

# הלאה

כתב העת של הפורום לקידום ההוראה  
והלמידה בישראל  
הוראה. למידה. איכות ההערכה באקדמיה



# הלאה

כתב העת של הפורום לקידום ההוראה  
והלמידה בישראל

הוראה. למידה. איכות ההערכה באקדמיה

## **הלאה**

**כתב העת של הפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל**

<https://www.nationalteachingforum.com/blank-8>

דוא"ל: [d.nitza@ariel.ac.il](mailto:d.nitza@ariel.ac.il)

כל הזכויות שמורות, תשפ"ב - 2023  
לפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל

רשב"א 9

ירושלים 9226405

ISSN: 2709-7455 (print); 2709-7463 (online)

## על הפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל

הפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל עוסק בפיתוח אקדמי-מקצועי בתחום ההוראה האקדמית של ההשכלה הגבוהה בישראל ובעולם. הפורום הוא גוף שחבריו נמנים על ארגונים לאומיים ובינלאומיים העוסקים בקידום ההוראה האקדמית.

מטרתו של כתב העת להביא לחזית הידע מחקרים חדשניים בתחומי ההוראה, הלמידה, האיכויות וההערכה, שבהם עוסקים המרכזים לקידום ההוראה בישראל. תחומי ההוראה והלמידה כוללים טכנולוגיות הוראה ולמידה חדשניות. כתב העת יביא לידי ביטוי מחקרי את המומחיות ואת המקצוענות הקיימת בישראל ובעולם בנושאים הבאים:

- הכשרה ייעודית
- תאוריה ופרקטיקה
- השתכללות מתמדת – פלטפורמות ועולמות תוכן
- השתייכות לקהילות מקצועיות

בנוסף, כתב העת יביא לידי ביטוי את הקשר בין מרכזי ההוראה למל"ג, כך שמל"ג יפרסם קולות קוראים, החלטות ודוחות הקשורים לנושא כתב העת שחשוב להביא לידיעת חברי הפורום.

עורכת ראשית: פרופ' נאווה בן צבי

ועד מנהל: נציגי הוועד של הפורום לקידום ההוראה ומיט"ל (על פי תפקידם)

בנוסף, תפעל מערכת לכתב-העת: נציגי ראשי הפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל - על פי מומחיותם.

תדירות: כתב העת יצא לאור פעם בשנה.

אופיו של כתב העת: כתב העת הינו שפיט ומכיל מאמרי מחקר מקוריים בעברית ובאנגלית של כותבים מהארץ ומחו"ל. בנוסף, יכללו גם מאמרי סקירה (review).

תפוצה - כתב העת יצא במהדורה אלקטרונית ובתפוצה מודפסת מוגבלת.

## **חברי מערכת:**

פרופ' נאווה בן צבי  
פרופ' אילן בן שלום  
פרופ' אהרון פלמון  
פרופ' ליאת קישון  
ד"ר צבי אורגד  
ד"ר אביגיל ברזילי  
ד"ר נעמי דיקמן  
ד"ר יפעת לינדר  
ד"ר מנשה פיוטרקובסקי

פרופ' ניצה דוידוביץ  
פרופ' רבקה ודמני  
פרופ' מוטי פרנק  
פרופ' דורית תבור  
ד"ר יוסי בר  
ד"ר קרן גולדפרד  
ד"ר גילה יעקב  
ד"ר איתמר שבתאי

## הנחיות להגשת כתבי יד לפרסום

המערכת מפרסמת (לאחר שיפוט קפדני) מאמרים מדעיים, הנשענים על מתודולוגיות ועל גישות תיאורטיות, המהוות אספקלריה של מגוון תחומי הידע בתחום ההוראה והלמידה האקדמית כיום.

- למאמרים הכתובים יש לצרף תקצירים בעברית ובאנגלית. היקף כל תקציר לא יעלה על 250 מילים.
- לכל מאמר יש לצרף 5-6 מילות מפתח בעברית ובאנגלית, המצביעות על הנושאים העיקריים שיידונו במאמר.
- המאמר עצמו יהיה בהיקף של 5,000-9,000 מילים, בכלל זה גם המקורות והערות השוליים.
- את המאמרים יש להקליד בפורמט Word כפונט Times New Roman 12 - בעברית ובאנגלית.
- יש להעבירם במייל עפ"י כתובת המייל המופיעות בראש הגיליון, ולבקש אישור על קבלתם.
- כללי הכתיבה והאזכור החלים על המאמרים הם כללי ה-APA (American Psychological Association). הערות שוליים של המחבר לא יוכנסו בשולי העמוד, אלא יקובצו במספור רץ בסוף המאמר.

כל המאמרים יועברו לקוראים מומחים לשיפוט.  
אנו מודים לכל מי שלקח חלק בגיבוש המתווה לכתב העת

בהצלחה

פרופ' ניצה דוידוביץ' ופרופ' אהרון פלמון



## דבר המערכת

זהו הגיליון הרביעי של "הלאה" – הוראה, למידה, איכות והערכה באקדמיה. כתב העת של הפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל רואה אור בתחילת שנה"ל תשפ"ד, כשהמחקר אודות השפעת אירועי השנים האחרונות על ההוראה והלמידה נמצא בעיצומו.

המאמר הראשון בגיליון, מאת אמיר משיח, בוחן ב"חקר מקרה" האם הורים למשפחות מרובות ילדים בישראל, שלהם ארבעה ומעלה, מגלים מעורבות נמוכה יותר בלימודי ילדיהם מאשר הורים למשפחות קטנות. העידן המודרני מאפשר בחינה מחודשת של מעורבות הורים בחינוך ילדיהם כפונקציה של גודל המשפחה. ישראל מעודדת ילודה: "ילדים זה שמחה". האומנם? האם זו תפיסה סקטוריאלית-דתית בלבד? והאם תפיסה זו רלוונטית לעידן שבו האינדיבידואל והמצוינות הם הערכים הדומיננטיים? לא כל הורה יכול להשקיע בילדיו, בשל חוסר זמן, חוסר מיומנות פדגוגית, עייפות, לחץ מהעבודה ועוד. ככל שיש יותר ילדים, ההורה צריך להתחלק בין יותר ילדים-צרכנים. האם מציאות זו גורמת לכל ילד לקבל "פרוסה" קטנה יותר של "עוגת היכולות והמשאבים? והאם במשפחות מעוטות ילדים כל ילד זוכה ל"פרוסת עוגה" גדולה יותר? מאמרן של יפעת לינדר, איל ויסבליט וצפית לוקץ בוחן את הקשר בין עבודת המרצה לבין פעילות המתרגלים במסגרת הוראה מקוונת. מתרגלים המסייעים בתהליך ההוראה באקדמיה הינם גורם חשוב בחיבור בין השיעור הפרונטלי הנלמד בקורס עם המרצה לבין הצורך בתרגול החומר הנלמד. המעבר להוראה מקוונת חייב את המתרגלים לשנות את שיטות ההוראה בתרגולים, ואף יצר צורך של מרצים בתמיכה של מתרגלים במהלך השיעורים הסינכרוניים. המחקר המוצג בחן את הקשר בין ותק המתרגלים והקשר עם המרצה המלמד בקורס, לבין תפיסות המתרגלים ביחס להוראה ולרמת הדיגיטציה שלהם, באמצעות סקר שהועבר בטופס דיגיטלי בגוגל. נמצא כי מתרגלים ותיקים מרגישים נגישים יותר לסטודנטים, ושהם בעלי יכולת עבודה טובה יותר עם כלים דיגיטליים, מאשר מתרגלים חדשים. על מנת לשפר את עבודת המתרגלים יש צורך בהכשרתם ובחיזוק שיטות ההוראה שלהם בכלל, ושיטות ההוראה הדיגיטליות שלהם בפרט. מהמחקר עולה גם הצורך להבנות את מודל העבודה המשותף של מרצים ומתרגלים בהוראה סינכרונית.

מאמרם של צפית לוקץ, ליאורה גלס אלון, נתנאל בר דוד ויפעת לינדר חוקר את המעבר לשיטות ההוראה המשלבות כלים דיגיטליים וכן את הכשרת המרצים לשימוש בכלים אלה, במסגרת יחידות קידום הוראה במוסדות האקדמיים, תוך התאמת הכלים להוראה מעצבת וללמידה פעילה של הסטודנטים. המאמר מציג מהלך הכשרה של יחידת קידום ההוראה במכללה האקדמית תל חי באוניברסיטת Neapolis בפאפוס, קפריסין, כחלק משיתוף פעולה



בינלאומי המקדם מצוינות בהוראה אקדמית. אפקטיביות ההכשרה הוערכה באמצעות שילוב נתונים איכותניים שנאספו בראיונות עם משתתפי ההכשרה ועם מרצים באוניברסיטה ובאמצעות שאלון שהופץ למשתתפים לפני ולאחר ההכשרה. מניתוח הנתונים עולה החשיבות הרבה שהמרצים מייחסים להכשרה פדגוגית בכלל ולהיבטים של הוראה פעילה המשלבת כלים טכנו-פדגוגיים להערכה מעצבת בפרט. הממצאים מציגים את חשיבותם של שיתופי הפעולה הבינלאומיים אשר מקדמים מצוינות בהוראה אקדמית ופיתוח תחום ההתמחות בהוראת מרצים כמשימה של יחידות קידום ההוראה באקדמיות.

מחקרה של מיכאלה כדורי-שלזק מבקש לבחון את תוכניות הלימודים בצמיחה במדעים בחצרות גני הילדים, כאשר שאלות המחקר הן: מהם נושאי תוכנית הלימודים בצמיחה בחצרות הגנים, שנבחרו על-ידי הילדים והסטודנטיות להוראה בשנים 2014-2019?; וכיצד מתפתחת תוכנית הלימודים בצמיחה במדעים בחצר הגן ומהי תרומתה לילדי הגן בהיבט המדעי? מחקר זה הינו מחקר מעורב מסוג חקר מרובה מקרים. הנתונים שנאספו לצורך הניתוח כללו את תיעוד המפגשים של הסטודנטיות עם הילדים במהלך בניית תוכנית הלימודים. נמצא כי התוכנית התפתחה מתוך התעניינות של הילדים בנושא המדעי. בנוסף לכך, השאלות שנשאלו בתהליך הלמידה תרמו להתקדמות של תוכנית הלימודים בצמיחה. בנוסף, עלה מן הממצאים שתוכנית הלימודים בצמיחה בחצר הגן, תרמה ללמידת הנושא המדעי על ידי הילדים, וכן לטיפוח החשיבה המדעית שלהם, זאת תוך עידוד סקרנותם. לאור הממצאים, חשוב שהכשרת הגננות תכלול קורסים ומשימות הכרוכים ביישום של תוכנית לימודים בצמיחה במדעים בחצר הגן, תוך כדי חשיפה לרכי הוראה ואסטרטגיות למידה ייחודיות.

**דנה שהם קוגלמס ומורן פרחי** מציגות תהליך החשיפה לאסטרטגיות למידה בקרב מתמחות לחינוך מיוחד במהלך ההתנסות המעשית שלהן ויישומן של האסטרטגיות האלה בהוראה בשנת ההתמחות הראשונה. בשנים האחרונות, בהתאם לתיקון לחוק החינוך המיוחד (2018), עלה הצורך להכשיר פרחי הוראה להוראה בכיתה הטרוגנית, תוך מתן מענה לשונות הלומדים. בנוסף, לנוכח המתווה החדש להכשרת מורים ולנוכח מגמת הנשירה של מורים ממקצוע ההוראה, נוצר הכרח לבחון את סוגיית אסטרטגיות הלמידה בקרב המתמחים להוראה בישראל. ממצאי המחקר מצביעים על כך שיש חשיבות רבה להשמעת קולם של המתמחים בתחילת דרכם בשדה החינוך, לבחינת התפיסות והאתגרים שעיימם הם מתמודדים ולחשיבה על הפתרונות שניתן להעניק להם כדי להעלות את שביעות רצונם מההוראה ולצימצום הנשירה מהמקצוע. עוד נמצא במחקר, שאסטרטגיות למידה הן כלי המעניק למתמחים בהוראה ביטחון ותחושת מסוגלות, חרף האתגרים המלווים את שנת ההתמחות. קולם שנשמע הביע חווית הצלחה ותחושה של תרומה משמעותית.

מאמרם של ניזאר ביטאר וניצה דוידוביץ בוחן את השפעת תוכנית הלמידה הדיגיטלית שהגתה המל"ג מנקודת מבטו של הסגל האקדמי, באמצעות חקר מקרה של מוסד להשכלה גבוהה בצפון. מטרת המחקר הינה לחקור את נקודות המבט של הסגל האקדמי אודות תוכנית הלמידה הדיגיטלית בהשכלה גבוהה, לזהות אתגרים, חסמים והזדמנויות שהתוכנית יצרה, ולברר מהם הגורמים המשפיעים על אימוצה ויישומה. כדי לענות על שאלה זו, התקיימו ראיונות עומק עם חברי סגל אקדמי ששילבו למידה דיגיטלית בקורסים אקדמיים במוסד להשכלה גבוהה. הנתונים שנאספו נותחו באמצעות גישת ניתוח תמטי. ממצאי מחקר זה עשויים להאיר את יישום הלמידה הדיגיטליות במוסד להשכלה גבוהה, על החוזקות והחולשות שלה, מנקודות המבט של הסגל האקדמי. ממצאי המחקר יעזרו לזהות את האתגרים ואת החסמים שיש להתגבר עליהם לשם שילוב הלמידה הדיגיטלית בהשכלה הגבוהה, ולשפוך אור על ההזדמנויות שהלמידה הדיגיטלית מאפשרת. תוצאות מחקר זה ירחיבו את הידע הקיים בנושא שילוב למידה דיגיטלית בהשכלה הגבוהה, ויספקו המלצות מעשיות לתכנון וליישום יוזמות למידה דיגיטליות באופן יעיל. בכוחן של מסקנות המחקר לסייע למקבלי ההחלטות במוסדות האקדמיים בגיבוש מעטפת תמיכה, ליווי, ייעוץ וסיוע לסגל האקדמי ביישום עקרונות הלמידה הדיגיטלית.

**מירי בן-עמרם מציעה כלי סימולציות בתחקור ודיון, שבאמצעותו המתמחה יקבל כלים שימושים להתמודדות עם מצבי קונפליקט שונים.** "ההחלטה להיות מורה" היא לא רק בחירת מקצוע לחיים אלא אורח חיים. התהליכים שבהם המתמחה מתנסה בשנת ההתמחות כמורה עצמאי משפיעים על קביעת עמדתו כלפי המקצוע, על אופיו של תהליך החיברות למערכת ועל רצונו להתמיד בהוראה. לכן ישנה חשיבות להכשרה מיטבית ואפקטיבית כגורם המשפיע על כוח האדם במערכת החינוך ומגן עליה מפני קשיים הגורמים לשחיקה ולנשירה של מורים, במיוחד כאשר מערכת חינוך נמצאת במצב של מחסור במורים. הנשירה מההוראה ועזיבת המקצוע כבר בשלבי הכניסה לעבודה מעוררת דאגה לנוכח המשאבים הרבים המושקעים בתהליכי ההכשרה. לעזיבה של מורים מתחילים את המערכת שאליה הוכשרו מרצונם במשך שנים אחדות ישנה השלכה על רצף ההתפתחות של המורה בשנת ההתמחות, החל משלב ההכשרה באקדמיה, דרך הכניסה לשנת ההתמחות בלוי סדנאות הסטאז', ועד קבלת רישיון ההוראה. מטרת הלמידה מבוססת הסימולציה היא לקדם את היכולות החברתיות-רגשיות של המורים ושל בעלי תפקידים חינוכיים שונים בכל שלבי התפתחותם המקצועית. הסדנאות מאפשרות השתתפות בחווית למידה משמעותית מדמת-מציאות, והיא מסייעת למתנסים להפיק משמעות ממשיות מורכבות, ולפתח כישורי חשיבה ביקורתית וכישורים תרבותיים הדרושים לסביבת העבודה במאה ה-21.

מאמרו של סמדר בן אשר וגבריאלה ספקטור-מרזל עוסק ברפלקציה - אבן יסוד בתכניות לימודים בייעוץ חינוכי, בעבודה סוציאלית, בפסיכולוגיה ובמקצועות אנוש נוספים. הספרות מדגישה את סגולות הרפלקציה להתפתחות מקצועית אך אינה מתייחסת מספיק לכאב הרגשי הכרוך בכך. אף שהרפלקציה מקובלת ונפוצה כפרקטיקה פדגוגית, נראה כי עד כה הוקדשה רק תשומת לב מועטה למשמעותה של החוויה הרגשית הקשורה לרפלקציה מנקודת המבט של הלומדים עצמם. מטרת המחקר לשפוך אור על החוויה הסובייקטיבית של הסטודנטים המתנסים ברפלקציה כחלק מההכשרה האקדמית. בממצאיו עלה עיסוק רב-דמיון בכאב ובצמיחה שהלומדים חוו בכתיבת ה-LSR. הכאב והצמיחה תוארו כמרכיבים השזורים בתהליך הרפלקטיבי על סיפור חיים וכמרכיב חשוב בצמיחה המקצועית. המחקר מסכם כי לצד ההמלצה העיקרית לשלב את המודל היישומי התלת-שלבי של רפלקציה על סיפור החיים בתוכניות ההכשרה במקצועות העזרה, חשוב לספק לסטודנטים סביבה בטוחה ותומכת כדי לעודד רפלקציה נרטיבית הכוללת עיסוק במרכיבי חיים אישיים של הלומדים.

לבסוף, ניצה דוידוביץ, רבקה ודמני ושאי אוקרופ בודקות את תפיסותיהם של הסטודנטים את ההוראה ואת הלמידה עם חזרתם לקמפוס האקדמי, לאחר למעלה משנתיים של התנסותם בדגמים שונים של למידה מקוונת. ממצאי המחקר עולה כי רוב הסטודנטים (כ-60%) מביעים העדפה ברורה וחד משמעית ללימודים באופן מקוון בלבד. כרבע מהסטודנטים (26%) הביעו העדפה ללמוד באופן היברידי, ורק 12.4% מהמשיבים הביעו רצון לחזור ללימודים באופן פרונטלי בקמפוס. יחד עם זאת, כמחצית מהסטודנטים מציינים כי הלמידה בקמפוס חשובה לאינטראקציה הבין-אישית והחברתית שלהם עם סטודנטים ואנשי סגל בקמפוס. ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי הכרחי לקיים חשיבה מחודשת ותכנון אסטרטגי של קובעי מדיניות ומרצים, בשיתוף סטודנטים, על משמעות ההוראה והלמידה בקמפוס האקדמי לאחר משבר הקורונה, בהתייחס לתכני הלימוד והרלוונטיות שלהם לחיי הלומדים, לפדגוגיה ולשיטות מגוונות וחדשות בהוראה, ללמידה והערכה, ולשילוב טכנולוגיות מתקדמות והתאמתן ללומדים ולסגל ההוראה בהתמקדות על פיתוח יכולות למידה חברתיות-רגשיות.

אנו מודים לכל מי שתרום מזמנו וממרוצו להוצאת הגיליון ולכל הכותבים שחלקו איתנו ידע מחקרי ומקצועי, ומאחלים הצלחה ושנת לימודים פורייה לכולנו.

העורכים

## תוכן עניינים:

13	מעורבות הורים בחינוך ילדיהם כפונקציה של גודל המשפחה: המקרה של ישראל אמיר משיח
31	שינויים פדגוגיים באקדמיה: סוגיית המתרגלים יפעת לינדר, איל ויסבליט וצפית לוקץ
45	השפעת הכשרה פדגוגית בינלאומית לסגל הוראה אקדמי: המקרה של אוניברסיטת Neapolis בפאפוס, קפריסין צפית לוקץ, ליאורה גלס אלון, נתנאל בר דוד ויפעת לינדר
57	תוכנית לימודים בצמיחה במדעים בחצר גן הילדים מיכאלה כדורי-שלזק
79	"מה שמתאים לחינוך מיוחד מתאים לכולם, זה פשוט עושה קסם": אסטרטגיות למידה – תפיסות וחוויות של מתמחות בהכשרה ובהוראה דנה שהם קוגלמס ומורן פרחי
109	הטמעת למידה דיגיטלית במוסדות להשכלה גבוהה: אתגרים, חסמים והזדמנויות ניזאר ביטאר וניצה דוידוביץ
157	הסימולציות ככלי הדרכתי לפיתוח מיומנויות בינאישיות בסדנאות סטאז': חקר מקרה מירי בן-עמרם
187	לכאוב את עצמך לדעת – כתיבה רפלקטיבית בתהליך הלמידה במקצועות אנוש סמדר בן אשר וגבריאלה ספקטור-מרזל
209	חזרה לקמפוס האקדמי בשלהי מגפת הקורונה: תפיסות סטודנטים את ההוראה והלמידה באקדמיה ניצה דוידוביץ, רבקה ודמני ושאי אוקרופ



# מעורבות הורים בחינוך ילדיהם כפונקציה של גודל המשפחה: המקרה של ישראל

אמיר משיח

---

ד"ר אמיר משיח, ראש התוכנית להכשרת מורים, אוניברסיטת אריאל;  
amirma@ariel.ac.il

---

## תקציר

העידן המודרני מאפשר בחינה מחודשת של מעורבות הורים בחינוך ילדיהם כפונקציה של גודל המשפחה. ישראל מעורדת ילודה: "ילדים זה שמחה". האומנם? האם זו תפיסה סקטוריאלית-דתית בלבד? והאם תפיסה זו רלוונטית לעידן שבו האינדיבידואל והמצוינות הם הערכים הדומיננטיים?

מחקר זה בוחן ב"חקר מקרה" האם הורים למשפחות מרובות ילדים בישראל, שלהם ארבעה ומעלה, מגלים מעורבות נמוכה יותר בלימודי ילדיהם מאשר הורים למשפחות קטנות. לא כל הורה יכול להשקיע בילדיו, בשל חוסר זמן, חוסר מיומנות פדגוגית, עייפות, לחץ מהעבודה ועוד. ככל שיש יותר ילדים, ההורה צריך להתחלק בין יותר ילדים-צרכנים. האם מציאות זו גורמת לכל ילד לקבל "פרוסה" קטנה יותר של "עוגת" היכולות והמשאבים? והאם במשפחות מעוטות ילדים כל ילד זוכה ל"פרוסת עוגה" גדולה יותר?

ממצאי המחקר עולה כי קיים מתאם מובהק בין מעורבות הורית ביחס לגודל התא המשפחתי, כלומר שככל שמספר הילדים גדול יותר, כך המעורבות ההורית פוחתת. ממצאי המחקר שופכים אור על אחד הנושאים המעסיקים חוקרים מתחומי ידע שונים, שכן לנושא זה יש השלכות כלכליות, חברתיות, ערכיות, חינוכיות וגלובאליות.

**מילות מפתח:** חינוך, מעורבות הורים, ישראל, דתיים, חילונים, משפחות מרובות ילדים, הלכה

## א. הקדמה

### 1.א המצב בישראל

בישראל, מעורבות הורים בחינוך ילדיהם מקבלת משנה תוקף, שכן ישראל מעודדת ילודה, וולכן מספר המשפחות מרובות הילדים הינו גדול ביחס למספרן במדינות המערב (שחק, 2018). נכון ל-2022, שיעור הפרייון הכללי לאישה בישראל הוא שלושה ילדים. זהו השיעור הגבוה ביותר במדינות ה-OECD. הפרייון של האם היהודייה עומד על 3.13, ושל האם המוסלמית על 3.01 (אלמגור-לוטן, 2010).

עידוד הילודה בישראל נעשה בדרכים שונות, וביניהן:

- מתן תמריצים כספיים, כגון מענק לידה או קצבת ילדים.
- הבעת הוקרה למשפחות מרובות ילדים, באמצעות "פרס ילודה".
- הקמת מעונות יום וחינוך חינוך.
- חקיקה המקשה על ביצוע הפלות מלאכותיות.
- עידוד נשים להימנע מהפלה מלאכותית.

היהדות מייחסת חשיבות עליונה להבאת ילדים לעולם, וזו המצווה הראשונה בתורה שניתנה לאדם וחווה: "וַיִּבְרָךְ אֹתָם אֱלֹהִים וַיֹּאמֶר לָהֶם אֱלֹהִים פְּרוּ וּרְבוּ וּמְלֵאוּ אֶת הָאָרֶץ" (בראשית, א' 28; הד, 2011). חז"ל אף קשרו בין הילודה לבין הגאולה: "אין בן דוד בא עד שיכלו כל הנשמות שבגוף" (בבלי, יבמות ס"ב ע"א). כלומר, על מנת שהגאולה תבוא לעולם, "הגוף", שהוא מקום היווצרות הנשמות, צריך "להתרוקן", דהיינו, לצאת לאוויר העולם.

### 2.א אפקט קורונה: כשהלמידה וההוראה נכנסות לבתים

מגפת הקורונה הביאה לסגירת מוסדות הלימוד ולמעבר להוראה וללמידה מרחוק. בהקשר למחקר זה נאמר, כי הלמידה מהבית אפשרה להורים לבחון מקרוב את עבודת המורים ואת האופן שבו הם מלמדים, מחד, ומאידך, אילצה אותם "לתת כתף" - להשגיח על ילדיהם ולסייע בלימודיהם בעת שהקשר עם בית הספר רופף. בפעילות זו יכול להתבטא ההבדל בין הורים למשפחות מרובות ילדים לבין כאלה שלא.

המציאות של הוראה מרחוק אילצה הורים לרכוש מחשבים ניידים וסמארטפונים, שבאמצעותם ילמרו ילדיהם. גם כאן בא לידי ביטוי גודל המשפחה, שכן רכישות שכאלה הן הוצאה גדולה, ולא תמיד יכולה משפחה מרובת ילדים לרכוש את הציוד הנדרש ללמידה. שני סוגי משאבים, אם כן, הוטלו על ההורים: הוצאות כספיות וזמן.

### 3.א. אחריות ומעורבות הורית

אחריות הורית היא כלל הזכויות, החובות והסמכויות שיש להורה כלפי ילדו, ובכלל זה ללימודיו. על פי 'אמנת זכויות הילד', אחריות זו מתחילה כבר בעת הלידה, והיא מחייבת, על פי החוק, את שני ההורים.

מעורבות הורים בייחס למערכת החינוך מתאפיין במגוון דפוסי התנהגות, היכולים להשפיע על ההשקעה בלימודים של ילדיהם. סידל (2016) מבחין בין מעורבות הורית קוגניטיבית לבין מעורבות הורית אישית. הראשונה כוללת, למשל, עזרה בשעורי-בית ופעילות הורים בבית-הספר; השנייה מתאפיינת בציפיות ההורים מבית הספר בהיבט הפדגוגי, החברתי וההנאתי.

### 4.א. אמנת זכויות הילד

'אמנת זכויות הילד' היא אמנה בינלאומית בת 54 סעיפים שהתקבלה באו"ם בשנת 1989, השואפת לקבוע את זכויות הילדים ובני הנוער. יש לציין, כי הראשון שהזכיר את "זכויות הילד" היה יאנוש קורצ'אק, שכתב ב-1929 את 'מגילת זכויות הילדים' (קורצ'אק, 1929; קורצ'אק, 2009). בישראל אושרה האמנה ב-1991. להלן כמה דוגמאות לזכויות הילדים:

- הזכות לחינוך.
- הזכות לטיפול רפואי.
- הגנה מפני פעולות מזיקות כמו ניצול מיני, ניצול בעבודה, ועוד.
- הגנה גורפת ללא התייחסות למאפייני דת, גזע ומגדר.
- טובת הילד היא השיקול הראשון והמנחה בטיפול בילדים.
- לילד המסוגל להביע דעה משלו יש זכות לכך, וההורים שלו חייבים לאפשר לו זאת.

אם בעבר הילדים נתפסו כשייכים להוריהם כנכס לכל דבר, עד כדי מכירתם או החלטה על נישואיהם, בעוד שלילד לא הייתה זכות התנגדות או הבעת דעה, הרי שהאמנה העניקה לילדים קול. הם נתפסים כמבוגרים קטנים, ולא כנכסים של הוריהם. מעמד הילד מובטח ומוגן על ידי המדינה, והורה הפועל בניגוד לאמנה צפוי לעמוד לדין.

### 5.א. במדינת ישראל

מערכת החינוך הישראלית מכילה שונות חברתית ותרבותית, המתבטאת גם בסוגיית מעורבות הורים. נמצאו דפוסי מעורבות מגוונים של הורים מקבוצות אתניות שונות, מדתות שונות וממעמד חברתי שונה בחינוך ילדיהם. לכל הקבוצות, הקשר בין בית הספר לבין ההורים הוא משמעותי (שכטמן ובושריאן, 2015).



בשנת 2000 נחקק בישראל חוק זכויות התלמיד והוקמה ועדה מיוחדת לקידום מעמד הילד. ב-2001 מדינת ישראל הגישה לאו"ם דו"ח המפרט את פעולותיה ליישום האמנה, ובכלל זה אמצעים כלליים ליישומה, הגדרת הילד לפי חוקים שונים, ויישומם של העקרונות הכלליים שנקבעו באמנה ושל הזכויות המעוגנות בה. ב-2003 הגישה הוועדה את מסקנותיה, והכירה בזכויות הילדים ובאחריות ההורים (רוטלוי, 2003).

לאחריות ההורית בישראל יש ביטוי בחוק הפלילי, המגדיר עבירות של אי-מילוי חובת ההורה כלפי הילד, וכן בחוק האזרחי, הקובע אחריות אזרחית של ההורה המפר את חובותיו. להלן כמה חוקים במשפט הישראלי הנקשרים לאחריות הורית:

- חוק הכשרות המשפטית והאפטרופסות, 1962, סעיפים 4, 6, 14-16, 22-25.
- פקודת הנזיקין, סעיפים 24(7), 27(6).
- חוק העונשין, 1977, סעיפים 368ב'368-ג'.
- חוק זכויות התלמיד, 2000, סעיפים 1, 3, 5, 6, 10, 11.
- תזכיר חוק הורים וילדיהם, 2012.

אחריות ההורים במדינת ישראל קבועה בחוק הכשרות המשפטית והאפטרופסות, 1962. החוק קובע כי ההורים הם "האפטרופוסים הטבעיים של ילדיהם". חובתם כלפי ילדיהם כוללת "את החובה והזכות לדאוג לצרכי הקטין, לרבות חינוכו, לימודיו, הכשרתו לעבודה ולמשלח-יד ועבודתו, וכן שמירת נכסיו, ניהולם ופיתוחם". היינו, על ההורים לדאוג לכל צרכיו של הקטין, החל מביגוד ומזון, וכלה בהכשרה מקצועית וכלים לחיים. יש לציין, כי האחריות ההורית כוללת את "שצריך לעשות", בכדי לדאוג לצרכי הקטין, וגם "מה אסור לעשות", בכדי שלא לפגוע בילדים. החוק בישראל מחמיר בכל הנוגע לעבירות אלימות במשפחה, ומחיל עונשים על הורים הפוגעים פיזית או מזניחים את ילדיהם.

## א.6. בהלכה - חובות ולא זכויות

השיח ההלכתי על חובות ההורים כלפי ילדיהם אינו שיח של זכויות, אלא של חובות. וכך קבעו חכמים:

האב חייב בבנו למולו, ולפרותו, וללמדו תורה, ולהשיאו אישה, וללמדו אומנות, ויש אומרים: אף להשיטו במים. רבי יהודה אומר: כל שאינו מלמד את בנו אומנות... כאילו מלמדו ליסטות (בבלי, קידושין כ"ט ע"א).

הרשימה כוללת חובות של מצוות - מילה, פדיון; חובות הוראה - תורה, פרנסה, שחייה; וחובות עתידיות - להשיאו אישה.

נתמקד בחובות החינוך (אסף, 1954; גויטיין, 1962; מוריס, 1977; ריבלין, 1985; גליק, 1999; גוטל, 2000; רבין, 2004; ברנדס, 2019). על פי התורה, ילד עד גיל 13 פטור מן המצוות, ברם, חכמים חייבו לחנכו לקיום המצוות. חובת החינוך מוטלת על האב:

”קטן היודע לנענע [ארכבעה מינים] - חייב בלולב; להתעטף [בציצית] - חייב בציצית; לשמור תפילין - אביו לוקח לו תפילין; יודע לדבר - אביו לומדו תורה... 'תורה צוה לנו משה מורשה קהלת יעקב' (בבלי, סוכה מ”ב ע”א)

חכמים המליצו ללמד את הבן לפי גילו ורמתו השכלית: ”בן חמש שנים למקרא, בן עשר למשנה... בן חמש-עשרה לתלמוד” (אבות פ”ה כ”א; Mashiaich and Davidovich, 2021).

מרכזיות החינוך ביהדות, הולידה דינים רבים בענייני חינוך. מקור החיוב: ”וְשִׁנַּנְתֶּם לְבָנֵיכֶם” (דברים ו', ז), ”וְלִמַּדְתֶּם אֹתָם אֶת בְּנֵיכֶם לְדַבֵּר בָּם” (שם י”א, ט), וכן ”וְהִגַּדְתָּ לְבִנְךָ” (שמות י”ג, ח), שמשמעותו העברת סיפור יציאת מצרים לדור הבא.

ספר 'משלי' מדגיש את חובת החינוך בכלל והמוסר בפרט: ”חֲנֹךְ לְנַעַר עַל פִּי דַרְכוֹ, גַם כִּי יִזְקֶינָה לֹא יִסּוּר מִמֶּנָּה” (כ”ב, ו'), וכן: ”שִׁמְעֵ בְנֵי מוֹסֵר אָבִיךָ וְאַל תִּטֵּשׁ תּוֹרַת אִמְךָ” (א', ח'). אומנם, אלו דרישות אידיאליות, אך המציאות אינה פשוטה. לא כל אחד יכול ללמד את בנו - בשל חוסר ידע, חוסר יכולת פדגוגית או חוסר זמן. לכן הוקמה מערכת החינוך היהודית כבר לפני כאלפיים שנה.

זכור אותו האיש לטוב, ויהושע בן גמלא שמו, שאלמלא הוא נשתכח תורה מישראל. שבתחילה, מי שיש לו אב, מלמדו תורה. מי שאין לו אב, לא היה למד תורה... עד שבא יהושע בן גמלא ותיקן שיהיו מושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה ומדינה בכל עיר ועיר, ומכניסין אותו כבן שש כבן שבע (בבלי, בבא בתרא כ”א ע”א).

חובת החינוך חלה על האב, ברם, מערכת החינוך עוזרת לו בזה, כשליחתו. האב עדיין מחויב לחנך את ילדיו, אם לא בהוראה פרונטלית, אז בדוגמה אישית, בתשלום שכר הלימוד, ובמיוחד בפיקוח ובבקרה על כך שהבן אכן זוכה לחינוך, כפי שהאב חפץ.

## א.7. הקשר בין מניעי מעורבות הורית לבין תפיסת ההורים בחברה המודרנית

המחקר בישראל על מעורבות הורים במערכת החינוך התמקד יותר במניעי ההורים ופחות בתפוקות ובהשפעות שיש למעורבות על הישגי הילדים. הזדהות ההורים עם בית הספר וערנותם למתרחש בו נמצאו כמשתנים העשויים לעודד הורים להיות מעורבים (טטר וכץ, 2017; פישר, 2010).

נמצא, כי הורים החשים שיש להם את המשאבים הנדרשים למעורבות, הורים החשים רצויים בבית הספר, והורים התופסים את תפקידם כמסייעים לילדיהם במילוי משימותיהם הלימודיות היו מעורבים יותר בבית הספר. הובר-דמפסי וסנדלר (הובר-דמפסי וסנדלר 1997 Sandler & Dempsey-Hoover), פיתחו את אחד המודלים הבודדים המציג מכלול של גורמים המשפיעים על מעורבות הורים. הם הכירו שני גורמים עיקריים. הראשון – ההחלטה הבסיסית של ההורה להיות מעורב – מושפעת מהעמדות שלו כלפי משמעות תפקידו כהורה ומסוגלותו לעזור לילדו. הגורם השני הוא השותפות בקשר של הורים עם ילדיהם, תוך הבחנה בין מעורבות הורים בבית למעורבות בבית הספר (טטר וכץ, 2017).

עוד נמצא, כי התעניינות ומעורבות של הורים לתלמידים בחיי בית הספר ובמסגרת הלימודית משפיעה לטובה על המטרות של התלמידים, ומגבירה את המאמץ ואת ההשקעה שלהם. יתר על כן, מעורבות ההורים בחיי בית הספר גורמת לשיפור הקשרים החברתיים והרגשיים של הילדים, ומשפרת את הדימוי העצמי שלהם. אלה משפיעים, בסופו של דבר על ההישגים הלימודיים. יש לציין, כי ההורים אינם צריכים להשקיע הרבה בכדי להפגין מעורבות. די בכך שיביעו עניין ומחויבות אמיתית, כשי ליצור אפקט, הן בעיני המערכת והן בעיני הילד. התוצאה לא מאחרת לבוא (מערכת הבחינות, 2020; כהן, 1974).

פעמים רבות, הקשר בין בית הספר להורים נתפס כקשור לבעיה או לקושי לימודי של התלמיד. מעבר לתקשורת הקיימת באסיפת הורים, מתקיימת תקשורת מועטה מהסוג של פתרון בעיות. את התקשורת יוזמים בעיקר ההורים, והיא בדרך כלל עוסקת בציונים ובקשיים לימודיים. גם התלמידים רואים בהוריהם כתובת מרכזית לעזרה והתמודדות עם בעיותיהם הלימודיות. עוד נמצא, כי מורים משתמשים בהורים כאמצעי להפעלת לחץ על התלמיד, וביידוע ההורה כסנקציה או כאקט משמעותי. מציאות זו מעידה על האופן החיובי שבו מורים תופסים את יחסיהם עם ההורים, ואת השפעת ההורים בתוך כותלי בית הספר (אלטשולר אזרחי, לוסטינג ומאיר, 2014; ארם, 2021).

מנגד, מחקרים רבים טוענים כי קיימים בתי ספר שלא מעוניינים בהתערבות ההורה בחיי התלמיד. כמו כן נמצאו הורים שהיו אדישים לקשר ולהתערבות בחיי הלימודים – מציאות

שמוכילה לניתוק. עוד נמצא, כי מורים מרתיעים את ההורים מקשר לימודי עם ילדיהם, במודע או שלא במודע, משום שהם נרתעים מפיקוח של גוף לא מקצועי. זאת ועוד, ישנם גורמים שונים המשפיעים על מעורבות הורית. אלה כוללים את מאפייני הילד, את מאפייני המשפחה, את היכולת כלכלית של ההורים ואת מעמדם התעסוקתי. נמצא גם כי הגורם המשפיע ביותר על מעורבות הורית ירודה הוא מספר הילדים הנמצאים בבית.

זאת ועוד, על פי מחקר שנערך בנושא מעורבות הורים בהקשר של משתני רקע נמצא כי ככל שההורים משכילים יותר, כך הם מעורבים יותר בחינוך ילדיהם. בנוסף, נמצא כי לאור השינויים שחלו בשנים האחרונות במבנה התא המשפחתי – למשל עליה באחוזי הגירושין, אימהות מעורבות יותר מאבות בפעילות יום-יומית ובעשייה ממשית בחינוך (סיידל, 2016; פישר ופרידמן, 2009).

גולדרינג, שביט ושפירא (1995) סבורים כי מעורבות ההורים ואופייה הינם נגזרת של יישום ייעוד בית הספר ומטרותיו המוצהרות. הנתונים מראים כי דפוסי מעורבות ההורים נקבעים כתוצאה מיישום האידיאולוגיה של בית הספר. ככל שהמנהלים מגדירים באופן מדויק יותר בפני ההורים והשותפים האחרים את ייעוד בית הספר מבחינת התשתית הערכית המשותפת להם, וככל שנדרשת מומחיות רבה יותר לביצוע ייעוד זה, כך יהיו הגבולות בין דפוסי מעורבות ההורים לבין בית הספר ברורים יותר (גולדרינג, שביט ושפירא, 1995; איהאב, נג'את וווליד, 2018).

הרפז (2004) מסווג את מעורבות ההורים לכמה דפוסים. ישנם הורים המקבלים מידע לביתם על ילדיהם ועל המתרחש בבית הספר. המידע מועבר באמצעות עלונים, דפי מידע, פרסומים והזמנות לאירועים. דפוס מידע זה יכול לעורר הערכה לנעשה בבית הספר ולשפר את תדמיתו בעיני ההורים, כשם שחוסר מידע עלול לעורר כעסים וחוסר שביעות רצון; דפוס שני שאותו הציג הרפז הוא ההורים כצופים. בדפוס זה ההורים מגיעים לבית הספר, ומוזמנים לאירועים, למסיבות ולפעילויות חינוכיות, כשותפים באירוע עצמו. הצלחת המסיבות והאירועים תורמת להרגשה הטובה ולהידוק הקשר עם בית הספר.

לעומת זאת, פרידמן ופישר (2002) לא מציגים דפוס כזה. הם מתמקדים בתהליך החינוכי ומציגים דפוס שלפיו ההורים שותפים לתהליך החינוכי. בדפוס זה ישנם הורים המעורבים בתהליך החינוכי של ילדיהם, ויש כאלה המעורבים בתהליך החינוכי עצמו, כמו תוכניות לימודים, שיטות הוראה, ולעיתים אף בחירת בית הספר. השפעת ההורים בדפוס זה גדולה יחסית. הורים כאלה חשים שככל שישקיעו עניין ויהיו מעורבים בנעשה בבית הספר, כך יתרמו להישגי ילדיהם (הרפז, 2004; איהאב, נג'את וווליד, 2018).

בישראל, וגם במדינות העולם, נמצא שהישגי ילדים שהוריהם מגלים מעורבות הם גבוהים בהשוואה לאחרים. הדבר נכון במיוחד כאשר תלמידים חשים כי קיימת הלימה בין ערכי

הבית לבין ערכי בית הספר. מחקרים טוענים כי מעורבות ההורים מתבטאת בשיפור הישגים לימודיים ומיומנויות אינטלקטואליות, בשיפור הדימוי העצמי, בעליה במוטיבציה, בשיפור הרגלי למידה, ובהפחתת בעיות משמעת והיעדרויות. בנוסף, מעורבות ההורים תורמת להרחבת אופקי הילדים, דבר הפותח אפשרויות רבות ללמידה מגוונת (דלאשה, מוראד וזבידאת 2018; Saxe et al., 2012; Wilkins & Bost, 2016).

עוד נמצא, כי מעורבות אבהית וקשר חיובי חזק בין האב לבנו מעודדת ומביאה להישגים גבוהים בקרב התלמידים. ילדים שאבותיהם מעורבים בחייהם הביעו קומפלטנטיות קוגניטיבית, כמו למשל פתרון בעיות, וכן הגיעו להישגים גבוהים יותר בבית הספר ובאוניברסיטה. ילדים אלה הפגינו כישורים ורבאליים גבוהים יותר, וביכולתם להגיע להישגים לימודיים ולהנאה רבה יותר בבית הספר. לעומת זאת, במציאות של חוסר מעורבות אבהית, נמצאה סבירות גבוהה יותר לבעיות בפן הלימודי ובפן הרגשי. כאשר נבחנה מעורבות האם לעומת מעורבות האב, נמצא שמעורבות אבהית משפיעה יותר על הילד, ללא הבדל במינו. מכאן המסקנה, כי למעורבות אבהית משקל גבוה יותר בהישגיו הלימודיים של התלמיד (אלסר, 2011; ענבר, 2012).

מדד נוסף המשפיע על מעורבות הורית הינו אחוז הגירושים. הליך הגירושים ותוצאותיו מהווים משבר קשה עבור הילדים, מפני שהם מערערים את המערכת המשפחתית שאמורה לספק להם תחושת תמיכה ויציבות. ערעור זה משפיע על ההישגים הלימודיים. מחקרים מצאו כי לילדים שהוריהם גרושים יש הישגים לימודיים נמוכים יותר ונטייה גבוהה יותר לנשור מהלימודים (לוי שיף, 2018).

אמון הינו אחד המרכיבים העיקריים המשפיעים על מעורבות הורית בבתי ספר. אמון הוא ערך בסיסי לפיו נוהגים כל חברי הקהילה: תלמידים, הורים ואנשי הצוות. אמון זה נוצר כאשר קיים קשר חברתי משותף ומטרה משותפת (Papanis and Roumeliotou; 2007). כדי שהורים יהיו מעורבים בחיי בית הספר וישתפו פעולה, אמורה להיות מידה מינימלית של אמון בבית הספר. על פי רוזנבלט ופלד, מעורבות הורים הינה מונח כללי לשלל פעילויות המתארות התערבות של הורים בחינוך ילדיהם, החל מחינוך בבית, עזרה בשעורי הבית, שיחות עם מורים, נוכחות באירועי בית הספר, ועוד (Desforjes & Abouchaar; 2003).

לאור ספרות המחקר, השערתנו היא כי ימצא קשר שלילי בין מספר הילדים בתא המשפחתי לבין מעורבות ההורים: ככל שמספר הילדים גדול יותר, כך מעורבות ההורים במסגרת החינוכית של ילדיהם תהיה נמוכה יותר.

## ב. שאלות מחקר

1. האם הורים למשפחות מרובות ילדים (ארבעה ומעלה) מגלים מעורבות נמוכה יותר בהרגלי הלמידה של ילדיהם מאשר הורים למשפחות קטנות?
2. האם הורים למשפחות מרובות ילדים מגלים מעורבות נמוכה יותר בחוויות הלמידה ובחיי החברה של ילדיהם בבית הספר מאשר הורים למשפחות קטנות?

## ג. שיטת מחקר

### ג.1. משתתפים

במחקר השתתפו 120 הורים לילדים בבתי ספר יסודיים. טווח הגילאים נע בין 27 ל-62 ( $M=39.14$ ,  $SD=7.50$ ); מספר הילדים של הנבדקים נע בין ילד אחד לשישה ( $M=3.07$ ,  $SD=1.03$ ).

לוח 1 להלן מציג את התפלגות נבדקי המחקר על פי מאפיינים דמוגרפיים ( $n=120$ )

	n	%	
מגדר	גברים	24	20
	נשים	96	80
מצב משפחתי	רווק	4	3.3
	נשוי	87	72.5
דת	גרוש	29	24.2
	חילוני	25	20.8
השכלה	מסורתי	62	51.7
	דתי	33	27.5
השכלה	12 שנות לימוד ללא תעודת בגרות	6	5
	על תיכונית ללא תואר	32	26.7
	תואר ראשון או במהלכו	45	37.5
	תואר שני או במהלכו	37	30.8

%	n		
4.2	5	לא עובד	מצב תעסוקתי
14.2	17	וותק עד שנה	
13.3	16	וותק עד שלוש שנים	
19.2	23	וותק עד חמש שנים	
49.2	59	וותק מעל חמש שנים	

עיון בנתונים מראה כי מרבית המשיבים הם נשים, נשואים ובעלי השכלה אקדמאית; כמחציתם הגדירו עצמם מסורתיים, כרבע דתיים וכחמישית חילוניים; כמעט כל המשיבים עובדים. כחמישית הם בעלי וותק בעבודה של עד חמש שנים, וכמחציתם בעלי וותק בעבודה מעל חמש שנים.

### 2.ג. כלי מחקר - שאלונים

השאלון שהוצג בפני המשתתפים מורכב משני חלקים: החלק הראשון התייחס לפרטים דמוגרפיים, ובו שמונה פריטים: גיל, מגדר, מצב משפחתי, מספר ילדים, דת, לאום, השכלה ומצב תעסוקתי.

### 3.ג. שאלון מעורבות הורים

החלק השני הינו שאלון מעורבות הורים. השאלון נועד לבדוק האם, ועד כמה, ההורה מעורב במסגרת החינוכית של הילד. השאלון מונה 20 פריטים. שבעת הפריטים הראשונים נלקחו משאלון מעורבות הורים במסגרת החינוכית (חודטוב, 2001), והשאר התווספו על ידי מבצעי המחקר הנוכחי. לדוגמה: "מעורב בפעילות ועד הורים כיתתית"; "מנחה את ילדיי לנהוג בבית הספר על פי החוקים של המסגרת". המשתתפים התבקשו להשיב על גבי סולם תשובות בן 4 דרגות, הנע מ-1 (אף פעם) ל-4 (לעיתים קרובות מאוד). הציון למשיב חושב על פי ממוצע הערכות הפריטים: ככל שהציון גבוה יותר מידת המעורבות גדולה יותר. מהימנות השאלון בשיטת אלפא של קרוניך הינה 0.87.

### 4.ג. הליך מחקר

השאלון הוכן בגוגל דרייב והופץ למשתתפים באופן מקוון על ידי מבצעי המחקר, דרך ווטסאפ. הוסבר למשתתפים כי מדובר במחקר שעוסק במעורבות הורים. בנוסף, נאמר להם שהשאלון אנונימי, ושם יחושו אי-נוחות או חוסר-רצון, הם יכולים להפסיק את השתתפותם

בכל שלב. רוב השאלונים שהגיעו היו מלאים. סדר השאלונים שעברו המשתתפים במחקר היה קבוע לאורך כל הדרך. לפי המשתתפים, מילוי השאלון ארך כ-15 דקות. לאחר איסוף הנתונים עובדו השאלונים בתכנת SPSS.

## ד. ממצאים

### ד.1. הקשר בין מספר ילדים למעורבות הורים

השערת המחקר הייתה שקיים קשר שלילי בין מספר הילדים בתא המשפחתי לבין המעורבות ההורית: ככל שמספר הילדים גדול יותר, כך מעורבות ההורים במסגרת החינוכית של ילדיהם נמוכה יותר. במטרה לבחון השערה זאת, נערך מתאם פירסון בין שני המשתנים, שהעלה כי קיים קשר שלילי מובהק בין מספר הילדים למעורבות הורים ( $r = -0.19, p < 0.05$ ), זאת אומרת שככל שמספר הילדים גדול יותר כך מעורבות ההורים במסגרת החינוכית של ילדיהם נמוכה יותר. לפיכך, השערת המחקר אוששה.

### ד.2. קשרים בין מאפיינים דמוגרפיים למעורבות הורים

בנוסף, נבחנו הקשרים בין מאפיינים דמוגרפיים נוספים לבין מעורבות ההורים. לבדיקת הקשרים בין גיל, דת, השכלה ומצב תעסוקתי לבין מעורבות הורים, נערכו מתאמי פירסון. התוצאות מוצגות בלוח 2 להלן.

לוח 2: מתאמי פירסון בין גיל, דת, השכלה ומצב תעסוקתי לבין מעורבות הורים

מעורבות הורים	
גיל	-0.52**
דת	0.13
השכלה	-0.01
מצב תעסוקתי	-0.20*

$p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ \*

מלוח 2 עולה, כי מעורבות הורים נמצאת ביחס שלילי מובהק לגיל ולמצב תעסוקתי: שככל שגיל ההורים גבוה יותר, וככל ששעות העבודה שלהם רבות יותר, כך המעורבות שלהם



במסגרת החינוכית של ילדיהם נמוכה יותר. לא נמצאו קשרים בין רמות דתיות והשכלה לבין מעורבות הורים, ועוד נידרש לכך בהמשך.

לבדיקת ההבדל במעורבות ההורים בין אבות לאימהות נערך מבחן  $t$  למדגמים בלתי תלויים. מעורבות האימהות במסגרת החינוכית של ילדיהם ( $M=3.11$ ,  $SD=0.42$ ) גבוהה יותר בהשוואה למעורבות האבות ( $M=3.01$ ,  $SD=0.43$ ), אולם ההבדל לא נמצא מובהק:  $t(118)=-1.05$ ,  $p>0.05$ .

לבדיקת ההבדל בין מעורבות ההורים המשיבים שנמצאים בזוגיות לבין אילו שאינם בזוגיות נערך, בשנית, מבחן  $t$  למדגמים בלתי תלויים. תוצאות הניתוח העלו כי מעורבות המשיבים שנמצאים בזוגיות במסגרת החינוכית של ילדיהם ( $M=3.01$ ,  $SD=0.41$ ) גבוהה יותר בהשוואה למעורבות המשיבים שאינם נמצאים בזוגיות ( $M=2.74$ ,  $SD=0.39$ ), הבדל אשר נמצא מובהק:  $t(118)=3.30$ ,  $p<0.01$ .

### ד.3. ניתוח רגרסיה

כדי לבחון את התרומה הייחודית והמשולבת של משתני המחקר הבלתי תלויים להסבר השונות של המשתנה התלוי - מעורבות הורים, נערך ניתוח רגרסיה מרובה. ניתוח הרגרסיה העלה כי מודל הרגרסיה מובהק  $F(3,11)=17.98$ ,  $p<0.01$ , וניתן להסביר 32.7% מהשונות של מעורבות הורים במסגרת החינוכית של ילדיהם. ממצאי הניתוח מוצגים בלוח 3 להלן.

לוח 3: מקדמי רגרסיה מרובה לניבוי מעורבות הורים

משתנה	B	SE B	B
גיל	-0.03**	.01	-.51
מספר ילדים	-0.02*	.04	-.47
מצב תעסוקתי	-0.11**	.04	-.28

$p<0.05$ , \*\* $p<0.01$ \*

מניתוח הרגרסיה עולה כי הקשר בין מספר הילדים לבין מעורבות הורים במסגרת החינוכית של ילדיהם נשמר בפיקוח גיל ומצב תעסוקתי. כלומר, שככל שמספר הילדים גדול יותר, כך מעורבות ההורים במסגרת החינוכית של ילדיהם נמוכה יותר. בנוסף, נמצאו קשרים שליליים מובהקים בין גיל ומצב תעסוקתי לבין מעורבות הורים: ככל שגיל ההורים מבוגר יותר ושעות העבודה שלהם רבות יותר, כך המעורבות שלהם במסגרת החינוכית של ילדיהם נמוכה יותר.

## ה. סיכום ודין

המושג "מעורבות הורים" מבטא מגוון דפוסי התנהגות, אשר יכולים להשפיע באופן חיובי או שלילי על ההישגים החינוכיים של ילדיהם. מעורבות הורית היא התורמת המשמעותית להישגים לימודיים ולהישגים אחרים של ילדים במערכת החינוך. בישראל ובמדינות העולם המרכזיות נצפו הישגים גבוהים לילדים שהוריהם מעורבים, יחסית לילדים שרמת המעורבות ההורית נמוכה: הישגים לימודיים, מיומנויות אינטלקטואליות, שיפור הדימוי העצמי, עליה במוטיבציה, שיפור הרגלי למידה, הפחתת בעיות משמעת, היעדרויות ועוד.

הספרות המחקרית מציגה כמה גורמים מרכזיים, המשפיעים באופן מכריע על התערבות ההורים בחיי המסגרת החינוכית. הגורם הדומיננטי ביותר הינו אמון, אשר משפיע לטובה על שמירה על מערכות יחסים ועל יצירת קשרים הנמשכים לאורך זמן. אמון זה נוצר כאשר קיים קשר חברתי משותף עם מטרה משותפת. על מנת להגביר את המעורבות ההורים, יש לפעול לכך שההורים ידעו לתת אמון במסגרת החינוכית ולקבל ממנה אמון בחזרה. כתוצאה מכך, אמון הילדים בצוות החינוכי יעלה, וכך גם הישגיהם הלימודיים.

במחקר הנוכחי נשאלה השאלה, האם קיימים קשרים משמעותיים בין המשתנים המשפחתיים, קרי - מעורבות הורים במסגרת החינוכית, במשפחות מרובות ילדים; ולעומתן, במשפחות עם ילדים מעטים. הממצאים מעידים שככל שכמות הילדים גדולה יותר, כך המעורבות ההורית פוחתת. מטבע הדברים, הורים שלהם ילדים רבים נדרשים להשקיע יותר זמן וכסף. ברם, המציאות היום-יומית בישראל, אינה מאפשרת את ההשקעה הזו. לא כל הורה יכול להשקיע בילדיו - בשל מספר סיבות, כמו חוסר זמן, חוסר מיומנות פדגוגית, עייפות, לחץ מהעבודה, ועוד. ברור שככל שיש יותר ילדים, מעט הזמן והמשאבים שברשות ההורים צריכים להתחלק בין יותר ילדים-צרכנים. זוהי מציאות שגורמת להעניק לכל ילד "פרוסה" קטנה יותר מ"עוגת" היכולות והמשאבים. מכאן מתבקשת גם ההנחה, שהוכחה כאן, שבמשפחות שלהן מעט ילדים, כל ילד זוכה "לפרוסת עוגה" גדולה יותר.

מחקר זה דגם 120 משתתפים שענו על שאלון שבדק האם, ועד כמה, ההורה מעורב בלימודי הילד. מעבר לאמור לעיל, עלו ממצאים נוספים שנמצאו בקשר שלילי מובהק, בהקשר של גיל ומצב תעסוקתי: ככל שגיל ההורים מבוגר יותר ושעות העבודה שלהם רבות יותר, כך מעורבותם במסגרת החינוכית נמוכה יותר. לעומת זאת, לא נמצאו קשרים בין רמות דתיות והשכלה לבין מעורבות הורית. עוד נמצא, כי ההישגים הלימודיים של ילדים גבוהים יותר כאשר המשיבים נמצאים בזוגיות. הבדל זה הוכח באופן מובהק.

כאמור, שיעור הפריזון הכללי בישראל הוא הגבוה ביותר במדינות ה-OECD. יש לכך מספר סיבות: ראשית, מעין מחויבות לאומית להעלות את מספר היהודים כ"פיצוי" על השמדת ששת המיליונים בשואה; שנית, מצוות פריה ורביה; שלישית, בשל עידוד הילודה, קבלת כספים וקיום מנגנונים חינוכיים המסייעים לבעלי משפחות גדולות, כמו מעונות יום, חינוך חינם, ועוד.

ברם, למרות המחויבות הלאומית והדתית, לא נמצאו קשרים בין רמות דתיות והשכלה לבין מעורבות הורית. עובדה זו מחייבת התייחסות, שכן היינו מצפים לראות מעורבות יתירה מהורים המחויבים להלכה.

יש לומר, כי יש אופי תרבותי או דתי שונה למשפחות שונות במדינת ישראל: להורים בעלי רקע חילוני יש במוצע כשלושה ילדים; להורים מהמגזר הציוני-דתי ארבעה-חמישה ילדים בממוצע; ואילו להורים מהמגזר החרדי ששה-שבעה ילדים בממוצע.

מטבע הדברים, "עוגת" הזמן ואפשרויות ההשקעה מוגבלת לכולם, וכפי שהוכחנו, ריבוי ילדים מפחית את יכולת ההשקעה. ברם, בציבור החרדי או במשפחות גדולות (שבעה ילדים ויותר) הילדים הגדולים תורמים את חלקם בחינוך הילדים הקטנים. אומנם מעורבות ההורים מוגבלת, אך יש למשפחות אלה יש "כוח עזר", בדמות הילדים הגדולים, המסייע בהשקעה בלימודי הקטנים ובכלל. מחקר זה התמקד בהשקעה ההורית בלבד, ולא בכוח עזר זה.

הממצאים המוצגים במחקר הנוכחי מצביעים על הצורך לתת למשתנים משפחתיים מקום רב יותר, תוך התחשבות בהבנת הגורמים המעודדים מעורבות הורים. ממצאי המחקר שופכים אור על אחד הנושאים המעסיקים חוקרים מתחומי ידע שונים, שכן לנושא יש השלכות כלכליות, חברתיות, ערכיות, חינוכיות וגלובאליות.

בעולם של ניידות והגירה אתנית, ממצאי המחקר על מעורבות הורים והישגים לימודיים, תוך הבחנה בין משפחות גדולות לבין משפחות קטנות עשויים לשפוך אור על חלוקת משאבים לפי גודל המשפחה כעניין מנטלי-תרבותי או כעניין כלכלי-תקציבי. לחלוקת המשאבים יש השלכה ישירה על הישגיה הלומדים בעולם תחרותי ומשתנה, הדורש מיומנויות נרכשות באופן מתמיד.

## ביבליוגרפיה

- איהאב, נג'את ווליד 2018 - איהאב, ז', נג'את, מ', ווליד, ד'. (2018). . סכנין, מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה, עמ' 79-122.
- אלטשולר, לוסטיג ומאיר 2014 - אלטשולר, ו. לוסטיג, ר. ומאיר, ל. (2014). קרן טראמפ ומכון ברנקו וייס, עמ' 1-55. הובא באינטרנט בכתובת - <https://www.trump.org.il/wp-content/uploads/2016/05/ההתמדה-וההצלחה-בלימודי-מתמטיקה-ופיזיקה-חמש-יחידות-לימוד.pdf>
- אלמגור-לוטן, 2010 - אורלי אלמגור-לוטן, "אמצעים לעידוד ילודה במדינות מפותחות: סקירה משווה", הובא באינטרנט באתר מרכז המחקר והמידע (ממ"מ) של הכנסת 20.10.2010, בכתובת - [http://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/c34d6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2\\_c34d6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977\\_11\\_9483.pdf](http://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/c34d6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_c34d6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_9483.pdf)
- אלסר 2011 - אלסר, ד. (2011). *caregiving* חיבור לקבלת התואר "מוסמך אוניברסיטה בעבודה סוציאלית", אוניברסיטת תל אביב. הובא באינטרנט בכתובת - <https://shared-parenting.co.il/wp-content/uploads/2016/02/מסוגלות-הורית-למעורבות-האב-המגדל-את-ילדיו-בעצמו-בעקבות-גירושין-דגן-אלסר.pdf>
- אסף, 1954 - אסף, שמחה (עורך) (1954), , תל-אביב, דביר.
- ברנדס, 2019 - ברנדס, יהודה (2019), , אלון שבות, מכללת הרצוג.
- גוטל, 2000 - גוטל, נריה, "חושך שכטו שונא בנו?", 2-3 (2000), הובא באינטרנט בכתובת - [https://daat.ac.il/he-il/kitveyet/bisde\\_hemed/gutel-hosech.htm?printview=true](https://daat.ac.il/he-il/kitveyet/bisde_hemed/gutel-hosech.htm?printview=true)
- גויטיין, 1962 - גויטיין, שלמה דב (1962), , ירושלים, מכון בן-צבי.
- גליק, 1999 - גליק, שמואל (1999), , ירושלים, מכון שכטר למדעי היהדות.
- הד, 2011 - משה דוד הד, "פרו ורכו: הבסיס לאתיקה של הולדה ועיצוב גנטי", 4 (2011), עמ' 15-36.
- הרפז, 2004 - הרפז, יורם, (2004), "מי שלא שואל-לא יודע", 10, עמ' 28-33.
- חודטוב - 2001 - הובא כאינטרנט בכתובת - <https://www.kshalem.org.il/uploads/file/Research/ResearchTools/Quantitative/HorutUmishpaha/EmdotUmeuravutHorim/SheelonMeuravutHoritBamisgeretHahinuhit.pdf.pdf>

[https://www.nevo.co.il/law\\_html/law00/70325.htm](https://www.nevo.co.il/law_html/law00/70325.htm) - חוק הכשרות המשפטית והאפוטרופסות, 1962 - הובא כאינטרנט בכתובת -

טטר וכ"ץ, 2017 - טטר, מ', כ"ץ ר' (2017). "אנחנו באותה סירה והראש צריך להיות טובת הילד": כיצד מתעצבים דפוסי העבודה של יועצות חינוכיות עם הורים? כ'. הובא כאינטרנט בכתובת - <https://www.nli.org.il/he/articles/RAMBI990006011130705171/NLI>

כהן 1974 - כהן, א'. (1974) "הילד והספרות", עמ' 63-92.

לוי-שיף 2018 - לוי-שיף, ר. (2018), "השפעות קצרות וארוכות טווח של גירושין על ילדים", עמ' 15-27. הובא כאינטרנט בכתובת - <https://www.psychology.org.il> - קצרות וארוכות-טווח-של-גירושין-על-ילדים-/-רחל-לוי-שיף

מוריס, 1977 - מוריס, נ' (1977), ירושלים, ראובן מס.

סיידל 2016 - סיידל, י. (2016). "איתור הגורמים המשפיעים על מעורבות ההורים בלימודי ילדיהם בישראל: ניתוח עם דגש על מאפיינים משפחתיים", עבודת גמר לתואר מוסמך בכלכלה ומדיניות ציבורית, האוניברסיטה העברית ירושלים. הובא באינטרנט בכתובת - <https://public-policy.huji.ac.il/sites/default/files/public-policy/files/yoavsthesis.pdf>

ענבר 2012 - ענבר, נ. (2012). עבודה לקראת התואר "מוסמך למדעי הרוח, אוניברסיטת תל אביב. תל אביב. הובא באינטרנט בכתובת - <https://shared-parenting.co.il/wp-content/uploads/2016/02> pdf. מעורבות-אבות-גרושים-בחי-ילדיהם-נועה-עינבר.

פישר 2010 - פישר, י' (2010). תל-אביב: מכון מופ"ת.

פישר ופרידמן 2009 - פישר, י. פרידמן, י. (2009). "ההורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות", 47, עמ' 11-37.

פרידמן ופישר, י' 2002 - פרידמן, י' ופישר, י' (2002), "הזדהות וערות: יסודות במעורבות ההורים בעבודת בית-הספר", 26, עמ' 7-34.

רביץ, 2004 - רביץ, יורם, "הזכות לחינוך והחובה לחנך" (2004), הובא באינטרנט בכתובת - <https://www.daat.ac.il/mishpat-ivri/skirot/175-2.htm>

רוזנבלט ופלד, 2003 - רוזנבלט, ז. ופלד, ד' (2003). "אקלים אתי ומעורבות הורים בבית הספר", 27, עמ' 177-204.

רוטלוי, 2003 - הובא באינטרנט בכתובת - <https://www.gov.il/he/Departments/Guides/childs-right-committee>

ריבלין, 1985 - ריבלין, אשר (1985), תל אביב, ספרית פועלים.  
שחק, 2018 - שחק, מתן (2018), "זכויות והטבות למשפחות מרובות ילדים", אתר הכנסת  
[https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/d8df4126-1c7c-e711-80d6-00155d0a6d26/2\\_d8df4126-1c7c-e711-80d6-00155d0a6d26\\_11\\_13718.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/d8df4126-1c7c-e711-80d6-00155d0a6d26/2_d8df4126-1c7c-e711-80d6-00155d0a6d26_11_13718.pdf)  
שכטמן ובושריאן, 2015 - שכטמן, ציפורה ובושריאן, עודד (עורכים) (2015), ירושלים,  
היוזמה למחקר יישומי בחינוך.

Convention on the Rights of the Child – available at - <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Desforges & Abouchar 2003 - Desforges, C., & Abouchar, A., 2003, *The Impact of Parental Involvement Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment A Literature Review*, Department for Education and Skills, Research Report No 433, Queen's Printer.

Đurišić & Bunijevac 2017 - Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, (3), 137-153.

Harris & Robinson 2016 - Harris, A. L., & Robinson, K. (2016). "A new framework for understanding parental involvement: Setting the stage for academic success". *RSF The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, (5), 186-201.

Korczak, 1929 - Korczak's Declaration of Children's Rights – available at - <http://www.fortrefuge.com/korczak-declaration-of-childrens-rights.php>

Korczak, 2009 - Janusz Korczak (2009), *The Child's Right to Respect*, France: Council of Europe - available at - <https://rm.coe.int/janusz-korczak-the-child-s-right-to-respect/16807ba985>

Li & Fischer 2017 - Li, A., & Fischer, M.J. (2017). "Advantaged/disadvantaged school neighborhoods, parental networks, and parental involvement at elementary school", *Sociology of Education* 355-377.

- Maluleke 2014 - Maluleke, S. G. (2014). *Parental involvement in their children s education in the Vhembe District Limpopo*. (Doctoral dissertation). available at - [https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/18814/dissertation\\_maluleke\\_sg.pdf?sequence=1&isAllowed](https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/18814/dissertation_maluleke_sg.pdf?sequence=1&isAllowed)
- Mashiach and Davidovich, 2021 - Amir Mashiach and Nitza Davidovich (2021), "Between tradition and modernity: on Judaism and an old-new pedagogy", *Laplage em Revista* (International), vol. 7, n. Extra B (May - Aug. 2021), pp. 111-124. Available at - <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/1116>
- Papanis and Roumeliotou 2007 - Papanis, E., and Roumeliotou, M., (2007), "Can Social trust and participation be reinforced through education? Empirical data from Greece", *Journal of Education and Human Development* 1, Issue 2. Available at - [https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/18814/dissertation\\_maluleke\\_sg.pdf?sequence=1&isAllowed](https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/18814/dissertation_maluleke_sg.pdf?sequence=1&isAllowed)
- Park 2021 - Park, H. (2021), "Diverging gaps in childcare time by parental education in South Korea", *Demographic research*, 44, 143.
- Sapungan & Sapungan 2014 - Sapungan, G. M., & Sapungan, R. M. (2014), "Parental involvement in child's education: Importance, barriers and benefits", *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2), 42-48.
- Saxe, Heidi, Fogler & Navalta 2012 - Saxe, N., Heidi, B., Fogler, J., & Navalta, P. (2012), "Innovations in Practice: Preliminary evidence for effective family engagement in treatment for child traumatic stress-trauma systems therapy approach to preventing dropout", *Child & Adolescent Mental Health* 17(1), 58-61.
- Wilkins & Bost 2016 - Wilkins, J. & Bost, L., W. (2016), "Dropout Prevention in Middle and High Schools", *Intervention in School & Clinic* 51(5), 267-275.

ד"ר אמיר משיח, ראש התוכנית להכשרת מורים, החוג לחינוך, אוניברסיטת אריאל.

## שינויים פדגוגיים באקדמיה: סוגיית המתרגלים

יפעת לינדר, איל ויסבליט וצפית לוקץ

---

ד"ר יפעת לינדר, המכללה האקדמית תל חי; [linderifa@telhai.ac.il](mailto:linderifa@telhai.ac.il)

ד"ר איל ויסבליט, המכללה האקדמית תל חי; [eyalwei@telhai.ac.il](mailto:eyalwei@telhai.ac.il)

גב' צפית לוקץ, המכללה האקדמית תל חי; [zafitl@telhai.ac.il](mailto:zafitl@telhai.ac.il)

---

### תקציר

מתרגלים המסייעים בתהליך ההוראה באקדמיה הינם גורם חשוב בחיבור בין השיעור הפרונטלי הנלמד בקורס עם המרצה לבין הצורך בתרגול החומר הנלמד. המעבר להוראה מקוונת חייב את המתרגלים לשנות את שיטות ההוראה בתרגולים, ואף יצר צורך של מרצים בתמיכה של מתרגלים במהלך השיעורים הסינכרוניים. המחקר המוצג בחן את הקשר בין ותק המתרגלים והקשר עם המרצה המלמד בקורס, לבין תפיסות המתרגלים ביחס להוראה ולרמת הדיגיטציה שלהם, באמצעות סקר שהועבר בטופס דיגיטלי בגוגל. נמצא כי מתרגלים ותיקים מרגישים נגישים יותר לסטודנטים, ושהם בעלי יכולת עבודה טובה יותר עם כלים דיגיטליים, מאשר מתרגלים חדשים. על מנת לשפר את עבודת המתרגלים יש צורך בהכשרתם ובחיזוק שיטות ההוראה שלהם בכלל, ושיטות ההוראה הדיגיטליות שלהם בפרט. מהמחקר עולה גם הצורך להבנות את מודל העבודה המשותף של מרצים ומתרגלים בהוראה סינכרונית.

**מילות מפתח:** מתרגלים, הוראה מקוונת, מיל כלים דיגיטליים, רמת דיגיטציה



## רקע

### תפקיד המתרגל

מתרגל (עוזר הוראה) מוגדר כמי שתפקידו לסייע למורה העיקרי בקורס האקדמי, ועשייתו העיקרית היא תרגול הסטודנטים. לאורך שנים ההוראה העיקרית בארגונים האקדמיים (אוניברסיטאות ומכללות) הייתה פרונטלית ונעשתה בדרך כלל על ידי איש סגל אקדמי בכיר שהתמקד בידע התאורטי. בקורסים שבהם יש חשיבות לתרגול ולפתרון תרגילים, מקובל לשלב בין השיעור הפרונטלי לבין תרגול, שתפקידו לסייע בהדגמת פתרון תרגילים כבסיס להבנת חומר לימוד חדש. את שיעור התרגול בדרך כלל לא מלמד המרצה, אלא מתרגלים שהם, לרוב, סטודנטים שלמדו את הקורס זה מכבר או סטודנטים לתארים מתקדמים.

לעתים משמשים המתרגלים גם כעוזרי המחקר של המרצה. תפקידם כרוך במטלות הקשורות לקורס כמו תרגול החומר הנלמד, בדיקת תרגילים שהגישו סטודנטים, הכנה למעבדות וכדומה. להעסקת מתרגלים יש יתרון כלכלי (עלות עבודתם נמוכה מזו של המרצה הבכיר), היא מאפשרת לסטודנטים בתארים מתקדמים לתרגל הוראה (מתוך הנחה שבעתיד ישתלבו באקדמיה ויעסקו בהוראה), והיא מקלה על המרצה על ידי הפחתת חלק ממישומות ההוראה (דוידוביץ ושחם, 2005). בספרות מוזכר המתרגל כגורם חיוני להצלחת הקורס (חטיבה, 1997). נוסף על כך, מצוין בספרות כי קיימת חשיבות רבה לקשר ולתיאום בין המרצה לבין המתרגל, וכי ליחסי הגומלין ביניהם חשיבות רבה להצלחת הקורס (Jane, 2002; חטיבה, 1997). רוב המתרגלים מתחילים את עבודתם כמורים ללא הכשרה רשמית לכך, ומאחר שהתנסות הלמידה האקדמית שלהם, עד לשלב זה, הייתה ברובה בלמידה פרונטלית, הם בעלי נטייה להוראה פרונטלית המלווה לרוב במצגות. מהספרות הקיימת עולה כי מתרגלים מרגישים שלעבודתם יתרונות, כגון קידום המחקר האישי שלהם ופיתוח הקריירה והיכולות שלהם. במקביל, בעיותיהם הן זמן מוגבל למילוי חובותיהם, שכר נמוך, לחץ רב ועוד (Jordan & Howe, 2018). יתרה מכך, הבעיות המדווחות על ידם התמקדו יותר באחריות בעבודה ופחות בנושאים פדגוגיים (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2020). חשוב לציין כי יש חוקרים הגורסים שהעלייה לאורך השנים בשימוש במתרגלים נובעת בעיקרה מתפיסת חיסכון. באוניברסיטאות בצפון אמריקה, למשל, חלה עליה בשימוש במתרגלים, זאת מכיוון שהאוניברסיטאות מתקשות לממן עלויות סגל קבוע (Bates, 2015).

חלק לא מבוטל מהמתרגלים הם סטודנטים שזה עתה סיימו בהצלחה את הקורס ומרחק השנים בינם לבין הסטודנטים קטן. בחלק גדול מהמקרים, המתרגלים צעירים וקרובים בגילם אל הסטודנטים יותר מאשר המרצה הבכיר (פרנק & ברזילי, 2007). לכן הם יכולים לתווך טוב

יותר את החומר הנלמד ולסייע במקומות שבהם הסטודנטים נתקלים בקושי. מתרגלים נוטים להזדהות עם תלמידיהם ולהבין את הקשיים שלהם, וסטודנטים רבים ירגישו נוח יותר לפנות למתרגל, ולא למרצה, כדי לקבל סיוע (Sharpe, 2000). יחד עם זאת, קיים חיסרון בעצם העובדה שמתרגלים עשויים להיות חסרי ניסיון בהוראה או חסרי הבנה מעמיקה של החומר הנלמד. מאידך, היות שרובם קרובים לסטודנטים בגיל, והעובדה שחווית הלימוד שלהם עדיין טרייה, יכולים לסייע להם להיות רלוונטיים בעיני הסטודנטים ולענות על צורכי.

### הצורך להכשיר את המתרגלים

למתרגלים יש בדרך כלל ניסיון מועט בהוראה במוסדות להשכלה ובפדגוגיה מתאימה, ולכן הם מתקשים להתמודד עם סוגיות פדגוגיות הדורשות הכשרה מתאימה כדי להביא למירב את יכולותיהם כמתרגלים (Pytlak & Houser, 2014; Douglas et al., 2016; Hitch et al., 2018). כדי להתמודד עם מצב כזה נעשו ניסיונות על ידי מוסדות להשכלה גבוהה בישראל (פרנק & ברזילי, 2007), בארה"ב ובקנדה (Parker et al., 2015; Reeves et al., 2018); מתן (Schussler et al., 2015) להכשיר את המתרגלים בהכשרות פורמליות של סדנאות, מתן הכוונה וכו'. רוב הדיווחים מהכשרות אלו מעידים על נחיצותן ועל יעילותן. בסקר שבוצע בטכניון כדי להבנות תכנית הכשרה למתרגלים (פרנק & ברזילי, 2007) נמצא כי מתרגלים ביקשו כלים לשיפור ההסברים שהם נותנים, לארגון השיעור ושיפור יעילותו, ליצירת עניין, לשיפור מיומנויות הצגה בפני קהל ולקידום למידה פעילה. יחד עם זאת, הכשרה שבה מתקיים אימון בטכניקות פדגוגיות מתאימות עדיף על הכשרות בהם רק דנו בטכניקות ללא אימון (Becker et al., 2017).

### מתרגלים בעידן הדיגיטלי

באנגליה, בישראל ובמדינות רבות נוספות, המעבר להוראה היברידית יצר מצבים שבהם שיעורים הועברו על ידי מתרגל במקום על ידי מרצה בכיר. מצב זה חסך בעלויות, ולא בהכרח על חשבון איכות ההוראה, מכיוון שחלק מהמתרגלים שלטו טוב יותר מהמרצים בטכנולוגיות ההוראה מרחוק (Wang ואחרים, 2022). במהלך המעבר להוראה מקוונת, מרצים דיווחו שניהול ההוראה והכנת החומרים לקראת השיעור הם חלק מורכב בתהליך הכנת המפגשים וכי הם היו רוצים לקבל עוזר/תומך הוראה להכנת החומר ולמתן תמיכה טכנית ופדגוגית במהלך השיעורים (עזרה בניהול הדיון שמתקיים בצ'אט, תפעול כלים כמו חלוקה לחדרים, מעבר בין מסכים, כתיבה על לוח גרפי ועוד) (יונג'ק & סופר, 2021). אלה המצדדים בשילוב מתרגלים בהוראה היברידית מתרצים זאת גם במתן הזדמנות להתנסות בהיבטי הוראה למתרגלים

שנמצאים במסלול התעסוקה האקדמי. בהנחה שהמרצה חונך את המתרגל, הרי שיכול להיות כאן מצב של "Win-Win" לכולם (Barr & Wright, 2019). לעומת זאת, אחרים חוששים מסחף של מתרגלים לתוך הוראה היברידית בכיתות גדולות, ומציינים כי מתרגלים עלולים להעדיף העברת ידע בשל חוסר ניסיון או הכשרה, מה שייצור תסכול אצל סטודנטים שלא יקבלו את התמיכה שלהם מצפים (Bates, 2015). חשש נוסף הוא של ארגוני המרצים הבכירים, התופסים את הלמידה ההיברידית כדרך שבו המוסד האקדמי חוסך בעלויות על חשבונם, ולכן ימעטו לשתף איתה פעולה (Bates, 2015). בכל הקשור לתמיכת המרצים במתרגלים, חשוב לומר כי קיימת מחלוקת האם מרצה יכול לתת תמיכה ראויה למתרגלים לכיצוע משימתם באופן דיגיטלי כאשר מרצי הקורס בעצמם מתקשים בהתאמה דיגיטלית של שיטות ההוראה (Barr & Wright, 2019). בכל מקום שבו נדרשת מיומנות למידה הדורשת יותר מאשר העברה על החומר הנלמד או חזרה עליו, נדרשים המתרגלים למיומנויות אינטראקציה עם הלומדים וליכולת שימוש בטכנולוגיה לקידום תרגול והבנה (Bates, 2015). מהלך של שינוי דרכי הוראה מחייב התייחסות גם למתרגלים: יש צורך להכשיר, לארגן ולנהל אותם. שינויים בצורת ההוראה מחייבים לא רק הבהרת תפקידים מחודשת בין המרצה למתרגלים (ולתומכי הוראה נוספים כדוגמת היחידות לקידום הוראה) אלא גם הבהרת תפיסת העבודה כצוות המהווה שינוי תרבותי. על רקע העובדה כי אחת מהבעיות המרכזיות בעבודת המתרגלים היא היעדר שיח סדור בין המרצה הבכיר למתרגל (DeCesare, 2003), הרי שמדובר באתגר משמעותי שעמידה בו עשויה לתת מענה טוב יותר לסטודנטים.

בשנת הלימודים תשפ"ב פעלו במכללה האקדמית תל-חי 102 מתרגלים, רובם בפקולטה למדעים. כחלק מתהליך שילוב דיגיטציה בהוראה שיוזם המל"ג, הוחלט במכללה להכשיר הן את המרצים והן את המתרגלים בצורה מסודרת. במוסד נערך מחקר אשר ביקש לבחון את תפיסות המתרגלים לגבי ההוראה, את השפעת הותק ואת רמת הדיגיטציה שלהם ולתארן כחלק מתהליך מושכל של קבלת החלטות לגבי הכשרה והדרכה.

## שאלות המחקר

1. כיצד משפיעים ותק המתרגל והקשר עם המרצה על רמת התקשורת עם הסטודנטים?
2. כיצד משפיעים ותק המתרגל והקשר עם המרצה על גיוון דרכי ההוראה של המתרגל?
3. באיזו מידה המתרגלים שולטים במודל ובכלי הוראה דיגיטליים?

## מתודולוגיה

הנבדקים במחקר היו המתרגלים בקורסים השונים במכללה. היחידה למצינות ולחדשנות בהוראה ערכה סקר בקרב 102 המתרגלים, שבו הם התבקשו להשיב (באופן אנונימי) על שאלון שנשלח אליהם ב־google form. מתוך 102 המתרגלים במכללה, ענו על הסקר 40 מתרגלים (טבלה מספר 1). 55% מהמתרגלים לימדו פחות מארבע שנים, ו־15% מהם עבדו בתפקיד זה שנה או שנתיים. 45% מהמתרגלים עבדו מעל חמש שנים, ותשעה מתרגלים היו בעלי ותק של מעל עשר שנים.

טבלה 1: התפלגות המתרגלים (מספרים ואחוזים) בשנת הלימודים תשפ"ב ע"פ וותק

Percent	Frequency	
45.0	18	+5 שנות וותק
55.0	22	4-0 שנות וותק
100.0	40	Total

הכלי העיקרי במחקר היה שאלון שעליו התבקשו המתרגלים לענות ואשר כלל עשר שאלות. בתחילת השאלון נכללה הצהרת הסכמה מדעת שעל פיה מענה על השאלון הוא אנונימי. העונים הביעו את הסכמתם להשתתף במחקר מרצונם החופשי והצהירו כי אין באי השתתפותם או בהפסקת המענה על השאלון משום פגיעה בהם. בהמשך, השאלון כלל 3 שאלות שעסקו בוותק המתרגל ובקשר שלו עם המרצה ועם הסטודנטים. שאלות 4-8 עסקו בשיטות ובכלים פדגוגיים, ושאלות 9 ו־10 עסקו בכישורים האישיים של המתרגלים כפי שהם תופסים את עצמם ובסימון כלים ויכולות החסרים להם. השאלונים נותחו באמצעות מבחני t בתכנת SPSS גירסה 27.

## ממצאים

טבלה 2 מציגה נתונים סטטיסטיים תיאוריים ותוצאות מבחן t לשני מדגמים בלתי תלויים של מרכיבים בתפיסת המתרגלים את עבודתם עם סטודנטים על פי שנות הוותק שלהם. לבחינת ההבדלים בין תפיסת המתרגלים בעלי ותק של חמש שנים ומעלה (וותיקים) את רמת הקשר שלהם עם הסטודנטים לבין תפיסת המתרגלים בעלי ותק של עד 5 חמש שנים (חדשים), חושב

מבחן  $t$  לשני מדגמים בלתי תלויים. נמצא הבדל סטטיסטי מובהק ברמת הקשר עם הסטודנטים בין הוותיקים ( $M=4.94, SD=0.236$ ) לבין החדשים ( $M=4.27, SD=1.32$ ) ;  $t(23)=-2.289, p=0.032$ .

מבחן  $t$  לשני מדגמים בלתי תלויים חושב כדי לבחון את ההבדל ברמת הנגישות לסטודנטים בין הוותיקים לבין החדשים. נמצא הבדל סטטיסטי מובהק ברמת הנגישות לסטודנטים בין הוותיקים ( $M=4.94, SD=0.236$ ) לבין החדשים ( $M=4.55, SD=0.671$ ) ;  $t(27)=-2.600, p=0.015$ .

כדי לבדוק את תפיסת המתרגלים הוותיקים בהשוואה לאלו החדשים ברמת היכרות הכלים הדיגיטליים שבמודל, מבחן  $t$  שחושב לשני מדגמים בלתי תלויים הראה שיש הבדל סטטיסטי מובהק בין הוותיקים ( $M=4.17, SD=0.707$ ) לבין החדשים ( $M=3.59, SD=0.796$ ) ;  $t(38)=-2.391, p=0.022$ .

באשר להבדל ביכולתם של המתרגלים הוותיקים לבין יכולת החדשים להקשיב לסטודנטים שאותם לימדו חושב מבחן  $t$  לשני מדגמים בלתי תלויים. תוצאות המבחן הצביעו על הבדל סטטיסטי מובהק בין הוותיקים ( $M=4.89, SD=0.323$ ) לבין החדשים ( $M=4.55, SD=0.596$ ) ;  $t(33)=-2.318, p=0.027$ .

גם להבדל בין יכולתם של המתרגלים הוותיקים לבין זו של החדשים לחוש אמפתיה לסטודנטים במהלך התרגול חושב מבחן  $t$  לשני מדגמים בלתי תלויים שתוצאותיו הראו הבדל סטטיסטי מובהק בין הוותיקים ( $M=4.54, SD=0.328$ ) לבין החדשים ( $M=4.16, SD=0.515$ ) ;  $t(38)=-2.716, p=0.010$ .

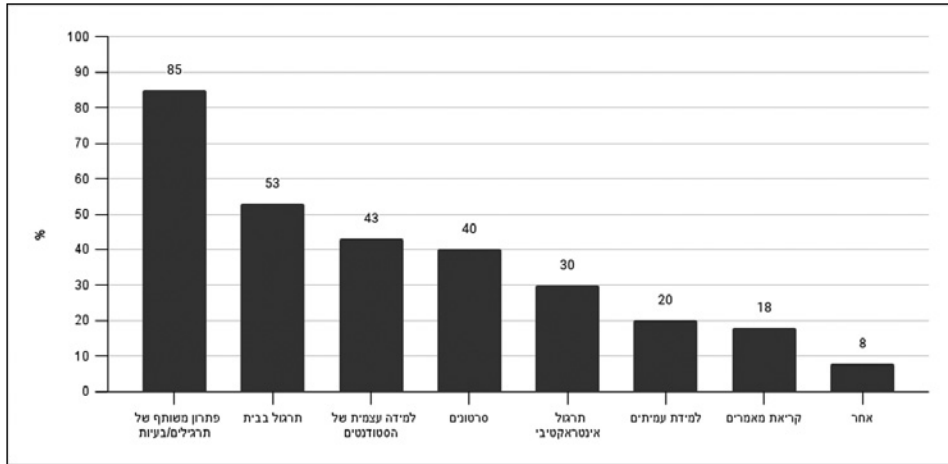
כשחושב מבחן  $t$  לשני מדגמים בלתי תלויים כדי להשוות את השימוש בכלים פדגוגיים שבהם השתמשו המתרגלים כדי שהסטודנטים יתרגלו בכיתם נמצא הבדל סטטיסטי מובהק ברמת השימוש בכלים הפדגוגיים בין הוותיקים ( $M=0.78, SD=0.428$ ) לבין החדשים ( $M=0.32, SD=0.477$ ) ;  $t(38)=-3.175, p=0.003$ .

באשר לרמות חשיבות הלימוד של כלים דיגיטליים שמוקנית ע"י המתרגלים חושב מבחן  $t$  לשני מדגמים בלתי תלויים כדי להשוות בין הוותיקים לבין החדשים. תוצאות המבחן הצביעו על הבדל סטטיסטי מובהק בין הוותיקים ( $M=0.89, SD=0.323$ ) לבין החדשים ( $M=0.55, SD=0.510$ ) ;  $t(36)=-2.588, p=0.014$ .

טבלה 2: נתונים סטטיסטיים תיאוריים ותוצאות מבחן  $t$  לשני מדגמים בלתי תלויים של מרכיבים בתפיסת המתרגלים את עבודתם עם סטודנטים ע"פ שנות וותק

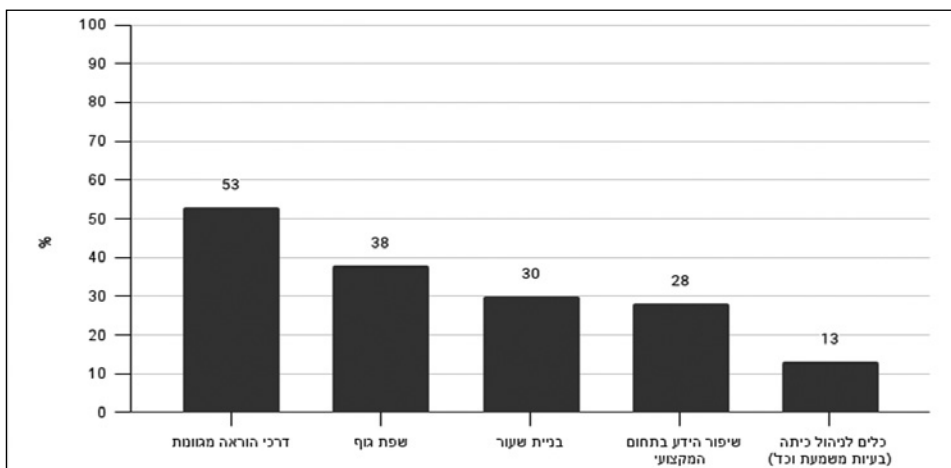
t-test for Equality of Means			שנות וותק 5+ (ותיקים)			שנות וותק 0-4 (חדשים)			היגד
Sig. (2-tailed)	df	t	SD	M	N	SD	M	N	
0.032	23	-2.289	0.236	4.94	18	1.352	4.27	22	רמת הקשר עם הסטודנטים
0.015	27	-2.600	0.236	4.94	18	0.671	4.55	22	רמת נגישות שלך לסטודנט
0.022	38	-2.391	0.707	4.17	18	0.796	3.59	22	הכרות עם הכלים במוודל
0.027	33	-2.318	0.323	4.89	18	0.596	4.55	22	יכולת הקשבה לסטודנטים
0.010	38	-2.716	0.328	4.54	18	0.515	4.16	22	יכולת אמפתיה בתרגול
0.003	38	-3.175	0.428	0.78	18	0.477	0.32	22	תרגילים לתרגול בבית
0.014	36	-2.588	0.323	0.89	18	0.510	0.55	22	חשוב לך ללמוד כלים דיגיטליים

בכחינת השימוש שעושים המתרגלים בכלים פדגוגיים במהלך התרגולים (איור 1), ניתן לראות שבכל הקשור לתיווך החומר ותרגולו, מעל 50% מהמתרגלים השתמשו בכלים פדגוגיים לפתרון משותף של בעיות ותרגילים (85%) או לתרגול הסטודנטים בבית (53%). שימוש מועט יותר נעשה בכלים המקדמים למידה עצמית של הסטודנטים, בדוגמה ללמידה עצמית (43%), בשימוש בסרטונים (40%) או בקריאת מאמרים (18%). שימוש מועט נעשה גם בקידום למידה פעילה של הסטודנטים כמו למשל באמצעות למידת עמיתים (20%) או תרגול אינטראקטיבי (30%). צוין גם שימוש בכלים שלא הוזכרו בשאלון (8%).



איור 1: שיעור השימוש בכלים הפדגוגיים על ידי המתרגלים (אחוזים)

כאשר נשאלו המתרגלים במה היו מעוניינים להשתפר בהוראה (איור 2), 53% ענו כי היו מעוניינים בהכשרה לשיטות הוראה מגוונות. 38% אחוזים מהמשיבים היו מעוניינים בהכשרות נוספות שעסקו בהשפעת שפת הגוף על ההוראה, ו-30% אחוזים ציינו כי היו מעוניינים בהכשרה נוספת שתעסוק בדרכי בניית שיעור ובכלים לניהול הכיתה (13%). בקשר שבין המרצה למתרגל, 28% מהמתרגלים סברו שהם זקוקים לשיפור הידע בתחום המקצועי על מנת ללמד בצורה מיטבית.



איור 2: כלים חסרים למתרגלים על פי עדותם (אחוזים)

## דיון

המחקר הנוכחי מהווה בדיקה מקדימה לכל תוכנית שבה מתבקש מוסד אקדמי להשכלה גבוהה לקדם את ההוראה של המרצים ואת הלמידה של הלומדים בו, כך שתתאים גם לעידן הנוכחי שבו מיומנויות דיגיטליות תופסות מקום הולך וגדל. ממצאי המחקר מעידים על כמה היבטים אשר ניתן לחלקם לכאלה שהם מהותיים לטווח הקצר ולכאלה שהם מהותיים לטווח הארוך. מבחינת הממצאים לטווח הקצר ובהתייחס לשליטה במודל ובכלי הוראה דיגיטליים, ראוי לציין כי חל מעבר של המתרגלים להוראה מקוונת, בדומה להתנהלות של המרצים שאותם הם ליוו. מעבר זה נגרם באופן מיידי כתוצאה מהתפרצות מגיפת הקורונה וגרם לקשיי הסתגלות בקרב רוב הסטודנטים, בעיקר בכל הקשור לגישה למשאבים מקוונים (Edelhauser & Lupu, 2020; Dima, 2020; Liu et al., 2020; Olmos-Gómez, 2020; Wang et al., 2022). הקושי בא לידי ביטוי בגישה לחומרים המקוונים, בהצפה ועבודה עצמית, בתקשורת וריכוז, בבדידות ובקושי בלמידה מקוונת. השימוש של המתרגלים בכלים הדיגיטליים והפדגוגיים כוון בעיקר לפתירת הבעיות הקונקרטיות שצצו באותה תקופה, ופחות לקידום הוראה ולמידה דיגיטלית עצמית ועצמאית. יחד עם זאת, בתקופה שבה נערך איסוף הנתונים (שנה"ל תשפ"ב) הלימודים התקיימו באופן פרונטלי במכללה, כך שהכלים שרכשו המתרגלים מכורח הנסיבות בתקופת הקורונה שקדמה הועילו להם בעבודה השוטפת - אז ככעת.

המתרגלים קרובים לגיל הסטודנטים ולמעמדם כסטודנטים, ולכן יש להם פוטנציאל לתת מענה מתאים לצורכי הלמידה של הסטודנטים אשר יכול להתבטא בלמידה פעילה, בלמידה עצמית, ובפדגוגיות שונות המעצימות את חווית הלמידה של הסטודנטים. בפועל, המתרגלים שיכפלו את התנהגות המרצים בהוראה פרונטלית ולכן לא הביאו לידי ביטוי פוטנציאל זה. למתרגלים יש פרספקטיבה ייחודית ביכולת להבין את חווית הלמידה הדיגיטלית של הסטודנטים, מכיוון שהם מפתחים אמפתיה לקשיי הסטודנטים בהתמודדות עם המגבלות הפיזיות של למידה מקוונת (Wang et al., 2022). חיזוק שיטות ההוראה הדיגיטליות של מתרגלים, בעיקר בתחומים כמו למידה עצמית ולמידה פעילה, יסייע לשיפור ההוראה בקורסים המחייבים למידה ותרגול חוזרים. חיזוק זה, היכול להיעשות באמצעות הכשרתם להוראה המכוונת ללמידה עצמית כמו קריאת מאמרים או תרגול אינטראקטיבי, יוכל לאפשר לסטודנטים למצוא חומרים מקוונים בקלות רבה יותר ולתרגל את החומר הנלמד בעבודה עצמית.

בטווח הארוך, יש להכיר בכך שלוותק ולניסיון בתפקיד יש חשיבות להשגת המטרות והיעדים שהוצבו על ידי המתרגל (Smith & Delgado, 2021), המרצה והמוסד האקדמי.



חשיבות הוותק של המתרגלים בתפקידם עולה אם למוסד להשכלה גבוהה שבו הם עובדים חשובה איכות ההוראה והלמידה. על כך מעידות החלטות רוחביות של המל"ג לקידום למידה דיגיטלית ומקוונת בשנת 2016,<sup>1</sup> ובשנת 2018.<sup>3</sup> מוסדות אקדמיים בארץ ובעולם מעידים על כך שיש חשיבות גבוהה להתאמת ההוראה והלמידה לאפשרויות הדיגיטליות שהתפתחו בשני העשורים האחרונים, וביתר שאת בתקופת הקורונה (Cohen & Davidovitch, 2020; Gaebel et al., 2021; Kim & Maloney, 2021). ותק רב יותר של המתרגלים מקנה להם ביטחון והיכרות עם שיטות ההוראה השונות המאפשרות להם להצליח בעבודתם עם הלומדים, ותוך כדי התאמת שיטות ההוראה. בנוסף, אם יתקיים תהליך של תיאום מובנה יותר בין המרצים לבין המתרגלים, ואם תתבצע חלוקת תפקידים מדויקת יותר ביניהם, יתאפשר לאחרונים לנצל טוב יותר אתעל יתרונותיהם שהוזכרו לעיל.

אנו ממליצים לבנות מערך הכשרות רוחבי למרצים ולמתרגלים, ולבחון את מידת השפעתו על שיפור ההוראה ועל חוויית הלמידה של הסטודנטים בקורסים השונים.

- 
- 1 החלטת מל"ג רוחבית מיום 22.03.2016 - קידום למידה דיגיטלית ויציאה לקול קורא ראשון למוסדות מוכרים להשכלה גבוהה להעלאת MOOC-ים (קורסים אקדמיים מקוונים) לאתר edX.org העולמית
  - 2 החלטת מל"ג רוחבית מיום 28.06.2016 - מינוי ועדת ליווי למל"ג ולות"ת לנושא למידה דיגיטלית, אישור תקנון הוועדה וערכון הרכב תת-ועדות השיפוט לנושא הלמידה הדיגיטלית, בהמשך להחלטת מל"ג מיום 31.5.2016
  - 3 החלטת מל"ג רוחבית מיום 13.11.2018 - למידה דיגיטלית: הגדרה ואסדרה - החלטת מל"ג מיום 13.11.2018

## מקורות

דוידוביץ, נ., & שחם, ש. (2005). מי צריך מתרגלים? על הגובה, 4, 39-41. [http://alhagova.colman.ac.il/files/07\\_2011/P-39-41.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P-39-41.pdf)

חטיבה, נ. (1997). הוראה יעילה באוניברסיטה: מתאוריה למעשה. אוניברסיטת תל אביב.

יונג'ק, ל., & סופר, ט. (2021). תפיסות ההוראה של מרצים בהשכלה גבוהה על למידה מקוונת במהלך COVID-19: אתגרים, הישגים והשלכות עתידיות. האדם הלומד בעידן הדיגיטלי: כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה (קובץ בעריכת: אינה בלאו, אבנר כספי, יורם עשת-אלקלעי, ניצה גרי, יורם קלמן, תרצה לוטרמן), 16 (2021), 69-77ע.

[https://www.openu.ac.il/Lists/MediaServer\\_Documents/entrepreneurship/chais2021.pdf](https://www.openu.ac.il/Lists/MediaServer_Documents/entrepreneurship/chais2021.pdf)

פרנק, מ., & ברזילי, א. (2007). הכשרת מתרגלים חדשים להוראה - מצוי מול רצוי. על הגובה, 6, 13.

Barr, M., & Wright, P. (2019). Training graduate teaching assistants: What can the discipline offer? *European Political Science*, 18(1), 143–156. <https://doi.org/10.1057/s41304-018-0175-6>

Bates, A. W. (Tony). (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. BCcampus. <https://openlibrary-repo.ecampusontario.ca/jspui/handle/123456789/276>

Becker, E. A., Easlson, E. J., Potter, S. C., Guzman-Alvarez, A., Spear, J. M., Facciotti, M. T., Igo, M. M., Singer, M., & Pagliarulo, C. (2017). The Effects of Practice-Based Training on Graduate Teaching Assistants' Classroom Practices. *CBE—Life Sciences Education*, 16(4), ar58. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-05-0162>

Cohen, E., & Davidovitch, N. (2020). The Development of Online Learning in Israeli Higher Education. *Journal of Education and Learning*, 9(5), 15–26. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1270603>

- DeCesare, M. (2003). On Being a Graduate Teaching Assistant. *Journal of Graduate Teaching Assistant Development*, 9, 149–158.
- Douglas, J., Powell, D. N., & Rouamba, N. H. (2016). Assessing graduate teaching assistants' beliefs and practices. *Journal on Excellence in College Teaching*, 27(3), 35–61.
- Edelhauser, E., & Lupu-Dima, L. (2020). Is Romania Prepared for eLearning during the COVID-19 Pandemic? *Sustainability*, 12(13), Article 13. <https://doi.org/10.3390/su12135438>
- Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H., & Morrisroe, A. (2021). Digitally Enhanced Learning and Teaching in European Higher Education Institutions. Survey Report. In *European University Association*. European University Association.
- Hitch, D., Mahoney, P., & Macfarlane, S. (2018). Professional development for sessional staff in higher education: A review of current evidence. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 285–300. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1360844>
- Jane, J. (2002). *Student retention in higher education*. 4th Annual LILI conference, Coventry University.
- Jordan, K., & Howe, C. (2018). The perceived benefits and problems associated with teaching activities undertaken by doctoral students. *Teaching in Higher Education*, 23(4), 504–521. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414787>
- Kim, J., & Maloney, E. (2021). Six Post-COVID-19 Provocations. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 53(4), 57–64. <https://doi.org/10.1080/00091383.2021.1930985>
- Liu, Y., Zhang, Y., Qiao, W., Zhou, L., & Coates, H. (2020). Ensuring the Sustainability of University Learning: Case Study of a Leading Chinese University. *Sustainability*, 12(17), Article 17. <https://doi.org/10.3390/su12176929>
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2020). Graduate teaching assistants: Motives, difficulties and professional interactions and their relationship to perceived

- benefits. *Higher Education Research & Development*, 39(3), 546–560. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1681374>
- Olmos-Gómez, M. del C. (2020). Sex and Careers of University Students in Educational Practices as Factors of Individual Differences in Learning Environment and Psychological Factors during COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), Article 14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145036>
- Parker, M. A., Ashe, D., Boersma, J., Hicks, R., & Bennett, V. (2015). Good Teaching Starts Here: Applied Learning at the Graduate Teaching Assistant Institute. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(3), 84–110. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085405>
- Pytlak, M. A., & Houser, M. L. (2014). Because I'm the Teacher and I Said So: GTA Use of Behavior Alteration Techniques to Establish Power and Credibility in the College Classroom. *Western Journal of Communication*, 78(3), 287–309. <https://doi.org/10.1080/10570314.2014.893010>
- Reeves, T. D., Hake, L. E., Chen, X., Frederick, J., Rudenga, K., Ludlow, L. H., & O'Connor, C. M. (2018). Does Context Matter? Convergent and Divergent Findings in the Cross-Institutional Evaluation of Graduate Teaching Assistant Professional Development Programs. *CBE—Life Sciences Education*, 17(1), ar8. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-03-0044>
- Schussler, E. E., Read, Q., Marbach-Ad, G., Miller, K., & Ferzli, M. (2015). Preparing Biology Graduate Teaching Assistants for Their Roles as Instructors: An Assessment of Institutional Approaches. *CBE—Life Sciences Education*, 14(3), ar31. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-11-0196>
- Sharpe, R. (2000). A framework for training graduate teaching assistants. *Teacher Development*, 4(1), 131–143. <https://doi.org/10.1080/13664530000200106>
- Smith, C. R., & Delgado, C. (2021). Developing a Model of Graduate Teaching Assistant Teacher Efficacy: How Do High and Low Teacher Efficacy Teaching Assistants Compare? *CBE—Life Sciences Education*, 20(1), ar2. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-05-0096>

Wang, D., Wang, Y., & Su, Z. (2022). Digital learning experience of engineering students in the pandemic: The perspective of graduate teaching assistants. *Journal of PGR Pedagogic Practice*, 2, 79–85. <https://doi.org/10.31273/jppp.vol2.2022.12>

ד"ר יפעת לינדר, ראש היחידה למצוינות וחדשנות בהוראה במכללה האקדמית תל חי. בעלת תואר שלישי בתחומי למידה ארגונית ותהליכי הפקת לקחים. מרצה וחוקרת, זאת לצד עיסוקה כיועצת ארגונית בכירה. במסגרת היותה יועצת ארגונית הקימה וניהלה מערכות והובילה תהליכים אסטרטגים במגוון רחב של ארגונים עסקיים, חברתיים וממשלתיים. תחומי המחקר שלה הנם למידה ארגונית, תהליכים ארגוניים ותהליכים סימולטיביים.

איל ויסבליט, PhD - מרצה בכיר בחוג לחינוך גופני במכללה האקדמית תל חי. ראש תכנית מוסמך בהוראת חינוך גופני. מרצה בתכנית ה MTeach ובתכנית המוסמך בעיצוב ההוראה והלמידה. חוקר את השפעות הפעילות הגופנית על גוף האדם וחדשנות בחינוך ובהוראה.

גבי צפית לוקץ - בעלת תואר ראשון בכימיה ובהנדסת מזון ובטכנולוגיה מהטכניון, תואר שני במנהל עסקים מאוניברסיטת חיפה ותואר שני במדיניות בחינוך מהטכניון ונמצאת בתחילת לימודי הדוקטורט שלה בטכניון. משמשת פרופסורית פדגוגיה ואחראית הערכה ומחקר ביחידה למצוינות וחדשנות במכללה האקדמית תל חי. בעלת ניסיון רב בפיתוח תוכניות לימוד, פיתוח וליווי צוותים ומיומנויות בפיתוח קהילות.

# השפעת הכשרה פדגוגית בינלאומית לסגל הוראה אקדמי: המקרה של אוניברסיטת Neapolis בפאפוס, קפריסין

צפית לוקץ', ליאורה גלס אלון, נתנאל בר דוד ויפעת לינדר

---

גב' צפית לוקץ', המכללה האקדמית תל חי; zafitl@telhai.ac.il  
גב' ליאורה גלס אלון, המכללה האקדמית תל חי; liorag@telhai.ac.il  
מר נתנאל בר דוד, המכללה האקדמית תל חי; netanelbd@telhai.ac.il  
ד"ר יפעת לינדר, המכללה האקדמית תל חי; linderifa@telhai.ac.il

---

## תקציר

יחידות קידום הוראה שהוקמו במוסדות האקדמיים אמונים על קידום מצוינות בהוראה אקדמית באמצעות הכשרת המרצים לדרכי הוראה ולמידה מתקדמות. הקידמה הטכנולוגית מחייבת התאמה של שיטות ההוראה לכאלה המשלבות כלים דיגיטליים וכן הכשרת המרצים לשימוש בכלים אלה, תוך התאמת הכלים להוראה מעצבת ולמידה פעילה של הסטודנטים. מאמר זה מציג מהלך הכשרה של יחידת קידום ההוראה במכללה האקדמית תל חי באוניברסיטת Neapolis בפאפוס, קפריסין, כחלק משיתוף פעולה בינלאומי המקדם מצוינות בהוראה אקדמית. אפקטיביות ההכשרה הוערכה באמצעות שילוב נתונים איכותניים שנאספו בריונות עם משתתפי ההכשרה ועם מרצים באוניברסיטה ובאמצעות שאלון שהופץ למשתתפים לפני ולאחר ההכשרה. מניתוח הנתונים עולה החשיבות הרבה שהמרצים מייחסים להכשרה פדגוגית בכלל ולהיבטים של הוראה פעילה המשלבת כלים טכנולוגיים להערכה מעצבת בפרט. הממצאים מציגים את חשיבותם של שיתופי הפעולה הבינלאומיים אשר מקדמים מצוינות בהוראה אקדמית ופיתוח תחום ההתמחות בהוראת מרצים כמשימה של יחידות קידום ההוראה באקדמיות.

מילות מפתח: הכשרה פדגוגית, למידה דיגיטלית, למידה פעילה, הכשרת סגלי הוראה

## רקע

העולם האקדמי השתנה משמעותית בעשורים האחרונים, בעיקר בשל ההתפתחויות המהירות בתחום הטכנולוגיות הדיגיטליות. התפתחויות אלה מייצרות שינוי במתודולוגיות ההוראה ומבקשות מעבר לשילוב כלים דיגיטליים, ובכך מחייבות להגדיר מחדש את הכישורים הדרושים למרצים - אוריינות דיגיטלית ופדגוגיה.

Drent and Meelissen (2008) בחנו כיצד מחנכים תופסים את כישוריהם הדיגיטליים ואת יחסם לשילוב טכנולוגיית מידע ותקשורת (ICT) בהוראה. המחקר מצא שאמנם מחנכים רבים היו פתוחים לפדגוגיה דיגיטלית, אך לרוב חסרו להם הכישורים או הביטחון הדרושים לשם שימוש בטכנולוגיות אלה ביעילות. עמדה זו מדגישה את הצורך בהכשרה בתחום הפדגוגיה הדיגיטלית.

מחקר אחר (Bower, Dalgarno, Kennedy, Lee, & Kenney, 2015) מצא כי קיים ערך בשיטות למידה מעורבות המשלכות חוויות למידה מסורתית בכיתה עם למידה מקוונת. גישה זו דורשת מהמלמדים לפתח מערכי כישורים חדשים לעיצוב ולניהול תוכן דיגיטלי, תוך שימת דגש על הצורך בפיתוח מקצועי בתחום זה.

ספרות שעוסקת בתוכניות לפיתוח מקצועי (professional development) מדגישה את היתרונות הפוטנציאליים שבהן עבור מרצים, במונחים של הגברת האוריינות והיכולת הדיגיטלית. Prestridge (2012) דווח כי תוכניות לפיתוח מקצועי עשויות לטפח קהילת לומדים המאפשרת תרגול ושיתוף של אסטרטגיות הוראה דיגיטליות. יחד עם זאת, Ertmer and Ottenbreit-Leftwich (2010) ציינו כי ברוב המקרים, תוכניות כאלה מדגישות פחות את ההשלכות הפדגוגיות של טכנולוגיות דיגיטליות ומשאירות פער בהבנת המלמדים. בהתייחס למגבלות של תוכניות פיתוח מקצועי מסורתיות, הועלתה הצעה לעשות שימוש בלמידה עצמית כגישה להכשרה בפדגוגיה דיגיטלית (Kopcha, 2012). חסרונה של גישה זו בכך שהיא נסמכת במידה רבה על המוטיבציה והיכולת של המרצים, שאינה אחידה.

עם זאת, מחקרם של Surry and Land (2000) סימן כי שילוב מוצלח של פדגוגיה דיגיטלית מסתמך לא רק על כישוריו ועמדותיו של המרצה הבודד אלא גם על מדיניות ותמיכה מוסדית. בנוסף, נמצא כי שיקולים תרבותיים, הן ברמה הלאומית והן ברמה המוסדית, משפיעים באופן משמעותי על הנכונות והיכולת של המרצים לשלב כלים דיגיטליים בפדגוגיה שלהן (Tarling and Ng'ambi, 2016).

פדגוגיה דיגיטלית מאופיינת בין היתר בלמידה פעילה. פלדר וברנט (2009) הגדירו למידה פעילה כמשימות קצרות, אישיות או בקבוצות קטנות, בנושאים הקשורים לקורס,

אותן התלמידים מתבקשים לבצע בצורה פעילה, כאשר בין משימה למשימה ישנה הקניית ידע על ידי המרצה. במהלך למידה פעילה תגובות התלמידים מעובדות ומידע חדש, המבוסס על תוצרי המשימות, מוצג לכיתה. מתודולוגיות הוראה פעילה מתמקדות בפיתוח מיומנויות של הסטודנטים ובחשיבה מסדר גבוה, והן מדגישות את הצורך של הסטודנט בחקירה עצמית על פי רצונותיו וערכיו (Brame, 2016).

הכשרת מרצים ללימוד ושילוב שיטות הערכה מעצבות ביעילות, גם היא משמעותית, ומעסיקה את המוסדות להשכלה גבוהה. הערכה מעצבת, שהיא התהליך המתמשך של הערכת הלמידה של הסטודנטים לצורך הכוונת ודיוק ההוראה, הוכחה כמשפרת את תוצאות הלמידה של התלמידים ומקדמת מעורבות (Black & Wiliam, 1998). כדי להכשיר מרצים בגישה זו, על תוכניות הפיתוח להדגיש את החשיבות של משוב מתמשך, להבהיר את הקשר בין הערכה לתוצרי למידה ולספק דוגמאות לאסטרטגיות הערכה מעצבות ויעילות (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

שילוב כלים דיגיטליים בהוראה (טכנו-פדגוגיה) מחייב את המרצים לשלוט בהיבטים הטכניים של הכלים הללו, ומעבר לכך, גם להבין כיצד להשתמש בהם כדי לשפר פרקטיקות פדגוגיות (Kirkwood & Price, 2014). הכשרה בתחום זה צריכה להתמקד בהתאמת השימוש בטכנולוגיות דיגיטליות למטרות פדגוגיות, קידום למידה פעילה של תלמידים וניהול חסמים פוטנציאליים לאינטגרציה טכנולוגית (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). פיתוח מקצועי מתמשך, חונכות וקהילות למידה יכולות לתמוך במרצים במאמצים אלה, ולסייע להם להסתגל לדרישות המתפתחות של ההשכלה הגבוהה העכשווית (Prestridge, 2010). משמעות הדברים היא כי יש צורך בגישה מובנית ומתמשכת להכשרת מרצים לשילוב כלים דיגיטליים בפדגוגיה תוך הרחבת השימוש בלמידה פעילה. הכשרה זו צריכה להתייחס לעמדות ותפיסות המרצים כלפי הטכנולוגיות הדיגיטליות, לספק אסטרטגיות לניהול ועיצוב תוכן דיגיטלי ולטפל בחסמים מוסדיים ותרבותיים לשילוב טכנולוגי.

## סביבת המחקר

בין המכללה האקדמית תל חי לאוניברסיטת Neapolis בפאפוס (NUP), קפריסין, מתקיים שיתוף פעולה פדגוגי המקדם מצוינות בהוראה אקדמית. כחלק משיתוף פעולה זה, קיימה היחידה למצוינות וחדשנות בהוראה במכללה האקדמית תל חי הכשרה לסגל המרצים באוניברסיטת Neapolis. מטרת ההכשרה הייתה לחשוף את המרצים למתודולוגיות למידה כמו למידה פעילה והוראה באמצעות סימולציה, וכן לעודד אותם להשתמש בכלי הערכה דיגיטליים להערכה מעצבת במהלך הקורסים.



ממטרה זו נגזרו שאלות המחקר:

1. באיזו מידה ההכשרה משפיעה על תפיסות המרצים ביחס להכשרות פדגוגיות באוניברסיטה?
2. באיזו מידה ההכשרה הייתה אפקטיבית בהיבטים של שביעות רצון, הבנה ושימוש בכלים דיגיטליים והיכולות ליישם את הנלמד?

ההכשרה התקיימה בקמפוס האוניברסיטה בפאפוס והשתתפו בה 20 מרצים מהמחלקות פסיכולוגיה, עסקים וכלכלה, הנדסה אזרחית וארכיטקטורה וכמה מחלקות נוספות באוניברסיטה. ההכשרה כללה יחידות לימוד שעסקו בשימוש בכלים טכנו-פדגוגיים להערכה מעצבת והועברו במתודולוגיה של למידה פעילה. סדנה נוספת הייתה סדנת סימולציה שאפשרה למרצים להיחשף למתודולוגיה נוספת של הוראה פעילה. ההכשרה הועברה בשפה האנגלית וכך גם השאלונים והראיונות. הציטוטים המובאים להלן תורגמו לעברית.

## מתודולוגיה

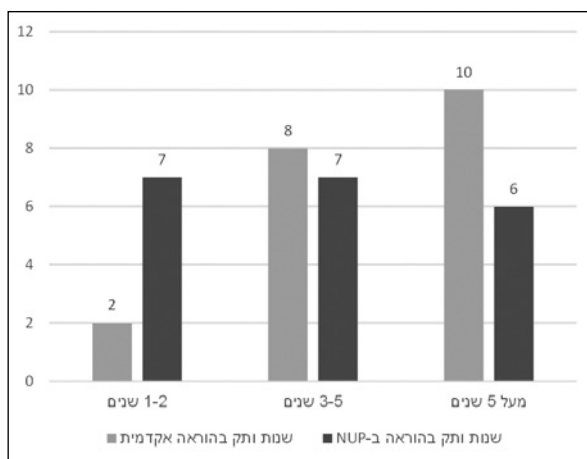
במחקר המוצג נעשה שימוש במחקר מסביר (Explanatory Sequential Mixed Method)<sup>1</sup>, בו איסוף המידע נעשה בשני שלבים, כמותי ולאחריו איכותני (Cresswell, 2017). הממצאים מהניתוח האיכותני (השלב השני) שימשו להסבר כלי המדידה הכמותי (בשלב הראשון). בשלב הכמותי, הועברו למשתתפי ההכשרה שאלון PRE (N=20) ושאלון POST (N=18) במטרה לבחון את השינויים בעמדות המשתתפים לאחר ההכשרה. לאחר ההכשרה רואיינו 10 ממשותפי ההכשרה על מנת לקבל הסברים לשינוי העמדות.

1 במחקר משולב קיימים שני מודלים נוספים: מחקר בוחן (Exploratory Sequential Mixed Method), המתחיל בשלב איכותני ולאחריו כמותי, ומחקר מקביל (Convergent Parallel Mixed Method) בו מתבצעים השלב הכמותי והאיכותני במקביל והממצאים משתי השיטות משווים כדי לתקף או להפריך את ממצאי כל אחת מהן.

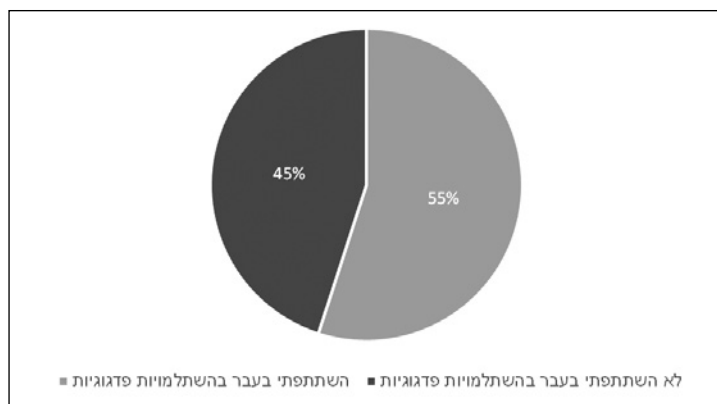
## ממצאים

### שביעות רצון מההכשרה

על מנת להעריך את מידת ניסיונם של המרצים בהכשרות פדגוגיות בדקנו את שנות הותק שלהם בהוראה אקדמית (איור 1) וכמה מהם השתתפו בעבר בהכשרות (איור 2). נמצא כי למרבית המרצים ותק בהוראה אקדמית של מעל 5 שנים, אך רק כמחצית מהמרצים השתתפו בהכשרות פדגוגיות בעברם.

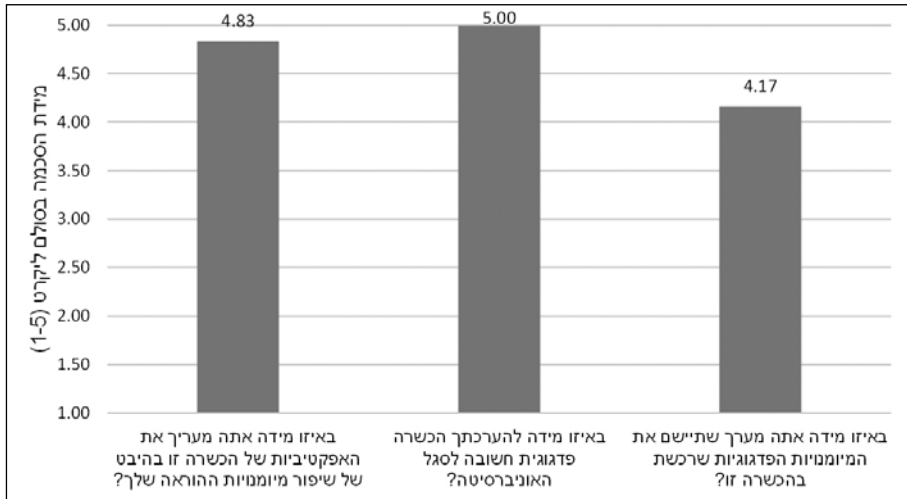


איור 1: שנות הותק בהוראה אקדמית באוניברסיטת NUP



איור 2: השתתפות קודמת של המרצים בהכשרות פדגוגיות

בחינת שביעות רצון המרצים מאפקטיביות ההכשרה העלתה שביעות רצון גבוהה מאוד (איור 3):



איור 3: מידת שביעות רצון המרצים מההכשרה הפדגוגית

המרצים חשבו שההכשרה חשובה מאוד לסגל האוניברסיטה (5.0 בסולם ליקרט, ס.ת.=0) ובראיונות עמם הסבירו את עמדתם:

”רוב המרצים מלמדים בצורה מסורתית והם אינם גמישים. הכשרה מייצרת ומעודדת שינוי בפדגוגיה אקדמית. אני ממליץ על עוד הכשרות.”

”למרצים אין זמן ללמוד דברים חדשים, אבל ההכשרה שהתמקדה בשיפור יכולות הוראה גרמה לנו לפנות זמן כדי ללמוד ולהשתפר”

”הכשרה היא קריטית והרבה מעבר לחשובה. היא חיונית! הפדגוגיה משתנה ואנחנו חייבים להשתנות איתה.”

”אנחנו חלק מסביבה שמצפה מאיתנו ללמוד דברים חדשים, אבל ההכשרה מאפשרת לנו להתנסות בשיטות לימוד. חשוב להתפתח בכל מה שאתה עושה. באקדמיה זה חשוב כל הזמן ללמוד.”

הם העריכו שההוראה שלהם השתפרה מאוד בעקבות ההכשרה (4.83 בסולם ליקרט, ס.ת.=0.38):

”הסדנא הייתה יישומית, ניתן רקע תיאורטי להבנתה של חשיבות המתודולוגיות, אבל התרגול והיישום היו מאוד מועילים”

"מאוד טובה, בעבר השתתפתי בהכשרות כלליות. ההכשרה הזו הייתה מאוד ספציפית ואפשרה ליישם מידע תיאורטי"

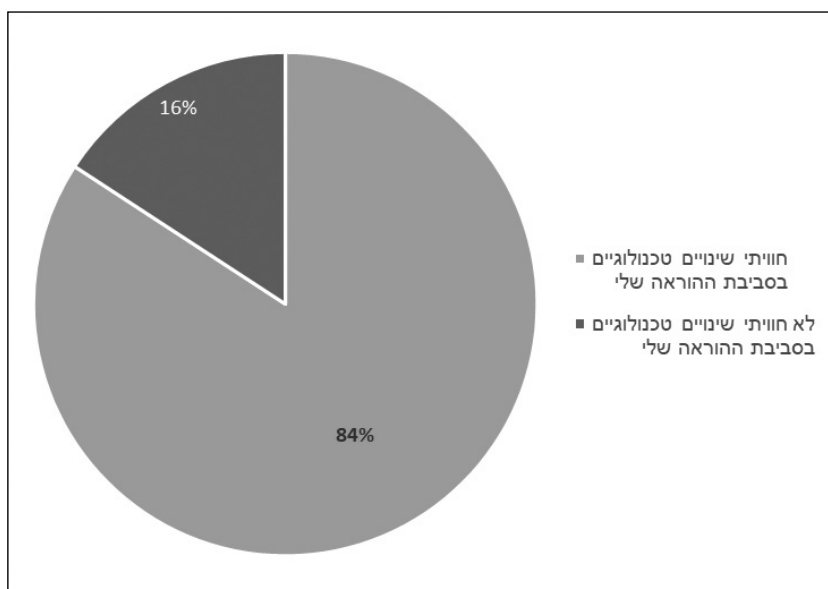
"מאוד אהבתי! גיליתי דרכים חדשות להעריך הוראת מתמטיקה וזה היה לי מועיל מאוד " כמו כן, הרגישו המרצים בטוחים ביכולתם ליישם את מה שלמדו בהכשרה (4.17 בסולם ליקרט, ס.ת.=0.71).

"עוד הוראה פעילה! בכוונתי לשלב ChatGOT והערכה מעצבת במוודל שלי".  
"אשתמש ב-Padlet"

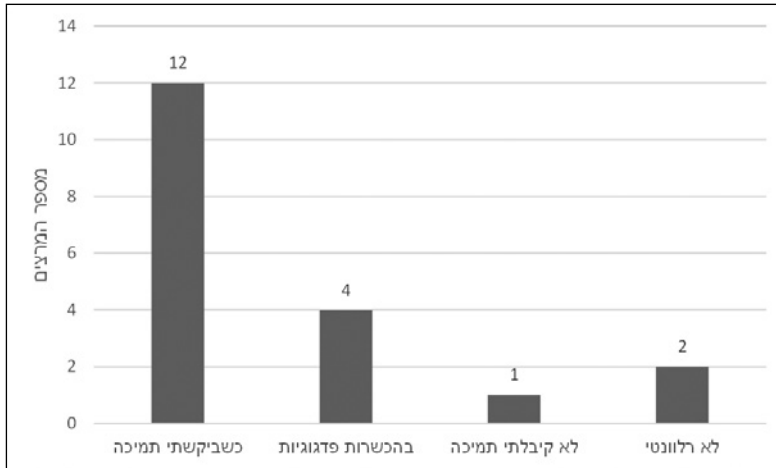
"אשלב Quizzes במוודל שלי ואשתמש ב-Padlet".  
"אשלב סימולציה ומתודולוגיה של למידה פעילה"

## עמדות ביחס להכשרות

רוב המרצים שהשתתפו בהכשרה חוו במהלך עבודתם שינויים בסביבות ההוראה שלהם (איור 4), אך רובם לא קיבלו סיוע או תמיכה אלא אם כן ביקש אותה (איור 5).

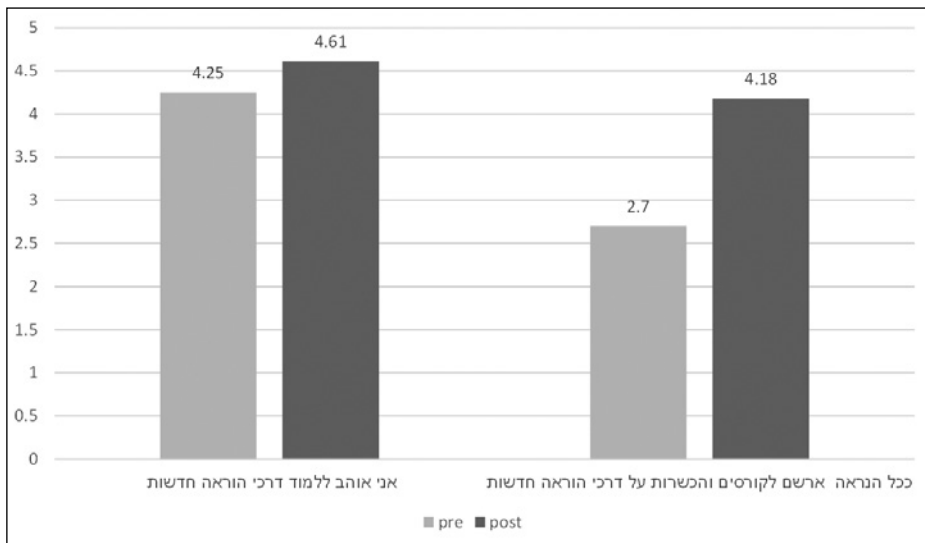


איור 4: אחוז המרצים שחוו שינויים טכנולוגיים בסביבת ההוראה שלהם.



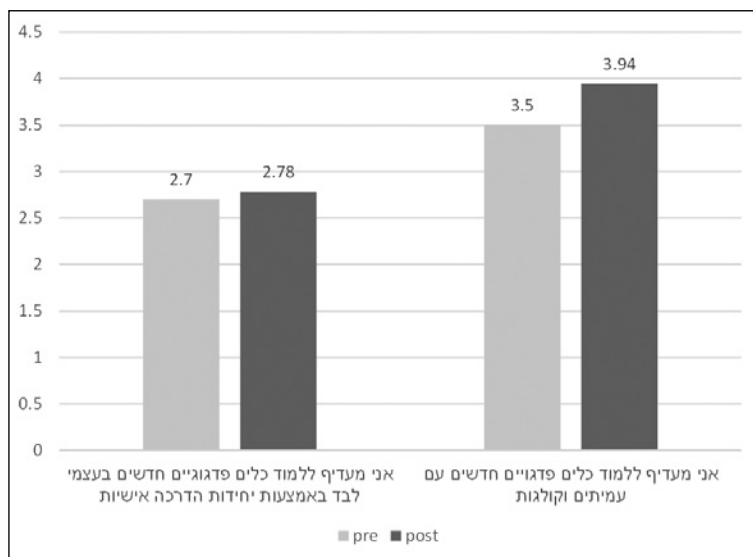
איור 5: מידת התמיכה שמרצים קיבלו במהלך שינויים פדגוגיים טכנולוגיים

בבחינת עמדות המרצים לפני ואחרי ההכשרה (איור 6), עולה שישנו שיפור בתפיסות המרצים ביחס להכשרות לאחר ההכשרה שקיבלו. לא נבדקה מובהקות של השינוי כיוון שמספר המשיבים נמוך מ-30, אך נראה שיש הבדל גדול בנכונות המרצים להשתתף בהכשרות פדגוגיות עתידיות.

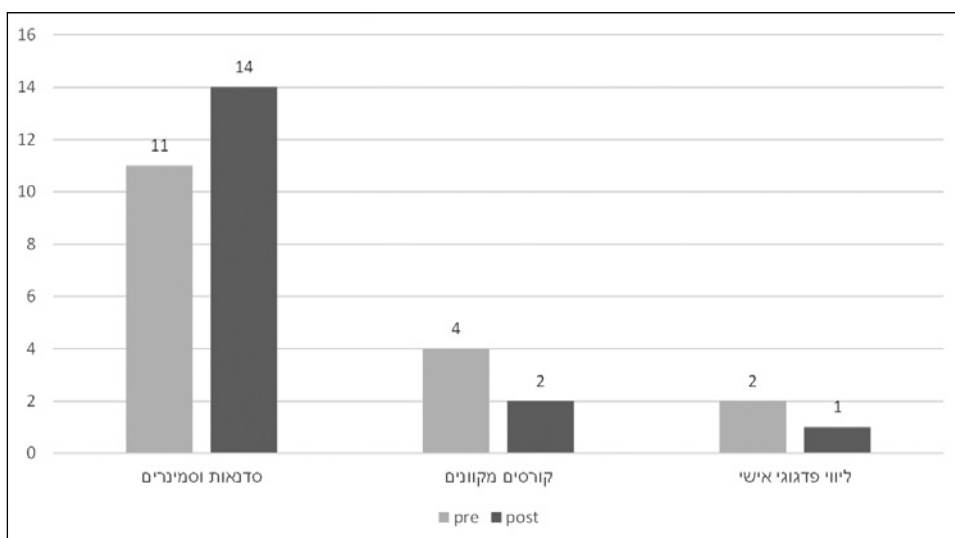


איור 6: עמדות המרצים ביחס להכשרות

כמו כן, ניתן לראות שמרבית המרצים מעדיפים הכשרה ביחד עם קולגות ועמיתים מאשר עצמאית באמצעות יחידות הדרכה אישיות (איור 7). בחינה של סוג ההכשרה מעלה שהמרצים מעדיפים הכשרות וסמינרים על פני הכשרות מקוונות או ליווי פדגוגי אישי (איור 8).



איור 7: העדפות המרצים ביחס לאופן הלמידה



איור 8: העדפות המרצים ביחס לסוג הלמידה

## סיכום ודיון

מחקרם של Surry and Land (2000) סימן כי שילוב מוצלח של פדגוגיה דיגיטלית מסתמך לא רק על כישוריו ועמדותיו של המרצה הבודד, אלא גם על מדיניות ותמיכה מוסדית. בנוסף, נמצא כי שיקולים תרבותיים, הן ברמה הלאומית והן ברמה המוסדית, משפיעים באופן משמעותי על הנכונות ועל היכולת של המרצים לשלב כלים דיגיטליים בפדגוגיה שלהם (Tarling and Ng'ambi, 2016).

ההכשרה הפדגוגית שהתקיימה עסקה בקידום הוראה מעודדת למידה פעילה, המשלבת הערכה מעצבת במהלך קורס אקדמי, תוך שימוש בכלים דיגיטליים. הבחירה בהכשרה זו נעשתה בשיתוף נציגי ראשי המחלקות באוניברסיטת NUP ומתוך הכרה כי המרצים באוניברסיטת NUP אינם מקבלים תמיכה פדגוגית כחלק משגרת המענים שהם מקבלים מהמוסד האקדמי. ממצאי השאלונים מעידים שמרבית המרצים שהשתתפו בהכשרה הינם מרצים עם ותק בהוראה אקדמית אשר חוו שינויים טכנולוגיים רבים אך לא קיבלו תמיכה בהסתגלות לשינוי או בהכשרות בכלל אלא אם כן ביקשו זאת במפורש. יתכן שלרקע זה עשויה להיות השפעה חיובית על שביעות רצונם של המרצים מההכשרה, אך בין אם לרקע זה ישנה השפעה על שביעות רצונם של המרצים מההכשרה, בין אם לאו, המרצים הרגישו שההכשרה הייתה מוצלחת, ושבעקבותיה הם מרגישים שיש שיפור במיומנויות ההוראה שלהם וביכולתם ליישם את הכלים שרכשו בהכשרה (איור 3).

ממצאים אלה תואמים את שנמצא בספרות בהתייחס לצורך להכשיר ולתמוך במרצים ברמה המוסדית על מנת שילמדו וישלבו ביעילות למידה פעילה ושיטות הערכה מעצבות. למידה פעילה נעשית באמצעות משימות קצרות, אישיות או בקבוצות קטנות, כאשר בין משימה למשימה ישנה הקניית ידע הנעשית על ידי המרצה. בדרך לימוד זו תגובות התלמידים מעובדות ומידע חדש המבוסס על תוצרי המשימות מוצג לכיתה (Felder & Brent, 2009). למידה מסוג זה נמצאה אפקטיבית לרכישת ידע ולהטמעתו (Burgess et al., 2023). הערכה מעצבת, שהיא התהליך המתמשך של הערכת הלמידה של הסטודנטים לצורך הכוונת ודיוק ההוראה, הוכחה כמספרת את תוצאות הלמידה של התלמידים ומקדמת מעורבות (Black & Wiliam, 1998). כדי להכשיר מרצים בגישה זו, על תוכניות הפיתוח להדגיש את החשיבות של משוב מתמשך, להבהיר את הקשר בין הערכה לתוצרי למידה, ולספק דוגמאות לאסטרטגיות הערכה מעצבות ויעילות (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). בראיונות הביעו המרצים הערכה כלפי האוניברסיטה שאפשרה את קיום ההכשרה, ובנוסף, הביעו את דעתם בצורך הרב בקיום הכשרות אלה באופן שוטף על מנת לאפשר להם להתפתח מקצועית.

שיתוף פעולה בינלאומי המקדם מצוינות בהוראה אקדמית הינו בעל ערך רב, בהיבטים של שיח ויצירת דיסיפלינה העוסקת בהכשרה פדגוגית למרצים באקדמיה. מהמחקר עולה כי צרכי ההוראה של מרצים אינם שונים במהותם באקדמיות שונות. פעולה זו מייצרת תחום התמחות בהוראת מרצים הממצב את יחידות קידום ההוראה כיחידות הדרכה אסטרטגיות בעולם האקדמי. לתהליך זה נדרש המשך מחקר על מנת לעצב ולחבר בין התאוריה לפרקטיקה.

## מקורות מידע

- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J., & Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1-17.
- Brame, C. (2016). Active learning. Vanderbilt University Center for Teaching.
- Burgess, S., Rawal, S., & Taylor, E. S. (2023). Teachers' use of class time and student achievement. *Economics of Education Review*, 94, 102405
- Cresswell, J. W. (2017). *Research Design - Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Drent, M., & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?. *Computers & education*, 51(1), 187-199.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255-28.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2009). Active learning: An introduction. *ASQ higher education brief*, 2(4), 1-5. Felder & Brent, 2009
- Kopcha, T. J. (2012). Teachers' perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated professional development. *Computers & Education*, 59(4), 1109-1121.



- Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & education*, 58(1), 449-458.
- Surry, D. W., & Land, S. M. (2000). Strategies for motivating higher education faculty to use technology. *Innovations in Education and Training International*, 37(2), 145-153.
- Tarling, I., & Ng'ambi, D. (2016). Teachers pedagogical change framework: a diagnostic tool for changing teachers' uses of emerging technologies. *British Journal of Educational Technology*, 47(3), 554-572.

**גב' צפית לוקץ' - בעלת תואר ראשון בכימיה ובהנדסת מזון ובטכנולוגיה מהטכניון, תואר שני במנהל עסקים מאוניברסיטת חיפה ותואר שני במדיניות בחינוך מהטכניון ונמצאת בתחילת לימודי הדוקטורט שלה בטכניון. משמשת פרנסית פדגוגיה ואחראית הערכה ומחקר ביחידה למצוינות וחדשנות במכללה האקדמית תל חי. בעלת ניסיון רב בפיתוח תוכניות לימוד, פיתוח וליוי צוותים ומיומנויות בפיתוח קהילות.**

**ד"ר ליאורה גלס אלון - בעלת PhD בזואולוגיה מאוניברסיטת תל אביב, ראש תחום פדגוגיה ביחידה למצוינות וחדשנות בהוראה במכללה האקדמית תל חי. בעלת ניסיון בניהול והובלת תהליכי הוראה ולמידה, מעל 25 שנות הוראה.**

**מר נתנאל בר דוד - בוגר תואר שני M.Teach בהוראת מתמטיקה, מנהל פרויקטים במעבדת החדשנות המהווה חלק מהיחידה למצוינות וחדשנות במכללה האקדמית תל חי, מלמד חשיבה מחשבונית ובעל ניסיון בהובלת תהליכים טכנו-פדגוגיים.**

**ד"ר יפעת לינדר - ראש היחידה למצוינות וחדשנות בהוראה במכללה האקדמית תל חי. בעלת תואר שלישי בתחומי למידה ארגונית ותהליכי הפקת לקחים. מרצה וחוקרת, זאת לצד עיסוקה כיועצת ארגונית בכירה. במסגרת היותה יועצת ארגונית הקימה וניהלה מערכות והובילה תהליכים אסטרטגיים במגוון רחב של ארגונים עסקיים, חברתיים וממשלתיים. תחומי המחקר שלה הנם למידה ארגונית, תהליכים ארגוניים ותהליכים סימולטיביים.**

# תוכנית לימודים בצמיחה במדעים בחצר גן הילדים

מיכאלה כדורי-שלזק

---

ד"ר מיכאלה כדורי-שלזק, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט;  
michaella.kadury@l-w.ac.il

---

## תקציר

בגיל הגן, התפתחותם של הילדים מאופיינת בהתקדמות ובשינויים משמעותיים. התקדמות זו מבוססת על שילוב של הבשלה ביולוגית עם התנסויות ולמידה שהסביבה מזמנת לילדים (משרד החינוך, 2010). בתוכנית לימודים בצמיחה, הסביבה, המחנכות, הילדים וחומרי הלמידה נמצאים באינטראקציה מתמדת של דיאלוג משמעותי (Yu-le, 2004).

מחקר זה מבקש לבחון את תוכניות הלימודים בצמיחה במדעים בחצרות גני הילדים, כאשר שאלות המחקר הן: (1) מהם נושאי תוכנית הלימודים בצמיחה בחצרות הגנים, שנבחרו על-ידי הילדים והסטודנטיות להוראה בשנים 2014-2019? (2) כיצד מתפתחת תוכנית הלימודים בצמיחה במדעים בחצר הגן ומהי תרומתה לילדי הגן בהיבט המדעי? מחקר זה הינו מחקר מעורב מסוג חקר מרובה מקרים. השימוש בשיטות כמותיות נעשה לקביעת שכיחויות הנושאים בחצרות גני הילדים שנבחרו על ידי הילדים והסטודנטיות בתקופה שנזכרה לעיל. השימוש בשיטות איכותניות נעשה לשם ניתוח מעמיק של תהליך הלמידה שהובילו הילדים והסטודנטית באחת מתוכניות הלימודים בצמיחה. הנתונים שנאספו לצורך הניתוח כללו את תיעוד המפגשים של הסטודנטיות עם הילדים במהלך בניית תוכנית הלימודים.

מרבית תוכניות הלימודים בצמיחה התמקדו בבעלי-חיים ובצמחים. נמצא כי התוכנית התפתחה מתוך התעניינות של הילדים בנושא המדעי. בנוסף לכך, השאלות שנשאלו בתהליך הלמידה תרמו להתקדמות של תוכנית הלימודים בצמיחה. בנוסף, עלה מן הממצאים שתוכנית הלימודים בצמיחה בחצר הגן, תרמה ללמידת הנושא המדעי על ידי הילדים, וכן לטיפוח החשיבה המדעית שלהם, זאת תוך עידוד סקרנותם.

לאור הממצאים, חשוב שהכשרת הגננות תכלול קורסים ומשימות הכרוכים ביישום של תוכנית לימודים בצמיחה במדעים בחצר הגן, תוך כדי חשיפה לדרכי הוראה ואסטרטגיות למידה ייחודיות.

**מילות מפתח:** תוכנית לימודים בצמיחה, למידה בגיל הרך, הוראת-למידת מדעים בגיל הרך, חצר הגן, סטודנטיות להוראה.

## מבוא

תוכנית לימודים בצמיחה היא תכנית לימוד קונסטרוקטיביסטית שבה מחנכות, ילדים, חומרי למידה וסביבה נמצאים באינטראקציה מתמדת של דיאלוג משמעותי (Yu-le, 2004). חצר הגן הינה סביבה אשר מהווה מרחב למידה, המספק לילדים הזדמנויות להתנסות, לחקר ולגילוי (משרד החינוך, 2008). הסקרנות הטבעית של הילדים היא זו אשר דוחפת אותם לעסוק בהתלהבות בפעילות המדעית (אישך, 2009).

מחקרים אשר עוסקים בתוכנית לימודים בצמיחה נערכו בארץ בשנים האחרונות (Levy, Kadury-Slezak, Tish, Shtil Carmon & Tal, 2019; Tish, Levy, Kadury-Slezak, Shtil Carmon & Tal, 2019). במחקרים הללו אופייני ותואר התהליך אותו עברו הסטודנטיות להוראה במהלך יישום תוכנית לימודים בצמיחה תוך התנסותן המעשית בגנים. בנוסף, נבחנו ותוארו תוכניות לימודים בצמיחה שהיו בעלות היבט רב-תרבותי ובאמצעותן הכירו הילדים את משפחות חבריהם לגן.

כמו כן, נערך בשנים האחרונות מחקר אשר נבדקו בו עמדות של גננות כלפי הוראה של למידת מדעים בגיל הרך (רביב ודרובישובסקי, 2019). נערכו גם מחקרים אשר בדקו עמדות של סטודנטיות להוראה (בשנים א'-ג') כלפי נושא זה, וכן את עמדותיהן של סטודנטיות להוראה בשנה ג', המיישמות תוכנית לימודים בצמיחה בגני ההתנסות המעשית בהוראה, כלפי הוראת מדעים בגיל הרך (כדורי-שלזק וקסנר ברוך, 2022; קסנר ברוך וכדורי-שלזק, 2020).

יחד עם זאת, לא נערך מחקר אשר התמקד בתוכניות לימודים בצמיחה במדעים בחצרות הגנים. מחקר זה מבקש לבחון את תוכניות הלימודים בצמיחה במדעים בחצרות הגנים, ושאלות המחקר שהוא מעלה הן: (1) מהם נושאי תוכנית הלימודים בצמיחה בחצרות הגנים, שנבחרו על-ידי הילדים והסטודנטיות להוראה בשנים 2014-2019? (2) כיצד מתפתחת תוכנית הלימודים בצמיחה במדעים בחצר הגן ומהי תרומתה לילדי הגן בהיבט המדעי?

## רקע תיאורטי

מחקר זה מבקש לבחון את תוכניות הלימודים בצמיחה במדעים בחצרות של גני ההתנסות של הסטודנטיות להוראה. הרקע התיאורטי מתייחס למכלול ההיבטים הבאים: ראשית יתייחס המחקר ללמידה בגיל הרך בחצר הגן, ואחר כך ללמידת מדע בגיל הרך. כאשר ילדים נמצאים בחצר הגן הם נחשפים לבעלי חיים ולצמחים. הוראה-למידת מדע בגיל הרך מסייעת להם

לחקור את סביבתם באופן שיטתי ומכאן חשיבותה. בסיום הפרק קיימת התייחסות לתוכנית לימודים בצמיחה ולהכשרה בתוכנית לגיל הרך בקמפוס לוינסקי במרכז האקדמי לוינסקי וינגייט, העוסקת ביישום תוכנית לימודים בצמיחה בגני ילדים.

## למידה בגיל הרך בחצר הגן

התפתחותם של ילדים בגיל הגן מאופיינת בהתקדמות ובשינויים משמעותיים בתחום הפיזי, הרגשי, החברתי, השפתי והקוגניטיבי. התקדמות זו מבוססת על שילוב של הבשלה ביולוגית לצד התנסויות ולמידה שהסביבה מזמנת (משרד החינוך, 2010). על פי תפיסת "הגן העתידי", הלמידה יכולה להתבצע במרחבים השונים שבתוך הגן, בחצר ובסביבה הסמוכה לגן הילדים. בידי הילדים וצוות הגן היכולת ליזום, להוביל, ללמוד, לחקור וליצור את הגן שלהם באופן מתמיד, תוך אינטראקציה מיטבית ומתמדת בין כל השותפים בהתאם למציאות המשתנה (תורג'מן, אלדרוקי פינס וג'ראד, 2019).

כמו כן, לפי משרד החינוך (2008) יש להתייחס לחצרות הגנים כאל מרחבי למידה המספקים לילדים הזדמנויות להתנסות, לחקר ולגילוי. בנוסף, מאחר שהחצר היא מרחב למידה, חשוב שאירגונה ועיצובה יתאימו לתוכנית הלימודים, יחד עם זאת, עליה לאפשר פעילות חופשית. נמצא כי לשהייה בחצר יש השפעה על רווחתם הרגשית של הילדים. בעקבות בילוי בחוץ הם מביעים רגשות הנאה. מעבר לכך, פעילות כזאת מקדמת את התפתחותם הפיזית של הילדים (Stone & Faulkner, 2014; Waite & Rea 2007).

בנוסף לכך, המרחבים הטבעיים בחצר הגן יכולים לזמן לילדים מפגש יומיומי עם עולם החי והצומח, מפגש המאפשר להם ליצור קשר חיובי עם עולם הטבע. מרחבים אלה יכולים לספק מענה להיבטים הפיזיים, הרגשיים, והקוגניטיביים של הילדים (אנדרס, 2015). חשוב לציין, שעל פי מחקרים, תוכניות חינוכיות המתחילות בילדות המוקדמת ומשלכות פעילויות מחוץ לכותלי הגן, משפרות מיומנויות קוגניטיביות, חברתיות-רגשיות ופיזיות-מוטוריות אצל ילדים. מלבד זאת, הן מפתחות ומטפחות בקרב הילדים מודעות סביבתית, מיומנויות של התבוננות וכישורי חשיבה יצירתית (Adhemar, 2000; Fjørtoft, 2001; Herrington & Kirkby, 1989; Studtmann, 1998; White & Stoecklin, 1998).

זאת ועוד, ילדים צעירים סקרנים לגבי סביבתם. הם מגלים עניין בתהליכים ובתופעות שונות, הן במרחבים הפנימיים, והן במרחבים החיצוניים, ובכך ניתנת להם האפשרות לפתח פרספקטיבה רחבה על הדברים השונים סביבם (Öztürk, 2009). בנוסף, בניית ידע מדעי והבנה של תהליכים מדעיים יכולים להיות מושגים באמצעות מעורבותם הפעילה של הילדים בסביבה (Lind, 1998).

## למידת מדע בגיל הרך

ילדים הם סקרנים, ומגיל צעיר הם נהנים להתבונן בטבע, לבצע תצפיות ולחשוב על תופעות בסביבתם (Eshach, 2006). כמו כן, נמצא שילדים צעירים הם בעלי יכולות קוגניטיביות המאפשרות להם להבין מושגים מדעיים, לפתח תיאוריות משלהם לגבי דרך הפעולה של העולם, לבדוק את התיאוריות הללו ולשנות את רעיונותיהם ותפיסותיהם בהתאם לבדיקתם, וזאת תוך כדי פיתוח של מיומנויות חקר (Gopnik, 2012; Johnston, 2009; Legare, 2012). למעשה, ללמידת מדע וטכנולוגיה ישנה השפעה על הילדים הן בטווח הקצר והן בטווח הארוך (Eshach, 2006; Leibham, Alexander, & Johnson, 2013; Van Schijndel, Jansen, & Raijmakers, 2018).

התנסויות מדעיות מעודדות את סקרנותם של הילדים, לצד טיפוח מיומנויות חשיבה אצלם (Morris et al., 2012). כמו כן, הן עשויות לעזור לילדים להימנע מתפיסות שגויות לגבי העולם, דבר שיכול לתרום להבנתם את המושגים, התפיסות והתופעות המדעיים בשלבים מאוחרים יותר בחייהם (Kuhn, 2010). ואכן, נמצא שכאשר הילדים שותפים להתנסויות המאפשרות חקר וגילוי, הם בעלי הבנה טובה יותר של מושגים, תפיסות ותופעות מדעיים בשלבים מאוחרים יותר בחייהם (Eshach & Fried, 2005). בנוסף לכך, נמצא כי ילדים אלה יהיו בעלי עמדות חיוביות יותר כלפי מקצועות מדעיים בשלבים מאוחרים יותר של חייהם (Zimmerman, 2007). למרות שילדים צעירים סקרנים לגבי העולם ושואלים שאלות בנוגע לתופעות מדעיות, הם זקוקים לתיווך מבוגר כדי להגיע לרמות גבוהות של חשיבה מדעית. חשוב להדגיש שכדי למנוע אצלם תפיסות שגויות, על המבוגר להתייחס במהלך ההוראה-למידה לשלב ההתפתחותי בו נמצאים הילדים (Andersson & Gulberg, 2014). בנוסף לכך, על המבוגר לתווך בין הילדים לבין הסביבה ולארגנה כך שתתאים להתעניינותם וליכולותיהם (Van Schijndel, Singer, Van der Maas, & Raijmakers, 2010). תיווך המבוגר הינו משמעותי גם ביישום של תכנית לימודים בצמיחה בגן הילדים.

## תכנית לימודים בצמיחה

תוכנית לימודים בצמיחה היא תוכנית לימוד קונסטרוקטיביסטית שבה מחנכות, ילדים, חומרי למידה וסביבה נמצאים באינטראקציה מתמדת של דיאלוג משמעותי המבוסס על הקשבה ועידוד הילדים להביע את עצמם תוך שימוש ב-100 שפות. (Edwards, Gandini, & Forman, 2012; Rinaldi, 2001; Yu-le, 2004). למעשה, ההקשבה ההרדית והכבוד ההרדי, הם שמאפשרים תקשורת ודיאלוג בין כל השותפים ללמידה (Rinaldi, 2001).

חשוב לציין, כי יסודותיה של תוכנית הלימודים בצמיחה נעוצים בגישה הסוציו-קונסטרוקטיביסטית של ויגוצקי ללמידה (Vygotsky, 1978), גישה הרואה חשיבות באינטראקציה החברתית שבין הילדים לבין עצמם וכן באינטראקציה בינם לבין המבוגרים בתהליך הלמידה. תפקידה העיקרי של המחנכת, ביישום גישת תוכנית הלימודים בצמיחה, הוא ליצור סביבת למידה מזמנת גירויים. מטרתה של סביבה זו היא לעודד ילדים לגלות, לחקור וללמוד בתחומים המעניינים אותם. כמו כן, על המחנכת להתייחס לשאלות הילדים ולעודד תהליך חקר שיטתי כדי לתת מענה לשאלות הללו.

בתהליך למידה זה, המחנכת מתעדת את פעילויות הילדים ואת האינטראקציות ביניהם וכן מעודדת אותם לשאול שאלות נוספות (Jones, 2012). תיעוד זה מאפשר הן לילדים והן למחנכת לבצע רפלקציה על למידתם ובכך להתייחס לתהליך הלמידה עצמו ולא רק לתוצר (Rinaldi, 1998).

### יישום תוכנית לימודים בצמיחה בתוכנית ההכשרה

בתוכנית לגיל הרך, מעודדים את הסטודנטיות לעבוד עם הילדים על פי עקרונות הגישה של תוכנית לימודים בצמיחה. במהלך ההכשרה לאורך השנה השלישית ללימודיהן הסטודנטיות עובדות עם שתי קבוצות קטנות והטרוגניות של ילדים. מתוך כך, עבודתן מבוססת על היכרות מעמיקה עם כל אחד ואחת מילדי הקבוצה (Tal, 2014). בנוסף לכך, סטודנטיות אשר בחרו את הוראת המדעים כהתמחות ראשית, מובילות עם הילדים בקבוצות תוכנית לימודים בצמיחה במדעים. הסטודנטיות מודרכות כיצד לחקור עם הילדים את חצר הגן ולהתמקד בנושא או בתופעה שהילדים מעוניינים ללמוד עליהם. למעשה, הסטודנטיות מפתחות עם הילדים תהליך למידה קונסטרוקטיביסטי, שיטתי ומשמעותי בנושא מדעי המעניין את הילדים. במהלך תהליך זה ניתנים לסטודנטיות ליווי ותמיכה מהמדריכות הפדגוגיות, מהגננות ומהיועצות הדיסציפלינריות (Tal, 2014; Levy, Kadury-Slezak, Tish, Shatil Carmon, & Tal, 2019).

העבודה בקבוצה קטנה, הטרוגנית וקבועה מאפשרת יצירת סביבה בטוחה ומטפחת, המזמינה את הילדים להשתתף בשיח ובפעילויות תוך הבעה עצמית, הקשבה, התחשבות באחר ושיתוף פעולה. במהלך העבודה, נעשה שימוש נרחב בתיעוד התהליך. למעשה, אחד הכלים הפדגוגיים העיקריים הנלמדים בתוכנית ההכשרה לגיל הרך הוא התיעוד. תיעוד הנעשה בקבוצות, מאפשר לסטודנטיות להסתכל באופן רפלקטיבי על תהליך הלמידה. כלומר, להקשיב מחדש, לעיין מחדש, לשקף ולפרש תהליך זה, על מנת לשפר ולתכנן את הלמידה התהליכית המתמשכת בהתאם לצרכי הילדים ולנושאים המעניינים אותם. האופן שבו התיעוד

מיושם, יכול להחשב למעשה כפרקטיקה סוציו-קונסטרוקטיביסטית (Schön, 1983 & 1987). מחקר זה מבקש לבחון את תוכניות הלימודים בצמיחה במדעים בחצרות הגנים, כאשר שאלות המחקר הן: (1) מהם נושאי תוכנית הלימודים בצמיחה בחצרות הגנים, שנבחרו על-ידי הילדים והסטודנטיות להוראה בשנים 2014-2019? (2) כיצד מתפתחת תוכנית הלימודים בצמיחה במדעים בחצר הגן ומהי תרומתה לילדי הגן בהיבט המדעי?

## מתודולוגיה

מחקר זה הינו מחקר מעורב (mix-method) מסוג חקר מרובה מקרים (Yin, 2014), כלומר, מאוסף המקרים הספציפיים הנחקרים ניתן לגבש הכללות ותובנה משותפת (יוסיפון, 2016). המחקר כולל שיטות איכותניות וכמותיות, על מנת לקבל תמונה רחבה על תוכניות הלימודים בצמיחה במדעים בחצרות הגנים (Creswell & Plano-Clark, 2007; Nasser, 2020). השימוש בשיטות כמותיות נעשה בכדי לקבוע שכיחויות של הנושאים שנבחרו על ידי הילדים והסטודנטיות ללמידה ולחקר בחצרות גני הילדים. לצורך כך נבחנו מאה וחמישים תוכניות לימודים בצמיחה, במטרה לאתר את הנושאים שעניינו את הילדים בחצרות גני הילדים בשנים 2014-2019. השימוש בשיטות איכותניות נעשה לשם ניתוח מעמיק של תהליך הלמידה שהובילו הילדים והסטודנטיות, באחת מתוך מאה וחמישים תוכניות הלימודים בצמיחה. תוכנית זו נבחרה היות והיא מייצגת תוכנית לימודים בצמיחה במדעים, המתפתחת באופן מיטבי. תוכנית זו מהווה חקר מקרה, אשר מושתת על ההנחה כי ניתן ללמוד ממקרה ספציפי על התנהגות קבוצות שלמות (יוסיפון, 2016).

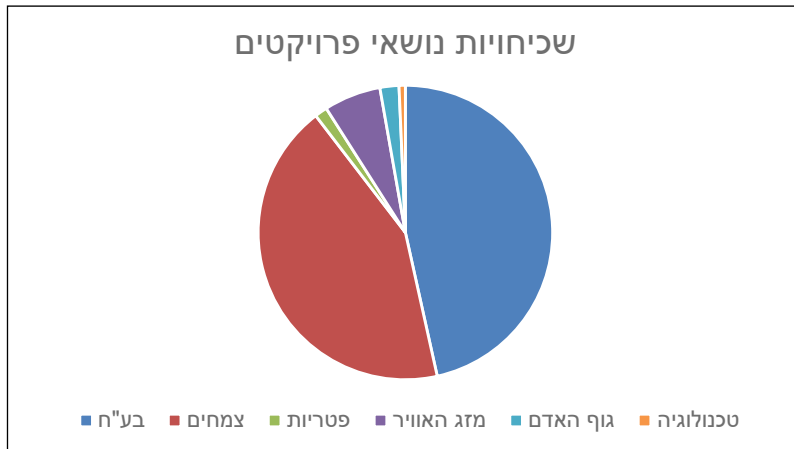
הנתונים שנאספו לצורך הניתוח כללו את תיעוד המפגשים של סטודנטית להוראה עם ילדים בקבוצה קטנה וקבועה במהלך יישום תוכנית הלימודים בצמיחה בחצר הגן. תיעוד זה כלל: בלוג באינטרנט שהכיל רפלקציות של הסטודנטית, תיעוד של ציורי וצילומי הילדים בנושא תהליך הלמידה ותימלול של השיחות שהתקיימו בקבוצה הקטנה. חשוב לציין, כי המחקר התבסס על גישת המוזאיקה (Clark, 2010), שהינה גישה הכוללת שילוב של מספר דרכים, הן מילוליות והן ויזואליות, באמצעותן ניתן להקשיב לילדים וללמוד על נקודת המבט שלהם, בעוד ההקשבה לילדים הינה תהליכית (Clark & Moss, 2011). כל הסטודנטיות הסכימו להשתתף במחקר וזהותן נותרה חסויה על ידי שימוש בשמות בדויים.

## ממצאים

מחקר זה מבקש לבחון את תוכניות הלימודים בצמיחה במדעים בחצרות הגנים, כאשר שאלות המחקר הן: (1) מהם נושאי תוכנית הלימודים בצמיחה בחצרות הגנים, שנבחרו על-ידי הילדים והסטודנטיות להוראה בשנים 2014-2019? (2) כיצד מתפתחת תוכנית הלימודים בצמיחה במדעים בחצר הגן ומהי תרומתה לילדי הגן בהיבט המדעי? פרק זה ייתן מענה לשאלות המחקר הללו.

### נושאי תוכנית הלימודים בצמיחה בחצרות הגנים, שנבחרו ע"י הילדים והסטודנטיות להוראה בשנים 2014-2019

תרשים מספר 1 מתאר את שכיחויות הנושאים שעניינו את הילדים בין השנים 2014-2019. כפי שצוין, הילדים יצאו לחצר מספר פעמים, התבוננו בסביבה ובחרו נושא המעניין אותם ללמידה ולחקר. מעיון בתרשים ניתן לראות כי מתוך 150 תוכניות הלימודים בצמיחה (פרויקטים), 43% התמקדו בבעלי חיים, 40% התמקדו בצמחים, 7% התמקדו בעצמים דוממים, 6% התמקדו במזג האוויר, 2% התמקדו בגוף האדם ו-1% התמקדו בטכנולוגיה ובפטריות.

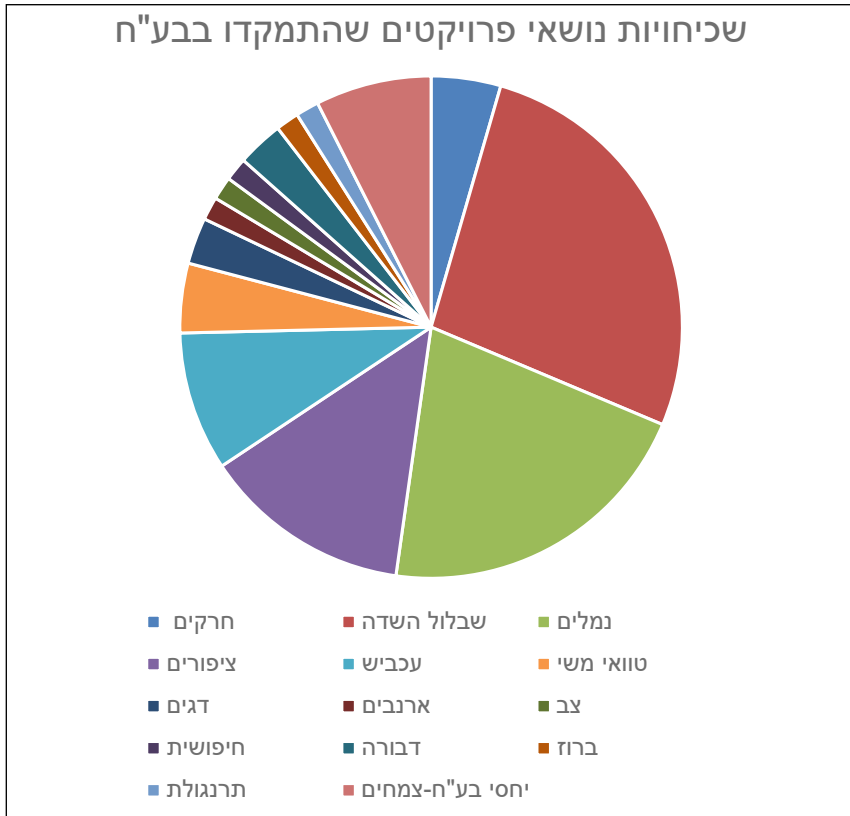


תרשים מספר 1 - שכיחויות נושאים בתוכניות הלימודים בצמיחה (פרויקטים) בין השנים 2014-2019

כלומר, ניתן לראות כי מרבית תוכניות הלימודים בצמיחה התמקדו בבעלי חיים ובצמחים. בתרשים מספר 2 ובתרשים מספר 3 ניתן לראות את החלוקה הפנימית לנושאים של שתי הקטגוריות הללו, צמחים ובעלי חיים.

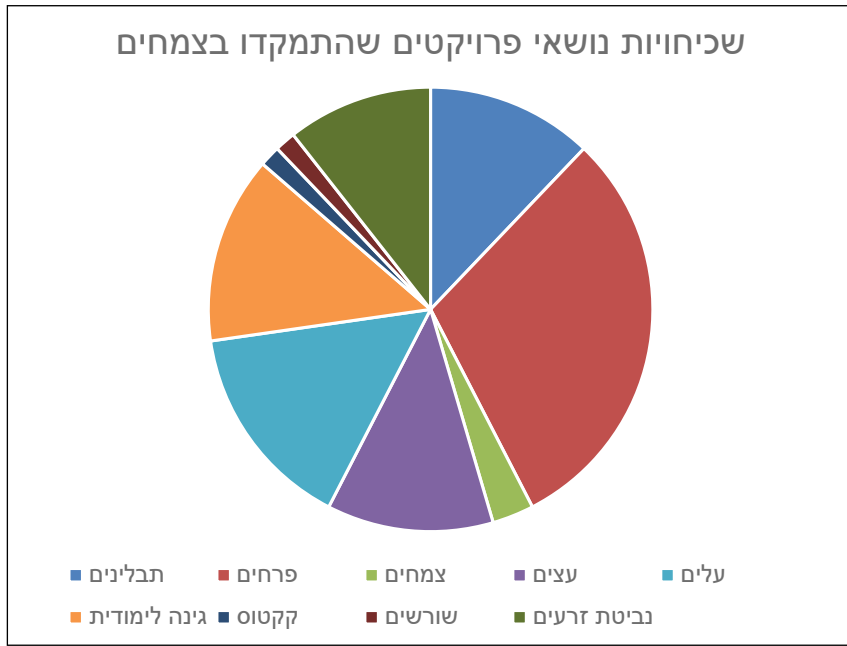


מעיון בתרשים מספר 2 המתאר את שכיחויות נושאי תוכניות הלימודים בצמיחה (פרויקטים) שהתמקדו בבע"ח, ניתן לראות כי 27% מהתוכניות הללו התמקדו בחלזונות, 21% בנמלים, 13% בציפורים, 9% בעכבישים, 7% באינטראקציה בין בעלי חיים לצמחים, 5% בחרקים, 5% בטוואי משי, 3% בדגים ודבורים ו-1.5% בארנבים, צב, ברווזים ותרנגולות.



תרשים מספר 2 - שכיחויות נושאים של תוכניות לימודים בצמיחה (פרויקטים) שהתמקדו בבע"ח

במקביל לבע"ח, תרשים מספר 3 מתאר את שכיחויות נושאי תוכניות הלימודים בצמיחה (פרויקטים) שהתמקדו בצמחים. מעיון בתרשים ניתן לראות כי 30% מהתוכניות הללו התמקדו בפרחים, 15% בעלים, 14% בגינה הלימודית, 12% בתבלינים ועצים, 11% בנביטת זרעים, 3% בצמחים ו-1% בשורשים ובקטוס.



תרשים מספר 3 - שכיחויות נושאים של תוכניות לימודים בצמיחה (פרויקטים) שהתמקדו בצמחים

כאשר מתבוננים בשלושת התרשימים, ניתן לראות את עושר הנושאים שעניינו את הילדים בחצרות הגנים. עושר זה הינו תוצאה של אינטראקציה בין הילדים, הסטודנטיות להוראה וחצרות הגנים. חשוב לציין, כי הנושאים שנבחרו ע"י הילדים, הושפעו הן מהסביבה (חצרות הגנים) והן מהתנאים העונתיים. כך למשל, ה'פופולריות' של החלזונות הושפעה מהעובדה שרוב הפרויקטים בוצעו בעונת החורף וכאשר הילדים יצאו לחצר הגן, הם הבחינו בהם במהירות ובקלות.

### **התפתחות תוכנית הלימודים בצמיחה במדעים בחצר הגן ותרומתה לילדי הגן בהיבט המדעי**

כפי שצוין בפרק המתודולוגיה, המקרה שנבחר מייצג תוכנית לימודים בצמיחה במדעים, המתפתחת באופן מיטבי. כזכור, עם תחילת שנת הלימודים האקדמית, כל סטודנטית בוחרת שתי קבוצות קטנות הטרוגניות והיא עובדת איתן מדי שבוע על פי עקרונות גישה תוכנית הלימודים בצמיחה לאורך שנת הלימודים. בהצגת מקרה זה תהייה תחילה התייחסות להתפתחות תוכנית הלימודים ואחריה יודגמו ערויות ללמידתם של ילדים בנושא המדעי, כלומר, תבחן תרומתה של התוכנית לילדים מההיבט המדעי.

**חקר מקרה: התפתחות תוכנית הלימודים בצמיחה בחצר הגן - מהתעניינות**

**ראשונית בעלים לזיהוי העצים**

חקר מקרה זה התקיים בגן ילדים הנמצא בעיר במרכז הארץ, אשר האשכול החברתי-כלכלי בו הוא 8 וכל ילדי הגן בו היו דוברי עברית.

בתחילת השנה הסטודנטית הקריאה לילדים מספר פעמים את הספר "עץ המיץ", שנכתב על ידי יוסי מערבי ואויר על ידי שחר קובר. לאחר מכן, הילדים יצאו לחצר בעקבות הנחיית הסטודנטית להוראה "למצוא 'דברים' מעניינים שהם היו רוצים לחקור, ללמוד עליהם". מעניין לראות שכל הילדים אספו עלים בצורות ובצבעים שונים. במקרה המתואר, הספר הוא שנתן השראה לילדים כשיצאו לחצר. ניתן לראות זאת בתיעוד הבא:

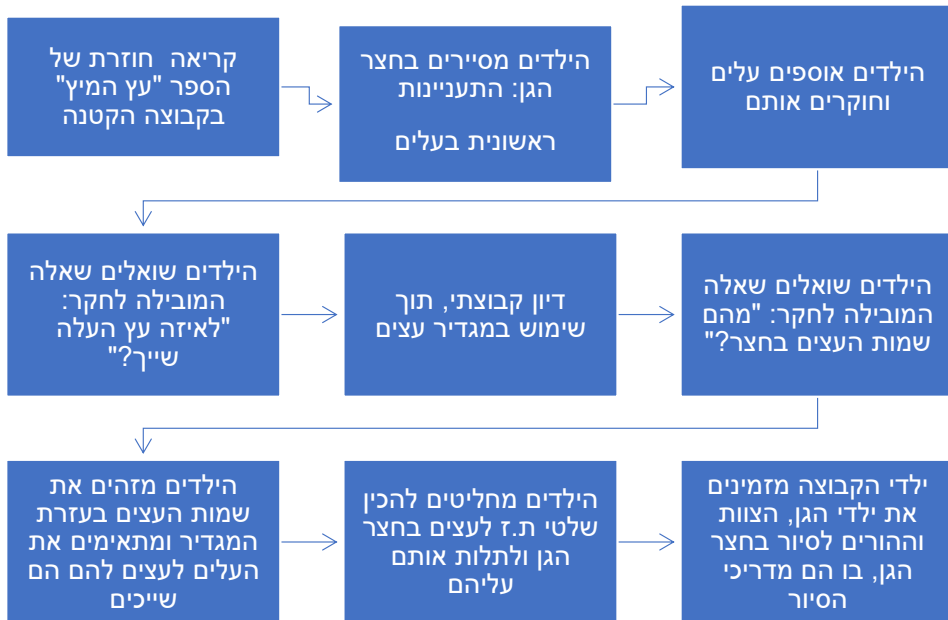
ד': "זה כמו עלה עץ המיץ"

נ': "כן, זה נכון, זה כמו העלה שמר מילי הרים בסיפור".

בשלב הבא הילדים חקרו את העלים ולמדו על מבנה העלה, ולאחר מכן הם רצו לדעת לאיזה עץ כל אחד מהעלים שייך. הילדים שאלו את השאלה: "לאיזה עץ העלה שייך?". השאלה שנשאלה היא זו ש"הובילה" אותם לחקר ולהמשך הלמידה. בעקבות השאלה הסטודנטית להוראה חשפה את הילדים למגדיר עצים והילדים התבוננו במגדיר ולמדו כיצד הוא בנוי. בשלב הבא, הילדים רצו לזהות את שמות עצי החצר באמצעות המגדיר, ושאלו את השאלה: "מהם שמות העצים בחצר?". גם שאלה זו "הובילה" אותם לחקר ולהמשך הלמידה. הילדים זיהו את שמות העצים בעזרת הגנן והמגדיר ואף התאימו את העלים לעצים להם הם שייכים. בהמשך לכך הילדים החליטו להכין שלטי תעודת זהות לעצים ולתלות אותם עליהם. בנוסף, ילדי הקבוצה רצו לשתף את הקהילה הקרובה בתהליך הלמידה והזמינו את ילדי הגן, הצוות וההורים לסיור מודרך בחצר הגן, בו הם היו מדריכי הסיור.

בתרשים הבא (תרשים מספר 4), מתוארת התפתחות תוכנית הלימודים בצמיחה במדעים

בנושא העלים (מהתעניינות ראשונית בעלים לזיהוי העצים בחצר הגן) של ילדי הקבוצה:



תרשים מספר 4 - התפתחות תוכנית הלימודים בצמיחה במדעים בנושא העלים (מהתעניינות ראשונית בעלים לזיהוי העצים בחצר הגן)

ניתן לראות מעיון בתרשים מספר 4 כי תוכנית הלימודים בצמיחה התפתחה מתוך התעניינות של הילדים בנושא העלים. מאפיין בולט נוסף שבא לידי ביטוי בתרשים הינו השאלות שנשאלו ע"י הילדים: "לאיזה עץ העלה שייך?" ו"מהם שמות העצים בחצר?". השאלות הללו הן שהובילו לחקר וללמידה, כלומר, הן ש"הניעו" ותרמו להתפתחותה של תוכנית הלימודים בצמיחה. ניתן לסכם ולומר, שנושא תוכנית הלימודים בצמיחה במדעים בחצר הגן נבחר מתוך התעניינותם של הילדים, וכי בתהליך הלמידה נשאלות שאלות, אשר מובילות לחקר וללמידה. כלומר, השאלות הן ש"מניעות" ותורמות להתפתחותה של תוכנית הלימודים בצמיחה במדעים בחצר הגן.

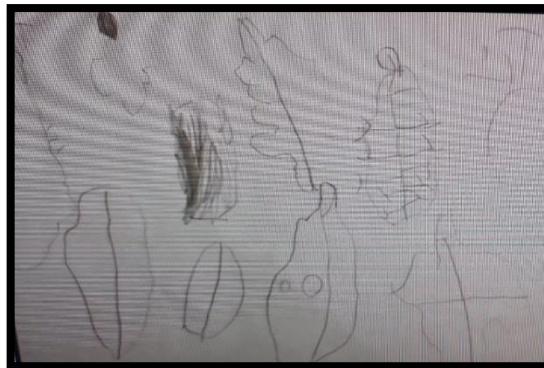
### למידתם של ילדי הקבוצה את הנושא המדעי

למידתם של הילדים שהחלה מהתעניינות ראשונית בעלים ועד לזיהוי העצים בחצר הגן, קידמה אצל הילדים מיומנויות של חשיבה מדעית (כגון מיון, ציור מדעי והעלאת שאלות). כמו כן, הם בנו ידע מדעי (בוטני) הקשור לעצים.

מעיון ברפלקציה של הסטודנטית מתחילת תהליך הלמידה בקבוצה, ניתן לראות כי הפעילויות בקבוצה טיפחו אצל הילדים את מיומנות ההתבוננות והציור המדעי. כבר בתחילת התהליך הילדים התבוננו בעלים בעזרת זכוכית מגדלת, הם יכלו להבחין בפרטים בצורה טובה יותר ולצייר ציור מדעי בצורה מדויקת יותר:

"[...הילדים הסתכלו דרך זכוכית מגדלת על העלים, [...]] רוב הילדים ציירו עצים עם עלים שונים ושני ילדים ציירו רק סוגים שונים של עלים בצבעים ובצורות שונות" (ל', 8.1.2016)

יחד עם זאת, היה הבדל בין הציור המדעי שצויר בתחילת התהליך לבין הציור המדעי שצויר בהמשך: בציור הראשוני ניתן להבחין בצורות השונות של העלים השונים ובחלק מהעלים ניתן להבחין גם בעורקים, אך חסרה התייחסות לטרף וכן חסר הדיוק המדעי. כלומר, בתחילת התהליך הילדים ציירו את העלה באופן שיטתי ואינו מדעי (איור מספר 1).



איור מספר 1: ציור מדעי של עלים שנאספו ונחקרו בחצר הגן בתחילת התהליך (דצמבר 2015).

לעומת זאת, ניתן להבחין שהציור המדעי שצויר לקראת סיום התהליך הינו ציור שיטתי של עלים תואמים השייכים לעצים בחצר הגן (איור מספר 2). למעשה, הציורים המדעיים המאוחרים של הילדים מייצגים ידע בוטני בהתייחס למבנה של כל עלה. ניתן להבחין בכל הציורים המדעיים בחלקי העלה השונים (טרף, פטוטרת ועורקים) וכן בשונות בין צורות העלים, גם בהתייחס לשפת העלה. בנוסף, ציורים אלה מצביעים על כישורי חשיבה מדעיים כגון מיון, שרטוט מדעי ויחסים בין השלם לבין חלקיו. כישורים אלה הינם תוצר של התבוננות שיטתית בעצים, בעלים ובמגדיר העצים.



איור מספר 2: ציור מדעי של עלים שנאספו ונחקרו בחצר הגן בסיום התהליך (אפריל 2016).

חשוב לציין, כי הסטודנטית רצתה לטפח בקרב ילדי הקבוצה מיומנויות חשיבה מסדר גבוה במהלך תהליך ההוראה-למידה. מעיון ברפלקציה הבאה, הכוללת את התכנון המוקדם של הסטודנטית, ניתן ללמוד על שיקוליה ועל מטרות ההוראה. ניתן להבחין כי הסטודנטית רצתה לבדוק אם הילדים ישוו בין גוון העלים הנוכחי לגוון העלים בשבוע הקודם (השוואה), או לחילופין היא רצתה לבחון אם הילדים ימיינו את העלים ולפי אילו קריטריונים (מיון). בנוסף, ניתן לראות כי הסטודנטית פעלה על פי עקרונות גישת תוכנית הלימודים בצמיחה, בהתאם לזאת, נקודת המוצא לשיח בקבוצה נבעה מרעיונות ומדברי הילדים ולאחר מכן, במידת הצורך, נעזרה בתיווך שלה:

”במפגש בקבוצה הקטנה, אניח את העלים שאספו חברי הקבוצה בשבוע הקודם, כמטרה לראות האם ימיינו, יבחינו בשינוי גוון העלה. במידה ולא יחשבו על מיון. אשאל האם ניתן למיין את העלים? על פי אילו קריטריונים? [...]” (ל', 21.2.2016)

בהמשך לכך, לאחר שהילדים מיינו את העלים, ניתן לראות כי השיח הקבוצתי בין הילדים הוביל לשימוש במושג המדעי “עורקים”, בהתייחס למבנה העלה:

ע': "לעלה הזה יש צורה של כוכב".

ל': "לעלה שלי יש צורה של טיפה".

ג': "אני משרטט את הקווים שלו מבפנים".

ל': "אלה לא קווים אלה עורקים".

בשלב הבא, הילדים רצו לענות על השאלה "לאיזה עץ העלה שייך?". למעשה, הילדים התמודדו עם פתרון בעיה. מעיון ברפלקציה של הסטודנטית ניתן להבחין בפתרון אותו הילדים העלו. הם הציעו להתאים בין העלה שהם אספו לעלה המצוי על עצי הגן ובחצרו ולאחר מכן לצלם את העץ. בנוסף, הם הציעו לחלק את העבודה ביניהם, כך שכל אחד מהילדים היה אחראי על עלה אחד. התאמה זו של העלה שנאסף לעלה המצוי על העץ, קידמה הן מיומנות של התבוננות והן מיומנות של השוואה.

כך כתבה הסטודנטית:

"בשלב הבא כל ילד בחר עלה אחד שאותו יצא לחפש בחצר ויתאימו לעץ. יצאנו לחצר, הילדים היו מאוד חדורי מטרה. [...] כל ילד שמצא את העץ/השיח שהעלה מתאים לו צילם במצלמת הטלפון את העץ/השיח" (ל', 5.4.2016)

בהמשך לכך, היה על הילדים לזהות את שמות העצים, בעקבות שאלתם: "מהם שמות העצים בחצר?" גם במקרה זה הילדים התמודדו עם פתרון בעיה. ברפלקציה הבאה של הסטודנטית ניתן לראות את הפתרון שהציעה אחת מילדות הקבוצה ואת הקשיים בהם נתקלו הילדים:

"[...] כואו נחפש את העצים ואז נחפש את העלים שאנחנו מוצאים וגם של השיח בתוך הספר [...] וככה נדע את השם של העץ" [...] הילדים החלו לחפש, רצו ברחבי החצר, הצביעו על עצים וקראו לי. הם ניסו לחפש במגדיר את העץ הספציפי שראו אך מעט התקשו. [...] הם התקשו להתאים בין התמונה של העץ לבין התמונה שבמגדיר. הם הבחינו בשוני: "זה אותו גזע אבל לא אותם עלים", "זה דומה", "זה נורא דומה אבל לא [...]" (ל', 5.4.2013). ניתן לראות כי הילדה הצביעה על שלבים בפתרון בעיה: היא הציעה שההתבוננות תהיה תחילה על העץ ולאחר מכן על העלים. גם במקרה זה, הפעילות טיפחה בקרב הילדים, בנוסף למיומנות של פתרון בעיות, שתי מיומנויות נוספות - מיומנות של התבוננות ומיומנות של השוואה.

בנוסף, בעת פתרון הבעיה, ולצורך זיהוי העצים, הילדים נעזרו במגדיר עצים, כך שהם למעשה הכירו את המגדיר ואת שימושו:  
ד': "זה ספר עלים".

ש': "לא! זה מגדיר. הוא מגדיר על עצים ועל עלים והוא מסביר לנו איזה עצים יש [...]"  
בשל הקושי בזיהוי העצים, הילדים הציעו לפנות לגנן העירייה שמכיר את שמות העצים. הגנן ציין את שמות כל העצים בחצר, דבר שהקל לאחר מכן על מלאכת הזיהוי בעזרת מגדיר העצים. למעשה, הילדים למדו על העצים באמצעות המגדיר ובכך רכשו ידע בוטני.  
ניתן לראות את התהליך אותו עברו ילדי הקבוצה ברפלקציה הבאה:

"הצגתי בפני הילדים את רשימת שמות העצים. [...] חיפשנו את העץ הראשון - מכנף נאה. קראנו אודותיו. הילדים התלהבו ורצו לכיוון העץ, הצביעו עליו, אספו את העלים שלו. הסברתי להם מדוע קוראים כך לעץ. לאחר מספר דקות עברנו אל העץ השני. הפעם, פתחתי בעמוד המתאים, קראנו אודות העץ, סיגלון, ובקשתי מהילדים לחפש את העץ שנמצא בחצר. הילדים רצו מעץ לעץ, הסתכלו על הפרחים, העלים, הגזע [...] ולבסוף כולם ראו את הפריחה הסגולה [...] (ל', 18.5.2016).

ילדי הקבוצה, שהתלהבו מהזיהוי, העבירו את הידע הבוטני אודות עצי החצר לילדים האחרים בגן באופן ספונטני. כך כתבה הסטודנטית ברפלקציה:

"[...] וכאשר יתר ילדי הגן יצאו לחצר, כמה מילדי הקבוצה, מרצונם, הסבירו אודות העץ בהתלהבות תוך הצבעה על העץ. "זה הפרי של העץ [...] אנחנו לא אוכלים אותו, אולי בעלי חיים כן"; "זה העץ סיגלון כי יש לו פרחים סגולים [...]" (ל', 18.5.2016).

בהמשך, ילדי הקבוצה רצו להכין מגדיר עצים לעצי החצר. בציטוט הבא, המתייחס לעיצוב מדריך עצים ואירגון ידע בוטני, ניתן להבחין בהבנתה של אחת מילדות הקבוצה, את הפעולות הנדרשות להכנתו:

ר': "יש לי רעיון [...] ניקח פיסת נייר ונדביק עליה פרח, ונדביק את העלה ואז נדביק על העץ ואז נרשום את שם העץ - אז כולם יידעו איזה עץ זה, ונדביק על כל העצים".

בסיום תהליך הלמידה, הילדים ערכו סיור לצוות הגן, לכל ילדי הגן ולהורים. סיור בו הם היו המדריכים, כלומר, הידע הבוטני שלהם בא לידי ביטוי במהלך הסיור ואף הועבר לקהילה הקרובה בצורה מסודרת ומובנת. כך כתבה הסטודנטית:

"...ילדי הקבוצה התלהבו, שיתפו והראו [...] את השלטים בחצר תוך הסבר על כל עץ ועץ" (ל', 16.6.2016).

## דיון

מחקר זה מבקש לבחון את תכניות הלימודים בצמיחה במדעים בחצרות הגנים. שאלות המחקר הן: (1) מהם נושאי תוכנית הלימודים בצמיחה בחצרות הגנים, שנבחרו על-ידי הילדים והסטודנטיות להוראה בשנים 2014-2019? (2) כיצד מתפתחת תוכנית הלימודים בצמיחה במדעים בחצר הגן ומהי תרומתה לילדי הגן בהיבט המדעי?

בהתייחס לנושאי תוכנית הלימודים בצמיחה בחצרות הגנים, נמצא כי מרבית תוכניות הלימודים בצמיחה התמקדו בבע"ח ובצמחים. בהתייחס להתפתחותה של תוכנית הלימודים,



נמצא כי התוכנית התפתחה מתוך התעניינותם של הילדים בנושא המדעי. בנוסף לכך, השאלות שנשאלו בתהליך הלמידה תרמו להתפתחותה של תוכנית הלימודים בצמיחה. עוד נמצא כי תוכנית הלימודים בצמיחה בחצר הגן, תרמה ללמידת הנושא המדעי על ידי הילדים וכן לטיפוח החשיבה המדעית בקרבם, תוך עידוד סקרנותם.

עושר הנושאים וחקר המקרה שהוצג, מצביעים על כך שתהליך הלמידה נובע מאינטראקציה ייחודית בין קבוצת ילדים ספציפית, לבין סטודנטית להוראה מסוימת בחצר גן ומאפייניה הייחודיים. המשמעות היא שקבוצות שונות של ילדים עם סטודנטיות להוראה אחרות עשויות לבנות תוכניות לימודים שונות אפילו באותה חצר גן. ממצא זה מקבל חיזוק בספרות. נטען כי תוכנית לימודים בצמיחה היא תוכנית לימוד קונסטרוקטיביסטית שבה מחנכות, ילדים, חומרי למידה וסביבה נמצאים באינטראקציה מתמדת של דיאלוג, כאשר "הכל" נמצא בתהליך מתמיד של התפתחות, וזאת לעומת הגישה המסורתית שבה "הכל" מוגדר מראש (Yu-le, 2004).

ניתן להניח, כי בדוגמה שהובאה במחקר, תוכנית הלימודים בצמיחה בנושא העלים, הספר שהסטודנטית להוראה הקריאה לילדי הקבוצה, הוא זה שהוביל אותם לחקור את עלי העצים שבחצר הגן. יתכן שאם הילדים הללו לא היו שומעים את הסיפור, או שלא היו מגלים בו ענין, הייתה מתפתחת תוכנית לימודים בצמיחה שונה. כמו כן, ייתכן וסטודנטית להוראה אחרת, הייתה מגיבה באופן שונה להתעניינותם של הילדים בקבוצה ותוכנית הלימודים הייתה מתפתחת באופן שונה.

נוסף על כך, לאורך תהליך הלמידה, הילדים התבוננו וחקרו את הטבע בסביבתם הקרובה: הם הכירו את הצמחים ואת בעלי החיים בחצרות הגנים. ממצא זה תואם את הספרות, שבה נטען שהמרחבים הטבעיים בחצר הגן עשויים לקדם אצל הילדים התנסות חויתית ואינטראקציה יומיומית עם החי והצומח ולאפשר חיבור חזק וחיובי עם הטבע (אנדרס, 2010). מעבר לזאת, התנסות זו בחצר הגן יכולה לטפח אצל הילדים ערכים של הגנה על הסביבה, אחריות לסביבה, כבוד לחי ולצומח ושמירה על הסביבה ועל החי והצומח בה.

ההיכרות עם הטבע בסביבתם, לא הייתה רק נחלתם של הילדים בקבוצות הקטנות, ההטרוגניות והקבועות שעברו עם הסטודנטיות להוראה. בחלק מהמקרים, ילדי הקבוצות הללו, שיתפו בתהליכי הלמידה שלהם את קהילת הגן שכללה את ילדי הגן שלא היו בקבוצה, את הגננות והסייעות ולעיתים אף את הורי הילדים. השיתוף בתהליכי הלמידה הללו תרם להיכרותם של כל השותפים לקהילת הגן עם הטבע בחצר הגן, כלומר להיכרות עם הסביבה המקומית. על פי אנדרס (2010), הסתכלות על חצר הגן בתפיסה הוליסטית מאפשרת זרימה דו-כיוונית בין מבנה הגן לבין החצר, בין גן הילדים לבין הקהילה, ובין ילדי הגן ומשפחות הילדים לבין צוות הגן והקהילה.

בכל אחת מתוכניות הלימודים בצמיחה, הילדים יזמו והיו שותפים פעילים. הילדים שאלו שאלות, דבר שהוביל להתפתחות תוכנית הלימודים בצמיחה, הם העלו השערות, תכננו ניסויים ותצפיות, עסקו בפתרון בעיות ולעיתים אף היו שותפים לשינויים בחצר הגן. במהלך תהליכי הלמידה, הסטודנטיות להוראה דיווחו כי הילדים התעניינו, היו סקרנים, יצירתיים ובעלי מוטיבציה. כלומר, למידתם את הנושאים המדעיים הייתה משמעותית. ממצא זה נתמך בספרות, שבה נטען שהוראת-למידת מדעים בגיל הרך מספקת הזדמנויות ואפשרויות רבות לטיפול סקרנותם של הילדים, ומיומנויות החשיבה שלהם (Morris et al., 2012).

כפי שנמצא במהלך תהליך ההוראה, הסטודנטיות להוראה הקשיבו לילדים, תיווכו וקדמו הוראה-למידה משמעותית של הנושאים המדעיים. לשם כך הן נעזרו בכלים פדגוגיים, כגון תיעוד. התיעוד לאורך תהליך ההוראה-למידה אפשר לסטודנטיות להוראה ולילדים הזדמנות נוספת לבצע רפלקציה על תהליכי הלמידה (Rinaldi, 1998).

## מסקנות והשלכות

מהממצאים במחקר עולה חשיבותם של מספר תנאים אשר יובילו ללמידה משמעותית של נושאים מדעיים בחצר הגן. התנאי הראשון הינו חצר גן עשירה שתהווה הקשר עשיר לאינטראקציות בין הילדים לבין הצוות החינוכי והסביבה. התנאי השני הינו עבודה עם הילדים על פי עקרונות הגישה של תוכנית לימודים בצמיחה, כדי שתתאפשרנה האינטראקציות הללו בין הילדים לבין הצוות החינוכי והסביבה. התנאי השלישי הינו עבודה בקבוצות קטנות, הטרוגניות וקבועות, וזאת על מנת לאפשר דיאלוג מתמשך הנובע מהתעניינותם ורעיונותיהם של הילדים. על פי ממצאים אלה, מומלץ למשרד החינוך, לקובעי מדיניות ולמחנכים לקדם למידה בחצר הגן, להכיר בחשיבות הכשרת הגננות בתחום ולדאוג לכך שתכלול קורסים ומשימות המכינים אותן ליישום תוכנית לימודים בצמיחה במדעים בחצר הגן. חשיפת סטודנטיות להוראה לדרכי הוראה ואסטרטגיות למידה ייחודיות תתרום לכך רבות.

## רשימת מקורות:

- אישך, ח' (2009). גן הילדים - גן עדן להוראת מדעים. עלון דע-גן, 2, 16-21.
- אנדרס, ב' (2010). טיפוח הקשר לעולם הטבע ולסביבה בגיל הרך. עלון דע-גן, 3, 14-21.
- אנדרס, ב' (2015). טבע בגן, גן בטבע. עלון דע-גן, 8, 57-63.
- יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך נ' צבר - בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני (עמ' 195-200). תל אביב: מכון מופ"ת.
- כדורי שלזק, מ' וקסנר ברוך, י' (2022). עמדות ותפיסות של סטודנטיות לחינוך לגיל הרך בשנים א-ג כלפי הוראת מדעים. חוקרים הגיל הרך, 16, 34-69.
- משרד החינוך (2010). עשייה חינוכית בגן-הילדים, קווים מנחים לצוות החינוכי. נדלה מתוך: <https://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/KavimManhim.pdf>
- משרד החינוך (2008). חצר גן הילדים כמרחב למידה כמרחב למידה. דו"ח ועדת המשנה לבדיקת תפקידה של חצר גן הילדים. נדלה ב-17 באוגוסט 2020 מתוך: <http://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/kindergarten-as-learning-space.pdf>
- קסנר ברוך, י' וכדורי-שלזק מ' (2020). עמדות של סטודנטיות להוראה בשנה ג המיישמות תוכנית לימודים בצמיחה בגני ההתנסות המעשית בהוראה כלפי הוראת מדעים בגיל הרך. חוקרים הגיל הרך, 10, 60-92.
- רביב, א' ודרובישבסקי, י' (2017). עמדות של גננות כלפי לימודי מדע וטכנולוגיה וכלפי יישום התוכנית להוראתם בגן הילדים. חוקרים הגיל הרך, 6, 34-61.
- תורג'מן, מ', אלדרוקי פיננס, ד' וג'רד, מ' (2019). הגן העתידי להיות אני, להשתייך ולגלות עולם. עלון דע-גן, 12, 8-19.

Adhemar, A. (2000). Nature schools. *Resurgence*, 199,44.

Andersson, K., & Gullberg, A. (2014). What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children?. *Cultural studies of science education*, 9(2), 275-296.

- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1- 2) ,115–123
- Clark A. & Moss, P. (2011). *Listening To Young Children: The Mosaic Approach* (2nd ed.). London: National Children's Bureau
- Creswell, J.W. , & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Edwards, C, Gandini, L. and G. Forman (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Eshach, H. (2006). *Science literacy in primary schools and preschools*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Eshach, H., & Fried, M. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14, 315–336. doi:10.1007/s10956-005-7198-9.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2),111–117. doi: 10.1023/A:1012576913074.
- Gopnik, A. (2012). Scientific thinking in young children: Theoretical advances, empirical research, and policy implications. *Science*, 337(6102), 1623-1627.
- Herrington, S. & Studtmann, K. (1998). Landscape interventions: new directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and Urban Planning*, 42(2–4),191–205. doi: 10.1016/S0169-2046(98)00087-5
- Jones, E. (2012).The Emergence of Emergent Curriculum. *Young Children*, 67 (2), 66-68.
- Johnston, J. S. (2009). What does the skill of observation look like in young children? *International Journal of Science Education*, 31(18), 2511–2525.

- Kirkby, M. (1989). Nature as refuge in children's environment. *Children's Environments Quarterly*, 6(1),7-12.
- Levy, I., Kadury- Slezak, M., Tish, S., Shtil Carmon S., & Tal, C. (2019). Emergent Curriculum in the Preparation of ECE Student Teachers in Israel: The Students' Perspectives: Transformation and Challenges. In P. E. McDermott (Ed.). *Teacher Training: Perspectives, Implementation and Challenges* (pp. 75-100). New York: Nova Biomedical Books.
- Leibham, M. B., Alexander, J. M., & Johnson, K. E. (2013). Science interests in preschool boys and girls: Relations to later self-concept and science achievement. *Science Education*, 97(4), 574-593.
- Legare, C. H. (2012). Exploring explanation: Explaining inconsistent evidence informs exploratory, hypothesis-testing behavior in young children. *Child Development*, 83(1), 173-185.
- Lind, K.K. (1998). Science in early childhood: *Developing and acquiring fundamental concepts and skills*. Paper presented at the Forum on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education, Washington, 6-8 February. Available at <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418777.pdf>. Accessed 30 May 2017.
- Morris, B. J., Croker, S., Masnick, A. M., & Zimmerman, C. (2012). The emergence of scientific reasoning. In H. Kloos, B. J. Morris, & J. L. Amaral (Eds.), *Current topics in children's learning and cognition* (pp. 61-82). Rijeka, Croatia: InTech
- Nasser, A. (2020). Mixed Methods Research: An Overview. *International Journal of Social Science And Human Research*, 3(9), 147-154
- Öztürk, Ş. (2009). Okulda eğitimle bütünleştirilmiş mekan dışı eğitim [Outdoor education integrated with the education at school]. *Milli Eğitim Dergisi [The Journal of National Education]*, 181,131-144.
- Rinaldi, C. (1998). " Projected Curriculum Constructed Through

- Documentation— Progettazione: An Interview with Lella Gandini. " In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach—Advanced Reflections* (pp. 113–125.) Westport, Conn: Ablex.
- Rinaldi, C. (2001). "The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from the Reggio Emilia." *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 8(4),1–4.
- Schön, A. D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers,.
- Schön A. D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books,.
- Stone, M.R. & Faulkner, G.E.J.( 2014). Outdoor play in children: Associations with objectively-measured physical activity, sedentary behavior and weight status. *Preventive Medicine*, 65, 122–127. doi: 10.1016/j.ypmed.2014.05.008.
- Tal, C. (2014). Introduction of an emergent curriculum and an inclusive pedagogy in a traditional setting in Israel: a case study. *International Journal of Early Year Education*, 22(2), 141-155.
- Tish, S., levy, I., Kadury- Slezak, M., Shtil Carmon S., & Tal, C. (2019). Emergent curriculum in the preparation of ECE student teachers in Israel- Rational, Approaches, Implementations and children's perspectives. In P. E. McDermott (Ed.). *Teacher Training: Perspectives, Implementation and Challenges* (pp. 101-142). New York: Nova Biomedical Books.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and methods*. (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Yu-le, Z. (2004). "Some Thoughts on Emergent Curriculum." Paper presented at the Forum for Integrated Education and Educational Reform sponsored by the Council for Global Integrative Education, Santa Cruz, CA, October 28-30.
- <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/CGIE/yule.pdf>.

- Van Schijndel, T. J., Jansen, B. R., & Raijmakers, M. E. (2018). Do individual differences in children's curiosity relate to their inquiry-based learning?. *International Journal of Science Education*, 40(9), 996-1015.
- Van Schijndel, T. J. P., Singer, E., Van der Maas, H. L. J., & Raijmakers, M. E. J. (2010). A sciencing programme and young children's exploratory play in the sandpit. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(5), 603-617.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waite, S. & Rea, T. (2007). The joy of teaching and learning outside the classroom, chapter. In D. Hayes (ed.). *Joyful teaching and learning in the primary school* (pp. 52-62). Exeter, UK: Learning Matters.
- White, R. & Stoecklin, V. (1998). *Children's outdoor play & learning environments: Returning to nature*. Kansas City, MO: White Hutchinson Leisure & Learning Group. Available at [https://www.researchgate.net/profile/Randy\\_White/publication/267374472\\_Children's\\_Outdoor\\_Play\\_Learning\\_Environments\\_Returning\\_to\\_Nature/links/545141ec0cf2bf864cba8f55.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Randy_White/publication/267374472_Children's_Outdoor_Play_Learning_Environments_Returning_to_Nature/links/545141ec0cf2bf864cba8f55.pdf). Accessed 14 June 2016.
- Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27( 2), 172-223.

ד"ר מיכאלה כדורי-שלזק היא ראש תכנית תואר שני בחינוך לגיל הרך וכן יועצת דיסציפלינארית (מדעים) בתכנית התואר הראשון בחינוך לגיל הרך במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט.

# ”מה שמתאים לחינוך מיוחד מתאים לכולם, זה פשוט עושה קסם“: אסטרטגיות למידה - תפיסות וחוויות של מתמחות בהכשרה ובהוראה

דנה שהם קוגלמס ומורן פרחי

---

ד”ר דנה שהם קוגלמס, המכללה האקדמית לחינוך ע”ש דוד ילין בירושלים;

danask@dyellin.ac.il

ד”ר מורן פרחי, המכללה האקדמית לחינוך ע”ש דוד ילין בירושלים;

moranfarhi@dyellin.ac.il

---

## תקציר

במחקר זה מוצגים תהליך החשיפה לאסטרטגיות למידה בקרב מתמחות לחינוך מיוחד במהלך ההתנסות המעשית שלהן ויישומן של האסטרטגיות האלה בהוראה בשנת ההתמחות הראשונה. בשנים האחרונות, בהתאם לתיקון לחוק החינוך המיוחד (2018), עלה הצורך להכשיר פרחי הוראה להוראה בכיתה הטרוגנית, תוך מתן מענה לשונות הלומדים. בנוסף, לנוכח המתווה החדש להכשרת מורים ולנוכח מגמת הנשירה של מורים ממקצוע ההוראה, נוצר הכרח לבחון את סוגיית אסטרטגיות הלמידה בקרב המתמחים להוראה בישראל.

במחקר נמצאו ארבע תמות מרכזיות ביחס לאסטרטגיות למידה, כפי שעלו בראיונות עם המורות בשנתן הראשונה בהתמחות: תהליך חשיפה הדרגתי של משתתפות המחקר לאסטרטגיות למידה לאורך שלוש תחנות זמן; תפיסתן של האסטרטגיות כמתאימות לכולם; חסמים שהיו למתמחות בשנת ההתמחות בהוראת אסטרטגיות הלמידה; תפיסתן של המתמחות את התרומה של אסטרטגיות הלמידה.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שיש חשיבות רבה להשמעת קולם של המתמחים בתחילת דרכם בשדה החינוך, לבחינת התפיסות והאתגרים שעימם הם מתמודדים ולחשיבה על



הפתרונות שניתן להעניק להם כדי להעלות את שביעות רצונם מההוראה ולצימצום הנשירה מהמקצוע. עוד נמצא במחקר, שאסטרטגיות למידה הן כלי המעניק למתמחים בהוראה ביטחון ותחושת מסוגלות, חרף האתגרים המלווים את שנת ההתמחות. קולם שנשמע הביע חווית הצלחה ותחושה של תרומה משמעותית.

**מילות מפתח:** אסטרטגיות למידה, שנת התמחות, שילוב והכלה, עיצוב אוניברסלי ללמידה, הכשרת מורים

## סקירת ספרות

### אסטרטגיות למידה

אחת ההגדרות הנפוצות למונח "אסטרטגיות למידה" היא: "תהליכי חשיבה ומיומנויות התנהגות בתחום הלימודי, שהתלמיד נוקט כדי להגביר את יעילות הלמידה, לבסס את השליטה שלו בתוכן הנלמד ולהתמחות בו" (Edwards et al., 2014). לפי הגדרה אחרת, אסטרטגיות למידה הן "רצף של תהליכים קוגניטיביים המשפיעים על תהליך עיבוד המידע כדי לספק לתלמיד את הכלים כיצד ללמוד ולפתור בעיות" (Tsuman & Abed-Elhak, 2016). אסטרטגיות למידה קיימות במגוון תחומים: הבנת הנקרא, הבעה בכתב, זיכרון וארגון (Mason et al., 2012; Swanson et al., 2010). המשותף לכלל האסטרטגיות האלה הוא עידוד תהליכי חשיבה מטא-קוגניטיביים.

מטא-קוגניציה היא האופן שבו תלמידים מנטרים את תהליכי הלמידה שלהם ושולטים בהם (Jiang et al., 2016). זוהר וברזילי (Zohar & Barzilai, 2013) התייחסו ללמידה מטא-קוגניטיבית ותיארו אסטרטגיות למידה כפעילויות ומיומנויות שהלומדים משתמשים בהן כדי לתכנן את תהליכי הלמידה שלהם, לנטרם ולהעריכם. זוהר ופלד (Zohar & Peled, 2008) ציינו שאסטרטגיות למידה הן פעילויות חשובות המקדמות תהליכי למידה, כך שיהיו מוצלחים ויעילים יותר, וכן הן משפרות את תחושת המסוגלות של התלמידים ואת עצמאותם. תלמידים המשתמשים באסטרטגיות למידה עשויים להפעיל תהליכי חשיבה מטא-קוגניטיביים (Riding & Rayner, 1998). בספרות המחקר נמצא שלשם התפתחות חשיבה של תלמידים יש לעודד הוראה מפורשת וישירה של ידע מטא-קוגניטיבי, וכי תלמידים עם רמת הישגים נמוכים הפיקו תועלת רבה מהוראה מפורשת של ידע זה (Zohar & David, 2008).

אסטרטגיות מטא־קוגניטיביות חיוניות להוראת הבנת הנקרא (Lan et al., 2014). יש מגוון של אסטרטגיות המסייעות להוראת הבנת הנקרא ומאפשרות השתתפות פעילה של התלמידים ביניהן פיתוח מודעות להבנת מטרת כותב הטקסט, רישום הערות שוליים, פירוש המשמעות בהקשר, שאילת שאלות והסקת מסקנות (Klingner et al., 2015). ממצאי מחקרים קודמים הצביעו על כך שהוראת אסטרטגיות מטא־קוגניטיביות תורמת לשיפור הבנת הנקרא של תלמידים עם לקויות למידה, בכך שהיא עוזרת לתלמידים אלו להיזכר בידע הנוכחי שלהם בנושא, לזהות את מטרת הקריאה ולזהות מידע חשוב (Institute of Education Sciences, 2010).

אסטרטגיית TWA (Think Before Reading, Think While Reading and Think After Reading) לשיפור מיומנויות הבנת הנקרא מתמקדת בחשיבה לפני הקריאה, במהלך הקריאה ולאחר הקריאה. במחקרים שנעשו על אסטרטגיה זו נמצא כי היא משפיעה לטובה על פיתוח מיומנויות הבנת הנקרא הן בקרב תלמידים עם התפתחות תקינה (Roohani & Hédin, 2015) והן בקרב תלמידים עם לקויות קריאה (Firat, 2019) והפרעות קשב (et al., 2011).

### הוראת אסטרטגיות למידה בכיתה הטרואגנית

הוראת אסטרטגיות למידה בבית הספר חשובה לשם קידום של תלמידים בכלל ותלמידים עם צרכים מיוחדים בפרט. על כן, במסלולי ההכשרה של פרחי הוראה ראוי לשלב תכנים המתמקדים באסטרטגיות למידה, כדי לתת מענה רחב ככל האפשר לשונות הלומדים בכיתות הטרואגניות. נציין שבשנים האחרונות, בעקבות תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד, התשע"ח-2018, עלה הצורך להכשיר מורים להוראה בכיתות הטרואגניות תוך הכלה של שונות הלומדים.

מודל מוביל עכשווי, שמנסה לתת מענה להוראה בכיתה הטרואגנית, הוא מודל עיצוב אוניברסלי ללמידה (Universal Design Learning). מודל זה מבוסס על התאמת ההוראה והלמידה לשונות התלמידים הלומדים בכיתה. לפי מודל זה, יש חשיבות לגיוון הדרכים של ייצוג החומר הנלמד, לביטוי הידע של התלמידים ולהשתתפות התלמידים בתהליך הלמידה (Hall et al., 2012). מודל עיצוב אוניברסלי ללמידה ניתן ליישום בסביבות למידה שונות, בתחומי דעת שונים ובקרב מגוון גילים (Basham et al., 2020).

חוקרים שבחנו את אפקטיביות המודל בקרב תלמידים מצאו שההניעה (המוטיבציה) של התלמידים ללמידה עלתה ותחושת המסוגלות שלהם התחזקה (He, 2014). זאת ועוד, המודל תרם לתהליך הלמידה של כלל התלמידים ושל תלמידים עם לקויות למידה המשולבים

בכיתות "רגילות" (Dewi & Dalimunthe, 2019; King-Sears & Johnson, 2020). בהקשר של הכשרת מורים, נמצא שכאשר פרחי הוראה הוכשרו להורות על פי מודל עיצוב אוניברסלי, הדבר תרם לפיתוח מערכי שיעור מגוונים ולמתן מענה לשונות הלומדים (Lee & Griffin, 2021). יצוין כי לאחרונה נעשתה ההכשרה להוראה תוך התייחסות לשונות הלומדים למחויבת במציאות בישראל, עקב תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד (2018).

## שילוב והכלה

המונחים שילוב והכלה במערכת החינוך שלובים זה בזה, אך לכל אחד הגדרה נפרדת (קמחי ובר ניר, 2021). משמעות **השילוב** (integration) היא מתן מענה לתלמיד שזכאי לשירותי חינוך מיוחדים ולומד בכיתה "רגילה". שיח השילוב מתמקד בצרכיו של התלמיד המתקשה בתוך מסגרות החינוך "הרגיל" ובמענים הדרושים לשם קידומו (ברק מדינה, 2020). משמעות **ההכלה** (inclusion) היא מתן מענים מותאמים אישית והסרת חסמים העומדים בפני למידה והשתתפות מלאה של כלל התלמידים הלומדים בכיתה הטרוגנית. בהגדרה זו נכללים תלמידים שזכאים לשירותי חינוך מיוחדים באופן שאינו צובע את צורכיהם כייחודיים (משרד החינוך, 2019). עקרון ההכלה מגדיר את זכותו הבסיסית של כל תלמיד לרכוש השכלה לצד בני גילו באותה מערכת חינוך. אם כן, השילוב מתמקד בהתבוננות בצורכי התלמיד, ואילו ההכלה מתמקדת בחיזוק יכולתו של המוסד החינוכי לספק מענה לכלל המתחנכים על פי צורכיהם (ברק מדינה, 2020).

אנשי מקצוע וחוקרים בתחום החינוך מסכימים שעקרונות השילוב וההכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות "רגילות" חשובים (Council of the European Union, 2018; McMEnamin, 2011). בארצות הברית, באירופה ובישראל לעקרונות אלו יש ביטוי מעשי בבתי הספר (Avisar, 2017; Kent & Giles, 2016; Salovita, 2020), הן בכך שנתונים מספריים מצביעים על ירידה במספר התלמידים עם צרכים מיוחדים שמשולבים בבתי ספר מיוחדים (Hartley et al., 2011) והן בכך ששיעור התלמידים המשולבים מכלל תלמידי החינוך המיוחד עולה באופן רציף משנת 2016 (מוניקנדס-גבעון, 2021).

יישום תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד, 2018-התשע"ח, מבטא מהלך מערכתי המקדם הכלה והשתלבות של תלמידים עם מגוון צרכים במוסדות החינוך. מטרת המהלך לתת מענה מותאם לכל תלמיד ותלמידה בהתאם למאפייני התפקוד שלהם, לצורכיהם הייחודיים ולתמיכה הנדרשת להם, ולאפשר להם השתתפות בתהליך הלמידה תוך מיצוי יכולותיהם וקידומם בתחומים הלימודי, החברתי והרגשי. עקרונות נוספים ביישום התיקון לחוק החינוך המיוחד הם הגברת השותפות עם ההורים והאפשרות הניתנת להם לבחור את סוג המסגרת

שבה ילמדו ילדיהם, מימוש של סל שירותים אישי בכיתה לחינוך "רגיל", שמשמעותו הרכבת סל משאבים אישי וגמיש בהתאם לצורכי התלמיד והתלמידה ולתמיכות הנדרשות להם (משרד החינוך, 2019).

## הכשרת מורים משלבת

עקרונות השילוב וההכלה באים לידי ביטוי בחוק ומשפיעים על הכשרת המורים. עם התפתחות מגמת השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים והכלתם בבתי ספר "רגילים" נעשתה הכשרת מורים לשילוב לנושא חשוב המשפיע על קידום תוכניות הכשרה קיימות ועל תכנון שינויים שעשויים לטייב את מסלולי הכשרת המורים (Florian & Camedda, 2020; Forlin, 2012). הצורך לשנות את תוכניות ההכשרה למורים ולהכיל את מרכיב השילוב בהכשרה הביא לכך שבמדינות רבות השתנו מרכיבי תוכניות ההכשרה למורים. לדוגמה, באנגליה ובדרום אפריקה נקבע שמטלות ההגשה של הסטודנטים בקורסים צריכות להישען על ההתנסות שלהם בשדה בהקשר לשילוב, במטרה לחזק את שיתוף הפעולה ואת הקשר בין המוסדות המכשירים לבתי הספר (Florian & Camedda, 2020).

הטמעת עקרונות השילוב וההכלה במסגרת הכשרת המורים הראשונית חשובה לאימוץ ולקידום מחויבות המורים כלפי עקרונות אלו (Alisaukiene et al., 2020; De Vroey, 2019; Symeonidou & Vroey, 2019). כדי להכשיר מורים למציאות שבה שילוב והכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים היא חלק בלתי נפרד מהעבודה היומיומית בהוראה, החלו תוכניות הכשרה רבות לחייב פרחי הוראה ומורים ללמוד קורסים בנושא (Florian, 2011). דרישה זו עלתה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שהצביעו על כך שמורים רבים בחינוך "הרגיל" זקוקים להכשרה בחינוך לשילוב והכלה. נמצא שבהכשרה זו עליהם לרכוש יכולות ומיומנויות מתאימות, כאלה שההכשרה המסורתית אינה מספקת (וייסבלאי, 2015; Blanton et al., 2018). יתרה מזו, כשחקרו תפיסות של מורים לגבי מוכנותם להפגין מיומנויות שקשורות לחינוך משלב ולגבי השקפותיהם על חשיבות מיומנויות אלו, נמצא שמורים בחינוך המיוחד הרגישו מוכנים יותר לנושא מאשר מורים בחינוך "הרגיל" (Conderman & Johnston-Rodriguez, 2009). כמו כן, נמצא שמורים בחינוך "הרגיל" הרגישו שחסרים להם ידע ומיומנויות לעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים (Shoham Kugelmass & Kupferberg, 2020). ממצאים אלו מעידים על הצורך בהכשרת מורים בחינוך "הרגיל" להוראה שמתאימה לצורכי השילוב וההכלה.

חוקרים בדקו את תוכנית הלימודים החדשה להכשרת מורים בכיתות משלבות בחינוך היסודי שלפיה הסטודנטים הבוגרים מקבלים תעודת הוראה כפולה, הן בחינוך מיוחד והן

בחינוך "רגיל". מטרת המחקר הייתה לבחון את היעילות של מרכיב העבודה המעשית במסגרת התוכנית. תוצאות המחקר הצביעו על כך שהתוכנית יעילה מאוד ומכינה את המורים החדשים היטב לעבודה בכיתות הטרוגניות שבהן מתקיים שילוב. ההתנסות המעשית האינטנסיבית אפשרה לסטודנטים להתמודד עם האתגרים שבעבודת ההוראה עם אוכלוסיית תלמידים מגוונת. התוכנית חיזקה במיוחד תכנים של מוכנות לניהול כיתה והוראה מותאמת. החוקרים ציינו כי במחקר עתידי צריך להמשיג את המרכיבים הספציפיים בשדה התורמים להכנת המועמדים להוראה במערך משלב ולהתמקד בהשפעתן של תוכניות ההכשרה השונות על יכולת ההתמודדות של פרחי הוראה עם ליקויים ספציפיים של התלמידים בכיתה (Kent & Giles, 2016).

הצורך ביישום חינוך מכיל מתבטא במתווה החדש להכשרת מורים ובעיקרון הרביעי שלפיו יש לאמץ "בניית תוכניות הכשרה להוראה, המתאפיינות בלכידות ובשילוב בין רכיבי ליבת ההכשרה בתחום הדיסציפלינה, החינוך, ההוראה וההכשרה הקלינית" (המועצה להשכלה גבוהה, 2020, עמ' IV). אחד ממרכיבי הליבה השייך לעיקרון זה הוא **שילוב והכלה**, ומטרתו לספק מענים לימודיים, חברתיים ורגשיים מותאמים לתלמידים מתקשים כמו גם לתלמידים מצוינים ומחוננים בתחומים שונים.

נוסף על כך, לפי העיקרון החמישי במתווה: "ההכשרה הקלינית בהוראה עומדת בבסיס תהליך ההכשרה" (המועצה להשכלה גבוהה, 2020, עמ' V). אם כן, ההתנסות בהוראה היא גולת הכותרת של ההכשרה להוראה, מאחר שהיא משלבת בין תכנים של קורסים עיוניים לבין הכשרה קלינית בשדה. במילים אחרות, ההתנסות בהוראה מאפשרת ללמוד את התאוריה מתוך מקרים בשדה, מזמנת התמודדות עם תכנון לימודים ויישום התכנון הלכה למעשה ומאפשרת התייחסות פרטנית לצרכים הייחודיים של התלמידים (פרסונליזציה של הלמידה).

## שנת ההתמחות

שנת ההתמחות חשובה ומשמעותית בהתפתחותם של המורים החדשים, והיא מציבה אתגרים רבים למתמחים בהוראה. מבין שלל האתגרים העומדים בפני המורים בתחילת דרכם, מחקרים מציגים את האתגר בהוראה בכיתה הטרוגנית כאחד האתגרים הגדולים ביותר (ארכיב-אלישיב ואחרות, 2018).

משכית וסיני (2021) תיארו את התהליך המורכב שחווים המתמחים בשנת ההוראה הראשונה שלהם. נמצא שבתחילת ההתנסות בהוראה המתמחים חווים קושי, אך בסיימה של שנת ההתמחות מתוארת תחושה של התפתחות מקצועית המשולבת ברגשות חיוביים והשלמה עם הבחירה לעסוק בהוראה.

מטרת המחקר הנוכחי היא כפולה: ראשית, לתאר את תהליך החשיפה לאסטרטגיות למידה במהלך ההתנסות המעשית של פרחי הוראה שלמדו במסלול על-יסודי משלב במכללה לחינוך; ושנית, לבחון את יישומן של אסטרטגיות הלמידה על ידי הוראתן במהלך שנת ההתמחות. תוכנית על-יסודי משלב מכשירה סטודנטים להוראה בחינוך העל-יסודי בתחום דעת אחד דיסציפלינרי ובחינוך מיוחד (חלופה לתחום דיסציפלינרי שני). הסטודנטים בתוכנית מוכשרים ללמד בכיתות מקדמות או בכיתות "רגילות" שבהן לומדים תלמידים "רגילים" לצד תלמידים עם צרכים מיוחדים.

## שיטת המחקר

### משתתפות המחקר

במחקר השתתפו 11 מורות שזו שנת ההוראה הראשונה שלהן (מתמחות). כולן סיימו הכשרה בתוכנית על-יסודי משלב והוכשרו במכללה אחת במרכז הארץ. מתוך 11 המורות היה מורה אחד, אך כדי שהחוקרות לא תוכלנה לזהותן תוקטבו הראיונות בלשון נקבה, ובמאמר השתמשנו בלשון נקבה בכל הראיונות והציטוטים.

### כלי המחקר

לצורך המחקר נעשה שימוש בראיון עומק חצי מובנה. זהו כלי מעמיק שבאמצעותו ניתן לבצע מחקר איכותני (Glaser & Strauss, 2017). מטרת הראיון הייתה להבין את החוויות הסובייקטיביות של המשתתפות ואת המשמעות שהן מייחסות לחוויות אלו (שקדי, 2003). הראיון התייחס לחשיפה לאסטרטגיות למידה לאורך שלוש תקופות זמן: טרם הלימודים האקדמיים, במהלך לימודי ההוראה וההתנסות המעשית ובשנת ההתמחות. הנושאים העיקריים שבהם התמקד הראיון הם חשיפה כללית למושג אסטרטגיות הלמידה, שימוש באסטרטגיות בתקופת ההתנסות המעשית, אתגרים והתמודדויות.

### אתיקה ותהליך איסוף הנתונים

עבור ביצוע המחקר התקבל אישור מאת ועדת האתיקה המכללתית. לאחר קבלת האישור נעשתה פנייה באמצעות הרואר האלקטרוני למתמחות העומדות בקריטריונים של המחקר. מתמחות שהביעו הסכמה ראשונית להשתתף במחקר קיבלו פנייה באמצעות הטלפון שבה הסביר עוזר המחקר על מטרת המחקר וכן ניתנה למתמחות הבטחה לשמירת סודיות מלאה.

לפני קיום הראיון, חתמו המתמחות על טופסי הסכמה מדעת. הטפסים החתומים נשלחו ישירות לתיבת הדואר האלקטרוני של רשות המחקר במכללה שבה התבצע המחקר. כמו כן, הובהר לכל המתמחות שבכל רגע נתון הן יכולות לפרוש מהמחקר ושכל הפרטים המזהים שלהן לא יוצגו בכל שלב של המחקר. פרטים אלה נועדו אך ורק לצורכי המחקר, ולכן לכל משתתפת ניתן שם בדוי. נציין שכל המשתתפות קיבלו טיוטה של המאמר לצורך קריאה ותגובה על הכתוב בטרם פרסום המאמר. זאת ועוד, הובטח למשתתפות שההקלטות והטקסטים הכתובים של הראיונות יימחקו מייד לאחר קבלת אישור פרסום המאמר.

הראיונות התקיימו בזום על ידי מראיין חיצוני. הבחירה בו נעשתה כדי שלא יהיו יחסי מרות בין החוקרות (מרצה וראש מסלול במכללה שבה לומדות המתמחות משתתפות המחקר) לבין המרואיינות.

### ניתוח הנתונים

הראיונות נותחו על בסיס עקרונות התאוריה המעוגנת בשדה, כדי לזהות ולהגדיר רעיונות, נושאים וקטגוריות עיקריות (Charmaz, 2006). תהליך ניתוח הנתונים התבסס על שלושת השלבים שהציעו שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1990). בשלב הראשון נקראו תמלילי הראיונות כמה פעמים לצורך היכרות ראשונית עם הטקסט ולציון נושאים מרכזיים. בשלב השני בוצע ניתוח צירי במטרה לאתר את מרבית הקטגוריות שעלו מהראיונות בכללותם. בשלב השלישי בוצע קידוד סלקטיבי ונבנה סיפור התופעה שנחקרה (שקדי, 2011). בהמשך בוצעה קריאה נוספת במטרה לארגן את הנושאים המרכזיים, לקשר ביניהם וליצור מבנה עוקב בין הקטגוריות (צבר בן-יהושע, 2016). בכל אחד מהשלבים פעלה כל חוקרת באופן עצמאי ובהמשך נערכו פגישות בין שתי החוקרות כדי לבדוק האם הן מתואמות ביניהן ולשם קבלת החלטות במקרה של חוסר אחידות. בניתוח הממצאים נעשה שימוש במונחים אחידים: פרחי הוראה - סטודנטיות במהלך ההתנסות המעשית בשנים א'-ג' בלימודיהן במכללה, ומתמחות - כלל משתתפות המחקר בשנת ההתמחות (שנה ד' בהכשרה).

## תוצאות המחקר

ניתוח הראיונות העלה ארבע תמות מרכזיות המתארות את חוויותיהן של המתמחות ביחס לאסטרטגיות הלמידה.

1. תהליך חשיפה הדרגתי של משתתפות המחקר לאסטרטגיות למידה לאורך שלוש תחנות זמן: בעת היותן תלמידות בבית הספר, בעת לימודיהן במכללה ובעת היותן מורות בשנת ההתמחות.
2. תפיסתן של האסטרטגיות כמתאימות לכולם, לכל גיל ובכל מקצוע, הן בחינוך "הרגיל" והן בחינוך המיוחד, והרלוונטיות של האסטרטגיות האלה גם בתקופת מגפת הקורונה.
3. החסמים העיקריים שהיו למתמחות בשנת ההתמחות בהוראת אסטרטגיות הלמידה: היעדר זמן, חוסר מודעות של המורים שאינם דוברים את ה"שפה" של אסטרטגיות הלמידה והיעדר חומרי הוראה נגישים.
4. תפיסותיהן של המתמחות ביחס לתרומה של אסטרטגיות הלמידה הן עבור מורים ותיקים והן עבור תלמידים מבחינה רגשית ומבחינה לימודית.



תרשים 1: התמות שנמצאו במחקר

להלן יתוארו וינתחו ממצאי המחקר לפי ארבע התמות שהוצגו.

### 1. "הייתי ילדת ריטלין... והפיצוח הזה של אסטרטגיות למידה הוא בעצם מה שהקנה לי את ההרגלים עד היום" (יעל)

התמה הראשונה שעלתה מהראיונות עם המתמחות נגעה לתהליך החשיפה ההדרגתי לאסטרטגיות הלמידה. בתהליך זה שלוש תחנות זמן עיקריות: בבית הספר כתלמידות (עם



לקוויות למידה וללא לקוויות למידה), במכללה כסטודנטיות במשך שלוש שנים ובכתי ספר שונים כמורות בשנת ההתמחות.

המתמחות תיארו את חשיפתן לאסטרטגיות הלמידה, החל מתקופת היותן תלמידות בכתי הספר, מקצתן כתלמידות עם לקוויות למידה. תחנת זמן זו מתוארת כתקופה שבה נחשפו לאסטרטגיות למידה. חלקן מתארות חשיפה לאסטרטגיות יעילות, וחלקן מתארות חשיפה לאסטרטגיות למידה שאינן יעילות.

לתפיסת משתתפות המחקר, החשיפה לאסטרטגיות למידה בהיותן תלמידות, הייתה לא מודעת, ורק בדיעבד הן היו מסוגלות למקם את תחילתן של התהליך בתקופה זו.

כמה מהמתמחות ציינו את החוויה שלהן כתלמידות עם לקוויות למידה כמשמעותית להבנת החשיבות של השימוש באסטרטגיות אלה בשנת ההתמחות שלהן. יעל תיארה את האופן שבו אסטרטגיות הלמידה שנחשפה אליהן כתלמידה עיצבו את זהותה כמורה: "היה לי מאוד מאוד קשה, ילדת ריטלין, הייתי ממש מתקשה בלמידה והפיצוח הזה של אסטרטגיות למידה הוא בעצם מה שהקנה לי את ההרגלים עד היום [...] דווקא בגלל שאני הייתי ילדה כזאת, אני כל כך מבינה את זה, זה תסכול שאף פעם אף אחד לא אמר לי שיש דרכים להתמודד עם זה".

מקצת מהמתמחות שיתפו כי בשל היותן לקוויות למידה הן המציאו לעצמן אסטרטגיות למידה יעילות ולמדו תוך כדי לימודיהן מהן האסטרטגיות המתאימות להן, אך עשו זאת באופן לא מודע וללא שיום של התהליך כשימוש באסטרטגיות למידה. לדברי שרון:

יש לי את האסטרטגיות שלי שאני הייתי משתמשת בהן. לא ידעתי שזה אסטרטגיות אבל זה הרכה כלים שאני מגיעה איתם כי לי נוח לעבוד איתם ואז בלימודים הם קיבלו שם, אבל זה באמת דברים שמלווים אותי כל החיים ועזרו לי. בעיקר האסטרטגיות של טרום קריאה [...] וגם אסטרטגיות כתיבה, כמו כתיבת טיוטה וגם אסטרטגיות לארגון, זה כל מיני דברים שהייתי משתמשת בהם. ובאמת במהלך הלימודים קיבלתי לזה שם.

קרן הוסיפה:

מצד אחד את לומדת להמציא לעצמך אסטרטגיות למידה בתור ילדה לקוית למידה, בתור סטודנטית לקוית למידה [...] אסטרטגיות למידה שהן אישיות, כאלה שאני יצרתי לעצמי. מסתבר שהן מיוחדות, אז זה היה מעניין. אסטרטגיות למידה זה יכול להיות חילוק הדף לקטעים או למרקר או לעשות לימוד על ידי משחקים

שפתאום נפגש עם התאוריה. זאת אומרת, דברים שקרו בפועל פתאום הפכו להיות חלק מתאוריה שהיא כבר בנויה ודי מבוססת.

בהמשך דבריה אמרה קרן כי כיום בהתמחות היא מצליחה ליישם את האסטרטגיות שלימדו אותה בילדותה במהלך ההוראה שלה כמתמחה: "למדתי לשלב את זה הרבה יותר בהוראה שלי, אז הצלחתי להביא את זה הרבה יותר לפרונט ממה שידעתי בעבר וגם יש לזה תוצאות". הילה שיתפה כי גם היא לקויה למידה, אך במקרה שלה ההתנסות עם אסטרטגיות למידה כילדה לא היו יעילות. לטענתה, האסטרטגיות שאליהן נחשפה כתלמידה הקשו עליה בהתמודדות:

כילדה וכבוגרת באמת הצלחתי בלימודים בזכות, והצלחתי להתגבר גם על הקשיים שלי, אבל השקעתי המון המון זמן על שינון של חומר. זה היה ממש מקודש וטהור באותה תקופה לשנון, ואני מרגישה שזה לא נכון היום, אני לא רוצה שהתלמידים יהיו כמוני.

עם זאת, כמתמחה הילה ייחסה חשיבות רבה להקניית אסטרטגיות למידה יעילות לתלמידים, ככלי להתמודדות עם קשיים בלמידה, בניגוד למה שחווה כתלמידה.

טכניקות, שיטות ללמידה יעילה יותר שאפשר להעתיק אותן לכל תחום דעת. הבסיס הוא מאוד מאוד דומה ואפשר להשתמש באותה טכניקה ולהגיע לתוצאות דומות מבחינת היעילות. [...] זה ממש בעיני קפיצת דרך, אם עד היום לימדו אותנו הרבה תוכן, מסה מאוד מאוד גדולה של ידע אני חושבת שאסטרטגיות למידה מתמקדות באיך ללמוד, מפתחות איזשהו מוח הרבה יותר ביקורתי ויצירתי.

המשך תהליך החשיפה לאסטרטגיות הלמידה, כפי שתיארו המתמחות, היה בתקופת היותן פרחי הוראה במכללה, במהלך שלוש שנות ההכשרה שלהן. לדעת כמה מתמחות, תהליך החשיפה לאסטרטגיות הלמידה היה הדרגתי והתקיים לאורך שלוש שנות ההכשרה שלהן, ולדעת כמה מתמחות אחרות, החשיפה המשמעותית ביותר לאסטרטגיות הלמידה התרחשה בשנה השלישית. לדוגמה, לדברי אורית, תהליך החשיפה לאסטרטגיות הלמידה היה הדרגתי:

בשנה הראשונה עבדנו בעיקר על הוראה מתקנת, בשנה השנייה כבר עשינו סוג של עבודה פרטנית, שזה כלל בעיקר אסטרטגיית למידה די מגוונות, הבנת שאלות, הבנת הנקרא בעצם מהבסיס וזה ככה טיפס הלאה. בשנה שלישית זה כבר היה ממש מכוון אסטרטגיה. היה לנו תלמיד פרטני שעבדנו איתו ממש אסטרטגיה, אסטרטגיה. פענוח שאלות, הבנת הנקרא, כותרת, טקסט, חלוקת טקסטים, מירקורים, בעצם כל מה שצריך בזמן שהיה נתון לנו בשביל שיצליח.

יעל תיארה אף היא את התהליך ההדרגתי של החשיפה לאסטרטגיות למידה במהלך לימודיה:

במכללה הייתה הדרגה, בשנה הראשונה הרבה יותר למדנו ברמת הזיהוי, יותר התעסקנו באבחון הנקודות בשביל לדעת להתאים. בשנה השנייה התנסיתי עם תלמידה וזה היה ממש מיוחד. היה נושא מאוד-מאוד משעמם עם תלמידה שמאוד לא עניין אותה - ימי הביניים - ופשוט להפוך את זה יותר מעניין, אבל גם שעובד על הקשיים שיש לה. בשנה השלישית לימדתי בכיתה אסטרטגיות למידה.

שיאו של תהליך ההכשרה היעיל בהקשר לרכישת אסטרטגיות למידה התבטא בכך שהמתמחות התייחסו לאסטרטגיות הלמידה כאל תהליך שבו הן רכשו שפה חדשה במהלך לימודיהן. לדברי שני: "אני חושבת שזה פשוט נתן לי עולם מושגים, זה נתן לי מסגרת שבתוכה יכולתי להתארגן ואז ברגע שהדברים היו מאורגנים [...] זה [נתן לי] מסגרת לפעול בתוכה, ליצוק בתוכה את האתגרים. וזו ממש שיטה, זו ממש שפה".

לצד המתמחות שהתייחסו לתהליך ההדרגתי של החשיפה לאסטרטגיות הלמידה, היו מתמחות שחשבו שהחשיפה לנושא באופן יישומי נעשתה במידה הרבה ביותר בשנה השלישית של ההכשרה. לטענתן, חשוב לחשוף את פרחי ההוראה להוראה לאסטרטגיות למידה, הן בהיבט התאורטי והן בפרקטיקה, החל בשנת הלימודים הראשונה: "אני חושבת שזה משהו שצריך להתחיל איתו משנה ראשונה ולא משנה שלישית" (אורית); "אם היינו מכירים את זה משנה א' ואז בכל ההתנסויות היינו עובדים עם זה, אז זה היה הרבה יותר מושרש" (תמר); "רק בשנה האחרונה [...] ממש חויינו את זה בשטח" (סיגל); "אני יכולה להגיד שבתואר בעיקר נחשפתי לאסטרטגיות למידה בשנה השלישית [...] פחות תאוריה, יותר מעשי" (קרן).

עיצומו של תהליך החשיפה של משתתפות המחקר לאסטרטגיות הלמידה יוחס לתקופת היותן מורות חדשות בשנת התמחות. לדבריהן, בשנה זו הן הצליחו ליישם את אסטרטגיות

הלמידה בעבודתן כמורות. סיגל שיתפה כי כעת, בשנת ההתמחות, היא מרגישה שהיא בהחלט מצליחה ללמד וליישם את אסטרטגיות הלמידה בעבודתה בשדה:

אז אני עכשיו בסטאז' והאמת שאני ממש רואה איך אני מצליחה לשלב את זה. גם כי אני מחנכת ואני לוקחת תלמידה שהיא מתקשה במתמטיקה ואני ממש מלמדת אותה אסטרטגיות למידה במתמטיקה באופן פרטני, זה משהו שעשיתי שנה שעברה עם המדריכה וזה משהו שאני ממש רואה איך אני עושה אותו עכשיו ופתאום כזה נפקחות לה העיניים. אני מנסה לשלב את זה בהוראת היסטוריה ותנ"ך בכיתה גדולה [...] לקראת מבחנים כל מיני אסטרטגיות למידה, איך לומדים לקראת מבחנים כאלה.

גם תמר הדגישה את תחושת הביטחון שלה כמתמחה להקניית אסטרטגיות הלמידה: "באופן כללי בכל נושא שאני מלמדת אני חושבת איזו אסטרטגיה אני יכולה להפנות שתעזור להם".

## 2. "למדתי שמה שמתאים לחינוך מיוחד מתאים לכולם" (קרן)

התמה השנייה שגובשה בעקבות ניתוח הראיונות נגעה לתפיסתן של המתמחות כי לימוד אסטרטגיות למידה הוא בסיס משמעותי לכל למידה ומתאים לכולם, בכל גיל ובכל מקצוע, הן בחינוך "הרגיל" והן בחינוך המיוחד. זאת ועוד, מקצת המתמחות התייחסו לאסטרטגיות הלמידה בהקשר של מגפת הקורונה. לטענתן, ההוראה בתקופת המגפה הדגישה את הצורך ללמד את כולם אסטרטגיות למידה יעילות.

ההתייחסות של המתמחות לחשיבות לימוד אסטרטגיות הלמידה בכל גיל עלתה באופן בולט בדבריהן של שני והילה: "בעצם כל אדם משתמש באסטרטגיות למידה, תמיד, גם בחיים הבוגרים" (שני); "ייתכן שזה (לימוד אסטרטגיות למידה) משהו לטווח הרחוק [...] גם כאדם בוגר אני חושבת שזה ישפיע, ישפיע עליהם גם כמבוגרים, נניח שהם ילמדו באוניברסיטה זה משהו שמתפתח עם הזמן" (הילה). גלית הדגישה כי לימוד אסטרטגיות מתאים לכל גיל ובכל מקצוע: "בהקשר של אסטרטגיות למידה אז למדתי שזה מאוד חשוב, שאפשר גם להגיש את זה לכל גיל, בכל מקצוע, שלא צריך שיהיה מקצוע אסטרטגיות למידה [...] שממש אפשר שזה יהיה חלק ממקצוע", ותמר חיזקה נקודה זו מתוך ההתנסות שלה: "ברגע שהתנסיתי בזה בפועל וראיתי איך שזה עובד וזה גם עובד בכל גיל, כי לימדתי את זה שנה שעברה בכיתה י"ב ואחר כך בכיתה י' והשנה אני בכלל עובדת עם ז' וח' ואני רואה איך זה עובד בכל גיל, זה רלוונטי לכל גיל". לדבריה: "זה באמת רלוונטי לכל המקצועות... כי בסוף במיומנויות האלה של כל הדברים האלה של הבנת הנקרא, פיצוח שאלה, זה רלוונטי לכל מקצוע שהם לומדים. אז זה כף".

לרעת כמה מתמחות, יש ללמד אסטרטגיות למידה גם בחינוך הרגיל ולא רק בחינוך המיוחד: "יש את זה בחינוך מיוחד, אבל אין את זה בחינוך רגיל, זו לא צריכה להיות נחלתם רק של החינוך המיוחד. אם כבר להפך, כולם צריכים ויכולים להרוויח מזה" (שני); "למדתי שמה שמתאים לחינוך מיוחד מתאים לכולם" (קרן); "אני גם חושבת שאלו מיומנויות שמקנים לתלמידים משולבים או בחינוך מיוחד כדי לעזור להם, אבל בעיניי זו מיומנות שמתאימה לכל תלמיד, זה יכול לעזור לכולם [...] זה מאוד רלוונטי לכולם" (תמר); "זה חיוני והכרחי וזה לא צריך להיות רק בחינוך מיוחד אלא לכל תלמיד, בכל כיתה. אין מספיק דגש על זה, על החשיבות של זה" (אביגיל).

שני ציינה שתקופת מגפת הקורונה לא הטיבה עם התלמידים, ולכן כיום גדל הצורך ללמד אסטרטגיות למידה את כולם:

אני חושבת שמנזקי הקורונה זה מציף הרבה הרבה הרבה יותר את הצורך של תלמידים בדבר הזה [אסטרטגיות למידה]. אם זה היה עוד יחסית שקוף ונחלת הילדים המתקשים, אז היום זה ממש ממש בולט לי שכולם זקוקים לשיעורים האלה שילמדו אותם איך להתארגן בלמידה, ועד כמה זה משפיע על המנטליות של התלמיד ועל הפניות שלו ללמידה ועל המוטיבציה שלו ללמידה ובסוף גם על ההצלחות שלו - הקורונה היא ואוו, in our face.

להלן דבריה של אורית המסכמים את נושא התמה השנייה - לימוד אסטרטגיות למידה המתאים לכולם:

אני למדתי קודם כל שזה כלי נהדר, אני חושבת שהוא נכון לכל תלמיד, כל תלמיד יש לו את האסטרטגיה שלו, בדרך שלו ואת האופן שהיא יכולה להקל עליו. גם אם הוא תלמיד שהוא מאוד מאוד חכם, במקום שיחפש עכשיו בטקסט של מאתיים עמודים, יש דרך לקצר את זה. אני חושבת שזה כלי שצריך להשתמש בו בכל בית ספר, בכל שלב, בכל גיל, עם כל מורה, וכל מורה צריך להקדיש איזשהו זמן לאסטרטגיות למידה.

### 3. חסמים עיקריים בשנת ההתמחות בהוראת אסטרטגיות הלמידה

התמה השלישית חשפה את החסמים שעיימם מתמודדות המתמחות במהלך שנת ההתמחות. חסמים אלה מקשים על המתמחות ליישם הוראת אסטרטגיות למידה בכיתות ולהקנות לתלמידים בפועל, אף על פי שהן מעניקות לנושא חשיבות רבה. מהראיונות נראה שהמתמחות

נאבקות על הצורך להטמיע את אסטרטגיות הלמידה, והן מתמודדות עם שלושה חסמים עיקריים: (א) היעדר זמן להקניית אסטרטגיות למידה בשל בחינות הבגרות; (ב) חוסר מודעות של מורים ותיקים לנושא והיעדר שפה משותפת עימם; (ג) חוסר בחומרי הוראה מאורגנים המשלבים אסטרטגיות למידה.

### 3.א. "בסוף צריך להעביר חומר, יש בסוף בגרות" (קרן)

מרבית המתמחות הדגישו את החשיבות הרבה שהן מעניקות להקניית אסטרטגיות למידה וציינו שההתנסות המעשית שלהם תרמה להבנתן את הצורך של התלמידים באסטרטגיות למידה לשם הצלחה אקדמית והצלחה רגשית. עם זאת, ציינו מרביתן שבפועל בשנת ההתמחות אין זמן להתעכב על הקניית אסטרטגיות למידה, בעיקר במסגרות החינוך "הרגיל" ובשל אילוצי ההכנה לבחינות הבגרות. כך לדברי אביגיל: "אני עכשיו התחלתי את הסטאז' שלי ואני לא מלמדת אסטרטגיות למידה מהסיבה הפשוטה שאני מלמדת לבגרות, אני מלמדת כיתות י"א-י"ב ואין לנו זמן להתעכב, אין לנו זמן בכלל כי אנחנו רוצים להספיק ולסיים".

באופן דומה תיארו יעל ואורית את החשיבות הרבה שהן רואות בהקניית אסטרטגיות למידה לתלמידים, לצד הקושי ביישום הוראת נושא זה בפועל בשל אילוצי זמן ובחינות הבגרות: "החלום שלי זה שיהיה שיעור אסטרטגיות למידה תמיד, בטח לכיתות קטנות [...] אבל לצערי אין בכלל. אני חושבת שזה לא יכול להיות משני,

זה צריך להיות עיקר [...] אבל בסוף אומרים להם רק בגרות, בגרות" (יעל); "אני חושבת שהיום החינוך הרגיל לא מפנה זמן ללמד אסטרטגיה. יש למורה כיתה של ארבעים תלמידים מגוונים ברמות, שלא ניתן להסביר וכל אחד והקושי שלו ויש לחץ של משרד החינוך, בין אם זה בגרויות, מבחנים, הישגים שצריך לעמוד בהם ולא עוצרים רגע להקדיש שיעור, אוקיי בוא נלמד אסטרטגיה" (אורית).

קרן הביעה את התסכול שחשה כשניסתה ליישם פרקטיקות של אסטרטגיות למידה בכיתה: "איך להכניס את זה? בסוף את מעבירה שיעור במשך 45 דקות, אין לך זמן לעשות מתודות, ובסוף צריך להעביר חומר, יש בסוף מבחן, יש בסוף בגרות. אין זמן יותר מדי להכניס את הדברים האלה [...] בסוף אין לזה באמת זמן משמעותי ומספיק מקום".

### 3.ב. "חבל שלא מלמדים את כל המורים את המיומנויות האלה" (תמר)

לטענת המתמחות, חסם נוסף בהקניית אסטרטגיות למידה בכיתה הוא ההתמודדות עם מורים ותיקים. לטענתן, למורים ותיקים אין שפה של אסטרטגיות למידה, ואין להם מודעות לנושא ולחשיבותו בשיגרת הלמידה וההוראה בכל המקצועות לאורך השנה. שני שיתפה ואמרה

שהיא מאמינה באסטרטגיות למידה והן חשובות לה, אך לתחושתה זו לא שפה שהיא חלק מהמערכת וזה מקשה: "זה חשוב לי, ואני מבינה את החשיבות של זה. אז זה אולי בא לי יותר בקלות כי אני גם מאמינה בזה, אבל קשה לי שהמערכת לא מדברת את השפה". לטענתה, היעדר של שפה משותפת יוצר קושי בהעברה של אסטרטגיות הלמידה למקצועות שונים: "אין מישהו שפוגש אותם ומדבר באותה שפה בשיעור אחר, אז הם לא תמיד יעשו את החיבורים". לדברי הילה: "אני אגיד שיש איזושהי תחושה שמורים מקצועיים ותיקים לא מספיק מודעים וחבל [...] זו התחושה, יש איזושהו פער". גם תמר העלתה באופן מפורש את היעדר המודעות של המורים לנושא: "אני חושבת שהמורים לא מודעים לזה [...] [לאסטרטגיות הלמידה]. חבל שלא מלמדים את כל המורים את המיומנויות האלה", וסיגל ציינה: "אני מרגישה שבבית ספר שאני נמצאת בו, המורים מדהימים אבל הם שואפים להוראה מאוד מסורתית, סכמתית כזאת, אז זה [אסטרטגיות למידה] חסר".

### 3.ג. "הייתי צריכה לקושש מידע" (יעל)

המתמחות תיארו חסם נוסף המקשה על יישום אסטרטגיות למידה בכיתה: היעדר מאגר מידע מאורגן ונגיש המשלב אסטרטגיות למידה בתחומי דעת שונים. לדברי יעל:

וגם אין ספרים [...] מורה להיסטוריה פותחת את הספרים ומסתכלת, מורה לתנ"ך קוראת בתנ"ך. אין ספרים, הייתי צריכה לקושש מידע ולראות גם אוקי [...] עכשיו אני מלמדת אסטרטגיית טרום קריאה, כמה שיעורים אני מקדישה לזה [...] איך אני עושה פעילויות, זה היה מורכב בלייסד את זה. היום יש לי מאגר שלם של חומרים שממש עוסקים בזה. יש חוברת שקוראים לה 'משיקים' שהיא החוברת היחידה שממש מביאה חומרים לשיעורים, בצורה גם פרטנית וגם כיתתית.

### 4. "זה פשוט עושה קסם. זה מדהים באמת" (שני)

עניינה של התמה הרביעית הוא התרומה שהמתמחות מייחסות ללימוד אסטרטגיות למידה. למרות החסמים שתיארו, המתמחות רואות את עצמן כסוכנות שינוי, שמובילות את יישום אסטרטגיות הלמידה בשדה החינוך. הן חשות שהן מנכיחות את האסטרטגיות בכיתות שבהן הן מלמדות, מתוך החשיבות הרבה שהן מייחסות להן, ובכך הן תורמות מחד גיסא, לתלמידים מבחינה רגשית ומבחינה לימודית ומאידך גיסא, למורים הוותיקים המלמדים בכיתות אלו. לדברי קרן, התרומה הרגשית של אסטרטגיות הלמידה לתלמידים בולטת במיוחד בקרב תלמידים שחווים תסכול, חרדה וחוסר הבנה: "אסטרטגיות למידה פשוט יכולות להציל תלמיד

ממצב של תסכול, חרדה ושל חוסר הבנה". שני הדגישה שהשימוש באסטרטגיות תורם בעוד מובנים כמו אחריות על הלמידה ודימוי עצמי: "זה נותן להם סטנדר של שליטה, זה נותן תחושה שהטקסט לא שולט בי, שהמבחן הזה עכשיו הוא לא זה שמנהל אותי, אני זאת שמנהלת אותו כי אני יודעת איך לגשת אליו [...] ולקבל על זה החלטות ולקחת על זה אחריות [...] אני מאמינה שזה תורם בדימוי העצמי ובמידת האחריות שלהם על הלמידה שלהם ועל היכולת שלהם".

סיגל הוסיפה שהאסטרטגיות עוזרות לתלמידים לחוות הצלחה ולהבין: "למשל אני רואה חוויות הצלחה בתלמידה שהיא מאוד מתוסכלת במתמטיקה והיא נגשה למבחן למרות שהיא ניסתה להתחמק ממנו [...] ועצם זה שהיא נגשה למבחן זה משמעותי. היא פשוט הבינה יותר, ראיתי את האסימון נופל". גם תמר התייחסה לתרומה של לימוד האסטרטגיות ליצירת חוויות הצלחה: "אני חושבת שהכי הרבה אני שמה לב שזה פשוט מייצר להם חוויות הצלחה". אורית הרחיבה בעניין זה והדגישה שהאסטרטגיות מובילות להצלחות שמספקות תקווה לתלמידים: "זה מוביל להצלחות, בין אם הן קטנות אבל זו הצלחה אישית של כל תלמיד, לתת איזושהי תקווה. במיוחד בגיל תיכון שהם הכי מיואשים [...] זה איזושהו רגע נחת לתלמיד שהוא יכול להגיד: אני יכול לעשות את זה ולהצליח".

תרומה נוספת אחרת לתלמידים שזיהו המתמחות בעקבות נוכחותן בשדה החינוך ובהקשר של אסטרטגיות למידה היא בהיבט הלימודי. לדברי יעל, התרומה של אסטרטגיות הלמידה מתבטאת בשיפור מיומנויות הלמידה והישגי התלמידים: "יש משהו שמשפר את היכולת לשלוף, את היכולת לזכור, את היכולת ללמוד ואם יודעים אותו או אם בכלל חושבים עליו, אז בפועל יש לזה תוצאות [...] השנה לימדתי אותם אסטרטגיות [...] ואז תלמיד שלי בא אחרי שהיה לו מבחן והוא הראה לי את המבחן והוא קיבל 20 נקודות יותר מהמבחן הראשון". נוסף על כך, יעל ציינה כי התלמידים שלה נתנו לה משוב שהלימוד של אסטרטגיות למידה איתה כמורת שילוב בשלב ההתמחות סייע להם בכיתה: "היום כשאני סטאז'רית ואני מורת שילוב, הם צריכים לעשות משוב אמצע, התלמידים אומרים: זה עוזר לי בכיתה, זה עוזר לי לייעל את הזמנים שלי, זה עוזר לי להבין יותר טוב".

נוכחות המתמחות בשדה החינוך וחשיפת נושא אסטרטגיות הלמידה בבית הספר תורמות הן להעלאת המודעות של המורים הוותיקים לנושא זה והן להטמעתו בשיגרת הלמידה וההוראה בבית הספר. הגר סיפרה כיצד הדגימה הן לתלמידים והן למורה למדעים יישום מוצלח של אסטרטגיות למידה:

אני לימדתי את התלמידים פיצוח שאלה: השלבים שעושים כדי להבין את השאלה וכדי לענות עליה בצורה מדויקת. במקביל, המורה למדעים סיפרה לי, שבכיתה זו



מאוד קשה לתלמידים לענות על שאלות בשיעורים שלה. אז נכנסנו יחד לכיתה בשיעור שלה, היא הקריאה את השאלות ואני אמרתי להם בואו נעשה מה שלמדנו בשיעור לשון: נסמן מילות שאלה, נבין מה השאלה אומרת, מה השאלה מבקשת וככה הם ענו הרבה יותר טוב על השאלות. הם עד היום אומרים לי, למרות שעשינו את זה בתחילת שנה, שהיא [המורה למדעים] עושה את זה וזה עוזר להם.

גם שני סיפרה כיצד הייתה שותפה להטמעה של אסטרטגיות למידה בקרב צוות המורים בבית הספר בשנת ההתמחות שלה: "בכיתה י"א הם לומדים לכתוב סקירה ממוגת [...] ואחת הדרכים ללמד זאת זה לעבוד עם טבלה מאוד מסודרת. במבחן הראשון בבגרות לא בודקים להם את הטבלה [...] רק את הסקירה. אני במבחן הראשון חייבתי אותם ושכנעתי את כל צוות לשון שיכתבו טבלה ושניתן על זה נקודות".

## דיון

במוקד המחקר הנוכחי מוצג תהליך החשיפה של מתמחות לאסטרטגיות למידה במהלך ההתנסות המעשית שלהן כפרחי הוראה ונבחן יישום הוראת אסטרטגיות הלמידה במהלך שנת ההתמחות. בהתאם לתיקון לחוק החינוך המיוחד, התשע"ח-2018, לנוכח הצורך להכשיר פרחי הוראה להוראה בכיתה הטרוגנית תוך מתן מענה לשונות הלומדים, ולנוכח המתווה החדש להכשרת מורים, נעשתה סוגיית ההכשרה של מתמחים להוראה בתחום אסטרטגיות הוראה כורח של המציאות (המועצה להשכלה גבוהה, 2020).

בראיונות שנערכו עם מורות בשנת ההתמחות, עלו ארבע תמות מרכזיות לגבי אסטרטגיות הלמידה. התמה הראשונה - שלוש תחנות בתהליך החשיפה ההדרגתי של המתמחות לאסטרטגיות הלמידה - מכוונת לכך שתהליך החשיפה לאסטרטגיות הלמידה החל עוד בהיותן תלמידות בבית הספר, נמשך בעת לימודיהן במכללה וממשיך גם בעת היותן מורות בשנת ההתמחות.

בהקשר לתחילת התהליך, עוד בהיותן תלמידות בבית הספר, סיפרו כמה ממשותפות המחקר כי יש להן לקות למידה. הן ציינו כי בשל כך הן מורות טובות יותר. לתפיסתן, ניסיוןן כתלמידות לקויות למידה מעניק להם יכולת ליחס חשיבות יתרה לתועלתן של אסטרטגיות הלמידה. ממצא זה תואם את המתואר בספרות על הזיקה בין חוויות של מורים עם לקויות למידה כתלמידים לבין בחירתם בתחום ההוראה בכלל ובתחום החינוך המיוחד בפרט. נמצא

שמורים עם לקויות למידה שבחרו במקצוע החינוך המיוחד חשים שיש להם ידע רב על לקויות למידה, והם מקווים לספק תמיכה וליווי לתלמידים עם לקויות למידה. זאת ועוד, המורים עם לקות הלמידה תופסים את לקות הלמידה שלהם כיתרון, המאפשר להם לפתח רגישות ואמפתיה כלפי התלמידים עם לקויות הלמידה בכיתתם, מניע אותם לחפש התאמות בדרכי הוראה ומתן אסטרטגיות למידה לתלמידים ואף להיות עבור התלמידים דוגמה אישית לחוויית ההצלחה האקדמית למרות הלקות (דהן ואחרות, 2015; פלביאן, 2015).

בהקשר להמשך התהליך, שבו למדו המשתתפות כסטודנטיות במכללה, הן הדגישו את החשיבות הרבה להתנסותן בשדה החינוך תוך יישום אסטרטגיות הלמידה במהלך לימודיהן ובהמשך בשנת ההתמחות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם העיקרון החמישי במתווה החדש להכשרת מורים, המציב את ההתנסות בהוראה כגולת הכותרת של ההכשרה להוראה (המועצה להשכלה גבוהה, 2020). על פי העיקרון הזה, ההתנסות בהוראה מאפשרת את לימודי התאוריה מתוך מקרים בשדה ומזמנת התמודדות עם תכנון לימודים ועם יישומו הלכה למעשה תוך התייחסות פרטנית לצרכים הייחודיים של כל תלמיד. אם כן, קורס עיוני בנושא אסטרטגיות למידה אינו מספק עוד, וצריך שאסטרטגיות הלמידה תהיינה חלק מהדרישות ומהמטלות של ההתנסות המעשית כדי שהן יופנמו. העובדה שהסטודנטיות נדרשו ללמד את התלמידים, במסגרת ההתנסות המעשית, שיעור בנושא אסטרטגיות למידה או שיעורים בתחום דעת שבהם שולבו אסטרטגיות למידה הביאה לכך שהנושא הובן, הופנם ויושם. הראייה לכך שניסיון זה נחוה כחיובי היא שכיום המתמחות, בשנתן הראשונה בהוראה, מדווחות כי לאור החוויה החיובית שלהן במהלך ההכשרה המעשית עם אסטרטגיות למידה הן ממשיכות להורות אותן לתלמידים שלהם.

תמה זו מציגה את ההסתכלות של המתמחות לאחור על התהליך שעברו, באופן רטרואספקטיבי, ומתארת ציר זמן דמיוני. נקודת ההתחלה בציר הזמן היא הנקודה שבה הן נחשפו לראשונה לאסטרטגיות למידה כשהיו תלמידות בבית הספר. נקודת ההמשך בציר הזמן הדמיוני מתייחסת לשלב שבו הן היו פרחי הוראה במכללה. הן הציגו את הצעדים שעשו בשלב זה בתחום אסטרטגיות הלמידה ואת מה שהצליחו ללמוד בהקשר זה במהלך ההתנסות המעשית. כיום, בנקודת הזמן שבה הן עובדות כמורות בשנת ההתמחות, הן מצליחות לשקף את ההישגים שלהן ואת תרומתן לשדה החינוך בשנת ההתמחות בהקשר לשימוש באסטרטגיות למידה ובר בבר להתייחס באופן ביקורתי למה שהיה חסר להן בתוכנית ההכשרה.

התמה השנייה שעלתה מהראיונות - תפיסת האסטרטגיות כמתאימות לכולם ובאופן ספציפי גם בחינוך המיוחד וגם בחינוך ה"רגיל" - חשובה במיוחד לאור תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד, התשע"ח-2018. החוק מבטא מהלך מערכתי המקדם הכלה והשתלבות של

תלמידים עם מגוון צרכים במוסדות החינוך, בעקבותיו לומדים כיום תלמידים עם צרכים מיוחדים בכל כיתה ולא דווקא בבתי ספר לחינוך מיוחד או בכיתות חינוך מיוחד. במילים אחרות, כיום כל מורה נדרש להכיל תלמידים עם צרכים שונים גם בכיתות "רגילות".

אחד הכלים החשובים העשויים לעזור למורים בחינוך "הרגיל" להכיל תלמידים עם צרכים שונים בכיתות שלהם הוא שימוש באסטרטגיות למידה, כיוון שאסטרטגיות למידה הן כלי לפיתוח החשיבה והן מגבירות את יעילות הלמידה בקרב כלל התלמידים (Edwards et al., 2014; Tsuman & Abed-Elhak, 2016).

יצוין, כי בצל משבר הקורונה והלמידה מרחוק יש הקצנה בקשיים של תלמידים רבים, ולא רק של תלמידים עם צרכים מיוחדים, ללמוד דרכי למידה יעילות ולסגלן. בשני סקרים שביצע השירות הפסיכולוגי-ייעוצי בשנת 2020 בקרב יועצות חינוכיות עלה ש-70% מהפניות אליהן במהלך מגפת הקורונה היה בעקבות קשיים לימודיים (בבנישתי, 2020). לאור ממצאים אלה, נראה שאסטרטגיות למידה עשויות להוות גשר לצמצום הפער שנוצר בהרגלי הלמידה של התלמידים ובסיגול דרכי למידה יעילות על ידם.

**התמה השלישית - החסמים העומדים בפני מתמחים בשנתם הראשונה - מצטרפת למחקרים אחרים בנושא האתגרים של המתמחים בשנת ההתמחות כגון ניהול כיתה, קשר עם הורים, שונות בין תלמידים, הוראת חומרי למידה, הסתגלות לארגון הבית הספרי ועוד (ארביב-אלישיב ואחרות, 2018; משכית וסיני, 2021). במחקר הזה מופנה הזרקור אל החסמים בהקניית אסטרטגיות למידה במהלך שנת ההתמחות.**

**חסם אחד** הוא היעדר זמן מספק להקניית אסטרטגיות למידה בשל בחינות הבגרות. המתמחות העלו כי הזמן הרב המוקדש להכנה לבגרויות אינו מאפשר להן לשלב הקניית אסטרטגיות למידה באופן מעמיק ומשמעותי. בהקשר זה יצוין שייתכן שהרפורמה החדשה בבגרויות (רפורמת התחדשות הלמידה במקצועות המח"ר) עשויה להפחית את המתח סביב בחינות הבגרות (משרד החינוך, 2022). יישום רפורמה זו מתמקד בצמצום מספר בחינות הבגרות והמרת מספר בחינות בכתיבת עבודות. מהלך זה עשוי לספק למורים זמן להקניית אסטרטגיות למידה יעילות ובמיוחד בתחומים של הבנת הנקרא והבעה בכתב, מיומנויות שיידרשו לתלמידים בעת כתיבת עבודות (Institute of Education Sciences, 2010; Klingner et al., 2015; Lan et al., 2014; Roohani et al., 2017).

**חסם נוסף** שתיארו המתמחות הוא חוסר המודעות של המורים הוותיקים לחשיבות הקניית אסטרטגיות הלמידה והיעדר השפה של אסטרטגיות הלמידה. אחד האתגרים שחווים המתמחים בשנת ההתמחות הוא התנגדות של צוות בית הספר לחרוג מהשיגרה המוכרת (דהן ואחרות, 2021). במחקרן הדגישו דהן ואחרות (2021) את החשיבות הרבה לכך שהצוות הוותיק בבית

הספר יהיה פתוח ליוזמות ולחדשנות שהמתמחים מביאים איתם לשטח. לדידן, הרווח מכך יהיה הן עבור המתמחים והן עבור צוות ההוראה, ההנהלה, התלמידים, ההורים וקהילת בית הספר. בהלימה לממצא זה, מהמחקר הנוכחי עולה החשיבות של שיתוף הפעולה בין המורים הצעירים למורים הוותיקים וכן הצורך להתייחס למתמחים כאל משב רוח רענן וחדשני בבית הספר שראוי לתת לו מקום.

**חסם** אחר שתיארו המתמחות הוא חוסר בחומרי הוראה מאורגנים ונגישים ליישום, המשלבים אסטרטגיות למידה במקצועות הלימוד השונים. הן ציינו באופן מפורש את תוכנית "משיקים" כיעילה עבורן. תוכנית "משיקים" עוסקת בתחום ההוראה והלמידה של תלמידים עם לקויות למידה הלומדים בכיתות "רגילות" ומזמנת מפגש בין מומחיות בתחום התוכן לבין המומחיות בתחום לקויות הלמידה והקניית המיומנויות (לוי שמעון ואחרים, 2016). נראה שיש חשיבות לכתיבת תוכניות נוספות כדוגמת תוכנית "משיקים". באמצעות תוכניות אלה יהיה אפשר ליישם מערכי שיעור המשלבים הוראת אסטרטגיות למידה ותחומי תוכן שונים.

**התמה הרביעית** - תפיסותיהן של המתמחות המתייחסות לתרומתן של אסטרטגיות הלמידה - עלתה אף היא בקנה אחד עם המתואר בספרות המחקר וחשפה את החשיבות הרבה שהמתמחות מייחסות לאסטרטגיות הלמידה ולתרומתן לתהליך הלמידה מוצלח יותר התורם הן לתפקוד האקדמי של התלמידים ומשפר אותו (Zohar & David, 2008; Veeman, 2011) והן לתפקוד הרגשי שלהם (Zohar & Peled, 2008).

במחקר שנערך בשנים האחרונות נבחנו שני סוגים של התערבות בקרב תלמידים מתבגרים עם הפרעת קשב ופעלתנות יתר. התערבות אחת הייתה מתן התאמות בלמידה ובהבחנות, והיא כללה סיוע ותיווך של המורה בתהליך הלמידה. התערבות אחרת כללה הקניית מיומנות למידה לניהול עצמי לתלמידים. ממצאי המחקר העלו, בין השאר, שהקבוצה שקיבלה התערבות המכוונת לניהול עצמי הפיקה תועלת רבה יותר ושיפרה את הישגיה במידה רבה יותר בהשוואה לקבוצה שקיבלה התאמות בלמידה ובהבחנות (Harrison et al., 2020). ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי המחקר הנוכחי אשר לתרומה של הקניית אסטרטגיות למידה מטא-קוגניטיביות לשם שיפור תפקוד אקדמי בקרב תלמידים. בנוסף, הדגישו המתמחות את תרומתן של הקניית אסטרטגיות הלמידה ל**פן הרגשי**: העלאת הדימוי העצמי, תחושת המסוגלות של התלמידים והפחתת תחושת התיסכול של התלמידים. ממצא זה נמצא בהלימה לממצאי ספרות המחקר על אודות הקשר בין מטא-קוגניציה לתחום הרגשי (Kolubinski et al, 2019).

תרומה נוספת של אסטרטגיות הלמידה עולה מכך שהמתמחות תופסות את עצמן כסוכנות שינוי, החושפות את המורים הוותיקים מהן לחשיבות השימוש באסטרטגיות למידה ולתרומת

הכלי לשיפור יכולות אקדמיות ורגשיות בקרב התלמידים. המתמחות, שזה עתה סיימו את לימודיהן, נחשפו למחקרים עדכניים, התנסו בשטח ביישום העקרונות שעלו במחקרים אלו וכעת הן מעבירות את הידע העדכני שלמדו באקדמיה למורים בשדה. לדוגמה, המתמחות תיארו את יכולתן לשתף את המורים הוותיקים בעקרונות ההוראה בהתאם למודל העיצוב האוניברסלי ללמידה ולהציג בפניהם מודל עדכני המדגיש פיתוח של מערכי שיעור מגוונים תוך מתן מענה לשונות הלומדים (Lee & Griffin, 2021).

## תרומת המחקר

המחקר הנוכחי נערך בתקופה שבה במערכת החינוך בישראל מתמודדים עם מחסור במורים ועם נשירת מורים ממקצוע ההוראה. נראה שהאפשרות של המתמחים להשמיע את קולם, כפי שהדבר נעשה במחקר הנוכחי, מאפשרת לבחון את תפישותיהם ולזהות את האתגרים שעימם הם מתמודדים. זיהוי האתגרים והבנתם מאפשרים לחשוב על הפתרונות שניתן להעניק למתמחים כדי להעלות את תחושת שביעות הרצון שלהם מההוראה ובר כבוד לצמצם את המגמה של נשירת המורים ממערכת החינוך.

במחקר הזה, שהתמקד באסטרטגיות למידה ככלי שהעניק למתמחות ביטחון ותחושת מסוגלות חרף האתגרים שעימם התמודדו בשנת ההתמחות, חשף קולן של המתמחות חוויה של הצלחה ותחושה של תרומה משמעותית להוראה וללמידה של התלמידים.

## מגבלות המחקר

במחקר הנוכחי מספר המשתתפים קטן יחסית וכל המשתתפים שייכים למכללה אחת. נוסף על כך, במחקר הוצג הנושא מנקודת מבטן של המתמחות בלבד, ולכן ייתכן שראיונות עם מורות ותיקות ועם תלמידים היו מאפשרים לקבל תמונה מעמיקה ורחבה יותר. לפיכך ראוי שיערכו עוד מחקרים בנושא, העשויים לתרום להבנה מעמיקה של התחום.

## השלכות יישומיות והמלצות

- למחקר הנוכחי יש השלכות יישומיות בתחום הכשרת המורים בכלל ויישום אסטרטגיות למידה במסגרת ההתנסות המעשית בקרב פרחי הוראה בפרט.
- יש חשיבות רבה לחשיפת פרחי ההוראה לאסטרטגיות הלמידה החל משנת הלימודים הראשונה, הן במסגרת קורסי התאוריה והן במסגרת ההכשרה המעשית, תוך הקפדה על יישום הנלמד בעבודתם החינוכית של פרחי ההוראה עם התלמידים. חשוב מאוד שהחשיפה לאסטרטגיות למידה והיישום שלהן תהיה חלק מהכשרתם של פרחי הוראה במסלולי למידה שונים ולא רק במסלול לחינוך המיוחד.
  - יש חשיבות רבה לקיום השתלמויות מורים ותיקים שלא נחשפו בהכשרתם לאסטרטגיות למידה. התכנים בהשתלמויות אלו צריכים לחשוף את המשתתפים לתרומתן של אסטרטגיות הלמידה בהוראה בכיתה הטרוגנית ולהציע ליווי פרקטי ביישומן של האסטרטגיות במערכי השיעורים השונים.
  - קיים צורך ביצירת מאגר מידע בשפה העברית הכולל אסטרטגיות למידה שונות ודוגמאות רלוונטיות לתחומי דעת שונים. מאגר זה צריך להיות נגיש למורים המבקשים לכלול הוראה של אסטרטגיות למידה בכיתות.

## רשימת מקורות

- ארכיב-אלישיב, ר', עוזרי-רויטברג, ס' ורוזנברג, ק' (2018). מורים חדשים מדברים על תהליך הכשרתם. דוח מסכם. מכללת סמינר הקיבוצים.
- בנבנישתי, ר' (2020). מיפוי השלכות מגפת הקורונה על רווחתם הנפשית של מורים ומנהלים – סקירת ספרות מחקרית – לשכת המדענית הראשית. משרד החינוך.
- ברק מדינה, ע' (2020). תהליכי פיתוח מקצועי לקידום הכלה (inclusion) בבתי הספר ובמערכת החינוך בישראל. יוזמה – המרכז לידע ומחקר בחינוך – האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23451.pdf>
- דהן, א', הרס-לידור, נ', מלצר, י' ושלו, א' (2015). לקות הלמידה איננה מוגבלות: היא זהות – סיכויים וסיכונים בהוראה מנקודת מבטו של המורה עם ליקויי למידה. ביטאון מכון מופ"ת, 56, 26-32.

דהן, א', שחם, ח' ושורצקי א' ח' (2021). המתמחה בהוראה בשנתו הראשונה מנקודת מבט רפלקטיבית. רב-גוונים: מחקר ושיח, 20, 101-128.

המועצה להשכלה גבוהה. (2020). דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. <https://did.li/malag-hachshara-lehoraa>

וייסבלאי, א' (2015). חינוך לילדים עם צרכים מיוחדים בישראל – נתונים וסוגיות מרכזיות. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. [https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/951207dc-1277-e511-80d1-00155d0ad6b2/2\\_951207dc-1277-e511-80d1-00155d0ad6b2\\_11\\_8781.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/951207dc-1277-e511-80d1-00155d0ad6b2/2_951207dc-1277-e511-80d1-00155d0ad6b2_11_8781.pdf)

חוק החינוך המיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח – 2018. <https://meyda.education.gov.il/files/special/lows/%D7%A7%D7%99%D7%A7%D7%95%D7%9F%20%D7%97%D7%95%D7%A7%20%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A%20%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%97%D7%93%2019.7.18.pdf>

לוי שמעון, ש', שמיר, ה', גליקמן, א', רבי, ב', פריד, ר', מאור, ר', ליברמן, א', זמורה, מ', מורן, ע', כהן, ג', דווק, ג', לביא, ט', יהודה, ר', אלמליך, ש' דר, א' ואביקר, א' (2016). משיקים – אומנות ההוראה בכיתות הכוללות תלמידים עם קשיים ועם לקות בלמידה בהשקפה לתחומי דעת. משרד החינוך, אגף לקויות למידה, שפ"י. <https://meyda.education.gov.il/files/shefi/liikoheylemida/meshikim.pdf>

מוניקנדרם-גבעון, י' (2021). נתונים על תלמידי חינוך מיוחד לפי קבוצות אוכלוסייה. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. [https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/a391246f-9943-eb11-810a-00155d0aee38/2\\_a391246f-9943-eb11-810a-00155d0aee38\\_11\\_17725.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/a391246f-9943-eb11-810a-00155d0aee38/2_a391246f-9943-eb11-810a-00155d0aee38_11_17725.pdf)

משכית, ד' וסיני, נ' (2021). קושי ואור – מעגלי התפתחות: עיון בסיפורי מתמחים. רב גוונים: מחקר ושיח, 20, 171-204.

משרד החינוך. (2019). הכלה והשתלבות בחינוך היסודי: יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, הכלה והשתלבות והמינהל הפדגוגי, אגף א', חינוך יסודי. [https://meyda.education.gov.il/files/PortalShaar/integration\\_binder\\_elementary\\_school.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/PortalShaar/integration_binder_elementary_school.pdf)

- משרד החינוך. (2022). רפורמת התחדשות הלמידה במקצועות המח"ר. פורטל עובדי הוראה, מרחב פדגוגי. [/https://pop.education.gov.il/renewal-of-learning](https://pop.education.gov.il/renewal-of-learning)
- פלביאן, ה' (2015). שילוב מורים עם לקויות למידה: יתרונות, חסרונות ושאלות מנקודת מבטם של מנהלי בתי ספר. ביטאון מכון מופ"ת, 56, 22-26.
- צבר בן-יהושע, נ' (2016). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך: נ' צבר בן-יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 86-118). מכון מופ"ת.
- קמחי, י' וברניר, א' (2021). חינוך מכיל בחינוך הרגיל: פרקטיקות להכשרת מורים מיטבית. מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. רמות.
- שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה. רמות.

Alisauskiene, S., Guđjónsdóttir, H., Kristinsdóttir, J. V., Connolly, T., O'Mahony, C., Lee, L., Milteniene, L., Meliene, R., Kaminskiene, L., Rutkiene, A., Venslovaite, V., Kontrimiene, S., Kazlauskienė, A., & Wozniczka, A. K. (2020). Personalized learning within teacher education: A framework and guidelines. *Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, 37. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374043>

Avissar, G. (2017). Partnerships between special and mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(3), 149-156.

Basham, J. D., Blackorby, J., & Marino, M. T. (2020). Opportunity in crisis: The role of universal design for learning in educational redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(1), 71-91.

Blanton, L. P., Pugach, M. C., & Boveda, M. (2018). Interrogating the intersections between general and special education in the history of teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 354-366.



- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Conderman, G., & Johnston-Rodriguez, S. (2009). Beginning teachers' views of their collaborative roles. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 235-244.
- Council of the European Union. (2018, May 22). Council recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching. *Official Journal of the European Union*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&rid=2](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&rid=2)
- De Vroey, A., Symeonidou, S., & Watkins, A. (2019). *Teacher professional learning for inclusion: Literature review*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. [https://www.europeanagency.org/sites/default/files/tpl4i\\_literature\\_review.pdf](https://www.europeanagency.org/sites/default/files/tpl4i_literature_review.pdf)
- Dewi, S. S., & Dalimunthe, H. A. (2019). The effectiveness of universal design for learning. *Journal of Social Science Studies*, 6(1), 112-123.
- Edwards, A. J., Weinstein, C. E., Goetz, E. T., & Alexander, P. A. (2014). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. Elsevier.
- Firat, T. (2019). Effects of the TWA strategy instruction on reading comprehension of students with learning disabilities. *Educational Research Quarterly*, 43(2), 24-54.
- Florian, L. (2011). Introduction—Mapping international developments in teacher education for inclusion. *Prospects*, 41(3), 319.
- Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8.
- Forlin, C. (2012). Responding to the need for inclusive teacher education. In C. Forlin (Ed.), *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective* (pp. 3-12). Routledge.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative Research*. Routledge.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (Eds.). (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.
- Harrison, J. R., Evans, S. W., Baran, A., Khondker, F., Press, K., Noel, D., Wasserman, S., Belmonte, C., & Mohlmann, M. (2020). Comparison of accommodations and interventions for youth with ADHD: A randomized controlled trial. *Journal of School Psychology, 80*, 15-36.
- Hartley, S., Ilagan, V., Madden, R., Officer, A., Posarac, A., Seelman, K., Shakespeare, T., Sipos, S., Swanson, M., Thomas, M., & Qiu, Z. (2011). *World report on disability*. World Health Organization.
- He, Y. (2014). Universal design for learning in an online teacher education course: Enhancing learners' confidence to teach online. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 10*(2), 283-298.
- Hédin, L., Mason, L., H., & Gaffney, J. (2011). Comprehension strategy instruction for two students with attention-related disabilities. *Preventing School Failure, 55*, 148-157.
- Institute of Education Sciences. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512029.pdf>
- Jiang, Y., Ma, L., & Gao, L. (2016). Assessing teachers' meta-cognition in teaching: The teacher meta-cognition inventory. *Teaching & Teacher Education, 59*, 403-413.
- Kent, A. M., & Giles, R. M. (2016). Dual certification in general and special education: What is the role of field experience in preservice teacher preparation? *Professional Educator, 40*(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120324.pdf>

- King-Sears, M. E., & Johnson, T. M. (2020). Universal design for learning chemistry instruction for students with and without learning disabilities. *Remedial & Special Education, 41*(4), 207-218.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties, 2/E (What Works for Special-Needs Learners)*. Second ed. Guilford Publications.
- Kolubinski, D. C., Marino, C., Nikčević, A. V., & Spada, M. M. (2019). A metacognitive model of self-esteem. *Journal of Affect Disorders, 256*, 42-53.
- Lan, Y. C., Lo, Y. L., & Hsu, Y. S. (2014). The effects of metacognitive instruction on students' reading comprehension in computerized reading contexts: A quantitative meta-analysis. *Educational Technology & Society, 17*(4), 186-202.
- Lee, A., & Griffin, C. C. (2021). Exploring online learning modules for teaching universal design for learning (UDL): Preservice teachers' lesson plan development and implementation. *Journal of Education for Teaching, 47*(3), 411-425.
- Mason, L. H., Harris, K., & Graham, S. (2012). Strategies for improving student outcomes in written expression. In D. J. Chard, B. G. Cook, & M. G. Tankersley (Eds.), *Research-based strategies for improving outcomes in academics* (pp. 83-94). Pearson Education.
- McMenamin, T. (2011). The tenacity of special schools in an inclusive policy environment: The New Zealand situation 1996–2010. *Support for Learning, 26*(3), 97-102.
- Riding, R., & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies*. David Fulton Publishers.
- Roohani, A., & Asiabani, S. (2015). Effects of self-regulated strategy development on EFL learners' reading comprehension and metacognition. *GEMA: Online Journal of Language Studies, 15*(b), 31-49.

- Roohani, A., Hashemian, M., & Kazemian, Z. (2017). Effects of rhetorical analysis and self-regulation strategies on Iranian EFL Learners' critical thinking and reading comprehension of argumentative texts. *Journal of Language Horizons*, 1(1), 53-75.
- Salovita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Shoham Kugelmass, D., & Kupferberg, I. (2020). Experienced mainstream teachers and student teachers position themselves explicitly and implicitly in relation to inclusive classrooms: Global and local implications. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 379-394.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Swanson, H. L., Kehler, P., & Jerman, O. (2010). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 24-47.
- Symeonidou, S., & De Vroey, A. (2019). *Teacher professional learning for inclusion policy self-review tool*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/tpl4i\\_policy\\_self-review\\_tool.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/tpl4i_policy_self-review_tool.pdf)
- Tsuman, A., & Abed-Elhak, Z. (2016). Impact of meta-cognitive learning strategies on improving reading comprehension skills of Arabic language among 10th graders in Jordan. *Educational Sciences & Psychology*, 17, 229-265 (in Arabic).
- Veenman, M. V. J. (2011). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 197-218). Routledge.
- Zohar, A., & Barzilai, S. (2013). A review of research on metacognition in science education: Current and future directions. *Studies in Science Education*, 49(2), 121-169.

Zohar, A. & David, A. B. (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition and Learning*, 3(1), 59-82.

Zohar, A., & Peled, B. (2008). The effects explicit teaching of meta-strategic knowledge on low-and high-achieving students. *Learning & Instruction*, 18(4), 337-353.

ד"ר דנה שהם קוגלמס היא ראשת המסלול לחינוך מיוחד במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים. היא בעלת תואר ראשון ושני עם התמחות בחינוך מיוחד מטעם האוניברסיטה העברית בירושלים ותואר שלישי מאוניברסיטת בר-אילן. הדוקטורט שלה עסק בתחום הרגשי-חברתי של ילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה בגיל הרך. כתבה פוסט דוקטורט מטעם מכון מופ"ת בתחום המחקר: הכשרת מורים משלבת בישראל. תחומי המחקר שלה הם: אוטיזם, שילוב, הכשרת מורים. תחומי ההוראה: לקויות למידה, הפרעות קשב והיפראקטיביות, אוטיזם, שילוב. פרויקטים בולטים שביצעה: קידום תהליך של הטמעת הנושא של עבודה עם הורים במסגרת ההכשרה המעשית של המסלול לחינוך מיוחד.

ד"ר מורן פרחי היא מרצה ומדריכה פדגוגית במסלול לחינוך מיוחד במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים. היא בעלת תואר ראשון ושני בחינוך, עם התמחות בלקויות למידה, מטעם האוניברסיטה העברית בירושלים, ותואר שלישי מאוניברסיטת תל אביב. הדוקטורט שלה עסק בקוגניציה מספרית, תפקודי קשב, זיכרון עובד והישגים אקדמיים במתמטיקה בקרב ילדים ומתבגרים. מורן פרחי כתבה פוסט דוקטורט במכון מופ"ת בתחום של ויסות רגשות של מורים ממקצועות ה-STEM. תחומי המחקר: לקויות למידה, הפרעות קשב, הוראה מותאמת במתמטיקה לתלמידים מתקשים, הכשרת מורים, אסטרטגיות למידה, ארגון זמן. תחומי ההוראה: קורסים עיוניים ומעשיים בהוראה מותאמת במתמטיקה, לקויות למידה והפרעות קשב, אסטרטגיות למידה.

# הטמעת למידה דיגיטלית במוסדות להשכלה גבוהה: אתגרים, חסמים והזדמנויות

ניזאר ביטאר וניצה דוידוביץ

---

ניזאר ביטאר, המכללה האקדמית עמק יזרעאל ע"ש מקס שטרן;

nizarb@yvc.ac.il

פרופ' ניצה דוידוביץ, אוניברסיטת אריאל; d.nitza@ariel.ac.il

---

## תקציר

מחקר זה בוחן את השפעת תוכנית הלמידה הדיגיטלית שהגתה המל"ג מנקודת מבטו של הסגל האקדמי, באמצעות חקר מקרה של מוסד להשכלה גבוהה בצפון. מטרת המחקר הינה לחקור את נקודות המבט של הסגל האקדמי אודות תוכנית הלמידה הדיגיטלית בהשכלה גבוהה, לזהות אתגרים, חסמים והזדמנויות שהתוכנית יצרה, ולברר מהם הגורמים המשפיעים על אימוצה ויישומה. כדי לענות על שאלה זו, התקיימו ראיונות עומק עם חברי סגל אקדמי ששילבו למידה דיגיטלית בקורסים אקדמיים במוסד להשכלה גבוהה. הנתונים שנאספו נותחו באמצעות גישת ניתוח תמטי. בעקבות הזמינות והנגישות הנרחבת של הכלים ושל המשאבים הדיגיטליים, נראה כי ללמידה דיגיטלית יש פוטנציאל לשנות את האופן שבו ההוראה מועברת, הלמידה מתקיימת וההערכה מתבצעת. כן נראה כי המוסדות להשכלה הגבוהה בישראל אימצו את הלמידה הדיגיטלית כאמצעי לסייע לסטודנטים בעת משבר לא צפוי שהתרחש. השאלה היא - מה הלאה, ומה למדנו מהניסיון שנכפה בתכנון הוראה, למידה, הערכה ועיצוב חווית הלמידה בעידן הדיגיטלי? ממצאי מחקר זה עשויים להאיר את יישום הלמידה הדיגיטליות במוסד להשכלה גבוהה, על החוזקות והחולשות שלה, מנקודות המבט של הסגל האקדמי. ממצאי המחקר יעזרו לזהות את האתגרים ואת החסמים שיש להתגבר עליהם לשם שילוב הלמידה הדיגיטלית בהשכלה הגבוהה, ולשפוך אור על ההזדמנויות שהלמידה הדיגיטלית מאפשרת. תוצאות מחקר זה ירחיבו את הידע הקיים בנושא שילוב למידה דיגיטלית בהשכלה הגבוהה, ויספקו המלצות מעשיות לתכנון

וליישום יוזמות למידה דיגיטליות באופן יעיל. בכוחן של מסקנות המחקר לסייע למקבלי ההחלטות במוסדות האקדמיים בגיבוש מעטפת תמיכה, ליווי, ייעוץ וסיוע לסגל האקדמי ביישום עקרונות הלמידה הדיגיטלית.

**מילות מפתח:** השכלה גבוהה; למידה דיגיטלית; למידה מקוונת; פדגוגיה; רגולטור

## מבוא

בשנת 2020 פרצה מגפת הקורונה שגרמה להאצה בשימוש בלמידה הדיגיטלית במערכת ההשכלה הגבוהה. המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) והוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת) פעלו לקידום הלמידה הדיגיטלית במסגרת תכנית רב-שנתית. המצב החדש שאליו נקלעה המערכת האקדמית עורר אתגרים מרובים אך גם הזדמנויות חדשות. כדי להיערך לאתגרים הללו, ובמקביל, כדי לנצל את הפוטנציאל הגלום בהזדמנויות החדשות, פירסמה הות"ת תכנית תמיכה תלת-שנתית<sup>1</sup> שמטרתה הקמה וביסוס תשתיות לקידום ולפיתוח אסטרטגי של למידה דיגיטלית במוסדות להשכלה גבוהה המתוקצבים ע"י ות"ת. תשתיות אלו כללו: תשתיות טכנולוגיות; תשתיות הון אנושי-טכנולוגי וטכנו-פדגוגי; מערכי מעקב, בקרה ואיסוף נתונים לשם שיפור ופיתוח הלמידה הדיגיטלית (ברמת המוסד) ועידוד השימוש בלמידה דיגיטלית. במסגרת תוכנית התמיכה התבקשו המוסדות להשכלה גבוהה להגיש מתווה לקידום ולפיתוח למידה דיגיטלית, הכולל:

1. מדיניות המוסד לגבי השימוש בלמידה דיגיטלית ככלי טרנספורמטיבי לקידום חדשנות בהוראה ולשדרוג חווית הלמידה, ובכלל זה הגדרה ואפיון של למידה דיגיטלית.
2. אסטרטגיית המוסד להנגשה של השכלה גבוהה, בהתאם לאופי המוסד ולמטרותיו, עבור מגוון רחב של קהלים.
3. המבנה הארגוני של המערך האחראי על יישום התוכנית.
4. תמונת מצב של השימוש בלמידה דיגיטלית במוסד כיום ותוכנית פיתוח לשלוש שנים.
5. מערך הבקרה ואיסוף הנתונים (כולל נתוני קורסים - analytics) לשם הערכה, שיפור ופיתוח הלמידה הדיגיטלית.

1 להלן קישור לתוכנית התלת-שנתית: <https://che.org.il/wp-content/uploads/2020/09/תמיכה-למידה-דיגיטלית-24.8.2020.pdf>

המל"ג ביקשה מהמוסדות להשכלה גבוהה להתחייב ליעדים הבאים עד תום התוכנית:

1. שילוב למידה דיגיטלית ב־30% מקורסי ההוראה האקדמיים במוסד לפחות.
2. כל סטודנט לתואר ראשון במוסד ילמד לפחות שני קורסים הכוללים למידה דיגיטלית.
3. כל מוסד יידרש להנגיש לכל הפחות 3% מסך קורסי ההוראה האקדמיים. הקורסים המונגשים ישלבו למידה דיגיטלית בפורמט מקוון מלא, שיאפשר שימוש בתוכן הקורס על ידי מוסדות אחרים לצורך הענקת נקודות זכות אקדמיות.
4. בתום שלוש שנות התוכנית, יתחייב כל מוסד לשאת בעלויות הכרוכות בהמשך הפעלתה ולהמשיך לתפעל ולשרדג את התשתיות כנדרש, ללא תמיכת ות"ת, למשך שלוש שנים נוספות לפחות.
5. כל מוסד שיקבל ניקוד של 25 נקודות ומעלה יהיה מחויב לפתח לפחות שישה אשכולות שיכללו מקבצי קורסים אקדמיים המקנים נקודות זכות בהיקפים שונים. היקף נקודות הזכות של כל אשכול לא יעלה על שלישי מכלל תכנית הלימודים. אשכול אחד לפחות מתוך ששת האשכולות הללו יפותח על בסיס OpenedX עבור פלטפורמת קמפוס IL, ויעמוד בדרישות הפלטפורמה להנגשה.

בשנת 2022 פירסמה המל"ג מסמך הגדרות לאפיון ולסיווג למידה דיגיטלית, לצורך מערך איסוף נתוני קורסים בהשכלה גבוהה על ידי המל"ג. מסמך זה הכיל שני חלקים: המשגה רחבה של למידה דיגיטלית ואופן סיווג הקורסים. בנוסף, הות"ת התייחסה למיטוב התועלת הפדגוגית מההוראה הדיגיטאלית באמצעות שימוש במגוון גישות פדגוגיות שמטרתן קידום למידה פעילה באמצעים דיגיטליים כגון שימוש בחומרים מצולמים, עבודה בקבוצות, פרויקטים צוותים, כתיבה שיתופית, קריאה שיתופית, הערכת עמיתים, דיון בפורומים מקוונים, שימוש בסימולציות, תרגילים ממוחשבים, מבדקים עצמיים, שילוב סטודנטים בינלאומיים ו/או מרצים אורחים, תוצרי למידה דיגיטליים, ועוד.

נבחנו שלושה מודלים מנחים לסיווג קורסים. כדי שקורס ייחשב כ"למידה דיגיטלית" צריך להיות בו שימוש יעיל בטכנולוגיה דיגיטלית למיטוב התועלת הפדגוגית, לפחות באחד מהמדרים בהיקף משמעותי (מעל 30%):

1. פדגוגיה: "למידה דיגיטלית" מתקיימת כאשר יש שימוש יעיל בטכנולוגיה ללמידה פעילה.
2. מקום: "למידה דיגיטלית" יכולה להתקיים כאשר יש שימוש יעיל בטכנולוגיה לשבירת מרחב, כגון קורסים מרחוק בשיתוף סטודנטים בינלאומיים (Virtual exchange), הזמנת מרצה אורח וכד'. "למידה דיגיטלית" יכולה להתקיים גם כאשר כל הלומדים נמצאים באותו מרחב פיזי.



3. זמן: למידה סינכרונית לעומת למידה א-סינכרונית (עצמאית). "למידה דיגיטלית" יכולה להתקיים כאשר יש שימוש בתכנים מקוונים א-סינכרוניים לעידוד למידה פעילה תוך חשיפה לטרטונים ייחודיים, לסימולציות, להרצאות אורח וכו'. "למידה דיגיטלית" יכולה גם להתקיים באופן סינכרוני, אם היא משלבת טכנולוגיה ללמידה פעילה (פנים אל פנים או מרחוק).

להלן טבלה המסווגת את הקורסים לפי המדרים שתוארו:

המודלים הבאים אינם משלבים "למידה דיגיטלית"					
#	מתכונת הלימוד	פדגוגיה	זמן (משתנה לבחירה)	מקום	תיאור
1	הרצאה פנים אל פנים	הרצאה	סינכרוני	80-100% פנים אל פנים	קורס שבו ההוראה מבוססת על הרצאות פנים אל פנים בכיתה (פרונטלית), ללא שימוש במדיום מקוון. בקטגוריה זו נכללים קורסים שעושים שימוש מינימלי בטכנולוגיה, לדוגמה: הקרנת מצגות בכיתה והעלאת סילבוס או חומרי קריאה לאתר הקורס (או במערכת ניהול קורסים LMS), ללא גמישות במקום או בזמן.
2	למידה פעילה פנים אל פנים	למידה פעילה	סינכרוני	80-100% פנים אל פנים	קורס שמבוסס על למידה פעילה פנים אל פנים בכיתה הלימוד, בסטודיו ו/או בחדר מעבדה, ללא שימוש בכלים דיגיטליים. בקטגוריה זו נכללים קורסים המעודדים מעורבות של סטודנטים בתהליך הלמידה, בעוד שצוות ההוראה משמש בתפקידי הנחייה והדרכה ללא תיווך טכנולוגי, ולרוב, כל המשתתפים נמצאים פיזית באותה סביבה. בקטגוריה זו נכללים קורסים המבוססים על עבודה בקבוצות, פעילות סדנאית, מעבדה, למידה מבוססת פרויקטים PBL, דיונים, פתרון בעיות, חקרי מקרה, משחקי תפקידים ועוד.

<p>קורס הניתן מרחוק באמצעים מקוונים באופן סינכרוני, א-סינכרוני או משולב, שמדמה הרצאות פרונטליות בכיתה (באמצעות זום או תוכנות דומות). בקטגוריה זו נכללים קורסים העושים שימוש בטכנולוגיה מקוונת, אך לא עומדים בהגדרת המל"ג למונח "למידה דיגיטלית", כלומר קורסים המעבירים תכנים לימודיים ללא שילוב של למידה פעילה, סטודנטים בינלאומיים ו/או מרצים אורחים מרחוק. בקטגוריה זו נכללים קורסים המשלבים בין סטודנטים הלומדים בקמפוס פנים-אל-פנים לבין סטודנטים שמשתתפים מרחוק ברזומנית, וקורסים המשלבים בין הרצאות פרונטליות לבין הרצאות סינכרוניות מקוונות, כולל קורסים שבהם ההרצאות מוקלטות ועומדות לרשות הסטודנטים באופן א-סינכרוני לאחר זמן השיעור.</p>	<p>80-100% מרחוק/ HyFlex</p>	<p>סינכרוני/ א-סינכרוני/ משולב</p>	<p>הרצאה</p>	<p>הרצאה מקוונת</p>	<p>3</p>
--	--------------------------------------	--	--------------	-------------------------	----------

<p>המודלים הבאים משלבים "למידה דיגיטלית" כמתואר מעלה * למידה פעילה באמצעים דיגיטליים בהיקף משמעותי (מעל 30%)</p>					
#	מתכונת הלימוד	פדגוגיה	זמן (משתנה לבחירה)	מקום	תיאור
4	פנים אל פנים משלב דיגיטלי	למידה פעילה*	סינכרוני	80-100% פנים אל פנים	<p>קורס שבו ההוראה, הלמידה וההערכה מתבצעות, תוך שימוש ב"למידה דיגיטלית" לצורך העצמת חווית הלמידה ללא הפחתה במספר הפגישות הפרונטליות. הכוונה היא לקורס סינכרוני פנים אל פנים שבו יש שילוב של "למידה דיגיטלית" לצורך מילוי חובות הקורס (בכיתה או בבית, כולל מודל של כיתה הפוכה), ואין בו גמישות במקום ובזמן השיעור.</p>

<p>קורס שבו ההוראה, הלמידה וההערכה משלבות בין למידה פנים אל פנים ו"למידה דיגיטלית", תוך הפחתה במספר הפגישות פנים אל פנים. הלמידה יכולה להתקיים בפורמט סינכרוני או א-סינכרוני, או בשילוב של שניהם, ויש בה גמישות חלקית במקום ובזמן.</p>	<p>30-79% מרחוק</p>	<p>סינכרוני/ א-סינכרוני/ משולב</p>	<p>למידה פעילה*</p>	<p>דיגיטלי היברידי</p>	<p>5</p>
<p>קורס שבו ההוראה (או חלק ניכר ממנה), הלמידה וההערכה מועברות מרחוק באמצעות "למידה דיגיטלית", תוך קיום מספר מועט של מפגשים פנים אל פנים, אם בכלל (יכול לכלול מבחן פרונטלי מסורתי). הלמידה יכולה להיות סינכרונית או א-סינכרונית, או לשלב בין השתיים, וישנה גמישות חלקית במקום ובזמן.</p>	<p>80-100% מרחוק</p>	<p>סינכרוני/ א-סינכרוני/ משולב</p>	<p>למידה פעילה*</p>	<p>דיגיטלי מרחוק</p>	<p>6</p>

כאמור, מחקר זה בוחן לראשונה, האם ובאיזו מידה, תרמה תוכנית הלמידה הדיגיטלית של המל"ג לקידום הלמידה הדיגיטלית, מנקודת מבטו של הסגל האקדמי, ומהם האתגרים, החסמים וההזדמנויות שמזמנים הטכנולוגיה והכלים הדיגיטליים לתהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה. בשל הזמינות הנרחבת של הכלים ושל המשאבים הדיגיטליים, יש ללמידה דיגיטלית פוטנציאל לשנות את האופן שבו ההוראה מועברת והלמידה מתקיימת. נראה כי המוסדות להשכלה הגבוהה בישראל אימצו את הלמידה הדיגיטלית כאמצעי לסייע לסטודנטים בעת משבר לא צפוי שהתרחש. אך ומה הלאה? מה למדנו מהניסיון שנכפה שיכון לסייע בתכנון ההוראה, הלמידה והערכה ובעיצוב חווית הלמידה בעידן הדיגיטלי.

### הוראה ולמידה בעידן של מהפכת הכלים הדיגיטליים

המוטיבציה העיקרית של המל"ג והות"ת בקידום נושא הלמידה הדיגיטלית בהשכלה הגבוהה בישראל היא התפיסה כי השימוש בקורסים אקדמיים דיגיטליים הוא כלי משמעותי לשיפור איכות ההוראה, להנגשה רחבה יותר של ההשכלה הגבוהה לכל חלקי האוכלוסייה ולחיזוק מעמד האקדמית הישראלית בעולם. למרות הפופולריות הגוברת של הלמידה הדיגיטלית בהשכלה הגבוהה, נותרו שאלות רבות ואי ודאות לגבי השפעתה על ההוראה, על הלמידה ועל ההערכה, ובמיוחד מנקודת המבט של הסגל האקדמי. בעוד שמחקרים רבים חקרו את השפעת הלמידה הדיגיטלית על הישגי התלמידים, מעטים הם המחקרים שהתמקדו בנקודות המבט של הסגל האקדמי, בחסמים ובאתגרים הנכונים לו בעת שילוב למידה דיגיטלית בהוראה. הבנת

נקודות המבט של הסגל האקדמי חיונית מאוד לתכנון וליישום מוצלחים של שילוב הלמידה הדיגיטלית בהשכלה גבוהה.

במחקרם של כהן ורודוביץ (2022) שבדק את המל"ג ממבט רטרופקטיבי נטען שלמל"ג תדמית בירוקרטית, שמדיניותה קצרת רואי, ושהיא נגררת אחר האירועים יותר משהיא מובילה אותם, וזאת בניגוד למטרתה המוצהרת לקידום תהליכי מחקר והוראה איכותיים, חדשניים ונגישים לטובת המשק והחברה.

תוכנית הלמידה הדיגיטלית נכפתה על המוסדות להשכלה הגבוהה בישראל (אלמוג ואלמוג, 2020; כהן ורודוביץ, 2022). המוסדות התבקשו לשלב למידה דיגיטלית ב-30% מקורסי ההוראה האקדמיים במוסד לפחות, ולהנגיש לכל הפחות 3% מסך קורסי ההוראה האקדמיים אשר ישלבו למידה דיגיטלית בפורמט מקוון מלא. הסגל האקדמי התבקש להתמודד עם דרישות אלה ולהוביל את השינוי הקונספטואלי במסגרת זמן של שנתיים אקדמיות. מטרת המחקר הנוכחי הינה לבחון את ההזדמנויות שיצרה תוכנית הלמידה הדיגיטלית ולזהות את האתגרים ואת החסמים העיקריים שעמם מתמודד הסגל האקדמי בעת שילוב למידה דיגיטלית בהוראה.

מחקר זה עשוי לשפוך אור על ההזדמנויות, על האתגרים ועל החסמים בתהליך יישום תוכנית הלמידה הדיגיטלית. חשיבות מחקר נעוצה בעובדה כי הוא מחקר חלוץ הבוחן לראשונה את תוכנית הלמידה הדיגיטלית מנקודת המבט של הסגל האקדמי האמון על הובלת שינוי זה ועל יישומו.

## סקירה ספרותית

**על מטרות ההוראה ועל תפקידו של מרחב לימודי בעידן הדיגיטלי.**  
מטרות ההוראה והלמידה והמרחב הלימודי קיבלו משמעות חדשה בעידן הקורונה. המציאות שנכפתה על מערכת החינוך בכלל, ועל מוסדות ההשכלה הגבוהה בפרט, חידדה את הדיון בנושאים אלה. יחד עם זאת, עוד לפני הקורונה עלו טענות שלפיהן מטרת החינוך איננה רק רכישת ידע, אלא הקניית מיומנויות ללומד שבאמצעותן יוכל להשתמש בידע שרכש לצורך יישום בעיות בחיים הממשיים באמצעות התנסות מעשית (דל ושיפרוביץ, 2016).  
אבני ורותם (2013) הגדירו את הלמידה כתהליך של רכישת ידע, מיומנויות, ערכים, אמונות והרגלים. למידה הופכת למשמעותית כאשר הלומד תופס אותה כבעלת חשיבות, ערך, משמעות ורלוונטיות לעולמו האישי, לקוגניציה ולרגש שלו. למידה משמעותית הינה מונח

שקיבל תאוצה בשנים האחרונות. המונח מתייחס ללמידה המקדמת את הלומדים ומעניקה להם תחושה של צמיחה, ערך ומסוגלות. למידה משמעותית, שנחשבת למטרה העיקרית של החינוך, מאפשרת לפתח חשיבה עצמאית, להעלות את המוטיבציה של הלומדים ואת ההערכה העצמית, ולשפר את שביעות הרצון של הלומדים מעצם תהליך הלמידה ומתוצריה. בלמידה משמעותית התלמיד מציג שאלות, מאתר מקורות מידע, מעבד מידע, ויוצר ידע חדש הרלוונטי לעולמו האישי ולחיים המודרניים. כדי להגיע להצלחה, על הלמידה להיות פעילה, חוויתית והתנסותית, דיאלוגית ושיתופית.

פרינס (2004) טען שלמידה שיתופית מאופיינת בעבודה בקבוצות קטנות ובלמידת חקר, שתחילתה בהצגת הבעיות על ידי המרצה, והמשכה בניסיון של התלמידים למצוא להן פתרון במהלך השיעור. למידה שיתופית הינה למידה פעילה אשר הוגדרה על ידי חוקרים כשיטת הוראה שבה התלמידים שותפים בתהליך הלמידה (Johnston & Gardner, 1989; Prince, 2004). פונדק ואחרים (2008) הוסיפו שלמידה פעילה הינה למידה המשלבת מיומנויות שונות, כגון קריאה, כתיבה, דיונים ועוד.

בניגוד לשיטת הלמידה הפרונטלית, שבה המורה ניצב במרכז, וההוראה מוטלת עליו, הרי שלמידה פעילה היא תהליך אינדוקטיבי ממוקד-תלמיד, הגורם ללומדים לעסוק בפעילות משמעותית ובעלת עומק (Johnston & Gardner, 1989). מחקרים רבים מעידים על יתרונותיהם הרבים של שיטות אלה, המסייעות בזכירת החומר הנלמד ובהבנתו, בפיתוח יכולת ניתוח ביקורתית, ובמתן אפשרות ליישום החומר הנלמד במצבים חדשים (בנור ומלר, 2007).

דל ושיפרוביץ (2016) טענו שכדי לאפשר היכרות עם אסטרטגיות למידה שונות ומגוונות וליצור חווית למידה משמעותית לסטודנטים באשר הם, יש לאפשר למורים היכרות עם מתודת הלמידה הפעילה, בנוסף על הלמידה הפרונטלית, ולאפשר להם שיקול דעת לגבי אחוזי הלמידה הפעילה ולמידה הפרונטלית שישולבו בקורסים.

### המהפכה הטכנולוגית והעידן הדיגיטלי

המהפכה הטכנולוגית דחפה למהפכה בתחום ההוראה והלמידה (Avidov-Ungar & Eshet, 2011; Kale & Goh, 2014; Alkalai, 2011). העידן הדיגיטלי של המאה ה-21 מתאפיין בשינויים משמעותיים ובשילוב טכנולוגיות מידע ותקשורת בשגרת חיי כל אזרח ולומד, מעמיד לפני מערכת החינוך אתגר שמצריך הסתגלות (Avidov-Ungar & Eshet-Alkalai, 2011; Hsu, 2016), ומחייב את מערכת החינוך לערוך בחינה מחודשת של החינוך העדכני ושל תפיסת הלמידה (אבני ע' ורותם א', 2013).

העידן הדיגיטלי האיץ את השימוש בטכנולוגיות תקשוב בתהליכי ההוראה והלמידה בארץ ובעולם, וכתוצאה מכך, המעבר להוראה מקוונת הולך ונהיה נפוץ יותר במוסדות להשכלה גבוהה (Kale & Goh, 2014). התפתחות זו גרמה למערכות החינוך ולאקדמיה בישראל לשים דגש על פיתוח תוכניות להטמעת השימוש בטכנולוגיה בהוראה (דוידוביץ ודמני, 2020; אלגלי וקלמן, 2011). למידה משולבת טכנולוגיה זכתה למספר כינויים: למידה מרחוק, למידה מקוונת, למידה דיגיטלית, פדגוגיה דיגיטלית ועוד.

למונח למידה מרחוק ישנן מספר חלופות באנגלית (RE - Remote Learning, DE - Distance Learning). בלמידה מרחוק מתקיימת תמיד הפרדה פיזית בין המורה לבין התלמידים. דוידוביץ ודמני (2020) טענו שהלמידה מרחוק אפשרה למוסדות האקדמיים בארץ ובעולם לקיים הוראה ולמידה בלי לצאת מהבית (לרבות שיעורים חיים, שימוש בחומרי למידה א-סינכרוניים וקיום בחינות מקוונות).

למידה מקוונת, המתבצעת באמצעות מכשירים אלקטרוניים המאפשרים גישה לאינטרנט (כגון מחשב, טאבלט או טלפון חכם), מתקיימת בכל פעם שהמורה ו/או התלמידים מתחברים לאינטרנט ומקיימים פעילות לימודית - בין אם מדובר בפעילות המתרחשת בזמן משותף, ובין אם בפעילות שמקיים כל משתתף בזמן שנוח לו.

הוראה מקוונת מאפשרת סוגי הוראה שונים המשלבים כלים סינכרוניים וא-סינכרוניים. בלמידה הא-סינכרונית, הטכנולוגיה מקשרת בין התלמידים לבין המורה, ללא תלות בזמן ובמקום, כדי לקיים פעילות לימודית (Auster, 2016; Reid-Martinez & Grooms, 2018). גם בלמידה הסינכרונית ישנו שימוש בכלים טכנולוגיים, אבל על המורה והתלמידים להיות נוכחים בשיעור באותו זמן, אם כי לא בהכרח באותו מקום גיאוגרפי (Chauhan, 2017). יחד עם זאת, שרייבמן (2017) הדגיש שלמידה מקוונת דורשת חשיבה מחודשת לגבי אסטרטגיות בתחומים שונים - בעיקר בתחום הפדגוגיה, הגדרה מחודשת לתפקיד המרצה, ואימוץ שיטות לימוד חדשניות.

הלמידה הדיגיטלית (ששמה הוותיק הוא למידה אלקטרונית E-learning) היא כל צורת למידה העושה שימוש במכשירים אלקטרוניים. הלמידה הדיגיטלית הוגדרה ע"י אבני ורותם (2013) כמכלול האמצעים הפדגוגיים המיושמים באמצעות טכנולוגיות מידע ותקשורת לשם העצמת הלמידה, והיא כוללת שיטות הוראה ולמידה משולבות טכנולוגיות מידע ותקשורת בסביבה למידה מקוונת.

הלמידה הדיגיטלית מאפשרת מינוף הלמידה באמצעות שילוב טכנולוגיה, נגישות טובה יותר, שיפור מעורבות הסטודנטים, מוטיבציה, והגדלת יעילות הלמידה. ללמידה הדיגיטלית כמה מאפיינים: (א) התאמה אישית וגמישות; (ב) ניהול ההוראה על ידי המורה יחד עם תמיכה לימודית משמעותית ללומד, המאפשרת למידה אוטונומית, אישית ושיתופית; (ג) שיתופיות וחיברות; (ד) חומרי למידה דיגיטליים; (ה) עדכניות ושקיפות (אבני ורותם, 2013).

דוידוביץ ודמני (2020) טענו כי שילוב של למידה מקוונת עם למידה "פנים אל פנים" יכולה להעצים את חווית הלמידה.  
 במקביל, המונח "פדגוגיה דיגיטלית" מגדיר את מטרות החינוך ואת דמות הלומדים במאה ה-21 כדי להתאימן למציאות הדינמית והמשתנה שבה הלומדים פעילים (ודמני, 2017; קלצ'קו ודמני, 2017)

### מסגרת TPACK

אחד המודלים שמורים מתבססים עליהם בעת שילוב למידה דיגיטלית בקורסים אקדמיים הינו מסגרת TPACK. בשנת 2009 קוהלר ומישרה (2009) הציגו מסגרת תיאורטית המתיחסת לידע הנדרש ממורים לצורכי תכנון הוראה המשלבת טכנולוגיה. לטענתם, תכנון מיטבי של ההוראה מתייחס לשילוב יעיל של הידע הדיסציפלינרי (Content Knowledge - CK), הידע הפדגוגי (Pedagogical Knowledge - PK) והידע המאגד שילוב כלים טכנולוגיים בהוראה (Technological Knowledge - TK).

למרות שמסגרת TPACK מציעה דרך לשילוב מוצלח של כלים דיגיטליים בהוראה, מחקרים מצאו שהשימוש בפלטפורמות המקוונות עדיין אינו יעיל (Banas & York, 2014; Tondeur, et. Al., 2017). מחקרים אחרים בחנו דרכים ליעול השימוש בפלטפורמות המקוונות בהוראה, ובתוך כך ניסו להבין את הסיבות לחוסר היעילות בשימוש בהן. לדוגמה, ממחקרם של מרטין ואחרים (Martin et al., 2019) עולה המסקנה כי תכנון מיטבי של ההוראה מחייב תוכנית עקבית וקוהרנטית, המלווה בהצהרה ברורה לגבי יעדי הלמידה ותיאור המשאבים התומכים בלמידה. יתר על כן, יש צורך בבהירות לגבי פעילויות הלמידה, המטלות, הכלים הדיגיטליים ותוצריה הסופיים של הלמידה. חשיבות רבה נודעת גם לזמינות ולנוכחות המורה כמנהל הלמידה.

### SWOT - הערכת הלמידה הדיגיטלית

קוואן (Dhawan, 2020) ביצע ניתוח SWOT, המביא לידי ביטוי את החוזקות של הלמידה הדיגיטלית, את החולשות שלה ואת ההזדמנויות והאתגרים שהיא מזמנת, על סמך ליקוט ממבחר מקורות: כתבי עת, דוחות, מנועי חיפוש, אתרים של חברות מסחריות, מאמרים, עבודות מחקר ופרסומים אקדמיים אחרים.

קוואן (2020) וחוקרים אחרים מצאו שללמידה דיגיטלית חוזקות בגמישות בזמן; יכולת מיקוד; קידום תהליכי הבניית ידע בהתאם לגישות פדגוגיות מתקדמות ובאמצעות שימוש מושכל בכלים דיגיטליים חדשניים (Blau, & Shamir-Inbal, 2017b); קידום

פיתוח מיומנויות חברתיות ושיתופיות ויחסים בין אישיים של המשתתפים (Huang, et al., 2020; Caspi & Blau, 2011); סיוע בהובלת שינויים בדרכי הוראה ובהנעת תלמידים להשתתף בפעילויות מקוונות ובהתמודדות כלומדים עצמאיים (Blau, & Shamir, 2017a; Vlachopoulos, 2020); יכולת לפנות לקהל רחב ולאפשר נגישות להשכלה גבוהה לכל המעוניין, ובכל מקום (Dhawan, 2020, Auster, 2016; Reid, 2018); זמינות ונגישות של הקורסים של והתכנים; תרגול חומרי הלמידה בזמן המותאם ללומד ובקצב שלו; שימוש רב במדיה חזותית (Dhawan, 2020); מילר ופורקוש-ברוך, 2017).

זאת ועוד, סביבת למידה מקוונת נתמכת בריבוי עזרי למידה וכלים, אשר ביכולתם לקדם את ההעמקה בלמידה, כגון: פריטי מולטימדיה, פורום להתייעצות, צפייה בתכני העשרה, וידאו־קונפרנס, לוח כתיבה משותף, שיתוף מסמכים, הודעות ובלוגים, ועזרי סיוע לבעלי צרכים מיוחדים, כגון תוכנות הקראה. השימוש בכלים מקוונים מעודד את יישומם של אופני למידה שונים (כתובים, דבורים, וויזואליים), אשר עונים על סגנונות למידה שונים של הלומדים, ובכך מאפשר שיפור וגיוון של תוצרי הלמידה והעמקתה (Beldarrian, 2006). אנדרסון ואחרים (2001) הגדירו "תוצר למידה" כצירוף הידע והיכולות הנרכשים על ידי לומדים בעקבות השתתפותם בהצלחה בתהליך למידה מסודר, הכולל ידע, מיומנויות, הבנה, כישורים, יכולות ועמדות הנרכשים על ידי הלומדים.

מלבד אפשרויות הבחירה וארגון המידע הרבות שהלמידה הדיגיטלית מאפשרת, היא תורמת לקידום תחושת המעורבות ושיתוף הפעולה, וכן לבניית סביבה הדרגתית וידידותית למשתמש, המעניקה תחושת מסוגלות וחווית הצלחה – ואלה מקדמים תוצרי למידה יצירתיים ואיכותיים (דורי וקורץ, 2015; Blau et al, 2018).

החולשות של הלמידה הדיגיטלית באות לידי ביטוי בהיבטים הבאים: קשיים טכניים; יכולת הלומד ורמת הביטחון שלו; ניהול הזמן; הסחות דעת; תסכול, חרדה ובלבול; חוסר בתשומת לב אישית (Dhawan, 2020); מינון נמוך של אינטראקציה בינאישית, חברתית ורגשית בין המרצה לבין הלומדים. חולשות אלה תומכות בממצאים של דוידוביץ ודמני (2020) שלפיהם רוב המרצים מחזיקים בדעות שליליות על ההוראה המקוונת, שלדעתם לא מספקת יתרון מבחינת איכות ההוראה והלמידה.

אתגרי הלמידה הדיגיטלית באים לידי ביטוי בהיבטים הבאים: זמינות בלתי שוויונית של סביבת הלמידה המתקשבת; פתרון בעיות בתשתית ובאיכות ההוראה; השקעה בתכנון הלמידה; שליטה בכלים הטכנולוגיים ובהתאמתם לאופי הלמידה; יצירת כלי הערכה והתאמתם להוראה בסביבה מקוונת; יצירת ערוצי תקשורת מגוונים עם הסטודנטים (Dhawan, 2020);



קשיים בהתאמה פדגוגית של אופן הלמידה; קושי בהתאמה של משך השיעור, של משימות הלמידה ושל שיטות ההערכה (Sharma, 2020; Secundo et al. 2021).

לעומת זאת, הלמידה הדיגיטלית יוצרת מספר הזדמנויות: הגברת היקף החדשנות במרחב הדיגיטלי; בניית תוכניות גמישות; חיזוק מיומנויות של פתרון בעיות, חשיבה עצמאית ויכולת הסתגלות; עידוד ההתפתחות המקצועית של מורים בעלי יוזמה אשר רוצים ומסוגלים לפתח את ההוראה באמצעות שימוש מושכל בפלטפורמות המקוונות, שבהן פעילויות המאפשרות לתלמידים להשתמש במגוון רחב של כלים טכנולוגיים תוך יצירת קשרים וכישורים חדשים (Dhawan, 2020)

ניתוח SWOT זה שפך אור על החוזקות, על החולשות, על האתגרים ועל ההזדמנויות הגלומים בלמידה הדיגיטלית. יישום הלמידה הדיגיטלית מלווה גם בקשיים ובחסמים. בבחינת הקשיים ביישום הלמידה הדיגיטלית בהוראה, יונג'ק וסופר (2021) מצאו כי הקשיים נבעו ממספר גורמים, ובהם: חוסר יכולת להעריך את מצב הלומד ביחס לשיעור המקוון; חוסר ניסיון בניהול שיעור מקוון בהתאם לסוג הקורס; ובעיות הנוגעות לקניין הפרטי: קושי במציאת האיזון בין בין הנגשת חומרי הלימוד ללומדים לבין שמירה עליהם כקניין המרצים. במחקר, החסמים לשילוב טכנולוגיה בחינוך נחלקים לשתי קבוצות: (א) חסמים מסדר ראשון, הנובעים מגורמים חיצוניים שמקורם בחוסר זמן, בהיעדר יכולת טכנולוגית, ובהיעדר הכישורים הנדרשים לשם תכנון מיטבי וניהול יעיל של ההוראה; (ב) חסמים מסדר שני, הנובעים מגורמים פנימיים שמקורם באמונות מגבילות ביחס לשימוש בכלים טכנולוגיים בהוראה ובלמידה, ובחוסר פתיחות לשינוי ולשילוב מגוון פדגוגיות (Ertmer, 2005; Ertmer et al., 2015; Stien et al., 2020; Tondeur et al., 2015; Tondeur et al., 2017; Yadegaridehkordi et al., 2019).

האתגרים, הקשיים והחסמים של הלמידה הדיגיטלית גרמו למקרנסקי ואחרים (2019) להדגיש את מגבלות הלמידה המקוונת ולטעון כי דיגיטציה בלמידה עשויה לצרוך זמן ולייצר עומס עבור הלומד, ועקב כך להפחית את איכות הלמידה שלו.

במקביל, מחקרים שבחנו את היעילות ואת המאפיינים של הוראה בסביבה מתוקשבת מצאו כי בהוראה מתוקשבת משתתפים היבטים רבים החיוניים לחווית הלמידה (Luterbach & Brown, 2011), ושהסביבה החדשנית והטכנולוגית מקדמת למידה פעילה ומעלה את שביעות הרצון ואת ההנאה מהלמידה (דורי וקורץ, 2015), ותורמת ללמידה משמעותית ואפקטיבית (Zadok, & Meishar-Tal, 2015). מחקרים אף מעידים על תרומת הלמידה המקוונת להעלאת הישגי התלמיד (שחם וסופר, 2010).

## על התהליך במוסד להשכלה הגבוהה

על מנת ליישם את תוכנית הלמידה הדיגיטלית במוסד הנחקר ולהשיג את המטרות שהוצבו, הוגדר תחילה חזון המוסד בנושא הלמידה הדיגיטלית:

העולם הופך לדיגיטלי במהירות רבה והדור הצעיר הוא צרכן טכנולוגיה כמעט בכל תחום בחיי היום יום. מצב זה מחייב שילוב של אוריינות ומיומנויות דיגיטליות בהוראה ובלמידה גם באקדמיה [...] . אנו רואים חשיבות לקדם ולפתח את הלמידה הדיגיטלית במוסדנו, מהלך שהתחלנו בשנים האחרונות בזעיר אנפין ובעקבות מגפת הקורונה קיבל תאוצה משמעותית [...] . המכללה [...] שואפת להבניית ידע ומיומנויות המתבססות על שיטות הוראה שתתקיימנה במרחבים מקוונים, במטרה למקסם את התועלת הפדגוגית, לארגן ולהכנות ידע מחדש לשם שיפור חווית הלמידה והעצמתה [...] . אנו שואפים לחזק את יכולות הלמידה העצמאית של הסטודנטים, לקדם חשיבה ביקורתית וערכית, יכולות עבודה בצוות, צריכה מושכלת של משאבי ידע, וקידום חשיבה יצירתית, בד בבד עם מחויבות חברתית וערכית גבוהה."

כנגזר מחזון המוסד בנושא הלמידה הדיגיטלית, הוגדרו הנחות היסוד שלפיהן פעל המרכז לקידום ההוראה: (1) התקדמות בקצב ובמינון שקובעים החוגים; (2) המרכז מהווה כתובת ייעוצית ומלווה; (3) ישנה חשיבות לחיזוק תחושת הבעלות של החוגים על התהליך. בהתאם לכך, חוברת תוכנית עבודה שהתמקדה בשלושה רבדים מרכזיים: רובד המשגה; רובד התאמת מרחבי הלמידה והרובד הארגוני.

- **המשגה:** הוגדרו באופן ברור ומדויק המושגים הקשורים לעולם הפדגוגיה הדיגיטלית, לרבות המושגים: פדגוגיה, פדגוגיה דיגיטלית, הוראה מקוונת, הוראה מרחוק, הוראה סינכרונית, הוראה א-סינכרונית, הוראה היברידית, הוראה משלבת, הוראה במבנה hyflex ועוד. מטרת המשגה זו הייתה ליצור שפה אחידה בקמפוס. בנוסף, הוגדרו המטרות והערכים המוספים משילוב פדגוגיה דיגיטלית בקורסים אקדמיים והושם דגש על ההבדלים המשמעותיים בין שילוב פדגוגיה דיגיטלית לבין הוראה בזום.
- **התאמת מרחבי הלמידה:** עודכנה רשימת הכלים הדיגיטליים שהמוסד רכש, והסגל האקדמי התבקש להציע כלים דיגיטליים נוספים שברצונו לשלב בהוראה. בנוסף, הוצגו לראשי החוגים ולסגל האקדמי המשתתף בתוכנית התאמות שנעשו בתשתיות מערכות המידע - הן ברמת הסגל האקדמי והמנהלי והן ברמת הסטודנטים, במטרה להתאימן לשילוב פדגוגיה דיגיטלית בקורסים. כמו גם, הוצגו האדפטיביות שנעשו בכיתות הלימוד:

במטרה לאפשר שילוב פדגוגיה דיגיטלית מיטבית, נרכש ציוד טכנולוגי לאולפני הרדיו והטלוויזיה של המוסד לצורך צילום שיעורים והקלטת פודקאסטים, הוקצה צוות מיוחד של צלמים, מקליטים ועורכים שיסייעו בהפקת תוצרים מותאמים לשיעורים, והותנעו תהליכי חשיבה ותכנון מרחבי למידה גמישים, במטרה לאפשר גיוון בשיטות ההוראה ולענות על סגנונות למידה שונים של הסטודנטים.

- ההיערכות הארגונית התמקדה בחמישה מישורים מרכזיים: (1) התנעת התהליך; (2) הכנת מדריכי משתמש; (3) רתימת ראשי החוגים לתהליך; (4) ביצוע הכשרות ותכנון אמצעים לתהליך מיטבי; (5) מינוי ועדות.

במישור התנעת התהליך, נשלח מכתב מנשיא המוסד האקדמי לראשי החוגים בנושא התוכנית ושילבי יישומה; נקלט ראש תחום פדגוגיה דיגיטלית; ונשלח מסמך לראשי החוגים מטעם המרכז לקידום ההוראה המסביר על התהליך ועל חשיבותו, במטרה "להכין את השטח" ליישום התוכנית להוראה דיגיטלית. המסמך הכיל הסברים, מידע, המלצות וקווים מנחים לראשי החוגים בבחירת הקורסים המשלבים פדגוגיה דיגיטלית – ברמת הסגל, ברמת הקורסים וברמת פיזור הקורסים על פני שנות הלימודים בתואר.

במישור הכנת מדריכים, המוסד האקדמי הכין והפיץ בקרב הסגל האקדמי במוסד עֶרְפָּה ששפכה אור על נושא שילוב הפדגוגיה הדיגיטלית בקורסים והסדירה אותו. הערכה הכילה הסברים ודוגמאות בנושאים שונים הקשורים לתוכנית הלמידה הדיגיטלית, ובהם: (1) הגדרות לאפיון למידה דיגיטלית וסיווגה; (2) דגשים בתכנון קורס המשלב פדגוגיה דיגיטלית; (3) דגמים ליחידות לימוד המשלבות פדגוגיה דיגיטלית; (4) מחוון להערכת קורסים המשלבים פדגוגיה דיגיטלית. מחוון זה נועד גם לעזור לסגל האקדמי בכחינת הרכיבים שעליו להוסיף ו/או לשנות בקורס. המחוון התמקד בארבעה נושאים מרכזיים: סילבוס הקורס; אתר הקורס; שילוב טכנולוגיה, פדגוגיה ותוכן; הערכה; (5) פרקטיקות הוראה מיטבית שמציגות דרכים לשילוב פדגוגיה דיגיטלית בקורסים; (6) מערכי שיעורים לדוגמה; (7) מסמך בנושא הנגשת קורסים אקדמיים כפורמט דיגיטלי לסטודנטים ליקוי למידה, הפרעת קשב ונגישות, בשיתוף עם דיקנט הסטודנטים, המחדד את חשיבות ההנגשה ואת חובת ההנגשה (עפ"י חוק); (8) פורמט לסילבוס מותאם לקורס המשלב פדגוגיה דיגיטלית, סילבוס לדוגמה, וטבלת תוכנית קורס (BluePrint) המהווה מפת קורס, שבאמצעותה המרצה יכול לראות את תפוקות הלמידה, את רמות החשיבה, את מרחב ההוראה, את אמצעי ההוראה ואת דרכי ההערכה של כל הרצאה. במישור רתימת ראשי החוגים, שהם עמוד התווך בהובלת התהליך, ביצע המרכז לקידום ההוראה את המהלכים הבאים: (1) התקבלה החלטה אסטרטגית שלפיה ניתן לראשי החוגים

מנדט לבחור את הקורסים שישלבו פדגוגיה דיגיטלית בחוגים שלהם, והם אלה שידווחו למנהל האקדמי ולמרכז קידום הוראה על כך; (2) ראשי החוגים קיבלו הוראה בנושא עדכון הסילבוסים והתאמתם לשילוב פדגוגיה דיגיטלית; (3) ראשי החוגים התבקשו לבחור ולמנות נאמן פדגוגיה דיגיטלית בחוג מחברי הסגל בחוג (ניתנה המלצה חמה שהנאמן יהיה חבר בוועדת ההוראה החוגית). הנאמן משמש כחוליה מקשרת בין החוג לבין המרכז לקידום ההוראה. נאמני הפדגוגיה הדיגיטלית החוגיים הם דמויות מפתח בהובלת התהליך בקמפוס; (4) הוקם פורום ראשי חוגים המתכנס בתדירות של פעם בחודש ודן בסוגיות הכרוכות בפדגוגיה דיגיטלית; (5) התקיימו שיחות ופגישות אישיות עם כל ראשי החוגים במטרה להפחית חרדות ואי וודאות, לענות על שאלות מהותיות, ולספק מידע שיוכלו להעביר לסגל האקדמי.

במישור ההכשרות והאמצעים לתהליך מיטבי, בוצעו המהלכים הבאים: (1) נבנה סקר צרכים שמטרתו "להרגיש את השטח" ולהבין אלו כלים ומיומנויות חסרים לסגל האקדמי בשילוב פדגוגיה דיגיטלית בקורסים. על בסיס סקר זה הוצעו מספר סדנאות קצרות; (2) הוקם מערך ייעוץ וליווי אישי-פרטני לסגל האקדמי, המושתת על שלושה רבדים מרכזיים: (א) פיצוח המאבחן את המצב הקיים - תחום ההוראה, סוג הקורס, קהל היעד, תוכן הקורס, אופן העברת הקורס ודרכי ההערכה, בדגש על הבעיות בפורמט הקיים; (ב) ייעוץ הכולל הנחיות וסיוע למרצים באופן תכנון הקורס, בפיתוח המתודות ושילובן בשיעורים, ובפיתוח תהליכי הערכה בקורס; (ג) ליווי ויישום של מגוון אמצעי הסיוע והפתרונות האפשריים לבעיות עתידיות, שיבטיחו למידה אפקטיבית ומשמעותית ויעצימו את חווית הסטודנט. במסגרת הליווי והיישום תינתן המלצה על מערכות ואפליקציות דיגיטליות הקיימות במכללה, על אפליקציות חינוכיות ועל מתודות פדגוגיות. (3) נבנה משוב להערכת סדנה, במטרה לשפר את מערך הסדנאות. המשוב כלל התייחסות להערכת ההוראה של המנחה, להערכה של הסדנה, ולהערכת הפדגוגיה הדיגיטלית בסדנה; (4) המרכז לקידום ההוראה, בשיתוף המרכז למחקר פעולה וצדק חברתי, יזמו מושב ביריד המחקר וההוראה המכללתי בנושא "שאלות רלוונטיות בפדגוגיה דיגיטלית", ויום עיון בנושא "מרחבי למידה גמישים ככלי פדגוגי בגישה דיסציפלינרית ואינטר דיסציפלינרית"; (5) המרכז לקידום ההוראה היה שותף למחקר בנושא "חווית סטודנטים/ות מהתנסות בקורס המשלב דרכי הוראה אי-סינכרונית וסינכרונית בכיתה גמישה".

במישור מינוי ועדות, מונתה ועדה מלווה לתוכנית הפדגוגיה הדיגיטלית בקמפוס במטרה לדון בסוגיות רוחביות שונות הקשורות לתהליך, כגון זכויות יוצרים, חשיבה על ארגון מרחבי הלמידה הנגישים ועוד. מטרת הוועדה היא לשקף את נקודת המבט של קהל המטרה: המרכז לקידום ההוראה, דיקנט הסטודנטים, המינהל האקדמי, מערכות מידע, מינהל הסטודנטים, נציג

הסגל האקדמי הבכיר, נציג סגל עמיתי ההוראה והמורים מן החוץ ונציג אגודת הסטודנטים. מונתה ועדה שבוחנת את מידת התאמת המערכת לניהול הלמידה כיום, ואת מידת התאמה לתוכנית הלמידה הדיגיטלית.

## שאלות המחקר

1. מהם האתגרים ביישום התוכנית ללמידה דיגיטלית, מנקודת מבטו של הסגל האקדמי?
2. מהם החסמים ביישום התוכנית ללמידה הדיגיטלית, מנקודת מבטו של הסגל האקדמי?
3. מהן ההזדמנויות שיצרה הלמידה הדיגיטלית, מנקודת מבטו של הסגל האקדמי?

## מערך המחקר

### מדגם

במחקר הנוכחי השתתפו חמישה עשר מרצים המלמדים במגוון חוגים במוסד להשכלה גבוהה בצפון. חלקם רואיינו באופן מקוון. מרצים אלה התנסו בהוראה דיגיטלית והעבירו לפחות קורס אחד המשלב פדגוגיה דיגיטלית לפי הגדרות המל"ג (סיווגים: פנים אל פנים משלב דיגיטלי, דיגיטלי היברידי או דיגיטלי מרחוק). המרואיינים גויסו במדגם נוחות שכלל מרצים שמכהנים בתפקיד נאמני פדגוגיה דיגיטלית חוגיים האמונים על הובלת התוכנית ללמידה הדיגיטלית בחוגים שלהם, ומרצים אחרים שמעבירים קורסים המשלבים למידה דיגיטלית. המרואיינים מוצגים בשמות בדויים (טבלה מס. 1).

### טבלה מס. 1

שילב למידה דיגיטלית לפני הקורונה?	ותק בהוראה באקדמיה	תחומי ההוראה	חוגים בהם מלמד המשתתף	מעמד אקדמי	גיל	מגדר	שם (בדוי)	דרגה אקדמית
כן	20	תקשורת מתווכת מחשב; שיטות מחקר כמותיות	תקשורת; רב תחומי במדעי החברה	מרצה בכיר	48	ז	יוסי	ד"ר
כן	12	בריאות הציבור	מנהל מערכות בריאות (תואר ראשון ושני)	מרצה בכיר	41	נ	שירה	ד"ר

שילב למידה דיגיטלית לפני הקורונה?	ותק בהוראה באקדמיה	תחומי ההוראה	חוגים בהם מלמד המשתתף	מעמד אקדמי	גיל	מגדר	שם (ברוי)	דרגה אקדמית
כן	21	פסיכולוגיה	תואר שני ייעוץ; חינוכי; חינוך; פסיכולוגיה	מרצה בכיר	48	נ	דנה	ד"ר
לא	20	מנהיגות וניהול	סיעוד	פרופ' חבר	74	נ	חווה	ד"ר
כן	10	פיתוח וייעוץ ארגוני וניהול המשאב האנושי בארגונים	שרותי אנוש; תואר שני פיתוח וייעוץ ארגוני	מרצה בכיר	59	נ	קלודין	ד"ר
לא	20	כלכלת בריאות, כלכלת רווחה	תואר שני מנהל מערכות בריאות; תואר שני מנהל ומדיניות ציבורית	פרופ' חבר	49	ז	אבי	פרופ'
כן	6	פסיכולוגיה	פסיכולוגיה; תואר שני פסיכולוגיה; חינוכית; תואר שני ייעוץ חינוכי	מרצה בכיר	36	ז	זיו	ד"ר
כן	15	פסיכולוגיה קוגניטיבית	מדעי ההתנהגות; פסיכולוגיה	מרצה בכיר	50	נ	עדנה	ד"ר
לא	30	סטטיסטיקה ושיטות מחקר	מנהל מערכות בריאות (תואר ראשון ושני); תואר שני סיעוד	מרצה בכיר	56	נ	מירב	ד"ר
לא	10	מחקר, ניהול וארגונים	תואר שני פיתוח וייעוץ ארגוני; מנהל מערכות בריאות	מרצה	50	נ	אמל	ד"ר
לא	21	תקשורת	תקשורת; רב תחומי במדעי החברה	מרצה בכיר	51	נ	וירה	ד"ר
כן	9	חינוך, פסיכולוגיה, תקשורת בין אישית	מדעי ההתנהגות; מנהל מערכות בריאות	מרצה בכיר	51	נ	לין	ד"ר
לא	24	סוציולוגיה ארגונית, שיטות מחקר	שרותי אנוש; מדעי ההתנהגות; סוציולוגיה ואנתרופולוגיה; מנהל מערכות בריאות	מרצה	49	נ	אריאלה	ד"ר

שילב למידה דיגיטלית לפני הקורונה?	ותק בהוראה באקדמיה	תחומי ההוראה	חוגים בהם מלמד המשתתף	מעמד אקדמי	גיל	מגדר	שם (ברוי)	דרגה אקדמית
כן	15	קרימינולוגיה	עבודה סוציאלית; קרימינולוגיה	מרצה בכיר	49	נ	גלית	ד"ר
כן	10	ניהול ובריאות	מנהל מערכות בריאות (תואר ראשון ושני)	מרצה	52	ז	ברק	ד"ר

להלן מאפייני משתתפי המחקר על פי פרמטרים שנכללו בשאלון שנשלח להם לפני ביצוע הראיונות:

- א. **מגדר:** במחקר זה השתתפו ארבעה מרצים ואחת עשרה מרצות.
- ב. **גיל:** שבעה ממשתתפי המחקר היו בטווח הגילים 30-49 ושמונה מהם בטווח הגילים 50-80.
- ג. **מעמד אקדמי:** שניים ממשתתפי המחקר הינם במעמד אקדמי של פרופסור חבר, עשרה מהם במעמד של מרצה בכיר ושלושה במעמד אקדמי של מרצה.
- ד. **ותק בהוראה באקדמיה:** לשניים ממשתתפי המחקר ותק הוראה באקדמיה בטווח של 0-9 שנים, לשישה מהם ותק הוראה באקדמיה בטווח של 10-19 שנים, ולשבעה ותק בהוראה באקדמיה מעל ל-20 שנה.
- ה. **שילוב הוראה דיגיטלית לפני מגפת הקורונה:** רוב משתתפי המחקר (N=9) שילבו למידה דיגיטלית לפני מגפת הקורונה, ואילו שישה מהם לא שילבו למידה דיגיטלית לפני מגפת הקורונה.
- ו. **חוגי לימוד:** משתתפי המחקר מלמדים במגוון רחב של חוגים, הן בתואר ראשון והן בתואר שני. החוגים שבהם מלמדים משתתפי המחקר בתואר הראשון הם: תקשורת, חינוך, מדעי ההתנהגות, מנהל מערכות בריאות, סוציולוגיה ואנתרופולוגיה, סיעוד, עבודה סוציאלית, פסיכולוגיה, קרימינולוגיה, רב תחומי במדעי החברה ושרותי אנוש. החוגים שבהם מלמדים משתתפי המחקר בתואר השני הם: ייעוץ חינוכי, מנהל ומדיניות ציבורית, מנהל מערכות בריאות, סיעוד, פיתוח וייעוץ ארגוני ופסיכולוגיה חינוכית. הגיוון בחוגי הלימוד מאפשר הסתכלות רחבה על עמדות הסגל האקדמי כלפי הלמידה הדיגיטלית מנקודות מבט שונות.

## כלים

המתודולוגיה של המחקר המוצע היא איכותנית ומבוססת על ניתוח תמטי. המחקר שואף לאפיין את השאלות האתיות ואת המשמעות המוענקת לשאלות אלה מנקודת המבט של הסגל האקדמי, ולכן פעלנו בגישה הפנומנולוגית (Creswell, 2007). כדי לקבל מבט רחב ומעמיק על עמדות ועל תפיסות הסגל האקדמי אודות תוכנית הלמידה הדיגיטלית בשיעורים, התבצעו ראיונות עומק מובנים למחצה עם כלל המשתתפים. הראיונות עם המרצים נמשכו כ-60 דקות. ראיונות עומק אלה הוקלטו, שוקלטו ונותחו ניתוח תוכן תמטי (Braun & Clarke, 2012).

טריאנגולציה בין ממצאי הראיונות שהתקיימו עם המרצים אפשרה לבצע הצלבה בין נקודות המבט בהקשר לתופעה הנחקרת, כדי לחזק את אמינות הממצאים של המחקר.

## הליך

במחקר הנוכחי השתתפו חמישה עשר מרצים המלמדים במכללה אקדמית בצפון. מרצים אלה שילבו בקורסים שלהם למידה דיגיטלית. כדי לקבל מבט רחב ומעמיק על עמדות הסגל האקדמי ותפיסותיו אודות תוכנית הלמידה הדיגיטלית בשיעורים, התבצעו ראיונות עומק מובנים למחצה עם המשתתפים. הראיונות עם המרצים נמשכו כשעה. ראיונות עומק אלה הוקלטו, שוקלטו ונותחו ניתוח תוכן תמטי (Braun & Clarke 2012). כדי לעמוד בדרישות של אתיקה במחקר, הוצגו כפתיח לראיון עם המרצים/ות הנקודות הבאות: (1) המרצים אינם מחויבים להשתתף במחקר. ההשתתפות בראיונות מהווה הסכמה מודעת להשתתפות במחקר; (2) הם רשאים להפסיק את השתתפותם בראיונות בכל עת (3) השתתפותם בראיונות הוא על בסיס התנדבותי; (4) מובטחת שמירה על אנונימיות ועל דיסקרטיות; (5) ממצאי המחקר יסוכמו באופן תמטי וישמשו לצורך המחקר בלבד. באף שלב של המחקר לא תיחשף הזהות האישית של המשתתפים.

## ממצאי המחקר

המחקר בחן אתנקודת המבט של הסגל האקדמי במוסד אקדמי בצפון על התוכנית ללמידה דיגיטלית שהגתה המל"ג, תוך כדי התייחסות לאתגרים, לחסמים ולהזדמנויות שהתוכנית יצרה. את ממצאי המחקר נציג על פי הקטגוריות שגובשו במהלך ניתוח הנתונים, שסדרן תואם את המהלך הכרונולוגי בראיונות.



ההזדמנויות שסיפקה התוכנית ללמידה הדיגיטלית: מהמצאים עולה כי הסגל האקדמי הבין שלתוכנית הלמידה הדיגיטלית הרבה יתרונות וציין שתוכנית זו סיפקה הזדמנויות מרובות שבאות לידי ביטוי בגיוון בשיטות ההוראה, הלמידה וההערכה, באופן הנגשת החומר הלימודי לסטודנטים, באינטראקציה עם הסטודנטים ובהכנה מתאימה לעולם התעסוקה.

• **מעקב אחרי כל סטודנט:** תוכנית הלמידה הדיגיטלית אפשרה למרצים, באמצעות השימוש בכלים דיגיטליים במסגרת השיעורים, לוודא שהסטודנטים עומדים בקצב הלימודי ושאינם "הולכים לאיבוד". שימוש כזה מאפשר למרצה לעקוב בכל נקודת זמן אחרי קצב ההתקדמות ואחרי מידת ההפנמה של החומר הלימודי ברמת הסטודנט הבודד בכיתה. כך למשל:

עדנה (מרצה בכירה, 15 שנות וותק בהוראה) סיפרה שהלמידה הדיגיטלית איפשרה לה לדעת בכל נקודת זמן שהסטודנטים אכן איתה ושהם מבינים את החומר הנלמד:

השימוש בכלים דיגיטליים איפשר לי לבדוק שהסטודנטים איתי, שהם מבינים על מה מדובר. לשבור קצת את העומס הזה שהמרצה מדבר מדבר והם כותבים. זה עוזר להם ואז הם רגועים יותר וזה מאפשר לדעת מה הם הבינו ומה שפחות הבינו. "הלמידה הדיגיטלית איפשרה לי לנהל דיון על השאלות והתשובות ואיפשרה לסטודנטים לקבל המון טיפים של איך לפתור מבחנים - מכין אותם טוב למבחן

קלודין (מרצה בכירה, 10 שנות ותק בהוראה) טענה שהלמידה הדיגיטלית מאפשרת לה להיות יותר נגישה לסטודנטים:

התרומה העיקרית זה שזה הופך את הסטודנטים נגישים אליי, אני כמרצה נותנת משימה ואז אני רואה שסטודנט X לא רשם תשובה מלאה בפדלט, אז אני פונה אליו. תוך כדי הקורס אני רואה את הסטודנטים ויש לי אפשרות לגשת אליהם. לעומת הרצאה פרונטלית שאין סיכוי שאוכל לדעת מה קורה עם כל סטודנט

• **גיוון ועניין:** השימוש בכלים דיגיטליים במסגרת השיעורים תורם לתהליך הלמידה של הסטודנטים בכך שהוא שובר את הרצף הסטטי והמונוטוני של השיעור. שילוב חומרים ויזואליים בהוראה תורם ליצירת שיעור מעניין ומושך המתאים את הלמידה הדיגיטלית למגוון סגנונות הלמידה של הסטודנטים.

וירה (מרצה בכירה, 21 שנות ותק בהוראה) סיפרה שהלמידה הדיגיטלית הכניסה גיוון ועניין לקורס שהיא מלמדת:

זה מכניס גיוון ועניין. בקורסים ההיברידיים יש שבירה של רצף של שיעורים פרונטליים. בקורסים שלי הכנסתי את האלמנט של מבדקי/ דוחות צפיה. כל פעם שהיה להם שיעור אסינכרוני יכלתי לקבל מהם פיידבק. לדעת שהם צפו, לנסות לבדוק אם היו שאלות וקשיים. לראות שהם לא צפו אלא גם חשבו על החומר. לשאול אותם בדו"ח שאלות כאלה שמבטאות הבנה ולא רק לזרוק מושג שהזכרתי בהרצאה - זה לא מספיק. לחפש אינדיקציה שהם עיבדו את החומרים, חשבו והבינו אותם וגם להישען על חומרים ויזואליים - חשבתי שזה מתבקש על מנת שלא יהיה רצף יותר מדי סטטי.

לין (מרצה בכירה, 9 שנות ותק בהוראה) התייחסה לזה שהסרטים שבהם היא משתמשת במסגרת הלמידה הדיגיטלית בקורסים שלה אפשרו לה ללמד בצורה מושכת ומעניינת לענות על סגנונות הלמידה של הסטודנטים:

הסרטים הינם כלי שמאפשר לסטודנטים להיכנס לאיזושהי חוויה רגשית המאפשרת להם להשתלב בייעוץ קבוצתי. מדובר על כלי שעונה על סגנונות למידה שונים: חזותי, שמיעתי וכו'. הסרטונים מאפשרים לסטודנטים שלומדים בערוצים אחרים (סגנונות למידה) לקלוט את הידע בצורה אחרת, מושכת ומעניינת. זה נותן לסטודנטים "אתנחתא" מהמלל של ההרצאה ולאפשר לסטודנטים שלומדים בערוצים אחרים (סגנונות למידה) לקלוט את הידע בצורה אחרת.

• **הנגשה, נגישות וגמישות:** תוכנית הלמידה הדיגיטלית מנגישה את ההשכלה הגבוהה לכל, מאפשרת לגשר על המרחק הפיזי וכך לשמור על רצף הוראה ולמידה תקין ומתמשך, פותחת אפשרות להנגשה החומרים הלימודיים לסטודנטים באופן המותאם לעידן החדש, מאפשרת לסטודנטים לשלב את הלימודים בשגרת חייהם, ומאפשרת למידה בצורה מושכת ומעניינת, שהיא משמעותית במיוחד לגבי סטודנטים מדור ה-Z וה- $\alpha$ , המתאפיינים בקשיי ריכוז.

וירה (מרצה בכירה, 21 שנות ותק בהוראה) סיפרה שהכלים הדיגיטליים עוזרים מאוד במיוחד כשהמפגש הפיזי לא מתאפשר, ויש להם יתרונות רבים על פני מפגש פיזי:

אני למדתי שהכלים האלה יכולים לעזור לנו גם כשיש קושי להיפגש פיזית מכל מיני סיבות, אבל אם עובדים איתם נכון אפשר גם להגיע לכל מיני דברים שמאוד יפים שקשה לעשות אותם פיזית. למשל החדרים בזום אני עבדתי בזה באחד הקורסים שבימים רגילים יש אצלי קבוצות דיון, שעשיתי שימוש חלופי במקום קבוצות דיון פיזיות לקבוצות דיון בחדרים בזום ראיתי שזה עובד לא רע ושלזה יש לא מעט יתרונות.

חווה (פרופ' חבר, 20 שנות ותק בהוראה) טענה שהכלים הדיגיטליים מאפשרים רצף הוראה/ למידה תקין גם למרצים וגם לסטודנטים שלא יכולים להגיע פיזית לקמפוס:

הניתוק מהמרחב הפיזי, העובדה שלא חייבים את המרחב הפיזי המשותף, אפשר כך לגשר ולאפשר לאנשים שיש להם קושי להגיע, להקל במידה מסוימת גם על המרצים כדי לדלג על ההגעה הפיזית.

שירה (מרצה בכירה, 12 שנות ותק בהוראה) סיפרה שהלמידה הדיגיטלית מגישה את המידע לסטודנטים באופן המותאם לעידן החדש, ומאפשרת את הנגשת ההשכלה הגבוהה ללא צורך בהגעה פיזית לקמפוס וללא הפרעה לשגרת החיים:

יש פה הזדמנות גם להנגיש את המידע לסטודנטים בצורה שהיא יותר מותאמת לעידן החדש, וגם לצרכים שלהם שהיא לא רק פדגוגית אלא מבחינת גמישות ושזה חלק מהעולם החדש ובעצם זאת היתה המוטיבציה לשלב פדגוגיה דיגיטלית. הסטודנטים יכולים לעשות תואר תוך כדי חיים של אנשים גדולים: עובדים עם משפחה. יכולים ללמוד חלק מהזמן/ מהקורס/ מהימים מהבית. מאפשר להם יותר גמישות בעבודה."

לין (מרצה בכירה, 9 שנות ותק בהוראה) טען שהלמידה הדיגיטלית היא מעניינת ומגוונת, ותורמת במיוחד לסטודנטים בעלי קשיים בריכוז:

הלמידה הדיגיטלית עושה את הלמידה יותר מעניינת. הגיוון, במיוחד כשמדברים על דורות כאלה שיש להם קושי רציני בריכוז אז, זה חכם מאוד למשוך את תשומת ליבם בצורה זו.

אמל (מרצה, 10 שנות ותק בהוראה) טענה שאחד המאפיינים של הלמידה הדיגיטלית הוא הנוחות עבור המרצים והסטודנטים, בכך שבהוראה ובלמידה ללא הגעה פיזית לקמפוס:

נוחות: לעבוד מרחוק ולא להגיע לקמפוס, חייב להיות מתואם עם מערכת השעות. השילוב של להיות בבית ולעבוד זה איזון טוב לפעמים.

זיו (מרצה בכיר, 6 שנות וותק בהוראה) סיכם שהלמידה הדיגיטלית מאפשרת את הנגשת ההשכלה הגבוהה לכולם ומרחוק:

הלמידה הדיגיטלית מאפשרת להנגיש את ההשכלה לאנשים מרחוק.

• **למידה פעילה:** אחד המאפיינים הבולטים והמרכזיים של תוכנית הלמידה הדיגיטלית הוא מתן יכולת למידה פעילה של הסטודנטים. הלמידה הפעילה מאפשרת לסטודנטים לזכור טוב יותר את החומר ולהיות פחות פסיביים, ולחלק מהסטודנטים "להנכיח את עצמם" ולהרגיש ביטחון להתבטא. היא מאפשרת לחלק מהסטודנטים לפרוץ ולהיות יותר פעילים.

עדנה (מרצה בכירה, 15 שנות וותק בהוראה) מספרת שהלמידה הדיגיטלית גורמת לסטודנטים לזכור את החומר הלימודי ולא לשכוח אותו:

אני מאוד בעד למידה פעילה אני מסכימה שזה מה שיגרום להם לזכור את החומר ולא לשכוח דקה אחרי שיוצאים מהמבחן.

אריאלה (מרצה, 24 שנות ותק בהוראה) סיפרה שבעוד שלחלק מהסטודנטים יש קושי עם המרחב הדיגיטלי, אחרים פורחים בו, מעיזים להתבטא ואף מצליחים יותר:

אני ראיתי שיש סטודנטים שקשה להם המרחב הדיגיטלי ויש אנשים שדווקא פורחים בו, שהם מרגישים בטוחים יותר להתבטא, מצליחים יותר טוב להתרכז בתנאים אלה, זה נורא מעניין. אז עבור סטודנטים כאלה זה נהדר. סטודנטים אלה יכולים לפנות יותר זמן.

שירה (מרצה בכירה, 12 שנות ותק בהוראה) העלתה את נושא הלמידה הפעילה כהזדמנות וכערך פדגוגי רב עוצמה בלמידה הדיגיטלית:

פדגוגיה: הזדמנויות מבחינת הלמידה הפעילה והערך הפדגוגיה וכולי. הסטודנטים לא ממש אוהבים את זה אבל זה מאלץ אותם יותר לעשות, יותר לחשוב ולהיות בעצם לומדים פחות פסיביים. היות ויש הרבה יותר משימות הערכה זה מחייב אותם לעבוד קשה ולהיות פחות פסיביים: במקום לשבת ולשמוע אותי מדברת שעה וחצי במקרה הטוב לסכם ובמקרה הרע לקחת סיכומים ממישהו אחר עכשיו הם צריכים תוך כדי, הרי אני מדברת זמן הרבה יותר קצר הם צריכים לעשות עבודה/ פעילות/ להציג בעצמם אז הם מתחילים להתאמץ - זה דורש מהם עשייה- זה דורש מהם עשייה.

זיו (מרצה בכיר, 6 שנות וותק בהוראה) סיפר שהלמידה הדיגיטלית מאפשרת לאנשים "להנכיח את עצמם" ולהיות יותר פעילים:

הלמידה הדיגיטלית מאפשרת הרבה יותר השתתפות פעילה של הסטודנטים. אמנם היא מרחיקה אותי מחינוך לערכים, אבל מבחינה אחרת היא מאפשרת לאנשים להביא את עצמם - יכולה לאפשר קשר יותר אינטנסיבי ולאפשר לסטודנטים להיות יותר פעילים: למידה פעילה, בקבוצות וכו'.

• העברת האחריות על הלמידה לסטודנט: מרצים טענו שלמידה דיגיטלית מאפשרת למידה לעומק ומעודדת יכולות ללמידה עצמאית, ומסייעת לסטודנטים לפתח חשיבה, הסקת מסקנות, ניתוח ואנליזה, ומעבירה חלק מהאחריות על הלמידה לסטודנט.

חזה (פרופ' חבר, 20 שנות וותק בהוראה) סיפרה שהלמידה הדיגיטלית מאפשרת למרצה לתת כלים של למידה עצמית ומסייעת לסטודנטים ללמוד לעומק:

בשיטה זו אי אפשר להעביר אותה כמות של חומר, יעבור פחות. אין מה לעשות, המרצה יצטרך לוותר / לשחרר על חומרים מסוימים. מצד שני אם מה שילמד יילמד יותר לעומק, זה עדיף. בלמידה הדיגיטלית הייתה לי אפשרות לתת כלים שלי למידה עצמית.

שירה (מרצה בכירה, 12 שנות וותק בהוראה) טענה שהלמידה הדיגיטלית אפשרה להעביר חלק נכבד מהאחריות לסטודנט:

הלמידה הדיגיטלית איפשרה לי להעביר חלק נכבד מהאחריות לסטודנט. למרצה יש עדיין אחריות מאוד גדולה אבל בעצם הרבה מהאחריות עוברת לסטודנט".

לין (מרצה בכירה, 9 שנות ותק בהוראה) העידה שהלמידה הדיגיטלית מאפשרת לפתח את יכולות הלמידה העצמאית של הסטודנטים, ומסייעת להם לפתח חשיבה, הסקת מסקנות, ניתוח ואנליזה:

למידה מסוג זה מאפשרת לפתח את היכולת שלהם ללמידה עצמאית הכוללת בתוכה פיתוח יכולות: חשיבה, הסקת מסקנות, ניתוח ואנליזה.

• **הכנה טובה לעולם התעסוקה:** חלק מהמרצים טענו שלמידה הדיגיטלית מכינה את הסטודנטים בצורה מיטבית לעולם התעסוקה, ושלא מיומנויות של למידה עצמית ושימוש מושכל בכלים הדיגיטליים קשה לבוגר להתאקלם בעולם התעסוקה.

וירה (מרצה בכירה, 21 שנות ותק בהוראה) סיפרה שהלמידה הדיגיטלית מאפשרת הכנה טובה לעולם העבודה:

הלמידה הדיגיטלית מאפשרת הכנה טובה יותר של הסטודנטים לעולם העבודה, לעולם התקשורת הבין-אישית כלומר לשם אנחנו הולכים, והתנסויות אלה תשרת את הסטודנטים אח"כ.

• **גישור בין דורי:** מרצה אחת הציגה נקודה מעניינת, שלפיה הלמידה הדיגיטלית מאפשרת גישור בין-דורי טוב ומוצלח הבא לידי ביטוי בהפקת תוצרים דיגיטליים.

אמל (מרצה, 10 שנות ותק בהוראה) סיפרה שהלמידה הדיגיטלית מיטיבה לחבר בינה לבין הדור הצעיר באמצעות הכנת תוצרי למידה דיגיטליים:

אני מרגישה שהלמידה הדיגיטלית מחברת אותי יותר לדור הצעיר וגם הכיוון ההפוך: כשאני מבקשת מהם לעשות תוצר בצורה דיגיטלית, אז זה משהו שהם יודעים לעשות זאת טוב (טיקטוק, סרטון קצר..). מדובר על חיבור עם השפה של הדור החדש.

אתגרי התוכנית ללמידה הדיגיטלית - לצד ההזדמנויות הרבות שהלמידה הדיגיטלית מספקת, היא גם מקשה על המרצים בכמה תחומים. האתגרים המרכזיים שעמם התמודד הסגל האקדמי בתוכנית הלמידה הדיגיטלית הם התאמת הקורס ובנייתו, סוגיית מינון חומרי הלימוד ושחרור חלק מחומרי הלמידה לשם הקניית כלים של למידה עצמית וקבוצתית, ושינוי תפיסתי של המרצה לגבי מהות תפקידו ומידת נחיצותו בסוג למידה זה. כך, למשל:

• אתגר התאמת הקורס או בנייתו מחדש: מן הראיונות עולה כי שילוב למידה דיגיטלית מחייב את המרצים לתכנן מחדש הקורס. תכנון זה כולל חיבור סילבוס חדש ומותאם, שינוי דרישות הקורס, הוספת מטלות להגשה, ושינוי צורת חלוקת הציונים כך שהיא תשקלל את המטלות שהסטודנטים מגישים. לדוגמה, שירה (מרצה בכירה, 12 שנות ותק בהוראה) סיפרה שעם שילוב למידה דיגיטלית בקורסים שלה היא הייתה חייבת לבנות סילבוסים חדשים. סילבוסים אלה שונים באופן מהותי מסילבוסים של קורסים שהיא לימדה במתכונת פרונטלית. סילבוסים אלה תבעו מהסטודנטים דרישות חדשות, כולל הגשת מטלות רבות יותר. גם חלוקת הציונים בקורסים אלה השתנתה בכך ששיעור המטלות בציון עלה משמעותית:

הלמידה הדיגיטלית חייבה אותי לבנות את הסילבוס מחדש ובצורה אחרת, גם ברמה של ההערכה. זה קורס שתמיד היו בו תרגילים אבל הם היו קטנים ומאוד מסוימים. המבחן היה שווה 80% והתרגילים 20%. אני שיניתי את הסילבוס כך שהמבחן הפך להיות 50% וכל העשייה 50% נוספים שזה משקל מאוד גדול.

• אתגר מינון החומר ושחרור חלק מחומרי הלימוד: מן הראיונות עלתה דילמה לגבי כמות החומר הלימודי שיש ללמד במסגרת הלמידה הדיגיטלית ומידת שחרור חלק מחומרי הלמידה לשם הקניית כלים ללמידה עצמית וקבוצתית. מרצים ציינו כאתגר מרכזי את הקושי לשחרר חומרי הלימוד ולהסתמך על הסטודנטים כמקור מהימן בהפקת המידע.

עדנה (פרופ', 20 שנות וותק בהוראה) טענה שבלמידה הדיגיטלית המרצה לא יכול ללמד את כמות החומר הנלמדת באופן פרונטלי, ולכן עליו להחליט על אלו חלקים מהחומר לוותר:

בשיטה זו אי אפשר להעביר אותה כמות של חומר, יעבור פחות. אין מה לעשות, המרצה יצטרך לוותר / לשחרר על חומרים מסוימים.

שירה (מרצה בכירה, 12 שנות ותק בהוראה) טענה שעל אף שיש חשיבות הקניית כלים ללמידה עצמית, קשה למרצה לשחרר חומר:

זה עדיין קשה מאוד, גם לנו לשחרר.

לין (מרצה בכירה, 9 שנות ותק בהוראה) שיתפה את התלבטותה באשר לתיעודן של רכישי כלים ללמידה עצמית ושיתופית על פני לימוד של חומר רב יותר:

השאלה היא בעצם מה אני רוצה ללמד אותם בשיעור זה: האם זה קריטי שיפספסו עובדה אחת או שתיים על [...] ובמקביל ירוויחו כלי חדש של למידה עצמית ושל יכולת לעשות משימות בקבוצות. או שהפוקוס הוא שילמדו את כל החומר/ העובדות וזה בעייתי שהם יפספסו את כל החומר.

אמל (מרצה, 10 שנות ותק בהוראה) העלתה תהיה דומה, הקשורה להסתמכות על הסטודנטים בהפקת מידע:

עד כמה אני יכולה להעביר מידע: האם אני יכולה להעביר את כל התכנים שתכננת לקורס זה. האם אני יכולה להעביר אותה כמות מידע/ תכנים או להפיק מידע אצל הסטודנטים באותה מידה?

קלודין (מרצה בכירה, 10 שנות ותק בהוראה) סיפרה כי בשל התלהבותה מהלמידה הדיגיטלית היא מוסיפה חומרים רבים שמקשים על הסטודנטים:

לפעמים אני מתלהבת יותר מדי ואז אומרת גם זה וגם זה וגם זה. אני צריכה להבין שאני לא יכולה להעלות כל כך הרבה קישורים/ קבצים/ דוגמאות ליחידת לימוד אחת.

• אתגר השינוי התפיסתי ונחיצות המרצה: חלק מהמרצים ציינו אתגר אינטלקטואלי נוסף שלפיו הלמידה הדיגיטלית גרמה להם לשאול שאלות לגבי טיב ההוראה שלהם ומציאת דרכים לשיפור. בנוסף, נשאלו שאלות שעוסקות בנחיצות המרצה בעידן הלמידה הדיגיטלית - אם כל החומר מועלה בצורה א־סינכרונית לסטודנטים, האם באמת יש בו צורך?



אבי (פרופ' חבר, 20 שנות וותק בהוראה) טען שהלמידה הדיגיטלית תובעת מהמרצה לשאול שאלות בנושא שיפור ההוראה ותובעת ממנו לבצע תהליך שינוי אמיתי:

הלמידה הדיגיטלית תובעת מהמרצה לשאול שאלות כמו: איך אני יכול לשפר את ההוראה שלי? מה יכול לעזור לי? תובעת תהליך של שינוי. היא מזיזה טיפה את הגביהה ומאפשרת לאנשים לחשוב.

שירה (מרצה בכירה, 12 שנות ותק בהוראה) העלתה את החשש ששינוי תפקיד המורה ושחרור חלק מהחומרים ללמידה עצמית עלול לפגוע בנחיצות המורה:

שינוי תפקיד המרצה ושחרור חלק מחומרי הלמידה קצת פוגע בנחיצות שלנו, אם כולנו יכולים ללמוד את הכל לבד, אז בשביל מה צריך אותנו.

אמל (מרצה, 10 שנות ותק בהוראה) הביעה חשש שהמרצה יהפוך למיותר ושהיזקרה של האקדמיה תפגע בגלל הלמידה הדיגיטלית:

החשש שלי שהלמידה הדיגיטלית לא תבוא במקום / לא תקח את היזקרה של האקדמיה המסורתית. שכולם פתאום הופכים להיות יודעים לעשות את הדברים. שזה לא יגיע למצב שהמרצה יהיה מיותר. זאת הסכנה של הפדגוגיה הדיגיטלית. אני חושבת שאנחנו כסגל חובים וחוששים שנהיה מיותרים. שבסופו של דבר, אני יכולה גם להופיע בפני הסטודנטים שלי, הם לא צריכים לראות אותי, מספיק שישמעו אותי, מספיק שאני אעלה להם הקלטה ויש להם את התוכן ואז אני בעצמי הופכת לקמפוס IL / תוכן. וזה מאוד מגמד את הסטטוס של המרצה.

החסמים ביישום התוכנית ללמידה הדיגיטלית: מן הממצאים עולה שיש חסמים לא מעטים שעלולים לעכב את ההתפתחות התקינה של תוכנית הלמידה הדיגיטלית במוסדות להשכלה הגבוהה: העומס הרב המוטל על כתפי המרצים, היעדר קשר ואינטראקציה עם הסטודנטים, תלות יתר הן בטכנולוגיה והן בשיתוף פעולה מצד הסטודנטים, היעדר פיקוח, תחושת הבדידות של המרצה ועוד.

• עומס רב: המרצים דיווחו על עומס רב בתכנון ובביצוע קורס המשלב למידה דיגיטלית. עומס זה נובע מתוך הצורך לבנות הקורס מחדש, להציב מטרות ותפוקות למידה חדשות,

לתכנן את הסילבוס, להכין ולנסח את התכנים באופן מדויק וללא שגיאות, להכין ולבדוק מטלות רבות, לענות על שאלות הסטודנטים ועוד. שני היבטים מרכזיים הקשורים לעומס זה עלולים לחבל במעבר ללמידה דיגיטלית: (1) כדאיות המעבר ללמידה דיגיטלית: הקשיים במעבר גרמו לחלק מהמרצים לשקול מחדש האם כדאי להם להמשיך בתהליך או שמא עדיף להם לחזור להוראה הפרונטלית הנוחה יותר והתובענית פחות. (2) שחיקה: החשש שמרצים יישחקו בגלל העומס הרב.

עדנה (מרצה בכירה, 15 שנות וותק בהוראה) סיפרה שתכנון קורס המשלב למידה דיגיטלית גזל ממנה זמן רב. היות שהמרצה לא נוכח בכיתה מול הסטודנטים, על החומר להיות מנוסח בדיוק רב וללא טעויות. המשימות שניתנות לסטודנטים חייבות להיות ברורות, ובדיקתן גוזלת זמן רב ביותר:

עברתי המון על הכנת הקורס, ההכנה גוזלת מעבר לכל קורס אחר. פה הכל היה צריך להיות מדוגמות, מדויקות, עברתי שוב ושוב ובדקתי שאפשר באמת להבין את זה לבר, והשאלות מנוסחות נכון. שהם לבר זה חייב להיות מובן על הפעם הראשונה. זה גזל המון המון זמן. אני השקעתי הרבה בהכנת המצגות ונתתי להם עבודות כל כך מושקעות, בנוסף יש צורך בלבדוק את כל העבודות של הסטודנטים וזה הרבה עבודה, הרבה זמן.

שירה (מרצה בכירה, 12 שנות ותק בהוראה) סיפרה שקורס המשלב למידה דיגיטלית מצריך השקעה, אנרגיה וזמן ויוצר עומס רב:

הלמידה הדיגיטלית מייצרת הרבה עומס על המרצים. בשביל להנחות סטודנטים לאורך הדרך בכל משימות ההערכה צריך להשקיע המון אנרגיה בתהליך. ברגע שזה קורס פרונטלי בהגדרה שלו ולא קורס הנחייתי כמו סמינר, אז עדיין צריכים להבנות את הקורס באיזשהי צורה של שיעורים. ז"א שכל העבודה של הבדיקה ושל ההנחיה היא יוצאת מעבר. זה לא קורה תוך כדי. זה לא שאני אומרת שהקורס אמור להילמד בין השעות 17-19 אז בין שעות אלה אני אבדוק את העבודות במקום ללמד את הסטודנטים. זה לא עובד כך. זה יוצר עומס גם על המרצים. גם בכובע של ראש חוג, קיבלתי המון תלונות על זה שיש עומס אדיר בלימודים כי ברגע שהעברנו את כל התוכנית כמשלבת פדגוגיה דיגיטלית, וכל קורס הוסיף משימות הערכה, נוצרו המון תרגילים להגשה גם אם הם קטנים לעשות.

אריאלה (מרצה, 24 שנות ותק בהוראה) סיפרה שהעלאת חומרים לסטודנטים בשיעורים א-סינכרוניים, גוררת "מבול" של שאלות סטודנטים באימייל, והדבר גוזל זמן רב:

כאשר אני מעלה חומרים זה פותח פתח של דברים שהם לא מובנים, אז במקום לעמוד בכיתה ולענות על שאלות, אני מתחילה להשיב על מאות מיילים בעניין זה.

המסקנה של דנה (מרצה בכירה, 21 שנות ותק בהוראה) הייתה לא להכין קורס המשלב למידה דיגיטלית, משום שהוא יגזול ממנה הרבה זמן:

המסקנה שלי הייתה בסוף: אל תעשו את זה, זה המון המון עבודה וגם זה לא משתלם: עבדתי נורא קשה וזה לא בא לידי ביטוי בגמולים וכו'. מי צריך את הכאב ראש הזה, עדיף היה ללמד את הקורס בצורה פרונטלית וזהו.

קלודין (מרצה בכירה, 10 שנות ותק בהוראה) העלתה חשש השחיקה של המרצים בשל עומס יתר:

צריך להיזהר שהמרצים לא יישחקו מרוב עומס.

גם שירה (מרצה בכירה, 12 שנות ותק בהוראה) טענה שיש לוודא שהמרצים לא קורסים תחת העומס הרב:

חייבים לוודא שכולנו לא קורסים תחת העומס ואז חוזרים ל"דיפולט" שלנו (העתקת ההוראה הפרונטלית לזום).

• היעדר קשר עם הסטודנטים: חסם נוסף שבלט בממצאים התייחס להיעדר קשר ואינטראקציה עם הסטודנטים. מרצים טענו שאין תחליף לתקשורת פנים אל פנים ושהלמידה הדיגיטלית גורמת לנתק. באינטראקציה האנושית ישנם היבטים שהמדיום הדיגיטלי עדיין לא מסוגל ליישם. מרצים אחרים גרסו שדין קורסים שאין בהם אינטראקציה פנים אל פנים להיכשל. על מנת לנסות להתגבר על חסם זה, מרצים בחרו בדרכים יצירתיות והשתמשו באפשרויות השונות שהכלים הדיגיטליים מאפשרים לשם יצירת קשר ואינטראקציה מקוונת עם הסטודנטים.

לדוגמה, וירה (מרצה בכירה, 21 שנות ותק בהוראה) טענה שהחשש המרכזי שלה היה היעדר תקשורת פנים אל פנים עם הסטודנטים. לטענתה, קורס שאין בו אינטראקציה בין הסטודנטים לבין המרצה לא יכול להצליח:

הדבר שהכי הלחיץ אותי זה הקשר עם הסטודנטים. כי אין תחליף לתקשורת פנים אל פנים. אין תחליף לזה שאני יושבת בכיתה ורואה את הסטודנטים ומרגישה אותם ורואה את שפת הגוף שלהם ודברים קטנים שנותנים לי אינדיקציה עד כמה הם מתעניינים ומבינים את החומר או מסתכלים עליי בעיניים חלולות. קורס שאין בו אינטראקציות פנים אל פנים ושאינו בו עבודה קשה במרכיב לאינטראקציה בין סטודנטים למרצים, הוא לא מוצלח. חייבים להבטיח ערוצי תקשורת פתוחים במגוון ערוצים וכלים בין סטודנטים ומרצים. אם מוצאים את האיזון בין אסינכרוני לסינכרוני, בין כיתה לדיגיטלי אז זה נהדר.

דנה (מרצה בכירה, 21 שנות ותק בהוראה) התייחסה למשמעות המיוחדת של ההיבט הרגשי בשיעורים שנלמדים מרחוק:

ההיבט הרגשי של תהליך הלמידה: מה אנשים צריכים שהם לבד בבית, מה קורה להם בתהליך, מתי הם מתרגשים, מתי עצובים איך מתחילים איך מסיימים, כל מיני דברים כאלה.

זיו (מרצה בכיר, 6 שנות וותק בהוראה) טען שהלמידה הדיגיטלית עלולה לגרום לנתק, ולכן למרצה יש תפקיד פסיכולוגי חשוב. על המרצה לדאוג לקיום קשר בין-אישי עם הסטודנטים, במיוחד כשמדובר על שיעורים סינכרוניים מרחוק:

קשה להיות פסיכולוג בשיעור אסינכרוני. אפשר להשתמש בלמידה דיגיטלית אבל יש צורך להכניס את הקשר והערכים. למידה דיגיטלית עלולה לאפשר נתק! וזה לא טוב לתהליך. יש לנו תפקיד פסיכולוגי: חלק מהסטודנטים ישבו בחל"ת חלקם בבידוד, אנחנו היינו השגרה/ החלק היציב שלהם. כשהייתי מבקש מהסטודנטים להיכנס 10 ד' לשיחות SMALL TALK. הייתי מתחיל את השיעור ומבקש מכל אחד שיספר מה שלומו, איך עבר להם השבוע. מתוך חוויה שזה המפגש האנושי שלהם ושהוא חשוב להם. משהו נחמד, משהו מעניין. יש עניין אנושי לפני ההוראה (לפי מסלול).

אמל (מרצה, 10 שנות ותק בהוראה) טענה שיש באינטראקציה האנושית היבטים שהכלים הדיגיטליים חוסמים:

יש באינטראקציה האנושית דברים שעדיין הדיגיטל חוסם אותם. "אחת הסטודנטיות שלי אמרה: יכולתי להיפגש איתך כמה שרציתי בזום כי את מרצה גם שנותנת מעצמך, אבל לא יכלתי לחבק אותך.

דנה (מרצה בכירה, 21 שנות ותק בהוראה) סיפרה שבמהלך השיעורים הסינכרוניים מרחוק היא חששה להגיד "דברים שלא במקום" שעלולים לפגוע בחלק מהסטודנטים או לגרום להם לא להרגיש בנוח ו"להישאר לבד":

מאוד חששתי מלהגיד משהו לא במקום, ושאני לא אראה את הפנים של האנשים - אי אפשר לראות את כולם, ושאני אפספס שמישהו ירגיש בלא בנוח בזה והוא יישאר לבד בבית עם ההרגשה הזאת.

על מנת להרגיש את הסטודנטים ולהיות איתם בקשר ובאינטראקציה, מרצים בחרו בדרכים יצירתיות והשתמשו באפשרויות הרבות שהכלים הדיגיטליים מספקים לשם כך. לדוגמה, יוסי (מרצה בכיר, 20 שנות וותק בהוראה) סיפר שהשתמש בפיתוחים השונים של תוכנת זום על מנת לשמור על קשר ולשלב שיח בשיעורים שלו:

בגלל שההוראה שלי גם הוראה קלינית (הוראה של מיומנויות), היה חשוב לי מאוד לשלב כלים של שיח, והשתמשתי בכל הפיתוחים של הזום שהיו.

וירה (מרצה בכירה, 21 שנות ותק בהוראה) סיפרה שבהתחלה חששה מאוד לעבור לפלטפורמות דיגיטליות, אבל עם הזמן הסיקה שלמעבר יש לא יתרונות לא מעטים: האינטרנט מאפשר אינטראקטיביות, שהיא מאפיין התורם לתהליך של יצירת קשר עם הסטודנטים ומפרה אותו:

מאוד חששתי מהמעבר לפלטפורמות הדיגיטליות אבל למדתי להבין שיש לזה גם יתרונות. אולי הדבר הנכון היה לשלב. אם אנחנו מנצלים נכון את היתרונות של הכלים הדיגיטליים, האינטראקטיביות שכלים אלה מאפשרים, אז אנחנו יכולים להגיע להישגים יפים. פשוט לעבוד נכון עם הכלים. זה שהאינטרנט מאפשר אינטראקטיביות

זה לא אומר שאנחנו בהכרח מנצלים את זה. הפלטפורמה קיימת היא מאפשר לנו, אבל אם אנחנו מנצלים את היתרונות האלה, האינטראקטיביות זה דבר נדהר, הוא מאוד מפרה ומאוד תורם צריך פשוט לדעת שזו אפשרות ושלא לפחד מזה וללמוד לעשות את זה נכון.

• **תלות יתר:** אחד החסמים שעלו מהממצאים ועלולים להכשיל את תהליך הלמידה הדיגיטלית מתייחס לתלות של המרצים בשיתוף הפעולה מצד הסטודנטים, מחד גיסא, ובטכנולוגיה, מאידך.

ברובד התלות בשיתוף הפעולה מצד הסטודנטים, עלתה טענה שאף שהמרצה יכול להכין את "המפגש האידיאלי", תוך השקעת מחשבה עמוקה בשילוב למידה דיגיטלית משמעותית, הצלחתו תלויה בשיתוף הפעולה של הסטודנטים. אם הסטודנטים לא ישתפו פעולה בתהליך הלמידה, מפגש זה עלול להיכשל.

שירה (מרצה בכירה, 12 שנות ותק בהוראה) סיפרה על שיעור מסוים המוקדש לשאלות ולדיון על חומר שהסטודנטים אמורים היו ללמוד בבית. לפיכך, אם הסטודנטים לא למדו את החומר, שיעור זה משתבש כליל:

אז אני יכולה להגיד שהשיעור הזה מוקדש לשאלות ולדיון סביב נושא זה וזה שהייתם צריכים ללמוד בבית. מי שלא למד לא יכול להיות חלק מהדיון. אבל אנחנו עוד לא שם, אנחנו עדיין בשלב שאם מישהו שואל שאלה שברור ממנה שהוא לא למד את החומר אנחנו עדיין נסביר את זה. אנחנו עדיין במצב שלא מצפים מהם לעשות את זה באופן מלא. אולי כי אנחנו בעצמנו עדיין לא בטוחים עד הסוף איך מנחים את זה באופן מלא ז"א יכול שזה בגלל חוסר הביטחון שלנו.

טענה דומה עלתה ברובד התלות בטכנולוגיה. מרצים היו בלחץ במהלך כל השיעור, היות שהם תלויים מאוד בהפעלה התקינה של הטכנולוגיה, וכל שיבוש או תקלה טכנית עלולה לגרום לכך שהשיעור ייכשל. בנוסף, המרצים תלויים בתמיכה טכנית זמינה, בנגישה וביכולה לטפל בתקלות בזמן אמת.

לדוגמה, אמל (מרצה, 10 שנות ותק בהוראה) סיפרה שהיא מרגישה תלות במחשב, באינטרנט ובמיקרופון, ושכל תקלה טכנית מקלקלת את השיעור:

בזום אני מרגישה תלות גם במחשב, אינטרנט, מיקרופון, בכל תקלה טכנית יכולה להעיף את המפגש/ הכיתה. אני מרגישה חוסר שליטה.

קלודין (מרצה בכירה, 10 שנות ותק בהוראה) טענה שהמענה של מחלקת התמיכה הטכנית היה מאוד בעייתי ולכן היא הייתה לחוצה במהלך השיעור שמא משהו ישתבש ולא יעבוד:

התמיכה הטכנית היתה מאוד בעייתית. הלחץ הזה שמשוהו לא יעבוד טכנית. מה שאני עושה תמיד מגבה. צריך לוודא שהתשתיות הטכנולוגיות מספיק חזקות.

• פיקוח ואחריות: חסם נוסף שנמצא במחקר הוא בתחום הפיקוח והאחריות. בלמידה דיגיטלית, הן הפיקוח של המרצה על הסטודנטים והן הפיקוח של המוסד על המרצה רופפים.

לדוגמה, שירה (מרצה בכירה, 12 שנות ותק בהוראה) סיפרה שהפיקוח שלה על הסטודנטים הוא רופף, מכיוון שבשיעורים סינכרוניים בזום היא לא יכולה לכרוך נוכחות, אין לה יכולת אמיתית לדעת מי מקשיב לה ומי לא, והיא לא יכולה לוודא שהסטודנטים מבצעים את המטלות בעצמם. במקביל, היא התריעה על כך שהפיקוח של המוסד על עבודתה רופף, כי אין לו יכולת בקרה על אופן העברת השיעורים:

אחד המאפיינים של הפדגוגיה הדיגיטלית זה שהפיקוח מתרופף: גם הפיקוח שלי על הסטודנט (אני לא רושמת לו נוכחות, אני לא רואה אם הוא מקשיב בשיעור או לא) יש לו את החומרים שלו את המשימה שנתתי והוא צריך לעשות אותה לבד, אין לי שום דרך לדעת אם הוא עשה לבד או לקח אותה מהחבר שלו. הפיקוח שלי על הסטודנט יורד (מרצה בכירה, 21 שנות ותק בהוראה) והפיקוח של המכללה עליי יורד (מרצה בכירה, 21 שנות ותק בהוראה). כי אם אני אומרת להם אני מעבירה את הקורס הזה 100% מרחוק, אז הם לא יודעים מה אני עושה, ואם אני לא מעלה חומרים, ואם אני לא עושה כלום? אם אני רק מעלה את המצגות שלי לאתר וזה פדגוגיה דיגיטלית מבחינתי.

במקביל לכך שהאחריות של הסטודנטים ושל המרצים עולה, ההרגשה של מרצים רבים היא שהקורסים שמשלבים למידה דיגיטלית דווקא מגבילים את החופש האקדמי שלהם בגלל פיקוח יתר של המוסד, במיוחד בכל הקשור לדרישות הפורמאליות של הכנת סילבוס מותאם ומילוי טבלאות.

שירה (מרצה בכירה, 12 שנות ותק בהוראה) טענה שהפיקוח - הן על הסטודנט והן על המרצה - יורד, אבל במקביל הציפייה היא שהאחריות על תהליכי ההוראה והלמידה תעלה:

הפיקוח יורד והדרישה לאחריות בכל הרמות עולה: דרישת לאחריות של הסטודנטים והדרישה לאחריות של המרצה ז"א אחריות אישית.

אמל (מרצה, 10 שנות ותק בהוראה) טענה שהלמידה הדיגיטלית מגבילה את החופש האקדמי בכך שבמסגרת כתיבת הסילבוס של הקורס המשלב למידה דיגיטלית המרצה נדרש לתת דין וחשבון:

ברגע שאני כותבת סילבוס של קורס משלב למידה דיגיטלית אני מרגישה שהסילבוס מתחשבן איתי, [שהסילבוס] בקורס הדיגיטלי מבקש דין וחשבון מהמרצה: מה עשה/ איזה מטלה הוא העלה לאתר איך נוהל השיעור: סוג של פיקוח על החופש האקדמי.

• **כעס, בדידות והיעדר פידבק:** מרצים ציינו כחסם את הכעס כתוצאה מ"ההנחות" של המוסד או של המל"ג, את תחושת הבדידות של המרצה שמוביל את התהליך של הלמידה הדיגיטלית, ואת היעדר הפידבק מהסטודנטים. מרצים מרגישים ש"אף אחד לא מתעניין בהם, שאף אחד לא שואל אותם ושואף אחד לא באמת מעניין אותם לשמוע מהם".

אמל (מרצה, 10 שנות ותק בהוראה) הרגישה שאף אחד לא מתעניין בסגל האקדמי, אף אחד לא שואל מה עובר עליו, ועד כמה זה מכביד. היא שיגרה תחושות של כעס כלפי המערכת ש"מנחיתה" החלטות הקשורות בלמידה הדיגיטלית ללא שום התייעצות עם המרצים:

[...] אבל לא באמת מתעניין בסגל ברמה של מבינים מה עובר עליו, כמה זמן זה לוקח/ מכביד/ מצריך מהסגל יותר. אם הוחלט שקורס יהפוך להיות משלב פדגוגיה דיגיטלית והוא סדנאי באופי שלו מבלי לשאול את הסגל אז זה אתגר, זה אומר שאני אמורה עכשיו לתכנן את הקורס מחדש כדי להתאימו לאופי זה. כשהמל"ג מנחית או אומר שאנחנו רוצים להגיע למצב של 30% קורסים משלבי פדגוגיה דיגיטלית, אז התרגום בשטח לפעמים יכול להיות שממירים את הקורס לדיגיטלי מבלי לשאול את הסגל. קודם כל זה חוסר בחירה; (2) התמודדות מול הכיתה שלא המלג ולא המרכזים לקידום ההוראה יוכלו לתת מענה עליה. אני יכולה לעשות את זה בסדנה של 20-22



אנשים, אבל כשאני רואה שבאותו קורס רשומים 60 אנשים, ומישהו החליט שקורס זה הופך להיות דיגיטלי, אז אני מרגישה שאני לבד פה. שלא חשבו עליי, על ההתמודדות שלי, על הקשיים שלי, לא לקחו את הקול שלי בחשבון.

דנה (מרצה בכירה, 21 שנות ותק בהוראה) שיתפה את תחושת הברידות שלה בהובלת הלמידה הדיגיטלית והיעדר צוות תמיכה: "אל מול המערכת:

יש בדידות, אני הרגשתי לבד, צריך צוות שתומך.

אבי (פרופ' חבר, 20 שנות וותק בהוראה) סיפר שהלמידה הדיגיטלית מאופיינת בהיעדר פידבק מצד הסטודנטים, דבר שהסגל רגיל אליו בהוראה הפרונטלית הרגילה:

אין פידבק: אני כל הזמן לומד מהחוויות של הסטודנטים. לעומת זאת בשיעור א- סינכרוני אמנם אתה רואה את התוצרים שלהם, אבל בכל זאת מדובר בחוויה לא תמיד פשוטה ברמה הרגשית.

• וויזואליזציה: מרצה העלתה את נושא החזותיות כחסם: האם, ואם כן – באיזו מידה, להקליט את עצמי ו/או לדבר אל מצלמה זה פוגע בדימוי העצמי של המרצה. וירה (מרצה בכירה, 21 שנות ותק בהוראה) טענה שבתחילת הדרך, "ההוראה דרך הזום וזה שאני רואה את עצמי בריבוע מול הסטודנטים, הוריד את הדימוי העצמי שלי":

הוויזואליות – לראות את עצמי דרש שחרור גדול שלא היה לי קל. וגם להסתכל על עצמך ואז פתאום כל מיני שאלות שעולות בתחום הביטחון העצמי, הדימוי העצמי קולות בענק. לפעמים הרגשתי שזה יותר מדי חודרני זה עובר את הגבול מבחינתי, זה היה כאילו בא להיות גם בריבוע שחור, אבל אי אפשר.

## דיון ומסקנות

המוטיבציה העיקרית של המל"ג והות"ת בקידום נושא הלמידה הדיגיטלית בהשכלה הגבוהה בישראל היא התפיסה כי השימוש בקורסים אקדמיים דיגיטליים הוא כלי משמעותי לשיפור איכות ההוראה, להנגשה רחבה יותר של ההשכלה הגבוהה לכל חלקי האוכלוסייה, ולחיזוק מעמד האקדמיה הישראלית בעולם. המחקר הנוכחי בחן את השפעת תוכנית הלמידה הדיגיטלית, כפי שהמל"ג הגתה, מנקודת מבטו של הסגל האקדמי במוסד אקדמי בצפון, והציג את ההזדמנויות, את החסמים ואת האתגרים ביישומה.

### האתגרים ביישום תוכנית הלמידה הדיגיטלית

במענה על שאלת המחקר הראשונה: מהם האתגרים ביישום תוכנית הלמידה הדיגיטלית מנקודת מבטו של הסגל האקדמי, ממצאי המחקר מצביעים על אתגרים לא מעטים שמתמודד איתם הסגל האקדמי בעת יישום התוכנית. אחד האתגרים שעלו מהמחקר הנוכחי מצביע על כך ששילוב למידה דיגיטלית מחייב את המרצים לתכנן מחדש את הקורס. תכנון זה כולל חיבור סילבוס חדש והתאמתו, שינוי דרישות הקורס, הוספת מטלות להגשה, ושינוי צורת חלוקת הציונים כך שהיא תשקלל את המטלות שהסטודנטים מגישים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאיהם של Shamra (2020) ו־Secundo (2021) שטענו שהלמידה הדיגיטלית מחייבת השקעה לא מעטה בתכנון הלמידה ומכילה קשיים בהתאמת פדגוגיה של אופן הלמידה 'המעוררת קושי בהתאמה של זמן השיעור, של משימות הלמידה ושל דרכי ההערכה. ממצאי המחקר הנוכחי מרחיבים אתגר זה ומוסיפים אתגרים חדשים כגון כמות החומר שיש ללמד במסגרת הלמידה הדיגיטלית ומידת שחרור חלק מחומרי הלמידה לטובת הקניית כלים ללמידה עצמית וקבוצתית. כמו כן, הם מציינים אתגרים אינטלקטואליים כמו היכולת של התוכנית ללמידה דיגיטלית לגרום למרצים לשאול שאלות לגבי ההוראה שלהם וטיבה ומציאת דרכים לשיפורה, ואתגרים נוספים שקשורים בנחיצות המרצה בעידן הלמידה הדיגיטלית: אם כל החומר מועלה בצורה אי־סינכרונית לסטודנטים, האם באמת יש צורך במרצה?

### החסמים ביישום תוכנית הלמידה הדיגיטלית

על מנת לענות על שאלת המחקר השנייה: מהם החסמים ביישום תוכנית הלמידה הדיגיטלית מנקודת מבטו של הסגל האקדמי, עלה מן הממצאים שישנם לא מעט חסמים שעלולים לעכב את התפתחות הלמידה הדיגיטלית בצורה תקינה במוסדות להשכלה הגבוהה. חסם ראשון עסק בעומס האדיר שמוטל על הסגל האקדמי בתכנון ובביצוע קורס משלב למידה דיגיטלית. עומס

זה נובע מתוך הצורך בתכנון הקורס מחדש, בהצבת מטרות ותפוקות למידה חדשות, בתכנון סילבוס, בהכנת תכנים בצורה שונה, מדויקת, ללא שגיאות ומנוסחות בצורה נכונה, בתכנון מטלות רבות ובבדיקתן, במענה לשאלות הסטודנטים ועוד. ממצא זה תואם מחקרים קודמים העוסקים בנושא החסמים בשילוב טכנולוגיה בחינוך שטענו שהלמידה הדיגיטלית מייצרת עומס ודורשת זמן רב (Ertmer, 2005; Ertmer et al., 2015; Stien et al., 2020; Tondeur et al., 2015; Tondeur et al., 2017; Yadegaridehkordi et al., 2019).

חסם זה גרם למרצים בקרב הסגל האקדמי להעלות שתי תהיות: (1) כדאיות המעבר ללמידה דיגיטלית: הלמידה גרמה לחלק מהמרצים לחשוב מחדש אם כדאי להם להמשיך בשילוב למידה דיגיטלית או שמא עדיף לחזור להוראה הפרונטלית הנוחה יותר שתובעת הרבה פחות זמן, השקעה ואנגריה. (2) שחיקה: החשש שמרוב עומס, מרצים יישחקו.

חסם נוסף שעלה בצורה בולטת מן הממצאים, התייחס להיעדר קשר ואינטראקציה עם הסטודנטים. ההיגדים מלמדים שאין תחליף לתקשורת פנים אל פנים ושהלמידה הדיגיטלית גורמת לנתק. באינטראקציה האנושית ישנם היבטים שמדיום הדיגיטלי עדיין חוסם. מרצים טענו שקורסים שאין בהם אינטראקציה פנים אל פנים, דינם להיכשל. על מנת לנסות לגשר עם חסם זה, בחרו המרצים בדרכים יצירתיות והשתמשו באפשרויות השונות שהכלים הדיגיטליים מאפשרים לשם יצירת קשר ואינטראקציה מקוונת עם הסטודנטים. ממצא זה נתמך במחקרו של (Dhawan, 2020), שמצא שהחולשות של הלמידה הדיגיטלית באות לידי ביטוי בין היתר בחוסר תשומת לב אישית ובמינון נמוך של אינטראקציה בין-אישית, חברתית ורגשית בין המרצה ללומד.

ממצאים נוספים הצביעו על החסמים הבאים: תלות המרצים - הן בשיתוף הפעולה מצד הסטודנטים והן בטכנולוגיה. ברובד התלות בשיתוף הפעולה מצד הסטודנטים, עלתה טענה שלפיה אף שהמרצה יכול להכין את "המפגש האידיאלי" שהושקעה בו מחשבה עמוקה בשילוב למידה דיגיטלית משמעותית, הצלחת השיעור תלויה, בסופו של דבר, בשיתוף הפעולה של הסטודנטים: אם הסטודנטים לא ישתפו פעולה בתהליך הלמידה, המפגש עלול להיכשל. ברובד התלות בטכנולוגיה, עלתה טענה דומה, שלפיה במהלך כל השיעור מרצים נמצאים בלחץ מכיוון שהם תלויים מאוד בהפעלה התקינה של הטכנולוגיה, וכל שיבוש או תקלה טכנית עלולים לגרום לכשלון השיעור. בנוסף, המרצים תלויים בתמיכה טכנית זמינה ונגישה שיכולה לטפל בתקלות בזמן אמת. ממצא זה נתמך במחקרו של (Dhawan, 2020) שטען שאחת החולשות של הלמידה הדיגיטלית באה לידי ביטוי בקשיים טכניים, חרדה ובלבול.

המחקר הנוכחי מצא חסמים נוספים שעלולים לגרום לכישלון הלמידה הדיגיטלית: (1) בלמידה דיגיטלית, הפיקוח של המרצה על הסטודנטים רופף, וכך גם הפיקוח של המוסד על

המרצה. במקביל, רמת האחראיות של הסטודנטים ושל המרצים גבוהה יותר, אך מאידך, ההרגשה היא שהקורסים שמשלבים למידה דיגיטלית מגבילים את החופש האקדמי ע"י פיקוח יתר מצד המוסד - במיוחד בכל הקשר לדרישות הפורמליות של הכנת סילבוס מותאם ומילוי טבלאות. (2) הכעס מ"ההנחתות" ומהכפייה של המוסד או של המל"ג, תחושת הבדידות של המרצים כמובילים של תהליך של הלמידה הדיגיטלית, והיעדר הפידבק מהסטודנטים. מרצים מרגישים ש"אף אחד לא מתעניין בהם, שאף אחד לא שואל אותם ושאל אף אחד לא באמת מעניין אותו לשמוע מהם".

### ההזדמנויות שהלמידה הדיגיטלית יוצרת

במענה על שאלת המחקר השלישית: איזה הזדמנויות יוצרת הלמידה הדיגיטלית מנקודת מבטו של הסגל האקדמי, עולה מממצאי המחקר כי הלמידה הדיגיטלית העניקה יתרון פדגוגי מובהק, הן לסגל האקדמי והן לסטודנטים. הלמידה הדיגיטלית אפשרה למרצים לוודא שהסטודנטים עומדים בקצב הלימודי ושהם לא הולכים לאיבוד, וזאת באמצעות השימוש בכלים דיגיטליים במסגרת השיעורים. שימוש כזה מאפשר למרצה לעקוב בכל נקודת זמן אחרי קצב ההתקדמות ומידת הפנמת החומר הלימודי ברמת הסטודנט הבודד בכיתה. ניכרת הלימה בין ממצאים אלה לבין הממצאים שעלו במחקרים קודמים (Blau, & Shamir-Inbal, 2017a; Vlachopoulos, 2020), שלפיהם הלמידה הדיגיטלית מאפשרת סיוע בהובלת שינויים בדרכי הוראה, בהנעת תלמידים להשתתף בפעילויות מקוונות, ובהתמודדות כלומדים עצמאיים.

ממצא נוסף שעלה מהמחקר מצביע על כך שהשימוש בכלים דיגיטליים במסגרת השיעורים תורם לתהליך הלמידה של הסטודנטים בכך שהוא שובר את הרצף הסטטי והמונוטוני של השיעור. שילוב חומרים ויזואליים בהוראה גורם לשיעור להיות יותר מעניין ומושך, שכן הלמידה הדיגיטלית עונה על מגוון סגנונות הלמידה של הסטודנטים. מסקנה זו תואמת את ממצאיו של Beldarrian (2006), שטען שהשימוש בכלים מקוונים מאפשר את יישומם של אופני למידה שונים (כתובים, דבורים, ויזואליים), אשר עונים על סגנונות למידה שונים, ובכך מאפשרים שיפור וגיוון של תוצרי הלמידה והעמקתה.

מההיגדים עולה כי תוכנית הלמידה הדיגיטלית מגישה את ההשכלה הגבוהה לכל, ומאפשרת לגשר על המרחק הפיזי ובכך לשמור על רצף הוראה ולמידה תקין ומתמשך. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאים במחקרים קודמים (Dhawan, 2020, Auster, 2016; Reid- Martinez & Grooms, 2018) שלפיהם ללמידה הדיגיטלית יכולת פנייה לקהל רחב, והיא מאפשרת נגישות להשכלה גבוהה לכל המעוניין ובכל מקום.

מחקרים עדכניים של Dhawan (2020) ומילר ופורקוש-ברוך (2017) העלו שהלמידה הדיגיטלית מתאפיינת בריבוי שימוש במדיה חזותית. המחקר הנוכחי מצא כי הלמידה

הדיגיטלית פותחת אפשרות להנגשה החומרים הלימודיים לסטודנטים בצורה מותאמת לעידן החדש, מאפשרת לסטודנטים ללמוד תוך כדי קיום שגרת החיים, ומאפשרת למידה בצורה מושכת ומעניינת שתורמת רבות, במיוחד כשמדובר על סטודנטים מדור ה-Z וה- $\alpha$ , המתאפיינים בקשיי ריכוז.

הממצאים מצביעים על כך שתוכנית הלמידה הדיגיטלית מאפשרת למידה פעילה של הסטודנטים. הלמידה הפעילה מאפשרת לסטודנטים לזכור טוב יותר את החומר ולהיות פחות פסיביים, ומעודדת חלק מהסטודנטים "להנכיח את עצמם" ולהרגיש ביטחון להתבטא. היא מאפשרת לחלק מהסטודנטים לפרוח, וגורמת להם להיות יותר פעילים. ממצא זה תואם את מחקריהם של (2020) Huang, et al. ו-(2011) Caspi & Blau שטענו שהלמידה הדיגיטלית מאפשרת קידום ופיתוח מיומנויות חברתיות ושיתופיות ויחסים בין אישיים של המשתתפים, ושל (2017a) Blau & Shamir-Inbal ו-(2020) Vlachopoulos שטענו שהלמידה הדיגיטלית מאפשרת סיוע בהובלת שינויים בדרכי הוראה ובהנעת תלמידים להשתתף בפעילויות מקוונות ובהתמודדות כלומדים עצמאיים.

המחקר הנוכחי מצביע על כך שהלמידה הדיגיטלית מאפשרת העמקה בלימוד, פיתוח יכולות ללמידה עצמאית, טיפוח חשיבה, הסקת מסקנות, ניתוח ואנליזה ומעבירה חלק מהאחריות על הלמידה לסטודנט. ממצא זה תואם את ממצאיו של (2020) Dhawan שטען שהלמידה הדיגיטלית מחזקת מיומנויות של פתרון בעיות, ומאפשרת חשיבה עצמאית ויכולת הסתגלות.

ממצאים נוספים שהמחקר הנוכחי מעלה, וחלקם מרחיב את הספרות האקדמית בתחום, מצביעים על כך שהלמידה הדיגיטלית מכינה את הסטודנטים בצורה מיטבית לעולם התעסוקה: ללא מיומנויות של למידה עצמית ושימוש מושכל בכלים, יהיה קשה לבוגר להתאקלם בעולם התעסוקה. הלמידה הדיגיטלית גם מאפשרת גישור בין-דורי מוצלח וטוב יותר, שבא לידי ביטוי בהפקת תוצרים בצורה דיגיטלית.

אלשטיין (2004) ניתחה בעבודת המאסטר שלה את המכשולים ואת התמריצים המשפיעים על מרצים בשילוב למידה מתוקשבת בקורסים אקדמיים. בשנות כתיבת המחקר, רשת האינטרנט התחילה לתפוס תאוצה, סטודנטים התרגלו יותר ויותר לשימוש באינטרנט בתחומי חיהם השונים, ועל המוסדות האקדמיים הופעלו לחצים רבים לשנות את דרכי ההוראה ולשלב טכנולוגיה בקורסים. שינוי זה חייב שיתוף פעולה של המרצים, שהתבטא בהשתתפות בשינוי זה ובהגדרה מחדש של מבנה ההוראה האקדמית ושל תפקיד המרצה. על פי ממצאי המחקר, גורם הזמן וההשקעה הנדרשת מהמרצים הם המכשול המרכזי לשילוב האינטרנט בהוראה. בנוסף, המחקר מצא מכשולים נוספים כמו היעדר מיומנויות טכניות, חוסר תגמול

- על ההשקעה, ספק לגבי הערך המוסף של האינטרנט להוראה, ומחסור בהדרכה ובתמיכה. כמעט אחרי 20 שנה, בפברואר 2023, התקיים כנס צ'ייס השמונה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה שעסק, בין היתר, בהתנגדויות לאימוץ טכנולוגיות חדשות בהוראה באקדמיה ובדרכים להתמודדות עימן. בכנס הוצגו שלושה חסמים מרכזיים שמאפיינים את הקושי להתמודד עם שינוי מנקודת מבטו של המרצה בתהליך אימוץ ושילוב הטכנולוגיות:
- א. **החסם הפסיכולוגי:** המהווה את נקודת המפנה בשינוי תפיסות ההוראה/למידה. משבר הזהות והשינוי במעמד המרצה ובתפקידו מהווה את אבן הנגף המרכזית בהובלת שינויים בכלל, ובאימוץ טכנולוגיות חדשות בהוראה באקדמיה, בפרט.
  - ב. **החסם הפדגוגי:** ברוב המקרים, הפדגוגיה העומדת מאחורי הטכנולוגיה לא ברורה, ואין מידע לגבי היתרונות שלה על למידה מסורתית. חסם זה מקשה מאוד על שילוב מושכל ועל שימוש ייעודי ומדויק בטכנולוגיות הקיימות.
  - ג. **החסם הטכנולוגי:** פיתוח היכולת של המרצה ללמוד את הטכנולוגיה ואת השימוש בה דורשת השקעת זמן משמעותית שאינה בתחום ההתמחות של המרצה, וברוב המקרים נראית ככזו זמן משמעותי. בחלק מהמקרים, מוסדות להשכלה גבוהה קנו שירותי הטמעה של טכנולוגיות בקורסים כדי לתת מענה לסוגיה זו, אך פעולה זו רק החמירה את הבעיה ויצרה מרצים תלתיים וקורסים חד פעמיים.

ממצאי המחקר הנוכחי מראים, בצורה ברורה, שמרצים ששילבו למידה דיגיטלית לפני מגפת הקורונה קידמו את הלמידה הדיגיטלית בתקופת הקורונה באופן משמעותי, עידכנו את ההוראה ואת הקורסים שלהם בהתאם, דיברו בחיוב על התוכנית, והתייחסו בחיוב לאתגרים ולהזדמנויות שהתוכנית יצרה. לעומת זאת, מרצים שלא שילבו למידה דיגיטלית לפני מגפת הקורונה עשו את המינימום הנדרש בהתאמת קורסים ובשיטות ההוראה, הלמידה וההערכה (שימוש בזום, סרטונים וכו'), והתייחסו יותר לחששות, לקשיים ולחסמים ששילבו הלמידה הדיגיטלית בהוראה עורר.

לסיכום, ממצאי המחקר הנוכחי מדגימים באופן מובהק שלמרות ההזדמנויות שיצרה תוכנית הלמידה הדיגיטלית, הכוללות גיוון בשיטות ההוראה והלמידה, יצירת חוויית למידה שונה ומאתגרת, הנגשת חומרי הלימוד בצורה מעניינת לסטודנטים, זמינות ונגישות המרצה וחומרי הלימוד, שילוב למידה פעילה ושיתופית, והכנת הסטודנטים לעולם התעסוקה, עדיין הלמידה הדיגיטלית מעוררת לא מעט קשיים ותהיות בקרב הסגל האקדמי, אתגרים בתכנון ובתפעול קורסים משלבי למידה דיגיטלית, וחששות באשר לנחיצות המרצה ותפקיד המרצה בהוראה מסוג זה.

במקביל, על פי ממצאי המחקר, הלמידה הדיגיטלית מלווה במספר חסמים והתנגדויות שמקשים על יישומה בצורה מיטבית. חסמים אלה נגרמים כתוצאה מהעומס הרב המוטל על המרצה, מהיעדר קשר בין המרצה לסטודנט, מתלות היתר בטכנולוגיה ובשיתוף הפעולה מצד הסטודנטים, ומתחושת הבדידות שמלווה את המרצים.

המוטיבציה העיקרית של המל"ג והות"ת בקידום הלמידה הדיגיטלית בהשכלה הגבוהה בישראל היא התפיסה כי קורסים אקדמיים דיגיטליים הם כלי משמעותי לשיפור איכות ההוראה, להנגשה רחבה יותר של ההשכלה הגבוהה לכל חלקי האוכלוסייה ולחיוזוק מעמדה של האקדמית הישראלית בעולם.

כמעט עשרים שנים עברו בין מחקרה של אלשטיין שבוצע בשנת 2004 לבין כנס צ'ייס שהתקיים בשנת 2023. בהסתכלות ממעוף הציפור על מחקרים אלה, ניתן להבין שאנחנו מתמודדים עדיין עם מרצים שלא "קופצים על העגלה". הן בשנת 2004, והן במחקר הנמוכחי, אנו עדים לאותם אתגרים, לאותם קשיים, לאותם חסמים ולאותן התנגדויות.

התהייה שמחקר זה מעלה היא, אפוא: אם אחרי עשרים שנה של התערבות מסיבית מצד המל"ג ומצד המוסדות האקדמיים בקידום הלמידה הדיגיטלית, ואחרי השקעה כספית מסיבית, אנו מתמודדים עם אותם אתגרים, חסמים והתנגדויות, האם הייתה בכלל התקדמות?

תהייה נוספת שמעלה המחקר הנוכחי עוסקת בכך שהרגולטור (המל"ג והות"ת) במסגרת תוכנית זו קידם סגל אקדמי שהיה לו ידע מוקדם, המיומנויות וההכשרה בשילוב למידה דיגיטלית, על חשבון סגל אקדמי שלא נחשף ללמידה הדיגיטלית לפני תקופת הקורונה. מרצים שלא חששו משינויים ומהתנסויות חדשות בשיטות ההוראה, הלמידה וההערכה והיו בעלי מניע פנימי חזק, העזו לבצע שינויים והתאמות מרחיקי לכת בקורסים שלהם. לעומת זאת, מרצים שלא נחשפו לעולם הלמידה הדיגיטלית לפני הקורונה, ולא היה להם מניע פנימי, עשו את המינימום הדרוש בהתאמת שיטות ההוראה, הלמידה וההערכה.

תהייה זו מנוגדת למוטיבציה של המל"ג והות"ת בקידום נושא הלמידה הדיגיטלית, שלפיה השימוש בלמידה הדיגיטלית הוא כלי משמעותי לשיפור איכות ההוראה, ולהנגשה רחבה יותר של ההשכלה הגבוהה לכל חלקי האוכלוסייה.

## ביבליוגרפיה

- אבני, ע' ורותם א' (2013). למידה משמעותית - טכנולוגיה מעצבת משמעות. מתקוונים לאתיקה.
- אלגלי, צ' וקלמן, י' (2011). שלושה עשורים של תוכניות תקשו ב לאומיות במערכת החינוך הישראלית. בתוך: י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי וי' יאיר (עורכים), ספר כנס צ"ייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2011: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 31-37). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- אלמוג, א' ואלמוג ע' (2020). כל שקרי האקדמיה: מה התקלקל במודל האוניברסיטאי ומה יחליף אותו. ידיעות אחרונות וספרי חמד. ראשון לציון.
- אלשטיין, י' (2004). למה הם לא קופצים על העגלה? המכשולים והתמריצים המשפיעים על מרצים בשילוב למידה מתוקשבת בקורסים שלהם. [עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב].
- בנור, ד' ומלר, צ' (2007). למידה פעילה: מדידת השפעה ארוכת טווח של סדנאות להכשרת מורים. על הגובה, 6, 12-7.
- דוידוביץ, נ' ורמני, ר' (2020). הוראה ולמידה מקוונת במצבי משבר: השפעתן על כיווני חשיבה חדשים בהשכלה הגבוהה. הלאה, 2, 15-26.
- דל, מ' שיפרוביץ, מ' (2016). מיומנויות הוראה ולמידה פעילה (*Active Learning*) בין ההנחיה האקדמית להרצאה הפרונטלית בקורסים בין-תחומיים בתנ"ך. שנתון שאנן, כב, 195-225.
- דורי, ס' קורץ ג' (2015). עמדות תלמידים כלפי למידה משמעותית בשילוב חדשנות טכנולוגית. בתוך: י' עשת-אלקלעי, א' בלאו, א' כספי, נ' גרי, י' קלמן, ו' וזילבר-ורוד (עורכים), ספר הכנס העשירי לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ"ייס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 260-262). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- ודמני, ר' (2017). פדגוגיה דיגיטלית הלכה למעשה. מכון מופ"ת.
- יונג'ק, ל' וסופר, ט' (2021). תפיסות ההוראה של מרצים בהשכלה גבוהה על למידה מקוונת במהלך COVID:19 אתגרים, הישגים והשלכות עתידיות. כנס צ"ייס השנתי למחקרי טכנולוגיות למידה, עמ' 69-77. רעננה, ישראל.



- כהן, א' ודוידוביץ, נ' (2022). מועצה להשכלה גבוהה בישראל מודל 2021 – מבט רטרוספקטיבי על למעלה משישה עשורים. מחקרי רגולציה, ו', 233-272.
- מילר, נ' ופורקוש-ברוך, א' (2017). השימוש בהוראה מקוונת במקצוע הלשון בקרב תלמידי תיכון הניגשים לבחינת בגרות בכיתה יא'. בתוך: י' עשת-אלקלעי ואחרים (עורכים), ספר הכנס השלושה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ"ייס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- פונדק, ד', יעקובזון, פ', טולדנו-קטעי, ד' ורוזנר, ש' (2008). כיצד מאמצים למידה פעילה?. על הגובה, 7, 18-21.
- קלצ'קו, ש' וודמני, ר' (2017). מהי פדגוגיה דיגיטלית? תפיסות בקרב בוגורי התכנית "טכנולוגיה בחינוך" לתואר שני במכללה להכשרת מורים. בתוך: ר' ודמני (עורכת), פדגוגיה דיגיטלית הלכה למעשה (עמ' 153-176). מכון מופ"ת.
- שחם, ח' וסופר, ס' (2010). סביבה לימודית מעשירה ופעילויות. חקר בקרב ילדים מחוננים ועתירי כישורו. המכללה האקדמית גורדון לחינוך.
- שרייבמן, י' (2017). כל אחד צריך מנהיג: מודל "כיתה הפוכה" מבוסס קורס "מוק" מושקע. הוראה באקדמיה, 7, 45-50.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Mayer, R. W., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing*. NY: Longman.

Auster, C. J. (2016). Blended learning as a potentially winning combination of face-to-face and online learning: An exploratory study. *Teaching Sociology*, 44(1), 39-48.

Avidov-Ungar, O., & Eshet-Alkalai, Y. (2011). [Chais] Teachers in a World of Change: Teachers' Knowledge and Attitudes towards the Implementation of Innovative Technologies in Schools. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 7(1), 291-303. DOI:10.28945/1525.

Banas, J. R., & York, C. S. (2014). Authentic learning exercises as a means to influence preservice teachers' technology integration self-efficacy and

- intentions to integrate technology. *Australian Journal of Educational Technology*, 30(6). DOI:10.14742/ajet.362
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153.
- Blau, I., Grinberg, R., & Shamir-Inbal, T. (2018). Pedagogical perspectives and practices reflected in metaphors of learning and digital learning of ICT leaders. *Computers in the Schools*, 35(1), 32-48.
- Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2017a). Digital competences and long-term ICT integration in school culture: The perspective of elementary school leaders. *Education and Information Technologies*, Volume 22, Issue 3, pp 769–787
- Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2017b). Re-designed Flipped Learning Model in an Academic Course. The Role of Co-creation and Co-regulation. *Computers & Education*, 115, 69-81. doi: 10.1016/j.compedu.2017.07.014.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Caspi, A., & Blau, I. (2011). Collaboration and psychological ownership: how does the tension between the two influence perceived learning? *Social Psychology of Education*, 14(2), 283-298.
- Chauhan, V. (2017). Synchronous and Asynchronous Learning. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 3(2), 1345-1348.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Dhawan, S. (2020). Online learning: Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Information Technology System*, 49(1), 5-22.
- Ertmer, P.A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., & Tondeur, J. (2015). Teachers' beliefs and uses of technology to support 21st-century teaching and learning. *International handbook of research on teacher beliefs*, (pp. 403-418). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Hsu, P. S. (2016). Examining current beliefs, practices and barriers about technology integration: A case study. *TechTrends*, 60(1), 30-40.
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., & Wang, H. H. (2020). Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak. *Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University*. <http://www.alecso.org/nsite/images/pdf/1-4-2.pdf>
- Johnston, J., & Gardner, S. (1989). *The electronic classroom in higher education: A case for change*. Ann Arbor: Univ. of Michigan.
- Kale, U., & Goh, D. (2014). Teaching style, ICT experience and teachers' attitudes toward teaching with Web 2.0. *Education and Information Technologies*, 19(1), 41-60.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Luterbach, K. J., & Brown, C. (2011). Education for the 21st century. *International journal of applied educational studies*, 11(1).
- Makransky, G., Terkildsen, T. S., & Mayer, R. E. (2019). Adding immersive virtual reality to a science lab simulation causes more presence but less learning. *Learning and Instruction*, 60, 225-236.

- Martin, F., Ritzhapat, A., Kumarm S., & Budhrani, K. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. *The internet and Higher Education*, 42, 34-43.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Reid-Martinez, K., & Grooms, L. D. (2018). Online Learning Propelled by Constructivism. In *Encyclopedia of Information Science and Technology, Fourth Edition* (pp. 2588-2598). IGI Global.
- Secundo, G., M., Del Vecchio, P., Gianluca, E., Margherita, A., & Valentina, N. (2021). Threat or opportunity? A case study of digital-enabled redesign of entrepreneurship education in the COVID-19 emergency. *Technological Forecasting and Social Change*, 166, 120565.
- Sharma, V. (2020). Digital platforms in post-covid-19: Transform challenges into opportunities. *Teaching and Learning during COVID-19*, 1-15.
- Stien, H., Gurevich, I., & Gorev, D. (2020). Integration of technology by novice mathematics teachers – what facilitates such integration and what makes it difficult? *Educ Inf Technol* 25, 141-161.
- Tondeur, J., Aesaert, K., Pynoo, B., van Braak, J., Fraeyman, N. & Erstad. O. (2015). Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century. *British Journal of Education*, 48(2), 462-472.
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575.
- Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or Opportunity for Online Education? *Higher Learning Research Communications*, 10 (1). DOI:10.18870/hlrc.v10i1.1179

- Yadegaridehkordi, E., Shuib, L., Nilashi, M. & Asadi, S. (2019). Decision to adopt online collaborative learning tools in higher education: A case of top Malaysian universities. *Education and Information Technologies*, 24, 79-102.
- Zadok, Y., & Tal, H. M. (2015, March). Engaging Students in Class through Mobile Technologies—Implications for the Learning Process and Student Satisfaction. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1976-1984).

ניזאר ביטאר, דוקטורנט במחלקה לחינוך, הפקולטה למדעי החברה והרוח בבית הספר ללימודים מתקדמים, אוניברסיטת אריאל בשומרון; בעל תואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך, בעל תואר ראשון בהצטיינות במדעי המחשב ומערכות מידע ותעודת הוראה. בשנים האחרונות מר ביטאר, מכהן בתפקיד ראש תחום פדגוגיה דיגיטלית. במסגרת תפקיד זה הוא אחראי על בנייה ופיתוח של תשתית טכנולוגית תומכת הוראה ולמידה ועל זיהוי ומתן מענה לצרכים פדגוגיים, קידום הזדמנויות לשיפור איכות ההוראה והלמידה, במטרה להוביל חדשנות בתחום. התפקיד משלב פדגוגיה וטכנולוגיה וכולל ממשק עבודה שוטף עם רוב המחלקות המנהלתיות והחוגים בקמפוס. מר ביטאר, הינו מרצה בחוג למערכות מידע במכללה האקדמית עמק יזרעאל ומנחה פרויקטי גמר.

פרופ' ניצה דוידוביץ, חוקרת בתחום ההשכלה הגבוהה, ההוראה והלמידה. ראש תחום הערכת איכות וקידום ההוראה וראש החוג לחינוך באוניברסיטת אריאל.

# הסימולציות ככלי הדרכתו לפיתוח מיומנויות בינאישיות בסדנאות סטאז': חקר מקרה

מירי בן-עמרם

---

ד"ר מירי בן-עמרם, אוניברסיטת אריאל; miriba@ariel.ac.il

---

## תקציר

מציאות החיים במאה ה-21 בתחומי החברה, הטכנולוגיה, הכלכלה, הסביבה והפוליטיקה היא מורכבת ומשתנה בקצב מואץ. מציאות זו מובילה לעתיד בלתי ידוע. נוכח זאת, האתגר המרכזי של מערכת החינוך הוא לעצב ולהעצים, באופן מתמיד, את רלוונטיות החינוך. "ההחלטה להיות מורה" היא לא רק בחירת מקצוע לחיים אלא אורח חיים. התהליכים שבהם המתמחה מתנסה בשנת ההתמחות כמורה עצמאי משפיעים על קביעת עמדתו כלפי המקצוע, על אופיו של תהליך החיברות למערכת ועל רצונו להתמיד בהוראה. לכן ישנה חשיבות להכשרה מיטבית ואפקטיבית כגורם המשפיע על כוח האדם במערכת החינוך ומגן עליה מפני קשיים הגורמים לשחיקה ולנשירה של מורים, במיוחד כאשר מערכת חינוך נמצאת במצב של מחסור במורים. הנשירה מההוראה ועזיבת המקצוע כבר בשלבי הכניסה לעבודה מעוררת דאגה לנוכח המשאבים הרבים המושקעים בתהליכי ההכשרה (Colognesi, Van Nieuwenhoven & Beusaert, 2020). לעזיבה של מורים מתחילים את המערכת שאליה הוכשרו מרצונם במשך שנים אחדות ישנה השלכה על רצף ההתפתחות של המורה בשנת ההתמחות, החל משלב ההכשרה באקדמיה, דרך הכניסה לשנת ההתמחות בלוי סדנאות הסטאז', ועד קבלת רישיון ההוראה. מטרת הלמידה מבוססת הסימולציה היא לקדם את היכולות החברתיות-רגשיות של המורים ושל בעלי תפקידים חינוכיים שונים בכל שלבי התפתחותם המקצועית. הסדנאות מאפשרות השתתפות בחווית למידה משמעותית מדמת-מציאות, והיא מסייעת למתנסים להפיק משמעות ממשיות מורכבות, ולפתח כישורי חשיבה ביקורתית וכישורים תרבותיים הדרושים לסביבת העבודה במאה ה-21. בהתמודדות של מתמחים עם התרחישים הנעזרים

בכלי הסימולטיבי יש מקום חשוב לתקשורת הבין-אישית וללכידות קבוצתית בסדנא. לכן הגשר בין התאוריה לשרה נעשה על ידי שימוש בכלי הסימולציות בתחקור ודין, שבאמצעותו המתמחה מקבל כלים שימושים להתמודדות עם מצבי קונפליקט שונים.

**מילות מפתח:** סימולציות עם שחקנים, סדנת סטאז' למורים חדשים, לכידות חברתית, תפקוד עצמי בסדנא

## הכשרת מורים כגורם משפיע על כוח אדם במערכת החינוך

מחקרים טוענים כי הכשרת המורים אמורה לקשור בין התאוריה למעשה, ובפרט עליה לוודא שאת העקרונות הנלמדים, על המורים החדשים לחוות בעצמם בעת הכשרתם. בנוסף, יש לעודד גיבוש של קהילות מורים לשם תמיכה הדדית רלבנטית ביישום חדשנות בבתי הספר, וליצור סביבה שתומכת בקהילות מורים ובמורים יחידים המנסים לקדם פדגוגיה ייחודית ברמה הארגונית, במשאבים כספיים ובתנאים הפיזיים (איזנברג וזליבנסקי-אדן, 2019). בדומה לכך, מחקרן של דוניצה-שמידט וזוובסקי (2015) עוסק בהתמודדות עם חוסר האיזון בין ביקוש והיצע של מורים במערכת החינוך, וקושר אותו עם עיצוב הכשרת המורים ועם הצורך למנוע הקלות במסלול הכשרת המורים ולהסתכן בגיוס מורים חסרי כישורים נדרשים. המורה החדש מגיע לבית הספר וחווה לא פעם תסכול מאחר שהמציאות בבית הספר אינה תואמת את הידע המקצועי, את החזון ואת הערכים שבהם צויד בשלב ההכשרה. הוא נתקל בקשיים פדגוגיים, רגשיים וחברתיים, ומתקשה להסתגל לתרבות הבית ספרית (קפלן, 2021). חוקרים (Ingersoll, Merrill & May, 2014) מצאו כי הכשרת המורים, ובפרט המהות והתוכן של ההכנה הפדגוגית של מורים חדשים ומתן הכשרה רבה יותר בשיטות הוראה ופדגוגיה, היא משמעותית ככלי לשימור מורים ומפחיתה בהרבה את הסיכוי שהם יעזבו את ההוראה אחרי השנה הראשונה בתפקיד.

## קשיים, שחיקה, נשירה ומחסור במורים

קשייו של המורה המתחיל, העומד בין שלב ההכשרה לבין שלב ההתפתחות המקצועית, יוצרים אצלו חוסר אונים, בדידות, זרות, ניכור, חוסר ביטחון, אי בהירות ועמימות, ואלה

מטלטלים אותו עד כדי הרגשת שיתוק (צבר בן־יהושע, 2002; רגב ושגיא, Feiman-Nemser, 2001; Lazovsky & Reichenberg, 2006).

המפגש עם המציאות החדשה מתואר בספרות בדימויים ובמטאפורות קשים כגון "הלם תרבותי", "זר בארץ חדשה", "הישרדות", "שוק מקצועי פרקטי", ו"טבילת אש" (גביש ופרידמן, 2005; סטרהובסקי, מרבך והרץ־לזרוביץ, 2002. Kelchetermans & Ballet, 2002). לא אחת, נאלץ המורה המתחיל לגייס כוחות להסתרת כאבו ולהרחקת תחושותיו והתלבטויותיו כדי להיענות לדרישות הארגון ולהשתלב בנורמות המערכתיות של המורים הוותיקים, שאינם חווים אותה עוצמה של רגשות, חרדות ופחדים. כל אלה יוצרים נטל רגשי (Bullough & Draper, 2004: 285). דרכי ההתמודדות עם הקשיים שונות ממורה למורה. הן תלויות אישיות ועומדות בזיקה לסיטואציות שחוהה המורה (Maslovaty, 2000). ההתמודדות המקצועית כרוכה בתהליכים מורכבים כמו חקירה, התלבטות, חיפוש ושאלת שאלות. תהליכים אלה מאפשרים למורה המתחיל להתנהל עם קשיים ועם קונפליקטים בעבודתו, והם נדבך מרכזי בהבניית זהותו המקצועית (Beijaard, Verloop & Vermunt 2003).

הספרות המקצועית מתארת את שחיקת המורים כחמורה וכמשמעותית יותר בהיבטים רגשיים, פיזיים ומקצועיים בזמן מגפת הקורונה (Zadok-Gurman, Jakobovich, Dvash, 2021). בדרך כלל מזהים החוקרים שני גורמים מרכזיים המביאים את המורה לשחיקה: עומס הקשור לדרישות גבוהות בעבודת המורה ומחסור במשאבים רלבנטיים. בהקשר זה, עם פרוץ המגפה נאלצו המורים להתמודד עם המעבר של המערכת ללמידה מרחוק, ובפרט ללמידה מקוונת, ונמצא כי הם חוו בהקשר זה בלבול ולחץ משום שהיה עליהם להשתמש בחומרי למידה דיגיטליים, להכין מערכי שיעור במתכונת חדשה וזרה, להתמודד עם משמעת בקרב התלמידים במצב לא רגיל, ויחד עם זאת, להצעיד אותם להישגים המצופים מהם בימי שגרה (Weißenfels, Klopp & Perels, 2022). התופעה של נשירת מורים חדשים ממערכת החינוך מטרידה את קברניטי מערכת החינוך בישראל, ונמצא כי אחוזי הנשירה של המורים הצעירים גבוהים מאחוזי הנשירה במקצועות אחרים (אבן ולסלוי, 2010). להמך (2015) מציגה מגוון מחקרים המפרטים את הקשיים שבהם נתקל המורה בתחילת דרכו בעבודת ההוראה, כולל חוסר ידע וחוסר ניסיון בניהול כיתה, באסטרטגיות הוראה, בהתאמת חומרי הלימוד, בדרכי הערכה ובהתמודדות עם הורי התלמידים. בנוסף, הם מתקשים לקיים קשרי עבודה עם מורים ותיקים מהם ולקבל תמיכה מקצועית וממסדית. מורים חווים עומס בעבודתם וזלזול חברתי בעיסוקם. זאת ועוד, הם מקבלים תגמול כספי נמוך. שיעורי נשירת מורים חדשים ממערכת החינוך הם גבוהים, והגיעו לכדי 21%-51% לאחר שלוש שנים של עבודה, ולאחר חמש שנים בין 51%-ל-55%.



לנוכח נתונים אלו, נקט משרד החינוך בעשור האחרון צעדים שונים, ובהם תוכנית "התמחות בהוראה", הכוללת ליווי, תמיכה והדרכה של המורה בשנת ההוראה הראשונה. בנוסף, בסטיאן ועמיתיו (Bastian, Sun & Lynn, 2021) מוצאים קשר חיובי חזק בין תפיסות הבוגרים את איכות תוכניות ההכשרה לבין איכות ההוראה שלהם, כפי שהיא משתקפת בהערכת ההוראה שלהם בבית הספר. כלומר ככל שהבוגרים תפסו את תוכנית ההכשרה כאיכותית יותר, כך רמת איכות ההוראה שלהם הייתה גבוהה יותר. חוקרים טוענים כי איכות המורה קשה למדידה (Akiba & Le Tendre, 2017). הם מוצאים כי בקרב אנשי חינוך מתפתח קונצנזוס שלפיו איכות המורים אינה מושתתת רק על הכשרתם, על ההשתלמויות שעברו ועל הידע שצברו, אלא תלויה גם באקלים הארגוני ובתרבות בתי הספר, במערכות התמיכה בלמידה אפקטיבית, בעמדות המורים ובאמונותיהם, לצד פיתוחם המקצועי והקשבה לדרישותיהם וצפיפותיהם המשתנות (Cochran-Smith, Stringer Keefe & Carney, 2018).

מחסור במורים הינו תופעה מוכרת במערכות החינוך בישראל ובעולם, והגורמים למחסור זה נקשרים לשלושה גורמים עיקריים: גורמים דמוגרפיים ובהם ריבוי טבעי של תלמידים, הגירה ושינויים בשיעורי הלמידה במערכת החינוך; גורמים הקשורים במדיניות החינוכית כמו הוספה של שעות למקצוע מסוים או צמצומן, הפעלת יום חינוך ארוך ושינויים בגודל הכיתה; וגורמים הקשורים למספר המורים הפעילים במערכת החינוך, כגון מספר הפונים ללימודי הוראה מדי שנה ושיעורי ההתמדה של המורים (וינברגר ודוניצה-שמידט, 2017). המחסור במורים הוא בעיה מטרידה במערכות חינוך ברחבי העולם. בר־זוהר ויספסברג בן־יהושע (2020א) מציעים דרכי התמודדות איתה. ברמת המקרו הם סבורים כי יש לפתח מודל לחיזוי אמין של היצע המורים ביחס לביקוש, ובהתאם לכך לשכלל את השיטות לגיוס מורים ופרסום אטרקטיבי ברשתות החברתיות, תוך הקפדה על מיון, גיוס והכשרה קפדניים של מורים איכותיים אשר יישארו במערכת לאורך זמן. ברמת המיקרו הם ממליצים על קליטה ולייווי של מורים חדשים, על שיפור שכר המורים, ועל מתן תמריצים כספיים, שיעודדו אותם ויקלו עליהם את ההתמודדות עם קשיי המקצוע (בר־זוהר ויספסברג בן־יהושע, 2020א).

## שנת ההתמחות

בישראל התחילה לפעול בשנת 2000 תכנית תמיכה למורים חדשים מטעם האגף להכשרת מורים במשרד החינוך, הנקראת "התמחות בהוראה והמכונה סטאז'". התוכנית מחייבת סטודנטים מן המכללות האקדמיות לחינוך משנת תש"ס, וסטודנטים להוראה באוניברסיטאות

משנת תשס"ג (2003) להשתתף בה. הרציונל שעליו מושתתת התוכנית נגזר מתפיסת ההוראה כפרופסיה (חוזר מנכ"ל, 2004). כיום, לאחר שדרישות הסף לכניסה להוראה הורחבו, והם כוללים שנת התמחות בהוראה ועוד שתי שנות ליווי למורה החדש, ניתן לומר שמערכת החינוך הכירה בחשיבותו של שלב הכניסה להתפתחותם המקצועית של מורים, ומיסדה אותו. לפני המורה החדש עומדים אתגרים רבים, הן אישיים והן מקצועיים. בנוסף לידע ולמיומנויות הוראה בתחום ההתמחות שרכש במוסד להכשרת מורים, עליו ללמוד לזהות בכוחות עצמו את התרבות הארגונית ואת שגרת החיים במוסד שאליו הגיע, ולהשתלב במרחב חדש זה. הפיכת הידע התאורטי שרכש לידע פרקטי שניתן ליישמו במציאות מורכבת יומיומית של הוראה דיפרנציאלית, של ניהול כיתה, של ניהול זמן ושל מגע עם קהלים שונים כתלמידים, הורים, עמיתים, בעלי תפקידים ועוד, היא משימה כמעט בלתי אפשרית.

שנת ההתמחות, שבה המורה החדש זוכה לתמיכה של מורה חונך, מגדילה את סיכויו להתמודד בהצלחה עם האתגרים המרובים ו"להיות מורה.. אנשי השדה שותפים כיום בליווי, בהדרכה ובהערכה של המורה המתמחה. ההכרה בשלב הכניסה למקצוע כשלב מובחן בהתפתחות המקצועית יצרה דרכים רלוונטיות לפיתוח מקצועי, ובהן ליווי אישי וסדנת עמיתים. אופי הכניסה למקצוע משפיע על עתידם של עובדי ההוראה ועל המערכת כולה. מהספרות העוסקת בתחום עולה כי שלב הכניסה למקצוע קובע במידה מכרעת את המשך החיים המקצועיים של עובד ההוראה, את נכונותו להתמדה, את תפיסת תפקידו, ואת טיב הגיבוש של זהותו מקצועית. לצד תהליכי התמיכה בחונכות ובסדנאות פותחו כלים להערכת המתמחה בעבודתו וכלי הערכה מעצבים ומסכמים. את תפקיד המעריכים ממלאים הצוותים הבית ספריים בראשות מפקחים ומנהלים ובהשתתפות החונכים. הערכה ותמיכה מתמשכות נדרשות בתקופת ההתמחות בהוראה ולאחריה. תוצאות ההערכה הן גם כלי מיון, משום שסטודנט שמקבל הערכה שלילית בתום תקופת ההתמחות אינו יכול להשתלב במערכת החינוך. אבל עיקר תפקידה של ההערכה הוא להציב סטנדרטים, להבנות תרבות הערכה, ולהצמיח מורים איכותיים. תהליכי ההתמחות מאופיינים בשותפויות: שותפות בין המוסדות הקולטים - בתי הספר וגני הילדים - לבין המוסדות המכשירים - מכללות אקדמיות לחינוך ואוניברסיטאות, הראשונים אחראים להעסקת המתמחה, לקליטתו, לחונכות ולהערכה, והאחרונים אחראים לסדנאות, להכשרת החונכים ולהכשרת המנחים; שותפות בין מטה משרד החינוך, אגף הכשרת עובדי הוראה, גף ההתמחות בהוראה, חברי ענף ההתמחות ובעלי תפקידים מהאגף הבכיר לכוח אדם בהוראה, לבין הנהלת מחוזות משרד החינוך, מפקחים כוללים ומקצועיים, מנהלים, חונכים ואנשי כוח אדם, ובראשם המפקחים הרפרטיים במחוזות ובאגפי הגיל. השותפות מצמיחה חיבור הולם לטובת המתמחים ולטובת מערכת החינוך,

והרציונל של קיום שנת התמחות נובע מהתפיסה שתהליך ההכנה המקצועית כולל הכשרה אקדמית תאורטית ופרקטיקה בשדה. שלושה רכיבים עיקריים מאפשרים לממש רציונל זה: עבודה בשכר; השתתפות בתהליכי תמיכה במסגרת קבוצתית ובליזוי אישי בבית הספר; ועמידה בהליכי הערכה. שילוב המתמחה בעולם המקצועי תלוי לא רק בהכשרה התאורטית והמעשית שקיבל, אלא גם בתנאי קליטתו בשדה העבודה, ובתמיכה שמעניקה לו המערכת שהוא מתפקד בה. על פי תפיסה זו, ההתמחות נועדה לשמש גשר בין שתי המערכות, ובסיום התקופה המורה מצויד לא רק בתואר אקדמי ובתעודת הוראה, אלא גם ברישיון פורמלי לעסוק במקצוע (Loughran, 2009).

מטרות שנת ההתמחות כוללות סיוע למתמחה בעיצוב דפוסי פעולה פרופסיונליים, מתן אפשרות למתמחה להתנסות בהוראה ב"זמן אמת" תוך כדי קבלת תמיכה מקצועית, חברתית ורגשית, ומתן כלים למערכת, שבאמצעותם יוערך המורה החדש לשם הענקת רישיון הוראה. תכנית ההתמחות מופעלת על ידי שני גופים מרכזיים במערכת החינוך: מערכת הכשרת המורים והמערכת הקולטת את המורה לעבודה. במערכות אלה פועלים שותפים רבים ובהם מוסדות ההכשרה להוראה, המנהל הפדגוגי, הפיקוח המקצועי ובתי הספר. כדי לתת מענה לצרכי יישום התוכנית ולהשגת מטרותיה נבנו שתי מסגרות תמיכה ומערך הערכה: חונכות אישית וסדנת התמחות. החונכות האישית ניתנת באמצעות מורה חונך מבית הספר. הוא מלווה את המתמחה בבית הספר במטרה לסייע לו להיקלט בתרבות ארגונית ספציפית תוך כדי מתן תמיכה אישית, חברתית, רגשית ומקצועית. סדנת ההתמחות, המתקיימת במוסד הכשרה, מסייעת למתמחה בתהליך החיברות מההיבט העיוני והמעשי כאחד. מחקר שבחן את תקופת המעבר משנת ההתמחות אל השנתיים שאחריה (Fenwick, 2011), הציג נושא בעל חשיבות יתרה במסגרת הכשרת מורים: שינוי בתוכנית הלימודים שעיקרו חיזוק המודעות ושכלול המיומנויות של המתכשרים להוראה לקראת תפקודם העתידי כבעלי פרופסיה במוסדות החינוך. בין הגורמים שזוהו כמשפיעים, באופן חיובי או שלילי, על איכות השנים הראשונות בהוראה צוינו הממד הרגשי וממד היחסים החברתיים והאוטונומיה הניתנת למורה, לבית הספר ולחונך (הופמן ונידרלנד, 2012).

## סדנת סטאז'

החל משנת הלימודים תש"ס חלה על בוגרי החוגים להוראה באוניברסיטאות חובת התמחות והשתתפות בסדנה נלווית לאורך שנת העבודה הראשונה בהוראה. שלב הכניסה למקצוע

ההוראה בישראל נמשך שלוש שנים: שנת התמחות בהוראה (סטאז') ושתי שנות העבודה הראשונות שלאחריה. מסלול מובנה של תהליכי ליווי והערכה בשלב זה, יש בהם כדי לאפשר כניסה טובה יותר למערכת. הסדנה מתקיימת בקבוצה קטנה של עמיתים, ומוגדרת כסדנת תמיכה. במסגרת עבודת המתמחה בביה"ס ימונה לו חונך מתחום הדעת שאליו הוכשר. במהלך השנה יתבצעו שני תהליכי הערכה למתמחה על ידי ועדת הערכה בית ספרית: הערכה מעצבת באמצע שנת הלימודים והערכה מסכמת בסיום שנת הלימודים. במסגרת הסדנה, אמורה להתפתח קהיליית עמיתים לומדת בסביבה תומכת, התורמת להתפתחות דימוי עצמי-מקצועי בקרב קבוצת השווים. מערך ההערכה מתמקד בהערכה מעצבת הנותנת משוב למורה המתחיל כדי לסייע לו בעיצוב דרכי ההוראה שלו. לעומת זאת, מערך ההערכה המסכמת הוא הבסיס להחלטה בדבר הענקת רישיון הוראה. בתהליך זה אמורים להיות מעורבים בעלי תפקידים שונים בתוך בית הספר, נוסף על המפקח. נציגי מוסד ההכשרה אינם משתתפים בפעולות ההערכה. ליווי של מורים מתחילים ומסלול מובנה של התפתחות מקצועית מאפשרים כניסה טובה יותר שלהם למערכת החינוך, עשויים להפחית את נשירתם של עובדי הוראה איכותיים, עוזרים בעיצוב זהות מקצועית, ומבנים מחויבות למקצוע ההוראה על כל היבטיו (זילברשטרום, 2012; Nordvik, Grimsaeth & Bergsvik, 2008; Rippon & Martin, 2006).

מטרות סדנא הסטאז'

1. קישור בין הידע העיוני-תיאורטי הנלמד בהכשרת המורים לבין העשייה היומיומת של המתמחה בביה"ס.
2. הרחבת זוויות הראייה של המתמחה על סיטואציות שונות הקשורות להיבטים הקשורים לעבודתו החינוכית (חוזרי מנכ"ל ודילמות אתיות).
3. סיוע למורים מתחילים לבחון את התנסותם בשדה דרך מסננת רפלקטיבית אישית, בפני קבוצת עמיתים ובליווי מנחה מקצועי.

## הגשר בין התאוריה לפרקטיקה

החיבור בין תאוריה, מחקר ופרקטיקה הוא יסוד מרכזי בהכשרת מורים. יסוד זה מעוגן במציאות של הסטודנטים להוראה, המגיעים לתוכניות ההכשרה עם ניסיון עשיר בלימודים ושעות צפייה רבות במורים בעבודה ויש צורך לחדש להם ו/או להכשירם ליכולת התחדשות. לפיכך יש לראות את החשיבה, את התחושה ואת הרצון של סטודנטים אלה כחיוניות להכשרתם ולקיים חדשנות בתוכנית הכשרת המורים הקבועה והמתוכננת מראש. יש לתת מקום לרגשות

ולגיבוש זהות בקרב מורים חדשים, בהתאם למקום, לזמן ולנסיבות שבהם הם נמצאים ועליהם לקבל החלטות מעשיות יומיומיות (Rust, 2017). יש להתאים את הכשרת המורים לעתיד כך שיקנה להם יכולת התמודדות עם האתגרים העצומים העומדים לפניהם, במהלך הלימודים ובהכשרה המקצועית. ראוי שההכשרה תכלול מיומנויות קוגניטיביות רלוונטיות, ידע בסיסי במערכות אקולוגיות, הבנה של תהליכים גלובליים, יכולת ליישם ידע על דרישות המציאות המתפתחת, ויכולת לשנות נקודות מבט ולהעצים מיומנויות אישיות וחברתיות מיוחדות, כגון תקשורת ושיתוף פעולה, יכולת לאמפתיה ועוד. נמצא כי רוב המורים אינם מצליחים ליישם אותם בכיתה מכיוון שהם לא הוכשרו לעשות זאת, אף שזהו צורך קריטי, שכן מורים מיועדים למלא תפקיד מפתח ביישום יעדי הפיתוח העתידי במציאות חיינו (Christoforatu, 2021). שמלא ונחמיאס (2011) חקרו שינויים שחלו בתפיסות הפדגוגיות של מרצים בעקבות שילוב של האינטרנט בהוראה. מן המחקר עולה כי התמורות המתאפשרות על ידי הטכנולוגיה החינוכית הן לא רק בשכלול המיומנויות של המרצה ושל הסטודנט, אלא בהעצמה של הזהות העצמית, בחיזוק ההנעה להוראה-למידה ובהגברת התקשורת בין השותפים התהליך. בעזרת הסימולציה מתאפשרת השתתפות בחווית למידה משמעותית ומדמת-מציאות. זו מסייעת למתנסים להפיק משמעות ממשיות מורכבות, לפתח כישורי חשיבה ביקורתית וכישורים תרבותיים הדרושים לסביבת העבודה במאה ה-21. בתרחישים העושים שימוש בכלי הסימולטיבי יש מקום חשוב לתקשורת הבין-אישית

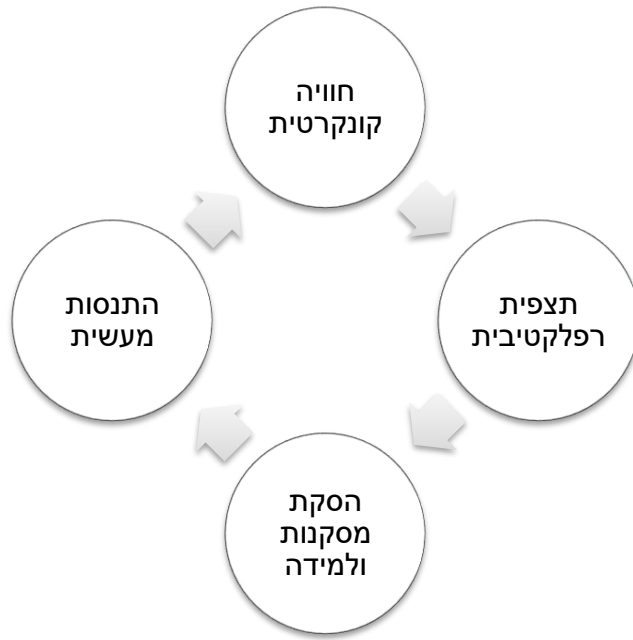
## כלי הדרכה סימולציות

הסימולציה מאפשרת להתנסות במצבים קונפליקטואליים מדמי-מציאות כדי לקדם פתרונות בסביבה בטוחה באמצעות שחזור "מצבי אמת" ורכישת מיומנויות תקשורת בין-אישית. הסימולציה משמשת כלי ללמידה בדיסציפלינות רבות, בעיקר במדעי הרפואה, שם הוכח באופן מחקרי כי הכלי הסימולטיבי תורם לפיתוח של אנשי מקצוע אפקטיביים, מתוך הבנה כי מצבים קונפליקטואליים נפוצים במצבי הוראה-למידה, וכי ניתן לפתור מצבים כאלה באמצעות מיומנויות תקשורת (איזנהמר, 2014). בתחום החינוך, מחקרים שונים מצביעים על כך שמסוגלות המורה היא הגורם המשפיע ביותר על למידת תלמידים (Goladhaber, 2016). כדי לנהל קבוצות תלמידים שונות, המורה אמור להיות בעל ידע פדגוגי ומקצועי, כישורי הוראה, גישות אכפתיות ותומכות, מקצועיות ומיומנויות ניהול ותכנון. ברם, מודלים מבוססי מציאות המודדים את האפקטיביות של מורים מצביעים על הכשרה בלתי מספקת, בדגש על

ההתנסות. בהקשר זה, הסימולציה היא כלי פשוט אך מדויק המאפשר למתנסה להתנסות במצבים קונפליקטואליים, לקבל החלטות ולפעול, לבחון את התוצאות, ולשנות את ההתנהגות בסביבה בטוחה ומוגנת. הספרות המקצועית מצביעה על התרומה שיש לסימולציות בחינוך בכל רצף ההכשרה והפיתוח המקצועי, החל בשלב סינון המועמדים להוראה וכלה בשיפור כישורי ההוראה וניהול הכיתה באמצעות האימון, בפיתוח הזהות המקצועית, ובהכנת מורים להתמודדות עם אתגרי ההוראה העתידיים. הסימולציה מאפשרת לבחון שנית מצבים שונים באמצעות תחקיר ורפלקציה המתבצעים לאחר ההתנסות, ולהעניק משוב הערכה (Ireland & kaufmann, 2016). ניתן להבחין בשני סוגים עיקריים של סימולציות: סימולציות מצבים המדמות מצבים בסביבות עבודה, ואינטראקציות בין-אישיות, אשר יעילות להכשרת מורים ולהערכה. הן כוללות תרחיש/משחקי תפקידים והתנסות מול שחקן מאומן המגלם בפני המתנסה דמויות סטנדרטיות ומאפשר לו להתנסות במצבים ובפתרון בעיות המשתקפים במציאות. סדנאות הסימולציה מזמנות למידה חווייתית ומבוססת התנסות המאפשרת לכל המשתתפים בסדנה להתנסות ולהכיר את האופן שבו הם מביאים לידי ביטוי מיומנויות אלו ברגעי קונפליקט. למידה זו מהווה גשר בין הלמידה התיאורטית לבין הלמידה הפרקטית. מטרת הלמידה מבוססת ההתנסות הן לסייע ללומדים לרכוש מיומנויות של שילוב בין הידע הנרכש שלהם לבין כישוריהם, ולשפר את רמות הביצוע שלהם באמצעות פתרון בעיות בעזרת הנחיה, הדרכה ופיקוח של מנחים. תהליך הלמידה נשען על כמה עקרונות חשובים (Loewen al et, 2016; Gewurtz al et, 2017):

- מבוגרים לומדים באופן עצמאי.
- למידת מבוגרים היא מונחית-מטרה ומונעת ממוטיבציה פנימית.
- פרשנות ורפלקציה מסייעות ללמידה.
- למידה מתבצעת באופן האפקטיבי ביותר כאשר היא מיושמת בפרקטיקה.
- תהליכים קוגניטיביים תומכים בלמידה.
- שימוש בידע קודם מסייע בתהליך הלמידה.
- אינטראקציות בין לומדים תומכות בלמידה.
- הלמידה היא פעילה ודורשת מעורבות פעילה.

עקרונות אלו משותפים לתיאוריות רבות על תהליכי הוראה ולמידה של מבוגרים, וחשובים להבנת למידה מבוססת-התנסות. קולב (Kolb,1984) הציע את מודל מעגל הלמידה ההתנסותית, הכולל ארבעה שלבים כמתואר להלן:



איור 1. מודל מעגל הלמידה התנסותית של קולב (McLeod, 2013, p 1)

לפי מודל זה, אפשר להצטרף למעגל הלמידה התנסותית בכל שלב, כחלק מתהליך למידה אינטגרטיבי שבו כל אחד מן השלבים קשור לזה שאחריו.

### סדנת הסטאז' בשילוב הסימולציות

הסדנאות במרכזי הסימולציה מאפשרות התנסות במצבים קונפליקטואליים מול שחקנים מקצועיים, המגלמים את תפקיד ה"אחר" בסיטואציה. ההתנסות מתועדת בווידאו, ומשלבת תחקירים בהנחיית מנחה מומחה. התחקיר כולל קבלה של משובים משאר המשתתפים ומן השחקנים, ומאפשר רפלקציה אישית בסביבה תומכת ובטוחה. השחקנים המקצועיים מוכשרים למלא את תפקידי התלמידים, ההורים ומנהלי בתי הספר, ואומנו לְדַמוֹת מפגש אותנטי עם המתנסים על בסיס תרחישים המדמים מקרים רלוונטיים מעולם ההוראה של המשתתפים. הסימולציה מאפשרת השתתפות בחווית למידה משמעותית מדמת-מציאות, ומסייעת למתנסים להפיק משמעות ממשיות מורכבות ולפתח כישורי חשיבה ביקורתית וכישורים תרבותיים הדרושים לסביבת העבודה במאה ה-21. בתרחישים המשתמשים בכלי הסימולטיבי ישנה חשיבות לתקשורת הבינ-אישית (איזנהמר ואחרים, 2014).

## השיח הרפלקטיבי והתחקור לאחר הסימולציה

רוב המתמחים מבוהלים ומתוסכלים מהמורכבויות ומהאתגרים שהמפגש הראשוני עם ההוראה מציב לפניהם, ולכן השיח הרפלקטיבי על עבודת ההוראה, המאפיין את השיח בסדנאות, בחונכות ובליוי, הוא הכלי המרכזי להתפתחות בשלב הכניסה למקצוע. שיחה היא המכשיר המרכזי לשיתוף ברעיונות, בערכים, בדרכי הוראה ובניתוחם. באמצעות שיחות ביקורתיות יכולים מתמחים ומורים חדשים לפתח ולעדן דרכים ללימוד על הוראה ועל למידה. סוג השיחה שמקדם למידה שונה משיחות רגילות של מורים, הרוויות אנקדוטות אישיות ודעות, והנשלטות על ידי נורמות של נימוס ושל קונצנזוס. דיון מקצועי פירושו תיאורים עשירים של המעשה, תשומת לב לעדויות, ובחינה של פירושים חלופיים ושל אפשרויות שונות. כשמורים לומדים לשוחח על הוראה בדרכים ספציפיות ומובנות ושואלים שאלות קשות את עצמם ואחרים, הם יוצרים הבנות חדשות ובונים תרבות מקצועית חדשה. במשך הזמן הם מפתחים תחושה עמוקה יותר של עצמיות כאינטלקטואלים מעשיים, כחברים התורמים למקצוע וכשותפים בשיפור ההוראה והלמידה

תחקור הוא התנסות חברתית שבמהלכה אנשים משוחחים באופן מכוון זה עם זה ועם הסביבה לצורך רפלקציה על מה שעשו בסימולציה. המושג תחקור נולד בצבא, ומשמש לתיאור עדויותיהם של לוחמים ששבו ממשימה צבאית. העדויות מנותחות, ונעשה בהן שימוש כדי לקבוע תוכניות פעולה במשימות או בתרגילים עתידיים. התחקור הוא חינוכי ואופרטיבי במטרותיו; תפקיד התחקור שלאחר ההתנסות בסימולציה הוא להוביל להערכה מעצבת של המשתתפים באופן שלהלן:

1. יצירת ההקשר ללמידה: כדי להפוך את התחקיר לתובנה חיובית יש להסביר את התהליך, לייצר תחושת ביטחון שתאפשר למשתתפים להיחשף ולקחת סיכונים, להעניק לקבוצה תחושה מפורשת שהם מומחים ובעלי ידע בתפקידם, ושיש להם אפשרות להצליח.
2. שימור מטרות ההתנסות במודעות: מטרות ההתנסות חייבות לעמוד כל הזמן לנגד עיני המנחה כדי שאפשר יהיה להשוות אותן להתנהלות המתנסים. המטרות צריכות להיות ברורות, קלות לזיהוי בזמן ההתנסות וקלות להערכה
3. התחקור: מעורר חשיבה, ניתוח ודיון על מה שאירע.
4. תגובה: המתנסה מספר על החוויה שלו ומבטא את רגשותיו, והמנחה זוכה להצצה ראשונה למה שהכי ריגש או הטריד את המתנסה. המנחה יכול לתאר, עובדתית, את מה שהתרחש כדי למנוע בלבול, אך חשוב שיקשיב לדברי המתנסה אשר יסייעו בהמשך בכל הנוגע למטרות הלמידה.



5. **ניתוח:** המנחה והמתנסה מנתחים את ההתנהלות של המתנסה ודנים בה, מזהים את הפער בין מה שאמור להיות לבין מה שקרה בפועל (תוך שימוש בצילומי הווידאו), מעניקים משוב על הפער בביצוע, חוקרים את הבסיס לפער הזה, ומבצעים דיון ולמידה כדי לסגור אותו. חשוב שהמנחה יעודד שיח קבוצתי על הפער, שממנו המתנסה ילמד בצורה הטובה ביותר. אם הפער נובע מחוסר ידע, על המנחה לספק את המידע הנדרש.

בתחום החינוך, לתחקיר שלאחר ההתנסות בסימולציה ישנן שלוש מטרות (Rudolph et al., 2008):

1. לאוורר רגשות ותחושות לאחר ההתנסות: המתנסים מספרים על החוויות שלהם ומבטאים את רגשותיהם בעקבות ההתנסות.
2. לעודד חשיבה ומישוב כחלק מתהליך הלמידה: השיח הקבוצתי והשיח האישי במסגרת הסדנה מאפשרים למשתתפים להיחשף לאתגרים ולהצלחות שנחו בהתנסות ולדון עליהם כחלק מתהליך ההתמקצעות והלמידה האישית והמקצועית.
3. לבצע התבוננות, ניתוח ורפלקציה: במסגרת התרחיש, משתתפי הסדנה מתבוננים ביחד עם המנחה במקטע מתוך ההתנסות המצולמת בוידאו. הם מנתחים את ההתרחשות ומבצעים רפלקציה קבוצתית ואישית. התחקיר שלאחר הסימולציה נשען על צפייה רפלקטיבית בהתנסות המצולמת בוידאו, על זיהוי של מיומנויות ושל יכולות אישיות ובין-אישיות המתבטאות באינטראקציה בסימולציה ועל המְשַׁגְתָן.

יבלון ואילו (בפרסום) טוענים שהסימולציה תורמת במידה רבה למתמחים בשנת ההוראה הראשונה במערכת החינוך, ובמידה פחותה (אף שהיא משפרת את תחושת המסוגלות העצמית) בקרב מתכשרים להוראה. הסימולציה גם מסייעת למתכשרים להוראה, למורים חדשים ולאנשי חינוך בהתוויית הדרך לאורך כל הרצף המקצועי בכל הקשור להטמעת ערכים ונורמות מוסריות, התנהגויות ראויות, ותוכנות שיש לטפח בקרב הלומדים כדי לעצב את דמותם המוסרית. הסימולציה מאפשרת להתאמן בהתמודדות עם דילמות מקצועיות הקשורות לערכים, כמו ערך כבוד התלמיד והיעדר אפליה ומשוא פנים, להתמודד עם סוגיות אתיות, ולבחון את ההתנהגות המקצועית של העוסקים בחינוך ובהוראה (זילברשטרום ורן; Davidoff, 2016; Davidoff & Shapira-Lishchinsky, 2019).

## השימוש בסימולציה בתוכנית להכשרת מורים - חקר מקרה

בסדנת הסטאז' באוניברסיטת אריאל אנו משתפים פעולה עם "המרכז לסימולציות למיומנויות בין-אישיות". מטרת הסימולציות עם שחקנים הן שיפור התקשורת הבין-אישית, פיתוח מסוגלות ובטחון עצמי, שיפור מיומנויות מקצועיות, הפחתת חרדות במצבי לחץ, הגברת המוטיבציה ואימון בקבלת החלטות בזמן אמת. תכני הסימולציות מגוונים: דילמות בניהול כיתה, התמודדות עם אירועי קיצון בכיתה, בעיות וקונפליקטים, התמודדות מול מנהל/מורה/ חונך/רכז מקצוע ומול צוותי הוראה, תלמידים והורים, והתמודדות עם שאלות אתיות. אימון מתמשך על פרקטיקות הוראה תורם לבניית הביטחון העצמי והערך העצמי של מתכשרים להוראה. הסימולציה היא כלי המאפשר זאת. נוסף על כך, למנחה סדנת הסימולציה יש תפקיד מרכזי במתן משוב למתנסים ובליווי התהליך הרפלקטיבי, תוך כדי פיתוח התודעה של איש החינוך המקצועי בקרב מתכשרים להוראה. למידה מבוססת-סימולציה מסייעת גם לפיתוח גישות חיוביות בקרב המתכשרים וליצירת אקלים חיובי בכיתה, בזכות תחושת הביטחון של מתכשרים שהגיעו מוכנים להוראה. הגישה החיובית נובעת מתחושת חזקה של ערך עצמי, מחוויה חיובית בהוראה במהלך ההתנסות בסימולציה, מפיתוח מסוגלות עצמית מקצועית ומביטחון עצמי. ההתנסות בסימולציה בסביבה בטוחה ומכילה מאפשרת לקיים אינטראקציה בין-אישית מכבדת, להתמודד עם תהליכי קבלת החלטות, לקבל משוב, ולנתח סוגיות העולות מההתנסות. תהליכים אלה מכינים את המתכשרים להתמודד עם אתגרי ההוראה עם כניסתם למערכת החינוך כמורים חדשים. כפי שעולה מסקירה זו, יש חשיבות רבה לשילוב למידה מבוססת-סימולציה בתוכניות להכשרת מורים, ומתכשרים רבים ציינו את הצורך בהקניית ניסיון הוראה מעשי עוד לפני שלב הכניסה להוראה בכיתה (Espada-Presnilla, 2014).

במחקר זה נבדוק את עמדות המורים לגבי תרומת הסימולציות לסדנאות הסטאז'. נבדוק את הלכידות הקבוצתית בסדנה, כלומר את הכוחות המשפיעים על חברי הקבוצה להישאר בה. בקבוצות מלוכדות ישנן נכונות רבה לתרום לקבוצה ולהגן עליה, נאמנות לנורמות של הקבוצה, השפעה הדדית חזקה ותחלופה מועטה של חברים. הלכידות גוברת ככל שישנה התאמה גבוהה יותר בין צרכי האדם לבין המטרות הקבוצתיות. ללכידות בקבוצה יש שני ממדים: לכידות בין אישית, המתייחסת להמידה שבה חברי הקבוצה מחבבים זה את זה או נובעת ממנה, ולכידות משימתית, המתייחסת למידה שבה מסייעת החברות בקבוצה להשגת מטרות או מהווה נגזרת שלה. בנוסף, נבדוק את השפעת הסדנה על היבטים חברתיים ואישיים של המשתתפים.

## שיטות המחקר וכלי המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש במתודולוגיה משולבת: כמותית ואיכותנית. בחלק הכמותי נבדקו שני שאלונים: שאלון הבוחן לכידות חברתית בסדנת ההתמחות, ושאלון הבוחן את השפעת הסדנה על היבטים חברתיים ואישיים של המשתתפים. בחלק האיכותני של המחקר התקיימו ראיונות עם מורים בשנת ההתמחות המשתתפים בסדנת הסטאז'. מטרת הראיונות היא לבדוק את תרומת הסימולציות בסדנת הסטאז' לתחושת ההתפתחות המקצועית וההכנת המנטלית והמעשית של המתכשרים להוראה.

### מהלך המחקר

השאלונים הכמותיים נשלחו באופן מקוון לאוכלוסיית המורים בסדנת הסטאז'. לאחר איסוף הנתונים וניתוחם על ידי צוות המחקר, נבחנה ההלימה בין הראיונות לבין הממצאים הכמותיים לצורך ניתוח אפקטיבי ומתוך ראייה הוליסטית של המחקר.

### מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבחון עמדות של מורים בשנת ההתמחות הראשונה בבית הספר המשתתפים בסדנת הסטאז', הן בהיבט של הלכידות הקבוצתית והן בפן האישי על תפקודם העצמי בסדנא. מטרה נוספת של הראיונות העומק היא לקבל מבט הוליסטי על הסדנא ועל המורה המתמחה מהפן האפקטיבי של שילוב הסימולציות וניתוחן.

### שאלות המחקר

1. מהן עמדות המורים המתמחים כלפי מידת הלכידות החברתית בסדנת הסטאז' והשפעת הסדנה על היבטים חברתיים ואישיים של המשתתפים?
2. מהן עמדות המורים כלפי הערכת התפקוד העצמי בסדנא?
3. מהן עמדות המורים המתמחים כלפי שילוב הסימולציות בסדנא?

### כלי המחקר

הניתוח כולל שני שאלונים וראיון למורים בשנת ההתמחות הראשונה לעבודתם בהוראה:  
1. שאלון לכידות קבוצתית: מידת הלכידות הקבוצתית נבדקה באמצעות הסולם הרלוונטי בשאלון Scale Inventory Factors Therapeutic של מקנייר-סמנרס ולס

(Semands-MacNair & Lese, 2000). השאלון המקורי מכיל 99 פריטים - תשעה לכל אחד מ-11 מהגורמים התרפויטיים של יאלום (Yalom, 1995). אחד מהם הוא סולם הלכידות הקבוצתית (Cohesiveness Group) שבו נעשה שימוש במחקר הנוכחי. סולם הלכידות הקבוצתית מתייחס לתחושת חברי הקבוצה בנוגע לשייכות, לתחושת הקבלה, לאמון בין חברי הקבוצה, לאמון בין המשתתף למנחה ולשיתוף-הפעולה בקבוצה. דוגמאות לפריטים: "אני מרגיש תחושת שייכות לקבוצה"; "למרות חילוקי-הדעות בינינו, אני מרגיש בטוח בקבוצה". התגובות לפריטים ניתנות בסולם מ-1 ועד 6, כאשר 1 מציינ תחושה של חוסר לכידות קבוצתית (כלל לא) ו-6 מציינ תחושה של לכידות קבוצתית רבה. המהימנות הפנימית של השאלון נבדקה על 11 סטודנטים החברים בקבוצות ייעוץ ותמיכה, ונמצאה גבוהה (0.942). מהימנות חוזרת בטווח של שבוע הייתה 0.922. תוקף מבנה נבדק בהשוואה עם הכוחות התרפויטיים של יאלום (Yalom, 1995). הקשרים נעו בין 0.2 ל-0.612, ונמצאה עלייה בציוני הלכידות עם התפתחות התהליך הקבוצתי כמצופה על פי התאוריה (Yalom, 1995; Burlingame, Johnson & Fuhriman, 2001).

**2. שאלון הערכת התפקוד-העצמי:** שאלון זה בחן את הערכת המתמחים ואת תפקודם-העצמי בסדנה שבה השתתפו. מכיוון שהמחקר התייחס לדרך ולחוויות הלמידה הקבוצתית של המשתתפים, בניגוד לשאלון משוב הניתן בסיום קורס או סדנה, עיקר הבדיקה כוון לתפיסת תפקוד המשתתפים בסדנה.

ההנחה בבחירת הכלי הזה הייתה שקיימת הקבלה בתהליכים בקבוצת ייעוץ ובקבוצת תמיכה שמאפיינת את סדנת ההתמחות. היל ואובריי (O'Brien & Hill, 1999) פיתחו כלי למדידת חוויות מהשתתפות בטיפול פרטני. שכטמן (2012) השתמשה בכלי הזה כדי למדוד את ההתנהגות של משתתפים בקבוצות ייעוץ, ולא מצאה הבדל בהתנהגויות בין טיפול קבוצתי ופרטני.

בהתאם למטרת המחקר הנוכחי, הוכן שאלון שכלל 11 פריטים שייצגו את הקטגוריות הנ"ל: שלושה פריטים (1, 0, 2) בדקו התנגדויות; שני פריטים (2, 4) בדקו חקירה קוגניטיבית; שני פריטים (1, 6) בדקו חקירה רגשית; שני פריטים (8, 9) בדקו תובנות; ושני פריטים (11, 12) בדקו שינוי בהתנהגות. המשתתפים דירגו את הפריטים בסולם בן שש דרגות (1 - הערכת תרומה נמוכה ביותר, 6 - הערכת תרומה רבה ביותר).

**3. ראיון עמוק של המתמחים:** בראיון העמוק נשאלו השאלות הבאות: באיזו מידה הסדנה מסייעת לך בניחות הקשיים והמענה שאת/ה נותן להם במסגרת עבודתך בבית הספר? באיזו מידה הסדנה תורמת לך בבחינת הרגשות האישיים שאת/ה חווה במסגרת עבודתך בבית הספר? באיזו מידה השתתפותך בסדנה תרמה לשינוי דפוסי ההתנהגות במסגרת עבודתך בבית הספר? האם שילוב הסימולציות בסדנה עזרו?

אוכלוסייה: מורים בשנת התמחות ראשונה לעבודתם בהוראה (N=41)

## ממצאי המחקר

### הערכת סדנת ההתמחות (סדנת סטאז')

שאלת המחקר התייחסה לעמדות המתמחים ובחנה את מידת הלכידות החברתית בסדנה ואת השפעת סדנת הסטאז' על היבטים חברתיים ואישיים של המשתתפים. המשיבים דיווחו על מידה רבה של תחושת לכידות ושייכות למשתתפי הסדנה. לוח 1

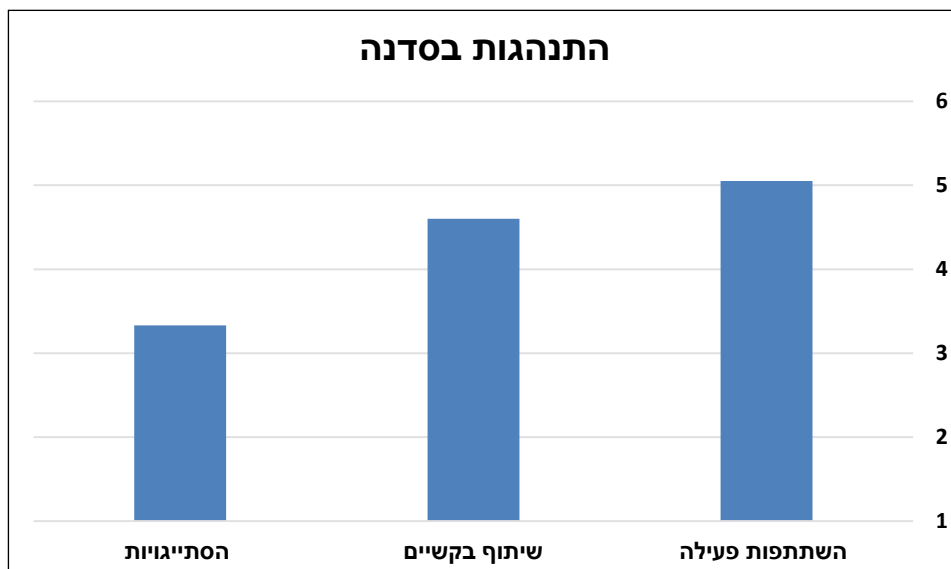
לוח 1. מידת הלכידות החברתית בסדנה

Mean (SD)	1-כלל לא עד 7-לגמרי
6.10 (1.26)	למרות שיתכן שאחרים חולקים עלי לעיתים, אני מרגיש מקובל
5.57 (1.53)	אנו משתפים פעולה ועובדים ביחד בקבוצה
5.81 (1.47)	אני מרגיש מקובל על ידי הקבוצה
5.05 (2.11)	חברי הקבוצה חשים אי אמון אחד כלפי השני*
5.43 (1.72)	אני מרגיש תחושת שייכות לקבוצה
5.86 (1.56)	אני מרגיש טוב לגבי היותי חלק מהקבוצה
5.90 (1.48)	חברי הקבוצה אינם מפגינים אכפתיות אחד כלפי השני*
5.76 (1.09)	אנו סומכים/נותנים אמון אחד בשני בקבוצה
6.19 (1.29)	למרות חילוקי הדעות בינינו, אני מרגיש בטוח בקבוצה
<b>5.741 (1.50)</b>	<b>סה"כ</b>

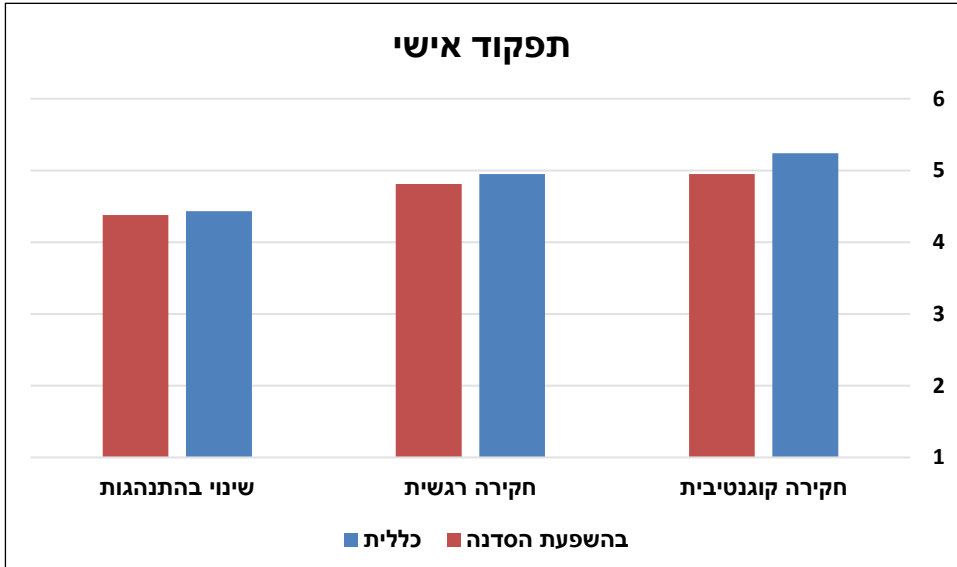
בשנת הסטאז' המורים דיווחו, לגבי מדד הלכידות החברתית בסדנה, כי למרות חילוקי הדעות ביניהם הם מרגישים בטוחים ומקובלים בקבוצת הסטאז'; ברמה בינונית נמצאו הרגשה טובה לגבי היותם חלק מהקבוצה, והפגנת איכפתיות ואמון זה כלפי זה; ואילו הלכידות בקבוצה, שיתוף הפעולה והעבודה הקבוצתית נמדדו במידה הפחותה ביותר. בסך הכל, המורים דיווחו על רמה גבוהה של לכידות חברתית בסדנת הסטאז'.



תרשים 2

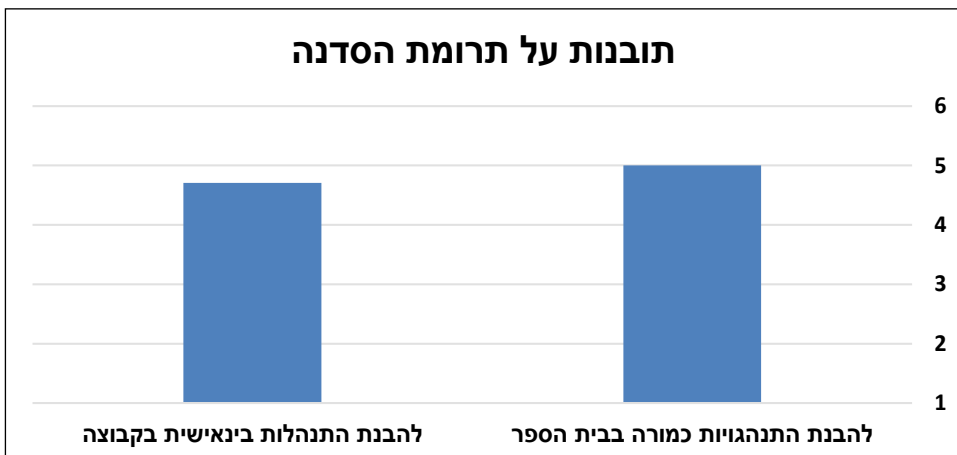


תרשים 3



תרשים 4

בהיבט התפקוד האישי בהתנסות, הכולל את החקירה הקוגניטיבית, את החקירה הרגשית ואת השינוי בהתנהגות של המתנסה, המשיבים דיווחו על השפעה רבה על תפקודם. עם זאת, השפעת הסדנה על התפקוד נמדדה ברמה פחותה מעט מן ההשפעה הכוללת שדווחה על ידיהם.



תרשים 5

## **ניתוח איכותני של המתמחים בסדנת הסטאז' האם יש לך הסתייגויות מתרומת הסדנה לתהליך ההכשרה?**

אין הסתייגויות [...] הייתי שמחה לעוד מפגשים אישיים במקום קבוצתיים שם הרגשתי שהצלחתי לקבל יותר מענה [...] בסדנה קיבלנו כלים להתמודדות עם קשיים שונים במסגרת העבודה [...] רוב הזמן בסדנא עובר על שאלות חוזרות ונישנות של ענייני פרוצדורה [...] סייע בהבנת המערכת והתמודדות בתוכה [...].  
הסדנא נותנת גב למתמחה. מקום בטוח לשאול שאלות ונותנת מענה לצרכים הראשוניים של המורה [...].

**באיזו מידה הסדנה מסייעת לך בניתוח הקשיים והמענה שאת/ה נותן להם במסגרת עבודתך בבית הספר?**

התלבטתי רבות בין ארגון המורים להסתדרות המורים. במהלך הסדנה קיבלנו הסבר על שניהם ולאחר מכן קיבלתי החלטה להצטרף לארגון [...] בסדנה קיבלנו כלים להתמודד עם דברים של היום יום מחוויות אמיתיות של הסטודנטים.  
אירועים שהשתתפם סיפרו היו בזמן. הסימולציות - חוינו התמודדות עם קשיים של תלמידים [...] לדוגמה, לבטים המשותפים לכולנו, אתגרים והסיטואציות שהועלו בסדנאות סימולציות [...] המרצה עזרה לי מאוד בניתוח סיטואציות וקשיים שעלו במהלך השנה.

**באיזו מידה הסדנה תורמת לך בבחינת הרגשות האישיים שאת/ה חווה במסגרת עבודתך בבית הספר?**

לא לפעול מהבטן אלא מהראש בסיטואציות מול תלמידים והורים...אני עוברת תקופה קשה ומלחיצה במסגרת העבודה שלי בבית הספר והתמיכה מצד הסטודנטים ומצד המנחה בסדנה זה דבר שנותן לי כוח להמשיך בעבודה תהיה כמורה כי זאת עבודה עם משמעות [...] פרופורציה בהתמודדות עם תלמידים [...] התייעצות והכוונה.



**באיזו מידה השתתפותך בסדנה תרמה לשינוי דפוסי ההתנהגות במסגרת עבודתך בבית הספר?**

לקחתי יותר יוזמה בעניינים מול ההנהלה [...] למדתי המון מדוגמאות בסדנא ומהסימולציות [...] סייעה להבין את תפקיד המורה [...] המרצה נתנה דוגמה לכניסה לכיתה אותה יישמתי".

#### **נקודות לשיפור בסדנת ההתמחות:**

יותר מפגשי סימולציות [...] יותר מפגשים אישיים, הרחבת המענה וידע מקצועי למסגרות יוצאות דופן [...] יותר תרגילים , יותר סדנת עמיתים, יותר דילמות, פחות שאלות על טפסים [...] יותר כלים לניהול כיתה.

#### **נקודות לשיפור בסדנת ההתמחות:**

הסברים רבים ומקום לשתף, יחס מכבד ונעים, הסימולציות מעולות ותורמות [...] הסימולציות, דאגה אמיתית ולכל סטודנט [...] מנחה מצוינת עם קשב ואכפתיות לסטודנטים [...] הרצאות של נציגי הסדרות, דילמות וניתוחן [...] האווירה נעימה ויש הרגשה שהמנחה ממש איתנו ואנחנו חשובים לה! הנחייה משלבת סימולציות, שיתוף חופשי בקרב חברי הקבוצה [...] לשתף זה עוזר מאוד [...] האינפורמציה את הדיונים והסימולציות.

#### **ממה הכי נהנית בסדנת ההתמחות?**

מהסימולציות, מהשיח והשיתוף בין חברי הקבוצה והמנחה...דוגמאות אמיתיות מחיי יום־יום של המורים, רכישת ידע וכלים , כדי להתמודד ולהשתפר...מהסבלנות של המרצה ומהמענה של השאלות הטכניות הסימולציות, הסבלנות והיחס האישי של מנחת הקורס. תמיד נתנה הרגשה שלא משנה מה נשאל, זה בסדר ולגיטימי, אווירה נעימה, רגועה, פתיחות לרצון לשתף ולחלוק. כיף לעבור את הסדנא תחתיה, הזמינות ורצון לעזור!

## דיון

בעידן התמורות שבו אנו חיים, עובד ההוראה, שתפקידו לעצב את פני הדור הבא ולהכשירו לחיי חברה ועבודה ראויים, מחויב בלמידה לאורך שנות עבודתו בהוראה. שלב ההכשרה של המורה לפני הכניסה לעבודה במערכת החינוך הוא חיוני להקניית ידע ומיומנויות בסיסיות להוראה, לתחילת הבנייה של זהות מקצועית, וליצירת הקשר הראשוני למקצוע. **שאלת המחקר הראשונה** התייחסה לעמדות המורים המתמחים כלפי מידת הלכידות החברתית בסדנת הסטאז' ולהשפעת הסדנה על היבטים חברתיים ואישיים של המשתתפים. על פי דיווחי המורים בשנת הסטאז', נמצא כי מדד הלכידות החברתית בסדנא גבוה, כי למרות חילוקי הדעות ביניהם הם מרגישים בטוחים בקבוצת הסדנה, וכי הם מרגישים מקובלים בקבוצה. ברמה בינונית הם מפגינים אכפתיות ונותנים אמון זה כלפי זה, ובמידה פחותה חשים אמון זה כלפי זה. בסך הכל, הסטודנטים דיווחו על רמה גבוהה של לכידות חברתית בסדנת הסטאז'.

**בשאלת המחקר השנייה**, בהיבט התפקוד האישי בהתנסות, הכולל את החקירה הקוגניטיבית, את החקירה הרגשית, ואת השינוי בהתנהגות של המתנסה, המשיבים דיווחו על השפעה רבה על תפקודם. עם זאת, המשיבים דיווחו על מידה רבה של הבנת התנהגותם כמורים והתנהלותם הבינ-אישית בקבוצה בעקבות הסדנה. במדד ההתנהגות בסדנה, המשתתפים דיווחו על השתתפות פעילה ועל שיתוף בקשיים במידה רבה.

**בשאלת המחקר השלישית**: בניתוח האיכותני ציינו המתמחים את חשיבות שני תהליכים שהתקיימו בקבוצה מלוכדת ואוהדת: התהליך הראשון הוא של הבירוקרטיה: טפסים, הערכה, ארגוני מורים, שכר וכדו'. החלק השני כולל את ההתמודדות עם קשיים, אתגרים ודילמות שעלו בסדנה בעזרת הסימולציות מול השחקנים, את חשיבות התחקור לאחר השתתפות בסימולציה, ואת הדיון עם שאר המתמחים ועם השחקנים לאחר מכן. בכל הראיונות הרגישו המתמחים את החשיבות בקבלת מנחה אמפתי וקשוב המכבד את דעתם.

על פי דיווח המורים בשנת ההתמחות ובתקופת סדנת הסטאז', נמצא כי מדד הלכידות החברתית בסדנה גבוה, כי הם מרגישים בטוחים בקבוצת הסטאז', וכי הם מרגישים מקובלים בקבוצה, למרות חילוקי הדעות ביניהם. לכן ניתן לשוחח ולהתייעץ עם שאר חברי הקבוצה על פתרונות הולמים עבור האתגר או הדילמה. בשנה הראשונה להוראה, המנחה מהאקדמיה והמנחה בסדנת הסטאז' משמשים עבור המתמחה עוגן מבחינה ריגשית ומבחינה פדגוגית. בנוסף, במהלך סדנת הסטאז' עלו אתגרים, קשיים ודילמות רבות, לעיתים באופן כללי המתאים לכל המתמחים, ולעיתים באופן אישי, בדמות מצבים שבהם נתקל המתמחה. לכן על המוסד המכשיר לשלב בסדנאות הסטאז' אתגרים מחיי בית הספר. זאת, באמצעות סימולציות

עם שחקנים. בנוסף, עלה הצורך בשעות תמיכה וליווי נוספות מעבר לשעות הסדנה. בשעות נוספות אלה, המתמחה יקבל עזרה ממוקדת להתמודדות עם מצוקותיו בבית הספר. כלי נוסף הוא בניית קבוצה באפליקציה דיגיטלית, שבה משתתפים כל המתמחים בסדנה. בקבוצה יפורסמו הצעות עבודה מתאימות והיא תשמש כתובת להדרכה באשר להתמודדות עם נבכי הבירוקרטיה של משרד החינוך.

איכות ההוראה היא פועל יוצא של כישוריו הפדגוגיים, הדיסציפלינריים והאישי-ותיים של המורה ושל האופן שבו הוא מממש אותם במעשה החינוכי. היא גם הגורם המשמעותי ביותר להצלחת התלמידים במערכת החינוך (McKinsey & Co, 2007). על מנת להשביח את הישגי מערכת החינוך, יש למשוך למערכת מועמדים איכותיים בעלי כישורים קוגניטיביים והתנהגותיים מתאימים, להכשירם באופן מיטבי, וללוות אותם בהמשך דרכם כמורים בצורה אותנטית בעזרת סימולציות המדמות את אשר הם חווים בבית הספר. כמו כן, יש לבנות את הסדנה כקבוצה מלוכדת ובטוחה כדי שבהיבט של התפקוד האישי של המתמחה בבית הספר, הכולל חקירה קוגניטיבית וחקירה רגשית, יתרחש שינוי כבואו לצלוח את האתגרים בשנה הראשונה להתנסותו.

בהקשר זה, הסימולציה היא כלי פשוט, אך מדויק, המאפשר למתכשרים להוראה, למורים חדשים ולאנשי חינוך במהלך השלבים השונים בקריירה שלהם להתנסות במצבים מדמי מציאות, לקבל החלטות ולפעול, לבחון את התוצאות, ולשנות את ההתנהגות בסביבה בטוחה ומבוקרת. ראוי לציין כי הסימולציה בחינוך מסייעת בהתמודדות עם מצבי קונפליקט ובשיפור כישורי התקשורת הבין-אישית. זאת ועוד, הסימולציה בחינוך אינה מתמקדת רק במצבי קיצון, אלא דווקא במצבים שגורים בסביבת בית הספר (יבלון ואילוז, בפרסום). הסימולציה בחינוך היא כלי לצמצום טעויות בהוראה ובלמידה, ולחיזוק החוסן הרגשי של המורים והתלמידים, באמצעות שיפור מיומנויות למידה חברתית-רגשית בקרב אנשי חינוך ומתכשרים להוראה, והטמעה של עקרונות למידה חברתית-רגשית ברמה האישית, ברמת הכיתה וברמת בית הספר.

## ביבליוגרפיה

- Akiba, M., & LeTendre, G. K. (Eds.). (2017). *International handbook of teacher quality and policy*. Routledge.
- al et Gewurtz:2017)
- Bastian, K. C., Sun, M., & Lynn, H. (2021). What do surveys of program completers tell us about teacher preparation quality? *Journal of Teacher Education*, 72(1), 11-26.
- Bullough Jr, R. V., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of education for teaching*, 30(3), 271-288.
- Burlingame, G. M., Fuhrman, A., & Johnson, J. E. (2001). Cohesion in group psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 373.
- Christoforatu, E. (2021). Teacher education for sustainable development within national frameworks: Squaring the circle from a German perspective. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(1), 1-15.
- Clapper, T. C. (2010). Beyond Knowles: What those conducting simulation need to know about adult learning theory. *Clinical simulation in nursing*, 6(1), e7-e14.
- Cochran-Smith, M., Stringer Keefe, E., & Carney, M. C. (2018). Teacher educators as reformers: Competing agendas. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 572-590.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., & Beusaert, S. (2020). Supporting newly qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276.

- Cruz, B. C., & Patterson, J. (2005). Cross-cultural simulations in teacher education: Developing empathy and understanding. *Multicultural Perspectives*, 7(2), 40-47.
- Darling-Hammond, L. (2006a). Assessing Teacher Education—The Usefulness of Multiple Measures for Assessing Program Outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57, 120-138
- Davidoff, Y. (2019, October). Teaching Students Real World Engagement Skills Using Live Simulations and Reflective Discussions. In *Proceedings of International Academic Conferences* (No. 9411671). International Institute of Social and Economic Sciences.
- Davidoff, Y., & Shapira-Lishchinsky, O. (2019). Team-based simulations among teacher trainees: ethical dilemmas and psychological empowerment in cases of school bullying. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, 8(2).
- Dieckmann, P., Friis, S. M., Lippert, A., & Østergaard, D. (2012). Goals, success factors, and barriers for simulation-based learning: A qualitative interview study in health care. *Simulation & Gaming*, 43(5), 627-647.
- Fanning, R. M., & Gaba, D. M. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Simulation in healthcare*, 2(2), 115-125.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers' college record*, 103(6), 1013-1055.
- Fenwick, T. (2011). Reading educational reform with actor network theory: Fluid spaces, otherings, and ambivalences. *Educational Philosophy and Theory*, 43(sup1), 114-134.
- Goladhaber in Kaufman, D., & Ireland, A. (2016). Enhancing teacher education with simulations. *TechTrends*, 60, 260-267.

- Grimsæth, G., Nordvik, G., & Bergsvik, E. (2008). The newly qualified teacher: a leader and a professional? A Norwegian study. *Journal of In-service Education*, 34(2), 219-236.
- Hanushek, E. A. (2016). Will more higher education improve economic growth? *Oxford Review of Economic Policy*, 32(4), 538-552.
- Hardt, C. W., Reinecke, N., & Spiller, P. (2007). Inventing the 21st-century purchasing organization. *McKinsey Quarterly*, 4, 114.
- Hill, J. (1999). O'Brien. *Helping Skills: Facilitating Exploration*. Insight. *and Action*.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?
- Kaufman, D., & Ireland, A. (2016). Enhancing teacher education with simulations. *TechTrends*, 60, 260-267.
- Kaufman, D., & Ireland, A. (2016). Enhancing teacher education with simulations. *TechTrends*, 60, 260-267.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and teacher education*, 18(1), 105-120.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, NJ.
- Korthagen, F., & Verkuyl, H. (2002). Do you meet your students or yourself. *Making a difference in teacher education through self-study*, 43-47.
- Lazovsky, R., & Reichenberg, R. (2006). The new mandatory induction programme for all beginning teachers in Israel: Perceptions of inductees in five study tracks. *Journal of education for teaching*, 32(1), 53-70.
- Loewen, P., Legal, M., Gamble, A., Shah, K., Tkachuk, S., & Zed, P. (2017). Learner: preceptor ratios for practice-based learning across health disciplines: a systematic review. *Medical education*, 51(2), 146-157.

- Loughran, J. (2009). Is teaching a discipline? Implications for teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 189-203.
- MacNair-Semands, R. R. (2002). Predicting attendance and expectations for group therapy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(3), 219.
- Maslovaty, N. (2000). Teachers' choice of teaching strategies for dealing with socio-moral dilemmas in the elementary school. *Journal of Moral Education*, 29(4), 429-444.
- McLeod, J. (2013). *An introduction to counselling*. McGraw-hill education (UK).
- Presnilla-Espada, J. (2014). An Exploratory Study on Simulated Teaching as Experienced by Education Students. *Universal Journal of Educational Research*, 2(1), 51-63.
- Rippon, J., & Martin, M. (2006). Call me teacher: The quest of new teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 305-324.
- Rudolph, J. W., Simon, R., Raemer, D. B., & Eppich, W. J. (2008). Debriefing as formative assessment: closing performance gaps in medical education. *Academic emergency medicine*, 15(11), 1010-1016.
- Rust, F. (2017). Making teacher education matter. *Teachers and Teaching*, 23(4), 383-386.
- Scherer, M. (Ed.). (1999). *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. ASCD.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2013). Team-based simulations: Learning ethical conduct in teacher trainee programs, *Teaching and Teacher Education*, 33, 1-12
- Weißenfels, M., Klopp, E., & Perels, F. (2022, January). Changes in teacher burnout and self-efficacy during the COVID-19 pandemic: Interrelations and e-learning variables related to change. In *Frontiers in Education* (Vol. 6). Frontiers Media SA.

Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Book

Zadok-Gurman, T., Jakobovich, R., Dvash, E., Zafrani, K., Rolnik, B., Ganz, A. B., & Lev-Ari, S. (2021). Effect of inquiry-based stress reduction (IBSR) intervention on well-being, resilience and burnout of teachers during the COVID-19 pandemic. *International journal of environmental research and public health*, 18(7), 3689

Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2003). Using interviews and concept maps to access mentor teachers' practical knowledge. *Higher education*, 46, 195-214.

אבן, ר'. ולסלוי, א'. (2010). "מי ילמד כשחסרים מורים?": בחינה של שלוש דרכים להתמודדות עם מחסור במורים: דוח ממפגש לימודי / צוות המומחים לנושא "מי ילמד כשחסרים מורים". היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

איזנהמר, מ', אל-יגור, ע', זיו, א', מברך, ז', ורחמים, ט. (2010). יעילות למידה מבוססת סימולציה ויעילות התכנית ל"סמכות מכברת" לפיתוח הכשירות המקצועית של סטאז'רים בהוראה באינטראקציות קונפליקטואליות. בתוך י. עשת-אלקלעי, א. כספי, ס. עדן, נ. גרי וי. יאיר (עורכים), ספר כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה: 2010 האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 17-23). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

איזנהמר, מ'. (2014). מקומה של ההתנסות המעשית בהכשרה: על הסימולציה ככלי לקידום הפרקטיקה של ההכשרה. ביטאון מכון מופ"ת, 53, 37 - 43

איזנהמר, מ'. (2014). מקומה של ההתנסות המעשית בהכשרה: על הסימולציה ככלי לקידום הפרקטיקה של ההכשרה. ביטאון מכון מופ"ת, 53, 37-43.

בר-זוהר, ב'. ויוספסברג בן-יהושע, ל'. (2020). מחסור במורים: רקע, אתגרים ודרכי התמודדות. הוצאת מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין-מכללתי.

בר-זוהר, ב'. ויוספסברג. בן-יהושע, ל'. (2020). קליטה וליווי של מורי קריירה שנייה בבתי ספר במקצועות ה-STEM. מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין-מכללתי.



- גביש, ב' ופרידמן, י' (2007). המורה כאדם ארגוני: תרומתה של סביבת העבודה הנתפסת על ידי המורה המתחיל לניכוי השחיקה בתחילת שנת ההוראה הראשונה ובסיומה. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 29, 55-87.
- הופמן, ע'. ונידרלנדר, ד'. (2010). דמות המורה בראי הכשרת המורים 1970-2006. דפים 49, עמ' 43-86.
- וינברגר, י'. ודוניצה-שמידט, ס'. (2017). מחקר אורך השוואתי בין תוכניות ייחודיות למסורתיות בהכשרת אקדמאים להוראה: שלב ההכשרה, שנת ההתמחות, השמה בבתי הספר והתמדה במערכת החינוך. עיונים בחינוך 16-15. עמ' 148-169.
- זוובסקי, ר'. ודוניצה-שמידט, ס'. (2017). גיוס מורים איכותיים, הכשרתם, התמדתם והתפתחותם האקדמית: השוואה בין מודלים שונים של תכניות הכשרה להוראה. דפים 66, עמ' 13-39.
- זילברשטרם, ש" (2013). ( שלב הכניסה למקצוע ההוראה בראי התיאוריה והמחקר. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תיאוריה ומעשה (עמ' 101-131). משרד החינוך ומכון מופ"ת
- חוזר מנכ"ל, 2004: <https://apps.education.gov.il/mankal/Default.aspx>
- להמן, ק'. (2015). קשיי מורות חדשות: אלטרנטיבי מול מסורתי. עבודת גמר מחקרית (תזה) המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה". אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך.
- סטרהובסקי, ר', מרבך, א' והרץ-לזרוביץ, ר' (2002). המורה מתחיל: תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 26, 123-156.
- צבר בן יהושע, נ" (2007). מי אני שאחליט על גורלם? דילמות אתיות של מורים. ירושלים: מאגנס
- צבר-בן יהושע, נ'. (2002). ערכים בהערכה: דילמות של מנחים בהערכת סטודנטים בחינוך הגבוה חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים ( . 295-311). הוצאת רמות
- קפלן, ח'. (2021). תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של מורים חדשים כמנבאת תפיסות בדבר השתלבות אופטימלית בהוראה: הפרספקטיבה של תאוריית ההכוונה העצמית. רב גוונים: מחקר ושיח 20, עמ' 205-240.

שגיא, ר'. ורגב, ח'. (2002). קשיו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. דפים, 43, 10-45.

שמלא, ע' ונחמיאס, ר' (2011). היבטים פדגוגיים בשילוב אינטרנט בהוראה אקדמית ((עמ' 181-195). בתוך: בתוך ד' חן וג' קורץ (עורכים). תקשוב, למידה והוראה. אור עקיבא: המרכז ללימודים אקדמיים.

## תודות

תודה למרכז לסימולציות בינאישיות באוניברסיטת אריאל בניהולה של חנה מאוזו ולשחקנים על שיתוף הפעולה והשבחה של המחקר.

ד"ר מירי בן עמרם היא ראש היחידה להתמחות בהוראה (סטאז') ופיתוח מקצועי באוניברסיטת אריאל, מרצה ומנחה פדגוגית.



# לכאוב את עצמך לדעת - כתיבה רפלקטיבית בתהליך הלמידה במקצועות אנוש\*

סמדר בן אשר וגבריאלה ספקטור-מרזל

---

סמדר בן אשר, המכללה האקדמית אחווה; bsmadar@gmail.com  
גבריאלה ספקטור-מרזל, בית הספר לעבודה סוציאלית,  
המכללה האקדמית ספיר; gabrielasm@013.net

---

## תקציר

רפלקציה היא אבן יסוד בתכניות לימודים בייעוץ חינוכי, בעבודה סוציאלית, בפסיכולוגיה ובמקצועות אנוש נוספים. הספרות מדגישה את סגולות הרפלקציה להתפתחות מקצועית אך אינה מתייחסת מספיק לכאב הרגשי הכרוך בכך. אף שהרפלקציה מקובלת ונפוצה כפרקטיקה פדגוגית, נראה כי עד כה הוקדשה רק תשומת לב מועטה למשמעותה של החוויה הרגשית הקשורה לרפלקציה מנקודת המבט של הלומדים עצמם. מטרת המחקר הנוכחי לשפוך אור על החוויה הסובייקטיבית של הסטודנטים המתנסים ברפלקציה כחלק מההכשרה האקדמית. המחקר בחן תוצאות התנסות בכתיבה רפלקטיבית של 103 סטודנטיות לייעוץ חינוכי ועבודה סוציאלית, שהתבססה על מודל נרטיבי של רפלקציה על סיפור חיים (Life Story Reflection). בממצאים עלה עיסוק רב-דמיון בכאב ובצמיחה שהלומדים חוו בכתיבת ה-LSR. הכאב והצמיחה תוארו כמרכיבים השזורים בתהליך הרפלקטיבי על סיפור חיים וכמרכיב חשוב בצמיחה המקצועית. לצד ההמלצה העיקרית לשלב את המודל היישומי התלת-שלבי של רפלקציה על סיפור החיים בתוכניות ההכשרה במקצועות העזרה, חשוב לספק לסטודנטים סביבה בטוחה ותומכת כדי לעודד רפלקציה נרטיבית הכוללת עיסוק במרכיבי חיים אישיים של הלומדים.

**מילות מפתח:** רפלקציה, סיפור חיים, כאב רגשי, צמיחה אישית, הכשרה למקצועות אנוש

---

\* מאמר זה מבוסס על גרסה מוקדמת של המאמר: Ben-Asher, S. & Spector-Mersel, G. (2021). Growth and pain in life-story reflection of students in helping professions. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1911989>  
אנו מודות לכתב העת ולהוצאת Francis & Taylor על הרשות להשתמש במאמר המקורי.

## מבוא

העיסוק הפילוסופי, המחקרי והפרקטי ברפלקציה הוא רחב ומגוון, ובייחוד בהכשרה אקדמית במקצועות אנוש. תוכניות המכשירות למקצועות האנוש מבקשות לפתח בקרב סטודנטים מודעות עצמית ומיומנויות רפלקטיביות שישמשו אותם בעתיד (Bruster & Peterson, 2013), וזאת בשל החשיבות של חקירה עצמית בפיתוח זהות מקצועית (Borders, 2002). רפלקציה היא מרכיב מרכזי בתוכנית הלימודים של מקצועות העזרה, כגון ייעוץ חינוכי (Griffith & Frieden, 2000), עבודה סוציאלית (Dempsey et al., 2001; Morley, 2011) ופסיכולוגיה (Knapp et al., 2017). בבסיס המחקר הנוכחי עמדה האמונה שלנו בפיתוח "איש המקצוע הרפלקטיבי" (Schön, 1983) על ידי לימוד המיומנויות של רפלקציה כתהליך מתמשך. אף שהרפלקציה כפרקטיקה פדגוגית היא מקובלת ונפוצה, נראה כי עד כה הוקדשה רק תשומת לב מועטה למשמעותה של החוויה הרגשית הקשורה לרפלקציה מנקודת המבט של הלומדים עצמם. מטרת המחקר הנוכחי היא לשפוך אור על החוויה הסובייקטיבית של הלומדים המתנסים במהלך שנות הלימודים שלהם בכתיבת רפלקציות הבוחנות גם היבטים רגשיים של ההתנסות המקצועית.

## מהותה של הרפלקציה

רפלקציה היא התבוננות לאחור על אירוע שהתרחש בעבר, במטרה ללמוד ממנו לעתיד. פירוש השורש הלטיני של המילה רפלקציה - או השתקפות - הוא "להתכופף לאחור". הכוונה היא לתהליך חשיבה המכוון על חוויות העבר כדי לשפר את הפעולות בעתיד (Chittooran, 2015). הרפלקציה היא דרך "לחשוב על חשיבה" (metacognition), באופן המקשר בין חוויות שונות ומעריך אותן ואת משמעותן מחדש (Hong & Choi, 2015). למרות שג'ון דיואי (Dewey, 1933) נחשב לבולט מבין מפתחי המושג רפלקציה, למעשה, עבודותיו התבססו על רעיונותיהם של הוגים חלוציים כאריסטו, אפלטון וקונפוציוס, הרואים בחשיבה הרפלקטיבית תהליך שמטרתו לפתור בעיות במציאות.

דיואי (Dewey, 1933, 1998) ושון (Schon, 1984) היו החוקרים הבולטים שביססו את חשיבותה של הרפלקציה בלמידה (Farrell, 2012). ההנחה היא כי לבני האדם היכולת ללמוד מהניסיון על ידי חשיבה רפלקטיבית, וכך להפוך מצב לא ברור לקוהרנטי, מסודר והרמוני. עבור דיואי, חשיבה רפלקטיבית היא יצירת הקשרים בין מה שאנו עושים לבין המסקנות

הנובעות מפעילותינו (Dewey, 1998), תהליך הלמידה הקונסטרוקטיביסטית מבוסס על בנייה פעילה (Construct) של ידע חדש. בנייה זו מעניקה לכל אדם יכולת למתן משמעות אישית (Brooks & Brooks, 1999). הרפלקציה קשורה באופן הדוק גם להבעת ספק או להיסוס. ייחודה של הרפלקציה הוא בהיותה תהליך דו־כיווני: מבט לאחור המביא לתובנות בהווה, הנבחנות בזיקה לעתיד (Schön, 1983).

למרות העיסוק הנרחב במושג, הרפלקציה נשארה עמומה ורבת־פנים במהותה (Birmingham, 2004). במחקר הנוכחי, אנחנו מבקשות להרחיב ההבנה של התהליך הרפלקטיבי, של משמעותו הרגשית ושל התובנות שמפיקים ממנו הלומדים. אנחנו מציעות לבחון את החוויה הרגשית של סטודנטים וסטודנטיות המתנסים ברפלקציה כחלק מההכשרה האקדמית. הרפלקציה נכתבת באמצעות מודל יישומי המבוסס על ראיית היתרונות הטמונים ברפלקציה על סיפור חיים (ספקטור-מרזל, 2021; Spector-Mersel, 2017). המודל מסתמך על העקרונות הפילוסופיים והמתודולוגיים של הפרדיגמה הנרטיבית (Spector-Mersel, 2010, 2014), והוא מדגים חקירה נרטיבית כפרקטיקה רפלקטיבית (Downey & Clandinin, 2010).

## הרפלקציה בהכשרת אנשי מקצוע במקצועות הסיוע

רוב החוקרים קושרים את התהליך הרפלקטיבי אל הפרקטיקה היום־יומית של אנשי המקצוע. לרפלקציה מכוונת־פרקטיקה יש, אומנם, חשיבות רבה, אולם יש לה גם שתי מגבלות: ראשית, היא ספציפית ומתמקדת באירוע מוגדר, ושנית – היא מתרחשת בתוך האירוע או בסמיכות לו (Spector-Mersel, 2017; Glassner & Back, 2020). בעשרים השנים האחרונות, התפתחה רמה שלישית של רפלקציה: זו הקושרת את המעשה לאדם עצמו, לזהותו, לידע ולניסיון שצבר, ולרגשות שעלו בו בעת התהליך הרפלקטיבי (Glassner & Back, 2020; Kothagan, et al., 2001; Russell & Korthagen, 2013). בעוד שהרמה הראשונה של הרפלקציה מכוונת לפעולה ספציפית ולתוצאותיה, והרמה השנייה מנתחת באופן מכליל את דרך הפעולה, ברמה השלישית, האדם מסתכל על עצמו כאיש מקצוע. בהתבוננות זו, הוא בוחן כיצד אישיותו, הזהות שלו, והידע וניסיון החיים שלו השפיעו על המעשה, ואיך המעשה עצמו השפיע עליהם. הוא מתבונן פנימה, אל תוכו, ובוחן את עברו, את התפתחותו האישית, את העולם הערכי, את האחרים בחייו, את קשייו ואת הדרכים שבהן הוא מתמודד איתם, ובעיקר את המשמעות שהוא מייחס לעצמו. התבוננות זו מביאה עימה תחושות ורגשות שאיתם הוא נדרש להתמודד בתהליך הרפלקטיבי.

תהליך זה, על משמעויותיו השונות, נחשב לחלק חיוני של תרגול במקצועות הסיוע תוכניות הכשרה מקצועיות מפעילות אמצעים שונים להגברת המודעות העצמית והכישורים הרפלקטיביים של הלומדים.

רפלקציה יכולה להיעשות בהקשרים שונים:

- (1) כאובייקט חיצוני (למשל סיפור על תלמיד או על מטופל)
- (2) רפלקציה עצמית (איך ניהלתי את השיעור או כיצד התנהגתי כאיש מקצוע)
- (3) רפלקציה על סיפור חיים. רפלקציה זו מתמקדת בציר החיים המקצועי, תוך בחינת הקשרים הנוצרים עם צירי חיים אחרים. ההתמקדות בסיפור החיים מזמינה את הסטודנטים להתבוננות "גדולה" על עצמם. רפלקציה על סיפור חיים היא סוג של רפלקציה על סיפור גדול ("big story reflection") (Freeman, 2006) היא מתייחסת לתהליך שבו אנו מתוודעים מקרוב (Spector-Mersel, 2017) לסיפורי חיינו וממקמים אותם בתוך מעגלים רחבים של חברה, תרבות, פסיכולוגיה והקשר. ברפלקציה על סיפור גדול, המרחק מהאירוע מאפשר להציג משמעות רחבה יותר מזו שניתנה לאירוע בסמוך להתרחשותו. זו היא רפלקציה הוליסטית ופתוחה, המתקיימת במרחק של זמן מהאירועים. בשונה מהרפלקציות מכוונות הפרקטיקה (2017), רפלקציה זו כוללת מודעות והבנה למרכיבים האישיים והאישיותיים המשפיעים על דרך עבודתם של הלומדים (Lam et al., 2007); (Skovholt & Jennings, 2017). המחקר בוחן רפלקציה על סיפורי חיים ותרומתה ללמידה האקדמית והמקצועית של המכשירים עצמם למקצועות האנוש.

## רפלקציה על סיפורי חיים

רפלקציה על סיפור חיים (LSR: Life Story Reflection) שונה מהרפלקציות מכוונות הפרקטיקה. היא מעין סיפור עלילה אישי המסופר באמצעות סוג שיח (discourse) המאופיין בעיקר ברצף טמפורלי, המוביל לתוצאות שאותן מתאר המספר (Downey & Clandinin, 2010). זהו כלי המכיל את הלמידה התרבותית, את ההבנה והפרשנות לאינטראקציה עם אחרים (Bamberg, 2006) ואת התובנות ביחס לבניית הזהויות שלנו. לפי ספקטור-מרזל (Spector-Mersel, 2017), LSR משלימה את הרפלקציות מכוונות הפעולה, שהן ספציפיות ומבוצעות קרוב לאירוע. משום שהן בונות את "הסיפור הגדול" של הלומד, ומשקפות את ההבנה העצמית שלו בתוך מעגלים רחבים של תרבות, פסיכולוגיה והקשרים (McAdams & McLean, 2013).

כדי להעמיק את הפוטנציאל של הרפלקציה על סיפור חיים, ספקטור-מרזל (Spector-Mersel, 2017) פיתחה יישום פדגוגי תלת-שלבי (בפיתוח מאוחר יותר של המודל הוסף של רביעי: ספקטור-מרזל, 2021א). בשלב הראשון, התפצלו התלמידים בכיתה לזוגות, וכל תלמיד סיפר את סיפור חייו לבן זוג עמית בקבוצת הלימוד. בשלב השני, התלמידים תמללו את סיפוריהם וניתחו אותם בהתאם למודל מנגנוני הבריירה הנרטיבית (Spector-Mersel, 2011, 2014). המודל מניח שאנו אורגים את הסיפורים העצמיים שלנו מהחומר הביוגרפי באמצעות שישה מנגנוני ברירה: הכללה, חידוד, השמטה, השתקה, השטחה וייחוס משמעות "הולמת". בהתבסס על מודל זה, התלמידים מנסים לזהות מנגנוני ברירה בסיפור שהם סיפרו, ולגבש את המסרים המרכזיים ואת המסר הכולל שלו (End Point). בשלב זה, התלמידים מבצעים רפלקציה, במובן של "התבוננות פנימה", כאשר הם תופסים את סיפוריהם כחלונות (חלקיים) לזהותם (McAdams & McLean, 2013; Spector-Mersel, 2022). בשלב הסופי, הלומדים מציעים מסגרת פרשנית לבריירה הנרטיבית שזוהתה בשלב הקודם, על ידי בחינת גורמים חברתיים-תרבותיים, פסיכולוגיים והקשריים שאולי השפיעו עליה, ובוחרים מחדש את התאמתה לזהותם הצומחת ומתפתחת.

## כאב וצמיחה בהכשרה של לומדים במקצועות הסיוע

כאב נפשי הוא הסיבה הנפוצה ביותר שעבורה אנשים מבקשים את עזרתו של יועץ, עובד סוציאלי או פסיכולוג. הכאב הוא רגש קשה, המופיע בדרך כלל בתגובה לחוויות פנימיות כמו כישלון ותסכול, או לחוויות חיצוניות של מעבר, פרידה או אובדן. התמודדות עם כאב של מטופלים היא שגרה יום-יומית עבור כל מי שבחר לעבוד במקצועות הסיוע.

הכאב הוא מרכיב בלתי נמנע בהתמודדות עם תהליך השינוי (Geldard & Geldard, 2012; Jones-Smith, 2012). פעמים רבות, התבוננות פנימית נושאת עמה כאב העולה בעת ההתנסות הרפלקטיבית. יש חוקרים הרואים בכאב גורם חיובי המניע את השינוי (Meier & Davis, 2019) וכקשור להתפתחות ולצמיחה (Ivey et al., 2010), ואף מזהירים כי בתנאים בלתי הולמים, רפלקציה עצמית מלוות כאב יכולה גם להיות הרסנית ולהפריע להתפתחות המקצועית והאישית של הלומדים (Yip, 2006). פרימן (Freeman, 2006) עצמו מדגיש בנוגע לרפלקציה על הסיפור הגדול, כי לצד מעלותיה, היא עלולה גם לפגוע ולעורר רגשות קשים כגון חרטה, אשמה ובושה. הבנה מדויקת של מעשה הרפלקציה, המתייחסת לרגשות הלומדים ולחוויה האישית שלהם, עשויה להיות הצעד הראשון בפיתוח אסטרטגיות המסייעות ללומדים



להבין כראוי את כאבם ואת החקירה האישית הפנימית הנעשית בתהליכי הרפלקציה, כדי למנף את התהליך לקראת צמיחה אישית ומקצועית. כדי לחקור את הכאב הרגשי ואת הקשר שלו לצמיחה ב-LRS, כפי שחווים סטודנטים במקצועות הסיוע, בחנו שלוש שאלות: (1) כיצד מתארים הלומדים את הכאב הרגשי המעורב ב-LRS? (2) האם וכיצד מתארים הלומדים צמיחה המעורבת ב-LRS? (3) כיצד מקשרים הלומדים את הכאב עם הצמיחה ב-LRS?

## שיטה

המחקר הוא מחקר איכותני המעוגן בפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית (Padgett, 2017), שבה מתקיימת אפיסטמולוגיה פרשנית: החוקרות בוחנות את הרפלקציות שכתבו הלומדים באמצעות תהליכי ייחוס משמעות ובאמצעות מתודולוגיה אינדוקטיבית, שמטרתה לחשוף את הסובייקטיביות של המשתתפים ללא תאוריה מקדימה (Padgett, 2017). בהסתמך על עקרונות אלה, ביקשנו לחקור את החוויות ואת התפיסות של תלמידי הייעוץ החינוכי והעבודה הסוציאלית בישראל בנוגע לתהליך LRS שהם עברו כחלק מהכשרתם.

## המשתתפות<sup>1</sup>

במחקר השתתפו 103 סטודנטיות משלושה מוסדות אקדמיים בישראל: 27 סטודנטיות שנה א' לתואר שני (M.A.) בייעוץ חינוכי באוניברסיטה, 43 סטודנטיות לתואר ראשון בייעוץ חינוכי במכללה לחינוך (M.Ed.), ו-33 תלמידות עבודה סוציאלית (BSW) בשנת הלימודים השנייה במכללה ציבורית. מבין המשתתפים, 91 נשים ו-12 גברים, ובסך הכל 11 מוסלמים (ערבים וברואים, 10 מהן נשים, וגבר אחד). הגיל הממוצע של המשתתפות היה 33. במהלך לימודיהן, עברו כל המשתתפות LRS תלת-שלבי, כמפורט לעיל. עם סיום ה-LRS, וכחלק מדרישות הקורס, כתבו הסטודנטיות רפלקציה ובה סיכום חופשי ובלתי מונחה על התהליך שעברו.

1 מכיוון שרוב הלומדות היו סטודנטיות, בחרנו לתאר את המחקר הנוכחי ואת תוצאותיו בלשון נקבה.

## הליך המחקר

המחקר בוצע בשני שלבים. בשלב הראשון, נאספו הרפלקציות הכתובות של הסטודנטיות שהסכימו להשתתף במחקר, ונותחו על פי ניתוח התוכן בן ששת השלבים של בראון וקלארק (Braun & Clarke, 2006):

- (1) היכרות עם הנתונים באמצעות קריאה חוזרת ונשנית של הרפלקציות;
- (2) יצירת קודים ראשוניים לגבי יחידות משמעות שהתייחסו לכאב ולצמיחה ולקשר ביניהם;
- (3) חיפוש נושאים העולים משילוב הקודים;
- (4) סקירת נושאים, הבטחת ההומוגניות הפנימית שלהם והטרוגניות החיצונית;
- (5) הגדרה ושמות של נושאים;
- (6) הפקת הרוח.

בתהליך ניתוח הממצאים, שילבנו את התוצאות של הניתוחים הנפרדים של הסטודנטיות בשלושת המוסדות האקדמיים. מאחר שלא נמצאו הבדלים בין הנושאים שהועלו בשלושת הקבוצות, גיבשנו מפה נושאית כוללת עבור כל המשתתפות במחקר.

בשלב השני, כשנה לאחר סיכום תהליך ה-LSR, ערכנו ראיונות עומק מובנים למחצה עם 20 סטודנטיות שהשתתפו בשלב הראשון של המחקר. מטרת הראיונות הייתה כפולה: ראשית, להציע לסטודנטיות מרחב להתבטא בחופשיות לאחר סיום הקורס, ובכך לצמצם את הטיית הרצון החברתית שעשויה להיות נוכחת ברפלקציות הכתובות שהוגשו במסגרת הקורס. שנית, ביקשנו להבין את החוויה של LSR במבט לאחור, ממרחק הזמן. הראיונות נערכו על ידי מראיינת חיצונית, וכל אחד מהם ארך 45-60 דקות. בראיונות הוצגו למשתתפות שאלות כלליות על תהליך ה-LSR ועל תוצאותיו. הראיונות הוקלטו ותומללו, ולאחר מכן הושוו למפה הנושאית שהתגבשה בניתוח הרפלקציות הכתובות. נמצא, כי הראיונות העשירו את הנושאים העיקריים ואת נושאי המשנה שזוהו בניתוח הרפלקציות הכתובות, אך לא עלו בהם נושאים חדשים.

## אתיקה ואמינות

המחקר אושר על ידי ועדות האתיקה בשלושת המוסדות האקדמיים. כאמור, הסטודנטיות הגישו את הרפלקציות הכתובות כחלק ממשימות הקורס, ולכן כבר בתחילת הקורס עדכנו אותן על המחקר המתוכנן. עם זאת, הודגש בפניהן כי ההשתתפות אינה חובה, וכי אי-השתתפות

בו לא תשפיע על ציוני הקורס. רק לאחר סיום הקורס שאלנו את הסטודנטיות אם ברצונן להשתתף במחקר. סטודנטיות שהסכימו להשתתף (כ-85% מכלל הסטודנטיות שהשתתפו בקורסים) חתמו על טופס הסכמה מדעת המבטיח שמירה על סודיות מלאה ועל זכותן לסגת מהסכמתן. כדי להימנע מהטיית החוקרות בפרשנות הנתונים, עוזרת המחקר הסירה את כל המידע המזהה, ופעלנו לפי פרוטוקול אנליטי שיטתי. כדי להדגים את הנושאים שזוהו בניתוח שלנו, אנו מציגות ציטוטים מרובים מהרפלקציות שכתבו המשתתפות ומראיונות שנערכו עימן.

## ממצאים

מהרפלקציות והראיונות עם הסטודנטיות עלו שני ממצאים עיקריים:

1. נמצא דמיון רב בין שלוש הקבוצות ביחס לכאב שחשו בעת כתיבת ה-LSR. כאב וצמיחה ליוו את הרפלקציות, ללא תלות בתוכנית ההכשרה הספציפית (עבודה סוציאלית, יועצים חינוכיים במכללה לחינוך ויועצים חינוכיים באוניברסיטה). העובדה שלא היו הבדלים בין תוכן ה-LSR הכתוב לבין הראיונות של הסטודנטיות, ללא קשר למוסד הלימוד, מלמדת כי הממצאים אינם מוגבלים להקשר מוסדי מסוים. הטריאנגולציה שביצענו בין שני סוגי הנתונים שנאספו באמצעות שני כלים שונים במהותם זה מזה - הרפלקציות הכתובות וראיונות העומק - מחזקת את אמינות הממצאים.
2. העיסוק הרב בכאב ובצמיחה - הן ברפלקציות הכתובות הן בראיונות שנערכו שנה לאחר מכן - מצביע על השפעה המתמשכת של הכאב שהלומדים חוו בכתיבת ה-LSR. זו אינה תחושה חולפת שנעלמת עם הזמן, אלא חוויה מתמשכת הקשורה למחשבות ולהרהורים של הלומדים. כתוצאה מכך, התייחסנו לשתי מערכות הנתונים השונות (הרפלקציות הכתובות והראיונות) כסט משולב, והציטוטים השונים המובאים להלן הם משני הכלים גם יחד, ללא כל הפרדה ביניהם.

## כאב ב-LSR

המילים "קושי" ו"כאב" הופיעו שוב ושוב ברפלקציות ובראיונות, ויוחסו לשלושת שלבי ה-LSR: סיפור סיפור-החיים (storytelling), כפי שסופר למאזין, הניתוח העצמי של הסיפור, וההסבר שלו. אף שכאב מתייחס בדרך כלל לרגשות, המונחים התחלפו, לא אחת, זה עם זה, דבר אשר הקשה על ההבחנה בין שתי המשמעויות. לפיכך, התייחסנו אליהם כאל מושג מורחב אחד.

ניתוח הרפלקציות והראיונות מגלה כי הכאבים שעליהם דיווחו המשתתפים קשורים לשלושת שלבי ה-LSR: סיפור ה-LSR, ניתוח ה-LSR והסברו:

1. כאב הנלווה לפעולת סיפור ה-LSR - קושי לספר סיפור פתוח, להתעמת עם נושאים כואבים, לשתף את הסיפור, ולחשוף רגשות אישיים. נוסף על כך, התגלה קושי בתהליך התמליל בעת ההאזנה לחוויות הכואבות ובתובנות הראשונות שעלו תוך כדי השמיעה.
2. כאב הכרוך בניתוח ה-LSR - קשיים קוגניטיביים, כאב רגשי, וקושי של חשיפה עצמית וביקורת עצמית. קשיים נוספים היו הפחד מגילוי, קושי לפתוח פצעים ישנים - "להרגיש את הטראומה מחדש", קושי במפגש עם זיכרונות מודחקים, וחשש מהצפות רגשיות.
3. כאב בתהליך הסבר ה-LSR - קושי רגשי הקשור להבנה עצמית של סיפור החיים, במיוחד לאור מסקנות הניתוח. קשיים נוספים שתוארו קשורים לגילוי החלקים המשותקים של סיפור החיים, לפער בין מסקנות הניתוח לבין התפיסה העצמית, ולהתמודדות עם תובנות אלה.

בחלק הבא נדגים את הכאב ואת הקושי שנכרכו בכל אחד משלבי ה-LSR כפי שדווחו על ידי הסטודנטיות בעת ההתמודדות איתם.

### הכאב הנלווה לתהליך סיפור החיים

חלק מהסטודנטיות הופתעו מעוצמת החוויה הרגשית של סיפור חייהן. חשיפת סיפור חייהן האישי בפני סטודנטית עמיתה נחווה כמשימה מורכבת מבחינת בטיחות ואמון: "בהתחלה היה לי קשה ומוזר לפתוח את המגירות עמוק בתוכי"; "זה הביך אותי"; "קשה לשבת מול מישוהו ו'לזרוק' אירועים קשים מחיי"; "הרגשתי שהסיפור חשף הרבה, אולי יותר מדי"; "לדבר על הרגשות שלי לא בא לי בקלות. יש מעט אנשים שאני יכול לחלוק איתם את הרגשות והכאב שלי". מילה שחזרה פעמים רבות ברפלקציות של הלומדים היא המילה "מְרָאָה", והיא מבטאת באופן מטאפורי את פעולת ההתבוננות העצמית. הניתוח העצמי של סיפור החיים מאפשר למספרת לבחור באופן מודע ומושכל את התוכן שהיא מוכנה לחשוף: "היו נקודות שלא נגעתי בהן, ונקודות שהסכמתי לשתף. אני בחרתי במה ומה לא לשתף"; "כתיבת ההשתקפות טלטלה אותי. זה היה כמו מְרָאָה. מסתכל על למה אני מתנהג ככה או אחר. זה היה כואב".

### הכאב בניתוח סיפור החיים

בתהליך כתיבת המשימה, עלו מגוון רחב של רגשות. אלו באו לידי ביטוי במילים כגון "קשה", "מאתגר", "חושפני", "לא ברור", "מלחיץ", "מעציב", "תובעני", ו"מרגיז". ניתוח סיפור חייהן

דרש מהלומדות משאבים רגשיים ומאמץ מתמשך: "בניתוח הסיפור האישי שלי, לא היה רגע אחד שלא שפטתי את עצמי"; "הגילוי וההשתקפות היו קשים. שאלתי את עצמי: 'למה חשפת את זה או את זה?'".

ההתבוננות הפנימית תוארה באופן מטאפורי כ"קילוף שכבות": "זה היה מצער. קילוף שכבות, הגיע עם הרבה דמעות"; "הרגשתי שאני פשוט לא רוצה לשבת ולכתוב את המשימה. הרגשתי התנגדות עזה לגלות את האלבוש שלי כי הרגשתי כאילו אני פותח תיבת פנדורה". התחושות שעלו תוארו במונחים של התנהגות במצב של מהומה רגשית: "היו רגעים שזרקתי את המחשב, כיביתי אותו, אכלתי המון פחזניות שמנת, המון שוקולד, כי הייתי צריכה לעמוד מול המראה של החיים שלי"; "כשכתבתי את ההשתקפות שלי, מצאתי את עצמי לעתים קרובות יושבת ובוכה ולא מסוגלת להמשיך".

המילים "עייפות" ו"מצוקה" חזרו שוב ושוב בתיאורי הרגשות שליוו את הניתוח. סטודנטית אחת, למשל, סיפרה בריאיון על עוצמת הרגשות שליוו אותה בתהליך: "ברגע ששלחתי את המשימה, פשוט מחקתי אותה מכל מקום אפשרי: מהענן, מהמחשב שלי, מהדוא"ל - הכול".

### הכאב בהסבר סיפור החיים

הסטודנטיות תיארו קושי בהסבר הבחירה הנרטיבית שיצרה את סיפורי חייהם: "הרבה רגשות ומחשבות עלו בי, שככל הנראה הקפדתי להדחיק לאורך כל חיי"; "הניתוח הוביל אותי לשאול שאלות גדולות, ולהרבה ביקורת עצמית"; "המשימה כללה קשיים אישיים רבים. אחד מהם היה לחשוף את מערכת היחסים שלי עם אימא שלי"; "היו דברים שלא ממש העזתי לחשוב עליהם, שלא העזתי לכתוב". המפגש עם סיפור חייהן החזיר חלק מהסטודנטיות לרגעי משבר, ובעיקר לפרידות מיקיריהן, כמו למשל מות אב או סבתא, גירושי הורים ופרידות אישיות. הן העידו כי ניתוח סיפור חייהן היה עבורן מפגש מחדש עם אירועים כואבים אלה. הסטודנטיות תיארו מפגש פנים-אל-פנים עם "אמת חייהן" שגילו ברפלקציות: "האמת פשוטה, אך קשה מאוד לקבל אותה ואפילו להתעמת איתה. בעבודה זו נאלצתי להתעמת עם האמת הפנימית שלי, שבעבר הכחשתי". פיוס והשלמה עצמית, כולל קבלה של חולשותיו וחסרונותיו של האדם, הוא חלק מהתהליך ההוליסטי של קבלה עצמית. לעיתים קרובות, הוא מהווה מטרה בפני עצמה, ונועד להשיג תחושה עצמית חיובית ומשוחררת: "כתבתי ובכיתי. אחרי שכתבתי, פתאום השלמתי עם עצמי".

### צמיחה והתפתחות ב-LSR

צמיחה מקצועית היא ביטוי ליכולתו של הפרט לשנות דפוסי פעולה, להרחיב את הידע, לצבור ניסיון, ולהתייעל ולהעצים את תחושת המשמעות שלו. במחקרים על התפתחות

מקצועית אצל אנשי חינוך (למשל, Baltes et al., 1980) תוארו הפיתוח המקצועי והצמיחה כפלורליסטיים, משום שהם כוללים גורמים אונטולוגיים וסביבתיים, ואת האינטראקציות ביניהם. שאלת המחקר השנייה התמקדה בביטויי צמיחה ובהתפתחות שהתלמידות מייחסות לתהליך ה-LSR.

בחלק זה הופיעו הסברים של הסטודנטיות על חשיבות הרפלקציה לצמיחה אישית ומקצועית. הכאב והצמיחה עלו כמרכיבים השזורים בתהליך הרפלקטיבי על סיפור חיים ועל הקשר בין רפלקציה לצמיחה מקצועית. להלן נדגים כל אחת מהטענות הללו, כפי שבאה לידי ביטוי ברפלקציות של הסטודנטיות.

### חשיבות הרפלקציה לצמיחה אישית ומקצועית

בהקשר זה הופיעו הצהרות כלליות לגבי הבנה עצמית רחבה יותר, ביטחון עצמי, תחושת שליטה, שביעות רצון וגאווה עצמית, ותחושת יעילות רבה יותר בתפקוד כאיש מקצוע. הסטודנטיות תיארו את התהליך כ"עוצמתי, עמוק, מטריד, מספק ומפתיע". תגובות נוספות היו: "גילוי ה-EP שלי פתח כמה מגירות נסתרות של הנשמה שלי. זה היה מסע משמעותי"; "כשסיימתי לספר, הרגשתי תחושה של שחרור". הלומדות ראו בתהליך הזדמנות להתבונן בחייהם. סטודנטית אחת כתבה: "אני מרגישה שגדלתי כתוצאה מהמשימה, ש'עליתי רמה'". מלבד הישגות המילה "למידה" ברפלקציות שלהן, הסטודנטיות תיארו את התהליך כחוויתי וכבונה, ולעיתים אפילו כנקודת מפנה: "המהומה הרגשית והמחשבות המשתוללות בי בנו אותי כאדם אחר עם נקודת מבט שונה".

חלק מהסטודנטיות דיברו על העשרה, על הזדמנות לחקור, לגלות, ללמוד, לעשות סדר פנימי, ועל כתיבת הרפלקציה כמשימה משמעותית מאוד. הלומדות תיארו את התהליך הרפלקטיבי כהכנה להבנת השקפת עולמן ולהפרדת החוויה הסובייקטיבית שלהן מזו של הנועצים בהן ושל המטופלים: "להכיר את עצמי, את החוזקות והחסרונות שלי, ואת מה שמשפיע ומעצב אותי יכול להשפיע במידה ניכרת על האופן שבו אני מטפל בייעוץ, ולכן אני צריך להיות עירני כל הזמן".

ניתוח סיפור חייהם באמצעות מודל מנגנוני הברירה תואר ככזה המאפשר להן להתבונן על סיפור חייהן ממעוף הציפור: "הבנתי למה הגעתי למקום שבו הייתי. הכול התחבר לי, במיוחד ממקום מנגנוני הברירה. זה פשוט גרם לי לחקור ולהבין טוב יותר את סיפורי".

LSR תואר כתהליך מתמשך: "הרפלקציה היא ספירלה. אתה כל הזמן מסתכל על מצבים של אחרים, ואז חוזר לתוך עצמך"; "אני חושבת שזה קשור לשילוב בין שלושה צירים: תאוריה, תרגול ומודעות לעצמי".

הסטודנטיות השתמשו במטאפורות שונות כדי לתאר את חוויית הריחוק שלהן בעת הניתוח הרפלקטיבי שביצעו: "התייחסתי לסיפור כמו לסרט"; "הרגשתי כאילו אני מסתכלת דרך עדשת המצלמה". בתיאורים שלהן על התהליך שחוו הופיעו לעיתים קרובות צמדי המילים "קרוב"/"מרוחק" ו"בפנים"/"בחוץ". הפעולה תוארה כתהליך המחייב תנועה בין הצופה האישי לבין הצופה מבחוץ: "הרפלקציה גם עזרה לי להבין כיצד העבר משפיע עלי ונוכח בחיי היום-יום האישיים והמקצועיים שלי". ההבנה של הלומדים באה לידי ביטוי בכיטויים כגון "האסימון ירד"; "ואז, בסופו של דבר, ברפלקציה, האסימונים נפלו"; "זה היה כאילו זה גרם לכל המטבעות לרדת. הרגשתי שחלקים בתוכי מתחברים במדויק אחד לשני".

### כאב וצמיחה כמרכיבים שזורים בתהליך LSR

שאלת המחקר השלישית עסקה באופן שבו הלומדות מקשרות בין כאב לבין צמיחה. ניתוח הרפלקציות והראיונות הראה כי כאב וצמיחה הופיעו לעיתים קרובות יחד בניחות תהליך ה-LSR. משפטים רבים היו מובנים לשונית בצורות של "X ו-Y" או "מצד אחד X, ומצד שני Y": "מצד אחד, התהליך היה עמוק ומאלף, מצד שני זה היה מאתגר ומתיש". ביטויים לחיבורים מנוגדים היו בשימוש תכוף, כמו למשל "אם כי"; "אבל"; "עם זאת"; "באותו הזמן": "בסוף המשימה ידעתי שזיכרונות יכולים לגרום לנו להרגיש רע לזמן מה, אבל הם עוזרים לנו להבין את עצמינו יותר לעומק"; "תהליך הרפלקציה שעברתי היה מאוד מאתגר ומרתק עבורי, ובמקביל גם לא קל".

התהליך הרפלקטיבי תואר לעיתים קרובות כמעניק הקלה, ואפילו כמרפא: "אני מרגישה הקלה מסוימת ותחושה של סגירה"; "כשהצלחתי ליצור את הקשרים בין מי שאני היום, איך אני מתנהגת, מה חשוב לי, ומה שגיליתי על עצמי מניתוח סיפור החיים, זה הרגיש טוב, כאילו פיצחתי קוד"; "גיליתי שאני יכולה להתחבר לכאב. היינו צריכים לגעת בעומק הנשמה שלנו ולבצע רפלקציה על רפלקציה כדי לדעת להסתכל פנימה והחוצה".

### הקשר בין רפלקציה לפרקטיקה מקצועית

הקשר בין רפלקציה כתהליך למידה לבין תרגול יישומי הוא חלק ממכלול ההתנסויות של הסטודנטים במקצועות הסיוע לאורך שנות לימודיהם. הסטודנטים מכירים בכך שההכשרה למקצועות הייעוץ והעבודה הסוציאלית מחייבת אותם לפתח מודעות אישית: "אנשים צריכים לדעת מה הקשיים שלהם כדי לטפל בהם"; "זה היה תהליך מאוד חשוב שעברתי, כי זה חיוני לכל מי שעוסק ועובד עם אנשים קודם כל להכיר את עצמם ואת הנפש שלהם"; "למרות הקושי הרגשי שלי, צברתי ניסיון וכלי חדש שילווה אותי לשארית חיי האישיים והמקצועיים".

הסטודנטים הרבו לתאר את התהליך שעברו כמונחים של פירוק והרכבה, אנליזה וסינתזה: "החלקים התחברו כמו פאזל". תיאור מטאפורי אחר הציג את תהליך ה-LSR כ"מפת דרכים" או "נקודות המחברות יחד לרצף".

הרפלקציה נתפסת בעיני הסטודנטיות כמיומנות מקצועית: "פעם, הפרשנות שלי לכל מצב הייתה אוטומטית. היום אני מנסה להבין - לא לפעול על טייס אוטומטי"; "למדתי איך להתבונן בנועץ, לנסות להבין אותו. אני חושבת שזה יכול לקרות רק אחרי שאתה מפרק ובונה מחדש את הסיפור שלך בתוך עצמך"; "הבנתי שהתבוננות עצמית - התבוננות פנימית, היא מה שחשוב. המבט הרפלקטיבי סיפק לי עוגן - סוג של ביטחון".

ככל הנראה, התרומה העיקרית של תהליך ה-LSR, מנקודת המבט של הסטודנטיות, קשורה להשגת תובנות והבנות חדשות לגבי חייהן ולגבי מאפייני הזהות המנחים את מעשיהן בחייהן האישיים וכנשות מקצוע בתחום הטיפול. הכאב שעלה בתהליך הרפלקטיבי מקבל משמעות בקשר לצמיחה אישית ולפיתוח מיומנויות ויכולות מקצועיות.

## דיון וסיכום

המחקר התמקד בשלוש שאלות. הראשונה התייחסה למחשבות ולתחושות הקשורות לכאב ולקושי שהתלמידים ייחסו ל-LSR; השנייה עסקה בביטויי הצמיחה וההתפתחות המיוחדים ל-LSR; השאלה השלישית בחנה כיצד התלמידים קישרו בין כאב וצמיחה כשני מרכיבים של תהליך ה-LSR.

התפיסה הרווחת בקשר לרפלקציה בתחום החינוך, הייעוץ והטיפול היא מכוונת פרקטיקה ומקושרת לחוויה היום-יומית של איש המקצוע, ואינה מזמינה את הלומדים, בדרך כלל, לבחון במבט הוליסטי את עצמם. המחקר הנוכחי ביצע, לראשונה, הערכה אמפירית שיטתית של מודל LSR באמצעות בחינת "רפלקציה על רפלקציה".

הדיון על מקומה של השתקפות נרטיבית הוליסטית, המביאה לא רק צמיחה אלא גם כאב, אינו רק שאלה של שיטות אימון. בראש ובראשונה, זו שאלה אתית. כאב הוא לא המטרה. זהו מרכיב הכרחי המלווה התבוננות פנימית לצורך הכנת הלומדים במקצועות הייעוץ והסיוע למפגשים מקצועיים עם חייהם של אחרים, אשר עשויים להכיל גם קשיים אישיים, משפחתיים וחברתיים. כאב הוא לא רק חוויה רגשית ופיזית של אי-נוחות; הוא משמש גם כאזהרה מפני מקום פגיע הזקוק לתשומת לב. מצוקה זו היא שמעודדת את הפרט לנקוט אמצעי זהירות, והיא גם סוללת את הדרך לשינוי שיפחית את הסבל, ויאפשר המשך התפתחות מיטבית.



תהליך הרפלקציה תואר כדואלי - כזה המשלב הנאה ועניין יחד עם קושי וכאב. המשתתפות הביעו הנאה בשלב הראשון של התהליך הרפלקטיבי: הן נהנו לספר סיפור למאזין אמפתי ולשתף בסיפור חייהן ללא הפרעה. ממצאים אלה מחזקים את ההבנה כי ראיון נרטיבי, המזמין סיפור המסופר בחופשיות וללא הפרעות, אינו רק כלי מחקר יעיל (Josselson, 2013) אלא, לעיתים קרובות, כלי של התנסות מהנה ובמידת מה, לעיתים, בעלת אפקט טיפולי. נוסף על כך, ההנאה והעניין באים לידי ביטוי לא רק בשלב של שיתוף הסיפור, אלא גם בשלב הניתוח. לצד העניין המהותי בחקירה עצמית, המאפיינת תהליכים רפלקטיביים (Nesbit, 2012), המשתתפות הדגישו הנאה ועניין בבחינה השיטתית והמפורטת של סיפורן, כזו ששוקלת לא רק את מה שנאמר אלא גם את מה שלא נאמר, ואת הקשרים בין חלקי הסיפור. ממצאים אלה מאירים את היתרונות הטמונים בחקירה עצמית על פי המודל השיטתי של מנגנוני הברירה (ספקטור-מרזל, 2021; 2014, 2011; Spector-Mersel), המבוססים על רציונל תאורטי ועל כלים המוגדרים היטב.

עם זאת, ההנאה והעניין בתהליך ההשתקפות לוו גם בקושי וכאב. לפעמים, הסטודנטיות הפגינו קושי קוגניטיבי - במיוחד ביישום של שיטת הניתוח, אך הקשיים שלהן היו בעיקר רגשיים. רוב הקשיים הרגשיים קשורים לדיאלוג הפנימי שהמשתתפות ניהלו במהלך הרפלקציה, אך גם לקושי לשתף בסיפוריהן. חלקן הרגישו לא בנוח לגבי האופן שבו סיפרו את סיפורן או חששו מהצפות רגשיות ומגילו משהו לא ידוע. אחרות תיארו קושי שנבע מניתוח הסיפור וממפגש מחדש עם זיכרונות מודחקים. עם זאת, קשיים רגשיים וכאב הם חלק בלתי נפרד מתהליכי הרפלקציה, והם מעוררים צמיחה רפלקטיבית (Ben Asher & colleague, 2018).

כשם שדרגה מסוימת של קושי רגשי מעודדת שינוי וצמיחה בתהליכי ייעוץ, מידה מסוימת של קושי עשויה לקדם רפלקציה. בהקשר לכך, חוקרים טענו כי סביבה המעודדת תהליכים רפלקטיביים בהכשרה היא סביבה המאתגרת סטודנטים (Meier & Davis, 2019; Schmidt & Adkins, 2012).

פרימן (Freeman, 2006, 2010) מדגיש כי לתובנות שנוצרו ברפלקציה נרטיבית של סיפור גדול יש פוטנציאל צמיחה, אבל תובנות אלו יכולות גם לגרום לכאב, לחרטה, לאשמה ולבושה. החידוש במחקר הנוכחי הוא בהדגשת הכאב והקושי שהתלמידים חווים ב-LSR, ובהיותם שזורים בהתפתחות התהליך כתוצאה ממנו. הכותב הוא גם הצופה והאדם הבוחן את המשמעויות הגלומות ב-LSR. הרמיון הניכר בין הרפלקציות שנכתבו מייד עם סיום תהליך ה-LSR לבין הרפלקציות שנאספו בראיונות שנערכו עם הסטודנטים שנה לאחר מכן מעיד על עוצמתה ויציבותה של החוויה.

מעצם טבעה, הרפלקציה מסייעת להעברת מידע מהזיכרון לטווח קצר לזיכרון לטווח ארוך ולשילוב של חוויות נוכחיות עם מידע קודם, במטרה ליצור ידע חדש (Blaschke & Hase, 2016). הניסיון שהצענו לסטודנטים מבוסס על ההנחה, כי רפלקציה שיטתית ומובנית היא בעלת חשיבות רבה בקידום התנהגות מקצועית נכונה, ותומכת גם בפיתוח היכולת לגדול באמצעות למידה מהותית (Korthagen, 2017), בעוד שרפלקציה נרטיבית מקשרת את הסיפורים העצמיים להבנה של העצמי (Downey & Clandinin, 2010).

ממצאי המחקר מראים שימוש נרחב בביטויי כאב וקושי בכל שלב בתהליך ה-LSR. בתחילת התהליך, נאבקו הסטודנטיות בקשיים הקשורים לגילוי ולאמון. תחושות של כאב צצו במהלך ניתוח הסיפור האישי שלהן. תחושת אלה, מקורן בפער בין העצמי האידיאלי של התלמידים לבין העצמי האמיתי שלהם. מחקרים רבים מספקים עדות למצוקה רגשית במצבים של דיסוננס בין העצמי האידיאלי לבין העצמי בפועל (למשל, Moretti & Higgins, 1999). תיאוריית אי-ההתאמה העצמית (Higgins, 1987) טוענת כי פערים כאלה יכולים להביא להשלכות רגשיות כגון תחושות של אכזבה ועצב.

הסטודנטיות במקצועות הסיוע ראו בכאב חלק מתהליך הצמיחה. המתח הקיים בין הקושי לתועלת הנובעת מהצמיחה המתרחשת בעקבותיו הופיע ברבות מהרפלקציות של הלומדות - במילים ובביטויים כגון "כאב" ו"קושי" לצד מילים כגון "מאתגר", "מאלף" ו"צברתי חוויה וכלי חדש", או מילים כמו "הקלה" ו"ריפוי". עבור חלק מהסטודנטיות, החוויה היא של גילוי, של "פיצוח קוד", ושל הבנה עצמית עמוקה יותר. ההבנה שנגזרה מכך הייתה כי היכולת לחוש אמפתיה כלפי עצמך היא תנאי ליכולת אמפתית כלפי אחרים.

התובנות המתעוררות בקרב הסטודנטיות לגבי זהות מקצועית מקשרות LSR לרפלקציה מכוונת פרקטיקה. סוג זה של רפלקציה מרחיב את המודעות העצמית ומאפשר התבוננות עמוקה, הוליסטית ומורכבת על העצמי האידיאלי, על העצמי בפועל, ועל האופן בו ניתן לגשר על את הפער בין החלקים השונים של העצמי ללא שיפוט ואשמה. התהליך כולו תואר כמחייב עצירה כדי "לפרק ולשחזר", והתחושה הבולטת ביותר בסיומו הייתה של "חיבור". ההתמודדות עם המבט הרפלקטיבי תוארה כ"עוגן" או כ"סוג של ביטחון".

הכשרת מנחים ומתרגלים שילוו את הסטודנטים בתהליך החקר הרפלקטיבי העצמי ויסייעו להם להתמודד עם האתגרים המורכבים העומדים בפניהם הם משימה ואתגר להוראה האקדמית, שמטרתה בראש ובראשונה להטמיע ידע תאורטי. ממצאי המחקר מזמינים פיתוח מחקר בשני מישורים. המישור האחד הוא חיפוש דרכים חדשות להכשיר אנשי מקצוע הפתוחים להבנת עצמם ואחרים ובעלי יכולת להסתכל פנימה ולהכיר ולהבין את החלקים של העצמי הפנימי, את הכוחות והמניעים לפעול ואת מגוון הרגשות המספקים והכואבים.

המישור האחר הוא פיתוח סוגים שונים של רפלקציות שיאפשרו לסטודנטים לספק משמעות ותמיכה רגשית לילדים או לבוגרים שהם מסייעים להם. רפלקציות אלה יהוו משאב צמיחה גם עבור המטפלים עצמם. אנו טוענות, כי אוריינטציה והכשרה בשני תחומים אלה נדרשות לא רק לסטודנטים, אלא גם לסגל, על מנת לחזק את נקודת ההצטלבות בין תאוריה לפרקטיקה. מכיוון שהתגובות הרגשיות הכרוכות ב-LSR אינן צפויות, הלומדים חייבים להיות מוכנים היטב לתהליך, ויש ללוות אותם מקרוב לאורך כל הדרך. לפיכך, יישום LSR המוצע מתאים לשיעורים שבהם אפשר לכוון מערכת יחסים קרובה בין התלמידים למדריך. מדריך או מנחה בתהליך LSR צריך לא רק להזמין את הסטודנטים לצאת למסע הרפלקטיבי, אלא גם חייב להבטיח את חזרתם בשלום, כשהם מצוידים במודעות גדולה, שתשרת אותם בחייהם המקצועיים העתידיים.

לסיכום, בהתחשב בבחינה אמפירית של רפלקציה בהכשרה במקצועות הסיוע, ובמיוחד באופן שבו היא נתפסת על ידי הסטודנטים, התרומה הכוללת של המחקר הנוכחי היא במתן מידע על חוויית הרפלקציה של סטודנטים במקצועות אלו. ממצאי המחקר מחזקים את המסקנה, כי לרפלקציה על סיפור חיים יש יתרונות מגוונים, עמוקים וייחודיים בהכשרת יועצים חינוכיים ועובדים סוציאליים וכן במקצועות מסייעים אחרים.

ה-LSR מתגלה במחקר זה כחוויה ייחודית שהותירה רושם חזק על הסטודנטיות גם בתום שנה מהתהליך, והביאה לשינויים עמוקים במודעות עצמית ובתחושה של הבנה וקבלה עצמית, שהיא תנאי לעבודה עם האחר. עם זאת, לצד היתרונות הרבים, יש להיות מודעים לכאב שעשוי להתעורר בתהליך זה, ועל כן להגיב בתמיכה אמפתית במהלך תהליך הרפלקציה ולספק ייעוץ אישי ותמיכה לפי הצורך. אנו רואות חשיבות בהכנסת LSR לתוכנית הלימודים לצד הפרקטיקות הפדגוגיות הרווחות של רפלקציות מכוונות תרגול.

## מגבלות המחקר

כל המשתתפות במחקר עברו את תהליך ה-LSR בהנחיית נשות מקצוע הבקיאות במודל התאורטי וביישום שלו. אף על פי שהתהליך נעשה על פי מודל שיטתי, כל מנחה העניקה לו גם "צבע" ייחודי, המושפע מהאופי ומהתפיסה המקצועית שלה. כדי לבחון הכללה, דרוש מחקר נוסף על יישומים של רפלקציה על סיפור חיים מונחה על ידי מרצים ומנחים שונים ובקרב קבוצות שונות של סטודנטים, בארץ ובחול.

## המלצות

לצד ההמלצה העיקרית לשלב את המודל היישומי התלת-שלבי של רפלקציה על סיפור החיים בתוכניות ההכשרה במקצועות העזרה, הממצאים לגבי הקושי הרגשי והכאב הכרוך בתהליך מעניקים תוקף אמפירי למספר המלצות בנוגע להכשרה: (1) הכנת הסטודנטים לתהליך, תוך שימת דגש על קושי רגשי פוטנציאלי; (2) ניהול התהליך בקבוצות קטנות, כדי לבנות אמן ולקדם דיאלוג הדוק בין הסטודנטים לבין עצמם ובין הסטודנטים למנחה; (3) יש להדגיש את חובת הסודיות, שבמסגרתה הסטודנטים מתחייבים שלא לחשוף כל מידע שנחשף בפניהם במהלך הרפלקציה (למשל כמאזינים). מומלץ לשקול אף התחייבות בכתב לכך; (4) בשלב הראשון של הסיפור, יש לאפשר לסטודנטים שאינם ששים לחשוף את עצמם לתעד את סיפוריהם. אפשר להציע לאותם סטודנטים, המתקשים לחשוף את עצמם בפני חבריהם לכיתה, לספר את סיפורם למאזין חיצוני, בתנאי שאין ביניהם קשר הדוק למספר, שעלול להשפיע ולכוון את הסיפור; (5) המרצה המנחה את התהליך ישמש כ"מנטור אמפתי" לסטודנטים בתהליך הרפלקציה. משמעות הדבר היא הזמנה ליצור איתו קשר בכל שלב לשיתוף ולייעוץ, כדי לספק תמיכה במידת הצורך, אך בלי לכפות קשר כזה. חמש המלצות מעשיות אלה נדרשות כדי לספק לסטודנטים סביבה בטוחה ותומכת - שהיא גורם מפתח המעודד רפלקציה בהכשרת אנשי מקצוע במקצועות האנוש של הסיוע והעזרה.

## מקורות

ספקטור-מרזל, ג. (2021א). רפלקציה על סיפור חיים בהכשרה למקצועות האנוש: היבטים תאורטיים ומעשיים. בתוך נ. דביר וא. גדרון (עורכות), פדגוגיה נרטיבית: מסיפורים אישיים לזהויות מקצועיות (עמ' 50-31). מופ"ת

ספקטור-מרזל, ג. (2021ב). פרשנות נרטיבית ומודל מנגנוני הברירה. בתוך מ. לביא-אג'אי וד. לביא טובין (עורכות), שיחות על מחקר איכותני (עמ' 253-232). מופ"ת.

Ben-Asher, S., & Roskin, N. (2018). Capturing the moment: Developing a reflective narrative tool for training in the education professions. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*, 9(2), 143-159.

- Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 65–110. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433>
- Bamberg, M. (2006). Stories: Big or small: Why do we care? *Narrative Inquiry*, 16(1), 139–147. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.18bam>
- Birmingham, C. (2004). Phronesis: A model for pedagogical reflection. *Journal of teacher education*, 55(4), 313-324.
- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2016). Heutagogy: A holistic framework for creating twenty-first-century self-determined learners. In M. M. Kinshuk & B. Gros (Eds.), *The future of ubiquitous learning: Learning designs for emerging pedagogies* (pp. 25–40). Springer Verlag.
- Borders, L. D. 2002. School counseling in the 21st century: Personal and professional reflections. *Professional school counseling*, 5, 180-185.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruster, B. G., & Peterson, B. R. (2013). Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. *Reflective Practice*, 14(2), 170-182.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Ascd.
- Chittooran, M. M. (2015). Reading and writing for critical reflective thinking. *New Directions for Teaching and Learning*, 143, 79–95. <https://doi.org/10.1002/tl.20137>
- Dempsey, M., Halton, C., & Murphy, M. (2001). Reflective learning in social work education: Scaffolding the process. *Social Work Education*, 20(6), 631–641. <https://doi.org/10.1080/02615470120089825>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Prometheus Books. (Original work published 1910)
- Dewey, J. (1998). *The essential Dewey: Pragmatism, education, democracy* (Vol. 1). Indiana University Press.
- Downey, C. A., & Clandinin, D. J. (2010). Narrative inquiry as reflective practice:

- Tensions and possibilities. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry* (pp. 383–397). Springer.
- Farrell, T. S. (2012). Reflecting on Reflective Practice:(Re) Visiting Dewey and Schon. *Tesol Journal*, 3(1), 7-16.
- Freeman, M. (2006). Life “on holiday”?: In defense of big stories. *Narrative inquiry*, 16(1), 131–138. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.17fre>
- Freeman, M. (2010). *Hindsight: The promise and peril of looking backward*. Oxford University Press.
- Geldard, K., & Geldard, D. (2012). *Personal counseling skills: An integrative approach*. Charles Thomas.
- Glassner, A., & Back, S. (2020). *Exploring heutagogy in higher education: Academia meets the Zeitgeist*. Springer Nature.
- Griffith, B. A., & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 40(2), 82–93. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01240.x>
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological review*, 94(3), 319.
- Hong, Y. C., & Choi, I. (2015). Assessing reflective thinking in solving design problems: The development of a questionnaire. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 848–863. <https://doi.org/10.1111/bjet.12181>
- Jones-Smith, E. (2012). *Counseling and psychotherapy: An integrative approach*. Sage.
- Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry: A relational approach*. Guilford Press.
- Kagan, C., Burton, M., Duckett, P., Lawthom, R., & Siddiquee, A. (2019). *Critical community psychology: Critical action and social change*. Routledge.
- Knapp, S., S., Gottlieb, M. C., & Handelsman, M. M. (2017). Self-awareness questions

- for effective psychotherapists: Helping good psychotherapists become even better. *Practice Innovations*, 2(4), 163–172. <https://doi.org/10.1037/pri0000051>
- Korthagen, F. A. (2001). *A reflection on reflection. Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, 51
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Lam, C. M., Wong, H., & Leung, T. T. F. (2007). An unfinished reflexive journey: Social work students' reflection on their placement experiences. *British Journal of Social Work*, 37(1), 91–105. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl320>
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., & Zalaquett, C. P. (2010). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society*. Cengage Learning. Brooks/Cole.
- Mantell, A., & Scragg, T. (Eds.). 2018. *Reflective practice in social work* (5th ed.). Sage.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238.
- Meier, S. T., & Davis, S. R. (2019). *The elements of counseling* (8th ed.). Waveland Press.
- Moretti, M. M., & Higgins, E. T. (1999). Own versus other standpoints in self-regulation: Developmental antecedents and functional consequences. *Review of General Psychology*, 3(3), 188–223. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.3.188>
- Morley, C. (2011). Critical reflection as an educational process: A practice example. *Advances in Social Work and Welfare Education*, 13(1), 7–21. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.697136542669171>

- Nesbit, P. L. (2012). The role of self-reflection, emotional management of feedback, and self-regulation processes in self-directed leadership development. *Human Resource Development Review, 11*(2), 203-226
- Padgett, D. K. (2017). *Qualitative methods in social work research* (3rd ed.). Sage.
- Randall, W. L. (2017). *The narrative complexity of ordinary life: Tales from the coffee shop*. Oxford University Press.
- Russell, T., & Korthagen, F. (2013). *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education*. Routledge.
- Schmidt, C., & Adkins, C. (2012). Understanding, valuing, and teaching reflection in counselor education: A phenomenological inquiry. *Reflective Practice, 13*(1), 77-96. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.626024>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1984). The architectural studio as an exemplar of education for reflection-in-action. *Journal of Architectural Education, 38*(1), 2-9.
- Skovholt, T., & Jennings, L. (2017). *Master therapists: Exploring expertise in therapy and counseling*. Oxford University Press.
- Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research: *Time for a Paradigm*. *Narrative Inquiry, 20*(1), 204-224. <https://doi.org/10.1075/ni.20.1.10spe>
- Spector-Mersel, G. (2011). Mechanisms of selection in claiming narrative identities: A model for interpreting narratives. *Qualitative Inquiry, 17*(2), 172-185. <https://doi.org/10.1177/1077800410393885>
- Spector-Mersel, G. (2014). "I was... Until... Since then...": Exploring the mechanisms of selection in a tragic narrative. *Narrative Works, 4*(1), 19-48. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/NW/article/view/21572>
- Spector-Mersel, G. (2017). Life story reflection in social work education: A practical model. *Journal of Social Work Education, 53*(2), 286-299. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1243498>



- Spector-Mersel, G. & Ben-Asher, S. (2022). Styles of narrative selection in crafting life stories. *Qualitative Research in Psychology*, 19 (1), 43-64. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1545064>
- Yip, K. S. (2006). Self-reflection in reflective practice: A note of caution. *British Journal of Social Work*, 36(5), 777–788. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch323>

פרופ' סמדר בן אשר היא פסיכולוגית מומחית, מרצה בכירה במכללה האקדמית אחוה וחברת סגל במרכז מנדל בנגב. מחקריה עוסקים בתחומי הדרה של קבוצות מיעוט, שכול, אובדן ומשברים אישיים וחברתיים וכן בהכשרת אנשי מקצוע במקצועות אנוש.

ד"ר גבריאלה ספקטור-מרזל היא מרצה בכירה בבית הספר לעבודה סוציאלית במכללה האקדמית ספיר. היא מכהנת כראשת קבוצת העניין במחקר איכותני ומנחה קבוצת עניין במחקר נרטיבי במכון מופ"ת. פרסומיה ומחקריה עוסקים בפרדיגמה הנרטיבית (תיאוריה, מתודולוגיה, ומחקר אמפירי), רפלקציה של סיפור חיים, גרונטולוגיה נרטיבית וגבריות בזיקנה.

# חזרה לקמפוס האקדמי בשלהי מגפת הקורונה: תפיסות סטודנטים את ההוראה והלמידה באקדמיה

ניצה דוידוביץ, רבקה ודמני ושאי אוקרופ

---

פרופ' ניצה דוידוביץ, אוניברסיטת אריאל; d.nitza@ariel.ac.il  
פרופ' רבקה ודמני, אוניברסיטת אריאל; rivka.wadmany@smkb.ac.il  
גב' שאי אוקרופ, אוניברסיטת אריאל; krimishay68@gmail.com

---

## תקציר

מטרת המחקר הנוכחי לבדוק את תפיסותיהם של הסטודנטים את ההוראה ואת הלמידה עם חזרתם לקמפוס האקדמי, לאחר למעלה משנתיים של התנסותם בדגמים שונים של למידה מקוונת.

אוכלוסיית המחקר כללה 1,048 סטודנטים מאוניברסיטה בישראל. המחקר הנוכחי משלב בין שיטות מחקר כמותיות לבין שיטות איכותניות.

ממצאי המחקר עולה כי רוב הסטודנטים (כ-60%) מביעים העדפה ברורה וחד משמעית ללימודים באופן מקוון בלבד. כרבע מהסטודנטים (26%) הביעו העדפה ללמוד באופן היברידי, ורק 12.4% מהמשיבים הביעו רצון לחזור ללימודים באופן פרונטלי בקמפוס. יחד עם זאת, כמחצית מהסטודנטים מציינים כי הלמידה בקמפוס חשובה לאינטראקציה הבין-אישית והחברתית שלהם עם סטודנטים ואנשי סגל בקמפוס.

ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי הכרחי לקיים חשיבה מחודשת ותכנון אסטרטגי של קובעי מדיניות ומרצים, בשיתוף סטודנטים, על משמעות ההוראה והלמידה בקמפוס האקדמי לאחר משבר הקורונה, בהתייחס לתכני הלימוד והרלוונטיות שלהם לחיי הלומדים, לפדגוגיה ולשיטות מגוונות וחדשות בהוראה, ללמידה והערכה, ולשילוב טכנולוגיות מתקדמות והתאמתן ללומדים ולסגל ההוראה בהתמקדות על פיתוח יכולות למידה חברתיות-רגשיות.

**מילות מפתח:** שלהי קורונה; קמפוס אקדמי, תפיסות סטודנטים, הוראה ולמידה מקוונת, למידה חברתית-רגשית (SEL)

## מבוא

מחקרים שליוו את תקופת משבר הקורונה, תוך התמקדות בתהליכי ההוראה והלמידה במוסדות להשכלה גבוהה, העלו כמה תמות מרכזיות, סוגיות ושאלות, כגון:

- בעידן מהפכת הכלים הטכנולוגיים, האם האירוע שהזדמן הופך לאירוע מזמן (Huang et al, 2020)
- מהן המשמעויות הכלכליות והפדגוגיות של השינויים שחלו (וולנסקי, 2020)?
- מהן ההשלכות של השינויים הללו על ההשכלה הגבוהה?
- מה משמעותו של הקמפוס האקדמי?
- מהם תפקידיהם של המרצים והסטודנטים? (ברגר טיקוצ'ינסקי, כהן, חדר ואיקן, 2020, Davidovitch & Wadmany, 2021a).

המחקרים גם מצביעים על כך כי ההשכלה הגבוהה הפכה למוצר צריכה, יותר מאי פעם (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020 והסטודנטים מכלכלים את זמנם יותר מבעבר (אלמוג ואלמוג, 2020, 2021, Eckhaus & Davidovitch, 2016, Guo, Xiao, Van Toorn, Lai & Seo, 2016). בהמשך לסוגיות ולשאלות אלה ואחרות, אנו נמצאים בנקודת זמן המהווה פתח לחשיבה מחודשת על משמעות ההוראה והלמידה בקמפוס האקדמי, לאחר למעלה משנתיים של התנסות סטודנטים ומרצים בדגמים שונים של למידה מקוונת: באופן מלא, באופן חלקי - היברידי, בלמידה פנים אל פנים ועוד. המחקר הנוכחי מתמקד בבדיקת תפיסות הסטודנטים את ההוראה והלמידה עם החזרה לקמפוס האקדמי בשלהי מגפת הקורונה.

## סקירת ספרות

### מאפייני למידה מקוונת

מחקרים רבים המלווים את תקופת הקורונה זה כשלוש שנים בחנו את האפקטיביות של ההוראה המקוונת, על יתרונותיה וחסרונותיה על הלמידה של הסטודנטים (Cohen & Davidovitch, 2020; Davidovitch & Wadmany, 2021a).

למידה מקוונת מתאפיינת בעיקר בלמידה שאין בה חובת נוכחות פיזית במוסד האקדמי. ההוראה והלמידה מתקיימות באמצעות שילוב של אמצעים טכנולוגיים (סמארטפון, מחשב, אפליקציות ואתרים, שיעורים אונליין, שיעורים מוקלטים ומצגות ועוד).

מוסדות אקדמיים שונים החלו להיות מודעים לפוטנציאל הכלכלי והשיווקי של שימוש בטכנולוגיות מתקדמות אלה עוד לפני הקורונה, אשר יוצרים שינוי במבנה ההוראה והלמידה באקדמיה (ניר-גל, 2000). הקורונה האיצה את התהליך. הלמידה המקוונת מזמנת חויית למידה משופרת באמצעות שימוש במחשבים ו/או באינטרנט, הן במרחבי המוסד האקדמי והן מחוצה לו (Davidovitch & Wadmany, 2021a,b).

הטכנולוגיה כשלעצמה היא תשתית, כלומר כלים. הבחירה כיצד לממש אותה נתונה בידי המפתחים אותה והמשתמשים בה. באמצעות שימוש בטכנולוגיה נוצרו מודלים שונים של למידה מקוונת, החל במערכת המודל של מרצה המעביר הרצאה פרונטלית ללא עזרים, דרך הרצאה פרונטלית המלווה במצגת, וכלה במודלים חדשניים, המשלבים מגוון מקורות תוכן ומנסים להציע צורות למידה חדשות, משתפות ופחות צנטרליסטיות. אלה יכולים להתבצע במתכונת דיגיטלית הזמינה באינטרנט לצפייה או ללמידה משותפת (Davidovitch & Wadmany, 2021b; גולדשמיט, 2013).

### הזדמנויות וחסמים בהוראה מקוונת בהשכלה הגבוהה

בשנים האחרונות, יותר ויותר אוניברסיטאות ומכללות פועלות לשילוב הוראה מקוונת, שבה הם רואים דרך אטרקטיבית, רלוונטית ושיווקית להוראה וללמידה.

הנוחות שמציעה למידה מרחוק והגמישות בזמן ובמקום עונה על צרכי הלומד. מחקרים מלמדים כי בשל המחויבויות הרבות של סטודנטים בישראל, שבדרך כלל משלבים עבודה עם לימודים, הם זקוקים לגמישות בשעות הלימודים ולהפחתת מספר הנסיעות לקמפוס עם לימודים, במציאות הישראלית, הסטודנטים מתחילים ללמוד אחרי הצבא, לפחות שלוש שנים אחרי עמיתיהם בעולם. רבים מהסטודנטים הם בעלי משפחות, ורובם במצב חברתי-כלכלי בינוני (Davidovitch & Wadmany, 2021a).

בנוסף ליתרונות האישיים, המשפחתיים והכלכליים, להוראה הדיגיטאלית יש גם יתרונות של אוריינות דיגיטאלית ומיומנויות למידה. כך למשל, מחקרים מצביעים שסטודנטים שלמדו מרחוק הביעו עמדות חיוביות יותר ביחס לתחושת המסוגלות העצמית שלהם. כלומר, מבחינת העדפות למידה, נמצא כי לסטודנטים שלמדו מרחוק היו עמדות חיוביות יותר כלפי למידה אסינכרונית (תוכן מקוון עם הרצאות מוקלטות מראש) לעומת סטודנטים שלמדו פנים אל פנים, כי הם האמינו שלמידה מרחוק בזמנם החופשי עשויה לתרום לקידום במיומנויות למידה (ברק ואחרים, 2012).

ברם, ההשלכות של סגירת מוסדות אקדמיים ושל המעבר ללמידה מקוונת עלולות להקשות על הלומדים ועל בני משפחותיהם, ובמיוחד על סטודנטים מהשכבות הסוציו-אקונומיות

הנמוכות החסרות בדרך כלל תשתיות ומרחבי לימוד הולמים. קשיים אלה עלולים ליצור סדקים בשוויון ההזדמנויות בין הלומדים (וייסבלאי, 2020).

מספרות המחקר עולה גם (Wagner & McCombs, 1995, Davidovitch & Wadmany, 2021a) כי סטודנטים רבים זקוקים למסגרת תומכת בהוראה פרונטלית ולקשר ישיר עם המרצה. בלמידה מרחוק הלומד נתפס כלומד עצמאי-אקטיבי בעל זכות בחירה וחופש להחליט על תהליך הלמידה, ולנהל את זמן הלמידה שלו באופן עצמאי. על כן סביר להניח שמי שיצליח בלמידה מרחוק הוא סטודנט עצמאי, בעל מוטיבציה גבוהה, בעל דרגה גבוהה של יעילות עצמית, המאמין בעצמו וביכולתו, ובעל שליטה עצמית גבוהה, שיוכל לתפקד כפותר בעיות אפקטיבי המסוגל להתמודד עם קשיים בכלל ועם קשיים טכנולוגיים בפרט (Wagner & McCombs, 1995; Davidovitch & Wadmany, 2021a).

מעיון בספרות המחקרית עולה כי קיימים רבדים נוספים המקשים על הלומד בסביבה הווירטואלית (כהן, 1999; וייסבלאי, 2020). אחת הבעיות המרכזיות נובעת מהמסגרת החברתית הרופפת המאפיינת את תהליכי הלמידה מרחוק. ישנם סטודנטים המתקשים ללמוד באופן אינדיבידואלי, ועבורם הדרך של למידה מרחוק, ללא מסגרת חברתית, עלולה להיות לרועץ, בעיקר בקורסים מורכבים הדורשים דיון ושיח.

ממחקרים רבים שליוו את אתגר הלמידה וההוראה בתקופת משבר הקורונה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, כמו גם בעולם כולו, עולה כי הטכנולוגיה הפכה לחלק משגרת החיים, ועל כן נדרשת פדגוגיה דיגיטלית חדשה ומתאימה בהוראה ובלמידה האקדמית (ודמני, 2017, 2018; Davidovitch & Eckhaus 2021).

## תנאים והסתגלות למעבר ללמידה מקוונת

במחקרים שנעשו לפני הקורונה ובמהלכה נמצא כי יש להתייחס בהקפדה יתרה לתנאים שיאפשרו הוראה ולמידה בסביבות מקוונות כמפורט להלן (הרשקוביץ וקברמן, 2009; Eckhaus & Davidovitch, 2021):

**הסתגלות ללמידה מקוונת:** המעבר מלמידה מסורתית ללמידה מקוונת משנה לחלוטין את חווית הלמידה של הסטודנטים. בעוד שהלמידה בכיתה מסורתית הינה פסיבית ברובה, שימוש בכלים טכנולוגיים מזמן למידה פעילה. סטודנטים עם תפיסות למידה "מסורתיות" מתקשים להסתגל להוראה המקוונת ועם המצבים החדשים הנדרשים מהם. הכשרה והתנסות בלמידה מקוונת, כמו גם הבנת היתרונות של למידה מסוג זה, עשויות להשפיע על שינוי בתפיסות ובעמדות של הסטודנטים ולהכינם להסתגלות ללמידה בסביבות מקוונות (Eckhaus & Davidovitch, 2021; Bates & Khasawneh, 2007).

**פתרונות לבעיות טכניות ורשת אינטרנט זמינה:** במסגרת הפעלת מערכת למידה מקוונת נדרשים המוסדות האקדמיים לפעול למניעת בעיות טכניות בכלל ולמניעת פערים שהתגלו בעקבות הקורונה בין אוכלוסיות ומגזרים שונים, ביניהם סטודנטים ערבים וחרדים (וייסבלאי, 2020)

**הכשרה לתפעול בסביבה טכנולוגית:** מיומנות טכנולוגית בלמידה היא הכרחית על מנת להשתלב בקורסים מקוונים, מכיוון שהיא מאפשרת לסטודנטים לבצע ולנהל את המטלות שלהם, כולל בחינות, ולהיות פעילים בהתאם לצורך. הכשרה באוריינות מחשבים וטכנולוגיה הכרחית כדי לשפר את הידע של הסטודנטים בתחום, ולתפקד בשיעורים בסביבה מקוונת ללא הפרעות ומכשולים (Cohen & Davidovitch, 2020).

**תכנון וניהול זמן:** קביעת זמן היא מרכיב יסודי בלמידה מקוונת. ניהול תהליך למידה באופן מקוון שונה מלמידה פנים מול פנים, דווקא בגלל התחושה שאין מגבלות או אילוצים של זמן, כי "ניתן ללמוד בכל מקום ובכל זמן". למעשה, ניהול זמן הוא משימה קשה עבור לומדים בסביבה מקוונת, שכן קורסים מקוונים דורשים זמן רב ועבודה אינטנסיבית. תכנון לוח זמנים קבוע יעזור ללומדים לתכנן ולארגן את למידתם (הרשקוביץ & Cohen & Davidovitch, 2020).

**מיומנויות למידה בסביבות מקוונות:** הן למרצים והן לסטודנטים חסרות לעיתים המיומנויות הקוגניטיביות הנחוצות לשימוש יעיל ואפקטיבי בטכנולוגיות מקוונות (Davidovitch & Yossel-Eisenbach, 2018). מחסור במיומנויות אלה עלול להוביל לשימוש בלתי מושכל בטכנולוגיות למידה והוראה. מיומנויות אלה כוללות איתור מידע, איסוף נתונים מילוליים וחזותיים, בניית ידע, הערכת איכות, ויצירת חומרי לימוד משמעותיים מהחומרים הנמצאים במרחב המקוון (Bates & Khasawneh, 2007). הקורסים המקוונים אינם מותאמים בדרך כלל לגישות פדגוגיות ללמידה מרחוק, ולכן קיים קושי ברכישת מיומנויות למידה חדשות (Davidovitch & Wadmany, 2021b).

**מוטיבציה וכוח רצון:** מוטיבציה עצמית היא דרישה חיונית ללימוד בלמידה מקוונת, אך סטודנטים רבים הלומדים באופן מקוון נמצאים חסרי מוטיבציה (Davidovitch & wadmany, 2021; ברק, דורי וחוסין-פראג', 2012). רק גישה חיובית ומוטיבציה יסייעו להתגבר על האתגרים בלמידה המקוונת (Davidovitch & Wadmany, 2021b).

**שוויון ובידוד חברתי:** אחד האתגרים המרכזיים בהקשר של למידה מקוונת הוא פוטנציאל שוויון ההזדמנויות בין סטודנטים (וייסבלאי, 2020). הסטודנטים מתארים תחושה של בדידות ושל ניתוק חברתי לאורך הלמידה בסביבה המקוונת (Davidovitch & Eckhaus, 2021), ומדגישים את חסרונם של חיזוקים פיזיים, הקיימים בדרך כלל בלמידה פנים מול

פנים. לתחושת כבדות זו הייתה השפעה שלילית על ההישגים הלימודיים של הסטודנטים (Davidovitch & Wadmany, 2021b).

**העצמת למידה חברתית-רגשית (SEL - Social Emotional Learning):** עד פרוץ הקורונה, הסטודנטים היו רגילים לבלות את רוב זמנם בקמפוס האקדמי. זה המקום שבו התקיימו אינטראקציות חברתיות והזדמנויות לצמיחה אישית. הלימודים בקמפוס האקדמי מספקים מענה רגשי וחברתי בנוסף ללימוד הקוגניטיבי.

ארגושל CASEL, הארגון המוביל בארה"ב לקידום למידה רגשית-חברתית פרסם בסוף 2020 מסגרת חדשה המדגישה את החשיבות של רגישות חברתית-תרבותית, של ערכי שוויון והוגנות, של אמון ומערכות יחסים שיתופיות ואותנטיות בין משפחות, ושל מערכות חינוכיות וקהילות. שותפויות אלו מכוונות לביסוס סביבות למידה וחוויות למידה וכוללות אמון, מערכות יחסים שיתופיות, תוכניות לימודים מוקפדות ומשמעותיות והערכה מתמדת. על פי CASEL, למידה רגשית-חברתית, היא חלק בלתי נפרד מהחינוך ומהתפתחות האדם והיא מקדמת את ההון החינוכי ואת המצוינות של מערכת החינוך ושל מערכת ההשכלה הגבוהה.

**מטרת המחקר** הנוכחי לבדוק את תפיסות הסטודנטים את ההוראה והלמידה עם חזרתם לקמפוס האקדמי, לאחר למעלה משנתיים של התנסותם בדגמים שונים של למידה מקוונת.

## שאלות המחקר

1. האם, ובאיזו מידה, נתפסת הלמידה הפרונטלית בכיתה כיעילה בקרב הסטודנטים?
2. האם, ובאיזו מידה, ההוראה הפרונטלית משפרת את יכולות הלימוד על פי תפיסת הסטודנטים?
3. האם, ובאיזו מידה, קיימת העדפה אישית של הסטודנטים להוראה מקוונת או פרונטלית, לפי סוג שיעור, חוג הלימוד, דרך ההוראה בשיעור וזמינות המרצה?
4. מהם גורמי הניבוי לרמת ההעדפה של הסטודנטים את ההוראה הפרונטלית?
5. האם, ובאיזו מידה, מעדיפים הסטודנטים את ההוראה הפרונטלית?
6. מהם הקשיים העיקריים של הסטודנטים עם החזרה ללמידה בקמפוס?
7. מה צריך לעשות כדי לשפר את חווית ההוראה הפרונטלית בכיתה?

## שיטת המחקר

מחקר זה משלב שיטות מחקר כמותיות ואיכותניות. המחקר מתבסס על סקר עמדות שנערך בקרב סטודנטים באוניברסיטה בישראל. כדי להגיע להבנה ולהעמקה מהותית לגבי ממצאי המחקר הסטטיסטי, נכללו במחקר זה חמש שאלות פתוחות שבהן התבקשו הסטודנטים להביע את דעתם בנושאים הבאים:

- יתרונות הלמידה בקמפוס
- קשיים בישום הלמידה בקמפוס
- שיפור הוראה בקמפוס
- עתיד ההוראה המקוונת

## מאפייני המדגם

אוכלוסיית המחקר כללה 1,048 סטודנטים שמרביתם לומדים לתואר ראשון באוניברסיטה ו-48.7% מהם לומדים בפקולטה למדעי החברה והרוח. 60% מאוכלוסיית המחקר הן סטודנטיות, כשני שלישים מהם עובדים תוך כדי לימודיהם, וכשליש מהם אינם עובדים כלל. כרבע מהם מדווחים כי הם במצב חברתי-כלכלי נמוך, ומעל שני שלישי אינם בעלי משפחות. לוח 1 מציג את מאפייני הרקע של הסטודנטים.

לוח 1: מאפייני רקע של סטודנטים במדגם (N=1048)

גיל	טווח	18-63
	ממוצע	25.98
	סטיית תקן	5.55
מגדר n(%)	זכר	407 (39.1%)
	נקבה	633 (60.9%)
	סה"כ	99.2%
דת n(%)	יהודי	986 (95.5%)
	מוסלמי	13 (1.3%)
	נוצרי	5 (0.5%)
	דרוזי	10 (1%)
	אחר	19 (1.8%)
	סה"כ	98.6%



ניצה דוידוביץ, רבקה ודמני ושאי אוקרופ

1006 (98.1%)	ראשון	n(%) תואר לקראתו לומד
17 (1.7%)	שני	
3 (0.3%)	שלישי	
97.9%	סה"כ	
975 (94.4%)	אוניברסיטה	n(%) סוג מוסד לימודים
54 (5.2%)	מכללה להוראה	
1 (0.1%)	מכללה פרטית	
3 (0.3%)	אחר	
98.6%	סה"כ	
510 (48.7%)	מדעי החברה והרוח	n(%) תחום לימוד
6 (0.6%)	מדעים מדויקים	
465 (44.37%)	אחר	
100%	סה"כ	
37 (3.6%)	כן	n(%) בעל צרכים מיוחדים
983 (96.4%)	לא	
97.3%	סה"כ	
22 (2.2%)	כן	n(%) בעל קשיי שפה
994 (97.8%)	לא	
96.9%	סה"כ	
710 (69.1%)	שכיר	n(%) סטטוס תעסוקתי
284 (27.7%)	לא עובד / מובטל	
33 (3.2%)	עצמאי	
98%	סה"כ	
749 (72.6%)	רווק	n(%) סטטוס משפחתי
271 (26.3%)	נשוי	
11 (1.1%)	גרוש	
1 (0.1%)	אלמן	
98.5%	סה"כ	
86 (8.5%)	גבוה	n(%) סטטוס כלכלי
707 (69.8%)	בינוני	
220 (21.7%)	נמוך	
96.7%	סה"כ	

סטטוס מגורים (%) n	דירה שכורה	481 (47%)
	בית הורים	373 (36.4%)
	מעונות	77 (7.5%)
	אחר	93 (9.1%)
	סה"כ	97.7%

## כלי מחקר

במחקר נעשה שימוש בשאלון, אשר הציג בפני הנבדקים מספר היגדים הקשורים להשפעת הלמידה המקוונת על איכות הלמידה ומתייחסים ליתרונות ולחסרונות של הוראה ולמידה באופן מקוון. השאלון נבנה על סמך התאוריה והמודל הקוגניטיבי-רגשי של חטיבה (2015) להוראה מיטבית. לפי תאוריה זו, למורה הטוב יש יכולת הוראה המורכבת משני ממדים. הממד הראשון הוא קוגניטיבי-חשיבתי. הוא מבוסס על יכולת טובה של ארגון הקורס והשיעור וניצול הזמן ללמידה, על הצגת הסברים בהירים של חומר הלמידה, ועל שמירה על ריכוז הסטודנטים ומעורבותם בשיעור. הממד השני הינו ממד לימודי אפקטיבי-ריגשי, שמושגת על יכולת המורה להפגין כבוד לסטודנטים, אמפתיה לקשייהם ואכפתיות להצלחתם, ועל הענקת סיוע לכך.

**במחקר הנוכחי בחנו את ממדי ההוראה הפרונטאלית והמקוונת, על בסיס התאוריה והמודל של חטיבה (2015):**

1. הממד הקוגניטיבי: עניין, סדר וארגון ובהירות. מהימנות אלפא קורנבך של 0.79
  2. הממד הלימודי אפקטיבי-רגשי: אינטראקציה בינאישית וזמינות המרצים לסטודנטים. מהימנות אלפא קורנבך של -0.73.
- שני תחומים/ממדים נוספים שנבדקו במחקר בנושא הוראה מקוונת תוכננו על פי המודל של Cohen & Davidovitch, 2020:
3. כדאיות ושיפור יכולות הלימוד של הסטודנט בהוראה המקוונת. מהימנות אלפא קורנבך 0.71
  4. ההעדפה האישית ללמידה מקוונת בקרב סטודנטים ומרצים (לפי סוג שיעור, אופן הלימוד, סוג המוסד, חוג הלימוד, נוחות הסטודנטים ומשאבים). מהימנות אלפא קורנבך 0.84

בנוסף, בחנו גם את הגורמים המשפיעים על מידת ההעדפה האישית ללמידה מקוונת בקרב הסטודנטים והמרצים.

לצורך המחקר פותח שאלון שכלל 43 פריטים שהתייחסו לארבעת התחומים המרכזיים שתוארו לעיל. הנבדקים התבקשו לדרג את תשובותיהם בסולם שבין 1 ל-5 (ציון 1 משמעו - "בכלל לא", וציון 5 משמעו "במידה רבה מאוד").

בנוסף, השאלון כלל שאלות על מאפייני רקע אישי, משפחתי, תעסוקתי ולימודי/הוראתי של הסטודנטים ושל המרצים במדגם.

לוח 2 מציג את משתני המחקר על פי ממדי ההוראה הפרונטאלית והמקוונת, ומציג את ערכי הממוצע ואת סטיות התקן, כמו גם את רמת המהימנות של כל אחד מהם כפי שאלו התקבלו במחקר הנוכחי.

לוח 2. ממצאי המהימנות אלפא של קרונבך, ממוצעים, וסטיות תקן למשתני המחקר

שם המשתנה	מספר פריטים	$\alpha$ במחקר הנוכחי	ממוצע (ס.תקן)
שיפור יכולת לימוד בהוראה פרונטלית	14	0.95	2.24 (1.09)
נוחות בתהליך הלימוד בהוראה מקוונת	5	0.60	3.45 (0.91)
זמינות מרצים בהוראה פרונטלית	3	0.84	2.50 (1.19)
שיפור הוראה - עניין בלמידה פרונטלית	5	0.91	2.60 (1.27)
שיפור הוראה - סדר וארגון בהוראה פרונטלית	5	0.93	3.05 (0.23)
שיפור הוראה - בהירות בהוראה פרונטלית	3	0.97	2.96 (0.71)
בזבוז במשאבים בהוראה פרונטלית	3	0.79	4.55 (0.84)

שם המשתנה	מספר פריטים	$\alpha$ במחקר הנוכחי	ממוצע (ס.ת.קן)
העדפה אישית להוראה פרונטלית	3	0.94	2.08 (1.31)
העדפה אישית להוראה מקוונת	4	0.84	4.02 (1.06)
אינטראקציה בין-אישית בהוראה פרונטלית	5	0.87	3.58 (5.11)
הערכה אישית של הסטודנט את עצמו	4	0.85	3.95 (0.79)
העדפת מרצים להוראה פרונטלית	4	0.74	2.75 (1.06)

## ממצאים

שאלת המחקר הראשונה בוחנת, האם ובאיזו מידה, נתפסת הלמידה הפרונטאלית בכיתה כיעילה בקרב הסטודנטים.

כדי לבחון את הקשר בין העדפת המשתתפים ללמידה פרונטאלית בקמפוס לבין העדפה ללמידה מקוונת עם ממדי ההוראה השונים ערכנו מבחן פירסון. לוח 3 מציג את ממצאי המבחן.

לוח 3. טבלת מבחן קשר מסוג פירסון בין משתני המחקר

11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
										-	הערפה אישית - להוראה מקוונת
									-0.864***		הערפה אישית - להוראה פרונטלית
									0.893***	-0.838***	שיפור יכולת לימוד בהוראה פרונטלית
								-0.714***	-0.701***	0.722***	נחות בהולך-הלימוד בהוראה מקוונת
									0.763***	0.704***	זמינות מרצים בהוראה פרונטלית
									-0.709***	-0.795***	שיפור הוראה עניין בלמידה פרונטלית
									0.236***	0.198***	שיפור הוראה סדר וארגון בהוראה פרונטלית
									0.200***	-0.162***	
									-	0.189***	שיפור הוראה - בהירות בהוראה פרונטלית
									0.451***	-0.211***	בהירות בהוראה פרונטלית
									0.266***	0.256***	בונה במשאבים - בהוראה פרונטלית
									-0.147***	-0.604***	בונה במשאבים - בהוראה פרונטלית
									-0.141***	-0.129***	אינטראקציה בין- אישית - בהוראה פרונטלית
									0.367***	0.181***	
									-0.095**	-0.567***	
									-0.530***	-0.604***	
									0.197***	0.148***	
									-0.206***	-0.129***	
									-0.125***	0.143***	הערכה אישית - טורונט
									-0.075*	-0.188***	
									-0.053	-0.136***	
									0.195***	0.683***	
									0.272***	-0.640***	הערפה מרצים - להוראה פרונטלית
									-0.421***		
									0.195***		
									-0.009		
									0.102***		
									-0.126***		

הממצאים מצביעים על כך שהקשר המשמעותי ביותר של המשתנה "העדפה ללמידה פרונטלית" הוא קשר חיובי וגבוה עם המשתנה "שיפור יכולות לימוד בהוראה פרונטלית". קשר משמעותי נוסף נמצא בין המשתנה "העדפה ללמידה פרונטלית" לבין "שיפור הוראה עניין" ואחריו עם המשתנה "זמינות מרצים". קשר שלילי משמעותי נמצא גם בין המשתנה "העדפה להוראה פרונטלית" לבין "נוחות בתהליך הלימוד בהוראה מקוונת". ממצא זה עולה בקנה אחד עם הקשר השלילי בין "העדפה לפרונטלי" לבין "בזבוז במשאבים בהוראה פרונטלית".

הממצאים מצביעים על כך שהעדפה ללמידה פרונטלית נמצאת בקשר הפוך עם משתנים המתייחסים לנוחות ולחיסכון במשאבים.

**שאלת המחקר השנייה** מתייחסת למידת הערכת הסטודנטים את ההוראה הפרונטלית בקמפוס כמשפרת את יכולת הלימוד.

לוח 4 מציג את התפלגות תשובות הסטודנטים בהתייחסות למידת שיפור יכולת הלימוד בהוראה פרונטלית בקמפוס.

לוח 4: שיפור יכולת לימוד בהוראה בקמפוס ( $n = 1048$ )

מידת שיפור נתפסת				
סה"כ	גבוהה	בינונית	נמוכה	
100%	182 (17.4%)	177 (16.9%)	689 (65.7%)	n(%)

ממצאי המחקר עולה כי הרוב המוחלט של הסטודנטים במדגם (65.7%) חושבים שרמת השיפור בלמידה פרונטלית הינה נמוכה לעומת למידה מקוונת, לעומת כ-17% מהסטודנטים החושבים שהיא גבוהה.

לשם בדיקת ממדי ההוראה המנבאים העדפה אישית ללמידה בקמפוס בקרב משתתפי המחקר, ערכנו שני מבחני רגרסיה: מבחן רגרסיה מרובה (מודל 1) ומבחן רגרסיה היררכית (מודל 2).

מודל 1 - רגרסיה מרובה, כשהמשתנה התלוי הוא מידת ההעדפה האישית של הסטודנט ללמידה בקמפוס, והמשתנים הבלתי תלויים הינם כל מדדי המחקר האחרים (שיפור יכולות הלימוד בהוראה פרונטלית, נוחות בתהליך הלימוד הפרונטלי, זמינות מרצים בהוראה פרונטלית, בזבוז משאבים, אינטראקציה בין אישית בהוראה פרונטלית, ושלושת מדדי שיפור ההוראה).

לוח 5: מקדמי רגרסיה מרובה סטודנטים - מודל 1 -  
מנבאים רק מדדי תפיסת הלמידה בקמפוס

t	$\beta$	B	
6.35***		1.16	קבוע
18.38***	0.60	0.72	שיפור יכולות לימוד בהוראה בקמפוס
1.77	-0.03	-0.01	אינטראקציה בינאישית
5.63***	0.18	0.18	שיפור הוראה - עניין
6.69***	-0.11	-0.18	בזבוז משאבים
0.56	-0.01	-0.00	שיפור הוראה - סדר וארגון
1.29	0.03	0.03	זמינות מרצים
1.93	0.03	0.01	שיפור הוראה - בהירות

$p < 0.05^*$ ,  $p < 0.01^{**}$

על פי הממצאים, מודל הרגרסיה במודל 1 מובהק ( $F_{(8,970)} = 582.75$ ,  $p < 0.001$ ) ומסביר 83% מההבדלים בין הסטודנטים בהעדפה ללמידה פרונטלית בקמפוס ( $r^2 = 0.828$ ). מקדמי הרגרסיה מפורטים בלוח חמש.

המשתנים "זמינות מרצים בהוראה בקמפוס", "שיפור הוראה סדר וארגון בהוראה בקמפוס", "שיפור הוראה בהירות בהוראה בקמפוס", ו"אינטראקציה בין אישית בהוראה בקמפוס", לא נמצאו כמנבאים העדפה אישית להוראה בקמפוס.

המשתנה הבולט ביותר שנמצא כמנבא העדפה ללימודים בקמפוס הינו "שיפור יכולת לימוד בהוראה בקמפוס". משתנים נוספים שנמצאו מנבאים משמעותיים של מידת ההעדפה האישית ללמידה בקמפוס (אף שחוזק הניבוי שלהם הינו פחות ממחצית ממשתנה "שיפור יכולות הלימוד"), הם "שיפור הוראה עניין בלמידה פרונטלית" ו"בזבוז משאבים בהוראה בקמפוס".

מודל 2 - רגרסיה היררכית כולל שני שלבים:

- השלב הראשון כולל משתני רקע של הסטודנטים (גיל, מגדר, מצב משפחתי, מצב תעסוקתי, חוג לימודים, סוג מוסד לימודי) ומאפייני סטודנטים (צרכים מיוחדים, קשיי שפה, הערכה אישית של הסטודנט את עצמו, קשיים בלמידה בקמפוס).
- השלב השני כולל הן את השלב הראשון והן את כל מדדי המחקר שנבדקו במודל 1 (לוח 4).

לוח 6 מציג את מאפייני מודל הרגרסיה ההיררכית - מודל 2.

**לוח 6: העדפה ללמידה בקמפוס- מודל 2 - מנבאים משתני רקע ומדדי תפיסת הלמידה בקמפוס בקרב סטודנטים**

$r^2$	F	
0.13	13.30***	שלב ראשון - מנבאים: משתני רקע
0.83	246.96***	שלב שני - מנבאים: משתני רקע ותפיסת הלמידה בקמפוס

$p < 0.05^*$ ,  $p < 0.01^{**}$

מניתוח שני השלבים עולה מובהקות: משתני הרקע מסבירים שיעור של 13% בלבד מהשונות בהעדפה של הסטודנטים ללמידה פרונטאלית, בעוד שמדדי תפיסת הלמידה הפרונטאלית מסבירים 70% מהשונות בהעדפה ללמידה פרונטאלית. המודל הכולל מסביר 83% מהשונות של המשתנה "העדפה ללמידה פרונטאלית".

לוח 7 מציג את מקדמי הרגרסיה ההיררכית בשלב הראשון, הכולל רק משתני רקע המנבאים העדפה ללמידה בקמפוס.

**לוח 7: העדפה ללמידה בקמפוס- מקדמי רגרסיה היררכית: מודל 2 שלב 1 - מנבאים משתני רקע**

t	$\beta$	B	
8.07***		2.72	קבוע
3.21***	-0.11	-0.321	נשואים
8.32***	0.26	0.82	יש משאבים ללמידה פרונטלית
1.78	0.06	0.16	מדעי החברה
2.49*	-0.08	-0.23	עובדים
1.72	-0.06	-0.23	סוג מוסד (אוניברסיטה)
1.25	0.04	0.29	צרכים מיוחדים
1.00	-0.03	-0.01	גיל
3.84 ***	-0.12	-0.20	הערכה אישית של הסטודנט
1.30	0.04	0.12	מגדר
1.73	0.05	0.42	קשיי שפה

$|p < 0.05^*$ ,  $p < 0.01^{**}$



ארבעה משתני רקע מסבירים את ההעדפה ללמידה פרונטאלית בקמפוס, אך הבולט ביניהם הוא המדר "יכולת ללמוד בקמפוס". בקרב סטודנטים שציינו כי יש להם את האפשרות ללמידה בקמפוס, נמצא כי העדפה שלהם ללמידה בקמפוס עולה.

משתנים נוספים שנמצאו כמנבאים את ההעדפה ללמידה בקמפוס, אך השפעתם על העדפה זו הינה נמוכה יותר: הערכה אישית של הסטודנט את עצמו, מצב משפחתי - סטודנטים נשואים ינבאו העדפה נמוכה יותר ללמידה בקמפוס, וסטטוס תעסוקתי - סטודנטים עובדים מביעים העדפה נמוכה יותר ללמידה בקמפוס מסטודנטים שאינם עובדים.

לוח 8 מציג את מקדמי הרגרסיה ההיררכית במודל 2, שלב 2 (מודל מלא), הכולל את משתני הרקע ואת מדדי תפיסת הלמידה בקמפוס המנבאים העדפה ללמידה בקמפוס.

לוח 8: העדפה ללמידה בקמפוס- מקדמי רגרסיה ההיררכית -- מודל 2 שלב 2 (מודל מלא) - מנבאים משתני רקע ומדדי תפיסת הלמידה בקמפוס

t	$\beta$	B	
4.47***		1.10	קבוע
17.61***	0.60	0.72	שיפור יכולות לימוד בהוראה פרונטלית
6.45***	-0.11	-0.18	בזבוז משאבים
0.95	0.02	0.01	אינטראקציה בינאישית
1.88	0.03	0.04	הערכה אישית של הסטודנט
5.26***	0.17	0.17	שיפור הוראה - עניין
0.83	-0.01	-0.01	שיפור הוראה - סדר וארגון
0.37	0.01	0.02	סוג מוסד (אוניברסיטה/ אחר)
0.66	0.01	0.00	שיפור הוראה - בהירות
1.29	-0.02	-0.05	סוג החוג (חברה/ אחר)
1.55	0.03	0.04	זמינות מרצים
0.59	-0.01	-0.00	גיל
2.26*	-0.03	-0.10	מצב תעסוקתי (עובד/לא עובד)
2.08*	0.03	0.21	צרכים מיוחדים
1.93	-0.03	-0.25	קשיי שפה
0.18	-0.00	-0.01	מגדר

p<0.05\*, p<0.01\*\*

כדומה לממצאי מודל 1, המשתנה "שיפור יכולות לימוד בהוראה בקמפוס" הינו המנבא החזק ביותר של ההעדפה ללמידה בקמפוס.

משתנים נוספים המנבאים העדפה ללמידה בקמפוס, כפיקוח על משתני הרקע, הינם "שיפור הוראה - עניין בלמידה בקמפוס" המגביר את שיעורי ההעדפה ללמידה בקמפוס, "בזבוז משאבים" שמקטין את מידת ההעדפה, "צרכים מיוחדים" המגביר את שיעורי העדפה, ו"מצב תעסוקתי" של סטודנטים עובדים, המקטין את מידת ההעדפה ללמידה פרונטלית בקמפוס.

שאלת המחקר השלישית עוסקת במידת ההעדפה האישית של הסטודנטים להוראה מקוונת או פרונטאלית, לפי סוג השיעור, חוג הלימוד, דרך ההוראה בשיעור וזמינות המרצה.

לוח 9: העדפה להוראה מקוונת ( $n = 1048$ )

מידת העדפה למקוון 1				
סה"כ	גבוהה	בינונית	נמוכה	
100%	775 (74%)	144 (13.7%)	129 (12.3%)	סטודנטים (%) n

לוח 9 מפרט את התפלגות מידת ההעדפה האישית ללמידה מקוונת בקרב משתתפי המחקר. הממצאים מצביעים על אחוז גבוה מאוד, 74% מהסטודנטים, שהביעו העדפה גבוהה להוראה מקוונת.

לוח 10 מפרט את התפלגות מידת ההעדפה האישית להוראה בקמפוס בקרב משתתפי המחקר.

לוח 10: מידת העדפה אישית להוראה בקמפוס ( $n = 1048$ )

מידת העדפה אישית להוראה בקמפוס				
סה"כ	גבוהה	בינונית	נמוכה	
100%	221 (21.1%)	129 (12.3%)	698 (66.6%)	סטודנטים (%) n

מהממצאים עולה כי יותר ממחצית מהסטודנטים (66.6%) הביעו העדפה נמוכה ללמידה בקמפוס ואילו 21.1% מהם הביעו העדפה גבוהה ללמידה בקמפוס.

1 קיבוץ המשתנים בוצע שערכי משתנה בין 1-2.5 סווגו כמצביעים על מידת העדפה נמוכה ללמידה מקוונת. ערכים בין 2.51-3.5 סווגו כמצביעים על מידת העדפה בינונית, וערכים מעל 3.51 סווגו כמצביעים על מידת העדפה גבוהה ללמידה מקוונת.

לוח 11: ניתוחי שונות חד כיוונית (ANOVA) - העדפה להוראה ולמידה בקמפוס בקרב שלוש קבוצות (נמוכה, בנונית וגבוהה) על פי סוג הקורס המועדף בלמידה מקוונת.

קבוצות על פי "העדפה להוראה בלמידה בקמפוס"										
גבוהה			בנונית			נמוכה			סוגי קורסים בלמידה מקוונת	
F	n	SD	M	n	SD	M	n	SD		M
183.79***	169	1.37	3.16a	122	0.99	4.11b	678	0.80	4.70c	קורסים עיוניים
208.81***	167	1.40	2.59a	120	1.22	3.69b	676	0.98	4.49c	תרגול
52.20***	167	1.17	1.82 b	117	1.45	2.18b	670	1.55	3.02c	קורסים מעשיים
70.84***	162	1.30	2.10 a	117	1.49	2.67b	660	1.50	3.54c	סדנאות

\*\*\*  $p < .001$

הערה: אותיות שונות באנגלית ליד כל ממוצע מבטאות הבדלים מובהקים בין הקבוצות.

מידת ההעדפה להוראה פרונטלית בקמפוס קשורה לסוג השיעור הנלמד. הממצאים מצביעים על כך שסטודנטים שהביעו מידה נמוכה של העדפה להוראה פרונטלית בקמפוס מעדיפים קורסים עיוניים באופן מקוון, ומביעים העדפה נמוכה יותר לקורסים מקוונים מעשיים וסדנאיים (ראה לוח 11).

#### סוג השיעור המקוון המועדף על הסטודנטים

במסגרת המחקר בדקנו מהו סוג השיעור המקוון המועדף בקרב סטודנטים: שיעור מקוון סינכרוני, הרצאה מצולמת, או שילוב ביניהם. לוח 12 מפרט את העדפות הסטודנטים.

לוח 12: סוג השיעור המקוון המועדף (n=1026)

סה"כ	סוג השיעור המקוון המועדף		
	שילוב	הרצאה מצולמת	שיעור מקוון סינכרוני
100%	28.1% (n=288)	10.5% (n=108)	61.4% (n=630)

הממצאים מראים כי 61.4% מהסטודנטים העדיפו שיעור מקוון סינכרוני, ו-28.1% מהם העדיפו שילוב בין שיעור מקוון סינכרוני לבין הקלטות של הרצאות. רק כעשירית מהסטודנטים העדיפו למידה מקוונת בשיטה של הרצאה מצולמת בלבד.

לוח 13: העדפה לשיעור מקוון על פי הערכה אישית של הסטודנט את עצמו ( $n=1003$ )

מבחן F df (2, 1000)	N (גודל מדגם)	SD (סטית תקן)	M (ממוצע)	רמות בהערכה אישית של הסטודנט את עצמו
10.80***	55	1.22	3.62 a	הערכה נמוכה
	276	1.05	3.85 a	הערכה בנונית
0.021 = אטא <sup>2</sup>	672	1.03	4.12 b	הערכה גבוהה

$p < 0.001$ \*\*\*,  $p < 0.01$ \*\* ,  $p < 0.05$ \*

סטודנטים שהערכה האישית שלהם גבוהה הביעו העדפה גבוהה יותר ללמידה מקוונת.

לוח 14: העדפה להוראה פרונטלית בקמפוס  
בהתאמה להערכה אישית של הסטודנט ( $n=1003$ )

מבחן F df (2, 1000)	N (גודל מדגם)	SD (סטית תקן)	M (ממוצע)	רמות בהערכה אישית של הסטודנט את עצמו
9.20***	55	1.41	2.53 a	הערכה נמוכה
	276	1.34	2.28 a	הערכה בנונית
0.018 = אטא <sup>2</sup>	672	1.28	1.96 b	הערכה גבוהה

$p < 0.001$ \*\*\*,  $p < 0.01$ \*\* ,  $p < 0.05$ \*

הערה: ממוצעים המסומנים באותיות שונות נבדלים זה מזה באופן מובהק.

סטודנטים שהערכה האישית שלהם נמוכה הביעו העדפה גבוהה יותר ללמידה פרונטלית בקמפוס, בניגוד לסטודנטים בעלי הערכה גבוהה, שהעדיפו למידה מקוונת.

שאלת המחקר החמישית בדקה האם 'ובאיזו מידה' מעדיפים הסטודנטים את ההוראה הפרונטאלית בקמפוס. על פי ממצאי מחקרים קודמים בחנו את מידת ההעדפה לפי המדרד של נוחות, שנמצא משמעותי (Davidovitch & Wadmany, 2021a).

**נוחות בתהליך הלימוד בהוראה מקוונת**

לוח 15: נוחות בתהליך הלימוד בהוראה מקוונת (n = 1048)

מידת נוחות נתפסת				
סה"כ	גבוהה	בינונית	נמוכה	
100%	539 (51.4%)	346 (33%)	163 (15.6%)	n(%)

השאלות במדרד זה מתייחסות בעיקר ליעילות הלמידה המקוונת בהשוואה ללמידה פרונטלית בכיתה (לדוגמה: "בהוראה בכיתה אני מרגיש נוחות רבה יותר לשאול שאלות בזמן השיעור"), חובת הנוכחות בקורס (לדוגמה: "בהוראה בכיתה יש יותר קורסים עם חובת נוכחות מאשר בהוראה מקוונת"), ולקשיים טכניים בהגעה לקמפוס (לדוגמה: "אני מתקשה להגיע פיזית לקמפוס כדי ללמוד באופן פרונטאלי"). על פי הממצאים, 51.4% מהסטודנטים תופסים את הלמידה בזום כלמידה נוחה יותר.

לוח 16 מפרט את התפלגות אחוזי התפיסות השונות של סטודנטים לגבי הלמידה בקמפוס, כפי שעלו מתשובותיהם.

לוח 16: תפיסת הלימוד בקמפוס בקרב סטודנטים

התפלגות ציוני המדרד				
סה"כ	גבוה	בינוני	נמוך	
100%	89.1% (n=897)	6.4% (n=64)	4.6% (n=46)	כזבוז במשאבים
100%	43.2% (n=453)	26% (n=272)	30.8% (n=323)	אינטראקציה בינאישית
100%	17.4% (n=182)	16.9% (n=177)	65.7% (n=689)	שיפור יכולות לימוד בהוראה
100%	22.9% (n=240)	23.7% (n=248)	53.4% (n=560)	זמינות מרצים
100%	21.7% (n=227)	17.6% (n=184)	60.8% (n=637)	שיפור הוראה - סדר וארגון
100%	27.7% (n=290)	21.6% (n=226)	50.8% (n=532)	שיפור הוראה - עניין
100%	25.7% (n=269)	13.2% (n=138)	61.2% (n=641)	שיפור הוראה - בהירות

מלוח 16 ניתן ללמוד כי קיימת מידת הסכמה גבוהה בקרב הסטודנטים לגבי שתי תפיסות של הלימוד הפרונטלי שאינן קשורות לתהליך ההוראה עצמו: שיעור גבוה מאוד של סטודנטים סבור כי הלמידה בקמפוס גורמת לבזבוז של משאבים (דלק לנסיעה למוסד האקדמי, שעות עמידה בפקקים, שעות המתנה בין שיעור לשיעור בתוך האוניברסיטה), אך יחד זאת, מעט יותר ממחצית מקרב הסטודנטים מדווחים כי הלמידה בקמפוס מאפשרת להם אינטראקציה בין-אישית עם סטודנטים ועם אנשי סגל בקמפוס.

תפיסת הסטודנטים כלפי תרומת הלמידה בקמפוס לשיפור ההוראה נמוכה בדרך כלל: רק כ-17% מכלל הסטודנטים סבורים כי הוראה מקוונת משפרת את יכולות הלימוד, לעומת 65% מהסטודנטים שסבורים כי ההוראה בקמפוס פוגעת ביכולות הלימוד. לגבי ממדי זמינות מרצים, סדר וארגון של הלימוד, עניין בלימוד ובהירות הלמידה, נמצא כי יותר סטודנטים סבורים כי ההוראה בקמפוס הזיקה לחוויה הלימודית, לעומת שיעור נמוך של סטודנטים הסבורים כי הלמידה בקמפוס תרמה לשיפור התהליך הלימודי.

בנוסף לממצאי המחקר הכמותי, נציג את ממצאי המחקר האיכותני, כפי שבאו לידי ביטוי בשאלות הפתוחות

### העדפת הלמידה בקמפוס

שאלה פתוחה: "מהן היתרונות של חזרה ללמידה פרונטלית?"

לוח 17: העדפת הלמידה בקמפוס - תמות

תמות	%	n
יחסים בין אישיים - סטודנטים	45.5%	477
אין יתרונות	21.6%	226
קשר אישי וזמינות של המרצה	20.3%	213
ריכוז משופר	12.3%	129
אווירה לימודית	9.6%	101
הסברים מובנים	6.9%	72
למידה משמעותית	6.8%	71
למידה משותפת	5.9%	62
מחויבות לימודית	4.1%	43
למידה חווייתית	4.1%	43
מעורבות לימודית (שיח ועניין בזמן ההרצאה)	3.9%	41

תמות	%	n
עלייה במורל וברוחה הנפשית (כתוצאה מאינטראקציה)	3.2%	34
סביבה תומכת	3%	31
התמקדות והבנה של החומר הנלמד	3%	31
למידה בסדנאות אפקטיבית יותר	2.3%	24
אין בעיות טכנולוגיות	2%	21
חוסר בקיאות מרצים בטכנולוגיה	1%	11
סדר וארגון בחומר הנלמד	1%	11
תחושת שייכות	1%	11
נגישות לשירותי הקמפוס - הכרות עם האוניברסיטה	0.8%	8
הגברת מוטיבציה	0.6%	6
מבחנים פרונטליים	0.3%	3
שיעור מתקצר	0.2%	2
צמצום פערים בחומר הנלמד	0.2%	2
הבנה טובה יותר של התנהלות אדמיניסטרטיבית	0.1%	1
<b>סך הכול</b>	<b>159.70%</b>	<b>1674</b>

מניתוח התמות לגבי היתרונות של הלמידה בקמפוס עולה כי 82.2% מהתשובות מתייחסות באופן זה או אחר לאינטראקציה בין-אישית (עם המרצה ועם אנשים אחרים שאינם מרצים כגון חברים באופן כללי ו/או חברים לספסל הלימודים). קשר אישי וזמינות מרצים נמצאה כתמה השנייה בשכיחותה אחרי יחסים אישיים ואינטראקציה עם חברים לספסל הלימודים. ממצא זה יכול לשפוך אור לגבי הממצאים הסותרים של משתנה האינטראקציה עם מרצים בניתוחים הסטטיסטיים. מחד גיסא, ממצאי השאלות הפתוחות מתכתבים עם הממצאים המצביעים על חשיבות משתנה זה בתפיסת הלימודים בקמפוס (ראה לוח 16). אולם מאידך, על פי הממצאים הסטטיסטיים, 53.4% מהסטודנטים תופסים את זמינות המרצים בהוראה פרונטלית כנמוכה.

ממצאי התמות מרמזים על הבחנה בין חשיבות האינטראקציה עם המרצים על פי תפיסת הסטודנטים לבין איכותה בפועל. בעוד שחשיבות הקשר עם המרצים נתפסת כגבוהה, הרי שאיכות הקשר בפועל נתפסת כלא מספקת:

הכל תלוי מרצה יש מרצים ששווים זהב ויש כאלה שאין לי מושג איך הם קוראים לעצמם מרצים ונראה שהם רק באים להעביר את הזמן

ההוראה בכיתה רלוונטית בעיני בעיקר כאשר המרצה כריזמטית ויש ערך מוסף ללמידה בכיתה.

המרצים והמתרגלים מאוד אכפתיים ושמחים לעזור, זה הכי חשוב, זה באמת עושה את ההבדל.

צריך לשחרר. שהמרצים יהיו מרצים ולא מורים בתיכון.

מתשובות הסטודנטים לשאלות הפתוחות עולה ביקורת לאיכות ההוראה והלמידה של מרצים בעיקר בהיבטים פדגוגיים:

שאם כבר מעבירים במצגות שהמרצה ייעזר בה ולא יקריא אותה.

לשפר את איכות המרצים והמתרגלים(חלקם).

כמו גם הממצאים מצביעים על חשיבות ההתייחסות ההקשבה, הסבלנות והאמפתיה של מרצים כלפי סטודנטים:

מרצים נחמדים, קשובים ולא כאלו שבאים לקרוא מהמצגת ואכפתיים.

יותר סבלנות של מורים.

יותר חיבור בין המרצים לתלמידים, אין לי רעיון ספציפי אבל לנסות להגדיל את תחושת השייכות אצל הסטודנטים.

מניתוח תשובות הסטודנטים באשר ליתרונות הלמידה בקמפוס עולה כי 46.8% מהתשובות מתייחסות להיבטים שונים של הלמידה (ריכוז, אווירה לימודית, הבנת החומר, מיקוד ולמידה משמעותית ומחויבות לימודית), כ-10% ציינו כי למידה בקמפוס משפרת את יכולת המיקוד



וההבנה של החומר הנלמד, וכ-12% ציינו כי הלמידה בקמפוס משפרת את יכולת הריכוז שלהם ואת ההתמקדות בחומר. יחד עם זאת, חשוב לציין כי אחוז ניכר מהמשתתפים (21.6% - תמה שנייה בשכיחותה), ציינו באופן חד משמעי כי לדעתם הלמידה בקמפוס אין יתרונות כלל.

**שאלת המחקר השישית** עוסקת בקשיים העיקריים של הסטודנטים עם החזרה ללמידה בקמפוס. הסטודנטים התבקשו לענות ב"כן" ו"לא" על ההיגד "יש לי את המשאבים והכלים ללמידה בכיתה" (ראה לוח 18),

לוח 18 : אחוז הסטודנטים שענו כי הם חסרים משאבים ללמידה בכיתה

n	%	"יש לי את המשאבים והכלים ללמידה בכיתה"
789	77.7%	כן
227	22.3%	לא
1016	100%	סך הכול

רק סטודנטים שענו כי אין להם את המשאבים ללמידה בכיתה התבקשו לענות על השאלה: "מהם הקשים בבהם אתה נתקל עם החזרה ללמידה בכיתה?" בתשובה על שאלה זו, 22.3% מהסטודנטים ציינו שאין להם את המשאבים ליישם את הלמידה בקמפוס.

לוח 19 : קשיים בלמידה בקמפוס (בקרוב סטודנטים שצינו כי יש חוסר) 2

%	N	קשיים
41	88	בעיות כלכליות
23.83	51	זמן
11.21	21	אין רכב
9.8	21	אביזרי אוני' לא מספקים
9.35	20	חסר מקום שקט ללמוד
7.94	17	נגישות
7	15	בעיות חניה

2 נכללו בדיווח תשובות שצינו ע"י 4 סטודנטים לפחות. הסטודנטים יכלו לציין יותר מתשובה אחת, ולכן האחוזים אינם מסתכמים למאה.

קשיים	N	%
ציוד נלווה	8	3.73
צפיפות	6	2.8
קורונה-תו ירוק	4	1.87
ילדים קטנים	4	1.87
לא ענה	26	11.45
סה"כ	281	131.85

לוח 19 מצביע על כך ש-41% מהסטודנטים מדווחים על קשיים כלכליים בלמידה בקמפוס, ומציינים בעיקר קשיים בתשלום שכר דירה, הוצאות מזון, עלויות נסיעה כגון דלק ו/או תחבורה ציבורית. 23.83% מדווחים על בזבוז זמן יקר בשל הצורך להגיע לקמפוס (בעיקר בזבוז זמן בנסיעות בכדי להגיע לקמפוס, אך גם בשל שיעורים ארוכים ולא מובנים). 11.21% מהסטודנטים מדווחים על קשיים בשל היעדר רכב, 9.80% מציינים כי הציוד שהאוניברסיטה מספקת ללמידה אינו ראוי (למשל כיתות לא ראויות ללמידה, כיסאות ושולחנות שבורים, רשת אינטרנט לא יציבה, וציוד כיתה כגון מקרנים ואביזרים נלווים שתדיר מקולקלים). 9.35% הצביעו על העדר מקום ייעודי שקט ללמידה בקמפוס ו/או מחוצה לו. 7.94% דיווחו על בעיות נגישות בגלל היעדר תחבורה ציבורית מסודרת ומקום פנוי במעונות. 7% מכלל העונים דיווחו על מחסור בחנייה באוניברסיטה, 3.73% הצביעו על קושי במימון ציוד נדרש ללמידה בכיתה. 2.8% התלוננו על צפיפות בכיתה ובספרייה ו-1.87% דיווחו כי ההכרח להגיע לקמפוס כרוך בעלויות של בייביסיטר וצהרון לילדים קטנים שנמצאים בבית. רק 1.87% מכלל העונים דיווחו על קשיים בשל הקרונה והנפקת תו ירוק.

שאלת המחקר השביעית שואלת מה צריך לעשות כדי לשפר את חווית ההוראה הפרונטאלית בקמפוס:

אם אינך מגיע לשיעורים בד"כ, מה צריך לעשות כדי שתרגיש נח להגיע פיזית לשיעור בקמפוס?

לוח 20 : שיפור התנאים הפיזיים והאקדמיים להוראה בקמפוס - תמות

תמות	%	n
כיתות נגישות לאנשים עם מוגבלויות, חניות, תחבורה ציבורית נוחות בכיתה: כיתות גדולות, צמצום מספר סטודנטים בכיתה, שולחנות, לצמצם ריחוק בין הכיתות	20.9%	219
אני מגיע לשיעורים ולכן שאלה זו אינה רלוונטית לי	11.8%	124
לא מעוניין לחזור, רוצה זום מלא או היברידי, ללמוד מהקלטות מערכת שעות נוחה: ימים מרוכזים, לימוד רציף, שיעורים קצרים, גמישות	11.6%	122
שיעור משמעותי, שיפור איכות ההוראה, חוסר הבנה בשיעורים הפרונטליים, קשר מרצה-תלמיד	9.4%	99
נוחות מחוץ לכיתה: אזורי ישיבה, קפיטריה, ללא רעש ושיפוצים לשמור על הנחיות קורונה, לאכוף מסכות או לבטל תו ירוק	8.5%	89
סך הכול	76.80%	806

מתשובות הסטודנטים עולה כי התמה השכיחה ביותר היא

א. נגישות לקמפוס קרי, דרכי הגעה לקמפוס:

להגביר את התחבורה הציבורית..... "לארגן הסעות לאוניברסיטה (דבר בלתי אפשרי).

ב. חניה:

יש בעיית חניה קשה שממש מעיקה ומוציאה את כל החשק להגיע..."אני בדר"כ מגיעה לכל השיעורים. אבל אם הייתה תחנת רכבת בסמוך לאוניברסיטה זה היה מקל מאוד על ההגעה.

ג. נגישות בתוך הקמפוס:

אני מגיע לשיעורים. אם יש אפשרות לפתוח מתקני הסעדה במקומות יותר נגישים באוניברסיטה - זה יהיה נהדר.. אולי משהו של אוכל אמיתי, שלא יצריך מאיתנו ללכת עשר דקות לכל כיוון ולהמתין בתור של עשר דקות במהלך הפסקה שאורכה חצי שעה.

[...] והעליה מקמפוס תחתון לעליון היא לא הגיונית צריך להוציא שאטלים או למצוא דרך אחת לא הגיוני שנגיע לשיעור חסרי אוויר.

להוסיף חניות, להפסיק לטרטר מכיתה לכיתה כדי שבהפסקות בין שיעור לשיעור יהיה אפשר באמת לנוח ולהיות בהפסקה ולא בהליכות וחיפושים של הכיתה הבאה.

התמה הבאה המשמעותית היא נוחות בכיתה:

לפעמים הכיתות מלאות ואין כמעט מקום לשבת"....."שלא יהיו 300 סטודנטים בכיתה"....."הסעות לאוניברסיטה. כיתות קטנות יותר ונוחות יותר.

**שאלה פתוחה: "האם לנוכח ניסיוןך בסמסטר הנוכחי, היית ממליץ ללמוד באופן מקוון בלי להגיע לקמפוס?"**

בהמשך למבחן הסטטיסטי נשאלה שאלה פתוחה לגבי ההעדפה להמשך למידה באופן מקוון סינכרוני. התשובות לשאלה עולות בקנה אחד עם הממצאים במבחן הסטטיסטי: כ-60% מהסטודנטים הביעו העדפה ברורה וחד משמעית ללימודים באופן מקוון בלבד, 26% הביעו העדפה ללימודים היברידיים (שילוב פרונטלי ומקוון), ורק 12.4% מהמשיבים הביעו רצון לחזור ללימודים באופן פרונטלי בקמפוס. 13.6% השיבו כי ההעדפה לסוג השיעור תלויה בסוג הקורס.

ראוי לציין כי 8.6% מהמשיבים תופסים את הלמידה המקוונת כמשפרת יכולות לימוד כגון יכולת ריכוז, מיקוד בחומר הנלמד, תרומה לדיון וללמידה משותפת. נוסף על כך, אם כי בשכיחות נמוכה, עולה התפיסה שהלמידה המקוונת נותנת מענה לצורך באינטראקציה עם המרצה (2.2% מהמשיבים).

## סיכום ודיון

המחקר הנוכחי בחן האם, ובאיזו מידה, הסטודנטים מעוניינים לחזור ללמוד בקמפוס לאחר שחוו את חווית הלמידה המקוונת, על מכלול יתרונותיה וחסרונותיה. המחקר בדק גם את עמדות הסטודנטים כלפי ההוראה והלמידה לאחר למעלה משנתיים של התנסות בדגמים שונים של למידה מקוונת: באופן מלא, באופן חלקי - היברידי, ובלמידה פנים אל פנים.

ממצאי המחקר הנוכחי (כמותיים ואיכותניים) לגבי למידה בקמפוס, עולה כי רוב הסטודנטים (כ-60%) הביעו העדפה ברורה וחד משמעית ללימודים באופן מקוון בלבד, כרבע מהסטודנטים (26%) הביעו העדפה ללמוד באופן היברידי (שילוב פרונטלי ומקוון) ורק 12.4% מהמשיבים הביעו רצון לחזור ללימודים באופן פרונטלי בקמפוס. 13.6% השיבו כי העדפתם תלויה בסוג הקורס.

תפיסות הסטודנטים כלפי תרומת הלמידה בקמפוס לשיפור ההוראה מראות הערכה נמוכה: 65% מהסטודנטים סבורים כי ההוראה בקמפוס מפחיתה את יכולות הלימוד. יתירה מכך, שיעור הסטודנטים הסבורים כי ההוראה בקמפוס הזיקה לחוויה הלימודית שלהם גבוה יותר מאלה הסבורים כי הלמידה בקמפוס תרמה לשיפור התהליך הלימודי.

קיימת מידת הסכמה גבוהה בקרב הסטודנטים לגבי שתי תפיסות של הלימוד הפרונטלי שאינן קשורות לתהליך ההוראה עצמו: שיעור גבוה מאוד של הסטודנטים סבור כי הלמידה בקמפוס מהווה בזבוז של משאבים, אך מעט יותר ממחצית הסטודנטים דיווחו כי הלמידה בקמפוס מאפשרת להם אינטראקציה בינאישית עם סטודנטים ואנשי סגל בקמפוס.

מניתוח התמות בתשובות לשאלה הפתוחה לגבי היתרונות של הלמידה בקמפוס, נמצא כי 82.2% מהתשובות מתייחסות באופן מסוים לאינטראקציה בין אישית עם המרצה, עם חברים, עם עמיתים ללימודים, ועם אחרים. בנוסף, קשר אישי וזמינות מרצים נמצאה כתמה השנייה בשכיחותה לאחר יחסים אישיים ואינטראקציה עם חברים לספסל הלימודים.

ממצאי התמות מצביעים על ההבחנה של הסטודנטים בין חשיבות האינטראקציה עם המרצים לבין איכות האינטראקציה בפועל. כלומר, בעוד שחשיבות הקשר עם המרצים נתפסת על ידי הסטודנטים כגבוהה, הרי שאיכות הקשר בפועל נתפסת על ידם כלא מספקת.

בעבר, מדיניות החינוך התמקדה בעקביות בתפקודים הקוגניטיביים והאינטלקטואלים של התלמידים והמעטה בחשיבות תפקידן של מערכות היחסים והרגשות. כיום יש הכרה בחשיבות של שני המרכיבים - הממדים הקוגניטיביים והממדים הרגשיים. הכרה זו עשויה לתרום להצלחת התלמידים, הן מהבחינה הלימודית והן מבחינה אישית (Eri et als., 2021).

ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בהסכמה הקיימת בקרב הקהילה המדעית בנוגע לחשיבות של התפתחות רגשית-חברתית (Jones & Kahn, 2017) ולהשפעות המיטיבות שיש לתוכניות ללמידה רגשית-חברתית על יכולות אקדמיות, רגשיות והתנהגותיות, על האווירה בכיתה (Mahoney et al., 2018) ועל הישגי התלמידים (Schonert-Reichel, K. 2017). מספרות המחקר עולה שבשנים האחרונות התגבשה בהדרגה פרדיגמה חינוכית חדשה - "חינוך לחוסן" (resilience education) שבאמצעות מגוון תכנים חינוכיים וכישורים מעשיים נרכשים מכשירה סטודנטים ומרצים לתפקד באופן עצמאי יותר בעיתות משבר ובשגרה (Plotkin)

(Amrami, 2021). חוסן קשור באופן הדוק ללמידה רגשית-חברתית (SEL) המדגישה את התהליך שסטודנטים ומרצים חווים, דהיינו, התמקדות באמצעי הלמידה הרגשית-חברתית, במטרה לפתח קשת רחבה מאד של מיומנויות, עמדות וכישורים תוך-אישיים ובין-אישיים, כולל מודעות עצמית, מודעות חברתית, קבלת החלטות ועוד (Durlak, J. A., 2015). השאיפה המרכזית שהתוכנית מייצגת היא ולאפשר ללומדים התמודדות מיטבית עם מצבי משבר ומיזוי יכולות. לאור ממצאי המחקר הנוכחי וממצאים של מחקרים קודמים על נושא הלמידה וההוראה המקוונת, ברור שלא נוכל לשוב ללמידה פרונטלית באופן מלא כבעבר, ולכן ימי הקורונה יצרו הזדמנויות לעבור ללמידה גמישה (Davidovitch & Wadmany, 2021a).

### מודל גמיש ומותאם אישית ללמידה ולהוראה בעידן החדש

בהתבסס על ממצאי המחקר הנוכחי, על מחקרים אחרים (Davidovitch & Wadmany, 2021a, 2021b) ועל ניירות עמדה של סטודנטים (נובוסלסקי, 2022), אנו מציעים שהקמפוס יפעל במתכונת לימודים היברידית המשלבת בין לימודים מקוונים ללימודים פרונטליים. יש לבדוק את תכניות הלימודים ולהתאים אותן למתכונת הוראה ולמידה המותאמות ללומדים בעידן הנוכחי - המשתנה והמתחדש, הן בהיבטים הקוגניטיביים והן בהיבטים הרגשיים-חברתיים. כפי שמראים גם ממצאי המחקר הנוכחי, לא כל הקורסים מתאימים ללמידה מרחוק. אך המתאימים, ובעיקר הקורסים העיוניים, ילמדו באופן מקוון תוך הקפדה על דרכי הוראה ופדגוגיה דיגיטלית מתאימות. יחד עם זאת, בתוכניות הלימודים ישולבו שיעורים במעבדות יישומיות, סדנאות, סטודיו, ועוד, הדורשים הגעה פיזית לקמפוס או למרחבי למידה מתאימים. אנו רואים חשיבות מיוחדת בכך שסטודנטים בשנת הלימודים הראשונה יגיעו פיזית ללימודים במוסד האקדמי כדי לעבור חוויה לימודית פרונטלית לפיתוח תחושת הזהות והשייכות. את ועוד, ישנם סטודנטיות וסטודנטים המעדיפים ללמוד בקמפוס ולקחת חלק בחוויה הסטודנטילית המוחשית של לימודים פרונטליים בכיתה. לפיכך, בתכנון הלימודים יש להתייחס למודלים גמישים המותאמים ללומדים באופן אישי. עלינו להתייחס בשימת לב מיוחדת גם לתשובות הסטודנטים במחקר הנוכחי, המדגישות כי הגעה פיזית להרצאה שניתן להעביר בצורה מקוונת היא טרחה ובזבוז משאבים עבור סטודנטים רבים.

היערכות להוראה מקוונת יעילה ומוצלחת היא תנאי הכרחי להצלחת הלמידה המקוונת. הטמעת הטכנולוגיות מחייבת היערכות מערכתית רחבת היקף, הכוללת הכשרת סגל הוראה, הגדרה מחדש של אופי ההוראה, הקמת תשתיות טכנולוגיות מתאימות, הקמת מערכי תמיכה, עבודה בצוותים, שימוש מושכל במקורות פתוחים, ושינוי מבני של אולמות ושל חדרי הלמידה וההוראה בקמפוס.

מוסדות להשכלה גבוהה אינם יכולים עוד לנוח על זרי הרפנה ולצפות להמשך קיומם ושגשוגם תוך התעלמות מהסביבה הדינמית שבה הם מתקיימים. על קובעי המדיניות והמרצים לקיים חשיבה מחודשת ותכנון אסטרטגי, בשיתוף סטודנטים, בנושא תכני הלימוד והרלוונטיות שלהם לחיי הלומדות והלומדים, על פדגוגיה ושיטות מגוונות וחדשות להוראה, על למידה והערכה, על שילוב טכנולוגיות מתקדמות והתאמתן ללומדים בכלל ובאופן אישי (פרסונליזציה של הלמידה), ועל התמקדות בפיתוח יכולות למידה חברתיות-רגשיות וכישורים מעשיים כדי להבין ולנהל רגשות, לחוש ולהפגין אמפתיה, לדעת להציב מטרות חיוביות, לפתח ולשמר מערכות יחסים, ולקבל החלטות תבוניות לתפקוד יעיל באופן עצמאי בעיתות משבר ובשגרה. אנו סבורים כי המוסדות להשכלה גבוהה ימשיכו להוות גורם משמעותי ורלוונטי גם בעידן המשתנה הנוכחי. יחד עם זאת, אנו נמצא מודלים שונים ושמישעים של סדירויות, תכנים ודרכי הוראה, למידה והערכה, בהתאם לחזון ולתרבות של המוסדות.

## ביבליוגרפיה

- ברגר טיקוצ'ינסקי, ט' כהן, א' חדר, נ' ומני איקן, ע' (2020). מיומנויות חיוניות ללמידה מרחוק. מכון הנרייטה סאלד, 1, 16-1.
- ברק, מ., דורי, י., חוסין-פראג', ר. (2012). למידה לאורך החיים בטכניון: תפיסות כלפי למידה מרחוק וחוויות לימודיות של סטודנטים. ספר כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2012: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי. י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' ערן, נ' גרי, י' יאיר, י. קלמן (עורכים). רעננה האוניברסיטה הפתוחה.
- גולדשמיט, ר. (2013). למידה אקדמית מקוונת וההכרה בה. ירושלים: הכנסת - מרכז המחקר והמידע.
- הרשקוביץ, א., קברמן, צ. (2009). הכשרה ופיתוח מקצועי של מרצים באמצעות הוראה ולמידה מרחוק כדרך להתמודדות עם מצב של מחסור במרצים. חיפה: טכניון, מכון טכנולוגי לישראל המחלקה להוראת הטכנולוגיה והמדעים.
- וייסבלאי, א. (2020). למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות חינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה. ירושלים: הכנסת - מרכז מחקר ומידע.
- כהן, א. (1999). הוראה אמצעית ולמידה מרחוק באמצעות האינטרנט. מחשבים בחינוך, 49, עמ' 8-16.

מיודוסר, ד., נחמיאס, ר., פורקוש-ברוך, א. (2010). אורייניות חדשות בחברת הידע. אאוריקה, תל-אביב

נובוסלסקי, ק. (2022) מיזם לביאה, נייר עמדה בשם הסטודנטיות והסטודנטים בישראל  
ניר-גל, ע. (2000). הלמידה מרחוק: תפקיד המורה כמנחה בסביבה הלימודית הווירטואלית.  
מעוף ומעשה, 6: 103-124.

CASEL :<https://casel.org>

Cohen, E. & Davidovitch, N. (2020). The Development of Online Learning in Israeli Higher Education. *Journal of Education and Learning*. 9(5), Published by Canadian Center of Science and Education. Canada

Davidovitch, N., & Eckhaus, E. (2021). The lecturer as supervisor: The effect of assessing the abilities of candidates for academic supervision on supervision outcomes. *Laplace em Revista*. 7(1), 133-141. ISSN: 2446-6220

Davidovitch, N. & Yossel-Eisenbach, Y. (2018). On technology and students' reading habits– and their pedagogical significance, *international journal of current innovation research*. 4(1). 1005-1044. ISSN: 2395-5775.

Durlak, J. A. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning*. New York: Guilford

Eckhaus, E. & Davidovitch, N. (2021). Driving Value Creation in the New Economy Following the COVID-19 Crisis. Data-mining Students' Satisfaction from Online Teaching in the Virtual Academic Climate. *The Electronic Journal of e-Learning*. EJEL 19(5). 542-468. ISSN: 1479-4403. United Kingdom. ISSN 1479-4403

Eri, R., Gudimetla, P., Star, S., Rowlands, J., Girgla, A., To, L., Li, F., Sochea, N., & Bindal, V. (2021). Digital Resilience in Higher Education in Response to COVID-19 Pandemic: Student Perceptions from Asia and Australia. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 18(5). <https://doi.org/10.53761/1.18.5.7>

Davidovitch, N. & Wadmany, R. (2021a). E-learning in times of crisis – An incidental or facilitative event? In Z. Sinuany-Stern (Ed.), *Handbook of operations research and management science in higher education* (pp 453-479). Springer Nature.



- Davidovitch, N. & Wadmany, R. (2021b). E-teaching and -learning in crisis situations: Their effect on new directions of thinking in higher education. In: David C. Wyld et al. (Eds): NLPTA, EDU, DSA, IoTE, VLSI, DPPR, ACITY, AIAA, CNDC - 2021 pp. 107-114, 2021. CS & IT - CSCP 2021 DOI: 10.5121/csit.2021.111908. CS & IT Conference Proceedings
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: supporting students' social, emotional, and academic development*. Washington, DC: Aspen Institute, National Commission on Social, Emotional and Academic Development.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4). 18-23.
- Plotkin Amrami, G. (2021). Exploring the educational turn in resilience discourse in Israel: three moments of frame alignment. *Journal of Education Policy*. Volume 36, 5.
- Schonert-Reichel, K. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27, 1, pp.137-155.
- Wadmany, R. (2017). *Digital pedagogy in theory and practice*. Tel Aviv: Mofet [Hebrew]
- Wadmany, R. (2018). *Digital pedagogy: Opportunities for learning otherwise*. Tel Aviv: Mofet [Hebrew]

**פרופ' ניצה דוידוביץ**, חוקרת בתחום ההשכלה הגבוהה, ההוראה והלמידה. ראש תחום הערכת איכות וקידום ההוראה וראש החוג לחינוך באוניברסיטת אריאל.

**פרופ' רבקה ודמני-שאומן**. מומחית בתחום טכנולוגיות למידה, מרצה בחוג לחינוך באוניברסיטת אריאל, חברת המועצה להשכלה גבוהה, ראש הוועדה לחינוך, הוראה, מדעי הרוח ואמנויות במל"ג. מחקריה ומומחיותה הם בתחומי טכנולוגיה חינוכית, פדגוגיה דיגיטלית, ניו מדיה, הוראה ולמידה והכשרת מורים. היא מרצה בכנסים רבים בארץ ובעולם וחברה פעילה בוועדות ובפורומים בין-לאומיים.

**שאי אוקרופ**, דוקטורנטית באוניברסיטת אריאל, בעלת תואר ראשון בקרימינולוגיה ומדעי המדינה מאוניברסיטת אריאל ותואר שני בקרימינולוגיה מחקרית (עם תזה) מאוניברסיטת בר אילן. בעבר עבדה כסטטיסטיקאית בחברת פיתוח ומחקר סטטיסטי וכיום מרצה ויועצת בתחום הסטטיסטיקה ומתרגלת במחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטת אריאל. כמו כן עוסקת בליווי וייעוץ סטטיסטי לאנשי סגל-חוקרים בעבודות מחקר אקדמאיות.

## Returning to the academic campus at the end of the Covid-19 pandemic: Students perceptions' of academic teaching and learning

---

Nitza Davidovitch, Rivka Wadmany, and Shay Ukrop

---

- **Prof. Nitza Davidovitch** - Ariel University; nizarb@yvc.ac.il
- **Prof. Rivka Wadmany** - Ariel University; wadmany@smkb.ac.il
- **Shay Ukrop** - Ariel University; krimishay68@gmail.com

### Abstract

The purpose of this study is to examine students' perceptions of teaching and learning on the academic campus, after experiencing different models of e-learning for more than two years.

The research population included 1,048 students at a university in Israel. The current study combines quantitative and qualitative research methods.

The findings of the current study show that most of the students (some 60%) expressed a clear and unequivocal preference for exclusive online learning, about one quarter (26%) expressed a preference for hybrid studies and only 12.4% expressed a desire to resume face-to-face studies on campus. Of these, 13.6% replied that their preference depends on the type of course.

However about half of the students reported that studying on campus is important to their interpersonal and social interactions with students and faculty members on campus.

The current findings indicate that it is essential that policymakers, lecturers, and students rethink the meaning of academic teaching and learning and strategically plan the study contents, their relevance for learners' lives, the pedagogy, and new varied methods of teaching, learning, and assessment, combined with advanced technologies and their adaptation to learners, with a focus on developing socio-emotional learning abilities.

**Keywords:** Nearing the end of Covid-19; academic campus; student perceptions; e-teaching and e-learning; socio-emotional learning (SEL)

and practical tools for their work. The second was the importance of the bureaucratic process until receiving the teacher's license (such as completing forms, evaluation, teacher associations, and pay). The research findings illuminate the importance of integrating simulations in internship workshops for teacher residents, which strengthens the association between academia and actual work at the school.

**Keywords:** Simulations with actors, social cohesion, social-personal functioning, Self-functioning evaluation

## **To reflect until it hurts - reflective writing in the learning process in the helping professions**

---

Smadar Ben Asher and Gabriela Spector Marzel

---

- Prof. Smadar Ben Asher, Achva Academic College
- Dr. Gabriella Spector Marzel, School of Social Work, Sapir College

### **Abstract**

Reflection is a cornerstone in curricula of helping professions, enhancing students' self-awareness and reflective skills. The literature emphasizes the virtues of reflection for growth but insufficiently addresses the emotional pain entailed. We examined how 103 students of social work and educational counseling experienced growth and emotional difficulty during a systematic life story reflection (LSR). The students' written reflections upon completing the LSR and interviews a year later revealed a strong sense of personal and professional growth, coupled with emotional difficulties. These two were perceived as intertwined components of the reflective process, where feeling pain is necessary to develop personal and professional identity and skills. We discuss the implications for students' reflection and offer practical recommendations for implementing biographical reflection in training helping professionals.

**Key words:** reflection, Life story reflection, Emotional pain, Personal growth, helping professions, social work counseling, training

## **Simulation-assisted internship workshops – a tool for bridging between academia and the field in teacher training**

---

Miri Ben-Amram

---

• Dr. Miri Ben-Amram - Ariel University; miriba@ariel.ac.il

### **Abstract**

Teacher residents must participate in an internship workshop for support, empowerment, and professional development in their residency year, concurrent with their first year of work at a school. The purpose of the current study is to examine the efficacy of a simulation-combined internship workshop among teacher residents, and whether combining simulations in the workshop constitutes a teacher training tool that bridges between academia and the field as regards group cohesion and evaluation of personal functioning in the workshop. Another purpose is to explore the resident's sense of empowerment and mental preparation after participating in the workshop. Participants in the workshop included 41 teacher residents who participated in 16 simulations throughout their residency year. The study utilized a mixed methodology: a quantitative method that used questionnaires on social cohesion in the workshop and social-personal functioning; and a qualitative method, where the residents were interviewed at the conclusion of the workshop. The research findings show a high score for social cohesion in the workshop. Despite the disagreements among the residents, they feel safe and accepted in the group. Regarding the aspect of social-personal functioning, the residents reported that the workshop had a considerable impact on their functioning at the school and that they reached a good understanding of their behavior as teachers and of their interpersonal conduct in the group due to the workshop. Regarding the measure of behavior in the workshop they reported active participation and high sharing of difficulties. In the qualitative part, in the interviews, the teachers noted the importance of two processes that took place in the cohesive and supportive group. The first was their mental preparation through dealing with difficulties, challenges, and dilemmas that arose in the workshop via the simulations, as well as receiving reflective feedback

## **Assimilating digital learning in institutions of higher education: Challenges, barriers, and opportunities**

---

Nizar Bitar

---

- **Nizar Bitar** - Max Stern Academic College of Emek Yezreel; nizarb@yvc.ac.il

### **Abstract**

This study examines the effect of the digital learning program devised by the Council for Higher Education (CHE) and the Planning and Budgeting Committee (PBC), as perceived by the academic faculty, in a case study of an institution of higher education in northern Israel. The purpose of the study is to investigate the faculty's perspectives concerning the digital learning program in higher education and identify the challenges, barriers and opportunities formed by the program. What factors affect its adoption and implementation? To answer this question, in-depth interviews were conducted with faculty who had integrated digital learning in academic courses at an institution of higher education. The data collected were analyzed in a thematic analysis approach. Considering the extensive availability and accessibility of digital tools and resources, digital learning appears to have the potential to change how teaching is conveyed, how learning occurs, and how evaluation is carried out. Israel's institutions of higher education seem to have adopted digital learning as a means of helping students during an unexpected crisis – and what now? What have we learned from this involuntary experience that can help plan the teaching, learning, evaluation, and design of the learning experience in the digital era? The findings of this study could illuminate the implementation of digital learning in institutions of higher education in theory and in practice, considering its strengths and weaknesses as perceived by the faculty. The research findings will help identify challenges and barriers that must be overcome when integrating digital learning in higher education, as well as shedding light on the opportunities provided by digital learning

**Keywords:** Higher education, Digital learning, Online learning, Pedagogy, Regulator

## "What is suitable for special education is suitable for everyone, it just works magic": Learning strategies- perceptions and experiences of pre-service teachers in training and teaching

---

Dana Shoham Kugelmass & Moran Farhi

---

- **Dr. Dana Shoham Kugelmass** - David Yellin College of Education; danask@dyellin.ac.il
- **Dr. Moran Farhi** - David Yellin College of Education; moransitbon@gmail.com

### **Abstract**

This research presents the exposure and implementation process of special education pre-service teachers to learning strategies during their practical experience and their first year of internship.

In accordance with the Israeli Special Education Law amendment of 2018, recent years have shown an increased need to train students for teaching heterogeneous classes, while attending to the different needs of its students. In addition, in light of the new teacher training outline and the increased teacher dropout, it became a necessity to examine learning strategies among pre-service teachers.

This research presents four main themes regarding learning strategies, revealed in interviews with first year internship teachers: The process of gradual exposure of research participants to learning strategies over three time periods; The acknowledgment of the universal suitability of these strategies; The obstacles pre-service teachers encountered during their first year of teaching learning strategies; The perceived contribution of learning strategies by pre-service teachers.

The findings of this research indicate how important it is to make internship teachers voice heard, as they embark on their journey in the field of education. This will enable to examine their perceptions and the challenges they face and suggest solutions that might improve their satisfaction with teaching and reduce the rate of dropouts. It has been found that learning strategies increase confidence and grant a sense of competence in pre-service teachers, despite the challenges of first year internship. Their voices express a successful experience and a sense of significant contribution.

**Keywords:** Learning strategies, internship year, integration and inclusion, universal design learning, teacher training.

Emergent curriculum is a socio-constructive curriculum in which the teachers, students, teaching materials and environment interact in the context of dialogue (Yu-le, 2004).

The aim of the study is to examine outdoor scientific emergent curriculum. The research questions are: (1) what are the topics in the preschool yard chosen by the children for further learning during the years 2014-2019? (2) How the outdoor scientific emergent curriculum projects are developed and what is its scientific contribution to the children?

The research is employed a multiple case study design (Yin, 2014). Analysis of the data included both quantitative and qualitative methods.

Quantitative methods were used to establish the percentage of the topics in the preschool yard chosen by the children for further learning. Qualitative methods were used for an in-depth analysis of learning processes led by children in one of the 150 projects. Data collected for analysis included meeting documentation.

It was found that most of the projects focused on animals and plants. Regarding the development of the curriculum, it was found that the questions asked in the learning process contributed to the development of the learning process.

In addition, the findings revealed that the outdoor scientific emergent curriculum enhances scientific thinking and children's curiosity.

Therefore, it is important that Teachers Education includes courses and fieldwork tasks that involve implementation of projects in the outdoors and expose student teachers to the various and unique learning methods and strategies involved in the implementation of the emergent curriculum approach.

**Keywords:** Emergent curriculum, early childhood learning, preschool science education, student teachers, Preschool yard.

## **Abstract**

The Promotion of Teaching and Learning units established in academic institutions are entrusted with promoting excellence in academic teaching through the training of lecturers in advanced teaching and learning methods. Technological progress requires adaptation of teaching methods that integrate digital tools in teaching and the training of lecturers to use these tools, by active learning of the students and formative assessment for evaluating.

This article presents a training course of the Unit for Excellence and Innovation in Teaching at Tel Hai Academic College at Neapolis University in Paphos, Cyprus, as part of an international collaboration that promotes excellence in academic teaching. The effectiveness of the training was assessed through the integration of qualitative data collected through interviews with the training participants, lecturers at the university, and through a questionnaire distributed to the participants before and after the training. Analysis of the data shows great importance the lecturers hold towards pedagogical training in general and aspects of active teaching while integrating techno-pedagogical tools for formative assessment, in particular. These findings raise the value of international academic collaborations, which promote excellence in academic teaching, as well as the importance of developing expertise in the field of teaching academic lecturers as a profession and as a task of academic teacher training centers.

**Keywords:** pedagogical training, digital learning, active learning, training of academic staff

## **Outdoor scientific emergent curriculum**

---

Michaella Kadury-Slezak

---

- **Dr. Michaella Kadury-Slezak** - Levinsky-Wingate Academic College;  
michaella.kadury@l-w.ac.il

## **Abstract**

Children's development is characterized by advance and changes, where this advance is based on a combination of biological maturation with experiences and learning (Ministry of Education, 2010).



## **Pedagogical changes in the academy - the practitioners**

---

Ifat Linder, Eyal Weissblueth and zafit lukach

---

- **Dr. Ifat Linder** - Tel Hai Academic College; linderifa@telhai.ac.il
- **Dr. Eyal Weissblueth** - Tel Hai Academic College; eyalwei@telhai.ac.il
- **Ms. zafit lukach** - Tel Hai Academic College; zafitl@telhai.ac.il

### **Abstract**

Graduate Teacher Assistants (GTA) that assist teaching in institutions of higher education are an essential factor in connecting the frontal lesson learned in the course with the lecturer and the need to practice the material taught. The transition to online teaching required GTAs to change their teaching methods during their classes and caused lecturers to require their support during online synchronous lessons. The current study examined the association between the GTAs' time on the job, their connection with the lecturer who taught the course, and their perceptions and attitudes towards their teaching and their digitization level, using an online Google Form survey. Findings show that longtime GTAs feel more accessible to students and are better able to work with digital tools than newer GTAs. To improve GTAs' work, there is a need to train them and strengthen their teaching methods in general and digital teaching in particular. There is also a need to structure the joint work model of lecturers and GTAs in online synchronous teaching.

**Keywords:** graduate teaching assistants, online teaching, digital tools, digitization level

## **The effect of international pedagogical training for academic teaching staff- – The case of Neapolis University in Paphos, Cyprus**

---

zafit lukach, Liora Glass-Alon, Netanel Bar-David, and Ifat Linder

---

- **Ms. zafit lukach** - Tel Hai Academic College; zafitl@telhai.ac.il
- **Ms. Liora Glass-Alon** - Tel Hai Academic College; liorag@telhai.ac.il
- **Mr. Netanel Bar-David** - Tel Hai Academic College; netanelbd@telhai.ac.il
- **Dr. Ifat Linder** - Tel Hai Academic College; linderifa@telhai.ac.il

## Parental involvement in their children's education as a function of size The family: the case of Israel

---

Amir Mashiach

---

• Dr. Amir Mashiach - Ariel University; amirma@ariel.ac.il

### **Abstract**

The modern era allows for a reexamination of parents' involvement in their children's education as a function of family size. Israel encourages childbirth: "Children are joy." Is that so? Is this a perception of Sectoral-religious only? Is this concept relevant to the era where the individual and excellence Are the dominant values?

This study examines Israel as a "case study", whether parents of families with many children - of which there are four and above, show lower involvement in their children's studies than parents of small families.

Not all parents can invest in his children, due to lack of time, lack of pedagogical skill, fatigue, pressure from work and more. The more children there are, the parent has to divide between more children or time consumers. Is this reality make each child get a smaller "slice" of the "pie" of abilities and resources? In families of just few children, does each child get a bigger "slice of pie"?

The research findings show that there is a clear correlation between parental involvement in relation to family size - the greater the number of children, the less parental involvement. Findings The research sheds light on one of the topics that engages researchers from different fields of knowledge, as for this topic There are economic, social, value, educational and global consequences.

**Keywords:** Parental involvement; children's education; family size; education; Israel; religion; Halakha

# Contents

<b>Parental involvement in their children's education as a function of size The family: the case of Israel</b>	
Amir Mashiach	13
<b>Pedagogical changes in the academy - the practitioners</b>	
Ifat Linder, Eyal Weissblueth and zafit lukach	31
<b>The effect of international pedagogical training for academic teaching staff- – The case of Neapolis University in Paphos, Cyprus</b>	
zafit lukach, Liora Glass-Alon, Netanel Bar-David, and Ifat Linder	45
<b>Outdoor scientific emergent curriculum</b>	
Michaela Kadury-Slezak	57
<b>"What is suitable for special education is suitable for everyone, it just works magic": Learning strategies- perceptions and experiences of pre-service teachers in training and teaching</b>	
Dana Shoham Kugelmass & Moran Farhi	79
<b>Assimilating digital learning in institutions of higher education: Challenges, barriers, and opportunities</b>	
Nizar Bitar	109
<b>Simulation-assisted internship workshops – a tool for bridging between academia and the field in teacher training</b>	
Miri Ben-Amram	157
<b>To reflect until it hurts - reflective writing in the learning process in the helping professions</b>	
Smadar Ben Asher and Gabriela Spector Marzel	187
<b>Returning to the academic campus at the end of the Covid-19 pandemic: Students perceptions' of academic teaching and learning</b>	
Nitza Davidovitch, Rivka Wadmany, and Shay Ukrop	209
<b>English Abstracts of the Hebrew Articles</b>	I



**Editorial Board:** representatives of the Israel Consortium of Faculty Development Centers – in their areas of expertise.

The journal will be published twice annually. Original research papers will undergo a peer-review process. The journal will be published online.

## **CALL FOR PAPERS**

Hal'ah publishes, after a careful peer-review process, scientific papers grounded in methodologies and theory, reflecting the full scope of areas of contemporary academic teaching and learning.

All submissions should include an abstract limited to 250 words.

All submissions should include 5-6 relevant keywords.

Manuscripts should be between 5,000 and 9,000 words, including references and footnotes.

Manuscripts should be submitted as a Word file using Times Roman 12 points.

All submitted manuscripts must be prepared in accordance with the 6th edition of the Publication Manual of the American Psychological Association (APA; see <http://www.apastyle.org/>).

Manuscripts should be submitted by email to [linori@ariel.ac.il](mailto:linori@ariel.ac.il). Please request confirmation that your manuscript has been received.

All submitted manuscripts will be sent out for external review by one or more anonymous referees.

We welcome your submissions.

## **Academic Board**

**Prof. Nava Ben-Zvi**

**Prof. Ilan Benshalom**

**Prof. Aharon Palmon**

**Prof. Liat Kishon-Rabin**

**Dr. Zvi Orgad**

**Dr. Avigail Barzilai**

**Dr. Nomy Dickman**

**Dr. Ifat Linder**

**Dr. Menashe Puterkovsky**

**Prof. Nitza Davidovitch**

**Prof. Rivka Wadmany**

**Prof. Moti Frank**

**Prof. Dorit Tavor**

**Dr. Yosi bar**

**Dr. Keren Goldfard**

**Dr. Gila Yakov**

**Dr. Itamar Shabtai**

## **Dear Colleagues,**

The Israel Consortium of Faculty Development Centers is pleased to announce the launch of a new English language journal on teaching, learning, quality, and assessment in higher education in Israel (Hal'ah).

The work of the Israel Consortium of Faculty Development Centers focuses on the professional and academic development of the field of academic teaching in higher education in and outside Israel. Members of the Consortium represent national and international organizations devoted to the promotion of academic teaching. The Consortium promotes research on teaching and learning including joint and interdisciplinary research projects with faculty in all disciplines both in and outside Israel to beneficially impact the quality of academic teaching in universities and colleges. Partners in these collaborative projects include international groups and organizations, regulators, and students. The Consortium also organizes seminars and conferences focused on teaching and learning in higher education.

The new journal will bring to the fore new research on teaching, learning, quality, and assessment, including innovative teaching and learning technologies. The journal will reflect global expertise and professional work in the following fields:

- Specialized training
- Theory and practice
- Continuous improvement – platforms and domains
- International community
- Big picture direction and open question

## **Editorial Staff**

Editor in Chief: Prof. **Nava Ben-Zvi**

Co-Editors: Prof. **David Chen**, Prof. **Rivka Wadmany**

**Hal'ah**  
journal on teaching, learning, quality, and assessment  
in higher education in Israel

<https://www.nationalteachingforum.com/blank-8>

Email: [d.nitza@ariel.ac.il](mailto:d.nitza@ariel.ac.il)

Copyright © 2023  
Israeli Consortium of Faculty Development Centers  
9 Rashba St.  
Jerusalem 9226405, Israel

ISSN: 2709-7455 (print); 2709-7463 (online)





# Hal'ah

Journal on Teaching, Learning,  
Quality, and Assessment in  
Higher Education in Israel

---

Issue 4

---

# Hal'ah

journal on teaching, learning,  
quality, and assessment in  
higher education in Israel



---

Issue 4

---