

תוכן עניינים

תקציר א

מבוא 1

1. סקירה תיאורטית 3

2. מתודולוגיה 13

2.1 מטרת המחקר 13

2.2 שאלות המחקר 15

2.3 שיטת המחקר 15

2.4 שדה המחקר 16

2.5 אוכלוסיית המחקר 18

2.6 כלי המחקר 21

2.7 ניתוח הנתונים 21

2.8 תוקף ומהימנות 22

2.9 אתיקה 22

3. ממצאים 23

3.1 תפיסות ועמדות של תלמידים, צוות חינוכי וצוות ניהולי בהתייחס ללמידה במבנה רב-גילאי 23

3.2 מבנה רב-גילאי ויחסי גומלין בהיבט הרגשי 26

3.3 מבנה רב-גילאי ויחסי גומלין בהיבט החברתי 28

3.4 מבנה רב-גילאי וקשרי גומלין בהיבט קוגניטיבי 32

3.5 הצגת תהליכי הוראה-למידה המאפיינים את הכיתה הרב-גילאית בעיני תלמידים, צוות חינוך 36

3.6 הזיקה בין תהליכי הוראה-למידה וחוויית למידה משמעותית במבנה רב-גילאי בקרב תלמידים 46

3.7 ההבדלים בחווית הלמידה בין התלתון הצעיר והבוגר ובקרב תלמידים צעירים, אמצעים ובוגרים 59

3.8 סיכום הממצאים 62

4. דיון ומסקנות 63

רשימת מקורות 71

נספח 1: ראיון חצי מובנה – צוות חינוך וצוות ניהול 80

נספח 2: כיתות תלת-גילאיות 84

נספח 3: חזון בית החינוך 88

נספח 4: טבלת סדנאות 89

נספח 5: טבלת חוגים 90

נספח 6: אמנת בית החינוך 91

נספח 7: פרוייקט חונכות 93

נספח 8: תכנון נושא בין תחומי 94

Abstract I

רשימת איורים:

- איור 1 : תנאים ללמידת רבת עוצמה/משמעותית 4
- איור 2 : מרכיבי למידה משמעותית 5
- איור 3 : המודל התיאורטי של המחקר 12
- איור 4 : מערכת האלמנטים בזיקה לתהליכי הוראה-למידה במבנה רב-גילאי 13
- איור 5 : אפיון תפיסות ועמדות של תלמידים, צוות חינוכי וצוות ניהולי והקשרים ביניהם בזיקה לתהליכי הוראה-למידה 14
- איור 6 : תהליכי הוראה-למידה במבנה רב-גילאי בזיקה לחווית למידה משמעותית בקרב תלמידים בהיבט קוגניטיבי, חברתי ורגשי 14
- איור 7 : מבנה רב-גילאי בבית הספר הנחקר 15
- איור 8 : תהליך המעבר ללמידה בתלתונים בשכבה הצעירה והבוגרת 17

רשימת טבלאות:

- טבלה 1 : אוכלוסיית המחקר - צוות החינוך והניהול של בית-הספר 19
- טבלה 2 : אוכלוסיית המחקר - תלמידי תלתון צעיר ובוגר 20

מבוא

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את השפעתם של תהליכי הוראה-למידה במבנה רב-גילאי על חווית למידה משמעותית בקרב תלמידי בית-ספר יסודי ולזהות את הגורמים המעכבים או מעודדים חווית למידה משמעותית.

בית-הספר הנחקר החל כבית-ספר ניסויי והיום משמש כבית-ספר להפצה תחת גף ניסויים ויזמות במשרד החינוך במטרה לעודד אנשי חינוך מובילים לפתח מודלים פדגוגיים חדשניים. ייחודו של מחקר זה נעוץ בעובדה כי בית-הספר הינו חלוץ ביישום מודל מבנה רב-גילאי ומכאן החדשנות והסקרנות לעמוד על האתגרים, התמורות והתרומות של תהליכי הוראה-למידה בזיקה ללמידה משמעותית במבנה זה. למידה משמעותית (significant learning) הינה תחושה סובייקטיבית, משום שכל אדם חווה למידה משמעותית באופן שונה ומכאן נובע ריבוי ההגדרות בספרות המחקרית. משרד החינוך יצא במדיניות חדשה הקוראת ללמידה משמעותית המושתתת על שלושה רכיבים: ערך ללומד ולחברה, מעורבות הלומד והמלמד ורלבנטיות ללומד (משרד החינוך, 2013). למידה משמעותית על-פי ויגוצקי (2003) מתקיימת כאשר תהליך הלמידה הולם את השלב ההתפתחותי בו נמצאים התלמידים. דיואי (1960) טען כי למידה משמעותית מתרחשת כאשר הלומד בונה מחדש את תובנותיו ויוצר תשתית לתובנות חדשות בעתיד שיביאו למשמעות חדשה לתכנים, תובנות, רעיונות ומושגים שילמדו בעתיד. אלוני (2014) עורך הקבלה בין חיים משמעותיים ולמידה משמעותית המושתתת על שלושה אלמנטים: עניין, ריגוש או תשומת לב וצמיחה אישיותית בשני מימדים: רגשית-קוגניטיבית-חברתית והתחברות אל תפיסת העצמי והזהות. לשיטתו, קיימים מרכיבים רבים המעודדים חווית למידה משמעותית כגון: אוטונומיה, בחירה, חשיבה רציונאלית ועצמאית, אותנטיות, אכפתיות, אמפתיה ויחס אישי, דיאלוג, הקשבה, הכלה, נגישות, אמון, דמוקרטיה, הבנה, גילוי והפצעת תובנה, העזה, השתתפות, קונסטרוקטיביזם, יצירתיות, דמיון יוצר, מקוריות, גמישות, חדשנות, ריבוי נקודות מבט, פנימיות הנפש, דפדוף ביוגרפי, מורשת ורב תרבותיות (אלוני, 2014). יש המאפיינים למידה משמעותית מעצם היותה נובעת מעיסוק בבעיות משמעותיות המתקשרות אל החיים וטומנות בחובן אותנטיות ורלבנטיות למצבי חיים אמיתיים (ברנדט, 2000; Lave ; 1995; Gardner, 1991; & Wenger, 1995). ברנדט (2000) משתמש במושג 'למידה רבת עוצמה' בהתייחס לחווית למידה משמעותית ומציג שלושה תנאים להתרחשותה: תנאים הקשורים למאפייני הדברים הנלמדים, תנאים הקשורים למאפייני הלמידה ותנאים הקשורים להקשר בו מתרחשת הלמידה.

במחקר זה נבחן חווית למידה משמעותית תוך התבוננות במגוון תהליכי הוראה-למידה במבנה רב-גילאי. חלוקת הכיתות, במרבית בתי-הספר בארץ ובעולם היא חד-גילאית. כלומר, הלמידה מתרחשת תוך אינטראקציה בין לומדים המצויים באותו שלב מבחינת גילם הכרונולוגי. למידה רב-גילאית גורסת כי היא מהווה את המודל הקרוב ביותר לעולם הממשי בו לא קיימת ההבחנה החדה בין בני-אדם על-פי גיל. במרכז תפיסה זו עומד הרעיון כי כל אדם מתפתח בקצב שונה. לאור זאת, כיתה רב-גילאית מאפשרת ללומד להיות באינטראקציה עם מגוון רחב של לומדים המייצגים טווח רחב בתחום החברתי והרגשי בהתאם להתקדמות האישית של כל ילד (הרץ-לזרוביץ וזהבי, 1976; Aina, 2001; Anderman & Bergmark et al, 2014; Sanchez & Kaplan, 2014; Sims, 2008; Song, Spradin & Plucker, 2009). מבנה רב-גילאי מחייב בחינה מחודשת של תפיסות, עמדות ופעולות. במחקר זה נתבונן בבית-ספר יסודי הפועל במבנה רב-גילאי הבנוי משני תלתונים: תלתון צעיר בו לומדים יחדיו כיתות: א', ב' ו-ג', ותלתון בוגר ובו תלמידי: ד', ה' ו-ו'. המחקר יעמיק בתחושותיהם, תפיסותיהם ועמדותיהם של

1. סקירה תיאורטית

1.1 למידה משמעותית

למידה משמעותית (significant learning) הינה תחושה סובייקטיבית, משום שכל אדם חווה למידה משמעותית באופן שונה. מכאן נובע ריבוי ההגדרות בספרות המחקרית. משרד החינוך יצא במדיניות חדשה הקוראת ללמידה משמעותית "למידה המזמנת חווית למידה רגשית, חברתית וקוגניטיבית (למידה עצמאית בתוך יחסים בין-אישיים) המושתתת על שלושה רכיבים: ערך ללומד ולחברה, מעורבות הלומד והמלמד ורלבנטיות ללומד" (משרד החינוך, 2013). למידה משמעותית על-פי ויגוצקי (2003) מתקיימת כאשר תהליך הלמידה הולם את השלב ההתפתחותי בו נמצאים התלמידים. דיואי (1960) טען כי למידה משמעותית מתרחשת כאשר הלומד בונה מחדש את תובנותיו ויוצר תשתית לתובנות חדשות בעתיד שיביאו למשמעות חדשה לתכנים, תובנות, רעיונות ומושגים ורעיונות שילמדו בעתיד. יש המאפיינים למידה משמעותית מעצם היותה נובעת מעיסוק בבעיות משמעותיות המתקשרות אל החיים וטומנות בחובן אותנטיות ורלבנטיות למצבי חיים אמיתיים (ברנדט, 2000; Lave & Wenger, 1995; Gardner, 1991). הטקסונומיה של בלום ושותפיו שנוסחה בשנות החמישים מהווה תשתית להבנת המושג 'למידה משמעותית' והיא מורכבת משישה שלבים של למידה המאורגנים בסדר היררכי מהגבוה לנמוך: הערכה, סינתזה, ניתוח, יישום, הבנה וידע נשלף. לדוגמא, בשלב היישום (application) מתרחש שימוש בהפשטות לפתרון בעיות חדשות. התלמיד נדרש למצוא בעצמו עיקרון או דרך לפתרון בעיה חדשה, הניצבת בפניו. המבחן הממשי של למידה משמעותית הוא היכולת ליישם מונחים ומושגים חדשים למצבים ממשיים בחיים, להעברה מתחום אחד לתחום ולפתור בעיות על-ידי החלת עקרונות מופשטים (Bloom et al, 1956). נדבך נוסף מוסיף פסיג (2008) בזיהוי קשרים חדשים שלא מובנים מאליהם ומביאים ליתחושת השבחה (melioration) (פסיג, 2008). פינק (2003) מרחיב על הטקסונומיה של בלום ומציע מודל ובו שישה מאפיינים מרכזיים העשויים להביא ללמידה משמעותית: ידע בסיסי (foundation knowledge) המתייחס לבסיס של רוב סוגי הלמידה ומציג את הצורך של התלמידים לדעת דברים מסויימים; יישום (application) המתייחס ללמידה המתרחשת כאשר התלמיד עוסק בפעילות מסוג חדש בתחומים מגוונים וכוללת: חשיבה ביקורתית, חשיבה יצירתית וחשיבה פרקטית; אינטגרציה (integration) המתייחסת ליכולת של התלמיד להבין הקשרים בין דברים ולהקיש בין גורמים שונים; מימדים אנושיים (human dimension) המתייחסת להשלכות חברתיות או אישיות כתוצאה מתהליך הלמידה. לעיתים, התוכן או הדרך בה למד הלומד מעניקה הבנה חדשה של הלומד על עצמו (self-image), או חזון חדש על מה הם היו רוצים להיות (self-ideal); אכפתיות (caring) המתייחסת לחווית למידה וביכולתה לשנות את הדרגה בה לתלמידים אכפת ממשו; וללמוד כיצד ללמוד (learning how to learn) כאשר הלומד לומד על תהליך הלמידה של עצמו (Fink, 2003).

1.2 חוויה של למידה משמעותית

ברנדט (2000) משתמש במושג 'למידה רבת עוצמה' בהתייחס לחווית למידה משמעותית ומציג שלושה תנאים להתרחשותה (איור 1): הראשון, תנאים הקשורים למאפייני הדברים הנלמדים, השני תנאים הקשורים למאפייני הלמידה והשלישי תנאים הקשורים להקשר בו מתרחשת הלמידה. נציג את עיקרי התנאים המעודדים חווית למידה משמעותית על-פי ברנדט (2000):

[תנאים הקשורים למאפייני הדברים הנלמדים מתייחסים ללמידה בעלת משמעות אישית עבור

הלומד אשר עשויה להגביר את העניין והמוטיבציה של הלומד. בנוסף, זיהוי שלבי