

מיכל דל ורחל הס־גרין

אסטרטגיות למידה ברג"ב

תקציר

אסטרטגיות למידה חשובות מאוד מכיוון שהן משפרות את תהליך הלמידה ומקשרות בין תחומים מגוונים. מחקרים רבים מראים שאפשר להקנות אסטרטגיות למידה לתלמידים ולמורים, ולכן חשוב לבחון אסטרטגיות אלה אצל פרחי הוראה. מאמר זה יעסוק במחקר פעולה שנעשה עם סטודנטיות מצטיינות במכללה להכשרת מורים במשך כמה חודשים. במחקר זה נבחנו אסטרטגיות קיימות של הסטודנטיות ונערכה סדנה שנלמדו ותורגלו בה אסטרטגיות למידה בתחומים של ניהול זמן וקשב. המחקר היה איכותני וניסה לבחון אילו אסטרטגיות למידה יש אצל סטודנטיות בתוכנית המצוינות בתחילת לימודיהן, ואילו אסטרטגיות מתפתחות במהלך הלימודים ובמהלך הסדנה. נמצא כי למשתתפות יש תפיסה עצמית חיובית בתחומים של מוטיבציה, השתדלות, חריצות ומאמץ וכי ישנן אסטרטגיות לניהול זמן בקרב הסטודנטיות עוד מימי בית הספר התיכון, בעיקר בהכנה למבחנים. לדברי הסטודנטיות, האסטרטגיות שנלמדו תרמו לשיפור ניהול הזמן והלמידה ולרגיעה מלחץ הלימודים. מאמר זה מדגיש את חשיבות ההקניה של אסטרטגיות למידה לסטודנטיות מצטיינות להוראה. על אף שרוב המחקרים בתחום של אסטרטגיות למידה עסקו בסטודנטים עם קשיי למידה, הוראה של אסטרטגיות יכולה לתרום לאוכלוסיית הסטודנטים המצטיינים.

מילות מפתח: רג"ב; אסטרטגיות למידה; הוראת אסטרטגיות למידה; ניהול זמן; ניהול קשב; סטודנטים מצטיינים; תוכנית מצוינות.

מבוא

אסטרטגיות למידה חשובות מאוד מכיוון שהן משפרות את תהליך הלמידה ומקשרות בין תחומים מגוונים, דברים אלו אינם נלמדים בדרך רשמית בבתי הספר ומכללות. נתאר אסטרטגיות מגוונות ודרכים לפיתוח אסטרטגיות אצל תלמידים ופרחי הוראה. כמו כן נבחן הוראה של אסטרטגיות לפרחי הוראה מצטיינים.

אסטרטגיות למידה וחשיבותן

אסטרטגיות למידה הן תוכניות מוגדרות המיועדות להשגת מטרות לימודיות ביעילות (קניאל, 2006). חשיבותן של אסטרטגיות אלו מתבטאת בקידום תחושת מסוגלות בלמידה, הנאה ושכלול של תהליך הלמידה ושיפור ההישגים. פיתוח אסטרטגיות תורם ליכולת העברה וקישוריות בין תחומים מגוונים וכן ליכולת להתאים את האסטרטגיה לחומר הנלמד. אסטרטגיות יכולות לעזור גם בתחום המטא־למידה, כלומר בתחום שבו אנחנו חושבים ומשפרים את הלמידה שלנו (Dignath & Veenman, 2021).

סוגים של אסטרטגיות

ישנם סוגים רבים של אסטרטגיות למידה. יש אסטרטגיות לחיזוק יכולות מסוימות הנדרשות לתהליך הלמידה, כמו זיכרון, ארגון, פתרון בעיות, ויש אסטרטגיות גבוהות יותר שלעיתים נקראות מטא־אסטרטגיות (קניאל, 2006).

אסטרטגיות זיכרון מיועדות לקידוד טוב יותר של מידע ושיפור יכולת השליפה של מידע זה בזמן ובהקשר המתאים. אסטרטגיות אלו נשענות על ארגון המידע בדרכים אלה: סמנטי, חזותי (למשל תמונות או טבלאות), כרונולוגי, רגשי, קישור למשמעות. אסטרטגיות זיכרון נעזרות בחשיבה ביקורתית וקישור לידע קודם.

אסטרטגיות אורייניות הן אסטרטגיות לשיפור הבנת הנקרא, הבעה בכתב, פתרון בעיות מתמטיות. לעיתים מחלקים אסטרטגיות אלו לתת־אסטרטגיות על פי תחומי דעת מגוונים. אסטרטגיות אורייניות נלמדות כבר מגיל גן ובית הספר. אסטרטגיות לוגיות מיועדות לייעול תהליכים לוגיים, כמו מיון, הכללה, השוואה והסקת מסקנות.

אסטרטגיות לניהול עצמי הן אסטרטגיות התורמות לייעול תהליכים, כמו זיהוי קשיים, הצבת מטרות, קבלת החלטות, תכנון או ניהול זמן. תהליכים אלו נשענים על התפקודים הניהוליים של האדם, ותורמים רבות לשיפור וטיוב תהליך הלמידה כולו. אסטרטגיות ניהול זמן מוכרות כתורמות להצלחה אקדמית. ישנם מודלים להבנת קשרים של אסטרטגיות ניהול זמן למעורבות, למידה והישגים (Wolters & Brady, 2021). מטא־אסטרטגיות כוללות דרכים למציאת האסטרטגיה המתאימה מתוך מגוון אסטרטגיות הלמידה הקיימות, ואסטרטגיות אלו יכולות לעזור במיקוד וקשב בתהליך הלמידה.

אסטרטגיות למידה משפיעות גם על איכות הלמידה. לעיתים פיתוח אסטרטגיות למידה יסייע בקידום סטודנטים תת־משיגים. על אף שרוב המחקרים עוסקים באוכלוסיות תת־משיגות ובסטודנטים עם לקויות למידה והפרעות קשב, אסטרטגיות למידה יכולות לשפר את הישגי התלמידים גם בקבוצות של מצטיינים (Bennett-Rappell & Northcote, 2016; Scruggs et al., 2011; Weinstein et al., 1985).

אם כן, הוראת אסטרטגיות לתלמידים וסטודנטים חשובה ועשויה לתרום לשיפור ההישגים שלהם. סטודנטים להוראה שילמדו אסטרטגיות למידה יוכלו לשפר את יכולת הלמידה שלהם, ובעתיד להקנות את האסטרטגיות לתלמידיהם.

אסטרטגיות למידה לסטודנטים להוראה

אסטרטגיות למידה הן כלים חיוניים מאוד לתלמידים ולמורים. שימוש באסטרטגיות למידה תורם לארגון מידע, לקישוריות ויכולות שליפת מידע ויכולות למידה כלליות (Dembo, 2001; Weinstein et al., 2011). מורים הלומדים ומפתחים את אסטרטגיות הלמידה והעבודה שלהם, יוכלו לפתח דרכי הוראה התומכות בפיתוח האסטרטגיות של תלמידיהם (Valtonen et al., 2021).

אסטרטגיות למידה קשורות גם לתכונות כמו מוטיבציה ויכולת להתמיד במצבים מאתגרים (Kim et al., 2020; Pintrich, 2004). למידה של מגוון אסטרטגיות מאפשרת בניית סל כלים ללומד, דבר התורם בהתאמת האסטרטגיה למשימה. יתרה מזו, בחירת האסטרטגיות היא אישית, כלומר ייתכן שסטודנטים שונים זה מזה יבחרו אסטרטגיות שונות זו מזו לפתרון אותה בעיה. עם זאת, לא די להכיר אסטרטגיות מגוונות ואף להבין כיצד להיעזר בהן, אלא חשוב לתרגל ולתחזק את המוטיבציה לשימוש באסטרטגיות לאורך הלמידה (Weinstein et al., 2011).

אסטרטגיות לניהול עצמי מאחדות בין היכולת ובין הרצון ללמידה ומאפשרות לסטודנטים לנהל את הלמידה שלהם. בין אסטרטגיות אלו נמצאות גם אסטרטגיות לניהול זמן. ניהול זמן מתחיל מרמה כללית יותר, ניהול לטווח ארוך, שממנו נגזר גם ניהול זמן לטווח קצר. ניהול זמן תורם גם לניהול חרדה גבוהה והפחתתה, שימוש בהצלחה לימודית לפיתוח ביטחון בלמידה ולמעקב מטאקוגניטיבי אחר תהליך הלמידה. ניהול זמן בטווח הקצר מאפשר מיקוד תשומת לב ושימור קשב לאורך זמן (Magno, 2009). סטודנטים זקוקים לכלים לפיתוח אסטרטגיות ולמציאת אסטרטגיות חלופיות כאשר אלו אינן יעילות. העמקה ושימוש באסטרטגיה מסוימת עשויות לעזור גם למורים בתהליך ההוראה (Weinstein et al., 2011).

מחקרים רבים מתמקדים בשימוש באסטרטגיות למידה בקרב אוכלוסיות סטודנטים עם לקויות למידה או קשיי קשב וריכוז. למשל, במחקר נעשתה השוואה בין אסטרטגיות למידה של סטודנטים עם הפרעת קשב לסטודנטים עם לקויות למידה ולסטודנטים בלי לקויות אלו, ונמצא כי סטודנטים עם הפרעות קשב נוטים להשתמש באסטרטגיות למידה שונות משתי הקבוצות האחרות. סטודנטים עם הפרעות קשב קיבלו תוצאות נמוכות יותר מהסטודנטים בשתי הקבוצות האחרות בתחומים אלה: ניהול זמן, קשב, בחירת רעיונות מרכזיים ואסטרטגיות הכנה למבחן. עוד נמצא כי במדדים של מוטיבציה, חרדה, תהליך עיבוד מידע ובחינה עצמית סטודנטים עם הפרעת קשב ולקויות למידה הראו תוצאות נמוכות יותר מסטודנטים ללא לקויות אלו. בעמדות כלפי הלמידה ובמידת השימוש בחומרי עזר, סטודנטים עם הפרעות קשב וסטודנטים ללא הפרעה הראו מדדים דומים, אך שונים מהמדדים של סטודנטים עם לקויות למידה (Weyandt & DuPaul, 2006).

לעומת זאת, מחקרים על אסטרטגיות למידה של סטודנטים מצטיינים הם נדירים בספרות המקצועית. אסטרטגיות למידה מתפתחות בדרך כלל מתוך צורך או קושי, ולכן תלמידים שלא חווים אתגר במהלך הלימודים על פי רוב לא מפתחים אסטרטגיות לימודיות של ממש. אף שנראה כי אסטרטגיות למידה הן דבר נרכש והיו ניסיונות ללמד אותן כקורסים בפני עצמם או בתוך נושאים אחרים, ישנן אסטרטגיות שלא נלמדות במפורש אלא מתפתחות מתוך ניסוי וטעייה. מחקרים מראים כי לסטודנטים מצטיינים יש אסטרטגיות למידה מסוימות, גם אם קשה להם להגדיר באיזו אסטרטגיה הם משתמשים (Scruggs et al., 1985).

הוראת אסטרטגיות למידה

מחקרים מציינים את החשיבות של הקניית אסטרטגיות למידה בסמסטר הראשון ללימודים. במחקר מקיף והשוואתי נמצאה השפעה ברורה על הישגי הסטודנטים שלמדו אסטרטגיות למידה מגוונות בתחילת התואר לעומת סטודנטים שלא למדו זאת (Ellis et al., 1991; Tuckman, 2011). פיתוח אסטרטגיות למידה אצל סטודנטים מצטיינים להוראה יכול לתרום להם בהעלאת המודעות לאסטרטגיות קיימות שלהם, במיצוי היכולות הגבוהות שלהם ובתרומה ליכולת שלהם להורות אסטרטגיות אלה גם לתלמידיהם העתידיים. כמו כן אסטרטגיות למידה תורמות גם במישור הרגשי ובוויסות העצמי של התלמידים, דבר שחשוב גם אצל סטודנטים מצטיינים. בפסקה הבאה נתאר את תוכנית רג"ב – תוכנית לסטודנטים מצטיינים להוראה.

תוכנית רג"ב

תוכנית רג"ב (ראש גדול בהוראה) היא תוכנית המיועדת לסטודנטים בעלי נתוני קבלה גבוהים, המופעלת ב־23 מכללות להוראה בארץ. בעת התוכנית הסטודנטים לומדים במסלול מוגבר ומסיימים את לימודיהם בשלוש שנים במקום בארבע שנים, ומקבלים מימון מלא של שכר הלימוד. ההכשרה כוללת תוכניות העשרה שמכוונות את הבוגרים למנהיגות בתוך מערכת החינוך וכן מחויבות לעסוק בפעילות התנדבותית (<http://regev.org.il/>). בתוכניות ההעשרה יש קורסים כלליים בחינוך שמיועדים לכלל משתתפי התוכנית בכל מסלולי הלימוד. בקורסים אלו הסטודנטים מתנסים ונחשפים לשיטות הוראה חדשניות ושמים דגש גם בכישורים אחרים כגון פיתוח אסטרטגיות וכישורי ניהול.

התוכנית נחקרת בהיבטים רבים: ליבמן (2014) מצאה כי בוגרי התוכנית נושרים ממקצוע ההוראה בשנים הראשונות בשיעור דומה לכלל המורים החדשים, ועמדה על הצורך להשקיע בהשתלבותם במערכת החינוך ובפיתוח הקריירה שלהם בשנים הראשונות ולא רק בהכשרתם. מרצבך ואחרים (2017) מצאו שהמוטיבציה של סטודנטיות בתוכנית גבוהה מזאת של סטודנטיות סדירות. עם זאת, במדד של מסוגלות עצמית להוראה, נמצאו מדדים גבוהים למדי בקרב הסטודנטיות בתוכנית המצוינות בדומה לכלל הסטודנטיות. ברודי ושפנייר (2021) בחנו את התמודדותן של הסטודנטיות עם העומס הגדול במהלך הלימודים. אחד האמצעים שנמצאו בהתמודדות עם העומס הלימודי, הוא שימוש במגוון אסטרטגיות למידה שסיגלו לעצמן הסטודנטיות. בין השאר שימוש בזמן במידה ייחודית לכל משתתפת במחקר: עבודה בלילות, ניסיון להגיש מטלות בזמן, עבודה מרוכזת עם הפסקות מנוחה ועוד.

שאלות המחקר

מתוך הבנת חשיבות אסטרטגיות הלמידה להצלחת הסטודנטים, שאלות המחקר הן אילו אסטרטגיות למידה יש לסטודנטים בתוכנית המצוינים בתחילת לימודיהם ואיך סדנה לאסטרטגיות למידה יכולה לתרום במהלך הלימודים. כחלק מהמחקר, הועברה לקבוצת סטודנטיות בתוכנית רג"ב סדנה בת שני מפגשים בנושא אסטרטגיות למידה.

שיטה

מחקר זה בחן אסטרטגיות למידה בקרב סטודנטיות. בחרנו במחקר איכותני כמחקר פעולה. נאספו נתונים בעזרת שאלון פתוח לפני תחילת המפגשים, סדנה בת שני מפגשים לאסטרטגיות למידה, שנאספו בהם נתונים בעזרת תוכנת ¹DES MOS teacher במהלך השיעור, תצפית וצילום השיעור המקוון ועבודת בית בין שתי הסדנאות.

אוכלוסיית המחקר

13 סטודנטיות בתוכנית רג"ב במכללה לחינוך בצפון הארץ. רוב הסטודנטיות משתייכות לחברה הדתית-לאומית. רובן בשנות העשרים המוקדמות לחייהן, חוויית הלמידה לבחינות הבגרות עדיין זכורה להן היטב. ההשתתפות במחקר כללה מענה על שאלון, השתתפות בסדנאות והכנת שיעורי בית.

כלי המחקר ומהלכו

השאלון הראשון התבסס על כלי להערכת שיטות ואסטרטגיות למידה שהסטודנטיות משתמשות בהן (שאלון להערכת הישגים אקדמיים,² שאלון אסטרטגיות למידה³), וגם שאלות על פרטים אישיים (לדוגמה "אני מגיש בזמן את כל חובותי הלימודיים"). בשאלון יש גם שאלות פתוחות הנוגעות לתפקוד הסטודנטיות, כגון מה תורם להצלחה שלך בלימודים? ; מה היית רוצה לשפר בתפקודך הלימודי?

על סמך שאלון מקדים נבחנו אסטרטגיות כלליות של הסטודנטיות. בשני חלקי הסדנה שנעשתה לסטודנטיות, נאספו תשובות באמצעות תוכנת דסמוס טיצי'ר (desmos teacher)⁴ המאפשרת למשתתפים לענות על שאלות בסדנה עצמה. המענה על השאלות נותח לפי קטגוריות, וכן ההשתתפות של הסטודנטיות במהלך השיעור הוקלטה ונותחה. באמצעות ניתוח שיח לקטגוריות כחלק מניתוח איכותני (שקדי, 2003), התבקשו הסטודנטיות להיבחן בין הסדנה הראשונה לשנייה באסטרטגיות בניהול הזמן שלהן ולתרגל את האסטרטגיות שנלמדו בסדנה. המפגש הראשון עסק באסטרטגיות כלליות וניהול זמן. המפגש השני עסק בקשב ומיקוד.

ממצאים

ממצאי המחקר משרטטים תמונה שמתחילה במה שיש אצל הסטודנטיות: התפיסה העצמית והמיומנויות שהביאו איתן מבית. לאחר מכן עלו בניתוח ההיבטים של ניהול הזמן לגווניו, שעלו במהלך הסדנה ולאחריה ולבסוף נבחנה היכולת ללמוד אסטרטגיות חדשות.

1 teacher.desmos.com – אתר ללמידה אינטראקטיבית המאפשר לשאול שאלות בזמן השיעור ולדון בהן.

2 כלי מחקר 1090, מכון מופ"ת.

3 כלי מחקר 852, מכון מופ"ת.

4 https://teacher.desmos.com/ – אתר המיועד לשיעורי מתמטיקה, ומאפשר השתתפות פעילה של הסטודנטים. התשובות נאספות ויש גישה נוחה למורים לניתוח התכנים.

התפיסה העצמית של סטודנטיות ברג"ב בנושא אסטרטגיות ולניהול זמן

תפיסה עצמית חיובית בתחומים של מוטיבציה, השתדלות, חריצות ומאמץ באה לידי ביטוי פעמים רבות בדברי הסטודנטיות: "אני עושה את כל המאמצים להשקיע וללמוד", "חרשנית", "רצינית, בעלת רצון להצליח ומוכנות להשקיע לשם כך". כמו כן התשובה לשאלה "איזה תלמידה אני בעיני עצמי?" הייתה "משקיענית, נהנית ללמוד דברים חדשים". אמירות אלה משקפות גם את ההנאה מהלמידה ולא רק את מידת ההשקעה והחריצות. אמירות דומות עלו גם כאשר נשאלו על הרגלים בניהול זמן שהיו רוצות לשמור: "השקעה במשימה שלקחתי על עצמי", "הזריזות", "להספיק לעשות את כל מה שצריך לעשות בלי לחץ".

כמה מהתשובות משקפות גם קשיים מסוימים: "עובדת על להיות יותר מאורגנת ומפוקסת, זה עוד קשה לי", "תלמידה שמשתדלת מאוד, יודעת שלא תמיד קל ושצטרך להתאמץ להגיע למטרות שלי בע"ה אבל יודעת שהכול אפשרי", "חרוצה שאוהבת ללמוד ולהשכיל אבל עם זאת נוטה לפעמים להילחץ מהעומס המוטל לפניה" ואף תשובה כנה שמשקפת הערכה עצמית גבוהה של יכולות, גם אם לא מבחינת הרגלי למידה: "אני לא תלמידה רצינית וחרוצה, אבל יש לי ב"ה יכולות אז אני מצליחה מצוין גם ככה. אני תלמידה מסודרת, אז אם אני מכינה סיכום או נכנסת למצב של למידה הכול יהיה בצורה מסודרת" – זו אמירה שעשויה לאפיין סטודנטים מצטיינים רבים, שיש להם פער בין הישגים גבוהים למידת השקעה נמוכה יחסית.

אסטרטגיות אצל הסטודנטים

במרוצת השנים כל סטודנטית רוכשת אסטרטגיות למידה שקיבלה מהבית ומבית הספר או שהיא מסגלת אותן בעצמה. סטודנטיות רבות ציינו בשאלון המקדים את כתיבת סיכום השיעור כאסטרטגיה שמסייעת להן בלמידה מרחוק: "כתיבה וסיכום בעיקר עוזרים לי מאוד", "להקשיב גם אם קשה, לכתוב הכול כדי שאחר כך יהיה לי לחזרה".

בשל ההבדל באופיים של תחומי דעת מגוונים, נמצאו אסטרטגיות אחרות אצל סטודנטיות הלומדות הוראת מתמטיקה לעומת סטודנטיות ממדעי הרוח הלומדות שפה או תנ"ך. סטודנטיות להוראת מתמטיקה דיברו על אסטרטגיות לפתרון בעיות ותרגול שאלות: "מנסה לפתור שאלות, עושה כמה שיותר תרגילים", ואילו סטודנטיות להוראת מקצועות הומניים הדגישו יותר אסטרטגיות למידה הקשורות לסיכום וקישור בין נושאים מגוונים: "מנסה להגדיר בעל פה את המושג שלמדתי", "מנסה לחשוב על דוגמה לכלל או למושג שנלמד, אם הצלחתי לשמור על הכלל בדוגמה שהצעתי בעצמי אז אני מניחה שהבנתי את החומר".

אחת האסטרטגיות המרכזיות שמוזכרת בספרות ושעלתה גם בשאלון, היא האסטרטגיה של ניהול זמן. בשאלון המקדים ובמהלך הסדנה על ניהול זמן נמצא כי רוב הסטודנטיות התחילו לנהל זמן בגיל חטיבת הביניים או התיכון, בעיקר בלמידה למבחנים ובתכנון פרויקטים ארוכי טווח. הכלים שסטודנטיות משתמשות בהם לניהול זמן הם יומן פיזי, יומן רשת, בניית לוח זמנים יום לפני, רשימות, תזכורות בפלאפון, רשימת מטלות וסדרי עדיפויות. בשאלון המקדים נכתב בין השאר "אני כותבת לי מערכת שעות מסודרת, ובסוף כל קורס משתדלת לעשות את שיעורי הבית

של הקורס מקסימום באותו ערב", "כותבת לי משימות ביומן שנתי, מנסה כמה שפחות לדחות מטלות כי תמיד יש עוד ועוד ועוד [...] ופועלת לפי מה שדחוף יותר למה ש[דחוף] פחות".

עוד אסטרטגיה שנצפתה בסדנה היא שימוש במועד אחרון (דדליין) כדרך לעידוד סיום משימות בזמן: "למרות שזה מלחיץ אותנו וגורם לנו למהר זה רק לטובתינו", "מעודד אותי לפעול ולא לדחות את המשימה עד אין קץ". יש לציין כי שימוש בפלאפון עוזר לכמה מהסטודנטיות ומפריע לכמה מהן, לדוגמה במהלך הסדנה כאשר נשאלו הסטודנטיות "אילו כלים עוזרים לכם לארגן את הזמן?" הן כתבו "להתרחק מהפלאפון", ואילו סטודנטיות אחרות כתבו "בעזרת תזכורות בפלאפון, או פתקים בטלפון", או "קבוצת מטלות עם עצמי בווטסאפ", וכן כשנשאלו מה לדעתן יכול לעזור לארגון זמן היו שכתבו "להשאיר את הפלאפון מחוץ לחדר בזמן לימודים".

אצל רוב מוחלט של הסטודנטיות (12 מתוך 13) חצי מהזמן שלהן מתוכנן לפחות (4 מתוך 13 סימנו בשאלון חצי מהזמן מתוכנן, 8 מתוך 13 סימנו רוב הזמן מתוכנן):⁵ "אני עובדת עם יומן, משתדלת לרשום לי את הדברים שאני צריכה לעשות אבל לא תמיד מספיקה מה רציתי לעשות", "אני אוהבת ספונטניות אבל בדברים של לימודים אני מעדיפה לתכנן את הזמן", "הכול מתוכנן עם לוח שנה, כל יום יש משהו והלו"ז עמוס ומתוכנן", "אני אחת שצריכה לדעת את כל הלו"ז שלה מראש, אז משתדלת לארגן את עצמי אלא אם כן יש בלתי-מיס".

מצאנו שסטודנטיות רבות מבינות את חשיבות ניהול הזמן והתנסו באסטרטגיות מסוימות לניהול זמן. בהמשך נסקור את ההיבטים הנבדלים שסטודנטיות נתנו לניהול זמן.

היבטים מעשיים, רגשיים ורוחניים בניהול זמן

נראה שנושא ניהול הזמן מהותי מאוד בהתנהלות השוטפת של הסטודנטיות, שכן במהלך הדיון בסדנה עלו סיבות רבות לחשיבותו: סיבות מעשיות, סיבות רגשיות-נפשיות וסיבות רוחניות. בין הסיבות המעשיות שניתנו לניהול זמן: "כי אז מספיקים הרבה יותר ממה שחושבים", "כדי להיות יותר יעילים", "שאצליח להתנהל נכון", "לדעת להיערך לדברים בהתאם". כמובן החלוקה בין מעשי לרגשי אינה דיכוטומית; סטודנטית שיתפה: "שלא אגיע לסוף היום ואקלוט שלא הספקתי כלום ובזבזתי את הזמן שלי סתם." יש כאן סיבה שמצד אחד היא פרקטית אך אפשר לזהות בה גם מוטיבים רגשיים של רגשות אשם ותסכול. התשובה "כדי להספיק מטלות שאני צריכה לעשות ולמנוע עומס יתר" משקפת גם היא את ההיבט המעשי של עמידה ביעדים ואת ההיבט הרגשי של עומס נפשי.

סיבות רגשיות-נפשיות שעלו בתשובות של המשתתפות משקפות את הצורך ברוגע וסיפוק: "להרגיע את עצמי שאני אספיק כל מה שאני צריכה, ולהרגיע את עצמי שאני לא אשכח את כל מה שאני צריכה לעשות", "להספיק לעשות דברים שחשובים לי, לחיות נכון". בהיבט הרגשי עלו גם רגשות שליליים, כמו פחדים ומחסומים לא להספיק את מה שתוכנן. מתוך 13 סטודנטיות, 10

סטודנטיות כתבו במילים אחרות שהן מפחדות לא להספיק: "שלא אספיק את כל מה שתכננתי". מלבד זאת היו סטודנטיות שביטאו את הפחד גם בעל פה וגם בכתב שתכנון זמן ילחץ אותן "שתמיד צריך להספיק, אתה בלחץ מזה", "שלא תהיה לי מספיק מנוחה", "שעמיס על עצמי". כל אלה ביטאו התנגשות של הצורך בניהול זמן בצרכים רגשיים אחרים. מלבד זאת עלו גם פחדים בעניין איכות לעומת כמות, כמו הסטודנטית שאמרה שיש לה פחד "לחפף בדברים מרוב עומס". שותף גם פחד מקיבעון או פגיעה ביצירתיות: "קיבעון דווקא בגלל ניהול הזמן".

סיבות רוחניות עלו גם הן כסיבות לניהול זמן: "כדי למצות כל דקה ביום בצורה הכי נכונה, להרגיש שהפקתי את המרב מכל יום, עשיתי את השליחות שלי באותו יום בצורה הכי טובה" או "כדי לנצל את כל רגע בצורה הכי טובה ולמלא את שליחותי בעולמי". היבטים אלה נמצאים במדרשים ובספרות המוסר.

ראינו שהסטודנטיות מגיעות ללימודים עם אסטרטגיות ניהול זמן שהן סיגלו לעצמן במהלך השנים ומבינות היטב את חשיבותן; משום כך ישנו רצון בקרב הסטודנטיות לפתח אסטרטגיות נוספות לניהול זמן. בפסקה הבאה הסטודנטיות מתארות את התרומה של לימוד אסטרטגיות לניהול זמן שנלמדו במהלך הסדנה שנחקרה.

לימוד אסטרטגיות לניהול זמן

הוראה ולמידה של אסטרטגיות תרמו לסטודנטיות בהיבטים מגוונים, כפי שהעידו על עצמן בסיום הסדנה. ראשית, ברכישת המיומנות של תכנון סדר היום והבנת חשיבותה: "לקבוע זמן לכל דבר", "סדרי עדיפויות מאוד חשובים כדי לתכנן את הזמן שלי נכון", "לקבוע דדליינים לדברים קטנים, לפרק את המטלות הגדולות שלי למטלות קטנות, לשים לב להרגלים שלי", "למדתי על חשיבות ניהול הזמן, על המודעות האישית שלי ועל פיתוח הרגל ותיעוד הדברים", וגם אמירה בעניין הסחות הדעת שמזמן הטלפון הנייד: "גרם לי להבין שבשביל ניהול זמן נכון אני צריכה לשים בצד את האפליקציות וכו'..."

אחדות מהסטודנטיות עסקו במקומן של פעילויות פנאי ומנוחה בתוך תכנון סדר היום הכללי: "לקבוע זמן [...] מנוחה, אוכל ולעשות כיף", "קיבלתי מהשיעור בעיקר את ההבנה שצריך לדעת לנהל את הזמן ככה שיהיה לי גם זמן פנוי. כלומר לשבץ בלו"ז שלי גם זמן של פנאי". לבסוף, כפי שראינו בפרק הקודם, גם פה היה אזכור של ממד נפשי המתלווה לשאלות של ארגון וניהול זמן: "להיות סלחנית עם עצמי גם אם לא הספקתי משהו מהלור"ז", "ההבנה שאין צורך להילחץ רק מלגשת לסדר את הזמן", "למדתי שזה אנושי לא להספיק את כל מה שאני רוצה", "...להסתכל למה אני באמת מפחדת לפעמים לגשת לדברים וכל הזמן דוחה אותם". נראה שהשיח בסדנה עשוי לסייע לסטודנטיות להפחית את הלחץ, להתמודד עם הפחדים ולנהל לעצמן את סדר היום שלהן בדרך הטובה ביותר.

בין ניהול זמן לקשב ומיקוד

כחודשיים לאחר הסדנה בנושא ניהול זמן, עשינו סדנה שנייה שעסקה בפיתוח קשב ומיקוד. בתחילת המפגש שיתפו הסטודנטיות כי הן מתמידות בניהול הזמן וכי הסדנה בנושא תרמה להן הלכה למעשה: "שיש חשיבות ענקית במקביל לניהול הזמן, הנכון, חייבים לקחת הפסקה לעצמי ולתת לעצמי זמן לנוח", "בקשר לניהול זמן, ב"ה משתדלת לעשות לי רשימת משימות ומשתדלת להכניס משימות שאני יכולה לעמוד בהן ולא דברים שלא אצליח להגיע אליהם מהעומס". על פי הדיווח העצמי, נראה שחל שיפור באיכות תכנון הזמן במהלך הזמן שחלף בין הסדנאות.

הסדנה השנייה עסקה בקשב, ודנו בה בנושאים הקשורים לעזרים למיקוד קשב וקשיים והאתגרים בנושא זה. בנושא של מיקוד קשב הסטודנטיות דיברו על סביבת לימודים מסודרת ושקטה בלי מסיחים פיזיים או רגשיים: "קל לי למקד קשב כאשר יש שקט מסביבי וכאשר לא יושב עליי משהו מסוים", "קל לי למקד קשב בלי להתעסק בשום דבר, מכיוון שזה עוזר להתרכז". סטודנטיות רבות דיברו על היכולת הגבוהה למקד קשב בדברים שמעניינים אותן ובדברים שמספקים משמעות והנאה: "כשאני מדברת עם מישהו שחשוב לי/מעניין אותי, כשאני עושה דברים שאני אוהבת", "בתחביבים, דברים שאני אוהבת".

במהלך הסדנה ניסינו לנתח במשך כמה מהזמן שאנו לומדים בו אנו מצליחות לשמור על קשב, והזכרנו מחקרים בנושא. 60% מהסטודנטיות דיווחו שהן בקשב ממוקד חצי מהזמן ו-40% דיווחו שהן בקשב ממוקד רוב הזמן. הסטודנטיות נשאלו מה יכול לעזור להן למקד קשב, בתשובותיהן עלו אמצעים מעשיים, כמו "להרחיק מסיחים שונים", "לכבות את הפלאפון, להיות באווירה נעימה ונוחה, לקבוע זמן מסוים לכל דבר", וגם אמצעים רגשיים: "להבין את המשמעות של הדבר שאני עושה כרגע בטווח הרחוק – מה הדבר ייתן לי בסוף?", "לבדוק מה אני אוהבת לעשות ומה עוזר לי לקשב יותר." שני אמצעים אלה, מעשיים ורגשיים, עלו בעבר כסיבות לניהול זמן.

עוד נושא שעסקנו בו בסדנה, היה החשיבות של הפסקות במהלך הלמידה. למדנו על מחקרים מסוימים המדברים על טווח למידה מיטבית ומה כדאי לעשות בהפסקה (פעילות גופנית, הרפיות). כמה מהבנות דיווחו על "יושבת שעה ועושה הפסקה בין 10 ל-15 דקות", "כל שתיים בערך לוקחת הפסקה, ההפסקה שלי תהיה בערך חצי שעה, הייתי רוצה יותר" או על הפסקות הנגזרות ממערכת השעות האקדמית. עם זאת, יש סטודנטיות שכתבו "מעדיפה לשבת בבת אחת כמה שעות כי כשאני לוקחת הפסקה קשה לי לחזור". כלומר הפסקה היא דרך להתרענן, אבל טמונה בה סכנה של פגיעה בלימוד. אחת ההפסקות החשובות ביום היא השינה. דיברנו על חשיבות השינה ללימודים, מהם הרגלי השינה של הסטודנטיות וכיצד אפשר לפתח הרגלי שינה מיטיבים יותר. לסטודנטיות היו רעיונות כמו "לא להיות מול מסך כלשהו לפני השינה, לישון לפחות 6 שעות", "להירגע", "לישון מספיק, ובחושך", "לא להיות מוטרדת".

לסיכום, בדקנו אילו אסטרטגיות למידה יש לסטודנטיות בתוכנית המצוינים בתחילת לימודיהן. נמצא כי סטודנטיות מדווחות על אסטרטגיות מגוונות, כמו סיכום, ניהול זמן, הכנת מרחב למידה

מאפשר ולמידה משותפת. על אף אסטרטגיות ראשוניות בניהול זמן, סטודנטיות רבות דיווחו על קושי ועומס בזמן שלהן, ומשום כך בחרנו להתמקד בסדנה שבנינו בעיקר בניהול זמן וקשב. תרומת הסדנה לאסטרטגיות למידה לסטודנטיות התבטאה במהלך הסדנה בשיתופים של הסטודנטיות. נמצאו שלוש קטגוריות של סיבות מעשיות, רגשיות ורוחניות בניהול זמן. במעקב אחרי הכנת לוח זמנים למשך שבוע אחד, נמצא כי סטודנטיות רבות לא הכניסו ללוח הזמנים את הצרכים הבסיסיים שלהן, כמו שינה, ארוחות ומפגשים חברתיים. התרומה של הסדנה התבטאה גם בהעלאה למודעות ולימוד אסטרטגיות חדשות וכן בניהול הרגשי בהתמודדות עם לחצי הזמן ועומס הלמידה.

דיון

מחקר זה עוסק באסטרטגיות למידה בקבוצת סטודנטיות בתוכנית רג"ב. בקבוצה זו נמצאה תפיסה עצמית חיובית מאוד בנושא של ניהול זמן וניהול למידה בכלל, וכן רצון ונכונות גבוהים ללמוד אסטרטגיות חדשות ולשפר את איכות הלמידה שלהן. לצד התפיסה החיובית תיארו הסטודנטיות רצון להתמודד עם הלחץ והעומס ביכולות רבה בתוך ניהול הלימודים מתוך רצון להגיע להישגים גבוהים.

הסטודנטיות שהשתתפו במחקר דיווחו על שימוש באסטרטגיות מסוימות ללמידה בכלל ולניהול זמן בפרט כבר בתחילת הסדנאות. אף שיש אסטרטגיות שסטודנטיות ציינו שהשתמשו בהן לפני הסדנאות, לרבות מהן אין אסטרטגיות מוגדרות וברורות ויש חוסר תכנון לטווח ארוך. רוב האסטרטגיות היו בנושא למידה למבחנים והגשות עבודות, ומעטות מהן היו קשורות לניהול הזמן בלמידה השוטפת.

אסטרטגיות למידה שייכות בעיקר לתחום הקוגניטיבי, אלא שיש בהן גם צד של ניהול רגשי. יש צדדים רוחניים וצדדים הקשורים למשמעות ותפקיד. הסטודנטיות שיתפו בפחדים שלהן בתחום של ניהול זמן, וברגשות הנובעים מקיום אסטרטגיות יעילות לניהול זמן או היעדרן. המוטיבציה ללמידה של אסטרטגיות לניהול זמן נובעת מכמה היבטים: מהיבטים פרקטיים כמו רצון לסיים משימות בזמן ולהספיק יותר; מהיבטים רגשיים כמו הרצון להפחית לחצים כפי שנראה במחקרים אחרים על ניהול זמן והפחתת לחצים (Klein et al., 2020); ומהיבטים רוחניים כמו רצון להגשים את תפקידי בעולם. השילוב של סטודנטיות דתיות בעת המודרנית שבה מקובל לדבר על מימוש עצמי לצד תחושת השליחות שמאפיינת מי שבחר ללמוד הוראה יכול להסביר את העיסוק בצד הרוחני. דבר שלא נמצא בספרות וראוי לבחון אותו לעומק רב.

סדנאות לאסטרטגיות למידה תרמו לסטודנטיות לטווח הקצר וגם לאחר כמה חודשים. הסדנאות התמקדו באסטרטגיות לניהול זמן וקשב, ויש כמובן אסטרטגיות אחרות המיטיבות את הלמידה שראוי ללמוד גם אותן. למידת האסטרטגיות בקבוצה צריכה להיות גם מותאמת אישית, כל אדם צריך ללמוד מהי הדרך הטובה ביותר והנכונה ביותר בעבורו ליישם את האסטרטגיות וללמוד למידה יעילה (למשל דרך אחת לניהול זמן מכמה דרכים).

הסדנאות יכולות לתרום גם בתחום הכשרת המורים. במהלכן דובר על החשיבות של הוראת אסטרטגיות למידה כמורים לפני שמקנים אסטרטגיות לתלמידים, יש חשיבות ללמוד את הנושא ולהבנות בעצמנו אסטרטגיות נכונות וגם ללמוד כיצד מלמדים אותן בקבוצות לפי גיל (Rieser et al., 2016).

לסיכום, נראה שהוראת אסטרטגיות למידה לסטודנטיות היא חיונית ותורמת גם לסטודנטיות בתוכנית מצוינות, וכנראה כדאי להרחיב סדנאות מסוג זה גם לכלל הסטודנטים. ייתכן שללמוד אסטרטגיות לאורך זמן עם קבוצת תמיכה יכול לעזור להטמיע אסטרטגיות בדרך מיטבית וליצור הרגלים חדשים טובים יותר שסייעו בשיפור הלמידה. נראה שיש מקום בתוך תוכניות ההכשרה להוראה להתמקד באסטרטגיות למידה, ואף לשים דגש בהוראת אסטרטגיות למידה בבתי הספר.

רשימת מקורות

- ברודי, ד' ושפניר, י' (2021). "אני כאילו סבבה כזה" – אופן ההתמודדות של סטודנטיות בתוכנית רג"ב עם עומס לימודים. דרך אפרתה, 16, 173–192.
- ליבמן, צ' (2014). יתר כישורים ונשירה מהוראה: המקרה של בוגרי תוכניות המצוינים. גילוי דעת, 5, 41–63.
- מרצבך, מ', זרצקי, ר' וכץ, י' (2017). מצוינות להוראה: מאפיינים ייחודיים של תוכנית מצוינות במכללה להכשרת מורים מחקר משולב. מכלול, לב, 145–167.
- קניאל, ש' (2006). ספר האסטרטגיות ללמידה: ללמוד איך ללמוד. המרכז לטכנולוגיה חינוכית. שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות.
- Bennett-Rappell, H., & Northcote, M. (2016). Underachieving gifted students: Two case studies. *Issues in Educational Research*, 26(3), 407–430. <http://www.iier.org.au/iier26/bennett-rappell.pdf>
- Tuckman, B. W., & Kennedy, G. J. (2011). Teaching learning strategies to increase success of first-term college students. *The Journal of Experimental Education*, 79(4), 478–504. <https://doi.org/10.1080/00220973.2010.512318>
- Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough—Future teachers also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 23–35.
- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489–533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Ellis, E. S., Deshler, D. D., Lenz, B. K., Schumaker, J. B., & Clark, F. L. (1991). An instructional model for teaching learning strategies. *Focus on exceptional children*, 23(6), 1–24. <https://doi.org/10.17161/foec.v23i6.7530>
- Kim, Y. E., Brady, A. C., & Wolters, C. A. (2020). College students' regulation of cognition, motivation, behavior, and context: Distinct or overlapping processes? *Learning and Individual Differences*, 80(126), Article 101872. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101872>

- Klein, C. J., Dalstrom, M. D., Weinzimmer, L. G., Cooling, M., Pierce, L., & Lizer, S. (2020). Strategies of advanced practice providers to reduce stress at work. *Workplace Health & Safety*, 68(9), 432–442. <https://doi.org/10.1177/2165079920924060>
- Magno, C. (2009). Investigating the effect of school ability on self-efficacy, learning approaches, and metacognition. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2), 233–244. <https://doi.org/10.3860/taper.v18i2.1325>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385–407. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Rieser, S., Naumann, A., Decristan, J., Fauth, B., Klieme, E., & Büttner, G. (2016). The connection between teaching and learning: Linking teaching quality and metacognitive strategy use in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 526–545. <https://doi.org/10.1111/bjep.12121>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Monson, J., & Jorgensen, C. (1985). Maximizing what gifted students can learn: Recent findings of learning strategy research. *Gifted Child Quarterly*, 29(4), 181–185. <https://doi.org/10.1177/001698628502900410>
- Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., Näykki, P., Virtanen, A., Pöysä-Tarhonen, J., Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo, K., & Kukkonen, J. (2021). How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior*, 116, Article 106643. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106643>
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., Jung, J., & Dearman, J. K. (2011). Strategic and self-regulated learning for the 21st century: The merging of skill, will and self-regulation. In B. Morrison (Ed.), *Independent language learning building on experience, seeking new perspectives* (pp. 41–54). Hong Kong University Press. <https://doi.org/10.5790/hongkong/9789888083640.003.0004>
- Weyandt, L. L., & DuPaul, G. (2006). ADHD in college students. *Journal of Attention Disorders*, 10(1), 9–19. <https://doi.org/10.1177/1087054705286061>
- Wolters, C. A., & Brady, A. C. (2021). College students' time management: A self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1319–1351. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09519-z>