

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ד

כרך יא



עורכים:

ד"ר אליסיה גרינבנק - עורכת ראשית
פרופ' משה צפור
ד"ר אפרת בנג'ז

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז
פרופ' בנימין בר-תקווה
פרופ' אסתר עדי-יפה
פרופ' שונית רייטר
פרופ' ישראל ריץ'
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ד 2024
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900
אתר המכללה www.washington.ac.il
דוא"ל rjournal@washington.ac.il

תוכן

5	דבר סגנית נשיא המכללה
7	דבר המערכת
11	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות

17	פרשנות מלבי"ם לראשית עלילת מגילת אסתר	עמוס פריש
35	"ולפי דרכנו למדנו" - המעשים בסוכה פרק ב' כדיון פנימי במעשה ובתוקפו	צחי כהן

שער שני | חינוך והוראה

59	"עוד יבואו ימים אחרים": גננות קולטות ילדי גן מפונים במלונות ובגנים פרוביזוריים בים המלח ובאילת במלחמת "חרבות ברזל"	אורן כהן זדה, גי'ודי גולדנברג ורחלי הולצבלט
83	תהליכי הוראה מקדמי לומד עצמאי בשגרה ובעיתות חירום	מרב גרומן ויהודית חסידה
101	תפיסת מקורות תמיכה בקרב תלמידים במצבי סיכון: ניתוח משווה בין שתי מסגרות חינוכיות	כרמית יוקל ושלמה רומי
123	למידה מבוססת סימולציה מקוונת בהכשרת מורים: מבט תלת שנתי על המודל	אורנה לוין
145	מסוגלות בהוראה ביחס למסלול ההכשרה (חינוך רגיל, חינוך גופני וחינוך מיוחד) וגיל המורה	ידידיה ערמון ומירי שחף
165	"מאז הבנתי שזהו מקומי" - מקומה של שנת ההתמחות בגן הילדים בעיצוב זהות מקצועית בקרב גננות מתמחות	דבורה חדר ויעקב סגל

191	<p>“כולנו רְקָמָה אנושית אחת”: השפעת תוכנית SEL על מעורבות חברתית ולימודית של ילדים עם מוגבלויות</p>	<p>אליעזר יריב, מרינה אוסטרובסקי, לי-סול אלקובי, אודליה ברק, אתי גורני, איסנה לויט, טל אביב מזרחי והילה משולם</p>
211	<p>פערים מעמדיים, אמונות מורים ויחסים חינוכיים: כוחה של הסביבה החינוכית</p>	<p>ניסים אבישר</p>

שער שלישי | אמנות, חינוך גופני ובריאות

233	<p>“סוס העץ חוזר” של יוסל ברגנר: ניתוח אמנותי-ספרותי על רקע השואה</p>	<p>רחלי ברגר</p>
251	<p>בריקת תוכנית התערבות חדשנית להפחתת הברלים בגמישות כפושטי הירך (Hamstring) והקשר לכאבי גב תחתון בנשים מבוגרות</p>	<p>קרן ששונקר, רחלי מגנזי ודני מורן</p>

E5

תקצירים מתורגמים

מחברי המאמרים

ד"ר אבישר ניסים

הפקולטה לחינוך, מכללת סמינר הקיבוצים

Nissim.avissar@smkb.ac.il

גב' אוסטרובסקי מרינה

מנהלת גן ילדים. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

ostrovsky@bezeqint.net

גב' אלקובי לי-סול

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

leesol18@gmail.com

ד"ר ברגר רחלי

ראש תוכנית המצוינים (רג"ב) ומרצה במסלול לאמנות, מכללת תלפיות

berger.rach1@gmail.com

גב' ברק אודליה

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

odeliabarak.kl@gmail.com

פרופ' גולדנברג ג'ודי

מרצה בתואר שני, מכללת תלפיות

Judyg@zahav.net.il

גב' גורני אתי

מנהלת גן ילדים. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

etig121@walla.co.il

גב' גרומן מרב

מורה לביולוגיה ולחינוך מיוחד, בוגרת החוג לחינוך, מכללת הרצוג

meravgromman@gmail.com

ד"ר הולצבלט רחלי

ראש הכניסה להוראה, מכללת תלפיות

rachelhol1234@gmail.com

ד"ר חדר דבורה

החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון ומכללה ירושלים
drdvorahaddad@gmail.com

ד"ר חסידה יהודית

רכזת אקדמית לתוכניות המגזר החרדי מכללת הרצוג
chassida@herzog.ac.il

ד"ר יוקל כרמית

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
carmityokel@gmail.com

ד"ר כהן צחי

ראש המסלול לתואר שני בלימודי יהדות, הקריה האקדמית אונו
evic41@gmail.com

ד"ר כהן זדה אורן

ראש בית הספר לתארים מתקדמים. מכללת תלפיות
cohenzad@gmail.com

פרופ' יריב אליעזר

פרופסור חבר, ראש החוג לחינוך משלב לתואר השני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת
ושינגטון
elyariv@gmail.com

גב' לויט איסנה

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת ושינגטון
isanalevit@gmail.com

ד"ר לוי אורנה

ראש תחום ספרות ושפות בפקולטה לחינוך ולמנהיגות וראש מרכז מחקר סימולציה,
המכללה האקדמית אחוה; החוג לספרות, המכללה האקדמית גבעת ושינגטון
orna_l@achva.ac.il

פרופ' מגנזי רחלי

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת בר אילן
Racheli.Magnezi@biu.ac.il

פרופ' מורן דניאל

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל
dani.moran@sheba.health.gov.il

גב' מזרחי אביב טל

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון
talaviv224@gmail.com

גב' משולם הילה

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון
hilamesh4893@gmail.com

ד"ר סגל יעקב

ראש החוג לגיל הרך, מכללה ירושלים
kobisegal@gmail.com

ד"ר ערמון ידידיה

החוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות. החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך
גבעת וושינגטון
armon10@gmail.com

פרופ' פריש עמוס

פרופסור אמריטוס, המחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר-אילן; יועץ אקדמי של תוכנית
הוראת המקרא, מכללת שאנן
famos176@gmail.com

פרופ' רומי שלמה

ראש בית הספר ללימודים מתקדמים במכללת הרצוג, פרופסור אמריטוס, אוניברסיטת
בר אילן
shlomo.romi@biu.ac.il

ד"ר שחף מירי

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
mirile@washington.ac.il

גב' ששונקר קרן

דוקטורנטית במחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל
sassonkern@gmail.com

תהליכי הוראה מקדמי לומד עצמאי בשגרה ובעיתות חירום

מרב גרומן, יהודית חסידה

תקציר

תהליכי הוראה מקדמי לומד עצמאי הפכו להיות חלק מעולם למידה מתקדם שמעביר לתלמיד אחריות על היבטים שונים של למידה, תוך שעליו לבצע מטלות לימודיות בכוחות עצמו ללא תיווך, באמצעות ניטור וניהול זמן עצמי. קשה מאוד להטמיע חידושים בארגונים שונים, וכן אסטרטגיות למידה חדשות בתוך מערכות חינוך מסורתיות. כך גם באשר לתהליך הוראה באמצעות לומד עצמאי. חלק מבתי הספר והמורים מתקשים לאמץ דרך כזאת גם אם הם רואים בה תהליך הוראה מבורך. המחקר הנוכחי בחן תהליכי למידה מקדמת לומד עצמאי בקרב מנהלים ומורים בישראל בשגרה ובעיתות חירום, תוך בחינה כיצד נתפס תהליך הוראה זה בתקופות שונות. המחקר מבוסס על ראיונות עם 13 אנשי חינוך, מנהלי בתי ספר ומורים באשר לתפיסתם והטמעתם של תהליכי לומד עצמאי. הממצאים מלמדים כי לפני משבר הקורונה תהליכי לומד עצמאי היו פחות נפוצים כמערכת בית ספרית, אך חלק מהמורים יזמו תהליכים אלו באופן עצמאי. לנוכח הניסיון שרכשו המורים בקורונה, המעבר לתהליכי לומד עצמאי היה קל יותר כאשר פרצה מלחמת חרבות ברזל. גם תלמידים שלמדו באופן כזה בתקופת משבר הקורונה, עברו בקלות רבה יותר ללמידה מסוג זה. ממצאי המחקר שופכים אור על חשיבותו של תהליך לומד עצמאי והטמעתו במערכת החינוך לא רק כהכנה טובה יותר לשוק העבודה, אלא גם כהליך למידה הכרחי לעיתות משבר ולפיתוח חוסן נפשי.

תאריכים: לומד עצמאי, עיתות חירום, הטמעת תהליכי למידה, טכנולוגיה

סקירת ספרות

תהליכי לומד עצמאי

תהליך לומד עצמאי (SRL – Self Regulated Learning) הוא שיטת למידה שבה הלומד מבצע מטלה בעצמו ללא תיווך, תוך ניטור עצמי וניהול זמן. הציפייה מן הלומד היא לדעת להסתדר בכוחות עצמו בעת מילוי המשימות המוטלות עליו תוך הסתייעות מוגבלת בעמיתים ובמורה (Eunhae, 2016). תפקיד המורה הוא לתכנן ולפתח את הסביבה הלימודית על מנת שהתלמידים יוכלו להסתדר בכוחות עצמם וללמוד באופן עצמאי במרחב הלימודי שתוכנן להם (Maddux & Gosselin, 2012). במרחבי הגישה של הלומד העצמאי ישנה שיטת הוראה מבוססת פרויקטים (PBL – Project-Based Learning) (Condliffe, 2017; Larmer et al., 2015) המאפשרת לפתור בעיות מורכבות ומערכת תלמידים בתכנון, פתרון בעיות, קבלת החלטות ופעילויות חקר. משימות אלו מעניקות לתלמידים הזדמנות לעבוד באופן עצמאי לאורך תקופות זמן ממושכות ומסתיימות בתוצרים משותפים תוך גישה, הערכה ושימוש יעיל במידע (Ayaz & Söylemez, 2015; Thomas, 2000). התלמידים עוברים תהליך של חקירה בתגובה לשאלה מסובכת, בעיה או אתגר, המוביל לחוויות למידה משמעותיות ומכשיר את התלמידים למיומנויות המאה ה-21, כגון שיתוף, תקשורת וחיבה ביקורתית.

בהשוואה ללמידה מסורתית, שיטת הוראה מבוססת פרויקטים מתוארת כגישה חדשנית ללמידה באמצעות אסטרטגיות מרובות ומפתחת יצירתיות, הרפתקנות, סקרנות, דמיון ואתגר (Seter & Stan, 2018). התלמיד לומד להיות מעורב, להתמודד, לחתור למשמעות, לבחון את הידע על בסיס ניסיונו ולאור מטרותיו, ולשכלל את פרשנותו ואת מבנה הידע שלו (Conole, 2014). הלומד הופך לחושב וסקרן, מחפש קישורים בין רעיונות ומושגים ומקבל אחריות על הלמידה שלו (Marshall, 2010), הוא הופך למאתר ופותר בעיות תוך רצון מתמיד לחקור ולהיחשף מחדש (בשורה, 2016). לומד עצמאי מוכן ויכול לקחת על עצמו את הלמידה בתחום עניין שגילה וללמוד אותו בעצמו עד כדי התמחות (ניב, 2014; 2019). שיטת הלמידה מבוססת הפרויקטים יעילה יותר מאשר שיטות הוראה מסורתיות בהשגת הישגים אקדמיים (Ayaz & Söylemez, 2015). תלמידים שלמדו בשיטת למידה מבוססת פרויקטים הצליחו יותר והפגינו גישה חיובית יותר כלפי השיעורים בהשוואה לתלמידים שלמדו בשיטה המסורתית המבוססת על ספרי לימוד. ממצאים אלו מדגישים את היתרונות הפוטנציאליים של גישות למידה חדשניות על פני שיטות הוראה מסורתיות (Baş, 2011).

'לומד עצמאי' בישראל ובעולם

מגפת הקורונה, שהובילה למעבר מהיר ללמידה מקוונת, הדגישה את חשיבות הלמידה העצמאית בכל העולם. מטא-אנליזה של 163 מחקרים על עידוד למידה עצמאית בסביבות

מקוונות הראתה השפעה חיובית על הישגי לומדים בכ-63% מהמחקרים, ללא השפעות שליליות (Xu et al., 2023). טרום מגפת הקורונה, השימוש בלמידה והערכה מקוונת בעולם ובישראל היה מוגבל בעיקר להערכה חלופית (בישראל במסגרת 30% של ציון מסכם בכיתות הניגשות לבגרות), ולא נתפס כאמצעי יעיל או איכותי במיוחד להוראה בקרב צוותי הוראה (Hodges et al., 2020). בישראל, על אף המלצות משרד החינוך בחוזרי מנכ"ל ותוכניות לימודים לפיתוח כישורי הכוונה עצמית (כגון ברוח דברת, 2004), ולמרות נכונות מורים לשילוב הערכה לשם למידה והערכה מקוונת, קיים בלבול וחוסר ודאות בקרב מורים ותלמידים בישראל לגבי המשמעות ודרכי היישום. בתי ספר חסרים ציוד קצה, מיומנויות טכנולוגיות וידע פדגוגי-טכנולוגי נדרש. לעיתים למידה המוגדרת כעצמאית היא למעשה ניסיון להעתיק הערכה רגילה למרחב המקוון (דורי, 2021).

ישנם בתי ספר בודדים בישראל המקיימים למידה עצמאית אמיתית בשגרה, אך הם עושים זאת באופן עצמאי וללא תיאום עם בתי ספר אחרים. (Seter & Stan, 2018) יש מספר מצומצם של תוכנית ארציות, ובהן הקורס המקוון התלת-שנתי "כימיה ברשת"¹ בהיקף 5 יח"ל (המיועד לתלמידי תיכון בישראל שאינם יכולים ללמוד כימיה בבית ספרם). הקורס תוכנן בגישת למידה משולבת: למידה עצמאית מול מחשב ולמידה סינכרונית בהנחיית מורה. מלבד תפוקות בתחום הדעת, מטרתו הן קידום מכוונות עצמית בלמידה והנחלת יכולות חשיבה ומיומנויות נוספות כמו למידה עצמית, אוריינות דיגיטלית ועבודת צוות. על אף יתרונות השיטה, שיעורי הנשירה מקורסים מקוונים (ובכללם כימיה ברשת) הם גבוהים. כחלק מהערכת התוכנית, נערכו ראיונות עומק עם 23 בוגרים שלמדו בקורס. ניתוח הראיונות חשף הבדל בין תלמידים שנשארו בקורס עד סופו לבין אלו שנשרו. הראשונים שמרו על עניין בתחום, דיווחו על סיפוק מאתר הקורס, ביצעו מטלות רשות ומטלות הערכה עצמית, ואילו האחרונים דיווחו על הערפה ללמידה פנים-אל-פנים, לא שימרו עניין בתחום הכימיה ולא ביצעו מטלות מעבר לנדרש בקורס (Eidelman & Shwartz, 2021). גורם מכריע להצלחה או לנשירה מקורסים מקוונים הוא רמת המכוונות העצמית של הלומדים. מחקרים הציעו שלוש אסטרטגיות מרכזיות לקידום מכוונות עצמית בסביבות מקוונות: הצעות ושאלות רפלקטיביות לתכנון ולמידה, מתן משוב השוואתי לעמיתים (שנמצא יעיל במיוחד למניעת דחינות), ומערכות תמיכה כוללות המציעות כלים להערכה עצמית, תרשימים חזותיים ורשימות מטלות (Wong et al., 2019).

בתי ספר בעיתות שגרה ובחירום

אתגרים שעיימם מתמודדות מערכות חינוך בשגרה עלולים להחמיר במצב חירום (Tarricone et al., 2021), ואסון המשפיע על קהילה ישפיע גם על בתי הספר בה. במצבי אסון, ילדים ובני נוער מחפשים הדרכה ממבוגרים תומכים. אם משבר גדול מתרחש בזמן הלימודים, הם פונים לאלה הפועלים "במקום ההורים" – המנהלים והמורים שלהם. ילדים מצפים

ממבוגרים אלה לשמור עליהם בטוחים ולהרגיע אותם. גם בעת חזרה לשגרה, כאשר בית הספר נפתח מחדש, ילדים ממשיכים להזדקק לתמיכה כדי להסתגל לנסיבות החדשות (Mutch, 2015). נגיף הקורונה השפיע על העולם כולו מההיבט החברתי, התרבותי והכלכלי. בין התחומים שהושפעו באופן דרמטי היה החינוך, שנאלץ לעבור להוראה מרחוק בחירום, פעמים רבות עם משאבים ותמיכה מינימליים (Papadopoulos Schreiber, 2023). בהמשך, מלחמת חרבות ברזל העמידה בפני מערכת החינוך בישראל אתגרים מורכבים שלא התמודדה עימם בעבר, כגון פינוי תושבים והפסקת לימודים ביישובים רבים והתמודדות עם טראומה לאומית שחוו כל אזרחי ישראל. המשבר הזה שונה במהותו ממשבר הקורונה, שהשלכותיו היו זהות על כל אזרחי ישראל (אבן זהב, 2024).

רווחה אישית מצויה בסיכון באירועי חירום קיצוניים. תחושות של חוסר ודאות, פחד ובידוד יכולות לא רק לשבש את הפעילויות היומיומיות אלא גם למנוע מתלמידים לפתח מיומנויות חברתיות-רגשיות, מיומנויות תקשורת וכישורים של פתרון בעיות ונקיטת אסטרטגיות מועילות, ולהעמיד אותם בסיכון פיזי ופסיכולוגי לטווח ארוך (אבן זהב, 2024). דוח OECD (2023) הציג המלצות ליישום באוקראינה המצויה במלחמה, על מנת לשמור על איכות החינוך למרות שבירת הרצף החינוכי בזמן מלחמה מתמשכת (בתוך אבן זהב, 2024). הדוח סוקר רפורמות חינוכיות מוצלחות שבוצעו במדינות OECD נבחרות ומציג אתגרים שזוהו לצד המלצה לדרכי התמודדות עימם. כמענה לאתגרים דוגמת הפסדים ופערים במערכת החינוך, פגיעה ברצף תוכניות לימוד, קושי פדגוגי ושמירה על איכות החינוך, עלו הפתרונות שכללו בין היתר פיתוח והטמעה של פלטפורמות לימוד מקוונות ומשאבי למידה דיגיטליים, פיתוח תמיכה חינוכית ומתודולוגית לתוכניות לימוד חדשות תוך ליווי תוכניות הלימוד החדשות בחומרים חינוכיים ומתודולוגיים מורחבים לתלמידים ולמורים, במקביל לשינוי מתכונת הערכה ופיתוח חומרים להערכה מעצבת והערכת יכולות (אבן זהב, 2024). למידה מבוססת פרויקטים סיפקה ללומדים מיומנויות הנדרשות לחיים ואפשרה להם להתמודד עם בידוד חברתי. בתקופת הקורונה נמצא כי מי שהוכשר בתהליכי למידה עצמאית הגיע להישגים טובים יותר (Cai et al., 2020). שיטת הוראה זו עשויה לסייע לעתידו של הבוגר בחיי השגרה וגם לתת מענה לבתי ספר בעת חירום (Papadopoulos & Schreiber, 2023).

מצב חירום מוביל לאתגרים בהיבטים פדגוגיים וניהוליים, פתרונות מוצעים דורשים השקעה רבה מצד ההנהלה, צוות ההוראה, התלמידים וההורים, (אבן זהב, 2024). סגנון הניהול, מידת העצמאות בקבלת החלטות ואקלים בית ספרי, כל אלה משפיעים בצורה משמעותית על שביעות הרצון ומחויבות המורים (Dou et al., 2017). יכולת המורים לספק תמיכה מדורגת אפקטיבית ללמידה ולהעניק הדרכה ותמיכה, תוך איזון בין הוראה מסורתית לבין שיטות חקירה מעמיקות, זוהו בספרות כגורמים מסייעים ביישום הוראה מבוססת פרויקטים (Kawasaki, 2016). הדגש הוא לא על מורים ועל מה שהם מלמדים, אלא על התלמידים ועל מה שהם לומדים. זהו שינוי מהותי המאפשר למידה פעילה. תפקידם של המורים הוא להנחות ולכוון, לשאול שאלות ולאפשר ללומדים לעבד את חוויותיהם

ולפתח תוכנות ותיאוריות המבוססות על חוויות אלה, זאת על ידי מתן משוב המתמקד בעיקר בהתפתחותיות המטא-קוגניטיביות של הלומדים ובמיומנויות הלמידה החברתיות שלהם (Setter, 2018). המורה צריך לדעת כיצד לאתר ולרכוש ידע חדש באופן עצמאי ולהיות בעל הכוונה עצמית בלמידה (בשארה, 2016). שיתוף בין מורים מקנה למורים ביטחון ביכולותיהם (Prestridge, 2019).

הוראה פעילה ממוקדת תלמיד מאופיינת באוטונומיה של התלמידים, חקירה עצמאית, הצבת מטרות, שיתוף פעולה, תקשורת ורפלקציה במסגרת פרקטיקות מהעולם האמיתי, תוך שימוש בטכנולוגיה וביצוע תהליכים קבוצתיים באיכות גבוהה (Kokotsaki et al., 2016). במצב חירום, כאשר החינוך משובש, להורים יש אחריות גדולה יותר ועליהם להיות נכונים להשקיע משאבים נוספים בחינוך ילדיהם כדי שתהליכי למידה אלו יצליחו (אבן זהב, 2024).

מטרות המחקר

המחקר הנוכחי מבקש לבחון מספר מטרות באשר לתהליכי לומד עצמאי בישראל. ראשית, להבין את תפיסתם של מנהלים ומורים את תהליכי הלמידה העצמאית בשדה החינוך. שנית, לבחון את הטמעתם של תהליכים אלו בשדה החינוך בעיתות שגרה ובעיתות חירום, ולבסוף לבחון אילו השלכות יש לרצף עיתות החירום שפקד את ישראל בשנים האחרונות על מורים ותלמידים מבחינת תהליכי 'לומד עצמאי' בבתי הספר.

שיטת המחקר

המחקר נעשה בפרדיגמה הפנומנולוגית קונסטרוקטיביסטית-פרשנית ובגישת מחקר נרטיבי, המתאימות להבנה הוליסטית של תופעות ומציאת נושאים משותפים בסיפורים. גישה זו מאפשרת הבנת תופעות מנקודת מבטם הסובייקטיבית של החווים בסביבתם הטבעית. התפיסה הקונסטרוקטיביסטית חושפת ידע חדש על בסיס ידע קיים ומקיפה את התופעה הנחקרת. הגישה האיכותנית מתייחסת למכלול האינטראקציות והרבדים הגלויים והסמויים בהקשרם. החוקר הוא כלי המחקר המרכזי, ולפרשנותו משמעות רבה (שקדי, 2011).

אוכלוסיית המחקר כללה 13 מרואיינים מחמישה בתי ספר באזורים שונים בארץ, מתוך כוונה להביא את פועלם, עמדותיהם, תפיסותיהם ופרשנותם בתחום הלומד עצמאי ולמידה מבוססת פרויקטים בעיתות חירום ובשגרה. חמישה ראיונות נעשו בצל מלחמת חרבות ברזל. תיאור הנדגמים מופיע בלוח מס' 1.

לוח 1: אוכלוסיית המחקר

שם	תפקיד	ותק בתפקיד	ותק בבית הספר	מס' תלמידים	שלב לימודי, סוג פיקוח והגשה לבגרות	עשירון טיפוח
ל'	מנהל תיכון שש שנתי	5 שנים	5 שנים	כ-600 תלמידים בנים בלבד	ממ"ד 6 שנתי, מגיש לבגרות	1
ו'	מנהל חט"ב	שנה	6 שנים	כ-600 תלמידים בנים בלבד	ממ"ד 6 שנתי, מגיש לבגרות	1
ע'	רכז פדגוגי	6 שנים	10 שנים	כ-600 תלמידים בנים בלבד	ממ"ד 6 שנתי, מגיש לבגרות	1
ו'	מנהל חט"ב	5 שנים	5 שנים	כ-260 תלמידים בנים ובנות	ממלכתי, חט"ב, לא מגיש לבגרות	4
ד'	רכזת תקשוב	3 שנים	7 שנים	כ-260 תלמידים בנים ובנות	ממלכתי, חט"ב, לא מגיש לבגרות	4
ש'	מורה בחט"ב, רכזת פדגוגית ורכזת שכבה	3 שנים	14 שנים	כ-260 תלמידים בנים ובנות	ממלכתי, חט"ב, לא מגיש לבגרות	4
ה'	מנהלת שש שנתי	3 שנים	3 שנים	כ-170 תלמידים בנים ובנות	ממלכתי, תיכון, מגיש לבגרות בינ"ל	1
מ'	רכזת מקצוע	שנה אחת	שנתיים	כ-170 תלמידים בנים ובנות	ממלכתי, תיכון, מגיש לבגרות בינ"ל	1
א'	מורה בחט"ב ובתיכון	13 שנים	13 שנים	כ-1,400 תלמידים בנים ובנות	ממלכתי, שש שנתי, מגיש לבגרות	1
ח'	רכזת מקצוע, מורה בחט"ב ובתיכון	18 שנים	12 שנים	כ-400 תלמידים בנים ובנות	ממלכתי, שש שנתי, מגיש לבגרות	2
פ'	מורה בתיכון	8 שנים	3 שנים	כ-1,400 תלמידים בנים ובנות	ממלכתי, שש שנתי, מגיש לבגרות	1
ג'	מורה בתיכון ורכז מקצוע	16 שנים	6 שנים	כ-1,400 תלמידים בנים ובנות	ממלכתי, שש שנתי, מגיש לבגרות	1
י'	מורה בתיכון ורכזת מקצוע	32 שנים	15 שנים	כ-1,400 תלמידים בנים ובנות	ממלכתי, שש שנתי, מגיש לבגרות	1

בחירת משתתפי המחקר מבוססת על דגימה המבקשת למקסם את עומק הנתונים ואת העושר הטמון בהם (צבר בן יהושע, 2016). במחקר איכותני קיימת העדפה לבחירת נדגמים שיש ביכולתם להעיד על התופעה הנחקרת (Mason, 2010). הנדגמים במחקר זה מייצגים טווח של אנשים ועמדות באוכלוסייה המתאימה למחקר.

כלי המחקר שנעשה בו שימוש הוא ריאיון חצי מובנה המורכב ממערך מוסדר של שאלות נתונות לשינויים בהתאם לדינמיקה שנוצרה עם כל מראיין. ראיונות מסוג זה מאפשרים לחוקר לבחון לעומק את הנושא ולתת למראיין להביע את עצמו באופן חופשי שאינו מגביל את תשובתו (שקדי, 2011). מטרת הריאיון היא לבחון את האמונות והתפיסות של המראיין לגבי תהליכי הוראה מקדמי לומד עצמאי.

מבנה הריאיון נבנה על פי פאטון (2002), שלפיו יש להוביל את המראיין אל נושא המחקר מתוך היכרות והתחברות לעולמו הפרטי. באופן זה ניתן לבנות פתיחות ואמון בין המראיין למראיין ולאפשר ריאיון נינוח שיש בו שיח סביב הנושא המהותי (שקדי, 2011). במחקר זה, הריאיון כלל מספר מסגרות של שאלות, ובהן על ניסיון והתנהגות, עמדות וערכים, רגשות ותחושות, תוך ניתוח עיתות שגרה וחירום.

על מנת לשמר את אמינות המחקר ותוקפו, נשמרו הקלטות הריאיונות, תמלולים ומסמכים. הוצג תיאור עשיר של ציטוטים כדי לאפשר בחינה עצמאית של פרשנות הממצאים. שאלות הריאיון הועברו לבודק חיצוני שהעריך את הקטגוריות השונות ואת תהליך הניתוח בכללותו.

ניתוח הממצאים נעשה על פי תיוג של ממצאי הריאיונות בקודים ספציפיים שנצפו כחוזרים על עצמם והיוו את התשתית להצגת הרעיון החדש העולה מהמחקר. קידוד הריאיונות התבסס על איתור ומיון של תופעות, דפוסים וניסוחים שניתן להציג קשר ביניהם באופן שיטתי ומובנה בשלושה שלבים. בשלב הראשון חולקו הריאיונות לפי נושאים. בשלב השני, בכל נושא (או קטגוריה) נעשה קידוד ממוקד יותר וחולצו קטגוריות מתוך כל נושא. בשלב השלישי נבדקה ההלימה בין המושגים והקטגוריות השונות כמענה לשאלת המחקר וסוננו הקטגוריות שאינן נחוצות באופן שאפשר לחלץ את התמות המרכזיות המהוות בסיס להצגת הרעיון המרכזי במחקר זה. תהליך קידוד הוביל לתמות מרכזיות המתארות תחילה את הפרקטיקה של תהליכי לומד עצמאי בבית הספר, לאחריו את תפיסות המורים שעושים שימוש במתודת הלומד העצמאי כלפי דפוס למידה זה, ולבסוף השלכותיו של תהליך זה בעיתות המשבר שפקדו את ישראל בשנים האחרונות.

אתיקה

המחקר הנוכחי התנהל על פי כללי האתיקה הנהוגים במחקרים איכותניים (שפרלינג, 2016), וכלל הערכת הסיכונים הקיימים שעלולים לפגוע בנחקרים וניסיון לסלקם או למזער אותם עד כמה שניתן. הקפדנו שהמחקר יוכל לשמש לתועלת ולליצור מידע מועיל לחברה,

ושמרנו על כבוד המשתתפים, בטיחותם ופרטיותם. הובהר למרואיינים כי נעשה וייעשה כל מאמץ לשמור על פרטיותם, ובכלל זה הימנעות מפרסום שמם או פרטים מזהים אחרים. כל הראיונות בוצעו בהסכמה לאחר שהוצגה בפני המרואיינים מטרת המחקר והובטחה להם אנונימיות. מטרת הריאיון הוצגה כראשיתו וניתנה למרואיינים הזכות לפרוש מן המחקר בכל עת. הוסבר להם כי הריאיון מוקלט לשם נוחות בלבד. במהלך הריאיון נעשה מאמץ לשמור על אווירה נינוחה ובמקביל לשמור על מקומו המקצועי של המראיין, בלי לגלוש להיבטים אישיים או חבריים. הראיונות נעשו בחדר שקט. על מנת לשמור על כללי האתיקה, הוספנו רשימה ביבליוגרפית לחומרי המחקר.

ממצאים

ממצאי הראיונות מעלים שלוש תמות מרכזיות באשר לתפיסת תהליכי למידה עצמאית בבתי ספר בעיתות שגרה וחירום. ראשית, עולה כי גישת 'לומד עצמאי' מתבצעת באופנים שונים בבתי הספר ולא כהלך למידה קבוע. שנית, מנהלים ומורים שעובדים בבתי ספר שבהם עושים שימוש בתהליכים אלו, תופסים זאת כהליך חיובי ובעל השלכות על עתיד התלמידים. לבסוף נמצא כי לתהליכים אלו יש משמעות עמוקה בעיתות חירום, ולא רק כלמידה אלא גם כפיתוח חוסן בעת למידה בימי משבר.

אופן ביצוע תהליכי לומד עצמאי בבתי ספר

בבתי ספר שונים מקיימים SRL (למידה עצמית) ו-PBL (למידה מבוססת פרויקטים) בדרכים שונות. בשניים מבתי הספר מתקיימים ימי SRL בית ספריים במגוון מקצועות לימוד, אלו ימים שבהם מתקיימת למידה עצמאית מלאה ללא תיווך ונוכחות המורים. לעומת זאת, בבית ספר אחר קיימת למידה עצמאית בכל ימות השנה אך רק במקצועות מסוימים.

יש לנו שני מקצועות שבעצם תלמידי שכבה ט' לומדים כלומר עצמאי בלבד, אין מפגש פיזי עם המורה בכיתה. הם מקבלים כל שבוע משימות וטופס של google forms והם מתקדמים משבוע לשבוע. זה כתוב להם במערכת אבל פיזית הם לא נמצאים בבית הספר. דבר שני, פעמיים במחצית יש יום שהוא יום לומד עצמאי לכל בית ספר, לכל הכיתות. ביום הזה התלמידים לא מגיעים לבית הספר, הם נמצאים בבית, הם מקבלים משימות במספר מקצועות לימוד. למעשה הם צריכים ללמוד נושא חדש ולבצע משימות הגשה וזה פשוט יום שמוקדש לזה (ש').

בהשוואה ללמידה עצמאית מלאה, ישנם בתי ספר שבהם מתקיימים לימודים מסוג PBL המבוסס פרויקט, שבהם המורה הופך למנטור. בחלק מבתי הספר למידה מסוג זה נעשית ברוב מקצועות הלמידה ובמהלך שעות הלמידה הרגילות כתוכנית בית ספרית. הרכז הפדגוגי ע' הסביר: "כמה שפחות פרונטלי וכמה שיותר שהילד יעבוד. אז ההמלצה

והרצון שלנו זה שבערך חצי מהזמן המורה לא ידבר והילדים יעבדו". גם המנהל ו' תיאר: "בתוך השיעורים בעצם יש דגש גדול על מה שנקרא 'למידה עצמאית' או 'למידת חקר'... זה אומר שאנו לא מלמדים בכיתה פרונטלית והילד כותב, אלא חלק נכבד מהחומר זה באמצעות חקר". בבתי ספר אחרים, למידה מסוג זה אינה תוכנית לימודים מובנית אלא יוזמה של המורה, כפי שסיפרה ח':

כל תוכנית הלימודים שלי מבוססת על PBL. אני כמעט לא מלמדת אותם פרונטלית. יש להם כל מיני פרויקטים, יש להם משימות להגשה. יש להם חובת נוכחות, זה הדבר היחיד שאני מחייבת. הם חייבים להגיע לכל השיעורים, חלק גדול מהמשימות הם עושים בכיתה, חלק מהמשימות הם עושים בבית אבל יש מעט מאוד הוראה פרונטלית. רוב ההוראה מתבססת על דברים שאני שמה להם בתוך ה-Classroom והם עושים את הכול. מלמדים אחד את השני את הכול.

מורה נוספת תיארה את אופן הלמידה בכיתה: "התלמידות צריכות לבצע אימון אחרי שהן מקבלות כלים וסוגים של אימון, הן יכולות לבחור ולבנות את האימון בעצמן ולשלוח לי את סוג האימון שהן בצעו ואת המערך שלו" (פ'). בכל המקרים שצוינו, למידה מבוססת פרויקטים (PBL) נעשית לאחר הקניה בסיסית והכרת שיטות הלמידה, כפי שציין ל': "אי אפשר ללמוד באמת עצמאי בלי גופי ידע בסיסיים. זה משהו שהוא לא עובד". "בתחילת השנה צריך ללמד את השיטה ולהקנות אותה עם קבוצה חדשה ואחרי ההקניה זה כבר הופך להיות משהו שמתקיים" (א'). גם ח' טוענת "חייבת להיות הקניה בסיסית. את לא יכולה לעשות שום דבר בלי הקניה בסיסית, גם לא יכולה ללמד בכיתה בלי הקניה בסיסית".

למעשה בכל בתי הספר שהיו חלק ממחקר זה, מתקיימים תהליכי הוראה מקדמי לומד עצמאי בין אם בגישה עצמאית לחלוטין ללא תיווך ובין אם בלמידה מבוססת פרויקטים. בחלקם באופן מרוכז ובחלקם במקצועות לימוד מסוימים. יתרה מכך, נראה כי במרבית המקרים היוזמה היא של המורים ולא כחלק מחזון בית הספר.

המרוויינים המלמדים בגישה זו בכיתה העלו מספר סיבות לכך.

אני לא חושב שילד שמסיים בחמש בערב צריך לקבל שיעורי בית. אני גם חושב שילד שעובד בבית מפספס שני דברים: (א) הוא מפספס את העזרה המקצועית של המורה. (ב) הוא מפספס את עבודת הצוות ואווירה חברתית שהיא מיומנות לא פחות חשובה ממיומנות קוגניטיבית. וגם המורה לומד להיות מנטור (ע').

הסבר נוסף מתייחס לתהליך עצמו:

עד סוף השיעור הם (התלמידים) צריכים להגיש לי את השאלה... אני לא

רוצה לתת להם שיעורי בית כי אז הם פשוט לא יגישו אותה. יגישו אבל בדרך שלהם, ואני לא יודעת לפקח מה קורה בדינמיקה הקבוצתית שלהם. אני לא רוצה שילד אחד יעשה את הכול. אני מארגנת את השיעור שלי ככה שבסוף השיעור הם מגישים לי שאלת מחקר או שבסוף השיעור הם מגישים לי פרזנטציה וככה אני מוודאת שהם באמת עובדים במהלך השיעור. בגלל שיש להם תורנות חדר אוכל ותורנות לול והתנדבות וספורט ודגע חבר שלך הכי טוב בוכה בחדר ולהגיש 5000 עבודות, אז אני משתדלת פשוט לא להתייחס ללומד עצמאי כשיעורי בית אלא כדרך בה אני מלמדת (ח').

מורה אחר מסביר כי "יש עבודה בבית אבל רוב העבודה נעשית בכיתה גם כדי שנוכל לתקף את מה שהם למדו כמה זה באמת נכון וכמה מהם צריכים עזרה. אני לא כל כך סומך עליהם שהם יעשו את זה בבית" (ג'). אם כן, המורים נוקטים גישה שמקדמת לומד עצמאי מתוך תחושה שזו הדרך שתאפשר להם להנגיש את חומר הלמידה באופן מיטבי.

בהיעדר מדיניות בית ספרית באשר לתהליכי למידה מקדמי לומד עצמאי, כל מורה קובע לעצמו את תדירות ואופן ביצוע התוכנית, אך לא ניתן לפעול באופן יזום אם המערכת אינה מאפשרת זאת. המורים שמתארים יוזמות באשר לתהליכי למידה מסוג זה מתארים אוטונומיה בית ספרית. כך לדוגמה אומרת מ': "המנהלת ממש סומכת על כולם... היו לי אולי שלוש שיחות עם המנהלת באופן רשמי מתחילת השנה ופשוט המון שיחות לא פורמליות. אני חושבת שמשם גם מגיע לומד עצמאי בבית ספר כי היא נורא מאפשרת עצמאות". גם ח' מחדדת "יש לי יד חופשית לעשות כראות עיני כל עוד ההישגים שלנו מוכיחים את עצמם. אף אחד לא מורה לי מה לעשות". יתרה מכך, העצמאות היא לא רק באופן הלמידה אלא גם בכתיבת התכנים.

אנחנו בדרך כלל עושות את הכול ביחד. נניח חברתי מאוד מאוד מוכשרת בעיצובים הגרפיים של MTB אז היא עושה את כל האנימציות ואת כל הדברים האלה. אני עושה יותר את הדברים העיוניים ואני עושה את כל הרעיונות של הדגמים וכל הרעיונות של הפרזנטציות, שזה יותר התחום שלי. כל אחת מביאה את החלק החזק שלה בתוך הצוות ואנחנו ביחד יוצרים את המשימות (ח')

בבתי ספר שבהם התהליך הוא מובנה, המנהלים מובילים את הרעיון ותומכים בו. לדוגמה, בחלק מבתי הספר הנהלת בית הספר יוצרת שיח פעיל סביב הנושא ומעודדת SRL ו-PBL. מספרת א': "זה היה אחד מהנושאים המובילים של שנה שלמה שעברה בהובלה של המנהלת". גם ש' אמרה: "המנהל שלי ספציפית כרגע הוא מאוד מאוד תומך ברעיונות של לומד עצמאי ומעודד אותו ועובדה שזה קיים בבית ספר שלנו". יתרה מכך, בבית ספר המקדם באופן שיטתי תהליכי למידה עצמאית, מנהל בית הספר עובר על החומרים. לדבריו של ר', מנהל בית ספר המקדם תהליכי SRL: "המורה מלמדת קורס שלם בלומד עצמאי, גם אני עברתי על החומרים שהיא שולחת". בבתי ספר אחרים יש ממונה לתהליכי למידה אלו והוא אחראי על התוכנית. כך אמר ע', רכז פדגוגי: "כל מורה שמלמד בלומד

עצמאי צריך להגיש לאחראית את התכנים לאישור ומה הולכים לעשות בכל השכבות ובכל המקצועות".

תפיסת אנשי חינוך את אופי הלמידה העצמאית

מורים ומנהלים שהתנסו ב-SRL ו-PBL רואים יתרונות בשיטות אלה וממליצים לשלב אותן במערכת החינוך באופן רוחבי בשגרה. כך למשל מספר מנהל בית הספר ר': "זאת למידה אחרת, חדשה. אחד מהשינויים שעומדים לקרות שהלומד הופך להיות לומד שהוא יותר עצמאי". לטענת א', הלומד העצמאי מייצר מהפכה מלמידה פסיבית ללמידה אקטיבית. "אני חושב שהדבר הכי חשוב בלמידה זה ללמד אחרים. ככה אתה לומד. בעיקר שאתה יכול אחר כך לבוא ולשתף את הידע שיצרת עם אחרים". מבחינת תהליכי למידה, נראה כי זה יעד בפני עצמו מעבר לחומר הנלמד. ח' משתפת: "זה היעד. אם אתה לומד עצמאי, אתה יכול ללמוד מה שאתה רוצה. תחום הדעת שאני מלמדת לא רלוונטי בכלל... אני חושבת שצריך ללמד ככה את כל הדיסציפלינות".

עם זאת, תפיסתם של המורים נוגעת לא רק בתהליכי הלמידה אלא גם בתפיסת מקומו של המורה בתהליכי למידה מסוג זה, שכן מדובר במעבר מלמידה מסורתית ללמידה מבוססת טכנולוגיה. "התפקיד של המורה הוא שונה ורלוונטי יותר לתקופה, זה מה שהם יצטרכו בסופו של דבר, להתמודד עם זה לבד. בסוף הם יסיימו בגרות, הם יצטרכו ללכת לאוניברסיטה, יצטרכו לכתוב עבודות והם יצטרכו לדעת ללמוד לבד" (ד'). ל' טוען: "לא יכול להיות שלתלמיד לא יהיה כלי עבודה כל כך משמעותי".

נראה שמורים שאימצו תהליכי לומד עצמאי תופסים את התהליך רצוי, הכרחי ומהווה דוגמה.

אני יכולה להגיד לך שהרבה מאוד מורים בצוות הבית ספרי מחקים את דרך העבודה הזאת כי מבינים שהספק הוא מאוד גדול למרות המלחמה ולמרות הכול, וחלק גדול מהמורים התחילו לאמץ את זה בעצמם ובאו לצפות בשיעורים שלנו ולהבין איך אנחנו עובדים ולעשות את זה בעצמם. כמה זה יושרש בתוך התוכנית הבית ספרית? אני לא יודעת, אבל אני כן יודעת שמורים מבינים שזה יותר נכון ללמד ככה, זה יותר נכון להעביר את האחריות לילדים וכן צריך לעזור להם וכן צריך להיות כאן בשבילים (ח').

מנגד, תהליכי למידה מסוג זה חייבים להיות מבוססים על אמצעים טכנולוגיים ועל חדשנות שאולי לא מתאימים לחלק מהמורים. "אני חושבת שזה די חדשני ויש מורים שלא יצאו גם ללמוד. מבחינתם הכול בסדר ולא צריך להתחדש. זאת השיטה שלהם. יש גם מורים שאומרים הלוואי והייתי יודע לעשות דברים כאלה" (ד'). גם מנקודת מבטו של המנהל ישנה שונות גבוהה בצוות המורים לגבי הטמעת תהליכים מסוג זה. מ' מבדילה בין סוגי מורים שונים: "זה מורכב... יש את המורה לפיזיקה שהוא אדם מבוגר. אני לא אניד לו ללמד לומד עצמאי. הוא מלמד בדרך שלו. הוא ממש טוב במעבדה אבל השיעורים שלו סטטיים.

בכלל, עם המורות הצעירות קל יותר". מנהלים מודעים גם לפערי הנגישות לטכנולוגיה כך טוען ל': "השאלה מי האדם שנמצא מולך, מה יכולת השליטה שלו בטכנולוגיה ובעיקר מה הוא מביא איתו. יש מורה עם יכולות גבוהות, אולי הכי גבוהות שאני מכיר. בעניין של טכנולוגיה... לא מתחברים אליו ולא רואים בו דמות". יתרה מכך, גם אחרי משבר הקורונה שבו חויבו המורים לאמץ תהליכי למידה של לומד עצמאי, מעידים מנהלים כדוגמת ש' כי "לא כל המורים טכנו-פדגוגיים והרבה חזרו אחרי הקורונה לשגרת הלוח והטוש המחיק. עם זאת, כולם מסכימים כי מלבד חדשנות וטכנולוגיה, בבסיס תהליכי למידה, ישנו המורה הטוב. לטענת המנהלים, תהליך למידה עצמאי מתחיל ונגמר במי הוא מורה טוב. "יש מורה שבעזרת שאלה טובה יכול לעורר תלמידים למחשבה וסקרנות, ויש מורה שיכול לתכנת נאס"א והתלמידים לא מסוגלים ללמוד אצלו" (ל').

למעשה, תהליכי למידה עצמאית מהווים חדשנות בתחום ההוראה, וכמו כל שינוי גם הנושא הזה מעורר חשש מללמוד דברים חדשים, בעיקר בקרב מורים ותיקים. אולם עיתות חירום מהשנים האחרונות הובילו בתי ספר בעל כורחם למעבר ללמידה מסוג זה, ונראה כי תקופות אלו הביאו להאצה בהטמעה של תהליכים אלו.

עיתות חירום כהאצה לתהליכי לומד עצמאי

בחמש השנים האחרונות מדינת ישראל חוותה מצבים משבריים בעלי השלכות על סדר היום החינוכי. במשבר הקורונה העולמי גם ישראל נקטה בדפוסי ריחוק וסגירת בתי הספר, והחלטה זו הביאה לשינוי משמעותי בדפוסי הלמידה. מורים המלמדים בגישת הלומד העצמאי ראו בכך הזדמנות משמעותית לקידום תהליכים אלו.

באמצע השנה הגיעה הקורונה. אם לדעתי הפרטית והאישית הקצב בשינוי בדרכי הוראה היה הולך לאט ובהדרגתיות, באה הקורונה וטרפה לכולנו את הקלפים ובעצם הכריחה את כולנו לעבור מאוד מהר ללמידה מרחוק וללמידה בזום ולהגיש לנו עבודות ולקבל את העבודות בחזרה בלי לפגוש את התלמידים אפילו בשיעור אלא בלמידה עצמאית. ולאחר שעברנו את הקורונה ולכולנו לא הייתה ברירה אלא להשתמש בלמידה מרחוק, כשהסתיימה הקורונה, באנו ואמרנו אוקיי, אנחנו מבינים שבמאה ה-21 שכבר אנו בתוכה, אחד מהשינויים שעומדים לקרות הוא שהלומד הופך להיות לומד שהוא יותר עצמאי. הידע כבר לא מוחזק על ידי המורה בלבד. עכשיו המחשב מחזיק את כל הידע, והחוכמה שלנו זה לבוא וללמד את התלמידים קודם כל לחפש את הידע ולאחר מכן להבין אותו ולהצמיח מתוך הידע הקיים תובנות חדשות, שזה בבסיסו של הלומד העצמאי (ר').

המורים מודעים לשינויים המועילים שנכפו עליהם בעקבות משבר הבריאות, ומודים שהתקופה רק חידדה את יתרונות תהליכי למידה עצמאית גם בימי שגרה. ש' מספרת:

מה שחווינו היה באמת לנסות לתת כלים של לומד עצמאי, להעביר איך ללמוד באופן עצמאי גם אם אז הייתה קורונה. זאת אומרת, לא רק בזמן מצוקה, לחץ, משבר כזה או אחר אלא באמת... אנחנו מאוד התחברנו לרעיון הזה שזה צריך להיות משהו מאוד שגרתי, משהו שהוא תמיד... זה בעצם המיומנויות שנדרשות היום, אדם בוגר בעולם צריך לדעת ללמוד לבד, לדעת לעבוד לבד, ולכן אצלנו לפחות בבית הספר, אנו מאוד שם, מאוד מאוד יודעים את זה.

כשהמורים נשאלו על המעבר לדפוסי למידה שונים מן המקובל בתקופת הקורונה, הם העידו: "בקורונה ההוראה שעשיתי הייתה מבוססת למידה עצמאית. הייתי עושה הקניה בעיקר ב-10 הדקות הראשונות, מה הדרישות, פותח להם google docs ועוקב במקביל אחרי ההתקדמות שלהם לראות שהם באמת עובדים ויוצר קשר עם משהו שאני רואה שהוא לא עובד" (ג). 'מוסיפה: "כשהייתה קורונה נתתי הרבה עבודות לעבוד בקבוצות מהבית כשזה היה בזום... קבוצות שונות היו נפגשות איתי בזום, במהלך שיעור הייתי קופצת מקבוצה לקבוצה". נדמה שהמעבר לדפוסי למידה עצמאיים נתפס כחוויה טובה לחלק מהמורים וכזהדמנות לגלות תלמידים שהם 'שקופים' בלמידה מסורתית כפי שעולה מדברי מנהלים.

במיוחד בקורונה ראינו את התלמידים שהתקשו... בכיתה ופתאום בזום או בלמידה מרחוק הם היו לבד עם עצמם והיו מסוגלים להתרכז אחרת או להיות טיפה יותר רציניים בלמידה מאשר כשהם בכיתה – ראינו אותם פורחים! בהחלט היו מקרים שאתה רואה תלמידים שזה תפור עליהם ממש, הלמידה מרחוק (ל').

לא חלף זמן רב מתקופת הקורונה ומערכת החינוך בישראל מצאה עצמה שוב במשבר בעקבות אירועי ה-7.10. המורים שדבקים בלמידה עצמאית מתארים תקופה על מנעד של נקודות דמיון ושוני. בין נקודות הדמיון ישנה התייחסות ללמידה מרחוק וליכולת של מורים להעביר חלק מאחריות הלמידה לתלמידים שמעבר למסך. לטענתם, תלמידים שנחשפו לתהליכי למידה של לומד עצמאי גם גילו גמישות רבה יותר במעבר לדפוסי למידה בעיתות חירום מאז פרוץ המלחמה. נראה שתלמידים שלמדו בשיטות אלו בשנים קודמות הסתגלו יותר בקלות למצב החירום במלחמת חרבות ברזל. פ' מדווחת כי "מי שעבדה לפני המלחמה בלומד עצמאי זה הקל עליה את המעבר ללמידה עצמאית בזמן חירום כשלא הייתה ברירה".

הקטנים (כיתות ז-ח) היה להם יותר קשה... אבל הגדולים... (מי שהיו ביסודי ובחט"ב בתקופת הקורונה) כבר היה להם ותק וניסיון מוקדם, אז "א, י, ב, שלי ממש זרמו והיה להם ממש בסדר. הם גם יודעים לעבוד ככה. ה-י' קצת יותר גמגמו ובחטיבה היה יותר קשה (ח).

מנגד צפו ועלו גם נקודות שוני משמעותיות. המרואיינים הבחינו בהבדלים בין תקופת

החירום בקורונה לזו במלחמה, בעיקר בשל ההיבט הרגשי, הצורך ללמוד מהבית והיעדרות ההורים.

היה להם טיפה יותר קושי להרים את עצמם מתוך הפסיביות הכללית והרגשית. היה מצב כזה... כשאתה לומד עצמאי בתוך כיתה אז יש אווירת לימודים. אתה באת לבית ספר, התלבשת, יש איזושהו פורמט גם אם זה פורמט פרונטלי, אתה בבית ספר, באיזושהי מערכת של זה. כשאתה בבית בפיג'מה בחדר ומישהו מדבר אליך מהמסך אז כאילו... (ג').

יתרה מכך, "יש ילדים שהמלחמה פגעה בהם קשות, ילדים שהורים שלהם במילואים חצי שנה, אז בואי, אני מתייחסת אליהם קצת יותר בסלחנות מאשר לילדים אחרים... אומרים לי קשה נורא עכשיו, תרפי. אז אני מרפה" (ח'). דווקא בתהליכי למידה שדורשים למידה עצמאית היה מקום לטפח אווירה טובה יותר ותמיכה רגשית, כפי שטענה א': "הדרישות ירדו בזמן המלחמה... נתנו משימות שהן אחראיות על בדיקת מצב רוח יותר".

דיון

תהליכי למידה מקדמים לומד עצמאי נחשבים בחזית החדשנות החינוכית (Xu, 2023). תהליכים אלו מבוססים טכנולוגיה, מעבירים את אחריות הלמידה לתלמיד ומאפשרים לו להתפתח בעולם מתקדם. עם זאת, ישנו קושי להטמיע תהליכים אלו במערכת החינוך. לעיתים הקושי נובע מהצורך לחשוף את הצוות החינוכי לחדשנות בלמידה, ולעיתים יש קושי של מורים לעשות שימוש בטכנולוגיה. המחקר הנוכחי ביקש לבחון הטמעת תהליכים אלו ואת חוויית הלמידה בעיתות שגרה וחירום.

ממצאי המחקר עולה כי תהליכי למידה מקדמים לומד עצמאי עשויים להיות חלק מחזון בית הספר אך לא בהכרח. חלק מתהליכים אלו נעשים דווקא ביוזמת המורים. העובדה שמורים נוטלים ידים את קידום הלמידה העצמאית מלמדת כי למרות הקושי בחדשנות החינוכית, המורים מפיקים מכך תועלת בחוויית ההוראה ומבינים את התרומה לעתידו של התלמיד. יתרה מכך, המורים מוצאים חוויה חיובית בשימוש בעזרים טכנולוגיים, ביכולת לבקר את הלמידה, ובאפשרות להוריד מנטל שיעורי הבית לטובת עבודת עומק במקצוע הנלמד. מורים ומנהלים שהתנסו ב-SRL ו-PBL רואים יתרונות בשיטות אלה וממליצים לשלב אותן במערכת החינוך באופן רוחבי בשגרה.

בעוד שבעיתות שגרה הטמעה של תהליכים חינוכיים חדשים לא תמיד מתאפשרת במלואה, דווקא עיתות החירום שידעה מדינת ישראל בשנים האחרונות הביאו להאצה בהטמעת תהליכי למידה מקדמי לומד עצמאי. משבר הקורונה כפה למידה מרחוק וחשף את המורים לאופן למידה חדשני, מבוסס טכנולוגיה ועזרים המעבירים את אחריות הלמידה לתלמיד. הקורונה אומנם הייתה נקודת מפנה בלמידה מסוג זה, אך לאחר תום המשבר היו מורים

שחזרו ללמידה המסורתית. נראה כי חלון ההזדמנויות שנפתח ממקור בלתי צפוי הביא לעידוד למידה עצמאית, אך נטמע רק בקרב מורים שהייתה בהם נכונות להתפתח ולעבור לדפוסי למידה חדשניים. מלחמת חרבות ברזל הציפה מחדש את הצורך בתהליכי למידה עצמאית.

מאז פרצה מלחמת חרבות ברזל באוקטובר 2023, ישראל מצויה במצב שמעמיד את מערכת החינוך בפני אתגרים מורכבים. חלקם נובעים מפגיעה ברצף הלימודי עקב פיגוי תושבים והפסקת לימודים ביישובים רבים, וחלקם כתוצאה מהתמודדות עם טראומה לאומית שחוו כל אזרחי ישראל. בנוסף על שיבוש הפעילויות היומיומיות, קיימות תחושות של חוסר ודאות ופחד, וכן חשש מאירועי חירום שעלולים למנוע מתלמידים את ההזדמנויות לפתח מיומנויות חברתיות-רגשיות, מיומנויות תקשורת, וכן כישורי פתרון בעיות ונקיטת אסטרטגיות מועילות. החשיבות של תהליך למידה מסוג לומד עצמאי מתעצם לא רק בגלל מגבלות הלמידה המסורתית אלא גם כתהליך בונה ותורם באפיקים אחרים. לומד עצמאי הוא לומד אקטיבי ובעל מנגנון ויסות עצמי שרכש כישורי התמדה, מוטיבציה, נקיטת יוזמה, סקרנות אישית, קבלת אחריות ועצמאות. הוא מעורב, מתמודד וחותר למשמעות, חושב וסקרן, מאתר ופותר בעיות (Pandero, 2017). מיומנויות אלו נדרשות לכל אדם, בעיקר בעיתות חירום. ללומד עצמאי יש יכולת לפתח חוסן אישי הנדרש בעיקר בזמנים של חוסר ודאות.

ממצאי הראיונות מלמדים כי תלמידים שהפכו ללומדים עצמאים בתקופת הקורונה, הסתגלו בקלות רבה ללמידה עצמאית בזמן מלחמת חרבות ברזל. מנגד, מורים שהכירו את דפוסי הלמידה מקדמי לומד עצמאי הפכו למנטורים של לומדים עצמאיים, מה שהקל על המעבר ללמידה בעיתות חירום ואפשר הוראה איכותית בזמן קצר. יתרה מכך, לאינטראקציות חברתיות יש תפקיד מרכזי בהתפתחות תהליכי למידה מסוג לומד עצמאי, ומיצוי הפוטנציאל מותנה בקיום יחסי גומלין חברתיים מלאים בתוך קבוצת הלמידה. בכתי הספר שבהם נעשית למידת עמיתים באופן קבוע בזמן שגרה, הלמידה הייתה אקטיבית יותר והמעבר המיידית ללמידה מסוג זה בעיתות חירום היה חלק יותר. נראה שמורים שרכשו ידע וביטחון פנו בקלות להוראת SRL ו-PBL בשבועות הראשונים של המלחמה, ובכתי הספר שבהם נעשתה עבודת הכנה לנושא למידה עצמית וניכר שינוי בלמידה לאורך השנה, התמודדו טוב יותר עם המעבר ללמידה בשעת חירום. גם בתי ספר שבהם לא היה שיח מפורש בנושא אך המורים פעלו ביוזמה אישית בשיטה זו לאורך השנה והתמידו בשיח הכולל הכוונה ללמידה עצמית, המשיכו בשיטה זו גם בלמידה מרחוק שנכפתה בזמן המלחמה.

בעת משבר הקורונה, תהליכים מקדמי לומד עצמאי הדגישו את חשיבות הלמידה וחידדו את הצורך בהטמעת למידה חדשנית מסוג זה (Cai et al., 2020), לצורך דידקטי בעיקר. מלחמת חרבות ברזל הדגישה את העובדה שתהליכי למידה מסוג זה מסייעים גם בהיבטים רגשיים, חברתיים ובפיתוח חוסן נפשי. במילים אחרות, נראה שעיתות חירום שונות בהשלכותיהן על אופי הלמידה, ובעוד שנהוג להתייחס ללמידה עצמאית כמפתחת חשיבה, בעת הזאת נראה כי השלכותיה של למידה זו הן גם מעבר לכך.

אין ספק כי יתרונות השיטה ידועים למערכת החינוך כולה, אולם עיצוב שיטת למידה כזו היא אתגר שמערב גורמים רבים. לדפוס הפעולה של מנהלי בית הספר יש השפעה מובהקת על אופייה של הלמידה העצמאית והעצמית. בתי ספר שהפנו קשב וזמן לכינון שיטות אלו באופן רוחבי ומעמיק תוך שימת לב לכלל הגורמים המעורבים, ובהם צוות ההוראה, הצוות הטכני, התלמיד, ההורים והפיקוח, התאפיינו בתלמידים שפיתחו חוסן ויכולות לימוד עצמאיות שהתבטאו גם בזמן המלחמה. המחקר הנוכחי שופך אור על חשיבותם של תהליכים מקדמי למידה עצמאית ויתרונם הרב בעיתות חירום ובהשלכותיהם על חוסנו של התלמיד מעבר לפיתוח תהליכי חשיבה.

עם זאת, יש להביא בחשבון כי מחקר זה התבסס על פרדיגמה איכותנית שאינה יכולה לספק מידע בעל תוקף אובייקטיבי. מממצאים אלו לא בהכרח ניתן להסיק מסקנות בנוגע למורים אחרים. הנושא נבחן במספר בתי ספר מצומצם ולא בכל סוגי החינוך (הנושא לא נבחן במסגרות חרדיות וערביות ולא במסגרות חינוך מיוחד למשל). יתרה מכך, כל בתי הספר שנדגמו שייכים לעשירוני טיפוח 1-4. על מחקרים עתידיים לתת את הדעת על איסוף נתונים שיטתי, כמותי ומייצג על מנת לבחון היבטים של תהליכי למידה עצמאית בישראל בעיתות שגרה, ובעיקר לבחון את תרומתם לעיתות חירום.

רשימת מקורות

- אבן זהב, ע' (2024). קווים מנחים ליצירת רציפות חינוכית בעת חירום מתמשך פורום "חינוך בחירום". במסגרת פורום "חינוך בחירום" מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומית.
- דורי, י' (2021) למידה, הוראה והערכה מקוונת - תפיסות, סוגי ידע ויכולת רפלקטיבית של מורים, ד"ח מסכם. הפקולטה לחינוך למדע וטכנולוגיה, הטכניון
- יניב, ח' (2014). הגיגים לקראת הערכה בעולם של "לומדים עצמאיים". קולות, גיליון 4. עמ' 20-23.
- יניב ח' (2019). מהו לומד עצמאי ואיך מגדלים כזה? מופ"ת סובב עולם, מכון מופ"ת.
- שפרלינג, ד' (2016). אתיקה במחקר החינוך: עקרונות יסוד. מרכז המידע מכון מופ"ת.
- סקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים - מתודולוגיות במחקר איכותני הלכה למעשה. תל אביב: רמות.

Ayaz, M. F. & Söylemez, M. (2015). The effect of the project-based learning approach on the academic achievements of the students in science classes in Turkey: A meta-analysis study. *Eğitim ve Bilim*, 40(178). doi 10.15390/EB.2015.4000

- Baş, G. (2011). Investigating the effects of project-based learning on students' academic achievement and attitudes towards English lesson. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 1(4).
- Cai, R., Wang, Q., Xu, J., & Zhou, L. (2020). Effectiveness of students' self-regulated learning during the COVID-19 pandemic. *Sci Insight*, 34(1), 175-182.
- Condliffe, B. (2017). Project-Based Learning: A Literature Review. Working Paper. MDRC.
- Conole, G. (2014). A new classification schema for MOOCs. *The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2(3), 65–77. doi 10.5281/zenodo.3583523
- Dou, D., Devos, G. & Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 959-977. doi 10.1177/1741143216653975
- Eidelman, R. R. & Shwartz, Y. (2021). Promoting self-Regulated Learning by designing a chemistry online blended learning environment. In *Long-term Research and Development in Science Education* (pp. 44-70). Brill. doi 10.1163/9789004442634_004
- Eunbae, L. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: own it, learn it, and share it. *Education Tech Research Dev*, 64, 707-734. doi 10.1007/s11423-015-9422-5
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267-277. doi: 10.1177/1365480216659733
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project-based learning*. Ascd.
- Maddux, J. E. and Gosselin, J. T. (2012). *Self-efficacy*' In M. R. Leary and J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*. New York: The Guilford Press, pp. 198–224.
- Mutch, C. (2015). Leadership in times of crisis: Dispositional, relational and contextual factors influencing school principals' actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14, 186-194. doi: 10.1016/j.ijdr.2014.12.003
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*.
- Papadopoulos, C. & Schreiberman, S. (2023). Pedagogies for Unknown Futures: COVID-19 as Motif and Theme for Project-based Learning. *Makings*, 4(1), 1-24. doi: 10.5920/makings.4.1.2
- Seter, Z. & Stan, C. (2018). The challenge of implementing interdisciplinary, project-based learning in Israel. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 63, 178-183..

Tarricone, P., Mestan, K. & Teo, I. (2021). *Building resilient education systems: A rapid review of the education in emergencies literature*. Australian Council for Education Research. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=int_research

Thomas, J.W. (2000). A review of research on project-based learning. http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf

Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G. J. & Paas, F. (2019). Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: Systematic review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(4-5), 356-373. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543084>

Xu, Z., Zhao, Y., Liew, J., Zhou, X., & Kogut, A. (2023). Synthesizing research evidence on self-regulated learning and academic achievement in online and blended learning environments: A scoping review. *Educational Research Review*, 100510. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100510>