

אפיון תפיסות למידה במגוון תחומים והשלכתן על הכשרת מורים

גילת כץ

תקציר

תכניות רבות להכשרת מורים מנסות לחולל שינוי בתפיסות הלמידה של המורים, אך אינן משיגות את יעדיהן, ומורים מתקשים לזמן דרכי למידה עמוקות-אקטיביות. בעיית הלמידה אף מחריפה במערך לימודי היהדות שהלמידה בהם דרך חיקוי ושינון מגבירה את הניכור של התלמידים ממקורות תרבותם היהודית. תרומתו וייחודו של מחקר זה, אשר עקב אחר קבוצה של סטודנטים-מורים המשתייכים לתכנית להכשרת סטודנטים מצטיינים להוראת מקצועות היהדות ומלמדים בבתי ספר ממלכתיים, הוא בכך שבחן את תפיסות הלמידה של כל אחד ואחת מן הנחקרים בשני תחומי למידה: תוכני היהדות ונורמות התנהגות. ממצאי המחקר מלמדים שהרוב המוחלט של הנחקרים אווזים בתפיסות למידה שונות זו מזו, כלומר אות/ה מורה אווזת/ בתפיסת למידה עמוקה בנוגע לתחום למידה מסוים ובתפיסת למידה שטוחה יותר בתחום למידה אחר. ממצא משמעותי של המחקר הוא שכאשר בוחנים לא רק את תחום למידת התכנים, הרוב המוחלט של הנחקרים מזמנים תהליכי למידה אקטיביים הבאים לידי ביטוי לפחות בתחום למידה אחד. מכאן אפשר להציע שבתכניות ההכשרה יכוונו את המתפשרים להוראה לאפיון תפיסות הלמידה שלהם בתחומים השונים, ולזיהוי תחום הלמידה שבו תפיסת הלמידה שלהם היא עמוקה כדי שירחיבו תפיסה זו גם לתחומי למידה נוספים.

מילות מפתח: תפיסות למידה, הכשרת מורים, הוראת יהדות, למידה אקטיבית.

רקע תאורטי

מטרות החינוך בבית הספר כוללות תחומי למידה רבים, ובהם למידת תכנים, אמנויות ומוזיקה, מיומנויות ספורטיביות, ידע ערכי, מיומנויות קוגניטיביות, נורמות התנהגות ועוד. צוות ההוראה בבית הספר בוחר באילו מתחומי הלמידה להעמיק ולזמן דרכי למידה משמעותיות ובאילו תחומים להתעמק פחות (הרפז, 2014). עם זאת, חובתה העיקרית של המערכת הבית ספרית היא הפצת ידע התכנים, ובכך היא אף נמדדת (זוהר, 2013). מכיוון שבמחקר זה נבדקו מתפשיים להוראת תוכני מקצועות היהדות, הדיון שלפנינו נדרש להוראת מקצועות היהדות, אך כוחו יפה גם לתחומי ידע אחרים. רבים טוענים כי למידת תוכני היהדות בבתי ספר ממלכתיים מטרתה עיצוב עולמם התרבותי והרוחני של התלמידים כדי שלאחר היכרות מעמיקה עם המקורות יוכלו לכוון את חייהם על פי הערכים ההומניסטיים שעולים מן המקורות, ובאמצעות למידת התכנים יעצבו אישיותם וזהותם היהודית של התלמידים (רוזנק, 2015). הבניית הזהות היהודית צריכה להעמיד במרכז את הרלוונטיות של התכנים לתלמידים, לעודד ביקורת, דו-שיח, ולתת תשומת לב לשונות החברתית לתפיסות העולם ולשאלות שמעסיקות את התלמידים (קצין ושקדי, 2011; כץ, בדפוס).

פעולותיהם של מורים המלמדים בכיתה מונחות על ידי מבנים ותהליכים מנטליים סמויים, המכוונים את דרכי ההוראה בכיתה. מורים מלמדים כדי לחולל למידה בתודעתם (mind) של הלומדים, ומכאן שיש להם תפיסה כלשהי, אם גם לא מודעת, בנוגע לתודעה של תלמידיהם וללמידה המתרחשת בה. תפיסת ה-mind של הלומדים מנחה ומכוונת את פעולות ההוראה בכיתה (מבורך ורוסו-צימט, 2010). שולמן מונה בין שבעת רכיבי הידע המאפיינים את מכלול הידע המקצועי של המורים את הידע על האופן שבו התכנים הנלמדים מיוצגים בתודעת הלומדים. לטענתו, מורים עושים התאמה להוראה על פי האופן שבו הם תופסים את תהליך הלמידה של תלמידיהם (Shulman, 1986). אם כן, תפיסת הלמידה של המורים משפיעה על סגנון הלמידה שהם מצפים מתלמידיהם ליישם, ומכאן שתפיסת הלמידה הן שמנחות את גישתם הפדגוגית של המורים, והן מתבטאות בפרקטיקת ההוראה שהם נוקטים. לאור זאת מקובלת ההנחה שאפשר לשפר את ההוראה דרך בירור התפיסות האפיסטמולוגיות ותפיסות הלמידה של המורים (Birenbaum et al., 2011).

הידע על תודעת התלמידים ועל הלמידה המתרחשת בה פעמים רבות סמוי מעיניהם של המורים עצמם, ורוב המורים לא ממשיגים את תהליכי הלמידה של תלמידיהם. מתפיסותיהם הסמויות של מורים על הלמידה של תלמידיהם ועל

אופיו של הידע נגזרות תפיסות פדגוגיות אינטואיטיביות על דרכי הוראה, ועל כן ההוראה בפועל היא הביטוי הגלוי לתפיסות אלו. למידה של מידע סמוי מורכבת יותר מהלמידה של מידע גלוי. עם זאת, חוקרים מובילים קוראים למורים לחשוף את התפיסות הסמויות שלהם באמצעות הסקה מן ההתנהגות המקצועית בפועל וכן באמצעות תהליכי רפלקציה במהלך הפעולה (in action) ועל הפעולה (action), כאשר המורים מהרהרים על פעולותיהם בכיתה במבט רטרוספקטיבי (Schon, 1987; Valcke et al., 2010). מחקר זה ביקש מן הסטודנטים-מורים להפוך את הידע הסמוי שלהם על תהליכי הלמידה של תלמידיהם לגלוי, ועל כך יפורט בהמשך.

הבחנה נוספת במחקר היא בין הידע והתפיסות המעוגנים במצבי עשייה ממשיים, שאפשר לצפות בהם בהתנהגות המקצועית בפועל, המכונות "תאוריות בפעולה" (theories in action), ובין התפיסות שעליהן מצהירים מורים כאשר הם נשאלים כיצד ינהגו במצב מסוים, המכונות "תאוריות מוצהרות" (espoused theories) (Schon, 1987). מתוך הנחה כי העשייה היא שחושפת את ה"אני האמיתי" (הרפז, 2014), מחקר זה מתייחס רק לתאוריות בפעולה, כלומר הממצאים מתבססים על פעולות המורים בכיתה ועל ההסברים שנתנו לפעולות אלו.

בספרות המחקרית מתוארות תפיסות למידה המוצגות במערכות מיון היררכיות, מתפיסה "שטוחה" לתפיסה "עמוקה". התפיסות השטוחות רואות בתלמידים "לוח חלק", ולכן מזמנות תהליכי למידה שתודעת הלומדים בהם פסיבית יחסית והם נדרשים רק לקלוט את המידע החיצוני. התפיסות העמוקות מתמקדות בתהליך שחל על תודעת הלומדים ומזמנות תהליכי למידה אקטיביים יותר שהלומדים בהם נדרשים בעצמם לפרש, להעריך וליצור, עד שהם מסוגלים להציג את הידע מנקודת מבט אישית (הדר, 2009). במחקר זה אתמקד בשש תפיסות למידה שצמחו מתוך הנתונים. הדפוסים התאורטיים לא צמחו במישרין מתוך אמירות ישירות של הנחקרים, מכיוון שהנחקרים לא הציגו את תפיסות הלמידה שלהם אגב שימוש בביטויים מהספרות המחקרית, ולכן נדרש ניתוח מסדר שני (Shkedi, 2014). את הנתונים שעלו מניתוח פעולותיהם ותפיסותיהם של הנחקרים המרתי לקטגוריות תאורטיות המופיעות בספרות המחקרית, מתוך שיח מתמיד בין הנתונים, שהם בלתי תלויים בתובנות התאורטיות, ובין תובנות תאורטיות קיימות. כך זוהו שש תפיסות למידה, המקובלות אף במחקר ומסודרות גם במחקר על פי סדר היררכי – מן התפיסות השטוחות לתפיסות העמוקות:

1. למידה דרך התניה; 2. למידה דרך חיקוי ישיר; 3. למידה דרך חיקוי באמצעות סמלים; 4. למידה דרך עיבוד קוגניטיבי; 5. למידה דרך עיבוד קוגניטיבי המשולב

בעיבוד רגשי; 6. למידה קונסטרוקטיביסטית. להלן יובא הסבר לבסיסן התאורטי של תפיסות למידה אלו וביטויין בבתי הספר.

1. למידה דרך התניה

ההנחה האפיסטמולוגית העומדת בבסיס תפיסה זו היא שהידע הוא אוסף של עובדות אוניברסליות אובייקטיביות הצריכות "להיכנס" אל ראש התלמידים (מבורך ורוסו-צימט, 2010). תאוריית הלמידה העיקרית המשתייכת לזרם זה היא הגישה ההתנהגותית, בהביורזם, הטוענת שתודעת האדם איננה בוחרת את התנהגותו, אלא גורמים בסביבתו משפיעים עליה ומעצבים אותה, ועל כן בתהליך הלמידה אין להתעניין בתהליכים העוברים על תודעת הלומדים. לפי תאוריית ההתניה האינסטרומנטלית, אפשר ללמד התנהגויות באמצעות חיזוקים חיוביים – גירויים נעימים, שמגבירים את תדירות התגובה הרצויה, ובאמצעות ענישה, הניתנת על תגובה שמעוניינים להכחיד (סקינר, 1976; Carlson, 2012). מערכת בית הספר מושתתת על מתן תגמולים חיוביים ושליליים, כגון חלוקת תעודות, פרסי הצטיינות, איומים, ענישה ומערכת ציונים, מתוך הנחה שגירויים אלו ייצרו מוטיבציה ויעודדו למידת תכנים. אחד הביטויים השגורים ביותר בעולם החינוך המשותיך לתפיסת למידה זו הוא "שיטת המקל והגזר". בבתי הספר אף מפעילים תכניות רבות של עיצוב התנהגות המבוססות על למידה דרך התניה אינסטרומנטלית. נראה כי בשל היעדר הכשרת מורים בתחומי הוראת נורמות התנהגות מורים מעדיפים גישה סמכותנית ונוקשה, המתבססת על גירויים מענישים (זיו, 2010).

2. למידה דרך חיקוי ישיר

לפי תפיסה זו, הנשענת על תאוריית הלמידה החברתית של בנדורה (Bandura, 1997), הידע נרכש דרך התבוננות באחרים ובאמצעות חיקוי ישיר של פעולות הסובבים. חיזוק לתפיסה זו התקבל עם מציאת מנגנון "נוירוני המראה" (mirror neurons) על ידי חוקרי מוח (Siegel, 2015). אחד הביטויים של תפיסת למידה זו הוא ההנחה שהתלמידים מחקים את נורמות ההתנהגות של המורה (Bonawitz et al., 2011).

פעמים רבות התלמידים בבית הספר לומדים נורמות התנהגות דרך חיקוי ישיר של דמויות בעלות משמעות בעיניהם, כגון המורה, מנהיגי הכיתה, חבר קרוב וכדומה (Bonawitz et al., 2011). יש לציין כי התלמידים לומדים דרך חיקוי בבית הספר גם נורמות שליליות, כגון העמדת פנים, מסרים כפולים ועוד (למפרט, 2013).

3. למידה דרך חיקוי באמצעות סמלים

תהליך הלמידה מתייחס להעברה מילולית באמצעות השפה. ההנחה האפיסטמולוגית שבבסיס תפיסת למידה זו היא שהידע הוא אוניברסלי, אובייקטיבי ואבסולוטי. עוד הנחה היא שטרם הלמידה הלומדים הם כלוח חלק, אינם בעלי ידע, ותהליך הלמידה הוא קבלת הידע ושמירה עליו ככלי קיבול מתמלא. שלבי הלמידה הם קבלת הידע דרך האזנה או קריאה ושינונו. מטרת הלימוד היא יצירת שימור/העתק של ידע העולם, ולכן אין התעניינות של המורה בתהליכים העוברים על תודעת הלומדים (זוהר, 2013; בק, 2014).

רוב החינוך הבית ספרי מכוון ללמידה בדרך של חיקוי באמצעות סמלים. מורים עסוקים בעיקר בהסבר, בהצגה ובהמחשה של ידע, והם מבקשים מהתלמידים "לסכם" ידע המצוי מחוץ להם ולשנונו (כרמון, 2013). מורים רבים מזמנים לימוד נורמות התנהגות דרך חיקוי באמצעות סמלים בשעה שהם משמיעים דברי מוסר ומצפים שהתלמידים יפנימו את הנורמה הראויה מתוך האזנה לדברי המורה. ברוח ההשקפה הליברלית, מורים רבים מצביעים על דמויות המגלמות תכונות מבוקשות שמופיעות בתכנים הנלמדים, מתוך ציפייה שתלמידיהם יחקו דרכי התנהגות אלו.

4. למידה דרך עיבוד קוגניטיבי

התפיסה האפיסטמולוגית המאפיינת תהליך למידה זה תופסת את הידע כאובייקטיבי, מוחלט, אוסף של עובדות חד-משמעיות הניתנות לרכישה ואיננו תלוי בתודעת האדם. אך לעומת תאוריות הרואות בלמידה תהליך פשוט של צבירת ידע בדרך של חיקוי, תפיסת למידה זו מתמקדת בתהליכים הפנימיים של עיבוד מידע, תהליכי חשיבה ועיבוד קוגניטיבי המכוונים לחשיפת הידע האובייקטיבי. ההנחה היא כי למידה היא תהליך של הקניית משמעות באמצעות דיון ביקורתי ובירור התכנים לעומקם (Jonassen, 2011).

לאחרונה שולבו בבתי הספר גם דרכי הוראה המזמנות עיבוד קוגניטיבי (זוהר, 2013; כץ, 2013), אך השפעת תאוריות חינוך החשיבה על העשייה החינוכית בבתי הספר בפועל עדיין מועטה, ורוב התכנים אינם נלמדים בדרך זו (הרפז, 2014). יש תכניות המבוססות על למידת נורמות התנהגות בדרך קוגניטיבית, ואלו הובילו לירידה בתדירות של בעיות משמעת, ואף הביאו לשיפור בהישגים הלימודיים. אך פעמים רבות מערכת החינוך אינה נעזרת בתכניות אלו, ובדרך כלל חסרים למורים ידע והכשרה כדי ללמד נורמות בדרך זו (Ramaswamy and Bergin, 2009).

5. למידה דרך עיבוד קוגניטיבי ועיבוד רגשי

התפיסה כי הרגש הוא חלק מהותי בתהליך הלמידה מתפתחת לאחרונה ועמה ההבנה כי עוררות רגשית היא בבחינת תנאי הכרחי לתהליך ההוראה. קרל רוג'רס, אשר העמיד את הלמידה על שתי תומכות – אינטלקטואלית ורגשית – טוען שכדי שתתקיים למידה לא די בתהליך קוגניטיבי, אלא צריך להתרחש אירוע חווייתי רגשי אותנטי. הפעילות הרגשית יוצרת אקטיביות, ערנות של התודעה, וכך תורמת ללמידה משמעותית יותר (Rogers, 1993). בלמידה המתבססת על עוצמה רגשית, נוסף על הממד הקוגניטיבי, העובדות נחקקות ותובנות משמעותיות נוצרות, שכן מנגנוני המוח המעבדים את הזיכרונות הרגשיים שונים מן המנגנונים המעבדים את הזיכרונות הקוגניטיביים (Apergis-Schoute et al., 2014). ככל שעוצמת הרגשות מתחזקת, גוברת ההשפעה על יצירת המחשבות והדעות, על המוטיבציה ועל הסיכוי לזכור את התכנים. הרגשות מניעים את הקשב, יוצרים משמעות עמוקה ושולטים בנטיבי זיכרון (Carlson, 2012). לממד הרגשי היבט נוסף הנשען על מחקרים שמצאו כי יכולת הלמידה נעשית יעילה יותר בכיתות שבהן המורים יוצרים אווירה רגשית חיובית, מביעים חום ודאגה לתלמידים ויוצרים סביבה אמפתית (Hamre and Pianta, 2005). אף שיש בבתי הספר תכניות המזמנות למידת תכנים באמצעות עיבוד קוגניטיבי עם עיבוד חויות רגשיות בשילוב מוזיקה, דרמה, ספרות, כתיבה אישית ועוד, נמצא ביטויים מעטים בלבד ללמידה דרך עיבוד קוגניטיבי-רגשי. בתחום למידת נורמות התנהגות יש תכניות המכוונות לתהליכים רגשיים אשר מפחיתות את בעיות ההתנהגות בבתי הספר (יריב, 2010). אך בדרך כלל חסרים למורים ידע והבנה כדי להפעיל תכניות אלו, ועל כן ברוב בתי הספר הן אינן מיושמות. זאת ועוד, ברוב בתי הספר האינטראקציה הבין-אישית נתפסת כשולית ולמורים לא נותר זמן להשקיע בבניית אווירה אמפתית (למפרט, 2013).

6. למידה קונסטרוקטיביסטית

התפיסות האפיסטמולוגיות הקונסטרוקטיביסטיות שונות שוני מובהק מהתפיסות האפיסטמולוגיות של תפיסות הלמידה שהוצגו עד כה, כולל התפיסות העמוקות יחסית, כמו למידה דרך עיבוד קוגניטיבי ולמידה דרך עיבוד קוגניטיבי ורגשי. שלא כמו בתפיסות אלו, התפיסה הקונסטרוקטיביסטית גורסת כי היודע לא נחשב ישות נפרדת שתפקידה לגלות את קיומו האובייקטיבי של המידע, אלא הוא נתפס כיוצר משמעות, חלק בלתי נפרד מיצירת הידע והתפתחותו. לתודעתו (mind) של הלומד תפקיד מכריע בתהליך יצירת הידע, שכן הלמידה היא הפקת

משמעות סובייקטיבית חדשה המשנה את הידע ואת המציאות (Vygotsky, 1986). תהליך יצירת הידע מושפע מידיעות וחוויות קודמות של הלומדים. אפשר להבחין בין שתי תפיסות קונסטרוקטיביסטיות: הקונסטרוקטיביזם הפסיכולוגי (psychological constructivism) מבית מדרשו של פיאז'ה, שטען כי למידה או התפתחות קוגניטיבית היא תוצאה של שינוי במבנים המחשבתיים הפנימיים, לאחר שהפרט מטמיע ידע חדש בסכמות הקיימות, ובעקבות זאת משנה ומפתח אותן (Piaget, 1976); והקונסטרוקטיביזם החברתי-תרבותי (social constructivism), שרואה בלמידה פעילות דינמית שבה קהילת הלומדים באמצעות דיון, שיח וחקר משפיעים על בניית הידע (Vygotsky, 1986). אף שבשיח האקדמי של השנים האחרונות תאוריות הלמידה הקונסטרוקטיביסטיות תפסו תאוצה רבה, בפועל לא הוטמעו תאוריות אלו בבתי הספר, ואפשר למצוא מקרים ספורים של זימון למידה קונסטרוקטיביסטית. הלוח שלהלן מסכם את שש תפיסות הלמידה שהוצגו.

לוח 1: סיכום תפיסות הלמידה

מקום תודעת הלומדים בתהליך הלמידה	אסטרטגיות הלמידה	תפיסה אפיסטמולוגית	זרם הלמידה
הלמידה איננה מבקשת ביטוי אקטיבי של התודעה האישית של הלומדים.	גירויים חיוביים, גירויים שליליים וענישה: דברי שבח, פרסים, עונשים, איומים, ציונים	פוזיטיביסטית - הידע אובייקטיבי, איננו תלוי בלומד	התניה אינסטרומנטלית
הלמידה איננה מבקשת ביטוי אקטיבי של התודעה האישית של הלומדים.	חיקוי דמויות משמעותיות, הפנמת דמות המורה	פוזיטיביסטית	חיקוי ישיר
הלמידה איננה מבקשת ביטוי אקטיבי של התודעה האישית של הלומדים.	קליטה דרך האזנה, קריאה, שינון, תרגול, העתקה	פוזיטיביסטית	חיקוי באמצעות סמלים

(המשך)

נוצר מתח בין רצון לזמן מעורבות אקטיבית בעיבוד קוגניטיבי של המידע ובין ניסיון לעצב את תפיסות הלומדים על סמך ידע אובייקטיבי נתון.	קידוד ועיבוד של הנתונים דרך תהליכי חשיבה המחברים בין הידע החדש לידע הקיים בזיכרון	פוזיטיביסטית	עיבוד קוגניטיבי
נוצר מתח בין רצון לזמן מעורבות אקטיבית בעיבוד קוגניטיבי ורגשי של המידע ובין ניסיון לעצב את תפיסות הלומדים על סמך ידע אובייקטיבי נתון.	קידוד ועיבוד של הנתונים בתהליכי חשיבה המשלבים עיבוד קוגניטיבי עם חוויות רגשיות כגון משחק, כתיבה יוצרת, מוזיקה ויצירת אווירה אמפתית	פוזיטיביסטית	עיבוד קוגניטיבי ורגשי
נדרשים תהליכי למידה פנימיים אקטיביים היוצרים את הידע בתהליך שיתופי בין הלומדים לסביבה.	הבניית הידע דרך חקר, רפלקציה, פרשנות אישית, יצירה, דיון ארגומנטטיבי	הידע סובייקטיבי, נבנה על ידי הלומדים	קונסטרוקטיביזם

מתודולוגיה

במחקר האורך שלפנינו נבחרה אסטרטגיית "חקר מקרים מרובים" (multiple case studies) כאמצעי להשמעת קולם הייחודי של המורים (Shkedi, 2014). כל אחד מ-14 הסטודנטים-מורים הוא ביטוי אותנטי לקול של מורים מתחילים. משתתפי מחקר זה הם סטודנטים-מורים אשר סיימו את לימודיהם בתכנית "רביבים" באוניברסיטה העברית, תכנית להכשרת מצטיינים להוראת מקצועות יהדות בבתי ספר ממלכתיים על-יסודיים. משך הלימודים בתכנית הוא ארבע שנים אינטנסיביות, ובסופן זכאים המורים הבוגרים לתואר ראשון, לתואר שני ולתעודת הוראה. איסוף הנתונים של 14 הנחקרים נעשה במשך תשע שנים,

החל בשנת ההכשרה הראשונה, במשך ארבע שנות ההכשרה ובחמש השנים הראשונות שבהן שימשו מורים בפועל.¹

המחקר נעשה בכלים איכותניים, באמצעות ראיונות ותצפיות. על פי רוב נאספו בכל שנה כשתי תצפיות וכשני ראיונות לכל נבדק/ת, כך שהמחקר מתבסס על יותר מ-120 תצפיות ו-150 ראיונות. בשיעורים שלימדו הסטודנטים-מורים נערכו תצפיות, ואלו צולמו ותומללו. במהלך הראיונות, הנושאים אופי של "ראיונות מאזכרים", הוצגה התצפית בפני הנחקרים, והם התבקשו להתייחס אליה ולתאר אותה כמו שהיא נחווית אצלם (שקדי, 2011). בדרך זו סייעו הראיונות המאזכרים לנחקרים להפוך את הידע הסמוי שלהם על תפיסת הלמידה של תלמידיהם לידע גלוי בשני אופנים: הנחקרים צפו בוידאו בביטוי בפועל של תפיסות הלמידה שלהם במעשה ההוראה שלהם בכיתה, וכן במבט רטרוספקטיבי באמצעות תהליכי רפלקציה על הפעולה (on action) (Schon, 1987), הרהרו ובחנו את דרכי הלמידה שזימנו. כך הידע שהציגו בראיונות הוא צמוד לאירועים שתרצשו בכיתה ואינו ידע כללי ומוצהר (כץ, 2013).

ניתוח הנתונים נעשה בשיטת הניתוח הנושאי (thematic analysis) בארבעה שלבים רצופים, ובכללם ניתוח ממפה, ניתוח ממוקד וניתוח תאורטי מסדר שני (Shkedi, 2014). הניתוח נעשה באופן שיטתי ומתוך שקיפות מלאה, בדיקה מדוקדקת של כל אחד מן הנחקרים בנפרד, והשוואה בין הנחקרים. כך זוהו שש תפיסות למידה. מניתוח הנתונים יצרתי "תאוריה מעוגנת בנתונים" על תפיסות למידה של סטודנטים-מורים. בגלל קוצר היריעה מוצגים במאמר שלפנינו ממצאים הקשורים רק לשתיים משאלות המחקר:²

מהן תפיסות הלמידה של הסטודנטים-מורים בכל אחד משני תחומי הלמידה שנבחנו: למידת תוכני יהדות ונורמות התנהגות?
האם כל אחד מהמורים אוחז/ת בתפיסת למידה אחידה או ייתכן שלמורה אחד/ת יש תפיסת למידה אחת ללמידת תוכני יהדות ותפיסה אחרת לנורמות התנהגות?

ממצאים

המצאים בפרק זה נלמדו הן מתוך תצפיות על דרכי הלמידה שזימנו הסטודנטים-מורים בכיתותיהם והן מתוך הראיונות המאזכרים שבהם הסבירו

1 בקרוב יצא לאור ספרו של אשר שקדי "הם לא ברחו מהכיתה", הבוחן את המאפיינים של הסטודנטים שלמדו בתכנית הכשרה ייחודית זו (שקדי, בדפוס).

2 על כלל הממצאים אפשר לקרוא אצל כץ, 2011.

הנחקרים את פעולותיהם בכיתה. ממצאי המחקר עוקבים אחרי תפיסות הלמידה של הסטודנטים-מורים, החל בתחילת דרכם בתכנית הכשרת המורים, במהלך כל ארבע שנות הכשרה ולאחר מכן בחמש השנים הראשונות של ההוראה. כאמור, המחקר הנוכחי מבקש לענות על השאלה האם אותו הנחקר/ת אוחז/ת בתפיסת למידה אחת הן בתחום למידת התכנים והן בתחום למידת נורמות התנהגות, או שתפיסת הלמידה שלו/ה שונה בכל אחד מתחומים אלו. ממצאי המחקר מצביעים על חמישה דפוסים עיקריים בקרב האוכלוסייה הנחקרת:

1. זימון תהליכי למידה עמוקים ללמידת נורמות התנהגות לעומת תפיסת למידת תכנים שטוחה (נמצאו שלשה נחקרים).
2. זימון תהליכי למידה עמוקים ללמידת תכנים לעומת תפיסת למידת נורמות התנהגות שטוחה (נמצאו שלושה נחקרים).
3. תפיסת למידת תכנים מעורבת, לעתים שטוחה ולעתים עמוקה, ותפיסות למידה שטוחות ללמידת נורמות התנהגות (נמצאו שלשה נחקרים).
4. תפיסות למידה בעלות צביון אחיד: זימון תהליכי למידה שטוחים בלמידת תכנים ובלמידת נורמות התנהגות (נמצאו שלושה נחקרים).
5. תפיסות למידה בעלות צביון אחיד: זימון תהליכי למידה עמוקים בלמידת תכנים ובלמידת נורמות התנהגות (נמצאו שני נחקרים).

מאמר זה מבקש להדגיש את התרומה של התפיסות המורכבות שאינן בעלות צביון אחיד, ועל כן יעסוק בתיאור של רוב הנחקרים, המשתייכים לשלושת הדפוסים הראשונים.³

דפוס 1: זימון תהליכי למידה עמוקים ללמידת נורמות התנהגות לעומת תפיסת למידת תכנים שטוחה

הרוב המוחלט של הנחקרים (תשעה מתוך 14) אינם מציגים תפיסת למידה אחידה ללמידת תכנים וללמידת נורמות התנהגות, אלא מציגים תפיסות למידה השונות בגישתן למעורבות התודעה בלמידה. להלן נתאר את הדפוס הראשון ובו שלושה נחקרים שתפיסת למידת נורמות ההתנהגות שלהם עמוקה ומזמנת תהליכים שבהם תודעת הלומדים אקטיבית, ואילו תפיסת למידת התכנים שלהם שטוחה. הנחקרים המשתייכים לדפוס זה מרבים לזמן למידת תכנים בדרך של

3 על שני הדפוסים האחרונים אפשר לקרוא אצל כץ, 2011.

חיקוי באמצעות סמלים. תפיסתם בפועל מתבססת על למידה דרך שינון, ולכן הם מבקשים מהתלמידים לחזור על התכנים, הם עורכים שיעורי חזרה ומזמנים מבחנים הבודקים יכולת שינון. כמו כן, המורים מעדיפים בעצמם לקרוא בקול את הטקסט המקראי, להסביר אותו ולהכתיב את הסיכום. נדגים דפוס זה דרך התבוננות בתפיסתו של עמוס, המרבה להסביר בלשונו את דברי המקרא, ואף משכתב את הטקסט המקראי לשפה קלה ומחלק את הסיפור המשוכתב לתלמידיו:

שכתבתי את הפרקים [...] סיפרתי את הסיפור במילים שלי. כשנתקלתי [...] בכיטוי או מושג שאני רוצה שהם ידעו, אני כותב אותו בשפה שלי ובסוגריים אני גם מוסיף ציטוט (עמוס, שנה ג').

עמוס שולח תלמידים שמפריעים לספרייה להעתיק את הפרק הנלמד בכיתה מתוך תפיסה שפעולת העתקת הפרק היא דרך ללמידה:

כשמפריעים לי ללמד הם צריכים ללכת לספרייה להעתיק את הפרקים שכתובים על הלוח [...] מה שעומד מאחורי זה זו המחשבה שעל ידי העתקה של פרק גם אפשר ללמוד (עמוס, שנה ה').

ראוי לשים לב כי עמוס, כמו שאר הנחקרים המשתייכים לדפוס זה, הציג את חוסר שביעות הרצון והתסכול שהוא חווה בהוראת התכנים. בעוד שתפיסת למידת התכנים המוצהרת שלו קוראת לאקטיביות תודעת הלומדים, בפועל הוא איננו מצליח ליישם תפיסה זו, ולכן לדבריו מזמן למידה בדרך של חיקוי באמצעות סמלים, כמו שמסביר עמוס:

אני לא מאמין בלימוד של שינון [...] של בקיאות [...] זה לא לימוד בעיניי [...] אבל אני מוצא את עצמי מדבר בעיקר [...] הקושי שלי [...] זה איך לשתף את התלמידים שרוב השיעור הם ידברו ולא אני [...] שהם ייצרו מנקודת מבטם [...] לא ראיתי איך עושים את זה (עמוס, שנה ו').

בניגוד לתפיסת למידת התכנים השטוחה, הנחקרים המשתייכים לדפוס זה מדגישים את התהליך הפנימי האקטיבי שהלומדים צריכים לעשות כדי ללמוד נורמות התנהגות דרך עיבוד קוגניטיבי ועיבוד קוגניטיבי-רגשי. הם מקדישים זמן יקר מן השיעורים כדי לפתח אצל התלמידים חשיבה עצמאית ועבודה על מוקד שליטה פנימי. הם מבקשים, לדוגמה, לעשות תהליך רפלקטיבי דרך כתיבת מכתבים המסבירים את התחושות והמחשבות של התלמידים ושל המורה, ובדרך

זו לעורר לחשיבה ולשינוי נורמות. הנחקרים המשתייכים לדפוס זה מרבים לקיים שיחות אישיות המעוררות את התלמידים לחשוב בכנות על מעשיהם. כך לדוגמה תיאר עמוס כיצד שיחה אישית שעודדה מעורבות אקטיבית של התלמיד הובילה את התלמיד ללמידת נורמת התנהגות:

נתתי לו לדבר על מה שקרה. זה דורש ממנו הרבה יותר לחשוב על מה שהוא עשה ולא לקבל את מה שאני חושב על המעשים שלו. הוא צריך להגיע למסקנות [...] ואחר כך הוא נכנס לכיתה ודיבר (עמוס, שנה ד').

הנחקרים המשתייכים לדפוס זה מזמנים למידה והפעלת טכניקות לשחרור רגשות ולפיתוח שליטה עצמית וניהול רגשות, בדגש על תהליכים קוגניטיביים-רגשיים, כגון דרך מדיטציה.

דפוס 2: זימון תהליכי למידה עמוקים ללמידת תכנים לעומת תפיסת למידת נורמות התנהגות שטוחה

תפיסות למידת התכנים של הנחקרות המשתייכות לדפוס זה היא עמוקה ומזמנת תהליכים שבהם תודעת הלומדים אקטיבית, ואילו תפיסת למידת נורמות התנהגות שלהן שטוחה. שלוש הסטודנטיות-מורות מזמנות למידת תכנים אקטיבית ועמוקה דרך עיבוד קוגניטיבי. הן מכוונות את התלמידים ללמידה עצמאית, לחקור נושא שבחרו, לכתוב תרגילים אישיים ואף לקרוא מאמר ולהציגו בפני הכיתה. במהלך הדיונים בכיתה הלומדים מעצבים את תפיסותיהם באמצעות קונפליקט קוגניטיבי המערער על המובן מאליו, שאותו מזמנות המורות. נדגים דפוס זה דרך התבוננות בתפיסתה של איריס, אשר מגדירה את הכיתה "מין מעבדה כזאת של מחשבות". כשאיריס לימדה את מגילת רות, לדוגמה, והתמקדה בתהליך שעברה רות מהשתייכות למואב להשתייכות לבני ישראל ובתופעת הגיור, היא זימנה דיון בשאלה מה הופך אדם ליהודי:

איריס: מה זה להיות יהודי? מה זה אומר?

תלמיד: להיות יהודי זה להודות שאתה יהודי [...] ושאתה גאה בזה [...].

איריס: אני רוצה להבין איך עושים את זה בפועל [...] מה הוא צריך לעשות?

תלמידה: קודם כול לקבל על עצמו את כל הדברים של היהדות ואת כל המצוות ואת כל הדברים שחייבים לעשות, ולעשות ברית (איריס, שנה ב').

הנחקרות המשתייכות לדפוס זה מזמנות כשלב שני המעמיק את למידת התכנים שילוב של עיבוד רגשי עם עיבוד קוגניטיבי, ובאמצעות כתיבה אישית ודמיון מודרך, אמנות, שירה ומוזיקה הן מבקשות ליצור חיבור רגשי של התלמידים לתכנים. כך מסבירה איריס, המזמנת לימוד של יצירות אמנות הרלוונטיות לפרקי התנ"ך הנלמדים בכיתה:

אני משתמשת המון ביצירתיות [...] דמיון מודרך שמתקשר לחומר [...] ואני מביאה המון שירה לשיעורים [...] נורא חשובה לי ההתרגשות של הלמידה [...] זו המטרה שלי בהוראה: המקום הנפשי, הבנייה, הדיון הזה על האישיות שלהם (איריס, שנה ו').

בניגוד מוחלט לתפיסת למידת התכנים העמוקה והאקטיבית, הנחקרות המשתייכות לדפוס זה מזמנות למידת נורמות התנהגות דרך חיקוי באמצעות סמלים והתניה אינסטרומנטלית, דרכי למידה שטוחות שבהן תודעת התלמידים פסיבית יחסית. הן מזמנות גירויים חיוביים ושלייליים, אומרות לתלמידים כיצד נכון לנהוג ומצפות שמתוך האזנה וחיקוי של דברי המוסר שלהן ילמדו התלמידים את הנורמה הראויה. כאשר תלמידיה של איריס, לדוגמה, גיחכו לשמע מילים ארוטיות המופיעות בשיר השירים, איריס לא עוררה אותם לחשיבה על התנהגותם, אלא אמרה:

העניין המיני והארוטי עולה פה, אתם כיתה י"ב, אם אתם עושים מזה צחוק, זה לא ראוי ולא מכבד את התנ"ך [...] בואו נתייחס לזה כאנשים בוגרים (איריס, שנה ו').

בריאיון המאזכר אמרה איריס כי היא מאמינה שהאזנה לאמירות והיגדים אלו משפיעה ויוצרת למידה של נורמות התנהגות ראויות:

זה "משפטי מורות" כאלה, אבל יש בהם. אמרתי את זה כי אני חושבת שחשוב להגיד את זה (איריס, שנה ו').

איריס, כמו שאר הנחקרות המשתייכות לדפוס זה, מבקרת את עצמה על כך שבלמידת נורמות התנהגות היא מזמנת יותר מדי למידה בדרך של חיקוי באמצעות סמלים ולא מצליחה לזמן תהליכים משמעותיים כמו שהיא מצליחה בלמידת תכנים, וכך היא אומרת:

אפשר להגיד להם "ככה צריך, ככה לא צריך", אך הם לא לומדים ככה [...] למה אני מרגישה שכל השיעור זה מאבק? כי אני גם נאבקת עם עצמי, ואני הקשוחה ואני הרושמת ואני המענישה (איריס, שנה ד').

דפוס 3: תפיסת למידת תכנים מעורבת, לעתים שטוחה ולעתים עמוקה, ותפיסת למידת נורמות התנהגות שטוחה.

תפיסת למידת נורמות ההתנהגות של שלושת הנחקרים המשתייכים לדפוס זה הן תפיסות שטוחות. לעומת זאת, תפיסת למידת התכנים שלהם לעתים מזמנת למידה שטוחה ולעתים מזמנת תהליכי למידה שבהם תודעת הלומדים אקטיבית יותר. השלב הראשון בתפיסת למידת תכנים של המשתייכים לדפוס זה הוא חיקוי באמצעות סמלים. הם מוסרים תכנים באופן פרונטלי, מתוך הנחה שהלמידה תיעשה דרך האזנה לדבריהם; הם מקריאים את הפסוקים ובעצמם מסבירים אותם; מכתיבים סיכומי שיעור; מרבים לשאול שאלות ברמה קוגניטיבית נמוכה (Bloom, 1965); ומבקשים מהתלמידים פעולות רבות של שינון. אסף, לדוגמה, התמקד בשיעור בתיאור המיקום של חוות יאיר שבגלעד (המוזכרת בספר שופטים פרק י'). הוא הסביר באופן פרונטלי את מיקום חבל ארץ זה, שאל את הכיתה שאלות מידע שהתלמידים רק מנחשים את תשובותיהן, ולא כיוון אותם לתהליכי חשיבה:

אסף: כולם יודעים איפה זה חוות יאיר, נכון?

תלמיד: איפה?

תלמידה: לא.

אסף: איפה זה הגלעד, מישהו יודע איפה זה הגלעד?

תלמידה: בגלעד!

אסף: גלעד זה הרים בצפון ליד הכנרת, קצת מזרחה מצפון לבשן.

תלמיד: תגיד איפה זה אם אני בא מחיפה (אסף, שנה ב').

לעתים המשתייכים לדפוס זה אינם מסתפקים ברכישת העובדות דרך חיקוי באמצעות סמלים, אלא מוסיפים ומזמנים, כשלב שני של הלמידה, גם למידה דרך עיבוד קוגניטיבי של התכנים. הם מקיימים דיונים מעוררי חשיבה בכיתה, ומעלים שאלות מעוררות, לעתים אף מתוך הכוונת הכיתה ללימוד בחברותות עם קריאת הטקסט והבנתו. כאשר אסף לימד, לדוגמה, את מעשי בני ישראל

המתוארים בספר שופטים פרק י', הוא זימן לתלמידיו את שאלת החשיבה: האם אלוהים יבוא לעזור לבני ישראל החוטאים? רוב התלמידים התבססו על הנחת היסוד כי אלוהים תמיד עוזר לבני ישראל, ואסף ערער הנחת יסוד זו:

אסף: אז מה יהיה, האם ה' יעזור להם? מה ה' אומר לבני ישראל במשפט הזה?

תלמידה: לכו לאלוהים שלכם.

תלמיד: אבל זה ברור שה' יעזור לבני ישראל.

אסף: למה זה ברור שה' יעזור לבני ישראל? (אסף, שנה ב')

כדי לעודד את החשיבה הביקורתית מזמן אסף עבודות כיתה שבהן התלמידים צריכים לכתוב שאלות ביקורתיות על הטקסט, וכך הוא מתאר:

אני מקפיד לעשות לפחות פעם בחודש וחצי איזשהו תרגיל שאני נותן להם לקרוא משהו ואני מבקש מהם לכתוב על זה את כל השאלות הביקורתיות שהם יכולים [...] וכך אתה מלמד את התלמידים להבין, להבחין ולשאול (אסף, שנה ו').

תפיסת למידת נורמות התנהגות של המשתייכים לדפוס זה היא שטוחה, ומתבססת על למידה דרך התניה אינסטרומנטלית. הם מאמינים כי חיזוקים חיוביים וענישה עוזרים לתלמידיהם ללמוד את הנורמות הראויות, ומרבים לשלב דרכי למידה אלו בשיעוריהם. אסף, לדוגמה, קבע בכיתתו כלל שכל הפרעה מוסיפה דקת לימוד לשיעור וכל התנהגות ראויה מפחיתה דקה מהשיעור. לדבריו, תמריץ זה הוביל את התלמידים לנהוג על פי הנורמות הראויות:

התחילה דינמיקה כזו שאני סופר להם דקות. כל פעם שמפריעים מוסיף דקות, וכל פעם שהם בסדר מוחק דקות. זה הגיע לידי כך שהיום הם צוברים יותר דקות מינוס מאשר דקות פלוס, ואני משחרר אותם מוקדם יותר. זה מאוד הצליח [...] מהפך שלם [...] מכיתה שפשוט היה סבל להיכנס אליה, אני מחכה להיכנס אליה (אסף, שנה ה').

מסקנות והמלצות

ייחודו של מחקר זה הוא בבחינת תפיסותיהם של סטודנטים-מורים את תהליך הלמידה, מתוך התייחסות לשני תחומי למידה שונים: למידת תכנים ולמידת נורמות התנהגות. המחקר מברר את תפיסות המורים בפועל באמצעות ממצאים המתבססים על תצפיות בשיעורים וראיונות מאזכרים. תפיסות הלמידה מוינו על פני רצף שבין למידה שטוחה, שבה תודעת הלומדים פסיבית יחסית בלמידה, ובין למידה עמוקה, שבה יש מעורבות אקטיבית של תודעת הלומדים בתהליך הלמידה (הדר, 2009; Birenbaum et al., 2011). בראשית הדיון יתוארו ממצאים מרכזיים שנמצאו במחקר זה, ובסופו ייגזרו מממצאים אלו תובנות לתכניות להכשרת מורים.

ממצא ראשון: תפיסת הלמידה של אותו/ה מורה משתנה בין תחומי הלמידה השונים

תוצאות מחקר זה, שתוארו בהרחבה בפרק הממצאים, מלמדות שרוב הנחקרים (תשעה מתוך 14) אווזים בתפיסות למידה שונות ואף מנוגדות בתחומי הלמידה השונים. כלומר תפיסת הלמידה של אותו/ה מורה משתנה בין תחומי הלמידה. עוד מעידים ממצאי המחקר כי כאשר בוחנים לא רק את תחום למידת התכנים, הרוב המוחלט של הנחקרים (11 מתוך 14 נחקרים) אינם מסתפקים בזימון תהליכי למידה שטוחים, אלא מזמנים גם תהליכי למידה אקטיביים דרך עיבוד קוגניטיבי, עיבוד קוגניטיבי-רגשי או קונסטרוקטיביזם הבאים לידי ביטוי לפחות בתחום למידה אחד. אנו רואים בממצא זה את אחת המסקנות המשמעותיות של המחקר, שכן הוא מלמד שרוב המורים הנחקרים אווזים בתפיסות למידה עמוקות לפחות בתחום למידה אחד. ממצא זה שונה מן המקובל בספרות המחקרית, שלפיה רוב המורים מכוונים בעיקר ללמידה שטוחה דרך זכירה והעתקה (בק, 2014).

ממצא שני: תפיסות למידת נורמות התנהגות דלות ושטוחות יחסית לתפיסות למידת התכנים

מחקר זה השווה את תפיסות הלמידה בפועל של המורים בתחומי למידת תכנים ובתחומי נורמות התנהגות. הממצאים מעידים שבתחום של למידת נורמות התנהגות נחקרים רבים (תשעה) זימנו בעיקר פעולות למידה שטוחות דרך התניה אינסטרומנטלית וחיקוי. כמו כן, כאשר במהלך הריאיון המאזכר נתבקשו הסטודנטים-מורים להסביר את פעולותיהם בכיתה בתחום של למידת נורמות,

הניסוחים של רובם היו דלים ובעלי ביטויי המשגה מצומצמים. היו שהתקשו לבטא באופן רפלקטיבי את המניעים לפעולותיהם, ורבים מהם הביעו חוסר נחת מפעולותיהם בכיתה וביקרו את עצמם על שאינם מזמנים למידה משמעותית. בריאיון המאזכר של כנרת, למשל, לאחר שצפתה בשיעור שבו תלמידיה הפריעו והיא איימה שיהיה להם בוחן, היא תיארה בדמעות את התסכול שלה על שהיא לא מצליחה לזמן לתלמידיה למידת נורמות משמעותית:

אני מעירה, מאיימת [...] השיטה היא לא להעיר, זה ברור לי, אבל באותו רגע אני לא מצליחה (נאנחת ודומעת) [...] זה ערער לי את הביטחון [...] אני לא יודעת איך לעשות זאת אחרת (כנרת, שנה ה').

המלצות אופרטיביות להכשרת מורים הנגזרות מתוך מסקנות המחקר:

א. ממצאי מחקר זה מלמדים שהרוב המוחלט של המורים (11 מתוך 14 נחקרים) זימנו תהליכי למידה אקטיביים דרך עיבוד קוגניטיבי, עיבוד קוגניטיבי-רגשי או קונסטרוקטיביזם לפחות בתחום למידה אחד. כאמור, אנו רואים בממצא זה את אחת המסקנות המשמעותיות של המחקר, שכן מתוך ממצאים אלו אפשר להציע שכדי להרחיב את הלמידה העמוקה והמשמעותית בבתי הספר אין צורך לחולל מהפך בתפיסות הלמידה של המורים (משימה כמעט בלתי אפשרית), אלא אפשר לקיים תהליך של זיהוי והרחבה שיתואר להלן. ראוי שבהכשרת מורים יכוונו את המתכשרים להוראה לזהות את תפיסות הלמידה שלהם בתחומי למידה שונים (ואף ביותר משני תחומי הלמידה שהוצגו במאמר זה). לאחר מכן ראוי לכוון את הסטודנטים לזהות את התחום שבו תפיסת הלמידה שלהם בפועל היא עמוקה, ולאפיין ביסודיות תפיסת למידה זו, מתוך בחינה אם דרכי הלמידה משתייכות לעיבוד קוגניטיבי, רגשי או קונסטרוקטיביזם. לאחר מכן ראוי שהמנחים בהכשרה יעודדו את הסטודנטים בדרך רפלקטיבית להרחיב את תפיסת הלמידה העמוקה שכבר קיימת אצלם בתחום אחד גם לתחומי למידה נוספים שבהם הייתה תפיסתם עד כה שטוחה. נדגים תהליך הכשרה זה דרך עמוס המתואר במחקר זה בדפוס הראשון. עמוס מזמן למידת תכנים שטוחה דרך חיקוי באמצעות סמלים, הבאה לידי ביטוי בשכתוב הטקסט המקראי לתלמידיו ולימוד דרך העתקת הטקסט. בניגוד לכך, בלימוד נורמות מזמן עמוס למידה עמוקה דרך עיבוד קוגניטיבי הדורש מתלמידיו לחשוב באופן אישי ועצמאי על פעולותיהם. בהליך ההכשרה יונחה עמוס לזהות את מאפייני תפיסתו העמוקה בלמידת נורמות, ובתהליך רפלקטיבי ירחיב עקרונות אלו גם ללמידת תכנים.

ב. מחקר זה מלמד שתפיסות הלמידה של נורמות ההתנהגות הן דלות ושטוחות יותר מתחום התכנים. לנוכח ממצאי מחקר זה ראוי שבתכניות ההכשרה ירחיבו את תחומי ההתייחסות לא רק לתחום למידת התכנים, אלא גם לתחומי למידת נורמות. רוב תכניות ההכשרה מקדישות מעט, אם בכלל, לתחומי למידת נורמות התנהגות אף שבפועל בבתי הספר המורים נדרשים להתמודד שעות רבות עם נורמות התנהגות. מומלץ שבמהלך ההכשרה ירכשו הסטודנטים מושגים הקשורים ללמידת נורמות התנהגות, יעשו תהליכים רפלקטיביים לשם זיהוי תפיסותיהם בתחומים אלו, יקבלו כלים כיצד לפתח ולהעמיק אותן, וכל זאת כדי שיזמנו בכיתותיהם תפיסות למידה עמוקות יותר גם בתחום זה.

מקורות

- בק, ש', 2014. "לרדת מהעץ: מבט חדש על התנסות בהכשרת המורים", ביטאון מכון מופ"ת 53: 6-12.
- הדר, ל', 2009. "חשיבה גלויה", הד החינוך פ"ג: 70-73.
- הרפז, י', 2014. "תנאים ללמידה משמעותית", הד החינוך פ"ח: 40-45.
- זיו, א', 2010. פסיכולוגיה בחינוך, רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- זוהר, ע', 2013. ציונים זה לא הכול: לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי, בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- יריב, א', 2010. יש לי עיניים בגב, טיפול בבעיות התנהגות בבית הספר, אבן יהודה: רכס פרויקטים חינוכיים בע"מ.
- כץ, ג', 2011. "תפיסות תהליכי למידה של סטודנטים להוראה ומורים מתחילים: חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות", חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- _____, 2013. "למלא את הדלי או להבעיר את האש?: בין חזון למציאות בתפיסות למידה של סטודנטים-מורים למקרא בתכנית להכשרת מצטיינים", החינוך וסביבו לה: 127-146.
- _____, בדפוס. "כמעין המתגבר: על הכשרת מורים למקרא המזמנים למידה עמוקה".
- כרמון, א', 2013. "מדיניות מורים בשבר גאולוגי-פדגוגי", בתוך: החינוך ושברו: לקראת פרדיגמה חדשה בחינוך, חוברת הכנה לכנס אלי הורביץ לכלכלה וחיברה 2013, עמ' 5-16.
- למפרט, ח', 2013. ילדים חסרי ערך על מחירי החינוך ההישגי, תל אביב: מכון מופ"ת.

מבורך, מ' ורוסו-צימט, ג' (עורכות), 2010. התודעה הלומדת: הלמידה מבעד לעדשת המצלמה, ירושלים: מאגנס.

סקינר, ב"פ, 1976. ביהיבויזים, תל אביב: צ'ריקובר.

קצין, א', ושקדי, א', 2011. "הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה", דפים 51: 83-57.

רוזנק, מ', 2015. הוראת תרבות ישראל: בין הערכי לרלוונטי, עורך: אשר שקדי, תל אביב: האוניברסיטה העברית בירושלים ומכון מופ"ת.

שקדי, א', 2011. המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני, הלכה למעשה, תל אביב: רמות.

—, בדפוס. הם לא ברחו מהכיתה.

- Apergis-Schoute, A. M., Schiller, D., Ledoux, J. E. and Phelps, E. A., 2014. "Extinction Resistant Changes in the Human Auditory Association Cortex following Threat Learning," *Neurobiology of Learning and Memory* VI (113): 109–114.
- Bandura, A., 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York: Freeman and Company.
- Birenbaum, M., Kimron, H. and Shilton, H., 2011. "Nested Contexts That Shape Assessment for Learning: School-Based Professional Learning Community and Classroom Culture," *Studies in Educational Evaluation: Special Issue on Assessment for Learning* 37 (1): 35–48.
- Bloom, B., 1954. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, London: Longmans.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E. and Schulz, L., 2011. "The Double-Edged Sword of Pedagogy: Teaching Limits Children's Spontaneous Exploratory and Discovery," *Cognition* 120 (3): 322–230.
- Carlson, N. R., 2012. *Physiology of Behavior*, Boston: Allyn & Bacon.
- Siegel, D. J., 2015. *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*, New York and London: Guilford Press.
- Hamre, B. K. and R.C. Pianta, (2005). "Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?" *Child Development* 76 (5): 949-967.

- Jonassen, D. H., 2011. "Ask Systems: Interrogative Access to Multiple Ways of Thinking," *Educational Technology Research and Development* 59 (1): 159–175.
- Piaget, J., 1976. *The Grasp of Consciousness*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ramaswamy, V. and Bergin, C., 2009. "Do Reinforcement and Induction Increase Prosocial Behavior? Results of a Teacher-Based Intervention in Preschools," *Journal of Research in Childhood Education* 23 (4): 527–538.
- Rogers, C. and Freiberg, H. J., 1993. *Freedom to Learn*, New York: Merrill.
- Schon, D. A., 1987. *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Shkedi, A., 2014. *Qualitative Data Analysis with an Essential Software Tool*, Tel Aviv: Contento de Semrik.
- Shulman, L. S., 1986. "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching," *Educational Researcher* 15 (2): 4–14.
- Valcke, M., Sang, G., Rots, I. and Hermans, R., 2010. "Taking Prospective Teachers' Beliefs into Account in Teacher Education," *International Encyclopedia of Education*, Ghen, Belgium: Ghent University, pp. 622–628.
- Vygotsky, L. S., 1986. *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press.

gilat.katz@mail.huji.ac.il