

# דפים

66

כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך

תשע"ח  
2017

עורכות-אורחות: עינת גוברמן ורינת ארביב-אלישיב

עורך: דן ענבר

**דפים - כתב עת המכוון לקדם תאוריה, מחקר ומעשה בחינוך, בהוראה, בהכשרת עובדי הוראה ובפיתוחם הפרופסיונלי.**

**כתב עת זה מיועד לעובדי הוראה על מגוון תפקידיהם במערכת החינוך, למורי מורים במכללות, לסטודנטים במכללות ובאוניברסיטאות ולמרצים באוניברסיטאות.**

**מטרתו של כתב העת היא לעודד מחקר, עיון ודיון בנושאי חינוך חשובים ומגוונים. יתקבלו בברכה מאמרים עיוניים ומחקרים בגישה כמותית ואיכותנית, שיש בהם משום עדכון וחידוש.**

**דפים - מופיע שלוש פעמים בשנה, עובר תהליכי שיפוט חיצוניים, ונערך על פי הנהלים והכללים של כתב עת מדעי מובחר.**

**המאמרים המופיעים בגיליון זה:**

גיוס מורים איכותיים, הכשרתם, התמדתם והתפתחותם האקדמית:  
השוואה בין מודלים שונים של תכניות הכשרה להוראה

◆  
תכניות חלופיות בהכשרת מורים בישראל:  
מאפייני הלומדים בהן והשתלבות בוגריהן במערכת החינוך

◆  
צרכים בהתפתחות מקצועית של מכשירי מורים

◆  
פיתוח חדשנות טכנולוגית-פדגוגית בקרב מרצים במכללות לחינוך:  
אתגר בלתי-פוסק

◆  
תפיסות של מורי מורים את הקורס הסמינריוני: בין גישה חינוכית-פדגוגית  
לגישה אקדמית

◆  
מקורא-סיפור-רשת לקהילה פרשנית מרושתת ובחזרה

◆  
חקר פרספקטיבות של ילדים וילדות בגן על היחסים החברתיים ביניהם

◆  
אתגר הסיוע למורים המתקשים בעבודתם

◆  
נשירה מהוראה: מה מנהלים חושבים על זה?

רח' שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך תל-אביב, טל' 03-6901406 פקס' 03-6901449

Email: [info@mofet.macam.ac.il](mailto:info@mofet.macam.ac.il)

[www.mofet.macam.ac.il/dapim](http://www.mofet.macam.ac.il/dapim)

# דפים

**66**  
תשע"ח  
2017

**עורכות-אורחות: עינת גוברמן ורינת ארביב-אלישיב**

**עורך: דן ענבר**

## הנחיות למחברים

1. המחברים מתבקשים לשלוח את המאמרים כשהם מודפסים בגופן דויד, בגודל אות 12, ברווחים כפולים, בשוליים רחבים ובציון מספרי עמודים, לכתובת הדואר האלקטרוני: [nitsa\\_n@macam.ac.il](mailto:nitsa_n@macam.ac.il). אורך המאמר לא יעלה על 8000-9000 מילים.
2. המאמרים נשלחים אנונימית לשיפוט חיצוני, לכן שם המחבר, כתובתו, מספר הטלפון שלו, תוארו האקדמי, דרגתו המקצועית ומקום עבודתו יודפסו בדף נפרד.
3. יש לצרף למאמר תקציר בעברית ובאנגלית בהיקף של כ-150 מילים כל אחד, ולציין את שמות הכותבים באנגלית ואת כתובת הדואר האלקטרוני שלהם.
4. המחברים מתבקשים להקפיד על כללי האקדמיה ללשון העברית בכל הנוגע לכתיב (המלא) חסר הניקוד. כן הם מתבקשים להקפיד על הדפסת הביבליוגרפיה שבסוף המאמר לפי הכללים שנקבעו על ידי ארגון A.P.A.: יש לרשום את המקורות בסדר הא"ב של שמות המשפחה של המחברים, הרשימה העברית לפני הלועזית. יש לרשום כל פריט ביבליוגרפי לפי הסדר הזה: שם המשפחה של המחבר, שמו הפרטי מקוצר (בגרש) או בראשי תיבות (בגרשיים), שנת הפרסום בסוגריים, שם המאמר, שם הספר או כתב העת באות נטויה, מספר הכרך ומספרי העמודים. בפריט של ספר יש להוסיף את מקום ההוצאה לאור ואת שם המוציא לאור.
5. יש להוסיף רשימה של שלוש-ארבע מילות מפתח בראש המאמר, בעברית ובאנגלית.
6. הגרסה הסופית לאחר עריכה לשונית תישלח למחברים לעיון ולמתן תשובות על שאלות, ותוחזר בהקדם.
7. מערכת **דפים** איננה מפרסמת מאמרים שהתפרסמו, או שעומדים להתפרסם, בביטאונים אחרים.
8. אין המערכת מחזירה כתבי יד.

## **DAPIIM 66**

### **Journal for Studies and Research in Education**

Guest Editors: Dr. Einat Guberman, Dr. Rinat Arviv-Elyashiv

Editor: Prof. Dan Inbar

#### **חברי מערכת דפים**

עורך: פרופ' דן ענבר

עורכת משנה: ד"ר פנינה כץ

חברת המערכת: ד"ר חוה גרינספלד

רכזת המערכת: ניצה נחאיסי

עורכת לשון אחראית: מירב כהן-דר

עורכי תוכן ולשון: שמוליק אבידר, נירית איטינגון

עורכת גרפית ומעצבת השער: מאיה זמר-סמבול

#### **ועדת המערכת**

פרופ' ברכה אלפרט, המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' יהודית דורי, הטכניון - מכון טכנולוגי לישראל

פרופ' יובל דרור, אוניברסיטת תל אביב; אורנים - המכללה האקדמית לחינוך

ד"ר שרה זיו, מכון מופ"ת

פרופ' מחמוד חליל, מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה

פרופ' דוד נבו, אוניברסיטת תל אביב

פרופ' דורון נידרלנד, המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין

פרופ' אורה שורצולד, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר יהודית שטיימן, מכון מופ"ת

מס' קטלוגי: 1565-5385

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ח 2017

הדפסה: תירוש הוצאה לאור

## המשתתפים (לפי סדר המאמרים)

ד"ר עינת גוברמן, מכון מופ"ת  
ד"ר רינת ארביב-אלישיב, מכללת סמינר הקיבוצים  
פרופ' רות זוזובסקי, מכללת סמינר הקיבוצים  
פרופ' סמדר דוניצה-שמידט, מכללת סמינר הקיבוצים  
ד"ר נעמי פייגין, מכון מופ"ת  
פרופ' ברברה פרסקו, המכללה האקדמית בית ברל  
ד"ר פנינת טל, מכללת לוינסקי לחינוך  
ד"ר רחל טלמור, המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט  
ד"ר אירית לוי-פלדמן, מכללת סמינר הקיבוצים  
ד"ר חגי קופרמינץ, אוניברסיטת חיפה  
ד"ר אולז'ן גולדשטיין, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע  
ד"ר מירי שינפלד, מכון מופ"ת  
ד"ר רויטל היימן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין  
ד"ר עירית השכל-שחם, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין  
ד"ר אסתר כהן-סייג, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע  
ד"ר חנה קורלנד, המכללה האקדמית לחינוך - אורנים  
ד"ר מירי מילר, מכללת לוינסקי לחינוך  
ד"ר צביה לוטן, מכללת לוינסקי לחינוך  
ד"ר יעל דיין, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין; האוניברסיטה העברית  
ד"ר מרגלית זיו, אלקאסמי - מכללה אקדמית לחינוך  
ד"ר אורה אביעזר, המכללה האקדמית לחינוך - אורנים  
ד"ר אסתר ורדי-ראט, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע  
פרופ' אליעזר יריב, האקדמית גורדון  
ד"ר אפרת קס, הקמפוס האקדמי אחוה

## תוכן עניינים

7 דבר המערכת

---

7 עינת גוברמן, רינת ארביב-אלישיב  
דבר העורכות-האורחות

---

## עיון ומחקר בחינוך

13 רות זוזובסקי, סמדר דוניצה-שמידט  
גיוס מורים איכותיים, הכשרתם, התמדתם והתפתחותם האקדמית:  
השוואה בין מודלים שונים של תכניות הכשרה להוראה

---

41 נעמי פייגין, ברברה פרסקו, פנינת טל, רחל טלמור, אירית לוי-פלדמן, חגי קופרמינץ  
תכניות חלופיות בהכשרת מורים בישראל:  
מאפייני הלומדים בהן והשתלבות בוגריהן במערכת החינוך

---

75 עינת גוברמן  
צרכים בהתפתחות מקצועית של מכשירי מורים

---

105 אולז'ן גולדשטיין, מירי שינפלד  
פיתוח חדשנות טכנולוגית-פדגוגית בקרב מרצים במכללות לחינוך:  
אתגר בלתי-פוסק

---

רויטל היימן, עיריית השכל-שחם, אסתר כהן-סייג, חנה קורלנד  
תפיסות של מורי מורים את הקורס הסמינריוני: בין גישה חינוכית-פדגוגית  
לגישה אקדמית

---

133

מירי מילר, צביה לוטן  
מקורא-סיפור-רשת לקהילה פרשנית מרושתת ובחזרה

---

157

יעל דיין, מרגלית זיו, אורה אביעזר, אסתר ורדי-ראט  
חקר פרספקטיבות של ילדים וילדות בגן על היחסים החברתיים ביניהם

---

185

אליעזר יריב, אפרת קס  
אתגר הסיוע למורים המתקשים בעבודתם

---

203

רינת ארביב-אלישיב  
נשירה מהוראה: מה מנהלים חושבים על זה?

---

229

257

Abstracts

---

## דבר המערכת

אנחנו שמחים לפרסם מקבץ של עבודות חקר שנעשו במסגרת רשות המחקר הפועלת במכון מופ"ת. עבודות החקר משקפות מעט מהפעילות המחקרית הענפה המופעלת במכון מופ"ת והנתמכת על ידו, והן מצביעות על העשייה המחקרית המגוונת המתנהלת במכללות האקדמיות לחינוך.

מצוקת הזמן והתקציבים המאפיינת את עבודת המכללות האקדמיות והלחץ והרצון להתפתחות פרופסיונלית של כל אחת ואחד נוטים להשפיע על קידום מחקרים ממוקדים ומתוחמים בזמן. קיומו של מוקד מחקרי ארצי מעודד את האפשרות לפרוץ את גבולות הזמן והתוכן ולהתמודד עם שאלות יסוד חינוכיות בעלות השפעה בין-לאומית.

העורך

## דבר העורכות-האורחות

### עינת גוברמן ורינת ארביב-אלישיב

איכותה של מערכת החינוך, ובפרט הישגי התלמידים, נמצאת במוקד ההתעניינות הציבורית במדינות רבות. הטענה שאיכות המורים ואיכות ההוראה משפיעות באופן מכריע על הישגי התלמידים (McKinsey & Company, 2007) זוכה להסכמה רחבה. בעקבות כך גוברת ההתעניינות גם בהכשרת המורים, שכן סביר להניח שאיכות המורים מושפעת במידה רבה מן ההכשרה שהם מקבלים לפני הכניסה לתפקיד ובמהלך עבודתם (European Commission, 2013).

אי-הנחת ממצבם של החינוך ושל ההכשרה להוראה בישראל הביאה לסדרה של רפורמות, שהכתיבו קובעי המדיניות למוסדות המכשירים מורים "מלמעלה-למטה". המעורבות של המכללות להוראה בעיצובן של הרפורמות הללו הייתה מעטה ביותר (הופמן וכפיר, 2012; לידור, טלמור, פייגין, פרסקו וקופרמינץ, 2013). דרך אחרת לשיפור הכשרת המורים היא "מלמעלה-למעלה" באמצעות חקר ההכשרה להוראה והפקת לקחים (Swanson & Barlage, 2006).

סקירת ספרות מקיפה שהתפרסמה לאחרונה זיהתה שלושה מוקדים מרכזיים של מחקר על אודות הכשרת מורים (Cochran-Smith, Villegas, Abrams, Chavez-Moreno, Mills, & Stern, 2016): (א) מחקרים על מדיניות בהכשרת מורים והיעילות של תכניות ההכשרה. חלק מהמחקרים האלה משקפים גישה ניאו-ליברלית של אחריותיות (accountability). הם בוחנים את איכות התכניות שמציעות מערכות הכשרה שונות, מסורתיות וחלופיות, ואת איכות בוגריהן. מחקרים אחרים ששייכים למקבץ זה יוצאים מגישה שמבקרת את הניאו-ליברליזם בחינוך ומעריכה תכניות להכשרת מורים מתוך נקודות המבט של השותפים לתהליך.



(ב) מחקרים העוסקים בהוראה ולמידה. מחקרים בתחום זה בוחנים את הלמידה ואת ההתפתחות המקצועית של סטודנטים, מורים ומורי מורים, תוך זיקה למנהיגות החינוכית במוסדות השונים. לקבוצה זו של מחקרים משתייך גם המחקר העוסק בהוראת המקצועות ובפדגוגיה כללית, תוך הדגשת שיטות פדגוגיות המתאימות לעידן המידע. (ג) מחקרים על צדק חברתי, היענות לשונות בין לומדים ורגישות רב-תרבותית. המחקר בתחום הושפע מתנועות שפעלו למען שוויון וצדק לאוכלוסיות מוחלשות ומגלי ההגירה ההמוניים שהלכו והתעצמו בשנים האחרונות. הוא מבקש ללמוד כיצד מוסדות המכשירים מורים מגייסים ומכשירים סטודנטים מאוכלוסיות מגוונות, מדגימים הוראה הרגישה לשונות בין הלומדים ומפתחים רגישות ומיומנות רב-תרבותית בקרב הסטודנטים.

למורי המורים יש נקודת מבט ייחודית כחוקרים של ההכשרה להוראה; מחד גיסא, יש להם מבט "מבפנים" על מערכת החינוך, שכן הם חלק ממנה. הם נמצאים בקשר הדוק עם סטודנטים להוראה, עם מורים ומנהלים, וחלקם גם ממלאים תפקידים בבתי הספר. מאידך גיסא, מורי המורים שייכים לעולם האקדמי. הם עורכים מחקרים ומתבוננים במערכת החינוך במבט ביקורתי. בזכות המיצוב הכפול במערכת החינוך ובאקדמיה, מחקרים של מורי מורים עשויים לספק לקובעי מדיניות מידע שעשוי לתמוך בעיצוב מדיניות חינוכית ולשפרה לאורך זמן (גוברמן, גולן, יוגב ונגר, 2015; קלויר וגולדנברג, 2015). זוהי אחת המטרות המרכזיות של רשות המחקר במכון מופ"ת. המאמרים בגיליון זה מציגים מחקרים יישומיים אשר נכתבו ברשות המחקר ויכולים לסייע בעיצוב המדיניות בהכשרת מורים: חלקם מעריכים מדיניות קיימת, וחלקם מצביעים על מקומות שבהם רצוי לגבש מדיניות ומתווים קווים מנחים עבורה. רשות המחקר מודה למשרד החינוך על שיתוף הפעולה במחקר. בימים אלה נערכים ברשות המחקר גם מחקרים השייכים למוקד השלישי (המתמקד בהכשרת מורים בחברה רב-תרבותית).

שני המחקרים הראשונים בגיליון הם מחקרי הערכה של תכניות להכשרת מורים, ושייכים למוקד הראשון. המחקר הפותח, שכתבו פרופ' רות זוזובסקי ופרופ' סמדר דוניצה-שמידט, נקרא: "גיוס מורים איכותיים, הכשרתם, התמדתם והתפתחותם האקדמית: השוואה בין מודלים שונים של תכניות הכשרה להוראה". המחקר משווה בין בוגרי תכנית ה-B.Ed לבין בוגרי תכניות הסבה להוראה של בעלי תואר אקדמי מבחינת שיעור ההשתלבות בהוראה, התמדתם במקצוע והשתתפותם בפעילויות להתפתחות מקצועית ולקידום מקצועי. המחקר השני: "תכניות חלופיות בהכשרת מורים בישראל: מאפייני הלומדים בהן והשתלבות בוגריהן במערכת החינוך" נכתב על ידי ד"ר נעמי פייגין, פרופ' ברברה פרסקו, ד"ר פנינת טל, ד"ר רחל טלמור, ד"ר אירית לוי-פלדמן וד"ר חגי קופרמינץ. מאמר זה מתאר חמש תכניות חלופיות להכשרת מורים: הנסיבות שהובילו לפתיחתן, האתגרים שעמדו בפני המוסדות המכשירים, פרופיל הלומדים, השתלבותם במערכת החינוך ושיעור ההתמדה בהוראה (כשהתאפשר לבחון זאת). אלה נבדקו בהשוואה לתכניות המסורתיות המתקיימות בקביעות במערכת ההכשרה להוראה: תכנית ה-B.Ed, התכנית להכשרת אקדמאים ותכנית ה-M.Teach. שני המחקרים משלימים זה את זה

ונותנים מידע רחב על המאפיינים האישיים והתעסוקתיים של בוגרי התכניות השונות להכשרת מורים במכללות.

החלק המרכזי של הגיליון כולל שבעה מחקרים השייכים למקבץ השני העוסק בהוראה ולמידה. שני המאמרים הפותחים את המקבץ דנים בלמידה מקצועית של מורי מורים. שלושת המאמרים הבאים דנים בקשר שבין הוראה במכללות לבין ההתפתחות המקצועית של סטודנטים להוראה. המקבץ נחתם בשני מאמרים שעוסקים במורים מתקשים ונושרים.

את המאמר "צרכים בהתפתחות מקצועית של מכשירי מורים" כתבה ד"ר עינת גוברמן. במאמר מוצגות תוצאות של סקר שבחן את צורכי ההתפתחות המקצועית של מורי מורים בישראל בהשוואה למספר מדינות במערב אירופה. המחקר מראה כי צורכיהם מושפעים מגורמים אישיים, מקומיים וגלובליים, וקורא לגיבוש מדיניות כללית בנוגע להכשרה ולהתפתחות מקצועית של מורי מורים.

המאמר "פיתוח חדשנות טכנולוגית-פדגוגית בקרב מרצים במכללות לחינוך: אתגר בלתי-פוסק", מאת ד"ר אולזן גולדשטיין וד"ר מירי שינפלה, בודק את הטמעת התקשוב במכללות להוראה בשתי נקודות זמן: 2008 לעומת 2013. המחקר עוסק בתשתית הקיימת במכללות ובעמדות, במיומנויות ובאופני השימוש של הסגל בתקשוב. המחקר מצביע על ההתפתחות שחלה בהטמעת התקשוב על ידי סגל ההוראה וכן על גורמים שעשויים לסייע לקובעי המדיניות לתמוך בתהליך.

שלושת המאמרים הבאים עוסקים בשיטות ההוראה במכללות לחינוך. את המאמר "תפיסות של מורי מורים את הקורס הסמינריני: בין גישה חינוכית-פדגוגית לגישה אקדמית", כתבו ד"ר רויטל היימן, ד"ר עירית השכל-שחם, ד"ר אסתר כהן-סייג וד"ר חנה קורלנד. המאמר עוסק בתרומתם של הקורס הסמינריני והעבודה הסמינרינית ללמידה ולהתפתחות המקצועית של סטודנטים להוראה. הוא מציג מגוון דעות וגישות פדגוגיות של מורי מורים ביחס לנושא זה, ומעלה את השאלה אם המדיניות הפתוחה, המאפשרת את השונות הרבה שקיימת כיום, היא המדיניות הרצויה.

המאמר "מקורא-סיפור-רשת לקהילה פרשנית מרושתת ובחזרה", שכתבו ד"ר מירי מילר וד"ר צביה לוטן, מדגים כיצד שימוש בכלים מתוקשבים הופך את לימודי הספרות לרלוונטיים ללומדים - סטודנטים במכללה לחינוך ותלמידים בבית ספר יסודי.

המאמר "חקר פרספקטיבות של ילדים וילדות בגן על היחסים החברתיים ביניהם", שכתבו ד"ר יעל דיין, ד"ר מרגלית זיו, ד"ר אורה אביעזר וד"ר אסתר ורדי-ראט, דן בלמידה ובהתפתחות מקצועית של סטודנטים להוראה, אולם מנקודת מבט מורכבת. תחילה הוא מציג מחקר שמתאר את הפרשנות של ילדים לאירועים חברתיים שהתרחשו במהלך משחק עם עמיתים. חקר התפיסות של הילדים הוא דוגמה ללמידת חקר שמהווה חלק ממודל של הכשרה להוראה בגן בגישה דמוקרטית, המטפחת הקשבה לילדים, למידה מהם ושותף שלהם בהחלטות חינוכיות. שני המאמרים החותמים את המקבץ דנים במורים מתקשים ובנשירת מורים, מצבים שהכשרת מורים איכותית יכולה לצמצם במידה ניכרת. המאמר "אתגר הסיוע למורים המתקשים

בעבודתם" של פרופ' אליעזר יריב וד"ר אפרת קס מתאר מגוון של אמצעים שמנהלים נוקטים כדי להתמודד עם מורים מתקשים ואת מידת היעילות שהם מייחסים לאמצעים אלה. המאמר "נשירה מהוראה: מה מנהלים חושבים על זה?" של ד"ר רינת ארביב-אלישיב דן בשני סוגים של נשירת מורים - נשירה של מורים שעזיבתם פוגעת במערכת ונשירה של מורים שעזיבתם מאפשרת צמיחה והתחדשות. את הנשירה מהסוג הראשון רצוי ואפשר למנוע באמצעות תמיכה מקצועית ותגמולים שונים, ואילו את הנשירה מהסוג השני כדאי לעודד. שני המאמרים מצביעים על התפקיד החשוב שיש לתמיכת המנהלים בשלבי הכניסה להוראה וההתפתחות המקצועית בהקשר של מורים מתקשים ונושרים, אוכלוסייה שנחקרה פחות. משניהם עולה שחסרה מדיניות מסודרת בתחום ההתמודדות עם מורים מתקשים ונושרים, וזאת למרות שיש בידי מערכת החינוך כלים לזיהוי הבעיה ולטיפול בה.

## מקורות

- גוברמן, ע', גולן, מ', יוגב, א' ונגר, ג' (2015). שיתוף פעולה בין חוקרים לקובעי מדיניות במחקר. **דפים**, 59, 7-14.
- הופמן, ע' וכפיר, ד' (2012). מי מעצב את ההכשרה להוראה? בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (עמ' 5-25). תל אביב: מכון מופ"ת.
- לידור, ר', טלמור, ר', פייגין, נ', פרסקו, ב' וקופרמינץ, ח' (2013). התכנית "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" בראי המלצות קודמות לרפורמות בימי היישוב ובשנות המדינה: ניתוח השוואתי. **דפים**, 55, 146-176.
- קלויר, ר' וגולדנברג, ג' (2015). עיצוב המדיניות של תכנית המצוינים במכללות (רג"ב: ראש גדול בהוראה) באמצעות שימוש במחקרי בוגרים. **דפים**, 59, 79-114.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams L., Chavez-Moreno, L., Mills T., & Stern, R. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. In D. Gitomer & C. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5<sup>th</sup> ed., pp. 439-547). Washington, DC: American Educational Research Association.
- European Commission (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. Brussels: European Commission.
- McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Retrieved from [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf).
- Swanson, C. B., & Barlage, J. (2006). *Influence: A study of the factors shaping education policy*. Bethesda, MD: Editorial Projects in Education Research Center. Retrieved from [http://www.edweek.org/media/influence\\_study.pdf](http://www.edweek.org/media/influence_study.pdf)

# עיון ומחקר בחינוך

---





## גיוס מורים איכותיים, הכשרתם, התמדתם והתפתחותם האקדמית: השוואה בין מודלים שונים של תכניות הכשרה להוראה

רות זוזובסקי, סמדר דוניצה-שמידט

### תקציר<sup>1</sup>

בבסיס מחקר זה עומד הדיון על אודות אופיין הרצוי של תכניות ההכשרה הראשונית להוראה. מטרתו של המחקר הייתה לבדוק את מידת האפקטיביות של שני מודלים של תכניות הכשרה ראשונית להוראה הנפוצים בארץ ובעולם: המודל הבו-זמני, שבו לימודי התוכן הדיסציפלינרי והלימודים הפדגוגיים נלמדים בעת ובעונה אחת, והמודל ההמשכי המיועד לבוגרי אוניברסיטאות שסיימו את לימודי התואר הראשון ומעוניינים לעסוק בהוראה. המחקר עקב במשך עשר שנים אחר 12,445 בוגרי שני מחזורים של תכניות הכשרה להוראה בכל המכללות, אשר סיימו את לימודיהם בשנים 2005-2006, מתוכם 10,895 בוגרי המודל הבו-זמני (467 מהם במסלול המצוינים) ו-1,550 בוגרי המודל ההמשכי. מדדי האפקטיביות העיקריים שנבחנו בדקו את שיעור השתלבותם ואת התמדתם בהוראה של בוגרי התכניות השונות וכן את עבודתם וקידומם המקצועי.

ממצאי המחקר מצביעים על יתרון מסוים לבוגרי תכניות ההכשרה ההמשכיות ולבוגרי תכניות המצטיינים הלומדים במודל הבו-זמני ברוב המדדים שנבדקו. באף אחד מן המדדים לא נמצא יתרון לבוגרי התכנית הבו-זמנית הרגילה. עם זאת, על סמך ממצאי מחקר זה קשה לקבוע בוודאות אם הציפיות שהמצדדים תולים במודל ההמשכי אכן מתממשות, שכן בפרק הזמן שעבר חלו שינויים גדולים במאפייני הפונים לשני המודלים, ובכל מקרה לשני המודלים יתרונות פדגוגיים הנובעים ממבנם, כך שאין לצדד בשלב זה במעבר נחרץ ואבסולוטי למודל ההמשכי.

**מילות מפתח:** אפקטיביות, הכשרת אקדמאים להוראה, הכשרת מורים, מודלים של תכניות הכשרה להוראה.

### הקדמה

האתגרים המרכזיים שעומדים לפתחן של מערכות חינוך בארץ ובעולם בשנים האחרונות הם גיוסם של מועמדים איכותיים, שימורם במערכת החינוך והפיכתם במהלך השנים לחלק מן המנהיגות הבית ספרית (OECD, 2005). מערכות החינוך מתמודדות זה כמה עשורים עם ביקוש נמוך של מועמדים בעלי נתוני כניסה גבוהים, עם נשירה רבה בעיקר בשנות ההוראה

1 אנו מבקשות להודות למשרד החינוך על מסירת הנתונים לביצוע המחקר.

הראשונות ועם מערכת שטוחה שאינה מאפשרת ניעות מקצועית. תכניות להכשרה ראשונית של מורים הן שלב מכריע המשפיע על היבטים אלו, ועל כן יש צורך בבחינה מעמיקה של המבנה שלהן, אופיין ועיתוין.

תכניות הכשרה ראשונית להוראה מתקיימות עוד בטרם מתחילים המתכשרים להוראה את עבודתם בבתי הספר. תכניות אלו הן נקודת הכניסה הראשונה אל תוך מקצוע ההוראה, ולמבנה שלהן ישנה חשיבות מרכזית בקביעת מספרם ואיכותם של המורים (Musset, 2010). תחת הכותרת "תכניות הכשרה ראשונית להוראה" קיימים בעולם שני מודלים מרכזיים. המודל הראשון הוא המודל הבו-זמני (concurrent) המכשיר סטודנטים להוראה במקביל ללימודיהם לקראת התואר ראשון. לימודים אלו, הנמשכים בדרך כלל כארבע שנים, מקנים לבוגריהם תואר ראשון בהוראה B.Ed. ותעודת הוראה המכשירה אותם להורות את המקצוע שבחרו בשכבת הגיל שבה התמחו. המודל השני הוא המודל ההמשכי (consecutive) המיועד לבוגרי אוניברסיטאות שסיימו את לימודי התואר הראשון שלהם וכעת ממשיכים בלימודיהם לקראת תעודת הוראה. לימודים אלו מקנים לבוגריהם תעודת הוראה במקצוע שבחרו בשכבת הגיל שבה התמחו.

שני מודלים אלו של הכשרה ראשונית להוראה קיימים זה מכבר זה בצד זה גם בישראל, אולם בעוד המודל הנפוץ עד לאחרונה היה המודל הבו-זמני, נרשמה בשנים האחרונות עלייה גדולה במספרם של בוגרי תכניות ההכשרה במודל ההמשכי, הידועות גם בשם "תכניות להכשרת אקדמאים להוראה". שיעורם הגיע לאחרונה לכדי מחצית ממספרם של כלל בוגרי המכללות (משרד החינוך, 2015). העלייה הניכרת בהיקפי התכניות ההמשכיות בישראל והעובדה שעד כה לא נערך מחקר מקיף הבודק את מידת האפקטיביות שלהן בהשוואה לתכניות המייצגות את המודל הבו-זמני, היוותה תמריץ למחקר הזה. מטרתו של המחקר הייתה אפוא להשוות את אפקטיביות שני המודלים תוך כדי שימוש במדדים שונים המתארים את השתלבותם, את התמדתם ואת התפתחותם של בוגריהם. למחקר זה חשיבות רבה בעבור קובעי מדיניות חינוכית בארץ ובעולם, המתחבטים בשאלה בדבר הדרכים הראויות לגיוסם של מורים איכותיים, לשימורם במערכת ולהפיכתם במהלך השנים לחלק מן המנהיגות הבית ספרית.

## תכניות הכשרה להוראה

קיימת היום הסכמה גורפת בדבר מקומם המרכזי של מורים בהבטחת איכותו של החינוך הנתפס כשמשיפיע, בין השאר, על חוזקן הכלכלי והחברתי של מדינות (OECD, 2005). סדרה של דוחות בין-לאומיים ומחקרים מחזקים טענה זו, כפי שמשמע למשל מכותרתו של דוח ה-OECD שעסק במשיכת מורים, בפיתוחם ובהשארתם במערכת, ואשר כונה לא בכדי "teachers matter (שם), או מהמסקנה הנחרצת של דוח חברת מקנזי כי "איכותה של מערכת החינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה" (McKinsey & McKinsey, 2007, p. 15).

על סמך הדוחות ונתוני המחקרים מדינות רבות משקיעות מאמצים בגיוס כוח אדם איכותי להוראה, בשיפור תהליכי הכשרת המורים ובמקביל גם בבחינת איכות ההכשרה ומדידת האפקטיביות שלה. בחינת תהליכי הכשרת המורים היא אחד מכיווני המחקר המובילים

כיום (Cochran-Smith, Piazza, & Power, 2013; Cochran-Smith & Villegas, 2014; Cochran-Smith et al., 2015). רבים מבין המחקרים הבוחנים את תהליכי הכשרת המורים משווים בין תכניות מסורתיות, שהן תכניות הכשרה ראשונית טרום תעסוקתיות ממושכות עם מרכיב חזק של התנסות מעשית, לבין תכניות הכשרה חלופיות המתאפיינות בהיותן תכניות קצרות מועד שנעשות בדרך כלל תוך כדי עבודה (Haberman, 2006). מחקרים שבדקו את תכניות ההכשרה המסורתיות לעומת אלו החלופיות אינם מספקים תשובה חד-משמעית בדבר יתרונותיה של הכשרה אחת מול האחרת, ובעיקר לא ברור אם תכניות אלו מצליחות למשוך אליהן סטודנטים בעלי מחויבות רבה יותר למערכת החינוך מעמיתיהם בתכניות המסורתיות (Zumwalt & Craig, 2005a, 2005b). אחת הסיבות לחוסר האחידות בממצאים קשורה כנראה לעובדה שקיימת שונות בתכניות החלופיות המקשה את ההשוואה ביניהן (Perda, 2013). קבוצה אחרת של מחקרים עוקפת את ההבחנה שבין תכניות הכשרה מסורתיות לחלופיות ומתמקדת בהשוואת התכניות באשר הן בהתבסס על מאפייניהן המבניים, כגון עיתוי הלימודים, משכם ומיקום ההכשרה (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2009; Humphrey, Wechsler, & Hough, 2008; Kee, 2012; Musset, 2010). מחקרים אלה שהתמקדו בבחינה ובמיפוי של מאפייניהן המבניים של תכניות ההכשרה השונות, לא בדקו את מידת האפקטיביות שלהן. ברוח זו פעלו החוקרים סטיוארט וטאטו (Stuart & Tatto, 2000). הם השוו תכניות הכשרה ראשונית במספר מדינות (ארה"ב, אנגליה, מקסיקו, דרום אפריקה ומלאווי) ומצאו שונות גדולה מאוד במאפייניהן המבניים, בהם משך זמן הלימודים, עיתוי ההכשרה (טרום תעסוקתית או תוך תעסוקתית), מיקום ההכשרה (קמפוס או בית ספר), רכיבי ההכשרה ומשקלם (לימודי דיסציפלינה, לימודי חינוך, לימודי פדגוגיה והתנסות), וכן האופן שבו נלמדים מרכיבי ההכשרה (שלובים או ברצף). גם במחקר מאוחר יותר שעסק בעיקר בהכשרתם של מורים למתמטיקה, נמצאה שונות גדולה מאוד בכל המאפיינים המבניים שצוינו לעיל בקרב עשרים ואחת המדינות שהשתתפו בו (Tatto, Lerman, & Novotana, 2010). את המאפיינים המבניים שנמצאו בתכניות ההכשרה הראשונית ניתן לתעל לשני מודלים עיקריים: המודל הבו-זמני והמודל המשכי (European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2015; Musset, 2010; OECD, 2005). שניהם מציעים תכניות הכשרה מסורתיות במהותן.

### המודל הבו-זמני והמודל המשכי

המודל הבו-זמני, המכונה גם המודל האינטגרטיבי, הוא מודל נפוץ להכשרת מורים לבית הספר היסודי. הוא מיועד לפונים להוראה כקריירה ראשונה. זוהי אוכלוסייה צעירה יחסית, עם ניסיון חיים מועט, רובם בוגרי תיכון וללא לימודים אקדמיים קודמים. משך זמן הלימוד במודל זה מתפרש בדרך כלל על פני ארבע שנים כולל שנת התמחות, והלימודים משלבים לימודי דיסציפלינה ולימודי פדגוגיה. המודל מקנה הכשרה מועטה יחסית בתחומי הדעת, אך כולל מרכיב נכבד של התנסות מעשית שמאפשר תקופת חִבְרוּת (סוציאליזציה) ארוכה למקצוע. בתום הלימודים הבוגרים מקבלים תואר ראשון בחינוך (B.Ed.) ותעודת הוראה.



**המודל ההמשכי**, שהוא המודל הנפוץ להכשרת מורים לבית הספר העל-יסודי, מיועד לבוגרים שהשלימו את שלב הלימוד הדיסציפלינרי במסגרת לימודים אקדמיים קודמים לקראת תואר ראשון ולעתים אף לתואר שני. ההכשרה להוראה באה בהמשך ללימודי התואר ומשלימה או ממשיכה לימוד זה, ועל כן שמה. הסטודנטים הלומדים במודל זה הם לרוב בוגרים יותר, עם ניסיון חיים עשיר יותר, בעלי ניסיון תעסוקתי ואף הורים לילדים. בחירתם במקצוע ההוראה היא בחירה מאוחרת ולעתים מושכלת יותר. משך זמן הלימודים במודל זה, המהווה תוספת ללימודי התואר הראשון (3-4 שנים), הוא כשנה עד שנתיים, ללא שנת התמחות. הכשרה זו הממוקדת בעיקר בתחום הפדגוגי מכילה, בהשוואה למודל הבו-זמני, מרכיב מצומצם יחסית של התנסות מעשית, ועל כן מאפשרת תקופת חִברות קצרה יותר. בתום הלימודים הבוגרים זכאים לתעודת הוראה.

לכל אחד מהמודלים שתוארו יתרונות וחסרונות. בדרך כלל יתרונותיו של האחד הם חסרונותיו של האחר ולהפך. המודל הבו-זמני המשלב בין הכשרת לימודי התוכן והלימודים הפדגוגיים נחשב פחות גמיש ומאופיין במערכת לימודים מובנית ואחידה. מודל זה מאפשר תקופת חִברות ארוכה למקצוע ופיתוח זהות מקצועית חזקה. המודל ההמשכי המבוסס על הכשרה מקיפה יותר בתחום הדעת (שניתנה בלימודי התואר הראשון), מאפשר ללומדים כניסה גמישה, לעתים מאוחרת, המותאמת יותר למצבם האישי, לאינטרס שלהם ולתנאי שוק העבודה. חסרונותיו הם היות ההכשרה הפדגוגית להוראה מנותקת מלימודי התוכן, קצרה, עם מרכיב התנסותי מצומצם, אשר אינה מאפשרת תקופת חִברות ראויה למקצוע (Musset, 2010).

מאחר שלשני המודלים יתרונות וחסרונות מובחנים, מדינות רבות נוהגות להציע את שניהם (Eurydice, 2002). זהו המצב ברבות מהמדינות הנורדיות, בפורטוגל ובכמה מארצות מרכז אירופה. גם התמונה המצטיירת בדוח ה-OECD (2005) ובדוח מאוחר יותר (Musset, 2010) מראה שבמרבית ארצות אירופה מופעלים שני המודלים. שניהם קיימים גם בארצות הברית, בקנדה ובאוסטרליה (Darling-Hammons & Lieberman, 2012; Furlong, Cochran-) (Smith & Brennan, 2013). עם זאת, בשנים האחרונות נרשמת במדינות רבות עלייה מתמדת במספרם של בוגרי אוניברסיטאות הפונים להוראה באמצעות מודלים המשכיים, כגון בארצות הברית (Marinell & Johnson, 2014), באירלנד (Heinz, 2008, 2013) ובאנגליה (General Teaching Council for England, 2006). לנוכח הפעלתם של שני המודלים וכן התחזקותם של המודלים ההמשכיים, מתבקשת בדיקת אפקטיביות של כל אחד מהם.

#### מדדים לבדיקת האפקטיביות של תכניות הכשרה להוראה

המדד המקובל ביותר לבחינת מידת האפקטיביות של תכניות להכשרת מורים עוסק בהישגים הלימודיים של הסטודנטים (לדוגמה: Gansle, Noell, & Burns, 2012). אולם קיימים מדדים נוספים לבחינת האפקטיביות של התכניות, כגון הישגותם של בוגריהן במערכת, תחושת מסוגלותם של המורים בוגרי התכניות השונות, מידת ההצלחה של התכניות לגייס מועמדים

מקבוצות שונות באוכלוסייה והמידה שבה בוגרי התכניות עובדים בבתי ספר מרקע חברתי-כלכלי נמוך. ניתן לסווג מדדים אלו לשני סוגים: אלו הבוחנים יעילות ואלו הבוחנים שוויון. מדדי יעילות הם מדדים המאפשרים להשוות את מידת התפוקה של תכניות ההכשרה למידת ההשקעה בהן. הכשרה המקדמת יעילות היא למשל כזו המפיקה יותר מורים איכותיים הנשארים במקצוע, המלמדים את המקצוע שהוכשרו ללמד, העובדים בהיקפי משרה גבוהים, ממשיכים ללמוד לקראת תארים אקדמיים מתקדמים, משתתפים תדיר בהשתלמויות מורים ומקבלים על עצמם תפקידים בבית הספר המקדמים אותם בהיררכיה הבית ספרית. מדדי שוויון הם מדדים הבוחנים את המידה שבה תכניות להכשרת מורים מעניקות שוויון הזדמנויות ללומדים בהן באופן בלתי תלוי בנסיבות כמו רקע חברתי-כלכלי, אתני, תרבותי וכדומה (Woessmann & Schuets, 2006). מדיניות המקדמת שוויון מכוונת לגיוון כוח האדם בהוראה באופן שיענה על המגוון הדמוגרפי הקיים בקרב אוכלוסיית הלומדים. התאמה זו מבטיחה שתלמידים ילמדו אצל מורים המכירים את הרקע התרבותי שלהם, ובכך מבטיחה את הישגיהם ואת סיכוייהם להצליח בעתיד (Dee, 2004, 2005; Ingersoll & May, 2011; Irvine, 1988; Ladson-Billings, 1995; Quiocho & Rios, 2000; Zumwalt & Craig, 2005a).

בין מדדי היעילות אשר שימשו במחקרים רבים נפוצים המדדים המתארים את שיעור הבוגרים המשתלבים בהוראה לאחר סיום לימודיהם ומתמידים בה לאורך זמן. מדדים אלו מצביעים על מידת מחויבותם של הבוגרים לבחירתם המקצועית. בספרות המחקר אין עדויות רבות על אי כניסה להוראה מיד עם תום הלימודים, וההתמקדות היא בעיקר בנשירה מהוראה החל מתום שנת ההוראה הראשונה ובכל אחת מהשנים שלאחר מכן. הספרות המחקרית בתחום מלמדת שהיקף הנשירה של מורים מתרחש בעיקר בחמש השנים הראשונות לעבודתם, ועשוי להגיע לכדי נשירה של כמחצית מהם. שיעורי נשירה דומים לאלו נמצאו במדינות רבות כגון ארצות הברית (Guarino, Santibanez & Daley, 2006; Henry, Bastian & Fortner, 2011; Ingersoll, 2003), אוסטרליה, אנגליה וסין (Cooper & Alvarado, 2006; Hong, 2010) וכן במדינות סקנדינביה (Lindqvist, Nordanger, & Carlsson, 2014). גם בישראל נמצאו נתונים דומים של נשירת מורים (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015; ליבמן, אקרמן-אשר ומשכית, 2013), אך במחקרים לא נבחנו בשיטתיות הבדלי הנשירה שבין תכניות ההכשרה השונות.

מדד נפוץ נוסף בבחינת יעילותן של תכניות ההכשרה הוא שיעור הבוגרים המלמדים את המקצוע שהוכשרו ללמד והיקפי המשרה שלהם בבית הספר. תופעה נפוצה הקיימת בבתי הספר ונובעת על פי רוב ממחסור במורים, היא העסקתם של מורים ללא כישורים מתאימים - כאלה שלא הוכשרו כלל או כאלה שהוכשרו להורות מקצוע אחר או גיל אחר של תלמידים. תופעה זו, המכונה בשם "out of filed teaching", היא אחת התופעות הפוגעות ביותר באיכות ההוראה (Perda, 2013). בסקירה של תופעה זו נמצא שהיקפיה בארצות הברית הלכו וגדלו עם השנים, וכי שיעורם של המורים שאינם מלמדים את תחום הדעת שלהם נע בין רבע ל-60% מהמורים (Ingersoll, 2003). גם בישראל נמצא כי שיעור העסקתם של מורים ללא הכשרה

נאותה הוא גבוה ומגיע במקרים מסוימים ל-50% (דוניצה-שמידט וזוזובסקי, 2015). אך ממצאים אלו נבדקו ברמת בית הספר, והם אינם בוחנים את הקשר שבין התופעה לבין טיפוס ההכשרה של המורים. יש לציין כי הבטחת ההתאמה בין תחום ההכשרה לבין מקצוע ההוראה בפועל קשה מאוד לביצוע לנוכח המציאות הקיימת כיום במערכת החינוך, שבה חלים שינויים מערכתיים בתדירות גבוהה, כגון שינויים בדגשים של מקצועות הלימוד ובנטיית לומדים לבחור במקצועות לימוד מסוימים. עם זאת, עדיין ראוי להבטיח התאמה זו. גם בנוגע למדד המבטא את הניצולת של ההכשרה ובא לידי ביטוי בהיקפי המשרה של המורים לא נמצאו נתונים בספרות המחקרית הקושרים אותו לטיפוסי ההכשרה השונים.

מדדים נוספים היכולים להצביע על יעילותן של תכניות הכשרה להוראה הם אלה המתארים את התפתחותם המקצועית של המורים בבית הספר לאורך השנים וכוללים את שיעור אלה הממשיכים לימודים לקראת תארים מתקדמים ואת התקדמותם בנתיבה המקצועית. גם בנוגע למדד זה לא נמצאו בספרות המחקרית נתונים הקשורים לטיפוסי הכשרה שונים.

כאמור, בנוסף למדדי היעילות נבחנת מידת האפקטיביות של תכניות ההכשרה גם על ידי בחינתם של מדדי שוויון. אחד ממדדי השוויון הוא המידה שבה הרכב בוגרי תכניות ההכשרה מייצג לומדים המגיעים מרקע אתני שונה. חוקרים שונים, בעיקר בארצות הברית, עסקו בבחינת התופעה של הלימה בין המשתנים הדמוגרפיים של אוכלוסיית הלומדים לבין אלו של מוריהם. הטענה היא שמורים שאינם באים מרקע דומה לזה של תלמידיהם, אינם מצליחים לקדם במידה ניכרת את הישגיהם של התלמידים ואת סיכוייהם לעתיד (לדוגמה Eddy & Easton-Brooks, 2011). בסקירתם של אינגרסול ומריל (Ingersoll & Merrill, 2013) על אודות שבע מגמות הקשורות בשינויים שעובר כוח האדם בהוראה בארצות הברית, הם מציינים מחד גיסא את התגברות תהליך הפמיניזציה של כוחות ההוראה כתהליך המעיד על הרכב מגדרי לא שוויוני, ומאידך גיסא את שיעורם העולה של מורים מקבוצות מיעוט כעדות לעלייה בשוויון ההזדמנויות של קבוצות מיעוט לעסוק בהוראה. עיסוק במדדי שוויון של כוחות ההוראה נבחן אך מעט בישראל, וגם הוא, בדומה למדדים הקודמים, לא נבחן בהקשר של תכניות ההכשרה השונות. המחקר הנוכחי בחן בעיקר את מדדי היעילות של תכניות ההכשרה בהקשר הישראלי, ועסק אך במעט בסוגיית מדדי השוויון שהוזכרו לעיל.

## הקשר המחקר בישראל

בישראל בדומה למדינות רבות בעולם מתקיימים זה לצד זה הן המודל הבו-זמני הן המודל ההמשכי, כאשר מאפייניהם דומים לאלו המתקיימים בעולם ותוארו קודם לכן. בעוד המודל הבו-זמני המכונה "תואר ראשון בחינוך והוראה" מתקיים בישראל אך ורק במכללות האקדמיות להכשרת מורים, המודל ההמשכי המכונה "הכשרת אקדמאים להוראה" קיים הן באוניברסיטאות הן במכללות האקדמיות להוראה. עם זאת, המודל ההמשכי המתקיים באוניברסיטאות שונה במקצת מזה המתקיים במכללות, שכן באוניברסיטאות מתקבלים ללימודים אלו אך ורק סטודנטים שלמדו כבר את דיסציפלינת ההוראה הספציפית שהם רוצים להורות בבית הספר

במסגרת לימודיהם לקראת התואר הראשון, ואילו המכללות, באמצעות לימודי השלמה, פותחות את דלתן גם לבוגרי אוניברסיטה המעוניינים לקבל תעודת הוראה במקצועות שלא למדו בלימודי התואר הראשון, ובכך מאפשרות "הסבה" מקצועית כפולה - הן הסבה להוראה הן הסבה בדיסציפלינת ההוראה.

כאשר משווים בין שני המודלים בישראל יש להביא בחשבון הבדלים בנתוני הכניסה ההתחלתיים הנדרשים מתלמידים הפונים לכל אחת מהתכניות. נתונים אלו הם לרוב גבוהים יותר בקרב הלומדים במודל ההמשכי, וזאת כפועל יוצא מדרישות כניסה גבוהות יותר לאוניברסיטאות מאשר למכללות להוראה. עם זאת, כדאי לציין כי במודל הבו-זמני קיימת קבוצה אחת של בוגרים בעלת נתוני כניסה גבוהים הדומים לאלו של בוגרי האוניברסיטאות, והיא קבוצת הלומדים בתכנית להכשרת סטודנטים מצוינים. מטרתה של תכנית זו, אשר החלה בשנת 1999 ביוזמת משרד החינוך, הייתה למשוך אל המכללות לחינוך סטודנטים בעלי יכולת ונתוני כניסה גבוהים, וזאת בעזרת תמריצים כספיים וקיצור משך ההכשרה; סטודנטים אשר ייתכן שלא היו בוחרים ללמוד במכללות לחינוך ללא תמריצים אלו. בשנותיה הראשונות פעלה תכנית זו במספר מצומצם של מכללות, ואף שהתרחבה למכללות נוספות, נותר מספרם של הלומדים בתכנית מצומצם יחסית. כך למשל בשנת הלימודים תשע"ג התקבלו לתכנית בכל המכללות גם יחד כ-373 סטודנטים שהיו 7% מכל הלומדים במכללות לחינוך בשנה א' (זילברשטרם, 2013; קלויר, כהן ועבדי, 2009). הסיבה להיקפה המצומצם של התכנית היא עלותה הגבוהה שבגינה נקבעו מכסות המגבילות את מספר המתקבלים אליה (25 לשנה בכל מכללה), כך שמספר המתקבלים לתכנית מוגבל ל-600 בשנה בכל הארץ.

תכנית הלימודים של המצטיינים מואצת ונמשכת שלוש שנים בלבד. משתתפיה אשר מקבלים מלגת לימודים מלאה בכל שנות הלימוד, נדרשים להשתלב במערכת החינוך וללמד בה שלוש שנים לפחות. במחקר ארצי רחב היקף אשר בחן את מידת השתלבותם של בוגרי תכנית המצטיינים לעומת עמיתיהם בתכנית הרגילה לתואר ראשון בחינוך והוראה, נמצא כי הם נקלטים בהוראה בשיעור דומה אך לא מעבר לכך (ליבמן, אקרמן-אשר ומשכית, 2013). כמו בעולם, גם בישראל גדל מאוד בשנים האחרונות היקפן של התכניות להכשרת אקדמאים התואמות את המודל ההמשכי, ובעיקר אלו המתקיימות במכללות לחינוך. כך למשל, בשנת 2007 סיימו את לימודיהם בתכניות להכשרת אקדמאים במכללות כ-800 בוגרים; בשנת 2010 עמד מספר הבוגרים על כ-2,250, ובשנת 2013 עלה מספרם לכ-3,150 (למ"ס, 2014). יש לציין שבשעה שהמודל ההמשכי גדל בהיקפיו בשנים האחרונות, המודל הבו-זמני נותר בהיקפים דומים. העלייה במספר הבוגרים בתכניות ההמשכיות מאפיינת את כל המכללות להוראה, כאשר מספר הבוגרים בתכניות אלו מגיע כיום לכמחצית מהבוגרים המסיימים את לימודיהם במסלולים הבו-זמניים לקראת תואר B.Ed. (כ-6,000) (משרד החינוך, 2015). את העלייה במספרם של הפונים להוראה במודל ההמשכי ניתן לתלות בין השאר בגורמים אינטרינזיים, כגון רצון לתרום לצעירים ולחברה, אך לא פחות מכך בגורמים חיצוניים המאפיינים את שוק העבודה. מחקרים בארץ ובעולם מראים שבתנאים של מיתון וכלכלה מצטמקת עולה הביקוש

למקצוע ההוראה בשל היציבות והביטחון היחסיים שהוא מעניק (בלס, 2009; בלס ורומנוב, 2013; Dolton, Tremayne, & Chung, 2003). באנגליה למשל נמצא שעלייה של 10% באבטלה של בוגרי אוניברסיטאות קשורה בעלייה של פי שניים וחצי בפנייה להוראה (Dolton, 1995; von der Klaauw, & von der Klaauw, 1995). בשוק העבודה בישראל התרחשו במהלך שנות האלפיים שתי תופעות. האחת היא המשבר הכלכלי בשנת 2008 שהביא לצמצום מקומות העבודה, והאחרת היא רפורמות בתנאי העסקת המורים ("אופק חדש" ו"עוז לתמורה"), שהביאו בצד הגדלת שעות המשרה (שעות שהייה ושעות פרטניות) גם לעלייה בשכר המורים. בעקבות השינויים, המשבר הכלכלי והרפורמות עלה מספר הפונים להוראה בכל המגזרים (שאוּלִי, 2014). סיבות נוספות לעלייה במספר הפונים למכללות להוראה במודל ההמשכי הן מתן מלגות שמעודדות אקדמאים לפנות לתכניות אלו וכן התקצוב שנתן משרד החינוך בשנים האחרונות לתכניות אלה. התקצוב אפשר למכללות להגדיל את מכסת הלומדים בתכניות להכשרת אקדמאים וסייע בידן לחזק את מעמדן בקרב המוסדות להשכלה גבוהה.

העלייה בהיקפיהן של התכניות להכשרת אקדמאים להוראה בישראל והעובדה שעד כה לא נערך מחקר מקיף הבודק את האפקטיביות של תכניות אלו בארץ היוו תמריץ לביצוע המחקר הנוכחי. מטרתו של המחקר הייתה לספק לראשונה נתונים ברמה ארצית על אודות אפקטיביות התכניות להכשרת אקדמאים להוראה במכללות להוראה בישראל. במשך עשר שנים עקב המחקר אחר בוגרי שני מחזורים של תכניות אלו התואמות את המודל ההמשכי, תוך כדי השוואה לבוגרי תכניות התואר הראשון (B.Ed.) במסלולים הרגילים ובמסלול המצטיינים, התואמות את המודל הבו-זמני, שסיימו את הלימודים באותו הזמן. כאמור, המחקר עוסק בהשוואה הנוגעת בעיקר למדדי היעילות שתוארו לעיל.

### שאלות המחקר

1. האם יש הבדל בין תכניות ההכשרה השונות בשיעור הבוגרים המשתלבים בהוראה ומתמידים בה?
2. האם יש הבדל בין בוגרי תכניות ההכשרה השונות במאפייני ההוראה שלהם (מידת הלימה בין מקצועות ההוראה למקצועות ההכשרה, היקף משרה)?
3. האם יש הבדל בין תכניות ההכשרה השונות במדדי הקידום והפיתוח המקצועי של הבוגרים הנשארים במקצוע ההוראה?

### מערך המחקר

#### אוכלוסיית המחקר

זהו מחקר אורך שעקב אחר בוגרי שני מחזורים של תכניות הכשרה להוראה אשר סיימו את לימודיהם בכל 24 המכללות להוראה בישראל בשנים 2005 ו-2006. סך כל הבוגרים בשנים אלו

עמד על 12,445 (6,398 בוגרים בשנת 2005 ו-6,047 בוגרים שנת 2006). רוב הבוגרים (64%) סיימו את לימודיהם במכללות חילוניות, 23% - במכללות דתיות, ו-13% - במכללות ערביות. מתוכם 10,895 בוגרים בתכניות לתואר ראשון (כולל מצטיינים) שלמדו במודל הבו-זמני והיוו 87.6% מכלל הבוגרים, ו-1,550 בוגרי התכניות להכשרת אקדמאים להוראה, שלמדו במודל ההמשכי שהתקיים באותה עת ב-12 מכללות להוראה, והיוו באותן שנים 12.5% מכלל הבוגרים. בלוח 1 מוצגים מספרי הבוגרים בכל אחת מהתכניות בשנים 2005-2006. כפי שניתן לראות, מתוך סך בוגרי תכניות התואר הראשון בשנים הללו רק 467 למדו בתכנית המצטיינים (211 בשנת 2005 ו-256 בשנת 2006) והיוו 3.8% מכלל הבוגרים באותן שנים (להלן "מצטיינים" לעומת "רגילים").

טבלה 1: מספר הבוגרים בתכניות לתואר ראשון ובתכנית להכשרת אקדמאים להוראה בשנים 2006-2005

שנת סיום	תואר ראשון בהוראה		הכשרת אקדמאים להוראה	סך הכול
	רגילים	מצטיינים		
2005	5,387 (84.2%)	211 (3.3%)	800 (12.5%)	6,398 (100%)
2006	5,041 (83.4%)	256 (4.2%)	750 (12.4%)	6,047 (100%)
סך הכול	10,428 (83.8%)	467 (3.8%)	1,550 (12.5%)	12,445 (100%)

בדיקת הפרופיל האישי של בוגרי שלוש התכניות מעלה כי שיעורם של הגברים דומה בכל שלוש הקבוצות ועומד על כ-20%. הבדל נמצא בממוצע הגיל של הבוגרים, כאשר גילם הממוצע של בוגרי התכנית להכשרת אקדמאים (M=31; SD=6.5) גבוה באופן מובהק מגילם הממוצע של בוגרי שתי התכניות לתואר ראשון (M=25; SD=4) עם הבדל ממוצע של כשש שנים. בקרב בוגרי תכניות הכשרת האקדמאים נמצא גם ייצוג יתר של בוגרים ערבים המתקרב ל-50%, הרבה מעבר לשכיחותם באוכלוסייה (כ-20%), זאת לעומת ייצוגם בשתי הקבוצות האחרות (28% בקרב הרגילים ו-14% בקרב המצטיינים). אפשר לראות בנתון זה ביטוי למדד של שוויון אתני המאפיין את הרכב הבוגרים בתכנית להכשרת אקדמאים.

שלב החינוך השכיח בכל תכניות ההכשרה הוא שלב החינוך העל-יסודי (40%) ולאחריו שלב החינוך הבין-מסלולי (30%), אך נטייה זו חזקה יותר בקרב בוגרי התכניות להכשרת אקדמאים ותכניות המצטיינים (80% בשני השלבים). שיעור המכשירים את עצמם להוראה בגן גבוה במיוחד בקרב הבוגרים ה"רגילים" (20.3%) לעומת שתי הקבוצות האחרות (פחות מ-10%). קיים הבדל בין מקצועות ההוראה השכיחים שאליהם הוכשרו בוגרי התכניות השונות:

המסלול לחינוך מיוחד הוא השכיח ביותר בקרב בוגרי התכניות להכשרת אקדמאים (25.5%); הוראה כוללת היא השכיחה ביותר בקרב בוגרי התכניות לתואר ראשון ה"רגילים" (למעלה מ-20%); ואילו בקרב קבוצת המצטיינים נמצאו רבים המכשירים את עצמם להוראה במגוון מקצועות דיסציפלינריים.

בסיסי הנתונים ששירתו את המחקר והמדדים שנבחנו

נתוני המחקר ששימשו אותנו הם אך ורק נתונים אדמיניסטרטיביים אשר התקבלו מקבצים שונים שקיימים במשרד החינוך. במחקר לא נאספו נתונים נוספים, וזו גם מגבלתו. להלן פירוט המשתנים שנאספו:

**פרופיל הבוגרים** - פרופיל כלל הבוגרים שסיימו את לימודיהם בשנתונים המבוקשים אופייני על פי משתני רקע אישי (מגדר, שייכות אתנית, גיל) ומשתני רקע לימודי (המכללה שבה למדו, שלב חינוך והמקצוע שהבוגרים הוכשרו אליו).

**השתלבות והתמדה בהוראה** - נתונים על אודות הבוגרים המלמדים בבתי ספר בכל אחת מהשנים מיום סיום לימודיהם ועד תום שנת ביצוע המחקר (2006-2015).

**מאפייני ההוראה** - נתונים לגבי שלב החינוך שהבוגרים מלמדים בו מדי שנה (בית ספר יסודי, חטיבת ביניים ועל-יסודי), מקצוע ההוראה שלימדו בכל אחת מהשנים והיקפי המשרה שלהם בכל שנה.

**קידום מקצועי** - נתונים לגבי דרגתו של כל מורה בכל שנה (מורה מוסמך, מורה בכיר, בעל תואר ראשון, בעל תואר שני), גמולי ההשתלמות של המורה והתפקידים שביצע בכל אחת מהשנים (כגון רכז מקצוע, רכז חברתי, מורה מאמן וכדומה).

הנתונים ממקורות המידע השונים אוחדו לשני קבצים: הראשון כלל את הבוגרים אשר סיימו את לימודיהם בשנים 2005-2006; והשני כלל מידע רק על אודות הבוגרים שנכנסו למערכת החינוך ולימדו שנה אחת לפחות.

ניתוח הנתונים

מאחר שהמחקר עסק בהשוואה בין שלוש תכניות שונות, ניתוח הנתונים התמקד בהשוואות שבין התכניות בסדרת המדדים שתוארו לעיל. ההבדלים בין התכניות במשתנים שמיים וסידוריים (כגון מגדר, שלב החינוך שלמדו, שיעור המועסקים באחוזים בכל שנה) נבדקו באמצעות מבחני חי בריבוע. ההבדלים במשתנים אינטרווליים (כגון גיל, אחוז משרה) נבדקו באמצעות ניתוחי שונות חד-כיווניים עם בדיקת קונטרסטים של שפה (Scheffe). מן הראוי לציין כי בשל גודל המדגם גם הבדלים קטנים יחסית נמצאו מובהקים סטטיסטית.

## ממצאי המחקר

ממצאי המחקר מוצגים בהתייחס לכל אחת משאלות המחקר.

השתלבות בהוראה בקרב בוגרי תכניות ההכשרה השונות בטבלה 2 ובתרשימים 1א ו-1ב מוצגים שיעורי הבוגרים אשר מאז סיום לימודיהם לימדו במערכת החינוך בכל אחת מהשנים, בכל אחד מהמחזורים בנפרד - שנים 2006-2015 למחזור 2005 (סך הכול 10 שנים), שנים 2007-2015 למחזור 2006 (סך הכול 9 שנים). בלוח מוצגים גם נתונים לשנת 2005 שבה בוגרי שני המחזורים עדיין למדו, וכן לשנת 2006, שהיא שנת העבודה הראשונה של בוגרי מחזור 2005, אך עדיין שנת לימודים בעבור בוגרי מחזור 2006.

טבלה 2: שיעורי הבוגרים ממחזורי 2005-2006 שלימדו בכל אחת מהשנים

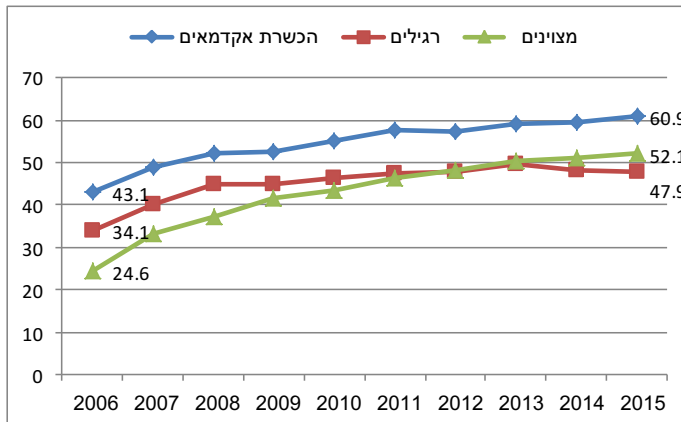
מחזור 2006				מחזור 2005				שנה
$\chi^2(p)$	הסבה	מצוינים	רגילים	$\chi^2(p)$	הסבה	מצוינים	רגילים	
381.36***	18.9	0.8	2.9	511.25***	29.9	1.4	6.0	2005
125.62***	29.9	2.7	4.6	125.62***	43.1	34.1	24.6	2006
77.14 ***	43.3	28.6	40.2	75.78***	48.9	40.3	33.3	2007
82.67 ***	52.5	36.9	51.2	34.24***	52.1	45	37.3	2008
63.24 ***	54.3	40.6	53.9	67.06***	52.6	45	41.7	2009
57.99***	56	42.3	53.1	34.24***	55.3	46.4	43.3	2010
54.61***	58.5	45	54.7	37.68***	57.9	47.4	46.3	2011
40.49***	60.3	48.8	58.2	24.81***	57.5	47.9	48.1	2012
40.25***	62.5	50.6	57.4	21.84***	59.3	49.8	50.5	2013
34.56***	62.5	51.6	58.6	22.03***	59.6	48.3	51	2014
30.52***	62.4	52.1	58.6	23.87***	60.9	47.9	52.1	2015

- הסבה = הכשרת אקדמאים להוראה  
 - הנתונים המופיעים על רקע אפור הם לשנים שבהן הבוגרים היו עדיין בתוך תקופת הלימודים.  
 \*\*\*  $p < 0.001$

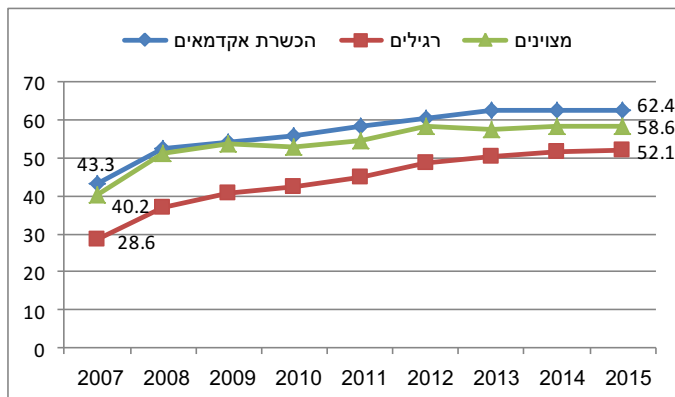
בהתבסס על נתוני שני המחזורים ניתן לראות כי שיעורי הבוגרים הנכנסים להוראה מיד עם תום לימודיהם נע בין 24.6% לבין 43.3%, כאשר התכנית עם השיעור הגבוה ביותר של המשתלבים בהוראה בנקודת זמן זו היא התכנית להכשרת אקדמאים להוראה, ואילו השיעור הנמוך ביותר נמצא במחזור 2005 בקרב קבוצת ה"מצטיינים" ובמחזור 2006 בקרב ה"רגילים". פערים אלו נמצאו מובהקים. עוד ניתן לראות כי בכל שלוש התכניות ישנה עלייה הדרגתית



בשיעור הצטרפותם להוראה של הבוגרים המלמדים לאורך השנים, והפערים בין שלוש התכניות הולכים ומצטמצמים. עם זאת, בתום 9-10 שנים מיום סיום לימודיהם עדיין ישנו פער מובהק בין שלוש התכניות - שיעור הבוגרים העובדים בנקודת זמן זו נע בין 47.9%-62.4%, כאשר בתכנית להכשרת אקדמאים להוראה השיעור הגבוה ביותר של בוגרים המלמדים עדיין, והתכנית שבה נמצא השיעור הנמוך ביותר של בוגרים שמלמדים היא תכנית התואר הראשון ה"רגילה" - ההפרש עומד על 10%-13%.



תרשים א: שיעורי הבוגרים ממחזור 2005 שלימדו בכל אחת מהשנים



תרשים ב: שיעורי הבוגרים ממחזורי 2006 שלימדו בכל אחת מהשנים

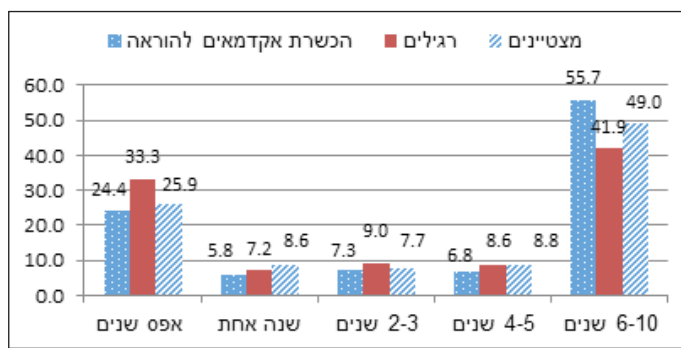
עם זאת, בטבלה 2 אפשר לראות כי בשנת 2005, שנה שבה למדו עדיין בוגרי שני המחזוריים, ישנם כאלו שכבר עובדים במערכת החינוך - בעיקר בקרב התכנית להכשרת אקדמאים (29.9%), וכן הוא הדבר לגבי בוגרי מחזור 2006, שחלק ממסיימיו עבדו עוד בהיותם סטודנטים (18.9%), מאחר שמדובר בסטודנטים אשר הגיעו ללימודים לאחר שכבר בחרו בעיסוק והתנסו (29.9%).

בהוראה במערכת החינוך, ויש סיכוי שאלו נוטים להישאר יותר בהוראה, ערכנו שוב את הניתוחים שלעיל תוך כדי גריעתם של סטודנטים אלו. ממצאי ניתוח זה משנים את התמונה. בתום עשר שנים שיעור העובדים במערכת החינוך מבוגרי מחזור 2005 עמד על 50% בכל הקבוצות ללא הבדל מובהק ביניהן; במחזור 2006 אין הבדל מובהק בין שיעור העובדים בהוראה מקרב המצטיינים לבין אלו מקרב בוגרי הכשרת האקדמאים (58%-55% בהתאמה). שיעורים אלו גבוהים באופן מובהק משיעור העובדים בהוראה בקרב בוגרי התכניות הרגילות (51%). עוד ניתן לראות ששיעורם הגבוה של בוגרים העובדים בשלוש השנים הראשונות להוראה בקרב בוגרי תכנית המצוינים נעלם בשנה הרביעית. בלוח 3 ובתרשים 2 מוצגת התפלגות שיעורי כלל הבוגרים העובדים בכל שנה על פי מספר שנות עבודה (במחלקות). עוד מוצג בלוח ממוצע שנות ההוראה של הבוגרים המלמדים.

טבלה 3: התפלגות באחוזים של מספר שנות העבודה (במחלקות) על פי קבוצות (N=12,445)

שנות עבודה	הכשרת אקדמאים (N=1550)	מצטיינים (N=467)	רגילים (N=10,428)	סך הכול
0 שנים	24.4	25.9	33.3	31.9
שנה אחת	5.8	8.6	7.2	7.1
2-3 שנים	7.3	7.7	9.0	8.8
4-5 שנים	6.8	8.8	8.6	8.4
6-10 שנים	55.7	49.0	41.9	43.9
N עובדים (10-1)	1,172	346	6,959	8,477
ממוצע שנות הוראה (SD)	7.01 (2.87)	6.35 (2.94)	6.18 (2.97)	6.31 (2.97)

[הכשרת אקדמאים < מצטיינים, רגילים] ( $F=67.22$ ;  $p<.001$ )



תרשים 2: התפלגות באחוזים של מספר שנות העבודה של הבוגרים (במחלקות)

בטבלה 3 ובתרשים 2 אפשר לראות כי בתום 9-10 שנים מסיום הלימודים, בין רבע לשליש מהבוגרים בתכניות השונות לא לימדו כלל, עם אחוז גבוה יותר של בוגרי התכנית הרגילה. השיעור הגבוה ביותר של אלו שנכנסו להוראה והתמידו בה שש שנים ויותר הוא בקבוצת הכשרת האקדמאים להוראה - כ-56% ( $\chi^2=111.47$ ;  $p<.001$ ). בקבוצה זו נמצא גם ממוצע שנות ההוראה הגבוה ביותר בקרב הבוגרים שהשתלבו בהוראה - 7 שנות עבודה ( $F=67.22$ ;  $p<.001$ ) (הכשרת אקדמאים להוראה > מצטיינים, רגילים, על פי מבחן Scheffe). עם זאת, גם במקרה זה כאשר אנו גורעים את אלו שעבדו במערכת החינוך עוד בטרם סיימו את לימודיהם, אנו מקבלים תמונה שונה שעל פיה כמחצית מבוגרי תכנית המצוינים (49%) ממשיכים ללמד בין 6 ל-10 שנים, בעוד רק 43% מבוגרי התכנית להכשרת אקדמאים משתייכים לקטגוריה זו, ו-40% מבין קבוצת הרגילים.

ההתמדה בהוראה נבחנה במחקר זה גם על פי תת-קבוצות מגדר ומגזר. בטבלאות 4 ו-4ב מוצגים נתונים על שיעור העובדים בהוראה 6-10 שנים על פי מגדר ועל פי סוג הפיקוח (ממלכתי, ממלכתי-דתי, ערבי).

טבלה 4א: שיעור העובדים 6-10 שנים בהוראה בקרב נשים וגברים

מצטיינים (N=467)		רגילים (N=10,428)		הכשרת אקדמאים (N=1,550)		N
נשים (379)	גברים (88)	נשים (8,271)	גברים (2,157)	נשים (1,226)	גברים (324)	
55.4	21.6	44.9	30.1	54.1	61.7	%
43.99***		345.19***		11.68*		$\chi^2(p)$
						* $p<.05$ *** $p<.001$

טבלה 4ב: שיעור העובדים 6-10 שנים בהוראה על פי סוגי הפיקוח

מצטיינים (N=467)			רגילים (N=10,428)			הכשרת אקדמאים (N=1550)			N
ערבי (47)	ממלכתי ממ"ד (246)	ממלכתי ממ"ד (174)	ערבי (1,082)	ממלכתי ממ"ד (2,471)	ממלכתי ממ"ד (6,875)	ערבי (500)	ממלכתי ממ"ד (106)	ממלכתי ממ"ד (944)	
93.6	40.2	49.4	46.4	35.8	43.3	59.6	40.6	55.3	%
50.97***			112.35***			20.95**			$\chi^2(p)$
									** $p<.01$ *** $p<.001$

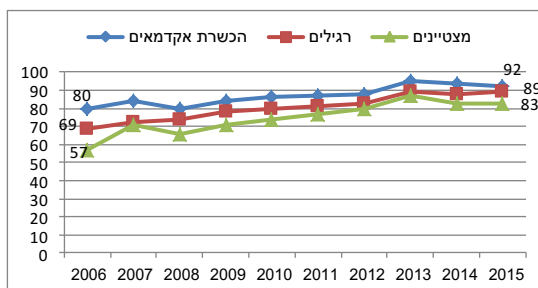
ניתן לראות כי שיעור הגברים המתמידים בהוראה בקרב בוגרי התכנית להכשרת אקדמאים הוא הגבוה ביותר ועולה על שיעורם של הנשים בתכנית זו. דפוס זה הוא הפוך לזה שנמצא בקרב שתי הקבוצות האחרות. שם, כמקובל, שיעור הנשים המתמידות בהוראה עולה על שיעור הגברים. נראה אם כך כי הכשרת האקדמאים מובילה להימצאותם של גברים רבים יותר בהוראה. אשר למגזר, בכל שלוש הקבוצות השיעור הגבוה ביותר של המתמידים בהוראה (מעל חמש שנים) הוא בקרב אלו שלמדו במכללות הערביות. דפוס זה נמצא גם כאשר אנו גורעים את הסטודנטים שעבדו במערכת החינוך בטרם סיימו את לימודיהם.

הבדלים במאפייני ההוראה בין בוגרי תכניות ההכשרה השונות מידת ההלימה בין המקצועות שהבוגרים הוכשרו אליהם במסגרת לימודיהם לקראת תעודת הוראה לבין מקצועות ההוראה שלהם בבית הספר מוצגת בטבלה 5. נתון זה מוצג אך ורק בעבור הבוגרים שלימדו במערכת החינוך. כפי שניתן לראות, 70% מהבוגרים מלמדים את המקצוע שהוכשרו אליו. שיעור נמוך יותר נמצא בקרב בוגרי התכניות להכשרת אקדמאים להוראה (66.8%), והבדל זה בין הקבוצות נמצא מובהק ( $\chi^2=62.16$ ;  $p<.001$ ).

טבלה 5: ממוצע שיעור ההלימה בין מקצוע ההכשרה להוראה לבין מקצועות ההוראה בפועל

סך הכול	רגילים	מצטיינים	הכשרת אקדמאים	הלימה
69.8	74.2	70.2	66.8	הלימה
30.2	25.8	29.8	33.2	אי-הלימה

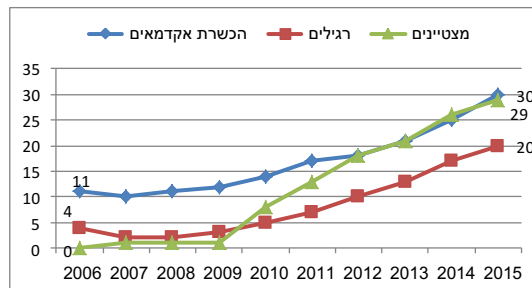
בתרשים 3 מוצג ממוצע אחוזי המשרה בכל אחת מהשנים בקרב שלוש הקבוצות. ממוצע זה נבחן מדי שנה אך ורק בקרב מורים שלימדו בפועל באותה שנה במערכת החינוך. ממוצע זה מביא בחשבון את היקף המשרה הכולל של המורים, גם אם משרתם מפוצלת בין כמה בתי ספר.



תרשים 3: אחוזי משרה מלאה בכל אחת מהשנים בקרב שלוש הקבוצות

כפי שניתן לראות, לאורך השנים יש עלייה במוצע אחוזי המשרה בקרב כל הקבוצות. אחוז המשרה הממוצע עם סיום הלימודים נע בין 57% ל-80% ומגיע לאחר 9-10 שנות עבודה ל-83% עד 92%. עם זאת, לאורך כל השנים ממוצע אחוזי המשרה של קבוצת האקדמאים הוא הגבוה ביותר, וההבדלים בין הקבוצות מובהקים, גם אם הם קטנים יחסית (בשנת 2015  $F=15.73$ ;  $p<.001$ ; הכשרת אקדמאים-רגילים-מצטיינים).

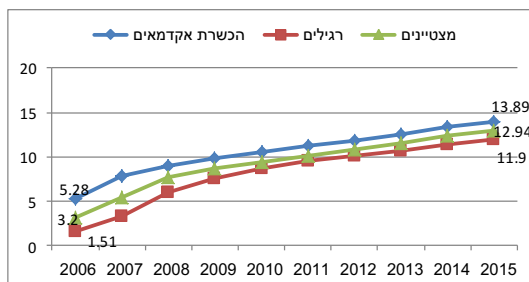
הבדלים במדדי הקידום המקצועיים של הנשאים במקצוע ההוראה מדדי הקידום המקצועיים שנבחנו במחקר זה בקרב המורים שלימדו בפועל בכל אחת מהשנים היו: המשך לימודים לקראת תארים מתקדמים כולל תואר שני ושלישי (תרשים 4), גמולי השתלמות המעידים על השתתפות בפעולות לפיתוח מקצועי (תרשים 5), ותפקידים שקיבלו המורים בבית הספר הכוללים תפקידי ריכוז חברתיים-מנהליים, כגון רכז שכבה, רכז חינוך חברתי ורכז טיולים (תרשים 6), תפקידי ריכוז מקצועיים-דיסציפלינריים, כגון רכז מקצוע, רכז תקשוב ורכז מדידה והערכה (תרשים 7), תפקידי חניכה והדרכה בבית הספר ומחוצה לו, כגון מורה חונך, מורה מאמן ומרצה בפסג"ה (תרשים 8), ותפקידי ניהול, כגון מנהל וסגן מנהל (תרשים 9). השיעור הכולל של בעלי התפקידים במהלך השנים מוצג בתרשים 10.



תרשים 4: שיעור בעלי תארים מתקדמים בקרב שלוש הקבוצות בכל אחת מהשנים

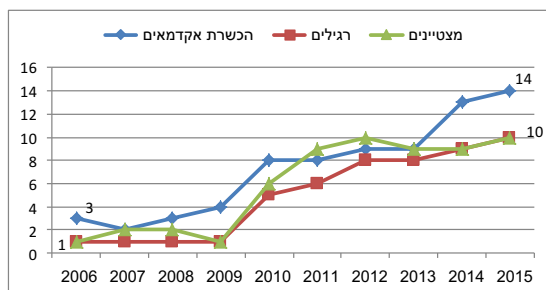
נראה כי שיעור בעלי התארים המתקדמים היה גבוה מלכתחילה בקרב קבוצת האקדמאים, שכן חלקם (11%) הגיעו כבר עם תארים מתקדמים שלמדו עוד בטרם רכשו תעודת הוראה. שיעור בעלי התארים המתקדמים הלך וגדל במשך השנים בקרב כל הקבוצות, כאשר קבוצת המצטיינים סגרה את הפער בינה לבין קבוצת האקדמאים לאחר כשש שנים מתום הלימודים. בקרב קבוצת הבוגרים ה"רגילים" רק 20% הם בעלי תארים מתקדמים בתום עשר שנים מיום סיום הלימודים. ההבדל בין שיעור בעלי התארים המתקדמים בקבוצת האקדמאים הוא מובהק לעומת שתי הקבוצות האחרות ( $\chi^2=81.59$ ;  $p<.001$ ). אם מפחיתים את האחוז ההתחלתי של בעלי תארים מתקדמים בשנת 2006 מהאחוז בשנת 2015, אפשר לראות שאת הקפיצה הגדולה ביותר עשתה קבוצת המצטיינים, עם עלייה של 29% (מ-0 ל-29%); אחריהם קבוצת ההסבה, עם עלייה של 19% (מ-11 ל-30%); ולבסוף קבוצת הרגילים, עם עלייה של 16% (מ-4 ל-20%).

יש לציין כי התואר המתקדם השכיח ביותר הוא תואר שני. תואר שלישי יש לבודדים בלבד, בעיקר בקרב הקבוצה של הכשרת האקדמאים.



**תרשים 5: ממוצע גמולי השתלמות בקרב שלוש הקבוצות בכל אחת מהשנים**

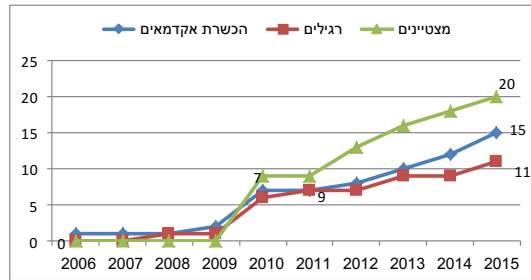
גמולי השתלמות הם עדות לפיתוח מקצועי לאורך השנים. כפי שניתן לראות בתרשים 5, קיימת עלייה בממוצע גמולי השתלמות בכל הקבוצות, כאשר הפערים הלכו והצטמצמו לאורך השנים. עם זאת, קבוצת האקדמאים היא בעלת ממוצע הגמולים הגבוה ביותר לאורך כל השנים, למן נקודת ההתחלה וגם לאחר עשר שנים, באופן מובהק ( $F=68.24; p<.001$ ). צבירת גמולי השתלמות מוגבלת במחקר זה לפרק זמן של עשר שנים בלבד, ואכן ניתן לראות בנתונים שהמורים לא הגיעו עדיין למקסימום הגמולים האפשריים. אך גם פרק זמן זה מעיד על מגמה של עלייה בפעילות המעידה על התפתחות מקצועית בקרב הבוגרים. על ההתקדמות המקצועית אפשר ללמוד גם על פי שיעור הבוגרים שממלאים תפקידים שונים בבית הספר, כמוצג בתרשים 6.



**תרשים 6: שיעור בעלי תפקידי ריכוז חברתיים ומנהליים (באחוזים)**

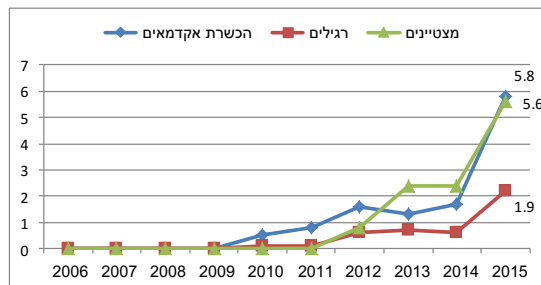
כפי שניתן לראות בתרשים 6, אף שניכרת עלייה במספר בעלי התפקידים החברתיים והמנהליים בכל הקבוצות ולאורך כל השנים, בתום עשר שנים קבוצת הכשרת האקדמאים היא בעלת השיעור הגבוה ביותר של בעלי תפקיד ( $\chi^2=15.87; p<.001$ ). בבדיקת שיעור בעלי תפקידים של ריכוז דיסציפלינרי (תרשים 7) ניכרת עלייה בשיעורם בכל הקבוצות לאורך השנים, אך שיעור בוגרי קבוצת המצטיינים עולה בהיבט זה על בוגרי

הקבוצות האחרות. בתום עשר שנים שיעורם מגיע ל-20%, לעומת 15% בלבד בקרב קבוצת הכשרת האקדמאים ו-11% בלבד בקרב הרגילים ( $\chi^2=28.09$ ;  $p<.001$ ).



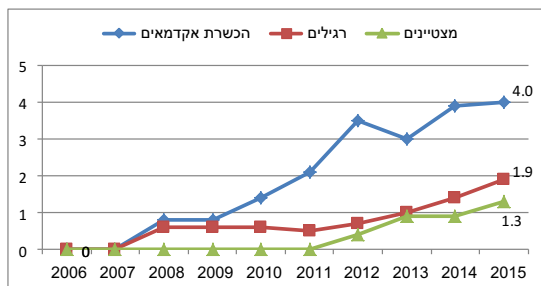
תרשים 7: שיעור בעלי תפקידי ריכוז מקצועיים-דיסציפלינריים (באחוזים)

תרשים 8 מציג את שיעורם של בעלי תפקידי הדרכה והנחיה בקרב הבוגרים. כפי שניתן לראות בתרשים, שיעור הממלאים תפקידי הנחיה והדרכה בבית הספר נמוך יחסית, שכן תפקידים אלו ניתנים למורים אך ורק לאחר מספר שנות ותק במערכת. בשנת 2015 שיעור מקבלי תפקידים אלו בקבוצת בוגרי הכשרת האקדמאים ובקבוצת המצטיינים הוא הגבוה (קרוב ל-6%), ועלה באופן מובהק על שיעור הבוגרים בקרב קבוצת הרגילים ( $\chi^2=44.72$ ;  $p<.001$ ).



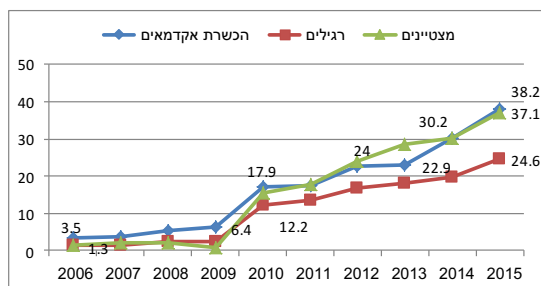
תרשים 8: תפקידי הנחיה והדרכה בבית הספר ומחוצה לו (באחוזים)

תרשים 9 (שבעמוד הבא) מציג את שיעור הבוגרים שקודמו לתפקידי ניהול. כפי שניתן לראות, בתום עשר שנים שיעור הבוגרים שקודמו לתפקידי ניהול אינו גבוה. עם זאת, העלייה הבולטת ביותר התרחשה בקרב בוגרי הכשרת האקדמאים ( $\chi^2=15.77$ ;  $p<.001$ ) בתפקידי הניהול לא נכללו גננות שרבות מהן מוגדרות כבעלות תפקיד ניהולי בשל היותן "מנהלות גן".



תרשים 9: שיעור בעלי תפקידי ניהול בכל אחת מהשנים בקרב שלוש הקבוצות (באחוזים)

השיעור הכולל של בוגרים הממלאים תפקיד כלשהו במערכת החינוך מוצג בתרשים 10. נראה שיש עלייה בשיעור הכולל של נושאי תפקידים במערכת בכל הקבוצות. שיעורים גבוהים יותר לאורך השנים נמצאו בקרב קבוצות הכשרת האקדמאים והמצטיינים ( $\chi^2=46.37; p<.001$ ). בשנת 2015, בתום עשר שנות עבודה, למעלה משליש מבוגרי תכניות אלו הם בעלי תפקיד אחד לפחות בבית הספר, לעומת כרבע בלבד מקרב בוגרי התכניות הרגילות.



תרשים 10: שיעור כולל של בעלי תפקידים בכל אחת מהשנים בקרב שלוש הקבוצות (באחוזים)

## דיון

מטרתו של המחקר הייתה לבדוק את מידת האפקטיביות של שני מודלים מבניים של תכניות הכשרה ראשונית להוראה הנפוצים בארץ ובעולם. הראשון הנו המודל הבו-זמני שבו לימודי התוכן הדיסציפלינרי והלימודים הפדגוגיים נלמדים בעת ובעונה אחת, ובסופו הסטודנטים זכאים לתואר ראשון ולתעודת הוראה. השני הוא המודל ההמשכי המיועד לבוגרי אוניברסיטאות שסיימו את לימודי התואר הראשון ומעוניינים בקריירת הוראה, מודל המכונה בישראל בשם תכניות להכשרת אקדמאים להוראה. בשנים האחרונות, בעקבות גידול ניכר במספר הפונים לתכניות להכשרת אקדמאים ובה בעת עם הרצון לטייב את מערכת החינוך על ידי גיוסם של מורים



איכותיים המתמידים בהוראה, נשאלת השאלה אם ישנה עדיפות למודל זה או אחר. ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בהיותו מחקר ארוך טווח, אשר עקב במשך עשר שנים אחר שני מחזורים של בוגרים שסיימו את לימודיהם בכל המכללות לחינוך שפעלו בארץ באותן שנים. המחקר השווה בין בוגרי התכניות להכשרת אקדמאים במודל ההמשכי לבין שתי קבוצות של בוגרי המודל הבו-זמני - בוגרי תואר ראשון במסלולים הרגילים ובוגרי תואר ראשון במסלול המצטיינים. עם זאת, מאחר שמסלול המצטיינים משרת לאורך השנים קבוצה מצומצמת ומוגבלת בהיקפה של פרחי הוראה, ההשוואה העיקרית ובעלת החשיבות למקבלי החלטות היא זו שבין קבוצת הלומדים בתכניות ההמשכיות לבין הלומדים בתכניות הבו-זמניות הרגילות. המדדים העיקריים שנבחנו היו מדדי היעילות, ביניהם שיעור כניסתם והתמדתם בהוראה של בוגרי התכניות השונות, מידת ההלימה בין מקצועות ההוראה שאליהם הוכשרו הבוגרים לבין מקצועות ההוראה שהם מלמדים בבתי הספר, היקפי משרתם לאורך השנים וקידומם המקצועי במהלך השנים.

#### כניסה להוראה והתמדה בה

ממצאי המחקר שבדקו את מדדי הכניסה להוראה וההתמדה בה מצביעים על דפוס דומה בכל שלוש הקבוצות המעיד על כניסה מהוססת וחלקית בלבד להוראה מיד עם תום הלימודים, כאשר שיעורי הכניסה בנקודת זמן זו נעים בין רבע ל-43%. בשנים שלאחר מכן חל גידול בשיעורים קטנים במספר הבוגרים המצטרפים להוראה מדי שנה, ובתום עשר שנים מחצית עד כשני שלישים מהבוגרים מצטרפים למערכת. נתונים אלו מעידים על יעילות נמוכה של מערכת הכשרת המורים, כאשר אחוזים גדולים מקרב הבוגרים אינם מלמדים כלל במערכת החינוך. נתונים אלו מאששים שוב את הידוע לנו מתוך הספרות המחקרית על הנשירה הקיימת בהוראה, המגיעה לכדי מחצית מהמורים (לדוגמה Guarino, Santibanez, & Daley, 2006). בחינת ההבדלים בין הקבוצות מעלה כי בקבוצת הכשרת האקדמאים שיעור הכניסה להוראה וכן שיעור המתמידים בה במשך השנים הם הגבוהים ביותר, ממצא המדגיש את יתרונה של קבוצה זו על פני שתי הקבוצות הלומדות לקראת תואר ראשון בהוראה במודל הבו-זמני, וביניהן גם קבוצת המצטיינים. גם כאשר אנו בוחנים את מספר השנים הממוצע שבהן עבדו בוגרי הקבוצות השונות, אנו רואים את יתרונם של בוגרי הכשרת האקדמאים, שאחוזים גבוהים יותר מהם לימדו מעל חמש שנים. הסבר אחד לשיעור הכניסה הגבוה להוראה ולהתמדה רבת שנים בקרב קבוצת זו עשוי להיות טמון במודל המבני של התכנית ובהשפעתו הישירה על פרופיל הלומדים. הפונים לתכניות להכשרת אקדמאים, המיועדות למי שכבר רכשו השכלה אקדמית, הם אנשים בוגרים יותר, שכפי הנראה בחרו בלימודים אלו ובקריירה זו בשלב זה של חייהם באופן מושכל ומתוך תחושת מחויבות, וייתכן אף כי מתוך תחושת שליחות חברתית. הסבר אפשרי נוסף עשוי להיות קשור לכך שבקבוצה זו יש שיעור גבוה של ערבים, שאצלם עבודת ההוראה נתפסת כיוקרתית וכבעלת יתרונות רבים, בהם יציבות, קביעות, ביטחון כלכלי ותנאים סוציאליים. בשל העובדה שמקצועות אקדמיים רבים חסומים בפני הציבור הערבי, עבודת החינוך נתפסת

כאפשרות לקידום ולניעות חברתית (חיידר, 2005). אישוש להסבר זה נמצא גם כשבדקנו את אחוז המתמידים בהוראה בפילוח על פי מגזר, כאשר אחוזי המתמידים בקרב הערבים היו תמיד הגבוהים ביותר.

בחינה מדוקדקת יותר של הנתונים מעידה על כך שבקרב בוגרי התכניות להכשרת אקדמאים קיים אחוז גבוה מאוד של כאלה שעבדו במערכת החינוך לפני סיום לימודיהם ואף לפני תחילת הלימודים לקראת תעודת ההוראה. גם בקרב שתי הקבוצות האחרות היו מי שכבר לימדו לפני תום הלימודים, אך שיעורם קטן בהרבה. חלק מהפונים לקבוצה זו הם אפוא כאלה שכבר נכנסו למערכת החינוך ומצאו בה את מקומם, וכעת מתוך צורך פנימי או חיצוני (כגון דרישת הפיקוח) הם מגיעים למכללה על מנת לקבל תעודת הוראה. לקבוצה זו, שמגיעה ללימודים לאחר התנסות הלכה למעשה במלאכת ההוראה, יש לכאורה סיכוי להתמיד יותר. ואכן, כאשר אנו גורעים קבוצה זו משאר הבוגרים אנו רואים שההבדל בין הקבוצות מתעמעם. שיעור המתמידים בקרב קבוצת האקדמאים נותר גבוה מזה שנמצא בקבוצת הרגילים, אולם קיים דמיון רב בין בוגרי הכשרת האקדמאים לבין בוגרי קבוצת המצטיינים. בהקשר זה נציין כי בשלוש השנים הראשונות להוראה השיעור הגבוה ביותר של המלמדים נמצא בקרב קבוצת המצטיינים, כפי הנראה לנוכח התחייבותם ללמד שלוש שנים במערכת בתמורה למלגת הלימודים שקיבלו. שיעורם הגבוה של אלו שנכנסו להוראה עוד בטרם הוכשרו לכך שופך אור על תופעה נפוצה נוספת של העסקת מורים רבים ללא הסמכה. ממצא זה מתווסף לשורת מחקרים שנעשו בארץ ובעולם, המצביעים על מחסור במורים ועל קשייהם של מנהלים בגיוס כוחות הוראה (דוניצה-שמידט וזוזובסקי, 2015; Ingersoll & Perda, 2010; Ingersoll & May, 2011).

#### מאפייני העיסוק בהוראה

ממצאי המחקר מעידים על כך שבקרב כ-70% מהבוגרים קיימת הלימה בין מקצוע ההכשרה לבין מקצוע ההוראה. חוסר הלימה בין מקצוע ההכשרה לבין מקצוע ההוראה בפועל, המכונה "out-of-field", נפוץ מאוד במקרים שבהם קיים מחסור במורים ומוכר גם במדינות אחרות (Ingersoll, 2003; Jerald & Ingersoll, 2002). כאמור, חוסר הלימה זה נחשב למגרעת הפוגעת באיכות ההוראה (Perda, 2013). במחקר הנוכחי נמצא חוסר הלימה מתון יחסית לממצאי מחקרים אחרים, אך הוא גבוה יותר דווקא בקרב בוגרי תכניות הכשרת האקדמאים להוראה. ניתן אולי לקשור ממצא זה לעובדה שבוגרי תכניות אלה מלמדים בהיקפי משרה גבוהים יותר, כפי שנמצא במחקר, ועל כן הם נאלצים להורות גם מקצועות שלא הוכשרו אליהם. הסבר אחר יכול לנבוע מנטייתם של מנהלי בתי ספר להציב את בוגרי הכשרת האקדמאים המגיעים עם רקע אקדמי מעמיק יותר, ולעתים גם עם תארים שניים, ללמד גם מקצועות גם שלא הוכשרו ללמדם פורמלית. כפי שמצאנו במחקר זה, ממילא רבים מהם לימדו מלכתחילה במערכת החינוך ללא הכשרה פורמלית, וזהו כפי הנראה המשכה של התופעה.

הסבר זה תקף גם לקבוצת המצטיינים, שגם בה נמצאה מידה גבוהה יותר של חוסר הלימה בין מקצועות ההכשרה למקצועות ההוראה לעומת קבוצות הסטודנטים במסלולים הרגילים.

גם קבוצה זו התקדמה עם השנים בלימודיה האקדמיים, וגם בוגריה בעלי יכולות אקדמיות גבוהות. כך או כך, אלו הן השערות בלבד והן מצריכות חקירה נוספת. כאמור, הבטחת הלימה בין תחום ההכשרה לבין מקצוע ההוראה בפועל קשה מאוד לביצוע במציאות הקיימת כיום במערכת החינוך, שבה חלים בתדירות גבוהה שינויים מערכתיים. עם זאת, ראוי עדיין להבטיח התאמה זו.

#### מדדי קידום מקצועי של הנשאים בהוראה

במחקר זה נבחנו מספר מדדי קידום מקצועיים, ובהם שיעור בעלי תארים מתקדמים בקרב הבוגרים שהתמידו בהוראה, ממוצע גמולי ההשתלמות שצברו הבוגרים המעיד על פיתוח מקצועי, וכן תפקידים שונים שקיבלו על עצמם לאורך השנים. אמנם פרק זמן של עשר שנים שבו נערך המעקב במחקר מגביל את יכולת ההתקדמות המקצועית במערכת החינוך, אולם הנתונים מעידים על מגמה בנושא זה. בהכללה, ניתן לומר שבכל המדדים הללו של קידום מקצועי נמצא יתרון קל הן לבוגרי תכניות הכשרת האקדמאים הן לבוגרי תכניות המצטיינים בתואר הראשון, וזאת באופן בולט ומובהק בהשוואה לבוגרי תכניות התואר הראשון במסלולים הרגילים. בחלק מהמדדים בלטו בוגרי הכשרת האקדמאים, ואילו באחרים בלטו המצטיינים. כך, למשל, הפער בשיעור בעלי התארים המתקדמים, שבתחילה היה גדול יותר בקרב קבוצת האקדמאים, הצטמצם בהשוואה לבוגרי קבוצת המצטיינים. דפוס דומה נמצא גם בגמולי ההשתלמות. אשר לתפקידים בבית הספר, השיעור הגבוה של המחזיקים בתפקידים השונים הוא בעיקר בקרב בוגרי תכניות הכשרת האקדמאים ובוגרי תכניות המצטיינים. בוגרים אלו אותרו כפי הנראה על ידי מנהלי בתי הספר כמי שבכוחם וביכולתם להוביל ולהנהיג את המורים האחרים בבית הספר. ניתן לשער כי הדמיון בין שתי הקבוצות הללו נעוץ בנתוני הכניסה הגבוהים שלהם בהשוואה לבוגרי המסלולים הרגילים (המל"ג, 2014). בהקשר זה נציין כי בספרות המחקרית נמצא קשר בין תפיסת מסוגלותם העצמית של מורים ללמד מקצועות שהם לא הוסמכו ללמד לבין היותם בעלי תפקיד. במילים אחרות, מורים בעלי תפקיד בבית הספר הרגישו שהם מסוגלים ללמד מקצועות הוראה שלא הוכשרו אליהם יותר מאשר מורים ללא תפקיד (Ross, Cousins, Gadalla, & Hannay, 1999). אחוז המחזיקים במשרות ניהול היה נמוך מאוד במחקר זה ומשקף גם את פרק הזמן הקצר יחסית של המעקב וגם את היקפי הביקוש הנמוכים למנהלים במערכת.

#### סיכום

ממצאי המחקר שנועד להשוות את האפקטיביות של שני המודלים - הבו-זמני לעומת המשכי - בזיקה למדדי יעילות שונים מצביעים על יתרון המודל המשכי בעיקר בנוגע לבוגרי המסלולים הרגילים שבו. בימים אלו, כאשר במערכת החינוך שוקדים על פתרונות לספק את צורכי המערכת במורים איכותיים, ובמיוחד במקצועות שנרשם בהם מחסור, נשקלת האפשרות להמיר את המודל הבו-זמני במודל המשכי. המלצות בכיוון זה, שהושמעו בארץ בעבר בפי חוקרים שונים (כפיר, 1999, 2008), זוכות כיום לעדנה. נתוני המחקר הנוכחי תומכים לכאורה במהלך זה.

אולם על סמך הממצאים קשה לקבוע בוודאות אם הציפיות שהמצדדים תולים במודל ההמשכי אכן מתממשות, וזאת מכמה סיבות.

במחקר לא נבחנה אפקטיביות המודלים על פי הישגי הלומדים. בעניין זה יש לומר, כי במחקרים שעוסקים בקשר שבין מאפייני הכשרה להישגי תלמידים יש קושי בזיהוי ובבידוד המשתנים המשפיעים על הישגי הלומדים (Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2001). בנוסף לכך לא נבחנה השפעתם הנפרדת של מרכיבי התכניות השונות, כגון הכשרה דיסציפלינרית, הכשרה פדגוגית והתנסות מעשית. זאת ועוד, המחקר עקב אחר בוגרי שני מחזורים בלבד, שסיימו את לימודיהם בשנים 2005-2006. מאז גדל מאוד מספר הלומדים במודל ההמשכי ועמו, כפי הנראה, חלו שינויים בפרופיל הלומדים אשר נובעים משינויים שחלו במערכת ההשכלה הגבוהה בשני העשורים האחרונים. אלו כוללים את פתיחתן של מכללות אקדמיות רבות ברחבי הארץ אשר מעניקות תואר ראשון, שאפשרו לקהלים מגוונים ללמוד לקראת תארים אקדמיים, כולל סטודנטים שהגיעו מיישובים באשכולות חברתיים-כלכליים נמוכים. בד בבד עם גידול זה במספר הלומדים לתואר ראשון במכללות האקדמיות ירד גם רף הקבלה אליהן (המל"ג, 2014). אפשרי אפוא שנתוני המועמדים שהתקבלו לתכניות להכשרת אקדמאים בשנים האחרונות נמוכים משל אלו שהתקבלו לתכניות בעבר. מן הצד האחר, ייתכן כי במשך השנים חלו גם שינויים בפרופיל הלומדים בתכניות הבו-זמניות במכללות לחינוך, וזאת בין היתר בשל העלאת דרישות הקבלה לתכניות אלו על ידי משרד החינוך (גרינפלד וברלב, 2013). ברור שבעטיים של שינויים אלו המשפיעים על פרופיל הלומדים של בוגרי שתי הקבוצות, יש צורך להמשיך לבחון את השתלבותם בהוראה של בוגריהן ממחזורים מאוחרים יותר.

בהשוואת אפקטיביות התכניות להכשרת מורים בשני המודלים בזיקה למדדי היעילות השונים ניתן לסכם, כי ממצאי המחקר מצביעים על יתרון לבוגרי תכניות ההכשרה המשכיות ולבוגרי תכנית המצטיינים במודל הבו-זמני על פני תכניות ההכשרה הרגילה במודל הבו-זמני. באף אחד מן המדדים שנצפו לא נמצא יתרון לבוגרי התכנית הבו-זמנית הרגילה. אולם בהתחשב במגבלות המחקר שצוינו לעיל, קשה לצדד בשלב זה במעבר נחרץ ואבסולוטי למודל ההמשכי ובזניחתו של המודל הבו-זמני. העלייה שחלה במספר המכללות המציעות את התכניות התואמות את המודל ההמשכי והגידול בהיקפי הלומדים בתכניות אלו מצדיקים מעקב השוואתי של מחזורים נוספים. כמו כן, ישנו ערך רב באיסוף נתונים נוספים שאינם מנהליים בלבד על בוגרי הקבוצות השונות אשר התמידו בהוראה וכן על אלו שנשרו ממנה, על מנת להמשיך לבחון את יתרונותיו של כל אחד מן המודלים המבניים.

## מקורות

ארביב אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2015). נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים, 59, 175-206.  
בלס, נ' (2009). שיפור האטרקטיביות של מקצוע ההוראה. מוגש כיוזמה למחקר יישומי בחינוך - צוות המומחים לפעילות "מי ילמד כשחסרים מורים". ירושלים: האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים.

- בלס, נ' (2010). **האם יש מחסור במורים? סדרת ניירות מדיניות**. ירושלים: מרכז טאוב.
- בלס, נ' ורומנוב, ד' (2013). **על אחידות שכר המורים ומעמדם היחסי לעומת יתר השכירים**. נייר מדיניות מספר 2010.13. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- גרינפלד, נ' וברלב, ב' (2013). **האגף להכשרת עובדי הוראה - מדיניות ומעשה**. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה** (עמ' 27-59). תל אביב: מכון מופ"ת.
- דוניצה-שמידט, ס' וזוזובסקי, ר' (2015). **ביקוש והיצע של מורים במערכת החינוך: נקודת המבט הבית-ספרית**. דפים, 59, 142-174.
- המועצה להשכלה גבוהה (2014). **מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל**. ירושלים.
- זילברשטרום, ש' (2013). **המדיניות של אגף ההתמחות והכניסה להוראה**. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה** (עמ' 95-100). תל אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- חיידר, ע' (2005). **ספר החברה הערבית בישראל - אוכלוסייה, חברה, כלכלה**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד; ירושלים: מכון ון ליר.
- כפיר, ד' (1999). **גיוס מועמדים להוראה כקריירה שנייה והכשרתם**. בתוך ד' כפיר (עורכת), **הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית: ניירות עמדה** (עמ' 96-108). ירושלים: מכון ון ליר.
- כפיר, ד' (2008). **גיוס להוראה של אקדמאים בוגרים המבקשים קריירה שנייה והכשרתם (החלופית) בסטנדרט גבוה**. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 176-197). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- ליבמן, צ', אקרמן-אשר, ה' ומשכית, ד' (2013). **בוגרי התוכנית למצוינים: הערכת התרומה, השתלבות בהוראה ושאיפות לעתיד**. דוח מחקר. תל אביב: משרד החינוך ומכון מופ"ת.
- למ"ס (2014). **שנתון סטטיסטי לישראל מס' 65**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- משרד החינוך (2015). **נתונים על אודות תכניות להכשרת אקדמאים להוראה**. הוצג ביום עיון בנושא הוראת המדעים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קלויר, ר', כהן, נ' ועבאדי, ר' (2009). **תכנית האב: הרקע לתכנית ויעדיה**. בתוך רמה קלויר, נחום כהן, רחל עבאדי ונח גרינפלד (עורכים), **הלכה, מעשה וחזון: הכשרת סטודנטים מצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך** (עמ' 21-27). תל אביב: מכון מופ"ת.
- שאוּלִי, א' (2014). **עלייה בביקוש להוראה, גם בקרב אקדמאים**. YNET, 23.04.2014, <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4512302,00.html>
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440.
- Cochran-Smith, M., Piazza, P., & Power, C. (2013). The politics of accountability: Assessing teacher education in the United States. *The Educational Forum*, 77(1), 6-27.
- Cochran-Smith, M. & Villegas, A. M. (2014). Framing teacher preparation research: An overview of the field, Part I. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7-20.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, Part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109-121.

- Cooper, J. M. & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment, and retention of teachers*. Paris: International Institute for Educational Planning (UNESCO) and International Academy of Education (Belgium).
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (Eds.). (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London and New York: Routledge.
- Dee, T. S. (2004). The race connection: Are teachers more effective with students who share their ethnicity? *Education Next*, 4(2), 52.
- Dee, T. S. (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity or gender matter? *America Economic Review*, 95(2), 158-165.
- Dolton, P., Tremayne, A., & Chung, T. (2003). *The Economic cycle and teacher supply*. Paper presented for the Attracting Developing and Retaining Effective Teachers Activity. Directorate for Education OECD, Paris. Available from [www.oecd.org/edu/teacherpolicy](http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy).
- Dolton, P., & von der Klaauw, W. (1995). Leaving teaching in the UK: A duration analysis. *The Economic Journal*, 105, 431-444.
- Eddy, C. M. & Easton-Brooks, D. (2011). Ethnic matching, school placement and mathematics achievement of African American students from kindergarten through fifth grade. *Urban Education*, 46(6), 1280-1299.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publication Office of the European.
- Eurydice (2002). The teaching profession in Europe: Report I - Initial training and transition to working life of teachers in general lower secondary Education key topics in education (vol. 3). Available on <http://www.eurydice.org>.
- Furlong, J., Cochran-Smith, M., & Brennan, M. (Eds.). (2013). *Policy and politics in teacher education: International perspectives*. New York: Routledge.
- Gansle, K. A., Noell, G. H., & Burns, J. M. (2012). Do student achievement outcomes differ across teacher preparation programs? An analysis of teacher education in Louisiana. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 304-317.
- General Teaching Council for England (2006). *Annual digest of statistics*. London.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Haberman, M. (2006). What makes a program "alternative certification"? An operational definition. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 1(1), 5-11.
- Heinz, M. (2008). The composition of applicants and entrants to teacher education programs in Ireland: Trends and patterns. *Irish Educational Studies*, 27(3), 233-240.

- Heinz, M. (2013). Tomorrow's teachers - selecting the best: An exploration of the quality rationale behind academic and experiential selection criteria for initial teacher education programs. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(2), 93-114.
- Henry, G. T., Bastian, K. C., & Fortner, C. K. (2011). Stayers and leavers early-career teacher effectiveness and attrition. *Educational Researcher*, 40(6), 271-280.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Humphrey, D. C., Wechsler, M. E., & Hough, H. Y. (2008). Characteristics of effective alternative teacher certification programs. *Teacher College Record*, 110(1), 1-63.
- Ingersoll, R. (2003). *Out-of-field teaching and the limits of teacher policy*. A research report. Seattle, WA: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- Ingersoll, R. & May, H. (2011). *Recruitment, retention and minority*. *Teacher shortage consortium for policy research in education CPRE*. Research Report, rr-69.
- Ingersoll, R. & Merrill, E. (2013). *Seven trends: The transformation of the teaching force, update*. October, 2013 CRRE (RE79). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education. University of Pennsylvania.
- Ingersoll, R. M. & Perda, D. (2010). Is the supply of mathematics and science teachers sufficient? *American Educational Research Journal*, 47(3), 563-594.
- Irvine, J. J. (1988). An analysis of the problem of disappearing black educators. *The Elementary School Journal*, 88(5), 503-513.
- Jerald, C. D. & Ingersoll, R. (2002). *All talk no action: Putting an end to out-of-field teaching*. Retrieved from [http://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/142](http://repository.upenn.edu/gse_pubs/142)
- Kee, A. N. (2012). Feelings of preparedness among alter-natively certified teachers: What is the role of program features? *Journal of Teacher Education*, 63(1), 23-28.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lindqvist, P., Nordänger, U. K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years—A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94-103.
- Marinell, W. H. & Johnson, S. M. (2014). Midcareer entrants to teaching: Who they are and how they or may not, change teaching. *Educational Policy*, 28(6), 743-779.
- McKinsey, C. & McKinsey, M. M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*.

- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *OECD Education Working Papers, No. 48*. OECD Publishing.
- OECD (2005). Teachers demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages. *OECD Education Working Papers, No. 1*. Paris.
- Perda, D. (2013). Transitions into and out of teaching: A longitudinal analysis of early career teacher turnover. *Dissertations available from ProQuest*. Paper AAI3594959.
- Quioco, A. & Rios, F. (2000). The power of their presence: Minority group teachers and schooling. *Review of Educational Research, 70*(4), 485-528.
- Ross, J. A., Cousins, J. B., Gadalla, T., & Hannay, L. (1999). Administrative assignment of teachers in restructuring secondary schools: The effect of out-of-field course responsibility on teacher efficacy. *Educational Administration Quarterly, 35*(5), 782-805.
- Stuart, J. & Tatto, M. T. (2000). Designs for initial teacher preparation programs: An international view. *International Journal of Educational Research, 33*(5), 493-514.
- Tatto, M., Lerman, S., & Novotna, J. (2010). The organization of the mathematics preparation and development of teachers: A report from the ICMI Study 15. *Journal of Mathematics Teacher Education, 13*(4), 313-324.
- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. A research report prepared for the US Department of Education and the Office for Educational Research and Improvement, Center for the Study of Teaching and Policy.
- Woessmann, L. & Schuets, G. (2006). *Efficiency and equity in European education and training systems*. EENEE (European Expert Network on Economics of Education) Analytical report, No.1. Prepared for the European Commission.
- Zumwalt, K. & Craig, E. (2005a). Teachers' characteristics: Research on the indicators of quality. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 157-260). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zumwalt, K. & Craig, E. (2005b). Teachers' characteristics: Research on the demographic profile. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 111-156). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.





## תכניות חלופיות בהכשרת מורים בישראל: מאפייני הלומדים בהן והשתלבות בוגריהן במערכת החינוך

נעמי פייגין, ברברה פרסקו, פנינת טל, רחל תלמור, אירית לוי-פלדמן,  
חגי קופרמינץ

### תקציר

במאמר זה מתוארות חמש תכניות חלופיות להכשרת מורים שהתקיימו בישראל בשנים תשס"ט-תשע"ג, לרבות האתגרים שעמדו בפני ראשיהן, מאפייני הלומדים בהן ושיעורי ההשתלבות של בוגריהן במערכת החינוך. תכניות אלו נבחנות בהשוואה לשתי תכניות "מסורתיות": התכנית הוותיקה להכשרת אקדמאים להוראה והתכנית לקבלת תואר "מוסמך בהוראה" (M.Teach). נתוני המחקר התבססו על מסמכי תכניות הלימודים וחוברות המידע למועמדים, שאלונים לבוגרים, ראיונות עם בעלי תפקידים בתכניות ועם בוגרים ונתונים ממשד החינוך. מהמחקר עלו חמישה ממצאים עיקריים: (א) יש שוני בין התכניות החלופיות לבין התכניות המסורתיות במספר השיעורים וימי הלימודים שלפני הכניסה להוראה ובהיקף העבודה המעשית; (ב) בתכניות החלופיות להוראה לומדים גברים רבים יותר. כמו כן הלומדים בתכניות אלו מבוגרים יותר ומשכילים יותר; (ג) האתגרים שעמדו בפני ראשי התכניות והלומדים נבעו בעיקר מהזמן הקצר לפני תחילת הלימודים בתכנית, מהעומס והאינטנסיביות של תכנית ההכשרה וממיעוט הימים הפנויים שנותרו לעבודה המעשית; (ד) שיעורם של בוגרי התכניות החלופיות שהחלו ללמד עם סיום לימודיהם היה גבוה, ושיעורי התמדתם במערכת החינוך היו מרשימים; (ה) הבוגרים הביעו שביעות רצון גבוהה מהבחירה שלהם לעסוק בהוראה ומתכוונים להישאר במערכת החינוך בשנים הקרובות. מסקנת המחקר היא שתכניות ההכשרה החלופיות עמדו באתגר והשיגו את מטרותיהן: לגייס מורים טובים במקצועות שניכר בהם מחסור ולשמור אותם במערכת החינוך.

**מילות מפתח:** הכשרת מורים, מאפייני לומדים, תכניות הכשרה חלופיות, תכניות הכשרה ייחודיות.

### מבוא

בעשורים האחרונים חל בארצות-הברית ובאירופה גידול ניכר במספרן של תכניות חלופיות (אלטרנטיביות) להכשרת מורים, וזאת בשל מחסור במורים באזורים מסוימים ובמקצועות הוראה מסוימים (Kee, 2012). אף שהתכניות המוגדרות כחלופיות שונות מאוד זו מזו, קיים דמיון בסיסי בין רוב הלומדים בהן: התלמידים הם בעלי תואר ראשון לפחות באחת מהדיסציפלינות הנלמדות בבתי הספר, אך חסרי השכלה פורמלית בחינוך או בפדגוגיה. בדרך כלל הם מקבלים הכשרה

קצרה במוסד אקדמי כלשהו (מכללה או אוניברסיטה), ומיד אחר כך מתחילים ללמד בבית ספר. בד בבד עם תחילת עבודתם בבית הספר ניתנת להם הכשרה עיונית ופרקטית לתפקידם. ככלל אפשר לקבוע שהתכניות החלופיות מבוססות על הכשרה תוך כדי עבודה. גם בישראל החלו לפעול בעשור האחרון תכניות חלופיות להכשרת מורים. בסקירה שערכו ברקוביץ ושלו-ויגיסר (2010) עבור מכון ון ליר נמנו כ-33 תכניות "אלטרנטיביות" להכשרת מורים בישראל. לא כל התכניות שצוינו במסמך זה הן תכניות חלופיות במובן של מסגרת ההכשרה או מבנה ההכשרה: חלקן נכללות בתכניות הארבע-שנתיות הרגילות להכשרת מורים, ובוגריהן מקבלים תואר ראשון ותעודת הוראה. אולם אופיין ייחודי בהיבט של אוכלוסיית הלומדים (כמו למשל בתכנית המצוינים או בתכנית רביבים), בהיבט של התמקדותן בתהליך ההכשרה (כמו למשל בתכנית למנהיגות חינוכית ויזמות או בתכנית ולדורף) או בהטבות כלכליות למיניהן הניתנות למשתתפים בהן.

במסמכים ובמאמרים שפורסמו בישראל ובארצות-הברית יש שימוש לא עקיב במונחים המגדירים את התכניות הללו. בארצות-הברית המונח הרווח בדרך כלל הוא "תכניות חלופיות" (alternative programs of teacher education), ואילו בישראל נוטים להשתמש במונח "תכניות ייחודיות". בריאיון שקיימנו עם נח גרינפלד, מנהל האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך, הוא טען כי "בישראל אין הכשרה חלופית. כל תכניות ההכשרה מחויבות לתכנית המתווים. עיקר ההבדל הוא בפריסה של הלימודים. בתכניות המסורתיות כל הלימודים הם טרום הכניסה להוראה, ובתכניות הייחודיות ההכשרה היא חלקית לפני וחלקית תוך כדי עבודה". לפי דבריו, הוא מעדיף אפוא לכנות את התכניות האלו "תכניות ייחודיות". השימוש במאמר זה במונחים "תכניות ייחודיות" ו"תכניות חלופיות" הוא לפי ההקשר ולפי התכנית הספציפית הנדונה.

#### התמצעות (פרופסיונליזציה) לעומת דה-רגולציה

תכניות ההכשרה החלופיות (או הייחודיות) צמחו מתוך האתגר הכפול אשר קיים במערכת החינוך בישראל: (א) לגייס מורים במקצועות שאותר בהם חוסר נקודתי במורים; (ב) לשפר את איכות כוח האדם בהוראה באמצעות צירוף מורים חדשים איכותיים. על מנת להשיג את המטרות האלו משרד החינוך (בתמיכת משרד האוצר) תמך ותומך בקיום תכניות אד הוק להכשרת מורים למקצועות הנדרשים בבתי הספר. תכניות אלו גם היו אמורות לתת מענה לצרכים המשתנים של שוק התעסוקה, שוק שבתקופות מסוימות היה בו עודף של כוח אדם במקצועות ההיי-טק. קיומן של תכניות אלו להכשרת מורים משקף אחת משתי גישות חברתיות מנוגדות להכשרת מורים. הגישה האחת היא התמצעות (professionalization); גישה זו קוראת לחיזוק ההכשרה הפורמלית להוראה באמצעות התמקדות של תכניות ההכשרה בלימודים אקדמיים גבוהים (בדיסציפלינות ההוראה ובמדעי החינוך והפדגוגיה), וזאת בד בבד עם התנסות מעשית מבוקרת בהוראה (לשם כך נדרש שיתוף בין המוסד האקדמי המכשיר לבין בתי הספר). הגישה האחרת היא דה-רגולציה (deregulation), גישה אשר אנשי ציבור וכלכלה הם התומכים העיקריים בה;

לפי תפיסתם, אין חשיבות למסגרת ההכשרה, למשך ההכשרה ולתעודות של המורה. הנחת היסוד שלהם היא כי מורה אינו זקוק להכשרה פורמלית ממושכת כדי להתחיל ללמד בכיתה, וכל שדרוש לו הוא התמצאות בתוכני ההוראה. לפיכך על תכניות ההכשרה להיות קצרות, לאפשר הצטרפות של בעלי תארים בתחומי ידע רלוונטיים למערכת החינוך (לפני השלמת ההכשרה המעשית שלהם להוראה) ולבחון את יעילותן באמצעות מדדים דוגמת מידת ההתמדה של המורים במערכת החינוך והישגי תלמידיהם (ראו דיון בגישות האלו אצל Cochran-Smith & Fries, 2001; Darling-Hammond & Berry, 2006; Furlong, 2002).

מטרת המאמר היא לבחון חמש תכניות חלופיות (תכניות אד הוק) להכשרת מורים שהתקיימו בישראל בשנים תשס"ט-תשע"ג. תכניות אלו משקפות את גישת הדה-רגולציה, וזאת בניגוד לתכניות ההכשרה המסורתיות - התכנית הוותיקה להכשרת אקדמאים להוראה והתכנית החדשה יותר לקבלת התואר "מוסמך בהוראה" (M.Teach) - אשר משקפות את גישת ההתמקצעות. התכניות המסורתיות ארוכות יותר ומוֹבְנוֹת: הן מתמקדות בלימודי חינוך, פדגוגיה ושיטות מחקר, ובהתאם לכך מצריכות הכשרה מעשית ארוכה ו"מסודרת". המאמר פותח בתיאור התכניות החלופיות והאתגרים שעמדו בפניהן, ובהמשך מוצגים בו - בדרך של השוואה לתכניות ההכשרה המסורתיות - מאפייני הלומדים בתכניות הללו, השתלבות בוגריהן במערכת החינוך, תפישותיהם של הלומדים באשר לתכנית ההכשרה והערכותיהם של הבוגרים את סיכוייהם להמשיך לעבוד במערכת החינוך.

### הרקע לצמיחתן של תכניות חלופיות להכשרה להוראה

צמיחתן המהירה של התכניות החלופיות (alternative routes) להכשרת מורים נובעת מכמה גורמים מרכזיים: מחסור במורים, רצון לגוון את אוכלוסיית המורים, העובדה שמורים רבים הם בעלי רישוי זמני או מלמדים מקצועות שאינם בתחום מומחיותם, אי-שביעות רצון מהתפיסה הממסדית של ההכשרה להוראה ושל תפקיד המורה (Brantlinger & Smith, 2013; Kee, 2012; Matson, 2002; Rosenberg & Sindelar, 2005). חוקרים בארץ מדגישים שתי סיבות עיקריות לצמיחתן של התכניות החלופיות בישראל: (א) אי-שביעות רצון של הציבור הרחב מבתני הספר ומההישגים הלימודיים הנמוכים של התלמידים, ובעקבות זאת רצון לגייס למערכת החינוך מורים חדשים בעלי יכולות איכותיות; (ב) מחסור במורים בפריפריה ובמקצועות דוגמת אנגלית, מדעים ומתמטיקה. המחסור נובע מירידה במספר המתכשרים להוראה מזה ומנשירה רבה של מורים במקצועות האלה מזה (אריאב, 2008; דרור, 2008).

בישראל דווח על מחסור צפוי במורים. בסקר של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה נמצא כי שיעור המורים בני החמישים ומעלה אשר מלמדים במערכת החינוך עולה בהתמדה - בשנת הלימודים תשע"ד שיעורם עמד על כ-26% מכלל המורים (למ"ס, 2015). במחקר אשר ערכו דוניצה-שמידט וזוזובסקי (2015) בנושא הביקוש וההיצע של מורים במערכת החינוך, נמצא כי המקצועות שניכר בהם מחסור במורים בכל שלבי החינוך הם אנגלית, מתמטיקה ומדעים. עוד עלה במחקר זה כי המחסור החריף ביותר במורים בבית הספר היסודי הוא בתחום ההוראה

הכוללת, ובבית הספר העל-יסודי הוא בתחום הוראת הלשון. יש הטוענים כי במקומות מסוימים המחסור במורים נגרם בשל ירידה במספר הפונים ללימודי הוראה, ירידה הנובעת מהעדור מסלול הכשרה התואם את מאפייני המועמדים (Finn, 2003). על יסוד הטענה הזו התגבש הרעיון בדבר הגדלת הנגישות למקצוע ההוראה באמצעות גיוון מסלולי הכניסה למקצוע. גיוון זה נועד להגדיל את מספר הפונים להכשרה להוראה מקרב אלה שהם בעלי תואר אקדמי וניסיון תעסוקתי מתאים (Finn & Madigan, 2001; Jianping, 1999).

בד בבד עם המחסור במורים מתרחשים שינויים רבים בהון האנושי-הוראתי הנמצא במערכת החינוך. אחד הביטויים לכך הוא שינוי הפרופיל של הפונים להוראה בהשוואה לפרופיל של אלה אשר פנו להוראה כעשור לפני כן (כפיר ואריאב, 2008; Sinclair, 2008). עיקר השינוי הוא גידול מתמיד במספר הבוחרים לעסוק בהוראה כקריירה שנייה (Richardson & Watt, 2006). לבוחרים בהוראה כקריירה שנייה יש ניסיון במגוון תחומים השונים מתחום החינוך (Wolpert-Gawron, 2008). בספרות המקצועית הם מוגדרים כאוכלוסייה בעלת שיקולים מקצועיים, הרגלי עבודה טובים וניסיון חיים רב יותר מאשר המורים הצעירים הבוחרים בהוראה כקריירה ראשונה (Lovett, 2007; Nieto, 2005; Richardson & Watt, 2006). שינוי הפרופיל של הפונים להוראה הגביר את ההכרה בצורך לפתח תכניות הכשרה ייחודיות (Suell & Piotrowski, 2007) ותכניות חלופיות (Harrell & Harris, 2006) אשר יאפשרו לקלוט מגוון של פונים פוטנציאליים ממגזרים תעסוקתיים מגוונים בחברה. תכניות הכשרה אלו אמורות לאפשר לבוגריהן להשתלב בתחום ההוראה לאחר פרק זמן לא ארוך ולתרום לשיפור איכותו של כוח האדם במערכת החינוך (כפיר, 2008; Darling-Hammond & Bransford, 2005).

תכניות הכשרה חלופיות בארצות-הברית, בקנדה ובבריטניה הניסיון הרב והמגוון ביותר בהנהגת מסלולים חלופיים להכשרה להוראה קיים בארצות-הברית. בעשרים השנים האחרונות מדינות רבות בארצות-הברית מציעות תכניות חלופיות להכשרה להוראה, ואלו הופכות פופולריות יותר ויותר. בשנים 2007-2008 דיווחו 12% מהמורים המלמדים בבתי הספר הציבוריים ו-23% מהמורים החדשים כי הם הצטרפו לתחום ההוראה בעקבות השתתפותם בתכנית הכשרה חלופית; ארבע שנים מאוחר יותר (בשנים 2011-2012) 15% מכלל המורים המלמדים בבתי ספר ציבוריים דיווחו כי הם השתתפו בתכנית הכשרה חלופית, אך שיעור המורים החדשים שהוכשרו בתכניות כאלו לא השתנה (Warner-Griffin, 2016). בין 50 המדינות בארצות-הברית שתכניות הכשרה חלופיות מתקיימות בהן, אין אחידות בתוכני ההכשרות או בעקרונות הפדגוגיים שלהן. כל מדינה מדגישה היבטים אחרים של הכשרת המורים, והדרישות אחרות בכל מדינה. לפיכך מתן הסמכה להוראה לבוגרים של תכנית מסוימת אשר מתקיימת במדינה מסוימת, אינו מבטיח בהכרח את מילוי דרישות ההוראה במדינה אחרת (Reese, 2010).

בקנדה ובבריטניה יש אחידות רבה יותר בין תכניות ההכשרה החלופיות. כמעט כולן מתקיימות באוניברסיטאות, וקיים דמיון ביניהן הודות לצורך לעמוד בסטנדרטים להוראה

שקבע משרד החינוך במדינות אלו. תכניות הלימודים במסלולי ההכשרה החלופיים בקנדה ובבריטניה מושפעות מאוד מתכניות הלימודים הרגילות במוסדות להכשרת מורים, והשוני העיקרי ביניהן הוא במשך ההכשרה ובדרך הליווי המקצועי של הבוגרים בבית הספר. עם זאת, יש לציין כי בקנדה ובבריטניה התכניות החלופיות נמצאות בשולי מערכת הכשרת המורים הכללית, והן "מספקות" לבתי הספר כ-5% בלבד מהמורים החדשים.

### תכניות הכשרה חלופיות בישראל

בישראל השימוש במסלולים חלופיים להכשרת מורים אינו חדש. למעשה, בכל שנות המדינה נעשה בו שימוש כל אימת שהיה מחסור ניכר במורים. כך למשל בתחילת שנות החמישים של המאה ה-20, בעקבות גלי העלייה הגדולים, נוצר מחסור גדול במורים באזורי הפריפריה ששוכנו בהם עולים חדשים רבים. ההתמודדות עם המחסור הזה הייתה באמצעות הכשרת מורות חיילות או הכשרה של מורים בקורסי ערב מקוצרים ובאולפנים (פלד, 1999). בעשור הבא הוכשרה במסלול הרגיל כמות מספקת של מורים, ובעקבות זאת צומצם במידה ניכרת השימוש במסלולים החלופיים להכשרה להוראה. בשנת הלימודים תשס"ט החל משרד החינוך לזום כמה תכניות הכשרה מואצות. מטרת התכניות האלו הייתה לתת מענה למחסור במורים במקצועות אחדים, כמו גם לספק תעסוקה למפוטרים מתעשיית ההיי-טק. תכניות אלו כללו בין השאר את התכנית להכשרת מורים למתמטיקה ולמדעים, התכנית להכשרת מורים לאנגלית, התכנית להכשרת מהנדסים להוראה, התכנית להכשרת מורים למדעים וטכנולוגיה בחטיבת הביניים והתכנית המואצת להכשרת גננות (האחרונה נפתחה בעקבות הציפייה להתפתחות מחסור בגננות בשל המלצות ועדת טרכטנברג להחלת חוק חינוך חינוך גם על ילדים בני שלוש).

### ממצאים מחקריים בנושא תכניות הכשרה חלופיות

מחקרים רבים שפורסמו מאז ראשית שנות האלפיים, בעיקר בארצות-הברית, השוו בין התכניות החלופיות לבין התכניות המסורתיות להכשרת מורים. במאמר מקיף הסוקר את המחקר בנושא זה הגדירו קוכרן-סמית ווילגאס את הגישות ההיסטוריות שביסוד המחקרים. גישות אלו מושפעות משינויים חברתיים וכלכליים למיניהם, כמו גם משינויים בידע על אודות הוראה ולמידה (Cochran-Smith & Villegas, 2015). השתיים סיווגו את המחקרים לקטגוריות לפי המטרות העיקריות של המחקר: יצירת ידע אקדמי תאורטי, יצירת ידע על אודות שונות ושוויון חברתי, חקר היבטים מעשיים של ההכשרה להוראה וכן הלאה.

בקטגוריה של חקר ההיבטים המעשיים (פרקטיים) נכללות שלוש קטגוריות משנה: מחקרים בנושא המדיניות של הכשרת המורים, מחקרים בנושא האיכות והאחריות של הכשרת המורים ומחקרים בנושא היעילות של הכשרת המורים. חלק ניכר מהמחקר בקטגוריית המשנה האחרונה עוסק בבחינת ההבדלים בין מורים שלמדו בתכניות הכשרה חלופיות לבין מורים בוגרי מסלולים מסורתיים להכשרת מורים. חלק מהמחקרים התמקדו בבחינת הפרופיל הדמוגרפי של המורים: מגדר, מוצא אתני, גיל, מצב סוציו-אקונומי, השכלה קודמת. מחקרים

אחרים בחנו את היעילות של מורים אלה לפי מדדים מסוימים: תחושת המוכנות להוראה, התמדה בהוראה, הצלחת תלמידיהם במבחנים סטנדרטיים וכן הלאה. גם המחקר המתואר במאמר זה עוסק במאפיינים של בוגרי תכניות ההכשרה להוראה.

#### הפרופיל הדמוגרפי של בוגרי התכניות החלופיות

במחקרים שהשוו בין מאפייניהם האישיים של מורים בוגרי התכניות החלופיות להכשרה להוראה לבין אלה של בוגרי התכניות המסורתיות (הגיל, היחס המספרי בקרב הבוגרים בין גברים לנשים, הרקע האקדמי וכן הלאה), לא נמצאו מאפיינים חד-משמעיים של בוגרי התכניות החלופיות. בחלק מהמחקרים נמצא כי אין הבדלים דמוגרפיים משמעותיים בין בוגרי התכניות החלופיות לבין בוגרי התכניות הרגילות (Cochran-Smith & Fries, 2005; Wilson & Floden, 2003). כמו כן לא נמצאו הבדלים ביניהם בממוצע הציונים בעת הקבלה למוסד המכשיר, בסלקטיביות של המוסד האקדמי שהעניק להם את התואר הראשון או ברמת ההשכלה (Constantine et al., 2009). לעומת זאת בחלק מהמחקרים נמצאו הבדלים בין הסטודנטים בשני המסלולים האלה במגדר, במוצא האתני ובגיל: ברוב התכניות החלופיות לומדים יותר סטודנטים מקבוצות מיעוט אתניות (Constantine et al., 2009; Kee, 2012), יותר גברים ולומדים מבוגרים מאשר בתכניות ההכשרה הרגילות (Haberman, 2006; Kee, 2012; Zumwalt & Craig, 2005). כמו כן לומדים בתכניות החלופיות יותר סטודנטים שהם הורים (Constantine et al., 2009). מחקר שנערך בישראל (דוניצה-שמידט ווינברגר, 2012) בחן סטודנטים במכללה אשר למדו בתכניות ייחודיות להכשרת מורים לאנגלית במסלול רב-גילאי (כיתות ג' עד י"ב), להכשרת מורים לביולוגיה בחטיבה העליונה (כיתות ט' עד י"ב) ולהכשרת מורים למתמטיקה בבית הספר העל-יסודי (כיתות ז' עד י"ב). במחקר זה נמצא שהסטודנטים בתכניות האלו היו מבוגרים יותר, בעלי תארים מתקדמים יותר ובעלי ניסיון תעסוקתי רב יותר בתחום ההתמחות מאשר הסטודנטים בתכנית הרגילה. הסטודנטים בתכנית להכשרת מורים לאנגלית היו גם בעלי רמה גבוהה יותר באנגלית.

#### תחושת המוכנות להוראה של הבוגרים

במחקרים אחדים נמצא שמורים מתחילים אשר החלו ללמד ללא הכשרה ממוסדת, חשים כי המוכנות שלהם להוראה נמוכה משל עמיתיהם אשר למדו בתכנית הכשרה כזו (Kee, 2012). עוד נמצא כי ביטחונם העצמי של מורים שלמדו בתכניות החלופיות היה נמוך משל עמיתיהם שלמדו בתכניות המסורתיות (Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002). במחקר נוסף אשר בחן מדגם גדול של מורים נמצא, כי מורים שלמדו בתכניות הכשרה חלופיות חשו מוכנים פחות להוראה מעמיתיהם שלמדו בתכניות הכשרה מסורתיות (Zientek, 2007). עם זאת, במחקרים אחרים נמצא שרב הדומה על השונה בין בוגרי התכניות החלופיות לבין בוגרי התכניות המסורתיות בכמה מאפיינים חשובים: תחושת המוכנות להוראה, תחושת המסוגלות העצמית, ההזדקקות לחונכים שילוו אותם במהלך שנת ההוראה הראשונה, תחושת המחויבות

להוראה ותפיסת ההוראה כקריירה (Tournaki, Lyublinskaya, & Carolan, 2009; Unruh, 2010; Holt, & Holt, 2010). המפרי ווקסלר (Humphrey & Wechsler, 2007) מסכמים שתחושת המוכנות להוראה של מורים מתחילים נגזרת משלושה מאפיינים: אישיות המורים המתחילים, מאפייני תכנית ההכשרה שהמורים למדו בה ומאפייני בית הספר שהמורים מלמדים בו.

#### השתלבות והתמדה של הבוגרים במערכת החינוך

אחת השאלות העיקריות שמעסיקה את החוקרים בתחום זה היא אם קיומם של מסלולים חלופיים תורם לכוח האדם במערכת החינוך או פוגע בו. יש הטוענים ששחיקתם של מורים בוגרי התכניות החלופיות גבוהה יותר מזו של בוגרי התכניות המסורתיות, וזאת בשל הכשרתם הקצרה יותר והעדר המחויבות שלהם למערכת. אחרים טוענים כי שחיקתם של בוגרי התכניות החלופיות נמוכה יותר, כיוון שהם פנו להוראה בגיל מבוגר יותר וניחנים בתפיסה רגאליסטית יותר של תפקידים ומקצועות אחרים. מחקרים שבדקו את השתלבותם במערכת החינוך בארצות-הברית של מורים בוגרי התכניות החלופיות (Darling-Hammond, 2000a, 2000b; Heilig & Jez, 2010; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005) שיעורי נשירה גבוהים מאוד - לעתים עד 100% - במהלך חמש השנים הראשונות שלהם בתחום ההוראה. לעומת זאת במחקרים אחרים התקבלו ממצאים מעורבים בנושא הנשירה. כך למשל באחד המחקרים (Stoddart, 1992) נמצא כי נשירה רבה של מורים בוגרי התכניות החלופיות מתרחשת בשנתיים הראשונות להוראה, אך לאחר חמש שנים שיעור הנשירה של מורים כאלה נמוך משיעור הנשירה של מורים בוגרי תכניות אחרות. במחקר נוסף (Raymond, Fletcher, & Luque, 2001) דווח כי ככלל שיעורי הנשירה של בוגרי תכניות חלופיות נמוכים מאלה של בוגרי תכניות רגילות. גריסום (Grissom, 2008) מצא שלאחר שקלול סטטיסטי שיעורי הפרישה של מורים אשר למדו במסלולים החלופיים היו דומים לאלה של מורים אשר למדו במסלולים הרגילים. מנתונים שנאספו בארצות-הברית בשנים 2003-2004 עולה כי לסוג המוסד המכשיר, לסוג התואר, לסוג נתיב הכניסה להוראה ולתעודת ההוראה לא הייתה השפעה רבה על שיעורי הנשירה. הגורם אשר השפיע ביותר על הנשירה היה תוכן ההכנה הפדגוגית של המורים המתחילים: לאחר שנת ההוראה הראשונה שיעורי הנשירה של מורים בעלי הכשרה רבה יותר בשיטות הוראה ובפדגוגיה - בייחוד התנסות מעשית בהוראה, תצפיות ומשוב על ההוראה - היו נמוכים משל עמיתיהם (Ingersoll, Merrill, & May, 2014).

במחקר שבחן את השתלבותם בהוראה של בוגרי התכנית המיוחדת באוניברסיטת מרכז פלורידה להכשרת מורים למתמטיקה ולמדעים, נמצא כי מנהלי בתי הספר היו שבעי רצון מבוגרי התכנית אשר לימדו אצלם. עם זאת, בקרב מורים אלה שיעור הנשירה מההוראה היה גבוה יותר מאשר בקרב מורים שהוכשרו בתכניות רגילות (Jeanpierre & Lewis, 2007). לעומת זאת במחקר שנערך בניו ג'רזי טענו המנהלים כי היקף הנשירה של בוגרי תכניות ההכשרה החלופיות היה נמוך מהיקף הנשירה של עמיתיהם שהוכשרו בתכניות רגילות (Nagy & Wang, 2007). במחקר שבדק את השתלבותם בהוראה של בוגרי מסלולים חלופיים



להכשרת מורים למדעים ולמתמטיקה, נמצא כי פעמים רבות המחויבות להוראה והמוטיבציה להוראה של מורים בוגרי התכניות החלופיות גדולות משל עמיתיהם בוגרי המסלולים הרגילים. הבדלים אלה קיימים בעיקר בשנות ההוראה הראשונות, ועם הזמן הם נעלמים בהדרגה (Zientek, 2007).

#### עמדות בוגרי התכניות באשר להכשרה להוראה

במחקר השוואתי שנערך בארצות-הברית בשנים 2009-2010, נמצא כי יחסם של בוגרי התכנית החלופית אל ההכשרה והתכנים שנלמדו בה ביקורתי הרבה יותר מיחסם של בוגרי התכנית הרגילה להכשרת מורים. בוגרי התכנית החלופית ביקשו לקבל יותר הדרכה מעשית ועצות מעשיות בשלבי ההכשרה, ומרביתם סברו כי חלקים מרכזיים בהכשרתם לא היו רלוונטיים בשל העדר העיסוק בהיבטים מעשיים (Carter, Amrein-Beardsley, & Hansen, 2011). ממצאים דומים התקבלו גם בסקר שנערך בארצות-הברית ואשר השתתפו בו בוגרי תכנית הכשרה חלופית להוראה בבית ספר יסודי (Goodwin & Rudkin, 2006). לעומת זאת במחקר אשר בדק תפיסות וציפיות של פרחי הוראה באוניברסיטת מיזורי שלמדו במסלול חלופי להכשרת מורים למתמטיקה ולמדעים, נמצא כי תפיסותיהם של פרחי ההוראה באשר להכשרתם היו חיוביות מאוד. יתרה מזאת, הם היו מודעים לקשיים הצפויים להם בעתיד וגילו נכונות להתמודד עמם במהלך שנות ההוראה הראשונות (Boone, Abell, Volkmann, Arbaugh, & Lannin, 2011). לסיכום, אפשר לקבוע כי בספרות המקצועית, ובעיקר במאמרים הסוקרים מחקרים רבים שנערכו בנושא ההכשרה החלופית להוראה (סלנט ופז, 2012; Cochran-Smith & Villegas, 2015), אין ממצאים חד-משמעיים באף אחד כמעט מנושאי המחקר. כך למשל במחקרים שבחנו את מאפייניהם של מורים בוגרי המסלולים החלופיים, נמצאה שונות רבה בין הבוגרים בנתונים האישיים (הגיל, היחס המספרי בין גברים לנשים, הרקע האקדמי וכן הלאה), בתחושת המוכנות להוראה ובתחושת המסוגלות העצמית, בהערכתם של הבוגרים את תכנית ההכשרה ובשיעורי הנשירה שלהם מתחום ההוראה. החוקרים תולים את חוסר העקיבות של הממצאים בכך שהמונח "מסלול חלופי" כוללני מדי: יש הבדלים מהותיים בין מסלולי ההכשרה החלופיים למיניהם, ולכן אין לראות במכלול התכניות החלופיות מקשה אחת. בישראל לא פורסמו כמעט מאמרים המתארים את תכניות ההכשרה החלופיות ובוחנים את ההבדלים בין בוגריהן לבין בוגרי התכניות המסורתיות. מטרת המאמר היא לספק מידע ראשוני בנושאים אלה.

#### שאלות המחקר

1. מה מייחד את תכניות ההכשרה החלופיות למיניהן? מי קהל היעד שלהן, ומה המטרות שלהן, תנאי הלימודים בהן והאתגרים העומדים בפניהן?
2. מהו הפרופיל של בוגרי התכניות החלופיות, ובמה הוא נבדל מהפרופיל של בוגרי התכניות המסורתיות?

3. מהו שיעור הבוגרים המתחילים ללמד ומתמידים בכך, ובמה הוא נבדל מזה של בוגרי התכניות המסורתיות?
4. מה הן תפיסות הבוגרים באשר לתרומת ההכשרה לעבודתם, ובמה תפיסותיהם נבדלות מאלו של בוגרי התכניות המסורתיות?
5. מהי תפיסת המוכנות להוראה של הבוגרים, ובמה היא נבדלת מתפיסתם של בוגרי התכניות המסורתיות?
6. מהי מידת המחויבות של הבוגרים למקצוע ההוראה, ובמה היא נבדלת ממידת המחויבות של בוגרי התכניות המסורתיות?

### מתודולוגיה

התכניות החלופיות שנכללו במחקר

במחקר נבחנו חמש תכניות הכשרה חלופיות<sup>1</sup>:

- הכשרת מורים לאנגלית לכלל מערכת החינוך (אנגלית)
  - הכשרת מורים למתמטיקה, מדעים, ביולוגיה, כימיה ופיזיקה לחינוך העל-יסודי (מתמטיקה ומדעים)
  - הכשרת מהנדסים להוראת מקצועות ההנדסה בחינוך העל-יסודי (מהנדסים)
  - התכנית המואצת להכשרת אקדמאים להוראה בגן הילדים (גננות)
  - הכשרה להוראת מדע וטכנולוגיה בחטיבת הביניים (מדע וטכנולוגיה)
- טבלה 1 מציגה את שנת הלימוד שכל תכנית חלופית נערכה בה, את מספר מוסדות ההכשרה שכל תכנית נערכה בהם, ואת מספר הלומדים שהיו רשומים בתכנית (לפי הדיווחים של מוסדות ההכשרה).

טבלה 1: התכניות החלופיות שנבחנו במחקר

תכנית	שנת לימוד	מספר מוסדות ההכשרה	מספר הלומדים
אנגלית	תשס"ט	3	93
מתמטיקה ומדעים	תש"ע	7	300
מהנדסים	תשע"א, תשע"ג	3	79
גננות	תשע"ב	8	270
מדע וטכנולוגיה	תשע"ג	1	29

1 ברשימה זו לא נכללת התכנית "חותם" עקב הסירוב של ראש התכנית להשתתף במחקר. "חותם" היא תכנית הכשרה חלופית המתקיימת מאז שנת תשע"א. בשנים שהמחקר בהן (תשס"ט עד תשע"ג) השתתפו בה כמאה לומדים בכל מחזור.

תכניות אלו היו תכניות אד הוק, והן התקיימו "באופן נקודתי" בשנים ובמוסדות המצוינים בטבלה שלעיל. התכניות הללו הושוו לשתי תכניות מסורתיות אשר מתקיימות בקביעות במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות: התכנית הוותיקה להכשרת אקדמאים להוראה והתכנית החדשה יותר לקבלת התואר "מוסמך בהוראה" (M.Teach).<sup>2</sup>

### כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו באמצעות מגוון כלים. מקורות המידע הרלוונטיים למאמר זה היו מסמכי תכניות הלימודים ברוב המכללות שהתקיימו בהן תכניות ההכשרה החלופיות ותכנית ה-M.Teach; ראיונות מובנים למחצה עם 17 ראשי התכניות ועם 22 בוגרים; שאלון לבוגרי כל התכניות החלופיות והתכניות המסורתיות; ונתונים ממשרד החינוך על אודות השתלבות הבוגרים במערכת החינוך.

### שאלון לבוגרים

בשאלון לבוגרים הופיעו 25 שאלות אשר התמקדו בכמה נושאים: (א) נתוני רקע (כמו למשל מגדר והשכלה קודמת); (ב) ההשתלבות בהוראה (הבוגר עובד בהוראה או לא, אחוזי המשרה בהוראה, תפקידים נוספים); (ג) תרומת תכנית ההכשרה לעבודת ההוראה (המשיבים נשאלו באיזו מידה תכנית ההכשרה להוראה שלמדו בה תרמה ל"הכשרה להוראה בכיתה הטרוגנית", ל"היכרות עם תכנית הלימודים במקצוע ההוראה שלי", ל"רכישת כלים לעבודה עם הורים", ל"מיומנויות אקדמיות בביצוע מחקר חינוכי" וכן הלאה); (ד) תפיסת המוכנות להוראה ("תכנית ההכשרה הכינה אותי כראוי לתפקידי כמורה/גננת", "כשהתחלתי ללמד הרגשתי מוכן/ה לכך"); (ה) שביעות הרצון מהבחירה לעסוק בהוראה ("אני מרוצה מההחלטה להיות מורה/גננת"; "אני מאמין/ה שאמשיך להיות מורה/גננת במשך חמש השנים הבאות לפחות"). מידת ההסכמה להיגדים שהוצגו בשאלות התבססה על סולם ליקרט בן חמש דרגות: 1 - לא מסכים כלל, 2 - מסכים במידה מועטה, 3 - מסכים במידה בינונית, 4 - מסכים במידה רבה, 5 - מסכים במידה רבה מאוד. כמו כן נכללו בשאלון שאלות פתוחות, ובאלו התבקשו הבוגרים לכתוב על אודות ניסיונם בתכנית ההכשרה ולתאר את תרומת התכנית לעבודתם.

השאלון נשלח לכ-600 בוגרים של חמש התכניות החלופיות שנכללו במחקר זה ואשר התקיימו בשנים תשס"ט-תשע"ג.<sup>3</sup> 193 בוגרים (32%) מילאו את השאלון: 29 מורים לאנגלית,

2 תכנית ההכשרה לקבלת תואר ראשון (B.Ed.) שגם היא מוגדרת מסורתית, איננה מוצגת במחקר זה בשל כמה סיבות. ראשית, זו תכנית לימודים אינטגרטיבית (היא כוללת הן לימודי דיסציפלינות הן הכשרה להוראה) המצריכה ארבע שנות לימודים. שנית, הלומדים בתכנית זו הם צעירים בראשית שנות העשרים לחייהם. בדרך כלל הם מכינים את עצמם לקריירה ראשונה ולא נכנסו עדיין לשוק העבודה. לפיכך השוואה בין בוגרי תכנית הכשרה זו לבין בוגרי התכניות החלופיות ובוגרי תכנית ה-M.Teach, תכניות המתבססות על דגם הכשרה "המשכי" ואשר הלומדים בהן מבוגרים יותר, עלולה להיות בעייתית.

3 השאלון נשלח לכל הבוגרים שכתובותיהם אותרו במכללות או במשרד החינוך.

30 מורים למקצועות ההנדסה, 73 מורים למתמטיקה ומדעים ו-61 גננות. את השאלון שנשלח ל-200 בוגרי תכנית ה-M.Teach מילאו 70 בוגרים (35%). כמו כן מילאו את השאלון הזה 98 בוגרים של התכנית להכשרת אקדמאים במכללות ובאוניברסיטאות, שבשנת הלימודים תשע"ה ערכו את ההתמחות המעשית בהוראה (סטאז').

## ממצאים

### מאפייני תכניות ההכשרה החלופיות

תיאור המאפיינים של תכניות ההכשרה החלופיות נועד להציג את ההבדלים בינן לבין התכניות המסורתיות.

א. מטרות התכניות החלופיות ואוכלוסיית היעד שלהן

התכניות החלופיות המוצאות נוצרו בעקבות דרישת המערכת. תכניות אד הוק אלו מתקיימות בכמה מכללות בהזמנת משרד החינוך - אם בשל צורכי מערכת החינוך, אם בשל דרישת משרד האוצר (ובמימון). כל התכניות מיועדות לאקדמאים בעלי תואר ראשון לפחות. התכניות הללו נחלקות לשניים, והשוני ביניהן הוא ברקע של הלומדים ובייעוד הבוגרים במערכת החינוך: (א) תכניות המכשירות מורים להוראת מקצועות לימוד בעיקר בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה - התכנית להכשרת מורים למתמטיקה ומדעים, התכנית להכשרת מהנדסים להוראה, התכנית להכשרת מורים למדעים וטכנולוגיה בחטיבות הביניים והתכנית להכשרת מורים לאנגלית (בכל מערכת החינוך); (ב) התכנית המוצאת להכשרת גננות - תכנית זו נועדה לתת מענה לצורך הדחוף במספר רב של גננות, צורך שמקורו בהמלצה של ועדת טרכטנברג להחיל את חוק חינוך חנים גם על ילדים בני שלוש.

על מנת לשפר את רמת הלומדים בתכניות אלו נערך מיון קפדני של הפונים ללמוד בהן. המיון מבוסס על קריטריונים דוגמת לימודים קודמים, ממוצע הציונים בתואר הראשון וריאיון קבלה הבודק ניסיון קודם בעבודה, יכולת אקדמית של המועמדים ורמת מוטיבציה לעבוד בתחום ההוראה. לעתים נערך גם "מבחן מצב" קבוצתי. קהל היעד של התכניות החלופיות דומה לקהל היעד של התכניות להכשרת אקדמאים להוראה: בשני סוגי התכניות הללו הלומדים הם בעלי תואר ראשון לפחות במקצוע הנלמד במערכת החינוך, ועליהם לקבל תעודת הוראה כדי ללמד במערכת זו. גם הלומדים בתכנית ה-M.Teach הם בעלי תואר ראשון, אך אלה לומדים לתואר שני. עם זאת, יש הבדל חשוב בין קהלי היעד: קהל היעד של התכניות החלופיות הוא אנשים בעלי ניסיון במקצועות אחרים אשר מעוניינים בהסבה מקצועית, ולעומת זאת בתכניות האחרות בדרך כלל קהל היעד הוא צעירים אשר אחרי השלמת לימודיהם לתואר ראשון רוצים להמשיך בלימודים (לתעודת הוראה או לתואר שני בהוראה), כדי לרכוש מקצוע. אין פלא אפוא שהתכניות להסבת אקדמאים להוראה מתמקדות בהכשרה להוראה, שכן הנחת היסוד שלהן היא כי הלומדים הם בעלי ידע בתחום הדיסציפלינרי אשר ילמדו בבית הספר.

ב. תנאי הלימודים והמענקים

בכל התכניות החלופיות להכשרת מורים קיבלו הלומדים הטבות כלכליות משמעותיות: מימון של שכר הלימוד, מתן מלגות קיום במשך כל תקופת ההכשרה ומתן מענק חתימה בעל ערך (תוספת למשכורת בשלוש שנות ההוראה הראשונות). על מנת לקבל את ההטבות האלו היה על הסטודנטים להתחייב ללמוד שלוש שנים לפחות במערכת החינוך. לעומת זאת בתכנית המואצת להכשרת גננות קיבלו הסטודנטיות הלוואה מותנית ממשרד החינוך - רק מחצית ממנה הייתה למענק בתום ארבע שנות עבודה במשרה מלאה במערכת החינוך, ואילו את יתרת הלוואה הן נדרשו להחזיר למשרד החינוך. סטודנטים הלומדים בתכנית ה-M.Teach זכאים להלוואה מותנית המשמשת למימון חלקי של שכר הלימוד, כמו גם למענק לימודים בכל אחת משנות הלימוד. על מנת לקבל את הסיוע הזה בוגרי התכנית נדרשים ללמוד ארבע שנים לפחות בהיקף של שני שלישי משרה לפחות. בתכנית להכשרת אקדמאים להוראה לא ניתנות ללומדים הטבות כספיות כלשהן.

ג. משך ההכשרה ופריסת הלימודים

המשותף לכל תכניות ההכשרה החלופיות הוא משך ההכשרה הקצר ופריסת הלימודים (זו שונה מהפריסה בתכניות ההכשרה המסורתיות). אף שבכולן תכנית הלימודים מבוססת על המתווים המנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, תקופת ההכשרה לפני תחילת ההוראה בבית הספר היא אחרת בכל תכנית - החל בשבוע אחד בלבד בקיץ שלפני תחילת שנת הלימודים וכלה בעשרה חודשים. להלן פירוט משך ההכשרה בתכניות החלופיות שנבחנו:

- הכשרת מורים לאנגלית בכלל מערכת החינוך (תשס"ט) - חמישה חודשים
  - הכשרת מורים למתמטיקה, מדעים, ביולוגיה, כימיה ופיזיקה (תש"ע) - תשעה חודשים
  - הכשרת מהנדסים להוראת מקצועות ההנדסה בחינוך העל-יסודי - שלושה עד חמישה חודשים בתכנית שהתקיימה בתשע"ג
  - התכנית המואצת להכשרת אקדמאים להוראה בגן הילדים (תשע"ב) - חמישה חודשים
  - הכשרה להוראת מדע וטכנולוגיה בחטיבת הביניים (תשע"ג) - שבוע אחד
- פרט לתכנית להכשרת מורים להוראת מדע וטכנולוגיה בחטיבות הביניים, ההכשרה בתכניות האלו לפני תחילת ההוראה בבית הספר (במשרה מלאה או חלקית) אורכת אפוא בין שלושה לעשרה חודשים. בהכשרה זו נלמדה רוב תכנית הלימודים, ולאחריה החלו המורים ללמוד בבתי הספר והשלימו את ההכשרה במהלך שנת ההוראה הראשונה שלהם - שנת ההתמחות בהוראה (סטאז'). עם סיום ההכשרה קיבלו הבוגרים תעודת הוראה. בתכנית להכשרת מורים למדעים וטכנולוגיה בחטיבות הביניים למדו הסטודנטים קורס אחד ("מתכנית לימודים לתכנית הוראה") במשך ארבעה ימים "מרוכזים" בקיץ שלפני תחילת שנת הלימודים, ועם תחילת שנת הלימודים (תשע"ג) הם החלו ללמוד בבתי הספר בהיקף של 80% משרה לפחות. במשך כל שנת הלימודים הזו הם גם למדו - יום לימודים ארוך אחד בשבוע ועוד אחר-צהריים אחד בשבוע. בתום שנה

אחת של לימודים והוראה במקביל קיבלו הבוגרים (שעמדו בכל הדרישות) תעודת הוראה בתחום ההתמחות ("הוראת מדע וטכנולוגיה") ורישיון הוראה בחטיבת הביניים.

#### ד. תכנית הלימודים

אף שבישראל כל תכניות הלימודים מבוססות על המתוים המנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה, קיימים הבדלים ביניהן במספר השעות השבועיות הנלמדות (כך עולה הן מהמסמכים שפרסמו המכללות הן מדיווחיהם של ראשי התכניות אשר רואיינו): בתכנית ההכשרה להוראת אנגלית סך כל שעות הלימודים היה 30 ש"ש (שעות שבועיות); בתכנית ההכשרת מהנדסים - 24 ש"ש; בתכנית להכשרת מורים להוראת מקצועות הטכנולוגיה - 29 ש"ש; בתכנית להכשרת מורים למתמטיקה ומדעים - 27 ש"ש; בתכנית להכשרת גננות היה שוני רב בין מכללה אחת לאחרת, ומספר השעות הנלמדות נע בין 40 ש"ש ל-60 ש"ש.<sup>4</sup> מובן שקיימים הבדלים בין התכניות בנושאי הלימוד (בהתאם לתחום ההתמחות), אך כולן כוללות לימודי חינוך: מתודולוגיה מחקרית (7-12 ש"ש), פדגוגיה ומתודיקה של הוראת המקצוע (כ-9 ש"ש) והתנסות מעשית בהוראה (8-12 ש"ש). בחלק מהתכניות נכללים בלימודי החינוך גם קורסים שעניינם דידקטיקה של הוראת המקצוע. חשוב לציין כי אף שהתכניות כוללות 8 עד 12 שעות שבועיות של התנסות מעשית בהוראה, רוב רובה של ההתנסות הזו מתקיים רק לאחר שהבוגרים משתלבים בעבודה בבתי הספר (בשנת ההוראה הראשונה שלהם). בחלק מהתכניות, כמו למשל בתכנית להכשרת מורים להוראת מקצועות הטכנולוגיה, הסטודנטים לא התנסו אפילו בשעת הוראה אחת לפני השתלבותם בבתי הספר. בתכניות אחרות (התכנית להוראת אנגלית, התכנית להוראת מקצועות ההנדסה, התכניות להוראת מתמטיקה ומדעים והתכנית להכשרת גננות) ההתנסות המעשית בהוראה הייתה מצומצמת למדי בגלל אילוצי שנת הלימודים. רוב התכניות האלו התקיימו בסמסטר ב', תקופה המתאפיינת בכך שתלמידי החטיבות העליונות כבר לא נמצאים בבית הספר במשך חלק מהזמן. חלק מהתכניות התקיימו גם בחופשת הקיץ, שבמהלכה התלמידים אינם לומדים בבתי הספר או בגני הילדים.

תכניות הלימודים, משך ההכשרה ופריסת הלימודים בתכניות ההכשרה החלופיות שונים מהותית מאלה המתקיימים בתכניות המסורתיות. התכנית להכשרת אקדמאים להוראה מתקיימת זה שנים רבות במכללות ובאוניברסיטאות. תכנית זו מיועדת לבעלי תואר ראשון באחד המקצועות הנלמדים בבתי הספר אשר מעוניינים לעסוק בהוראה. היא מבוססת על המתוים המנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (דוח ועדת אריאב, 2006) ומתפרסת על פני שתי שנות לימודים, לרבות ההכשרה המעשית. בתכניות הלימודים של המכללות נכתב שלכל תלמיד מכינים תכנית אישית, וזאת בהתאם להשכלה האקדמית וללימודים קודמים שלו במכללה

4 לפי הפרסומים בכל המכללות, התכנית להכשרת גננות היא אישית ומותאמת לכל לומדת (הקורסים שעליה ללמוד נקבעים לפי לימודיה הקודמים).

או באוניברסיטה. חלק מהמכללות מסתפקות בתיאור זה של תכנית הלימודים, ואילו מכללות אחרות מגדירות מינימום של שעות שבועיות הנלמדות בתכנית - 20 עד 36 ש"ש לבעלי תואר אקדמי בתחום ההתמחות, כלומר בדיסציפלינה שהם ילמדו בבית הספר.<sup>5</sup> במכללות המפרטות את היקף תכנית הלימודים להכשרת אקדמאים להוראה, מוגדר כי ההכשרה כוללת כ-21 ש"ש של לימודי חינוך (פדגוגיה ומתודיקה של הוראת המקצוע, כמו גם רכישת אוריינות מחקר) ו-13 ש"ש של התנסות מעשית בהוראה. עם סיום לימודיהם הבוגרים מתחילים לעבוד בבית הספר, ושנת העבודה הראשונה שלהם היא שנת ההתמחות בהוראה (סטאז'). בסיום ההכשרה הבוגרים מקבלים תעודת הוראה, ולאחר סיום שנת ההתמחות המעשית בהוראה הם מקבלים רישיון הוראה. תכנית הכשרה זו דומה לתכנית ה-M.Teach יותר מהתכניות האחרות, כיוון שהיא מתפרסת על שתי שנות לימודים מלאות ומתקיימת דרך קבע במערכת החינוך (ולא כמענה לצורך דחוף של המערכת). גם תכנית ההכשרה הזו מתבססת על "דגם המשכ"י" - המשתתפים בתכנית הם בעלי תואר ראשון ולומדים הוראה.

תכנית ה-M.Teach היא מתכונת לימודים חדשה למדי במערכת הכשרת המורים. שלוש התכניות הראשונות במתכונת זו החלו לפעול בשנת הלימודים תשע"א, התכנית הרביעית החלה לפעול בתשע"ב, ושתי תכניות נוספות החלו לפעול בתשע"ה. במחקר הנסקר במאמר זה נבחנות ארבע תכניות ה-M.Teach שפעלו בשנת הלימודים תשע"ג. במתכונת זו לימודי ההכשרה להוראה הם חלק מלימודים לתואר שני. למעשה, תכנית ה-M.Teach הנלמדת במכללות להכשרת מורים מהווה חלופה לתכניות להסבת אקדמאים להוראה. תכנית הכשרה זו נמשכת שתי שנות לימודים מלאות ומבוססת על המתווים המנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (דוח ועדת אריאב, 2006). היקף התכנית הוא 33 ש"ש, וזאת בהתאם לדרישת המל"ג ולמתווים המנחים להכשרה להוראה (שם). תחומי הלימוד בתכנית זו מגוונים מאוד וכוללים התמחות בהוראת מקצועות היסוד אשר נלמדים בבתי הספר העל-יסודיים. בכל המכללות מבנה הלימודים כולל יסוד גנרי של לימודי חינוך (8-11 ש"ש), מתודולוגיה מחקרית (4 ש"ש), פדגוגיה ומתודיקה בהוראת המקצועות (6 ש"ש בהתמחות בדיסציפלינה אחת, 10 ש"ש בהתמחות בשתי דיסציפלינות), סמינריונים (4 ש"ש) והתנסות מעשית בהוראה (7-9 ש"ש). אף שההתנסות המעשית בהוראה מתקיימת בשתי שנות הלימודים, בפועל בשנה השנייה חלק מהלומדים מלמדים במערכת החינוך (במשרה חלקית או מלאה) וזו שנת ההתמחות שלהם בהוראה (סטאז'). עם סיום ההכשרה הבוגרים מקבלים תואר "מוסמך בהוראה" (M.Teach) ותעודת הוראה.

דומה אפוא כי "על הניר" סך שעות הלימודים בתכניות החלופיות דומה לזה שקיים בתכניות להכשרת אקדמאים להוראה וקטן מזה שקיים בתכנית ה-M.Teach (פרט לתכנית להכשרת

5 לומדים שהם בעלי תואר אקדמי בתחום התמחות אחר, נדרשים לשעות לימוד נוספות כדי להשלים גם את לימודי הדיסציפלינה.

גננות, שמספר שעות הלימודים בה גדול יותר מאשר בתכנית ה-M.Teach). בתכניות החלופיות ובתכניות להכשרת אקדמאים להוראה מספר השעות המוקדשות ללימוד מתודולוגיה מחקרית הוא מועט למדי, והן אינן כוללות סמינריונים.

#### אתגרים בהפעלת תכניות ההכשרה החלופיות

מהראיונות עם ראשי התכניות עולים כמה אתגרים שעמדו בפניהם ובפני הלומדים בתכניות ההכשרה החלופיות: קשיי התארגנות, מחסור בשעות של הוראה מעשית ועומס לימודים רב.

#### א. קשיי התארגנות

ראשי התכניות ציינו את קשיי ההתארגנות בזמן הקצר מאוד שבין המועד הנדרש להכנת תכנית לימודים לבין תחילת הלימוד של התכנית. הדבר גרם לקושי בגיוס סגל הוראה מתאים, ולעתים אף לקושי בזמינות של חדרים ואולמות להרצאות. לדבריה של אחת מראשי התכניות, ההתארגנות לפתיחת התכנית הייתה מלחיצה מאוד. הפנייה ממשרד החינוך הייתה בחודש יולי, וכבר באוגוסט החלו ללמוד. אילו היה זמן, הייתה המכללה יכולה לתת תגבור גם במקצועות הלימוד עצמם, כמו פיזיקה שבה התלמידים מבקשים עוד הכשרה. בגלל ההתארגנות של הרגע האחרון היו גם בעיות לוגיסטיות של חדרים ומעבדות. בגלל המחסור בחדרים נערכו חלק מהשיעורים במיקום אחר, מחוץ למכללה, שם אין מעבדות. בגלל ההתארגנות של הרגע האחרון צצו שאלות פרוצדורליות, שלנו לא היה מענה עליהן. כמו למשל מה שקשור לכוח אדם, לתנאי הלימודים, למלגות.

#### דברים דומים השמיעה ראש תכנית אחרת:

העובדה ששבועיים וחצי לפני פתיחת התכנית ניתנה ההוראה לפתוח אותה, לא אפשרה ארגון מראש אלא תוך כדי תנועה. היו בעיות בהתארגנות, קושי בהרכבת תכנית הלימודים ושינוי מערכת השעות בכל שבוע, וכן העדר מד"פים ומורים מאמנים מתאימים. כתוצאה מכך נוצרו שלוש בעיות: (א) אי-שביעות רצון בקרב המשתתפים על שלא ידעו את תכנית הלימודים מראש. הם התייחסו לכך כשרלטנות; (ב) בשל השינויים התכופים מרצים התבלבלו ואיחרו או לא הגיעו בזמן; (ג) האחראית על התכנית נאלצה לעסוק בהרכבת מערכת ללא הפסקה, מה שלא היה קורה אילו היה מספיק זמן מראש לטפל בכך.

#### ראש תכנית נוספת אמרה ש:

משרד החינוך הפיל את זה על המכללה [...] לא אמרו לי מה אני צריכה לעשות [...] אמרו לי 'תנסי להעמיד את זה' [...] אז בהתחלה גם בניתי מערכת, גם פניתי למרצים [...] היינו צריכים מהיום להיום לבנות מערכת. יש המון אילוצים [...] למשל לא התפשרתי שמרצה מסוימת לא תלמד [...] אך אם המכללה אמרה לי "יש לאדם הזה קביעות, וחייבים לתת לו שעות", אז יש דברים שהייתי צריכה להתפשר אֹתם.



ב. מחסור בשעות של הוראה מעשית ראשי התכניות, הלומדים והבוגרים ציינו כי לא מוקצה די זמן להוראה מעשית. הדבר נבע הן ממשיך הלימודים הקצר לפני תחילת ההוראה בבית הספר הן מהפריסה של תכנית ההכשרה על פני כל שנת הלימודים. כפי שצוין לעיל, חלק מהלימודים נערכו בחודשי הקיץ או בסוף שנת הלימודים (בתקופה זו לא מתקיימים לימודים "מסודרים" בבתי הספר, ובפרט בחטיבה העליונה). בהקשר הזה ציינה ראש אחת התכניות כי "השאפה הייתה לקיים תכנית לימודים דומה לתכנית הרגילה, אך בנושא העבודה המעשית נאלצנו להתפשר".

ג. עומס לימודים

כל המעורבים בתהליך טענו שלעתים עומס הלימודים והלחץ על התלמידים והמורים היו מוגזמים. לעתים העומס הזה פגם ברמת הלימודים: הלומדים לא השלימו את המטלות במועדן, לא קראו את חומרי הלימוד, ביקשו לדחות את מועדי הגשת העבודות, ביקשו להכין את העבודות בקבוצות וכן הלאה. עם זאת, רוב הלומדים והבוגרים ציינו כי משך ההכשרה הקצר הוא שאפשר את ההסבה להוראה. דומה אפוא כי בתכניות ההכשרה החלופיות מתקיים מתח בין משך ההכשרה הקצר לבין עומס הלימודים הרב. לדברי אחת מראשי התכניות,

יש עומס בלתי-נסבל על הלומדים. הלומדים צריכים בשנה אחת לעבוד בין 80% ל-100% משרה, כולל הכנת מערכי שיעור, בדיקת עבודות ומבחנים של התלמידים, ישיבות צוות בבית הספר ועמידה בביקורת של המד"פית, המפקחת ומרכזת המקצוע, וגם ללמוד יום לימודים ארוך ומלא (12 שעות) ועוד חצי יום עם מטלות לקורסים. הדבר מחלחל לתכנית הלימודים, ונוצר מתח בין הרצון של המרצים ללמד קורס איכותי לבין ההבנה שיש ללכת לקראת הלומדים ולהקל עליהם. חלק מהפתרון הוא עבודה מקוונת, אבל הם מאוד מאוד לחוצים. לכן הלומדים לוחצים לעשות את רוב העבודה בזמן השיעורים, או בזוגות ובקבוצות, כי אין להם זמן לעבודה נוספת בבית [...] זה פוגע באיכות ההוראה ובאיכות הלימודים.

פרופיל הלומדים

בטבלה שלהלן מוצגים נתוני הרקע של בוגרי התכניות החלופיות ושל בוגרי התכניות המסורתיות שהשיבו לשאלון. מהטבלה עולה כי הפרופיל של בוגרי התכניות החלופיות להוראת מקצוע שונה לחלוטין מהפרופיל של בוגרי התכניות האחרות. שיעור הגברים בקרב בוגרי התכניות החלופיות להוראת מקצוע (47.3%) גבוה במידה ניכרת משיעורם בקרב בוגרי תכניות ה-M.Teach (25.7%) והתכניות להסבת אקדמאים להוראה (24.7%), וודאי משיעורם בקרב בוגרי התכנית המואצת להכשרת גננות (8.2%).<sup>6</sup> הגיל הממוצע של בוגרי התכניות

6 נתונים אלה מתבססים על תשובות הבוגרים. מנתוני הלומדים בפועל עולה ששיעור הגברים בתכניות החלופיות להוראת מקצוע גבוה עוד יותר - 50% בתכנית להכשרת מורים למתמטיקה ומדעים, 65% בתכנית ההכשרה להוראת מדעים וטכנולוגיה בחטיבת הביניים ו-80% בתכנית ההכשרה להוראת מקצועות ההנדסה בחטיבה העליונה.

החלופיות להוראת מקצוע (45.2 שנים) גבוה במידה רבה מגילם של בוגרי שאר התכניות. 40.9% מבוגרי התכניות החלופיות להוראת מקצוע היו בעלי תארים מתקדמים (תואר שני או שלישי) לפני תחילת לימודיהם בתכנית ההכשרה, וזאת לעומת פחות מ-22% מהבוגרים בתכנית להסבת אקדמאים ובתכנית להכשרת גננות (מובן שרק מעטים מבוגרי תכנית ה-M. Teach היו בעל תואר שני לפני תחילת לימודיהם בתכנית זו). רק מעטים מקרב בוגרי התכניות החלופיות להוראת מקצוע היו בעלי ניסיון קודם בהוראה (17.4%), וזאת לעומת כשליש מבוגרי התכניות האחרות. הסיבה לכך היא שרוב הלומדים בתכניות החלופיות להוראת מקצוע עבדו לפני כן בתעשייה ובהיי-טק. עם זאת, ייתכן שהשיעור הגבוה של בוגרי התכניות האחרות אשר מדווחים כי הם בעלי ניסיון קודם בהוראה, נובע מדרך ההגדרה שלהם ניסיון כזה (ייתכן למשל שהם מחשיבים הדרכה בצבא או במסגרות אחרות כניסיון בהוראה).

טבלה 2: נתוני רקע של הבוגרים - השוואה בין תכניות ההכשרה (לפי מבחן חי' בריבוע)

תכניות חלופיות		תכניות מסורתיות		מאפיין
תכנית להוראת מקצוע	תכנית להכשרת גננות	הכשרת אקדמאים להוראה	M. Teach	
(N=132)	(N=61)	(N=98)	(N=70)	
47.3	8.2	24.7	25.7	שיעור הגברים*** (באחוזים)
(9.0) 45.2	(6.0) 37.4	(7.9) 35.9	(8.0) 38.5	גיל ממוצע (ס"ת)*** (בשנים)
40.9	21.7	21.8	4.3	שיעור בעלי תואר שני ומעלה*** (באחוזים)
17.4	34.4	31.6	31.4	שיעור בעלי ניסיון קודם בהוראה* (באחוזים)

\*p<.05 \*\*\*p<.001

#### איכות הלומדים

מהראיונות עולה כי ראשי התכניות העריכו שאיכות הלומדים בכל התכניות החלופיות גבוהה יותר מזו של הלומדים בתכניות אחרות להכשרת מורים (לרבות התכנית להכשרת אקדמאים להוראה, אך לא בתכנית ה-M. Teach), והמוטיבציה שלהם להצליח בהוראה גבוהה יותר מזו של הלומדים בתכניות האחרות. כך למשל מדבריה של ראש התכנית להכשרת מורים למדע וטכנולוגיה עולה שקיים שוני רב בין הלומדים בתכנית זו לבין הלומדים לתואר ראשון והלומדים בתכנית להכשרת אקדמאים להוראה: "הם אנשים בשלים, בעלי ניסיון בעבודה בתעשייה, בעלי מוטיבציה גבוהה להוראה". ראש התכנית להכשרת מהנדסים להוראה אמרה כי "המוטיבציה של הסטודנטים ללמוד ולהיות מורים היא 'ציונית' בהרבה מקרים. אפשר לשמוע מהם משפטים

כמו 'עשיתי מספיק לביתי, עכשיו אני רוצה לתרום לחברה'. חלק מהם מחפשים קריירה שנייה עם סיפוק רב יותר, וחלק מחפשים לעבוד דווקא בבתי ספר חלשים כדי לקדם את התלמידים". בכמה מכללות ראשי התכניות להכשרת גננות טענו כי ככלל בתכניות האלו הסטודנטים איכותיים יותר מהסטודנטים בתכניות הרגילות לתואר ראשון (הפרופיל של הלומדים מרשים יותר ותחומי העניין שלהם מגוונים יותר), ותהליך הסינון של המועמדים קפדני יותר: "אנשים מאוד איכותיים, באמת. הגיעה קבוצה מאוד איכותית. גם בעלות תואר ראשון, גם בעלות תואר שני. יש לנו עורכת דין, שתיים אפילו יותר [...] ואנשים שעסקו בכלכלה. אנשים שעסקו במנהל עסקים. רובם היו בעמדות של ניהול בכל מיני חברות. יש לנו גם מהצבא". אחת מראשי התכניות החלופיות הבחינה בין כלל המועמדים לבין אלה שהתקבלו לתכנית:

הגיע פרופיל דומה לזה של ההסבה, ואפילו גבוה יותר. בעלי תואר ראשון, לא בהכרח בחינוך, בטווח גילאים של 25-30. יש להבדיל בין פרופיל הלומדים לפרופיל הפונים. הפונים היו המון אנשים אשר עברו תהליך סינון. מלבד התרשמות בריאיון אישי, גם סינון על פי תחום שנלמד בתואר הראשון. לא התקבלו מועמדים אשר הגיעו מתחום שלא נשק לחינוך, או שלא היו להם מספיק שעות חינוך או חברה. התכנית מאוד יוקרתית, ולכן הסינון גדול. הקבוצה הזו מאוד איכותית ומוטיבציונית.

ראשי התכניות הייחודיות השוו בין הלומדים בתכניות הללו לבין הלומדים לתואר ראשון והלומדים בתכנית להכשרת אקדמאים להוראה. הן טענו כי בתכניות החלופיות אוכלוסיית הלומדים איכותית יותר. מדברי ראשי תכניות ה-M.Teach עולה כי קיים דמיון בין הלומדים בהן לבין הלומדים בתכניות הייחודיות. הייתה תמימות דעים בין ראשי התכניות הללו כי רמתם של הלומדים בהן גבוהה. אחת מהן אמרה ש"התכנית בה לימדתי מושכת אליה תלמידים ברמה גבוהה. יותר גברים, וכולם בעלי מוטיבציה להיכנס להוראה. זה עשוי להביא לשינוי מהותי באופי אוכלוסיית המורים בישראל". אחרת ציינה ש"היתרונות של התכניות [של ה-M.Teach] בכך שהן מעודדות אוכלוסיות איכותיות להגיע להוראה".

הכניסה לתחום ההוראה, ההתמדה בכך וההשתלבות במערכת החינוך אחת משאלות המחקר החשובות ביותר בוחנת את שיעור הבוגרים והבוגרות אשר מתחילים ללמד במערכת החינוך עם סיום תכנית הלימודים ומתמידים בכך. המחקר הנוכחי נערך בשנות הלימודים תשע"ג-תשע"ה, ולכן בטבלה 3 שלהלן מוצג רק שיעור הנכנסים לתחום ההוראה מקרב בוגרי תכניות ההכשרה שלמדו בתשע"ג (והצטרפו לבתי הספר בשנת תשע"ד) ולא השיעור של אלה מהם אשר התמידו במערכת. לעומת זאת מקרב בוגרי תכניות ההכשרה הוותיקות יותר מוצג שיעור המתמידים בהוראה לאחר כמה שנים (בשנת תשע"ה).

טבלה 3: מספר ושיעור העוסקים בהוראה מקרב הבוגרים של כל תכנית הכשרה<sup>7</sup>

התכנית	שנת הלימודים שהתכנית התקיימה בה	מספר הבוגרים	מספר ושיעור המועסקים מבין הבוגרים עם סיום הלימודים (תשע"ד)	מספר ושיעור המועסקים מבין הבוגרים לאחר ארבע עד שש שנים (תשע"ה)
אנגלית	תשס"ט	87	57 (65%)	
מתמטיקה ומדעים	תש"ע	290	213 (73%)	
מהנדסים	תשע"א	38	31 (81%)	
מהנדסים	תשע"ג	31	24 (77%)	
גננות	תשע"ב-תשע"ג	167	125 (75%)	
מדע וטכנולוגיה	תשע"ג	27	26 (96%)	
M.Teach	תשע"ב-תשע"ג	200	161 (80%)	

א. הכניסה לתחום ההוראה

77% מבוגרי תכנית ההכשרה הייחודית להוראת מקצועות ההנדסה ו-96% מבוגרי תכנית ההכשרה הייחודית להוראת מדע וטכנולוגיה שלמדו בתשע"ג, החלו ללמד במערכת החינוך בשנת הלימודים תשע"ד. באותה השנה הצטרפו למערכת החינוך 75% מבוגרות התכנית המואצת להכשרת גננות שלמדו בתשע"ג, כמו גם 80% מבוגרי תכנית ה-M.Teach שלמדו בשנים הללו (תשע"ב-תשע"ג).

ב. ההתמדה בהוראה

65% עד 81% מבוגרי התכניות החלופיות להכשרת מורים למקצועות הלימוד (65% מהמורים לאנגלית, 73% מהמורים למתמטיקה ומדעים, 81% מהמהנדסים) שסיימו את לימודיהם בשנים תש"ע-תשע"ב, התמידו בהוראה ארבע עד שש שנים לאחר סיום הלימודים ולימדו בבתי הספר בשנת תשע"ה, כלומר שנתיים-שלוש לאחר סיום ההתחייבות שלהם למשרד החינוך. כפי שצוין לעיל, את שיעורי ההתמדה בהוראה של בוגרי שאר התכניות אפשר לבחון רק בעוד כמה שנים.

ג. השתלבות הבוגרים במערכת החינוך

מדדים העשויים להצביע על יעילות תכנית ההכשרה הם אחוזי המשרה של הבוגרים בתחום ההוראה, התפקידים הנוספים שהם ממלאים ומידת ההתאמה של השיבוץ שלהם בבית הספר

7 בטבלה אין נתונים על אודות בוגרי התכניות להכשרת אקדמאים להוראה, כיוון שבמחקר זה לא נאספו נתונים על אודות הכניסה לתחום ההוראה וההתמדה בהוראה של כל הבוגרים בתכניות האלו. נתונים בנושא זה מופיעים בפרסומי הלמ"ס, ואלה מוצגים בפרק הדיון לצורך השוואה.

להכשרתם (התאמה לשכבת הגיל ולמקצוע ההוראה). הנתונים המוצגים בטבלה 4 שלהלן מבוססים על דיווחי המשיבים לשאלון המחקר.

טבלה 4: העסקה בהוראה - השוואה בין תכניות ההכשרה (לפי מבחן חי בריבוע)

משתנה	תכניות מסורתיות		תכניות חלופיות	
	M.Teach	הכשרת אקדמאים להוראה	תכנית להכשרת גננות	תכניות להוראת מקצוע
	(N=70)	(N=98)	(N=61)	(N=132)
שיעור המלמדים ביותר מחצי משרה* (באחוזים)	70.2	62.1	79.2	79.1
שיעור בעלי תפקידים (ריכוז מקצוע, ריכוז שכבה, מנהלת גן, אחר)* (באחוזים)	15.5	19.4	51.0	27.5
שיעור המשובצים לשכבת הגיל שהוכשרו ללמד (באחוזים)	74.5	81.1	84.6	71.6
שיעור המשובצים לתחומי ההוראה שהוכשרו ללמד (באחוזים)	64.3	79.8	82.7	79.6

\*p<.05

מהטבלה עולה כי שיעורי ההשתלבות של בוגרי התכניות החלופיות - הן המורים הן הגננות - במערכת החינוך בהיקפי משרה גבוהים (יותר מחצי משרה) עולים על אלה של בוגרי התכניות האחרות (79% לעומת 70% בקרב בוגרי תכנית ה-M.Teach ו-62% בקרב בוגרי התכנית להכשרת אקדמאים להוראה). מצב דומה קיים במילוי תפקידים נוספים (ריכוז מקצוע, ריכוז שכבה וכן הלאה): כמחצית מהבוגרות של התכנית להכשרת גננות ממלאות תפקיד של ניהול גן כבר בשנה הראשונה לעבודתן במקצוע, וכרבע מבוגרי התכניות החלופיות להוראת מקצוע מדווחים כי הם ממלאים תפקיד נוסף. שיעורם של בוגרי התכניות המסורתיות אשר ממלאים תפקידים נוספים נמוך מזה.

במחקר לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין הקבוצות בשיעור הבוגרים אשר שובצו בהתאם להכשרתם (שכבת הגיל והמקצוע שהוכשרו ללמד). רוב רובם של הבוגרים - בעיקר בוגרות התכנית להכשרת גננות (83%) - שובצו להוראת קבוצת הגיל והמקצוע המתאימים, אך לא כולם. רק 64% מבוגרי תכנית ה-M.Teach דיווחו כי הם מלמדים את המקצוע שהוכשרו ללמד. מהראיונות עם הבוגרים עולות תשובות מגוונות באשר להשתלבותם במערכת החינוך ובבית הספר. חלק מהמורים דיווחו כי קליטתם בבית הספר הייתה מוצלחת: "הקליטה שלי הייתה מצוינת. באתי עם הרצון להיות מורה פלוס ההכנה בתכנית. ההכנה מספיקה, כי לא צריך ללמוד את מקצוע ההוראה, אלא את דרכי ההוראה והגישה לכיתה ולתלמידים". רבים הדגישו את האתגרים ואת הקשיים שאפיינו את כניסתם לתחום ההוראה. כך למשל אחד המורים אמר שהוא מרוצה מההסבה להוראה ואוהב את המקצוע, אם כי

ההתחלה הייתה קשה. אני יודע שחלק מהאנשים שלמדו אתי כבר פרשו (וחלק פרשו עוד במהלך הלימודים, כאשר החלו בעבודה המעשית בבתי הספר). יש ימים קשים שבהם מאוד עצוב בלב. יום אחד תלמידה בת 16 זרקה עלי כיסא, כי הרגזתי אותה. יש בעיות משמעות, תלמידים מקללים. אם אתה מורה צעיר, או אם אין לך מנוע בבטן, קל להישבר.

בוגרים אחרים טענו כי התקשו למצוא עבודה והתלוננו על חוסר תמיכה של המנהלים ורכזי המקצוע במורים החדשים בבתי הספר. חלק מהמורים חשו כי המורים בבית הספר אינם מקבלים אותם בסבר פנים יפות, ואפילו מכשילים אותם, בגלל התנאים הכספיים המשופרים שניתנו לבוגרי תכניות ההכשרה. לדברי בוגר אחת התכניות, "בבית הספר שלימדתי בו אין מנגנון קליטה, ומורים חדשים חשים כאילו מצפים לנפילתם. אין מי שמנחה את המורים אפילו לגבי עניינים פרקטיים יום-יומיים. עליהם ללמוד 'על הדרך', תוך כדי אי-הבנות וטעויות. במקרה שלי חשתי לא רק שזרקו אותי למים, אלא שגם במים חיכו לי הכרישים". מורה אחרת אמרה ש"המערכת לא אוהבת מורים חדשים עם רעיונות חדשים [...] המורים והמנהלת ידעו שבאתי מתכנית מקוצרת. בבית הספר הראשון השתלבתי טוב בצוות, כי זה היה בית ספר צומח עם הרבה מורים חדשים. בית הספר הנוכחי זה בית ספר מצוין עם צוות ותיק, ופה ההשתלבות עולה לי ביוקר. המנהל נותן לי גב, וגם רכז המקצוע ורכז השכבה, אבל הצוות בועט". מורה אחרת אמרה ש"בבית הספר ידעו מאיזה תכנית באתי, ולא בטוח שזה פעל לטובתי. גם הגיל והניסיון הקודם בעבודה, וזה שהייתי יותר מבוגרת מהאחרים עליי, לא שיחקו לטובתי. הייתי כאילו אאוטסיידרית, והיה קשה לי להתחבר למורים אחרים".

אחת המורות ציינה כי המנהל ורכזת האנגלית בבית הספר הכירו את תכנית ההכשרה שהיא למדה בה. הם יעצו לה לא לציין זאת באוזני המורות האחרות, כדי שאלו לא יקנאו בתנאים המיוחדים אשר ניתנו לבוגרות התכנית: "למשל המנהל היה מחויב לתת לי 100% משרה, ולכן קיצץ במשרתה של מורה אחרת. היא התלוננה כי פגעו בה". אותה המורה גם ציינה כי "נראה לי שרף הציפיות בבית הספר מהמורים שלמדו בתכנית הזאת היה גבוה בגלל הגיל וניסיון החיים". מורה אחרת ציינה שעם הצטרפותה לבית הספר חשה כי חלק מהמורות שנאו אותה בגלל המלגה המיוחדת שקיבלה: "היו מורות שלא דיברו אתי בגלל שידעו שקיבלתי מלגה. הייתי אומללה".

#### תפיסות הבוגרים את תכנית ההכשרה

א. תפיסת תרומתה של תכנית ההכשרה לעבודה בבית הספר

בוגרי כל התכניות דירגו את התרומה של תכנית ההכשרה לעבודתם בבית הספר באמצעות 18 היגדים המשקפים היבטים שונים של התכנית. תרומת ההיגדים דורגה כבינונית או מעט יותר מבינונית. ההיגדים מוינו לארבעה תחומים: רכישת כלים ומיומנויות הוראה גנריים (כמו למשל "הוראה בכיתה הטרוגנית"), הכשרה להוראת מקצוע ההתמחות ("היכרות עם תכנית הלימודים במקצוע ההוראה שלי"), הכנה לתפקיד המורה במובן הרחב ("רכישת כלים לעבודה עם הורים") ורכישת ידע וכלים אקדמיים ("מיומנויות אקדמיות לביצוע מחקר חינוכי"). בהתבסס על ממוצע

התשובות של הבוגר להיגדים בכל תחום נבנו ארבעה מדדים. מקדמי המהימנות שהתקבלו היו גבוהים, כפי שעולה מהטבלה שלהלן.

טבלה 5: מקדמי מהימנות של מדדים לתרומת ההכשרה

מקדם מהימנות (אלפא של קרונברך)	מספר היגדים	התחום
.858	6	רכישת כלים ומיומנויות הוראה גנריים
.768	3	הכשרה להוראת מקצוע ההתמחות
.890	6	הכנה לתפקיד המורה במובן הרחב
.739	3	רכישת ידע וכלים אקדמיים

מטבלה 6 שלהלן עולה כי פרט למדד "הכשרה להוראת מקצוע ההתמחות", התרומה הממוצעת הנמוכה ביותר היא של תכניות ההכשרה החלופיות להוראת מקצוע. עוד נמצא כי פרט למדד "הכשרה להוראת מקצוע ההתמחות", התרומה הממוצעת של תכנית ה-M.Teach לבוגריה גבוהה יותר מאשר תרומתן של התכנית להכשרת אקדמאים ושל כל התכניות החלופיות לבוגריהן. יש לציין כי בתחום "רכישת ידע וכלים אקדמיים" התרומה הממוצעת של תכנית ה-M.Teach לבוגריה הייתה גבוהה במיוחד (בהשוואה לתרומת התכניות האחרות לבוגריהן בתחום זה).

טבלה 6: תפיסות הבוגרים את תרומת ההכשרה שקיבלו - השוואה בין תכניות ההכשרה (ניתוח שונות)

תכניות חלופיות		תכניות מסורתיות		התחום
תכנית להוראת מקצוע	תכנית להכשרת גננות	הכשרת אקדמאים להוראה	M.Teach	
(N=132)	(N=61)	(N=98)	(N=70)	
2.71 (0.76)	2.83 (1.02)	2.96 (0.97)	3.08 (0.99)	רכישת כלים ומיומנויות הוראה גנריים* (ממוצע וסטיית תקן)
3.07 (0.88)	3.32 (1.06)	3.30 (1.13)	2.92 (1.04)	הכשרה להוראת מקצוע ההתמחות** (ממוצע וסטיית תקן)
2.69 (0.82)	2.91 (1.04)	2.92 (1.02)	3.00 (0.96)	הכנה לתפקיד המורה במובן הרחב* (ממוצע וסטיית תקן)
2.97 (0.90)	3.07 (0.95)	2.93 (1.04)	3.44 (0.87)	רכישת ידע וכלים אקדמיים* (ממוצע וסטיית תקן)

\*p<.05 \*\*p<.01

ב. תפיסת תחושת המוכנות להוראה

אחת משאלות המחקר הייתה "מהי תפיסת המוכנות להוראה של בוגרי התכניות החלופיות, ובמה היא נבדלת מתפיסתם של בוגרי התכניות המסורתיות?". בטבלה 7 שלהלן מוצגים נתונים המספקים מענה חלקי לשאלה הזאת. כך, למשל, מהטבלה עולה כי המשיבים מסכימים במידה בינונית להיגד "תכנית ההכשרה הכינה אותי כראוי לתפקידי כמורה/גננת". בהיבט זה אין הבדלים מובהקים סטטיסטית בין הקבוצות, אם כי ההערכה הממוצעת של בוגרי התכניות החלופיות להוראת מקצוע את ההיגד גבוהה מההערכות הממוצעות של שאר הבוגרים.

אף שבוגרי כל התכניות לא חשו כי כניסתם לתחום ההוראה הייתה מוקדמת מדי, בהיבט הזה יש הבדלים מובהקים בין הקבוצות. בוגרות התכנית המואצת להכשרת גננות סברו כי "כניסתן להוראה הייתה מוקדמת מדי" יותר מאשר סברו בוגרי התכניות האחרות, אם כי יש לציין שגם בין הבוגרות הללו ההסכמה הממוצעת להיגד זה הייתה נמוכה. סטיית התקן הגדולה מצביעה על הבדלים ניכרים בין בוגרות התכנית: היו שחשבו כי כניסתן לתחום ההוראה הייתה מוקדמת מאוד, ואילו אחרות חשבו שהיא לא הייתה מוקדמת כלל.

שני היגדים עסקו בתחושות המוכנות להוראה והביטחון בהוראה. בתגובות הבוגרים להיגד "כשהתחלתי ללמד, הרגשתי מוכן לכך" לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות - התחושה הייתה כי רמת המוכנות להוראה היא בינונית ומעלה. לעומת זאת בתגובות להיגד "כיום אני חש ביטחון בהוראה" נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות. מידת ההסכמה של בוגרי התכניות החלופיות להוראת מקצוע להיגד הזה הייתה הגבוהה ביותר, אם כי גם בקבוצות האחרות היא הייתה גבוהה.

טבלה 7: תפיסות הבוגרים את תחושת המוכנות להוראה - השוואה בין תכניות ההכשרה (ניתוח שונות)

תכניות חלופיות		תכניות מסורתיות		ההיגד
תכניות להוראת מקצוע	תכנית להכשרת גננות	הכשרת אקדמאים להוראה	M.Teach	
(N=132)	(N=61)	(N=98)	(N=70)	
3.24 (0.96)	3.00 (1.02)	3.01 (1.16)	2.93 (1.12)	תכנית ההכשרה הכינה אותי כראוי לתפקידי כמורה/גננת (ממוצע וסטיית תקן)
1.62 (0.80)	2.10 (1.39)	1.72 (1.12)	1.58 (0.82)	כניסתי להוראה הייתה מוקדמת מדי** (ממוצע וסטיית תקן)
3.22 (0.97)	3.08 (1.11)	3.46 (1.13)	3.26 (1.01)	כשהתחלתי ללמד הרגשתי מוכן לכך (ממוצע וסטיית תקן)
4.39 (0.72)	4.06 (0.87)	4.01 (0.80)	4.05 (0.72)	כיום אני חש ביטחון בהוראה* (ממוצע וסטיית תקן)

\*p<.05 \*\*p<.01



המחויבות של הבוגרים להוראה

על מנת לבדוק את מידה המחויבות של הבוגרים למקצוע ההוראה הם נשאלו שתי שאלות: "באיזו מידה אתם מרוצים מההחלטה להיות מורה/גננת?" ו"באיזו מידה אתם מאמינים שתמשיכו להיות מורה/גננת בחמש השנים הבאות לפחות?". תפיסות המשיבים בנושא זה מוצגות להלן.

טבלה 8: שביעות הרצון של הבוגרים מבחירת המקצוע - השוואה בין תכניות ההכשרה (ניתוח שונות)

תכניות חלופיות		תכניות מסורתיות		ההיגד
תכנית להוראת מקצוע	תכנית להכשרת גננות	הכשרת אקדמאים להוראה	M.Teach	
(N=132)	(N=61)	(N=98)	(N=70)	
4.25 (0.92)	4.45 (0.78)	4.14 (0.88)	4.09 (0.91)	אני מרוצה מההחלטה להיות מורה/גננת
4.15 (0.88)	4.43 (0.86)	4.10 (0.87)	4.04 (0.96)	אני מאמין/מאמינה שאמשיך להיות מורה/ גננת בחמש השנים הבאות לפחות

מהטבלה עולה כי הבוגרים בכל הקבוצות דיווחו כי הם מרוצים מהחלטתם להיות מורה או גננת ומאמינים שימשיכו לעסוק בכך בחמש השנים הבאות לפחות. לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין הקבוצות, אך את הציונים הממוצעים הגבוהים ביותר העניקו בוגרי התכניות החלופיות להכשרת גננות ומורים מקצועיים. ייתכן כי הדבר מצביע על כך שלומדים מבוגרים יותר הבוחרים בהוראה כקריירה שנייה, בשלים יותר ומחויבים יותר לעסוק בתחום.

**דיון וסיכום**

כפי שצוין לעיל, מטרת המאמר היא לתאר ולנתח את התכניות החלופיות להכשרת מורים אשר התקיימו בישראל בשנים תשס"ט-תשע"ג. תכניות ההכשרה החלופיות הללו משקפות את גישת הדה-רגולציה, וזאת בניגוד לתכניות ההכשרה המסורתיות, לתכנית ה-M.Teach ולתכנית להכשרת אקדמאים להוראה אשר משקפות את גישת ההתמקצעות. ממצאי המחקר מצביעים על כך שתכנית הכשרה חלופית מתאפיינת בקיומם של שני רכיבים לפחות: פריסה שונה של תכנית הלימודים והיותה מואצת. אף שראשי תכניות ההכשרה מדווחים כי בכל המוסדות להשכלה גבוהה בישראל תכנית הלימודים מבוססת על המתווים המנחים להכשרה להוראה, בתכניות החלופיות תקופת ההכשרה לפני תחילת ההוראה בבית הספר היא קצרה למדי (בין שבוע ימים בקיץ שלפני תחילת שנת הלימודים לעשרה חודשים). לפיכך תכנית הלימודים

אינטנסיבית מאוד, עמוסה למדי ולא מותירה די שעות להוראה מעשית. המעורבים בתהליך טענו שלעתים עומס הלימודים והלחץ על התלמידים והמורים היו מוגזמים, ולפעמים הדבר פגם ברמת הלימודים: הלומדים לא השלימו את המטלות במועדן, לא קראו את חומרי הלימוד, ביקשו לדחות את מועדי הגשת העבודות, ביקשו להכין את העבודות בקבוצות וכן הלאה. בהיבט הזה התכניות החלופיות שונות מכל תכניות ההכשרה האחרות, לרבות מהתכניות להכשרת אקדמאים להוראה ולקבלת תואר "מוסמך בהוראה" (M.Teach).

תכניות ההכשרה החלופיות שנבדקו במחקר זה צמחו מתוך האתגר הכפול שקיים במערכת החינוך בישראל: לגייס מורים במקצועות שאותר בהם חוסר נקודתי במורים, ובד בבד לשפר את איכות כוח האדם בהוראה באמצעות צירוף מורים חדשים איכותיים. בתכניות האלו (כמו גם בתכנית ה-M.Teach) הושקעו משאבים רבים, והלומדים בהן זכו להטבות משמעותיות (מלגות המממנות את שכר הלימוד ומענקי לימודים). לפיכך חשוב לבחון את מידת היעילות שלהן ולהשוות את זו ליעילות של תכניות ההכשרה האחרות. היעילות של תכניות ההכשרה נבחנה במחקר זה לפי כמה מדדים: איכות הבוגרים של תכניות אלו, שיעורי הבוגרים המתחילים ללמד במערכת החינוך ומתמיידים בה, תפיסותיהם של הבוגרים באשר לתרומת ההכשרה להוראתם, תפיסתם את המוכנות שלהם להוראה ותכניותיהם להתמיד בהוראה.

#### פרופיל הלומדים ואיכותם

במחקר נמצא כי הלומדים בתכניות החלופיות איכותיים מאוד. בתכניות האלו לומדים יותר גברים מאשר בתכניות ההכשרה המסורתיות (47%, למעט בתכנית להכשרת גננות). רוב הלומדים בהן מבוגרים למדי (הגיל הממוצע הוא 45), בעלי ניסיון בתחומי עבודה מגוונים, בעלי השכלה גבוהה קודמת ורמה מקצועית גבוהה (בעיקר בתחומי הדעת המדעיים). הפרופיל הזה של הלומדים בתכניות החלופיות שונה מהפרופיל של הלומדים בתכניות המסורתיות להכשרת אקדמאים להוראה, כמו גם מזה של הלומדים בתכניות הארבע-שנתיות הרגילות במוסדות להכשרת מורים (B.Ed.). לפי נתוני הל"מ"ס (2015ב), רק כ-20% מהלומדים במכללות לחינוך בשנת הלימודים תשע"ד היו גברים, והגיל החציוני שלהם היה 25.1 שנים. גם במחקר של וזובסקי ודוניצה-שמידט (בגיליון זה) הנתונים היו דומים: בכל המכללות לחינוך בשנים 2005-2006 שיעור הגברים בקרב בוגרי התואר הראשון ובוגרי התכניות להכשרת אקדמאים להוראה היה כ-20%; גילם הממוצע של בוגרי התכנית להכשרת אקדמאים היה 31, וגילם הממוצע של בוגרי התכנית לתואר ראשון היה 25.

לפי הערכת ראשי התכניות ואנשי הסגל בהן,<sup>8</sup> איכות הלומדים בכל התכניות הייחודיות ובתכנית ה-M.Teach גבוהה יותר מזו של הלומדים בתכניות המסורתיות להכשרת מורים (התכניות לתואר ראשון ולהכשרת אקדמאים להוראה). העומדות בראש התכניות טוענות

8 ממצאים מפורטים בדבר הערכות סגל ההוראה מופיעים בדוח המחקר של פייגין ואחרים (2015).

שהאיכות הגבוהה נובעת מהמיון הקפדני של הפונים לתכניות אלו. הן מזהירות שאם תכניות אלו יהיו למסלול העיקרי להכשרת מורים ויחליפו את התכניות המסורתיות לתואר ראשון ולהכשרת אקדמאים להוראה, הדבר יגרום לפגיעה קשה במיון הפונים ובאיכות הלומדים. עוד נמצא שבוגרי תכניות ההכשרה החלופיות, כמו גם הלומדים בתכנית ה-M.Teach, ציינו כי אחד הגורמים אשר עודד אותם ללמוד באותן המסגרות היה התמיכה הכספית שקיבלו במהלך הלימודים (פייגין ואחרים, 2015). תמיכה זו חשובה מאוד עבור הלומדים בתכניות האלו: רובם מבוגרים למדי ובעלי משפחות, והתמיכה הכלכלית מאפשרת להם לפרוש מהעיסוק במקצוע הקודם ולהקדיש את הזמן ללימודים ולכניסה לתחום ההוראה. ממצא זה תומך בטענות בדבר יעילותן של תכניות אלו והכדאיות להשקיע כספית בהן.

### הכניסה לתחום ההוראה

מדד ראשון ליעילות תכנית ההכשרה הוא שיעור הבוגרים אשר מתחילים ללמד בבתי הספר לאחר סיום התכנית. בקרב בוגרי התכניות החלופיות ותכנית ה-M.Teach שיעור זה גבוה יותר מאשר בקרב בוגרי התכניות לתואר ראשון ולהכשרת אקדמאים להוראה. בשנת הלימודים תשע"ג 75% מבוגרות תכנית ההכשרה המואצת לגנות, 80% מבוגרי תכנית ההכשרה למהנדסים, 96% מבוגרי התכנית להכשרת מורים למדע וטכנולוגיה ו-80% מבוגרי תכנית ה-M.Teach החלו ללמד בגנים ובבתי הספר. לעומת זאת לפי נתוני הלמ"ס (2015א), באותה השנה רק 67% מבוגרי התכניות המסורתיות במכללות להכשרת אקדמאים להוראה ו-68% מבוגרי כל התכניות הארבע-שנתיות הרגילות להכשרת מורים החלו ללמד בבתי הספר.

בהקשר של הכניסה לתחום ההוראה יש לציין ששיעור בוגרי התכניות החלופיות ובוגרי תכנית ה-M.Teach אשר משתלבים בעבודה בבתי הספר בחצי משרה לפחות, גבוה יותר משיעור בוגרי התכניות המסורתיות אשר מתחילים לעבוד בחצי משרה לפחות. כמו כן שיעור בוגרי התכניות החלופיות אשר ממלאים תפקידים נוספים בבית הספר או בגן (ריכוז שכבה, ריכוז מקצוע, ניהול גן), גבוה יותר משיעור הבוגרים בשאר התכניות אשר ממלאים תפקידים נוספים. אפשר אפוא לקבוע ששיעור בוגרי התכניות החלופיות ותכנית ה-M.Teach אשר נכנסו לתחום ההוראה עם סיום ההכשרה גבוה יותר משל בוגרי שאר התכניות, והיקף המשרה שלהם בהוראה גדול יותר. יש לציין כי בוגרי התכניות האלו התחייבו לעבוד במערכת החינוך במשך שלוש שנים לפחות לאחר סיום ההכשרה (בתמורה להטבות הכספיות שקיבלו במהלך הלימודים), ולכן אך טבעי הוא שרבים מהם אכן ישתלבו בהוראה בבתי הספר.

### ההתמדה בהוראה

המדד השני ליעילות תכנית ההכשרה הוא שיעור הבוגרים המתמידים במערכת החינוך לאחר חמש שנים. ממצאי המחקר עולה כי בין 65% ל-81% מבוגרי התכניות החלופיות להכשרת מורים (לאנגלית, למתמטיקה ומדעים ולמקצועות ההנדסה) אשר החלו ללמד בין תש"ע

לתשע"ב, התמידו בהוראה חמש-שש שנים לאחר סיום לימודיהם (כלומר שנתיים-שלוש לאחר סיום ההתחייבות שלהם למשרד החינוך). לעומת זאת לפי נתוני הלמ"ס (2015א), 88% מבוגרי התכניות המסורתיות במכללות להכשרת אקדמאים להוראה אשר החלו ללמד בתשע"א, התמידו בהוראה בשנת תשע"ה. שיעור דומה של מתמידים (88%) נמצא בתשע"ה בקרב בוגרי התכניות הארבע-שנתיות אשר החלו ללמד בתשע"א. לפי הנתונים המוצגים במאמרו של זוזובסקי ודוניצה-שמידט (בגיליון זה), רק 55%-59% מבוגרי התכניות להכשרת אקדמאים להוראה ורק 43%-56% אחוזים מבוגרי תכניות ההכשרה הרגילות (B.Ed.) שהתקיימו בכל המכללות להכשרת מורים בישראל בשנים 2005-2006, התמידו בהוראה חמש-שש שנים לאחר מכן. הנתונים המוצגים בשלושת המקורות האלה (ממצאי המחקר הנוכחי, נתוני הלמ"ס וממצאי המחקר של זוזובסקי ודוניצה-שמידט) מערפלים מעט את התמונה. ממצאי המחקר הנוכחי ואלה של זוזובסקי ודוניצה-שמידט בוחנים את שיעור המתמידים במערכת החינוך מקרב בוגרי תכניות ההכשרה, ואילו נתוני הלמ"ס עוסקים בשיעור המתמידים בהוראה מבין אלה שהחלו ללמד עם סיום הכשרתם. כיוון ששיעור בוגרי התכניות החלופיות אשר החלו לעבוד במערכת החינוך עם סיום הכשרתם גבוה יותר משיעור בוגרי התכניות המסורתיות, אפשר לקבוע ששיעור המתמידים בהוראה מקרב בוגרי התכניות החלופיות גבוה יותר משיעורם בקרב בוגרי התכניות המסורתיות (הן התכניות להכשרת אקדמאים הן התכניות הארבע-שנתיות להכשרת מורים במכללות). אי-אפשר לקבוע את שיעור המתמידים מקרב בוגרי תכניות ה-M.Teach, שכן ראשוני הבוגרים החלו ללמד בתשע"ג - השנה שהמחקר הנוכחי נערך בה. שיעורי ההתמדה הגבוהים בקרב בוגרי התכניות החלופיות הם מדד חשוב להצלחת התכניות האלו. ממצא זה תומך בהשקעה הכספית בתכניות החלופיות, וזאת לנוכח המחסור במורים בתחומי הוראה מסוימים.

מוכנות להוראה ותפיסת התרומה של תכנית ההכשרה לעבודה בהוראה מדדים נוספים ליעילות התכניות החלופיות להכשרת מורים הם תפיסות הבוגרים את תרומת תכנית ההכשרה לעבודתם כמורים בבית הספר, תחושת המוכנות שלהם להוראה, מידת שביעות הרצון שלהם מההחלטה לעשות הסבה מקצועית ולהיות מורים והציפיות שלהם להתמיד בהוראה. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כמה מגמות בנושאים האלה. ככלל לא נמצאו הבדלים בין תחושותיהם של בוגרי תכניות ההכשרה למיניהן באשר להצלחתן של תכנית ההכשרה להכין אותם לעבודתם כמורים ולשפר את תחושת המוכנות שלהם להוראה. תחושת המוכנות להוראה הייתה בינונית בקרב בוגרי כל הקבוצות. במחקרים אחדים שנערכו בארצות-הברית נמצא כי תחושת המוכנות להוראה של מורים אשר החלו ללמד ללא הכשרה ממוסדת ירודה משל עמיתיהם שהשתתפו בהכשרה כזו (Kee, 2012). עם זאת, גם פרחי ההוראה חשו כי מוכנותם להוראה נמוכה. תחושה זו נבעה בעיקר מכך שהם לא למדו די קורסים בפדגוגיה ומכך שהתנסותם בשדה הייתה מועטה (Ronfeldt, Schwartz, & Jacob, 2014). תחושה זו של חוסר מוכנות בשנת ההוראה הראשונה מוכרת מאוד במחקר

החינוכי. חוקרים רבים מתארים תחושות של הלם, חרדה ואי-יכולת בקרב המורים החדשים (סטרובסקי, מרבך והרץ-לזרוביץ, 2002; פרידמן וגביש, 2001; שגיא ורגב, 2002). ממצאי המחקרים בנושא זה היו הגורם שהתניע את תכנית ההתמחות והכניסה להוראה, תכנית אשר החלה לפעול בישראל בשנת הלימודים תש"ע (זילברשטרום, 2013). ייתכן שהליווי אשר ניתן לבוגרי התכניות החלופיות (כמו גם לשאר המורים) בשנים האלו תרם לחיזוק תחושות המוכנות להוראה והביטחון בהוראה של הבוגרים (אלה מדווחים על כך לאחר כמה שנות הוראה, ולעתים אפילו לאחר שנת הוראה אחת). יש לציין שבוגרי התכניות החלופיות חשים ביטחון ביכולת ההוראה שלהם יותר מאשר חשים בוגרי הקבוצות האחרות. ייתכן שתחושה זו נובעת מהבטחות של המורים המבוגרים יותר: ניסיונם בעולם העבודה רב יותר, ועבורם ההוראה היא קריירה שנייה. לעומת זאת עבור המורים הצעירים הוראה היא הקריירה הראשונה, והם רק מתחילים לבחון אם סוג העבודה הזה "מתאים להם".

מדד נוסף לתרומת תכנית ההכשרה לבוגריה הוא התרומה הייחודית שלה בהיבטים ספציפיים: רכישת כלים ומיומנויות הוראה, הכשרה להוראת מקצוע ההתמחות, הכנה לתפקיד המורה במובן הרחב, רכישת ידע וכלים אקדמיים. במחקר הנוכחי נמצא שבוגרי התכניות החלופיות להוראת מקצוע תופסים את תרומת התכנית ברוב ההיבטים הללו כנמוכה יותר מכפי שתופסים אותה בוגרי שאר התכניות, ואילו בוגרי תכנית ה-M.Teach תופסים את תרומתה ברוב ההיבטים (פרט ל"הכשרה להוראת מקצוע ההתמחות") כגבוהה יותר מכפי שתופסים אותה שאר הבוגרים. במובן מסוים הממצא הזה מצדיק את הגדרתן של תכנית ה-M.Teach והתכנית להכשרת אקדמאים להוראה כתכניות המייצגות את גישת ההתמקצעות, ואת הגדרת התכניות החלופיות כמייצגות גישה של דה-רגולציה. עם זאת, ממצא זה אינו עולה בקנה אחד עם הממצאים בדבר תחושת המוכנות להוראה והביטחון בהוראה שהבוגרים חשים כיום. ההערכה הביקורתית של בוגרי התכניות החלופיות את תכנית ההכשרה שלהם אינה מתיישבת עם תחושת המוכנות שלהם להוראה, וייתכן כי הדבר מעיד על פער בין תחושה כללית של שביעות רצון מההכשרה לבין מסקנות הניתוח בדיעבד של היבטים ספציפיים בהכשרה. כמו כן ייתכן שמבט ביקורתי זה נובע מהגיל המבוגר יותר ומהניסיון בעולם העבודה. פרשנות זו עולה בקנה אחד עם שביעות הרצון הכללית של כל הבוגרים מהבחירה במקצוע ההוראה ועם הצהרותיהם כי הם רוצים להמשיך לעסוק בהוראה.

יש לציין שבוגרי תכנית ה-M.Teach תופסים את תרומת תכנית ההכשרה ל"רכישת ידע וכלים אקדמיים" כגבוהה הרבה יותר מכפי שתופסים אותה בוגרי התכניות האחרות. ממצא זה, כמו גם הממצא שבוגרי התכנית הזו סבורים כי היא מדגישה פחות את ההכשרה להוראת מקצוע ההתמחות, מלמד כי התכנית לתואר שני בהוראה אכן מתמקדת בהיבטים אקדמיים-מדעיים. היא מכשירה את הלומדים לקריאה ביקורתית של מחקרים אקדמיים ולביצוע מחקרים בשדה, וזאת בהתאם לציפיות מהמורים כיום (Cordingley, 2015; Darling-Hammond, Chung, Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009).

לסיכום, כל המדדים ששימשו אותנו כדי לבדוק את יעילותן של תכניות ההכשרה החלופיות, מצביעים על כך שאיכותם של בוגרי התכניות האלו אינה נופלת מזו של בוגרי התכניות המסורתיות. למרות הביקורת הנקודתית של בוגרי התכניות החלופיות אשר מלמדים במערכת החינוך, ביקורת שעניינה הוא בעיקר מחסור בשעות של הוראה מעשית במהלך ההכשרה, דומה כי לאחר כמה שנים של הוראה כל הבוגרים היו מרוצים מבחירתם במקצוע ההוראה: הם דיווחו כי התגברו על קשיי הקליטה במערכת החינוך וטענו שברצונם להמשיך לעסוק בהוראה. ממצאים אלה מספקים תמיכה מסוימת לגישת הדה-רגולציה הנהוגה בתכניות החלופיות להכשרת מורים בישראל, שכן עולה מהם כי תכניות ההכשרה האלו הוכחו כיעילות - הן בהכשרת מורים טובים הן בשילובם ובהתמדתם של אלה במערכת החינוך.

עם זאת, יש לציין שתי עובדות חשובות. ראשית, קשה להשוות בין התכניות החלופיות והייחודיות המתקיימות בישראל לבין תכניות חלופיות המתקיימות בחו"ל בקנה מידה רחב יותר (כמו למשל אלו שבארצות-הברית, תכניות אשר רוב ממצאי המחקר בנושא זה מתבססים עליהן). הסיבה לכך היא שבחו"ל יש מגוון רחב של תכניות הכשרה השונות מאוד זו מזו, ותכניות הלימודים בהן אינן נתונות לפיקוח מרכזי. לעומת זאת בישראל גם התכניות החלופיות חייבות בתכנון ובפיקוח של משרד החינוך. המתווים להכשרת מורים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל קובעים מסגרת אחידה לתכנית הלימודים, ולכן ליבת תכניות הלימודים זהה גם אם יש שוני ביניהן בפריסה ובאינטנסיביות של הלימוד. שנית, התכניות החלופיות בישראל הן תכניות אד הוק (הן בגדר מענה לצורכי השעה של מערכת החינוך, ובייחוד לחוסר זמני במורים למקצועות הוראה מסוימים), ואילו במדינות דוגמת ארצות-הברית תכניות כאלו מתקיימות באופן קבוע. לפיכך אי-אפשר לראות בתכניות החלופיות תכניות הנמצאות בלב לבה של הכשרת המורים, ויש להתמקד בתכניות אחרות דוגמת תכנית ה-M.Teach. מהמחקר הנוכחי עולה כי תכנית זו דומה לתכניות החלופיות ברמת הלומדים ובשיעור הבוגרים אשר מתחילים ללמד במערכת החינוך עם סיום הכשרתם להוראה. בשנים האחרונות תכנית ה-M.Teach מתקבעת בהדרגה במערך הכשרת המורים בישראל. היא מתפרסת על שתי שנות לימודים, כוללת מאפיינים פרופסיונליים מובהקים (כמו למשל התמקדות ברכישת ידע אקדמי שיטתי ובלימוד שיטות מחקר) ומאפשרת הכשרה מעשית "מסודרת".

אשר להתלבטות המתמשכת בין פרופסיונליזציה לדה-רגולציה בהכשרת המורים, דומה כי ממצאי המחקר הנוכחי יכולים לתמוך בשתי הגישות. אם ההכשרה הנדרשת היא ייחודית (ולעתים אף מואצת), אזי המכללות (בסיוע משרד החינוך) יודעות "לגייס" לומדים איכותיים. סגל ההוראה במכללות ותכנית הלימודים מבטיחים שבוגרי תכנית ההכשרה יהיו מורים טובים ובעלי מחויבות להוראה. עם זאת, אין להזניח את התכניות הקבועות והממוסדות להכשרת מורים. על אלו להשקיע מאמצים בגיוס לומדים איכותיים ומחויבים להוראה, כמו גם להדגיש את המאפיינים הפרופסיונליים שלהן. בהקשר הזה ייתכן כי יש יתרון למסלול לקבלת תואר שני בהוראה (M.Teach), שכן הלומדים בו הם איכותיים, בעלי ידע אקדמי קודם וניסיון חיים,

ולעתים גם בעלי ניסיון בהוראה. כיום במסלול זה מוכשרים מורים לבית הספר העל-יסודי, ודומה כי יש לשקול את הרחבתו ולהכשיר בו גם מורים לבית הספר היסודי, גננות לגיל הרך ומורים בחינוך המיוחד.

## מקורות

- אריאב, ת' (2008). ההכשרה להוראה: תמונת המצב בעולם ובארץ ומבט לעתיד. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 19-55). ירושלים: מכון ון ליר; בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
- ברקוביץ, י' ושלז-ויגיסר, י' (2010). **הכשרות מורים אלטרנטיביות בישראל: רקע, מיפוי וניתוח קונספטואלי**. מסמך רקע לקראת כנס ון ליר לחינוך 2010: מדיניות מורים והוראה. ירושלים: מכון ון ליר.
- דוח ועדת אריאב (2006). **מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- דוניצה-שמידט, ס' ווינברגר, י' (2012). **תכניות ייחודיות להכשרת אקדמאים להוראה: פרופיל אישי, אקדמי ותעסוקתי של מועמדים ושל סטודנטים**. דפים, 53, 168-193.
- דוניצה-שמידט, ס' וזוובסקי, ר' (2015). **ביקוש והיצע של מורים במערכת החינוך: נקודת המבט הבית-ספרית**. דפים, 59, 142-174.
- דרור, י' (2008). **מדיניות הכשרת עובדי הוראה וחינוך בישראל: מה אפשר ללמוד מהוועדות ומניירות העמדה בעבר ובהווה ביחס לעתיד? בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 56-90). ירושלים: מכון ון ליר; בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.**
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה [למ"ס] (2015א). **עזיבת מורים חדשים**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, אגף חינוך, השכלה וכוחות הוראה.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה [למ"ס] (2015ב). **שנתון סטטיסטי לישראל 2015 - מספר 66**. ירושלים.
- זילברשטרום, ש' (2013). **שלב הכניסה למקצוע ההוראה - בראי התאוריה והמחקר**. בתוך ש' שמעוני, וא' אבידב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה** (עמ' 101-131). תל-אביב: מכון מופ"ת; ירושלים: משרד החינוך, מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה.
- כפיר, ד' (2008). **גיוס להוראה של אקדמאים בוגרים המבקשים קריירה שנייה והכשרתם (החלופית) בסטנדרט גבוה**. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 176-197). ירושלים: מכון ון ליר; בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
- כפיר, ד' ואריאב, ת' (2008). **פתח דבר**. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 9-15). ירושלים: מכון ון ליר; בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
- סטרהובסקי, ר', מרבך, א' והרץ-לזרוביץ, ר' (2002). **המורה המתחיל: תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה**. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 26, 123-158.
- סלנט, ע' ופז, ד' (2012). **תכניות אלטרנטיביות להכשרת מורים: סקירת מידע בינלאומית**. תל-אביב: מכון מופ"ת, מרכז מידע בין-מכללתי.

פייגין, נ', טל, פ', טלמור, ר', לוי-פלדמן, א', פרסקו, ב' וקופרמינץ, ח' (2015). **תכניות חלופיות בהכשרת מורים בישראל**. דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.  
 פלד, א' (עורך) (1999). **יובל למערכת החינוך בישראל**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.  
 פרידמן, י' וגביש, ב' (2001). **המורה המתחיל: הקשיים, התמיכה וההסתגלות - סקירת ספרות מקצועית**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.  
 שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי-הנחת בהוראה. **דפים**, 34, 10-45.

Boone, W. J., Abell, S. K., Volkman, M. J., Arbaugh, F., & Lannin, J. K. (2011). Evaluating selected perceptions of science and mathematics teachers in an alternative certification program. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(3), 551-569.

Brantlinger, A., & Smith, B. (2013). Alternative teacher certification and the new professionalism: The pre-service preparation of mathematics teachers in the New York City Teaching Fellows program. *Teachers College Record*, 115(7).

Carter, H., Amrein-Beardsley, A., & Hansen, C. (2011). So NOT amazing! Teach for America corps members' evaluation of the first semester of their teacher preparation program. *Teachers College Record*, 113(5), 861-894.

Cochran-Smith, M., & Fries, M. K. (2001). Sticks, stones, and ideology: The discourse of reform in teacher education. *Educational Researcher*, 30(8), 3-15.

Cochran-Smith, M., & Fries, M. K. (2005). Researching teacher education in changing times: Politics and paradigms. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 69-110). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Framing teacher preparation research: An overview of the field, part 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7-20.

Constantine, J., Player D., Silva, T., Hallgren, K., Grider, M., & Deke, J. (2009). *An evaluation of teachers trained through different routes to certification: Final report* (NCEE 2009-4043). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, 41(2), 234-252.

Darling-Hammond, L. (2000a). *Solving the dilemmas of teacher supply, demand, and standards: How we can ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child*. New York: National Commission on Teaching & America's Future.

Darling-Hammond, L. (2000b). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).



- Darling-Hammond, L., & Berry, B. (2006). Highly qualified teachers for all. *Educational Leadership*, 64(3), 14-20.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Stanford, CA: National Staff Development Council.
- Finn, C. E. (2003). High hurdles. *Education Next*, 3(2), 62-67.
- Finn, C. E., & Madigan, K. (2001). Removing the barriers for teacher candidates. *Educational Leadership*, 58(8), 29-31, 36.
- Furlong, J. (2002). Ideology and reform in teacher education in England: Some reflections on Cochran-Smith and Fries. *Educational Researcher*, 31(6), 23-25.
- Goodwin, W., & Rudkin, J. K. (2006). Lessons learned from graduates of an alternative certification program: The case of the Stanley British Primary School. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 1(1), 12-22.
- Grissom, J. A. (2008). But do they stay? Addressing issues of teacher retention through alternative certification. In P. Grossman & S. Loeb (Eds.), *Alternative routes to teaching: Mapping the new landscape of teacher education* (pp. 129-155). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Haberman, M. (2006). What makes a program "alternative certification"? An operational definition. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 1(1), 5-11.
- Harrell, P. E., & Harris, M. (2006). Teacher preparation without boundaries: A two-year study of an online teacher certification program. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(4), 755-774.
- Heilig, J. V., & Jez, S. J. (2010). *Teach for America: A review of the evidence*. Boulder, CO: University of Colorado, School of Education, Education and the Public Interest Center; Tempe, AZ: Arizona State University, Education Policy Research Unit.
- Humphrey, D. C., & Wechsler, M. E. (2007). Insights into alternative certification: Initial findings from a national study. *Teachers College Record*, 109(3), 483-530.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?* Research Report (RR-82). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- Jeanpierre, B., & Lewis, N. (2007). An alternative path to becoming a successful middle grades math and science teacher. *Middle School Journal*, 38(3), 19-24.

- Jianping, S. (1999). Alternative certification: Math and science teachers. *Educational Horizons*, 78(1), 44-48.
- Kee, A. N. (2012). Feelings of preparedness among alternatively certified teachers: What is the role of program features? *Journal of Teacher Education*, 63(1), 23-38.
- Lovett, S. (2007). "Teachers of Promise": Is teaching their first career choice? *New Zealand Annual Review of Education*, 16, 29-53.
- Matson, S. (2002). *Alternative routes to teacher certification in Washington State*. Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.
- Nagy, C. J., & Wang, N. (2007). The alternate route teachers' transition to the classroom: Preparation, support, and retention. *NASSP Bulletin*, 91(1), 98-113.
- Nieto, S. (Ed.). (2005). *Why we teach*. New York: Teachers College Press.
- Raymond, M., Fletcher, S., & Luque, J. (2001). *Teach for America: An evaluation of teacher differences and student outcomes in Houston, Texas*. Stanford, CA: Hoover Institution, Center for Research on Education Outcomes.
- Reese, S. (2010). Traditional or alternative: Finding new teachers along different pathways. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 85(1), 16-21.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristic and motivation across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Ronfeldt, M., Schwartz, N., & Jacob, B. A. (2014). Does pre-service preparation matter? Examining an old question in new ways. *Teachers College Record*, 116(10).
- Rosenberg, M. S., & Sindelar, P. T. (2005). The proliferation of alternative routes to certification in special education: A critical review of the literature. *Journal of Special Education*, 39(2), 117-127.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Stoddart, T. (1992). An alternate route to teacher certification: Preliminary findings from the Los Angeles Unified School District intern program. *Peabody Journal of Education*, 67(3), 84-122.
- Suell, J. L., & Piotrowski, C. (2007). Alternative teacher education programs: A review of the literature and outcome studies. *Journal of Instructional Psychology*, 34(1), 54-58.
- Tournaki, N., Lyublinskaya, I., & Carolan, B. V. (2009). Pathways to teacher certification: Does it really matter when it comes to efficacy and effectiveness? *Action in Teacher Education*, 30(4), 96-109.

- Unruh, L., & Holt, J. (2010). First-year teaching experiences: Are they different for traditionally versus alternatively certified teachers? *Action in Teacher Education*, 32(3), 3-14.
- Warner-Griffin, C., Noel, A., & Tadler, C. (2016). *Sources of newly hired teachers in the United States: Results from the schools and staffing survey, 1987-88 to 2011-12* (NCES 2016-876). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics.
- Wilson, S. M., & Floden, R. E. (2003). *Creating effective teachers: Concise answers for hard questions*. An addendum to the report "Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations". New York: AACTE.
- Wolpert-Gawron, H. (2008, December 9). My brilliant second career. *Education Week Teacher*. Retrieved from [http://www.edweek.org/tm/articles/2008/12/09/11tln\\_gawron.h20.html](http://www.edweek.org/tm/articles/2008/12/09/11tln_gawron.h20.html)
- Zientek, L. R. (2007). *Do teachers differ by certification route? Novice teachers' sense of self-efficacy, commitment to teaching, and preparedness to teach*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University, TX.
- Zumwalt, K., & Craig, E. (2005). Teachers' characteristics: Research on the demographic profile. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 111-156). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

## צרכים בהתפתחות מקצועית של מכשירי מורים

### עינת גוברמן

#### תקציר

מחקר זה בחן מהם צרכי ההתפתחות המקצועית של מכשירי מורים העובדים במוסדות להשכלה גבוהה. במחקר השתתפו 1158 מכשירי מורים משבע מדינות או אזורים לאומיים: אנגליה, אירלנד, בלגיה (פלנדריה), הולנד, ישראל, נורבגיה וסקוטלנד. הם השיבו על שאלון שבדק עניין כללי בהתפתחות מקצועית והעדפות של פעילויות ספציפיות ושל דרכי לימוד. מכשירי המורים הביעו עניין רב בהתפתחות מקצועית. ההעדפה של פעילויות ספציפיות מושפעת מגורמים גלובליים, מקומיים ואישיים. מכשירי מורים מתחילים ובעלי תואר שני מעדיפים פעילויות הקשורות בהוראה, ואילו מכשירי מורים בעלי תואר שלישי העובדים במשרה מלאה מעדיפים פעילויות הקשורות במחקר ובפרסום. דרך הלימוד המועדפת היא למידה מעמיתים ואיתם. בהשוואה למשיבים משאר המדינות, מכשירי המורים מישראל הביעו עניין רב יותר בכמה פעילויות שקשורות במחקר ובפרסום, ועניין נמוך יחסית בצפיית עמיתים. במאמר נידונות ההשלכות של ממצאי המחקר על תכניות ההכשרה וההתפתחות המקצועית הנחוצות למכשירי מורים.

**מילות מפתח:** הכשרת מורים, התפתחות מקצועית, מורי מורים, מחקר השוואתי, עמדות.

#### מבוא וסקירת ספרות

מאמר זה עוסק בצרכים בהתפתחות מקצועית של מכשירי מורים. אף שהשם "מכשירי מורים" חל על כל מי שמלמד מורים (European Commission, 2013), דהיינו - במכללות, באוניברסיטאות, בבתי הספר ובמערך ההדרכה של משרד החינוך - מאמר זה מתמקד במכשירי מורים שעובדים במכללות האקדמיות להוראה בישראל, בהשוואה למכשירי מורים העובדים במוסדות להשכלה גבוהה במדינות אחרות החברות באיחוד האירופי.

היבטים פרופסיונליים בהכשרה להוראה בשנים האחרונות התגבשה ההכרה בכך שהכשרה להוראה היא מקצוע מובחן מהוראה, וכי מכשירי מורים אינם רק מורים שמלמדים במוסד להשכלה גבוהה במקום בבית ספר (Vannassche et al., 2015; Zeichner, 2005). הכשרה להוראה היא מקצוע מורכב, משום שהוא כולל תחומי תפקיד רבים ומגוונים. מכשירי מורים עשויים לחשוב כי כל אחד מן התחומים הללו מחייב הכשרה לפני הכניסה לתפקיד והתפתחות מקצועית לאורך הקריירה. לוננברג,

דנגרינק וקורטהאגן (Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2014) ערכו סקירה מקיפה של מחקרים שעוסקים במכשירי מורים, והם מונים שישה תחומי תפקיד שונים שעליהם למלא: **הוראה:** אף שחלק ניכר ממכשירי המורים הם עצמם מורים מנוסים ויכולים להדגים הוראה טובה, אין בכך די. כדי להכשיר מורים נדרשות הוראה שמתאמת למבוגרים אשר לומדים במוסדות להשכלה גבוהה והוראה מסדר שני - כלומר הוראה על הוראה (Berry, 2009; Murray, 2009; Murray, 2010; Swennen, Jones, & Volman, 2010; & Male, 2005). לשם כך יש להתייחס לפרספקטיבות מרובות, לפרוס מגוון של אפשרויות בחירה, לתאר את שיקולי הדעת המקצועיים, לפרש את העקרונות הפדגוגיים שמנחים את ההתנהגות המקצועית ולעגן את כל אלה בתאוריה (זוזובסקי, 1995; Loughran & Berry, 2005). לצד הקושי הכרוך בשינוי דרכי ההוראה קיים גם קושי רגשי: הוראה על הוראה מעמידה את מכשירי המורים בעמדה פגיעה כמושא לביקורת, ומחייבת היכרות עמוקה של הפרט את עצמו (Berry, 2009; Larsen, 2007).

**מחקר:** בשנים האחרונות רווחת הטענה כי תפקידם של מכשירי מורים כולל מחקר בתחום עיסוקם (שגיא, 2014; Murray, 2010). למרות זאת, העיסוק של מורי מורים במחקר איננו נרחב (גוברמן, 2009; Tack & Vanderlinde, 2014; Murray et al., 2008). השאלה אם איכותם של מכשירי מורים תלויה במחקר שהם עורכים עדיין שנויה במחלוקת בקרב מכשירי המורים, ויש שאף רואים סתירה בין טיפוח מצוינות בהוראה לטיפוח מצוינות במחקר (עצמון, 2004; קלויר וקוזמינסקי, 2012; Murray, Czerniawski, & Barber, 2011). מכשירי מורים עורכים מחקרים בתחום הדיסציפלינות השונות ומחקרים יישומיים על תלמידים ומורים, ועוסקים גם במחקר עצמי. קיים ויכוח באיזו מידה מחקר עצמי ומחקר יישומי בהיקף מצומצם תורמים לעולם הידע תרומה מצטברת אשר מאפשרת הכללה אל מעבר להקשר הייחודי של כל מחקר (Zeichner, 2010).

**אימון:** אימון פירושו ליווי והנחיה של ההתנסות המעשית של הסטודנטים. לתפקיד זה שותפים מדריכים פדגוגיים במוסדות להכשרת מורים ובעלי תפקידים (מורים מאמנים, מורים חונכים, המנהל ועוד) מהמוסדות החינוכיים שהסטודנטים מתנסים בהם בהוראה. כמאמנים, מכשירי המורים צריכים לנווט את דרכם בין קטבים מנוגדים (Berry, 2007): בין מתן הנחיות ברורות וסיוע ישיר לסטודנטים לבין הימנעות מהתערבות והשארת מרחב לסטודנטים להתנסויות שונות ולגילוי עצמי; בין ביטחון לבין אתגר; בין תמיכה בסטודנטים ודאגה לרווחתם (care) לבין ביקורתיות; בין התמודדות עם המציאות המידית הקונקרטית לבין פיתוח של חשיבה רפלקטיבית, קישור בין הפרקטיקה לתאוריה והתמודדות עם שאלות יסוד בחינוך.

**פיתוח של תכניות לימודים בהכשרת מורים:** ברמה הפרקטית, מכשירי מורים יוצרים ומיישמים תכניות לימודים בכל רגע שהם מלמדים. למרות זאת אי אפשר להצביע על תפיסה אחת שכל מכשירי המורים מחויבים לה. עם הגישות הרווחות שמוסדות שונים ומכשירי מורים שונים מחויבים להן במידה שונה, ניתן למנות פיתוח של ידע פדגוגי ספציפי לתחומי הדעת (Ball, Sleep, Boerst, & Bass, 2009), פיתוח של מיומנויות בסיסיות בהוראה (Grossman, 2009), פיתוח של מורים רפלקטיביים תוך כדי התמקדות

בסטודנטים החוקרים את עבודתם ואת הקשיים שהם נתקלים בהם (ברק וגדרון, 2009), פיתוח דמות המורה מתוך עיסוק בחוויות אישיות של הסטודנטים וברגשותיהם (Le Fevre, 2011) ופיתוח של שיטות הוראה חדשניות, כגון אימוץ פדגוגיות שנתמכות בתקשוב (Thomas, Herring, Redmond, & Smaldino, 2013).

**גישור:** לתפקיד הגישור פנים שונות: גישור בין המוסד להשכלה גבוהה לבין בתי הספר והגנים שהסטודנטים מתנסים בהם (דהן ואחרים, 2010; משכית ומברך, 2013; עליאן ודניאל-סעד, 2013); גישור בין המוסדות להכשרת מורים לבין גורמים שונים בקהילה (בלוך, שטיגליץ וסייקס, 2011; יוגב ומיכאלי, 2010); וגישור בין השדה החינוכי והאקדמי לבין קובעי המדיניות (גוברמן, גולן, יוגב ונגר, 2015).

**הערכה וסינון (gatekeeping):** הערכת הסטודנטים ושמידה על המקצוע מפני כניסה של מורים לא מתאימים הן חלק מהתפקידים של מכשירי המורים. בפועל יש מתח בין תפקיד המאמן והמורה, שמחייב פתיחות, אמון ותמיכה, לבין תפקיד המעריך והמסנן, שמחייב שיפוט וביקורת (Berry, 2007). עוד יש מתח בין גישה פוזיטיביסטית להערכה, שמבוססת על סטנדרטים אחידים ועל שיטות הערכה מהימנות ובנות השוואה (Darling-Hammond, 2014), לבין גישות חלופיות, שמעמידות את הלומד במרכז ומייחסות ערך רב לשונות (בירנבוים, 1997).

במפתיע, למרות מורכבותו של התחום לא זכתה ההכשרה להוראה להכרה כפרופסיה. עם המאפיינים של פרופסיה ניתן למנות בסיס ייחודי של ידע ועקרונות תאורטיים אשר מתפתחים ומשתנים, ועל כן מחייבים למידה לאורך הקריירה; מסלול הכשרה ייחודי; רישוי; סטנדרטים של עשייה המסתמכים על בסיס הידע; אתיקה מקצועית; ארגון מקצועי בעל סמכויות של רישוי, קביעת סטנדרטים ואתיקה מקצועיים; שיקול דעת אוטונומי של אנשי המקצוע בתחום עיסוקם; והכרה ציבורית בייחודיות של בסיס הידע, אשר באה לידי ביטוי גם ביוקרה ובשכר של בעלי המקצוע (Larson, 1977).

הכשרה להוראה אכן מחייבת שליטה בבסיס ידע נרחב, יישום והמשגה של עקרונות תאורטיים, למידה והתפתחות מקצועית לאורך הקריירה. ראינו, עם זאת, כי כל אחד מתחומי הידע הנחוצים לביצוע התפקידים המורכבים של מכשירי המורים נמצא במוקד של מחלוקות רבות ומחייב בירור תאורטי, מחקר וצבירה של ניסיון. מכשירי מורים אינם נדרשים לעמוד בתנאי סף פורמליים או לעבור מסלול מחייב של הכשרה מקצועית. אמנם בשנים האחרונות קמו ארגונים מקצועיים של מכשירי מורים (לדוגמה VELON בהולנד, ATE ו-NAYEC בארצות הברית) אשר מציעים סטנדרטים מקצועיים ואפילו הכרה מקצועית (אקדמיטציה) למורי מורים ולתכניות הכשרה להוראה, אולם אין להם מעמד מחייב. מכשירי המורים אינם זוכים להכרה ציבורית: כפרופסיה אקדמית - ההכשרה להוראה הודרה שנים ארוכות מן האקדמיה, וגם כיום היא נחשבת לדיסציפלינה שולית. קובעי מדיניות בארצות שונות, ובכללן ישראל, הכתיבו למוסדות שמכשירים מורים את מתווי ההכשרה להוראה, וביצעו רפורמות מרחיקות לכת שפגעו באוטונומיה המקצועית של מכשירי המורים ברמה האישית וברמה המוסדית (הופמן וכפיר, 2012; Murray et al., 2011; Jones, 2010).

### התפתחות מקצועית של מכשירי מורים

התפתחות המקצועית של מכשירי המורים בכל אחד מהתפקידים שעליהם למלא היא תנאי הכרחי לשיפור ההכשרה להוראה ולהשגת הכרה ציבורית במעמדה הפרופסיונלי. לתהליכי ההתפתחות המקצועית יש חשיבות מיוחדת גם לנוכח העובדה שאין תנאי סף או תהליכי הכשרה מחייבים לפני הכניסה למקצוע (Lunenberg et al., 2014; Swennen et al., 2010). כיצד יש להבנות את תהליכי ההתפתחות המקצועית? לשאלה זו טרם ניתנה תשובה ברורה. לוכראן (Loughran, 2014) טוען כי ההכשרה להוראה היא תחום שחסרה בו מנהיגות, שכן מודל ההצלחה בפקולטות לחינוך הוא חוקרים שהצליחו להשתחרר מחובות ההוראה לטובת מחקר. המעמד הפרופסיונלי הנמוך של ההכשרה להוראה גורם גם לכך שמכשירי מורים בוחרים להתמחות בתחומים אקדמיים הקשורים, אמנם, לעבודתם, אך אינם הכשרה להוראה. לדעתו של לוכראן (שם), המצב הנוכחי מחייב את מכשירי המורים להמשיג בעצמם את צורכי ההתפתחות המקצועית שלהם. לשם כך עליהם להבין את מהות התפקיד מתוך היענות לצרכים, לציפיות ולדרישות מהכשרה להוראה באקדמיה ורפלקציה עליהם. מכאן שברשימת ההיבטים הפרופסיונליים הכרוכים בהכשרה להוראה שהובאה לעיל אפשר לראות מסגרת תאורטית להתפתחות מקצועית.<sup>1</sup>

ככלל, מכשירי המורים מגיעים לתפקידם דרך אחד משני מסלולי גיוס מרכזיים: (א) מורים מצטיינים שמגיעים למכללות להכשרת מורים אחרי שהשלימו לימודים לתואר שני או שלישי; (ב) חוקרים מהאקדמיה, ללא ניסיון מעשי בהוראה מחוץ לכותלי האוניברסיטה, שמלמדים במוסדות להכשרת מורים את אחת הדיסציפלינות שנלמדות בבתי הספר, שיעורים בחינוך או נושאים מתודולוגיים (Vannassche et al., 2015).

מחקרים שתיארו את ההתפתחות המקצועית של מכשירי מורים במוסדות להשכלה גבוהה התמקדו בעיקר במכשירי מורים מתחילים מהקבוצה הראשונה. הם תיארו את הקשיים שכרוכים במעבר מהוראה מסדר ראשון להוראה מסדר שני ובאימוץ הזהות של "חוקר", שמתחייב עם המעבר מבית הספר לאקדמיה (לדוגמה: Berry, 2007; Loughran, 2013; Murray & Male, 2005).

רייכנברג, קלימן ושגיא (Reichenberg, Kleeman, & Sagee, 2013) בדקו כיצד מכשירי מורים מתארים את התפתחותם המקצועית. המחקר נערך בקרב מכשירי מורים שלמדו בבית הספר להתפתחות מקצועית ע"ש משה זילברשטיין במכון מופ"ת. בית הספר מקיים תכניות לימודים חד-שנתיות ודו-שנתיות במגוון תחומים (הנחיה, הדרכה והוראה; מחקר והערכה;

1 לוכראן (Loughran, 2014) הציע מסגרת משלו להתפתחות מקצועית שנובעת מהאופן שבו הוא ממשיג את ההכשרה להוראה. המסגרת שהוא מציע כוללת חלק מההיבטים הפרופסיונליים המוצגים במאמר זה: הוראה, מחקר, אימון ופיתוח של תכניות לימודים. אליהם הוא מוסיף בירור ערכי של האמונות, הערכים והשליחות של מכשירי המורים. מודל אחר (Vannassche et al., 2015) רואה גם הוא בכלל מגוון הפעילויות של מכשירי המורים בסיס להתפתחות מקצועית, אך נמנע במכוון מלמנות אותם, בשל התנגדות המחברים לרשימה קבועה ומחייבת של כישורים וסטנדרטים.

ניהול אקדמי ועוד), והן מיועדות למכשירי מורים מן המכללות האקדמיות להוראה הנמצאים בשלבים שונים של הקריירה. החוקרות איתרו ארבעה תחומי התפתחות: למידה אישית, שכוללת יצירת קשרים בין התאוריה לפרקטיקה ולמידה לאורך החיים; הוראה, שכוללת פיתוח של יכולת רפלקטיבית, שימוש בטכנולוגיה והדגמה של הוראה טובה לסטודנטים; מחקר; וניהול - משתתפי המחקר ציינו כי הלימודים בבית הספר שיפרו את הידע המקצועי שלהם ואת עבודתם עם עמיתים, וכי הלימודים סייעו להם לקבל תפקידים בכירים יותר במכללות שהם מועסקים בהן. הגורמים שתדמו לפיתוח המקצועי היו בראש ובראשונה הניסיון המקצועי, ובמידה פחותה - כתיבה אקדמית, לימודים פורמליים ומפגשי עמיתים.

במחקר שביקש לבחון כיצד מכשירי המורים תופסים את הצרכים שלהם בנוגע להתפתחות המקצועית, מצאה שגיא (2014ב') כי פרסומים שפטיים (כלומר פרסום של מאמר בעברית או באנגלית וכתיבה של ספר) נתפסו כפעולות המבטאות במידה הרבה ביותר התפתחות מקצועית. מכשירי מורים ששייכים לשליש הצעיר ביותר בקבוצת המשיבים (בני פחות מ-46) ייחסו להיבט זה חשיבות רבה יותר משאר המשיבים. ייתכן שהסיבה לכך היא שקבוצה זו שקועה יותר מהאחרות בהשגת קביעות ודרגות קידום. המשיבים הביעו עניין בלימודים בתחום המחקר הכמותי והאיכותני, בכתיבת מאמרים, בהפיכת דוקטורט לפרסום שפיט ובהכנה להיצגים בכנסים. תחומים נוספים שעוררו עניין היו שילוב טכנולוגיות בהוראה והדרכה, הנחיה והוראה בהכשרת מורים.

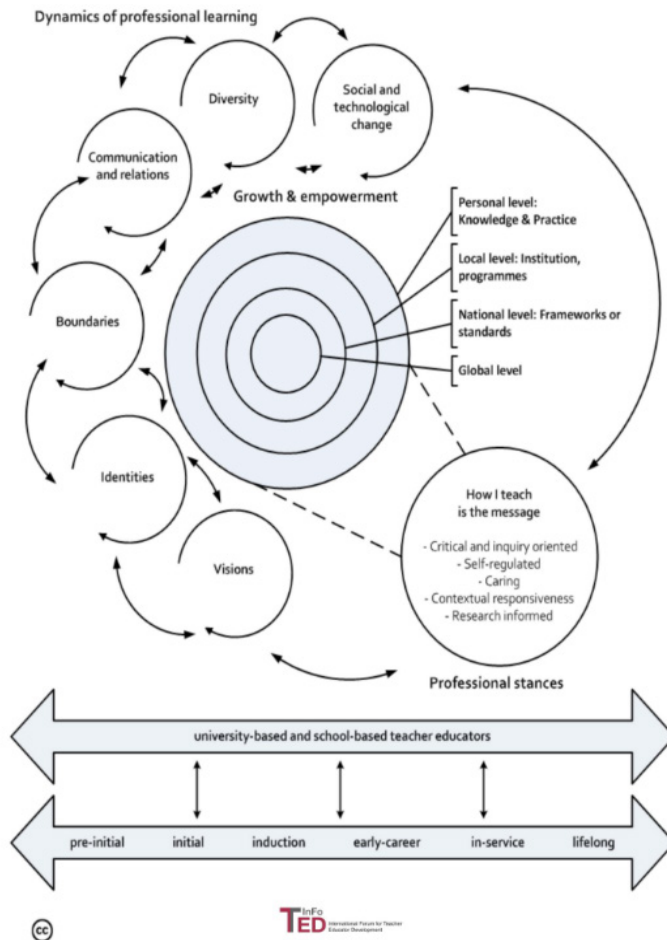
מעניין לציין כי מידת העניין של בעלי תואר שני בהתפתחות מקצועית הייתה גבוהה מזו של בעלי תואר שלישי ביחס לחלק ניכר מן התחומים שקשורים בשיפור ההוראה (למשל: שילוב טכנולוגיות בהוראה בהכשרת מורים ושיטות להנחיית קבוצות). לא נמצאו בין הקבוצות הללו הבדלים במידת העניין במחקר ובכתיבה אקדמית. אשר לדרך הלמידה המועדפת, שגיא מצאה כי המשיבים מעדיפים השתלמויות קצרות מועד: השתלמויות חד-יומיות או השתלמויות בנות מפגשים ספורים שנערכות במוסד שהם עובדים בו. עם זאת, חוקרים אחרים טוענים שדרך מומלצת להתפתחות מקצועית של מכשירי מורים היא השתתפות בקהילות למידה וחקר (זוזובסקי, לוי-פלדמן ומיכאלי, 2015; Ben-Peretz, Kleeman, Reichenberg & Shimoni, 2010; Hadar & Brody, 2010).

## הקשר המחקר

אינפוטרד (InFo-TED - International Forum for Teacher Educator Development) הוא ארגון וולונטרי של מורי מורים ממדינות שונות ששם לו למטרה לשפר את האיכות המקצועית של ההכשרה להוראה. זאת באמצעות איגום הידע המקצועי בהכשרה להוראה, גיבוש של חזון מוסכם בנוגע להכשרה מיטבית להוראה, הכשרה מקצועית ראשונית והתפתחות מקצועית של מכשירי מורים. הצורך בחזון שיגדירו אותו אנשי המקצוע עצמם נובע בראש ובראשונה מן התפיסה שהכשרה להוראה היא מקצוע שאינו זהה להוראה, אך הוא מושפע גם מן המעמד



המקצועי הרעוע של ההכשרה להוראה שתואר לעיל. לדעתם של חברי הקבוצה, כדי לחזק את המעמד המקצועי של ההכשרה להוראה יש צורך בהתארגנות מקצועית בין-לאומית שתשתף פעולה עם הארגונים המקומיים שקמו במדינות שונות (Vannassche et al., 2015). הצעד הראשון של הקבוצה היה פיתוח מודל ראשוני להתפתחות מקצועית של מכשירי מורים (כמוצג בתרשים 1).



תרשים 1: אינפוטד - מודל ההתפתחות המקצועית של מכשירי מורים

נקודת המוצא של המודל היא רפלקציה וממצאי מחקרים על האופן שבו מכשירי מורים מבצעים את עבודתם (practice-based approach), בניגוד לנורמות או לסטנדרטים שנכפים מבחוץ (a blueprint approach). עבודתם של מכשירי המורים מיוצגת על ידי העיגול שבצד הימני

התחתון של התרשים. המקצועיות של מכשירי המורים באה לידי ביטוי באופן שבו הם מבצעים את עבודתם - מתוך אכפתיות כלפי הסטודנטים ובגישה ביקורתית, חקרנית, מודעת למחקר ולהקשר הספציפי. עבודתם של מכשירי המורים נטועה בתוך הקשר ומושפעת ממנו. ההקשר מתואר במודל באמצעות המעגלים הקונצנטריים שבמרכז: הרמה האישית (כגון: ותק, רקע קודם במחקר, תחומי עניין), הרמה המקומית (מוסדית), האזורית או המדינית והגלובלית. המודל מזהה רשימה חלקית של תחומים להתפתחות מקצועית. תחומים אלה מופיעים בצד השמאלי של התרשים, והם כוללים צרכים שנובעים משינויים חברתיים וטכנולוגיים, התמודדות עם המגוון בחברה, הצורך לקיים תקשורת עם בעלי עניין שונים, הזהויות השונות שקשורות בתפקידים שעל מורי מורים למלא, החזון החינוכי ועוד. קיימים קשרי גומלין בין עבודתם של המורים לבין התחומים להתפתחות מקצועית, כך שהכיוונים הנבחרים להתפתחות המקצועית מושפעים מעבודתם של המורים, משפיעים עליה ומשפיעים זה על זה. קשרי הגומלין מיוצגים במודל באמצעות חצים דו-כיווניים.

בתחתית התרשים מופיעה הגדרה רחבה של מכשירי מורים - אלה שעובדים בבתי הספר ואלה שעובדים במוסדות אקדמיים להכשרת מורים - ושל המורים שהם מלמדים: החל בסטודנטים להוראה וכלה במורים מנוסים שמשיכים ללמוד לאורך הקריירה שלהם. גם מקום העבודה וזהות הלומדים הם גורמים שמשפיעים על ההעדפות והצרכים בהתפתחות המקצועית (Lunenbergh, Murray, Smith, & Vanderlinde, 2017; Vannassche et al., 2015).

אחת הפעולות הראשונות שעשה הארגון הייתה עריכת סקר שמטרתו לברר כיצד מכשירי מורים שעובדים במוסדות להשכלה גבוהה תופסים את הצרכים שלהם בהתפתחות מקצועית: מהם התחומים שהם מעדיפים, ובאילו דרכי למידה הם מעוניינים. זאת כדי שהנתונים יסייעו לגבש חזון של התפתחות מקצועית שיאפשר למכשירי המורים לחוש בעלות עליה ולנהל אותה באופן מושכל (Loughran, 2014). מבחינה תאורטית, הסקר נועד למלא את המודל הראשוני להתפתחות מקצועית בתוכן קונקרטי, שהוא התפיסות של מכשירי המורים את התחומים הרלבנטיים ביותר מבחינתם להתפתחות מקצועית, כמו גם לאפשר השוואה בין הקשרים שונים. בסקר השתתפו מורי מורים משבע מדינות או אזורים בעלי זהות לאומית ייחודית: אנגליה, בלגיה (פלנדריה), הולנד, נורבגיה, ישראל, אירלנד וסקוטלנד. להלן יוצגו המאפיינים של הכשרת המורים בכל מדינה או אזור, על פי מקומה ברצף שבין תפיסת ההכשרה להוראה כמקצוע פרקטי לבין תפיסתה כתחום אקדמי, ומקומו של המחקר בהוראה ובהכשרה להוראה (Beauchamp, Clarke, Hulme, & Murray, 2015).

**אנגליה:** החל בשנות השמונים המדיניות כלפי הכשרת מורים באנגליה הייתה שמדובר במקצוע פרקטי שיש לרכוש בעיקר בבתי הספר, במודל של שוליות הצופים במורים מומחים ומודרכים על ידם, ולא דווקא באוניברסיטאות. בתי ספר (כיחידים או כחלק מהתארגנות קבוצתית) שעומדים בקריטריונים רשאים לקיים תכניות להכשרת מורים ולקבל עבורן תמיכה ממשלתית. באפשרותם להחליט להוציא חלק מהמימון על רכישת שירותי הוראה

מהאוניברסיטאות, אולם הם אינם חייבים לעשות זאת. באפשרותם לערוך מכרז בין אוניברסיטאות ולבחור בתכניות ההוראה המתאימות ביותר בעיניהם, כך שהקריטריונים לבחירה עשויים לכלול עלות נמוכה או משך הכשרה קצר. תכניות ההכשרה באוניברסיטאות, אשר מקנות חשיבות רבה לתאוריה ולמחקר בהכשרת מורים, מתמודדות עם תחרות כפולה: מצד אחד הן מתחרות עם בתי הספר על הסטודנטים, ובד בבד "מחזרות" אחריהם כדי שיקנו מהן שירותים; מצד שני הן מתחרות זו בזו על סטודנטים ועל העדפותיהם של בתי הספר. נוסף לכך, תכניות ההכשרה להוראה מצויות בתחרות עם מסלולי גיוס אלטרנטיביים מקוצרים לבעלי מקצועות נדרשים. בתי ספר בעלי מעמד עצמאי (academies) רשאים להעסיק מורים שאין להם תעודת הוראה (Beauchamp et al., 2015; Furlong, 2013). אף שהכשרת המורים באנגליה מדגישה את ההיבט הפרקטי של ההוראה, מכשירי המורים שהשתתפו בסקר עובדים באוניברסיטאות.

**בלגיה (פלנדריה):** מכשירי מורים בפלנדריה עובדים בשלוש מסגרות שונות: במכללות להכשרת מורים (המכשירות מורים לעבודה בגן, בבית ספר יסודי או בחטיבת ביניים), במרכזים להשכלת מבוגרים (אשר מכשירים מורים לחינוך המקצועי) ובאוניברסיטאות. מכשירי מורים אינם נדרשים להיות בעלי תואר שלישי או בעלי ניסיון בהוראה. אין להם מסלולי הכשרה ייעודיים, והם אינם נדרשים להתפתחות מקצועית (Vannassche et al., 2015). עם זאת, האיגוד המקצועי של מכשירי המורים בפלנדריה (VELOV) פרסם קווים מנחים להתפתחות מקצועית של מכשירי מורים, ואלו מדגישים כמה היבטים בפעילות החינוכית והציבורית: תמיכה בתהליכי למידה והתפתחות אישיים וחברתיים, מומחיות בדיקטיקה, בהוראה מסדר שני ובדיסציפלינה, יוזמה, מחקר, עבודת צוות ושיתוף פעולה עם בעלי עניין נוספים בחינוך ובשאלות חברתיות (VELOV, 2012).

בהולנד, בנורבגיה ובישראל הכשרת המורים מתקיימת במכללות אקדמיות ובאוניברסיטאות. המכללות מכשירות מורים לבתי הספר היסודיים ולחטיבות הביניים, ואילו האוניברסיטאות מכשירות מורים לתיכון.

**הולנד:** המוסדות שמכשירים מורים נהנים מאוטונומיה רבה יחסית בקביעת תכניות הלימודים. בהולנד פועל ארגון מקצועי של מכשירי מורים (VELON) שהחברות בו היא וולונטרית. הארגון מוציא לאור כתב עת בשיתוף עם הארגון של מכשירי המורים בפלנדריה (VELOV), ובו מאמרים מבוססי מחקר ופרקטיקה. הארגון בנה מאגר ידע עבור מכשירי מורים בשיתוף עם אוניברסיטת אמסטרדם, ומקיים כנסים וימי לימוד עבור מכשירי המורים. נוסף לכך, הארגון פרסם סטנדרטים לעבודה מקצועית ולהתפתחות מקצועית של מכשירי מורים. הסטנדרטים מקיפים היבטים מגוונים ובהם רפלקציה, יוזמה, קשרים עם עמיתים למקצוע, מיומנויות הוראה ועוד. מכשירי מורים שמעוניינים בכך יכולים לעבור תהליך הערכה שבו עבודתם והתפתחותם המקצועית מוערכות על ידי עמיתים למקצוע (Koster, Dengerink, & Lunenberg, 2008).

**נורבגיה:** אף שאוכלוסייתה של נורבגיה מונה רק כ-5 מיליון נפש, יש בה שלושים מוסדות שמכשירים מורים. הסיבה לריבוי המוסדות היא הפיזור הגאוגרפי של האוכלוסייה והרצון להבטיח שגם במחוזות הרחוקים יהיו מוסדות שיפעלו להכשרת מורים עבור בתי הספר. בעקבות ביקורת שהוטחה בהכשרת המורים יצר משרד החינוך תכנית לאומית ששמה דגש רב יותר על הידע של המתכשרים להוראה בתחום הדיסציפלינרי והדידקטי ובמחקר. מכשירי המורים בנורבגיה (גם אלה המועסקים באוניברסיטאות) אינם מחויבים להיות בעלי תואר שלישי (Elstad, 2010; Ulvik & Smith, 2016), אולם מופעל עליהם לחץ גובר לעסוק במחקר ולפרסם את ממצאיהם, ומספר הפרסומים הוא קריטריון מרכזי לקידום ולהערכה. בשנת 2010 הוקם NAFOL, ארגון שמעניק תמיכה למכשירי מורים שלומדים לתואר שלישי באמצעות השתתפות בקהילות מחקר ולמידה במשך ארבע שנים. בשנים אלו הדוקטורנטים משתתפים בסמינרים שעניינם מחקר בהכשרת מורים, דנים במחקריהם וחושפים אותם בפני קהל מקומי ובין-לאומי (Vannassche et al., 2015). **ישראל:** במהלך 39 השנים האחרונות נערכו בהכשרת המורים בישראל רפורמות אחדות שהמשותף להן הוא הניסיון להעלות את הרמה האקדמית של המתכשרים להוראה, של תכניות הלימודים ושל אנשי הסגל (לידור, טלמור, פייגין, פרסקו וקופרמינץ, 2013). בתחילת שנות האלפיים הונהגו במכללות להוראה דרגות קידום אקדמיות למרצים שתלויות בעריכת מחקרים ובפרסומם, במיוחד בדרגות הבכירות. כיום המכללות להוראה מוסמכות להעניק תואר שני בהוראה (M.Ed. ו-M.Teach), וחלקן אף מציעות מסלולים עם תזה, כך שבוגרים המעוניינים בכך יוכלו להמשיך את לימודיהם לתואר שלישי. התנאים לאישור מסלולי לימוד לתואר ראשון ושני כוללים דרישה מפורשת לכך שבין אנשי הסגל בכל תכנית לימודים יהיו די מרצים בעלי תואר שלישי ודרגות קידום בכירות (המועצה להשכלה גבוהה, 2011). בשנים האחרונות החל מעבר של המכללות מן האחריות התקציבית של משרד החינוך לאחריות ות"ת. במסגרת המהלך הזה יצטמצם מספרן של המכללות לחינוך, והוא יהיה כרוך בפיתורין של אנשי סגל ובהגברת הדרישות האקדמיות מחברי הסגל שייוותרו (ודמני, 2016). לאורך השנים הציע מכון מופ"ת למכשירי המורים תכניות מגוונות להתפתחות מקצועית במגוון התפקידים שהם ממלאים: הוראה והנחיה, מחקר וכתובה, ניהול אקדמי ועוד. התשובה לשאלה באיזו מידה המכון יהיה רלבנטי למכשירי המורים לאחר השלמת המעבר לתקצוב הוות"ת עדיין אינה ידועה.

**אירלנד:** ההוראה באירלנד נהנית מסטטוס חברתי גבוה ומושכת סטודנטים בעלי הישגים גבוהים. בשנת 2011 הוציאה המועצה האירית להוראה קווים מנחים לתכניות להכשרת מורים שמחייבים את כל המוסדות להכשרת מורים<sup>2</sup>. ההנחיות מתייחסות לכל ההיבטים של תכניות ההכשרה: תחומי הלימוד, דרכי ההוראה, התנסות מעשית, הערכת איכות פנים וחוץ-מוסדית ועוד (Teaching Council, 2011). מכשירי המורים חייבים להיות בעלי ניסיון בהוראה הרלבנטי לתחום שהם מלמדים; הם אינם חייבים להיות בעלי תואר שלישי, אולם עליהם להיות

2 המועצה היא גוף בעל מעמד סטטוטורי שחברים בו נציגי כמה קבוצות: הורים, מורים, בתי ספר ומוסדות להכשרת מורים.

בעלי תואר גבוה מזה שהסטודנטים לומדים לקראתו, לעסוק באופן פעיל במחקר, להשתתף בקהילות למידה במוסד שהם עובדים בו, לקיים קשרים עם מכשירי מורים מחוץ למוסד ולקדם את התפתחותם המקצועית בכל התחומים הרלבנטיים לעבודתם. בשנת 2012 התקבלו המלצות לרכז את הכשרת המורים בשש אוניברסיטאות בלבד, ואלה ישמשו "מרכזי מצוינות". התוצאה של מהלך זה צפויה להיות הגברת הלחץ על מכשירי המורים להשיג תואר שלישי ולפרסם מחקרים, כדי שדירוגה של האוניברסיטה כמוסד מחקר לא ייפגע (Vannassche et al., 2015).

**סקוטלנד:** ההכשרה להוראה בסקוטלנד נעשית באוניברסיטאות בלבד. בדומה לאירלנד, קיים בה גוף עצמאי (המועצה הכללית להוראה - General Teaching Council) שמגדיר את הדרישות ואת הסטנדרטים המקצועיים של התכניות להכשרת מורים. בשנת 2014 אימצה המועצה המלצות שמעודדות מעורבות רבה יותר של מכשירי מורים מן האוניברסיטאות בפרקטיקות הנהוגות בבתי הספר, כך שמחקר יהיה חלק בלתי נפרד מן השותפות ביניהם. המועצה מייחסת חשיבות רבה לביסוס הידע האקדמי והמחקרי של המתכשרים להוראה, ומזהירה שהתמקדות בצדדים הפרקטיים עשויה שלא להתאים לעולם המשתנה במהירות (Beauchamp et al., 2015).

במאמר זה תיבחן השאלה כיצד מכשירי המורים תופסים את צורכי ההתפתחות המקצועית שלהם, תוך התייחסות למגוון ההיבטים הפרופסיונליים הכרוכים בהכשרה להוראה, ותיערך השוואה בין מכשירי מורים בישראל למכשירי מורים ממדינות אחרות, תוך התייחסות לאופן שבו ההכשרה להוראה נתפסת ומתקיימת במדינות הללו.<sup>3</sup>

## שיטת המחקר

### משתתפים

במחקר השתתפו 1,158 מכשירי מורים שעובדים במוסדות להשכלה גבוהה, משבע מדינות או אזורים בעלי זהות לאומית ייחודית: הולנד (358, 30.1%), אנגליה (153, 13.2%), בלגיה (פלנדריה) (176, 15.2%), ישראל (101, 8.7%), נורבגיה (76, 6.6%), סקוטלנד (61, 5.3%) ואירלנד (54, 4.7%). 73 משיבים ציינו את "הממלכה המאוחדת" (UK) ולא נכנסו להשוואה בשל השוני הרב בין האזורים השונים באנגליה. 95 משיבים נוספים לא ציינו את שם המדינה, ו-11 הם ממדינות או אזורים שהיו בהן 1-5 משיבים בלבד.<sup>4</sup> טבלה 1 מציגה את מאפייני המדגם על פי משתני הרקע.

3 ההשוואה בין שאר המדינות לבין עצמן חורגת מעבר לגבולותיו של מאמר זה.  
4 המשיבים הללו (מ"הממלכה המאוחדת", אלה שלא ציינו את שם המדינה, ומי שהם ממדינות שהייצוג שלהן במדגם היה נמוך מאוד) נכנסו לניתוחים שנערכו על כלל המדגם.

טבלה 1: מאפייני המשיבים<sup>5</sup>

סך הכול	שאר המדגם (ללא ישראל)	ישראל		
688 (68.7%)	623 (68.3%)	65 (73.0%)	נשים	מגדר
313 (31.1%)	289 (31.7%)	24 (27.0%)	גברים	
64 (6.3%)	63 (6.6%)	1 (1.1%)	ראשון או ללא תואר	תואר
589 (59.7%)	584 (63.9%)	15 (16.7%)	שני	
341 (34.0%)	267 (29.2%)	74 (82.2%)	שלישי	
638 (63.5%)	584 (63.9%)	54 (60%)	מלא	היקף משרה
366 (36.5%)	330 (36.1%)	36 (40%)	חלקי	
11.99	11.75	14.62	ממוצע	ותק בהכשרת מורים (בשנים)
8.77	8.54	10.63	סטיית תקן	
10	10	12	חציון	
1158	1057	101	N	

מגדר: שיעור הנשים במדגם כולו ובקרב המשיבים בישראל הוא כ-70%. שיעור זה מייצג את ההרכב במכללות להכשרת מורים.

תואר אקדמי: כ-60% מהמשיבים בשאר המדינות הם בעלי תואר שני, 34% הם בעלי תואר שלישי, וכ-6% הם בעלי תואר ראשון או ללא תואר אקדמי. שיעור בעלי התואר השלישי בקרב המשיבים הישראלים גבוה בהרבה: 82%. שיעור זה כמעט כפול משיעור בעלי התואר השלישי במכללות להוראה בישראל (44%). ייתכן שהעובדה שהשאלון הופץ בשפה האנגלית הביאה לכך ששיעור בעלי התואר השלישי בקרב המשיבים הוא כה גבוה.

היקף המשרה: כ-60% מן המשיבים עובדים כמכשירי מורים במשרה מלאה. ותק: הוותק הממוצע של המשיבים בהכשרת מורים הוא כ-12 שנים, והחציון - 10 שנים. הוותק של המשיבים בישראל הוא מעט גבוה יותר (הממוצע: 14.6 שנים; החציון: 12 שנים).

#### כלים

המשתתפים ענו על שאלון שנבנה תוך התחשבות בתחומים להתפתחות מקצועית שזיהו לוננברג ועמיתיה (Lunenberget al., 2014). השאלות נוסחו בהסתמך על שגיא (2014ב') ועל הצעות

5 לא כל המשיבים דיווחו על משתני הרקע. האחוזים חושבו מתוך סך כל המשיבים שמסרו את המידע הרלבנטי.

נוספות של חברי אינפוטד (Lunenberget al., 2017). השאלון כלל שאלות סגורות בסולם בן שש דרגות (1=כלל לא, 6=במידה רבה מאוד) הנוגעות להתפתחות מקצועית: (1) שתי שאלות כלליות שבחנו עניין בפעילויות שמקדמות התפתחות מקצועית, ושביעות רצון מההזדמנויות להתפתחות מקצועית שהיו למשיבים עד כה; (2) שאלות על מידת העניין בפעילויות ספציפיות שמקדמות התפתחות מקצועית (27 פריטים); (3) שאלות על ההשפעה של שיקולים פרקטיים, אקסטרניזיים לעצם העניין המקצועי, שעשויים להשפיע על ההחלטה אם להשתתף בפעילויות להתפתחות מקצועית (6 פריטים). עוד ענו המשיבים על שתי שאלות פתוחות שבדקו מהם הצרכים להתפתחות מקצועית החשובים ביותר עבורם, ומהי הדרך שנראית להם המתאימה ביותר כדי לקבל מענה לצרכים הללו. השאלון כלל גם שאלות על התפקיד ופרטי רקע של המשיבים (28 שאלות).<sup>6</sup> השאלון מאפשר אפוא לבדוק את רמת העניין הגלובלית בפעילויות שונות להתפתחות מקצועית, ולהתחיל לבחון כיצד היא מושפעת מן ההקשר האישי ומן המציאות באזור או במדינה.

ניתוח גורמים עם רוטציה אורתוגונלית (Kaiser Varimax) נערך על 27 השאלות הנוגעות למידת העניין בפעילויות ספציפיות שמקדמות התפתחות מקצועית. נמצאו שני גורמים שמסבירים 37.80% מהשונות. הגורם האחד, "עניין אקדמי", כולל 13 פריטים, ונכללות בו פעילויות כגון קריאה, מחקר והצגה בכנסים (מקדם המהימנות אלפא קרונברך 0.86). הגורם השני, "עניין בהוראה", כולל 12 פריטים, ונכללות בו פעילויות כגון הנחיית עמיתים ופיתוח תכניות לימודים (מקדם המהימנות אלפא קרונברך 0.84). מקדם המתאם בין שני הגורמים הוא 0.45. מתאם זה הוא בינוני ונמוך ממקדמי המהימנות, דבר שמקנה להם תוקף מבחין. שני משתנים ("למידה מקוונת" ו"התמחות בניהול אקדמי") לא נכללו בשום גורם. רשימת הפעילויות והטעינות שלהן על שני הגורמים מופיעה בטבלה 2.

טבלה 2: רשימת הפעילויות להתפתחות מקצועית והטעינות שלהן על הגורמים "עניין אקדמי" ו"עניין בהוראה"

עניין אקדמי	עניין בהוראה	
.80	-.13	כתיבה אקדמית (מכל סוג)
.80	-.04	הצגה בכנסים
.71	.17	כתיבה של פרסום שפיט
.70	.04	מחקר אמפירי שאינו מחקר עצמי
.64	.25	שיפוט של מאמרים, הצעות לכנסים וכדומה

6 חלק נוסף של השאלון בדק עמדות כלפי מחקר (Tack & Vanlderlinde, 2014), אולם הוא לא יידון במאמר זה.

עניין בהוראה	עניין אקדמי	
.29	.61	כישורי מחקר
.29	.57	מחקר פעולה/ מחקר עצמי
.33	.57	השתתפות בכנסים
.23	.54	השתתפות בארגונים מקצועיים
.18	.50	חילופי מרצים וביקורים במוסדות בחו"ל
-.04	.47	יציאה לשבתון
.23	.44	קריאה עצמאית (כתבי עת, ספרים וכדומה)
.24	.41	קורסים המעניקים גמול
.70	.18	התפתחויות עדכניות בהכשרת מורים
.68	.16	פיתוח תכניות לימודים
.68	.17	הערכה
.68	-.03	אימון והנחיית סטודנטים להוראה
.62	-.01	קידום הידע בתחום הדיסציפלינרי
.58	.06	שילוב התקשוב בהוראה ובלמידה
.56	.08	פעילויות במכללה
.52	.23	הנחיית עמיתים
.51	.39	חקר הפרקטיקה שלי
.45	.32	ביקורים בבת"ס/ במוסדות להכשרת מורים
.45	.09	צפייה בעמיתים/ על ידי עמיתים
.44	.16	שיחות לא פורמליות עם עמיתים
4.80	5.40	Eigenvalues
17.79	20.01	שונות מוסברת (%)
12	13	מספר פריטים
.84	.86	מהימנות (מקדם אלפא קרונברך)

\* הרקע האפור מצביע על המשתנים המרכיבים את הגורם.



## איסוף הנתונים

השאלון נכתב באנגלית והופץ בדוא"ל על ידי חברים בקבוצת אינפוטד לרשימות תפוצה של מכשירי מורים באנגליה, באירלנד ובנורבגיה. השאלון תורגם לפלמית והופץ בגרסה מודפסת בהולנד ובבלגיה. בישראל השאלון הופץ באנגלית בדוא"ל (78 משיבים) ובגרסה מודפסת (23 משיבים). מאמר זה יתייחס לכל התשובות שהתקבלו, בלי קשר לאופן מילוי השאלון.

## ניתוח הנתונים

תחילה יוצגו עמדותיהם של כלל המשיבים כלפי התפתחותם המקצועית. ההשוואה בין משיבים מישראל לבין משיבים ממדינות אחרות נערכה באמצעות ניתוח שונות חד-גורמי וקונטרסטים פוסט הוק (Tukey). כדי לבדוק את הקשר בין משתני הרקע - מגדר, תואר אקדמי, ותק בהכשרת מורים וחלקיות המשרה - לבין מידת העניין בפעילויות בתחום האקדמי ובתחום ההוראה נערכו ניתוחי רגרסיה על כלל המדגם.

המשתתפים דירגו את מידת החשיבות שהם מייחסים לכל אחד מששת השיקולים שהוצגו להם באשר להחלטה אם להשתתף בפעילות לשם התפתחות מקצועית. כדי לברר את סדר החשיבות של השיקולים השונים בעיני המשיבים הישראלים, נערכו ביניהם השוואות באמצעות קונטרסטים מסוג Repeated, במערך חד-גורמי עם מדידות חוזרות.<sup>7</sup> השוואות אלה נערכות בין כל זוג שיקולים "סמוכים". סדר השיקולים נקבע על פי הממוצעים של דירוג החשיבות.

## ממצאים

התיאור להלן של ממצאי המחקר כולל שלושה חלקים. בחלק הראשון יוצגו עמדותיהם של המשיבים כלפי התפתחותם המקצועית: מידת שביעות הרצון שלהם מן ההזדמנויות להתפתחות מקצועית שהיו להם עד כה, העניין הכללי שלהם בפעילויות להתפתחות מקצועית ומידת העניין שלהם בפעילויות ספציפיות בתחום האקדמי ובתחום ההוראה. במהלך הצגת הממצאים תיבחן השאלה אם יש הבדלים בין העדפותיהם של משיבים מישראל לבין אלו של משיבים מארצות אחרות.

בחלק השני ייבדק הקשר בין משתני הרקע של המשיבים (מגדר, תואר אקדמי, ותק בהכשרת מורים וחלקיות המשרה) לבין מידת העניין שלהם בפעילויות להתפתחות מקצועית. בחלק השלישי תיבדק החשיבות שהמשיבים מייחסים לשיקולים שונים כאשר הם מקבלים החלטה אם להשתתף בפעילות לשם התפתחות מקצועית, ותשווה מידת החשיבות המיוחסת לשיקולים הללו במדגם הישראלי לעומת החשיבות המיוחסת להם בשאר המדינות.

7 המדידות מכונות "חוזרות" או מדידות "בתוך" הנבדקים, משום שכל נבדק מספק מידע על כל הערכים של המשתנה "שיקולים" שמשפיעים על החלטה אם להשתתף בפעילות לשם התפתחות מקצועית" (כל ששת השיקולים), ולא רק על ערך (שיקול) אחד.

### עמדות כלפי התפתחות מקצועית

שביעות הרצון מן ההזדמנויות להתפתחות מקצועית  
 שביעות הרצון מן ההזדמנויות להתפתחות מקצועית שהיו למשיבים עד כה היא בינונית-גבוהה  
 הן בכלל המדגם (M=4.01, SD=1.23, 72% מביעים עמדות חיוביות) הן בישראל (M=3.80, SD=1.21, 64% מביעים עמדות חיוביות). לא נמצאו הבדלים על פי משתני הרקע.

### עניין בהתפתחות מקצועית

מידת העניין של המשיבים בהתפתחות מקצועית היא גבוהה (M=4.85, SD=1.08, 89% מביעים עמדות חיוביות [דרגות 4-6]). עמדותיהם של המשיבים בישראל דומות לאלה של שאר המדגם (M=4.88, SD=1.15, 84.5% מביעים עמדות חיוביות).

### עניין בתחום האקדמי לעומת עניין בתחום ההוראה

במדגם הישראלי מידת העניין בשני התחומים היא דומה (האקדמי: M=4.31, SD=.87; ההוראה: M=4.20, SD=.91). ממצאים דומים נמצאו גם בסקוטלנד ובאירלנד (סקוטלנד - האקדמי: M=4.15, SD=.77; ההוראה: M=4.10, SD=.78; אירלנד - האקדמי: M=4.20, SD=.95; ההוראה: M=4.13, SD=.94).

באנגליה ובנורבגיה העניין בתחום האקדמי גבוה מהעניין בתחום ההוראה (אנגליה - האקדמי: M=4.33, SD=.79; ההוראה: M=4.14, SD=.82,  $p < .01$ ; נורבגיה - האקדמי: M=4.35, SD=.81; ההוראה: M=4.17, SD=.81,  $p < .05$ ), ואילו בהולנד ובבלגיה העניין בתחום ההוראה גבוה מהעניין בתחום האקדמי (הולנד - האקדמי: M=3.96, SD=.74; ההוראה: M=4.21, SD=.63,  $p < .001$ ; בלגיה - האקדמי: M=3.62, SD=.65; ההוראה: M=4.46, SD=.59,  $p < .001$ ). הממוצעים וסטיות התקן של מידת העניין של כל אחת מהמדינות בשני התחומים (האקדמי וההוראה) ובפעילויות הספציפיות וההשוואה בין לבין ישראל מופיעים בטבלה 3.

טבלה 3: מידת העניין בפעילויות להתפתחות מקצועית בישראל בהשוואה למדינות אחרות\*

ישראל		אנגליה		סקוטלנד		אירלנד		נורבגיה		הולנד		בלגיה	
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
0.83	4.31	0.79	4.33	0.77	4.15	0.95	4.20	0.95	4.35	0.74	3.96	0.65	3.62
1.05	5.09	0.80	5.15	0.78	5.37	0.99	5.00	0.82	5.11	0.77	4.96	0.85	4.85
1.07	4.67	1.21	4.39	1.42	4.17	1.34	4.56	1.15	4.80	1.20	4.07	1.14	2.55

עניין אקדמי  
 קריאה עצמאית  
 (כתבי עת,  
 ספרים)  
 כתיבה אקדמית  
 (מכל סוג)

בלגיה		הולנד		נורבגיה		אירלנד		סקוטלנד		אנגליה		ישראל		
1.19	4.89	1.11	4.40	1.20	4.63	1.24	4.67	1.03	4.30	1.34	4.34	1.32	4.54	חילופי מרצים וביקורים במוסדות בחו"ל
1.26	3.35	1.18	4.08	1.23	4.56	1.33	4.65	1.29	4.17	1.21	4.45	1.13	4.51	השתתפות בכנסים
1.04	4.26	1.02	4.49	1.21	4.68	1.26	4.61	1.22	4.49	1.05	4.73	1.23	4.45	מחקר פעולה/ מחקר עצמי
1.04	3.50	1.06	4.27	1.10	4.58	1.26	4.35	1.26	4.39	1.15	4.36	1.36	4.44	מחקר אמפירי שאינו מחקר עצמי
1.33	2.79	1.53	3.23	1.46	4.26	1.75	3.76	1.59	3.90	1.45	4.15	1.44	4.43	כתיבה של פרסום שפיט
1.48	3.68	1.42	3.65	1.35	4.57	1.59	3.76	1.58	3.87	1.43	4.00	1.54	4.34	כישורי מחקר
1.01	4.26	1.09	4.34	1.38	4.05	1.27	4.56	0.96	4.48	1.13	4.70	1.33	4.17	השתתפות בארגונים מקצועיים
1.50	3.48	1.28	3.87	1.57	4.01	1.38	4.63	1.25	4.51	1.41	4.47	1.45	4.10	יציאה לשבתון
1.38	2.76	1.34	2.83	1.41	3.69	1.61	3.15	1.45	3.36	1.53	3.68	1.61	3.99	שיפוט של מאמרים, הצעות לכנסים וכיוצא בזה
1.37	3.10	1.36	3.13	1.41	3.76	1.69	3.17	1.41	3.20	1.59	3.66	1.69	3.79	הצגה בכנסים
1.33	3.85	1.25	4.14	1.44	3.74	1.46	3.73	1.35	3.83	1.36	4.21	1.31	3.74	קורסים המעניקים גמול
0.59	4.46	0.63	4.21	0.81	4.17	0.94	4.13	0.78	4.10	0.82	4.14	0.87	4.20	עניין בהוראה
0.89	4.89	0.88	4.80	0.95	4.71	1.04	4.81	1.08	5.10	0.95	5.00	1.23	4.60	שיחות לא פורמליות עם עמיתים
0.92	4.89	0.94	4.57	1.26	4.43	1.04	4.87	1.17	4.38	1.01	4.85	1.27	4.54	ביקור בבתי"ס/ במוסדות להכשרת מורים
0.94	4.95	1.08	4.52	1.15	4.55	1.26	4.51	1.10	4.44	1.07	4.76	1.23	4.49	התפתחויות עדכניות בהכשרת מורים
1.47	4.27	1.34	3.96	1.34	4.43	1.54	3.96	1.48	3.98	1.42	4.13	1.42	4.48	חקר הפרקטיקה שלי

בלגיה		הולנד		נורבגיה		אירלנד		סקוטלנד		אנגליה		ישראל		
1.27	4.64	1.30	3.72	1.28	4.07	1.60	3.85	1.42	3.92	1.44	3.78	1.43	4.34	קידום הידע בתחום הדיסציפלינרי
1.16	4.14	1.04	4.50	1.23	4.11	1.31	3.56	1.28	3.81	1.20	4.05	1.15	4.25	הנחיית עמיתים
1.00	4.39	1.08	4.21	1.16	3.71	1.21	4.13	1.21	4.08	1.23	3.85	1.33	4.20	פעילויות במכללה
1.27	4.26	1.22	4.11	1.26	3.92	1.42	4.02	1.23	4.23	1.40	4.23	1.42	4.15	פיתוח תכניות לימודים
1.26	4.33	1.23	3.79	1.21	4.03	1.42	4.17	1.32	4.05	1.37	3.95	1.42	4.14	הערכה
1.22	4.16	1.25	3.72	1.24	4.07	1.43	4.13	1.46	3.92	1.42	3.81	1.42	4.12	שילוב התקשוב בהוראה ולמידה
1.32	4.45	1.31	3.98	1.37	3.88	1.30	3.59	1.54	3.57	1.49	3.48	1.70	3.98	אימון והנחיית סטודנטים להוראה
1.13	4.12	1.00	4.68	1.33	4.07	1.34	3.98	1.24	3.83	1.31	3.83	1.52	3.49	צפייה בעמיתים/ ע"י עמיתים
														פעילויות נוספות
1.22	3.76	1.13	3.45	1.26	3.58	1.10	3.89	1.37	3.98	1.34	3.42	1.32	4.02	למידה מקוונת
1.18	1.95	1.43	2.96	1.24	2.53	1.33	2.52	1.29	2.42	1.50	2.30	1.63	3.11	התמחות בניהול אקדמי

\* הבדלים מובהקים בין ישראל למדינות אחרות מסומנים באפור.

### התחום האקדמי

באופן כללי רמת העניין של המשיבים בישראל בתחום האקדמי גבוהה מזו של המשיבים בהולנד ובבלגיה (4.31 לעומת 3.96 ו-3.62, בהתאמה). התחומים הספציפיים שזוכים להתעניינות רבה יותר של המשיבים הישראלים הם: כתיבה אקדמית (4.67 בישראל לעומת 4.07 בהולנד ו-2.55 בבלגיה), השתתפות בכנסים (4.51 לעומת 3.35 בבלגיה), כתיבה של פרסומים שפיטים (4.43 לעומת 3.76 באירלנד, 3.23 בהולנד ו-2.79 בבלגיה), פיתוח כישורי המחקר (4.34 לעומת 3.65 בהולנד ו-3.68 בבלגיה), שיפוט של מאמרים, הצעות לכנסים וכדומה (3.99 לעומת 3.15 באירלנד, 2.83 בהולנד ו-2.76 בבלגיה) והצגה בכנסים (3.79 לעומת 3.13 בהולנד ו-3.10 בבלגיה). עם זאת, מידת העניין של המשיבים מישראל בהשתתפות בארגונים בין-לאומיים נמוכה מזו של המשיבים מאנגליה (4.17 לעומת 4.70).

**תחום ההוראה**

מידת העניין של המשיבים הישראלים בקידום הידע הדיסציפלינרי גבוהה מזו של המשיבים מהולנד (4.34 לעומת 3.72). לעומת זאת, מידת העניין שלהם בשיחות בלתי פורמליות עם עמיתים נמוכה מזו שבסקוטלנד (4.60 לעומת 5.10), ומידת העניין שלהם בצפייה הדדית בעמיתים נמוכה מזו שבהולנד, בבלגיה ובנורבגיה (3.49 לעומת 4.68, 4.12 ו-4.07, בהתאמה). המשיבים הישראלים מביעים עניין רב יותר בלמידה מקוונת מאשר המשיבים בהולנד ובאנגליה (4.02 לעומת 3.45 ו-3.42, בהתאמה), ובהתמחות בניהול אקדמי יותר מאשר בסקוטלנד, באנגליה ובבלגיה (3.11 לעומת 2.42, 2.30 ו-1.95, בהתאמה). ההתמחות בניהול אקדמי זכתה למידת העניין הנמוכה ביותר בכלל המדגם.

המשיבים נשאלו בשאלה פתוחה מהם שני התחומים החשובים ביותר מבחינתם להתפתחות מקצועית. התשובות השכיחות ביותר<sup>8</sup> מופיעות בטבלה 4: פיתוח כישורי מחקר (170), פדגוגיה (137), כתיבה ופרסום של מאמרים (78) ושילוב הטכנולוגיה בהוראה ולמידה (80). אלה היו הנושאים החשובים ביותר שציינו גם המשיבים בישראל (אם כי לא באותו מדרג).

טבלה 4: נושאים להתפתחות מקצועית ודרכי למידה מועדפות (תשובות לשאלה פתוחה)

סך הכול	שאר המדגם	ישראל	
			<b>נושאים מועדפים</b>
170	160	10	כישורי מחקר
78	68	10	כתיבה ופרסום
137	114	23	פדגוגיה
80	64	16	שילוב התקשוב בהוראה ולמידה
			<b>דרכי למידה מועדפות</b>
89	78	11	עבודה עם עמיתים
84	72	12	קורסים, סמינרים וסדנאות
77	70	7	הנחיה של מומחים או עמיתים מנוסים
43	36	7	השתתפות בכנסים
42	37	5	השתתפות בצוותי מחקר וכתיבה
128	117	11	צורך בזמן

8 בקרב 624 המשיבים שענו על השאלון באנגלית.

אשר לאופני הלמידה המועדפים בתחומים הללו, התשובות השכיחות ביותר היו למידה עם עמיתים, כגון קהילות למידה, צפיית עמיתים וקבוצות דיון (89), קורסים, סדנאות או סמינרים (84), הנחיה של מומחה או עמית מנוסה (77), כנסים (43) והשתתפות בצוותי מחקר (42). תשובותיהם של המשיבים בישראל היו דומות לאלה של שאר המדגם.

בתשובה לאותה שאלה, 128 משיבים (ובכללם 11 ישראלים) התייחסו לחוסר זמן כגורם שמפריע להתפתחותם המקצועית. ההצעות שהועלו להתגבר על הקושי היו הקצאת זמן במערכת השעות להתפתחות מקצועית, הפחתת עומס העבודה בכלל ושעות ההוראה בפרט ויציאה לשבתון.

#### הקשר למשתני הרקע

כיצד קשורים משתני הרקע (מגדר, תואר אקדמי, ותק בהכשרת מורים וחלקיות המשרה) למידת ההתעניינות בפעילויות להתפתחות מקצועית? כדי לענות על השאלות הללו נערכו שני ניתוחי רגרסיה על כלל המדגם: האחד עבור מידת העניין בפעילויות בתחום האקדמי, והאחר עבור מידת העניין בפעילויות בתחום ההוראה, והם מוצגים בטבלה 5. נמצא כי נשים מתעניינות בשני התחומים יותר מגברים. מידת העניין בתחום האקדמי גבוהה יותר בקרב בעלי תואר שלישי ובעלי משרה מלאה מאשר בקרב בעלי תואר שני ובעלי משרה חלקית. מידת העניין בתחום ההוראה גבוהה יותר בקרב בעלי תואר שני וותק שנמוך מ-10 שנים מאשר בקרב בעלי תואר שלישי וותק שעולה על 10 שנים.

טבלה 5: השפעת משתני הרקע על מידת העניין בפעילויות להתפתחות מקצועית (N=932)

המשתנה	ערכים	עניין אקדמי		עניין בהוראה	
		SE B	B	SE B	B
מגדר	1=נשים	.06	.24	.05	.26
תואר	1=שלישי <sup>9</sup>	.05	.24	.05	-.26
היקף משרה	1=מלאה	.05	.29	.05	.03
ותק	1=10 שנים ומעלה	-.06	-.10	.05	-.20
קבוע		.07	3.60	.12	4.33
R <sup>2</sup>		.07		.08	

שיקולים המשפיעים על החלטה אם להשתתף בפעילות להתפתחות מקצועית המשיבים נשאלו על מספר מוגבל של גורמים אקסטרינזיים שעשויים להשפיע על החלטתם אם להשתתף בפעילות להתפתחות מקצועית. במדגם הישראלי נמצא כי השיקולים החשובים ביותר הם הגורם שמספק את הפעילות ומיקום הפעילות (ראו טבלה 6).

9 משיבים בעלי תואר ראשון בלבד או ללא תואר אקדמי הוצאו מניתוח הרגרסיה בשל מספרם הנמוך.

טבלה 6: מדרג החשיבות של שיקולים להשתתפות בהתפתחות מקצועית בישראל

השיקול*	M	SD	F	p
הגורם שמספק את הפעילות	4.53	1.34	.02	n.s.
המיקום	4.55	1.37	12.45	<.01
העלות	3.99	1.69	.38	n.s.
הזדמנויות לרישות מקצועי (networking)	3.86	1.39	.00	n.s.
הסיכוי לתוספת שכר	3.86	1.62	.17	n.s.
זמינות של מחליף בהוראה	3.78	1.66	--	--

\* כל שיקול מוצג בהשוואה לשיקול הבא אחריו ברשימה.

תשובותיהם של המשיבים במדגם הישראלי בהשוואה למשיבים משאר המדינות מוצגות בטבלה שלהלן.

טבלה 7: שיקולים המשפיעים על השתתפות בפעילות להתפתחות מקצועית: השוואה בין ישראל למדינות אחרות\*

	ישראל		אנגליה		סקוטלנד		אירלנד		נורבגיה		הולנד		בלגיה	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
הגורם שמספק את הפעילות	1.34	4.53	1.28	4.74	0.95	5.07	1.22	4.94	1.27	4.24	1.09	4.58	1.05	4.62
המיקום	1.37	4.55	1.30	4.43	1.39	4.36	1.37	4.57	1.30	3.84	1.30	3.31	1.37	3.65
העלות	1.69	3.99	1.52	4.51	1.58	4.25	1.69	4.15	1.55	3.29	1.42	3.39	1.47	3.18
הזדמנויות לרישות מקצועי (networking)	1.39	3.86	1.22	4.15	1.32	4.00	1.29	4.33	1.32	4.12	1.22	4.01	1.29	3.74
הסיכוי לתוספת שכר	1.62	3.86	1.52	2.52	2.39	1.53	2.59	1.43	2.55	1.50	2.52	1.30	1.36	2.14
זמינות של מחליף בהוראה	1.66	3.78	1.67	4.54	1.40	4.57	1.34	4.83	1.65	3.78	1.51	3.67	1.75	3.45

\* הבדלים מובהקים בין ישראל למדינות אחרות מסומנים באפור.

המשיבים בישראל מייחסים חשיבות רבה יותר למיקום מאשר המשיבים בנורבגיה, בבלגיה ובהולנד; לעלות - יותר מהמשיבים בנורבגיה ובבלגיה; ולסיכוי לקבל תוספת שכר בעקבות הפעילות - יותר מהמשיבים בכל שאר המדינות.

## דיון

מכשירי מורים חשים צורך בהתפתחות מקצועית. הנושאים הספציפיים שהם מעוניינים בהם מתחלקים לשני תחומים מרכזיים: התחום האקדמי, שהמוקד שלו הוא מחקר ופרסום, ותחום ההוראה. אף שלתחום ההכשרה להוראה יש היבטים רבים, החלוקה שלהם לשני מוקדים, פעילויות "אקדמיות" לעומת "הוראה", מצביעה על ההבדלים בציפיות ממכשירי המורים במדינות השונות שהשתתפו במחקר: בישראל, בסקוטלנד, באירלנד ובנורבגיה התקיימו תהליכי "אקדמיזציה" בהכשרה להוראה אשר הגבירו את הציפיות ממכשירי המורים לעסוק במחקר ולפרסם. באנגליה היה תהליך הפוך, אולם מכשירי המורים שהשתתפו בסקר עובדים באוניברסיטאות, שם הציפייה למחקר ולפרסום אקדמי היא גבוהה. בהולנד ובבלגיה, לעומת זאת, מחקר הוא רק אחד ההיבטים של פרופיל מורכב להתפתחות מקצועית בתחומים רבים. במדינות האלה העניין בפעילויות בתחום ההוראה גבוה מן העניין בתחום האקדמי.

שני מסלולי הגיוס העיקריים של מכשירי המורים הם בתי הספר והאוניברסיטאות (Vannassche et al., 2015), ואלה המקומות שבהם עוצבה הזהות המקצועית הראשונה שלהם (Murray, 2010). מוריי טוענת כי המעבר להכשרת מורים מערער את תחושת הביטחון העצמי והזהות המקצועית של מכשירי המורים החדשים, ובמקרים רבים נראה שהם מעדיפים את הזהות המקצועית הקודמת - של מורה או של חוקר - שבה צברו מומחיות ומעמד, על פני אימוץ של זהויות מקצועיות נוספות שבהן הם טירונים.

תהליך האקדמיזציה של המכללות להכשרת מורים בישראל, שבמידה רבה נכפה על מכשירי המורים במכללות, גרם לתחושות דומות של התערערות הביטחון העצמי המקצועי. העיסוק במחקר נתפס, בעיקר בקרב המדריכים הפדגוגיים, זר לזהות המקצועית של "מומחים להוראה" (קוזמינסקי וקלויר, 2010, 2012; קלויר ולוין-רוזליס, 2012).

במחקר זה נמצא שגם אחרי שנים ארוכות של עבודה במוסדות להכשרת מורים, וכעשר שנים לאחר שפורסמו המלצות דוח ועדת אריאב-כץ על העברת המכללות לוות"ת (אריאב וכץ, 2005) והמתווים המנחים להכשרה להוראה (ועדת אריאב, 2006), החלוקה בין העיסוק הפדגוגי והדידקטי לבין העיסוק במחקר נשמרת במידה רבה. מידת העניין בפעילויות בתחום ההוראה גבוהה יותר בקרב בעלי תואר שני, דהיינו בקרב אלה שהגיעו למוסדות להכשרת מורים מבתי הספר, מאשר בקרב בעלי תואר שלישי - קבוצה שיש בה מכשירי מורים משני מקורות הגיוס, והיא כוללת אנשים שהגיעו להכשרה להוראה עם זהות מקצועית של "חוקרים".

ברמה האישית נראה, אם כך, שמכשירי המורים מעדיפים לטפח את הכישורים שבהם היו חזקים עם כניסתם לתפקיד, במקום לחזק את התחומים שהם מנוסים בהם פחות, וכך ליצור מערך שלם ומאוזן של כישורים (Murray et al., 2011).



### פעילויות בתחום ההוראה

העניין בפעילויות בתחום ההוראה גבוה יותר בקרב מכשירי מורים שהוותק שלהם בהכשרה להוראה הוא נמוך. הממצא מחזק את הטענות שהכשרה להוראה היא מקצוע שונה מהוראה בבתי ספר, וכי מכשירי מורים מתחילים זקוקים להכשרה מקצועית עם כניסתם למקצוע (שגיא 2014ב'; Murray & Male, 2005; Swennen et al., 2010).

הפעילויות שזכו בעניין הרב ביותר בתחום ההוראה היו חילופי מרצים, ביקורים במוסדות אחרים ושיחות לא פורמליות עם עמיתים. ההכרה בידע המקצועי של העמיתים עשויה להעיד על כך שגם אם מעמדו הפרופסיונלי של התחום אינו זוכה להכרה ציבורית רחבה, הרי שמכשירי המורים עצמם מכירים בפרופסיונליות הייחודית של עמיתיהם למקצוע (Ben-Peretz et al., 2010; Golan & Reichenberg, 2015; Lunenberg et al., 2014).

אף שבאופן כללי מכשירי המורים בישראל מעוניינים ללמוד מעמיתיהם, רמת העניין שלהם בצפיית עמיתים, בקבלת משוב מהם ובשיחות בלתי פורמליות עמם היא נמוכה בהשוואה למכשירי מורים ממדינות אחרות. ייתכן שהסיבה לממצא זה היא שחלקם של מכשירי המורים מהולנד ומבלגיה במדגם הוא גדול. במדינות האלה התגבשה מסורת של התפתחות מקצועית וקבלת הכרה בה באמצעות צפיית עמיתים ושיחות משוב (Lunenberg et al., 2014). אם יהיו למכשירי המורים בישראל די הזדמנויות להתנסות בדרכי המשוב וההערכה הללו, אפשר שהדבר יגביר את מידת העניין וההכרה בערכן גם כאן.

יש פער מסוים בין רמת העניין בשילוב טכנולוגיה בהוראה כפי שהיא באה לידי ביטוי בשאלות הסגורות לבין ביטויה בשאלות הפתוחות: בשאלות הסגורות נמצא שהעניין בתחומים הללו אינו גבוה במיוחד, ואילו בשאלות הפתוחות הייתה להם נוכחות ניכרת. נראה שקיימת שונות בקרב מכשירי המורים בנושא זה: לא כל מכשירי המורים מעוניינים בשילוב התקשוב בהוראה, אך קיימת קבוצה גדולה שמעוניינת בתחום במידה רבה, או לפחות מודעת לצורך להתעדכן בחידושים הפדגוגיים בתחום. ממצא זה תואם את ממצאיהן של גולדשטיין ועמיתותיה (2012).

### פעילויות בתחום האקדמי

בקרב המשיבים מישראל העניין בתחום האקדמי הוא גבוה. ממצא זה תואם את ממצאיה של שגיא (2014ב'), וייתכן שההסבר לכך הוא שחלקם היחסי של בעלי התואר השלישי במחקר של שגיא ובקרב המשיבים הישראלים במחקר זה גבוה יותר משיעורם בקרב משיבים ממדינות אחרות. הסבר נוסף הוא שהממצאים נובעים מן הקריטריונים לקידום שהונהגו בישראל. הקריטריונים הללו מדגישים את החשיבות של פרסומים אקדמיים, להלכה - רק בדרגות המתקדמות, אך בפועל - בכל השלבים ולצורך קבלת קביעות. מגמה זו אף עתידה להתחזק עם המעבר של המכללות להכשרת מורים לוות"ת. ממצא שעשוי להיות קשור בדרגות הקידום הוא העניין שיש למשיבים הישראלים להתמחות בניהול אקדמי, עניין שעולה במידה רבה על זה שנמצא בקרב

משיבים ממדינות אחרות, ונמצא גם במחקר של שגיא (2014ב'). נראה כי עמדות ניהול נתפסות כקידום מקצועי בעיני מכשירי מורים בישראל, וכתפקידים אדמיניסטרטיביים גרידא בעיני שאר המשיבים.

#### מצוקת הזמן והתפקידים המקצועיים של מכשירי המורים

טענות על מצוקת זמן ובקשות להקצות במערכת השעות זמן ייעודי להתפתחות מקצועית, כלומר לקריאה, למחקר, ללימודים ולדיונים רפלקטיביים עם עמיתים, שבו ועלו בכלל המדגם, וכן בקרב המשיבים הישראלים. רובינסון ומקמילן (Robinson & McMillan, 2006) טענו בעבר שתלונות של מכשירי מורים על חוסר זמן לעסוק במחקר מבטאות התנגדות לשינוי בהגדרת תפקידם - ממכשירי מורים למכשירי מורים חוקרים, שינוי שנכפה עליהם מבחוץ. הם דיווחו על מכללה בדרום אפריקה שהנהיגה שינוי במבנה המשרה של מכשירי המורים, כך שבמערכת השעות שלהם הוקצתה משבצת זמן ייעודית לעיסוק במחקר. מכשירי המורים ניצלו את מסגרת הזמן הזו להנחיית סטודנטים ולצרכים פדגוגיים אחרים. לטענתם, העיסוק במחקר לא עלה בקנה אחד עם זהותם המקצועית של מכשירי המורים, והם ניצלו את מסגרת הזמן הנוספת לשיפור העשייה בתחומים שנחשבו בעיניהם עיקריים: הכשרה להוראה ודאגה לסטודנטים (care). בשני התחומים הללו הייתה להם תחושת מסוגלות עצמית גבוהה.

במחקר הנוכחי, לעומת זאת, המספר הגבוה של המתלוננים על מחסור בזמן והצורך בזמן למגוון רחב של עיסוקים בתחום ההתפתחות המקצועית, מעידים על כך שמדובר במצוקה אמיתית. המצוקה נובעת מעומס בשעות הוראה, ומכך שהיבטים שונים של התפתחות מקצועית נתפסים ככאלה שנוספים לעיסוק בהוראה במקום להיות משולבים בו (Murray et al., 2011). מכשירי מורים שמגיעים מבתי הספר לאוניברסיטאות אינם זוכים, לדעתו של לוכראן (Loughran, 2014), למודל ראוי להצלחה מקצועית. בראש המחלקות לחינוך עומדים חוקרים בכירים שהצליחו להשתחרר מן ההוראה כדי להקדיש זמן למחקר. לדעתו ולדעת אחרים יש צורך בתכנית הכשרה (אינדוקציה) שבה יוצגו למכשירי המורים המתחילים מודלים של עיסוק משולב בהכשרה להוראה, במחקר וברפלקציה (Brown, Rowley, & Smith, 2014; Cochran-Smith, 2005; Loughran, 2013). מאחר שהכשרת מורים היא "מקצוע בהתהוות", הקצאה של זמן ייעודי להתפתחות מקצועית בקבוצות של עמיתים עשויה לתרום להתגבשותו (Ben-Peretz, Kleeman, Reichenberg, & Shimoni, 2013).

שיקולים אקסטרניזיים המשפיעים על ההשתתפות בפעילות להתפתחות מקצועית המשיבים מישראל מייחסים חשיבות רבה יותר ממשיבים ממדינות אחרות לגורמים פרקטיים: המיקום, העלות והסיכוי לקבל תוספת שכר בעקבות ההשתתפות. אפשר להסביר את הממצא בנסיבות הייחודיות של החיים בישראל: יוקר המחיה, השכר של עובדי ההוראה בישראל שהוא נמוך מהמקובל במדינות ה-OECD, וקשיי התחבורה.

במבט אופטימי יותר - ייתכן שההסבר לממצא הוא האפשרויות הייחודיות לישראל לקבל הטבות שכר בעקבות השתתפות בפעילויות להתפתחות מקצועית: קבלת תעודת הוראה בעקבות השתתפות בתכניות לימודים דו-שנתיות במכון מופ"ת, גמול פרסום בעקבות פרסום ספר או מאמר אקדמי ודרגות קידום בזכות הצטיינות בהוראה ובעיקר במחקר. יתרון זה נושא בחובו גם סיכון: מתן תמריצים גדולים לעיסוק במחקר עשוי לגרום לכך שהשתתפות בפעילויות שקשורות במחקר תתרחב על חשבונן של פעילויות שקשורות באיכות ההוראה.

### סיכום

מכשירי המורים חשים צורך בהתפתחות מקצועית. עם זאת, אין אחידות בהעדפות של הפעילויות הספציפיות הנחוצות. רמת העניין בפעילויות השונות מושפעת מגורמים גלובליים, מקומיים ואישיים: ברמה הגלובלית, ההעדפות להתפתחות מקצועית קשורות למגוון התפקידים שעל מורי המורים למלא ולשני מסלולי הגיוס המרכזיים להכשרה להוראה שמאפיינים מדינות שונות, אם כי בפרופורציות שונות. ברמת האזור או המדינה, ההעדפות מושפעות ממגוון האפשרויות להתפתחות מקצועית שמוצעות בכל מקום ומן הקריטריונים לקידום. ברמה האישית, ההעדפות מושפעות מן הרקע המקצועי של מכשירי המורים (תואר אקדמי, ניסיון במחקר, שלב בקריירה) ומתחומי העניין.

ממצאי הסקר תומכים בטענה שמכשירי מורים מתחילים זקוקים לתכניות הכשרה שיכינו אותם למעבר מהוראה בבתי ספר להוראה למבוגרים במוסד להשכלה גבוהה ולהוראה מסדר שני. במסגרת התכניות הללו יש לחשוף את מכשירי המורים המתחילים למודלים שמשלבים הוראה, מחקר ופרסום אקדמי. יש לתת את הדעת על "ארגז הכלים" שמכשירי המורים מגיעים איתו לתפקיד, ולטפח מסוגלות במגוון רחב של כישורים כדי ליצור זהות מקצועית עשירה ומאוזנת (Swennen et al., 2010). זהות כזאת תשלב בין הדגשים בתחומים הפדגוגיים שנמצאו בבלגיה ובהולנד לבין המודעות הגבוהה לחשיבות המחקר שנמצאה בשאר המדינות. חוקרים ואנשי מעשה טענו שכדי לתמוך בהתפתחות מקצועית עשירה ומאוזנת יש לפתח קריטריונים להערכת מצוינות בהוראה, וכי יש להתייחס אליהם כשם שמתייחסים למצוינות במחקר (קלור וקוזמינסקי, 2012). עד עתה המאמץ לא צלח, אולם נראה שלהצעה זו יש חשיבות בכלל, ובישראל בפרט, לאור ההצטמצמות של לימודי הדיסציפלינות במכללות להכשרת מורים והתרחבות של התכניות שמתקיימות לאחר התואר הראשון - בין שמדובר בתכניות להסבת אקדמאים להוראה ובין בלימודים לתואר שני (M.Ed. ו-M.Teach).

בקרב כלל המשיבים לסקר נמצא שהם מייחסים חשיבות רבה ללמידה מעמיתים ואיתם: קהילות למידה, צפיית עמיתים, קבוצות דיון, הנחיה של מומחה או עמית מנוסה, כנסים והשתתפות בצוותי מחקר. נראה אם כן שלצורך התפתחותם המקצועית מכשירי מורים זקוקים למסגרות זמן ייעודיות שבהן תתרחש למידת עמיתים. מסגרות כאלה יכולות להיות קהילות חשיבה (כגון צוותי החשיבה במופ"ת), קהילות עשייה (דוגמת הפורומים במכון מופ"ת), קהילות למידה או קהילות

חקר (זוזובסקי ואחרים, 2015; Hadar & Brody, 2010; Golan & Reichenberg, 2015). כדאי ללמוד בישראל מניסיוןן של מדינות אחרות ולפתוח ערוצים נוספים להתפתחות מקצועית שטרם זכו להכרה רחבה, כגון צפיית עמיתים והשתתפות בקהילות מקצועיות.

### מגבלות המחקר

המגבלות העיקריות של מחקר זה הן המדגמים הקטנים מכל אחת מהמדינות שהשתתפו בו וחוסר המידע על המידה שבה הם מייצגים את כלל מכשירי המורים באותה ארץ. אשר למדגם הישראלי, ידוע ששיעור בעלי התואר השלישי הוא גבוה מזה שבכלל מכשירי המורים. נוסף על כך נבחנו רק משתנים מעטים הנוגעים להקשר שבו מכשירי המורים עובדים. ההקשר המוסדי לא נבדק כלל. בעתיד כוונתנו להעמיק את התובנות באשר לעמדותיהם של מכשירי המורים כלפי התפתחותם המקצועית באמצעות ראיונות, ולהרחיב את הסקר למכשירי מורים שעיקר עבודתם הוא בבתי הספר.

### מקורות

- אריאב, ת' וכץ, י' (2005). דוח בנושא צמצום מספר המכללות האקדמיות לחינוך והעברתן לוות"ת. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה ומשרד החינוך.
- בירנבוים, מ' (1997). **חלופות בהערכת הישגים**. תל-אביב: רמות.
- בלוך, א', שטיגליץ, ס' וסייקס, י' (2011). "ללמוד על", "ללמוד עם", "ללמוד מ": יצירת המודל החברתי-יזמי ליחסים בין החברה לבין אנשים עם מוגבלויות. **במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה**, 1, 13-25.
- ברק, י' וגדרון, א' (2009) (עורכות). **שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים**. תל-אביב: מכון מופ"ת; באר-שבע: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.
- גוברמן, ע' (2009). העשור שחלף מנקודת המבט של ועדת המחקר הבין-מכללתית. **שבילי מחקר**, 16, 126-128.
- גוברמן, ע', גולן, מ', יוגב, א' ונגר, ג' (2015). שיתוף פעולה בין חוקרים לקובעי מדיניות במחקר. **דפים**, 59, 7-14.
- גולדשטיין, א', ולדמן, נ', טסלר, ב', שינפלד, מ', פורקוש-ברוך, א', זלקוביץ, צ', מור, נ', היילוייל, א', קוזמינסקי, ל' וזידאן, ו' (2012). הכשרת פרחי הוראה להוראה מתקשבת ושילוב טכנולוגיות מידע במכללות לחינוך: תמונת המצב בשנת הלימודים תשס"ט. **דפים**, 54, 20-67.
- דהן, א', דרוור, א', קליגר, א', שגיא, ח', אוסטר, ע' ושגיא, ט' (2010). תפקיד המדריך הפדגוגי בהכשרת מורים על פי דגם PDS במסלול העל-יסודי במכללה האקדמית בית ברל. **דפי יוזמה**, 6, 9-25.
- הופמן, ע' וכפיר, ד' (2012). מי מעצב את ההכשרה להוראה? בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (עמ' 13-25). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- המועצה להשכלה גבוהה (יולי, 2011). **הנחיות המועצה להשכלה גבוהה להגשת בקשה לפתיחת תכנית לימודים אקדמית חדשה במכללות אקדמיות לחינוך**.

- ודמני, ר' (29.5.2016). **הכשרת מורים מיטבית: הזדמנויות ואתגרים**. הרצאה בכנס משרד החינוך ומל"ג ות"ת בנושא מעבר המכללות האקדמיות לחינוך לאחריות ות"ת - השלב הבא. ירושלים. <http://meyda.education.gov.il/files/hachsharatOvdeyHoraa/vadmani.pdf>
- ועדת אריאב (2006). **דוח הוועדה לקביעת מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- זוזובסקי, ר' (1995). **ידע מורים: חשיפה והמשגה - קורס מתקדם בהכשרת מורים**. החינוך וסביבו, י"ז, 87-96.
- זוזובסקי, ר', לוי-פלדמן, א' ומיכאלי, נ' (2015). **קהילות למידה של מורי מורים במכללת סמינר הקיבוצים**. דו"ח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- יוגב, א' ומיכאלי, נ' (2010). **מורים כאינטלקטואלים מעורבים בחברה ובקהילה: מודל הכשרה באזרחות דמוקרטית**. עיונים בחינוך, 2-1, 131-159.
- לידור, ר', טלמור, ר', פייגין, נ', פרסקו, ב' וקופרמינץ, ח' (2013). **התכנית "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" בראי המלצות קודמות לרפורמות בימי היישוב ובשנות המדינה: ניתוח השוואתי**. דפים, 55, 146-176.
- משכית, ד' ומברך, ז' (2013). **אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם ה-PDS**. דפים, 56, 15-34.
- עליאן, ס' ודניאל-סעד, א' (2013). **מעבר מהדגם המסורתי בהתנסות המעשית לדגם השיתופי - סיסמה או צורך השעה? דפים, 56, 35-59**.
- עצמון, צ' (2004). **הכשרת המורים מיד"רד"רת**. הד החינוך, 79(4), 28-31.
- קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). **הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה**. דפים, 49, 11-42.
- קלויר, ר' ולוין-רוזליס, מ' (2012). **מכללות להכשרת מורים בין המצרים**. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (עמ' 201-216). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קלויר, ר' וקוזמינסקי, ל' (2012). **מי אנחנו מורי המורים: מורים? חוקרים? חברי סגל אקדמי? בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (עמ' 587-613). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שגיא, ר' (2014א'). **תפיסת הזהות המקצועית של מכשירי מורים במכללה לחינוך - מבט כמותי ואיכותני**. בתוך ח' עזר (עורכת), **מבעד לעדשה המקצועית: מחקר שיתופי רב-שיטות להבנת הזהות של מכשירי מורים** (עמ' 42-72). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שגיא, ר' (2014ב'). **סקר צרכים להתפתחות מקצועית של הסגל האקדמי במכללות**. דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Ball, D. L., Sleep, L., Boerst, T. A., & Bass, H. (2009). Combining the development of practice and the practice of development in teacher education. *Elementary School Journal, 109*(5), 458-474.
- Beauchamp, G., Clarke, L., Hulme, M., & Murray, J. (2015). Teacher education in the United Kingdom post devolution: Convergences and divergences. *Oxford Review of Education, 41*(2), 154-170.

- Ben-Peretz, M., Kleeman, S., Reichenberg, R., & Shimoni, S. (2010). Educators of educators: Their goals, perceptions and practices. *Professional Development in Education*, 36(1), 111-129.
- Ben-Peretz, M., Kleeman, S., Reichenberg, R., & Shimoni, S. (Eds.) (2013). *Teacher educators as members of an evolving profession*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Berry, A. (2007). Reconceptualizing teacher educator knowledge as tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience. *Studying Teacher Education*, 3(2), 117-134.
- Berry, A. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 305-318.
- Brown, T., Rowley, H., & Smith, K. (2014). Rethinking research in teacher education. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 281-296.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219-225.
- Darling-Hammond, L. (2014). One piece of the whole: Teacher evaluation as part of a comprehensive system for teaching and learning. *American Educator*, 38(1), 4-13.
- Elstad, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: A Norwegian case. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 361-374.
- European Commission (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. Brussels: European Commission.
- Furlong, J. (2013). Globalisation, neoliberalism, and the reform of teacher education in England. *The Educational Forum*, 77(1), 28-50.
- Golan, M., & Reichenberg, R. (2015). Israel's Mofet institute: "Community of communities" for the creation and dissemination of knowledge of teacher education. In S. Pinnegar (Series Ed.), J. C. Craig, & L. Orland-Barak (Vol. Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies* (Vol. 22C, pp. 299-316). Bingley, UK: Emerald.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, reimagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
- Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1641-1651.
- Jones, A. H. (2010). The marginalization of teacher education: Who we are, how we got here, how we fit in the big picture, and what we might do about it. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 7-14.

- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching, 14*(5-6), 567-587.
- Larsen, M. A. (2007). Self-study research in a new school of education: Moving between vulnerability and community. *Studying Teacher Education, 3*(2), 173-187.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Le Fevre, D. M. (2011). Creating and facilitating a teacher education curriculum using preservice teachers' autobiographical stories. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 27*(4), 779-787.
- Loughran, J. (2013). Being a teacher educator. In M. Ben-Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg, & S. Shimoni (Eds.), *Teacher educators as members of an evolving profession* (pp. 9-23). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education, 65*(4), 271-283.
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching & Teacher Education, 21*(2), 183-203.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Lunenberg, M., Murray, J., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2017). Collaborative teacher educator professional development in Europe: Different voices, one goal. *Professional Development in Education, 43*(4), 556-572.
- Murray, J. (2010). Towards a new language of scholarship in teacher educators' professional learning? *Professional Development in Education, 36*(1), 13.
- Murray, J., Campbell, A., Hextall, I., Hulme, M., Jones, M., Mahony, P., Menter, I., Procter, R., & Wall, K. (2008). Mapping the field of teacher education research: Methodology and issues in a research capacity building initiative in teacher education in the United Kingdom. *European Educational Research Journal, 7*(4), 459-474.
- Murray, J., Czerniawski, G., & Barber, P. (2011). Teacher educators' identities and work in England at the beginning of the second decade of the twenty-first century. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 37*(3), 261-277.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 125-142.
- Reichenberg, R., Kleeman, S., & Sagee, R. (2013). The professional development of teacher educators in the context of the school of professional development at the Mofet

- institute. In M. Ben-Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg, & S. Shimoni (Eds.), *Teacher educators as members of an evolving profession* (pp. 105-133). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Robinson, M., & McMillan, W. (2006). Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher education. *Teaching and Teacher education*, 22(3), 327-336.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 131-148.
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teacher educators' professional development: Towards a typology of teacher educators' researcherly disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297-315.
- Teaching Council (2011). *Initial teacher education: Criteria and guidelines for programme providers*. <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Initial-Teacher-Education-Criteria-and-Guidelines-for-Programme-Providers.pdf>
- Thomas, T., Herring, M., Redmond, P., & Smaldino, S. (2013). Leading change and innovation in teacher preparation: A blueprint for developing TPACK ready teacher candidates. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 57(5), 55-63.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2016, August). Being a teacher educator in Norway. In J. Murray (Chair), *Professional development and dispositions*. Symposium conducted at ECER 2016 conference: "Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers". Dublin, Ireland.
- Vannassche, E., Rust, F., Conway, P., Smith, K., Tack, H., & Vanderlinde, R. (2015). InFo-TED: Bringing policy, research, and practice together around teacher educator development. In C. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies* (Part C, pp. 341-364). Brinkley, UK: Emerald Books.
- VELOV (2012). *The Flemish teacher educator development profile*. [https://velov.files.wordpress.com/2012/02/velov\\_bro\\_en\\_111206.pdf](https://velov.files.wordpress.com/2012/02/velov_bro_en_111206.pdf).
- Zeichner, K. M. (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 117-124.
- Zeichner, K. (2010). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36-46.





## פיתוח חדשנות טכנולוגית-פדגוגית בקרב מרצים במכללות לחינוך: אתגר בלתי-פוסק

אולז'ן גולדשטיין, מירי שינפלד

### תקציר

המחקר המתואר להלן בדק בכלים כמותיים את השינויים שחלו בין שנת 2008 לשנת 2013 בשילוב תקשוב בהוראה בארבע מכללות לחינוך בישראל. בסבב הראשון של איסוף נתוני המחקר השתתפו 267 מרצים, ובסבב השני השתתפו 322 מרצים. הנתונים נאספו באמצעות מילוי שאלון שבחן דרכים לשילוב תקשוב בהוראה, תכונות אישיות (עמדות, מיומנויות תקשוב, אימוץ חדשנות) ותנאים במכללות (תשתיות וציוד, מתן תמיכה טכנית, פדגוגית ומנהלית למרצים). ממצאי המחקר מעידים על עלייה ניכרת בהיקף של שילוב תקשוב בהוראה (בעיקר דרכים המחזקות את ההוראה המסורתית) ובהכשרה להוראה, על עמדות חיוביות יותר של המרצים באשר לשילוב תקשוב בהוראה ועל שיפור בחלק מהתנאים במכללות אשר נחוצים להוראה מתוקשבת. נמצא כי הגורם המשפיע ביותר על שילוב תקשוב בהוראה הוא מיומנויות התקשוב של המרצים; שני גורמים נוספים המשפיעים בנושא זה הם יחסם של המרצים לשילוב תקשוב בהוראה והתמיכה הפדגוגית במרצים. האתגר העומד בפני מכללות לחינוך הוא לפתח חדשנות פדגוגית "מבוססת תקשוב" של סגל ההוראה בהן.

**מילות מפתח:** הכשרת מורים להוראה מתוקשבת, סגל המכללות, סטודנטים להוראה, שילוב תקשוב בהוראה ובלמידה.

### מבוא

התפתחות טכנולוגיות המידע במהלך העשורים האחרונים גרמה לשינויים מהותיים בכל תחומי החיים. שינויים אלה הציבו אתגרים גם למערכות חינוך בעולם כולו. המודל הפדגוגי ששירת את מערכות החינוך בתקופות הקודמות התמקד בפיתוח ידע מוצק של התלמידים בתחומי דעת; ידע זה נועד להוות בסיס לרכישת מקצוע מסוים. העידן הנוכחי מתאפיין בהפצה נרחבת של מידע, כמו גם בחידושי מידע רבים ובהתיישנותם המהירה של חידושים אלה. בעידן זה גוברת הדרישה ל"מיומנויות המאה ה-21": התמצאות בשפע של מידע תוך כדי יכולת לזהות את איכותו ומהימנותו, שימוש במידע ובמשאבים לצרכים מסוימים, רכישת מיומנויות חקר ויכולת לפתור בעיות מורכבות, חשיבה ביקורתית, כישורי יצירה ויזמות, עבודת צוות וקיום תקשורת בערוצים אלקטרוניים מגוונים (Bishop, 2009).

פיתוח מיומנויות אלו אצל התלמידים מצריך שינוי במודל הפדגוגי הקודם, מודל המתאפיין ב"הוראה ממוקדת תוכן" ובתפיסת המורה כמקור הידע. גישה פדגוגית שתאפשר פיתוח של מיומנויות המאה ה-21 צריכה להתמקד בצורכי התלמידים ולעצב למידה משמעותית עבורם. למידה משמעותית מתאפיינת בכמה עקרונות: למידה פעילה; גיבוש תובנות בעקבות התנסויות בפעילויות לימודיות וקישורן לידיע קודם; מכוונות עצמית ללמידה ותכנון של תהליך הלמידה; למידה של תכנים אותנטיים אשר רלוונטיים למצבים ולבעיות בחיי יום-יום; למידה משותפת ותקשורת עם עמיתים (Howland, Jonassen, & Marra, 2012). לטכנולוגיות מידע ותקשורת המטרות הפדגוגיות האלו, משום שהן מאפשרות גישה למידע, לסביבות למידה מגוונות ולתקשורת בין מורים, תלמידים וקהילות עמיתים בבית הספר ומחוצה לו. סביבות מתקשבות מהוות גם במה ליצירות של התלמידים ולהפצת תוצרי הלמידה לקהל רחב.

מדינות רבות מנסות להתאים את יעדי מערכת החינוך בהן לדרישות של עידן המידע. לשם כך הן משקיעות משאבים רבים בהצטיידות ובהכשרת עובדי הוראה לטפח חדשנות פדגוגית (Brečko, Kampylis, & Punie, 2014; Kozma, 2011). יישום הרפורמות מחייב את המורים לשנות את התפיסה הפדגוגית שלהם: במקום הגישה הרווחת אשר רואה במורה את מקור הידע, עליהם לאמץ גישה המתמקדת בצורכי הלומד ובפיתוח תהליכי הלמידה. לפי רוג'רס (Rogers, 2003), חדשנות היא "רעיון, פרקטיקה או אובייקט הנתפסים כחדשים על ידי הפרט או על ידי יחידה אחרת". חדשנות פדגוגית משמעה שינוי של הפרקטיקה הקיימת: שינוי בגישה החינוכית (התמקדות בצורכי הלומד בניגוד לגישה של "המורה במרכז"), שינוי בתכנון תכנית הלימודים ובמימושה, שינוי בדרכי ההוראה וההערכה, שינוי בחומרי הלמידה ובסביבות ההוראה (Cohen & Ball, 2007). חדשנות טכנולוגית של המורים מתבטאת בידע ובמיומנויות שלהם להשתמש בכלים ובסביבות למידה מגוונות אשר התפתחו בעקבות פריחתן של טכנולוגיות מידע ותקשורת. חדשנות פדגוגית-טכנולוגית "נותנת פתרונות פדגוגיים התומכים במעבר מגישה פדגוגית מסורתית לגישה המכוונת לקידום תהליכי למידה ממוקדי תלמיד וקונסטרוקטיביסטיים [...] שבסופו של דבר מפתחים מיומנויות למידה לאורך החיים" (Nachmias, Mioduser, & Forkosh-Baruch, 2008). יש לציין שחדשנות פדגוגית התפתחה בעבר ויכולה להתפתח בעתיד ללא קשר לתקשוב. חדשנות טכנולוגית אינה מביאה בהכרח לחדשנות פדגוגית, אלא מספקת אמצעים למורה - הסוכן האמיתי של חדשנות פדגוגית (ברנדס, 2012; Fisher, 2006). אולם על מנת לפתח חדשנות פדגוגית-טכנולוגית, על המורה לאמץ תחילה חדשנות טכנולוגית.

שינוי הגישה הפדגוגית ואימוץ חדשנות טכנולוגית אינם דבר פשוט עבור מורים (Ponticell, 2003). הם מצריכים למידה מואצת, ואילו נטייתם הטבעית של מורים רבים היא להישאר ב"אזור הנוחות" שלהם ולדבוק בדרכי ההוראה אשר פיתחו במהלך הקריירה (גולדשטיין ואחרים, 2012; מגן נגר, רותם, ענבל שמיר ודיין, 2014). חסם מהותי יותר בהקשר הזה הוא מערכת האמונות של המורים ותפיסתם את המושגים "למידה" ו"הוראה". האמונות והתפיסות האלו

"מסננות" מידע חדש ומתאימות אותו למבנה הידע הקיים (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010), ובדרך זו משפיעות על בחירתו של המורה אם ללמוד ועל ההחלטות שלו בתום תהליך הלמידה. מורה המאמין בחשיבות של שילוב תקשוב בהוראה נוטה לעשות זאת, ואילו מורה שאינו רואה תועלת בשילוב תקשוב בהוראה נוטה להימנע מכך.

אחד הערוצים לצירוף מורים המגלים חדשנות פדגוגית-טכנולוגית למערכת החינוך הוא התכניות להכשרת מורים. הדור החדש של הסטודנטים אשר לומדים במכללות לחינוך גדל בעידן המידע, ולכן טבעי יותר עבורו לאמץ חדשנות טכנולוגית וליישמה בהוראה. לסטודנטים אלה אין ניסיון מקצועי קודם בהוראה אשר "מקבע" אותם לדרכי הוראה מסורתיות ומקשה להמיר את הידע המקצועי הקודם בידע חדש. אולם אף שהסטודנטים המגיעים למכללות לחינוך מכירים סביבות טכנולוגיות ובקיאים בשימוש בכלים טכנולוגיים, הם זקוקים לידע מקצועי בנושא של שילוב הכלים הללו בהוראה בדרך אשר תקדם "פדגוגיה ממוקדת תלמיד". על המכללות לחינוך לספק תנאים אשר מאפשרים לטפח מורים בעלי ידע ומומחיות בתחום של שילוב תקשוב בהוראה ובחינוך. מטרה נוספת של המכללות לחינוך היא להכשיר בוגרים שיהיו סוכני שינוי בבתי הספר. ממחקרים עולה כי מורים מתחילים צריכים להתמודד עם נורמות שהשתרשו בבתי ספר, ובמקרים רבים אלו אינן מעודדות שילוב מושכל של תקשוב בהוראה (משכית, 2010; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). הנורמות הללו עלולות לכבות במהירות את התשוקה ואת היוזמה של מורים חדשים ליישם רעיונות חדשניים. על מנת להכין את הסטודנטים למציאות זו יש לפתח אצלם כישורי מנהיגות ומיומנויות של הובלת תהליכי שינוי בבתי ספר.

השגת שתי המטרות האלו מחייבת את חברי הסגל במכללות לחינוך לאמץ חדשנות פדגוגית-טכנולוגית ולהיות מיומנים בדרכי ההוראה שלה (Bai & Ertmer, 2008). עליהם להכיר היטב את הסביבות הטכנולוגיות ואת הכלים הטכנולוגיים ולדעת לשלב אותם באופן מושכל בהוראה ובהדרכה הפדגוגית. לשם כך נדרש מהם לרכוש ידע חדש. שולמן (Shulman, 1986) הגדיר את הידע הנדרש לכל מורה כמכלול המשלב בין שלושה תחומים: ידע בתחום הדעת, ידע בפדגוגיה כללית וידע פדגוגי ייחודי של הוראת תחום דעת מסוים. על בסיס ההגדרה של שולמן פיתחו מישרה וקוהלר (Mishra & Koehler, 2006) מודל המכונה "ידע תוכן פדגוגי-טכנולוגי" (TPACK: Technological Pedagogical Content Knowledge). מודל זה מתאר שבעה סוגי ידע הנדרשים מהמורה בעידן טכנולוגיות המידע: שלושה סוגי ידע - ידע תוכן, ידע פדגוגי וידע תוכן פדגוגי - זהים לאלה שהגדיר שולמן; וארבעה סוגי ידע נוספים: ידע טכנולוגי - ידיעת השימוש באמצעים טכנולוגיים; ידע תוכן טכנולוגי - ידיעת תרומתה של הטכנולוגיה להתפתחות תחום הדעת; ידע פדגוגי-טכנולוגי - ידיעת הדרכים לשילוב טכנולוגיה בהוראה; וידע תוכן פדגוגי-טכנולוגי - ידיעת הדרכים לשילוב טכנולוגיה בהוראת תחום דעת מסוים. המודל מדגיש שלא די רק בידע טכנולוגי, והמורה צריך להבין או לפתח פדגוגיה מתוקשבת ייחודית הרלוונטית לתחום ההוראה שלו. פיתוח ידע תוכן פדגוגי-טכנולוגי הוא אתגר כפול עבור המרצים: תחילה הם צריכים לרכוש ידע טכנולוגי, ולאחר מכן עליהם לפתח פדגוגיה המשלבת טכנולוגיה באופן מושכל בתחום הדעת שהם מלמדים. תהליך הפיתוח של חדשנות

פדגוגית-טכנולוגית מתקיים בשלבים. בשלבים הראשונים של התהליך על המרצים לאמץ חדשנות טכנולוגית בעבודתם.

### אימוץ חדשנות טכנולוגית

אימוץ חדשנות טכנולוגית אינו דבר פשוט עבור מורים. במחקרים רבים נמצאו קשיים וחסמים בנושא זה הנובעים מהתפיסות הפדגוגיות של מורים, מהעדר מיומנויות תקשוב ומחוסר בתמיכה טכנית, פדגוגית ומנהלית (גולדשטיין ואחרים, 2012; Surry, 2003; Rogers, 2003; Liu, 2011). לפי מודל CBAM (Concerns-Based Adoption Model) (Lewis, Yohn, & Vance, 2012) של הול והורד (Hall & Hord, 1987), אימוץ חדשנות טכנולוגית הוא תהליך מורכב הכולל שבעה שלבים: (א) אי-שימוש בחידושים טכנולוגיים; (ב) סקרנות באשר לחדשנות טכנולוגית; (ג) למידה של כלים טכנולוגיים חדשים; (ד) שימוש פשוט בחדשנות טכנולוגית (כמו למשל הצגת מצגת ממוחשבת או מתן תרגילים מתוקשבים); (ה) שימוש שגרתי בחדשנות טכנולוגית לחיזוק דרכי הוראה מסורתיות (כמו למשל העלאת חומרים ל"אתר מלווה קורס" או ניהול הגשת המשימות ומתן ציונים בסביבה ממוחשבת [מערכת לניהול למידה]); (ו) שיתוף פעולה עם עמיתים בפיתוח רעיונות לחידושים בהוראה (כמו למשל השתתפות בצוותי פיתוח מתוקשבים או בסדנאות לפיתוח חשיבה יצירתית); (ז) שימוש יצירתי וחדשני בטכנולוגיה בהוראה (כמו למשל שימוש במציאות רבודה, חקר, למידה מבוססת מקום, יצירה בעולמות וירטואליים). חמשת השלבים הראשונים במודל CBAM מתארים את תהליך האימוץ של חדשנות טכנולוגית, ורק בשני השלבים האחרונים של התהליך המורים מיישמים חדשנות פדגוגית-טכנולוגית. יש לציין כי לא כל המורים מאמצים בהכרח חדשנות פדגוגית-טכנולוגית.

קיימת שונות רבה בין אנשים באימוץ חדשנות. רוג'רס (Rogers, 2003) סיווג את האוכלוסייה לחמש קבוצות לפי המסוגלות לאמץ חדשנות: חלוצים (2.5%), מאמצים מקדימים (13.5%), הרוב המאמץ (34%), הרוב המאחר לאמץ (34%) ומשתהים (16%). החלוצים הם הראשונים לאמץ את החדשנות, והם אינם חוששים מסיכונים מקצועיים וחברתיים. לעומת זאת המשתהים מתנגדים לחדשנות וחוששים להסתכן, ולכן הם האחרונים לאמץ אותה (אם בכלל).

חלוצים ומאמצים מקדימים נלהבים לאמץ חדשנות טכנולוגית. הם מתאפיינים במוטיבציה פנימית לשינוי ובנכונות ליישם רעיונות חדשים ולחקור שיטות הוראה חדשות. לא נדרשים מאמצים רבים כדי לעודד מרצים כאלה לשלב תקשוב ודרכי שימוש חדשניות בטכנולוגיה בעבודתם. את האנשים המשתהים לרוב המאמץ מניעים שיקולים פרגמטיים: הם רוצים להיות בטוחים שהחדשנות מועילה, ורק אז מאמצים אותה. סיפורי הצלחה ועדויות על יתרונות מעשיים שאימוץ חדשנות מעניק, עשויים להגביר את המוטיבציה שלהם לעשות זאת. הרוב המאחר לאמץ כולל אנשים המפקפקים בתרומת השינוי, ולפיכך אינם נוטים לאמץ חדשנות. הם יאמצו חדשנות אחרי מרבית האנשים ובעקבות תחושתם כי "אין להם כבר ברירה" (אם למשל השימוש ב"אתר מלווה קורס" נכלל בעבודתם השגרתית של מרצים, מרצים המשתהים לקבוצה זו יחוו כי "אין להם ברירה אחרת" וינהגו באופן דומה). על מנת להניע מרצים כאלה

לאמץ חדשנות נדרשות אסטרטגיות מגוונות: הצעת תמריצים כספיים, מתן קידום אקדמי ומנהלי, יצירת הזדמנויות למידה (לרבות חיוב המרצים להשתתף בסדנאות ומתן תמריצים שיגבירו את המוטיבציה להשתתף בסדנאות), תמיכה טכנולוגית ופדגוגית, הפצת מידע על אודות שיטות עבודה מוצלחות של עמיתים. אנשים המשתייכים לקבוצת המשתתפים מתאפיינים בשמרנות רבה, בספקנות ובהתנגדות לשינויים וחדושים. גורמים אשר יכולים להשפיע על מרצים אלה הם לחץ של עמיתים לעבודה שכבר אימצו את החדשנות, קביעת נהלים המחייבים שימוש בטכנולוגיה (כמו למשל חיוב המרצים להזין את ציוני הסטודנטים למסד נתונים מרכזי) ולחץ של הסטודנטים.

עמדות חיוביות של מורים באשר לשילוב תקשוב בהוראה הן גורם משמעותי המעודד שילוב כזה בהוראתם (Bai & Ertmer, 2008). עמדות אלו נגזרות מתפיסת הטכנולוגיה כגורם המניע שינוי תרבותי-חברתי בעולם, מראיית התועלת שבטכנולוגיה למקצוע ההוראה, מקלות השימוש בטכנולוגיה לצורכי העבודה היום-יומית וממידת ההשקעה הנדרשת ללמידת הנושא (Jebeile & Reeve, 2003; Kale & Goh, 2014; Rogers, 2003). עמדות חיוביות באשר לשילוב תקשוב בהוראה הן תנאי חיוני לשילוב כזה, אך אינן תנאי מספיק. בהתבסס על תאוריית ההתנהגות המתוכננת (TPB: Theory of Planned Behavior) ציינו טאו וטאן (Teo & Tan, 2012) שכוונות המורים לשלב תקשוב בהוראה מושפעות מהנורמות הקיימות בסביבתם (אם למשל אלה שהמורה מכבד ומעריך את דעתם - מפקח, עמיתים, תלמידים - מאמינים כי שילוב התקשוב בהוראה חשוב), כמו גם מתחושת המסוגלות שלהם לבצע את הפעולה (כך למשל מרצים המיומנים בשימוש בתקשוב חשים מסוגלות עצמית גבוהה לשלבו בהוראתם).

גורמים המשפיעים על אימוץ חדשנות טכנולוגית במוסדות חינוך נוסף על הנטיות האישיות של חברי הסגל, אימוץ חדשנות טכנולוגית במוסדות חינוך מותנה גם בקיומם של תנאים המאפשרים זאת (Esterhuizen, Blignaut, & Ellis, 2013; Surry et al., 2012). סארי ואחרים (Surry et al., 2012) זיהו שבעה גורמים המשפיעים על אימוץ חדשנות טכנולוגית במוסדות חינוך (מודל Ripples): תקציבים, תשתיות (ציוד, תוכנות, גישה לרשת האינטרנט), מדיניות (חזון המוסד החינוכי, תכנית השינוי היזום, מנהיגות), אנשים (תפיסותיהם הפדגוגיות, עמדותיהם באשר לשילוב תקשוב בהוראה, המוטיבציה שלהם ללמוד מיומנויות חדשות, מיומנויות תקשוב), למידה (תפיסת חשיבותה של החדשנות הטכנולוגית בהשגת מטרות חינוכיות של המוסד; באיזו מידה הטכנולוגיות "משרתות" את תכנית הלימודים של הסטודנטים), הערכה (מעקב אחר התהליכי שינוי, זיהוי גורמים מקדמים ומעכבים) ותמיכה (טכנית, פדגוגית ומנהלית). מהסקירה שלעיל עולה כי שילוב תקשוב בהוראה במוסדות חינוך מושפע מהמאפיינים האישיים של חברי הסגל (עמדות כלליות, מיומנויות תקשוב, השלב שהם נמצאים בו בתהליך אימוץ החדשנות), כמו גם מקיומם של תנאים במוסד החינוכי המאפשרים לממש את כוונות המרצים לשלב תקשוב בהוראה (נורמות, תשתיות, תמיכה טכנית, פדגוגית ומנהלית). המסגרת המושגית של המחקר נשענת על ההנחה הזו.

## ההקשר המחקרי

תמונת המצב בנושא של שילוב תקשוב בהוראת חברי הסגל במכללות לחינוך בישראל נבדקה במחקר קודם של רשת עמיתי מחקר במכון מופ"ת<sup>1</sup> (גולדשטיין ואחרים, 2012). אותו המחקר נערך בשנים 2008-2010, והשתתפו בו חברי סגל מארבע מכללות מתקדמות בתחום התקשוב. ממצאי המחקר עסקו בארבעה רבדים: מדיניות משרד החינוך, תהליכי הטמעת התקשוב במכללה, שילוב תקשוב בהוראת חברי הסגל והכשרת הסטודנטים להוראה מתוקשבת. המחקר הצביע על "מגמת עצירה" בתחומים התקציביים והקוריקולריים של הטמעת התקשוב במכללות. כמו כן נמצא כי הכשרת הסטודנטים להוראה מתוקשבת לקתה בחסר: כשלושה רבעים מהסטודנטים סיימו את לימודיהם במכללה בלי להתנסות בהוראה מתוקשבת. אחת הסיבות לכך הייתה שמדריכים פדגוגיים רבים לא עסקו בהכשרה להוראה מתוקשבת. חברי הסגל גילו עמדות חיוביות בנוגע לשילוב תקשוב בהוראה, ורבים מהם שילבו תקשוב בהוראתם. עם זאת, מרביתם שילבו תקשוב באופן המחזק את דרכי ההוראה המסורתיות (כמו למשל הדגמה והמחשה או ניהול הגשת העבודות של הסטודנטים באמצעים דיגיטליים); רק חברי סגל מעטים שילבו תקשוב בהוראתם בדרכים המקדמות את מיומנויות המאה ה-21 (חקר, פתרון בעיות מורכבות, יצירה אישית וקבוצתית, למידה שיתופית). לפי ממצאי המחקר, המכללות סיפקו למרצים ולסטודנטים את התנאים הבסיסיים הנחוצים לשילוב תקשוב בהוראה (תמיכה טכנית ופדגוגית, נגישות למחשבים ולאינטרנט), אך לא העניקו למרצים תמיכה מנהלית מספקת (עידוד באמצעות תמריצים ותגמולים). מרצים רבים דיווחו כי הקושי העיקרי עבורם היה הצורך להשקיע זמן רב בשילוב תקשוב בהוראה בלי לקבל תמיכה הולמת.

בשנת 2010 הופעלה התכנית הלאומית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21, ובעקבותיה החלה להיות מיושמת "התכנית להתאמת המכללות לחינוך במאה ה-21". תכנית זו התמקדה בהכשרת הסטודנטים לפתח חדשנות פדגוגית, כמו גם בשיפור יכולתם להוביל צוותי מורים בבית הספר לשלב ביעילות תקשוב בהוראה ובעבודה (רימון, 2012). יישום התכנית מחייב שיפור מהותי בתשתיות ובציוד הטכנולוגי של המכללות, פיתוח מקצועי של סגל ההוראה במכללות ושינויים בתכנית הלימודים של הסטודנטים. תהליך היישום היה הדרגתי וארך שלוש שנים - בכל שנה הצטרפו לתכנית הלאומית שליש מהמכללות לחינוך (משרד החינוך קבע באילו מהמכללות יחל יישום התכנית בשנה הראשונה, באילו מהן בשנה השנייה ובאילו מהן בשנה השלישית). קבלת מענקי התכנית חייבה הגשת תכניות יישום מכללתיות. בשנה הראשונה ליישום התכנית הלאומית (תשע"ג) השתתפו תשע מכללות לחינוך ב"פעימה הראשונה" של התכנית; מכללות אלו היו המתקדמות ביותר באותה העת בתחום של הטמעת התקשוב. שמונה מתשע המכללות הללו השתתפו במחקר השני של רשת עמיתי מחקר במכון מופ"ת.

1 החוקרים השתייכו לכמה מכללות ועבדו יחדיו במסגרת פעילותם ברשות המחקר במכון מופ"ת.

## מתודולוגיה

המחקר הנוכחי מתמקד בהערכת השינויים אשר חלו בשילוב תקשוב בהוראה בארבע מכללות בתקופה שבין 2008 (השנה שנאספו בה הנתונים למחקר הקודם. ממצאי המחקר הזה מופיעים אצל גולדשטיין ואחרים, 2012) ל-2013 (שנת היישום הראשונה של התכנית הלאומית במכללות לחינוך).

### שאלות המחקר

1. כיצד השתנו עמדות ומיומנויות של חברי הסגל בהקשר של שילוב תקשוב בהוראה?
2. אילו שינויים חלו בהיקף ובדרכי השילוב של תקשוב בהוראה ובהכשרה להוראה מתוקשבת בקרב חברי הסגל?
3. כיצד השתנתה התפלגות המרצים לפי שלבי האימוץ של חדשנות טכנולוגית לצורכי הוראה?
4. אילו שינויים חלו בעדויות המרצים על קיומם במכללה של התנאים הנחוצים להוראה מתוקשבת?
5. מה הם הגורמים המנבאים את שילוב התקשוב בהוראת קורסים?

### שיטת המחקר

המחקר נערך בגישה הכמותית. מסד הנתונים הרחב בגישה זו מאפשר לקבל תמונת מצב של הנושא הנחקר, כמו גם להסיק מסקנות באשר לקשרי הגומלין בין גורמים ולהכליל אותן.

### המשתתפים

במחקר הנוכחי השתתפו חברי סגל מארבע מכללות לחינוך - שלוש מכללות במרכז הארץ ומכללה אחת בדרומה. יש לציין שמכללות אלו נחשבות למתקדמות יותר בתחום התקשוב מאשר מכללות אחרות, ולפיכך הן אינן מייצגות את הגיוון בין המכללות ברמת התקשוב ובמאפיינים אחרים (כמו למשל מספר הסטודנטים הלומדים בהן). על מנת לבטא את הגיוון הקיים בין חברי הסגל בארבע המכללות שהשתתפו במחקר, נשלח שאלון המחקר לכל חברי הסגל בהן. 267 מרצים מילאו את השאלון בשנת 2008 ו-322 מרצים מילאו אותו בשנת 2013 (כחמישית מכלל המרצים בשלוש מכללות גדולות וכשליש מכלל המרצים במכללה קטנה יותר).

בשני סבבי איסוף הנתונים כ-80% מהמשתתפים היו נשים וכ-20% היו גברים. כשני שלישים מהמרצים שהשתתפו במחקר עבדו במכללה במשך למעלה מחמש שנים, והיקף עבודתם במכללה של כ-80% מהמרצים היה גדול משליש משרה. 95% מהמרצים שהשתתפו במחקר לימדו באחת או יותר מארבע תכניות הכשרה עיקריות: חינוך לגיל הרך (30%), חינוך לבית ספר יסודי (40%), חינוך לבית ספר על-יסודי (37%) וחינוך מיוחד (26%). שאר המשתתפים במחקר (5%) לימדו בתכניות לתואר שני בלבד או בהשתלמויות. ניתוח שהתבסס על מבחן "חי בריבוע"



( $\chi^2$ ) לבדיקת התפלגות המדגם לפי ההשתייכות לתכנית הכשרה, הצביע על הבדלים מובהקים בין שני הסבבים של איסוף הנתונים רק בתכנית ההכשרה לחינוך מיוחד: בסבב הראשון של איסוף הנתונים (ב-2008) 36% מהמשתתפים היו מרצים בתכנית לחינוך מיוחד, ואילו בסבב השני (ב-2013) רק 17% מהמשתתפים היו מרצים בתכנית זו. אולם מחצית מהמרצים האלה לימדו גם בתכניות הכשרה אחרות, ולכן ההבדל הזה לא השפיע מהותית על התפלגות המדגם לפי תכניות הכשרה בשני הסבבים של איסוף הנתונים. בשנת 2008 עסקו בהדרכה פדגוגית 32.7% מהמשתתפים, ואילו בשנת 2013 עסקו בכך 41% מהמשתתפים. אשר למידת ההיענות של מרצים לבקשה מהם למלא את השאלון, הרי דומה כי אפשר לשער ששיעור ההיענות של מרצים הבקיאיים בתקשוב היה גבוה משיעור ההיענות של מרצים הבקיאיים פחות בתחום זה. כפי שצוין לעיל, המכללות אשר השתתפו במחקר אינן מייצגות את כלל המכללות לחינוך, אלא את המכללות שנחשבו למתקדמות בהטמעת תקשוב. ממצאי המחקר מייצגים אפוא מרצים שאוריינותם בתקשוב גבוהה משל כלל המרצים במכללות לחינוך. כיוון שהמשיבים מילאו את השאלון בעילום שם, לא התאפשר לזהות הבדלים בין הסבבים אשר נבעו משינויים טבעיים בהרכב של אוכלוסיית המרצים (פרישה לגמלאות של מרצים, הצטרפות של מרצים חדשים בעלי "פרופיל" אחר וכן הלאה).

#### כלי המחקר

שאלון המחקר מבוסס על השאלון שפותח במחקר הקודם ונשען על אותה מסגרת תאורטית (גולדשטיין ואחרים, 2012). לפי מסגרת תאורטית זו, שילוב תקשוב בהוראה של מרצים ובהדרכה פדגוגית מושפע ממאפיינים אישיים של המרצים (עמדות כלליות באשר לשילוב תקשוב בהוראה, מיומנויות תקשוב, השלב שהמרצים נמצאים בו בתהליך האימוץ של חדשנות טכנולוגית) ומגורמים סביבתיים הקיימים במכללה (תשתיות וציוד, תמיכה טכנית, פדגוגית ומנהלית בשילוב תקשוב בהוראה, קבלת עידוד ותמיכה מראשי יחידות ומהנהלת המכללה). הגרסה המקורית של השאלון כללה 24 שאלות: שמונה שאלות עסקו בנתוני הרקע של המשיבים; 13 שאלות בחנו היבטים של שילוב התקשוב בהוראה ובהדרכה פדגוגית (משימות מתוקשבות בקורסים, המקור ליוזמות של המרצים לפתח "אתר מלווה קורס" ולהשתמש בו, דיווחי המרצים על השלב שהם נמצאים בו באימוץ החדשנות הטכנולוגית, קשיי המרצים בשילוב תקשוב בהוראתם), של מיומנויות השימוש בתקשוב ושל עמדות המרצים באשר לשילוב תקשוב בהוראה; שאלה אחת בדקה את קיומם של תנאים במכללה אשר נחוצים לשילוב תקשוב בהוראה (זמינות של מחשבים למרצים ולסטודנטים, מתן תמיכה טכנית, קיום סדנאות, תמיכה פדגוגית, עידוד של ראשי יחידות ושל ההנהלה, מתן תמריצים); שתי שאלות פתוחות נועדו לאסוף נתונים על אודות השפעת שילוב התקשוב בהוראה על דפוסי ההוראה וההערכה של המרצים. את תקפות התוכן של השאלות בדקו מומחים בתחום של שילוב תקשוב במכללות לחינוך (חמישה ראשי תחום תקשוב במכללות ושישה חוקרים). בהירות ודיוק הניסוח נבדקו באמצעות חלוקת השאלון ל-15 מרצים מהמכללות שהשתתפו במחקר. מהימנות השאלות שכללו כמה

היגדים נבדקה באמצעות מדידת העקיבות הפנימית (אלפא של קרונברך). התוקף המתכנס של השאלון נבדק באמצעות ניתוח גורמים בשאלות המכילות כמה היגדים וחישוב מתאמים בין ממוצעי ההיגדים הנכללים בגורמים אלה, וזאת תוך כדי השוואתם לערכי הטעינות של ההיגדים בכל גורם. בדיקות אלו הראו שהשאלון אשר שימש לאיסוף הנתונים בסבב הראשון תקף ומהימן. בסבב השני נערכו בשאלון שינויים קלים. במקום שאלה סגורה על אודות קשיי המרצים נוספו שתי שאלות פתוחות בנושא זה (ציון גורמים המקדמים את שילוב התקשוב בהוראה וגורמים המעכבים אותה); השינוי הזה נבע מהרצון לאתר מגוון גדול יותר של סיבות הגורמות לקשיי המרצים. כמו כן לא נכללה בסבב השני שאלה על אודות השתתפות המרצים בכנסים וירטואליים ובסדנאות, כיוון שבסבב הראשון נמצא כי רק מרצים מעטים (מאלה שהשתתפו במחקר) השתתפו בפעילויות אלו. נוסף על כך בסבב השני לא נכללו שתי שאלות פתוחות על אודות שינויים בדרכי הוראה והערכה בעקבות שילוב התקשוב, ובמקומן נוספה שאלה פתוחה אשר ביקשה מהמרצים לתאר את תפיסתם בנוגע להצלחת שילוב התקשוב בהוראה.

#### הליך המחקר

השאלון שמילאו המרצים היה מקוון או לחלופין מודפס. על מנת שמרצים רבים ימלאו את השאלון, חברי רשת המחקר ביקשו מראשי המכללות ומראשי יחידות המחקר בהן לתמוך באיסוף הנתונים. כל המכללות שהשתתפו במחקר נענו בחיוב לבקשת החוקרים וסייעו בהפצת השאלון: שאלונים מקוונים חולקו לכל חברי הסגל בדואר אלקטרוני, שאלונים מודפסים חולקו למרצים בימי היערכות ובישיבות של המרצים. במחקר הראשון איסוף הנתונים נערך בפברואר-אפריל 2008<sup>2</sup>, ואילו במחקר השני הוא נערך בפברואר-מאי 2013.

#### ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים כלל בחינה של מהימנות השאלון ותקפותו; מבחני השוואה לבדיקת ייצוגיות המדגם לפי נתוני רקע של המרצים בשני הסבבים של איסוף הנתונים (מבחן "חי בריבוע"); השוואה בין ממוצעי המשתנים בשני הסבבים של איסוף הנתונים (מבחן t-test); מבחני השוואה בין קבוצות של מרצים (ניתוח שונות [ANOVA] חד-כיווני); ורגרסה לינארית לזיהוי הגורמים אשר מנבאים את שילוב התקשוב בהוראה בקרב מרצים.

#### ממצאים

הממצאים מתוארים להלן בהתאם לשאלות המחקר. בראשית התיאור נסקרים גורמים אישיים, מאפייני שילוב התקשוב בהוראה והבדלים בין המרצים שנמצאו בין שני הסבבים של איסוף הנתונים. לאחר מכן מתוארים הבדלים בגורמים הסביבתיים שנמצאו בין המכללות בשני הסבבים. לבסוף מוצגות תוצאות הבדיקה של הגורמים המנבאים את שילוב התקשוב בהוראה.

2 ממצאי המחקר הראשון פורסמו בשנת 2012 (גולדשטיין ואחרים, 2012).

### עמדות המרצים באשר לשילוב תקשוב בהוראה

עמדות המרצים נמדדו באמצעות חוות דעתם על שלושה היגדים אשר הביעו הסתייגות משילוב תקשוב בהוראה ("שימוש בתקשוב יכול לגרום ניכור בין המורה לבין הסטודנט"; "שימוש בתקשוב לא תואם את תפיסתי לגבי תפקיד המורה"; ו"התקשוב לא מתאים לתחומי ההוראה שלי"). מידת ההסכמה להיגדים התבססה על סולם ליקרט בן שש דרגות: 1 - לא מסכים כלל, 2 - לא מסכים, 3 - נוטה לא להסכים, 4 - נוטה להסכים, 5 - מסכים, 6 - מסכים בהחלט. העקיבות הפנימית של ההיגדים הייתה גבוהה (אלפא של קרוונך: 0.85), ולכן הוגדר משתנה חדש ("עמדת התנגדות") שערכיו מבטאים את ממוצעי חוות הדעת על ההיגדים. הממוצע הקבוצתי של משתנה זה בסבב הראשון נע בין "נוטה להסכים" ל"מסכים" ( $M=4.6, SD=1.3$ ), ואילו בסבב השני הוא ירד ל"נוטה לא להסכים" ( $M=3.0, SD=0.9$ ). השוואה בין שני הממוצעים הקבוצתיים האלה במבחן t-test העידה על הבדל מובהק ( $t=-17.7, p<0.001$ ) וגדול ( $d_{Cohen}=-1.5$ ), כלומר מידת ההתנגדות של המרצים לשילוב תקשוב בהוראה ירדה במידה ניכרת בסבב השני של איסוף הנתונים.

### מיומנויות המרצים בשימוש בתקשוב לצרכים אישיים או מקצועיים

המרצים התבקשו לתאר את מידת השימוש שלהם בשישה כלים מתוקשבים. התיאור התבסס על סולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - לא משתמש כלל, 2 - במידה מעטה, 3 - במידה בינונית, 4 - במידה רבה, 5 - במידה רבה מאוד). מידת השימוש בכלים מתוקשבים והשינויים שחלו בין שני הסבבים של איסוף הנתונים מוצגים בטבלה 1 (שבעמוד הבא). מהטבלה עולה כי מרצים משתמשים במעבד תמלילים במידה רבה מאוד; לא נמצא שינוי בשימוש בכלי זה בין שני הסבבים. במקום השני במדד הפופולריות נמצא השימוש במצגות PowerPoint. במדד זה נמצאה עלייה מובהקת עם השנים (גודל האפקט בינוני): אם בסבב הראשון המרצים השתמשו במצגות במידה בינונית עד רבה, הרי בסבב השני השימוש בהן היה במידה רבה. גם מידת השימוש בגיליון אלקטרוני עלתה עם הזמן (בסבב השני המרצים השתמשו בכלי זה במידה בינונית), אך גודל האפקט היה חלש. גודל האפקט של הכתיבה בוויקי וניהול יומני רשת (בלוגים) היה בינוני, אך מידת השימוש בהם לא הייתה גבוהה - בסבב השני נמצא כי המרצים השתמשו בכלים אלה במידה מעטה. מרצים השתמשו במידה מעטה בהדמיות, במשחקים או בלומדות מחשב; לא נמצא הבדל מובהק בשימוש בכלים אלה בין שני הסבבים של איסוף הנתונים.

טבלה 1: ממוצעים, סטיות תקן ותוצאות השוואה ביניהם באמצעות מבחן t-test

Effect size Cohen's d**	Sig. (2-tailed)	df	t	סטיות תקן	ממוצע	סבב	היגד: אני משתמש בכלים המתוקשבים הבאים לצרכים אישיים ומקצועיים*
0.06	0.339	590	0.96	0.70	4.72	2008	מעבד תמלילים (למשל Word)
				0.76	4.78	2013	
0.43	0.000	505.6	7.40	1.44	3.47	2008	מצגת PowerPoint
				1.15	4.26	2013	
0.19	0.002	587	3.17	1.41	2.60	2008	גיליון אלקטרוני (למשל Excel)
				1.38	2.97	2013	
0.40	0.000	582	6.76	0.95	1.45	2008	כתיבה בוויקי (Wiki)
				1.25	2.08	2013	
0.41	0.000	533.6	6.73	0.78	1.29	2008	ניהול בלוג
				1.33	1.92	2013	
0.07	0.219	576	1.23	1.37	2.22	2008	הדמיות, משחקים או לומדות מחשב
				1.36	2.36	2013	

\* מספר הכלים המתוקשבים שנבדקו (בשני סבבי איסוף הנתונים) היה גדול יותר, אך ששת הכלים הללו היו משותפים לשני השאלונים. בסבב הראשון השאלון כלל היגדים שעניינם שימוש בדוא"ל וברשת האינטרנט, והתוצאות הצביעו על שימוש גבוה מאוד בכלים אלה. הוחלט לא להכליל אותם בשאלון השני, כיוון שהם אינם מדד למיומנות תקשוב. לעומת זאת בשאלון הראשון לא נכללו כלים שהשימוש בהם הפך נפוץ בשנים האחרונות (רשתות חברתיות, כלים שיתופיים של גוגל).

\*\* מדד זה להערכת גודל האפקט הוא היחס בין ההבדל בממוצעים לבין סטיית התקן. לפי כהן (Cohen, 1992),  $d < 0.2$  מעיד על אפקט (הבדל) חלש;  $0.2 < d < 0.5$  מעיד על אפקט בינוני;  $0.5 < d < 0.8$  מעיד על אפקט חזק; ו- $d > 0.8$  מעיד על אפקט חזק מאוד.

על מנת לבחון את השימוש הכללי בכלים מתוקשבים הוגדר משתנה חדש, "מיומנויות תקשוב", שערכיו מבטאים את ממוצעי ההערכות של המרצים הנוגעות לששת ההיגדים שלעיל (אלפא של קרונבך: 0.75). השוואה בין הממוצעים וסטיות התקן של משתנה זה בשני הסבבים של איסוף הנתונים מראה הבדל מובהק ( $t(581) = -6.5, p < 0.001$ ) בין מיומנויות התקשוב של המרצים בסבב הראשון ( $M_1 = 2.7, SD_1 = 0.8$ ) לבין מיומנויות התקשוב שלהם בסבב השני ( $M_2 = 3.1, SD_2 = 0.7$ ). מיומנויות התקשוב של המרצים השתפרו אפוא באופן מובהק בסבב השני של איסוף הנתונים (גודל האפקט היה  $d_{Cohen} = 0.5$ ).

שינויים בהיקף ובדרכי השילוב של תקשוב בהוראה ובהכשרה להוראה מתוקשבת בקרב חברי הסגל

על מנת לבדוק את ההיקף ואת דרכי השילוב של תקשוב בהוראה התבקשו המרצים לציין את מידת השימוש שלהם ב"אתר מלווה קורס", כמו גם את המשימות המתוקשבות שהם משלבים בקורסים ובהדרכה פדגוגית. ניהול יעיל של "אתר מלווה קורס" משקף את מידת האוריינות של המרצה בשילוב תקשוב בהוראה. בין שני הסבבים של איסוף הנתונים חל שינוי מהותי בשיעור המרצים אשר שילבו אתר בהוראת קורסים: בסבב הראשון רק 30% מהמרצים עשו זאת, ואילו בסבב השני עלה שיעורם ל-85%.

א. שילוב משימות מתוקשבות בהוראה

למרצים הוצגה רשימה שכללה 15 סוגי משימות מתוקשבות. רוב המשימות הללו נועדו לשתי מטרות עיקריות: (א) הצגת חומרי הוראה וניהול למידה; (ב) למידה בסביבות מקוונות. שיעורי המרצים אשר שילבו משימות מתוקשבות בקורס אחד לפחות מוצגים בטבלה 2.

טבלה 2: שילוב משימות מתוקשבות בקורסים

שיעור המשלבים		ציין אם לפחות באחד הקורסים שלימדת הסטודנטים שלך	מטרות השימוש במשימות
2013	2008		
87.7%	60.2%	הציגו תוצרים באמצעים דיגיטליים (מצגות, קטעי וידאו שערך הסטודנט)	הצגת חומרי הוראה וניהול למידה
83.2%	33.5%	השתמשו במערכות לניהול למידה (Moodle, HighLearn, מופת-נט)	הצגת חומרי הוראה וניהול למידה
41.5%	9.4%	ניהול תיק עבודות באינטרנט או באתר מלווה קורס (פורטפוליו דיגיטלי)	הצגת חומרי הוראה וניהול למידה
82.9%	26.0%	למדו באמצעות פעילויות חקר	הצגת חומרי הוראה וניהול למידה
50.7%	35.7%	השתתפו בדיון מקוון	הצגת חומרי הוראה וניהול למידה
41.9%	35.1%	השתמשו בהדמיות, אפליקציות או משחקים מקוונים	הצגת חומרי הוראה וניהול למידה
41.3%	21.6%	ניתחו אירועים/מקרים בעזרת כלי תקשוב	הצגת חומרי הוראה וניהול למידה
31.1%	15.2%	פתרו בעיות אותנטיות בעזרת תקשוב (PBL: Problem Based Learning)	הצגת חומרי הוראה וניהול למידה
27.8%	16.4%	השתתפו במפגשים סינכרוניים מרחוק (עם מומחים, מרצים או סטודנטים)	הצגת חומרי הוראה וניהול למידה
19.8%	5.8%	חיברו ערכים או ערכו מושגים ופעילויות בוויקי (Wiki)	הצגת חומרי הוראה וניהול למידה
19.5%	6.9%	בנו או ניהלו אתר אישי (בלוג או מיקרו-בלוגינג)	הצגת חומרי הוראה וניהול למידה

מטבלה 2 עולה כי קיימת שונות רבה במידת השימוש בסוגים למיניהם של משימות מתוקשבות, אך בכל המשימות שיעור השימוש עלה בתקופה שבין שני הסבבים של איסוף הנתונים. העלייה הניכרת ביותר הייתה בלמידה באמצעות פעילויות חקר ובשימוש במערכות לניהול למידה. עלייה משמעותית הייתה גם בשימוש בתיק עבודות ובהצגת תוצרים באמצעים דיגיטליים, ועלייה מתונה יותר הייתה בשאר המשימות. המשימות הנפוצות ביותר בסבב השני של איסוף הנתונים היו אלו אשר נועדו להציג את תוצרי הסטודנטים באמצעים דיגיטליים, שימוש במערכת לניהול למידה ולמידה באמצעות פעילויות חקר: כ-85% מהמרצים שילבו את המשימות הללו בקורסים שהורו. המשימות הנדירות ביותר היו אלו שעניינן כתיבה ויצירה בסביבת ויקי וניהול בלוגים: רק כחמישית מהמרצים שילבו אותן בקורסים אשר הורו. כשליש מהמרצים ציינו כי שילבו בקורסים למידה מבוססת פתרון בעיות (PBL).

מהימנותם של כל ההיגדים בשאלה הייתה גבוהה (אלפא של קרונברך: 0.81), ולכן הוגדר משתנה חדש ("גיוון המשימות") המבטא את השילוב הכללי של משימות מתוקשבות בקורסים. ערכי המשתנה הזה רציפים ונעים בין 1 ל-2: הערך 1 מייצג מצב של אי-שילוב בקורסים של אף משימה המופיעה ברשימה, ואילו הערך 2 מייצג מצב של שילוב כל המשימות שברשימה. השוואה במבחן t בין הערך הממוצע של המשתנה בסבב הראשון ( $M_1=1.23, SD_1=0.23$ ) לבין ערכו הממוצע בסבב השני ( $M_2=1.47, SD_2=0.24$ ) מצביעה על הבדל מובהק ומשמעותי ( $d_{Cohen}=1.0, t(589)=-12.2, p<0.001$ ): הערך הממוצע של המשתנה בשנת 2013 גדול בסטיית תקן אחת מערכו בשנת 2008. שינוי כזה נחשב לאפקט בעל עוצמה גבוהה מאוד. עם זאת, הממוצע הנמוך של המשתנה בשנת 2013 (1.47) מצביע על כך שמרצים משלבים בהוראתם (בקורס אחד לפחות שהם מלמדים) רק כמחצית מהמשימות המתוקשבות שברשימה.

ב. שילוב משימות מתוקשבות בהכשרת הסטודנטים להוראה מתוקשבת על מנת להעריך את מידת המעורבות של מרצים בהכשרת הסטודנטים להוראה מתוקשבת, הם התבקשו לציין את המידה שבה הם משלבים בקורסים משימות שעניינן תכנון והוראה של שיעורים מתוקשבים בבתי ספר. שיעורי המרצים המקצועיים והמדריכים הפדגוגיים המשלבים משימות כאלו בקורסים מוצגים בטבלה 3.

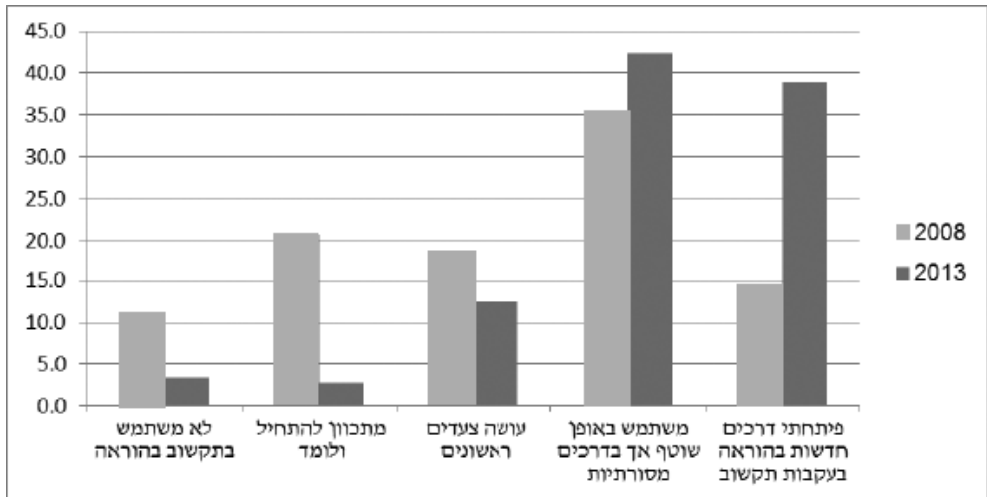
טבלה 3: שיעור המרצים המשלבים משימות מתוקשבות בהכשרה להוראה מתוקשבת

שיעור המרצים המשלבים מתוך המדריכים הפדגוגיים		שיעור המרצים המשלבים מתוך המקצועיים		ציון אם לפחות באחד הקורסים שלימדת הסטודנטים שלך
2013	2008	2013	2008	
62.8%	48.9%	39.7%	24.9%	תכננו שיעורים מתוקשבים לתלמידי בית ספר
61.7%	38.6%	30.1%	17.1%	הורו שיעורים מתוקשבים לתלמידי בית ספר

מהטבלה עולה כי הן מדריכים פדגוגיים והן מרצים מקצועיים משלבים משימות מתוקשבות בהכשרה להוראה מתוקשבת. שיעור המדריכים הפדגוגיים המשלבים משימות מתוקשבות גבוה משיעור המרצים המקצועיים אשר עושים זאת. שיעור המרצים והמדריכים הפדגוגיים אשר שילבו משימות מתוקשבות בהכשרה להוראה מתוקשבת עלה בכ-13% בתקופה שחלפה מ-2008 ל-2013. עם זאת, יש לציין כי גם ב-2013 כ-40% מהמדריכים הפדגוגיים לא שילבו משימות מתוקשבות בהכשרת הסטודנטים להוראה מתוקשבת.

מהימנותם של שני ההיגדים בשאלה הייתה גבוהה (אלפא של קרונבך: 0.87), ולכן הוגדר משתנה חדש ("משימות") שערכו הוא הממוצע בין הערכים של שני ההיגדים. השוואה בין הממוצעים וסטיות התקן של המשתנה בסבב הראשון ( $M_1=1.23, SD_1=0.23$ ) לבין הממוצעים וסטיות התקן שלו בסבב השני ( $M_2=1.47, SD_2=0.24$ ) מצביעה על הבדל מובהק בעל אפקט בינוני יותר של מרצים שילבו בקורסים משימות שנועדו להכשיר סטודנטים להוראה מתוקשבת.

התפלגות המרצים לפי שלב הימצאותם בתהליך האימוץ של חדשנות טכנולוגית לצורכי הוראה המרצים נשאלו באיזה שלב של אימוץ חדשנות טכנולוגית (לפי מודל CBAM) הם נמצאים. משתנה זה ("שלב CBAM") כולל חמישה שלבים של התקדמות באימוץ חדשנות. התפלגות המרצים לפי שלבי האימוץ בשני הסבבים של איסוף הנתונים מוצגת בתרשים 1.



תרשים 1: התפלגות המרצים לפי שלבי האימוץ של חדשנות טכנולוגית

מתרשים 1 שלעיל עולה כי בתקופה שבין שני הסבבים של איסוף הנתונים חל שינוי בהתפלגות המרצים לפי שלבי האימוץ של חדשנות טכנולוגית: אם בשנת 2008 כמחצית מהמשתתפים דיווחו כי הם נמצאים באחד משלושת השלבים הראשונים, הרי בשנת 2013 פחות מ-20% מהמשתתפים דיווחו כי הם נמצאים בשלבים אלה. בהתאם לכך שיעור המרצים שדיווחו כי הם נמצאים בשני השלבים המתקדמים של אימוץ חדשנות טכנולוגית עלה בתקופה זו ב-30%. יש לציין כי הדיווח על אודות הימצאות בשלב של שימוש בתקשוב בדרכים מסורתיות היה הנפוץ ביותר. השוואה בין הממוצע וסטיית התקן של "שלב האימוץ" בסבב הראשון ( $M_1=3.22$ ,  $SD_1=1.24$ ) לבין הממוצע וסטיית התקן שלו בסבב השני ( $M_2=4.11$ ,  $SD_2=0.96$ ) מצביעה על הבדל מובהק שהאפקט שלו גדול ( $d_{Cohen}=0.8$ ,  $t(477.2)=-9.3$ ,  $p<0.001$ ). משמעות הממצא הזה היא שבשנת 2013 מרבית המרצים נמצאו בשלב מתקדם יותר של אימוץ חדשנות טכנולוגית (לפי סולם CBAM) מאשר בשנת 2008.

תוצאות ההשוואה בין ממוצעי המשתנים (בשני הסבבים של איסוף הנתונים) אשר מתארים את שילוב התקשוב בהוראה, כמו גם מאפיינים אישיים של המרצים, מוצגות להלן בטבלה 4.

טבלה 4: השוואה בין הממוצעים של משתני המחקר בשני סבבי איסוף הנתונים

Effect size Cohen's d	Sig. (2-tailed)	df	t	טווח הערכים	מספר היגדים*	סטיית תקן	ממוצע	מספר המשיבים	שנה	משתנה
1.0	0.000	589	-12.19	1-2	11	0.23	1.23	269	2008	גיוון
						0.24	1.47	322	2013	המשימות
0.4	0.000	576.8	-4.92	1-2	2	0.41	1.28	269	2008	משימות
						0.48	1.46	310	2013	הכשרה
0.8	0.000	477.2	-9.32	1-5	1	1.24	3.22	256	2008	שלב האימוץ (CBAM)
						0.96	4.11	295	2013	
-1.5	0.000	475.8	-17.68	1-6	3	1.28	4.62	269	2008	עמדות
						0.92	2.98	323	2013	התנגדות
0.5	0.000	591	-6.47	1-5	6	0.77	2.67	269	2008	מיומנויות
						0.69	3.06	324	2013	תקשוב

\* פרט לשלב האימוץ (CBAM) כל המשתנים הם ממוצע התשובות לכמה היגדים, ולפיכך מהווים משתנים רציפים.



בחינת השינויים בעדויות המרצים על קיומם של התנאים הנחוצים להוראה מתוקשבת המרצים התבקשו להעריך אם במכללתם קיימים התנאים הנחוצים להצלחת שילוב התקשוב בהוראה: תשתיות וציוד (שלושה היגדים - זמינות מחשב לעבודה שוטפת, זמינות כיתות מחשב למרצה וזמינות מחשבים לסטודנטים), זמינות של תמיכה טכנית (היגד אחד), תמיכה פדגוגית (שני היגדים - קיום סדנאות ותמיכה פדגוגית), תמיכה טכנית ותמיכה מנהלית (קבלת עידוד מראש היחידה שהמרצה משתייך אליה, קבלת תגמול, שיתוף פעולה עם מרצים עמיתים). להערכת התנאים הוצעו למשיבים חמש אפשרויות בחירה - אפשרות אחת המבטאת חוסר ידע של המשיב אם התנאי מתקיים או לא, וארבע אפשרויות נוספות המתבססות על סולם ליקרט בן ארבע דרגות: 1 - [התנאי] לא קיים כלל, 2 - קיים במידה מעטה, 3 - קיים במידה בינונית, 4 - קיים במידה רבה. על מנת לבחון הבדלים בהערכת התנאים במכללות בין שני הסבבים של איסוף הנתונים, נערך מבחן t למדגמים בלתי-תלויים.

טבלה 5: תוצאות מבחן t לבדיקת מובהקות ההבדלים בתנאים במכללות בין שני סבבי איסוף הנתונים

תנאי	שנה	מספר המשיבים	ממוצע	סטיית תקן	t	df	Sig. (2-tailed)	d Cohen
זמינות מחשב לעבודה שוטפת שלי	2008	255	3.31	0.91	2.10	570	0.037	0.17
	2013	317	3.46	0.85				
זמינות של כיתת מחשבים כשאני רוצה ללמד בשילוב מחשב	2008	208	3.06	0.97	1.66	486	לא מובהק	0.15
	2013	280	3.21	0.94				
זמינות מחשבים לסטודנטים	2008	194	3.15	0.79	0.13	436.8	לא מובהק	-0.01
	2013	259	3.14	0.88				
מתן תמיכה טכנית למרצים	2008	226	3.31	0.72	6.78	424.7	0.000	0.59
	2013	317	3.71	0.59				
הצעת סדנאות למרצים לשיפור מיומנויות השימוש במחשב	2008	231	3.19	0.79	7.98	419.1	0.000	0.69
	2013	314	3.69	0.62				
מתן תמיכה פדגוגית למרצים בשילוב תקשוב בהוראה	2008	183	3.03	0.84	5.38	476	0.000	0.51
	2013	295	3.45	0.82				

תנאי	שנה	מספר המשיבים	ממוצע	סטיית תקן	t	df	Sig. (2-tailed)	d Cohen
שיתוף פעולה והפריה הדדית בין מרצים בנושאי הוראה מתוקשבת	2008	162	2.54	0.99	1.47	436	לא מובהק	0.15
	2013	276	2.69	1.00				
עידוד ותמיכה של ראש החוג או המסלול בשילוב תקשוב בהוראה	2008	195	2.91	0.98	3.53	468	0.000	0.33
	2013	275	3.23	0.97				
מתן תגמול למרצים המשלבים תקשוב בקורסים (קידום בדרגה, קידום בתפקיד, תגמול כספי)	2008	101	1.52	0.94	1.43	179.2	לא מובהק	-0.18
	2013	172	1.37	0.78				

מהטבלה עולה כי בסבב השני של איסוף הנתונים העריכו המרצים שהתנאים "מתן תמיכה טכנית למרצים" ו"הצעת סדנאות למרצים לשיפור מיומנויות השימוש במחשב" מתקיימים במכללות במידה רבה (בקירוב). במשתנים אלה נמצא כי האפקט של השינוי בין הסבבים היה חזק. שני תנאים אחרים, "מתן תמיכה פדגוגית למרצים" ו"זמינות מחשב לעבודה שוטפת שלי", הוערכו בסבב השני ככאלה המתקיימים במכללות במידה בינונית עד רבה. השינויים במשתנים אלה בין שני הסבבים של איסוף הנתונים היו מובהקים (במשתנה "תמיכה פדגוגית" האפקט של השינוי היה חזק, ואילו במשתנה "זמינות מחשב" האפקט היה חלש). שלושה תנאים הוערכו ככאלה המתקיימים במכללות במידה בינונית: עידוד ותמיכה של ראש החוג בשילוב תקשוב בהוראה (האפקט של השינוי היה בינוני), זמינות כיתת המחשבים כשהמרצה רוצה לשלב תקשוב בהוראה (האפקט של השינוי היה חלש) וזמינות המחשבים במכללה לסטודנטים (השינוי לעומת הסבב הראשון לא היה מובהק). המשתנה "שיתוף פעולה והפריה הדדית בין מרצים בנושאי הוראה מתוקשבת" הוערך ככזה המתקיים במידה מעטה עד בינונית (האפקט של השינוי בו היה חלש). עוד עולה מהטבלה כי למרצים לא ניתן כמעט תגמול עבור הוראה מתוקשבת (במשתנה הזה אין הבדל בין שני הסבבים). אפשר לסכם אפוא את תמונת המצב בנושא התנאים להוראה מתוקשבת הקיימים במכללות כך: תשתיות וציוד קיימים במידה בינונית, תמיכה טכנית ופדגוגית במרצים קיימת במידה בינונית-טובה, ותמיכה מנהלית במרצים אינה קיימת כמעט. שתי שאלות פתוחות נועדו לאסוף נתונים על אודות הגורמים המקדמים והגורמים המעכבים שילוב תקשוב בהוראה. מניתוח התשובות לשאלות אלו עולה שהגורם המשמעותי ביותר בנושא זה הוא הזמן הרב והעבודה אשר נדרשים לשילוב תקשוב בהוראה - 42% מהמשיבים ציינו את הגורם הזה. כרבע מהמשיבים דיווחו כי הגורם המשמעותי הוא הצורך בידע ובתמיכה פדגוגית.

המשיבים ציינו כי יעילותן של סדנאות המיועדות לקבוצות הטרוגניות של מרצים היא מועטה, והדגישו את הצורך ללמוד בקבוצות קטנות של עמיתים העוסקים בהוראת תחום דעת משותף. גורמים מעכבים נוספים הם מחסור בתמיכה טכנית (15% מהמשיבים ציינו זאת), מדיניות המכללה (8%), העדר תגמול למרצים (6%) וחוסר מיומנות של הסטודנטים בתקשוב (6%). בשאלה נוספת התבקשו המרצים לתאר את ההשקפות של התקשוב בתרבות המכללתית בהתבסס על סולם בן עשר דרגות: "1 - לא משתקף כלל", "10 - משתקף במידה רבה מאוד". ממוצע התשובות היה 4.95 (סטיית תקן: 2.45), כלומר המרצים מעריכים כי נושא התקשוב משתקף בתרבות המכללתית במידה בינונית.

#### הגורמים המנבאים את שילוב התקשוב בהוראת קורסים

שילוב משימות מתוקשבות בקורסים הוא אחד המאפיינים המרכזיים של עשייה פדגוגית-טכנולוגית של חברי הסגל, ולכן חשוב להבין את הגורמים אשר מנבאים את קיומו של המאפיין הזה. על מנת לבחון את הגורמים המנבאים נערכה רגרסיה לינארית מרובה. המשתנה התלוי ברגסיה היה "גיוון משימות מתוקשבות", והוא מדד את השימוש בקורסים בסוגים למיניהם של משימות מתוקשבות. המשתנים הבלתי-תלויים היו "מיומנויות תקשוב", "עמדות התנגדות" והתנאים במכללה (תשעה מדדים המבטאים את התשתיות במכללה ותמיכה טכנית, פדגוגית ומנהלית במרצים). רגרסיה לינארית נערכה על כלל המדגם, כמו גם על תתי-המדגמים שכללו את המרצים בכל אחד משני הסבבים של איסוף הנתונים. בניתוח הרגרסיה נמצא כי המודל מובהק סטטיסטית ( $F(13,149)=9.20$ , Sig.<0.001) ומסביר 39.7% מהשונות של המשתנה "גיוון משימות מתוקשבות". מקדמי הגורמים המנבאים ברגרסיה הלינארית מוצגים בטבלה 6 (שבעמוד הבא). מהטבלה עולה כי המנבא הבולט ביותר של "גיוון משימות מתוקשבות" הוא המשתנה "מיומנויות תקשוב". מקדם הרגרסיה המתוקנן בטה ( $\beta$ ) של המשתנה הזה הוא 0.58; המשמעות היא שאם ערך המשתנה "מיומנות תקשוב" יעלה ביחידה אחת, אזי הערך הממוצע של "גיוון המשימות המתוקשבות" יעלה בחצי יחידה. הגורם המובהק השני במעלה אשר משפיע על גיוון משימות מתוקשבות הוא "תמיכה פדגוגית" (מקדם הרגרסיה המתוקנן שלו הוא 0.18). הגורם השלישי במעלה הוא "עמדות התנגדות" (מקדם הרגרסיה המתוקנן שלו הוא -0.13; המשמעות של סימן המינוס היא שככל שההתנגדות גבוהה יותר, שילוב התקשוב בהוראה נמוך יותר). השפעתם של כל שאר המשתנים לא הייתה מובהקת.

טבלה 6: מקדמי הגורמים המנבאים של המשתנה "גיוון משימות מתוקשבות"

Sig.	t	מקדמים מתוקננים	שגיאות	מקדמים לא מתוקננים	משתנה
		$\beta$	Std. Error	B	
0.000	7.54		0.11	0.84	קבוע
0.000	7.69	0.58	0.02	0.18	מיומנויות תקשוב
0.002	3.18	0.18	0.02	0.06	תמיכה פדגוגית
0.017	2.41	-0.13	0.01	-0.02	עמדות התנגדות
0.075	-1.79	-0.13	0.02	-0.04	זמינות מחשב לעבודה שוטפת
0.756	0.31	0.03	0.02	0.01	זמינות כיתת מחשבים
0.737	0.34	0.03	0.02	0.01	זמינות מחשבים לסטודנטים
0.339	0.96	0.09	0.03	0.03	הצעת סדנאות לשיפור מיומנויות תקשוב
0.263	1.12	0.10	0.02	0.02	קיום שיתוף פעולה בין מרצים
0.687	-0.40	-0.03	0.02	-0.01	עידוד ראש החוג או המסלול
0.775	-0.29	-0.02	0.02	-0.01	תגמול להוראה מתוקשבת

## דיון

ככלל, ממצאי המחקר מעידים על עלייה ניכרת בהיקף שילוב תקשוב בהוראה (בעיקר בדרכים אשר מחזקות הוראה מסורתית) ובהכשרה להוראה, על עמדות חיוביות יותר של המרצים באשר לשילוב תקשוב בהוראה ועל שיפור בחלק מסוגי התנאים הנחוצים להוראה מתוקשבת במכללות. אולם שיפור זה טרם הביא לחדשנות פדגוגית, ולכן האתגר הבא של המכללות לחינוך הוא לפתח את יכולתם של חברי הסגל לשלב תקשוב בהוראה ובהדרכה פדגוגית בדרכים חדשניות. סעיף זה דן בתובנות העולות מהממצאים ובהשלכותיהם העתידיות של ממצאים אלה.

### אוריינות הוראה מתוקשבת

את ההעדפה של מרצים לשלב בקורסים משימות מתוקשבות אשר תומכות בהוראה מסורתית אפשר לתלות ביעילותן של משימות אלו בהוראה המיועדת לקבוצות גדולות של סטודנטים (כמו למשל המחשה בשיעורים פרונטליים באמצעות סרטונים ומצגות) ובקלות הלמידה הנדרשת כדי לפתח מיומנות בכלי או בסביבה מתוקשבים (כמו למשל הכנת מצגות). מערכות ניהול למידה מספקות מענה לכמה צרכים (ארגון ואחסון של חומרי לימוד, ניהול לוח הזמנים והגשת

המשימות, קיום תקשורת בין המרצה למשתתפים בקורס), ולפיכך מייעלות את תהליך ההוראה. העלייה המשמעותית בין 2008 ל-2013 במספר המרצים המשלבים בהוראתם שימוש ב"אתר מלווה קורס", נובעת במידה רבה מהטמעת המערכת לניהול למידה Moodle במכללות לחינוך. מערכת זו נוחה לשימוש, וקל למדי ללמוד אותה. יש לציין שברוב המכללות לחינוך עבור כל קורס "נפתח אוטומטית" אתר מלווה בסביבת Moodle. תהליך זה החל ב-2008 והושלם לפני עריכת המחקר ב-2013: במחקר שנערך ב-2008 מרצים רבים התנגדו עדיין לשילוב התקשוב בהוראה (Shonfeld, Zelkowitz, & Goldstein, 2010), וכיום דומה שהמכשול הזה נעלם.

מידת הפופולריות של סביבות וכלים מתוקשבים משקפת את מועד כניסתם לשוק. קבוצות דיון (פורומים) מקוונות החלו להופיע בסוף שנות התשעים של המאה הקודמת, והן היוו סביבה שאפשרה לראשונה תקשורת אלקטרונית "קבוצתית" זמינה בין סטודנטים. את המודל של למידת חקר מבוססת תקשוב (חקרשת, WebQuest) פיתח כבר לפני כשני עשורים ברני דודג' (Dodge), מרצה באוניברסיטת המדינה של סן-דייגו (SDSU) (Abbit & Ophus, 2008), אולם חלף זמן רב עד שפעילויות למידה כאלו צוינו בתלקיטי המרצים. לפני כעשור הופיע דור חדש של יישומי אינטרנט (Web 2.0). יישומים אלה מאפשרים לגולשים להעלות תכנים לרשת האינטרנט "באופן עצמאי" ולקיים תקשורת ביניהם בדרכים מגוונות, אך כיום המרצים לא נעזרים בהם עדיין בהיקף נרחב בהוראה. אם לא יהיה מאמץ לקדם חדשנות פדגוגית-טכנולוגית במכללות, יש להניח כי יחלוף זמן ממושך עד שרוב המרצים יגלו את הפוטנציאל החינוכי של סביבות אלו וילמדו לשלב אותן בהוראה. יש לציין שסביבות חדשניות (כמו למשל עולמות וירטואליים) מצריכות משאבי חומרה ותוכנה משוכללים, ובדרך כלל אלה אינם זמינים במכללות. דומה אפוא כי נכונה טענתם של הדוגלים בתאוריה של הפצת חדשנות (Rogers, 2003): אנשי חינוך מאמצים כלים חדשניים, סביבות חדשניות ודרכי הוראה חדשניות, אם אלה מועילים לעשייה היום-יומית שלהם (Gibson, Harris, & Colaric, 2008). יעילות זו תלויה במידת ההתאמה למסגרות למידה ולדרכי הוראה קיימות (הרצאות לקבוצות גדולות של לומדים), בקלות הלמידה ובמורכבות הטכנולוגית הכרוכה בשימוש בכלים החדשניים.

לפי מודל CBAM (Hall & Hord, 1987), אימוץ החדשנות הטכנולוגית הוא תהליך מתמשך. לא כולם מגיעים לשלבים המתקדמים של אימוץ חדשנות פדגוגית-טכנולוגית ושילוב יצירתית המחדש את דרכי ההוראה. על בסיס התאוריה של הפצת חדשנות (Rogers, 2003) חילקו מיודוסר, נחמיאס, טובין ופורקוש (2006) את תהליך האימוץ של חדשנות פדגוגית-טכנולוגית במוסדות חינוך לשלושה שלבים. לטענתם, השלב הראשון הוא התאמה (assimilation): המוסד החינוכי משלב תקשוב כדי לייעל את העבודה השגרתית בו (כמו למשל הטמעת מערכות ממוחשבות לניהול ארגוני). בשלב הזה מורים משתמשים בתקשוב כדי לנהל את תהליך ההוראה-למידה, וזאת ללא שינוי מהותי בגישה הפדגוגית (עיסוק בחדשנות טכנולוגית בלבד). בשלב הזה אין אפוא שינוי מהותי גם בנושאים ארגוניים, כמו למשל תכניות לימודים ונהלים מוסדיים (חלוקה לקורסים דיסציפלינריים, מרחבי למידה, מועדי השיעורים ומשכם,

חופשות לפני בחינות). בשלב השני, שלב המעבר (transition), נערכים שינויים מוסדיים שמטרתם הטמעה רחבה של חדשנות טכנולוגית. כך למשל בשלב הזה המוסד החינוכי מקים מערכי תמיכה טכנית ופדגוגית (כמו למשל מרכז תקשוב) ועורך שינויים מסוימים בתכנית הלימודים (כמו למשל הוספת קורסים ייעודיים לפיתוח מיומנויות תקשוב או קורסים בלמידה מרחוק). השלב השלישי הוא התמרה (transformation); בשלב הזה נערכים שינויים מהותיים בחזון ובמטרות החינוכיות של המוסד החינוכי. שינויים אלה מעצבים מחדש את תפקידי המורה והתלמיד בתהליך הלימוד, מחדשים את תכנית הלימודים ואת דרכי ההוראה ומשנים נהלים הנהוגים במוסד החינוכי (כמו למשל קיום קורסים בין-תחומיים, הקצאה "גמישה" של זמן ומרחב ללמידה אישית וקבוצתית וכן הלאה). בשלב הזה מושגת חדשנות פדגוגית-טכנולוגית. לנוכח הסיווג הזה של מיודוסר ואחרים (שם) דומה כי הנטייה של מרבית חברי הסגל לשלב תקשוב בדרכים המחזקות את ההוראה המסורתית, מעידה על הימצאותן של המכללות לחינוך בשלב המעבר. ממצא זה אינו ייחודי למכללות לחינוך שהשתתפו במחקר הנוכחי; ממצאים דומים עלו במחקרים אשר חקרו דפוסי שימוש בתקשוב במוסדות להכשרת מורים בישראל (שרירא, שינפלד וזלקוביץ, 2014) ובחול (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur, & Sendurur, 2012; Fu, 2013). יש לציין כי שלב המעבר מהווה "אזור נוחות" עבור מרצים, כיוון שהם נהנים בו (לאחר למידת סביבות דוגמת Moodle) מהיעילות של ניהול הלמידה. בכניסה לשלב ההתמרה המרצים עוברים ל"אזור הסיכון הגבוה", סיכון הנובע מהתנסות בהוראה חדשנית. אצל רוב המרצים המעבר הזה לא יתרחש אוטומטית, ועל המוסד החינוכי יהיה לנקוט פעולות מכוונות ולהקים מערך תמיכה משוכלל במרצים.

המחקר הנוכחי מצביע על שלושה גורמים עיקריים אשר מנבאים את מידת השילוב של משימות מתוקשבות בקורסים. שניים מהגורמים האלה הם מאפיינים אישיים של המרצים (מיומנויות שימוש בתקשוב ועמדות בנושא תקשוב), ואילו הגורם השלישי הוא התנאים במכללה. הגורם המנבא הבולט הוא מיומנויות השימוש של המרצים בתקשוב, ולשני הגורמים האחרים השפעה פחותה. גורמים אלה זוהו גם בכמה מחקרים (Buabeng-Andoh, 2012). לפי התאוריה של פעולות מתוכננות (TPB: Theory of Planned Behavior) (Teo & Tan, 2012), מיומנויות תקשוב הן חלק מתחושת המסוגלות העצמית של מרצים אשר מאפשרת להם להסתכן בהתנסות בתחום חדש עבורם. גם לעמדות המרצים באשר לתרומת התקשוב להוראה, כמו גם לניהול תקשורת אישית עם תלמידים, יש תפקיד בהחלטתם אם לנקוט פעולות מתוכננות לשילוב תקשוב בהוראתם. חשוב אפוא להקים במכללות מערך תמיכה אשר יקדם את מיומנויות השימוש בתקשוב של חברי הסגל ויספק להם תמיכה פדגוגית.

מהמחקר הנוכחי עולה ממצא חשוב בהקשר של מדריכים פדגוגיים במכללות לחינוך. אף שבין 2008 ל-2013 חלה עלייה בשיעור המדריכים הפדגוגיים אשר דורשים מהסטודנטים ללמוד שיעורים מתוקשבים בבתי ספר, כ-40% מהם אינם עוסקים כלל בהכשרת הסטודנטים להוראה מתוקשבת. מהנתון הזה עולה שהתנסות בהוראה מתוקשבת אינה "רכיב חובה" בתכנית

ההכשרה של הסטודנטים. להתנסות המעשית יש משקל רב בפיתוח מיומנויות הוראה של סטודנטים, ולכן חשוב לדרוש מהם להתנסות בהוראה מתוקשבת. לשם כך יש לפתח מיומנויות של הוראה מתוקשבת בקרב מדריכים פדגוגיים שאינם משלבים תקשוב בהוראה ובהדרכה. אחד הדגמים (מודלים) המוצלחים להשגת מטרה זו הוא מיסוד שיתוף הפעולה בין מדריכים פדגוגיים למרצים לתקשוב. דגם זה נבחן במחקרים בישראל ובעולם (גולדשטיין ואחרים, 2009; Hoffmann, 2015; Foulger, Buss, Wetzel, & Lindsey, 2015), וממצאי המחקרים האלה מעידים על תרומתו של שיתוף הפעולה לפיתוח ידע תוכן פדגוגי-טכנולוגי של מדריכים פדגוגיים. אחד התנאים הנדרשים למיסוד מסגרת לשיתוף פעולה כזה הוא יצירת מנגנונים של מתן תגמול וקידום אקדמי למדריכים פדגוגיים המשלבים תקשוב בהוראה ובהדרכה.

המונח "דרכים חדשניות לשילוב תקשוב בהוראה" מצריך הבהרה. לפני שני עשורים למרבית המרצים לא היו מיומנויות בסיסיות של שימוש בתקשוב, ונדרשו מאמצים רבים כדי ללמוד להשתמש ביישומי "אופיס", בדואר אלקטרוני וברשת האינטרנט. באותה העת שימוש בכלים אלה נחשב לדרכי הוראה חדשניות. כיום השימוש בכלים אלה הוא חלק משגרת העבודה של מרצים ושל סטודנטים, והעדר מיומנות תקשוב כבר איננו חסם המונע שילוב תקשוב בהוראה. מממצאי המחקר עולה שהאתגר העומד בפני התכניות להכשרת מורים הוא ליישם פדגוגיה אשר מקדמת למידה משמעותית, וזאת באמצעות פיתוח מיומנויות למידה חשובות: חשיבה ביקורתית, חקר, פתרון בעיות מורכבות, למידה שיתופית, יזמות, יצירת ידע. אתגר זה עומד לא רק בפני מערכת החינוך בישראל, אלא גם בפני מערכות חינוך במדינות אחרות. בהתאם לכך יזם האיחוד האירופי את הפרויקט *Up-scaling Creative Classrooms in Europe (SCALE CCR)*, פרויקט שנועד להבין את ההשפעה המערכתית של חדשנות בלמידה מתוקשבת ולהמליץ על דרכים לפיתוחה של חדשנות כזו (Brečko, Kampilis, & Punie, 2014). על סמך מידע שסיפקו בעלי תפקידים מרכזיים, קובעי מדיניות וחוקרים מ-22 מדינות אשר השתתפו בפרויקט, גובשו המלצות בשבעה תחומים: תוכן ותכנית לימודים (קוריקולום), הערכה, פיתוח מקצועי של חברי סגל, מחקר, ארגון, קישוריות, תשתיות. לפי ההמלצות, על התוכן ועל תכנית הלימודים להיות "פתוחים וגמישים" כדי לאפשר שיטות הוראה ולמידה חדשניות המבוססות על תקשוב. כיוון שמורים הם סוכני שינוי עיקריים, המדיניות צריכה להתמקד בפיתוח מקצועי של מורים ובמציאת אסטרטגיות לעודד אותם לשתף את עמיתיהם בשיטות העבודה החדשניות. האסטרטגיה המומלצת להשגת מטרה זו היא לעודד תהליך של "יזמות מלמטה", כלומר לגרום לכך שצוותים בין-תחומיים קטנים יפתחו תכניות לימודים חדשניות. להערכת הלמידה יש תפקיד מכריע בהבנת הערך המוסף של חידושים פדגוגיים ביישום רעיונות חדשניים בהוראה. כלים מתוקשבים מאפשרים לעקוב אחר התקדמות הלומדים ולתעד את תרומתם של השותפים בלמידה, ובדרך זו הם מקדמים את מיסודן של הערכה מעצבת, הערכת עמיתים והערכה עצמית של לומדים. כל יוזמה יכולה להצליח, אך גם להיכשל; מומלץ אפוא לערוך מחקר הערכה שיאפשר לזהות יתרונות וחולשות של היוזמות,

הזדמנויות ואתגרים, ויסייע ליצור בסיס ידע בנושא של קידום חדשנות. מההמלצות עולה כי קישוריות (connectedness) היא אסטרטגיה משמעותית בהפצה של חדשנות פדגוגית ושל שיטות טכנולוגיות וארגוניות בין מורים, מכשירי מורים ואנשי חינוך בכל הרמות. דוגמה לכך היא הנכונות של רשתות בתי ספר, כמו גם של רשתות מקצועיות של מורים, לאפשר לחבריהן לקיים תקשורת עם עמיתים כדי לפתח את הידע המקצועי ולשתף אחרים בידע זה. אף שההמלצות עוסקות בקידום חידושים פדגוגיים מתוקשבים במדינות אירופה, הן מתאימות גם לתכניות להכשרת מורים במכללות לחינוך בישראל.

התנאים הנחוצים במכללות לחינוך כדי לקדם שילוב תקשוב בהוראתם של חברי הסגל

לפי מודל Ripples שהוזכר לעיל (Sutry et al., 2012), גורמים רבים משפיעים על שילוב תקשוב בהוראה של מרצים. גורמים חשובים בהקשר הזה הם תשתיות (ציוד, משאבי תוכנה, גישה לרשת האינטרנט) ותמיכה במרצים - טכנית, פדגוגית ומנהלית. יש לציין שבין שני הסבבים של איסוף הנתונים חל שיפור של ממש בחלק מהתנאים: קיום סדנאות למרצים שמטרתן שיפור מיומנויות השימוש במחשב, מתן תמיכה פדגוגית ומתן תמיכה טכנית. בתנאים אחרים השיפור היה זניח או לא מובהק.

ממצא מפתיע הוא שמתוך הגורמים המצוינים במודל Ripples, רק לתמיכה פדגוגית במרצים הייתה תרומה מובהקת לשילוב משימות מתוקשבות בקורסים. לעומת זאת תרומתן של תשתיות, תמיכה טכנית ותמיכה מנהלית לשילוב משימות מתוקשבות בקורסים לא הייתה מובהקת, וזאת בניגוד להנחות של מודל Ripples ולמצאי מחקרים אחרים (Buabeng-Andoh, 2012). אפשר לנסות להציע הסברים להעדר המובהקות של תרומת משתנים אלה. כך למשל בשני הסבבים של איסוף הנתונים זמינות התשתיות והתמיכה הטכנית במרצים היו גבוהות למדי. כפי שצוין לעיל, המכללות שהשתתפו במחקר נחשבות למתקדמות בתחום התקשוב; לפיכך אפשר להניח כי במכללות אלו התשתיות והתמיכה הטכנית במרצים אינן מהוות חסם בפני שילוב התקשוב בהוראה. לעומת זאת התמיכה המנהלית במרצים הייתה נמוכה - הן התמיכה במרצים אשר הרבו לשלב משימות מתוקשבות בהוראה, הן התמיכה במרצים אשר מיעטו בשילוב כזה. לפיכך לא התאפשר לעמוד על תפקידה של התמיכה המנהלית בסוגיה הנדונה, ולא נמצאה תרומה מובהקת של גורם זה לשילוב תקשוב בהוראה.

מהתשובות לשאלות הפתוחות עולה שמרצים רבים ציינו כי עליהם להשקיע זמן רב בשילוב התקשוב בהוראה, ולפיכך הם רואים חשיבות רבה בקבלת תגמול להשקעתם וביצירת מנגנונים אשר יעודדו שילוב תקשוב בהוראה. מרצים רבים טענו שהשקעת זמן רב בהוראה מתוקשבת מהווה את הקושי העיקרי עבורם. ממצאים דומים התקבלו גם במחקר על אודות רכזי התקשוב במכללות (Asaf, Shonfeld, & Forkosh-Baruch, 2015). התמורה למרצים שהשקיעו בלימוד טכנולוגיות התקשוב היא אפסית, ולכן אינה מגבירה את המוטיבציה לשלב תקשוב



בהוראה. עוד עולה מהממצאים כי מרצים מעדיפים למידה שיתופית בקבוצות של עמיתים אשר מלמדים את אותו תחום הדעת; הם מעריכים פחות השתלמויות רבות-משתתפים, כיוון שאלו לא תמיד מספקות מענה לצורכיהם.

ממצאים אלה חשובים להמשך קידום התהליך. שילוב תקשוב בהוראה מחייב את המרצים להשקיע זמן ומאמץ לא מעטים, ולכן חשוב למצוא מנגנונים יעילים של תמיכה מנהלית (מתן תמריצים ותגמולים למיניהם, קידום אקדמי) אשר יגבירו את המוטיבציה של מרצים לשלב תקשוב בהוראתם.

### סיכום

אף שמרצים רבים דיווחו כי הם משלבים משימות מתוקשבות בהוראה, רבים מהם עשו זאת בדרכים המחזקות את ההוראה המסורתית. רק מרצים מעטים פיתחו דרכים חדשניות של שילוב תקשוב בהוראה. האתגר העומד בפני המכללות לחינוך הוא לקדם חדשנות פדגוגית-טכנולוגית אשר תתבסס על הגישה הפדגוגית המתמקדת בצורכי הלומד. לשם כך יש צורך בקהילות למידה של מרצים ומדריכים פדגוגיים העוסקים בתחומי הוראה ספציפיים, בהנחיה של עמיתים מומחים, בתיעוד, מחקר והפצה של התנסויות חדשניות, בהקצאת משאבים וזמן למטרה זו וכן הלאה.

ממצאי המחקר המוצגים במאמר זה מתמקדים בנייתו השינוי במשך חמש שנים בתמונת המצב של שילוב תקשוב בהוראה בקרב חברי סגל במכללות לחינוך. כפי שצוין לעיל, הסבב השני של איסוף הנתונים היה בשנה הראשונה ליישום התכנית הלאומית להתאמת המכללות לחינוך במאה ה-21. איסוף הנתונים יימשך, ולקראת סיום תהליך היישום במכללות אלו יתאפשר להעריך את השינויים שחלו בעקבות התכנית. ממצאי המחקר יכולים לסייע לאישים המובילים במכללות, כמו גם למשרד החינוך, לקדם חדשנות פדגוגית-טכנולוגית בקרב חברי הסגל ולפתח ידע ארגוני באשר לתהליכי שינוי מערכתיים במכללות לחינוך.

### מגבלות המחקר

בארבע המכללות לחינוך שנחקרו, תהליך הטמעת התקשוב מתקדם יותר מאשר בשאר המכללות לחינוך בארץ. כמו כן יש להניח כי מידת המוכנות למלא את השאלון בקרב מרצים השואפים לשלב תקשוב בהוראה גבוהה יותר מאשר בקרב מרצים שאינם שואפים לכך. לפיכך הממצאים שתוארו במאמר אינם מייצגים את מערכת הכשרת המורים בארץ, אלא רק את המכללות המתקדמות בתחום התקשוב. הנתונים נאספו בשנה הראשונה ליישום התכנית הלאומית להתאמת המכללות לחינוך למאה ה-21, וייתכן שתמונת המצב תהיה אחרת בסיומו של תהליך היישום.

## מקורות

- ברנדס, ע' (עורכת) (2012). *פדגוגיה בעידן המידע: דיווח מיום עיון*. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- גולדשטיין, א', ולדמן, נ', טסלר, ב', שינפלד, מ', פורקוש-ברוך, א', זלקוביץ, ז', מור, נ', היילוייל, א', קוזמינסקי, ל' וזידאן, ו' (2012). הכשרת פרחי הוראה להוראה מתקשבת ושילוב טכנולוגיות מידע במכללות לחינוך: תמונת המצב בשנת הלימודים תשס"ט. *דפים*, 54, 20-67.
- גולדשטיין, א', לוטן, צ', בר-טל, ס', רוטקופ-הרמתי, ש', שרייבר, ב', זלקוביץ, צ', בלאו, ח', הררי, ע', שוויצקי, צ' והולצמן בנשלום, י' (2009). שילוב תקשוב בעבודת המדריך הפדגוגי: נייר עמדה. *ירחון מכון מופ"ת*, 39, 4-9.
- מגן נגר, נ', רותם, א', ענבל שמיר, ת' ודיין, ר' (2014). השפעת תכנית התקשוב הלאומית על השינויים בעבודת המורים. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, נ' גרי, י' קלמן, ו' זילבר-ורוד וי' יאיר (עורכים), *ספר הכנס התשיעי לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ"ייס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי* (עמ' 104-111). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- מידוסר, ד', נחמיאס, ר', טובין, ד' ופורקוש, א' (2006). *חדשנות פדגוגית משולבת טכנולוגיות מידע ותקשורת*. תל-אביב: רמות.
- משכית, ד' (2010). החדרת שינויים בדרכי ההוראה: מורים מתבוננים בתהליך. *עיון ומחקר בהכשרת מורים*, 12, 31-62.
- רימון, ע' (2012). התכנית הלאומית "התאמת מערכת החינוך למאה ה-21": נייר עמדה. *דפים*, 54, 284-292.
- שרירא, ש', שינפלד, מ' וזלקוביץ, צ' (2014). *בין פדגוגיה לטכנולוגיה: זמינות פדגוגית של סביבות הוראה מקוונות*. דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Abbitt, J., & Ophus, J. (2008). What we know about the impacts of WebQuests: A review of research. *AACE Journal*, 16(4), 441-456.
- Asaf, M., Shonfeld, M., & Forkosh-Baruch, A. (2015). Challenges in ICT implementation in teacher education colleges as viewed by the ICT coordinator. In S. Carliner, C. Fulford, & N. Ostashewski (Eds.), *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2015* (pp. 1581-1586). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Bai, H., & Ertmer, P. (2008). Teacher educators' beliefs and technology uses as predictors of preservice teachers' beliefs and technology attitudes. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(1), 93-112.
- Bishop, J. (2009). *Partnership for 21<sup>st</sup> century skills (P21)*. Retrieved from <https://www.ims.gov/assets/1/AssetManager/Bishop%20Pre-Con%202.pdf>
- Brečko, B. N., Kamylyis, P., & Punie, Y. (2014). *Mainstreaming ICT-enabled innovation in education and training in Europe: Policy actions for sustainability, scalability and impact at system level*. Seville, Spain: European Commission, Joint Research Centre, Institute of Prospective Technological Studies.

- Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 8(1), 136-155.
- Cohen, D. K., & Ball, D. L. (2007). Educational innovation and the problem of scale. In B. Schneider & S-K. McDonald (Eds.), *Scale-up in education: Ideas in principle* (Vol. 1, pp. 19-36). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435.
- Esterhuizen, H. D., Blignaut, S., & Ellis, S. (2013). Looking out and looking in: Exploring a case of faculty perceptions during e-learning staff development. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 59-80.
- Fisher, T. (2006). Educational transformation: Is it, like 'beauty', in the eye of the beholder, or will we know it when we see it? *Education and Information Technologies*, 11(3-4), 293-303.
- Foulger, T. S., Buss, R. R., Wetzel, K., & Lindsey, L. (2015). Instructors' growth in TPACK: Teaching technology-infused methods courses to preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31(4), 134-147.
- Fu, J. S. (2013). ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 9(1), 112-125.
- Gibson, S. G., Harris, M. L., & Colaric, S. M. (2008). Technology acceptance in an academic context: Faculty acceptance of online education. *Journal of Education for Business*, 83(6), 355-359.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany, NY: SUNY Press.
- Hoffmann, M. (2015). Mentoring with teachers and teacher educators on TPACK integration. In D. Rutledge & D. Slykhuis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2015* (pp. 3210-3215). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Howland, J. L., Jonassen, D., & Marra, R. (2012). Goal of technology integrations: Meaningful learning. In J. L. Howland, D. Jonassen, & R. Marra (Eds.), *Meaningful learning with technology* (4<sup>th</sup> ed., pp. 1-19). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Jebeile, S., & Reeve, R. (2003). The diffusion of e-learning innovations in an Australian secondary college: Strategies and tactics for educational leaders. *The Innovation Journal*, 8(4), 1-21.
- Kale, U., & Goh, D. (2014). Teaching style, ICT experience and teachers' attitudes toward teaching with Web 2.0. *Education and Information Technologies*, 19(1), 41-60.
- Kozma, R. B. (Ed.). (2011). *Transforming education: The power of ICT policies*. Paris: UNESCO.
- Liu, S-H. (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration. *Computers & Education*, 56(4), 1012-1022.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Nachmias, R., Mioduser, D., & Forkosh-Baruch, A. (2008). Innovative pedagogical practices using technology: The curriculum perspective. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 163-179). New York: Springer.
- Ponticell, J. A. (2003). Enhancers and inhibitors of teacher risk taking: A case study. *Peabody Journal of Education*, 78(3), 5-24.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5<sup>th</sup> ed.). New York: Free Press.
- Shonfeld, M., Zerkovitz, Z., & Goldstein, O. (2010). ICT coordinators: The educators behind the scenes. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (pp. 2386-2389). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Surry, D., Lewis, J., Yohn, A., & Vance, B. (2012). Exploration of attitudes of small college presidents toward technology integration issues. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2012* (pp. 3094-3101). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Teo, T., & Tan, L. (2012). The theory of planned behavior (TPB) and pre-service teachers' technology acceptance: A validation study using structural equation modeling. *Journal of Technology and Teacher Education*, 20(1), 89-104.



## תפיסות של מורי מורים את הקורס הסמינריוני: בין גישה חינוכית-פדגוגית לגישה אקדמית

רויטל היימן, עירית השכל-שחם, אסתר כהן-סייג, חנה קורלנד

### תקציר

המאמר עוסק בתפיסות של מורי מורים את תפקידי הקורס הסמינריוני והעבודה הסמינריונית בהכשרה להוראה. מוצגות בו כמה תפיסות ומתוארות דרכים אשר מאפשרות לבטא את התפיסות האלה בבניית הקורס הסמינריוני. אפיון התפיסות מתבסס על ניתוח של 26 ראיונות חצי מובנים שנערכו עם מורי מורים. הממצאים המוצגים במאמר מתבססים על מחקר שנערך בשנים תשע"ד ותשע"ה בשש מכללות להכשרת מורים. הממצאים מצביעים על שש תפיסות מרכזיות של מורי המורים. קיימת זיקה חזקה בין התפיסות האלה למסורות המקובלות בהוראת כתיבה אקדמית ולגישות בנושא הכשרת מורים. מהממצאים עולה כי במקרים רבים מורי המורים מחזיקים ביותר מתפיסה אחת, ודומה שקיים הבדל בין מורי מורים המנחים קורסים סמינריוניים בתחומי דעת לבין אלו המנחים קורסים סמינריוניים בתחום החינוך.

**מילות מפתח:** כתיבה אקדמית, קורס סמינריוני, תפיסות של מורי מורים.

### מבוא

בעשורים האחרונים מערכת ההשכלה הגבוהה בארץ ובעולם פונה לקהל יעד רחב ולאוכלוסיות מגוונות. בעקבות זאת על המרצים באקדמיה להתמודד עם אתגרים חדשים, שכן עליהם להנגיש את ההשכלה הגבוהה לציבור הרחב, לרבות את הכתיבה האקדמית. על המרצים ללמד כתיבה "באופן מפורש" וללוות את הסטודנטים בכל שלב בתהליך (Paltridge, 2004).

הקורס הסמינריוני שונה מקורסים אחרים בדרכי ההוראה, באופי המטלות הנדרשות מהלומדים ובאחריות המוטלת על הלומדים לנהל את עבודת החקר (אפרתי ולידור, 2006; גל, 2010). הוא כולל שלושה צירים מרכזיים: העמקה בסוגיה אחת בתחום הדעת, התנסות ראשונית של הסטודנטים בעריכת מחקר וכתיבת עבודה בהתאם למסורת הכתיבה האקדמית. בשל מורכבות המשימה הזו במסודות אקדמיים רבים מכינים את הסטודנטים לכתיבת העבודה הסמינריונית באמצעות קורסי מבוא בכתיבה, פרו-סמינריונים וכתיבת עבודות עיוניות המחייבות "מיזוג טקסטים". נוסף על כך בכל המכללות האקדמיות בישראל על הסטודנטים להשתתף בשני קורסים סמסטריאליים בשיטות מחקר, וזאת על מנת לפתח חשיבה מחקרית ולהכיר שיטות מחקר איכותניות וכמותיות.

התוצר הנדרש בסיום הקורס הסמינריוני הוא עבודת מחקר. העבודה הסמינריונית<sup>1</sup> נועדה להרחיב את השכלתם של הלומדים, לשכלל את כישוריהם בכתיבת טיעונים והוכחות בתחום הדעת, ובדרך זו להניח את היסודות להצטרפותם בעתיד לקהילה האקדמית (Coffin et al., 2003; Delyser, 2003; Wolsey, Lapp, & Fisher, 2012; Yagelski, 2009). הקורסים הסמינריוניים במוסדות האקדמיים למיניהם לובשים צורות מגוונות, ומרצים מתחומי דעת שונים מדגישים מטרות הוראה שונות בלימוד העבודה הסמינריונית (Zhu, 2004). יתרה מזאת, באותו מוסד אקדמי ובאותו תחום דעת ייתכנו הבדלים בהבניית הקורס הסמינריוני ובדרישות מהלומדים. הבדלים אלה נובעים מהבדלים בין תפיסות המלמדים (Breeze, 2012).

חוברות הדרכה וכלי עזר נועדו להדריך את הסטודנטים בכתיבת העבודה הסמינריונית (ראו למשל אצל אפרתי ולידור, 2006; בייט-מרום, 2002). בחוברות כאלו יש הגדרות צורניות של גודל המסמך (העבודה), היקפו, כמות הפריטים הביבליוגרפיים בו, פרקי העבודה וכן הלאה. גם באתרי האינטרנט של מוסדות אקדמיים רבים מופיעות הנחיות שעניינן אופן הכתיבה הנדרש (לפי מסורת הכתיבה הנהוגה בכל תחום דעת)<sup>2</sup>. הנחיות אלו אינן מסייעות בהכרח לפתור את הקושי בכתיבה, שכן כתיבה אקדמית היא תהליך המצריך הכרה מעמיקה של סוגת הטקסט (הטיעוני-עיוני) וגמישות רבה - בהצגת רעיונות, ביצירת מבנים לוגיים מורכבים, בשימוש במונחים מקצועיים וביצירת לכידות טקסטואלית (Catt & Gregory, 2006; Delyser, 2003). בניגוד לחוברות ההנחיה הרבות המיועדות לסטודנטים, אין חומרי הנחיה בעברית המיועדים למרצים ומפרטים את אופן ההוראה של כתיבה אקדמית. בספרם של אפרתי ולידור (2006) מפורטים תפקידיהם של מורי המורים בתהליך ההנחיה של הסטודנטים, אך לא מתוארת בו ההבניה של הקורס הסמינריוני. לעומת זאת קיימים כמה ספרי הדרכה באנגלית המיועדים למרצים ומציגים גישות אחדות להנחיית סטודנטים הכותבים עבודה אקדמית (Björk, Bräuer, Rienecker, & Jörgensen, 2003; Coffin et al., 2003; Friedrich, 2008; Ganobcsik-Williams, 2006).

במכללות להכשרת מורים בישראל נלמדים קורסים סמינריוניים כחלק מתהליך האקדמיזציה של המכללות. בעבר ההכשרה להוראה בישראל לא הייתה מעוגנת בתפיסות אקדמיות, אלא בתפיסות חינוכיות-פדגוגיות. האם כיום, לאחר כעשרים וחמש שנים של אקדמיזציה במכללות להכשרת מורים בישראל, הוראת הקורס הסמינריוני והעבודה הסמינריונית (התוצר המבוקש של הקורס) מתבססת על המתכונת המסורתית הנהוגה באירופה ומדגישה את חשיבות הלימוד

1 במאמר זה העבודה הסמינריונית מכונה גם "כתיבה אקדמית", כיוון שבספרות המחקר אין הבחנה בין כתיבה אקדמית לבין עבודה סמינריונית. עבודה כזו היא חיבור אקדמי הסוקר באופן מקיף שאלת מחקר עיונית או אמפירית. כותבי העבודה נדרשים לשלב בין רעיונות, לאסוף נתונים ולהסיק מסקנות באופן ביקורתי ועצמאי.

2 קיימים כמה סוגים של עבודות סמינריוניות בתחומי דעת שונים. במחקר המתואר במאמר זה לא נערכה הבחנה בין סוגי העבודות האלו.

האקדמי (Kruse, 2006, 2013)? או שמא היא מבוססת על תפיסות אשר התגבשו בתקופה שהמכללות להכשרת מורים היו סמינרים למורים, תפיסות המדגישות את הידע המעשי של המתכשרים להוראה? במילים אחרות, האם מורי המורים תופסים את הקורס הסמינריוני ככרטיס כניסה של המורה המקצועי לחיים אקדמיים או כמיומנות הכרחית עבורו? במאמר זה מוצגות התפיסות של מורי המורים ודרכי ההוראה בקורס הסמינריוני.

## סקירת ספרות

בסעיף זה מוצגות תפיסותיהם ואמונותיהם של המורים באשר לכתיבה אקדמית ולהוראתה בקורס הסמינריוני, ונבחן הקשר בינן לבין גישות בהכשרת מורים. תפיסות המורים את הכתיבה והוראתה מקרינות על דרכי הליווי שלהם את הסטודנטים בקורס שעיקרו כתיבת עבודת חקר. תפיסותיהם את הדגשים בהכשרת מורים משפיעות באופן גלוי ובאופן סמוי על הדגשים בהוראת הכתיבה ובהובלת הקורס הסמינריוני.

אמונות ותפיסות באשר לכתיבה אקדמית במוסדות להשכלה גבוהה במוסדות האקדמיים מייחסים חשיבות רבה לכישורי הכתיבה של הסטודנטים. רבים מצביעים על הקשר אשר קיים בין כישורי כתיבה טובים לבין גורמים אחרים - מיומנויות חשיבה, יכולת לזהות רעיונות מרכזיים, עריכת סינתזה בין רעיונות, יצירת רצף רעיוני, הבחנה בין הכללות לבין פרטים וכן הלאה - התורמים להצלחה בלימודים אקדמיים (כהן-גרוס, 2004; Casanave, Hubbard, 1992; Zhu, 2004). המוסדות להשכלה גבוהה רואים במיומנות בכתיבה אקדמית כרטיס כניסה חשוב לקהילה המקצועית (Itua, Coffey, Merryweather, Norton, & Foxcroft, 2014; Wolsey et al., 2012).

מן המחקרים המעטים שבחנו תפיסות של מרצים את חשיבות הכתיבה האקדמית, עולה כי מרצים המנחים סטודנטים בלימודיהם לתארים מתקדמים (בתחומי דעת מגוונים) תופסים את הכתיבה כמקור המאפשר יצירת ידע חדש, השראה, פתרון בעיות, רפלקציה והרהור מחודש (Defazio, Jones, Tennant, & Hook, 2010; Solbrekke & Helstad, 2016; Zhu, 2004). המרצים מצפים לכך שבוגרי מוסדות אקדמיים יהיו מסוגלים להביע רעיון מורכב בצורה בהירה ומובנת לקהל הקוראים. מחקרים מלמדים שהכתיבה האקדמית מעודדת חשיבה רפלקטיבית של הכותבים, תורמת לשינוי התפיסה העצמית של הלומדים את עצמם (כלומדים וככותבים) ומפתחת את יכולתם של הכותבים ללמד כתיבה (Lea & Street, 1998; Solbrekke & Helstad, 2016).

ספרות המחקר בנושא אמונות ותפיסות של מורים באקדמיה את הכתיבה האקדמית זכתה לתשומת לב מעטה למדי, ובפרט אם משווים אותה לתשומת הלב שהוענקה למחקרים אשר עסקו באמונות ובתפיסות של מורים בבתי ספר (Kane, Sandretto, & Heath, 2002; Zhu, 2004). מחקרים הצביעו על כך שהאמונות והתפיסות של מורים בבתי ספר באשר לכתיבה ולהוראתה מושפעות מהניסיון של המורים בכתיבה, מהידע שלהם ככותבים, ממטרות הכתיבה



המוגדרות בתכנית הלימודים ומתחום הדעת שהעבודה עוסקת בו. התפיסות והאמונות של המורים את עצמם ככותבים משפיעות על יכולתם לטפח את מיומנויות הכתיבה של תלמידיהם (Bifuh-Ambe, 2013; Englert, Mariage, & Dunsmore, 2006; Englert, Raphael, Anderson, Anthony, & Stevens, 1991; Hillocks, 1986; Solbrekke & Helstad, 2016). מורים בבתי ספר יסודיים הניחנים במיומנויות כתיבה גבוהות מזמנים לתלמידיהם התנסויות רבות יותר בכתיבה, וציוני תלמידיהם בתחום זה גבוהים משל אלה שמוריהם לוקים במיומנויות הכתיבה (Pritchard & Honeycutt, 2006). סולברקה והלסטד (Solbrekke & Helstad, 2016) בחנו הוראת כתיבה אקדמית במוסד להכשרת מורים בנורבגיה. השתיים הראו את הקשר ההדוק בין תפיסת המרצה את חשיבות הכתיבה האקדמית לבין אופן הוראתו את הנושא. בעת הכתיבה הכותבים לא רק יוצרים ומארגנים ידע, אלא גם ממקמים את עצמם בחברה ובקהילה המקצועית (Catt & Gregory, 2006; Wolsey et al., 2012; Yagelski, 2009). חשיבות רבה נודעת לאמונות המורים ולתפיסה האפיסטמולוגית שלהם, כיוון שאלו משפיעות על זהותם המקצועית ועל תפיסותיהם את ההוראה, את הידע ואת דרכי ההמשגה של ידע זה (Brownlee, 2000, 2001; Brownlee, Boulton-Lewis, & Purdie, 2002; Pajares, 1992; Phipps & Borg, 2009; Richardson, 1996). התפיסות הללו משפיעות על הבניית אופן ההוראה ועל ציפיותיו של המורה מתלמידיו (בירנבוים, יועד, כ"ץ וקימרון, 2004).

#### הוראת הכתיבה והקורס הסמינריוני

רכיב מרכזי בקורס הסמינריוני הוא ליווי הסטודנטים בתהליך הכתיבה. מרצים בקורס הסמינריוני שאינם מורים לשפה, מתלבטים באשר לדרכים המיטביות לשיפור הכתיבה האקדמית. כמה שאלות מעסיקות את החוקרים בתחום הוראת הכתיבה: האם אפשר ללמד כתיבה, או שמא יכולת כתיבה היא כישרון מולד? האם מטרתה של הוראת הכתיבה היא טיפוח חשיבה ביקורתית (במהלך העיסוק במיומנויות אשר נדרשות בתהליך הכתיבה), או שמא חברות הלומדים לקהילת תחום הדעת באמצעות לימוד השפה ומבנה הדעת של התחום? במה יש להתמקד בהוראת

הכתיבה - בטקסט המדעי, במוענים וקולם או בנמענים (קהילת השיח)?

שתי אסכולות מרכזיות עוסקות בשאלה אם אפשר ללמוד וללמד כתיבה (Rienecker & Jörgensen, 2003): האסכולה האנגלו-אמריקנית (זו רווחת במדינות דוברות אנגלית) והאסכולה האירופית (זו רווחת במדינות אירופיות שמתגוררים בהן דוברי שפות רבות). באסכולה האנגלו-אמריקנית המחקר הכמותי נפוץ גם בתחומים ההומניסטיים, והכתיבה הטיעונית מבוססת על נתונים מדידים שנועדו לענות על שאלת מחקר קונקרטי. הטקסטים מתמקדים בפתרון בעיות, עוסקים בעובדות (תיאור המציאות) ומבוססים על נתונים. הכתיבה נתפסת כאומנות (craft) המצריכה מיומנות, ולפיכך אפשר ללמדה. לעומת זאת האסכולה הרווחת במדינות אירופה האחרות (כמו למשל גרמניה) מתאפיינת בכתיבה פרשנית מורכבת. כתיבה זו "מתדיינת" עם תפיסות אחרות (בעיקר בתחום ההומניסטי) ומציעה כמה נקודות

מבט לנושאים הנדונים. באסכולה זו הכתיבה היא בעלת אופי פרשני, הרמנויטי ודיסקורסיבי, ועיקרה הוא הצגת רעיונות מורכבים. כתיבה זו נתפסת יותר כאמנות (art), ולכן יש המפקקים ביכולתו של המורה ללמד כתיבה אקדמית (Catt & Gregory, 2006); לדידם, זוהי מיומנות שהלומדים רוכשים עם הזמן בכוחות עצמם. לעומת זאת אחרים, כמו למשל רינקר ויורגנסן (Rienecker & Jörgensen, 2003), גורסים כי אפשר ללמד את אומנות הכתיבה וצריך לעשות זאת, שכן אין היא נרכשת באופן ספונטני.

גישה ה"כתיבה לשם למידה" (WAC: Writing Across the Disciplines) רווחת באירופה ובארצות-הברית. לפי גישה זו, יש לטפח את הכתיבה ולעסוק בה בכל תחום דעת, שכן היא הכלי המרכזי והמשמעותי להבניית ידע. בתהליך הכתיבה הלומדים נחשפים לרעיונות חדשים, מפענחים אותם, ממירים מידע לידע ומבנים מחדש את סכמות הידע שלהם (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996). בגישה זו ההוראה מניחה שהמומחים לכתיבה הם מורי השפה, והם אלה אשר צריכים להנחות את הלומדים בדבר הדרכים להשגת הידע והמיומנות הנדרשים לכתיבה ראויה (Breeze, 2012). מורי השפה אמונים על מיומנויות הכתיבה: הפקת משמעות מתהליך הקריאה, ביטוי משמעות זו באמצעות הכתיבה, כתיבה במבנים לוגיים דוגמת השוואה, הכללה, טיעון והצדקה, ומיזוג של מידע ורעיונות לטקסט לכיד. במהלך ההוראה המורים מתעכבים על כל שלב בתהליך ומתווכים אותו ללומדים המתקשים להבינו. הכתיבה בקורס הסמינריוני היא כתיבה המעוגנת בתחום דעת, ולכן תחום הדעת מבנה את הלוגיקה ואת תהליכי החקר.

הגישה האחרת מכונה "כתיבה בתחומי הדעת" (WID: Writing In the Discipline). לפי גישה זו, אי-אפשר ללמד כתיבה אקדמית ללא הקשר (Lea & Street, 1998), וההקשר מכתוב את היחס למוסכמות אפיסטמולוגיות (Coffin et al., 2003; Etherington, 2008; Wingate & Tribble, 2012). הגישה הזו מתמקדת בטיפוח כתיבתם של הלומדים בתחום הדעת ובחשיפתם למודלים של ידע בתחום הדעת הזה. בדרך זו הם לומדים את דרכי הכתיבה בתחום, את דרכי הבניית הטיעונים ואת הרטוריקה הנדרשת (French, 2011; Ivanič & Lea, 2006; Skillen, 2006). אלטון (Elton, 2010) טוען שבאורח מסורתי בהוראה של כתיבה אקדמית עוסקים מומחים בתחום הדעת (ולא מורים לכתיבה), ולכן רוב ההוראה מבוססת על ניסיון אישי של המרצים. הנחה מקובלת היא שמרצה אשר חוקר ומפרסם מאמרים, אמור לדעת להנחות סטודנטים בביצוע משימות. אולם אף שמרצים המלמדים תחום דעת הם מומחים בתחומם ויודעים להנחות מחקרים העוסקים בתחום זה, רבים מהם טוענים כי אינם יודעים לספק ליווי יעיל ללומדים במהלך הכתיבה (Coffin, et al., 2003; Del Principe, 2004; Zhu, 2004). לעומת זאת מומחים בתחום הכתיבה אינם בקיאים בתחומי דעת אחרים, ולכן אין ביכולתם להנחות את הסטודנטים בכתיבת עבודה סמינריונית (כיוון שזו עוסקת בתחום אשר המנחים אינם מומחים בו). המורים בתחומי הדעת, כמו גם מורי השפה, מתקשים אפוא לשלב בין התחומים, ולכן ליווי הכתיבה עלול להיות לא יעיל; לפיכך יש הדוגלים בשיתוף פעולה בין

מומחים משני התחומים (אלפרט, 2012; Lea; Ivanič & Lea, 2006; Etherington, 2008; Street, 1998; Wingate & Tribble, 2012; Zhu, 2004). שתי הגישות האלו הן ברקע של הוראת הקורס הסמינריוני ועשויות להסביר את התלבטותם של מורי הקורס באשר לתפקידם בהוראת הכתיבה האקדמית.

במה יש להתמקד בהוראת הכתיבה - בטקסט המדעי, במוענים וקולם או בנמענים (קהילת השיח)? ביוק ואחרים (Björk et al., 2003) טוענים כי ייתכנו שלושה דגשים בהוראת הכתיבה: התמקדות בטקסט (השיח האקדמי), התמקדות בכותב (השיח האינדיבידואלי) או התמקדות בקהילה המקצועית (השיח הייחודי של תחום התוכן). אם הוראת הכתיבה מתמקדת בטקסט האקדמי, אזי היא עוסקת בעיקר בתכנים וברטוריקה המדעית המקובלת בתחום הדעת. אם היא מתמקדת בכותב, אזי העיסוק הוא בעיקר בתהליך הכתיבה, בזהות הכותב ובאפיסטמולוגיה של הטוענים - כמו גם בהגברת המודעות לנמענים של הטקסט, לידע שלהם ולעמדות שלהם. הוראה כזו עושה שימוש רב במונחים סובייקטיביים ומדגישה את החשיבות שבהשמעת קולם של הכותבים. אם הוראת הכתיבה מתמקדת בקהילה המקצועית, אזי עניינה הוא בעיקר סוגיות המעסיקות את אנשי המקצוע בתחום הדעת. מורים המתמקדים בטקסט המדעי ידגישו את המבנה הפורמלי של הטקסט ואת הבנייתו, והמשוב שלהם יתמקד בהיבטים הפורמליים של הכתיבה. מורים הבוחרים להתמקד בכותבים, ידרשו מהלומדים לכתוב טקסטים אישיים ויעקבו אחר התפתחות הכתיבה שלהם. בהתאם לכך ההוראה תהיה אישית יותר ותדגיש את קולם של הכותבים. מורים המתמקדים בשיח המקצועי יעסקו בייעוץ, בקיום דיאלוגים ובשיח חברתי בקבוצות הדנות בתחום הנלמד (שם). ההתמקדות של המרצים מתבטאת בדבריהם על אודות הבניית הקורס, ליווי תהליך הכתיבה ודרכי ההוראה בקורס.

השאלות על הוראת הכתיבה והדגשים הנחוצים בה מופרות לנו מרעיונות בתחום של הכשרת מורים. למורי המורים אין חזון אחיד באשר לדמות המורה (בק, 2014), לא כל שכן באשר לדרך הנדרשת להכשרת מורים. הכשרת המורים בישראל מבקשת להכשיר מורה שיהיה מנהיג חינוכי, ערכי ומוסרי, ובד בבד יגלה מיומנות בהוראת תחום הדעת. מבין הגישות הרווחות בתחום הכשרת המורים נזכיר שתיים. הגישה הראשונה מכונה הגישה הטכנו-רציונלית של ההוראה (בק, 2005, 2013), והיא מתמקדת בהקניית המיומנויות והידע המקצועי הרלוונטיים להוראת תחום הדעת בכיתה. לפי גישה זו, הידע ודרכי החשיבה בתחום הדעת הם הבסיס להוראה, ולכן על ההכשרה להוראה להתמקד בהקניה של בסיס ידע רחב לסטודנטים ושל יכולת הוראה בתחום המקצועי שהם מלמדים. הגישה השנייה רואה במורה מנהיג חינוכי ובהוראה - מקצוע פרקטי-רפלקטיבי (בק, 2014; זילברשטיין, 1995). לפי גישה זו, ההכשרה להוראה אמורה להתמקד בפיתוח אישיותו וזהותו המקצועית של המורה. לפיכך בשלב ההכשרה יש לחזק את מיומנויות הלמידה העצמית של הלומדים, את החשיבה הביקורתית שלהם ואת יכולתם הרפלקטיבית, וזאת על מנת שהתפתחותם המקצועית תימשך במהלך כל שנות עבודתם.

כיצד אפוא מורי מורים תופסים את תפקידם של שיעורי הסמינריון ושל כתיבת העבודה הסמינריונית בתהליך ההכשרה להוראה? האם הם סבורים שיש להתמקד בפיתוח המיומנויות האקדמיות של הסטודנטים כדי להכשירם לחיים באקדמיה? האם הם תופסים את המיומנויות הנרכשות בסמינריון ככאלו המכינות את המתכשרים להוראה לתפקידם העתידי בהנחיית כתיבה בבית הספר, או שמא הכתיבה נתפסת כהזדמנות לפיתוח אישיותי ופרופסיונלי של הלומדים?

#### מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת המחקר היא להציג תמונה כוללת של הקורס הסמינריוני, לרבות עבודת החקר הסמינריונית, ולתאר מודלים של קורסים ועבודות המעוצבים לפי תפיסותיהם של המנחים בקורס. בהתאם לכך הוגדרו שאלות המחקר:

- (א) מה הן התפיסות של מורי מורים באשר לתפקיד הקורס הסמינריוני וכתיבת עבודת המחקר בהכשרה להוראה?
- (ב) האם יש הבדלים בין התפיסות של המורים בתחומי הדעת לבין אלו של המורים לחינוך ולפדגוגיה?
- (ג) באיזו מידה יש קשר בין גישות להכשרת מורים לבין תפיסותיהם של מורי המורים את הקורס הסמינריוני?
- (ד) מה הן פרקטיקות ההוראה שמורי המורים נוקטים כדי ליישם את תפיסותיהם?

#### מתודולוגיה

המחקר המוצג להלן מתאר את תפיסותיהם של מורי מורים ואת דרכי הפעולה שלהם בקורס הסמינריוני. הוא התבסס על ראיונות עומק חצי מובנים שנועדו לחשוף אמונות, תפיסות, מחשבות וכוונות בנושאים אשר אי-אפשר לעמוד עליהם בדרך של עריכת תצפיות (Patton, 2014). זיהוי התפיסות נגזר מתיאורי המרואיינים (מורי המורים) את הקורס, כמו גם מדיווחים ישירים שלהם על אודות תפיסותיהם. המחקר נערך בשנים תשע"ד ותשע"ה בשש מכללות להכשרת מורים בישראל (שלוש נמצאות בפריפריה ושלוש במרכז הארץ) - שתי מכללות דתיות וארבע חילוניות.

#### כלי המחקר ואיסוף הנתונים

איסוף הנתונים התבסס על תשובות המשתתפים במחקר ל-18 שאלות בריאיון חצי מובנה. השאלות עסקו בעקרונות אשר מנחים את מורי המורים בבניית הקורס הסמינריוני ("מה הם העקרונות המנחים אותך?"), בתבחינים להערכת העבודה הסמינריונית ("מה את/ה מצפה מהסטודנטים? מהי עבודה טובה בעיניך?"), לסיוע לסטודנטים בתהליך כתיבת העבודה ("כיצד את/ה מלווה את כתיבת הסמינריון?") ולדילמות והקשיים (והפתרונות להם) של מורי המורים בקורס. כל ריאיון ארך כשעה. הראיונות הוקלטו, ולאחר מכן תומללו.

## המשתתפים

במחקר השתתפו 26 מורים (שבעה גברים ו-19 נשים) המלמדים קורסים סמינריניים. כל המרואיינים היו בעלי ניסיון של שלוש שנים לפחות בהוראת סמינריון וחמש שנים לפחות בהוראה במכללה. כשני שלישים מהמרואיינים השתייכו לחוג לחינוך במכללה, והשאר היו מורים בתחומי דעת.

החוקרות קיבלו רשימות של מנחי סמינריונים במכללות ופנו אליהם ישירות (בהתאם להתמחותם: מורים בתחומי דעת או מורים לחינוך ופדגוגיה). למורי המורים הובהר כי אינם חייבים להשתתף במחקר, והמרואיינים חתמו על "מסמך הסכמה מדעת". למשתתפים הובטח שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהם (שמות בדויים ו"טשטוש פרטים מזהים"), וכך אכן נעשה בהמשך המאמר.

## ניתוח הנתונים ועיבודם

ניתוח הנתונים בוצע באמצעות תהליכי קידוד פתוח (שמעוני, 2016). בשלב הראשון החוקרות זיהו בראיונות תמות מרכזיות המייצגות את תפיסות המשתתפים. כל אחת מהחוקרות הציעה תמות, ולאחר מכן התקיים דיון משותף והוסכם על התמות המרכזיות. בדיון הראשוני הזה הוגדרו תשע תמות. בשלב השני כל חוקרת ניתחה ראיונות עם כמה משתתפים לפי התמות הראשוניות, ועיקרי הדברים של המרואיינים צומצמו ומויננו מחדש. בשלב השלישי זוהו שש תפיסות אשר התבטאו בתיאורי המשתתפים (ראו טבלה 1). בשלב הרביעי נערכה השוואה בין הניתוח של כל חוקרת לבין ניתוח של חוקרת אחרת, וגובשו הסכמות באמצעות יצירת ניתוחים ממוזגים. בשלב הזה נערכה "הצלבה" (investigators' triangulation) - שתי חוקרות ניתחו את הראיונות שערכו שתי החוקרות האחרות. הודות לכך פרשנויות החוקרות השפיעו באופן דומה על כל הניתוחים.

## מגבלות המחקר

למחקר היו שתי מגבלות עיקריות. המגבלה הראשונה נובעת ממקור הנתונים - ייתכן פער בין דיווחי המרואיינים על אודות תפיסותיהם (espoused theories) לבין התפיסות והתאוריות אשר מכוונות את הפרקטיקה (theory in use) ואת המימוש בפועל (espoused theories of action) (Kane et al., 2002; Phipps & Borg, 2009), ולכן יש לבחון את הממצאים בזהירות. המגבלה השנייה היא הכמות המועטה של המשתתפים שרואיינו: אף שפריסת המכללות הייתה טובה ושיקפה גיוון (מכללות חילוניות ודתיות, קטנות וגדולות, בפריפריה ובמרכז), כמות המורים שרואיינו מגבילה את היכולת להכליל את ממצאי המחקר.

## ממצאים

בסעיף זה מוצגות תפיסותיהם של מורי המורים ודרכי ההבניה של הקורס בהתאם לתיאורי המרואיינים. בחלק השני של סעיף זה מוצגות פריסת התפיסות ושכיחותן בקרב המשתתפים.

חלק ראשון: תפיסות המורים את תפקיד הקורס הסמינריוני  
 ניתוח דבריהם של מורי המורים חשף שש תפיסות מרכזיות של תפקידי הקורס הסמינריוני. חשוב לציין כי תפיסות אלה אינן מתחרות זו בזו, ובחלק מהמקרים המרואיינים החזיקו ביותר מתפיסה אחת. חלק מהתפיסות צוינו מפורשות בדברי המרואיינים, ואילו אחרות השתמעו מתיאור מהלך הקורס ומתיאור הפעולות ודרכי ההוראה של המרואיינים.

טבלה 1: תפיסות מורי המורים את תפקיד הקורס הסמינריוני

מושגים ונושאים מרכזיים שהופיעו בדברי המרואיינים	תפקיד הקורס
התמקדות בתוכן, פרשנות, אינטגרציה, הרחבת אופקים, תשתית באמצעות ידע	1. לפתח ידע ומיומנויות בתחום הדעת
ניסוח שאלות, עניין וסקרנות, ניתוח, חשיבה מחקרית, תרגיל מחקר, קריאה ביקורתית, חשיבה ביקורתית, הבחנה בין טקסט אקדמי לטקסט לא אקדמי, הערכה ביקורתית של מאמר	2. לפתח מיומנויות למידה, התבוננות ביקורתית וחקירה אקדמית
לומד עצמאי, יודעי טיעון, משכנעים היטב, הבעת דעה, השמעת הקול, העצמה	3. לתרום לטיפוח זהות אישית ומקצועית
נושא מן השטח, שאלות משדה החינוך, חיבור לשדה, קישור לעשיית המורים, תרומה לעבודה יום-יומית	4. ליצור קשר בין ידע תאורטי לידע מעשי
נושא לא נדוש, ניסוח תאוריות, מאמר מדעי, חידוש, תרומה לקהילה (המדעית)	5. לתרום לידע של הקהילה האקדמית
לחולל שינוי, סוכני שינוי, פרויקטים מהפכניים, יצירת תכנית לימודים	6. לטפח מורה המעורב בחברה האזרחית ומחולל שינוי

להלן מוצגות תפיסותיהם של מורי המורים (כפי שנאמרו או כפי שהשתמעו מתיאור הקורס). עבור כל תפיסה מתוארת הפרקטיקה שלה (הבניית הקורס) באמצעות הצגת פעולות ההוראה שתיארו מורי המורים. ביסוס הממצאים נעשה באמצעות הצגת כמה ציטוטים מדברי המרואיינים, וזאת על מנת להראות שאין זה מאורע בודד (או דעה חריגה) אלא תופעה.

א. תפקיד הקורס: העמקה בתחום הדעת ובתהליך החקר  
 שישה מורים בכמה תחומי דעת (ספרות, היסטוריה, פילוסופיה ומדעים) רואים בפיתוח הידע בתחום הדעת נושא מרכזי בהוראת הקורס הסמינריוני. מורים אלה מציבים את חקר תחום הדעת במרכז הקורס הסמינריוני ומדגישים את הצורך בקריאה נרחבת ומעמיקה. הם סבורים כי

יש להתמקד בתוכן, שכן ידע בתחום הדעת הוא הבסיס להוראה: "הוראה בכלל זה דבר שנעשה באמצעות הידע [...] אני חושב שהלמידה נעשית דרך הידע. אתה רוצה ללמד מיומנויות? תעשה זאת דרך דיון בנושא" (ברק).

תפיסה זו של המורים המלמדים תחומי דעת מדגישה את הצורך לפתח ידע ומיומנויות בנושא תחום הדעת שהסמינריון עוסק בו: ניתוח סיפור היסטורי, קישור בין סוגה ספרותית לדיסציפלינות אחרות והרחבת ההשכלה (כי הוראה "זה דבר שנעשה באמצעות הידע"). מורים המנחים סמינריונים בהיסטוריה מסבירים את מטרת ההוראה ואת תהליכי החקר באופן הבא: "חשוב ללמד אותם לנתח כהיסטוריון. איך שלושה אנשים קוראים אותו טקסט, ואחר כך להציג את הפערים ביניהם" (דרור); "במחקר היסטורי המבוסס על פרשנות של מקורות ראשוניים, אני לא מחייב אותם למצוא מקורות ראשוניים. יקראו מקורות ראשוניים ויתמודדו עם הפרשנויות השונות, כלומר יסכמו אחרים ולא פרשנות שלהם" (יונתן).

מורה לספרות מציינת את הצורך לקשור בין תחום הדעת לתחומים אחרים: "[אני רוצה] שידעו לחבר בין סוגות, לראות את הספרות בזיקה לדיסציפלינות אחרות [...] ושילבו בזה ידע מפסיכולוגיה [...] זיקה למקרא. יותר מורכב לעשות את האינטגרציה הרעיונית הזאת, לבוא ולראות איך אני מחברת, איפה אני רואה את תמת הסבל, גם פה וגם פה וגם פה, ואיך אני יוצרת מזה איזושהי אמירה" (מרגלית). מורה אחר אומר כי הוא מלמד לשאול שאלות המנחות את תהליך החקר: "בשיעורים הראשונים, תוך כדי למידת ה-subject matter, אנחנו הולכים ובונים ביחד רשימה של משהו כמו עשר נקודות או עשר שאלות שאנחנו צריכים לחקור, שאנחנו רוצים לשאול" (יאיר).

מורי המורים בתחומי הדעת תופסים אפוא את הקורס הסמינריוני כהזדמנות להעמיק בתחום הדעת, להכיר את דרכי החקר של התחום, להציג שאלות מחקר ולהכיר שיטות לאיסוף נתונים בתחום הדעת וניתוחם.

אשר להבניית הקורס הרי מורי המורים המתמקדים בסמינריון בהעמקת הידע בתחום הדעת, מציבים את התכנים ואת כלי המחקר הרלוונטיים לנושא הנלמד במרכז הקורס הסמינריוני. בדרך כלל הם פותחים את הקורס בהוראה של נושא הסמינריון. הטכניקה המשמשת לעיסוק בנושא יכולה להיות דרישה לקרוא מאמרים מרובים בתחום הנדון, או לחלופין שאילת שאלות רלוונטיות. בתחילת הקורס שיעורים מעטים בלבד מוקדשים להבהרת הדרישות הטכניות ולהצגת מבנה העבודה ודרישותיה. חלק מהמורים מציגים עבודה סמינריונית כ"מודל לחיקוי".

ב. תפקיד הקורס: הכשרת המורה כחוקר

התפיסות בנושא זה נעות בין ראיית הקורס הסמינריוני כשלב בתהליך הפיתוח של חוקרים עתידיים לבין ראיית הקורס הסמינריוני (והעבודה הסמינריונית) ככזה המכין את הסטודנטים לפן המחקרי של עבודתם כמורים. לפי התפיסה האחרונה, בקורס הסמינריוני יש לפתח מיומנויות למידה ולטפח את ההתבוננות הביקורתית ואת תהליך החקירה האקדמית: "אני רוצה שהם יבינו

שאם הם עושים עבודה סמינריונית ראויה, אין גבול למה שהם יכולים לעשות [גם בתארים מתקדמים] (נועם); "ומה שיעשו כאן, ניתן לעשות בצורה יותר מעמיקה בהמשך הלימודים [...]. זה תרגיל מחקרי ובסיס למה שדורשים בתארים מתקדמים [...] אם אחר כך יבקשו מהם לעשות תזה בתחום המתודולוגיה האיכותנית, יש להם בסיס [...] ולכן [אני] מקפידה מאוד שהכתיבה תהיה מוקפדת, שיהיה בסיס לעבודה אקדמית" (סיגלית).

מורים אחרים ציינו את החשיבות של הקניית מיומנויות (כמו למשל בניית הטיעון), טיפוח מיומנויות מחקר ושכלול היכולת של הסטודנטים להדריך תלמידים בעבודות חקר: "לי חשובה הקניה של קריאה ביקורתית וחשיבה ביקורתית, כי זה חלק שנדרש מהמורים לחטיבה עליונה. הם [בתפקידם כמורים] צריכים גם לדעת לנסח שאלה" (ונסה). אותם המורים סבורים כי העבודה הסמינריונית מאפשרת לטפח חשיבה ביקורתית, מספקת הזדמנות להעמקה אינטלקטואלית ומחדדת את ההבחנה בין כתיבה אקדמית לבין כתיבה שאינה כזו: "עבודה סמינריונית זה תהליך אישי חשוב וקשה, והוא מאתגר. אין מספיק עבודה מאתגרת במכללה, וזה המקום בלימודי חינוך. כמעט אין מקום להשתהות, לחשיבה. זה [הסמינריון] המקום להתפתח" (ברק); "קודם כול, אני רוצה שהם יהיו מודעים להבדל בין מאמר שהוא אקדמי למאמר שאיננו אקדמי. כשהם קוראים מאמר, הם ידעו לקרוא אותו בצורה ביקורתית [...] שיכולה לשרת את המורה כחוקר" (שרונה). את חשיבותה של הכתיבה האקדמית למורים העתידיים מבטאת האמירה הפסקנית הבאה: "אני חושב שסטודנט שרוצה להיות מורה בישראל ולא מסוגל להשלים עבודה אקדמית, הוא לא ראוי להיות מורה" (ברק). המורים המחזיקים בתפיסה זו רואים אפוא חשיבות רבה בפיתוח כישורי החקר של המתכשרים להוראה. לדעתם, הכרה של דרכי חקר היא רכיב הכרחי בכישורי המורה.

אשר להבניית הקורס הרי מורי המורים אשר מדגישים את החשיבות של רכישת מיומנות מחקר וקריאה ביקורתית, מעודדים זאת בקורס הסמינריוני באמצעות הצגת שאלות חקר, דיון בשיטות מחקר, הצגת שיטות לניתוח נתונים ופיתוח חשיבה ביקורתית. לעומת זאת אלה הרואים בקורס הסמינריוני ובעבודה הסמינריונית את ראשית הדרך לחיים אקדמיים, מקפידים להקנות לסטודנטים מיומנויות של מחקר, קריאה ביקורתית וכתיבה אקדמית. הם אף מדגישים בפני הסטודנטים כי למידת מיומנויות החקר תסייע להם בהמשך דרכם באקדמיה. חלק מהמורים אשר רואים בקורס ובעבודה את סיום הפרק האקדמי של הסטודנטים, מדגישים בפני הסטודנטים כי מיומנות החקר נדרשת למורים בעבודתם עם תלמידים.

ג. תפקיד הקורס והעבודה הסמינריונית: פיתוח זהות אישית ומקצועית

חמישה מורי מורים מהחוג לחינוך ציינו כי העבודה הסמינריונית מאפשרת התפתחות אישית ומקצועית של המורים לעתיד. אלה המחזיקים בעמדה זו סברו שעל העבודות להיות רלוונטיות לחייהם של הסטודנטים ולסוגיות מקצועיות בתחום ההוראה. בהתאם לכך הם מנחים את הסטודנטים לבטא בעבודה הסמינריונית את הקשר בין חוויות החיים האישיות



והמקצועיות שלהם לבין הידע הנלמד בקורס: "בעיניי עבודת סמינריונית היא מנוף להתפתחות אישית, אקדמית ומקצועית, בשלוש הרמות האלה" (מעיינ); "[כתיבת סמינריון] זה תהליך של התפתחות מקצועית, אבל זה גם תהליך של העצמה" (אביבה); "המטרה שלי שזה [הסמינריון] יצמיח אותם" (תאיר).

אותם מורי המורים סבורים שבעבודה הסמינריונית הסטודנטים יכולים לבטא עמדה מקצועית, אפשרות שבדרך כלל אינה קיימת בלימודי ההוראה: "עצמאות צריכה להתבטא בקולם בסיכום העבודה, שם יש מקום להבעת דעה אישית [...] צריך להיות תהליך למידה עצמאית, ובאופן כללי עבודה סמינריונית אמורה להיות מבוססת על עבודה שהיא עצמאית. מונחית, אבל עצמאית" (מנחם). אלה ממורי המורים אשר תופסים את העבודה הסמינריונית כהזדמנות לפיתוח זהות מקצועית, רואים בה אתגר המוביל להעצמה אישית - הן בתהליך ההכנה של העבודה הן בתהליכי לימוד עתידיים: "אני בכלל מאמין שלימוד הוא תהליך אישי, הוא קודם כול תהליך אישי [...] זה קודם כול תהליך פנימי, והעבודה הסמינריונית היא כר פורה לעניין הזה" (ברק).

על מנת לקשור בין הכנת העבודה הסמינריונית לבין תחומי העניין של הסטודנטים, מורי המורים "מכוונים" את הסטודנטים לחקור נושאים הקרובים ללבם בשדה החינוך ובהכשרה המעשית להוראה. פעמים רבות המתודולוגיה המשמשת לכך היא מחקר עצמי או מחקר פעולה: "עיקרון נוסף [בעבודה הסמינריונית], שתמיד הנושאים שאני חוקרת, זאת אומרת, את עצמי [...] לא להיות רק חוקר מבחוץ שהולך למסגרת אחרת וצופה ובודק. שהעבודה מאוד תהיה רלוונטית לכל סטודנטית, שזה מאוד יתאים לה, שזה מאוד יהיה קרוב אליה" (רננה). המורים מדגישים כי השאלות בעבודת החקר הסמינריונית צריכות להיות רלוונטיות להוראה ולנבוע מסוגיות מקצועיות שהסטודנטים מעוניינים להתמודד אִתן: "העבודה צריכה להיות קשורה להתנסות שלהם. לא אסכים שמישהי מחינוך גופני תכתוב על הוראת קריאה" (יעל). הקורס הסמינריוני נתפס אפוא כמקור לפיתוח זהות מקצועית. מורי המורים סבורים שתפקידו של הקורס הוא לאפשר לסטודנטים להשמיע את קולם בנושאי חינוך ובסוגיות אשר מעניינות אותם.

אשר להבניית הקורס, מורי מורים המדגישים את התפתחות הזהות האישית והמקצועית ציינו שהם מקדישים זמן רב בקורס לניסוח שאלות מחקר ולליווי אישי של הסטודנטים בפן האישי-מקצועי של תהליך החקירה. הם שואפים ללמידה עצמאית של כל אחד מהסטודנטים, אשר תנבע מעניין אישי ומקצועי בסוגיות המעניינות אותו. מורי המורים אשר "מכוונים" את הסטודנטים לבחור במחקר עצמי או במחקר פעולה, נמנעים מללמד תחום דעת כלשהו ועוסקים בתחילת הקורס הסמינריוני בהוראה של השיטות לאיסוף נתונים ולחקר. שאלות המחקר שהם חותרים אליהן מחייבות את הסטודנטים להתבוננות פנימית. ליווי הכתיבה הוא אישי מאוד, והעבודה הסמינריונית עצמה (התוצר) מבליטה את ההתבוננות העצמית של הכותבים.

ד. תפקיד הקורס: העמקת הקשר בין ידע תאורטי לידע מעשי  
 חלק גדול ממורי המורים בקורס הסמינריוני (עשרה מתוך 26 המשתתפים) רואים חשיבות בשילוב בין הידע התאורטי ותהליך החקר לבין הידע המעשי בהוראה ובחינוך. הם מציינים ששילוב זה יתרום לא רק ללמידה, אלא גם להגברת העניין של הסטודנטים בכתיבת העבודה הסמינריונית. לפי תפיסתם של מורים אלה, הקורס הסמינריוני אינו תרגיל אקדמי ואינטלקטואלי בלבד, ויש לקשור בינו לבין שדה החינוך: "עבודה סמינריונית צריכה להיות" מקיפה, ביקורתית ומחוברת לשדה. כן, מחוברת לשדה" (מנחם); "שאלת מחקר שיכולה לסייע לך בשטח להבין דברים בנושא של הוראה" (שרון). מורים אלה סבורים אפוא כי תפקידה של העבודה הסמינריונית הוא להעמיק את הבנתם של הסטודנטים את השדה החינוכי ואת עבודת המורה. הודות לכך אמורה להתאפשר לסטודנטים התבוננות משמעותית לא רק בתהליך ההכשרה להוראה, אלא גם בעשייה העתידית שלהם כמורים: "אני רוצה שהם ידעו להנחות את תלמידיהם" (אביבה); "חשוב שהנושאים שמדברים אתם [בעבודה הסמינריונית] יתמזגו טוב לתוך הרקע המעשי שלהם [של הסטודנטים]" (בתי).

המחקר בקורס הסמינריוני מספק הזדמנות ליצור קשרים בין התאוריה לבין המעשה: "אני תמיד מבקשת בסוף לראות איך זה [תאוריות חינוכיות] בא לידי ביטוי בעבודה המקצועית שלהם [...] ומבקשת שיהיה נושא רלוונטי לחיים שלהם [כמורים]" (מעין). גישה זו מתבטאת גם בקורסים שנכתבת בהם עבודה תאורטית - הסטודנטים נדרשים לשאלות מחקר הבוחנות בעין ביקורתית את השדה החינוכי: "אני מבקש" לקחת מוסד חינוכי בארץ עם אידאולוגיה מסוימת ולראות את היישום של אותה אידאולוגיה במוסד הזה. לנתח תכנית לימודים ייחודית של אותו מוסד ולהראות מה הקשר בין האידאולוגיה של המוסד לתכנית הזו, יישום שלה" (דרור).

הרצון לקשור את ההתנסות המעשית בהוראה לתאוריות הנלמדות בתכנית ההכשרה ולנתח ממצאים בהתאם לתאוריות שנלמדו, גורם לחלק ממורי המורים לדרוש שהעבודה הסמינריונית תכלול נתונים אמפיריים אשר הסטודנטים אספו בשדה: "לא מוכנה שזו תהיה עבודה עיונית [...] אלא מן השדה ממש" (נריה); "הלמידה [היא] לצורך הבנה של דברים שמתרחשים בשדה. אני מבקשת עבודה אמפירית. הם נדרשים להעביר שאלונים, מבחנים, לקבל תוצאות" (שרונה); "העיסוק באיסוף נתונים ועיבוד נתונים גרם להם להבין טוב יותר, גרם להן להתעניין, עורר אצלם סקרנות" (מעין).

מורי המורים הדוגלים בתפיסה זו סבורים שלעבודה הסמינריונית יש חשיבות גדולה בתהליך הבניית הידע של הלומדים. תהליך זה מתרחש באמצעות קישור בין תאוריות חינוכיות שנלמדו בהכשרה לבין הידע הפרקטי שרכשו המתכשרים להוראה בהתנסותם המעשית בהוראה. תהליך הכנת העבודה הוא צומת המאפשר לקשור בין השדות הללו, וכל מורה בוחר בשיטת לימוד המתאימה לאופי הקורס שהוא מלמד בו.

אשר להבניית הקורס הרי העבודה הסמינריונית מתמקדת ביישום תאוריות מתחומי הסוציולוגיה והפסיכולוגיה בתחום ההוראה. מורי המורים מקפידים ללמד בקורס הסמינריוני

דרכים לאיסוף נתונים המתבססות על ההתנסות המעשית בהוראה (תצפיות, ראיונות, שאלונים), והם מקדישים חלק ניכר מהקורס להדרכת הסטודנטים בניתוח הנתונים שנאספו. לעתים מורי המורים המחזיקים בעמדה זו מבקשים מהסטודנטים לנתח התרחשויות בשטח (או סוגיות שעניינן התנסותם המקצועית) בהתבסס על תאוריות שהם למדו. חלק ממורי המורים מעריכים את תהליך החקר יותר מאשר הכנה של תוצר אקדמי מוקפד לפי הכללים, אך כולם דורשים שלעבודת החקר יהיו השלכות יישומיות על ההוראה.

ה. תפקיד הקורס והעבודה הסמינריונית: תרומה לקהילה האקדמית  
חמישה מורי מורים ראו בעבודה הסמינריונית מחקר בעל חשיבות, וזאת בשל החידוש שהוא יכול להציע מבחינה אקדמית: "אני אומר להם: תעסקו בנושא לא נדוש, אתם יכולים להעלות נושא לסדר היום הציבורי [...] [לדוגמה], סטודנטית הגישה עבודה, וזה עומד להתפרסם" (אברהם). אחד המרצים סבר שהקורס הסמינריוני מוביל ל"תרומה של הסטודנטים לקהילה האקדמית" (דרור), ומרצה אחרת גרסה שיש בו "תרומה לידע האנושי" (אביבה). מרצה נוספת "כיוונה" את הסטודנטים להתמקד בהצגת חידושים: "הן צריכות לבוא עם משהו חדש, הן צריכות לגלות משהו שלא ידענו קודם, שלא היה במאמרים [...] לא להנחית תאוריות [...] שהן ימציאו את התאוריות לבד" (נריה). הרעיון שבבסיס תפיסה זו הוא לנסות לקרב את הסטודנטים לקהילת המחקר. מורי המורים סבורים כי תפקידם הוא לעודד את הסטודנטים להעלות רעיונות ולגלות חדשנות בתחום החינוך.

אשר להבניית הקורס הרי במרבית הקורסים הסמינריוניים (פרט לקורסים המתוקשבים) מתקיימים בסמסטר השני שיעורים שהסטודנטים מציגים בהם את עבודתם לחבריהם לכיתה (רפרטים). גם מרצים שאינם מייחסים חשיבות לתרומת העבודה הסמינריונית לקהילת השיח כוללים בקורס הצגת רפרטים. אלה משמשים כמצע לדיון ביקורתי אשר מקדם את הכנת העבודה הסופית. יש מרצים המנצלים את הצגת העבודות בכיתה כדי להעמיק ברקע התאורטי, ואילו אחרים דנים באיכות הרפרטים בהתבסס על מחוון ותבחינים הניתנים לסטודנטים מראש. הצגת העבודה לחברים בכיתה מדמה הצגת עבודות בכנסים מקצועיים. היא מאפשרת לסטודנטים לעשות צעדים ראשונים בקהילה האקדמית במסגרת מוגנת ומעצימה. היא לא רק תורמת לעמיתים (קהילת השיח המצומצמת), אלא גם מהווה מודל להשתתפות בשיח של קהילה אקדמית.

ו. תפיסת הקורס: טיפוח מורה המעורב בחברה אזרחית ומחולל שינוי  
שלושה מורי מורים סברו שלקורס הסמינריוני יש תפקיד חשוב בהכשרת מורים להיות סוכני שינוי בחברה. מורים אלה תופסים את הקורס ואת העבודה הסמינריונית כהזדמנות לעודד את המורים שדרך להיות מעורבים ופעילים בחברה. היבט זה מתבטא בקורס הסמינריוני בהתבוננות ביקורתית בעשייה החינוכית (כלומר בבחינת יוזמות חינוכיות), או בהכוונת הסטודנטים לנקוט

עמדה בעבודה הסמינריונית ולחולל שינוי חברתי. מורי מורים אלה ציינו את החשיבות שבהבנת מנגנונים ותהליכים המחוללים שינוי חברתי: "ברגע שאתה מבין את המנגנונים הסוציולוגיים, אפשר לחולל שינוי" (יעל). מרצים אחרים דרשו מהסטודנטים שהעבודה הסמינריונית תכלול רכיב של תרומה לחברה: "[אנחנו] מבקשים שבכל עבודה אדם יפתח איזושהי יוזמה. הוא לא חייב להוציא אותה לפועל" (מאירה). אם הקורס הסמינריוני מתמקד בניתוח ביקורתי של יוזמות, נבחנות בו שאלות העוסקות בהשפעה של תהליכי שינוי על החברה, על האוכלוסייה או על הארגון:

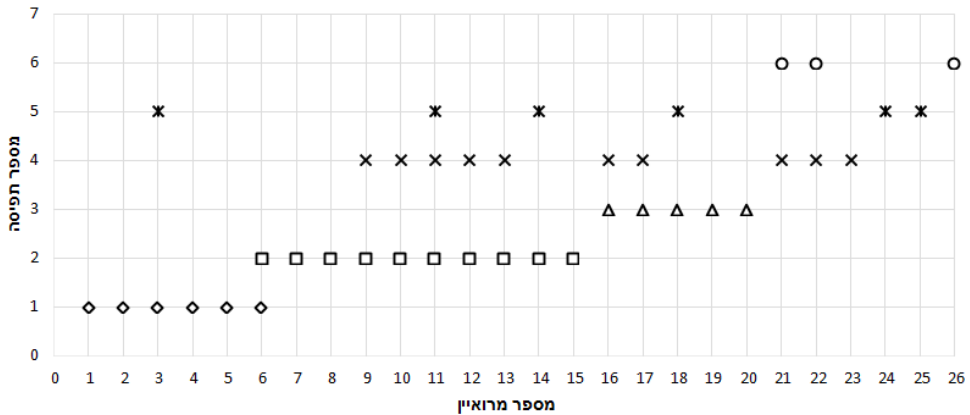
הסמינריון הוא על שאלת ההיתכנות לחולל שינוי חברתי באמצעות מעשה חינוכי או פרויקט חינוכי, כאשר מעבר לחשיפה לדילמות העקרונות, וגם לשאלות המעשיות, עיקר הקורס הוא שהן בוחרות בפרויקט שיש לו יומרה כזו [...] אנחנו עושים הבחנה בין שני סוגים של פרויקטים חינוכיים, כאלה של לחולל שינוי שעיקרו שילוב [...] ופרויקטים אחרים שיש להם יותר יומרה לשנות את החברה עצמה. (יאיר)

תפיסה זו מדגישה אפוא את היותו של המורה סוכן שינוי. הקורס הסמינריוני הוא מצע נוח לטיפוח תפיסה זו בקרב הלומדים כחלק מהחשיבה הביקורתית המאפיינת למידת חקר. אשר להבניית הקורס הרי זו מתבטאת בדרכים לעידוד הסטודנטים לבחון סוגיות חברתיות באופן ביקורתי, לנקוט עמדה או לפעול בעצמם לשינוי. מורי מורים אשר רוצים שהעבודות הסמינריוניות יתמקדו בבחינת סוגיות חברתיות או בהתערבויות חינוכיות בשטח, מצהירים כי בדרך זו הם יוצרים את התשתית לאכפתיות אזרחית של המורים שבדרך. ההנחה היא שמעורבות של הסטודנטים תתרום לפיתוח המסוגלות המקצועית שלהם להנהיג בעתיד את כיתתם, לשאול שאלות ביקורתיות או לפעול לשינוי חברתי.

לסיכום, מהתיאורים שלעיל עולה כי תפיסתם של מורי המורים משפיעה על הבניית הקורס. כך למשל מרצים בתחומי הדעת תופסים את הקורס הסמינריוני כהזדמנות להעמקת הידע וללמידת דרכי החקר של תחום הדעת, ובהתאם לכך בראשית הקורס הם נוטים להקדיש זמן רב להוראת תכנים שעניינם נושא הסמינריון, וממעטים לעסוק בהנחיה אישית או במבנה של עבודת החקר. לעומת זאת מרצים המחזיקים בתפיסות הקושרות בין הסמינריון לבין הכשרת מורים, דורשים מהסטודנטים שהעבודות הסמינריוניות יעסקו ישירות בהתנסות המעשית בהוראה ובתחומי העניין של הסטודנטים בהוראה. מורים התופסים את הקורס הסמינריוני כהזדמנות לפיתוח המורה כחוקר, עוסקים יותר בשאלות חקר, בהוראה של שיטות מחקר ובדרכים לאיסוף נתונים וניתוחם. בכל הקורסים הסמינריוניים (הן בתחומי הדעת הן בחינוך) הסטודנטים מציגים בסמסטר השני רפרטים או קטעים מעבודתם לחבריהם לכיתה. לעתים בעקבות הצגת הרפרטים יש שיתוף פעולה בין סטודנטים בכל השלבים של הכנת העבודה הסמינריונית.

חלק שני: מיפוי התפיסות

בחלק זה בחנו את פריסת התפיסות של מורי המורים ואת החפיפה ביניהן. בחינה זו נועדה לשפוך אור על שכיחות התפיסות בקרב מורי המורים ועל מספר התפיסות שכל מרצה מחזיק בהן. בתרשים 1 מוצג מיפוי של תפיסות המרצים: בציר ה-x מוצג מספר המרואייין, ובציר ה-y מוצג מספר התפיסה שהמרואיינים מחזיקים בה.



- ◇ .1 פיתוח ידע ומיומנויות בתחום הדעת
- .2 פיתוח מיומנויות למידה, התבוננות ביקורתית וחקירה אקדמית
- △ .3 תרומת העבודה הסמינריונית לפיתוח זהות אישית ומקצועית
- × .4 יצירת קשר בין ידע אקדמי של הסטודנט להוראה לידע מעשי
- ✱ .5 תרומת העבודה הסמינריונית לקהילה האקדמית
- .6 טיפוח מורה המעורב בחברה אזרחית ומחולל שינוי

תרשים 1: מיפוי תפיסות המרצים בקורס הסמינריוני

מהתרשים שלעיל עולה כי עשרה מרצים מדגישים את החשיבות של יצירת קשר בין ידע תאורטי לידע מעשי (תפיסה 4), ועשרה מרצים מדגישים את החשיבות של פיתוח מיומנויות הלמידה, ההתבוננות הביקורתית והחקירה האקדמית (תפיסה 2). חמישה מרצים מחזיקים בשתי התפיסות גם יחד, כלומר תופסים את פיתוח מיומנויות הלמידה, החשיבה הביקורתית והחקירה האקדמית גם כהזדמנות ליצירת קשר בין הידע האקדמי לבין הידע המעשי. אף שכחצית מהמרצים מחזיקים בשתי תפיסות (או יותר), לא נמצאה חפיפה בין שתי תפיסות ספציפיות. משמעות הדבר היא שאותם המרצים רואים בקורס הסמינריוני מצע להשגת שתי מטרות בהכשרת מורים (כל מרצה לפי תפיסתו).

מיפוי התפיסות מאפשר להבחין בין שתי תפיסות-על. תפיסות 1, 2 ו-5 מבטאות תפיסה אקדמית מסורתית הרואה בתואר הראשון מכשיר לפיתוח אקדמי באמצעות פיתוח חשיבה ביקורתית, מיומנויות למידה וידע מקצועי אשר יכול לתרום לקהיליית הידע. לעומת זאת תפיסות 3, 4 ו-6 מבטאות תפיסת-על הרואה בהכשרה להוראה תהליך של יצירת קשר עם השדה החינוכי, גיבוש זהות מקצועית ופיתוח של מורים המסוגלים לחולל שינוי.

## דין

מטרת המחקר הייתה לחשוף את תפיסותיהם של מורי המורים באשר לתפקידם של הקורס הסמינריוני ושל העבודה הסמינריונית במוסדות להכשרת מורים, כמו גם לאפיין את התפיסות האלו ולבחון את הקשר בינן לבין גישות בהכשרת מורים. בהקשר הזה נבחן ביטוין של התפיסות האלו בשיעורי הקורס הסמינריוני. אף שקורסים אלה נלמדים במכללות להכשרת מורים זה שנים רבות, מהממצאים עולה שאין תמימות דעים באשר לתפקידיהם בהכשרת המורים של הקורס הסמינריוני, עבודת החקר וכתובת העבודה הסמינריונית - כל מרצה מגבש תפיסה עצמאית בנושא זה ודרך עבודה תואמת. להלן נדונות תפיסות המרצים והבניית ההוראה, וזאת תוך כדי בחינת הזיקה בינן לבין גישות בהוראת כתיבה וגישות בהכשרת מורים.

תפיסות של מורי המורים את העבודה הסמינריונית ופרקטיקות להוראת הכתיבה האקדמית שש התפיסות שנמצאו בקרב מורי הקורס הסמינריוני עולות בקנה אחד עם גישות ותאוריות של הוראת הכתיבה. מהראיונות עולה כי מורי המורים תופסים את הכתיבה כאומנות יותר מאשר כאמנות (Rienecker & Jørgensen, 2003). שתי האסכולות הללו (הכתיבה כאומנות והכתיבה כאמנות) מיוצגות בתפיסותיהם של המרצים שרואינו, אם כי מרביתם רואים בכתיבה האקדמית אומנות שיש להנחילה לסטודנטים.

מרצי הסמינריונים בחינוך הדגישו את חשיבות ההעצמה האישית והמקצועית של הסטודנטים ואת השמעת קולם של הכותבים. מרצים אלה ציינו נושאים דוגמת תהליך ההתפתחות האישית תוך כדי חקירה, ביסוס זהות מקצועית, פיתוח מיומנויות, התבוננות ביקורתית וחקירה אקדמית. חלק ממרצי הקורס הסמינריוני התמקדו ב"עניין האישי" של הלומדים: הכותבים הם הנמענים המרכזיים, והקורס והעבודה הסמינריונית מאפשרים לסטודנטים להסיק מסקנות באשר לעצמם ולזהותם המקצועית. גישה כזו תואמת תפיסות של חוקרים אשר רואים בהתבוננות העצמית ובהתמקדות בכותב תהליך מרכזי בכתיבה (Björk et al., 2003; Elbow, 1973). כך למשל את השימוש במתודולוגיה של מחקר פעולה ומחקר עצמי בעבודות הסמינריוניות תופסים המרואיינים, כמו גם אחרים, כהזדמנות לעיצוב תודעתו של הכותב ולבניית הזהות המקצועית שלו (Winter & Badley, 2007). מדברי המרואיינים ומתיאור פעולותיהם עולה שלעתים ההתמקדות בהתפתחות המקצועית של הסטודנטים הצריכה "הנמכה" של הסטנדרטים בכתיבה האקדמית (Elbow, 1973; Emig, 1971; Grabe & Kaplan, 1996).

תפיסות המרצים את תפקיד הסמינריון מבטאות את שתי הגישות המרכזיות בהוראת הכתיבה: (א) "כתיבה בתחומי הדעת" (WID) - תפיסות 1, 4 ו-5 של המרואיינים (פיתוח ידע ומיומנויות בתחום הדעת, קישור בין ידע תאורטי לידע מעשי, תרומה לקהילה האקדמית) מדגישות את חשיבות הכתיבה להבניית הידע בתחום הדעת, לשיתוף חברי קהילת השיח בידע זה ולשימוש בידע תאורטי בהוראה בפועל; (ב) "כתיבה לשם למידה" (WAC) - תפיסות 2 ו-3

של המרואיינים (פיתוח מיומנויות למידה וחשיבה, פיתוח זהות אישית ומקצועית) חותרות לטפח לומדים עצמאיים וביקורתיים היודעים לטעון ולהשמיע את קולם.

תפיסות של מורי המורים את העבודה הסמינריונית בהקשר של גישות בהכשרת מורים שש התפיסות שזוהו מבטאות גישות בהכשרת מורים. דומה כי אפשר לקבוע שהקורס הסמינריוני הוא מסגרת המאפשרת ליישם בה את תפיסות ההכשרה של מורי המורים. כך למשל מורים רבים בתחומי הדעת מחזיקים בתפיסה המדגישה את פיתוח הידע והמיומנויות בתחום הדעת; תפיסה זו עולה בקנה אחד עם הגישה הטכנורציונלית של ההוראה (בק, 2005, 2013), גישה ה"מכוונת" את ההכשרה להתמקד במיומנויות אשר רלוונטיות לעבודת המורה בכיתה. לפי גישה זו, הידע ודרכי החשיבה בתחום הדעת הם הבסיס להוראה. יש לציין כי רוב המרצים שהחזיקו בתפיסה זו (מרצים בתחומי הדעת) לא החזיקו בתפיסה נוספת (ראו תרשים 1).

מורי המורים, ובעיקר אלה שמתחום מקצועות החינוך, מעודדים את הסטודנטים לכתוב עבודות העוסקות בהתבוננות עצמית, לעסוק בשאלות של זהות מקצועית ולפתח את חשיבתם הרפלקטיבית. תפיסות אלו תואמות את הגישה הרואה בהוראה מקצוע פרקטי-רפלקטיבי (בק, 2014; זילברשטיין, 1995). לפי גישה זו, המבוססת על התאוריה הקונסטרוקטיביסטית בתחום הלמידה, ההכשרה להוראה אמורה להתמקד בפיתוח אישיותו וזהותו המקצועית של המורה. לפיכך בתכניות ההכשרה יש להדגיש את מיומנויות הלמידה העצמית, את פיתוח החשיבה הביקורתית של הסטודנטים ואת היכולת הרפלקטיבית.

מרבית המשתתפים מדגישים את החשיבות שבשילוב בין הידע התאורטי של הסטודנטים לבין הידע המעשי שלהם בשדה החינוכי. האוריינטציה הפרקטית-יישומית משתקפת בדברי המרואיינים במחקר זה: "הן לומדות חינוך. זה מקצוע שהרבה יותר מחובר שטח, מחובר עשייה" (יאיר). תפיסה זו משפיעה על שיטות החקירה ואיסוף הנתונים הנלמדות בקורס הסמינריוני: ניתוח מקרים, ביצוע מחקרי פעולה ומחקרים עצמיים, בחינת סוגיות המעוררות התלבטות בקרב הלומדים. לדעת המרואיינים, בדרך זו הידע התאורטי הופך כלי להבנת הפרקטיקה ומעורר מוטיבציה ועניין בלמידה. ההוראה מתמקדת ברפלקציה ביקורתית של הלומדים, ובד בבד בהרחבת ידע התוכן שלהם ובפיתוח זהות מקצועית ואישית.

התפיסה המתמקדת בטיפוח מורה המעורב בחברה האזרחית ומחולל שינוי עולה בקנה אחד עם הגישה הביקורתית של פריירה (1981/1968). לפי גישה זו, מורים צריכים לאמץ זהות של מחוללי שינוי חברתי ולהתנער מתפיסת התפקיד המסורתית הרואה במורים את הסמכות הבלעדית בבית הספר. הפדגוגיה הביקורתית מבקשת לחנך דור חדש המודע לעצמו ולסביבה שהוא חי בה. מורי המורים, בעיקר אלה בתחומי הפילוסופיה והסוציולוגיה, רואים בעבודה הסמינריונית הזדמנות לעודד את המורים שבדרך לנתח באופן ביקורתי את השדה החינוכי ולבטא עמדות ערכיות.

פיימן-נמסר (מצוטטת אצל בק, 2014, עמ' 28) מציגה חמש גישות מושגיות הרווחות בהכשרת מורים: אקדמית, פרקטית, טכנית, אישית וחברתית-ביקורתית. בשש התפיסות של

מורי המורים ניכרת טביעת האצבע של כל אחת מהגישות הללו, אם כי הגישה האקדמית הנזכרת אצל פיימן-נמסר הופרדה לשתי תפיסות: טיפוח לומד עצמאי (תפיסה 2) ותרומה לקהילה האקדמית (תפיסה 5). דומה כי מורים רבים רואים קשר בין תהליך הכתיבה (תהליך חקר בפני עצמו) לבין תהליך חקר בתחום הדעת ותפקידים העתידי של פרחי ההוראה. מטרתה של כתיבת עבודה סמינריונית אינה רק לאפשר לכותב להיכלל בקהילה האקדמית, אלא גם לפתחו מקצועית ולטפח מורה שיהיה אדם פעיל, חוקר וביקורת.

עבודה זו שופכת אור על תפיסותיהם של מורי המורים באשר ללימודים האקדמיים של הסטודנטים בנקודת השיא של לימודיהם - הקורס הסמינריוני. הממצאים מעידים על כך שבהכשרת מורים החשיבות של הכתיבה האקדמית היא בעיקר בתרומתה לתפקיד המורה, לא לעתידו כחבר בקהילה האקדמית. מארג התפיסות שהוצג לעיל ומהלכי ההוראה בקורס הסמינריוני מעלים את השאלה: האם האקדמיזציה בהכשרת מורים מתווה את דרכי ההוראה בקורסים להכשרת מורים, או שמא זו רק מעטפת שאינה מעוגנת במסורת אקדמית? הממצאים מלמדים כי אף שהקורס הסמינריוני הוא קורס אקדמי מובהק המהווה נקודת שיא בלימודי התואר הראשון, רוב מורי המורים רואים בו הזדמנות להעמקת ההכשרה להוראה ולקישור הסטודנטים לשדה החינוכי (ולא רק קורס שמטרתו קידום כישורים אקדמיים).

המגוון הגדול של גישות להוראת הקורס הסמינריוני נובע מהאפשרויות הרבות לשלב בין תפיסת תפקיד ההכשרה להוראה לבין המשימה האקדמית של כתיבת העבודה הסמינריונית. כל מורה מאמץ דרך משלו לשלב בין המגמות הללו, ורבים תוהים באשר לדרך הנכונה לעשות זאת. מדברי המרואיינים עולה כי גיבוש התפיסות היה תהליך עצמאי, שכן אין הנחיה מנהלתית ברורה באשר לאופי הקורס הסמינריוני וניהולו. היטיב לבטא זאת אחד המורים: "כל אחד פה שט לבדו" (יאיר). יש לציין כי מבוכה זו אינה נחלתם הבלעדית של המרצים בישראל, ומצב דומה מתקיים במקומות אחרים בעולם (French, 2011).

לנוכח ריבוי הגישות וחוסר הבהירות שביטאו חלק מהמורים, כדאי לערוך מחקרים נוספים בנושא. מחקרים אלה אמורים לספק מודלים של קורסים סמינריוניים, ובד בבד להציע פורומים להתיעצות וללמידה משותפת של מורי הסמינריונים. לפי תפיסתנו, יש להכשיר טוב יותר את המורים שבדרך ללמד קורסים סמינריוניים ולתת בידיהם כלים וגישות להוראת הכתיבה האקדמית.

## מקורות

אלפרט, ב' (2012). אתגרי הכתיבה האקדמית בהכשרה ובפיתוח מורים. ביטאון מכון מופ"ת, 48, 5-3.

אפרתי, נ' ולידור, ר' (2006). העבודה הסמינריונית: כתיבה, הנחיה והערכה. תל-אביב: מכון מופ"ת. בייט-מרום, ר' (2002). עבודות סמינריוניות: סוגים וכללים. חוברת לסטודנט. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה.



- בירנבוים, מ', יועד, צ', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2004). בהבניה מתמדת: סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- בק, ש' (2005). טכנאות כחזון בהכשרת מורים: מבט ביקורתי על הכשרת המורים הטכנית-רציונאלית. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בק, ש' (2013). פניה המשתנים של הכשרת המורים במכללות לחינוך בישראל. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה (עמ' 60-92). תל-אביב: מכון מופ"ת; ירושלים: משרד החינוך, מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה.
- בק, ש' (2014). בשבי(לי) ההכשרה להוראה: מבט פילוסופי על הכשרת מורים. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- גל, י' (2010). מדריך לכתיבת עבודה סמינריונית. המכללה האקדמית תל-חי, החוג לכלכלה וניהול. זילברשטיין, מ' (1995). הוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: השתמעויות להכשרה והשתלמות מורים. נייר עמדה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית.
- כהן-גרור, ד' (2004). הוראת כתיבה במערכות חינוך בעולם - מגמות ויעדים. חלקת לשון, 35, 75-65.
- פריירה, פ' (1981/1968). פדגוגיה של מדוכאים (תרגום: כ' גיא). ירושלים: מפרש.
- שמעוני, ש' (2016). תאוריה מעוגנת בשדה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 141-178). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bifuh-Ambe, E. (2013). Developing successful writing teachers: Outcomes of professional development exploring teachers' perceptions of themselves as writers and writing teachers and their students' attitudes and abilities to write across the curriculum. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(3), 137-156.
- Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L., & Jörgensen, P. S. (Eds.). (2003). *Teaching academic writing in European higher education*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Breeze, R. (2012). *Rethinking academic writing pedagogy for the European university*. Amsterdam: Rodopi.
- Brownlee, J. (2000). *An investigation of core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning and teaching in pre-service teacher education students: Implementing a teaching program to develop epistemological beliefs*. Unpublished doctoral dissertation, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.
- Brownlee, J. (2001). Knowing and learning in teacher education: A theoretical framework of core and peripheral epistemological beliefs. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 4(1), 131-155.

- Brownlee, J., Boulton-Lewis, G., & Purdie, N. (2002). Core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning: Developing a holistic conceptualization of epistemological beliefs. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2, 1-16.
- Casanave, C. P., & Hubbard, P. (1992). The writing assignments and writing problems of doctoral students: Faculty perceptions, pedagogical issues, and needed research. *English for Specific Purposes*, 11(1), 33-49.
- Catt, R., & Gregory, G. (2006). The point of writing: Is student writing in higher education developed or merely assessed? In L. Ganobcsik-Williams (Ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: Theories, practices and models* (pp. 16-29). Basingstoke, UK and New York: Palgrave Macmillan.
- Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A. Lillis, T. M., & Swann, J. (2003). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. London: Routledge.
- Defazio, J., Jones, J., Tennant, F., & Hook, S. A. (2010). Academic literacy: The importance and impact of writing across the curriculum – a case study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 34-47.
- Del Principe, A. (2004). Paradigm clashes among basic writing teachers: Sources of conflict and a call for change. *Journal of Basic Writing*, 23(1), 64-81.
- Delyser, D. (2003). Teaching graduate students to write: A seminar for thesis and dissertation writers. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 169-181.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
- Elton, L. (2010). Academic writing and tacit knowledge. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 151-160.
- Emig, J. (1971). *The composing process of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Englert, C. S., Mariage, T. V., & Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 208-221). New York: Guilford Press.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28(2), 337-372.
- Etherington, S. (2008). Academic writing and the disciplines. In P. Friedrich (Ed.), *Teaching academic writing* (pp. 26-58). London and New York: Continuum.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

- French, A. (2011). 'What am I expecting and why?' How can lecturers in higher education begin to address writing development for their students? *Journal of Academic Writing*, 1(1), 228-238.
- Friedrich, P. (Ed.). (2008). *Teaching academic writing*. London and New York: Continuum.
- Ganobcsik-Williams, L. (Ed.). (2006). *Teaching academic writing in UK higher education: Theories, practices and models*. Basingstoke, UK and New York: Palgrave Macmillan.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. London and New York: Longman.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: National Conference on Research in English.
- Itua, I., Coffey, M., Merryweather, D., Norton L., & Foxcroft, A. (2014). Exploring barriers and solutions to academic writing: Perspectives from students, higher education and further education tutors. *Journal of Further and Higher Education*, 38(3), 305-326.
- Ivanič, R. (2004). Intertextual practices in the construction of multimodal texts in inquiry-based learning. In N. Shuart-Faris & D. Bloome (Eds.), *Uses of intertextuality in classroom educational and research* (pp. 279-314). Greenwich, CT.: Information Age Publishing.
- Ivanič, R., & Lea, M. R. (2006). New contexts, new challenges: The teaching of writing in UK higher education. In L. Ganobcsik-Williams (Ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: Theories, practices and models* (pp. 6-15). Basingstoke, UK and New York: Palgrave Macmillan.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Kruse, O. (2006). The origins of writing in the disciplines: Traditions of seminar writing and the Humboldtian ideal of the research university. *Written Communication*, 23(3), 331-352.
- Kruse, O. (2013). Perspectives on academic writing in European higher education: Genres, practices, and competences. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 37-58.
- Lea, M. R., & Street. B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paltridge, B. (2004). Academic writing. *Language Teaching*, 37(2), 87-105.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390.
- Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2006). The process approach to writing instruction: Examining its effectiveness. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 275-292). New York: Guilford Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Rienecker, L., & Jörgensen, P. S. (2003). The (im)possibilities in teaching university writing in the Anglo-American tradition when dealing with continental student writers. In L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker, & P. S. Jörgensen (Eds.), *Teaching academic writing in European higher education* (pp. 101-112). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Skillen, J. (2006). Teaching academic writing from the 'centre' in Australian universities. In L. Ganobcsik-Williams (Ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: Theories, practices and models* (pp. 140-153). Basingstoke, UK and New York: Palgrave Macmillan
- Solbrekke, T. D., & Helstad, K. (2016). Student formation in higher education: Teachers' approaches matter. *Teaching in Higher Education*, 21(8), 962-977.
- Wingate, U., & Tribble, C. (2012). The best of both worlds? Towards an English for academic purposes/academic literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, 37(4), 481-495.
- Winter, R., & Badley, G. (2007). Action research and academic writing: A conversation. *Educational Action Research*, 15(2), 253-270.
- Wolsey, T. D., Lapp, D., & Fisher, D. (2012). Students' and teachers' perceptions: An inquiry into academic writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(8), 714-724.
- Yagelski, R. P. (2009). A thousand writers writing: Seeking change through the radical practice of writing as a way of being. *English Education*, 42(1), 6-28.
- Zhu, W. (2004). Faculty views on the importance of writing, the nature of academic writing, and teaching and responding to writing in the disciplines. *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 29-48.



## מקורא-סיפור-רשת לקהילה פרשנית מרושתת ובחזרה

מירי מילר, צביה לוטן

### תקציר

במחקר הפעולה המוצג במאמר זה פותח דגם להוראת ספרות בסביבה דיגיטלית בבית הספר היסודי. המחקר נולד מאי-נחת מהיכולת הפרשנית של הסטודנטיות, מתכנון יחידות ההוראה שלהן ומהשימוש המועט של הסטודנטיות במחשב וברשת בלמידתן ובהוראתן. אי-הנחת הניע את החוקרות לפתח את דגם ההוראה "מקורא-סיפור-רשת לקהילה פרשנית מרושתת ובחזרה". דגם זה מתבסס על הוראת ספרות בהתאם לתאוריית "תגובת הקורא", על התמקדות תהליך הבניית הפרשנות הספרותית בחוויה, ביצירתיות ובהנאה ועל פיתוח קהילת קוראים פרשנית בסביבה דיגיטלית.

דגם ההוראה פותח בשלושה מעגלים של מחקר פעולה. המעגל הראשון בחן את הדרך לעודד את הסטודנטיות לצאת למסע אישי-פרשני ביצירה ספרותית, והתמקד ביצירת דיאלוג בין לבין הסיפור והרשת. במעגל השני גובשה "קהילה פרשנית מרושתת" במהלך מסע קבוצתי, מסע שנחשפו בו התגובות והפרשנויות האישיות לדברי האחרות (החזרות לרשת העשירו את הפרשנויות האלו). במעגל השלישי נבחנה הדרך לסייע לסטודנטיות לאפשר לתלמידיהן לחוות מסע "קורא-סיפור-רשת" ולהיות חלק מקהילה פרשנית מרושתת. הטכנולוגיה אפשרה לסטודנטיות למצוא מידע, לקיים תקשורת עשירה, להעצים את חוויית המפגש עם היצירה ולשקף את התהליך כולו. דגם ההוראה אפשר להן לצאת מעולמן, לרכוש תובנות חדשות ולחזור אליו "עשירות" יותר.

**מילות מפתח:** בית ספר יסודי, הכשרה להוראת ספרות, סביבת למידה דיגיטלית, פרשנות, תאוריית "תגובת הקורא".

### מבוא

במהלך המפגש בין קורא ליצירה ספרותית מתהווה תהליך מורכב של הבניית פרשנות. תהליך זה הוא ייחודי ונבדל מפעילויות קוגניטיביות אחרות. ייחודיותו של תהליך הבניית הפרשנות והתנאים ליצירתו נדונו רבות. חוקרים רבים רואים במורה לספרות את הדמות המרכזית אשר מניעה את התלמיד ללמוד, מעוררת בו תשוקה בעת המפגש שלו עם הטקסט הספרותי ויוצרת את התנאים להנגשת הטקסט עבורו (דה-מלאך, 2008; הרצוג ו-וולקשטיין, 2013). לורנד (1020) מעמידה במרכז התהליך הפרשני שלושה רכיבים: חוויה, יצירתיות והנאה. לדבריה, אלה מייחדים את התהליך הפרשני ומבדילים אותו מכל תהליך אחר של הבנה. גם תכנית הלימודים בחינוך לשוני הנלמדת בבית הספר היסודי בישראל (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ג) מעמידה את יצירת החוויה האסתטית במרכז המפגש של התלמידים עם הטקסט הספרותי.

בתארום את התהליך הפרשני כותבים מרבים להשתמש בדימויים, לשבח את המורה לספרות ולפרט את הפעולות שעליו לעשות: "ליילד", "ליצור תווך בין היצירה ללומד", "להבעיר גחלים", "להבעיר בהם את הניצוץ" (דה-מלאך, 2008; הרצוג ו-וולקשטיין, 2013). אולם למרות הדימויים היפים האלה אשר מופיעים במחקרים, מורים לספרות ופרחי הוראה מתקשים לתרגם אותם לפרקטיקה מובנית וסדורה. הם מתקשים לחשוף את המורכבות של טקסט ספרותי ולעבור מראיית הרובד הגלוי של הטקסט להבנת הרובד הסמוי שלו.

הסטודנטיות שהשתתפו במחקר הנוכחי למדו בקורס "חקר ההתנסות בספרות". קורס זה נלמד במכללה לחינוך וליווה את ההתנסות המעשית שלהן בהוראה בבית ספר יסודי בדרום תל-אביב. שתי החוקרות - האחת מדריכה פדגוגית ומרצה להוראת ספרות בבית ספר יסודי, האחרת מרצה לשילוב טכנולוגיה בהוראה - חֵברו ל"הוראה בצמד" (co-teaching) כדי לפתח דגם להוראת ספרות בסביבה דיגיטלית. הוראה בהתאם לדגם זה אמורה לשפר את היכולות הפרשניות של הסטודנטיות, ובעקבות זאת גם את יכולות התכנון הפדגוגיות ואת איכות ההוראה שלהן בשדה.

על מנת שהסטודנטיות יחוו מפגש עם יצירה ספרותית באמצעות פדגוגיה המשלבת את תאוריית "תגובת הקורא" בסביבה טכנולוגית, הן פעלו תחילה כלומדות בסביבות למידה שפיתחו המרצות. לאחר מכן הסטודנטיות פיתחו סביבות הוראה-למידה המבוססות על העקרונות האלה של הוראת ספרות בסביבה דיגיטלית וחקרו את דרכי הוראתן. סביבות הלמידה שפיתחו המרצות אפשרו מגוון דרכים של ביטוי אישי וקולקטיבי במפגש של הסטודנטיות עם היצירות הספרותיות. הודות לכך התהווה בסיס לפרשנות אישית ולהחלפת דעות בקהילת העמיתות על אודות פרשנויות ומשמעויות של היצירות.

חשוב לציין כי הייחוד של סביבות הלמידה שפותחו במהלך הקורס אינו שימוש ביישומים טכנולוגיים חדשים או דרכי הפעלה חדשות של יישומים קיימים. החדשנות היא בשילוב הייחודי בין השימוש בטכנולוגיה לבין הוראת ספרות בהתבסס על תאוריית "תגובת הקורא", וזאת תוך כדי עידוד ההתהוות של קהילת לומדות פרשנית. איכות השלם המתקבל אחרת מזו של סכום כל חלקיו. במסגרת מחקר הפעולה הנוכחי בחנו החוקרות שלושה מעגלי פעולה ומחקר (צלרמאיר, 2001). בחינת עבודתן של הסטודנטיות התמקדה הן בתהליכי התכנון והביצוע של ההוראה בקורס הן בתהליכי הלמידה, התכנון והביצוע של ההוראה בשדה.

## סקירת ספרות

הדיאלוג בין קורא לבין יצירה ספרותית כמסע אישי-פרשני תכנית הלימודים בהוראת ספרות בבית הספר היסודי מכוונת לבחירת יצירות שיעניקו ללומד-קורא חוויה אסתטית, קרי יאפשרו לו לראות את עצמו ואת עולמו האישי כחלק מהעולם הרחב בהתבסס על חוויית החיבור בין עולמו האישי לבין הטקסט הספרותי. תרגום מטרה חשובה זו למהלכים פדגוגיים מהווה קושי עבור מורים בבית הספר היסודי, והם אינם יודעים את הדרך

להשגת המטרה. אף ששם התכנית הוא "חינוך לשוני: עברית - שפה, ספרות ותרבות" (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ג), בפועל רוב המורים מתמקדים בנושא השפה ולא בהוראת טקסטים ספרותיים.

לפי תאוריות פסיכולוגיות-חינוכיות קונסטרוקטיביסטיות, הלומדים מגבשים בעצמם (בתיווך של אנשים וטכנולוגיות) את תפיסותיהם באשר לעצמם ולעולם. החוקרות במחקר זה העריכו שעקרונות תכנית הלימודים בספרות בבית הספר היסודי עולים בקנה אחד עם התאוריות האלו, לרבות עם תאוריית "תגובת הקורא" (איזר, 1974/2006). תאוריה קונסטרוקטיביסטית זו רואה את מטרתו העיקרית של העיסוק ביצירות ספרות ב"הכשרת הקרקע" לחוויות פרשניות של הקוראים (דה-מלאך, 2008; פויס, 2006). לפיכך ההתבססות על תאוריית "תגובת הקורא" ועל גישה קונסטרוקטיביסטית עשויה לספק דרכים ליצירת חוויה אסתטית ולחיבור בין עולם הקורא לעולם היצירה.

הוראת ספרות בהתבסס על תאוריית "תגובת הקורא" והצמחת קהילות פרשניות "ביקורת תגובת הקורא" (בת"ה, reader-response criticism) היא אחת התאוריות שמהוות כיום נקודת מוצא להוראת ספרות. היא מעמידה את רגשותיו ואת מחשבותיו של הקורא במרכז תהליך ההוראה-למידה, כיוון שבאמצעותם הוא "מתחבר" אל היצירה ומקנה לה משמעות. "ביקורת תגובת הקורא" אינה עשויה מקשה אחת, אלא כוללת תאוריות העוסקות בשלושה מוקדים: הטקסט, הקורא וההקשר. אחת התאוריות האלו מתמקדת ביחסי הגומלין שבין הטקסט לקורא (reader- and text-oriented theories) (Thompson Akers, 2009). תאוריה זו מדגישה את התלות ההדדית אשר קיימת בין הקורא לבין הטקסט, ובהתאם לכך מכנה את היחסים ביניהם "עסקה" (transaction). היא מדגישה את מאפייניו הייחודיים של הקורא ואת השתייכותו החברתית-תרבותית, ורואה באלה משאבים המאפשרים הבניית משמעות. המושג "קורא" מצריך קיומו של טקסט, ואילו המושג "טקסט" מצריך קורא (Rosenblatt, 1978).

#### קריאה, פרשנות וספרות

פרשנות מבקשת להעניק משמעות למושאה - במקרה הנדון ליצירה הספרותית. הצורך להעניק משמעות עשוי לנבוע מאי-שביעות רצון של הקורא מהטקסט, מאי-בהירות של הטקסט, מרצון של הקורא ליישב ניגודים בטקסט וכן הלאה (לוי, 1986; לורנד, 2010). הפעילות הפרשנית מבקשת לגלות דבר מה נסתר בטקסט, כזה שאינו מתגלה בקריאה ראשונה (דרגיש וצבר-בן יהושע, 2001; לוי, 1986). תהליך פרשני תובע אפוא מהפרשן כמה קריאות של הטקסט. הקורא נדרש לחזור אל הטקסט ולבחון אותו במעגלים הולכים ומתרחבים. הוא משוחח עם הטקסט, מפתח סקרנות, חש חדות יצירה וחדוות גילוי, ולעתים נאלץ לוותר על האג'נדה האישית שלו (עוז ועוז-זלצברגר, 2014).

בתהליך הפרשני הפרשן קורא את היצירה ובוחר אותה מנקודת מבט הנגזרת מעולמו האישי (לוי, 1986). הודות לכך הוא יכול להעשיר ולהרחיב את המשמעויות שבטקסט, כמו גם לבחון



את החוויות האנושיות מנקודת המבט של שפה ומשמעות (דרגיש וצבר-בן יהושע, 2001). לורנד (2010) טוענת שפרשנות טובה "מלמדת להתבונן ולבקש את היופי הסמוי מן העין ולקומם את השלמות שנדמה כי קרסה. פרשנות טובה מלמדת לשאול שאלות מתוך אהדה ומתוך אמונה בכוחו של האובייקט ובכוחו היצירתי של המפרש להיענות ליופי המתגלה במרחב האפשרויות ולראות ריבוי באחדות ואחדות בריבוי" (שם, עמ' 276). היא מבקשת להצביע על כך שהתהליך הפרשני ייחודי ונבדל מפעילויות קוגניטיביות אחרות דוגמת הבנה וביאור. למעשה, לורנד מנסה להפריך את הטענה הרווחת כי כל הבנה, כמו כל פעילות קוגניטיבית, היא פרשנות. ייחודיותו של התהליך הפרשני נובעת מכך שהוא כולל רכיבים של חוויה, יצירתיות, הנאה ואף שותפות בתהליך האמנותי. הפרשנות של יצירת האמנות מבטאת צורך כפול: לחוות חוויה אמנותית, ובד בבד להבין את הסיבות לחוויה הזו. לורנד רואה בפרשנות חלק ממעשה האמנות; יש לה פן יצירתי, שכן היא אינה נשענת על מתודה אחידה ועל פעילות שיטתית. האופי הפרטי (אינדיבידואלי) של התהליך הפרשני נובע הן מייחודיותו של הטקסט הן מאישיותו הייחודית של הפרשן (שם). לפיכך פרשנות היא סובייקטיבית בהכרח. התהליך הפרשני מסב הנאה למפרש - הן בשל השתתפותו בתהליך האמנותי הן בשל תחושת הרווחה הנובעת מהפתרון האמנותי שהוא מציג. מטרתה של יצירת האמנות היא לגרום לצופה להתבונן בה באופן אשר יאפשר גילוי משמעות חדשה. משמעות זו היא בעלת ערך עבור הצופה, והלה יכול להסב את מבטו מן היצירה ולבחון אם אותה המשמעות מתקיימת בחייו שלו (שם). עם זאת, תהליך ההבנה אינו מסתיים בפירוש הטקסט בהתאם לתפיסתו של הקורא. התהליך הזה דינמי ודיאלקטי, וההבנה משתנה תוך כדי קריאת הטקסט ועם ההיחשפות לנקודות מבט של אנשים אחרים (דרגיש וצבר-בן יהושע, 2001). הרצוג ו-וולקשטיין (2013) טוענים שהשתתפות משותפת של המורה והתלמידים בקריאת הטקסט הספרותי היא תהליך המייצר הבנה פרשנית. לפי גישתם, המורה לספרות הוא מתווך היוצר מרחב בינו לבין התלמידים. במרחב הזה הוא והם יכולים להשתתף, לחוות את הטקסט, לבטא נקודות מבט מגוונות ולדון בטקסט.

תאוריית "תגובת הקורא" חוללה שינויים בהגדרות של הטקסט והקורא ושינתה את דרך הוראת הספרות. הטקסט הוגדר כתהליך אשר יש ליישמו בכל עת באמצעות הקריאה: על הקורא לקחת חלק פעיל בתהליך ולפרש את הטקסט בהתאם להבנתו. תפקידו של הקורא אינו נתפס עוד כפסיבי, והטקסט אינו נתפס עוד כאובייקט סטטי. הקריאה החלה להיתפס כתהליך מרכזי בהוראת הספרות, שכן היא מאפשרת מפגש ייחודי של הלומד עם יצירה ספציפית בנסיבות מסוימות. למעשה, תהליך הלימוד השתנה: במקום להתמקד בחקירת היצירה הוא מתמקד במימוש היצירה (דה-מלאך, 2008א). פרשנות היצירה הספרותית אינה נעשית בחלל ריק, ופעמים רבות היא מצריכה חיבור בין הקורא לקהילות למידה. פיש (2012/1980) זיהה בקבוצות קוראים פוטנציאל להיות לקהילות פרשניות (interpretive communities), כאלו המייצרות כלים ודרכים לניתוח יצירה. המפגש בין הלומד לבין קוראים נוספים (תלמידים ומורים) נועד ליצור קהילה פרשנית אשר קוראת במשותף (דה-מלאך, 2008ב).

במחקר המתואר במאמר זה ההכשרה להוראת ספרות נועדה לממש את תכנית הלימודים לבית הספר היסודי "חינוך לשוני: עברית - שפה ספרות ותרבות" (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ג). ההכשרה להוראת ספרות תמכה בפרשנות אישית של הסטודנטיות וחתרה למפגש בין הפרשנויות במסגרת קהילות קוראים. מטרת המפגש הזו הייתה לעודד הרחבה של התפיסה האישית, עריכת שינויים בה ולעתים אף מטמורפוזה. ההכשרה התקיימה בסביבה מתוקשבת, וזאת מתוך הנחה שסביבה כזו תסייע ליצור את המפגש הרצוי בין הקורא לטקסט.

הטכנולוגיה והלומד: יצירת מרחבים ללמידה משמעותית, משתפת ומשותפת

א. הטכנולוגיה כמזמנת למידה משמעותית

ההכרה ששימוש במחשב - טכנולוגיה חדשה של ידע<sup>1</sup> - מפתח תהליכי חשיבה, מעודד שיתוף פעולה עם אחרים (share) ומאפשר למידה עם עמיתים (collaboration) חזקה היום יותר מאי פעם (דוח ועדת מלמד, 2000; מיודוסר, נחמיאס, טובין ופורקוש, 2006). מהי מהות היחסים בין העמקת הידע האישי של הלומד לבין המרחב המקוון, יחסים אשר מאפשרים למידה משמעותית? בסוף שנות השמונים של המאה ה-20 החלו לתפוס את המחשב כ"שותף למידה", כזה שהאינטראקציה עמו משפיעה על תהליכי למידה ומשביחה את איכות הלומד. על מנת שהמחשב יהיה שותף למידה ויסייע לפתח למידה משמעותית ומעורבת, על הלומד להיות פעיל ושיתופי (Jonassen, 2000; McPeck, 1990): (א) לומד פעיל (active) - כזה המתפעל אובייקטים בסביבה הטכנולוגית וצופה בהשפעה ובתוצאות של התערבותו. צפייה זו מאפשרת לו לגבש את פרשנותו להתערבותו ולפעולתו; (ב) לומד שיתופי (cooperative) - כזה הלומד בקבוצות וחולק את הידע שלו עם אחרים. תוך משא ומתן בסביבות מקוונות שיתופיות כאלו מתגבשות ציפיותיו והבנותיו בנושא הלמידה.

בשנים האחרונות המונח "למידה מעורבת" (engaged learning) מחליף לעתים את המונח "למידה משמעותית". בואן (Bowen, 2005) טוען כי למידה מעורבת מתרחשת אם הלומד מעורב בתהליכי הלמידה, במסגרות הלמידה ובממד החברתי-אזרחי של הלמידה. סביבות טכנולוגיות מאפשרות היווצרות של למידה כזו כיוון שהן אינטראקטיביות, מזמנות קישורים למגוון ייצוגי מידע אשר עשויים להרחיב את הידע בנושאים הנלמדים, ומחברות את הלמידה למרחבים אזרחיים-חברתיים לוקליים וגלובליים (סלומון, 2000; Jonassen, 2002). על מנת להסביר את הווייתו של הלומד בסביבה טכנולוגית טבע פרקינס (1999/1993) את המונח "אדם פלוס". ה"אדם פלוס" הוא מערכת דינמית אשר הידע שברשותה, ידע המיוצג בדרכים מגוונות, מסייע לה לבנות ידע חדש. ידע זה נבנה במהלך חשיבה מבוזרת - האדם משתף את סביבתו

1 טכנולוגיה דיגיטלית מכונה גם טכנולוגיית ידע (knowledge technology) או טכנולוגיית מידע ותקשורת (ICT: Information and Communications Technology), והיא מתמקדת בשימושים במחשב וברשת האינטרנט לצורכי מידע. הטכנולוגיה הדיגיטלית מאפשרת נגישות למידע ותקשורת עם בני אדם בכל זמן ובכל מקום.

(החברתית, הפיזית והטכנולוגית) בתהליך החשיבה. אין חשיבות לשאלה אם הידע מצוי באדם או בסביבתו, כיוון שהחשיבה והלמידה תלויות בנגישות של הידע הרלוונטי לאדם. טכנולוגיית התקשוב מזמנת מגוון של דפוסי תקשורת בין-אישית. ריבוי הדפוסים הללו מקל ליישם פדגוגיות הנשענות על הקונסטרוקטיביזם התרבותי מאסכולת ויגוצקי, ולפיו תיווך חברתי נטוע בחברה, בתרבות, בזמן ובמקום (Greeno, 1997). בתחילת המאה ה-21 התרחבו שירותי האינטרנט, וכיום הם מספקים פלטפורמה טכנולוגית לשתוף של תכנים בין גולשים: רעיונות נאספים בסביבה משותפת (gathering), ובין הגולשים מתנהל שיח אשר מתמקד ב"משא ומתן" שעניינו משמעויות ואפשרויות (הסגל, 2011; עידן, 2008). היכולות הטכנולוגיות מעודדות תהליכי הוראה-למידה המתמקדים באינטראקציה ובהבניה חברתית, ויש ביכולתן לסייע בפיתוח לומדים עצמאים השותפים לבניית הידע של עצמם ושל הכיתה (Scardamalia & Bereiter, 2008). תפקיד המורה הוא ליצור את המפגשים בין התכנים ודרכי החקירה של הדיסציפלינה לבין פרשנות, שיח ומטה-קוגניציה של הלומד בכיתה. הכיתה מתפקדת כקהילה לומדת (שם, עמ' 4-5).

ב. כתיבה במסגרת הלמידה במרחב הדיגיטלי

במרחבים המקוונים יש לכתיבה תפקיד חשוב ביותר בלמידה משמעותית. הכתיבה הדיגיטלית היא כלי עזר המאפשר לבטא מחשבות בתהליך הבנייה של ידע אישי (ולדן וגבעון, 1999; Scardamalia & Bereiter, 1994). מחיקת מילים, הוספת מילים בשורה כתובה, איתור מהיר של מילה, מיזוג טקסטים, ייצוג מידע בדרכים מגוונות (תמונה, סרטון, טבלה, מפה) - כל הפעולות האלו זמינות ומתבצעות בנקל. כיוון שהטקסט הערוך "נקי" וקל לקרוא בו, המשך הכתיבה יכול להתפתח מתוך הטקסט הקיים (פלאואר והייז, 1993/1981). קלות העריכה מעודדת אפוא את הכתיבה (Goldberg, Russell, & Cook, 2002). שיתוף מקוון פומבי בכתיבה מאפשר לכותב להבהיר את אופן חשיבתו ו"לארגן אותה" עבור עצמו ועבור אחרים (Wells, 1996; Whitby, 2012).

ג. חשיבות מדיה רב-חושית ללמידה משמעותית

הטכנולוגיה הדיגיטלית מזמנת סביבת למידה הכוללת לא רק מילים, אלא גם מראות, קולות וקניסטיקה. בשל כך יש שינוי מהותי בדרכים שאנו תופסים, צורכים, יוצרים ועושים שימוש אינטראקטיבי במידע בחיי היומיום. לקלות הטכנית של שילוב מדיה בלמידה יש משמעויות עמוקות והשלכות על תהליכים הכרוכים בייצוג דיגיטלי של מידע וידע, ואלה מהווים אתגר עבור מערכת החינוך (מיודוסר, נחמיאס ופורקוש-ברוך, 2010). הלומד בסביבה דיגיטלית יכול לחבר בין כמה סוגי ייצוגים בסביבה אחת, לעבור מייצוג אחד לייצוג אחר ולשלב ביניהם תוך כדי שמירה על המשמעות של כל ייצוג. בחירת צבעים, בחירת צורות או עיצובן, בניית קומפוזיציה, מרקמים, בחירת תמונות מתוך מאגר (טקסט חזותי); הקלטה של ידע קולי תוך כדי בחירת

גובה הקול ועוצמתו (טקסט אודיטורי); הזזה, מחיקה ושינוי טקסט באמצעות שימוש בעכבר או במסך מגע (טקסט קינסטטי) - כל אלה הם ייצוגים המאפשרים הבנה מעמיקה (Zbiek, Heid, Blume, & Dick, 2007). שליטא, פרידמן והרתאן (2011) מניחים כי הרכיב החזותי נמצא בבסיסה של כל פעילות מילולית, ולכן יש לשלבו בפעילות בצורה נכונה. לטענתם, הקשרים בין טקסט מילולי לבין טקסט חזותי חשובים: כל אחד מהשניים מפעיל אונה אחרת במוחו של הלומד, והוראה המאפשרת קשרים ביניהם מצליחה לממש את מלוא פוטנציאל הלמידה.

התפיסות שהוצגו לעיל של המחשב ככלי המקדם למידה משמעותית, מצביעות על הצורך בהכוונה ללמידה מתוך מכוונות עצמית ובהכוונה ללמידה משתפת ומשותפת. במחקר הנוכחי הפדגוגיה מתאפיינת בתנועה מתמדת בין האישי לקבוצתי. פדגוגיה זו מתקיימת בסביבת למידה רְאֵלִית ובסביבת למידה דיגיטלית, והמעברים בין שתי הסביבות טבעיים ו"שקופים" כדי לאפשר למידה בעלת משמעות. בלמידה כזו כל יחיד פעיל, מעורב ומקבל אחריות ללמידתו האישית וללמידה הקבוצתית. סביבת הלמידה הזו עשויה לספק את המרחב הפרשני אשר נדרש כדי ללמוד ספרות ולהורות אותה בהתאם לתאוריית "תגובת הקורא", ובהמשך לפתח את הלמידה במסגרת של קהילת קוראים פרשנית.

## מתודולוגיה

### ההקשר המחקרי והמשתתפות

את המחקר הוליד שיתוף פעולה בין שתי חוקרות. החוקרת האחת, מרצה להוראת ספרות ומדריכה פדגוגית, לימדה בקורס "חקר ההתנסות בהוראת ספרות" במכללה להכשרת מורים (במסלול להכשרת מורים לבית הספר היסודי). החוקרת האחרת הייתה מרצה לשילוב טכנולוגיה בהוראה (מנחת פדגוגיה דיגיטלית). מטרת שיתוף הפעולה בין החוקרות הייתה לפתח דגם (מודל) הכשרה להוראת ספרות בסביבה דיגיטלית בבית הספר היסודי. המחקר נערך בשנת תש"ע. בקורס למדו שמונה סטודנטיות; הן היו בשנה השלישית ללימודיהן במכללה והתמחו בהוראת ספרות. תהליכי ההוראה והלמידה בקורס התרחשו בצורה פורמלית ובלתי-פורמלית בכמה מרחבים: במכללה, בבית הספר (שם הסטודנטיות התנסו בהוראה מעשית) ובאינטרנט. במפגשי הקורס "חקר ההתנסות בהוראת ספרות" שנערכו במכללה, התנסו הסטודנטיות בגיבוש פרשנות ספרותית המבוססת על תאוריית "תגובת הקורא". כמו כן שתי המרצות הנחו אותן לבנות מערכי פעולה להוראת תלמידיהן בדרך זו. בד בבד נערכה התנסות פעילה של הסטודנטיות במכללה בהוראת עמיתים. הסטודנטיות תיעדו את עבודתן בשדה, כמו גם את השיח שלהן עם התלמידים, וערכו מחקר פעולה על עבודתן.

הסטודנטית הצעירה ביותר בקורס הייתה בת 24, והסטודנטית המבוגרת ביותר הייתה בת 32. שבע מהסטודנטיות היו ילידות הארץ, והשמינית נולדה באחת ממדינות חבר העמים לשעבר. שתיים מן הסטודנטיות היו מסורתיות, והאחרות היו חילוניות. בתחילת הקורס

ובסיומו הסטודנטיות נתנו את הסכמתן להשתתף במחקר הנוכחי, והובטח להן ששמותיהן ושאר פרטיהן יהיו חסויים.

בתחילת שנת הלימודים נחשפו הסטודנטיות לדרכי ההוראה בספרות שהן הכירו כתלמידות במערכת החינוך: חשיפה, הדגמה, חיקוי ושינון. בהוראה כזו המורה מנתחת את היצירות הספרותיות בהתבסס על כתביהם של מבקרי ספרות קנוניים, דנה ביצירות עם תלמידיה ומנסה "לקבל מהם" פרשנות התואמת את הפרשנויות שהיא לימדה אותם. בהמשך הסטודנטיות התבקשו להגיב ליצירות ולפתח פרשנויות, ותגובותיהן ביטאו קושי בגיבוש פרשנות מעמיקה ובהנמקתה. למעשה, הסטודנטיות הסתפקו בקריאה אחת ביצירה וסברו כי הבינו אותה. זו הייתה נקודת הפתיחה של המחקר.

#### שיטת המחקר, דרכי איסוף הנתונים וניתוחם

מחקר פעולה (action research) הוא מחקר איכותני המאפשר לבחון את העבודה בשדה כדי לשפר אותה. שלבי הפעולה יוצרים תהליך ספירלי שתחילתו בתכנון, המשכו בביצוע וברפלקציה על התהליך וסיומו בהפקת לקחים ובהגדרת שאלה חדשה - לקראת תכנון של מעגל פעולה נוסף (שלסקי ואלפרט, 2007).

על מנת להבין את התהליכים ואת התפיסות שהותוו במהלך הקורס, תועדו במהלך שנת תש"ע שיעורי הקורס ושיחות התכנון בין החוקרות במהלכו (בעל-פה ובדוא"ל). כמו כן תועדו ונשמרו באתר הקורס (Moodle)<sup>2</sup> תהליכי הלמידה וההוראה של הסטודנטיות, מחשבותיהן ורגשותיהן באשר לתהליכים הללו. גם התקשורת של הסטודנטיות עם המנחות וההתבוננויות שלהן בתכנון השיעורים וביישומם היוו תשתית לעריכת מחקרי הפעולה שלהן. אתר הקורס היה ל"מִקְל" אשר אצר את כיווני החשיבה והפעילויות שפיתחו הסטודנטיות, ואלה שימשו כנתונים במחקרי הפעולה של הסטודנטיות. נוסף על כך בתחילת שנת תשע"א נערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם שש מהמשתתפות, ואלה עסקו בתהליכים שהן חוו במהלך השנה.

הנתונים משלב הביצוע בכל מעגל מחקר נותחו ניתוחי תוכן. אלה התמקדו בזיהוי ובהגדרה של תמות מרכזיות בדברי הסטודנטיות (Neuendorf, 2002), כמו גם בבחינה לקסיקלית של הדברים, שמטרתה לזהות רגשות ועמדות (קופפרברג וגילת, 2002). כל אחת מהחוקרות ניתחה לחוד את הנתונים, ולאחר מכן הן השוו בין ניתוחיהן בכל מעגל מחקר. מתוך ההשוואה התגבשו הלקחים והוגדרה השאלה החדשה.

במעגל הפעולה הראשון נבחנה השאלה "כיצד באמצעות שימוש ברשת האינטרנט ניתן לעודד את הסטודנטיות לצאת למסע אישי-פרשני בתוך יצירה ספרותית", כלומר ליצור דיאלוג "קורא-סיפור-רשת". במעגל השני נבחנה השאלה "כיצד ניתן לגבש את הסטודנטיות לקהילה פרשנית". הפעם המסע הוא קבוצתי: במהלכו הפרשנויות האישיות נחשפות ומועשרות (הן

2 מערכת לניהול למידה אשר מלווה את הלימודים בכל הקורסים במכללה.

באמצעות העמיתים הן באמצעות חזרות ליצירה ולרשת) עד להתהוות "קהילה פרשנית מרושתת". במעגל השלישי נבחנה השאלה "כיצד ניתן לסייע לסטודנטיות לתכנן את הוראתן כדי שזו תאפשר לתלמידיהן לחוות את המסע 'קורא-סיפור-רשת' ואת חלקו הבא - יצירת קהילה פרשנית מרושתת".

### ממצאים - ניתוח שלושה מעגלים במחקר הפעולה

מעגל ראשון: יציאה למסע אישי-פרשני ביצירה ספרותית בסביבת הרשת שאלת המחקר הראשונה נבעה מזיהוי זיקה בין קריאה ראשונית ושטחית של היצירה, כזו שלא כללה ממד פרשני, לבין דרך התכנון של מערכי שיעור בגישה המסורתית-פרונטלית. גם הסטודנטיות היו מודעות לקושי שלהן, ובמפגש הפתיחה הן ביקשו מהמנחות לסייע להן להעמיק בפרשנות היצירות. שאלת המחקר הראשונה גובשה מתוך תפיסת העולם הקונסטרוקטיביסטי-חינוכית של החוקרות: עידוד הסטודנטיות לצאת למסע אישי-פרשני ביצירה ספרותית בסביבת הרשת.

החוקרות חיפשו סביבת למידה שתאפשר לסטודנטיות קריאה מעמיקה יותר ביצירה באמצעות הבעת תגובות, מחשבות וידע. הצעד הראשון היה לאתר יצירה שאי-אפשר להבניה בקריאה ראשונית, ונדרש ידע עולם רלוונטי אשר יתמוך בתהליך הקריאה ויסייע לפרש את היצירה. היצירה שנבחרה הייתה הסיפור הקצר "טיפת חלב" שכתבה רונית מטלון ואשר נמצא בקובץ הסיפורים זרים בבית (מטלון, 1992). הטקסט ביצירה זו הוא אסוציאטיבי, אינטרטקסטואלי (מקיים זיקות עם טקסטים אחרים השייכים לאותו המארג התרבותי). מאתגר ברמת הקריאות שלו ומחייב מעורבות גבוהה של הקורא בהשלמת פערים, ביצירת אחדות העלילה ובגיבוש פרשנות. הוכן עותק דיגיטלי של הסיפור (באמצעות הקלדתו ושמירתו בקובץ וורד) כדי לאפשר לערוך בו שינויים. העותק הדיגיטלי נשלח לסטודנטיות בדוא"ל, והן התבקשו לשמור אותו במחשב האישי שבביתן, לקרוא אותו ולפרשו. להלן קטע הממחיש את מורכבות הסיפור "טיפת חלב":

בחדר המבוא של התחנה לטיפת חלב המתינו האמהות והתינוקות לרופא, ד"ר שר, איש צנום וגבוה שהזכיר במראהו תרמיל שעועית ירוקה [...] הצרפתים נוהגים לבשל אותם בשלמותם: רק מסירים את הזנבות [...] ב-Larouse Gastronomique [...] עיבוד אפונים מגרה יש בספר ההרפתקאות של הנער האנגלי ג'ינגס בפנימיה של בני טובים: שם הוא חומד אפונים מטוגנים. (שם, עמ' 6)

בדיון שהתנהל בכיתה לאחר הקריאה האישית בבית הביעו הסטודנטיות תסכול. הן טענו כי לא הבינו את הסיפור והתרעמו על כך שהמנחות בחרו לפתוח בו את הלימודים. המנחות רשמו על לוח הכיתה את התחושות שצוינו (תסכול, כעס) ו"נתנו לגיטימציה" לכל תחושה. התסכול של הסטודנטיות הניע תהליך פרשני: זיהוי קשיים בטקסט (לוי, 1986) חייב אותן לקרוא שוב את הסיפור.

המנחות ביקשו מהסטודנטיות להעתיק את הסיפור למחשב שלהן בכיתה, לקרוא שוב את הסיפור, לכתוב לו תגובות (באמצעות הפקודה "הערה חדשה" בתפריט "סקירה"), לחפש מידע אינטרנטקסטואלי באינטרנט (באמצעות הפקודה "היפר קישור" בתפריט "הוספה"), להפריד בין חלקי הטקסט בהתאם להבנתן (באמצעות לחיצה על המקש "Enter") וכן הלאה. בשלב הבא הסטודנטיות החלו לשתף את הכיתה בדרכי ההתמודדות שלהן עם הטקסט ובתהליך הבניית המשמעות לסיפור. דבריה של הסטודנטית מיכל משקפים תהליכים דומים שחוו גם שאר הסטודנטיות:

בפעם הראשונה שפגשתי בסיפור, נרתעתי מאוד ואפילו התרגזתי. זה גרם לי לקרוא אותו פעמיים נוספות, במהלכן סימנתי מילים וביטויים לא מובנים. בשלב הראשון פירשתי מילים קשות וביטויים שלא היו זכורים לי ("לצנינים בעיני"), כמו למשל מה הפירוש של אניצים - חוטים קטנים. בשלב השני "גילתי" ומצאתי מידע על ג'ו מארץ', על "לארוס גסטרונומיק" ועוד [...] בשלב השלישי איתרתי את כל האינטרנטקסטואליות הספרותית, נניח על ג'ו מארץ' מ"נשים קטנות" [...] בכל קריאה סימנתי לעצמי וכתבתי הערות והארות, כמו למשל על השילוב של המשלב הלשוני הרגיל ועל המשלב הלשוני הגבוה (פרוכת, אימרה), כמו גם על מבנה הסיפור. (נובמבר 2010)

הלגיטימציה לתסכול ולכעס אפשרה להמירם בפעילות פרואקטיבית שמטרתה "לחבר" בין הקוראת ליצירה. מיכל ציינה שבשל כעסה היא קראה את היצירה פעמים נוספות, ניסתה לזהות את מוקדי הקושי בה וחיפשה דרכים להתמודד עם הקשיים. מיכל סימנה מילים וביטויים לא מוכרים לה, פירשה אותם לפי ההקשר, ובצד לה פנתה למילונים אינטרנטיים כדי למצוא פירוש להם. באמצעות הגלישה ברשת היא גילתה קשרים אינטרנטקסטואליים ענפים בין היצירה לבין טקסטים מכמה סוגות: ספרי בישול, טקסטים ספרותיים וכן הלאה. למעשה, מיכל יישמה את משנתו של בחטין (1989/1935) - גילוי המצע התרבותי הנרחב אשר טבוע בסיפור. היא גילתה שהכתיבה והקריאה אינן מתרחשות בחלל ריק, אלא מגיבות לכתבתם של אחרים ולעולמות תוכן אחרים. הודות לתהליך התרחבו עולמה האישי ועולמה התרבותי של מיכל. השימוש בטכניקה של קריאה, סימון, חיפוש ויצירת קישורים אפשר למיכל חשיבה מטה-קוגניטיבית, חשיבה שעניינה אסטרטגיות החיפוש והתהליכים המורכבים אשר יש לבצע כדי לפרש את היצירה. היא חוותה עקרון יסוד בלימוד ספרות ובהוראת ספרות: טקסט ספרותי אמנותי מצריך כמה קריאות. בכל קריאה הקורא מתעשר, חווה את הטקסט בצורה אחרת ומגלה בו רבדים גלויים וסמויים. בשלב הבא שיתפה מיכל את עמיתותיה בחוויית הקריאה (החושית, הרגשית, האינטלקטואלית) ובתובנות שלה בעקבותיה. חוויות הקריאה ויצירת הפרשנויות של כל הסטודנטיות כונסו באתר הקורס, וזה שימש כ"מכל אגירה" אשר ייצג ושיקף את דבריהן של חברות הקבוצה.

החוקרות תפסו את הפעילות הראשונה כמוצלחת וככזו המאפשרת להחיל את עקרונותיה בפיתוח סביבות למידה נוספות. כיוון שהמושג הדיסציפלינרי פרשנות היה נקודת המוצא לפיתוח הפעילות, המנחות החליטו שגם הפעילויות הבאות יעסקו במושגים דיסציפלינריים

מרכזיים. המטרה הייתה לשלב בפעילויות בין עבודה אישית (כדי שכל סטודנטית תבטא את ייחודיותה) לבין שיח קבוצתי שעניינו התכנים ואופני היצירה של תוצר קבוצתי. הוחלט לשלב טכנולוגיה בהוראה אך ורק אם היא תסייע בהשגת העקרונות המתוארים לעיל. כמו כן החוקרות נוכחו בנחיצותו של אתר הקורס (עבורן ועבור הסטודנטיות) לתיעוד התהליך, לשיקופו ולשימור התכנים במקום מרכזי אחד אשר נגיש מכל מחשב.

הפעילויות הבאות נועדו להתמודד עם קשיים שנמצאו בעבודת הסטודנטיות בשדה. המורות המאמנות ביקשו מהסטודנטיות ללמד בכיתותיהן את קורות חייו של יוצר לפני הוראת יצירותיו.<sup>3</sup> מטרת הבקשה הזו הייתה להמשיך לערער את תפיסות הסטודנטיות באשר להוראת ספרות בבית הספר, ובפרט באשר לדגם הרווח של דרך הלימוד של קורות חייו של יוצר. לפי הדגם הרווח הזה, קורות החיים של היוצר כוללים פרטי מידע על אודות תאריכי הולדתו ומותו (אם הלה נפטר), מקום לידתו, תיאור בסדר כרונולוגי של מאורעות חשובים בחייו וציון יצירות ידועות שלו שהתפרסמו. בדרך כלל הפרטים האלה מוצגים לתלמידים לפני תחילת הלימוד של היצירה. דגם זה היה מוכר לסטודנטיות מלימודיהן במערכת החינוך, כמו גם מצפייה בהוראה של המורות המאמנות. הפעילות נועדה לערער את נקודת המוצא בדיון על אודות היוצר ולשנותה: במקום לראות בקורות החיים אוסף של פרטים אובייקטיביים, כרונולוגיים וטכניים, כאלה שבדרך כלל זרים לעולמו של הקורא, להתמקד בפריטי המידע הרלוונטיים לניסיון החיים האישי ולעולמו הפנימי של הקורא. בדרך זו פריטי מידע אלה נעשים לידע אישי רלוונטי ולחלק מהמטען התרבותי של הקורא.

הסטודנטיות התבקשו לבחור אחד משני טקסטים דיגיטליים המתארים קורות חיים של אותו היוצר, למצוא קטע בקורות החיים שמשמעותי עבורן, להעתיק אותו ולהסבירו. בהמשך הן התבקשו ליצור דיאלוג בין הקטע הנבחר לבין תמונה שהן בחרו מתוך מגוון של תצלומים ויצירות אמנות (דיוקן של פני היוצר בציור ובפיסול) ולשלב את התמונה בקטע מקורות החיים ובהסבר שלהן. לבסוף הן התבקשו לנמק את העשייה שלהן ולפתוח מעגל חדש של חשיבה על אודות היוצר באמצעות הפניית שאלות אליו.

מטרת ההנחיות הייתה לקשר בין משפטים עיוניים בתיאור קורות החיים ("אובייקטיביים" ולעתים מנוכרים לעולם הקורא) כדי ליצור מרחב המשותף ליוצר ולקורא. ההנחיות עודדו קריאה אישית של הטקסטים ופירוק שלהם. הסטודנטיות חיברו בין מאורעות בקורות החיים של היוצר לבין מאורעות בקורות החיים שלהן, או שיקפו היבטים רגשיים של הדיבור הפנימי שלהן בעת המפגש עם הטקסטים:

"המשורר חיים נחמן ביאליק נולד בכפר ראדי שבאוקראינה בשנת 1873, ילד שמיני להוריו העניים. כשהיה עדיין פעוט, מת אביו, וקשה היה לאמו לפרנס את המשפחה. לכן לקח אותו סבא שלו אליו וגידל את חיים נחמן בביתו". בחרתי את המשפט הזה

3 לאחר שיעור הפתיחה לימדו הסטודנטיות מבחר מיצירותיו של ביאליק (1933): "פרח עציץ", "נדנדה" ויצירות נוספות.



שמתאר את הזמן בו מת אביו של ביאליק, [כי] מעניין אותי כיצד מות אביו השפיע עליו, על משפחתו. האם תחום הכתיבה שלו הושפע ממקרה זה? כיצד היה לחיות בלי אבא? כיצד חי עם סבו? מי היו הדמויות שהשפיעו עליו במהלך החיים? השאלה המעניינת ביותר היא: כיצד התגלגלו חייו וכיצד הושפעו שיריו וסיפוריו בעקבות ילדותו? (עדן)

"היו לו עיני תכלת ונפש של ילד" (צללזון, 1988). אני מרגישה שעצם העובדה שביאליק הרגיש בתוך נפשו ילד, הקנה לו את היכולת לכתוב שירים וסיפורים המיועדים לילדים. הוא ידע כיצד להתחבר לעולמם. לסיטואציות, מקומות, חפצים. הוא הצליח להיכנס למחשבותיהם של הילדים ולנסות להרגיש את מה שהם מרגישים לגבי מצבים שונים סביבם וקשריהם עם האנשים סביבם. (שירי)

שתי הסטודנטיות בחרו קטעים בקורות החיים של היוצר שעוררו אצלן מחשבות. בידוד קטע מתוך המכלול אפשר להן להתמקד בקטע זה, לקרוא אותו שנית וליצור דיאלוג עמו המתבסס על עולמן הפנימי. בדיאלוג עלו מחשבות, תהיות ורגשות באשר לסוגיות ספרותיות ("מה הופך סופר לסופר ילדים?", "כיצד מבוגר מסוגל לכתוב לילדים?") ולשאלות קיומיות ("כיצד ניתן לגדול ללא דמות אב?", "מה פירושה של חוויית היתמות ומה השלכותיה על התפתחותו האישית והמשפחתית ועל התפתחותו המקצועית כיוצר?").

הסטודנטיות חיברו בין הקטעים האישיים ויצרו טקסט שיתופי. הטקסט הזה יצק לכידות בתיאור קורות חייו של היוצר (ביאליק), שעתה התבסס על דגשים מחיי הסטודנטיות. הקבוצה יצרה סוגה חדשה - כתיבה אינטרסובייקטיבית משותפת של קורות חיים. חשיפת הכתיבה האישית והמעבר לכתיבה שיתופית העמיקו את הקשר בין הסטודנטיות ויצרו נדבך נוסף בהיותן קבוצה לומדת, היוצרת בסביבות טכנולוגיות שיתופיות ומכירה ביתרונות של שיתוף ושיתופיות בתהליך הלמידה.

תהליך דומה של חיבור אישי בין קורא לבין יצירה התרחש בלימוד בארץ לובנגולו מלך זולו מאת נחום גוטמן (1940). שפת הספר הייתה שונה מאוד משפת הילדים בבית הספר, והדבר פגע במוטיבציה וברצון של הילדים לקרוא את הספר. להלן מתואר שילוב המדיה הרב-חושית בהוראה בניסיון להנגיש את היצירה לתלמידים ולחבר בינם לבין חוויות הסופר.

גוטמן תיאר חוויה של פחד מהתפרצות געשית שחש כאשר טיפס על הר הגעש וזוב באיטליה. הסטודנטיות הפנו את התלמידים לאתר האינטרנט Google Maps כדי לצפות במראה ההר ובסרטי וידאו המנציחים התפרצויות קודמות שלו. החשיפה של התלמידים לקולות הנשמעים ולמראות המתגלים בסמוך להר געש מתפרץ עוררה בהם רגשות פחד אותנטיים, ולאחר מכן הם שבו לקרוא את התיאור בשפתו של הסופר. כמו כן הם התוודעו למראות ולקולות של חיות טרף ביבשת אפריקה, כשביקרו באתר המוזיאון הווירטואלי של נחום גוטמן. התלמידים שבו לקרוא בספר וחשו כי הם מזדהים עם תחושתו של אדם שנכנס לג'ונגל באפריקה.

ברפלקציה על השיעור כתבה מיכל שהשימוש במדיה רב-חושית אפשר לתלמידיה לחוות משהו מחוויית המסע (מראות, קולות, תחושות) ולהיפתח לחוויית הקריאה:

המחשב היה מתווך מצוין בלימוד התכנים הספרותיים, כמו למשל כשלימדתי את הספר **בארץ לובנגולו מלך זולו** מאת נחום גוטמן. ספר זה משתייך לז'אנר ספרות המסע, וככזה לא יכולתי להמחיש לתלמידים את אופי המסע מבלי להביא אותם לשם. את הנסיעה המהנה הזו הלומדים קיימו באמצעות Google Maps. הם ביקרו באותם מקומות המוזכרים בספר, וכן הזדהו עם הטקסט באמצעות ביקורים וירטואליים שהעצימו את חוויית הקריאה.

רונית כתבה ש"חששתי שהמחשב יעכב את השיח הספרותי. מצד שני, הספר נכתב בשפה גבוהה ואינו מייצג את השפה הדבורה היום [...] בעקבות ה'טיוול' באתרים באינטרנט, המקומות בספר הפכו מציאותיים וקרובים. הספר נבחר כספר המומלץ של הכיתה". המילים הבלתי-מוכרות והמרוחקות שבספר עטו צבעים, צלילים ומראות, והודות לכך הן הצליחו לבטא את רוח ההרפתקה והקסם של המסע.

הוספת מדיה רב-חושית לטקסט כתוב היא צעד לקידום פרשנות ספרותית של ילדים בבית הספר היסודי, ובייחוד בבית ספר שלתלמידים בו לא הזדמן לבקר בחו"ל בשל מצבם הסוציו-אקונומי הירוד. ההתבוננות בסרטונים ובתמונות יצרה אקט חווייתי-פרשני, והודות לכך הטקסט הפך רלוונטי עבור הלומדים. הספר חדל להיות יצירה מרוחקת בזמן הכתובה בשפה ארכאית ומתרחשת בארצות רחוקות אשר התלמידים לא ביקרו בהן מעודם. האמצעים הדיגיטליים סייעו להנגיש את תיאוריו של גוטמן לתלמידים באמצעות חוויה רב-חושית.

בשלב הזה התערערו בקרב הסטודנטיות תפיסות הלמידה המסורתיות בספרות. עתה הן חוו למידה אחרת - אישית, משתפת ושיתופית - בסביבה טכנולוגית. תחילה נוצר דיאלוג בין התרבות של היוצר לבין התרבות שלהן, ואחר כך נוצרה רב-קוליות (פוליפוניה) במפגש שבין התרבויות. אפשרויות הכתיבה, העריכה והמיזוג של ייצוגי המידע המגוונים בסביבה הדיגיטלית אפשרו את הפוליפוניה ואת היצירה של תוצר קבוצתי מורכב ומרובד:

תפיסת ההוראה המשותפת, שהוראת הספרות וסביבה דיגיטלית מעצימות אחת את השנייה, התגבשה. הוראת הספרות היא שמכוונת את בחירת הכלים הטכנולוגיים ואת אופן השימוש בהם, ואילו הסביבות הדיגיטליות מזמנות הבנה עמוקה של היצירה. סיכמנו מספר עקרונות שזיהינו בבסיס הוראת ספרות לפי האסכולה של **תגובת קורא** בסביבה דיגיטלית. החלטנו להתחיל את בניית הפרשנות האישית בערעור דפוס הלמידה המסורתי באמצעות חיבור אישי של הלומד ליצירה... הקורא יתבונן בטקסט בפריזמה אישית ויפרק את הטקסט הספרותי הדיגיטלי באמצעות הוספת מחשבות וחוויות אישיות. חשבנו שהטכנולוגיה תאפשר ללומד לעצב את הטקסט הדיגיטלי לפי הבנתו, ובכך תתמוך בייצוג הפרשנות ובבנייתה. עיצוב הטקסט כלל פירוק הטקסט המקורי באמצעות מקש Enter, עיצוב מילים באמצעות פקודות צבע, גופן, גודל ועוד, שילוב ערוצי מדיה אחרים, בעיקר מדיה חזותית, ניהול דיאלוג בין הטקסט הכתוב והטקסט החזותי וקישור למידע באינטרנט כדי לקרוא את היצירה עם מידע רלוונטי עשיר

יותר. תנועה הדדית נוצרה בין הטכנולוגיה והיצירה: הטכנולוגיה אצרה לצד היצירה הדיגיטלית את תהליך הפרשנות בשלבי השונים, ייצגה את המחשבות והביאה לעיבוי ולריבוד הפרשנות, ואילו קריאה חוזרת ביצירה נדרשה לאימות הפרשנות האישית ולבניית משמעות הנתמכת ביצירה.

החוקרות תפסו את תהליך הקריאה כקריאה פעילה. הפענוח הפשטני של המילים הכתובות בטקסט הוחלף בקריאה שחייבה את הקורא להיות שותף בפרשנות היצירה. הקורא פירש את הטקסט כשפעל בתוכו, "שיבש" אותו באמצעות שינוי ויצירת קישורים והנכיח את הבנתו באופן חזותי. ההחלטה באשר למקום הנדרש של התערבות בטקסט נגזרה מהמעורבות המנטלית שקטע מסוים בטקסט עורר בסטודנטיות. בד בבד התערערה תפיסת הסטודנטיות באשר לתפקידה של המורה בהכתבת הפרשנות ללומדים.

בשלב הזה התעוררה השאלה: כיצד אפשר לגבש את הסטודנטיות לקהילה פרשנית? גיבוש הקהילה הפרשנית נעשה בדרך של יציאה למסע קבוצתי. במסע הזה הפרשנויות האישיות נחשפות ומועשרות (הן באמצעות פרשנויות של הסטודנטיות האחרות הן באמצעות חזרות ליצירה ולרשת) עד להתהוות "קהילה פרשנית מרושתת".

#### מעגל שני: גיבוש קהילת קוראות מרושתת

החוקרות ראו בגיבוש קהילה שהחברות בה - החוקרות עצמן, הסטודנטיות והמורות המאמנות - מתכננות ביחד תהליכי הוראה-למידה, חלק מהותי מיצירת המרחב החדש המיועד להוראת ספרות בהתאם לתאוריית "תגובת הקורא" בסביבה דיגיטלית. דוגמה לחשיבות של יצירת קהילת לומדות נמצאה כבר בפעילות הראשונה. במשוב לניתוח הסיפור "טיפת חלב" מאת רונית מטלון (1992), כתבה הסטודנטית כרמית את הדברים האלה:

בתחילת השיעור נשאלנו מה הטקסט גרם לנו להרגיש, איך הייתה הקריאה והאם הדברים היו ברורים ומובנים לנו. הרגשתי שלא הייתי לבד, ובאיזשהו מקום זה גרם לנו להרגיש טוב. אני לא הייתי היחידה שלא הבינה, וזה הוריד לי את רמת התסכול שחווינו בהתחלה. הרגשה זו שינתה את הגישה שלי. בקריאה השלישית של הטקסט, בזמן השיעור, הייתי יותר רגועה, נינוחה [...] עצם הפרשנות והשיחה על הפרטים הכתובים הביאו אותי להבנה יותר טובה של הטקסט. אני בטוחה שאם היינו ממשיכות, ואחרי קריאה נוספת, הטקסט היה יותר ברור ומובן לי.

דבריה של כרמית משקפים את המעבר מתחושת תסכול לתחושה חיובית של רצון להתמודד עם הקושי. מעבר זה התרחש כאשר היא פעלה כחלק מקבוצה שחלקה חוויות רגשיות. ניתוח לקסיקלי של הדברים מלמד כי כרמית בחרה להשתמש בגוף ראשון יחיד (אני) כאשר תיארה את רגשותיה, ולעומת זאת בחרה להשתמש בגוף ראשון רבים (אנחנו) כאשר תיארה את תהליך הלמידה המשותף שחוותה. כרמית חשה כי חל מעבר מ"לבד" ל"יחד", מתסכול אישי לתחושות של אחווה וסולידריות בין הסטודנטיות. לאחר מכן היא חזרה לקרוא ביצירה מתוך תחושת העצמה של היכולות האישיות שלה להתמודד עם הטקסט ולפרש אותו.

בשלב הזה החוקרות חיפשו פעילויות שיאפשרו שיתוף ברגשות ובמחשבות עם עמיתים, וזאת על מנת לקדם את הלמידה המשותפת של מושגים דיסציפלינריים באמצעות סיפורים אישיים. פעילות כזו התאפשרה כאשר הסטודנטיות החלו ללמד בכיתתן ספר המשתייך לסוגת המסע וההרפתקאות, בארץ לובנגולו מלך זולו מאת נחום גוטמן (1940). בשיעור הפותח במכללה ביקשו המנחות מהסטודנטיות לכתוב ב-Google Docs תשובה אישית לשאלה "מהו מסע עבורך". המטרה הייתה להבנות את המושג "ספרות מסע" באמצעות דיון על אודות הכתיבה האישית. כל הסטודנטיות בחרו לשתף את עמיתותיהן בכתיבתן, הקריאו את שכתבו וזכו לתגובות אוהדות. בדרך כלל הכתיבה הייתה אישית ורגשית:

מסע בשבילי הוא תהליך, קו משווה, רציף ומקוטע, המון קווי אורך ורוחב, עצירות, צעדים, קווקווים, לצד רציפות וזרימה. מאז שנולדתי בירושלים, הייתי ילדה שברירית ועדינה. התבגרתי, צמחתי, נשברתי, התחזקתי, בכיתי, שמחתי וחוויתי. מסע הצמיחה שלי והיעדים שהצבתי לעצמי קרמו עור וגידים סופסוף - הפכתי להיות מחושלת, מתמרנת, אסרטיבית, חזקה יותר ובעלת מטרות מוגדרות בחיים, שעזרו לי לראות את האור בקצה המנהרה - אותו אור שגרם לי להפוך להיות כמו עוף החול, שורדת נצחית. (מיכל)

הכתיבה האישית של מיכל ביטאה הבנה שלה את המשמעות המטפורית של המושג "מסע". ניתוח לקסיקלי של כתיבתה הראה כי מיכל השתמשה במושגים משמעותיים דוגמת "התבגרות", "צמחתי", נשברתי". הסיפור האישי הוביל את מיכל לגיבוש תובנות מעמיקות, והיא הבינה ששינוי בהכרה ובתודעה שלה הוא המסע האמיתי. היא ראתה בעצמה "שורדת נצחית" ובחרה להשתמש במושג "עוף החול" - מושג המייצר קשרים אינטרטקסטואליים לטקסטים נוספים. היה בכך נדבך נוסף ביצירת הקהילה. אם לפני כן הסטודנטיות תיארו היבטים מקצועיים של המחשבות והרגשות האישיים שלהן, הרי עתה הן שיתפו בחוויות מעולמן האישי והמשפחת. השיתוף בסיפורים האישיים יצר קרבה בין הסטודנטיות, שכן הכרת פרטים אישיים חדשים על אודות העמיתות הגבירה את האמון ההדדי ביניהן.

החוקרות ביקשו להסתייע בשיתוף בין הסטודנטיות בסיפורים האישיים כדי להבהיר את המושג "ספרות מסע". במכללה החלה עבודה משותפת שהתמקדה בניסיון לייצר המשגה קטגוריאלית מתוך קטעי הכתיבה האישיים. הקטגוריות שנאספו ונכללו באתר הקורס כללו בין השאר צורות של מסע ("קו רציף ומקוטע, יציאה מנקודה אחת וסיום בנקודה אחרת"), תחושות ("ציפייה, עמימות ולא נודע, התרגשות, השראה"), מסקנות ("אני חושבת שהעצות שקיבלתי במהלך חיי לפני המסע, התגלו ברובן כפחות משמעותיות מהמסע שחוויתי בפועל") והגדרות ("מסע זה תהליך שבאמצעותו ניתן להגיע לתובנות [...] מסע זה חיפוש אחר משהו"). הסטודנטיות התבקשו לקרוא בביתן חלקים מספרה של נוה (2002), נוסעים ונוסעות: סיפורי מסע בספרות העברית החדשה, אשר כולל הגדרות לסיפור מסע. בשיעור נבחנו הדמיון והשוני שבין ההגדרות האקדמיות לבין המשגות אשר עלו מהסיפורים האישיים. הסטודנטיות דיברו על אודות הדמיון בין הקטגוריות שלהן לאלו של נוה, התמקדו בהבחנה שלהן בין מסע במשמעות

המילולית למסע במשמעות המושאלת וציינו כי כולן תיארו מסע במשמעות מושאלת. הכתיבה האישית-רגשית של הסטודנטיות על אודות משמעות המילה "מסע" עבורן והשיתוף של סטודנטיות אחרות בקבוצה בתחושותיהן, בד בבד עם המעבר להמשגה פורמלית רחבה של הסוגה "ספרות מסע", סייעו לסטודנטיות להבין ספרות מסע מהי, להכיר בחשיבות של החלק השיתופי בפעילות הקבוצה ולייצר פרשנות מרובדת, אישית ואקדמית בקהילת לומדות.

לאחר תיאור המסע האישי, הקישור לחיים האישיים והבניית המושג "ספרות מסע" באמצעות קריאה בספרה של נוה, שבה מיכל לקרוא בספרו של נחום גוטמן (1940):

הספר "בארץ לובנגולו מלך זולו" משתייך לז'אנר ספרי המסע. "המושג 'מסע' משמש אותנו בשתי משמעויות רווחות. במשמעותו המיידית והמילולית הוא ציון של תנועה מוגדרת ממקום למקום בזמן הריאלי ובמרחב הפיזי, המדיני והתרבותי" (נוה, 2002, עמ' 7). מעבר למסע הפיזי גוטמן חווה מסע פנימי, מנטלי ותרבותי. המסע מייצג שינוי, "יציאה החוצה", תולדה של משהו חדש. המסע שעבר גוטמן, מחבר אותו, והן אותנו כקוראים, למסע חדש עם פירות חדשים - מסע התהוותו של גוטמן כסופר. המסע בעצם חותם את חייו הקודמים של גוטמן ככתב בעיתון "דבר לילדים", כפסל וכמאייר, ובאופן סימבולי מביאו ליעד חדש - גוטמן הופך לסופר. כלומר ניתן לומר שהמסע של גוטמן גרם לו לגבש זהות חדשה.

בקריאה החוזרת מיכל מבינה כי החוויות שצבר גוטמן במסעו לאפריקה - מסע ששלח אותו אליו עורך המוסף לילדים של העיתון "דבר", כדי שיצייר את דיוקנו של ראש ממשלת דרום אפריקה, הגנרל סמאטס, עבור מוזיאון תל-אביב (דר, 2014; תמיר, 2009) - התבטאו באיוריו ובמכתבים אשר שלח לארץ ישראל מאפריקה (אלה פורסמו תחילה בעיתון "דבר לילדים", וברבות הימים עובדו לספר ילדים). החוויות האלו גרמו לגוטמן לגבש זהות חדשה, זהות של סופר. מיכל מקשרת בין המסע במרחב לבין המסע הפנימי והרגשי שחווה גוטמן, והיא טוענת כי בסופו גוטמן המאייר הוא גם סופר. קריאה בספרות מחקר מאוששת את טענתה של מיכל כי המסע האישי-אוטוביוגרפי הוא מסע של התהוות.

גיבוש זהות של סופר לא היה דבר מובן מאליו עבור גוטמן (הוא עצמו העיד על כך בכתביו). גוטמן הסתייג מסופרים ומספרות דווקא בשל הקרבה הביוגרפית שלו לסופרים: אביו היה הסופר ש' בן ציון, וסופרים רבים היו מבאי ביתו (גולדנברג, 2009; דר, 2014). דוגמה לרתיעה של גוטמן מסופרים מתוארת בספרה של דר (2014): "מעולם לא חשבתי שאהיה סופר. פחדתי מן הכתיבה. וההיכרות עם הסופרים הפחידה אותי" (שם, עמ' 43). גם גולדנברג (2009) עוסק בסוגיית הזהות של גוטמן במהלך המסע לאפריקה: "זאכן בל נשכח, שלצד שליחותו של גוטמן כצייר שבא לדרום אפריקה לצייר את דיוקן הגנרל סמאטס מטעם עיריית תל אביב, היה תפקידו המשני לדווח על מסעו לקוראי עיתונו" (שם, עמ' 42). גולדנברג מתאר את גוטמן כמאייר שנוספה לו זהות משנית של מדווח מהשטח, או של כותב רשימות. מיכל השכילה להבין את המעבר התודעתי והתהליכי המורכב אשר חווה גוטמן - מזהות של אמן פלסטי לזהות של סופר, כזה שחומרי הגלם שלו הם מילים.

המסע של מיכל בזמן (מילדות לבגרות) מלווה בתיאור של מסע פנימי - מעבר מילדה שברירית לשורדת נצחית לאחר התגברות על מעצורים, חששות ופחדים. מסעה הפנימי של מיכל מאפשר לה לזהות את המסע הפנימי שחוה גוטמן. פרשנותה של מיכל עולה בקנה אחד עם גישתם של חוקרים הרואים בגוטמן יוצר רב-תחומי בעל כמה זהויות (דיסנצ'יק, 2009; תמיר, 2009). ביטוי לכך מספקות תערוכות שהוצגו במוזיאון נחום גוטמן לאמנות במלאת שבעים שנה לכתיבת ספרו הראשון של גוטמן. תערוכות אלו התמקדו במוטיב המסע וההרפתקה ביצירתו של נחום גוטמן והציגו אותו כצייר-תייר, צייר-צליין וצייר-צייד (תמיר, 2009). הוויית המסע של גוטמן כתייר וכצליין מובילה לשינויים מהותיים. גולת הכותרת של שינויים אלה היא גיבוש זהותו כסופר, זהות שמתעצמת עם השנים. שיאה של ההכרה בכישרונו כסופר הוא קבלתו את פרס ישראל בספרות ילדים בשנת 1978. הבנתה המעמיקה של מיכל נבעה גם מהדיונים ביחידות הלימוד הקודמות בנושאים ארס פואטיים, לרבות בשאלות מהותיות דוגמת "כיצד סופר הופך סופר לילדים". דומה כי הבנת הנושאים האלה הבשילה ומתבטאת בתפיסתה החדשה של מיכל.

העיסוק בקורות חייו של היוצר וב"ספרות מסע" אפשר ליצור תהליך למידה אשר נע מהאישי לשיתופי בכמה סביבות למידה (ממשיות ווירטואליות). המשגת תהליך הלמידה פיתחה כלי מקצועי להערכת הפרשנויות האישיות. בתחילת התהליך שיתפו הסטודנטיות את עמיתותיהן במחשבות ובתגובות שלהן. לעתים הן עשו זאת באמצעות כתיבה אישית בסביבה שיתופית: סביבת הלמידה אפשרה לכל סטודנטית לכתוב ב"דף" שלה במחשב, ולכל אחת מהסטודנטיות התאפשר לקרוא את ה"דפים" של כולן. העבודה האישית נשמרה במשותף באתר הקורס. בהמשך התמקדה הפעילות בחיפוש הישנות של תבניות חשיבה בכתיבה האישית ובהמשגתן. הפעילות התבססה על התבוננות בכתיבה האישית ועל שיחה "פנים אל פנים" בין המנחות לסטודנטיות. מסקנות השיחה נשמרו באתר הקורס. תהליך ההערכה של הפרשנויות האישיות הסתיים בהפניה לספרות המקצועית ובהשוואה בין דברי החוקרים לבין תבניות החשיבה שהתבטאו בכתיבתן האינטואיטיבית של הסטודנטיות.

בסוף סמסטר א' גילו המנחות שלמרות הצלחתן ליצור קהילת לומדות בשיעורים במכללה, קהילה אשר שיתוף ושיתופיות היו בבסיס הלמידה בה, הרי בפעילויות שהסטודנטיות תכננו לתלמידים בשדה שילוב המחשב בהוראה היה יחידי וטכני. הסטודנטיות התאימו את הפעילות באמצעות המחשב להוראה המסורתית והסתפקו באיסוף מידע באופן טכני. בפעילות של איסוף המידע מיעטו הסטודנטיות לבקש מהתלמידים ליצור חיבור אישי בינם לבין הטקסט, ולא היו ניסיונות של הסטודנטיות לחבר בין הבחירות של התלמידים כדי ליצור משמעויות משותפות.

המנחות הבינו כי לא די בפעילות במכללה המתבססת על הוראת ספרות לפי תאוריית "תגובת הקורא" בסביבה דיגיטלית, כדי שהסטודנטיות יתכננו פעילויות לתלמידיהן על בסיס אותה התפיסה. בעקבות ההבנה הזו למדו המנחות כי עליהן לאפשר לסטודנטיות לתכנן

במשותף פעילויות עבור תלמידיהן, וזאת על מנת לפתח חשיבה מטה קוגניטיבית ורפלקטיבית שלהן על אודות מידת השימוש בעקרונות של תאוריית "תגובת הקורא" בסביבה דיגיטלית. המנחות ביקשו למצוא דרך שתאפשר לסטודנטיות לשמר את הייחודיות ואת הצרכים שלהן בעת יצירת מאגר משותף של סך הפעילויות האישיות, מאגר אשר נועד לאתר תבניות חשיבה ומושגים דיסציפלינריים. בהקשר הזה עלתה השאלה: כיצד יש לסייע לסטודנטיות לתכנן את הוראתן במהלך ההתנסות המעשית בדרך אשר תאפשר לתלמידיהן לחוות את המסע "קורא-סיפור-רשת" ואת חלקו הבא - גיבוש קהילה פרשנית מרושתת?

מעגל שלישי: חזרת הסטודנטית לעצמה כקוראת ולתלמידיה כמורה המזמנת תהליכי קריאה בסמסטר ב' המנחות סברו כי על מנת שהסטודנטיות ישובו לתהליך האישי והקבוצתי של העשרת עצמן כקוראות והעשרת עצמן כמורות המובילות תהליכים, יש להפחית את מידת התיווך של המנחות בהוראה ובלמידה. בהתאם לכך הן עודדו את הסטודנטיות להציג במכללה פעילויות מעבודתן בשדה, ובפרט אם הן מזהות בעיה בדרכי ההוראה-למידה של ספרות בכיתה. מטרת המנחות הייתה שהסטודנטיות יקבלו אחריות גדולה יותר לתהליך הלמידה שלהן. ההזדמנות הראשונה לכך הייתה כשסטודנטיות אשר לימדו בכיתה ב', סיפרו כי בכל בוקר התלמידים קיבלו דף אחיד של "תבנית סיפורית". דף זה הכיל מעין טבלה לכתובת רכיבי התבנית הסיפורית (רקע, מקום, זמן, דמויות, עלילה), הבעיה בסיפור, ניסיונות לפתור את הבעיה, הפתרון לבעיה וסוף הסיפור. בתצפיותיהן בכיתה ב' זיהו הסטודנטיות חוסר התלהבות של התלמידים למלא את פרטי התבנית הסיפורית, וחלק מהתלמידים לא שיתפו פעולה כלל. חוסר שיתוף הפעולה של התלמידים נבע מכך שהם תפסו את הפעילות כרוטינית ומשעממת. הסטודנטיות הציגו את הבעיה בקורס במכללה. המנחות ביקשו מהן לפתח חלופה לדף העבודה הסטנדרטי ולבנות תבנית סיפורית דיגיטלית משלהן. במפגש הבא הסטודנטיות הציגו מגוון של תבניות סיפוריות דיגיטליות, והתפתח דיון בקריטריונים לבניית תבנית סיפורית. הבנת התבנית הסיפורית קידמה את פרשנות הסיפור.

מתוך ריבוי תבניות הסיפור של הסטודנטיות והדיון בהן במכללה, נוצר בסוף השיעור דף משותף דיגיטלי. הדף הדינמי והצבעוני היה תוצר של הקהילה המרושתת: הוא שיקף את החשיבה הקבוצתית, ואי-אפשר לשייך חלקים ממנו לסטודנטיות מסוימות. הדף כלל טבלה לכתובת הרכיבים של תבנית סיפורית דיגיטלית, מאגר תמונות וחלק נוסף - "מה הסיפור אומר לנו". חלק זה עסק בחיבור האישי של הקורא ליצירה ואפשר לבדוק את המשותף בין ה"חיבורים" האישיים של התלמידים ליצירה. המאגר הכיל תמונות מהסיפור הנלמד ומסיפורים אחרים וכלל דמויות, מקומות, תקופות בשנה וציטוטים. הפעילות כיוונה את התלמידים לבחור תמונה מהמאגר ו"לגרור" אותה למקום המתאים בטבלה (מקום, זמן, דמויות, עלילה). פעילות זו הצריכה חשיבה על אודות משמעות הסיפור: התלמידים לא נדרשו רק לאתר מידע המופיע בסיפור שלמדו, אלא לגלות בקיאות בסיפורים אחרים שנלמדו ולבטא חיבור אישי לסיפור.

בעקבות חלוקת דף התבנית הסיפורית הדיגיטלית לקבוצת תלמידים בכיתה ב', התעוררה בקרבם תחושה של השתתפות במשחק. לסטודנטיות התאפשר שיח עם קבוצת התלמידים שישבה מול המחשב, דנה בבחירה ובארגון של התמונות בדף ונימקה את בחירתה בדמות מסוימת. בדוגמה שלהלן הסטודנטית שלימדה הייתה עדן:

**נ':** אני עכשיו שמה את הדמויות במקום. יש גם את סולי, מה שלמדנו בשנה שעברה.  
**ר':** הוא התגעגע למשפחה שלו שנסעה לארץ רחוקה.

**מ':** למדנו גם את **צביקה רב-רגל**...

**נ':** אבל עכשיו אני לא אקח את סולי, אני אקח את שומבי. (1.3.2010)

במהלך בחירת הרכיבים של התבנית הסיפורית התלמידים שיחקו בדמויות, "גררו" אותן למקום המבוקש בדף הדיגיטלי וניהלו ביניהם שיחה שעסקה בהתאמת הדמויות לסיפור הנוכחי. במהלך השיחה הם גילו שחלק מהדמויות אינן מתאימות לסיפור הנוכחי וניסו להיזכר בסיפורים אשר הדמויות הנוספות מופיעות בהם. הם נזכרו בשמות של ספרים שלמדו ובתכנים אשר נותרו משמעותיים עבורם, ובסוף השיחה בחרו את הדמויות המתאימות לתבנית הסיפורית הנוכחית. החיבור האישי של כל אחד מהתלמידים ליצירה נוצר כאשר הם התבקשו, לאחר שיתוף הפעולה בארגון התבנית, לתאר בנפרד את שלמדו מהסיפור:

**עדן:** מה למדנו מהסיפור? מה כל אחד מכם יכתוב שהוא למד מהסיפור בחלק האחרון של הדף?

**ר':** שלא צריך הכול בחיים, ואי-אפשר לחבק יונה כי היא עפה.

**נ':** "יש ימים של כן ויש ימים של לא". זה כמו שאני לא רוצה להכין שיעורים. אז אימא אומרת לי שימים שיש שיעורי בית הם ימים שכן מכינים, וימים שאין לי שיעורים הם ימים שלא מכינים.

**מ':** יש ימים שאבא מרשה לי לאכול ארטיק. ויש ימים של לא, כי קר. יש סיבה למה כן ויש סיבה למה לא. (8.3.2010)

בתיווך הסטודנטיות התלמידים מילאו יחדיו את פרטי התבנית הסיפורית, וזאת לאחר משא ומתן בנושא הרכיבים הקבועים בתבנית הסיפורית (רקע, זמן, דמויות). מהשיח שתואר בין התלמידים עולה כי הם הכירו את היצירות הנלמדות, את שמותיהן ורכיביהן. כמו כן ניכר שהם חזרו ליצירות וציטטו מהן.<sup>4</sup> בהמשך ביקשו הסטודנטיות מהתלמידים לבטא תובנה אישית שלהם בעקבות קריאת הסיפור. התלמידים ניסחו תובנות, וחלקם הביעו את תגובתם האישית באמצעות דוגמאות מעולמם כילדים. כך למשל בסיפור מצוין ששומבי לא מצליח לחבק יונה, כי היא עפה ואי-אפשר לחבקה (כהן-אסיף, 2008); הילדים תיארו סיטואציות מקבילות בחייהם האישיים,

4 הסטודנטיות לימדו את היצירות הספרותיות **צביקה רב-רגל** (גלברט-אבני, 1988), **אף פעם לא חיבקתי יונה** (כהן-אסיף, 2008), **מחלת הגעגועים של סולי** (זרחי, 2004) ואחרות. המשפט "יש ימים של כן ויש ימים של לא" הוא ציטוט מתוך ספרה של שלומית כהן-אסיף.



כמו למשל אי-הסכמה של ההורים לכך שהם לא יכינו את שיעורי הבית או יאכלו ממתקים בזמנים מסוימים. התיווך של הסטודנטיות אפשר מעבר של התלמידים מרמה של פירוט לרמה של הכללה והבנת המסר שבסיפור. הדוגמאות האישיות סייעו בהסקת המסקנה המשותפת של התלמידים: הבנת הצורך בגבולות ובאיסורים. העיסוק בביטוי לתובנה הזו בסיפור אפשר לתלמידים לדון בדחיית סיפוקים ולהבין את משמעות המושג סובלימציה.<sup>5</sup> מאגר התבניות הסיפוריות שיצרו הסטודנטיות, כמו גם הדיון בתבניות המוצעות, גיבשו קהילה מרושתת אשר עודדה את הסטודנטיות לפתח תבניות סיפוריות ליצירות אחרות (בהתאם להבנתן את התכנים). "מצעד הספרים" שנערך בבית הספר בכל הכיתות בסמסטר ב' אפשר ליצור במכללה מאגר של שיתופים אישיים. באמצעות השיתופים התפתחה חשיבה קבוצתית, וכל סטודנטית שאבה מהם תכנים ודרכי פעולה. "מצעד הספרים" הוא פעילות בהנחיית משרד החינוך: התלמידים קוראים ספרים מתוך רשימה מוצעת, משתתפים בפעילויות בנושא הקריאה ובחרים את הספר האהוב עליהם ביותר. המורות המאמנות ביקשו מהסטודנטיות לבחור ספר להוראה, והסטודנטיות במכללה העלו שאלה משותפת: איך מפתחים טעם ספרותי, ומה הם הקריטריונים לבחירת ספר איכותי? המנחות יצרו סביבה שיתופית (בתוכנת "מיקרוסופט אקסל") שאפשרה לכל סטודנטית להוסיף קריטריון וערך המשקפים ספר איכותי (לפי דעתה), ובדרך זו נוצר מאגר שיתופי. המנחות והסטודנטיות שוחחו על אודות המאגר שנוצר, איחדו קריטריונים וערכים וגיבשו הבנה של כל קריטריון. הכלי הזה להערכת ספר איכותי נשמר באתר הקורס, היה נגיש לכל הסטודנטיות ואפשר להן לצאת למסע לגילוי הטעם הספרותי שלהן. הן בחרו ספרים, ולאחר שיחה מקצועית עם המורה המאמנת הובילו עם התלמידים מסע לבחירת "הספר הטוב" כחלק מ"מצעד הספרים".

המורות המאמנות ביקשו מהסטודנטיות ללמד את התלמידים לכתוב המלצה לספר. פיתוח מערכי השיעור של הסטודנטיות התבסס על החיבור שלהן למאגר הקריטריונים לספר איכותי. כך למשל מיכל ורונית שלימדו בכיתה ו', הנחו את התלמידים לכתוב המלצה שתתבסס על טיעון ונימוקים ותתאפיין במבנה הרטורי אשר לימדה המורה בכיתה. התלמידים כתבו המלצות אישיות, ועל בסיס המלצותיהם נערך דיון משותף בקריטריונים לספר טוב. לאחר מכן חולקו התלמידים לזוגות והתבקשו לחבר המלצה משותפת. הפעילות התבצעה בחדר מחשבים בהתאם לדף פעילות שכיוון את התלמידים למשימה מסוימת: "נבחרתם לשמש כיועצים לוועדה הקובעת אילו ספרים ישתתפו במצעד הספרים בשנה הבאה, שנת תשע"א. כחברי הוועדה עליכם לגבש דעה על הכללתו של הספר בארץ לובנגולו מלך זולו מאת נחום גוטמן במצעד הספרים". הסטודנטיות הובילו את הפעילות צעד אחר צעד והביעו סיפוק רב מהתהליך. אחרי השיעור הן כתבו את הדברים האלה:

5 סובלימציה, מושג יסוד בפסיכואנליזה הפרוידיאנית, היא ביטוי של דחפים שליליים באמצעות פעולות אשר מקובלות חברתית.

המטלה לא הייתה פשוטה. על הלומדים היה ליצור חוות דעת אחת משותפת משתי המלצות שכתבו לבד, היה עליהם להיות מיומנים במחשב כדי להגיע לטקסט אחד מגובש. השיעור היה מרגש. מיומנות הלומדים במחשב הייתה ללא דופי, ההתנסויות הקודמות גרמו לכך שהלומדים היו מיומנים בתפעול המחשב: סימון-הדגשה, העתק-הדבק. השיתוף בין הלומדים היה ראוי ופורה. בסיום כל זוג הקריא בהתרגשות רבה ובגאווה רבה את עבודתו. דיברנו על קריטריונים משותפים שעלו. קריטריון בולט היה החיבור האישי של הלומדים ליצירה. כך למשל כתבו נ' ו-מ': "אנו ממליצות כי הספר הוא ספר מסע, ומסעות הם חלק חשוב מאוד בחיי האדם. בשבילנו יש המון סוגים של מסעות, ואחד מהם זה מסע נפשי". נ' השתתה מילדה ביישנית לילדה שבוטחת בעצמה. (אפריל 2011)

שלוש הסטודנטיות שלימדו בכיתה ב' פיתחו מערך הוראה אחר, מדורג. הסטודנטיות השתמשו במצגת אחת כדי להראות את ההמלצות שכתב כל תלמיד בכיתה. תחילה חולקו כמה ספרים לכל קבוצת תלמידים. התלמידים דפדפו בספרים ודנו בקריטריונים לבחירת ספר. הקריטריונים הראשונים היו חיצוניים (ספר מצחיק, סוף טוב), אך ההמלצה הסופית התבססה גם על החיבור האישי של הקוראים ליצירה. בשיעור הבא התלמידים חולקו לקבוצות לפי הספרים שבחרו, והם התבקשו למזג בין ההמלצות האישיות ולנסח המלצה משותפת. בסיום התהליך הוקצתה לכל תלמיד שקופית אחת במצגת המשותפת "מדף הספרים של כיתה ב'". בשקופית האישית כתב כל תלמיד משפט אחד מההמלצה שלו לספר וקישור לקובץ ההמלצה. נימוקי התלמידים (בכיתה ו' ובכיתה ב') אשר הוצגו בהמלצות המשותפות ובהמלצות האישיות, שיקפו את החיבור האישי שלהם ליצירות ברוח תאוריית "תגובת הקורא".

בסמסטר השני שילבו הסטודנטיות בין שיתופיות לפעילות עצמאית. כל אחת מהן פיתחה בעצמה את הכלים הנחוצים לה להוראה, כלים שיסודם במאגר המשותף של הרעיונות והפיתוחים אשר הוצגו באתר הקורס. היכולת של הסטודנטיות לפתח סביבות למידה בהשראת תאוריית "תגובת הקורא" ובשילוב טכנולוגיה דיגיטלית נשאה חן בעיני הנהלת בית הספר. האחריות לפיתוח הוראת ספרות בכיתות ולשילוב ספרות ב"אירועים מיוחדים" בבית הספר הועברה לידי הסטודנטיות. הן הובילו את הוראת הספרות בסביבה טכנולוגית ותפסו את עצמן כמובילות שינוי. הסטודנטיות לימדו את היצירות שנבחרו בפרויקט "מצעד הספרים", סייעו למורות המאמנות לפתח מרחבי למידה בכיתות ונטלו חלק פעיל ביום השיא של "מצעד הספרים" - בחירה של התלמידים בספר האהוב עליהם.

לקראת סיום השנה הובילו הסטודנטיות שלושה פרויקטים בשדה ובמכללה. הראשון בהם היה "יום למידה לסגל תכנית יסודי בשבוע עבודה מעשית". ביום הזה הן לימדו שיעורי ספרות לפי תאוריית "תגובת הקורא" בסביבה דיגיטלית, שיעורים שנכחו בהם מרצים מהמכללה ואורחים מעיריית תל-אביב. לאחר השיעורים נערכו שיחות על אודות ההוראה של הסטודנטיות, והן הציגו את ה"אני מאמין" שלהן כמורות לספרות. הפרויקט השני התקיים במכללה וכלל ייצוג

של מסלול ההכשרה לבית הספר היסודי במפגש שנערך בסיום שנת הלימודים. הסטודנטיות הציגו את התפתחותן המקצועית בפני הסגל והסטודנטים במכללה. בסיום השנה התקיים גם הפרויקט השלישי - הצגת מחקר הפעולה בפני סטודנטים הלומדים במסלול להכשרת מורים לבית הספר היסודי.

שנת הלימודים הסתיימה ועמה המחקר. החוקרות החלו להרהר בשאלה: **כיצד להרחיב את הקהילה הלומדת לקבוצות נוספות העוסקות בהוראת ספרות על מנת להעצים את התהליך האישי-שיתופי?**

## דיון

עיקרו של מחקר הפעולה המוצג במאמר זה הוא תיאור מסע שחוו החוקרות ב"הוראה בצמד". מסע זה נועד למצוא דרכים להנגיש יצירה ספרותית ללומדים באשר הם, סטודנטיות או תלמידים. קהל היעד הישיר של החוקרות היה סטודנטיות להוראת ספרות שהתקשו בגיבוש פרשנות ליצירה ספרותית, וזאת בעיקר בשל העדר כלים מתאימים. הסטודנטיות לא חוו בעבר "מסע לעבר פרשנות", מסע המתמקד בקשר האישי שלהן ליצירה - ביוגרפית, תרבותית, רגשית וחוייתית. הדבר התבטא גם בפדגוגיה שהן בחרו בתחילת דרכן עבור תלמידיהן, פדגוגיה אשר השתנתה והתגבשה במהלך הקורס.

במאמר חתרנו לגבש מתודה להעמקת פרשנותן של סטודנטיות במפגש שלהן עם יצירה ספרותית, וזאת באמצעות יצירת חוויה בקרבן במפגש עם הטקסט. לשם כך חיברנו בין גישה להוראת ספרות, "תאוריית תגובת הקורא" (Thompson Akers, 2009), לבין רכיבי מושג הפרשנות (לורנד, 2010; עוז ועוז-זלצברגר, 2014) ושימוש במדיה דיגיטלית (Jonassen, 2002). המחקר התמקד בקשר קורא-יצירה-רשת וביצירת תנועה מתמדת בין שלושת הרכיבים של קשר זה. התהליך החל ב"עיצוב" אישי של הטקסט הדיגיטלי (היצירה), עיצוב שייצג שלבים בהתגבשות הפרשנות האישית. בהמשך גילו הסטודנטיות מעורבות פעילה ביצירת מרחב משותף של שיח דיגיטלי על אודות פרשנות היצירה. על מנת שיתאפשר מיזוג בין מחשבות הקוראים (מחשבות אישיות ומחשבות משותפות) לבין הטקסט הדיגיטלי של היצירה, נדרש שימוש בשני כלים פרשניים: "קורא-סיפור-רשת" ו"קהילה פרשנית מרושתת". הכלים הללו סייעו להמשיג את תהליך הלמידה של הפרט בתוך קולקטיב: הפרט בונה פרשנות אישית ומשותפת ושומר על ייחודיותה של פרשנותו. ההיבט הפרשני היווה את שלב הלמידה התאורטית של הסטודנטיות, ולאחר מכן הן עברו לשלב של תכנון ההוראה בכיתה.

שם המחקר הוא "מקורא-סיפור-רשת לקהילה פרשנית מרושתת ובחזרה", שכן הוא מתאר דגם למידה-הוראה תלת-שלבי אשר פותח במהלך שלושת מעגלי הפעולה. במעגל הראשון פעלנו להנגשה של הטקסט הספרותי לסטודנטיות באמצעות יצירת מפגש בלתי-אמצעי בין יצירה ספרותית (כטקסט דיגיטלי) לבין העולם האישי של הסטודנטית. המפגש נוצר באמצעות תגובות אישיות של הסטודנטיות לשימוש במדיה רב-חושית בלמידת היצירה. הפדגוגיה

הנלמדת חיברה בין הקורא ליצירה באמצעות תהליך של קריאה פעילה, קרי התערבות פעילה ביצירה בכל שלב של הקריאה. התהליך יצר תחושה של נגיעה פיזית "בחומר", מעין "לישה ועיבוד" של המילים והמשפטים. הקריאה הפעילה בדרך זו הייתה מהלך אשר שינה את היצירה ואפשר ללומדים לגבש פרשנות שהבנתה, ביטאה וייצגה את הבנותיהם.

הבחירה בדיאלקטיקה "קורא-סיפור-רשת" הבנתה כלי פסיכולוגי שאפשר תהליך פרשני של יצירה באמצעות חיבור בין עולם פנימי אישי, כזה המורכב ממחשבות, רגשות, חוויות ועמדות, לבין עולם חיצוני המיוצג ביצירה. נמצאה התאמה בין הדיבור הפנימי של הלומד לבין ייצוגו באמצעות פקודות המחשב - הפלט שהתקבל שיקף ללומד את הדיבור הפנימי ברמה גבוהה יותר. הדיאלקטיקה "קורא-סיפור-רשת" בהוראת ספרות מבטאת חיבור בין הסיפור שכתב הסופר לבין הסיפור של הקורא באותה הסביבה הדיגיטלית. החיבור היה גם עם האישיות של הקורא באותה הנקודה בסיפור שיצרה אצלו חוויה אסתטית בעת הקריאה. הקורא יכול "לנכס" את הסיפור ולהזדהות עמו. הפעולה בתוך היצירה הדיגיטלית גורמת לקורא להתחבר למציאות הבדיונית אשר מיוצגת בסיפור, והסיפור מאיר לקורא נקודות באישיותו. בדרך זו חוויית הקריאה מעשירה את התובנות של הקורא על אודות עצמו, והיחסים הדיאלקטיים בין העולם הממשי לבין ייצוגו בספרות נטמעים בתודעת הקורא. הכלי "קורא-סיפור-רשת" אפשר לנו לתת מענה לשאלה "כיצד באמצעות שימוש ברשת האינטרנט ניתן לעודד את הסטודנטיות לצאת למסע אישי-פרשני בתוך יצירה ספרותית", כלומר לחפש מידע מעשיר בנושא הסיפור בתוך הרשת וליצור דיאלוג "קורא-סיפור-רשת".

השלב הראשון בגיבוש דגם הלמידה-הוראה היה אפוא הבניית פרשנות ליצירה בצורתה הדיגיטלית, וזאת באמצעות תנועה מתמדת בין מבע אישי לבין היצירה. היחסים קורא-סיפור-רשת מבטאים את היכולת להתערב בטקסט הדיגיטלי בלי לחשוש מפני פגיעה בעקרון "קדושת הטקסט". בניגוד לטקסט הספרותי אפשר להתערב בטקסט הדיגיטלי ללא חשש, כיוון שאין בעיה לשוב לטקסט המקורי. כל התערבות בטקסט הדיגיטלי היא הפיכה (reversible) ומאפשרת חזרה למצב הקודם.

במעגל השני נוצרה קהילה פרשנית מרושתת. בקהילה זו נחשפו הסטודנטיות לכתובה של סטודנטיות עמיתות, הגיבו לה בכתב ובעל-פה והעשירו את נקודת המבט שלהן. בשלב הזה התאפשרה הבעת אמפתיה לתחושת התסכול שהתעוררה בשלב הראשון של ההתמודדות האישית עם הטקסט, ובעקבותיה הוחלפה תחושת התסכול בתחושה של העצמה. בשלב הזה התחדדו ערכים דוגמת קבלת השונות בין לומדים, רב-תרבותיות, גיוון בנקודות המוצא ליצירה, הומניזם, סובלנות ופלורליזם. הבניית הפרשנות ליצירה בצורתה הדיגיטלית יצרה תהליך פרשני המתאפיין בתנועה מתמדת בין מבע אישי למבע קולקטיבי. הסטודנטיות נחשפו ליצירות ספרותיות שהציגו עמיתותיהן, והעמיקה ההיכרות שלהן עם קורפוס היצירות בתחום של ספרות ילדים. בעקבות החשיפה לנקודות מבט פרשניות מגוונות חלו בקרב הסטודנטיות תהליכים של הרהור וערעור על תהליכי העיבוד שלהן, ונקודת המבט שלהן על התהליך הפרשני התרחבה ואף השתנתה. החלה חשיבה רפלקטיבית, וזו הובילה לחשיבה ביקורתית.

השלב השני בגיבוש דגם הלמידה-הוראה היה אפוא בחינה של הפרשנות האישית ליצירה בסביבת הרשת באמצעות תנועה מתמדת בין מבע אישי למבט קולקטיבי. בשלב הזה נוצרה הקהילה הפרשנית המרושתת. קהילה זו סיפקה מרחב בטוח, והודות לכך התאפשר לכל סטודנטית לבטא את עצמה בחופשיות ולפתח תהליכי צמיחה ושינוי. העיסוק ביצירה באמצעות שימוש במגוון של ייצוגים חזותיים, קוליים, קינסטטיים ומילוליים העמיק את עיבוד הטקסט הספרותי הדיגיטלי. מערכת הסימון החדשה אפשרה ליצור ייצוג חדש של הטקסט הדיגיטלי.

המעבר מייצוג אחד לייצוג אחר וארגון הייצוגים הניבו הבנה עמוקה וחשיבה מסדר גבוה. במעגל המחקר השלישי חזרו הסטודנטיות לסיפור האישי שלהן והעשירו את כתיבתן הפרשנית בתובנות חדשות. אחד הממצאים הבולטים במחקר הוא שההזדהות האישית עם הסיפור, כמו למשל הזדהותה של מיכל עם סיפור המסע של נחום גוטמן, שיפרה את הבנת הסוגה הספרותית. במקרים אחרים החשיבה המשותפת בקהילה המרושתת פיתחה הבנה עמוקה של הסטודנטיות, וזו גרמה לשינוי בגישתן הפרשנית. ההתבוננות העשירה שלהן ביצירה הספרותית הובילה למהלך פדגוגי של תכנון יחידות הוראה עבור תלמידיהן.

השלב השלישי בגיבוש דגם הלמידה-הוראה התאפיין אפוא במבט רפלקטיבי. קריאתן החוזרת של הסטודנטיות את היצירה הייתה קריאה ביקורתית. לדעתנו, הקריאה הביקורתית הזו התאפשרה הודות למרחב ההומניסטי, המכיל והבטוח שסיפקה הרשת לקהילה הפרשנית. בשלב השלישי ניכר רצון כן של הסטודנטיות לפרש את הטקסט, ורצון זה הוביל לגילוי רבדים שקודם היו סמויים עבורן ביצירה.

התהליך כולו חייב את הסטודנטיות לגלות חשיבה יצירתית כדי "לייצר" את החוויה ואת ההנאה אשר מייחדות את התהליך הפרשני. איתרנו אצל הסטודנטיות תשוקה ללמוד וללמד ספרות ולהנכיח את הוראת הספרות בבית הספר היסודי באמצעות מודל שחוו.

## מסקנות

המחקר הנוכחי תורם לכמה מרחבי ידע בחינוך. בתחום מחקר הפעולה הוא מהווה דוגמה למדריכים פדגוגיים ולמורי מורים לאופן של יצירת ידע מתוך העשייה. בתחום של חקר ההוראה-למידה הוא מפתח תהליכים של הוראה-למידה בסביבות מקוונות, תהליכים המתאפיינים ביישומם של עקרונות אשר קיימים בתחום הדעת של הדיסציפלינה בסביבה הדיגיטלית. בתחום של חקר שיתופיות בלמידה המחקר מדגים תהליכים של תנועה מתמדת בין האישי לשיתופי. כמו כן המחקר תורם לפרקטיקה של הכשרת מורים: הוא מציע דגם להוראה-למידה בסביבות מקוונות, דגם שאפשר ליישמו בכמה דיסציפלינות. דגם כזה עשוי להשפיע על פיתוח תהליכים ארוכי טווח בבתי הספר שהסטודנטיות מתנסות בהם בהוראה.

## מקורות

- איזר, ר' (2006/1974). מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית (תרגום: א' גורן). ירושלים: מאגנס.
- בחטין, מ"מ (1989/1935). הדיבר ברומן (תרגום: א' אבנר). תל-אביב: ספרית פועלים.
- ביאליק, ח"נ (1933). שירים ופזמונות לילדים. תל-אביב: דביר.
- גוטמן, נ' (1940). בארץ לובנגולו מלך זולו. תל-אביב: הוצאת דבר.
- גולדנברג, ד' (2009). מדווחים מהשטח: נחום גוטמן ונוסעים אחרים. בתוך זולו: מסע והרפתקה באמנות ישראלית (עמ' 34-43). ירושלים: כתר ספרים; תל-אביב: מוזיאון נחום גוטמן לאמנות.
- גלברט-אבני, ע' (1988). צביקה רב-רגל. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- דה-מלאך, נ' (2008א). טקסט, קוראים וכוח. הד החינוך, פג(2), 40-43.
- דה-מלאך, נ' (2008ב). לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות. בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
- דוח ועדת מלמד (2000). דו"ח הוועדה להגדרת מדיניות התקשוב במערכת החינוך. ירושלים: משרד החינוך.
- דיסנצ'יק, ר' (2009). פתח דבר: האם מוזיאון קטן יכול לחשוב בגדול? בתוך זולו: מסע והרפתקה באמנות ישראלית (עמ' 12-13). ירושלים: כתר ספרים; תל-אביב: מוזיאון נחום גוטמן לאמנות.
- דר, י' (2014). התכלת רעננה כתמיד: נחום גוטמן. דודה של שום איש: קלסיקה וקלסיקונים בספרות הילדים העברית (עמ' 43-48). תל-אביב: עם עובד.
- דרגיש, ר' וצבר-בן יהושע, נ' (2001). הרמנויטיקה ומחקר הרמנויטי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 77-99). תל-אביב: דביר.
- הסגל, א' (2011). טכנולוגיות רשת במערכות חינוך - מהטמעה להסתגלות. בתוך ד' חן וג' קורץ (עורכים), תקשוב, למידה והוראה (עמ' 279-296). אור יהודה: המרכז ללימודים אקדמיים.
- הרצוג, ע' ו-וולקשטיין, ע' (2013). התווך מחולל שינוי. הד החינוך, פח(2), 92-95.
- ולדן, צ' וגבעון, י' (1999). עוצמתה של הכתיבה. אבן יהודה: רכס.
- זרחי, נ' (2004). מחלת הגעגועים של סולי. קריית גת: קוראים.
- כהן-אסיף, ש' (2008). אף פעם לא חיבקתי יונה. תל-אביב: עם עובד.
- לוי, ז' (1986). הרמנויטיקה. תל-אביב: ספרית פועלים.
- לורנד, ר' (2010). על פרשנות והבנה. אוניברסיטת תל-אביב.
- מטלון, ר' (1992). טיפת חלב. בתוך ר' מטלון, זרים בבית (עמ' 137-147). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- מיודוסר, ד', נחמיאס, ר', טובין, ד' ופורקוש, א' (2006). חדשנות פדגוגית משולבת טכנולוגיות מידע ותקשורת. תל-אביב: רמות.
- מיודוסר, ד', נחמיאס, ר' ופורקוש-ברוך, א' (2010). אורייניות חדשות בחברת הידע. אאוריקה, 31. נדלה מתוך <https://www.matar.tau.ac.il/wp-content/uploads/2015/02/newspaper31-docs03.pdf>
- מלמד, ע' (2000). דו"ח הוועדה להגדרת מדיניות התקשוב במערכת החינוך. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (תשס"ג). חינוך לשוני: עברית - שפה, ספרות ותרבות. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.
- נדלה מתוך אתר משרד החינוך: [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/Chinuch\\_Leshoni/ChinuchLeshoni](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/ChinuchLeshoni)

- נוה, ח' (2002). נוסעים ונוסעות: סיפורי מסע בספרות העברית החדשה. תל-אביב: משרד הבטחון. סלומון, ג' (2000). טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע. אוניברסיטת חיפה; תל-אביב: זמורה ביתן. עוז, ע' ועוז-זלצברגר, פ' (2014). יהודים ומילים (תרגום: ב' בן ברוך). ירושלים: כתר. עידן, א' (2008). הדיאלוג הדיגיטלי: חינוך בעידן האינטרנט, הפוסט-מודרניזם והגלובליזציה. בתוך נ' אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 301-320). בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
- פויס, י' (2006). טקסט, קורא ומורה - פתח דבר. דפים, 42, 13-23. פיש, ס' (2012/1980). יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של קהילות פרשניות (תרגום: א' אטינגר וא' זהבי). תל-אביב: רסלינג.
- פלאואר, ל' והייז, ג"ר (1993/1981). תיאוריית התהליך הקוגניטיבי של הכתיבה (תרגום: א' אוריאל). בתוך ש' ברוש (עורכת), אוריינות חדשה: לקט מאמרים (עמ' 18-24). תל-אביב: מטח. פרקינס, ד"נ (1999/1993). אדם פלוס: תפיסה מבוזרת של חשיבה ולמידה (תרגום: ע' ירון). חינוך החשיבה, 17-16, 95-106.
- צללזון, מ' (1988). "היה איש ---": סיפור חייו של ח"נ ביאליק. רמת-גן: עזריאל ניצני. צלרמאיר, מ' (2001). מחקר פעולה בחינוך: היסטוריה, מאפיינים, ביקורת. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 307-342). תל-אביב: דביר.
- קופפרברג, ע' וגילת, י' (2002). גשרים מטפוריים נרטיביים בתקשורת בין-אישית: הסיפור האישי ככלי בהכשרת מורים. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שליטא, ר', פרידמן, א' והרתאן, ר' (2011). אוריינות חזותית בפעולה: חינוך בעידן החזותי. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבניית טקסט. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- תמיר, ט' (2009). מבוא. בתוך זולו: מסע והרפתקה באמנות ישראלית (עמ' 14-17). ירושלים: כתר ספרים; תל-אביב: מוזיאון נחום גוטמן לאמנות.
- Bowen, S. (2005). Engaged learning: Are we all on the same page? *Peer Review*, 7(2), 4-7.
- Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2002). *Meta-analysis: Writing with computers 1992-2002*. Chestnut Hill, MA: Boston College, Technology and Assessment Study Collaborative.
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26(1), 5-17.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking* (2<sup>nd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Jonassen, D. H. (2002). Learning as activity. *Educational Technology*, 42(2), 45-51.
- McPeck, J. E. (1990). *Teaching critical thinking: Dialogue and dialectic*. New York: Routledge.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literacy work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2008). Pedagogical biases in educational technologies. *Educational Technology*, 48(3), 3-11.
- Thompson Akers, A. T. (2009). *Perceptions of talk, text, transactions, and technology: Preservice teachers, CMC, and reader response*. Unpublished doctoral dissertation, North Carolina State University, Raleigh, NC.
- Wells, G. (1996). *Writing: Thinking and learning with the aid of texts*. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.
- Whitby, T. (2012). *What's the big deal about Blogging?* Retrieved from <http://tomwhitby.wordpress.com/2012/08/03/whats-the-big-deal-about-blogging>
- Zbiek, R. M., Heid, M. K., Blume, G. W., & Dick, T. P. (2007). Research on technology in mathematics education: A perspective of constructs. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 1169-1207). Charlotte, NC: Information Age Publishing.





## חקר פרספקטיבות של ילדים וילדות בגן על היחסים החברתיים ביניהם

יעל דיין, מרגלית זיו, אורה אביעזר, אסתר ורדי-ראט

### תקציר

ההכרה בחשיבות של שילוב פרספקטיבות של ילדים וילדות במחקר נובעת מהגישה הפוסטמודרנית ומהתבוננות בחינוך של גישה "הסוציולוגיה של הילדות". כמו כן היא מושתתת על תפיסת עולם דמוקרטית המדגישה את זכותו של כל פרט בחברה להביע את רעיונותיו. בעוד מחקרים קודמים בחנו פרספקטיבות של ילדים על חוויותיהם בגן ועל תפקיד הגננת, הרי המחקר הנוכחי עוסק ביחסים חברתיים בגן. אותם המחקרים הצביעו על חשיבותם של קשרים עם בני הגיל להתפתחות, ללמידה ולהסתגלות של ילדים וילדות, אך הם לא בחנו את החוויה הסובייקטיבית של קיום אינטראקציות חברתיות מנקודת מבטם של הילדים והילדות. לעומת זאת המחקר הנוכחי בדק את הפרספקטיבה של ילדים וילדות על היחסים החברתיים ביניהם: שלוש קבוצות של ילדים וילדות צולמו צילומי וידאו בעת משחק בגן, ולאחר מכן רואיינו כדי לעמוד על פרשנותם למאורע המצולם. הממצאים מצביעים על שאיפה של הילדים והילדות לשחק עם אחרים ועל רגישותם למצוקות ה"אני" וה"אחר". לנוכח יכולתם הגבוהה לתאר את מורכבות חוויותיהם, חשוב לשלב חקר פרספקטיבות של ילדים וילדות במחקר בתחום הגיל הרך ובהכשרת גננות.

**מילות מפתח:** הגיל הרך, הכשרת גננות, חקר פרספקטיבות של ילדים וילדות, יחסים חברתיים.

### מבוא

בשני העשורים האחרונים גברה ההבנה שילדים וילדות בגיל הרך יכולים להיות לא רק מושאי תצפיות, אלא גם שותפים פעילים במחקר. במאמר זה מתוארים תחילה המקורות התאורטיים של תפיסה זו, ולאחר מכן מוצג מחקר הבוחן את היחסים החברתיים בגן מהפרספקטיבה של הילדים והילדות שהיו שותפים לחוויה החברתית. אימוץ תפיסה זו עשוי להציע דרך נוספת וחדשנית להכשרת גננות.

### הפרספקטיבה של ילדים וילדות

ההכרה בחשיבות שילוב פרספקטיבות של ילדים וילדות במחקר, כמו גם בתרומתן של פרספקטיבות אלו להכשרת גננות, מבוססת על שתי גישות תאורטיות: הגישה הפוסטמודרנית בחינוך וגישה "הסוציולוגיה של הילדות". כמו כן היא עולה בקנה אחד עם תפיסת עולם

דמוקרטיה אשר מדגישה את האוטונומיה של כל פרט בחברה ואת זכותו להתבטא ולהביע את רעיונותיו.

הגישה הפוסטמודרנית תופסת את המציאות כמורכבת, מגוונת וכזו הכוללת פרספקטיבות רבות. לפי גישה זו, אין מציאות אובייקטיבית אחת ואין ידע אבסולוטי או אמת אוניברסלית. הידע הוא תוצר של הבניה חברתית: אלה החווים את המציאות מפרשים אותה באמצעות האינטראקציות שלהם עם שותפיהם לקהילה, ולכן הידע מתקיים בהקשר ספציפי וסובייקטיבי. גישה זו מייחסת חשיבות רבה להקשר החברתי-תרבותי של השפה והשיח (Dahlberg, Moss, & Pence, 2007; Usher & Edwards, 1994).

הגישה הפוסטמודרנית יוצאת נגד תאוריות התפתחות אוניברסליות וטוענת כי הן תוצר של הבניה תרבותית, כלכלית ופוליטית (Cannella, 2005). אותן התאוריות נסמכות על מחקרים שנעשו בתרבות מערבית, לבנה, מהמעמד הבינוני, אך הן מוצגות כבעלות תוקף אוניברסלי (Burman, 1994; Cannella, 1997; Lubeck, 1996; Woodhead, 1996). כיוון שהתפתחות היא תהליך תרבותי, אפשר להבינה רק בפרקטיקה של הקהילה התרבותית אשר היא מתרחשת בה - קהילה שגם בה מתחוללים כל הזמן תהליכי שינוי (Rogoff, 2003). מקנאוטון (Mac Naughton, 2003) טוענת כי גם ילדים וילדות בגיל הרך יכולים להבנות ידע ומשמעות באמצעות שימוש בדרכים חלופיות לקניית ידע. הידע המוצג במחקר המתואר במאמר זה על אודות יחסים חברתיים בגן, מתבסס על הפרשנות הסובייקטיבית של ילדים וילדות בגן ליחסים האלה.

הגישה התאורטית השנייה שבבסיס חקר הפרספקטיבה של ילדים וילדות היא "הסוציולוגיה של הילדות" (קוורטרופ, 2002). תאוריה זו מציגה את הילדות כתקופה ייחודית וחשובה בפני עצמה, לא רק כתקופת הכנה לחיים הבוגרים. לפי גישה זו, ילדים וילדות הם קבוצה חברתית הפועלת במרחב חברתי-תרבותי ומקיימת יחסי גומלין עם קבוצות אחרות בחברה (כמו למשל המבוגרים). קוורטרופ טוען כי גישות הרואות בילדים "יותר 'בני אנוש בהתהוות' מאשר 'בני אנוש'" (שם, עמ' 98) פוגעות בתפיסת הילדות כמבנה חברתי בפני עצמו, כזה שהוא בעל ערך חברתי "כאן ועכשיו".

ההשקפה הדמוקרטית מהווה אף היא נקודת מוצא למחקר הנוכחי. השקפה זו רואה בקהילת הגן חברה דמוקרטית ושוויונית: השותפים בה הם ילדים ומבוגרים, ופעולתה מתאפיינת ברגישות מוסרית, בסולידריות חברתית ובכיבוד זכויות האדם (אלוני, 1998). דמוקרטיה צריכה להכיר בריבוי דעות והשקפות ולאפשר לפרטים להתפתח בדרכים מגוונות. לפי תפיסה זו, גני הילדים צריכים להוות מרחב שיכולות להתקיים בו השקפות מגוונות. במרחב כזה יש אמון ביכולתם של הפרטים לבחון חלופות וליישם אותן. במערכת דמוקרטית קיימת מודעות לכך שאין רק תשובה נכונה אחת, ולפיכך אפשר להבנות משמעות משותפת באמצעות דיון דמוקרטי. כיוון שבדיון כזה ייתכנו אי-הסכמות וקונפליקטים, יש בו כדי לפתח חשיבה ביקורתית (Moss & Urban, 2010). דיון דמוקרטי אמור לאפשר לילדים וילדות להביע את דעתם ולהבנות משמעות

לחוויות שלהם. בדרך זו הגננת, הילדים והילדות יוצרים יחדיו משמעות המעשירה את החשיבה ואת ההבנה שלהם (Dahlberg et al., 2007). התפיסה הדמוקרטית רואה בכל הדמויות שבגן - גננת, ילדים וילדות - פרטים בעלי רעיונות, מחשבות ודעות, ולכן מאמינה כי חשוב לשתף את כל הדמויות הללו בתהליכי קבלת החלטות בגן בכל תחומי החיים.

התפיסה הדמוקרטית מייחסת חשיבות לשמירה על זכויות הפרט. חקר הפרספקטיבה של ילדים וילדות הושפע מאוד מאמנת זכויות הילד שאימצה עצרת האו"ם ב-1989. האמנה מגדירה את זכויותיהם הפוליטיות, האזרחיות, הכלכליות, החברתיות והתרבותיות של ילדים וילדות. סעיף 12 באמנה קובע כי "מדינות חברות יבטיחו לילד המסוגל לחוות דעה משלו את הזכות להביא דעה כזאת בחופשיות בכל עניין הנוגע לו תוך מתן משקל ראוי לדעותיו". בסעיף 13 של האמנה נקבע כי "לילד תהא הזכות לחופש ביטוי; זכות זו תכלול את החופש לבקש, לקבל ולמסור מידע ורעיונות [...] בעל-פה, בכתב [...] או בצורת אמנות או באמצעי אחר לפי בחירת הילד".<sup>1</sup> פרסום אמנת זכויות הילד חיזק את התפיסה כי ילדים וילדות אינם אובייקטים פסיביים ללא דעות והשקפות, אלא סובייקטים בעלי דעות ורעיונות עצמאיים - כאלה המסוגלים לתאר ולפרש את חיי השגרה שלהם ואשר זכאים ויכולים להיות מעורבים בהחלטות שישפיעו עליהם (Alderson, 2000; Dayan, 2010; Einarsdottir, 2010; Langston, Abbott, Lewis, & Kellett, 2004).

הגישה הפוסטמודרנית, תאוריית הסוציולוגיה של הילדות, רעיונות דמוקרטיים והשיח על אודות זכויות של ילדים וילדות הביאו לקריאה להקשיב לקולם של ילדים וילדות (Clark, 2004) ולאפשר להם לתרום לחברה באמצעות הצגת דעותיהם ורעיונותיהם. בעקבות ההבנה כי חשוב להקשיב לילדים וילדות ולבטא את קולם, נולדו הרצון והצורך לבצע מחקרים עם ילדים וילדות במקום מחקרים על ילדים וילדות. בהתאם לכך נדרש פיתוח של מתודולוגיה אשר מבטאת את העובדה כי ילדים וילדות אינם אובייקטים של מחקר אלא שותפים לו (Dockett & Perry, 2005; Einarsdottir, 2010; Fargas-Malet, McSherry, Larkin, & Robinson, 2010). תובנה זו נובעת לא רק מההכרה בזכותם של ילדים וילדות להישמע, אלא גם מההבנה כי הם יכולים לתרום לידע בנושאים העוסקים בתחומי חייהם (Brooker, 2001): כיוון שלעתים המבוגרים מוֹדְרִים מחייהם של הילדים והילדות, יכולתם להבין את חוויותיהם של אלה היא מוגבלת (Dockett & Perry, 2005).

ספרות המחקר בנושא הפרספקטיבה של ילדים וילדות עוסקת בשני תחומים: (א) הבניית ידע על אודות חיי ילדים וילדות מנקודת מבטם של אלה (Clark, 2004; O'Kane, 2000); (ב) דיון מתודולוגי בדרכים המתאימות לשיתוף ילדים וילדות במחקר (Christensen & James, 2000). ככל שהילדים והילדות צעירים יותר, גוברת החשיבות של מציאת דרכים ייחודיות אשר יעודדו את הילדים והילדות להשתתף במחקר ולבטא את תפיסותיהם בצורה

1 הנוסח העברי של הקטעים מהאמנה מתבסס על תרגום רשמי שהוכן במשרד המשפטים.

האותנטית ביותר. קורסרו, חוקר בולט בתחום זה, בחר באסטרטגיה אתנוגרפית: במשך זמן רב הוא שהה בגני ילדים, הצטרף למשחקהם של הילדים, שוחח אתם, הקשיב לשיחותיהם ועקב אחר פעילותם (Corsaro & Molinari, 2000). במחקרים אחרים ילדים וילדות התבקשו לצייר ציור ולהסביר אותו (Sumsion, 2005; Coates, 2004). קלארק (Clark, 2004) פיתחה גישה אשר כוללת מגוון דרכים המאפשרות לילדים וילדות בגן להתבטא ולהציג את נקודות המבט שלהם (mosaic approach). היא קיימה שיחות עם ילדים וילדות (בנפרד ובקבוצות) וביקשה מהם לצלם את הדברים החשובים להם בגן, להוביל סיור למקומות החשובים בגן, לסרטט מפה בעקבות הסיור ולציין בה את האתרים החשובים וכן הלאה. במחקר אחר (Dockett & Perry, 2003) נבחנו ציפיותיהם של ילדים וילדות בגן מהמעבר לכיתה א'. הילדים והילדות התבקשו לסייר בגן עם החוקרת ולצלם שתי תמונות של הדברים החשובים להם. בסוף התהליך פרסמו החוקרים ספר הכולל את התמונות ואת הערותיהם של הילדים והילדות על אודות התמונות שצילמו. איינרסדוטיר (Einarsdottir, 2014) ביקשה מילדים וילדות לצלם מצבים חברתיים בגן, וצילומיהם היו בסיס לשיחות על אודות תפקיד הגנת.

מחקרים אלה הציגו בהרחבה את נקודת המבט של ילדים וילדות בגן והצביעו על כך שביכולתם של אלה להעשיר את הידע שלנו על אודות תופעות חברתיות. ממצאי המחקרים הראו שפעמים רבות יכולתם של ילדים וילדות להבין ולנתח חוויות גדולה הרבה יותר מהערכתם של מבוגרים את היכולת הזו. בהתבסס על הכרה חשובה זו ביכולתם של ילדים להציג נקודת מבט ייחודית, בחן המחקר הנוכחי את השאלה: מהי הפרספקטיבה של ילדים וילדות על היחסים החברתיים ביניהם בגן?

### יחסים חברתיים בגן

קיימת הסכמה רחבה בין חוקרים שקשרים עם בני הגיל חשובים ביותר להתפתחות, ללמידה ולהסתגלות של ילדים וילדות (Bulotsky-Shearer et al., 2012; Chen, 2011; Fantuzzo, 2006; Golinkoff, Hirsh-Pasek, & Singer, 2004; Sekino, & Cohen, 2004). יתרה מזאת, אינטראקציה חברתית ומשחק עם בני הגיל מאפשרים לילדים וילדות לפתח את הכישורים הקוגניטיביים ואת המיומנויות הרגשיות-חברתיות שלהם (Bulotsky-Shearer et al., 2012; Golinkoff et al., 2006). אפילו תינוקות מתעניינים בתינוקות אחרים, וכבר אצלם אפשר להבחין בתגובות הדדיות ובתהליכים של שיתוף פעולה. היי, פיין וצ'דוויק (Hay, Payne, & Chadwick, 2004) פירטו שורה של מיומנויות קוגניטיביות ורגשיות-חברתיות אשר נדרשות כדי לתמוך ביחסים חברתיים בין ילדים וילדות (כמו למשל ניהול קשב משותף, ויסות רגשות שליליים, שליטה בדחפים, חיקוי והבנה של תפקידו הפעיל והרצוני של כל אחד מהשותפים באינטראקציה), וזאת נוסף על תקשורת מילולית ולא מילולית ביניהם. תפקיד חשוב במיוחד בתהליכים חברתיים בקרב ילדים וילדות בגן יש ליכולת לעבד מידע חברתי ולהבין את כוונותיו של האחר.

ככל שילדים וילדות נמצאים יותר בחברת ילדים אחרים (בדרך כלל במסגרות קבוצתיות מאורגנות), הכישורים החברתיים שלהם מתבטאים יותר ביחסי חברות וביחסים היררכיים. בהיותם בגן ילדים וילדות לומדים לאזן בין תחרות לשיתוף פעולה, והבחירה בין השניים מושפעת בעיקר מהמגדר ומהרקע התרבותי של הילדים בגן. ככל שהילדים גדלים הקונפליקטים ביניהם עוסקים פחות בהשגת משאבים ויותר בנושאים חברתיים, כמו למשל דרכים לנהל את המשחק ולשתף ילדים בקבוצה. משחק דמיוני ממלא תפקיד חשוב ביצירת חברויות בגיל הרך ותופס מקום מרכזי בפעילותם של הילדים בגן (שם). עם התפתחות השפה כישורי שיח משמשים למטרות מגוונות: בקשת מידע, גיבוש הסכמות, ניהול ויכוחים, סיפור סיפורים וכן הלאה. מיומנות זו היא אחד הגורמים החשובים אשר משפיעים על מעמד החברתי של ילדים וילדות. הגישה הפרשנית ליחסים חברתיים בין ילדים וילדות בכלל, ובין ילדים לילדות בגן בפרט, רואה באינטראקציות הללו ביטוי לתרבות ייחודית. תרבות זו מבוססת על רכיבים מתרבות המבוגרים, אך שונה ממנה (Corsaro, 1997; Gaskins, Miller, & Corsaro, 1992). הגישה הפרשנית רואה בשפה אמצעי מרכזי המשמש למשא ומתן בנושאים דוגמת חברות בקבוצה והיחסים ההיררכיים בתוכה, כמו גם כלי חשוב לפיתוח מיומנויות חברתיות וליצירת משמעות משותפת (Kyratzis, 2004). מחקר נרחב שנערך בישראל (בלום-קולקה וחמו, 2010) מצביע על הפוטנציאל של שיח עמיתים בין ילדים בגיל הרך להבנות את עולמם החברתי-תרבותי וללמד על הייחודיות של עולם הילדות. שיח זה גם מספק הזדמנויות לפיתוח ולשכלול כישורי השפה של הילדים. מחקר אחר שנערך בישראל (Vardi-Rath, Teubal, Aillenberg, & Lewin, 2014) מתאר את התפתחותו של שיח אורייני בקבוצת עמיתים בגן. השיח בין הילדים והילדות בגן התפתח במהלך משחק שיסודו בסיפור אשר סופר להם. באותו המחקר נמצא כי הילדים והילדות עסקו בהתוויית המסגרת הדמיונית ("מטה-משחק") יותר מאשר במשחק עצמו. ממצא זה מצביע על חשיבותה של האינטראקציה החברתית ביצירת המשמעות המשותפת של המשחק.

המחקרים שהוצגו לעיל מתארים את אופיים של יחסים חברתיים בגיל הרך ואת הכישורים הנדרשים כדי ליצור ולשמר את היחסים האלה, אך נעדרת מהם בחינת החוויה הסובייקטיבית של האינטראקציות החברתיות מנקודת מבטם של הילדים והילדות עצמם. כפי שצוין לעיל, מטרת המחקר המתואר במאמר זה היא להציג את הפרספקטיבה של ילדים וילדות בגן הילדים על היחסים החברתיים ביניהם.

## מתודולוגיה

### מהלך המחקר

המחקר נערך בקרב ילדים וילדות בני ארבע עד חמש בגן טרום חובה בישראל. הילדים והילדות בחרו לעסוק בפעילות מסוימת מתוך מגוון האפשרויות בגן; החוקרת בחנה קבוצה אחת של ילדים בכל ביקור שלה. הקבוצות שנבחנו היו אלו אשר התקיימה בהן אינטראקציה פעילה בין

הילדים או הילדות. צילום הפעילות אך כעשר דקות; לפני כן במפגש הבוקר הציגה הגננת את החוקרת בפני כל הילדים והילדות. הגננת ציינה שהחוקרת מעוניינת לצלם אותם בעת משחק, ואחר כך להראות להם את סרט הווידאו אשר צילמה כדי שיסבירו לה את ההתרחשויות במהלך המשחק.

השימוש בצילומי וידאו נפוץ במחקרים. בדרך כלל הצילום משמש לתצפית, ולאחריו החוקרים מנתחים את הנצפה. כך למשל במחקרם של נארלנד ומרטינסן (Naerland & Martinsen, 2011) צולמו פעוטות במעון יום במהלך משחק חופשי, ולאחר הצפייה בצילומי הווידאו ניתחו החוקרים את האינטראקציות בין הפעוטות. במחקר אחר (Tobin, Hsueh, & Karasawa, 2009) נערכו צילומי וידאו בגני ילדים ביפן, בסין ובארצות-הברית, ובהמשך הוקרנו בפני גננות ונשות צוות אחרות בשלוש המדינות. הצילומים במחקר זה נועדו לעודד ראיונות עם הצופות ולאפשר להן לפרש את ההתרחשויות שהוצגו לפנין (Tobin, 2014). במחקר קודם שהסתייע בצילומי וידאו כדי לקבל את הפרשנות של ילדים וילדות להתרחשות המצולמת, הגננת תכננה את משחק הילדים. באותו המחקר הילדים התבקשו להגיב לנצפה בצילומי הווידאו; מטרת המחקר הייתה לבחון את הפרספקטיבה של הילדים והילדות על הלמידה שלהם במהלך המשחק (Cutter-Mackenzie, Edwards, & Widdop, 2013). במחקר הנוכחי צילומי הווידאו היו בסיס לעריכת ראיונות עם הילדים והילדות. בראיונות הילדים ביטאו את הפרשנות שלהם להתרחשויות החברתיות שצולמו, וזאת על מנת לאפשר לנו להבין את הפרספקטיבה שלהם על היחסים החברתיים ביניהם.

## איסוף הנתונים

איסוף הנתונים התבצע בשני שלבים:

- א. צילומי וידאו - החוקרת ביקרה בגן שלוש פעמים. הביקור השני נערך שבוע לאחר הראשון, והביקור השלישי נערך שבוע לאחר השני. בכל ביקור החוקרת בחרה קבוצה אחת; בכל קבוצה היו שניים עד ארבעה ילדים וילדות ששיחקו ביחד, והחוקרת ביקשה את רשותם לצלם אותם. הקבוצה הראשונה אשר צולמה כללה שתי בנות ששיחקו בפנית הבית; בקבוצה השנייה היו ארבעה בנים ששיחקו במרכז הבנייה; הקבוצה השלישית כללה בת ושני בנים - תחילה הם היו ליד שולחן ציור, ואחר כך שיחקו בקלפים.
- ב. ריאיון קבוצתי - באותו היום, זמן מה לאחר סיום המשחק, הוזמנו המשתתפים במשחק למשרד. במשרד נערכה שיחה עם המשתתפים תוך כדי צפייה בצילומי הווידאו. ההנחיה הכללית לילדים וילדות הייתה "הסתכלו בסרט והסבירו מה קורה פה. בכל פעם שאתם רוצים להסביר משהו שרואים בסרט, נעצרו ותוכלו להסביר". לשיחה בעת הצפייה בצילומי הווידאו לא קדמה שיחה בין המשתתפים (הילדים והילדות) או בינם לבין החוקרת. לעתים החוקרת הפסיקה את הצפייה באמצעות שאלת הבהרה, ולעתים הילדים והילדות עשו זאת כשרצו להסביר, לתאר, לטעון ולהרחיב. הראיונות הוקלטו ותומללו, והתמלילים היוו את קורפוס הנתונים במחקר.

## ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים והפרשנות להם התבססו על כמה שלבים: (א) בחירה של החוקרת בפעילות אשר תצולם - החוקרת שהתה בגן, צפתה ישירות בהתנהלותם של הילדים והילדות ובחירה את הפעילות הקבוצתית אשר תצולם (משחק שדומה כי במהלכו תתרחש אינטראקציה חברתית). למעשה, תהליך הפרשנות החל כבר בשלב הזה; (ב) צילום הפעילות - הילדים והילדות אישרו את צילום האינטראקציה שהם השתתפו בה. הם היו מודעים לכך שאדם מבוגר, אשר אינו חלק מהוויית הגן, מצלם אותם; (ג) ריאיון עם הילדים והילדות ופרשנות שלהם להתרחשויות אשר צולמו - הילדים והילדות שחזרו והסבירו את ההתרחשויות, ולעתים היו ויכוחים וחילוקי דעות ביניהם. הם ביטאו את העמדות, את הרצונות ואת הרגשות שחשו בהתרחשות המצולמת; (ד) פרשנות של החוקרות - בשלב הזה החוקרות ניסו לעמוד על משמעות פרשנותם של הילדים והילדות ליחסים החברתיים ביניהם. במובן מסוים זוהי "פרשנות של פרשנות". הראיונות עם הילדים והילדות נותחו בהתאם לעקרונות התאוריה המעוגנת בשדה (GT: Grounded Theory) (Strauss & Corbin, 1990). תחילה נותח בנפרד כל ריאיון קבוצתי, ואחר כך זוהו קטגוריות משותפות אשר הופיעו בכל הראיונות. בסעיף הבא מוצגת פרשנות החוקרות לפרשנויותיהם של הילדים והילדות להתרחשויות במהלך המשחק.

## ממצאים

### להיות ביחד

הילדים והילדות שאפו להיות במחיצתם של ילדים אחרים ולשחק ביחד. שאיפה זו בוטאה בחלק ניכר מההסברים למתרחש בצילומי הווידאו שהילדים צפו בהם. ניתוח הראיונות העלה כי קיימים שלושה דברים שילדים וילדות תופסים ככאלה המאפשרים את החוויה של "להיות ביחד": הצעה להצטרף למשחק, שאיפה ליחסי חברות ומתן מחמאה. עם זאת, "להיות ביחד" היא משימה מורכבת שלעתים מלווה ברגשות של כעס, עלבון ועצב.

### הצטרפות למשחק

הרצון של ילדים וילדות להיות ביחד התבטא ביוזמות שלהם להצטרף למשחק משותף. יוזמות אלו יכולות לכלול שלושה רכיבים: (א) הצעה או בקשה להצטרף למשחק; (ב) סירוב ודחייה לבקשה הזו; (ג) הצטרפות למשחק והתמודדות עם השאלה "מי מחליט על מהלך המשחק".

### א. הצעה או בקשה להצטרף למשחק

על מנת להיות ביחד הילדים והילדות הציעו לילדים וילדות אחרים בגן להצטרף למשחק. כך למשל רותי הזמינה את תמר לשחק ביחד: "ואז אמרתי לה 'בואי נשחק בבמבי ופלין'. היא אמרה לא, ואז היא אמרה כן, ואז שיחקנו בבמבי ופלין". עודד שיחק בקוביות לבד, ואחר כך הציע לילדים נוספים לשחק ביחד: "אני עבדתי בקוביות. פתאום אמרתי 'בואו נחבר', והם אמרו 'יאללה'". עודד



הסביר: "אני רציתי להצטרף, אבל פתאום אני אמרתי להם: 'אתם רוצים להצטרף?' ואז הם אמרו לי כן". יאיר: "אז הוא אמר 'נחבר ביחד', ואז אמרנו 'כן' וחיברנו". מהדוגמאות עולה שההצעה להצטרף למשחק מתקיימת בשני הקשרים: (א) "תכנון מראש" להיות ביחד במהלך כל המשחק ומשא ומתן קצר שעניינו נושא המשחק (כמו במקרה של רותי); (ב) הצעה להיות ביחד לאחר שבתחילת המשחק הפונה שיחק לבד (כמו במקרה של עודד).

### ב. סירוב ודחייה

ההצעה להצטרף למשחק כרוכה בסכנה של סירוב ודחייה, ולעתים אלה מעוררים רגשות של כעס ועצב. עבור הילדים תגובה כזו נחשבת לאחד האיזמים המשמעותיים ביותר על התדמית הציבורית שלהם,<sup>2</sup> כיוון שהיא עלולה להעיד על ריחוק, אי-קבלה וחוסר תמיכה (Goffman, 1967). שני תיארה תגובה של דחייה שחווה לאחר ששתי ילדות סירבו לשתף אותה במשחק:

אנחנו יצאנו לחצר [...] אז שאלתי את מעין [אם אפשר להצטרף], ומעין אמרה לי כן, שאני יכולה להצטרף למשחק. ואז שאלתי את מיה וקרן. בהתחלה אמרו לי לא ולא [...] ואז מעין אמרה לי 'את יכולה'. ואז מיה אמרה לי 'את יכולה', וקרן אמרה לי 'את לא יכולה' [...] בטוב, ואז ברע קצת [...] זה עצוב שחבר לא משתף ילדים, כי ככה אם הוא לא ישתף [...] ולא ישתף אף אחד, אף אחד לא ישחק אתו [...] כי הוא מדבר על ילדים אחרים לא יפה.

גם עמרי חווה דחייה בעקבות תגובתו של דרור, והשניים נפרדו:

עמרי: לא יודע איך זה קורה. כשאני רוצה לשחק במרכז הבנייה, דרור לא נותן לי. יעל (החוקרת): למה?

עמרי: אני לא יודע, אבל גם הוא לא יודע [...] ואז הוא מחליט לבנות בקוביות הגדולות, ואני מחליט להיות בקוביות הקטנות.

ייתכן שהחשש מדחייה השפיע על התנהגותה של שני במרכז הבנייה בגן:

יעל (החוקרת): את בונה לפעמים במרכז בנייה?

שני: בוודאי שכן.

יעל: ויוצא מצב שאומרים לך שלא רוצים שתבני?

שני: לא, כי אני אף פעם, אף פעם אני לא שואלת אף אחד. אני מתחילה משלי, ואז מעין ורותי מצטרפות, או כל מי שירצה, וזהו. וככה אנחנו עושים בנייה וזהו. אני אף פעם לא משתתפת עם ילד.

2 "תדמית ציבורית" היא התרגום העברי למונח face שהגדיר גופמן: "הערך החברתי החיובי שאדם תובע לעצמו, במהלך האינטראקציה, העולה בקנה אחד עם ההנחות של האחרים לגבי הקו שהוא נוקט" (Goffman, 1967, p. 5). מצוטט אצל ורדי-ראט ובלום-קולקה, (2005).

שני מזהה את האיום על התדמית הציבורית שלה ונוקטת אסטרטגיה של הימנעות כדי לשמור על תדמיתה: היא נמנעת מלהציע לילד או לילדה אחרים להצטרף אליה במלאכת הבנייה כדי לא לחוות דחייה ("אף פעם אני לא שואלת"). עם זאת, שני מזמינה בעקיפין ילדים אחרים לבנות יחד אתה - היא מתחילה לבנות ומקווה שאחרים יצטרפו אליה ("אני מתחילה משלי, ואז מעין ורותי מצטרפות, או כל מי שירצה"). קיים אצלה אפוא רצון לשתף פעולה עם ילדים אחרים, וזאת תוך כדי נקיטת אסטרטגיות המאפשרות שמירה על תדמיתה הציבורית (ורדי-ראט ובלום-קולקה, 2005).

### ג. מי מחליט?

הרצון לשחק ביחד מצריך "התארגנות מיוחדת" למניעת פירוק השותפות. כך למשל כשכמה ילדים שיחקו יחדיו במרכז הבנייה, עלתה השאלה "מי מחליט על הבנייה". קיימות שתי אפשרויות: אפשרות אחת היא שהמחליט הוא זה אשר החל בבנייה, והאפשרות האחרת היא שהמחליט הוא זה אשר הציע לבנות ("היה לו רעיון"). השיחה שלהלן ממחישה את האפשרות הראשונה - התשובה לשאלה "מי מחליט" נקבעת לפי סדר ההצטרפות למשחק:

יאיר: צריך לעצור אותם לבנות. הם צריכים לעשות כמו שאני אומר להם, כי מיד יתפרק להם.

עודד: לא, לא, אבל זה לא הייתה רק הבנייה שלו, זה הייתה הבנייה של כולם.

יאיר: אבל אני הייתי המחליט של הבנייה.

אורי: נכון, נכון.

יאיר: אני בניתי הראשון.

עודד: ואני הייתי השני.

לעומת זאת דבריו של דרור מדגימים את האפשרות השנייה - בעל הרעיון הוא המחליט:

דרור: אני אומר להם מה לעשות.

יעל (החוקרת): למה אתה אומר להם?

דרור: בגלל שיש לי רעיון.

בד בבד עם הרצון לשחק עם ילדים אחרים, לעתים ילדים רוצים לשחק לבד. עליהם להתמודד עם הדילמה שנוצרת בין הרצונות המנוגדים. עודד תיאר את הדילמה והצביע על פתרון אפשרי - שילוב בין משחק לבד לבין משחק ביחד: "לא רציתי חברים, הייתה לי בנייה ממש ממש מדויקת". על מנת לפתור את הדילמה עודד סיים תחילה את "הבנייה האישית", ואחר כך יזם שיתוף פעולה בבנייה עם ילדים אחרים.

### חברות

השאיפה לחברות, "להיות ביחד", היא נושא שבלט בדברי הילדים והילדות. חברות זו מתאפיינת בתחושה של אהבה: "אני כל כך אוהבת את הילדה הזאת, אז בגלל זה אנחנו הופכות לחברות

הכי טובות" (רותי). סוגיית החברות מורכבת וכוללת שני פנים: ויתור ופשרה מזה, מריבות והצקות מזה.

#### א. ויתור ופשרה

חברות נתפסת כמערכת של יחסים הרמוניים. אם יש חילוקי דעות במסגרת הזו של יחסים הרמוניים, אפשר לוותר ולהתפשר כדי לאפשר את המשך החברות. בין רותי לתמר לא שררה תמיד הסכמה באשר לדרך התנהלות המשחק, אבל הן התפשרו והמשיכו לשחק ביחד. כך למשל בדבריה על אודות משחק הדמיון "במבי ופלין" סיפרה רותי כי "פה אמרתי לה שאני כאילו מתה. תמיד היא אומרת 'לא, לא, לא', ואז היא אומרת כן". במהלך הריאיון, כשרותי ותמר ניסו להסביר את הנראה בסרט הווידאו, אי-ההסכמה ביניהן הסתיימה בויתור:

רותי: ואז אני אמרתי לה חצי-חצי. חצי מתה, חצי לא.

תמר: אה [...] לא שמעתי שאמרת את זה.

רותי: שכאלו את שד רוחות, שאת לא מדברת.

תמר: לא שמעתי אותך אומרת את זה. אולי שכחתי, אולי לא שמעתי. אולי שמעתי,

אולי שכחתי.

רותי: תמשיכי את הסרט.

#### ב. מריבות והצקות

גם בחברות ייתכנו מריבות והצקות, ואלו עלולות להוביל להפסקת החברות ולתחושת עזב. תמר סיפרה כי החברות עם עמרי נפסקה בעקבות הצקה: "פעם אני, רותי ועמרי היינו חברים שלושתנו, ופתאום זה השתנה. הוא לא חבר שלי וגם לא של רותי [...] עמרי הכי מציק [...] הוא מציק הכי הרבה לנו. אנחנו צריכות לחפש עוד הרבה חברות, כי הוא מציק לנו בלי סיבה". רותי הסבירה הצקה מהי: "נגיד שהשני רוצה שיעשה משהו, אבל אתה לא עושה. אז השני כועס עליך, והוא לא חבר שלך".

לעתים חברות מסתיימת באמירה ישירה של אחד הילדים או הילדות: "אני לא חבר שלך". רותי חוותה זאת: "זה לא יפה להגיד 'אני לא חבר שלך'. אם אני לא, מרביץ לך". דומה כי רותי דיברה בלשון זכר כדי לבטא את הרעיון הכללי ולהדגיש את חשיבותה של הנורמה החברתית. הצקה המובילה להפסקת חברות היא חוויה עצובה. שני תיארה את תגובתה להצקות של מיה וקרן: "הן מציקות לי, וככה אני חייבת להיות עצובה בגן. הן מציקות ומציקות וגם מפריעות [...] אמרתי למיה שככה לא יהיו לה חברות".

מחמאה

מתן מחמאה הוא אמצעי המאפשר להרגיש טוב בקבוצה ולהישאר ביחד. זהו כלי המשמש הן לצירוף ילדים וילדות למשחק הן לשמירה על החברות ביניהם. בתשובה לשאלת המראיינת על

אודות הנושא שנדון בשיחה ליד שולחן הציור, ענתה שני: "על שמעין אומרת לעידית שהציורים שלה לא יפים. על זה דיברנו. אני אמרתי לעידית שהציורים שלה כן יפים. אז בסוף אמרתי שכולם מציירים יפה, ואז מעין אמרה: 'כולם מציירים יפה'". עודד בנה תחילה לבד, אבל את המחמאה של יאיר הוא פירש כהזמנה לשיתוף פעולה: "[אני בניתי] רכבת הרים. אז פתאום יאיר אמר לי שאני בניתי משהו יפה, ואז סידרנו". יעל (החוקרת): "יאיר אמר שמה שבנית זה משהו יפה, ואז חיברתם לבנייה של יאיר?" עודד: "כן. ואז זה התחבר, ואז זה לא התפרק".

לסיכום, הילדים והילדות הסבירו בראיונות את האינטראקציה החברתית שהתרחשה במאורעות שצילמה החוקרת. הסבריהם ביטאו את המשמעות שהם מייחסים לקשרים ביניהם בגן והתמקדו ברצון להיות ביחד, בכמיהה לחברות ובשאיפה למשחק משותף. עם זאת, השהות הממושכת ביחד אינה מתאפיינת תמיד ביחסים הרמוניים, ולעתים היא כרוכה בהצקות, בדחייה ובאי-הסכמות. דומה כי קיים "סדר חברתי" אשר מקובל על הילדים והילדות ומסייע להתגבר על אי-הסכמות או הבדלים ברצונות. מהסברי הילדים והילדות עולה שלפי תפיסתם, את הסדר החברתי קובעת דמות המקובלת על האחרים. סמכותה של דמות זו מתבססת על "ותיקות", מומחיות או חברות.

## דיון

### היחסים החברתיים בגן

מחקר זה מציג את החוויה החברתית של ילדים וילדות בגן מנקודת מבטם. ילדים וילדות שואפים להיות ביחד ולשמר חברויות. לעתים עליהם להתמודד עם הצקות, דחייה ומילים לא יפות אשר מפרות את ההרמוניה בחוויה המשותפת. במחקר בלט הערך הרב שייחסו הילדים והילדות לחוויית ה"ביחד", כמו גם החיפוש אחר דרכים לשמר את החוויה הזו ואת האווירה ההרמונית אשר מאפיינת אותה. הם מתקשים לקבל דחייה חברתית, הצקות או הבעת דעה שלילית. קורסרו (Corsaro, 1994; Corsaro & Molinari, 2000) ציין כי באמצעות האינטראקציות ביניהם ילדים וילדות בגן יוצרים תרבות משל עצמם (זו כוללת פעילויות, ערכים ושגרת חיים) ומגבשים קולקטיב. גם במחקרה של דיין (2011) בנושא הפרספקטיבה של ילדים וילדות על המידע שצריך להעביר להורים על אודות הנעשה בגן, הממצא הבולט ביותר היה תחושת הסולידריות אשר הילדים והילדות חשים עם הקולקטיב של הגן. מדיווחיהם להורים עלה שבתחומים רבים הם הרגישו טוב בגן: הילדים והילדות דיווחו להוריהם שהם נהנים מהשהות בגן ונמנעו לחלוטין מלדווח על אודות דברים שליליים.

הרצון של ילדים וילדות לראות בגן מקום הרמוני נמצא גם במחקר הנוכחי. התרומה העיקרית של מחקר זה היא בהרחבת ההבנה של הדרכים המאפשרות הרמוניה: מתן מחמאות, צירוף אחרים למשחק, יצירת חברויות ושימורן. קים (Kim, 2014) בחנה את היחסים החברתיים בין ילדים וילדות אמריקאים ממוצא קוריאני, וגם היא מצאה שילדים שואפים ליחסים הרמוניים.

לטענתה, הכמיהה הזו להרמוניה מושפעת מהתרבות הקוריאנית. מהמחקר הנוכחי עולה שייתכן כי גם שהייתם של הילדים והילדות במשך זמן ארוך במרחב רועש ותוסס (אלה התנאים הרווחים בגני ילדים) מעודדת חיפוש אחר הרמוניה. דומה שהתנאים הסביבתיים בגן הילדים מעצבים דפוסי הסתגלות למציאות חברתית מורכבת ומאתגרת.

העיסוק הרב של ילדים וילדות במרכזיותה של החברות בעולמם תואר גם במחקרים קודמים (Kyratzis, 2004). קורסרו (Corsaro, 1994) מציין כי השימוש במילה "חבר" ("אני חבר שלך") מבטא בקשה להצטרף למשחק או הבעת סולידריות ואמון הדדי. גם רוג'רס ואוונס (Rogers & Evans, 2006) מציינות כי ההבטחה "אני אהיה חבר שלך" נועדה לסלול את הדרך להשתתפות במשחק. לטענתן, הכמיהה להיות יחד עם מישהו אחר ולשמר את החברות עמו חשובה יותר מאופי המשחק או תוכנו (כך נמצא גם במחקר הנוכחי). עוד מוסיפות החוקרות שמשחקי דמיון הם אמצעי המאפשר לשלב בין הרצון להיות ביחד לבין חברות. אישוש לטענה זו מספקים במחקר הנוכחי הסבריהן של תמר ורותי ל"משחק הדמיון" שלהן. מהסבריהן של השתיים גם עולה שלחברות ביניהן יש בסיס רגשי (שתיהן מצהירות שהן אוהבות זו את זו). השתיים רוצות לשחק ביחד בשל היותן חברות ובשל הסיפוק שהן שואבות מ"להיות ביחד", לא כדי ליצור חברות חדשה.

קים (Kim, 2014) מציינת שבדומה למתרחש בכל מערכת של יחסי אנוש, לא תמיד היחסים בין הילדים והילדות הרמוניים ורגועים; קונפליקטים, ויכוחים ומחלוקות קיימים גם בין חברים טובים. קורסרו (Corsaro, 1994) טוען שאם יש ויכוח ואי-הסכמה, ההצהרה "אני לא חבר שלך" נועדה לגרום לאחר לנהוג בהתאם לרצונו של הדובר. במחקר הנוכחי ההצהרה "אני לא חבר שלך" ביטאה אכזבה מהתנהגות לא ראויה ופוגעת, כמו למשל הצקות. עוד נמצא במחקר זה כי הילדים והילדות רוצים ומנסים להימנע מוויכוחים וממחלוקות כדי לשמר את החברות ולהמשיך "להיות ביחד".

### השלכות המחקר על הכשרת גננות

המחקר המתואר מציג את העושר ואת המורכבות של החוויה החברתית בגן. בשל מרכזיות הנושא חשוב כי סטודנטיות המתעתדות להיות גננות יכירו ויבינו את המשמעות אשר ילדים וילדות מייחסים לקשרים חברתיים בגן, יעריכו את היכולות של הילדים ו"יפנימו" שאפשר ללמוד רבות מהרעיונות, מהתובנות ומהרגישויות של הילדים והילדות.

קוורטרופ (2002) מציין שבחברה המודרנית הילדים אינם עוסקים עוד בעבודת כפיים, אלא לומדים בבית ספר. העניין של ההורים בעולם הילדות מתמקד בילד שלהם, ואילו לגורמים מאוגדים דוגמת המדינה ואנשי המקצוע צריך להיות עניין בילדות כמבנה. הגישה המחקרית המוצגת במאמר זה משקפת עמדה חינוכית שחשוב ליישם לא רק בהקשר מחקר, ויש לעשותה למודל של הכשרה חינוכית אשר ייושם בפועל בגן הילדים. על הכשרת הגננות להדגיש את היותם של הילדים והילדות בגן שותפים לתהליך קבלת החלטות, כמו גם כאלה אשר אפשר

ללמוד מהם בסוגיות שעניינן הדרכה, הכשרה ועבודה בגן. המטרה היא שכל השותפים בגן - גננת, סטודנטיות, ילדים וילדות - יבנו ידע ומשמעות באמצעות האינטראקציות ביניהם (Dayan & Ziv, 2012).

על מנת להטמיע בקרב הסטודנטיות את ההבנה כי בעשייתן החינוכית עליהן לבטא גם פרספקטיבות של ילדים וילדות בגן, כדאי לאמץ את המתודולוגיה המוצעת במחקר הנוכחי. הדבר עשוי להעניק להן ידע וכלים להבנת עולמם של הילדים, ובד בבד לטפח את מיומנויות המחקר שלהן. שילוב הידע הזה בתהליכי ההכשרה והחברות (סוציאליזציה) של הסטודנטיות יסייע להן להבין את החשיבות של הקשבה לילדים, התייעצות אתם ולמידה מהם, ובדרך זו יטפח גישה דמוקרטית בעבודתן בגן.

מודל הכשרה כזה יכול כמה שלבים. בשלב הראשון הסטודנטיות יגדירו סוגיה אשר מעניינת ומעסיקה אותן בעבודתן בגן, וזאת על מנת לעמוד על הפרספקטיבה של הילדים והילדות בסוגיה זו (ניסוח שאלת מחקר). השלב הזה מפתח את היכולת לזהות סוגיות מורכבות בעבודה החינוכית, והוא מאפשר לעורר שאלות המאתגרות את הידע הקיים ואת ההנחות והמוסכמות המקובלות (Phelps, 2006). שאלת המחקר יכולה לעסוק בהשפעת חוויותיהם של הילדים והילדות על העשייה המקצועית של הסטודנטית (ושל הגננת). כך למשל איינרסדוטיר (Einarsdottir, 2014) בדקה את הפרספקטיבות של ילדים וילדות על תפקיד הגננת. דייין (Dayan, 2010) בדקה את הפרספקטיבות של ילדים וילדות על ההכשרה הרצויה של סטודנטיות המתעתדות להיות גננות, ומצאה שהם מייחסים חשיבות להקשבה לילדים ולאווירה נעימה בגן.

בשלב השני הסטודנטיות יגדירו את האמצעים שהן מעוניינות להשתמש בהם כדי לעמוד על הפרספקטיבה של הילדים והילדות (מתודות לאיסוף נתונים). הן יוכלו להתנסות בפעילויות מגוונות בגן המאפשרות להקשיב לקולם של הילדים והילדות, כמו למשל שיחה, משחק, ציור וצילום. בשלב הזה תעמיק מודעותן של הסטודנטיות ליכולתם של ילדים וילדות להיות מקורות מידע (אינפורמנטים) חשובים, כמו גם לחשיבות המידע הייחודי שהם מספקים.

בשלב השלישי הסטודנטיות ינתחו את דבריהם של הילדים והילדות (ניתוח הנתונים). בדרך זו יתרחבו הידע וההבנה שלהן באשר לעולמם של ילדים וילדות, לרעיונותיהם ולהשקפת עולמם, ובפרט באשר לסוגיה שעניינה אותן. הידע החדש (תוצאות המחקר) יעשיר את הידע על אודות ילדים וילדות ועל אודות העבודה בגן.

בשלב הרביעי והאחרון יוסקו מסקנות שעניינן תכנית העבודה של הסטודנטית בגן והשינויים המומלצים בתכנית זו לנוכח התובנות החדשות.

מודל הכשרה כזה רואה בילדים ובילדות פרטים פעילים התורמים להכשרת הסטודנטית. נוסף על כך הוא מאפשר לסטודנטית לקבל אחריות רבה יותר על ההכשרה והלמידה שלה, לגלות יוזמה ומעורבות פעילה, ללמוד כל העת מהילדים והילדות (ויחד עמם) ולאמץ גישה שיתופית ודמוקרטית אשר תבטא בהמשך בעבודתה כגננת.

## סיכום

המחקר הנוכחי משקף ומחזק את התפיסה הפוסטמודרנית אשר רואה בילדים ובילדות פרטים בעלי כוח (agency) וקבוצה בעלת תרבות ייחודית (Dahlberg et al., 2007). במחקר נמצא כי ילדים וילדות ניחנים ביכולת גבוהה להסביר את מורכבות היחסים ביניהם ואת המצבים החברתיים שהיו מעורבים בהם. הסבריהם הבליטו את הרגישות שלהם למצוקות של עצמם ושל הזולת. בבסיס מערכות היחסים בין הילדים ישנו רצון עז ליצור ולשמר הרמוניה בין-אישית במסגרת הקולקטיב של קבוצת הילדים והילדות בגן. בהיותנו חוקרות המכשירות גננים וגננות, ובד בבד מחנכות של ילדים וילדות בגיל הרך, אנו רואות חשיבות רבה בהגברת המודעות לכך שילדים וילדות הם מקור מידע חשוב ביותר. בהתאם לכך יש להתייעץ אתם ולעמוד על תפיסתם הן את תפקידה של הגננת הן את מהותו של גן הילדים.

## מקורות

- אלוני, נ' (1998). להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בלום-קולקה, ש' וחמו, מ' (עורכות) (2010). ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים. תל-אביב: מטח.
- דיין, י' (2011). הפרספקטיבה של ילדים וילדות על המידע שראוי להעביר להורים על הנעשה בגן. חוקרים@הגיל הרך, 1. נדלה מתוך האתר של מכללת לוינסקי לחינוך: [http://sites.levinsky.ac.il/kindergarten/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=7](http://sites.levinsky.ac.il/kindergarten/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=7)
- ורדי-ראט, א' ובלום-קולקה, ש' (2005). השיעור כאירוע דיבור א-סימטרי: מבט על 'מבנה ההשתתפות' בכיתה הישראלית. בתוך ע' קופפרברג וע' אולשטיין (עורכות), שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר (עמ' 385-417). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קוורטרופ, י' (2002). ילדים והילדות כחלק ממבנה חברתי. ביטחון סוציאלי, 63, 97-114.
- Alderson, P. (2000). Children as researchers: The effects of participation rights on research methodology. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 241-257). London: Falmer Press.
- Brooker, L. (2001). Interviewing children. In G. Mac Naughton, S. A. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (pp. 162-179). Buckingham, UK: Open University Press.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Manz, P. H., Mendez, J. L., McWayne, C. M., Sekino, Y., & Fantuzzo, J. W. (2012). Peer play interactions and readiness to learn: A protective influence for African American preschool children from low-income households. *Child Development Perspectives*, 6(3), 225-231.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.

- Cannella, G. S. (2005). Reconceptualizing the field (of early care and education): If 'western' child development is a problem, then what do we do? In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education* (pp. 17-39). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Chen, X. (2011). Culture and children's socioemotional functioning: A contextual-developmental perspective. In X. Chen & K. H. Rubin (Eds.), *Socioemotional development in cultural context* (pp. 29-52). New York: Guilford Press.
- Christensen, P., & James, A. (2000). Introduction: Researching children and childhood: cultures of communication. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 1-8). London: Falmer Press.
- Clark, A. (2004). The mosaic approach and research with young children. In V. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser, & S. Ding, (Eds.), *The reality of research with children and young people* (pp. 142-161). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coates, E. (2004). 'I forgot the sky!': Children's stories contained within their drawings. In V. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser, & S. Ding, (Eds.), *The reality of research with children and young people* (pp. 5-26). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corsaro, W. A. (1994). Discussion, debate, and friendship processes: Peer discourse in U.S. and Italian nursery schools. *Sociology of Education*, 67(1), 1-26.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A., & Molinari, L. (2000). Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 179-200). London: Falmer Press.
- Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., & Widdop Quinton, H. (2013). Child-framed video research methodologies: Issues, possibilities and challenges for researching with children. *Children's Geographies*, 13(3), 343-356.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2<sup>nd</sup> ed.). Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Dayan, Y. (2010). Towards professionalism in early childhood practicum supervision – a personal journey. In C. Dalli & M. Urban (Eds.), *Professionalism in early childhood education and care: International perspectives* (pp. 22-39). Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Dayan, Y., & Ziv, M. (2012). Children's perspective research in pre-service early childhood student education. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 280-289.
- Dockett, S., & Perry, B. (2003). Children's views and children's voices in starting school. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(1), 12-17.



- Dockett, S., & Perry, B. (2005). "You need to know how to play safe": Children's experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 4-18.
- Einarsdottir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 163-180.
- Einarsdottir, J. (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 679-697.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y., & Cohen, H. L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 323-336.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192.
- Gaskins, S., Miller, P. J., & Corsaro, W. A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. *New Directions for Child Development*, 58, 5-23.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Doubleday.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Singer, D. G. (2006). Why play = learning: A challenge for parents and educators. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 3-12). New York: Oxford University Press.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Kim, J. (2014). "You don't need to be mean. We're friends, right?": Young Korean-American children's conflicts and references to friendship. *Journal of Early Childhood Research*, 12(3), 279-293.
- Kyrtziz, A. (2004). Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology*, 33, 625-649.
- Langston, A., Abbott, L., Lewis, V., & Kellett, M. (2004). Early childhood. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, & C. Robinson (Eds.), *Doing research with children and young people* (pp. 147-160). London: Sage.
- Lubeck, S. (1996). Deconstructing "child development knowledge" and "teacher preparation". *Early Childhood Research Quarterly*, 11(2), 147-167.
- Mac Naughton, G. (2003). *Shaping early childhood: Learners, curriculum and contexts*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Moss, P., & Urban, M. (2010). *Democracy and experimentation: Two fundamental values for education*. Güetersloh, Germany: Bertelsmann Stiftung.

- Naerland, T., & Martinsen, H. (2011). Child-child interactions and positive social focus among preschool children. *Early Child Development and Care, 181*(3), 361-370.
- O'Kane, C. (2000). The development of participatory techniques: Facilitating children's views about decisions which affect them. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 136-159). London: Falmer Press.
- Phelps, P. H. (2006). The three Rs of professionalism. *Kappa Delta Pi Record, 42*(2), 69-71.
- Rogers, S., & Evans, J. (2006). Playing the game? Exploring role play from children's perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal, 14*(1), 43-55.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, UK and New York: Oxford University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2<sup>nd</sup> ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Sumsion, J. (2005). Preschool children's portrayals of their male teacher: A poststructural analysis. In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education* (pp. 58-80). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Tobin, J. (2014). Comparative, diachronic, ethnographic research on education. *Current Issues in Comparative Education, 16*(2), 6-13.
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited: Japan, China, and the United States*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Usher, R., & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education: Different voices, different worlds*. Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Vardi-Rath, E., Teubal, E., Aillenberg, H., & Lewin, T. (2014). "Let's pretend you're the wolf!": The literate character of pretend-play discourse in the wake of a story. In A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Grover, & E. Teubal (Eds.), *Children's peer talk: Learning from each other* (pp. 63-87). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Woodhead, M. (1996). *In search of the rainbow: Pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children*. The Hague, the Netherlands: Bernard van Leer Foundation.



## אתגר הסיוע למורים המתקשים בעבודתם<sup>1</sup>

אליעזר יריב, אפרת קס

### תקציר

המחקר המוצג במאמר זה בוחן מנקודת מבטם של מנהלי בתי ספר את הפעולות שהם מבצעים כדי לסייע למורים המתקשים בעבודתם, כמו גם את תפיסתם באשר לדרכי התמודדות מוצלחות ויעילות עם קשיי המורים הללו. במחקר השתתפו 219 מנהלי בתי ספר, ואלה התבקשו למלא שאלון כמותי שפותח לצורך המחקר. המנהלים התבקשו לתאר מקרה אופייני של איש צוות שהתקשה בעבודתו ולעמוד בתיאורם על מאפייני הקשיים, על דרכי ההתערבות שהם נקטו כדי לסייע לו ועל מידת היעילות של אותן הדרכים. בשאלה פתוחה התבקשו המשתתפים לתאר את הצעדים שנקטו בהתערבות מוצלחת שלהם. הממצאים מעלים שמנהלים מעדיפים לסייע למורים המתקשים בעבודתם בעיקר באמצעות פעולות של הכלה, ורק מעט באמצעות צעדים ארגוניים (כמו למשל שיבוץ המורה בכיתה אחרת). לעתים רחוקות המנהלים נוקטים דרך של סנקציות ואיומים. בפעולות של הכלה נמצא קשר חזק בין שכיחות השימוש בדרך התערבות מסוימת לבין תפיסת המנהלים את מידת היעילות של דרך ההתערבות הזו. בניתוח תוכן נמצא כי לא סוגי הפעולות אשר ננקטו הובילו להצלחת ההתערבות, אלא כמה תנאים שהתקיימו במהלכה: (א) נכונות של המנהל להתערב ולהשקיע; (ב) גיוון בפעולות המנהל ובסוגי הסיוע; (ג) נכונות של המורה להשתנות; (ד) גמישות בניהול ההתערבות. ממצאי המחקר מראים שמנהלי בתי הספר מעדיפים גישה של הימנעות חלקית מהתערבות, וזאת בשל קשייהם לפעול בצורה יזומה ואסרטיבית. הפעולות שלהם מפוזרות ומעטות, ודומה שבעומק לבם הם אינם מאמינים בתועלת של פעולות אלו. ממצאים אלה מצביעים על הצורך בכך שהכשרות המנהלים יתמודדו ביעילות עם תופעת המורים המתקשים בעבודתם ויעודדו את המנהלים להתמודד עם התופעה.

**מילות מפתח:** בית ספר, מורים מתקשים, מנהלים, סיוע.

1. אנו מודים לד"ר חנסאא דיאב, לפרופ' דיצה משכית, לסנאית אילון ולעוזרי המחקר נעמה בן יוסף, עינב גינדי ודורון יריב. כמו כן ברצוננו להודות לסטודנטיות אילת ישי, נורית מזרחי אליה, ליז אייש, רונית אחרק, ויקי ברגר ואסנת כהן.

## מבוא

אחד מאתגרי הניהול המורכבים ביותר העומדים בפני מנהלי בתי ספר הוא לסייע למורים בבית הספר אשר מתקשים למלא את תפקידם. במחקר חלוצי שערך ברידג'ס (Bridges, 1986) תיארו מנהלים ומפקחים בקליפורניה מורים שאינם מסוגלים לנהל כיתה וללמד; אותם המורים יושבים באפס מעשה ואפילו נרדמים, מעשנים מריחואנה בשיעור, משפילים את התלמידים ומסתכסכים עם המנהל, עם עמיתים ועם הורים. המרואיינים טענו כי התלמידים ניזוקים מתפקודם הגרוע של אותם המורים הכושלים (incompetent), ושמו הטוב של בית הספר נפגע עקב מעשיהם. המנהלים הוסיפו כי הם מתקשים להעריך באופן ענייני את עבודתם של אותם המורים ולהחליט אם לסייע להם או להיפרד מהם. עוד נמצא כי המנהל נאלץ להשקיע משאבים רבים בטיפול בבעיות המתעוררות עקב כך (לרבות בלחץ הרגשי אשר הוא עצמו חש), משאבים שהיה מעדיף להשקיע בנושאים אחרים. דומה כי התופעה של אנשי מקצוע המתקשים במילוי תפקידם היא אוניברסלית: היא קיימת במקצועות אחרים דוגמת משפטים ורפואה (Weenink, Westert, Schoonhoven, Wollersheim, & Kool, 2015; Wragg, Haynes, Wragg, & Chamberlin, 2000), כמו גם בקרב מורים במדינות רבות. מעריכים כי חמישה עד שבעה אחוזים מהמורים הם "כושלים" (Bridges, 1986; Lavelly, Berger, & Follman, 1992; Zhang, 2007).

למרות חשיבות הנושא רק מחקרים מעטים עסקו בו, ואלה התמקדו במקרים הקיצוניים. המחקר המתואר במאמר זה מניח כי לא מעט מורים חווים קשיים; חלק מהקשיים הללו זמניים וחמורים פחות, ואפשר להתמודד עמם בהצלחה. המחקר הנוכחי עוסק ב"מורים מתקשים" (struggling teachers), אלה אשר עובדים יותר מחמש שנים, ומנהל בית הספר סבור כי יש קשיים מהותיים ומתמשכים בתפקודם. הגדרה זו אינה כוללת קשיים נורמטיביים של מורים מתחילים או תקלות נקודתיות (כמו למשל שיעור ש"ירד מהפסים"). כמו כן במחקר לא נכללים מורים שעברו על החוק (Page, 2013). התמודדות עם קשיים מקצועיים של מורה היא אתגר ניהולי ומקצועי משמעותי בתחום של ניהול כוח אדם. ההתמודדות כוללת כמה היבטים: קליטת עובדים, המרצתם, טיפול בתקלות ובקשיים שהם חווים (אופלטקה, 2015). נושא זה רלוונטי בייחוד בתקופה הנוכחית, שכן בתי ספר רבים בישראל עוברים לניהול עצמי ועוסקים רבות בניסיונות ליצור תהליך של שיפור מערכתי ופדגוגי. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את הדרכים שמנהלים נוקטים כדי לסייע למורים מתקשים ואת הפעולות אשר המנהלים תופסים כמוצלחות ויעילות בסוגיה זו. הנחת היסוד היא שאיתור הפעולות הניהוליות המובילות במקרים ה"טיפוסיים" להתערבויות מוצלחות, אמור לסייע להבין טוב יותר את הנושא.

## ניהול של מורים מתקשים

אף שנקודת המוצא בהתמודדות של מנהלים עם מורים מתקשים היא זיהוי התופעה, מעט המחקרים אשר נערכו בתחום זה הצביעו על קשייהם של מנהלים להגדיר חוסר יכולת של מורים (Yariv, 2004) ואמות מידה המאפשרות להעריך את יכולתם של המורים (Tucker, 1997). מרבית המידע על אודות קשיי המורים נאסף בדרכים לא פורמליות, כמו למשל תלונות של

תלמידים והורים (Wragg et al., 2000; Yariv, 2009). גם ההחלטה אם וכיצד להתערב אינה פשוטה או קלה. ראשית, הכורח לפנות למורה ולומר לו שתפקודו לקוי מעורר בקרב המנהל תחושות של לחץ רגשי וקושי נפשי. שנית, על המנהל לבחון את תגובתם האפשרית של יחידים וארגונים בתוך בית הספר ומחוצה לו. בהקשר הזה צ'נג (Cheng, 2014) מצא שמנהלים מנסים להעריך את מידת ההסכמה של צוות המורים לצעדיהם: אם הפער בין עמדת המנהלים לזו של צוות המורים בהערכת ההוגנות והנחיצות של הצעדים היה גדול, המנהלים נטו להימנע מלממש את כוונותיהם. בהקשר אחר מצא ברידג'ס (Bridges, 1992) שהקושי העיקרי של מנהלים בארצות-הברית בסוגיה זו הוא ההגנה המקצועית הנרחבת על המורים, ובייחוד הקושי לפטר מורים "עם קביעות". פיטורין של מורים כאלה מצריכים מאבק משפטי ממושך, יקר ומתיש. לדעתה של אלסוורת (Elsworth, 2007), קיים פרדוקס בנושא זה: על המנהלים לתמוך במורים המתקשים, להנחות אותם ולסייע להם, ובד בבד לעקוב אחר תפקודם ולהציג להם דרישות פורמליות לשיפור איכות עבודתם. אלסוורת מצאה שמנהלים רבים חלו עקב הלחץ הרב הכרוך במעקב מתמשך אחר תפקודם של מורים מתקשים ובעיסוק בבעיותיהם. מנהלים חוששים להתעמת ישירות עם אנשי צוות בבית הספר ומעדיפים להצניע מידע שלילי, להתעלם מקשיים של מורים ולהעריך את תפקודם באופן חיובי שאינו תואם את המצב בפועל. ההימנעות הזו מעימות מנוגדת לשכל הישר ולהמלצות של חוקרים (Potter & Smellie, 1995): במקום לפעול במהירות ולהבהיר היטב למורים את הדרישות מהם, המנהלים פועלים לאט ומספקים למורים משוב מעורפל. בהמשך מתחוויר למנהלים שהמורה אינו עובד כהלכה; הטענות נגדו גוברות, ואחרים פונים אליהם בבקשה להתערב. בשלב הזה הם מבינים שצריך לשנס מותניים ולנסח תכנית מפורטת לשיפור איכות ההוראה של אותם המורים. לשם כך הם עורכים תצפיות בכיתותיהם של המורים המתקשים, מגדירים יעדים ונפגשים עם המורים לשיחות משוב. לא תמיד התכניות האלו מובילות לשיפור המיוחל (Blacklock, 2002).

ברידג'ס (Bridges, 1992) איתר ארבע אסטרטגיות עיקריות שמנהלים נוקטים בהתמודדות עם מורים מתקשים. האסטרטגיות האלו מתפתחות בשתי דרכים אפשריות: (א) **התפתחות הטיפול עם הזמן** - המנהל מתוודע לבעיות, לומד אותן, ובהתאם לכך מחליט על דרך הסיוע למורה. אם הצעדים שבחר אינם מועילים, הוא נוקט פעולות אחרות; (ב) **בחירת סוג הפעולות לפי מידת השימוש בהכלה או בסמכות וכוח**. בדרך כלל בשתי הדרכים הפעולות נעות באותו הכיוון: מהקל אל הכבד ומהתומך אל ה"לעומתי". תחילה המנהל "סופג" את קשיי המורה ומנסה לסייע לו. אם ההתערבות אינה עוזרת, הוא פונה לצעדים ארגוניים. אם גם אלה אינם משפרים את תפקוד המורה, הצעדים שננקטים מיועדים לאיים על המורה ולנסות לסלק אותו מבית הספר. להלן מתוארות בקצרה שלוש אסטרטגיות הננקטות בהתמודדות של מנהלים עם מורים מתקשים. האסטרטגיה הרביעית, הצבת המורה בתפקיד שאינו מחייב הוראה (כמו למשל ספרן), אינה אפשרית במערכת החינוך בישראל.

- **"ספיגת" הקשיים וסיוע למורה** - בשלב הראשון המנהל לומד את הקשיים, מברר את מקורם ומשוחח עם המורה כדי להבין את נקודת המבט שלו. יריב וקולמן (Yariv & Coleman,

(2005) מצאו שאם הבעיות לא נפתרו, רוב המנהלים ערכו שיחת משוב עם המורים. במחצית מהמקרים המנהלים אף ביקשו ממורים אחרים לסייע למורים המתקשים. מחצית מהמנהלים הפנו מורים מתקשים להכוונה וייעוץ, ובשליש מהמקרים גם הגבירו את הפיקוח על המורים ואף הציעו להם לצאת ללימודים.

- **צעדים ארגוניים** - אם הצעדים ל"ספיגת" הקשיים לא הועילו, חלק מהמנהלים נוקטים צעדים ארגוניים (בעיקר שינוי הכיתה שהמורה מלמד בה והפחתת מספר שעות העבודה שלו). בדרך כלל צעדים אלה מותנים בהסכמת המורה, כמו גם בהיווצרות תנאים המאפשרים אותם. הנתונים במחקרו של ברידג'ס (Bridges, 1992) מעידים שתנאים כאלה אינם נוצרים לעתים תכופות.

- **עימות וביקורת** - אם שתי האסטרטגיות הקודמות לא הועילו, מנהלים נוקטים צעדים חריפים יותר. יריב וקולמן (Yariv & Coleman, 2005) מצאו שרוב המנהלים הזמינו את המורה לשיחה עמם ומתחו ביקורת בעל-פה על תפקודו (אצל אחדים מהם הביקורת הייתה גם בכתב). לעתים הם הציעו למורה לעבור לבית ספר אחר, או אף איימו לפטר אותו. במחצית מהמקרים המנהלים העריכו שעקב גורמים ארגוניים ואחרים הם לא יצליחו לשנות את המצב, ולכן פנו למפקחים. המפקחים ששוחחו עם המורים עשו שימוש בשפה ישירה ובאמצעים נוספים כדי לשכנע אותם. בעקבות השיחות האלו המורה עזב את בית הספר. אולם התערבות המפקחים לא הייתה נפוצה, ובמרבית המקרים המנהלים נאלצו להתמודד עם הבעיה בכוחות עצמם. מהלכיהם ארכו זמן רב והתישו רגשית את כל המעורבים בתהליך (Thompson, 2009).

לכאורה העברה של מורים מתקשים מתפקידים (אם לבית ספר אחר ואם אל מחוץ למערכת) היא הדרך המהירה והיעילה לשפר את איכות ההוראה בבית הספר. לא מעט בעלי תפקידים באקדמיה ובמערכת החינוך בארצות-הברית אכן מצדדים בגישה זו. לדעתם, נקיטת דרך זו מאפשרת לשלב בהוראה אנשי מקצוע מתאימים יותר ולשפר את הישגי התלמידים. עוד נטען כי סילוק מורים כושלים משפר את האקלים הלימודי בבית הספר וגורם לכך ששאר המורים תופסים ביתר רצינות את תהליכי ההערכה (Chait, 2010). לעומת זאת אחרים סבורים שהטיעון הזה שגוי מוסרית ומקצועית. ראשית, מעטים המורים הכושלים אשר עובדים במערכת החינוך (Bridges, 1992), והעיסוק המופרז בעניינם פוגע בהבנת הצורך לסייע למורים רבים החווים קשיים מקצועיים. שנית, קושי הוא מושג יחסי: לכל מורה יש כישרונות מגוונים ויכולות מגוונות, כמו גם תחומים שהוא מצטיין בהם פחות. במהלך קריירה הנמשכת כמה עשרות שנים יש לכל מורה תקופות מוצלחות ותקופות של נסיגה ושפל, והצלחה יכולה להתחלף בעייפות ובתחושת שחיקה (פרידמן, 1995). שלישית, תפקוד מקצועי לקוי אינו נובע בהכרח מכישורים נמוכים ומיכולות נמוכות: לעתים גם מורים מוכשרים "מאתגרים" את המנהלים (Yariv, 2004) ותורמים מעט לתלמידים (Range, Duncan, Scherz, & Haines, 2012). רביעית, ההנחה המובלעת כי המורה הכושל עצמו "אחראי למצבו" אינה הוגנת. פידלר ואתון (Fidler & Atton, 1999),

כמו גם ראג ואחרים (Wragg et al., 2000), טוענים שקשיי המורים מתעצמים בשלב כזה או אחר בגלל ניהול לקוי. פוטרניק (Futernick, 2010) מרחיק לכת וטוען שהמתכונת ההיררכית המתקיימת בבית הספר (העובד נדרש לדווח למנהל) היא אשר מנציחה את התפיסה הרואה במורה את האחראי היחידי להישגיו ולכישלונותיו. לדעתו, על כל אחד מבעלי התפקידים לקבל אחריות מלאה לתוצאות עבודתו.

### תוצאות ההתערבות

אפקטיביות והצלחה הן מושגים יחסיים התלויים בנקודת המבט. התועלת שמייחסים לפעולה כלשהי נגזרת מהמטרות אשר הוגדרו לפעולה זו מלכתחילה. המטרות עשויות לייצג אינטרסים זהים של המנהל והמורה (כמו למשל שיפור יכולתו של המורה לנהל "כיתה קשה"), אבל גם יכולות לייצג אינטרסים מנוגדים שלהם. כך למשל פיטורין עשויים להשביע את רצונם של המנהל והמפקח, אבל פוגעים רגשית וחומרית במורה. כמו כן קיים קשר בין התפיסה של מידת האפקטיביות לבין הציפיות המוקדמות: האם ההתערבות נועדה להשפיע לטווח קצר (כמו למשל באמצעות מתן משוב שמטרתו תיקון שגיאות) או לסייע גם לאורך זמן (באמצעות מתן משוב המסייע לפתח את התפקוד המקצועי של המורה)? במאמר זה אנו מסתפקים בעצם ההגדרה של המנהל כי ההתערבות עלתה יפה, ואיננו בודקים את הקריטריונים שלו להערכת האפקטיביות של ההתערבות ואת המטרות והציפיות המוקדמות שלו.

השאלה 'ההתערבות מוצלחת מהי' טרם נבדקה ישירות, אבל אפשר להצביע על כמה דרכים לבחינתה. ראשית, אפשר לבחון את השפעת ההתערבות על החלטת המורה אם להישאר או לעזוב. יריב וקולמן (Yariv & Coleman, 2005) מצאו שמבין 40 המורים אשר המנהלים ניסו לסייע להם, כשישית עזבו זמנית את תחום ההוראה, וכשליש עברו לבית ספר אחר. ראג ואחרים (Wragg et al., 2000) מצאו ש-70% מהמורים המתקשים עזבו את תחום ההוראה והחלו לעבוד במקצוע אחר, ואילו שיפור בתפקוד חל אצל כרבע מהמורים (בעיקר בקרב אלה שהורו במשך עשר שנים או פחות). גם ברידג'ס (Bridges, 1986) מצא כי חל שיפור בתפקודם של מורים אשר עבדו בהוראה במשך עשר שנים או פחות, ואילו בתפקודם של מורים מנוסים יותר לא חל שינוי של ממש. עזיבה או הישארות כשלעצמן אינן מלמדות על מידת התועלת שבהתערבות, וזו תלויה בנקודת המבט של השותפים בתהליך. שנית, אפשר לבחון את הקשר בין סגנון ההתערבות לבין תוצאותיה. הלחץ הרב שכל המעורבים בתהליך חשים (Wragg et al., 2000), מוביל לדפוס קבוע והדרגתי של התערבות. הודות לכך מתאפשר למנהלים להתמקד בניהול בית הספר ולצמצם את האינטראקציה בינם לבין המורים המתקשים. אף שצעד כזה מקטין את השחיקה הנפשית, נקיטת גישה "רכה" אינה יעילה. קיימת הסכמה רחבה כי למרות חששותיהם של מנהלים לפעול ב"מסלול מקוצר", תהליך ההתערבות חייב להיות ממוקד יותר ומהיר. שלישיית, אפשר לבחון את הנזק הכרוך בנקיטת צעדים קיצוניים. ברידג'ס (Bridges, 1992) תיאר מנהלים שביקשו לפטר את המורה המתקשה, הרבו לתעד את תפקודו ולצרף



לתייעוד הערכות לא מחמיאות. המהלכים האלה היו כרוכים בעומס בירוקרטי רב ופגעו במורים המתקשים - עוררו אצלם חרדה, פגעו בתחושת המסוגלות המקצועית שלהם וצמצמו עוד יותר את יכולתם ואת נכונותם לעמוד בציפיות מהם. ברידג'ס מצא כי לא פעם המורים הכחישו את דברי הביקורת שהוטחו בהם, התנגדו לתכנית העבודה שהציגו להם המנהלים וסירבו למלא הנחיות. במקרים הנדירים שהוחלט להדיח אותם מתפקידם, מרבית המורים הגישו תביעות משפטיות. בירור התביעות הללו ארך שנים, ועלה למשלם המיסים מיליוני דולרים. ברידג'ס (שם) פסימי בהערכת הסיכויים "להפוך ברווזונים מכוערים לברבורים"; מפקחים שראיין טענו כי חבל להשקיע משאבים במורה אשר לכל היותר יהיה בינוני בתפקודו. "האם זה שווה את הצער והיגון?" הם שואלים (שם, עמ' 72). הדוגמאות שהוא מציג מבטאות כשלים מתמשכים חמורים אשר לא טופלו במועד.

לצד העדויות הפסימיות שלעיל יש כמה מחקרים אמפיריים אשר זיהו תוצאות חיוביות של התערבות המנהלים. צ'נג (Cheng, 2014) בחן את דרכי ההתמודדות של מנהלים בקרב מדגם מייצג של מורים ומנהלים בטאיוואן. הוא מצא שמנהלים ערכו לא מעט צעדים אקטיביים של עידוד וסיוע למורים מתקשים, ביקשו ממורים אחרים להזמין את המורים המתקשים להשתלב בצוות שלהם, יזמו מהלכים של השתלמות והדרכה שמטרתם שיפור כישורי ההוראה של המורים המתקשים, גילו סובלנות לקשיי המורים וכן הלאה. צ'נג מצא שנקיטת שני סוגי צעדים או יותר הייתה אפקטיבית יותר מאשר נקיטת צעד אחד בלבד. בהתבסס על תאוריית ההוגנות הוא מצא שחיוני לצמצם את הפער בין תפיסת המנהל לבין תפיסות המורים באשר למידת ההוגנות של הצעדים, חיוני שהעומס על כלל המורים בבית הספר יהיה זהה, וחשוב שהמורים האחרים יהיו שבעי רצון מצעדיו של המנהל. לדעתו, מגוון כזה של צעדים עשוי לשפר את איכות ההוראה ואת המורל של המורים.

במחקר אחר ליוותה פלש (Flesch, 2005) במשך שבועיים 13 מורים בבתי ספר יסודיים וסיפקה להם שירותי חניכה והדרכה אינטנסיבית (intensive mentoring). במהלך יום הלימודים עבדה החונכת בכיתה עם המורה וסייעה לו באמצעות הדגמה של הוראה, תצפיות ושיחות משוב. הנוכחות האינטנסיבית שלה סיפקה למורים מודל לעבודה, הזדמנות חד-פעמית לבחון יחד עמה דרכי הוראה ולשוחח עמה על אודות דילמות והצלחות. ההדגמה הקנתה למורות ולמורים (11 נשים ושני גברים) ביטחון להתנסות באסטרטגיות הוראה מגוונות ולנסות למצוא דרכים טובות יותר לניהול הכיתה. פלש מציינת כי נוכחותה בכיתה במהלך השבועיים האלה היוותה אתגר עבור המורים, שכן אלה אינם מורגלים בצפייה של אחרים בעבודתם במשך תקופה כה ארוכה. עוד היא מציינת שהתהליך האינטנסיבי היה מלווה ברגשות של הכחשה, כעס, אבל והתגברות - ממש כמו בשלבים של התמודדות עם אובדן. בסופו של התהליך התברר שדפוס ההדרכה האינטנסיבית הביא לשינוי בתפקודם של תשעה מתוך 13 המורים. לדעתה של פלש, ההדרכה האינטנסיבית סייעה למורים אינטלקטואלית, מעשית ורגשית. דומה אפוא כי הצגה מעשית של מודל הוראה היא דרך יעילה לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית של

מורים, שכן המורה המודרך אומר לעצמו: "אם היא יכולה, אזי גם אני אוכל להתמודד בהצלחה" (קס, 2012).

המחקר הנוכחי מרחיב את היריעה. הוא בוחן לא רק את הפעולות הנערכות במסגרת אותן ההתערבויות ואת תוצאותיהן, אלא גם את תפיסת התועלת שלהן. כמו כן נבחנות בו לראשונה הפעולות שערכו מנהלים בהתערבויות אשר הצליחו. להבדיל מעבודתה החשובה של פלש (Flesch, 2005), אשר הדריכה והצליחה לסייע למורים מעטים, במחקר הנוכחי נבדקים המקרים הרבים שפעולות המנהלים הועילו בהם. לשם כך נערכת השוואה בין פעולות המנהלים בהתערבויות המצליחות לבין פעולותיהם בהתערבויות "טיפוסיות" בעבודתם של מורים מתקשים. לבסוף נבחנים התנאים הנחוצים כדי שהתערבות אכן תצליח. בשונה ממחקרו הכמותי של צ'נג (Cheng, 2014), במחקר הנוכחי שאלת התנאים הנחוצים נבחנת בכלים איכותניים. ממצאי המחקר אמורים ללמד על דרכי הפעולה של המנהלים, כמו גם להצביע על דרכי פעולה מוצלחות שמנהלים אלה נקטו ואשר עשויות לסמן את הדרך גם למנהלים אחרים.

### שאלות המחקר

1. אילו פעולות מנהלים נוקטים כדי לטפל במקרים "טיפוסיים" של מורים מתקשים? מהי האפקטיביות הנתפסת של פעולות אלו?
2. אילו צעדים מנהלים נוקטים במקרים המצליחים?
3. מה הם התנאים להצלחת אותן ההתערבויות?

### מתודולוגיה

המחקר הנוכחי הוא חלק מפרויקט רחב היקף שנערך בחסותו ובמימונו של מכון מופ"ת. במחקר הדו-שנתי צוות של ארבעה חוקרים בכירים העובדים במכללות להוראה בחן את תופעת המורים המתקשים. באיסוף הנתונים הסתייע הצוות בשלוש עוזרות מחקר, כמו גם בקבוצת מחקר של סטודנטיות לתואר שני שהכינו עבודת גמר בנושא זה בהנחייתו של ד"ר אליעזר יריב. במחקר מוצגת נקודת המבט של מנהלים, כלומר של אנשים אשר מכירים היטב את צוות המורים ונדרשים לסייע לאלה מהם המתקשים בעבודתם. על מנת להבין את הנושא המורכב נבחרה במחקר מתודולוגיה מעורבת (mixed method). שיטת מחקר זו מאפשרת לקבל תמונה כמותית מייצגת, ובראשן להבין את העמדות ואת השיקולים המורכבים של המנהלים. תועלת ההתערבויות נבחנה בשתי דרכים: (א) תיעוד דפוסי פעולה של המנהלים; (ב) מדידת תוצאות ההתערבות באמצעות הכלי הכמותי. המנהלים התבקשו לבחור מקרה "טיפוסי" אחד של מורה מתקשה העובד בבית ספרם ולתאר את קשייו, את הגורמים להם (אלה אינם נכללים במחקר זה) ואת אופן הפעולה בעניינו. כמו כן הם התבקשו להעריך את מידת התועלת של כל אחת מהפעולות שננקטו. החלק האיכותני התבסס על הגישה של "למידה מהצלחות"

(סייקס, רוזנפלד ווייס, 2006), כלומר על ההנחה כי במקום להתמקד בכשלים ובשגיאות יש להפיק לקחים מההישגים דווקא. לשם כך המנהלים התבקשו להשיב על השאלה הפתוחה "אילו פעולות ננקטו בהתערבויות שהצליחו". השילוב בין מידע איכותני למידע כמותי מאפשר לערוך השוואות ביניהם ולהרחיב את תוקף הממצאים.

### המשתתפים

איסוף הנתונים נערך באמצעות שני תהליכי דגימה. תהליך הדגימה הראשון היה לא הסתברותי וכלל חלוקת שאלונים ל-219 מנהלי בתי ספר (59% מהמנהלים היו נשים). שיקולים כלכליים וגאוגרפיים גרמו לכך שהדגימה נערכה באזור הצפון (56%) ובאזור חיפה (26%) יותר מאשר באזורי המרכז והדרום (18%). 56% מבתי הספר שנדגמו משתייכים לחינוך הממלכתי, 33% לחינוך הממלכתי-דתי, 10% לחינוך הערבי ו-1% ל"אחר" (יש לציין כי לפי נתוני הלמ"ס, בשנת הלימודים תשע"ה 38.8% מתלמידי בתי הספר היסודיים בישראל למדו בחינוך הממלכתי, 13.7% בחינוך הממלכתי-דתי ו-21.8% בבתי ספר במגזר הערבי). מרבית המנהלים (82%) בעלי תואר שני, ולשאר יש תואר ראשון (15%) או שלישי (3%). השונות בין המשתתפים בוותק בניהול הייתה גדולה (שנה עד 41 שנים). עבור רוב המנהלים (73%) בית הספר הנוכחי היה המוסד הראשון שניהלו, ואילו האחרים ניהלו בעבר שני בתי ספר או יותר. מקצת המנהלים (18%) היו חדשים, והשאר עבדו בתפקידם חמש שנים לפחות ( $M=9.07$ ,  $SD=5.78$ ). מרבית מוסדות הניהול היו בתי ספר יסודיים (63%), והשאר היו חטיבות ביניים (14%), בתי ספר שש-שנתיים (18%) ובתי ספר אחרים (5%) (יש לציין כי לפי נתוני הלמ"ס, בשנת הלימודים תשע"ו 62% מהמוסדות היו בתי ספר יסודיים, 11% היו חטיבות ביניים ו-27% היו בתי ספר שש-שנתיים ואחרים). כמחצית מבתי הספר (46%) היו בינוניים או גדולים, והשאר היו קטנים או קטנים מאוד (54%). מספר המורים הממוצע בבתי הספר היה 47 (החציון: 39, הטווח: חמישה עד 63 מורים). הפיזור של מדד הטיפוח בבתי הספר היה רחב (ממוצע: 5.92, טווח: 1 עד 9.71), וב-39% מבתי הספר הרמה הסוציו-אקונומית הייתה נמוכה (יש לציין ש-7% מהמנהלים לא ציינו מהו המדד בבית ספרם).

בתהליך הדגימה השני הדגימה לא הסתברותית ומכוונת (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). המנהלים התבקשו להיזכר במורה מתקשה אחד אשר מלמד בבית ספרם (ואם אין כזה, אז מורה שלימד בעבר בבית הספר), "מורה שקשייו טיפוסיים ומאפיינים מורים מתקשים". ההנחה הייתה שמדגם הכולל 219 מקרים גדול דיו כדי לאפשר להסיק מסקנות מייצגות למדי באשר למורים מתקשים.

### כלי המחקר

כלי המחקר היה שאלון שפותח במיוחד עבור המחקר הנוכחי. ההיגדים שבשאלון נוסחו בהתבסס על ראיונות אשר נערכו עם שמונה מנהלי בתי ספר בשנה הראשונה של המחקר. כמה אמצעים ננקטו כדי להבטיח את תוקף הממצאים (Onwuegbuzie & Johnson, 2006):

(א) השילוב בין פרדיגמות (כמותית ואיכותנית) מאפשר לקבל תמונה רב-ממדית; (ב) שילוב בין "מבט מבפנים" (הראיונות עם המנהלים) לבין "מבט מבחוץ" (ממצאי מחקרים קודמים); (ג) גיוון בדגימות (הן בחלק האיכותני הן בחלק הכמותי); (ד) צמצום החולשות של כל אחת מהפרדיגמות (כמו למשל ניסוח פורמלי כללי של סיפורי מקרים ושל אנקדוטות שעלו בראיונות וניסיון לגוון את ההיגדים בכל שאלה). השאלון חולק תחילה לשלושה מנהלים כדי לבחון את תוקף התוכן (המנהלים התבקשו לציין אם השאלות בהירות), את תוקף המבנה (המנהלים התבקשו לציין את מידת ההתאמה של השאלות לנושא הנחקר) וכן הלאה. כפי שצוין לעיל, המנהלים התבקשו לתאר מקרה אחד של מורה מתקשה "טיפוסי" המלמד בבית הספר. בין השאר הם התבקשו לדון ב-13 היגדים שעניינם פעולות ניהוליות למיניהן (כמו למשל "עריכת תצפית בכיתת המורה") ולציין כמה פעמים עשו את הפעולות ב-12 החודשים האחרונים (אפס פעמים, פעם אחת, פעמיים, שלוש פעמים לפחות). בחלק השני של השאלון התבקשו המנהלים לציין באיזו מידה אותן הפעולות אכן עזרו (1 - לא עזרו כלל, 5 - עזרו במידה רבה מאוד). בסוף השאלון התבקשו המנהלים לתאר בכתב התערבות מוצלחת שלהם.

#### מהלך המחקר

הנתונים נאספו בשני שלבים, איכותני וכמותי. תחילה נערכו ראיונות עם 70 בעלי תפקידים במשרד החינוך. המידע שסיפקו המרואיינים אפשר להבין את תפיסת קשייו של המורה מכמה נקודות מבט. בהתבסס על העיבוד הפרשני של המידע האיכותני שנאסף (ליבליך, תובל-משיח וזילבר, 2010), הוכן שאלון כמותי למנהלי בתי ספר. לאחר פיתוח השאלון הוא חולק לארבעה מנהלים כדי לקבל חוות דעת והערות. בהמשך, לאחר קבלת אישור מלשכת המדען הראשי של משרד החינוך, נערכה דגימה באמצעות שאלון מקוון: מפקחים וחברי הנהלה בכירים במחוזות של משרד החינוך התבקשו לפנות למנהלי בתי ספר (אלה הנמצאים ברשימות התפוצות שלהם) ולשלוח להם את השאלון בדואר אלקטרוני. מתוך כ-600 מנהלים שפנו אליהם, 120 מילאו את השאלון המקוון (כ-20%). כמו כן חולקו שאלונים "על נייר" למנהלי בתי ספר. הפנייה אליהם הייתה ישירות או באמצעות אנשי קשר שתיווכו בין החוקרים למנהלים. לאחר פנייה טלפונית נקבעה פגישה עם המנהל, והשאלון ניתן לו במשרדו או הושאר אצל מזכירת בית הספר. שיעור ההיענות של מנהלים אלה לפנייה אליהם היה כ-85%.

המחקר ניסה להתחשב ברגישות הכרוכה בנושא הנבדק: הודאה בקשיים, ואפילו בכישלון מקצועי, המתרחשים בתוך בית הספר שהמנהל מופקד עליו. לפיכך ננקטו כמה צעדים כדי להבטיח שכל המרואיינים יקבלו את המידע הנחוץ למתן אישור להשתתף במחקר (רובין וקורן, 2007). שמותיהם של כל המשתתפים במחקר נותרו חסויים, והחוקרים לא הכירו את זהותו של המורה המתקשה. בסוף השאלון הופיע הנוסח הזה: "אנו מודים לך על המעורבות ועל המאמץ שעשית. אנו מקווים שהשאלון עודד אותך לחשוב על הנושא, וחלילה שלא ישפיע לרעה על המורה שסיפרת עליו. אנו מאמינים שהמידע הזה יתרום למערכת החינוך ולמנהלי בתי הספר בטיפול באחת הבעיות המורכבות ביותר".

## עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים שהתקבלו בחלק הכמותי של המחקר (השאלון) היה סטטיסטי תיאורי - ניתוח השכיחות של דרכי ההתערבות ושל מידת האפקטיביות הנתפסת שלהן (ממוצעים וסטיות תקן). דרכי ההתערבות של המנהלים נבחנו באמצעות שלושה מדדים: (א) הכלה וסיוע ("מתן הדרכה למורה", "קיום שיחת משוב" (אלפא של קרונבך: 0.646)); (ב) אימים בסנקציות ("פנייה לארגון המורים בנושא", "העברה לבית ספר אחר" (אלפא של קרונבך: 0.712)); (ג) שינוי ארגוני ("עריכת שינוי ארגוני בתפקיד המורה" (קיזוז שעות, העברה לכיתה אחרת)). כיוון שהמדד השלישי התבסס רק על היגד אחד, לא נבדקה מהימנותו. כמו כן נערך עיבוד היסקי לחלק הכמותי - ניתוחי שונות בין מנהלים ערבים ליהודים ובין מנהלים חדשים לוותיקים ובדיקה של המתאם בין המשתנה הבלתי-תלוי (ותק) לבין המשתנה התלוי (דרכי התערבות). לא נערך ניתוח גורמים. גם עיבוד הנתונים שהתקבלו בחלק האיכותני התבסס על גישה המתמקדת בקריטריונים מסוימים. תשובות המנהלים בראיונות מוינו לשלוש קטגוריות (שקדי, 2011, עמ' 132-133), ועיבוד הנתונים נערך בשלושה שלבים. בשלב הראשון גובשו קטגוריות ראשוניות לפי מילות מפתח שכתבו המשתתפים (ליווי, הדרכה). בשלב הזה זוהו 93 קטגוריות. בשלב השני הקטגוריות הראשוניות קובצו לקטגוריות ראשיות. כך למשל הקטגוריות "הדרכה של המנהל" (הצירוף הזה צוין 13 פעמים), "השתלמות" (3) ו"הדרכה של היועצת" (3) אוחדו לקטגוריה הראשית "הדרכה". בסך הכול התקבלו 15 קטגוריות ראשיות, ולאחר עריכה נוספת (בשלב השלישי) נותרו עשר קטגוריות. כיוון שבטקסטים מעין אלה יש מגבלות רבות המקשות את הסיווג לקטגוריות - שונות בדרכי הניסוח, ייצוג חלקי של התכנים, חפיפה בין מושגים, קושי להבין את כוונת הכותבים וכן הלאה (Cohen et al., 2011, pp. 572-573) - ננקטו כמה אמצעים כדי להגביר את המהימנות של הניתוח ולחזק את תוקפו. את הנתונים ניתוחו שני שופטים בנפרד. בשלב הראשון מידת ההתאמה בין השופטים הייתה 94%, וחילוקי הדעות ביניהם יושבו בהסכמה. בשלב השני הוחלט שקיבוץ הקטגוריות הראשוניות לקטגוריות ראשיות ייעשה בהסכמה. עיבוד הנתונים שעניינם התנאים להצלחת ההתערבות (שאלת המחקר השלישית) נעשה באמצעות ניתוח תוכן. הקריטריון בניתוח זה היה שעל התנאי להופיע ברבע או יותר מתיאורי המנהלים.

## ממצאים

האפקטיביות הנתפסת של פעולות המנהלים מוצגת להלן בהתאם לסדר שאלות המחקר. ראשית, מוצגים ממצאים כמותיים שעניינם סוגי התערבויות ומידת האפקטיביות הנתפסת שלהן בעיני המנהלים. שנית, מוצגים ממצאים כמותיים שעניינם הפעולות אשר מנהלים נקטו בהתערבויות מוצלחות. שלישית, נסקרים התנאים שאפשרו את הצלחת ההתערבויות.

### סוגי התערבויות ותועלתן במקרים טיפוסיים

על יסוד המיון של ברידג'ס (Bridges, 1992) נבדקו כמה סוגי התערבויות. סוגי הפעולות שננקטו קובצו לשני מדדים כוללים: "הכלה ואמון" ו"אימים". כיוון שפעולות שעניינן הוא

הערכת תפקודו של המורה ועריכת תצפיות בכיתתו רלוונטיות לשני המדדים הכוללים, הוחלט לא לכלול אותן בחישוב המדדים הכוללים. עם זאת, פעולות אלו מוצגות בטבלאות 1, 2 ו-3. הפעולות השכיחות יותר שמנהלים עורכים כדי לסייע למורה המתקשה (ראו טבלה 1) הן קיום שיחות משוב, עריכת תצפיות בכיתת המורה, מתן הדרכה והערכת תפקודו של המורה, כלומר פעולות של הכלה וסיוע. המנהלים התבקשו לציין את מספר הפעמים שהם נקטו פעולות ספציפיות במהלך השנה האחרונה. נמצא שבמחצית מהמקרים ההתערבויות הבולטות ביותר ננקטו שלוש פעמים לפחות בשנה האחרונה.

טבלה 1: שכיחות הפעולות (באחוזים) שמנהלים נקטו בענייניו של מורה מתקשה

הפעולה	סוג הפעולה	בכלל לא	פעם אחת	פעמיים ויותר	שלוש פעמים ויותר
קיום שיחות תמיכה	הכלה	3	8	28	61
קיום שיחת משוב	הכלה	1	11	37	51
עריכת תצפיות בכיתת המורה		9	14	37	41
מתן הדרכה למורה	הכלה	11	12	31	46
הערכה פורמלית של תפקוד המורה		17	25	35	22
הפניית המורה לשיחה עם היועצת	הכלה	32	20	25	23
התייעצות עם המפקח	איומים	27	27	26	20
עריכת שינוי ארגוני בתפקיד המורה (קיזוז שעות, העברה לכיתה אחרת)	שינוי ארגוני	27	32	22	19
שליחת המורה להשתלמות שנועדה לסייע לו	הכלה	34	28	25	13
מינוי מורה חונך למורה המתקשה	הכלה	49	25	16	10
איומים (בפיטורין או בהעברה לבית ספר אחר)	איומים	62	20	11	6
פנייה לארגון המורים בנושא	איומים	85	9	4	1
העברת המורה לבית ספר אחר	איומים	84	11	4	1

הפעולות הנדירות יותר הן אלו הכרוכות באיום ובעירוב של גורמים חיצוניים: מינוי מורה חונך, איום בפיטורין, פנייה לארגון המורים או העברה לבית ספר אחר.

בחינה של מידת האפקטיביות הנתפסת של אותן הפעולות (ראו טבלה 2) מגלה שהמנהלים אינם סבורים כי היא גבוהה. הפעולה הנתפסת כאפקטיבית ביותר מוערכת כ"מסייעת במידה מסוימת" (הממוצע הוא 3.34 בסולם של 1 [בכלל לא] עד 5 [במידה רבה מאוד]). הפעולות הנתפסות כאפקטיביות יותר הן אלו הכרוכות בהכלה ובסיוע: קיום שיחות תמיכה, קיום שיחת

משוב ומתן הדרכה. בתחתית הרשימה נמצאות פעולות של איום - פיטורין, העברת המורה לבית ספר אחר או פנייה לארגון המורים. פעולות אלו אינן שכיחות (ראו טבלה 1), והמנהלים תופסים אותן כבלתי-יעילות.

טבלה 2: מידת הסיוע של הפעילות הניהולית לתפקוד המורה במקרים הטיפוסיים (1 - בכלל לא, 5 - במידה רבה מאוד)

SD	M	N	הפעולה
1.27	3.34	203	קיום שיחות תמיכה
1.22	3.23	206	קיום שיחת משוב
1.33	3.10	185	מתן הדרכה למורה
1.26	3.03	200	עריכת תצפיות בכיתת המורה
1.17	2.91	179	הערכה פורמלית של תפקוד המורה
1.33	2.79	153	עריכת שינוי ארגוני בתפקיד המורה (קיזוז שעות, העברה לכיתה אחרת)
1.30	2.73	159	הפניית המורה לשיחה עם היועצת
1.41	2.68	134	מינוי מורה חונך למורה המתקשה
1.34	2.62	149	שליחת המורה להשתלמות שנועדה לסייע לו
1.25	2.47	149	התייעצות עם המפקח
1.32	2.10	100	איומים (בפיטורין או בהעברה לבית ספר אחר)
1.22	1.98	58	העברת המורה לבית ספר אחר
1.17	1.80	61	פנייה לארגון המורים בנושא
1.06	2.94	210	מדד כולל של "הכלה וסיוע"
1.15	2.27	164	מדד כולל של "איומים"

טבלה 3 מצביעה על הקשר החיובי שבין מידת האפקטיביות אשר מנהל מייחס לפעולה ניהולית לבין שכיחות השימוש בה. הקשר החזק ביותר נמצא בין מידת האפקטיביות המיוחסת להשתתפות של המורה בהשתלמות שנועדה לסייע לו לבין שכיחות השימוש בכלי הניהולי הזה. קשרים חזקים למדי נמצאו גם בין מינוי מורה חונך, העברת המורה המתקשה לבית ספר אחר, עריכת שינוי ארגוני בתפקיד המורה המתקשה או הפנייתו לשיחה עם היועצת לבין שכיחות השימוש בכלים הניהוליים האלה. הקשרים החלשים ביותר נמצאו בין איומים בפיטורין והתייעצות עם המפקח לבין שכיחות השימוש בכלים הניהוליים האלה; מנהלים אינם ממהרים להשתמש באותם הכלים, גם אם הם סבורים שאלה עשויים לעזור להם. מפתיע הקשר החלש

בין פעולות שכיחות דוגמת שיחת משוב ושיחת תמיכה לבין מידת התועלת הנתפסת שלהן. המשמעות היא שגם אם המנהלים מאמינים ביעילות הכלי הניהולי, הם לא בהכרח משתמשים בו יותר. לפי פרשנות אחרת, המנהלים מרבים להשתמש בו גם אם אינו נתפס כיעיל, כיוון שהוא זמין ומשתייך לתחום ההכלה והסיוע.

טבלה 3: הקשר בין מידת השימוש בכלי לבין התועלת המיוחסת לו במקרים הטיפוסיים (ערכי מקדם המתאם של ספירמן)

הקשר בין מידת השימוש לבין התועלת	המשתנה
0.322***	עריכת תצפיות בכיתת המורה
0.287***	הערכה פורמלית של תפקוד המורה
0.245***	קיום שיחת משוב
0.240**	קיום שיחות תמיכה
0.215**	התייעצות עם המפקח
0.430***	עריכת שינוי ארגוני בתפקיד המורה (קיזוז שעות, העברה לכיתה אחרת)
0.412***	הפניית המורה לשיחה עם היועצת
0.514***	שליחת המורה להשתלמות שנועדה לסייע לו
0.440***	מינוי מורה חונך למורה המתקשה
0.217*	איומים (בפיתורין או בהעברה לבית ספר אחר)
0.334**	פנייה לארגון המורים בנושא
0.437 **	העברת המורה לבית ספר אחר
0.399***	מתן הדרכה למורה
0.376**	מדד כולל של "הכלה וסיוע"
0.160*	מדד כולל של "איומים"

\*\*\* $p < 0.001$  \*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

מטבלה 3 עולה שהקשר בין היעילות הנתפסת של פעולות הכלה וסיוע לבין מידת השימוש בהן חזק יותר מהקשר בין פעולות איום לבין מידת השימוש בהן. מכלל הממצאים עולה כי מנהלים מעדיפים לבצע פעולות הכלה, פעולות שאינן כרוכות בעימותים, גם אם הם מבינים שתרומתן האפשרית אינה גבוהה (ממוצע: 2.94). איומים בסנקציות נתפסים כחסרי תועלת (ממוצע 2.27), והמנהלים תוהים מתי ואם להשתמש בהם.

האם יש הבדל בסוגי ההתערבויות בין מנהלים במגזר הערבי לבין מנהלים במגזר היהודי? במבחן  $t$  שהשווה בין שני מדגמים בלתי-תלויים לפי שפת האם של המנהלים, נמצא הבדל



מובהק בשימוש בפעולות של הכלה וסיוע - הממוצעים היו גבוהים יותר בקרב מנהלים דוברי ערבית ( $t_{69}=3.457, p<0.01$ ). לעומת זאת לא נמצא הבדל מובהק בשימוש באיומים ובסנקציות בין מנהלים דוברי ערבית לבין מנהלים דוברי עברית (N.S.).

השוואה דומה נערכה גם בין מנהלים חדשים (לא יותר מארבע שנים) לבין מנהלים ותיקים (חמש שנים לפחות). השוואת ממוצעי הציונים במדדים "הכלה וסיוע", "איומים בסנקציות" ו"שינוי ארגוני" בין שתי הקבוצות, השוואה שנערכה באמצעות מבחני  $t$  למדגמים בלתי-תלויים, מעלה תמונה אחרת (ראו טבלה 4). המנהלים הוותיקים משתמשים בפעולות של הכלה וסיוע ושל שינוי ארגוני יותר מאשר עמיתיהם החדשים. השימוש באיומים בסנקציות נדיר מאוד בקרב שתי הקבוצות, ולא נמצאו הבדלים ביניהן במדד זה.

טבלה 4: הבדלים בסגנון ההתערבות לפי הוותק של המנהל בבית הספר הנוכחי (מספר הפעמים שהפעולות נעשו ב-12 חודשים האחרונים)

t	מנהלים ותיקים (n=154)		מנהלים חדשים (n=62)		סוג הפעולה
	SD	M	SD	M	
	-2.023*	0.62	1.78	0.61	
0.272	0.57	0.60	0.61	0.62	איומים בסנקציות
-2.59*	1.04	1.46	1.06	1.08	שינוי ארגוני

\* $p<0.05$

#### סוגי התערבויות במקרים שהצליחו

האם יש הבדל בין דפוסי ההתערבות של מנהלים במקרים "רגילים" לבין דפוסי התערבותם במקרים שהצליחו? כמחצית מהמנהלים (51%) השיבו בחיוב לשאלה בנושא התערבות מוצלחת שלהם. שלושה מנהלים השיבו על השאלה, אבל לא ציינו התערבות ספציפית. מניתוח תוכן של תשובות המנהלים לשאלה זו עולה כי בסך הכול נערכו 262 פעולות התערבות (ממוצע: 2.41, סטיית תקן 1.55), כמו למשל "החלטנו יחד עם רכזת המקצוע על החלפת ספר הלימוד". המשמעות היא שהמנהלים ערכו כמה פעולות בענייניו של כל מורה, וייתכן אף שנקטו פעולות נוספות ולא דיווחו עליהן.

ניתוח תוכן של פעולות המנהלים הצביע על שלושה דפוסי התערבות עיקריים. בשלב הראשון המנהלים הקדישו מאמצים לאיסוף מידע על אודות המורה ולתכנון משותף של הצעדים שיינקטו ("חשיבה משותפת על פתרונות יצירתיים לפיצוח הקושי"). מתוך כלל הפעולות שדווח כי התקיימו במקרים המוצלחים (טבלה 5), רק כחמישית (19.9%) עסקו באיסוף מידע ובתכנון. הדפוס השני עסק בסיוע למורה ("נערכו כמה מפגשים עם היועצת

וניתנו כלים לשימוש בזמן השיעורים" - הרוב המוחלט של הפעולות (78.6%) הוקדש לסיוע למורים. הדפוס השלישי כלל רק מיעוט מבוטל (1.5%) של הפעולות, ואלו התאפיינו בניסיונות להעביר את המורה לבית ספר אחר או לפטרו.

פעולות שעניינן הכרת קשיי המורה היו אפוא מעטות, ואת כולן ביצעו המנהלים עצמם. אף שבשיטת מהמקרים מנהלים ערכו תצפיות והעריכו את תפקודו של המורה המתקשה, הם מיעטו לתכנן עם המורה את דרכי הסיוע לו. מבין פעולות הסיוע, השכיחה ביותר הייתה מתן תמיכה ועידוד (ראו טבלה 5): המנהלים הקשיבו למורים, גיבו אותם מקצועית במפגשים עם הורי התלמידים והקדישו מאמצים לקידום ולשיפור מעמדם של המורים המתקשים בעיני התלמידים והמורים האחרים. חשוב לציין שאת מרבית התמיכה במורים המתקשים (92%) סיפקו המנהלים, ורק במקרים מעטים סיפקו אותה בעלי תפקידים אחרים בצוות. לעומת זאת המנהלים הדריכו את המורים המתקשים רק בשליש מהמקרים (34%), ובשאר במקרים עשו זאת בעלי תפקידים אחרים (כמו למשל יועצת בית הספר). בשלושה מקרים נשלחו המורים להשתלמות (6%). בחמישית מהמקרים ההדרכה התבטאה בחונכות (בדרך כלל באמצעות "הצמדת" מורה בכיר למורה המתקשה).

טבלה 5: שכיחות דרכי ההתערבות שציינו מנהלים במקרים המוצלחים (N=113)

שכיחות (באחוזים)	הפעולות שערכו המנהלים	סוג ההתערבות
17	תצפיות	הכרת קשיי המורה
24	מיפוי, הערכה	
11	גיבוש תכנית	
30	שיחת משוב	דרכי התערבות
49	הדרכה (בעזרי לימוד ובאמצעות מתן כלים)	
63	חיזוק, תמיכה, עידוד, טיפוח היחסים עם המורה	
20	חונכות	
20	שינוי ארגוני	
24	ליווי ומעקב	
4	איומים ופיטורין	מהלכים לסיום עבודה

הממצאים המוצגים בטבלה 5 ממחישים שהמנהלים מעדיפים להתמקד בתמיכה מקצועית ואישית במורים המתקשים, לא בעריכת שינויים ארגוניים בעבודתם. שינוי ארגוני נערך רק בחמישית מהמקרים, וברבע מהמקרים התקיימו ליווי ומעקב. הממצא הבולט הוא שמנהלים

ממעטים לאיים, לנסות להעביר מורה לבית ספר אחר או לפתוח בהליך של פיטורין (פעולות כאלו ננקטו בארבעה מקרים בלבד).

לסיכום, פרט לעידוד המורים המתקשים ולמתן סיוע והדרכה, מנהלי בתי ספר אינם מרבים להשתמש בפעולות שכבר נקטו. בדרך כלל הם מעדיפים לפעול בסגנון רך ותומך, ללא נקיטת צעדים קיצוניים. המנהלים מאמינים שבפעולות האלה טמונה תועלת גבוהה יותר.

#### תנאים להצלחת ההתערבויות

ניתוח תוכן של תשובות המנהלים לשאלה הפתוחה על אודות התערבות שהצליחה מצביע על כמה תנאים הנדרשים כדי לאפשר שיפור בתפקוד המורה: (א) נכונות המנהל להתערב ולהשקיע; (ב) גיוון בפעולות ובמקורות הסיוע; (ג) נכונות המורה להשתנות; (ד) גמישות בניהול ההתערבות.

#### א. נכונות המנהל להתערב ולהשקיע

מחקרים קודמים העידו על הקושי הרב של מנהלים לזהות את קשייו של המורה ולהתמודד אתם באופן ישיר, עקיב והוגן (Bridges, 1986; Yariv, 2009). המנהלים חשו כי התערבות כזו גוזלת לא מעט מזמנם וממשאביהם הנפשיים, והיא מחייבת אותם להתמיד במעשיהם ולא להתייאש (גם אם השינוי מזערי). במקרים המתוארים הוצגה מסכת של פעולות יום-יומיות מתמשכות.

פעולות אלו היו כרוכות בהשקעה רבה, בקיום מפגשים מרובים ובנחישות להצליח:

- הדרכת את המורה באופן אישי בשעת השהייה שלה בתחום החינוך הלשוני. זה היה התפקיד הקודם שלי במשרד החינוך. קיימנו במשותף תהליך של איתור צרכים וקבענו יעדים לשיפור והשבחה. בנינו במשותף יחידת הוראה. ערכתי תצפיות בשיעורים, מיד לאחריהן התקיימו שיחות משוב. במשך כל השנה התקיימו שיחות תמיכה. כמו כן המורה קיבלה הדרכה מהמדריכה הבית-ספרית. הליווי האישי שלי סייע למורה לשפר את איכות ההוראה שלה ואת תחושת המסוגלות העצמית שלה. עלי לציין שבתחילה היו קשיים, [אבל] סיפורי ההצלחה של המורה הגבירו את המוטיבציה והרצון להצליח.

- אני צופה המון באותה המורה, נכנסת אליה לשיעורים על בסיס פתע, ופשוט מתיישבת לחלק מהשיעור. אני מקיימת עמה שיחות רשמיות שנקבעות מראש ביומן ושיחות בלתי-רשמיות במסדרונות. אני מעניקה לה המון כבוד ובמה, אך גם מעירה ומשתפת אותה בתלונות או בבעיות שאני רואה.

נכונותו של המנהל "לקחת בעלות" (פרידמן, 1995) ולהתערב באופן פעיל כרוכה לא רק בהשקעה משמעותית של משאביו האישיים, אלא גם בשימוש במשאבים בית-ספריים (כמו למשל הדרכה של היועצת, ואפילו תשלום עבור הדרכה חיצונית). הנכונות להתערב כרוכה גם בשינוי העמדה הנפשית של המנהל ("הקשבה, הקשבה! להבין את הצד שלה"). מדיווחי המנהלים עולה כי גיוס

המשאבים האלה מסייע להתניע "מעגל קסמים של הצלחה" ולהשרות תחושות של העצמה ואמון בקרב אנשי הצוות. מהלכי המנהלים גם מגבירים את נכונותם של המורים והתלמידים לסייע. כך למשל מנהלת ביקשה ממורה מתקשה ללמד מקצוע אחר בכיתות הנמוכות בבית הספר ועזרה לה ליצור קשרים טובים עם התלמידים. הדבר הוביל לשינוי של ממש בעבודת המורה וביחסיה עם התלמידים, שיפר את תדמיתה והפך אותה פופולרית יותר בקרב התלמידים. מנהל בית ספר יסודי סיכם את ההתערבות האינטנסיבית שלו כך: "הבסיס להצלחה הוא שיח פתוח שמטרתו לקדם ולהבנות את המורה. אם זה בא ממקום שאינו מאיים, זה מצליח".

### ב. גיוון בפעולות ובמקורות הסיוע

הממצאים העולים מהשאלון הכמותי, כמו גם סיפורי ההצלחה של המנהלים, ממחישים שצעד אחד - יהיה מועיל ככל שיהיה - לא יחולל שינוי. נחוץ מערך של פעולות שיטתיות ומתמשכות, פעולות שבדרך כלל נעשות במקביל. הדוגמה הבאה ממחישה את מגוון האמצעים ואת המאמץ המשולב של אנשים המעורבים בתהליך:

לאור קשיים [שהיו למורה] בכיתה עם תלמידים מורכבים, הצעתי לה לחלק את הכיתה לקבוצות, לעבוד באופן דיפרנציאלי. התייחסות אישית לכל תלמיד, אמונה ביכולת הילדים להעלות הביטחון העצמי והמוטיבציה, בניית מערכי שיעור במשותף עם המדריכה ועם המנהלת, ביקורי פיקוח חיצוניים להעמקת המשוב, ביקור למידת עמיתים בבתי ספר עם קשיים ואוכלוסייה דומה. ללמוד מהם כיצד הם פועלים ודרכי לימוד חדשות. קניית עזרים לימודיים כמו עיתונים, משחקים וחוברות דידקטיות ועוד. במקרה אחר מנהלת חטיבת ביניים מנתה לא פחות מתשעה צעדים שהיא נקטה כדי לסייע למורה ותיק אשר התקשה בניהול כיתה, בהצבת גבולות לתלמידים ובהתמודדות עם בעיות משמעת. חשוב לציין כי מניית מגוון הפעילויות אשר ערכו המנהלים, לרבות אלו שהם תפסו כמועילות, אינה מלמדת על השפעתן האמיתית של הפעילויות על המורים. על מנת לבחון את האפקטיביות של התערבות המנהלים יש למדוד את מקבצי הפעילויות ואת דפוסי הפעולה. במחקר שערך צ'נג (Cheng, 2014) נמצא כי מקבץ של שתי פעילויות סיוע יעיל יותר מאשר פעילות סיוע חד-פעמית.

### ג. נכונות המורה להשתנות

כמה מנהלים ציינו את חשיבות נכונותו של המורה להתאים את עצמו לנורמות בבית הספר, לשפר את תפקודו המקצועי וללמוד גישות חדשות בהוראה המבוססות על טכנולוגיה:

- הייתה בבית הספר מורה שלא הצליחה להתאים את עצמה למציאות הבית-ספרית. ההוראה שלה הייתה מנותקת - גבוהה מדי או נמוכה מדי [...] יזמתי העברה של חלק גדול מהמשרה שלה לבית ספר אחר. לאחר שהיא נחשפה לנורמות עבודה שונות [...] זה תרם גם לשיפור עבודתה בבית הספר שלנו.

- מחנכת ותיקה שהופנו כלפיה תלונות רבות, לא אושרה לה פרישה. הסברתי לה שעם התנהלות כזו לא אוכל לאפשר לה המשך חינוך כיתה. המורה לקחה לתשומת לבה, וסיכמנו על תהליך משותף. מיפינו את הקשיים, חילקנו אחריות. לכל אחת היה ברור מה היא נדרשת לגייס לצורך ההצלחה המשותפת. קבענו שיחות על פי פרקי זמן קבועים. ההצלחה הייתה כבירה. סיבה ההצלחה, לדעתי: נכונות המורה ומחויבותה לתהליך!

רוב המנהלים מתקשים לסייע למורים ותיקים ושחוקים: "יש כאלה שלא רוצים ולא מעוניינים לשנות ולהשתנות, לכן אני מתקשה". המנהלים טענו כי במקרים כאלה נחוץ גם "שוט" של איום כדי להמחיש למורה את חומרת המצב ולדרבן אותו להשתנות: "ישנו מספר לא מבוטל של התערבויות טובות שהצליחו כל עוד יש חרב של פיטורין מעל ראש המורה. ברגע שהמורה אינו חושש מדבר, הוא ימשיך לעשות ככל העולה על רוחו, לא יקשיב לביקורת עליו משום צד, ירדה במערכת ובהורים ויפגע בילדים". לעומת זאת מנהלת אחרת טענה שהקניית ביטחון ורוגע תסייע למורה המתקשה. לדעתה, אחד מתפקידיה כמנהלת הוא לסייע למורה המתקשה: יש ליצור אווירה רגועה, כיוון שהמטרה היא "שיפור העתיד ולא שיפוף העבר".

#### ד. גמישות בנייהול ההתערבות

מאפיין נוסף של ההתערבויות המוצלחות היה היכולת "להתאים את חליפת העזרה למידותיו של המורה", וזאת באמצעות עריכת שינויים ארגוניים בבית הספר: העברת המורה לתפקידים אחרים, פיצול בין הכיתות, הוראה במקצוע שהלחץ בו נמוך יותר, הצעה למורה ללמד מקצוע שאהוב ממילא על התלמידים. חלק מהמנהלים התחשבו במורה שהגיע זה מקרוב וסייעו לו להשתלב חברתית, או התגייסו לפתור סכסוך חברתי שפגע באחד מאנשי הצוות:

הייתה לי מורה מאוד בעייתית. מקצועית מאוד, משקיענית מאוד ורוצה להצליח, אבל עם בעיות רגשיות מטורפות. על כדורים פסיכיאטריים. כמחנכת כיתה א'-ב' עשתה דברים חמורים שגרמו לבעיות נפשיות של ילדים. המורה הייתה בעמדת שליטה מוחלטת והפעילה כוחניות גדולה. החלטתי להוציא אותה מחינוך הכיתה, אבל לתת לה תפקידים משמעותיים בבית הספר. בכל התפקידים האלה יש לה אינטראקציות קטנות עם תלמידים ומורים, אבל נותנים לה מקום משמעותי. בהתחלה היה לה משבר גדול מאוד, אבל אחר כך היא עברה שינוי משמעותי וחיובי. היום לא הייתי מוותר על המורה הזאת. בסיכום דבריה של מנהלת אחרת בנושא התנאים להצלחת ההתערבות, היא ציינה את החשיבות של שיח פתוח שמטרתו לקדם ולהבנות את המורה. לדבריה, התערבות מוצלחת "מעצימה את התלמידים ואת המורים תוך שימוש בשפה של יצירת עתיד יותר טוב לתלמידינו. לתהליך הזה צריכה להיות מחויבות מהתלמיד והמורה".

## דיון

התמודדות עם תפקוד לקוי של מורים מתקשים כרוכה בדילמות מורכבות. הפתרונות לדילמות אלו שהמנהל בוחן, מצביעים על שיקול הדעת וההיסוסים שלו. דרכי ההתמודדות השכיחות כוללות שימוש במגוון פעולות של הכלה וסיוע. במחקר הנוכחי מחצית מהמנהלים השתמשו באמצעים אלה שלוש פעמים לפחות במהלך שנת הלימודים, ולעומת זאת לא הרבו לנקוט צעדים הכרוכים בשינוי ארגוני. רק לעתים נדירות השתמשו המנהלים בסמכותם כדי לאיים על המורה ולהעביר אותו מבית הספר. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים שנערכו במדינות אחרות, ודומה כי הם משקפים התנהגות ניהולית אוניברסלית (Bridges, 2004; Cheng, 2013; Wragg et al., 2000; Yariv, 1992). מסקנה אפשרית היא שהמנהלים אינם מאמינים בתועלת האפשרית של שינוי ארגוני ואימונים בסנקציות. ואכן, תשובותיהם של המנהלים לשאלה "עד כמה אותם הצעדים הועילו?" ביטאו פסימיות מסוימת. לדעתם, צעדים כאלה עזרו רק במידה מסוימת או במידה מועטה.

## החשש מעימות

הייתכן שבמקום לנקוט אותה הפעולה כמה וכמה פעמים, המנהלים העדיפו להשתמש מעט פעמים במגוון רחב יותר של פעולות? ניתוח תוכן של ההתערבויות המוצלחות מראה שהמנהלים במחקר השתמשו ב-12 החודשים האחרונים ב-2.4 סוגי התערבויות (בממוצע), רובן כאלו המבטאות דפוס של הכלה וסיוע. ממצא דומה עולה מראיונות שערכו יריב וקולמן עם מנהלי בתי ספר יסודיים - המנהלים נקטו שלושה סוגי פעולות של הכלה וסיוע ושני סוגי פעולות של שינוי ארגוני (Yariv & Coleman, 2005). בשני המחקרים נקיטת צעדים של איום ושל פיטורין הייתה נדירה ובעלת שכיחות דומה. משמעות הממצא הזה היא שמנהלים מגוונים את פעולותיהם, אבל המינון של ביצוע כל פעולה הוא נמוך. תמהיל הפעולות - יותר הכלה וסיוע, פחות ניסיון לערוך שינוי מערכתי או לאיים - מצביע על כך שהמנהל חושש להתעמת ומעדיף להימנע מהשקעה אינטנסיבית בפיתוח המקצועי של המורים החלשים בבית ספרו. ייתכן כי סגנון התערבות זה משקף תחושה של המנהל שצעדים כאלה לא יועילו. המשמעות היא שהמנהלים פועלים מתוך עמדה פסימית למדי, ורק לעתים רחוקות יוזמים פעילויות אקראיות חד-פעמיות. את האסטרטגיה הזו אפשר לכנות "הימנעות חלקית".

באיזו מידה התועלת שהמנהלים מייחסים להתערבויות שלהם משפיעה על השימוש באותו האמצעי? ככלל נמצאו במחקר הנוכחי מתאמים חיוביים נמוכים עד בינוניים ומובהקים סטטיסטית בין תפיסתם של המנהלים פעולות מסוימות כיעילות לבין מידת השימוש שלהם בפעולות אלו. הפעולה שנתפסה כיעילה ביותר הייתה שליחת המורה להשתלמות מקצועית (עם זאת, בתיאור המקרים המוצלחים מנהלים הזכירו את האמצעי הזה שלוש פעמים בלבד). גם מינוי מורה חונך, העברה לבית ספר אחר, עריכת שינוי ארגוני והפניית המורה ליועצת נתפסו כשיטות אפקטיביות למדי. כדאי לשים לב לכך שבכל הפעולות הללו המנהל "מעביר את האחריות" לגורם אחר. פעולות דוגמת הקטנת היקף המשרה של המורה או העברתו לבית

ספר אחר מצמצמות את מעורבות המנהל. הנטייה להימנע מעימותים מתבטאת גם בשיחות המשוב: מנהלים משתמשים באמצעי זה יותר מאשר באמצעים אחרים, אבל מביעים חוסר אמון בתועלת שלו. ייתכן שעבורם שיחת המשוב היא הליך טקסי, הזדמנות להמחיש למורה את האכפתיות שלהם ואת רצונם לסייע מבלי להתחייב ליוזמה כלשהי. האם הימנעות חלקית נובעת מכישורי ניהול דלים? האם זהו ביטוי לחוסר אמון של המנהלים ביכולתם לחולל שיפור, כפי שנמצא גם במחקרים קודמים (Blacklock, 2002; Bridges, 1992)? סיפורי ההצלחה שתיארו המנהלים מעידים כי בכוחם לחלץ את המורה ממצבו הגרוע. עוד מתברר מהתיאורים כי לא מעט צעדים ניהוליים, בעיקר צעדים המבטאים דפוס של הכלה או של שינוי ארגוני, נתפסים ככאלה שתועלתם מוכחת. כך למשל המנהלים מאמינים כי שליחת המורה להשתלמות מקצועית, מינוי חונך עבורו או עריכת שינוי בתפקידו עשויים להניב פירות ראויים, אבל לשם כך עליהם לגלות אחריות ולנקוט יוזמה - להיפגש עם המורה, להשקיע את משאביהם האישיים בקידום המורה ולגייס אנשי צוות נוספים לעזור לעמיתם.

מדוע אפוא מנהלים מעדיפים לצמצם את מעורבותם בסיוע למורים מתקשים? אולי משום שמשמעות ההתערבות של המנהל פירושה הודאה בכשל ניהולי שלו - העסקת מורה לא מתאים (Fuhr, 1993). מנהלים יעשו כל מאמץ להסתיר את אוזלת ידם. את הרגשות השכיחים של תסכול ובושה הם יעדיפו לכסות בשכבה עבה של הכחשות ובתיאורים מזויפים (Yariv, 2004, p. 151). כך למשל מצא יריב (Yariv, 2009), כי מחצית ממנהלי בתי הספר שראיין העדיפו להתעלם מבעיותיו של המורה המתקשה כאשר נתקלו בהן לראשונה. אותם המנהלים קיוו שהקשיים ייעלמו עם הזמן. גם כשהקשיים נמשכו, העדיפו המנהלים להמתין: הם קיוו שתלונות של אחרים ידרבנו את כל המעורבים, לרבות המורה הכושל, להכיר בבעיה ולהתחיל לטפל בה. השלבים הראשונים של הטיפול התאפיינו בהתלבטות ובתחושה אמביוולנטית של המנהלים, וזו התחלפה בכעס משהתחוויר להם כי המצב אינו משתפר למרות הצעדים שנקטו (שם). המנהלים לא תפסו צעדים של איום ועימות כחסרי תועלת, אבל נמנעו מהם בגלל שורה של חששות אישיים וניהוליים. מנהלים מודעים לכך שהמורה עומד להיפגע מצעדים אלה, ולפיכך עלול להתמרד ואף לגייס את עמיתיו לחדר המורים למאבקו נגד המנהל (Wragg et al., 2000). בארצות-הברית נלווה לכך החשש שהמורה יגיש תביעה משפטית; תביעה כזו עלולה "לסבך" את בית הספר והמחוז החינוכי במשפטים ארוכים ויקרים מאוד (Bridges, 1992; Zirkel, 2010). בדרך כלל "המנהל הוא זה שעומד למשפט ולא התפקוד הכושל של המורה" (Nixon, Packard, & Dam, 2011).

### תנאים לשינוי

שאלת המחקר השנייה ושאלת המחקר השלישית בחנו את הצעדים שמנהלים נוקטים בהתערבויות הנתפסות כמוצלחות ואת התנאים להצלחת אותן ההתערבויות. על מנת להצליח לשפר את תפקודו המקצועי של מורה מתקשה נחוץ יותר מצעד ניהולי כזה או אחר. ניתוח הממצאים מעלה שצריכים להתקיים כמה תנאי יסוד כדי להגדיל את ההסתברות לשינוי תפקודי:

- א. נכונות של המנהל "להפשיל שרוולים" ולטפל בקשיים - נכונות כזו מצריכה אומץ ונחישות, והיא שונה בתכלית מההימנעות החלקית שאפיינה את עמדות המנהלים במחקר זה ובמחקרים קודמים. רק החלטה של המנהל לא להשלים עם התפקוד הקיים, ואפילו אם הדבר כרוך באי-נעימות ובלחצים נפשיים, תוכל ליצור שינוי. הביטוי המובהק ביותר לכך במחקר הנוכחי הוא נכונותם של מחצית מהמנהלים לתמוך אישית במורה מתקשה. ייתכן שהמנהלים הבינו כי ללא תמיכה שלהם המורה לא יאמין בעצמו, יתקשה לגייס את הכוחות והאמצעים הדרושים ויסרב להתחיל במסע הקשה - מסע הכרוך בתחושות של אובדן ואבל המאפיינות פרידה מדפוס עבודה מושרשים (Flesch, 2005).
- ב. גיוון בצעדים הננקטים ושילוב של אנשי צוות בתהליך - מנהלים שהבינו כי לא יוכלו לטפל בבעיה לבדם והשכילו לערב גורמים נוספים, הגדילו את סיכויי ההצלחה של ההתערבות. יצירת מעטפת אשר תומכת במורה המתקשה ומתן גיבוי ניהולי לכל המעורבים בתהליך סייעו למנהלים. כמה מהם הסבירו שפעולותיהם נועדו לשנות את דעתם של התלמידים והמורים על המורה המתקשה, ולשם כך הם פעלו להשגת הסכמה בקרב הצוות החינוכי בבית הספר כי השינוי אכן רצוי והכרחי. בהקשר הזה צ'נג (Cheng, 2014) מצא שפעולותיהם של מנהלים מושפעות ממידת ההסכמה של צוות המורים להוגנות ולנחיצות של הפעולות הללו. אם הפער בין עמדת המנהל לעמדתם של המורים קטן, המורים ייטו יותר לתמוך בו. תמיכה כזו תאפשר למנהל לחוש כי הוא יכול להתערב בלי שהדבר יאיים על מעמדו בבית הספר, ולכן הוא יפעל באופן החלטי ונחוש יותר.
- ג. הסכמה של המורה לשינוי - על מנת שההתערבות תצליח לשפר את תפקודו המקצועי של המורה, עליו להיות שותף מלא בתהליך. ספארקס ולוקס-הורסלי (Sparks & Loucks-Horsley, 1989) מצביעים על חמישה דגמים (מודלים) של פיתוח צוות הקיימים במערכת החינוך. שניים מהדגמים מתבססים על תצפיות והערכה, כמו גם על הדרכה. בדרך כלל פעולות אלו ננקטות ביוזמת מנהל בית הספר ובשיתוף בעלי תפקידים נוספים. אולם שלושת הדגמים האחרים מתבססים על מעורבותו של המורה בתהליך. בדגם הראשון את הפיתוח המקצועי מכווון המורה עצמו, וזאת בהתבסס על ההנחה שהמורה הוא זה אשר יכול לקבוע בצורה הטובה ביותר את צורכי התפתחותו. בדגם השני המורה שותף לתהליך הפיתוח. הוא מזהה את הנושאים המעסיקים אותו ופועל כדי לעסוק בהם. בדגם השלישי המורה חוקר את עבודתו, לבד או יחד עם עמיתים, וחותר לשפר אותה. מהדיווחים של המנהלים על אודות ההתערבויות המוצלחות שלהם קשה להעריך את מידת המעורבות של המורים המתקשים, ודומה שהיא התרחשה רק בחלק מהמקרים. שאלת המעורבות האישית של המורים טרם נבדקה באופן מעמיק, ודרושה בחינה מקפת ושיטתית יותר שלה.
- ד. גמישות בניהול ההתערבות - בהתמודדות עם מורים מתקשים, כמו בכל תהליך חינוכי אחר, אין מרשמים אחידים המתאימים לכולם. כל מורה הוא דמות ייחודית בעלת עוצמות וחולשות ייחודיות. דומה כי נכונות המנהל לבנות תכנית התערבות ייחודית עבור כל מורה, ולא לכפות עליו באופן נוקשה החלטות שעלולות לפגוע בו יותר מאשר להועיל, היא תנאי



חשוב להצלחת ההתערבות. בתיאורי ההתערבויות המוצלחות דיווחו כמה מנהלים כי חיזקו את תחושת המסוגלות העצמית של המורה המתקשה - אם באמצעות הצגת דגם הוראה (תצפית בשיעוריה של מורה אחרת), ואם באמצעות שכנוע מילולי (כמו למשל אמירות שעניינן היבטים חיוביים בעבודת המורה המתקשה) באופן רציף ולאורך זמן (Bandura, 1997). חיזוק תחושת המסוגלות העצמית של מורה אשר חווה כישלונות רבים הוא תנאי הכרחי לכך שאותו המורה ירצה מלכתחילה לשתף פעולה עם המנהל ויוכל להאמין ביכולתו להצליח (קס, 2012). תנאי נוסף לכך הוא הנכונות של המורה עצמו להשתנות. נמצא שלא מעט מורים מתקשים מתאפיינים באישיות נוקשה ובלתי-מתגמשת (Yariv, 2004). אם אין נכונות של המורה להשקיע בתהליך קשה וכואב של השתנות (Flesch, 2005), שום פעולה של המנהל לא יכולה להצליח.

### מגבלות והמלצות

המחקר הנוכחי מציע כמה תשובות לשאלת המורים המתקשים, אבל יש לו כמה מגבלות מחקריות ואמפיריות. ראשית, למרות המספר הגדול של המנהלים שהשתתפו במחקר, הם מייצגים באופן חלקי בלבד את אוכלוסיית המנהלים בישראל. שנית, ההתמקדות בדיווחי המנהלים מציגה רק פן אחד של התמונה. במחקרים עתידיים יש לבטא את קולם של בעלי תפקידים אחרים, ובייחוד את זה של המורים המתקשים. שלישית, לא הוצגו במחקר תפיסותיהם של השותפים הנוספים בתהליך באשר להגדרת הצלחה בו. רביעית, לא נבחנו האילוצים אשר משפיעים על המנהלים בהתערבות. חמישית, מתכונת השאלון במחקר הנוכחי אינה מאפשרת לתעד במדויק את מספר הפעולות ואת סוג הפעולות שהמנהלים ערכו בפועל. במחקר עתידי יש לעקוב אחר ההתערבויות באמצעות תצפיות או רישום ביומן.

אשר להמלצות הרי ראשית, חשוב שהמנהל "ייקח בעלות" (פרידמן, 1995) ויחליט כי הוא מטפל בנושא ולא מתעלם ממנו. שנית, חשוב שהוא ינקוט כמה צעדים (ולא רק אחד) וישתף אנשים נוספים בתהליך, כמו למשל יועצת או מדריכה. לא מעט מנהלים ציינו שהם פעלו בהתאם לתכנית סדורה של פיתוח מקצועי אשר כללה מקצת או את כל ששת הצעדים שהציעה טאקר (Tucker, 2001): הגדרת הבעיה, הגדרת מטרות ההתערבות, תכנון שיטות ההתערבות, קביעת לוח זמנים, יישום התכנית ומעקב אחר תוצאותיה, סיכום התוצאות. מנהלים רבים ציינו שנדרשת גישה עניינית ואוהדת שלהם כדי לטפל במקרים האלה, ורובם מיעטו להציג למורים המתקשים דרישה בלתי-מתפשרת לשיפור של ממש בתפקוד המקצועי. לדעתם של פידלר ואטון (Fidler & Atton, 1999), נחוצות גישה אסרטיבית והתערבות מידית של המנהל כבר בשלבים הראשונים של גילוי קשיי תפקוד בקרב מורים. עיכוב בהתערבות מקבע את התפקוד הלקוי ומגביר את הקושי לשנות את המצב. פידלר ואטון (שם) טוענים כי יש לאמץ את הכללים האלה: (א) ביסוס הערכת המורים על עובדות ולא על שמועות; (ב) אימוץ גישה המשלבת בין תמיכה במורה לבין דרישה בלתי-מתפשרת לשיפור של ממש בתפקודו המקצועי; (ג) איתור

ויישום של פתרונות יצירתיים במקום חתירה עיקשת לשיפור בדרך ההוראה השמרנית של המקצוע; (ד) שמירה על כבודו של המורה המתקשה והעדפת פתרונות שיכבדו אותו על פני ענישה שלו; (ה) התמקדות בלקחים שימנעו תפקוד כושל בעתיד על פני קבלת תפקוד זה ותפיסתו כמצב בלתי-נמנע; (ו) התמקדות בצורכי התלמידים ושמירה על האינטרסים שלהם. מתשובות המנהלים עולה שבתרבות הניהולית הנהוגה בישראל מתמקדים פחות באחריות ובהפקת לקחים אשר ימנעו תפקוד כושל בעתיד. בייחוד נעדרה מדברי המנהלים המחויבות הבלתי-מתפשרת לשמור על האינטרסים של התלמידים.

לסיכום, המחקר תורם לא מעט בתחום שממעטים לעסוק בו. ראשית, השילוב בין שתי מתודולוגיות מחקר (כמותית ואיכותנית) מאפשר הבנה רב-ממדית של דרכי ההתמודדות של המנהלים. שנית, האיתור של דרכי התערבות הנתפסות כיעילות מסמן את הכיוון הרצוי בהתמודדות עם קשיי המורים ועשוי לשמש מנהלי בתי ספר בעבודתם. שלישית, עד היום לא נערך בישראל מחקר מקיף בסדר גודל כזה בנושא של תופעת המורים המתקשים. ממצאי המחקר יכולים להוביל למחקרי המשך שיאפשרו להעמיק בהבנת התופעה (כמו למשל באמצעות בדיקה אם יש הבדל בין מנהלים לבין מנהלות בתפיסת דרכי ההתמודדות), כמו גם לעודד גיבוש מדיניות של משרד החינוך בנושא זה (כמו למשל יצירת פורומים והשתלמויות למנהלים הנאלצים להתמודד עם התופעה). העיסוק בתחום רגיש זה לא יהיה שלם ללא פיתוח של דגמים למתן סיוע (פרטני וקבוצתי) למורים מתקשים וללא פיתוח מקצועי בתחום זה של המנהלים.

## מקורות

- אופלטקה, י' (2015). יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי (מהדורה שלישית). חיפה: פרדס.
- ליבלר, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 21-42). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- סייקס, י"י, רוזנפלד, י"מ ווייס, צ' (2006). למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית: תכנית פיילוט - 2005-2002. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך על-יסודי; ג'וינט - מכון ברוקדייל, היחידה ללמידה מהצלחות וללמידה מתמשכת בארגונים חברתיים.
- פרידמן, י' (1995). מנהל בית הספר כמקבל החלטות: תבניות חשיבה ותהליכים בפתרון בעיות. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 20, 5-24.
- קס, א' (2012). לא לפחד מהפחד: תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- רובין, ש' וקורן, ד' (2007). אתיקה מחקרית: רקע בסיסי והצעות מעשיות. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי (מהדורה שלישית, עמ' 603-619). ירושלים: מאגנס.
- שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה. תל-אביב: רמות.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Blacklock, K. (2002). Dealing with an incompetent teacher. *Principal*, 81(4), 26-28.
- Bridges, E. M. (1986). *The incompetent teacher: The challenge and the response* (Rev. ed.). London and Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Bridges, E. M. (1992). *The incompetent teacher: Managerial responses* (Rev. ed.). London: Falmer Press.
- Chait, R. (2010). *Removing chronically ineffective teachers: Barriers and opportunities*. Washington, DC: Center for American Progress.
- Cheng, J-N. (2014). Attitudes of principals and teachers toward approaches used to deal with teacher incompetence. *Social Behavior and Personality*, 42(1), 155-176.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7<sup>th</sup> ed.). Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Elsworth, J. (2007). *The paradox of being a principal: Supporter or assessor of underperforming teachers*. Canberra, Australia: Australian Primary Principals Association.
- Fidler, B., & Atton, T. (1999). *Poorly performing staff in schools and how to manage them: Capability, competence and motivation*. London: Routledge.
- Flesch, G. (2005). Mentoring the non-coping teacher: A preliminary study. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 69-86.
- Fuhr, D. L. (1993). Managing mediocrity in the classroom. *School Administrator*, 50(4), 26-29.
- Futernick, K. (2010). Incompetent teachers or dysfunctional systems? *Phi Delta Kappan*, 92(2), 59-64.
- Lavelly, C., Berger, N., & Follman, J. (1992). Actual incidence of incompetent teachers. *Educational Research Quarterly*, 15(2), 11-14.
- Nixon, A., Packard, A. L., & Dam, M. (2011). School principals and teacher contract non-renewal. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(3).
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Page, D. (2013). Teacher misbehaviour: An analysis of disciplinary orders by the General Teaching Council for England. *British Educational Research Journal*, 39(3), 545-564.
- Potter, E., & Smellie, D. (1995). *Managing staff problems fairly: A guide for schools*. Kingston upon Thames, UK: Croner Publications.
- Range, B. G., Duncan, H. E., Scherz, S. D., & Haines, C. A. (2012). School leaders' perceptions about incompetent teachers: Implications for supervision and evaluation. *NASSP Bulletin*, 96(4), 302-322.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development in teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.

- Thompson, P. (2009). *School leadership: Heads on the block?* Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Tucker, P. (1997). Lake Wobegon: Where all the teachers are competent (or, have we come to terms with the problem of incompetent teachers?). *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(2), 103-126.
- Tucker, P. (2001). Helping struggling teachers. *Educational Leadership*, 58(5), 52-55.
- Weenink, J. W., Westert, G. P., Schoonhoven, L., Wollersheim, H., & Kool, R. B. (2015). Am I my brother's keeper? A survey of 10 healthcare professions in the Netherlands about experiences with impaired and incompetent colleagues. *BMJ Quality & Safety*, 24(1), 56-64.
- Wragg, E. C., Haynes, G. S., Wragg, C. M., & Chamberlin, R. P. (2000). *Failing teachers?* Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Yariv, E. (2004). 'Challenging' teachers: What difficulties do they pose for their principals? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(2), 149-169.
- Yariv, E. (2009). Principals' informal methods for appraising poor-performing teachers. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 283-298.
- Yariv, E., & Coleman, M. (2005). Managing "challenging" teachers. *International Journal of Educational Management*, 19(4), 330-346.
- Zhang, Q. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms: A cross-cultural investigation in China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Education*, 56(2), 209-227.
- Zirkel, P. A. (2010). Teacher tenure is not the real problem. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 76-77.



## נשירה מהוראה: מה מנהלים חושבים על זה?

רינת ארביב-אלישיב

### תקציר

נשירת מורים מהוראה מתרחשת בשיעורים גבוהים במערכות חינוך רבות בעולם. בניגוד למחקרים רבים אחרים אשר בבחינת התופעה התמקדו במורים, המחקר המתואר במאמר זה מבקש לבטא את נקודת מבטם של מנהלי בתי הספר. מנהל בית ספר הוא הממונה הישיר על המורה, ולכן מהווה גורם חשוב ביותר המשפיע על התפתחותו המקצועית של המורה ועל תחושת הרווחה שלו. המחקר מתמקד בבחינת שלושה היבטים בתפיסות המנהלים את הנשירה של מורים מהוראה: מניעים המובילים מורים לעזוב את המקצוע, דרכי ההתמודדות של מנהלים עם תהליך הנשירה של המורים, עמדותיהם של מנהלים באשר לדרכים לצמצם את תופעת הנשירה. המחקר מבוסס על ראיונות עם שמונה מנהלים ועל סקר שנערך בקרב מדגם לא מייצג של 126 מנהלים. הממצאים מצביעים על תפיסה דו-ממדית של הנשירה מהוראה. הממד הראשון הוא הנשירה הגלויה, קרי עזיבה פורמלית של המקצוע: מנהלים תופסים אותה כתופעה שלילית ובלתי-רצויה אם מורים איכותיים מבקשים לעזוב את המקצוע, ולעומת זאת כתופעה חיובית אם מורים בעלי כישורים ומוטיבציה נמוכים מבקשים לעשות כן. הממד השני הוא הנשירה הסמויה, קרי העסקתם של מורים שאינם מתאימים למקצוע ההוראה אך נאחזים ב"חומת המגן" של הקביעות. במקרים כאלה הפתרון הוא מציאת הסדרים פרטניים בתוך בית הספר וניעות (מוביליות) תכופה של מורים בין מוסדות חינוכיים.

**מילות מפתח:** מנהלים, נשירה סמויה, נשירת מורים.

### מבוא

ניהול כוח האדם בבית הספר מחייב התמודדות עם תופעות המבטאות קשיים של צוות המורים: ביצוע מטלות הכרוכות בתפקיד ההוראה, שחיקה מתמשכת, נשירה מהמקצוע. תופעות אלו מעוררות דאגה רבה במערכות חינוך רבות בעולם המערבי. מורים רבים חשים עומס, תשישות ותסכול במהלך עבודתם, וחלק לא מבוטל מהם - בעיקר מורים בתחילת דרכם - מחליטים לעזוב את ההוראה. מחקרים רבים אשר בחנו את תופעת הנשירה מהוראה התמקדו במורים; במחקרים אלה ניתן ביטוי לתהליכים ארגוניים, לשיקולים מקצועיים ולגורמים אישיים המניעים החלטות של מורים באשר לקריירה שלהם (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, 2001; Sørensen & Tuma, 1981). בשנים האחרונות נערכים

מחקרים הבוחנים את התופעות האלו גם מנקודת מבטו של מנהל בית הספר (Cobb, 2015; Peters & Pearce, 2012). הנחת היסוד של מחקרים אלה היא שלתפקיד המרכזי אשר המנהל ממלא בהבניית התרבות הבית-ספרית ובבניית מעגלי תמיכה לצוות, יש השלכות על יכולתם של המורים להתמודד עם מכלול האתגרים הכרוכים בעבודת ההוראה. המחקר הנוכחי מבקש להתחקות אחר תפיסותיהם של מנהלי בתי ספר את תהליכי הנשירה מהוראה. המחקר בתחום זה מצומצם, והרחבתו עשויה לאפשר התמקדות בכיווני מדיניות נוספים - כאלה שיכולים לספק מענה לתופעה של נשירת מורים מהוראה (באמצעות טיפול בה או מניעתה).

נשירה מהוראה היא עזיבה של המקצוע מסיבות שאינן פרישה לגמלאות (Guarino, Santibañez, & Daley, 2006; Ingersoll, 2001). מחקרים מצביעים על שיעורי נשירה גבוהים בקרב מורים, ובייחוד בקרב מורים חדשים: במדינות רבות נמצא שהיקף הנשירה בחמש השנים הראשונות לאחר השתלבותם של מורים חדשים בבתי הספר, נע בין 40% ל-50% (Certo & Fox, 2002; Darling-Hammond, 2003; Hong, 2012; Ingersoll & Smith, 2004; Schaefer, 2013). בישראל שיעור הנשירה של מורים בחמש השנים הראשונות להשתלבותם בהוראה הוא כ-30% (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015). במחקר שערכו יואינג וסמית בקרב 196 מורים חדשים באוסטרליה, כמעט מחצית מהמשתתפים דיווחו כי אינם מעוניינים להתמיד בהוראה יותר מעשר שנים (Ewing & Smith, 2003). יש לציין כי למרות ההתמקדות בנשירה מהוראה של מורים חדשים, נשירה זו מתאפיינת בעקומת U - היא קיימת בשיעורים נמוכים יותר גם בקרב מורים ותיקים לקראת גיל פרישה (Guarino et al., 2006; Ingersoll, 2001; Ingle, 2009; Johnson, Berg, & Donaldson, 2005; Rinke, 2008).

נשירה של מורים גורמת לבעיות חמורות בהתנהלות של בית הספר. ראשית, מחסור במורים ותחלופה שלהם יוצרים בעיות ארגוניות. לעתים מנהלים מתקשים לאייש משרה של מורה שעזב את בית הספר ונאלצים לנקוט אמצעים הפוגעים באיכות הלמידה, כמו למשל הגדלת מספר התלמידים בכיתה או העסקת מורים שלא קיבלו הכשרה מתאימה (Changying, 2007; Liu & Meyer, 2005). שנית, עזיבת מורים כרוכה באובדן של הון אנושי (Ingersoll & May, 2012), והדבר מתבטא למשל באובדן של ידע פדגוגי ודידקטי (Ewing & Smith, 2003). היא אף פוגעת בעבודת צוות ההוראה בבית הספר (Guarino et al., 2006), משפיעה שלילית על הישגי התלמידים (Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2013) ופוגעת ביחסי הגומלין בין התלמידים לבין מוריהם (Liu & Meyer, 2005). יתרה מזאת, ממצאי מחקרים מעידים כי רבים מאלה אשר נוטשים את מקצוע ההוראה הם מורים איכותיים בעלי כישורים גבוהים (Borman & Dowling, 2008; Ewing & Smith, 2003; Ingersoll, Merrill, & May, 2012; Ingle, 2009; Rinke, 2008).

למרות כל זאת נשירה של מורים אינה נתפסת כשלילית בהכרח. לפי תאוריית העלות-תועלת, לניעות של עובדים ולשינויי קריירה יש השלכות חיוביות על הארגון (Siebert & Zubanov, 2009). ההנחה היא כי תחלופה של עובדים מווסתת את היחס בין התועלת שהארגון

מפיק מהעובדים לבין העלות המושקעת בהכשרתם, ובמידה רבה משפרת את ההתאמה של העובדים לארגון ומבנה מסד לקידום חדשנות רעיונית (Abelson & Baysinger, 1984). מצב עניינים זה מתקיים גם בהוראה, אם איכויותיו המקצועיות של המורה החדש בבית הספר עולות על אלו של המורה שעזב (Ronfeldt et al., 2013).

כפי שצוין לעיל, מרבית המחקרים מציגים את המניעים לנשירה מהוראה מנקודת מבטו של המורה. ממחקרים אלה עולה כי נשירה מהוראה נובעת בעיקר מתנאי העסקה ירודים של המורים (שכר נמוך, היקף משרה מצומצם), משחיקה (עומס, משימות רבות ומורכבות) ומשימוש מועט במשאביהם ויכולותיהם (רמות נמוכות של אוטונומיה, מעורבות ומסוגלות עצמית). הקושי העיקרי של המורים הוא ההתמודדות עם התלמידים - ניהול כיתה, טיפול בבעיות משמעת, מתן מענה לצרכים הלימודיים, הרגשיים והחברתיים של התלמידים, קידום הישגיהם הלימודיים וכן הלאה (Certo & Fox, 2002; Clandinin et al., 2015; Darling-Hammond, 2003; Gu & Day, 2007; Guarino et al., 2006; Hong, 2012; Liu & Meyer, 2005; Mansfield, Beltman, & Price, 2014). קשיים אלה מכבידים יותר על מורים חדשים, שכן הללו נדרשים כבר משנת העבודה הראשונה שלהם בבית הספר לנהוג כמוורים מנוסים (Feiman-Nemser, 2001) ולמלא משימות מאתגרות ביותר (Ingersoll, 2001). בעקבות כך רבים מהם חווים תחושות של מועקה, בדידות ושחיקה, ואלו גורמות להם לחדול מהעיסוק בהוראה.

ההחלטה לעזוב את תחום ההוראה תלויה גם בתפיסת המורה את החלופות, כלומר בתחושתו שמשאביו (בעיקר השכלה וניסיון) מעניקים לו הזדמנויות חדשות הנמצאות מחוץ לדלת הכיתה. במחקרים נמצא כי השכלה גבוהה ו"פרופסיונלית" של מורים היא אכן גורם משמעותי המשפיע על נשירה מהוראה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015). תופעה זו בולטת בקרב מורים המלמדים מתמטיקה ומדעים, ורבים מהם מוצאים חלופות תעסוקתיות בתחומי הטכנולוגיה מחוץ למערכת החינוך (Ingersoll & May, 2012).

רק מחקרים מעטים בחנו את הנשירה מהוראה מנקודת מבטו של מנהל בית הספר. מסקירת ספרות המחקר בתחום זה עולה כי תפיסות המנהלים את תהליכי הנשירה מהוראה - כמו גם תפיסותיהם באשר לתפקידם בטיפול בסוגיה זו, לכלים העומדים לרשותם ולסיוע הנדרש מגורמים אדמיניסטרטיביים במחוז החינוכי - נבדקו במידה מצומצמת למדי, וזאת אף שתמיכה של המנהל מהווה גורם בעל ערך רב עבור המורה (Cobb, 2015; Peters & Pearce, 2012; Shen, Leslie, Spybrook, & Ma, 2012). במחקר שנערך בקרב 134 מורים אשר עבדו במשך ארבע עד שש שנים בבית ספר יסודי בעירייה בדרום ארצות-הברית, נמצא כי סגנון ניהול דמוקרטי, זמינות גבוהה של המנהל, תמיכה מקצועית שלו במורים, התחשבות שלו בצרכים אישיים של המורים וסיוע שלו הגבירו את שביעות הרצון של המורים ואת מחויבותם לבית הספר (Swaris, Meyers, Mays, & Lack, 2009). במחקר אחר נמצא שגם סיוע של המנהל למורים במשאבים, בציוד ובטיפוח ההתפתחות המקצועית מניב תוצאות דומות (Certo & Fox, 2002). בחקר מקרה שעקב אחר חמישה מורים, נמצא כי מעורבות פעילה של המנהל



בחייהם המקצועיים של המורים כבר מתקופת ההתמחות בהוראה מחזקת את תחושת הביטחון שלהם, את הקשר בינם לבין בית הספר, ובמידה רבה גם את הדימוי המקצועי שלהם (Ingersoll & Kralik, 2004). מחקר איכותני שנערך ב-54 בתי ספר מצביע על כך שמנהיגותו הפדגוגית של מנהל בית הספר, הבניית תרבות קולגיאליית בבית הספר ויצירת שותפות הדדית בו מהוות רשת ביטחון למורים. רשת ביטחון זו מספקת למורים תמיכה אישית ומקצועית, ויש לה תפקיד מכריע בהתפתחותם המקצועית (Wood, 2005).

תאוריות שעניינן שילוב של אינטליגנציה רגשית בארגונים מצביעות על כך שהבניית מערכות יחסים המבוססות על אמפתיה ורגשות תורמת להגברת יעילותם של העובדים ולשיפור שביעות רצונם ממקום העבודה (Beatty, 2000; Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002). קרופורד (Crawford, 2007) בחנה פרקטיקות ניהול בבתי ספר בבריטניה, והיא מדגישה את תפקידם של הרגשות בבניית יחסי הגומלין בבית הספר בין המנהל לבין צוות המורים. לדידה, השימוש בבית הספר בשפה המבטאת רגשות מבסס תשתית של תמיכה בחברי הצוות החינוכי. השימוש בשפה זו כולל מוטיבים של אמון, עזרה ושיתוף פעולה, והודות לכך הוא מחזק את תחושת השייכות של המורה למוסד החינוכי ואת יכולתו להתמיד במקצוע ההוראה. ממצאים דומים עלו ממחקרים שבחנו מערכות חינוך בארצות-הברית (Yamamoto, Gardiner & Tenuto, 2014), בהונג קונג (Wong, Wong, & Peng, 2010) ובבריטניה (Flores & Day, 2006).

תמיכה של המנהל מצמצמת אפוא את הנטייה של מורים לנשור מהוראה: מורים שמנהל בית הספר מספק להם תמיכה, נוטים להישאר במערכת (Borman & Dowling, 2008; Margolis, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Stafford, 2007). התמיכה של המנהל מסייעת למנוע נשירה מהמקצוע אף יותר מגורמים אחרים (כמו למשל התנהגות התלמידים ומעורבות ההורים) (Ingersoll, 2003). תמיכה זו מתבטאת בתקשורת פתוחה, במכוונות לפרט ובהתנהגות מקצועית של המנהל (Scott, 2010), כמו גם במתן מענה לקשיים של המורה (בייחוד אלה שעניינם ניהול כיתה) (Darling-Hammond, 2003). מנהיגות מסוג זה מנבאת שביעות רצון של המורים מעבודת ההוראה, וזאת לאחר פיקוח על משתני הרקע (Eldred, 2010).

כפי שצוין לעיל, רק מחקרים מעטים בחנו את תפיסת מנהלי בתי הספר את תהליכי הנשירה מהוראה. מרבית המחקרים האלה עסקו בתפיסות המנהלים את הסיבות לעזיבת המורים את ההוראה. כך למשל במחקר אשר נערך בקרב 173 מנהלי בתי ספר באינדיאנה שבארצות-הברית, טענו המנהלים כי רוב הנושרים מהוראה משתייכים לקבוצות מסוימות: צעירים, גברים, מורים בחינוך המיוחד, מורים המלמדים באזורים כפריים, מורים החשים כי המנהל אינו תומך בהם וכאלה החשים כי אינם משפיעים בארגון הבית-ספרי. המנהלים שהשתתפו באותו המחקר ציינו גם את השכר הנמוך של המורים כגורם לנשירה מהוראה (Brettnacher, 2012). תפיסת המנהלים את תהליך הנשירה, אופני הטיפול שלהם במורה המבקש לנשור מהמקצוע ודרכי התמודדותם עם התופעה נסקרו במידה מצומצמת בספרות המחקר. המחקר הנוכחי מבקש להפנות את הזרקור להיבטים האלה של נשירה מהוראה.

## שאלות המחקר

מה הן תפיסות מנהלי בתי הספר בנוגע לנשירתם של מורים מהוראה בשלושה היבטים:

- המניעים הגורמים למורים לעזוב את המקצוע;
- התמודדות המנהלים עם נשירה של המורים;
- עמדותיהם של המנהלים באשר לדרכים לצמצם את התופעה.

## מתודולוגיה

מערך המחקר כלל שני רכיבים: ראיונות חצי מובנים וסקר מנהלים. להלן תיאור המשתתפים במחקר, כלי המחקר ואופן איסוף הנתונים בכל אחד מהרכיבים האלה.

### ראיונות

בראיונות השתתפו שמונה מנהלי בתי ספר - ארבע נשים וארבעה גברים. המנהלים אותרו בדרך של "מדגם כדור שלג": החוקרת פנתה למנהל, הלה פנה לחבריו והפנה אותם לחוקרת וכן הלאה. כל המנהלים שפנו אליהם הסכימו להשתתף במחקר. כולם עבדו במשך שנים רבות במערכת החינוך (בין 16 ל-28 שנים), וכולם "חוו" נשירה של מורים מבית הספר שהם ניהלו. המרואיינים עסקו בעבר בתפקידי הוראה וניהול (זוטרים או בכירים) בבתי הספר שעבדו בהם, ובעת עריכת הראיונות כיהנו כמנהלי בית ספר במשך ארבע עד 19 שנים (הממוצע היה 12 שנים). אחד המנהלים הצטרף למערכת החינוך לאחר שנים רבות של עשייה חינוכית במסגרת הצבאית. שבעה מרואיינים ניהלו בתי ספר המשתייכים לחינוך הממלכתי (היהודי), והשמיני ניהל בית ספר במגזר הערבי; שלושה מרואיינים ניהלו בתי ספר יסודיים, והשאר ניהלו בתי ספר על-יסודיים. הראיונות נערכו פנים אל פנים במשרדו של המנהל בבית הספר. הם ארכו 30 עד 45 דקות והוקלטו (באישור המנהלים). הראיונות עסקו בניסיונם של המרואיינים במערכת החינוך, בניסיונם בעבודה עם מורים נושרים, בהכרתם את מניעי המורים לנשור, בהכרתם את התהליך הפורמלי של נשירת מורים, בתיעוד ובמעקב שלהם אחר תופעת הנשירה, בתפקיד המנהל בתהליך, בעמדות המנהלים באשר למניעת נשירה וברקע האישי של המנהלים. בתחילת הראיונות הוסברה למשתתפים מטרת המחקר, והובטח להם שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהם (שמות בדויים וטשטוש פרטים מזהים).

### סקר מנהלים

המנהלים שהשתתפו בסקר נבחרו מתוך מסגרת דגימה של 2,783 בתי ספר מוכרים ורשמיים בכל שלבי החינוך - הן במגזר היהודי (פרט לבתי ספר חרדיים) הן במגזר הערבי. שיטת הדגימה במחקר הייתה דגימת שכבות, והיא הביאה בחשבון גורמים דוגמת המגזר, המחוז החינוכי, השלב החינוכי וגודל בית הספר. 1,154 מנהלי בתי ספר התבקשו להשתתף בסקר באחת משתי דרכים: מילוי שאלון מקוון או מענה לפנייה טלפונית. הסקר נערך בסוף שנת הלימודים (בחוודשים

מאי-יולי), וההיענות לפניות הייתה נמוכה. 126 מנהלים ענו על השאלון (11% מכלל המדגם) - 63 מנהלים באמצעות מילוי השאלון המקוון, 63 באמצעות מענה לפנייה טלפונית. השיחה הטלפונית ארכה כרבע שעה ותועדה ב"טופס שאלון". בסיום איסוף הנתונים הוקלדו השאלונים ונשמרו בקובץ ייעודי.

מחצית מהמשתתפים בסקר היו נשים (63 מתוך 126) ומחציתם גברים. רוב המשתתפים (77%) היו בעלי תארים מתקדמים (תואר שני ומעלה). המנהלים עבדו במערכת החינוך במשך שנים רבות (ממוצע: 24.77 שנים, סטיית תקן: 7.27), לרבות בתפקידי ניהול בכלל (ממוצע 10.14 שנים, סטיית תקן: 6.17) ובניהול בית הספר הנוכחי בפרט (ממוצע: 9.17 שנים, סטיית תקן: 6.51). 91 מהמשתתפים היו מנהלי בתי ספר במגזר היהודי (75 בחינוך הממלכתי, 16 בחינוך הממלכתי-דתי) ו-35 היו מנהלי בתי ספר במגזר הערבי (שישה מהם במגזר הבודאי ואחד במגזר הדרוזי). המשתתפים ניהלו בתי ספר הנמצאים במגוון מחוזות חינוכיים: 38 במחוז צפון, שניים במחוז חיפה, 24 במחוז מרכז, תשעה במחוז תל-אביב, שישה במחוז ירושלים, 28 במחוז דרום ושניים בחינוך ההתיישבותי (17 מנהלים לא השיבו לשאלה זו). מספר גבוה של משתתפים היו מנהלי בתי ספר בחינוך היסודי (86 מנהלים - 68% מכלל המשתתפים), והשאר ניהלו בתי ספר בחינוך העל-יסודי. מספר קטן של משתתפים (6 מנהלים - 4.8% מכלל המשתתפים) היו מנהלים של בתי ספר בחינוך המיוחד. רוב המשתתפים (79 מנהלים - 62.6% מכלל המשתתפים) בסקר) ניהלו צוותי הוראה שמנו 21-50 מורים, כרבע מהמשתתפים (30 מנהלים - 23.8% מכלל המשתתפים בסקר) ניהלו צוותי הוראה שמנו למעלה מ-50 מורים, ו-13 מנהלים דיווחו כי הם פועלים בבתי ספר קטנים שמנו 20 מורים ומטה (ארבעה מנהלים לא השיבו לשאלה זו).

הכנת השאלון למנהלים התבססה על הראיונות שתוארו לעיל. השאלון נבדק בקבוצת מיקוד: קבוצה זו כללה שתי מנהלות, ובמסגרת זו הועלו השגות על הניסוח של חלק מהשאלות. לאחר תיקון השאלון הוא נשלח לשתי חוקרות המתמחות בתחום של נשירה מהוראה. השאלון הסופי כלל שאלות פתוחות והיגדים סגורים. שלוש השאלות המרכזיות היו פתוחות ועסקו בנושאים האלה: תפקיד המנהל בתהליך הנשירה מהוראה, דרכי הטיפול במורים נושרים, תפיסתם של המנהלים את השפעת התופעה על איכות ההוראה ועמדותיהם של המנהלים באשר לדרכים למנוע את הנשירה (שאלות אלו נשאלו גם בראיונות). השאלון כלל גם שמונה היגדים סגורים; התשובות התבססו על סולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - במידה מעטה מאוד, 5 - במידה רבה מאוד) וביטאו את ניסיונו של המשיב בעבודה עם מורים נושרים בבית הספר, את התייעוד והמעקב שלו אחר תהליך הנשירה ואת המעורבות ודרכי הטיפול שלו במורה הנושר. נוסף על כך הוצגו למנהלים שאלות רקע (הן שאלות אישיות הן שאלות על אודות בית הספר). בהקדמה לשאלון הוסברה למשתתפים מטרת המחקר, והובטח להם שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהם (שמות בדויים וטשטוש פרטים מזהים).

## ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים האיכותניים שהתקבלו בראיונות ובסקר נערך בגישה אינדוקטיבית. תחילה התשובות סווגו לנושאים, ולאחר מכן תשובות בנושאים דומים חולקו לקטגוריות המייצגות את ההיבטים המרכזיים שעלו בראיונות ובסקר (Maykut & Morehouse, 1994). ניתוח הנתונים הכמותיים שנאספו בסקר נעשה באמצעות שימוש במתודות של הסטטיסטיקה התיאורית ובאמצעות עריכת מבחני "חי בריבוע" ( $\chi^2$ ) וניתוחי שונות.

## מגבלות המחקר

חשוב לציין כי הנתונים אינם מבוססים על מדגם מייצג של מנהלים, ולפיכך אינם משקפים בהכרח את עמדותיהם של כלל מנהלי בתי הספר בישראל. יתרה מזאת, ייתכן כי המנהלים שענו על שאלון המחקר הם קבוצה סלקטיבית בעלת דעה נחרצת וביקורתית בנושא הנשירה מהוראה, או כאלה שהרבו להתמודד עם תופעה זו. המחקר אינו מתיימר לקבוע מסקנות הרלוונטיות לכל אוכלוסיית המנהלים, אלא להפנות את הזרקור אל עמדות מנהלים באשר לנשירה מהוראה ודרכי התמודדותם עם התופעה.

## ממצאים

סעיף זה סוקר תחילה את תפיסת המנהלים באשר למניעים הגורמים למורים לנשור מהוראה. לאחר מכן נבחנת תפיסתם של המנהלים את התמודדותם עם תהליך הנשירה מהוראה. בחלק החותם את הסעיף הזה נבחנות עמדות המנהלים באשר לדרכים העשויות למנוע נשירה של מורים.

### מניעים הגורמים למורים לעזוב את תחום ההוראה

מדוע מורים בוחרים לעזוב את תחום ההוראה? שאלה זו נשאלה הן בראיונות הן בסקר. הממצאים שעלו בשני החלקים של המחקר דומים. תחילה מוצגים הממצאים שעלו מן הראיונות, ולאחר מכן הממצאים שעלו מן הסקר.

המרוויינים תולים את ההחלטה של מורים לעזוב את תחום ההוראה בשני גורמים מרכזיים: קושי להתמודד עם דרישות התפקיד ותנאי העבודה. בהקשר הזה המנהלים מציינים כי אין התאמה בין העומס והקושי של המורים להתמודד עם הדרישות המורכבות של תפקיד ההוראה לבין השכר הנמוך שהם מקבלים עבור התמודדות זו. כך למשל תיקי,<sup>1</sup> מנהלת בית ספר על-יסודי בדרום הארץ, אמרה בריאיון כי

אלה שנושרים, בעיקר אלה שהיכולות האישיים שלהם טובות, מסתכלים על השכר, על תנאי העבודה, ואומרים: "תעזבו אותי, אני יכול למצוא משהו יותר טוב. אני לא צריך לחיות בתוך כל הכאוס הזה, תנאי העבודה הבלתי-אפשריים, המשמעת של התלמידים

והכול" [...] היה אצלי מורה אחד שלימד שבע שנים בבית הספר, מורה מצוין לפיזיקה ומתמטיקה. בחור מאוד אידאליסט. אחרי שבע שנים קיבל הצעת עבודה מאינטל ועזב [...] הוא אמר לי שעם 7,000 ש"ח אי-אפשר לפרנס משפחה. אז זה סוג אחד שנושר מהמערכת. סוג אחר אלו מורים שהיכולת שלהם להתמודד עם הכיתות, עם בעיות המשמעת, עם הלחצים שמופעלים - הם רגשית לא יכולים להתמודד בזה, והם עוזבים [...] המציאות עכשיו היא מאוד מורכבת. הרבה אנשים טובים עוזבים את המערכת, משום שתנאי העבודה במערכת אינם כל כך קוסמים, ויש להם אפשרות לעבודה במקומות אחרים.

דבריה של רותם, מנהלת בית ספר יסודי במרכז הארץ, מבטאים עמדה דומה:

קשה לי לבוא בשום טענה למורה מתחילה שנושרת, מכיוון שהתנאים הם לא תנאים [...] הדרישות מהמערכת וממנה כמורה הן מאוד גבוהות. הדרישות הן כל כך גבוהות, שהיא לא יודעת מימינה ומשמאלה גם אם נתנים לה מורה ותיקה שמלווה אותה. הילדים לא קלים, ההורים עוד יותר קשים. וכשהיא מקבלת בסוף את התלוש, והיא מגיעה הביתה, היא לא תמיד מוצאת סיבה להישאר. ואם היא בת 24, 26, 27, אז כל הדלתות עדיין פתוחות. סיבה מרכזית נוספת לנשירה מהוראה העולה מדברי המנהלים שהתראיינו, היא ליקויים בקליטה של מורים בבית הספר. המנהלים מציינים כי השנתיים הראשונות בהוראה משמעותיות ביותר להצלחה בתפקיד, ובמידה רבה הן המפתח להבטחת התמדתו של המורה במקצוע. הטענה היא כי העדר תמיכה במורים בצעדיהם הראשונים במערכת, ובייחוד הנטייה של מנהלים רבים "להעמיס על המורה החדש", גורמים לתחושת מצוקה בקרב מורים רבים בתחילת דרכם ומגדילים את ההסתברות לנשירתם מהמקצוע. לאה, מנהלת בית ספר יסודי במרכז הארץ, סיפרה על מורה שהתקשתה בתחילת דרכה ועמדה לעזוב את המערכת. הודות לליווי שניתן למורה זו היא הצליחה להשתלב בבית הספר ולהתמיד במקצוע:

אחת המורות שקיבלתי לבית הספר הייתה אחת הסטודנטיות המבריקות שהיו לי כאן. היא נכנסה שנה ראשונה כמחנכת, ובתור מחנך אתה כבר לא מלמד רק מתמטיקה. אתה צריך ללמד גם שעת חינוך, מפתח הלב, תנ"ך ועוד דברים שהיא לא למדה. בסוף השנה היא נכנסה אליי למשרד דומעת ואמרה בגילוי לב: "אני חייבת לשפוך את הלב: לא הספקתי שלישי מהחומר בתנ"ך". היא בכתה מאוד, כאילו סוף העולם קרב. אמרתי לה: "זה שלא הספקת את כל החומר בתנ"ך, אז בסדר. עם זה אני יודעת להתמודד, אבל עם הדמעות שלך לא. בסדר, אז לא הספקת. בואי ניקח את השבועיים האחרונים שנשארו, ללמד כל יום תנ"ך, ונראה כמה אתם מספיקים. ואם לא, אז נמשיך בתחילת שנה הבאה, לא סוף העולם" [...] הייתה לה בעיה של התארגנות בזמן, אז במשך שלוש השנים שאנחנו ליווינו אותה, היא התקדמה. הליווי הביא לזה שהיא לא פרשה מהוראה.

גם המנהלים שהשתתפו בסקר תלו את הסיבות לנשירה מהוראה בתנאי העבודה של המורים ובתהליכי קליטה לקויים שלהם בבית הספר. הגורמים העיקריים אשר צוינו בסקר היו העומס הרב המוטל על המורים החדשים, מחסור במנגנוני סיוע ותמיכה למורים האלה ושכר נמוך

שאינו תואם את הדרישות מהמורים החדשים. המנהלים ציינו כי מורים רבים בוחרים לעזוב את ההוראה "בשל עומס וריבוי מטלות שמקשה עליהם לתת מענה לשאר הצרכים הנובעים מעבודתם החינוכית: ביקורי בית, הכנת המערכים וההתארגנות ליום החדש. העומס משאיר הרבה פעמים משקע שלא עשית די". מניעים נוספים לנשירה שהוזכרו היו "משכורות נמוכות מאוד", "חסך בליווי של מורה מנוסה" ותחושה של המורים החדשים כי מחוץ להוראה יש "חלון הזדמנויות חדש להצליח".

#### ההתמודדות של מנהלי בתי ספר עם נשירה של מורים

מנהלים רבים שהשתתפו במחקר דיווחו כי בתפקידם היה עליהם להתמודד עם נשירת מורים מההוראה. בטבלה 1 מוצגת התפלגות המנהלים שהתמודדו עם נשירה של מורים בשנה שקדמה לביצוע המחקר. כל שמונת המנהלים שרואיינו סיפרו כי בתפקידם נאלצו להתמודד עם נשירה של מורים. פרט למנהל אחד (בבית ספר על-יסודי במגזר היהודי) כולם התמודדו עם סוגיה זו זמן קצר לפני ביצוע המחקר: ארבעה מהם התמודדו עם נשירה של מורה חדש, שלושה התמודדו עם נשירה של מורה ותיק.

מנתוני הסקר עולה כי שליש מהמנהלים התמודדו עם נשירה של מורים בשנת הלימודים שקדמה למילוי השאלון: מחצית מהם (17.5% מכלל המדגם) דיווחו על התמודדות עם נשירה של מורה חדש, 25 מנהלים (19.8% מכלל המדגם) דיווחו על התמודדות עם נשירה של מורה ותיק. מרבית הדיווחים היו על נשירה של מורה אחד או שניים במהלך שנת הלימודים. שלושה מנהלים התמודדו בשנה שקדמה לביצוע המחקר עם נשירה בו-זמנית של מורה חדש ושל מורה ותיק.

טבלה 1: התמודדות המנהלים עם נשירה של מורים

סקר	ראיונות	
126	8	מספר המנהלים שהשתתפו במחקר
44 (34.9%)	7 (87.5%)	מספר המנהלים שהתמודדו עם נשירה של מורים בשנה שקדמה לביצוע המחקר
		מתוכם:
22 (50%)	4 (57.1%)	מספר המנהלים שהתמודדו עם נשירה של מורה חדש
25 (56.8%)	3 (42.9%)	מספר המנהלים שהתמודדו עם נשירה של מורה ותיק

בטבלה 2 מוצגת ההתפלגות של המשתתפים שהתמודדו עם נשירה (בשנת הלימודים אשר קדמה למילוי השאלון) לפי מגזר ושלב חינוכי. מטבלה זו עולה שכמעט מחצית מהמנהלים בחינוך הממלכתי במגזר היהודי התמודדו עם נשירה של מורים, ולעומת זאת רק כחמישית מהמנהלים

בחינוך הממלכתי-דתי וכשישית מהמנהלים במגזר הערבי התמודדו עם התופעה. ממצא זה תואם ממצאים קודמים, ולפיהם נשירה מהוראה מאפיינת את החינוך הממלכתי (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015). במחקר הנוכחי נמצא גם כי שיעור המנהלים בחינוך העל-יסודי אשר התמודדו עם נשירה של מורים (45%) גבוה יותר משיעור המנהלים בחינוך היסודי שהתמודדו עם תופעה זו (30%), אך הבדל זה לא היה מובהק סטטיסטית. בהקשר הזה יש לציין כי בישראל שיעורי הנשירה של מורים בחינוך העל-יסודי גבוהים מאלה של מורים בחינוך היסודי (שם). רוב המנהלים (82%) ציינו כי משרת ההוראה שהתפנתה אוישה בתוך חצי שנה לכל היותר.

טבלה 2: התמודדות המנהלים עם נשירת מורים לפי מגזר ושלב חינוכי

$\chi^2$	לא התמודדו עם נשירת מורים	התמודדו עם נשירת מורים		
	53.3%	46.7%	יהודי ממלכתי (N=75)	
11.30**	80.0%	20.0%	יהודי ממלכתי-דתי (N=15)	מגזר
	83.3%	16.7%	ערבי (N=35)	
2.62	69.8%	30.2%	יסודי (N=86)	שלב חינוכי
	55.0%	45.0%	על-יסודי (N=40)	
	82	44		N

\*\*p<.01

הראיונות והשאלות הפתוחות בסקר מזמנים תובנות חדשות בנושא של נשירת מורים מהוראה. תפיסת המנהלים את תפקידם בהתמודדות עם נשירת מורים מבטאת בראש ובראשונה תחושת אחריות. זו משתקפת לא רק ברמה המנהלתית, אלא גם ברמה המנהיגותית: המנהלים שהשתתפו במחקר (הן בראיונות הן בסקר) טענו כי האחריות לרווחתם של המורים בבית הספר מוטלת עליהם. תפקיד הניהול שלהם משמעותי בהבניית תרבות ארגונית תומכת, ותחושתם כי הם מחויבים לרווחת המורים קיימת גם ברגעי הקושי - ואפילו כשהמורים עוזבים את המקצוע. כל המרואיינים הסכימו כי "האחריות על המורים היא קודם כול שלי כמנהלת [או כמנהל]". דבריה של תיקי בריאיון עמה ממחישים עמדה זו: "מנהל בית ספר מייצר תרבות של שיח גלוי, של עבודת צוות, של אפשרות לטעות ולהיכשל, של איזושהי אמפתיה מקצועית [...] שבית הספר הוא מקום משמעותי".

אבי, מנהל בית ספר על-יסודי, פירט בריאיון עמו את תפיסתו באשר לאחריות הספציפית של המנהל לנשירה מהוראה:

צריך ללמד את המנהלים להתמודד עם הסוגיה הזו של נשירת מורים: לקחת אחריות, לראות מורים במצב של טרום נשירה, שמתחילה שקיעה רגשית ומתחילה תחושה של

הישרדות [...] מנהל בית הספר הוא הסמכות הזמינה, הקרובה ביותר, שהיד שלו על הדופק. צריך לפתח אצל המנהלים את החוש והמנגנון של הסימנים של מורה נושר, בעיקר אם הוא איכותי. המנהל צריך לדעת לזהות מורה שאינו מתאים לעומת המורה שמתאים ומתוסכל.

תובנה נוספת של המנהלים בנושא הנשירה היא דרך התגובה שלהם להודעה של מורה כי הוא עומד לעזוב את המקצוע. כל המרואיינים טענו כי במצב כזה הם נוהגים לקיים שיחה אישית עם המורה. עם זאת, פעמים רבות הם אינם מצליחים לתת מענה לבעיה שהציג המורה. המנהלים הלינו על הָעֵדֶר נהלים פורמליים לטיפול במורה הנושר. לדבריהם, נהלים פורמליים קיימים רק במקרים של פרישה מוקדמת לגמלאות. המנהלים ציינו כי הם נוהגים לתעד את אופן הטיפול במורה המבקש לעזוב את ההוראה ולעדכן את המפקח על בית הספר, אבל ברוב המקרים גם המפקח אינו מספק מענה לבעיה הגורמת לנשירת המורה. בני, מנהל חטיבת ביניים, סיפר כי בבית הספר לא קיים מסמך כזה המתעד נשירה. מורה שפרש הוא מורה שפרש, ולא נערכים דיונים בבית הספר על סיבות הפרישה שלו [...] לא שאלו אותי אף פעם על המורה: האם הוא עזב? לאן הוא עזב? מה הוא עשה ומדוע? על התלמידים שואלים: איפה הוא לומד, מה הוא עשה? זה אנחנו מדווחים מדי פעם. אבל על מורים לא [...] במבנה של היום המפקח אינו מסוגל לתת מענה מקצועי לבעיה שאנחנו מדברים עליה, כי הוא מטפל בהרבה נושאים [...] למפקח מגיעים הדברים הקשים, אבל אני לא בטוח שמגיעים אליו המקרים טרום יצירת הבעיה.

גם רותם, מנהלת בית ספר יסודי, טענה כי "יש לי מפקחת מצוינת [...] אבל אני גם יכולה להבין את זה שהמפקחים לא נמצאים שם. עומס העבודה שלהם גם לא כל כך מאפשר פתיחות רגשית". כיצד המנהלים נוהגים במורה המבקש לעזוב את ההוראה? גם בסקר רובם (93 מנהלים, 73.4% מכלל המדגם) הלינו על הָעֵדֶר נהלים פורמליים לטיפול בנשירה של מורים. הטענה שלהם הייתה כי "לא ידוע לי על נהלים". רבים מהם (70%) דיווחו על מעורבות רבה במצבים הנוצרים בעקבות בקשתם של מורים בבית הספר לעזוב את תחום ההוראה. בדומה למנהלים שרואיינו, הם ציינו כי קיימו שיחה אחת לפחות עם המורה בנושא זה. למעלה ממחצית מהמנהלים הללו (56.3%) הדגישו כי הם נוהגים לקיים יותר משיחה אחת עם המורה הנושר. יותר ממחצית מהם (57.3%) סיפרו כי הם מתעדים את אופן הטיפול במורה הנושר, מדווחים על כך לפיקוח - למפקח הכולל (58.5%) או למפקח המקצועי (24.5%) - ומתייקים את החומרים הרלוונטיים בתיק האישי של המורה. בתשובותיהם לשאלות הפתוחות ציינו חלק מהמנהלים כי במקרים של נשירת מורה יש מעקב של המנהל ושל הפיקוח: "שיחה עם המורה במגמה לנסות להניא אותו מכוונתו. במידה שלא - להעבירו למפקח המקצועי, ולאחר מכן למפקח הכולל"; "מורה שרוצה לנשור: דיווח למנהל, דיווח למפקח הכולל, מעקב של המנהל והמפקח, טיפול מול ועדה וכוח אדם במחוז"; "פנייה לפיקוח ושיחה עם הנדרש לכך".

תובנה שלישית העולה מממצאי המחקר היא הפגיעה האפשרית של הנשירה מהוראה באיכות הלמידה. כל המנהלים שהשתתפו בראיונות וכשני שלישים מהמנהלים שהשתתפו



בסקר טענו כי רמת הפגיעה של הנשירה באיכות הלמידה היא גבוהה או גבוהה מאוד. בהקשר הזה המנהלים שהשתתפו במחקר הבחינו דיכוטומית בין נשירה לא רצויה לנשירה רצויה. לדידם, נשירה לא רצויה היא של מורים טובים. במקרים כאלה ההחלטה לנשור פוגעת באיכות כוח האדם במערכת, כמו גם בהישגי התלמידים, באווירה הלימודית וביציבות בכיתה: "אני חושבת שהמערכת מפסידה אנשים טובים, כי היא לא מספיק קשובה לתת תמיכה למורה המתקשה ולהכיל את בעיותיו" (נטע); "המציאות עכשיו מאוד מורכבת. הרבה אנשים טובים עוזבים את המערכת, וזה פוגע בתלמידים" (יוסי); "הייתה מורה אצלי, מורה טובה מאוד, שהחליטה לעזוב ולהיות סייעת. בזבוז גדול" (לאה). תשובות המנהלים לשאלות הפתוחות בסקר ממחישות ומחזקות את דברי המנהלים בראיונות: "תהליך ההוראה הוא תהליך ארוך של למידה והשקעה רבה במורה לצורך פיתוח מקצועי. נשירה באמצע גורמת להשקעה לחינם: אין רצף ואין יכולת לפתח צוות מוביל, ובכל פעם נאלצים לבנות הכול מחדש"; [הנשירה של מורים איכותיים מהוראה גורמת ל]"הפסד הן לתלמידים באיכות ההוראה וביציבות, הן לצוות והן למערכת ככלל, שמתמודדת עם חוסר גדול באנשים הפונים למקצוע. מלבד כך ניסיון בהוראה אינו יסולא בפז. הדבר דומה לטייס שהוכשר במשך שנים ומחליט לפרוש, וכל ההשקעה בו יורדת לטמיון". עם זאת, המנהלים אינם תופסים תמיד את הנשירה כתופעה שלילית. לפי תפיסתם, עדיף שמורה אשר אינו ממלא את תפקידו כראוי - הן בפן המקצועי הן בפן של יחסי האנוש בינו לבין הילדים, ההורים והצוות החינוכי - או מגלה מוטיבציה נמוכה, יעזוב את ההוראה. במקרים כאלה נשירה מהמקצוע היא הפתרון הטוב ביותר עבור המורה ועבור המערכת, ולכן היא רצויה. מצב זה מאפשר לצרף למערכת מורים בעלי מוטיבציה גבוהה יותר, ואלה משפרים את איכות התהליכים החינוכיים. תיאורה של נטע, מנהלת בית ספר יסודי בדרום הארץ, ממחיש את הנקודה הזו:

אני רואה את התפקיד של מנהל בית הספר כמעודד נשירה של מורים שלא רצוי שהם יהיו במערכת [...] אני עודדתי מורים לצאת, כשראיתי שהרצון שלהם להתפתח, ללמוד ולהתקדם היה נמוך ביותר. כששקלתי אם בית הספר ירוויח או יפסיד מהיציאה שלהם, וידעתי שבית הספר ירוויח, עודדתי אותם לצאת. היו לי לפחות ארבעה מורים שאני חשבתי שנוכן - גם עבורם וגם עבור המערכת - שיצאו. בין אם זה לפנסיה מוקדמת, או שהם יצאו מהמערכת משום שאני זיהיתי שהם לא מסוגלים למלא את תפקידם באופן שאני ציפיתי שהם יעשו זאת [...] לרוב זה היה על עניין ההתנהלות מול התלמידים. יכול להיות שהם היו מורים מובילים בתחומם, מורים טובים, אבל חוסר הסבלנות לתלמידים והעדר איזושהי התלהבות, שליחות, רצון להיות שם - זה היה גורם מאוד מאוד משמעותי, שאמרתי שצריך לתת למורה ללכת [...] אני יכולה לספר על מורה מצוינת למתמטיקה, שכאשר התקשורת עם התלמידים הלכה ונעשתה גרועה מיום ליום, אמרתי לה שהיא צריכה לצאת. שכל רגע שהיא נשארת בבית הספר [...] קודם כול, היא מזיקה לעצמה, וודאי גם לתלמידים. היא הייתה מאוד עצבנית, חסרת סבלנות, שום התלהבות. אני לא חושבת שאנשים כאלה צריכים להיות בתוך בית הספר.

תשובותיהם של המנהלים לשאלות הפתוחות בסקר מבהירות כי לפי תפיסתם, עדיף שמורים אשר אינם מתאימים למערכת (מקצועית ואישיותית) יעזבו את המקצוע. להלן כמה דוגמאות מדבריהם: "רוב המורים שנשרו אצלי, לא היו ראויים להיות מורים"; "אדם מתוסכל אינו יכול להוות דוגמה חינוכית יעילה. הכיתה אינה רגועה אף היא לאור חוסר השקט של המורה"; "הדבר גורם לחוסר יציבות מול התלמידים ומשגר מסר לא טוב כלפי שאר המורים. האווירה הכללית נפגעת, אולם אם מגיע מורה חלופי טוב, אזי יש אפשרות שההוראה המתוסכלת של אותו מורה תיעלם"; "אם המורה טוב מאוד, התלמידים מפסידים איכות הוראה יעילה ומועילה. מובן שזו פגיעה אך אם המורה שחוק ולא עבר תהליך של הוראה מיטבית, אז עדיף שיעזוב. כך הוא לא יפגע באף תלמיד".

אין פלא אפוא שהמנהלים אשר השתתפו במחקר, הדגישו כי חשוב לכבד את בחירתו של מורה לעזוב את המקצוע ולאשר את הפסקת עבודתו. רבים מהם טענו שאם ניכר כי המורה נחוש בהחלטתו לעזוב את ההוראה, ואם המוטיבציה שלו להישאר במקצוע קטנה, יש לאפשר לו לעזוב "בצורה מכובדת". הם הדגישו כי אם המורה נשאר במערכת אף שאינו שלם עם ההחלטה, הוא והסובבים אותו עלולים לשלם מחיר יקר. יש לציין כי בהקשר הזה המנהלים אינם מבדילים בין מורים חדשים לבין מורים ותיקים אשר מעוניינים בפרישה מוקדמת לגמלאות.

מהראיונות עולה שלעתיים מורים מבקשים לעזוב את המקצוע, אך המנהלים מבקשים מהם להישאר בתפקידם (בדרך כלל בשל הערכה אישית ומקצועית אליהם). בדרך כלל במקרים כאלה הסוף הוא בלתי-נמנע, והמורה עוזב את ההוראה. לעתים העיכוב בעזיבה הקשה על הנוגעים בדבר והעצים את תחושת המצוקה של המורה. עאמר, מנהל בית ספר על-יסודי שש שנתי במגזר הערבי, תיאר בריאיון את ניסיונו לשכנע מורה כזה להישאר במערכת:

פעם אחת מישהו רצה לצאת מבית הספר, ואני הערכתי אותו ולא רציתי שהוא יעזוב [...] לחצתי עליו, והוא נשאר. בסוף השנה הצטערתי על כך שלחצתי עליו, כי הוא פשוט השתנה, וזה פגע ביחסים האישיים שלי ושליו. הוא פשוט לא רצה להמשיך, ובגלל הלחץ שלי הוא נשאר עוד שנה. בשנה הזאת הוא לא תפקד כמו שצריך [...] הוא פשוט לא היה שם. הוא היה בבית הספר, אבל לא עם הלב [...] ולכן אם אנחנו מזהים שמישהו באמת רוצה לעזוב, והוא כבר חושב שהוא מיצה את עצמו במערכת, לא צריך לסגור לו את הדלת. הוא כבר ימצא אותה.

דבריו של בני, מנהל חטיבת ביניים, תואמים את תיאורו של עאמר. בני תיאר את תגובתו לבקשות של מורים ותיקים לעזוב את המערכת: "קבעתי לעצמי שמורה שעשתה עבודה טובה, אני אעזור לה להשיג פנסיה מוקדמת אם צריך, למרות שהיא נחוצה לנו. עזרתי מאוד למורות לפרוש פרישה מוקדמת. מורה היה במיטבו, עשה את המיטב, השקיע חלק גדול מחייו. אין טעם לגרור אותו בשנה-שנתיים האחרונות". גם מנהלים רבים אחרים שהשתתפו בסקר טענו כי אין להקשות על מורה אשר מביע רצון עז לעזוב. אותם המנהלים סברו שגם אם המורה נחוץ בבית הספר, יש לאפשר לו לעזוב: "יש אנשים שמבינים בעצמם שהם במקצוע הלא-נכון, אז לאחד כזה אתן ללכת".

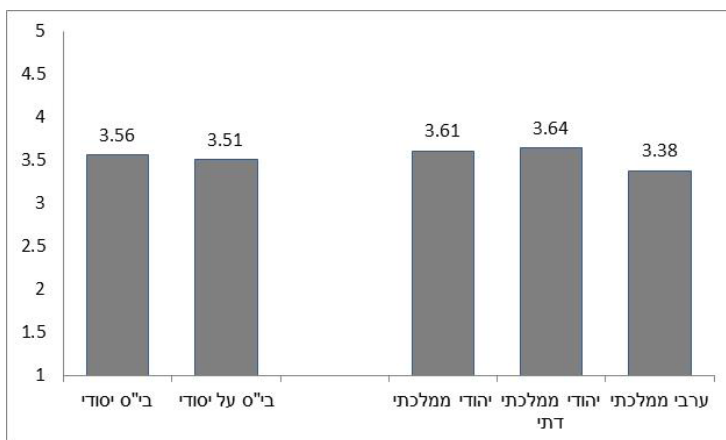
תובנה רביעית העולה מדברי המנהלים בראיונות ובסקר היא תפיסתם את הנשירה מההוראה כתופעה דו-ממדית. בדבריהם הם מצביעים על היבט של הנשירה מההוראה אשר מוזכר פחות בספרות המקצועית: התמודדות של מנהלים עם מורים שאינם מתאימים למערכת הן מבחינה מקצועית (כישורי ההוראה שלהם נמוכים) הן מבחינה אישיותית, אך בוחרים להישאר בה. המנהלים טוענים כי העדר הסמכות לפטר מונע מהם "להנשיר" את המורים הללו, ולכן עליהם להמשיך להתמודד עם הקשיים הנובעים מהעסקת מורים בלתי-מתאימים. התמודדות זו מחייבת את המנהלים לכלכל את צעדיהם בזהירות ולתמרן בין מתן תפקיד למורה בבית הספר לבין מזעור הנזקים הנגרמים עקב התנהלותו החינוכית. מנהלים שהשתתפו בסקר טענו כי "בבית הספר יש מורים שאינם מתאימים למערכת"; "הרבה מורים נאחזים במקצוע ופוגעים באיכות ההוראה"; "אדם מתוסכל אינו יכול להוות דוגמה חינוכית יעילה"; "יש מורים בבית ספרי שלא ראויים להיות מורים". מהו הפתרון? הקטנת היקף המשרה, מתן אישורים לשנת שבתון (או "חצי שבתון"), מתן תפקידים שוליים שאינם הוראה בכיתה, המלצה לפרישה מוקדמת או למעבר לבית ספר אחר. דבריו של אבי בריאיון עמו מבליטים את הבעיה:

יש לתלמידים נשירה סמויה ונשירה גלויה. אני חושב שגם אצל המורים יש נשירה סמויה [...] סוג אחד של נשירה סמויה הוא אנשים קבועים שממשיכים במערכת, ואתה חייב להסתדר אִתָּם. סוג אחר: יש קבוצה של מורים שהם לא נושרים באופן פורמלי [...] יש קבוצה כזאת של מורים שמתגלגלים בין בית ספר לבית ספר שנים [...] שמטיילים בין בית ספר לבית ספר ולא מוצאים את מקומם באמת [...] אם מורה עובד קבוע במשרד החינוך, אז מעבירים אותו מבית ספר לבית ספר. מחויבים לו, לא מפטרים אותו בהליך פדגוגי [...] אלה מורים שהולכים וחוזרים ממקום למקום. אתמול קיבלתי קורות חיים ממורה שהייתה פה לפני שש-שבע שנים. ממש כואב לי, מישהו היה צריך להגיד לה אחרי שנתיים-שלוש שהיא לא במקצוע הנכון [...] היו לנו כל מיני מורים כאלה. היינו צריכים להגיע לכל מיני הסדרים ופטנטים יצירתיים כדי למנוע את הנזק שלהם, כי אתה מחויב להעסיק אותם [...] דווקא הייתי מאוד יצירתי בסיכומים עם מורים: חצי משרה ועוד שבתון ועוד משהו כזה. כל פעם משהו אחר כדי להעביר את הזמן.

"חומת המגן" של הקביעות גורמת אפוא לכך שלא מעט מורים בלתי-מתאימים נשארים במערכת, וזאת אף שיעילותם ותפוקתם נמוכות. מורים אלה לא נשרו פורמלית, והם מופיעים במצבת כוח האדם בבית הספר. תפקודם הלקוי וחוסר שביעות הרצון מהם מובילים לכישלונות ומקדמים נשירה סמויה, אך זו אינה מתבטאת במדיניות החינוכית. המנהלים נאלצים למצוא פתרונות מקומיים, כאלה שיאפשרו להקטין ככל האפשר את הפגיעה של המורים הללו בתהליכים החינוכיים בבית הספר. בד בבד עם תהליכים של נשירה גלויה מהמערכת מתגבשים אפוא מנגנונים של נשירה סמויה.

**עמדות המנהלים באשר לדרכים לצמצום הנשירה מההוראה**

"אני יכולה לומר שאני נתקלת במעט מורים נושרים, אבל אני נתקלת בהרבה מאוד אמירות שאם הייתה האפשרות לצאת מהמערכת, המורה היה עושה את זה. זה נורא כואב לי. יש לי לפעמים תחושה שאנשים נמצאים במערכת מחוסר ברירה, זה דבר נורא" (נטע). דבריה של מנהלת בית הספר מעוררים את השאלה הבאה: כיצד אפשר לצמצם את ממדי הנשירה מההוראה? רוב המנהלים שהשתתפו בסקר טענו כי צמצום הנשירה מההוראה אפשרי במידה בינונית בלבד (ממוצע: 3.55 [בסולם של 1 עד 5], סטיית תקן: 1.27). 60% מכלל המנהלים שהשתתפו במחקר טענו כי אפשר לצמצם את הנשירה במידה רבה עד רבה מאוד. לא נמצאו הבדלים ( $\chi^2=0.01$ ,  $p=0.94$ ) בין מנהלים שהתמודדו עם נשירה מההוראה בשנה אשר קדמה לביצוע המחקר (59.5%) לבין עמיתיהם שלא התמודדו עם מקרים כאלה (60.3%). יתרה מזאת, מתרשים 1 שלהלן עולה כי לא נמצאו הבדלים בהקשר הזה לפי מגזר ( $F=0.41$ ,  $p=0.67$ ) או לפי שלב חינוכי ( $F=0.04$ ,  $p=0.84$ ).



**תרשים 1: עמדות המשתתפים בסקר באשר לאפשרות לצמצם את הנשירה מההוראה<sup>2</sup>**

ניתוח תוכן של התשובות לשאלות הפתוחות בסקר מצביע על שלוש דרכי פעולה מרכזיות אשר עשויות לסייע בצמצום הנשירה מההוראה: (א) שיפור תנאי ההעסקה (71 מנהלים ממליצים על כך), וזאת בין השאר באמצעות העלאת שכר המורים (29 מנהלים) וטיפול סביבת עבודה מאתגרת המאפשרת קידום תעסוקתי (10 מנהלים); (ב) הדרכה וליווי של המורים במסגרת המוסדית (14 מנהלים); (ג) שיפור תנאי המשרה (12 מנהלים). להלן כמה דוגמאות מדברי המנהלים בנושא זה: "יש לאפשר למורה לצמוח בהתאם ליכולותיו ולתחומי העניין שלו, להתנהג אליו כפי שהיינו רוצים שיתנהג לתלמידים"; "לאתגר אותם בתוך המערכת. להציע תפקידים

2 סטיות התקן נעו בין 1 ל-1.5.

נוספים"; "להעלות שכר ולשפר תנאים, לקבל תמיכה ממנהלים ולהקטין את כיתות הלימוד"; "פחות עומס"; "התייעצות עם יועצת, רכזת מקצוע. ליווי צמוד יותר של איש צוות"; "לשמוע את המורה, לתת לו הרגשה טובה"; "יצירת קבוצת תמיכה בבית הספר, שיחת משוב חודשית עם בעל תפקיד, יצירת אופק התפתחותי".

גם בראיונות נמצאה מגמה דומה. המרואיינים הדגישו את החשיבות של קיום תשתית התומכת בליווי ובהדרכה של מורים בכל שלבי הקריירה המקצועית שלהם, אך בעיקר את היותה גורם מכריע בצמצום ובמניעה של הנשירה מההוראה בקרב מורים חדשים. לדעת המרואיינים, תשתית כזו תהווה כר ביטחון: היא דרושה למורה בעיקר ברגעי מצוקה, ועשויה לתרום רבות לצמצום מספר המורים הבוחרים לעזוב את ההוראה:

אני מאמין שמורים טובים ינשרו פחות, אם יקבלו אותם בבית הספר - כשהם מגיעים בתחילת דרכם - בצורה נאותה, אם ישלבו אותם בעבודת הצוות [...] אחד הדברים שאצלנו מאוד מקפידים הוא שמורה חדש צריך להרגיש בבית. ניגשים אליו מורים, שואלים אותו אם הוא צריך משהו. אני רואה שמורים טובים נקלטים מהר מאוד. מורים כאלה שקיבלו אותם יפה, הם מיד מתחברים לצוות ומזדהים עם המטרות של המקום. יש לי אחת כזאת ששנה שעברה סיימה את הסטאז' במתמטיקה, והשנה היא מחנכת. כיום בפעילויות ובשיחות זר לא יבחין בינה לבין מישהי ותיקה. זאת נקודה חשובה לצמצום הנשירה [...] חשוב גם להקפיד על המשך פיתוח מקצועי. מורה צריך להיות מעודכן כל הזמן, להשתתף בהשתלמויות, כי הדברים משתנים כל הזמן. מורים שמקפידים ומשקיעים, והם כל הזמן מתחדשים ומתפתחים, מרגישים אתגר מחודש ומשנים דרכים ויעדים ודגשים בעבודה שלהם [...] ברגע שהדברים הללו יעבדו בצורה טובה, אני מאמין שהנשירה תהיה אפסית. אם יעלו את המשכורות ויעלו את הכבוד של המקצוע, אז יבואו אנשים איכותיים. אחד תלוי בשני בסופו של דבר.

רונית תיארה תהליך ליווי וחניכה אשר הוביל למניעת נשירתה של מורה:

הייתה לי מורה לאנגלית שקלטתי לפני שלוש שנים. ממש בהתחלה הרגשתי שזה לא עולה על דרך המלך. ביקשתי מהרכזת של אנגלית ללוות אותה, ובמשך שנתיים היה לה ליווי צמוד מאוד של הרכזת לאנגלית. אני חושבת שהיום היא במקום הרבה יותר טוב. בסוף היא נשארה במערכת, ולא נפרדנו ממנה. ברגע שהיא קיבלה ליווי של הרכזת לאנגלית, היא הצליחה לעשות שינוי משמעותי בדרך ההוראה שלה.

המנהלים מבחינים אפוא בין המורים אשר רוצים לעזוב לפי איכותם המקצועית. מדבריהם בראיונות ובסקר עולה כי יש למנוע נשירה בעיקר של מורים איכותיים. לדידם, מניעת נשירה של מורים טובים היא צורך של המערכת ומחויבות של המנהל. הם מציעים לנקוט מדיניות תגמול דיפרנציאלית כדי לעודד מורים כאלה להישאר במערכת: "אני מוכרחה לומר שכמנהלת, כשהייתי מאתרת מועמדים טובים, עשיתי הרבה כדי שהם יישארו: הייתי מגדילה משרה, הייתי

נותנת כיתות כאלה ואחרות כדי שהאנשים הטובים יישארו במערכת"; "מורים טובים שמחליטים לפרוש מוקדם הם כאלה הזקוקים לרמת אוטונומיה גבוהה יותר, ויש לאפשר להם זאת. יש למצוא דרך לתגמל מורים טובים על ידי כך שתפקידים מסוימים יתוגמלו יותר"; "לגבי מורים ראויים, יש לתגמל אותם יותר על עבודתם ועל התפקידים שהם ממלאים".

לסיכום, המנהלים שהשתתפו במחקר ציינו כי קיים קשר בין צמצום ומניעה של הנשירה מהוראה (בעיקר של מורים טובים) לבין הבניית תרבות ארגונית מכילה. תרבות ארגונית כזו תופסת את איש ההוראה באופן כולל - הן בהיבט האישי הן בהיבט המקצועי - ומעניקה לו תמיכה בשעת קושי. לדעת המנהלים, תמיכה זו חשובה עבור מורים חדשים יותר מאשר עבור מורים ותיקים. תמיכה רגשית וליווי של המורים, כמו גם פיתוח מקצועי ותרבות ניהולית דמוקרטית, נתפסים כחלק מאחריותו של המנהל לרווחת המורים שבבית ספרו.

### דיון וסיכום

במערכות חינוך רבות בעולם שיעור הנשירה של מורים מהוראה הוא גבוה, ובפרט בשלבים הראשונים של הקריירה המקצועית. מחקרים רבים בחנו את שכיחות התופעה ואת השלכותיה על מערכת החינוך, כמו גם את הגורמים המניעים מורים לעזוב את המקצוע. מרבית המחקרים הללו התמקדו במורים הנושרים. במחקר על אודות הנשירה מהוראה במערכת החינוך בישראל, נמצא שהמאפיינים התעסוקתיים של התפקיד הם הגורם המרכזי להחלטה של מורים חדשים לנשור מההוראה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015). מאפיינים אלה מייצגים הן את התנאים ה"גולמיים" של התפקיד הן את המשאבים והרכיבים הרגשיים הנדרשים כדי למלא אותו. המורים שהשתתפו באותו המחקר ציינו כי תמיכת המנהל (או אי-תמיכתו) משפיעה על ההחלטה לעזוב את ההוראה (שם). מורים חדשים רבים טענו כי תגובות המנהלים לקשייהם בתהליכי הכניסה לתפקיד היו שליליות (בעיקר חוסר אמפתיה ואדישות); רק מעטים ציינו כי המנהלים תמכו בהם והבינו את מצבם המקצועי והרגשי. לנוכח תפקידו המכריע של המנהל בקליטת מורים בבית הספר, חשוב אפוא לבחון את תהליך הנשירה מנקודת המבט שלו. המחקר הנוכחי ביקש לתת ביטוי לפרספקטיבה של מנהלי בתי הספר. הנחת היסוד של המחקר הייתה שהמנהל, הממונה הישיר על המורה, ממלא תפקיד מכריע ביותר בהתפתחותו המקצועית של המורה ומשפיע על תחושת הרווחה שלו; לפיכך יש לעמוד על תפיסת המנהלים את תופעת הנשירה מההוראה ועל דרכי התמודדות עמה.

הממצאים שהתקבלו בראיונות תואמים את הממצאים שהתקבלו בסקר ומשלימים אותם. השילוב הזה בין הממצאים האיכותניים לממצאים הכמותיים במחקר מאפשר להציג תמונה כוללת של הנושא. ממצאי המחקר מלמדים כי מנהלים רבים תופסים את הנשירה מההוראה באופן דומה, וזאת למרות השוני בין המנהלים בניסיון האישי ובסוג בית הספר שהם עומדים בראשו. דברי המנהלים באשר לנשירה מבטאים תחושת אחריות שלהם - הן לתנאי העבודה של צוות ההוראה בבית הספר הן להתפתחותו המקצועית. המנהלים מכירים בחשיבות

ההתמודדות עם הנשירה מההוראה ומייחדים בדבריהם מקום מרכזי לנשירה של מורים טובים. לידם, נשירה של מורים טובים פוגעת באיכות כוח האדם בבית הספר ועלולה לפגוע בפעילות החינוכית. ממצאי המחקר מצביעים על תפיסה דו-ממדית של מנהלי בתי הספר את הנשירה מהוראה. תפיסה זו כוללת רובד גלוי ורובד סמוי.

**הרובד הגלוי** מייצג נשירה פורמלית של מורים מההוראה. לדעת המנהלים, נשירה כזו נובעת מאי-שביעות רצון של המורים מתפקיד ההוראה ומהתגמול הניתן לעוסקים בו. בהקשר הזה ציינו המנהלים את תהליכי הקליטה הלקויים של מורים חדשים; לפי תפיסתם, התהליכים הקיימים אינם מאפשרים להם להתמודד כראוי עם המצוקה הראשונית של המורה החדש, ואינם מהווים תשתית איתנה למתן תמיכה רגשית ומקצועית. גורמים נוספים שציינו המנהלים היו תחושת שחיקה של המורים (מקצועית ורגשית) ותנאי העסקה ירודים (בעיקר שכר נמוך). שן ואחרים (Shen et al., 2012) טוענים כי תרבות בית ספרית אשר מעודדת שיתוף ותומכת במורים, מפצה על השכר הנמוך שלהם ומגבירה את שביעות רצונם. עם זאת, דברי המנהלים מצביעים על קיומו של חסך כפול - חסך במוטיבציה פנימית של המורים להצטיין בתפקידם וחסך במתן גמול חיצוני למורים. החסך הכפול פוגע בתחושות ההעצמה, המשמעות והמחויבות אשר נמצאות ביסודה של המוטיבציה התעסוקתית (Hackman & Oldham, 1980), והוא מייצר את המנגנונים המבנים את הנשירה הגלויה. קיומם של מנגנונים אלה בולט יותר בקרב מורים חדשים, שכן הללו בוחנים את הקריירה המקצועית שלהם בהשוואה לאפשרויות תעסוקתיות נוספות מחוץ לתחום ההוראה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015).

כיצד מנהלים מתמודדים עם נשירה גלויה של מורים? במחקר הנוכחי דיווחו המנהלים כי אין נהלים מוסדרים לטיפול במורה הנושר. סקירה של חוזרי המנכ"ל בשנים 1998-2013 מלמדת כי אכן אין מדיניות פורמלית ברורה בנושא זה: לא קיימים נהלים באשר לתיעוד תהליכי הנשירה, לאופן הטיפול של הגורמים הממונים או לאופן הסדרת הנושאים הפיננסיים והאישיים (כוח אדם). למעשה, בחוזרי מנכ"ל עזיבה של מורים נדונה בעיקר בהקשר של פרישה לגמלאות או פרישה מוקדמת. העיסוק בנושא נשירה מהוראה מופיע בחוזר מנכ"ל אחד בלבד (חוזר מנכ"ל תש"ע/1(ב), 2009), וגם שם הנהלים רלוונטיים רק למורים בשלוש השנים הראשונות של דרכם החינוכית. נהלים אלה כלליים למדי, ואפשר לפרש אותם בכמה דרכים (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2013). דרך ההתמודדות עם מורה הרוצה לעזוב את המקצוע נגזרת אפוא מאישיותם של האנשים המעורבים בכל מקרה, והיא איננה תוצר של מדיניות אחידה ונהלים ברורים. המנהלים מציינים כי הם נוהגים לקיים שיחות עם מורים המבקשים לעזוב את ההוראה, מתעדים ומתייקים את החומרים הרלוונטיים בתיק האישי של המורה, ולעתים אף מדווחים על כך לפיקוח.

לדעת המנהלים, ההתמודדות עם נשירה גלויה של מורים מחייבת יצירת תשתית שתאפשר תמיכה, שיתוף פעולה, התפתחות מקצועית ופתיחות ליצירתיות ולגיוון (אישי ומקצועי). תשתית אשר תתבסס על "שיח של רגשות" ותטפח מערכות יחסים המקדמות אמון, נדיבות ושיתוף (Barth, 2006), עשויה להקנות משמעות לתפקיד המורה, לשפר את הדימוי המקצועי שלו

(Goleman et al., 2002) ולצמצם את היקף הנשירה (Crawford, 2007; Peters & Pearce, 2012). תכניות ליזוי למורים חדשים המבוססות על תשתית כזו עשויות לשפר את תהליכי הקליטה בבית הספר. הדבר יסייע למורה המתחיל בתהליכי החברות, יפחית את תחושות החשש והבדידות שלו ויגביר את הסיכוי להתמדתו במקצוע (Ingersoll & Strong, 2011).

**הרובד הסמוי** מייצג נשירה בלתי-פורמלית מההוראה. לדעת המנהלים, זו מתאפיינת בחוסר התאמה לדרישות המערכת; בדרך כלל היא נובעת מכישלון פדגוגי, אך לעתים מקשיים אישיים להשתלב במערכת. הביטחון התעסוקתי של המורים בתום תקופת ההתמחות, שלוש שנים לאחר כניסתם למערכת, מאפשר להם לאחוז במשרת ההוראה גם אם אינם מתאימים לתפקיד. קבוצת מורים זו מקשה את ההתמודדות של מנהלי בתי הספר עם ארגון צוות ההוראה, כמו גם את קיומה של למידה מיטבית. בדרך כלל הפתרון לכך הוא הסדרים פרטניים עם מורים (כל מקרה נבחן לגופו). רבים מהמורים הללו עוברים בין מוסדות חינוכיים ונותרים במערכת במשך שנים ארוכות, לא אחת עד למועד הפרישה לגמלאות. מורים אלה הם נושרים סמויים: הם לא עזבו פורמלית את המערכת, אך מתקשים למצוא בה את מקומם. הם ממשיכים לאחוז בקריירת ההוראה "על הנייר", אולם בפועל הניידות שלהם בין בתי ספר גבוהה למדי. תרשים 2 שלהלן מציג את תפיסתם של מנהלי בתי הספר את הנשירה מההוראה.



תרשים 2: תפיסת מנהלי בתי הספר את הנשירה מההוראה

ההבחנה בין נשירה גלויה לנשירה סמויה קיימת בעיקר בהקשר של נשירת תלמידים מבית הספר (ארביב-אלישיב, 2011; דוח ועדת אדלר, 1980; כהן-נבות, אלנובוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001), ופחות בהקשר של נשירת מורים. שני הרבדים של הנשירה מתקיימים בכפיפה אחת בבתי ספר רבים, אך תשומת הלב המוקדשת להם אינה דומה: הנשירה הגלויה "נהנית" ממעקב תכוף, ממחקר מקיף ומתכניות להתמודד עמה ולצמצמה, ואילו לנשירה הסמויה יש תהודה מקומית בלבד (בדרך כלל ברמת בית הספר). המנהלים שהשתתפו במחקר הביעו מורת רוח מאי-יכולתם להתמודד עם נשירה סמויה של מורים. חלק מהמנהלים עודדו את המורים הללו לעזוב את המערכת; במקרים מסוימים הם הצליחו בכך, במקרים אחרים המורים העדיפו



להישאר במערכת. במצבים כאלה מעבר לבית ספר אחר מצטייר כפתרון מיטבי (הן למורה הן לבית הספר), אלא שלעתים פתרון כזה הוא מקומי בלבד: אם חוסר ההתאמה לתפקיד ודאי, המעבר לבית ספר אחר עלול להעצים את הבעיה ולמסד את מנגנוני הנשירה הסמויה. מארג התפיסות של הנשירה מההוראה, כפי שהוא עולה מתוך נקודות המבט של מנהלי בתי הספר במחקר הנוכחי, משתקף בתאוריית העלות-תועלת (Abelson & Baysinger, 1984). בשל היותם אלה האמונים על תהליכי ההוראה בבית הספר, מנהלים תופסים את הנשירה מההוראה במונחים כלכליים: התפוקה ש"מניבה" עבודת המורה נמדדת בהשוואה ל"מחירה". בהתאם לכך נשירה גלויה של מורים בעלי מוטיבציה גבוהה, כישורים פדגוגיים איכותיים ויחסי אנוש טובים נתפסת כנשירה בלתי-רצויה. מנהלים שואפים לצמצם את הנשירה בקרב מורים אלה, ורבים מהם נוקטים מדיניות מתגמלת כדי להבטיח ככל האפשר את הישאותם של אלה בבית הספר. לעומת זאת נשירה של מורים בעלי כישורים נמוכים, מוטיבציה נמוכה או יחסי אנוש לא טובים נתפסת כנשירה רצויה. מורים כאלה נתפסים כבלתי-מתאימים: הישאותם בבית הספר פוגעת בתשתית החינוכית ובפעילות הצוות, ולכן מנהלים רבים מעודדים אותם לעזוב. רונפלדט ואחרים (Ronfeldt et al., 2013) טוענים שבית הספר יכול להפיק תועלת מנשירה של מורה, וזאת אם איכותיו של המורה המחליף יהיו גבוהות משל המורה הנושר. הבעיה המטרידה יותר את מנהלי בתי הספר היא התמודדות עם מורים לא מתאימים שנשארים בבית הספר ולא רוצים לעזוב את המקצוע. במצבים כאלה המנהלים נדרשים לגלות יצירתיות רבה. לעתים מעבר לבית ספר אחר עשוי לפתוח חלון הזדמנויות חדש למורה (Jackson, 2013), אך כישלון של פרקטיקה זו מעצים את הבעיה וגורם לכך שמציאת הפתרון לה תהיה משימה קשה יותר. הנשירה הסמויה אינה נדונה כמעט במחקר החינוכי ואינה קיימת בסדר היום של קובעי המדיניות, אך יש לתת את הדעת עליה ולבחון פתרונות מערכתיים שיספקו למנהלי בתי הספר ולמערכת החינוכית כלים להתמודד עמה.

## מקורות

- ארביב-אלישיב, ר' (2011). תופעת הנשירה ושוויון הזדמנויות בחינוך: ניתוח משולב של השפעת מאפייני התלמידים ושל תפקיד בית הספר. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.
- ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2013). נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה הנושר? וכיצד המערכת החינוכית מתמודדת עם התופעה? דוח מסכם. תל-אביב: מכון מופ"ת; ירושלים: משרד החינוך, מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה.
- ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים, 59, 175-206.
- דוח ועדת אדלר (1980). דו"ח הוועדה לאלטרנטיבות חינוכיות וטיפוליות לבני-נוער שמחוץ למסגרות הלימוד וההכשרה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, הוועדה לחינוך על-יסודי.

חוזר מנכ"ל תש"ע/1(ב) (תשס"ט 2009). 8.2-17 שילוב מתמחים ועובדי הוראה חדשים בבתי הספר. נדלה מתוך אתר משרד החינוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/8/8-2/HoraotKeva/K-2010-1b-8-2-17.htm> כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער. דוח מחקר. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע; ג'וינט - מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ולנוער.

Abelson, M. A., & Baysinger, B. D. (1984). Optimal and dysfunctional turnover: Toward an organizational level model. *The Academy of Management Review*, 9(2), 331-341.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.

Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership*, 63(6), 8-13.

Beatty, B. R. (2000). The emotions of educational leadership: Breaking the silence. *International Journal of Leadership in Education*, 3(4), 331-357.

Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.

Brettnacher, J. A. (2012). *Principals' perceptions of teacher attrition in Indiana Catholic schools, checking for agreement with Ingersoll's theoretical framework on teacher attrition in private schools*. Unpublished doctoral dissertation, Andrews University, Berrien Springs, MI.

Certo, J. L., & Fox, J. E. (2002). Retaining quality teachers. *High School Journal*, 86(1), 57-75.

Changying, W. (2007). Analysis of teacher attrition. *Chinese Education and Society*, 40(5), 6-10.

Clandinin, D. J., Long, S., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., McKenzie Robblee, S., & Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1-16.

Cobb, C. (2015). Principals play many parts: A review of the research on school principals as special education leaders 2001-2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213-234.

Crawford, M. (2007). Emotional coherence in primary school headship. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(4), 521-534.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.

Eldred, J. A. (2010). *A study to determine the relationship between the perceived leadership styles of school principals and teachers job satisfaction at selected elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis, MN.

- Ewing, R. A., & Smith, D. L. (2003). Retaining quality beginning teachers in the profession. *English Teaching: Practice and Critique*, 2(1), 15-32.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience thought psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417-440.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M. (2003). *Is there really a teacher shortage?* A research report. Seattle, WA: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- Ingersoll, R. M., & Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Research review. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Ingersoll, R. M., & May, H. (2012). The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 435-464.
- Ingersoll, R. M., Merrill, L., & May, H. (2012). Retaining teachers: How preparation matters. *Educational Leadership*, 69(8), 30-34
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Ingle, W. K. (2009). Teacher quality and attrition in a US school district. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 557-585.

- Jackson, C. K. (2013). Match quality, worker productivity, and worker mobility: Direct evidence from teachers. *The Review of Economics and Statistics*, 95(4), 1096-1116.
- Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Boston, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Liu, X. S., & Meyer, J. P. (2005). Teachers' perceptions of their jobs: A multilevel analysis of the teacher follow-up survey for 1994-1995. *Teachers College Record*, 107(5), 985-1003.
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). "I'm coming back again!": The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 547-567.
- Margolis, J. (2008). What will keep today's teachers teaching? Looking for a hook as a new career cycle emerges. *Teachers College Record*, 110(1), 160-194.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.
- Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: A role for school principals. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 249-262.
- Rinke, C. R. (2008). Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review*, 3(1), 1-13.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.
- Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: A question of identity making and identity shifting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 260-274.
- Scott, D. A. (2010). *The influence of principal leadership characteristics and actions on teacher retention: Teachers' lived experience*. Unpublished doctoral dissertation, University of Phoenix, Tempe, AZ.
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., & Ma, X. (2012). Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey 2003-04. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200-230.
- Siebert, W. S., & Zubanov, M. (2009). Searching for the optimal level of employee turnover: A study of a large U.K. retail organization. *Academy of Management Journal*, 52(2), 294-313.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Sørensen, A. B., & Tuma, N. B. (1981). Labor market structures and job mobility. *Research in Social Stratification and Mobility*, 1(1), 67-94.

- Stafford, D. E. (2007). *Relationship between administrator leadership styles and new teacher attrition and retention in the public schools of Sumner County, Tennessee*. Unpublished doctoral dissertation, Tennessee State University, Nashville, TN.
- Swars, S. L., Meyers, B., Mays, L. C., & Lack, B. (2009). A two-dimensional model of teacher retention and mobility: Classroom teachers and their university partners take a closer look at a vexing problem. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 168-183.
- Wong, C-S., Wong, P-M., & Peng, K. Z. (2010). Effect of middle-level leader and teacher emotional intelligence on school teachers' job satisfaction: The case of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 59-70.
- Wood, A. L. (2005). The importance of principals: Site administrators' roles in novice teacher induction. *American Secondary Education*, 33(2), 39-62.
- Yamamoto, J. K., Gardiner, M. E., & Tenuto, P. L. (2014). Emotion in leadership: Secondary school administrators' perceptions of critical incidents. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 165-183.

## נספח

מדינת ישראל  
משרד החינוך  
מנהל הכשרה ופיתוח  
מקצועי לעו"ה

### סקר התמודדות מוסדית עם נשירה מהוראה מנהל/ת יקר/ה,

אנו עורכות סקר בקרב מנהלים במטרה ללמוד על ההתמודדות ברמה המוסדית עם סוגיית הנשירה של מורים מהוראה. הסקר נערך מטעם מכון מופ"ת בשיתוף עם מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי של עובדי הוראה במשרד החינוך בראשותה של הגב' גילה נגר.

המידע שייאסף באמצעות הסקר יספק תמונת מצב של דרכי ההתמודדות של מנהלי בתי הספר עם נשירה של מורים, והוא בעל ערך רב בקידום מדיניות בנושא נשירה מהוראה. השאלון אנונימי, והוא נועד לצורכי מחקר בלבד. נודה לכם אם תוכלו להקדיש מזמנכם למילוי השאלון.

את השאלון יש לשלוח חזרה לד"ר רינת ארביב-אלישיב במייל: rinat\_arv@smkb.ac.il

או לפקס: 03-6901207

או לכתובת הבאה: מכללת סמינר הקיבוצים

דרך נמיר 149

תל אביב 62507

תודה על שיתוף הפעולה,

ד"ר רינת ארביב-אלישיב

### פרטים אישיים

מין: נקבה זכר

שנות ותק בהוראה: \_\_\_\_\_

שנות ותק בניהול בתי ספר: \_\_\_\_\_ ובבית הספר הנוכחי: \_\_\_\_\_

השכלה (הקף/י בעיגול): תיכונית פדגוגית תואר ראשון תואר שני ומעלה

1. כמה מורים מבית ספרך עזבו את ההוראה לצמיתות בשנת הלימודים הקודמת לפני גיל הפנסיה?

מתוכם, עד 5 שנים בהוראה: \_\_\_\_\_

למעלה מ-5 שנים (כולל פרישה מוקדמת לפנסיה): \_\_\_\_\_

2. באיזו מידה המורים שעזבו את ההוראה בבית ספרך, ולא משום שהגיעו לגיל הפנסיה, הם מורים טובים שהיית מעוניינת בהישארותם בבית הספר?

א. במידה מעטה מאוד ב. במידה מעטה ג. במידה בינונית ד. במידה רבה

ה. במידה רבה מאוד

3. באיזו מידה את/ה כמנהל/ת נתקל/ת בקשיים הקשורים למחסור בכוח אדם כתוצאה מנשירה של מורים מבית ספרך?  
 א. במידה מעטה מאוד ב. במידה מעטה ג. במידה בינונית ד. במידה רבה  
 ה. במידה רבה מאוד
4. תוך כמה זמן את/ה מצליח/ה לאייש משרה של מורה שנשר מההוראה (מורה בעל תעודת הוראה באותו תחום דיסציפלינרי)?  
 א. קרוב להודעת המורה על עזיבת ההוראה  
 ב. תוך חודש  
 ג. חודש עד חצי שנה  
 ד. חצי שנה עד שנה  
 ה. למעלה משנה
5. באיזו מידה את/ה מעורב/ת בטיפול במורה שהחליט לנשור מהוראה?  
 א. במידה מעטה מאוד ב. במידה מעטה ג. במידה בינונית ד. במידה רבה  
 ה. במידה רבה מאוד
6. האם את/ה נוהג/ת לקיים שיחה אישית עם מורה שהחליט לעזוב את ההוראה?  
 א. כן, שיחה אחת בנושא  
 ב. כן, יותר משיחה אחת בנושא  
 ג. לא, אינני נוהג לקיים שיחה אישית בנושא
7. האם את/ה מתעד/ת את הטיפול בנשירה של מורים?  
 א. כן ב. לא  
 אם כן, למי מועברים החומרים הכתובים?  
 א. מפקח כולל של בית הספר  
 ב. מפקח מקצועי  
 ג. מפקח האחראי לשילוב מורים חדשים  
 ד. מנהל המחוז  
 ה. אחר: \_\_\_\_\_
8. באיזו מידה המפקח/ת של בית הספר במחוז מעורב/ת בטיפול במורה שהחליט לנשור מהוראה?  
 א. במידה מעטה מאוד ב. במידה מעטה ג. במידה בינונית ד. במידה רבה  
 ה. במידה רבה מאוד
9. למיטב ידיעתך, האם קיימים נהלים לטיפול במורה הבוחר/ת לעזוב את ההוראה?  
 א. כן ב. לא  
**אם כן, פרט/י מהם הנהלים ובאיזה דרג הם נקבעו:**  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

אם לא קיימים נהלים, באיזו מידה, לדעתך, יש צורך בנהלים מסוג זה?  
א. במידה מעטה מאוד ב. במידה מעטה ג. במידה בינונית ד. במידה רבה  
ה. במידה רבה מאוד

10. מדוע, לדעתך, מורים עוזבים את ההוראה?  
\_\_\_\_\_

11. באיזו מידה, לדעתך, נשירה של מורים מההוראה פוגעת באיכות הלמידה בכיתה?  
א. במידה מעטה מאוד ב. במידה מעטה ג. במידה בינונית ד. במידה רבה  
ה. במידה רבה מאוד

הסבר/ הסבירי \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. באיזו מידה, לדעתך, ניתן היה לצמצם את הנשירה של מורים מהוראה?  
א. במידה מעטה מאוד ב. במידה מעטה ג. במידה בינונית ד. במידה רבה  
ה. במידה רבה מאוד כיצד ניתן, לדעתך, להשיג מטרה זו?  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**פרטים על בית הספר (הקף/י בעיגול):**

פיקוח/מגזר: יהודי מ"מ יהודי ממ"ד יהודי עצמאי ערבי בדואי דרוזי  
מחוז: צפון חיפה מרכז תל אביב ירושלים דרום התיישבותי יהודה ושומרון  
שלב חינוכי: יסודי (א'-ו') יסודי (א'-ח') חט"ב (ז'-ט') על-יסודי (י'-י"ב) על-יסודי (ט'-י"ב)  
מסגרת חינוכית: רגיל חינוך מיוחד  
מספר מורים בבית הספר: עד 20 מורים 21-50 מורים 51-100 מורים מעל 101 מורים

תודה על שיתוף הפעולה







## **Abstracts**

---



## **The recruitment, preparation, tenacity, and academic development of quality teachers: A comparison between diverse models of teacher preparation programs**

Ruth Zuzovsky, Smadar Donitsa-Schmidt

This study is based on the discussion concerning the appropriate nature of the initial teacher preparation programs. Its aim was to examine the extent of the effectiveness of two models of initial teacher preparation programs that are widespread in Israel and throughout the world: the simultaneous model, in which disciplinary content and pedagogical studies are taught at the same time, and the continuing model, which is intended for university graduates who have completed their Bachelor's degrees and wish to teach. The research kept track of 12,445 graduates of two cycles of teacher preparation programs in all the colleges over a period of 10 years. These individuals completed their studies in 2005-2006. Of them, 10,428 were graduates of the simultaneous model (467 in the Excellence program) and 1-550 were graduates of the continuing model. The main measures of effectiveness that were investigated examined the rate of integration into teaching and tenacity of the graduates of the various programs as well as their work and professional advancement.

The research findings indicate that in most of the measures, the graduates of the continuing teacher education programs and the graduates of the Excellence programs who studied according to the simultaneous model enjoyed a certain advantage. No advantage in any of the measures was found for the graduates of the regular simultaneous program. On the basis of the findings of this study, it is difficult to stipulate categorically whether the supporters' expectations of the continuing model were actually realized. In any event, since both models possess pedagogical advantages that stem from their structure, there is no justification at this point to support a definite and absolute transition to the continuing model.

**Key words:** academic teacher education, effectiveness, models of teacher preparation programs, teacher preparation.

**E-mail:** ruthz@post.tau.ac.il; smadar.donitsa@smkb.ac.il

## Alternative teacher education programs in Israel

Neomi Feigin, Barbara Fresko, Pninat Tal, Rachel Talmor,  
Irit Levy-Feldman, Haggai Kupermintz

Alternative teacher education programs have multiplied in various countries due to teacher shortages. This paper describes five alternative programs that were implemented in Israel between 2009 and 2013, and includes a profile of the students, an examination of the challenges facing the implementation of these programs, and a look at the induction of program graduates into the school system.

Data sources included program documents, interviews with graduates and program directors, questionnaires administered to graduates, and data from the Ministry of Education. Major findings showed that alternative programs differed from one another and from traditional programs with respect to the course load required before starting to teach and the extent of practical training; programs attracted older and more educated students, as well as more male students; implementation difficulties derived from the short notice given before opening a program, the heavy study load and intensity of the programs, and the low number of days available for practical training; after only one year of teaching, graduates felt self-confident and satisfied at having chosen teaching as a career. Moreover, attrition was significantly lower for graduates of alternative programs.

Overall, the alternative training programs seem to have achieved their goals of recruiting high-level teachers who are being retained successfully in the school system.

**Key words:** alternative teacher education programs, teacher training.

**E-mail:** feigin@macam.ac.il; barbara@beitberl.ac.il; pninattal@gmail.com;  
talmor@wincol.ac.il; Irit.Feldman@smkb.ac.il; kuperh@edu.haifa.ac.il

## **The needs for professional development on the part of teacher educators**

Einat Guberman

This study examined the nature of the needs for professional development on the part of teacher educators who work in institutions of higher education. The research participants comprised 1,158 teacher educators from six main countries – England, Ireland, Belgium, Holland, Israel, and Norway – who completed a questionnaire that examined general interest in professional development and preferences for specific activities and ways of studying.

The teacher educators expressed a great deal of interest in professional development. The preference for specific activities was influenced by global, local, and individual factors. Beginning teacher educators and those with Master's degrees prefer activities connected with teaching, while teacher educators with Ph.D. degrees who hold full-time positions prefer activities associated with research and publishing. The preferred way of studying is learning with and from colleagues. As compared with respondents from the rest of the countries, the teacher educators from Israel expressed greater interest in several activities connected with research and academic publishing, and relatively low interest in observing colleagues. The article discusses the implications of the research findings for the teacher preparation and professional development programs required by teacher educators.

**Key words:** comparative research, professional development, stances, teacher education, teacher educators.

**E-mail:** [ainatgub@gmail.com](mailto:ainatgub@gmail.com)

## Challenges in fostering teacher educators' technological-pedagogical innovation

Olzan Goldstein, Miri Shonfeld

This quantitative study examined the changes in the integration of Information and Communication Technologies (ICT) into teaching among faculty members at four colleges of education in the period between 2008 and 2013. The study involved 267 faculty members in the first round of data collection and 322 in the second. Data were collected by means of a questionnaire that examined (1) the ways in which ICT is integrated into teaching; (2) personal characteristics (attitudes; ICT skills; innovation adoption phase) and (3) the requisite conditions at the colleges (infrastructure and equipment; technical, pedagogical, and administrative support).

The findings indicate a significant increase in the scope of ICT integration into teaching by faculty members (especially in ways that reinforce traditional teaching) and into students' practicum, attitudes, and skills. There was also an improvement in certain types of essential conditions for ICT-based teaching at the colleges. The most prominent predictor of integrating ICT into teaching was ICT skills. Other predictors were faculty members' attitudes toward the impact of ICT on teaching and the pedagogical support provided at the colleges. The current challenge facing the colleges is the development of ICT-based pedagogical innovation among the faculty.

**Key words:** faculty, ICT integration into teaching and teacher education, pre-service teachers, teacher education.

**E-mail:** olzang@gmail.com; mirish@macam.ac.il

## **Teacher educators' perceptions regarding the seminar course: From an educational-pedagogical to an academic approach**

Revital Heimann, Irit Haskel-Shaham, Esther Cohen-Sayag,  
Hanna Kurland

The seminar courses taught in all academic institutions constitute the highlight of the B.Ed. studies, in which academic writing plays an essential role. Our research aim was to reveal teachers' perceptions regarding seminar course and the implications of these perceptions for the course practices. We interviewed 26 seminar course teachers with regard to how they perceive the role of the student seminar paper in the teacher education process and in professional life. The analysis yielded six perceptions that were either explicitly stated or indirectly derived from the teachers' descriptions of course activity. These perceptions pertained to gaining knowledge of the subject matter; enhancing general academic skills; developing a personal and a professional identity; generating links between theoretical and practical knowledge in teaching; contributing to the academic community; and nurturing involvement and effecting change in the civic community. Although individual seminar course teachers had differing perceptions, the main focus of the seminar work appeared to be on making connections between theory and the students' experience and practices. These perceptions concur partially with approaches to teaching academic writing mentioned in the literature as well as to approaches in teacher education.

**Key words:** academic writing, perceptions of teacher educators, seminar course.

**E-mail:** rheimann@dyellin.ac.il; irithaskel@dyellin.ac.il; coheesther@gmail.com;  
hkurland@bezeqint.net



## From Reader-Story-Internet to an Online Interpretative Community and Back

Miri Miller, Zvia Lotan

In the action research presented in this article, a model of literature teaching in an elementary-school digital environment was developed. The research was the result of a sense of dissatisfaction concerning students' interpretative ability, the planning of their teaching units, and their sparse use of the computer and the Internet in learning and teaching. The dissatisfaction motivated the researchers to develop a teaching model titled "From Reader-Story-Internet to an Online Interpretative Community and Back". This model is based (1) on literature teaching in accordance with the "Reader's Reaction" theory; (2) on focusing the process of constructing the literary interpretation on the experience, on creativity, and on enjoyment; and (3) on the development of an interpretative community of readers in a digital environment.

The teaching model was developed in three circles of action research. The first circle examined the way to encourage the students to undertake a personal-interpretative literary journey and focused on the creation of a dialogue between them and the story and the Internet. In the second circle, an "online interpretative community" was formed during the course of the group journey – a journey in which the personal reactions to and interpretations of the other students' words were exposed. (The returns to the Internet enriched those interpretations.) The third circle explored the way to help the students enable their pupils to experience a "Reader-Story-Internet" journey and be part of an online interpretative community.

The technology permitted the students to locate information, engage in rich communication, empower the experience of the encounter with creativity, and reflect the entire process. The teaching model enabled them to leave their world, acquire new insights, and return to it "richer".

**Key words:** digital learning environment, interpretation, literature teaching, "Reader's Reaction" theory.

**E-mail:** miri.miller@levinsky.ac.il; izvial@gmail.com

## **Children's perspectives regarding their social relationships**

Yael Dayan, Margalit Ziv, Ora Aviezer, Ester Vardi-Rath

Recognizing the importance of integrating children's perspectives into early childhood research stems from post-modern educational approaches as well as from the childhood sociology theory. Moreover, it reflects a democratic world-view that emphasizes children's rights to express their ideas. Previous research on children's perspectives investigated their perceptions both of the teacher's role and of diverse experiences in kindergarten. The current study focuses on children's perspectives regarding social relationships in kindergarten. While previous research on this topic highlighted the importance of peer relationships for children's development and learning, it did not reflect children's subjective social experiences from their own perspective.

In the current study, three small groups of children were videotaped during free play and were then interviewed in order to gain their interpretation of the play event. The main findings indicate that children seek to engage in play with others, and that during play they are sensitive to their own and other children's desires and difficulties. Owing to children's ability to describe the complexity and richness of their experiences, it is important to integrate their perspectives into research regarding multiple early childhood issues, and, additionally, to include children's perspectives in the training of early childhood teachers.

**Key words:** children's perspectives research, early childhood, social relationships, training of early childhood teachers.

**E-mail:** yael.dayan@mail.huji.ac.il; margalit.ziv@gmail.com; oaviezer@gmail.com; esterv@kaye.ac.il

## The challenge of assisting struggling teachers

Eliezer Yariv, Efrat Kass

This study examines principals' views regarding the actions they take to assist struggling teachers on their staff, as well as successful, effective ways of coping with the difficulties experienced by these teachers. A total of 219 principals were asked to complete a quantitative questionnaire developed specifically for the study. They were also asked to describe a typical case of a struggling teacher, explain the nature of the difficulties, describe the intervention steps they took, and estimate how effective they perceived those steps to be. In an open-ended question, the participants were further asked to describe the steps they had taken in a successful intervention. Findings show that the principals preferred to help struggling teachers mainly through inclusion activities rather than through organizational steps such as assigning the teacher to a different class. Very rarely did the principals choose to employ sanctions and threats. A strong correlation was found between the use of inclusion activities and the principals' perception of its efficacy. A content analysis revealed that it was not the type of actions taken that made the intervention successful so much as the existence of certain conditions: (a) the principal's willingness to intervene and invest efforts; (b) the diversity of the principal's actions and the types of help; (c) the teacher's willingness to change; (d) flexibility in managing the intervention. Due to their difficulties in taking assertive initiative, the principals preferred the use of sporadic and few measures in which they actually did not believe. These findings indicate the need to train principals to include skills for coping effectively with the phenomenon of struggling teachers as well as the need to encourage the principals to be proactive rather than attempt to avoid dealing with this phenomenon.

**Key words:** assistance, school, school principals, struggling teachers.

**E-mail:** elyaviv@gmail.com; efratkass@gmail.com

## **Teacher attrition: What do principals think about it?**

Rinat Arviv-Elyashiv

Teacher attrition in the Western world has increased over the past decades. Numerous teachers, particularly those at the beginning of their careers, tend to drop out of teaching permanently. While many studies have examined this phenomenon from the perspective of the teachers, this study focuses on that of the school principals. The principal is an important figure in the teachers' careers and exerts a direct and significant influence on their professional development and well-being.

This study examines three aspects of principals' perceptions regarding teacher attrition: (1) teachers' motives for dropping out of teaching; (2) solutions for coping with this phenomenon; (3) ways to decrease teacher attrition. It is based on eight interviews with school principals and on a survey performed on a non-representative sample of 126 principals. The findings reveal a two-dimensional perception of teacher attrition. The first dimension is overt attrition, namely, dropping out of teaching. Principals perceive it to be a negative phenomenon if quality teachers decide to leave the profession, and a positive one if unmotivated and non-qualified teachers do so. The second dimension is hidden attrition. This is how principals refer to unsuitable teachers who cling to their positions, protected by their union rights, and cannot be dismissed. The solutions in these cases are individual arrangements in each school and frequent mobility among schools.

**Key words:** hidden attrition, overt attrition, school principals, teacher attrition.

**E-mail:** rinat.arviv@smkb.ac.il