

חווייה סטודנטית אחרת במכללת סמינר הקיבוצים: פרקטיקות הוראה, תחושות מסוגלות ותחושת שייכות של מורי מורים ופרחי הוראה במיצוב פדגוגיה חדשנית

ד"ר טל שמר אלקיים, ד"ר ענת שביט מילר וד"ר רינת ארביב אלישיב

דצמבר, 2021

תוכן עניינים

4.....	תקציר מנהלים
4.....	פרקטיקות הוראה חדשניות : פערים משמעותיים בין מרצים לסטודנטים :
6.....	סטודנטים : תחושת מסוגלות ללמידה מקוונת
8.....	מורי מורים : תחושת מסוגלות ליישום פדגוגיה חדשנית
10.....	מורי מורים : תחושת שייכות למכללה
13.....	סקירת ספרות
15.....	תפיסות סטודנטים לגבי פרקטיקות הוראה חדשניות
17.....	פערים בין מרצים וסטודנטים בתפיסות לגבי פדגוגיה חדשנית
18.....	תאוריית ההכוונה העצמית (SDT) : תחושות מסוגלות של מרצים וסטודנטים ותחושת שייכות של מרצים
19.....	תחושת מסוגלות ללמידה מקוונת : לומדים
20.....	תחושת מסוגלות ליישום פדגוגיה חדשנית : מורי מורים
21.....	תחושת שייכות למקום העבודה : מורים
22.....	שאלות המחקר
23.....	שיטת המחקר
23.....	משתתפים
23.....	כלי המחקר
26.....	ניתוח הנתונים
27.....	ממצאים
27.....	חס"א במכללה : מה הסטודנטים חושבים על זה?
31.....	תחושת מסוגלות הלומדים ללמידה מקוונת
35.....	חס"א במכללה : מה המרצים חושבים על זה?

38.....	תחושת השייכות, תחושת מסוגלות והשימוש בפרקטיקות ההוראה בקרב המרצים
39.....	רגרסיה ליניארית לניבוי השימוש בפרקטיקה של למידה פעילה
40.....	רגרסיה ליניארית לניבוי השימוש בפרקטיקה של שבירת סדירויות
41.....	רגרסיה ליניארית לניבוי השימוש בפרקטיקה של מודלינג
41.....	רגרסיה ליניארית לניבוי השימוש בפרקטיקה של למידה מגוונת
42.....	רגרסיה ליניארית לניבוי השימוש בפרקטיקה של הוראה דיפרנציאלית
43.....	רגרסיה ליניארית לניבוי פרקטיקה של הוראה פרונטלית בזום
44.....	דיון ומסקנות
44.....	פרקטיקות הוראה חדשניות : פערים משמעותיים בין מרצים לסטודנטים :
47.....	סטודנטים : תחושת מסוגלות גבוהה ללמידה מקוונת
48.....	מורי מורים : תחושת מסוגלות גבוהה ליישום פדגוגיה חדשנית
50.....	מורי מורים : תחושת שייכות בינונית למכללה
53.....	רשימה ביבליוגרפית
63.....	נספח 1 : שאלון המחקר – סטודנטים
67.....	נספח 2 : שאלון המחקר – מרצים

תקציר מנהלים

המחקר הנוכחי ביקש לבחון את חווית השימוש בפרקטיקות הוראה בהן נעשה שימוש בתקופה של מגפה עולמית בעקבותיה עלה צורך מידי באדפטציה להוראה מקוונת. בתוך כך, נבחנו ההבדלים בחוויה זו בין המרצים והסטודנטים. מחקר זה מהווה המשך למחקר שנעשה בשנת תשפ"א (שמר אלקיים, שביט מילר וארביב אלישיב, 2020) אשר בחן, באופן איכותני, תפיסות של מורי מורים במכללה לגבי המונח "חוויה סטודנטאלית אחרת", מונח בו נעשה שימוש תדיר במכללה והוא מקביל למונח "פדגוגיה חדשנית". המחקר הנוכחי הינו מחקר כמותי והוא מבקש לבחון את תפיסת המרצים והסטודנטים לגבי תפיסת השימוש בפרקטיקות הוראה המקדמות חס"א במהלך תקופת הקורונה. בנוסף, המחקר מטה זרקור לשני היבטים רגשיים הקשורים בתהליך זה והו בולטים בתקופת התפשטות מגפת הקורונה: תחושת מסוגלות להתמודד עם הוראה-למידה מקוונת ותחושת שייכות לארגון (נבדה רק בקרב המרצים).

במחקר השתתפו 120 מרצים ו-867 סטודנטים הלומדים בתכניות לתואר ראשון, תואר שני והסבות אקדמאים להוראה. שאלון המחקר נבנה באופן ממוקד בהתבסס על ממצאי המחקר האיכותני, והוא כלל שני חלקים מרכזיים: תפיסות כלפי פרקטיקות ההוראה (סדירויות בהוראה, הוראה מגוונת, הוראה פעילה, הוראה דפרנציאלית, מודלינג בהוראה והוראה פרונטלית), מסוגלות בהוראה/למידה מקוונת. בשאלון המרצים נכללו גם שאלות ביחס לשייכות למכללה.

כעת יוצגו ממצאי המחקר העיקריים תוך התייחסות למשמעותם ולהמלצות בעקבותיהם.

פרקטיקות הוראה חדשניות: פערים משמעותיים בין מרצים לסטודנטים:

ממצאי המחקר מעידים על פערים בין המרצים לסטודנטים בתפיסת השימוש בפרקטיקות ההוראה במסגרת השיעורים. המרצים מדווחים על גיוון בסדירויות במהלך השיעורים, בייחוד בכל הקשור לשילוב של למידה סינכרונית וא-סינכרונית והפניית הלומדים ללמידה במרחבים שונים; על שימוש במגוון אופני הוראה, הערכה ופלטפורמות למידה; על עידוד מעורבות פעילה הכוללת יצירת ידע, למידת עמיתים ועבודה שיתופית, שיח ביקורתי, ביצוע פרויקטים / למידת חקר, מיזמים והובלת השיעור על ידי הלומדים; על שימוש במודלינג ובמיוחד בהדגמה ישירה של דרכי הוראה; ועל תהליכי הוראה המקדמים התייחסות דיפרנציאלית ללומדים בהתאם לצרכיהם. הפער בין הסטודנטים והמרצים בא לידי ביטוי בכך, שבעוד שהמרצים מדווחים כי הם משתמשים בכל

הפרקטיקות הללו במידה רבה, הסטודנטים מדווחים כי המרצים עושים שימוש בהן במידה בינונית בלבד. לעומת זאת, כאמור, לגבי הוראה פרונטלית למרות שהן המרצים והן הסטודנטים מדווחים כי נעשה שימוש רב יחסית בשיעורים בפרקטיקה זו, דירוג המרצים נמוך באופן משמעותי מזה של הסטודנטים.

הממצא כי מרצים מדווחים כי הם עושים שימוש רב במגוון של פרקטיקות חדשניות הולם את רוח התקופה. הכשרת המורים מערבת בשנים האחרונות שיח, למידה ועשייה בנושאים של פדגוגיה חדשנית (שמר אלקיים, שביט מילר וארביב אלישיב, 2020; Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018), ותקופת הקורונה חידדה את הצורך בשינוי ודרבנה את מורי המורים להתאים את ההוראה ולשלב בה פרקטיקות הוראה והערכה מגוונות תוך כדי שילוב התייחסות להיבטים רגשיים חברתיים (Kidd & Murray, 2020; Quezada, Talbot & Quezada-Parker, 2020; Scull, 2020; Van Nuland et al, 2020; Phillips, Sharma & Garnier, 2020; Flores & Gago, 2020). גם הפערים בתפיסות בין המרצים לפרחי ההוראה אינם מפתיעים. באופן כללי נמצא בעבר כי מרצים באקדמיה נוטים להערכת יתר של הוראתם ומייחסים לעצמם הצלחה רבה בהשגת מטרות ההוראה שהציבו לעצמם וביישום הידע הפדגוגי שלהם בהוראה, כאשר הסטודנטים מעריכים כל זאת במידה פחותה מהמרצים (Hativa, 2000). כמו כן, נמצא כי מרצים תופסים את התרבות הארגונית של המוסד האקדמי כמקדמת חדשנות במידה רבה יותר מהסטודנטים (Zhu & Engels, 2014). יתכן ופערים בין מרצים לסטודנטים בתפיסת השימוש בפרקטיקות חדשניות נובעים מפערים בידע פדגוגי ובתפיסת מונחים כמו "הוראה חדשנית" ו"הוראה מיטבית". הממצא החרגי, במחקר הנוכחי, לגבי הוראה פרונטלית בזום מעלה את התהייה מהי הפרשנות של הסטודנטים למונח ההוראה הפרונטלית והאם ועד כמה פרשנות זו שונה מפרשנות מורי המורים. ניתן להניח כי מורי המורים אשר עשייתם היומיומית רצופה במפגש עם מונחים מעולם הפדגוגיה, תופסים את המונח "הוראה פרונטלית בזום" כהרצאה בה תפקיד הסטודנטים פאסיבי ותפקיד המרצה הנו להעביר ידע, בעוד שהסטודנטים תופסים מונח זה ככולל גם שיעורים פרונטליים/ סינכרוניים בהם שיכול לכלול מגוון מאפיינים. השערה זו כי הפערים נובעים בחלקם מהבדלים בידע ובטרמינולוגיה של פרקטיקות הוראה מקבלת חיזוק מהממצא שהתקבל במחקר זה כי הדירוגים של הסטודנטים הלומדים לתואר שני ולימודי הסבה גבוהים יותר משל הסטודנטים הלומדים לתואר ראשון. בלימודי התואר השני וההסבה לומדים גם מורים בפועל ויתכן כי ההבדל הקטן יותר בינם לבין מורי המורים בתפיסת תדירות השימוש בפרקטיקות ההוראה שתוארו בשאלון ואולי אף בפרשנות לפעילויות הוראה שונות כפרקטיקות חדשניות נובע מנסיונם בהוראה בכיתה ובשלבי תכנונה. יחד

עם זאת, בסקירת הספרות בנושא נמצא כי בעוד שמחקרים ישנים יותר מצביעים על הבדל בין מרצים לסטודנטים בתפיסת ההוראה המיטבית (Tsang & Harris, 2011; Virtanen & Lindblom-Ylännä, 2010). מחקרים חדשים יותר, כולל מחקר שנעשה בתקופת הקורונה, מצביעים על תפיסות דומות ועל העדפה של שתי האוכלוסיות לתהליכי למידה המערבים למידה פעילה (Wang & Lee, 2019). לכן, במחקר עתידי מעניין יהיה לבחון לעומק את התפיסות והפרשנויות של סטודנטים לגבי המונח "הוראה פרונטלית" בפרט ולגבי השאלה מה כוללת "פדגוגיה חדשנית" בכלל. זאת ועוד, מחקרים קודמים הצביעו על קושי שחווים חלק מהסטודנטים אל מול פרקטיקות של הוראה חדשנית הכוללת התמודדות עם ניהול זמן ועם תחושות של עמימות הדרישות האקדמיות. קושי זה מוביל לעיתים להעדפה של למידה מסורתית ומובנית, בה המרצה הוא הדומיננטי; למידה המציבה מטרות מוגדרות עם זמן המוקצה להעברת ידע באמצעות הרצאות פרונטליות (לוי וסלפטי-כהן, 2019; Tsang & Harris, 2011; Virtanen & Lindblom-Ylännä, 2010; Debs et al, 2019). יש להניח כי העדפה זו התגברה אף יותר אצל חלק מהסטודנטים בתקופת הקורונה, תקופה אשר ממילא מאופיינת בשינויים תכופים, עמימות ואי ודאות. בהקשר זה עולה התהייה, האם העדפה זו הביאה חלק מהסטודנטים לידי תשומת לב רבה יותר לשיעורים פרונטליים ופחות תשומת לב לשיעורים אשר הגבירו את תחושת העמימות? כך או כך, בעוד שהמחקר הנוכחי שם דגש על הערכת מורי המורים והסטודנטים את מידת השימוש בפרקטיקות ההוראה השונות, במחקרים עתידיים, מומלץ להוסיף ולבדוק גם מהן עמדות סטודנטים במוסדות להכשרת מורים לגבי פרקטיקות הוראה והערכה חדשניות והאם יש פער בתפיסות ובעמדות לגבי משמעות הוראה זו בין מרצים לסטודנטים.

סטודנטים: תחושת מסוגלות ללמידה מקוונת

תחושת מסוגלות ללמידה מקוונת הנה אמונת האדם כי הוא יכול להתנהל בהצלחה בהיבטים שונים של הלמידה המקוונת כמו, עמידה במשימות, שימוש בטכנולוגיה ויצירת אינטראקציה עם המרצה ועם שאר הלומדים (Shen, Cho, Tsai & Marra, 2013; Tang et al, 2021) וניהול זמן (Zimmerman & Kulikowich, 2016). מממצאי המחקר הנוכחי עלה כי תחושת המסוגלות הכללית של הסטודנטים להתמודד עם הלמידה המקוונת הינה גבוהה. באופן פרטני, תחושות המסוגלות הגבוהות יותר נמצאו בהיבטים של ביצוע משימות והגשתן ותקשורת עם סטודנטים אחרים בקורס, בעוד שתחושות המסוגלות הנמוכות יותר קשורות להיבטים של ניהול זמן. ניתן להניח כי תחושת המסוגלות הגבוהה ללמידה באופן מקוון נובעת הן מחיים בתקופה עתירת

טכנולוגיה והן מכך שהשאלון הועבר אחרי שנה של למידה מרחוק בה הסטודנטים התנסו בלמידה זו ותרגלו אותה וככל הנראה כבר חוו חוויות של הצלחה. ואכן, במחקר קודם נמצא כי תחושת המסוגלות ללמידה מקוונת מושפעת מהצלחה קודמת בקורסים בלמידה מקוונת (Peechapol, Na-) (Songkhla, Sujiva & Luangsodsaim, 2018). כאמור לעיל, ממצאי המחקר מצביעים על תחושת מסוגלות נמוכה יותר בהיבטים של ניהול זמן ובניית תכנית לימודים מסודרת לצורך עמידה בדרישות. נראה כי תקופת הקורונה, אשר מהווה תקופה של לחץ משמעותי לרבים (Cao et al, 2020; Khan et al, 2020; Lahav, 2020; Xiong et al, 2020), משפיעה במיוחד על יכולות אלו של ניהול עצמי מעצם היותה גורם לתחושות של אי וודאות וחוסר סדר. באופן תואם לממצא זה גם במחקר שנעשה לאחרונה בקרב סטודנטים בארה"ב נמצא כי הלמידה המקוונת בתקופת הקורונה הפחיתה את תחושת המסוגלות שלהם גם ביכולת לנהל את הזמן שלהם (Aguilera-) (Hermida, 2020). לכן, אין להתפלא כי מורי מורים מדווחים כי הם כוללים בהוראה, בתקופה זו, סיוע לסטודנטים ברכישת מיומנויות של ניהול זמן וויסות עצמי ומעקב רב יותר אחרי התנהלותם בקורס (Quezada, Talbot & Quezada-Parker, 2020; Scull, Phillips, Sharma & Garnier, 2020).

אחת המטרות המרכזיות של המחקר הייתה לבחון האם חווית למידה על פי פרקטיקות הוראה חדשניות תורמת לתחושת המסוגלות של הסטודנטים בלמידה מקוונת. נמצא כי שלוש פרקטיקות הוראה תורמות לתחושת המסוגלות: הוראה פעילה, הוראה דיפרנציאלית והוראה פרונטלית. דיווח הסטודנטים על שימוש בפרקטיקות אלה במהלך השיעורים הוא בעל פוטנציאל לחיזוק תחושת המסוגלות שלהם. לעומת זאת, דיווח על שימוש בפרקטיקות הוראה של סדירויות מגוונות, הוראה מגוונת ומודלינג לא נמצא כתורם לתחושת המסוגלות. אם כן, מדוע דווקא פרקטיקות אלו ולא אחרות תורמות לתחושת היכולת של הלומד? ראשית, באופן התואם את הממצאים במחקר הנוכחי, גם במחקרים קודמים נמצא כי למידה פעילה, השמה את הלומד במרכז, וכוללת פרקטיקות הוראה כמו, חקר בקבוצות, סימולציות ודיונים תורמת לתחושת המסוגלות ללמידה של הלומדים (Durk et al, 2020; Hendrickson, 2021; Jeong, 2019; McLennan, McIlveen & Perera, 2021). ניתן להסביר ממצא זה לאור אופייה של ההוראה הפעילה בה הלומד מעורב בשיעורים, יוצר ידע, בונה מיזמים ומקבל הזדמנויות להוביל את הלמידה ובכך מתחזקות אצלו תחושת האחריות והתחושה כי הוא מסוגל להתנהל באופן עצמאי ו/או קבוצתי בלימודים. שנית, הוראה דיפרנציאלית בה דרכי ההוראה וההערכה מותאמות לצרכי הלומד, המבצעת חיבור פרסונלי בין הלומד לתכנים ומתייחסת

באופן אישי לקשייו, מחזקת את תחושת הנראות של הפרט ומגיבה לחוזקותיו וחולשותיו באופן המגביר, כנראה, את תחושת המסוגלות שלו. הוראה הכוללת מאפיינים אלו תומכת בצרכים הפסיכולוגיים של הלומדים (McLennan, McIlveen & Perera, 2021) ומייצרת סביבת למידה המטפחת את התקשורת בין פרחי הוראה לבין הסגל האקדמי והמנהלי, סביבה אשר נמצאה גם במחקר קודם כקשורה לתחושת מסוגלות גבוהה יותר של פרחי הוראה (שדל, 2020). לבסוף, באשר להוראה פרונטלית נראה כי זו מספקת הבנייה ומחזקת תחושות של סדר וודאות אשר חשובות לתחושת המסוגלות, במיוחד בתקופה של מגפה הרצופה בערעור תחושות אלו. לעומת זאת, יתכן ושימוש בפרקטיקות הוראה אשר עלולות לערער את תחושת הוודאות כמו שינוי סדירויות בהוראה, כמו גם גיוון רב בדרכי ההוראה לא תורמות לתחושת המסוגלות, מכיוון שאינן מספקות את אותה תחושת יציבות לה נזקקו הסטודנטים בתקופה של שינויים רבים באורחות החיים. יחד עם זאת, מכיוון שמחקרים בכל זאת מצביעים על יתרונות רבים עבור הלומדים במעבר לפדגוגיה חדשנית מגוונת הכוללת את "שבירת קירות הכיתה" (Baeten et al, 2016; Freeman et al, 2014;), (Hendrickson, 2021; Jeong, 2019), מעניין יהיה לבחון, במחקר המשך האם פרקטיקות אלו תורמות לתחושת המסוגלות של הסטודנטים בתקופה של רגיעה ושגרה.

מורי מורים: תחושת מסוגלות ליישום פדגוגיה חדשנית

תחושת המסוגלות לפדגוגיה חדשנית הנה אמונת המורה ביכולתו ליצור וליישם ידע, תפיסות, מתודות הוראה ומשאבים חדשים על מנת לשפר את איכות ההוראה שלו (Fernández-Cruz & Rodríguez-Legendre, 2021). מממצאי המחקר הנוכחי עלה כי תחושת המסוגלות הכללית של מורי המורים ליישם פדגוגיה חדשנית בהוראה בתקופת הקורונה הינה גבוהה, כאשר תחושות המסוגלות הגבוהות ביותר הן בתכנון ההוראה בגמישות בהתאם למצב ושימוש בפדגוגיות חדשניות. ממצאים אלו תואמים מחקרים קודמים המצביעים על תחושת מסוגלות גבוהה של מרצים באקדמיה ללמידה מקוונת. במחקרים אלו נמצא כי ככל שמרצים מלמדים יותר סמסטרים בהוראה מקוונת הם חשים מסוגלות רבה יותר (Culp-Roche et al, 2021; Horvitz et al, 2015). ניתן לשער כי גם במחקר הנוכחי מורי המורים, אשר ענו על השאלונים לאחר שני סמסטרים בהם כבר לימדו באופן מקוון ושיכללו, חידשו והתאימו את אופני ההוראה וההערכה שלהם להוראה מרחוק, חשים יכולת ללמד בסביבה משתנה וליישם פרקטיקות הוראה חדשניות גם מרחוק. אי לכך, אין להתפלא מהממצא כי מורי מורים בעלי שיעור משרה גבוהה יותר, אשר עוסקים יותר

שעות בשבוע בהוראה, מדווחים על תחושת מסוגלות גבוהה יותר ממורי מורים שהיקף משרתם נמוך. יתרה מכך, יתכן והציפייה ממורי המורים לשמש כסוכני שינוי ולעשות שימוש בשיטות הוראה חדשניות (Fernández-Cruz & Rodríguez-Legendre, 2021) לצד תפיסתם את הפדגוגיה כליבת לימודי ההוראה (Gjems & Vinje, 2015) מובילה גם היא לתחושה של מסוגלות המקצוע ומסוגלות המורה כאיש מקצוע בדרך של "נבואה המגשימה את עצמה". יחד עם זאת, יש לציין כי הוראה מקוונת עדיין חדשה יחסית עבור מורי המורים ולכן אין להתפלא כי בבואם להדגים לתלמידיהם שימוש באופני הוראה שונים, כחלק מן המודלינג המצופה בהכשרה להוראה, הם עדיין עושים שימוש רב יותר בהדגמה ישירה של דרכי הוראה ושימוש מופחת יותר בהדגמה ישירה של פלטפורמות מקוונות.

בהינתן תחושת מסוגלות כה גבוהה ליישום פדגוגיה חדשנית, נשאלת השאלה האם תחושה זו לא רק קשורה לניסיון בהוראה מקוונת (כפי שנמצא, כאמור לעיל, בספרות המחקר), אלא גם תורמת למימושה של הוראה זו? ממצאי המחקר עלה כי תחושת המסוגלות של מורי המורים מנבאת שימוש בכל פרקטיקות ההוראה החדשנית. באופן פרטני יותר נמצא כי תחושת מסוגלות גבוהה ליישום פדגוגיה חדשנית תורמת לדיווח מורי המורים על שימוש בפועל בפרקטיקות הוראה של למידה פעילה, מגוונת ושוברת סדירויות העושה שימוש במודלינג של דרכי הוראה והערכה עבור הסטודנטים ומתייחסת אליהם באופן דפרנציאלי. לעומת זאת באשר להוראה הפרונטלית, נמצאה מגמה הפוכה על פיה ככל שתחושת המסוגלות של המרצים ליישם פדגוגיה חדשנית נמוכה יותר כך גובר השימוש בהוראה פרונטלית בזום. ממצא זה לגבי הקשר בין תחושת יכולת לעשייה בפועל, תואם ממצאים של מחקרים קודמים כי מורים עם תחושת מסוגלות גבוהה להוראה מוכנים להתנסות בשיטות הוראה חדשות, מאפשרים למידה פעילה יותר ומתאימים את הוראתם באופן דפרנציאלי לתלמידיהם (Aziz et al, 2017; Guskey, 1988; Meristro et al, 2013; Temiz & Topcu, 2013; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Zhu, Wang, Cai & Engels, 2013). הממצא על הקשר בין תחושת המסוגלות לשימוש בהוראה פרונטלית נתמך גם הוא על ידי מחקרים קודמים שמצאו כי תחושת המסוגלות של מורי מורים העושים שימוש בשיטות הוראה חדשניות ופרסונליות גבוהה יותר מתחושת המסוגלות של מורי מורים העושים שימוש בשיטות הוראה מסורתיות (Burgueño et al; Richter, Brunner & Richter, 2021; Temiz & Topcu, 2013; al, 2021; Cao et al, 2018). ממצאי המחקר מעידים על קשר חיובי בין תחושת המסוגלות של מורי המורים לתחושת השייכות שלהם וזאת בדומה לממצאי מחקרים קודמים (Lee, Dedick, & Smith, 1991; Schannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Siciliano, 2016).

מורי מורים: תחושת שייכות למכללה

צורך בתחושת שייכות מוגדר כתשוקת האדם לחוש מחובר לאחרים ולקבל מהם תמיכה והערכה (Rayen & Deci, 2000). באופן כללי נמצא כי תחושת השייכות של מורי המורים למכללה בתקופת הקורונה הנה בינונית, כאשר מורי מורים שהיקף משרתם גבוה יותר ומורי מורים בעלי תפקיד ניהולי חשים שייכות גבוהה יותר. ההיבטים שקיבלו את הדירוג הגבוה ביותר מבטאים בעיקרם השתתפות פעילה באירועי המכללה: בשיבות צוות, בכנסים ובהדרכות מקצועיות. בפן השיתופי עם העמיתים, רוב המשיבים מדווחים כי הם משתפים עמיתים בידע מקצועי, כשהם זקוקים לעזרה יש להם למי לפנות וכי למרצים במכללה אכפת זה מזה. לכן, אין להתפלא כי מורי המורים לא מרגישים בדידות במכללה. לצד זאת, ההיבטים שקיבלו את הדירוג הנמוך ביותר, מבחינת תחושת השייכות קשורים לקשר בין מורי המורים להנהלת המכללה. מורי המורים מרגישים כי הם מקבלים הכרה ואמון מההנהלה במידה בינונית בלבד ופחות ממחציתם מרגישים כי הם יכולים להביע עצמם בפתיחות במכללה, כי האקלים במכללה מאפשר להם לטעות וכי ניתן מענה לצרכיהם. זאת ועוד, למרות דיווחם על שותפות גבוהה יחסית באירועי המכללה ובשיתוף ידע מקצועי עם עמיתים, הם מרגישים שותפים במידה בינונית בלבד בהחלטות שמתקבלות במכללה. בהתייחס לממצאים אלו, יש לציין ראשית, כי נראה שבהיבטים הקשורים לתמיכה מקצועית ורגשית במרצים בתקופת הקורונה המרצים "לוקחים בשתי ידיים" את המענה שניתן על ידי הנהלת המכללה וראשי התכניות, משתתפים בהדרכות ותומכים זה בזה. כך, למרות שהשנה בה בוצע המחקר הייתה שנה של עבודה מרחוק הרצופה בשינויים וציפייה להתאמה מהירה של ההוראה לשגרה מקוונת, מורי המורים לא חשו בדידות בעבודתם. לצד זאת, לאור הממצאים שעלו, ולאור הקשר הידוע בין היבטים רגשיים חברתיים של מורים לתחושות של שחיקה ולטיפול מערכות יחסים חיוביות עם הלומדים (Jennings & Greenberg, 2009).

באשר לתשובה לשאלה האם תחושת שייכות המרצים תורמת לשימוש בפרקטיקות של הוראה חדשנית, נמצאה רק פרקטיקה חדשנית אחת מנבאת - פרקטיקת ההוראה הדפרנציאלית. ממצא זה אינו הולם תוצאות מחקר קודם אשר מצא כי סביבת עבודה תומכת, הן מצד ההנהלה והן מצד הקולגות, תורמת, באופן כללי, לשימוש בפרקטיקות של הוראה חדשנית ופעילה (Zhu, Wang, Cai & Engels, 2013). יחד עם זאת, גם במחקרים קודמים נמצא קשר ספציפי בין מענה לצרכי המורה במוסד ליכולתו לתמוך בצרכים של התלמידים (Marshik, Ashton & Algina, 2017; Pelletier et al, 2002). נראה כי ככל שמורה המורים מרגיש שייך למקום העבודה, נמצא בקשר טוב, שיתופי ותומך עם הקולגות וחווה את הקשר עם ההנהלה כמספק סביבת עבודה בטוחה

ופתוחה, כך הוא מכיר את החוויה הפנימית של תחושת קשר ושייכות טוב יותר ומעוניין להעביר אותה גם לקשר שלו עם תלמידיו. לבסוף, מעניין לציין כי נמצא שדווקא מי שמחזיק בשיעור משרה קטן יותר בהוראה במכללה, משתמש יותר בהוראה דיפרנציאלית. יתכן וניתן להסביר ממצא זה בפניות זמן, כאשר למורי מורים העובדים בהוראה פחות שעות בשבוע יש פנאי רב יותר להכיר את הלומדים טוב יותר, להתאים עבורם את ההוראה באופן פרסונלי ולהתייחס לקשייהם.

המחקר האיר זרקור על הפער הקיים בין מורי מורים לסטודנטים בתפיסת השימוש בהוראה ולמידה חדשניות וסיפק תמונה רחבה על הקשר בין תפיסה זו להיבטים הרגשיים שנבחנו. ההתייחסות להיבטים רגשיים אלו בהקשרם הרחב חשובה במיוחד בתקופה של מגפה עולמית בה ההוראה משנה פניה והלומדים, כמו גם המורים, חווים ערעור יסודי ביציבות וודאות. להלן מספר המלצות העולות ממצאי המחקר:

מתוך הממצאים עולות ההמלצות הבאות:

1. מתן כלים למרצים לפרקטיקות של הוראה שוברת סדירויות- במחקר נמצא כי מורי המורים מדווחים על שימוש רב יחסית במגוון רחב של דרכי הוראה הן חדשניות והן בדרך מסורתית. דרך ההוראה עליה דיווחו מורי המורים במידה מעט פחותה יותר (אם כי עדיין בינונית גבוהה) הנה שבירת סדירויות. בחשיבה על השתלמויות והדרכות למורי המורים כדאי אולי לחשוב על שיתוף עמיתים ומתן כלים להוראה בדרך זו.
2. חיזוק תחושת המסוגלות של הסטודנטים בהיבטים של ניהול זמן. הממצאים כי הסטודנטים מחזיקים בתחושת מסוגלות גבוהה ללמידה מקוונת ומורי המורים מחזיקים בתחושת מסוגלות גבוהה להוראה חדשנית הנם מעודדים, במיוחד בתקופה של מגפה עולמית בה אין לדעת האם נדרש לחזור ללמידה מרחוק. יתרה מכך, נראה כי ההוראה באקדמיה תמשיך לשלב אלמנטים היברידיים ועל כן תחושות מסוגלות אלו חשובות. לאור זאת, חשוב להתייחס לתחושת המסוגלות הבינונית של הסטודנטים בהיבטים של ניהול זמן ויצירת תכנית לימודים עצמית מסודרת. מומלץ להציע לסטודנטים במכללה סדנאות ניהול זמן מיטבי כמו גם, לשלב התייחסות להיבטים אלו בקורסים השונים.
3. המשך חיזוק האקלים החיובי בין מרצי המכללה. מהממצאים על תחושת השייכות במכללה עלו תחושות של אכפתיות, תמיכה ושיתופיות בידע. מומלץ לראשי התכניות השונות במכללה להמשיך ולהשקיע מאמץ בחיזוק אקלים זה.

4. תחושת השייכות למכללה בהיבט של הנהלת המכללה. מומלץ להמשיך ולבחון לעומק את תחושות מורי המורים לגבי היבטים שונים של שייכות הקשורים לקשר עם ההנהלה, כמו גם לנסות לחשוב על דרכים לשיפור תחושות אלו בהיבטים הבאים:

- הגברת תחושות של אמון והכרה מצד ההנהלה במורי המורים
- יצירת אקלים בו המרצים חשים במידה רבה יותר כי יש להם לגיטימציה לטעות ו/או להביע את עצמם בפתירות
- הגברת תחושת השותפות בקבלת החלטות
- מענה על צרכים של המרצים

5. גיוון בהוראה: שילוב בין פרקטיקות חדשניות לפרקטיקות מסורתיות. תחושת המסוגלות של הסטודנטים בלמידה מקוונת נתרמת מעירוב של שימוש בפרקטיקות של הוראה פעילה לצד הוראה פרונטלית, תוך כדי התייחסות אישית ללומדים. לכן, נראה כי במיוחד בתקופות של הוראה מקוונת מרובת שינויים, מומלץ למרצים במכללה לגוון את הוראתם בדרך שתשלב בין שיטות הוראה השמות את הלומד במרכז ומעניקות לו אחריות בלמידה לשיטות הוראה המייצרות הבנייה וודאות.

סקירת ספרות

המקרה הראשון של קורונה בישראל התגלה ב 27.2.2020. ב 13.3.20 הודיע משרד הבריאות הישראלי על סגירה מוחלטת של כל מערכת החינוך ומעבר ללמידה מקוונת בקרב גני הילדים, בתי הספר, המכללות והאוניברסיטאות. המעבר ללמידה מקוונת במכללה התרחש כשבועיים מיום תחילת הסמסטר השני כאשר כל הקורסים עברו באופן מידי לשיעורים סינכרוניים ואסינכרוניים. בן לילה, מורי המורים היו צריכים לקבל החלטות מהירות לגבי שינוי הסילבוס ושינוי מערכי השיעור והתאמתם למציאות החדשה וזאת בתנאי עמימות וחוסר וודאות לגבי השאלה כמה זמן תמשך ההוראה מרחוק ומתי יחזרו ללמידה פנים אל פנים. המכללה התארגנה לספק למרצים פלטפורמות מגוונות והדרכות על פלטפורמות אלו כמו גם הדרכות על שיטות הוראה והערכה ללמידה מקוונת ושילוב הפלטפורמות בהוראה. הדרכות אלו סופקו הן דרך היחידה לפדגוגיה דיגיטלית והן כיוזמות מחלקתיות ומפגשי זום צוותיים לשיתוף ידע בין עמיתים. במקביל, היחידה לקידום הוראה דאגה למפגשים של שיח עמיתים, ווינטלציה והעלאת צרכים (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020).

תיאור זה, של הסתגלות מהירה של המכללה ללמידה מקוונת, לא שונה באופן מהותי מהמצב במוסדות השכלה גבוהה במדינות אחרות רבות בעולם. מגפת הקורונה השפיעה על ההשכלה הגבוהה בכלל ועל הכשרת המורים בפרט במגוון רחב של דרכים ויצרה אתגרים והזדמנויות (Carrillo & Assunção Flores, 2020). מרצים תיארו אתגרים בהערכת הלומדים, ביצירת מעורבות בלמידה בהתמודדות עם בעיות טכנולוגיות ובצורך להקדיש זמן רב לתכנון ההוראה וזאת לצד תחושות חיוביות של חוויות הוראה חדשניות (יונג'ק וסופר, 2021). לכן, אין להתפלא כי במהלך השנה וחצי האחרונות פורסמו מחקרים רבים שבחנו את השאלה כיצד מוסדות ההשכלה הגבוהה בכלל והכשרת המורים בפרט הסתגלו למצב החדש. ממחקרים אלו ניכר כי באופן המיוחד להכשרת המורים, בה מורי המורים שימשו גם כמודל להוראה מקוונת עבור פרחי ההוראה, הנחת הבסיס הייתה כי המרת הקורסים מהוראה פנים אל פנים להוראה פרונטלית בזום אינה מספיקה ונדרשים זמן והשקעת מחשבה כיצד "לתרגם" את הקורסים ולהתאימם להוראה מקוונת וכי מדובר בשינוי משמעותי במהות ההוראה, למידה והערכה (Scull , Phillips , Sharma & Garnier , 2020; Van Nuland et al, 2020). מממצאי המחקרים עלה כי מורי המורים התאימו את ההוראה כך שתהיה נגישה ותגובתית לצרכי הסטודנטים, תערב גמישות ותכלול סיוע ברכישת מיומנויות של ניהול זמן וויסות עצמי. הם דיווחו על שינוי וגיוון בשיטות ההוראה הן בין השיעורים השונים והן במהלך

השיעור עצמו, על מנת לאפשר לפרחי ההוראה נגישות לדרכי למידה שיהיו רלוונטיות משמעותיות (Scully, Phillips, Sharma & Garnier, 2020). במחקרים דווח על דרכי הוראה אשר כללו שימוש רב בלמידת עמיתים, עבודה בקבוצות קטנות, פרזנטציות מקוונות, פרויקטים קבוצתיים, שימוש במגוון של סביבות למידה טכנולוגיות וגם שימוש במודל של כיתה הפוכה, כתיבת רפלקציות על התהליך הלימודי והדרכה פרטנית בכתיבת מערכי שיעור (Kidd & Flores & Gago, 2020; Murray, 2020; Quezada, Talbot & Quezada-Parker, 2020). מהמחקרים ניכר כי ההיבטים הרגשיים והחברתיים קיבלו הכרה רבה יותר במודעות ותפיסות מורי המורים. הם תארו גישה אמפתית ומאמץ להוראה פרסונלית (Scully, Phillips, Sharma & Garnier, 2020), תשומת לב וערנות למצבם הרגשי של פרחי ההוראה, למשל, בדמות מעקב ופנייה ללומדים שאינם פעילים ו/או לכאלו החווים מתח ומצוקה (Quezada, Talbot & Quezada-Parker, 2020; Scully, Phillips, Sharma & Garnier, 2020). לצד זאת הם דיווחו על שילוב פעילויות חברתיות במהלך השיעורים לצורך יצירת חיבורים בין הסטודנטים (Scully, Phillips, Sharma & Garnier, 2020). יש לזכור כי, הכשרת המורים הנה הכשרה ייחודית במערכת ההשכלה הגבוהה במובן של שימוש המרצה כמודל להוראה עבור הלומדים. מורי מורים תופסים את דמותם בכיתה כמודל לשילוב של דפוסי ואופני הוראה שפרחי ההוראה יוכלו להפנים, לאמץ וליישם בהוראתם בעתיד, כמו גם כמודל ליצירת קשר אכפתי ואמפתי עם תלמידים (Korthagen et al., 2006; Lunenberg et al, 2007; Malm, 2020; Montenegro, 2020; Shagrir, 2015; Yuan, 2018). על כן, אין להתפלא כי המאמץ של מורי המורים להתאים, בתקופת הקורונה, את ההוראה והערכה באופן גמיש ולשלב היבטים רגשיים חברתיים תואר על ידם כחלק מהשאיפה להוות מודל עבור פרחי ההוראה ליצירת אקלים תומך ואינטראקציות מקוונות מכבדות ויעילות (Scully, Phillips, Sharma & Garnier, 2020).

למרות שתקופת הקורונה היוותה כר לחדשנות פדגוגית יש לציין כי הוראה חדשנית אינה נחלתה של תקופה זו וכי הכשרת המורים מתמודדת בשנים האחרונות, עוד טרם התפרצות המגפה, עם שינויים ורפורמות הנגזרים מהשיח על הצורך בחדשנות חינוכית (Avidov-Ungar & Forkosh, 2017; Baruch, 2018; Debs, Miller, Ashy., & Exter, 2019; Wilcox, Liu, Thall & Howley, 2017). באופן כללי, מורי מורים מצופים לשמש כסוכני שינוי ועושים שימוש רב יחסית בשיטות הוראה חדשניות (Fernández-Cruz & Rodríguez-Legendre, 2021) וגם במחקרים מוקדמים יותר נמצא כי הם מיישמים מגוון רחב יותר של שיטות ואופני הוראה והערכה בהשוואה למרצים אחרים באקדמיה (Goubeaud & Yan, 2004) ותופסים את לימודי הפדגוגיה כליבת לימודי ההוראה (Gjems & Vinje, 2015). בתוך כך, מהמחקרים עולה כי מרבית מורי המורים משלבים בין הוראה

ממוקדת מורה להוראה ממוקדת תלמיד באופן התואם את תפיסתם לגבי מהי הוראה מיטבית וחדשנית ועושים שימוש רב יחסית בשיטות הוראה קונסטרוקטיביסטיות המערבות את פרחי ההוראה בלמידה ומטילות עליהם אחריות, מקדמים אינטראקציה בין הלומדים ומבנים משימות לימודיות בסביבות לימוד משתנות ורלוונטיות (Cao et al, 2019; Goubeaud & Yan, 2004; Richter, Brunner & Richter, 2021; Uiboleht, Karm & Postareff, 2019)

הכשרת המורים עברה, אפוא, תמורות משמעותיות בשנים האחרונות המתכתבות עם מגמות אלו של חדשנות חינוכית. במחקר קודם שעסק בתפיסות מרצים לגבי חווית הוראה חדשנית במכללת סמינר הקיבוצים נמצא כי מורי המורים פיתחו תפיסות הוראה חדשות, אשר מעניקות מקום מרכזי לתפקידם ולאחריותם של הלומדים בתהליך הלמידה, ומבוססות על חוויה פעילה, מגוונת ומעמיקה, המותאמת לאתגרי המאה ה-21 ולדמות הבוגר הרצוי. תפיסות אלו תורגמו לפרקטיקות הוראה המיישמות עקרונות אלו (שמר אלקיים, שביט מילר וארביב אלישיב, 2020). המחקר הנוכחי, המהווה המשך למחקר זה, מבקש לברר האם מורי המורים מיישמים את פרקטיקות ההוראה החדשניות, בעקבות הצורך המיידי באדפטציה מהירה למצב החדש שנוצר, כתגובה לאתגרים האקוטים שהעמיד לפתחם משבר הקורונה. יתירה מכך, אתגרים אלו יצרו איום אפשרי למימושם של צרכים פסיכולוגיים בסיסיים (Cao et al, 2020; Shau, 2020), ובראשם תחושת שייכות ותחושת מסוגלות של מורי המורים, לאור הריחוק הפיסי והעמימות הרבה שאפיינו את המצב. בהתחשב בזאת, המחקר הנוכחי יבחן גם את תפיסות מורי המורים לגבי מימוש צרכים אלו במסגרת עבודת ההוראה שלהם בעת מורכבת זו, ואת תרומתם לשימוש בפרקטיקות ההוראה החדשניות. בנוסף, המחקר מבקש להתבונן על היבטים אלו מפרספקטיבה רחבה יותר, ולשם כך יבחן גם את תפיסותיהם של פרחי ההוראה לגבי השימוש שעושים מורי המורים בפרקטיקות ההוראה החדשניות ואת תרומתם לתחושת המסוגלות שלהם ללמידה המקוונת, הרווחת בשגרת הלמידה שלהם.

תפיסות סטודנטים לגבי פרקטיקות הוראה חדשניות

כאשר בוחנים את השינוי בפרקטיקות ההוראה והמעבר ללמידה חדשנית חשוב להתייחס גם לעמדות ותפיסות הסטודנטים. קיימים מחקרים המראים כי ללמידה חדשנית ופעילה המערבת גיוון בהוראה, והטלת אחריות על הלומד דרך למידת חקר, יזמות ועבודה בסביבות למידה שונות ובהרכבים שונים (עצמאיים וקבוצתיים) יש יתרונות רבים עבור סטודנטים בהשוואה ללמידה המסורתית. המחקרים, אשר פנו גם לסטודנטים עצמם, מצביעים על היבטים כמו שיפור יכולת הטמעת תכני הלימוד (Baeten et al, 2016; Ruhl, Hughes & Schloss, 1987), שיפור בהישגים,

בעיקר בכיתות בהן פחות מחמישים סטודנטים (Freeman et al, 2014), העלאת תחושת הערך העצמי (Prince, 2004; שרון ושות', 2019) הביטחון והרוגע (Jeong, 2019), הגברת תחושת האוטונומיה וחופש הפעולה (לוי וסלפטי-כהן, 2019), הגברת העניין, ההתרגשות וההנאה בלמידה (לוי וסלפטי-כהן, 2019; Hendrickson, 2021) ושיפור מערכת היחסים בין הלומדים המביא ליצירת תחושת שותפות וקהילה (שרון ושות', 2019; Debs et al, 2019). לצד זאת ממצאי מחקרים מצביעים גם על תפיסות שליליות של הסטודנטים כלפי מאפייני הלמידה החדשנית. נמצא כי לעיתים כאשר סטודנטים נדרשים למעורבות ואוטונומיה בלמידה הם מסרבים להשתתף, קובלים על כך שבאו ללמוד ולא ללמד את עצמם וכפועל יוצא נותנים הערכה נמוכה לקורס (Ellis, 2015). חלק מהקושי שהם חווים בא לידי ביטוי בקושי בניהול זמן ותחושת אי נוחות עקב עמימות הדרישות וההכוונה המייצרת לעיתים חששות. לכן, חלקם מציינים כי הם מעדיפים למידה יותר מסורתית ומובנית המציבה מטרות מוגדרות עם זמן המוקצה להרצאות פרונטליות ומבחן מסכם; למידה בה המרצה הוא הדומיננטי (לוי וסלפטי-כהן, 2019; Debs et al, 2019). נראה כי ההבדל בתפיסות לומדים תלוי בסגנון הלמידה שלהם. נמצא כי פרחי הוראה הבוחרים להיות פעילים בלמידה מעמיקה, כזו המערבת חיבור בין רעיונות שונים ומשקיעים מאמץ בחיפוש משמעות בתכנים לצורך הבנה, מציינים העדפה לשיטות של למידה שיתופית וקונסטרוקטיבית, בעוד פרחי הוראה המראים למידה שטחית המונעת ממוטיבציה חיצונית, מציינים העדפה להוראה הכוללת הנחיה ישירה של המרצה (Baeten et al, 2016).

באשר לתפיסות הסטודנטים את ההוראה בתקופת הקורונה, במחקר שהתקיים באוניברסיטת תל אביב נמצא כי הסטודנטים רואים הן את החיוב והן את השלילה במעבר למידה מקוונת. בהיבט החיובי, הם מרגישים כי ההוראה מרחוק אפשרה להם גמישות בלמידה וניהול זמן על פי צרכיהם, יכולת לשלב את הלמידה עם חייהם האישיים, נוחות ואפשרות לקצב למידה אישי יותר ומענה ללקויות למידה ולקשיים אישיים. הם ציינו כי הלמידה מרחוק מאפשרת למרצים העברה טובה של חומר הלימוד, ומזמנת תקשורת רבה יותר עם הסגל ושיתוף משמעותי יותר של הסטודנטים בשיעורים סינכרוניים. לצד זאת, המעבר המהיר ללמידה מקוונת יצר לתפיסתם גם קשיים ואתגרים בעיקר בהיבטים של מידת המוכנות שלהם כלומדים ללמידה מרחוק, המוטיבציה ללמידה, קושי בהכוונה עצמית ובשמירת סדר יום וקושי לשמור על ריכוז. כמו כן, הם העלו סייגים לגבי רמת המוכנות ורמת היכולת הטכנולוגית של חלק מהמרצים ללמידה מקוונת דבר שהשפיע, בעיניהם, על איכות ההוראה (כהן, בארוט, גבאי ועזרא, 2020).

פערים בין מרצים וסטודנטים בתפיסות לגבי פדגוגיה חדשנית

ההבדלים בין תפיסות של סטודנטים לתפיסות של מרצים באקדמיה לגבי פרקטיקות של הוראה חדשנית והוראה מקוונת נבחנו באופן מועט יחסית במחקרים והממצאים העולים ממחקרים אלו מגוונים. ראשית, נמצא כי באופן כללי מרצים באקדמיה תופסים את התרבות הארגונית כמקדמת חדשנות במידה רבה יותר מהסטודנטים (Zhu & Engels, 2014). בשני מחקרים מוקדמים יחסית נמצאו פערים בין תפיסות המרצים את ההוראה המיטבית כהוראה פעילה וחדשנית ותפיסות הסטודנטים אותה כהוראה פאסיבית יותר בה המרצה נמצא במרכז. כך, במחקר שנעשה בפקולטה למדעים בהלסינקי (Virtanen & Lindblom-Yläne, 2010) נמצא כי בעוד שמרצים תופסים הוראה בעיקר כהדרכת הלומדים במציאת מידע ובפיתוח עמדה עצמאית וחשיבה מסדר גבוה, הסטודנטים תופסים את ההוראה בעיקר כהעברת ידע על ידי המרצה. מחקרם של צ'אנג והאריס (Tsang & Harris, 2011) שהתבצע במסגרת לימודי הרפואה בארה"ב הצביע על ממצאים דומים. במחקר זה נמצא כי בעוד שסטודנטים תופסים הוראה פרונטלית ופרקטיקות הוראה פאסיביות כיעילות יותר ללמידה, מרצים תופסים את הלמידה הפעילה ואת הלמידה השיתופית כיעילות יותר. לעומת זאת, במחקר עדכני יותר שבוצע במחלקה לאנגלית בסין (Wang & Lee, 2019) נמצאו היבטים דומים בתפיסת מאפייני הוראה מעוררת מוטיבציה בקרב סטודנטים ומרצים. ממחקר זה עלה כי הן מרצים והן סטודנטים מייחסים חשיבות רבה להוראה העושה שימוש במגוון של אמצעים, כלים ופעילויות לצד היותה מלווה בהוראות ברורות. יחד עם זאת, גם במחקר זה נמצאו הבדלים בתפיסות בין מרצים לסטודנטים. בעוד שהסטודנטים ציינו כי היחס מהמרצה והקשר עמו הנם הגורמים המרכזיים ביצירת מוטיבציה ללמידה, המרצים ציינו דווקא את מאפייני המשימה (כמו סיפוק חומרי למידה מובנים ומתן בחירה בחומרי הלימוד) כגורם המרכזי (Wang & Lee, 2019). לבסוף, באשר להוראה מקוונת, במחקר שנעשה בפקולטה לחינוך (Gonzalez & Moore, 2020) ניכר דמיון רב בין המרצים לסטודנטים בתפיסותיהם לגבי פרקטיקות הוראה המשפיעות על מעורבות בלמידה. במחקר זה נמצא כי הן הסטודנטים והן המרצים מתייחסים לשני אלמנטים מרכזיים בהוראה מקוונת כמגבירים את מעורבות הלומדים. הראשון הנו פרקטיקות המגבירות את התקשורת הבינאישית בין המרצה ללומדים ומאפשרות תחושה של חיבור וקרבה כמו, שליחת סרטון הכרות של המרצה טרם תחילת הסמסטר ושימוש בהודעות קוליות בתהליך הלמידה. האלמנט השני הנו פרקטיקות הוראה שונות בהן המרצה נוכח ומכוון ללמידה פעילה המערבת תקשורת בינאישית תוך שמירה על ארגון וגבולות. כך למשל, הסטודנטים דיווחו כי הם מרגישים מעורבים בלמידה כאשר המרצה משתמש במגוון של דרכי הוראה ולמידה לצד שמירה על סדר

בתכני הקריאה ומסירתם ללומדים באופן הדרגתי במהלך הקורס. בנוסף, הן הסטודנטים והן המרצים ציינו את חשיבות הפיכת הלומדים למובילים את תהליך הלמידה למעורבות בלמידה ולהפקת הנאה ממנה (Gonzalez & Moore, 2020).

המחקר הנוכחי בחן, כאמור, תפיסות של מרצים וסטודנטים במכללה להכשרת מורים לגבי פרקטיקות הוראה בהן נעשה שימוש בלמידה מקוונת ואת ההבדלים בין תפיסות שתי אוכלוסיות אלו.

תאוריית ההכוונה העצמית (SDT): תחושות מסוגלות של מרצים וסטודנטים ותחושת שייכות של מרצים.

על פי תאוריית ההכוונה העצמית הקשרים חברתיים וסביבתיים משפיעים על מוטיבציית האדם דרך שלושה צרכים בסיסיים: תחושת מסוגלות, תחושת שייכות ותחושת אוטונומיה (Deci, 2000, Rayen & 2017). סיפוק צרכים אלו הנו תנאי הכרחי להתפתחותו ושגשוגו של האדם בתחומי החיים כולל, כמובן, במקום העבודה (Rayen & Deci, 2000). מחקרים שנעשו בעקבות תאוריה זו מצביעים על כך שתלמידים חשים יותר מוטיבציה ותחושות הישג כאשר המורים תומכים בשלושת צרכים בסיסיים אלו (Rayen & Deci, 2000; Marshik, Ashton & Algina, 2017). אולם, כאשר הצרכים של המורים עצמם לא מקבלים מענה, מסיבות שונות, למורים עלול להיות קושי לתמוך בצרכים של תלמידיהם (Pelletier et al, 2002; Marshik, Ashton & Algina, 2017). ניתן לבחון את סיפוק שלושת הצרכים כמקשה אחת, או להתייחס לכל אחד מהם בנפרד (Tack & Vanderlinde, 2019). במחקר משדה ההכשרה להוראה אשר התייחס לשלושת הצרכים הללו כמקשה אחת נמצא כי בקרב פרחי הוראה שלושתם קשורים למגוון של גורמים בהוראה: ככל שההוראה מאורגנת באופן השם את הלומד במרכז (למשל, מספקת משוב פרסונלי בשגרה ומעודדת למידה הנובעת מסקרנות אישית), מעודדת למידה המבוססת על שיתופיות וקהילתיות גם דרך העברת האחריות ללומדים, מבססת למידה רלוונטית מתוך הקשרים ומקדמת מערכות יחסים בין הלומדים, כך הצרכים הפסיכולוגיים של הלומדים מקבלים ביטוי רב יותר (McLennan, McIlveen & Perera, 2021). המחקר הנוכחי יצא מהגישה המתייחסת לצרכים באופן נפרד והתייחס לתחושת המסוגלות בהקשר של תקופת הקורונה. כאמור, בקרב מורי המורים נבחנה תחושת מסוגלות להוראה חדשנית ובקרב הסטודנטים תחושת מסוגלות ללמידה מקוונת. הצורך השני שנבחן הוא תחושת השייכות של מורי המורים למכללה. הצרכים נבחנו הן בפני עצמם והן בהקשר של תפיסת פרקטיקות ההוראה.

תחושת מסוגלות ללמידה מקוונת: לומדים

תחושת מסוגלות ללמידה הנה אמונת האדם כי הוא יכול לבצע בהצלחה משימות לימודיות ספציפיות (Bandura, 1995). תחושה זו נמצאה קשורה למספר היבטים לימודיים כמו, השקעת מאמץ בלימודים, מוטיבציה, שימוש באסטרטגיות למידה אפקטיביות והצלחה לימודית (Hodges, 2008; Honicke & Broadbent, 2016; Talsma, Schüza, Schwarzer, & Norrison, 2018; Bandura, 1997) ולמיטביות נפשית (Bandura, 1997). לומדים עם תחושת מסוגלות גבוהה תופסים משימות לימודיות כאתגר, נוטים להציב לעצמם יעדים גבוהים ולבחור באסטרטגיות למידה מורכבות בהשוואה ללומדים עם תפיסת מסוגלות נמוכה (Bassi et al, 2007; Bong & Skaalvic, 2003). נמצא כי למידה פעילה הכוללת חקר בקבוצות, סימולציות ודיונים תורמת לתחושת המסוגלות ללמידה של תלמידים (Durk et al, 2020) ושל סטודנטים (Jeong, 2021; Hendrickson, 2019). כמו כן, סביבת למידה המטפחת את התקשורת בין פרחי הוראה לבין הסגל האקדמי והמנהלי קשורה לתחושת מסוגלות גבוהה יותר של פרחי ההוראה (שדל, 2020).

אם כן, מהי תחושת מסוגלות ללמידה מקוונת? מרבית המחקרים שנעשו במהלך השנים על תחושת מסוגלות ללמידה מקוונת התמקדו ביכולת שימוש בטכנולוגיה/ במחשב (Alqurashi, 2016), אולם תחושת יכולת להתנהל עם כלים טכנולוגיים הנה רק היבט אחד בתחושת המסוגלות ללמידה זו. היבטים נוספים כוללים תחושת יכולת להשלים את הלמידה בקורס, לתקשר חברתית ולימודית עם שאר משתתפי הקורס ועם מרצה הקורס (Shen, Cho, Tsai & Marra, 2013; Tang et al, 2021) ולנהל את הזמן (Zimmerman & Kulikowich, 2016). תחושת מסוגלות ללמידה מקוונת נמצאה במחקרים כקשורה לציפיות להישגים לימודיים (Bates & Khasawneh, 2007) ולהישגים בפועל (Joo, Lim & Kim, 2013). במטה אנליזה של מחקרים בתחום נמצא כי הגורמים המרכזיים המשפיעים על תחושת המסוגלות ללמידה מקוונת הם הצלחה קודמת בקורסים בלמידה מקוונת, אינטראקציה עם המרצה ושאר הלומדים בקורס ומוטיבציה ללמידה (Peechapol, Na-Songkhla, 2018; Sujiva & Luangsodsaim, 2018). יחד עם זאת, לתקופה של עמימות ושינוי יש השפעה על תחושת המסוגלות. במחקר שנעשה לאחרונה בקרב סטודנטים נמצא כי הלמידה המקוונת בתקופת הקורונה הפחיתה, להערכתם, את תחושת המסוגלות שלהם בארבעה היבטים- ביכולת להשלים משימות לימודיות בזמן, לנהל את הזמן שלהם, להצליח בלימודים, לדון בנושאי הלימוד עם עמיתים לכיתה ועם המרצים (Aguilera-Hermida, 2020). לצד זאת, תחושת המסוגלות ללמידה מקוונת בתקופת הקורונה של סטודנטים מתארים מתקדמים, נמצאה כגבוהה יותר מזו של סטודנטים מתארים ראשוניים (Tang et al, 2021).

תחושת מסוגלות ליישום פדגוגיה חדשנית: מורי מורים

תחושת מסוגלות של מורים מתוארת כאמונת המורה ביכולתו לתכנן ולארגן פעולות הוראה ולהוציאן לפועל לצורך השגת מטרותיו המקצועיות חינוכיות והצורך בתחושה זו מוגדר כתשוקת האדם להחזיק באמונה זו (Rayen & Deci, 2000). תחושת המסוגלות לפדגוגיה חדשנית מוגדרת כאמונת המורה ביכולתו ליצור וליישם ידע, תפיסות, מתודות הוראה ומשאבים חדשים על מנת לשפר את איכות ההוראה שלו (Fernández-Cruz & Rodríguez-Legendre, 2021). תחושת המסוגלות של המורה נמצאה קשורה למאפיינים רבים שלו ושל תלמידיו וביניהם גם לתחושת המסוגלות של התלמידים (Temiz & Topcu, 2013; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). באופן כללי, נמצא כי מורים עם תחושת מסוגלות גבוהה להוראה נוטים להיות גמישים ופתוחים יותר לרעיונות חדשים, מוכנים להתנסות בשיטות הוראה חדשות ולהתאימן לשונות בקרב תלמידיהם (Aziz et al, 2017; Guskey, 1988; Meristro et al, 2013; Zhu, Wang, Cai & Engels, 2013) ומאפשרים לתלמידיהם למידה יותר פעילה המערבת יותר אינטראקציה עמם ובין הלומדים (Temiz & Topcu, 2013; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

מחקרים אשר התמקדו בשאלה כיצד תחושת המסוגלות של מורי מורים קשורה לגישות ההוראה שלהם מצאו כי תחושת המסוגלות של מורי מורים העושים שימוש בשיטות הוראה קונסטרוקטיביות וממוקדות תלמיד ו/או דמוקרטיות גבוהה יותר בהשוואה למורי מורים העושים שימוש בשיטות הוראה מסורתיות, ממוקדות מורה וסמכותניות. מורים אלו, אשר ההתייחסות אליהם במחקרים הנה במונחים שונים, מציגים מאפיינים דומים ובהם תפיסה של תפקיד מורה המורים ככזה הכולל בעיקר תמיכה ותיווך של הלמידה הפעילה והעצמאית של פרחי ההוראה, תמיכה בהתפתחות המקצועית שלהם, עידודם לרפלקציה על דרכי הוראה ובניית קשר בינאישי עמם המבוסס על תגובתיות לצרכיהם, יכולותיהם ותחושותיהם (Richter, Brunner & Richter, 2013; Burqueño et al, 2021; Cao et al, 2018 2021; Temiz & Topcu, 2013).

חשוב לציין כי אמונת האדם ביכולתו חשובה להתנהלותו בחייו הפרטיים והמקצועיים גם במצבי עמימות ומשבר. אנשים עם תחושת מסוגלות גבוהה נוטים להתאמץ על מנת להשיג את מטרותיהם ומתמודדים טוב יותר במצבים אלו (Bandura, 1977). כאמור לעיל, השנתיים האחרונות זימנו למורים ולמרצים באקדמיה אתגרים פדגוגיים רבים ומעבר מידי ללמידה מקוונת. יחד עם זאת, מחקרים שבוצעו עוד טרם תקופה זו ומחקרים שבוצעו במהלכה, אשר בחנו את תחושת המסוגלות ללמידה מקוונת של מרצים באקדמיה, מצביעים על תחושת מסוגלות גבוהה. בתוך כך, נמצא כי

ככל שמרצים מלמדים יותר סמסטרים בהוראה מקוונת הם חשים מסוגלות רבה יותר בניהול הכיתה מרחוק בפרט ובהוראה מרחוק בכלל (Culp-Roche et al, 2021; Horvitz et al, 2015)

תחושת שייכות למקום העבודה: מורים

צורך בתחושת שייכות מוגדר כתשוקת האדם לחוש מחובר לאחרים ולקבל מהם תמיכה והערכה (Rayen & Deci, 2000). מחקרים מראים כי כאשר צרכי השייכות של מורים מקבלים מענה בארגון, הם מנסים להבין יותר את צרכי תלמידיהם, מבססים סביבות למידה בעלות אקלים קהילתי ותומך ובוחרים באסטרטגיות הוראה אפקטיביות (Marshik, Ashton & Algina, 2017). במחקרים המעטים אשר בחנו את תחושת השייכות של מרצים באקדמיה נמצא כי זו נובעת ממגוון משתנים כמו, תמיכת הסגל המנהלי, תמיכה במחקר, קבלת משוב מהממונים ואפשרויות קידום ומובילה לתחושה של שביעות רצון כללית ממקום העבודה (Larson et al, 2017). כמו כן, נמצא קשר בין תחושת שייכות של מורי מורים למידה בה הם מבצעים מחקרים בתחום החינוך ולתפיסתם את המוסד האקדמי כמקדם צמיחה מקצועית (Tack & Vanderlinde, 2019). במחקר אשר בחן את תחושת השייכות של מרצים באקדמיה בהתייחסות להוראה המקוונת נמצא כי תחושת זו קשורה בראש ובראשונה לתחושה של קבלת תמיכה מהמוסד מול פניות ותלונות של סטודנטים ולתחושה כי ניתן בכל עת לפנות להנהלה ולעמיתים לקבלת עזרה, שאילת שאלות וקבלת תמיכה. תחושת השייכות, על פי מחקר זה מביאה לתחושות של נאמנות למוסד האקדמי וגאווה בו כמו גם, לאכפתיות כלפי הלומדים והצלחתם הלימודית (Ferencz, 2017).

מחקרים מצאו קשר בין מדדים שונים של תחושת השייכות של המורים לתחושת המסוגלות שלהם. נמצא קשר בין תחושת קהילתיות בבית הספר (Lee, Dedick, & Smith, 1991), תמיכה מעמיתים ומנהלה (schannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007), פנייה לעמיתים להתייעצות ושיתוף ידע עם עמיתים (Siciliano, 2016) לתחושת מסוגלות גבוהה של מורים, בעוד תחושות של חוסר הכרה במורה ואווירה של מורל נמוך בבית הספר נמצאו קשורות לתחושת מסוגלות נמוכה של מורים (Webb & Ashton, 1987 In schannen-Moran & Woolfolk Hoy). באשר לקשר לפרקטיקות הוראה, נמצא כי סביבת עבודה תומכת, הן מצד ההנהלה והן מצד הקולגות, תורמת להוראה חדשנית וזאת הן באופן ישיר (Zhu, Wang, Cai & Engels, 2013) והן בכך שסביבה זו מחזקת את תחושת המסוגלות שבתורה מובילה לשימוש בשיטות הוראה חדשניות (Zhu & Engels, 2014).

כזכור, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תפיסת מידת השימוש בפרקטיקות של הוראה חדשנית בקרב מורי מורים וסטודנטים ואת הקשר בין תחושות המסוגלות והשייכות שתוארו לעיל לשימוש בפרקטיקות אלו. מתוך סקירת הספרות עולות שאלות המחקר הבאות.

שאלות המחקר

סטודנטים

1. האם קיימים הבדלים בין מרצים לבין סטודנטים לגבי תפיסת השימוש בפרקטיקות הוראה המקדמות חס"א במהלך תקופת הקורונה?
2. כיצד תופסים הסטודנטים את מסוגלותם לגבי למידה מקוונת?
3. מהן פרקטיקות ההוראה התורמות לתחושת מסוגלות הסטודנטים להתמודד עם הלמידה מרחוק?

מרצים

1. כיצד תופסים המרצים את מסוגלותם ליישם פדגוגיה חדשנית?
2. כיצד חווים המרצים את שייכותם למכללה בתקופת הקורונה?
3. מהם הגורמים התורמים לשימוש של המרצים בכל אחת מפרקטיקות ההוראה?

שיטת המחקר

משתתפים

נתוני המחקר נאספו בקרב סטודנטים ומרצים במכללה. איסוף הנתונים נערך באמצעות דגימת מתנדבים. הללו הסכימו לענות על שאלון המחקר שנשלח אליהם בפורמט מקוון. מדגם הסטודנטים כלל 867 סטודנטים (20% מכלל הסטודנטים הלומדים במכללה), הלומדים בתכניות לתואר ראשון (45%), תואר שני (25%) והסבת אקדמאיים להוראה (30%). רובם למדו בשנה ראשונה (66%), כרבע למדו בשנה השנייה (24%), וכל היתר למדו בשנים ג או ד. מדגם המרצים כלל 120 מרצים. שנות הוותק של המרצים מגוונות ונעות משנה אחת ועד ל 31 שנים, עם ממוצע של 12.03 (ס. תקן 7.245). מרבית המרצים מועסקים בחצי משרה ומעלה (73.9 אחוזים), אחריהם מצויים מרצים עם שיעורי משרה הנעים בין שליש משרה לחצי משרה (16 אחוזים), ולבסוף מרצים המועסקים בפחות משליש משרה (10.1 אחוזים). בנוסף, רק מיעוט המרצים אוהז בתפקיד ניהולי (22.5 אחוזים).

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשאלון, אשר התייחס לשלוש סוגיות מרכזיות: פרקטיקות הוראה, תחושת מסוגלות ותחושת שייכות. לשאלון היו שתי גרסאות- האחת למרצי המכללה (ראו נספח 1) והשנייה לסטודנטים (ראו נספח 2). להלן יפורטו חלקי השאלון:

שאלון פרקטיקות הוראה: בפני המרצים והסטודנטים הוצגו 25 פרקטיקות הוראה והם התבקשו לציין על סולם בן 5 דרגות באיזו מידה (1=כלל לא, 5=במידה רבה מאד) הם עשו שימוש במהלך תקופת הקורונה בפרקטיקות אלו (המרצים)/ באיזו מידה הם חוו שימוש של מרצים בפרקטיקות אלו (הסטודנטים). השאלון נבנה על ידי כותבות המחקר בהסתמך על מחקר מקדים שבו התבצעו ראיונות עם מרצים לגבי תפיסתם את המונח "חוויה סטודנטאלית אחרת" (שמר אלקיים, שביט מילר וארביב אלישיב, 2020). במחקר זה עלו 6 תמות מרכזיות המרכיבות את תפיסת חווית ההוראה החדשנית ומימושה בפועל. על סמך תמות אלו נבנה שאלון המחקר הנוכחי וכפועל יוצא מכך הוא מורכב מהפקטורים שיפורטו מטה, אשר כל אחד מהם מייצג פרקטיקת הוראה. כמו כן, ניסוח חלק מההיגדים התבסס על שאלון רמ"א לתפיסות מורים ותלמידים את ה"למידה המשמעותית" (2018):

1. סדירויות בהוראה- ארבעה היגדים המתארים פרקטיקות הוראה המאפיינות התייחסות גמישה לזמן ומקום, כמו, "אפשרות לבצע את הלמידה באופן אסינכרוני ללא הגבלה לזמן

השיעור על פי המערכת" ו"קיום הלמידה במרחבים שונים בבית/בחוץ". ציון המהימנות

של הסולם בשאלון המרצים הנו $\alpha = 0.70$ ובשאלון הסטודנטים הנו $\alpha = 0.73$

2. הוראה/ למידה מגוונת- ארבעה היגדים המתארים פרקטיקות הוראה מגוונת. למשל,

"שימוש במגוון דרכי הערכה" ו"שימוש בפלטפורמות למידה מגוונות". ציון המהימנות של

הסולם, לאחר הפיכת היגד 16 בשאלון המרצים והיגד 13 בשאלון הסטודנטים ("שימוש

בשיטת הוראה אחת עיקרית" שעובדת"/ "נעשה שימוש בשיטת הוראה אחת עיקרית")

בשאלון המרצים הנו $\alpha = 0.68$ ובשאלון הסטודנטים הנו $\alpha = 0.77$

3. הוראה דפרנציאלית- היגדים המתארים פרקטיקות הוראה המאפיינות התייחסות אישית

לסטודנטים והתאמת הלמידה ללומדים השונים. למשל, "מתן אפשרות להצגת תוצרי

הלמידה בדרכים המתאימות לסטודנטים השונים" ו"התייחסות לקשיים אישיים של

הסטודנטים". שאלון הסטודנטים כלל ארבעה היגדים ושאלון המרצים כלל חמישה

היגדים. כאשר התופסת למרצים הייתה היגד, שעבר היפוך בעת עיבוד הנתונים "הצבת

מטרות למידה זהות עבור כל הלומדים". ציון המהימנות של הסולם בשאלון המרצים

הנו $\alpha = 0.65$ ובשאלון הסטודנטים הנו $\alpha = 0.83$

4. הוראה/ למידה פעילה- שמונה היגדים המתארים פרקטיקות הוראה המאפיינות למידה

פעילה. למשל, "למידה בה הלומדים מייצרים ידע", "למידה עצמאית של תכנים", "למידה

יזמית", "למידה שיתופית" ו"למידת חקר". ציון המהימנות של הסולם בשאלון המרצים

הנו $\alpha = 0.81$ ובשאלון הסטודנטים הנו $\alpha = 0.88$

5. מודלינג- היגדים המתארים פרקטיקות הוראה המאפיינות למידה בה המרצה משמש,

באופן מודע, כמדגים פדגוגיה ללומדים. למשל, "הדגמה ישירה של דרכי הוראה שונות"

ו"שילוב דרכי הערכה שונות לצורך חשיפת הלומדים". שאלון הסטודנטים כלל שלושה

היגדים ושאלון המרצים כלל ארבעה היגדים. כאשר התופסת למרצים הייתה היגד כללי:

"שילוב מגוון של דרכי הוראה/פלטפורמות הוראה על מנת שהלומדים יחשפו אליהן". ציון

המהימנות של הסולם בשאלון המרצים הנו $\alpha = 0.82$ ובשאלון הסטודנטים הנו $\alpha = 0.90$

6. הוראה פרונטלית- היגד אחד המתאר דרך הוראה פרונטלית: "התקיימו שיעורים

פרונטליים בזום".

שאלון פרקטיקות ההוראה היה זהה בין המרצים לסטודנטים, מלבד שני היגדים (כפי שצוין לעיל)

ושוני בנוסח הפנייה לכל אחת מהאוכלוסיות.

1. שאלון תחושת מסוגלות המרצים לבצע הוראה חדשנית בעידן הקורונה- שאלון זה, אשר חובר על ידי כותבות המחקר, כלל 6 היגדים אשר המענה עליהם היה על סולם בן 5 דרגות (1=כלל לא, 5=במידה רבה מאד). ההיגדים בחנו את תחושת המסוגלות של המרצים לבצע למידה חדשנית, אחרת ומגוונת בתקופת הקורונה. למשל, "אני מסוגלת ליישם פדגוגיה חדשנית בהקשרים שונים", "אני מסוגלת לתכנן את ההוראה שלי בגמישות בהתאם למצב" ו- "אני מיומנת בדרכי הערכה חלופיות". ככל שהציון של המשיב בשאלון זה גבוה יותר כך תחושת המסוגלות שלו לבצע פדגוגיה חדשנית גבוהה יותר. ציון המהימנות של הסולם לאחר הפיכתם של שני היגדים (היגדים 5-6) הנו $\alpha = 0.81$

2. שאלון תחושת מסוגלות הסטודנטים בלמידה מרחוק- שאלון זה נבנה על סמך שלושה שאלונים. שניים מהם בוחנים תחושת מסוגלות ללמידה מקוונת (Tsai, Cho, Marra & Shen, 2020; Yavuzalp & Bahcivan, 2020) ואחד הנו שאלון תחושת מסוגלות ללמידה אשר ההיגדים שנלקחו ממנו הותאמו למחקר הנוכחי (מור, 2001). השאלון במחקר זה כלל 14 היגדים אשר המענה עליהם היה על סולם בן 5 דרגות (1=כלל לא, 5=במידה רבה מאד). ההיגדים בחנו את תחושת המסוגלות של הסטודנטים להתמודד עם הלמידה המקוונת. למשל, "להשלים בהצלחה את המשימות המקוונות", "לנהל את הזמן המוקדש ללימודים באופן יעיל" ו- "לתקשר עם המרצה ועם שאר הסטודנטים דרך טכנולוגיות א-סינכרוניות (כמו מייל, מודל, קבצים משותפים)". ככל שהציון של המשיב בשאלון זה גבוה יותר כך תחושת המסוגלות שלו גבוהה יותר. ציון המהימנות של הסולם הנו $\alpha = 0.90$.

שאלון תחושת שייכות- בחן את תחושת השייכות של המרצים למכללה ממגוון היבטים כמו הקשר עם קולגות ועם ההנהלה, תחושה של שותפות בקבלת החלטות והשתתפות באירועי המכללה. השאלון נבנה על ידי כותבות המחקר, כאשר, ניסוח חלק מההיגדים התבסס על שאלון רמ"א לתפיסות מורים ותלמידים את ה"למידה המשמעותית" (2018). השאלון, כלל 13 היגדים והמענה עליו היה על סולם של 5 דרגות (1=כלל לא, 5=במידה רבה מאד). היגדים לדוגמא: "למרצים במכללה אכפת אחד מהשני", "אני יכולה להביע את עצמי בפתיחות במכללה בנושאים שונים", "אני משתתפת בהדרכות מקצועיות הקשורות להוראה מרחוק" ו-"אני מקבלת הכרה ואמון

מההנהלה". ככל שהציון של המשיב בשאלון זה גבוה יותר כך תחושת השייכות שלו למכללה גבוהה יותר. ציון המהימנות של הסולם לאחר הפיכתו של היגד אחד (היגד 5) הנו $\alpha = 0.90$

שאלות רקע

1. המרצים – נשאלו על מספר שנות הותק שלהם במכללה, מהי הפקולטה/ות בה הם מלמדים, מהו היקף המשרה שלהם במכללה והאם הם ממלאים תפקיד ניהולי במכללה.
2. הסטודנטים- נשאלו על שנת הלימודים במכללה, מהי מסגרת לימודיהם (תואר ראשון, תואר שני או לימודי הסבה) ותחום הלימודים.

ניתוח הנתונים

הניתוחים הסטטיסטיים במחקר כללו סטטיסטיקה תיאורית והסקית. בחלק התיאורי נבדקו ממוצעים וסטיות תקן של היגדי תחושת המסוגלות של המרצים והסטודנטים ושל תחושת השייכות של המרצים. בחלק ההיסקי, לצורך בחינת ההבדלים בין המרצים לסטודנטים לגבי תפיסת השימוש בפרקטיקות הוראה מקדמות חס"א בוצע ניתוח t-test למדגמים בלתי תלויים. ניתוח זה בוצע לגבי כל אחת מפרקטיקות ההוראה בנפרד הן ברמת הממוצע הכולל של כל פרקטיקה והן ברמה של כל היגד בנפרד. לצורך בחינת ההבדלים בין הסטודנטים והמרצים בשימוש בפרקטיקות ההוראה לפי משתני הרקע השונים (רמת התואר של הסטודנטים, אחוזי משרה של המרצים, ושיוך לתפקיד ניהולי) בוצעו ניתוחי שונות חד כיווניים (ANOVA). לבסוף, על מנת לבחון את תרומת פרקטיקות ההוראה השונות לתחושת המסוגלות של הסטודנטים והמרצים ולתחושת השייכות של המרצים בוצעו ראשית מתאמי פירסון בין משתני המחקר ולאחר מכן בוצעו ניתוחי ריגרסיה לינארית.

חס"א במכללה: מה הסטודנטים חושבים על זה?

תפיסת הסטודנטים את השימוש בפרקטיקות הוראה המקדמות חס"א במהלך תקופת הקורונה תיבדק בשלב ראשון תוך השוואה לתפיסותיהם של המרצים. בהקשר זה נתייחס לשישה רבדים מרכזיים: סדירויות בתהליכי הלמידה, הוראה מגוונת, הוראה פעילה, הוראה דיפרנציאלית, הוראה פרונטלית בזום ומודלינג.

לוח מספר 1 מציג את ההבדלים בתפיסות המרצים והסטודנטים ביחס לסדירויות בתהליכי הלמידה. כפי שניתן לראות בלוח, המרצים מדווחים על גיוון בסדירויות במהלך השיעורים, בייחוד בכל הקשור ללמידה עצמאית ושילוב של למידה סינכרונית וא-סינכרונית. לעומתם, דירוגי הסטודנטים נמוכים באופן משמעותי. הפער ניכר באופן בולט בהיגד: הפניית הלומדים ללמידה במרחבים שונים. המרצים דרגו היגד זה ברמה בינונית, בעוד הסטודנטים דיווחו על שימוש בפרקטיקה זו בתדירות נמוכה במהלך לימודיהם.

לוח 1: הבדלים בין מרצים לסטודנטים ביחס לסדירויות בהוראה

T	סטודנטים	מרצים	
1.62	3.28 (1.22)	3.74 (1.16)	מתן אפשרות ללומדים לבצע את הלמידה באופן א-סינכרוני ללא הגבלה לזמן השיעור על פי המערכת
10.20***	2.06 (1.25)	3.31 (1.22)	הפניית הלומדים ללמידה במרחבים שונים
3.89***	3.53 (1.09)	3.93 (.91)	מתן מקום ללמידה עצמאית של תכנים
4.03***	3.42 (1.17)	3.87 (1.07)	שימוש בהוראה סינכרונית וא-סינכרונית לסירוגין
6.58***	3.07 (.90)	3.64 (.80)	סדירויות - כללי
	867	120	N

עמדות המרצים והסטודנטים ביחס לשימוש בפרקטיקה: הוראה מגוונת, במסגרת הלימודים במכללה מוצגות בלוח 2 גם בהקשר זה דירוגי הסטודנטים נמצאו נמוכים באופן משמעותי מאלו של המרצים. המרצים מדווחים כי במסגרת ההוראה בקורסים השונים הם נטו להשתמש במגוון אופני הוראה, דרכי הערכה ופלטפורמות למידה ואף לשלב תכני לימוד ודרכי הוראה רלוונטיים

לחיים המקצועיים של הלומדים, כל זאת במידה רבה עד רבה מאוד. הסטודנטים, לעומת זאת, מסכימים עם ההיגדים הללו במידה בינונית בלבד.

לוח 2: הבדלים בין מרצים לסטודנטים ביחס לשימוש בהוראה מגוונת

T	סטודנטים	מרצים	
3.35***	3.41 (1.10)	3.77 (.98)	שימוש בפלטפורמות למידה מגוונות
7.58***	3.29 (1.12)	4.10 (.90)	שימוש במגוון אופני הוראה
8.46***	3.48 (1.11)	2.56 (1.08)	נעשה שימוש בשיטת הוראה אחת עיקרית#
8.94***	3.07 (1.17)	4.08 (1.01)	שימוש במגוון דרכי הערכה
8.79***	3.37 (1.17)	4.33 (.79)	שילוב תכני לימוד ודרכי הוראה רלוונטיים לחייהם המקצועיים של הלומדים
9.16***	3.13 (.82)	3.85 (.72)	הוראה מגוונת - כללי
	867	120	N

עבר היפוך בחישוב המשתנה "הוראה מגוונת"

ממצאים דומים עלו גם ביחס לשימוש בפרקטיקה של הוראה פעילה. בכל ההיבטים שנבדקו במחקר, ביניהם עידוד מעורבות פעילה, יצרה של ידע, למידת עמיתים ועבודה שיתופית, שיח ביקורתי, ביצוע פרויקטים / למידת חקר, מיזמים והובלת השיעור על ידי הלומדים, הדירוג של המרצים היה גבוה מזה של הסטודנטים. הראשונים בחרו בדירוגים ברמה גבוהה. לעומתם, הסטודנטים טענו כל שימוש בהוראה פעילה בכל היבטיה ברמה בינונית למדי.

לוח 3: הבדלים בין מרצים לסטודנטים ביחס לשימוש בהוראה פעילה

T	סטודנטים	מרצים	
8.40***	3.87 (.97)	4.63 (.59)	עידוד מעורבות פעילה של הלומדים בשיעורים
4.75***	3.59 (1.07)	4.08 (.99)	עידוד למידה בה הלומדים יוצרים את הידע
2.82**	3.78 (1.07)	4.07 (.93)	מתן מקום ללמידת עמיתים ולעבודה שיתופית
9.41***	3.12 (1.27)	4.25 (.92)	עידוד שיח ביקורתי על נושאי השיעור
4.81***	3.14 (1.20)	3.70 (1.17)	למידה באמצעות פרויקטים ו/או תהליכי חקר
3.77***	2.69 (1.20)	3.14 (1.26)	בניית מיזמים פדגוגיים
3.02**	3.25 (1.18)	3.60 (1.16)	מתן הזדמנות ללומדים להוביל בעצמם שיעורים
7.05***	3.35 (.87)	3.93 (.69)	הוראה פעילה
	867	120	N

תמונה דומה עולה גם בכל הקשור לשימוש בפרקטיקה של הוראה דיפרנציאלית. בכל ההיבטים שנבדקו (לוח 4) במחקר, ההבדלים בדירוגים של הסטודנטים והמרצים הגיעו למובהקות סטטיסטית, כאשר המרצים נטו לתפוס את תהליכי ההוראה שלהם ככאלו המקדמים התייחסות דיפרנציאלית ללומדים בהתאם לצרכיהם, בעוד הסטודנטים טענו שהשימוש בפרקטיקה זו נעשה ברמה בינונית בלבד.

לוח 4: הבדלים בין מרצים לסטודנטים ביחס לשימוש בהוראה דיפרנציאלית

T	סטודנטים	מרצים	
2.41*	3.61 (1.06)	3.85 (.94)	התאמת דרכי ההוראה לצרכים ולמאפיינים השונים של הלומדים
9.30***	3.36 (1.23)	4.43 (.78)	התייחסות לקשיים אישיים של הלומדים
5.22***	3.02 (1.19)	3.63 (1.16)	מתן אפשרות ללומדים להציג את תוצרי הקורס בדרכים מתאימות להם
12.02***	3.07 (1.19)	4.42 (.71)	חיזוק החיבור האישי של הלומדים לתכני השיעור
9.12***	3.26 (.95)	4.08 (.64)	הוראה דיפרנציאלית
	867	120	N

הממצאים ביחס לתפיסת השימוש בשיעורים פרונטליים במהלך תקופת הקורונה מצביעים על מגמה שונה מזו שבאה לידי ביטוי בפרקטיקות ההוראה האחרות. כפי שניתן לראות בלוח 5, הסטודנטים מסכימים במידה רבה מאוד שהשיעורים בהם השתתפו בתקופה זו התקיימו לרוב באמצעות הרצאות פרונטליות. יש לזכור כי, ששיעורים אלו התבצעו בפועל באופן מקוון באמצעות זום ולא באופן פיזי בכיתת הלימוד. המרצים גם כן דרגו היגד זה ברמה יחסית גבוהה, אם כי דירוגם נמוך באופן משמעותי מזה של הסטודנטים.

לוח 5: הבדלים בין מרצים לסטודנטים ביחס לשימוש בהוראה פרונטלית

מרצים	סטודנטים	T
3.81	4.28	4.73***
(1.06)	(1.03)	
120	867	N

ההיבט האחרון בהקשר זה מתייחס להוראה המשלבת ביטויים של מודלינג של תהליכי הוראה. הממצאים מצביעים על הבדל משמעותי בדירוג המרצים והסטודנטים, כאשר המרצים דירגו את השילוב של המודלינג בתהליכי ההוראה ברמה גבוהה באופן יחסי, והסטודנטים העריכו זאת במידה בינונית למדי. מעניין לראות כי קיים פער בקרב המרצים בדירוג של ההדגמה ישרה של דרכי הוראה שונות לעומת הדגמה ישרה של פלטפורמות מקוונות ($t=4.14, p<.001$). פער זה מבטא, כנראה, רמה מסוימת של חוסר הביטחון בקרב המרצים בהקניית מיומנויות הוראה מקוונות.

לוח 6: הבדלים בין מרצים לסטודנטים ביחס לשימוש במודלינג

מרצים	סטודנטים	T
3.88	3.09	6.79**
(1.08)	(1.21)	
3.45	3.21	2.04*
(1.23)	(1.24)	
3.77	3.04	6.10***
(1.06)	(1.25)	
3.74	3.11	5.88***
(.88)	(1.12)	
120	867	N

לסיכום, הממצאים מלמדים שהסטודנטים תופסים את השימוש בפרקטיקות הוראה שמקדמות חס"א במידה בינונית. דירוג המרצים, לעומת זאת, גבוה באופן מובהק מזה של הסטודנטים. יוצא דופן הוא השימוש בהוראה פרונטלית עם יתרון לסטודנטים. כלומר, קיימים פערים בתפיסת השימוש בפרקטיקות ההוראה במסגרת השיעורים במכללה בין במרצים לסטודנטים.

לוח 7 מציג את ההבדלים בתפיסת השימוש בפרקטיקות המקדמות חס"א לפי מסגרת הלימודים: תואר ראשון, הסבת אקדמאים ותואר שני. ההבדלים בין הקבוצות נמצא מובהק בכל ההיבטים שנבדקו, כאשר הדירוגים של הסטודנטים בלומדים הוראה במסגרות התואר הראשון היו נמוכים ביחס לאלו שלמדו במסגרות האחרות. יוצאת דופן היא ההתייחסות להוראה פרונטלית. בהקשר זה לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות. הסטודנטים בכל המסגרות תופסים את הלמידה בתקופת הקורונה ככזו שנערכה בתדירות גבוהה באופן פרונטלי בזום.

לוח 7: הבדלים בתפיסת השימוש בפרקטיקות המקדמות חס"א - לפי מסגרת הלימודים

F	תואר שני	הסבת אקדמאים	תואר ראשון	
7.30***	3.18 (.84)	3.17 (.88)	2.95 (.93)	סדירויות
5.19**	3.11 (.81)	3.27 (.77)	3.06 (.84)	הוראה מגוונת
5.54**	3.47 (.86)	3.41 (.81)	3.24 (.90)	הוראה פעילה
9.23***	3.38 (.91)	3.40 (.92)	3.12 (.97)	הוראה דיפרנציאלית
.46	4.33 (.86)	4.30 (.99)	4.25 (1.13)	הוראה פרונטלית בזום
5.23**	3.06 (1.12)	3.31 (1.07)	3.02 (1.15)	מודלינג
	217	258	387	N

תחושת מסוגלות הלומדים ללמידה מקוונת

בשלב שני נבדקה תחושת המסוגלות של הסטודנטים להתמודד עם הלמידה המקוונת במהלך תקופת הקורונה. הממצאים בלוח 8 מלמדים כי תחושת המסוגלות הכללית של הסטודנטים להתמודד עם הלמידה המקוונת הינה גבוהה. הם מדווחים על יכולת להתמודד עם היבטים מגוונים של הלמידה מרחוק, ברמה הטכנולוגית, בביצוע המטלות, בחיפוש מידע והתמודדות עם חומר הלימוד וכן ביחס לתקשורת עם המרצים. בהתבוננות על הלוח ניתן לראות כי תחושת המסוגלות

הגבוהות ביותר הנן בעיקר בהיבטים של ביצוע משימות והגשתן ותקשורת עם סטודנטים אחרים בקורס, בעוד תחושת המסוגלות הנמוכה יותר קשורה להיבטים של ניהול זמן.

לוח 8: תחושת מסוגלות להתמודד עם למידה מקוונת

ממוצע	סטיית תקן	
4.22	.94	להגיש משימות באופן מקוון
3.97	1.11	להשתמש באמצעים טכנולוגיים סינכרוניים על מנת לתקשר עם סטודנטים אחרים בקורס (כמו זום, סקייפ, שיחות וידאו)
3.94	1.16	להגיש מטלות בזמן ללא צורך בתזכורות רבות
3.91	1.06	להשלים בהצלחה את המשימות המקוונות
3.89	1.15	לתקשר עם המרצה ועם שאר הסטודנטים דרך טכנולוגיות א-סינכרוניות (כמו מייל, מודל, קבצים משותפים)
3.85	1.10	למצוא פתרון כמעט לכל בעיה שעולה במהלך הלימודים המקוונים, אם אני משקיע/ה מאמצים בכך
3.82	1.13	לחפש באינטרנט מידע אשר יסייע לי לענות על שאלות הקשורות לתכני הקורסים
3.78	1.17	לתקשר ביעילות, באמצעים מקוונים שונים, עם מרצי הקורסים
3.78	1.15	ללמוד ולהבין את חומר הלימודים בקורס המקוון
3.76	1.12	להתמודד עם בעיות טכניות
3.74	1.51	לכתוב / לייצר עבודה מצוינת במשימה לימודית מקוונת
3.67	1.23	ללמוד גם כאשר המרצה של הקורס אינו נוכח ישירות בזמן השיעור
3.57	1.24	לנהל את הזמן המוקדש ללימודים באופן יעיל
3.57	1.21	ליצור תכנית מסודרת להשלמת דרישות הקורסים ולעמוד בה
3.82	.90	מסוגלות הלומדים להתמודד עם למידה מקוונת - כללי

כעת, נבקש לברר באיזו מידה תחושת המסוגלות של הסטודנטים להתמודד עם הלמידה המקוונת קשורה בתפיסתם את תהליכי ההוראה בקורסים. מתאמי פירסון המוצגים בלוח 9 נמצאו חיוביים, כלומר שימוש בפרקטיקות ההוראה השונות נוטה לחזק את המסוגלות להתמודד עם למידה מקוונת.

לוח 9: מתאמי פירסון בין משתני המחקר

	1	2	3	4	5	6
1. מסוגלות ללמידה מקוונת	-					
2. סדירויות	.41***	-				
3. מודלינג	.47***	.62***	-			
4. הוראה פעילה	.55***	.66***	.74***	-		
5. הוראה דיפרנציאלית	.56***	.69***	.77***	.81***	-	
6. הוראה מגוונת	.47***	.63***	.79***	.87***	.74***	-
7. הוראה פרונטלית	.30***	.22***	.23***	.87***	.28***	.18***
בזום						

לוח 10 מציג את תוצאות רגרסיה ליניארית לניבוי תחושת המסוגלות של הסטודנטים להתמודד עם למידה מקוונת. ניתוח מסוג זה מאפשר לאמוד את "ההשפעה הנקייה" של המשתנים הבלתי תלויים על המשתנה התלוי. הנתונים בלוח מלמדים שלושה סוגים של פרקטיקות הוראה אשר נמצאו קשורים לתחושת מסוגלות של הסטודנטים: הוראה פעילה, הוראה דיפרנציאלית והוראה פרונטלית. הסימן החיובי של המקדמים מלמד כי שימוש בפרקטיקות אלה במהלך השיעורים הוא בעל פוטנציאל לחיזוק תחושת המסוגלות של הסטודנטים, כל זאת בפיקוח על המשתנים האחרים. סדירויות מגוונות, הוראה מגוונת ומודלינג לא נמצאו קשורים באופן מובהק לתחושה זו.

מסגרת הלימודים ושנת הלימודים שולבו במודל לצרכי פיקוח. בהקשר זה נמצא הבדל מובהק בין הסטודנטים הלומדים במסגרת התואר הראשון ולאלו הלומדים במסגרת התכניות לתואר שני, כאשר האחרונים מגלים רמה גבוהה יותר של מסוגלות להתמודד עם הלמידה המקוונת. יתר המשתנים, לימודים במסגרת הסבת אקדמאים (לעומת תואר ראשון) ושנת הלימודים במכללה לא נמצאו מובהקים סטטיסטית.

לוח 10: רגרסיה ליניארית לניבוי תחושת מסוגלות להתמודד עם למידה מקוונת

T	β	b	
.85	.04	-.03	סדירויות
1.47	.08	.08	הוראה מגוונת
4.27***	.23	.23	הוראה פעילה
4.63***	.26	.24	הוראה דיפרנציאלית
5.19***	.15	.13	הוראה פרונטלית בזום
.84	.04	.04	מודלינג
			מסגרת הלימודים :
1.29	.04	.08	הסבה (לעומת תואר ראשון)
3.76***	.12	.24	תואר שני (לעומת תואר ראשון)
.73	.02	.03	שנת לימודים
8.51***		1.32	קבוע
		53.314	-2 Log Likelihood (F)
		.37	R ²

חס"א במכללה: מה המרצים חושבים על זה?

במסגרת המחקר, התבקשו המרצים להעריך את מידת הסכמתם עם היגדים המייצגים תחושת שייכות למכללה, ותחושת מסוגלות ליישם פדגוגיה חדשנית ולקיים הוראה מקדמת חס"א בתקופת הקורונה. להלן יוצגו נתונים המתארים את תחושותיהם לגבי ההיגדים המרכיבים משתנים אלו.

לוח 11: תחושת מסוגלות של המרצים ליישם פדגוגיה חדשנית בתקופת הקורונה

ממוצע	סטיית תקן	
4.46	0.70	אני מסוגלת לתכנן את ההוראה שלי בגמישות בהתאם למצב
3.90	1.04	אני מיומנת בדרכי הערכה חלופיות
3.85	0.86	אני מסוגלת ליישם פדגוגיה חדשנית בהקשרים שונים
3.83	0.83	אני מיומנת בהוראה באמצעות פדגוגיות חדשניות
1.95	1.12	אני מרגישה לא מספיק בטוחה להשתמש בפדגוגיות חדשניות
1.77	1.16	בשלב זה, אני מעדיפה שמרצים אחרים, המנוסים יותר בפדגוגיה חדשנית, ילמדו כך
4.05	0.69	כללי

נתוני לוח זה מלמדים כי תחושת המסוגלות של המרצים ליישם פדגוגיה חדשנית בתקופת הקורונה הנה גבוהה, כך שממוצע הדירוגים מצוי בפתחו של התחום הגבוה עד גבוה מאוד של הסקלה (ממוצע כללי 4.05, ס.ת. 0.69). מבט ספציפי על ההיגדים השונים המרכיבים את המשתנה הכללי מגלה כי תחושה גבוהה זו של מסוגלות נשמרה לגבי כל אחד מהם (ממוצעים הנעים מ 3.38 ועד ל 4.46 עבור ההיגדים החיוביים), כאשר ההיגדים השליליים (חוסר בטחון להשתמש בפדגוגיה חדשנית והעדפה שמרצים מנוסים יותר ילמדו בפדגוגיה חדשנית) קיבלו דירוגים נמוכים. בהתאמה לכך, רובם המכריע של המשיבים בחרו בדירוגים הגבוהים והגבוהים מאוד של סקלת הדירוג לגבי ההיגדים המשקפים היבטים שונים של תחושת מסוגלות גבוהה ליישם פדגוגיה חדשנית (בין 68.9% ל 91.6%), ורק מקצתם בחרו בדירוגים הגבוהים עבור ההיגדים השליליים (12.85%).

מלבד תחושת המסוגלות, נשאלו המרצים גם לגבי תחושת שייכותם למכללה, דרך מגוון היגדים אשר בנו את המשתנה המורכב. בלוח 12 שלהלן מוצגים הנתונים שעלו:

לוח 12: תחושת שייכות של מרצים למכללה בתקופת הקורונה: ממוצעים, סטיית תקן ושכיחויות

של דירוגים גבוהים

ממוצע	סטיית תקן	
4.67	0.70	אני משתתפת בישיבות צוות
4.05	1.06	אני משתתפת ידע מקצועי עם חברי הצוות שלי
4.03	1.04	אני משתתפת באירועי המכללה (כנסים המורים, טקסים)
3.80	1.15	כאשר אני צריכה עזרה תמיד יש לי למי לפנות
3.60	1.16	אני משתתפת בהדרכות מקצועיות הקשורות להוראה מרחוק
3.53	0.90	למרצים במכללה אכפת אחד מהשני
3.47	1.29	אני מקבלת הכרה ואמון מההנהלה
3.44	1.26	אני יכולה להביע את עצמי בפתיחות במכללה בנושאים שונים
3.42	1.24	הצרכים שלי מקבלים מענה במכללה
3.20	1.08	האקלים במכללה מאפשר למרצים גם לטעות
3.20	1.32	אני שותפה להחלטות שמתקבלות במחלקה/ בתכנית/ בחוג שלי
2.81	1.28	המכללה היא ממש כמו משפחה
2.50	1.23	אני מרגישה בדידות בעבודתי במכללה
3.59	0.76	כללי

מהלוח עולה כי באופן כללי תחושת השייכות של המרצים בתקופת הקורונה הנה בינונית (ממוצע כללי 3.59, ס.ת. 0.76). באופן ספציפי יותר, ההיבטים שקיבלו את הדירוג הממוצע הגבוה ביותר הם אלו המבטאים השתתפות פעילה מצדם של המרצים עצמם באירועים וישיבות, וכוללים בעיקרם התייחסות להיבטים מקצועיים. בראש נצבת ההשתתפות בישיבות צוות (ממוצע 4.67 עם שכיחות של 92.4 אחוזים בבחירה בשני הדירוגים הגבוהים של סקלת הדירוג), ולאחריה חולקים דירוג כמעט זהה היגדים של שיתוף בידע מקצועי עם חברי הצוות, והשתתפות באירועי המכללה לרבות כנסים (ממוצעים: 4.05 ו 4.03, בהתאמה). בהתייחס לחוויית הקבלה מאחרים במכללה, בפן האישי-רגשי, רוב המשיבים (65.6%) חשים שיש להם למי לפנות כאשר זקוקים לעזרה (ממוצע הדירוגים 3.80), ובהתאמה לכך בתחתית הדירוג נמצא ההיגד המשקף תחושת בדידות בעבודה במכללה (ממוצע 2.50), עם שיעור נמוך יחסית של בחירה בדירוגים הגבוהים בסקלה (21.8%). לצד זאת, מרביתם אינם חווים את המכללה כמשפחה (ממוצע הדירוגים 2.81). יתירה מכך, פחות ממחציתם חשים כי צרכיהם זוכים למענה במכללה – היבט שקיבל דירוג ממוצע בינוני (3.42).

ממוצע דירוגים בינוני התקבל גם עבור היבט של אקלים בינאישי במכללה - תחושה ששוררת אכפתיות בין מרצי המכללה (ממוצע 3.53), ועבור תחושה של קבלת אמון והכרה מההנהלה (ממוצע 3.47), וכך גם בהתייחס להיבט של אוטונומיה- יכולת להבעה עצמית אותנטית בהקשרים שונים במכללה (ממוצע 3.44). הדירוגים הנמוכים ביותר התקבלו עבור היבטים נוספים המבטאים תחושה של הכרה ולגיטימציה, האחד מתייחס לאקלים המכללה באופן כללי יותר, ומייצג תחושה שמותר למרצים גם לטעות, והאחר מתייחס לתחושה אישית של שותפות בקבלת החלטות במחלקה/בתכנית/בחוץ אליהם שייך. ת. המרצה (ממוצע 3.20 לשניהם).

בכדי לבדוק האם קיימים הבדלים בין המרצים בתחושת המסוגלות ובתחושת השייכות כפונקציה של משתני רקע, בוצע ניתוח שונות חד כיווני (Anova). שני משתני הרקע שנבחרו הנם תפקיד ניהולי ואחוזי משרה במכללה. בניתוח זה נמצאו הבדלים מובהקים בין מרצים בעלי שיעורי משרה שונים לגבי תחושת המסוגלות ($F(2,115)=10.56$; $P < .001$) ולגבי תחושת השייכות ($F(2,115)=6.26$; $P < .005$). לפי זאת, מרצים בעלי שיעורי משרה גבוהים יותר מדווחים על תחושת מסוגלות ותחושת שייכות גבוהות יותר ממרצים שהיקף משרתם נמוך יותר. הבחנה בין תפקיד ניהולי של המרצה לתפקיד לא ניהולי לא העלתה הבדלים מובהקים לגבי תחושת המסוגלות ($F(1,118)=0.081$; $p > .05$), כך שמרצים משתי הקבוצות הללו אינם נבדלים באופן משמעותי בתחושת המסוגלות שלהם ליישום פדגוגיה חדשנית. לעומת זאת, לגבי תחושת שייכות כן נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות ($F(1,117)=6.75$; $p < .05$). כך שמרצים המחזיקים במשרה ניהולית מדווחים על תחושת שייכות גבוהה יותר מאלו שאינם מחזיקים בתפקיד כזה. בלוח 13 ובלוח 14 שלהלן מוצגים הנתונים המלאים לגבי ניתוחי השונות.

לוח 13: הבדלים בין מרצים בעלי אחוזי משרה שונים לגבי תחושת מסוגלות ותחושת שייכות

אחוזי משרה	33 אחוזי	33 עד 55	55 אחוזי	55 משרה	F
	משרה ומטה	אחוזי משרה	ומעלה		
	(N=12)	(N=19)	(N=87/88)		
תחושת שייכות	2.99 (0.66)	3.38 (0.83)	3.72 (0.72)	6.26*	
תחושת מסוגלות	3.25 (0.91)	4.10 (0.67)	4.15 (0.59)	10.56**	
$p < .001^{**}$ $p < .005^{*}$					

לוח 14: הבדלים בין מרצים המחזיקים בתפקיד ניהולי לעומת כאלו שאינם מחזיקים בתפקיד

ניהולי לגבי תחושת מסוגלות ותחושת שייכות

אחוזי משרה	תפקיד ניהולי	ללא תפקיד	F
	(N=12)	ניהולי (N=19)	
תחושת שייכות	3.91 (0.48)	3.49 (0.81)	6.75*
תחושת מסוגלות	4.09 (0.55)	4.04 (0.72)	0.081

$p < .005^*$

תחושת השייכות, תחושת מסוגלות והשימוש בפרקטיקות ההוראה בקרב המרצים

האם תחושת השייכות של המרצים ותחושת המסוגלות שלהם ליישם פדגוגיה חדשנית קשורות זו בזו ובדרכי ההוראה השונות? עבור משתני המחקר חושבו מתאמי פירסון על מנת להעריך את חוזק וכיוון הקשר ביניהם. קשרים אלו מוצגים בלוח 15. מנתוני הלוח ניתן לראות כי קשרים חיוביים מובהקים נמצאו בין רבים מהמשתנים, כמפורט להלן:

ראשית, קשר חיובי נמצא בין תחושת שייכות של המרצים לבין תחושת מסוגלות ליישם פדגוגיה חדשנית במכללה בעת הקורונה. משתנים אלו נמצאו במתאם חיובי מובהק גם עם מרבית פרקטיקות ההוראה המקדמות חס"א. כך, לגבי תחושת שייכות נמצא מתאם חיובי מובהק עם פרקטיקה של גיוון בלמידה, מודלינג והוראה דיפרנציאלית. לא נמצא קשר בינה לבין פרקטיקות של למידה פעילה ושבירת סדירויות וגם לא עם פרקטיקה של הוראה פרונטלית בזום. תחושת מסוגלות המרצים נמצאה קשורה עם פרקטיקה של גיוון בלמידה, מודלינג, שבירת סדירויות, למידה פעילה והוראה דיפרנציאלית. לעומת זאת היא לא נמצאה במתאם עם פרקטיקה של הוראה פרונטלית בזום. בחינה של מפת הקשרים בין הפרקטיקות השונות העלתה מתאמים חיוביים מובהקים בין כל הפרקטיקות המקדמות חס"א. לעומת זאת, פרקטיקת הוראה פרונטלית בזום נמצאה במתאם שלילי עם כל הפרקטיקות האחרות, כאשר הקשר הנו מובהק עם מרביתן. מתאמים לא מובהקים נמצאו עם הוראה דיפרנציאלית וכן עם תחושת שייכות ועם תחושת מסוגלות.

לוח 15: בחינת הקשרים בין משתני המחקר באמצעות חישוב מתאמי פירסון

	8	7	6	5	4	3	2	1
1. תחושת שייכות	.042	.321**	.122	.036	.314**	.256**	.375**	-
2. תחושת מסוגלות	-.176	.430**	.461**	.353**	.645**	.749**	-	
3. גיוון בלמידה	-.255**	.392**	.501**	.435**	.672**	-		
4. מודלינג	-.182*	.527**	.565**	.493**	-			
5. שבירת סדירויות	-.226*	.418**	.589**	-				
6. למידה פעילה	-.243**	.642**	-					
7. הוראה דיפרנציאלית	-.098	-						
8. הוראה פרונטלית בזום	-							

*p<.05, **P<.01

לאור המתאמים החיוביים הבולטים שנמצאו, נבנה מודל רגרסיה ליניארית שמטרתו לשפוך אור על תרומתם הייחודית של המשתנים השונים לניבוי השימוש בפרקטיקות ההוראה השונות. המשתנים שנבחרו למודל הרגרסיה הם תחושת שייכות המרצים ותחושת המסוגלות שלהם ליישם פדגוגיה חדשנית בתקופת הקורונה כמשתנים בלתי תלויים, וכן משתני הרקע שיעורי משרה ותפקיד ניהולי שהוכנסו למודל לצרכי פיקוח. המשתנים התלויים היו פרקטיקות ההוראה השונות. להלן יוצגו הרגרסיות השונות לפי פרקטיקות ההוראה.

רגרסיה ליניארית לניבוי השימוש בפרקטיקה של למידה פעילה

בניתוח זה נבדק האם משתני תחושת שייכות המרצים ותחושת המסוגלות שלהם ליישם פדגוגיה חדשנית בתקופת הקורונה תורמים לשימוש בפרקטיקה של למידה פעילה, כפי שנתפס על ידי המרצים, בפיקוח משתני הרקע שיעורי משרה ותפקיד ניהולי. תוצאות הרגרסיה מוצגות בלוח 16. מנתוני הלוח עולה כי הרגרסיה מובהקת. ספציפית נמצא כי המשתנה היחיד לו תרומה ייחודית מובהקת לניבוי השימוש הנתפס בפרקטיקה של למידה פעילה הנו תחושת מסוגלות של המרצים ליישם פדגוגיה חדשנית בתקופת הקורונה.

לוח 16: רגרסיה ליניארית לניבוי השימוש שעושים המרצים בפרקטיקה של הוראה פעילה

תפיסת המרצים את השימוש בפרקטיקה למידה פעילה		
המשתנים המנבאים	β	t(p)
1. תחושת מסוגלות	.515	5.67**
2. תחושת שייכות	-.044	-.475
3. שיעור משרה	-.141	-1.58
4. תפקיד ניהולי	.021	.245
R ²	.236	
F	8.74**	

** p<.001

רגרסיה ליניארית לניבוי השימוש בפרקטיקה של שבירת סדירויות

בניתוח זה נבדק האם משתני תחושת שייכות המרצים ותחושת המסוגלות שלהם ליישם פדגוגיה חדשנית בתקופת הקורונה מסבירים את השימוש בפרקטיקה של שבירת סדירויות, לתפיסת המרצים, בפיקוח משתני הרקע שיעורי משרה ותפקיד ניהולי. תוצאות הרגרסיה מוצגות בלוח 17. מנתוני הלוח עולה כי הרגרסיה מובהקת, והמשתנים להם תרומה מובהקת לשימוש בפרקטיקה זו הנם תחושת מסוגלות המרצים וכן שיעורי המשרה המצויים אתה בקשר חיובי. לפי זאת, תחושת מסוגלות גבוהה יותר של המרצים ליישם פדגוגיה חדשנית בתקופת הקורונה מנבאת שימוש רב יותר בפרקטיקה של שבירת סדירויות. בנוסף, גם למשתנה הרקע שיעור משרה ישנה תרומה חיובית ייחודית מובהקת, כך ששיעור משרה גבוהים יותר תורמים לשימוש רב יותר בפרקטיקה זו.

לוח 17: רגרסיה ליניארית לניבוי השימוש שעושים המרצים בפרקטיקה של שבירת סדירויות

תפיסת המרצים את השימוש בפרקטיקה של שבירת סדירויות		
המשתנים המנבאים	β	t(p)
1. תחושת מסוגלות	.428	4.53**
2. תחושת שייכות	-.073	-.754
3. שיעור משרה	-.199	-2.14*
4. תפקיד ניהולי	.015	.167
R ²	.169	
F	5.76**	

רגרסיה ליניארית לניבוי השימוש בפרקטיקה של מודלינג

בניתוח זה נבדק האם משתני תחושת שייכות המרצים ותחושת המסוגלות שלהם ליישם פדגוגיה חדשנית בתקופת הקורונה תורמים לתפיסת השימוש בפרקטיקה של מודלינג, בנוכחות משתני הרקע שיעורי משרה ותפקיד ניהולי. תוצאות הרגרסיה מוצגות בלוח 18. מנתוני הלוח עולה כי הרגרסיה מובהקת, ומתאפיינת באחוזי הסבר גבוהים. המשתנה לגביו נמצאה תרומה מובהקת לניבוי השימוש בפרקטיקה זו הנה תחושת מסוגלות המרצים. לפי זאת, תחושת מסוגלות המרצים ליישם פדגוגיה חדשנית בתקופת הקורונה מנבאת היטב שימוש בפרקטיקה של מודלינג.

לוח 18: רגרסיה ליניארית לניבוי השימוש שעושים המרצים בפרקטיקה של מודלינג

תפיסת המרצים את השימוש בפרקטיקה של מודלינג		
המשתנים המנבאים	β	t(p)
1. תחושת מסוגלות	.643	8.28**
2. תחושת שייכות	.085	1.07
3. שיעור משרה	-.109	-1.42
4. תפקיד ניהולי	.064	.852
R ²	.440	
F	22.18**	

$p < .001$ **

רגרסיה ליניארית לניבוי השימוש בפרקטיקה של למידה מגוונת

כמו בניתוחים הקודמים גם בניתוח זה נבדק האם משתני תחושת שייכות המרצים ותחושת המסוגלות שלהם ליישם פדגוגיה חדשנית בתקופת הקורונה, בפקוח משתני הרקע שיעורי משרה ותפקיד ניהולי תורמים לשימוש בפרקטיקה של למידה מגוונת, כפי שנתפסה על ידי המרצים. תוצאות הרגרסיה מוצגות בלוח 19. מנתוני הלוח עולה כי הרגרסיה מובהקת, ומתאפיינת באחוזי הסבר גבוהים. המשתנים לגביהם נמצאה תרומה מובהקת לניבוי השימוש בפרקטיקה זו הנה תחושת מסוגלות המרצים ותפקיד ניהולי. לפי זאת תחושת מסוגלות המרצים ליישם פדגוגיה

חדשנית בתקופת הקורונה מנבאת היטב שימוש בפרקטיקה של למידה מגוונת. בנוסף, גם למשתנה תפקיד ניהולי ישנה תרומה נקייה מובהקת לניבוי השימוש בפרקטיקה זו, כך שאחיזה בתפקיד ניהולי מנבאת שימוש רב יותר בה.

לוח 19: רגרסיה ליניארית לניבוי השימוש שעושים המרצים בפרקטיקה של למידה מגוונת

תפיסת המרצים את השימוש בפרקטיקה של למידה מגוונת		
המשתנים המנבאים	β	t(p)
1. תחושת מסוגלות	.783	11.64**
2. תחושת שייכות	-.059	-.849
3. שיעור משרה	-.050	-.751
4. תפקיד ניהולי	.133	2.05*
R ²	.580	
F	38.98**	
p<.05 * p<.001 **		

רגרסיה ליניארית לניבוי השימוש פרקטיקה של הוראה דיפרנציאלית

בניתוח זה נבדקה תרומתם של משתני תחושת שייכות המרצים ותחושת המסוגלות שלהם ליישם פדגוגיה חדשנית בתקופת הקורונה לשימוש בפרקטיקה של הוראה דיפרנציאלית, כפי שנתפסה על ידי המרצים, בביקוח משתני הרקע שיעורי משרה ותפקיד ניהולי. תוצאות הרגרסיה מוצגות בלוח 20. מנתוני הלוח עולה כי הרגרסיה מובהקת. המשתנים לגביהם נמצאה תרומה מובהקת לניבוי השימוש בפרקטיקה זו הנה תחושת מסוגלות המרצים ותחושת שייכות. לפי זאת, תחושת מסוגלות המרצים ליישם פדגוגיה חדשנית וכן תחושת השייכות שלהם בתקופת הקורונה מנבאות שימוש בפרקטיקה של הוראה דיפרנציאלית. (תוספת לדיון: ממצא זה מובן לאור העובדה כי הוראה זו, כזכור, כוללת מרכיבים התומכים גם הם בתחושת שייכות ובכללם מתן מענה לקשיים של הסטודנטים והתאמת ההוראה לצרכיהם ומאפייניהם, כך שנראה והוא מעיד על מודלינג של המרצים, להעביר את הלאה את אשר הם חוו בהקשר זה של תמיכה בתחושת שייכותם). משתנה הפיקוח של שיעורי משרה נמצא כמנבא על גבול המובהקות ($p=.05$) בקשר שלילי, כך שדווקא מי שמחזיק בשיעור משרה קטן יותר בהוראה מכללה, משתמש יותר בהוראה דיפרנציאלית (לדיון: אולי בשל פניות רבה יותר).

לוח 20: רגרסיה ליניארית לניבוי השימוש שעושים המרצים בפרקטיקה של הוראה דיפרנציאלית

תפיסת המרצים את השימוש בפרקטיקה של הוראה דיפרנציאלית		
המשתנים המנבאים	β	t(p)
1. תחושת מסוגלות	393.	4.38**
2. תחושת שייכות	.232	2.51*
3. שיעור משרה	-.175	-1.97
4. תפקיד ניהולי	-.050	-.572
R ²	.252	
F	9.52**	

p<.05 * p<.001 **

רגרסיה ליניארית לניבוי פרקטיקה של הוראה פרונטלית בזום

בניתוח זה נבדק האם משתני תחושת שייכות המרצים ותחושת המסוגלות שלהם ליישם פדגוגיה חדשנית בתקופת הקורונה תורמים לשימוש בפרקטיקה של הוראה פרונטלית בזום, כפי שנתפסה על ידי המרצים. מודל הרגרסיה שאינו כולל את הפיקוח של משתני הרקע קרוב למובהקות סטטיסטית ($p=.077$), ונתוני המלאים מוצגים בלוח 21. מנתוני הלוח עולה כי למשתנה תחושת מסוגלות יש תרומה מובהקת לניבוי של משתנה השימוש בפרקטיקה זום, בקשר שלילי.

לוח 21: רגרסיה ליניארית לניבוי השימוש שעושים המרצים בפרקטיקה של הוראה פרונטלית

בזום

תפיסת המרצים את השימוש בפרקטיקה של הוראה פרונטלית בזום		
המשתנים המנבאים	β	t(p)
1. תחושת מסוגלות	22-.2	-2.24*
2. תחושת שייכות	.129	1.302
R ²	.044	
F	2.62	

p<.05 *

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי, פנה למורי מורים וסטודנטים במכללת סמינר הקיבוצים וביקש לבחון את חווית השימוש בפרקטיקות הוראה בתקופה של מגפה עולמית בה ההוראה הפכה, בן לילה, למקוונת באופן מלא. בתוך כך, נבחנו ההבדלים בחוויה זו בין שתי האוכלוסיות. המחקר העלה שאלות לגבי שני צרכים רגשיים מרכזיים: לגבי הסטודנטים נבחן האם חווית למידה על פי פרקטיקות הוראה חדשניות תורמת לתחושת המסוגלות שלהם בלמידה מקוונת ולגבי המרצים נבחן האם תחושת המסוגלות ליישם הוראה חדשנית ותחושת השייכות למכללה תורמות לשימוש בפרקטיקות חדשניות בהוראה שלהם בכיתות. מחקר זה מהווה המשך למחקר שנעשה בשנת תשפ"א (שמר אלקיים, שביט מילר וארביב אלישיב, 2020) אשר בחן, באופן איכותני, תפיסות של מורי מורים במכללה לגבי המונח "חוויה סטודנטאלית אחרת", מונח בו נעשה שימוש תדיר במכללה והוא מקביל למונח "פדגוגיה חדשנית". המחקר הנוכחי היה כמותי ופרקטיקות ההוראה שהוצגו בשאלונים התבססו על התימות שעלו במחקר הקודם: סדירויות בהוראה, הוראה מגוונת, הוראה פעילה, הוראה דפרנציאלית, מודלינג בהוראה והוראה פרונטלית. המחקר הנוכחי ביקש לברר האם מורי המורים מיישמים, לתפיסתם, פרקטיקות הוראה חדשניות בעקבות הצורך המידי באדפטציה להוראה מקוונת במשבר הקורונה וכיצד תופסים הסטודנטים את מידת השימוש בפרקטיקות אלו.

פרקטיקות הוראה חדשניות: פערים משמעותיים בין מרצים לסטודנטים:

ממצאי המחקר עלה כי קיימים פערים בתפיסת השימוש בפרקטיקות ההוראה במסגרת השיעורים במכללה בין המרצים לסטודנטים, כאשר דירוג המרצים נמצא גבוה מדירוג הסטודנטים, למעט בשימוש בפרקטיקה של הוראה פרונטלית. באופן מפורט יותר, המרצים מדווחים על גיוון בסדירויות במהלך השיעורים, בייחוד בכל הקשור לשילוב של למידה סינכרונית וא-סינכרונית והפניית הלומדים ללמידה במרחבים שונים; על שימוש במגוון אופני הוראה, הערכה ופלטפורמות למידה; על עידוד מעורבות פעילה הכוללת יצירת ידע, למידת עמיתים ועבודה שיתופית, שיח ביקורתי, ביצוע פרויקטים / למידת חקר, מיזמים והובלת השיעור על ידי הלומדים; על שימוש במודלינג ובמיוחד בהדגמה ישירה של דרכי הוראה; ועל תהליכי הוראה המקדמים התייחסות דיפרנציאלית ללומדים בהתאם לצרכיהם - כל זאת במידה רבה יותר מדיווחי הסטודנטים. נמצא כי בעוד שהמרצים מדווחים כי הם משתמשים בכל הפרקטיקות הללו במידה רבה, הסטודנטים מדווחים כי המרצים עושים שימוש בהן במידה בינונית בלבד. לעומת זאת, כאמור, לגבי הוראה פרונטלית למרות שהן המרצים והן הסטודנטים מדווחים כי נעשה שימוש רב יחסית בשיעורים

בפרקטיקה זו, דירוג המרצים נמוך באופן משמעותי מזה של הסטודנטים. הממצא כי מרצים מדווחים כי הם עושים שימוש רב במגוון של פרקטיקות חדשניות הולם את רוח התקופה. הכשרת המורים מערבת בשנים האחרונות שיח, למידה ועשייה בנושאים של פדגוגיה חדשנית (שמר אלקיים, שביט מילר וארביב אלישיב, 2020; Cao et al, 2018; Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018; Debs, Miller, Ashy., & Exter, 2019; Goubeaud & Yan, 2004; Richter, Brunner & Richter, 2021; Uiboleht, Karm & Postareff, 2019; Wilcox, Liu, Thall & Howley, 2017) ותקופת הקורונה חידדה את הצורך בשינוי ודרבנה את מורי המורים להתאים את ההוראה ולשלב בה פרקטיקות הוראה והערכה מגוונות תוך כדי שילוב התייחסות להיבטים רגשיים חברתיים (Kidd & Murray, 2020; Quezada, Talbot & Quezada-Parker, 2020; Scull, Phillips,) Van Nuland et al, 2020; Sharma & Garnier, 2020; Flores & Gago, 2020). הפערים בתפיסות בין המרצים לפרחי ההוראה אינם מפתיעים. באופן כללי נמצא בעבר כי מרצים באקדמיה נוטים להערכת יתר של הוראתם ומייחסים לעצמם הצלחה רבה בהשגת מטרות ההוראה שהציבו לעצמם וביישום הידע הפדגוגי שלהם בהוראה, כאשר הסטודנטים מעריכים כל זאת במידה פחותה מהמרצים (Hativa, 2000). כמו כן נמצא כי מרצים תופסים את התרבות הארגונית של המוסד האקדמי כמקדמת חדשנות במידה רבה יותר מהסטודנטים (Zhu & Engels, 2014). יתכן ופערים בין מרצים לסטודנטים בתפיסת השימוש בפרקטיקות חדשניות נובעים מפערים בידע פדגוגי ובתפיסת מונחים כמו "הוראה חדשנית" ו"הוראה מיטבית". הממצא החרגי, במחקר הנוכחי, לגבי הוראה פרונטלית בזום מעלה את התהייה מהי הפרשנות של הסטודנטים למונח ההוראה הפרונטלית והאם ועד כמה פרשנות זו שונה מפרשנות מורי המורים. ניתן להניח כי מורי המורים אשר עשייתם היומיומית רצופה במפגש עם מונחים מעולם הפדגוגיה, תופסים את המונח "הוראה פרונטלית בזום" כהרצאה בה תפקיד הסטודנטים פאסיבי ותפקיד המרצה הנו להעביר ידע, בעוד שהסטודנטים תופסים מונח זה ככולל גם שיעורים פרונטליים/ סינכרוניים בהם שיכול לכלול מגוון מאפיינים. השערה זו כי הפערים נובעים בחלקם מהבדלים בידע ובטרמינולוגיה של פרקטיקות הוראה מקבלת חיזוק מהממצא שהתקבל במחקר זה כי הדירוגים של הסטודנטים הלומדים לתואר שני ולימודי הסבה גבוהים יותר משל הסטודנטים הלומדים לתואר ראשון. בלימודי התואר השני וההסבה לומדים גם מורים בפועל ויתכן כי ההבדל הקטן יותר בינם לבין מורי המורים בתפיסת תדירות השימוש בפרקטיקות ההוראה שתוארו בשאלון ואולי אף בפרשנות לפעילויות הוראה שונות כפרקטיקות חדשניות נובע מנסיונם בהוראה בכיתה ובשלבי תכנונה. יחד עם זאת, בסקירת הספרות בנושא נמצא כי בעוד שמחקרים ישנים יותר מצביעים על הבדל בין מרצים לסטודנטים

בתפיסת ההוראה המיטבית (Tsang & Harris, 2011; Virtanen & Lindblom-Ylañne, 2010). מחקרים חדשים יותר, כולל מחקר שנעשה בתקופת הקורונה, מצביעים על תפיסות דומות ועל העדפה של שתי האוכלוסיות לתהליכי למידה המערבים למידה פעילה (Wang & Lee, 2019). לכן, במחקר עתידי מעניין יהיה לבחון לעומק את התפיסות והפרשנויות של סטודנטים לגבי המונח "הוראה פרונטלית" בפרט ולגבי השאלה מה כוללת "פדגוגיה חדשנית" בכלל. זאת ועוד, מחקרים קודמים הצביעו על קושי שחווים חלק מהסטודנטים אל מול פרקטיקות של הוראה חדשנית הכוללת התמודדות עם ניהול זמן ועם תחושות של עמימות הדרישות האקדמיות. קושי זה מוביל לעיתים להעדפה של למידה מסורתית ומובנית, בה המרצה הוא הדומיננטי; למידה המציבה מטרות מוגדרות עם זמן המוקצה להעברת ידע באמצעות הרצאות פרונטליות (לוי וסלפטי-כהן, 2019; Debs et al, 2019; Tsang & Harris, 2011; Virtanen & Lindblom-Ylañne, 2010). יש להניח כי העדפה זו התגברה אף יותר אצל חלק מהסטודנטים בתקופת הקורונה, תקופה אשר ממילא מאופיינת בשינויים תכופים, עמימות ואי ודאות. בהקשר זה עולה התהייה, האם העדפה זו הביאה חלק מהסטודנטים לידי תשומת לב רבה יותר לשיעורים פרונטליים ופחות תשומת לב לשיעורים אשר הגבירו את תחושת העמימות? כך או כך, בעוד שהמחקר הנוכחי שם דגש על הערכת מורי המורים והסטודנטים את מידת השימוש בפרקטיקות ההוראה השונות, במחקרים עתידיים, מומלץ להוסיף ולבדוק גם מהן עמדות סטודנטים במוסדות להכשרת מורים לגבי פרקטיקות ההוראה והערכה חדשניות והאם יש פער בתפיסות ובעמדות לגבי משמעות ההוראה זו בין מרצים לסטודנטים.

המחקר הנוכחי בוצע, כאמור, בתקופה של מעבר מהיר ללמידה מקוונת בה התקבלו בן לילה החלטות לגבי שינויים במבנה הקורסים, במערכי השיעור ובדרכי ההערכה. מורי המורים והסטודנטים חוו עמימות לגבי השאלה כמה זמן תימשך למידה זו ומתי יחזרו ללמוד במכללה פנים אל פנים ומחקרים מצביעים על קשיים נפשיים, חברתיים ותעסוקתיים המאפיינים את הלומדים והעובדים באקדמיה בתקופה זו (Cao et al, 2020; Shau, 2020). חוסר וודאות זה הצטרף לחוסר הוודאות הכללי האופף את תקופת המגפה העולמית בה סדרי החיים משתנים, צרכים רגשיים וחברתיים נותרים ללא מענה ואנשים רבים חווים קשיים נפשיים ותחושות של בדידות (Khan et al, 2020; Lahav, 2020; Xiong et al, 2020). המחקר התבסס על תאוריית ההכוונה העצמית והתייחס לשניים מהצרכים הרגשיים החשובים ללמידה ולהתנהלות- תחושת מסוגלות ותחושות שייכות (Rayen & Deci, 2000, 2017). נעסוק בדיון זה ראשית בסטודנטים ובתחושת המסוגלות שלהם ולאחר מכן נעבור לדון בצרכי מורי המורים. באשר לסטודנטים, המחקר הנוכחי בחן האם

חוויית למידה על פי פרקטיקות הוראה חדשניות תורמת לתחושת המסוגלות שלהם בלמידה מקוונת?

סטודנטים: תחושת מסוגלות גבוהה ללמידה מקוונת

תחושת מסוגלות ללמידה מקוונת הנה אמונת האדם כי הוא יכול להתנהל בהצלחה בהיבטים שונים של הלמידה המקוונת כמו, עמידה במשימות, שימוש בטכנולוגיה ויצירת אינטראקציה עם המרצה ועם שאר הלומדים (Shen, Cho, Tsai & Marra, 2013; Tang et al, 2021; Zimmerman & Kulikowich, 2016). מממצאי המחקר הנוכחי עלה כי תחושת המסוגלות הכללית של הסטודנטים להתמודד עם הלמידה המקוונת הינה גבוהה. באופן ספציפי, תחושות המסוגלות הגבוהות יותר נמצאו בהיבטים של ביצוע משימות והגשתן ותקשורת עם סטודנטים אחרים בקורס, בעוד שתחושות המסוגלות הנמוכות יותר קשורות להיבטים של ניהול זמן. ניתן להניח כי תחושת המסוגלות הגבוהה ללמידה באופן מקוון נובעת הן מחיים בתקופה עתירת טכנולוגיה והן מכך שהשאלון הועבר אחרי שנה של למידה מרחוק בה הסטודנטים התנסו בלמידה זו ותרגלו אותה וככל הנראה כבר חוו חוויות של הצלחה. ואכן, במחקר קודם נמצא כי תחושת המסוגלות ללמידה מקוונת מושפעת מהצלחה קודמת בקורסים בלמידה מקוונת (Peechapol, Na-). (Songkhla, Sujiva & Luangsodsaim, 2018). כאמור לעיל, מממצאי המחקר מצביעים על תחושת מסוגלות נמוכה יותר בהיבטים של ניהול זמן ובניית תכנית לימודים מסודרת לצורך עמידה בדרישות. נראה כי תקופת הקורונה, אשר מהווה תקופה של לחץ משמעותי לרבים (Cao et al, 2020; Xiong et al, 2020; Lahav, 2020; Khan et al, 2020), משפיעה במיוחד על יכולות אלו של ניהול עצמי מעצם היותה גורם לתחושות של אי וודאות וחוסר סדר. באופן תואם לממצא זה גם במחקר שנעשה לאחרונה בקרב סטודנטים בארה"ב נמצא כי הלמידה המקוונת בתקופת הקורונה הפחיתה את תחושת המסוגלות שלהם גם ביכולת לנהל את הזמן שלהם (Aguilera-Hermida, 2020). לכן, אין להתפלא כי מורי מורים מדווחים כי הם כוללים בהוראה, בתקופה זו, סיוע לסטודנטים ברכישת מיומנויות של ניהול זמן וויסות עצמי ומעקב רב יותר אחרי התנהלותם בקורס (Quezada, Talbot & Quezada-Parker, 2020; Scull, Phillips, Sharma & Garnier, 2020).

אחת המטרות המרכזיות של המחקר הייתה לבחון האם חווית למידה על פי פרקטיקות הוראה חדשניות תורמת לתחושת המסוגלות של הסטודנטים בלמידה מקוונת. נמצא כי שלוש פרקטיקות הוראה תורמות לתחושת המסוגלות: הוראה פעילה, הוראה דיפרנציאלית והוראה פרונטלית. דיווח הסטודנטים על שימוש בפרקטיקות אלה במהלך השיעורים הוא בעל פוטנציאל לחיזוק תחושת

המסוגלות שלהם. לעומת זאת, דיווח על שימוש בפרקטיקות הוראה של סדירויות מגוונות, הוראה מגוונת ומודלינג לא נמצא כתורם לתחושת המסוגלות. אם כן, מדוע דווקא פרקטיקות אלו ולא אחרות תורמות לתחושת היכולת של הלומד? ראשית, באופן התואם את הממצאים במחקר הנוכחי, גם במחקרים קודמים נמצא כי למידה פעילה, השמה את הלומד במרכז, וכוללת פרקטיקות הוראה כמו, חקר בקבוצות, סימולציות ודיונים תורמת לתחושת המסוגלות ללמידה של הלומדים (Durk et al, 2020; Hendrickson, 2021; Jeong, 2019; McLennan, McIlveen & Perera, 2021). ניתן להסביר ממצא זה לאור אופייה של ההוראה הפעילה בה הלומד מעורב בשיעורים, יוצר ידע, בונה מיזמים ומקבל הזדמנויות להוביל את הלמידה ובכך מתחזקות אצלו תחושת האחריות והתחושה כי הוא מסוגל להתנהל באופן עצמאי ו/או קבוצתי בלימודים. שנית, הוראה דפרנציאלית בה דרכי ההוראה וההערכה מותאמות לצרכי הלומד, המבצעת חיבור פרסונלי בין הלומד לתכנים ומתייחסת באופן אישי לקשייו, מחזקת את תחושת הנראות של הפרט ומגיבה לחוזקותיו וחולשותיו באופן המגביר, כנראה, את תחושת המסוגלות שלו. הוראה הכוללת מאפיינים אלו תומכת בצרכים הפסיכולוגיים של הלומדים (McLennan, McIlveen & Perera, 2021), ומייצרת סביבת למידה המטפחת את התקשורת בין פרחי הוראה לבין הסגל האקדמי והמנהלי, סביבה אשר נמצאה גם במחקר קודם כקשורה לתחושת מסוגלות גבוהה יותר של פרחי הוראה (שדל, 2020). לבסוף, באשר להוראה פרונטלית נראה כי זו מספקת הבנייה ומחזקת תחושות של סדר וודאות אשר חשובות לתחושת המסוגלות, במיוחד בתקופה של מגפה הרצופה בערעור תחושות אלו. לעומת זאת, יתכן ושימוש בפרקטיקות הוראה אשר עלולות לערער את תחושת הוודאות כמו שינוי סדירויות בהוראה, אם דרך למידה במרחבים משתנים ואם דרך מתן אפשרות לניהול זמן עצמאי, כמו גם, גיוון רב בדרכי ההוראה לא תורמות לתחושת המסוגלות, מכיוון שאינן מספקות את אותה תחושת יציבות לה נזקקו הסטודנטים בתקופה של שינויים רבים באורחות החיים. יחד עם זאת, מכיוון שמחקרים בכל זאת מצביעים על יתרונות רבים עבור הלומדים במעבר לפדגוגיה חדשנית מגוונת הכוללת את "שבירת קירות הכיתה" (Baeten et al, 2016; Freeman et al, 2014; Hendrickson, 2021; Jeong, 2019), מעניין יהיה לבחון, במחקר המשך האם פרקטיקות אלו תורמות לתחושת המסוגלות של הסטודנטים בתקופה של רגיעה ושגרה.

מורי מורים: תחושת מסוגלות גבוהה ליישום פדגוגיה חדשנית

תחושת המסוגלות לפדגוגיה חדשנית הנה אמונת המורה ביכולתו ליצור וליישם ידע, תפיסות, מתודות הוראה ומשאבים חדשים על מנת לשפר את איכות ההוראה שלו (Fernández-Cruz & Rodríguez-Legendre, 2021). מממצאי המחקר הנוכחי עלה כי תחושת המסוגלות הכללית של

מורי המורים ליישם פדגוגיה חדשנית בהוראה בתקופת הקורונה הינה גבוהה, כאשר תחושות המסוגלות הגבוהות ביותר הן בתכנון ההוראה בגמישות בהתאם למצב ובשימוש בפדגוגיות חדשניות. ממצאים אלו תואמים מחקרים קודמים המצביעים על תחושת מסוגלות גבוהה של מרצים באקדמיה ללמידה מקוונת. במחקרים אלו נמצא כי ככל שמרצים מלמדים יותר סמסטרים בהוראה מקוונת הם חשים מסוגלות רבה יותר (Culp-Roche et al, 2021; Horvitz et al, 2015). ניתן לשער כי גם במחקר הנוכחי מורי המורים, אשר ענו על השאלונים לאחר שני סמסטרים בהם כבר לימדו באופן מקוון ושיכללו, חידשו והתאימו את אופני ההוראה וההערכה שלהם להוראה מרחוק, חשים יכולת ללמד בסביבה משתנה וליישם פרקטיקות הוראה חדשניות גם מרחוק. אי לכך, אין להתפלא מהממצא כי מורי מורים בעלי שיעור משרה גבוהה יותר, אשר עוסקים יותר שעות בשבוע בהוראה, מדווחים על תחושת מסוגלות גבוהה יותר ממורי מורים שהיקף משרתם נמוך. יתרה מכך, יתכן והציפייה ממורי המורים לשמש כסוכני שינוי ולעשות שימוש בשיטות הוראה חדשניות (Fernández-Cruz & Rodríguez-Legendre, 2021) לצד תפיסתם את הפדגוגיה כליבת לימודי ההוראה (Gjems & Vinje, 2015) מובילה גם היא לתחושה של מסוגלות המקצוע ומסוגלות המורה כאיש מקצוע בדרך של "נבואה המגשימה את עצמה". יחד עם זאת, יש לציין כי הוראה מקוונת עדיין חדשה יחסית עבור מורי המורים ולכן אין להתפלא כי בבואם להדגים לתלמידיהם שימוש באופני הוראה שונים, כחלק מן המודלינג המצופה בהכשרה להוראה, הם עדיין עושים שימוש רב יותר בהדגמה ישירה של דרכי הוראה ושימוש מופחת יותר בהדגמה ישירה של פלטפורמות מקוונות.

בהינתן תחושת מסוגלות כה גבוהה ליישום פדגוגיה חדשנית, נשאלת השאלה האם תחושה זו לא רק קשורה לניסיון בהוראה מקוונת (כפי שנמצא, כאמור לעיל, בספרות המחקר), אלא גם תורמת למימושה של הוראה זו? ממצאי המחקר עלה כי תחושת המסוגלות של מורי המורים מנבאת שימוש בכל פרקטיקות ההוראה החדשנית. באופן פרטני יותר נמצא כי תחושת מסוגלות גבוהה ליישום פדגוגיה חדשנית תורמת לדיווח מורי המורים על שימוש בפועל בפרקטיקות הוראה של למידה פעילה, מגוונת ושוברת סדיריות העושה שימוש במודלינג של דרכי הוראה והערכה עבור הסטודנטים ומתייחסת אליהם באופן דפרנציאלי. לעומת זאת באשר להוראה הפרונטלית, נמצאה מגמה הפוכה על פיה ככל שתחושת המסוגלות של המרצים ליישם פדגוגיה חדשנית נמוכה יותר כך גובר השימוש בהוראה פרונטלית בזום. ממצא זה לגבי הקשר בין תחושת יכולת לעשייה בפועל, תואם ממצאים של מחקרים קודמים כי מורים עם תחושת מסוגלות גבוהה להוראה מוכנים להתנסות בשיטות הוראה חדשות, מאפשרים למידה פעילה יותר ומתאימים את הוראתם באופן

דפרנציאלי לתלמידיהם (Aziz et al, 2017; Guskey, 1988; Meristro et al, 2013; Temiz & Topcu, 2013; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Zhu, Wang, Cai & Engels, 2013). הממצא על הקשר בין תחושת המסוגלות לשימוש בהוראה פרונטלית נתמך גם הוא על ידי מחקרים קודמים שמצאו כי תחושת המסוגלות של מורי מורים העושים שימוש בשיטות הוראה חדשניות ופרסונליות גבוהה יותר מתחושת המסוגלות של מורי מורים העושים שימוש בשיטות הוראה מסורתיות (Burgueño et al; Richter, Brunner & Richter, 2021; Temiz & Topcu, 2013; Cao et al, 2018; al, 2021). ממצאי המחקר מעידים על קשר חיובי בין תחושת המסוגלות של מורי המורים לתחושת השייכות שלהם וזאת בדומה לממצאי מחקרים קודמים (Lee, Dedick, & Smith, 1991; Schannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Siciliano, 2016). אך האם תחושת השייכות של מורי המורים גבוהה גם היא, כמו תחושת המסוגלות?

מורי מורים: תחושת שייכות בינונית למכללה

צורך בתחושת שייכות מוגדר כתשוקת האדם לחוש מחובר לאחרים ולקבל מהם תמיכה והערכה (Rayen & Deci, 2000). באופן כללי נמצא כי תחושת השייכות של מורי המורים למכללה בתקופת הקורונה הנה בינונית, כאשר מורי מורים שהיקף משרתם גבוה יותר ומורי מורים בעלי תפקיד ניהולי חשים שייכות גבוהה יותר. ההיבטים שקיבלו את הדירוג הגבוה ביותר מבטאים בעיקרם השתתפות פעילה באירועי המכללה: בישיבות צוות, בכנסים ובהדרכות מקצועיות. בפן השיתופי עם העמיתים, רוב המשיבים מדווחים כי הם משתפים עמיתים בידע מקצועי, כשהם זקוקים לעזרה יש להם למי לפנות וכי למרצים במכללה אכפת זה מזה. לכן, אין להתפלא כי מורי המורים לא מרגישים בדידות במכללה. לצד זאת, ההיבטים שקיבלו את הדירוג הנמוך ביותר, מבחינת תחושת השייכות קשורים לקשר בין מורי המורים להנהלת המכללה. מורי המורים מרגישים כי הם מקבלים הכרה ואמון מהנהלה במידה בינונית בלבד ופחות ממחציתם מרגישים כי הם יכולים להביע עצמם בפתיחות במכללה, כי האקלים במכללה מאפשר להם לטעות וכי ניתן מענה לצרכיהם. זאת ועוד, למרות דיווחם על שותפות גבוהה יחסית באירועי המכללה ובשיתוף ידע מקצועי עם עמיתים, הם מרגישים שותפים במידה בינונית בלבד בהחלטות שמתקבלות במכללה. בהתייחס לממצאים אלו, יש לציין ראשית, כי נראה שבהיבטים הקשורים לתמיכה מקצועית ורגשית במרצים בתקופת הקורונה המרצים "לוקחים בשתי ידיים" את המענה שניתן על ידי הנהלת המכללה וראשי התכניות, משתתפים בהדרכות ותומכים זה בזה. כך, למרות שהשנה בה בוצע המחקר הייתה שנה של עבודה מרחוק הרצופה בשינויים וציפייה להתאמה מהירה של ההוראה לשגרה מקוונת, מורי המורים לא חשו בדידות בעבודתם. לצד זאת, לאור הממצאים שעלו, ולאור הקשר הידוע בין

היבטים רגשיים חברתיים של מורים לתחושות של שחיקה ולטיפול מערכות יחסים חיוביות עם הלומדים (Jennings & Greenberg, 2009) מומלץ להמשיך ולבחון לעומק את תחושות מורי המורים לגבי היבטים שונים של שייכות הקשורים לקשר עם ההנהלה, כמו גם לנסות לחשוב על דרכים לשיפור תחושות אלו. במחקרים אשר בחנו את תחושת השייכות של מרצים באקדמיה נמצא כי זו נובעת ממגוון משתנים כמו, קבלת משוב מהממונים, אפשרויות קידום, קבלת תמיכה מהמוסד מול פניות ותלונות של סטודנטים, לתחושה כי ניתן בכל עת לפנות להנהלה ולעמיתים לקבלת עזרה ותמיכה, תמיכה במחקר, ותמיכת הסגל המנהלי (Ferencz, 2017; Larson et al, 2017).

באשר לתשובה לשאלה האם תחושת שייכות המרצים תורמת לשימוש בפרקטיקות של הוראה חדשנית, נמצאה רק פרקטיקה חדשנית אחת מנבאת- פרקטיקת ההוראה הדפרנציאלית. ממצא זה אינו הולם תוצאות מחקר קודם אשר מצא כי סביבת עבודה תומכת, הן מצד ההנהלה והן מצד הקולגות, תורמת, באופן כללי, לשימוש בפרקטיקות של הוראה חדשנית ופעילה (Zhu, Wang, Cai, 2013; Engels, & al). יחד עם זאת, גם במחקרים קודמים נמצא קשר ספציפי בין מענה לצרכי המורה במוסד ליכולתו לתמוך בצרכים של התלמידים (Pelletier et al, 2017; Marshik, Ashton & Algina, 2002). נראה כי ככל שמורה המורים מרגיש שייך למקום העבודה, נמצא בקשר טוב, שיתופי ותומך עם הקולגות וחווה את הקשר עם ההנהלה כמספק סביבת עבודה בטוחה ופתוחה, כך הוא מכיר את החוויה הפנימית של תחושת קשר ושייכות טוב יותר ומעוניין להעביר אותה גם לקשר שלו עם תלמידיו. לבסוף, מעניין לציין כי נמצא שדווקא מי שמחזיק בשיעור משרה קטן יותר בהוראה במכללה, משתמש יותר בהוראה דיפרנציאלית. יתכן וניתן להסביר ממצא זה בפניות זמן, כאשר למורי מורים העובדים בהוראה פחות שעות בשבוע יש פנאי רב יותר להכיר את הלומדים טוב יותר, להתאים עבורם את ההוראה באופן פרסונלי ולהתייחס לקשייהם.

לסיכום, המחקר הנוכחי ביקש לבחון תפיסות של מורי מורים וסטודנטים לגבי שימוש בפרקטיקות הוראה חדשניות בתקופת הקורונה תוך כדי התייחסות לשני משתנים רגשיים- תחושת מסוגלות ותחושת שייכות. המחקר האיר זרקור על הפער הקיים בין מורי מורים לסטודנטים בתפיסת השימוש בהוראה ולמידה חדשניות וסיפק תמונה רחבה על הקשר בין תפיסה זו להיבטים הרגשיים שנבחנו. ההתייחסות להיבטים רגשיים אלו בהקשר הרחב חשובה במיוחד בתקופה של מגפה עולמית בה ההוראה משנה פניה והלומדים, כמו גם המורים, חווים ערעור יסודי ביציבות וודאות. להלן מספר המלצות העולות ממצאי המחקר :

מתוך הממצאים עולות ההמלצות הבאות:

1. מתן כלים למרצים לפרקטיקות של הוראה שוברת סדירויות - במחקר נמצא כי מורי המורים מדווחים על שימוש רב יחסית במגוון רחב של דרכי הוראה הן חדשניות והן בדרך מסורתית. דרך ההוראה עליה דיווחו מורי המורים במידה מעט פחותה יותר (אם כי עדיין בינונית גבוהה) הנה שבירת סדירויות. בחשיבה על השתלמויות והדרכות למורי המורים כדאי אולי לחשוב על שיתוף עמיתים ומתן כלים להוראה בדרך זו.
2. חיזוק תחושת המסוגלות של הסטודנטים בהיבטים של ניהול זמן - הממצאים כי הסטודנטים מחזיקים בתחושת מסוגלות גבוהה ללמידה מקוונת ומורי המורים מחזיקים בתחושת מסוגלות גבוהה להוראה חדשנית הנם מעודדים, במיוחד בתקופה של מגפה עולמית בה אין לדעת האם נדרש לחזור ללמידה מרחוק. יתרה מכך, נראה כי ההוראה באקדמיה לא תשוב למה שהייתה ותמשיך לשלב אלמנטים היברידיים ועל כן תחושות מסוגלות אלו חשובות. לאור זאת, חשוב להתייחס לתחושת המסוגלות הבינונית של הסטודנטים בהיבטים של ניהול זמן ויצירת תכנית לימודים עצמית מסודרת. מומלץ להציע לסטודנטים במכללה סדנאות ניהול זמן מיטבי כמו גם, לשלב התייחסות להיבטים אלו בקורסים השונים.
3. המשך חיזוק האקלים החיובי בין מרצי המכללה - מהממצאים על תחושת השייכות למכללה עלו תחושות של אכפתיות, תמיכה ושיתופיות בידע. מומלץ לראשי התכניות השונות במכללה להמשיך ולהשקיע מאמץ בחיזוק אקלים זה.
4. תחושת השייכות למכללה בהיבט של הנהלת המכללה - מומלץ להמשיך ולבחון לעומק את תחושות מורי המורים לגבי היבטים שונים של שייכות הקשורים לקשר עם ההנהלה, כמו גם לנסות לחשוב על דרכים לשיפור תחושות אלו בהיבטים הבאים:
 - 4.1 הגברת תחושות של אמון והכרה מצד ההנהלה במורי המורים
 - 4.2 יצירת אקלים בו המרצים חשים במידה רבה יותר כי יש להם לגיטימציה לטעות ו/או להביע את עצמם בפתיחות
 - 4.3 הגברת תחושת השותפות בקבלת החלטות
 - 4.4 מענה על צרכים של המרצים
5. גיוון בהוראה: שילוב בין פרקטיקות חדשניות לפרקטיקות מסורתיות- תחושת המסוגלות של הסטודנטים בלמידה מקוונת נתרמת מעירוב של שימוש בפרקטיקות של הוראה פעילה לצד הוראה פרונטלית, תוך כדי התייחסות אישית ללומדים. לכן, נראה כי במיוחד

בתקופות של הוראה מקוונת מרובת שינויים, מומלץ למרצים במכללה לגוון את הוראתם בדרך שתשלב בין שיטות הוראה השמות את הלומד במרכז ומעניקות לו אחריות בלמידה לשיטות הוראה המייצרות הבנייה וודאות.

רשימה ביבליוגרפית

- הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה) (2018). למידה משמעותית : תפיסות של תלמידים, מורים ומנהלים בשנים תשע"ד - תשע"ז.
- יונג'ק, ל' וסופר, ט' (2021). **תפיסות ההוראה של מרצים בהשכלה גבוהה על למידה מקוונת במהלך COVID-19: אתגרים, הישגים והשלכות עתידיות**. כנס צ'ייס השנתי למחקרי טכנולוגיות למידה – 2021. רעננה, ישראל. 69-77.
- כהן, ע', בארוט, א', גבאי, ח' ועזרא, א' (2020). **תפיסות הסטודנטים על הוראה מקוונת בהשכלה הגבוהה לאור משבר הקורונה: גורמים מקדמים ומעכבים**. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- לוי, ת' וסלפטי-כהן, י' (2019). מתחילים בשנה א': תרומתה של למידה מבוססת פרויקטים להכשרת מורים במכללה האקדמית לחינוך על-שם קיי. **רב-גוונים: מחקר ושיח**, 17(4), 290-314.
- מור, נ. (2001). **השינויים בתפיסת מושג הלמידה כפונקציה של התנסות בסביבת למידה חדשה**. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת חיפה, המחלקה לחינוך.
- שדל, ב. (2020). תחושת המסוגלות העצמית של סטודנטים במוסדות השכלה גבוהה ותרומתה להצלחתם בלימודים האקדמיים. **הלאה, כתב העת של הפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל**, 1, 37-68.
- שרון, מ', שמעוני, פ', סובולב-מנדלבאום, ל', קופר, מ', אלזרע, פ', כוכאב, ס', הילאי, מ', חלבי, ב' וכץ, א' (2019). מראה דו-צדדית: מקומה של למידת עמיתים בהבניית הלמידה של הסטודנט במסגרת קבוצתית בתוכנית עמית אקדמיה במכללת גורדון. **רב-גוונים: מחקר ושיח**, 17(4), 253-289.
- שמר אלקיים, ט', שביט-מילר, ע' וארביב-אלישיב, ר' (2020). חוויה סטודנטיאלית אחרת בהכשרה להוראה: נקודת המבט של מורי המורים. **גילוי דעת**, 18, 59-85.

Aguilera-Hermida, P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*,

1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>

Alqurashi, M. (2016). Self-Efficacy In Online Learning Environments: A Literature Review.

Contemporary Issues in Education Research, 9(1), 45-51.

Avidov-Ungar, Orit, & Alona Forkosh-Baruch (2018). Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation. *Teaching and*

Teacher Education, 73 (1), 183-191.

Aziz, F., Kalsoom, Q., Quraishi, U., & Hasan, S. (2017). Perceptions on Gender-Based Differences in Educational Leadership. *Management in Education*, 31(2), 75-81.

Baeten, M., F., Dochy, K., Struyven, E., Parmentier, & Vanderbruggen, A. (2016). Student-Centred Learning Environments: An Investigation into Student Teachers'

Instructional Preferences and Approaches to Learning. *Learning Environments*

Research, 19, 43–62.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bates, R., & Khasawneh, S. (2007). Self-efficacy and college students' perceptions and use of online learning systems. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 175-191.

Bueno-Notivol, J., Gracia-García, P., Olaya, B., Lasheras, I., López-Antón, R., & Santabárbara, J. (2021). Prevalence of depression during the COVID-19 outbreak: A meta-analysis of community-based studies. *International journal of clinical and healthy psychology*, 21 (1)

<https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.07.007>

Burgueño, R., González-Cutre, D., Sicilia, A., AlcarazIbáñez, M., & Medina-Casabón, J. (2021). Is the instructional style of teacher educators related to the teaching

- intention of preservice teachers? A Self-Determination Theory perspective-based analysis. *Educational Review*, DOI: 10.1080/00131911.2021.1890695.
- Cao W, Fang Z, Hou G, Han M, Xu X, Dong J, Zheng J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934 . doi: 10.1016/j.psychres.2020.112934
- Cao,Y., Postareff, L., Lindblom, S., & Toom, A. (2018). Teacher educators' approaches to teaching and the nexus with self-efficacy and burnout: examples from two teachers' universities in China, *Journal of Education for Teaching*, 44 (4), 479-495.
- Cao, Y.,Postareff, L., Lindblom-Ylanne, S., & Toom, A. (2019). Teacher educators' approaches to teaching and connections with their perceptions of the closeness of their research and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 125-136.
- Carrillo, C., & Flores, M.A. (2020) COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices, *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 466-487.
- Culp-Roche, A., Hardin-Fanning, F., Tartavouille ,T., Hampton, D., Hensley, A., Wilson, J.L & Thaxton Wiggins, A. (2021). Perception of online teacher self-efficacy: A multi-state study of nursing faculty pivoting courses during COVID 19. *Nurse Education Today*, 106. DOI: [10.1016/j.nedt.2021.105064](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105064)
- Debs, L., Miller, K.D., Ashby, I & Exter, M. (2018). Students' perspectives on different teaching methods: comparing innovative and traditional courses in a technology program. *Research in Science & Technological Education*, 37 (3), 297-323.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Donche, V., & Van Petegem, P. (2011). Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies, *Research Papers in Education*, 26 (2), 207-222, DOI: 10.1080/02671522.2011.561979

Durk, J., Davies, A., Hughes, R., & Jardine-Wright, L. (2020). Impact of an active learning physics workshop on secondary school students' self-efficacy and ability.

Physical Review. Physics Education Research, 16(2), 1-17.

Fernández-Cruz, F.J., & Rodríguez-Legendre, F. (2021). The innovation competence profile of teachers in higher education institutions, Innovations in Education and

Teaching International, DOI: 10.1080/14703297.2021.1905031

Ferencz, T.L.S. (2017). Shared Perceptions of Online Adjunct Faculty in the United States Who Have a High Sense of Community. Journal of Educators Online, 14(2).

DOI: 10.9743/jeo.2017.14.2.6

Flores, M.A., & Gago, M. (2020) Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses, Journal of Education

for Teaching, 46 (4), 507-516.

Gjems, L., & Vinje, I. (2015). Teaching Future Teachers in the Subject of Pedagogy, Journal of Educational Issues, 1 (1), 2377-2263.

Gonzalez, M & Moore, N. (2020). A Comparison of Faculty and Graduate Students' Perceptions of Engaging Online Courses: A Mixed-Method Study. International Journal of

Educational Methodology, 6(1), 223-236.

Goubeaud, K., & Yan, W. (2004). Teacher Educators' Teaching Methods, Assessments, and Grading: A Comparison of Higher Education Faculty's Instructional Practices.

The Teacher Educator 40 (1), 1-16.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. Teaching and Teacher Education, 4, 63-69.

Hativa, N. (2000). The Tension between Professors' and Students' Perceptions Regarding the Academic Environment. ERIC Document 44 p. ED 444 431

Hendrickson, P. (2021). Effect of Active Learning Techniques on Student Excitement, Interest, and Self-Efficacy. Journal of Political Science Education, 17(2), 311-325.

- Hodges, C. B. (2008). Self-efficacy in the context of online learning environments: A review of the literature and directions for research. *Performance Improvement Quarterly*, 20(3–4), 7–25
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: a systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84.
- Horvitz, B.S., Beach, A.L., Anderson, M.L., & Xia, J. (2015). Examination of Faculty Self-efficacy Related to Online Teaching. *Innovative Higher Education*, 40(4), 305-316.
- Jennings, P.A. & Greenberg, M.T. (2009) The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jeong, J.S., González-Gómez, D., Cañada-Cañada, F., Gallego-Picó, A., & Bravo, J.C. (2019). Effects of active learning methodologies on the students' emotions, self-efficacy beliefs and learning outcomes in a science distance learning course. *Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 217-227.
- Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, J. (2013). Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers & Education*, 62, 149-158.
- Khaled, A. (2021). Online distance learning for translation subjects : Tertiary level instructors' and student' perceptions in Saudi Arabia . *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3), 1-13.
- Khan, K. S., Mamun, M. A., Griffiths, M. D., & Ullah, I. (2020). The mental health impact of the COVID-19 pandemic across different cohorts. *International Journal of Mental Health and Addiction*. Advance online publication. 10.1007/s11469-020-00367-0

- Kidd, W & Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542-558
- Korthagen, F., Loughran, J & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020–1041.
- Lahav, Y. (2020). Psychological distress related to COVID-19 - The contribution of continuous traumatic stress. *Journal of Affective Disorders*, 277, 129–137.
doi: 10.1016/j.jad.2020.07.141.
- Larson, L.M., Seipel, M.T., Shelley, M.C., Gahn, S.W., Ko, S.Y., Schenkenfelder, M., Rover, D.T., Schmittmann, B., & Heitmann, M.M. (2017). The Academic Environment and Faculty Well-Being: The Role of Psychological Needs. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 167-182.
- Lee, V., Dedick, R., & Smith, J. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64, 190–208
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 285–98.
- Lunenberg, M., Korthagen, F & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 586–601.
- Malm, B. (2020). On the complexities of educating student teachers: teacher educators' views on contemporary challenges to their profession. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 351-364.
- Marshik, T., Ashton, P.T., & Algina, J. (2017). Teachers' and students' needs for autonomy, competence, and relatedness as predictors of students' achievement. *Social Psychology of Education*, 20, 39-67.
- McLennan, B., McIlveen, P., & Perera, H. (2021). A Pedagogical model of autonomy, competence and relatedness for pre-service teacher educators. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 186-200.

- Meristo, M., Ljalikova, A. & Löfström, E. (2013). Looking back on experienced teachers' reflections: How did pre-service school practice support the development of self-efficacy? *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 428–444.
- Montenegro, H. M. (2020). Teacher educators' conceptions of modeling: A phenomenographic study. *Teaching and Teacher Education*, 94(4), 586–601.
- Nurfaradilla, M.N. (2017). Self-directed learning through the eyes of teacher educators. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. DOI: [10.1016/j.kjss.2017.08.006](https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.08.006)
- Peechapol, C., Na-Songkhla, J., Sujiva, S., & Luangsodsai, L. (2018). An Exploration of Factors Influencing Self-Efficacy in Online Learning: A Systematic Review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(9), 64-86
- Pelletier, L. G., Se'guin-Le'vesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 186–196.
- Quezada, L., Talbot, C & Quezada-Parker, K.B. (2020). From Bricks and Mortar to Remote Teaching: A Teacher Education Program's Response to COVID-19, *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 472-483.
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101 (3), 103303 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
- Ryan, R.M., and E.L. Deci. 2017. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: Guilford.
- Shagrir, L. (2015). Working with students in higher education – professional conceptions of teacher educators. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 783-794.
- Shen, D., Cho, M.H., Tsai, C.L., & Marra, R. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *Internet and Higher Education*, 19, 10-17.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4), e7541. DOI [10.7759/cureus.7541](https://doi.org/10.7759/cureus.7541)

Siciliano, M.D. (2016). It's the Quality Not the Quantity of Ties That Matters: Social Networks and Self-Efficacy Beliefs. *American Educational Research Journal*, 53 (2), 227-262.

Scull, J., Phillips, M., & Sharma, u., & Garnier, K. (2020). Innovations in teacher education at the time of COVID19: an Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 497-506.

Tack, H & Vanderlinde, R. (2019) Capturing the relations between teacher educators' opportunities for professional growth, work pressure, work related basic needs satisfaction, and teacher educators' research disposition, *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 459-477.

Tang, Y.M., Chen, P.C., Law, K.M.Y., Wu, C.H., Lau, Y.Y., Guan, J., & Ho, G.T.S. (2021). Comparative analysis of Student's live online learning readiness during the coronavirus (COVID-19) pandemic in the higher education sector. *Computer & Education*, 168. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210824.018>

Tsai, C.L., Cho, M.H., Marra, R., & Shen, D. (2020). The Self-Efficacy Questionnaire for Online Learning (SeQoL). *Distance Education*, 41(4).
<https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1821604>

Tsang, A & Harris, D.M. (2016). Faculty and second-year medical student perceptions of active learning in an integrated curriculum. *Advances In Psychology Education*, 40, 446-453.

Talsma, K., Schüza, B., Schwarzer, R., and Norriss, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): a meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning Individual Differences*, 61, 136–150.

Temiz, T., & Topcu, M.S. (2013). Preservice Teachers' Teacher Efficacy Beliefs and Constructivist-Based Teaching Practice. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (4), 1435–1452.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Uiboleht, K., Karm, M & Postareff, L. (2019). Relations between students' perceptions of the teaching-learning environment and teachers' approaches to teaching: a qualitative study, *Journal of Further and Higher Education*, 43 (10), 1456-1475
- Van Nuland , S., Mandzuk, D., Tucker Petrick, K., & Cooper, T. (2020). COVID-19 and its effects on teacher education in Ontario: a complex adaptive systems perspective, *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 442-451.
- Virtanen, V., & Lindblom-Ylännä, S. (2010). University students' and teachers' conceptions of teaching and learning in the biosciences. *Instructional Science*, 38, 355-370.
- Wang, S., & Lee, C. (2019). The Gap between Teachers' and Students' Perceptions of Motivation in Chinese EFL Classrooms: A Study Based on Self-Determination Theory and the 5Ts Framework. *The Journal of Asia Tefl*, 16(4), 1084-1102.
- Wilcox, D., Liu, J.C., Thall, J., & Howley, T. (2017). Integration of Teaching Practice for Students' 21st Century Skills: Faculty Practice and Perception. *Journal of Technology in Teaching and Learning*, 13(2), 55-77.
- Yavuzalp, N & Bahcivan, E. (2020). The Online Learning Self-Efficacy Scale: Its Adaptation into Turkish and Interpretation According to Various Variables. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 31-44.
- Xiong J., Lipsitz O., Nasri F., Lui L.M.W., Gill H., Phan L., Chen-Li D., Iacobucci M., Ho R., Majeed A., McIntyre R.S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *J Journal of .Affective Disorders*, 277, 55–64.
- Yuan, R. (2018). "Practice What I Preach": Exploring an Experienced EFL Teacher Educator's Modeling Practice. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 52 (2), 414-425.

- Zhu, C., Wang, D., Cai, Y., & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9–27.
- Zhu, C., & Engels, N. (2014). Organizational culture and instructional innovations in higher education: Perceptions and reactions of teachers and students. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 136-158.
- Zimmerman, W.A., & Kulikowich, J.M. (2016). Online Learning Self-Efficacy in Students With and Without Online Learning Experience. *The American Journal of Distance Education*, 30 (3), 180-191.

נספח 1: שאלון המחקר – סטודנטים

חס"א בעת קורונה- שאלון לסטודנטים

בשנים האחרונות המכללה מקדמת פיתוח פדגוגיה חדשנית המדגישה חוויה סטודנטאית אחרת (חס"א). חוויה זו כורכת בתוכה מרכיבים רבים ומגוונים. השאלון שלפניך יתייחס לחוויה זו בהקשר של הלמידה בסמסטר האחרון לאור אתגרי מגפת הקורונה. שימו לב כי השאלון אינו מתייחס לקורס ספציפי זה או אחר, אלא לחוויה הכוללת שלכם את הלימודים במהלך הסמסטר.

השאלון מנוסח בלשון אשה אך פונה לכל המינים

שנת לימודים: שנה א שנה ב שנה ג שנה ד

באיזו מסגרת את/ה לומד/ת? א. תואר ראשון ב. הסבת אקדמאים ג. תואר שני

אם אתה בתואר ראשון או הסבת אקדמאים מה תחום הלימודים? . גיל רך/יצירתי 2. יסודי 3. חינוך מיוחד 4. אנגלית 5. חינוך גופני 6. מחול/ תיאטרון-מחול 7. בימוי ותיאטרון 8. אמנות 9. אמנות העיצוב 10. תקשורת וקולנוע 11. על יסודי מדעי הרוח 12. על יסודי מתמטיקה-פיזיקה 13. על יסודי כימיה-ביולוגיה 14. ניהול עסקי חברתי 15. אחר:

אם אתה בתואר שני מה תחום הלימודים? 1. טכנולוגיות בחינוך 2. TEACH-M 3. הערכה בחינוך 4. ניהול מערכות חינוך 5. חינוך לפעילות גופנית ובריאות 6. חינוך סביבתי 7. חינוך מתמטי 8. מדעי הרוח בגישה רב תחומית 9. אוריינות חזותית 10. תרפיות באמנות 11. אחר

באיזו מידה חווית במהלך הסמסטר האחרון שימוש של מרצים במכללה בפרקטיקות ההוראה

הבאות?

כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד	
1	2	3	4	5	ניתן מקום ללמידת עמיתים ולעבודה שיתופית
1	2	3	4	5	המרצים נתנו לסטודנטים אפשרות לבצע את הלמידה באופן אסינכרוני ללא הגבלה לזמן השיעור על פי המערכת
1	2	3	4	5	המרצים קיימו את הלמידה במרחבים שונים בבית/ בחוץ
1	2	3	4	5	נעשה שימוש במגוון דרכי הערכה
1	2	3	4	5	המרצים התייחסו לקשיים אישיים של הסטודנטים
1	2	3	4	5	המרצים אפשרו לסטודנטים להציג את תוצרי הקורס בדרכים המתאימות להם
1	2	3	4	5	נעשה שימוש בשיטת הוראה אחת עיקרית
1	2	3	4	5	בקורסים שונים שולבה התייחסות לסוגיות אקטואליות
1	2	3	4	5	ניתן מקום ללמידה עצמאית של תכנים
1	2	3	4	5	במסגרת הקורסים השונים ניתן דגש על החיבור האישי של הסטודנטים לתכני השיעור
1	2	3	4	5	התקיימה למידה באמצעות פרויקטים ו/או תהליכי חקר
1	2	3	4	5	נעשה שימוש בהוראה סינכרונית והוראה אסינכרונית לסירוגין
1	2	3	4	5	המרצים עודדו בנייה של מיזמים פדגוגיים של הסטודנטים
1	2	3	4	5	המרצים עודדו שיח ביקורתי של הסטודנטים על נושאי השיעור
1	2	3	4	5	דרכי ההוראה/הפלטפורמות השונות בהן השתמשו המרצים היו עבורי מודל לעבודה בהוראה
1	2	3	4	5	התקיימו שיעורים פרונטליים בזום
1	2	3	4	5	שולבו בקורסים השונים תכנים הרלוונטיים לחייהם המקצועיים של הסטודנטים
1	2	3	4	5	המרצים הדגישו בשיעורים באופן ישיר דרכי הוראה שונות כמודל לעבודת המורה

כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד	
1	2	3	4	5	דרכי ההערכה בהן השתמשו המרצים היוו עבורי מודל לעבודה בהוראה

באיזו מידה את מרגישה מסוגלת להתמודד עם הלמידה מרחוק בהיבטים הבאים:

כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד	
1	2	3	4	5	להשלים בהצלחה את המשימות המקוונות
1	2	3	4	5	לתקשר ביעילות, באמצעים מקוונים שונים, עם מרצי הקורסים
1	2	3	4	5	להגיש משימות באופן מקוון
1	2	3	4	5	להתמודד עם בעיות טכניות
1	2	3	4	5	לנהל את הזמן המוקדש ללימודים באופן יעיל
1	2	3	4	5	ללמוד , גם כאשר המרצה של הקורס אינו נוכח ישירות בזמן השיעור
1	2	3	4	5	לחפש באינטרנט מידע אשר יסייע לי לענות על שאלות הקשורות לתכני הקורסים
1	2	3	4	5	לתקשר עם המרצה ועם שאר הסטודנטים דרך טכנולוגיות א-סינכרוניות (כמו מייל, מודל, קבצים משותפים)
1	2	3	4	5	להגיש מטלות בזמן ללא צורך בתזכורות רבות
1	2	3	4	5	להשתמש באמצעים טכנולוגיים סינכרוניים על מנת לתקשר עם סטודנטים אחרים בקורס (כמו זום, סקייפ, שיחות וידאו)
1	2	3	4	5	ליצור תכנית מסודרת להשלמת דרישות הקורסים ולעמוד בה
1	2	3	4	5	לכתוב / לייצר עבודה באיכות טובה במשימה לימודית מקוונת המוטלת עליי
1	2	3	4	5	ללמוד ולהבין את חומר הלימודים בקורס המקוון
1	2	3	4	5	למצוא פתרון כמעט לכל בעיה שעולה במהלך הלימודים המקוונים, אם אני משקיעה מאמצים בכך

תודה רבה על שיתוף הפעולה

נספח 2: שאלון המחקר – מרצים

חס"א בעת קורונה- שאלון לסטודנטים

בשנים האחרונות המכללה מקדמת פיתוח פדגוגיה חדשנית המדגישה חוויה סטודנטאית אחרת (חס"א). חוויה זו כורכת בתוכה מרכיבים רבים ומגוונים. השאלון שלפניך יתייחס לחוויה זו בהקשר של ההוראה בתקופה הנוכחית לאור אתגרי מגפת הקורונה.

*השאלון מנוסח בלשון אשה אך פונה לכל המינים

ותק במכללה :

פקולטה בה את מלמדת : א. הפקולטה לחינוך ב. הפקולטה למדעים ג. הפקולטה למדעי הרוח-חברה ד. הפקולטה לאמנויות

היקף המשרה שלך במכללה : א. 33% ומטה ב. 33%-50% ג. 50% משרה ומעלה

האם את ממלאת תפקיד ניהולי במכללה? א. כן ב. לא

באיזו מידה את /ה מסכים/מסכימה עם ההיגדים הבאים אודות המסוגלות שלך לבצע חס"א

בעידן הקורונה :

כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
1	2	3	4	5	אני מיומנת בהוראה באמצעות פדגוגיות חדשניות
1	2	3	4	5	אני מסוגלת ליישם פדגוגיה חדשנית בהקשרים שונים
1	2	3	4	5	אני מיומנת בדרכי הערכה חלופיות
1	2	3	4	5	אני מסוגלת לתכנן את ההוראה שלי בגמישות בהתאם למצב
1	2	3	4	5	אני מרגישה לא מספיק בטוחה להשתמש בפדגוגיות חדשניות
1	2	3	4	5	בשלב זה, אני מעדיפה שמרצים אחרים, המנוסים יותר בפדגוגיה חדשנית, ילמדו כך

באיזו מידה את/אתה עושה שימוש בפרקטיקות ההוראה הבאות בתקופת הקורונה?

כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
1	2	3	4	5	מתן אפשרות ללומדים לבצע את הלמידה באופן אסינכרוני ללא הגבלה לזמן השיעור על פי המערכת
1	2	3	4	5	מתן אפשרות ללומדים להוביל בעצמם שיעורים או חלקים מהשיעור ולהציג את יוזמותיהם/רעיונותיהם
1	2	3	4	5	שימוש בפלטפורמות למידה מגוונות
1	2	3	4	5	הצבת מטרות למידה זהות עבור כל הלומדים
1	2	3	4	5	בניית מיזמים פדגוגיים של הלומדים
1	2	3	4	5	התייחסות לקשיים אישיים של הלומדים
1	2	3	4	5	הפניית הלומדים ללמידה במרחבים שונים בבית/ בחוץ
1	2	3	4	5	מתן אפשרות ללומדים להציג את תוצרי הקורס בדרכים המתאימות להם
1	2	3	4	5	שימוש במגוון דרכי הערכה
1	2	3	4	5	שימוש בהוראה סינכרונית והוראה אסינכרונית לסירוגין
1	2	3	4	5	עידוד מעורבות פעילה של הלומדים בשיעורים
1	2	3	4	5	שימוש במגוון אופני הוראה
1	2	3	4	5	התאמת דרכי הוראה לצרכים השונים/ למאפיינים השונים של הלומדים
1	2	3	4	5	עידוד למידה בה הלומדים מייצרים ידע
1	2	3	4	5	חיזוק החיבור האישי של הלומדים לתכני השיעור
1	2	3	4	5	שימוש בשיטת הוראה אחת עיקרית "שעובדת"
1	2	3	4	5	מתן מקום ללמידת עמיתים ולעבודה שיתופית
1	2	3	4	5	שילוב של סוגיות אקטואליות בתכני השיעור
1	2	3	4	5	שילוב מגוון של דרכי הערכה על מנת שהלומדים יחשפו אליהן

כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד	
1	2	3	4	5	עידוד שיח ביקורתי של הלומדים על נושאי השיעור
1	2	3	4	5	הדגמה ישירה של פלטפורמות מקוונות כמודל לעבודתם כמורים
1	2	3	4	5	קיום שיעורים פרונטליים בזום
1	2	3	4	5	למידה באמצעות פרויקטים ו/או תהליכי חקר
1	2	3	4	5	שילוב תכני לימוד ודרכי הוראה הרלוונטיים לחייהם המקצועיים של הלומדים
1	2	3	4	5	מתן מקום ללמידה עצמאית של תכנים
1	2	3	4	5	הדגמה ישירה של דרכי הוראה שונות כמודל לעבודתם כמורים.
1	2	3	4	5	שילוב מגוון של דרכי הוראה/פלטפורמות הוראה על מנת שהלומדים יחשפו אליהן

באיזו מידה את/ה מסכים עם ההיגדים הבאים ביחס לתחושותיך בתקופה הנוכחית:

כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד	
1	2	3	4	5	למרצים במכללה אכפת אחד מהשני
1	2	3	4	5	האקלים במכללה מאפשר למרצים גם לטעות
1	2	3	4	5	אני משתתפת באירועי המכללה (כנסי המורים, טקסים)
1	2	3	4	5	אני מקבלת הכרה ואמון מההנהלה
1	2	3	4	5	אני מרגישה בדידות בעבודתי במכללה
1	2	3	4	5	אני שותפה להחלטות שמתקבלות במחלקה/ בתכנית/ בחוג שלי
1	2	3	4	5	אני משתתפת בשיבות צוות
1	2	3	4	5	אני יכולה להביע את עצמי בפתיחות במכללה בנושאים שונים
1	2	3	4	5	הצרכים שלי מקבלים מענה במכללה
1	2	3	4	5	כאשר אני צריכה עזרה תמיד יש לי מי לפנות
1	2	3	4	5	המכללה היא ממש כמו משפחה
1	2	3	4	5	אני משתתפת בהדרכות מקצועיות הקשורות להוראה מרחוק

5	4	3	2	1	אני משתפת ידע מקצועי עם חברי/ות הצוות שלי
---	---	---	---	---	---

תודה רבה על שיתוף הפעולה