

סטודנטים מעריכים למידה מבוססת פרויקטים (PBL) באמצעות כנס אקדמי - כלי דידקטי להטמעת מיומנויות של הוראה, חקר והפצת ידע

ניצה שוובסקי, מירית שרון

תקציר

במחקר זה מוצגות תובנות העולות מהערכותיהם של 120 סטודנטים לתואר שני בגישת הוראה ולמידה ששילבה בין הוראה מערבת, שימוש במיומנויות חקר והפצת הידע. הכלי הדידקטי אשר שימש לשילוב בין המיומנויות האלו היה כנס אקדמי, ובחינתו נעשתה במסגרת קורס במכללה האקדמית גורדון שהלמידה בו הייתה למידה מבוססת פרויקטים (PBL) פעילה ומערבת. הסטודנטים השתייכו לחוג "ניהול וארגון מערכות חינוך" והתנסו בלמידה זו בהקשר של חיפוש פתרונות ראויים לדילמות ניהוליות. כלי המחקר היו שאלוני משוב והערכות רפלקטיביות של הסטודנטים את הלך הלמידה והפצת הידע באמצעות כנס אקדמי.

ממצאי המחקר מלמדים על יכולתו של הכנס האקדמי לשלב בין למידה פעילה ומערבת (בהתאם לגישה הקונסטרוקטיביסטית) לבין מוטיבציה פנימית של הסטודנטים לרכוש כלי הוראה ולמידה, מיומנויות חקר ודרכים חדשות להפצת ידע. תשובות הסטודנטים לשאלות שבשאלוני המשוב והערכותיהם ביטאו את רצונם ללמוד ואת מעורבותם בלמידה, כמו גם חיפוש אחר רלוונטיות בלמידתם וקבלת אחריות ללמידה. הלמידה של הסטודנטים בגישת ה-PBL (החל בשלב ההכנה וכלה בהשתתפותם בכנס האקדמי עצמו) הייתה התנסותית-חוויתית וכללה בחינה רפלקטיבית מתמדת. רכישת מיומנויות של הוראה, חקר והפצת ידע תואמת את הדרישות ממוסדות להשכלה גבוהה בארץ ובעולם: ללמד, לפתח מיומנויות חקר ואוריינות של הסטודנטים ולהפיץ ידע בקהילה.

מילות מפתח: כנס אקדמי, למידה מבוססת פרויקטים (PBL), מיומנויות חקר והפצת ידע, קונסטרוקטיביזם.

מבוא

מוסדות ההשכלה הגבוהה בארץ ובעולם עומדים בפני אתגרים משמעותיים. אחד האתגרים הללו הוא לשלב בין שלושה יעדים סותרים לכאורה: הוראה איכותית, מחקר

והפצת הידע בקהילה. מידת המימוש של שלושת היעדים האלה היא אחרת בכל מוסד אקדמי, ומחקרים אמפיריים מצביעים על כך שהחתימה לממשם צריכה להיות חלק בלתי-נפרד מהכנה מקצועית ומעמיקה של הדור הבא (Shin & Teichler, 2014). הצורך בהוראה איכותית אשר כוללת שימוש בשיטות מערבות, כמו למשל יישום מודלים של למידה התנסותית ופעילה (Kolb & Kolb, 2005), עולה מתוצאות סקר שנערך בישראל. באותו הסקר נמצא שדרכי ההוראה במוסדות האקדמיים הן מיושנות, והעברת הידע אינה איכותית (וזאת אף שהמרצים הם חוקרים מיומנים בשדה האקדמי). עוד נטען כי מרבית המרצים בוחרים בהוראה פרונטלית המבוססת על שימוש בכלי מרכזי אחד, המצגת, ואינם מאמצים שיטות הוראה התנסותיות ומערבות. אופן ההוראה הזה אינו תואם את רצונם של הסטודנטים הצעירים ללמוד בדרך שתהיה חווייתית, חקרנית, מאתגרת ורלוונטית לעולמם. במילים אחרות, הסטודנטים רוצים שהמרצים במוסדות להשכלה גבוהה ישלבו בין הוראה התנסותית איכותית לבין הקניית מיומנויות חקר ללומדים (התאחדות הסטודנטים והסטודנטיות בישראל, 2016).

מסקנות דומות באשר לצורך לשנות את אופן ההוראה המסורתית עולות גם ממחקר אשר בחן דרכים לשיפור תוכניות ההכשרה של מנהלים במערכות חינוך (Hale & Moorman, 2003). מאותו המחקר עולה כי התוכניות להכשרת מנהלים תאורטיות מדי ואינן מסייעות ללומדים בהן להתמודד עם הדרישות היומיומיות הכרוכות בעבודת הניהול. היעדר התנסות מעשית בניהול במהלך ההכשרה גורם לכך שהסטודנטים מתקשים לפתח הבנה מעשית של מיומנויות הניהול "בשטח" (שם). על תוכניות ההכשרה למנהלים להיות אפוא יישומיות יותר ורלוונטיות לצרכים "בשטח", ודרך אפשרית לעשות זאת היא באמצעות למידה מבוססת פרויקטים (Davis & Leon, 2011). אחת הדרכים לקשר בין תאוריה ליישום היא לשלב מיומנויות חקר בלמידה ולהשתמש במידע המבוסס על עדויות מחקריות ונתונים מחקריים (Mandinach & Gummer, 2016). גם הלומדים צריכים לבסס את טענותיהם על עדויות ונתונים מן השטח ולהפיץ ברבים.

הסוגיה של שיתוף בידע והפצתו בקהילה רלוונטית לאופן הצגת התוצרים והתובנות בסיום תהליך הלמידה. כך למשל מטרתיו המסורתיות של כנס אקדמי, אחת הדרכים להצגת תהליך הלמידה, הן החלפת מידע, שיתוף בידע ודין עם עמיתים בתחום. עם זאת, בשנים האחרונות כנסים אקדמיים אחדים מתאפיינים בתפיסה קונסטרוקטיביסטית ורפלקטיבית (כלומר מסורתית פחות) של אופן הצגת התכנים (Sweeting & Hohl, 2015). על מנת לנסות לשלב בין הוראה ולמידה איכותיות לבין למידת חקר ושיתוף הקהילה בידע, פותחה גישת הוראה ייחודית המתמקדת בשילוב בין רכיבים אלה. גולת הכותרת של הלמידה בגישה זו היא הכנס האקדמי, כלי דידקטי המשמש את הסטודנטים בלמידה פעילה ומערבת מבוססת פרויקטים (PBL). בהתאם לכך השאלה העומדת

במרכז המחקר המתואר במאמר זה היא כדלקמן: באיזו מידה השתתפות הסטודנטים בכנס אקדמי היא כלי דידקטי המסייע להם לרכוש מיומנויות של למידה התנסותית, חקר והפצת הידע?

סקירת ספרות

דרכי הוראה ולמידה משתפות ומערבות ברוח הקונסטרוקטיביזם

למידה מסורתית מתבססת על שינון של הלומדים; בלמידה כזו "יחידת ההתייחסות" היא הכיתה, לא הלומדים כפרטים (שחר, 2011). לעומת זאת בלמידה התנסותית ושיתופית תנאי הלמידה שוויוניים (Hattie, 2012); בלמידה כזו התנהגות חברתית-לימודית נאותה מתבטאת בתקשורת בין הלומדים, ביכולתם להידבר זה עם זה, באינטראקציה ההדדית ביניהם ובתהליכי למידה איכותיים. מורכבות רבה יותר של המשימה מגדילה את העומס הקוגניטיבי על הלומד (שחר, 2011), ושיתוף פעולה שלו עם לומדים אחרים מאפשר להפחית את העומס עליו (Ohtsubo, 2005). הבניית הידע ומעורבות של הלומד בתהליך הלמידה עומדים בבסיס התאוריה הקונסטרוקטיביסטית. לפי התאוריה הזו, הלומד הוא סוכן פעיל אשר מעניק משמעות לסיטואציות לימודיות (ליבמן, 2013). הוא אינו סופג ידע באופן פסיבי (מהספר או מהמורה), אלא מנסה להבין, מגבש תפיסה ניסיונית, בוחן את הנחותיו ומשנה אותן. מורה מיומן אשר מלמד ברוח הקונסטרוקטיביזם מצליח לחולל שינוי בתודעת תלמידיו, למנוע חשיבה סגורה וסטראוטיפית שלהם ולעודד חשיבה ביקורתית ודיון מובנה (Hattie, 2012).

אחת מגישות הלמידה הנפוצות אשר מהוות חלופה לגישה המסורתית, היא "למידה מבוססת בעיה" או "למידה מבוססת פרויקטים" (PBL: Project-Based Learning) (Hattie, 2015). היא מוקרת זה שלוש שנה, ומקורה בתחום הרפואה (Savery, 2015). בתחום החינוך תהליך התפתחותה איטי ורב-אתגרי (Ertmer & Glazewski, 2015), והיא נתפסת כחדשנית. למידה כזו נובעת משאלה "גדולה" (שאלה פורייה) ומשמת ליצירת הידע: היא כוללת ניסוח של שאלה מורכבת ופתרונה, מתבססת על משמעת עצמית (שם) וקבלת אחריות של הלומדים, ובדרך כלל מעודדת למידה חברתית (Bell, 2010) באמצעות היוועצות בעמיתים או באנשים רלוונטיים. בבתי ספר בסך דייגו שבקליפורניה המשתייכים לרשת "היי טק היי" (HTH: High Tech High), רשת המובילה את התפיסה של למידה מבוססת פרויקטים ורואה בה דרך חיים (שובסקי, 2017), מתמקדים בשלושה מאפיינים של למידה זו: (א) למידה אותנטית (authentic work); (ב) התאמה לפְּרָט (personalization); (ג) שיתוף פעולה בתכנון המשימה ובביצועה (collaborative design).

בקורס שהלמידה בו התנסותית ומערבת, על המורה או המרצה ללוות את הלמידה ולעודד את הלומדים לשאול שאלות ביקורתיות ברמה גבוהה. הערכת הלמידה היא רפלקטיבית: הלומדים בוחנים את התהליך ומעריכים את אופן הלמידה שלהם (Ertmer & Glazewski, 2015). למרות יתרונותיה הרבים של למידה מבוססת פרויקטים יש המבקרים אותה ומזהירים מפני הוראה מובנית יתר על המידה, כזו שאינה מזמנת ללומדים התנסות בחיפוש כלים מושגיים (קונספטואליים). כמו כן ייתכן שבלמידה מבוססת פרויקטים איכויות ומאפייני המורה (או המרצה) משפיעים על הצלחת הלמידה יותר מאשר משפיעים עליה מאפייני ההוראה ואיכויותיה (Hattie, 2015). בלמידה כזו יש משמעות רבה לרכיב החקר.

למידה המבוססת על פיתוח של מיומנויות חקר ואוריינות נתונים

למידה מבוססת פרויקטים כוללת שיתוף וחקר. בעת תכנון הפרויקט או המשימה הלומדים אינם מכירים את תחום הדעת, ועליהם ללמוד אותו יחדיו כדי לזהות את צורכיהם כלומדים ולמצוא את המידע הרלוונטי הנדרש (Ertmer & Glazewski, 2015). הם נעזרים בטכנולוגיות של המאה ה-21 כדי לכתוב ולחפש מידע, יוצרים קשרים עם גורמים רלוונטיים לפרויקט ומשלבים בלמידתם מיומנויות של חקר, פתרון בעיות ושימוש ברמות חשיבה גבוהות. רכיב הבחירה הוא חשוב ומרכזי (Bell, 2010), והלומדים בוחרים בתכנים הרלוונטיים ובאופן יישומם.

מסוף המאה הקודמת רווחת התפיסה המדעית-פרופסיונלית הקוראת לשלב בין הפן האקדמי לפן היישומי בהכשרה להוראה ולניהול. לפי תפיסה זו, בהכשרה מקצועית ראויה על המתכשרים ללמוד ולהתמקצע אקדמית והתנסותית (Darling-Hammond, 2005). אחת הדרכים להתמקצעות משמעותית היא באמצעות "למידה מבוססת נתונים" (evidence-based learning). לפי הגישה הזו, אנשי חינוך - מורים ומובילי מדיניות חינוכית - נדרשים להסתמך על נתונים בעת קבלת החלטות. יש להדגיש כי לא מדובר רק בנתוני הערכות (ציונים וכן הלאה), אלא גם בנתונים מחקריים. במילים אחרות, על אנשי חינוך ולומדים להיות "אורייני נתונים". המושג אוריינות נתונים (data literacy) מבטא את הצורך לשלב בין מיומנויות חקר לבין בקיאות בשני מקורות ידע - ידע תוכן והידע הפדגוגי הנלמד בהכשרה (Mandinach & Gummer, 2016). אוריינות נתונים מסייעת לקבל החלטות מבוססות הנדרשות כדי לערוך רפורמות ושינויים בית ספריים, ובהתאם לכך בהכשרה להוראה ולניהול יש להתמקד בהקניית מיומנויות של "תרגום" המלצות מחקריות ומדיניות לעשייה בשטח (שם). בקורס המתואר במאמר זה שילבו הלומדים בין מיומנויות אקדמיות שלהם למיומנויות של חקר ואוריינות נתונים כדי להצליח בלמידה מבוססת פרויקטים. הידע שנבנה בלמידה זו הוצג בכנס אקדמי והוערך (הערכת עמיתים).

הכנס האקדמי ככלי דידקטי

השתתפות בכנסים אקדמיים היא חלק מתרבות החקר במוסדות להשכלה גבוהה, ולכן כנסים אלה מופרים היטב לאנשי מחקר בארץ ובעולם. כנס אקדמי אורך כמה שעות, ומשתתפים בו עשרה אנשים לפחות (Rogers, 2013). הכנס משמש לשיתוף במידע ולהצגת רעיונות ושאלות. הצגת התכנים אורכת כעשר עד שלושים דקות, ולאחר מכן דנים בתכנים הללו במגוון דרכים: פנים אל פנים, "שולחנות עגולים", הצגת פוסטרים וכן הלאה. בדרך כלל ההערכה של המצגות היא באמצעות שיפוט "עיוור" של עמיתים בתחום.

ככלל אופן ההשתתפות הנוכחי בכנס אקדמי דומה למדי לאופן ההשתתפות בכנסים של החברה המלכותית בלונדון במאה ה-17: האזנה פסיבית לדברים שאחרים מקריאים (Sweeting & Hohl, 2015). תומכי התפיסה הקונסטרוקטיביסטית מציינים כמה מגבלות של הכנס המסורתי: לוח זמנים צפוף, דיון בתכנים בלבד (ואף הוא מצומצם), הצגת תכנים במושבים מקבילים של הכנס (בשל כך מתאפשר שיח קצר בלבד בין המשתתפים). הם מציעים להציג בכנסים אקדמיים בדרכים נוספות: שימוש באמצעים טכנולוגיים מתקדמים ומקוונים, נקיטת דרכים יצירתיות להפצת הידע הסמוי (tacit knowledge), חשיבה רפלקטיבית, מתן אפשרות לנוכחים לדון בשאלות מחקר נוספות וקבלת משוב "שוטף" מהם (double loop learning), שיתוף הנוכחים בהצגת התכנים (שם).

כנס מדעי כדגם להוראה במוסדות להשכלה גבוהה

במחקר המתואר במאמר זה השתתפו סטודנטים שלמדו בקורס השנתי "תאוריה והתנהגות ארגונית", קורס אשר נלמד בתוכנית לתואר שני ב"ניהול וארגון מערכות חינוך" במכללה האקדמית גורדון שבחיפה. מטרת הקורס היא לחשוף את הלומדים לתאוריות מסורתיות ועדכניות בתחומי הניהול, וזאת על מנת שאלו יהוו תשתית לחשיבה, ללמידה ולעשייה של הלומדים. בקורס נלמדים נושאים רבים: מהותם של ארגונים, הסביבה הארגונית, תרבות ארגונית, הנעה (מוטיבציה), סמכות והשפעה, פוליטיקה ארגונית, מנהיגות כללית וחינוכית, קבלת החלטות והובלת שינוי. בניתוח של משובים משנים קודמות נמצא שהסטודנטים מעוניינים בלמידה יישומית אשר קושרת בין חומרי הלמידה לבין השטח. היה ברור כי יש ליישם את תוכנית הלימודים לתואר שני שאישרה המועצה להשכלה גבוהה (מ"ג), ובד בבד לנסות לשלב דרכי הוראה יישומיות. בשלב הזה הוחלט כי בחלק מהשיעורים בקורס תונהג הוראה מבוססת פרויקטים יישומית ומשתפת, והתובנות העולות מדרך הוראה זו יוצגו בכנס אקדמי ("מיני כנס").

"מיני כנס" אקדמי כדגם להערכת הלמידה

בלימודיהם לתואר שני במכללה אקדמית הסטודנטים רוכשים כלים לכתיבת עבודות מחקר. הכנס האקדמי סיים תהליך למידה שארך סמסטר. במהלך הסמסטר הציגו הסטודנטים (בקבוצות) לעמיתיהם תובנות שלהם בנושא ההתמודדות עם דילמות ניהוליות שהם חקרו, את העלות והתועלת של כל חלופה ואת הכוחות המעודדים או מעכבים פתרונות אפשריים. על מנת להיחשף למגוון נקודות מבט הציגו הלומדים את הדילמות למנהלי בתי ספר ולמנהלים מן המגזר העסקי, ויחד איתם דנו בהמלצות לפתרונות הראויים ביותר. לאחר ניתוח האפשרויות והשוואתן לתאוריות בתחום, הוצגו התהליך והתובנות בכנס אקדמי (במושבים מקבילים - לפי תחומי העניין - ובהנחיית יושב-ראש שהיה חבר סגל בחוג לניהול במכללה). לאחר כל הצגה קבוצתית ודיון מסכם במושבי הכנס, העריכו הסטודנטים את עמיתיהם באמצעות מחוון שהוכן לצורך זה. ה"מיני כנס" אפשר לסטודנטים להיחשף לראשונה באופן פעיל למפגש אקדמי. תהליך למידה זה ששיאו הוא ההשתתפות בכנס אקדמי, טרם נבדק בספרות המקצועית באופן מעמיק בהקשר של הוראה במוסדות להשכלה גבוהה.

מתודולוגיה

שאלת המחקר

באיזה אופן השתתפות הסטודנטים בכנס אקדמי היא כלי דידקטי המסייע להם לרכוש מיומנויות של למידה התנסותית, חקר, אוריינות נתונים והפצת הידע?

המשתתפים

במחקר השתתפו 120 סטודנטים אשר למדו בקורס "תאוריה והתנהגות ארגונית" (60 בתשע"ז ו-60 בתשע"ח). הגיל הממוצע של המשתתפים היה 38, והוותק שלהם בהוראה נע בין 11 ל-20 שנים. מרבית המשתתפים היו בעלי תפקידים בבתי ספר במחוז חיפה והצפון; רובם היו מורים בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים, אחדים לימדו במסגרות חינוכיות פורמליות אחרות (החטיבה העליונה, גן ילדים או בית ספר לחינוך מיוחד), ומעטים היו בעלי תפקידים במסגרות חינוכיות בלתי-פורמליות ובמסגרות לא חינוכיות (כמו למשל מתנ"סים ורשויות מקומיות).

כלי המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשני כלי מחקר מרכזיים: (א) שאלון משוב - דיווח עצמי של המשתתפים על אודות הלמידה ההתנסותית שלהם וייצוגה בכנס האקדמי; (ב) הערכה רפלקטיבית - דיווח של המשתתפים על אודות תהליך הלמידה שלהם.

שאלון משוב להערכת ההוראה והלמידה בקורס חולק לסטודנטים בסיום תהליך הלמידה. מטרת השאלון הייתה לעמוד על עמדות הסטודנטים ותחושותיהם: הוא כלל שאלות פתוחות ושאלות פתוחות למחצה שעניינן תפיסותיהם של הלומדים את התנסותם בלמידה פעילה במהלך הקורס ובכנס האקדמי (שיאו של תהליך הלמידה הפעילה). המשיבים התבקשו לציין אם חשו שהלמידה שלהם הייתה משמעותית, מה הייתה התרומה התאורטית והניהולית של גישת הלמידה ההתנסותית עבורם, ומה ברצונם לשנות או לשמר בגישה זו.

בסיום הליך הלמידה והכנס האקדמי הגישו הסטודנטים **הערכה רפלקטיבית** של למידתם. הערכה זו הצריכה בחינה מעמיקה של הסטודנטים את תהליך הלמידה, כזו המשלבת בין תאוריה למעשה (Korthagen & Vasalos, 2005; Zeichner, 2010) ובוחנת מכמה מנקודות מבט את מידת הצלחתה של הלמידה לשפר את הידע, התובנות והמודעות העצמית של הלומדים (Rodgers, 2002). את הרפלקציות כתב כל אחד מחברי הקבוצה, והן עסקו בתהליך העבודה ובתוצר - ההצגה ב"מיני כנס". שאלון המשוב והרפלקציות האישיות סייעו למשתתפים לבטא את חוויותיהם ותחושותיהם באשר ליעילותן של דרכי הלמידה, ההוראה וההערכה בקורס.

מקומנו כחוקרות

החוקרת הראשונה היא המרצה בקורס ועומדת בראש החוג "ניהול וארגון מערכות חינוך"; החוקרת השנייה מרצה בחוג זה אשר מיועד לסטודנטים לתואר שני, ובד בבד מלמדת סטודנטים לתואר ראשון היבטים דידיקטיים של למידה והוראה. תחילה ניתחה את הנתונים החוקרת שאינה מרצה בקורס, וזאת על מנת להימנע מגישה שיפוטית או סובייקטיבית של המרצה בקורס בעת עיבוד הנתונים. ניתוח הנתונים אפשר לנו לבחון רפלקטיבית את מהלך הקורס, לעמוד מקרוב על הלמידה השיתופית מבוססת הפרויקטים בקורס ולהעריך את יעילות הכנס האקדמי. בחינה זו דומה לכתיבה רפלקטיבית המאפשרת לסקור תהליכים בדיעבד, לנתח אותם, לפרשם ולהציע דרכים לשיפורם (Shkedi, 2005).

ניתוח ועיבוד הנתונים

מטרתו של עיבוד הנתונים במחקר האיכותני היא לפרש ולהכליל את התופעה הנחקרת וליצור סדר אנליטי מחודש (שקדי, 2003). בשלב הראשון נערך ניתוח תוכן של תשובות הסטודנטים - זיהוי של מושגים אשר הופיעו כמה פעמים בתשובה לכל היגד (60 היגדים בתשע"ז, 60 היגדים בתשע"ח). בשלב הבא נערכה השוואה בין תשובות שעניינן "תרומת אופן הלמידה בהיבטים תאורטיים" לבין תשובות שעניינן "תרומת אופן הלמידה

בהיבטים ניהוליים". לאחר קריאות חוזרות של תמלילי התשובות (בהתאם לסדר הופעתן בשאלון) נערך מיון ראשוני של הנושאים לקטגוריות משנה: למידה משמעותית, דרכי הערכה, מעורבות ועבודת צוות. לאחר מכן הוגדרו כמה קטגוריות על (איילון וצבר-בן יהושע, 2010), ואלו "עובדו" בציטוטים שהופיעו ברפלקציות של הסטודנטים.

בשלב הבא התבססה שיטת הניתוח על חיפוי תמות וקידודן (שקדי, 2003; Shkedi, 2005). הטקסטים פורקו ליחידות משנה קטנות, ובאלו נושאים תמטיים. הנושאים האלה מיינו לקטגוריות על, ונבחן הקשר ביניהם. לפי דושניק (2011), המפגש הבין-טקסטואלי יוצר משמעות חדשה. הודות לכך אנו מבינים טוב יותר את התופעה הנחקרת - למידה התנסותית, פעילה ומערבת הכוללת חקר ולמידת עמיתים. בסופו של תהליך ניתוח הנתונים נערכה "הצלבת מידע" בין התשובות, ונבחנו בספרות המחקר ביטויים למאפייני הלמידה וההוראה אשר נמצאו במחקר.

ממצאים

מניתוח הערכתם של הסטודנטים את למידתם על כומה היבטים של למידה פעילה ומערבת ברוח הקונסטרוקטיביזם: (א) הכנס האקדמי כדגם ללמידה קונסטרוקטיביסטית-תנסותית; (ב) הכנס האקדמי כדגם ללמידה מבוססת חקר ונתונים; (ג) הכנס האקדמי כדגם להפצת ידע.

הכנס האקדמי כדגם ללמידה קונסטרוקטיביסטית-תנסותית

מניתוח התגובות להיגדים עולה כי הסטודנטים תפסו את הלמידה כמשמעותית עבורם בשל שלוש סיבות מרכזיות: היותם לומדים פעילים, היותם שותפים לקבוצה לומדת, הרלוונטיות והחשיבות של הלמידה עבורם (engagement). הסטודנטים מצביעים על כך שהלמידה הפעילה והמערבת מהווה קרקע פורייה לרכישת מידע נוסף. הסטודנטים סבורים אפוא שהתרומה המרכזית ללמידת התכנים בקורס היא של אופן הלמידה, ולא בהכרח של התכנים הנלמדים.

א. הסטודנט כלומד פעיל, אחראי ועצמאי

היעד המרכזי של הלמידה מבוססת הפרויקטים בקורס היה ליצור למידה אותנטית של הפרט בשיתוף עם עמיתים. הסטודנטים אכן תפסו את הלמידה כמשמעותית עבורם בשל היותם פעילים ושותפים בלמידה: "הייתה יותר עשייה פעילה, והזמן היה בידיים שלנו"; "היה לי יותר קל כשהייתי פעיל ולא סטטי"; "הרגשתי פעילה יותר ושותפה מלאה ללמידה"; "הלמידה הייתה חווייתית ואקטיבית".

ב. תחושת השותפות

מדברי הסטודנטים עולה כי הם חשו חלק מקבוצה לומדת משמעותית: "הייתה למידת עמיתים. דנו בדילמה וחיפשנו דרכים יצירתיות לעבד אותה"; "העבודה הייתה קבוצתית ומחייבת יותר"; "הייתה חשיבה יצירתית ושיתוף פעולה"; "השיח הקבוצתי פתח דיונים מעניינים ורלוונטיים המגיעים מהשטח"; "עבודת הצוות זימנה למידה משמעותית ועומק של הידיעות". עוד עולה מדברי הסטודנטים כי הם גילו עניין בלמידה וחשו שהם תורמים לחבריהם: "הרגשתי שאני לומדת בצורה חווייתית. היה לי מעניין, הרגשתי יצירתית", "הייתי חלק מהתהליך והרגשתי שתרמתי גם לאחרים"; "הייתה חקירה של מקרה שקרוב לליבנו"; "הלמידה הייתה משמעותית, מכיוון שהנושא הובא על ידינו ונחקר על ידינו"; "הלמידה הייתה חווייתית ואקטיבית, בתהליך מובנה אשר הייתי שותפה לו מתחילתו ועד סופו".

ג. הרלוונטיות של הלמידה לסטודנט

בתיאור הלמידה הפעילה והמערבת נחשפו רגשות של הסטודנטים שעניינם תחושת המסוגלות והעצמה אישית. תיאורי הרגשות התמקדו בתהליך כולל ומתמשך של למידה, לא בחומר הנלמד. ההכנות לקראת ה"מיני כנס" הובילו חלק מהסטודנטים לבחינה רפלקטיבית של עצמם - הן כבני אדם, הן כעובדים במסגרת חינוכית:

- "הדבר מציף אצלי מחשבות לגבי העתיד הניהולי אליו אני חותר. איך להשפיע במה שחשוב לי? במהלך הכתיבה חלו שינויים בסיטואציה בבית הספר, שהשפיעו על דרכי החשיבה שלי בתהליך זה".

- "נרגעתי לגלות כי הרבה אנשים מתלבטים. יתרה מכך, נרגעתי לגלות כי יש מנעד אפשרויות, אין שחור-לבן. דרך ההתמודדות והחשיבה בקבלת החלטות ילוא אותי בדרכי המקצועית והאישית".

- "דילמות לא חסרות בחיינו, וגם לא בחיי המנהל. למדתי על עצמי שהחלטות לא צריכות להינתן בעת לחץ. האם לחץ יגרום לי לקבל את ההחלטה הטובה? האם בחנתי את כל האפשרויות לעומק? האם היה בידי כל המידע הרלוונטי לגבי הנושא? לעיתים שיחה עם גורמים נוספים יכולה לשנות את תמונת המצב מקצה לקצה, ליצור בהירות בשיקול הדעת".

הכנס האקדמי כדגם ללמידה מבוססת חקר ונתונים

רבים מהנשאלים הדגישו שה"מיני כנס" היה שיאו של תהליך הלמידה. במהלך הלמידה הפעילה לקראת הכנס האקדמי דיווחו הסטודנטים שלמידת החומר התאורטי בדרך של חקר וגילוי תרמה להם רבות: "לימוד החומר נעשה בעזרת חקר, למידה שיתופית, למידה חווייתית ומשמעותית"; "עשינו ממש עבודת חקר על הנושא שעניין אותנו. חקרנו

נושא שמחובר אלינו והבנו ממנו המון תכנים"; "העמקתי בתחום שחקרתי, שם למדתי באמת".

האוריינות האקדמית המחקרית התבטאה החל בשלב התכנון וכלה ב"מיני כנס". בין השאר הסטודנטים קראו ספרות מקצועית (מחקרית ותאורטית) רלוונטית לדילמה שהם בחרו לעסוק בה: "הגעתי למידע כחוקר עצמאי"; "בכנס הייתה חשיפה לספרות מחקרית בנושאי הדילמות שקשורות לעולם בית הספר. בעבודתי על הדילמה נחשפתי לספרים ומאמרים בנושאי חינוך שונים שרלוונטיים לעבודתי בשטח"; "בכנס שמחתי שחולקנו לנושאים, וכך הדילמות שהועלו היו דומות לדילמות שלנו. זה אפשר שיח מעמיק יותר מתוך בירור מהשטח וגם מהסקירה הספרותית"; "כפרט עברתי תהליך מעצים: למדתי להתמודד עם הבהרת מושגים המעוגנים בספרות ולשייך אותם לעבודה בשטח".

תהליך המחקר האקדמי עלה בקנה אחד עם מיומנויות החקר ואוריינות הנתונים שהסטודנטים רכשו בקורס. הסטודנטים הבינו כי המיומנויות האלו (עבודת צוות, הערכה, יצירתיות וכן הלאה) יכולות לסייע להם לא רק בתהליך הלמידה לקראת ה"מיני כנס", אלא גם בתפקידם כמנהלים: "במהלך עבודתנו נחשפנו לכל אותם תהליכים ומיומנויות הנרכשות במסגרת הלמידה הפעילה והמערכת: יכולת חיפוש, מיומנויות חשיבה והערכה, עבודת צוות, יצירתיות, שאילת שאלות, חשיבה ביקורתית. זו הייתה הזדמנות נפלאה לחוש את התהליכים שעוברים תלמידי".

סטודנטים רבים ציינו כי ניתוח הדילמה הקבוצתית תרם להם גם ברמה התאורטית: "עסקנו במושגים לעומק ונתרמנו אחד מהשני"; "קריאת מאמרים וחיפוש תשובה לדילמה"; "יכולתי לשלב בין התאוריה והדילמה, וגם להתמקד בחומר שאני זקוקה לו כדי להסביר את הדילמה ולתת לה פירוש הגיוני". ממצא מעניין בהקשר הזה הוא שאם המילה "דילמה" הופיעה בתשובה, בדרך כלל התשובה נוסחה בגוף ראשון: "נחשפנו לדילמות"; "נתרמתי במגוון הדילמות שבהן מנהל עשוי להתקל"; "נחשפתי לדרכים שונות של התמודדות עם דילמות שונות. נדרשתי להביא את עצמי לחשיבה ברמה של מנהל ולא של מורה. התחלתי לפתח עין ביקורתית כלפי הארגון בו אני מלמדת".

דברי הסטודנטים מעידים על למידה תאורטית נרחבת, אך גם על "עומס קריאה". נדרשה חלוקת עבודה בין הסטודנטים וקריאה מעמיקה של מאמרים רלוונטיים לדילמה אשר הם בחנו. רק אם הסטודנטים הצליחו למצוא קשר רלוונטי עבורם בין התאוריה לבין יישומה בשטח, הם חשו כי הלמידה התאורטית תרמה להם: "למדתי מהו ארגון מתפקד ויעיל. הצלחתי ליישם חלק מהדברים בתוך הצוות שלי"; "הייתי מיישמת את התאוריות בדרך הניהול של המנהלת שלי, ותמיד הייתי חושבת כיצד אני הייתי נוהגת"; "התחברתי

למודל הקרחון, כי כל הזמן חשבתי על בית הספר שלנו. כמה יש מתחת לפני השטח ואין מענה"; "כל הנושא התאורטי לפתע הפך לברור". מניתוח תשובותיהם של הסטודנטים עולה כי החיבור בין התאוריה לבין השטח הוביל לחשיבה רפלקטיבית יישומית: "רכשתי כלים ורעיונות ליישום בשטח בעתיד"; "השיח והדיונים בכיתה גרמו לי לחשוב על סוגיות בבית הספר בצורה יותר מפוכחת וביקורתית"; "כל תאוריה לוותה בקישור לשטח".

דומה שעצם העיסוק בדילמה ניהולית והצגתה בכנס האקדמי חיזקו את תחושת השייכות ואת המעורבות של הסטודנטים בתהליך הלמידה. ממצאי המחקר מצביעים על כך שלמרות העומס על הסטודנטים בנושא של חקר הדילמה (פרק הזמן אשר הוקצה לכך היה קצר למדי - סמסטר אחד), רובם תפסו את תהליך הלמידה הפעילה והמערכת כחויית, מהנה ו"לא מכביד". בהיבט הניהולי התרומה המשמעותית ביותר עבורם של למידה זו הייתה האפשרות לנתח דילמות ניהוליות (בהתבסס על תפיסות המנהלים שהם ראינו) ולהציגן בכנס האקדמי.

הכנס האקדמי כדגם להפצת ידע

מדברי הסטודנטים עולה כי תרומת הכנס האקדמי עבורם הייתה כפולה - הן כסטודנטים חוקרים בלימודים לתואר שני, הן כמנהלים השואפים להשתלב בתפקידים מובילים במערכות חינוך. כמו כן הם למדו להפיץ את הידע בקהילה והיו לשגרירים של מחקר ושל למידה חווייתית.

הדילמות שניתחו הסטודנטים במהלך הקורס (על חלקן הם שמעו ממקור ראשון), יאפשרו להם לקבל החלטות חשובות בעבודתם החינוכית: ניהול קונפליקטים, בחינת שיקולים כלכליים ושיקולים ערכיים, התחשבות בהיבטים אתיים ומוסריים, ניהול זמן ומשאבים וכן הלאה. החקר האישי והקבוצתי במהלך הלמידה מבטא היבט יישומי של שגרת העבודה בעולם האקדמי, והכנס האקדמי מדגים היטב את השילוב בין תאוריה לעשייה: "המיני כנס בסיום התהליך זימן לנו את האפשרות להעברת המידע שרכשנו באופן פרודוקטיבי, מעודד שיח ומשוב"; "חוויה מעצימה, אקטיבית ומלמדת"; "מיני כנס משובח! שאלתי שאלה, חקרתי, ביררתי, למדתי והראיתי את תוצאותי מול עמיתי הסטודנטים"; "המיני כנס הוא גולת הכותרת"; "המיני כנס היה מאוד משמעותי, דרך מאוד חווייתית ומאתגרת להעברת רעיונות ומסרים".

מניתוח הממצאים עולה כי הסטודנטים הדגישו את חשיבותם של שני היבטים מרכזיים בתהליך: עבודת צוות ולמידת עמיתים. הסטודנטים תיארו את תהליכי הלמידה בתוך הקבוצה: "התוצר שהצגנו במיני כנס נולד מתוך חשיבה ולמידה משותפת, תכנון, שיח משמעותי, סקרנות ואחריות של כל אחת מחברות הקבוצה"; "עבודת הצוות חידדה

לי את הצורך להתגמש, להקשיב, להתפשר ולהתחשב בדעות של אחרים. המרכז הוא לא היחיד אלא הקבוצה". בד בבד דיווחו הסטודנטים על תהליכים של למידה מקבוצות אחרות: "המיני כנס חידד לי את ההבדל בין דילמה לבין בעיה. נחשפתי לדילמות מאוד קשות עימן מנהלים מתמודדים, הכרתי דרכים מגוונות לפתרון מתוך השטח ומתוך הדילמות של הקבוצות האחרות שהציגו בכנס".

בהקשר של ה"מיני כנס" הקבוצה היוותה משענת, שכן עבור רבים מהסטודנטים ההשתתפות בכנס אקדמי הייתה חוויה חדשה ולא מוכרת: "המיני כנס תרם לעמידה מול קהל שיפוטי"; "האתגר לעמוד בפני קהל ולהציג פרזנטציה של הדילמה"; "הצגת העבודה בקבוצה מול קהל הקלה עליי באופן אישי. יש לי פחד לעמוד מול קהל, והכוח מהקבוצה גרם לי להצליח לעשות זאת בצורה יעילה ופחות מלחיצה"; "מצד אחד, היינו המציגים - על כל המשתמע מכך: עמידה מול קהל, מתן מענה לשאלות של הצופים ועוד. היה לי ברור שאני נמדדת כחלק מקבוצה, ואעשה את המיטב כדי להוביל את קבוצתי להישג המקסימלי. מצד שני, אני מודדת את האחרים על ידי משוב".

בהיבט הניהולי לכנס האקדמי הייתה תרומה נוספת לסטודנטים המתכשרים לתפקידי ניהול: "למדתי שיש לשקול חלופות לכל עניין. מה שמתרחש בשטח מאוד מורכב, וצריך לבחון דיסציפלינות שונות בשביל להגיע לפתרון יעיל"; "כחברה בצוות הניהול הבית-ספרי חשיפתי למאמרים שדנו בסוגיות דומות למה שאני נתקלת במהלך עבודתי, הרחיבה את אופקיי בנושא ונתנה לי כלים פרקטיים להתמודדות עם הדילמה. העמקתי את ידיעותיי".

ממצא מעניין הוא שהמיומנויות אשר נדרשו בתהליך הלמידה הקבוצתי - התמודדות עם הדילמה, הכנה לקראת ה"מיני כנס" והצגת התוצר בפני קהל - נתפסו כמקבילות למיומנויות הנדרשות ממנהלים (עבודת צוות, העלאת קשיים, מציאת פתרונות אפשריים, בחינת חלופות וכן הלאה): "רק אחרי שהצוות חש חלק מהתהליך, הוא יכול להזדהות עימו ולקחת בו חלק. וזו הגדולה של מנהלים, לדעתי - לדעת לסחוף אחריהם את הצוות לשינויים. הדילמה הציגה מהלך לקראת שינוי והייתה מאוד רלוונטית לחיי היום-יום ולתפקיד המנהל (כמקבל החלטות ומוביל תהליכי שינוי)". הצעות הסטודנטים לשימור היבטים מסוימים ולשיפור היבטים אחרים בלמידה משקפים את שביעות רצונם מתהליך הלמידה בקורס. הצעותיהם לשיפור הדגם של "מיני כנס" מלמדות על הקושי העיקרי בקורס רב-משתתפים: "לא כל הקבוצות שמעו את כולן וחבל. אם מספר הסטודנטים בכיתה היה קטן יותר, הרי שכל הקבוצות היו מציגות את הפרזנטציה על הדילמות בפני כל הקבוצות, ולא רק לעוד שלוש קבוצות סטודנטים בלבד"; "הייתי מעוניינת להיות לפחות בעוד מושב אחד של המיני כנס. כאשר דיברנו עם סטודנטים נוספים, ממש הרגשתי תחושה של החמצה שלא הייתי גם בחדר הסמוך ולא נחשפתי לעוד דילמות"; "הייתי עושה פאנל מרצים וסטודנטים, לתת במה לשאלות ותשובות וללמוד מתגובות".

לסיכום: הלמידה הפעילה והמערבת בקבוצה נתפסה כמשמעותית. רוב הסטודנטים נהנו מאוד מתהליך הלמידה וראו ב"מיני כנס" - שיאו של תהליך הצגת תוצרי הלמידה - חלק בלתי-נפרד מתהליך הלמידה, לא תוצר מוגמר שלה. למידת העמיתים ועבודת הצוות נתפסו כחוויות "שוברות שגרה" המעצימות את הלמידה, למידה שהייתה פעילה ומערבת במלוא מובן המילה. חלק קטן מהסטודנטים טענו כי העבודה הקבוצתית גרמה להם לחוש מתח תמידי, והם היו מעדיפים להיות פסיביים יותר וללמוד בגישה המסורתית. חלק מהסטודנטים סברו כי בשל ההשקעה הרבה שנדרשה מהם בצורת למידה זו, יש לשנות גם את הפרמטרים להערכתם בסיום הסמסטר. אותם הסטודנטים טענו כי יש לתת משקל כבד יותר להצגת תוצרי הלמידה ב"מיני כנס", הצגה שנתפסה כמקדמת התנסות פעילה וחוייתית: "לא הייתי מתחילה מייד בעבודה הקבוצתית, מכיוון שלא הכרנו עדיין את האנשים"; "הייתי מעדיפה להגיש את העבודה באופן אישי ולא קבוצתי"; "הצגת הדילמה לפני המיני כנס גם בפני המליאה כדי לקבל משוב אמיתי דרך למידת עמיתים".

בסיום השאלון הסטודנטים התבקשו לענות לשאלה הבאה: "לו היית מתכנן את הקורס, כיצד היית בונה אותו?" מניתוח התשובות עלה כי רוב הסטודנטים היו מתכננים את הקורס כקורס שנתי שהלמידה בו מתמקדת בחקר תאוריות. מדברי הסטודנטים עולה אפוא שלא חייבים לשנות את תוכני הקורס, ואפשר להמשיך לשלב לימוד תאוריות במהלך הסמסטר; אולם הלמידה הפעילה והמערבת של סוגיה מסוימת, פתרון הבעיות והחקר במסגרת של למידת עמיתים צריכים להתקיים במהלך השנה כולה. אופן הלמידה, דרכי ההוראה, התבחינים (קריטריונים) להערכת הלומד והפקת משמעות מהלמידה צוינו כגורמים התורמים ללומדים בהיבט התאורטי ובהיבט הניהולי, ובפרט אם הלמידה עוסקת בדילמות ניהוליות: "הלימוד סביב דילמות המיני כנס ילך איתי לעד. זהו קנייני, ולא משהו שרשום באיזה מקום רחוק".

מדברי הסטודנטים עולה שלמידה פעילה ומערבת היא למידה אותנטית, כזו שאינה יכולה לחזור על עצמה או "להשתכפל" בשל היותה חד-פעמית וחוייתית. דומה כי זוהי מסקנה פורצת דרך בתחום של קורסים רבי-משתתפים המתקיימים במוסדות להשכלה גבוהה.

דיון, מסקנות והמלצות

מטרת המחקר הייתה להתחקות אחר תפיסותיהם של סטודנטים את התנסותם בלמידה פעילה ומערבת בקורס רב-משתתפים, קורס שהכנס האקדמי ("מיני כנס") אשר נערך בסופו מהווה כלי דידיקטי. המוסדות להשכלה גבוהה בעולם שואפים לשלב באופן מיטבי בין שלושה יעדים סותרים לכאורה: הוראה איכותית, מחקר והפצת הידע

כשירות לקהילה. שילוב זה הוא חלק בלתי-נפרד מהכנה מקצועית ומעמיקה של הדור הבא (Shin & Teichler, 2014). על מנת שהשילוב הזה יצליח, יש חשיבות רבה להוראה איכותית בשיטות חדשניות - כמו למשל יישום מודלים של למידה התנסותית ופעילה (Kolb & Kolb, 2005). הסטודנטים שהשתתפו במחקר הנוכחי, חבשו בתהליך הלמידה שלושה כובעים בו-זמנית: כובע של לומד, כובע של אורייין מחקר ונתונים וכובע של שגריר להפצת הידע. עובדה זו היוותה אבן דרך בתכנון הקורס והתבטאה בתהליך הלמידה כולו, תהליך המנסה לשלב בין היעדים הסותרים לכאורה בתחום ההשכלה הגבוהה. במאמר מתוארת דרך למידה המשלבת בין שלושת היעדים, יעדים אשר משלימים זה את זה ויוצרים למידה מיטבית ושלמה. הכלי הדידקטי אשר מאפשר את השילוב הזה הוא כנס אקדמי: כל סטודנט - הן בנפרד, הן כחלק מקבוצת עמיתים חוקרים - חווה למידה משמעותית ומפתח תפיסה אישית של התכנים אשר הוצגו בקורס. הכנס האקדמי וההכנה לקראתו מזמנים למידה אותנטית, העמקה בנושאים הנלמדים באמצעות שימוש בכלים מחקריים והפצת הידע בקהילה לומדת (בתוך המוסד האקדמי ומחוצה לו).

בהיבט התאורטי הסטודנטים נחשפו לתאוריות המתמקדות בהיבטים ניהוליים במהלך למידת החקר החווייתית והלמידה בצוותים. בהיבט המחקרי הם נחשפו לדילמות ניהוליות ודרכים להתמודד איתן, לצורת חשיבה חדשה ולרעיונות שאפשר ליישם בשטח. חקר הדילמות אפשר ללומדים להתנסות בנושאים שעניינו אותם ולשכלל את מיומנויות הלמידה שלהם. הם חשו שנושא המחקר לא נכפה עליהם, והדבר אפשר להם לחפש, להתלבט, להתייעץ ולקבל החלטה מושכלת (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009). תהליך החקר בכלל והצגת תוצריו ב"מיני כנס" בפרט יצרו מרחב למידה אוטונומי המעניק כבוד ומשמעות לבחירותיהם של הלומדים. במרחב הזה הם בחנו את רעיונותיהם באמצעות חשיבה משותפת, התלבטות, ניסוי וטעייה (Benita, Roth, & Deci, 2014). הסטודנטים תפסו את ה"מיני כנס" בסיום סמסטר א' כגולת הכותרת של הקורס, ואף ציינו כי הלמידה הפעילה והמערכת שהתמקדה בדילמות הייתה חדשנית ומגוונת. הם נהנו ללמוד וחוו חוויה ייחודית, וזאת אף שחקר הדילמות חייב אותם להתמקד בגורמים אשר מסייעים לנתח את הדילמה.

למידה משמעותית ואתגר קוגניטיבי

רוב המשתתפים במחקר חוו למידה משמעותית ואחרת, וזאת אף שהדבר היה כרוך בהתמודדות עם אתגר קוגניטיבי מורכב. הלמידה הפעילה והמערכת שלהם הצריכה יצירת אמון ושיתוף פעולה עם החברים האחרים בקבוצה; הם יצאו נגד ההוראה

הפרונטלית, אך העריכו הוראה פרונטלית טובה; הם הציעו שהמבחן בסיום הקורס יהיה יצירתי, יכלול היבטים יישומיים ויאפשר לנבחנים בחירה בין שאלות. תפיסה זו של הסטודנטים את דרכי ההוראה וההערכה מלמדת על מודעות שלהם לחשיבות של למידה פעילה ומערבת; בלמידה זו העומס אינו נתפס כקושי, אלא כחלק מהחוויה. עם זאת, חלק מהסטודנטים אינם חשים בנוח בעת עבודה בקבוצות לפני שהם מכירים היטב את החברים האחרים. הקושי הזה ("קפיצה למים מוקדם מדי") עולה בקנה אחד עם טענות של חוקרים שאם מנסים ליצור קבוצות כדי לבצע מטלה משותפת, ללא כל ניסיון קודם או הכנה של חברי הקבוצה, הביצוע עלול להיות יעיל פחות מן המצופה. לפיכך נדרשות מיומנויות אישיות ובין-אישיות של הבנת נקודת המבט של האחר ויצירת יחסי אמון (Hattie, 2012).

הסטודנטים מבקשים בגלוי מן המרצה ללמד ברוח הלמידה הפעילה והמערבת. יתרה מזאת, הם רוצים להטמיע את הרוח הזאת גם באופן ההערכה בקורס ובהוראת תכנים "יבשים" (כמו למשל תאוריות). אופן הלמידה, דרכי ההוראה והתבחינים להערכת הלומד משפיעים מאוד על תפיסת הסטודנט את עצמו - לומד עצמאי, יצירתי ומעמיק שסומכים עליו (ולא נמען פסיבי אשר נדרש לשנן ולזכור פרטים תאורטיים רבים). אף שבלמידה הפעילה של הסטודנטים חקר הדילמה הצריך פעילות אינטנסיבית שלהם (הכנה, הגדרה, קריאה מרובה, חלוקת עבודה, כתיבה, ריאיון עם שני מנהלים וכן הלאה), הם לא דיווחו על עומס או על תחושת לחץ. יתרה מזאת, הם ביקשו להגדיל את המשקל היחסי הניתן בהערכה המספרית למאמצייהם בשיטה זו. בתהליך הלמידה הפעילה והחקרנית רובם חשו מעורבים, "רתומים ללמידה" ופעילים, ואף כתבו כי העבודה בקבוצות הקלה מעט על העומס הלימודי והרגשי הכרוך בביצוע המשימות.

עם זאת, מתשובותיהם של הסטודנטים עולה שגם בשיטת ההוראה הפרונטלית - שיטה המיועדת בראש ובראשונה לקורס רב-משתתפים - אפשר ללמד באופן יצירתי ו"מפעיל", לשבור מרחבי זמן ומקום ולפתח מגוון של רמות חשיבה באמצעות שימוש בכלי הדידקטי "מיני כנס". מורים ומרצים המשכילים לסייע ללומדים בעת עבודתם בקבוצות קטנות - עבודה הכוללת משא ומתן בין חברי הקבוצה, ויכוחים, שאלות והסברים - הם דוגמה להוראה פרונטלית במיטבה (שחר, 2011). תפיסה זו מתבססת על רעיונותיו של לב ויגוצקי בדבר חשיבות התיווך של המבוגר ושל החברה ללמידה איכותית של הפרט (Vygotsky, 1978).

מיומנויות הפצת הידע כחוקרים וכלומדים - לא סתירה אלא התאמה

מניתוח דברי הסטודנטים באשר ללמידתם בקורס עולה שלמידה פעילה ומערבת היא קניינו הפרטי של הסטודנט. הוא בעל הידע הבלבדי, ורק לאחר הלמידה יוכל להפיץ ידע

זה ולשתף אחרים בו. אף שהמעמסה הייתה קוגניטיבית והתמקדה בהפרדה בין עיקר לטפל (ניתוח נתונים, בחירת דילמה וניתוחה בהתאם לתאוריה, השוואה בין תפיסותיהם של מנהלים בתחום החינוך לתפיסותיהם של מנהלים בתחום העסקים), הסטודנטים גילו מוטיבציה פנימית ללמוד.

גם עלינו כמרצים לבחון רפלקטיבית את דרכי הלמידה של הסטודנטים בקורס רב-משתתפים, כמו גם את דרכי ההוראה שלנו. אחת המסקנות המרכזיות שלנו לאחר ניתוח הממצאים הייתה שפרטים תאורטיים "יבשים" יכולים להילמד גם בדרך חווייתית ו"מפעילה", כלומר בלמידה אשר גולת הכותרת שלה היא כנס אקדמי. למרצה לא קל להעביר ללומד את האחריות ללמידה: הוא חושש מפני "איבוד השליטה", והזמן הנדרש ממנו לליווי אישי וקבוצתי הוא רב. עם זאת, מדבריהם של הסטודנטים עולה כי ההשקעה משתלמת. הלמידה בקורס התאפיינה ביצירתיות, בחשיבה ביקורתית, בלמידה פעילה, בעבודת צוות, בחקר עצמי, בהתמקדות בשאלה פורייה, באחריות ובמחויבות של הלומדים לעמיתיהם וללמידה. הם למדו להציג את הידע שנבנה ולהפיץ אותו באופן מיטבי. כל המיומנויות האלו הן תוצר של השילוב בין למידה פעילה ומערבת להוראה קונסטרוקטיביסטית (ליבמן, 2013). החיבור בין ההיבטים היישומיים לבין ההיבטים המחקריים מאפשר להשיג יעדים מרכזיים של ההשכלה הגבוהה.

נקודה נוספת שיש לתת עליה את הדעת היא המהפכה הטכנולוגית. במאה ה-21 המורה אינו מקור המידע היחיד של התלמידים. תפקיד המורה בכלל ותפקיד המרצה (במוסדות להשכלה גבוהה) בפרט חייבים להשתנות ולהיות רלוונטיים. על המרצה לדון בתכנים עם הסטודנטים, לשלב בהוראה תכנים אותנטיים חד-פעמיים ולהתאים את דרכי ההוראה ללומדים (שחר, 2011). משינוי כזה ייהנו הן הסטודנטים, הן המרצים.

ההוראה והלמידה הפעילה מבוססת הפרויקטים עושות את הלמידה לחווייתית ומשמעותית יותר. לפיכך ייתכן שבמוסדות להשכלה גבוהה נדרשת חלוקה של הסטודנטים לצוותי למידה אשר יחקרו, יציגו את תובנותיהם (בכנס אקדמי או בדרך ייצוגית אחרת) ויחשפו עבודות שלהם המבוססות על חשיבה מסדר גבוה, היועצות וקריאת חומרים תאורטיים. תובנה זו חשובה לכל הקברניטים של תכנון לימודים במוסדות להשכלה גבוהה, ועל אלה לכלול חקר עצמי ביחידות הלימוד. מרבית הסטודנטים הם מורים (בהווה או בעתיד), ואת התובנות שלהם מהלמידה בקורס יישמו בהוראת תלמידיהם או בהובלת הלמידה בצוות מורים.

מסקנות והמלצות

ניתוח תשובותיהם של המשתתפים במחקר לימד אותנו רבות על אודות נקודת מבטם, ציפיותיהם ותובנותיהם. הסטודנטים בקורס תיארו את תחושותיהם ורגשותיהם,

ובעצם ביקשו מהמרצה ללמד בדרך אחרת - חווייתית, פעילה ומערבת. הם לימדו אותנו שגם בלימוד תאוריות אפשר לשלב חקר ולמידת עמיתים פעילה, שילוב המגביר את המעורבות והסקרנות של הלומד. הופתענו לגלות כי הסטודנטים סבורים עדיין שלמידה פעילה והתנסות אינן יכולות לדור בכפיפה אחת עם לימוד מעמיק של היבטים תאורטיים. הסטודנטים טענו שבמידה פעילה ומערבת, למידה אשר הסבה להם הנאה מרובה בשלבי התכנון, ההכנה והמשוב של ה"מיני כנס", תהליך הלמידה היה מעמיק יותר. לפיכך מומלץ לשלב בהוראה הפרונטלית סרטונים, מצגות, הרצאות אורח, דיונים ושאלונים למילוי עצמי, כמו גם להתאים את דרכי ההערכה ללומדים ולאופן ההוראה. כך למשל אם מחליטים לערוך מבחן, הוא צריך להתבסס על רוח הלמידה וההוראה בקורס. לפיכך הסטודנטים ישותפו בבנייתו, והשאלות יעסקו גם בהיבטים יישומיים.

לסיכום: המחקר המתואר במאמר זה עשוי להיות רלוונטי לקורסים נוספים הנלמדים בגישה מסורתית, גישה שבדרך כלל ננקטת בשל ריבוי המשתתפים בקורס. למידה פעילה ומערבת מכשירה את הלומדים לרכישת מיומנויות חדשניות. למידה כזו מהווה דוגמה ליישום סטנדרטים ולעיון התובנות בנתונים ובמצאים, וזאת תוך כדי היוועצות במומחים (מנהלים) ממגוון ארגונים המציגים כמה נקודות מבט. גישה זו משתפת את הלומדים בקבלת החלטות, מפתחת את מיומנויות החקר שלהם ומאפשרת להם לבחור תוכני למידה אשר מעניינים אותם. מהגישה הזו נגזרת הלמידה המתבססת על פתרון בעיות, למידה המצריכה רמות חשיבה גבוהות. הלמידה הפעילה, המערבת והמשתפת יכולה לתת מענה ראוי לצורכיהם של הלומדים אשר צמאים לגישות חדשניות ורלוונטיות, כמו גם לאלה של המרצים - חוקרים (רובם) התרים אחר דרכים להוראה רלוונטית ולהפצת הידע האקדמי אשר נרכש בקורסים שהם מנחים.

מומלץ שמחקרי המשך יבחנו קורסים נוספים באותה המכללה, או במוסדות אקדמיים אחרים המשתמשים בכלי הדידקטי של כנס אקדמי, ואף יערכו השוואה במשך כמה סמסטרים בין קורסים אשר דרכי ההוראה בהם כוללות למידה פעילה ומערבת לבין קורסים זהים שהוראה בהם מסורתית. כמו כן כדאי לבחון את תפיסת תפקידיו של הסטודנט כלומד, כחוקר וכמפיץ ידע לא רק בעיני הסטודנטים, אלא גם בעיני המרצים השותפים לתהליך ההכנה, הביצוע וההתבוננות הרפלקטיבית.

מקורות

- איילון, י' וצבר-בן יהושע, נ' (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 359-382). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- דושניק, ל' (2011). ניתוח נתונים במחקר האיכותני: הצעה לארבעה עקרונות מנחים. **שבילי מחקר**, 17, 137-143.
- התאחדות הסטודנטים והסטודנטיות בישראל (2016). **הוועדה לעדכון מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל: דוח המלצות**. נדלה מתוך אתר התאחדות הסטודנטים והסטודנטיות בישראל: <https://www.nuis.co.il/wp-content/uploads/2017/08/%D7%93%D7%95%D7%97-%D7%A1%D7%98%D7%95%D7%93%D7%A0%D7%98%D7%99%D7%9D-8.6.pdf>
- ליבמן, צ' (2013). קונסטרוקטיביזם בחינוך. בתוך צ' ליבמן (עורכת), **ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית** (עמ' 13-52). בני ברק: הקיבוץ המאוחד; תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שוובסקי, נ' (2017, מאי). **מודל התנסותי תלת-צירי ללמידה פעילה ומערכת של דילמות ניהוליות: תובנות ראשונות**. ההרצאה נישאה בכנס ארצי "למידה פעילה ומערכת בחברה ובקהילה: יחד זה תמיד יותר" במכללה האקדמית גורדון, חיפה.
- שחר, ח' (2011). **קונסטרוקטיביזם בחינוך: הוראה, הערכה ומחקר**. אבן יהודה: רכס.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Benita, M., Roth, G., & Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 258-267.
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi Delta Kappan*, 87(3), 237-240.
- Davis, S. H., & Leon, R. J. (2011). How not to prepare school principals. *Planning and Changing*, 42(3-4), 274-287.

- Ertmer, P. A., & Glazewski, K. D. (2015). Essentials for PBL implementation: Fostering collaboration, transforming roles, and scaffolding learning. In A. Walker, H. Leary, C. E. Hemlo-Silver, & P. A. Ertmer (Eds.), *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows* (pp. 89-106). West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Hale, E. L., & Moorman, H. N. (2003). *Preparing school principals: A national perspective on policy and program innovations*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership; Edwardsville, IL: Illinois Education Research Council.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 1*(1), 79-91.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education, 4*(2), 193-212.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 11*(1), 47-71.
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education, 60*, 366-376.
- Ohtsubo, Y. (2005). Should information be redundantly distributed among group members? Effective use of group memory in collaborative problem-solving. *Applied Cognitive Psychology, 19*(9), 1219-1233.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record, 104*(4), 842-866.

-
- Rogers, T. (2013). *Conferences and conventions: A global industry* (3rd ed.). New York: Routledge
- Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. In A. Walker, H. Leary, C. E. Hemlo-Silver, & P. A. Ertmer (Eds.), *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows* (pp. 5-15). West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Shin, J. C., & Teichler, U. (Eds.). (2014). *The future of the post-massified university at the crossroads: Restructuring systems and functions*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Shkedi, A. (2005). *Multiple case narrative: A qualitative approach to studying multiple populations*. Amsterdam and Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Sweeting, B., & Hohl, M. (2015). Exploring alternatives to the traditional conference format: Introduction to the special issue on composing conferences. *Constructivist Foundations*, 11(1), 1-7.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

נספחים

נספח 1: תוצרי הלמידה

עקרונות הקורס ו"גבולות הגזרה" הובילו להגדרת תוצרי הלמידה הצפויים:
עם סיום הפעילות הסטודנטים יהיו מסוגלים

1. לזהות דילמה ניהולית, להגדירה ולנתח אותה לפי כוחות מאיצים ובולמים.
2. להציע חלופות לפתרון המבוססות על התנסותם האישית-מקצועית.
3. להציע חלופות לפתרון לאחר היוועצות במנהלים (בתחום החינוך ובתחומים אחרים) ובספרות המקצועית.
4. לדון בחלופות ולהסבירן באמצעות תאוריות מובילות בתחומי הניהול וההתנהגות הארגונית.
5. לדון בהבדלים בין עמדות של מנהלים בתחום החינוך לבין עמדותיהם של מנהלים בתחום הציבורי ובתחום העסקי.
6. להציג בפומבי את הדילמה ואת החלופות לפתרון ב"מיני כנס".
7. להעריך את הפרויקט - הן הערכה אישית, הן הערכת עמיתים.

נספח 2: שלבי התהליך

1. תיאור והגדרה של דילמה ניהולית אותנטית.
2. זיהוי הדילמה ושיוכה לתחום ספציפי ולתחום ניהולי-ארגוני.
3. הגדרת המצב המצוי והמצב הרצוי ששואפים אליו.
4. בחינת שתי החלופות המרכזיות לפתרון הדילמה.
5. התייעצות עם מומחים - מנהלי בתי ספר ומנהלי ארגונים אחרים (עסקיים או ציבוריים).
6. ניתוח הגורמים שעלולים לבלום או לקדם את מציאת החלופה הראויה לפתרון הדילמה (לכל אחת מהחלופות):



7. דירוג הגורמים לפי מידת השפעתכם עליהם כמנהלים.
8. בדיקת היתכנות ליישום החלופות ותכנון של צעדים ליישומן.
9. הערכת התהליך - הצעת מודל הערכה והערכה רפלקטיבית.

10. מסקנות: איזה מסר עיקרי ואילו מסקנות עולים מניתוח כוחות השדה?
 11. דיון: כיצד משתקף הניהול החינוכי, כמו גם הניהול בתחומים אחרים, בדילמה שזוהתה? בססו את טענתכם על הספרות המקצועית.

נספח 3: תבחינים להערכת עמיתים את ההרצאות ב"מיני כנס"

תבחין אף ערכת דאיתקם על הרצאות פסטוראליס באיני-בנס בקורס פתן פאלות ארלונית
 הדרשה: הצגת דילמה ניהולית, השיקולים לפתרונה ותובנות לשדה החינוך (משך ההצגה: 15 דקות + 5 דקות לשאלות).

נא מלאו והקיפו בעיגול: חדר מס' _____; הרצאה מס' _____

שמות המציגים: _____

כותרת ההרצאה: _____

שם המעריך (הערכה אישית): _____

הנחיות: נא דרגו באיזו מידה הוצגו רכיבי הדילמה והשלכותיה באופן ברור

במידה טובה מאוד	במידה טובה	במידה בינונית	במידה מועטה	בכלל לא	
5	4	3	2	1	1 הדילמה הניהולית הוצגה באופן ברור
5	4	3	2	1	2 הכוחות המאיצים והבולמים למצב הרצוי היו ברורים
5	4	3	2	1	3 שיטת העבודה הייתה ברורה (משתתפים, כלים, הליך)
5	4	3	2	1	4 הפתרונות שהציעו המנהלים היו ברורים
5	4	3	2	1	5 שיקולי המנהלים בחינוך ובארגונים אחרים ברורים
5	4	3	2	1	6 התובנות לשדה החינוך היו ברורות ורלוונטיות
5	4	3	2	1	7 ההצגה הייתה בנויה היטב במסגרת הזמן הנתון
					סה"כ ציון (חיבור הציונים שהתקבלו)
					ציון ממוצע (חלוקת הציון שהתקבל ב-7 התבחינים)

הערות המעריך:
