פורום המרכזים לקידום ההוראה בישראל

הלאה

כתב העת של הפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל

הוראה. למידה. איכות ההערכה באקדמיה

גיליון 5

עורכת ראשית

ניצה דוידוביץ׳

הלאה
כתב העת של הפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל

https://www.nationalteachingforum.com/blank-8
דוא"ל: d.nitza@ariel.ac.il

כל הזכויות שמורות, תשפ"ד - 2024
לפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל
רשב"א 9
ירושלים 9226405

ISSN: 2709-7455 (print); 2709-7463 (online)

על הפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל

הפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל עוסק בפיתוח אקדמי־מקצועי בתחום ההוראה האקדמית של ההשכלה הגבוהה בישראל ובעולם. הפורום הוא גוף שחבריו נמנים על ארגונים לאומיים ובינלאומיים העוסקים בקידום ההוראה האקדמית.

מטרתו של כתב העת להביא לחזית הידע מחקרים חדשניים בתחומי ההוראה, הלמידה, האיכויות וההערכה, שבהם עוסקים המרכזים לקידום ההוראה בישראל. תחומי ההוראה והלמידה כוללים טכנולוגיות הוראה ולמידה חדשניות. כתב העת יביא לידי ביטוי מחקרי את המומחיות ואת המקצוענות הקיימת בישראל ובעולם בנושאים הבאים:

- הכשרה ייעודית
- תאוריה ופרקטיקה
- השתכללות מתמדת - פלטפורמות ועולמות תוכן
- השתייכות לקהילות מקצועיות

בנוסף, כתב העת יביא לידי ביטוי את הקשר בין מרכזי ההוראה למל״ג, כך שמל״ג יפרסם קולות קוראים, החלטות ודוחות הקשורים לנושא כתב העת שחשוב להביא לידיעת חברי הפורום.

עורכת ראשית: פרופ׳ **נאווה בן צבי**

ועד מנהל: נציגי הוועד של הפורום לקידום ההוראה ומיט״ל (על פי תפקידם)

בנוסף, תפעל מערכת לכתב־העת: נציגי ראשי הפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל - על פי מומחיותם.

תדירות: כתב העת יצא לאור פעם בשנה.

אופיו של כתב העת: כתב העת הינו שפיט ומכיל מאמרי מחקר מקוריים בעברית ובאנגלית של כותבים מהארץ ומחו״ל. בנוסף, יכללו גם מאמרי סקירה (review).

תפוצה – כתב העת יצא במהדורה אלקטרונית ובתפוצה מודפסת מוגבלת.

חברי מערכת:

פרופ׳ נאוה בן צבי
פרופ׳ אילן בן שלום
פרופ׳ אהרון פלמון
פרופ׳ ליאת קישון
ד״ר צבי אורגד
ד״ר אביגיל ברזילי
ד״ר נעמי דיקמן
ד״ר יפעת לינדר
ד״ר מנשה פיוטרקובסקי

פרופ׳ ניצה דוידוביץ
פרופ׳ רבקה ודמני
פרופ׳ מוטי פרנק
פרופ׳ דורית תבור
ד״ר יוסי בר
ד״ר קרן גולדפרד
ד״ר גילה יעקב
ד״ר איתמר שבתאי

הנחיות להגשת כתבי יד לפרסום

המערכת מפרסמת (לאחר שיפוט קפדני) מאמרים מדעיים, הנשענים על מתודולוגיות ועל גישות תיאורטיות, המהוות אספקלריה של מגוון תחומי הידע בתחום ההוראה והלמידה האקדמית כיום.

- למאמרים הכתובים יש לצרף תקצירים בעברית ובאנגלית. היקף כל תקציר לא יעלה על 250 מילים.
- לכל מאמר יש לצרף 5-6 מילות מפתח בעברית ובאנגלית, המצביעות על הנושאים העיקריים שיידונו במאמר.
- המאמר עצמו יהיה בהיקף של 5,000-9,000 מילים, בכלל זה גם המקורות והערות השוליים.
- את המאמרים יש להקליד בפורמט Word בפונט Times New Roman 12 - בעברית ובאנגלית.
- יש להעבירם במייל עפ"י כתובת המייל המופיעות בראש הגיליון, ולבקש אישור על קבלתם.
- כללי הכתיבה והאזכור החלים על המאמרים הם כללי ה־APA (American Psychological Association). הערות שוליים של המחבר לא יוכנסו בשולי העמוד, אלא יקובצו במספור רץ בסוף המאמר.

כל המאמרים יועברו לקוראים מומחים לשיפוט.
אנו מודים לכל מי שלקח חלק בגיבוש המתווה לכתב העת

בהצלחה
העורכים

תוכן עניינים:

דבר המערכת **9**

חלק א': הוראה ולמידה בתקופת משבר

למידה ועבודה בתקופת משבר:
קהילת פרקטיקה ביחידה להתפתחות מקצועית בחינוך מדעי בתקופת משבר הקורונה
ורוניקה סטרקוב ושרה זמיר **15**

עם הרגליים על הקרקע והראש בשמיים, כשהדמיון 'נלחם' במציאות–
עולמן המטאפורי של הגננות בתקופת הקורונה
אביבה אבידן ויונית ניסים **35**

פעולת פורום המרכזים לקידום הוראה במלחמת "חרבות ברזל"
כקהילה מקצועית כפי שמשתקפת בקבוצת הווטסאפ של הפורום
יפעת לינדר **63**

המצגת ככלי הערכה – היתרונות והחסרונות מנקודת מבטם של סטודנטים
ניצה דוידוביץ, רבקה ודמני ואייל אקהאוס **77**

חלק ב': השכלה גבוהה: בין מחקר והוראה

תפקידים מנהליים באקדמיה – במסלול התנגשות עם תפוקות מחקר ואיכות ההוראה?
ניצה דוידוביץ וארז כהן **117**

"הקוד החזותי": פדגוגיה של חשיבה ביקורתית ושיח מהותי בעידן התרבות החזותית
נעם טופלברג ויונתן ונטורה **145**

בחצר האחורית של ישראל – לימודי דוקטורט בחינוך בארצות בעולם –
פרופיל ומניעים, תשומות ותפוקות
ניסים משרקי, דורית תבור וניצה דוידוביץ **173**

חוויית סטודנטים לתואר שני מלמידה במודל משולב רוטציוני
(Rotation Blended Learning Model) – חקר מקרה
קלרה ריספלר, גילה יעקב, ניזאר ביטאר ואביב קדרון **207**

להיות יחיד ומיוחד גם באקדמיה – על מודל "האמפתיה הפעולתית" בהוראה באקדמיה
אריק טאיב ואפרת ליברמן **235**

חלק ג': הכשרת מורים – בין מסורת ומודרנה

הכשרת מורים ברוח חינוך ולדורף באקדמיה: אתגרים ושאלות
גלעד גולדשמידט 251

מורה חדש ומורה חונך, בין מודל מסורתי למודל חניכה הוליסטי בעידן הפוסט מודרני
מירי בן עמרם 273

הערכת קורס פיתוח מקצועי משולב לקידום איכות ההוראה של סגל המרצים במכללה להכשרת מורים
אסתר כלפון ואבי לוי 299

תהליך הערכת המורים בשלב התמחותם להוראה והשפעתו על תפיסותיהם לגבי הערכת תלמידיהם
קרן טל אמסילי 325

מובילות יחד את קהילת "אקדמיה כיתה" בהכשרה מעשית
מיכאלה כדורי שלזק 369

חדשנות פרגוגית ובינה מלאכותית בחינוך ובהכשרת מורים: למידה מבוססת אנגלית (EBL)
אריאלה גלעדי וניצה דוידוביץ 395

תקצירים באנגלית של המאמרים בעברית I

דבר המערכת

זהו הגיליון החמישי של "הלאה" – **הוראה, למידה, איכות והערכה באקדמיה**. כתב העת של הפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל.

חלק א' בגיליון זה עוסק בהוראה ולמידה בתקופת משבר. המאמר הראשון בגיליון, מאמרן של **ורוניקה סטרקוב ושרה זמיר**, בחן תהליכי למידה בלתי פורמלית ביחידה להתפתחות מקצועית של עמותה המקדמת חינוך מדעי בתקופת משבר הקורונה. המחקר בחן את הקשרים בין עבודה ולמידה ביחידה בהתאמה למסגרת התיאורטית של גישת הפרקטיקה לידע ולמידה, הגורסת כי למידה ארגונית מתרחשת כחלק מהפעילות במסגרת העבודה (Gherardi, 2015), ובמיוחד דרך המושג של קהילת פרקטיקה (Community of practice), המתייחס לקבוצה חברתית שנבנית סביב פעילות משותפת שחשובה לחברים בה, ומהווה אתר מרכזי ללמידה, יצירת ידע חדש וחדשנות. מטרת המחקר הייתה לזהות קיומן של קהילות פרקטיקה במסגרת העבודה ולאבחן את דפוסי למידתן ודרכי התמודדותן בזמן משברי בתקופת הקורונה. המחקר מתבסס על ראיונות עומק מובנים למחצה עם 15 אנשי צוות ביחידה, לרבות צוות המורים והמנהלים.

מאמרן של **אביבה אבידן ויונית ניסים**, בחן את האופן בו שימשו המטאפורות משאב מסייע בהתמודדותן של נשות חינוך בגיל הרך עם תפקידן המקצוע במהלך משבר הקורונה. המחקר מסתייע בתיאוריית המטאפורה המושגית (conceptual metaphor theory) המנתחת את המטאפורות כפי שאפיינו את הלך רוחן וחשיבתן של 74 נשות חינוך בגיל הרך בצפון הארץ ביחס לסיטואציה שנוצרה, כמשתקף מתשובותיהן לשאלונים וראיונות. שאלות המחקר בוחנות את משמעות השימוש בשפה המטאפורית לתיאור הקשיים, האתגרים, הרגשות והמחשבות שליוו את תפקודן המקצועי של גננות ומנהלות גן בעת המורכבת שנוצרה. ממצאי המחקר מצביעים על כך שהמטאפורות אפשרו יצירת עולם דמיון "חלופי" העוטף את המציאות ברגשות, אופני חשיבה, ציור והתמודדות ברמה האישית והמקצועית. מבין המטאפורות בלטו עולמות תוכן מגוונים: עולם החי, העולם הימי, עולמות התחבורה והנסיעות, הטבע והדומם והעולם המלחמתי. המטאפורות הללו הינן אוניברסאליות וארכיטיפיות ולהן נטייה להופיע במיוחד בתקופות של משבר ואי ודאות. הבחירה במטאפורות ובדימויים מעולמות התוכן שלעיל מאפיינת את השיח בגן הילדים.

מאמרה של **יפעת לינדר**, מחקר זה בוצע בגישת ניתוח תוכן. ניתוח תוכן היא שיטה לניתוח טקסטים במגוון פורמטים (טקסט כתוב, הקלטה, תמונה, סרט וכדומה). אחת התפיסות מתייחסת לניתוח תוכן כשיטה שנועדה להסקה לגבי טקסטים להקשרי השימוש שלהם בצורה תקפה ושניתן לחזור עליה (Krippendorff, 2013).

בתחום המחקר האקדמי, השימוש ב־WhatsApp לניתוח טקסט פתח אפיקים חדשים לאיסוף וניתוח נתונים איכותניים, במיוחד בהקשר של תקשורת קבוצתית. WhatsApp, פלטפורמת מסרים נפוצה, מציעה הזדמנויות ייחודיות לחוקרים לבחון אינטראקציות מבוססות טקסט בתוך קבוצות, ומספקת תובנות לגבי דפוסי תקשורת, דינמיקה חברתית ותוכן נושאי.

במחקר זה בוצע מעקב אחר ההתכתבויות בקבוצת הWhatsApp של פורום המרכזים לקידום הוראה מה־7.10.23 יום פרוץ מלחמת "חרבות ברזל" ובמשך 22 השבועות שבאו לאחר מכן.

מאמרם של **ניצה דוידוביץ, רבקה ודמני ואייל אקהאוס**, מחקר זה בוחן את תפיסת הסטודנטים לגבי המצגת והפרזנטציה ככלי הערכה, על היתרונות והקשיים שבכלי זה ובדרך הערכה זו בקורסים. שאלות המחקר עוסקות בשאלה האם המצגת תורמת לשיפור משמעותי של תהליך הלמידה עבור הסטודנטים? מהן נקודת החוזקה ומהן נקודות החולשה של השימוש הנעשה במצגות על ידי המרצים? זאת ועוד, מרצים נוטים להעריך סטודנטים בקורסים על סמך עבודה שעשו, הצגתה במצגת ופרזנטציה של העבודה. מה חושבים הסטודנטים על דרך הערכה זו?

חלק ב׳ בגיליון זה עוסק בהשכלה גבוהה: בין מחקר והוראה. מאמרם של **ניצה דוידוביץ וארז כהן,** מבקש לבחון האם ובאיזו מידה קיימת התנגשות בין מגוון התפקידים והמשימות הנדרשות מחבר הסגל האקדמי. האם חבר סגל הלוקח על עצמו תפקיד מנהלי "משלם מחיר" וניזוק בתפוקות המחקר וההוראה שלו. לצורך בחינת סוגיה זו נאספו נתונים על מדדי הביצוע של 485 חברי סגל בכיר בחקר מקרה של מוסד אקדמי אוניברסיטאי אחד, במטרה לבחון את הקשרים בין משתני הרקע האישיים-משפחתיים ושל משתני הרקע המקצועיים, לתפוקות המחקר, ההוראה והמנהל האקדמי. ממצאי המחקר מעידים על ירידה במדדי התפוקות המחקריות ובציוני משובי ההוראה של חברי הסגל ששימשו בתפקיד מנהלי. ממצאי המחקר מעידים על קשר בין עיסוקו המנהלי של חבר הסגל ובין מדדי המחקר וההוראה שלו תוך הבחנה בין הפקולטות השונות, הדרגות אקדמיות והמגדר. לממצאים אלו השלכות מהותיות על מדיניות הקידום של חברי הסגל מתוך הכרה ב"מחיר" שמשלמים אלו בגין לקיחת חלק בתפקידים מנהליים, במיוחד בשנים הראשונות של הקריירה האקדמית שלהם.

מאמרם של **נעם טופלברג ויונתן ונטורה,** מציע שימוש במודל "הקוד החזותי", הנשען על ההנחה שאפשר להבין כל תוצר הנמצא בהקשר החברתי-תרבותי הסובב אותנו ולנתחו באופן ביקורתי המביא לידי ביטוי את רוח הזמן של ימינו. יצירת אומנות פלסטית, דיגיטלית, מבנה אדריכלי, כלי רכב או שעון חכם - בכל התוצרים הללו הצרכנים/הצופים מקודדים משמעויות

ומנתחים אותן. בשיטה זו אנו שואלים שלוש שאלות עיקריות: "מה אני רואה?" "מה אני מבין?" "כיצד אני מבין זאת?" לשיטה פשוטה אך מקיפה והוליסטית זו יש השלכות רבות על הפדגוגיה של החזותי בפרט, ועל פדגוגיה בכלל. ראשית, לימוד שלה יאפשר לתלמידים ולסטודנטים להתייחס לעולם החזותי והחומרי הסובב אותם בצורה מושכלת, מקיפה ומותאמת למציאות העכשווית. שנית, המודל מתאים למגוון רמות חשיבה וידע מוקדם, ומכאן חוזקו והרלוונטיות שלו לעולם הדינמי, הטכנולוגי והוורסטילי שאנו חיים בו היום.

מאמרם של **ניסים משרקי, דורית תבור וניצה דוידוביץ**, בוחן את המניעים של בעלי תואר שלישי, שבחרו ללמוד בחו"ל את הדוקטורט בחינוך למרות היותם תושבי מדינת ישראל, ואת השאיפות אותן היו רוצים להגשים באמצעות לימודים אלו. המחקר בודק את מאפייני הדוקטורים שבחרו ללמוד בחו"ל במספר משתנים: דמוגרפיים, סוציו-אקונומיים, אקדמיים, כלכליים, מקצועיים והיעדים אליהם הם שואפים להגיע. אוכלוסיית המחקר הינה מדגם של 153 דוקטורים אשר למדו את התואר השלישי בחינוך בחו"ל וביקשו הכרה בתואר זה ממשרד החינוך בישראל. המדגם מתמקד במקרה של מדעי החברה והרוח - בחינוך. המחקר נערך בשיטה כמותית, באמצעות העברת שאלונים.

מאמרם של **קלרה ריספלר, גילה יעקב, ניזאר ביטאר ואביב קדרון**, מחקר זה בחן את השפעת הטכנו־פדגוגיה על תפיסות הסטודנטים והאינטראקציה שלהם עם הטכנולוגיה. המחקר כלל 15 סטודנטים לתואר שני בקורס המשלב דרכי הוראה א־סינכרונית וסינכרונית בכיתה גמישה עלפי מודל הלמידה המשולב הרוטציוני. הממצאים מדגישים כי הטמעת חדשנות חינוכית אינה מסתכמת בשילוב טכנולוגי בלבד. למסגרות פדגוגיות דיגיטליות, כמו למידה משולבת, יש השפעה משמעותית על תפיסות הסטודנטים והאופן בו הם משתמשים בטכנולוגיה. בנוסף, המחקר מדגיש את חשיבותה של תקשורת רציפה וברורה עם הסטודנטים לאורך תהליך הלמידה. גישה זו מאפשרת הבנה מעמיקה של ציפיותיהם ותורמת להתאמת החוויה הלימודית לצרכיהם.

מאמרם של **אריק טאיב ואפרת ליברמן**, במאמר זה נבקש להציע כלים מעשיים לפעולה בהתאם לתפיסת הפדגוגיה האמפתית, בתהליך ההוראה באקדמיה. טענתנו היא כי שילוב של תפיסה וכלים אמפתיים בהוראה יכולים להיות משמעותיים להוראה ולמידה ואפילו מהווים חוסן לתקופות קשות או מורכבות, הכוללת בתוכן אי וודאות. במאמר זה נעסוק בבחינת המושג אמפתיה ובקשר בינו לבין חיזוק וביסוס של תחושות מוטיבציוניות ותחושת מסוגלות. נציע מודל פעולה אותו אנו מכנים "אמפתיה פעולתית" המבקש לשים דגש על אקטים ופעולות המובילות לחיזוק תחושת האמפתיה הן אצל הסטודנטים והן בקרב המרצים עצמם.

חלק ג׳ בגיליון זה עוסק בהכשרת מורים – בין מסורת ומודרנה. מאמרו של **גלעד גולדשמידט**, עוסק בשאלות ובאתגרים הניצבים לפני הכשרת מורים ברוח חינוך ולדורף המשולבת בלימודים אקדמיים. בישראל (2024) קיימים יותר מ־150 גנים, 35 בתי ספר יסודיים ו־10 תיכונים העובדים ברוח חינוך ולדורף. רוב מוסדות חינוך אלו מוכרים ופועלים במסגרת החינוך הממלכתי או הממלכתי־דתי. בכדי ליצור תשתית הוראה למוסדות אלו קיימות שתי הכשרות מורים ברוח חינוך ולדורף המשולבות במכללות מורים (מכללה אקדמית ע״ש דוד ילין ומכללה אקדמית ״אורנים״). המאמר מתאר את עקרונות חינוך ולדורף עצמו ומאפיין גישה ייחודית זו לחינוך ולהוראה. מתוך הגישה האידיאולוגית של חינוך ולדורף נובעת הכשרת מורים, שמכוונת ברובה למישורים ויישומים אחרים מהכשרות המורים המקובלות. הכשרה זו תתואר מכמה אספקטים: הדגש של אמנויות ויצירה, המשקל המושם על התפתחות פנימית של הסטודנטים והמעקב אחריה, החשיבות של התבוננות בילדים ובסיטואציות חינוכיות והלימוד האינטנסיבי של כתבי רודולף שטיינר. השאלות המיוחדות המאפיינות הכשרות מורים אלה והאתגרים העומדים לפניהן יוצגו בהמשך, על הבעיות והתמודדויות שהכשרה זו מביאה ועל הפוטנציאל הטמון בה.

מאמרה של **מירי בן עמרם**, בוחן את הגורמים שהניעו את המורה החונך לשמש מנטור של מורה חדש, את מרכיבי ההנחיה והליווי ומידת יישומם בתהליך החניכה, את התדירות ומידת תכנון המפגשים ביניהם. כמן כן נבחנו עמדות המורים החונכים כלפי תפקידם ואת תפיסת המסוגלות שלהם לפעול באופן יעיל. אוכלוסיית המחקר מונה 46 מורים חונכים, המלווים מורים חדשים בבתי הספר. מניתוח עמדותיהם עולה כי הגורמים שהניעו אותם לשמש מורים חונכים קשורים בתודעת שליחות אישית ובמוטיבציה פנימית לקידום מורים חדשים. בנוסף, הגורמים הקשורים במימוש ערכיהם ויעדיהם האישיים כגון: מימוש חזון, סיפוק אישי, עניין ואתגר נמצאו גבוהים. המורים החונכים מסייעים במידה רבה מאוד למורה החדש בנושאי: ניהול כיתה, ניהול ההוראה ותכנונה, הערכת תלמידים וטיפוח זהות מקצועית, כמו גם מסייעים בהיבטים הרגשיים הקשורים לתהליך ההוראה: תחושת מסוגלות וקשר עם התלמידים. המורים החונכים חשים סיפוק רב מתהליך החניכה וימליצו במידה רבה למורים אחרים להיות מורים חונכים.

מאמרם של **אסתר כלפון ואבי לוי**, עוסק בהערכת הפעילויות האקדמיות שנעשו במסגרת מרכז לקידום איכות ההוראה במכללה להכשרת מורים, האקדמית הדתית לחינוך ״שאנן״, כגוף המוביל ומקדם תהליכים לשיפור איכות ההוראה-למידה-הערכה, והמעמיד לרשות המרצים מערכות וקורסים תומכים בהתפתחותם המקצועית במסגרת המרא״ה – המרכז

לקידום איכות ההוראה שבמכללה. שאלת המחקר הייתה לבחון כיצד ובאיזו מידה תורם הקורס לפיתוח המקצועי המתקיים במסגרת המרא"ה להתפתחות המקצועית של המרצים, על־פי הקווים המנחים לשיפור איכות ההוראה של סנטוס וחובריה (Santos et al., 2019)?

מאמרה של **קרן טל אמסילי**, מטרתו המרכזית של המחקר היתה לזהות אלו היבטים בתהליך ההערכה שחווים המתמחים קשורים לתפיסות ההערכה בהן יחזיקו לגבי הערכת תלמידים. מטרה זו נבדקה באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים עם מתמחות להוראה בבית ספר יסודי. ממצאי המחקר לימדו על מספר מאפיינים של תהליכי ההערכה באמצע השנה, כולל תוכן המשוב, דרך התנהלותו והתזמון שלו, שתרמו לאפקטיביות שלו עבור המתמחות שרואיינו. מתוך החוויות האישיות שלהן כמוערכות בתהליכי הערכה, הן גיבשו את הדרך בה הן תופסות הערכה אפקטיבית של תלמידים.

מאמרה של **מיכאלה כדורי שלזק**, מטרת המחקר הייתה לבחון את ההובלה בצמד של המדריכות הפדגוגיות בעת תכנון והוראה־למידה של יחידת הוראה רב־תחומית. שאלת המחקר הייתה: "מהם מאפייני ההובלה בצמד של המדריכות הפדגוגיות בעת תכנון והוראה־למידה של יחידת הוראה רב תחומית?" מחקר זה הינו חקר מקרה, ונעשה בו שימוש במתודה איכותנית־פרשנית. אוכלוסיית המחקר כללה שתי מדריכות פדגוגיות, עשרה סטודנטים וסטודנטיות להוראה אשר התנסו בבית ספר יסודי במרכז הארץ ולמדו במכללה להוראה במרכז הארץ, ושלוש מורות - שתיים למדעים ואחת לאנגלית.

מאמרן של **אריאלה גלעדי וניצה דוידוביץ**, בעידן הבינה המלאכותית, שילוב כלי AI (Artificial Intelligence) הוא נושא התעניינות מרכזי העולה בקרב חוקרים ואחרים העוסקים בתחום החינוך. מחקרים הראו שכלי בינה מלאכותית ממלאים תפקיד חשוב בתהליך למידת שפה, בשיפור ההבנה ובקידום התקשורת הן עבור תלמידים והן עבור מחנכים. בנוסף, כישורי השפה האנגלית נחשבים לבעלי ערך רב בשוק העבודה ובמחקר. עם זאת, סטודנטים רבים מתקשים להתמודד עם הדרישות האקדמיות באנגלית במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. מטרת מחקר זה הינה פיתוח למידה מבוססת אנגלית (EBL - English-Based Learning) בחוג לחינוך והכשרת מורים.

למידה ועבודה בתקופת משבר:
קהילת פרקטיקה ביחידה להתפתחות מקצועית
בחינוך מדעי בתקופת משבר הקורונה

ורוניקה סטרקוב ושרה זמיר

ורוניקה סטרקוב, מכללת סמינר הקיבוצים;
starkov.veronica@gmail.com
פרופ׳ שרה זמיר, המכללה האקדמית אחווה;
sarazamir5@gmail.com (ייעוץ אקדמי)

תקציר

מחקר זה בחן תהליכי למידה בלתי פורמלית ביחידה להתפתחות מקצועית של עמותה המקדמת חינוך מדעי בתקופת משבר הקורונה. המחקר בחן את הקשרים בין עבודה ולמידה ביחידה, בהתאמה למסגרת התיאורטית של גישת הפרקטיקה לידע וללמידה, הגורסת כי למידה ארגונית מתרחשת כחלק מהפעילות במסגרת העבודה ובמיוחד דרך המושג של קהילת פרקטיקה (Community of practice), המתייחס לקבוצה חברתית שנבנית סביב פעילות משותפת שחשובה לחברים בה, ומהווה אתר מרכזי ללמידה, ליצירת ידע חדש ולחדשנות. מטרת המחקר הייתה לזהות את קיומן של קהילות פרקטיקה במסגרת העבודה ולאבחן את דפוסי למידתן ואת דרכי התמודדותן בזמן משברי, בתקופת הקורונה. המחקר מתבסס על ראיונות עומק מובנים למחצה עם 15 אנשי צוות ביחידה, לרבות צוות המורים והמנהלים.

ממצאי המחקר מראים כי שלושת הממדים המאפיינים קהילות פרקטיקה, היינו, מעורבות הדדית, מיזם משותף ורפרטואר משותף, מתקיימים במקביל ביחידה להתפתחות מקצועית, ושלושתם שלובים זה בזה. נמצא כי המעורבות ההדדית הנשענת על הרפרטואר המשותף של אנשי הצוות בעבודה המשותפת הסדירה מקדמת את המיזם המשותף. היחידה להתפתחות מקצועית פועלת, אם כן, כקהילת פרקטיקה - קהילה המתאפיינת בלמידה משותפת, ונטועה בתוך ההקשר של השתתפות הדדית בפרקטיקות משותפות. מצד שני, משבר הקורונה ערער

את המיזם המשותף של קהילת הפרקטיקה - פיתוח מקצועי של מורים - אשר נתפס כמותרות בתקופת משבר, וכתוצאה מכך עלה הצורך בלמידה מסדר שני (Double loop learning) וחשיבה מחדש על המיזם המשותף: הגדרותיו, דרכי הפעולה והכלים שלו.

מילות מפתח: קהילת הפרקטיקה, פיתוח מקצועי של מורים, למידה ארגונית, הקורונה כאירוע משברי

קהילות פרקטיקה של מורים

לפי ההגדרה של וונגר (Wenger, 1998), קהילת פרקטיקה מתאפיינת בשלושה ממדים מכוננים: (1) מעורבות הדדית, הבאה לידי ביטוי ביצירת יחסים של מחויבות הדדית בין חברי הקהילה באמצעות האינטראקציות הסדירות שלהם סביב פרקטיקות משותפות; (2) מיזם משותף, שהוא המכנה המשותף סביבו נבנית הקהילה; (3) רפרטואר משותף ומערכת משאבים משותפים, כגון כלים, סיפורים ודרכים להתמודדות עם בעיות חוזרות, שמאפשרים לחברי הקהילה פעילות משותפת אפקטיבית.

לאורך השנים מושקעים מאמצים רבים לשפר את ההוראה באמצעות תכניות פיתוח מקצועי של מורים, שמתוכננות ומועברות על ידי גורמים חיצוניים לבית הספר. אולם מחקרים מראים כי חלק גדול מהלמידה של מורים מתרחש תוך כדי העבודה (Eraut 2004; Shulman, 2004), במסגרת של קהילות פרקטיקה שמתגבשות בבתי הספר או במסגרות אחרות.

Boud & Middleton (2003) חקרו מורים בעלי תפקיד ניהולי בבית ספרם שהשתתפו בקהילת פרקטיקה. נמצא כי שיתוף המידע בין חברי הקהילה וההיוועצות המשותפת היו משמעותיים וממוקדים יותר מאשר חומרי הלמידה שהם קיבלו במסגרת ההשתלמות הפורמלית. אחד האתגרים המרכזיים שעלו הייתה הפוליטיקה הארגונית שהשפיעה על קבלת החלטות ועל קידום רעיונות מהותיים של המשתתפים. מנחי הקהילה היו גורם משמעותי - הן בסיוע למשתתפים בשאלת הפוליטיקה הארגונית, והן בשיתוף הכללי של הניסיון האינדיווידואלי של כל אחד מן המשתתפים.

Gellert (2013) חקר את הטרנספורמציה של מורים חדשים בבית הספר היסודי לגבי הבנתם את המתמטיקה בהקשר לפדגוגיה וללמידה. הוא מצא כי בזכות השתתפותם בקהילת פרקטיקה בה התקיים תהליך של שיתוף ידע, מורים חדשים בבית הספר התחילו להתחבר למתמטיקה בדרכים חדשות: באופן רפלקטיבי, בביטחון רב יותר ובאופן חקרני. במסגרת השתתפות בקהילת פרקטיקה, המשתתפים החלו לחשוב על עצמם כעל מורים למתמטיקה, למדו לבצע רפלקציה, להטיל ספק ולקחת בעלות על הפרקטיקה שלהם.

במחקרם של Hodkinson & Hodkinson (2004) נבחנו ארבע קהילות פרקטיקה של מורים בארבע מגמות שונות בבית ספר תיכון בבריטניה. נמצא כי מורים שייכים בדרך כלל למספר קהילות פרקטיקה במקביל, לפי מקצוע ההוראה, בית הספר שבו הם עובדים, או קהילה של עמיתים מומחים בנושא מסוים. כמו כן, לתרבות האירגונית של המגמה ולפרקטיקה הנהוגה בה היה קשר משמעותי לדפוסי העבודה והלמידה של המורים. כל המורים חוו למידה, אבל לאלה שהיו ביחסי שיתוף היו ממדים נוספים בלמידתם: הם קיימו ביניהם באופן שוטף דיאלוג רפלקטיבי, ובחנו באופן ביקורתי את הפרקטיקה שלהם אל מול היעדים שהציבו לעצמם, ובהתאם למטרות שגיבשו ביחד. כאשר הלמידה הייתה קבוצתית, היא תרמה הן להתפתחותה של הקהילה כקולקטיב והן להתפתחותם המקצועית האינדיווידואלית של כל חבר בקבוצה.

פיתוח מקצועי של מורים וקהילות פרקטיקה

המחקר על פיתוח מקצועי של מורים הוא נרחב, אך ישנם מחקרים מעטים העוסקים במובילי הפיתוח המקצועי (Perry & Boylan ,2018). גם המחקרים המועטים בנושא הינם מצומצמים בהיקפם והמודלים שהם מציעים מתייחסים להוראה באופן כללי ולאו דווקא לעבודת הפיתוח המקצועי. בספרות המקצועית יש עשרות תיאורים של למידה משותפת של מורים - במסגרת בית ספרם, במסגרות רחבות יותר ובמפגשים וירטואליים, אבל מספר המחקרים העוסקים בלמידה בקהילות של מובילי הפיתוח המקצועי למורים עדיין קטן למדי. במקרים שלמידה כזו מתרחשת, בדרך כלל תוצריה הם מחקרים עצמיים של המשתתפים (צלרמאיר, 2018).

לדוגמא, Lang & Meaney (2013) חקרו את הפיתוח המקצועי של מנחי המורים מנקודת מבטם כעוסקים בתחום, בפרויקט בית ספרי בנושא הוראת המתמטיקה לתלמידים מרקע סוציו־אקונומי נמוך. הם ניתחו את תהליך הנחייתם בקבוצת מורים ולמדו ביחד כיצד הם יכולים להשפיע על פיתוח מקצועי של מורים לטווח רחוק וכיצד אפשר להפוך תאוריה של חינוך למציאות חינוכית. המחקר שלהן התמקד במורכבות שבה פועלים מובילי הפיתוח המקצועי, והם מציעים לנתח את הפרקטיקה בהתאמה לתפישות והנטיות האישיות שלהם.

Perry & Boylan (2018) מדווחים על תכנית פיילוט להתפתחות מקצועית של קבוצת מובילי פיתוח מקצועי שהייתה מלווה במחקר פעולה. הקבוצה עסקה בשיפור ידע ומיומנויות בהוראה, בהנחיה ובפיתוח מקצועי של מורים. במסגרת התכנית נוצרה קבוצה שמשתתפיה ערכו תצפיות וידאו בעבודתם, נתנו חוות דעת לעמיתים ולמדו תאוריות בתחום העבודה

המקצועית. נמצא כי הלמידה של מובילי פיתוח מקצועי שינתה את הפרקטיקה שלהם, ובתמורה שינתה גם אמונות על פיתוח מקצועי אפקטיבי.

Patton and Parker (2017) ערכו מחקר על מובילי פיתוח מקצועי לחינוך גופני במטרה להסביר איך ההשתתפות שלהם בקהילות פרקטיקה תרמה להתפתחותם המקצועית. הם מצאו כי דינמיקה חברתית ותהליכים קבוצתיים שהיו מבוססים על למידה ממוקמת, אמון וכבוד הדדי עיצבו את הפרקטיקות בקהילה. ההשתתפות בקהילת פרקטיקה היוותה בסיס לניהול שיח פדגוגי, ליצירת שיתופי פעולה בין משתתפיה ולהפחתת תחושת הבדידות.

במאמר של Stein & Smith & Silver (1999) המחברים זיהו ותיארו את האתגרים של מובילי הפיתוח המקצועי. אתגרים אלה עשויים להימצא בתיכנון וביישום של תוכניות חדשות על מנת לעזור למורים ללמוד פרדיגמות הוראה ולמידה חדשות במסגרת רפורמות במערכת החינוך. המחברים מצביעים על כך, שכמו שמורים נדרשים ללמוד שוב ושוב את פרדיגמות ההוראה, כך מפתחי הקידום המקצועי המנוסים צריכים ללמוד מחדש את מקצועם, שבאופן מסורתי היה מוגדר ככתיבת הצעת לקורסים, לסדנאות ולסמינריונים. מהמחקר עולים האתגרים שמפתחים מקצועיים עשויים לפגוש תוך כדי עבודתם, כמו ללמוד איך לעבוד עם קבוצות מורים בתוך בתי ספר, איך להרחיב את הרפרטואר שלהם מעבר לסדנאות וקורסים,ואיך לאזן רגישויות בין-אישיות עם הצורך לקדם פרקטיקות ואמונות.

למידה ארגונית בתקופת משבר הקורונה

על פי Deverell (2009), משברים הם הזרז ללמידה ארגונית. במאמרו העוסק באתגרי המחקר על למידה ארגונית בתקופת משבר הקורונה, Greve (2020) טוען כי מגפת הקורונה השפיעה על ארגונים לומדים בארבעה אופנים: (1) שגרה ארגונית: לשגרה ארגונית יתרונות רבים בתקופות רגילות, שכן שגרה מובילה לעבודה יעילה יותר. אולם בתקופת המגפה, כאשר אנשים הורחקו מהמקום הפיזי של העבודה ועבדו מביתם, האינדיבידואליות תפסה את מקומה של האינטראקציה הקולקטיבית; לכן, למרות מעלותיה של השגרה, ברור שהיצמדות מוחלטת אליה אינה משרתת כלל את הארגון בתקופות משבר. (2) משוב על יעדים ועל מימושם: בעת מגפה, מטרות הארגון משתנות ויש להתאימן למצב החדש. במילים אחרות, יש לבחון את היעדים ואת העמידה בהם ולהעריך מחדש את תקפותם. לדוגמא, מטרות משתנות לנוכח הצורך בשמירת מרחק ובשמירה על בריאות הציבור. (3) למידה אגבית (vicarious learning): למידה אגבית היא למידה סמויה, עקיפה, שאינה מתוכננת, ויכולה לתרום רבות להתמודדות

עם אתגרים ובעיות בארגונים. היה מקובל לחשוב כי ארגונים שלוקחים בחשבון למידה אגבית מצליחים להסתגל למשבר באופן מהיר. לעומת זאת, בזעזועים כמו מגפת הקורונה ההנחה הזו לא תקפה. מכיוון שהיעדר מידע וחוסר ודאות הם נחלת הכלל. במצב הזה, ארגונים נבדלים זה מזה ברמת חוסר הוודאות, בכמות המידע שיש להם, במוכנות לסיכונים ובמסוגלות להבחין באמצעים רלוונטיים לצורך עשייה וקרבה בין האנשים. לכן, לא ברור האם למידה אגבית מתרחשת במהלך המגיפה ואחריה. (4) בניית קואליציות: בניית קואליציות חשובה לרובד הניהולי, שכן עניינה בשיתוף רעיונות ובאינטראקציות מפרות. זמן משברי מחייב "לצאת מהקופסא" ולהקדיש תשומת לב לפיתוח צוותי ניהול ולשיתופיות גם עם דרגים נמוכים.

במחקר של Orth & Schuldis (2020) בחנו החוקרים האם ללמידה ארגונית יש השפעה חיובית על חוסנו של הארגון, ואת האופן שבו הארגון מסוגל להשתחרר מהידע הקודם באמצעות תהליך של אי־למידה (unlearning) ולאמץ פרדיגמה חדשה במשבר הקורונה. לצורך כך הועבר שאלון מקוון בקרב 244 עובדים בגרמניה ובאוסטריה. נמצא כי קיימת השפעה חיובית של למידה ארגונית על החוסן הארגוני, אך היכולת להשתחרר מהידע הקודם ולאמץ פרדיגמה חדשה לא משפיעה על הקשר הזה. יתר על כן, למידה ארגונית משפיעה באופן חיובי במיוחד על מיומנות ההסתגלות, יותר מאשר על חוסן כללי. לטענת החוקרים, לארגונים המסוגלים לקלוט מידע וידע חדשים ועורכים רפלקציה על שינויים ועל התנסויות חדשות ישנו יתרון בתהליכי התמודדות והסתגלות למצבי משבר. הם מצאו כי במיוחד במשבר הקורונה, עיסוק מתמשך ואקטיבי בלמידה - הן ברמה האישית והן ברמה הארגונית - מהווה גורם חשוב לחיזוק חוסנה של המערכת. הם טוענים שההגבלות והאילוצים במשבר הנוכחי היו הזדמנות לא רק לשפר חולשות ארגוניות שהתגלו בעקבותיו, אלא גם לבסס מבנים לתמיכה טובה יותר של זרימת מידע בתוך הארגון ומחוצה לו. כמו כן, המשבר גרם לצורך לחזק את המבנים של למידה פורמלית בארגונים, מכיוון שלמידה בלתי פורמלית איננה מספקת במצבי משבר בסדר גודל של משבר הקורונה.

במחקר של Weiner, Francois, Stone-Johnson & Childn (2021) נמצא קשר בין ביטחון פסיכולוגי לבין יכולת למידה ארגונית ואופן התגובה למשבר. יחד עם זאת, מאפייני הארגון הלומד - הכוללים את רמת האחריותיות הנדרשת, את האוטונומיה, את התרבות המקצועית ואת קבלת ההחלטות - השפיעו על הביטחון הפסיכולוגי שנצפה. ממצאי המחקר מראים כי קיים קשר הדוק בין ביטחון פסיכולוגי בתקופת הקורונה ללמידה ארגונית, דהיינו, ביטחון פסיכולוגי מקדם למידה בארגון החינוכי. מנהלים במוסד החינוכי הדואגים לביטחון הפסיכולוגי של צוות המורים מפתחים ומקדמים אותם מבחינה מקצועית. הממצאים במחקרם של Weiner et.al (2021) מחזקים את הטענה שלמנהלים יש תפקיד משמעותי בשני היבטים המשפיעים על למידת

המורים בתקופת המשבר: (1) טיפוח בתשתיות ארגוניות כמו קהילות למידה מקצועיות וקהילות הפרקטיקה ותמיכה בהן; (2) החיזוק הפסיכולוגי של הצוות. במחקרם הם מצאו כי בבתי ספר עם רמה גבוהה של ביטחון פסיכולוגי המנהלים התאימו את המערכות החדשות באופן שבו היה ניתן לשמוע את קולו של צוות המורים ולהתחשב בדעותיו לגבי החלטות המרכזיות, על מנת להתאים ולקדם את ההתנהלות ואת הפרקטיקה הבית ספרית למצב החדש. בבתי ספר עם רמה נמוכה של ביטחון פסיכולוגי, המנהלים דיווחו על דרכים לא סדורות לשיתוף ניסיון וידע של מורים לגבי ההסתגלות ללמידה מקוונת. בבתי ספר כאלה לא היו תשתיות מובנות, קבועות ושגורות ללמידה קבועה, מעמיקה והמשכית של צוות המורים.

קהילת פרקטיקה מתאפיינת בשלושה ממדים מכוננים: (1) מעורבות הדדית, הבאה לידי ביטוי ביצירת יחסים של מחויבות הדדית בין חברי הקהילה באמצעות האינטראקציות הסדירות שלהם סביב פרקטיקות משותפות; (2) מיזם משותף, שהוא המכנה המשותף סביבו נבנית הקהילה; (3) רפרטואר משותף: מערכת משאבים משותפים, כגון כלים, סיפורים ודרכים להתמודדות עם בעיות חוזרות, שמאפשרים לחברי הקהילה פעילות משותפת אפקטיבית.

מטרת המחקר הייתה לזהות את קיומן של קהילות פרקטיקה במסגרת העבודה ולאבחן את דפוסי למידתן ואת דרכי התמודדותן בזמן משברי בתקופת הקורונה.

מתודולוגיה

שיטת המחקר הייתה בעלת אופי איכותני. המחקר האיכותני מבוסס על עבודת השטח, תוך שימוש בתצפיות ישירות על התנהגויות, על מנת לתאר ולפרש אותן (שקדי, 2003; צבר - בן יהושע, 2016). **כלי המחקר** היו ראיונות עומק חצי מובנים המבוססים על שאלות מוכנות מראש והרחבה של שאלות מובילות על פי תשובות המרואיין. באופן זה ניתן היה להתמקד בשאלות המחקר באופן המעודד את המרואיינים לענות באופן חופשי ורחב. שיטה זו מאפשרת לחקור נושא לעומק ולחוות הן היבטים רגשיים והן היבטים קוגניטיביים של מרואיינים (לופלנד ו לופלנד, 1995).

אוכלוסיית המחקר כללה 15 אנשי צוות, מורים-מפקחים, ביחידה מדעית מבוססת במרכז הארץ. למעט אחת, כל המרואיינים היו נשים מעל גיל 40. שמונה מרואיינים הם בעלי תואר שני ושבעה בעלי תואר שלישי. עשרה באים מרקע במדעים (ביולוגיה, כימיה או פיזיקה), שניים ממתמטיקה ושלושה מחינוך.

אתיקה: המחקר התנהל בשקיפות מלאה ולמשתתפים הובטחה אנונימיות מוחלטת.

ממצאי המחקר

ונגר (Wenger, 1998) מגדיר קהילת פרקטיקה (Community of practice) כקבוצה חברתית שנבנית סביב פעילות משותפת שחשובה לחברים בה, וממשיג שלושה ממדים מכוננים של קהילות כאלה: מעורבות הדדית (Mutual engagement), מיזם משותף (Joint enterprise) ורפרטואר משותף (Shared repertoire). כלומר, קיומם של שלושת הממדים הללו בקרב קבוצה חברתית מהווה תנאי הכרחי ומספק לקיומה של קהילה של פרקטיקה. מתוך ממצאי המחקר עולה כי שלושת הממדים הללו מתקיימים במקביל בעבודת היחידה להתפתחות מקצועית, ומאפשרים להגדירה כקהילת פרקטיקה.

מעורבות הדדית

מעורבות הדדית בקהילת פרקטיקה באה לידי ביטוי ביצירת יחסים של מחויבות הדדית בין חברי הקהילה באמצעות האינטראקציות הסדירות שלהם סביב העשייה המשותפת. במחקר הנוכחי, מרבית המרואיינים הדגישו את חשיבות העשייה והחשיבה המשותפת והשיתוף המתמיד בידע ובניסיון, ואת קיומם של יחסים חבריים המבוססים על הערכה וכבוד הדדי. הם תיארו אינטראקציות קבועות וסדירות, שבמסגרתן הם מחליפים דעות ומשתפים זה את זה ברעיונות, בחומרי לימוד, בקשיים ובהתלבטויות.
היגדים לדוגמה:

> זה מתחיל כך. שרי אומרת לי: אין לי כוח למפגש קהילה. יש לך רעיון טוב? אם לא אז אני דוחה אותו (צוחקת). כך מתחיל המפגש. ואז אני זורקת משהו. ואז אנחנו מתחילות להתגלגל: אולי נעשה ככה ואולי נעשה ככה... אולי נזמין את זה להרצות, אולי נעשה את זה, אולי נזמין את זה ואז איזו סדנה נעשה...

> אנחנו חולקים ביננו... הניהול שלנו הוא לא מתוך היררכיה או מתוך יחסי מרות כאילו. זה לא כמו בצבא. זה מתוך engagement. זה רצון להיות אחת בשביל השנייה.

> את יודעת זה כזה מין ריקוד כזה. אתה בא עם הידע והיא באה עם הידע והמוטיבציה וזה והולך כך וזה זורם.

מיזם משותף

מיזם משותף הוא ממד מכונן שני של קהילת פרקטיקה, המתייחס למכנה המשותף שסביבו נבנית הקהילה. אחת המנחות ביחידה תיארה את התהליך:

> עבודת הפיתוח קשורה ללמידה תמידית, לפיתוח אישי ומקצועי, ולחיבור לעולם המדע. המרואיינים דיברו בהתלהבות על עבודת הפיתוח, על תהליכי העבודה, ועל התוצרים.

לדוגמה:

> לפתח זה כיף. באמת... זו הזדמנות מאוד גדולה ללמוד, לקרוא ולחזור למדע וזה משהו שנורא נורא כיף. אני חושבת שגם פיתוח זה משהו שבעמותה מאוד קורה ביחד. זאת אומרת הרבה מאוד בצורה של סיעורי מוחות.

על מנת לקדם את המיזם המשותף נערכות פגישות משותפות - מתוכננות או ספונטניות, בקבוצות גדולות או בקבוצות קטנות, פנים אל פנים, בזום או בטלפון. כמו כן, רוב המרואיינים ציינו כי במשך כל הזמן מתקיים קשר רציף בקבוצות ווטסאפ, במיילים ובדרייב שיתופי. כך ספרה קטי - מנהלת בכירה ביחידה:

> פיתוח, לפי מה שאני חווה בעצמי ורוב האנשים שסביבי, זה תהליך שהוא בדרך כלל קבוצתי, צוותי. הוא מתחיל... אני יודעת שזה לא תמיד ולא אצל כולם... אצלנו ביחידה כמעט תמיד הוא מתחיל מצורך בשטח ולא בגלל שמישהו פתאום נורא מעניין אותו הירח השלישי של מאדים או ינשופים... אז יש לך איזשהו נושא, אתה מגבש סביבך צוות, נגיד מישהו מומחה דיסציפלינרי בהקשר המדעי, מישהו מומחה ספציפית לצורך הזה כי נגיד אני צריכה לפתח את זה למקוון, לפתח את זה לניסוי מעבדה צריכה את זה אז לפחות את השניים האלה יהיה. וזה איזשהו תהליך של back and forth שמתחילים לכתוב משהו... ופה זה גם אינדיווידואלי.

רפרטואר משותף

הממד המכונן השלישי של קהילת פרקטיקה הוא רפרטואר משותף, אשר מוגדר כפיתוח מערכת משאבים משותפים, כגון כלים, סיפורים, ודרכים להתמודדות עם בעיות חוזרות, שמאפשרים לחברי הקהילה פעילות משותפת אפקטיבית יותר. עדויות לרפרטואר משותף בעבודת היחידה עלו במרבית הראיונות.

ז׳רגון משותף

המושג "תבנית" חוזר על עצמו בתיאור העשייה על ידי מרואיינים שונים, ומתייחס לתבנית שלתוכה מותאמים תהליכי הפיתוח. מספרת אלה, אחת המנחות:

> שלב התבנית ובנינו תבנית שיש בה את כל הממדים של טבלה שאנחנו רוצים שיכנסו למערך שיעור, כשאנחנו עוברים על התבנית יחד ובונים את הדברים הקטנים: באיזה מיומנויות השיעור הזה יתמקד, מה המטרות שלו ואיך המהלך של השיעור יראה וכמה זמן, ואיזה ציוד...
> וכל הדברים יותר קלים בלי לכתוב את מערך השיעור. רק מבחינת תבנית. וכשהתבנית הזאת מאושרת ויש אור ירוק אנחנו מעבירים...

> היא מכניסה את וורד של הפעילות לעיצוב שה־pdf יראה יפה. זה מסודר לפי תבנית אחת אחידה. כל המערכים יהיו באותה הצורה והיא עושה שתי גרסאות: גרסה לתלמיד וגרסה למורה.

קיומו של מאגר משאבים משותף משמעותי, הוא מאגר משאבי הלמידה עבור המורים שמפותחים במסגרת היחידה. מספרת דנה, מנהלת תחום:

> יש לי עכשיו פרויקט שאני בשיתוף פעולה עם מירי. אנחנו מעגנות, אנחנו בעצם לוקחות את כל אפליקציות משחקים שפותחו אי פעם בעמותה ואנחנו בהיבט פדגוגי מסתכלות מי הם ומה הם ומנסות להבין מה הם ואז מנסות לפתח אותם, לאפיין אותם מחדש בראייה גנרית. אם זה היה משהו נורא תלוי תוכן ספציפי ביותר אז לפתח אותו מחדש כך שהוא לא רק ישמש הקורס הספציפי אלא יוכל לשמש את שאר התכניות בעמותה.

האתר הזה בעצם הוא מאגר של סרטונים של כל הסרטונים של העמותה שנמצאים בכתבות, שמפיקים ממש VOD כמו בטלוויזיה.

לסיכום, ביחידה להתפתחות מקצועית מתקיימים במקביל שלושת הממדים של קהילות פרקטיקה. בהתאם לתאוריה של ונגר (1998), ניתן לראות כי שלושתם שלובים זה בזה, כאשר המעורבות ההדדית - העבודה היומיומית המשותפת - מכוונת לקידומו של המיזם המשותף, שהיא עבודת הפיתוח המקצועי בתחומי המתמטיקה והמדעים, ובאה לידי ביטוי באמצעות שימוש יומיומי ומתמשך ברפרטואר משותף. היחידה להתפתחות מקצועית פועלת, אם כן, כקהילת פרקטיקה - קהילה המתאפיינת בלמידה משותפת ונטועה בתוך ההקשר של השתתפות הדדית בפרקטיקות משותפות. בפרק הבא אדון בהתמודדות של חברי הקהילה עם למידה ועבודה בתקופת משבר הקורונה.

קהילת הפרקטיקה בתקופה של משבר

הממצאים מראים כי אנשי היחידה נאלצו "להמציא מחדש" את עצמם ואת המיזם המשותף שלהם ולהתאימו למציאות המשתנה. לצורך כך הם פיתחו ביחד כלים ואסטרטגיות עבודה חדשות המותאמים ללמידה ולעבודה מרחוק, ועשו מאמצים רבים על מנת לחזור ולהדריך מורים ולהיות רלוונטיים עבורם ולצרכיהם. כמו כן, אנשי היחידה נאלצו לבחון מחדש את המיזם המשותף שלהם ולקיים דיונים על מהות החינוך המדעי ועל המטרות שהיחידה הציבה לעצמה טרם המשבר. בנוסף, חלק מהשאיפות והיוזמות אשר נראו לא מציאותיים בעבר, הצליחו להתממש ולצאת לפועל דוקא בזכות המשבר.
היגדים לדוגמה:

בחודשיים הראשונים מאז התפרצות הקורונה, העובדים ביחידה הרגישו זעזוע ועומס רגשי, תחושת חוסר.

וודאות ואף איבוד ביטחון לגבי עתיד העמותה וביטחון תעסוקתי אישי.

כמובן חוסר ביטחון הוא הקושי הכי גדול. אתה עובד ואתה לא יודע מה יהיה. יש תקציב, אין תקציב... השכר שלנו בנוי על פרויקטים שאמורים להכניס כסף שכרגע לא נכנס..

כל הקיטורים לא יעזרו כי אין מה לעשות. מי שיצליח להסתגל ישרוד ומי שלא אז לא.

קל להגיד לאנשים לכו הביתה. אבל מה יקרה כשאני ארצה לאסוף אותם?

למה שהם ירצו עכשיו עוד לעשות פיתוח מקצועי. כאילו עזבו אותנו! אנחנו בהישרדות עכשיו! מה פתאום פיתוח מקצועי?

רוב המרואיינים התייחסו לשינויים בסביבת העבודה הפיזית בעמותה. בעקבות משבר הקורונה:

...אז זה החלק הקשוח שפתאום אין לך את המטבחון ואין לך את המסדרון. זה אחד הדברים שהיו לי הכי הכי חסרים בקורונה. ממש ממש הרגשתי את זה! כי פתאום דברים שאני סוגרת בהליכה לשירותים, אז אני נכנסת למשרד של זה ושל זה ושל זה ולוקח לי שעה לחזור למשרד... פתאום אני צריכה לזמן זומים על זה ופתאום אני צריכה לעשות את זה פורמלי ופתאום לאנשים כבר אין זמן.

משבר הקורונה ערער את השגרה, את היציבות, ואת תחושת הנחיצות של עובדי היחידה. הביטוי "להמציא את עצמנו מחדש" חזר על עצמו בראיונות רבים. בתחילת תקופת המשבר תגובתם הראשונה של רוב המנחים והמנהלים הייתה הלם ועצירה מוחלטת של העבודה, אשר לוו בתחושה שהכול מוקפא, ושהתכניות והפרויקטים עלולים להיסגר מהיעדר צורך ורלוונטיות במציאות החדשה שנוצרה. באותה תקופה הם קיימו שיחות ופגישות וירטואליות מרובות וארוכות בפורומים שונים שבמסגרתן דנו על המצב, העלו רעיונות, תמכו זה בזה והרגיעו זה את זה, וביחד חשבו על הנחות יסוד חדשות להמשך.
היגדים לדוגמה:

אמרתי לצוות שלנו: חבר'ה, אנחנו עכשיו מייצרים עבודה וממציאים את עצמנו מחדש.

הייתה מורה שליוויתי אותה והיא ממש הייתה בהלם. אמרתי לה אולי את רוצה שנפגש והיא אמרה לי "עזבי, אני מבולבלת, את לא מאמינה... ואז שלחתי לה את היחידה. אמרתי לה בואי רק תראי. איך שהיא ראתה את זה, היא אמרה לי "וואו! איזה מגניב!"

התפרצות המגיפה וכתוצאה מכך העצירה הפתאומית בהתנהלות השגרתית בעבודה עוררו צורך לחיפוש כלים, שיטות ואסטרטגיות חדשות להמשך העבודה החינוכית ולקידום המטרות בתנאים החדשים.
לדוגמה:

> תמיד הזמינו מאתנו סדנאות לפעילויות פנים אל פנים ופתאום... מה עושים?... ישבנו כל הצוות וניסינו לראות איך עושים סדנאות מגניבות בזום ואיך אנחנו מעבירים ערכות לילדים או למורים.

> זה לא שאי אפשר לעשות שום דבר. אתה לא יכול לעשות בדיוק מה שכתוב כאן, אבל רעיון אפשר להעביר גם בדרך אחרת.

בעקבות ההנחיות החדשות של משבר הקורונה, הסגרים והריחוק הפיזי, האופי של המעורבות ההדדית בקהילת הפרקטיקה השתנה.
לדוגמה:

> מאז שהתרחקנו, היינו צריכות להפוך את הבלתי פורמלי הזה לפורמלי ולקיים פגישות צוות אפקטיביות

מתוך הממצאים עולה כי בחלוף הימים אנשי היחידה הבינו שאין צורך להיפגש באופן ייזום וקבוע לפגישות ארוכות. אמנם מספר פגישות עבודה דרך הזום גדל, אך משך הפגישות התקצר, והן הפכו להיות ממוקדות ויעילות יותר. כך זה בא לידי ביטוי בדבריה של מיקה, מנהלת תחום ביחידה:

> למדתי את הכוח המקצועי והתמיכה והשיתופיות שיש בינינו. אז עכשיו אנחנו נפגשים בפחות זמן אבל ביותר פגישות כדי לאוורר אותן.

> יש פה אווירה מאוד טובה, מאפשרת, נותנת תחושה של מוגנות ושייכות ובעיקר מהווה דוגמה במודלינג למה שקהילה צריכה להיות ולתת. כל הכבוד לך על ההובלה.

עדויות ללמידה הדדית, והשיתוף המתמיד בידע ובניסיון באו לידי ביטוי בכל הראיונות. אנשי הצוות סיפרו כי מתחילת המשבר הם קיימו אינטראקציות קבועות שבמסגרתן הם למדו, החליפו דעות, ושיתפו זה את זה בהתנסויות חדשות, ברעיונות שעלו ובכלים דיגיטליים חדשים שנחשפו אליהם במקומות אחרים. כך דניאל מספרת על זה:

> לימדנו אחד את השני ובעצם ההתנסות הזאת פתחה את הביטחון לאחרים להמשיך ולעבוד כך.

נמצא כי כי רוב אנשי היחידה שרואיינו מאמינים בעבודת צוות היברידית שמשלבת פגישות מקוונות עם פגישות פנים אל פנים. בתקופת הקורונה הם הבינו שהם אוהבים מאוד להיפגש יחד ולכן לא רואים בפגישות מקוונות תחליף קבוע למפגשי צוות פיזיים, בהם הם מתחבקים ונהנים מחברת העמיתים. יחד עם זאת, כל המרואיינים התייחסו גם ליתרונותיה של העבודה המקוונות דרך זום. רובם ציינו כי ימשיכו לעבוד בצוות באופן מקוון גם לאחר החזרה לשגרה. אחת העובדות ציינה בראיון:

> הגענו למסקנה, כמו הרבה במשק שצריך לעשות את זה היברידי. גם זה וגם זה. אני נותנת המון אוורור בישיבות צוות בזום. כאילו לפעמים שליש ישיבת צוות יכול ללכת רק על זה, וזה ממש בסדר כי הן ממש זקוקות לזה. כל אחת עוברות עליה כל מיני דברים לאורך השנה אז נראה לי זה חשוב.

כלים טכנולוגיים תפסו חלק ניכר בהדרכות ובהשתלמויות שהועברו מטעם היחידה בתחומי דעת שונים:

> בתקופת הקורונה המנחים היינו צריכים להפגין לא רק ידע נרחב בתחום הדעת שלהם, אלא גם להכיר את הכלים הטכנולוגיים.

> מבחינתי עברנו לכלים טכנולוגיים בהרבה. אני יושבת מול המסך הזה הרבה מאוד שעות ביום בכל מיני פגישות, השתלמויות וזה. כן היינו צריכים להמציא את עצמנו מחדש.

לסיכום, התפרצות מגפת הקורונה העלתה אל פני השטח, באחת, את הצורך בלמידה של כלים ושיטות חדשות שמותאמים ללמידה מרחוק. חברי הקהילה נאלצו לעדכן את הרפרטואר המשותף, את שיטות העבודה ואת כלי העבודה שלהם. הם עשו את זה בתהליך של למידה משותפת, שבה התאימו את עצמם למציאות החדשה של למידה מרחוק בתקופת משבר.

דיון

ממצאי המחקר מצביעים על כך שהיחידה להתפתחות מקצועית בעמותה לקידום חינוך מדעי מתנהלת כקהילת פרקטיקה, בהתאם להגדרתו של Wenger (1998), שמגדיר אותה כקבוצה חברתית אשר נבנית סביב פעילות משותפת שחשובה לחבריה, ושלושה ממדים מתקיימים במקביל בעצם עבודתה: מעורבות הדדית, מיזם משותף ורפרטואר משותף.

מעורבות הדדית בקהילת הפרקטיקה ביחידה באה לידי ביטוי באמצעות פעילות משותפת, מחויבות הדדית ואינטראקציות קבועות של שיח ועבודה בקרב מגוון רחב של אנשי הצוות סביב העשייה החינוכית המשותפת. עובדי היחידה מקיימים שיח המקדם שיתוף מתמיד בידע ובניסיון, תוך קיום יחסים חבריים המבוססים על אמון, הערכה וכבוד הדדי. המעורבות ההדדית ביחידה נשענת על רצון אמיתי של אנשי הצוות ללמוד ולחשוב יחד על מנת לקדם את מטרותיה של היחידה. ממצא זה מתיישב עם מחקרם של Pyrko et al. (2016) אשר מדגיש את חשיבות ה"חשיבה ביחד" עבור קהילות פרקטיקה, פעילות התורמת לפתרון הבעיות האמיתיות בעבודה, אשר מטרידות את העובדים בחיי היום יום שלהם.

כמו כן, נמצא כי מידע מועבר בין עובדי היחידה להתפתחות מקצועית באופן מהיר, ללא צורך בהקדמות, בשיחות פורמליות ובהסברים. העבודה המשותפת מתאפיינת בהתלהבות, בחשיבה ובעשייה משותפת, ובהיעדר התייחסות להיררכיה ולמדרג המקצועי של משתתפיה. על פי Patton & Parker (2017), דינמיקה חברתית כזו משקפת את המעורבות ההדדית בקהילת פרקטיקה, כאשר הסביבה התומכת מעוררת האמון מעודדת שיתוף, נכונות להתנסות והיעדר חשש מפני לקיחת אחריות.

מיזם משותף הוא הממד המכונן השני של קהילת פרקטיקה, המתייחס למכנה המשותף שסביבו נבנית הקהילה. במחקר הנוכחי, עבודת הפיתוח של פעילויות, תכניות, הדרכות, חומרים, אמצעי המחשה, כלים ומשאבים פדגוגיים מרכז את המיזם המשותף שסביבו נבנית הקהילה ביחידה להתפתחות מקצועית. אנשי הצוות משקיעים נפח גדול מזמנם בעבודת הפיתוח, שקשורה ללמידה תמידית, לפיתוח אישי ומקצועי ולחיבור לעולם המדע ולעולם

החינוך. הממצאים מלמדים על קיום תהליכי פיתוח וחשיבה בצוותא, כאשר לאורך כל התהליך אנשי צוות מגיבים זה לזה, נותנים משוב מקדם ומתנסים יחד בתוצרי הפיתוח. עובדי היחידה חשים כי הם מכירים היטב זה את זה, מזהים את החוזקות של העמיתים ויודעים למי ניתן לפנות בכל נושא ולבקש עזרה בעת הצורך. נמצא כי רוב הזמן יש להם ידיעה על מה שהאחרים יודעים, מה הם יכולים לעשות ואיך הם יכולים לתרום למיזם המשותף. כמו כן, ניכרת חפיפה משמעותית בין הנחות היסוד, שהן התפיסות של חברי הקהילה בשאיפתם המשותפת לפיתוח מורים ותלמידים בעלי סקרנות ומוטיבציה להתעניין במדע, להיפתח לחקר של מגוון תחומים ותופעות מחיי היום־יום באמצעות פעילויות וסדנאות שמפותחות בעמותה. על פי Lang & Meaney (2013), המיזם המשותף (פרקטיקה חינוכית) מושתת על התפיסות ועל הנטיות האישיות של משתתפי הקהילה. המשתתפים בקהילה למדו יחדיו כיצד הם עצמם יכולים להשפיע על הפיתוח המקצועי ולהפוך, במסגרת המיזם המשותף, תאוריה של חינוך למציאות החינוכית.

רפרטואר משותף, הממד המכונן השלישי של קהילת פרקטיקה מתייחס למערכת משאבים משותפת, כגון כלים, סיפורים, ודרכים להתמודדות עם בעיות שמאפשרים לחברי הקהילה פעילות משותפת אפקטיבית יותר. עדויות לרפרטואר משותף בעבודת היחידה עלו במרבית הראיונות. מנהלים, מפתחי למידה ומנחים נטו להשתמש בז׳רגון משותף ולהשתמש במושגים ייחודיים להם. במסגרת עבודתם הם פיתחו כלים ואסטרטגיות עבודה ייחודיות לעבודה המשותפת ביחידה, ועבור המורים שאותם הם מלווים. בהתאמה לעבודתם של Orlikowski & Yates (1994), הרפרטואר של הקהילה נבנה על בסיס פרקטיקות משותפות ומשתנה על פי תגובות הקהילה לנורמות, לפרויקטים וללחצים המופעלים על אותה קבוצה. ממצאי המחקר הנוכחי מראים כיצד, בתגובה לשינויים שהביאה עימה תקופת משבר הקורונה, חברי הקהילה פיתחו ועידכנו את הרפרטואר המשותף שלהם, את כלי העבודה ואת השפה המקומית.

מגפת הקורונה הציבה בפני קהילת הפרקטיקה ביחידה להתפתחות מקצועית אתגרים משמעותיים בשלושת הממדים המכוננים של פעילותה: מיזם משותף, מעורבות הדדית ורפרטואר משותף. המעבר החד להוראה וללמידה מרחוק הגיע בהפתעה למורים לכל מי שעוסק בתחום החינוך. אנשי היחידה להתפתחות מקצועית מצאו את המורים שאותם הנחו והדריכו טרם המשבר עסוקים בהישרדות יומיומית בניסיון ללמוד כיצד מלמדים במציאות החדשה, וכתוצאה מכך, אופן הפיתוח המקצועי בתחום המדעים שהובילה היחידה הפך להיות לא רלוונטי עבור המורים. התובנות אודות מצבם של המורים והתלמידים בתקופת הקורונה, והתחושה שהם לא מספיק רלוונטיים עבורם, ערערה ותסכלה את עובדי היחידה.

לאחר תקופה של התמודדות, למידה והסתגלות ראשונית למצב החדש, אנשי היחידה החלו בתהליך של למידה, שבמהלכו הם "המציאו מחדש" את עצמם ואת המיזם המשותף שלהם, והתאימו אותו למציאות המשתנה. לצורך כך הם פיתחו יחד כלים ואסטרטגיות עבודה חדשות המותאמים ללמידה ולעבודה מרחוק, ועשו מאמצים רבים על מנת לחזור להדריך מורים ולהיות רלוונטיים עבורם ולצרכיהם. באותה תקופה הם קיימו שיחות ופגישות וירטואליות מרובות וארוכות בפורומים שונים ובמסגרתן דנו על המצב, למדו, העלו רעיונות, תמכו זה בזה, וחשבו על הנחות יסוד חדשות להמשך העבודה. מרבית הלמידה באותה תקופה הייתה בלתי פורמלית, המשלבת למידה מאחרים יחד עם למידה מהניסיון האישי (Eraut, 2004; Grosemans, Boon, Verclairen, Dochy & Kyndt, 2015). לטענת Orth & Schuldis (2020), לארגונים המסוגלים לקלוט מידע וידע חדשים ועורכים רפלקציה על שינויים והתנסויות חדשות יש יתרון בתהליכי התמודדות והסתגלות למצבי משבר. תקופת משבר הקורונה יצרה תחושה של צורך דחוף בלמידה של עובדי היחידה, בכל הדרגות והתחומים, אשר חיפשו דרכים לשפר את המיומנויות שלהם בתחום ההוראה המקוונת, ודרכים חדשות להעביר את הידע הזה למורים. התהליכים הללו אפשרו להם להסתגל לתנאים החדשים, ולפתח כלים, מיומנויות ואסטרטגיות עבודה חדשות. תהליך זה נמצא בהתאמה גם לתהליכים העוברים על אינדיבידואלים החווים אתגר משברי בכל דרגות החינוך (Azaria-Cohen & Zamir, 2021).

לסיכום, עבודת הפיתוח המקצועי בתחום המדעים משלבת למידה וחקירה מתמשכת ושיתופי פעולה בין תחומים שונים ובין התמחויות שונות. זוהי עבודה אשר השגרה שלה היא של למידה תוך כדי עבודה, שיתוף בידע, חשיבה משותפת ועבודת צוות. השגרה הזו, אשר מאפיינת את היחידה לפיתוח מקצועי שעמדה במוקד המחקר, מאפשרת להגדירה כקהילת פרקטיקה - קבוצה שנבנית סביב פעילות משותפת שחשובה לחברים בה, ומהווה אתר מרכזי ללמידה וליצירת ידע חדש וחדשנות. קהילת הפרקטיקה סובבת סביב המיזם המשותף של פיתוח מקצועי, המתאפשר באמצעות מעורבות הדדית בעבודה ובלמידה, ושימוש יומיומי ומתמשך ברפרטואר משותף של שפה, כלים ואסטרטגיות. בתקופת משבר הקורונה השגרה הזו הופרה. המפגשים היומיומיים במקום העבודה נפסקו והעובדים נשלחו לעבוד מביתם, פרויקטים עם לקוחות בוטלו או נדחו, וחמור מכך, התחושה הייתה שהמיזם המשותף - פיתוח מקצועי של מורים - מאבד את הרלוונטיות שלו. המחקר מראה כיצד, באמצעות תהליכים של עבודה ולמידה משותפת, חברי הקהילה התאימו, עידכנו וחידשו את המעורבות ההדדית, את המיזם המשותף ואת הרפרטואר המשותף שלהם לתנאים של תקופת המשבר והצליחו להתמודד איתו בהצלחה. המחקר מראה כי המסגרת החברתית של קהילת פרקטיקה מהווה

מנגנון חשוב ללמידה ארגונית במצבי משבר, מאחר שהיא מאפשרת תהליכי למידה של משוב אחד לפתרון בעיות מיידיות, באמצעות עבודה משותפת על פיתוח כלים ושיטות עבודה חדשות, וגם תהליכי למידה של משוב שני, שמאפשר חשיבה מחדש על הנחות יסוד, שינויים בפרדיגמות מקובלות וחדשנות.

תרומתו של מחקר זה הוא בחשיבותו ללמידה ולעבודה של קהילת פרקטיקה ביחידה להתפתחות מקצועית בחינוך בתקופת משבר - לא רק בתקופת המגיפה אלא גם בתקופת מלחמה המחייבת התאמות לתקשורת מצומצמת ו/או מקוונת.

למחקר זה מספר מגבלות. המחקר עסק ביחידה אחת בלבד בארגון חינוכי גדול המקדם חינוך מדעי. מספר המרואיינים הוגבל ל־15 עובדים ביחידה להתפתחות מקצועית, כאשר מרביתם בדרגים ניהוליים, ולכן הם משקפים את תפיסותיהם ואת חוויותיהם בלבד. כלומר שהמחקר מוגבל לאוכלוסיית עובדים מסוימת, ומוגבל בסוג המוסד החינוכי שהוא ייחודי ושייך למגזר השלישי. מבחר רחב יותר של עובדים יכול להעמיק את הממצאים ולהרחיב את ההבנה אודות פועלן של קהילות פרקטיקה במוסדות חינוך נוספים. בעתיד כדאי יהיה לבחון אם ממצאי המחקר רלוונטיים לאוכלוסיות נוספות ושונות של מפתחים ושל מנחי מורים, וכן במוסדות רשמיים של משרד החינוך כגון מרכזי לפיתוח סגלי הוראה. כמו כן, כדאי להשתמש בכלי נוסף ולערוך תצפיות בישיבות ובמפגשים של קהילות פרקטיקה לצורך קבלת ממצאים מעמיקים יותר

רשימת מקורות

Azaria - Cohen, Y. & Zamir, S. (2021). 'It's not hard, only challenging': difficulties and coping strategies of Arab students at a Jewish college in Israel, SN Social Sciences (Springer), DOI : 10.1007/s43545-021-00114-9 SNSS-D-20-00794R3

https://doi.org/10.1007/s43545-021-00114-9 (Q2).

https://link.springer.com/article/10.1007/s43545-021-00114-9 (Last retrieved 14.1.2024).

Boud, D., & Middleton, H. (2003). Learning from others at work: communities of practice and informal learning. Journal of workplace learning.194-202 ,(5)15 .

Deverell, E. (2009). Crises as learning triggers: Exploring a conceptual framework of crisis–induced learning. Journal of Contingencies and Crisis Management, 17(3), 179-188.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. Studies in Continuing Education, 26(2), 247-273.

Gellert, L. M. (2013). Elementary School Teachers and Mathematics: Communities of Practice and an Opportunity for Change. Journal of Education and Learning, 2(4), 113-122.

Gherardi, S. (2009). Community of practice or practices of a community. The Sage handbook of management learning, education, and development, 514-530.

Gherardi, S. (2015). Organizational Learning: The Sociology of Practice. Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management, December, 43–65..

Greve, H. R. (2020). Learning theory: The pandemic research challenge. Journal of Management Studies, 57(8), 1759-1762.

Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F., & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. Teaching and Teacher Education, 47, 151-161.

Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2004). Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. International journal of training and development, 8(1), 21-31.

Lang, T. and Meaney, T., 2013. Professional development facilitators: reflecting on our practice. Professional development in education, 39 (4), 531–549.

Lofland, J. & Lofland L.H. (1995). Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observations and Analysis, 3rd Ed. Belmont, CA: Wadsworth. Ch.5.

Orlikowski, W. J., & Yates, J. (1994). Genre repertoire: The structuring of communicative practices in organizations. Administrative science quarterly, 541-574.

Orth, D., & Schuldis, P. M. (2021). Organizational learning and unlearning capabilities for resilience during COVID-19. The Learning Organization.

Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. Teaching and Teacher Education, 67, 351-360.

Perry, E., & Boylan, M. (2018). Developing the developers: supporting and researching the learning of professional development facilitators. Professional development in education, 44(2), 254-271.

Pyrko, I., Dörfler, V., & Eden, C. (2017). Thinking together: What makes Communities of Practice work? Human relations, 70(4), 389-409.

Sabar-Ben Yehoshua, N. (1995). Qualitative research in teaching and learning. Givatayim: Masada.

Sabar - Ben Yehoshua, N. (2016). Ethnography in Education, in: N. Sabra Ben-Yehoshua (ed.), Traditions and currents in qualitative research.(pp. 86-118). Tel Aviv: MOFET Institute.

Sawchuk, P. H. (2008). Theories and methods for research on informal learning and work: towards cross-fertilization. Studies in Continuing Education, 30(1), 1-16.

Solomon, N., Boud, D., & Rooney, D. (2006). The in–between: exposing everyday learning at work. International Journal of Lifelong Education, 25(1), 3-13.

Stein, M. K., Smith, M. S., & Silver, E. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways. Harvard educational review, 69(3), 237-270.

Weiner, J., Francois, C., Stone-Johnson, C., & Childs, J. (2021, January). Keep safe, keep learning: principals' role in creating psychological safety and organizational learning during the COVID-19 pandemic. In Frontiers in Education (Vol. 5, p. 282). Frontiers.

Wenger, E. (1998) Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, A. (2006). Communities of Action: A Brief Introduction (translation: N. Segal). From the Avnei Rasha Institute website:http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/69.aspx (Last retrieved 10.1. 2024).

Wenger, A. (2007). Congregations of Praxis (translation: B. Oppenheimer, D. Benjamini and H. Spiegel-Emanuel). Organizational Analysis, 11, 7-21.

מחברת
ורוניקה סטרקוב - מכללת סמינר הקיבוצים. מומחית ויועצת בתחום ההערכה ויישום מסקנות הערכה לרבות שיפור ופיתוח, הטמעת חדשנות וייעוץ קבוצתי וארגוני.

עורכת מדעית
פרופ' שרה זמיר - ראשת התוכנית למנהל מערכות חינוך, המכללה האקדמית, אחווה.

"עם הרגליים על הקרקע והראש בשמיים": כשהדמיון 'נלחם' במציאות - עולמן המטאפורי של הגננות בתקופת הקורונה

אביבה אבידן ויונית ניסים

ד"ר אביבה אבידן, המכללה האקדמית לישראל רמת גן; aviva.avidan@iac.ac.il
ד"ר יונית ניסים, המכללה האקדמית תל חי; yonitn@telhai.ac.il

תקציר

מחקר זה הינו מחקר איכותני המבקש למלא את הפער החסר במחקר העוסק בהתמודדותן של נשות חינוך בגיל הרך עם משבר הקורונה. מטרת המחקר לבחון את האופן בו מטאפורות שימשו משאב מסייע בהתמודדותן של נשות חינוך בגיל הרך עם תפקידן המקצוע במהלך משבר הקורונה. המחקר מסתייע בתיאוריית המטאפורה המושגית (conceptual metaphor theory) המנתחת את המטאפורות, כפי שאפיינו את הלך רוחן וחשיבתן של 74 נשות חינוך בגיל הרך בצפון הארץ ביחס לסיטואציה שנוצרה, כמשתקף מתשובותיהן לשאלונים וראיונות. שאלות המחקר בוחנות את משמעות השימוש בשפה המטאפורית לתיאור הקשיים, האתגרים, הרגשות והמחשבות שליוו את תפקודן המקצועי של גננות ומנהלות גן בתקופה מורכבת זו. ממצאי המחקר מצביעים על כך שהמטאפורות איפשרו יצירת עולם דמיון "חלופי" העוטף את המציאות ברגשות, אופני חשיבה, ציור והתמודדות ברמה האישית והמקצועית. המטאפורות ייצגו עולמות תוכן מגוונים: עולם החי, העולם הימי, עולמות התחבורה והנסיעות, עולם הטבע והדומם והעולם המלחמתי. המטאפורות הללו הינן אוניברסאליות וארכיטיפיות, ויש להן נטייה להופיע במיוחד בתקופות של משבר ואי ודאות. הבחירה במטאפורות ובדימויים מעולמות התוכן שלעיל מאפיינת את השיח בגן הילדים. מנגד, מנהיגותן המקצועית של נשות החינוך בוטאה בשפה פיגורטיבית-מטאפורית שניתן לסכמה באופן המטאפורי הבא: "עם

הרגליים על הקרקע" ו"הראש בשמיים". גישה זו מבטאת עמידה מקצועית ואיתנה למרות המשבר. ניתוח הממצאים מצביע על כך שהמטאפורה, כמנגנון קוגניטיבי בתקופה המשברית שנוצרה, חורגת הרבה מעבר לביטוי השפתי שהיא מגלמת, והייתה לה השפעה חשובה על המצב הפסיכולוגי, המקצועי והתודעתי של נשות החינוך בגיל הרך בעת תפקודן בצל המגיפה.

מילות מפתח: מחקר איכותני, מגפת הקורונה, זמני משבר ואי ודאות, מנהיגות בגיל הרך, גננות, מטאפורות

מבוא

כוחה של השפה בתקופת משבר ואי־ודאות

מטאפורות נבחנות באופן אוניברסאלי ביחס לנסיבות היווצרותן ותפקודן, תוך התחשבות בכוונות ובאיכויות השפתיות, ובהקשר הרחב של הסיטואציה המשתמשת בהן בשיח וברבדים השונים (Anvarovna, 2022). מגפת הקורונה - COVID-19 - יצרה בעולם ובישראל חששות ופחדים מסוגים שונים, ובעיות ואתגרים ברמה הציבורית וברמה הפרטית. בנוסף, היא עיצבה שפה ייחודית: מושגים כגון הדבקה טיפתית, תסמינים, נגיף, וירוס ורבים אחרים נכנסו לשיח הציבורי במהירות רבה לנוכח התפשטות המגפה. במהלך המגפה, השפה האנושית ברחבי העולם השתמשה באופן תכוף במטאפורות, כאמצעי עזר להבנת סוגיות מורכבות, על מנת לעורר לפעולה על ידי הקניית תחושת דחיפות ולסייע באפיון מצבי החירום. מחקרים עכשוויים מצביעים על כך שמטאפורות הממוקדות בשינוי עשויות לטפח חשיבה, צמיחה ויעילות עצמית כאבני יסוד של רווחה ופעולה (Burnette et. Al, 2022). בנוסף, מטאפורות בתקופת הקורונה תיארו "לחימה במלחמה" כאסטרטגית חירום מול התפרצות המגפה (Wicke & Bolognesi, 2020; Alsaedi, 2021; Hanne, 2020). כן, נמצא שימוש נרחב במושגים כמו 'הקרב על הווירוס', 'בקו החזית' ('the frontline'), 'פלישת הקורונה לעולם' (the corona virus invasion) מושגים שנכנסו באופן נרחב מאוד ללקסיקון של השפה הבינלאומית (Semino, 2021).

גם בישראל, המאבק בקורונה תורגם מתחילת המגיפה למילון המלחמתי השכיח. השפה והשיח החברתי הוסטו מההיבט החברתי־חינוכי־רפואי אל הצבאי. המטאפורות שהופיעו בשכיחות הגבוהה ביותר לתיאור מגיפת הקורונה נלקחו מעולם ה 'מלחמה'. למרות המחלוקת הכרוכה בשימוש בעולם תוכן המעורר פאניקה ופחד, הרי שהיא נועדה לשמש כהתראה לצורך

מניעה, בכדי לשמור על בטחון הציבור ולספק מידע יש להתגונן מפני המחלה (דוידוביץ־אשד אביטל, 2020; Abdel-Qader & Al-Khanji, 2022).

למרות שכיחות השימוש במטאפורות והמחקר הענף בתחום זה, קיים חסך משמעותי במחקר אודות הקשר בין שימוש במטאפורות בחינוך בגיל הרך בכלל, והקשר בין השימושים המטאפוריים והתפקוד המקצועי של נשות החינוך בגיל הרך בצל מגפת הקורונה בפרט. מחקר זה מבקש למלא את הפער. מטרת המחקר היא לבחון את האופן שבו משמשות המטאפורות ככלי לניתוח פרשני וכמשאב רגשי ומקצועי בהתמודדותן של נשות חינוך בגיל הרך עם תפקידן במהלך משבר הקורונה. מחקר איכותני זה מסתייע בתיאוריית המטאפורה המושגית (conceptual metaphor theory) המנתחת את המטאפורות שאפיינו את הלך רוחן ואת אופן חשיבתן של 74 נשות חינוך בגיל הרך בצפון ישראל לאחר שנה בצל מגפת הקורונה.

סקירת ספרות

תפקיד המטאפורות

גוף מחקרי עשיר עוסק בחקר המטאפורה כאמצעי לשוני ופרשני המשמש להעברת משמעות מתחום תוכן אחד לאחר בהתבסס על מערכת סמלים בעלת חוקיות, המאפשרת לקודד ולארגן מידע בעל משמעויות רבות ומגוונות (Fisher & Marquardt, 2022; Ozcan, 2022; Pradi & Rossi, 2022). מטרתן העיקרית להבין ולהסביר תופעות מורכבות על ידי העתקת אובייקט או רעיון מוכרים לשדה סמנטי אחר. זוהי הפרשנות שבין הסמל השפתי המסמן לבין המושג או התוכן המסומן בו, אשר יכול להיות מציאותי או מופשט (אבינון, 2000). מטאפורות מרחיבות את אפשרויות ההבעה באמצעות **שפת התמונות** שהן יוצרות (פרילוק, 1999). המושג "שפת התמונות" הינו ההולם ביותר לתאר את המטאפורות המשתקפות במחקר זה. לקוף וג'ונסון (Lakoff and Johnson, 1980) היו הראשונים שזיהו את המפנה הקוגניטיבי במטאפורולוגיה (conceptual metaphor theory), תפנית שהייתה כרוכה בהבנה מחדש שמטאפורות לא מהוות רק מילים אלא מאפיינות חשיבה והלך רוח. בני אדם מבטאים באופן מטאפורי את התנסותם. מטאפורות מעצבות לא רק את האופן שבו אנו חושבים, אלא גם משפיעות על הרגשות, על המוטיבציה ועל הכוונות ההתנהגותיות שלנו (Landau et al., 2018; Wallis & Nerlich, 2005). יש הסבורים כי דרך המטאפורה האדם משקף גם את זהותו המקצועית (Bullough, 1991).

שימוש במטאפורות

שימוש במטאפורות הינו שכיח. ביטויים מטאפוריים נפוצים בשפה והם מתרחשים, בממוצע, בין 3 ל־18 פעמים לכל 100 מילים (Semino, 2021). המטאפורה מהווה אמצעי לחקר תהליכים של שפה מילולית וחזותית (Singh, 2010) ומאפשרת מיפוי שיטתי של נושאים מורכבים ורגישים (דוגמת: חיים, מוות, זמן ורגשות) באופן קונספטואלי, היוצר חוויה נגישה ואינטר־סובייקטיבית (Demjén & Semino, 2017; Tay, 2017). המטאפורות משמשות ככלי ניתוחי ומספקות מסגרת ארגונית להרחבת ההבנה וחקר רפלקטיבי של תפיסות מורכבות. לאור זאת, השימוש במטאפורות ככלי מחקרי בחינוך הוא אמצעי יעיל בניסיון להגיע אל מעבר לגבולות הידע המוצהר של המורים ולהבין את תפיסתם האישית והמקצועית (ארנון ואחרים, 1988; נבו ולוין, 2004 ;ענבר, 1997; Bullough, 1991; Sillman & Dana, 1999).

יריב (2018) מציג את המטאפורות ככלי לניתוח ולהבנה של מצבים ותהליכים בין־אישיים מורכבים כמו אלה שמתרחשים בכיתה. לטענתו, ניתוח המטאפורות מסייע באפיון מערכות היחסים בין הלומד למורה, ובהבנת דרכי התקשורת המסייעות או המפריעות בשיח המשותף. מטאפורות יכולות לשמש ככלי דיאגנוסטי במחקר החינוכי המסייע לבחון עמדות של מורים (ארנון, שני וזייגר, 1998; ענבר, 1997; שטראוס ושילוני), ועל הבנתנו את העולם מבחינה סמנטית (Ibrahim, 2021; Abdel-Qader, Al-Khanji, 2022). מחקר זה מבקש להמשיך מגמה זו ולמקדה בחקר תפקודן של נשות החינוך בגיל הרך בצל המגיפה.

מטאפורות בימי מגפת הקורונה

בתקופת משבר, ובעיקר במשברי בריאות, השימוש במטאפורות מלחמתיות הפך לעניין שכיח. נושא זה מודגש בפרקטיקות תקשורתיות ופוליטיות ביחס למגיפות קודמות, כמו תסמונת הנשימה החמורה SARS (Chiang and Duann, 2007). מחקרים מצביעים על כך שמפרוץ מגיפת הקורונה, השימוש בשפה המטאפורית הפך נפוץ בכותרת הראשיות בעיתונות ובטלוויזיה, ובעיקר מטאפורות מתחומי המלחמה/צבא ורפואה לתיאור הווירוס. אותן מטאפורות, שהופיעו במדיות השונות, השפיעו בצורה שלילית על חיי היום יום וגרמו להעלאת רמות הדאגה והפחד מהסכנה הכרוכה במגפה המאיימת והחדשה (Sirait, Seva, & ,Lingga 2020). גם בעולם הווירטואלי וברשתות השונות נעשה שימוש במטאפורות בתקופת הקורונה. שימוש זה נמצא כדרך היעילה לבטא ולהעביר מסרים במלחמה נגד הקורונה. במאבק כנגד מיגור הנגיף המסוכן הוא איפשר לכלל הציבור לקחת חלק בתהליך בצורה מוכרת וברורה יותר (Adams, 2020; Ozcan, 2022).

שימוש במטאפורות ודימוים בתחומי המנהיגות החינוכית בגיל הרך

המטאפורות נתפסות כבעלות ערך רב בדיסציפלינות השונות, ובכלל זה בתחומי הניהול והמנהיגות. ענבר (2000) מציג דרך שונה של הסתכלות מטאפורית על תופעת המנהיגות החינוכית. לטענתו, מטאפורות נשענות על תהליך מנטאלי של בחירה והדגשה, ומבליטות מאפיינים נבחרים מתוך התופעה עצמה. ככאלו, הן עשויות להיות החולייה המקשרת בין המשמעות הגלויה והמשמעות הסמויה של המנהיגות כתופעה חברתית־חינוכית. השימוש במטאפורות בחינוך מסייע בגיבוש חשיבה רפלקסיבית של תפיסות, עמדות, והאני המאמין החינוכי של העוסקים בעשייה החינוכית (Nissim, 2020). מטאפורות ודימויים נמצאו בשימוש רב במיוחד בחקר עולמן של גננות ומנהלות גן. יש בהן בכדי להצביע על עמימות הגדרת התפקיד, ריבוי המשתנים, והמורכבות שבעבודת הגננת (אבידן, 2016; צור, 2006). בחירת הדימויים והמטפורות שייכת לשדה הסמנטי של עולם החי והצומח, שהם עולמות הקרובים מאוד גם לילדים, ועולמות של דמיון המאפיינים סיפורים וסרטים שהגננות מציגות בגן. הגננות ומנהלות הגן משתמשות בדימויים ובמטאפורות כאמצעי שפתי המבטא את תפיסת תפקידן. ההכרה במורכבות תפקידן היא לא רק ברמה הסמנטית־מושגית אלא בעיקר בהגדרה הרגשית של המושגים 'מנהלת גן' ו'מנהיגה חינוכית' (אבידן 2017). מחקרים מהעשורים האחרונים הדגישו כי מטאפורות יכולות לשמש ככלי דיאגנוסטי במחקר החינוכי המסייע לבחון גם עמדות של אנשי חינוך (ארנון, שני וזייגר, 1998; ענבר, 1997; שטראוס ושילוני, 1997; Bullough, 1991; Sillman & Dana, 1999).

מחקר זה מבקש להמשיך קו זה ולנתח את חשיבתן המטאפורית של הגננות לנוכח התפרצות מגפת הקורונה ולהעניק מענה לשאלות הבאות:

1. כיצד מבטאת הגננת את תפיסת תפקידה בתקופת הקורונה באופן מטאפורי?
2. כיצד מסייע הניתוח המטאפורי להבנת תופעת מנהיגותה החינוכית בתקופת משבר ואי ודאות?

מתודולוגיה

המחקר נערך בשיטה האיכותנית ומתבסס על גישת "התיאוריה המעוגנת בשדה" (Glaser & Strauss, 1967). שיטת המחקר שנבחרה נועדה להביע באופן אותנטי את קולן הייחודי של הגננות. פרדיגמת המחקר מסייעת באיתור המשמעות והשלכותיה על המציאות

האנושית (Bogdan & Biklen, 2007). במחקר הנוכחי היא סייעה לבחון את התנהלותן המקצועית של נשות החינוך בגיל הרך. כלי המחקר הינו שאלון שנועד לצורך איסוף הנתונים, ובנוסף בוצעו ראיונות שממצאיהם נותחו וסווגו לקטגוריות תוכן.

המשתתפים

אוכלוסיית המחקר כללה 74 משתתפים: 64 משתתפים מילאו את השאלון הכמותי, ועשר משתתפות אחרות נטלו חלק בריאיון מוּבנֶה למחצה. 62 מהמשיבים לשאלון היו נשים (96.9%), ושניים היו גברים (3.1%). נשות החינוך לגיל הרך נבדלו בתפקידיהן: גננות משלימות, מנהלות גן ומובילות אשכול גנים. מנהלות גן ומנהלות אשכול גנים מופקדות על היבטי הניהול והפדגוגיה ומקבלות גמול ניהול, ואילו הגננות המחליפות מועסקות במשרה חלקית ומקבלות גמול מצומצם יותר. הוותק הממוצע של המשתתפים שמילאו את השאלון היה 11.24 שנים (סטיית תקן: 8.58). המשתתפות בריאיון **לא** מילאו את השאלון (תיאור מפורט של פרטי המשתתפים שמילאו את השאלון מופיע בנספח 2 בסוף המאמר).

כלי המחקר

המחקר התבסס על שני כלים: שאלון וראיונות עומק. לאחר ביסוס ותיקוף של השאלון (Raei, 2018). ניסוח ההיגדים שבו הותאם לאוכלוסיית המחקר - נשות חינוך לגיל הרך. ההיגדים אפשרו לעמוד על תפיסתן של המשיבות את תפקודן ועל התנהלותן המקצועית בתקופת הקורונה.

לאחר התאמת השאלון לאוכלוסיית המחקר בחנו אותו שלוש מרצות המתמחות בתחום התוכן (בעלות תואר דוקטור בחינוך) ומומחית נוספת בתחום התוכן (בעלת תואר דוקטור בחינוך לגיל הרך). השילוב בין שני כלי המחקר (שאלון וריאיון) וההתבססות על סקירת הספרות מחזקים את התקפות ואת המהימנות הנדרשות לבחינת התופעה הנחקרת ומשמשים לאימות הדדי של הנתונים (Heale & Forbes, 2013).

הליך המחקר

המחקר התבסס על שני שלבים ברצף כרונולוגי:

א. בחודשים יולי-ספטמבר 2021 הופץ שאלון (באמצעות "גוגל דרייב") למדגם נוחות של כ־500 בוגרות תואר ראשון בחינוך (B.Ed) ובוגרות התוכנית להסבת אקדמאים בתחום הגיל הרך, אשר למדו בעבר בשתי מכללות לחינוך והוראה בצפון ישראל. הפנייה אליהן בוצעה באמצעות המערכות הממוחשבות. שיעור המשיבות לפנייה היה כ־13%; בסך הכול

מילאו את השאלון 64 נשות חינוך לגיל הרך מרחבי הארץ. הנתונים נאספו ולאחר מכן גובשו הממצאים.

ב. בסוף ספטמבר 2021 נערכו באמצעות תוכנת הזום ראיונות מובְנים למחצה עם עשר משתתפות (Galletta, 2013). לשם כך, נשלחה פנייה אישית לבוגרות החוג לחינוך לגיל הרך בתוכנית ללימודי תואר שני במכללת גורדון (אשר לעורכות המחקר הייתה היכרות מוקדמת עימן). מתוך בוגרות החוג נבחרו באופן אקראי עשר גננות ומנהלות גן שהסכימו להתראיין.

מטרת הראיונות הייתה להעמיק ולחדד את התובנות שעלו מממצאי השאלון. לשם כך גובש מדריך לריאיון אשר כלל 12 שאלות (ראו נספח 3 בסוף המאמר); עשר הגננות ומנהלות הגן התבקשו לענות על שאלות אלו. השאלות עסקו באפיוני עבודתן במהלך תקופת הקורונה, כמו גם בשינויים שחלו בעבודתן עם הצוות המקצועי בגן, עם הילדים ועם הוריהם. בנוסף, נשאלו המרואיינות על סוגי הקשיים שהן התמודדו עימם בתקופת הקורונה, על דרכי התמודדותן עם קשיים אלה ועל טיב האינטראקציות שלהן עם הצוות ועם ההורים בתקופה זו. כל הראיונות הוקלטו ותומללו.

במאמר זה נתייחס למטאפורות ולדימויים שעלו בשאלונים שמולאו על ידי 64 גננות ומנהלות גן מרחבי הארץ, ובעשרת הראיונות שנערכו עם גננות ומנהלות גן .

ממצאים

בניתוח התוכן של התשובות לשאלונים נמצאו חמש קטגוריות מרכזיות של מטאפורות ודימויים שבהם השתמשו הגננות לתאר את התנהלותן המקצועית ואת תחושותיהן בעת המגיפה. חמש הקטגוריות מייצגות את העולם הימי, את עולם החי, את עולם הטבע, את עולם התחבורה והנסיעות, ואת עולם הדומם/החפצים. הממצאים מצביעים על מגוון של מטאפורות ודימויים המתבלים את המציאות בגוונים ססגוניים יותר (נספח מס' 1).

ניתוח ההיגדים

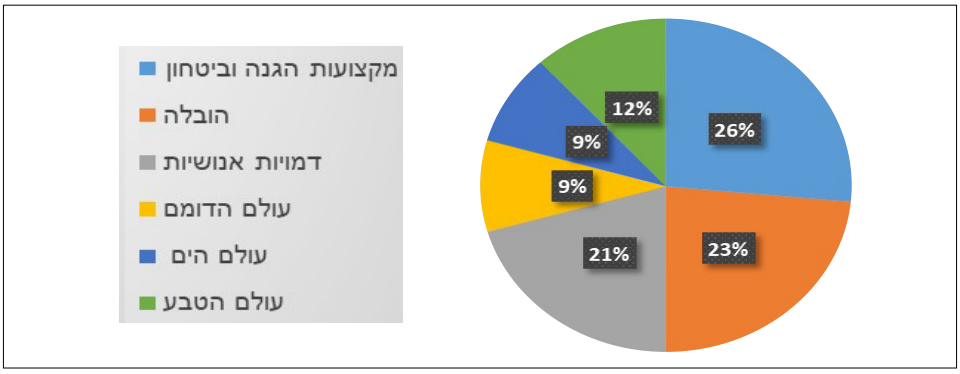
בתשובה לשאלה הפתוחה: "מהי האסוציאציה הראשונה העולה כתשובה לשאלה: מהי מנהיגות בעיניך?" נמצאו הקטגוריות הבאות: עולם החי, עולם הים, עולם התחבורה והנסיעות, ועולם הטבע והדומם.

טבלה מס׳ 1: מיפוי הקטגוריות וההיגדים מתוך השאלונים והראיונות

הקטגוריה	מספר ההיגדים בשאלון	דוגמאות מהשאלון להיגדים	מספר ההיגדים בראיונות	דוגמאות מהראיונות	פרשנות
עולם החי	5	לביאה, אריה, הציפור בראש הלהקה, מלך החיות, צב ושריון חזק	5	מלכת הדבורים, אבן שואבת, תמנון עם יותר משמונה זרועות, שורש של עץ, אוזן בגוף החי בביטוי ׳אוזן קשבת׳	הגננות מתארו את יכולתן לתפקד בכמה זירות במקביל כמו תמנון, האוזן מציגה את יכולתן להקשיב, להכיל ולשמוע את כל המתרחש סביבן
עולם הטבע	2	גבעול, הר	–	–	שימוש בדימוי מהטבע כדי להעניק חוזק ובטחון לעצמן בראש ובראשונה, ולהקרין זאת לסביבתן
עולם הים	2	ים סוער, גל	8	ספוג, גלגל הצלה, עוגן, ספינה, סירה, אור מנצנץ, מגדלור (נבחר פעמיים), שימוש בפתגם ׳כולנו יחד באותה הסירה׳	הגננות מתייחסות לעבודתן כאילו הן צוות בספינה שהן מפקדות עליו, ומתארות סערות וגלים בים המסמנים את תקופת הקורונה בניגוד לים השקט שבו ניתן לשחות בתקופות רגועות יותר.

הקטגוריה	מספר ההיגדים בשאלון	דוגמאות מהשאלון להיגדים	מספר ההיגדים בראיונות	דוגמאות מהראיונות	פרשנות
עולם התחבורה והנסיעות/ מקצועות הקשורים בנהיגה	-		6	עגלה רתומה לסוסים - (רוכב/עגלון), ספינה או סירה (נווט), כלי רכב (נהג)	המטאפורות ממחישות תנועתיות בכלי תחבורה שונים בהם הגננת משמשת כנהגת שמטרתה העיקרית להוביל את הילדים וכלל הצוות שלה לחוף מבטחים בצורה בטוחה.
עולם הדומם / חפצים	2	מגדלור חוד החנית	3	מטריה, מיכל, חוט מקשר	דימוי בולט- חוט מקשר (נמצא בשימוש שתי גננות). החפצים 'מטריה', 'מיכל מלא באורך רוח ובאהבה' הגננת משמשת מקור לתמיכה והגנה (המטריה משמשת הגנה מפני הגשם, המיכל ממחיש את היותה כלי קיבול לתמיכה ועידוד).
דמויות שונות	7	רועה צאן - מוביל בעלי חיים אמא קפטן בים סוער מלכת הדבורים מריומה מבית השאנטי	-	-	דמויות מעולמות שונים ללא קשר ביניהם הממחישים את הצורך בדמות חזקה בעלת יכולות תפקוד של מנהיגות והובלה בתנאים קשים

הקטגוריה	מספר ההיגדים בשאלון	דוגמאות מהשאלון להיגדים	מספר ההיגדים בראיונות	דוגמאות מהראיונות	פרשנות
מיומנויות/ תכונות/ כישורים	38	שיתוף, אחריות, יכולת לנהל במצבים משתנים, רגישות, הובלה ברגישות ובנחישות, אסרטיביות והתמדה, הובלה			
הובלה - בלטה מכולן	8				
שימוש במקצועות בתחומי ההגנה והבטחון	-		9	מפקד בצבא, כבאי אש, פסיכולוגית, רופאה, מדענית, אשת טכנולוגיה, ליצנית, מנצחת על תזמורת מפקחת, גיבורת על	הדמויות הללו מסייעות להעלאת תחושת הבטחון ומצב הרוח הירוד בתקופת הקורונה



גרף 1: פילוח ממצאים לפי קטגוריות תוכן לתחומי המטאפורות

היחסים בין עולם הדימויים הציוריים לבין עולם המושגים הקונקרטי הראו המשגה המכוונת ללכוד במילים ברורות את התופעה המנהיגותית בתפיסת התפקיד, כשהמילה "להוביל" מקבלת מקום דומיננטי מאוד, לאור זאת שהייתה בשימוש על ידי שמונה גננות.

כפי שמתארת התיאוריה של לקוף וג'ונסון (Lakoff and Johnson, 1980), המעבר בין עולם הדימויים המופשט להמשגה הקונקרטית ולהתמודדות הרגשית של הגננות בתקופת המשבר איפשר את העצמתן המקצועית ואת יכולתן לעבור ממצב של חשיבה למצב של פעולה וניהול. לשם העמקת הממצאים בוצעו ראיונות עומק. להלן מספר דוגמאות המציגות את המטאפורות ואת הדימויים שבהם השתמשו הגננות בתיאוריהן את אופן תפקודן ואת הובלתן את הצוות בתקופה המורכבת.

דינה מציינת כי לה היה קשה במיוחד בתחילת הקורונה:

> ההקפדה והשמירה על הסדר והניקיון בגן, והעקביות בשיחות הצוות ובעבודה מול הילדים גדלה כי בכל פעם יצא מתווה חדש ואיזו הנחייה חדשה והרגשתי **כמו בשדה קרב, כאילו נוחתים עליי טילים מכל מקום**, ואני רק מחפשת את הדרך להגיע לצד השני... **ולדאוג לנווט את הספינה שתגיע אל החוף בטוב יותר או פחות**.

בתחילה היא מציגה מטאפורה מעולם המלחמה, ובהמשך מטאפורה מהעולם הימי. תחושה הלחץ שלה הייתה כה רבה, עד שהיא דימתה עצמה כחייל בשדה קרב. זו מטאפורה קיצונית ולא אופיינית לשיח רגיל של גננת בת 42. דינה 'מציירת' את תפקידה הראשי כלוחמת וכקברניט ספינה המנווט את הגן אל חוף מבטחים:

> תקופת הקורונה ביססה את המעמד שלי כמנהלת הגן וגם כמישהי שהצוות יכול לפנות אליה כדי שתהיה **העוגן של הספינה**. מישהי שיש לה יכולת להתמודד עם משברים בביטחון, **לצאת לים עם הספינה בזמן סערה, לנווט אותה בין הגלים החזקים שמכים** בה ולא לפחד **לכבות את המנועים ולפתוח מפרשים** אם תנאי השטח מחייבים. היא חייבת להכיל תוך כדי השיט את הצוות שלה כדי שאף אחד **לא ייפול למים ולהוריד את העוגן** ולהפסיק ללחוץ כשהים נרגע, ואז לדעת לרתום את כל הצוות ולהחזיר אותם לפחות למקום שבו הם היו אם לא למקום טוב יותר...
>
> בתקופת הקורונה נדרשנו לגייס את כל תעצומות הנפש שקיימים בנו ולשמש **עוגן למקום יציב**, בטוח המשדר אופטימיות אחת לשנייה, להורים ולילדים..

גם יעל, כמו דינה, מציגה מטאפורות הקשורות בים ומדמה עצמה לעוגן מצד אחד ולרוכב על סוס המכוון את העגלה בדרכים מצד שני:

> פעמים רבות מצאתי את עצמי **לוקחת את המושכות לידיים**.. (כמו רוכב על סוס) והרגשתי כי **אני העוגן ואם אני אשבר הספינה תיסחף**, ולכן לא נתתי להן לחוש בקשיים שלי ומצאתי אחרים להישען עליהם... תמיד שידרתי אל מול הצוות כי הכול בשליטה ולפתע מצאתי עצמי במקום בו אין לי יכולת וכוח נפשי להמשיך **ולהחזיק במושכות ולכוון את העגלה**...

גם ויקי בחרה בעולם הים ובדימוי מוכר של גלגל הצלה שילדים בגיל הרך מכירים היטב, כדי להציג את תפקידה:

> אני כמנהלת הגן הרגשתי מנהלת משבר. הייתי כמו **גלגל ההצלה, גם צריכה לשמור על לא לטבוע, שכולם יהיו מאוחדים יחד בתוך הגלגל**, להגן על הצוות ולשמור עליו מאוחד, ובעיקר לתת לצוות לצוף ולא לשקוע, כי **כשהצוות צף הוא מציף את כל הגן ואם הוא ישקע כולם יטבעו איתו**. המעגל של גלגל ההצלה צריך להיות סגור בכדי שיגן עלינו שלא נידבק מבחוץ...

ויקי בחרה בדימוי נוסף לתאר את ההובלה שלה את כל הצוות, הפעם מעולם הצבא: "..**הרגשתי כמו בצבא שהמפקד הולך בראש הגדוד ככה אני מובילה את הצוות וההורים**.."

חני, גננת רביעית שבוחרת בעולם הים לתאר את תחושותיה:

> אני מרגישה **כמו בים כשיש גלים** וכך גם אצלי כגננת לעיתים **יש סערות והים גלי**, יש המון שאלות, משימות ורעשי רקע. **ויש תקופות שהים שקט ורגוע אז אפשר לשחות**. זה קורה כשהדברים ברורים ומובנים יותר בעיתות שיגרה. אבל בקורונה **הים היה סוער מאד** אצלי בגן...

גם את הקשר שלה עם הסייעת הלחוצה מהעבודה בזום היא מתארת בדימוי מעולם הים: "**הצלחתי** ללמד אותה את ההתעסקות עם הזום, והיא הבינה **שאנחנו יחד באותה הסירה**, ושיש לה משמעות בגן..."

כשנשאלה על תפקידה כמנהלת הצוות היא בחרה בדימוי 'רך' יותר של מנצחת על תזמורת:

> מנהלת צוות היא **כמו מנצח על תזמורת** שכמובן גם ההורים והילדים הם חלק **מכלי הנגינה**, אבל הצוות הם הסולנים, הם מתווים את הדרך ולכן אני צריכה לראות את כל הצוות את הצרכים הרגשיים ולהוציא מהם את **המנגינה הטובה ביותר**...

גם הדימוי הזה מוכר לגננות ולילדים ששרים ומנגנים המון בגן כחלק מהפעילות הקבועה שלהם.

אושרית, גננת נוספת, מתייחסת גם היא למטאפורה בים: המגדלור- "...הגננת היא **האור שמנצנץ בקצה המנהרה, היא המגדלור של הגן**... הייתי בלי לרצות או לתכנן מראש **מגדלור** עבור משפחות שלמות שנתקלו בקושי חדש ועצום". בנוסף, היא מתארת דימוי שעוזר לה: "אני כמנהלת גן צריכה לקחת **מִשקפת** ולראות את כל הפרטים הקטנים והגדולים כי לנהל צוות זה להיות **בראש הפירמידה** ולדעת לראות מלמעלה את כלל הצרכים של כולם...". המִשקפת כדימוי תפאורתי מסייעת לה לראות את כל הפרטים, ואף להרגיש כעומדת בראש הפירמידה הנטועה בקרקע

אך ראשה בשמיים, והיא משקיפה מלמעלה על כל הסביבה.

קרן, הגננת השישית שמשתמשת בדימוי מעולם הים, מדמה את הצוות לצוות שעובד בספינה:

> ידעתי שהצוות שלנו הוא **כמו צוות בספינה**, אנחנו צוות מנצח. אנחנו לא רק צוות שעובד יחד, אנחנו באמת חברות, אנחנו כבר שנים יחד ומשתפות פעולה בכל תחום. כשאנחנו משתפות פעולה **הספינה הזאת** תגיע **לחוף מבטחים**, ואנחנו יודעות את זה הכי טוב ביחד. לכן גם אם יש חיכוכים צריך לצלוח אותם כדי **שהספינה תשוט בבטחה ותגיע לחוף מבטחים**...

היא מדמה את הבית הפרטי שלה ל-'מפקדה' בצבא: "...ההתנהלות הייתה אחרת - מאתגרת אבל גם נינוחה, היות שהכל מתנהל **מהמפקדה האישית שלי**, מהבית שלי". דימוי נוסף שקרן משתמשת בו, אינו שכיח כל כך בעולם הדימויים. דימוי זה נמצא בקרקע הבטוחה - לא בשמיים ולא בים: מיכל מלא בקרקע פורייה:

כמנהלת צוות אני מרגישה **כמו סוג של מיכל** שלא צריך להתמלא עד הסוף, מיכל שכל מי שנמצא בתוכו הוא חלק ממנו ומזין אותו. זה מיכל שצריך להיות מלא בדיוק במידה המתאימה בסבלנות ובאורך רוח ובהרבה אהבה לאנשי הצוות. **כשהמיכל הזה מלא כקרקע פורייה** לכל אנשי הצוות שממנו אפשר לצמוח ולגדול...

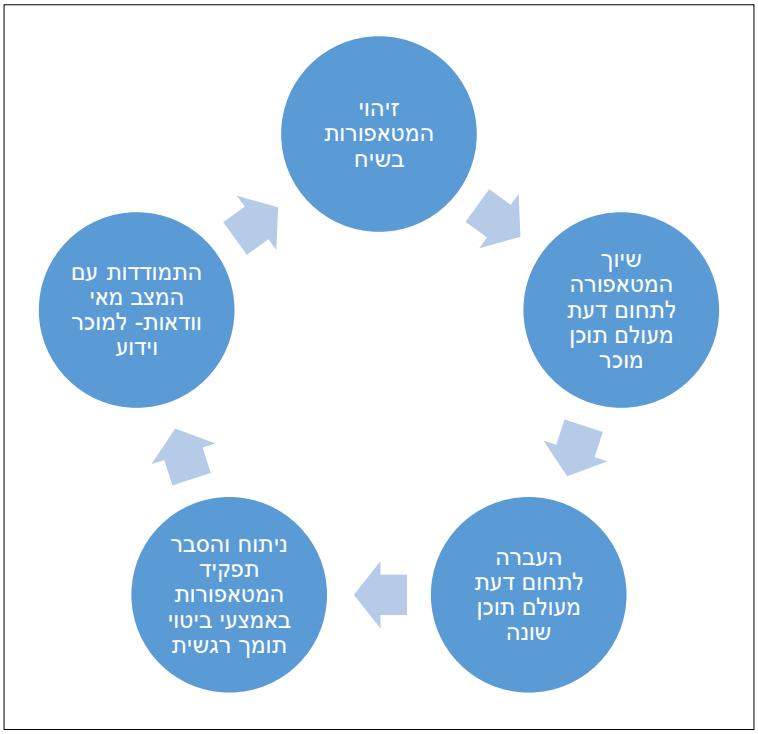
מיכל מציבה את עולם הדימויים על הקרקע ומדמה עצמה לנהג: "...ניהול צוות בעייני הוא **כמו להיות נהג, שדואג לפלס את הדרך בבטחה ושכולם יגיעו ליעדם בשלום. על הנהג להיות עירני לסממנים החיצוניים הנקרים לו בדרך ולפעול מולם בזהירות ובתבונה**...". מהצד השני, היא מדמה את עצמה לספוג: "... מנהלת גן בתקופת קורונה צריכה להיות **ספוג,** לספוג את כל השינויים, את כל הקשיים, את כל הנהלים ולהכיל את כולם...". לדעתה, לא מספיק להיות נהג מוביל אלא צריך גם להכיל ולספוג את כל הקשיים ואת האתגרים החדשים שמציבה תקופת הקורונה.

עדי מכניסה אותנו לעולם החי, המוכר לילדים מסיפורים רבים, ובוחרת כדימוי את עולם הדבורים והכוורת: "אני מרגישה כמו סוג של **כוורת של דבורים**, שיש המון סוגים של דבורים עם תפקידים שונים ואני **המלכה** צריכה לדאוג שכל הכוורת תעבוד כמו שצריך...". עדי ממשיכה ומתייגת את עצמה, מצד אחד, במגוון של מקצועות חשובים בעולם המודרני כמו רופאה ומדענית, ומהצד השני לא שוכחת את עולם הילדים ובוחרת גם בליצן החביב והמוכר. היא בוחרת בדימוי שונה ופחות שכיח - 'אבן שואבת', דווקא לתיאור התקופה הנוכחית: "... גננת היא גיבורת על, היא פסיכולוגית, היא אשת טכנולוגיה, היא רופאה, מדענית, היא ליצן ומפקחת היא בעצם המון ולא תמיד נשאר לה זמן לעצמה. אנחנו משמשות בזמן משבר **כאבן שואבת** לכל הסובבים אותנו...".

היא מסכמת ומציינת שני דימויים נוספים מעולם הטבע והצומח- פטריות- וכדור שלג, ואף משתמשת בדימוי מוכר מאד לכלל הנשים באשר הן - **כביסה מלוכלכת**: "..לא חסרות בעיות, הן צצות **כמו פטריות** אחרי הגשם, אבל למדתי לטפל בהן. לי חשוב כמה שפחות לערב גורמים מבחוץ כי אז זה **כמו כדור שלג** שגדל וגדל. עדיף **לכבס את הכביסה המלוכלכת** בגן בינינו...".

הממצאים לאחר ניתוח המטאפורות, כפי שעלו בשאלונים ובראיונות, מצביעים על עולמן הציורי העשיר של הגננות, שבאופן כללי נחלק לשני חלקים שונים ומנוגדים: עולם מלחמתי צבאי ועולם הטבע והים. אופן ההבעה שלהן מתאר בעיקר שני עולמות תוכן שונים, ומעבר וחיבור בין שדות סמנטיים. כלומר, ניתן להבחין בביטויים המתחילים בעולם תוכן אחד, למשל "מלחמה", "שדה קרב" "ים" וכדומה, ההולכים ומתפתחים לתיאור עולם תוכן אחר לחלוטין - עולם הטבע והרוגע. עולם התוכן הראשון מתאר לרוב את הקושי, את סערת הרגשות ואת המחשבות, ואילו

עולם התוכן השני מבטא את הרוגע, את הפתרון ואת ההתמודדות עם האתגרים. ניכר כי הגננות היו נתונות בסערת רגשות בין חששותיהן ופחדיהן לבין האופטימיות והתקווה שתפיסת תפקידן חייבה אותן לאחוז בה לנוכח המצב. מנהיגותן אופיינה במודל תגובתי המייצג שלושה מאפיינים עיקריים: רגש-חשיבה-פעולה. המודל מצביע על דמות מנהיגותית, מקצועית וחינוכית שהולם מנהיגות חינוכיות בעת משברית שכזו (אבידן וניסים, 2023).



גרף מס' 2: מודל ניתוח השיח המטאפורי בממצאים שעלו

סיכום, דיון ומסקנות

מחקר זה עסק בזיהוי ובניתוח מטאפורות ודימויים ומשמעויותיהן כפי שעלה מדיווחים של נשות חינוך בגיל הרך, לאחר שנה אחת בצל מגפת הקורונה בישראל. המחקר משתייך לתחום מחקרי המצביע על השימוש המטאפורי לשם הפשטת מושגים מורכבים, שכנוע אנשים והפגנת רגשות.

במרכז המחקר הוצבו שתי שאלות מרכזיות:

- כיצד מבטאות נשות החינוך בגיל הרך את תפיסת תפקידן בתקופת הקורונה באופן מטאפורי?
- כיצד מסייע הניתוח המטאפורי להבנת תופעת מנהיגותה החינוכית בתקופת משבר ואי ודאות?

התשובות לשאלות אלו, כפי שעלו בממצאים, מצביעות על כך שהמטאפורות והדימויים שהציגו נשות החינוך בגיל הרך שימשו אותן כאמצעי פיגורטיבי־לשוני לחיזוק משאביהן ותפיסתן את תפקידן הניהולי/מנהיגותי בתקופת המשבר. הממצאים המרכזיים מצביעים על שימוש במטאפורות "ציוריות" מעולמות תוכן שונים, המאיירות את תפקודן בצבעים מגוונים. המטאפורות שהוצגו הינן אוניברסליות וארכיטיפיות. אולם אוכלוסיית הנחקרות במחקר הנוכחי הן נשות חינוך בגיל הרך המבטאות ב"שפת הציור" תפיסה ייחודית, מקצועית המדגימה כי הן 'עם הרגליים על הקרקע' ו'הראש בשמיים'. גישה זו מבטאת יציבות מנהיגותית־חינוכית בתפקודן היומיומי מחד, ומאידך את בחירתן המודעת שלא להשתמש במטאפורות שהיו שכיחות יותר בשיח הציבורי וביטאו אקלים "קשוח" של מלחמה והישרדות. הן העדיפו להשתמש במטאפורות 'רכות' הצובעות ומציירות תפיסה אופטימית יותר. ממצאים אלו מצויים בהלימה למחקרים עכשוויים, הגורסים כי למטאפורות תרומה חשובה להבנתנו את העולם מבחינה סמנטית (Ibrahim, 2021; Abdel-Qader, Al-Khanji, 2022).

העולם המטאפורי העולה בממצאי המחקר מצביע על עולמן המטאפורי של נשות החינוך בגיל הרך כ'תפאורה' ססגונית ה'צובעת' את העולם הקודר והמפחיד ששרר בציבוריות ובשיח הרחב בצבעים ובדמויות מעולם החי, הצומח והטבע, ומעולמות התוכן השכיחים בגיל הרך. מטאפורות מסייעות להבין ולראות את המציאות הקיימת ולנסות לשכנע אחרים לשנות אותה. השימוש במטאפורות מחזיר את השליטה שנלקחה מהאדם בשעת משבר. השפה המטאפורית משיבה את השליטה במעשים, מה שמשפיע על הרציונל וההיגיון. ממצאים אלו תואמים למחקרים קודמים: אבידן (2017) הצביעה על כך שגננות ומנהלות הגן משתמשות בדימויים ובמטאפורות המתאימות לתיאור עבודתן. שימוש זה מקל על ההסתכלות ועל ההבנה שלהן את תפיסת תפקידן ללא צורך להגדירו או לנתחו ברמה תיאורטית או עיונית. המטאפורה, כמנגנון קוגניטיבי, חורגת באופן ניכר מעבר לביטוי השפתי שלה, ויש לה השפעה חשובה על המצב הפסיכולוגי־רגשי, המקצועי והתודעתי בקרב נשות חינוך בגיל הרך. מחקרים עכשוויים נוספים ציינו כי נשות החינוך בגיל הרך משתמשות בדימויים ובמטאפורות בשכיחות גבוהה יותר בשל עבודתן עם ילדים בגיל הרך הזקוקים לשפה 'ציורית' ברורה יותר ומתווכות להם את עולם המבוגרים בצורה מוחשית יותר (בירנבאום, 2021).

נשות החינוך בגיל הרך התמודדו עם האתגרים הכרוכים במצבי חירום ואי ודאות. הן בוחרות להציג את רגשותיהן ואת מחשבותיהן במטאפורות ובדימויים מעצימים מעולם הטבע והחי כמו 'הר', 'לביאה', 'שריון חזק' וכדומה, כדי להשרות חוזק ובטחון - בראש ובראשונה על עצמן, וכן על סביבתן. לפיכך, תרומתן של המטאפורות ניכרת בחיזוק תפקודן ומשאביהן הרגשיים של נשות החינוך בגיל הרך בתקופות של משבר ושל אי יציבות בשנת הקורונה. ממצאי המחקר הולמים את ממצאיהם של מחקרים מסורתיים ושל מחקרים חדשניים, המצביעים על כך שמטאפורה משפיעה ככלי מתודולוגי על רמת המסוגלות העצמית ועל היכולת לנהל, להנהיג ולהוביל צוות בתקופה של אי ודאות ומשבר. ממצאים אלו תואמים לגישות שהוצגו על ידי צור ואחרים (2006), הגורסת כי עולם הדמיון הינו כלי המאפשר לנשות החינוך בגיל הרך לצמוח להיטען בכוחות על מנת לצאת לדרך למסע חיפוש אישי־מקצועי המעצים את משאבי הרגש . ממצאי מחקר זה איפשרו להבין את עולמן הפנימי־רגשי ואת עולמן המקצועי של נשות החינוך בגיל הרך שתפקדו בצל מגיפת הקורונה.

מגבלות המחקר והמלצות עתידיות

המחקר כלל 74 נשות חינוך באזור הצפון ומהחברה היהודית. יש מקום להרחיב את אותו לאזורים גיאוגרפיים נוספים ולאוכלוסיות נוספות כגון החברה הערבית, החברה הדתית, החברה החרדית וכו'.

רשימת מקורות

אבידן, א' וניסים, י' (2023). דמותה המנהיגותית של הגננת בתקופת הקורונה: מאי־ודאות לאקלים של דאגה ואכפתיות, דפים, 57, 13-38.

אבידן, א. (2017). בחינת אפיוני מנהיגותה המשתפת של הגננת בעידן של תמורות. עיונים בחינוך: כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, סדרה חדשה, 15-16, 215-246.

אבידן, א' (2016). תפקידו ותרומתו של הריאיון הנרטיבי במחקר החינוכי. עיונים בחינוך, כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, סדרה חדשה, 13-14, 265-294.

אבינון , ש'. (2000). עיין ערך: לשון, הבנה והבעה. תל אביב: מט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

ארנון, ר', שני, מ' וזייגר, ט' (1998). מטאפורות של הוראה והשלכותיהן לתפקיד היועץ, בתוך: ר' לזובסקי וש' פלדמן (עורכות), מרחב ונחלה בייעוץ החינוכי, ספר היובל הח"י של המגמה לייעוץ חינוכי (עמ' 261-286). מכללת בית ברל.

בן־גיגי, מ' (2020). מודל החמל"ה - הורות בתקופה של אי וודאות, שינוי או משבר. טיפול באומנויות: מחקר ויצירה במעשה הטיפולי, גיליון מיוחד קורונה, 10, 1035-1045.

בירנבאום, ס' (2021). טיפוח חשיבה מופשטת באמצעות חשיפה לתהליכי חשיבה מופשטת בגיל הגן. שנתון שאנן, כ"ו, 120-138.

דוידוביץ־אשד, א. (2020). "נלחמים בקורונה" איך השפיעה השפה על הטיפול במשבר. מכון שלום הרטמן.

https://heb.hartman.org.il/language-and-coronavirus/

הקש־רון, י' (2020). מודל "חדר משלי" - טיפול בהורות באמצעות אומנויות בתקופות אי וודאות. טיפול באומנויות: מחקר ויצירה במעשה הטיפולי, גיליון מיוחד קורונה, 10, 1025-1034.

יריב, א' (2018). מפה, מצפן ו-GPS: מטפורות של הוראה ולמידה. רב גוונים - מחקר ושיח, 16(3),115-142.

לוי, ד' (1995). מטפורות ומקומן בחינוך. היבטים בהוראת מדעי המחשב, 4, 13-23.

נבו, י' ולוין, ת' (2004). מטפורות של תלמידים ומורים שהתנסו בפיתוח קוריקולום על־תחומי הבנייתי. הלכה למעשה בתכנון לימודים, 18, 53-73.

ענבר, ד. (2000). ניהול שונות - האתגר החינוכי. אבן יהודה: רכס.

ענבר, ד. (1997). הכלא החינוכי החופשי: מטפורות ודימויים, בתוך: א' פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן (עמ' 109-125). עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך והוצאת רמות.

פישלוב, ד' (תשנ"ו). כמטר שמיים - עיונים בדימוי הפואטי. ירושלים: הוצאת מאגנס ספרים.

פרילוק, נ' (תש"ס). היה לי יום כחול. שימושים מטאפוריים והוראתם בטקסט הלא-בספרות. האגף לתוכניות לימודים, איגרת מידע מ"ז , 13-40.

צור, ע', גדרון, א', אייזנברג, מ' וגוטויזר, י' (2006). הזמנה למחול מטפורי : שילוב שפת הדמיון והמטפורה בהכשרת מורים. הוצאת תמה.

שטראוס, ס' ושילוני, ת' (1997). מודלים שיש למורים על שכלם ועל למידתם של ילדים. חינוך החשיבה, 11, 53-63.

Abdel-Qader, L. & M., Al-Khanji, R.R. (2022). Conceptual Metaphor in COVID-19 Speeches of the American President Joe Biden. Theory and Practice in Language Studies, 12(4), 810-818.

Adams, P. (2020). The PM's metaphorical view of Covid-19. Ideasroom, Twitter. https://www.newsroom.co.nz/2020/06/03/1206334/the-pms-metaphorical-view-of-covid-19?amp=1

Alsaedi, A. (2021). Allaying the Fears Metaphorically: Representation of Coronavirus Crisis in Saudi English Newspapers. International Journal of English Linguistics, 11(2), 91-99.

Avidan, A. (2017). The role and contribution of narrative interviews in educational research. American Journal of Educational Research, 5(4), 419-427. http://article.scieducationalresearch.com/pdf/EDUCATION-5-4-10.pdf

Anvarovna, F. A. (2022). CONCEPTUAL METAPHOR UNIVERSALS IN ENGLISH AND UZBEK. Open Access Repository, 8(04), 54-57.

Borg, S. (2006). Teacher cognition and language education: Research and practice. London: Continuum.

Boussaid, Y. (2022). Metaphor-Based Analysis of Joe Biden's and George Washington's Inaugural Speeches. International Journal of English Linguistics, 12, (3), 1-17.

Bullough, R. V. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. Journal of Teacher Education, 42 (1), 3-9.

Brown, A.L. (1994). The advancement of learning. Educational Researcher, 23(8), 4-12.

Burnette, J. L., Hoyt, C. L., Buttrick, N., & Auster-Gussman, L. A. (2022). Well-being in the time of COVID-19: Do metaphors and mindsets matter?. International journal of psychology: Journal international de psychologie, 57(1), 87–95. https://doi.org/10.1002/ijop.12785

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories- stories of teachers, school stories – stories of schools. Educational Researcher, 25(3), 24-30.

Fischer, N. & Marquardt, K. (2022). Playing with metaphors: Connecting experimental futures and critical futures studies. Journal of Future Studies, 27(1), 61-72.

Hanne, M. (2022). How we escape capture by the 'war' metaphor for Covid 19. Metaphor and Symbol, 37(2), 88-100.

Ibrahim, A.A. (2021). Metaphors in the time of Coronavirus in some English newspapers: A semantic and ontological analysis. Ilkogretim Online - Elementary Education Online, 20 (5), 2299-2309.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2008). Metaphors we live by (pp.7-25). University of Chicago press.

Lakoff, G. & Johnson, G. (1980). Metaphors We Live By. University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphors. In A. Ortony (Ed.), Metaphor and thought (pp. 205-251). Cambridge University Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. Cognitive science, 4(2), 195-208.

Nissim, Y. (2020). Draw me a shepherd: Student-teachers' perceptions and metaphors on the image of the "leader-teacher". Higher Education Studies, 10 (2), 24-37.

Landau, M. J. , Arndt, J. , & Cameron, L. D. (2018). Do metaphors in health messages work? Exploring emotional and cognitive factors. Journal of Experimental Social Psychology, 74,135–149. 10.1016/j.jesp.2017.09.006

Noonan, S. & Fish, T. (2004). Metaphors of Leadership. Paper presented at the annual meeting of the National Council of Professors of Educational Administration. Branson, Missouri.

Ozcan, E.E. (2022). Pull the weeds out or perish: Using pandemic metaphors to strengthen in-group solidarity in Turkish political discourse. Metaphor and symbol, 37(2), 171-184.

Ortony, A. (1975). Why metaphors are necessary and not just nice. Educational Theory, 25, 45-53.

Prandi, M. & Rossi, M. (2022). Researching metaphors: towards a comprehensive account. Routledge Publication.

Semino, E. (2021) "Not Soldiers but Fire-fighters" – Metaphors and Covid-19. Health Communication, 36:1, 50-58, DOI: 10.1080/10410236.2020.1844989.

Semino, E., & Demjén, Z., (2017). Using metaphor in healthcare: physical health. In E. Semino & Z. Demjén (Eds.), The Routledge handbook of metaphor and language (pp.385-399). Routledge.

Sillman, K. & Dana, T. (1999). Metaphor: A Tool for Monitoring Prospective Elementary Teachers'Developing Metacognitive Awareness of Learning and Teaching Science. Proceeding of the 1999 Annual International Conference of the Association for the Education of Teacher of Science. Austin: Texas. Http://www.ed.psu/edu/CI/journals/1999AETS/ 99 file1.htm

Singh, K. (2010). Metaphor as a tool in educational leadership classrooms. Management in Education, 24(3), 127–131.

Sirait, A., Seva, K., & Lingga, T.R., (2020). Conceptualizing Corona virus metaphor in media headlines: A cognitive semantic approach. English Journal Literacy Utama,5(1), 278-286.

Wallis, P., & Nerlich, B. (2005). Disease metaphors in new epidemics: The UK media framing of the 2003 SARS epidemic. Social Science & Medicine, 60(11), 2629–2639.

10.1016/j.socscimed.2004.11.031

Tay, D. (2017). Using metaphor in healthcare: Mental health. In E. Semino & Z. Demjén (Eds.), The Routledge handbook of metaphor and language (pp. 371–384). Routledge.

Wang, C. , Pan, R. , Wan, X. , Tan, Y. , Xu, L. , Ho, C. S. , & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associate factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) epidemic among the general population in

China. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(5), 1729. 10.3390/ijerph17051729.

Wicke, P., & Bolognesi, M. M. (2020). Framing COVID-19: How we conceptualize and discuss the pandemic on Twitter. PLoS One ; 15(9).

https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0240010#references

נספחים

נספח מס׳ 1: פרטיהן של עשר המרואיינות. שמות כולן בדויים.

טווח גילאים: 30 (עדי) הכי צעירה ו־56 (חני) הכי מבוגרת. כולן משמשות מנהלות גן, ושלוש מתוכן משמשות גם גננות מובילות.

1. עדי- בת 30, 6 שנות ותק, מנהלת גן טרום חובה
2. מורן - בת 32, 7 שנות ותק, מנהלת גן חובה חינוך מיוחד
3. דינה-בת 42, 8 שנים ותק, מנהלת גן חובה וגננת מובילה
4. קרן-בת 44, 15 שנה ותק, מנהלת גן חובה, עובדת סוציאלית שעשתה הסבה אקדמאית לגיל הרך
5. אושרית -בת 45, 10 שנים ותק, מנהלת גן טרום חובה, 10 שנים היה לה גן פרטי ועברה למשרד החינוך
6. מיכל- בת 48, 22 שנה ותק, מנהלת גן חובה
7. ענת- בת 50,22 שנות ותק, מנהלת גן חובה וגננת מובילה.
8. יעל- בת 51, 23 שנות ותק, טרום חובה/חובהגן חילוני גן רגיל- קיבוצי, גננת מובילה
9. ויקי בת - 52, 25 שנות ותק, הייתה גננת משלימה הרבה שנים עד שהחלה לנהל גן חובה
10. חני- בת 56, 20 שנות ותק,תואר ראשון בעיצוב אופנה ועשתה הסבה אקדמאית לגיל הרך.

נספח מס' 2: מדריך לריאיון

חלק ראשון: פרטים אישיים

שם:

גיל:

השכלה:

ותק בהוראה:

ותק בניהול גן:

סוג גן: טרום חובה/חובה, גן חילוני/דתי, גן רגיל/חינוך מיוחד

מגזר:

חלק שני: נא לענות על השאלות בהרחבה ולספק דוגמאות

1. **מה מאפיין את עבודתך כמנהלת הגן בתקופת הקורונה? האם ואיך השתנתה תפיסת תפקידך כמנהלת הגן?**
2. **אילו קשיים עלו בהתנהלות שלך עם הצוות בתקופת הקורונה? תני דוגמאות לכל תחום של קושי.**
3. **אילו חוזקות גילית ביכולותיך כמנהלת הגן להוביל את הצוות בתקופת הקורונה? תני דוגמאות.**
4. **מה מאפיין את צוות הגן בתקופת הקורונה? שתפי במקרים שקרו לך עם הצוות.**
5. **במה שונה ההתמודדות שלך עם צוות הגן בתקופת הקורונה מניהול הצוות בתקופות של שיגרה? תני דוגמה.**
6. **כיצד את מניעה את צוות הגן להתמודד עם אירועים חריגים בתקופת הקורונה?**
7. **מה הקשה עליך את ההתמודדות עם צוות הגן בתקופת הקורונה?**
8. **כיצד התמודדת עם אותם הקשיים? מי סייע לך? פרטי בהרחבה.**
9. **מה היה טיב הקשר שלך עם צוות הגן בתקופת הקורונה? (הביאי דוגמאות)**
10. **האם תרצי להוסיף דברים נוספים בנושא המחקר?**

נספח מס' 3: מטאפורות ודימויים שמנהלות הגן השתמשו בהן בראיונות שלהן

שם הגננת (שם בדוי)	דימוי /מטאפורה	ציטוט
מורן	• **אוזן קשבת**	* רגילה להיות אוזן קשבת לצוות ולהורים
דנה	• שורש של עץ • מחברת הכל לפאזל מושלם • מכבה שריפות/ כבאית • תמנון • חייל/מפקד בשדה קרב • נווט בספינה/ עוגן בספינה	* ללכת בין הטיפות ולאחד את הכל לפאזל מושלם. * השורש של העץ שמחזיק את כל הענפים ביחד וגורם לכך שהעץ לא ישבר מהרוחות, ויש המון רוחות בגן * ולא רק לכבות שריפות * כמו תמנון עם המון זרועות וכל זרוע של התמנון מביאה איתה משהו אחר לתוך הגן. * והרגשתי כמו בשדה קרב, כאילו נוחתים עליי טילים מכל מקום ואני רק מחפשת את הדרך להגיע לצד השני * לדאוג לנווט את הספינה שתגיע אל החוף בטוב * המעמד שלי כמנהלת הגן וגם כמישהי שהצוות יכול לפנות אליה כדי שתהיה העוגן של הספינה. מישהי שיש לה יכולת להתמודד עם משברים בביטחון, לצאת לים עם הספינה בזמן סערה, לנווט אותה בין הגלים החזקים שמכים בה ולא לפחד לכבות את המנועים ולפתוח מפרשים אם תנאי השטח מחייבים.
ויקי	• מפקד בצבא • גלגל הצלה • כולנו באותה סירה...	* כמו בצבא המפקד הולך בראש הגדוד * כמו גלגל ההצלה, גם צריכה לשמור על המצב שלא לטבוע, שכולם יהיו מאוחדים יחד בתוך הגלגל, להגן על הצוות ולשמור עליו מאוחד, ובעיקר לתת לצוות לצוף ולא לשקוע, כי כשהצוות צף הוא מציף את כל הגן ואם הוא ישקע כולם יטבעו איתו.והמעגל של גלגל ההצלה צריך להיות סגור בכדי שיגן עלינו שלא נידבק מבחוץ.
מיכל	• נהג • כולנו יחד באותה הסירה • ספוג	* כמו להיות נהג, שדואג לפלס את הדרך בבטחה ושכולם יגיעו ליעדם בשלום. על הנהג להיות עירני לסממנים החיצוניים הנקרים לו בדרך ולפעול מולם בזהירות ובתבונה * מנהלת גן בתקופת קורונה צריכה להיות ספוג, לספוג את כל השינויים, את כל הקשיים, את כל הנהלים ולהכיל את כולם.

שם הגננת (שם בדוי)	דימוי /מטאפורה	ציטוט
עדי	• מלכת הדבורים • חוט מקשר קושר • אבן שואבת • גיבורת על • פסיכולוגית • אשת טכנולוגיה • רופאה • מדענית • ליצנית • מפקחת	* סוג שלכוורת של דבורים שיש המון סוגים של דבורים עם תפקידים שונים ואני המלכה צריכה לדאוג שכל הכוורת תעבוד כמו שצריך * החוט המקשר בין כל הגורמים חוט שמקשר אבל גם קושר. * אנחנו משמשות בזמן משבר כאבן שואבת לכל הסובבים אותנו. * הגננת היא גיבורת על היא פסיכולוגית היא אשת טכנולוגיה היא רופאה ומדענית היא ליצן ומפקחת היא בעצם המון.
קרן	• תמנון עם יותר משמונה זרועות • חוט מקשר • צוות בספינה • מיכל מלא באורך רוח ובאהבה	* *כמו תמנון שיש לו המון זרועות אפילו לא שמונה, כי יש כל כך הרבה תחומים וכל כך הרבה נזקקים * להיות חוט מקשר בממשקים נוספים * הצוות שלנו הוא כמו צוות בספינה שכשאנחנו משתפות פעולה הספינה הזאת תגיע לחוף מבטחים הכי טוב שאפשר ביחד. לכן גם אם יש חיכוכים צריך לצלוח אותם כדי שהספינה תשוט בבטחה ותגיע לחוף מבטחים. כמנהלת צוות אני מרגישה כמו סוג של מיכל שלא צריך להתמלא עד הסוף, מיכל שכל מי שנמצא בתוכו הוא חלק ממנו ומזין אותו. זה מיכל שצריך להיות מלא בדיוק במידה המתאימה בסבלנות ובאורך רוח ובהרבה אהבה לאנשי הצוות. כשהמיכל הזה מלא כקרקע פורייה לכל אנשי הצוות שממנו אפשר לצמוח ולגדול.
יונית	• רוכב בעגלה (עגלון) • מגדלור של הגן	* אני מרגישה כמו בעגלה רתומה לסוסים שאני הרוכב בעגלה וצריכה כל הזמן להאכיל, ללטף ולדחוף בכדי שנוכל לרכב ולהגיע ליעד. * האור שמנצנץ בקצה המנהרה, היא המגדלור של הגן.

שם הגננת (שם בדוי)	דימוי /מטאפורה	ציטוט
חני	• מנצח על תזמורת • מטריה שמגוננת על הצוות והן מגוננות על הילדים • אנחנו יחד באותה הסירה (הסייעת והגננת) • אוזן קשבת • כמו בים	* מנהלת צוות היא כמו מנצח על תזמורת שגם ההורים והילדים הם חלק מכלי הנגינה אבל הצוות הם הסולנים, הם מתווים את הדרך. צריכה לראות את כל הצוות את הצרכים הרגשיות ולהוציא מהם את המנגינה הטובה ביותר. * אני מרגישה כמו סוג של מטריה שמגוננת עליהם ובזכותה הן מגוננות על ילדי הגן. * אוזן קשבת לדוגמא ילדים לא נכנסו לזום וזה מאוד הפריע לי והעציב אותי אחרי שאני מכינה וטורחת, שיתפתי את הצוות וכל אחת אמרה את דעתה וגם הגננת המשלימה הזדהתה איתי וסיכמנו שאנחנו משתדלות לעשות את הזום הטוב ביותר. * אני מרגישה כמו בים יש גלים וכך גם אצלי כגננת לעיתים יש סערות והים גלי, יש המון שאלות משימות ורעשי רקע. ויש תקופות שהים שקט ורגוע אז אפשר לשחות זה קורה כשהדברים ברורים ומובנים יותר בעיתות שיגרה. אבלבקורונה הים היה סוער אצלי
יעל	• מגדלור	* הייתי בלי לרצות או לתכנן מגדלור עבור משפחות שלמות שנתקלו בקושי חדש ועצום

נספח מס' 4: ניתוח המטאפורות שעלו מתוך הראיונות

דימוי או מטאפורה כללית המציגה בעיה עולם הצבא/ עולם הים	דימוי או מטאפורה קונקרטית וממוקדת המציעה פתרון לבעיה	כישורים ותכונות ניהוליות/מנהיגותיות
דינה בת 42 • מלחמה • שדה קרב • טילים • ים, גלים, מנוע, מפרשים	• לוחמת • נווט • קברניט ספינה • עוגן של ספינה • כולם מנווטים את הספינה / הצוות בגן לחוף מבטחים	• עקביות בשיחות הצוות ומול ההורים והילדים • חיפוש דרכי פתרון • ניווט בצורה נכונה • הקפדה ושמירה על הסדר והניקיון בגן • ביסוס המעמד כמנהלת גן • הכלת ורתימת הצוות • שידור אופטימיות לצוות, ההורים והילדים • גיוס תעצומות הנפש • יכולת לשמש עוגן חזק

יעל בת 51 • ים- ספינה, היסחפות בים	• ספינה, עוגן • רוכב על סוס/ מושכות של סוס • עגלה של סוס	• מציאת אנשים חיצוניים לצוות להישען עליהם • יכולת שידור מול הצוות שהכל בסדר • יכולת לא להפגין קשיים • יכולת להחזיק במושכות ולכוון למקום בטוח
ויקי בת 56 • ים - לצוף /לשקוע • צבא	• גלגל הצלה • מפקד בראש הגדוד	• הגנת הצוות • שמירה על אחדות הצוות • החזקת הצוות שלא ישקע • הובלת ההורים
חני בת 56 • ים- גלים, סערות, שחייה, סירה	• מנצחת על תזמורת, נגנים, נגינה, סולנים	• הוראת הצוות לעבוד בזום • יכולת התמודדות עם שאלות, משימות ורעשי רקע • ראיית הצוות כולו וצרכיו הרגשיים • יכולת הוצאת הטוב שבקבוצה
אושרית בת 45 • ים- מגדלור	• האור שמנצנץ במנהרה • משקפת • ראש הפירמידה	• יכולת ראיית הפרטים הקטנים והגדולים כאחד בניהול הצוות • יכולת לשמש מגדלור עבור ההורים
קרן בת 44 • ים-צוות בספינה, חוף מבטחים, • מפקדה צבאית	• מיכל מלא בקרקע פורייה	• שיתוף פעולה עם הצוות • הקרנת נינוחות • יכולת להכיל • מתן אהבה לצוות • הקרנת סבלנות ואורך רוח • מתן אפשרות לצוות לגדול ולצמוח
מיכל בת 48 • עולם התחבורה/ הקרקע • דרך • סממנים חיצוניים	• נהג • ספוג	• יכולת פילוס הדרך בבטחה • יכולת ספיגה של השינויים והקשיים הרבים • יכולת הכלה של הצוות
עדי בת 30 • עולם הטבע / החי: • כוורת- דבורים • פטריות • כדור שלג • כביסה מלוכלכת	• מלכת הדבורים • רופאה • מדענית • ליצנית • פסיכולוגית • גיבורת על • מפקחת • אשת טכנולוגיה • אבן שואבת	• טיול בבעיות עם הצוות בצורה שאינה מערבת אנשים מבחוץ • דאגה שכל הגן יעבוד כמו שצריך

ד"ר אביבה אבידן, מרצה ומנחה בתחומי החינוך והוראת האנגלית למטרות אקדמיות במכללות אקדמיות. פרסמה מאמרים בעברית ובאנגלית והופיעה בכנסי חינוך בארץ ובעולם. עבודת הדוקטורט שלה עוסקת בסגנון הניהול והמנהיגות של ארבעה מנהלי מכללה אחת בתל-אביב - מכללת לוינסקי לחינוך - בתקופה של כארבעה עשורים מתוך מאה שנות קיומה. תחומי עניין ומחקר: היסטוריה של החינוך, מחקר נרטיבי וחקרי מקרה, ניהול ומנהיגות חינוכית, מנהיגות חינוכית בגיל הרך.

ד"ר יונית ניסים כיהנה במגוון תפקידים במכללת אוהלו ביניהם דיקן הסטודנטים, ראש בית ספר ללימודי המשך, ראש פקולטה לחינוך ובמכללת תל חי כראש החוג לחינוך והוראה. מרצה בכירה וחוקרת בתחומי הכשרת מורים, מנהיגות , וחדשנות. בוגרת מכון מופ"ת, בית הספר לפיתוח מקצועי בהכשרה להוראה והנחייה, ובוגרת מכון מנדל בתוכנית למנהיגות אקדמית. פרסמה מאמרים רבים בכתבי עת מקומיים ובינלאומיים והופיעה בכנסים בינלאומיים.

יומן מלחמה: WhatsApp
פעולת פורום המרכזים לקידום הוראה במלחמת "חרבות ברזל" כקהילה מקצועית כפי שמשתקפת בקבוצת הווטסאפ של הפורום

יפעת לינדר

ד"ר יפעת לינדר, המכללה האקדמית תל־חי; linderifa@telhai.ac.il

תקציר

עבודה זו עקבה אחר פעילות פורום המרכזים לקידום הוראה החל מאירועי ה־7 באוקטובר תשפ"ד ופרוץ מלחמת "חרבות ברזל", כפי שהשתקפה בשיחות (צ'אט) הקבוצתי של הפורום בווטסאפ.

במסגרת המחקר נבחנו מוקדי העשייה של הפורום ונותחו השינויים בין פעולה בימי שיגרה לבין מתן מענה בחירום. הדפוסים שנחשפו במחקר העידו על היותו של הפורום "קהילה מקצועית", המפעילה את כל המאפיינים המזוהים עם קהילות מקצועיות (שיתוף ידע וניסיון, למידה, תמיכה הדדית, מחוייבות לקידום מטרות משותפות וכדו'). כמו כן, נצפה שינוי מהיר שביצע הפורום בעת המעבר לתיפקוד בחירום והפיכתו ל"קהילת מעשה מקצועית" בעלת כושר הפקה של תוצרים תוך שיתוף פעולה, גמישות פעולה והתאמה של דרכי פעולתה על מנת לתת מענה מיידי לצרכי השעה. יכולות אלה מעידות על פוטנציאל תיפקודי רב ערך, ומאפשרות לפורום להפוך לגורם משמעותי ובעל השפעה בשדה גם בהתרחשויות עתידיות.

מילות מפתח: מרכזים לקידום הוראה, קהילה מקצועית, קהילת מעשה מקצועית, חירום

רקע

"פורום המרכזים לקידום ההוראה והלמידה באקדמיה" הוא גוף המייצג את מרכזי קידום ההוראה והלמידה במוסדות האקדמיים בישראל, וחבריו מגיעים ממוסדות ומאירגונים שונים. הוא נוסד ב־2002 ותפקידיו המוגדרים הם קידום ההוראה והלמידה באקדמיה, עידוד שיתוף פעולה בין המרכזים, קידום פיתוח אקדמי־מקצועי, הפעלת אתר מידע, אירגון כנסים וימי עיון, הוצאה לאור של מידעון ועידוד מחקר בתחומי פעולתו. הפורום משתף פעולה עם אירגונים ארציים ובינלאומיים ופעיל בהם כחבר (אודות הפורום, 2019). כמו כן, עורך הפורום שניים-שלושה מפגשים בשנה במסגרת כנסים מקצועיים, והחל מתקופת הקורונה גם שיח מקצועי בזום פעם בחודש. מעבר לכך, בין חברי הפורום קיימת תקשורת רציפה באמצעות קבוצת וטסאפ. החל ממשבר הקורונה תפקידו כקהילה מקצועית קיבל משקל יתר, בעיקר על רקע תיפקוד היחידות לסיוע בהתמודדות עם ההוראה מרחוק, אליה נדרשו המוסדות להשכלה גבוהה לעבור בתקופת המגיפה. בתקופה זו עסקו חברי הפורום בלמידה ובקידום סוגיית ההוראה מרחוק. אירועי ה־7 באוקטובר תשפ"ד ובעקבותיהם מלחמת "חרבות ברזל", דחיית פתיחת שנת הלימודים במוסדות האקדמיים ומורכבות ההוראה בעת אירועים אלה, העצימו את הצורך בבירור תפקידו של הפורום. שיח בנושא זה החל להתנהל בפלטפורמת הווטסאפ של הפורום כבר בתקופת משבר הקורונה, בשל האפשרות שפתחה לקיום דיונים לא פורמליים למרות הבידוד הפיזי שנוצר בין האנשים. האירועים חייבו מענה מהיר ומיידי וקבוצת הווטסאפ שימשה פלטפורמה מוכרת וזמינה לניהול השיח, שהחל בהבעות של תמיכה ודאגה, והתפתח למערך התייעצות וסיוע, תיאום ועשייה מקצועית. המעקב אחר ההתכתבות בין חברי הפורום בקבוצת הווטסאפ הציג תמונה מעניינת של תפיסת חברי הפורום את תפקידיו ואת דרכי הפעולה וההתארגנות הרצויות, ויכול לסייע בהבנת חשיבותו כקהילת עשייה מקצועית.

פורום מייצג וקהילות מקצועיות

פורום מייצג וקהילת עשייה מקצועית הם כלים המבוססים על רעיונות שונים בתחום ההתמקצעות. פורום מייצג מורכב מחברים אשר מייצגים דעות ואינטרסים של קבוצה גדולה, לעיתים הייצוג הוא פורמלי ובעל מטרות ניהוליות או לשם קיום מדיניות ייחודית. בשונה, קהילת עשייה מקצועית מתמקדת בשיתוף פעולה ובלמידה משותפת של החברים לצורך שיפור מיומנויות ותובנות מקצועיות של כל חבריה, תוך שימוש בידע תיאורטי ומעשי.

ככלל, קהילה מקצועית היא קבוצת עמיתים בעלי אינטרסים או מטרות מקצועיות משותפות, העוסקים בלמידה מתמדת ובשיתוף פעולה לשם שיפור תוצאות עבודתם. המאפיינים העיקריים של קהילה מקצועית כוללים: שיתוף ידע וניסיון (חברי הקהילה מוזמנים לשתף ידע, מיומנויות וניסיון בתחום מומחיותם), למידה מתמדת (הקהילה מקדמת פעילויות למידה לשם שיפור המיומנויות והידע של חבריה), תמיכה הדדית (חברים בקהילה תומכים זה בזה, הן מקצועית והן מוסרית), קיום רשתות חברתיות ומקצועיות, פיתוח משאבים משותפים (חברי הקהילה מפתחים ביחד כלים, מסמכים ותוכניות לימוד שמשרתים את כולם), מחוייבות למטרות משותפות (הקהילה מונעת על ידי מטרות משותפות, כגון שיפור תהליכים, פיתוח מקצועי או פיתרון בעיות ספציפיות בתחום) והירכיה מועטה או חסרה מתוך האידיאה של שיתוף פעולה ולמידה הדדית.

קיימים סוגים שונים של קהילות מקצועיות, אחת מהן היא "קהילת עשייה" (Community of Practice - COP) המוגדרת באופן רחב כקבוצה של אנשים שהמאחד בינהם הוא פעילות משותפת, מומחיות משותפת, "תשוקה לדבר" ורצון ללמוד ולשפר את היכולות שלהם (Nicolini et al., 2022). מאפייניה - תחום עניין משותף, השתתפות של חברי הקהילה והיותם אנשי מקצוע המפתחים פרקטיקה משותפת. כל אלה משפיעים על הזהות המקצועית ועל המחוייבות לשיפור התוצאות בתחומם המקצועי (Wenger & Snyder, 2000).

בעת מעבר של קהילה מקצועית מתקופת שיגרה למצב חירום מתרחש תהליך הדורש התמודדות עם אתגרים שונים. בזמן מצב חירום, קהילות מקצועיות נדרשות לשנות את מבנה העבודה שלהן ולהפעיל מודל הבנוי מרשתות צוותים אשר פועלות זו לצד זו, על מנת לתת מענה למשימות הדחופות והמשתנות (Leonard et al., 2020). יש חשיבות רבה ליכולת של הקהילה לאסוף מידע חדש באופן שוטף בתקופת משבר. מובילי הקהילות, שמעצם הגדרתן מאופיינות במבנה פחות היררכי, נאלצים לקבל החלטות מהירות ולהתאים את התגובות למצב המשתנה. נדרשות מהקהילה גמישות ויכולת התאמה למציאות החדשה, ובכלל זה העברת ההתמקדות ממשימות יום־יומיות למשימות שמצריך המשבר. בנסיבות אלה יש למסוגלות הקהילה בשימור קשר עם מושאי פעולתה חשיבות רבה, כדי להבטיח שהיא מגיבה בצורה יעילה לשינויים. התמיכה בחוסן הנפשי של חברי הקהילה, ובנוסף לכך, היכולת לפעול בשקיפות, הם חלק חשוב מהתמודדות במצבי לחץ ובעיתות חירום של חברי הקהילה המקצועית.

תיאורית המעבר של שלוסברג (Schlossberg et al., 1995) גורסת כי הצלחה במעבר בין אירועים תלויה ביכולת להפוך את המעבר למשמעותי עבור הפרטים המעורבים ולספק

להם תמיכה רחבה במהלך התהליך. כמו כן, חשוב לשלב בתהליך המעבר אסטרטגיות המותאמות למצב החדש ולאתגרים שהוא מביא איתו. לדוגמא, בתקופת מגיפת הקורונה, קהילות מקצועיות של מרצים באוניברסיטאות נדרשו למעבר מלמידה פרונטלית ללמידה מקוונת. קהילות הלמידה המקצועיות היוו פלטפורמות ששילבו תמיכה מקצועית וסיוע הדדי של חברי הסגל, לטובת שיפור הפדגוגיה המקוונת וההתמודדות עם אתגרי הלמידה החדשים (Tucker & Quintero-Ares, 2021).

לקהילות עשייה מקצועיות יש כלים ודרכי פעולה מגוונות. אחת הדרכים היא שימוש בפלטפורמת ווטסאפ לצורכי תקשורת מהירה ויעילה בין חבריהן. האפליקציה מאפשרת שיתוף קבצים, הכוללים מסמכים ומדיה ויזואלית, העברת הודעות טקסט והודעות קוליות וקיום שיחות קוליות ושיחות ווידאו. השימוש בכלי זה מאפשר לחברי הקהילה לשמור על קשר רציף ולהגיב לשאלות ולעידכונים מקצועיים במהירות. השימוש בווטסאפ - מקל על אירגון מפגשים, על קיום דיונים ועל הפצת מידע בזמן אמת, ובכך תורם ליעילות ולדינמיות הלמידה והשיתוף בקהילה (Blonder & Waldman, 2019).

ווטסאפ

בספרות מוזכרים שבעה מאפיינים למדיה חברתית (Kietzmann et al., 2011). דשן (דשן, 2023) קבעה כי ניתן להתייחס לווטסאפ כאל רשת חברתית וזיהתה, לצד היותה אפליקצית מסרים, חמישה מרכיבים המאפיינים אותה (שיח, שיתוף, נוכחות, מוניטין וקבוצות).

במעקב אחר התכתבויות הווטסאפ נעשה שימוש בתיאוריה של **התנהגות חברתית חיובית** (Theory of Prosocial Behavior) – על פי התיאוריה קיימת בין אנשים החברים בקבוצה נטייה לעזור לזולת ולהתנהג בצורה שתומכת ברווחת הקבוצה. נמצא שמתרחשות בקבוצות הווטסאפ פעולות שניתן לתארן כפעילות חברתית ואשר כוללות הבעת חמלה ודאגה לאחרים. התנהגויות חברתיות אלה כוללות מיגוון פעולות, כגון עזרה מעשית, תמיכה, הבעת סולידריות ושיתוף פעולה.

האפליקציה וטסאפ נמצאה ככלי רב ערך ליצירת שותפויות ושיתוף ידע בעיתות חירום. ג'ונסטון (2015) ו־Debnath (2016) מדגימים את התועלת שבה במצבי חירום: בעוד Debnath מציגה את הפוטנציאל הטמון בה לניתוח מצבים והערכת צרכים בניהול אסונות, מדגישה ג'ונסטון את תפקידה בשיפור התקשורת והשטחת ההיראכיה בצוותים הפועלים בחירום. מהמחקרים עולה הפוטנציאל של הווטסאפ ככלי רב תכליתי ויעיל לשיתוף ידע

ולחיזוק השותפות בהתמודדות בחירום. עוד נמצא (Goughari, 2021) כי לשימוש ברשתות חברתיות תרומה לתחושת השייכות לקבוצה ולצימצום תחושת הבדידות, בין השאר, בזכות השיח הבילתי רשמי.

לאור האמור, בחן המחקר הנוכחי את מאפייני הפעולה של פורום המרכזים לקידום הוראה, ובתוך כך גם את הדרך שבה פעלו חברי הפורום, במעבר משיגרה לחירום מייד לאחר אירועי ה־7 באוקטובר, אז נפתחה מלחמת "חרבות ברזל", כפי שבאו לידי ביטוי בשיחוח קבוצת הווטסאפ של פורום ראשי המרכזים. המחקר בחן את מוקדי העניין בפורום ואת הדרכים שננקטו על מנת להתמודד עם מצב החירום, ומציע להגדיר מחדש את תפקידו. חשיבות מחקר זה גלומה ביצירת תשתית להגדרה מחודשת של תפקיד הפורום וראיית תרומתו האפשרית למערכת ההשכלה הגבוהה בישראל.

מתודולוגיה

מחקר זה בוצע בגישת ניתוח תוכן. ניתוח תוכן היא שיטה לניתוח טקסטים במיגוון פורמטים (טקסט כתוב, הקלטה קולית, תמונה, סרט וכדו'). אחת התפיסות מתייחסת לניתוח תוכן כאל שיטה שנועדה להסקת מסקנות מתוך טקסטים והקשרי השימוש בהם בצורה תקפה וניתנת לחזרה (Krippendorff, 2013).

ניתוח טקסטים מתוך צ'אטים בווטסאפ פתח אפיקים חדשים לאיסוף ולניתוח נתונים איכותניים במחקר האקדמי בכלל, ובתחום התקשורת הקבוצתית בפרט. וטסאפ, פלטפורמת מסרים נפוצה, מציעה הזדמנויות ייחודיות לחוקרים לבחינת אינטראקציות מבוססות טקסט בתוך קבוצות, ומספקת תובנות לגבי דפוסי תקשורת, דינמיקה חברתית ותוכן נושאי.

במחקר זה בוצע מעקב אחר ההתכתבות בקבוצת הווטסאפ של פורום המרכזים לקידום הוראה במשך 22 שבועות אחריו.

הטקסטים הורדו מהאפליקציה, ולאחר שנוקו מהם סימנים מזהים הם עברו ניתוח תוכן בשלושה שלבים: בשלב הראשון בוצעה קריאה רציפה וסומנו נושאים כלליים (לדוגמה: התייעצות, דאגה, פירגון, שיתוף במידע). בשלב השני חולק הטקסט לפי שבועות והקטעים נותחו בנפרד לזיהוי הנושאים המרכזיים שעלו בכל שבוע. לבסוף בוצע ניתוח רוחבי של כל הביטויים אשר נאספו לפי תמות מרכזיות.

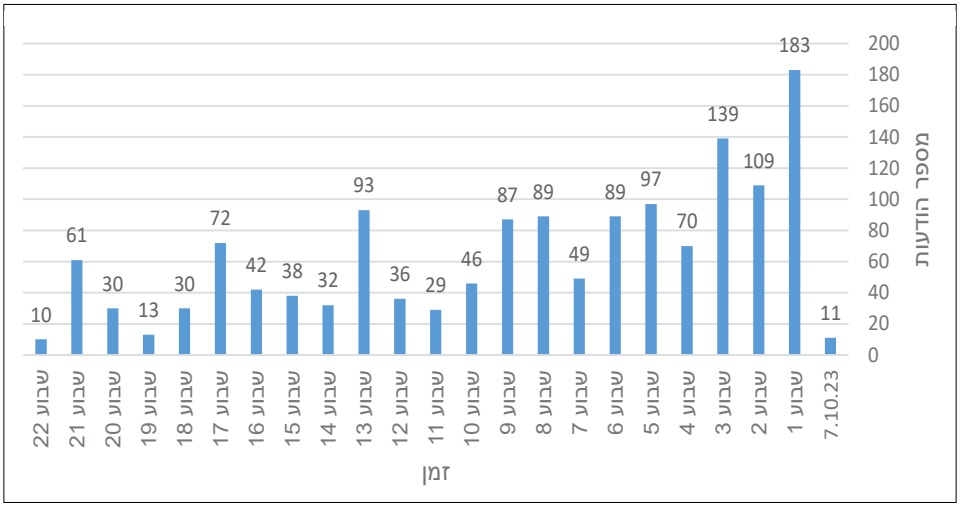
ממצאים

שיחוח הווטסאפ של הפורום של ראשי המרכזים לקידום הוראה נפתח ב־14.2.2018 ובזמן המחקר כלל 124 משתתפים. עבודה זו בחנה את פעולתה של קבוצת הווטסאפ במשך 22 שבועות, בין ה־7.10.23 ל־10.3.24.

מאפייני פעולת הפורום כפי שבאו לידי ביטוי בקבוצת הווטסאפ

בתקופה שנבחנה במחקר פורסמו כ־1,700 הודעות על ידי חברי הקבוצה. מתוכן נותחו 1,455 הודעות (הורדו קבצי תמונות ומחוות אימוג'ים, קישורים חיצוניים ועוד) (איור 1).

בניתוח התוכן הסתמן קשר בין עלייה במספר ההודעות לבין אירועים מסויימים: שבוע הראשון התאפיין בתמיכה, איסוף מידע והתארגנות, בשבוע ה־3 התקבלה הודעה על דחייה נוספת בפתיחת שנת הלימודים, בשבועות ה־5 וה־6 עסק הפורום בהתארגנות ובהוצאת ידיעון, בשבוע ה־10 התקבלו הנחיות מהמל"ג לגבי סטודנטים המשרתים במילואים, בשבוע ה־13 הגיעה הודעה על פציעת בנה של חברת פורום, בשבוע ה־17 הובע פירגון לחבר צוות שהגן על עבודת הדוקטורט שלו ובשבוע ה־21 החלה התארגנות לקראת פתיחת סמסטר ב.

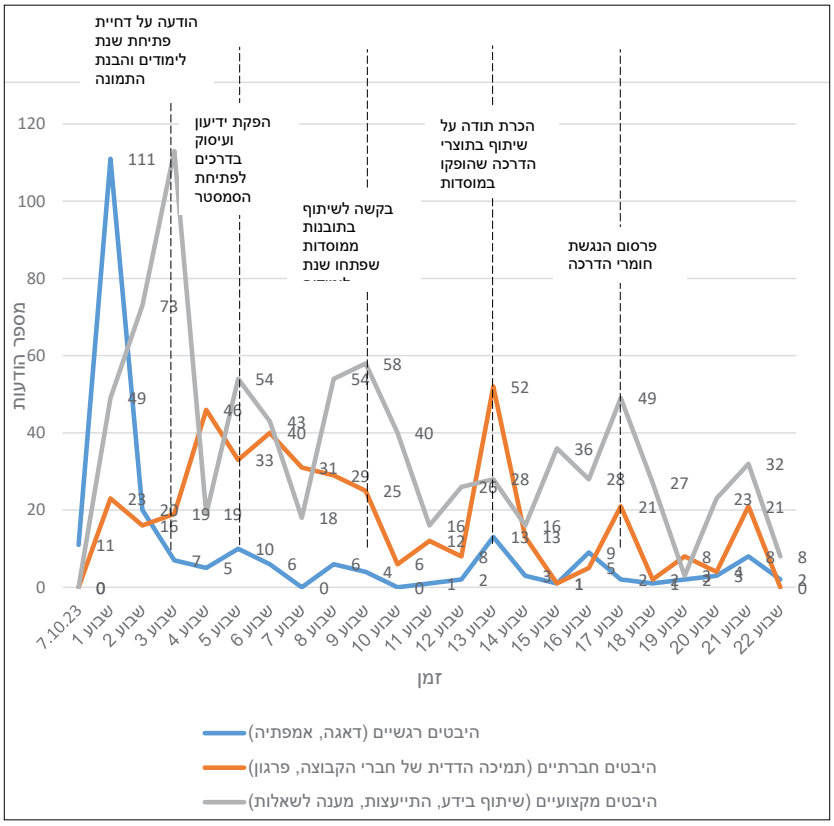


איור 1: רמת הפעילות בקבוצת הווטסאפ במשך 22 שבועות (מספר הודעות בשבוע)

בתהליך ניתוח הטקסטים זוהו שלושה תחומים מרכזיים - היבטים רגשיים ואישיים, היבטים חברתיים והיבטים מקצועיים (איור 2). תחת **היבטים רגשיים ואישיים** סווגו הבעות של דאגה, תמיכה וסולידריות, עיבוד רגשות, פריקת מתח וכדו'. **בהיבטים חברתיים** נכללו התייחסויות של פירגון הדדי, גיוס לעשייה משותפת, גאוות יחידה וכדו' **ובהיבטים מקצועיים** נמנו נושאים כמו שיתוף בידע, מתן מענה לבעיות או לדילמות, שיווק עשייה ויכולת, העשרה אישית, חשיפה לרעיונות והצגת טכניקות חדשות. רוב ההודעות עסקו בהיבטים מקצועיים (56%), פחות מהן בהיבטים חברתיים (כ־30%) ומיעוטן בהיבטים רגשיים (16%) (טבלה 1).

טבלה 1: מיון ההודעות לפי תחומים

הודעות שנותחו סה"כ	היבטים רגשיים	היבטים חברתיים	היבטים מקצועיים
1,455	227	415	813



איור 2: כמות ההודעות המייצגות היבטים שונים לאורך הזמן

מוקדי העיסוק של הפורום כפי שבאו לידי ביטוי בקבוצת הווטסאפ

כאמור, ההודעות בתקופת המעקב נבחנו על פי שלושת סוגי ההיבטים: הרגשיים, החברתיים והמקצועיים (איור 2). נמצא כי מספר ההיבטים הרגשיים היה גדול באופן משמעותי בשבוע הראשון למעקב, כלומר מייד לאחר האירועים בדרום הארץ ב־7.10.24. שבוע זה אופיין בהודעות המביעות דאגה לעמיתים המצויים בדרום, בתגובות נוספות נמצאו ביטויים לרגשות תדהמה, אמפתיה, חשש וחוסר ודאות. החל מהשבוע השני, לאחר קבלת מידע על ההתרחשויות והתבהרות המצב, ניתן לראות עלייה גבוהה במספר ההודעות הקשורות בהיבטים מקצועיים – עדות להתעשתות חברי הפורום ולהתמקדותם בעשייה מקצועית. החל מהשבוע השני ניתן לצפות בהודעות שיתוף בעשייה מקומית וברעיונות לפעילויות. החל משבוע זה מתחילה גם התארגנות ליצירת חומרי הדרכה משותפים.

החל מהשעה 17:07 ב־7 באוקטובר החלו להופיע בשיחוח הודעות בעלות היבטים רגשיים ואישיים.

באותו יום הועלו 11 הודעות לקבוצת הווטסאפ של הפורום, כולן הודעות תמיכה ודאגה: *"חברינו בדרום, לבנו איתכם!! אנא שמרו על עצמכם/ן ובתקווה לימים שקטים", "שולחת לכולם ובמיוחד לתושבי הדרום או מי שיקיריו ועובדיו שם חיזוקים, חילוץ והחלמה".*

השבוע שבין ה־8 ל־14 באוקטובר היה הפעיל ביותר בתקופה שנבחנה – 183 הודעות, רובן (111) עוסקות בתמיכה: *"נורא. אין מילים. מחזקת ומחבקת אותך, ואת כולכם, הלם, צער עמוק, וגם תקווה לימים אחרים בגלל כוחו של העם הזה", " נורא ובלתי נתפס! שולחים לכם חיבוקים וחיזוקים. ואם יש משהו שאפשר לעשות עבורכם – אנחנו כאן".* ככל שעבר הזמן קטן מספר ההודעות המשוייכות להיבט זה. הודעות נוספות המשוייכות להיבט הרגשי הועלו לשם הבעת דאגה ואמפתיה כלפי חבר ספציפי בפורום (למשל, בשבוע 13).

הודעות בעלות היבטים חברתיים ומקצועיים החלו להתפרסם בפורום כבר ביום שלמחרת (שבוע 1): הודעה ראשונה על שינוי סדר היום של הפורום, קריאה ראשונה לדיון משותף, פתיחת זום משותף לראשי המרכזים לקידום הוראה. בו בזמן מסתמן כי הסמסטר לא ייפתח במועד המתוכנן ועולה האפשרות של חזרה להוראה מרחוק, ובתוך כך ממשיכים חברי הפורום לשלוח עידכונים על יוזמות חברתיות. אם כן, לצד הודעות התמיכה היה ניסיון להציג תמונת מצב: *"אנו לקראת הערכות לפתיחת שנת הלימודים האקדמית. מצב מלחמה דורש הערכות. כל מי המעוניין לשתף על ההערכות במוסד, מוזמן".*

בשבוע זה התפרסמה ההחלטה הראשונה על הדחייה של פתיחת שנת הלימודים תשפ"ד. הודעה זו לא היתה האחרונה בנושא: *"פורום נשיאות ונשיאי המכללות לחינוך (רמ"א) מודיע על דחיית פתיחת שנת הלימודים האקדמית במכללות לחינוך. בשל המצב הביטחוני*

והשלכותיו הרבות, שנת הלימודים תשפ"ד במכללות לחינוך תיפתח באיחור של שבוע - ביום ראשון, 22 באוקטובר 2023. עידכונים נוספים יפורסמו על ידי כל מכללה בנפרד"

ההודעות ביום שלישי באותו השבוע מסמנות את תחילתה של התארגנות הפורום לעשייה כקבוצה: *"נתכנס לפגישת זום.... נתייחס להערכות שלנו לקראת שנת הלימודים, שכעת פתיחתה נמצאת במצב של חוסר וודאות. מי מכם המוכן לשתף ולתרום להערכות של כולנו, נא שילחו לי בפרטי (סדנאות מיוחדות או כל יוזמה חדשה)"*

בהמשך השבוע ניראו הודעות הקשורות בהתגייסות הפורום לסייע לסטודנטים שזקוקים לציוד בויוזמות חברתיות נוספות שחברי הפורום קשורים אליהן, התקבלה הודעה על הרוג (אח של עמיתה) שעוררה גל של ביטויים רגשיים, התפרסמה הודעה על תיכנון מפגש בין חברי הפורום, שבו תתאר נציגת המכללה האקדמית ספיר, הסמוכה לעיר שדרות, את תמונת המצב שם ויתנהל דיון בנוגע למצב החירום, הועלו שאלות הבוחנות את השפעות השינויים על ההוראה וניגזרותיה. כמו כן, נשלחו בצ'אט הקבוצתי הזמנות הדדיות להשתתפות בהכשרות בנושא חוסן שנפתחו במוסדות אקדמיים.

החל מהשבוע השני, הנושאים שעלו בקבוצת הווטסאפ התמקדו בהתייעצויות ובעידכונים בין־מוסדיים וביצירת חומרים משותפים לכלל המוסדות האקדמיים: *"פנו אלי ממספר מוסדות בבקשה לרענן סדנאות הוראה עבור הסגל. מי מאיתנו המוכן להירתם ולהעביר סדנא בימים אלה, בהם הסגל זקוק לתמיכה, נא שלחו לי בפרטי. אצור טבלה מסודרת של צו 8 שלנו והרתמות שלנו לקהילה המקצועית שלנו..."* בנוסף, העבירו אנשי הפורום בקבוצה הודעות הקוראות להתנדבות ולהתגייסות אזרחית בתחומים שונים. בהיבט המקצועי נראה עיסוק בפרקטיקת הפעולה של ההוראה העתידית, נכתבו הודעות ובהן ציפיות הנוגעות להוראות המל"ג, וכן הועלו הצעות לפתרון בעיות: *"שלום חברים מנסה לחשוב בתוך הקבוצה הזו קדימה. סטודנטים רבים מגוייסים ולכן ברור שהפתרונות של שנת הקורונה לא רלוונטיים, זום ודומיו לא פותרים בעיה לסטודנטים/יות מגוייסים, וגם אלו שלא מגוייסים הראש שלהם במקום אחר מצד שני אנחנו לא רוצים לבזבז שנה לסטודנטים. ולכן חשבתי שאולי המהלך הכי אפקטיבי יהיה שסמסטר א יעבור לסמסטר ב וסמסטר ב יהיה סמסטר קיץ אסינכרוני הכלי האסינכרוני יאפשר לכל הסטודנטים גמישות גדולה יותר ברור שלא כל קורס מתאים לאופי הקורס האסינכרוני אבל ברגעים אלה צריך ללכת על מה שעובד סביר. מה דעתכם?.."*

בשבוע השני התקיימה ישיבה של נציגי הפורום בזום, בה הוחלט על הקמת מיקודים לפיתוח הדרכות, וחברי הפורום הרחב התבקשו להצטרף לצוותים. על מנת להקל על עבודת הצוותים נפתחה מערכת (דרייב) לשיתוף החומרים שהוכנו במוסדות השונים. בה בעת עלו שאלות הנוגעות למערכת הבחינות (מועדים מיוחדים, בחינות סמסטר קיץ) ודיווחים שהגיעו

מרוב נציגי המרכזים על ביטול או דחיית מבחנים: *"עקב המצב נאלצנו לבטל בחינות מאז פרוץ המלחמה. חשוב לי לדעת האם אצלכם במוסדות החליטו על פתרון כלשהו בנושא זה. ממש אשמח אם תוכלו לכתוב לי בנושא"*

לקראת סוף השבוע השני עלו בקבוצה הנושאים הבאים: אבטחת הרשת בעת למידה בה, והפנייות של המרצים וחוסנם. כמו כן, הוקמה בפורום קבוצת עבודה בנושא החזרה ללימודים והופנתה קריאה אל כל המוסדות לגיוס אנשים המתמחים במקצועות הטיפול להגשת סיוע לנפגעים במכללת ספיר.

החל מסוף השבוע השני פנו הפעילים בפורום לעסוק בעיקר בהכנת חומרי הדרכה ופעילויות משותפות.

בבחינת הטקסטים מן השבוע השלישי ניצפו הפעילויות האלה: הופנתה קריאה אל חברים בקהילת הפורום להמשיך את הרתמותם ולקיים הרצאות בפני כלל המרצים, התפרסם מסמך בנושא הוראה בכיתה מגוונת, שעבר עיבוד בתתי־הצוותים, עמיתים בפורום שיתפו חומרים שהפיצו למרצים במוסדות שלהם והעלו התחלות של מערכים ותובנות משיחות שקיימו עם סגלים וסטודנטים. התקבלה הודעה על דחייה נוספת של פתיחת שנת הלימודים ל־3.12.2023, התפרסמו הדרכות מטעם הפורום ומטעם המוסדות השונים שמזמינים עמיתים ממוסדות אחרים להצטרף להכשרות.

בשבוע הרביעי הוצגו כל תוצרי הצוותים לכלל הפורום, מיסמך ההמלצות לפתיחת שנת הלימודים הופץ למוסדות האקדמיים ונמשכו הכשרות לכלל המרצים בכל המוסדות. עלו עוד ועוד בקשות לפיתרונות מעשיים בדילמות שהמרצים נדרשו אליהם, התפרסמו הזמנות רבות להכשרות והועלו חומרים ממוסדות שונים.

תוך כדי השבוע הרביעי ובמשך השבועות הבאים הפיק הפורום חומרים שונים והפיצם: ידיעונים על הנעשה במוסדות השונים, סידרת פודקאסטים (הכנתה החלה עוד לפני ה־7.10.24), הזמנות להכשרות, סדנאות משותפות ועוד.

דיון

פורום המרכזים לקידום הוראה הינו וולונטרי. חברים בו ראשי מרכזים לקידום הוראה ממוסדות אקדמיים ברחבי ישראל. הפורום לא מתוקצב ומונע מכוח הרצון של משתתפיו, הפועלים יחד כקהילה מקצועית. ניהול הפורום מתבצע באמצעות קבוצת הווטסאפ שאת תכניה ניתח מחקר זה. קהילות מקצועיות הן רשתות חברתית המאגדות אנשים המונעים מרצון

ללמידה משותפת, הן מהוות מנגנוני למידה חברתיים ומופעלות בתוך אירגונים ובין אירגונים. חלקן קמות כיוזמה של אנשי מקצוע המבקשים ללמוד, לשתף ידע או לקדם נושא מסויים בתחומם. מטרת קהילות אלה היא פיתוח ידע באמצעות קשרים בין חברי הקהילה. היכולת לעשות שימוש בכלים טכנולוגיים, דוגמת האפליקציה ווטסאפ, מאפשרת לאנשי מקצוע בעלי עניין משותף לקיים קהילה אף אם אינם נמצאים במקום אחד בגופם.

בתוך הטקסטים שנותחו בעבודה זו אכן נמצאו מרכיבים של שיח, של שיתוף ושל נוכחות, ובין השיטין נתגלתה גם פעילות לקידום מוניטין ולמיצוב - הפרמטרים שהוגדרו כמאפיינים של רשת חברתית (דשן, 2023).

מחקר זה מצא שמאפיינים רבים של קהילות מקצועיות הנזכרים בספרות: שיתוף בידע ובניסיון, למידה מתמדת ומתמשכת, תמיכה הדדית וחברית (Wenger & Snyder, 2000), מתארים גם את פעילות פורום המרכזים לקידום הוראה. בנוסף, נצפתה בעבודה זאת היכולת לפיתוח משאבים משותפים - עדות להיות הקבוצה קהילת מעשה מקצועית. על פי ניתוח הטקסטים שנשלחו בקבוצת הווטסאפ של הפורום מוצגת תמונה הממחישה את התהליך שחל בו במהלך השבוע הראשון - מעבר ממצב של הלם ועיסוק בתמיכה אישית ורגשית למעמד של פורום מקצועי המשמש מקום התייעצות בין־מוסדית, ואף יותר מכך, מציע פתרונות לשאלות בתחום הבין־מוסדי.

היכולת של קהילת עשייה מקצועית לעבור ממצב שיגרה למצב חירום בהצלחה נחשבת למדד לאיכות ולקיימות של הקהילה רבתי (Watt & Tissington, 2019). קהילה שמצליחה להתאים את עצמה במהירות למצבי חירום מעידה על רמה גבוהה של גמישות אירגונית ועל יכולת ניהול משבר באופן יעיל. מעבר כזה דורש לא רק התמודדות עם אתגרים לוגיסטיים וטכניים, אלא גם תחזוקה של הרוח הקהילתית ושיתוף פעולה בין חבריה. תהליך זה מבטיח שהקהילה תיצלח את המשבר, ויתר על כן, לעיתים קרובות אף תתחזק ותתפתח בעקבותיו. הצלחה של קהילות בהתמודדות עם שינויים מעידה על קיומם של מנגנוני תמיכה ועל גמישות, המאפשרים להן לפעול ביעילות במצבים לא צפויים. בעבודה זו זוהו התאמות מהירות לסיטואציה, היענות של חברי הפורום לשינויים בדפוסי הפעולה הקבועים של הקהילה, הופעת מנגנוני תמיכה הדדיים ותוצרים של עבודה אישית ומשותפת. נמצא שמרבית הפעילויות שנבחנו היו מתן מענה למרצים ולמוסדות אותם מייצגים חברי הפורום, מתוך כוונה להמליץ על פרקטיקות הניתנות ליישום מיידי. בהיבט מעשי זה מייצב את עצמו הפורום כקהילה מקצועית היודעת לתת מענים מהירים, רלוונטיים ומתאימים לקהל היעד הישיר שלה.

במסמכי פורום המרכזים לקידום הוראה הוא מוגדר כגורם ה"*מאגד לתוכו את ראשי מרכזי קידום ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל...*" ומטרתו "*לקדם מדיניות ולפתח*

את ההוראה האקדמית בהשכלה הגבוהה בישראל ובעולם" (אודות הפורום, 2019). ככזה, צפוי היה שיעסוק בכתיבת מסמכי המלצה, בבניית הנחיות ובקידום מעמד ההוראה במוסדות האקדמיים ואל מול מקבלי ההחלטות. בפועל, עבר הפורום במהלך שנות קיומו תהליכי שינוי. מתוך התארגנות מייצגת המאפשרת התעדכנות, אימץ לעצמו הפורום דפוסי עבודה של קהילה מקצועית לומדת (למידה וחשיבה משותפת, החלפת דעות, הכשרות ולמידה וכדו'). התפתחות נוספת חלה בו בתקופת משבר הקורונה, וביתר שאת בתקופת מלחמת "חרבות ברזל", כאשר הפך ל"קהילת עשייה מקצועית" המכוונת לעשייה ולהפקת תוצרים, הדרכה והנחיה משותפים, זאת למרות שחבריה מגיעים מאירגונים שונים, בעלי איפיונים וצרכים שונים.

היכולת, כפי שבאה לידי ביטוי בממצאי עבודה זו, מעידה על בשלות הקהילה המקצועית ועל מעבר מקהילה "לומדת" ל"קהילת עשייה מקצועית". חוזקות הפורום נשענות על היכולת האישית של כל אחד מחברי הקהילה, ולא פחות מכך, על עוצמת ה"ביחד" שהתגבש בקהילה, קהילה מקצועית שהשותפים בה מחוייבים כל אחד לאירגונו, ובנוסף, בעלי אחריות קבוצתית לפיתוח הכשרה ולתמיכה במרצים במוסדות אקדמיים בישראל. "קפיצת המדרגה" הבאה, אם יבחרו בכך חברי הפורום, היא הפיכתו לקהילת עשייה המחדדת את מטרותיה ופונה אל מקבלי ההחלטות וגורמי הרגולציה כדי להשפיע על תהליכים ברמה הארצית.

רשימת מקורות

אודות הפורום. (2019). הפורום של מרכזים לקידום ההוראה בישראל. https://www.nationalteachingforum.com

דשן, מ. (2023). שימוש בקבוצות WhatsApp לצורך למידה באקדמיה במהלך מגפת הקורונה: סקירת היקף. *Meidaat: Journal for Information Community, 20*.

Islam, T., Mahmood, K., Sadiq, M., Usman, B., & Yousaf, S. U. (2020). Understanding Knowledgeable Workers' Behavior Toward COVID-19 Information Sharing Through WhatsApp in Pakistan. *Frontiers in Psychology*, *11*, 572526. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572526

Kietzmann, J. H., Hermkens, K., McCarthy, I. P., & Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons*, *54*(3), 241–251.

Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. SAGE.

Leonard, H., Howitt, A. M., & Giles, D. W. (2020). Crisis Management for Leaders Coping with COVID-19. *Harvard Kennedy School*.

Nicolini, D., Pyrko, I., Omidvar, O., & Spanellis, A. (2022). Understanding Communities of Practice: Taking Stock and Moving Forward. *Academy of Management Annals*, *16*(2), 680–718. https://doi.org/10.5465/annals.2020.0330

Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Adults in transition: Linking practice with theory*. New York: Springer Publishing Company.

Tucker, L., & Quintero-Ares, A. (2021). Professional Learning Communities as a Faculty Support during the COVID-19 Transition to Online Learning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, *24*(1).

Watt, F., & Tissington, P. (2019). The Utility of Perceived Community Efficacy in Emergency Preparedness. In T. R. Evans & G. Steptoe-Warren (Eds.), *Applying Occupational Psychology to the Fire Service* (pp. 169–204). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14588-0_6

Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000, January 1). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*. https://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier

ד"ר יפעת לינדר היא ראש היחידה למצוינות וחדשנות בהוראה במכללה האקדמית תל־חי. בעלת תואר שלישי בתחומי למידה אירגונית ותהליכי הפקת לקחים. מרצה וחוקרת, לצד עיסוקה כיועצת אירגונית בכירה. תחומי המחקר שלה הינם למידה אירגונית, תהליכים אירגוניים ותהליכים סימולטיביים.

המצגת ככלי הערכה -
יתרונות וחסרונות מנקודת מבטם של סטודנטים

ניצה דוידוביץ, רבקה ודמני ואייל אקהאוס

פרופ׳ ניצה דוידוביץ, אוניברסיטת אריאל; d.nitza@ariel.ac.il
פרופ׳ רבקה ודמני, אוניברסיטת אריאל; rivkaw@ariel.ac.il
ד״ר אייל אקהאוס, המכללה האקדמית רמת־גן; eyal.eckhaus@iac.ac.il

תקציר

אחת מן המטלות הניתנות לסטודנטים בקורסים במסגרת הלימודים האקדמיים היא פרזנטציה. מטרת השימוש בפרזנטציה הינה העברת מסרים בצורה חזותית, והיא ניתנת לצפייה במפגש פרונטלי או בזום. הכנת המצגת מתבססת על ניתוח נושא, עיבוד מאמר, ניתוח רעיונות ודילמות, מערך שיעור ועוד. המחקר הנוכחי בחן את היתרונות והחסרונות של העלאת נושא באמצעות מצגת כאמצעי ללמידה וככלי להערכה, על פי תפיסת הסטודנטים. המחקר כלל 66 נבדקים, סטודנטים לתואר ראשון במחלקה לחינוך באוניברסיטה בישראל. המחקר משלב כלים איכותניים וכמותיים.

מתוך ממצאי המחקר עולה כי על פי תפיסת הסטודנטים, חלק מהיתרונות הטמונים במצגת הם שיפור יכולות הלימוד העמקת הלימוד ומעבר לאלה אף השפעה על התפתחותו האישית של הסטודנט.

יתרון נוסף שהסטודנטים רואים באמצעי זה הוא היכולת להעברת ידע לעמיתיהם ללימודים, מעבר להצגתו בפני המרצה בקורס. כלומר, הפרזנטציה הינה בעלת משמעות הן במימד הלימודי והן במימד השיתופי. מנקודת מבטם של הסטודנטים, זהו יתרון משמעותי, שכן מיומנות השיתופיות היא כלי נדרש יותר ויותר בתהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה בעידן הנוכחי.

אחד הקשיים שהעלו הנחקרים בהתייחס למשימת ההצגה הוא פחד קהל, חרדה אנושית נפוצה. יחד עם זאת, סטודנטים במחקר ציינו כייתרון את הצורך בהתמודדות עם מעמד

הפרזנטציה, אשר תסייע להם להתפתח ולרכוש את המיומנות החשובה של עמידה בפני קהל.

מימצאי המחקר שופכים אור על הפרזנטציה באמצעות המצגת ככלי וכאמצעי תומך למידה. למימצאים אלה עשויה להיות תרומה לשיפור תהליכי הלמידה של הסטודנטים ולהערכת התפתחותם הלימודית והאישית. אולם לשם כך יש צורך להכשיר את הסטודנטים להתנסות בהכנת פרזנטציות באמצעות מצגות אפקטיביות, בהצגה מול קהל, וכן לפתח תרבות של אקלים לימודי-שיתופי המתאים לעידן של חדשנות דיגיטלית.

אומנות הכנת הפרזנטציה והצגה מול קהל הן מיומנויות הכרחיות בעולם העבודה במאה ה־21. הסטודנטים ימצאו את עצמם בסיטואציות מקצועיות שבהן נדרשת פרזנטציה, בדרך כלל באמצעות מצגת והעברת מסרים לקהל מאזינים או צופים. ניתן ללמוד כיצד ואיך להציג בפני קהל ומיומנויות פרזנטציה, וישנן אפילו דרכים להתמודד בהצלחה עם הפחד ולחזק את הביטחון בסיטואציות אלה אסטרטגיות וטכניקות טובות יעניקו את ההכשרה והכלים הנחוצים כדי להעביר פרזנטציות בצורה יעילה ורלוונטית. במסגרת הלימודים האקדמיים, חלק ממטלות הקורסים הן פרזנטציה. אומנות הפרזנטציה הינה העברת מסרים והיא מועברת אף באמצעות מצגת, באופן פרונטאלי או בזום.

מילות מפתח: מצגת, כלי הערכה, נקודת מבט של תלמידים, תוצרי למידה והשכלה גבוהה

מבוא

רבים מאנשי הסגל האקדמי משלבים בהרצאותיהם מצגות, כדי לשפר את תהליך ההוראה ולהגביר את מידת העניין של המשתתפים (בר, 2010; סלנט, 2020). בדומה למצגת, כל הטכנולוגיות להוראה גיוונו את היכולת של סגל ההוראה להמחיש את נושאי השיעור. אלא שקיים מתח בין השימוש במצגת, המעמיד בראש הבניית מסרים תמציתיים ופשוטים, לבין האידיאה האקדמית הדורשת מהסטודנטים להתמודד עם מסרים מורכבים. הכרת הקשיים בשימוש במצגת תאפשר למרצים לערוך מצגות יעילות יותר ולצמצם את ההשלכות השליליות של הכשלים המובנים במצגות, כך שהסטודנטים יוכלו ליהנות מהאפשרויות החיוביות הגלומות בהן.

כאמור, המצגות הינן הכלי הנפוץ ביותר להצגת הרצאה הניתנת על ידי חברי סגל. היחס של סטודנטים למצגות מגוון: הם רואים בהן סיכום לחומרי הלימוד, סיכום של נקודות עיקריות שעלו בשיעור, ולעיתים אמצעי להמחשת נושאי השיעור - בהתאם למהות ולמבנה של המצגת, לשימוש שנעשה בה על ידי המרצה ולתיאום הציפיות בין המרצה לבין הסטודנטים.

השימוש האינטנסיבי במצגות מעורר ביקורת ומעלה שאלות רבות, כגון: האם תהליך ההוראה והלמידה הינו יותר מעניין ואטרקטיבי באמצעות מצגות? האם הן יכולות לקדם חשיבה יצירתית או שהן מגבילות את מרחבי החשיבה? האם על משתמשי המצגות הממוחשבות נכפית רדידות בהצגת החומר? האם הרעיונות מוצגים באופן מעוות בגלל הצורך לצמצם, להתמקד, לראות את העיקר? (Eckhaus, Wadmany, & Davidovitch, 2024).

מחקר זה בוחן תפיסות סטודנטים לגבי המצגת והפרזנטציה ככלי הערכה, על היתרונות והקשיים שבכלי זה ובדרך הערכה זו בקורסים. שאלות המחקר הן: האם המצגת תורמת לשיפור משמעותי של תהליך הלמידה עבור הסטודנטים? מהן נקודת החוזקה ומהן נקודות החולשה של השימוש הנעשה במצגות על ידי המרצים? זאת ועוד, מרצים נוטים להעריך סטודנטים בקורסים על סמך עבודה שעשו, ועל סמך הצגתה במצגת ובפרזנטציה. מה חושבים הסטודנטים על דרך הערכה זו?

סקירת ספרות

מצגת היא הצגה של נושא מסוים על ידי מציג לקהל צופים. לעיתים קרובות, המושג מצגת משמש לא רק לתיאור אופן העברת המידע מול קהל, אלא גם לתיאור האמצעי הטכני המשמש למטרה זו (Salomon, 1995). בדרך כלל, מדובר על קובץ המכיל אוסף שקפים הנוצר באמצעות תוכנת מצגות. מצגות עשויות להיות מוצגות על ידי דפים, לוחות ועוד.

ספרות המחקר מתייחסת לאורך שנים ליתרונות ולקשיים שמציבה המצגת ככלי לפרזנטציה ולהעברת מסרים (סלנט, 2020).

ניתן למנות כמה יתרונות פוטנציאליים לשימוש במצגות ככלי לפרזנטציה (המר ואנקורי, 2008; בר, 2010):

- **בהירות בהרצאה:** המצגת מסייעת למשתמש לארגן את המידע באופן שיטתי ובהיר, תוך שימוש בכותרות ובתת־כותרות.
- **חיסכון בזמן**: שהשימוש במצגת חוסך זמן בניהול השיעור ומאפשר הצגה של תרשימים, טבלאות וצילומים.
- **עניין וסקרנות**: המצגות עשויות לשנות את מרקם השיעור, וליצור שפה עשירה של סימנים המאפשרת לגוון את העברת המסרים.
- **עיבוד המידע:** הסטודנטים נחשפים לרעיונות מגובשים ומנוסחים בבהירות. הם יכולים להעתיק את מערך השיעור ואינם נדרשים לריכוז ממושך בעיבוד המידע.

- **הצגת "מפת הדרכים" של המרצה:** המצגת עשויה לסייע למרצים לזכור את מבנה ההרצאה ולשלוט בה.
- **יעילות בניהול השיעור:** המצגת מצמצת את הצורך של המרצים להכתיב את תכני השיעור.

בבד בבד, ניתן למנות את הקשיים שמציב השימוש במצגת ככלי לפרזנטציה (Kozma, 1994; Mercer, 1993; Pea, 1993; Salomon, 1995), במיוחד כשנעשה שימוש שגוי במצגות:

- **פגיעה ביכולת הריכוז בשיעור:** כשמרצה מתמקד במצגת מבלי להכניס שינויים בשיעור או מבלי לגוון את שיטות ההוראה, וכשנעשה שימוש ממושך במצגת לאורך כל השיעור, גם אם היא ערוכה היטב, יכולת הריכוז של המאזינים נפגעת. יש, לעיתים, **שעומס אפקטים ופעלולים חזותיים** מכביד על ההרצאה. מקרה אחר הוא שמרצים שעושים שימוש מוגזם בצבעים עזים וגופנים שונים אף שאינם משרתים את תוכן ההרצאה ומסיחים את דעת הסטודנטים (מישר־טל, 2011, סלנט, 2020).
- **הכתבה של מבנה השיעור:** מצגת שהוכנה מראש עלולה למנוע התפתחות דינמית של השיעור בהתאם לתגובות הסטודנטים, ומגבילה את מרחב החשיבה של המשתתפים בשיעור. זאת ועוד, מרצים המעוניינים להציג את "מפת הדרכים" של הרצאתם ומציגים את כל מערך השיעור בהתחלה פוגמים ברמת הסקרנות והעניין בשיעור.
- **הפנמה רופפת של חומר הלימוד:** מרצים לא מעטים משתמשים במצגות באופן שגוי: הם מקריאים את הכתוב במצגת ללא הוספת הסברים, ומציגים שקפים עמוסים הפוגמים בהבנה של חומר הלימוד. הסטודנטים אינם נדרשים למאמץ בארגון הדברים בלשונם. לעומת זאת בשיעורים ללא מצגת הם נדרשים להקשיב למרצה ולסכם את דבריו. כשסטודנטים רושמים הערות במהלך ההרצאה, מתרחש גם תהליך של עיבוד מידע. הם נדרשים לרמת חשיבה של הבנה ולא רק של ידע או זכירה, ומנסחים את הרעיונות בשפה שלהם (סלנט, 2020).
- **הצגת תמונה חלקית:** זהו כשל מובנה במצגות. אחד האילוצים שלהן הוא המסר הקצר או הבאת עיקרי הדברים על חשבון העמקה והרחבה של רעיונות, עד כדי התעוררות רושם של שטחיות. המצגת עלולה לאלץ את המשתמשים להסתמך על נקודות בהצגת תכנים, ולכן הרעיונות מתמצים לכותרות בלבד. כתוצאה מכך הסטודנטים נחשפים לתוצאה חלקית ומעוותת. לעיתים, מרצים "משחררים את עצמם מכבלי המצגת" מציגים שקף יחיד, ומדברים עליו במשך זמן ממושך. מכאן, שהמצגת עלולה לצמצם מאוד את הצגת הנתונים. מצד שני מצגת עמוסה תכביד על קהל הסטודנטים (מישר־טל, 2011).
- **חוסר קשר עם הסטודנטים** : מרצים שמצויים בקשר עין ממושך עם מסך המחשב עלולים שלא קשר עין עם הסטודנטים.

החוקר Christof Wecker (2013) מוסיף בראיון שהתקיים איתו כי התרומה של מצגות היא שלילית מבחינת הלמידה הקוגניטיבית. בניתוח־מטא של 40 מחקרים הוא מצא כי המצגות יוצרות רדידות בתהליכי הלמידה ומשמשות כלי עזר למרצה אך פחות מכך ללומד. לתפיסתו, מרצים טובים שואלים שאלות ומעוררים עניין ולא נצמדים בהכרח למצגות. המילה המדוברת היא הרבה יותר אפקטיבית מאשר המצגת החזותית, והנטייה של הלומדים להתרכז באמצעים חזותיים פוגמת לעיתים בפענוח הקוגניטיבי של המילה הכתובה.

לסיכום, הסוגיה של שילוב מצגות בקורסים באקדמיה ושל העברתן לסטודנטים ממשיכה להעסיק מרצים איכותיים בישראל. מממצאי המחקרים עולה כי שיעורים מרתקים אינם תלויים במצגות באופן ישיר, אלא בדרך בה המרצים מפעילים את הלומדים, ולדרך זו נתיבים רבים, כולל האופן שבו משתמשים במצגת (סלנט, 2020).

רוב המחקרים שנערכו עד כה על מצגות התעלמו מהקשר בין הסגנון הקוגניטיבי של הלומדים, המצגות ותהליך הלמידה (Margaret, 2015). נראה כי המצגת היא כלי עזר למרצה, אך מבחינה העברה קוגניטיבית היא פחות יעילה לסטודנטים או ללומדים. לעיתים, מרצים בקורסים באוניברסיטאות ובמכללות נוטים לדקלם במהירות את המצגת ללא מתן זמן מספיק ללומדים: לסטודנטים אין מספיק זמן לרשום את הנושאים בצורה מסודרת, קשה להם להתרכז, והדבר פוגע באופן קליטת חומר. סטודנטים זוכרים טוב יותר את החומר כאשר הם רושמים בצורה מסודרת את ההרצאה בכתב ידם, ואפילו את ההסבר הסכמתי של המרצה המשתמש בלוח וגיר. העובדה שהמרצה מעלה את המצגת מראש באתר הקורס באינטרנט אינה פותרת את הבעיה, כי מבחינת העברה אפקטיבית בלמידה עדיף שהסטודנט ירשום בצורה מסודרת את פרטי ההרצאה תוך כדי שמיעה. כאשר הלומד מתעד את החומר בכתב, בהערות משלו ובסיכום, הוא זוכר טוב יותר את השיעור (Margaret, 2015).

מחקרים מראים כי כדי לחזק את הקשר בין הסגנון הקוגניטיבי של הלומדים לבין המצגות ותהליך הלמידה, יש לחזק את ההיבטים הפדגוגיים של המצגת ולהתמקד במצגות ויזואליות.

במרבית המקרים, המרצים הם אלו שמתכננים ומכינים את המצגת, ותוך כדי כך גם מעמיקים בנושא הנלמד (סלנט, 2020). אולם אחת ההמלצות היא לשנות כיוון ולאפשר לתלמידים עצמם לתכנן ולהכין את המצגות כדי להכיר לעומק ובצורה מאתגרת יותר את נושא הלימוד או את נושא החקר (Arter, 1995). לאחרונה, מרצים נוקטים בגישה קונסטרוקטיביסטית זו, ומטילים על תלמידיהם להכין מצגת משותפת ולהציגה (מישר־טל, 2011; קוזמינסקי, 2000; Margaret, 2015).

המצגת והפרזנטציה ככלי הערכה

החידוש בשנים האחרונות - בעידן שבו מרצים נדרשים להוראה בשילוב כלים טכנולוגיים חדשים, לשימוש ב־AI, ולהוראה ולמידה במצבים של אי וודאות ומצבים משתנים כמו מגפת הקורונה, הוא הפיכתה של המצגת, שאותה יוצרים הסטודנטים, לכלי להערכתם בקורס.

גישות שונות להערכה מבחינות בין הערכה מסכמת (summative evaluation) לבין הערכה מעצבת (formative evaluation). ההערכה המסורתית, השכיחה, מתבססת על מרכיבים כמותיים ועל מושא ההערכה שהוא בדרך כלל התוצר (Jacobson & Spiro, 1995). הערכה זו נעשית בתום לימוד יחידה/פרק, ומהווה נקודת סיום לצורך קבלת מידע על הישגי הלומד או לצורך שפיטה והחלטה על מיקומו בכיתה/בקבוצה. לעומתה, ההערכה המעצבת מתייחסת הן לתהליך הלמידה והן לתוצרי הלמידה, ומתבצעת בכל שלב משלבי הלמידה, והיא מיועדת לתת למורה וללומד משוב על ההתקדמות בחומר הנלמד ועל קשיים ספציפיים. הערכה מעצבת היא בדרך כלל תיאורית ומפורטת, ומאפשרת להתייחס להיבטים שאינם ניתנים לכימות, כמו מקוריות, ספונטניות, יצירתיות, יכולת עבודה בצוות ויכולת העמקה (מישר־טל, 2011).

ההערכה המעצבת נהוגה בעיקר בכיתות שבהן הלמידה מתבססת על ביצוע פרויקטים קבוצתיים, מורכבים וארוכי טווח, המעודדים בחירה וקבלת אחריות, והמתבססים על למידת חקר ועבודה עם מקורות מידע מגוונים, תוך אינטראקציה עם עמיתים ועם המרצה. בכיתות אלה מרבית המרצים מעדיפים להתבסס על הערכה חלופית (alternative assessment), שבבסיסה הינה הערכה מעצבת (Jacobson & Spiro, 1995).

מחקרים בתחום הכשרת מורים (מישר־טל, 2011 ; קוזמינסקי, 2000; Margaret, 2015) בדקו מה חושבים סטודנטים על חשיבות הערכת מצגות ומה הם חושבים על תבחיני ההערכה, על המעריך הרצוי ועל דרכי ההערכה של מצגות המופקות על־ידי סטודנטים כחלק מהתהליך הלימודי.

מממצאי המחקר עולה כי סטודנטים להוראה מייחסים חשיבות רבה להפקת מצגות לצורך למידה, וחלקם מעדיפים הפקת מצגות על כתיבת עבודת סיכום (מישר־טל, 2011; קוזמינסקי, 2000; Margaret, 2015).

יתרונות שציינו סטודנטים להוראה במצגת ככלי הערכה

למידה כהבניה:

- **תכנון ובנייה**: תוכנות להפקת מצגת עונות על ההגדרה של גבעון (1996) למושג "כלים פתוחים" - תוכנות יישומיות שאין להן תוכן משלהן, ועל הגדרתו של ג'ונסן (Jonnassen, 1996) המתייחס ליישומים המאפשרים הפקה עצמית כאל כלים תבוניים (Mindtools). העבודה בכלים הפתוחים והתבוניים מחייבת תכנון, בנייה, רפלקציה, שכתוב, שחזור, עיבוד ועיצוב.
- **ייצוג מידע ורפלקציה**: ניתן להתייחס למצגת כאל מפה חזותית המאפשרת ללומדים להפיק תוצר המבטא את ההבנות שלהם, במקום לחזור באופנים שונים על ידע שאחרים, בדר"כ מוריהם, הציגו בפניהם. לקס ווילאם (Lachs & William, 1998) מכנים את הכלים המאפשרים הפקה עצמית "העצמה של הלומד".
- **מידיות תוצאות הפעולה**: צג המחשב מאפשר למפיקים לראות את תוצאות פעולותיהם באופן מיידי, וניתן להעריך, לשנות ולתקן, במהירות ובקלות יחסית ומבלי להפסיק את תהליך הלמידה. התוצאות הנראות מאפשרות לדון בטעויות ולהציע חלופות לתיקונן, תוך ראייה מיידית של תוצאות השינוי/התיקון (bugging and debugging). והמחשב מקבל מעמד של "אובייקט שחושבים איתו" - אובייקט קוגניטיבי.(Papert, 1980) צג המחשב מאפשר לפרוצדורות ולתוצאותיהן להיות מוחצנות ושקופות, ולכן בעלות פוטנציאל השפעה על הלמידה והחשיבה (Wegerief, Mercer & Dawes, 1998).

תהליכי עיבוד מידע:

- **מיקוד ואינטגרציה**: הגבלת היקף הטקסט בכל שקופית מחייבת להשקיע באינטגרציה של מקורות מידע ובכתיבה תמציתית וקוהרנטית.
- **אלטרנטיבות לייצוגי מידע**: המוטיבציה לייצג ידע באופנים שונים ובדרכים מגוונות משפר את היכולת לחשוב על אלטרנטיבות ייצוג, על קוהרנטיות הייצוג ועל גיוון ודינאמיות (Jonnassen, 1996).
- **עידוד להעמקה**: הפקת מצגת בשילוב תהליך למידה־חקרני מעודדים העמקה בתחום התוכן. היכולת להציג מידע בצורה מסתעפת ורב־כיוונית, תוך שימוש בקישוריות לסוגיה השונים, מאפשר אבחנה בין מידע בסיסי לבין מידע מעמיק ומרחיב (Riel, 1994).

למידה שיתופית:

- **חלוקת עבודה**: למידה והפקה של תוצר משותף מחייבות חלוקת עבודה בין השותפים. תוכנה להפקת מצגת היא אחת מבין טכנולוגיות מחשב רבות היכולות לסייע, אם נעשה מאמץ מכוון ומטא-קוגניטיבי בפיתוח, בעיצוב ובהבניה קוגניטיבית טכנולוגיות אלה עשויות לאפשר "שותפות אינטלקטואלית" (סלומון, 1996) בין הפרט הלומד לבין כלים אינטליגנטיים ומשוכללים, בעיקר למידה כתהליך חברתי ובין־אישי המתבצע בעבודה שיתופית של זוג או צוות, כאשר הדגש מוסט ממרכזיות המורה ומהישגים פורמליים ללמידה המתבססת על תהליכים ועל האינטראקציות המתקיימות בין חברי הקהיליה ובינם לבין המחשב (Kozma, 1994; Mercer, 1993; Pea, 1993; Salomon, 1995).
- **פיתוח מודעות לנמענים**: הידיעה שלמצגת יהיו נמענים מגבירה את אחריות המפיקים הן בתחומי הידע - דיוקו, מהימנותו ותקפותו - והן לגבי אופני הצגתו. תהליך זה מחייב רכישת מודעות לאחרים. אימל (Imel, 1992) טוענת שכדי שלומד יבצע רפלקציה על תהליכי הלמידה וההפקה, דיוק, מהימנות, תקפות ודרכי ייצוג, הוא חייב להימצא באינטראקציה עם נמען/צופה חיצוני (external observer) שבאמצעותו הוא מזהה הנחות, פעולות, רגשות ומחשבות שפעלו בתהליך הלמידה.

סביבת הלמידה:

- **שינוי מרחב הלמידה**: במהלך ההפקה, מרחב הלמידה האישי (personal knowledge space) הופך להיות מרחב למידה ציבורי (shared knowledge space) העומד לרשות כל הקהילייה (Jacobson & Levin, 1995), אשר יוצרת הזדמנויות תדירות ומגוונות "לראות" את חשיבת הלומדים, מכיוון שיש שימוש באמצעים טכנולוגיים היוצרים מרחבי ידע משותפים וגלויים. חלק מהיבטים אלה ניתנים למימוש גם בכלים תבוניים נוספים, אך "ראיית" חשיבת התלמידים מאפיינת עבודה במצגות מולטימדיה, אם כי "רואים" את הגרסה הסופית של התוצר ולא את כל תהליך ההפקה. מאגר המצגות שהופקו משמש מעין מוזיאון ידע שיתופי העומד לרשות אוכלוסיות שונות ולמטרות שונות (Resnick, 1996). מוזיאונים אלה יכולים ליצור רשתות של לומדים ומשתמשים, ובלשונה של טרקל (Turkle, 1984) התאגדויות שהן קהיליות ידע (knowledge co-ops).
- **יצירת סביבת עבודה משולבת**: תהליך ההפקה מחייב יצירת סביבת עבודה המאפשרת ויזואליזציה, תכנון וכתיבת "תסריט", מיון ומיפוי, תוך קבלת הנחייה מתאימה. סביבה המכוונת לאפשר ללומד לעבור תהליכים מטא־קוגניטיביים באמצעות המוצגים/התוצרים הנראים לעין (visible products) יכולה לסייע במימוש תהליכים רפלקטיביים ומטא־קוגניטיביים (Mercer, 1993).

- **הטכנולוגיה כמקדמת שיח לימודי**: העבודה בסביבת מחשב מעודדת את הלומדים לקיים אינטראקציה ודיונים בתכנים, במושגים, בבעיות, באופני הצגת המידע או בדרכי ייצוגו ועיצובו. השיח יכול להיות דבור או כתוב והוא מרכיב בסיסי בגישות קונסטרוקטיביסטיות, הרואות למידה כתהליך חברתי, שבו לומדים ומבנים ידע. לעיתים קרובות, מתפתח בין המשתמשים ז׳רגון ייחודי להם, שאותו ניתן לכנות, ע״פ סאוויל־טרויק (Saville-Troike, 1982) כ״שפת שדה״ או ״ערכת זיהוי (Identity Kit) המאפשרת לחברי הקהיליה לתקשר ביעילות לצכדי לבנות, לשתף בידע ובעבודה, לקיים אינטראקציה מהירה ונוחה ולשתף פעולה באופן משמעותי.
- **תבחינים נוספים של הערכה**: ניתוח העקרונות הקונסטרוקטיביסטיים בתהליך למידה המשולב בהפקת מצגת מולטימדיה מאפשר להצביע על פוטנציאל תבחינים ואלמנטים נוספים של תהליכי ההערכה (תוצר מול תהליך; הכרת תבחיני ההערכה טרם תהליך הלמידה וההפקה; והערה שיתופית של מורה ולומד/ים). בין התבחינים הפוטנציאליים ניתן לציין את חשיבות הייצוגיות המרובה במגוון מדיה; קישוריות בין פריטי ידע ובין ידע קיים לידע חדש; עיבוד מידע ממקורות שונים, עדכניים ומהימנים; אינטראקציה ושיתוף בין לומדים בהקשר חברתי ובפרויקטים מורכבים, תכנון ובנייה, ורפלקציה; בקרה ותיקון מידי; מודעות לנמענים; ועידוד וביסוס שיח לימודי תוך ביסוס ״ערכת זיהוי״ של המשתמשים השונים.

ממחקרה של מישר־טל (2011) עולה כי מרבית התבחינים הפוטנציאליים והמאפיינים הייחודיים שצוינו נמצאו כבעלי חשיבות גם בעיני קבוצות שונות של לומדים. עם זאת התבחין המתייחס לרפלקטיביות והתבחין של חשיבות מודעת לשיח הלימודי זכו להדגשה מועטה יחסית לתבחינים פוטנציאליים אחרים.

מממצאי מחקרים עולה שקיימת הסתייגות משיתוף תלמידים בקביעת ההערכה מהסיבות הבאות (מישר־טל, 2011, סלנט, 2020):

- הערכה מסכמת בעיקרה המתבטאת בציון, נתפשת ע״י התלמידים כמשהו רשמי, משווה, לעיתים מאיים, ולכן חשוב שתיעשה על ידי המורים. המורים רואים זאת כחלק מתפקידם ופרי ניסיונם המצטבר, וחלק מסמכותם ומעוצמתם המקצועית.
- המורים והתלמידים מתכוונים לכשירות ולניסיון כמרכיבים חיוניים במתן ציון מסכם, אולם קיימים הבדלים בעמדתם, בטיעוניהם ובצורת השיח שלהם.
- היו שציינו שבתהליך למידה המשלב הפקת מצגת יש שימוש בשיטות הערכה שונות מאלה המקובלות בשיעורים הנלמדים באופן מסורתי: בשיעורים רגילים מתקיים מבחן פעם או

פעמיים במחצית, ואילו כשמפיקים מצגת, ההערכה היא תהליכית, משתפת ומתרחשת כמה פעמים: הערכה עצמית, הערכת עמיתים, הערכה של המורה ועוד. יחד עם זאת, יש אפשרות להשתתף, להסביר ולשכנע.

בעידן המודרני, המצגת ככלי לפרזנטציה הפכה לשיגרה. הפרזנטציה היא מיומנות חשובה ונרכשת, שמשתפרת ככל שמתרגלים אותה. פרזנטציה המועברת היטב מאפשרת להציג מידע ביעילות, לעורר מחשבה, לרגש, לשכנע, ואף לרתום את הצופים לפעולה.

סלנט (2020) מתייחס לדרכים לשילוב המצגת בהוראה, בלמידה ובהערכה, וממליץ שהכנת פרזנטציה תלווה בתלקיט. בתלקיט יתעדו הלומדים את מהלך העבודה שלהם בכל שלב, ובסיום המשימה, ההערכה תהיה הן על התלקיט והן על הפרזנטציה.

הוא מפרט השלבים בעבודת הסטודנטים על המצגת:

- בחירת נושא לפרזנטציה
- עבודה על התכנים המרכזיים
- סיעור מוחין בין הסטודנטים ובינם לבין המרצה
- הכנת הפרזנטציה במצגת
- עריכת חזרות להכנת הפרזנטציה
- הצגת הפרזנטציה לפני הסטודנטים בקורסים

מרצים המשתמשים בשיטת הערכה זו רואים בכלי זה מיומנות נרכשת המשתפרת ככל שמתרגלים אותה וחלק מהערכת שיתופית צומחת. יש הרואים בהערכה דיאלוג מתמשך ורב שלבי, הכרוך באינטראקציה מתמשכת בין המורה והלומד/ים ובין הלומדים לבין עצמם. רב־שיח זה עומד בבסיסה של הגישה הקונסטרוקטיביסטית ללמידה כתהליך חברתי. הערכה חלופית (בעיקר של תלקיט דיגיטאלי או הערכת ביצוע) מאפשרת התייחסות ליכולות של הלומדים, המתבטאות בתוצרים שהפיקו (Tannenbaum 1996).

המחקר הנוכחי בוחן את היתרונות ואת החסרונות של פרזנטציה באמצעות מצגת כאמצעי ללמידה וככלי להערכה, על פי תפיסות הסטודנטים.

שאלות המחקר עוסקות בשאלות: האם המצגת תורמת לשיפור משמעותי של תהליך הלמידה עבור הסטודנטים? מהן נקודת החוזקה ומהן נקודות החולשה של השימוש במצגות על ידי המרצים? ומה חושבים הסטודנטים על כך שמרצים נוטים להעריך סטודנטים בקורסים על סמך עבודה שעשו, הצגתה במצגת ופרזנטציה של העבודה?

ממצאי המחקר

המחקר כולל 66 נבדקים, סטודנטים לתואר ראשון במחלקה לחינוך באוניברסיטת אריאל. מעט יותר ממחציתם לומדים במסגרת החוג לחינוך, 24.2% לומדים במגמת חינוך ותעודת הוראה, ו־24.2% לומדים במסגרת התוכנית לתעודת הוראה. לוח 1 מציג סיכום מאפיינים דמוגרפי של המשתתפים במחקר.

לוח 1: מאפיינים דמוגרפים של משתתפי המחקר (n=66)

גיל	ממוצע	28.15
	סטיית תקן	8.70
	מינימום	20
	מקסימום	61
מגדר	נשים	53 (80.3%)
	גברים	13 (19.7%)
סטטוס משפחתי	רווק	41 (62.1%)
	נשוי	22 (33.3%)
	גרוש	3 (4.5%)
מצב תעסוקתי	סטודנט	32 (48.5%)
	שכיר	25 (37.9%)
	עצמאי	4 (6.1%)
	לא עובד כרגע	4 (6.1%)
	בשרות צה"ל	1 (1.5%)
חוג לימודים	חינוך ותעודת הוראה	16 (24.2%)
	החוג לחינוך	34 (51.5%)
	תוכנית לתעודת הוראה	16 (24.2%)

המידגם כולל 13 גברים המהווים 19.7% מכלל המידגם ו- 53 נשים המהוות יותר ממחצית המידגם. הגיל הממוצע הוא 28 עם סטיית תקן של כ־ 9 שנים. רוב המשיבים רווקים ואחוז קטן מהם גרושים.

מהימנות מדדי הערכת איכות ההוראה באמצעות פרזנטציה ככלי הערכה.

לוח 2: מהימנות מדדי הערכת איכות ההוראה באמצעות פרזנטציה ככלי הערכה

מדד הערכה	מהימנות שאלון (אלפא קרונבך)
שיפור יכולות לימוד	$\alpha = 0.93$
נוחות	$\alpha = 0.74$
זמינות מרצים	$\alpha = 0.78$
שיפור הוראה־עניין	$\alpha = 0.88$
שיפור הוראה־סדר וארגון	$\alpha = 0.81$
שיפור הוראה־בהירות	$\alpha = 0.79$
חדשנות, יצירתיות	$\alpha = 0.85$
העדפה אישית (לפרזנטציה)	$\alpha = 0.91$
אינטראקציה בינאישית	$\alpha = 0.77$

מדדי הערכת איכות ההוראה באמצעות פרזנטציה ככלי הערכה נמדדו על סולם ליקרט 1 עד 5, כאשר ציון גבוה מצביע על הערכה גבוה של איכות ההוראה. לוח 3 מציג סיכום ממוצעים של מדדי הערכת איכות ההוראה באמצעות פרזנטציה, של המשתתפים במחקר.

לוח 3: ממוצעי וסטיות תקן של מדדי הערכת איכות ההוראה באמצעות פרזנטציה (n=66)

שיפור יכולות לימוד	ממוצע	3.24
	סטיית תקן	1
	מינימום	1
	מקסימום	4.87
נוחות	ממוצע	3.17
	סטיית תקן	0.90
	מינימום	1
	מקסימום	4.67
זמינות מרצים	ממוצע	2.70
	סטיית תקן	0.98
	מינימום	1
	מקסימום	5

שיפור הוראה־עניין	ממוצע	**3.40**
	סטיית תקן	**1.09**
	מינימום	**1**
	מקסימום	**5**
שיפור הוראה־סדר וארגון	ממוצע	**3.17**
	סטיית תקן	**1.15**
	מינימום	**1**
	מקסימום	**5**
שיפור הוראה־בהירות	ממוצע	**3.28**
	סטיית תקן	**1.22**
	מינימום	**1**
	מקסימום	**5**
חדשנות, יצירתיות	ממוצע	**3.33**
	סטיית תקן	**1.25**
	מינימום	**1**
	מקסימום	**5**
העדפה אישית (לפרזנטציה)	ממוצע	**3.34**
	סטיית תקן	**1.15**
	מינימום	**1**
	מקסימום	**5**
אינטראקציה בינאישית	ממוצע	**2.99**
	סטיית תקן	**0.86**
	מינימום	**1**
	מקסימום	**4.71**

מדד ההערכה עם הממוצע הגבוה ביותר, על פי הנתונים, הינו "שיפור העניין בהוראה" עם ממוצע של 3.40. אחריו נמצא מדד שיפור היצירתיות עם ממוצע של 3.33. גם מדד ההעדפה לפרזנטציה ככלי הערכה נמצא גבוה יחסית עם ממוצע של 3.34.

קשר בין משתני הערכה אישית ומשתנים דמוגרפים למשתני יעילות הוראה באמצעות פרזנטציה ככלי הערכה

לבדיקת הקשר בין משתני הערכה עצמית של הישגים אקדמיים ומשתנים דמוגרפים לבין משתני יעילות ההוראה של הפרזנטציה ככלי הערכה, בוצע מבחן פירסון. לוח 4 מציג סיכום של הממצאים.

לוח 4: קשר פירסון בין משתנים דמוגרפים, הערכה אישית ומשתני יעילות ההוראה באמצעות פרזנטציה

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	גיל	--														
2	אישה מגדר	-.168	--													
3	ציון ממוצע	.337**	.087	--												
4	הערכה עצמית כסטודנט	.210	.129	.663**	--											
5	העדפה בקורסים פרונטליים	.236	-.287*	.276*	.252*	--										
6	העדפה בקורסים מקוונים	-.028	-.057	-.063	-.257*	-.167	--									
7	העדפה בקורסים היברידיים	-.101	-.125	.032	.007	.207	.539**	--								
8	שיפור יכולות לימוד	.178	-.110	.385**	.316**	.681**	.063	.331**	--							
9	נוחות בהצגה פרונטלית	.189	-.184	.457**	.484**	.704**	-.393**	-.026	.602**	--						
10	זמינות מרצים	.143	-.270*	.113	.150	.345**	-.031	.169	.487**	.349**	--					
11	שיפור הוראה־עניין	.236	-.197	.321**	.311*	.640**	.066	.362**	.876**	.524**	.466**	--				
12	שיפור הוראה־סדר וארגון	.287*	-.094	.334**	.200	.524**	.165	.362**	.706**	.446**	.474**	.748**	--			

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
13	שיפור הוראה - בהירות	.187	.036	.331**	.276*	.519**	.038	.255*	.870**	.463**	.332**	.788**	.682**	--		
14	חדשנות/ יצירתיות	.160	-.005	.269*	.269*	.510**	-.029	.284*	.808**	.541**	.443**	.754**	.703**	.750**	--	
15	העדפה אישית לפרזנטציה	.173	-.066	.333**	.326**	.685**	.067	.355**	.900**	.624**	.393**	.869**	.712**	.815**	.773**	--
16	אינטראקציה בינאישית	.213	-.020	.273*	.237	.577**	.073	.346**	.868**	.475**	.592**	.775**	.678**	.750**	.749**	.755**

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed);

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

על פי הממצאים, ניכר קשר חיובי חזק בין הערכה עצמית של הסטודנט את הישגיו לבין תחושת הנוחות של הסטודנט בהצגה פרונטלית במהלך השיעור. קשר חיובי בעוצמה בינונית נמצא גם בין תפיסת הפרזנטציה כמשפרת יכולות לימוד לבין דיווח על ציון ממוצע גבוה בקורס. קשרים חיוביים נוספים, אם כי בעוצמה פחותה, נמצאו בין הערכה של הסטודנט את עצמו ואת הישגיו לבין תפיסת הפרזנטציה כתורמת לרמת העניין, הסדר והארגון, בהירות החומר ושיפור האינטראקציה הבין־אישית בקורס. קשר שלילי בעוצמה חלשה נמצא בין מגדר-אישה לבין העדפה לפרזנטציה בקורסים פרונטליים וזמינות מרצים. קשר שלילי חלש נוסף נמצא בין הערכה עצמית של הישגי הסטודנט לבין העדפה לפרזנטציה בקורסים מקוונים.

קשר בין נוכחות בשיעורים שבהם סטודנטים בקורס הציגו פרזנטציות לבין משתני יעילות הוראה באמצעות פרזנטציה ככלי הערכה

לבדיקת הקשר בין רמת נוכחות בשיעורים שבהם סטודנטים מציגים פרזנטציה לבין משתני יעילות הוראה בוצע מבחן פירסון. לוח 5 מציג סיכום של מדדי המיתאם.

לוח 5: קשר פירסון רמת נוכחות בשיעורי פרזנטציה ומשתני יעילות ההוראה באמצעות פרזנטציה

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	נוכחות מועטה	--										
2	נוכחות בינונית	-.252*	--									
3	נוכחות גבוה עד גבוה מאוד	-.377**	-.801**	--								
4	שיפור יכולות לימוד	**-.276***	-.103	**.269***	--							
5	נוחות בהצגה פרונטלית	**-.259***	**-.258***	**.407****	.602**	--						
6	זמינות מרצים	-.013	-.147	.148	.487**	.349**	--					
7	שיפור הוראה־עניין	-.158	-.119	.212	.876**	.524**	.466**	--				
8	שיפור הוראה־סדר וארגון	-.065	-.236	**.266***	.706**	.446**	.474**	.748**	--			
9	שיפור הוראה־בהירות	**-.325****	-.144	**.338****	.870**	.463**	.332**	.788**	.682**	--		
10	חדשנות/ יצירתיות	**-.251***	-.030	.184	.808**	.541**	.443**	.754**	.703**	.750**	--	
11	העדפה אישית לפרזנטציה	**-.251***	-.112	**.262***	.900**	.624**	.393**	.869**	.712**	.815**	.773**	--
12	אינטראקציה בינאישית	-.209	-.085	.210	.868**	.475**	.592**	.775**	.678**	.750**	.749**	.755**

* significant at the 0.05 level (2-tailed);

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

הממצאים מצביעים על קשר חיובי משמעותי בין נוכחות גבוהה עד גבוהה מאוד בשיעורים לבין נוחות בהצגה פרונטלית. קשר חיובי נוסף נמצא בין נוכחות גבוהה לבין תפיסת הפרזנטציה כתורמת לבהירות בהבנת החומר הנלמד. קשרים חיוביים נוספים, אם כי בעוצמה חלשה, נמצאו בין נוכחות גבוהה בשיעורים לבין שיפור יכולות לימוד, סדר וארגון, והעדפה אישית לפרזנטציה ככלי ההערכה בקורס. לעומת זאת, דיווח על נוכחות מועטה ו/או בינונית בשיעורי פרזנטציה מצביע על קשר שלילי עם מדדי יעילות ההוראה: שיפור יכולות לימוד, נוחות בהצגה פרונטלית, שיפור הוראה־בהירות, חדשנות/יצירתיות, והעדפה אישית לפרזנטציה. הקשר השלילי החזק ביותר נמצא בין נוכחות מועטה לבין תפיסת הפרזנטציה כמשפרת את הבהירות בהבנת החומר הנלמד. באופן כללי, נמצא שנוכחות גבוהה עד גבוהה מאוד מצביעה על ערכים גבוהים במדדי יעילות ההוראה באמצעות פרזנטציה, בעוד שנוכחות מועטה עד בינונית מצביעה על ערכים נמוכים במדדי יעילות ההוראה.

קשר בין רמת ניסיון בהצגת פרזנטציות וסוגי כלים שבהם נעשה שימוש במהלך הצגת הפרזנטציה, לבין משתני יעילות ההוראה באמצעות פרזנטציה ככלי הערכה

לבדיקת הקשר בין דרגת הניסיון של הסטודנט בהצגת פרזנטציה (מספר הפעמים שהציג פרזנטציה מול כיתה) וסוגי הכלים שבהם הסטודנט השתמש בפרזנטציה (סרטונים, אנימציה, תמונות, לינקים למקורות מידע, ראיונות) לבין מדדי יעילות ההוראה באמצעות פרזנטציה ככלי הערכה, נערך מבחן מסוג פירסון. לוח 6 מציג סיכום של מדדי המתאם.

לוח 6: קשר פירסון ניסיון בהצגת פרזנטציה, סוגי כלים שבהם נעשה שימוש בפרזנטציה ומשתני יעילות ההוראה באמצעות פרזנטציה

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	מספר פרזנטציות	--														
2	שימוש במלל	-.109	--													
3	שימוש בסרטונים	.224	-.028	--												
4	שימוש באנימציה	.167	-.183	.232	--											
5	שימוש בתמונות	**.319****	.072	.406**	.249*	--										
6	שימוש בלינקים למקורות מידע	**.319****	.190	.342**	.168	.422**	--									
7	שימוש בראיונות	.062	-.036	.312*	.120	-.048	.107	--								
8	שיפור יכולות לימוד	.026	-.006	.163	.183	.025	.001	.154	--							
9	נוחות בהצגה פרונטלית	.066	-.195	-.040	.164	.016	-.157	-.079	.602**	--						
10	זמינות מרצים	-.022	.148	.199	.028	.075	.135	-.030	.487**	.349**	--					
11	שיפור הוראה־עניין	.035	-.036	.117	.241	-.017	.069	.018	.876**	.524**	.466**	--				
12	שיפור הוראה־סדר וארגון	.013	-.069	.132	.160	-.010	.044	.002	.706**	.446**	.474**	.748**	--			
13	שיפור הוראה־בהירות	.115	-.063	**.273***	**.250***	.182	.068	.123	.870**	.463**	.332**	.788**	.682**	--		

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
14	חדשנות/ יצירתיות	.173	.012	.285*	.291*	.242	.259*	.059	.808**	.541**	.443**	.754**	.703**	.750**	--	
15	הערכה אישית לפרזנטציה	.134	-.087	.134	.308*	.101	.084	.107	.900**	.624**	.393**	.869**	.712**	.815**	.773**	--
16	אינטראקציה בינאישית	.016	-.005	.246*	.205	.074	-.016	.145	.868**	.475**	.592**	.775**	.678**	.750**	.749**	.755**

*significant at the 0.05 level (2-tailed);

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

על פי הממצאים, נמצא קשר חיובי בינוני בין ניסיון בהצגת פרזנטציה לבין שימוש בתמונות ובלינקים למקורות מידע בפרזנטציה. קשר חיובי בעוצמה בינונית נמצא בין שימוש באנימציה בהצגת הפרזנטציה לבין הערכה אישית לפרזנטציה. קשרים חיובים נוספים, אם כי בעוצמה נמוכה, נמצאו בין שימוש בסרטונים ובאנימציה לבין תפיסת הפרזנטציה כמשפרת בהירות בהוראה, ותפיסת הפרזנטציה כמשפרת חדשנות ויצירתיות בהוראה. קשר חיובי נוסף בעוצמה חלשה נמצא בין שימוש בסרטונים בהצגת הפרזנטציה לבין תפיסת הפרזנטציה כמשפרת אינטראקציה בין־אישית.

רגרסיה היררכית בצעדים לניבוי מדדי יעילות הוראה על פי מאפיינים סוציו־דמוגרפים והעדפות אישיות לכלים להערכת הישגים.

בניית משתנה אחיד מדד יעילות הוראה באמצעות פרזנטציה ככלי הערכה

לצורך ניבוי יעילות ההוראה באמצעות פרזנטציה, נערך ניתוח רכיבים עיקריים (Principal Component Analysis) על תשעת מדדי יעילות ההוראה שנבחנו במחקר (נוחות בהצגה פרונטלית, זמינות מרצים, שיפור הוראה־עניין, שיפור הוראה־סדר וארגון, שיפור הוראה־בהירות, חדשנות־יצירתיות, אינטראקציה בין־אישית, שיפור יכולות לימוד, והעדפה אישית לפרזנטציה).

בדיקת התאמת הנתונים לניתוח הניבה ערך KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) של .918, המעיד על התאמה גבוהה של הנתונים לשיטת PCA. כמו כן, מבחן Bartlett's Test of Sphericity נמצא מובהק ($p<0.001$), מה שמצביע על קיומם של מתאמים מספקים בין המשתנים לצורך ביצוע הניתוח.

באמצעות הניתוח נמצא כי כל תשעת המדדים טענו על רכיב (component) אחד בלבד עם ערך eigen מעל 1 (6.35), אשר הסביר כ־70.6% מהשונות המשותפת במדדים.

טעינויות הפריטים על הרכיב נעו בין 575. ל־957., כאשר הערך הממוצע עמד על 918.. לאור ממצאים אלה, הוחלט לבנות ציון מדד מסכם יחיד המבוסס על ממוצע הפריטים, אשר ייצג באופן מהימן ותקף את הערכת יעילות ההוראה הכוללת באמצעות פרזנטציה, ככלי הערכה בהכשרת מורים.

ניבוי מדד יעילות ההוראה (משתנה מאוחד) על פי מאפיינים סוציו־דמוגרפים והעדפות אישיות לכלים להערכת הישגים

לניבוי מדד יעילות ההוראה (משתנה מאוחד) על פי מאפיינים סוציו־דמוגרפים העדפות אישיות לכלים להערכת הישגים והערכה עצמית של הישגיו בקורס, נערך מבחן מסוג רגרסיה היררכית בצעדים.

בשלב הראשון, המודל כלל את המשתנים הסוציו־דמוגרפים הבאים: מצב משפחתי-נשוי (משתנה דמי), סטטוס תעסוקתי-עובד (משתנה דמי), סטטוס כלכלי מחולק לשלוש משתני דמי (נמוך, בינוני, גבוה), מגדר-נקבה (משתנה דמי).

בשלב השני כלל המודל את המשתנים: ניסיון בהצגת פרזנטציה (מספר הפעמים שהסטודנט הציג פרזנטציה מול כיתה), רמת נוכחות בשיעורים בהם סטודנטים מציגים פרזנטציה מחולק לשלוש משתני דמי (נוכחות מועטה, נוכחות בינונית, נוכחות גבוהה עד גבוהה מאוד), העדפה אישית לכלי הערכת הישגים בקורס מסוג מבחן, העדפה אישית לכלי הערכת הישגים בקורס מסוג מטלת הגשה, העדפה אישית לכלי הערכת הישגים בקורס מסוג מטלת הגשה משולב עם פרזנטציה, העדפה אישית לכלי הערכת הישגים בקורס מסוג מטלת הגשה משולב עם מבחן, העדפה אישית לכלי הערכת הישגים בקורס מסוג מטלת הגשה משולב עם מבחן ופרזנטציה.

בשלב השלישי והאחרון כלל המודל את המשתנים: הערכת הסטודנט את הממוצע שלו בקורס, הערכת עצמית של הסטודנט בקורס. לוח 7 מציג סיכום ערכי הרגרסיה.

על פי הממצאים הרגרסיה ההיררכית הניבה שישה צעדים:

בצעד הראשון, נכלל במודל משתנה סוציו־דמוגרפי אחד בלבד - "סטטוס כלכלי-נמוך", אשר נמצא כבעל תרומה מובהקת ושלילית לניבוי יעילות ההוראה. המודל בכללותו הסביר כ־13% מהשונות במשתנה התלוי.

בצעד השני, תרומתו של "סטטוס כלכלי-נמוך" נותרה מובהקת ושלילית ונוסף המשתנה "נוכחות גבוהה" בשיעורים שבהם סטודנטים מציגים פרזנטציה, אשר נמצא כבעל תרומה חיובית לניבוי המשתנה יעילות מדדי הוראה באמצעות פרזנטציה. שני המשתנים יחד הסבירו כ־23% מהשונות במשתנה התלוי.

הצעד השלישי הכניס לראשונה את המשתנה "העדפה למטלה בשילוב פרזנטציה", אשר הפך להיות המשתנה בעל התרומה החיובית הגדולה ביותר לניבוי, כאשר משתנה "סטטוס כלכלי-נמוך" המשיך להיות מובהק ושלילי אך במידה פחותה. המודל בצעד זה הסביר כ-55% מהשונות במדד יעילות ההוראה.

בצעד הרביעי נוסף המשתנה "העדפה למבחן בשילוב מטלה ופרזנטציה" (השפעה חיובית) ואילו בצעד החמישי נכנס "העדפה למבחן" כמשתנה בעל השפעה שלילית, כאשר המשתנים האחרים המשיכו להיות מובהקים. בצעד החמישי הגיע המודל להסבר של כ-68% מהשונות.

לבסוף, בצעד השישי, נוסף המשתנה "הערכת הציון הממוצע בקורס" כבעל השפעה נמוכה וחיובית, כאשר המשתנים בעלי התרומה הגדולה ביותר נותרו "העדפה למטלה בשילוב פרזנטציה" ו"העדפה למבחן בשילוב מטלה ופרזנטציה". המודל הסופי הצליח להסביר כ-71% מהשונות במדד יעילות ההוראה באמצעות פרזנטציה ככלי הערכה.

לוח 7: רגרסיה היררכית בצעדים לניבוי מדד יעילות הוראה (משתנה מאוחד)

משתנים	B	β	F	R^2	R^2 change
צעד ראשון			F(1,64)=9.62**	.13	.13**
קבוע	.186				
סטטוס כלכלי-נמוך	-.877	-.361**			
צעד שני			F(2,63)=9.23***	.23**	.10**
קבוע	-.147				
סטטוס כלכלי-נמוך	-.898	**-.370****			
נוכחות גבוה	.618	.310**			
צעד שלישי			F(3,62)=25.62***	.55	.33***
קבוע	-1.419				
סטטוס כלכלי-נמוך	-.534	-.220*			
העדפה למטלה בשילוב פרזנטציה	.428	**.607****			
צעד רביעי			F(4,61)=26.86***	.64	.08***
קבוע	-1.658				
סטטוס כלכלי-נמוך	-.533	-.220**			
העדפה למטלה בשילוב פרזנטציה	.361	**.511****			
העדפה למבחן בשילוב מטלה ופרזנטציה	.248	.321***			
צעד חמישי			F(5,60)=25.78***	.68	.05**
קבוע	-.840				

משתנים	B	β	F	R^2	R^2 change
סטטוס כלכלי-נמוך	-.431	-.177*			
העדפה למטלה בשילוב פרזנטציה	.290	**.411****			
העדפה למבחן בשילוב מטלה ופרזנטציה	.244	.316***			
העדפה למבחן	-.173	-.246**			
צעד שישי			F(6,59)=24.16***	.71	.03*
קבוע	-1.788				
העדפה למטלה בשילוב פרזנטציה	.284	**.402****			
העדפה למבחן בשילוב מטלה ופרזנטציה	.254	.329***			
העדפה למבחן	-.155	-.219**			
הערכת הציון הממוצע בקורס	.229	.182*			

* p<.05;

** p<.01;

*** p<.001

ניתן לראות כי העדפות הסטודנטים לשילוב של כלי הערכה שונים, ובמיוחד שילוב של פרזנטציה עם מטלה או מבחן, הם הגורמים המנבאים באופן הדומיננטי ביותר את תפיסת יעילות ההוראה.

מבחן מנובה (MANOVA) לבחינת הבדלים בין מסלול לימודים (מסלול חינוך עם תעודת הוראה, מסלול חינוך, תכנית לתעודת הוראה) לבין שבעת מדדי יעילות הוראה באמצעות פרזנטציה ככלי הערכה[1]

לבחינת ההבדלים בין סטודנטים במסלולי הכשרה שונים בשבעת מדדי יעילות ההוראה באמצעות פרזנטציה ככלי הערכה נערך מבחן מסוג MANOVA. לפני ביצוע ה־MANOVA, בוצעה סדרה של מתאמי פירסון בין כל המשתנים התלויים על מנת לבחון את הנחת ה־MANOVA כי המשתנים התלויים יהיו מתואמים זה עם זה בטווח המתאמים הסביר (Meyer, Gampst, & Guarino, 2006). כפי שניתן לראות בלוח 8, נמצא דפוס משמעותי

1 בשל מולטיקולינריות המצביע על מתאם גבוה בין המשתנה **שיפור יכולות לימוד** עם המשתנים: בהירות (r =.87), חדשנות/יצירתיות (r =.81), העדפה אישית (r =.90), והמשתנה אינטראקציה בינאישית (r =.87); ושל המשתנה **העדפה אישית לפרזנטציה** עם המשתנים: שיפור הוראה־עניין (r =.87), שיפור הוראה־בהירות (r =.82). משתנים אלו לא נכללו בניתוח ANOVA לבחינת ההבדלים בין סטודנטים במסלולי הכשרה שונים בשבעת מדדי יעילות ההוראה באמצעות פרזנטציה ככלי הערכה.

של מתאמים בין המשתנים התלויים, דבר המצביע על ההתאמה של המשתנים לביצוע ניתוח MANOVA. בנוסף, ערך M של ה־Box של 85.77 היה קשור לערך p של .11, המניח מצב שיוון בשונות המשותפת בין המשתנים (כלומר, $p > .05$). לפיכך, מטריצות השונות בין הקבוצות הונחו כמתאימות למטרות ניתוח MANOVA.

לוח 8: קשר פירסון בין שבע מדדי יעילות ההוראה באמצעות פרזנטציה

		1	2	3	4	5	6
1	נוחות בהצגה פרונטלית	--					
2	זמינות מרצים	.349**	--				
3	שיפור הוראה־עניין	**.524****	.466**	--			
4	שיפור הוראה־סדר וארגון	.446**	.474**	**.748****	--		
5	שיפור הוראה־בהירות	.463**	.332**	**.788****	**.682****	--	
6	חדשנות/יצירתיות	**.541****	.443**	**.754****	**.703****	**.750****	--
7	אינטראקציה בינאישית	.475**	**.592****	**.775****	**.678****	**.750****	**.749****

* significant at the 0.05 level (2-tailed);

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ניתוח שונות רב־משתני חד־כיווני (MANOVA) נערך כדי לבדוק את ההשערה כי ימצאו הבדלים בין אחד או יותר מממוצעי המשתנה הבלתי תלוי "מסלולי הכשרה אקדמיים (תואר ראשון) בתחום החינוך" (מסלול חינוך ותעודת הוראה, חינוך בלבד, תעודת הוראה בלבד) בשבעת מדדי "תפיסת יעילות ההוראה באמצעות פרזנטציה ככלי הערכה" (נוחות בהצגה פרונטלית, זמינות מרצים, שיפור הוראה־עניין, שיפור הוראה־סדר וארגון, שיפור הוראה־בהירות, חדשנות-יצירתיות, אינטראקציה בינאישית). בניתוח לא נמצא אפקט מובהק סטטיסטית בבדיקה הסימולטאנית.

בחינת שלוש הרמות של המשתנה הבלתי תלוי הניבו שני ערכי מתאם, איגנווליו (eigenvalue), למשתנה הסימולטאני. הערך הראשון נמצא שווה ל־.32. ומתאם סימולטאני מקביל של .49. שלא נמצא מובהק (Wilks Λ =.68, $F(14, 114)=1.72$, $p = .06$). ערך המתאם השני נמצא שווה ל־.11. עם מתאם סימולטאני מקביל של .31, שגם הוא לא נמצא מובהק סטטיסטית (Wilks Λ =.90, $F(6, 58)=1.06$, $p = .4$).

לבחינה מעמיקה של אפקט ה MANOVA, נבדקו מקדמי הפונקציה המבחינה הסטנדרטיים. כפי שניתן לראות בלוח 9, מקדמי הפונקציה המבחינה העלו כי שלוש רמות המשתנה הבלתי תלוי, "מסלולי ההכשרה", היו מובדלות באופן מקסימלי על ידי המשתנה הסימולטאני עם

משקל גבוה יותר לתת המשתנה התלוי "נוחות בעת הצגה פרונטלית של הפרזנטציה" (1.12), תת המשתנה "סדר וארגון" (.94), ותת המשתנה "חדשנות/יצירתיות" (.86-). הקשר בין כל תתי המשתנים למשתנה הסימולטני נע בין 14.- לבין 57.

לוח 9: מקדמי הפונקציה המבחינה הסטנדרטיים ורמת מתאם עם המשתנה הסימולטאני

	Raw	.Stand	.Struct
נוחות בהצגה פרונטלית	**1.29**	**1.12**	.57
זמינות מרצים	-.22	-.21	-.04
שיפור הוראה־עניין	-.30	-.33	-.03
שיפור הוראה־סדר וארגון	**.81**	**.94**	.20
שיפור הוראה־בהירות	-.19	-.23	-.09
חדשנות/יצירתיות	**-.68**	**-.86**	-.14
אינטראקציה בינאישית	-.16	-.13	-.11

Note. N = *66*; Raw = unstandardized coefficients; Stand. = standardized coefficients; Struct. = Structure coefficients.

בניתוח המשך, הערכת ממוצעי הקבוצות (כלומר, ממוצעי הקבוצות שנגזרו מתוך המשתנה הסימולטאני) לשלוש רמות מסלולי הכשרה, ציוני המשתתפים הגולמיים בתת־הסולמות (שבעת המשתנים התלויים המרכיבים את המשתנה הסימולטאני) הוכפלו במקדמי הפונקציה המבדילה הלא־מתוקננים (מקדמי הפונקציה הגולמיים) המתאימים לכל אחד מתתי הסולמות ולאחר מכן חוברו על פני כל המשתתפים. קבוצת "מסלול תעודת הוראה" נמצאה כבעלת הממוצע הממורכז (למשתנה הסימולטאני), הגדול ביותר (M = 2.51, SD = 1.00), ממוצע קבוצת "מסלול הכשרה חינוך" נמצאה כבעלת הממוצע הממורכז הבא בגודלו (M = 1.71, SD = 1.05), ולבסוף, קבוצת "מסלול הכשרה חינוך ותעודת הוראה" נמצאה כבעלת הממוצע הממורכז הקטן ביותר (M =.92, SD =.87).

בהתאם ל־Enders (2003), בוצעה ANOVA על הנתונים שנגזרו באופן קנוני. גודל המידגם כמו גם ההתפלגות הדגימה הקשורה לנתונים מרובי־המשתנים שנגזרו, הידועה כשונה מזו של נתונים חד־משתנים (Neufeld & Gardner, 1990), הצריכו יישום של גישה שמרנית לבדיקת המובהקות הסטטיסטית של המודל. באופן ספציפי, נקבע רמת אלפא של 001. עבור ה־ANOVA. עם שלוש רמות במשתנה הבלתי תלוי (מסלול חינוך ותעודת הוראה, חינוך בלבד, תעודת הוראה בלבד) על המשתנה התלוי של מדד יעילות ההוראה הסימולטאני, אשר העלה $F(2, 63), = 10.21, p < .001$ ו־$\eta 2 = .245$, שמשמעותו

ש־24.5% מהשונות בערכי מדד יעילות ההוראה שנגזרו באופן סימולטאני הוסברה על ידי מסלול ההכשרה.

בדיקות Post-hoc מותאמות Bonferroni בוצעו כדי להשוות ספציפית את ההבדלים במשתנה מסלול ההכשרה במשתנה מדד יעילות ההוראה שנגזר באופן סימולטאני. כל ההשוואות של מסלול הכשרה "תעודת הוראה" כנגד שתי הקבוצות האחרות (חינוך, חינוך ותעודת הוראה) נמצאו מובהקות סטטיסטית. ערכי Cohen's d בהשוואה בין הקבוצות מצביעים על גודל אפקט גדול, בהתאם ל־Cohen (1992). לוח 10 מציג סיכום של מדדי הניתוח.

לוח 10: MANOVA לבחינת הבדלים בין מסלול לימודים לבין שבעת מדדי יעילות הוראה באמצעות פרזנטציה ככלי הערכה.

משתנה תלוי	F(2,63)	קבוצות מסלול הכשרה	Mean	η2	Confidence 95% Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
משתנה סימולטאני	**10.21*** **	[a]תעודת הוראה (n=16)	**2.51**	a>b = **1.04**, a>c =**.94** b>c = **1**	1.98	3.04
		[b]חינוך (n=34)	1.71		1.34	2.07
		[c]חינוך ותעודת הוראה (n=16)	.92		.45	1.38
נוחות בהצגה פרונטלית	**3.58***	[a]תעודת הוראה (n=16)	**3.65**	a>b =**.88**, a>c =**.67**	3.40	3.89
		[b]חינוך (n=34)	3.09		2.74	3.44
		[c]חינוך ותעודת הוראה (n=16)	2.86		2.43	3.30
זמינות מרצים	1.11	תעודת הוראה (n=16)	2.85		2.53	3.18
		חינוך (n=34)	2.53		2.14	2.92
		חינוך ותעודת הוראה (n=16)	2.92		2.41	3.42
שיפור הוראה־עניין	.44	תעודת הוראה (n=16)	3.50		3.06	3.94
		חינוך (n=34)	3.28		2.85	3.71
		חינוך ותעודת הוראה (n=16)	3.56		3.01	4.11

משתנה תלוי	F(2,63)	קבוצות מסלול הכשרה	Mean	η2	Confidence 95% Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
שיפור הוראה־סדר וארגון	.78	תעודת הוראה (n=16)	3.48		2.95	4.01
		חינוך (n=34)	3.05		2.59	3.51
		חינוך ותעודת הוראה (n=16)	3.10		2.61	3.60
שיפור הוראה־ בהירות	.84	תעודת הוראה (n=16)	3.38		2.76	3.99
		חינוך (n=34)	3.10		2.64	3.57
		חינוך ותעודת הוראה (n=16)	3.56		3.03	4.09
חדשנות/ יצירתיות	.35	תעודת הוראה (n=16)	3.28		2.71	3.86
		חינוך (n=34)	3.25		2.75	3.75
		חינוך ותעודת הוראה (n=16)	3.56		3.00	4.12
אינטראקציה בינאישית	2.11	תעודת הוראה (n=16)	3.13		2.76	3.49
		חינוך (n=34)	2.79		2.45	3.12
		חינוך ותעודת הוראה (n=16)	3.28		2.88	3.67

* significant at the 0.05 level (2-tailed);

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*** **a** - מסלול תעודת הוראה, **b** - מסלול חינוך, **c** - מסלול חינוך עם תעודת הוראה.

למרות שממצאי הניתוחים המשניים מצביעים על הבדלים משמעותיים בין הקבוצות, חשוב להדגיש את מגבלות הממצאים לאור חוסר המובהקות של מבחן ה־MANOVA הראשוני. לכן על מנת להפחית את הסיכון לטעות מסוג ראשון ולאור המשמעויות של ממצאים שגויים נקטנו במשנה זהירות באמצעות הגדלת רמת המובהקות הנדרשת במודל המשני ל־001. כמו כן יישמנו תיקון Bonferroni, כאחת מהשיטות להתמודדות עם בעיית ההשוואות המרובות במבחני ההשוואה (Post-hoc) בין הקבוצות. צעדים אלה, גם אם באים על חשבון הכוח הסטטיסטי, מאפשרים לנו לפרש את הממצאים המשמעותיים במשנה זהירות ולצמצם את הסיכון למסקנות שגויות.

לסיכום הממצאים העולים ממבחן ה־MANOVA, אף שלא נמצא אפקט מובהק סטטיסטית בבדיקה הסימולטנית של ההבדלים בין מסלולי ההכשרה השונים (חינוך ותעודת הוראה, חינוך בלבד, תעודת הוראה בלבד) ביחס לשבעת מדדי יעילות ההוראה באמצעות פרזנטציה, הרי שבניתוח משני מסוג ANOVA של המשתנה הסימולטני שנגזר מהמדדים השונים, נמצאו הבדלים מובהקים בין מסלול תעודת ההוראה לעומת שני המסלולים האחרים, כאשר סטודנטים במסלול תעודת הוראה דורגו גבוה יותר במדד הסימולטני. כ־24.5% מהשונות במדד הסימולטני הוסברה על ידי מסלול ההכשרה, מה שמצביע על השפעה משמעותית של מסלול ההכשרה על תפיסת יעילות ההוראה באמצעות פרזנטציה.

בבחינה ספציפית, מסוג ANOVA, של שבעת המדדים המרכיבים את המשתנה הסימולטאני, ניכר כי עיקר ההבדלים שנמצאו מובהקים בין הקבוצות היו במדדים: נוחות בהצגה פרונטלית. מגמות נוספות אשר לא הניבו מובהקות סטטיסטית מצביעות על הבדלים בין הקבוצות במדדים: סדר וארגון, וחדשנות/יצירתיות, כאשר סטודנטים במסלול תעודת הוראה דורגו גבוה יותר במדדים אלו.

ככלל, הממצאים מצביעים על יתרון למסלול תעודת ההוראה בתפיסת יעילות ההוראה באמצעות פרזנטציה לצורך הערכה פרונטאלית, בעיקר בהיבטים של נוחות, סדר, ארגון וחדשנות, גם אם ההבדלים בשני המדדים האחרונים לא נמצאו מובהקים סטטיסטית.

שאלות פתוחות

בהמשך לניתוח הכמותי התבקשו המשתתפים לענות על שמונה שאלות פתוחות.

בשאלה הראשונה התבקשו המשתתפים לתאר במילים שלהם "מהם היתרונות במטלה שהצגת באמצעות פרזנטציה". כל הסטודנטים (100%) ענו על שאלה זו, כאשר הרוב המכריע נתנו משוב חיובי על הפרזנטציה ככלי הערכה. רק כ־11% מתוכם ציינו כי אין יתרון להצגה באמצעות פרזנטציה, ללא פירוט נוסף.

כ־36% מהמשתתפים ציינו כי הפרזנטציה משפרת את יכולות הלימוד שלהם. לדוגמה, סטודנט ציין כי באמצעות הפרזנטציה הצליח להעמיק את ההבנה בחומר, וכן לזכור טוב יותר את החומר הנלמד: "אתה לומד יותר טוב את הנושא מכל מיני כיוונים שנוחים לך כדי להעביר את זה הלאה, וזה גורם לך לזכור יותר טוב את הנושא הנלמד". סטודנטים נוספים ציינו כי הן תהליך ההכנה של הפרזנטציה והן הצגתה העמיקו את הבנתם בחומר הנלמד, כגון: "ידע מוגבר בנושא", "למידת חומר והצגתו בצורה תמציתית", "התנסיתי באופן פעיל בחומר,

כלומר יצרתי מצגת וידעתי להעביר אותה, כך שהידע נהיה יותר ברור". כ־35% מהסטודנטים ציינו גם כי הפרזנטציה תרמה ללמידה עמוקה יותר, שהביאה להבנה מעמיקה ובהירה של החומר: "למידה עמוקה ומשמעותית של החומר", "מאפשרת מתן הבנה ברורה יותר לחומר הנלמד ומאפשרת להביא דרכים יצירתיות להעברת הידע בדרך שתנחיל את החומר הנלמד בצורה טובה יותר", וכן למידה תוך כדי התנסות: "למידת החומר מתוך חקירה והתנסות ולא כמו תוכי".

סטודנטים נוספים ציינו כי מעבר ללמידה משמעותית יותר, הפרזנטציה עזרה להם בשיפור יכולות טכניות כמו עמידה מול קהל וחיזוק הביטחון העצמי: "התגברות על חשש וחיזוק הביטחון העצמי", "ביצוע המטלה דורש התמודדות מול כיתה, וזה מעבר להכנת מצגת שאמורה לדייק עבורי את הנושא או את השימוש הנכון בכלים שנלמדו בקורס". הפרזנטציה, על פי המשתתפים, תרמה גם בתחום היצירתיות והחדשנות: "האפשרות לאלתר, להשתמש באמצעים מגוונים, מענה על השאלות שמכוון אותך לעוד מקומות שלא נגעת בהם. מרגיש לי יותר בנוח לענות ככה מאשר לשלוף ידע במבחן", "מימוש יצירתיות", "מאפשרת להביא דרכים יצירתיות להעברת הידע בדרך שתנחיל את החומר הנלמד בצורה טובה יותר".

כ־20% מהמשיבים ציינו כי האינטראקציה עם המרצה ועם חברים לספסל הלימודים באמצעות הפרזנטציה הייתה גורם חיובי בתהליך הלמידה, שהתבטא למשל בשיפור תהליך השיח בין המציג לבין הסטודנטים והמרצה במהלך הפרזנטציה: "יצירת קשר עין עם המרצה, אפשרות להסביר את עצמך במיידי במידה ומשהו לא מובן", "אפשר לשאול שאלות ולדבר תוך כדי אם משהו לא מובן", "שהמרצה שמע אותי ולא רק קראה את מה שכתבתי. היא הצליחה להבין אותי בצורה ברורה ומדויקת יותר. בתור אחת שכותבת לאט ויש לה הפרעות קשב, הדיבור היה לי יותר קל ומוצלח מהכתיבה או החשיבה באיזו תשובה לבחור", "עבודת צוות, הרחבת הידע, מימוש יצירתיות", "עבודה בשיתוף פעולה בקבוצה, יכולת ביטוי בעל פה".

סטודנטים אחרים דיווחו על יתרונות נוספים של הצגה באמצעות פרזנטציה להבנת החומר הנלמד, כגון עניין, סדר וארגון, הוכחת יכולות וכדומה (ראה לוח 11).

לוח 11: ניתוח תמות שאלה ראשונה (n=66)

תמות	%	n
שיפור יכולות לימוד	39	25
שיפור יכולות לימוד-בהירות	35	23
שיפור יכולות לימוד-ביטוי עצמי	33.3	22

תמות	%	n
אינטראקציה עם המרצים ועם הסטודנטים	20	13
שיפור בטחון עצמי	15.2	10
הוכחת יכולת	13.6	9
שיפור יכולות לימוד-יצירתיות	13.6	9
למידה פעילה מתוך התנסות	13.6	9
שיפור יכולות לימוד-חדשנות	7.6	5
שיפורים נוספים (חיסכון בזמן, נוחות, סדר וארגון, עניין)	16.5	11
אין יתרונות	10.6	7

מהניתוח עולה כי פרזנטציה, כשיטת הערכה וכחלק מתהליך הלמידה, מביאה למגוון יתרונות משמעותיים לסטודנטים. הפרזנטציה תורמת להעמקת ההבנה של החומר הנלמד, לזכירה טובה יותר שלו, וללמידה עמוקה ומשמעותית יותר. בנוסף, הפרזנטציה מסייעת בפיתוח מיומנויות חשובות כמו עמידה מול קהל, ביטחון עצמי, יצירתיות וחדשנות. מכאן עולה כי בקרב הסטודנטים אשר ראו יתרון משמעותי בשימוש בפרזנטציה כחלק מתהליך ההוראה וההערכה, ראו בה גורם המאפשר העשרה משמעותית של חוויית הלמידה שלהם ומוביל לתוצאות לימודיות טובות יותר.

בשאלה השנייה הסטודנטים התבקשו לתאר את הקשיים שבהם נתקלו בהכנת הפרזנטציה ו/או בהצגתה. למעט סטודנט אחד, כל המשתתפים ענו על השאלה (98.5%). התמה הבולטת ביותר הייתה הקושי בעמידה מול קהל בעת הצגת הפרזנטציה והחשש ממנה, הן בהיבט הטכני והן בהיבט הרגשי. בהיבט הרגשי, המשיבים דיווחו על ביטחון עצמי נמוך: "חשש קטן או חוסר ביטחון בהצגתה", "חשש משפיטה של אנשים אחרים, חשש מבלאק אאוט, רעידות בקול במהלך הפרזנטציה, נשימה מואצת שמקשה לי על הנשימה", "החשש לעמוד ולדבר בפני הכיתה". סטודנטים הצביעו גם על חששות בנוגע ליכולת שלהם להביע את עצמם באופן תמציתי תוך עמידה בזמן קצוב מול קהל "קושי בתמצות המלל במצגת עצמה ולזכור מה להרחיב ובנוסף היה קושי רב בעמידה מול קהל סטודנטית ולדבר מולם", "...הקושי היחיד שהיה זה פרזנטציה שהזמן אליה היה מאוד קצר והיה קשה התמצות הגדול, הרגשתי שלא הצלחתי להעביר באמת את מה שרציתי".

חלק ניכר מהמשיבים ציינו קושי בתמצות וזיקוק החומר גם במהלך הכנת הפרזנטציה, דהיינו קושי בהבחנה בין עיקר לתפל והצגה נכונה של עיקרי הדברים: "זיקוק המלל בתוך השקופיות", "באחת הפרזנטציות שהעברתי הנושא היה יחסית מורכב, בהכנת הפרזנטציה התמודדתי עם המורכבות להקיף את הנושא הרחב ולהעביר את המסר המדויק בזמן מוגבל". כמו כן, דווח על קשיים בהבעה בעל פה: "קושי ללמוד בעל פה להציג את הדברים", "לדעת

מה אני אומרת מעבר למה שכתוב", וקושי בעמידה בזמנים "בכמות ידע שצריכה להיכנס במספר דקות מצומצם של הצגת הפרזנטציה".

קשיים נוספים שצוינו והתייחסו לתהליך הכנת הפרזנטציה, היו חוסר ידע טכנולוגי בהכנת מצגות: "קצת בעיות טכנולוגיות בהכנת המצגת", "(קשיים) טכניים בעבודה עם כלים ליצירת מצגות". סטודנטים דיווחו גם על קשיים הנוגעים לחוסר בקיאות בחומר הנלמד: "לנתח ולהבין את החומר בצורה מדויקת דורשת הרבה אנרגיה", הוראות מטלה לא ברורות: "חוסר הבנה של ההוראות", "(חוסר) ידע והוראות שלא ניתנו", וכן חוסר ליווי ותמיכה מצד המרצה: "שאין הדרכה ממוקדת של המרצים כיצד לבצע מטלות", "שיתוף פעולה עם עמיתים. חוסר בזמן מצד המרצה", "יש מרצה שנתקלתי בה במהלך שנה שעברה ש'זרקה' על פרזנטציות של סטודנטים והייתה בטלפון בזמן ההצגה, ולבסוף נתנה ציון שלא משקף את העבודה", כמו גם הערכה שאינה משקפת את הביצוע: "פחד קהל והרגשה שבדרך כלל הציון לא משקף את הפרזנטציה".

לסיכום, הניתוח מעלה כי הקשיים המרכזיים של הסטודנטים בהכנת פרזנטציה ובהצגתה נובעים מחששות ומקשיים בעמידה מול קהל, מאתגרים בתמצות וזיקוק החומר, מקשיים בהבעה בעל פה ובעמידה בזמנים, וכן מחוסר ידע טכנולוגי, חוסר בקיאות בחומר הנלמד, הוראות מטלה לא ברורות, והיעדר ליווי ותמיכה מצד המרצים. לסיכום התמות ראה לוח 12.

לוח 12: ניתוח תמות שאלה שנייה (n=65)

תמות	%	n
קשיים בהצגה מול קהל	38	25
קושי במיקוד ותמצות החומר	19.7	13
קשיים בדיבור חופשי וזכירה	12.1	8
קשיים בהבעה־העברת מסרים	12.1	8
קשיים טכנולוגים	10.6	7
חוסר בקיאות בהכנת פרזנטציה	9.1	6
חוסר זמן	7.6	5
קשיים בעבודת צוות במהלך הכנת הפרזנטציה	7.6	5
חשש מההערכה	6.1	4
חוסר ביטחון עצמי	6.1	4
קשיים מול המרצה	6.1	4
חוסר הבנה של ההוראות	6.1	4
חוסר בקירות בחומר הנלמד	6.1	4
אין קשיים	12.1	8

בשאלה השלישית, הסטודנטים נשאלו: "האם חשת העצמה כתוצאה מהצגת פרזנטציה?". למעט סטודנט אחד, כל המשתתפים ענו על השאלה (98.5%). הרוב המכריע של המשיבים ענו תשובות קצרות של "כן" (45.5%), "לא" (39.4%), או "באופן חלקי" (9.1%) ללא פירוט נוסף. אחוז קטן של המשיבים (4.5%) דיווח על תחושת הקלה מיד בסיום הצגת הפרזנטציה. לפירוט ראה לוח 13.

לוח 13: ניתוח תמות שאלה שלישית (n=65)

תמות	%	n
כן	45.5	30
לא	39.4	26
תחושת הקלה לאחר סיום הצגת הפרזנטציה	9.1	6

השאלה הרביעית הייתה: "האם חשת העצמה ביכולת להעביר מסרים לקבוצת הלומדים באמצעות פרזנטציה?". למעט סטודנט אחד, כל המשתתפים ענו על השאלה (98.5%). קצת יותר ממחצית מהמשיבים ענו "כן" (51.5%) ללא פירוט נוסף, 38.9% מהמשיבים ענו "לא", ללא פירוט נוסף. כ־15% מהמשיבים דיווחו גם על תחושת חיוביות אחרות לאחר הצגת הפרזנטציה, כגון סיפוק מהיכולת לביטוי עצמי: "יותר שיכולתי לבטא את ההבנה שלי ולהציג אותה כמו שרציתי לא דווקא העצמה", כמו גם תחושות של הנאה, יכולת, ותחושת ביטחון: "כן, ההצגות העניקו לי תחושת ביטחון וחיזקו את יכולותיי. בנוסף לכך, היו מספר קורסים שנהניתי להציג את הפרזנטציות ולהתנסות במגוון תחומים". לפירוט ראה לוח 14.

לוח 14: ניתוח תמות שאלה רביעית (n=65)

תמות	%	n
כן	51.5	34
לא	37.9	25
תחושות חיוביות לאחר סיום הצגת הפרזנטציה	15.2	10

בשאלה החמישית, הסטודנטים התבקשו להביע את דעתם לגבי דרכים לשיפור הכנת הפרזנטציה והצגתה: "מה לדעתך צריך לעשות כדי לשפר את ההכנה לקראת תכנון הפרזנטציה והצגתה?". 64 מתוך 66 המשיבים ענו על השאלה (כ־97%). כפי שעלה מתשובותיהם, כ־38% מהמשיבים סבורים כי יש לתת דגש על הוראות ברורות וממוקדות יותר: "הנחיות ברור יותר ברמת כמות המלל", כמו גם הכוונה מעשית של המרצה באשר לחומר: "לתת הוראות

מפורטות איך להכין אותה", "לשבת עם המרצה לפני", ואו לתת דוגמאות: "לתת הסברים יותר מפורטים עם דוגמאות מוכנות", " להראות פרזנטציה כדוגמה".

כ־24% מהמשיבים ציינו כי יש להוסיף סדנאות בנושאים כללים העוסקים במתן כלים להצגה נכונה: "אולי בשיעורים בכיתה לתת יותר הכנה וכלים לאיך לעשות את זה נכון ואיך לבנות מצגת ולא רק את ההוראות של העבודה עצמה", "אני חושב שיש צורך בחיזוק הדגשים שאותם חשוב ליישם בהכנת פרזנטציה (עומס מלל, עיצוב, טון דיבור וכו')", מתן טיפים לעמידה מול קהל, "ללמד טיפים לדיבור מול קהל...", "סינון תוכן רלוונטי ורלוונטי פחות. יש לפתח מיומנות של העברת מסרים", וסדנאות לחיזוק הביטחון העצמי של הסטודנט: "עבודה על ביטחון עצמי, שפת גוף...", "הענקת כלים שיסייעו לקבל ביטחון עצמי וביצוע הפרזנטציה באופן מיטבי: "ליווי ויחס אישי למי שיצטרך סיוע על מנת להעניק תחושת רוגע והורדת הלחץ, לביצוע הפרזנטציה בצורה הטובה ביותר שאפשר".

כ־26% מהמשיבים הפנו את הביקורת ו/או את ההצעות שלהם לאו דווקא כלפי המערכת כי אם פנימה, תוך מתן דגשים לגבי מה הם הדרכים **שעליהם** לנקוט כדי לשפר את היכולת האישית שלהם להצגת פרזנטציה, כגון אימון לפני ההצגה: "להתכונן ולהתאמן על כך באופן פרונטלי לפני הצגתה בזום בקורס", הכנה מוקדמת לפני כתיבת הפרזנטציה: "לקרוא הרבה מידע קודם", ותכנון נכון ומתן דגשים: "לכתוב לעצמך מה את רוצה להגיד, להכין מצגת טובה, לעשות חזרה לפני שאת עולה להציג ולהכין הכל מראש ולא ברגע האחרון", "לכתוב בנקודות את עיקרי הדברים עליהם אני מעוניינת לדבר, ולא להיכנס לפרטים על הדף כי זה מאלץ לזכור "בעל פה" וככה ההצגה פחות קולחת לדעתי. בנוסף, הכנת מצגת שתחבר את הקהל לנושא, תמונות ופחות מלל במצגת"

סטודנטים ציינו גם את הצורך בהכוונה ובהדרכה לשיפור מיומנות טכניות של שימוש בעזרים וכלים להכנת מצגת כמו גם ידע כללי בהכנה, תכנון והצגה: "להראות איך בונים פרזנטציה נכונה ברמה אוניברסיטאית והדרכה יותר מעמיקה בנושא", "ללמוד טוב יותר את היכולים של כלי הניו מדיה", "רק לוודא שהסטודנטים יודעים המצליחים לעבוד אם הכלי להכנת מצגת...", "לשפר את היכולת של ההצגה, תכנון הזמן, ובחירת השיטה של ההצגה".

אחוז קטן מהמשיבים הציעו התאמות של סביבת ההצגה ככלי לשיפור יכולות בהצגת הפרזנטציה, קרי, צמצום מספר הצופים במהלך הצגת הפרזנטציה: "שהפרזנטציה תהיה מול המרצה בלבד", "קבוצות קטנות של סטודנטים שבפניהם מציגים את הפרזנטציה וכך זה יכול להיות פחות מלחיץ". אחוז קטן ציין כי יש להימנע כליל מהצגת פרזנטציה: "לא לעשות פרזנטציה, אלא מבחן", " לבטל פרזנטציות". לפירוט התמות ראה לוח 15.

לוח 15: ניתוח תמות שאלה חמישית (n=64)

תמות	%	n
הוראות ממוקדות והכוונת מרצה	37.9	25
ביקורת עצמית (דרכים לשיפור עצמי)	25.8	17
סדנאות בנושאי כללים	24.2	16
סדנאות לשיפור יכולות טכנולוגיות	13.6	9
ביטול הפרזנטציה	7.6	5
התאמת סביבת ההצגה	4.5	3
מתן דוגמאות לפרזנטציה	4.5	3
הערכת זמן הכנה/הצגת הפרזנטציה	4.5	3

מהניתוח עולה כי המשתתפים סבורים שהנחיה ברורה מצד המרצים, הקניית כלים ומיומנויות רלוונטיים, עידוד למודעות ואחריות אישית בקרב הסטודנטים, שיפור ההיבטים הטכניים, והתאמת סביבת ההצגה, יכולים לתרום משמעותית לשיפור תהליך ההכנה וההצגה של פרזנטציות, ולהגביר את הצלחתם במטלה.

בשאלה השישית, הסטודנטים התבקשו להביע את שביעות רצונם מהשימוש בפרזנטציה ככלי הערכה: "האם הנך שבע רצון משימוש בפרזנטציה ככלי הערכה בקורס?". 65 מתוך 66 המשתתפים ענו על השאלה (98.5%). יותר ממחצית מהמשיבים (כ־59%) ענו כי הם שבעי רצון. כ־8% מהם ציינו כי הפרזנטציה מסייעת בלמידה מעמיקה יותר של החומר: "כן, זה מאפשר לחקור את הנושא המוצג לעומק...", "...עבודה גורמת ללמוד פי מיליון מקורס...", כמו גם להביע את בקיאותם בחומר: "כן. מבחן לא בודק חומר עבודה כן", "כן, זה נתן לי להציג את מה שהבנתי ולהעביר זאת למרצה והסטודנטים"; סטודנטים שהביעו שביעות רצון ציינו גם כי הפרזנטציה תרמה לפיתוח חשיבה יצירתית ועניין: "כן, מאוד. זו דרך להציג תוצר, לחשוב מחוץ לקבוצה ולקבל פידבק מעמיתים ומרצים", "כן, זה מאפשר לחקור את הנושא המוצג לעומק, ולשתף אותו עם אחרים בצורה מעניינת", "כן במידה והפרזנטציה מיצתה את החומר הנלמד בצורה היצירתית ביותר", כמו גם יכולת להתגבר על קשיים: "כן אני חושבת שזה כלי שמלמד לעמוד מול סיטואציה מלחיצה".

כ־27% מהמשיבים הביעו חוסר שביעות רצון מהשימוש בפרזנטציה ככלי הערכה. 12% מהם דיווחו כי המטלה גרמה להם לקשיים רגשיים כגון לחץ: "לא,לדעתי פרזנטציה גורמת ללחץ מיותר ולא באמת מבינים דרכה את החומר", ופגיעה בביטחון העצמי: "בערך. מצד אחד עבודה גורמת ללמוד פי מיליון מקורס. מצד שני למי שיש חרדה חברתית זה מוריד מהביטחון"; אחוז קטן מהסטודנטים שהביעו חוסר שביעות רצון הלינו כי הפרזנטציה אינה

מספקת, מבחינת היחס בין התרומה שלה להישגים שלהם בקורס לבין המאמץ המושקע בהכנה הפרזנטציה והצגתה: "...ולא כאשר הוא בפועל מוסיף נקודה־שתיים לציון הסופי למרות שמושקעת בה הרבה עבודה", כמו גם בתרומתה להבנת החומר הנלמד: "לא,לדעתי פרזנטציה גורמת ללחץ מיותר ולא באמת מבינים דרכה את החומר".

כ־12% מהסטודנטים הביעו שביעות רצון חלקית מהפרזנטציה ככלי הערכה. חלקם סברו כי יש לשלב את המטלה עם עבודה מסכמת: "תלוי, אם הוא בשילוב של עבודה מסכמת..."", או כבחירה בה ככלי הערכה חלופי: "זה נחמד בתור בחירה. יש אנשים שקשה להם לדבר מול קהל ויעדיפו לא לעשות פרזנטציה...". לפירוט התמות ראה לוח 16.

לוח 16: ניתוח תמות שאלה שישית (n=65)

תמות	%	n
כן	59.1	39
לא	28.8	19
באופן חלקי	12.1	8
שיפור יכולות (יצירתיות ועמידה בקשיים)	9.1	6
משפרת בקיעות בחומר	7.6	5
מאפשרת ביטוי עצמי	6.1	4
מאפשרת העברת מסר	6.1	4
קשיים רגשיים	4.5	3
לא מספקת	4.5	3

מהניתוח המוצג בקובץ עולה כי מרבית הסטודנטים הביעו שביעות רצון משימוש בפרזנטציה ככלי הערכה בקורס. הסטודנטים ציינו כמה יתרונות לשימוש בפרזנטציה, וביניהם: סיוע בלמידה מעמיקה יותר של החומר, מתן אפשרות לבטא את הבקיאות בחומר הנלמד, תרומה לפיתוח חשיבה יצירתית ועניין, ויכולת להתגבר על קשיים כמו עמידה מול קהל.

לצד זאת, מעט פחות משליש מהמשיבים הביעו חוסר שביעות רצון מהשימוש בפרזנטציה. הסיבות לכך כללו קשיים רגשיים כמו לחץ ופגיעה בביטחון העצמי, תחושה שהמטלה אינה תורמת מספיק לציון הסופי ביחס למאמץ הנדרש, וכן ספק לגבי תרומתה להבנת החומר הנלמד. אחוז קטן יחסית הביע שביעות רצון חלקית, והציע לשלב את הפרזנטציה עם מטלות אחרות או להגדיר אותה כמשימת בחירה.

לסיכום, למרות שמרבית הסטודנטים ראו בפרזנטציה כלי הערכה מועיל התורם ללמידה ולהתפתחות אישית, חלקם הביעו קשיים ומנו חסרונות הכרוכים במטלה זו.

בשאלה השביעית, המשתתפים התבקשו להביע את דעתם על האפשרות להפוך את מטלת הפרזנטציה לכלי הערכה בלעדי: "האם היית מעדיף שהפרזנטציה תשמש ככלי הערכה בלעדי בקורס? פרט...". כל המשתתפים, למעט אחד, ענו על השאלה. קיבוץ התשובות מצביע על כך שהרוב המכריע של המשיבים, כ־65%, הביעו דעה שלילית. מתוכם, כ־32% טענו כי מטלת הפרזנטציה אינה משקפת באופן מספק את כלל ההיבטים הנחוצים להערכת הסטודנט, כפי שעולה מהציטוטים הישירים: "לא, בגלל שמתן פרזנטציה עדיין לא אומר באופן ברור על הסטודנט מיהו", "לא, זה לא פייר לתלמידים שפחות טובים בזה". אחרים הוסיפו כי הפרזנטציה ככלי הערכה אינה משקפת את היכולות שלהם :"לא. כי אני בטוחה שיש עוד המון סטודנטים וסטודנטיות כמוני שפחות נוח להם לדבר מול קהל או לא מסוגלים בכלל ולכן אני לא חושבת שפרזנטציה צריכה להיות כלי הערכה בלעדי בקורס", "לא, כי לפעמים יש תלמידים שקשה להם עם הפרזנטציה, ואין להם את היכולת להכין פרזנטציה, לפי השאיפות של המרצה, אך יש להם הרבה יכולות והם תלמידים טובים וחבל שיעריכו אותם רק על פרזנטציה".

כ־18% מהמשיבים הביעו העדפה לשילוב של הפרזנטציה ככלי הערכה עם כלים נוספים, כגון עבודה או מבחן: "לא, כי אני חושב שיש צורך גם בעבודה תיאורטית יותר מפורטת שהיא הבסיס לאותה הפרזנטציה המקוצרת".

אחוז זהה ציינו כי הפרזנטציה ככלי הערכה עלולה להפלות סטודנטים הנתקלים בקושי בהצגה מול קהל. "לא. כי אני בטוחה שיש עוד המון סטודנטים וסטודנטיות כמוני שפחות נוח להם לדבר מול קהל או לא מסוגלים בכלל ולכן אני לא חושבת שפרזנטציה צריכה להיות כלי הערכה בלעדי בקורס", "לא אני לא חושבת שזה נכון להעריך כל תלמיד בפרזנטציה שלו, אני לא עם בטחון והצגתי לא מעט פרזנטציות ואני הרבה יותר טובה ומובנת במבחנים ועבודות מאשר פרזנטציה".

טענה נוספת שעלתה מתשובות המשתתפים היא שהפרזנטציה אינה מתאימה להיות כלי הערכה בלעדי מסיבות שונות, כגון חוסר מיצוי: "לא, היא לא מאפשרת להראות הכל", העדר תרומה להבנת החומר, "לא, בעיניי זה כלי הערכה גרוע, לא באמת מפנימים את חומר הקורס", מגבלת זמן מצומצמת: "לא, מהסיבה שפרזנטציה היא גג 10 דק' ואין אפשרות להעריך סמסטר שלם רק על סמך פרזנטציה", והיעדר בהירות לגבי הקריטריונים להערכה: "אני צריכה לדעת יותר פרטים בשביל לענות על השאלה הזאת, על מה יעריכו בדיוק..".

סטודנטים נוספים הביעו הסכמה מסוימת לשימוש בלעדי בפרזנטציה ככלי הערכה, בתלות בסוג הקורס: "רק בקורס שהנושא שלו הוא בניה והעברת פרזנטציה", "לא יודעת להכריע.. אולי אם זה קורס בחינוך שמטרתו לסגל לסטודנטים מיומנות פרזנטציה", "תלוי בקורס ובכמות הסטודנטים", ובהערכת זמן ההצגה: "כן בתנאי שיש מספיק זמן", "הייתי שמחה מאוד, עם זאת יש בעיה בעיני מבחינת זמן, כי כשאני מעבירה פרזנטציות הזמן מוגבל בדר"כ

ל־10 דקות, מה שלא באמת מספיק להעביר את הידע הנרכש". חלקם ציינו כי חלוקת מטלת הפרזנטציה למספר מטלות קטנות לאורך הקורס עשויה להפוך אותה לכלי הערכה בלעדי יעיל יותר: "כן. אבל כאשר יהיו עבודות קטנות במשך הקורס שיבנו את ההבנה על הנלמד", "כן, אשמח שיהיו מספר מטלות קטנות לאורך הסמסטר (2–3 פרזנטציות)".

רק כ־17% מכלל המשיבים הביעו הסכמה לשימוש בפרזנטציה ככלי הערכה בלעדי, בטענה שהוא ומשפר את חווית הלמידה באמצעות התנסות ומסייע לה: "כן.. לפי דעתי זה הדרך הטובה לסטודנטים להראות מה הם לומדים וגם להעביר דעות", "כן, לי אישית יותר קל בהצגה ודיבור וזה מעלה לי את הציונים ונותן לי תחושה טובה", "כן, נותן התנסות מול קהל ולמידת החומק הלימודי בצורה של עיבוד ולא בצורה של שינון". לפירוט התמות ראה לוח 17.

לוח 17: ניתוח תמות שאלה שביעית (n=65)

תמות	%	n
אינה משקפת את כלל ההיבטים	31.8	21
אינה משקפת יכולות	21.2	14
העדפה לשילוב עם כלי הערכה נוספים	18.2	12
הפליה על רקע חשש בעמידה מול קהל	18.2	12
אינה מתאימה ככלי הערכה (זמן ומיצוי)	16.7	11
אינה תורמת להבנת החומר	13.6	9
תלוי בזמן ובמקום	10.6	7
חלוקה למטלות קטנות לאורך הקורס	4.5	3
כן, מהווה כלי ללמידה מתוך התנסות	16.7	11

מהניתוח המוצג עולה כי מרבית הסטודנטים מתנגדים לשימוש בפרזנטציה ככלי הערכה בלעדי בקורס. הטענה המרכזית שלהם היא שהפרזנטציה אינה משקפת את מכלול היכולות והידע של הסטודנט, ועלולה להפלות תלמידים המתקשים בהצגה מול קהל. חלק מהסטודנטים ציינו חסרונות נוספים של הפרזנטציה ככלי הערכה, כגון מגבלת הזמן, חוסר הבהירות לגבי הקריטריונים להערכה, והעדר תרומה להבנת החומר הנלמד.

עם זאת, כמה סטודנטים הציעו דרכים שונות לשפר את הפרזנטציה ככלי הערכה, למשל על ידי שילובה עם כלים נוספים כמו עבודות או מבחנים, התאמתה לסוג הקורס הספציפי, הארכת זמן ההצגה, וחלוקת המטלה למספר פרזנטציות קצרות לאורך הסמסטר. רק מיעוט קטן יחסית מהסטודנטים תמכו בשימוש בלעדי בפרזנטציה ככלי הערכה, בעיקר בשל תרומתה לשיפור מיומנויות ההצגה והלמידה ההתנסותית.

לסיכום, התובנה המרכזית העולה היא שלמרות היתרונות הפוטנציאליים של הפרזנטציה, רוב הסטודנטים סבורים שאין להסתמך עליה כעל אמצעי הערכה יחיד וכולל. עוד עולה, כי המשיבים סבורים שאם מעוניינים לשלבה באופן משמעותי יותר בתהליך ההערכה, נדרשת חשיבה על התאמות ועל שיפורים שיאפשרו ביטוי הולם ליכולות השונות של הסטודנטים, תוך מיזעור חסרונותיה ככלי הערכה.

השאלה השמינית והאחרונה הייתה: "האם התנסית במהלך הכנת הפרזנטציה בכלי בינה מלאכותית? אם כן, אנא תאר בקצרה באילו כלים השתמשת ומהי חווית השימוש שלך בכלים אלו". כל המשתתפים, למעט אחד, ענו על השאלה. הרוב המכריע של המשיבים, כ־76%, ציינו כי לא התנסו כלל בכלי בינה מלאכותית. כ־11% ציינו כי השתמשו בכלים אינטרנטיים מסורתיים, כפי שעולה מהציטוטים הישירים: "לא, בעיקר בכלים של גוגל דוקס וסליידס", "השתמשתי במצגת, בסרטוני יוטיוב, הכל מיני כלים דיגיטליים שיעזרו לי להעביר את המידע בצורה יותר ברורה וכיפית ושתמשוך את תשומת הלב וישתפו איתי פעולה".

כ־17% מהמשיבים דיווחו כי עשו שימוש כלשהו בכלי בינה מלאכותית. 9% ציינו שימוש ב־ChatGPT, בעיקר לשיפור ניסוח: "בחלק נעזרתי בצ'אט גיביטי על מנת לראות שהתנסחתי טוב", מיקוד, הבהרה וזיקוק החומר: "צ'אט גיפיטי. לקחתי חלק לא מובן וביקשתי שעשה אותו פשוט יותר", "כן. ניסוח משפטים בצורה ברורה יותר". אחוז קטן דיווח כי שילב שימוש בכלים שונים של בינה מלאכותית: "כן בערכות סיוע של בינה מלכותית בפוינט". אחדים מהמשיבים ציינו כי השימוש בכלי בינה מלאכותית סייע להם במהלך הכנת המצגת: "כן. כשהייתי צריכה לנסח משפטים והמילה 'ברחה לי'. מדהים!", "ChatGPT. לא הכי מדייק אבל מביא כיווני מחשבה טובים". לפירוט התמות ראה לוח 18.

לוח 18: ניתוח תמות שאלה שמינית (n=65)

תמות	%	n
לא	75.8	50
כן	16.7	11
שימוש בכלים אינטרנטיים מסורתיים	10.6	7
שימוש ב־ChatGPT	9.1	6
שילוב בין כלי AI שונים	7.6	5
השימוש בכלי AI עזר בהכנת המטלה	4.5	3

מהניתוח עולה כי מרבית הסטודנטים לא עשו שימוש בכלי בינה מלאכותית במהלך הכנת

הפרזנטציה. רובם הסתמכו על כלים דיגיטליים מסורתיים, כגון תוכנות של גוגל, מצגות, סרטוני יוטיוב ועוד, במטרה להעביר את המידע בצורה בהירה, מושכת ומעוררת עניין.

עם זאת, כ־17% מהמשיבים דיווחו על התנסות כלשהי בכלי בינה מלאכותית, כאשר הכלי הבולט ביותר היה ChatGPT. הסטודנטים נעזרו ב־ChatGPT בעיקר לשיפור הניסוח, להבהרה ולזיקוק החומר. חלקם ציינו שימוש בכלים נוספים של בינה מלאכותית, למשל כלי בינה מלאכותית המשולבים בתוכנת PowerPoint. למרות שמדובר באחוז קטן יחסית של סטודנטים, התובנות מהשימוש בכלי בינה מלאכותית היו בדרך כלל חיוביות. המשתמשים ציינו כי הכלים סייעו להם בניסוח משפטים, במציאת כיווני מחשבה חדשים ובהכנה כללית של המצגת.

לסיכום, על אף שרוב הסטודנטים טרם אימצו את הבינה המלאכותית ככלי עבודה שגרתי, ניכר כי ישנו פוטנציאל משמעותי לשימוש בכלים אלו בהכנת מצגות ובמטלות אקדמיות נוספות.

סיכום ומסקנות מניתוח התשובות לשאלות הפתוחות

מהניתוח הכולל של השאלות הפתוחות עולה כי המשתתפים סבורים שלשימוש בפרזנטציות ככלי הערכה בקורסים אקדמיים יש יתרונות משמעותיים לצד אתגרים וחסרונות. מרבית הסטודנטים ציינו כי הפרזנטציה תורמת להעמקת ההבנה של החומר הנלמד, מאפשרת ביטוי עצמי ויצירתיות, ומסייעת בפיתוח כישורים כמו עמידה מול קהל.

עם זאת, חלק ניכר מהסטודנטים מנה קשיים הנובעים מחששות ומקשיים בהצגה מול קהל, אתגרים בתמצות החומר והתאמתו לפורמט של פרזנטציה, וחוסר בהירות לגבי הנחיות והערכה. בהתאם לכך, הרוב המכריע של הסטודנטים התנגד לשימוש בפרזנטציה ככלי הערכה בלעדי, בטענה שהיא אינה משקפת נאמנה את מגוון היכולות של הסטודנט, ועלולה להפלות תלמידים המתקשים בהצגה מול קהל.

הסטודנטים הציעו מספר דרכים לשפר את הפרזנטציה ככלי הערכה, כגון מתן הנחיות ברורות והדרכה צמודה יותר, קיום סדנאות להקניית מיומנויות רלוונטיות, שילוב הפרזנטציה עם כלי הערכה נוספים, והתאמתה לאופי הקורס. לבסוף, למרות שרוב הסטודנטים לא השתמשו בכלים מבוססי בינה מלאכותית בהכנת הפרזנטציות, אלו שעשו זאת דיווחו על תרומה חיובית, בעיקר בהיבטים של ניסוח ובהירות. מהממצאים ניכר, אם כן, שיש עוד מקום לפיתוח ולשיפור הפרזנטציה ככלי הערכה, תוך מתן מענה לצרכים ולאתגרים העולים מצד הסטודנטים, והטמעה הדרגתית של טכנולוגיות מתקדמות.

סיכום ומסקנות: פרק ממצאים

מניתוח כולל של ממצאי המחקר הכמותיים והאיכותניים (השאלות הפתוחות) עולה כי ישנה התכתבות בין הממצאים משני סוגי הניתוח. הניתוח הכמותי מצביע על קשר חיובי בין הערכה עצמית גבוהה של הסטודנטים לבין תחושת נוחות בהצגה פרונטלית, ותפיסת הפרזנטציה כמשפרת את יכולות הלמידה. בדומה לכך, בניתוח האיכותני מרבית הסטודנטים הביעו שביעות רצון מהשימוש בפרזנטציה ככלי הערכה, וציינו יתרונות כמו העמקת ההבנה, שיפור הזכירה, ותרומה ללמידה מעמיקה ומשמעותית יותר.

כמו כן, הניתוח הכמותי מצביע על חשיבות ההיבט של נוכחות בשיעורים שבהם מוצגות פרזנטציות להצלחת הלמידה, ובניתוח האיכותני הסטודנטים ציינו את תרומת האינטראקציה במהלך הפרזנטציה לתהליך הלמידה.

בנוסף, ניתוח הרגרסיה ההיררכית במחקר הכמותי מדגיש את החשיבות של שילוב כלי הערכה שונים לצד הפרזנטציה, וגם בממצאי המחקר האיכותני רוב הסטודנטים התנגדו לפרזנטציה ככלי הערכה בלעדי והציעו לשלבה עם כלים נוספים.

תובנות כלליות נוספות העולות מכלל הממצאים:

א. לפרזנטציה פוטנציאל משמעותי לתרום להעמקת הלמידה, לצד פיתוח מיומנויות חשובות, אך היא אינה יכולה להיות כלי הערכה בלעדי.

ב. גורמים כמו הערכה עצמית, תחושת מסוגלות, נוכחות ואינטראקציה במהלך ההצגה משפיעים על האפקטיביות של הפרזנטציה.

ג. נדרשת חשיבה על התאמות להפיכת הפרזנטציה לכלי הערכה יעיל יותר, כמו הנחיה ברורה, הקניית כלים, שיפור היבטים טכניים והתאמה לצרכים של הסטודנטים.

לסיכום, השילוב בין הממצאים מדגיש את מורכבות סוגיית הפרזנטציה ככלי ללמידה והערכה, ואת הצורך בחשיבה מעמיקה על דרכים למיצוי הפוטנציאל שלה, תוך התייחסות למגבלותיה.

ממצאי המחקר שופכים אור על הפרזנטציה באמצעות המצגת ככלי וכאמצעי תומך למידה בתהליכי הוראה, למידה והערכה בעידן הנוכחי. לממצאי המחקר עשויה להיות תרומה לשיפור תהליכי הלמידה של הסטודנטים ולהערכת התפתחותם הלימודית והאישית. אולם לשם כך יש צורך להכשיר את הסטודנטים בהכנת פרזנטציות באמצעות מצגות אפקטיביות ובעמידה מול קהל ולאפשר להם להתנסות בפרקטיקות אלה, וכן לפתח תרבות ואקלים לימודי־שיתופי המתאים לעידן של חדשנות דיגיטלית.

פרזנטציה ועמידה מול קהל הן מיומנויות הכרחיות בעולם העבודה המודרני. הסטודנטים ימצאו את עצמם בסיטואציות מקצועיות שבהן נדרשת פרזנטציה, בדרך כלל באמצעות מצגת, לשם העברת מסרים לקהל מאזינים או צופים. ניתן ללמוד עמידה לפני קהל ומיומנויות פרזנטציה, וישנן דרכים להתמודד בהצלחה עם הפחד ולחזק את הביטחון בסיטואציות אלה. טכניקות טובות יעניקו את הכלים הנחוצים כדי להעביר פרזנטציות בצורה יעילה וממוקדת יותר, ולהגביר את הסיכויים שיושגו מטרות ההצגה.

רשימת מקורות

רונן המר, גליה אנקורי. "עיצוב מצגות Powerpoint כמפות מושגים וניווט", על הגובה, כתב עת לענייני הוראה בחינוך הגבוה , גיליון 7 - מרץ 2008. 38-40.

אילנה ברקאי, אלכסנדר גד , אלי קוזמינסקי

הוצג בכינוס "פותחים שערים בהכשרת מורים", 12-14 בפברואר 2000, מכון מופ"ת.

יוסי בר. הכל צפוי, והרשות נתונה, על הגובה, כתב־עת לענייני הוראה בחינוך הגבוה, גיליון 5, 2010 .48-46

מישר־טל, חגית (2011), "פיתוח והפעלה של מטלה לימודית שיתופית בהוראה מרחוק מקוונת. **בתוך**: חן, דוד וגילה קורץ (עורכים). **תקשוב, למידה והוראה. המרכז ללימודים אקדמיים**, אור יהודה. 451-467

מס"ע - התחייה מחדש של שיעורי הבית השיתופיים בעידן האינטרנט

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, *112*, 155-159.

Eckhaus, E., Wadmany, R., & Davidovitch, N. (2024). Student perceptions of the benefits and shortcomings of slideshows as evaluation tools. Cogent Education, 11(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2388979 Enders, C.K. (2003). Performing multivariate group comparisons following a statistically significant MANOVA. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *36*, 40-56.

Margaret, D. (2015). Powering Pedagogy, Language Magazine, Jul2015, Vol. 14 Issue 11, 20-23.

Meyers, L.S., Gamst, G., & Guarino, A. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.

Neufeld, R. W. J., & Gardner, R. C. (1990). Data aggregation in evaluating psychological constructs: Multivariate and logical deductive considerations. *Journal of Mathematical Psychology*, *34*, 276-296.

https://www.lmu.de/en/newsroom/index.html

https://www.languagemagazine.com/powering-pedagogy/

(Christof Wecker (2013). interview. https://www.lmu.de/en/newsroom/index.html

פרופ' ניצה דוידוביץ, חוקרת בתחום ההשכלה הגבוהה, ההוראה והלמידה. ראש תחום הערכת איכות וקידום ההוראה וראש החוג לחינוך באוניברסיטת אריאל

פרופ' רבקה ודמני, ראש צוות קידום ההוראה והלמידה במל"ג, מרצה לטכנולוגיות למידה באוניברסיטת אריאל

ד"ר אייל אקהאוס, חבר סגל במכללה האקדמית רמת גן

תפקידים מנהליים באקדמיה -
במסלול התנגשות עם תפוקות מחקר ואיכות ההוראה?

ניצה דוידוביץ וארז כהן

פרופ׳ ניצה דוידוביץ, אוניברסיטת אריאל; d.nitza@ariel.ac.il
ד״ר ארז כהן, אוניברסיטת אריאל; nmnl15@ariel.ac.il

תקציר

העיסוק האקדמי נמצא במיגרש השיפוט וההערכה של המוסדות האקדמיים מצד אחד, ובזה של סוכני הרגולצייה הממשלתיים של מוסדות אלה, מצד אחר. קיימים קריטריונים שונים להערכת העבודה של חברי סגל אקדמי בתחומי המחקר וההוראה ולבחינת תרומתם למחלקה, למוסד האקדמי ולקהילה. בישראל זוכים הקריטריונים הקשורים במחקר לחשיבות רבה, בשל שיטת התקצוב של מוסדות אקדמיים ציבוריים הנהוגה בה, אשר שמה דגש על תפוקות המחקר. יחד עם זאת, נדרשים חברי סגלים אקדמיים לשאת בתפקידים מנהלתיים במחלקות, בפקולטות או בדרג אחר במוסדות האקדמיים שאליהם הם משתייכים, במקביל לעיסוקם במחקר ובהוראה.

מחקר זה מבקש לבחון אם במציאות זו נוצרת התנגשות בין מיגוון התפקידים והמשימות הנדרשים מחברי סגל אקדמי. במילים אחרות, האם חבר סגל הלוקח על עצמו תפקיד מנהלי ״משלם מחיר״ שמשמעותו ירידה בתפוקות המחקר וההוראה שלו. לצורך בחינת סוגייה זו נאספו נתונים על מדדי הביצוע של 485 חברי סגל בכיר, באמצעותם בוצע חקר מקרה של מוסד אקדמי אוניברסיטאי אחד, במטרה לבחון את הקשרים בין משתני הרקע האישיים-משפחתיים ומשתני הרקע המקצועיים לבין התפוקות במחקר, בהוראה ובמנהל האקדמי. ממצאי המחקר מעידים על ירידה במדדי התפוקות המחקריות ובציונים במשובי ההוראה של חברי סגל ששימשו גם בתפקידים מנהליים. בנוסף, בדק המחקר את הקשר בין העיסוק המנהלי של חברי סגל לבין

מדדי המחקר וההוראה שלהם תוך מיון על פי פקולטה, דרגה אקדמית ומגדר. לממצאים אלה השלכות מהותיות על מדיניות הקידום של חברי סגל, מתוך הכרה בפגיעה שיישאו בגין קבלת תפקיד מנהלי, וביתר שאת בשנים הראשונות של הקריירה האקדמית.

מילות מפתח: השכלה גבוהה, תפוקות מחקר, ניהול אקדמי, משובי הוראה, קידום סגל.

מבוא

בספרות מחקר העוסקת בחקר הביצועים באקדמיה קיימות דעות שונות ביחס לחלוקת המשקל בין התפקידים - משימות המחקר, ההוראה והתרומה למנהל האקדמי - בהם נושאת האקדמיה בכללה, וחלוקתם בקרב חברי סגל בפרט (Eckhaus & Davidovitch, 2023; Wong & Chiu, 2019; Students. McKinsey, 2020). הערכת פעילויות חברי סגל ותיגמול על פי ביצועים הפכו לנושא חשוב ביותר מזה ארבעה עשורים (Wadsworth, 1994; Gillespie, Hilsen & Wadsworth, 2002; Gerhard-Huber & Helm, 2020). חברי סגל במוסדות אקדמיים מבצעים קשת רחבה של פעילויות, הכוללות: הוראה, מחקר, פרסום מחקרים, הצגה בכנסים, הגשת מענקי מחקר, ניהול אקדמי, מתן שירות לקהילה ועוד (Yair, Gueta et al, 2017; davidovitch et al, 2016; Zaharah et al, 2020). החופש האקדמי מגביל את היכולת לעקוב אחר ביצועי חברי סגל בתחומי הפעילות השונים ואת הדיווח עליהם (Maning & Romney, 1973; Davidovitch & Eckhaus, 2022). למרות קושי זה, תהליך הקידום של אנשי סגל מבוסס בחלקו על הערכת ביצועיהם על ידי חברי סגל בכירים. מאז 1993, מוסדות רבים להשכלה גבוהה בישראל מתבססים על הערכות עצמיות ועל הערכות של עמיתים בכירים, הנערכות אחת לשנה, על בסיס קריטריונים להצטיינות בתחומי המחקר וההוראה. תוצאות הערכות אלה באות לידי ביטוי בשכרם של חברי הסגל המצטיינים, כגמול הצטיינות.

בדומה למקובל בעולם האקדמי הרחב, הערכת ביצועים בתחום המחקר של חברי סגל במוסדות אקדמיים בישראל כוללת מספר קריטריונים. ההערכה מתבססת על פרסום מאמרים בכתבי־עת שפיטים הנחשבים לבמות מכובדות, כתיבת ספרי מחקר ופרסומם, הנחיית תלמידי מחקר לתארים מתקדמים, הגשה וזכייה במענקי מחקר, רישום פטנטים, מספר ציטוטים, גובה מדד הירש (H Index) ועוד. הכלי המרכזי להערכת ההוראה, לעומת זאת, הוא שאלון משוב סטודנטים אשר נערך בסיומו של כל סמסטר (Kreber, 2001; דוידוביץ וסינואני־שטרן, 2006; Eckhaus & Davidovitch, 2023).

מחקר זה מתמקד בניתוח פעילותם של חברי סגל אקדמי תוך בחינת הקשר בין תפקידים במנהל האקדמי לבין תפוקות המחקר ואיכות ההוראה. כאמור, תפוקות המחקר של חברי סגל נבחנו בעבודה זו על פי המדדים העיקריים המשפיעים בתהליכי מינוי וקידום של חברי סגל באקדמיה בישראל (לדוגמה, מספר ציטוטים וגובה מדד הירש). בעוד שאיכות ההוראה מבוטאת בציון משוב ההוראה שניתן על ידי הסטודנטים ומגלם את הערכתם אל מרצה בקורס, נבחנת התרומה המנהלית על פי אופי התפקיד המנהלי בו לוקח חבר הסגל חלק ביצועי. בנוסף, מבקש המחקר לבחון באיזו מידה משלימים זה את זה או מתנגשים זה בזה התפקידים המסורתיים של חברי הסגל האקדמי, לאור הדרישות המאמירות בתחום ההוראה הכוללות התמודדות עם אתגרים טכנולוגיים חדשים, כגון נגישות הלמידה, תחרותיות ופונקציונליות מנקודת מבטם של סטודנטים בני דור ה־Z (Cohen, 2022) ולאור דרישות המוסד האקדמי לתפוקה מחקרית הולכת וגדלה כתנאי לקידומם המקצועי.

כלומר, המחקר בדק את האפשרות ששילוב הדרישות המקצועיות מחבר סגל אקדמי במחקר (מאמרים, ציטוטים, זכייה במענקי מחקר וכדו') בהוראה (משובי הוראה, פיתוח הוראה דיגיטלית, שימוש בכלי הוראה טכנולוגיים מתקדמים ועוד) ובתפקידים מנהליים עלול להוביל להתנגשות שתפגע בתפוקותיו המקצועיות. מכאן ניתן להניח, שחבר סגל אשר לוקח על עצמו תפקיד מנהלי יתקשה לעמוד בכל הדרישות ויאלץ לבחור בינהן, שהרי מצד אחד הוא נבחן ומקודם לאור הישגיו המחקריים (תפוקות מחקר) ונידרש לעמוד בסטנדרטים גבוהים של הוראה (משובי הוראה), ומצד שני הוא נתקל בציפיות לתרומה מנהלית במוסד, אשר עלולה לפגום בתוצרי המחקר שלו, ולהאט ואף לבלום את התקדמותו המקצועית.

תפקידי מנהל אקדמי, תוצרי מחקר ושביעות רצון מהוראה

בספרות המחקר עולה תדיר הסוגייה של השפעת הלחץ המופעל על חברי סגל לכתיבת מאמרים על כמות המחקר ועל איכותו (Eckhaus & Davidovitch, 2023; Wong & Chiu, 2019; Yair, Gueta et al, 2017). זאת ועוד, מתנהלים דיונים ערים באקדמיה על האפשרות שקיימות הטיות של המדדים השונים לקביעת איכות הפרסום אשר משפיעות על דירוג כתבי עת, דירוג מחלקות אקדמיות ותהליכי קידום של חברי סגל אקדמי במוסדות השונים. יש לציין כי בישראל גם הרגולטור, המועצה להשכלה גבוהה, מחזק את המחקר כמשימה המרכזית של חברי סגל, בעצם קביעתו מדיניות של תקצוב לפי תפוקות המחקר[1].

1 http://che.org.il/wp-content/uploads/2012/04/Model_tiktsuv.pdf

שינויים בתפיסה של הערכת ההוראה והמחקר במוסדות האקדמיים בישראל

מאז הקמת האוניברסיטאות בישראל ולאור מדיניות המועצה להשכלה גבוהה, המשמשת כרגולטור בתחום (Davidovitch & Cohen, 2021), הושם דגש על קיומה של ההשכלה הגבוהה כפונקצייה אוטונומית, על פי תפיסה הרואה בקידמה מדעית ובהשכלה ערכים בפני עצמם, ברוחו של אחד העם ולאור הגישה ההומבולדטיאנית ששימשה מופת להשכלה הגבוהה (Zechlin, 2010). התפיסה ההומבולדטיאנית קבעה קריטריונים אחידים במחקר ובהוראה, מבינהם את עליונותו הבלתי מעורערת של המחקר, ובכך הציבה אותו כמטרתה של המערכת כולה. תפיסה זו קבעה במידה רבה את אופי המקצוע האקדמי, השפיעה על תוכניות לימודים ועל מערכת התארים והגבילה את שוני המבנה המוסדי בין האוניברסיטאות (גרינוולד, 2000). ביטוי לכך ניתן בגישה המניחה שכל הסטודנטים יוכשרו לחיי מחקר, וכי מבחינה אינטלקטואלית ומנטלית הסטודנטים הם אנשים בוגרים, בשלים ובעלי השכלה רחבה. לפיכך, המרצים נתפסו בראש ובראשונה כעובדי מחקר ולא כמורים וכמתווכי ידע (Iram, 1983).

הנחת היסוד מנקודת מבט חברתית, בעולם ובישראל, היא שאוניברסיטאות המחקר הן הליבה של ההשכלה הגבוהה. מוסדות אקדמיים, הרואים במחקר את הבסיס להוראה, מושכים אחריהם גם את יתר המוסדות המציעים השכלה גבוהה ברמות שונות. מתוך כך, נוצר צורך בהגדרת הזיקה ההדדית, העקרונית והמעשית, בין המוסדות האקדמיים לסוגיהם. האוניברסיטאות מאצילות מרוחן על יתר המוסדות להשכלה גבוהה את השאיפה לקיום הפרדיגמה המתייחסת למחקר, להוראה ולשירות לציבור מסגרות מקצועיות (מזרחי, 1994).

המאבק על מקומם של המחקר וההוראה באוניברסיטה העברית בירושלים הכתיב את הקונספצייה של אוניברסיטת המחקר בישראל והיה לאבן דרך בהתארגנות מערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית. מערכה זו שיקפה את חילוקי הדעות לגבי יעדיהם של המוסדות האקדמיים, על מקומן של דיסציפלינות בעלות אוריינטציה כללית ומקצועית בתוכניות הלימודים האקדמיות, על השאלה מיהו הסטודנט הראוי לבוא בשערי ההשכלה הגבוהה ועל אופן ניהולה של המערכת. בסופו של המאבק, גברה השפעתה של מסורת החינוך האמריקנית, שראתה בשירות לחברה ובהכשרה המקצועית תפקיד שעל האוניברסיטאות למלא, לצד תפקידן במחקר.

מעקב אחר השינויים שחלו בשדה ההשכלה הגבוהה בכלל, ובישראל בפרט, במעמדם של המחקר וההוראה, מעיד על הדיפרנציאציה והדואליות הקיימת בייעודם של לימודי התואר הראשון. האוניברסיטאות בישראל מילאו מאז ומתמיד תפקיד כפול: מצד אחד, הן טיפחו את המצוינות המחקרית־מדעית, ומצד שני, פתחו את שעריהן לשיעור גבוה למדי של בני השנתונים בגיל החינוך הגבוה (עירם, 1999). הפרדיגמה המיושמת כיום מתבטאת בכך

שהאוניברסיטאות מקדישות תשומת־לב הולכת וגוברת לערכים של מחקר יישומי, הוראה חדשנית ורלוונטית ושירות למגזר הציבורי, הפרטי־מקומי, המדיני והלאומי (בן דוד, 1985; הלמן, 1998; פזי, 2002).

בחלוף הזמן התהוותה בישראל, כמו בארצות־הברית, תפיסה הרואה בייעודה של האוניברסיטה שילוב של הוראה ומחקר עם שירות לקהילה, תוך כדי תנועה מן הקוטב של "הפונקצייה האוטונומית" אל עבר זה של "הפונקצייה הפופולרית" (Trow, 1970). מצד אחד, האוניברסיטאות מהוות מרכזים של למדנות ומחקר בסיסי, התורמים לקידום הידע בכל המקצועות האקדמיים, ומצד שני, הן מציעות השכלה גבוהה עממית, הכוללת מסלולי הכשרה מקצועיים בתחומים "מקצועיים למחצה". האוניברסיטאות התפתחו והיו למרכזים להכשרת כוח אדם הגדול והדומיננטי בישראל, בכל התחומים בהם מתרכזות שתי הפונקציות: הכנת מאגר אנושי מקצועי בתחום המדע והכשרת כוח אדם מקצועי (רובינשטיין, 1994). החינוך הגבוה בישראל נמדד ונשפט כיום, לפחות מבחינה ציבורית, על פי האופן שבו הוא עונה לצרכים המשתנים של החברה בתחומים של יצירת ידע, הכשרה מקצועית, חינוך לכל, טכנולוגיה, פיתוח אורבאני ועוד (Miller, 1990).

על אף ההשפעה האמריקנית על תפיסת החינוך הגבוה בישראל, שבאה לידי ביטוי בין היתר, בהקמת המכללות האזוריות וביסוסן כמענה לצורך חברתי (ישראלי, 1997), מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל היא בעיקרה אוניברסיטאית ובעלת אוריינטציה מחקרית. כמה מהאוניברסיטאות בישראל נוסדו עוד קודם להקמת המדינה, בתהליך זה הכתיבה הקונספצייה של אוניברסיטת המחקר את אופן התארגנות מערכת ההשכלה הגבוהה כולה. פונקציית ההכשרה המקצועית־אקדמית נעשתה רק בשלב מאוחר יותר לחלק בלתי נפרד ממערכת האוניברסיטאות בישראל. אלה התפתחו למרכז הכשרת כוח אדם הגדול, בעל המוניטין והדומיננטי בישראל, בכל התחומים בהם קיימות שתי הפונקציות: הכנת מאגר אנושי מקצועי בתחום המדע והכשרת כוח אדם במובן הרחב יותר.

בחינת השינויים בתפיסת ייעודה של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל מהווה מפתח חשוב בהערכת התסריטים האפשריים להתפתחותה של המערכת: האם ההשכלה הגבוהה בישראל תהיה למערכת בינרית בעלת חלוקת עבודה ברורה בין המוסדות, אשר יכוונו לקהלי יעד שונים, או שתיווצר מערכת הומוגנית, שבה ילכו המוסדות האקדמיים לסוגיהם ויהפכו דומים זה לזה? השינויים הקונספטואליים שהתרחשו מניעים את המציאות לכיוון האחדת המוסדות הפועלים במערכת ההשכלה הגבוהה.

על פי המתואר לעיל, מסתמן כי מגמת השינוי תוביל אל מערכת הומוגנית, שבה ייטשטשו קווי הבידול בין האוניברסיטאות לבין המכללות האקדמיות. סביר להניח, כי יתקיים תהליך

של מיון בין המוסדות האקדמיים בדרך תחרותית - מוסדות בעלי יתרונות, למשל, של מיקום מרכזי, של יכולת מוכחת בהוראת תחומים בעלי ביקוש גבוה, של ניסיון בפיתוח תוכניות איזוריות ייחודיות ועוד - יזכו במוניטין וימשכו אליהן את הסטודנטים ואת חברי הסגל המוכשרים יותר, וכן יזכו לקבל משאבים משלימים, חוץ תקציביים, ואילו מוסדות אקדמיים אחרים, שלא ימצאו דרך לפתח תחומי הצטיינות ולהבליטם בפני המועמדים ללימודים, יאלצו "לספוג" את המועמדים האחרים בהתאם לביקוש הגובר להשכלה גבוהה עממית.

לצד העבודה במחקר ובהוראה הנדרשת מחברי סגלים אקדמיים באוניברסיטאות בישראל הם מתבקשים למלא תפקידי מנהל שונים, למשל, חברות בוועדות, ראשות מחלקה או דקנות. כראייה לחשיבות המיוחסת לתפקידים מנהליים שלוקחים עליהם חברי סגל, יוזכר, כי החל משנת הלימודים 2018-2019 ואילך, פעלו כ־35 עמיתים ועמיתות בעיצוב קהילה לומדת. קהילה זו מורכבת מאנשי סגל אקדמי ומנהלי המאיישים, או מיועדים לאייש, תפקידי מפתח כדקנים, סגני נשיא, מנהלי בתי־ספר במערך האקדמי, מנהלי מחלקות בכירים וסמנכ"לים במערך המנהלי. משתתפי התוכנית נחשפים לאתגרים הניצבים בפני מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל ברמה לאומית וברמה מוסדית ומחפשים אחר פתרונות מתאימים[2]. בנוסף לזאת, יצויין כי מדיניות מל"ג, הלכה למעשה, מעודדת חברי סגל לקחת חלק פעיל במנהיגות האקדמית.

נראה כי ספרות המחקר העוסקת בתפקידי המוסדות האקדמיים, ומעצם העניין, בתפקידיהם של חברי הסגל האקדמי (כפי שהוצג לעיל), אינה סוקרת תפקידים אלה כלל וכלל, וכאן חידושו של מחקר זה. המחקר מעלה על סדר היום את קיומם של תפקידי מנהל אקדמי המוטלים מעת לעת על חברי סגל במקביל לתפקידי המחקר וההוראה המסורתיים, ואף בוחן אם תפקידי מנהל אלה עלולים לפגוע בתפוקות המחקר ובאיכות ההוראה של אותם חברי סגל.

עבודה זו מתבססת על חקר מקרה, הבוחן את מדדי המחקר וההוראה של חברים בסגל האקדמי של אוניברסיטת אריאל. מוסד אקדמי זה החל את דרכו כמכללה שהפכה לפני כעשור לאוניברסיטה בישראל (Davidovitch & Cohen, 2013). המחקר מבקש לבחון מספר סוגיות: ראשית, באיזו מידה קיים קשר בין מדדים דמוגרפיים־אישיים (מגדר וגיל) ומקצועיים (דרגה אקדמית ופקולטה) לבין תפוקה במחקר ולניהול אקדמי. שנית, באיזו מידה קיים קשר בין הוראה, כפי שהיא באה לידי ביטוי במשובי הסטודנטים, לבין מגדר ולבין תפקיד מנהלי אקדמי. שלישית, באיזו מידה תשפיע נטילת תפקיד מנהל אקדמי על ירידה בתפוקה מחקרית של חברי סגל בדרגת פרופסור מן המניין, ובאיזו מידה תיפחת זו אצל חברי סגל בעלי דרגה אקדמית אחרת. ורביעית, מה חוזק הקשר בין תפוקות מחקריות לבין מגדר ולבין ביצוע תפקיד מנהלי של חבר סגל אקדמי.

2 מקור: https://leadershipinacademia.com/en.

שיטת המחקר

במחקר זה נבדקו מדדי הביצוע של חברי סגל באקדמיה במחקר, בהוראה ובתרומה למנהל האקדמי. תפוקת המחקר נמדדה במספר הציטוטים ובגובה ה־H אינדקס (שנידלו ממאגרי המידע של Google Scholar) המהווים מדדי ביצוע משמעותיים בתהליכי המינוי והקידום של חברי סגל באקדמיה בישראל. רמת ההוראה נמדדה בציון משוב ההוראה המבטא את שביעות הרצון הסטודנטים ממרצים בקורסים שבהם הם משתתפים. התרומה המנהלית של חבר סגל נבחנה על פי סוג התפקיד המנהלי בו לקח חבר הסגל חלק ביצועי. בעבודה זאת נאספו נתונים על מדדי הביצוע של 485 חברי סגל בכיר, אשר שימשו לחקר מקרה של מוסד אקדמי אוניברסיטאי אחד (אוניברסיטת אריאל בישראל).

ניתוח הנתונים התבסס על שימוש בכלים מן המחקר הסטטיסטי, במטרה לבחון את הקשרים בין משתני הרקע האישיים־משפחתיים ומשתני הרקע המקצועיים לבין תפוקת המחקר. לצורך כך, עשה המחקר שימוש בארבעה מדדים: האחד, מדד דמוגרפי־אישי (מגדר וגיל) ומקצועי (פקולטה ודרגה אקדמית), השני, מדד תפוקת מחקר (מספר ציטוטים וגובה ה־H אינדקס), השלישי, מדד תפקיד מנהלי (דקן, ראש מחלקה, סגן ראש מחלקה, ראש מסלול, יו"ר ועדה אקדמית, חבר ועדה אקדמית) והרביעי, מדד שביעות רצון מההוראה (משובי סטודנטים על שאלון הערכת ההוראה).

ממצאי המחקר מפרטים את תפוקות המחקר וההוראה של 485 חברי סגלים אקדמיים באוניברסיטת אריאל, בפקולטות ובמחלקות לימוד שונות, הכוללים 297 גברים (61.2%) ו־188 נשים (38.8%). גילם הממוצע של חברי הסגל הוא 55 שנים (עם סטיית תקן של כ־11 שנים). מרבית הנבדקים הינם ילידי ישראל. הייצוג הגבוה ביותר של הנבדקים על פי חלוקה לפקולטות הוא של הפקולטה למדעי החברה והרוח, המהווה 33.4% מכלל המדגם. 21% מהנבדקים הם בעלי תפקידים מנהליים במוסד האקדמי. כ־39% מהנבדקים הם נשים, ממוצע גילם 55 (13% עברו את גיל הפרישה, 17 נשים ו־14 גברים). כ־23% מהנבדקים הם בעלי דרגת פרופסור (27 נשים ו־84 גברים).

ממצאי המחקר

שאלת המחקר הראשונה בוחנת, כאמור, את קיומו ואת עוצמתו של קשר בין המדדים דמוגרפי־אישי (מגדר וגיל) ומקצועי (דרגה אקדמית ופקולטה) לבין תפוקה מחקרית וניהול

אקדמי. תפוקת המחקר נמדדה במספר הציטוטים ובגובה ה־H אינדקס, שהם כאמור מדדים נחשבים בתהליכי מינוי וקידום של חברי סגל באקדמיה בישראל. להלן לוח 1, המציג ממצאים תיאוריים של מדדי המחקר הקשורים למספר ציטוטים, גובה מדד הירש, ערך משוב ההוראה (בין 1 – הערך הנמוך ביותר לבין 5 – הערך הגבוה ביותר).

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי המחקר (n=485)

מספר ציטוטים (n=367)	ממוצע	1410.23
	סטיית תקן	4704.93
	מינימום	1
	מקסימום	78194
אינדקס (n=365)	ממוצע	13.51
	סטיית תקן	13.39
	מינימום	1
	מקסימום	167
משוב סמסטר א׳ תשפ״א (n=457)	ממוצע	3.89
	סטיית תקן	0.49
	מינימום	1.74
	מקסימום	5
	ממוצע	4.12
	סטיית תקן	0.57
	מינימום	1.75
	מקסימום	5

מלוח 1 עולה כי ממוצע מספר הציטוטים הכולל של כלל חברי הסגל הוא 1,410 וממוצע האינדקס הוא כ־13.5. כמו כן, הציון הממוצע של משובי ההוראה שנתקבלו בסמסטר ב׳ גבוה יותר מממוצע המשובים שהתקבלו בסמסטר א׳. כאמור, תפוקת המחקר נבחנה על פי מספר הציטוטים וגובה ה־H אינדקס, שהם מדדים נחשבים בתהליכי מינוי וקידום של חברי הסגל באקדמיה בישראל. אי לכך, במטרה לבדוק את הקשר בין הביצועים של חברי הסגל שבאו לידי ביטוי במספר הציטוטים ובגובה האינדקס לבין משתני הרקע האישיים והמקצועיים של המשתתפים במחקר, ערכנו מבחן קשר מסוג פירסון.

על פי ממצאי המחקר המוצגים בלוח 2, המוצג להלן, עולה כי קיים קשר חיובי ומובהק בין מספר הציטוטים לבין תפקיד אקדמי מנהלי, מגדר – גבר, ודרגה אקדמית – פרופסור חבר.

לוח 2: קשרים בין מדדי ציטוט כללי ואינדקס כללי ומשתני רקע

	1	2	3	4	5
מספר ציטוטים	-				
אינדקס כללי	0.930***	-			
בעל תפקיד – כן	**0.197***	**0.197***	-		
מגדר – גבר	**0.221***	**0.222***	0.006	-	
גיל	0.087	0.092	0.024	0.058	-
דרגה אקדמית – פרופ' מן המניין	**0.329***	**0.364***	**0.123**	**0.138**	0.053
דרגה אקדמית – פרופ' חבר	**0.207***	**0.176***	**0.295***	**0.100***	0.024
דרגה אקדמית – מרצה בכיר/מומחה	**- 0.112***	**- 0.126***	**- 0.156***	0.060	0.041
דרגה אקדמית – מרצה	**- 0.253***	**- 0.291***	**- 0.175***	**- 0.091***	**- 0.104***
דרגה אקדמית – תפקיד פדגוגי זוטר	0.012	0.053	0.000	**- 0.146***	- 0.004

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

ממצאי המחקר מצביעים על קשר חיובי בין גובה ה־H אינדקס לבין בעלי תפקיד מנהלי שבו לוקחים חלק גברים ובעל דרגה אקדמית של פרופסור חבר ופרופסור מן המניין. כלומר, בעלי תפקידים מנהליים שהם גברים בדרגת פרופסור מדורגים גבוה יותר. בעלי דרגה אקדמית של מרצה בכיר, מרצה מומחה ומרצה, נמצאו בקשר שלילי וחלש עם גובה האינדקס.

זאת ועוד, במטרה לבחון אם ובאיזו מידה המדדים דמוגרפי־אישי (מגדר וגיל), ומקצועי (דרגה אקדמית) מנבאים תפוקה במחקר ערכנו ניתוח כמפורט: בשלב הראשון, בשל קשר חזק בין משתני המחקר התלויים (מספר ציטוטים וגובה האינדקס) rp=0.93, p<0.001, ובעיית התפלגות א־סימטרית (הפרת הנחת ההתפלגות הנורמאלית) נבנה משתנה מאוחד למשתנים אלו (ציטוט/אינדקס) בשיטת principle component ולאחר מכן בוצע נירמול התפלגות באמצעות המרת הערך המאוחד לערכי לוג על בסיס 10 (Groth, Hartmann, Klie & Selbig, 2013). המשתנה החדש (ציטוט/אינדקס) נכלל כמשתנה תלוי במודל הרגרסיה.

בשלב שני, לבחינת המשתנים המנבאים מספר ציטוטים וגובה אינדקס (ציטוט/אינדקס) ערכנו מבחן רגרסיה היררכית בצעדים. מטרתה של הרגרסיה בצעדים שנבחרה במודל זה היא לבנות את משוואת הרגרסיה האופטימלית. כלומר, מטרת הרגרסיה היא לבחור ולהכניס למודל את המשתנים המנבאים, אשר תרומתם הייחודית לניבוי המשתנה התלוי היא מובהקת והגבוהה ביותר. בשיטה זו בכל צעד ובכל שלב יכנס משתנה מנבא אחד בלבד על פי רמת המיתאם שלו עם המשתנה התלוי, המשתנה המנבא בעל המיתאם הפשוט הגבוה ביותר יכנס ראשון למשוואה ובשלב השני יכנס המשתנה בעל המיתאם החלקי הגבוה ביותר והמובהק (בניכוי ההשפעה של המשתנים האחרים שנכנסו למשוואה בשלב הראשון) וכן

הלאה בכל שלב. במידה והמשתנה בעל המיתאם הגבוה ביותר אינו מובהק התהליך מסתיים (Febrero-Bande & González-Manteiga, 2013).

לבחינת המשתנים המנבאים את המשתנה ציטוט/אינדקס, ערכנו מבחן רגרסיה בצעדים. נבדקו המשתנים המנבאים הבאים: גיל, מגדר - גבר, דרגה אקדמית - פרופסור מן המניין, דרגה אקדמית - פרופסור חבר, פרופסור מומחה, דרגה אקדמית: מרצה בכיר, מרצה, דרגה אקדמית - אחר ובעל תפקיד בכיר באקדמיה. ממצאים אלה מוצגים בלוח 3 שלהלן.

לוח 3: רגרסיה בצעדים לניבוי ציטוט/אינדקס-לוג על פי משתני רקע של משתתפי מחקר

	B	β	t	F	R^2 ADJ	R^2 change
מודל ראשון				F(1,353)=53.42***	0.13	
קבוע	-0.09		1.82			
פרופ' מן המניין	1.50	0.36	7.31***			
מודל שני				F(2,352)=41.33***	0.19	0.06***
קבוע	0.04		0.64			
פרופ' מן המניין	1.37	0.33	6.85***			
מרצה	-0.61	-0.24	5.05***			
מודל שלישי				F(3,351)=33.49***	0.22	0.03***
קבוע	0.26		3.22***			
פרופ' מן המניין	1.15	0.28	5.63***			
מרצה	-0.83	-0.33	6.30***			
מרצה בכיר	-0.42	-0.20	3.82***			
מודל רביעי				F(4,350)=28.01***	0.23	0.02**
קבוע	0.07		0.68			
פרופ' מן המניין	1.07	0.26	5.25***			
מרצה	-0.79	-0.32	6.04***			
מרצה בכיר	-0.42	-0.20	3.86***			
מגדר - גבר	0.30	0.144	3.04**			

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

הממצאים בלוח 3 מעידים כי המודל הכולל מסביר כ־23% מכלל השונות במשתנה התלוי (ציטוט/אינדקס). בנוסף, משתנה הרקע המשמעותי ביותר שנמצא בקשר שלילי עם ציטוט/אינדקס (בפיקוח על המשתנים האחרים) הינו דרגה אקדמית מרצה, כלומר, דרגה אקדמית של מרצה מנבאת ירידה בערכי האינדקס ובמספר הציטוטים.

זאת ועוד, המשתנה שנמצא בקשר חיובי עם הציטוטים והאינדקס, בפיקוח על המשתנים האחרים הינו דרגה אקדמית של פרופסור מן המניין, כלומר, דרגת פרופסור מן המניין מנבאה ערכי אינדקס ומספר ציטוטים גבוהים. דרגה של מרצה בכיר נמצאה כמנבאת (אם כי ברמה פחותה), ירידה בערכי המשתנים ציטוטים וגובה האינדקס, בעוד המשתנה מגדר - גבר, נמצא כמנבא עלייה במספר הציטוטים ובגובה האינדקס (אם כי ברמה פחותה מהמשתנה דרגה אקדמית של פרופסור מן המניין). לסיכום, מן הממצאים ניתן להסיק כי מכל הדרגות האקדמיות המוצגות, דרגת פרופסור מן המניין היא הדרגה היחידה המנבאת עלייה בערכי משתני הציטוטים והאינדקס.

הבדלים בין פקולטות במספר הציטוטים ובגובה האינדקס (ציטוט/אינדקס-לוג)

במטרה לבחון הבדלים בין פקולטות במספר הציטוטים ובגובה האינדקס ערכנו מבחן One Way ANOVA. בכדי להתגבר על הטיה בהתפלגות המשתנה התלוי יצרנו מתוך מערך הנתונים של 485 מקרים, דגימה אקראית עם החלפה אשר יצרה מדגם אתחול של 485 מקרים. חזרה על התהליך 2,000 פעמים סיפקה את הבסיס לאומדני האתחול. לאחר מכן חושבו הממוצעים ושגיאות התקן של 2,000 הדגימות. השתמשנו במרווחי ביטחון מתוקנים ומואצים (BCa) של 95% (CI) כדי לבדוק מובהקות, שכן הם מתואמים להטיה ועיוות אפשריים בהתפלגות ה־bootstrap. אם האפס לא היה בטווח הסמך של 95%, הגענו למסקנה שהאפקט היה שונה באופן משמעותי מאפס ב־$p < .05$, במובהקות דו־זנבית. כמו כן, בכדי להתגבר על בעיית חוסר הומוגניות בשונויות בין הקבוצות ביצענו מבחן פוסט הוק על פי מבחן TAMHANE T2, שיטה זו מתאימה לבדיקת הבדלים בין רמות כאשר השונות אינן שוות ו/או גדלי המדגם שונים (De Muth, 2006). להלן לוח 4, המציג את סיכום ערכי הממצאים.

לוח 4: הבדלים בין פקולטות בממוצע במשתנה ציטוט/אינדקס-לוג[3]

	ארכיטקטורה	תקשורת	מדעי הטבע	בריאות	הנדסה	מדעי החברה והרוח	רפואה	F(6,370)	$\eta 2$
	n=37	n=12	n=93	n=76	n=98	n=162	n=7	***9.31	0.14
Mean (sd)	-abdef1.42 (1.81)	-abf0.78 (0.84)	cg0.43 (0.80)	-adef0.10 (1.24)	ade0.09 (0.79)	-abdf0.27 (0.90)	cg1.21 (1.37)		

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

3 אותיות שונות באנגלית ליד כל ממוצע מבטאות הבדלים מובהקים בין הקבוצות.

מתוך ממצאי המחקר עולה כי ערכי תפוקת המחקר של הפקולטה לרפואה גבוהים יותר מהערכים בכל שאר הפקולטות, למעט הפקולטה למדעי הטבע. גם תפוקת המחקר בפקולטה למדעי הטבע נמצאה גבוהה יותר באופן משמעותי מאשר בפקולטות האחרות, למעט הפקולטה לרפואה. בנוסף, הממצאים מצביעים על תפוקת מחקר גבוהה באופן מובהק של הפקולטה להנדסה מאלה של הפקולטה לתקשורת והפקולטה למדעי החברה והרוח. זאת ועוד, בוצע מבחן עוקב מסוג t למשתנים בלתי תלויים לבחינת הבדלים מגדריים בערכי תפוקה מחקרית (ציטוט/אינדקס-לוג) לבחינת ההשערה לפיה לגברים תפוקה מחקרית גבוהה יותר מאשר לנשים. מוצג להלן לוח 5, לסיכום ערכי המבחן.

לוח 5: מבחן t לבלתי תלויים לבחינת הבדלים מגדריים בתפוקות מחקר

	Mean (sd)	t	Cohen's d
תפוקה מחקרית		$t_{(353)}=4.24$***	0.98
גברים (n=221)	0.17 (1.02)		
נשים (n=134)	-0.28 (0.91)		

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

על פי הממצאים המוצגים בלוח 5, ערכי תפוקות המחקר של גברים בסגל אקדמי נמצאו גבוהים יותר באופן מובהק מתפוקות המחקר של נשים בסגל אקדמי.

שאלת המחקר השנייה בוחנת, כאמור, האם ובאיזו מידה יש קשר בין הוראה (כפי שהיא באה לידי ביטוי במשובי הסטודנטים), לבין מגדר ותפקיד מנהלי של חברי סגל אקדמי. במטרה לבחון את הקשר בין שביעות הרצון של הסטודנטים מההוראה (משוב סמסטר א' תשפ"א, משוב סמסטר ב' תשפ"א) לבין משתני הרקע האישי והמקצועי של משתתפי המחקר, ערכנו מבחן קשר מסוג פירסון. מוצג להלן לוח 6, לסיכום הנתונים.

לוח 6: קשרים בין מדדי משוב סמסטר א' וב' ומשתני רקע

	1	2	3	4	5
משוב סמסטר א' תשפ"א	-				
משוב סמסטר ב' תשפ"א	0.505***	-			
בעל תפקיד - כן	0.072	0.038	-		
מגדר - גבר	**-0.125****	**-0.103****	0.006	-	
גיל	**-0.145****	-0.078	0.024	0.058	-
דרגה אקדמית - פרופ' מן המניין	0.049	-0.015	**0.123****	**0.138****	0.053

	1	2	3	4	5
דרגה אקדמית - פרופ' חבר	-0.038	-0.039	**0.295*** **	**0.100***	0.024
דרגה אקדמית - מרצה בכיר/מומחה	0.037	0.007	**-0.156*** **	0.060	0.041
דרגה אקדמית - מרצה	-0.057	0.000	**-0.175*** **	**-0.091***	**-0.104***
דרגה אקדמית - תפקיד פדגוגי זוטר	0.016	0.034	0.000	**-0.146*** **	-0.004

*p<**0.05**; **p<**0.01**; ***p<**0.001***

ממצאי המחקר מצביעים על קשרים חלשים מאוד עם משתני המחקר. כך למשל, נמצא קשר שלילי בין מגדר - גבר וגיל לציון במשוב. על פי ממצאי המחקר קיבלו גברים ערכי משוב נמוכים יותר הן בסמסטר א' והן בסמסטר ב'. כמו כן, לא נמצא קשר בין דרגה אקדמית לבין ציונים במשוב (בשתי נקודות המדידה: סמסטר א' וסמסטר ב'). בנוסף, לבחינת ההבדלים בציוני המשוב בין המועדים - סמסטר א' וסמסטר ב' - נערך מבחן t למשתנים מזווגים. על פי הממצאים נמצא הבדל מובהק בין ממוצע המשוב בנקודות הזמן השונות, על פיו, ממוצע המשוב בסמסטר ב' (Mean=4.14, Sd=0.55) נמצא גבוה יותר (Mean=3.90, Sd=0.48) באופן משמעותי מממוצע המשוב בסמסטר א'. כמו כן, לבחינת הבדלים בממוצע משובי הוראה בין הפקולטות השונות, ערכנו מבחני One Way ANOVA נפרדים לכל סמסטר, במטרה לעמוד על השוני בין הפקולטות בשביעות הרצון של הסטודנטים בכל סמסטר. להלן לוח 7, המציג את סיכום ערכי המבחן בסמסטר א'.

לוח 7: הבדלים בין פקולטות בממוצע במשתנה משוב סמסטר א' תשפ"א[4]

	ארכיטקטורה	**תקשורת**	**מדעי הטבע**	**בריאות**	**הנדסה**	**מדעי החברה והרוח**	**רפואה**	$F(6,485)$	η^2
	n=37	n=12	n=93	n=76	n=98	n=162	n=7	4.64***	0.05
Mean (sd)	abdefg3.97 (0.43)	abcdefg3.82 (0.36)	bceg3.68 (0.65)	abdfg3.98 (0.45)	abceg3.82 (0.49)	3.99abdfg (0.38)	abcdefg4.00 (0.51)		

*p<**0.05**; **p<**0.01**; ***p<**0.001***

על פי הממצאים המוצגים בלוח שלעיל, הדירוג הגבוה ביותר במשוב סמסטר א' נמצא בפקולטה לרפואה, ולאחר מכן (בפער קטן) בפקולטה למדעי החברה והרוח ובפקולטה למדעי הבריאות. עוד נמצא, כי הממוצעים של מבחני המשוב שנעשו בפקולטות למדעי הבריאות ולמדעי החברה והרוח גבוהים באופן מובהק מאלה שבפקולטות למדעי הטבע ולהנדסה. כמו

4 אותיות שונות באנגלית ליד כל ממוצע מבטאות הבדלים מובהקים בין הקבוצות.

כן, לא נמצא הבדל משמעותי בין הממוצע בפקולטה לרפואה ביחס לשאר הפקולטות, אם כי זו זכתה בערך הממוצע הגבוה ביותר. מבחן זהה נערך בסמסטר ב׳ תשפ״א. מוצג להלן לוח 8, לסיכום ערכי המבחן.

לוח 8: הבדלים בין פקולטות בממוצע (לאחר תיקון משקולות) במשתנה משוב סמסטר ב׳ תשפ״א[5]

	ארכיטקטורה	תקשורת	מדעי הטבע	בריאות	הנדסה	מדעי החברה והרוח	רפואה	F(6,467)	η^2
	n=37	n=12	n=93	n=76	n=98	n=162	n=7	3.98***	0.05
Mean (sd)	abdf4.28 (0.42)	abcdefg4.14 (0.55)	bceg3.97 (0.60)	abdf4.23 (0.53)	bceg4.04 (0.56)	4.19abdf (0.56)	bceg3.44 (0.76)		

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

הממצאים מעידים כי הדירוג הנמוך ביותר בין משובי ההוראה של סמסטר ב׳ ניתן בפקולטה לרפואה וממוצע המשובים הגבוה ביותר ניתן בפקולטה לארכיטקטורה, ולאחר מכן (בפער קטן), הממוצעים בפקולטה למדעי הבריאות ובפקולטה למדעי החברה והרוח. הממצאים מצביעים על כך שממוצע המשובים של הפקולטה למדעי הרפואה נמוך יותר באופן מובהק מאלה של הפקולטות לארכיטקטורה, למדעי הבריאות ולמדעי החברה והרוח. ממוצע המשובים של הפקולטה לארכיטקטורה נמצא גבוה באופן משמעותי מממוצעי המשובים של הפקולטות למדעי הטבע, להנדסה ולרפואה. ממוצע המשובים של הפקולטה למדעי הטבע נמצא נמוך משמעותית מאלה של הפקולטות למדעי הבריאות ומדעי החברה והרוח.

לסיכום, נמצא שהפקולטה לרפואה רשמה את ממוצע משובי ההוראה הגבוה ביותר בסמסטר א׳, ובסמסטר ב׳ חלה ירידה משמעותית בממוצע המשובים שלה, המציג את הערך הממוצע הנמוך בין הפקולטות. בסמסטר ב׳, לעומת זאת, ניכרת עלייה בממוצע משובי ההוראה של הפקולטה לארכיטקטורה, שבו נרשם לטובתה הערך הממוצע הגבוה בין הפקולטות. עלייה נוספת לעומת הסמסטר הקודם נרשמה עבור הפקולטה למדעי הבריאות, שממוצע ציוני המשוב שלה היה גבוה יותר (אם כי בפער קטן) מזה של הפקולטה למדעי החברה והרוח.

לבחינת ההבדלים המגדריים ביחס לממוצעי משובי הסטודנטים בסמסטרים א׳ וב׳ בשנת הלימודים האקדמית תשפ״א ערכנו מבחן t למשתנים בלתי תלויים. מוצג להלן לוח 9, לסיכום ערכי המבחן.

5 אותיות שונות באנגלית ליד כל ממוצע מבטאות הבדלים מובהקים בין הקבוצות.

לוח 9: מבחן t לבלתי תלויים
לבחינת הבדלים מגדריים ביחס לציון משוב הוראה סמסטר א׳ וב׳

	Mean (sd)	t	Cohen's d
משוב סמסטר א׳		$t_{(429.38)}=2.83^{**}$	0.48
מרצים (n=280)	3.84 (0.52)		
מרצות (n=177)	3.97 (0.42)		
משוב סמסטר ב׳		$t_{(443)}=2.17^{*}$	0.56
מרצים (n=271)	4.07 (0.59)		
מרצות (n=174)	4.19 (0.52)		

$p<0.001^{***}$; $p<0.01^{**}$; $p<0.05^{*}$

ממצאי הלוח שלעיל מעידים כי בשתי נקודות הזמן (סמסטר א׳ וסמסטר ב׳) המרצות קיבלו ממוצעי משוב גבוהים יותר ביחס לממוצעי המרצים.

אינטראקציה בין דרגה אקדמית, תפקיד מנהלי ותפוקה במחקר

שאלת המחקר השלישית בוחנת אם ובאיזו מידה יש בנטילת תפקיד מנהל אקדמי כדי לצמצם את התפוקה במחקר של חברי סגל בדרגת פרופסור מן המניין לעומת פיחותה אצל חברי סגל בעלי דרגה אקדמית אחרת. במטרה לבדוק את הקשר בין דרגה אקדמית של פרופסור מן המניין לבין המשתנה ציטוט/אינדקס-לוג, ממותן על ידי המשתנה בעל תפקיד מנהלי במוסד האקדמי ערכנו מבחן Two Ways ANOVA. סיכום ערכי הממוצעים מוצג להלן בלוח 10.

לוח 10: ממוצעים וסטיות תקן של תפוקות המחקר (המשתנה ציטוט/אינדקס-לוג)
בפילוח על פי דרגה אקדמית פרופסור מן המניין ותפקיד אקדמי מנהלי

תפקיד אקדמי מנהלי:	דרגה אקדמית - פרופסור מן המניין:	Mean (sd)
אחר	דרגה אקדמית - אחר	-0.20 (0.88)
	פרופ׳ מן המניין	1.60 (0.90)
	סך הכול	-0.11 (0.96)
בעל תפקיד	דרגה אקדמית - אחר	0.26 (1.04)
	פרופ׳ מן המניין	1.13 (0.75)
	סך הכול	0.35 (1.04)
סך הכול	דרגה אקדמית - אחר	-0.09 (0.94)
	פרופ׳ מן המניין	1.41 (0.86)

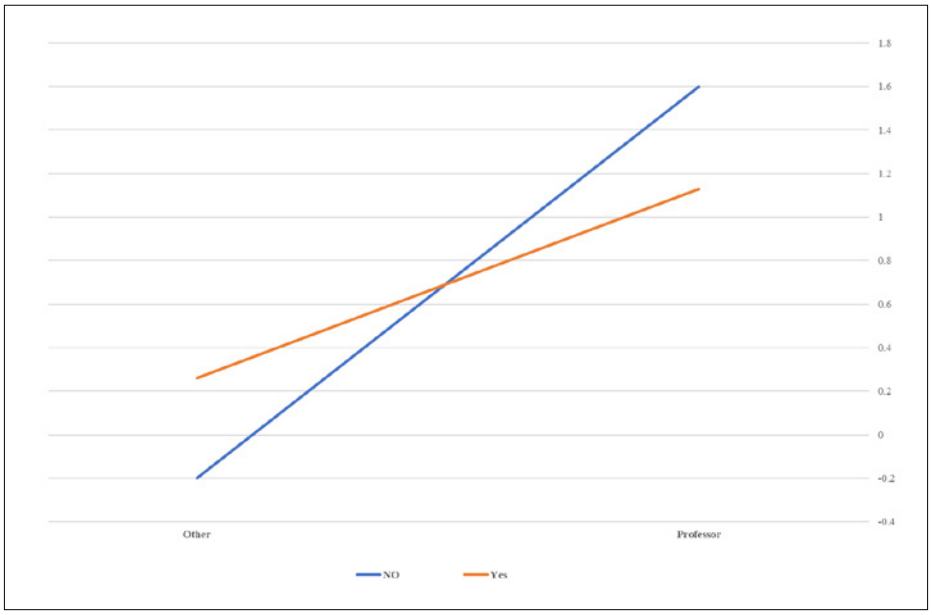
מתוך ממצאי המחקר עולה כי לא נמצא אפקט עיקרי לתפקיד אקדמי מנהלי על מספר הציטוטים ועל גובה ה־H אינדקס, כלומר, באופן כללי (ללא פילוח על פי דרגה אקדמית של פרופסור מן המניין) לא נמצא הבדל משמעותי בין חבר סגל הוראה הנושא בתפקיד מנהלי באקדמיה לבין סגל הוראה שאינו נושא בתפקיד כזה, במספר הציטוטים ובגובה האינדקס. לעומת זאת, נמצא אפקט עיקרי למשתנה פרופסור מן המניין (ללא פילוח על פי תפקיד מנהלי באקדמיה), על משתני הציטוטים והאינדקס. כלומר, נמצא כי בקרב בעלי דרגת פרופסור מן המניין מספר הציטוטים וגובה האינדקס גבוהים באופן מובהק מאלה של בעלי דרגה אקדמית אחרת. בנוסף, נמצא אפקט משולב מובהק בין תפקיד אקדמי מנהלי לבין דרגה אקדמית של פרופסור מן המניין, בממוצע תפוקות המחקר: מספר הציטוטים וגובה האינדקס. סיכום ערכי המודל מוצג להלן בלוח 11.

לוח 11: מבחן Two Ways ANOVA לבחינת השפעה עיקרית ומשולבת של דרגה אקדמית פרופסור מן המניין ותפקיד אקדמי מנהלי על תפוקות המחקר: מספר ציטוטים וגובה האינדקס

שם משתנה	F(1,351)	η2
תפקיד אקדמי מנהלי	F=0.00	0.00
פרופ׳ מן המניין	F=41.66***	0.11
אינטראקציה - תפקיד אקדמי*פרופ׳ מן המניין	F=5.17*	0.02

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

זאת ועוד, ממצאי האינטראקציה מצביעים על אפקט המיתון של המשתנה תפקיד אקדמי מנהלי. ממצאים אלה מוצגים באיור 1 שלהלן המציג את התפוקות של חברי הסגל (חברי סגל פרופסורים מול חברי סגל בדרגות אקדמיות נמוכות יותר) - בעלי תפקיד אדמינסיטרטיבי (Yes) וללא תפקיד אדמיניסטרטיבי (No). בגרף ניתן לראות כי התפוקות המחקריות הגבוהות ביותר נמצאות בקרב משתתפים מהסגל האקדמי בדרגת פרופסור מן המניין שלא נושאים בתפקיד מנהלי במוסד האקדמי. משתתפים מהסגל האקדמי שאינם בדרגת פרופסור מן המניין ואינם בעל תפקיד במוסד האקדמי מדורגים נמוך יותר במספר הציטוטים ובגובה האינדקס שלהם לעומת סגל אקדמי שאינו בדרגת פרופסור והינו בעל תפקיד מנהלי באקדמיה. לעומת התוצאה שנראתה אצל חברי סגל בדרגת פרופסור, נמצא כי בקרב בעלי דרגה אקדמית נמוכה יותר, תפקיד מנהלי מראה על עלייה בתפוקה המחקרית.



איור1: אינטראקציה בין דרגה אקדמית, תפקיד מנהלי ותפוקה במחקר

השפעתם של מגדר ותפקיד מנהלי על משובי הוראה באקדמיה[6]

בכדי לבחון אם קיימת השפעה משולבת של מגדר ותפקיד מנהלי על ערכים של משובי הוראה ביצענו מבחן חי לטיב ההתאמה. על פי ממצאי המבחן המוצגים בלוח 12 נמצא כי בקרב סגל אקדמי שאינו נושא בתפקיד מנהלי קיים קשר מובהק ($X^2_{(2)}=9.82$; $P<0.01$) ובעוצמה חלשה ($phi=0.16$) בין ערכי משוב הוראה לבין מגדר, כך שאחוז הגברים בקטגוריית ערך משוב נמוך, גבוה באופן מובהק מאחוז הנשים בקטגוריה זו (ראה לוח 12). בקרב חברי סגל אקדמי הנושאים בתפקיד מנהלי לא נמצא קשר מובהק בין ערכי משוב הוראה לבין מגדר ($X^2_{(2)}=1.09$; $P<0.05$).

6 לשם יצירת קטגוריות למשתנה משובי הוראה, בשלב הראשון נבנה משתנה משוב הוראה כללי באמצעות חישוב ממוצע כללי למשובי הוראה בסמסטר א׳ ובסמסטר ב׳, לאחר מכן חולק המשתנה שהתקבל לשלוש קטגוריות (סטיית תקן אחת מתחת לממוצע, סטיית תקן אחת מעל ומתחת לממוצע, סטיית תקן אחת מעל הממוצע): 1. (נמוך) מהערך הנמוך ביותר ועד הערך 3.51; 2. (בינוני) 3.52-4.46; 3. (גבוה) ערכים מעל 4.47.

לוח 12: מבחן X^2 השפעה משולבת של מגדר ותפקיד מנהלי על ערכי משובי הוראה[7]

תפקיד מנהלי	ערכי משוב		מגדר		סה"כ
			נקבה	זכר	
ללא תפקיד מנהלי	ערך משוב נמוך	**שכיחות במספרים**	**13a**	**47b**	**60**
		אחוזים על פי מגדר	8.9%	20.3%	15.9%
		אחוז מכלל המדגם	3.4%	12.5%	15.9%
	ערך משוב ממוצע	**שכיחות במספרים**	**111a**	**161a**	**272**
		אחוזים על פי מגדר	76.0%	69.7%	72.1%
		אחוז מכלל המדגם	29.4%	42.7%	72.1%
	ערך משוב גבוה	**שכיחות במספרים**	**22a**	**23a**	**45**
		אחוזים על פי מגדר	15.1%	10.0%	11.9%
		אחוז מכלל המדגם	5.8%	6.1%	11.9%
בעל תפקיד	ערך משוב נמוך	**שכיחות במספרים**	**2a**	**7a**	**9**
		אחוזים על פי מגדר	5.3%	11.5%	9.1%
		אחוז מכלל המדגם	2.0%	7.1%	9.1%
	ערך משוב ממוצע	**שכיחות במספרים**	**30a**	**45a**	**75**
		אחוזים על פי מגדר	78.9%	73.8%	75.8%
		אחוז מכלל המדגם	30.3%	45.5%	75.8%
	ערך משוב גבוה	**שכיחות במספרים**	**6a**	**9a**	**15**
		אחוזים על פי מגדר	15.8%	14.8%	15.2%
		אחוז מכלל המדגם	6.1%	9.1%	15.2%

7 אותיות שונות ליד השכיחות מצביעות על הבדלים מובהקים בין הקבוצות.

תפקיד מנהלי	ערכי משוב		מגדר		סה"כ
			נקבה	זכר	
כללי	ערך משוב נמוך	**שכיחות במספרים**	**15a**	**54b**	**69**
		אחוזים על פי מגדר	8.2%	18.5%	14.5%
		אחוז מכלל המדגם	3.2%	11.3%	14.5%
	ערך משוב ממוצע	**שכיחות במספרים**	**141a**	**206a**	**347**
		אחוזים על פי מגדר	76.6%	70.5%	72.9%
		אחוז מכלל המדגם	29.6%	43.3%	72.9%
	ערך משוב גבוה	**שכיחות במספרים**	**28a**	**32a**	**60**
		אחוזים על פי מגדר	15.2%	11.0%	12.6%
		אחוז מכלל המדגם	5.9%	6.7%	12.6%

השפעתם של מגדר ותפקיד מנהלי על תפוקות מחקר באקדמיה[8]

שאלת המחקר הרביעית בוחנת אם ובאיזו מידה יש קשר בין תפוקה מחקרית לבין מגדר ותפקיד מנהלי של חבר סגל אקדמי. לפיכך, כדי לבחון אם קיימת השפעה משולבת של מגדר ותפקיד מנהלי על ערכי תפוקות מחקר ביצענו מבחן חי לטיב ההתאמה. על פי ממצאי המיבחן המוצגים בלוח 13 נמצא כי בקרב סגל אקדמי שאינו נושא בתפקיד מנהלי קיים קשר מובהק ($X^2_{(2)}=22.96$; $P<0.001$) ובעוצמה בינונית ($phi=0.29$) בין ערכי תוצרי מחקר לבין מגדר, כך שאחוז הנשים בקטגוריית ערך תפוקת מחקר נמוך, גבוה באופן מובהק מאחוז הגברים בקטגוריה זו (לוח 13). בנוסף, נמצא גם כי בקרב חברי סגל אקדמי שאינם נושאים בתפקיד מנהלי אחוז הנשים בקטגוריית ערך תפוקות מחקר גבוה, נמוך באופן מובהק מאחוז הגברים בקטגוריה זו בקרב סגל אקדמי הנושא גם בתפקיד מנהלי. לא נמצא קשר מובהק בין ערכי משוב הוראה לבין מגדר ($X^2_{(2)}=1.78$; $P<0.05$).

8 ליצירת המשתנה תפוקות מחקר הוכפלו זה בזה המשתנים אינדקס וציטוט, לאחר מכן חולק המשתנה שהתקבל מההכפלה לשלוש קטגוריות: 1. (נמוך) מהערך הנמוך ביותר ועד הערך 1,672; 2. (בינוני) 1673-11200; 3. (גבוה) ערכים מעל 11,200.

לוח 13: מבחן X^2 השפעה משולבת של מגדר ותפקיד מנהלי על ערכי תוצרי מחקר[9]

תפקיד מנהלי	תוצרי מחקר		מגדר		סה"כ
			נקבה	זכר	
ללא תפקיד מנהלי	תוצרי מחקר נמוך	**שכיחות במספרים**	**54a**	**48b**	**102**
		אחוזים על פי מגדר	50.9%	28.1%	36.8%
		אחוז מכלל המדגם	19.5%	17.3%	36.8%
	תוצרי מחקר ממוצע	**שכיחות במספרים**	**38a**	**59a**	**97**
		אחוזים על פי מגדר	35.8%	34.5%	35%
		אחוז מכלל המדגם	13.7%	21.3%	35%
	תוצרי מחקר גבוה	**שכיחות במספרים**	**14a**	**64b**	**78**
		אחוזים על פי מגדר	13.2%	37.4%	28.2%
		אחוז מכלל המדגם	5.1%	23.1%	28.2%
בעל תפקיד	תוצרי מחקר נמוך	**שכיחות במספרים**	**10a**	**10a**	**20**
		אחוזים על פי מגדר	29.4%	18.5%	22.7%
		אחוז מכלל המדגם	11.4%	11.4%	22.7%
	תוצרי מחקר ממוצע	**שכיחות במספרים**	**10a**	**15a**	**25**
		אחוזים על פי מגדר	29.4%	27.8%	28.4%
		אחוז מכלל המדגם	11.4%	17%	28.4%
	תוצרי מחקר גבוה	**שכיחות במספרים**	**14a**	**29a**	**43**
		אחוזים על פי מגדר	41.2%	53.7%	48.9%
		אחוז מכלל המדגם	15.9%	33%	48.9%

9 אותיות שונות ליד השכיחות מצביעות על הבדלים מובהקים בין הקבוצות.

תפקיד מנהלי	תוצרי מחקר		מגדר		סה"כ
			נקבה	זכר	
כללי	תוצרי מחקר נמוך	**שכיחות במספרים**	**64a**	**58b**	**122**
		אחוזים על פי מגדר	45.7%	25.8%	33.4%
		אחוז מכלל המדגם	17.5%	15.9%	33.4%
	תוצרי מחקר ממוצע	**שכיחות במספרים**	**48a**	**74a**	**122**
		אחוזים על פי מגדר	34.3%	32.9%	33.4%
		אחוז מכלל המדגם	13.2%	20.3%	33.4%
	תוצרי מחקר גבוה	**שכיחות במספרים**	**28a**	**93b**	**121**
		אחוזים על פי מגדר	20%	41.3%	33.2%
		אחוז מכלל המדגם	7.7%	25.5%	33.2%

סיכום

שאלת המחקר הראשונה בדקה אם ובאיזו מידה קיים קשר בין מדדים דמוגרפי־אישי (מגדר וגיל) ומקצועי (דרגה אקדמית ופקולטה) לבין תפוקה במחקר וניהול אקדמי. מתוך ממצאי המחקר עולה כי קיים קשר חיובי ומובהק בין מספר הציטוטים לבין אלה: תפקיד אקדמי מנהלי, מגדר – גבר ודרגה אקדמית. הממצאים מצביעים גם על כך שבעלי תפקידים מנהליים שהם גברים בדרגת פרופסור ממוקמים גבוה יותר בדירוג האינדקס. בעלי דרגה אקדמית של מרצה בכיר, מרצה מומחה ומרצה, נמצאו בקשר שלילי וחלש עם גובה האינדקס. עוד עולה מהממצאים כי מכל הדרגות האקדמיות המוצגות, דרגת פרופסור מן המניין היא הדרגה היחידה המנבאת עלייה במספר הציטוטים ובגובה ה־H אינדקס.

מעבר לאלה, מעידים ממצאי המחקר על שונות בין חברי סגלים בפקולטות השונות. נמצא כי תפוקת המחקר של הפקולטה לרפואה גבוהה מאלה של שאר הפקולטות, למעט זאת של הפקולטה למדעי הטבע. וכן, תפוקת המחקר של הפקולטה למדעי הטבע נמצאה גבוהה באופן משמעותי מאלה של שאר הפקולטות, למעט זאת של הפקולטה לרפואה. בנוסף, הממצאים מצביעים על תפוקת מחקר גבוהה באופן מובהק של הפקולטה להנדסה

מאלה של בית הספר לתקשורת ושל הפקולטה למדעי החברה. עוד נמצא, כי ערכי תפוקת המחקר של גברים בסגל אקדמי גבוהים באופן מובהק מתפוקת המחקר של נשים בסגל אקדמי.

שאלת המחקר השנייה בדקה אם ובאיזו מידה קיים קשר בין הוראה, כפי שהיא באה לידי ביטוי במשובי הסטודנטים, לבין מגדר ותפקיד מנהלי של חבר סגל אקדמי. ממצאי המחקר מצביעים על קשרים חלשים מאוד עם משתני המחקר. כמו כן, לא נמצא קשר בין דרגה אקדמית לבין ציוני המשובים (בשתי נקודות המדידה: סמסטר א׳ וסמסטר ב׳). זאת ועוד, על פי הממצאים בשתי נקודות הזמן, מרצות קיבלו ציוני משוב גבוהים יותר ממרצים.

שאלת המחקר השלישית בדקה אם ובאיזו מידה יש בנטילת תפקיד מנהל אקדמי, כדי למתן את תפוקת המחקר של חברי סגל בדרגת פרופסור מן המניין ובדרגות אקדמיות אחרות. נמצא כי בקרב בעלי דרגת פרופסור מן המניין מדד מספר הציטוטים וגובה האינדקס גבוה באופן מובהק מהמדד של בעלי דרגה אקדמית אחרת. בנוסף, נמצא אפקט משולב מובהק בין תפקיד אקדמי מנהלי לבין דרגה אקדמית של פרופסור מן המניין בממוצע תפוקות המחקר: מספר הציטוטים וגובה האינדקס. התפוקות המחקריות הגבוהות ביותר נמצאו בקרב חברי סגל אקדמי בדרגת פרופסור מן המניין שאינם בעלי תפקיד מנהלי במוסד אקדמי. משתתפים מהסגל האקדמי שאינם בדרגת פרופסור מן המניין ואינם בעל תפקיד במוסד האקדמי מדורגים נמוך יותר במספר הציטוטים ובגובה האינדקס שלהם לעומת חברי סגל אקדמי שאינם בדרגת פרופסור אך נושאים בתפקיד מנהלי באקדמיה. לעומת זאת, בקרב בעלי דרגה אקדמית של פרופסור מן המניין המצב הפוך, כלומר, בעלי דרגת פרופסור מן המניין שאינם מכהנים בתפקיד מנהלי באקדמיה מדורגים גבוה מבעלי דרגת פרופסור מן המניין אשר משמשים בתפקיד כזה.

נמצא שפרופסור מן המניין, שאינו בעל תפקיד מנהלי, הינו בעל התפוקה המחקרית הגבוהה ביותר. נטייה דומה נמצאה גם בקרב בעלי דרגת פרופסור חבר. בקרב בעלי דרגות נמוכות יותר, תפקיד מנהלי מראה על תפוקה גבוהה יותר במחקר. עוד עולה מן הממצאים כי בקרב חברי סגל אקדמי שאינם נושאים בתפקיד מנהלי קיים קשר מובהק ובעל עוצמה חלשה בין ערכי משוב הוראה לבין מגדר, כך שאחוז הגברים בקטגוריית ערך משוב נמוך גבוה באופן מובהק מאחוז הנשים בקטגוריה זו. בקרב חברי סגל אקדמי הנושאים בתפקיד מנהלי לא נמצא קשר מובהק בין ערכי משוב הוראה לבין מגדר.

שאלת המחקר הרביעית בדקה אם ובאיזו מידה יש קשר בין תפוקות מחקריות, לבין מגדר ותפקיד מנהלי של חבר סגל אקדמי. על פי הממצאים בקרב חברי סגל אקדמי שאינם נושאים בתפקיד מנהלי קיים קשר מובהק ובעוצמה בינונית בין ערכי תוצרי מחקר לבין מגדר, כך

שאחוז הנשים בקטגוריית תפוקות מחקר נמוך, גבוה באופן מובהק מאחוז הגברים בקטגוריה זו. בנוסף, נמצא גם כי בקרב סגל אקדמי שאינו נושא בתפקיד מנהלי אחוז הנשים בקטגוריית ערך תפוקות מחקר גבוה, נמוך באופן מובהק מאחוז הגברים בקטגוריה זו. בקרב חברי סגל אקדמי הנושאים גם בתפקיד מנהלי לא נמצא קשר מובהק בין ערכי משוב הוראה לבין מגדר.

דיון

ממצאי המחקר הנוכחי מעלים את שאלת המדיניות בנושא שילוב תפקידי מחקר והוראה יחד עם תפקידי מנהל בקרב חברי סגל אקדמי. נשאלת השאלה: האם תמרוץ חבר הסגל לקחת על עצמו תפקיד מנהלי במקביל לחובותיו האקדמיות המקצועיות לא עלולה להתגלות כחרב פיפיות עבורו, עבור המחלקה והפקולטה אליהם הוא שייך ואף עבור המוסד האקדמי כולו; האם יש מקום לנקיטת יוזמה במטרה לגבש מודל לעבודה לנושאי תפקידים במוסדות האקדמיים, כדי שתפוקותיהם המחקריות לא ייפגעו? ממצאי המחקר מצביעים על הצורך במדיניות סדורה שתציע תמריצים לחברי סגל, במיוחד לצעירים שבהם, במטרה לתמוך בהמשך השתתפותם בפעילות מנהלית בנוסף למחקר. ניתן לשער כי במהלך השנים הבאות יהיה צורך בגיוס ובקליטה של חברי סגל באופן משמעותי, ועל כן יש להיערך לכך.

לממצאי המחקר ישנן השלכות מעשיות היות והן קוראות להציע מתווה למערך חניכה שיטתי ומגוון (mentoring) במוסדות להשכלה גבוהה, מערך שיתבסס על התנדבות של חברי סגל פוריים מחקרית לטובת חברי סגל הלוקחים חלק במנהל האקדמי. חברי הסגל הללו שצברו במהלך השנים ידע ומיומנות בהוראה, במחקר, בניהול מחלקות ופקולטות ובניהול פרויקטים - ישמשו כמנטורים שילוו מרצים צעירים בצעדים הראשונים שלהם בהוראה, חוקרים צעירים, ראשי מחלקות ופקולטות בעלי ניסיון ניהולי מועט, וסטודנטים הזקוקים למנטורינג (מצטיינים, מתקשים ועוד). תוכניות של מנטורינג נתפסות כאחד האמצעים היעילים ביותר לניהול ידע בארגונים (knowledge management) לתמיכה ולשיפור ביצועים של עובדים ושל מנהלים. מחקרים על תוכניות מנטורינג בארגונים מסוגים שונים מלמדים שתוכניות אלה נושאות רווח מוכח (return on investment) ומביאות תועלת הן לנועצים, הן למנטורים וכמובן, לארגון כולו.

זאת ועוד, לממצאים אלה חשיבות רבה: ראשית, בנוגע לתקצוב מוסדות המחקר האקדמי בישראל. כידוע, אחד המרכיבים המרכזיים בנוסחת התקצוב הוא פרסום מחקרים. קבוצת העילית היא שמביאה את מרבית התשומות למוסדות האקדמיים. מכאן שממצאי המחקר

הנוכחי מעלים את שאלת המדיניות בנושא הקשר בין תקצוב, איכות וכמות הפרסומים והציטוטים - לאור העובדה כי לפרסומים אלה, יש השפעה על תקצוב המוסדות האקדמיים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל.

שנית, מרבית המוסדות מניחים שיש שוויון יחסי בהשפעת החוקרים על קבלת התקציב מהוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת), ולכן נהוג לקיים בהם הסדרים שוויוניים או סוציאליסטיים יחסית בפיזור משאביהם. למרות ששאלת מדיניות הקצאת המשאבים אינה מנחה מחקר ראשוני זה, בכל זאת מעלים הממצאים שאלות ניהוליות ומהווים תשתית לדיון פנים־אקדמי בשאלות של הצטיינות, מריטוקרטיה, הערכה ותגמולים. מהי משמעות הממצאים הנוגעים להערכת תפוקות המחקר בישראל בהשוואה למגמות הקיימות בעולם מבחינת תגמול הסגל? האם הגיעה העת לאמץ את המודל האמריקני לתגמול הסגל באופן דיפרנציאלי? ולבסוף, עולה השאלה על תפקידו וייעודו של מוסד אקדמי: לייצר מאמרים או לייצר מדע? האם נכון וראוי מבחינה אקדמית, שהסגל החוקר יהווה כלי לקידום התקצוב של המוסדות האקדמיים?

רשימת מקורות

בן דוד, י. (1985). אוניברסיטאות בישראל: דילמות של גידול, גיוון וניהול. בתוך ו. אקרמן, א. כרמון וד. צוקר (עורכים), חינוך בחברה מתהווה: המערכת הישראלית (א', עמודים 527-562). תל־אביב־ירושלים: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומוסד ון ליר.

הלמן, א. (1998). הלימודים כהשקעה כלכלית חברתית. אפיקי השכלה, 58 (פברואר), 5-8.

פזי, א. (2002, ינואר). אוניברסיטאות במצור. מקום למחשבה "בשער". עלונים מטעם הקהילה אקדמית למען החברה בישראל (גיליון מספר 18). תל־אביב.

רובינשטיין, א. (1994). המכללות האזוריות. מדיניות פיתוח המכללות בישראל. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.

ישראלי, א. (1997). תוכנית אב: המכללות האזוריות בישראל. משוב - מחקר שימושי, תכנון וייעוץ למערכות חינוך, רווחה ועבודה. ירושלים.

Almog, T., & Almog, A. (2020). All the lies of academia. Tel aviv: Yedhiot Sfarim. [Hebrew].

Cohen, E. (2022). Utilization Trends of the Israeli Higher Education System by Generation Z from 2015-2020. International Journal of Higher Education, 11(4), 1-18. https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n3p.

Davidovitch, N., & Cohen, E. (2021). Effective Regulation of the Israeli Higher Education System in the Global and Neoliberal Era. Higher Education Studies, 11(3), 21-36.

Davidovitch, N & Cohen, E, (2013). A Matter of Decision–From College to University. Global Journal of Arts Humanities and Social Sciences, 1 (3),1-13.

Davidovitch, N., & Eckhaus, E. (2022). Economics of time: Advantages of e-Learning in proportion to the time utilized and the tradeoff between work and studies. Economics & Sociology. 15(2), 225-235. doi:10.14254/2071-789X.2022/15-2/14.

Davidovitch, N., & Eckhaus, E. (2018). The influence of birth country on selection of conference destination-employing natural language processing. Higher Education Studies, 8(2), 92-96.

Davidovitch, N.,& Sinuani-Stern, Z. (2014). Compensation criteria in higher education in Israel and elsewhere: http://hes.ccsenet.org Higher Education Studies Vol. 10, No. 2; 2020.Evaluation of research and teaching outcomes. Journal of International Education Research, 10(4),279-294.https://doi.org/10.19030/jier.v10i4.8867.

Davidovitch, N., Soen, D., & Sinuani-Stern,Z. (2011). Performance measures of academic faculty: A case study. Journal of Further and Higher Education, 35(3), 355-373.https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.569012.

Davidovitch, N., & Eckhaus, E. (2019a). Advantages of employment after retirement – a content analysis approach. What is academic professional experience worth after retirement age? World Journal of Education, 9(6), 65-73.

Davidovitch, N., & Eckhaus, E. (2019b). Student evaluation of lecturers – what do faculty members think about the damage caused by teaching surveys? Higher Education Studies, 9(3), 12-21.

Davidovitch, N., & Sinuani-Stern, Z., & Druckman, E. (2016). Assessing research and teaching performance in Israel's higher education system: The case study of Ariel University. Creative Education (CE), Scientific Research Publishing. 7(11), 1604-1614. ISSN: 2151-4755.

Eckhaus, E., & Davidovitch, N. (2023). What Do Academic Faculty Members Think of Performance Measures of Academic Teaching? A Case Study From a 10-Year Perspective. SAGE Open. 13(2), Sage publications. https://doi.org/10.1177/21582440231181569.

Eckhaus, E. (2019a). Happiness in Fashion. In J. Kantola, S. Nazir, & T. Barath (Eds.), Advances in Human Factors, Business Management and Society. AHFE 2018. Advances in Intelligent Systems and Computing (Vol. 783, pp. 15-25). Cham: Springer International Publishing.

Eckhaus, E. (2019b). How to be Happy. Blog section on www.artistila.com. Retrieved from http://www.artistila.com/how-to-by-happy/.

Eckhaus, E., & Davidovitch, N. (2019). How do academic faculty members perceive the effect of teaching surveys completed by students on appointment and promotion processes at academic institutions? A case study. International Journal of Higher Education, 8(1), 171-180.

Eckhaus, E., & Sheaffer, Z. (2019). Factors affecting willingness to contribute goods and services on social media. The Social Science Journal, 56(3), 390-400. doi:https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.08.001.

Febrero-Bande, M., & González-Manteiga, W. (2013). Generalized additive models for functional data. Test, 22(2), 278-292.

Gasparyan, A. Y., Yessirkepov, M., Voronov, A. A., Trukhachev, V. I., Kostyukova, E. I., Gerasimov, A. N., & Kitas, G. D. (2016). Specialist bibliographic databases. Journal of Korean Medical Science, 31(5), 660-673.

Gerhard-Huber., S & Helm, C. (2020). Covid-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. Educational Assessment, Evaluation and Accountability. 32, 237-270.

Groth, D., Hartmann, S., Klie, S., & Selbig, J. (2013). Principal components analysis. In Computational Toxicology (pp. 527-547). Humana Press, Totowa, NJ.

Milard, B., & Grossetti, M. (2019). Excellence everywhere? Regional development of French scientific output and visibility. Regional Studies, 53(10), 1459-1469.

Musselin, C. (2018). New forms of competition in higher education. Socio-Economic Review, 16(3), 657-683.

Murray, M. (2006). Innovations in performance improvement with mentoring. In J. A. Pershing (Ed.), Handbook of human performance technology (3rd ed., 452-477). San Francisco, CA: Pfeiffer.

Ohara, M., Okada, T., Aleksic, B., Morikawa, M., Kubota, C., Nakamura, Y.,... Ozaki, N. (2017). Social support helps protect against perinatal bonding failure and depression among mothers: a prospective cohort study. Scientific Reports, 7(1), 9546. doi:10.1038/s41598-017-08768-3.

Pfleger, R. H., Wilson, T. S., Welner, K. G., & Bibilos, C. (2018). Measuring opportunity: Redirecting education policy through research. education policy analysis archives, 26(73), 1-27.

Sanchez, T. W. (2017). Faculty performance evaluation using citation analysis: An update. Journal of Planning Education and Research, 37(1), 83-94.

Students. McKinsey.(2020). Reimaging a more equitable and resilient K-12 education system. Retrieved from:https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/ourinsights/reimagining-a-more-equitable-and-resilient-k-12-education-system.

Vaccario, G., Medo, M., Wider, N., & Mariani, M. S. (2017). Quantifying and suppressing ranking bias in a large citation network. Journal of Informetrics, 11(3), 766-782.

Volovici, R., Mărginean, E., Oprescu, L., & Vişa, I.-I. (2019). Observations on service quality in a modern library and its impact on supporting education and research. Case study on the library of the "Lucian Blaga" university of SIBIU. International Journal of Advanced Statistics and IT&C for Economics and Life Sciences, 8(1), 42-49.

Wong, B., & Chiu, Y.-L. T. (2019). Let me entertain you: The ambivalent role of university lecturers as educators and performers. Educational Review, 71(2), 218–233. https://doi. org/10.1080/00131911.2017.1363718.

Yair G., Gueta N., & Davidovitch N (2017). The Law of Limited Excellence: Publication Productivity of Israel Prize Laureates in the Life and Exact Sciences. Scientometrics 113 (1).299-311. Springer. ISSN: 0138-9130.

Zaharah, Z., Kirilova, G. I., & Windarti, A. (2020). Impact of corona virus outbreak towards teaching and learning activities in Indonesia. SALAM: Journal Social dan Budaya Syar-i, 7(3), 269-282. https://leadershipinacademia.com/en/.

Zechlin, L. (2010). Strategic planning in higher education. International encyclopedia of education, 4, 256-263.

פרופ' ניצה דוידוביץ, חוקרת בתחום ההשכלה הגבוהה, ההוראה והלמידה. ראש תחום הערכת איכות וקידום ההוראה וראש החוג לחינוך באוניברסיטת אריאל.

ד"ר ארז כהן, מרצה בכיר במחלקה ללימודי מזרח תיכון ומדע המדינה, באוניברסיטת אריאל.

"הקוד החזותי": פדגוגיה של חשיבה ביקורתית ושיח מהותי בעידן התרבות החזותית

יכולת ההתבוננות היא זו המבססת את מיקומנו בעולם שבו אנו חיים*

נעם טופלברג ויונתן ונטורה

ד"ר נעם טופלברג, אוניברסיטת בר אילן; noam.topleberg@biu.ac.il
פרופ' יונתן ונטורה, שנקר; jonathan.ventura@mail.huji.ac.il

תקציר

בשנים האחרונות היחס לתולדות האומנות, או ההיסטוריה של האומנות, הפך מורכב, לאור תפיסות מאוחרות של בחינת המציאות וחיי היומיום באמצעות תרבות חזותית או חומרית. זאת ועוד, תחומים משיקים, שהרלוונטי והרחב מכולם הוא עיצוב, מצרפים לאותה מורכבות היבטים נוספים. לדוגמה, הבדלים בין דו־ממד לתלת־ממד, יחס לטכנולוגיות ייצור, תפיסת הדמיה מול ממשות ובעיקר ההשפעה המכריעה הנודעת לפונקצייה של המוצר על העיצוב שלו ועל הפרשנות שהצרכנים והצופים מייחסים לו. במאמר זה נציע שימוש במודל שאנו מכנים "הקוד החזותי", מודל הנשען על ההנחה שאפשר להבין כל תוצר הנמצא בהקשר החברתי־תרבותי הסובב אותנו ולנתחו באופן ביקורתי המביא לידי ביטוי את רוח הזמן של ימינו. יצירת אומנות פלסטית, דיגיטלית, מבנה אדריכלי, כלי רכב או שעון חכם - בכל התוצרים הללו הצרכנים/הצופים מקודדים משמעויות ומנתחים אותן. בשיטה זו שואלים שלוש שאלות עיקריות: "מה אני רואה?", "מה אני מבין?", "כיצד אני מבין זאת?" לשיטה פשוטה אך מקיפה והוליסטית זו יש השלכות רבות על הפדגוגיה בתחום החזותי בפרט, ועל פדגוגיה בכלל. ראשית, לימוד שלה יאפשר לתלמידים ולסטודנטים להתייחס לעולם החזותי והחומרי הסובב אותם בצורה מושכלת, מקיפה ומותאמת למציאות העכשווית. שנית, המודל

* Berger, 1977, p. 7

מתאים למגוון רמות חשיבה וידע מוקדם, ומכאן חוזקו והרלוונטיות שלו לעולם הדינמי, הטכנולוגי והוורסטילי שאנו חיים בו היום.

מילות מפתח: קוד חזותי, תרבות חזותית, עיצוב, אומנות, תולדות האומנות, אוריינות חזותית, פדגוגיה, חינוך חזותי, שיח מהותי.

מבוא

מאמר זה עוסק במשמעויות החינוכיות והפדגוגיות של מהפכה תרבותית המתחוללת מאז המעבר מהמאה העשרים למאה העשרים ואחת ובמשך שני העשורים הראשונים של המאה הנוכחית - מהפכת התרבות החזותית. בליבת הדיון במהפכה זו נעוצה האבחנה כי עקב התפתחויות טכנולוגיות מרחיקות לכת אנו עדים לתהליך שבו הטקסט החזותי הופך נשא מרכזי של מידע, כזה המתווך את המציאות שחיים בה רוב בני האדם בעולם בכלל, ובמערב המפותח בפרט, ומשפיע על תפיסת המציאות. תהליך זה גורם לשינויים טקטוניים בתהליכי יצירה, בצריכה ובפענוח של הטקסט החזותי, בכל סוגי המדיה. לאור שינויים אלו, נדרשים כלי חשיבה וביקורת חדשים. יתר על כן, אנו טוענים כי מתחייבת הטמעה של כלי חשיבה כאלה, המטפחים אוריינות חזותית חדשה, במסגרת הוראה בכיתה ובהכשרת מורים בכל תחומי הדעת. שימוש בכלים כאלה יקדם טיפוח של שיח רגשי ומהותי בכיתה ויסייע לפתח מיומנויות של חשיבה ביקורתית ושל חשיבה מקדמת יצירתיות.

את הכלי לטיפוח אוריינות חזותית שאנו מציעים להטמיע בתהליכי הוראה בכלל ובהכשרת מורים בפרט, אנו מכנים "קוד חזותי". עיקרו התבוננות "קשובה", מעמיקה, מושכלת ומנומקת בטקסט חזותי ובתחושות והאסוציאציות העולות ברגע המפגש איתו. נסביר במאמר את הכלי מנקודת מבט טקסונומית, כלומר, בשני שלבים עולים, שכל אחד מהם תלוי בהשלמת זה שבא לפניו ומתאים לסוגי הכשרה ולמידה שונים: (א) התבוננות סמיוטית, המתאימה לפרחי הוראה, למורים ולתלמידים מכל תחומי הדעת שאינם עוסקים ישירות בעולמות התוכן של היצירה החזותית; (ב) התבוננות הרמנויטית ופנומנולוגית, מעמיקה יותר, המתאימה לפרחי הוראה, למורים ולתלמידים שעיסוקם העיקרי הוא ביצירה חזותית, על כל גווניה.

בחלקו הראשון של המאמר נעלה שאלות יסוד בנוגע לחוויה החזותית בימינו ונסקור בקצרה את המאפיינים העיקריים של מהפכת התרבות החזותית והאתגרים שהיא מציבה. בהמשך נציג את המונח "קוד חזותי" ונטען כי מהבנתו ניתן לגזור כלים לחשיבה ביקורתית

ולפענח את המתאימים יותר לתקופה שאנו חיים בה, השונים מהכלים המודרניסטיים שפותחו בתחומי דעת כמו תולדות האומנות. בחלקו האחרון של המאמר נציע פרקטיקה פדגוגית־טקסונומית בשתי רמות ההעמקה שהוזכרו לעיל, כפרקטיקה המתאימה להכשרת מורים.

החוויה החזותית בעולם משתנה: שאלות יסוד

דמיינו שאתם מביטים ביצירת אומנות מפורסמת, למשל, **השגרירים** של הנס הולביין (1533). אתם עומדים במרכז החדר במוזאון ה־National Gallery בלונדון ומנסים לפענח את היצירה המפורסמת הזאת. אבל לפני שנכנס לסבך המידע הגלום ביצירה: הגולגולת המרוחה במישור

איור 1: הנס הולביין הצעיר, **השגרירים** (1533), שמן על עץ אלון, 207×209.5 ס"מ
Public domain, via Wikimedia Commons

התחתון, הלבוש של שתי הדמויות, מעמדן החברתי, הטקסט המופיע על דפי הספר הפתוח או כלי הנגינה, ואף לפני שנחשוב על המאפיינים הדתיים או על המתחים הגאו־פוליטיים בין האימפריות הקולוניאליסטיות ששני האישים המכובדים הללו מגלמים, ובמידע לא מבוטל נוסף, הטמון בטכנולוגיות הייצור של האובייקטים השונים המופיעים ביצירה זו, כמו גם מעבר בין עיצוב אופנה, עיצוב מוצר ואף תקשורת חזותית - לפני כל אלו, נתמקד בתחושות העולות ברגע המפגש עם היצירה ובעצם החוויה הכרוכה בעמידה במרכז חלל ייעודי, בפעולת האוצרות הגלומה ביצירה זו ובאופן הישיר ביותר שאנו חווים את המפגש עם היצירה ומנסים להבין אותה.

במפגש ראשוני, אינטואיטיבי, עם היצירה, אפשר לחוש מיד במערכת ניגודים שבין רשמיות וסדר (בבחירת הייצוגים ובמרכיבים חזותיים רבים כמו הקומפוזיציה, תפיסת החלל והצבעוניות) מצד אחד, וברישול והתפרקות מסוימות (למשל בארגון החפצים על המדף שבמרכז מאחור, במריחה של הגולגולת ובתנוחות הגוף והבעות הפנים של הדמויות) מן הצד האחר.

עם זאת, חשובה לא פחות מרגע המפגש היא החוויה הכוללת: היצירה מוצבת (אוצרות או עיצוב תערוכה) במרכז חלל מעוצב (אדריכלות או עיצוב חלל), אנו מקבלים את המידע הדרוש לנו עליה דרך אפליקציה שגם לה עצמה יש הקשר תרבותי מסוים (למשל ויקיפדיה) וחוויית השימוש בה מעוצבת (בעגה מקצועית UX/UI design). את התוכן המופיע באפליקציה אנו צורכים באמצעות מערכת דיגיטלית להצגת מידע (אנדרואיד או iOS) המוטמעת במוצר פיזי, תלת־ממדי, שעוצב במקום אחד בעולם ויוצר במקום אחר. למכשיר משקל מסוים, משטחים מעוצבים, כפתורים שרגישותם גבוהה או נמוכה, והוא יכול להעביר לנו מידע בכמה חושים - בשמיעה, בראייה ואף במגע, או במילים אחרות: מוצר מעוצב.

כך, בעשור השני של המאה העשרים ואחת, אנו חווים יצירת אומנות שנוצרה לפני קרוב ל־500 שנים דרך חוויה המושתתת על שילוב בין מסרים אינטואיטיביים העולים ממנה לבין עיצוב מרחב, עיצוב מוצר, עיצוב חוויית משתמש ועיצוב תערוכה. נשאלות השאלות: האם עדיין מצופה מאיתנו לחשוב על יצירה זו ועל האופן שאנו חווים אותה כמעט באותה צורה כמו בתקופה שנוצרה? העולם שאנו חיים בו היום הוא אולי החזותי ביותר שהיה אי פעם. האם עדיין מצופה מאיתנו להנחות הסתכלות במורכבות הזאת על ידי התמקדות ספציפית במסגרת דיסציפלינרית אקדמית מובחנת כמו תולדות האומנות?

אנו מציעים להתבונן במהפכת התרבות החזותית, מהפכה שכולנו חווים, מתוך הבנה כי הפער בין היצירה, האובייקט, המרחב, האפליקציה והפוסטר שתלו האוצרים משתנה, ואינו רב כפי שנהוג לחשוב. אנו חיים בעידן מהפכת התרבות החזותית, שהוא עולם חזותי וחומרי, שבו מגוון אין־סופי של תוצרים וחוויות, אשר מצריך שינוי באופן החשיבה כדי להבין ולנתח אותם באופן ביקורתי.

מהפכת התרבות החזותית

הרעיון כי בעידן מהפכת התרבות החזותית מצטמצמים הפערים בין היצירה או האובייקט ובין אופני התיווך של חוויית הצפייה בהם בא לידי ביטוי מובהק כבר בהגדרות מוקדמות של המונח "תרבות חזותית". ההגדרה שהציע מירזוף (Mirzoeff), למשל, כורכת יחד את כל מרכיבי התהליך - היצירה עצמה, תהליכי הפצתה, צריכתה ופרשנותה. לדבריו, בתקופתנו התרבות החזותית אינה חלק מהחיים אלא היא החיים עצמם, והיא באה לידי ביטוי באירועים חזותיים המספקים מידע, משמעויות או עונג לצרכן, הצופה בהם באמצעות טכנולוגיה חזותית.[1] על פי מירזוף, העידן הפוסט־מודרני הצליח לבסס תרבות המספקת מענה חזותי הולם לניסיון האנושי, דבר שהמודרניזם נכשל בו. בהקשר זה הוא מצטט את הפילוסוף הגרמני מרטין היידיגר (Heidegger), שטען כי העולם הולך והופך לתמונה.[2]

אמירות אלו חוזות במידה רבה תופעות אופייניות לתרבות החזותית המתפתחת לנגד עינינו בעשור השני של המאה העשרים ואחת בעקבות התפתחות טלפונים חכמים ורשתות חברתיות מבוססות תמונה כמו אינסטגרם, טיק־טוק ואחרות. בתרבות "פוסט" מאוחרת זו הולך וגובר הטשטוש בין המציאות הממשית ובין ייצוגה החזותי. במידה רבה, זוהי חוויה של חזרה לתפיסת עולם אנימיסטית, פרה־סוקרטית, שלפיה הטקסט החזותי אינו ייצוג של "דבר אמיתי", גרידא, אלא אמת בפני עצמו.

בניגוד לשיח תולדות האומנות, שגבולותיו ניתנים להגדרה ברורה יחסית, השיח של התרבות החזותית עוסק בכל תוצר וייצוג חזותי הסובב אותנו על כל מורכבותו. בריאיון שערכה חוקרת התרבות החזותית מרגרט דיקוויצקיה עם חוקר האומנות האמריקאי מיטשל (Mitchell), הציע האחרון הבחנה מעניינת בין תולדות האומנות לתרבות חזותית:

> היסטוריה של אומנות - לפחות במובנה המסורתי (המשתנה היום) - אינה מספיקה כשלעצמה ללימוד תרבות חזותית כיוון שהיא מעוגנת באבחנה בין (למשל) תקשורת המונים, תרבות המונים, קיטש ואומנות מסחרית ובין "אומנות גבוהה" לשמה.

---

1 המונח "טכנולוגיה חזותית" מתייחס לכל מנגנון טכנולוגי שיש להתבונן בו או שהוא עצמו משמש לייצוג המראה הטבעי - מציור עד טלוויזיה ואינטרנט. ראו: Mirzoeff, 1999, p. 3.

2 הציטוט המופיע אצל מירזוף הוא מתוך המאמר "The age of the world picture" שכתב היידגר בשנת 1938, ולפיו: "במונח תמונת עולם [...] אין הכוונה לתמונה של העולם אלא לאופן שהעולם נתפס ומפורש כתמונה [...] תמונת העולם לא השתנתה מימי הביניים למודרנית, אלא העובדה שהעולם הפך לתמונה, היא מה שמאפיין את העידן המודרני" ראו: Mirzoeff, 1999.

> היסטוריה של אומנות אינה מתעניינת בפרקטיקות התבוננות יומיומיות שגרתיות, מה שאני מכנה "ויזואליות ורנקולארית" – כל המבנים החברתיים של השדה החזותי השוכנים מחוץ להבניית דימויים והבניית דימויים אומנותית. לפני שאנשים יוצרים דימויים, שלא לדבר על יצירות אומנות, הם מביטים זה בזה ובעולם שסביבם. תרבות חזותית, לדעתי, היא תחום הידע העוסק בהיבט זה, נוסף על האומנויות החזותיות (Dikovitskaya, 2005, p. 240).

ואכן, כפי שתיאר זאת מיטשל, כאשר אנו נוסעים במכונית בכביש מהיר, אנו נעים במהירות בתוך אין־ספור ממדים של תרבות חזותית ושל תקשורת חזותית. כמובן שבמאמר זה לא נציג את כל הדעות והתאוריות הרבות בנוגע לתרבות חזותית. נתמקד בכמה גישות בסיסיות המאירות את ההצעה שלנו בנוגע ל"קוד החזותי".

נפתח בכך שעקרונות בסיסיים שהגדיר דה־סוסיר (Saussure, 1966, p. 113) בנוגע לשפה יפים גם לדיון שלנו, זאת כיוון שהתרבות החזותית עוסקת בראש ובראשונה בהעברת מסרים שהם גם שרירותיים וגם מוסכמים,[3] באופן שאינו מילולי: קונספטואלי או כזה שנוצר לשם פונקציה מוגדרת. הדיון בתרבות החזותית מציב לפנינו אתגרים חדשים ושונים מאלו המוכרים לנו מהדיון בתולדות האומנות בעידן המודרני. מקלוהן (מקלוהן, 2003) טען כי למעבר משפה מילולית לחזותית ישנם יתרון וחיסרון (שניהם אופייניים לעידן ה"פוסט"): היתרון הוא שהשפה החזותית אינה דורשת למידה של שפה דבורה או כתובה מקומית, אלא כלל בני האדם מבינים אותה באופן אינטואיטיבי; החיסרון הוא שהיא מזמנת פרשנות רב־ממדית וניתנת לניכוס ולהבנה איזוטרית (למשל, המעבר של צלב הקרס מהתרבות הבודהיסטית לרייך השלישי). גם דושאמפ (Duchamp) זיהה והגדיר את התגבשותן של מגמות אלו במשפט: "המעשה היצירתי אינו מבוצע על ידי האמן לבד; הצופה מקשר בין היצירה ובין העולם החיצוני על ידי פענוח ופרשנות של איכויותיה הפנימיות, וכך מוסיף את תרומתו למעשה היצירתי" (בתוך Sanouillet & Peterson, 1957).

להבדיל מדושאמפ, שראה בתופעה זו תהליך מתסכל אך מחויב המציאות, בארת (בארת, 2006) הציע לגשר על פערי ההבנה הללו באמצעות המונח "עיגון", שלפיו ייצוגים חזותיים יילוו בכותרת לעיגון המשמעות הרצויה. ואולם, מרבית הייצוגים שאנו צורכים בעולם

3 בספרו היסודי **שפה ומיתוס** טען דה סוסיר שהמשמעות של שפה, ותהא זו מילולית או חזותית, נשענת על שתי הנחות יסוד – שרירותיות (נסו להסביר לעולה חדש מדוע אומרים "שולחנות" ולא "שולחנים") והסכמיות. זהו רעיון בסיסי להבנת המונח "קוד חזותי" כיוון שהוא מבוסס על הנחת יסוד זו. ראו: Saussure, 1966, p. 113.

הווירטואלי או החומרי אינם מלווים בטקסט. יתר על כן, אנו מצפים מטקסט חזותי איכותי להעביר באופן מספק את משמעויותיו לצופה באמצעות מרכיביו החזותיים ולא להסתמך על טקסט. לשיטתנו, דרך טובה יותר להבין תוצר חזותי או חומרי תהיה שילוב בין האובייקט עצמו (חזותי, חומרי או וירטואלי), היוצרים, הצרכנים וההקשר התרבותי־חברתי שבו נוצר (ונטורה, 2013).

אתגר נוסף בדיון בתרבות החזותית טמון בכך שכמעט כל רכיב בעולם היומיומי הסובב אותנו מורכב מרכיבים חזותיים, מקצתם חומריים (תלת־ממדיים), אחרים דו־ממדיים, ויש בהם, חלק ההולך וגדל, וירטואליים. אנחנו כל כך רגילים לחשוב חזותית עד שכבר כמעט הפסקנו לחשוב על המציאות בצורה מילולית - אנו מתקשרים באמצעות אימוג'ים, שולחים גיפים וממים,[4] וחיים את החדשות סביבנו דרך סטרימינג ורשתות חברתיות המתעדכנות כמעט מדי דקה.

מורכבויות אלו באות לידי ביטוי בהגדרה של ברנרד לתרבות חזותית: "כל מה שאפשר לראות ונוצר או יוצר על ידי אנשים" (Barnard, 1998). כפועל יוצא מכך הבחין ברנרד בין אומנות - תוצר של תרבות חזותית שיש בו כוונה אסתטית, לעיצוב - תוצר של תרבות חזותית שנועד למלא פונקציה או כוונה תקשורתית. בהקשר זה הציע גם מירזוף הגדרה מעניינת, הגדרה המצביעה על "נזילות" בין־תחומית הולכת וגוברת: "במילים אחרות, תרבות חזותית אינה תלויה בתמונות עצמן אלא בנטייה המודרנית לדמיין או לתפוס את המציאות בצורה חזותית. ויזואליזציה נהנתה מהשפעה דרמטית בעיקר בתחומי הרפואה, שבה כמעט הכול, מפעילות המוח עד פעימות הלב, הפך לדפוס חזותי באמצעות טכנולוגיה מורכבת" (Mirzoeff, 1999, pp. 4-5).

אם כן, מהפכת התרבות החזותית באה לידי ביטוי לא רק במציאות - במידה שאנו חווים את הסובב אותנו בצורה חזותית, אלא בעיקר בחוויות ובתוצרים שלא היו, או שלא היו אמורים, להיחוות כך. כך, גם בדיסציפלינות שאינן חזותיות במהותן, יש שימוש הולך וגובר בטקסטים חזותיים במקום במילוליים, ובכלל זה באבחונים רפואיים ובמוזיקה, וכך עובר מרכז הכובד מהעולם הטקסטואלי לעולם החזותי. סטורקן וקרטרייט הוסיפו עוד נדבך להגדרות אלו. לטענתן, אותה הנזילות האופיינית לתרבות החזותית של תקופתנו מחייבת ריבוי ממדי פרשנות ותפיסות חושיות:

4 מם (באנגלית Meme) הוא דימוי דיגיטלי הנוצר בדרך כלל באופן ספונטני ברשתות החברתיות בתגובה לאירוע חברתי, פוליטי, תרבותי, מסחרי או אחר. מידת היעילות של המם נובעת מסמיכותו לאירוע המקורי (הוא מאבד רלוונטיות במהירות רבה) ומתפוצתו ברשתות החברתיות. מם מוצלח גורר תגובות ופיתוח או אבולוציה בדמות ממים אחרים המתרחקים מהדימוי המקורי ככל שהם מתרבים.

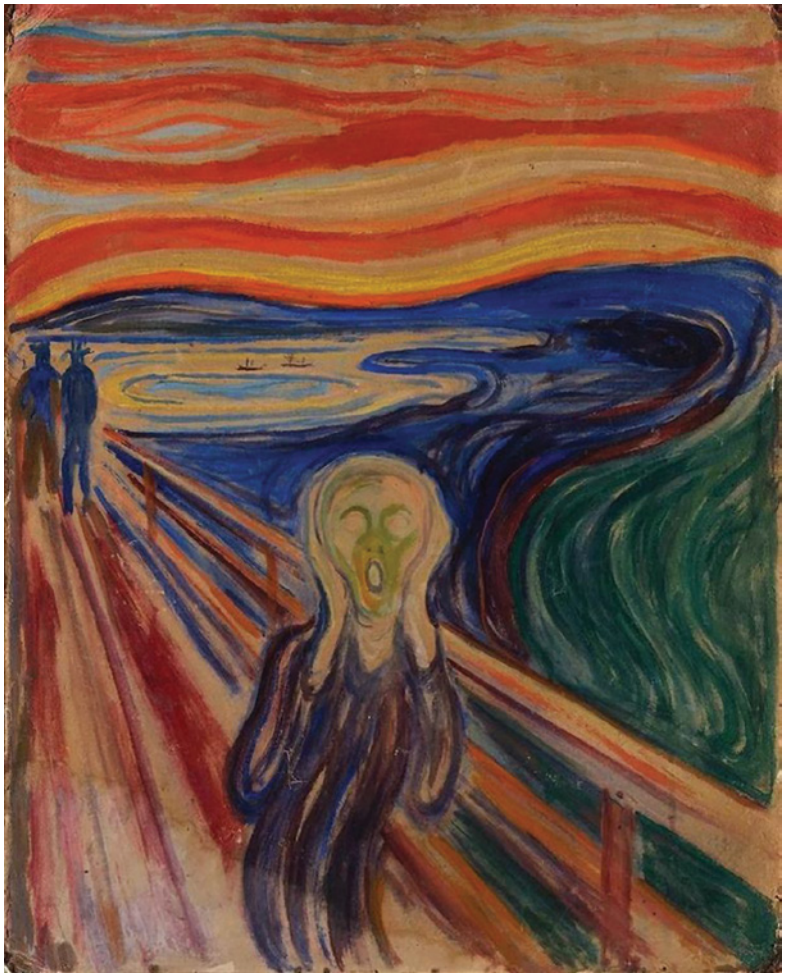
> תרבות חזותית נוצרת בין יחידים, ארטיפקטים, חפצים מעשה ידי אדם, דימויים, טכנולוגיות וטקסטים שיצרו הם ואחרים. פרשנויות של החזותי, המתחרות זו בזו, מעצבות את תפיסת העולם של כל תרבות. אולם תרבות חזותית, אנו מדגישות, מעוגנת בפרקטיקות תרבותיות מולטי־מודליות ורב־חושיות ולא רק בדימויים ובחזותיות. אנו חוקרות תרבות וחזותיות כדי להבין את מקומן ברשתות רחבות ורב־חושיות של משמעות וחוויה (Sturken & Cartwright, 2017, p. 7).

במילים אחרות, בניגוד לעידן הטרום־מודרני, שבו התיימר הייצוג להציע פרשנות יחידה (למשל ציורי הקדושים בכנסיות קתוליות), העידן הפוסט־מודרני מתאפיין בנזילות של דימויים, וכעת משמעותם תלויה בפרשנות המוענקת להם בכל תקופה או סיטואציה חברתית. אם נמשיך את הטיעון הלאה, העידן ההיפר־מודרני (Augé, 1995) מאופיין באין־ספור דימויים שכולנו מעצבים, ולכן הם מאבדים את היכולת להיקרא כמעט מייד. מם שנוצר בבוקר כתגובה לאירוע מסוים הופך לג׳יבריש כבר לאחר כמה שעות, ולכל המאוחר, לאחר כמה ימים.

בהמשך לאתגרים שהוצגו לעיל, האופייניים למהפכת התרבות החזותית, אנו מבקשים להציע תהליכי חשיבה ביקורתית המבוססים על המונח ״קוד חזותי״. התפקיד המרכזי והמעניין ביותר של תהליכים אלו, לתפיסתנו, הוא לסייע בהתבוננות ובהנמקה של משמעויות אינטואיטיביות הנובעות מאוסף מרכיבים חזותיים הארוזים בייצוג או במוצר חזותי.

הקוד החזותי

מהו אפוא ״הקוד החזותי״? בפשטות, זוהי מערכת שרירותית של מוסכמות חזותיות שהשתרשו בתרבות, מערכת הפועלת על הצופים באופן לא מודע ומבנה את הדרך שבה הם מפענחים את הטקסט החזותי. בה בעת, היא משמשת יוצרים בכל סוגי המדיה החזותית, במודע או שלא במודע, בתהליכי היצירה שלהם. באופן גס אפשר להגדיר שלושה סוגים של קודים חזותיים, שכל אחד מהם מזמן תהליכים תודעתיים אחרים, יצירתיים ופרשניים, אצל יוצרים וצופים או משתמשים: הסוג האחד חוצה חלל וזמן; השני חוצה חלל, אך תלוי זמן; השלישי תלוי חלל וזמן. דוגמה לקודים חזותיים מן הסוג הראשון, חוצי חלל וזמן, אפשר למצוא ביצירה הזעקה של אדוארד מונק:

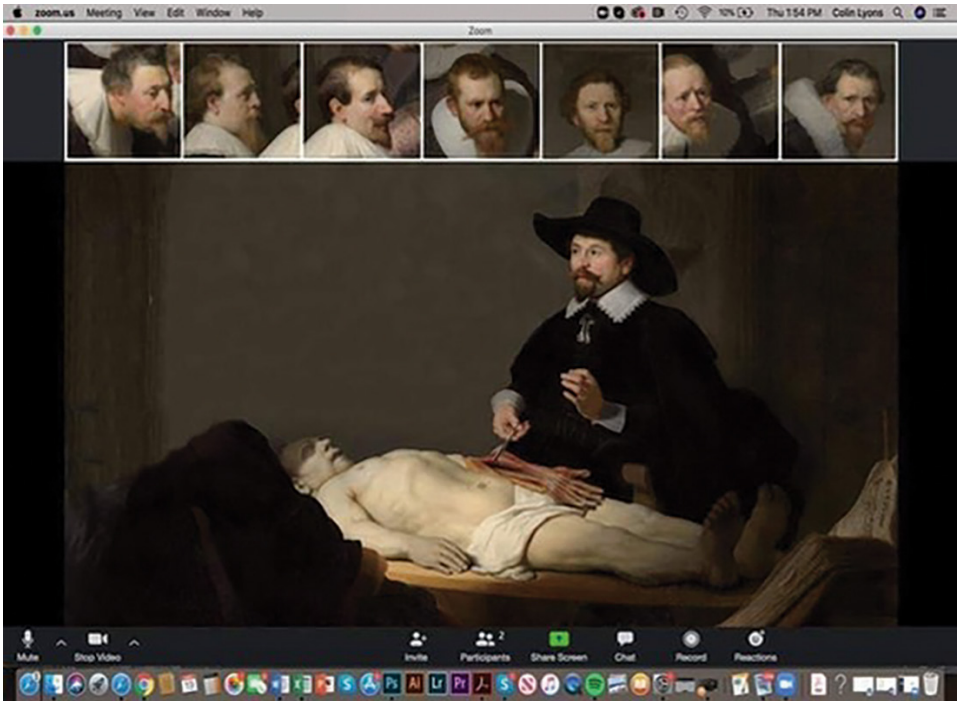


איור 2: אדוארד מונק, **הצעקה** (1893), שמן, טמפרה ופסטל על קרטון, 73.5X91 ס"מ

Public domain, via Wikimedia Commons

זוהי בלא ספק אחת מיצירות האומנות הידועות בעולם, כנראה משום שתחושות המצוקה, הכאב והבדידות שהיא משדרת הן אוניברסליות - כל אדם, בכל מקום ובכל תקופה - יכול להבין אותה. בכל תרבות ובכל זמן אפשר לזהות את הרגשות בדמותו המיוסרת של מונק. עובדה זו מעידה על הימצאותם של קודים חזותיים (כאמור - "שרירותיים ומוסכמים") המושרשים עמוק מאוד בתודעה התרבותית, ואפילו העולמית, ומצליחים לעורר בכל צופה בכל זמן ובכל מקום תחושות דומות.

הסוג השני של קודים חזותיים, אלו החוצים חלל אך תלויי זמן, משתנה בלא הרף בהתאם ל"רוח הזמן". התקופה שאנו חיים בה, ובה מתרחשת מהפכת התרבות החזותית, מזמנת קודים כמו אלה בשפע, כפי שאפשר לראות, למשל, במם האינטרנטי (Internet meme) הזה:



איור 3: קולין ליונס ואנדריאה קסטנר, **שיעור האנטומיה של ד"ר טולפ מתקיים עכשיו בזום** (2020), מם אינטרנטי: Twitter אמה הולן

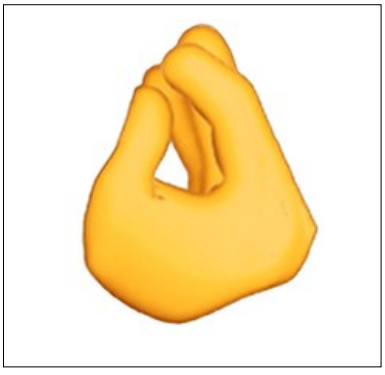
הקודים החזותיים בתמונה זו מעוררים באופן מיידי ואינטואיטיבי בכל צופה, מאז שנת 2020, מחשבות על מגפת הקורונה, על הריחוק החברתי ועל השימוש הבלתי פוסק בפלטפורמה זום (Zoom) - פלטפורמה שכבשה את חיינו בסערה. צופה ממוצע בשנת 2019, למשל, לא היה מבין כלל את הקודים הללו. קל לפענח את הייצוג בזכות עקרונות בסיסיים בסמיוטיקה ובהרמנויטיקה שעליהם נעמוד בהמשך, אך האפשרות לפענח אותו נעוצה בצריכת תרבות בהקשר תרבותי ספציפי מאוד. קשה לדמיין אדם החי בתקופה ובתרבות כלשהן ואינו מזהה לפחות מקצת הקודים החזותיים של מונק או את הקודים החזותיים במם האינטרנטי המבוסס על היצירה של רמברנדט, **שיעור האנטומיה של ד"ר טולפ** (1632). אומנם קודים אלו חוצים

חלל, כלומר - מזוהים בכל מקום, אך הם תלויי זמן - יכולים לזהות אותם רק אנשים שחוו את תקופת מגפת הקורונה.

הסוג השלישי - קודים חזותיים תלויי חלל וזמן - מתייחס לקודים חזותיים המשתנים בין תרבויות ותקופות. אחת הדוגמאות המוכרות יותר היא האימוג'י המייצג תנועת יד של בוהן זקורה כלפי מעלה (Thumbs up), ראו איור 4.

אומנם בתרבויות רבות תנועה זו היא קוד חזותי מקובל לאיכות ולהסכמה, אך יש תרבויות, למשל באיראן, באפגניסטן ובדרום איטליה, שבהן היא נחשבת תנועה גסה, בדומה לאצבע משולשת. למעשה, בדרום איטליה יש לתנועות ידיים רבות משמעויות אזוטריות וייחודיות. תופעה זו מושרשת עמוק כל־כך בתרבות האיטלקית עד כי בעקבות הצעה של העיתונאי האיטלקי אדריאנו פאראנו (Adriano Farano), החי בארצות הברית, נוצר אימוג'י חדש המכונה Pinched fingers (איור 5) כדי לבטא קוד חזותי איטלקי שמשמעותו "מה אתה רוצה ממני?". להבדיל, בישראל, כמו במקומות רבים אחרים, השימוש באימוג'י זה יבטא קוד חזותי לרעיון "חכה רגע" או לאיום מרומז "חכה־חכה...". משמעות האימוג'י תלויה אפוא בהקשר שהוא מופיע בו.

איור 4: אימוג'י המייצג תנועת יד של בוהן זקורה כלפי מעלה (Thumbs up)



איור 5: אימוג'י המייצג תנועת יד של אצבעות צבוטות (Pinched fingers)

התבוננות וניתוח ביקורתי מנקודת מוצא של דיון בקוד החזותי שונה באופן מהותי מהגישה הקלסית - למידת העולם החזותי והחומרי מנקודת המבט של תחום דעת מסוים, כמו תולדות האומנות. התפיסה הדיסציפלינרית המסורתית מחייבת להשלים פערי ידע גדולים מדי עבור הצופה העכשווי ואינה מותירה די מקום לחוויית הצפייה עצמה. כדי להבין לעומק את העולם החזותי והחומרי המורכב שאנו חיים בו כמעט כל רגע בחיי היומיום שלנו, עלינו לנקוט

גישה אחרת. לא רק הייצוג עצמו חשוב ורלוונטי להתנהלותנו במרחב אלא גם ההקשר שבו נוצר, עוצב או מוצב, הצבעים המרכיבים אותו, דימויים אחרים החברים באותה "משפחה", הפונקציות שהוא ממלא, המשתמשים שלעיניהם הוא מיועד ועוד.

המשותף לשלושת סוגי הקודים החזותיים שראינו הוא שהצופים מבינים אותם מייד וחשים באופן אינטואיטיבי את הרעיונות והמסרים העומדים בבסיסו של הייצוג החזותי. כלומר, פרשנות "נכונה", אם יש אחת כזאת, של ייצוגים חזותיים בעולם התרבותי־חברתי מורכבת משילוב בין תודעת יוצרי הייצוג לתודעת צרכניו.

שימו לב, שכאשר נוצרים פערים בין הייצוג להקשר שהוא מוצב בו, אפילו בתוך אותו הטקסט החזותי (ודאי שבהקשר כללי חיצוני, אוצרות וכדומה), נפגמת היכולת לפענח באופן מלא את הטקסט החזותי, כמו בדוגמה הזאת:

איור 6: מודעת פרסום, יד שרה

פרסומת זו הופיעה בגרסת הדפוס של עיתון **הארץ** כשהיא עמוסה בכוונות טובות. מוצגים בה שלל ייצוגים האמורים להוביל את הצופים להבנה הנדרשת - כולם יכולים להיות מלכים, גם אדם בעל מוגבלות פיזית. ואולם, הייצוג אינו מדויק מספיק, התפאורה וההקשר התרבותי הכלליים של התקופה גורמים לדימויים הללו לפספס את המטרה: הקודים החזותיים אמורים להפנות את הצופה אינטואיטיבית לסדרת הטלוויזיה **משחקי הכס** ולעורר תובנה חיובית שכל אדם רלוונטי, אך בה־בעת הם עלולים לעורר בצופה קישור לימי־הביניים (תקופה שהתאפיינה בין השאר ביחס גרוע לבעלי מוגבלויות). את הרמז הטמון פה עלול הצופה הממוצע לא להבין.

פעולתו של הקוד החזותי באה לידי ביטוי בשתי אקסיומות עיקריות האופייניות לפעולת היצירה החזותית והעיצובית - כל פעולה היא פעולה של פרשנות ופעולה של תקשורת. הפרשנות היא פעולה אקטיבית הן מצד היוצר והן מצד הצופה או הצרכן. התקשורת יכולה להיערך בין היצירה לבין הצופה או בין התוצר לבין המשתמש (עיצוב מקלדת של מחשב נייד), לתווך בין משתמשים (עיצוב ממשק המשתמש של אפליקציית וטסאפ) או לחבר בין תוצרים (IoT - האינטרנט של החפצים).

תהליך המשמוע שתיארנו, תהליך המשלב בין תודעת היוצר לבין תודעת הצופה או הצרכן, הוא בדרך כלל תהליך בלתי מתוכנן ובלתי מתווך. הוא מתרחש תמיד, ובאופן ישיר ובלתי נשלט, כאשר אנו פוגשים ייצוג חזותי כלשהו. התהליך אינו תלוי כלל במדיה שאנו מתבוננים בה, והוא אף אינו מכיר בקטגוריות של איכות או במדרגים. המפגש יוצר הטמעה או חיבור בין הייצוג או החפץ ובין עולמם התודעתי של הצופה או המשתמש. בכל רגע מפגש מגולמת החוויה הרגשית בצורות, בצבעים, במרקם (במקרה של מוצר חומרי בגימור) או בשילוב של מרכיבים אלה.[5]

הבסיס לפענוח הקודים החזותיים נעוץ בהתייחסות מודעת אל חוויית המפגש החושי, ומרגע מכונן ומשמעותי זה ובמשך כל ההתבוננות על הייצוג או החפץ הנידון, שימוש בחשיבה ביקורתית. אי אפשר להמעיט בחשיבותו של רגע המפגש עבור כל צופה, בלא קשר להשכלתו או לעולם התרבותי, החווייתי והנפשי שהוא מביא איתו למפגש. המפגש החושי הראשוני הוא הרגע המכונן שבו נקבעת מערכת יחסיו העתידית של הצופה עם הייצוג שלפניו. במהלכו מתחיל תהליך שבו הצופה מעשיר את הייצוג במשמעויות נוספות בהתאם למטען האינטלקטואלי שלו ולניסיון חייו. כל פרשנות או חשיבה ביקורתית ויצירתית מגיעות רק לאחר מכן ומושפעות ישירות מהמפגש הגולמי הזה. מפגש ראשוני משמעותי כזה מתרחש בכל דיאלוג פרשני בין צרכן לבין תוצרים חזותיים וחומריים, הן בחשיפה לפרסומת באורך 15

5 כך למשל, בתיאור הקלסי שלו לעוגיית המדלן המחיש מרסל פרוסט בספרו **הזמן האבוד** את גדולתו של רגע היווצרות הקשר בין זיכרון חווייתי לתחושה פיזית כמו טעם או ריח.

שניות, ששתי השניות הראשונות מתוכן יפנו לרגש או לזיכרון, והן בביקור בתערוכה שבה, בדרך כלל, נקודת הכניסה לחלל התצוגה, או המטרים הראשונים בו, יבססו את הקשר הרגשי, האינטלקטואלי או האישי בין המבקר או הצרכן לבין העיצוב.[6]

כמו כן, לא ניתן לזלזל בחשיבותו של הקוד החזותי גם בעבור יוצרים ומעצבים. ניסוחו של הקוד החזותי בכל ייצוג נובע מהאופן שבו היוצר (האמן, המעצב, הגרפיקאי, הצלם ועוד) משתמש בקוד ומתייחס אליו באמצעות המרכיבים החזותיים העומדים לרשותו: צבעים, צורות, קווים, מרקמים, חלל, קומפוזיציה ועוד. יוצרים מכל התחומים מודעים היטב לכוחם של קודים חזותיים להשפיע על הצופה, וגם הם עצמם מושפעים מהם. אפשר לומר, שאיכותו של יוצר ורמתו המקצועית קשורות ישירות לרמת מודעותו לכוחו של הקוד החזותי, לחשיבה הביקורתית שהוא מפעיל בנוגע אליו וליכולתו לשלוט במרכיבים החזותיים כדי לנתב את תודעתו של הצופה ברגע הצפייה ולעצב אותה.

לסיכום חלק זה, חשוב להעיר כי בניגוד לדיון ביצירת אומנות, המתמקד בעיקר בהשפעת הקודים החזותיים על החושים של הצופים ועל תודעתם, בדיון בתוצר מעוצב נוספת שכבת העמקה הבוחנת גם את ההשפעה של הקודים החזותיים על הפונקציה שהצופה מייחס לו. ועוד דבר – התמונה תמיד מקיימת מערכת יחסים מורכבת עם העולם הממשי, ובכל מקרה, היא לעולם אינה הדבר עצמו. החפץ, להבדיל, הוא־הוא העולם הממשי. אף על פי כן, לעיתים קרובות כוללים חפצים ייצוגים חזותיים, למשל תוספת של אבזור אווירודינמי על גבי מכונית המייצגת כלי תעופה ויוצרת קודים חזותיים של מהירות ושל ספורטיביות.

הקוד החזותי במבט פדגוגי־טקסונומי

אנו מציעים להפוך את הדיון ב"קוד החזותי" לחלק בלתי נפרד מתהליכי הוראה ולמידה בכיתה, וכפועל יוצא – לחלק מתהליך הכשרת מורים בכל תחומי הדעת. נציע להתבונן בקוד

6 במידה רבה אפשר לחזור לתיאור החשוב של אריסטו **ברטוריקה** (2002) את אומנות השכנוע כמבוססת על שלושה נדבכים: **לוגוס** – ההיבט ההגיוני־רציונלי של הטיעון; **פאתוס** – ההיבט הרגשי־חוויתי של הטיעון; **אתוס** – ההישענות על הישגיו האישיים של הטוען. כמו בפוליטיקה כך גם בצריכת דימויים חזותיים או חומריים, היוצרים ישתמשו במינון של אחד, שניים או שלושה מהממדים הללו, בהתאם לסוג הדימוי או המוצר ולסיטואציה שבה הוא נרכש או נצרך. כך, פרסומת למשחת שיניים יכולה להישען על החשיבות האסתטית של חיוך צחור וצעיר (פאתוס) או על מחקרים מדעיים המוכיחים את יעילותה בשימוש ממושך (לוגוס).

החזותי בגישה המורכבת משלושה עולמות תוכן תאורטיים, עולמות המתפתחים זה מתוך זה בתהליך קונצנטרי שבמרכזו הייצוג החזותי – סמיוטיקה, הרמנויטיקה ופנומנולוגיה. שלושת התחומים משמשים בתהליכי למידה וחקר המקדמים חשיבה ביקורתית על הטקסט החזותי, ברמות עולות, מהזמין והאינטואיטיבי (סמיוטיקה), דרך המורכב והמעמיק (הרמנויטיקה) ועד היישומי ובעל ההשלכות היישומיות (פנומנולוגיה).

לפרחי הוראה ומורים ממגוון תחומי דעת נמליץ להתמקד בהיבטים סמיוטיים של פרשנות סובייקטיבית, כזאת המתבססת על קודים חזותיים. הדיון יתקיים באמצעות שאלות יסוד על הטקסט החזותי. נטען כי הטמעה של הרגלי חשיבה ודיון מסוג זה ישפרו במידה רבה את תהליכי החשיבה הביקורתית של התלמידים ויאפשרו להעשיר ולהעמיק את הדיון בכל נושא שהמורה מעוניין בו. דיון זה יתמקד בעולם הצבעים, הצורות והסמלים המקיף אותנו כמעט בכל פלטפורמה, דיגיטלית ומודפסת, במרחב האישי והציבורי.

לפרחי הוראה, סטודנטים, מורים ואנשי מקצוע המתמקדים בתחומי התרבות והיצירה החזותית כמו עיצוב, אומנות, צילום וקולנוע, נציע תהליך למידה מעמיק יותר, כזה המתמקד בשאלות הרמנויטיות ופנומנולוגיות. ההיבט ההרמנויטי יבוא לידי ביטוי בחקירה, מעבר לסמלים (סמיוטיקה) ולהבנת צורות וצבעים, של היבטים רחבים יותר של אופני הפרשנות הנובעים מהקשרים אידאולוגיים רחבים ומושפעים מהם. מישור זה יכלול מגוון של השפעות ודיאלוג נרחב בין היוצר לבין ה"קורא" של הטקסט החזותי. ההיבט הפנומנולוגי יתמקד במונח "התכוונות" (Intentionality), שלפיו, כשדנים במוצר מעוצב, חשוב לתת את הדעת על המסר, המטרה או הפונקציונליות של הייצוג הנבחר, בנוסף לבחינת הקשר שבין כוונות ומטרות היוצרים לבין ההשפעה של קהל היעד על הייצוג או על המוצר הסופיים. במישור זה נבין את ההשפעות החווייתיות, הרגשיות והפסיכולוגיות הנובעות ממפגש עם תוצר חזותי (יהיו אלו יצירת אומנות, בניין או מרחב אורבני, אובייקט תעשייתי או עיצוב דיגיטלי או תלת־ממדי). זיכרונות העולים בדעתו של המשתמש, תחושות ורגשות המציפים אותו, כולם נובעים מהטמעה של ערכים פנומנולוגיים מתוך היבטים מעמיקים או יישומיים של הקוד התרבותי, בעת הייצור. אנו טוענים כי בחירה מושכלת כזאת תסייע בידי המורה להעמיק את הדיון בכיתה וליצור תמונת עולם מורכבת ורחבה על הנושא הנלמד.

נסקור כעת את אופני הפעולה המוצעים לכל אחד מקהלי היעד שלנו: פרחי הוראה ומורים מכל תחומי הדעת ופרחי הוראה וסטודנטים בתחום היצירה החזותית.

היבט סמיוטי: "הקוד החזותי" ככלי חינוכי במסגרת רב־תחומית

בטרם נפנה לתיאור השימוש בקוד החזותי בכיתה, יש להדגיש כי למעט במקרים שבהם הטקסט החזותי הוא־הוא נושא הלימוד (כלומר שיעורי תולדות העיצוב, תולדות האומנות, ניתוח יצירות וכדומה), זהו תהליך ראשוני בלבד, ומטרתו לעורר דיון ולהדק את הקשר בין הלומדים ובין הנושא הנלמד. במילים אחרות, מוצעת כאן חשיבה אחרת, כזאת שאפשר ליישם במגוון היקפים, משיעור אחד או שניים עד עשרה או יותר, בהתאם לרמת העומק הצפויה ולתוצרים הנדרשים בסיום המהלך הלימודי. אנו גורסים כי דיון מסוג זה בקוד החזותי הוא תמצית, המעט המרמז, או הצופן בחובו, עושר תוכני וצורני רב. הוא מורכב ממפגש בין שתי שכבות תודעה – זו של היוצר וזו של הצופה – הנפגשות ברגע ההתבוננות. לכל אחת מהשכבות השפעה מכרעת על האופן שבו, בסופו של דבר, מתעצבת המשמעות התרבותית של הייצוג. הטקסט החזותי והחומרי, בדומה לטקסט ספרותי, טומן בחובו "פשט" ו"דרש" ונשען באופן מהותי על קריאה ביקורתית ועל תיווך משמעות בין הכותב לקורא.

ננסה לפרק את תהליך היווצרותה של המשמעות הכוללת מתוך מפגש התודעות. ראשיתו בתודעה של היוצר. בכל תהליך היצירה היוצר חווה רגעים של מודעות ורגעים של "אפלה" תודעתית. ואולם, התהליך כולו הוא חלק בלתי נפרד מהמארג האישיותי־תרבותי שלו. באופן מודע או שאינו מודע, היוצר מביא איתו אל תוך היצירה עושר תרבותי ייחודי שרק הוא יכול להביא. את העושר והמורכבות התרבותית האלה, שהם סך חוויותיו האנושיות, הוא מתרגם למרכיבים חזותיים ומלכדם לכדי יצירה. היצירה היא אפוא ביטוי, מתווך במרכיבים חזותיים, של אישיותו, של האסוציאציות שלו, של הזיכרונות שלו וגם של הידע שצבר בחייו. אנו נוהגים להגדיר יצירה "טובה" או "איכותית" (בלא כל קשר למדיה שבה הוצגה או למטרה שלשמה נוצרה), כאשר אנו חשים שהיא מבטאת באופן אמין, ובעזרת בחירות מוצלחות של מרכיבים חזותיים, אמירה אותנטית, מורכבת ולא פשטנית, אמירה הנובעת מאישיות עמוקה של היוצר שלה. במילים אחרות – ככל שהיוצר מצליח להעביר עומק ועושר באופן אמין יותר ביצירתו, היצירה בדרך כלל מתפרשת כ"איכותית" יותר, או כזאת שלוקיטס והרימן מכנים "איקונית".[7]

7 בספרם *No caption needed* (2007), הגדירו הרימן ולוקיטס את מה שהם מכנים "צילום איקוני" (Iconic photograph) – באופן המזכיר את המונח "קוד חזותי". גם הצילום האיקוני מכוון את הצופה באופן מיידי למגוון משמעויות ורגשות. בדומה ל"איקונה" הנוצרית, ה"צילום האיקוני", או צילום העשוי להיות לאיקוני, הוא כזה שערכיו האסתטיים, או שמא המרכיבים החזותיים שלו, מתבססים על מוסכמות חזותיות (קודים חזותיים), ולכן מגוון רחב של צופים מזהים אותם במהירות.

כאשר צופה ביצירה הזאת צופה אקראי, הוא יכול לפענח את העושר שלה רק בהתאם לאישיותו הייחודית ולעושר הפנימי שלו. ככל שעולמו הפנימי של הצופה עשיר יותר, פרשנותו עמוקה יותר. קריאה פרשנית ביקורתית ומודעת לעצמה היא הבסיס לכל פרשנות כזו. וכאן בדיוק נכנס תהליך הלמידה בעזרת הקוד החזותי שאנו מציעים.[8]

על מנת להמחיש תהליך למידה באמצעות קודים חזותיים, נדמיין את רגע המפגש בין תלמיד מקרי לבין טקסט חזותי כלשהו, בכל מקצוע ובכל נושא. רגע מפגש זה מעורר בתלמיד, באופן מיידי ולא מודע, שיח פנימי המציף מגוון אסוציאציות, תובנות או מחשבות. ממש כמו במפגש בין שני בני אדם, חשוב רגע המפגש מאין כמותו להמשך יחסיו של התלמיד עם הטקסט החזותי. באותם רגעי מפגש ראשונים, נקבע יחסו כלפי המראה שלפניו: אם יחשוב עליו בהמשך ואם יהיה מעוניין להמשיך ללמוד עליו ולהבין אותו לעומק. הדיון בכיתה בקודים החזותיים שהטקסט מעלה מאפשר להשתהות על רגע המפגש ולהעצים את משמעותו באמצעות התבוננות "קשובה", מעמיקה ובעיקר מודעת. מדובר בתחילתה של חשיבה ביקורתית באמצעות המללה והמשגה של רגשות, אינטואיציות ואסוציאציות וכן עימות בינהם לבין הפשט, הנראה בטקסט החזותי.

הדיון מאפשר לתלמיד להפוך לפרשן המיידי של הטקסט ושל רגשותיו, כזה שאינו נדרש לפרשנות חיצונית, מצד מורה, למשל. מצב זה עשוי לעורר בו מוטיבציה להמשיך בלמידה ולחפש אחר פרשנות נוספת. כך, במידה רבה, הדיון האינטואיטיבי בקוד החזותי מניח תשתית לתהליכי למידה עתידיים בכל אחד מהנושאים שניצניהם מצויים בטקסט החזותי. לפי תפיסה כוללת זו, אדם הנכנס בשערי קתדרלה גותית ומצוי בסוד ההיסטוריה והעיצוב יבין את הרבדים התרבותיים והחברתיים המגולמים באבן. אותו אתגר מוצב לפני הצופה בפרסומת לחברת נעליים ביוטיוב ובבאנר פוליטי באתר חדשות. את הייצוגים הללו אפשר לקרוא בפשטות ובתמימות ואפשר לקרוא בביקורתיות החושפת רבדים מוצפנים החבויים בבחירות הצבע, הגופן והארגון במרחב.

חשוב לדייק בשאלות המוצגות לתלמידים בדיון הזה. כאשר משתמשים בטקסט חזותי (תמונה או חפץ) על מנת לעורר סקרנות ודיון רחב יותר מאשר בחפץ או בייצוג עצמם, יש

8 הרימן ולוקיטס לא פסחו, בהגדרתם לתמונה האיקונית, על תפקידו של הצופה בתהליך המשמוע של התמונה, אם כי הם כתבו זאת באופן מרומז, וייחסו את התכונות הללו בראש וראשונה לצילום עצמו: הצילום האיקוני מסוגל לעורר במגוון צופים מרקעים תרבותיים שונים תגובות רגשיות מורכבות. צילומים אלו נפוצים במרחב הציבורי וגם האישי, והם מסייעים לצופה להגדיר את עמדותיו בהקשר ליחסי הכוחות בחברה ובמציאות שהוא חי בהן, כפי שהוא מבין אותן. בעיקר, צילומים אלו עמוסים ברבדים של היסטוריה ותרבות, וכך הם מזמינים את הצופה לחשיבה רפלקטיבית של מעבר לאירועי ה"כאן ועכשיו". ראו: Lucaites & Hariman, 2007.

להסתפק בשאלות סמיוטיות בסיסיות: "מה רואים?", "מה מבינים?" ו"כיצד רואים זאת?". אפשר לבקש מהתלמידים לענות על השאלות: "מה אני רואה?", "מה אני מרגיש כשאני מתבונן בייצוג החזותי?", "אילו אסוציאציות או משמעויות עולות ממנו?". חשוב לבקש מהתלמידים לנמק את דבריהם בשלב הראשון באמצעות הפניה לייצוגים שהם רואים: "מה אני רואה שגורם לי להרגיש כך?". בשלב מאוחר יותר של הדיון, אפשר להעמיק ולחקור את אופני הביטוי של הייצוגים – המרכיבים החזותיים: "איך מתוארים הייצוגים מבחינת צבע, צורה, קו וכדומה?".

בהקשר זה יש לומר – כקוראים של טקסט חזותי, יש לכולנו תפיסה אינטואיטיבית של העולם המקיף אותנו. כלי החשיבה שאנו מציעים הם תוספת המאפשרת בחינה מעמיקה, ביקורתית ומעניינת של העולם הנדמה לנו שקוף או מובן מאליו. כמעט כל תשובה שייתן הצופה טובה ונכונה, אם היא מעוגנת בטקסט החזותי עצמו. אם אי אפשר לנמק אותה, באופן שאינו מותיר צל של ספק, היא לוקה בחסר במקרה הטוב ושגויה במקרה הרע. תשובה לא נכונה תהיה תשובה הנובעת רק מהשלכת התודעה של הצופה על התמונה, בלא קשר הדוק לייצוגים הנראים בה ולאופן הצגתם (המרכיבים החזותיים). לכן, כאשר צופה מגדיר קוד חזותי מסוים, עליו לנמק ולהסביר היכן הוא מופיע בטקסט החזותי, ומדוע הוא מפרש אותו כך.

כפי שראינו לעיל, אפשר להגדיר שלושה סוגים של קודים חזותיים אופייניים: חוצי חלל וזמן, חוצי חלל אך תלויי זמן ותלויי חלל וזמן. כאשר בוחרים ייצוג חזותי שישמש בדיון בכיתה, יש לבחון את סוג הקוד המאפיין אותו, בהתאם לתפקידו במערך השיעור. אם מטרת הייצוג החזותי היא לעורר דיון בשיעור ולהבהיר לתלמידים את הרעיונות העיקריים שבו, רצוי לבחור ייצוג חזותי השייך לסוג הראשון, כלומר כזה שקל לכל צופה להבין, בכל זמן ובכל מקום. בשיעור שמטרותיו כנזכר לעיל, בחירה בייצוג שהקודים החזותיים המאפיינים אותו מורכבים יותר תגרום להתמקדות בפרטי מידע שאינם רלוונטיים. הציורים "מונה ליזה", שצייר לאונרדו דה וינצ'י, ו"הצעקה" של מונק (איור 2), למשל, גורמים לתגובות חוצות תרבות וזמן, ויעוררו תהודה בקרב התלמידים בקלות..

בשונה מכך, אם מטרת הדיון בייצוג החזותי היא להכיר ולהבין תרבות הקרובה לתרבותם של התלמידים אך מרוחקת בזמן, כדאי לבחור בסוג השני. בחירה כזאת תאפשר לצופים לבחון קודים חזותיים שמוכרים להם, כפי שנתפסו בתקופות אחרות. לדוגמה, ניתוח הקוד החזותי של כרזת פרסום של חברת מרצדס משנת 1910 יעלה כמה ערכים מוכרים, אשר יעזרו לתלמידים להבין כמה רבדים בתפיסת העיצוב שהייתה אז.

לבסוף, אם מטרת השיעור היא היכרות עם תרבות שונה לחלוטין ודיון בעולמות תוכן מרוחקים מעולמם של התלמידים, כדאי לבחור בייצוג שהערכים החזותיים המקודדים בו משתייכים לסוג השלישי – תלויי מקום וזמן. יש לזכור, כי הדיון בסוג השלישי דורש משך זמן

ארוך יותר מהאחרים, ולתכנן על פי זאת את תהליך הלמידה. כך, למשל, הצגת בגד מתרבות זרה, פגודה או מקדש מדרום־מזרח אסיה בפני התלמידים תדרוש מהם אופן ניתוח שונה מזה שהוצג בדוגמאות הקודמות.

היבטים הרמנויטיים ופנומנולוגיים: הקוד החזותי ככלי בהכשרת מורים, סטודנטים ואנשי מקצוע בתחומי האומנות החזותית

כפי שראינו, הסמיוטיקה מאפשרת לנו להבין את משמעותם של צבעים, צורות ותצורות, כלומר, מתמקדת בניתוח הנראה – השפה הנראית לעין של המוצר או של הטקסט החזותי. להבדיל, הרמנויטיקה מתמקדת בקשר שבין אותן צורות של תוצר או טקסט חזותי ובין האופן שהצרכן או הצופה מפרש את המראה, ודרכו את המציאות שבה הוא חי. מעבר לאלה, הפנומנולוגיה מאפשרת להבין את החוויות החושיות שדרכן אנו מבינים את העולם שאנו חיים בו, או כפי שהגדיר זאת הוּסרל (2016), לפענח את מצב ה"התכוונות" – התודעה, שתמיד מכוונת כלפי תופעה מסוימת.

בעת הנחיה של פרחי הוראה, מורים ותלמידים המתמחים בתחומי האומנות והעיצוב, שהייצוגים החזותיים נמצאים במרכז נושאי הלימוד שלהם, רצוי להרחיב את הדיון הסמיוטי שהוצג לעיל ולשאול שאלות הנוגעות גם בהיבטים הרמנויטיים ופנומנולוגיים. חשוב להדגיש, כי מנקודת מבט טקסונומית אי אפשר לוותר על השלב הסמיוטי, שהוא שלב מקדים והכרחי לפני העמקה בדיון.

בתחילת הדיון בהיבט ההרמנויטי נזכיר שוב את שתי האקסיומות העיקריות של הקוד החזותי.

כל יצירת עיצוב היא פעולה של פרשנות ושל תקשורת. תוצר חזותי או חומרי הוא אשנב שדרכו חווים ומבינים את העולם. תופעות אלה נוצרות מתוך הפרשנות של המעצב או היוצר, אך חשובים מכך הם האופנים שבהם מפעילים המשתמשים את התוצרים.

כאמור, ההיבט ההרמנויטי יביא לידי ביטוי היבטים נוספים של הדיאלוג ושל הפרשנות של הטקסט החזותי, הנובעים מהקשרים אידאולוגיים רחבים. כדי להבין לעומק את האופן שבו תרבות חומרית וחזותית משפיעה, אנו מציעים להתמקד, בעת הנחית פרחי ההוראה, בשלושה מישורים תאורטיים שיסייעו להבין, ליצור ולדון בתוצרים חומריים וחזותיים:

א. מהם **המסרים המיידיים** של התוצר החזותי (מה אני רואה)?

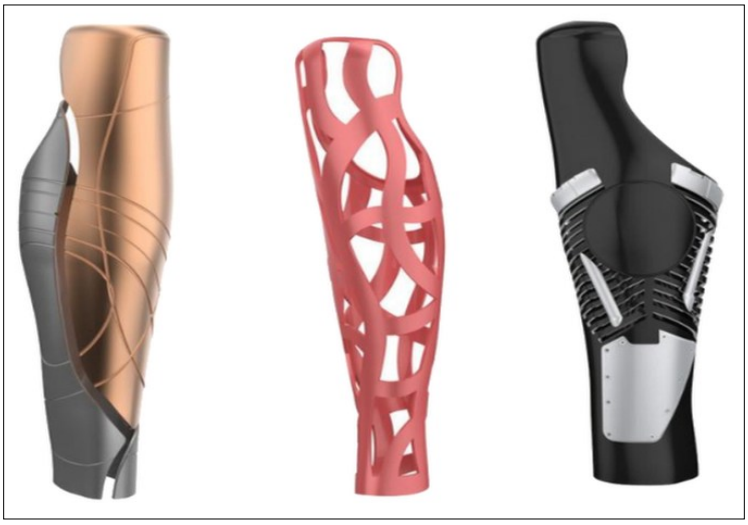
ב. אילו **משמעות** או ערכים מוטמעים בתוצר החזותי (מה זה אומר)?

ג. מה אני **עושה** בידע הזה (מחקר ופרקטיקה או יישום)?

נתחיל במסר, המטרה או הפונקציה (בהתאם לסוג הייצוג החזותי שנבחר) כבסיס מרכזי לדיון. כיוון שהקוד החזותי מצוי בכל תוצר חזותי, עלינו להתחיל בשאלה "מה המסר, המטרה או הפונקציה של הייצוג או התוצר המעוצב?" האם מטרת התוצר לעורר חשיבה, לשעשע או לעורר הנאה בלבד (כמו יצירות אומנות רבות)? האם מטרתו שכנוע מסחרי או פוליטי (עיצוב גרפי)? האם זהו כלי להפעלת טכנולוגיה (עיצוב ממשק טכנולוגי או אפליקציה) או לארגון מרחב מגורים או עבודה (אדריכלות ועיצוב אורבני)? במקרים רבים, הפונקציה מולידה אסתטיקה מסוימת או להפך – אסתטיקה מולידה פונקציה. באמצעות הקשר החשוב והמורכב שבין הפונקציה של המוצר לבין האסתטיקה שלו אפשר לאפיין רבים מזרמי האומנות והעיצוב החל במאה התשע עשרה ועד ימינו. להלן מספר דוגמאות: האימפרסיוניסטים שאפו לבטא ערכים של צילום בציוריהם באמצעות תפיסה של רגע במציאות; דוגמה אחרת ניתן לראות ביצירותיהם של האומנים הפוסט־אימפרסיוניסטים, אשר ביקשו לבטא עולמות רגש ודמיון, ופיתחו שפה שונה (למשל, סגנון הקלואזוניזם, שבו השתמש גוגן); עוד דוגמה ניתן לראות בזרם המודרניזם, שהחל בשנות העשרים של המאה העשרים וקידש את הרעיון שפונקציה מולידה אסתטיקה מתאימה (follows function Form); לעומת זאת, זרם הפופ־ארט וזרמי העיצוב הרדיקלי בשנות השישים והשבעים של המאה העשרים קידשו את הצורה ככלי רדיקלי המוליד פונקציה שונה ומאתגר תפיסות קלסיות באומנות ובעיצוב (Function follows form); ולבסוף, הזרם הפוסט־מודרני מאתגר את עצם הקשר בין מסר, מטרה או פונקציה ובין צורה ותוהה אם אומנים ומעצבים צריכים לתת עדיפות לאחד על פני האחר.

האסתטיקה יכולה לשמש ככלי לעידוד צריכה או להתקיים כערך בפני עצמו (ניתן להשתמש במושג המפורסם "חברת הראווה", מתוך ספרו של גי דבור **חברת הראווה**, שתורגם בשנת 2002). לחלופין, היא יכולה לשמש בתור פונקציה חברתית, פסיכולוגית או תרבותית. לדוגמה, כיסוי לפרוטזה לרגל בצורה ובצבעים של דמות הקומיקס Iron Man יכולה לשמש להעצמה רגשית של המשתמש בה בשעתו הקשה (ראו איור 7). ניתן לומר, אם כן, שהבנת האסתטיקה של הדימוי החזותי נשענת במידה רבה על עקרונות הסמיוטיקה.

ההבדל בין "הפשט" של הדימוי ("דנוטציה", בלשונו של Barthes, 1977) ל"דרש" שלו ("קונוטציה", לפי Barthes, 1977) תלוי במידע מוקדם ובהקשר תרבותי. כך לדוגמה, שילוב של הצבעים זהב ואדום מקבל משמעות מסויימת רק אם הצופה מכיר את העולם של חברת הקומיקס מארוול (Marvel), ובעל הבנה מעמיקה של הייצוגים המופיעים ביצירותיו המוקדמות של אנדי וורהול, אשר הושפעו מהכרותו עם תהליכים תרבותיים שהתרחשו בארצות הברית בשנות החמישים של המאה העשרים. הקשר בין המסר של היצירה (או תפקיד האובייקט) לבין המשמעות המיוחסת להם, טמון בדיאלוג שהיצירה (או האובייקט) יוצרים בין המשתמש



איור 7: פרוטזות של חברת UNIQ, סדרת C-Collection 3D Firm (2021)

לבין היוצר (או המעצב). הרמנויטיקה, כתפיסה פילוסופית (Gadamer, 2008) מציעה הסבר מעניין: פרטי הייצוג, או המוצר, (מרקם, תצורה, חומרים ועוד) משליכים על המכלול, ומתוך כך תורמים להבנת הייצוג. לעיתים, שימוש במוצר באופן שונה מזה שהתכוון לו היצרן יעיד על החלטה אישית ואף על הבעת מחאה אינדיבידואלית ויום־יומית (דה סרטו, 2012).

לאחר הצגת הדיון בשני המישורים, סמיוטיקה והרמנויטיקה, נוסיף כעת את הדיון במישור השלישי, הפנומנולוגיה, המתמקד בחוויה. משמעות מעשה היצירה, או המעשה העיצובי, נשענת על הבנת המסר של היצירה, או על השימוש במוצר ועל חוויית השימוש בו. אלה יכולים לעורר זיכרון מסוים, חוויה חושית ועוד. היבטים פנומנולוגיים אלה מעניקים לדימוי, או למוצר מעוצב, את כוחו. פנומנולוגיה דורשת תהליכי חקר והשוואה: האם אפשר לזהות קודים חזותיים המאפיינים תקופות שונות או מדיות שונות? האם וכיצד משפיעות התקופה או המדיה על אופני ההמחשה והפענוח של אותם קודים חזותיים? כיצד מעוררים רובדי העיצוב תחושות, רגשות והכרה ברכיבי זהות מסוימים? מדוע לצבעים אדום וכחול יש קונוטציות שונות במדינות שונות? מדוע בכרזות פוליטיות הדמויות מופיעות תמיד באותם מיקומים? באילו טכניקות משתמשות יצרניות מזון מהיר כדי לעורר את הקונה לרכוש מוצרים חדשים? כיצד מבדילים בין נעליים שיוצרו כחלק מסדרה בתפוצה מוגבלת לבין מקבילותיה ה"רגילות"?

שלושת מישורי הדיון שהצגנו מובילים למודל "הקוד החזותי", שבו חמישה רכיבים עיקריים:

א. **אידאולוגיה:** דימויים חזותיים, כמו תוצרים חומריים, אינם מתקיימים בריק, אלא נובעים ממערכת של ערכים, מקדמים מערכת כזאת או אף יוצרים אותה. גם במערכת קפיטליסטית המכוונת למכירה, לשכנוע או ליצירת איווי (Evocative objects), מערכת הערכים המוצגת יכולה להוביל לעשייה חברתית־פוליטית, ליצירת שינוי, לעידוד פעולה או ליצירת משתפי פעולה (Agency) בקרב הצופים או המשתמשים;

ב. **היוצרים:** אומנים, מעצבים גרפיים, אנשי שיווק, אדריכלים, מעצבים תעשייתיים או מתכננים - כולם משפיעים השפעה רחבת היקף על העולם החזותי שאנו חיים בו. הבנת נקודת המבט של המעצבים מעניקה לנו מידע רב ערך על המציאות היום־יומית של כולנו;

ג. **הצרכנים:** הצרכן, או המשתמש, אם מתוך תכנון, אם לאו, משפיע על אופני ההטענה של המוצר או הייצוג בקודים חזותיים. המוצר מעוצב בעבור צרכן מדומיין, והיוצר מדמיין אותו כידען, במידה זו או אחרת, כאקטיבי או כפסיבי. דמות דמיונית זו היא היבט נוסף בדיאלוג הפרשני שבין יצירת הדימוי לבין הפענוח שלו;

ד. **ההקשר:** בשנת 2014 נמכר עותק של חוברת הקומיקס *Action Comics #1* ב־3.2 מיליון דולר באתר ebay. מחירה המקורי היה 10 סנט. כלומר, המוצר הפך מתוספת זניחה לעיתון יומי למוצר אספנות נחשק ושינה גם את ערכו הכלכלי, החברתי והתרבותי. התקופה ההיסטורית שבה נולד תוצר חומרי משפיעה עליו, ובנוסף לכך, הוא מושפע משינויים חברתיים ותרבותיים שהתרחשו (למשל, האיסור לנשים ללבוש מכנסיים ששרד עד שנות השישים של המאה העשרים). כפי שראינו, ממים ודימויים חזותיים יכולים לפגוע בקבוצות חברתיות שונות או לאבד משמעות אם ההקשר המקורי אינו רלוונטי עוד;

ה. **עוצמה או יכולת השפעה:** לייצוג חזותי או לתוצר חומרי יש פוטנציאל להשפיע בשתי דרכים: השפעה פנימית, כאשר הוא מוצג כחלק מסדרה של דימויים או השפעה חיצונית, כאשר תוצר או דימוי עוברים ממדיה אחת לשנייה, לדוגמה, דמותו של הסנטור דונלד טראמפ נראית בהופעת אורח בסדרת האנימציה **משפחת סימפסון**. ראו איור 8.

אנו מציעים, אם כן, להטמיע בפרחי הוראה ובסטודנטים הלומדים את מקצועות היצירה החזותית אופן התבוננות הרואה בחמישה רכיבים אלה כלי לניתוח ייצוגים חזותיים בתהליכי הוראה. תהליך הדיון מיוצג באיור 9.

אם נבחן את התרשים המסכם את חמשת הנקודות, נזהה כלי המאפשר להבין הבנה עמוקה יותר את התוצרים החזותיים והחומריים המקיפים את חיינו. בחינה פשטנית, דוגמת "המוצר הכניס הרבה מאוד כסף" או "הוא פופולרי עד היום" אינה מספיקה במציאות המורכבת

איור 8: הסנטור דונלד טראמפ "מתארח" בסדרה **משפחת סימפסון** מיד לאחר ההכרזה כי ירוץ לנשיאות (2000), 20th Century Fox

איור 9: מודל חמשת הרכיבים להבנה של תוצר חזותי ולהטמעתו

הקיימת בימינו. להבדיל, בדיקה מתודית על פי תבחינים מוגדרים וניתנים להשוואה פותחת צוהר מעניין יותר לבחינת מה שנדמה כמובן מאליו.

לדוגמה, נבחן את הציור הראה לי את המונה מאת האומן בנקסי (Banksi, Show me the Monet, 2005, oil on canvas, 243.2X143.4 cm), אשר הועמד למכירה פומבית בחודש אוקטובר 2020 במחיר התחלתי של 7.5 מיליון ליש"ט. האידאולוגיה המשתקפת ממנו היא אנטי־קפיטליסטית ואנטי־צרכנית באופן גלוי לעין, אולי אף נאו־מרקסיסטית. היוצר, בנקסי, הוא דמות מסתוריתשנפוצו עליה שמועות רבות. יצירה זו מבוססת על ציור שהוצג במוזאונים, ואילו צרכניה שלה אינם באי מוזאון, אלא כלל צרכני המדיה הדיגיטלית או לחלופין - כולם. ההקשר - היבט חשוב בעבודותיו של בנקסי - מורכב, שכן זוהי אומנות מודרנית, או פוסט־מודרנית, מובהקת בעלת זיקה עמוקה אל "המאסטרים הישנים", אך מושתתת על עקרונות של מדיה דיגיטלית ועל לייקים (Likes) מודרניים. במקרה זה, יתכן שדווקא המישור החמישי במודל (עוצמה או יכולת השפעה) הוא החשוב ביותר. אומנם, ההשפעה של יצירה זו על עבודות אחרות של בנקסי ניתנת לזיהוי ולאפיון, אך אינה מובהקת - האומן מרבה לגוון בסוגי עבודות, חומרים, מיקומים, גדלים וצבעים. אף על פי כן, השפעתה על העולם החזותי באופן רחב יותר חשובה, כי הופעת יצירה חדשה של בנקסי נועדה ליצור "באז", לעורר שיח ודיון ולבקר, הן באופן ישיר והן בעקיפין את התנהלותם של עולם האומנות ושל שחקני המפתח בו, "שומרי הסף", על פי המונח המפורסם של פייר בורדייה - אלא שלא מדובר בעוד מודל תאורטי בלבד אלא בכזה המאפשר להבין בצורה מורכבת ומושכלת את ההשפעות, הצריכה והתפוצה של תוצר חזותי או חומרי (בורדייה, 1999).

סיכום

הגישה שהצגנו במאמר זה נוגדת במידה רבה את הגישה המסורתית המקובלת בתחומי דעת כמו תולדות האומנות, לפיה, כדי להבין יש ללמוד תחילה מידע רב (איקונוגרפיה, איקונולוגיה, תולדות חיים ועוד) בתיווך של מקור ידע חיצוני מבוסס מחקר. על פי גישה מסורתית זו, המורה הוא פרשן־יודע כול, ותפקידו להסביר לתלמידים את מהות היצירה ואת המשמעויות והרעיונות העומדים מאחוריה. במילים אחרות, על פי הגישה המסורתית־מודרניסטית, הפרשן האובייקטיבי ניצב במוקד הדיון, ולא הצופה או היצירה. הדיון בקודים החזותיים כבסיס ללמידה עתידית מחזיר את היצירה אל מוקד הדיון ומעניק לצופה את הכוח לבחור באילו כיווני חקירה הוא מעוניין להתמקד.

ראינו כי במרכז חוויית פענוח המציאות של עידן התרבות החזותית והבנייתה ניצב הטקסט החזותי. בעשור האחרון אנו עדים לתהליך הולך ומואץ, שבו הופך טקסט זה, בין אם מדובר בתמונה ובין אם בחפץ, לנשא מרכזי של רעיונות, רגשות ומסרים בין בני אדם. במאה העשרים ואחת הפך הייצוג החזותי לתשתית, או אם תרצו - לחומר המדשן את האדמה שעליה מתפתחת התרבות העכשווית. ככל שהתרבות החזותית מתבססת יותר בחיי היום־יום של כולנו, מתהדק באופן ישיר ומהותי הקשר שבין יוצרים לצופים. יתר על כן, תפקידו של הפרשן ה"אובייקטיבי", זה המבסס את פרשנותו על שכבות עומק אין־סופיות, משתנה. אופני הפענוח החדשים של הטקסט החזותי ושל המציאות, כפי שתוארו לעיל, מצריכים פיתוח של כלי פענוח חדשים. "הקוד החזותי" הוא כלי כזה.

בניגוד לכלי הניתוח והחשיבה המסורתיים, שבמרכזם ניצב ידע נרחב כנקודת מוצא לכל התבוננות בתרבות בכלל וביצירה החזותית בפרט, במרכזו של הדיון ב"קוד החזותי" ניצבת התבוננות "קשובה", מודעת וביקורתית, מבוססת שאלות, המטילה ספק ובוחנת מוסכמות אינטואיטיביות המוכרות לכולם. תהליך הפענוח של מוסכמות אלו נגיש לכל אדם המוכן להתמודד עימו, ובכך חשיבותו - הוא מעניק לכל אדם גישה לקריאה ביקורתית, קריאה חשובה ביותר בעידן התרבות החזותית שבו מופרחות חדשות כזב (Fake news) וגוברת בו תחושת אובדן האמת.

כפי שראינו לאורך הפרק, קודים חזותיים נמצאים בכל מקום. לרוב, אנו מקבלים את נוכחותם כמובנת מאליה, ואיננו טורחים לחשוב עליהם. אנו מעריכים, שאם נשריש במערכת החינוך את השימוש בכלי זה החל מגיל צעיר,, נסייע בקידום התבוננות מושכלת והרגלי שיפוט וחשיבה מנומקים ועמוקים. הדבר חיוני במציאות התרבותית שאנו חיים בה.

כדי לפתח כלי זה יש לחזור לבסיס ההתבוננות בטקסט החזותי. יש לברר אילו שאלות חשובות על הצופה לשאול את עצמו כאשר הוא נפגש בטקסט חזותי. ההצעה שמציע מאמר זה היא להתחיל מהשאלה הבסיסית ביותר: "מה אני רואה בטקסט?" ורק לאחר מכן לשאול: "מה אני מבין, מרגיש או חושב בעקבות המפגש עם הטקסט?" התשובה לשאלה זו היא תחילתו של תהליך פענוחו של הקוד החזותי.

אנו מבקשים להעניק לפרחי ההוראה, ליוצרים, ודרכם לתלמידים, כלים שיתנו להם את הכוח ליזום וליצור שיח פורה, ביקורתי ומעמיק עם התרבות החזותית שכולנו חיים בה. כלים אלו פותחים דלת לתהליכי פרשנות ומחקר חדשים, שאינם מתבססים על תחומי הדעת הישנים. מתוך רצון זה, אנו מציעים דרך להטמיע כלים אלו בקרב פרחי הוראה בפרט ובמערכת החינוך בכלל.

"קוד" הוא מונח מורכב המעסיק חוקרים במגוון תחומים, החל במתמטיקה וכלה בספרות. עם זאת, ניתן להגדירו בפשטות ככלי המאפשר לארגן ולהבין את המציאות. בהיבט

העולה במאמר זה, קוד יוצא משתי נקודות מוצא - זו של המקודד (היוצר) וזו של המפענח (הצרכן). כפי שעולה מכתביו של אחד מגדולי המקודדים בתיאוריה של התרבות, רולאן בארת (Barthes, 1977), מערכת טובה של קידוד היא אינטואיטיבית אך מעוררת מגוון של קונוטציות ועולמות תוכן. ללא ספק, העולם עמוס במגוון אין־סופי של תוצרים הניתנים לפענוח, ואלה עוברים דרך מערכות מורכבות ומתוחכמות של קידוד והצפנה, המייצרות מסרים נסתרים וגלויים, אשר מתערבים וגולשים ממדיה אחת לחברתה. היכולת של צרכנים, וודאי של מחנכים, להציע אפשרות לבחינת מערכת מורכבת זאת עומדת בבסיס הכישורים התרבותיים ההכרחיים לתקופתנו.

רשימת מקורות

אריסטו. (2002). רטוריקה. ספרית פועלים.

בארת, ר׳ (2006). יסודות בסמיולוגיה. רסלינג.

בורדייה, פ׳ (1999). **על הטלוויזיה**. בבל.

דבור, ג׳ (2002). **חברת הראווה**. בבל.

דה סרטו, מ׳ (2012). המצאת היומיום. רסלינג.

הוסרל, א׳ (2016). **על הפנומנולוגיה של הבין־סובייקטיביות**. רסלינג.

ונטורה, י׳ (2013). צבע, חומר, פונקציה ומה שביניהם: איך להשתמש בתרבות חומרית ובתרבות חזותית להבנת מוצרים מעוצבים. בתוך ב״ב בליך, ג׳ ונטורה, נ׳ מאירי־דן וד׳ אריאלי־הורוביץ (עורכים), פרוטוקולאז׳ *(עמ׳ 179-205)*. בצלאל ורסלינג.

מקלוהן, מ׳ (2003). **להבין את המדיה**. בבל.

פרוסט, מ׳ (1992). **בעקבות הזמן האבוד** (חלק א׳). הקיבוץ המאוחד.

Augé, M. (1995). Non–places: Introduction to an anthropology of supermodernity. Verso.

Barnard, M. (1998). Art, design and visual culture: An introduction. Palgrave Macmillan.

Barthes, R. (1977) The photographic message. In Image-music-text (S. Heath, Trans.; pp. 15–31). Hill and Wang.

Berger, J. (1977). Ways of seeing. Penguin.

Dikovitskaya, M. (2005). Visual culture: The study of the visual after the cultural turn. MIT Press.

Gadamer, H. G. (2008). Philosophical hermeneutics. University of California Press.

Lucaites, J. L., & Hariman, R. (2007). No caption needed: Iconic photographs, public culture, and liberal democracy. University of Chicago Press.

Mirzoeff, N. (1999). An introduction to visual culture. Routledge.

Sanouillet, M., & Peterson, E. (1957). The essential writings of Marcel Duchamp. Thames & Hudson.

Saussure, F. D. (1966). Course in general linguistics (C. Bally, Ed.; A. Sechehaye & A. Riedlinger, Trans.). McGraw-Hill.

Sturken, M., & Cartwright, L. (2017). Practices of looking. Oxford University Press.

ד"ר נעם טופלברג, ראש המסלול לתעודת הוראה באמנות יהודית וממונה התנסות קלינית, ביה"ס להכשרת מורים, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת בר אילן

פרופ' יונתן ונטורה, ראש היחידה להיסטוריה ופילוסופיה של האמנות, העיצוב והטכנולוגיה, שנקר - הנדסה. עיצוב. אמנות. רמת גן. החוג לעיצוב מכליל, המכללה האקדמית הדסה ירושלים עמית מחקר, Helen Hamlyn Centre for Design, Royal College of Art, London מנחה בינלאומי, בית-הספר לדוקטורט באוניברסיטת MOME בודפשט מייסד ומנהל שותף של הרשת הבינלאומית לעיצוב חברתי SDN. ניהול מחקר, מידע ותיאום PublicZone

בחצר האחורית של ישראל - לימודי דוקטורט בחינוך בארצות בעולם - פרופיל ומניעים, תשומות ותפוקות

ניסים משרקי, דורית תבור וניצה דוידוביץ

ד"ר ניסים משרקי, אוניברסיטת אריאל; nisim@mmconsulting.co.il
פרופ' דורית תבור, המכללה האקדמית סמי שמעון; dtavor@sce.ac.il
פרופ' ניצה דוידוביץ, אוניברסיטת אריאל; d.nitza@ariel.ac.il

תקציר

לימודים אקדמיים במדינות זרות הם תופעה רווחת בעולם, אשר הסיבות לה מגוונות: אפשרות להשיג תואר במקצועות נחשקים באוניברסיטה יוקרתית, שהדיפלומה שלה פותחת דלתות רבות יותר מאשר דיפלומות מקומיות, הרחבת אופקים, חשיפה לתרבויות אחרות והתנסות חדשה. לעיתים ישנן סיבות אישיות ו/או אקדמיות אשר מונעות מהסטודנטים ללמוד במדינה שלהם, ומניעים אותם לבחור ללמוד תארים במדינות זרות, כגון: גיל, דרישות להשלמת קורסים, קשיים בהנחייה מחקרית ועוד.

מטרת המחקר הנוכחי לבחון את המניעים של בעלי תואר שלישי שבחרו ללמוד בחו"ל את הדוקטורט בחינוך, למרות היותם תושבי מדינת ישראל, ואת השאיפות שאותן היו רוצים להגשים באמצעות לימודים אלו.

המחקר בודק את מאפייני בעלי התואר השלישי שבחרו ללמוד בחו"ל במספר משתנים: דמוגרפיים, סוציו־אקונומיים, אקדמיים, כלכליים ומקצועיים. כן, הוא בוחן את היעדים שאליהם הם שואפים להגיע.

אוכלוסיית המחקר הינה מדגם של 153 דוקטורים אשר למדו את התואר השלישי בחינוך בחו"ל וביקשו הכרה בתואר זה ממשרד החינוך בישראל. המדגם מתמקד במקרה של מדעי החברה והרוח - בחינוך. המחקר נערך בשיטה כמותית, באמצעות העברת שאלונים.

חשיבות המחקר טמונה ביכולתו לסייע לקברניטי ההשכלה הגבוהה בישראל בבואם לבחון את ערכם של התארים המובאים על ידי דוקטורים שלמדו לתואר שלישי בארצות אחרות.

מילות מפתח: לימודי דוקטורט, השכלה גבוהה, לימודים אקדמיים, ישראל

מבוא

אוכלוסיות סטודנטים בינלאומיות גדלות ברחבי העולם (ApplyBoard, 2023). בשנת 2022 מעל 6.4 מיליון סטודנטים בינלאומיים חצו את גבול ארץ-הולדתם ועברו ללמוד ברחבי העולם. כלומר, יותר מפי ארבעה משנת 2000 בה למדו 'רק' כ־1.6 מיליון סטודנטים בינלאומיים שלמדו מחוץ למדינת האם. בשנת 2000 הסטודנטים הבינלאומיים למדו בחמש מדינות בלבד: בארה"ב (28%), בבריטניה (14%), בגרמניה (12%), בצרפת (8%) ובאוסטרליה (7%).

מדינות יעד מארבע יבשות מופיעות ברשימת עשר המדינות בעלות הצמיחה המהירה ביותר בקליטת סטודנטים בינלאומיים משנת 2017 עד 2022. בגרמניה יש את 'שיעור השהות' השני בגודלו בעולם של סטודנטים בינלאומיים אחרי קנדה, והוא עומד על 40%. לצד זאת, למרות הקיפאון בצמיחה בשנים האחרונות, סין מניעה מספר יוזמות שעשויות להצית את תחייתה כיעד לסטודנטים בינלאומיים בשנת 2024 (ApplyBoard, 2023).

לימודים בחו"ל מתקיימים בשני אופנים: האחד, כולל שהות סטודנטים במדינת היעד במהלך כל שנות הלימודים האקדמיים והשני, כולל שהות סטודנטים בארץ מוצאם במהלך כל שנות הלימודים האקדמיים כאשר הלימודים במדינת היעד, כלומר, הם רשומים ולומדים במדינות יעד, אך רוב חייהם מתנהלים בארץ מוצאם.

המחקר בוחן את המניעים הגלויים והסמויים אשר הניעו את הסטודנטים ישראלים לעשות את הדוקטורט בחו"ל ולא בישראל, ואת השאיפות אותן היו רוצים להגשים באמצעות לימודים אלו. המחקר אף בודק את מאפייני הדוקטורים אשר בחרו ללמוד בחו"ל את התואר השלישי, מבחינת המשתנים הדמוגרפיים, המשתנים הסוציו-אקונומיים, המשתנים האקדמיים, המשתנים הכלכליים, המשתנים המקצועיים מהם הגיעו, והיעדים אליהם הם שואפים להגיע.

כל אחד מהדוקטורים נדרש לתשומות מסוגים שונים: כלכליים, לימודיים, משפחתיים ותעסוקתיים. כאשר העלויות השונות, הן המכתיבות עבור הפרט את התפוקות שהוא משיג באמצעות התואר שהושג בחו"ל. כל אחת מתשומות אלו והתפוקות המתקבלות ייבדקו במחקר.

לממצאי המחקר יש הפוטנציאל לסייע ולקדם את מדיניותה של מערכת ההשכלה הגבוהה

בישראל בבואה לבחון את ערכם הרב מחד ואת עלותם מאידך של תארי הדוקטורט הנלמדים במדינות יעד שונות והבאתם של בעלי תארים אקדמיים מתקדמים אלו לישראל.

סקירת ספרות

לימודים של סטודנטים ישראלים בחו"ל במדיניות מל"ג

במוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל קיימות 48 שלוחות בחו"ל. שלוחות אלה פועלות לפי היתר של המועצה להשכלה גבוהה (להלן: המל"ג) שמעניקה להם רישיונות לנפק תארים. בלעדי היתרים אלה, התארים לא יתקבלו בישראל. התיקון ה־11 לחוק המל"ג משנת 1998 מגביל את ההיתרים לתקופה קצובה וההחלטה על תוקף התואר היא בלעדית של המל"ג. ב־2005 נוסף התיקון ה־12 שלפיו התואר של השלוחה בחו"ל תקף וזהה לזה של תואר שניתן בישראל, אך לא מחייב את המעסיק להתחשב בתואר והעובד שקיבל את התואר לא יכול לדרוש קידום או שיפור של תנאי השכר שלו (אתר המל"ג – שלוחות חו"ל).

אחד הגורמים לסטודנטים ישראלים ללמוד לימודים אקדמיים בחו"ל, הוא עידוד של אוניברסיטאות בארץ ושל המל"ג (בינלאומיות), לצאת לדוקטורט באוניברסיטאות מקבילות. כאשר סטודנטים ישראלים פונים לאוניברסיטאות יוקרתיות יותר בארה"ב, כמו הרווארד או ייל, כך יוקרתה של האוניברסיטה הישראלית ששלחה את הסטודנטים לשם תעלה (בן-דוד, 2019), כאשר המניע של המדינה המארחת הוא, לרוב, אקדמי-כלכלי-חברתי (בן-דוד, 2019).

בריחת מוחות ומדינות יעד

הדיון ב"בריחת מוחות" מישראל החל כבר בשנות ה־80, עם ניסיונות למשוך חזרה ישראלים משכילים מהעולם. בשנות ה־90 וה־2000 הנושא עלה שוב על סדר היום, עם המלצות של ועדות ממשלתיות לתת תמריצים לחוקרים לחזור לישראל. (זרד, 2020; טשנר, 2014; גולדשמיט, 2010).

במקביל, יש גידול במספר הסטודנטים הישראלים הלומדים לתארים מתקדמים בחו"ל, בעיקר בתחומי הלימוד המבוקשים שיש בהם תחרות גדולה על מקומות בישראל. רובם נשארים בחו"ל לעבוד אחרי הלימודים.

ארה"ב היתה יעד מרכזי בעבר לסטודנטים ישראלים, אך כיום יש ירידה בפופולריות שלה לטובת יעדים כמו גרמניה ואיטליה שמציעות תנאים טובים יותר. עם זאת, הביקוש ללימודים בחו"ל בקרב סטודנטים ישראלים רק גדל עם השנים (כהן-קסטרו, 2013; בן-דוד 2019).

יחסה של ישראל לתופעה דואלי - מצד אחד עידוד הבינלאומיות אבל מצד שני חשש מבריחת מוחות של כישרונות ישראליים

עידוד סטודנטים ישראלים ללמידה בחו"ל

מנתוני האגף להערכת תארים אקדמיים מחו"ל במשרד החינוך עולה כי בשנים האחרונות ממשיכה מגמת העלייה של מספר הלומדים תואר שלישי בחו"ל ומבקשים כי תואר זה יוכר בישראל. באגף להערכת תארים אקדמיים מחו"ל במשרד החינוך במהלך 2018 טופלו 159 בקשות, ב־2019 טופלו 150 בקשות, ב־2020 טופלו 200 בקשות, ב־2021 טופלו 250 בקשות וב־2022 טופלו 275 בקשות ובשנת 2023 - הוגשו 308 בקשות וטופלו 199 בקשות בלבד עקב קשיי תקציב. נציין כי בעלי תואר שלישי אשר למדו בחו"ל ומגישים בקשה להכרה בתואר שרכשו הם רק אלו הבוחרים להשתלב במגזר הציבורי. להערכתנו, המספרים הם גבוהים הרבה יותר, זאת היות ודוקטורים, אשר למדו בחו"ל בוחרים לרוב להשתלב במגזר הפרטי ולשם העסקה במגזר הפרטי לא נדרשת מצד מדינת ישראל הכרה בתואר אותו למדו בחו"ל.

מסקר של המל"ג (2018) עולה כי 25% מהסטודנטים מעוניינים ללמוד בחו"ל, אך 35% אינם מעוניינים בכך בגלל חסמים כמו עלויות גבוהות, מצב אישי, הישגים נמוכים, קושי בשפה זרה או שיקולים תרבותיים/דתיים.

יתרונות הלימודים בחו"ל כוללים חשיפה לרמה אקדמית גבוהה יותר, לתרבויות שונות ולשפות זרות. החיסרון המרכזי הוא העלות הכלכלית הגבוהה של שכר לימוד ומחייה.

עיקר המימון מגיע ממלגות, שגובהן תלוי בהישגים ובמצב כלכלי. יש הבדלים בין מדינות בגובה המלגות ובעלויות המחיה. מדינות מזרח אירופה מציעות לעתים תוכניות חינם או בעלות נמוכה.

סטודנטים ישראליים בחו"ל אינם זכאים להטבות כמו בארץ, ולעתים התואר שם אינו מוכר בישראל (במדינות מסוימות) וכל ההשקעה שלהם הייתה לחינם (ניר-קסטל, 2020). למרות זאת, רבים חותרים ללמוד בחו"ל בגלל היתרונות.

לימודים בחו"ל המפורטים בעבודת מחקר זו, מתקיימים בכמה דרכים:

- לימודים של ישראלים שנמצאים בחו"ל ולומדים בחו"ל.
- לימודים בחו"ל של סטודנטים מישראל שחיים בישראל רשומים ולומדים במוסדות בחו"ל. לימודים אלו מתקיימים באופן מקוון לצד מספר ביקורים במוסד האקדמי במהלך שנות הלימודים.

תחומי לימוד מבוקשים

תחומי הלימוד בחו"ל מחולקים לשתיים: תחומים שיוקרתם ירדה והאוניברסיטאות מנסות לשפר את המוניטין שלהם באמצעות יחסי ציבור ושיווק. תחומי יוקרה כמו רפואה ומשפטים (מעוז, 2016).

נמצא קשר בין הישגים גבוהים של סטודנט לבין יוקרת המוסד האקדמי. סיכויי סטודנטים ממוסדות יוקרתיים להתקבל לעבודה בתחום גבוהים פי 3 מאלו שלמדו בישראל (ברזילי־שחם ויעיש, 2015).

יתרון נוסף שנמצא כי במגזר הציבורי נותנים הטבות וקידום לבוגרי מוסדות בחו"ל (אילון, 2008).

שילובם של סטודנטים ישראלים בלמידה בחו"ל קשורה למטרות הלאומיות של כל מדינה וכן למטרות הבינלאומיות לפי תקנות ה־OECD (b2023). בחירת סטודנטים ללימודים בינלאומיים תלויה ביכולת שליטה גבוהה באנגלית או שפה זרה רלוונטית, מאחר ששפת הלימוד היא לא השפה המקומית (מעוז, 2016).

לימודים בחו"ל של סטודנטים ישראלים מהמגזר הערבי

מחקרים רבים התייחסו לקשיים ולחסמים, עימם מתמודדים סטודנטים ערבים, בבואם ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. המחקרים תיארו מספר מכשולים כמו מערכת החינוך הערבי (מזאוי, 2000), קשיים בעברית ובאנגלית ועמידה במבחן הפסיכומטרי, המהווה מחסום קבלה עיקרי בשל ההטיה התרבותית שבו, כאשר הציון הממוצע בקרב הערבים נמוך ב־123 נקודות מתוך סך של 800 נקודות מזה של היהודים (מוסטפה ועראר, 2009). כתוצאה מכך, המועמדים הערבים נאלצים להירשם לתכניות שאין קשר בינן לבין רצונותיהם האמתייסמה שמעלה את הסיכון שינשרו מהלימודים האקדמאיים (Al-Haj, 2003; Erdreich et al., 2005; Haj Yehia, 2013). , אולם המכשול העיקרי העומד בפני הסטודנטים הערבים ובעיקר בפני הסטודנטיות הערביות הוא המכשול התרבותי. החשיפה למיזוג האתני, הלאומי והמגדרי הקיים במרחב האוניברסיטאי גורמת לקשיים רגשיים, כלכליים בנוסף לתחושות ניכור והדרה (Abu-Rabia-Queder & Weiner-Levi, 2008). כתוצאה מכך, סטודנטים ערבים נושרים, נרשמים למכללות שתנאי הקבלה בהן נמוכים או פונים ללימודים בחו"ל. אחת האלטרנטיבות עבור נשים ערביות שרוצות להתגבר על הקשיים הללו היא ללמוד מקצועות שיעניקו להן יוקרה מעמדית בחברה, במדינה ערבית שכנה כמו ירדן (Arar & Haj-Yehia, 2010). בישראל ניתן להתייחס לסטודנטים הערבים כקבוצה שעומדת בפני עצמה. זאת מאחר והלמידה שלהם בירדן, מתבצעת אומנם בחו"ל אבל הם חוזרים כל שבוע הביתה. כמו כן הבחירה בלימודים

בירדן היא בעיקר בשל השפה הערבית בה הם יכולים ללמוד (חאג' יחיא ועראר, 2007; עראר וחאג' יחיא, 2011).

מחקר מראה שהגירה זמנית לצורך רכישת השכלה אקדמית היא תופעה שכיחה יותר בקרב מיעוטים אתניים הסובלים מאפליה ומדיניות שילוב לקויה במדינת המוצא שלהם (Sadeghi, 2019).

עם זאת, סטודנטים מהגרים אלו לרוב נותרים מבודדים חברתית במדינת היעד וחשים מתח בין זהותם האקדמית לזהותם האתנית (Brooks & Waters, 2011). מנגד, בני המיעוטים רואים בהשכלה גבוהה הזדמנות לחשיפה לידע, לחברה ולתרבות, (Arar, 2011) וכן אמצעי להימנע מאבטלה ולקידום מאבקם הלאומי־פוליטי בארצם. לכן הם מייחסים לה חשיבות רבה (מוסטפא ועראר, 2009).

על פי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (להלן הלמ"ס) (2023א) בשנת תשפ"ב (2021/22) קיבלו 13,600 ערבים תארים ותעודות אקדמיים. מתוכם, 8,600 ערבים קיבלו תואר ראשון, 3,900 קיבלו תואר שני, 1,000 קיבלו תעודת הוראה ו־102 קיבלו תואר שלישי. אחוז הנשים בקרב הסטודנטים הערבים גבוה מאחוז הנשים בקרב הסטודנטים היהודים והאחרים (73.3% לעומת 61.7%, בהתאמה).

ות"ת (הוועדה לתכנון ולתקצוב) מפעילה תוכנית הוליסטית רב־שנתית לקידום השכלה גבוהה בקרב האוכלוסייה הערבית, הכוללת:

- תכנית רואד בתיכונים לחשיפה, ייעוץ והכוון לאקדמיה
- תכניות תמיכה במכינות קדם-אקדמיות ובתואר ראשון - תגבורי שפה, סיוע אקדמי, כלכלי וחברתי הקמת מרכזי קריירה ייעודיים במוסדות אקדמיים
- מלגת אירתקא לסטודנטים ממשפחות במצב סוציו־אקונומי נמוך מלגות הצטיינות ותמיכה בסגל אקדמי ערבי בתארים מתקדמים

מטרת התוכנית להגדיל את ייצוג ושילוב האוכלוסייה הערבית בהשכלה הגבוהה **(הידען, 2019).**

חל גידול משמעותי בשיעור הסטודנטים הערבים הלומדים לתארים מתקדמים באוניברסיטאות. גידול של 90% במספר הסטודנטים לתואר שני, כשרבע מהסטודנטים לומדים רפואה הנדסה ומדעים מדויקים. בעשור הוכפל מספר הסטודנטים לתואר שלישי מ־355 (תשס"ח) ל־759 (תשע"ח). כאשר בתשע"ח עולה - 40% לומדים לדוקטורט בהנדסה ומדעים מדויקים, 20% במדעי החברה ו20% במדעי הרוח והאומנויות. האוניברסיטה שבה לומדים הכי הרבה סטודנטים ערבים לתואר שלישי היא אוניברסיטת חיפה, 241 סטודנטים (דטל, 2019). במסגרת תכנית החומש ות"ת הציבה יעד לפיו בשנת

2022 7% מכלל הסטודנטים לתואר שלישי יהיו מהחברה הערבית, ועל פי הנתונים היעד כמעט הושג (6.7%).

על פי המסמך, שנכתב לבקשת חה"כ מסעוד גנאים (פידלמן, 2009), בעשרים השנים האחרונות חלה עלייה עקבית בשיעור ההשתתפות של ערבים בהשכלה הגבוהה. שתי הסיבות המרכזיות לכך: הכרה גוברת בחברה הערבית בחשיבות ההשכלה לקידום הפרט והמגזר. פתיחת המכללות האקדמיות אשר הרחיבה את הנגישות להשכלה גבוהה. שיעור גבוה במיוחד של סטודנטים ערבים קיים במכללות אזוריות ובהכשרת מורים. וכן גידול משמעותי במספר הנשים הערביות באקדמיה. דו"ח הלמ"ס (2023ב) מנתח את המאפיינים החברתיים-כלכליים של אוכלוסיית הערבים ואוכלוסיית היהודים והאחרים בישראל בשנים 2021-2020. מהדו"ח עולה כי אחוז בעלי תואר אקדמי היה גבוה יותר אצל הנשים: בקרב היהודים והאחרים 41.3% מהנשים היו בעלות תואר אקדמי, לעומת 31.0% מהגברים. גם בקרב הערבים אחוז הנשים בעלות תואר אקדמי היה גבוה מאחוז הגברים בעלי תואר אקדמי - 18.9% לעומת 13.4% בהתאמה.

בחלוקה לתארים, עולה כי בתואר הראשון שיעור הנשים הוא כמעט כפול משיעור הגברים, בתואר השני פער זה מצטמצם, ואילו בתואר השלישי המגמה מתהפכת ושיעור הגברים הוא כמעט כפול משיעור הנשים. במגזר היהודי נשמר פער של 10% לערך בין הנשים לגברים בכל התארים.

בנוסף ללימודים אקדמיים בישראל, סטודנטים ערבים רבים מישראל מהגרים זמנית ללימודים בחו"ל, בעיקר לירדן. בעבר למדו סטודנטים ערבים במדינות הגוש הקומוניסטי במימון המפלגה. כיום, בעקבות יחסים דיפלומטיים הדוקים עם ירדן, היא הפכה ליעד המועדף עבור לימודים אקדמיים בחו"ל עבור סטודנטים ערבים מישראל. מגמה זו נובעת מתהליך היסטורי ומהקשרים המתהדקים בין ישראל לירדן, המאפשרים ומעודדים לימודים אקדמיים של ערביי ישראל באוניברסיטאות ירדניות (חאג' יחיא ועראר, 2007; עראר וחאג' יחיא, 2011).

עם השנים, חל גידול במספר הסטודנטים הערבים הבוחרים בלמידה אקדמית בחו"ל. מחקר של הכנסת (2012, כמצוטט בתוך ויניגר, 2016), העלה את הנתונים הבאים הנוגעים ללמידה בחו"ל של סטודנטים ערבים שגרים בישראל (וינינגר, 2016): א. בשנת 2012 מספר הסטודנטים הערבים שלמדו בחו"ל עמד על 9,260: 33% מהם למדו בירדן; 27% מהם למדו בשטחי הרשות הפלסטינית; 18% מהם למדו במולדובה; 6.5% מהם למדו ברומניה; 4.5% מהם למדו באיטליה; וכל השאר למדו במדינות אחרות; ב. 53% מהם למדו רפואה, רוקחות ורפואת שיניים; 31% למדו מקצועות פרה־רפואיים; 12% מהם למדו הנדסה; ו־4% מהם למדו מדעי החברה והרוח.

מלגות לסטודנטים ערבים

החברה הערבית בישראל זוכה לתמיכה נרחבת בדמות מלגות ללימודים אקדמיים, במטרה לקדם שוויון הזדמנויות ושילוב בשוק העבודה. בין המלגות העיקריות: תכנית רואד להנגשת השכלה גבוהה, מלגות ייעודיות לסטודנטים בדואים ודרוזים, מלגות לתארים מתקדמים מטעם המל"ג, וכן קרן מלגות היסטורית "וואקף", במשרד ראש הממשלה, לסטודנטים מוסלמים במצב סוציו־אקונומי נמוך הלומדים מקצועות כמו הנדסה ורפואה. הקרן נקבעה בשנות ה־60 סך המלגות שלה הוא 1.5 מיליון שקלים שנתנן ל־907 סטודנטים.

בנוסף, קיימת אפשרות נפוצה ללימודים אקדמיים בירדן, הכוללת בין היתר מלגת המלך (הנקראת גם מלגת טיבי), וגמישות בימי הלימודים, אפשרות ללמוד בימי שישי ושבת (ניר־קסטל, 2020).

סטודנטיות בהשכלה גבוהה

מספר ומשקל הנשים מכלל הסטודנטים עלה עם השנים ובשנת הלימודים תשפ"א (2020/21) הן היו כ־60% מכלל הסטודנטים (קופראק, 2022).בין השנים תש"ן (1989/90) עד תשפ"א (2020/21), , חלה עליה של כ־4.5 נקודות האחוז באחוז הסטודנטיות לתואר ראשון וללימודי תואר שני ושלישי חלה עליה של 13.6 ו־12 נקודות האחוז בהתאמה בתקופה זו. זאת ועוד, מספר הסטודנטיות לתואר ראשון עלה בשנים תש"ע-תשפ"א מ־97,955 ל־121,051, עליה של כ־23.6% בעוד שיעור הגידול של כלל הסטודנטים בשנים אלו היה כ־16.6% (קופראק, 2022).

החסרונות של הלמידה בחו"ל עבור מדינת ישראל

ועדת שוחט הוקמה כדי להתמודד עם הגידול המהיר במוסדות וסטודנטים להשכלה גבוהה בישראל בשנים 2000-2009, לצד צמצום תקציבים וכוח אדם אקדמי (המל"ג, 2014).

המצב הביא את ממשלת ישראל לקבל החלטות שמטרתן סיוע למערכת ההשכלה הגבוהה בכלל ומשיכה של חוקרים ישראלים השוהים בחו"ל חזרה לארץ בפרט. בין השאר הוחלט להקים ועדה בין־משרדית לטיפול בנושא, ליצור מאגר מידע של חוקרים ומדענים השוהים בחו"ל ולגבש תכנית להקמת מרכזי מצוינות במחקר.

עיקר הגורמים לבריחת מוחות הם חוסר יכולת של ישראל להתחרות בהצעות מחו"ל ומצב תעסוקתי עדיף שם. במקביל החזרה נעשית לרוב עקב קשיים כספיים, געגועים למשפחה וחברים והסל קליטה (גץ ועמיתים, 2018).

השלב הראשון שנקטה המדינה הוא להגדיר בחוק את מעמדו של הסטודנט שהשתקע בחו"ל לאחר קבלת התואר והחליט לחזור לישראל. במידה וחלפו שנתיים מאז שקיבל את התואר, הוא זכאי למעמד של סטודנט חוזר, שדומה למעמדו של תושב חוזר, אך עם מספר שינויים.

קיים פיתוי גדול לסטודנטים ובוגרי תארים מתקדמים ישראלים להישאר בחו"ל לאחר לימודיהם, במיוחד נוכח הזדמנויות תעסוקה ואיכות חיים טובות יותר. המדינה מודעת לתופעה זו ועושה מאמצים להחזיר את בוגרי האקדמיה שלמדו בחו"ל שבחרו להשתקע שם כאשר מידת ההצלחה תלויה ברמת החיים שהסטודנטים התרגלו אליה ובעיקר של אלו שכבר סיימו את הלימודים והצליחו למצוא את מקומם בשוק העבודה.

לפי דו"ח של מכון שורש, האקדמאים הישראלים מובילים ברשימת המדינות המרכיבות את הסגל האקדמי הזר בארה"ב. אלו האנשים, להם הכי הרבה ביקוש בעולם, אבל הם מרוויחים מעט בישראל (בן־דוד, 2019; ינקו, 2019).

לסיכום, לימודים של סטודנטים באקדמיה בחו"ל, הם למעשה אחת האפשרויות שניתנות לכל מי שרוצה לגוון ולייחד את חוויית הלימודים. למי שסיים את לימודי החובה וטייל קצת בארץ אחרי השירות הצבאי, הלימודים האקדמיים בחו"ל נשמעים כדרך חווייתית וייחודית, לשינוי השגרה ולהרוויח תוך כדי כך, גם צביון חיים אחר, לשמוע שפות אחרות ולהכיר תרבויות חדשות.

היתרונות נשמעים מפתים מאוד, ורבים אכן בוחרים באפשרות זו. אותם הסטודנטים מגלים מהר מאוד שהגשמת החלום של לימודים בחו"ל אינה קלה. העלויות הגבוהות של שכה"ל והמחיה במדינה שבה הם תכננו ללמוד, עלולים לגרום לביטול התכנית או להתפשר על מדינה שנחשבת לפחות יוקרתית מזו שאליה תכננו ללכת.

לימודי תואר שלישי במוסדות להשכלה גבוהה בישראל

הדוקטורט PhD הוא התואר האקדמי הגבוה ביותר שסטודנט יכול להשיג, לרוב, כאשר הוא מעוניין בהמשך קריירה אקדמית או במסלול מחקרי או כאשר הוא רוצה לקדם את השכלתו הגבוהה תואר PhD מתייחס לידע העצום אותו סטודנט רוכש בעת קבלת התואר (Coursera, 2023).

מסלול הלימודים לתואר שלישי, הוא תנאי הכרחי להשתלות בתחום המחקר וההוראה באקדמיה ובמסגרות נוספות. ברוב המקרים, תנאי הקבלה לתואר שלישי הוא סיום התואר השני בממוצע של 85 ומעלה, ויש מקרים בהם גם לציון אשר התקבל על עבודת המחקר תהיה השפעה על הקבלה.

תנאי קבלה נוספים: עמידה בריאיון קבלה ואיתור של מנחה אשר ינחה אותם בהליך כתיבת עבודת המחקר, המהווה חלק בלתי נפרד מלימודי הדוקטורט - במסלולים מסוימים, הסטודנטים יתבקשו גם להביא מכתבי המלצה. כמו כן, יש להגיש נושא להצעת מחקר וברגע שהוא מתקבל להתחיל בכתיבת עבודת המחקר.

במסגרת תכנית הדוקטורט נדרש מהסטודנט להשלים קורסים מתקדמים, לעבור בחינות מקיפות הבודקות את הידע שלו בתחום מסוים של מחקר, ולהכין את עבודת הדוקטורט. הדרישות הספציפיות ישתנו בהתאם לתכנית או לאוניברסיטה (Coursera, 2023).לימודי הדוקטורט נמשכים בין ארבע לשבע שנים, והם מתמקדים בהפקת מחקר מקורי.

ניתן למנות ארבע סיבות עיקריות לבחור במסלול תואר שלישי:

1. מומחיות בתחום הידע - לאנשים המקבלים דוקטורט יש את ההשכלה הגבוהה ביותר האפשרית בתחום שלהם. ככאלה, הם נחשבים, לעתים קרובות, למומחים אמיתיים בנושא זה.
2. תרומה של מחקר מקורי - הוספת ידע בתחום מסוים מהווה הישג. הכנה של עבודת הדוקטורט, מאפשרת את ההזדמנות לתרום תרומה מקורית בעלת ערך, המרחיבה את הבנתם של אנשים אודות נושא או מציגה פרספקטיבה חדשה לחלוטין.
3. הרחבת אפשרויות העבודה - דוקטורט יכול להכשיר לעבודה באקדמיה או במחקר, אבל עשוי גם להגדיל את הכישורים - או לעזור לבלוט יותר - עבור משרות שאינן דורשות בהכרח דוקטורט. בעל תואר דוקטורט עשוי להעביר למעסיקים כי הינו בעל ידע, חרוץ וממושמע בגלל מסלול תואר זה.
4. העלאת פוטנציאל השכר - בממוצע, אנשים עם דוקטורט יכולים להרוויח יותר מאלה עם תואר ראשון, בהלימה למקצועם. ההכנסה השבועית החציונית של אדם עם דוקטורט בארה"ב היא $1,885 בהשוואה ל-$1,305 לבעלי תואר ראשון (US Bureau of Labor Statistics, May, 2023). בטווח הארוך, דוקטורט מוביל לרווחים כלכליים משמעותיים וגבוהים במהלך החיים. בוגר תואר ראשון ירוויח בממוצע 2.2 מיליון דולר במהלך חייו, אך בוגרי דוקטורט כמעט יכפילו זאת וירוויחו בממוצע 4 מיליון דולר במהלך חייהם (Site Selection Magazine., 2022).

מטרת המחקר הנוכחי לבחון את המניעים של בעלי תואר שלישי, שבחרו ללמוד בחו"ל את הדוקטורט בחינוך למרות היותם תושבי מדינת ישראל, ואת השאיפות אותן היו רוצים להגשים באמצעות לימודים אלו.

המחקר בודק את מאפייני הדוקטורים שבחרו ללמוד בחו"ל במספר משתנים: דמוגרפיים, סוציו־אקונומיים, אקדמיים, כלכליים, מקצועיים והיעדים אליהם הם שואפים להגיע.

מטרות המחקר הן לבחון:

1. פרופיל אישי של בעלי תואר שלישי שלמדו בחו"ל: רקע אישי/משפחתי, רקע לימודי ותעסוקתי.
2. מניעים ללמידה בחו"ל: מניעים אישיים, מקצועיים, אקדמאים, לוחות זמנים, תשומות לתואר, כלכליות, משך הלימודים, דרישה ממקום עבודה.
3. תהליך הנחיית הדוקטורט.
4. פרופיל המוסדות האקדמיים בחו"ל בהם למדו סטודנטים לתואר שלישי.
5. התפוקות הכלכליות והמקצועיות.

שאלות המחקר

דוקטורים

1. מה הייתה תרומתו של הדוקטורט במישור המקצועי?
2. מה הייתה תרומתו של הדוקטורט במישור התעסוקתי?
3. האם הנך שבע רצון מלימודי התואר השלישי בחו"ל?
4. האם דוקטורט בחו"ל משפר את הידע ואת היכולות המחקריות?
5. האם רמתם של לימודי תואר שלישי בחו"ל שוות־ערך לרמת לימודי תואר שלישי בישראל?

שיטה

אוכלוסיית המחקר

במחקר נטלו חלק 153 בעלי תואר שלישי שבחרו ללמוד תואר שלישי בחינוך במוסדות להשכלה גבוהה בחו"ל (להלן ייקראו 'דוקטורים'), ואשר ביקשו הכרה בתואר השלישי

ממשרד החינוך בישראל. טווח גילאי הנבדקים בעת מילוי השאלונים היה 31–70 שנים (M=50.05, SD=8.71)

רוב המשתתפים במחקר אינם יהודים (52.3%) והיתר הם יהודים (47.7%). רוב המשתתפים הן נשים (54.2%) והשאר הם גברים (45.8%), כאשר במגזר הלא יהודי אחוז זהה של גברים ושל נשים, ואילו במגזר היהודי 31 גברים (42.5%) ו־42 נשים (57.5%).

רוב המשתתפים ילידי ישראל (88.2%) והשאר אינם ילידי ישראל (11.8%). רובם נשואים (82.4%). כמחצית הינם דתיים (47.1%) ומעל לשליש הם מסורתיים (36.6%). רובם (63.4%) גרים בפריפריה ומעל לשליש (36.6%) גרים במרכז. רמת הכנסתם של כשני שלישים ממשתפי המחקר הוא בינוני־גבוה (66.7%).

כלי המחקר

המחקר הנוכחי התבצע בשיטה כמותית. נעשה שימוש בשאלון דיווח עצמי אשר חובר על ידי עורכי המחקר. השאלון כלל שאלות שונות אודות המאפיינים האישיים של הדוקטור ואודות מאפייני השכלה ותעסוקה.

הליך המחקר

איסוף נתוני המחקר החל ביולי 2022 והסתיים במרס 2023, ובתקופה זו נעשה מאמץ לגייס משתתפים רבים, ככל הניתן. בתאריך 10.07.22 נשלחו באמצעות הדוא"ל שאלוני מחקר ל־160 דוקטורים אשר למדו את התואר השלישי שלהם בחו"ל. בפנייה בדוא"ל הודגשה בפניהם החשיבות של השתתפותם.

ממצאים

נציג את החלק הכמותי המתייחס לניתוחים שבוצעו על שאלוני המחקר. חלק זה יחולק לשניים: בתחילה, יוצגו ההבדלים בין בעלי תואר שלישי מהמגזר היהודי בהשוואה לבעלי תואר שלישי מהמגזר הערבי,. בנוסף, יוצגו ההבדלים בין גברים לבין הנשים, במשתני המחקר השונים. לאחר מכן, יוצגו המתאמים בין המשתנים השונים.

הבדלים בין קבוצות המחקר

במטרה לבדוק את השערות המחקר המתייחסות להבדלים בין דוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי וכן את ההבדלים בין גברים בהשוואה לנשים, נערכו ניתוחים על פי משתני המחקר: מאפיינים אישיים ומאפייני השכלה ותעסוקה.

מאפיינים אישיים

גיל

במטרה לבדוק את ההבדל בין דוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי במאפיין הגיל וכן בין גברים לנשים נעשה ניתוח MANOVA דו־כיווני 2×2 (מגזר×מגדר). נמצא הבדל מובהק בין שני המגזרים, $F(1, 153)=15.32$, $p<.001$, $Eta^2=.09$. ברם, לא נמצא הבדל מובהק בין הגברים לנשים, $F(1, 153)=.17$, $p>.05$, $Eta^2=.00$. כמו כן, לא נמצאה אינטראקציה מובהקת של מגזר×מגדר, $F(1, 153)=.62$, $p>.05$, $Eta^2=.00$. הממוצעים וסטיות תקן של גיל הנבדקים בקרב הדוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לגיל הנבדקים בקרב הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי, וכן תוצאות ניתוחי השונות לכל מדד בנפרד מוצגים בלוח הבא.

לוח 2: *ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות של גיל הנבדקים בקרב דוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי*

	מגזר יהודי		מגזר לא יהודי		
מגדר	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*F*
גברים	52.71	9.21	47.03	7.54	15.32***
נשים	52.93	9.39	47.93	6.91	

***$p<.001$.

מהלוח עולה כי גילם של הדוקטורים מהמגזר היהודי (גברים – 52.71; נשים – 52.93) גבוה יותר מגילם של הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי (גברים – 47.03; נשים – 47.93).

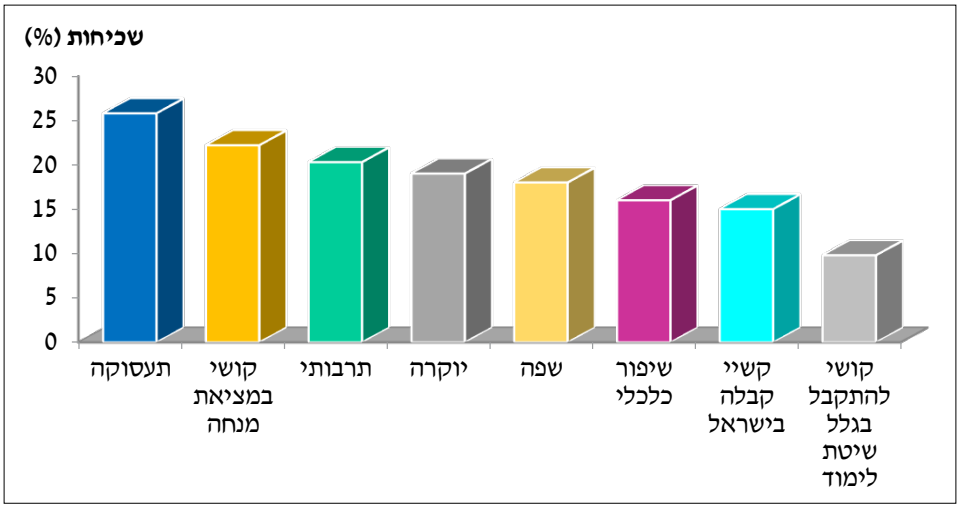
אזור מגורים

לשם בחינת הבדלים אלו נעשו ניתוחי χ^2. בניתוחי מאפיין זה נמצא הבדל מובהק בין הדוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי, $\chi^2=11.93$, $p<.001$. מהניתוחים עולה כי כמחצית (49.3%) מהדוקטורים מהמגזר היהודי גרים בפריפריה וכמחצית (50.7%) מהם גרים במרכז. רוב (76.3%) הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי גרים בפריפריה וכרבע (23.8%) מהם גרים במרכז.

כמו כן, בניתוח זה לא נמצא הבדל מובהק בין גברים בהשוואה לנשים, $\chi^2=.64$, $p>.05$. מהניתוחים עולה כי רוב הגברים (60.0%) ורובן של הנשים (66.3%) גרות בפריפריה.

המניעים לבחירה של לימודי תואר שלישי בחו"ל

משתתפי המחקר נשאלו אודות המניעים השונים אשר השפיעו על בחירתם ללמוד תואר שלישי בחו"ל. התפלגות המניעים השונים מוצגת בתרשים 1.



תרשים 1: התפלגות המניעים לבחירה של לימודי תואר שלישי בחו"ל

מהתרשים ניתן לראות כי המניעים העיקרי לבחירה של לימודי תואר שלישי בחו"ל הם התעסוקתי (25.8%) והקושי במציאת מנחה בישראל (22.2%). מניע חשוב נוסף הוא המניע

התרבותי (20.3%) לאחריו היוקרה המלווה את לימודי התואר השלישי בחו"ל (19.0%), וגם מניע השפה (18%). בקרב משתתפי המדגם 16% בחרו בשיפור כלכלי כמניע עיקרי ובאחוז דומה (15.0%) במניע הטמון בקשיי קבלה למוסד אקדמי בישראל. פחות מעשירית (9.8%) בחרו במניע הטמון בקושי של שיטת הלימוד בישראל.

מניעים נוספים אשר הועלו על ידי משתתפי המחקר כמניעים חשובים אך דורגו בשכיחות נמוכה יותר היו: תכנית לימודים תחומה בזמן (6.5%), מניע משפחתי (6.5%), מגורים במדינה המארחת (5.2%), נושא רצוי (5.1%), פסיכומטרי (3.3%), מלגה (3.0%), עניין (2.4%), מניע חברתי־לאומי (2.0%)

מדינת היעד בה נלמד התואר השלישי בחו"ל

מניתוח הנתונים עולה כי 45.1% מקרב משתתפי המחקר בחרו בירדן כמדינת יעד, 41.2% בחרו במזרח אירופה ורק 13.1% בחרו במערב אירופה/אמריקה ללימודי התואר השלישי.

לשם בחינת הבדלים בין המגזר היהודי למגזר הלא יהודי, נעשו ניתוחי χ^2. בניתוחי מאפיין זה נמצא הבדל מובהק בין הדוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי, אשר למדו את התואר השלישי בחו"ל, $\chi^2=113.84$, $p<.001$. מהניתוחים עולה כי 75.0% מהדוקטורים במגזר היהודי יעדיפו ללמוד במזרח אירופה וכרבע יעדיפו ללמוד במערב אירופה/אמריקה. מגמה שונה קיימת בקרב הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי. רוב הדוקטורים (86.3%) מהמגזר הלא יהודי יעדיפו ללמוד בירדן, מיעוט (11.3%) יעדיף ללמוד במזרח אירופה ורק 2.5% יעדיפו ללמוד במערב אירופה/אמריקה.

כמו כן, בניתוחי מאפיין זה לא נמצא הבדל מובהק בין גברים בהשוואה לנשים, $\chi^2=.28$, $p>.05$. מהניתוחים עולה כי 43.5% מהגברים יעדיפו ללמוד בירדן ואחוז דומה (42.0%) יעדיפו ללמוד במזרח אירופה. בקרב הגברים רק 14.5% יעדיפו ללמוד במערב אירופה / באמריקה.

בקרב הנשים, אחוז גבוה יותר מהגברים תעדפנה ללמוד בירדן (47.0%), אחוז דומה לגברים תעדפנה ללמוד במזרח אירופה (41.0%). מקרב הנשים 12.0% בלבד תעדפנה ללמוד במערב אירופה / באמריקה.

בנוסף, בדקנו האם יימצא הבדל בין גילם של גברים בהשוואה לגילן של נשים בהתייחס לבחירה של מדינת היעד בה בחרו ללמוד את התואר השלישי בחו"ל. במטרה לבדוק את ההבדל בין גברים בהשוואה לנשים במאפיין זה וכן בין שלוש מדינות היעד בה לומדים, נעשה ניתוח MANOVA דו־כיווני 3×2 (מגדר×מדינת יעד). בניתוח זה לא נמצא הבדל מובהק בין

גברים בהשוואה לנשים, $F(1, 153)=.01$, $p>.05$, $Eta^2=.00$. ברם, נמצא הבדל מובהק בין מדינות היעד השונות, $F(1, 153)=4.56$, $p<.05$, $Eta^2=.06$, לבסוף, לא נמצאה אינטראקציה מובהקת של מגדר×מדינת יעד, $F(1, 153)=.87$, $p>.05$, $Eta^2=.01$. הממוצעים וסטיות תקן של גילם של הגברים בהשוואה לנשים במדינות היעד השונות, וכן תוצאות ניתוחי השונות לכל מדד בנפרד מוצגים בלוח 3.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות של גיל הגברים בהשוואה לגיל הנשים במדינות היעד השונות

	גברים		נשים		
מדינת יעד	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*F*
ירדן	47.17	7.80	48.11	7.04	4.56*
מזרח אירופה	50.45	9.80	53.12	9.03	
מערב אירופה/אמריקה	53.70	6.93	50.60	11.40	

*$p<.05$

מהלוח עולה כי גילן של הנשים הבוחרות בירדן כמדינת יעד ללימודי תואר שלישי ($M=48.11$, $SD=7.04$) גבוה מגילם של הגברים הבוחרים בה ($M=47.17$, $SD=7.80$).

בנוסף, ניכר כי גילן של הנשים הבוחרות במזרח אירופה כמדינת יעד ללימודי תואר שלישי ($M=53.12$, $SD=9.03$) גבוה משמעותית מגילם של הגברים הבוחרים במזרח אירופה כמדינת יעד ($M=50.45$, $SD=9.80$). מגמה הפוכה עולה בהתייחס למערב אירופה/אמריקה. גילם של הגברים ($M=53.70$, $SD=6.93$) הבוחרים במערב אירופה/אמריקה כמדינת יעד גבוה משמעותית מגילן של הנשים ($M=50.60$, $SD=11.40$). הבדל זה נמצא מובהק.

משך שנות לימוד התואר השלישי

במטרה לבדוק את ההבדל בין דוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי במאפיין זה וכן בין הגברים לנשים נעשה ניתוח MANOVA דו־כיווני 2×2 (מגזר×מגדר). בניתוח זה נמצא הבדל מובהק בין שני המגזרים, $F(1, 153)=11.81$, $p<.001$, $Eta^2=.07$. ברם, לא נמצא הבדל מובהק בין הגברים לנשים, $F(1, 153)=.42$, $p>.05$, $Eta^2=.00$, כמו כן, לא נמצאה אינטראקציה מובהקת של מגזר×מגדר, $F(1, 153)=1.29$, $p>.05$, $Eta^2=.01$.

הממוצעים וסטיות תקן של משך שנות לימוד התואר השלישי בקרב הדוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה למשך שנות לימוד התואר השלישי בקרב הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי, וכן תוצאות ניתוחי השונות לכל מדד בנפרד מוצגים בלוח 4.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות של משך שנות לימוד התואר השלישי בחו"ל בקרב דוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי

	מגזר יהודי		מגזר לא יהודי		
מגדר	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*F*
גברים	4.69	1.74	3.78	.96	11.81***
נשים	4.33	1.15	3.87	.98	

***$p<.001$

מהלוח עולה כי משך שנות לימוד התואר השלישי בחו"ל של הדוקטורים מהמגזר היהודי (גברים – 4.69; נשים – 4.33) ארוך יותר ממשך שנות לימוד התואר השלישי בחו"ל של הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי (גברים – 3.78; נשים – 3.87).

בנוסף, במטרה לבדוק את ההבדל בין גברים בהשוואה לנשים במאפיין זה וכן בין המדינות השונות בה לומדים, נעשה ניתוח MANOVA דו־כיווני 2×3 (מגדר×מדינת יעד). בניתוח זה לא נמצא הבדל מובהק בין גברים בהשוואה לנשים, $F(1, 153)=.07$, $p>.05$, $Eta^2=.00$. ברם, נמצא הבדל מובהק בין מדינות היעד השונות, $F(1, 153)=27.04$, $p<.001$, $Eta^2=.27$. לבסוף, לא נמצאה אינטראקציה מובהקת של מגדר×מדינת יעד, $F(1, 153)=.98$, $p>.05$, $Eta^2=.01$. הממוצעים וסטיות תקן של משך שנות הלימוד של הגברים בהשוואה למשך שנות הלימוד של נשים במדינות היעד השונות, וכן תוצאות ניתוחי השונות לכל מדד בנפרד מוצגים בלוח 5.

לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות של משך שנות לימוד התואר השלישי בחו"ל של הגברים בהשוואה לנשים במדינות היעד השונות

	מדינת יעד						
	ירדן		מזרח אירופה		מערב אירופה / אמריקה		
מגדר	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*F*
גברים	3.48	.50	4.32	1.38	5.50	1.94	27.04***
נשים	3.74	.72	4.07	.79	5.65	1.76	

***p<.001

מהלוח עולה כי משך שנות הלימוד של הנשים הבוחרות בירדן כמדינת יעד ללימודי תואר שלישי (M=3.74, SD=.72) גבוה ממשך שנות הלימוד של הגברים הבוחרים בירדן כמדינת יעד (M=3.48, SD=.50). גם משך שנות הלימוד של הנשים (M=5.65, SD=1.76) הבוחרות במערב אירופה/אמריקה כמדינת יעד גבוה ממשך שנות הלימוד של הגברים הבוחרים בה כמדינת יעד (M=5.50, SD=1.94). אולם, מגמה הפוכה עולה בהתייחס למזרח אירופה. משך שנות הלימוד של הגברים (M=4.32, SD=1.38) הבוחרים במזרח אירופה כמדינת יעד גבוה משמעותית ממשך שנות הלימודים של הנשים (M=4.07, SD=.79).

בחירת מנחה

בחירת מנחה על ידי הדוקטורים הלומדים תואר שלישי בחו"ל מהווה רכיב משמעותי בקבלת ההחלטה האם ללמוד בחו"ל. במטרה לבדוק את ההבדלים בין דוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי במשתנה: האם בחירת המנחה היתה מקרית, נערכו ניתוחי χ^2. בניתוחים אלו לא נמצא הבדל מובהק בין הדוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי, χ^2=.57, p>.05. מהניתוחים עולה כי 64.7% ממשתפי המחקר טענו שבחירת המנחה לא היתה מקרית: מתוכם 61.6% מהדוקטורים מהמגזר היהודי טענו כי בחירת המנחה לא היתה מקרית ו־67.5% מהדוקטורים מהמגזר הלא יהודי טענו אף הם כך.

כמו כן, במטרה לבדוק את ההבדלים בין גברים לנשים במשתנה האם בחירת המנחה היתה מקרית, נעשו ניתוחי χ^2. בניתוחים אלו לא נמצא הבדל מובהק בין הגברים בהשוואה לנשים, χ^2=3.75, p>.05. מהניתוחים עולה כי 72.9% מהגברים טענו כי בחירת המנחה לא היתה מקרית ו־57.8% מהנשים טענו אף הן כך.

כשנשאלו משתתפי המחקר אודות הסיבה לבחירת מנחה, 19.6% טענו כי היתה זו בחירה אקראית שלהם, 13.1% ממשתפי המחקר טענו כי בחרו מנחה לפי נושא המחקר. אחוז דומה (13.1%) בחרו את המנחה שלהם לפי הידע והמקצועיות שלו ורק 12.4% טענו כי המנחה נבחר על ידי המוסד האקדמי בו למדו את התואר השלישי.

מנחה ממדינת היעד / מנחה מישראל

במטרה לבדוק את ההבדלים בין דוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי במשתנה: מנחה ממדינת היעד / מנחה מישראל, נעשו ניתוחי χ^2. מהניתוחים עולה כי ל־63.0% מהדוקטורים מהמגזר היהודי היה מנחה ממדינת היעד. לאחוז דומה (62.5%) מהדוקטורים מהמגזר הלא יהודי היה מנחה במדינת היעד. מעניין לציין כי לכרבע (24.7%) מהדוקטורים מהמגזר היהודי היו שני מנחים (מנחה ממדינת היעד ומנחה מישראל) ולמעל לרבע (27.5%) מהדוקטורים מהמגזר הלא יהודי היה מנחה מישראל בלבד.

כמו כן, לא נמצא הבדל מובהק בין הגברים בהשוואה לנשים, $\chi^2=.59$, $p>.05$. מהניתוחים עולה כי לכשני שלישים (65.1%) מהנשים היה מנחה ממדינת היעד ולאחוז נמוך יותר (60.0%) מהגברים היה מנחה ממדינת היעד. אחוזים דומים היו בהתייחס למנחה מישראל ולשני מנחים בקרב הגברים והנשים (גברים: 22.9% ו־17.1% בהתאמה; נשים: 18.1% ו־16.9% בהתאמה).

הנבדקים גם נשאלו אם התקיימו מפגשים דיגיטליים עם המנחה. לא נמצא הבדל מובהק בין הדוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי. נראה כי אחוז גבוה ודומה של נבדקים הן מקרב הדוקטורים מהמגזר היהודי (82.2%) והן בקרב הדוקטורים מהמגזר הלא היהודי (81.3%) טענו כי התקיימו מפגשים דיגיטליים עם המנחה. בנוסף, לא נמצא הבדל מובהק בין הגברים בהשוואה לנשים. נראה כי 75.7% מהגברים טענו שהתקיימו מפגשים דיגיטליים עם המנחה. אחוז גבוה הרבה יותר מהנשים (86.7%) טענו כך.

שכר לימוד

מתוך ניתוחי χ^2 נמצא הבדל מובהק בין הדוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי, $\chi^2=9.40$, $p<.01$. מהניתוחים עולה כי 83.6% מהדוקטורים במגזר היהודי שילמו שכר לימוד בהשוואה לאחוז נמוך יותר (61.3%) מקרב הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי אשר שילמו שכר לימוד. מגמה הפוכה קיימת בתשלום שכר לימודי חלקי או כלל לא. בקרב הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי יותר משליש (38.8%) שילמו שכר לימוד חלקי או כלל לא שילמו. ברם, בקרב הדוקטורים מהמגזר היהודי רק כשישית (16.4%) שילמו שכר לימוד חלקי או כלל לא. השערת המחקר מספר 3ד אוששה.

כמו כן, בניתוחי מאפיין זה לא נמצא הבדל מובהק בין גברים בהשוואה לנשים, $\chi^2=1.44$, $p>.05$. מהניתוחים עולה כי כשני שלישים (67.1%) מהגברים שילמו שכר לימוד מלא ורק

כשליש (32.9%) מהם שילמו שכר לימוד חלקי או כלל לא שילמו. בקרב הנשים אחוז גבוה יותר (75.9%) שילמו שכר לימוד מלא ורק כרבע (24.1%) מהן שילמו שכר לימוד חלקי או כלל לא. השערת המחקר מספר 4ד לא אוששה.

עמיתים ללימודים בחו"ל

על פי ניתוחי χ^2. בניתוחי מאפיין זה, ראה לוח 6, נמצא הבדל מובהק בין הדוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי, $\chi^2=16.58$, $p<.001$.

לוח 6: ניתוחי χ^2 של עמיתים ללימודי התואר שלישי בחו"ל בקרב דוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי

	מגזר יהודי		מגזר לא יהודי		
עמיתים ללימודים בחו"ל	*N*	%	*N*	%	χ^2
ללא עמית (טס לבד ללימודים)	38	52.1	29	36.3	16.58***
טס עם חבר	3	4.1	23	28.8	
טס עם קבוצת לומדים	32	43.8	28	35.0	

***$p<.001$.

מהלוח ניתן לראות כי מעל למחצית (52.1%) מהדוקטורים במגזר היהודי בחרו לטוס לבד, 43.8% מהם בחרו לטוס עם קבוצת לומדים ורק 4.1% העדיפו לטוס עם חבר. בקרב הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי מעל לשליש (36.3%) בחרו לטוס לבד ואחוז דומה (35.0%) מהם בחרו לטוס עם קבוצת לומדים. השערת המחקר מספר 3ה אוששה. כמו כן, גם בניתוחי מאפיין זה נמצא הבדל מובהק בין גברים בהשוואה לנשים, $\chi^2=9.54$, $p<.01$. לוח 7 מציג ממצאים אלו.

לוח 7: ניתוחי χ^2 של עמיתים ללימודי התואר שלישי בחו"ל בקרב גברים בהשוואה לנשים

	גברים		נשים		
עמיתים ללימודים בחו"ל	*N*	%	*N*	%	χ^2
אין עמית (טס לבד ללימודים)	40	57.1	27	32.5	9.54***
טס עם חבר	10	14.3	16	19.3	
טס עם קבוצת לומדים	20	28.6	40	48.2	

***p<.01.

מהלוח עולה כי מעל למחצית (57.1%) מהגברים בחרו לטוס לבד ופחות משליש (32.5%) מהנשים עשו בחירה כזו. מעל לרבע (28.6%) מהגברים בחרו לטוס עם קבוצת לומדים ואילו כמחצית (48.2%) מהנשים בחרו בחירה זו. השערת המחקר 4ה אוששה.

הנבדקים גם נשאלו האם ללימודיהם לתואר שלישי בחו"ל התלווה צביון חברתי. רובם (54.9%) סברו שלא והשאר סברו שכן (45.1%). בבדיקת ההבדלים בין שני המגזרים, לא נמצא הבדל מובהק בין הדוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי. נראה כי מעל למחצית (52.1%) מהדוקטורים מהמגזר היהודי טוענים שללימודיהם אלו התלווה צביון חברתי. מגמה הפוכה קיימת בקרב הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי, אשר טוענים כי לא נלווה ללימודיהם לתואר שלישי בחו"ל צביון חברתי (61.3%). בנוסף, לא נמצא הבדל מובהק בין הגברים בהשוואה לנשים. נראה כי פחות ממחצית (47.1%) מהגברים סברו שנלווה ללימודיהם צביון חברתי ואחוז נמוך אף יותר (43.3%) מהנשים סברו כך.

תדירות נסיעה/טיסה לחו"ל

במטרה לבדוק את ההבדלים בין דוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי וכן את ההבדלים בין גברים בהשוואה לנשים במשתנה: תדירות הנסיעה לחו"ל לשם לימודי התואר השלישי, נעשו ניתוחי χ^2. נמצא הבדל מובהק בין הדוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הערבי, $\chi^2=88.71$, $p<.001$. לוח 8 מציג נתונים אלו.

לוח 8: ניתוחי χ^2 *של תדירות הנסיעה לשם לימודי תואר שלישי בחו"ל בקרב דוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי*

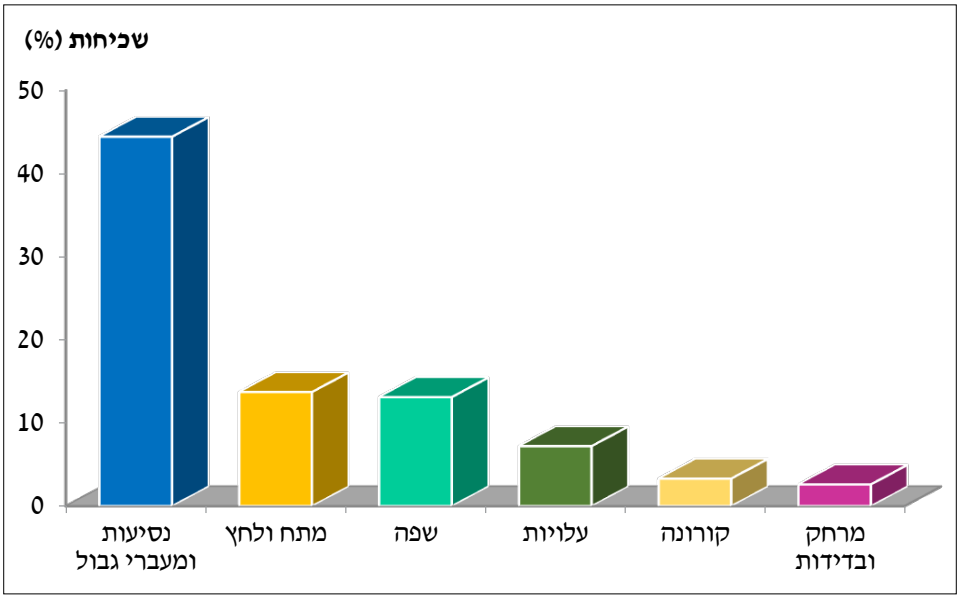
	מגזר יהודי		מגזר לא יהודי		
תדירות	*N*	%	*N*	%	χ^2
כל סופ"ש	2	3.4	64	49.3	88.71***
מס' פעמים בשנה	57	96.6	11	14.7	

***$p<.001$.

מהלוח ניתן לראות כי רוב הדוקטורים מהמגזר היהודי טסים לחו"ל מס' פעמים בשנה לשם לימודי התואר השלישי שלהם (96.6%). ברם, כמחצית מהדוקטורים מהמגזר הלא יהודי נוסעים/טסים לחו"ל כל סופ"ש (49.3%). הבדל זה נמצא מובהק.

בנוסף, בניתוחי מאפיין זה לא נמצא הבדל מובהק בין גברים בהשוואה לנשים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי. רוב הגברים נוסעים/טסים לחו"ל מס' פעמים בשנה לשם לימודי התואר השלישי שלהם (52.6%) ו־47.4% נוסעים/טסים לחו"ל כל סופ"ש. בקרב הנשים המגמה הפוכה, אם כי בפער קטן. כמחצית מהנשים נוסעות/טסות לחו"ל כל סופ"ש (50.6%) וכמחצית מהן נוסעות/טסות לחו"ל מס' פעמים בשנה (49.4%). הבדל זה אינו מובהק.

בנוסף, הנבדקים נשאלו לגבי הקשיים השונים אותם חוו במהלך לימודיהם. הם ציינו שישה סוגי קשיים שונים: 1. קשיים עקב הנסיעות והמעבר בגבול – כולם מהמגזר הלא יהודי; 2. קשיי מתח ולחץ; 3. קשיי שפה; 4. עלויות; 5. קשיים שנבעו ממגפת הקורונה; ו־6. קשיי מרחק ובדידות. התפלגות קשיים אלו מופיעים בתרשים הבא.



תרשים 3: התפלגות סוגי הקשיים השונים אותם חוו נבדקי המחקר

מהתרשים עולה כי כמחצית מנבדקי המחקר (44.4%), כולם מהמגזר הלא יהודי, ציינו כי הקושי הרב שחוו במהלך הלימודים לתואר שלישי בחו"ל טמון בנסיעות ובמעברי הגבול.

לגבי כל הנבדקים, הם ציינו כי קיימים מתח ולחץ (13.7%) וגם קשיי שפה (13.1%). אחוז נמוך מאד של נבדקים (7.2%) ציינו כי חוו קושי שנבע מעלויות התואר השלישי. לבסוף, רק מיעוט מהנבדקים תיארו כי הקורונה (3.3%) והמרחק והבדידות (2.6%) הקשו עליהם במהלך לימודיהם לתואר שלישי בחו"ל.

כשנשאלו הנבדקים האם נדרשו להשלים מקצועות לימוד לתואר השלישי בישראל לשם הכרה בתואר השלישי אותו למדו בחו"ל, רובם (83.0%) טענו כי לא נדרשו לכך.

בחירה חוזרת ללמוד תואר שלישי בחו"ל

משתתפי המחקר נשאלו האם היו בוחרים בשנית ללמוד תואר שלישי בחו"ל. לשם בדיקת ההבדלים בין דוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי במשתנה: בדיעבד, האם היית בוחר ללמוד תואר שלישי בחו"ל, נעשו ניתוחי χ^2. בניתוחים אלו נמצא הבדל מובהק בין הדוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי, $\chi^2=8.00$, $p<.01$. מהניתוחים עולה כי82.9% מהדוקטורים מהמגזר היהודי טענו כי יבחרו ללמוד תואר שלישי בחו"ל בשנית ו־61.4% מהדוקטורים מהמגזר הלא יהודי טענו אף הם כך.

כמו כן, במטרה לבדוק את ההבדלים בין גברים לנשים במשתנה זה, נעשו ניתוחי χ^2. בניתוחים אלו לא נמצא הבדל מובהק בין הגברים בהשוואה לנשים, $\chi^2=.20$, $p>.05$. מהניתוחים עולה כי 70.3% מהגברים טענו כי יבחרו ללמוד תואר שלישי בחו"ל בשנית ו־73.7% מהנשים טענו אף הן כך.

קשרים בין קבוצות המחקר

במטרה לבחון באם קיימים בין משתני המחקר חושבו מתאמי פירסון בין משתני המחקר הרציפים. מתאמים אלו מוצגים בלוח 9.

לוח 9: מתאמי פירסון בין משתני המחקר הרציפים

המשתנה	גיל	מצב כלכלי	שנות לימוד	עלות התואר	הוצאות נלוות
גיל					
מצב כלכלי	.18*				
שנות לימוד	.18*	.03			
עלות התואר	.11	-.03	-.06		
הוצאות נלוות	-.08	-.10	-.07	.30***	

*$p<.05$. ***$p<.001$*

מלוח 9 ניתן לראות כי נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין גילם של משתתפי המחקר לבין מצבם הכלכלי ובין גיל המשתתפים לבין מספר שנות הלימוד. ככל שמצבם הכלכלי של הדוקטורים גבוה יותר, כך גילם גבוה יותר, וככל שגיל המשתתפים גבוה יותר, כך מספר שנות לימודיהם גבוה יותר. בנוסף, נמצא קשר חיובי מובהק בין עלות התואר לבין ההוצאות הנלוות. ככל שעלות התואר גבוהה יותר, כך ההוצאות הנלוות היו גבוהות יותר.

במחקר הנוכחי נמצאו קשרים נוספים בין משתני המחקר, אולם לא נמצאה בהם מובהקות: ככל שמספר שנות הלימוד רב יותר כך המצב הכלכלי טוב יותר; ככל שגיל המשתתפים גבוה יותר כך עלות התואר גבוהה יותר; ככל שמצבם הכלכלי טוב יותר כך עלות התואר נמוכה יותר וההוצאות הנלוות נמוכות יותר; ככל שמספר שנות הלימוד גבוה יותר כך עלות התואר וההוצאות הנלוות נמוכים יותר.

סיכום

המחקר בחן את המניעים בקרב דוקטורים תושבי ישראל שבחרו ללמוד בחו"ל את לימודיהם לתואר שלישי. אוכלוסיית היעד במחקר כללה דוקטורים שלמדו את התואר השלישי בחינוך והוראה בחו"ל וביקשו הכרה בתואר זה ממשרד החינוך בישראל. המחקר נעשה בשיטה כמותית.

ממצאי המחקר עולה כי המניעים לבחירתם בלימודיהם בחו"ל היו תעסוקתיים (25.8%), הקושי במציאת מנחה בישראל (22.2%), מניע תרבותי (20.3%), היוקרה המלווה את לימודי התואר השלישי בחו"ל (19.0%), וגם מניע השפה (18%). בקרב משתתפי המדגם 16% בחרו בשיפור כלכלי כמניע עיקרי ובאחוז דומה (15.0%) במניע הטמון בקשיי קבלה למוסד אקדמי בישראל. פחות מעשירית (9.8%) בחרו במניע הטמון בקושי של שיטת הלימוד בישראל.

בנוסף, נבחנו שלושה מאפיינים אישיים של משתתפי המחקר: מגדר, גיל ואזור מגורים.

ממצאי המחקר עולה כי טווח הגילאים של 153 מהמשתתפים היה 70-31. בבדיקת ההבדל בין גילם של הדוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לגילם של הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי נמצא הבדל מובהק. גילם הממוצע של הדוקטורים מהמגזר היהודי (גברים - 52.71; נשים - 52.93) גבוה בכחמש שנים יותר מגילם הממוצע של הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי (גברים - 47.03; נשים - 47.93). הסבר אפשרי לכך טמון בעובדה כי במגזר היהודי הם מחויבים לשרות הצבאי והשרות הלאומי בהם הם משתתפים בתום לימודי התיכון ואשר משפיעים על מועד כניסתם ללימודים האקדמיים. לרוב, לאחר סיום השרות הצבאי או השרות

הלאומי, הם אף יוצאים לטיול בעולם - עובדה המרחיקה יותר את מועד כניסתם ללימודים באוניברסיטה או במכללה.

עוד נמצא כי כמחצית (49.3%) מהדוקטורים מהמגזר היהודי גרים בפריפריה וכמחציתם (50.7%) גרים במרכז. רוב (76.3%) הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי גרים בפריפריה ורק כרבע (23.8%) מהם גרים במרכז. אפשר שממצא זה הוא תוצר של ההנגשה להשכלה הגבוהה בישראל. כמו כן, רוב הגברים (60.0%) ורוב הנשים (66.3%) גרים בפריפריה. ממצא אשר אף הוא מעיד על הבחירה במוסד אקדמי על ידי סטודנטים הגרים בפריפריה ובוחרים ללמוד מחוץ לפריפריה של מדינת ישראל ואף מחוץ למדינת ישראל. אפשר שסטודנטים מהפריפריה עברו את המחסום שהיה קיים - ריחוק גאוגרפי ממוסדות ההשכלה הגבוהה ואף בוחרים במוסדות אקדמיים מחוץ לגבולות המדינה - לשם השגת השכלה גבוהה. תהליך מתמשך זה עשוי להתרחב אף יותר.

סיבות נוספות לבחירת הסטודנטים הערבים בלימודים בחו"ל במדינות ערב, טמונות במניעים תרבותיים, דתיים וכלכליים. אוניברסיטת ירמוך בירדן, הסמוכה לגבול ישראל-ירדן, מאפשרת לימודים בימי שישי-שבת ולמעוניינים ללמוד תואר שלישי היא אף מאפשרת לימודים בימי שבת בלבד. אפשרות זו מאפשרת לסטודנטים לעבוד במהלך השבוע וללמוד בסופי שבוע.

מחקר זה מציג את הסטודנטים הערבים כקבוצה העומדת בפני עצמה, משום שהלמידה שלהם בירדן, מתבצעת אומנם בחו"ל, אבל הם חוזרים כל שבוע הביתה. כמו כן, העדיפות לבחור בלימודים בירדן היא בעיקרה בשל האפשרות ללמוד בשפה הערבית, שפת אמם, כאחד המניעים לבחור בלימודים במדינת יעד ערבית.

נמצא גם כי 75.0% מהדוקטורים במגזר היהודי יעדיפו ללמוד במזרח אירופה וכרבע יעדיפו ללמוד במערב אירופה/אמריקה. אולם, רוב הדוקטורים (86.3%) מהמגזר הלא יהודי יעדיפו ללמוד בירדן, מיעוט (11.3%) יעדיף ללמוד במזרח אירופה ורק 2.5% יעדיפו ללמוד במערב אירופה/אמריקה. לא נמצא הבדל מובהק בין גברים בהשוואה לנשים.

נמצא הבדל מובהק בין מדינות היעד השונות. עובדה מעניינת היא כי גילן של הנשים הבוחרות במזרח אירופה כמדינת יעד ללימודי תואר שלישי גבוה משמעותית (כמעט פער של שלוש שנים) מגילם של הגברים הבוחרים במזרח אירופה כמדינת יעד. מגמה הפוכה עולה בהתייחס למערב אירופה/אמריקה. גילם של הגברים הבוחרים במערב אירופה/אמריקה כמדינת יעד גבוה משמעותית מגילן של הנשים. הבדל זה נמצא מובהק.

66.7% ממשתתפי המחקר הן נשים העוסקות בהוראה. כלומר, התואר השלישי של הנבדקות במחקר זה הוא למעשה המקצוע בו הן עוסקות.

עוד נמצא כי משך שנות לימוד התואר השלישי בחו"ל של הדוקטורים מהמגזר היהודי ארוך יותר ממשך שנות לימוד התואר השלישי בחו"ל של הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי (גברים – 3.78; נשים – 3.87). ניתן לשער כי לאור העובדה כי דוקטורים מהמגזר היהודי מתחילים את הלימודים באיחור של שנתיים-שלוש שנים, לפחות, בהשוואה לעמיתיהם הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי, זאת בשל העובדה כי על המגזר היהודי חל חוק גיוס חובה. נקודת המוצא המאוחרת מבחינה גילאית משפיעה על מצבו המשפחתי של הדוקטור מהמגזר היהודי בבואו ללמוד לימודים אקדמיים. לרוב, לאחר שנות הצבא/השירות הלאומי – יחל פרק נוסף בחיי הסטודנטים והוא פרק הקמת משפחה לצד פרנסה. פרק חשוב זה בחיי הסטודנטים ישולב עם לימודים חלקיים, במתכונת לא מלאה בהשוואה לעמיתיהם מהמגזר הלא יהודי אשר ייכנסו לאקדמיה בגיל 18 ויוכלו להשקיע את כל השבוע בלימודים טרם יבנו משפחה. מצב זה יגרום לעיכוב בקבלת התארים כי תכנית הלימודים תשתרע על יותר שנים.

בחירת מנחה על ידי הדוקטורים הלומדים תואר שלישי בחו"ל מהווה רכיב משמעותי בקבלת ההחלטה האם ללמוד בחו"ל. לא נמצא הבדל מובהק בין הדוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי. מהניתוחים עולה כי 64.7% ממשתפי המחקר טענו שבחירת המנחה לא היתה מקרית: מתוכם 61.6% מהדוקטורים מהמגזר היהודי טענו כי בחירת המנחה לא היתה מקרית ו־67.5% מהדוקטורים מהמגזר הלא יהודי טענו אף הם כך.

נראה כי בקרב נבדקי כלל המדגם רכיב בחירת המנחה מהווה גורם משמעותי.

כשנשאלו משתתפי המחקר אודות הסיבה לבחירת מנחה, 19.6% טענו כי היתה זו בחירה אקראית שלהם, 13.1% ממשתפי המחקר טענו כי בחרו מנחה לפי נושא המחקר. אחוז דומה (13.1%) בחרו את המנחה שלהם לפי הידע והמקצועיות שלו ורק 12.4% טענו כי המנחה נבחר על ידי המוסד האקדמי בו למדו את התואר השלישי.

בניתוחים שנעשו, נמצא הבדל מובהק בין הדוקטורים מהמגזר היהודי בהשוואה לדוקטורים מהמגזר הלא יהודי. ל־63.0% מהדוקטורים מהמגזר היהודי היה מנחה ממדינת היעד. לאחוז דומה (62.5%) מהדוקטורים מהמגזר הלא יהודי היה מנחה במדינת היעד. מעניין לציין כי לכרבע (24.7%) מהדוקטורים מהמגזר היהודי היו שני מנחים (מנחה ממדינת היעד ומנחה מישראל) ולמעל לרבע (27.5%) מהדוקטורים מהמגזר הלא יהודי היה מנחה מישראל בלבד.

אחוז גבוה ודומה של נבדקים הן מקרב הדוקטורים מהמגזר היהודי (82.2%) והן בקרב הדוקטורים מהמגזר הלא היהודי (81.3%) טענו כי התקיימו מפגשים דיגיטליים עם המנחה. 75.7% מהגברים טענו שהתקיימו מפגשים דיגיטליים עם המנחה. אחוז גבוה הרבה יותר מהנשים (86.7%) טענו כך.

בבחינת התפלגות הסיבות ללמוד תואר שלישי בחו"ל נמצאו הסיבות הבאות: חשיבה לגבי תעסוקה – 25.8%, קושי במציאת מנחה – 22.2%; סיבות תרבותיות – 20.3%; יוקרה – 19.0%; קשיים בשפה עברית – 18%; רצון לשיפור כלכלי – 16%; קשיי קבלה להתקבל ללימודים בישראל־15%; קושי להתקבל בגלל שיטת הלימוד – 9.8%; סיבות משפחתיות ותכנית תחומה בזמן – 6.5%; מגורים בארץ המארחת/עליה – 5.2%; נושא ומנחה שרציתי – 5.1%; ציון פסיכומטרי – 3.3%; המלגה שניתן לקבל בחו"ל – 3%; ענין – 2.4%; חברתיות־לאומיות – 2%. ניתוח הסיבות לבחירה בלימודים בחו"ל מעלה שהסיבה העיקרית היא אי יכולת לזכות בגורמים שמנינו בארץ.

נמצא הבדל מובהק, כש־83.6% מהדוקטורים במגזר היהודי שילמו שכר לימוד בהשוואה לאחוז נמוך יותר (61.3%) מקרב הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי. מגמה הפוכה קיימת בתשלום שכר לימודי חלקי או כלל לא. בקרב הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי יותר משליש (38.8%) שילמו שכר לימוד חלקי או כלל לא שילמו. ברם, בקרב הדוקטורים מהמגזר היהודי רק כשישית (16.4%) שילמו שכר לימוד חלקי או כלל לא. כשני שלישים (67.1%) מהגברים שילמו שכר לימוד מלא ורק כשליש (32.9%) מהם שילמו שכר לימוד חלקי או כלל לא שילמו. ואילו בקרב הנשים אחוז גבוה יותר (75.9%) שילמו שכר לימוד מלא ורק כרבע (24.1%) מהן שילמו שכר לימוד חלקי או כלל לא.

מעל למחצית (52.1%) מהדוקטורים במגזר היהודי בחרו לטוס לבד, 43.8% מהם בחרו לטוס עם קבוצת לומדים ורק 4.1% העדיפו לטוס עם חבר. בקרב הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי מעל לשליש (36.3%) בחרו לטוס לבד ואחוז דומה (35.0%) מהם בחרו לטוס עם קבוצת לומדים. בניתוחי מאפיין זה נמצא הבדל מובהק בין גברים בהשוואה לנשים.

עוד עלה מן המחקר כי מעל למחצית (52.1%) מהדוקטורים מהמגזר היהודי טוענים שללימודיהם אלו התלווה צביון חברתי. מגמה הפוכה קיימת בקרב הדוקטורים מהמגזר הלא יהודי שטענו כי לא נלווה ללימודיהם לתואר שלישי בחו"ל צביון חברתי (61.3%).

בנוסף, ממצאי המחקר עולה כי כמחצית מנבדקי המחקר (44.4%) ציינו כי הקושי הרב שחוו במהלך הלימודים לתואר שלישי בחו"ל טמון בנסיעות ובמעברי הגבול. אחוז דומה של נבדקים ציין כי קיימים מתח ולחץ (13.7%) וגם קשיי שפה (13.1%). אחוז נמוך מאד של נבדקים (7.2%) ציינו כי חוו קושי שנבע מעלויות התואר השלישי. לבסוף, רק מיעוט מהנבדקים תיארו כי הקורונה (3.3%) והמרחק והבדידות (2.6%) הקשו עליהם במהלך לימודיהם לתואר שלישי בחו"ל.

בחינה של שביעות הרצון מהלימודים בחו"ל מעלה כי 82.9% מהדוקטורים מהמגזר היהודי טענו שאילו היו צריכים לבחור שוב ללמוד תואר שלישי בחו"ל בשנית ו־61.4% מהדוקטורים מהמגזר הלא יהודי טענו אף הם כך.

דיון

חשיבותו של המחקר היא ביכולתו לקדם את מדיניות המדינה בבואה לבחון את ערכם של התארים המובאים על ידי בעלי תואר שלישי שלמדו בארצות אחרות. מחד, בדרך כלל בעלי תואר שבאים לישראל ורוצים לעבוד במקצוע בו למדו צריכים לעבור בחינות לשכה של המקצוע אליו הם משייכים את עצמם. כך לגבי מקצועות רפואיים ופרא־רפואיים, מקצועות הנדסה ומספר מקצועות במדעי החברה. כלומר ביצוע המבחנים על ידי משרד החינוך למקצועות אלה לשקילת התואר אינם מוסיפים דבר לאותם נבחנים ולמדינה.

מאידך, רמת לימודיהם ואיכותם של בעלי תואר שלישי שרוצים לפעול כמורים וכחוקרים בתחומים בהם הם למדו אינן עונות על צרכי מדינת ישראל ואינם ברי השוואה לנדרש במדינת ישראל ללא בחינה. מסיבה זו יש צורך בבדיקה שתאשש החלטה פוליטית כל שהיא לגבי קבלת אסמכותיהם לדוקטורט. מחקר כזה לא נעשה מעולם. ההחלטה הקודמת לביצוע המבדקים היתה בשל הצגת תארים חסרי ערך שהוצאו על ידי מוסדות קיקיונים שהפעילו שלוחות בישראל ואפשרו לקבוצות נרחבות של עובדי מדינה להעלות את שכרם, מבלי שהלימודים והידע עצמם יהוו נושא בר תוקף.

אוניברסיטאות־היעד המתחרות בינן לבין עצמן על הסטודנטים הבינלאומיים, נדרשות להעמיד לרשות הסטודנטים מנעד של משאבים אשר ייטיבו את שהותו של הסטודנט לתואר שלישי במהלך לימודיו ואולי אף ישפיעו עליו לבחור להישאר לאחר קבלת הדוקטורט במדינת היעד. משאבים אלו כוללים את מיטב המעבדות, אמצעי המחקר, כיתות הלימוד וכן את המנחים המקצועיים לפיקוח וסיוע לאורך הדרך. לצד זאת, האוניברסיטאות יציעו סיוע במציאת תעסוקה במהלך הלימודים ולאחריהם הן לדוקטורנט והן לבת/בן זוגם. הם אף יסייעו במציאת מקום מגורים בסמיכות לקמפוס, סיוע בכלכלה ובמחייה וישלבו מעטפת אנושית הדוקה לדוקטורנט ולבני משפחתו המתלווים אליו.

משאב חשוב ועיקרי העשוי להשפיע מאד על שיקוליו של הדוקטורנט הוא המימון לצרכי מחקר. סטודנטים רבים העוסקים במחקר לטווח קצר או לטווח ארוך עשויים לכרוע תחת נטל התקצוב המחקרי. סיוע באמצעות מלגות מחקר, מלגות לימוד, תקציבי מחקר נדיבים ועוד, יהוו גורם משמעותי בתמהיל השיקולים שיעמדו אל עיניו של הסטודנט. אוניברסיטה שתיטיב לשנע סיוע חומרי ורלוונטי באפיקים אלו תיחשב למועדפת על ידי הסטודנטים במהלך לימודיהם ולאחריהם.

לצד זאת, יש להדגיש את חשיבותה הרבה של תרומתו של הדוקטורנט למוסד האקדמי בו בחר ללמוד את התואר השלישי.

כאשר מוסד אקדמי בחו"ל פותח את שעריו לסטודנטים בינלאומיים, המביאים עימם מטען אקדמי ייחודי – אותו מוסד אקדמי מדורג גבוה ובעצם כך מושך אליו סטודנטים נוספים מתחומי עניין שונים המעלים את יוקרתו. מערכת זו היא מעגלית. כך, למשל, בהרווארד. כ־24% מהסטודנטים בהרווארד העורכים מחקרים הם תלמידים זרים. בכך, תורם הסטודנט לדירוגו האקדמי של המוסד האקדמי בד בבד שפרסומים אלו משפרים את מעמדו כחוקר באותה אוניברסיטה, מעמד המושפע ממספר הפרסומים, מאיכותם, ומכתבי העת בה פרסם.

מן המחקר עולה כי קיימת תרומה ניכרת ומגוונת של דוקטורנט חוקר למוסד האקדמי אליו הוא משויך. בסקירת הספרות דנו בחשיבות הרבה עבור המוסדות האקדמיים הבוחרים לארח סטודנטים בינלאומיים. תרומתם היא ניכרת ומשפיעה על תקציביהם של המוסדות האקדמיים.

רשימת מקורות

אילון, ח. (2008). מי לומד מה, היכן, מדוע? השלכות חברתיות של ההתרחבות והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. *סוציולוגיה ישראלית*, י(1), 33-60. https://people.socsci.tau.ac.il/mu/hyalon/files/2010/11/whostudieswhat.pdf

בן־דוד, ד. (2019). *עזיבת הארץ המובטחת: מבט על אתגרי ההגירה מישראל*. שורש – מוסד למחקר כלכלי־חברתי.

ברזילי־שחם, י., ויעיש, מ. (2015). *השפעת המוסד האקדמי על ההזדמנויות התעסוקתיות של בוגריו*. החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת חיפה.

גולד, א., ומואב, ע. (2006). *בריחת המוחות מישראל*. מרכז שלם – מכון הכלכלי־חברתי.

גולדשמיט, ר. (2010). *התוכנית הלאומית ל'הבאת מוחות' לישראל באמצעות הקמת מרכזי מצוינות אקדמיים*. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

דטל, ל. (10.2.2019). *בתוך עשר שנים – הוכפל מספר הסטודנטים הערבים לתואר שלישי*. דה מרקר. https://www.themarker.com/news/education/.premium-1.6917671?fbclid=IwAR25il8jYv4KCrydqC0JlPjOfzV8wStp0yWfXuGdCoLUrEswDtIsMpakvvw

הידען. (2019, פברואר 15). *בעשור האחרון הוכפל מספר הדוקטורנטים מהמגזר הערבי*. https://www.hayadan.org.il/over-the-past-decade-the-number-of-doctoral-students-in-the-arab-sector-has-doubled-1502192

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2023א). *מקבלי תארים אקדמיים בשנת תשפ"ב (2021/22): נתונים נבחרים לרגל סיום שנת הלימודים האקדמית*. הודעה לתקשורת.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2023ב). *פני החברה בישראל, דוח מס' 14, חשוון תשפ"ד, נובמבר 2023 – פערים בין יהודים לערבים*.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (20.10.2022). *השכלה גבוהה בישראל – נתונים נבחרים לשנת הלימודים תשפ"ב (2021/22) לרגל פתיחת שנת הלימודים האקדמית*. הודעה לעיתונות. https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2022/331/06_22_331b.pdf

המועצה להשכלה גבוהה. (2014). *קליטת סגל באקדמיה – אפשרויות ההשתלבות כסגל אקדמי בארץ ושמירה על קשר בזמן השהייה בחו"ל*. מצגת במפגש החמישי של מרכז הקשר לחוקרים חוזרים.

המועצה להשכלה גבוהה. (2018). *קידום בינלאומיות בהשכלה גבוהה: סקר מל"ג/ות"ת לסטודנטים וחברי סגל ישראלים*.

המועצה להשכלה גבוהה. (2021). *שנת הלימודים האקדמית תשפ"א (2020/21) בסימן מגפת הקורונה*. https://che.org.il/%d7%a9%d7%a0%d7%aa-%d7%94%d7%9c%d7%99%d7%9e%d7%95%d7%93%d7%99%d7%9d-%d7%94%d7%90%d7%a7%d7%93%d7%9e%d7%99%d7%aa-%d7%aa%d7%a9%d7%a4%d7%90-2020-21-%d7%91%d7%a1%d7%99%d7%9e%d7%9f-%d7%9e%d7%92%d7%a4/

המועצה להשכלה גבוהה. (2023). *פתיחת שנת הלימודים האקדמית תשפ"ג – 2022/2023*. https://che.org.il/%d7%a4%d7%aa%d7%99%d7%97%d7%aa-%d7%a9%d7%a0%d7%aa-%d7%94%d7%9c%d7%99%d7%9e%d7%95%d7%93%d7%99%d7%9d-%d7%94%d7%90%d7%a7%d7%93%d7%9e%d7%99%d7%aa-%d7%aa%d7%a9%d7%a4-%d7%92-2022-2023/

וינינגר, א. (2016). *נתונים על סטודנטים ערבים הלומדים בחו"ל*. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.

זרד, א. (2020). *אקדמאים ישראלים בחו"ל ופעולות להשבתם לישראל*. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.

זרד, א. (2021). *דירוגים בינלאומיים של מוסדות אקדמיים*. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.

טשנר, נ. (2014). *מידע על אקדמאים ישראלים בחו"ל ופעולות לקליטת אקדמאים השבים לישראל*. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.

ינקו, א. (30.5.2019). המשכילים הישראלים נוטשים - וממלאים אוניברסיטאות בחו"ל. בארץ. ווינט. https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5517445,00.html

כהן־קסטרו, א. (2013). *משפחות של ישראלים בחו"ל: מי מהגר לאן?* הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (כרך 74).

מוסטפא, מ., ועראר, ח. (2009). נגישות של מיעוטים להשכלה גבוהה: המקרה של החברה הערבית בישראל. בתוך ר. ח'מאיסי (עורך), *החברה הערבית בישראל (3): אוכלוסיה, חברה, כלכלה* (עמ' 226-204). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

מזאוי, א. א. (2000). מגדר, השתתפות בהשכלה גבוהה וכוח: היבטים השוואתיים בין מדינות ערביות. *סוציולוגיה ישראלית*, ב(2), 564-545.

מעוז, ל. (2016). בינלאומיות בהשכלה גבוהה: סטודנטים בינלאומיים בישראל - הצעה לעקרונות מדיניות. המועצה להשכלה גבוהה. *סוציולוגיה ישראלית*, כרך ב(2), 498-481. https://che.org.il/wp-content/uploads/2016/10/עקרונות-למדיניות-בנילאומיות-סופי.pdf

משרד החינוך. (2022). מערכת החינוך בישראל בראייה השוואתית בינלאומית 2022.

ניר־קסטל, ד. (16.1.2020). *הלוואות סטודנטים בארץ ובעולם - איפה טוב יותר?* גלובס.

עראר, ח., וחאג'־יחיא, ק. (2011). *ירדניזציה של ההשכלה הגבוהה בקרב הערבים הפלסטינים בישראל*. מכון פלורסהיימר - האוניברסיטה העברית.

פידלמן, א. (2009). *נתונים על סטודנטים מהמגזר הערבי במוסדות להשכלה גבוהה*. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/cb4f6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_cb4f6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_9591.pdf

קופראק, נ. (2022). *מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל - נתונים ותקצוב מסמך מעודכן*. מרכז המידע והמחקר, הכנסת.

Abu-Rabia-Queder, S., & Weiner-Levy, N. (2008). Identity and gender in cultural transitions: Returning home from higher education as 'internal immigration' among Bedouin and Druze women in Israel. *Social Identities, Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, *14*(6), 665-682. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13504630802462778

ApplyBoard. (2023). *Which countries will be the next big destinations for international students?* https://www.applyboard.com/applyinsights-article/which-countries-will-be-the-next-big-destinations-for-international-students

Arar, K. (2011). 'Trapped between two worlds' – Muslim Palestian women from Israel in Jordanian universities: New identity and the price it demends. *Social Identites*, *17*(5), 625-642. doi:10.1080/13504630.2011.595205

Arar, K., & Haj-Yehia, K. (2010). Emigration for higher education: The case of Palestinians living in Israel studying in Jordan. *Higher Education Policy*, *23*, 358-380. doi:10.1057/hep.2010.13

Brooks, R., & Waters, J. (2011). *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*. Springer.

Coursera. (2023). *What does 'PhD' stand for?* Retrieved 2023, September 29 from https://www.coursera.org/articles/what-does-phd-stand-for

Erdreich, L., Lerner, Y., & Rappoport, T. (2005). Reproduction nation, redesigning positioning: Russian and Palestinian students interpret university knowledge. *Identities: Globlal Studies in Culture and Power*, *12*, 539-562. doi:10.1080/10702890500332709

Haj Yehia, K. (1.6.2013). *PhDs abroad – The case of Arabs from Israel. University world news*.

OECD, ILO, IOM, UNHCR. (2018). *G20 international migration trends report* (p. 26).

OECD. (2022). *Education at a glance*. OECD stat.

OECD. (2023a). Distribution of tertiary students enrolled by field of study, by mobility status (2021). In *Education at a glance*. OECD Publication. https://doi.org/10.1787/41063740-en

OECD. (2023b). *Israel. Overview of the education system (EAG 2023)*. https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=ISR&treshold=10&topic=EO

Sadeghi, M. **(2019).** *A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. Department of English, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran.*

Site Selection Magazine. (2022). *Education level is only one part of the lifetime earnings picture*. Retrieved October 29, 2023 from https://siteselection.com/cc/workforce/2022/education-level-is-only-one-part-of-the-lifetime-earnings-picture.cfm

US Bureau of Labor Statistics. (May, 2023). *Education pays, 2020: Career outlook*. Retrieved October 29, 2023 from https://www.bls.gov/careeroutlook/2021/data-on-display/education-pays.htm

ד"ר ניסים משרקי, חוקר ועוסק בתחום תארי מחו"ל

פרופ' ניצה דוידוביץ, חוקרת בתחום ההשכלה הגבוהה, ההוראה והלמידה. ראשת תחום הערכת איכות וקידום ההוראה וראש החוג לחינוך באוניברסיטת אריאל.

פרופ' דורית תבור, ראש המרכז להערכת איכות וקידום ההוראה במכללה האקדמית להנדסה סמי שמעון.

חוויית סטודנטים לתואר שני מלמידה במודל משולב רוטציוני (Rotation Blended Learning Model) חקר מקרה

קלרה ריספלר, ניזאר ביטאר, גילה יעקב ואביב קדרון

קלרה ריספלר, מכללת עמק יזרעאל; clarar@yvc.ac.il
ניזאר ביטאר, מכללת עמק יזרעאל; nizarb@yvc.ac.il
גילה יעקב, מכללת עמק יזרעאל; gilay@yvc.ac.il
אביב קדרון, מכללת עמק יזרעאל; avivb@yvc.ac.il

"הטכנולוגיה עצמה אינה משנה חיים. בית הספר והפדגוגיה, הם אלה שמשנים את החיים."
טניה ביירון

תקציר

העולם האקדמי חווה שינויים משמעותיים עם הטמעת טכנו-פדגוגיה, שילוב בין תיאוריות פדגוגיות וקידמה טכנולוגית. גישות חדשניות אלו נועדו להתאים את ההוראה והלמידה לדור חדש של סטודנטים ולספק להם סביבה לימודית יעילה ומתקדמת. מחקר זה בחן את השפעת הטכנו־פדגוגיה על תפיסות הסטודנטים והאינטראקציה שלהם עם הטכנולוגיה. המחקר כלל 15 סטודנטים לתואר שני בקורס המשלב דרכי הוראה א־סינכרונית וסינכרונית בכיתה גמישה עלפי מודל הלמידה המשולב הרוטציוני. הממצאים מדגישים כי הטמעת חדשנות חינוכית אינה מסתכמת בשילוב טכנולוגי בלבד. למסגרות פדגוגיות דיגיטליות, כמו למידה משולבת, יש השפעה משמעותית על תפיסות הסטודנטים והאופן בו הם משתמשים בטכנולוגיה. בנוסף, המחקר מדגיש את חשיבותה של תקשורת רציפה וברורה עם הסטודנטים לאורך תהליך הלמידה. גישה זו מאפשרת הבנה מעמיקה של ציפיותיהם ותורמת להתאמת החוויה הלימודית

לצרכיהם. לסיכום, למידה משולבת תורמת רבות לשיח על עתיד ההשכלה הגבוהה. גישות אדפטיביות, מגיבות וממוקדות-סטודנט הן המפתח להצלחה באינטגרציה של טכנולוגיה חינוכית. מאמצים עתידיים צריכים להתמקד בהיבטים אלו כדי לשפר את יעילות ההוראה ואת חוויית הלמידה של הסטודנטים.

מילות מפתח: מודל הלמידה המשולב הרוטציוני, מסגרת TPACK, מסגרת DigCompEdu

מבוא

ההשכלה הגבוהה חווה שינויים מהפכניים באמצעות שילוב טכנו־פדגוגיה, המשלבת תיאוריות פדגוגיות וקדמה טכנולוגית (Takur, 2015). שינויים אלה הכרחיים כדי לענות על הדרישות המשתנות של דור הלומדים החדש (Gurukkal, 2021), והם מאפשרים סביבת למידה שמתגברת על מגבלות שיטות ההוראה המסורתיות (Castro, 2019), מגדירים מחדש את התפקידים החינוכיים, מקדמים אסטרטגיות הוראה חדשניות (Chi & Wylie, 2014), ומחייבים שיתוף פעולה בין המוסדות האקדמיים, המרצים והסטודנטים (Cabrera-Solano, 2022).

הטכנו־פדגוגיה בהשכלה הגבוהה מתמקדת בשיפור תהליכי ההוראה והלמידה (Vajargah, et al., 2010). נוכח ההשפעה הנרחבת של טכנולוגיית המידע והתקשורת (Information Communication Technology – ICT) על מקצועות שונים (Jesson et al., 2018), והתרחבות מגמת ה"הבא את המכשיר שלך" (Bring Your Own Device – BYOD), שבה סטודנטים מביאים לכיתות מכשירים אלקטרוניים אישיים כגון טלפונים חכמים וטאבלטים (Brett, 2011), חיוני שהסטודנטים יהיו מיומנים בהתמודדות עם אתגרים דיגיטליים (Aviram & Eshet-Alkalai, 2006; Ferrari, 2012). הבנת ההשפעה המשנה של הטכנולוגיה וניצול יכולותיה הם בעלי עדיפות עליונה (Kinshuk et al., 2016), והטמעה מוצלחת של טכנו־פדגוגיה במוסדות אקדמיים המצוידים בתשתית ההכרחית דורשת תכנון אסטרטגי ומערך תמיכה חזק (Bansal, 2022; Castillo-Cuesta, 2022).

למידה משולבת הינה מסגרת של הטכנו־פדגוגיה ליישום טכנולוגיית המידע והתקשורת בהוראה (Colreavy-Donnelly et al., 2022), ההולכת וזוכה להעדפה בהשכלה הגבוהה בשל הקִדְמָה הטכנולוגית והצורך לחדש את שיטות ההוראה (Mozelius & Rydell, 2017). גישה זו משלבת הוראה מסורתית עם כלים דיגיטליים, מקדמת למידה מקוונת עצמאית (Castro, 2019), ודורשת מוכנות לשיטות הוראה חדשניות, הן מצד המרצים (Gurukkal, 2021) והן מצד

הסטודנטים (Brown et al., 2022; Neufeld & Delcore, 2018). על אף שמחקרים העריכו את יעילות הלמידה המשולבת (למשל, Delialioglu Delialioglu and Yildirim, 2007; Müller and Mildenberger, 2021), ובהתחשב בהתקדמות המהירה של הטכנולוגיה בשנים האחרונות, קיים צורך במחקר נוסף שיחקור מגמות בטכנולוגיה החינוכית, כגון באלו כלים המשתמשים עושים שימוש (Kimmons, 2020) ואיך סביבות הלמידה המשולבות תומכות במיומנויות הפדגוגיה של המאה ה־21 (Bizami et al., 2023). המחקר הנוכחי שואף להתייחס לצורך זה על ידי בחינת חוויותיהם של הסטודנטים בסביבת למידה משולבת, ולספק תובנות לפיתוח גישה חינוכית זו.

רקע תיאורטי

שיפור הלמידה באמצעות TPACK

בתחום הטכנו־פדגוגיה, מרצים נתקלים באתגר של ניווט בין שלושה תחומים מרכזיים: תוכן, פדגוגיה וטכנולוגיה (Gurukkal, 2021). מסגרת הידע הפדגוגי־טכנולוגי־תוכני (Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK), שפותחה על ידי Koehler ו־Mishra (2009), מספקת מודל אסטרטגי לשיטות ההוראה עבור שיפור הלמידה באמצעות שילוב טכנולוגיה. מסגרת זו מרחיבה את המסגרת של ידע פדגוגי־תוכני (pedagogical content knowledge – PCK) של Shulman (1986, 1987) על ידי שילוב הטכנולוגיה כרכיב יסודי. מסגרת TPACK משמשת כמדריך מקיף, המסייע למרצים להתגבר על המורכבות של הטמעת טכנולוגיה בהקשרי למידה שונים. היא מדגישה את חשיבות ידע התוכן (content knowledge - CK), הידע הפדגוגי (pedagogical knowledge – PK), והידע הטכנולוגי (technological knowledge - TK) ביצירת אסטרטגיות הוראה יעילות מונעות־טכנולוגיה. שילוב רכיבים אלה מהווה את הבסיס למסגרת TPACK, המדגישה את תפקיד הידע הפדגוגי־טכנולוגי (technological pedagogical knowledge – TPK) בהובלת שינוי בחוויות ההוראה והלמידה. שינוי זה מאופיין בזיהוי הזדמנויות חדשות ומגבלות שהטכנולוגיה מציגה בפדגוגיה (Kasperski et al., 2023). בתחום הטכנו־פדגוגיה, שיטות ותהליכי הוראה דינמיים מיושרים עם תחום הידע הפדגוגי של TPACK, ומאפשרים גישה חינוכית גמישה ומסתגלת יותר (Castro, 2019; Castillo-Cuesta, 2022).

מודל TPACK ומסגרת הלמידה המשולבת

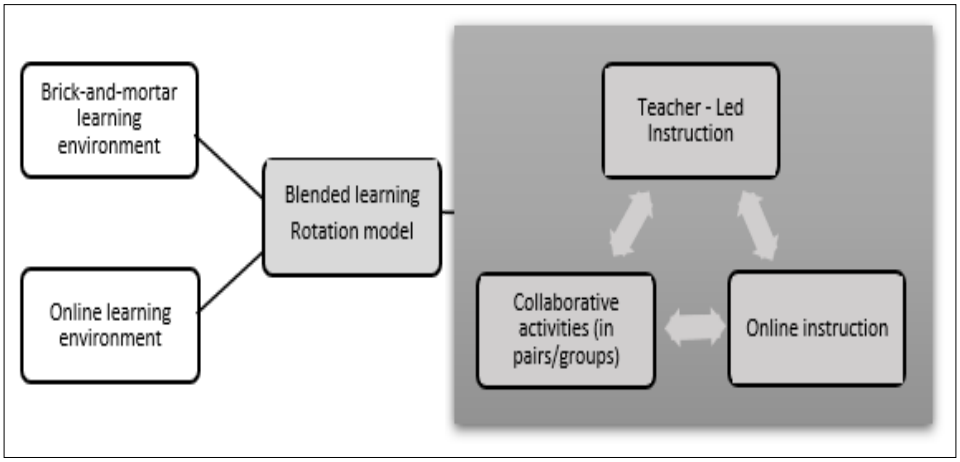
למידה משולבת קשורה באופן הדוק למודל TPACK. בלמידה משולבת קיים שילוב בין הוראה מסורתית לבין למידה דיגיטלית מקוונת. גישה זו מתמודדת עם חסרונותיהן של שיטות ההוראה - הן המקוונות לחלוטין והן הפרונטליות לחלוטין (Alammary et al., 2014). Castro (2019) מציין את האימוץ הנרחב של הלמידה המשולבת בהשכלה הגבוהה, שם היא מאפשרת מפגש בין חדשנות טכנולוגית, פדגוגית וארגונית (Staker and Horn, 2012). למידה משולבת כוללת, בדרך כלל, שילוב של חוויות למידה פיזית בקמפוס וחוויות למידה מקוונת, הנרקמות באמצעות טכנולוגיית המידע והתקשורת. מחקרים הראו שהלמידה המשולבת תורמת לשיפור הישגי הסטודנטים והגישות הפדגוגיות (Torrisi-Steele and Drew, 2013; Gerbic, 2011). אולם היישום המוצלח של למידה משולבת תלוי בניהול אסטרטגי של השינוי במהלך הטמעתה, ובמתן תמיכה מתמשכת לאחר יישומה (Castro, 2019).

יעילות הלמידה המשולבת בהשכלה הגבוהה חורגת מהיבטים מתודולוגיים בלבד ומשחקת תפקיד משמעותי בעיצוב סביבת הלמידה. סביבה זו, כפי שהוגדרה על ידי Osborne (2013), הינה אווירה הוליסטית הכוללת את כל היבטי תהליך הלמידה. בפיתוח של עיצוב למידה משולבת, המטרה איננה רק לשלב מודליות, אלא גם לטפח סביבה אשר ממקסמת את מעורבות הסטודנטים, אינטראקציה ושיתוף פעולה (Kömür et al., 2023). נוסף על כך, סביבת למידה משולבת צריכה להעניק ללומדים מידה גבוהה יותר של חופש (Smith & Hill, 2019). על הסטודנטים להיות מסוגלים לקבוע את תוכן הלמידה ואת קצבה באופן עצמאי, ובכך ללמוד באופן עצמאי יותר (Müller and Mildenberger, 2021). על אף צורותיה השונות, למידה משולבת כוללת לרוב מודל רוטציה, שבו סטודנטים מחליפים בין מודלים שונים של למידה, כולל למידה מקוונת, בהתבסס על לוח זמנים קבוע או על שיקול דעתו של המרצה (Krismadinata et al., 2020). מודלים אלה עשויים לכלול הוראה קבוצתית, פרויקטים שיתופיים, שיעורים פרטניים ומטלות מסורתיות (Adiwisastra et al., 2020).

מסגרת DigCompEdu

בסביבות למידה מתפתחות אלו, רכיב מפתח הוא המיומנות הדיגיטלית של המרצים והסטודנטים (Komilova, 2023). לכן, מסגרת DigCompEdu, שפותחה על ידי Redecker (2017), הופכת לכלי חיוני. המסגרת מתארת את המיומנויות הדיגיטליות החיוניות הנדרשות לחינוך במאה ה־21, ומתיישבת באופן הדוק עם דרישות סביבות הלמידה העכשוויות. היא עושה זאת על ידי חלוקה של מיומנויות אלה לשש קטגוריות מרכזיות, החל ממעורבות מקצועית ועד להקניית מיומנויות דיגיטליות ללומדים, תוך כיסוי של כל היבטי האוריינות הדיגיטלית

בהקשרים חינוכיים: (1) מעורבות מקצועית, הכוללת שימוש בכלים דיגיטליים לתקשורת, שיתוף פעולה והתפתחות מקצועית; (2) משאבים דיגיטליים, הכוללים יצירה של חומרים דיגיטליים, איתורם ושיתופם; (3) הוראה ולמידה, עם דגש על שימוש אסטרטגי בכלים דיגיטליים בהקשרים חינוכיים; (4) הערכה, המנצלת אסטרטגיות וכלים דיגיטליים לשיטות הערכה מגוונות ויעילות; (5) העצמת הלומדים, בדגש על שימוש בטכנולוגיות דיגיטליות לקידום שילוב, התאמה אישית ומעורבות פעילה; (6) קידום מיומנות דיגיטלית של לומדים, שמטרתה לאפשר שימוש אחראי ויצירתי בטכנולוגיות דיגיטליות למטרות שונות, כולל גישה למידע, יצירת תוכן ופתרון בעיות.



איור 1: מודל הלמידה המשולבת הרוטציוני – דוגמה לתוכנית שיעור

בפרויקט הנוכחי נעשה שימוש במודל הלמידה המשולבת הרוטציוני (ראה איור 1) כבסיס לעיצוב קורס המועבר לסטודנטים לתואר שני. השיעורים בקורס כללו רוטציה של הסטודנטים בשלושה פורמטים שונים של למידה: הוראה בהנחיית מרצה, הוראה מקוונת בקצב אישי (באמצעות מודולים מקוונים מותאמים), ופעילויות שיתופיות המתוכננות בזוגות/קבוצות על פי לוח זמנים מוגדר מראש. לצורך המחשה, המאמר יתמקד במודול ניהול הפרויקטים.

עיצוב הקורס החל עם תוכנית מפורטת המתיישבת עם מסגרת הלמידה המשולבת, תוך התמקדות בידע תוכן, ידע פדגוגי, ידע טכנולוגי והמודל הרוטציוני. בכל שלב הוגדרו מטרות למידה מסוימות, כמו פיתוח כישורי ניהול פרויקטים ושיפור פתרון בעיות בשיתוף פעולה. טבלה 1 מספקת סיכום של אלמנטים אלו ומשקפת כיצד מסגרות TPACK ו־DigCompEdu שיפרו את חוויית הלמידה במודול ניהול הפרויקטים.

בשלב ההוראה המקוונת נעשה שימוש בכלי הדיגיטלי Genially, פלטפורמה של יצירה אינטראקטיבית המוכרת בזכות תכונות המולטימדיה שלה (Mateos-Aparicio, 2020; Romualdi et al., 2023). פלטפורמה זו, שהוטמעה במערכת ניהול הלמידה של המכללה, הציעה מגוון כלים כמו מצגות, חידונים ומשחוק (gamification) כדי לעורר מעורבות פעילה של הסטודנטים. התאמת פלטפורמה זו למסגרות TPACK ו־DigCompEdu הייתה חיונית, במיוחד בתחומים כמו "הערכה" ו"הוראה ולמידה" (Hermita et al., 2021; Martín-García, 2020). מערכת הניתוח המובנה של Genially סיפקה תובנות לגבי התקדמות הסטודנטים, ואיפשרה הערכה מעצבת המתחברת עם תחום ההערכה של מסגרת ה־DigCompEdu (Cabrera-Solano, 2022).

על אף אתגרים כמו עלות הגרסה המתקדמת של הכלי והשקעת זמן בלמידת הכלי וביצירת תכנים (Romualdi et al., 2023), Genially הוכיח את עצמו ככלי שימושי לקורס הנוכחי. הוא אפשר יצירה של רכיבים מותאמים אישית, מבוססי טכנולוגיית מידע ותקשורת, שהשלימו כלים אינטראקטיביים אחרים שנמצאים בשימוש בכיתה, כמו Wakelet,Mentimeter ו־Kahoot/Quizzes. כלים אלו יצרו יחדיו סביבת למידה דינמית ועודדו מעורבות של הסטודנטים.

טבלה 1: מודול ניהול פרויקטים בלמידה משולבת כולל רכיבי TPACK ו־DigCompEdu

נושא השיעור: מבוא לניהול פרויקטים		
הוראה בהנחיית מורה	**תוכן**	סקירה והגדרה של מהו פרויקט ורכיביו
	שיטה	דיון פדגוגי אינטראקטיבי והרצאה
	אמצעי הערכה ומשוב למידה	דיאלוג כיתתי
	מדיה	שימוש ב־Padlet וחידונים אינטראקטיביים (למשל Kahoot!, Quizizz) וסקרים (למשל Mentimeter) להערכה פורמטיבית ומסכמת לדיון בכיתה
	יישום TPACK	שימת דגש על ידע התוכן והידע הפדגוגי בהעברת מושגי יסוד בניהול פרויקטים
	התאמה ל־DigCompEdu	התמקדות בתחומים "הוראה ולמידה" ו"הערכה"

הוראה מקוונת באמצעות Genially	**תוכן**	סקירת מונחים עיקריים וחידוני הבנה
	שיטה	מודול למידה מקוונת אינטראקטיבי
	מדיה	פלטפורמת Genially
	אמצעי הערכה ומשוב למידה	קישורים מתוך מודול Genially לטכנולוגיות שונות כמו Google Forms
	אינטגרציה של TPACK	ניצול ידע טכנולוגי ליצירת מודולים מעניינים ואינטראקטיביים
	התאמה ל־DigCompEdu	הדגשה של התחומים "משאבים דיגיטליים" ו"העצמת לומדים"
פעילויות שיתופיות: פרזנטציות קבוצתיות	**תוכן**	הכנת פרזנטציות בהתבסס על שלבי ניהול הפרויקט שנלמדו
	שיטת הערכה ומשוב למידה	הכנת פרזנטציה קבוצתית באמצעות
	מדיה	Microsoft PowerPoint/Canva
	דגש TPACK	שימוש בידע הפדגוגי-טכנולוגי לקידום כישורים שיתופיים וטכנולוגיים
	התאמה ל־DigCompEdu	עידוד "מעורבות מקצועית" וקידום "הכישורים הדיגיטליים של הלומדים"

מתודולוגיה

שיטת המחקר

המתודולוגיה של המחקר המוצע הינה איכותנית, המבוססת על ניתוח תמטי. המטרה בשימוש במתודולוגיה זו הינה "להשמיע את קולם" של הסטודנטים הלומדים בקורס המשלב דרכי הוראה א־סינכרונית וסינכרונית בכיתה גמישה. המחקר שואף לאפיין את נקודת מבטם של סטודנטים אלה, ולכן פעלנו בגישה הפנומנולוגית (Creswell, 2007), בכדי לקבל מבט רחב ומעמיק על חוויית הסטודנטים.

המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה של המכללה (מספר אישור 56-2022 XX). כל המשתתפים נתנו הסכמה מדעת והסכימו לשימוש בציטוטים אנונימיים בפרסומים.

אוכלוסיית המחקר

במחקר הנוכחי השתתפו 15 סטודנטים הלומדים בקורס חובה במהלך סמסטר קיץ בשנה"ל תשפ"ב (2021-2022), וסמסטר א' בשנה"ל תשפ"ג (2022-2023) במסגרת הלימודים לתואר שני בפיתוח וייעוץ ארגוני במוסד להשכלה גבוהה בצפון. רוב המשתתפים היו נשים (N=11; 75%) מהחברה היהודית (N=9; 60%). ממוצע גילי המשתתפים היה 32, וחציון הגילים עמד על 29. המשתתפים גויסו במדגם נוחות, שכלל סטודנטים אשר התנסו בקורס המשלב דרכי הוראה א־סינכרונית וסינכרונית בכיתה גמישה.

טבלה 2: מאפיינים סוציו-דמוגרפיים

שם (קוד)	גיל	מגדר	לאום
a1	25	אישה	ערבי
a2	29	אישה	ערבי
a3	24	אישה	ערבי
a4	24	אישה	ערבי
a5	26	אישה	יהודי
a6	40	אישה	ערבי
a7	52	גבר	יהודי
a8	46	אישה	יהודי
a9	40	אישה	יהודי
a10	43	אישה	יהודי
a11	27	אישה	יהודי
a12	26	גבר	יהודי
a13	29	גבר	יהודי
a14	29	גבר	ערבי
a15	24	אישה	יהודי

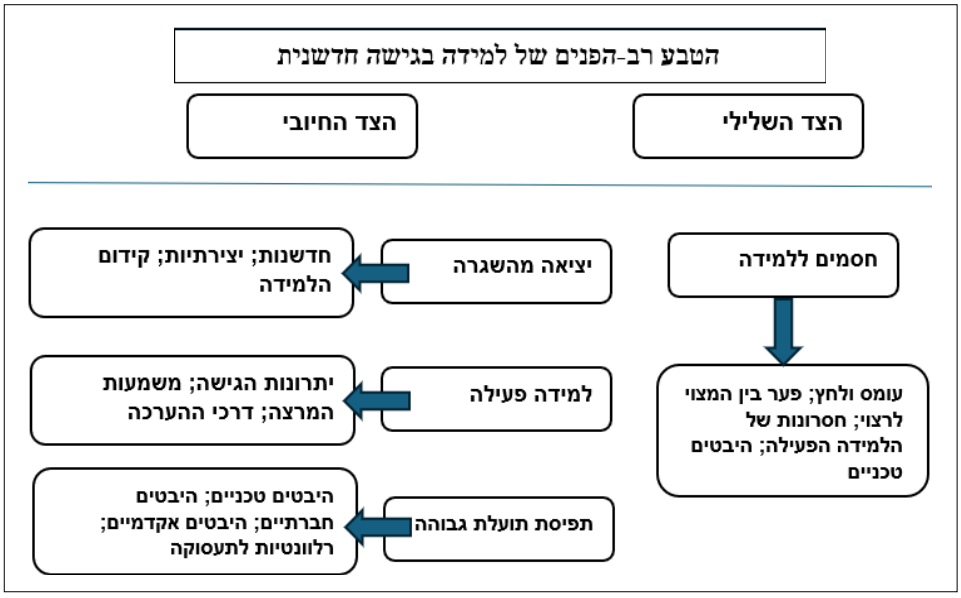
איסוף נתונים וניתוחם

התקיימו ראיונות חצי־מובנים במטרה לשפוך אור על התנסויותיו וחוויותיו של המרואיין. החלק הראשון של הריאיון כלל שאלות סוציו־דמוגרפיות והחלק השני שאלות בנושא המחקר. הריאיון כלל שאלות כגון: "תאר את חוויותיך מהקורס"; "במה שונה הלמידה בקורס זה מקורסים אחרים?"; "מה היו הדברים המשמעותיים לך בקורס זה?"; ועוד. הראיונות הוקלטו

ותומללו. לממצאים בוצע ניתוח תוכן קטגוריאלי לאיתור תמות (מוטיבים חוזרים) לשם כתיבה אינטגרטיבית היוצרת את הסיפור השלם (Braun & Clarke, 2012).

ממצאים

ניתן לראות את ריכוז הממצאים באיור 2. התמה הראשית העולה מהראיונות נוגעת במורכבות של למידה בגישה חדשנית, אשר באה לידי ביטוי ביצירת מרחב גמיש ובשיטת למידה פעילה. תמה זו, שכונתה "**הטבע רב־הפנים של למידה בגישה חדשנית**", כללה שני פנים עיקריים (חיובי ושלילי) אשר חולקו לארבע תמות משנה, שכל אחת מהן מורכבת מכמה קטגוריות. תמה זו קשורה להיבטים שונים של למידה באופן חדשני. היא מדגישה את היתרונות העצומים ואת ההשפעה האדירה של למידה זו על חוויית הלמידה של הסטודנטים, אך גם מציגה את הבעיות, את המחסומים ואת הקשיים שהסטודנטים נתקלים בהם כתוצאה מכך.



איור 2: ריכוז הממצאים לפי תמות

תמות המשקפות את הצד החיובי עם מודל הלמידה המשולב הרוטציוני

יציאה מהשגרה

תמת המשנה הראשונה, "יציאה מהשגרה", עוסקת בכך ששיטת הלמידה הייתה חדשה עבור הסטודנטים. הסטודנטים ציינו את ההיבטים החדשניים של צורת הלמידה: "התחלנו בכיתה מעניינת ולא שגרתית"; "זה לא משהו רגיל באקדמיה. אתה נמצא באקדמיה, אבל זה לא אופייני"; "הקורס מאוד יוצא מהקופסה".

מעבר לכך, חלק מהסטודנטים ראו בחדשנות היבטים של גיוון ויציאה מהשגרה: "אני חווה חוויה מדהימה כי זה דבר מעניין שמוציא אותי מהשגרה", ואף שיתפו שהדבר סייע להם להתגייס ללמידה: "אני אוהבת לצאת מהמסגרת המקובעת"; "הקורס אפשר לנו לצאת מהקופסה"; "היה מעניין ללמוד דברים בצורה אחרת... גם זה שלא יודעים מה יקרה הלאה היה מעניין [עצם ההפתעה]"; "מאוד אהבתי שיש הרבה פעילויות במסגרת ההוראה. זה מרענן ומאפשר למידה בצורה אחרת".

יתר על כן, חלק מהסטודנטים התייחס לצורת הלמידה החדשה כאל תהליך המעודד יצירתיות ופתיחות: "הרגשתי שהיה הרבה יצירתיות"; "זה שונה לגמרי, משהו חדש יותר טוב, לא כבד, אין עבודות בית, צורה מקרבת את הסטודנטים, יכולים לדבר בצורה יותר פתוחה, המרצה באמצע ואנחנו בעיגול, אפשר לדבר, לשתף את החוויות ולהתבטא"; "אני הרגשתי כיף. הייתה לי אפשרות לשתף ולדבר על האישי".

מדברי הסטודנטים עולה שאופי הלמידה החדשני נתפס בחיובי וכשונה מהדרך שבה הם רגילים ללמוד, והוא כולל מרכיבי הפתעה ולמידה פעילה ויצירתית בהשוואה להוראה המסורתית.

למידה פעילה

תמת המשנה השנייה עוסקת במאפיינים של "למידה פעילה" שנדרשה מהסטודנטים בקורס. סטודנטים רבים ציינו שהלמידה הפעילה הייתה מהנה: "למרות שזה קורס של 4 שעות שזה לא משהו פשוט... זה עבר באמת בסבבה"; "החוויה הייתה מאוד נעימה, מאוד כיפי להגיע לשבת במליאה"; "המשימה הסופית, התוצר שהצגנו בשיעור האחרון, היה ממש כיף לעבוד עליו, נהנינו מכל התהליך"; "זה שזה משולב זה נהדר: יש לימוד, יש שיח, יש דיגיטל, הרעיון מצוין, מועיל. יש את היכולת לעצור בזמן שלי, ביכולת שלי, להתעמק יותר. הלמידה עצמית מאפשרת חוויה אחרת וחיובית".

כמה סטודנטים אף ציינו כי לדעתם יש להרחיב את השימוש בשיטת הוראה זו: "אני מאמינה שכל הקורסים חייבים להתקיים בצורה פעילה"; "בעיניי אם כל החוגים היו מתנהלים כך, יכול להיות שהסטודנטים היו יוצאים אחרת עם התואר לשוק העבודה. מדובר על מיומנויות המאה ה־21".

חלק מהסטודנטים נהנו במיוחד מההיבטים החברתיים של הלמידה הפעילה: "גם בקטע החברתי היה הרבה יותר נחמד מאשר רק לשבת בכיתה, להיות בשקט ולהקשיב למרצה"; "גיליתי שאני הולכת לחוויה מדהימה שכולנו רצינו לעזור אחד לשנייה. להבדיל מתואר ראשון שסטודנטים פחות עוזרים אחד לשני. עצם זה שהעבודות נעשות בקבוצות זה עשה גיבוש חזק בין הסטודנטים, במיוחד כשמדובר על סטודנטים ערבים ויהודים"; "העבודה בקבוצה אפשרה לנו להכיר אחד את השני ויצרה קשר טוב עם אנשים שלא מכירים".

מעבר לכך, חלק מהסטודנטים ציינו את צורת הלמידה הפעילה כמעודדת שיתוף: "הלמידה בצורה הזו מקרבת את הסטודנטים, יכולים לדבר בצורה יותר פתוחה, המרצה באמצע ואנחנו בעיגול, אפשר לדבר, לשתף את החוויות", ואף כמאפשרת תובנות חדשות: "חוויית הלמידה היא אחרת. דינמית, מאפשרת להבין את הדברים בצורה אחרת, זורקת את הראש למקומות שלא חשבת שתוכל לראות דברים בצורה זו".

עם זאת, חלק מהסטודנטים הביעו עמדות שליליות בנוגע לשיטת הלמידה החדשה: "אנחנו לומדים פרונטלי, אז מה פתאום עכשיו מכניסים לומדות".

הקושי הובע כהעדפה לפורמט המסורתי: "חסר לי פן של למידה – מרצה שמעביר חומר ומכיר אותו טוב. אני יודעת שהמרצה צריך להעביר לי את החומר. חסרה לי הרצאה"; "בגלל שהגעתי מצורת לימודים שונים למדי [תואר ראשון]. מדובר בקורסים של עבודות בלבד, היה לי קשה יותר, קשה להתרכז", וגם בהקשר של הצורך לשיתוף פעולה עם סטודנטים כחלק מהלמידה: "חלק מהסטודנטים מתביישים לדבר ולהגיד".

רק אחת מהסטודנטיות ציינה כי היא משערת שהקושי שלה נובע מהעובדה שאינה רגילה לשיטת הוראה כזו: "אני מעדיפה יותר שמרצה יעביר לי חומר ואחר כך אעבור על החומר לבד. אבל יכול להיות שבגלל שאני לא רגילה לדרך זו. אם אעבור יותר סדנאות כאלה יכול להיות שהרגשה זו תשתנה". רצוי לבחון אם יש סטודנטים נוספים שחשים כך במחקר עתידי.

תרומת המרצה שליוותה את הקורס הייתה מאוד משמעותית לרוב הסטודנטים: "באופן כללי אני מתחברת למרצה ולשיטות ההוראה שלה... הניסיון הפרקטי שהיא מביאה, להכיר דברים אחרת ודברים חדשניים ולהכיר עולם חדש וממקומות חדשים חשוב מאוד ולי זה נותן המון". סטודנטים רבים ציינו לטובה את ההשקעה הרבה שניכרה בקורס: "רואים כמה שהיא משקיעה בכל שיעור ושיעור"; "המרצה שמתניעה את כל התהליך... היא הצליחה להשלים

לנו את כל הצורה", ואת זמינותה של המרצה: "עוד יותר חשוב שהיא נמצאת בסביבה, זה לא ממש למידה עצמאית. אלא מקשיבה, עונה, עוזרת. אפשר להגיד שזה א־סינכרוני תוך כדי השיעור"; "הפניות של המרצה. היא עונה בצורה מהירה"; "היה מאוד מתחשב. מערכת יחסים הדדית".

הערכת הסטודנטים בקורס זה בוצעה דרך המטלות שאותן הם נדרשו לבצע במהלך הקורס, והעלתה תגובות מעורבות. סטודנטים רבים קיבלו את הגישה: "הקורס הזה בעצם מבצע את הערכת הלמידה לסטודנטים כמו שאני חווה אותה בדיוק כמו שזה יכול להיראות כבוחן, רק שבמהלך הלמידה המקוונת יש משימות להגשה: בכל שלב/נקודת זמן יש רגע שצריך לכתוב משהו או לענות על שאלה שבמובן מסוים מצביעה על הבנה של החומר. כך אני משער שהמרצה מעריכה את ההבנה של הקורס. היא רואה איפה זה חזק ואיפה פחות ולפי זה היא שמה דגש על חומרים מסוימים. הערכה תוך כדי הליכה"; "נוכחות נבדקת תוך כדי הערכה".

רוב הסטודנטים מצאו את הדרך הזו כהגיונית ונכונה: "הערכה מגוונת ובחלוקה הגיונית"; "שיטת ההערכה של קורס זה הינה טובה, כך לא שוכחים את החומר ונזכרים ללמוד יום לפני הבחינה. אני מאמינה שבחינה לא הכלי היחידי. היום אפשר לחפש באינטרנט ולמצוא חומרים. אני חושבת שעבודות זה יותר ראוי, כך אני יכולה לבוא יותר לידי ביטוי"; "זה שיש ערכה מולך, אתה יכול להתמקד ולהבין. זה יותר טוב משיטות קלאסיות אחרות: חומר־מבחן"; "בקורס זה היו לנו מבחן קטן באחת הערכות, קיבלתי ציון נורא אבל זה בסדר, היו הרבה אנשים שלא התחברו לשיטה זו. יש לי חרדת בחינות, אני מאוד התחברתי"; "הייתה עוד עבודה מסכמת שהייתה מפורטת ומעמיקה, השקענו בה. זה מראה יותר מכל מבחן שיכול לסכם וליישם את החומר שנלמד במהלך הקורס".

הסטודנטים שהתקשו בקבלת שיטת ההערכה שננקטה בקורס ציינו בדרך כלל את העובדה שהם מבינים כי זו שיטה טובה יותר, אך היא מציבה לפניהם דרישות שיצרו אמביוולנטיות להעדפת שיטת ההערכה הרצויה מבחינתם: "מרגישה קצת כבד שהכול עבודות. אבל זאת הדרך הטובה ביותר להערכת הסטודנט"; "אני אישית מעדיפה לעשות מבחן, ולפי זה מעריכים אותך. בעבודות, בגלל שמדובר בעבודה קבוצתית, צריכים להיות די מגובשים, מבינים אחד את השנייה, לדעת איך לחלק את העבודה ומחייב ללכת ביחד, במיוחד כאשר כל אחד יש לו לוחות זמנים שונה. תמיד יש סטודנט דומיננטי אחד שמוביל את הקבוצה ודואג שהכול מתוקתק. אני פחות אוהבת עבודות קבוצתיות".

תמת משנה זו מערבת (capture) מרכיבים רגשיים בלמידה, וכוללת בתוכה הנאה, שיתוף פעולה ותקשורת חברתית מחד, ועמדות שליליות ביחס לעבודות הקבוצתיות ולאופי הלמידה מאידך. בתמת משנה זו מתחדד המרכיב הפרסונלי בלמידה: יש מי שמעדיפים דרכי למידה והערכה מסורתיות, ולכן

השינוי בדרכי ההוראה מקשה עליהם, ויש מי שמעדיפים דרכי למידה והערכה חדשניות וחלופיות. עוד עולה מהממצאים תפקידו הקריטי של המרצה בתיווך השינוי ובליווי הלמידה.

תפיסה חיובית בהקשרים רחבים

תמת המשנה השלישית, "תפיסה חיובית בהקשרים רחבים", עוסקת בתפיסת התועלת החיובית מהלמידה הפעילה במרחב הגמיש. תפיסה זו משקפת היבטים חברתיים, אקדמיים וטכנולוגיים.

ההיבטים החברתיים באו לידי ביטוי באמירות כגון: "בכיתה שלנו, בגלל שכל אחד מגיע מרקע קצת אחר, היו פערים ברמת הידע וגם ברמת הקליטה. היה מאוד נוח הלמידה הזאת כי כך כל אחד יכול היה להתקדם בקצב בעצמו. היו חומרים שידעתי לפני שיכולתי לרוץ עליהם מאשר לעצור ולהשתעמם וסטודנטים אחרים יכלו להקדיש יותר זמן לחומרים מסוימים"; "הכוח והניסיון של הקבוצה היה מאוד חשוב ונחוץ".

בהיבטים האקדמיים ניתן לציין את הפנמת החומר: "הרגשתי שהלמידה מאפשרת זאת ומאפשרת להבין מה המשמעות מכל דבר דרך הלמידה העצמאית כי אז אני יותר מבינה - זה דבר חדש שאני חווה"; "בשיטה של המרצה לא ניתן לשכוח את החומר, אני מופתעת מעצמי שאני זוכרת את מה שעברנו ומה הדגשים"; "מידת ההפנמה של החומר היא שונה. מדובר על לעשות את הדברים ולא לשנן אותם. מדובר על למידה פעילה ולא פסיבית. זה מעשיר אותי יותר"; "התחושה שאתה הפנמת, יודע, זה העניין. כרעיון, משימה לנתח משהו זה מצוין - אתה יכול להביא את עצמך לידי ביטוי".

היבט אקדמי נוסף שעלה היה הניצול המקסימלי של הזמן: "המרצה אפשרה לנו הרבה עצמאות ואוטונומיה, ישבנו ועשינו את המשימות ולא היה זמן פנוי של לא לעשות כלום או זמן אבוד"; "סוג למידה זה אפשר לנו להתקדם יותר מהר"; "סטודנטים יכולים להוציא את המקסימום בכך שהוא יכול לשבת וללמוד איפה שהוא רוצה. מרחב פתוח = מוציא טוב = מאפשר לי לפרוח"; "כל אחד יכל להתקדם בקצב שלו - זה היה שם המשחק. הייתה לי יכולת להתעמק בנושאים מסוימים ולעבור מהר על נושאים אחרים שאני מכיר".

חלק מהסטודנטים אף ציינו את ההיבטים הטכנולוגיים של הקורס כמשמעותיים עבורם: "יש לי הפרעות קשב וריכוז וקשה לי להתרכז לזמן ממושך. הערכה עוזרת לי לעבוד ללא הסחות דעת"; "הפודקסטים שהעבירה היו מאוד רלוונטיים"; "זה [עבודה עם ערכות] טוב, כי אפשר לחזור על החומר אחר כך"; "בכל ערכה יש שאלה שיש לענות עליה ב־Padlet, כל אחד עונה בצורה אחרת, כך אני גם יכולה לראות כמה למדנו, איזה חורים יש, לחזור על החומר. מעקב כל שיעור איפה כולם נמצאים מבחינת ההבנה. במקום מבחן שזה בסוף התהליך ויכול להיות ששכחת משהו. בכל שיעור המרצה יכולה לדעת איפה כל אחד נמצא מבחינת הבנה".

היבט משמעותי נוסף של תפיסת התועלת הייתה התחושה שהחומר הנלמד רלוונטי מאוד לחייהם ולעבודתם של הסטודנטים: "[כתיבת] תקציר מנהלים שהוא אחד הדברים החשובים שלמדנו בקורס זה. לא ידענו איך לעשות זאת עד אז. עם המרצה למדנו איך עושים זאת"; "למדנו כך לעשות תיעדוף בין מה רוצים לומר למה שצריכים לעשות וזה מה שיהיה לנו גם בעתיד בעבודה"; "קיבלתי המון מידע עדכני מאוד משוק העבודה שהיום נמצא. נתן לי מידע לחיים האישיים שלי והמקצועיים"; "המרצה מגיעה מהשטח ולא רק מהאקדמיה ויכלה לתת לנו דוגמאות מהשטח... אני אפילו ממליצה למנהלת שלי על נקודות שאפשר להתייחס אליהם בקורס. אני צוברת הרבה דברים טובים מהשטח"; "החוויה מלמדת ורלוונטית עבורי לחיים העכשוויים התעסוקתיים שלי. אני עוסק בזה ולכן זה מאוד רלוונטי עבורי"; "בתפקיד שלי כרכזת מש"א אני רואה שהקורס הזה מאוד עוזר לי, אני מיישמת בפועל את מה שאני לומדת"; "זאת לא הייתה מטלה אקדמית, דרכי ההתכוננות למטלה זו, הביצוע היה מחובר מחוץ לאקדמיה"; "אני חושב שהחשיפה לדברים שקורים בפועל היום בארגונים, הבאת דוגמאות מהשטח ולא רק מה שכתוב בערכה/תיאוריה. התנסות בקבוצות מה עובד בפועל בארגונים. זה לא רק מודלים ותיאוריות אלא כלים. פרקטי ולא רק תיאורטי זה מאוד משמעותי בעיניי".

מדברי הסטודנטים עולה שיתרונות הלמידה כללו פרסונליות שהתבטאה בהתקדמות בקצב אישי וחיזוק למידה עצמאית, ושלטכנולוגיה יש תפקיד חשוב במתן מענה לשונות בלמידה. עוד עולה החשיבות והרלוונטיות של הקורס, בשל הקישור לשטח ואופיו היישומי. להגעת המרצה "מהשטח" חשיבות יתרה, וכך גם לרלוונטיות הקורס לחייהם ולעבודתם של הסטודנטים.

הפתעה לטובה

במקרים רבים, היה בין ציפיות הסטודנטים מהקורס לבין החוויה שלהם במציאות. כמה סטודנטים ציינו כי הגיעו לקורס עם ציפיות נמוכות והופתעו לטובה: "חשבתי שמדובר בתיק שנפל עליי – מה ללמוד לבד – עדיף שהמרצה תעביר את החומר ונסיים ונתקתק עניינים"; "ציפיתי שיהיה חומר ואלמד וזהו. אבל לא, התברר שכולנו באנו מאותו מקום, גיליתי שאני הולכת לחוויה מדהימה".

היו גם כאלה שהגיעו עם ציפיות גבוהות שהתממשו: "ידעתי שלא יהיה קורס רגיל, הציפיות לבוא למשהו אחר ושונה, וזה מה שהיה. אם היינו אמורים ללמוד 4 שעות במתכונת רגילה, לשבת, לסכם ולכתוב תיאוריות, לא הייתי נהנית בזה, יכולה לעמוד בזה. למדנו בשיטות מגוונות והכול היה מותאם לסמסטר קיץ עם העומס שלו. הכול היה מותאם לסמסטר קיץ וליום עמוס. באתי עם ציפיות גבוהות וממש היו בהלימה למציאות".

תמות המשקפות את הצד השלילי של מודל הלמידה המשולב הרוטציוני: חסמים ללמידה

הצד השלילי של הלמידה במודל הלמידה המשולב הרוטציוני מציג את תמת המשנה הרביעית, שעל פיה, על אף העובדה שרוב התגובות היו חיוביות, עלו גם חסמים ללמידה הפעילה במרחב הגמיש. חסמים אלה באו לידי ביטוי במספר תחומים.

חסמים טכניים ללמידה נגעו לכיתה עצמה: "הכיתה לא מאפשרת סביבת למידה נוחה באמת וכו'. זה לא לקח לשם בכלל. המתקנים לא מתוחזקים היטב, לא שומעים את המרצה וכו'"; "רוב הקורס למדתי לבד. קיבלתי מעט מאוד מהמרצה. הערכה הייתה רוב הקורס"; "לא משנה אם ישבתי בכיתה, יכולתי ללמוד - לא היה יתרון למרחב".

בנוסף, עלו חסמים בהקשר לערכות וללומדות שבהן נעשה שימוש נרחב בקורס: "בערכה אתה צריך לעבור על הכול וזה פחות נוח לחפש דברים. משימת הארגון של הערכות, לדעתי אפשר להכניס בדף הראשון של הערכה מין מפתח/קישור שבו רשום באיזה מספר כל מושג נמצא, זה יכול להקל. הערכה בנויה בצורה אינטראקטיבית שכוללת תמונות וכו', ואם אני צריכה ללמוד על נושא מסוים הייתי חייבת לעבור על כל הערכה".

מעבר להיבטים הטכניים, היו סטודנטים שהביעו קושי מהלמידה דרך אמצעים טכנולוגיים: "לומדות = מלחיץ מדי. אני לא יכולה להתרכז רק במחשב. אני מעדיפה להתרכז בבית. מאמץ שאני עושה זה מעבר למה שאני יכולה ורק על מנת לעבור את הלומדה. יש לומדות שאני לא זוכרת על מה היה החומר. אני מרגישה שהייתה השקעת יתר בלומדות, עומס של מידע וקשה לעכל את החומר"; "בתוך הערכות אתה מוגבל בזמן שאתה לא יודע מה עומד בפניך, כמה שקופיות, עד כמה זה עמוק, פודקסט, קישורים, מאמרים וכו'. אפשר לשבת על הערכה כמה שעות למרות שהיא נתנה 45 דקות. אי אפשר להתעמק יותר מאשר המצגת שנמצאת בערכה"; "יש מספר לא מבוטל יחסית כמוני שלא ממש הצליחו להפנים את החומר".

ציפיות שלא מומשו

היבט נוסף היה הפער שסטודנטים חוו בין ציפיותיהם מהקורס לבין המציאות. מספר סטודנטים ציינו כי הגיעו לקורס עם ציפיות נמוכות והופתעו לטובה: "חשבתי שמדובר בתיק שנפל עליי - מה ללמוד לבד - עדיף שהמרצה תעביר את החומר ונסיים ונתקתק עניינים"; "ציפיתי שיהיה חומר ואלמד וזהו. אבל לא, התברר שכולנו באנו מאותו מקום, גיליתי שאני הולכת לחוויה מדהימה".

היו גם כאלה שהגיעו עם ציפיות גבוהות שהתממשו: "ידעתי שלא יהיה קורס רגיל, הציפיות לבוא למשהו אחר ושונה, וזה מה שהיה. אם היינו אמורים ללמוד 4 שעות במתכונת

רגילה, לשבת, לסכם ולכתוב תיאוריות, לא הייתי נהנית בזה, יכולה לעמוד בזה. למדנו בשיטות מגוונות והכול היה מותאם לסמסטר קיץ עם העומס שלו. הכול היה מותאם לסמסטר קיץ וליום עמוס. באתי עם ציפיות גבוהות וממש היו בהלימה למציאות".

עם זאת, היו גם סטודנטים שהגיעו עם ציפיות שלא התממשו: "הציפיות שלי היו בשמיים, יהיה מאוד מגניב, הייטקיסטי, וכו' אבל זה לא היה כך. המציאות והדמיון לא היו דומים"; "בקורסים אחרים אני מרגישה שיש יותר שליטה על הנלמד, בקורס זה אתה בא לשיעור, אתה לא יודע למה לצפות חוץ מהנושא. חוסר הוודאות מלחיץ"; "מבחינת החומר הוא ארוך מדי, ציפיתי לקורס עם פחות חומר"; "חשבתי שמדובר בכמה פעמים לאורך הקורס, אבל הבנו אחר כך שזה מתמשך: כל שיעור יש לנו יחידת לימוד חדשה, עמוס בחומר, אי אפשר לסיים אותה בזמן השיעור".

סטודנטים לא מעטים דיווחו על קושי לבצע את הנדרש מהם בדרך ההוראה של הקורס, ותפסו את הלמידה הפעילה כחסרון - לעיתים בשל העדפת המוכר והידוע: "חסר לי פן של למידה - מרצה שמעביר חומר ומכיר אותו טוב. אני יודעת שהמרצה צריך להעביר לי את החומר. חסרה לי הרצאה"; "בגלל שהגעתי מצורת לימודים שונים למדי [תואר ראשון]. מדובר בקורסים של עבודות בלבד, היה לי קשה יותר, קשה להתרכז", וחלקם בשל הצורך להיות אקטיבי בלמידה ולשתף פעולה: "לא כל הזמן אני יכולה ללמוד עם אחרים, במיוחד בכיתה זו"; "אני אישית מאיך שאני מעדיפה ללמוד זה להיות בשקט בלי אף אחד לידי, ללמוד עם אווירת לימוד ללא רעש אנשים אני לא מצליחה להתרכז אם יש רעש ואנשים לידי"; "לא תמיד אני יכולה להתרכז כשיש מלא אנשים, אני מעדיפה לקרוא לבד בבית, במשרד, בזמננו החופשי".

חווית עומס ולחץ

חלק מהסטודנטים ציינו כי לדעתם, הזמן שהוקדש למטלות לא התאים לדרישות, וצריך היה לאפשר יותר זמן: "בפועל, מניסיוני, הזמנים שהקציבה לא מספיקים ולפעמים זה יוצר לחץ ועומס, להתרכז ולהכיל את המידע. לא ממש הצלחתי בזמן השיעור לסיים את הערכה. למדתי לבד אחר כך בבית, סיכמתי וכתבתי את הדברים"; "לרוב לא הספקנו את כל החומר בערכות, אז כדאי היה פחות נושאים ויותר דוגמאות שמותאמות לזמן. אנשים לא יצאו להפסקה. "; "הדרישות היו בסדר גמור חוץ מההצגה, זה מעמיס. אני חושבת שזה לא מותאם לזמן ולא לכמות הסטודנטים בקבוצה. 5 דקות זה כלום זמן. ניתחנו אירוע רציני, לא היה קל".

סטודנטים לא מעטים ציינו תחושות של עומס ולחץ במהלך הקורס. חלקם קישרו זאת לדרך ההוראה ולדרישות הקורס: "אני מאוד רציתי לשמוע את המידע מהמרצה. למדתי ממנה

כל דבר כי היא בן אדם חכם ומלא ידע. אבל כשעברנו לערכה נכנסתי לסטרס, אפילו בכיתי, הרגשתי שאני לא מספיקה, היו הרבה שאלות על הנושאים, הייתי בלחץ, חששתי שאני לא מדלגת על חומרים. תמיד הייתי בלחץ לסיים ולהספיק לעבור על כל החומר ולעבור על כל השאלות. זה פגע לי בחוויית הלמידה"; "העומס של המשימות היה מלחיץ, במיוחד כשלא יודעים עליהן מראש. הגבלת הזמן במשימה 1, למשל, היה לא טוב, הרגשתי לחץ ופחד שלא אצליח ולקבל ציון טוב"; "חזרתי בבית על כל הערכות, למדתי בבית בצורה עצמאית ולא רק מה שנלמד בכיתה, כי בכיתה לא יכולתי לעבור על כל החומר. זה הצריך המון למידה בבית. זה העמיס מאוד".

מעבר לקורס עצמו, חלק מהסטודנטים ציינו את השילוב בין החיים האישיים לבין דרישות הקורס כמקור לקושי: "אחרי העבודה באים ישר לקורס. אווירת הלמידה מכילה דיון ולומדה ומחשב. זה מעייף יותר"; "אני חושבת שהיה עומס רב מדי במטלות – היו מטלות כל שיעור על החומר הנלמד. היה מבחן בכיתה, עכשיו עובדים על עבודה ובנוסף יש מטלת סיכום שיש צורך להגיש אותה בצורה לא שגרתית: משחק, סרטון וכו'. הדבר יצר הרבה עומס, הסטודנטים התלוננו. אנחנו אנשים עובדים ויש לנו ילדים"; "אם אני מסתכלת ברמת מקרו על כל התואר, זה כבד שהכול יהיה עבודות, אנחנו אנשים עובדים, לחלקם יש ילדים. ביום מסוים יוצאים מוקדם מהעבודה ומגיעים ללימודים. כמעט אין מנוחה. אני מנסה לעשות את הטוב ביותר, כי אני רוצה לעשות מסלול תזה. אני רוצה להשקיע, אבל מרגישה קצת כבד שהכול עבודות"; "אני עובדת במשרה מלאה, ויש עוד קורסים ועוד משימות, הכול ביחד זה עמוס"; "גם החבר'ה הצעירים/הרווקים שהיו בכיתה התלוננו על עומס".

היו סטודנטים שציינו כי העומס והלחץ פגעו ביכולתם ללמוד כהלכה: "אנחנו לא יודעים מה לעשות, אין לנו זמן לחשוב בצורה יצירתית"; "אני אומר בכנות, היה לי סטרס, לוקה בערפל, יש המון ידע בערכות, אני תוהה לעצמי מה מתוך כל זה להפנים, מה חשוב, מה אני צריך ומה פחות. אני לא מבין מה אני צריך לעשות בלמידה, במיוחד באקדמיה. רוב המידע/העומס בערכות זה נובע מזה"; "לפעמים אי אפשר לסיים את זה בשעה. אם אני לא מספיקה לסיים בשיעור, אצטרך להשלים בבית ולא תמיד יש זמן או שבשבוע זה עמוס לי ואז זה יוצר פער בחומר".

חשוב לציין, שהיו סטודנטים שתפסו את דרך ההוראה דווקא כמפחיתת עומס ולחץ: "המרצה אמרה לנו שכל המשימות נעשה במהלך השיעור ולא בבית חוץ מהמשימות המסכמות – זה היה הכי מתחשב בעולם"; "הסיבה העיקרית שלא הרגשתי שזה היה עמוס היא כי כל המטלות (עם/בלי ציון) היו בזמן השיעור... כך שלא היה עוד מטלות שצריכים לעשות בבית. זה בסוף היה מה שהכריע שהקורס לא הרגיש כל כך לחוץ, למרות שהקורס היה הרבה שעות".

מתמת משנה זו עולה ששינוי בדרכי ההוראה כולל חסמים, הן מבחינת הזמן הנדרש ללמידה, הן מבחינת ניסיון למידה באמצעות טכנולוגיה, והן מבחינת ניהול זמן. הדעות לכאן ולכאן באשר לעומס ניתנות להסבר בכך שחלק מהסטודנטים דוברים עברית כשפה שנייה, ונראה שהם זקוקים לזמן נוסף ללמידה העצמית.

דיון

המחקר הנוכחי בחן את חוויותיהם של סטודנטים לתואר שני בקורס שנערך לפי מודל הלמידה המשולבת ברוטציה, מודל המשלב שיטות הוראה א־סינכרוניות וסינכרוניות. גישה זו היא בעלת חשיבות מיוחדת בעידן הדיגיטלי, כפי שהודגש על ידי Banihashem et al. (2023) ועל ידי Boelens et al. (2018). הניתוח התמתי שיקף תגובות מגוונות מצד הסטודנטים, בדומה למחקרים אחרים שהתמקדו בהטמעת טכנולוגיה בחינוך (למשל, Ali, 2020; Neufeld and Delcore, 2018). בין ההיבטים החיוביים שדווחו נכללו העלאת המעורבות ושיתוף הפעולה, המדגישים את המגמה ההולכת וגוברת של הטמעת חדשנות בחינוך (Asad et al., 2021). הקורס ענה על הצורך בשיטות למידה מודרניות המדגישות חוויות חיוביות לצורך שיפור ההתלהבות והחדשנות בלמידה. בכך הוא הפך אותן לרלוונטיות ומתאימות יותר לתרחישים מהעולם האמיתי (Bidarra and Rusman, 2017). הטמעת כלים כמו Genially ללמידה בקצב אישי תרמה עוד יותר לסביבת הלמידה הפעילה הזו. בנוסף, יש לציין כי תוכן הקורס המעשי והמומחיות התעשייתית של המרצה זכו לשבחים על הרלוונטיות המקצועית שלהם.

עם זאת, האתגרים היו ברורים. חלק מהסטודנטים התקשו להסתגל לפדגוגיה החדשה והפגינו העדפה להרצאות ולהערכות מסורתיות על פני שיטות אינטראקטיביות ושיתופיות. אתגר זה לא מפתיע, בהתחשב בכך שרבים מהסטודנטים - "הילידים הדיגיטליים" (Prensky, 2001) - יכולים לחוות מגבלות בשימוש בטכנולוגיה (Smith et al., 2020). אתגרים אלו, כולל מגבלות טכניות, משקפים דאגות לגבי תלות־יתר בשיטת הוראה אחת (Epler, 2009; Paulus et al., 2020). לפיכך, ישנה חשיבות לעיצוב קורסים המתאימים להעדפות ולסגנונות למידה מגוונים (Boelens et al., 2018), ולאסטרטגיות הוראה מבדלות (Fry et al., 2008; Tomlinson and Imbeau, 2013).

תמיכת המרצה וצורת ההנחיה שלו נחשבים גם הם כרכיבים קריטיים להצלחת הלמידה המשולבת. זמינות רבה יותר של המרצה, הן במפגשים פיזיים והן במפגשים מקוונים, עוזרת

לגשר על פערי ההבנה ותומכת בסטודנטים המתקשים עם החומר הלימודי (Grecu, 2023). עיצוב פעילויות למידה מודרכות, במיוחד עבור רכיבים מקוונים, נמצא חיוני עבור סטודנטים שמתקשים בלמידה עצמאית, ומסייע להם לבנות בהדרגה את עצמאותם (Min and Yu., 2023).

המחקר מדגיש את הצורך לאזן בין עומס העבודה לבין ניהול לחץ.Asad et al. (2023) מצאו שכלים חדשניים עלולים להשפיע באופן שלילי הן על הבריאות הפיזיולוגית והפסיכולוגית והן על שביעות הרצון הארגונית, ולגרום ללחץ טכנולוגי גבוה יותר בקרב משתמשי הטכנולוגיה. Sharma and Gupta (2022) מצאו שסטודנטים עם רמה גבוהה יותר של ניסיון בכיתות מקוונות והיברידיות, שהם בעלי ביטחון גבוה יותר בשימוש במחשב וחרדה נמוכה יותר, מוכנים טוב יותר להתמודדות עם לחץ טכנולוגי. קביעת רף ציפיות ריאלי, הענקת תמיכה מתמשכת, והעברת משובים רציפים נחשבים כחיוניים להפחתת הלחץ הנובע משימוש בטכנולוגיה (Sillence et al., 2023).

בנוסף, מומלץ לשלב כלים טכנולוגיים מגוונים, כמו בינה מלאכותית, כדי לענות על סגנונות למידה שונים וכדי לשמור על דינמיות הקורס (Celik, 2023). הדרכות באוריינות דיגיטליות חיוניות עבור סטודנטים לא טכנולוגיים, מפחיתות מחסומים טכנולוגיים, ומעצימות את המעורבות של הסטודנטים.

לסיכום, על אף שהגישה של למידה משולבת נראית מבטיחה, המחקר מדגיש את חשיבות ההתחשבות בשונות בין הסטודנטים ובין סגנונות הלמידה שלהם, מעורבות המרצה, ושילוב שיטות הוראה מגוונות. הבחינה המתמשכת של שילוב טכנולוגיה בלמידה פרונטלית, כפי שהוצע על ידי Haftador et al. (2023), מצביעה על כך שגישה משולבת זו צפויה להתבסס כמודל חינוכי משמעותי. כדי לעמוד בדרישות של חברה דיגיטלית, מוסדות חינוכיים חייבים להמשיך לספק לסטודנטים את ההזדמנות להתרגל לשימוש בטכנולוגיה (Müller and Mildenberger, 2021), ולאפשר להם להתאים את תהליך הלמידה לצרכיהם האישיים ולשלבי החיים שלהם (Barnett, 2014).

מגבלות המחקר

ממצאי מחקר זה מציגים חקר מקרה של השימוש במודל הלמידה המשולבת הרוטציונית להבנת תפיסות הסטודנטים, אך גם מספקים תובנות למחקרים עתידיים שיכולים להתייחס למגבלות מסוימות במחקר זה. ראשית, המחקר נערך עם סטודנטים הלומדים במכללה בצפון הממוקמת בגליל – אזור פריפריאלי של מדינת ישראל, שבו שוכנת אוכלוסייה מגוונת מרקעים

סוציואקונומיים, לאומיים ודתיים שונים, שלא כולם דוברי עברית כשפת אם. נדרשים מחקרים נוספים כדי להבין טוב יותר את הממצאים שהוצגו במחקר זה וכדי להכלילם, מכיוון שפערי השפה עלולים להשפיע על קליטת הרכיבים הטכניים של השיעורים, ולהוסיף שכבת קושי ומקור לחרדה.

שנית, המחקר לא הצליח להעריך את ניסיונם הקודם של הסטודנטים ואת מידת הנוחות שלהם בשימוש בטכנולוגיה (הגישה שלהם לשיטות למידה שונות וכן עבודה בסביבה דומיננטית מבחינה טכנולוגית, כמו בתעשיית ההייטק). גורמים אלה עשויים להשפיע על קליטת החלקים הטכנולוגיים של תוכנית הלימודים, ולכן מומלץ למחקרים עתידיים להתחשב בהם כדי לספק מסקנות מפורטות יותר. לבסוף, תוכניות השיעורים המתוארות בתוכנית זו תלויות בגישה של הסטודנטים לחיבור לאינטרנט ולמכשירים טכנולוגיים (מחשב נייד). מצב זה משפיע על חלק מהסטודנטים המשתתפים, מכיוון שתהליך הלמידה נפגע אם אין חיבור עקבי ויציב.

מחקרי המשך

מחקרים עתידיים יצטרכו להתייחס למגבלות שצויינו, ובנוסף, להתעמק בשני תחומים הנוגעים לתפיסות מרצים בנוגע לטכנו־פדגוגיה. ראשית, חשוב להעריך את הכישורים הדיגיטליים של המרצים בעיצוב חוויות יעילות של למידה משולבת. כפי ש־Epler (2009) ו־Paulus et al. (2020) מציעים, פיתוח כישורי המרצים חיוני למיצוי הפוטנציאל של פלטפורמות כמו Genially ולהבטחת גיוון בדרכי ההוראה. המחקר הנוכחי הדגיש ששילוב טכנולוגיה ופדגוגיה הינו תהליך התפתחותי. לפיכך, שמירה על סגנונות יעילים של למידה משולבת דורשת לא רק תמיכה מערכתית נרחבת, אלא גם השקעה מתמשכת במשאבים המתאימים. מודל קבלת הטכנולוגיה (technology acceptance model – TAM) יכול להיות מסגרת תיאורטית שימושית למטרה זו, שכן הוא חוקר את נוחות השימוש ואת התועלת שמסייעים בבניית גישה חיובית, ובהמשך מגבירים את ההכוונה ההתנהגותית לכיוון טכנולוגיה מסוימת (Davis, 1989). בנוסף, מחקר עמוק יותר של מסגרת DigCompEdu (Redecker, 2017) עשוי להניב תובנות חשובות לגבי היכולות הדיגיטליות של המרצים, כפי שנרמז על ידי Bayrak Karsli et al. (2023). בחינת אלמנטים אלו בהקשר של טכנו־פדגוגיה יכולה להציע הבנה מקיפה של האופן שבו מרצים מנווטים כישורים דיגיטליים ומשלבים אותם, ובכך מעשירים את חוויות הלמידה המשולבת בסביבות החינוך המודרניות ומשפרים אותן.

שנית, בהתחשב בלחץ שהוצג במחקר הנוכחי, הקשור בשימוש בטכנולוגיה בקרב הסטודנטים, חשוב לחקור את החוויות השליליות של המרצים בנוגע לשילוב טכנולוגיה בהשכלה הגבוהה. על אף שנושא זה נחקר במחקרים קודמים (Joo et al., 2016; Çoklar et al., 2017; Chou & Chou, 2021; Baabdullah et al., 2022), ההתפתחות המהירה של הטכנולוגיה החינוכית דורשת מחקר מתמשך. הבנת האתגרים של המרצים בשימוש בטכנולוגיה וחוויותיהם בהתמודדות עימה תספק נקודת מבט הוליסטית יותר על נוף הטכנו־פדגוגיה, ותנחה פיתוח שיטות חינוכיות יעילות יותר ומלחיצות פחות.

מסקנות

ממצאי מחקר זה עוסקים בהיבט קריטי שהודגש על ידי Torrisi-Steele and Drew (2013): הטמעת חדשנות חינוכית הינה יותר מאשר אינטגרציה של טכנולוגיה לתוך שיטות קיימות. ביישום מסגרות פדגוגיה דיגיטליות כמו למידה משולבת, נושא השפעת ה"מצביות" על תפיסות הסטודנטים ועל האינטראקציה שלהם עם הטכנולוגיה הופך להיות נושא חשוב, כפי שהוצע על ידי Neufeld and Delcore (2018). נושא זה הינו קריטי להבנת התגובות המגוונות שנצפו במחקרנו.

בנוסף, Sharpe et al. (2006) מדגישים את חשיבותו של קידום תקשורת רציפה וברורה עם הסטודנטים כדי להבין את עמדותיהם ואת ציפיותיהם. גישה זו הייתה חלק בלתי נפרד ממחקרנו, שבו משוב רציף מהסטודנטים סייע בהתאמה של החוויה המשולבת ובדיוקה לצרכיהם. למרצים החדשים ללמידה המשולבת מומלץ לאפשר גישה הדרגתית לטכנו־פדגוגיה, כפי שצוין על ידי Alammary (2014). התחלת התהליך עם אינטגרציות פשוטות יותר, ושילוב הדרגתי של אלמנטים מורכבים מאפשר למחנכים לבנות ביטחון ומומחיות - הנחשבים כחיוניים להצלחה באתגרים של סביבות למידה משולבות.

לסיכום, המחקר הנוכחי לא רק תורם לדיון המתמשך על למידה משולבת, אלא גם מדגיש את הצורך בגישה אדפטיבית, מגיבה וממוקדת־סטודנט לאינטגרציה של טכנולוגיה חינוכית. מאמצים עתידיים בתחום הלמידה המשולבת צריכים לשקול את ההיבטים בעלי הפנים הרבות הללו כדי לשפר הן את יעילות ההוראה והן את חוויות הלמידה של הסטודנטים.

רשימת מקורות

Adiwisastra, M. F., Mulyani, Y. S., Alawiyah, T., Wibisono, T., Iskandar, I. D., & Purnia, D. S. (2020, November). Implementation of the Lab Rotation Model In blended learning based on student perspectives. *In Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1641, No. 1, p. 012038). IOP Publishing.

Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, *30*(4).

Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, *10*(3), 16-25. https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16

An, Y. J., & Cao, L. (2017). The Effects of Game Design Experience on Teachers' Attitudes and Perceptions regarding the Use of Digital Games in the Classroom. *TechTrends*, *61*(2), 162–170. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0122-8

Asad, M. M., Aftab, K., Sherwani, F., Churi, P., Moreno-Guerrero, A. J., & Pourshahian, B. (2021). Techno-pedagogical skills for 21st century digital classrooms: An extensive literature review. *Education Research International*, 1-12.

Banihashem, S. K., Noroozi, O., den Brok, P., Biemans, H. J., & Kerman, N. T. (2023). Modeling teachers' and students' attitudes, emotions, and perceptions in blended education: Towards post-pandemic education. *The International Journal of Management Education*, *21*(2), 100803.

Bansal, S. (2022). Role of Techno-Pedagogical skills for enhancing teaching and learning. *Journal of Positive School Psychology*, *6*(2), 3785-3793.

Bayrak Karsli, M., Küçük, S., Kilic, R., & Albayrak Ünal, Ö. (2023). Assessment of Digital Competencies of Teacher Educators with the DigCompEdu Framework. International *Journal of Curriculum and Instructional Studies*, *13*(1), 67-94.

Bidarra, J., & Rusman, E. (2017). Towards a pedagogical model for science education: Bridging educational contexts through a blended learning approach. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *32*(1), 6–20. https://doi.org/10.1080/02680513.2016.1265442

Bizami, N. A., Tasir, Z., & Kew, S. N. (2023). Innovative pedagogical principles and technological tools capabilities for immersive blended learning: a systematic literature review. *Education and Information Technologies*, *28*(2), 1373-1425.

Boelens, R., Voet, M., & De Wever, B. (2018). The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. *Computers & Education*, 120, 197-212.

Brett, P. (2011). Students' experiences and engagement with SMS for learning in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(2), 137–147. https://doi.org/10.1080/14703297.2011.564008

Cabrera-Solano, P. (2022). Game-Based Learning in Higher Education: The Pedagogical Effect of Genially Games in English as a Foreign Language Instruction. *International Journal of Educational Methodology*, *8*(4), 719-729.

Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, *24*(4), 2523-2546.

Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 138, 107468.

Cheng, L., Ritzhaupt, A. D., & Antonenko, P. (2019). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, *67*, 793-824.

Chi, M. T., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational psychologist*, *49*(4), 219-243.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2 ed). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Colreavy-Donelly S, Ryan A, O'Connor S, Caraffini F, Kuhn S, Hasshu S. (2022). A Proposed VR Platform for Supporting Blended Learning Post COVID-19. *Education Sciences*, *12*(7):435.

Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *Management Information Systems Quarterly*, 13, 319–340.

Epler, J. W. (2009). New visions for transforming teaching: Create appealing, meaningful, and ongoing professional development for teachers. *Learning & Leading with Technology*, *36*(6), 22–26.

Delialioglu, O., & Yildirim, Z. (2007). Students' perceptions on effective dimensions of interactive learning in a blended learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, *10*(2), 133-146.

Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2008). A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice. (H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall, Eds.) (Third edit). New York and London: Routledge. Retrieved on January 26th, 2024 from https://books.google.be/books?id=5Rp9AgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=nl&source=gbs_g%20e_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Grecu, Y. V. (2023). Differentiated instruction: Curriculum and resources provide a roadmap to help English teachers meet students' needs. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104064.

Gurukkal, R. (2021). Techno-pedagogy needs mavericks. *Higher Education for the Future*, *8*(1), 7-19.

Haftador, A. M., Tehranineshat, B., Keshtkaran, Z., & Mohebbi, Z. (2023). A study of the effects of blended learning on university students' critical thinking: A systematic review. *Journal of Education and Health Promotion*, 12.

Hermita, N., Putra, Z. H., Alim, J. A., Wijaya, T. T., Anggoro, S., & Diniya, D. (2021). Elementary Teachers' Perceptions on Genially Learning Media Using Item Response Theory (IRT). *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)*, *4*(1), 1–20. https://doi.org/10.23917/ijolae.v4i1.14757

Komilova, M. (2023). Digital Competences in Blended Learning. *Science and innovation*, *2*(B2), 340-345.

Kasperski, R., Porat, E., & Blau, I. (2023). Analysis of emergency remote teaching in formal education: crosschecking three contemporary techno-pedagogical frameworks. *Research in Learning Technology*, 31.

Kimmons, R. (2020). Current trends (and missing links) in educational technology research and practice. *TechTrends*, 64(6), 803-809.

Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *9(* 60–70).

Koehler. M. J. (2011). Using the TPACK image. TPACK.ORG. https://mattkoehler.com/tpack2/using-the-tpack-image/

Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *The Journal of Education*, *193*(3), 13–19.

Krismadinata, U. V., Jalinus, N., Rizal, F., Sukardi, P. S., Ramadhani, D., Lubis, A. L., … & Novaliendry, D. (2020). Blended learning as instructional model in vocational education: literature review. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(11B), 5801-5815.

Malykhin, O., Aristova, N., & Alieksieieva, S. (2022, May). Boosting lifelong learning for general secondary schoolteachers: Digital competence development amid blended learning. In Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference (Vol. 1, pp. 819-827).

Martín-García, A. V. (2020). Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy. In Lecture Notes in Networks and Systems 126 (Vol. 126). http://link.springer.com/10.1007/978-3-030-45781-5

Mateos-Aparicio, I., Sánchez-Paniagua, M., López-Ruiz, B., & Raggio, J. (2020). Experience with digital educational tools in the university classroom. In INTED2020 Proceedings (pp. 935-939). IATED.

Min, W., & Yu, Z. (2023). A Systematic Review of Critical Success Factors in Blended Learning. *Education Sciences*, *13*(5), 469.

Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017–1054.

Müller, C., & Mildenberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 100394.

Neufeld, P., & Delcore, H. (2018). Situatedness and variations in student adoption of technology practices: Towards a critical techno-pedagogy. *Journal of Information Technology Education: Research*, *17*(1), 1-38.

Obsorne, M. (2013). Modern learning environments. Core education white papers: New Zealand

Ortega, F. Z. N., Suarez, C. J., Yuipco, W. A., & Cabanilla Jr, A. (2023). A Systematic Review on the Academic Stresses of College Students in Blended Instruction. *International Journal of Social Science*, *Educational*, *Economics*, *Agriculture Research and Technology*, *2*(5), 43-52.

Paulus, M. T., Villegas, S. G., & Howze-Owens, J. (2020). Professional learning communities: Bridging the technology integration gap through effective professional development. *Peabody Journal of Education*, *95*(2), 193–202. https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1745610

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Romualdi, K. B., Sudrajat, A., & Aman, A. (2023). Development of genially interactive multimedia on materials for the national movement organization for middle school students. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 15(2), 1166-1180.

Sillence, E., Dawson, J. A., McKellar, K., & Neave, N. (2023). How do students use digital technology to manage their university-based data: strategies, accumulation difficulties and feelings of overload?. *Behaviour & Information Technology*, *42*(14), 2442-2451.

Sharma, S. and Gupta, B. (2023), "Investigating the role of technostress, cognitive appraisal and coping strategies on students' learning performance in higher education: a multidimensional transactional theory of stress approach", Information Technology & People, Vol. 36 No. 2, pp. 626-660. https://doi.org/10.1108/ITP-06-2021-0505

Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G., & Francis, R. (2006). The undergraduate experience of blended eLearning: A review of UK literature and practice. Retrieved from http://business.heacademy.ac.uk/assets

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, *15*(2), 4-14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, *57*(1), 1-23.

Smith, E. E., Kahlke, R., & Judd, T. (2020). Not just digital natives: Integrating technologies in professional education contexts. *Australasian Journal of Educational Technology*, *36*(3), 1-14.

Staker, H., & Horn, M. (2012). Classifying K-12 blended learning. The Innosight Institute website. Retrieved January 21st, 2024, from http://fles.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf.

Thakur, N. (2015). A study on implementation of techno-pedagogical skills, its challenges and role to release at higher level of education. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, *9*(2), 182-186

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., … Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, *27*(2), 119–145. http://doi.org/10.1177/016235320302700203

Vajargah, K. F., Jahani, S., & Azadmanesh, N. (2010). Application of ICTs in teaching and learning at university level: the case of Shahid Beheshti University. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *9*(2), 33-39.

קלרה ריספלר, תואר שני בפיתוח ויעוץ ארגוני; החוג לשירותי אנוש, המכללה האקדמית עמק יזרעאל

ניזאר ביטאר, החוג למערכות מידע; היחידה לקידום ההוראה, המכללה האקדמית עמק יזרעאל

גילה יעקב, החוג למנהל מערכות בריאות; היחידה לקידום ההוראה, המכללה האקדמית עמק יזרעאל

אביב קדרון, תואר שני בפיתוח וייעוץ אירגוני; החוג לשירותי אנוש, המכללה האקדמית עמק יזרעאל

להיות יחיד ומיוחד גם באקדמיה - על מודל "האמפתיה הפעולתית" בהוראה באקדמיה

אריק טאיב ואפרת ליברמן

ד"ר אריק טאיב, מכללה אקדמית ספיר; Arikt@sapir.ac.il
אפרת ליברמן, מכללה אקדמית ספיר; efratl@sapir.ac.il

תקציר

במאמר זה נבקש להציע כלים מעשיים לפעולה בהתאם לתפיסת הפדגוגיה האמפתית, בתהליך ההוראה באקדמיה. טענתנו היא כי שילוב של תפיסה וכלים אמפתיים בהוראה יכול להיות משמעותי להוראה וללמידה ומספק מקור חוסן לתקופות קשות או מורכבות, הכוללת בתוכן אי וודאות. במאמר זה נעסוק בבחינת המושג "אמפתיה" ובקשר בינו לבין חיזוק וביסוס של תחושות מוטיבציוניות ותחושת מסוגלות. נציע מודל פעולה שאותו אנו מכנים "אמפתיה פעולתית" המבקש לשים דגש על אקטים ועל פעולות המובילות לחיזוק תחושת האמפתיה - הן אצל הסטודנטים והן בקרב המרצים. עיקר המאמר מבוסס על התנסות מעשית בהטמעת המודל בכיתות הלימוד באקדמיה. במהלכו נציג תבניות פרקטיות שיכולות להתאים לכל מרצה לצורך תרגום תהליכים אמפתיים לתפיסות ולכלים פרקטיים הניתנים לשילוב בהוראה באקדמיה.

מילות מפתח: אמפתיה, פדגוגיה אמפתית, אמפתיה פעולתית, מוטיבציה ותחושת מסוגלות

מבוא

"...הנסיך הקטן הלך להביט שוב בשושנים. 'אינכן דומות לשושנה שלי', הוא אמר, 'עדיין אינכן כלום, איש לא אילף אתכן ואתן לא אילפתן אף איש. אתן כמו השועל שלי כשפגשתי אותו לראשונה. הוא היה רק שועל כמו מאות אלפי שועלים אחרים. אבל רכשתי את ידידותו ועכשיו הוא יחיד ומיוחד בעולם" (מתוך: הנסיך הקטן, אנטואן דה סנט אכזופרי, פרק 21).

אמפתיה והיכולת להבין את נקודת מבטו של האחר נתפסות בשנים האחרונות כמושגים משמעותיים ומרכזיים בעולם החינוך ובאקדמיה. על רקע מגוון גורמי לחץ בעולם (covid19, מצבי חירום ביטחוניים, מלחמות ולחצים כלכליים), עלו צרכים ואתגרים רבים אשר הובילו להבנה כי ישנה חשיבות רבה למציאת דרכים להוראה מיטיבה ורציפה (למידה פרונטלית, למידה מקוונת, למידה דיגיטלית ועוד). לצד אלה, לימודים אקדמיים מכילים מוקדי לחץ לכשעצמם, ולכן רצוי שמוסדות אקדמיים ייצרו אווירה תומכת ומאפשרת התפתחות עד כמה שניתן, וזאת ללא ויתור על האיכות האקדמית.

מאמר זה מבקש לתת כלים מעשיים לפעולה בהתאם לתפיסת הפדגוגיה האמפתית. כמרצים במכללה האקדמית ספיר, אשר ספגה פגיעות רבות וקשות בשבת השחורה של השבעה באוקטובר, לקחנו חלק ביצירה והטמעה של תפיסה הכוללת בתוכה כלים ושפה, תחת הכותרת של פדגוגיה אמפתית. כחלק מתהליך זה בחנו כיצד שילוב של כלים אמפתיים בפדגוגיה יכול לסייע לתהליכי השיקום של המכללה – ממצב כאוטי לשגרת חיים אקדמיים בצל המלחמה. במקביל ליישום התוכנית לשילוב של פדגוגיה אמפתית, ערכנו ראיונות ושיחות עם סטודנטים ומרצים הנמצאים בשלבים שונים של התנסות ושל הטמעה של הכלים המוצעים (מכללת ספיר נמצאת עדיין במצב מלחמתי, ולכן התוצאות אינן סופיות אלא עדיין נאספות). מניתוח הראיונות ניתן לראות כבר בשלב זה, ובאופן עקבי, שיפור משמעותי במוטיבציה ללמד וללמוד ובתחושת המסוגלות של הסטודנטים ללמידה, ושיפור כללי ברווחתם הנפשית. מסקנה זו עולה בקנה אחד עם מחקרים התומכים בכך שלתקשורת אמפתית ישנן השלכות גם על רווחה נפשית וגם על מנגנוני התמודדות והתקשרויות משמעותיות (Kunyk & Olson, 2021).

טענתנו היא כי שילובם של תפיסה ושל כלים אמפתיים בהוראה יכול להיות משמעותי להוראה וללמידה ומהווה מקור חוסן לתקופות קשות או מורכבות, הכוללות בתוכן אי וודאות. במאמר זה נעסוק בבחינת המושג "אמפתיה" ובקשר בינו לבין מוטיבציה ותחושת מסוגלות.

נציע דרכים פרקטיות, כולל תבניות פרקטיות, אשר יכולות להתאים לכל מרצה לצורך תרגום תהליכים אמפתיים לתפיסות וכלים פרקטיים הניתנים לשילוב בהוראה באקדמיה.

למושג "אמפתיה" פנים רבות, שמהן עולה היכולת לראות את המציאות מנקודת המבט של הזולת, לפעול ממקום של קבלה, הכלה וחוסר שיפוטיות, ולזהות ולהבין את מצבו הרגשי ורגשותיו של האחר. הפסיכולוג והתיאורטיקן קרל רוג'רס, ממובילי תפיסת הפסיכולוגיה ההומניסטית, הניח בבסיס משנתו את מושג האמפתיה, שבה הוא ראה אמצעי משמעותי לפיתוח הפוטנציאל האנושי. רוג'רס ראה בהגשמה עצמית כוח ביולוגי מולד, המהווה את המניע, את המוטיבציה ואת השאיפה הבסיסית והיחידה לכל ההתנהגות האנושית. כלומר, שאיפה זו הינה דחף בסיסי חזק המגייס כוחות מוטיבציוניים לפתח את הפוטנציאל האישי עד למקסימום האפשרי. תהליך האמפתיה או "הנוכחות האמפתית" יוביל לקרבה גדולה יותר לאחר ולהתפתחותה של רגישות רבה יותר כלפיו. מקבל האמפתיה יוכל להרגיש "מובן" או "נראה" ללא שיפוטיות. להיות אמפתי זה מורכב ותובעני, אבל זו הדרך להיות נוכח עם האחר באופן משמעותי (Rogers, 1959).

בניגוד לדעה הרווחת, הכוונה בלהיות אמפתי איננה "לנסות ולהיכנס לנעליים של האחר". זהו מצב שאינו מתקשר, ובנוסף אינו אפשרי מבחינה אמפירית, שכן אין לנו כל דרך לצאת מהראש או מהמוח שלנו ולהיכנס לראשו של האחר. אם "אכנס לנעליים של האחר", אזי האחר ייעלם, שכן אני אהיה שם במקומו, ולמעשה גם אני איעלם, שכן אהיה האחר. בסיטואציה כזאת לא מתקיימת תקשורת אמיתית. תקשורת אמפתית היא תקשורת שבה האדם תופס את האחר כיש קיים ומופרד ממני, ככזה אשר "לעולם לא אוכל להיות הוא ובמקומו, אך לצד זאת ככזה המסקרן אותי ואפילו חשוב לי, ואני מעוניין לראות, לדעת ולהכיר אותו". אני תופס את האחר כישות נפרדת, בעלת מאפיינים סובייקטיביים, יכולות, מאווים, תשוקות, רצונות, פחדים ומחשבות, השונים ממני מהותית, אך משפיעים עליי ברגע המפגש בינינו. לצד זה אני תופס גם את עצמי כבעל תכונות כאלה, המשפיעות על האחר באותה הדרך. תקשורת אמפתית מבקשת "לראות" את האחר, ולתת לו מרחב קיום ונוכחות, תוך ביסוס והנכחת המקום שלי בצורה דומה. העיסוק שלנו באמפתיה בתחום הפסיכולוגיה, החינוך וההוראה הראה כי ניתן ללמד אנשים להיות יותר אמפתיים, גם אם נראה כי ביום יום שלהם הם אינם מתנהלים באופן אמפתי. ההנחה הבסיסית שלנו היא כי האדם הוא אמפתי ביסודו, אבל עם השנים וכתגובה לתובענות החיים, אנשים נעשים ביקורתיים וקשים עם עצמם ועם אחרים. אולם לתפיסתנו, אמפתיה אינה מאפיין שלא ניתן לשינוי. ניתן לסגל כלים מעשיים אשר באמצעותם נתקשר בצורה אמפתית יותר. כלומר, זו גישה המדגישה ומפתחת תבניות פעולה ופרקטיקות אמפתיות שניתן ללמוד וללמד אותן (Kunyk & Olson, 2021, Suchman et al, 1997).

בהסתמך על מודלים קודמים העוסקים באמפתיה (כדוגמת: Davis, 1983; Marshall, 2011) וכחלק מתפיסה המכונה "אמפתיה קוגניטיבית", בנינו מודל לפיתוח אמפתיה ולשימוש באמפתיה בחינוך, המורכב משלושה שלבים:

1. ניסיון לזהות מה מרגיש האחר
2. ניסיון לזהות ולהכיר את נקודת המבט של האחר
3. שאיפה לשקף לאחר את מה שאנחנו רואים בו

את השלב השלישי הרחבנו למה שאנו מכנים "אמפתיה פעולתית". הכוונה במושג זה, להבדיל מחוויה רגשית או עקרונית של אמפתיה, היא לפעולות ולמעשים אשר משקפים לאחר - לזולת - שרואים אותו ומבינים את נקודת מבטו. הפעולות יכולות להיות מכוונות או לא מכוונות, אבל בעצם מהותן ישנה התחשבות בנקודת מבטו של האחר (לאו דווקא הסכמה איתה) ומתן תחושה לאחר שהוא "נראה". ב"אמפתיה פעולתית" לא נסתפק במצב תודעתי אמפתי, כלומר מצב בו אנחנו "רואים" או "מבינים" בלבד, אלא נפעל בדרך שתשקף את המצב האמפתי שלנו כלפי האחר. הפעולות עצמן לא רק משקפות תפיסה אמפתית, אלא מהוות וממשות את האמפתיה בעצם קיומן.

כחלק מהאמפתיה הפעולתית, ישנה חשיבות רבה לשיקוף ולהסבר של הרציונל הניצב מאחורי הפעולה שאותה מבצע האדם הפועל בצורה אמפתית. הסבר או שיקוף מאפשרים למקבל האמפתיה לא רק לקבל את הפעולה האמפתית עצמה, אלא גם להבין את הרציונל שלה, ובכך להעצים את חוויית הנראות שלו. הדרך לפעול בהתאם לעקרונות האמפתיה הפעולתית באקדמיה היא לשלב פעולות אמפתיות מסוגים שונים בתוך התהליכים הפדגוגיים, כך שהסטודנטים גם יבינו, אבל חשוב לא פחות - יחושו וירגישו בפועל, שהמרצה אכן רואה אותם.

לאורך השנים, ההוראה באקדמיה התנהלה בצורה "מסורתית". במסגרת הוראה זאת, המרצה שלט במתנהל בשיעורים בכיתה בצורה מונוליטית ומוחלטת. המרצה ניצב בעמדה שונה מיתר הנוכחים והעביר להם את תוכן הידע בדרך שהחליט וקבע מבעוד מועד. ההוראה באקדמיה נתפסת ותופסת את עצמה, באופן מסורתי, ככזאת המלמדת בעיקר ידע, ביקורתיות וכישורים אקדמיים. אבל כמעט כל למידה משמעותית קשורה גם לעולם הרגשי של הלומד. למידה אינה רק רכישת ידע. היא יוצרת שינויים בתפיסות של הלומד, ובכך מחייבת תהליך פסיכולוגי רגשי של התמודדות עם שינוי או של יצירת תפיסות חדשות במהלך הלמידה. לכן, רצוי לאמץ תפיסות ופעולות אמפתיות כלפי הסטודנטים, וזאת על מנת לספק להם תשתית פסיכולוגית מיטיבה להתפתחות ולשינוי הכרוך בלמידה.

המוטיבציה המרכזית בדרך ההוראה המסורתית מאופיינת ב"מוטיבציה חיצונית", קרי, הערכה המגיעה ממקורות חיצוניים: ציונים במבחנים, הערכות מילוליות, תעודות הערכה והצטיינות ועוד. הסטודנטים נמדדים על ידי קריטריונים חיצוניים להם, ומוערכים בהתאם. באופן דומה, גם התקשורת בין המרצים לבין הסטודנטים מאופיינת בהערכות ובמדדים המחוברים למוטיבציה חיצונית בעיקרה: משובי קורסים והערכות הוראה, מבחנים, ובדיקת עבודות. למוטיבציה חיצונית ישנה חשיבות רבה ואקוטית בהתפתחות וללמידה. לסטודנטים חשוב, ויוסיף להיות חשוב, לקבל הערכות ולהימדד בכלים אובייקטיביים וחיצוניים. אולם לצד הנעה ממוטיבציה חיצונית, ישנו סוג נוסף של מוטיבציה, המגיעה מתוך האדם עצמו, אשר מימוש והגשמה שלה משמעותיים לא פחות להתפתחות תקינה של הלומד. טענתנו היא שכאשר מתקיימת תקשורת בין־אישית מבוססת אמפתיה, וכאשר מרצים משתמשים בכלים של פדגוגיה אמפתית, תחושת המסוגלות האישית של הסטודנטים גדלה, ואיתה גוברת תחושת המוטיבציה, והגשמתה ומימושה מתאפשרות בצורה נגישה הרבה יותר.

מוטיבציה פנימית היא מושג שטבעו בשנות השמונים של המאה העשרים הפסיכולוגים דסי וראיין. מוטיבציה פנימית מוצגת כחלק מתאוריית ההגדרה העצמית (STD), אשר פותחה על ידי דסי וראיין, ומציגה מערכת של מנגנונים פסיכולוגיים המתייחסים לעצמיות וליכולת ההגשמה העצמית לקראת חוויה אישית של רווחה. תפיסה זו מבטאת ראייה הומניסטית של טבע האדם, ומדגישה את הנטייה האוניברסלית של האדם לצמיחה פסיכולוגית ולהתפתחות. בהתאם לתפיסה זאת, ישנם שלושה צרכים בסיסיים, פסיכולוגיים ומולדים אשר קובעים את ההתפתחות הפסיכולוגית המתמשכת של האדם לקראת שלמות ורווחה: אוטונומיה, מסוגלות ושייכות (ראיין ודסי, 2011). שילוב של מודל האמפתיה הפעולתית באקדמיה, שאותו אנו מציגים במאמר זה, נותן דגש ומבקש להרחיב שניים מתוך שלושת הצרכים: תחושת מסוגלות ושייכות.

הצורך בשייכות מייצג את השאיפה לקיים קשרים קרובים, בטוחים ומספקים עם אחרים בסביבה החברתית, להיות חלק מקהילה, ולהרגיש בטוח ומוגן. על פי המודל, כאשר אדם לא מרגיש מוגן ובטוח, ובמקביל חש שאינו חלק מקהילה תומכת, הוא יתקשה עד מאוד לממש את הפוטנציאל שלו, ולכן יתקשה לגייס כוחות מוטיבציוניים פנימיים. במצב כזה, הפרט יהיה "עסוק" בהישרדות פיזית או פסיכולוגית, עיסוק אשר יגזול ממנו את כוחותיו ואת היכולות לשמר צמיחה אישית. כלומר, בזמנים מאתגרים, כמו גם בימים כתיקונם, ללא "תחושת שייכות" חזקה ויציבה נתקשה לשמר כוחות מוטיבציה למימוש הפוטנציאל שלנו.

הצורך בתחושת מסוגלות, הוא הצורך לחוות את עצמנו כמסוגלים לממש תוכניות ולהצליח בהן ולשמר ולממש שאיפות ומטרות, היכולת להרגיש מסוגלות להתמודד עם אתגרים, בדרך

להגשמת המטרות או השאיפות, ובאופן כללי היכולת להרגיש יעילים (Bandura, 1977). תחושת מסוגלות היא תחושה משמעותית ובסיסית לקיום שלנו, ובזמנים של למידה ועבודה לקראת מטרות והשגת הישגים היא שברירית יותר וקלה לערעור.

כאשר תחושת המסוגלות גדלה, גדלה ומתעצמת גם תחושת הרווחה האישית, אולם לא קיים כלי אובייקטיבי ואחיד אשר יסייע לבסס ולהעמיק את תחושת המסוגלות אצל כלל בני האדם ובאותו אופן. תחושת המסוגלות תלויה במאפייני הפרט, ביכולות מולדות, בתחומי עניין ובסקרנות בסיסית. כאן נכנסת האמפתיה ככלי מתקשר, חשוב ומשמעותי. היות, שכאמור, מפגש בין שני אנשים המאופיין בתקשורת אמפתית הנו מפגש מאפשר וחסר שיפוטיות, הוא מנכיח את האחר ואת קיומו ונותן כלים מרחיבים, המאפשרים לשפר ולהעצים את תחושת המסוגלות האישית. האדם הפועל בצורה אמפתית מהווה קרקע בטוחה, יציבה ומאפשרת לאחר, ובכך מהווה דמות של "אחר משמעותי". דרך קיום המרחב המשותף, הוא מאפשר את התפתחותה ואת צמיחתה של המסוגלות האישית.

אם כן, על מנת שהמוטיבציה ותחושת המסוגלות של הסטודנטים יגדלו, עליהם לתפוס את סוכני החברות, או את סוכני הלמידה שלהם, כ"אחר משמעותי". הדרך ליצירת קשר כזה היא דרך שילוב של פעולות אמפתיות אינהרנטיות כחלק מתהליך ההוראה והלמידה.

דרכי ההוראה החדשות (דיגיטליות, סינכרוניות ואסינכרוניות, מודל הכיתה ההפוכה, PBL ורבות אחרות) מאפשרות לשלב פעולות אמפתיות בצורה שלא התקיימה בדרך ההוראה המסורתית. בניגוד לדעות מסוימות, לתפיסתנו, דמותו ותפקידו של המרצה לא נחלשים ו/או עלולים להיעלם על רקע שילוב תפיסות ודרכי ההוראה החדשות, אלא להיפך: דמות המרצה תופסת מקום משמעותי וחשוב הרבה יותר. המרצה הוא האחראי על קיומה של תקשורת אמפתית, שכן הוא מהווה "אחר משמעותי" עבור הסטודנטים בתהליך הלמידה. המרצה הוא זה שמחבר ומנחיל לסטודנטים את תוכן הקורס ואת הידע הקוגניטיבי, ואם הוא מצליח לתקשר בצורה אמפתית, גם המוטיבציה ותחושת המסוגלות של הסטודנטים, כאמור לעיל, תגדל.

המושג "אחר משמעותי" הינו מושג שנוטים להשתמש בו בפסיכולוגיה, בסוציולוגיה או בחינוך. בפסיכולוגיה, האחר המשמעותי הוא כל אדם שיש לו השפעה משמעותית על חיי הזולת או הרווחה הנפשית שלו. הפסיכואנליטיקאי היינץ קוהוט טבע מושג מקביל לאחר משמעותי שנקרא "זולת עצמי", המתייחס לחוויה של האדם ככזאת המתייחסת אל הזולת כאל הרחבה של העצמי. הרחבה זו מאפשרת התפתחות פסיכולוגית תקינה של בניית הדימוי העצמי, ויסות רגשות, ושליטה עצמית באמצעות אובייקט אחר. בתחילת החיים, האובייקטים המשמעותיים הם בדרך כלל ההורים, אשר באמצעות התנהלות אמפתית כלפי הילד עוזרים לו ליצור מבנה עצמי יציב ומתמודד. בהמשך החיים, נכנסים לחייו של הילד אובייקטים אחרים כגון אנשי

חינוך, חברים ואנשים מוערכים נוספים, ובהתייחסות אמפתית ומאפשרת הם מאפשרים את המשך התפתחות העצמי, בהתאם לגיל ולשאיפות של האדם (קוהוט, 1984; קוהוט 2007). בסוציולוגיה, המושג "אחר משמעותי" מתייחס לכל אדם שיש לו השפעה על תפיסת העצמי ועל שאיפותיו באופן כללי. מחקרם של הלר וולפל בחן את התיאוריה של השפעת "האחר המשמעותי" על שאיפות של ילדים מעצמם, בהיבטים האקדמיים והתעסוקתיים. תוצאות המחקר הראו כי באופן כללי, הציפיות של "אחר משמעותי" מהילדים היו הגורם החזק ביותר אשר הצליח לנבא את השאיפות של הילדים (Haller & Woelfel, 1972).

ל"אחר משמעותי" ישנה חשיבות עליונה בתחושת הבטחון, הצמיחה והחוסן של הפרט. כאמור, כבר בגיל הינקות והילדות ניתן לראות את חשיבותו ואת מרכזיותו של "אחר משמעותי" להתפתחות התקינה. תהליכים פסיכולוגיים לשינוי, עיבוד ושיפור אצל ילדים מושפעים מאוד מחוויית קיומו של מבוגר משמעותי בחייהם. כאשר ילדים יודעים שיש להם למי לפנות, הם יחושו חסינות רגשית גבוהה יותר, ונכונות לשינוי ולעשיית פעולות אקטיביות. בדרך זו, תגדל המוטיבציה הפנימית שלהם, והם יחושו תחושות גבוהות יותר של מוטיבציה ומסוגלות אישית. התקשרות בטוחה ובונה בין ההורים לילדיהם מגדילה את הסקרנות, את הביטחון ואת המסוגלות האישית של האחרונים. למעשה, תפקידו המרכזי של כל "אחר משמעותי" הורים, בני זוג, חברים, מטפלים וגם אנשי חינוך - היא להיות שותפים של הפרט במסע החיים, "להחזיק" רצף של קיום משותף, ובכך להפחית תחושות של בדידות, ניכור ופחד.

באופן דומה, למרצים באקדמיה ישנו תפקיד משמעותי וחשוב בהתפתחותם הקוגניטיבית, הרגשית והקיומית של הסטודנטים. חשוב לציין: אנו לא טוענים שמרצים ומרצות באקדמיה מהווים תחליף להורים. מרצים באקדמיה אינם פסיכולוגים או מטפלים של הסטודנטים. למרצות ולמרצים באקדמיה ישנו תפקיד ברור, עוד מימיה של האקדמיה הראשונה שאותה יסד אפלטון באתונה: להנחיל ידע לדורות הבאים ולעודד יצירה וחקר של ידע חדש. ככאלה, הם מופקדים על שימוש בכלים קוגניטיביים, לוגיים, טיעוניים, מחקריים ואחרים. אנו טוענים שמטרות אלה יושגו בצורה מדויקת ויעילה יותר אם המרצים יהפכו להיות "אחר משמעותי" עבור הסטודנטים, בהקשרים הפדגוגיים המוזכרים לעיל. מרצה המהווה "אחר משמעותי" ופועל בצורה אמפתית מאפשר לסטודנטים הרחבה של יכולותיהם להבין, ללמוד, לקלוט ולגייס כוחות של מוטיבציה לתהליך הלמידה בכיתה ומחוצה לה. בהמשך לתיאור שהוזכר, המרצה למעשה "מחזיק" את רצף הלמידה עבור הסטודנטים, ובכך מגביר את תחושות המוטיבציה והמסוגלות שלהם.

עד כה הסברנו כיצד אמפתיה מתקשרת למוטיבציה ולמסוגלות ומדוע לתפיסתנו, מרצה אשר יפעל בהתאם לעקרונות הפדגוגיה האמפתית יהפוך לדמות משמעותית בעבור

הסטודנטים. כעת נבקש להציע מספר כלים פרקטיים ממשיים אשר מקדמים תקשורת אמפתית במסגרת ההוראה והלמידה באקדמיה – בהקשר של המפגש בין המרצים והסטודנטים, עבור הסטודנטים, ולא פחות חשוב מכך, עבור המרצים. כפי שהוזכר לעיל, כלים אלה נוסו ויושמו במסגרות אקדמיות שונות והוערכו כמועילים וכמשפרים את חווית הלמידה ואת רווחתם הנפשית של המרצים ושל הסטודנטים. לכל כלי נציע תבנית בהתאם ל"מודל האמפתיה הפעולתית", שאותה הצגנו בתחילת לעיל. תבניות אלה הן דוגמה לדרך שבה אפשר להסתייע במודל המוצע ולפעול על פיו, גם בנוגע לכלים נוספים במסגרת התהליכים הפדגוגיים המתנהלים באקדמיה.

שיקוף מהלכים (מבנה סילבוס, תוכן מפגשים, קשר בין תוכן והערכת הוראה)

תבנית מודל "האמפתיה הפעולתית" להפעלת הכלי: שיקוף מהלכים

1. ניסיון לזהות מה מרגיש האחר – מה מרגיש הסטודנט כאשר אין שיקוף מהלכים. אפשרויות: בלבול, חוסר נראות, חוסר רצף.
2. ניסיון לזהות ולהכיר את נקודת המבט של האחר מנקודת המבט של הסטודנט: "אני מאוד עמוס", "לא זוכר מה היה לפני שבוע", "לא מצליח לעקוב אחר הנעשה בקורסים השונים".
3. ניסיון לשקף לאחר את מה שאנחנו רואים. המרצה יגיד לכיתה: "אני מבין שאתם חשים עומס יתר או אולי בלבול בין הקורסים ולכן אני אשקף לכם בתחילתו וסיומו של כל מפגש את עיקרי הדברים, במה נעסוק, כיצד הדברים מתחברים, ובנוסף, אייחד מפגש במהלך הסמסטר להסבר כולל של הרצף כולו". בדרך זאת המרצה ביצע פעולה אמפתית וגם שיקף את מה שעשה.

תקופת הלימודים לתואר היא אינטנסיבית ועמוסה מאוד. הסטודנטים לומדים מספר רב של קורסים, מבצעים ומגישים מטלות רבות, ובמקביל מרביתם גם עובדים, מנהלים בית וכו'. בתוך העומס הזה נמצא גם הקורס הבודד. כל מרצה יודע וזוכר מה הוא מלמד ומצפה גם מהסטודנטים לזכור, ולהמשיך את המפגש הבא מהנקודה שבה הסתיים המפגש הקודם. מבחינת הסטודנטים, זו דרישה כמעט בלתי אפשרית.

בדיוק בנקודה זו, ניתן ליישם עקרון אמפתי: המשכיות ורצף – להבין את המקום שבו נמצאים הסטודנטים ולנהל אותו, קרי להיות "אחר משמעותי" בתהליך. מרבית המרצים

פותחים את המפגש בחזרה על תוכן המפגש הקודם, כאקספוזיציה וכפתיחה. מהלך זה מהווה, לכשעצמו, פעולה אמפתית, הרואה ומכירה בעומס הקוגניטיבי וההתנהלתי שבו נמצאים התלמידים. חיזוק וביסוס נוסף של פעולה אמפתית זאת יתקבל אם המרצים יקדישו גם זמן לסיכום עיקרי המפגש בסופו, תוך הדגשת הנקודות המרכזיות, המהלך כולו והחיבור למפגש הבא, וכן חזרה על המטלה והציפיות מהסטודנטים. פעולה זו תיתפס אצל הסטודנטים כמעשה אמפתי המבקש לחזק את הבנת הרצף ובכך להקל עליהם את ההבנה הקוגניטיבית של חיבור הדברים.

דרך נוספת להפעלה של "אמפתיה פעולתית" סביב נושא הסבר הרצף היא עצירה במהלך הסמסטר (רצוי במפגש 7 או 8 מבין 13 מפגשים) על מנת לחזור על מהלך הקורס כולו, על הקשר בין המפגשים ועל הרצף הלוגי, ובעיקר להבהיר מה הקשר של המטלות ודרכי ההערכה שהמרצה בחר לקורס. שיקוף כזה יסייע לסטודנטים להישאר מחוברים ולחוש שליטה והבנה בנוגע למתרחש. בתחילת הסמסטר המרצים נוהגים להתייחס לסילבוס ולהסביר את הרצף הלוגי הכללי של המפגשים ואת דרכי הערכת ההוראה המתקיימות בקורס (מבחנים, בחנים, מטלות הגשה, עבודה בקבוצות ועוד). במועד זה הסטודנטים חווים עומס קוגניטיבי רב, שכן הם נחשפים במשך שבוע אינטנסיבי לקורסים רבים ולכן לא יכולים לזכור את כל המידע הנאמר בכולם. מצב כזה יכול להיות מוגדר כ"כשל אמפתי" (לא מכוון), שבעטיו הסטודנטים יחושו שלא רואים אותם ושמעמיסים עליהם ועל החוויה הרגשית שהם עוברים. במהלך הסמסטר, רבים מהם ישכחו את המידע שהוצג בתחילתו. מרצה שיפעל בצורה אמפתית ויציג בשלבים מתקדמים של הקורס חיבור והסבר של מה נלמד עד כה - כיצד הדברים מתחברים' ולא פחות חשוב, מדוע בחר דווקא בדרכי הערכת ההוראה שבהן בחר - יישקף לסטודנטים את המהלכים שבהם הם עצמם משתתפים, יגביר את תחושת ההבנה והשליטה שלהם בקורס כולו, ולכן גם את תחושות המוטיבציה והמסוגלות שלהם.

שיקוף מהלכים מחבר בין מה שנמצא "בראש שלי" למה שאני מבקש להעביר לאחר. הוא לא לוקח כמובן מאליו שהאחר מבין, אלא דואג לעצור ולהסביר. בעקבות מהלך כזה, סטודנטים רבים חשים שזאת הזדמנות להעלות שאלות שלא ברורות להם, לחזור על נקודות שלא הבינו, או להגיע למסקנה שהבינו הכל והם חלק מהמהלך הכולל. עצירה לשיקוף מהלכים וחזרה על הרצף הלוגי יוצרות יחד פעולה אמפתית שמשקפת פדגוגיה אמפתית.

התייחסות להיבטים ויזואליים (אתרי הקורסים ובניית מצגות)

תבנית מודל "האמפתיה הפעולתית" להפעלת הכלי: התייחסות להיבטים ויזואליים

1. ניסיון לזהות מה מרגיש האחר - מה מרגיש/ה הסטודנט/ית כאשר אתר הקורס והמצגות מכילים תוכן רב בצורה לא מאורגנת וחסרת סדר. אפשרויות: בלבול, חוסר נראות, אי הבנה, היעדר שליטה, חשש מכשלון.
2. ניסיון לזהות ולהכיר את נקודת המבט של האחר - מנקודת המבט של הסטודנטית: "אני לא מצליחה למצוא את החומר לקריאה", "לא מבינה מה המצגת מבקשת להראות", "מתייחסים אליי בזלזול", "אני לא מצליחה להתרכז לאורך שעה וחצי".
3. לשקף לאחר את מה שאנחנו רואים. המרצה יגיד בכיתה: "שימו לב שאתר הקורס בנוי בצורה הבאה XXX ובדרך זאת תוכלו למצוא בקלות את התוכן הרלוונטי וכך תהיה לכם יותר תחושת התמצאות ושליטה", "שימו לב שבכל המצגות צירפתי ציין קשב XXX ובכל פעם שהוא יופיע תוכלו לדעת שהתוכן המוצג חשוב ומשמעותי במיוחד ולהפנות תשומת לב רבה וקשב הדוק יותר".

להיבטים הוויזואליים ישנה חשיבות רבה בתקשורת בכיתת הלימוד באקדמיה. הנראות של אתרי הקורס, כמו גם של המצגות המוצגות בכיתה, מוסיפה ממד נוסף לתוכן הנלמד. מרצה שמבקש מהסטודנטים לעמוד בזמני ההגשה ולהגיש מטלות מסודרות ומאורגנות, ובעצמו מעלה תוכן "מבולגן" ולא ברור, מציג חוויה לא קוהרנטית עבור הסטודנטים הלומדים ואלה עלולים להתבלבל ולא להבין כיצד לפעול: בהתאם למה שהוא אומר או בהתאם למה שהם רואים שהוא עושה בפועל.

פעולה בהתאם לעקרונות הפדגוגיה האמפתית תפנה תשומת לב לתוכן הוויזואלי המועבר לסטודנטים. מרצה אשר מבין את העומס הקוגניטיבי־התנהלותי, וככל הנראה גם הרגשי, שבו נמצאים הסטודנטים, יסתייע בכלים הוויזואליים הקיימים על מנת להעצים ולחזק את המסרים ואת התוכן שאותם הוא מעוניין להעביר. ארגון אתרי הקורס בצורה מסודרת ונגישה, בנייה תקנית של מצגות, וכתיבה מסודרת על הלוח יבהירו לסטודנטים שהמרצה חשב עליהם וטרח להכין את תכני הקורס באופן שייקל עליהם במהלך הלמידה. בכך יתחזק תפקידו של המרצה כ"אחר משמעותי", ותתעצם - מכיוון נוסף -המוטיבציה של הסטודנטים ובוודאי גם תחושת המסוגלות שלהם האישית לצלוח את הקורס.

כלי נוסף שברצוננו להציג בהקשר זה הוא הוספה של אמצעים להגברה ולניהול של הקשב. גם אם תוכן המפגשים מעניין ומרתק במיוחד, אין לסטודנטים יכולת לשמר את הקשב שלהם בצורה אקטיבית פעילה לאורך כל זמן המפגש, מה גם שהם נכחו במפגש הקודם ויהיו במפגש מאוחר יותר. בזמנים מיוחדים, ובפרט בזמנים של אי וודאות, נקודה זאת בולטת ביתר שאת. התודעה והקשב מבוזרות, וישנו קושי אמיתי להותיר את "המציאות" מחוץ לכיתה ולהתרכז במשך שעה וחצי או שלוש שעות.

מרצה שיסייע לסטודנטים לנהל את הקשב ייתפס כמרצה אמפתי שרואה את צרכי הלומדים ואת מקומם. ניתן לחשוב על מגוון דרכים לניהול הקשב: פירוק מבנה המפגש לכמה חלקים, מתן מטלת כיתה באמצע המפגש לבחינת ההבנה, עצירה לשאלות ועוד. דרך נוספת שברצוננו להציע היא להטמיע "מקדם קשב" במצגות עצמן. הכוונה היא לסימן מוסכם, שיוצג כבר בתחילת הקורס ככזה שמאותת ללומדים שהתוכן המוצג בשקף חשוב במיוחד (מהותית להבנת התוכן, למבחן או מכל סיבה אחרת שהמרצה מוצא לנכון). שימוש בסימן כזה מתקשר בין מטרת המרצים בהעברת החומר הנלמד ובהדגשת הנקודות האקוטיות ביותר, לבין מיקוד הקשב של הסטודנטים בלמידה.

אנו מניחים שלא מעט מרצים יתהו בנוגע לנקודה זו ויטענו שכל החומר שהם מלמדים חשוב ואקוטי במיוחד. גם אם אמירה זאת נכונה, היא לא יכולה להתקיים בפועל. הסיכוי שמספר רב של אנשים יחזיקו קשב ברמה גבוהה ואחידה ברצף, בתוך אותו המפגש ובכלל המפגשים המתקיימים באותו היום, הוא קטן אם לא אפסי. במקום זה, אם נדע לנהל את הקשב של הלומדים בהתאם למטרות שלנו, התקשורת בינינו תהיה אמפתית. הלומדים יבינו שכאשר מופיע הסימן המעיד שהתוכן הזה חשוב במיוחד, יש לכך סיבה. בנוסף, הם יבינו שהמרצה שוב "ראה" אותם והתייחס אליהם בצורה אקטיבית, תיקשר איתם, ולא העביר את החומר במנותק ובאי שימת לב ללומדים.

התייחסות ותשומת לב לתקשורת העולה מההיבטים הוויזואליים ולמסר שהיבטים אלה מעבירים תגדיל ותגביר את תחושת השליטה והמסוגלות של הסטודנטים. בנוסף, היא תוכיח לסטודנטים שיש להם מקום מרכזי וחשוב בתהליך ההוראה והלמידה ושהם חשובים ומשמעותיים. מרצה אשר פועל בדרך אמפתית זו יהיה "אחר משמעותי" עבורם ולפיכך, המוטיבציה והמסוגלות האישית שלהם יגדלו.

שימוש בדרכי הוראה מגוונות (כולל שימוש בכלים דיגיטליים, למידה מקוונת וכו')

תבנית מודל "האמפתיה הפעולתית" להפעלת הכלי: שימוש בדרכי הוראה מגוונות

1. ניסיון לזהות מה מרגיש האחר – מה מרגיש הסטודנט כאשר הוא מחויב ללמוד לאורך כל התואר באותה הדרך, להקשיב לכל המרצים באותו האופן. אפשרויות: חלק מהסטודנטים, שדרך למידה זאת נוחה וטובה עבורם, יחוו תחושות של הצלחה. אחרים אשר קשה להם לשבת ולהקשיב לאורך זמן, שהקשב שלהם מוסת מהר יותר, שמבקשים ומחפשים גם קשר חברתי, יתקשו, יחושו לא מחוברים, וייתכן שיבחרו שלא להגיע לחלק מהפגישות ולבקש מאחרים לסכם עבורם את עיקרי הדברים.
2. ניסיון לזהות ולהכיר את נקודת המבט של האחר – מנקודת המבט של הסטודנט: "עוד פעם אני צריך להקשיב שעה וחצי בכיתה עם מזגן קר ומרצה שמדבר בקול חלש", "אני לא מסוגל לשבת במקום אחד לאורך יותר משעתיים", "אני לא מצליח לקלוט כשרק מדברים אליי. רגיל לראות סרטונים ותמונות".
3. לשקף לאחר את מה שאנחנו רואים: בתחילת השנה המרצה יציג את הסילבוס ויסביר לסטודנטים שבנה את דרך ההוראה במפגשים השונים כך שיותאמו לכמה דרכי למידה, וכי מניסיונו, כאשר הקורס לא נבנה בדרך זאת, הסטודנטים חשים יותר מבולבלים, פחות קשובים, פחות מעורבים, ושפחות "רואים אותם". המרצה יבנה את מהלך הוראת הקורס בצורה מגוונת, ובהתאם לתוכן המועבר. חלק מהמפגשים יתקיימו פרונטלית בכיתה, אחרים יוקלטו מראש, בחלקם ישולבו סרטונים, ובאחרים תתקיים עבודה בקבוצות.

כפי שהוזכר לעיל, לאורך השנים עיקר הלמידה באקדמיה התנהל בצורה "מסורתית": מרצה עומד מול כיתה ומעביר תוכן אחיד. עוד לפני מגיפת הקורונה, ובצורה מובהקת יותר לאחריה, התוספו דרכי הוראה רבות ומגוונות לצידה של דרך ההוראה המסורתית. ההוראה המקוונת (מרחוק) אשר כוללת מפגשים סינכרוניים, לצד מפגשים א־סינכרוניים, פתחו דלת לדרכי תקשורת והעברת חומר רבות ומגוונות שבהן המרצים יכולים להשתמש.

לא ניכנס במאמר זה לשאלה האם יש דרך למידה נכונה או מתאימה לכל סטודנט. הדיון בשאלה זאת הוא רב פנים ומענים. ישנן דרכי למידה מתאימות ונכונות לתפיסתו של הסטודנט, כי הוא חש בנוח איתן והן מהנות יותר עבורו, אולם הן לא מובילות ללמידה איכותית ומתאימה. לעומת זאת, ישנן דרכי למידה אחרות, שיהיו מתאימות דווקא לתפיסתו

של המרצה ויובילו להישגים גבוהים וטובים (מוטיבציה חיצונית), אולם הסטודנטים יחושו כי הן לא מתאימות ונכונות עבורם. בכל אופן, ברור שלא כל הסטודנטים לומדים באותה הדרך וחשים חוויית למידה מוצלחת מאותן הדרכים.

פדגוגיה אמפתית מסתייעת בכמה דרכי הוראה ולמידה לאורך הקורס, כך שלכל הסטודנטים, או לפחות למרביתם, תהיה בזמן כלשהו תחושה שהחומר מיועד להם ומותאם עבורם. ישנם סטודנטים אשר דרך הלמידה המתאימה להם (מבחינת הנאה וסיפוק או מבחינת הצלחה וציונים) היא דרך עבודה בקבוצות ובצוותים, לעומת אחרים אשר מעדיפים ללמוד דווקא לבד. סטודנטים מסוימים יעדיפו ללמוד כאשר היבט האודיו - המאפיין השמיעתי - בא לידי ביטוי ויעדיפו לשמוע את התוכן או אולי להכין מטלה, דרך הקלטת פודקסט ואילו אחרים יעדיפו לצפות בסרטון. יהיו כאלה שצפייה בהקלטות, בצורה אסינכרונית, תתאים ללמידה שלהם, ולעומתם אחרים יעדיפו מפגש שאלות פתוחות סינכרוני. ככל שלאורך המפגשים תהיה חשיפה למגוון דרכי הוראה ולמידה, הסיכוי לקלוע לכל אחת ואחד מהלומדים בכיתה יגדל, ותחושת הסטודנטים ש"רואים אותם" בראייה שמתבססת על תקשורת אמפתית תגדל גם היא.

כמובן שהכוונה איננה להעביר כל נושא ועניין במספר דרכי הוראה. הדגש הוא על שילוב דרכי הוראה מתאימות ומותאמות לתוכן, לצרכים ולתפיסות של המרצה, תוך הבנה אמפתית של צרכי הסטודנטים. שילוב כלים שונים ושיקוף העובדה שמשתמשים בכמה דרכים וכלים הם ערובה לתקשורת מקרבת ואמפתית, התורמת להעצמת תחושת המוטיבציה, לשיפור תחושת המסוגלות, ולהצלחת הסטודנטים.

גם בהקשר זה המרצה "מחזיק" את רצף הלמידה עבור הסטודנטים, ובכך פועל כ"אחר משמעותי" עבורם. המרצה ייבחר, מתוך חשיבה פדגוגית ובהתייחס לתפיסות אמפתיות, באילו כלים ממגוון האפשרויות להעביר את התוכן. נבחן כדוגמה שימוש משולב בהוראה פרונטאלית פיזית ומקוונת (סינכרונית וא־סינכרונית). כאשר נבנה את הסילבוס הכללי, נתייחס למטרות כל מפגש, לתוצרי הלמידה - הקוגניטיביים אבל גם הרגשיים, החברתיים והערכיים - של כל מפגש, ונחליט בהתאם באיזה פורמט יועבר המפגש. כאשר נבקש לחלק את הכיתה לקבוצות לצורך הכנת מטלה משותפת, ניפגש פרונטאלית פיזית או נתאם מפגש של הוראה מקוונת סינכרונית. לעומת זאת, כאשר נבקש להתעמק בתוכן רב שמוגדר כ"קשה" יותר, ייתכן שנרצה להכין מפגש א־סינכרוני, שמביא לידי ביטוי את יתרונותיה של צורת הוראה זאת: נכין מצגת או נקליט מפגש מראש והצופים יוכלו לעצור, לצפות בשנית, לחזור אחורה וכו'. היבטים אלה נכונים גם לבניית קורסים שלמים או מפגשים על בסיס מודל הכיתה ההפוכה, עבודה במתכונת PBL או כל כיוון פעולה אחר.

אנו מכירים בקושי של המערכת להתאים לגיוון הוראתי כזה. ייתכן שיהיה קושי פרקטי ליישם חלק מהרעיונות המוצגים כאן, אולם לאורך הזמן ועם מודעות גדלה ליתרונות הגיוון, ניתן לשלב גם כיוונים יצירתיים ופחות מסורתיים בתהליך ההוראה. חשוב לנו להדגיש כי גם גיוון מועט יחסית יסייע ויקדם חוויה של תקשורת אמפתית. אם בקורס המתקיים בצורה סינכרונית חלק מהמפגשים יתנהלו בחלוקה לחדרים ואחרים במליאה, ובחלק יוקרנו סרטונים ומצגות ובאחרים יתנהל דיון פתוח, הסטודנטים יחושו חיבור להיבטים שונים ותחושה שהמרצה משמעותי עבורם והם משמעותיים ובעלי חשיבות לעצם תהליך הלמידה. כך, המוטיבציה ותחושת המסוגלות האישית שלהם יגדלו.

כלים ורעיונות נוספים ליצירת תקשורת אמפתית

עד כה הצגנו כלים לשילוב "אמפתיה פעולתית" בכיתה, בהתאם לדגם המודל המוצע. כפי שהראינו, המאפיין המרכזי של תקשורת אמפתית הוא "ראיית האחר", כמו גם הבנה של המקום "שלי", כמעניק האמפתיה, בתהליך. ברוח הדברים שהוצגו ניתן לחשוב על עוד כלים והיבטים, שאותם ניתן לשלב בהוראה באקדמיה, וזאת בהתאם למאפיינים הפרסונליים, האישיותיים והמקצועיים של כל מרצה.

חזרה על שמם של הסטודנטים בכיתה לאחר ששאלו שאלה או אחרי שהעלו מחשבה מעניינת מוסיפה לתחושת הגאווה של הסטודנטים ולתחושת הנראות שלהם, ומכאן להעצמת המסוגלות האישית. יצירת "קהילה" קטנה בקרב משתתפי הקורס תחזק את תחושת השייכות שלהם. אם התרחש אירוע ייחודי בזמן המפגש (הפסקת חשמל, ניתוקי רשת בשיעור מקוון וכו'), אם מישהי סיפרה משהו באחד המפגשים ("אני מתחתנת בעוד שבוע", "יש ל־X יום הולדת") או אם ישנם מאפיינים שחוזרים על עצמם לאורך המפגשים (סטודנטית X תמיד מזכירה לצאת להפסקה, סטודנט Y תמיד אומר שקר לו בכיתה וכו'), מומלץ לחזור על הדברים ולהזכירם גם במפגשים שלאחר מכן. בדרך זו המרצה יצליח להיות "אחר משמעותי" לכיתה כולה, ולחבר הלכה למעשה בין הלומדים בה לקבוצה אחת מחוברת - ומכאן יחזק את תחושת השייכות של הסטודנטים. שילוב סיפורים או חוויות אישיות של המרצה (בהתאם להקשר כמובן) יוביל לתחושת חיבור בינו לבין הסטודנטים ולתחושה שגם להם יש מקום לשתף ולקחת חלק פעיל. פתיחת משוב אמצע קורס על ידי המרצה, והתייחסות בכיתה להערות שעלו במשוב זה, יתנו לסטודנטים תחושה שמקשיבים להם ושיש להם חלק פעיל ואקטיבי במהלך הקורס.

מטרת כיווני פעולה אלה או אחרים המתאימים למרצה לחזק ולבסס את תחושות השייכות והמסוגלות של הסטודנטים. כפי שהוזכר לאורך המאמר, תקשורת אמפתית היא תקשורת דו כיוונית. כאשר מתקיימים יחסים אמפתיים, שני הצדדים משפיעים ומושפעים, זה מזה. פעולות אמפתיות המותאמות לכל מרצה ומרצה יובילו לא רק לביסוס ולחיזוק תחושת האמפתיה של הסטודנטים ולרתימתם לתהליך הלמידה, אלא גם יבססו ויעמיקו את תחושת החיבור של המרצים עצמם, ומכאן את המוטיבציה ואת תחושת המסוגלות שלהם, הן לקורס הספציפי ולמשתתפים בו, הן למוסד שבו הם מלמדים, והן לתהליך ההוראה כולו.

השינויים המתרחשים בשנים האחרונות בהיבטים השונים של החיים, החברה והתקשורת מאפשרים, ואפילו מחייבים, חשיבה מחודשת על דרכי ההוראה והלמידה שבהם משתמשים המרצים באקדמיה. במאמר זה ביקשנו להציע את דרך התקשורת האמפתית ככלי ליצירת קשר מבוסס, רואה אדם ומגביר חוסן. הראנו כיצד בנייה של קורסים, סילבוס ומפגשים בהתאם לעקרונות מודל "האמפתיה הפעולתית" יגדילו ויחזקו את המוטיבציה ואת תחושת המסוגלות האישית של הסטודנטים ושל המרצים לקחת חלק פעיל ואקטיבי בתהליך הלמידה. סטודנטים אשר יחושו שהמרצה הוא דמות משמעותית עבורם יירתמו וייקחו חלק אקטיבי יותר בלמידה. בכלים המוצעים לעיל אין הזמנה או כוונה להפיכה של המרצים למטפלים או למנטורים בעבור הסטודנטים. הצענו כלים פרקטיים, תבניות הניתנות ליישום ממשי ולקוחות מעולם התוכן הפדגוגי, שבהן כל מרצה יכול להשתמש כדי להמשיך בדרך ההוראה הקיימת אך לבסס אותה על תקשורת אמפתית ומקרבת.

לסיכום, הוראה באקדמיה המבוססת על עקרונות הפדגוגיה האמפתית בכלל, ועל מודל "האמפתיה הפעולתית" בפרט, תחזק את המוטיבציה ותעצים את תחושת המסוגלות האישית של כל מי שלוקח חלק בתהליך הלמידה ושותף לו - מרצים וסטודנטים כאחד. שימוש בכמה כלים וגישות אשר יגבירו את התקשורת האמפתית יוביל לביסוס דמות המרצה כדמות משמעותית עבור הסטודנטים, ובכך יאפשרו מרחב למימוש של מוטיבציה והתעצמות תחושת המסוגלות האישית, ההכרחיות כל כך לחוויה משמעותית, וללמידה משמעותית עבור הסטודנטיות והסטודנטים.

רשימת מקורות

קוהוט, ה. (2007). *פסיכולוגיית העצמי וחקר רוח אדם*, תרגום: צילי זוננס ואלדד אידן, הוצאת תולעת ספרים

קוהוט, ה. (2005). כיצד מרפאת האנליזה, תרגום: אלדד אידן, הוצאת עם עובד

ראיין, ר. ודסי א. (אוגוסט, 2011). מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית: הגדרות קלאסיות וכיוונים חדשים, *הד החינוך*, גיליון 7, כרך פ"ה (עמ' 68-62)

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84/2 (pp.191-215)

Davis, M.H. (January 1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. Journal of Personality and Social Psychology, 44 (1) (pp. 113-126)

Haller, A. & Woelfel, J. (1972) Significant others and their expectations: Concepts and instruments to measure interpersonal influence on status aspirations, Rural Sociology, 37(4), (pp. 591–622)

Kunyk, D. & Olson, J. K. (2001). Clarification of conceptualizations of empathy. Journal of Advanced Nursing, 35 (pp.317 – 325)

Marshall, L. (October,2011). Empathy and antisocial behavior, Journal of Forensic Psychiatry and Psychology 22(5) (pp.742-759)

Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client - centered framework. In S. Koch Ed.), Psychology: A study of a science (Vol. 3): Formulations of the person and the social context, McGraw Hill (pp. 184 - 257)

Suchman AL, Markakis K, Beckman HB, Frankel R. A (February 1997). A model of empathic communication in the medical interview, Jama, 277 (8) (pp.678-682)

ד"ר **אריק טאיב**, פסיכולוג מרצה וראש המחלקה ללימודים רב תחומיים, מכללה האקדמית ספיר. פסיכולוג בשפ"ח באר שבע, מנהל יחידת ה cbt ובעל קליניקה טיפולית. מנכ"ל ומייסד חברת SeeMe אמפתיה דיגיטלית.

אפרת ליברמן, פילוסופית וראשת המרכז לקידום ההוראה והלמידה, המכללה האקדמית ספיר. מרצה בתחומים של תקשורת בין אישית, העברת מסר בכתב ובעל פה ופרזנטציה. סמנכ"לית ומייסדת חברת SeeMe אמפתיה דיגיטלית.

הכשרת מורים ברוח חינוך ולדורף באקדמיה: אתגרים ושאלות

גלעד גולדשמידט

ד"ר גלעד גולדשמידט, מכללה אקדמית ע"ש דוד ילין
ומכללה אקדמית אורנים; giladgoldshmidt@gmail.com

תקציר

המאמר עוסק בשאלות ובאתגרים הניצבים לפני הכשרת מורים ברוח חינוך ולדורף המשולבת בלימודים אקדמיים. בישראל קיימים כיום (2024) יותר מ־150 גנים, 35 בתי ספר יסודיים ו־10 תיכונים העובדים ברוח חינוך ולדורף. רוב מוסדות חינוך אלו מוכרים ופועלים במסגרת החינוך הממלכתי או הממלכתי־דתי. בכדי ליצור תשתית הוראה למוסדות אלו קיימים שני מסלולי הכשרת מורים ברוח חינוך ולדורף המשולבות במכללות מורים (המכללה האקדמית ע"ש דוד ילין ומכללת אורנים).

הכשרת חינוך ולדורף במסגרת אקדמית יוצרת אתגרים ומעוררת שאלות רבות. יחד עם זאת, היא יכולה להביא לחיבור משמעותי בין הפן האקדמי לבין הפן הרוחני־יצירתי שקיים בחינוך ולדורף. המאמר יתאר את עקרונות חינוך ולדורף ויאפיין גישה ייחודית זו לחינוך ולהוראה. מתוך הגישה האידיאולוגית של חינוך ולדורף נובעת הכשרת מורים, שמכוונת ברובה למישורים וליישומים שונים מתוצרי הכשרות המורים המקובלות. הכשרה זו תתואר מכמה היבטים: הדגש על אמנויות ויצירה, המשקל המושם על התפתחות פנימית של הסטודנטים והמעקב אחריה, החשיבות של התבוננות בילדים ובסיטואציות חינוכיות, והלימוד האינטנסיבי של כתבי רודולף שטיינר. השאלות המיוחדות המאפיינות מסלולי הכשרת מורים אלה והאתגרים העומדים לפניהן יוצגו בהמשך, על הבעיות ועל התמודדויות שהכשרה זו מעלה ועל הפוטנציאל הטמון בה.

מילות מפתח: חינוך ולדורף, חינוך אנתרופוסופי, הכשרת מורים ואנתרופוסופיה

מבוא

בגיל 23 החליטה ליאור להכשיר את עצמה כמורה לבית ספר יסודי. כתלמידה בבית הספר היו לה קשיים ומאבקים רבים, והיא רצתה יותר מכל לעזור לילדים צעירים לעבור בלימודיהם דרך אחרת – מטפחת, בונה, מעודדת, ושונה מזו שהיא עברה. לימודי חינוך ולדורף במכללות מורים אקדמיות – במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין בירושלים[1] או במכללה האקדמית "אורנים"[2] – נראו לה מתאימים. זאת משום שמסלולים אלה משלבים לימודי חינוך ולדורף עם תואר ראשון מוכר, המאפשר למורים לעבוד במסגרת משרד החינוך בבתי ספר ממלכתיים, ובתנאי עבודה מסודרים.

לקראת סיום שנתה הראשונה במכללה כבר לא הייתה ליאור כה בטוחה בהחלטתה. ההתלהבות והנחישות של ההתחלה כמעט נעלמו. בשיחה אישית היא סיפרה על הקושי העצום של השילוב בין לימודי ולדורף לבין לימודים אקדמיים. היא לא ראתה כיצד תוכל לחבר בין השניים. מצד אחד אמרה: "רוצים שאהיה חוקרת, שאקרא מאמרים, שאסכם, שאנתח, שאבקר שאשפוט. מצד שני, רוצים שאשיר, שאנגן, שארקוד, שאצייר ושאפסל. מכאן רוצים שאביא כל דבר לנקודה, לתשובה, לאמירה חד משמעית. משם רוצים דיונים פילוסופיים, שיחות עומק והקשבה הדדית. בפן האקדמי אני בעומס אדיר: תמיד צריכה להכין, להיבחן, להתכונן. בפן ולדורף, הכל הוא תהליך: יש זמן ומרחב. בקורסים האקדמיים צריך להפנים ידע, עובדות ונתונים; בקורסי ולדורף הכל פתוח, "אווירי" ורוחני." ליאור טוענת שהמורים בשני המסלולים טובים, והיא מעריכה אותם ביותר, אבל: "מדובר על שתי מנגינות שונות לגמרי" – מנגינות "שאיני יודעת כיצד אני יכולה לחברם ביחד".

כדי לבחון את היחסים ואת האתגרים הניצבים לפני הכשרה המשלבת לימודי ולדורף במסגרת אקדמית אנסה בהמשך לתארה ממספר נקודות מבט: הגישה הפילוסופית העומדת בבסיס זרם חינוכי זה, מאפייני ההכשרה עצמה, מאפייני הסטודנטים העוברים את ההכשרה, והיחסים המורכבים בין הפן האקדמי של המכללה לבין לימודי מסלול ולדורף.

1 https://www.dyellin.ac.il/bed/elementary_ed_waldorf#3412988

2 https://www.oranim.ac.il/sites/heb/academic-units/education-faculty/walldorf/pages/default.aspx

1. עקרונות חינוך ולדורף

הזרם החינוכי המכונה "חינוך ולדורף" או "חינוך אנתרופוסופי" מצוי בשנים האחרונות בצמיחה בישראל. כיום, בשנת 2024, קיימים יותר מ־150 גנים, כ־35 בתי ספר יסודיים, 10 בתי ספר תיכוניים ו־6 הכשרות מורים ברוח חינוך ולדורף בארץ.[3] בנוסף, כמה בתי ספר ציבוריים במקומות שונים בארץ משלבים אלמנטים מתודיים שמקורם בזרם חינוכי זה בבית ספרם.

חינוך ולדורף מבוסס בעיקרו על ספריו, על הרצאותיו ועל מחקריו של מייסד זרם חינוכי זה, רודולף שטיינר (Rudolf Steiner), וכן על תקופה של כמה שנים שבהן ליווה את בית הספר הראשון כמנהל (Steiner, 1975). שטיינר ייסד גישה חינוכית שהפכה עוד בימיו לתנועה חינוכית גדולה, שכללה בתי ספר ולדורף בערים שונות בגרמניה, בשוויץ, בהולנד, באנגליה ובארה"ב (Dietrich, 2006). בשנת 2015, נחשבה תנועת חינוך ולדורף לזרם החינוך הפרטי הגדול בעולם, עם אלפי גני ילדים ויותר מאלף בתי ספר בכל חמש היבשות (Zander, 2007). ניתן לאפיין שיטה חינוכית זו על פי העקרונות הבאים:

1.1 יישום מחשבה התפתחותית

חינוך ולדורף מבוסס על פסיכולוגיה התפתחותית שנובעת ממחקריו הרוחניים של שטיינר (שטיינר, 1987). בבסיסה עומדת החלוקה של הילדות לשלוש תקופות של שש-שבע שנים (מהלידה ועד גיל 6-7; מגיל 7-6 ועד גיל 14-13; מגיל 14-13 ועד גיל 21-20). בכל אחת מהתקופות מרוכזים המאמצים החינוכיים לטיפוח איכויות אחרות: פעילות, הפעלת חושים, משחק ותנועה בתקופה הראשונה; אמנות ואסתטיקה, סיפורים, ועבודה עם הלכי נפש בשנייה; וחשיבה מופשטת, עבודת כפיים מקצועית בסדנאות ובתחומי מלאכה, ומעורבות בקהילה בשלישית (גולדשמידט, 2010; Steiner, 1965; Edmunds, 2004). אלא שהמחשבה ההתפתחותית אינה מסתפקת בכך. היא חודרת את כל המעשה החינוכי בבתי ספר ולדורף. לדוגמה, תוכניות הלימודים ומתודות ההוראה מותאמות לגיל הכרונולוגי ולמאפיינים של כל כיתה וכיתה, ליווי התלמידים והשיח אתם משתנה בהתאם לגילם, והוראת האמנות שמה דגש על צורות שונות בכל גיל וגיל (Richter, 2006, p 24).

3 אינפורמציה על מוסדות חינוך ולדורף באתר: www.waldorf.co.il

1.2 ראייה הוליסטית של הילד ושל תהליכים חינוכיים

בכתביו החינוכיים כתב שטיינר שוב ושוב על חינוך והוראה מתוך האדם השלם (Steiner, 1983). זוהי ראייה הוליסטית ורב־צדדית של תהליכי הוראה, חינוך וליווי ילדים. ראייה הוליסטית זו מוצאת את ביטוייה במאפיינים רבים של בתי ספר ולדורף (Easton, 1997). בין השאר, מדובר על איזון בין תחומים עיוניים, אמנותיים וגופניים במערכת הלימוד, כדי שכל ילדה תתנסה למשל בעבודת כפיים, ביצירה אמנותית ובלימוד עיוני במהלך כל יום לימודים; על כך שכל תלמיד לומד עד לסיום בית הספר את כל תחומי הלימוד ומתחנך דרך מישורי עשייה ולימוד רבים ומגוונים, ללא בחירה וללא התמקצעות (גם לא בתיכון); על שילוב של כל הגילים, במידת האפשר, מהגן ועד לסוף כיתה י״ב באותו קמפוס לימודי, ועל שילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית הספר, כחלק מהותי מהנוף האנושי־חינוכי שעל כל ילד לפגוש (שם, גולדשמידט, 2010).

1.3 חשיבות החוויה האמנותית בכל תהליך של הוראה וחינוך

המונח ״אמנות החינוך״ חוזר פעמים רבות בהרצאותיו ובכתביו החינוכיים של שטיינר. הוא התייחס מכיוונים שונים לתפקידה המכריע של האמנות ולתהליכים האמנותיים בבית הספר. בין השאר, הוא דיבר על כוחה של האמנות להעצים את הרגשות ולטפחן (Steiner, 1978); על יכולתה לחזק את כוחות הרצון והעשייה (Steiner, 1977, p. 103); על השפעתה המאזנת ומבראת (Steiner, 1983, p. 138), ועל הפוטנציאל הטמון בה כאמצעי מתודי (שטיינר, 1987, פרק 2). בתי ספר ולדורף משתמשים באמנות כאחד מהכלים המשמעותיים ביותר בהצבת האמנות כתחום לימודי חשוב בפני עצמו, בשימוש באמצעים אמנותיים ככלי מתודי משמעותי בכל תחום ותחום, וכהתייחסות אסתטית למרחב הבית ספרי (Goldshmidt, 2017).

1.4 ניהול משותף: רפובליקה של מורים

כבר בשיחת הפתיחה של קורס ההכשרה למורים הראשון שערך שטיינר, ערב הקמת בית הספר הראשון, הוא הדגיש כי בכוונתו לייסד בית ספר שמבוסס על ניהול משותף (Steiner, 1980, p. 205). בישיבות המורים ובסמינרים שערך שטיינר עם מורי בית הספר ולדורף הראשון (Steiner, 1975) הוא תרגל עמם שוב ושוב צורות של ניהול משותף: כל ההחלטות התקבלו בקונצנזוס או בהצבעה, השאלות החינוכיות והניהוליות הובאו תמיד לפני צוות המורים לשם הכרעה, ומורים שונים קיבלו על עצמם סמכויות ניהוליות בתחומים שונים. מאז, תנועת חינוך ולדורף העמידה במקומות רבים בעולם אידאל זה של ״ניהול רפובליקני״ במרכז עבודתה החינוכית. מובן שבארצות שונות יש למגמה זו ביטוי שונה, אולם ניתן למצוא אותה

כיום כמעט בכל יישום חינוכי שעובד בהשראה אנתרופוסופית (Leber, 1991). כפי שידגים המאמר, אידאל זה בא לידי ביטוי בהכשרת המורים.

2. הכשרת מורים ברוח חינוך ולדורף

הכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף פותחה גם היא מתוך העקרונות המוצגים לעיל (Gabert, 1961; Barz, 2013, part C). המחנך העובד במסגרת בית בספר ולדורף צריך, בסופו של דבר, ליישם עקרונות אלה - גם באישיותו, גם בדרכי ההוראה שלו, וגם בגישה לילדים שעמם הוא עובד. להלן, נדון בחמישה מאפייני הכשרה, שהם פועל יוצא של צרכים אלה: דגש על התפתחות פנימית, פיתוח כשרים אמנותיים, לימוד ועיון בכתבים אנתרופוסופיים, חניכה לקראת התבוננות בילדים, והתפתחות לקראת הקשבה, שיח וכישורים חברתיים.

2.1 דגש על התפתחות פנימית

שאלת האדם המתפתח נמצאת במרכז הכשרת המורים: "הכל עומד על התפתחות הרגשות" (Steiner, 2010, p 31). הדגש מושם קודם כל על התפתחות אישיות המחנך. הגישה פשוטה: מורה העומד מול תלמידיו מביא, בראש ובראשונה, את עצמו, את אישיותו ואת כשריו הפנימיים יחד עמו, ואלה משפיעים יותר מכל על הילדים. על פי קרישנמורטי (שהיה קשור במובנים רבים לשטיינר), "משמעותו האמיתית של החינוך היא הקניית הבנה עצמית, כי בתוך כל אחד מאתנו מצוי היקום כולו" (Krishnamurti, p 14). כיצד, אם כן, נסלול לפני הסטודנטים דרך של פיתוח כוחות פנימיים? כיצד יעלו על דרך של התפתחות פנימית? אלו השאלות שעומדות לפני הכשרת מורים ברוח חינוך ולדורף. להלן כמה דוגמאות:

ההתבוננות וההכרה העצמית מתורגלות בשנה הראשונה ללימודים במסגרת קורס העוסק בביוגרפיה של האדם. תחום לימודי הביוגרפיה נחקר לעומק רב על־ידי שטיינר וממשיכיו, ומשמש כיום במקומות רבים ככלי טיפולי בהשראה אנתרופוסופית (Lievegoed, 2003). במסגרת קורס זה, מביאים הסטודנטים בפני חבריהם - כמובן בליווי צמוד של מנחה מיומן, את סיפור חייהם. סיפור החיים שנפרש לפני הקבוצה משמש עבור הסטודנט כאמצעי להכרה עצמית ולעבודה על אלמנטים נפשיים שונים. בשנים הבאות ממשיכים לעסוק בשאלות ביוגרפיות מתוך העמקה במיתוסים ובסיפורי עם. אלה מהווים מעין סיפור חיים ארכיטיפי (Camplbel, 2008), שבו כל אחד מאתנו יכול למצוא את מקומו. פעילות זו מתבטאת בכתיבה ובהמחזה של שירים וסיפורים אישיים, ובעיבוד אמנותי של סיפורי חיים בתחומים אמנותיים כמו מוזיקה, ציור ופיסול ועוד.

בשנה השנייה או השלישית להכשרה נוסף, בדרך כלל, קורס על דרכו הפנימית של המורה. בקורס זה מתעמקים בטכניקות שונות של התבוננות, מדיטציה ותרגילי ריכוז, הכלולים בגוף הידע האנתרופוסופי (שטיינר, 1976; 1980). לדוגמה, בשעות הערב מתבצע תרגיל התבוננות על מהלך היום, שבו המתרגל מנסה לראות את עצמו, ללא שיפוט, וכביכול מנקודת ראות גבוהה - מסוף היום ועד לראשיתו בתנועה אחורה (שטיינר, 1976, פרק 1). הסטודנטים מתרגלים את התרגיל מידי יום בבית, ובשיעור חולקים את חוויותיהם, מתייעצים, ועוזרים זה לזה בהנחיית המורה. חשוב לציין שכל תרגול רוחני־מדידטיבי במסגרת אנתרופוסופית, ובוודאי בהכשרת מורים, נתון לשיפוטו ולהכרעתו של האדם עצמו. אין באנתרופוסופיה דרך רוחנית מחייבת, מסגרת של חוקים וצווים קטגוריים, או כללים חיצוניים מחייבים כלשהם. החופש והריבונות העצמית הם העיקרון הראשון במעלה בגישה זו (Steiner, 1964). מכאן שכל הנעשה במסגרת ההכשרה הינו בגדר רשות והמלצה: אין כופים על הסטודנטים תרגול זה או אחר, אלא מציגים להם אפשרויות ועובדים עם הסטודנטים המעוניינים בכך.

פרויקט סיום אמנותי־קבוצתי שהוא הצגה של כל חברי הקבוצה, מתקיים בסופה של השנה השלישית, ומהווה הזדמנות מצוינת נוספת לעבודה פנימית התפתחותית. את פרויקט ההצגה מובילים הסטודנטים עצמם, בהנחייה ובסיוע של כמה מורים. בעוד שהתוצאה עצמה חשובה - הצגה שמועלת לפני כל הסטודנטים של המסלול, המורים, ידידים ובני משפחה, תהליך העבודה עצמו חשוב לא פחות. בין השאר עולים במסגרתו מוטיבים של התבוננות ביחסים החברתיים בין חברי הקבוצה, התמודדויות וקשיים שעובר כל אחד מחברי הקבוצה, והתעוררות לכוחות הפנימיים, לסמכות הפנימית, לחשיבה העצמאית ולכוחות היצירתיים (גולדשמידט ונפתלי, 2020).

2.2 פיתוח כשרים אמנותיים

ציינו לעיל את תפקידה החשוב של האמנות בבית ספר ולדורף. ברור שעל המורים בזרם חינוכי זה להיות בעלי חושים אמנותיים מחודדים, ולעבוד עליהם ככל שניתן. הם צריכים להיות, בראש ובראשונה "אמנים בשדה החינוך וההוראה" (Gabert, 1961, Ch 2; Goldshmidt, 2017).

הביטוי של אלמנט זה בהכשרה הוא עבודה אמנותית אינטנסיבית במגוון רחב של אמנויות במשך כל שנות ההכשרה. התחומים האמנותיים תופסים לפחות שליש מסך כל השעות בהכשרת המורים (שם, ראה גם: Barz, 2013, part C). האמנויות - מוזיקה, שירה, פיסול, רישום וציור, דרמה, אוריתמיה (סוג של אמנות תנועה מיסודו של שטיינר (Steiner, 1984), ושילובים שונים ביניהם - משמשות לפיתוח ולטיפוח של החושים האמנותיים, של הרגישות,

של החוש לשיווי משקל והרמוניה, של יכולת ההתבוננות, של הידיעה העצמית, ושל עוד מתנות רבות שהעיסוק האמנותי יכול לתת (Eisner, 2002). חשוב לציין, אין מדובר בהכשרה אמנותית מקצועית שמטרתה לטפח ציירים, מוזיקאים או פסלים, אלא בפיתוח חושים פנימיים שעליהם המורה בונה את עבודתו בבית ספר ולדורך: "למעשה, הכל עומד על השאלה: כיצד הכישרונות האמנותיים שחבויים בתוך כל אדם מטופחים וזוכים להתפתחות פנימית" (Gabert, 1961, p 25).

לאמנות, אם כן, מקום משמעותי בהכשרת המורים, וזאת מכמה היבטים. ראשית, כפי שכבר צוין, היא משמשת לפיתוח כשרים ויכולות פנימיים באישיותו של הסטודנט (ראה למשל Eisner, 2002, 2005). שנית, היא משמשת אמצעי רב עוצמה לגיבוש הקבוצה החברתית (הרחבה על כך בהמשך). שלישית, היא נותנת בידי המחנכים לעתיד כלים אמנותיים ומעשיים לעבודה עם התלמידים במישורים שונים של תהליכים אמנותיים־מתודיים – כנהוג בבית ספר ולדורך (Goldshmidt, 2017).

2.3 לימוד ועיון בכתבים אנתרופוסופיים

לפילוסופיה הרוחנית והפסיכולוגית העומדת בבסיס חינוך ולדורך קרא שטיינר: "ידע האדם" ("Menschenkunde" – in German "Study of man"). שטיינר עודד את המורים ללמוד, להעמיק ולחשוב על "ידע אדם" זה. הוא ראה חיבור מהותי וערכי בין התוכן הרוחני־מחשבתי שבו המורה מעמיק והוגה לבין המעשה החינוכי, וניסה לחזק ולעודד קשר זה: "ההתבוננויות שהפדגוגיה האנתרופוסופית מביאה, כפי שהבאנו בקורס זה", הוא אומר באחד מהקורסים שהעביר למורים (Steiner, 1983, p 51), "מכוונות לכך שנכיר את האדם בצורה אינטימית. וכך כאשר אתם חושבים שוב ושוב ומודטים על תכנים אלו, אזי אתם מגיעים לכך, ואין כל אפשרות אחרת, שתוכן זה ימשיך לחיות בקרבכם". בהקשר של הכשרת המורים כמחנכים, הוא הוסיף: "כאשר אתם לומדים ידע אדם כפי שעשינו בקורס זה, תחילה אתם רק נעשים מודעים לתוכן. ואז, כאשר אתם שולטים בתוכן זה, מתרחש בכם מעין תהליך עיכול נפשי־רוחי וזה הדבר שעושה אתכם למחנכים." לבסוף, הוא מחזק את דבריו: "אתם פשוט עומדים בצורה אחרת לגמרי מול הילד לאחר שעשיתם זאת – לאחר שלמדתם ידע אדם אנתרופוסופי."

מחנכים העובדים בגנים ובבתי ספר ולדורך אמורים, אם כן, לקבל את השראתם קודם כל ממה ששטיינר כינה "ידע אדם" – מהפילוסופיה הרוחנית־חינוכית שעומדת כתשתית וכיסוד הרוחני של זרם חינוכי זה (Goldshmidt, 2017). לדבר זה, כמובן, ביטוי משמעותי כבר בהכשרת המורים. בזו מושם הדגש על עיון מעמיק בכתביו של שטיינר ושל ממשיכיו (ראה לדוגמא: Richter, 2006), ובניסיון לקבל מהם השראה רוחנית לכל פרט ופרט במעשה החינוכי.

במהלך ארבע שנות ההכשרה מעמיקים הסטודנטים באמצעים שונים ובמסגרת תהליכי לימוד מגוונים בכתבים ובהרצאות של שטיינר ושל ממשיכיו. הלימוד הינו ספירלי, כך שבשנה הראשונה לומדים את היסודות של הגישה האנתרופוסופית (Steiner, 2008) ובשנים הבאות ממשיכים לעבר כתבים מפורטים ומתקדמים יותר. דרך הלימוד חשובה לא פחות מהתוכן: אין הכוונה ללימוד שכלתני ושל ידע יבש בלבד, ולא לבדיקה מדעית וכמותית של "מה למד כל סטודנט". הדגש מושם על לימוד אקטיבי ודיאלוגי, פעמים רבות בזוגות או בקבוצות קטנות, בשילוב עם עבודות ופרויקטים ועם התכוונות לפן הפנימי של תהליך הלמידה. הכתבים האנתרופוסופיים עוסקים, במקרים רבים, בשאלות קיומיות ובהתבוננות בפן הרוחני של החיים האנושיים. תכנים אלו מכוונים את הלומד להתעוררות של שאלות פנימיות ולרצון לשתף, להקשיב ולשוחח על שאלות אלו.

2.4 חניכה לקראת התבוננות בילדים

אחד מהכשרים שמצופים ממורה בבית ספר ולדורף הוא היכולת להתבונן בילדים וכביכול "לקרוא" אותם: להבין את בקשותיהם ואת צרכיהם, ולשמוע את מה שהם היו רוצים לומר לו אם היו יכולים לדבר מהמרכז הפנימי של ישותם (Gabert, 1961, Ch 2). דוגמא לחשיבות נושא זה בעבודה השוטפת של בית ספר ולדורף אפשר להביא מהתחום המתודי: בבית ספר ולדורף אין ספרי לימוד ואין דרך אחת נכונה ללמד דבר מסוים (Richter, 2006, introductions). כל תוכן לימודי (ובבתי ספר ולדורף בישראל מלמדים פחות או יותר את אותה תוכנית לימודים הנהוגה בחינוך הממלכתי) מובא, מהבחינה המתודית, בהתאם לתלמידים ולכיתה שאיתה עובדים. מכאן, שהמורה מנסה לחוש כיצד רצוי ללמד תוכן מסוים, לאור התובנות שלו על הילדים היושבים בכיתתו ועם צרכיהם - הן האינדיבידואליים והן הקבוצתיים. במילים אחרות, מתודות ההוראה בבית ספר ולדורף צומחות ומתפתחות מהקשר בין המורה לתלמידיו ומיכולת ההתבוננות וההעמקה בצרכיהם העמוקים (Richter & Rawson, 2012).

לפיכך, סוגיית ההתבוננות בילדים היא אחת מנקודות הכובד של הכשרה למורים ברוח חינוך ולדורף. הסטודנטים נדרשים להתבונן בילדים בגילאים שונים, לרשום את התבוננויותיהם ולהעמיק בהם. הם עושים זאת במסגרת קורסים שונים, בכל שנה בצורה מעט אחרת. בהתבוננויות אלו מושם דגש על כמה היבטים:

- הפן הפיזי־חיצוני של הילד/ה: גודל, גובה, פרופורציות בין האברים השונים, צבע העור, השיער והעיניים, אופן הלבוש ועוד
- הפן התנועתי של הילד/ה: צורת הישיבה, העמידה, ההליכה, הריצה וכדומה
- האיכויות הנפשיות כמו למשל הבעת רגשות וחוויות פנימיות

- הפן הקוגניטיבי והלימודי: יכולות לימודיות, כישרונות, ליקויי למידה
- ההתנהגות החברתית של הילד/ה

חשוב לציין, לא מדובר על התבוננות שיפוטית, על הבעת דעה או על סיווגים וקטגוריזציה, אלא על התבוננות גרידא, במתודה גיתאנית (Bortoft, 1996), המשמשת להעמקה פנימית של המתבונן וליצירת רושם פנימי, כדי להבין את הילד/ה יותר טוב וללמוד את ישותו/ה.

מתודיקת ההתבוננות בתלמידים הנהוגה בבתי ספר ולדורף (Wiechert, 2012) מתורגלת גם בהכשרות המורים:

- שלב ראשון: התבוננות של כל סטודנט בילד מסוים בנפרד, כולל רישומים והערות.
- שלב שני: הבאת ההתבוננויות לשיח קבוצתי שבו כל אחד מקריא את רישומיו ומקבל עליהם משוב.
- שלב שלישי: ניסיון משותף שנעשה על מושא התבוננות אחד, שבו עושים מאמץ משותף להבין את הילד יותר טוב, לבחון את צרכיו, ולראות כיצד אפשר לעזור לו במישור זה או אחר.

העבודה על התבוננות בילדים ממשיכה מעבר להכשרת המורים והיא אחד מתחומי הלימוד והתרגול גם בצוותי המורים בבתי ספר ולדורף. מתרגלים עבודה זו באופן שיטתי במסגרת ישיבת המורים, והיא משמשת כמתודה של לימוד אודות ילדים, כיתות, בעיות חינוכיות, ואתגרים הקשורים לתלמידים בבתי ספר רבים (Wiechert, 2012).

2.5 התפתחות לקראת הקשבה, שיח וכישורים חברתיים

כפי שראינו, בתי ספר ולדורף מנוהלים באופן שיתופי על־ידי צוות ניהול הכולל בתוכו בדרך כלל את כל המחנכים והמורים הוותיקים שעובדים במקום (Leber, 1991; Steiner, 1980). אופן ניהול זה, שבו אין היררכיה, וכל מורה הנו בעיקרון גם מנהל, כך שהשיחה וההבנה ההדדית עומדות במרכז תהליכי הניהול (שם), דורש התחנכות במהלך הכשרת המורים וכמובן גם בבית ספר עצמו (Rawson, 2010). בין השאר, מדובר על פיתוח של יכולות כמו הקשבה, כישורי שיחה, רגישות לזולת, יכולת עבודה בצוות, הכרה עצמית ועוד. עבודה ואימון על יכולות אלו באה לידי ביטוי בהכשרה בין השאר בתחומים הבאים:

- בשיעורים העיוניים שמים דגש רב יותר על שיחה ועל עבודה מעגלית מאשר על הרצאות פרונטליות. ישנה עבודה על טקסטים בקבוצות עבודה או בזוגות ומשימות קבוצתיות שונות. יחד עם העברת ידע, שמים המרצים דגש על עידוד הסטודנטים להקשבה ולשיח,

ולשיתוף הדדי במחשבות והתנסויות. בשיעורים רבים יש הכוונה לפרויקטים עיוניים הנעשים על־ידי קבוצות של סטודנטים ודורשים אימון ביכולות הנזכרות.

- בשיעורי האמנות יש הכוונה לפרויקטים אמנותיים כמו הצגות, מיצגים, שילוב של אמנויות שונות סביב תמה מסוימת וכיו"ב. בפרויקטים אלו נדרשים הסטודנטים לעבודת צוות אינטנסיבית במישורים רבים ומגוונים של אמנות ועבודת כפיים.
- בשיעורים המוקדשים לכך לומדים את עקרונות הניהול המשותף בעבודתו של בית ספר ולדורף, ומתרגלים אותם באמצעות משימות קטנות הקשורות להכשרת המורים. במשימות אלו לוקחים הסטודנטים אחריות משותפת על פנים שונות של ההכשרה, כגון הכנת חגים, ארגון מסיבות סיום, עיצוב וקישוט המרחב הכיתתי, אחריות על סטודנטים נעדרים, רשימות קשר, ולעיתים, העברת שיעורים ושיחות.
- במידת האפשר, ובתלות ביכולת של בתי הספר הנמצאים במרחב של ההכשרה, הסטודנטים נוטלים חלק בעבודת הצוות של בית הספר שבו הם עושים את עבודתם המעשית. הם משתתפים בישיבות הצוות השבועיות ולעיתים גם בקבוצות קטנות יותר של מורים, האחראים על תחומים שונים בבית הספר.

3. אפיון הסטודנטים, תנאי קבלה, הערכה ומושב

הסטודנטים הבאים להכשרת חינוך ולדורף במכללה אקדמית מגיעים מאוכלוסיות מגוונות: נשים וגברים, דתיים וחילונים, יהודים וערבים (בקרב הערבים גם מוסלמים וגם נוצרים), מאזורים גיאוגרפיים רבים ובגילים שונים (אף כי הרוב בשנות העשרים של חייהם). בנוסף, לרובם (כ־80%) אין כל הכשרה אקדמית, לחלקם הכשרה חלקית ולחלק מהסטודנטים תארים אקדמיים בתחום שאינו חינוך. הקבוצה המתגבשת היא, אם כן, מאד מגוונת מבחינה אנושית. בכל שנה מתחילים את ההכשרה כ־20 עד 30 סטודנטים, וכ־80% מהם מגיעים בסופו של דבר לסיום ההכשרה.

רובם המכריע של הסטודנטים הצעירים הבאים להכשרת ולדורף מגיעים מכוונים אל הכשרה זו וכנראה לא היו מגיעים להכשרה אקדמית אחרת. במקרים רבים, אלה נמצאים בשנות ה־20 לחייהם, אחרי שעברו פרק זמן משמעותי בטיולים ברחבי העולם, ומוצאים בהכשרת ולדורף תשובה לחיפוש רוחני. חלק גדול מהסטודנטים עברו אימון רוחני זה או אחר ולכן שאלות רוחניות, מושגים רוחניים ותרגול רוחני אינם זרים להם. קבוצה מסוימת של סטודנטים קשורה למסורת ולצורות שונות של הדת היהודית. אלה יבקשו להפרות את השקפת

עולמם היהודית־דתית ואחר כך את החינוך היהודי־מסורתי בנקודות מבט, בערכים ובמתודות מתוך העולם של חינוך ולדורף (מגמה שמתחזקת בישראל בשנים האחרונות, הן בזרם של הדתיים הציונים והן בקרב הזרם החרדי[4]). באופן דומה, חלק מהסטודנטים המוסלמים ו/או הנוצרים לומדים ומפנימים עקרונות פעולה ומתודות מחינוך ולדורף, ומאמצים אותם בבתי הספר ובקהילות שמהן באו.

תנאי הקבלה זהים לתנאי הקבלה של מכללות אקדמיות, אלא שאליהם מצטרף ראיון אישי שהסטודנט מקיים עם ראשי המסלול. בראיון זה אנו מוודאים את המוטיבציה ללימודים במסלול, סוקרים את הרקע האישי של המועמד, מבררים את שאלותיו ואת הקשר שלו לחינוך והוראה, ומנסים לעמוד על התאמתו ללימודים במסלול ולדורף.

תהליכי הערכה ומשוב במסלול ולדורף משלבים בין ההערכה המקובלת במכללה, שמבוססת ברובה על מבחנים ועבודות, שאותם מעריכים בהערכה מספרית, לבין תהליכי הערכה המקובלים בחינוך ולדורף. תהליכי הערכה אלו כוללים את המרכיבים הבאים:

שיחה אישית תקופתית עם המלווה של הקבוצה: לכל קבוצה יש מלווה - מדריך פדגוגי, שתפקידו לקיים עם הסטודנטים בקבוצתו דיאלוג על התקדמותם, לסייע להם בהתמודדות עם משברים אישיים, ולתמוך בהם במהלך ההכשרה.

שיחות קבוצתיות על נושאים שונים הקשורים הן לפן האישי וההתפתחותי של כל סטודנט והן לפן הקבוצתי. שיחות אלו נעשות בליווי ובהנחיה של מלווה הקבוצה.

פרויקטים אמנותיים מגוונים בתחומי האמנות השונים. פרויקטים אלו כוללים גם עבודות אמנות אישיות כמו הלחנת שיר או קטע מוזיקלי, כתיבת סיפור או שיר, עבודות בפיסול, בציור וברישום וכדומה, ופרויקטים קבוצתיים כמו הצגה, מיצג, שירת מקהלה ועוד.

ליווי של עבודת הסטודנט בעבודת השדה החל מהשנה השנייה. כל סטודנט מלווה כיתה בבית ספר ולדורף (או שתי כיתות, אחת בכל סמסטר) במהלך שנת לימודים. הסטודנטים מקבלים בשלב הראשון מטלות של התבוננות וצפייה בתלמידים ובעבודת הכיתה, ואחר כך של הוראה בחלקים מהשיעור הראשי (Main lesson: בבתי ספר ולדורף נלמדים רוב מקצועות הלימוד בתקופות לימוד מרוכזות, כך שקיים שיעור ארוך הנמשך כשעתיים מידי יום, במשך תקופה של 3,4 שבועות [Edmunds, 2004; Easton, 1997]) או של שיעורי מקצוע בתחומים שונים. בשלב הבא הם מלמדים בעצמם תקופות לימוד בכיתות השונות. הליווי כולל צפייה בעבודת הסטודנט בכיתה, דיאלוג עם מחנך הכיתה או מורה התחום שאותו הוא מלמד, ודיאלוג על החוויות בהוראה עם הסטודנט עצמו.

4 ראה מגזין אדם-עולם מחודש ינואר 2015 שמוקדש כולו לשאלה זו.

4. סכמה של תוכנית לימודים של מסלול לחינוך ולדורף
במסגרת המכללה האקדמית לחינוך דוד ילין בירושלים

	שנה א	שנה ב	שנה ג	שנה ד	סה"כ
א. הכשרה – לימודי חינוך עיוניים כלליים					
פילוסופיה של החינוך	1	1	1	1	4
סוציולוגיה של החינוך	1	1			2
גוון דרכי הוראה ושילוב ילדים על צרכים מיוחדים בכיתה הטרוגנית			1	1	2
האמנות ככלי חינוכי ומתודי בבית ספר ולדורף	1	1	1	1	4
הוראת הדיסציפלינה			2		2
גישות במחקר איכותני בחינוך	1				1
המחקר הכמותי		1			1
סמינריון בחינוך				2	2
התנסות מעשית בבתי ספר ולדורף	1	2	3		6
התנסות מעשית דיסציפלינארית (תחום הידע אותו בוחר הסטודנט)		3	3		6
סה"כ לימודי הכשרה					**30**
ב. לימודי התמחות					
התמחות ראשית (תחום הידע אותו בוחר הסטודנט להרחיב – מקרא, לשון, היסטוריה, ספרות וכיו"ב)	8	8	8	2	**26**
חטיבת לימודי חינוך ברוח ולדורף					
התפיסה החינוכית־התפתחותית של רודולף שטיינר	2	2	2	2	8
מיתוסים ואגדות ותפקידם בחינוך ולדורף		2			2
תפיסת האבולוציה של התודעה האנושית כבסיס לחינוך ולדורף			2		2
לימודי ביוגרפיה והתפתחות האדם	2				2
חגי ישראל ולוח השנה העברי				1	1
סה"כ					**15**
חטיבה בין־תחומית: האמנות כמעצבת את התפתחות האדם					
תנועה ואוריתמיה	1	1	1	1	4
דרמה, עיצוב דיבור ותיאטרון	1	1	1		3

	שנה א	שנה ב	שנה ג	שנה ד	סה"כ
מוזיקה, שירה ונגינה בחלילית	1	1	1		3
פיסול, ציור וריישום	1	1	1		3
מלאכת יד ככלי מעצב		1	1		2
סה"כ					**15**
לימודי יסוד והעשרה					
לשון עברית	2				2
אנגלית לרמת פטור	2				2
אוריינות מחשב (לאחר עמידה במבחן פטור)		1			1
תרבות ישראל				1	1
אזרחות ודמוקרטיה			1		1
שוני ומגוון בחברה הישראלית		1			1
החברה הישראלית (ולדורף)	1				1
סה"כ					**9**
בטחון ובטיחות	1				
עזרה ראשונה				1	
זהירות בדרכים			1		
סך כל השעות בתואר					**98**

5. מה בין הכשרה ברוח חינוך ולדורף לאקדמיה

החיבור בין חינוך ולדורף לעולם האקדמי אינו מובן מאליו. ברוב מדינות העולם כמעט לא קיים שיח או חיבור מהותי ביניהם (Volker, 2012). בחלק ממדינות אירופה זכו אמנם הכשרות לחינוך ולדורף, כמוסד אקדמי עצמאי, להכרה אקדמית, אולם שילוב של הכשרה ברוח חינוך ולדורף בתוך מוסד אקדמי הוא נדיר ביותר ומתקיים באופן זה כיום רק בווינה.[5] מכאן שמסלול ההכשרה של חינוך ולדורף שמשולב במכללה האקדמית לחינוך ומאפשר הכשרה אקדמית מלאה ומוכרת יחד עם הסמכה לעבודה בבתי ספר ולדורף הינו ייחודי גם בהקשרים בין לאומיים.

ליאור, סטודנטית במסלול ולדורף בסוף שנתה הראשונה, התקשתה, כפי שראינו במבוא, לחבר בין דרישות ואיכויות ההכשרה האקדמית ולבין אלו של מסלול ולדורף. אכן, אין זה חיבור פשוט, והוא מציב לפני המרצים ולפני סטודנטים רבים קשיים ואתגרים ניכרים. כדי

5 מסלול משולב עם אוניברסיטה דונאו לתואר שני בחינוך ולדורף - http://www.kulturundpaedagogik.at/

לבחון אתגר זה אביא להלן את הנקודות המשותפות לאקדמיה ולחינוך ולדורף ואת הנקודות המייחדות כל אחד מהם.

5.1 המאפיינים המשותפים

הן באקדמיה והן בחינוך ולדורף חשובה ההתעמקות של הסטודנטים בסוגיות מרכזיות בפילוסופיה של החינוך, במחשבת החינוך, בהיסטוריה ובסוציולוגיה של החינוך. החשיפה של הסטודנטים לרעיונות חינוכיים, לסוגיות חינוכיות ולדילמות פילוסופיות מעניקה למורים לעתיד פרספקטיבה, מרחיבה את דעתם, ויכולה לטפח הלך נפש הומניסטי וערכי. הלך נפש זה חיוני, לדעת חוקרים רבים, למלאכת ההוראה והחינוך (Aloni, 2007, Introduction + cha. 4).

גם בהכשרה אקדמית למורים וגם בהכשרת ולדורף קיים דגש רב על עבודת השדה של הסטודנט, על התנסות מלווה ומודרכת בכיתות בית הספר, ועל הוראה של תחומי הידע שאותם לומד הסטודנט במסגרת המכללה.

הפן החברתי וההתנסות בעבודה קבוצתית במסגרת הקבוצה או הכיתה חשובות אף הן לשתי הפרקטיקות. במכללות המורים בישראל הסטודנטים לומדים חלק ניכר מלימודיהם במסגרת של קבוצת אם אחת (להבדיל מהלימודים באוניברסיטאות), והלימודים מלווים בתהליכים חברתיים במישורים שונים.

ליווי הסטודנטים הן בתהליכי הלימוד וההוראה והן בהתנסות המעשית בשדה הוא הוא גורם משותף נוסף. במכללות הכשרת המורים בישראל נהוג לעבוד במסגרת של קבוצה קטנה יחסית (בין 20 ל־30 סטודנטים), שאותה מלווה מדריך פדגוגי. למדריך יש כ־2 פגישות שבועיות עם כיתתו, והוא מלווה את הסטודנטים גם בעבודה המעשית בכיתות. במקרים רבים מדובר לא רק על ליווי מקצועי אלא על ליווי אישי שמעמיק גם לחיים האישיים של הסטודנט, ומנסה לראותו כאדם מתפתח בכמה שיותר מישורים. שכפי שראינו, איכות חשובה ביותר להכשרה ברוח חינוך ולדורף ונוכחת גם ברבות מהמכללות הממלכתיות להכשרת מורים.

5.2 הכיוונים השונים בין שני סוגי ההכשרות:

בעוד שבהכשרת מורים ברוח חינוך ולדורף הדגש הוא על פן הפנימי, ההתפתחותי ואפילו האישי של הסטודנט, הרי שבהכשרה אקדמית מושם דגש על הפן המדעי, על צבירת ידע ועל רכישת כלים מחקריים ואקדמיים. מדובר, אם כן, על שתי מטרות שאינן סותרות בהכרח, אולם בהתחשב במשאבי הזמן המצומצמים שעומדים לרשות המכללה, הרי שקיים פוטנציאל למתח ולמאבק.

גישת חינוך ולדורף רואה ערך בהכשרה אקדמית ובהכרת עולם החינוך ומושגיו, אולם אין היא רואה בהן מיומנויות וערכים שיכולים להפרות את ההוראה עצמה. שטיינר עצמו, שהיה מדען בהכשרתו והעריך מאד את הכלים ואת הגישה המדעית, אמר בכמה וכמה הזדמנויות שהכשרתו של מורה בבית ספר ולדורף אינה צריכה להיות מבוססת על מושגים מדעיים אלא על אמנות, על ערכים הומניסטיים, על עיון בכתבים רוחניים ועל התבוננות בילדים (Steiner, 1983, lecture 4).

בשיח שמתנהל בין הנהלת המכללה לבין ראשי מסלול ולדורף בנוגע ליצירת תוכנית הלימודים ולדגשים השונים של ההכשרה מתקיים, אם כן, מתח מסוים בין שתי הפרקטיקות. מתח זה קיים גם בקרב הסטודנטים. אלה יכולים לזלזל בידע האקדמי ובגישה המדעית מחד, או לראות בגישת ולדורף משהו רוחני וחסר ממשות מאידך. מתח זה יכול להיווצר גם בקרב המרצים באקדמיה ובחינוך ולדורף. ניסיון של מספר שנים מלמד שההבנה, הכבוד ההדדי והשיח בין המרצים יכולים להקל מאד על החיבור בין שתי הדיסציפלינות בקרב הסטודנטים ובמוטיבציה שאלו מביאים לשיעוריהם השונים.

נושא נוסף שיכול להוות גורם לאי הבנות הוא ההכשרה המקצועית של הסטודנטים בתחום הידע. במכללות להכשרת המורים בישראל נהוג לעבור הכשרה כללית לגיל מסוים (גן ילדים, בית ספר יסודי או תיכון), ויחד עם זאת לעבור גם הכשרה מקצועית בתחום ידע מסוים: מתמטיקה, טבע ומדעים, ספרות, תנ"ך וכדומה. כמעט שליש מסך כל שעות ההכשרה מוקדשות להכשרה מקצועית זו ולהתנסות המעשית הקשורה אליה. בהכשרת ברוח חינוך ולדורף מושם דגש על הכשרה כללית־הומנית, אמנותית והתפתחותית, ללא הכוונה מקצועית לתחום ידע מסוים. ההנחה שעומדת מאחורי הכשרה זו היא שהמורה יכול להשלים בעצמו את תחומי הידע הקשורים לבית הספר היסודי ולכן חשוב יותר להשקיע בהכשרה הכללית וההתפתחותית שלו (Gabert, 1961; Barz, 2013, part C).

מספר השעות הגדול שהסטודנטים במסלול ולדורף חייבים להשקיע בלימוד התחום המקצועי - על חשבון שעות שאותן יכלו לנצל ללימודים כלליים ומכוונים לגישת ולדורף, כפי שהדבר נעשה אכן בהכשרות ולדורף פרטיות שעובדות ללא קשר לאקדמיה - יכולים ליצור מתח ולעורר קשיים בקשר בין שני סוגי ההכשרה. בקרב הסטודנטים יכולה להיווצר אווירה של חוסר מוטיבציה כנגד התחום המקצועי שאותו הם חייבים ללמוד, מכיוון שזה אינו מתכתב עם לימודי ולדורף, ופעמים רבות גם נלמד אחרת בבתי ספר ולדורף (דוגמה טובה לכך היא תחום המדעים, ששונה מהותית באופן הוראתו ותכניו בבתי ספר רגילים לעומת בית ספר ולדורף). גם בנושא זה יש למורים יכולת השפעה גדולה על הסטודנטים, והרבה תלוי במשמעות שהם מייחסים לרכישת תחום הוראה מקצועי למורים לעתיד בבתי ספר ולדורף (גם אם תחום זה נלמד לעיתים באופן שונה מהנהוג במסגרות של חינוך ולדורף).

הדגש על תחומי האמנות השונים יכול גם הוא להוות מקור לאי הבנות ולמחלוקות. המכללה מאפשרת להכשרה ברוח חינוך ולדורף להפנות כשליש משעות ההוראה לתחומים אמנותיים שונים. מדובר על אתגרים בכמה מישורים: ראשית יש להציב במכללה מרצים (אמנים) שעברו הכשרה באמנות ברוח חינוך ולדורף, השונה לעיתים באופן מהותי מהכשרה אמנותית קונבנציונאלית (Howars, 1998). שנית, יש ליישם סדר יום וסדרי עדיפויות שונים לגמרי מאלה הנהוגים במכללה: סטודנט במסלול ולדורף לומד מספר קורסים עיוניים קטן יותר יחסית לסטודנט הלומד במסלול אחר במכללה, כדי לאפשר לימודי אמנות רחבים ואינטנסיביים. שלישית לפחות בחלק מתחומי האמנות (אוריתמיה, מוזיקה, ציור) אפשר לעבוד רק בקבוצות קטנות יחסית, ומכאן שדרושה תוספת משאבים. בנקודה זו אין מתח או אתגר מיוחד לסטודנטים במסלול ולדורף, שהרי לימודי האמנות נוספים על תחומי הידע האחרים, "מאווררים" את יום הלימודים, ואהובים ביותר על רוב הסטודנטים. לפיכך, הם אינם עומדים בסתירה ללימודי התואר הרגילים. האתגר המזומן להנהלת המכללה הוא לאפשר לסטודנט במסלול ללמוד קורסי אמנות על חשבון קורסים עיוניים רבים.

נושא נוסף שלא קל לגשר עליו הוא הערכת הסטודנטים. ההערכה המקובלת בלימודים אקדמיים היא בציון מספרי במבחן - שבוחן עד כמה הסטודנט הפנים, עיבד והצליח לבטא מנת ידע מסוימת ברגע נתון, או בעבודה - שבוחנת שילוב מסוים של עיבוד ידע קודם, איסוף של ידע ממקורות שונים, יכולת כתיבה אקדמית ויצירתיות. בסופו של דבר, יכולות אלו מתנקזות לציון מספרי. ההערכה המקובלת במסגרות של חינוך ולדורף יכולה, אמנם, לכלול עבודות (מבחנים אינם בנמצא), אבל היא מכוונת הרבה יותר לדיאלוג, לשיח, ליצירה אמנותית בתחומים מגוונים (שאותה קשה מאד לבטא במספר) ולעבודת צוות של כמה סטודנטים בפרויקט משותף (Gabert, 1961; Barz, 2013, part C). הגורם המעריך אינו תמיד המרצה: קיימת שאיפה שהסטודנט יעריך את עצמו ויקבל משוב וסיוע לתהליכי הערכה עצמית מחבריו וממוריו.

הכשרות לחינוך ולדורף שאינן משולבות במכללה אקדמית אינן נותנות ציון מספרי אלא מפתחות כלי הערכה דיאלוגית: שיחות קבוצתיות, שיחות בין המרצה לסטודנט, הערכה עצמית ומשוב בעל־פה, והערכה בכתב המאפיינת את העבודה או את הפרויקט ועומדת על הצדדים החזקים כמו גם על החולשות שלו (שם). בהכשרת ולדורף במכללה אקדמית מבצעים, אומנם, חלק גדול מהערכה אלטרנטיבית זו, אך בנוסף, כל קורס מחויב גם בציון מספרי.

הציון המספרי היבש והמוגדר הוא, פעמים רבות, מקור לתסכול ולאכזבה בקרב סטודנטים. אלה מצפים מהמרצים בתחומי ולדורף (במיוחד בשטחי האמנות) להערכה אישית, אינדיבידואלית ואיכותית. את הציון המספרי הם לא מצליחים לחבר עם אופני הלמידה הנהוגים בתחומי ולדורף. תסכול מאפיין לעיתים גם את עבודת המרצים, שגם להם קשה

להעריך במספרים מדויקים עבודה אמנותית, איכותית ודיאלוגית. אחד הפתרונות שנמצאו ברבות השנים הוא הערכה נוספת ברוח חינוך ולדורף, בדמות תעודה כתובה שניתנת לסטודנטים (ולעיתים גם למרצים על־ידי הסטודנטים) בסוף כל שנה. בנושא זה מתפשר מסלול ולדורף עם אופן ההערכה המקובל, ונאלץ להעניק ציונים מספריים כביטוי הסופי של ההערכה. פשרה זו אינה קלה, ונעשית לעיתים בניגוד להלך הנפש ולמצפון של המורים ושל הסטודנטים במסלול.

דיון וסיכום

סקרנו את הכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף, המשולבת במכללות אקדמיות לחינוך. בכדי להבין הכשרת מורים זו, נתנו רקע על עיקרי חינוך ולדורף ועל מאפייני הכשרת המורים ברוח חינוך ולדרוף, סיפקנו פרטים על תנאי הקבלה של הסטודנטים, הליווי שלהם במהלך ההכשרה והערכתם במסגרתה, ועמדנו על היחסים המורכבים בין הכשרת מורים לבית ספר ולדורף וההכשרה האקדמית.

מהסקירה ניתן לראות בבירור את הפוטנציאל ואת היתרון של הכשרה משולבת זו (ולדורף ואקדמיה) ואת החסרונות העלולים להיות כרוכים בה. היתרונות טמונים באפשרות לשלב באופן מיטבי את האיכויות ואת הכשרים שלימוד אקדמי יכול לתת יחד עם האיכויות שמביא עימו חינוך ולדורף. כפי שראינו, כל הכשרה מכוונת לכיוון שונה, והשילוב והאיזון בין האיכויות יכול ליצור מצב של "גם וגם". לדוגמה, זו ההכשרה היחידה בתחומי חינוך ולדורף בישראל שבה מקבלים הסטודנטים לימוד שיטתי ומעמיק בתחום ידע מסוים (מדעים, מורשת ישראל, מתמטיקה, לשון או ספרות), בנוסף ללימודי חינוך כלליים. למרצים, מעניקה ההכשרה מקום עבודה מסודר עם כל התנאים הסוציאליים המקובלים. בנוסף היא נותנת גם תעודה לעבודה בבתי ספר ולדורף וגם תואר ראשון רשמי בחינוך, ותעודת הוראה המאפשרת עבודה בכל בית ספר ממלכתי בישראל.

עם התעודות שאותן הם מקבלים, בוגרי ההכשרה יכולים לעבוד בבתי ספר ולדורף, שרובם מוכרים ורשמיים, וגם בבתי ספר אחרים. ואכן רבים מהם בוחרים לעבוד במסגרת המערכת הציבורית, בבתי ספר ממלכתיים או ממלכתיים־דתיים, וכך להביא את איכויות חינוך ולדורף שאותם למדו והפנימו לבתי ספר אלו.

החסרונות קשורים גם הם לשילוב בין שתי הגישות. ראשית, ישנה סכנה שההעמקה בכל דיסציפלינה – האקדמי. מחד וחינוך ולדורף מאידך – לא תיעשה בעומק הדרוש, בגלל הכורח

להתפרש על שתי הגישות ולהעמיק בשתיהן. בסופו של דבר, ליאור יכולה היתה לבחור וללמוד בהכשרת ולדורף פרטית ואז היתה לומדת רק בגישת ולדורף, אולי מספר שעות רב יותר, ובעיקר היתה יכולה להעמיק יותר באמנויות או בלימודי האנתרופוסופיה. מצד שני, היא הייתה יכולה לבחור ללמוד רק את הכשרת המורים המקובלת, ללא לימודי חינוך ולדורף, ואז הייתה, קרוב לוודאי, מעמיקה יותר בתחום המחקר האקדמי. כאמור, שילוב של שתי הגישות יכול ליצור מצב שבו אין מספיק העמקה והפנמה בשתיהן.

שנית יש קושי לשלב בין שתי הגישות, ולכן ליאור תצטרך למצוא במהלך ההכשרה את היכולת לעשות זאת. אחרי הכל, אלה גישות אידיאולוגיות שונות שלא קל לחברן בתהליך ההכשרה. גישת חינוך ולדורף שמה דגש על התפתחות פנימית, רוחנית, על יצירה אומנותית ועל תהליכים חברתיים, וזאת אל מול הגישה האקדמית, השמה דגש על ידע, תיאוריות, הגדרות וחשיבה סכמתית ומחקרית.

הן היתרונות והן החסרונות קשורים לשילוב ולאינטגרציה בין שני כיוונים. אלה יכולים להפרות זה את זה ולחזק זה את היכולות והאיכויות של זה, אך עלולים להחליש זה את זה ולהביא ללמידה שטחית ודלה של שני הכיוונים. השאלה שעומדת בפני הכשרה מעין זה היא, אם כן: כיצד לחזק, להפרות ולשבח את שתי הדיסציפלינות ואת האיכויות השונות שנמצאות בכל אחת מהן: את יכולות הידע האקדמי מחד, ומאידך את איכויות חינוך ולדורף - על כל המשתמע מהן.

נראה שהמפתח לכך הוא השיח שמתקיים בין הנהלת המכללה ונציגיה לבין ראשי מסלול ולדורף, ובין המורים בשתי הדיסציפלינות. כאשר שיח זה פתוח, כן, ומביע רצון טוב ונכונות להקשבה וליצירה משותפת, זוכים הסטודנטים ביתרונות של שני הכיוונים. לעומת זאת, כאשר השיח מתערער ועולות בו שאלות של אמון, חשדנות והסתגרות, יש סכנה ששני הכיוונים ייחלשו, ושהסטודנטים יעברו הכשרה חלקית וחסרה.

רשימת מקורות

גולדשמידט, ג. (2010). עולמה של הילדות. הרדוף: הוצאת הרדוף.

גולדשמידט, ג. ונפתלי, א. (2020). מקומם ומשמעותם של לימודי הדרמה וההצגות בהכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף. במעגלי החינוך, גיליון מס׳ 9, כסלו תשפ״א.

שטיינר, ר. (1976). כיצד קונים דעת העולמות העליונים. תל־אביב: מיכאל.

שטיינר, ר. (1980). גוף, נפש, רוח. תל־אביב: מיכאל.

שטיינר, ר. (1987). חינוך הילד לאור מדע הרוח. הוצאת מיכאל: תל־אביב.

Aloni, N. (2007). Enhancing Humanity: The Philosophical Foundations of Humanistic Education. Kluwer Academic Publishers: London.

Barz, H. (Hrsg). (2013). Unterichten an Waldorfschulen: Berufsbild Waldorflehrer – Neue Perspktiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung. Springer: Wiesbaden.

Bortoft, H. (1996). The Wholeness of Nature: Goethe's Way toward a Science of Conscious Participation in Nature. Lindisfarne Press.

Campbell, J. (2008). The Hero with A Thousand Faces. Novato-California: New World Library.

Dietrich, E. (2006). Die erste Waldorfschule Stuttgart Uhlandshöhe 1919 bis 2004 – Daten, Dokumente, Bilder. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Easton, F. (1997). Educating the whole child 'head, heart and hands': Learning from the Waldorf experience. Theory into Practice, 36, 87-95.

Edmunds, F. (2004). Introduction to Steiner Education: The Waldorf School. London: Rudolf Steiner Press.

Eisner, E. W. (2002). The Arts and the Creation of Mind. New York: Routledge.

Eisner, E. W. (2005). Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner. New York: Routledge.

Eisner, Elliot W. (2002). What can education learn from the arts about the practice of education? The encyclopedia of informal education.

Gabert, E. (1961). Lehrerbildung im Sinne der Paedagogik Rudolf Steiners. Verlag Freies Geistesleben: Stuttgart.

Goldshmidt, G. (2017). On The Unique Place of Art in Waldorf Education. European Journal of Education Studies. Volume 3, Issue 8, p 36 – 50.

Goldshmidt, G. (2017). Waldorf Education as Spiritual Education. Religion & Education, March, p 1-18.

Hofrichter, H. (2002). Waldorf – The Story behind the Name. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Howard, M. (1998). Art as Spiritual Activity: Rudolf Steiner's Contribution to the Visual Arts. Anthroposophich Press: Barrington.

Krishnamurti, J. (1987). Education and the Significance of Life. Conversation 51.

Leber. S. (1991). Die Sozialgestalt der Waldorfschule. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Lievegoed, B. (2003). Phases: The Spiritual Rhythms of Adult Life. Rudolf Steiner press: Forest Row.

Nobel, A. (1996). Educating Through Art: The Steiner School Approach. London: Floris.

Rawson, M. (2010). Sustainable teacher learning in Waldorf education: A socio-cultural perspective. RoSE, Volume 1 Number 2, pp. 26-42.

Richter. T. and Rawson, M. (Editors). (2012). The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum. Floris Books: London.

Richter, T. (Herausgeber). (2006). Paedagogischer Autrag und Unterichtziele - Vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Steiner, R. (1964). The Philosophy of Freedom. London: Rudolf Steiner Press.

Steiner, R. (1972). An Outline of Occult Science New York: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (1975). Konfernzen. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. (Faculty Meetings with Rudolf Steiner, Rudolf Steiner Press, trans. Robert Lathe and Nancy Whittaker).

Steiner, R. (1977). Die Erneuerung der Paedagogisch-Didaktisch Kunst durch Geisteswissenschaft. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1978). Menschenerkentnis und Unterichgestaltung. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1980). Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Paedagogik. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1983). Die Paedagogische Grundlage und Zielsetzund der Waldorfschule. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1984). An Introduction to Eurythmy. New York: Steiner Books.

Steiner, R. (2008). Theosophy: An Introduction to the Supersensible Knowledge of the World and the Destination of Man. New York: Steiner Books.

Steiner, R. (2010). Der Paedagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Paedagogik. Rudolf Steiner Verlag: Dornach, Schweiz.

Volker, F. (2012). Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft: Ein Überblick. Beltz Juventa: Wienheim und Basel.

Wiechert, C. (2012). Du sollst sein Rätsel lösen. Verlag am Geothanum: Dornach.

Zander, H. (2007). Anthroposophie in Deutschland. Goettingen: Vandenhoek & Ruprecht.

ד"ר **גלעד גולדשמידט** - מרצה במכללות מורים: מכללה אקדמית ע"ש דוד ילין, מכללה אקדמית "אורנים". בשתי מכללות אלו הוא מנהל אקדמי של הכשרות חינוך ולדורף שמוטמעות במכללה אקדמית, כך שבוגריהן מסיימים עם תואר ראשון, תעודת הוראה ותעודת הסמכה בין לאומית לבתי ספר ולדורף. היה בין המייסדים ויו"ר הארגון של חינוך ולדורף בישראל. מחנך, מורה ובין המייסדים של בית ספר ולדורך בהרדוף. מלווה בתי ספר אלטרנטיביים במודלים שונים.

מורה חדש ומורה חונך: בין מודל מסורתי למודל חניכה הוליסטי בעידן הפוסט מודרני

מירי בן־עמרם

ד"ר מירי בן־עמרם, אוניברסיטת אריאל; miriba@ariel.ac.il

תקציר

מנטור מלווה מורים חדשים בשלב הכניסה להוראה, שהינו השלב המשפיע על יכולותיהם של המורים החדשים לעסוק בתחום החינוך ולהתמיד בכך לאורך שנים. מנטור הינו מורה חונך המסייע למורה החדש בהיקלטות ובהתפתחותו המקצועית. מטרת המחקר היא לבחון את הגורמים שהניעו את המורה החונך לשמש מנטור של מורה חדש, את מרכיבי ההנחייה והליווי ואת מידת יישומם בתהליך החניכה ואת התדירות ומידת תכנון המפגשים ביניהם. כמו כן, נבחנו עמדות המורים החונכים כלפי תפקידם ותפיסת המסוגלות שלהם לפעול באופן יעיל. אוכלוסיית המחקר מונה 46 מורים חונכים, המלווים מורים חדשים בבתי הספר ברחבי הארץ. מניתוח עמדותיהם עולה כי הגורמים שהניעו אותם לשמש כמורים חונכים קשורים לתודעת שליחות אישית ולמוטיבציה פנימית לקידום מורים חדשים. בנוסף, הגורמים הקשורים למימוש ערכיהם ויעדיהם האישיים, כגון מימוש חזון, סיפוק אישי, עניין ואתגר, נמצאו גבוהים. המורים החונכים מסייעים במידה רבה מאוד למורה החדש בנושאי: ניהול כיתה, ניהול ההוראה ותכנונה, הערכת תלמידים וטיפוח זהות מקצועית, ומסייעים בהיבטים הרגשיים הקשורים לתהליך ההוראה – תחושת מסוגלות וקשר עם התלמידים. המורים החונכים חשים סיפוק רב מתהליך החניכה וימליצו במידה רבה למורים אחרים להיות מורים חונכים. לפיכך, מורה אשר בחר את מקצועו כשליחות במערכת חינוך יראה גם את תפקידו כמורה חונך עבור מורה חדש כשליחות למען "הדור הבא". המלצות המחקר עבור קברניטי מערכת החינוך היא בניית מודל חניכה הוליסטי שבו יוטמע מודל החניכה המסורתי, על מנת ליצור תהליך חניכה מותאם לעידן הפוסט מודרני ובעל אסטרטגיה לטווח ארוך, שיוכל לסייע לשמר את המורים החדשים במערכת החינוך.

מילות מפתח: מורים חדשים, מורים חונכים, מנטור, מודל הוליסטי, עידן פוסט מודרני

תהליך החניכה

שלב החונכות והליווי בהכשרת מורים מורכב מתהליכים שנועדו לאפשר למורה החדש להתמודד עם "הלם המציאות" במערכת החינוך ולהישאר במקצוע. עיקר החונכות הוא תמיכה רגשית והפגת מתחים הנוצרים מקונפליקטים בין דרישות מקצועיות לבין צרכים אישיים. ההנחה היא שתהליך החונכות עשוי לסייע להעצמת תחושות הביטחון וההערכה העצמיים של המורה ולחזקו רגשית ומקצועית (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017).

החונכות והליווי הם תהליכים שנועדו לספק תמיכה מקצועית של פיתוח וחיזוק מיומנויות ההוראה. המורה החדש, העובר ממעמד של סטודנט למעמד של מורה או גננת, נדרש להיות איש מעשה מיומן. עם זאת, חסרים לו ידע מעשי אודות טכניקות ומיומנויות הוראה, מקורות ומשאבים, תכניות לימודים קיימות וכיוצא בזה. בנוסף, חסר לו ידע הקשרי על המוסד החינוכי שאליו הוא שובץ לעבודה. כל אלה אמורים להתפתח במשך תהליך החונכות והליווי (Van Ginkel, Verloop & Denessen, 2016).

Ronfeldt & McQueen (2017) מצאו כי, קבלת תמיכה בשנה הראשונה מנבאת מידה פחותה של שחיקה ותחלופה בקרב מורים חדשים, ומבוססת על שיח מקצועי בין בעל מקצוע מתחיל לבין עמית ותיק ומנוסה. מטרת החניכה לספק למורה המתחיל הנחייה בשלבי הכניסה לפרופסיה (Pitton; 2015, Izadinia 2006). המורה החונך מייצג מומחיות פרופסיונלית אשר מגדירה למורה המתחיל את גבולות הפרופסיה במסגרת המשלבת ידע, הנחיה, הערכה ופיקוח (Hasin & Barak-Orland, 2010). בשנים האחרונות ישנה גישה שיתופית, שעל פיה החונכות מטפחת למידה והתפתחות מקצועית של המורה החונך והמורה המתחיל גם יחד בתהליך אפקטיבי המבוסס על שותפות, פתיחות והדדיות.(Canipe & Gunckel, 2020) גם המורה החונך חווה למידה והתפתחות אישית ומקצועית (Heikkinen et al., 2017). גישה זו רואה בחונכות נדבך נוסף במארג ההתפתחות הפרופסיונלית של מורים (Batt, 2016), ובהתאם לכך היא משלבת בין הצורך להבנות תהליך של התמקצעות והעמקה לבין מיקוד הידע והפרקטיות הייחודיות לה.

תפקיד המורים החונכים

השפעה של החונך על תהליך הסוציאליזציה הארגונית מהווה משימה חיונית עבור מורים, לא פחות מאשר הוראת הכיתה של מורים חדשים (Kelchtermans & Ballet, 2002). השאיפה

היא שתהליך הכניסה למקצוע ישיג את מטרתו ויעניק למורה החדש התנסות עקבית ושיטתית (Hudson, 2016).

Bradbury (2010) ציין חמישה תפקידי חונך: התיידדות, מתן הצעות, ייעוץ, הדרכה וסיוע. Feiman Nemser (2001) ממליצה על Educative Mentoring בעלת שני ממדים: תמיכה רגשית המאפשרת יחסים וסביבה נוחים להתפתחות המורה המתחיל ותמיכה מקצועית המבוססת על עקרונות של הבנה של המורים ושל דרך עבודתם. (Chubbuck, Clift, Allard & Quinlan, 2001). צורכי המורים המתחילים זוהו כצורך בידע פרקטי, צורך במידע לוגיסטי, צורך בחילופי ידע פרקטי עם מורים מנוסים, צורך בדיונים רפלקטיביים עם עמיתים וצורך בתמיכה רגשית חופשית מכל לחץ. כל אלה הם קווים אפשריים לחשיבה הקיימת היום על תפקידי החונכות בהקשר הרחב יותר (לזובסקי ושות, 2007). תפקיד המורה החונך הוא מתן תמיכה רגשית, תמיכה מקצועית, תמיכה ארגוניות, משוב והערכה על הוראת המורה החדש ועל התנהלותו בבית הספר. בנוסף, נמצא כי החונכות מבוססת על תחומי עניין ואינטרסים משותפים. זוהי גישה המניחה שהנחנך שואף לחקות במידה מסוימת או במונחים מסוימים את החונך (Spezzini et al., 2009).

מי הוא המורה החונך?

המורה החונך הוא איש חינוך מעורר השראה מקצועית המוערך בצוות המורים בבית הספר; בעל מעמד בקרב צוות המורים וההנהלה ויכול לסייע למתמחה בהשתלבותו בבית הספר ובקשריו עם המורים והצוות; בעל יכולת לתווך למתמחה את המערכת בית ספרית על היבטיה השונים ותרבותה; מחויב לתהליך החונכות; בעל תשוקה לעבודה עם מורים חדשים ורואה בכך ייעוד ומשמעות. המורה החונך מאמין בפיתוח ובלמידה של מורים ומחויב לתהליך הקליטה של המורה החדש. הוא מדגים הוראה איכותית ומקצועית. הוא אדם לומד המאמין בהתפתחות מקצועית לאורך זמן ובעל יכולת לבצע תהליכים רפלקטיביים אישיים וארגוניים.

חשיבות תהליך החניכה של מורה חדש (mentoring)

משנת תש"ס נדרשים המורים החדשים להשתתף בתוכניות התמחות שמקיימות מערכת ההכשרה (המכללות והאוניברסיטאות) והמערכת המעסיקה (המשרד, הפיקוח ובתי הספר).

המוסד להכשרת מורים מקיים סדנאות התמחות, ובית הספר הקולט מעמיד למורה החדש מורה חונך, הנדרש לקשר שבועי, קבוע ורצוף עם חניכו (Berges-Puyó, 2018). ליווי בעלי תפקידים חדשים באמצעות חניכה הפך למקובל יותר בשני העשורים הראשונים של המאה ה־21 בתחומי הבריאות, הפוליטיקה והעסקים, וכן בשדה החינוכי. ההבנה כי כניסה לפרופסיה חדשה איננה למידה של ידע פורמלי בלבד אלא גם התאמת ידע תאורטי לצרכיו הייחודיים של העובד החדש בתפקיד הביאה להכרה בחשיבות החניכה כמסגרת של ליווי קבוע ומתמשך שיסייע במימוש העצמי של העובד ובהתפתחותו המקצועית בארגון (Pogodzinski, 2012).

עניינה של חניכה היא הדיאלוג הבין־אישי בין חונך לחניך המושתת על הקשר שמתהווה בין השניים. התפיסה הקלאסית של חניכה רואה בחניך בן חסות ובחונך אדם בעל ניסיון, בשלות ותחומי מומחיות מוכחים, אשר רותם משאבים אלו כדי לספק לחניך, הצעיר יותר ממנו או המנוסה פחות, הזדמנות להתפתחות ולצמיחה. חניכה אינה מתמקדת רק ב"מה צריך שיפור" אלא גם ב"איך עושים זאת בזמן אמת". יחסי אמון הכרחיים להצלחת הליווי, ולשם בניית האמון וחיזוקו נעשה שימוש בכלים שונים בזמן התהליך, כגון תכנון משותף, החלפת חוות דעת, צפייה הדדית, מתן עצות, למידה מניסיון ועוד. באופן עקרוני, תהליך החניכה שם דגש על פיתוח יכולות החניך ועל מימוש ייעודו. מרבית המודלים של חניכה שעניינם תהליכי צמיחה אישית או התפתחות מקצועית מתאימים כאשר החונך והחניך מגיעים מאותו מגזר, מתחום עיסוק דומה, ולעיתים מאותה סביבה ארגונית (Shanks et al., 2022). הספרות המחקרית מצביעה על כך שחונכות תורמת לביטחון העצמי של מורים מתחילים, משפרת את כישוריהם המקצועיים (Kidd, Brown & Fitzallen, 2015), ומונעת מהם לנטוש את המקצוע במהלך שנות עבודתם הראשונות .

האתגרים והקשיים העומדים בפני מורה חדש

האתגרים העומדים לפני מורה בתחילת דרכו מתוארים "כמלחמת הישרדות" והתמודדות עם "הלם מקצועי פרקטי " (Bar-Tal et al., 2020). המפגש עם המציאות בשטח מתואר בספרות במטפורות כמו "הלם תרבותי" ו"טבילת אש" (גביש ופרידמן, 2005). המורה החדש, העומד בין שלב ההכשרה לשלב ההתפתחות המקצועית, נתקל בקשיים היוצרים אצלו רגשות עזים של חוסר אונים, בדידות, זרות, ניכור וחוסר ביטחון, ומטלטלים אותו עד כדי הרגשת שיתוק (Hong, 2010). לעיתים קרובות, המורה נאלץ להסתיר את כאבו ולהדחיק את תחושותיו ואת התלבטויותיו כדי להיענות לדרישות הארגון ולהשתלב בנורמות המערכתיות. כל אלה יוצרים

נטל רגשי (Draper & Bullough, 2004) ושחיקה עד כדי נשירה מהמערכת, בעיקר בשנתיים הראשונות (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2012) חדר המורים מזמן למורים ידע קולקטיבי בנושאי הוראה וחינוך, המורים השוהים בו מנהלים שיחות, משתפים אלה את אלה בניסיונם בדרכי הוראה שונות ובאופני התמודדות עם לחצי המקצוע, לומדים על תלמידים וכן על נורמות הבית ספריות, ומספקים זה לזה תמיכה הדדית. חדר המורים תורם תרומה משמעותית לגוף הידע על קהילות מורים ולחייהם המקצועיים בהקשר הישראלי (בן־פרץ ושינמן, 2013). חלק מקשיי המורים בשנתיים הראשונות לעבודתם נעוצים במערכת הארגונית ובסביבת עבודתם. מורים חדשים מתקשים להבין את התרבות הארגונית בבית הספר ועלולים למצוא את עצמם נטולי כלים להתמודדות עם בעיות וקשיים (Algozzine Gretes at al, 2007).

Callahan (2016) מצא שני תחומים שמורים חדשים מתקשים בהם: התפתחותו של המורה החדש כאדם והסתגלותו לאקלים בית הספר ולסביבתו. Hillel-Lavian (2015) מצאה כי, השפעתו של האקלים הארגוני משפיעה על שחיקתם של מורים חדשים, בנוסף לקשיים כגון בעיות משמעת בכיתה, ידע על הגברת המוטיבציה של התלמידים, הבדלים אינדיבידואליים בין תלמידים, ידע על תחום התוכן, הערכת תלמידים, קשר עם הורים, ניהול כיתה, חומרי למידה ובעיות אישיות של תלמידים (ארנון, שני וזייגר, 2002).

עומס מטלות וההתמודדות עם מספר רב של שיעורים מזרזים בקרב המורים החדשים את ההחלטה לעזוב את ההוראה (פריקצר וחן, 2010). לצד הדרישות הרבות עומדים לרשותו של המורה משאבים לא מעטים הממתנים את תהליך השחיקה. המשאב המשמעותי ביותר הוא תמיכה רגשית וסיוע במטלות התפקיד מצד המורה החונך, צוות בית הספר והמנהל (Israel, Kamman, McCray & Sindelar, 2014). מורים שקיבלו תמיכה מסוג זה נטו להישאר במערכת (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

שלושה סוגים של קשיים עומדים לפני המורה החדש:

א. **מתחים רגשיים ופסיכולוגיים**: קשיים אלו יכולים לנבוע מכמה גורמים: האופי המשתנה תדיר של המערכת החינוכית; האופי המורכב מאוד של עבודת ההוראה; התמודדות עם גורמים שונים במערכת, כגון מנהלים, מפקחים, מורים והורים; והצורך לגשר ולאזן בין דרישות המקצוע לבין צרכים משפחתיים־אישיים. קשיים אלה עשויים להתבטא בעייפות רבה, בחוסר שקט, בתסכול ואף בתחושות ייאוש.

ב. **קשיים בהוראה**: מדובר בקשיים מעשיים וטכניים הנובעים מחוסר במיומנויות ובטכניקות הקשורות בהיבטים השונים של פעולות ההוראה, ומהיעדר שגרה והרגלים. בין הקשיים הללו אפשר למנות בעיות משמעת, בעיות של ניהול כיתה, התייחסות לשונות, הערכת עבודות ומבחנים, קשר עם הורים וכיוצא באלה. אמנם המורה החדש התנסה במהלך

ההכשרה בחלק מהנושאים שצוינו, אך לעתים קרובות עשה זאת ללא קבלת אחריות מוחלטת. על כן עליו ללמוד אותם תוך כדי עבודתו בהוראה ובחינוך.

ג. **קשיים בפיתוח זהות מקצועית**: המורה החדש משתלב בהוראה ובחינוך כשבאמתחתו תפיסות אישיות על הוראה טובה, על למידה נכונה ועל גישות חינוכיות יעילות. תפיסות אלה מתגבשות מניסיונו כתלמיד וכסטודנט ומלימודיו בתחום ההכשרה. במפגש הראשון עם ההוראה מתברר כי לא תמיד הדברים ניתנים למימוש במציאות החינוכית שבה הוא עובד.

המאפיינים הבית ספריים התורמים לקליטתם של מורים מתחילים ולשימורם

הסביבה הארגונית משפיעה מאוד על שחיקתם של המורים החדשים (Lavian Hillel, 2015). מהממצאים עולה כי יותר מורים חדשים מדווחים על סביבה תומכת ואוהדת מאשר מורים שמדווחים על חוסר תמיכה מספקת מהחונך או מעמיתיהם. (Fresko & Alhija,2010) טענו שתהליכי החיברות של המורה החדש עם צוות בית הספר הם גורם מרכזי התורם לשביעות הרצון שלו בשנה הראשונה לעבודתו. הממצאים מעידים על כך שבתי ספר ברובם אכן מספקים למתמחים תמיכה מהחונך, עזרה מהמנהל וסיוע של עמיתים. עם זאת, חלק מהמורים החדשים דיווחו על חוסר תמיכה מצד עמיתיהם המורים (ארביב־אלישיב ושות, 2019).

החונכות והליווי מתאימים את עצמם לצרכים הדינמיים והמשתנים של המורה החדש במערכת החינוך. ה"אני מאמין" המוסדי, הנהלים המתקיימים במערכת, דרכי העבודה והתקשורת הנהוגות בין אנשי הצוות - כל אלה ועוד יוצרים את התרבות המוסדית הייחודית לכל מוסד. קליטתם של עובדי הוראה חדשים מחייבת את הסביבה החינוכית ליצור תנאים נאותים לתפקוד - סביבה המאפשרת להיבנות ולהתפתח בתוכה ברמה המקצועית והאישית. כיום קיים בבתי הספר מודל חניכה מסורתי, המבוסס על תפיסה היררכית שלפיה החונך הוא מורה ותיק בעל ניסיון וידע מקצועי ואילו המורה החדש חסר ניסיון, מונחה על ידי החונך ופועל בהתאם להנחיותיו (Wexker, 2019). במודל המסורתי, המורה החונך תומך במורה החדש בשלושה ממדים מרכזיים: ארגוניים, מקצועיים ורגשיים. לעיתים משתתפים גם המורים העמיתים וההנהלה.

איור מס׳ 1: מודל חניכה מסורתי במערכת החינוך

גורמים מוטיבציוניים ומאפיינים לתהליך החונכות

ההבחנה התיאורטית בין מוטיבציה חיצונית למוטיבציה פנימית מסייעת בהבנת מניעי התנהגות שונים, ומקובלת גם ככלי להבנת מניעי בחירה תעסוקתית, בחירת מסלול הכשרה מקצועית, ודימוי ואטרקטיביות של מקצועות. ישנם שני גורמים לכניסה לתפקיד של המורה החונך בבית הספר: גורמים מוטיבציוניים פנימיים וגורמים מוטיבציוניים חיצוניים (Ryan & Deci, 2020). גורמים מוטיבציוניים פנימיים מובילים לפעולה הנובעת מעניין ומהנאה, ואילו גורמים מוטיבציוניים חיצוניים מובילים לפעולה הנובעת מהתועלת הצפויה ממנה. Gultekin & Acar (2014) מצאו כי מורים מונָעים בעיקר ממוטיבציה פנימית. זו מתמקדת בקידום הלמידה של תלמידים, מ״גירוי קולגיאלי״ שמספקים מורים עמיתים, וממעורבות אינטלקטואלית. המניעים לביצוע תפקיד החונך נשענים על הגורמים המוכרים שעודדו את המורים לבחור בתחום ההוראה: סיוע לסטודנטים, הנחלת ידע, ורצון להתפתח אישית ומקצועית (Kuhn, Hagenauer & Gröschner, 2022); כמו כן, סביר להניח כי משקלם של המניעים החיצוניים, שמלכתחילה משקלם נמוך במסלול הקריירה של המורים, יהיה שולי בבחירה להיות מורה חונך (Štemberger, 2020).

מחקרים העוסקים בבחירה בהוראה ובהתמדה בה מתבססים על חלוקה של שני סוגי המניעים (Richardson & Watt, 2012). מסקנה כמעט גורפת לגבי המוטיבציה המקצועית של אלה הבוחרים בהוראה ושל מורים בפועל היא שלמניעים הפנימיים יש השפעה רבה עליה. מניעים אלו מוגדרים כגורמים הנתפסים על ידי הפרט כמביאים תועלת שמקורה במטרות ההוראה ובמאפייניה המהותיים. המורים לעתיד תופסים מניעים אלו כתואמים את כישוריהם ואת אישיותם (Burly & Chestnut, 2015). בין גורמי ההנעה המשמעותיים

ביותר לבחירה בהוראה, שמעמדה נמוך ונלווים אליה תגמולים חומריים מעטים, נמצא הצורך בהגשמה עצמית ובמימוש עצמי, העומד בראש תיאוריית "מדרג הצרכים" של מסלו (Maslow, 1954). הפרט ייטה לבחור במקצוע שהוא סבור שדרכו יוכל לממש את עצמו בצורה המשמעותית ביותר, ובו הוא מצפה שיבואו לידי ביטוי כישוריו הסגוליים. כך, למשל, העיסוק בילדים ובנוער, שהוא מאפיין מהותי של ההוראה, הינו גורם הנעה פנימי המאפיין רבים מהבוחרים בהוראה. אלה רואים עצמם כטיפוסים בעלי מודעות חברתית, ומבקשים לעסוק בתחום הכרוך במגע בין־אישי. העיסוק בתחום הדעת של ההוראה אף הוא מאפיין מהותי. (Whitaker & Valtierra, 2018)

קיים קשר בין התפקוד של מורים חונכים כמודלים של הוראה אפקטיבית וכמאמנים התומכים בהתפתחותם של המורים החדשים, לבין תחושת המוכנות שלהם להוראה בתום תקופת ההכשרה (Matsko, Ronfeldt & Nolan, 2022). החונכים הם מודלים להוראה אפקטיבית. לכן, ככל שהמורה החדש תפס באופן חיובי יותר את פרקטיות האימון של המורה החונך שלו, כך הוא הרגיש מוכן יותר ללמד. התמיכה שאליה הם התייחסו המורים החדשים התבטאה בסיוע להוראה בתחום הדעת, במשוב תדיר והולם, באיזון בין אוטונומיה לתמיכה, בעבודה שיתופית, בתכנון משותף, בהוראה משותפת ובעזרה בחיפוש עבודה, שביעות רצון והישארות במקצוע. (Nasser-Abu Alhija, & Fresko, 2010) מצאו כי המנבאים החזקים ביותר לתחושת שביעות הרצון של מורים חדשים בתום השנה הראשונה הם: תמיכת - המורה החונך, המנהל, תמיכת העמיתים לעבודה, ועומס העבודה, והשלמה של לימודי ההכשרה להוראה לפני התחלת העבודה. Barak-Orland (2016) טוענת כי, חונכות משפיעה באופן חיובי על הישארות המורה החדש במקצוע (Graber, Killian & Woods, 2016). בספרות ישנם מאפיינים רצויים לחונכים, ובהם מאפיינים מקצועיים ואישיים: מורים המסוגלים להדגים הוראה מקצועית ויעילה, מומחים בתחום הדעת, שותפים לחזון של המורים המתחילים ביחס לדרכי ההוראה, בעלי יכולת ונכונות לחשוף את דרכי ההוראה שלהם ואת שיקולי הדעת שמנחים אותם תוך כדי ההוראה, בעלי יכולת ניתוח ומבט כולל על הכיתה, בעלי נכונות להתעניין בעבודה, בהתפתחות המקצועית ובחיים של המורה המתחיל, זמינים ונגישים, ובעלי מיומנויות חניכה.

מטרות המחקר

א. לבחון את המניעים של המורים המלווים לבחירה בתפקיד החונכות
ב. לבדוק את מידת הסיוע, ההנחיה והליווי של המורה החונך למורים החדשים

ג. לבחון את תפיסת המורה את תפקיד החונכות במערכת החינוך
ד. לבחון את אופי המפגשים בין המורים החונכים לבין המורים החדשים
ה. לבדוק את מידת המסוגלות של מורה חונך לפעול באופן יעיל.

מהלך המחקר

אוכלוסיית המחקר מונה 46 מורים חונכים אשר מלווים מורים חדשים בבית הספר בכל רחבי הארץ.

נתונים על משתתפי המחקר

כמות מורים חונכים	כמות N	גיל M	שנות ותק בהוראה
חונך	7	48.5	7.3
חונכת	39	38.7	13.2
סה"כ	46		

כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו באמצעות שאלון מובנה לדיווח עצמי שפותח במסגרת פרויקט Proteach של Erasmus+ (תכנית במסגרת Promoting Teachers' Success in Their Induction Period).

שאלות המחקר

1. מהם המניעים שגרמו למורים המלווים לבחירה בתפקיד החונכות למורים חדשים?
2. מהם מרכיבי ההנחיה והליווי של המורים החונכים, ומה מידת יישומם בתהליך החניכה בהכשרת המורים?
3. מהן תפיסות המורים החונכים כלפי תפקידם כחונכים במערכת החינוך?
4. מהו אופי המפגשים בין המורה החונך לבין המורה החדש? (תדירות המפגשים, מידת תכנון המפגשים ביניהם, והגורמים המשפיעים על תכנון המפגשים ביניהם)
5. מהי מידת המסוגלות של מורה חונך לפעול באופן יעיל בהכשרת המורים?

ממצאי המחקר

שאלת המחקר הראשונה עסקה בגורמים המוטיבציוניים הפנימים או החיצוניים שהניעו מורים ותיקים לבחור להיות חונכים למורים חדשים במערכת החינוך.

לוח 1: הגורמים לבחירת התפקיד מורה חונך בבית הספר

הגורמים לבחירה להיות מורה חונך? כלל לא=1 עד במידה רבה מאוד=5		
	Mean	**SD**
עניין ואתגר	4.00	0.58
סיפוק אישי	4.29	0.49
מימוש החזון שלי כחונך	4.14	0.69
קידום ההתפתחות המקצועית שלי	3.57	1.13
שיפור מיומנויות ההוראה שלי	3.29	1.11
חשיפה לפדגוגיות חדשות והתעדכנות בהן	3.43	0.79
תרומה למערכת החינוך	4.29	0.75
קידום ופיתוח תהליכים בית ספריים	3.43	0.79
קידום וטיפוח דור מורים חדשים	4.57	0.79
מנהל ביה"ס/מפקח ביקש ממני להשתתף בתהליך	2.57	0.97
התפקיד משתלם מבחינה כלכלית	3.14	1.07
חשוב לי לקדם מורים חדשים בתחילת עבודתם	4.71	0.75

הממצאים מראים שהמניעים של המורים החונכים לעסוק בתפקידם הם בעיקר גורמים מוטיבציוניים פנימיים. אלה קשורים למאפיינים מהותיים של ההוראה, לתודעת שליחות אישית ולתרומה למערכת החינוך בקידום מורים חדשים. לאחר מכן, דווחו גורמים הקשורים במימוש ערכים ויעדים אישיים שלהם כגון: מימוש חזון, סיפוק אישי, עניין ואתגר. במידה בינונית דווחו גורמים הקשורים בפיתוח מקצועי אישי או בית ספרי. לבסוף, נמצאו במידה מועטה גורמים חיצוניים, כגון הגורם הכלכלי או בקשת המנהל להשתתף בתהליך.

שאלת המחקר השנייה עסקה במרכיבי ההנחיה והליווי של המורים החונכים לאורך שנת ההתמחות של המורים החדשים בבית הספר ומידת יישומם של המרכיבים הללו בתהליך החניכה בהכשרת המורים החדשים.

לוח 2: מידת העברת תכני ההנחיה וליווי למורה חדש

מידת העברת תכני ההנחיה וליווי למורה חדש? כלל לא=1 עד במידה רבה מאוד=5		
	Mean	**SD**
ידע דיסציפלינרי	4.14	0.69
ניהול כיתה	4.43	0.69
קוד אתי והתנהלות מקצועית	4.14	0.36
התאמת שיטות ההוראה לצורכי התלמיד	4.12	0.38
הערכת תלמידים	4.14	0.69
מודעות לזכויות המורה (כגון: פנסיה, קרנות השתלמות, טפסים)	3.57	0.97
הכרת תוכנית הלימודים	4.29	0.95
הכרת התרבות הארגונית	4.14	0.38
טיפוח זהות מקצועית	3.71	0.75
העצמת תחושת מסוגלות	4.00	0.58
התמודדות עם קשיים בהוראה	4.29	0.49
שיטות הוראה חדשניות	4.00	0.58
ניהול ההוראה ותכנונה	4.00	0.58
טיפוח תחושת שייכות לארגון	3.43	0.79
בניית קשר מורה תלמיד	3.86	0.69
שיתוף הורים	2.43	0.97
השתלבות בצוות בית הספר	2.86	0.90
יחסים עם ההנהלה ועם דמויות מפתח בבית הספר	2.71	0.95
פיתוח יוזמות חינוכיות	3.14	0.90

המורים החונכים ציינו את מידת תרומתם למורים החדשים במידה רבה בהקשר של תחום ההוראה ניהול כיתה, ידע דיסציפלינרי (התמודדות עם קשיים בהוראה, העצמת תחושת מסוגלות ועוד). תרומתם להקניית ידע פדגוגי (סיוע בשיטות הוראה חדשניות, בהכרות עם תכנית הלימודים, בניהול ההוראה ותכנונה ועוד) נתפסה אף היא כרבה, אם כי במידה נמוכה מעט יותר. תרומתם להגברת תחושת שייכותם של המורים החדשים לארגון, להשתלבות בצוות ביה"ס, ליחסים עם ההנהלה, לשיתוף פעולה עם ההורים, להכרת התרבות הארגונית ועוד נתפסה כרבה, אך במידה מועטה יותר בהשוואה לשני הממדים הקודמים.

שאלת המחקר השלישית עסקה בעמדות המורים החונכים כלפי תפקידם כמנטורים של מורים חדשים במערכת החינוך.

לוח 3 : עמדות המורה החונך כלפי תפקיד החונכות

מה הן עמדותיך כלפי תפקידך כמורה חונך עבור מורה חדש? כלל לא=1 עד במידה רבה מאוד=5		
SD	Mean	
0.49	3.71	החניכה מסייעת לי לפתח את כישורי ההנחיה שלי
0.79	2.43	החניכה מאפשרת לי לקדם את מעמדי בביה"ס
0.49	4.29	חשוב לי לתאם ציפיות ביני לבין המורה החדש
0.69	3.86	תחומי האחריות שלי בחניכה/ליווי ברורים לי
0.69	4.14	יש לי את הכלים הנחוצים לביצוע התפקיד
0.49	3.71	החניכה מסייעת לי לשפר את היכולת הרפלקטיבית לשיפור ההוראה שלי
1.07	1.86	קיבלתי הכשרה מקצועית לתפקיד
0.49	4.29	יש ביכולתי לתת מענה טוב לצרכים של המורה החדש
0.58	4.00	יש לי סיפוק מעבודת החניכה/ליווי
0.58	4.00	אמליץ למורים אחרים להיות חונכים/מורים מלווים
0.79	3.43	ביה"ס תומך בחונכים/מורים מלווים
0.49	3.71	החניכה מסייעת לי בפיתוח המקצועי שלי
1.13	4.43	החניכה אינה מקשה עלי לבצע את תפקידיי האחרים בצורה מיטבית
0.58	3.00	אני לומד דברים חדשים מהמורה החדש

עמדות המורים החונכים העידו על כך שלתפיסתם לא קיים קושי לבצע את תפקידיהם הנוספים בצורה מיטבית במערכת החינוך, ושיש להם תשתית לחניכה מיטבית, שכן יש ביכולתם לתת מענה טוב לצרכים של המורה החדש ויש להם את הכלים לכך. תיאום הציפיות בינם לבין המורים החדש נתפס כחשוב בעיניהם; תחומי האחריות שלהם בחניכה ברורים להם; יש להם סיפוק מעבודתם; הם חשים בתמיכת ביה"ס בעבודתם; והם ממליצים למורים אחרים להיות מורים חונכים. כמו כן, ניכר שהנבדקים תופסים את תפקידם כתורם במידה בינונית להתפתחותם המקצועית כחונכים: לפיתוח כישורי הנחייה, לשיפור היכולת הרפלקטיבית, לשיפור ההוראה, וללמידה מהמורה החדש. מרבית המורים המלווים טענו כי מעמדם בבית הספר לא השתנה בעקבות תפקידים, ושהם לא קיבלו הכשרה מתאימה לחניכת מורה חדש.

שאלת המחקר הרביעית עסקה באופי המפגשים בין המורה החונך לבין המורה החדש (תדירות המפגשים, מידת תכנון המפגשים ביניהם והגורמים המשפיעים על תכנון המפגשים ביניהם).

לוח 4: תדירות המפגשים של המורה החונך עם המורה החדש

תדירות המפגשים של המורה החונך עם המורה החדש	
1 – יותר מפעם בשבוע, ובהתאם לצרכים של המורה	14.2%
2 – פעם בשבוע, היום והשעה אינם קבועים	38.6%
3 – פעם בשבוע, ביום ובשעה קבועים מראש	18.4%
4 – פעם בשבועיים	28.8%
5 – פעם בחודש	–
סה"כ	100%

הנתונים מראים תדירות גבוהה של מפגשים בין המורה החונך לבין המורה החדש בבית הספר: 71.2% מהמורים החונכים נפגשים פעם בשבוע עם המורה החדש.

לוח 5: תכנון המפגשים של המורה החונך עם המורה החדש

תכנון המפגשים של המורה החונך עם המורה החדש כלל לא=1 עד במידה רבה מאוד=5		
SD	Mean	
0.53	3.57	באיזו מידה המפגשים עם המורה החדש מתוכננים

רוב המפגשים בין המורה החונך למורה החדש מתכוננים ואינם אקראיים. יחד עם זאת, נבדק אם המפגשים המתוכננים מראש הושפעו מהגורמים שלהלן, ובאיזו מידה:

לוח 6: השפעת הגורמים על תכנון המפגשים של המורה החונך עם המורה החדש

באיזו מידה התכנון מושפע מהגורמים? כלל לא=1 עד במידה רבה מאוד=5		
SD	Mean	
1.033	2.33	הנחיות האוניברסיטה
516.	3.33	בקשת/צרכי בית הספר
983.	3.83	בקשות/צרכי המורה החדש
753.	3.17	תוכנית שבניתי מראש

מרבית המפגשים של המורה החדש עם המורה החונך מתכוננים מראש על פי בקשתו של המורה החדש, לאחר מכן על פי צרכי בית הספר, ובסוף על פי הנחיות האוניברסיטה.

לסיכום, נמצא כי רוב המשיבים (71.4%) דיווחו כי לא הוגדרה במערכת שעת שיחה קבועה עם המתנסה, ותדירות המפגשים גם היא אינה קבועה על פי רוב. המורים החונכים דיווחו בהתאם כי המפגשים עם המתנסה מתוכננים במידה בינונית בלבד. צרכי המתנסה,

צרכי בית הספר או תוכניות הבנויות מראש דווחו גם הם כמשפיעים רק במידה בינונית על תכנון המפגשים, ואילו הנחיות האוניברסיטה דווחו כמשפיעות במידה המועטה ביותר.

שאלת המחקר החמישית עסקה במידת המסוגלות של מורה חונך לפעול באופן יעיל בהכשרת המורים החדשים בבית ספרו.

לוח 7: מידת המסוגלות של מורה חונך לפעול באופן יעיל עם המורה החדש

באיזו מידה אתה מסוגל לפעול באופן יעיל בפעולות הבאות? כלל לא=1 עד במידה רבה מאוד=5		
	Mean	**SD**
פיתוח האוטונומיה של המורה החדש	4.00	0.89
תצפיות בשיעורים של המורה החדש והערכה שלהם	4.76	0.43
שילוב המורה החדש בתרבות המוסדית	3.71	0.95
מתן הסבר על תנאי העבודה	3.71	0.85
שיפור מיומנויות ההוראה של המורה החדש	4.85	0.22
תמיכה רגשית במורה החדש	4.93	0.76

המורים החונכים תופסים את מידת המסוגלות שלהם לפעול באופן יעיל, את תרומתם במתן תמיכה רגשית למורה החדש ואת קידומו, בהיבטים השונים של פעולות ההוראה: תצפיות בשיעורים והערכה שלהם כגון שיפור מיומנויות ההוראה ובהובלתו לעצמאות ולאוטונומיה. במידה בינונית הם תפסו את שילוב המורה החדש בתרבות המוסדית. ואילו אחוז נמוך מהם ייחס חשיבות לטיפול בעניין טכני כמו מתן הסבר על תנאי העבודה.

סיכום ודיון

חונכות היא אבן דרך בתהליך הסוציאליזציה של מורים מתחילים בתחום ההוראה. היא מהווה פרקטיקה המבוססת על למידת עמיתים, על קשר בין אישי ועל יחסי גומלין בין בעל מקצוע מנוסה לבין בעל המקצוע המתחיל בשלבים הראשונים בתפקיד (Nemser-Freiman, 2012). פרקטיקה זו מהווה מקור תמיכה חשוב ומרכזי בקליטה של מורים חדשים במערכות חינוך במדינות רבות (Kearney, 2014; Strong & Ingersoll, 2011). תרומתה מודגשת בהצבת עוגן מקצועי, חברתי ורגשי למורה המתחיל בכניסתו למקצוע (ארביב־אלישיב ועמיתותיה, 2019; שץ־אופנהיימר, 2021; Bressman, Winter & Efron, 2018).

בשלב הכניסה להוראה, המורה החדש חווה מעבר חד מהמכללה שבה הוכשר לבית הספר או לגן (Zinsser & Curby, 2014). הקושי הראשוני הבולט בכניסה למקצוע הוראה נעוץ בתחושת ההלם שחווים המורים והגננות החדשים. בשלב זה, מורים רבים נוטים "לצוף או לטבוע" (Nemser-Feiman, 2003), ושיעור לא מבוטל מבין המורים החדשים בוחר לעזוב את המקצוע. בישראל, שיעור זה עומד על 16% בממוצע (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2015). תוכניות ההתמחות בישראל משלבות ליווי אישי של מורה חונכ/ת לצד הליווי הקבוצתי בסדנאות סטאז'. אלה נועדו לסייע למורים החדשים להתמודד עם הקשיים ועם התסכול בשלב הכניסה להוראה ולהתמיד במקצוע (Flores, 2001). לפי מודל ההכשרה המקובל כיום להתמחות בהוראה, סדנאות הסטאז' נערכות במוסד המכשיר להוראה. קיימת הסכמה רחבה באשר לחשיבותו של תהליך החונכות בפיתוח הפרופסיונלי של המורה(Eisenschmidt & Oder, 2018). במחקרם של Schatz-Oppenheimer (2017), נמצא כי קשר חזק בין המורה החונך לבין המורה החדש הוא תנאי מרכזי להצלחת החונכות. בנוסף, נמצא כי חונכות זוהתה כאחת השיטות המרכזיות בקידום התפתחות מקצועית של מורים שבהן הנחנכים מקבלים תמיכה מעשית המסייעת להם לרכוש בטחון עצמי, לפתור בעיות, ולהפעיל כשירויות של חשיבה ביקורתית - וכך להשפיע על הלומדים (Crow, 2007; Hubball et al., 2010).

שאלת המחקר הראשונה התייחסה למניעים שגרמו למורים המלווים לבחירה בתפקיד החונכות של מורים חדשים. נמצא כי מניעי המורים לבחור בתפקיד החונכות נובעים, במידה רבה, ממניעים אינטרניזיים: רצון לתרום למערכת, קידום ופיתוח תהליכים בית ספריים, קידום וטיפוח דור מורים חדש, עניין ואתגר, סיפוק אישי, מימוש חזונם כמחנכים, שיפור מיומנויות ההוראה שלהם, חשיפה לפדגוגיות חדשות והתעדכנות בהן, ועוד. במידה מועטה, הבחירה שלהם נבעה ממניעים אקסטריזניים, כגון שכר.

שאלת המחקר השנייה התייחסה למרכיבי ההנחיה והליווי של המורים החונכים ולמידת יישומם בתהליך החניכה בהכשרת המורים. המורים החונכים ציינו כי הם תורמים במידה רבה למורים המתחילים בהקשר של תחום ההוראה: ניהול כיתה, ידע דיסציפלינרי. תרומתם להקניית ידע פדגוגי, בהכרות עם תכנית הלימודים, בניהול ההוראה ובתכנונה נתפסה אף היא כרבה, אם כי במידה נמוכה מעט יותר. תרומתם להגברת תחושת שייכותם של המורים החדשים לארגון, להשתלבות בצוות ביה"ס, לשיתוף פעולה עם ההורים, להכרת התרבות הארגונית ועוד, נתפסה כרבה, אך במידה מועטה יותר בהשוואה לשני הממדים הקודמים.

שאלת המחקר השלישית התייחסה לתפיסות המורים החונכים כלפי תפקידם כחונכים במערכת החינוך. נמצא כי יש להם תשתית לחניכה מיטבית, שכן יש ביכולתם לתת מענה טוב לצרכים של המורה החדש ויש להם את הכלים לכך; תיאום הציפיות בינם לבין המורים

החדשים נתפס כחשוב בעיניהם; תחומי האחריות שלהם בחניכה ברורים להם; יש להם סיפוק מעבודתם; הם חשים בתמיכת ביה"ס בעבודתם, והם ממליצים למורים אחרים להיות חונכים. כמו כן, ניכר שהם תופסים את תפקידם כתורם במידה בינונית להתפתחותם המקצועית כחונכים: לפיתוח כישורי הנחייה, לשיפור היכולת הרפלקטיבית לשיפור ההוראה, וללמידה מהמורה החדש/ה. מרבית המורים החונכים טענו כי מעמדם בבית הספר לא השתנה בעקבות תפקידים, וכי הם לא קיבלו הכשרה מתאימה לחניכת מורה חדש.

שאלת המחקר הרביעית התייחסה לאופי המפגשים בין המורה החונך לבין המורה החדש. רוב המשיבים (71.4%) דיווחו כי לא הוגדרה במערכת השעות שיחה קבועה עם המורה החדש, וכי תדירות המפגשים גם היא אינה קבועה על פי רוב. בהתאם, המורים החונכים דיווחו כי המפגשים עם המורה החדש מתוכננים במידה בינונית בלבד. צרכי המורה החדש, צרכי בית הספר או תוכניות הבנויות מראש גם הם דווחו כמשפיעים רק במידה בינונית על תכנון המפגשים. המורים החונכים טענו שיש להם, במידה רבה, את היכולת המקצועית ואת הכלים הנחוצים לבצע את תפקיד החניכה באופן מיטבי, מבלי שתפגום בתפקידיהם האחרים

שאלת המחקר החמישית התייחסה למידת המסוגלות של המורה החונך לפעול באופן יעיל. נמצא כי המורים החונכים תופסים במידה רבה את המסוגלות שלהם לפעול באופן יעיל, ואת תרומתם במתן תמיכה רגשית למורה החדש ובקידומו בהיבטים השונים של פעולות ההוראה, כגון תצפיות בשיעורים והערכה שלהם. בנוסף, החונכים תפסו במידה רבה את יכולתם בשיפור מיומנויות ההוראה של המונחה ובהובלתו לעצמאות ולאוטונומיה. במידה בינונית הם תפסו את שילוב המורה החדש בתרבות המוסדית.

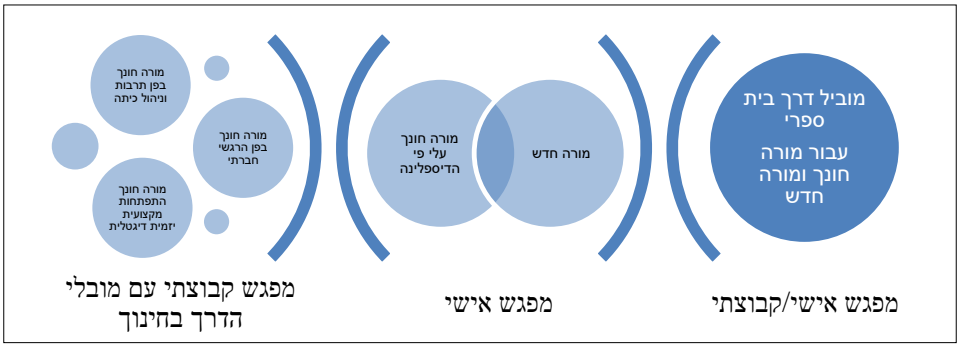
לסיכום, למורה החונך יש תפקיד חשוב ביותר במתן תמיכה פדגוגית ותמיכה רגשית למורים החדשים, שכן לפי דיווחיהם הם תורמים במידה רבה למורים החדשים בעיקר בהקשר של ניהול כיתה, תרומה להקניית ידע פדגוגי, תרומה להגברת תחושת שייכותם של המורים החדשים לארגון, השתלבות בצוות ביה"ס, והכרת התרבות הארגונית. רוב מניעי המורים החונכים לבחור בתפקיד החונכות נובעים מניעים אינטרניזיים: הרצון לתרום למערכת. כיום אנו עדים לתופעה של הימנעות מבחירת מסלול לימודים של הכשרת מורים באקדמיה, ונשירה ועזיבה רבה של מורים חדשים את מערכת החינוך. לפיכך, יש צורך הכרחי לשמר את המורים החדשים במערכת החינוך.

השלכות מעשיות והמלצות המחקר

כאסטרטגיה ארוכת טווח, אחת התפיסות החדשניות בשימור עובדים היא ראיית ההון האנושי כנכס החשוב ביותר בארגון, מעבר לתפקידים שבו. לכן המלצת המחקר היא בבניית מודל בחניכה הוליסטית, שיש בו כדי להתמודד עם אתגרי העתיד בתחום ההוראה והלמידה. החניכה נעשית במפגשים הקבוצתיים, שבהם יתקיימו תהליכי ליווי של מובילי דרך ומומחים בתחומם בנושאים רגשיים, תקשורתיים ותרבותיים, ובניהול כיתה ובית הספר כמרחב לימודי ייחודי. במודל זה, קיים יתרון לתהליך הקבוצתי בהתמודדות עם אתגרי החינוך. תמיכה חברתית מהווה מקור עיקרי וחשוב ליכולתו של אדם להתמודד בהצלחה עם אתגרים.

לתהליך הקבוצתי יתרונות נוספים רבים. המשתתפים לומדים שגם חבריהם לקבוצה חווים חוויות דומות ומתמודדים עם אתגרים דומים, הם חולקים רעיונות ועצות מניסיונם, וכל משתתף מקבל התייחסויות מגוונות לדבריו. מערכת חברתית תומכת חשובה עבור המורה החדש היות שהגורמים הפסיכולוגיים משמעותיים לתחושותיו ש"הוא לא לבד" ושיש לו מקורות תמיכה. לממצאי המחקר עשויים להיות השלכות מעשיות באשר למודל החניכה הרצוי והאפקטיבי בהכשרת מורים בעידן טכנולוגי, כשמרחבי הלימוד מגוונים, והם מאפשרים למידה אישית וקבוצתית. מטרת העל של מודל החניכה ההוליסטי היא להעניק תמיכה מקצועית, פדגוגית ונפשית למורים חדשים במערכת החינוך, כדי להבטיח את השתלבותם ושימורם המוצלח בבית הספר.

במודל זה, **ייטמע המודל המסורתי בתוך המודל ההוליסטי** שבו יתקיימו פגישות אישיות וקבוצתיות ייחודיות יחד עם המורה המאמן בפן הרגשי־חברתי ועם המורה החונך בפן של תרבות וניהול בית הספר. כמו כן, יתקיימו פגישות קבוצתית עם מורה המפקח על כל המורים החונכים. חשיבותו של מודל חדש זה הוא בחיזוק כוחה של הקבוצה עבור המורים החדשים, אשר נמצאים בסביבה תומכת ומלוכדת בהתמודדות עם האתגרים המגוונים. בנוסף, המורה החדש יקבל את התמיכה הטובה ביותר מכל מורה חונך שיש לו מומחיות וידע בתחום זה, בניגוד למודל המסורתי שחסרונו הוא שלמורה החונך אינו בעל ידע ומומחיות בכל הממדים הנדרשים בעידן הפוסט מודרני. להלן יוצג המודל החניכה ההוליסטי החדש:



איור מס׳ 2: מודל חניכה הוליסטי בעידן הפוסט מודרני

מערכת החינוך בעידן הפוסט מודרני חותרת להתאמת מאפייני הוראה ולמידה לאתגרי המאה ה־21. בהלימה לכך, נדרשים גם בתי הספר להיענות לצרכים המשתנים של מורים חדשים, ולבסס בתוך תהליכי ההכשרה מאפיינים של פדגוגיה חדשנית המתיישבים עם אתגרים ועם תמורות אלו. המורים החונכים משמשים כמנטורים עבור המורים החדשים. אולם בהתייחס לפרקטיקות המתאימות לעידן זה, יש דגש על שבירת סדירויות של מרחבי למידה, על עידוד יזמות בקרב המורה החדש, ועל שימוש בדרכי הוראה מגוונות המקדמות למידה פעילה, דיפרנציאלית, חווייתית ורפלקטיבית. פרקטיקות אלו תוארו ברובן בהקשר לגיבוש זהותו המקצועית של המורה החדש. למודל הוליסטי זה יש שני עקרונות, הראשון הוא תמיכה בתהליכי למידה פרופסיונאליים של מורים חדשים אשר יכללו פדגוגיה חדשנית ויהיו בעצם קיומם מודל ללמידה במאה ה־21, תוך כדי יצירה של קהילות למידה מקצועיות. העקרון השני הוא תמיכה ארגונית בתהליכי הוראה ולמידה חדשניים בהיבטים של המשאבים הרגשיים, הפיזיים והמבניים, תוך כדי מתן לגיטימציה ותמיכה בהוראה, מעבר לזמן ולמקום.

מורה חונך בפן של תרבות בית הספר וניהול כיתה

- **ניהול כיתה**: הקמה ושמירה על סביבת כיתה חיובית, פיתוח שגרות ונהלים יעילים, אסטרטגיות לניהול התנהגות תלמידים וקידום מעורבות, יצירת מרחב למידה היברידי בטוח ומכיל.
- **מדיניות ונהלים של בית הספר**: הכרת המור/ה החדש/ה עם מדיניות בית ספר, נהלים וציפיות, סיוע בהבנת דרישות מנהליות כגון נוכחות, ציון ודיווח, הנחיית המורה החדשה בניווט מערכות ותהליכים אדמיניסטרטיביים.

- **הבנת תלוש המשכורת וההטבות:** סיוע למורה החדש בהבנת מבנה השכר, הניכויים ולוח השכר שלו. הסבר על חבילת ההטבות, כולל שירותי בריאות, תוכניות פרישה והטבות אחרות, החזרי הוצאות או משימות מנהליות אחרות הקשורות לפיצוי.
- **יצירת רשתות ושיתוף פעולה מקצועי:** עידוד המורה החדש להשתתף בקהילות למידה מקצועיות - הן בתוך בית הספר והן מחוצה לו - ולהנחיית קשרים עם מחנכים אחרים או עם ארגונים מקצועיים להזדמנויות נטוורקינג, קידום שיתוף פעולה ושיתוף רעיונות בין עמיתים לטיפוח סביבת למידה תומכת.

מורה חונך על פי הדיסציפלינה

- **תכנית לימודים והדרכה:** הבנת תכנית הלימודים והסטנדרטים של בית הספר, תכנון והכנת שיעורים, הדרכה מבדלת כדי לענות על צורכי תלמידים מגוונים, יישום אסטרטגיות וטכניקות הוראה יעילות, שילוב טכנולוגיה וכלים דיגיטליים בשיעורים.
- **הערכה ומשוב:** עיצוב הערכות מעצבות ומסכמות, ניתוח נתוני הערכה להוראה, מתן משוב מיידי ובונה לתלמידים, אסטרטגיות לטיפול בתפיסות מוטעות של תלמידים, קידום צמיחה.
- **השתקפות עצמית וצמיחה:** הנחיית המור/ה החדש/ה ברפלקציה עצמית ובהערכה עצמית של שיטות ההוראה שלו, סיוע בהצבת יעדים אישיים ומקצועיים לשיפור מתמיד, עידוד המור/ה החדש/ה לבקש משוב מתלמידים, עמיתים ומנהלים כדי לשפר את פרקטיות ההוראה שלהם.

מורה חונך בפן הרגשי־תקשורתי

- **אתיקה מקצועית ודילמות:** דיון בשיקולים אתיים ובסטנדרטים מקצועיים בחינוך, הנחיית המור/ה החדש/ה בניווט דילמות אתיות ובקבלת החלטות עקרוניות, שיתוף חוויות ונקודות מבט אישיות כדי לעזור למור/ה החדש/ה לפתח את שיקול הדעת המקצועי שלו, מתן תובנות על שמירה על גבולות מקצועיים ועל טיפול במצבים רגישים.
- **תמיכת סטודנטים בהתאמה אישית:** זיהוי והתייחסות לצרכי התלמיד ולסגנונות הלמידה האישיים, יישום אסטרטגיות לתלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים, שיתוף פעולה עם אנשי מקצוע אחרים, כגון מורים או יועצים לחינוך מיוחד.
- **מעורבות הורים וקהילה:** אסטרטגיות לתקשורת אפקטיבית עם הורים ואפוטרופוסים, בניית קשרים חיוביים עם ההורים ושילובם בחינוך ילדם, מעורבות עם הקהילה המקומית וניצול משאבי הקהילה,

מורה חונך בפן הפיתוח המקצועי

- **ניהול זמן וארגון**: עזרה למור/ה החדש/ה לפתח אסטרטגיות ניהול זמן יעילות כדי לאזן בין אחריות הוראה, תכנון, ציון ופיתוח מקצועי, מתן טיפים וטכניקות לארגון חומרים, משאבים וניירת בכיתה, סיוע בתיעדוף משימות ובהגדרת יעדים ריאליים למיצוי הפרודוקטיביות.
- **פיתוח וצמיחה מקצועיים**: זיהוי הזדמנויות התפתחות מקצועיות רלוונטיות, תמיכה במורה החדש בהצבת יעדים מקצועיים, סיוע ביצירת תכנית התפתחות מקצועית, עידוד רפלקציה והערכה עצמית לשיפור מתמיד ולפיתוח מיומיים וחדשנות.
- **איזון ורווחה בין עבודה לחיים**: קידום שיטות לטיפול עצמי ואסטרטגיות לניהול מתחים, איזון עומס עבודה ושמירה על איזון בריא בין עבודה לחיים, מתן תמיכה רגשית ויצירת קהילת מורים חיובית.

מוביל דרך של המורים החונכים והמורים החדשים

- **חונכות ותמיכה רגשית**: בניית מערכת יחסים תומכת־מנטור המבוססת על אמון ועל תקשורת פתוחה, הקשבה פעילה לחששות, לאתגרים ולתסכולים של המורה החדש, מתן תמיכה רגשית בזמנים קשים וסיוע למורה החדש בהתמודדות עם מתח ושחיקה, מתן עידוד, מוטיבציה והבטחה כדי להגביר את הביטחון והחוסן.

סיכום

הכשרת המורים מתמודדת בשנים האחרונות עם שינויים ורפורמות הנגזרים מהשיח על הצורך בחדשנות חינוכית (Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018; Debs, Miller, Ashy, & Exter, 2019), משינויים וממבנים טכנולוגיים, חברתיים ותרבותיים המאפיינים את החברה הפוסט מודרנית. מהפכת המידע והחיים בסביבה אשר משתנה תדיר מאתגרים את מערכת החינוך, אשר נדרשת להתאים את עצמה לשינויים אלו על מנת להכין את התלמידים לעולם העבודה העתידי ולצייד אותם במיומנויות שלהן יזדקקו על מנת להפוך לאזרחים פעילים, אחראיים ומעורבים בעולם מורכב של אי וודאות (פויס, 2016; 2018, OECD). בשדה החינוך, שינויים אלו מתוארים במונחים של מעבר מהוראה והכשרה של מורים חדשים ממבנה מסורתי והירכי להוראה, הכשרה וחניכה המבוססות על קהילות למידה שבהן הלומדים משתפים פעולה בהתמודדות עם אתגרים במערכת הבית ספרית ותכני הלימוד, ומייצרים ידע

(Bouton & Asterhan, 2017). חניכה נועדה לתמוך בהתפתחות הפרופסיונלית של המורה המתחיל, תוך הקניית מסד של תמיכה בשלבים הראשונים של הקריירה המקצועית (שץ־אופנהיימר, 2021). יחד עם זאת, יש לה פוטנציאל אדיר כאפיק להתפתחות לאורך החיים. המודל ההולסטי החדש נועד לזמן סביבת למידה גמישה המטפחת יצירתיות, יזמות וחשיבה ביקורתית, והמעודדת את הלומד להיות יצרן ידע פעיל, בעל הכוונה עצמית ויכולת פתרון בעיות הלומד לאורך החיים (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). המודל מצביע על שלושה מנגנוני תמיכה מרכזיים: ארגוניים, מקצועיים ורגשיים, המופעלים על ידי מארג שותפי תפקיד שהינם מובילי דרך בקהילת בית הספר, ובהם המנהל וההנהלה, המורים העמיתים והמורה החונך. מודל מסוג זה עשוי לסייע למורים החדשים לשפר את מעמדם בבית הספר ולפתח תחושת שייכות לארגון וכן להגביר את המוטיבציה שלהם להישאר במקצוע ההוראה.

רשימת מקורות

ארביב־אלישיב, ר׳, דוניצה־שמידט, ס׳ וזוזובסקי, ר׳ (2019). מאפיינים בית ספריים התורמים או מעכבים את קליטתם ושימורם של מורים חדשים מערכת החינוך: דו״ח מחקר. מכללת סמינר הקיבוצים

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

לזובסקי, ר׳; רייכנברג, ר׳ וזייגר, ט׳ (2007). המורה החונך במסגרת ההתמחות בהוראה: מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה למתמחה, *דפים מס׳ 45: עמ׳ 55–75.*

פויס, י׳ (עורכת) (2016). הכשרת מורים במבוך החדשנות הפדגוגית. תל אביב: מכון מופ״ת

שץ־אופנהיימר, א׳, מנדל, ב׳ וזילברשטרום, ש׳ (עורכות) (2014). החונכות והליווי למתמחים ולעובדי הוראה חדשים, משרד החינוך - מנהל עובדי הוראה, אגף א׳, התמחות וכניסה להוראה.

שץ־אופנהיימר, א׳ (2021). חונכות - תאוריה, מחקר ומעשה. רסלינג, ת״א.

Alhija, F. N. A., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? Teaching and Teacher Education, 26(8), 1592-1597.

Asterhan, C. S., & Bouton, E. (2017). Teenage peer-to-peer knowledge sharing through social network sites in secondary schools. Computers & Education, 110, 16-34.

Avidov-Ungar, O., & Forkosh-Baruch, A. (2018). Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation. Teaching and Teacher Education, 73, 183-191

Bar-Tal, S., Chamo, N., Ram, D., Snapir, Z., & Gilat, I. (2020). First steps in a second career: Characteristics of the transition to the teaching profession among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, *43*(5), 660-675.

Bressman, S., Winter, J. S., & Efron, S. E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and teacher education*, *73*, 162-170.

Berges-Puyó, J. G. (2018). Motivational factors in learning an L2: A study on intrinsic/extrinsic motivation, classroom materials, and teachers' behaviors. *December)*, *0–20*.

Bradbury, L. U. (2010). Educative mentoring: Promoting reform–based science teaching through mentoring relationships. *Science education*, *94*(6), 1049-1071.

Callahan, J. (2016). Encouraging retention of new teachers through mentoring strategies. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, *83*(1), 6.

Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017, August). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it*. Retrieved from Learning Policy Institute website: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teacher_Turnover_REPORT.

Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J., & Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teachers. *Journal of teacher education*, *52*(5), 365-376.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development.

Debs, L., Miller, K.D., Ashby, I & Exter, M. (2018). Students' perspectives on different teaching methods: comparing innovative and traditional courses in a technology program. Research in Science & Technological Education, 37 (3), 297-323

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers college record*, *103*(6), 1013-1055 Schatz-Oppenheimer, O. (2017). Being a mentor: novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training. *Professional Development in Education*, *43*(2), 274-292.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational leadership*, *60*(8), 25-29.

Fresko, B., & Nasser-Abu Alhija, F. (2014). Induction seminar as professional learning communities for beginning teachers. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 43(1), 36-48.

Graber, K. C., Killian, C. M., & Woods, A. M. (2016). Professional socialization, teacher education programs, and dialectics. In *Teacher socialization in physical education* (pp. 79-94). Routledge.

Gultekin, H., & Acar, E. (2014). The Intrinsic and Extrinsic Factors for Teacher Motivation. *Revista de cercetare si interventie sociala*, *47*.

Hillel Lavian, R. (2015). Masters of weaving: The complex role of special education teachers. Teachers and Teaching, 21(1), 103-126

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.

Hudson, P. (2016). Forming the mentor-mentee relationship. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, *24*(1), 30-43.

Israel, M., Kamman, M. L., McCray, E. D., & Sindelar, P. T. (2014). Mentoring in action: The interplay among professional assistance, emotional support, and evaluation. *Exceptional Children*, *81*(1), 45-63.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and teacher education*, *18*(1), 105-120.

Kidd, L., Brown, N., & Fitzallen, N. 2015. Beginning teachers' perceptions of their induction into the teaching profession, *Australian journal of teacher education*, 40(3), 153–173

Kuhn, C., Hagenauer, G., & Gröschner, A. (2022). "Because you always learn something new yourself!" An expectancy-value-theory perspective on mentor teachers' initial motivations. *Teaching and Teacher Education*, *113*, 103659.

Matsko, K. K., Ronfeldt, M., & Nolan, H. G. (2022). How different are they? Comparing teacher preparation offered by traditional, alternative, and residency pathways. *Journal of Teacher Education*, *73*(3), 225-239.

Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? Teaching and Teacher Education, 26(8), 1592-1597

Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: What remains 'untold'. *Educational research*, *47*(1), 25-44.

Orland-Barak, L. (2016). Mentoring. In: J. Loughran and M. L. Hamilton (Eds.) International handbook of teacher education (Vol. 2, ch. 18, pp. 105-141). Singapore: Springer.

Pogodzinski, B. (2012). Socialization of novice teachers. *Journal of School Leadership*, 22(5), 982–1023

Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention?. *Journal of teacher education*, *68*(4), 394-410.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, *61*, 101860.

Shanks, R., Attard Tonna, M., Krøjgaard, F., Annette Paaske, K., Robson, D., & Bjerkholt, E. (2022). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional development in education*, *48*(5), 751-765.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, *7*(13), 1785.

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal*, *41*(3), 681-714.

Štemberger, T. (2020). The teacher career cycle and initial motivation: the case of Slovenian secondary school teachers. *Teacher Development*, *24*(5), 709-726.

Van Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and teaching*, *22*(1), 101-116.

Wexler, L. J. (2019). Working together within a system: educative mentoring and novice teacher learning. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 27(1), 44-67

Zinsser, K. M., & Curby, T. W. (2014). Understanding preschool teachers' emotional support as a function of center climate. *SAGE open*, *4*(4), 2158244014560728.

ד"ר **מירי בן עמרם**, ראש היחידה להתמחות בהוראה (סטאז') ופיתוח מקצועי באוניברסיטת אריאל, מרצה ומנחה פדגוגית להוראת המתמטיקה.

הערכת קורס פיתוח מקצועי משולב לקידום איכות ההוראה של סגל המרצים במכללה להכשרת מורים

אסתר כלפון ואבי לוי

ד"ר אסתר כלפון, מכללה אקדמית דתית לחינוך שאנן חיפה;
halfonester@gmail.com
פרופ' אבי לוי, מכללה אקדמית דתית לחינוך שאנן חיפה;
avishaanan@gmail.com

תקציר

איכות ההוראה באקדמיה מהווה אתגר לאור התמורות המתרחשות בעולם, ההתפתחויות הטכנולוגיות, ההטרוגניות הגוברת של הסטודנטים, והפיחות ביוקרת מקצוע ההוראה. מטרת המחקר הייתה לבחון את תרומת הקורס לפיתוח מקצועי במסגרת המרא"ה (המרכז לקידום איכות ההוראה) במכללת "שאנן" להתפתחות המקצועית של המרצים, על־פי קווים מנחים לשיפור איכות ההוראה (Santos et al., 2019). הטענה היא, שהקורס לפיתוח ממדי הפדגוגיה, ה־SEL והטכנולוגיה, ויתרום להתפתחותם המקצועית של המרצים המשתתפים ולשיפור איכות הוראתם.

השיטה: בסך הכול מולאו 107 רשומות הערכה על־ידי 40 מרצים. החידוש היה ניתוח על־פי המודל התיאורטי של סנטוס ועמיתיה להערכת תרומת הקורס לשיפור איכות ההוראה במכללה.

מממצאי המחקר עולה כי ההשתתפות בקורס תרמה לצמצום הפער בין הרצון ללמוד שיטות חדשניות לבין ההוראה בפועל, להגברת המעורבות בתהליכי הלמידה בסביבות שיתופיות וליצירת רשת קשרים מקצועיים בין המרצים, ולשילוב אמצעים מקוונים לשיפור איכות ההוראה.

התרומה: בקורס המרא"ה נלמדו לא רק פרקטיקות הוראה פדגוגיות איכותיות חדשניות, אלא גם עקרונות להעברת הנלמד במכללה כדי לשפר את איכות ההוראה, בממדים: פדגוגיה, SEL וטכנולוגיה.

מילות מפתח איכות הוראה ולמידה, הכשרת מורים, פדגוגיה חדשנית, התפתחות מקצועית, למידה חברתית־רגשית

הקדמה

תפקידן של המכללות להכשרת מורים היא לצפות את המגמות ואת השינויים שיתרחשו בעולם, ומתוך כך להסיק מהי הוראה איכותית שתיתן מענה לצרכים של העולם המשתנה במאה ה־21: הכשרת מחנכים ומורים שאינם רק מעבירים ידע, אלא משלבים מיומנויות של למידה שיתופיות, מיומנויות חברתיות רגשיות, מיומנויות טכנולוגיות חדשניות, ודרכי פיתוח ויישום של הוראה איכותית ושל פדגוגיה חדשנית בתהליכים של הכשרת פרחי ההוראה. היעד של המכללות להכשרת מורים הוא שהמרצים ילמדו את הסטודנטים שלהם היום, כפי שהם, ושהסטודנטים הללו ילמדו את תלמידיהם "מחר", כלומר ב־2030.

איכות המורים וההוראה באקדמיה מציבה אתגר לפני המוסדות להכשרת מורים לאור התמורות המתרחשות בעולם, ההתפתחויות הטכנולוגיות המהירות, ההטרוגניות הגוברת של הסטודנטים להוראה, ומאידך - הפיחות המשמעותי ביוקרתו של מקצוע ההוראה בחברה (גילת ונגרוביץ, 2018; Gomis et al., 2022). לפיכך, נעשים מאמצים במסגרת המוסדות להכשרת מורים להתאים את סגנונות הלמידה וההוראה לדרישות המאה ה־21, לצמצם את השימוש במודלים מסורתיים, ולפתח למידה הממוקדת בלומד ולמידה שיתופית (Labonté & Smith, 2022; Santos et al., 2019).

הרציונל לביצוע המחקר נבע מהצורך להערכת מודל של קורס לקידום איכות ההוראה של מורי־מורים, שפותח וגובש על־ידי מרצים מומחים בתחומי פדגוגיה והערכה, SEL וטכנולוגיה, כמסגרת חדשה לפיתוח מקצועי והמחייב מחקר והערכה לביסוס התוקף שלו.

מטרת המחקר הייתה להעריך את הפעילויות האקדמיות שנעשו במסגרת המרכז לקידום איכות ההוראה במכללה להכשרת מורים "האקדמית הדתית לחינוך שאנן", כגוף המוביל ומקדם תהליכים לשיפור איכות ההוראה־למידה־הערכה, והמעמיד לרשות המרצים מערכות וקורסים תומכים בהתפתחותם המקצועית במסגרת המרא"ה - המרכז לקידום איכות ההוראה שבמכללה.

שאלת המחקר הייתה לבחון כיצד, ובאיזו מידה, תורם הקורס לפיתוח המקצועי המתקיים במסגרת המרא"ה להתפתחות המקצועית של המרצים, על־פי הקווים המנחים לשיפור איכות ההוראה של סנטוס ועמיתיה (Santos et al., 2019).

רקע תיאורטי

פדגוגיה והוראה איכותיות

המושג הפדגוגי "הוראה איכותית" כולל בתוכו מנעד רחב של מרכיבים ופעולות. זהו מושג מורכב וקשה להגדרה, לתיאור ולמדידה. הוראה איכותית היא הוראה המכינה את הלומדים להתמודדות עתידית עם מאפייני המאה ה־21, על מיומנויותיה הנדרשות: הוראה המקדמת למידת עומק, הכוללת חשיבה מטה־קוגניטיבית המתמקדת בהדרכה ובתיווך החומר ללומד ולא בהעברת ידע במיקוד על המרצה, והשמה דגש על שיתופי פעולה בצוותי חשיבה עם אוריינטציה לעתיד, תוך שילוב באמצעים טכנולוגיים (Gayman et al., 2018; Lehrer-Knafo, 2019; Santos & Miguel, 2019).

הכשרה להוראה המותאמת למאה ה־21 כוללת פיתוח עקרונות פדגוגיים ורכיבי ליבה של כל דיסציפלינה, תוך התאמת תוכניות לימודים ודרכי הוראה והערכה חדשניות ודינמיות. הדגש בתהליכי ההכשרה הפדגוגיים הוא על פיתוח יכולות הוראה שיעודדו לומדים עצמאיים ואורייניים, יזמי מחקר, ולומדים המשתמשים במיומנויות חשיבה יצירתיות. כל אלה יקדמו וימצבו את המורה כמנטור מלווה, מתווך ויוצר למידה מיטבית (המועצה להשכלה גבוהה, 2020; וידרגור, 2021; Bruso et al., 2020; Santos & Miguel, 2019; Vidergor, 2018). קיימים שני סוגים עיקריים של גישות פדגוגיות להוראה:

1. תיווך והעברת מידע ממוקד מורה (ITTF – Information Transmission/Teacher-Focused): ההוראה ממוקדת בהעברת ידע תוכן, והלומדים מוגדרים כמקבלי ידע פסיביים. הלמידה מבוססת על זכירה, שיחזור או שינון עובדות.
2. שינוי מושגי ממוקד תלמיד (CCSF – Conceptual Change/Student-Focused): ההוראה ממוקדת בשינוי מושגי של הלומדים ביחס ללמידה ובהבניית ידע באמצעות הבנה, יישום וחשיבה ביקורתית (Prosser et al., 1994; Santos et al., 2019).

בהתאמה לתמורות ולשינויים המתרחשים בעולם, נעשים מאמצים, לצמצם את השימוש במודל המסורתי של שינון תוכן ולפתח לומדים מעורבים, ביקורתיים ובעלי יכולת לפתור

בעיות (Gayman et al., 2018; Hoffmann & Koifman, 2013; Santos et al., 2019). כמו כן, מושקע מאמץ רב להרחיב את הידע התיאורטי של מומחיות פדגוגית באמצעות מחקרים אמפיריים, ולפתח טכניקות פדגוגיות יעילות וחדשניות השונות מגישות פדגוגיות מסורתיות, והנותנות מענה לצרכים של מגוון רחב של לומדים (Hoyert & O'Dell, 2019; Santos & Miguel, 2019). על רקע זה, בשנת 2016 החלו המכללות להכשרת מורים בישראל לשלב בתוכנית ההכשרה את תכנית "אקדמיה־כיתה" (Academy-Class). זהו מודל של הכשרה מעשית המבוסס על שותפות־עמיתות בין מוסדות אקדמיים מכשירים למוסדות חינוך - בתי ספר וגנים. התוכנית מבוססת על דגם של בתי ספר להתפתחות מקצועית (PDS – Professional Development Schools), שעל־פיו מוסדות אקדמיים להכשרת מורים חוברים אל בתי ספר ליצירת שותפות בהתנסות המעשית של הסטודנטים (Assadi et al., 2019).

החשיבות הגבוהה של קידום איכות ההוראה באקדמיה בכלל, ובמכללות להכשרת מורים בפרט, הובילה חוקרים רבים לבחון את הנושא וגרמה למוסדות אקדמיים להשקיע משאבים לקידום איכות ההוראה של סגל המרצים (Lehrer-Knafo, 2019; Owens, 2012). חוקרים מצאו כי איכות ההוראה של המורה מושפעת מכמה גורמים כדוגמת אישיות המורה, איכות הכשרתו והתפתחותו המקצועית, תפיסותיו, אמונותיו וסגנונות ההוראה שלו (Gayman et al., 2018; Lehrer-Knafo, 2019; Santos & Miguel, 2019). קים ועמיתיו (Kim et al., 2019) זיהו במחקר מטה־אנליטי (meta-analysis) שבעה מקורות השפעה על הוראה יעילה: (א) אסטרטגיות ודגמי הוראה; (ב) פרופיל המורה; (ג) פרופיל הלומד; (ד) תרבות למידה בבית ספר; (ה) תרבות הלמידה במשפחה; (ו) תכניות לימודים; (ז) מאפייני הכיתה.

בדומה, נמצאו מחקרים שנבחנו בהם מרכיבי איכות ההוראה בהקשר למודל "חמש התכונות הגדולות" (Big Five Personality Traits), לפיו קיימות חמש תכונות בעלות השפעה ניכרת על אישיות האדם, על האופן שבו הוא מתנהג' ועל הצלחתו בכל תחומי החיים: (א) מוחצנות (extraversion); (ב) נועם הליכות (agreeableness); (ג) מודעות ושליטה עצמית (conscientiousness); (ד) יציבות רגשית (neuroticism); (ה) פתיחות מחשבתית (openness to experience) (Kim et al., 2019; Opoku et al., 2023). קים ועמיתיו (Kim et al., 2019) המשיגו את מרכיבי אישיותו של המורה כמודל רב־ממדי, ובחנו את הקשר שבין חמשת מרכיבי האישיות של המורה לבין איכות הוראתו ושחיקתו בעבודה. לעומת זאת, אופוקו ועמיתיו (Opoku et al., 2023) שמו דגש על חמשת מרכיבי האישיות של הלומד, ובחנו את הקשר שלהם לשיטות הוראה יעילות.

סנטוס ועמיתיה (Santos et al., 2019) זיהו ארבעה קווים מנחים אסטרטגיים המקדמים את איכות ההוראה הממוקדת בלומדים באקדמיה:

1. מידת הפער (dissonance) שבין הרצון של מורים ללמוד שיטות הוראה חדשניות (Teaching Concepts - פדגוגיה) לבין האופן שבו הם מלמדים בפועל (Teaching Strategies - הוראה). ככל שהפער גדול יותר, איכות ההוראה של המרצים פוחתת.
2. סביבות למידה שיתופיות, המעודדות מעורבות גבוהה יותר של הלומדים בתהליכי הלמידה, עשויות להעלות את רמת ההישגים של הלומדים.
3. שילוב של התנסות בסימולציות למידה (ILS – Immersive Learning), שבהן הלומדים נדרשים לתקשר באופן מקוון ובווידאו עם מגוון דמויות ומצבים, מסייע להעמיק בתהליכי הלמידה ולשפר הישגים.
4. שימוש בפרקטיקות פדגוגיות חדשניות המתאימות גם לכיתות גדולות מגביר את רמת המעורבות של הלומדים. המטרה היא לצמצם ככל האפשר את ההוראה בהרצאות פרונטליות, ולעבור ללמידה שבה הלומדים מעורבים באופן פעיל. בשלב הראשון, הכנת החומר הנלמד נעשה באמצעות "כיתה הפוכה" (Flipped Classroom) או שיעור מקוון (online class). בשלב השני, הלמידה בשיעור מתבצעת באמצעות פרויקטים, למידת עמיתים, הערכת עמיתים, למידה מבוססת בעיות, עבודה בצוותים ולמידה מבוססת מחקר. באופן זה, הסטודנטים יכולים לשפר את כישוריהם החברתיים ואת שליטתם בלמידה דיגיטלית (Santos et al., 2019).

מהמחקרים עולה כי אף שמיומנויות וטכניקות אשר מורים ופרחי הוראה לומדים אינן נשמרות לאורך זמן (Scheeler, 2008), הוראה איכותית הכוללת כישורים פדגוגיים איכותיים חשובה להעלאת ההישגים של הלומדים. המשמעות היא שאיכות ההכשרה להוראה המתקיימת במכללות להכשרת מורים נדרשת להיות מיטבית (Tas et al., 2018). לכן, פרקטיקות פדגוגיות חדשניות צריכות להתקיים באמצעות יחסי מורה־לומד המבוססים על דיאלוג פתוח, על למידה בקבוצות קטנות המלווה בהערכה ומשוב, על עידוד המעורבות של הלומדים ולמידת עמיתים, על עידוד חשיבה יצירתית, ועל טיפוח יכולת שיפוט ומתן ביקורת (Bijlsma et al., 2022; Hoffmann & Koifman, 2013; Santos et al., 2019). הצלחתו של מרצה טוב כוללת את תחושת המסוגלות שלו ואת קשריו הבין־אישיים עם הסטודנטים. יחסים חיוביים נשענים, בין היתר, על גישה אמפתית ועל דאגה ואכפתיות של המרצה כלפי הלומדים. קידום נושא המיומנויות של למידה חברתית־רגשית תורם ללומדים ומשפיע על

הצלחתם. לשם טיפוח ושימור של יחסי מרצה־לומד חיוביים ויעילים, על המרצים להיות בעלי כישורים ומיומנויות חברתיות ורגשיות טובות (Gimbert et al., 2023; Molina et al., 2022; Sandilos et al., 2022).

תרומת פיתוח מיומנויות חברתיות רגשיות (SEL) לאיכות ההוראה

המושג SEL (Social Emotional Learning) מבוסס על מגוון תיאוריות וגישות בתחום החברתי־רגשי, שהמשותף לכולן היא ההסכמה על המהות: טיפוח יכולותיהם של תלמידים בתחומים כמו ניהול רגשות, יצירת קשרים בין־אישיים משמעותיים, וקבלת החלטות אחראיות (שפרלינג, 2018). חשיבות רבה נודעת לשילוב מיומנויות חברתיות־רגשיות (SEL) בתהליכי הוראה. הרגישות והמודעות לצרכים החברתיים והרגשיים של תלמידים מפתחות בקרב התלמידים תחושות של סיפוק, בטחון, שייכות, רוגע ונכונות ללמידה (Bruso et al., 2020; Michalec & Wilson, 2022; Pianta et al., 2008).

כיום, המושג למידה חברתית־רגשית רווח במערכות חינוך ברחבי העולם, ומידת הרלבנטיות שלו הולכת וגדלה לנוכח המאפיינים המרכזיים של הלמידה במאה ה־21. במרכז התפיסה שעליה הוא מבוסס עומד הצורך לשלב בין העולמות החברתיים, הרגשיים, המוסריים, האזרחיים והאינטלקטואליים של הלומדים, במטרה להגביר את המסוגלת שלהם לחיות חיים שלמים ומשמעותיים (שפרלינג, 2018; Malin, 2023). כיום קיימת הבנה כי על מנת לעמוד בהצלחה בכל המשימות המאתגרות שמציע העולם הטכנולוגי הרב־תרבותי במאה ה־21, לא ניתן יהיה לסמוך על יכולות קוגניטיביות ועל כישורים אקדמיים בלבד, ויש לטפח גם מיומנויות חברתיות־רגשיות. לפיכך, יש לשלב בתהליכי חינוך - במקביל לפיתוח כישורים לימודיים - גם מיומנויות חברתיות־רגשיות שיסייעו להתמודד עם אתגרי העתיד הקרוב (שפרלינג, 2018; Bruso et al., 2020; Chernyshenko et al., 2018). ארגונים כמו CASEL (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) וה־OECD מקדמים תפיסה זו של למידה חברתית־רגשית ברחבי העולם (Chernyshenko et al., 2018).

ארגון CASEL מציע גישה מערכתית להטמעה של למידה חברתית־רגשית בתהליכי הוראה ולמידה. על־פי גישה זו פותח מודל המציג אסטרטגיות מותאמות ברמת הכיתה, בית הספר, המשפחה והקהילה לקידום הישגים לימודיים ויכולות חברתיות רגשיות (Taylor et al., 2017). ברמת הלומד, הלמידה מתבצעת באמצעות השתתפות בשיעורים ייעודיים בנושא וביצוע מטלות משותפות עם המשפחה. ברמת הכיתה ובית הספר, היא מתבצעת באמצעות מתן הזדמנויות למידה המוטמעות בשיעורים, כדי לבנות את המסוגלות החברתית והרגשית של הלומדים, לצד פיתוח המסוגלות החברתית־רגשית של מורים בתחום

זה (McDaniel et al., 2017; Michalec & Wilson, 2022). ברמה הקהילתית מתבצע קידום שיתופי פעולה עם משפחות הלומדים ועם גורמים שונים המסייעים לקדם את הלמידה החברתית והרגשית מחוץ למוסד החינוכי. לפי המודל של CASEL קיימות חמש יכולות קוגניטיביות, רגשיות והתנהגותיות שיכולות לנבא את הצלחתם של תלמידים בבית הספר ובחייהם הבוגרים: (א) מודעות העצמית; (ב) פונקציות ניהול וויסות רגשות; (ג) הבנה של נורמות חברתיות וקבלה של האחר; (ד) מיומנויות ביחסים בין־אישיים; (ה) יכולת קבלת החלטות (שפרלינג, 2018).

תחום ההוראה כולל היבטים לימודיים, חברתיים־רגשיים וטכנולוגיים (איזנברג וזליבנסקי, 2019). חוקרים שעסקו בתחום של הוראה איכותית ושל חדשנות פדגוגית המליצו לשים דגש בהכשרת פרחי הוראה על הקניה סימולטנית של מיומנויות ושל טכניקות פדגוגיות הכוללות גם מיומנויות טכנולוגיות, לצד רגישות גבוהה ומודעות לצרכים החברתיים והרגשיים של הלומדים (Pianta et al., 2008; Santos & Miguel, 2019; Scheeler, 2008).

תרומת השימוש בכלים דיגיטליים (טכנולוגיה) לאיכות ההוראה

למידה דיגיטלית (Online Learning) כוללת שיטות הוראה ולמידה שבהן משולבים אמצעים טכנולוגיים ומקורות מידע ותקשורת מקוונת. למידה כזו מאפשרת חיזוק של תהליכי למידה באמצעות מקורות מידע וכלים שהטכנולוגיה מציעה, שאינם יכולים להיווצר בלמידה פרונטלית־מסורתית. שילוב של למידה דיגיטלית עם מרחבים וירטואליים בתהליכי למידה והוראה הוא חיוני במאה ה־21, ועשוי להגביר למידה רבת משמעותית עבור הלומד (Albion & Tondeur, 2018; Ali, 2019; Cattaneo et al, 2022; Wong, 2018). בעידן שבו טכנולוגיות מתפתחות ומשתנות במהירות, גם תחום החינוך נדרש לבצע התאמות ושינויים באמצעים הטכנולוגיים העומדים לרשות המורים (Ali, 2019; Albion & Tondeur et al., 2018; Jocius et al., 2022). ריבוי צורות חדשות של טכנולוגיות מידע ותקשורת (ICT- Information and Communication technology) יצר דפוסים של לומדים בכל הרמות של תחום הטכנולוגיה, ובמיוחד בהשכלה הגבוהה. הלומדים העכשוויים חושבים ומעבדים מידע באופן שונה מהותית מהדורות הקודמים. הם דוברים את השפה הדיגיטלית ברהיטות, ומחשיבים את עצמם כמומחים וכבעלי מסוגלות טכנולוגית (Ali, 2019).

טכנולוגיות חדשות דורשות מערך של מיומנויות שונות ושל קצב שינוי מהיר, הגורמים לכך שניסיונות להשוות מיומנויות ספציפיות מאד לאורך זמן עלולים להיות חסרי תועלת. השינויים המקודמים על ידי תכניות לימודים חדשות, הכוללות אלמנטים של מדעי המחשב, ידרשו שינויים מהותיים בפרקטיקה הפדגוגית של המורים (Albion & Tondeur, 2018;

Ali, 2019; Jocius et al,. 2022). חוקרים טוענים כי שילוב אמצעים טכנולוגיים בהוראה (כגון, למידה באמצעות מידע הקיים במרשתת), יוצר סביבת למידה אוטונומית הדורשת רמה גבוהה של הכוונה עצמית ללמידה, שלא כל הלומדים מסוגלים לה (Artino, 2008; Jocius et al., 2022).

בשנים האחרונות, גישות לפיתוח מיומנות טכנולוגיות של מרצים עברו מדגש על הידע הטכנולוגי של המרצים לשימת דגש על הקשרים החיוניים בין ידע לבין תוכן פדגוגי וטכנולוגי (TPACK) (Drummond & Sweeney, 2017; Tondeur et al., 2018). אימוץ קשרים אלו גרם להבנה שיש לאמץ אסטרטגיות הוראה שבהן נעשה ניצול של הפוטנציאל (harness its potential) שיש לכלים טכנולוגים לשיפור ההוראה (Albion & Tondeur, 2018; Baran et al., 2017; Lai & Jin, 2021; Tondeur et al., 2018).

מרכיב הכרחי בתוכניות להכשרת מורים הוא התאמתן לשימוש בשיטות הוראה טכנולוגיות אפקטיביות בכיתות העתידניות ברחבי העולם (Drummond & Sweeney, 2017). השימוש בהוראה באמצעים טכנולוגיים דורש תמיכה בגישות פדגוגיות חדשניות וקידום של גיוון בדרכי ההוראה. טונדאור ועמיתיו (Tondeur et al., 2018) הציעו מודל ראיות איכותי (SQD model- Synthesis of Qualitative Evidence) הכולל אסטרטגיות יעילות לקידום מיומנויות טכנולוגיות של פרחי הוראה, לצורך שילוב כלים טכנולוגיים בהוראה: (1) שימוש במודלינג של מורי מורים על הסטודנטים בשילוב טכנולוגיות בהוראה במהלך שנות ההכשרה; (2) קיום רפלקציות על תפקידה של הטכנולוגיה בחינוך; (3) למידת הדרכים להשתמש בטכנולוגיות באמצעיים עיצוביים; (4) שיתופי פעולה בין עמיתים; (5) תמיכה בחוויות טכנולוגיות אותנטיות; (6) מתן משוב מתמשך.

הוראה המשלבת טכנולוגיות ללמידה דיגיטלית תורמת לאיכות הוראה טובה יותר, לעלייה במסוגלות העצמית של הלומדים, לרמה גבוהה יותר של למידה עצמאית ולשביעות רצון גבוהה יותר (Artino, 2008). לכן, השימוש בטכנולוגיות ובסביבות למידה מקוונות באקדמיה הולך ומתרחב (Jocius et al,. 2022; Owens, 2012; Pandey & Kulshestra, 2021; Xiaoqing et al., 2013). מרצים ומורים נוהגים, אמנם, להשתמש גם במשאבים טכנולוגיים כדי לשפר את חוויות הלמידה בכיתה, אולם עדיין קיים פער בין ההכרה התיאורטית בתרומת הכלים הדיגיטליים להוראה איכותית לבין השימוש בהם בפועל. זאת, לרוב, עקב קשיים בשליטה בהם ובדרכים לשלבם ביעילות הוראה (Owens, 2012; Xiaoqing et al., 2013).

נוסף לכך, נמצא במחקרים כי למאפייני טכנולוגיות מידע ותקשורת (ICT – Information and Communication technology) האישיים של פרחי ההוראה (כגון: עמדותיהם הנוגעות לשילוב כלים טכנולוגיים, קלות השימוש בכלים וחדשנות פדגוגית) יש השפעה חיובית על

השימוש בהם (Ali, 2019; Albion & Tondeur, 2018; Tondeur et al., 2018). עם זאת, מחקרים מעטים בחנו את השפעת התמיכה המקצועית שמקבלים מרצים ופרחי הוראה לקידום מיומנויות ה־ICT שלהם. קידום ופיתוח מיומנויות ICT לפרחי הוראה מציבים אתגר לפני מוסדות להכשרת מורים, מכיוון שהן כוללות מגוון רחב של אסטרטגיות (Tondeur et al., 2018). מכאן נובע, כי יש לבחון את המתאם שבין תפיסות המורים את שילוב השימוש בטכנולוגיות בהוראה באקדמיה לבין יישום תפיסות אלו בפועל (Taylor & Wright, 2020; Xiaoqing et al., 2013). בהלימה, יש להקים בתוך המוסדות האקדמיים גוף אירגוני פנימי שיהיה אמון על הנושא (Owens, 2012; Renta-Davids et al., 2016).

במחקרים נמצא כי על אף שלמרצים יש מוטיבציה לשלב כלים דיגיטליים בהוראה, קיימים חסמים ליישום יעד זה, ובהם היעדר של ידע ושל מיומנויות ספציפיות בתחום, עמדות ואמונות כלפי טכנולוגיה, וחוויות שליליות מהעבר של שילוב טכנולוגיות בהוראה. לאור זאת, מרצים רבים מתארים תסכול וחשש הנובעים מקשייהם לשלב כלים פדגוגיים טכנולוגיים בהוראה. הם מביעים תחושות של חוסר אמינות ביחס לכלים אלה, ומדווחים על היעדר זמן ויכולת ללמוד כיצד להשתמש בהם מצד אחד, ואיך להרחיב את הידע המקצועי הנדרש עקב התפתחותם המהירה, מצד שני. לכן הם נוטים להיצמד לשיטות הוראה מסורתיות המוכרות להם היטב (Lai & Jin, 2021; Owens, 2012; Xiaoqing et al., 2013). נוסף על כך, נמצא כי השימוש ההולך וגובר בסביבות למידה מקוונות באקדמיה מחייב בחינת שיטות הוראה המשלבות כלים טכנולוגיים, הכשרה של המרצים בהתאם, והתאמת תוכניות הלימודים (Ali, 2019; Bruso et al, 2020).

בתוכניות פיתוח מקצועי רבות, המיוחדות למרצים לשם שילוב טכנולוגיה בהוראה, ההתמקדות הייתה בשימוש בטכנולוגיה עצמה ופחות בהיבטים הפדגוגיים של התחום. מכאן, שעל הכשרות מקצועיות למרצים להתמקד בתפיסות המרצים ובעמדותיהם לגבי שילוב הטכנולוגיות בהוראה, כמו גם ברמת שליטתם בהיבטים הטכניים של הפעלה ושל שימוש בטכנולוגיה ובכלים דיגיטליים (אופן השימוש ודרכים ליישום היבטים פדגוגיים־פרקטיים שיכולים לקדם ולשפר את ההוראה) (Baran et al., 2017; Owens, 2012). אם כך, יש לספק הזדמנויות ללומדים להתנסות בשימוש יעיל באמצעים פדגוגיים־טכנולוגיים בכיתה, וכך להרחיב את הידע המעשי־פדגוגי שלהם במיומנויות של ה־TPACK (Baran et al., 2017). לפיכך, המרצים נדרשים לבצע טרנספורמציות אישיות באמצעות למידה מתמשכת, כדי שההוראה שלהם תהיה מותאמת לצרכי הלומדים, לשינויים המהירים המתרחשים בתחום הטכנולוגיות, ולשינויים המתרחשים בחברה. לצורך כך נדרשות הכשרות מקצועיות שיסייעו למרצים להטמיע את השימוש בכלים דיגיטליים בתהליכי ההוראה

שהם מובילים (Albion & Tondeur, 2018; Allen & Seaman, 2015; Beardsley et al., 2021; Lai & Jin, 2021; Olesova & Campbell, 2019).

סיכום ומטרת המחקר

מעיון בספרות המחקר אפשר להצביע על שלושה מרכיבים ששילובם חיוני ליישום הוראה איכותית המותאמת לצורכי המאה ה־21: קוגניטיביים־פדגוגיים, רגשיים־חברתיים וטכנולוגיים (איזנברג וזליבנסקי, 2019). המודל של סנטוס ועמיתיה (Santos et al., 2019) שימש מסגרת מושגית לניתוח ממצאי המחקר הנוכחי. מסגרת זו הכוללת ארבעה קווים מנחים אסטרטגיים התורמים לקידום איכות ההוראה באקדמיה הממוקדת בלומדים: (1) מידת הפער שבין הרצון של מורים ללמוד שיטות הוראה חדשניות לבין האופן שבו הם מלמדים בפועל; (2) סביבות למידה שיתופיות המעודדות מעורבות גבוהה יותר של הלומדים בתהליכי הלמידה; (3) שילוב של התנסות בסימולציות למידה באופן מקוון; (4) שימוש בפרקטיקות פדגוגיות חדשניות המתאימות גם לכיתות גדולות. בלוח 1 שלהלן מוצג מודל של הקווים המנחים לקידום איכות ההוראה באקדמיה (Santos et al., 2019) להערכת המרא"ה.

לוח 1: מודל הקווים המנחים לקידום איכות ההוראה באקדמיה (Santos et al., 2019) להערכת המרא"ה

	קווים מנחים לקידום איכות ההוראה	התרומה לשיפור איכות ההוראה
4. שימוש בפרקטיקות פדגוגיות חדשניות המתאימות • מגביר את רמת המעורבות של הלומדים	1. מידת הפער (dissonance) שבין הרצון של מורים ללמוד שיטות הוראה חדשניות (Teaching Concepts) לבין האופן שבו הם מלמדים בפועל (Teaching Strategies)	• ככל שהפער גדול יותר איכות ההוראה של המרצים פוחתת
	2. סביבות למידה שיתופיות המעודדות מעורבות גבוהה יותר של הלומדים בתהליכי הלמידה	• עשויות להעלות את רמת ההישגים של הלומדים
	3. שילוב של התנסות בסימולציות למידה (Immersive Learning) שבהן הלומדים נדרשים לתקשר באופן מקוון ובווידאו עם מגוון דמויות ומצבים	• מסייע להעמיק בתהליכי הלמידה ולשפר הישגים

בהתאם לכך, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון כיצד, ובאיזו מידה, תורם קורס לפיתוח המקצועי המתקיים במסגרת המרא"ה להתפתחות המקצועית של סגל המרצים, על־פי הקווים המנחים לשיפור איכות ההוראה של סנטוס ועמיתיה (Santos et al., 2019).

מתודולוגיה

מערך המחקר

במחקר פנומנולוגי זה יושמה שיטת מחקר מעורבת (mixed methods) שמתארת ומנתחת, על בסיס ידע תיאורטי, את תמצית המהות של חוויית המשתתפים בהקשר של המחקר (Creswell & Poth, 2018) באמצעות כלים איכותניים וכמותיים.

הליך

הקורס לפיתוח המקצועי של סגל המכללה במסגרת המרכז לקידום איכות ההוראה (המרא"ה) מקיף שלוש יחידות לימוד, הממוקדות בפדגוגיה ממוקדת לומד והערכה, SEL וטכנולוגיה. במאמר זה נכללים ממצאים משלושת המחזורים הראשונים של קורס המרא"ה. בסיום הקורס, המרצים השיבו על שאלון מקוון.

משתתפים

בשלושת המחזורים הראשונים של קורס המרא"ה השתתפו 40 מרצים - חדשים ווותיקים, שנטלו חלק בקורס הפיתוח המקצועי שניתן לסגל המרצים במכללה להכשרת מורים (קורס 1 - n=15, קורס 2 - n=14 , קורס 3 - n=11). כל קורס כלל עד 15 מרצים, כדי שהקורס ייתן מענה אישי להתפתחות המקצועית של כל מרצה. המרצים מלמדים במכללה בחוגים: חינוך, חינוך יסודי, חינוך מיוחד, חינוך בלתי פורמלי, חינוך לגיל הרך, מקרא, תושב"ע, היסטוריה, אנגלית ומתמטיקה.

כלים

כלי המחקר היה שאלון משוב שבו התבקשו המשתתפים להשיב על מספר שאלות פתוחות וסגורות בתום כל יחידת לימוד של הקורס (פדגוגיה והערכה, SEL, טכנולוגיה).

מאמר זה מתמקד בשאלת הערכה קונקרטית שבחנה את "תרומת ההשתתפות בקורס להתפתחותם המקצועית של המרצים, על־פי דיווחם". לצד שאלה פתוחה זו, המרצים התבקשו

לדרג ארבע שאלות הערכה נוספות (מ־1 = כלל לא, עד 5 = במידה רבה מאוד): "באיזו מידה ענתה ההשתתפות ביום זה בקורס על ציפיותיך?", "באיזו מידה נהנית מההשתתפות בקורס עד כה?", "מהי מידת שביעות רצונך הכללית מהקורס עד כה?", "האם, ובאיזו מידה, מתאימה תוכנית הקורס ביום זה להשגת המטרה של מודל המרא"ה לשיפור איכות החינוך וההוראה במכללה?".

ניתוח ועיבוד הנתונים

תשובות המרצים שהשתתפו בקורס על השאלה הפתוחה נותחו בניתוח תוכן איכותני שיטתי. על בסיס תוכן תשובה זו, שויכה כל תשובה לאחת מבין הקטגוריות של סנטוס ועמיתיה (Santos et al., 2019) המתארות קווים מנחים לשיפור של איכות ההוראה. כלומר, הניתוח התמטי נשען על הפרספקטיבה של החוקרים במטרה להרחיב את התובנות התיאורטיות של תרומת ההתפתחות המקצועית על בסיס מושגים ממדעי החינוך והחברה (etic analysis, גיבתון, 2001). הדירוגים של השאלות הסגורות חושבו באחוזים.

ממצאים

בסך הכול מולאו 107 רשומות הערכה על־ידי 40 המרצים שהשתתפו בקורס. בניתוח כלל התשובות לשאלה: "באופן כללי, כיצד תרמה ההשתתפות ביום זה להתפתחותך המקצועית?", הקו המנחה השכיח ביותר היה הראשון: "צמצום הפער בין הרצון ללמוד שיטות חדשניות לבין ההוראה בפועל" (58% מהתשובות), אחריו הקו המנחה השני: "סביבת למידה שיתופית המגבירה מעורבות" (15%). הקו המנחה השלישי: "שילוב התנסות בסימולציות למידה להעמקה" אפיין 4% מהתשובות. כרבע מהתשובות (23%) היו כלליות, ואי אפשר היה להסיק מהן לגבי הקו המנחה הטמון בתשובה. לדוגמה: "פתחה אופקים", "חושבת שהרבה מאוד". במחקר הנוכחי הונח כי הקו המנחה הרביעי ("שימוש בפרקטיקות פדגוגיות חדשניות המתאימות לכיתות גדולות") חוצה את כל התשובות, ולכן לא נותח כקו מנחה בפני עצמו (לוח 1).

התרומה של קורס המרא"ה להתפתחות המקצועית על-פי הקווים המנחים של הוראה איכותית

הקו המנחה הראשון – "צמצום הפער (dissonance) בין הרצון ללמוד שיטות חדשניות לבין ההוראה בפועל" (58% מהתשובות): על־פי הקו המנחה הראשון של סנטוס ועמיתיה

(Santos et al., 2019), ההשתתפות ביחידת־ההוראה "פדגוגיה" תרמה ל"חידוד עקרונות מרכזיים ומוכרים, תוך מיקודם הלכה למעשה": "שמחתי ללמוד דברים חדשים־ישנים. זה עשה לי סדר וארגון מחדש, שגורם לי להתרעננות, ליצירה ולהתלהבות מחודשת". ההשתתפות ביחידת-ההוראה "SEL" "תרמה מאוד בחשיפה לידע חדש בצורה מגוונת וסדנאית הרגשתי שהשיעורים מחזקים את הנושאים שנלמדו אתמול והיום"; "חיזקה דברים שידעתי ואני מקיימת". ההשתתפות ביחידת-ההוראה "למידה דיגיטלית", "תרמה המון לגירוי ללמוד את הנושא ולהרחיב אופקים..."; "כבר בסמסטר זה אשתמש". אפשר להסיק שהקורס תרם לצמצום הפער שבין הרצון של מורים ללמוד שיטות הוראה חדשות לבין ההוראה שלהם בפועל, ובכך מתבטאת תרומתו לשיפור איכות ההוראה של המרצים.

הקו המנחה השני – "סביבת למידה שיתופית המגבירה מעורבות" (15% מהתשובות): על־פי הקו המנחה השני, השתתפות ביחידת־ההוראה "פדגוגיה" תרמה בכך ש"למדתי מההפריה שבין חברי הצוות, תוך כדי רעיונות נפלאים שעלו בסדנא"; "שליטה יותר טובה במושגים של הוראה מוטת עתיד ופתיחת אופק לשיתופי פעולה עם קולגות". ההשתתפות ביחידת־ההוראה "SEL" "השלימה את האינטגרציה בין ארבע יחידות לימוד שנלמדו בקורס, תוך כדי בניית המחוון". ההשתתפות ביחידת־ההוראה "למידה דיגיטלית" תרמה בכך ש"הרחבת הידע הדיגיטלי וחיבורו לפדגוגיה - מפתחים אותנו מקצועית"; "נהניתי לשמוע על דרכי הוראה שונות וכלים שונים שמרצים משתמשים - ולאמץ חלק מהם לתוכניותיי. גם היה לי מאוד נחמד להכיר מרצים/ות שונים מהמכללה". אפשר להסיק, שההשתתפות בקורס עשויה לתרום למעורבות גבוהה יותר של המרצים בתהליכי הלמידה בסביבות למידה שיתופיות, וכי בכוונתם ליישם זאת בהוראה כדי לשפר את איכותה. עוד עולה מהממצאים, שחשוב לבנות רשת קשרים מקצועיים בין המרצים במכללה, שעשויה להגביר את המעורבות ההדדית של המרצים בקידום יעדי המכללה.

הקו המנחה השלישי – "שילוב התנסות בסימולציות למידה להעמקה" (4% מהתשובות): על־פי הקו המנחה השלישי, תרומת הקורס להתפתחות המקצועית ביחידת־ההוראה "פדגוגיה" שורטטה בדברי מרצה שכתבה: "הרגשתי בעצמי [קרי, סימולציה] כיצד מרגישה סטודנטית כאשר מתייחסים אליה בכבוד ובהערכה"; "למידת עמיתים מידע ומניסיון של חברי הקבוצה, העמקה וחידוד נושאים חשובים ומשמעותיים". תרומת ההשתתפות ביחידת ההוראה "SEL": "עלה לי הרעיון להדגיש בקורסים שלי דרכים לשילוב מספר מיומנויות"; "חשיפה לדרכי הערכה חלופיות והתמודדות עם אתגרים בתקשורת עם סטודנטיות, תוך שימוש במיומנויות ה־SEL". מרצים נוספים תיארו את השתתפות ביחידת ההוראה "למידה דיגיטלית" כמאפשרת סימולציה בלמידה המשלבת פדגוגיה עם SEL: "הרחבת הידע הדיגיטלי וחיבורו לפדגוגיה -

מפתח אותנו מקצועית". ההתמקדות בהערכה תרמה ל"חיבורים בין כל הימים של הקורס"; "ניכרת החשיבה של כולכם... בפרטים הקטנים שבנו את המכלול, שבנה תהליכי חשיבה ולמידה - שאני לוקחת להמשך". נראה כי המרצים שהשתתפו ביחידות הלימוד השונות במהלך הקורס התנסו בלמידה שיתופית עם עמיתיהם, בשילוב אמצעים דיגיטליים מקוונים ובחשיבה פדגוגית על האופנים שבהם יוכלו להסתייע בהם להעמקה ולהרחבה - כסימולציה למודלינג לסטודנטים. כל אלו יתרמו לשיפור איכות ההוראה שלהם.

הקו המנחה הרביעי - "שימוש בפרקטיקות פדגוגיות חדשניות": במחקר הנוכחי הונח כי הקו המנחה הרביעי חוצה את שלושת הקווים המנחים הראשונים (לוח 1) וללכן א נותח בפני עצמו. מעיון בתשובות לשאלת התרומה של הקורס להתפתחות המקצועית של המרצים המשתתפים, עלה שיחידות הלימוד "SEL" ו"למידה דיגיטלית" מאפשרות למידת פרקטיקות חדשניות: "לומדת הרבה מהקולגות, מהשיח בינינו, תוך כדי חשיבה על המטלות שניתנות בקורסים, גם על ההתנהלות היומיומית בכיתה, דרכי הוראה שונות, התמודדות עם מצבים"; "למידת עמיתים מצוות מקצועי סייעה למיקוד ודיוק מודל ההוראה המשתנה ואיזון מתפתח בין הקניית ידע לבין פיתוח מיומנויות חשיבה, אישיות וחברתיות". אפשר להסיק כי ההשתתפות בקורס, ביחידות הלימוד השונות, תרמה למרצים לא רק למידת פרקטיקות הוראה פדגוגיות איכותיות, קיימות לצד חדשניות, אלא הנחילה להם עקרונות ושיטות להעברת הנלמד (transference) בקורס להוראה שלהם במכללה, בכיתות רגילות וגדולות כאחד, כדי לשפר את איכותה.

תשובות כלליות (23% מהתשובות): כרבע מהתשובות שנכתבו במענה לשאלת התרומה של קורס המרא"ה להתפתחות המקצועית של המרצים נוסחו בלשון כללית, ולכן אי אפשר היה להסיק מהן לגבי הקו המנחה הטמון בתשובה. לדוגמה: "פתחה אופקים", "חושבת שהרבה מאוד", ההשתתפות "תרמה בהחלט", או "אכן תרמה". על אף שהתשובות הכלליות לא אפשרו להפיק תובנות ביחס לתרומת הקורס להתפתחות המקצועית של המרצים שהשתתפו בו, הערות אלו נכתבו בנימה חיובית שממנה השתמע כי ההשתתפות בקורס תרמה להם.

משוב לקורס

בדירוג השאלות הסגורות, 87.8% השיבו כי ההשתתפות בקורס ענתה על ציפיותיהם במידה רבה או רבה מאד, ו־91.6% ענו כי הם שבעי רצון מהקורס במידה רבה או רבה מאד. במענה לשאלות הפתוחות, המרצים שהשתתפו בקורס כתבו כי הקורס "נתן לי המון השראה", ובין השאר "הכרת כלים, מודעות למיומנויות שונות והתנסות בכלים דיגיטליים". 97.2% מהמרצים שהשתתפו בקורס השיבו כי הם נהנו במידה רבה או רבה מאד מהקורס.

לדוגמה: "נהניתי לקחת חלק ולהשתתף בקורס"; "נהניתי ללמוד את המאמר של [שם כותב התיאוריה הפדגוגית].

93.4% מהמרצים שהשתתפו בקורס הסכימו כי תוכנית הקורס מתאימה, במידה רבה או רבה מאד, להשגת המטרות של קורס הפיתוח המקצועי לשיפור איכות החינוך וההוראה במכללה. בתשובותיהם לשאלות הפתוחות ציינו כי השתתפותם בקורס "תרמה מאד", כי הקורס "משמעותי מאד ומעורר הרבה מחשבה", וכי הקורס איפשר "למידה תוך אישית והזדמנויות למידה. תודה רבה גדולה בהערכה על ימים מעצימים, מלמדים, ומהנים. זו חווית למידה משמעותית ואיכותית".

המסקנה מהממצאים היא שככלל, תוכנית הקורס הוערכה על ידי המרצים שהשתתפו בו כתורמת לשיפור איכות ההוראה ויעילותה. הרוב המכריע של התשובות לשאלות נוסח בלשון חיובית ומיעוטן בלשון כללית. לא נכתבו תשובות המביעות ביקורת (שלילית או בונה) על תוכנית הקורס.

דיון

פיתוח מקצועי של מרצים במכללות להכשרת מורים, שהם בעלי ותק וניסיון מקצועי, מציב אתגר משמעותי לתכנון ולביצוע קורס להכשרה מקצועית עבורם. מצד אחד, לרובם המכריע של מרצים אלה יש ידע מקצועי רב, הן בתכנים הדיסציפלינריים והן בשיטות הוראה, למידה והערכה, אך מצד שני - עולם החינוך וההוראה משתנה במהירות, ודגמי הוראה ושיטות פדגוגיות חדשניות מתפתחים כתגובה לשינויים המתרחשים בעולם. בעקבות זאת, גוברת החשיבות של למידה שיתופית המערבת את כלל המרצים הלומדים, תוך שימת דגש על מיומנויות חברתיות־רגשיות ועל שילוב אמצעים דיגיטליים בהוראה, בלמידה ובהערכה. במאמר זה מסוכמת הערכה של מודל לקורס שפותח במרכז לקידום איכות ההוראה שבמכללה להכשרת מורים שאנן (המרא"ה), שמטרתו לקדם את איכות ההוראה של המרצים במכללה - מורי המורים. מודל המרא"ה גובש על־ידי מרצים מומחים בתחומי פדגוגיה והערכה, SEL ולמידה דיגיטלית, כמסגרת חדשה לפיתוח מקצועי. ניתוח של תשובות המרצים בוצע על בסיס תיאוריה קודמת (Santos et al., 2019) המציעה מסגרת מושגית להערכה של קידום איכות ההוראה באקדמיה, הממוקדת בלומדים, על בסיס ארבעה קווים מנחים אסטרטגיים.

הממצא שלפיו מעל מחצית תשובות המרצים לשאלה "במה תרמה ההשתתפות בימי הקורס להתפתחותם המקצועית" התמקדו בקו המנחה הראשון לשיפור איכות ההוראה,

קרי, לתרומת הקורס ל"צמצום הפער (dissonance) בין הרצון ללמוד שיטות חדשניות לבין ההוראה בפועל" מצביעה על כך שההשתתפות בקורס אכן תורמת לצמצום פער זה, ובכך מתבטאת תרומתו לשיפור איכות ההוראה של המרצים.

על־פי הספרות, שתי הגישות הפדגוגיות הרווחות להוראה הן: (א) תיווך והעברת מידע ממוקד מורה, שבה הלומדים מוגדרים כמקבלי ידע פסיביים והלמידה מבוססת על זכירה, שיחזור או שינון עובדות; (ב) שינוי מושגי ממוקד בלומדים ביחס ללמידה והבניית ידע באמצעות הבנה, יישום וחשיבה ביקורתית (Prosser et al., 1994; Santos et al., 2019). גישור בין שתי גישות אלו, בשילוב הוראה באמצעים טכנולוגיים מחייב שימוש בגישות פדגוגיות חדשניות, תמיכה בהן וגיוון בדגמי ההוראה (Artino, 2008; Jocius et al., 2022). אלה עשויים להגביר את המוטיבציה של מורים לשלב כלים אלו בעבודתם בפועל. לכן, מן הראוי לאמץ אסטרטגיות הוראה שבהן נעשה ניצול הפוטנציאל שיש לכלים טכנולוגים לתרום להוראה (Albion & Tondeur, 2018; Baran et al., 2017; Lai & Jin, 2021; Tondeur et al., 2018).

זאת ועוד, מורים משתמשים לעתים קרובות במשאבים טכנולוגיים במטרה לשפר את חוויות הלמידה בכיתה. יחד עם זאת, למרות שתרומת הכלים הדיגיטליים לאיכות ההוראה זוכה להכרה, השימוש בהם מועט עקב קשיי מרצים לשלבם בהוראה (Owens, 2012; Xiaoqing et al., 2013). חשוב לציין, כי עצם השימוש באמצעים טכנולוגיים בהוראה, כאמצעים טכניים בלבד, אינו מקדם את איכות ההוראה כשהפער בין הרצון להטמיע למידה חדשנית משולבת טכנולוגיה לבין הטמעתה בפועל הוא גדול. המשמעות היא שהמרצים ממשיכים ללמד בשיטות מסורתיות של העברת ידע באמצעים טכנולוגיים טכניים בלבד (Owens, 2012). בהקשר זה, מחקרים הראו שמאפייני ההתייחסות ל־ICT (טכנולוגיות, מידע ותקשורת), כגון תפיסות, אמונות ועמדות חיוביות כלפי שילוב כלים טכנולוגיים, ידע ומיומנות בשימוש בהם, ניסיון חיובי בעבר ותמיכה בחדשנות פדגוגית, עשויים להשפיע באופן חיובי על עצם השימוש בכלים טכנולוגיים בהוראה בפועל (Ali, 2019; Albion & Tondeur, 2018; Tondeur et al., 2018). לכן, חשוב להמשיך לבחון השפעות אלו בפועל על עבודת המורים וועל איכותה גם בהקשר של המיומנויות החברתיות־רגשיות שלהן. כאשר למורים עמדות שליליות, התנסויות קודמות שליליות ותחושות של חוסר אמינות ביחס לכלים הטכנולוגיים, והיעדר זמן ויכולת ללמוד להשתמש בהם, הם חשים תסכול וחשש המהווים חסם בפני הטמעת למידה בהוראה בפועל (Lai & Jin, 2021; Taylor & Wright, 2020; Owens, 2012; Xiaoqing et al., 2013). מכאן נובע, כי כדי להטמיע שילוב כלים דיגיטליים בהוראה, נדרשות הכשרות מקצועיות ייעודיות לשימוש

בהם, ובכך לשפר את איכות ההוראה (Allen & Seaman, 2015; Beardsley et al., 2021; Olesova & Campbell, 2019).

שיעור נמוך יחסית של התשובות (15%) התמקדו בקו המנחה השני - "סביבת למידה שיתופית המגבירה מעורבות". מהציטוטים שהוצגו בממצאים אפשר להסיק שההשתתפות בקורס אכן עשויה לתרום למעורבות גבוהה יותר של המרצים בתהליכי למידה בסביבות למידה שיתופיות. בממד הפדגוגי, המרצים שהשתתפו בקורס הביעו נכונות להטמיע בהוראה שלהם את התכנים ואת העקרונות שנלמדו בקורס כדי לשפר את איכותה. מעורבות גבוהה יותר בלמידה בסביבות שיתופיות עשויה להיות מושגת באמצעות שילוב מיומנויות חברתיות רגשיות (SEL) בתהליכי ההוראה/למידה, שכן רגישות ומודעות לצרכים הלימודיים והרגשיים של התלמידים תומכות בהם על ידי יצירת תחושות של סיפוק, ביטחון ועידוד. מעורבות בלמידה שיתופית של הלומד כרוכה בהשתתפות פעילה בשיעורים. לכן חשוב להטמיע בשיעורים הזדמנויות למידה שמטרתן לבנות, לטפח ולחזק את המסוגלות החברתית והרגשית של התלמידים ושל המורים ברמת המשפחה והקהילה, מחוץ למוסד החינוכי. בנוסף, חשוב לטפח שיתופי פעולה עם משפחות הלומדים ועם גורמים חינוכיים שונים בקהילה ובחברה (McDaniel et al., 2017; Michalec & Wilson, 2022).

בהקשר החברתי־רגשי של למידה שיתופית, סביבת למידה אוטונומית, הדורשת רמה גבוהה של הכוונה עצמית ללמידה, מוצעת ללומדים בסביבה עתירת טכנולוגיות (Artino, 2008; Jocius et al., 2022). על־פי מודל הראיות האיכותי (SQD model – Synthesis of Qualitative Evidence) (Tondeur et al., 2018), אסטרטגיות יעילות לקידום מיומנויות טכנולוגיות של פרחי הוראה לצורך שילוב כלים טכנולוגיים בהוראה חייבות לכלול שיתופי פעולה בין עמיתים, יחד עם תמיכה בחוויות טכנולוגיות אותנטיות, תוך מתן משוב מתמשך והיזון מקצועי חוזר, לשם חיזוק הנכונות והמוטיבציה לשלב טכנולוגיות בלמידה שיתופית המגבירה את מעורבות הלומדים.

בהמשך לקו השני, המנחה קידום של איכות ההוראה, נמצאו ציטוטים המביעים את החשיבות של בניית רשת קשרים מקצועיים בין המרצים במכללה. לטענת המרצים המשתתפים, היכרות בין המרצים, שיתוף פעולה בלמידה מקצועית ומעורבותם ההדדית עשויים לתרום לשיפור איכות ההוראה שלהם כמרצים המשמשים מודל לסטודנטים. על־פי הספרות, אפשר לבצע זאת על ידי פיתוח שיתופי פעולה בצוותי חשיבה בסביבות למידה פדגוגיה עם אוריינטציה לעתיד, תוך שילובם באמצעים טכנולוגיים (המועצה להשכלה גבוהה, 2020; וידרגור, 2021; Vidergor, 2018). דוגמה לכך היא מודל אקדמיה־כיתה, שהוא מודל להכשרה מעשית (קלינית) בין מוסדות אקדמיים מכשירים למוסדות חינוך - בתי

ספר וגנים המיועד לשותפים־עמיתים המעורבים בהתנסות המעשית של הסטודנטים להוראה (Assadi et al., 2019).

תשובות מועטות בלבד (4%) התמקדו בקו המנחה השלישי - "שילוב התנסות בסימולציות למידה להעמקה". לדברי המרצים המשתתפים, ההתנסות בלמידה שיתופית בשילוב אמצעים דיגיטליים מקוונים לוותה בחשיבה על הדרכים השונות שבהן יוכלו להסתייע בנלמד לשיפור איכות ההוראה, על ידי העמקתה והרחבתה, כולל חשיבה מטה־קוגניטיבית. על־פי הספרות, פרקטיקות פדגוגיות חדשניות, כולל סימולציות למידה, צריכות להתקיים באמצעות יחסי מורה־לומד המבוססים על דיאלוג פתוח, על למידה בקבוצות קטנות המלווה בהערכה ומשוב, על עידוד המעורבות של הלומדים ולמידת עמיתים, על עידוד חשיבה יצירתית, ועל טיפוח יכולת שיפוט ומתן ביקורת (Bijlsma et al., 2022; Hoffmann & Koifman, 2013; Santos et al., 2019). כדי לקדם את המיומנות הטכנולוגית של פרחי הוראה לשילוב כלים טכנולוגיים בהוראה, חשוב שמורי־המורים ישתמשו במודלינג לסטודנטים (שילוב טכנולוגיות בהוראה שלהם), ויקיימו דיונים רפלקטיביים עם הלומדים במטרה להרחיב ולהעמיק את ההבנה לגבי תפקידה של הטכנולוגיה בחינוך על־פי גישות הוראה פדגוגיות חדשניות (Tondeur et al., 2018), תוך שילוב מיומנויות SEL. תכניות רבות לפיתוח מקצועי למרצים, המעודדות אותם לשלב טכנולוגיה בהוראה, מתמקדות בעיקר בכישורי השימוש בטכנולוגיה ופחות בהבנת ההיבטים הפדגוגיים של התחום העשויים לשפר את ההוראה (Baran et al., 2017; Owens, 2012). הבנה והעמקה של ההכשרה ושל הלמידה המתמשכות מושגת על ידי שילוב התנסות בסימולציות למידה (הקו המנחה השלישי), ומובילות את המרצים לבצע טרנספורמציות אישיות שבאמצעותן הם מצליחים להתאים את ההוראה שלהם לצרכים האקדמיים, החברתיים והרגשיים של הלומדים, בהלימה לשינויים המהירים המתרחשים בתחום הטכנולוגיות ולשינויים המתרחשים בחברה (Albion & Tondeur, 2018). בהקשר של פיתוח המקצועי של המרצים, הם עשויים להוות מודלינג לפרחי ההוראה על־ידי רכישת מיומנויות חברתיות רגשיות, וטכניקות שישמשו אותם כמורים בעתיד (Kim, 2019; Pianta et al., 2008; Scheeler, 2008).

על־פי סנטוס ועמיתיה (Santos et al., 2019), הקו המנחה הרביעי לקידום איכות ההוראה מתמקד ב"שימוש בפרקטיקות פדגוגיות חדשניות". במחקר הונח, שקו מנחה זה חוצה את כל שלושת הקווים המנחים לשיפור איכות ההוראה. מהתשובות שנותחו אפשר להסיק שהשתתפות המרצים בשלוש יחידות הלימוד שנכללו בקורס (פדגוגיה והערכה, SEL, וטכנולוגיות למידה דיגיטלית) הקנתה להם עקרונות להעברת הנלמד (transference), בכל יחידת לימוד בנפרד ובשלושתן גם יחד. בהתאמה לתמורות ולשינויים המתרחשים בעולם,

ההוראה, בכל ממדיה שואפת להכשיר לומדים מעורבים, בעלי גמישות מחשבתית, ביקורתיים ובעלי יכולת לפתור בעיות (Hoffmann & Koifman, 2013). מכאן, שאיכות ההוראה של המרצים במכללות להכשרת המורים לעתיד היא סוגייה משתנה ומורכבת שיש להשקיע בה משאבים ולחקור אותה.

לסיכום, קורס הפיתוח המקצועי של המרא"ה נתן מענה לארבעת הקווים המנחים של סנטוס ועמיתיה (Santos et al., 2019) לקידום החינוך וההוראה במכללה. המשוב לקורס היה חיובי בעיקרו ותוכנית הקורס מתאימה לקידום איכות ההוראה. כמו כן, הקורס ענה על ציפיות המרצים והם היו שבעי רצון מהקורס. עם זאת, לאור העובדה שבהערכת הפיתוח המקצועי של המרצים בקורס לשיפור איכות ההוראה לא נכתבו כלל הערות שליליות או ביקורת בונה, ראוי להוסיף בהמשך ההערכה שאלות נוספות הבודקות באופן נקודתי אם יש למרצים שהשתתפו בקורס ביקורת על התוכנית שנלמדה או רעיונות לשיפורה.

חשיבות המחקר ותרומתו

עיקר תפקידן של מכללות להכשרת מורים הוא להכשיר מורים ומחנכים ליישום הוראה איכותית שתיתן מענה לצרכים של העולם המשתנה במאה ה־21. היעד של המכללות להכשרת מורים הוא שסגל המרצים ילמד את הסטודנטים שלהם היום באותם שיטות וכלים שהסטודנטים ילמדו את תלמידיהם בעתיד כמורים. זו הסיבה שמכללת שאנן בחרה להשקיע משאבים לפיתוח קורס שמטרתו היא קידום והשבחת איכות ההוראה של סגל המרצים, שייתנו מענה לצורך זה.

קורס המרא"ה מלווה במחקר ובהערכה שלקחיהם יתרמו להרחבת הידע בתחום, ובהתאם, לקבלת החלטות בנוגע להמשך פעילות המרכז, כולל אפשרויות להרחבת השירותים לאוכלוסיות נוספות – כדוגמת סטודנטים וסגלי הוראה ממוסדות חינוך במחוזות חיפה והצפון.

מחקר זה מוביל להבנה כי סגלי הוראה במכללות להכשרת מורים, השואפים לצמצם פערים בין שאיפתם ללמוד גישות, שיטות, דגמים וכלים חדשניים לבין יכולתם ליישמם בקורסים שהם מלמדים, עשויים להפיק תועלת מקורסים להתפתחות המקצועית לקידום הוראה איכותית הממוקדת בלומד והנותנת מענה לצרכים של המאה ה־21. לפיכך, רצוי שמכללות להכשרת מורים תציידנה את המרצים בידע ובכלים ליישום הוראה מיטבית שתכלול את שלושת הממדים: פדגוגיה, SEL וטכנולוגיה. לשם כך, עליהן להשקיע משאבים לדיוק המושג והמרכיבים של הוראה איכותית, שכוללת מנעד רחב של מרכיבים ופעולות, ושהיא קשה

להגדרה, לתיאור ולמדידה. כמו כן, עליהן לסייע לסגל המרצים לבנות ולמסד ביניהם קשרים אקדמיים־מקצועיים, שישמשו בסיס מיטבי להתפתחותם המקצועית.

רשימת המקורות

איזנברג, א' וזליבנסקי אדן, ע' (2019). **התאמת מערכת החינוך למאה ה־21**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

גיבתון, ד' (2001). ניתוח תוכן ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך נ' צבר־בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 501–550). דביר.

גילת, י' ונגרוביץ, נ' (2018). מעמד המורה בחברה הישראלית של היום. **דפים, 68**, 11–27.

המועצה להשכלה גבוהה. (2020). **דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1G4DXo0P4kn7iaFEG5daP6gJ6mF7Pcbxq

וידרגור, ח' (2021). **אוריינות חשיבת עתיד: תוכניות לימודים רב־ממדיות**. מכון מופ"ת.

שפרלינג, ד' (2018). **למידה חברתית־רגשית: מיפוי מושגי ובסיס תיאורטי ואמפירי** (ל' יוספסברג בן־יהושע, עורכת). מכון מופ"ת. http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23258.pdf

Albion, P. R., & Tondeur, J. (2018). Information and communication technology and education: Meaningful change through teacher agency. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & K. W. Lai (Eds.), Second handbook of information technology in primary and secondary education (pp. 381-396). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53803-7_25-2

Ali, W. (2019). The efficacy of evolving technology in conceptualizing pedagogy and practice in higher education. Higher Education Studies, 9(2), 81-95. https://doi.org/10.5539/hes.v9n2p81

Allen, I. E., & Seaman, J. (2015). Grade level: Tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572778.pdf

Artino, A. R. (2008). Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: Predicting satisfaction with online training. Journal of Computer Assisted Learning, 24, 260-270. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00258.x

Assadi, N., Murad, T., & Khalil, M. (2019). Training teachers' perspectives of the effectiveness of the "Academy-Class" training model on trainees' professional development. Theory and Practice in Language Studies. 9(2). 137-145. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0902.03

Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Albayrak Sari, A., & Tondeur, J. (2017). Investigating the impact of teacher education strategies on preservice teachers' TPACK. British Journal of Educational Technology, 50(1), 357-370. https://doi.org/10.1111/bjet.12565

Beardsley, M., Albó, L., Aragón, P., & Hernández-Leo, D. (2021). Emergency education effects on teacher abilities and motivation to use digital technologies. British Journal of Educational Technology, 52(4), 1455-1477. https://doi.org/10.1111/bjet.13101

Bijlsma, H. J., Glas, C. A., & Visscher, A. J. (2022). Factors related to differences in digitally measured student perceptions of teaching quality. School effectiveness and school improvement, 33(3), 360-380. https://doi.org/10.1080/09243453.2021.2023584

Bruso, J., Stefaniak, J. & Bol, L. (2020). An examination of personality traits as a predictor of the use of self-regulated learning strategies and considerations for online instruction. Education Tech Research, 68, 2659-2683. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09797-y

Cattaneo, A. A., Antonietti, C., & Rauseo, M. (2022). How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors. Computers & Education, 176, Article 104358. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104358

Chernyshenko, O., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. https://doi.org/10.1787/19939019

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). Sage publications.

Drummond, A., & Sweeney, T. (2017). Can an objective measure of technological pedagogical content knowledge (TPACK) supplement existing TPACK measures? British Journal of Educational Technology, 48(4), 928-939. https://doi.org/10.1111/bjet.12473.

Gayman, C. M., Hammonds, F., & Rost, K. A. (2018). Interteaching in an asynchronous online class. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 4(4), 231-242. https://doi.org/10.1037/stl0000126

Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. Journal of Research on Leadership Education, 18(1), 3-39. https://doi.org/10.1177/19427751211014920

Gomis, K., Saini, M., Pathirage, C., & Arif, M. (2022). Enhancing quality of teaching in the built environment higher education, UK. Quality Assurance in Education, 30(4), 523-538. https://doi.org/10.1108/QAE-03-2022-0072

Hoffmann, L. M. A., & Koifman, L. (2013). The supervising look in the perspective of changing processes activation. Physis, 23(2). https://doi.org/10.1590/S0103-73312013000200013

Hoyert, M., & O'Dell, C. (2019). Developing faculty communities of practice to expand the use of effective pedagogical techniques. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 19(1). https://doi.org/10.14434/josotl.v19i1.26775

Jocius, R., O'Byrne, W. I., Albert, J. Joshi, D., Blanton, M., Robinson, R., Andrews, A., Barnes, T., & Catete, V. (2022). Building a virtual community of practice: Teacher learning for computational thinking infusion. TechTrends, 66, 547-559. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00729-6

Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. A (2019). Meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. Educational Psychology Review, 31, 163-195. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2

Labonté, C., & Smith, V. R. (2022). Learning through technology in middle school classrooms: Students' perceptions of their self-directed and collaborative learning with and without technology. Education and Information Technologies, 27(5), 6317-6332. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10885-6

Lai, C., & Jin, T. (2021). Teacher professional identity and the nature of technology integration. Computers & Education, 175, Article 104314. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104314

Lehrer-Knafo, O. (2019). How to improve the quality of teaching in higher education? The application of the feedback conversation for the effectiveness of interpersonal communication. Edukacja, 2, 31-41. http://polona.pl/item/127871010

Malin, Y. (2023). Humanistic mindfulness: A bridge between traditional and modern mindfulness in schools. Journal of Transformative Education, 21(1), 102-117. https://doi.org/10.1177/15413446221084004

McDaniel, S. C., Bruhn, A. L., & Troughton, L. (2017). A brief social skills intervention to reduce challenging classroom behavior. Journal of Behavioral Education, 26, 53-74. https://doi.org/10.1007/s10864-016-9259-y

Michalec, P., & Wilson, J. L. (2022). Truth hidden in plain sight: How social-emotional learning empowers novice teachers' culturally responsive pedagogy in title I schools. Journal of Education, 202(4), 496-506. https://doi.org/10.1177/0022057421991866

Molina, C. E., Lemberger-Truelove, M. E., & Zieher, A. K. (2022). School counselor consultation effects on teachers' mindfulness, stress, and relationships. Professional School Counseling, 26(1a). https://doi.org/10.1177/2156759X221086749

Olesova, L., & Campbell, S. (2019). The impact of the cooperative mentorship model on faculty preparedness to develop online courses. Online Learning, 23(4), 192-213. http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i4.2089

Opoku, O. G., Adamu, A., & Daniel, O. (2023). Relation between students' personality traits and their preferred teaching methods: Students at the university of Ghana and the Huzhou Normal University. Heliyon, 9(1). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13011

Owens, T. (2012). Hitting the nail on the head: The importance of specific staff development for effective blended learning. Innovations in Education and Teaching International, 49, 389-400. https://doi.org/10.1080/14703297.2012.728877

Pandey, D., & Kulshestra, A. (2021). A research into the implications of eLearning on higher education. Elementary Education Online, 20(3), 2003-2008. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.03.231

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, K–3. Paul H. Brookes Publishing.

Prosser, M., Trigwell, K., Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. Learning and Instruction, 4(3), 217-231. https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8

Renta-Davids, A. I,. Jiménez-González, J. M,. Fandos-Garrido, M., & González-Soto, Á. P. (2016). Organisational and training factors affecting academic teacher training outcomes. Teaching in Higher Education, 21(2), 219-231. https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136276

Sandilos, L. E., Neugebauer, S. R., DiPerna, J. C., Hart, S. C., & Lei, P. (2023). Social–emotional learning for whom? Implications of a universal SEL program and teacher well-being for teachers' interactions with students. School Mental Health, 15(1), 190-201. https://doi.org/10.1007/s12310-022-09543-0

Santos, J., Figueiredo, A. S., & Vieira, M. (2019). Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. Nurse Education Today, 72, 12-17. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.003.

Santos, D., & Miguel, L. (2019). The relationship between teachers' beliefs, teachers' behaviors, and teachers' professional development: A literature review. International Journal of Education and Practice, 7(1), 10-18. https//doi.org/10.18488/journal.61.2019.71.10.18

Scheeler, M. C. (2008). Generalizing effective teaching skills: The missing link in teacher preparation. Journal of Behavioral Education, 17, 145-159. https://doi.org/10.1007/s10864-007-9051-0

Tas, T., Houtveen, T., van de Grift, W., & Willemsen, M. (2018). Learning to teach: Effects of classroom observation, assignment of appropriate lesson preparation templates and stage focused feedback. Studies in Educational Evaluation, 58, 8-16. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.005.

Taylor, S., & Wright, D. A. (2020). A case study of College of Business (COB) faculty attitudes, perceptions, and concerns related to distance learning. Online Journal of Distance Learning Administration, 23(4). https://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter234/taylor_wright234.html

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. Child Development, 88(4), 1156-1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Tondeur, J., Aesaert, K., Prestridge, S., & Consuegra, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. Computers & Education, 122, 32-42. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.002.

Vidergor, H. E. (2018). Multidimensional curriculum enhancing future thinking literacy: Teaching learners to take control of their future. Brill, Sense Publication.

Wong, J,. Baars, M. Davis, D., Van Der Zee, T., & Houben, G. -J. (2018). Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: A systematic review. International Journal of Human–Computer Interaction, 35(4-5), 356-373. https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543084

Xiaoqing, G., Yuankun, Z,. & Xiaofeng, G. (2013). Meeting the "digital natives": Understanding the acceptance of technology in classrooms. Journal of Educational Technology and Society, 16, 392-402. https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.16.1.392

ד"ר **אסתר כלפון**, סגנית נשיא ודיקנית לימודי תואר ראשון במכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן" שבחיפה. ראש החוג לחינוך בלתי פורמלי וראש מרכז המרא"ה - המרכז לקידום איכות ההוראה במכללה. תואר ראשון, שני ושלישי מהפקולטה לחינוך, אוניברסיטת בר אילן. תחומי המחקר: איכות החינוך וההוראה, הוראה חדשנית, הוראה דיגיטלית, חינוך כיתה, אקלים חינוכי, חינוך לדמוקרטיה, פיתוח מנהיגות נוער וקידום נוער במצבי סיכון.

פרופ' **אבי לוי**, משמש כנשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך, "שאנן" שבחיפה החל משנת 2021. מייסד ונשיא לשעבר במשך כ-27 שנים של המכללה האקדמית "חמדת הדרום". הקים בחמדת הדרום שבע תוכניות לתואר ראשון בתחומים שונים מגילאי גן ועד חטיבת ביניים, וארבע תוכניות לתואר שני. המכללה בראשותו הייתה בין המוסדות האקדמיים לחינוך הראשונים בישראל שהעניק הכשרה בהוראת המדעים משכבת הגן עד לתואר שני בחינוך מדעי. מתמחה בחינוך ובהוראה בכל שלבי הגיל ובהכשרת מורים במשך יותר משלושה עשורים. השכלה ותחומי מחקר: תואר ראשון בביולוגיה, תואר שני ושלישי בפיזיולוגיה על בע"ח. פרסם מחקרים רבים בפיזיולוגיה, בחינוך מדעי ובחינוך.

תהליך הערכת המורים בשלב התמחותם להוראה והשפעתו על תפיסותיהם לגבי הערכת תלמידיהם

קרן טל־אמסילי

קרן טל־אמסילי, המרכז האקדמי לוינסקי־וינגיט; kerenamsili@gmail.com

תקציר

המחקר הנוכחי בחן באיזו מידה משפיעים תהליכי הערכה מעצבת שחוו מתמחים במהלך שנת ההתמחות על הדרך שבה הם תפסו הערכת תלמידים. בישראל, עם סיום לימודי ההוראה, מורים מתחילים שנת התמחות, אשר הינה חובה. במהלכה הם עובדים בבית ספר בהיקף של שליש משרה לפחות. במקביל לכל תפקידי המורה, הם מקבלים חונכות אישית של מורה בבית הספר וסדנת עמיתים במוסד המכשיר מורים. במסגרת ההתמחות הם עוברים באמצע השנה הערכה מעצבת, הכוללת משוב מפורט על ביצועיהם בבית הספר והערכה מסכמת בסוף השנה. לפי הערכה זו נשקלת קבלת רישיון עבודה בהוראה. כחלק מתהליכי ההערכה, החונך והמנהל צופים במספר שיעורים פרונטליים של המתמחה. במקביל לתהליכי ההערכה שהמתמחים להוראה צריכים לעבור כחלק מתהליך ההכשרה שלהם, הם נדרשים גם להעריך את ההישגים של תלמידיהם. דרך ההערכה המקובלת בבתי ספר הינה, עדיין, הערכה מסכמת המתבססת על נתונים מדידים (ציונים). נתונים אלה מאפשרים השוואה בין התלמידים ודיווח של הישגים לגורמים בתוך בית הספר ומחוצה לו.

המחקר נערך באמצע שנת ההתמחות, לאחר הערכת האמצע, וכלל ראיונות עומק חצי מובנים. המטרה הייתה לזהות היבטים בתהליך ההערכה שחוו מתמחים, אשר השפיעו על תפיסות ההערכה שבהן החזיקו לגבי הערכת תלמידים ועל הדרך דבה העריכו את תלמידיהם בפועל. במחקר זה רואיינו 14 מורות מתמחות (כולן נשים) שלימדו בזמן ההתמחות בבתי ספר יסודיים במרכז הארץ. הניתוח התמטי של הראיונות הראה שבמהלך ההתמחות הן גיבשו תפיסה חיובית של הערכה מעצבת ותפיסה שלילית של הערכה מסכמת. כמו כן, הן הגיעו למספר תובנות לגבי הערכה, בעקבות תהליך שהן עברו: חשוב לתת משוב לאורך כל השנה

ולא רק בצמתי הערכה; יש להתייחס למגוון רחב של עדויות, ולא רק לצפייה בשיעורים; חשוב לשלב בין חיזוקים חיוביים לבין דגשים לשיפור; וחשוב לתת מקום לתהליכי הערכה עצמית ורפלקציה של המתמחה. המתמחות פעלו ליישם תובנות אלה בדרך שבה הן מעריכות את תלמידיהן, תוך מתן דגש לחיזוקים חיוביים, מתן משוב מפורט ומקדם למידה, התייחסות לתהליך ולא רק לתוצרים, ושימוש בהערכות חלופיות.

מילות מפתח: הערכה, הערכה מעצבת, הערכה מסכמת, הערכת מתמחים, הערכת תלמידים, הערכה חלופית, תפיסות הערכה, רפלקציה, משוב מקדם למידה, מתמחים, כניסה להוראה, חונכות, תכנית התמחות.

מבוא

בעשורים האחרונים מתחולל שינוי בגישה הפדגוגית־החינוכית המסורתית, שלפיה המורה חושף את הידע בפני הלומד. במקומה, מקובלת יותר פרדיגמה חינוכית־קונסטרוקטיביסטית, שלפיה המורה מנחה ומלווה את תלמידיו בתהליך אקטיבי של הבניית משמעות ויצירת ידע (לוי־פלדמן, 2020). שינוי זה אינו משפיע משמעותית על הדרכים שבהן תלמידים מוערכים בבתי הספר, וההערכה המקובלת היא הערכה מסכמת, השייכת לגישה המסורתית־פוזיטיביסטית. הערכה זו נועדה לבחון את הידע ואת ההבנה של הלומד לצורך מתן ציון, סינון או דיווח לגורמים בתוך בית הספר ומחוצה לו (בירנבוים, 2018). סוג הערכה שונה וחלופי הינו הערכה מעצבת המתמקדת במתן משוב מקדם למידה (Yan & Brown, 2021), המאפשרת לתלמידים להיות לומדים עצמאיים. הערכה זו נמצאה כמקדמת את המוטיבציה ואת המסוגלות העצמית של תלמידים ללמידה (Heritage, 2013). על אף תרומות אלה של הערכה מעצבת, נעשה בה שימוש מועט יחסית.

אחד הגורמים אשר משפיעים על המידה שבה מורים יעשו שימוש בהערכה מעצבת עם תלמידיהם, הוא הדרך שבה הם תופסים הערכת תלמידים.

ספרות המחקר חושפת ארבע תפיסות עיקריות של מורים לגבי הערכת תלמידים:

1. הערכה מעצבת תתרום לכל תלמיד לשיפור ולייעול תהליך הלמידה שלו (Black & William, 2010);
2. הערכה מסכמת הכרחית בלמידה, כדי שהתלמידים יקבלו על עצמם אחריות ללמידה (Harris et al., 2008,Opre, 2015);

3. הערכה מסכמת נועדה לאפשר השוואה בין הישגי תלמידים.
4. הערכה אינה רלוונטית להוראה וללמידה: אין צורך בתהליך הערכה מובנה על מנת לדעת עד כמה התלמידים מבינים את חומר הלימוד. הערכה עלולה אף לגרום לחרדה, לפגוע בהערכה עצמית של התלמידים (Harris et al., 2008), לפגוע באוטונומיה המקצועית של המורים, ולהסיח את דעתם מלמידת התלמידים.

תפיסותיהם של מורים את ההערכה מתגבשות במהלך הכשרתם להוראה, בשלב המשמעותי במיוחד בתהליך החברות המקצועי שלהם - שהוא הכניסה להוראה בתקופת ההתמחות.

שלב הכניסה להוראה מלווה באתגרים רבים (Anthony et al., 2019). במטרה לסייע למורים החדשים להסתגל למערכת, נבנו בעולם ובישראל תכניות התמחות שנועדו לתרום לידע המקצועי של מורים חדשים ולפיתוח המיומנויות שלהם, לספק למתמחים תמיכה רגשית, מקצועית וחברתית (זוזובסקי ואחרים, 2022), ולהעריך את יכולות ההוראה שלהם הלכה למעשה.

בסיום לימודי ההוראה בישראל, מורים מחויבים לעבור שנת התמחות, תוך ליווי ותמיכה של חונך שהוא מורה העובד באותו בית ספר, וסדנת עמיתים. במחצית שנת ההתמחות, המתמחים מקבלים הערכה מעצבת (formative assessment), הכוללת משוב מפורט על עבודתם. לקראת סוף שנת לימודיהם הם מקבלים גם הערכה מסכמת (summative assessment), שעל פיה נשקלת ההחלטה על קבלתם את הרישיון לעיסוק בהוראה. שני תהליכי ההערכה כוללים צפיות של חונך ושל מנהל בשיעור פרונטלי שמעביר המתמחה (משרד החינוך, 2020). במקביל לתהליכי ההערכה שעוברים המתמחים להוראה בעצמם, הם נדרשים גם להעריך את ההישגים של תלמידיהם.

המחקר הנוכחי הינו מחקר חלוץ, אשר בחן באיזו מידה משפיעים תהליכי ההערכה מעצבת שחוו מתמחים במהלך שנת ההתמחות על הדרך שבה הם תפסו את הערכתם את תלמידיהם. למחקר הנוכחי יש חשיבות רבה מפני שהוא מציע כלי לחיזוק הבנת התועלת והמשמעות של הערכה מעצבת בשלב ההתמחות, כדרך להרחיב את השימוש בה בקרב מורים במערכת החינוך. כמו כן, דרך התובנות של מתמחים לגבי תהליך הערכת האמצע שהם חוו, ניתן היה להציע המלצות לשיפורו, על מנת לאפשר להם להפיק את המקסימום ממנו - הן בהקשר האישי של מיטוב מיומנויות מקצועיות, והן בהקשר של ביצוע הערכה מעצבת עם תלמידיהם.

סקירת ספרות

הכניסה להוראה: תכנית ההתמחות בהוראה בעולם

שלב הכניסה להוראה בפועל מוגדר בספרות המקצועית כבעל חשיבות רבה בקריירה המקצועית של המורה ובעיצוב הזהות המקצועית שלו ("פרסונת מורה"). עם זאת, תקופה ראשונית זו נחשבת לאחת הקשות והמורכבות בקריירה המקצועית של המורה. המורה עשוי לחוות בשלב זה קשיים מקצועיים ו/או קשיים אישיים. מבחינה מקצועית, מורים מתחילים צריכים להתמודד עם משימות בתחומי הוראה, תכנון ויישום של תכניות לימודים, ניהול הכיתה, והנעת תלמידים והערכתם, בלי ידע מספק באשר למיומנויות האפקטיביות ביותר ליישומן (ארביב־אלישיב ואחרים, 2018). מבחינת אישית, מורים מתחילים חשים לחץ משמעותי וחרדה, ואף תחושת חוסר מסוגלות, בשל עומס עבודה גדול, קונפליקטים בין תפקידים שונים בחייהם ותחושת בדידות. תחושות אלה מתעצמות כתוצאה מהלם המציאות שהם חווים פעמים רבות, כתוצאה מהחשיפה לפער המשמעותי בין החזון לבין מציאות התפקיד בשטח (Anthony et al., 2019). פער זה מקשה עליהם לעמוד בציפיות שלהם לקדם את תלמידיהם ולהביאם להישגים גבוהים. חוקרים רבים מתארים שלב זה במטפורות ובדימויים כמו: "הלם הכיתה החיה", "הלם המציאות", "להחזיק את הראש מעל המים". מורכבות זו מובילה רבים מהם לנשירה ממקצוע ההוראה עוד בשנתם הראשונה (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2015; Sutcher et al., 2019).

במטרה לתת מענה לאתגרים אלו של המורים החדשים ולמנוע את נשירתם מהמקצוע, פותחו במערכות חינוך רבות בעולם תכניות התמחות בהוראה (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2015). התמחות בהוראה (induction) היא שם כולל לכל תכניות התמיכה, הייעוץ וההכוונה של מורים מתחילים (early service teachers), המוצעות להם הן בכניסתם להוראה והן בהיקלטותם במערכת החינוך. תכניות תמיכה אלה נועדו לספק למתמחים גשר בין שלב הלימודים לבין היותם מורים בפועל. לתכניות אלה כמה מטרות: לתרום לידע המקצועי של מורים חדשים (בתחום התוכן, בהוראה ובהערכה); לתרום לפיתוח המיומנויות שלהם (יכולות פדגוגיות, יכולת בתחום התוכן ויכולות הקשורות בניהול כיתה); ולהנחות אותם בעבודה בשטח. מטרה נוספת שיש לרבות מהתוכניות הינה להכיר למורים החדשים את מגוון בעלי התפקידים הרלוונטיים במערכת החינוך, את התרבות הארגונית הבית ספרית, ולחשוף אותם למשימות השוטפות, שהן חלק בלתי נפרד מעבודת ההוראה.

ברוב המקרים ההתמחות נמשכת כשנה, והמתמחים עובדים בבית ספר תוך מילוי תפקיד מורה רגיל (עובדיה, 2018). רכיב משמעותי ברוב תכניות ההתמחות הוא חונכות אישית,

מסוג mentoring או internship. התכניות כוללות, בדרך כלל, מגוון של פעילויות, כמו: תמיכה בעבודה בכיתה, סדנאות, מפגשים קבוצתיים, שיתופי פעולה עם עמיתים, תצפיות בשיעורים ותהליכי הערכה. ההתמחות מתמקדת, בדרך כלל, בתכנית לימודים, בפרקטיקות הוראה ובמדיניות הבית ספרית (נאסר־אבו אלהיג'א ואחרים, 2011).

תכניות התמחות משלבות בין שתי מערכות תמיכה – האחת מטעם מוסד ההכשרה למורים, והשנייה בבית הספר שבו המורים מתחילים ללמד (Whitaker et al., 2019). החניכה מתבצעת על ידי מורים ותיקים, הפועלים כדי לתרום לפיתוח זהותם המקצועית של המתמחים, להגברת המוטיבציה שלהם בעבודתם, ולחיזוק תחושת השייכות שלהם בבית הספר ולמקצוע.

חונכות אפקטיבית כוללת: מידול – הדגמת הוראה על ידי המורה החונך, אחריות משותפת, אינטראקציה תכופה, הקצאת זמן למפגשים קבועים ביניהם, ומתן הכשרה מקצועית לחונך (זילברשטרום, 2013). אלמנט משמעותי נוסף בתפקיד החונך בתכניות התמחות רבות הוא עידוד תהליכי רפלקציה, אשר נמצאו כמקדמים דיאלוג אפקטיבי בין החונך לבין המתמחה (Harrisson et al., 2000). במסגרת מפגשי החונכות שבהם נערכת שיחה רפלקטיבית הדדית, מתקיים מפגש בין עולמו של המתמחה – המביא את התנסויותיו האישיות – לבין עולם ההתנסויות של המורה החונך, המהווה עמית מקצועי ומנוסה, תומך, מאשר, מזהה, ומאתגר את הפרשנות הניתנת על ידי המתמחה לאותן חוויות והתנסויות.

בהמשך, מסייע החונך למתמחה לבצע התבוננות עצמית מבוססת ראיות על מעשה ההוראה שלו, ולזהות את ההשפעות שלה על תהליך הלמידה ועל תלמידיו. התבוננות זו מובילה ליצירת קשרים עם אירועים אחרים ועם פרקטיקות פדגוגיות (גוטרמן, 2014). המורה החונך מסייע למורה המתחיל להכיר את בית הספר, על הערכים, הנורמות המקובלות ודרך ההתנהלות בו, מעודד שיתוף פעולה עם גורמים בתוך בית הספר ומחוצה לו, ומסייע לו לפעול כחבר אחראי בקהילת בית הספר. תמיכה נוספת ניתנת מקבוצת השווים של המורים המתחילים, שבה הם יכולים לראות איך אחרים מתמודדים עם אתגרים דומים, ולדון בהם בסביבה בטוחה ובתמיכת צוות ההוראה.

הכניסה להוראה: תכנית ההתמחות בהוראה בישראל

ניתן לזהות שני הבדלים מרכזיים בין תכנית ההתמחות בארץ לאלו שבמדינות אחרות. ראשית, מוסדות ההכשרה בישראל מעורבים יותר בתכנית ההתמחות, באמצעות הפעלת סדנאות ההתמחות, ובהיבט המנהלי – בעבודה מול משרד החינוך. במרבית תכניות ההתמחות בעולם, קשר מסוג זה לא קיים במסגרת תכנית ההכשרה, או שהוא קיים רק באופן מצומצם (נאסר־אבו אלהיג'א ואחרים, 2011).

בישראל, שלב הכניסה להוראה מוגדר כתהליך הכשרה העומד בפני עצמו, בשל המאפיינים הייחודיים של המורה ושל המערכת הקולטות אותו (זילברשטרום, 2013). שלב זה, המעוגן בחוזר מנכ"ל משרד החינוך (משרד החינוך, 2020), נמשך שלוש שנים, כאשר השנה הראשונה היא שנת התמחות. הצלחה בשנת ההתמחות מעניקה למתמחה רישיון לעיסוק בהוראה, ומאפשרת לו לעבור למעמד של "מורה חדש". הרציונל, שעליו מושתתת התכנית נגזר מתפיסת ההוראה כפרופסיה, בדומה למקצועות אחרים, כמו רפואה או עבודה סוציאלית (שפרלינג, 2016א).

המתמחה להוראה, הינו בוגר מסלול הכשרת מורים המועסק במערכת החינוך במסגרת ההתמחות, בהיקף של שליש משרה לפחות (משרד החינוך, 2020). עם העסקתו במוסד החינוכי, הוא הופך לחלק בלתי נפרד מהצוות הבית ספרי, לשותף לכלל הפעילויות בו, ולנושא באחריות מלאה לכל תפקידי המורה. הציפיות ממתמחה שזה עתה נכנס למערכת החינוך זהות לאלה הקיימות ממורה ותיק, כולל היכרות עם בעלי תפקידים שונים במערכת – כמו מפקחים, מנהלים ומורים (עובדיה, 2018), ועם מגוון התקנות הקיימות (עובדיה, 2018), לצד התמודדות עם תלמידים ועם הוריהם.

תכנית ההתמחות כוללת שני מרכיבים משמעותיים: סדנת עמיתים במוסד המכשיר מורים, שהיא סדנת סטאז' בהיקף של 60 שעות, וחונכות אישית (mentoring) בבית הספר שבו המורים החדשים עובדים (משרד החינוך, 2020). סדנת ההתמחות בהוראה היא מסגרת לליווי קבוצתי שבה משתתפים מתמחים ומנחה מטעם המוסד המכשיר. באמצעותה הם יכולים לעסוק במגוון נושאים רגשיים ומקצועיים. מפגשי סדנת הסטאז' נערכים פנים אל פנים, באופן מקוון, או בשילוב בין השניים. חשיבותה של הסדנה ניכרת מעצם החיבור הנעשה בין התיאוריה לבין המעשה, דרך התמקדות באירועים שהמתמחים מעלים מן השטח ובאמצעות ניתוחם (זילברשטרום, 2013).

המרכיב המרכזי השני של תכנית ההתמחות להוראה הינו חונכות אישית (mentoring) בבית הספר (משרד החינוך, 2020), הניתנת על ידי חונך שהוא מורה עמית מנוסה (mentor teacher). רגשית, מפגשי החונכות נועדו כדי לתמוך במתמחה, וכדי לעודד אותו ולחזקו למול האתגרים שעמם הוא מתמודד במסגרת עבודתו (משרד החינוך, 2020), למשל דרך הקשבה לקשיים שאותם הוא חווה, ולדרך שבה הוא בוחר להתמודד עמם. תמיכה זו נועדה להפחית את תחושות הבדידות, את הניכור ואת הלחץ שהוא עלול לחוש (Whitaker et al., 2019). מבחינה חברתית, החונך מסייע למתמחה בהיכרות עם התרבות האירגונית בבית הספר (שץ־אופנהיימר ואחרים, 2014), על מנת לתרום לקליטה מיטבית בבית הספר. מקצועית, החונך תורם לתהליך החיברות למקצוע ההוראה של המורה. לשם כך, הוא נפגש עם המתמחה

במטרה לטפח מיומנויות הוראה, ללמד על פרקטיקות הוראה אפקטיביות (שץ־אופנהיימר ואחרים, 2014), לתת הדרכה על תכנית הלימודים, ו/או ללמד מיומנויות לתקשורת מיטבית עם הורים.

תפקידו של החונך מורכב, כי עליו לתמוך במתמחה, אך במקביל גם להעריכו לצורך קבלת רישיון עיסוק בהוראה. לצורך ביצוע תפקידו ובמטרה להוביל את תהליך החונכות באופן מיטבי, החונך משתמש בדרכי פעולה שונות, כמו במודלינג (פיירסטיין, 2015), שבה המתמחה צופה בהדגמה המתבצעת על ידי מורה ותיק. זאת, במקביל לתהליכי למידה רפלקטיביים, שהמתמחה עורך בעצמו ובמשותף עם החונך.

במהלך השנה, החונך מקיים עם המתמחה פגישות שבועיות, הנושאות אופי שונה במחצית הראשונה והשנייה של השנה. במחצית הראשונה, החונך מתמקד בסיוע למתמחה להתמודד עם קשיים שהוא חווה בעבודתו, על מנת לסייע לו לבצע את עבודתו באופן מיטבי. במחצית השנייה של השנה, המיקוד הוא על פיתוח חשיבה רפלקטיבית והבנה מקיפה יותר של המקצוע. מרכיבים חשובים בתהליך החונכות וההתמחות הם הערכה ומשוב. תהליך זה מעביר את האחריות, שהיתה עד כה למוסד האקדמי המכשיר, אל בית הספר. החונך מספק למתמחה הערכה מעצבת באמצע השנה והערכה מסכמת בסוף השנה, שמהווה מרכיב מרכזי בשיקולים לקבלת רישיון מקצועי לעיסוק בהוראה. לאור השילוב בין התפקידים של החונך, עליו לנסות למצוא איזון בין התמיכה הרגשית שעליו לספק למתמחה לבין השיפוט והביקורת, שאותה הוא נדרש לתת לו במסגרת תהליך ההערכה (שץ־אופנהיימר ואחרים, 2014).

תהליכי הערכה במסגרת תכניות ההתמחות להוראה

הספרות המחקרית מבחינה בין שתי גישות מרכזיות להערכת מורים, על בסיס מטרותיה של ההערכה: הערכה מעצבת והערכה מסכמת. הערכה מעצבת (formative assessment) נועדה לתרום ולחזק את המורה בביצוע תפקידו, והיא משמעותית בשל חוסר הניסיון המקצועי שלהם (שפרלינג, 2016א). המרכיב החשוב ביותר של סוג הערכה זה הוא מתן משוב אינפורמטיבי מפורט אודות ביצועי המתמחה או המורה המתחיל למול סטנדרטים, דרישות מוגדרות או יעדים מדידים. המשוב הוא מרכיב חיוני עבור מורים בראשית דרכם ומסייע ליצור סביבה תומכת המטפחת את התפתחותם המקצועית. נמצא שעל מנת שהמשוב יהיה יעיל, חשוב שהוא יתבסס על נתונים ועל ראיות מהשטח ויכלול התייחסות להיבטים או להיבטים ספציפיים ולא אמירות תיאורטיות כלליות. סוג המשוב שנמצא כאפקטיבי ביותר היה זה שניתן באופן שוטף ומתמשך, וכלל שיקוף של נקודות חוזקה בעבודת ההוראה, נקודות לחיזוק ולשיפור, והמלצות ספציפיות לשיפור עבודת המורים החדשים.

נמצא שמשוב אפקטיבי למורים מתחילים או למתמחים תורם לחיזוק המוטיבציה שלהם בעבודתם, לשיפור מיומנויות ההוראה ואיכות ההוראה שלהם, לחיזוק תחושת המסוגלות שלהם בהוראה (גוטרמן, 2014) ולשיפור הישגי תלמידיהם (Strong et al., 2011). משוב איכותי בונה ומשמעותי עשוי גם לתרום משמעותית לקידום תהליכים רפלקטיביים, שיאפשרו למורים לתכנן ולהשיג מטרות הוראה (Taylor & Tyler, 2012). בנוסף לכך, הוא תורם ליכולת של מתמחים למשב את ההוראה שלהם ולהתבונן עליה באופן ביקורתי - דבר, שעשוי לשפר את פרקטיקות ההוראה, ולתרום לעיצוב תפיסות ההוראה שלהם.

מעבר לחשיבותו של המשוב בתהליך הערכת מתמחים, קיימים מחקרים המתמקדים בכלי הערכה ייחודיים להערכת מתמחים, כדוגמת השימוש בפורטפוליו - תלקיט אישי - המערב, באופן פעיל, את המורה בתהליך הערכתו. כלי זה מציג את התפתחותו המקצועית של המתמחה תוך תיעוד התנסויותיו בהוראה' בליווי עדויות על ביצועיו ועל הישגיו (בירנבוים, 2018).

תכניות התמחות רבות כוללות גם מרכיבים של הערכה עצמית. הערכה עצמית מתוארת בספרות כדרך המבטיחה את למידת המורה. באמצעות הערכה עצמית, בוחן המתמחה עצמו את עבודתו לשם זיהוי פערים בין הרצוי לבין המצוי, במטרה לשפר את ביצועיו. השותפות הפעילה של מורים חדשים בתהליך הערכתם בשנת ההתמחות, תוך שימוש בקריטריונים לגבי היעדים שהוגדרו להם, תורמת להם להתמקד סביב מטרות הוראה מרכזיות.

לעומת זאת, ההערכה המסכמת (summative assessment) שמה דגש על מתן דין וחשבון על ביצועי המורה או על סינון ומיון מורים שאינם מתאימים להוראה, או שסיכוייהם להתמיד בה מעבר לשנתם הראשונה נמוכים. במערכות חינוך רבות, הערכה של מורים חדשים כוללת, מצד אחד, הערכה מעצבת של קבלת משוב אפקטיבי שנועד לשיפור מיומנויות ההוראה שלהם, ומצד שני הערכה מסכמת, שנועדה למיין ולסנן מורים שאינם מתאימים להוראה (שפרלינג, 2016א), או במקרה של מתמחים - קובעת אם המתמחה יקבל רישיון לעיסוק בהוראה.

הערכת תלמידים בבית הספר

הערכת תלמידים הינה פרקטיקה המתבצעת על ידי מורים ו/או תלמידיהם ומספקת עדויות על הישגי התלמידים, על מנת לבחון את אפקטיביות תהליכי הלמידה וההוראה ואת הישגי התלמידים בתחום הידע הנלמד (בירנבוים, 2018; Amua-Sekyi, 2016), וכדי לקבל החלטות לשם עיצוב המשך תהליכי הוראה־למידה (Black, 2013; Black, & William, 2010).

קיימים שני סוגים מרכזיים של תהליכי הערכה, המקבילים לאלה של המתמחים להוראה: הערכה מסכמת, שנקראת גם הערכה של הלמידה, והערכה מעצבת שהיא גם הערכה לשם הלמידה או למען הלמידה (בירנבוים, 2018). הערכה מסכמת נועדה לבחון

את הידע ואת ההבנה של הלומד לצורך מתן ציון, סינון או דיווח (Yan & Brown, 2021), לגורמים בתוך בית הספר ומחוצה לו (Birenbaum, 2016; Heritage, 2013), או לצורך קבלת החלטות בכיתה. היא שמה דגש על תוצאות ועל ציונים, תוך שהיא שופטת את הלומדים ביחס לסטנדרטים מדידים קיימים (לוי־פלדמן וליבמן, 2022). שיטות הערכה אלה הפכו למרכזיות, בעקבות הדרישה לאחריות של המורים ושל בתי הספר על הישגי התלמידים, ומתוך הצורך להכין את התלמידים למבחנים המסכמים של סוף השנה (Govender, 2019).

הערכה מסכמת מתבצעת בסיום יחידת לימוד (Yan & Brown, 2021), בעיקר באמצעות כלי הערכה כמותיים שאינם קשורים בהכרח לעולמו של התלמיד, ולכן בוחנים ידע נטול הקשר. מטלות ההערכה מבוססות ברובן על כתיבה בזמן מוגבל וללא שימוש בחומרי עזר, והציון הוא בדרך כלל מספרי. אם ניתן משוב על ידי המורה, הוא קצר ומוגבל (בירנבוים, 2018), ולכן אינו תורם לשיפור תהליך הלמידה של הלומד ולמידת האפקטיביות והעצמאות שלו. סוג הערכה זה מתעלם, לרוב, מהתהליך, ומתייחס להוראה, ללמידה ולהערכה, כאל ישויות נפרדות. לכן אינו מאפשר ללמוד מתוך נתוני ההערכה כיצד לשפר את דרכי ההוראה והלמידה (לוי־פלדמן וליבמן, 2022). לבסוף, הערכה זו מבוצעת על ידי גורמים חיצוניים לתלמיד, והוא עצמו אינו שותף לתהליך ההערכה. היבט זה משמעותי, משום שנמצא שכאשר לומדים מעורבים בתהליך ההערכה, הם מפתחים מודעות להשפעה הרבה שיש להערכה, ומפתחים יכולת רפלקטיבית ומסוגלות למשוב עצמי. תהליכים אלה נמצאו כמשפרים תהליכי למידה והישגים של תלמידים (בירנבוים, 2018).

מנגד, מטרתה המרכזית של הערכה מעצבת, הנקראת גם הערכה לשם למידה ומהווה סוג של הערכה חלופית (alternative assessment) (לוי־פלדמן וליבמן, 2022), היא קידום תהליך הלמידה של התלמידים (Yan & Brown, 2021) והפיכת התלמידים ללומדים עצמאיים אפקטיביים. בדרך כלל, הערכה זו הינה בלתי פורמלית (Heritage, 2013), אותנטית, נערכת בתנאים טבעיים הקשורים לעולמו של הלומד, ועושה שימוש במגוון שיטות הערכה איכותניות וחלופיות. כלי הערכה אלה כוללים: תלקיטים הכוללים לקט עבודות של תלמידים (בירנבוים, 2018), מטלות ביצוע, פרויקטים ותערוכות. תהליך של הערכה מעצבת נערך, פעמים רבות, במספר שלבים: הגדרת מטרות, יעדים ותוצאות מצופות; תכנון אבני הדרך להשגת היעדים; איסוף נתונים; ביצוע הערכה של הפער בין התוצאה הרצויה לבין ההישגים; יישום תכניות התערבות לסגירת הפערים; ביצוע פעולת הערכה לבחינת היעילות של תכנית זו (בירנבוים, 2018), תוך שימת דגש על היבטים לשיפור ולשימור; ולבסוף, זיהוי צרכים חדשים והתחלת התהליך מחדש (פרידמן, 2020).

בספרות עלו מספר דגשים, התורמים לאפקטיביות של סוג הערכה זה. ראשית, נמצא שחשוב שההערכה המעצבת תהיה מרכיב מרכזי (Schneider & Johnson, 2019) וחלק בלתי נפרד מההוראה ומהלמידה בכיתה. שנית, תהליך הערכה זה מתבסס על הידע הקודם ועל היכולות הקיימות של הלומדים, ובוחן את התפתחות הלמידה של התלמיד מאותה נקודה (נחשון ורום, 2018; William, 2011). שלישית, הערכה מסוג זה מאפשרת ללומד לקחת אחריות על הלמידה וההערכה ולהיות שותף פעיל בתהליכים אלו. ככל שהתלמיד יקבע, יחד עם המורה, את מדדי ההערכה ואת ההתקדמות האישית שלו, וזאת תוך שקיפות ושותפות, כך הוא יהיה מעורב יותר בתהליך הלמידה, ויהיה בעל מוטיבציה גבוהה יותר (Heritage, 2013). בנוסף לקביעת מדדי הערכה, תהליכי הערכה כמו יומני למידה, הכוללים תיעוד רפלקטיבי של תהליך הלמידה של התלמידים, נמצאו כתורמים לשיפור הלמידה שלהם (נחשון ורום, 2018). רביעית, הערכה זו אפקטיבית במיוחד כאשר היא מתבצעת לאורך כל תהליך הלמידה (בירנבוים, 2018), תוך התייחסות לתהליך, לתוצר ולהשלכה של השימוש בהן על התלמיד ועל המשך תהליך הלמידה שלו (לוי־פלדמן, 2020).

המשוב, מהווה רכיב מרכזי בהערכה לשם למידה (בירנבוים, 2018), מסייע בזיהוי פערי למידה ובמתן מידע על הפער בין הרמה המצויה לבין הרמה רצויה של הלמידה, ובכך תורם לשיפור תהליך הלמידה של התלמידים ולהתאמת דרכי ההוראה של המורים. משוב משמעותי לתלמידים אמור לסייע בידם לענות על שלוש שאלות: **לאן הולך התלמיד?** (Feed Up) - שאלה המתייחסת לקריטריונים להצלחה של התלמיד; **כיצד מתקדם התלמיד?** (Feed Back) - כיצד מתקדם התלמיד לעבר השגת המטרות; **ולאן צריך התלמיד להתקדם הלאה?** (Feed Forward) (Hattie et al., 2016). נמצא כי המשוב הניתן צריך להיות רגיש, ממוקד ומותאם ללומד הספציפי ולידע הקודם שלו, במטרה שיהיה אפקטיבי (William, 2011).

על אף ההבנה הגוברת שכדי לקדם את הישגי הלומדים, המורים צריכים לפתח תהליכי הערכה מעצבת הכוללים מתן משוב מקדם למידה תוך התמקדות בתהליך הלימוד ולא רק בתוצרים (נחשון ורום, 2018), עיון בספרות מעלה כי דרך ההערכה הרווחת בקרב מורים בבתי הספר הינה עדיין הערכה מסכמת (Yan & Brown, 2021). עולה השאלה מה גורם למצב זה ולהיעדר שינוי משמעותי בשיטות ההערכה בבתי הספר (Birenbaum, 2016). ניתן לשייך מצב זה לכמה סיבות. ראשית, המורים כלומדים חוו לאורך השנים בעיקר הערכה מסכמת הממוקדת בציונים, ולכן זוהי דרך ההערכה שהם רגילים אליה. שנית, מערכת החינוך, המנהלים וההורים הם ממוקדי הישגים ודורשים לראות ציונים גבוהים של התלמידים, ובמיוחד במקצועות הליבה (מתמטיקה, שפה ומדע) שניתנים למדידה רק באמצעות הערכה מסכמת (Yin & Buck, 2019). שלישית, התנאים שבהם מתקיימים הלימודים - הכיתות הגדולות,

עומס העבודה והזמן המצומצם - לא משאירים למורים זמן ופניות ליישם שיטת הערכה מעצבת. רביעית, נמצא ששיטות ההערכה שמורה יבחר ליישם בכיתה קשורות גם לגורמים אישיים, ובכלל זה רמת הידע והמיומנויות שלו בהערכה - "אוריינות הערכה", תחושת הבטחון או המסוגלות שלו, המסוגלות העצמית בביצוע הערכה, והאמונות או התפיסות שלו לגבי סוגי הערכה שונים (Yan & Brown, 2021).

תפיסות מורים לגבי הערכת תלמידים

תפיסות מורים לגבי הערכת תלמידים מתייחסות לאמונות שיש למורה בנושא זה (Opre, 2015), להבנה שלו את המטרות, ולאפקטיביות של דרכים שונות להערכת למידה אצל תלמידים. אבחנה מקובלת בין תפיסות מורים לגבי הערכת תלמידים מתקיימת בין ארבע מטרות הערכה אפשריות: שיפור ההוראה והלמידה, אחריותיות התלמידים, אחריותיות המורים ובית הספר, ותפיסה שהערכה אינה רלוונטית. ניתן לראות תפיסות אלה כנמצאות על גבי סקאלה שבקצה אחד שלה נמצאת הערכה למטרת שיפור למידה, שלה אופי מעצב, ובקצה השני ההערכות למטרות אחריותיות שלהן אופי מסכם. התפיסה הרביעית לא נמצאת על הרצף המתואר אלא רואה הערכה כלא רלוונטית ו/או אף מזיקה לעבודת המורים ולתלמידים (Barnes et al., 2017).

התפיסה הראשונה מייחסת חשיבות רבה להערכת הישגי התלמידים, בדרך היכולה לתרום לכל תלמיד על מנת **לשפר ולייעל את תהליך הלמידה** שלו/ה ואת דרך ההוראה בכיתה, באמצעות התאמתה לצרכי התלמידים ולמקומות שבהם הם מתקשים יותר. מורה המחזיק בתפיסה זו יאמין שהערכת תלמידים בדרך מעצבת, באמצעות מתן משוב מקדם למידה ושיתוף התלמידים בתהליכי ההערכה כדוגמת דרך הערכה עצמית ו/או הערכת עמיתים (Dayal & Lingam, 2015), תשפר את האפקטיביות של תהליכי הלמידה בכיתה, ותגדיל את היכולת של התלמידים ללמוד באופן עצמאי ואת סיכויי ההצלחה שלהם (Black & William, 2010). במקביל, תפיסה זו כוללת גם אמונה כי הערכה מעצבת מספקת למורים מידע שבו הם יכולים להשתמש על מנת לייעל את ההוראה שלהם (Opre, 2015).

התפיסה השניה להערכה, שזוהתה במחקרים של Brown (2021), רואה בהערכה תהליך הכרחי לכך שהתלמידים ייקחו **אחריות ללמידה** (Harris at al, 2008). על פי תפיסה זו, הערכה מסכמת הכוללת בדיקה שהלמידה הנדרשת נעשתה, נמצאה כמפעילה לחץ הכרחי על מנת להניע את התלמידים ללמידה. תפיסה זו מתעלמת מתהליך הלמידה עצמו, ומתמקדת בבחינת ההישגים הנמדדים בלבד (Opre, 2015). על־פי התפיסה השלישית להערכת תלמידים, התואמת לשנייה, ההערכה נועדה לאפשר **השוואה בין תלמידים** ובחינת הישגיהם ביחס

לסטנדרטים מדידים. תפיסה זו נובעת מכך שהמורים ובתי הספר מחויבים להציג הישגים גבוהים של תלמידיהם, כדי להמשיך לקבל משאבים ממשרד החינוך. תפיסה רווחת זו הובילה לשימוש מוגבר בהערכה מסכמת.

התפיסה הרביעית שעולה בחלק מהמחקרים, ואינה נמצאת על הרצף בין הערכה כלמידה לבין הערכה כאחריותית, **מתייחסת להערכה כלא רלוונטית להוראה וללמידה**. מורים המחזיקים בתפיסה זו אינם מרגישים צורך בתהליך הערכה מובנה, כי הם מרגישים שהם יכולים להעריך בעצמם עד כמה תלמידיהם מבינים את החומר על בסיס האינטראקציה הישירה שלהם איתם. תפיסה זו רואה בהערכה כמשפיעה לרעה על האוטונומיה ועל המקצועיות של המורים, וכמסיחה את דעתם מההוראה. יתרה מכך, על פי תפיסה זו הערכה עלולה לפגוע בתלמידים, היות שהיא גורמת לחרדה ולפגיעה בהערכה העצמית שלהם (Harris et al., 2008). תפיסה זו דוחה על הסף את ההערכה, וטוענת כי אין לה מקום במערכת החינוך. זאת, בשל העובדה כי היא אינה אמינה ולכן פוגעת בעבודתם של המורים ובתלמידים יותר מן התועלת שהיא מביאה.

על אף ההבחנה בין התפיסות, חשוב להדגיש שמורים עשויים להחזיק במספר תפיסות הערכה בו זמנית. לדוגמא, הם יכולים להבין, מצד אחד, את חשיבותה של ההערכה בייעול תהליכי למידה, אך גם לראותה כדרך להטיל על התלמידים אחריות ללמידה (Opre, 2015).

קיימת הסכמה בין חוקרים באשר להשפעתן של תפיסות מורים כלפי הערכת הישגים על יישום הערכה בכיתה (Birenbaum, 2016). נמצא קשר חיובי בין תפיסות חיוביות של מורים באשר לתועלת של הערכה מעצבת לשיפור תהליכי למידה וכדי לקבל החלטות לגבי הוראה לבין כוונותיהם ליישם הערכה כזו בכיתה (Yan & Brown, 2021). עם זאת, לא תמיד נמצא קשר בין אמונות ותפיסות הערכה לבין פרקטיקות ההוראה שבהן המורה ישתמש, ולעומת זאת נמצאה תלות בהקשר שבו מתבצעת פעילות ההוראה. לדוגמא, במחקר של Davis and Neitzel (2011) נמצא כי משתתפי המחקר עשו שימוש בכלי הערכה שנכפו עליהם על ידי גורמי חוץ, בניגוד לתפיסת הערכה שלהם.

המחקר הנוכחי

מטרתו המרכזית של המחקר הייתה לזהות את ההיבטים המרכזיים בתהליך ההערכה המעצבת, שחווים המתמחים, ואשר משפיעים על תפיסות ההערכה שבהן יחזיקו לגבי הערכת תלמידים.

שאלות המחקר

א. אלו היבטים בתהליכי ההערכה המעצבת שחווים המתמחים באמצע שנת ההתמחות משפיעים על תפיסותיהם לגבי הערכת לומדים?

ב. מהם מרכיבי המפתח בתהליך ההערכה שאליו חשופים מתמחים במהלך ההתמחות, אשר משפיעים על ההערכה שיישמו עם תלמידיהם?

המחקר התבצע במהלך החודשים ינואר־פברואר 2022 - באמצע שנת ההתמחות, לאחר ההערכה המעצבת. הוא נערך לפי הגישה הפנומנולוגית, המאפשרת לאסוף מידע מכמה אנשים, על מנת לזהות תופעה דרך מציאת קווים משותפים בחוויות של כמה נחקרים (צבר בן־יהושע, 1990; Creswell., 2012). שיטה זו מתאימה למחקר הנוכחי ומאפשרת ללמוד על התופעה של הערכה מעצבת ועל השפעותיה על בחירת שיטות הערכה שהמתמחים ביצעו בפועל. דרך זו איפשרה לעשות זאת באמצעות עדויות המתמחות אודות המחשבות, הרגשות והתחושות שלהן בהקשר זה.

משתתפים

בחלק זה של המחקר השתתפו 14 מורות המתמחות בבתי ספר יסודיים, בעיקר במרכז הארץ. הוחלט להתמקד רק בנשים כמרואיינות, בשל העובדה כי רוב עובדי ההוראה במערכת החינוך בארץ (בבתי ספר יסודיים) הן נשים (81.3%) (זילברשלג ואחרים, 2022). מאחר שהמחקר האיכותני נועד לתת תמונה מקיפה ומעמיקה של החוויות של מתמחים להוראה, ולאור ההנחה שהחוויות והתפיסות של נשים ושל גברים במהלך ההתמחות עשויות להיות שונות, הוחלט להתמקד בקבוצת המין השכיחה יותר בהוראה, וכך להפחית שונות לא רלבנטית. משתתפות המחקר נבחרו באמצעות מדגם ממוקד שלפיו בוחרים את אלו אשר מייצגים באופן מיטבי את האוכלוסייה שממנה נבחרו ויש ביכולתם ללמד באופן מעמיק על התופעה הנחקרת (פרידמן, 2020). כלומר, הדגימה היתה מבוססת על קריטריון או על מטרה מוגדרת (purposeful sampling) של איתור מתמחים המלמדים בבית ספר יסודי בזמן ההתמחות ויכולים לתרום להבנת תהליך ההערכה שהם עוברים בעצמם ועורכים לתלמידים כמורים. לשם איתור משתתפים מתאימים, נעשתה פנייה במהלך חודש דצמבר (2021) למתמחים באמצעות מנחי סדנאות הסטאז׳ ומנהלי בתי הספר, בבקשה שיאתרו מתמחים מתאימים המסכימים להשתתף במחקר.

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בראיונות עומק חצי מובנים. שיטת מחקר זו נבחרה מתוך רצון להבין לעומק את ההשפעות של תהליכי ההערכה המעצבת שמקבלים מתמחים להוראה באמצע שנת ההתמחות על תפיסותיהם לגבי הערכת תלמידים. הראיון החצי מובנה משלב את הגמישות של הראיון הפתוח עם המסגרת של הראיון המובנה: המראיינת תגיע עם שאלות שהיא קובעת מראש, אך יש לה את הגמישות להתאים את השאלות על פי התשובות של המרואיין והשיחה שמתנהלת ביניהם. בנוסף, כלי מחקר זה נתן למרואיינות את המרחב הדרוש לשתף את המראיינת בחוויות שלהן, תוך שימוש בשפה ובדרך הבנת המציאות שלהן. החוקרת ומשתתפות המחקר פיתחו יחד את משמעות הדברים, ויצרו במשותף סיפור שלם במהלך התהליך המחקרי (צבר בן־יהושע, 1990; שקדי, 2014).

בתחילת כל ראיון, החוקרת ערכה היכרות קצרה עם כל מתמחה, והסבירה את מטרות המחקר. בהמשך, נשאלו המרואיינות שאלות לגבי החוויות שלהן בשיחת המשוב בהערכת אמצע השנה: באיזו מידה הן תפסו אותה כחוויה מחזקת ומעצימה? איך הן חוו את הדרך שבה ניתן להן המשוב ואת כלי ההערכה שבהם נעשה שימוש לשם כך? איך הן חוו את הקשר עם החונכ/ת במהלך החודשים עד לשיחת המשוב ואת האינטראקציה עימו/ה במהלך שיחת המשוב? איך לדעתן החוויות שלהן בשיחת משוב זו ישפיעו על הדרך שבה הן יעריכו תלמידים בעתיד? מה הדרך שבה הן תופסות את ההערכה באופן כללי?

הליך המחקר

הפנייה לכל המשתתפים נעשתה באמצעות ראשי רשות המחקר במכללות, ראשי היחידה להתמחות וכניסה להוראה, ומנחי סדנאות הסטאז' במכללות ובאוניברסיטאות, במהלך חודש נובמבר של שנת הלימודים האקדמית 2022. בפנייה הוצג אישור ביצוע המחקר מטעם ועדת האתיקה של אוניברסיטת אריאל, והיתר לביצוע המחקר מטעם לשכת המדען הראשי במשרד החינוך. החוקרת תיאמה עם כל אחת ממשתתפות המחקר שהסכימו להתראיין זמן ראיון בשעה וביום שנוח להן. כל הראיונות נערכו באופן מקוון באמצעות מערכת זום, נמשכו בין 45 דקות לשעה, הוקלטו ותומללו.

ניתוח הנתונים

ניתוח הראיונות כלל קריאה קפדנית ויסודית של התמלילים, במטרה לזהות קטגוריות (תמות) - נושאים או סוגיות החוזרים על עצמם כדי לתת משמעות, פרשנות והכללה (צבר בן־יהושע, 1990) לדרך שבה המתמחות חוו את ההערכה המעצבת שקיבלו. התפקיד העיקרי של הקטגוריות הוא לסייע באירגון המידע שנאסף ליחידות בעלות משמעות, ולבחון קווי דמיון ושוני בין הדרכים שבהן מתארים מרואיינים שונים את אותה תופעה (שקדי, 2014). מוקדי העניין שהחוקרת התייחסה אליהם (etic) תאמו לסקירת הספרות, למשתנים ולהשערות המחקר: תהליכי הערכה בהתמחות, תפיסות ביחס להערכת לומדים, הערכת שיחת המשוב, קשר עם החונך, חוללות עצמית ביחס להערכה ויישום ההערכה בכיתה.

לאחר קריאת כל הראיונות נערך קידוד ראשוני אשר בעקבותיו הוצאו סוגיות מרכזיות ותהליכים למערך תמות ותתי תמות. כמו כן, נעשה שימוש בתוכנת נרלייזר (שקדי, 2014(שבה נבנתה מערכת התמות ותתי התמות, ולכל תת תמה צורפו ציטוטים רלוונטיים מתוך הראיונות והערות משלב קידוד הראיונות. מתוך מסמך הבסיס, שכלל את מערך התמות עם כל הציטוטים הרלבנטיים, נבחרו הציטוטים ששיקפו בצורה הטובה ביותר כל אחת מתת התמות לשם הצגתה בתיאור הממצאים.

אתיקה

מחקר זה נערך בהתאם לעקרונות האתיקה הנוגעים לטובת הנחקרים, ולשמירת חסיון פרטיהם האישיים, זכויותיהם וכבודם (שפרלינג, 2016ב). המחקר לווה באישור ועדת האתיקה של אוניברסיטת אריאל ובהיתר לביצוע המחקר מטעם המדען הראשי במשרד החינוך. לפני ביצוע הראיונות, הוצגו למשתתפות המחקר מטרות המחקר והסיכויים והסיכונים בהשתתפותן בו, והובהר להן כי לא ייחשפו פרטיהן האישיים ו/או כל פרט אחר שעלול לחשוף את זהותן. כמו כן, בשל הרגישות הכרוכה בשיתוף בתהליכי החניכה, בוצעו תהליכים לבניית אמון וסודיות עם משתתפות המחקר. נתוני הראיונות הובאו במחקר בעילום שם, וכל פרט מזהה על מיקום עבודתן של משתתפות המחקר טושטש ולא הוצג במחקר. בנוסף, הובהר למשתתפות המחקר כי הן יכולות לפרוש ממנו בכל עת (ג'וסלסון, 2015). כל המרואיינות התבקשו לאשר את הסכמתן להשתתף במחקר בחתימה על טופס הסכמה.

ממצאים

מתוך הניתוח התמטי של הראיונות זוהו שלוש תמות עיקריות, שבכל אחת מהן נמצאו תתי תמות מרכזיות. **התמה הראשונה** עוסקת בהערכה מעצבת למתמחה כמחזקת, מעצימה ומקדמת למידה. **התמה השנייה** עוסקת בתובנות שאליהן הגיעו המתמחות לגבי הערכה, בעקבות התהליך שעברו. **התמה השלישית** עוסקת בתפיסות לגבי הערכת תלמידים, בעקבות תהליך ההערכה שחוו המתמחות להוראה.

הערכה מעצבת למתמחה כמחזקת, מעצימה ומקדמת למידה

התמה הראשונה שזוהתה בראיונות עם המתמחות התייחסה לתרומות חיוביות שהיו להערכה המעצבת שקיבלו לאחר התצפית בשיעורים שלהן ובשיחת ההערכה באמצע השנה. הן התייחסו לארבע תתי תמות בהקשר הזה: לחשיבות של מתן חיזוקים חיוביים, לתועלת שבמתן טיפים והצעות לשיפור, למשמעות של תהליך רפלקציה עצמית, ולתרומה של התבוננות על המורה כאדם ולא רק כגורם מקצועי.

החשיבות והתרומות של מתן חיזוקים חיוביים הממוקדים בעבודת המתמחה בכיתה

תת התמה הראשונה שעלתה בדברי המתמחות בראיונות היתה החשיבות שייחסו לקבלת חיזוקים חיוביים על עבודתן. הפעם הראשונה שבה קיבלו משוב מהחונכת והמנהלת היתה בעקבות הצפייה שלהן בשיעור שהעבירו. לדבריהן, מרכיב מרכזי בשיחות משוב אלה היה ההתייחסות של הצופות לנקודות החוזק שזיהו במתמחות, בעיקר בהיבט הפדגוגי ובדרכי ההוראה שלהן.

חמש מתמחות ציינו כי בשיחת המשוב קיבלו חיזוקים על דרכי ההוראה שלהן, אשר עוררו בהן תחושה טובה, ועזרו להן להרגיש שהן עובדות בדרך נכונה. למשל:

> היא אמרה לי שאני הולכת מאוד לרוחב והפוקוס שלי מאוד מתרחב, היא אמרה שהיא חושבת שזה נהדר שאני מרחיבה נקודות מבט שאני תורמת המון מידע ושאני מסקרנת אותם. (חני)

> ... הקלטתי את עצמי שרה, אז היא אומרת שזה יצירתיות וגם עם בטון דיבור אני משחקת אתו הרבה ולא מונוטונית שעוד רגע נרדמים, התזוזה בכיתה אני לא נשארת ליד הלוח, לא אוהבת את המקום הזה של אני שם ואתם פה כאילו, אלא כולם ביחד...

העשייה בתוך קבוצה שלא כל אחד יושב בתוך שולחן בנפרד והיא ממש מיקדה ונתנה את הטיפים והחוזקות. (הדר)

שאני מסודרת, שאני מאורגנת, תמיד אני מכינה. גם המנהלת ציינה בשיחה... שאני עושה... אם אני מקרינה דברים בכיתה לתלמידים אז הכל בצורה ברורה עם ניקוד, אותיות גדולות, מתייחסת להרבה פרטים, הכל צבעוני, הכל מתאים לילדים, לגיל שלהם. היא רק ציינה דברים טובים, היא אמרה את מסודרת, את מאורגנת, את אוהבת את המקצוע שלך, את מאוד תיאטרלית, את מאוד פעילה בשיעורים... אז היא באמת ציינה את מי שאני ואמרה שהיא מאוד מאוד גאה בי ושהיא באמת רואה איתי עתיד והמשכיות. (כרמית).

תחום אחר שאליו התייחס המשוב לאחר התצפית היה הדרך שבה ניהלו המתמחות את הכיתה. חמש מתמחות ציינו כי המשוב החיובי שקיבלו חיזק אותן על הדרך שבו הן מנהלות את הכיתה, על האקלים המיטבי שהצליחו ליצור בו ועל הקשר שיצרו עם התלמידים. למשל:

היא אמרה שהכיתה מוחזקת, היא אמרה שהתלמיד אות איך שהיא הכירה את הכיתה מלפני לאיך שהיא השנה אז רואים שגרות של למידה, שהיה 95% אחוזי השתתפות... והיא ראתה את כולם ככה מצביעים ומשתתפים..." (טלי); "אמרו לי שיצרתי אקלים נעים בכיתה ושאני מקפידה על שגרות וסדר בכיתה וזה מסייע לאווירה נעימה בכיתה. הן אמרו לי שאני ממש מגלה נקודות חוזק אצל כל תלמיד ותלמידה.... (נועה);

היא אמרה לי שיש לכם שפה, איך שאת מנהלת את הכיתה, הם מבינים מי המנהיגה, יש לכם סדר בכיתה, הם עונים לך.. יש התנהלות בכיתה ומאוד ברור מי מוביל אותה כאילו...מאוד התייחסה לניהול הכיתה... זה עשה לי טוב... זה קידם אותי כי זה נתן לי עוד מישהו שנכנס לכיתה ואומר לי: ורד את מנהלת כיתה טוב, הפעולה הזו שעשית היתה טובה, הפעולה הזו שעשית היתה מעולה. אני זוכרת שיצאתי מחוזקת במובן הזה. (ורד)

התועלת של מתן טיפים והצעות לשיפור ואיך לפתור בעיות נקודתיות

היבט משמעותי נוסף של ההערכה המעצבת שקיבלו המתמחות, לצד ההתייחסות לנקודות החוזק שלהן, היה מתן הצעות לשיפור ולסיוע בפתרון בעיות.

לפי מרבית המרואיינות, אחד התחומים הבולטים שבהם התמקדו הדגשים לשיפור היה ההיבט הפדגוגי, שכלל גם טיפים ספציפיים איך לשפר את ההוראה שלהם. למשל:

> השיעורים שלי היום יותר מדי פרונטליים, אז הן אמרו ששיעור צריך להיות יותר התלמידים ופחות המורה... ". (מאיה); "... הראשון כשחילקתי דף עבודה אחיד לכולם. יצר בעיה, יצר קושי... אז זה היה להתאים את דפי הלמידה, העבודה לרמות השונות... (לימור)

> ...השיפור שלה היה בפן הפדגוגי, אני עדיין חסרה ידע רב. העברתי שיעור בנושא כתיבת סיפור, אז תלמידים, אחרי שקראנו היו צריכים לכתוב סיפור ומה שאני לא עשיתי, לא נתתי להם מחוון לכתיבת סיפור... מה מצופה... אז זה היה לשיפור להבא בפן הפדגוגי. (טלי)

> ...וכשדברנו על העניין הזה היא אמרה לי שאני עושה דיפרנציאלי בכיתה זה לאו דווקא עבודה בקבוצות, אלא המון דברים אחרים... היא נתנה לי מענה וליוותה אותי ונתנה לי טיפים ומשוב איפה כדאי כן להכניס וככה האירה לי את האור שבעצם דיפרנציאלי זה לא רק עבודה בקבוצות אלא בעצם גם זה שאני לדוגמא עושה הקנייה על איזשהו חומר ושולחת את התלמידים שלי ללמידת חקר. (בתיה)

שש מרואיינות ציינו שהמשוב סייע להן לטפל בבעיות משמעת ולהשביח את ניהול הכיתה. למשל:

> גם בעיצוב ההתנהגות היא עזרה לי כשהיה להם ממש קשה... אז היא ייעצה לי ברמת העיצוב התנהגות הכיתתי ולא רק ברמת ילד, אלא ממש עיצוב התנהגות כיתתי...". (גלי); "ואז נתתי משימה של להתחלק לקבוצות לפי רצונם והיא טענה שלא לחלק לפי רצונם, כאילו לא לתת לילדים אז זה כאילו לשיפור... היא אמרה לי לא לחלק לחברויות באמת ונושא המשמעת שהילדים לקראת סוף השיעור לא היו קשובים... (זהבה)

שתי מרואיינות התייחסו לדגשים שקיבלו בתחום הערכת לומדים, בהקשר לאופן שבו הן בונות מבחנים ונותנות משוב מקדם למידה:

היא מראה לי דוגמאות של מבחנים כי אני אמרתי לה שאני לא יודעת לבנות מבחנים אז היא ממש נגישה אלי...". (זהבה); "... המנהלת נתנה לי המון טיפים במובן של איך לענות במשוב לתלמידים. היא אומרת לי על מאמרים שצריך לקרוא, היא אמרה לי שכשתלמידים עונים לך תשובות אל תגידי להם כל הכבוד, תגידי להם משוב שמקדם אותם ולא חוסם אותם... (מאיה);

המשמעות של תהליך רפלקציה עצמית כחלק מהערכת המתמחה

מרכיב מפתח חשוב נוסף בהערכה המעצבת שקיבלו המתמחות היה תהליך רפלקציה עצמית. מרבית המרואיינות התייחסו להזדמנות שקיבלו במהלך שיחות המשוב עם החונכת והמנהלת לערוך תהליך של התבוננות ובחינה עצמית ביחס להוראה שלהן ולהשתלבותן בבית הספר, ולקחת חלק פעיל בתהליך ההערכה שעברו. למשל:

עשינו שיחה טובה של שעה שהתמקדנו בשיעורי הצפייה אבל השיחה גלשה מהר מאוד לתחושות שלי, לאיך אני מרגישה בכיתה, למה אני חשבת על המקצוע, למה אני רואה לנכון לשפר, לעשות, איך הן יכולות להמשיך ולעזור באיזו צורה? של תגבורים. השיח הוא מאוד מאוד פתוח, מאוד מקדם, מאוד מאפשר, אני ישבתי שם במשך שעה ויכולתי לומר את כל מה שעולה על דעתי. (לימור)

חלקן ניצלו את ההזדמנות שניתנה להן כדי להביע את הערכתן לתמיכה שהן מקבלות בבית הספר ואת תחושתן שהן מתקדמות ומשפרות עם הזמן. למשל:

... כמו שאמרתי הרגשתי הן רואות אותי ומכירות אותי... טוב לי בבית הספר, טוב לי עם הצוות בבית הספר, אני מרגישה שאני לומדת ומתקדמת". (גלי)

ציינתי בפניהן כי גם נקלטתי היטב בבית הספר... שאני מצליחה להפגין את היכולות ואת הכישורים שלי בכיתה ובבית הספר... ציינתי את האוזן הקשבת של הצוות ואת התמיכה הרבה שאני מקבלת גם מהמורה החונכת וגם מהצוות ומההנהלה". (נועה)

שזה משמח אותי לשמוע ושאני שמחה לעבוד כאן בבית הספר ושיש לי את התמיכה והליווי הזה ואני באמת באמת שמחה שאני כאן. (דנה)

במקביל, חלקן ניצלו את ההזדמנות כדי להציף קשיים שהן חוות או להסביר את הגורמים לבעיות שבהן נתקלו במהלך עבודתן. למשל:

> אז אני לא פוסלת שום דבר ולכן במצב הנוכחי אני אומרת לעצמי שאני צריכה שניה אחת לעצור ולראות מה עדיף לי גישה א׳ או גישה ב׳ של המנהלת או החונכת.. והאמת שהגישה של המנהלת יותר מתחברת אלי... (זהבה)

> ...והתייחסתי לתחושות שלי מלהיות בבית הספר ושאני יודעת שרוב החסרונות שלי נובעים מהעובדה שאני באמת טיפוס שלוקח דברים לרוחב ולעומק ואני כיוונתי את עצמי ללמד ילדים בוגרים ולמדתי במכללה והתכוונתי בכלל להגיע לתיכון ולא מצאתי את עצמי מצליחה לחשוב על ילדים גדולים, אבל אני מלמדת את הקטנים כפי שאני מלמדת את הגדולים. לכן, אני מאריכה בדיבור ופחות שקועה בפדגוגיה של הקטנים. אז כן, אני מבינה שאני צריכה לעשות הרבה תיקונים בקטע הזה, אבל אני מבינה שגם למצב הזה יש יתרונות. (חני)

> הערכתי את עצמי טוב... אני עושה טעויות ואעשה טעויות אז אני קצת סלחנית לגבי הטעויות שלי... לא הייתי רוצה שהן יהיו... אבל... זה קצת לא כל כך בשליטתי... אני משתדלת להתייחס למשוב.. אני יודעת שאני אשתפר.. אני יכולה לשפר את עצמי במהלך השנה... חומר שלימדתי אין לי מה לעשות עם זה, אבל אני יכולה לדאוג שהחומר הבא שאני אלמד יהיה יותר איכותי... אם אהפוך חומר משמעותי לתלמידים אז הם יזכרו אותו. (מאיה)

החשיבות והתרומות של ראיית המתמחה מעבר לתפקידה וההתייחסות לצרכיה אישיים

ההיבט המשמעותי האחרון שעלה בדברים של מרבית המרואיינות בהתייחסותן להערכת האמצע היה הראייה שלהן כבני אדם ולא רק כמורות. הן סיפרו שחשו במהלך השיחה כי רואים אותן ומכירים בצרכים האישיים שלהן, ואף מעריכים אותן על הייחודיות שהן מביאות איתן למקום העבודה. ארבע מתמחות ציינו כי בשיחה עם המנהלת והחונכת עלתה ההתייחסות להתמודדות הנפשית שלהן עם העבודה וליכולת שלהן להפריד בין העבודה לבית. למשל:

> ...היא נתנה לי דגשים יותר באופן כללי לשיפור באופן כללי לעבודה שלי כמורה, כמו שאני מדי מדי מסורה, שאני מגיעה למצב שאני שוכחת את עצמי, אני מגלה

אכפתיות מדי, להגביל את ההורים, להרגיש בנוח שיכבדו את הזמנים שלך... (נועה)

...החונכת שלי דיברה איתי רק על זה היא אמרה לי: שימי הכל בצד, עזבי הכל בצד ושאלה אותי מה אני עושה בבית ואיך אני מחלקת את הזמן. בסופו של דבר אני כן מרגישה שרואים אותי... (ורד)

...התייחסנו בשיחה לזה שאני הרבה פעמים מגדילה ראש, רואה גם את הצוות ולא רק את הילדים ואת עצמי, שאני לוקחת הרבה אחריות בבית ספר ושתמיד אכפת לי לפעמים איכפת לי מדי, הרבה פעמים מעירים לי שאני לוקחת יותר מדי ללב לפעמים הולכת עם זה הביתה ישנה עם זה, לוקחת רגשית הרבה פעמים את הדברים ואני צריכה לדאוג לעצמי רגע מדי פעם... (גלי)

ארבע מתמחות התייחסו לכך כי בשיחת הערכת האמצע המנהלת והחונכת התמקדו בתרומות הייחודיות שלהן לבית הספר. למשל:

...היא דיברה על צורת ההשתלבות שלי בבית הספר שאמרו שהיא היתה מיטבית, שאני מציפה בעיות, שואלת שאלות וכן מחפשת להעמיק, על ניהול הכיתה גם עלה, הקשר האישי שלי עם התלמידים... (טלי)

...וציינה את שיתוף הפעולה שלי עם הצוות אז היא גם כתבה שהצוות הכלל בית ספרי מכיר אותי, אני לא סתם מורה שמגיעה לחדר מורים ומרגישים את שיתוף הפעולה ושאני חלק מהצוות ושהיא מאוד אוהבת את היצירתיות שלי ושזה מתאים לדרך ההוראה של הבית ספר... (הדר)

לסיכום, מתוך דברי המרואיינות זוהו מספר היבטים מרכזיים של הערכה מעצבת שתרמו להן משמעותית כמתמחות: החיזוקים החיוביים שקיבלו מהחונכת ו/או מהמנהלת על הדרך שבה הן מלמדות ומנהלות את הכיתה, הטיפים לשיפור, מתן מקום לרפלקציה עצמית, וההתייחסות אליהן לא רק כאל מורות אלא גם כאל בני אדם והדאגה לשלומן. כל אחד מאלמנטים אלה, והשילוב ביניהם, חיזקו את ביטחונן העצמי ואת המוטיבציה שלהן בעבודתן, ותרמו להשבחת ההוראה שלהן וליכולתן להתמודד עם קשיים ועם אתגרים כמורות חדשות.

תובנות לגבי דרך ביצוע ההערכה בעקבות התהליך שעברו המתמחות

התמה השנייה שזוהתה בראיונות עם המתמחות התייחסה לתובנות לגבי דרך ביצוע ההערכה שאליהן הגיעו המתמחות בעקבות תהליך ההערכה שחוו. בעקבות החוויות שלהן ועל פי מידת שביעות הרצון שלהן מההערכה המעצבת שקיבלו, הן גיבשו הבנה לגבי הדרך הנכונה למתן הערכה מעצבת לתלמידים. בתמה זו זוהו שתי תתי תמות: שהערכה צריכה להתבצע בצורה חופשית, שוטפת ולא דרך טופס מובנה, ושהיא צריכה להתבסס על עדויות מהשטח ולהינתן זמן קצר לאחר האירוע המוערך.

הערכה צריכה להתבצע בצורה חופשית, שוטפת ולא דרך טופס מובנה או באופן חד פעמי

התובנה הראשונה שאליה הגיעו המתמחות בעקבות תהליך ההערכה שחוו היא שהערכה חד פעמית דרך טופס מובנה הינה בעייתית ומוגבלת. ארבע מהן ציינו כי לאור החוויות שלהן, הן מרגישות שהערכת מתמחים להוראה צריכה להיעשות באופן פחות פורמלי - לא באמצעות טפסים, אלא בדרך רלוונטית ומשמעותית יותר. למשל:

> לתפוס את הצפייה והמשוב בתור הכלים הבלעדיים הוא לא נכון ולא מדוייק... יש את כל האלמנט של ישיבות פדגוגיות, את הקשר הבינאישי היומיומי שאני נגשת אליה ואנחנו מדברות על ילד כזה ועל ילד אחר. זאת אומרת, השוטף הוא העניין ולא הרגע המכונן הזה על להכנס אלי לשיעור, לצפות בי ולשבת איתי אחר כך שעה ולהגיד לי מה אני יכולה לעשות טוב.. הדברים כן נבדקים ומקבלים הערכה תוך כדי תנועה. אז אני חושבת שמהבחינה הזאתי אני כן לומדת. אני לומדת תוך כדי תנועה ותוך כדי איך אקרא לזה... אני חושבת שבעיקר המשוב שאני זוכה הוא נעשה תוך כדי דיאלוג. (אורית)

> ...לא להכנס עם הדפים האלה, אלא להכנס עם דף חלק בלי שאלות מנחות שמישהו יצפה בי וירשום חיבור על איך העברתי את השיעור, מבחינת כל ההיבטים המקצועיות, האישיות הכל... ולא לענות על איזשהו שאלון כזה או אחר... לבוא עם האני שלי, מה שאני מאמינה בתור מורה חונכת ולהעריך מנקודת המבט שלי כמורה מקצועית כשאני מביטה בסטודנט או סטודנטית של הוראה שמעבירים שיעור צפייה ולא לבוא עם הדף הזה, קשה לי עם זה. זה צריך להשתנות גם עבור התלמידים שלנו וגם עבור הסטודנטים שמעריכים פה. (בתיה)

שלוש מתמחות ציינו כי ההערכה והמשוב שקיבלו תוך כדי עבודה, באופן חופשי, עזרו להן יותר ותרמו להשבחת ההוראה שלהן:

> הן מתקנות אותי כשצריך, מייעצות לי, זה מאוד בשיתוף פעולה, אבל פחות עכשיו לשבת ואוקי כך עשית לא בסדר וכך עשית בסדר. זה על הדרך זה זורם, זו תחושה מאוד טובה. אני גם כשאני עושה משהו לא בסדר אז כן יגידו לי שהייתי צריכה לעשות כך וכך אבל זה לא בצורה של לשבת עכשיו ולהראות לי, היית צריכה לעשות א', ב'. הכל מאוד על הדרך תוך כדי תנועה ואני כן מפנימה הכל ואוהבת שזה ככה...(דנה)

> אני גם לא יכולה להגיד שאם יושבים איתי ונותנים לי משוב מסודר זה בהכרח מה שהיה עוזר. מה שבעיקר לי עוזר וכנראה שככה קלטו עלי זה באמת היד החופשית והאמון שבאיזשהו מקום זה והתמיכה שאני מקבלת בהערכה זה מה שעוזר לי להמשיך. (אורית)

הערכה יעילה צריכה להתבסס על עדויות מהשטח ולהינתן זמן קצר לאחר האירוע המוערך התובנה השניה שאליה הגיעו המתמחות שרואיינו בעקבות תהליך ההערכה שחוו התייחסה לחשיבות של מתן משוב המבוסס על עדויות מהשטח, והניתן בסמוך לפעולה/אירוע המוערך. למשל:

> ...הצוות כל כך קרוב ואנחנו הרבה בשיחות. הרבה כלים להתמודדות היא היתה בשיעורים שלי, היא גם נכנסת מדי פעם. היא עשתה לי משוב אמצע והסתמכה על הפידבקים מהכיתה. העברנו גם שיעורים ביחד. לקראת המיצב היו הרבה שיעורים שעשינו לכיתה גם על מוטיבציה. היא ראתה אותי הרבה עם הילדים, עם ההתמודדויות איתם הרבה פעמים, על איך שאני מנהלת את הקונפליקטים ביניהם, איך שאני באה אליה בשאלות שרלוונטיות... ההערכה שלה התמקדה באיך שאני מתמודדת עם דברים ביום יום ואיך שאני שמה דגש על הדברים החשובים וכמה אני רואה את התלמידים וכמה זה חשוב לי ועם זה שאני באה אליה עם שאלות ואני נעזרת בה וברכזת שפה ורכזת מתמטיקה. היא רואה אותי נעזרת, יושבת, עובדת... וכאילו מדייקת להם את הדברים ואני מעבירה לה את התכניות והחונכת מעבירה לה את המשוב עלי כאילו... אז מקבלת מידע עלי מהכלל... אז זה תמיד מקדם... (גלי)

שלוש מתמחות התייחסו בתסכול למשוב לא מדויק, שלא שיקף את היכולות שלהן, שקיבלו כאשר תהליך ההערכה שחוו לא היה מקיף מספיק. לתחושתן, הערכה אינה יכולה להיות משמעותית אם היא אינה מבוססת על עדויות מהשטח. למשל:

...מרגיש לי שזה שיעור אחד ולכן לא חוותה אותי מספיק, זאת אומרת, בשיחת משוב היא אומרת: את צריכה גם להיות אסרטיבית...אז היו דברים שהיא אמרה והרגשתי שזה חסר טעם כי היא לא היתה מההתחלה עד הסוף והדברים האלה דווקא כן קרו. אני כן חושבת שאני מורה אסרטיבית ואני עומדת על שלי ואני יודעת לשים לב לבעיות משמעת... (כרמית)

...תלמיד שחווה קשיים, נכנסה כדי לתצפת עליו ועל הדרך היא צפתה בשיעור שלי. זה היה בערך משהו כמו רבע שעה. אממ... היא צפתה בי אבל יותר נכון היא ככה זה היה ב... כאילו בתחושה שלי יותר כדי לבוא לראות איך הילד מתפקד ומתנהג בכיתה. אממ וגם נכנסה אלי המורה החונכת לפעמיים גם בתחילת השנה יותר צפתה בי גם לזמן קצר ולא לשיעור שלם, לא התחלה עד הסוף וגם היא נכנסה לא ממש כדי לראות רק אותי. אבל הצפיות האלה היו ככה בתחילת שנה והיו מאוד קצרות. אני לא הפקתי מהן. (אורית)

שלוש מתמחות התייחסו לחשיבות במתן משוב מקדם למידה בסמוך לאירוע ההערכה ולא לאחר מספר ימים. למשל:

...העניין הוא שבגלל העומס שלה ושלי ובגלל הקורונה אז הרבה פעמים נוצר מצב שקיבלתי את הפידבק לא בתום השיעור, אלא כמה ימים אחר כך... אז זה משפיע כי בכנות לא לגמרי זכרתי את כל מה שהיה בשיעור, את ההערות הכי קטנות וכאלה... (מאיה)

...לקח איזה יום יומיים עד שישבנו ודיברנו והדיליי עשה לי קצת לא טוב כי אני רוצה לשמוע משוב ואם שמעתי אחרי השיעור רק: איזו כיתה יש לך ושנתאם שיחה, אז זה לא הספיק לי כנראה, משהו ברצף צריך להיות אחר. אני מעדיפה שהמשוב יהיה במקום... (ורד)

לסיכום, המרואיינות תיארו את תפיסתן שהתבססה על תהליך ההערכה שחוו במחצית הראשונה של השנה, שכדי שמשוב יהיה משמעותי עליו להיעשות באופן שוטף ותוך כדי עבודה ולא בנקודת זמן אחת סביב אירוע הערכה אחד. כמו כן, שכדי שהמשוב יהיה מדויק עליו להתבסס על עדויות ואירועים מהשטח.

גיבוש תפיסות לגבי דרכים להערכת תלמידים על בסיס התהליך שחוו

התמה השלישית שזוהתה בראיונות עם המתמחות התייחסה לתפיסות שהן גיבשו לגבי הדרכים האופטימליות להערכת תלמידים ולמתן משוב מקדם למידה, בעקבות תהליך ההערכה והמשוב שקיבלו לאורך המחצית הראשונה. זוהו חמש תתי תמות בהקשר הזה: הערכה מסכמת - שיקול הדעת בבחירה ומחירים בשימוש, החשיבות והתרומות של חיזוקים חיוביים, הערכה מפורטת ומשוב שוטף, שילוב מגוון שיטות הערכה, והתמקדות בתהליך ולא רק בתוצר.

הערכה מסכמת: שיקול דעת בבחירה ומחירים בשימוש

התובנה הראשונה של המתמחות היתה שלהערכה מסכמת יש מחירים רבים כי היא מייצרת תחרות לא בריאה בין התלמידים, אך במקרים רבים אין להן ברירה אלא להשתמש בה, בשל דרישות מערכתיות להצגת ציונים.

תשע מתמחות ציינו כי הן בוחרות בהערכה מסכמת, במבחנים בשל דרישה בית ספרית/ משרד החינוך. למשל:

> ...אבל אין מה לעשות, זה הדרישות של בית הספר מינימום שני מבחנים במחצית אז נעשה אותם...". (דנה)

> ...אז קודם כל יש את הדברים שקוראים ברמה השבועית... זו החלטה יחד עם רכזת אוריינות... פשוט יש דברים שאנחנו רוצים לראות התקדמות לאורך זמן אז אנחנו נעריך בצורה יותר דחופה ואם יש מיפוי או משהו שצריך לבדוק אחרי תקופה אז זה לפי מה שקובעים... (גליה)

> ...שבתחילת השנה נדרשתי לעשות מיפוי קריאה בשפה ופעם ראשונה שנתקלתי בדבר הזה ועשיתי אותו ממש על עיוור, טוב צריך לעשות את זה, אז הסבירו לי איך לעשות את זה וכתבתי מספרים... אני אומרת לך באמת שעות שישבתי וניסיתי להבין מה הכי נכון להם, מה זה בכלל נותן כל הדברים האלה של הערכה... אני אגיד לך

שהמבחן שעשיתי היה כלי הכי גרוע להערכה והוא מיצ"ב... ישבתי שעות לתקן את המיצ"ב, לשנות אותו, לעשות כל מני דברים לפי מה שלמדתי במכללה כדי להעריך את התלמידים נכון... אבל הרגשתי שזה לא היה מספיק מקצועי המבחן שעשיתי... וגם מה שנאמר לי ממדריכת השפה למשל כשהיא אמרה לי בתחילת השנה שאני צריכה לעשות מיפוי בשפה... (ורד)

...כאשר עשיתי להם מבחן זה היה שבר מאוד גדול כי אני חושבת היום בדיעבד שלא עשיתי את זה בצורה נכונה... אני באתי עם מה שנדרש לכיתה ג' תק הנחתי להם על השולחן טקסט כזה מאוד ארוך, שלושה עמודים עם שאלות והפאניקה שהיתה למרות שעשינו הכנות ומיליון שאלות שעלו במבחן... (טלי)

... יש לנו את הכלים הפורמליים שזה בעצם המיבדקית לגבי קריאה, כתיבה, הבנת הנקרא.. כל הדברים האלה שזה בעצם נעשה כ 4 פעמים בשנה... אני מרגישה במערכת החינוך שאנחנו מאוד עתיקים... המערכת הזו צריכה להתקדם בעיני מבחינת הערכה של המורה לתלמיד. (לימור)

חמש מתמחות התייחסו להשפעות השליליות של השימוש בהערכה באמצעות מבחנים, בשל יצירת לחץ ותחרותיות לא בריאה בין התלמידים לבין חבריהם ובין התלמידים להוריהם. למשל:

...ציונים יוצרים תחרותיות אשר לא מתאימה לכלל התלמידים ולכן צריך להיות זהירים עם שימוש רק בציונים כדרך הערכה... (בתיה);

...זה עושה להם חרדות כל המבחנים האלה, לפעמים ממש לא נעים לי לתת להם מבחן ואני מרגיעה אותם ומסבירה להם שהכל בסדר וזה לא סוף העולם.. מאוד מלחיצים אותם על ציונים... כל הזמן הם רוצים לראות ציונים גבוהים, הם ישר נכנסים ללחץ... ההורים שלהם מלחיצים אותם.. (דנה)

...כאשר עשיתי להם מבחן זה היה שבר מאוד גדול כי אני חושבת היום בדיעבד שלא עשיתי את זה בצורה נכונה, שוב מהמקום שלהם הייתי צריכה להתחיל עם בחנים קטנים, חוויות הצלחה... ורק אז להעלות את הרמה. אני באתי עם מה שנדרש

לכיתה ג' רק הנחתי להם על השולחן טקסט כזה מאוד ארוך, שלושה עמודים עם שאלות והפאניקה שהיתה למרות שעשינו הכנות ומיליון שאלות שעלו במבחן וכמה שלא ניסיתי כזה להנחית ולהרגיע וחבר'ה יהיה בסדר, זה צף, כי זה היה זר להם... (טלי)

...אני רואה ילדים מוצלחים עם מבחנים מחורבנים ואני רואה גם את ההפך ואני רואה הרבה ילדים בינוניים עם מבחנים מאוד מוצלחים בגלל תהליכים לא חוקיים שקורים באמצע... אני חושבת שהערכה צריכה להיות עניין מאוד הוליסטי של מורה מול תלמיד, ושזה צריך להיות מבוסס לא רק על מבחני מחצית ומבחנים קטנים, אלא על סמך התחושה המתמשכת של המורה מול התלמיד לאורך המחציות, על סמך שיחות אישיות... (חני)

החשיבות והתרומות של מתן משוב רגיש המלווה בחיזוקים חיוביים לתלמידים

המסקנה הראשונה שהיתה למרואיינות בעקבות תהליך ההערכה שחוו מתייחסת לחשיבות ולתרומה של מתן משוב מקדם למידה רגיש המלווה בחיזוקים חיוביים. חמש מתמחות ציינו שכעת הן מבינות עד כמה חשוב לתת משוב המתחיל בהיבטים חיוביים ורק אז עובר לדגשים לשיפור. זאת, מתוך מטרה להביא את התלמידים לפתיחות בקשר למה שעליהם לקדם. למשל:

...היא אמרה דברים מאוד נכונים ומאוד מדויקים.. אני מקבלת אותם בהבנה רבה... הרגשתי שהיא בעיקר העצימה אותי, היא התחילה כמובן עם הנקודות החיוביות, היא עברה לנקודות השליליות, הרגשתי נינוחה ושלווה. (חני)

...להתחיל בחיוב... איך החונכת שלי אומרת לי תמיד תתחילי בדברים הטובים וזה משהו שאני אקח לאורך כל הדרך להתחיל בדברים החיוביים והטובים.. אני לא אוהבת להגיד לתלמידים שלי דברים שליליים ולא טובים, יכול להיות שלפעמים זה קצת בא בעורכי כל ההכלה הזו, אך אני חושבת שמשם זה מתחיל וזה משהו שאני אקח איתי, אין ספק. (בתיה)

...היא אמרה לי לדבר בחיוב, תחשבי על דבר אחד טוב שיש בילדים ומשם תצאי כאשר את מעריכה אותם.. מהילד וסביב זה תכתבי... כל כך שמחתי כשהיא אמרה לי את זה.. זה היה טיפ טוב להערכה שלי את הילדים. כשישבתי מולם זו פעם ראשונה

שלי שאני כותבת תעודות, הרגשתי שזה היה נכון להתמקד בחיובי ובטוב. אני עברתי את שיחת המשוב אחרי שעשיתי להם את התעודות והבנתי עד כמה זה חשוב להתמקד בטוב ולהרים, כן צריך להגיד, צריך לכתוב את הערות ובכל המקצועות היו הערות לשיפור. בסוף זה נאמר ולא הכל מושלם, צריך לדעת להגיד לתלמיד במה עליו גם להשתפר, אך בסוף כשאתה מתחיל מהטוב ואומר מילה טובה אתה מבין כמה הצד השני מחכה לזה גם אם זה קשה למצוא אותה. לכן, הערכת האמצע שלי מאוד השפיעה על האופן בו אני נותנת הערכה ומשוב לתלמיד ואני בטוחה שעוד ישפיע כי אני רק בתחילת הדרך. להיות יותר ברורה, לא לפספס תלמידים, לא להיות לקונית גם כשזה קשה, בכל זאת להתאמץ ולשבור שיניים ולמצוא את הדברים הטובים ומשם להתחיל ולהגיד את מה שלשיפור ואת הדברים הטובים. אין מה לעשות, זה התפקיד שלנו, לכן אנחנו פה. (ורד)

...אני כל הזמן נותנת להן חוויות של הצלחה, אני אומרת להן כל הכבוד, הנה את רואה שאת יודעת להכפיל ואת יודעת לחלק, גם אם זה ברמה של הטכניקה... אני חושבת שהערכה זה בדיוק כי הילד צריך את המבוגר שיראה אותו, שיאמין בו... (זהבה)

שתי מתמחות שיתפו גם בתחושות השליליות שהתעוררו בהן כאשר המשוב שניתן להן לא התייחס כמעט להיבטים חיוביים אלא התמקד בדגשים לשיפור. למשל:

...בשיחת המשוב הראשונה הרגשתי שממש מעצימה אותי ונותנת לי כוח ושיחת המשוב השנייה קצת פחות... אז יכול להיות שזה עשה לי קצת לא נעים. (נועה)

...השיחה לא העצימה אותי או חיזקה אותי... היא גם כן בחורה שדורשת שלמות גם מהתלמידים שלה בכיתה... אז אני מרגישה היא עם אותה גישה כזו שהיא דורשת שלמות מנקודת מבטה ובאמת הרגשתי שבסדר, יצאתי בסדר מהשיחה הזאת, מהשיעור הזה, לא הברקתי יותר מדי מבחינתה. זו היתה התחושה שלי... לא היתה העצמה, היא לא מאמנת, אלא תכלס א', ב' היה טוב ג' ד' לא טוב, משהו כזה ואז זה מה שאני הרגשתי בשיחות משוב. (זהבה)

המשמעות של הערכה מפורטת ומשוב שוטף ומקדם למידה

מסקנה שניה אליה הגיעו המתמחות בהקשר להערכה נוגעת לחשיבותה של הערכה מפורטת ומקדמת למידה, כדי שהלומדים ידעו מה עליהם לעשות כדי להשתפר ולהתקדם. שבע מתמחות התייחסו לחשיבות של מתן משוב מפורט ומקדם למידה במקום הסתפקות בציון מספרי, כדי למנוע תחרות לא בריאה ולחזק את הביטחון העצמי, את המוטיבציה ואת תחושת המסוגלות של התלמידים. למשל:

...אם אני באה במטרה של לקדם כאילו להגיד לו תשים לב. כאילו לעשות את זה בדיאלוג איך אתה יכול לעשות את זה יותר טוב בפעם הבאה... (גלי)

... היא גם נותנת סוג של דלק להמשיך הלאה, סוג של הכרה ביכולות, בא ואמר לי במה אני טוב, אז אני ארגיש עוד יותר טוב ואני אמשיך לשמור על זה". (נועה)

...חושבת שילדים רוצים ומצפים להערכה, ילדים זקוקים לפידבק כמו כולנו, אפילו בקטע שאני רואה אותך, אני יודעת איפה אתה נמצא זו האמונה והגישה שלי ולכן אני מכירה בחשיבות של הערכה אצל ילדים. (זהבה)

שלוש מתמחות ציינו כי כפי שניתנה להן הערכה מפורטת, כך הן תרצנה להעריך את תלמידיהן. למשל:

...כפי שאני קיבלתי משוב מפורט ולמדתי המון גם לי חשוב דרך המשוב שאני נותנת לתלמידים שהם ילמדו ממני, שהמשוב שלי יעשיר אותם, ילמד אותם, יתייחס לתהליך הלמידה שלהם. (לימור)

...נותנת להם דגשים לשיפור ושוב סוגרת במשהו חיובי. לקחתי מהתהליך את האופן בו צריך לתת משוב וכמה חשוב שהמשוב יהיה מפורט, יתן כיוון לאן צריך להתקדם, מה היעדים שלי לפעם הבאה גם לי וגם לתלמידים. (נועה)

...לחשוב על כל המשובים שאני נותנת ועד כמה לפעמים אני לא ברורה לתלמידים שלי כמו ששיחת המשוב הראשונה לא ממש היתה ברורה לי שלא הבנתי עד הסוף מה המטרה... זו היתה רפלקציה על רפלקציה על רפלקציה המחשבה הזו כי את מבינה

כמה זה קריטי המשוב שאנחנו נותנות, עד כמה אסור שזה יישאר בסיסמאות, עד כמה זה צריך להיות קשור למציאות ושיהיה ברור מה המטרה, מה המצב, מה צריך לשפר והיכן להמשיך... (ורד)

שלוש מתמחות להוראה התייחסו להערכה ככלי שבאמצעותו אפשר להשתמש באופן תכוף כחלק משגרת הלימודים. למשל, דרך התייחסות ובעקבות לכל התקדמות קטנה, במטרה להעצים את התלמידים ולהגביר את המוטיבציה שלהם. למשל:

... היו הרבה חיזוקים חיוביים, שגרות, כללים בכל פעם שתלמיד שלי עושה משהו שמקדם את השיעור או שמצופה הוא יקבל כוכב על הלוח ואני אומרת להם המון כל הכבוד, אז זו הערכה יומיומית שגרתית... (טלי)

...אני נותנת לה מטרות ריאליסטיות ובצעדים קטנים וככה היה חשוב לי שיעריכו גם אותי ויכוונו אותי. מטרות קטנות כל פעם, משוב, הגדרת יעדים חדשים ולא הכח מהתחלה מושלם, אני לא כועסת על התלמידה אם היא לא מבינה כבר בהתחלה, ממשבת אותה על הצעדים הקטנים שהיא עושה ועל ההצלחות הקטנות שלה. דווקא מה שחסר לי אני עושה יותר. החונכת שלי פחות קואצ׳רית באופי שלה, אני ממש החלטתי להיות קואצ׳רית בקטע הזה, בואו נסתכל לעתיד הקרוב מה אנחנו משיגים ונתקדם לאט לאט ואני מעריכה אותם לפי מה שהם ולפי ההתקדמות שלהם, על המוטיבציה שלהם, מעריכה אותם ביחס לעצמם, זה מה שמעניין אותי ואני גם רואה שילד נרגע שהוא מוערך בקצב שלו ובהתקדמות שלו ולא בוחנת אותם לפי רמה אחת. (זהבה)

החשיבות של שילוב מגוון הערכות חלופיות, לצד הערכה מסכמת

מסקנה נוספת שאליה הגיעו כלל המרואיינות לאחר התהליך שחוו מתייחסת לחשיבות של שילוב מגוון הערכות חלופיות לצד הערכה מסכמת ו/או במקומה.

כלל המרואיינות תיארו מגוון כלי הערכה חלופיים שבהם הן עושות שימוש במטרה לבחון את התקדמותם של התלמידים ולהניע אותם ללמידה. למשל:

...אני נותנת המון דפי עבודה, חוברות... ואני בודקת להם וכותבת אצלי וגם להם כותבת על הדף או בעל פה או בכתב או גם וגם, אני נותנת משוב במילים ולא באמצעות ציון... (נועה)

...אני הרבה אומרת להם לקרוא ולכתוב מה הם קראו, לסכם מה קראתם, משימת קריאה וכתיבה זה נקרא אצלנו. אספתי המון דברים גם במהלך השנה משמות של ביטוי, פתאום היו לי הרבה כלים להעריך אותם איך הם כותבים... (ורד)

...יש גם את בימת הקריאה שפעם בשבוע אנחנו עובדים על שטף קריאה ובסוף השבוע יש שלושה נציגים שמקריאים את הטקסט מול כל הכיתה והחברים נותנים להם משוב אז יש כאן משוב של חברים... (גליה)

...יש כל מיני כלים של שיח כיתתי, משחקים משותפים, כל מה שנוגע לצד החברתי, התנהגותי... אני כל הזמן מביטה בהם, רואה איך הם מתנהגים, פועלים אז הם כל הזמן נמצאים בסוג של התקדמות... יש לי את הדרכים שלי להעריך את התלמידים ולראות איך הם מתקדמים. (אורית)

...והיום בזכותה במפגשי הסיום שאני עושה בסוף יום בכיתה אז אנחנו ואומרים מה היה קשה מבחינה חברתית ולא לימודית זה הדגש... זה בזכות החונכת שלי כי תמיד היה לי בראש שהערכה זה רק על הפן הלימודי, אבל לא צריך לדעת לעשות גם הערכה רגשית... אז את התלמידים אני מעריכה על פי הכישורים שלהם והיכולות שלהם מבחינה חברתית ורגשית ולא רק מבחינה לימודית... דבר נוסף שלקחתי מתהליך ההערכה שעשו איתי ומשפיע על הערכת התלמידים שלי זה השותפות כמו שהיא עשתה את ההערכה איתי לא אני אגיד לך מה הבעיה בך, אלא יחד נעלה את זה... אני עושה את זה איתם כל פעם את ההערכה המשותפת ונוצר כאן קשר אחר... אז ההערכה היא שונה וזה בזכותה... (הדר)

...אני חושבת שכמחנכות אנחנו מאוד צריכות לשים לב לעניין הזה של להעריך ילדים במספרים או בשולט חלקי או לא שולט או טעון שיפור... חייב להשתנות ולתת הערכות חלופיות, להתייחס לריבוי אינטליגנציות שיש לתלמידים שלנו, לא כולנו אותו הדבר, לא כולנו טובים רק במתמטיקה או רק בשפה... יש לנו מגוון וריבוי אינטליגנציות... (בתיה)

חמש מתמחות התייחסו אף לבחירה שהן עושות בין סוגים שונים של הערכות חלופיות, בהתאם לצרכי התלמידים, ליכולתם ולנקודות החוזק והחולשה שלהם. למשל:

...מה שמשפיע עלי זה הנעת תלמידים כשאני רואה, אני רוצה שיותר תלמידים. נניח תלמידים חלשים אני בוחרת להעריך אותם באמצעות משחקים, זה מה שמניע אותי. החזקים רצים ומסתדרים. חשוב לי להניע את החלשים יותר באמצעות הערכות חלופיות. (זהבה)

...אני משלבת הרבה משימות מתוקשבות... למשל אני יודעת שיש הרבה תלמידים שנמנעים מלכתוב והרבה יותר קל להם דיגיטלי אז אני מנסה לכוון גם לכיוון הזה ולתת להם הערכות שהן מתוקשבות... (בתיה)

...יש ילדים שיותר קל להם להתבטא בצורות אחרות אז גם לתת להם מקום, כך שחשוב לי להקל עליהם גם מבחינת עומסים. היכן שהם חייבים מבחנים הם יבחנו והיכן שיש לי יד חופשית אתן הערכה שהיא אחרת שתאפשר למספר רב יותר של תלמידים לבטא את עצמם וגם להצליח כמובן. (נועה)

החשיבות של התייחסות לתהליך ולא רק לתוצר בהערכת תלמידים

מסקנה משמעותית נוספת שאליה הגיעו מרבית המרואיינות בקשר להערכה מתייחסת לחשיבות של מתן מקום בהערכת התלמידים לא רק לתוצר הסופי אלא גם לתהליך הלמידה או להתקדמות האישית שלהם. למשל:

...זה תהליך, אני כל הזמן בתהליך איתם של לראות איך הם מתקדמים ואני רואה כל הזמן התקדמות וזה מה שחשוב. אני לא מערכה אותם אחד מול השני, אני לא עושה השוואות סטטיסטיות, אני משווה כל אחד לעומת עצמו, איך הוא היה בתחילת שנה, איך התקדם בקריאה, בכתיבה. אני לא חושבת שיש איזשהי סטנדרטיזציה בהערכה... (אורית)

...מספיק שאני לא אתייחס לדרך ולהשקעה ורק לתוצאה ואני אפספס ילד שעשה מאמץ... זו היכולת שלו ואני לא אתייחס לזה והוא מבחינתו יושב ומחכה לזה כמו שאני ישבתי וחיכיתי שרק יגידו לי מילה טובה... שמישהו יראה את המאמץ שלי, נכון שלא צלחתי הכל, אבל אני פה כדי ללמוד, הכל בסדר. אצלי בכיתה רשום: אנחנו חוגגים טעויות ולומדים מהם. אבל, לצד זה צריך להגיד מילה טובה: סבבה טעית, עשית דרך. אבל חייב להגיד משהו על זה, צריך להתייחס למאמצים של הילדים

> וכשלא מתייחסים למאמץ ורק לתוצאה זו בעיה וזה יכול להשאיר ילד ככה, איך היא לא אומרת כלום? (ורד)

מאיה מבטאת תסכול מכך שהמערכת לא נותנת מספיק מקום לתהליך, אלא מדגישה את התוצאה. היא רוצה להתייחס לתלמידים אחרת:

> ...חשוב לי שהערכה לא תיצור אצלם תסכול, שזה יקדם אותם הלאה, הם ביסודי, אין שום סיבה שילד יבכה בגלל 98. לי חשוב שילד יתקדם אחר כך הלאה... אז השיקול שלי שזה באמת יקדם אותם הלאה ושהם יבינו את זה בעצמם. אני חושבת שהמערכת מרגילה אותנו ללחוץ על כפתורים ואז יש תוצאה בסוף וזה כאילו נורא. הם לא עוברים תהליך ובכיתה הם כן עוברים תהליך אז אם בכיתה הם כן עוברים תהליך למה שהמבחן שלהם לא ישקף את התהליך שהם עוברים? גם בשיעור מתמטיקה, אני חושבת, תלמיד עובר תהליך. הוא פעם לא ידע או הבין משהו, התחבר אצלו משהו במוח, בואו ניתן נקודות על התהליך שהוא עובר... (מאיה)

לסיכום, מתוך דברי המרואיינות עולות כמה מסקנות מרכזיות שאליהן הן הגיעו לגבי הערכת תלמידים בעקבות תהליך ההערכה שחוו והמשוב שקיבלו. לתפיסתן, על המשוב להיות רגיש ומלווה בחיזוקים חיוביים לצד הדגשים לשיפור. כמו כן, עליו להיות מפורט ולהינתן באופן שוטף. בנוסף, חשוב לשלב בו מגוון הערכות חלופיות, תוך התייחסות לתהליך ולא רק לתוצר הסופי, ותוך התחשבות בהתאמת המטלות ללומדים.

סיכום

מתוך הממצאים שהוצגו ניתן לזהות את הדרך שבה תהליך ההערכה שחוו המרואיינות במהלך ההתמחות עיצב את התפיסות שלהן לגבי הערכת תלמידים, והביא לתובנות לגבי אפשרויות מיטוב ואופטימיזציה של הערכת תלמידים. הן הבינו במיוחד ובאופן אישי את התרומה הרבה שיש לחיזוקים חיוביים בקידום למידה, בהגברת המוטיבציה ובחיזוק הביטחון. לכן בעבודתן עם התלמידים הן מתחילות בחיובי ואז עוברות לדבר על דגשים לשיפור, וכך התלמידים פתוחים יותר לקבל הצעות אלה ולא מתנגדים להן, ולכן מאמצים אותן יותר. בנוסף לכך, הן הבינו עד כמה חשוב שהמשוב יינתן באופן שוטף ולא באופן חד פעמי ובדרך חופשית ולא דרך

טופס מובנה. לאור זאת, הן נותנות לתלמידים משוב שוטף מקדם למידה, המותאם לצרכים ולרמת התלמידים, תוך שילוב בין מגוון שיטות הערכה חלופיות לבין הערכה מסכמת. בתהליך זה הן מדגישות את התהליך ולא רק את התוצאה, על מנת לסייע להם להצליח.

דיון

מטרתו המרכזית של המחקר היתה לזהות אלו היבטים בתהליך ההערכה שחווים המתמחים קשורים לתפיסות שבהן יחזיקו לגבי הערכת תלמידים. מטרה זו נבדקה באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים עם מתמחות להוראה בבית ספר יסודי. ממצאי המחקר לימדו על מספר מאפיינים של תהליכי ההערכה באמצע השנה, כולל תוכן המשוב, דרך התנהלותו והתזמון שלו, שתרמו לאפקטיביות שלו עבור המתמחות שרואיינו. מתוך החוויות האישיות שלהן כמוערכות בתהליכי הערכה, הן גיבשו את הדרך שבה הן תופסות הערכה אפקטיבית של תלמידים. ראשית, מבחינת תוכנית, נמצא שמשוב המשלב חיזוקים חיוביים המבוססים על עדויות מהשטח תורם במיוחד למתמחות. חיזוקים אלה אפקטיביים במיוחד כאשר הם מתבססים על שיעורי הצפייה של החונכת ו/או המנהלת בשיעוריהן של המתמחות. לדברי המתמחות, הערכה מעצבת כזו מעצימה ומקדמת את למידתן כי היא מאפשרת להן לקבל תוקף לדרך העבודה שלהן וליכולתן המקצועית. למשל: "זה עשה לי טוב... זה קידם אותי כי זה נתן לי עוד מישהו שנכנס לכיתה ואומר לי: ורד את מנהלת כיתה טוב, הפעולה הזו שעשית היתה טובה (ורד). התרומה של חיזוקים חיוביים להתפתחות המקצועית של מורים מתחילים, עלתה גם במחקרים קודמים (למשל, Tillema, 2009). ממצא זה הוסבר בכך שחיזוקים ועידוד מעלים את המוטיבציה של המתמחים בעבודתם ואת רצונם להשקיע בה. בכך הם תורמים להתפתחותם המקצועית (למשל, Thurling et al., 2013).

היבט חשוב נוסף של תוכן המשוב הינו התבססותו על מגוון עדויות מהשטח ולא רק על שיעורי התצפית. לדברי המתמחות, ככל שההערכה היתה מקיפה יותר ולקחה בחשבון מכלול גדול יותר של התנהגויות שלהן בבית הספר מתחילת השנה, כך היא נתפסה על ידן כמשמעותית יותר. למשל: "ההערכה שלה התמקדה באיך שאני מתמודדת עם דברים ביום יום ואיך שאני שמה דגש על הדברים החשובים... אז זה תמיד מקדם" (גלי). מנגד, מתמחות שתהליך ההערכה שלהן התמקד רק בהיבטים מסוימים בתפקודן, תוך התבססות על מה שצוין בטופס המובנה הפורמלי, ציינו כי התהליך היה פחות משמעותי ו/או רלוונטי עבורן. למשל: "מרגיש לי שזה שיעור אחד ולכן לא חוותה אותי מספיק" (כרמית). ממצאים אלה תואמים

למחקרים קודמים אשר הדגימו את התועלת של משוב מבוסס (Hattie & Timperley, 2007; Myung & Martinez, 2013; Park et al., 2014; Scheeler et al., 2004) ואת החשיבות של שילוב נתונים וראיות מתוך ההוראה (Myung & Martinez, 2013).

במקביל, המשוב תרם להן כי התייחס גם לנקודות לשיפור, תוך שיתופן בדיון הפדגוגי לגבי הדרכים שבהן תוכלנה לשפר היבטים אלה בעבודתן. קבלת טיפים לגבי פרקטיקות הוראה או לגבי ניהול כיתה, והחשיבה המשותפת איך ליישמן, קידמה אותן משמעותית ברמה המקצועית. ממצאים אלה תואמים למחקרים הקודמים שהצביעו על החשיבות של מתן הכוונה מקצועית למורים המתמחים, כדי לשפר את עבודתם בעתיד (Chukwubikem, 2012; Loughlon, 2003; Tillema, 2009). היכולת להתייעץ עם מורה וותיק ועם המנהל בשאלות פדגוגיות, בסביבה בטוחה ומעצימה, ולבנות יחד תכנית פעולה ליישום שלה, נמצאו במחקר הנוכחי, כמו גם במחקרים קודמים, כמשמעותיים להתפתחות של מורים. יתרה מכך, הספרות המחקרית מדגישה כי משוב הכולל הצעות והכוונה לשיפור עתידי הוא יעיל יותר מאשר משוב המבוסס רק על דברי שבח (נחשון ורום, 2018).

מבחינת הדרך שבה מבוצעת ההערכה, עולה מתוך התובנות של המתמחות שהשתתפו במחקר שהערכה ומשוב אפקטיביים הם אלה המתבצעים באופן שוטף ובסמיכות לאירוע המוערך. מתמחות שקיבלו הערכה ומשוב מסוג זה דיווחו שאלה תרמו משמעותית להשבחת מיומנויות ההוראה שלהן ולחיזוק תחושת המסוגלות והביטחון שלהן כמורות, ולמוטיבציה שלהן בעבודתן. זאת לעומת מתמחות שקיבלו הערכה רק (או בעיקר) באמצע השנה. למשל: "השוטף הוא העניין ולא הרגע המכונן הזה על להכנס אלי לשיעור, לצפות בי ולשבת איתי אחר כך שעה ולהגיד לי מה אני יכולה לעשות טוב" (אורית). ממצאים דומים עלו גם במחקרים קודמים (Hattie & Timperley, 2007; Myung & Martinez, 2013; Park et al., 2014; Rivera-McCutcheon & Scharff Panero, 2014). ממצאים אלה הוסברו בכך שכאשר המשוב או ההערכה ניתנים בדרך זו, למורים המתחילים הרבה יותר ברור למה המשוב מתייחס, ולכן הם יכולים ללמוד ממנו באופן ישיר (Kane & Staiger, 2012).

מרכיב מפתח נוסף בתהליך הערכת המתמחות התייחס, לדבריהן, להערכה עצמית ולרפלקציה שחוו במהלכה. לתפיסתן, תהליכים אלה תרמו להן אישית ומקצועית בכך שניתנה להן אפשרות להתבוננות ולבחינה עצמית ביחס להוראה שלהן, פתח לשיח על האתגרים ועל ההצלחות שהן חוות בעבודתן, והרגשת שותפות בתהליך הערכתן. למשל: "השיחה גלשה מהר מאוד לתחושות שלי, לאיך אני מרגישה בכיתה, למה אני חשבת על המקצוע, למה אני רואה לנכון לשפר" (לימור). ממצאים אלה תואמים למחקרים העוסקים בחשיבותם של תהליכי הערכה עצמית כמאפשרים למידה וצמיחה אישית ומקצועית

(לוי־פלדמן ואחרים, 2006; משכית ואלקנה, 2011; נאסר ואחרים, 2006; שפרלינג, 2016א; קופרמינץ ומשכית, 2015; Korthagen, 2014 ; Ross & Bruce, 2007; Babay & Ate, 2009); בשיפור ביצועי ההוראה (McMillan & Hearn, 2008); ובהבנייה של פרקטיקות הוראה (Heikkinen et al., 2012; McGraw & Davis, 2017; Taylor & Tyler, 2012). השיח הרפלקטיבי מאפשר למורים להסתכל בדרך חדשה על ביצועי ההוראה שלהם, וכך מפתח מיומנויות הוראה איכותיות (גוטרמן, 2010) ותורם להישגי תלמידיהם (משכית ואלקנה, 2011; Leshem & Trafford, 2006). ממצאים אלה תואמים מחקרים העוסקים בחשיבותה של רפלקציה עצמית בקרב מתמחים ככלי המרכזי להתפתחות המורה בשלב הכניסה להוראה (זילברשטרום, 2011), וכמסייעת בבניית זהותם המקצועית באמצעות התבוננות על ביטוי הקול האישי בדרך התנהלותם המקצועית (ארן ושטיינמיץ, 2019).

תהליך ההערכה והמשוב שקיבלו המתמחות הביאו אותן, כאמור, לגיבוש תובנות לגבי חשיבותה של הערכת תלמידים בכלל ושל הערכה מעצבת בפרט, ולהשלכותיה השליליות האפשרויות של הערכה מסכמת על התלמידים. מתוך הראיונות עלה שהמתמחות תופסות את תהליך הערכת התלמידים ככזה שצריך להיות שוטף - כחלק משגרת הלימודים, תוך שילוב מגוון כלי הערכה חלופיים לצד הערכה מסכמת ו/או במקומה. בנוסף, לתפיסתן, חשוב מאד להעריך לא רק את התוצר הסופי אלא גם, ובעיקר, את תהליך הלמידה עצמו ואת התקדמותם העצמית של התלמידים. למשל: "אני לא מערכה אותם אחד מול השני, אני לא עושה השוואות סטטיסטיות, אני משווה כל אחד לעומת עצמו" (אורית). הערכה ומשוב מסוג זה, המתייחסים להתקדמות ולמאמץ היומיומי, יתרמו, לתפיסתן של המתמחות, לעלייה במוטיבציה ולהעצמתם של התלמידים. כמו כן, השימוש במגוון כלי הערכה חלופיים יאפשר, לתפיסתן, ראייה הוליסטית של כל תלמיד ויסייע להן לבחון את התקדמות התלמידים ולהניעם ללמידה. ממצאים אלה תואמים למחקרים בנושא הערכה מעצבת של תלמידים ומתן משוב, העוסקים בחשיבותה ובמשמעותה לשיפור תהליכי הלמידה (לוי־פלדמן וליבמן, 2022; לוין־רוזליס ולפידות, 2008; Andrade & Heritage, 2018; Black & Wiliam, 2004, 2010), ובהגברת המוטיבציה של התלמידים ללמידה. קיימות גם עדויות על חשיבותו של המשוב כחלק בלתי נפרד מתהליכי ההוראה והלמידה. מנגד, לדבריהן, השימוש במבחן (בהערכה מסכמת) כדי להעריך תלמידים עלול להשפיע על התלמידים באופן שלילי - למשל לעורר בהם לחץ וחרדה כתוצאה מתחרות לא בריאה בין תלמידים. ממצאים אלה תואמים למחקרים המדגישים את ההיבט השלילי בהערכה מסכמת, הכוללת מתן ציונים (Poorthuis et al., 2015). זאת, היות שציונים נמוכים עלולים להוביל לרגשות של תסכול בקרב התלמידים, לפגיעה בביטחון

העצמי, ולירידה במוטיבציה ללמידה. אלה עלולים להוביל לבסוף להפחתה במעורבותו של התלמיד בתהליך הלמידה ולירידה נוספת בהישגיו. תחושות אלה אף מתעצמות בקרב תלמידים שהישגיהם נמוכים ביחס לחבריהם. הערכה כזו מתעלמת לרוב מתהליך הלמידה ולכן אינה מאפשרת להשביח את ההוראה ואת הלמידה, ובכך להביא לשיפור הישגי התלמידים (לוי־פלדמן וליבמן, 2022).

מסקנות והשלכות יישומיות

לאור התרומה שנמצאה להערכה מעצבת במחקרים קודמים בשיפור ההוראה והלמידה בבתי הספר, ולאור העדויות על שימוש מועט בה (לויו־פלדמן וליבמן, 2022), מומלץ ליישם את הדרכים שנמצאו כאפקטיביות לחיזוק תפיסה זו בתכניות התמחות בהמשך. חשיבות רבה נמצאה לכך שמערך החונכות בתכנית ההתמחות למורים יקיים וידגים למתמחים תהליך הערכה מעצבת מיטבי, למשל דרך צפייה של המתמחה בחונך כאשר הוא מיישם כלי הערכה מעצבת ונותן משוב לתלמידים בכיתה שלו. בתהליך זה חשוב שהחונך יסביר למתמחה את המשמעות של תהליך ההערכה שהוא מבצע ומה הוא יכול ללמוד ממנו לגבי הערכת תלמידים בכיתה. כאשר המתמחה ידע מה עשויות להיות התרומות של תהליכי הערכה שונים, כמו תצפית, מתן משוב וקיום שיח פדגוגי סביב ההערכה, הוא יבין טוב יותר את חשיבותם של תהליכים אלה, וירצה ליישם אותם עם תלמידיו. בעקבות זאת, הוא ייעשה שימוש רב יותר בכלי הערכה מעצבים שמקדמים למידה, ולא ישתמש במבחנים סטנדרטיים בלבד (בירנבוים, 2018).

בנוסף לכך, ניתן לכלול בהערכה שמקבלים המתמחים על עבודתם במהלך ההתמחות קבלת משוב - לא רק על דרך ההוראה שלהם, אלא גם על תהליכי ההערכה שהם מקיימים עם תלמידיהם בזמן ההתמחות. משוב מסוג זה יסייע להם להבין איך ליישם דרכי הערכה שונות, ויאפשר להם להכיר מגוון גדול יותר של כלי הערכה. כתוצאה מכך, הוא יגביר את היישום של הערכה מעצבת. מומלץ שתהליך ההערכה שמקבל המתמחה יכלול בכל שלב (התחלת השנה ואמצע השנה וסופה) הסבר מעמיק על הקריטריונים שבהם הם מוערכים, ומה עליהם לעשות כדי לעמוד בהם. כמו כן, חשוב לכלול תהליכי רפלקציה והערכה עצמית כחלק מההערכה הכוללת, תוך מתן כלים למתמחים להמשיך לבצע תהליכים אלה בעצמם עם סיום ההתמחות. מומלץ לשלב כלי הערכה מעצבים, תהליכיים ודיאלוגיים שבאמצעותם המורה יהיה אקטיבי יותר בתהליך הערכתו. לדוגמה, ניתן להשתמש בתלקיטי מורים ובראיונות שבהם יוכל לצרף עדויות על עבודתו ועל התקדמותו, ושיכללו מערכי שיעורי, צילומי שיעור, תיעוד שיחות

משוב, ו/או שיחות עם החונך – לעומת שימוש בכלי הערכה מסכמים המתבססים על תבחינים אחידים לצורכי השוואה.

לאור ממצאים אלה' חשוב שמערך החונכות בתכנית ההתמחות למורים יסביר למתמחים וידגים להם איך לשלב בין כלי הערכה מעצבת ומסכמת. מומלץ למצוא דרך לשלב בדרך קוהרנטית יותר בין שתי ההערכות – באמצע ובתחילת השנה, כדי לחדד את ההבדלים של כל שיטה: את המטרות שלהן, את היתרונות והחסרונות של כל אחת מהן, ומתי כדאי להשתמש בכל אחת. לשם כך, קודם כל חשוב שהמורים החונכים יקבלו הכשרה על דרכי הערכה שונות ועל חשיבותן, כדי שידעו איך לתת למתמחים מידע ומשוב בהקשר זה, בהתחשב בכך כי למרביתם חסרה הכשרה פורמלית בתחום. ממצאים אלה נתמכים גם בספרות המחקרית הדנה במטרות ההערכה, שבדרך כלל נתפסות ככרוכות מן הצד האחד באחריותיות התלמידים ובתי הספר, ומן הצד האחר במטרה לשיפור ההוראה והלמידה. יחד עם זאת, חשוב שההערכה תעשה בסינרגיה בין הערכה המעצבת לבין ההערכה המסכמת, תוך שילוב בין אחריותיות לבין השבחת ההוראה והלמידה באמצעות כלי הערכה התומכים בשני סוגי ההערכה. כמו כן, על מנת לטפח למידה משמעותית ולקדם את ביצועי התלמידים והישגיהם, מיוחסת חשיבות רבה לפיתוח תהליכי הערכה מעצבת ולמתן משוב מקדם למידה יחד עם התייחסות גם להערכה של הלמידה, להערכה מסכמת באמצעות מתן ציונים, ולדיווח לבעלי עניין שונים.

התייחסות נוספת קשורה לכלי הערכת מתמחים. יש לבחון באיזו מידה תהליכי הערכת מורים באמצעות הכלי להערכת מורים אכן תורמים להשבחת ההוראה באמצעות תהליך מעצב, ואינם משמשים רק ככלי להערכה מסכמת. על כן, יש לשים דגש על קיום תצפיות בליווי שיח פדגוגי ככלי להשבחת ההוראה ולא ככלי להערכה.

לבסוף, מומלץ לשקול שימוש בטרמינולוגיה ובתפיסה חדשה של תהליכי ההערכה של מתמחים להוראה בסוף השנה. יש לחדול מראייתם כהערכה מסכמת בלבד, שנועדה לסייע בקבלת החלטה על מתן רישיון לעיסוק בהוראה ומהתייחסות להערכה מעצבת עם היבטים מסכמים. שכן, מעבר לסיכום ההמלצות אם המתמחה סיים את שנת ההתמחות בהצלחה או בהצטיינות, או שנדרשת לו שנת התמחות נוספת על כל מרכיביה (משרד החינוך, 2020), כדאי שכל שותפי ההערכה – המנהל, החונך והמתמחה – יערכו שיחת משוב שתעסוק בהתקדמות המתמחה ביחס להערכת האמצע (המעצבת), בדוחות הצפייה בשיעורי המתמחה בחצי השני של השנה ובהערכה העצמית של המתמחה. שיח פדגוגי מעצב ומסכם מסוג זה יאפשר למתמחה למנף את התובנות שלו משנת ההתמחות לשיפור עבודתו והתקדמותו בעתיד.

רשימת מקורות

ארביב אלישיב, ר., עוזרי־רוייטברג, ס., ורוזנברג, ק. (2018). מורים חדשים מדברים על הכשרתם דו"ח מסכם. https://www.smkb.ac.il/Data/Uploads/morim-medabrim-hasharatam-rinat-sigal-katia.pdf

ארביב־אלישיב, ר., וצימרמן, ו. (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מההוראה. דפים, 59, 175–206. http://library.macam.ac.il/study/ pdf_files/ d11653.pdf

בירנבוים, מ. (עורכת) (2018). מחקר ויישום בהערכה לשם למידה (הל"ל) תלמידים ומורים בישראל. מכון מופ"ת. https://kotar.cet.ac.il/KotarApp/Index /Book.aspx?nBookID = 106208462

גוטרמן, ק. (2014). בדרך למנהיגות חינוכית: החוליה החסרה בהערכת מורים. החינוך וסביבו, ל"ו, 141–160.

זוזובסקי, ר., ארביב־אלישיב, ר., ודוניצה־שמידט, ס. (2022). מאפיינים בית־ספריים בשנת ההתמחות התורמים לשביעות רצונם של מורים מתחילים ולהישארותם במערכת החינוך. דפים, 76, 173־198. https://www.researchgate.net/publication/357057891_spryym_bsnt_hhtmhwt_htwrmym_lsbywt_rzwnm_sl_mpyynym_byt_mwrym_mthylym_wlhysrwtm_ bmrkt_hhynwk

ג'וסלסון, ר. (2015). כיצד לראיין למחקר איכותני גישה התייחסותית. הוצאת מכון מופת.

זילברשטרום, ש. (2013). המדיניות של אגף ההתמחות והכניסה להוראה. בתוך ש' שמעוני ור' אבידב־אונגר (עורכות), על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תיאוריה ומעשה (עמ' 95־100). מכון מופ"ת ומשרד החינוך.

זילברשלג, ר., סיף, מ., ומעגן, ד. (2022). הודעה לתקשורת: עובדי הוראה במערכת החינוך, תשפ"ב (2021/22). הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

לוי־פלדמן, א. (2020). ממחנך לחונך: המורה הטוב למאה ה־21. גילוי דעת, 16, 43–69.

לוי־פלדמן, א., וליבמן, צ. (2022). ממדידה פוזיטיביסטית להערכה קונסטרוקטיביסטית: האומץ לביצוע שינוי. גילוי דעת, 19, 13־14.

משרד החינוך. (2020). אגרת למנהל/ת אודות משוב אמצע שנתי למתמחים בהוראה תשפ״א. https://meyda.education.gov.il/files/PortalOvdeyHoraa/POH/Evaluation/mid-year-principal.pdf

נאסר־אבו אלהיג׳א, פ., פרסקו, ב., ורייכנברג, ר. (2011). תהליך ההתמחות בהוראה - מבט כולל. בתוך א. שץ־אופנהיימר, ד. משכית, וש. זילברשטרום (עורכות), להיות מורה (בנתיב הכניסה להוראה) (עמ׳ 55-87). מכון מופ״ת ומשרד החינוך, מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה - אגף התמחות וכניסה להוראה.

נחשון, מ., ורום, א. (2018). פרק ראשון: תהליכי הערכה לשם למידה. בתוך מ. נחשון וא. רום (עורכים), תלקיט - לא לתלמידים בלבד. שיפור תהליכי ההערכה בבית ספר ובהכשרת מורים (עמ׳ 15-32). מכון מופ״ת.

עובדיה, מ. (2018). תרומה של סדנת הסטאז׳ לתמיכה ולהעצמה של מורים בהתמחות. ביטאון מכון מופ״ת, 62, 34-44. https://ebook.macam.ac.il/read/6/bitaon62#39

פרידמן, י. (2020). דגימה במחקרי חינוך וחברה. עקרונות, אסטרטגיות ותהליכי ביצוע. מכון הנרייטה סולד. https://www.szold.org.il/product/דגימה-במחקרי-חינוך-וחברה-עקרונות-אסטר

פיירסטיין, א. (2015). ׳מודלינג׳ (Modeling) בתהליכי החונכות. לקסי־קיי, 4, 18-20.

צבר בן־יהושע, נ. (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. מסדה.

שץ־אופנהיימר, א., מנדל, ב., וזילברשטרום, ש. (2014). החונכות והליווי למתמחים ולעובדי הוראה חדשים. משרד החינוך. מינהל עובדי הוראה אגף א׳ התמחות וכניסה להוראה. https://meyda.education.gov.il/files/staj/ChoveretChonchim.pdf

שפרלינג, ד. (2016א). תהליכי רישוי והערכת מורים חדשים. סקירת מידע. מכון מופת. http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d12274.pdf

שפרלינג, ד. (2016ב). אתיקה במחקר החינוכי: עקרונות יסוד, אסדה פורמלית וועדות מוסדיות. מכון מופ״ת. http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d11972.pdf

שקדי, א. (2014). המשמעות מאחורי המילים - מתודולוגיות במחקר איכותני הלכה למעשה. הוצאת רמות - אוניברסיטת תל אביב.

Anthony, A. B., Gimbert, B. G., Luke, J. B., & Hurt, M. H. (2019). Distributed leadership in context: Teacher leaders' contributions to novice teacher induction. Journal of School Leadership, 29(1), 54-83. https://doi.org/10.1177/1052684618825086

Amua-Sekyi, E. T. (2016). Assessment, student learning and classroom practice: A review. Journal of Education and Practice, 7(21), 1-6. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ EJ1109385.pdf

Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. Teaching and Teacher Education, 65(4), 107–116. doi:10.1016/j.tate.2017.02.017

Birenbaum, M. (2016). Assessment culture versus testing culture: The impact on assessment for learning. In D. Laveault, & L. Allal (Eds.), Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation (pp. 275-292). Springer.

Black, P. (2013). Formative and summative aspects of assessment: Theoretical and research foundations in the context of pedagogy. In H. J. McMillan (Ed.), Handbook of research on classroom assessment (pp. 167-178). Sage.

Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, 80(2), 139-148. https://doi.org/10.1177/F003172171009200119

Chukwubikem, E. I. (2012). Developing better teacher evaluation. International Journal of Social Sciences & Education, 2(4), 554-568. http://dx.doi.org/10.5901/ jesr.2013.v3n6p49

Creswell, J. W. (2012). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Sage.

Davis, D. S., & Neitzel, C. (2011). A self-regulated learning perspective on middle grades classroom assessment. Journal of Educational Research, 104, 202-215. https://doi.org/10.1080/00220671003690148

Dayal, H. C., & Lingam, G. I. (2015). Fijian teachers' conceptions of assessment. Australian Journal of Teacher Education, 40(8), 43-58. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.3

Govender, P. (2019). Formative assessment as 'formative pedagogy' in grade 3 mathematics. South African Journal of Childhood Education, 9(1), 1-12. https://hdl.handle.net/10520/EJC-1f8fc4d149

Harris, l., Irving, S. L., & Peterson, E. (2008). Secondary teachers' conceptions of the purpose of assessment and feedback. Paper presented to the Australian Association for Research in Education (AARE), Brisbane, Australia

Hattie, J., Douglas, F., & Frey, N. (2016). Do they hear you? Educational Leadership, 73(7), 16-21. https://www.ascd.org/el/articles/do-they-hear-you

Heritage, M. (2013). Formative assessment in practice: A process of inquiry and action. Harvard Education Press

Opre, D. (2015). Teachers' conceptions of assessment. Procedia. Social and Behavioral Sciences, 209, 229-233. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.222 https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.222

Park, S., Takahashi, S., & White, T. (2014). Developing an effective teacher feedback system (Report). Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. https://www.carnegiefoundation.org/wp-content/uploads/ 2013/08/ CF_ Feedback_90DC_2014.pdf

Poorthuis, A. M. G., Juvonen, J., Thomaes, S., Denissen, J. J. A., Oriobio de Castro, B., & van Aken, M. A. G. (2015). Do grades shape students' school engagement? The psychological consequences of report card grades at the beginning of secondary school. Journal of Educational Psychology, 107(3), 842–854. https://psycnet.apa.org/doi/ 10.1037/edu0000002

Schneider, M. C., & Johnson, R. L. (2019). Using formative assessment to support student learning objectives. Routledge

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. Education Policy Analysis Archives, 27(35), 1-40. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213618.pdf

Taylor, E. S., & Tyler, J. H. (2012). Can teacher evaluation improve teaching? Education Next, 12(4), 79- 84.

Tillema, H. H. (2009). Assessment for learning to teach: Appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors, and student teachers. Journal of Teacher Education, 60, 155-167. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487108330551

Whitaker, T., Whitaker Good, M., & Whitaker, K. (2019). How principals can support new teachers. Educational Leadership, 77(1), 50-54. https://www.ascd.org/el/articles/ how-principals-can-support-new-teachers

Yan, Z. & Brown, G. T. L. (2021). Assessment for learning in the Hong Kong assessment reform: A case of policy borrowing. Studies in Educational Evaluation, 68, 100985. https://doi.org/10.1016/j.stueduc. 2021.100985

Yin, X., & Buck, G. (2019). Using a collaborative action research approach to negotiate an understanding of formative assessment in an era of accountability testing. Teaching and Teacher Education, 80, 27-38. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.018

ד"ר **קרן טל אמסילי** מרצה במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט. מרצה בקורסים בתחום תכנון לימודים והערכה. מנחת קורסי סטאז' ומורה חדש/ה. עבודת הדוקטורט התמקדה בקשרים בין תהליכי הערכת המורים בשלב ההתמחות להוראה, תפיסותיהם לגבי הערכת תלמידים ויישום הערכה בכיתה

מובילות יחד את קהילת "אקדמיה־כיתה" בהכשרה מעשית

מיכאלה כדורי־שלזק

ד"ר מיכאלה כדורי־שלזק, המרכז האקדמי לוינסקי־וינגייט;
michaella.kadury@l-w.ac.il

תקציר

התוכנית "אקדמיה־כיתה" היא יישום של מודל שותפות־עמיתות בין מוסדות אקדמיים מכשירים למוסדות חינוך - בתי ספר וגנים. במסגרת תכנית "אקדמיה כיתה", פותח הדגם קהילת אקדמיה־כיתה. את הקהילה מוביל/ה מדריך/ה פדגוגי/ת מטעם המוסד האקדמי המכשיר, בעצמו/ה או בשיתוף דמות נוספת מתוך בית הספר. אחת ממטרות תכנית אקדמיה־כיתה הינה לקדם הוראה בצמד (מורה־סטודנט/ית). "ההוראה בצמד" מאפשרת להעניק יחס אישי לכל תלמיד ולקדם למידה פרטנית ולמידה משמעותית, וכן מאפשרת הוראה משותפת. במחקר זה הובלת הקהילה נעשתה אף היא בצמד, על ידי מדריכה פדגוגית לאנגלית ומדריכה פדגוגית למדעים.

מטרת המחקר הייתה לבחון את ההובלה בצמד של המדריכות הפדגוגיות בעת תכנון והוראה־למידה של יחידת הוראה רב־תחומית. שאלת המחקר הייתה: "מהם מאפייני ההובלה בצמד של המדריכות הפדגוגיות בעת תכנון והוראה־למידה של יחידת הוראה רב תחומית?"

מחקר זה הינו חקר מקרה, ונעשה בו שימוש במתודה איכותנית־פרשנית. אוכלוסיית המחקר כללה שתי מדריכות פדגוגיות, עשרה סטודנטים וסטודנטיות להוראה אשר התנסו בבית ספר יסודי במרכז הארץ ולמדו במכללה להוראה במרכז הארץ, ושלוש מורות - שתיים למדעים ואחת לאנגלית.

כלי המחקר היו יומנים רפלקטיביים של המדריכות הפדגוגיות ושל הסטודנטים והסטודנטיות להוראה ותיעוד של המפגשים המשותפים (מורות - מדריכות - סטודנטים) בקהילת אקדמיה־כיתה.

בוצע ניתוח תוכן תמטי. במחקר נמצא כי המאפיין המרכזי הראשון של ההובלה בצמד של המדריכות הפדגוגיות קשור להיבטים הקוגניטיביים של תהליך ההדרכה והוא מתייחס לחשיבה המשותפת לאורך התהליך ולקבלת החלטות משותפת. מאפיין זה כלל מספר רכיבים: "זיקוק" ו"דיוק" דרכי הפעולה, ארגון וקביעה של נקודות ציון, מתן משוב - הסתכלות משתי נקודות מבט - היבט מדעי והיבט שפתי (אנגלית), והפרייה הדדית. המאפיין המרכזי השני קשור להיבטים חברתיים־רגשיים של תהליך ההדרכה. מאפיין זה כלל מספר רכיבים: גיבוש הקבוצה וחיזוק שיתוף הפעולה בין הסטודנטים, ומתן תמיכה רגשית בעת ההתמודדות עם תנאי חוסר ודאות.

המלצת המחקר למוסדות להכשרת מורים היא לשלב הובלה בצמד של קהילות אקדמיה־כיתה על־ידי שתי מדריכות פדגוגיות משתי דיסציפלינות שונות. תהליך זה של הובלת הקהילה בצמד תורם לכל השותפים בקהילת אקדמיה־כיתה בכך שהוא מקדם הוראה רב־תחומית, תוך התבוננות על הנושאים הנלמדים מכמה נקודות מבט, ומטפח תכונות הנדרשות בעבודת המורה, כגון גמישות ועבודת צוות.

מילות מפתח: "הובלה בצמד", קהילת אקדמיה־כיתה, הוראה רב־תחומית, תהליך הוראה־למידה, פדגוגיה חדשנית

מבוא

התוכנית "אקדמיה־כיתה" היא יישום של מודל שותפות־עמיתות בין מוסדות אקדמיים מכשירים למוסדות חינוך - בתי ספר וגני ילדים. מטרתה המרכזית של התכנית היא להעמיק את השותפות בין המוסדות האקדמיים להכשרת מורים לבין מוסדות החינוך באופן שיקדם את האיכות של תהליכי ההכשרה, את הקליטה, את הלמידה ואת ההוראה. בדגם קהילת אקדמיה־כיתה נבנית קהילה לומדת. הקהילה אמורה לתרום לתהליכי הצמיחה וההתפתחות של הסטודנטים והסטודנטיות להוראה, ולשפר את מומחיות ההכשרה של המורות המכשירות. בקהילה משתתפים סטודנטים וסטודנטיות להוראה, מורים ומורות מכשירים ומדריכים/ות פדגוגיים/ות. דרכי העבודה והלמידה מגובשים בכל קהילה וקהילה ומקודמים על ידה. בהתייחס להדרכה הפדגוגית, הדרכה זו הינה תהליך בין־אישי המתקיים בין המדריכות והמדריכים הפדגוגיים לבין הסטודנטים והסטודנטיות להוראה, באופן שהמדריכות והמדריכים הפדגוגיים מהווים עבור הסטודנטים להוראה מודל (אולמן דרום ורובין, 2023).

בבית הספר שנמצא במרכז הארץ ובו נבנתה קהילת אקדמיה־כיתה לראשונה בשנת הלימודים תשפ"ב, קיימת שותפות ארוכת שנים עם מכללה להוראה ממרכז הארץ. שותפות זו, ושיתופי פעולה תמידיים בין שתי המדריכות הפדגוגיות בפעילויות נקודתיות, הובילו את המדריכות להתנסות בהובלה בצמד של קהילת אקדמיה־כיתה. הובלה משותפת זו של שתי מדריכות פדגוגיות מדיסציפלינות שונות הינה ייחודית, וזוהי תרומתו של מחקר זה. מטרת המחקר הייתה לבחון את ההובלה בצמד (קו) של המדריכות הפדגוגיות בעת תכנון והוראה־למידה של יחידת הוראה רב תחומית. שאלת המחקר הייתה: "מהם מאפייני ההובלה בצמד (קו) של המדריכות הפדגוגיות בעת תכנון והוראה־למידה של יחידת הוראה רב תחומית?"

רקע תיאורטי

כאמור, מחקר זה מבקש לבחון את ההובלה בצמד של המדריכות הפדגוגיות בעת תכנון והוראה־למידה של יחידת הוראה רב תחומית במסגרת קהילת אקדמיה־כיתה. הרקע התיאורטי מתייחס להיבטים הבאים לידי ביטוי במטרות המחקר. תחילה תהייה התייחסות להדרכה הפדגוגית ולתפקידו של המדריך הפדגוגי, לאחר מכן למודל "אקדמיה־כיתה" ולהוראה בצמד (קו), ולסיום הפרק להוראה־למידה רב־תחומית.

הדרכה פדגוגית

המדריכות והמדריכים הפדגוגיים, הנקראים גם "teacher educator", מייצגים קבוצה מגוונת והטרוגנית של אנשי מקצוע האחראים על הכשרתם של הסטודנטים והסטודנטיות להוראה. הם עשויים להיות בעלי רקע הוראתי שונה, כלומר חוקרים באוניברסיטה או מורים בעברם (Kelchtermans et al., 2018). ההגדרה השכיחה של הדרכה הפדגוגית היא "תהליך בין־אישי מתמשך, שבמהלכו האדם המיומן (המדריך הפדגוגי; teacher educator), משמש כ"מורה דרך" להוראה ומסייע לאדם המיומן פחות (המתכשר להוראה) על מנת לפתח התנהגות וזהות מקצועית של מורה" (רן, 2017, עמ' 5).

המדריכות והמדריכים הפדגוגיים מסייעים לסטודנטים ולסטודנטיות להוראה לרכוש את המיומנויות הנדרשות ממורה ומעודדים את צמיחתם האישית והמקצועית. כמו כן, הם מתווכים בין התיאוריה לפרקטיקה ובין ההכשרה בבית הספר למוסד המכשיר (רן, 2017).

בנוסף, ההדרכה הפדגוגית הינה תהליך בין־אישי המתקיים בין המדריכות והמדריכים הפדגוגיים לבין הסטודנטים והסטודנטיות להוראה, כאשר המדריכות והמדריכים הפדגוגיים מהווים עבורם מודל (אולמן דרום ורובין, 2023).

נטען כי המדריכות והמדריכים הפדגוגיים הינם בעלי ראייה הוליסטית, שתפקידם כולל תווך של עבודת ההוראה לסטודנטים ולסטודנטיות להוראה במטרה להכשירם להתמודדות יעילה עם אתגריה הרבים, וזאת לצד טיפוח זהותם המקצועית של הסטודנטים והסטודנטיות להוראה והקניית המיומנויות הדרושות לביסוסה. למעשה, המדריכים הפדגוגיים אמורים ליצור חיבורים בין החלקים השונים של עבודת ההדרכה לבין המרכיבים של עבודת ההוראה של המורים לעתיד. חיבורים אלה מתייחסים הן להקניית ידע מקצועי ומתן תמיכה רגשית וטיפוח יכולות בינאישיות, הן לחיבורים בין האקדמיה לשטח, והן לחיבורים בין היכרות עם תיאוריות רלוונטיות לבין ביסוס פרקטיקות הוראה וניהול כיתה (שביט מילר ואחרים, 2022).

בתקופת הקורונה, מורי־מורים ברחבי העולם ראו במשבר הזדמנות לחשיבה על דרכי עבודה חדשות ולאימוץ גישות חדשניות, הן בהתייחס לקורסים הנלמדים בתכנית ההכשרה והן בהתייחס להתנסות המעשית (Mutton, 2020).

חשוב לציין כי המדריכות והמדריכים הפדגוגיים פועלים בשותפות עם בית הספר, שבמסגרתה הם נמצאים בקשר הדוק עם מנהלת בית הספר, עם המורים המכשירים ועם אנשי סגל נוספים (בר זיו, 2009; Fish, 1995). למעשה, המדריכות והמדריכים הפדגוגיים שותפים בקהילת לומדים החוקרת תהליכי למידה והוראה (גסר וזלקוביץ, 2011).

קהילת אקדמיה־כיתה

לפני יותר מעשרים שנה, מחנכים רבים תמכו ביצירת שותפויות בין בתי ספר לבין אוניברסיטאות. שותפויות אלה כונו "בתי ספר להתפתחות מקצועית" (Professional Development Schools – PDS). שותפויות אלה הן כלי חזק לשינוי חינוכי המאפשר יצירת מודלים חדשים להכשרת מורים ולפיתוח מקצועי (Goodland, 1990). דרלינג המונד (Darling Hammond, 2006) תיארה את בתי הספר לפיתוח מקצועי כמרחבים שבהם הלמידה הפוטנציאלית של הסטודנטים והסטודנטיות להוראה ושל המורים המאמנים הופכת לרלוונטית למורים ולסטודנטים, היות שהיא נובעת מהוראה־למידה של התלמידים. היא שיתופית, מקדמת שאילת שאלות של המורים ושל הסטודנטים והסטודנטיות להוראה, וכן היא מתמשכת, אינטנסיבית ומחוברת להיבטים אחרים של שינוי בית הספר. בתי ספר

אלה, המקבילים לבתי חולים במקצוע הרפואה (הכשרה קלינית), תורמים להכשרה של מורים עתידיים וכן למורים המאמנים. לפיכך, למערכת החינוך הציבורית ולמוסדות המכשירים יש עניין משמעותי בהכשרת מורים חדשים, ובתי הספר הללו משמשים כמרכזי הכנה ומחקר.

על פי טייטל, לבתי הספר להתפתחות מקצועית ישנה השפעה הן על בתי ספר והן על מוסדות להכשרת מורים. בנוסף, ישנן השלכות על בתי הספר, כלומר השפעות חיוביות על למידת התלמידים, על הכנת המורים ועל המשך הלמידה של המורים המאמנים, (Teitel, 2008). הבסיס התיאורטי לדגם ההכשרה במתכונת ה־PDS כולל שני יסודות. האחד הוא קהילת לומדים, כלומר, קבוצת אנשים שיש להם עניין משותף בלימוד נושא מסוים, והשני הינו הכשרה מבוססת התנסות, מתוך ההנחה שלמידה מתרחשת רק מתוך התנסות ועשייה (משכית ומברך, 2013). תוכנית המבוססת על דגם של בתי ספר להתפתחות מקצועית, (PDS) שבו מוסדות אקדמיים להכשרת מורים חוברים אל בתי ספר ומייצרים יחד שותפות בהתנסות המעשית של הסטודנטים והסטודנטיות להוראה, נקראת תכנית אקדמיה־כיתה. התוכנית "אקדמיה־כיתה" היא יישום של מודל שותפות־עמיתות בין מוסדות אקדמיים מכשירים לבין מוסדות חינוך – בתי ספר וגני ילדים.

מטרתה המרכזית של התוכנית היא להעמיק את השותפות בין המוסדות האקדמיים להכשרת מורים לבין מוסדות החינוך באופן שייקדם את האיכות של תהליכי ההכשרה, את הקליטה, את הלמידה ואת ההוראה. שותפות זו מאפשרת ליהנות מהאיכויות ומהחוזקות של כל חלק בשותפות כדי לקדם הכשרה טובה יותר ופיתוח מקצועי לאורך זמן של המורים. כלומר, השותפות מאפשרת למוסדות האקדמיים להכשרת מורים לבחון מחדש את תוכניותיהם, את מסגרות ההכשרה ואת תהליכי העבודה שלהם כדי לאפשר לבוגרים להתמודד בהצלחה עם מכלול האתגרים והשינויים במערכת החינוך. מוסדות החינוך, מצידם, משכללים את תהליכי הקליטה וההתנסות של הסטודנטים והסטודנטיות להוראה בתוך כותלי מוסדות החינוך (אתר מכון מופ"ת, מו"פ התנסות בהוראה).

בדגם קהילת אקדמיה־כיתה נבנית קהילה לומדת, שבמסגרתה הקהילה אמורה לתרום לתהליכי הצמיחה וההתפתחות של הסטודנטים והסטודנטיות להוראה ולשפר את מומחיות ההכשרה של המורות והמורים המאמנים, הנקראים בדגם זה מורים מכשירים. במסגרת הקהילה מתקיים מפגש בין קבוצת הסטודנטים והסטודנטיות להוראה המתנסים במוסד הלימוד לבין מורים, מורות ו/או גננות מכשירות. את הקהילה מוביל/ה מדריך/ה פדגוגי/ת מטעם המוסד האקדמי המכשיר, בעצמו/ה או בשיתוף דמות נוספת מתוך בית הספר. הקהילה אמורה לעסוק בסוגיות שעולות מתוך ההתנסות של הסטודנטים להוראה, בדילמות, בשאלות, בהתלבטויות, בקשיים ובאתגרים שהקהילה סבורה שהם רלוונטיים לכל חבריה. הקהילה אמורה לשמש מקום

מקצועי ותומך להיוועצות של הסטודנטים להוראה, ללימוד של ידע הרלוונטי לסוגיה שנבחרה ולחשיפה לנקודות מבט שונות. חשוב לציין כי דרכי העבודה והלמידה אמורים להיות מגובשים בכל קהילה וקהילה ויקודמו על ידה (אתר מכון מופ"ת, מו"פ התנסות בהוראה). אחת ממטרות תכנית אקדמיה־כיתה הינה לקדם הוראה בצמד (מורה-סטודנט/ית). מודל ההוראה בצמד הינו מודל חדשני ומוביל בארץ ובעולם בחינוך הרגיל, ומקורו בתפיסה "שטובים השנים מהאחד" (קהלת ד). יחד עם זאת, ההוראה בצמד אינה פרקטיקה חדשה: היא החלה במסגרות החינוך המיוחד כאמצעי לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל (Badiali & Titus, 2010). במודל "הוראה בצמד" שני אנשי מקצוע מלמדים ביחד, כך שניתן ליהנות מהשילוב הייחודי של נקודות הראות שלהם, שלרוב הינן שונות ומשלימות זו את זו. "ההוראה בצמד" מאפשרת להעניק יחס אישי לכל תלמיד ולקדם למידה פרטנית ולמידה משמעותית, ומעודדת הוראה משותפת. הסטודנטים והסטודנטיות להוראה לומדים מהמורה הוותיק/ה ובעל הניסיון, והמורה לומד/ת מהסטודנטים דרכי הוראה חדשניות, ייחודיות ועדכניות (אוליאל ואופיר, 2019). בנוסף, נמצא שההוראה בצמד מאפשרת ללומדים ללמוד דרך נקודות מבט שונות ומגדילה את ההזדמנות של הלומדים לבקש הכוונה וייעוץ (Harter & Jacobi, 2018). במחקר שבו התקיימה הוראה בצמד של מרצה מהאוניברסיטה ומורה מאמנת מבית הספר, נמצא כי ההוראה בצמד איפשרה לכל השותפים לבצע רפלקציה מתמדת על תהליך ההוראה־למידה. המלמדים בצמד (קו) צריכים להיות חדשניים, לדעת לפתור חלוקי דעות ולטפח את מערכת היחסים המקצועית שלהם, שילוב שתורם לתוצרי תלמידיהם ולהישגיהם, ולטיפוח השותפות ביניהם. בנוסף, נטען שההוראה בצמד הינה מורכבת ואינה נלמדת רק באמצעות קורס ייעודי לכך, אלא גם באמצעות מודלינג (King-McKenzie et al., 2013). אחת הפדגוגיות החדשניות הינה הוראה רב־תחומית.

הוראה רב־תחומית

המציאות במאה ה־21 מורכבת, משתנה בקצב מואץ ומובילה לעתיד בלתי ידוע. כתוצאה מכך, האתגר המרכזי של מערכת החינוך הוא להעצים את רלוונטיות החינוך (מורגנשטרן ואחרים, 2019). הוראה רב־תחומית עשויה להיות דרך אחת לגשת לאתגר זה. הגישה הרב־תחומית (מולטי־דיסציפלינרית) בהוראה מדגישה את הרעיון של שילוב בין תחומי דעת שונים בהוראה ובטיפוח תפיסה מערכתית בקרב התלמידים. בתחילת דרכה, הכינוי המקובל לגישה זו היה "גישה בינתחומית" (אינטר־דיסציפלינרית) - גישה המדגישה את המחבר בין תחומי הדעת השונים - גם על חשבון העמקה בכל אחד מהם (טנצר, אתר עמל).

בלטביה, המורים בנו תוכנית לימודים אינטרדיסציפלינרית, שהם אירגנו סביב למידה משותפת שבה היה שילוב/מיזוג בין הדיסציפלינות. המורים ראו חשיבות בטיפוח מיומנויות כלליות הקשורות ללמידה שיתופית, לכתיבה, ולעריכת מחקר בקרב הלומדים. בתהליך למידה כזה, הלומדים ממזגים/משלבים מידע, שיטות, כלים, רעיונות ותפיסות משני תחומי תוכן או יותר, כדי לפתור בעיה או כדי להסביר תופעה או ליצור "תוצר" (Helmane & Briška, 2017). פרקטיקות הוראה רב־תחומיות המבוססות על למידה שיתופית ממלאות תפקיד משמעותי בסביבת מידע המשתנה במהירות (Alkan & Kurt, 2007).

בנוסף, פרקטיקה זו מאפשרת הסתכלות מנקודות מבט מגוונות ומקדמת פתרון בעיות בשדה החינוכי (Karakuş & Aslan, 2016). כמו כן, הוראה־למידה רב־תחומית משפרת את כישורי החשיבה הביקורתית של הלומדים, שכן היא מעודדים אותם לאמץ נקודות מבט מרובות (Özçelik & Semerci, 2016) ותורמת למוטיבציה ללמידה (Helmane & Briška, 2017). בנוסף, הוראה־למידה רב תחומית מאפשרת ללומדים לפתח גישה רב־ממדית והוליסטית להבנת הנושא הנלמד ומחברת את הלומדים לעולם האמיתי, בעוד שסביבות ההוראה המסורתיות אינן מצליחות בכך (Jacobs, 1989). הגישה הרב־תחומית, שבה הלומדים נחשפים לכמה תחומי ידע שונים במקביל, מעודדת את הלומדים לשפר את כישורי החשיבה היצירתית שלהם וכן את השתתפותם הפעילה בכיתה (Aybek, 2001). בהתייחס להוראת מדע, טכנולוגיה, מתמטיקה והנדסה באופן רב־תחומי, נטען שכדי שסביבות ההוראה הללו יהיו יעילות הן צריכות לשלב בצורה משמעותית את הנושאים, לעודד שיתוף פעולה בין התלמידים, ולספק להם מצבים אותנטיים ומציאותיים שבהם אפשר לעסוק בתוכן הנלמד.

בנוסף, הוצע שההתנסויות הללו צריכות לאפשר לתלמידים להביע את תפיסותיהם במספר אופני ייצוג (Glancy & Moore, 2013). כמו כן, נטען שעל מנת לטפח בקרב התלמידים את מיומנויות המאה ה-21, מצופה מהם להיות פעילים בלמידה, בעלי מיומנויות של פתרון בעיות וחשיבה ביקורתית, ובעלי מסוגלות להגיע לתוצרים בתהליכי הוראה־למידה רב־תחומית. (Merve, 2019) כאשר שילבו, בין שתי דיסציפלינות - מתמטיקה ואמנות - באחד הקורסים שנלמדו במכללה להוראה, נמצא כי העיסוק באומנות, שנעשה לצורך המחשת מושגים ועקרונות מתמטיים, תרם להישגים במתמטיקה, למוטיבציה ללמידה, לרגשות חיוביים וכן לטיפוח הסקרנות של הלומדים (Nutov, 2021). גם כאשר שילבו בין שתי הדיסציפלינות מדעים ואמנות בגן ילדים, שבו למדו בגישה של תכנית לימודים בצמיחה, הפרויקטים שהתפתחו היו לא רק יפים מבחינה אסתטית, אלא בוטאו בהם מיומנויות מדעיות שהילדים פיתחו ותהליכי חשיבה מעמיקים של הילדים (Hatice, 2009).

בהקשר לכך, חשוב לציין, שהמורים ממלאים תפקיד מכריע בתהליך הלמידה של התלמידים. לכן, אם המורים אינם יוצרים כל קשר בין דיסציפלינות, גם התלמידים תופסים את הדיסציפלינות כנפרדות זו מזו. לעומת זאת, כאשר ההוראה היא רב־תחומית, גם התלמידים יוצרים קשרים בין הדיסציפלינות (Özdemir & Yalın, 2000). במחקר זה, שתי מדריכות פדגוגיות - אחת לאנגלית ואחת למדעים - הובילו בצמד, במסגרת קהילת אקדמיה־כיתה, תהליך של בנייה והוראה של יחידת הוראה רב־תחומית בנושא חלל. המחקר בחן את ההובלה בצמד של המדריכות הפדגוגיות בעת תכנון והוראה־למידה של יחידת הוראה רב תחומית, כאשר שאלת המחקר הייתה: "מהם מאפייני ההובלה בצמד של המדריכות הפדגוגיות בעת תכנון והוראה־למידה של יחידת הוראה רב תחומית?"

מתודולוגיה

תיאור המחקר

מחקר זה, שהינו מחקר חלוץ, נערך בשנים 2021-2022 וכלל פיתוח והוראה של יחידה רב־תחומית בנושא החלל, המשלבת שלושה תחומי דעת: אנגלית, מדעים ומוזיקה, בהובלה בצמד של שתי מדריכות פדגוגיות במסגרת קהילת אקדמיה־כיתה. יחידת ההוראה נבנתה במשותף עם הסטודנטים והסטודנטיות להוראה, המורות המכשירות והמדריכות הפדגוגיות. בסמסטר הראשון נעשתה חשיבה משותפת על בחירת הנושא, על השכבות המתאימות שתלמדנה את יחידת ההוראה ועל דרכי ההוראה. לשלב הפיתוח הצטרפה מומחית למוסיקה. בסמסטר השני פותחה יחידת ההוראה במסגרת מפגשי קהילת אקדמיה־כיתה. ההוראה בפועל התבצעה במהלך שבוע העבודה המעשית בחודש מאי, על־ידי הסטודנטים וסטודנטיות משתי הדיסציפלינות שלימדו בצמד.

שיטת המחקר

מחקר זה הינו חקר מקרה, שבו נעשה שימוש במתודה איכותנית־פרשנית. חקר מקרה מושתת על ההנחה כי ניתן ללמוד ממקרה ספציפי על התנהגות קבוצות שלמות (יוסיפון, 2016). מתודה זו אפשרה בחינה מעמיקה של השיח שהתפתח בין כל השותפים במהלך תהליך הפיתוח וההוראה של יחידת ההוראה, לצד התפיסות, האתגרים וההצלחות אשר עלו באמצעות הרפלקציות, התיעוד והמחשבות שנכתבו ביומן השדה.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה שתי מדריכות פדגוגיות, עשרה סטודנטים וסטודנטיות להוראה אשר התנסו בבית ספר יסודי במרכז הארץ ולמדו במכללה להוראה במרכז הארץ, ושלוש מורות. המדריכה הפדגוגית לאנגלית הייתה בעלת ותק של שבע שנים בהדרכה, והמדריכה הפדגוגית למדעים הייתה בעלת ותק של אחת עשרה שנים בהדרכה.

שישה מן הסטודנטים והסטודנטיות להוראה התמחו במדעים. מתוכם, שלוש סטודנטיות למדו בתוכנית לתואר ראשון בחינוך לבית הספר היסודי, ושלושה היו סטודנטים משלבים שלמדו בתוכנית לתואר ראשון בחינוך מיוחד ורגיל לבית הספר היסודי. ארבע סטודנטיות התמחו באנגלית - מתוכן שלוש למדו בתוכנית לתואר ראשון בחינוך לבית הספר היסודי, ואחת הייתה סטודנטים משלבת שלמדה בתוכנית לתואר ראשון בחינוך מיוחד ורגיל לבית הספר היסודי. שתיים מן המורות היו מורות למדעים בעלות ותק של מעל 20 שנה, ואחת הייתה מורה לאנגלית בעלת ותק של שמונה שנים.

כל המשתתפים נתנו את הסכמתם להשתתף במחקר. זהותם נשארה חסויה, וניתנו להם שמות בדויים בעת ניתוח הממצאים. מחקר זה אושר על ידי ועדת האתיקה המכללתית.

כלי מחקר

איסוף הנתונים נעשה באמצעות כמה כלי מחקר, כדי שאפשר יהיה להתבונן על התופעה הנחקרת ממספר נקודות מבט (Strauss & Corbin, 1998). כלי המחקר המרכזיים היו:

א. יומן שדה של המדריכות הפדגוגיות שליוו את תהליך הפיתוח וההוראה של יחידת ההוראה הרב־תחומית אשר כלל מחשבות, תיעוד שיחות עם המורות המכשירות והסטודנטים והסטודנטיות להוראה, וכן תיעוד של צפיות בסטודנטים ובסטודנטיות להוראה.

ב. יומן רפלקטיבי של הסטודנטים והסטודנטיות להוראה אשר ליווה את תהליך הפיתוח וההוראה של יחידת ההוראה הרב־תחומית.

ג. תיעוד של המפגשים המשותפים (מורות - מדריכות - סטודנטים) בקהילת אקדמיה־כיתה.

עיבוד הנתונים

נעשה שימוש בניתוח תוכן הוליסטי לתיעודי המדריכות והסטודנטים והסטודנטיות להוראה (שקדי, 2003). בוצע ניתוח תוכן תמטי, שבמסגרתו ניתוח הנתונים בוצע bottom up, כלומר שבשלב הראשון הייתה התבוננות על התיעוד, והנתונים אורגנו סביב תמות מרכזיות, ובשלב השני התמות אורגנו לקטגוריות לצורך מתן משמעות לנתונים.

ממצאים

כזכור, מטרת המחקר הייתה לבחון את ההובלה בצמד של המדריכות הפדגוגיות בעת תכנון והוראה־למידה של יחידת הוראה רב תחומית, ושאלת המחקר הייתה: "מהם מאפייני ההובלה בקו של המדריכות הפדגוגיות בעת תכנון והוראה־למידה של יחידת הוראה רב תחומית?"

מאפייני ההובלה בצמד של המדריכות הפדגוגיות

המדריכות הפדגוגיות התנסו לראשונה בתפקידן בהובלה בצמד של קהילת אקדמיה־כיתה בעת בנייה ופיתוח של יחידת הוראה רב־תחומית. המורות המכשירות והסטודנטים והסטודנטיות להוראה היו שותפים לאורך התהליך. בהתייחס לשאלת המחקר, נמצא כי היו שני מאפיינים מרכזיים בהובלה בצמד של המדריכות הפדגוגיות את קהילת אקדמיה־כיתה בבית הספר. המאפיין המרכזי הראשון התייחס להיבטים הקוגניטיביים של תהליך ההדרכה - לחשיבה המשותפת לאורך התהליך ולקבלת החלטות משותפת. המאפיין המרכזי השני התייחס להיבטים חברתיים־רגשיים של תהליך ההדרכה.

היבטים קוגניטיביים של תהליך ההדרכה בצמד: חשיבה משותפת לאורך התהליך וקבלת החלטות משותפת

מאפיין זה כולל כמה רכיבים: "זיקוק" ו"דיוק" דרכי הפעולה, ארגון (קביעת נקודות ציון), מתן משוב הכולל הסתכלות משתי נקודות מבט - הסתכלות מהיבט המדעי וההיבט השפתי (אנגלית), והפרייה הדדית.

"זיקוק" ו"דיוק" דרכי הפעולה

ההובלה בצמד של המדריכות לוותה בשיחות שוטפות ובחשיבה משותפת שהתקיימו לאורך התהליך. בשיחות ביניהן, המדריכות התלבטו ביחד לגבי דרכי הפעולה שלהן והחליטו כי גם הן וגם הסטודנטים והסטודנטיות להוראה יתעדו את מחשבותיהם ואת תחושותיהם ביומן שדה לאחר כל פגישה משותפת. כך כתבה המדריכה הפדגוגית מ' ביומן השדה בתחילת התהליך:

> אמרנו שנכתוב את הדברים ביומן ולאחר מכן נשוחח, אולי הכתיבה תעשה גם לנו סדר, כי גם אנחנו לא יודעות עד הסוף מהו הדבר הנכון, מה כדאי לעשות ואיך. אני מרגישה שהסטודנטים קצת מאחור, הם לא מבינים עד הסוף מה אנו רוצות, הם רגילים שאנחנו אומרות מה לעשות וכאן אנחנו יותר מתייעצות ושואלות. יש תחושה של בלבול... נעשה מה שתגידו. לכן, אולי כדאי לעשות מעין סדר וכן לשתף אותם, לבקש מהם לכתוב ביומן הלמידה (דצמבר, 2021).

המדריכה הפדגוגית מ׳ ציינה את חשיבות הכתיבה ביומן השדה הן של המדריכות והן של הסטודנטים והסטודנטיות להוראה כמארגנת מחשבות, ואת הקושי הראשוני של הסטודנטים והסטודנטיות להוראה בתהליך הבנייה וההוראת־למידה של יחידת ההוראה במסגרת קהילת־אקדמיה, כאשר הם פעלו לראשונה במסגרת של קהילה המובלת ע״י שתי מדריכות פדגוגיות בצמד.

הכתיבה ביומן השדה אפשרה למדריכות הפדגוגיות לבצע רפלקציה על המפגשים ולחשוב על דרכי פעולה. לאחר המפגש השני, למשל, המדריכה הפדגוגית מ׳ הרגישה כי ישנו צורך בסיכום ובעיבוד של המפגש. כך היא כתבה ביומן השדה:

> אני מרגישה שאולי בכל פגישה עלינו לסגור, לצאת עם מטלה/משימה או סיכום כלשהו. אדבר עם א׳ [מדריכה פדגוגית] בתחילת שבוע הבא ונחשוב על מטלת כתיבה ראשונה לסטודנטים שיבצעו ביום רביעי, יכתבו ביומן הלמידה וישלחו לנו״ (ינואר, 2022).

כאשר המדריכות התוו את הדרך, הן החליטו כי השותפות - הן של הסטודנטים והסטודנטיות להוראה והן של המורות המכשירות - כלומר החשיבה יחד, הבחירה המשותפת, וקבלת ההחלטות המשותפת תהיה אחת מאבני הדרך בתהליך. כך תיארה זאת המדריכה הפדגוגית מ׳ ביומן השדה: "העובדה שאנו מדברים על תהליך חשובה, גם נושא הבחירה חשוב. חשוב שהסטודנטים והמורות יהיו שותפים לכל אורך הדרך" (דצמבר 2021).

כפי שניתן לראות, המדריכה הפדגוגית מ׳ הדגישה את חשיבות השותפות של כל חברי הקהילה לכל אורך התהליך.

בהתייחס ליחידת ההוראה הרב־תחומית, נעשתה חשיבה משותפת בין שתי המדריכות הפדגוגיות לגבי חשיבות ההוראה־למידה הרב־תחומית. המדריכה הפדגוגית א׳ ראתה חשיבות בהוראה־למידה של יחידת הוראה רב־תחומית, מפני שהיא מכינה את הלומדים לעולם האמיתי. כך היא כתבה ביומן השדה:

> חשוב לי לקדם ולפתח את יחידת ההוראה הרב תחומית מכיוון שהעולם היום לא פועל לפי תחום ספציפי התחומים השונים פועלים יחד ליצור שלם. ולכן צריך שהעולם הבית ספרי יכין את הלומד לעולם האמיתי. בנוסף חשוב לי לראות השקפות שונות וראיה שונה בתחום ההוראה. דבר אחרון זה מלמד את הלומדים להסתכל על מידע בצורה אחרת ובנוסף גם מבחינה מוחית זאת הדרך ללמידה וזיכרון היוצרת קשר בין הנושאים במוח (ינואר, 2022).

יחד עם זאת, היא שאלה את עצמה כיצד ניתן לשלב באופן מיטבי את השפה האנגלית ביחידת ההוראה בשל גילם של התלמידים (כיתה ב׳):

> אנחנו מורים לאנגלית לא לעברית ולכן אם כל ההוראה שלך בעברית וכמה מילים באנגלית זה שיעור בעברית. חובה שילדים ישמעו מבנה משפט גם אם הם לא מבינים הכול, שיחיו את האנגלית, רק ככה ילמדו. אני אפילו אומרת להם שהם לא עושים טובה לתלמידים ההפך הוא הנכון, זאת אומרת שהם גורמים להם נזק בשפה לכיתות גבוהות יותר. ומה עכשיו אני שואלת את עצמי? איפה האנגלית בשיעור? האם מדעים ועברית לא גוברים על האנגלית? האם באמת זאת הוראה מולטי דיסציפלינרית?״ (מרץ, 2022).

בשיחות ביניהן, המדריכה הפדגוגית למדעים מ׳ הדגישה כי ״האנגלית לא תשרת את המדעים״, אלא שתי הדיסציפלינות יבואו לידי ביטוי באופן מיטבי ביחידת ההוראה, כדי שהסטודנטים והסטודנטיות להוראה משתי הדיסציפלינות ירגישו ״בנוח״ ללמד את יחידת ההוראה. השיח הפתוח בין שתי המדריכות הוביל להבנה משותפת ש״הדבר אפשרי״. הבנה זו, הובילה לכך שהמדריכות הפדגוגיות הסתכלו משתי נקודות מבט על כל אירוע ועל כל שלב בתהליך.

בניית יחידת ההוראה הרב־תחומית נעשתה תוך תיווך של המדריכות הפדגוגיות, אשר הנחו את הסטודנטים הן בצמדים (אנגלית־מדעים) והן בקהילה. כתוצאה מכך קודמה בניית יחידת ההוראה וכן עבודת הצוות. כך כתבה המדריכה הפדגוגית א׳ ביומן השדה:

> אמנם לא הייתי ב־6.4 אבל היה נראה שמתחילה להתגבש יחידת הוראה נהדרת בשיתופי פעולה בין הסטודנטים. נשאר שיעור אחד שסטודנטים שלא הגיעו באותו הפגישה היו אמורים לעבוד עליו. בהמשך השבוע הייתה נוכחות של שלוש סטודנטיות שממש עבדו יחד לקדם את היחידה שתיים ממדעים ואחת מאנגלית (אפריל, 2022).

ניתן לראות כי השיח והחשיבה המשותפים של המדריכות הפדגוגיות הובילו אותן לחשיבה על דרכי פעולה שקידמו את תהליך הבנייה וההוראה של יחידת הוראה־למידה רב־תחומית.

ארגון: קביעת נקודות ציון

מדי חודש נערכה פגישה משותפת שכללה את המורות המכשירות והסטודנטים והסטודנטיות להוראה, שאותה הובילו המדריכות בצמד. תחילה נבחר הנושא ליחידת ההוראה, בדגש על כך שהנושא יהיה מוסכם על כל השותפים לתהליך. כך כתבה המדריכה הפדגוגית א' ביומן השדה:

הסברנו לסטודנטים בקצרה את הסיבה להתכנסות ולאחר מכן הם בחרו, הם בחרו שני נושאים ואז היה הצורך לקבל החלטה, לצורך זה ש' שמתמחה במוזיקה תפגוש אותנו בפגישה הבאה" (דצמבר, 2021).

לאחר שנבחר הנושא, היה על הקהילה לקבוע את השכבות שתלמדנה ואת המועד. התקדמות הייתה איטית, כאשר קביעת נקודות הציון הובילה את ההתקדמות. כך כתבה המדריכה הפדגוגית מ' ביומן השדה:

> התחושה היא של התחלה של תהליך, שנראה שיהיה בסוף מקסים, אך כרגע ישנם דברים רבים שאינם ברורים. עלינו לחשוב על הפורמט, על הכיתות, האם ההוראה תהייה של שכבה או של כיתה, מהם ציוני הדרך/הדגשים שלנו (אנגלית ומדעים). התחלנו לחשוב, אך לא היה כיוון ברור, האם כדאי לבנות וללמד תוך כדי ושהשיא יהיה בשבוע ההתנסות, האם הסטודנטים יעמדו בכך, לכאורה יום ההתנסות ארוך, אך הייתה תחושה שהם עמוסים מדי, שהם לא רואים את האפשרות ללמד גם וגם, הם יצאו אט אט מהכיתה והרגשתי שהדברים אינם סגורים אצלם, שהם לא מבינים מה אנחנו רוצות מהם. א' ואני נשארנו לדבר עם נ' [מורה המכשירה למדעים] והבנו שכדאי להתמקד בשבוע ההתנסות. בדרך הזו אין בלבול של מה מלמדים מה גם אצל הסטודנטים וגם אצל התלמידים, למרות שלא חייב היה שיהיה בלבול (ינואר, 2022).

כדי שניתן יהיה להתקדם, החליטו המדריכות הפדגוגיות לתת לסטודנטים ולסטודנטיות להוראה לבצע משימות־ביניים. למשל, לקראת החשיבה על בניית יחידת ההוראה, הן רצו שהסטודנטים והסטודנטיות להוראה יכירו את תכניות הלימודים במדעים ובאנגלית. כך כתבה המדריכה הפדגוגית מ' ביומן השדה:

> ביקשנו שלשבוע הבא הם יכירו אחד לשני את תכנית הלימודים. כתבתי לא' [מדריכה פדגוגית] שאולי כדאי לבקש מהם לשלוח לנו דברים בין לבין. התחושה היא שאנו מתקדמים לאט מאוד, הם רוצים הכוונה שלנו, אנחנו מכוונות בגדול, אך אומרות שהכל ייקבע יחד, נחשוב יחד. ברור לי שעלינו לתת משימות קטנות עד לפגישה הבאה וליצור יותר אינטראקציה בין הסטודנטים שיושבים עדיין לפי דיסציפלינות (פברואר, 2022).

אפשר לראות שנקודות הציון שנקבעו על־ידי המדריכות תרמו להתקדמות התהליך ולמעורבות הסטודנטים והסטודנטיות להוראה. כך כתבה המדריכה הפדגוגית מ' ביומן השדה: "אנחנו לפני שבוע ההתנסות. בשבוע שעבר סגרנו חלק מהפינות. ככל שעובר הזמן, הסטודנטים יותר מעורבים וחושבים יחד" (מאי, 2022).

לסיכום, נקודות הציון שנתנו המדריכות הפדגוגיות קידמו את תהליך הבנייה וההוראה של יחידת הוראה־למידה רב־תחומית.

מתן משוב: הסתכלות משתי נקודות מבט - היבט מדעי והיבט שפתי (אנגלית)

כפי שהוזכר לעיל, בתחילת התהליך התקבלה החלטה משותפת של שתי המדריכות הפדגוגיות ששתי הדיסציפלינות יבואו לידי ביטוי באופן מיטבי ביחידת ההוראה. בעת מתן המשוב, לאחר תהליך ההוראה־למידה של כל אחד מהשיעורים, הן המדריכה הפדגוגית לאנגלית והן המדריכה הפדגוגית למדעים התייחסו להיבט המדעי ולהיבט השפתי (אנגלית). אחד מהדגשים בעת מתן המשוב היה ההתייחסות לשימוש בשפה האנגלית. כך תיארה ביומנה המדריכה הפדגוגית א', שהינה מדריכה לאנגלית, את המשוב שנתנה לסטודנטים ולסטודנטיות להוראה:

> היום אני וש' [יועצת מתחום המוזיקה] הגענו לצפות בשיעורים זאת הייתה חוויה והשיעורים חלקם הגדול היו נהדרים אבל כמובן כפי שחששתי לא היה כמעט אנגלית, אלא שיעור בעברית עם מושגים באנגלית. בישיבה שלי עם ש', נ'ט [מורה מכשירה לאנגלית] והסטודנטים אמרתי לכולם שחסר לי מאד האנגלית, הסטודנטים העידו שגם מ' [המדריכה הפדגוגית למדעים] אמרה להם את זה אתמול. איך שמחתי ששתינו ראינו את זה (מאי, 2022).

גם המדריכה הפדגוגית מ', שהינה מדריכה למדעים, התייחסה למתן משוב משתי נקודות מבט ביומן השדה והדגישה את חשיבות השימוש בשפה האנגלית:

> הדבר הנוסף שבלט היה שהאנגלית נשארת מאחור. בשיחה עם הסטודנטים הדגשתי כי גם הסטודנטים למדעים וגם הסטודנטיות לאנגלית צריכים לבוא לידי ביטוי, להרגיש חלק מרכזי בשיעור ולהיות מרוצים ממה שמתרחש. לכן, עליהם לזוז קדימה, להרגיש בנוח לדבר באנגלית. לעשות מעין "סוויץ" חשיבתי (מאי, 2022).

ניתן לראות כי שתי המדריכות הפדגוגיות מיישמות את החלטתן המשותפת בעת מתן משוב לסטודנטים ולסטודנטיות להוראה, ללא קשר לדיסציפלינת המוצא. משוב זה קידם את תהליך ההוראה־למידה של יחידת הוראה־למידה רב־תחומית.

הפרייה הדדית

המדריכות הפדגוגיות הכירו זו לזו את תוכניות הלימודים ואת ציוני הדרך באנגלית ובמדעים של כיתות ב' וג'. הן הבינו כי חשוב שגם הסטודנטים והסטודנטיות להוראה יכירו זה לזה את תכניות הלימודים לפני בניית יחידת ההוראה־למידה הרב תחומית בנושא החלל. כך כתבה המדריכה הפדגוגית מ' ביומן השדה, בהתייחס להכנה לקראת המפגש המשותף: "סטודנטים מאנגלית מראים את תכנית הלימודים באנגלית וסטודנטים ממדעים את תכנית הלימודים במדעים" (מרץ, 2022).

בהמשך לכך, ומתוך הכוונה של המדריכות לחשיבה משותפת של הסטודנטים והסטודנטיות להוראה, הייתה בקשה לחשיבה משותפת על יחידת ההוראה, שבמסגרתה המדריכות הפדגוגיות סיפקו לסטודנטים ולסטודנטיות להוראה "פיגומים". כך כתבה המדריכה הפדגוגית מ' ביומן השדה:

> ביקשנו מהסטודנטים לתכנן יחידת הוראה, כאשר הנושאים קיימים (החלטנו עליהם בפעם הקודמת) וכן הכותרות. ביקשנו מטרת על והגדרנו את היסוד המארגן – מוזיקה, שירים. ביקשנו מטרות באנגלית ומדעים, מושגים במדעים וציוני דרך באנגלית, והצעות לפעילות כולל שירים" (מרץ, 2022).

ניתן לראות כי הן המדריכות הפדגוגיות והן הסטודנטים והסטודנטיות להוראה הכירו את שתי תכניות הלימודים כתנאי מקדים לבנייה משותפת של יחידת הוראה רב־תחומית בנושא החלל, וכי במהלך בניית יחידת ההוראה נעשתה חשיבה משותפת של הסטודנטיות לאנגלית והסטודנטים והסטודנטיות למדעים. למעשה, ההפריה ההדדית של המדריכות הפדגוגיות ושל הסטודנטים והסטודנטיות להוראה משתי הדיסציפלינות - אנגלית ומדעים - קידמה את תהליך הבנייה וההוראה של יחידת ההוראה־למידה הרב־תחומית.

היבטים חברתיים־רגשיים של תהליך ההדרכה בצמד

מאפיין זה כולל בתוכו מספר רכיבים: גיבוש הקבוצה וחיזוק שיתוף הפעולה בין הסטודנטים והסטודנטיות להוראה, ומתן תמיכה רגשית בעת התמודדות עם תנאי חוסר ודאות.

גיבוש הקבוצה וחיזוק שיתוף הפעולה בין הסטודנטים והסטודנטיות להוראה

אחד מהאתגרים המרכזיים שעמדו לפני המדריכות הפדגוגיות היה קיומן של שתי קבוצות סטודנטים וסטודנטיות להוראה: קבוצת הסטודנטיות לאנגלית וקבוצת הסטודנטים והסטודנטיות למדעים. שתי הקבוצות הללו, ישבו במפגשים בנפרד. כך תיארה זאת המדריכה הפדגוגית א׳ ביומן השדה:

> אמרתי לסטודנטים שזה מצחיק שאנחנו בונים יחד משהו ושכל אחד יושב במחנה אחר ולכן ביקשנו מהם קצת להתערבב ולעבוד יחד על חשיבה של החשיבות ביחידת הוראה, איפה לפי דעתם הקשיים, מה היא הצלחה ואיזה כיתות הם ירצו ללמד..... אני צופה לקשיים בחיבור בין הסטודנטים. נראה שגם עכשיו החברה מהאנגלית יושבים בצד אחד והמדעים בצד שני. עדיין אין קשר אמיתי ועדין יש קבוצות נפרדות. ראשית כל ההצלחה תתחיל כאשר שהקבוצות יתערבבו מהכיוון שלהם ולא כי אנחנו דרשנו זה חשוב מאד להמשך הפרויקט להיות כאחד וכמובן בשלב שני ליצור תהליך למידה והוראה משותף (פברואר, 2022).

המדריכה הפדגוגית א׳ הדגישה את האתגר שעמד לפניה ולפני המדריכה הפדגוגית מ׳ בהיבט החברתי - קיומן של שתי קבוצות נפרדות. המדריכות הפדגוגיות פעלו יחד כדי לקרב בין

הסטודנטים והסטודנטיות להוראה משתי הדיסציפלינות, הן במפגשים והן על־ידי פתיחת קבוצת וואטסאפ משותפת.

כך כתבה המדריכה מ' ביומן השדה בהקשר לכך:

> א' [מדריכה פדגוגית לאנגלית] תפתח קבוצת וואטסאפ. אני די סקרנית לראות מה יקרה. מקווה שהם יתחילו לחשוב עליהם כקבוצה אחת, שהמוטיבציה תעלה, שהם יהיו מעורבים יותר" (פברואר, 2022).

לקראת בניית יחידת ההוראה־למידה הרב תחומית, המדריכות ביקשו מהסטודנטים והסטודנטיות להוראה להיפגש ולשתף בתכניות הלימודים השונות, דבר שהוביל לשיח ביניהם. כך כתבה המדריכה הפדגוגית מ' ביומן השדה:

> סטודנטים מאנגלית מראים את תכנית הלימודים באנגלית וסטודנטים ממדעים את תכנית הלימודים במדעים. הסתכלות (אישית/זוג/יחד – לבחירה) על תכנית הלימודים וחשיבה על מטרת העל והנושאים שנרצה ללמד" (פברואר, 2022).

במהלך בניית יחידת ההוראה הרב־תחומית, הסטודנטים והסטודנטיות להוראה עבדו הן בצמדים (אנגלית-מדעים) והן יחד כקהילה, תוך שהם מתייעצים עם הצמדים האחרים ומשתפים אותם. המדריכות הפדגוגיות והמורות המכשירות ייעצו לאורך התהליך. כתוצאה מכך, קודמו הן בניית יחידת ההוראה־למידה והן שיתופי הפעולה, כלומר עבודת הצוות. כך כתבה המדריכה הפדגוגית א' ביומן השדה:

> אמנם לא הייתי ב־6.4 אבל היה נראה שמתחילה להתגבש יחידת הוראה נהדרת בשיתופי פעולה בין הסטודנטים. נשאר שיעור אחד שסטודנטים שלא הגיעו באותו הפגישה היו אמורים לעבוד עליו. בהמשך השבוע הייתה נוכחות של שלוש סטודנטיות שממש עבדו יחד לקדם את היחידה שתיים ממדעים ואחת מאנגלית. (אפריל, 2022).

יום שיא סיכם את ההוראה־למידה בנושא, כאשר התלמידים עברו בין תחנות שאותן הסטודנטים והסטודנטיות להוראה בנו והפעילו.

המדריכה הפדגוגית א' התייחסה לעבודת הצוות לאחר יום השיא וכתבה על כך ביומן השדה:

> התחנות היו נפלאות, הילדים למדו התרגשו, שרו, רקדו, צירו, כתבו, זה היה מדהים וזה עבד חלק לגמרי. איך הייתי גאה ממש עבודת צוות, מצוות שלא היה מגובש בכלל לצוותים של מדעים ואנגלית עובדים יחד בשתי שפות עם תרבויות שונות וכולם נהנים ומאוחדים זה היה מדהים (מאי, 2022).

ניתן לראות כי גיבוש הקהילה כתוצאה מפעולותיהן של המדריכות הפדגוגיות, וטיפוח עבודת הצוות בקרב הסטודנטים והסטודנטיות להוראה על־ידן, קידמו את תהליך הבנייה וההוראה של יחידת הוראה־למידה רב־תחומית.

מתן תמיכה רגשית בעת ההתמודדות עם תנאי חוסר ודאות

לכל אורך התהליך, המדריכות הפדגוגיות נדרשו לפעול בתנאי אי־ודאות (התוצר הסופי אינו ידוע) ולגלות גמישות, הכלה, ומיומנויות של פתרון בעיות. כך תיארה זאת המדריכה הפדגוגית מ׳ ביומן השדה:

> הם רוצים הכוונה שלנו, אנחנו מכוונות בגדול, אך אומרות שהכל ייקבע יחד, נחשוב יחד. ברור לי שעלינו לתת משימות קטנות עד לפגישה הבאה וליצור יותר אינטראקציה בין הסטודנטים שיושבים עדיין לפי דיסציפלינות. הסטודנטיות לא הבינו איך ניתן ללמד את תלמידי ב׳ אנגלית ודווקא המורה נט׳ [מורה לאנגלית] הייתה מאוד פתוחה ואמרה שהכל אפשרי (מרץ, 2022).

המדריכה הפדגוגית מ׳ תיארה את האתגרים שניצבו בפני המדריכות הפדגוגיות:

> מציאת דרכי פעולה (תיווך), גיבוש הסטודנטים והסטודנטיות להוראה וקידום שיתוף הפעולה ביניהם וכן קידום ההבנה בקרב הסטודנטים והסטודנטיות להוראה כי ניתן ללמד יחידת הוראה רב תחומית בכל גיל.

כבר מראשית הדרך, המדריכות שוחחו זו עם זו ועם המורות המכשירות. השיח הפתוח סייע בהתקדמות ובהתמודדות עם תנאי האי־ודאות. כך כתבה המדריכה הפדגוגית מ׳ ביומן השדה:

> הייתה תחושה שהם עמוסים מדי, שהם לא רואים את האפשרות ללמד גם וגם, הם יצאו אט אט מהכיתה והרגשתי שהדברים אינם סגורים אצלם, שהם לא מבינים מה

> אנחנו רוצות מהם. א' ואני נשארנו לדבר עם נ' [מורה מכשירה למדעים] והבנו שכדאי להתמקד בשבוע ההתנסות" (ינואר, 2022).

גם תהליך בניית יחידת ההוראה־למידה היה מורכב וכלל שלב של "כאוס", שבו הסטודנטים והסטודנטיות להוראה לא הצליחו לעבוד במשותף ולבנות את יחידת ההוראה יחד במהלך יום התנסות. כתוצאה מכך, נוצרו שתי גרסאות חלקיות של יחידות הוראה שנבנו על־ידי מספר מצומצם של סטודנטים וסטודנטיות. כל אחת מהמדריכות הפדגוגיות ראתה את השלב הזה בדרך שונה. המדריכה הפדגוגית א' ראתה את הגורם לכאוס כחוסר בהירות ואי מתן כלים מצידן של המדריכות, וראתה ביצירת הקשר בין הסטודנטים והסטודנטיות להוראה גורם חשוב. כך כתבה המדריכה הפדגוגית א' ביומן השדה:

> היום הסטודנטים היו אמורים לעבוד על יחידות הוראה יחד. אבל הם לא יצרו יחידות הוראה, אלא רק קבוצה אחת. רוב היום לא עבדה כמו שצריך. לכאורה הייתה הרגשה שהסטודנטים בזבזו את הזמן, אבל נדמה שמה שכן קרה זה התחלה של יצירת קשר בין הסטודנטים אנגלית ומדעים והתלכדות סביב החוסר בהירות. אני אישית הרגשתי שלא נתנו להם מספיק כלים ליצור בהירות סביב יחידת הוראה. אני ומ' דיברנו בנינו והייתה למ' אכזבה גדולה אבל אני ניסיתי להעביר לה שאמנם לא בנו יחידות הוראה אבל יצרו קשר שזה לא פחות חשוב ליחידה (מרץ, 2022).

לעומתה, המדריכה הפדגוגית מ' ציפתה מהסטודנטים והסטודנטיות להוראה לעבוד יחד ובאופן עצמאי, ללא סיוע של המדריכות הפדגוגיות, לאחר שקיבלו הנחיות במפגש קודם.

מעיון בתוצר החלקי ששלחו הסטודנטים והסטודנטיות, ובעקבות השיחה עם המדריכה הפדגוגית א', הבינה המדריכה הפדגוגית מ' כי הסטודנטים והסטודנטיות זקוקים לתיווך רב יותר משחשבה בתחילה, והדגישה את תרומתה של המדריכה הפדגוגית א' להבנה זו ביומן השדה:

> אני מבינה גם שהם זקוקים לתיווך שלי, לנוכחות שלי....זוהי המציאות ועלי לקבלה, לעבוד בתוך הגבולות הללו... א' אזנה אותי, הגישה של לקחת בקלות דברים... (אפריל, 2022).

ניתן לראות כי השיח בין המדריכות הפדגוגיות באותה נקודת זמן, כאשר כל אחת מהן שיתפה את רעותה בדרך ההסתכלות שלה על המצב ובציפיותיה מהסטודנטים והסטודנטיות תוך שיתוף ברגשות האישיים, הוביל לשינוי בדרך העבודה שלהן עם הסטודנטים והסטודנטיות להוראה.

שבוע לפני ההוראה־למידה של יחידת ההוראה בכיתות ניכרה מעורבות הסטודנטים והסטודנטיות בתהליך וכן שיתוף הפעולה ביניהם. כך כתבה המדריכה הפדגוגית מ׳ ביומן השדה:

> אנחנו לפני שבוע ההתנסות (יחידת ההוראה־למידה נלמדת בו). בשבוע שעבר סגרנו חלק מהפינות. ככל שעובר הזמן, הסטודנטים יותר מעורבים וחושבים יחד. בקבוצת הווטסאפ, ק׳ [סטודנטית לאנגלית] הכינה דפי עבודה ושלחה בקבוצה וגם א׳ [סטודנט למדעים] משתף. היה מרגש לראות את שיתוף הפעולה של נ׳ [סטודנטית למדעים] ושל ק׳ [סטודנטית לאנגלית]. ייתכן והסטודנטים היו צריכים יותר זמן, כדי לגלות מעורבות ורצון לשיתוף פעולה יזום ביניהם. נקודה נוספת שחשבתי עליה היא שיתוף הפעולה עם א׳, החשיבה המשותפת לאורך הדרך ובעיקר האיזון בינינו״ (מאי, 2022).

ניתן לראות את החשיבות שמייחסת המדריכה הפדגוגית מ׳ לתמיכה הרגשית שלה ושל המדריכה הפדגוגית א׳ זו בזו, וכי בעיניה האיזון ביניהן, לצד החשיבה המשותפת לאורך התהליך, תרמו להתמודדותן עם האתגרים שניצבו בפניהן.

לקראת סיום השנה, המדריכה הפדגוגית מ׳ התייחסה ביומן השדה למיומנויות המרכזיות שנדרשו ממנה לאורך השנה בתהליך הובלת הקהילה ובנייה והוראה־למידה של יחידת הוראה רב־תחומית בנושא החלל ואת תרומת ההובלה של הקהילה בצמד. כך סיכמה המדריכה הפדגוגית מ׳ את התהליך שעברה:

> עבורי זו הייתה חוויה מעניינת, מעשירה, מעצימה! זה דרש הרבה גמישות... חשיבה מחוץ לקופסא... וזה מה שיפה בזה!.... היה לי כיף ותורם לעבוד עם א׳, אנו מאזנות זו את זו, החשיבה יחד מחדדת, עוזרת, תומכת (מאי, 2022).

המדריכה הפדגוגית מ׳ הדגישה את הגמישות ואת החשיבה מחוץ לקופסא שנדרשו ממנה, וזאת לצד התמיכה הרגשית ההדדית של שתי המדריכות הפדגוגיות והחשיבה המשותפת שלהן לאורך התהליך.

גם המדריכה הפדגוגית א' ציינה את העזרה ואת התמיכה ההדדית של המדריכות והדגישה את הנאתם של התלמידים, את שיתוף הפעולה בין הסטודנטים, ואת היותה של היחידה רב־תחומית. כך כתבה המדריכה הפדגוגית א' ביומן השדה:

> התחנות היו נפלאות, הילדים למדו התרגשו, שרו, רקדו, ציירו, כתבו, זה היה מדהים וזה עבד חלק לגמרי. איך הייתי גאה, ממש עבודת צוות, מצוות שלא היה מגובש בכלל לצוותים של מדעים ואנגלית עובדים יחד בשתי שפות עם תרבויות שונות וכולם נהנים ומאוחדים זה היה מדהים. המבקרים בישיבה יחד ממש התפלאו וכל כך נהינו. זאת הייתה הצלחה נהדרת..... תמכנו אחת בשנייה, מ' אדם מסודר, אני זורמת. בתהליך עצמו מ' נלחצה כשהם לא עשו יחידה. אני נלחצתי שנייה לפני, כשהסטודנטים לא הגיעו ומ' זרמה. עזרנו מאוד אחת לשנייה בקטע הזה. (מאי, 2022).

ניתן לראות כי המדריכות הפדגוגיות ציינו את התמיכה הרגשית שלהן זו בזו, את העזרה ההדדית, ואת החשיבה המשותפת כרכיבים אשר סייעו להן להתמודד עם מצבי אי־ודאות לאורך תהליך הבנייה וההוראה־למידה של יחידת הוראה רב־תחומית במסגרת קהילת אקדמיה־כיתה.

גם הסטודנטיות והסטודנטים להוראה נתרמו מהתהליך, אך היות שהמאמר אינו מתמקד בהם, יובאו שתי דוגמאות בלבד לכך.

הסטודנטית י', שהינה סטודנטית לאנגלית, דיווחה ביומן השדה שלה על תרומת החשיבה בצמד ועל ההפריה ההדדית בין הסטודנטיות לאנגלית לסטודנטים ולסטודנטיות למדעים. בנוסף, היא הדגישה את הנאתם של התלמידים ממודל ההוראה בצמד:

> יותר כיף שאתה כותב מערך שיעור עם תלמיד אחר שאינו מהתחום שלך. אתה מקבל רעיונות אחרים...משוב מה עשית נכון ומה עשית לא נכון. לבסוף, הבנתי שהתלמידים אוהבים שני מורים בכיתה במקום אחד, זה משך אותם והם לא משתעממים" (מאי 2022).

הסטודנטית נ', שהינה סטודנטית למדעים דיווחה ביומן השדה שלה על התהליך שעברה. היא ציינה את החשש הראשוני מההוראה בצמד והתייחסה לתרומתה של ההוראה בצמד:

> תחילה חששתי מאוד מלימוד בשפה האנגלית בנוסף די חששתי ללמד עם סטודנטית שלא הכרתי מתחום ששונה ממני- אנגלית. מהר מאוד הבנתי שהשילוב ביני לבין

הסטודנטית שאיתה עבדתי הוא מוצלח, השלמנו אחת את השנייה שילבנו את הרעיונות שלנו והעברנו את השיעור בצורה נעימה שהותאמה לתלמידי הכיתה.

לסיכום, אפשר לראות שתהליך ההדרכה בצמד אופיין בחשיבה ובקבלת החלטות משותפת, לצד התמיכה של המדריכות זו בזו והעזרה ההדדית. היבטים אלו איפיינו את הובלת הקהילה בצמד ותרמו לתהליך הבנייה וההוראה־למידה של יחידת ההוראה הרב־תחומית בנושא החלל במסגרת קהילת אקדמיה־כיתה בבית הספר.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר הייתה לבחון את ההובלה בצמד של המדריכות הפדגוגיות בעת תכנון והוראה־למידה של יחידת הוראה רב־תחומית. שאלת המחקר הייתה: "מהם מאפייני ההובלה בצמד של המדריכות הפדגוגיות בעת תכנון והוראה–למידה של יחידת הוראה רב תחומית?"

כזכור, זהו מחקר בתנאי לחץ, שבו המדריכות הפדגוגיות התנסו, לראשונה בתפקידן כמדריכות פדגוגיות, בהובלה בצמד של קהילת אקדמיה־כיתה בעת בנייה ופיתוח של יחידת הוראה רב־תחומית. המורות המכשירות והסטודנטים והסטודנטיות להוראה היו שותפים לאורך התהליך. בנוסף לכך, כל השותפים בקהילת אקדמיה־כיתה התנסו לראשונה בתהליך הוראה־למידה רב־תחומית.

בהתייחס לשאלת המחקר, נמצא כי היו שני מאפיינים מרכזיים בהובלה בצמד של המדריכות הפדגוגיות את קהילת אקדמיה־כיתה בבית הספר. המאפיין המרכזי הראשון התייחס להיבטים הקוגניטיביים של תהליך ההדרכה - חשיבה המשותפת לאורך התהליך וקבלת החלטות משותפת. המאפיין המרכזי השני התייחס להיבטים החברתיים־רגשיים של תהליך ההדרכה. מאפיינים אלו מתכתבים עם המאפיינים הנדרשים מהמדריך הפדגוגי במהלך תהליך ההדרכה.

בהתייחס לתפקידם של המדריכים הפדגוגיים, ישנה התייחסות הן להיבט הקוגניטיבי והן להיבט הרגשי: המדריכים הפדגוגיים אמורים ליצור חיבורים בין החלקים השונים של עבודת ההדרכה לבין המרכיבים של עבודת ההוראה של המורים לעתיד, המתייחסים להקניית ידע מקצועי ומתן תמיכה רגשית וטיפוח יכולות בינאישיות, לחיבורים בין האקדמיה לשטח, ולחיבורים בין היכרות עם תיאוריות רלוונטיות לבין ביסוס פרקטיקות הוראה וניהול כיתה (שביט מילר ואחרים, 2022).

מעניין היה לראות כי בתהליך ההובלה בצמד של המדריכות הפדגוגיות, הן נתנו תמיכה רגשית זו לזו, בנוסף לתמיכה הרגשית שהעניקו לסטודנטים ולסטודנטיות להוראה.

יומן שדה ליווה את תהליך ההובלה בצמד של המדריכות הפדגוגיות והתקיים ביניהן שיח שוטף. יומן השדה והשיח אפשרו למדריכות הפדגוגיות לבצע רפלקציה על תהליך ההדרכה בצמד.

בהתייחס לביצוע הרפלקציה, ממצא זה תואם את הספרות. במחקר, שבו הצמד כלל מרצה מהאוניברסיטה ומורה מאמנת מבית הספר, נמצא שההוראה בצמד אפשרה לכל השותפים לבצע רפלקציה מתמדת על תהליך ההוראה־למידה (King-McKenzie et al., 2013).

כמו כן, המדריכות הפדגוגית היו מודלינג להובלה בצמד, הן לסטודנטים ולסטודנטיות להוראה שבעת ההוראה־למידה של היחידה הרב־תחומית למדו ביחד, והן למורות המכשירות. שילוב זה יכול לקדם את ההוראה בצמד בכיתות. צוין שההוראה בקו הינה מורכבת ואינה נלמדת רק באמצעות קורס ייעודי לכך, אלא גם באמצעות מודלינג (King-McKenzie et al., 2013).

מעיון בממצאי המחקר נמצא כי נדרשו מהמדריכות הפדגוגיות גמישות וחשיבה מחוץ לקופסא לאורך התהליך. גמישות מצד נשות החינוך נדרשה גם במחקר שבו שתי נשות חינוך לימדו בצמד ילדי גן את השפה האנגלית והשפה הספרדית, תוך יצירת משמעות ורלוונטיות להוראה־למידה משותפת זו (Gort& Pontier, 2013).

מעניין היה לראות מתוך עיון ביומן השדה, כי המדריכות הפדגוגיות לא התייחסו להנאה שהפיקו מתהליך ההובלה של קהילת אקדמיה־כיתה בבית הספר בצמד. ייתכן שהדבר נבע מכך שזו הייתה הפעם הראשונה שבה הן הובילו את הקהילה בצמד, וכן מכך שהסטודנטים והסטודנטיות להוראה לא בנו ולא לימדו בעבר יחידת הוראה־למידה רב תחומית. לכן, הן התרכזו בהובלת התהליך ובמתן תמיכה רגשית לסטודנטים ולסטודנטיות להוראה.

המלצת המחקר למוסדות להכשרת מורים היא לשלב הובלה בצמד של קהילות אקדמיה־כיתה על־ידי שתי מדריכות פדגוגיות בהתנסות משתי דיסציפלינות שונות. תהליך זה הוא בעל אפקטיביות רבה לכל השותפים בקהילת אקדמיה־כיתה. הוא תורם להתפתחותם המקצועית של המדריכות ולהתפתחותם המקצועית של הסטודנטים והסטודנטיות והמורות המכשירות, בכך שהוא מאפשר שילוב של פדגוגיה חדשנית והוראה רב־תחומית תוך התבוננות על הנושאים הנלמדים מעמה נקודות מבט, וכן הוא מטפח תכונות הנדרשות בעבודת המורה, כגון גמישות ועבודת צוות.

רשימת מקורות

אוליאל, ל׳ ואופיר, ל׳ (2019). הוראה בצמד. https://academia-kita.macam.ac.il/wp-content/uploads/2022/01/%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94-%D7%91%D7%A6%D7%9E%D7%93-2019.pdf

אולמן דרום, ר׳ ורובין, י׳ (2023). מה כבר יש לחדש? הכשרה פדגוגית למנחים חדשים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי. *רוח הספורט*, 9, 1–17.

בר זיו, י׳ (2009). תפיסת המדריך הפדגוגי את תפקידו בזיקה לסגנונות הקיום. בתוך: ד׳ שקולניק וי׳ רנד (עורכים), *סגנונות קיום: היבטים עיוניים, מדעיים ויישומיים* (עמ׳ 224–279). מכון מופ״ת - הוצאת כליל.

גסר, ד׳ וזלקוביץ, צ׳ (2011). מדריכות פדגוגיות מכניסות שינוי: האומץ להתחיל לשנות, לפקפק, להמשיך לשנות ולהתיישב. בתוך: א׳ יוגב ור׳ זוזובסקי (עורכות), *הדרכה במבט חוקר*, (עמ׳ 297 315–). מכון מופ״ת, מכללת סמינר הקיבוצים, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

טנצר, מ׳ (חסר תאריך). הגישה הרב-תחומית בחינוך https://bs.amalnet.k12.il/1431-2

יוסיפון, מ׳ (2016), חקר מקרה. בתוך נ׳ צבר- בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני* (עמ׳ 195–200). מכון מופ״ת.

מו״פ התנסות בהוראה, מכון מופ״ת (חסר תאריך). https://academia-kita.macam.ac.il/

מורגנשטרן, ע׳, פינטו, א׳, וגרהוף, ע׳,הופמן ת׳ ולוטטי, ש׳ (2019). *פדגוגיה מוטת עתיד: מגמות, עקרונות, השלכות ויישומים*. משרד החינוך.

משכית, ד׳ ומברך, ז׳ (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם ה-PDS. *דפים*, 56, 15–34.

רן, ע׳ (2017). *תפקיד המדריך הפדגוגי בארץ ובעולם: דגמים נבחרים מאירלנד, הולנד, ישראל, סינגפור ושבדיה*. ל׳ יוספסברג בן־יהושע (עורכת). הוצאת מכון מופ״ת.

שביט מילר, ע׳, רוזנברג, ק׳, זוזובסקי, ר׳, עלדור, נ׳ וארביב אלישיב, ר׳ (2022). *דו״ח רשות המחקר*. מי את המדריכה הפדגוגית? תפיסת התפקיד, זהות מקצועית וגורמים מעצבים לפי תפיסת מדריכים פדגוגים במכללת סמינר הקיבוצים. https://www.smkb.ac.il/media/ih3c4uhu/%D7%94%D7%93%D7%A8%D7%9B%D7%94-7%A4%D7%93%D7%92%D7%95%D7%92%D7%99%D7%AA-8-22.pdf

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום*. רמות.

Alkan, C. & Kurt, M. (2007). *Special teaching methods*. Anı Publishing, Ankara

Aybek, B. (2001). Interdisciplinary (integrated) teaching approach. J*ournal of Educational Research* 3, 1-7.

Badiali, B. & Titus, N. E. (2010). Co-teaching: Enhancing student learning through mentor-intern partnerships. *School-University Partnerships*, 4(2), 74- 80.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

Fish, D. (1995). *Quality Learning for Student Teachers: University Tutors' Educational Practices*. David Fulton Publishers Ltd., 2 Barbon Close, London, WC1N 3JX, England, United Kingdom.

Glancy, A. W. & Moore, T. J. (2013). *Theoretical foundations for effective STEM learning environments*.

Gort, M., & Pontier, R. W. (2013). Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms. *Language and Education*, *27*(3), 223-245.

Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.

Harter, A., & Jacobi, L. (2018). "Experimenting with our Education" or Enhancing It? Co-Teaching from the Perspective of Students. *ie: inquiry in education*, 10(2), 4.

Hatice, Z. I. (2009). Integrated disciplines: Understanding the role of art in science education in a preschool. *Journal of Applied Sciences Research*, *5*(10), 1375-1380.

Helmane, I., & Briška, I. (2017). What is developing integrated or interdisciplinary or multidisciplinary or transdisciplinary education in school?. *Signum Temporis*, *9*(1), 7.

Jacobs, H. H. (1989). The growing need for interdisciplinary curriculum content. *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*, 1-11.

Karakuş, M. & Aslan, S. (2016). Examination of the current situation for interdisciplinary teaching in primary school. *Elementary Education Online*, 15(4), 1325-1344.

Kelchtermans, G., Smith, K., Vanderlinde, R. (2018). Towards an 'international forum for teacher educator development': an agenda for research and action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1),120-134.

King-McKenzie, E., Delacruz, S., Bantwini, B. & Bogan, B. (2013). Pre-Service Teachers' Perceptions of Co-Teaching of Professional Development School Teachers and University Faculty. *School-university partnerships*, *6*(2), 64-77.

Merve, K. A. R. A. (2019). A systematic literature review: Constructivism in multidisciplinary learning environments. *International Journal of Academic Research in Education*, *4*(1-2), 19-26.

Mutton, T. (2020). Teacher education and Covid-19: responses and opportunities for new pedagogical initiatives. Journal of Education for Teaching, 46(4), 439-441.

Nutov, L. (2021). Integrating visual arts into the mathematics curriculum: The case of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, *97*, 103218.

Özdemir, S.& Yalın, H. İ. (2000). *Introduction to the teaching profession* (3th edition), Nobel Publishing.

Özçelik, C., & Semerci, N. (2016). DİSİPLİNLER ARASI ÖĞRETİM YAKLAŞIMINA DAYALI HAZIRLANAN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN, ÖĞRENCİLERİN GEOMETRİK CİSİMLERİN HACİMLERİ KONUSUNDAKİ AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26(2), 141-150.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Teitel, L. (2008). School/university collaboration: The power of transformative partnerships. *Childhood education*, 85(2), 75-80.

ד"ר **מיכאלה כדורי־שלזק** היא ראש תכנית תואר שני בחינוך לגיל הרך במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט. בעת כתיבת המאמר הייתה מדריכה פדגוגית בתכנית ללימודי תואר ראשון לבית הספר היסודי בהתמחות טבע.

חדשנות פדגוגית ובינה מלאכותית בחינוך ובהכשרת מורים: למידה מבוססת אנגלית (EBL)

אריאלה גלעדי וניצה דוידוביץ

ד"ר אריאלה גלעדי, אוניברסיטת אריאל; arielagi@ariel.ac.il
פרופ' ניצה דוידוביץ, אוניברסיטת אריאל; d.nitza@ariel.ac.il

תקציר

בעידן הבינה המלאכותית, שילוב כלי AI (Artificial Intelligence) הוא נושא התעניינות מרכזי העולה בקרב חוקרים ואחרים העוסקים בתחום החינוך. מחקרים הראו שכלי בינה מלאכותית ממלאים תפקיד חשוב בתהליך למידת שפה, בשיפור ההבנה ובקידום התקשורת הן עבור תלמידים והן עבור מחנכים. בנוסף, כישורי השפה האנגלית נחשבים לבעלי ערך רב בשוק העבודה ובמחקר. עם זאת, סטודנטים רבים מתקשים להתמודד עם הדרישות האקדמיות באנגלית במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. מטרת מחקר זה הינה פיתוח למידה מבוססת אנגלית (EBL – English-Based Learning) בחוג לחינוך והכשרת מורים. שיטה פדגוגית חדשנית זו, המיושמת באמצעות טכנולוגיית AI, כוללת חשיפת הסטודנטים להצגה ולדיבור באנגלית בקורסי תוכן להשכלה גבוהה המועברים בשפה העברית. מחקר זה בוחן את ההשפעה של השיטה החדשנית הנזכרת על תחושת המסוגלות העצמית בעת שימוש בשפה האנגלית, על יכולת השימוש בה, על רמת המאמץ הנדרש לשם כך, על הזהות המקצועית של סטודנטים להוראה ועל הביטחון העצמי ביכולת הטכנולוגית שלהם. על מנת לבחון תוכנית זו השתמשנו בשיטות מחקר כמותיות ואיכותניות. בוצע מחקר אורך בשתי נקודות זמן במהלך סמסטר אקדמי אחד (N=105). בשלב הראשון הועברו שאלונים לסטודנטים לפני תחילת התוכנית, הן בקורסים שהשתתפו בתוכנית והן בקורסים של קבוצת הביקורת, שלא השתתפו בתוכנית. בשלב השני הועברו שאלונים לסטודנטים בכל קבוצות המחקר בסוף הסמסטר. בחלק המחקר האיכותני, הסטודנטים המשתתפים בתוכנית התבקשו לכתוב רפלקציות לאחר סוף הסמסטר. תוצאות המחקר הראו כי נמצא קשר חיובי בין ביטחון ביכולת טכנולוגית

לבין תחושת מסוגלות עצמית בשפה זרה. כמו כן, בהשוואה בין הקבוצות נמצא כי העלייה בהשתדלות ובמידת השימוש בשפה באנגלית הייתה גבוהה יותר בקבוצת המחקר בהשוואה לקבוצת הבקרה (עלייה של 0.57 לעומת 0.22). תוצאות המחקר האיכותני הראו שביעות רצון מתוכנית EBL, הסטודנטים דיווחו כי התגברות על אתגרים הביאה לתחושת מסוגלות עצמית גבוהה, ולנכונות להרבות במאמצים בעת שימוש בשפה האנגלית. בנוסף, התנסות בהוראה בשפה זרה תרמה להתגבשות זהותם המקצועית כמורים, ומעבר לאלה, חשפה אותם התוכנית לכלים טכנולוגיים מתקדמים. המחקר הנוכחי עשוי לתרום לעלייה ברמתם של המורים והסטודנטים ולהשפיע באופן מעשי על כל העוסקים בחינוך, במיוחד בתחום המחקר המתפתח של שילוב טכנולוגית בינה מלאכותית בהוראה ולמידה.

מילות מפתח: חדשנות פדגוגית, בינה מלאכותית, אנגלית כשפה זרה, הכשרת מורים, ביטחון טכנולוגי

מבוא

כפי שנאמר, שימוש בכלי AI ושילובם בחינוך הוא נושא חשוב במחקרים בתחום החינוך בתקופה טכנולוגית בה אנו חיים (Strzelecki, 2023). מחקרים הראו שכלי בינה מלאכותית, כגון ChatGPT, ממלאים תפקיד חשוב בתהליך למידת שפה, בשיפור ההבנה ובהקלה על תקשורת, הן עבור תלמידים והן עבור מחנכים (Baskara, 2023). בנוסף, לכישורים גבוהים בשפה האנגלית ערך רב בשוק העבודה ובתחום המחקר (Gladi et al., 2022). עם זאת, סטודנטים רבים מתקשים להתמודד עם הדרישות האקדמיות לשימוש בשפה האנגלית במהלך הלימודים. בסקר שנערך במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, נמצא כי פחות ממחצית הסטודנטים דיווחו על שיפור משמעותי ברמת האנגלית לאחר סיום לימודי התואר (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2019). לפיכך, מטרת מחקר זה הינה לפתח מודל פדגוגי חדשני בחוג לחינוך והכשרת מורים המתבסס על למידה מבוססת אנגלית (EBL). שיטה זו כוללת חשיפה של הסטודנטים להצגה ולדיבור באנגלית באמצעות טכנולוגיית AI, המיושמת בקורסי תוכן להשכלה גבוהה המועברים בשפה העברית.

סקירת ספרות

אנגלית בהשכלה הגבוהה

לרכישת השפה האנגלית ערך רב בדרך להצלחה אקדמית ולהשתלבות במחקר (Giladi et al., 2022; Cui et al., 2018). יתרה מכך, תוכניות אקדמיות בינלאומיות כגון חילופי סטודנטים, הקמת שלוחות של מוסדות אקדמיים במדינות זרות, ורכישת תארים המבוססים על לימודים בשפה האנגלית מדגימים את הדרישה הגוברת לניידות אקדמית (Davidovitch, 2015).

על כן, רכישת מיומנויות בשפה האנגלית הינה הכרחית להבטחת רמה אקדמית נאותה, ועולה בקנה אחד עם תהליכי הגלובליזציה בארץ ובעולם (Sahan, 2021). כישורים אלו יאפשרו לסטודנטים להתמודד עם לימודיהם האקדמיים ולבוגרים להשתלב באופן מיטבי בשוק התעסוקה המקומי והבינלאומי. מטרת תוכנית ה־EBL, אם כן, הינה לייצר סטנדרט חדש של חשיפה לאנגלית בקורסי תוכן המועברים בשפה העברית, זאת, בנוסף לקורסים הקיימים במוסדות הלימוד, המועברים בשפה האנגלית, כגון קורסי אנגלית לקבלת פטור אקדמי, וקורסי תוכן המועברים בשפה האנגלית בהתאם להחלטת המל"ג (המועצה להשכלה גבוהה, 2019).

למידה מבוססת אנגלית - English-Based Learning

המודל הפדגוגי החדשני המוצג במחקר זה מוצע לשימוש בקורסי תוכן בשפה העברית בחוג לחינוך והכשרת מורים ומופעל בשיטת למידה מבוססת אנגלית (EBL). המודל כולל פיתוח מתודולוגית הדרכה המשלבת סרטונים בשפה האנגלית. במהלך הקורס, הסטודנטים נחשפים למשימות בשפה האנגלית ומקבלים הדרכה מובנית. בנוסף, הדרכה זו כוללת שימוש בבינה מלאכותית (AI), הכנת מצגות (ChatGPT, TOME, CLAUDE), דוגמאות והסברים באנגלית להכנת והצגת המצגת בפני הסטודנטים. תכנון המודל מתבסס על עקרונות של למידה חברתית רגשית (SEL) (Dyson et al., 2021), שהדגש בה הוא על למידה פעילה ושיתופית של סטודנטים בקבוצות עבודה. בעת העברת ההדרכה לסטודנטים מודגשת חשיבות ההתמודדות עם החשיפה לשפה האנגלית. כמו כן, מצוינת ההזדמנות הניתנת להם להתנסות בדיבור בשפה זרה, בסביבה מכילה ולא שיפוטית במהלך הקורס. מעבר לזאת, על מנת להניע את התלמידים להתנסות ולהשתדל בתהליך הלמידה, ניתן תמריץ בשיטת מתן הציונים - "עובר" או "לא עובר" - על מנת שהמשתתפים בתוכנית יקבלו את הניקוד המירבי על תהליך ההכנה והעברת המצגת בשפה האנגלית, שמהווה 20% מהציון הסופי. בנוסף, מטרת השיטה לסייע

בהורדת חסמים בקרב הסטודנטים בהתמודדות עם השפה האנגלית במהלך התואר ומתן כלים ומיומנויות להכנת, להעברת פרזנטציה בשפה האנגלית ולהתמודדות עמה ברמה בינלאומית.

מסוגלות עצמית בשפה זרה

מסוגלות עצמית (Bandura, 1997) בתחום החינוך הינו נושא הנחקר רבות לאורך השנים (Sökmen, 2021; Wray et al., 2022). מחקרים מצאו כי תחושת המסוגלות העצמית של סטודנטים ושל מורים מהווה גורם משפיע על המחויבות להוראה, על אחוזי הנשירה, ועל הישגי התלמידים (Chestnut & Cullen, 2014 ; Chesnut & Burly, 2015). בנוסף, תיאוריות חברתיות־קוגניטיביות (Bandura, 1986, 1997) מצביעות על כך שלתחושת המסוגלות עצמית יש תפקיד מרכזי בתרומה להתפתחות קריירה אישית, בהשפעה על בחירה תעסוקתית וחינוכית וכן על הצלחה אקדמית ומקצועית (Lent et al., 1994; Ware & Kitsanta, 2011).

מחקר אורך שנערך בישראל על סטודנטים הלומדים אנגלית כשפה זרה מצא קשר חיובי בין תחושת מסוגלות עצמית בשפה הזרה לבין הצלחה במבחנים בה. בנוסף, ממצאי המחקר הראו כי השקעת מאמץ ושימוש מרובה בשפה האנגלית הינם גורם המתווך בין המסוגלות העצמית בשפה הזרה, לבין הביצועים באנגלית (Giladi et al., 2022). לאור חשיבות הקשר בין תחושת מסוגלות גבוהה ברכישת האנגלית כשפה זרה והשקעת מאמץ כמובילים, לבין ביצועים גבוהים יותר, מניח מחקר זה שהשתתפות בתוכנית EBL תגביר את תחושת המסוגלות העצמית בשפה זרה, ותוביל להגברת המאמץ ומידת השימוש בשפה האנגלית.

ביטחון טכנולוגי וזהות מקצועית של סטודנטים

בעידן הבינה המלאכותית (AI) שילוב כלי בינה מלאכותית בחינוך הינו תחום מחקר מתפתח (Chen et al., 2020; Chiu et al., 2023). השימוש בכלים כגון ChatGPT יכול לשפר את מיומנויות השימוש בשפה האנגלית של הסטודנטים, ולספק חווית למידה דינמית ומרתקת. עם זאת, יש להתייחס גם להיבטים השליליים המתאפשרים בעת שימוש בכלים אלו, כגון העתקה, ולהדגיש את הצורך בהכשרה, הן של הצוות החינוכי והן של הסטודנטים, לשימוש בכלי AI (Akgun & Greenhow, 2022; Baidoo-Anu & Ansah, 2023). אנו סבורים כי בעידן טכנולוגי מתפתח, שילוב כלים אלה בשיטת EBL יכול לסייע בהכנת ובהכשרת הסטודנטים להתמודדות עם האתגרים המשתנים ומתפתחים במהירות בעידן המאה ה־21.

על כן, אנו משערים שהשתתפות הסטודנטים בתוכנית EBL וחשיפתם לשימוש בכלי AI תרחיב את הידע הטכנולוגי, את הכישורים הדיגיטליים ואת תחושת הביטחון של הסטודנטים, כמו גם את זהותם המקצועית ותחשוף אותם לידע ולקשרים בינלאומיים.

מטרת המחקר הנוכחי

מטרת המחקר הנוכחי היא לפתח ולבחון מודל למידה מבוסס אנגלית (EBL) בחוג לחינוך והכשרת מורים. המחקר בוחן את השפעת תוכנית EBL על תחושת המסוגלות העצמית של סטודנטים בעת שימוש בשפה הזרה, על השקעת המאמץ שלהם בשפה האנגלית, על זהותם המקצועית כסטודנטים להוראה, ועל רמת ביטחונם בשימוש במדיה דיגיטלית.

מחקר זה מהווה חלק ראשוני מתוך תוכנית רחבה לפיתוח המודל. הוא נעשה באמצעות מדגם פיילוט קטן יחסית, שמטרתו להעריך את התאמת תוכנית EBL לצרכים ולציפיות של הסטודנטים ולאסוף נתונים ראשוניים לשיפור תוכנית EBL לקראת מחקר המשך נרחב יותר.

שאלת המחקר

האם יישום תוכנית EBL תביא לשיפור משמעותי בתחושת מסוגלות עצמית של סטודנטים בעת השימוש בשפה הזרה, להרחבת מידת השימוש בשפה האנגלית ולהשקעת מאמץ נוסף בכך ולחיזוק זהותם המקצועית והביטחון הטכנולוגי שלהם?

שיטת המחקר

מחקר זה השתמש בשילוב של שיטות מחקר כמותיות ואיכותניות. איסוף הנתונים בוצע בשתי נקודות זמן במהלך סמסטר אקדמי אחד (N=105). לאחר קבלת אישור ועדת האתיקה של אוניברסיטת אריאל, התבצע השלב הראשון של המחקר: לפני תחילת התוכנית הופצו שאלוני מחקר לכלל הסטודנטים (קורסים שהשתתפו בתוכנית EBL וקורסים המשתייכים לקבוצת הביקורת, שלא השתתפו בתוכנית). בשלב השני, הופצו שוב אותם השאלונים לסטודנטים בכל קבוצות המחקר, לאחר סיום הסמסטר. לצורך השלמת הממצאים הכמותיים וקבלת תמונה רחבה יותר, התבקשו הסטודנטים המשתתפים בתוכנית לכתוב רפלקציות אישיות בסיום הסמסטר.

מאפייני המדגם

במחקר השתתפו 105 סטודנטים לחינוך באוניברסיטת אריאל. מרבית הסטודנטים המשתתפים היו נשים (n=87, כ־84%). סטודנט אחד לא ציין מגדר. בחלוקה לפי שנה אקדמית, 32 מהסטודנטים המשתתפים (30.5%) היו בשנה א׳ ללימודיהם, 50 (47.6%) תלמידי שנה ב׳, ו־23 (21.9%) תלמידי שנה ג׳. 55 סטודנטים (כ־52%) למדו בעבר קורסי תוכן באנגלית.

מבין המשתתפים במחקר, ניתן היה להצליב נתונים של 36 סטודנטים אשר מילאו את השאלונים הן בתחילת הסמסטר והן בסופו. מתוך קבוצה זו, 24 סטודנטים למדו בקורסים שהשתתפו בתוכנית EBL ו־12 סטודנטים למדו בקורסים שלא השתתפו בתוכנית זו, ולפיכך שויכו לקבוצת הבקרה. טבלה 1 מציגה את מאפייני הסטודנטים בחלוקה לקבוצת המחקר ולקבוצת הבקרה.

טבלה 1: מאפייני קבוצת המחקר והבקרה (n=36)

		קבוצת המחקר n=24	קבוצת הבקרה n=12
מגדר – נשים		17 (71%)	9 (75%)
שנה אקדמית	שנה א	0	10 (83%)
	שנה ב	23 (96%)	1 (8%)
	שנה ג	1 (4%)	1 (8%)

כלי המחקר

שאלון מסוגלות עצמית בשפה זרה (Giladi et al., 2022) – השאלון מורכב מחמשה פריטים בסולם ניקוד שנע בין 1 – ״מסכים מאוד״, לבין 5 – ״מאוד לא מסכים״, המשקף את המידה שבה אדם מעריך את יכולתו ללמוד שפה זרה. דוגמה לפריט היא: ״אני מאמין ביכולתי ללמוד שפה זרה״. מהימנות השאלון המקורי, שנמדדה בשיטת אלפא של קרונבך, הייתה 0.85.

שאלון השקעת מאמץ ושימוש בשפה האנגלית (Giladi et al., 2022) – שאלון זה מורכב מחמשה פריטים בסולם ניקוד שנע בין 1 – ״כמעט אף פעם לא״, לבין 5 – ״כל יום״, המשקף את תדירות השימוש ואת מידת השקעת המאמץ בשימוש בשפה האנגלית. דוגמה לפריט היא: ״אני קורא באנגלית (ספרים, עיתונים, מגזינים)״. במחקר המקורי, מהימנות העקיבות הפנימית של השאלון, שנמדדה באמצעות אלפא של קרונבך, דווחה כ־0.74.

שאלון ביטחון עצמי טכנולוגי (Loyd & Gressard, 1984) בגרסה שתורגמה לעברית (Francis, Katz, & Jones, 2000) - השאלון מורכב משלושה גורמים: חרדה מטכנולוגיה, הנאה מטכנולוגיה וביטחון בסביבה טכנולוגית, ובוחן את תחושות הנבדק לגבי שימוש בטכנולוגיות שונות, כגון שימוש בתוכנת זום, באפליקציות שונות, בקירות שיתופיים, ובכלי בינה מלאכותית (AI). השאלון המקורי הורכב משלושים היגדים, עשרה היגדים לכל גורם (כץ,2013), עם סולם מענה מסוג ליקרט הנע מ בין 1 - "מסכים מאוד", לבין 5 - "מאוד לא מסכים". לצורך המחקר הנוכחי, נערכה בדיקה מקדימה לשאלון המלא בקרב 78 נבדקים, אשר הניבה מהימנות פנימית של 0.98 בשיטת אלפא של קרונבך. בעקבות הבדיקה הוחלט לקצר את השאלון לתשעה פריטים. צמצום ההיגדים נעשה על פי החלוקה לגורמים. כלומר, נבחרו 3 פריטים מייצגים לכל גורם: חרדה מטכנולוגיה (היגד לדוגמה: "אמצעים טכנולוגיים לא מפחידים אותי בכלל"). ביטחון בסביבה טכנולוגית (היגד לדוגמה: "אני בטוח שאוכל לעבוד היטב בעזרת טכנולוגיות מתקדמות", והנאה מטכנולוגיה (היגד לדוגמה: "לעבוד עם טכנולוגיות מתקדמות נראה לי מלהיב ומרגש"). מהימנות השאלון המקוצר הייתה 0.94.

שאלון זהות מקצועית של סטודנטים להוראה (Fisherman & Abbot, 1998; Živković, 2018) - זהו שאלון אשר מורכב משנים-עשר פריטים בסולם ניקוד שנע בין 1 - "מסכים מאוד", לבין 5 - "מאוד לא מסכים", המשקף את תחושות הנבדקים לגבי זהותם המקצועית של סטודנטים להוראה. דוגמה לפריט היא: "זה חשוב לי להיות מורה". השאלון תורגם לעברית על־ידי החוקרות מהגרסה המקורית באנגלית, תוך שימוש בשיטת תרגום קדימה־אחורה (forward-backward translation). מהימנות התרגום נבדקה בקרב מדגם של 37 נבדקים, ונמצא כי מהימנות העקיבות הפנימית, כפי שנמדדה באמצעות אלפא של קרונבך, עומדת על 0.87.

רפלקציות אישיות של הסטודנטים - בסיום הפרויקט הסטודנטים התבקשו לכתוב רפלקציות אישיות על תהליך כתיבת המצגת והצגתה בכיתה.

ממצאי המחקר

מחקר כמותי

כל הניתוחים הסטטיסטיים בוצעו באמצעות תוכנת SPSS גרסה 28. ראשית, חושבו מהימנויות אלפא של קרונבך עבור הסולמות השונים. כל המהימנויות נמצאו גבוהות: עבור סולם מסוגלות עצמית בשפה זרה המהימנות הייתה 0.91, עבור סולם השקעת מאמץ ושימוש בשפה

האנגלית - 0.86, עבור סולם ביטחון עצמי טכנולוגי - 0.93, ועבור סולם זהות מקצועית של סטודנטים להוראה - 0.94. בהמשך, נבדקו התפלגויות הנתונים. מדדי העיקום (skewness) נעו בין 0.023- לבין 0.651, ומדדי סטיית התקן (kurtosis) נעו בין 0.077- לבין 0.975-, טווח אשר מצביע על התפלגות נורמלית בקירוב של הנתונים. לאחר מכן, חושבו ממוצעים ומתאמי פירסון בין המשתנים השונים. לבסוף, נערכה בחינת השערות המחקר באמצעות מבחני t למדגמים תלויים ולמדגמים בלתי־תלויים.

טבלה 2 מציגה את המתאמים בין מדדי המחקר השונים. מן הטבלה עולה כי נמצא מתאם מובהק וחיובי בעוצמה בינונית ($r=.26$, $p<.001$) בין מסוגלות עצמית בשפה הזרה לבין ביטחון עצמי טכנולוגי. קרי, ככל שרמת המסוגלות העצמית בשפה הזרה גבוהה יותר, כך רמת הביטחון העצמי הטכנולוגי נוטה להיות גבוהה יותר, ולהפך. לא נמצאו מתאמים מובהקים בין שאר המדדים במחקר.

טבלה 2: מתאמי פירסון בין המדדים השונים

	1	2	3	4
1. מסוגלות עצמית בשפה זרה	–			
2. השקעת מאמץ ושימוש בשפה האנגלית	.02	–		
3. ביטחון עצמי טכנולוגי	**.26****	.04	–	
4. זהות מקצועית של סטודנטים להוראה	.03	.01	.08	–

** $p<.001$, $n=105$

טבלה 3 מציגה מתאמי פירסון בין ארבעת מדדי המחקר - מסוגלות עצמית בשפה זרה, השקעת מאמץ ושימוש בשפה האנגלית, ביטחון עצמי טכנולוגי וזהות מקצועית של סטודנטים להוראה - כפי שנמדדו בתחילת הסמסטר ובסופו, על בסיס מדגם של 36 הסטודנטים בקבוצות המחקר והבקרה. כל המתאמים המוצגים בטבלה הם מובהקים סטטיסטית ($p <.001$), מה שמצביע על יציבות גבוהה של המדדים לאורך זמן ומספק תמיכה אמפירית למהימנות ולתוקף שלהם.

טבלה 3: מתאמי פירסון בין המדדים בתחילת ובסוף הסמסטר (n=36)

	T1–T2
1. מסוגלות עצמית בשפה זרה	.49**
2. השקעת מאמץ ושימוש בשפה האנגלית	.74**
3. ביטחון טכנולוגי	.66**
4. זהות מקצועית של סטודנטים להוראה	.69**

** $p <.001$, $n= 36$

טבלה 4 מציגה את ממוצעי המדדים השונים בחלוקה לפי זמן (בתחילת סמסטר ובסופו) ולפי קבוצה (קבוצת מחקר מול קבוצת בקרה). כדי לבחון את ההשפעה של תוכנית EBL על משתני המחקר נערכו מספר מבחני t. תחילה נערכו מבחניt למדגמים מזווגים (Paired Sample t-tests) על מנת לבדוק הבדלים בממוצעי המדדים השונים בתחילת הסמסטר ובסוף הסמסטר, בכל אחת מהקבוצות בנפרד. לאחר מכן, הושוו **ההבדלים** בין המדדים בתחילת הסמסטר לבין המדדים בסוף הסמסטר בין שתי הקבוצות, באמצעות ניתוחיt למדגמים בלתי תלויים (Independent samples t-test). הממצאים הראו כי בשתי הקבוצות חלה עלייה מובהקת בסולם השקעת מאמץ ושימוש בשפה האנגלית מתחילת הסמסטר עד סופו. עם זאת, ממוצע העלייה גבוה יותר בקרב קבוצת ה־EBL בהשוואה לממוצע של קבוצת הבקרה (עלייה של 0.57 בממוצע EBL לעומת עלייה של 0.22 בממוצע קבוצת הבקרה) (מובהקות שולית) ($t_{(34)} = 1.24$; p =.**056**). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בהפרשים במדדי מסוגלות עצמית בשפה זרה, ביטחון עצמי טכנולוגי וזהות מקצועית.

טבלה 4: ממוצעי מדדי המחקר לפי זמן וקבוצה

		קבוצת המחקר n=24	קבוצת הבקרה n=12
מסוגלות עצמית בשפה זרה	T1	3.33	3.08
	T2	3.13	3.27
השקעת מאמץ ושימוש בשפה האנגלית	T1	2.51	2.33
	T2	3.08	2.55
ביטחון עצמי טכנולוגי	T1	3.17	3.98
	T2	3.13	3.59
זהות מקצועית של סטודנטים להוראה	T1	3.03	3.61
	T2	3.02	3.33

ניתוחים נוספים

על מנת לבחון השפעה אפשרית של מגדר ושל שנה אקדמית על המדדים השונים, נערכו מבחני השוואה נוספים על כלל המדגם. הממצאים הראו כי סטודנטים גברים היו בעלי ממוצע גבוה יותר בסולם השקעת מאמץ ושימוש בשפה האנגלית לעומת נשים (3.01 לעומת 2.34 בהתאמה, $t_{(79)}=2.183$; $p<.05$). בנוסף, נמצא כי סטודנטים גברים היו בעלי ממוצע גבוה יותר בביטחון עצמי טכנולוגי בהשוואה לנשים (4.01 לעומת 3.19, בהתאמה, $t_{(79)}=2.841$; $p<.01$).לא נמצאו הבדלים מובהקים בין גברים לנשים בסולם מסוגלות עצמית בשפה זרה ובסולם זהות מקצועית.

בחינת ההבדלים בין שנים אקדמיות העלתה כי לא נמצאו הבדלים מובהקים במדדים השונים בין סטודנטים הלומדים בשנים אקדמיות שונות, למעט מובהקות שולית להבדל בזהות מקצועית של סטודנטים להוראה ($F_{(2,99)}=2.862$, $p=.06$). נצפתה ירידה קלה בממוצע הזהות המקצועית עם העלייה בשנה האקדמית (ממוצע שנה א – 3.41, שנה ב – 3.08, שנה ג – 2.74).

מחקר איכותני

לאחר סיום הסמסטר הסטודנטים התבקשו לכתוב רפלקציות אישיות המתייחסות לתחושותיהם והרגשתם כלפי השתתפות בתוכנית EBL, הכנת המצגת בשפה האנגלית והעברתה בכיתה. 52 רפלקציות התקבלו ולהלן התמות המרכזיות העולות מתוך ציטוטי הסטודנטים:

1. חששות ראשוניים והתגברות עליהם

רבים מהסטודנטים תיארו חששות ראשוניים והתנגדות כלפי המטלה של הצגה בשפה האנגלית. חששות אלו נבעו בעיקר מקושי בשפה, מפחד קהל ותחושת לחץ נפשי. אולם, עם התקדמות התהליך, קבלת התמיכה מהמרצה ומהעמיתים בקבוצה ותוך כדי תרגול, הצליחו סטודנטים רבים להתגבר על חששות אלו ולבצע את המטלה בהצלחה.

2. חשיבות עבודת הצוות והתמיכה ההדדית

נושא מרכזי שעלה ברפלקציות רבות היה תרומתה של עבודת הצוות להתמודדות עם האתגר. שיתוף פעולה, עזרה הדדית וחלוקת תפקידים בין חברי הקבוצה תרמו משמעותית להצלחה והפחיתו את תחושת הלחץ.

3. תחושת מסוגלות והישג אישי

לאחר השלמת המשימה וההצגה, סטודנטים רבים חשו תחושת מסוגלות, סיפוק והישג אישי. למרות האתגרים, התהליך סיפק הזדמנות להתפתחות אישית, לשיפור הביטחון העצמי ולהתמודדות מוצלחת עם קשיים.

4. הזדמנות לשיפור יכולות השפה האנגלית

למרות הקושי הראשוני, סטודנטים רבים ראו בתוכנית ה־EBL הזדמנות לשיפור היכולות שלהם בשפה האנגלית. המשימה אתגרה אותם לצאת מאזור הנוחות, להעשיר את אוצר המילים ולתרגל דיבור וקריאה באנגלית.

5. חשיבות ההכנה, התרגול וההכוונה

סטודנטים ציינו את חשיבות ההכנה המוקדמת, התרגול וההכוונה מצד המרצה להצלחת המשימה. ליווי התהליך על ידי הסגל, מתן הנחיות ברורות ואפשרות לתרגול הפחיתו את החששות ותרמו לביצוע מיטבי.

6. התנסות מעשית בהוראה ובפיתוח מיומנויות הצגה

עבור חלק מהסטודנטים, המשימה היוותה התנסות משמעותית בהוראה ובפיתוח כישורי הצגה מול קהל. הם ראו בפרזנטציה הזדמנות לתרגל מיומנויות חשובות לעתידם המקצועי כמורים.

7. שילוב טכנולוגיה חדשנית בתהליך הלמידה

שילוב טכנולוגיה חדשנית בתהליך הלמידה הייתה תמה שעלתה בחלק מהרפלקציות של הסטודנטים. השימוש בכלים מתקדמים, כמו בינה מלאכותית, במסגרת תוכנית ה־EBL זכה להתייחסות חיובית כמסייעת ללמידה.

להלן ניתוח התמות העולות מתוך ציטוטי הסטודנטים:

1. חששות ראשוניים והתגברות עליהם

אחת התמות הבולטות שעלו מתוך הרפלקציות של הסטודנטים היא החששות הראשוניים שליוו רבים מהם בתחילת התוכנית. החשש מדיבור מול קהל באנגלית ותחושת חוסר ביטחון העצמי ביכולת הדיבור בשפה הזרה היו נפוצים. לדוגמא, כך תיאר סטודנט מס׳ 2: ״ההצגה באנגלית מאוד הקשתה עלי וגרמה לי ללחץ״. סטודנט מס׳ 7 הוסיף: ״בהתחלה, כשנדרשנו להציג מאמר באנגלית מול הכיתה, התעוררו בי רגשות של חשש, חוסר נוחות ואפילו חוסר שליטה״. עם זאת, רבים מהסטודנטים הצליחו להתגבר על חששות אלו בעזרת תמיכה מהמרצה ומחברי הקבוצה וכן הודות לתרגול. למשל, סטודנט מס׳ 43 ציין: ״במהלך העבודה על הפרזנטציה נתקלתי במעט קשיים מול השפה האנגלית [...] למרות החשש והלחץ עשינו את המשימה שנדרשה מאיתנו״.

2. חשיבות עבודת הצוות והתמיכה ההדדית

תמה מרכזית נוספת שעלתה מהרפלקציות הייתה חשיבות עבודת הצוות והתמיכה ההדדית בין החברים בו, בעת התמודדות עם אתגרים. שיתוף פעולה במשימות חיפוש מאמרים ובחירה במתאימים מבינהם, חלוקת תפקידים בעת הכנת המצגת ועידוד הדדי סייעו רבות לסטודנטים.

כפי שציינה סטודנטית מס׳ 23: ״אחת מחברותי גם הייתה לחוצה כמוני וניסיתי להרגיע אותה וזה חיזק אותי״. סטודנטית מס׳ 9 הדגישה: ״חשוב לי לציין לטובה את הקבוצה שעימה הצגתי, יש לזה משקל בעל ערך רב. אותם הסטודנטים שעבדתי איתם על הפרזנטציה לקחו ברצינות את חשיבות הפרויקט ונרתמו לתהליך. ניתן היה לראות זאת בהירתמות לתוצאה טובה וצפיה גבוהה ובנוסף ההבנה וההתחשבות בכל אחד ואחד מחברי הקבוצה״. לעומת זאת, סטודנט מס׳ 29 תיאר קשיים בעבודת הצוות: ״התמודדתי עם אתגרים תקשורתיים מול חברי הקבוצה, שהיו מלווים בתסכול רב וייאוש. לצערי הרב, הרגשתי שהחלוקה של העבודה לא הייתה שווה״.

3. תחושות מסוגלות והישג אישי

השלמת המשימה וההצגה בהצלחה הובילה לתחושות של מסוגלות, של סיפוק, והרגשה שהצליחו להגיע להישג אישי עבור סטודנטים רבים. הם חשו גאווה על התגברות על קשיים ופחדים ושיפור בתחושת הביטחון העצמי. סטודנט מס׳ 42, למשל, שיתף: ״בסופו של דבר, זה היה פחות נורא משחשבתי [...] סיימתי את הפרזנטציה והרגשתי גאה בעצמי. גאווה שהצלחתי להבין את החומר של העבודה (חינוך סביבתי וקיימות), גאווה שהצלחתי לקרוא באנגלית, להתגבר על אתגר השפה הזרה״. סטודנט מס׳ 24 הוסיף: ״כשהפרזנטציה הסתיימה הרגשתי רווי חוויות חיוביות ורגש של הצלחה אישית״. בנוסף, סטודנטית מס׳ 9 תיארה: ״בעת ביצוע הפרזנטציה היה לי לא פשוט ואף מאתגר. נוכחתי בפרזנטציות בעברית ובאנגלית בעבר אך מעולם לא יצא לי לשלב בין התואר שבחרתי בו לבין שימוש בשפה האנגלית. במהלך הפרזנטציה הופתעתי לגלות שיש בי את המסוגלות לבצע את המטלה, לעמוד מול הכיתה ולדבר בביטחון ובהבנה מלאה של מילותיי. כמובן שנדרשה ממני הכנה מוקדמת על מנת להגיע נינוחה ושלווה לרגע זה״.

4. הזדמנות לשיפור יכולות השפה האנגלית

על אף האתגר הראשוני, רבים ראו בתוכנית הזדמנות לשיפור היכולות שלהם באנגלית. העשרת אוצר המילים, שיפור מיומנויות הבעה והתנסות מעשית בשימוש בשפה בהקשר אקדמי היו בין ההיבטים שצוינו. למשל, סטודנט מס׳ 3 שיתף: ״הצגת המצגת באנגלית היה אתגר, כמובן גם להציג באנגלית. לסיכום אגיד שאני חושב שעקב כך שהמטלה הייתה באנגלית, גם התוכן וגם ההצגה עצמה, גרמה לנו להתנסות בחוויה שונה ממה שאנחנו רגילים בלימודים, דבר שהוביל אותנו להתנסות בדברים שונים וחדשים לביצוע המטלה.״ סטודנט מס׳ 42 הוסיף: ״במהלך הקריאה, הבחנתי במילים רבות שאני מכיר באנגלית ובנוסף

לכך, הצלחתי ללמוד ולהעשיר את אוצר המילים שלי באנגלית תוך כדי הקריאה". כמו כן, סטודנטית מס׳ 23 תיארה: אני מרגישה שהעבודה והקריאה של חומר באנגלית עוזרת ומשפרת לי את האנגלית, שהייתה ברמה בינונית ולדעתי השתפרה לרמה גבוהה יותר, דרך העבודה הכרתי מילים אקדמיות שלא הייתי מכירה אם לא הייתי קוראת את החומר ומציגה באנגלית".

5. חשיבות ההכנה, התרגול וההכוונה

סטודנטים רבים ציינו את חשיבות ההכנה המוקדמת, התרגול, וההכוונה מהמרצה להצלחת המשימה. הליווי לאורך התהליך, ההנחיות הברורות והאפשרות לתרגל הפחיתו חששות ותרמו לביצוע מוצלח. לדוגמה, סטודנטית מס׳ 9 תיארה: "יש הרבה משקל בעיני להכנה המוקדמת שנעשתה, להסבר ולזמן שהושקע בכיתה על העבודה. זה בא לידי ביטוי בהתייעצות על המאמר עצמו שבחרנו, בניית המצגת, עזרה דקדוקית שהוצעה לנו, הידיעה שהמטרה העיקרית היא להקנות לנו עוד כלי שישמש אותנו באקדמיה בשלב כזה או אחר. [...] האווירה שהושרשה בכיתה הייתה מכילה וקשובה - מה שהביא אתו מקום בטוח לטעויות מסוג כזה או אחר, היה פירגון בינינו הסטודנטים ובנוסף גם המרצה הייתה מכילה ונעימה מה שעזר לי מאוד במשך הפרזנטציה שלי".

6. התנסות מעשית בהוראה ופיתוח מיומנויות הצגה

עבור חלק מהסטודנטים, המשימה הייתה התנסות משמעותית בהוראה ובפיתוח כישורי הצגה מול קהל. הם ראו בה הזדמנות לתרגל מיומנויות חשובות לעתידם כמורים. למשל, סטודנטית מס׳ 27 שיתפה: "במהלך הצגת המצגת בכיתה הייתי קצת לחוצה כי יצאתי מאזור הנוחות שלי בכך שדיברתי באנגלית, וגם לעמוד מול קהל זה קצת שונה ממה שאני עושה ביום יום אבל אני כן צריכה לעמוד מול קהל כמה שיותר כי אני הולכת להיות מורה בעתיד אז התנסויות מהסוג הנ"ל זה מעולה עבורי". סטודנט מס׳ 44 הוסיף: "אני חושב שקורס זה חשוב מאוד, ושהצגת הפרזנטציה בקורס הועילה לי ותרמה ליכולת שלי לדבר בפני קהל. דיבור בפני קהל זה שריר שצריך לאמן ומשתפרים בכך עם הזמן. לכן אני חושב שחשוב לשלב דיבור בפני קהל בכל שנה בתואר, במיוחד בלימודי חינוך. בנוסף חשוב לעשות זאת גם בשפה העברית וגם בשפה האנגלית".

7. שילוב טכנולוגיה חדשנית בתהליך הלמידה

שילוב טכנולוגיה חדשנית בתהליך הלמידה הייתה תמה נוספת שעלתה בחלק מהרפלקציות של הסטודנטים. השימוש בכלים מתקדמים, כמו בינה מלאכותית, במסגרת תוכנית ה־EBL

זכה להתייחסות חיובית, כפי שניתן לראות בדבריו של סטודנט מספר 18: "דרך השתמשות בכלי של בינה מלאכותית הובילה להמון פליאה וחדשנות עבורי ויתרון גדול שימשיך איתי הלאה". אף סטודנט מספר 44 הרחיב על כך ותיאר: "הכנו מצגת בעזרת כלי בינה מלאכותית TOME בה כתבנו כותרות ונקודות כלליות, ובנוסף צירפנו תמונות על מנת למשוך את העין ולעורר עניין". סטודנטית מספר 7 הוסיפה: "במהלך העבודה על הפרזנטציה למדתי שיטות ואסטרטגיות בהן אני יכולה להשתמש כדי לצלוח את האתגר [...] למדתי שזה לא כל כך נורא לגשת למאמר בשפה האנגלית, שלמרות החשש, אפשר ללמוד וגם להציג באנגלית מידע שלמדנו ועם הכלים הנכונים אפשר להגיע להצלחות בתחום". עם זאת, חשוב לציין כי ההתייחסות לנושא לא הייתה נרחבת ועלתה רק בקרב מיעוט מהסטודנטים שרפלקציות שלהם נכללו במדגם.

לסיכום, מניתוח רפלקציות הסטודנטים ניכר כי תוכנית ה־EBL זימנה עבורם חוויה מאתגרת אך בעלת ערך רב. על אף הקשיים הראשוניים, כגון חששות שונים והתמודדות עם שפה זרה, רוב הסטודנטים מדווחים על תהליך משמעותי של צמיחה והעצמה אישית. נמצא ששיתוף פעולה ותמיכה בין חברי קבוצה, לצד הכוונה מצד מרצה, הינם גורמים מרכזיים המקדמים הצלחה והתמודדות עם אתגרים. עוד עולה כי ההתנסות בפרויקט תרמה לא רק לשיפור יכולות השפה האנגלית, כי אם גם להתפתחות מקצועית של הסטודנטים כמורים לעתיד. לצד שביעות הרצון הגבוהה, עולים גם קולות המצביעים על קשיים בהיבטים הלוגיסטיים של התוכנית, כגון עומס מטלות בקורסים, חוסר שיתוף פעולה בקרב קבוצת הסטודנטים ואתגרים טכניים. על כן, ממצאים אלו יהוו בסיס לשיפור ולהתאמה של מודל ה־EBL, על מנת למצות את התועלת שבו עבור הסטודנטים, תוך מתן מענה לאתגרים שחוו, ואשר עלו מתוך תגובותיהם.

בנוסף למסקנות שהוצגו, ניתוח הרפלקציות מספק תובנות מעמיקות המשלימות את הממצאים הכמותיים הנוגעים להשפעות התוכנית על תחושת המסוגלות העצמית של הסטודנטים בשפה זרה, לנכונותם להשקיע מאמץ בשימוש באנגלית, להתפתחות הזהות המקצועית שלהם כמורים לעתיד, ולתחושת הביטחון הטכנולוגי שלהם. הצלחת הסטודנטים בהתמודדות עם האתגר, כפי שבאה לידי ביטוי בתמות "חששות ראשוניים והתגברות עליהם" ו"תחושת מסוגלות והישג אישי", מרמזת על חיזוק תחושת המסוגלות העצמית שלהם בשימוש בשפה האנגלית. למרות החששות הראשוניים, השקעת המאמץ וההתמדה אפשרו להם לשפר את יכולות השימוש בשפה הזרה ולהרגיש בטוחים יותר בעצמם בעשותם זאת. כפי שציין סטודנט 42: "במהלך הקריאה, הבחנתי במילים רבות שאני מכיר באנגלית ובנוסף לכך, הצלחתי ללמוד ולהעשיר את אוצר המילים שלי". התמה "התנסות מעשית בהוראה ופיתוח מיומנויות הצגה" מדגישה כיצד הפרויקט תרם לפיתוח הזהות המקצועית של הסטודנטים

כמורים. שילוב הוראת תוכן בשפה זרה והצגה מול קהל סיפקו התנסות מעשית שהעמיקה את תפיסתם העצמית ככוח הוראה עתידי.

על אף שהנושא לא הוזכר באופן נרחב, הטמעת כלים טכנולוגיים מתקדמים, כגון בינה מלאכותית, במסגרת תוכנית ה־EBL, תרמה לחוויית הלמידה של הסטודנטים. הציטוטים בעניין זה מצביעים על כך שהשימוש בטכנולוגיות אלו עורר בקרב הסטודנטים תחושות של פליאה, עניין וחדשנות. הם ראו בכך יתרון בעל ערך, שיוכל לשרת אותם גם בהמשך הדרך, כפי שציין סטודנט 18: "דרך השתמשות בכלי של בינה מלאכותית הובילה להמון פליאה וחדשנות עבורי ויתרון גדול שימשיך איתי הלאה". עם זאת, חשוב לציין כי התמה מבוססת על מספר מצומצם של ציטוטים מתוך המדגם הנתון. נראה כי ההתייחסות לפן הטכנולוגי לא הייתה נרחבת או מרכזית בקרב מרבית הסטודנטים שרפלקציות שלהם הוצגו. לכן, אנו מוצאים שנדרש מחקר המשך על מנת להעריך את משמעותה ואת השפעתה המלאה של התמה בהקשר הרחב יותר של התוכנית.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הינה פיתוח מודל למידה מבוסס אנגלית (EBL) בחוג לחינוך והכשרת מורים ובחינתו. על כן, המחקר בדק את השפעת תוכנית EBL על תחושות המסוגלות העצמית של סטודנטים בשפה זרה, השקעת המאמץ שלהם בשפה האנגלית, זהותם המקצועית כסטודנטים להוראה ורמת ביטחונם בשימוש בטכנולוגיה מתקדמת. על מנת לבחון יעילות תוכנית זו השתמשנו בשיטות מחקר כמותיות ואיכותניות.

הממצאים הכמותיים הראו קשר חיובי בין ביטחון טכנולוגי לבין תחושת מסוגלות עצמית בשפה זרה, כך שככל שרמת המסוגלות העצמית בשפה זרה גבוהה יותר, כך רמת הביטחון העצמי הטכנולוגי נוטה להיות גבוהה יותר, ולהיפך. תוצאות המחקר מגלות התאמה למחקרים קודמים שמצאו קשר בין מסוגלות עצמית וביטחון טכנולוגי (Peng et al., 2006; Warden et al., 2022).

כמו כן, נמצאה עלייה משמעותית יותר בהשקעה ובשימוש בשפה האנגלית בקרב קבוצת ה־EBL בהשוואה לעלייה בקבוצת הבקרה. ממצא זה נמצא בהלימה עם מטרות התוכנית לחיזוק החשיפה והשימוש בשפה האנגלית. לעומת זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בהפרשים במדדי מסוגלות עצמית בשפה זרה, ביטחון עצמי טכנולוגי וזהות מקצועית. ממצאים אלו מחזקים את הצורך במחקר המשך שיבחן מדגם רחב יותר של נבדקים.

יתר על כן, הממצאים הראו כי סטודנטים גברים היו בעלי ממוצע גבוה יותר בסולם השקעת מאמץ ושימוש בשפה האנגלית לעומת נשים, וכי סטודנטים גברים היו בעלי ממוצע גבוה יותר בביטחון עצמי טכנולוגי בהשוואה לנשים. בהתאמה לתוצאות המחקר הנוכחי אשר העידו על קשר חיובי בין ביטחון טכנולוגי לבין מסוגלות עצמית בשפה זרה, יש לשים דגש על חיזוק תחושת המסוגלות העצמית בשפה זרה בקרב נשים, העשויה לסייע להגדלת המאמץ המושקע בשימוש בשפה האנגלית ולתחושת הביטחון הטכנולוגי שלהן.

שילוב המתודולוגיה האיכותנית במחקר תרם תרומה משמעותית להעמקת ההבנה של חוויות הסטודנטים ותפיסותיהם ביחס לתוכנית ה־EBL. לפיכך, הניתוח האיכותני של רפלקציות הסטודנטים חשף תמות מרכזיות כגון העלאת תחושת המסוגלות העצמית של הסטודנטים בשל התגברות על קשיים ואתגרים הכרוכים בדיבור ובהצגה בשפה זרה. למרות הקושי הראשוני, סטודנטים רבים ראו בתוכנית הזדמנות לשיפור היכולות שלהם בשפה האנגלית. המשימה העמידה אותם בפני אתגרים חדשים, העשרת אוצר המילים, תרגול דיבור וקריאה באנגלית, ומתוך כך עלתה המידה של השקעת המאמץ בשימוש בשפה האנגלית.

יתרה מזאת, ההתנסות המעשית בהוראה בשפה זרה תרמה להתגבשות זהותם המקצועית כמורים, והיוותה התנסות משמעותית בהוראה ובפיתוח כישורי הצגה מול קהל. הסטודנטים ראו בפרזנטציה הזדמנות לתרגל מיומנויות חשובות לעתידם המקצועי כמורים. בנוסף, חלק מהסטודנטים הביעו תחושות חיוביות כלפי שילוב כלי בינה מלאכותית המסייע לתהליך הלמידה.

מניתוח ציטוטי הסטודנטים עלו מספר גורמים מרכזיים שתרמו להצלחת התוכנית. הגורם הראשון מתייחס לחשיבות פיתוח מיומנויות למידה רגשית־חברתית (SEL) ועידוד למידה פעילה ושיתופית של הסטודנטים בקבוצות עבודה. נמצא כי שיתוף פעולה, סיוע הדדי וחלוקת תפקידים יעילה בין חברי הקבוצה תרמו באופן משמעותי להצלחת הסטודנטים, והפחיתו את רמות הלחץ שחוו. לעומת זאת, בקבוצות שבהן התקשו חברי הצוות לשתף פעולה זה עם זה, נצפתה השפעה שלילית על הכנת המצגת ועל הצגתה.

הגורם השני שזוהה הוא חשיבות ההכנה מוקדמת, התרגול וההכוונה של המרצה להצלחה במשימה. מהנתונים עולה כי ליווי צמוד של תהליך הלמידה על ידי הסגל האקדמי, מתן הנחיות ברורות, ואפשרות לתרגול מקדים סייעו בהפחתת חששות הסטודנטים ותרמו לביצועיהם המיטביים.

גורם נוסף שעלה מהציטוטים נוגע לאקלים הכיתתי ולתחושת הביטחון של הסטודנטים בעת ההתנסות בדיבור בשפה זרה. הממצאים מצביעים על כך שסביבה לימודית מכילה ולא שיפוטית במהלך הקורס הינה בעלת השפעה חיובית על הצלחת הסטודנטים בהתמודדות עם אתגרי השפה.

מגבלות המחקר

מגבלה עיקרית של המחקר הנוכחי הינה ההיקף המצומצם יחסית של המדגם בחלק הכמותי, הן בקבוצת המחקר והן בקבוצת הביקורת. על מנת לאמת את ממצאי המחקר ולבחון לעומק את אפקטיביות התוכנית ואת תרומתה לסטודנטים, יש צורך בביצוע מחקרי המשך עם מדגם רחב יותר. יחד עם זאת, שילוב המתודולוגיה האיכותנית במחקר תרם תרומה משמעותית להעמקת ההבנה של חוויות הסטודנטים ושל תפיסותיהם ביחס לתוכנית החדשנית, ובכך מיתן, במידת מה, את השפעת המגבלה הנובעת מגודל המדגם הכמותי.

סיכום

לאור ממצאי המחקר, ניכר כי תוכנית ה־EBL הייתה בעלת השפעה מעצימה על הסטודנטים, הן בהיבטים של שליטה בשפה והן בהיבטים של פיתוח מקצועי ואישי. התגברות על אתגרים ראשוניים הובילה לתחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר ונכונות להשקעת מאמץ בשימוש באנגלית. ההתנסות המעשית של הוראה בשפה זרה תרמה להתגבשות זהותם המקצועית כמורים. בנוסף, נראה כי הסטודנטים הביעו תחושות חיוביות כלפי שילוב טכנולוגיה חדשנית בתהליך הלמידה. התובנות העולות מהניתוח מדגישות את הפוטנציאל הטמון בשילוב מודל ה־EBL בתוכניות הכשרת מורים, ככלי לטיפוח מיומנויות שפה ויכולות הוראה וצמיחה אישית של פרחי ההוראה.

תודות

המחקר נעשה במימון משרד החינוך ותוכנית פריזמה להטמעת פדגוגיה חדשנית.

רשימת מקורות

כץ, ג׳ (2013). הקשר בין חוסן פסיכולוגי ולמידה מרחוק: השוואה בין שלוש שיטות הפצה [חיבור לשם קבלת התואר ״דוקטור לפילוסופיה״]. אוניברסיטת בר אילן.

המועצה להשכלה גבוהה (2019). לימודי אנגלית למטרות אקדמיות ובינלאומיות. https://che.org.il/decision/%D7%9C%D7%99%D7%9E%D7%95%D7%93%D7%99-%D7%90%D7%A0%D7%92%D7%9C%D7%99%D7%AA-%D7%9C%D7%9E%D7%98%D7%A8%D7%95%D7%AA-%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%AA-%D7%95%D7%91%D7%99%D7%A0%D7%9C%D7%90%D7%95-2/

Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, *2*(3), 431-440.

Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, *7*(1), 52-62.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social theory, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control, NY: W.H. Freeman & Company.

Baskara, R. (2023). Exploring the implications of ChatGPT for language learning in higher education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, *7*(2), 343-358.

Central Bureau of Statistics. 2019. Press Release: English Level of Students in Israel, 16/2015 and 18/2017. Jerusalem: Central Bureau of Statistics.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, *8*, 75264-75278.

Chesnut, S.R., & Burly, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis, Educational Research Review, 15, 1-16.

Chestnut, S.R., & Cullen, T.A. (2014). Effects of self-efficacy, emotional intelligence and perceptions of future work environment on preservice teacher commitment, The Teacher Educator, 49(2), 116-132.

Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *4*, 100118.

Cui, S., Pan, K., & Ye, Y. (2018). Language Ability or Personality Works?: The Return to Possessing a Global English Test Certificate for College Graduates in China. ECNU Review of Education. https://doi.org/10.30926/ecnuroe2018010204

Davidovitch, N. (2015). Teaching and learning on the move: Israeli and global higher education policies and trends. Merit Research Journal of Education and Review, 3(8), 243-253.

Dyson, B., Howley, D., & Shen, Y. (2021). 'Being a team, working together, and being kind': Primary students' perspectives of cooperative learning's contribution to their social and emotional learning. *Physical education and sport pedagogy*, *26*(2), 137-154.

Fisherman, S., & Abbot, J.A. (1998). Ego Identity as a Predictor of Teaching Success. Paper presented at the Annual Meeting A.E.R.A., San Diego.

Francis, L. J., Katz, Y. J., & Jones, S. H. (2000). The reliability and validity of the Hebrew version of the Computer Attitude Scale. *Computers & Education*, *35*(2), 149-159.

Giladi, A., Koslowsky, M., & Davidovitch, N. (2022). Effort as a Mediator of the Relationship between English Learning Self-Efficacy and Reading Comprehension Performance in the EFL Field: A Longitudinal Study. *International Journal of Higher Education*, *11*(1), 114-125.

Lent, R.W., Brown, S.D., & Hacket, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance, Journal of Vocational Behavior, 45(1), 79-122.

Loyd, B. H., & Gressard, C. (1984). Reliability and factorial validity of computer attitude scales. *Educational and psychological measurement*, *44*(2), 501-505.

Peng, H., Tsai, C. C., & Wu, Y. T. (2006). University students' self-efficacy and their attitudes toward the Internet: the role of students' perceptions of the Internet. *Educational studies*, *32*(1), 73-86.

Sahan, K., Mikolajewska, A., Rose, H., Macaro, E., Searle, M., Aizawa, I.,... & Veitch, A. (2021). Global mapping of English as a medium of instruction in higher education: 2020 and beyond. *British Council*.

Sökmen, Y. (2021). The role of self-efficacy in the relationship between the learning environment and student engagement. *Educational Studies*, *47*(1), 19-37.

Strzelecki, A. (2023). Students' acceptance of ChatGPT in higher education: An extended unified theory of acceptance and use of technology. *Innovative Higher Education*, 1-23.

Warden, C. A., Yi-Shun, W., Stanworth, J. O., & Chen, J. F. (2022). Millennials' technology readiness and self-efficacy in online classes. *Innovations in Education and Teaching International*, *59*(2), 226-236.

Ware, H.W., & Kitsanta, A. (2011). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment, Journal of Educational Research**,** 100, 303-310.

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, *117*, 103800.

Živković, P. (2018). The dimensionality of student teacher professional identity. *International Journal of Education Teacher*, *8*(15), 17-27.

ד"ר **אריאלה גלעדי**, מרצה בחוג לחינוך והכשרת מורים באוניברסיטת אריאל. היא עמיתת מחקר בארגון HBSC תוכנית מחקר בינלאומית על בריאות ורווחה של בני נוער בפקולטה לחינוך באוניברסיטת בר-אילן. תחומי המחקר שלה כוללים חדשנות פדגוגית, למידה דיגיטלית, בריאות ורווחה של בני נוער, מסוגלות עצמית, ואנגלית כשפה זרה.

פרופ' **ניצה דוידוביץ**, חוקרת בתחום ההשכלה הגבוהה, ההוראה והלמידה. ראש תחום הערכת איכות וקידום ההוראה וראש החוג לחינוך באוניברסיטת אריאל.

Hal'ah

Journal on Teaching, Learning, Quality, and Assessment in Higher Education in Israel

Issue 5

Hal'ah
journal on teaching, learning, quality, and assessment
in higher education in Israel

https://www.nationalteachingforum.com/blank-8
Email: d.nitza@ariel.ac.il

Copyright © 2024
Israeli Consortium of Faculty Development Centers
9 Rashba St.
Jerusalem 9226405, Israel

ISSN: 2709-7455 (print); 2709-7463 (online)

Dear Colleagues,

The Israel Consortium of Faculty Development Centers is pleased to announce the launch of a new English language journal on teaching, learning, quality, and assessment in higher education in Israel (Hal'ah).

The work of the Israel Consortium of Faculty Development Centers focuses on the professional and academic development of the field of academic teaching in higher education in and outside Israel. Members of the Consortium represent national and international organizations devoted to the promotion of academic teaching. The Consortium promotes research on teaching and learning including joint and interdisciplinary research projects with faculty in all disciplines both in and outside Israel to beneficially impact the quality of academic teaching in universities and colleges. Partners in these collaborative projects include international groups and organizations, regulators, and students. The Consortium also organizes seminars and conferences focused on teaching and learning in higher education.

The new journal will bring to the fore new research on teaching, learning, quality, and assessment, including innovative teaching and learning technologies. The journal will reflect global expertise and professional work in the following fields:

- Specialized training
- Theory and practice
- Continuous improvement – platforms and domains
- International community
- Big picture direction and open question

Academic Board

Prof. Nava Ben-Zvi
Prof. Ilan Benshalom
Prof. Aharon Palmon
Prof. Liat Kishon-Rabin
Dr. Zvi Orgad
Dr. Avigail Barzilai
Dr. Nomy Dickman
Dr. Ifat Linder
Dr. Menashe Puterkovsky
Prof. Nitza Davidovitch
Prof. Rivka Wadmany
Prof. Moti Frank
Prof. Dorit Tavor
Dr. Yosi bar
Dr. Keren Goldfard
Dr. Gila Yakov
Dr. Itamar Shabtai

Editorial Board: representatives of the Israel Consortium of Faculty Development Centers – in their areas of expertise.

The journal will be published twice annually. Original research papers will undergo a peer-review process. The journal will be published online.

CALL FOR PAPERS

Hal'ah publishes, after a careful peer-review process, scientific papers grounded in methodologies and theory, reflecting the full scope of areas of contemporary academic teaching and learning.

All submissions should include an abstract limited to 250 words.

All submissions should include 5-6 relevant keywords.

Manuscripts should be between 5,000 and 9,000 words, including references and footnotes.

Manuscripts should be submitted as a Word file using Times Roman 12 points.

All submitted manuscripts must be prepared in accordance with the 6th edition of the Publication Manual of the American Psychological Association (APA; see http://www.apastyle.org/).

Manuscripts should be submitted by email to linori@ariel.ac.il. Please request confirmation that your manuscript has been received.

All submitted manuscripts will be sent out for external review by one or more anonymous referees.

We welcome your submissions.

Contents

From the Editor's Desk 9

Part 1: Teaching and Learning During a Crisis

Learning and working in times of crisis: The Characteristics of Community Practice in a Professional Development Unit for Science Teachers during the COVID-19 Pandemic
Veronica Starkov and Sara Zamir 15

"With your feet on the ground and your head in the sky" When imagination 'fights' reality – the metaphorical world of the kindergarten teachers during the COVID-19 pandemic
Aviva Avidan and Yonit Nisim 35

The activity of the Forum of Centers for the Advancement of Teaching in the War of "Iron Swords" as a Professional Community As reflected in the forum's WhatsApp group
Ifat Linder 63

Presentations as an assessment tool from students' perspective
Nitza Davidovitch, Rivka Wadmany and Eyal Eckhaus 77

Part 2: Higher Education: Between Research and Teaching

Administrative positions in academia - on a collision course with research output and teaching quality?
Nitza Davidovitch and Erez Cohen 117

The visual code: pedagogy of critical thinking and essential discourse in the age of visual culture
Noam Topleberg and Jonathan Ventura 145

Doctoral studies abroad – for what purpose?
Nissim Mashraki, Dorit Tavor and Nitza Davidovitch 173

Graduate Students' Experience with the Rotation Blended Learning Model - Case Study
Clara Rispler, Gila Yaakov, Nizar Bitar and Aviv Kedron 207

**To be unique and special also in the academy -
On the "operational empathy" model in academic teaching**
Eric Taib and Efrat Lieberman 235

Part 3: Teacher Training: Between Tradition and Modernity

**Waldorf Education Teachers Training in the Academy:
Principles, Applications and Questions**
Gilad Goldshmidt 251

**A new teacher and an apprentice teacher between a traditional model -
and a holistic model of initiation in the post-modern era**
Miri Ben Amram 273

**Evaluation of a combined professional development course
for promotion of teaching quality of lecturers
in a teacher education college**
Ester Halfon and Avi Levi 299

**The teacher evaluation process during their teaching specialization phase
and its effect on their perceptions
regarding the evaluation of their students**
Keren Tal Amsili 325

**Together they lead the "Academy-Classroom" community
in practical training**
Michaela Kaduri-Shelzak 369

**Innovative Pedagogy and Artificial Intelligence
in Teachers' Training Program English-Based-Learning (EBL)**
Ariela Giladi and Nitza Davidovich 395

English Abstracts of the Hebrew Articles I

Learning and working in times of crisis: The Characteristics of Community Practice in a Professional Development Unit for Science Teachers during the COVID-19 Pandemic

Veronica Starkov and Sara Zamir

- **Veronica Starkov**, Haifa University and Davidson Institute; starkovveronica@gmail.com
- **Prof. Sara Zamir**, Achava Academic College; sarazamir5@gmail.com

Abstract

This study examined informal learning processes in the professional development unit of an NGO that promotes science education during theCOVID-19 crisis. The study examined the connections between work and learning in the unit in accordance with the theoretical framework of the practice approach to knowledge and learning, which holds that organizational learning occurs as part of work activity (Gherardi, 2015), and specifically through the concept of community of practice, which refers to a social group built around a joint activity that is important to its members, and is a central site for learning, new knowledge creation and innovation. The goal of the study was to identify the existence of practical communities within the framework of work and to diagnose their learning patterns and ways of coping during crises during the COVID-19 period. The study is based on semi-structured in-depth interviews with 15 staff members in the unit, including teachers and principals.

The findings of the study show that the three dimensions of the characteristics of practice communities, namely, mutual involvement, joint venture and joint repertoire, coexist in the Professional Development Unit, and all three are intertwined. It was found that mutual involvement based on the joint repertoire of staff members in regular joint work promotes the joint venture. The Professional Development Unit therefore acts as a community of practice, a community characterized by learning shared, rooted within the context of mutual participation in common practices. On the other hand, the COVID-19 crisis undermined the practical community's joint venture – teachers' professional development – which was perceived as a luxury in times of crisis, and as a result, the need for double-

loop learning, a rethinking of the joint venture: its definitions, methods of action and tools, arose.

Keywords: community of practice; professional development of teachers; organizational learning; COVID-19 as a crisis event

"With your feet on the ground and your head in the sky" When imagination 'fights' reality – the metaphorical world of the kindergarten teachers during the COVID-19 pandemic

Aviva Avidan and Yonit Nisim

- **Dr. Aviva Avidan**, Gordon College; adad117@walla.co.il
- **Dr. Yonit Nisim**, Tel Hai Academic College; yonitn@telhai.ac.il

Abstract

This qualitative study seeks to fill a research lacuna regrading kindergarten teachers' coping with the COVID-19 crisis. The study's aim was to examine how they used metaphors as a professional coping resource during the pandemic. The research is underpinned by the conceptual metaphor theory, analyzing the metaphors evident in the mindset and thinking of 74 kindergarten teachers in northern Israel, via questionnaires and interviews. The research questions examine the meaning of the use of metaphorical language to describe the difficulties, challenges, emotions and thoughts that accompanied the kindergarten teachers and managers during the pandemic. Findings indicate that the metaphors enabled an "alternative" world of imagination to envelop reality in emotions, ways of thinking and coping personally and professionally. The metaphors related to the sea world, animals, transportation and travel, animate and inanimate nature, and war. These metaphors are universal and archetypal and tend to appear in times of crisis and uncertainty. The choice of metaphors and images characterized the discourse in the kindergarten. In contrast, the teachers' professional leadership was expressed in figurative-metaphorical language that can be summarized metaphorically as: "with one's feet on the ground" and "one's head in the sky". This approach expresses a

firm professional stance despite the crisis. The findings show that metaphor, as a cognitive mechanism during the crisis, went far beyond its linguistic expression, and had a significant impact on the psychological, professional and cognitive state of kindergarten teachers during the pandemic.

Keywords: qualitative study, covid 19 pandemic, times of crisis and uncertainty, metaphors, kindergarten teachers.

The activity of the Forum of Centers for the Advancement of Teaching in the War of "Iron Swords" as a Professional Community As reflected in the forum's WhatsApp group

Ifat Linder

- **Dr. Ifat Linder**, Tel Hai Academic College; linderifa@telhai.ac.il

Abstract

This work follows the activity of the Israeli Forum of the Centers for the Advancement of Teaching starting with the events in the south and the "Iron Swords" war, as reflected in its WhatsApp group. As part of the study, the forum's focal points and the transition it made from routine work to emergency response were examined. The patterns revealed in the research indicate that the forum is a "professional community" that exercises all the characteristics identified with professional communities (sharing of knowledge and experience, learning, mutual support, commitment to promote common goals, etc.) shared and to produce flexibility and adjustments in its ways of operation in order to provide an immediate and relevant response to the need. Such an ability creates a valuable functional potential for the forum and allows it to become a factor of significance and ability to influence the field in future events as well.

Keywords: teaching advancement centers, professional community, professional action community, emergency

Presentations as an assessment tool from students' perspective

Nitza Davidovitch, Rivka Wadmany and Eyal Eckhaus

- **Prof. Nitza Davidovitch**, Ariel University; d.nitza@ariel.ac.il
- **Prof. Rivka Wadmany**, Ariel University; rivkaw@ariel.ac.il
- **Dr. Eyal Eckhaus**, Ramat Gan Academic College; eyale@ariel.ac.il

Abstract

In academic studies, some course assignments take the form of presentations. The art of presentation involves conveying messages; it involves giving presentations, either face-to-face or on Zoom. Presentations require analyzing a topic, processing an article, analyzing ideas, dilemmas, lesson plans, etc. The current study examines the advantages and disadvantages of using presentations as a means for learning and as an assessment tool, from students' perspective. The study included 66 respondents, undergraduate students in a department of education at an Israeli university. Slightly more than half were studying education, 24.2% were studying teaching and for a teacher's diploma, and 24.2% were studying for a teacher's diploma. The sample included 13 men, who constituted 19.7% of the entire sample, and 53 women who constituted 80.3% of the sample. The mean age was 28. The study combined qualitative and quantitative tools.

From the research findings it is evident that the students perceive presentations as having the advantageous effect of improving learning capabilities, as well as enhancing learning and the student's personal development. Another advantage emerging from the findings is that students see the presentation as a means not only for presenting knowledge to the lecturer but rather also for conveying information to their peers. Namely, the presentation has meaning both on the academic dimension and on the collaborative dimension. This advantage is perceived by the students as very important in the current era, where the collaborative dimension is receiving extensive place and emphasis in processes of teaching, learning, and assessment, as well as constituting part of students' learning outcomes. Creating a learning and supportive community that generates a social-academic climate and

boosts one's sense of efficacy and resilience in an era of change is meaningful and will remain with them in their future jobs as well. Concerning the difficulties experienced by students, they noted that using presentations gives rise to stage fright, a finding that tops the list of human fears. At the same time, the students noted as an advantage the fact that presenting to an audience is an important skill that should be mastered, where through use of presentations they can attempt to overcome their inner difficulties and develop.

The research findings shed light on the use of presentations as a tool and as a means for supporting learning. These findings may contribute to improving students' learning processes and to assessing their scholastic and personal development. For this purpose, however, it is necessary to train students to prepare effective presentations and present to an audience, and well as to develop a culture that entails a collaborative-learning climate suitable for an era of digital innovation.

Presentations and speaking to an audience are essential skills in the modern workplace. Students will find themselves in professional situations that require them to present information, usually via presentations and by conveying messages to an audience of listeners or viewers. It is possible to learn how to present to an audience and to acquire presentation skills, and there are even ways of successfully dealing with fear and enhancing confidence. In such situations, good strategies and techniques will grant the necessary training and tools to convey presentations efficiently and relevantly.

Keywords: Presentation, assessment tool, students' perspective**,** learning outcomes, higher education

Administrative positions in academia - on a collision course with research output and teaching quality?

Nitza Davidovitch and Erez Cohen

- **Prof. Nitza Davidovitch**, Ariel University; d.nitza@ariel.ac.il
- **Dr. Erez Cohen**, Ariel University; nmnl15@ariel.ac.il

Abstract

Academic practitioners are judged and evaluated by the different academic institutions and by government regulators associated with these institutions. There are various criteria for evaluating the work of faculty members in the areas of research, teaching, and contribution to the department, the academic institution, and the community. In Israel much significance is attributed to research criteria, particularly due to the budgeting method of public academic institutions and the strong emphasis on research output. At the same time, faculty members are required to occupy various administrative roles related to the activity of the department, the faculty, and the academic institution, concurrent with their research and teaching occupations. Hence, the current study seeks to examine whether these circumstances generate a clash between the array of functions and tasks required of faculty members. In other words, do faculty members who assume an administrative role "pay the price" and are their research and teaching outcomes affected? To examine this issue, data were collected on the performance measures of 485 senior faculty members in a case study of a single university-level institution, with the aim of examining the associations between personal-familial background variables and professional background variables, and outcomes regarding research, teaching, and academic administration. The research findings indicate a drop in research output measures and teaching survey scores of faculty members who occupied an administrative role. The research findings indicate an association between the administrative occupation of faculty members and their research and teaching measures, while distinguishing between the different academic faculties, academic ranks, and gender. These findings have fundamental

implications for the policy regarding promotion of faculty members, recognizing the "price" they pay for taking part in administrative roles, particularly in the initial years of their academic career.

Key words: Higher Education, Research Output, Academic Administration, Teaching Surveys, Faculty Promotion.

The visual code: pedagogy of critical thinking and essential discourse in the age of visual culture

Noam Topleberg and Jonathan Ventura

- **Dr. Noam Topleberg**, Bar-Ilan University; noam.topleberg@biu.ac.il
- **Prof. Jonathan Ventura**, Shankar; jonathan.ventura@mail.huji.ac.il

Abstract

Over the last few decades, the approach to art history has become increasingly complex in response to new perceptions of examining reality and daily life through visual or material culture. Additionally, adjacent fields, of which design is the most relevant and expansive, contribute to this complexity by adding factors such as the distinction between two-dimensional and three-dimensional, the relationship between manufacturing technologies, representations versus reality, and the decisive influence known as the function of the product on its design and the interpretation that consumers and viewers attribute to it. This article proposes the application of a model known as "the visual code," which is based on the premise that any product found in the surrounding socio-cultural context can be understood and critically analyzed in a manner which conveys the spirit of our time. Consumers/viewers encode meanings and analyze them in all of these products, whether it is a work of plastic art, a digital image, an architectural structure, a vehicle, or even a smartwatch. This method is based on three main questions: "What do I see?" "What do I comprehend?" "How do I comprehend it?" The simple yet comprehensive and holistic approach has significant implications for pedagogy in general and visual pedagogy in particular. By providing students

with an intelligent, comprehensive, and reality-adaptable understanding of the visual and material world around them, it will enable them to engage intelligently, comprehensively, and in a manner relevant to their context. Additionally, the model is designed to accommodate a wide range of levels of thinking and prior knowledge, which explains its relevance and strength in today's technologically advanced, dynamic reality.

Keywords: Visual code, visual culture, design, art, art history, visual literacy, pedagogy, visual education, essential discourse.

Doctoral studies abroad – for what purpose?

Nissim Mashraki, Dorit Tavor and Nitza Davidovitch

- **Dr. Nissim Mashraki**, Ariel University; nisim@mmconsulting.co.il
- **Prof. Dorit Tavor**, Sami Shimon Academic College; dtavor@sce.ac.il
- **Prof. Nitza Davidovitch**, Ariel University; d.nitza@ariel.ac.il

Abstract

The study examines the motivations of Israeli doctoral students, particularly in education, who choose to study for their PhD at foreign institutions of higher education rather than in Israel. The study focuses on the perceptions of these individuals regarding the professional and occupational contribution of their doctoral studies, their satisfaction with studies abroad, improving their knowledge and research abilities, as well as comparing between the level of doctoral studies abroad and of similar studies in Israel.

As part of the study, experts-evaluators were also asked about their perception of the level of PhD holders who studied abroad compared to their peers who studied in Israel, their recommendations to academic institutions regarding employing doctoral graduates from abroad, and their experience as members of Ministry of Education PhD equivalence and accreditation committees for doctoral degrees. The study utilized a qualitative method, where semi-structured in-depth

interviews were conducted with 15 individuals holding a PhD in education who chose to earn their degree at foreign institutions of higher education and who subsequently requested that the Israeli Ministry of Education recognize their degree (henceforth: doctors). Also interviewed were 15 members of PhD equivalence committees (henceforth: experts-evaluators) in charge of evaluating individuals who studied for a PhD and graduated abroad.

The research findings may help promote Israel's policy upon examining the high value versus the cost of PhD degrees earned in different destination countries and bringing holders of these advanced academic degrees, both Israelis and foreigners, to Israel, and herein lies the significance of the study.

Keywords: Doctoral studies. Academia, Higher Education,

Graduate Students' Experience with the Rotation Blended Learning Model - Case Study

Clara Rispler, Gila Yaakov, Nizar Bitar and Aviv Kedron

- **Clara Rispler**, Emek Yizrael academy; clarar@yvc.ac.il
- **Gila Yaakov,** Emek Yizrael academy; gilay@yvc.ac.il
- **Nizar Bitar**, Emek Yizrael academy; nizarb@yvc.ac.il
- **Aviv Kedron**, Emek Yizrael academy; avivb@yvc.ac.il

Abstract

The academic landscape is undergoing significant transformations with the implementation of techno-pedagogy, a combination of pedagogical theories and technological advancements. These innovative approaches aim to adapt teaching and learning to a new generation of students and provide them with an efficient and advanced learning environment. This research study examined the impact of techno-pedagogy on students' perceptions and interactions with technology. It involved 15 graduate students in a course that integrated asynchronous and synchronous teaching methods in a flexible classroom. The findings emphasize that

implementing educational innovation goes beyond mere technological integration. Digital pedagogical frameworks, such as blended learning, significantly impact students' perceptions and use of technology. Furthermore, the study highlights the importance of continuous and clear communication with students throughout the learning process. This approach allows for a deeper understanding of their expectations and contributes to tailoring the learning experience to their needs. In conclusion, blended learning greatly contributes to the discourse on the future of higher education. Adaptive, responsive, and student-centered approaches are key to successfully integrating educational technology. Future efforts should focus on these aspects to enhance teaching effectiveness and student learning experiences.

Keywords: TPACK, DigCompEdu, Techno-pedagogy, Rotation blended learning, Educational innovation.

To be unique and special also in the academy - On the "operational empathy" model in academic teaching

Eric Taib and Efrat Lieberman

- **Dr. Eric Taib**, Sapir Academic, Arikt@sapir.ac.il
- **Efrat Lieberman**, Sapir Academic, efratl@sapir.ac.il

Abstract

This article seeks to provide practical tools for teaching in accordance with an empathetic pedagogical perspective within the academic context. Our claim is that the combination of empathy and practical tools in teaching can be meaningful for both instruction and learning, and even serving as a resource during challenging or complex periods that involve uncertainty. In this article, we explore the concept of empathy and its relationship to motivation and a sense of capability. We propose an action model that we call ‘empathetic action,’ which emphasizes acts and actions that strengthen empathy, both among students and among the instructors themselves. The main part of the article is based on practical experience in implementing the model in academic classrooms. Throughout, we present

practical templates for use, which can be adapted by any instructor, translating empathetic processes into practical concepts and tools that can be integrated into academic instruction.

Keywords: Empathy, Empathic Pedagogy, Empathic action, Self-efficacy, Motivation

Waldorf Education Teachers Training in the Academy: Principles, Applications and Questions

Gilad Goldshmidt

- **Dr. Gilad Goldshmidt**, David Yelin Academic College and Oranim Academic College; giladgoldshmidt@gmail.com

Abstract

The article shall deal with a Waldorf Academic Teachers' Training in Israel. In Israel there are at present (2024) over 150 kindergartens, 35 elementary schools and 10 upper schools that work in the spirit of Waldorf education. Most of them are recognized by the ministry of education and are fully support by it.
In order to create a training infrastructure for those educational institutions, there are 2 Waldorf Teachers' Trainings in Israel that are integrated into State teachers' training colleges.

The article first describe the principles of Waldorf education itself and characterize its unique approach to teaching and education. Waldorf education's ideological approach gives rise to a type of teachers' training, which is mostly directed at areas, and applications that are quite different from those aimed at by ordinary teachers' trainings. This training shall be described from several aspects: the emphasis on arts and creation, the great weight put on the students' inner development and the follow-up on that aspect, the importance of observing children and educational situations, and the intensive study of the writings of Rudolf Steiner.

In addition to that, the article handle the special questions that characterize those teachers' trainings and the challenges they face from the combination between Waldorf and State teachers' trainings.

Keywords: Waldorf education, anthroposophical education, teacher training and anthroposophy

A new teacher and an apprentice teacher between a traditional model - and a holistic model of initiation in the post-modern era

Miri Ben Amram

- **Dr. Miri Ben Amram**, Ariel University; miriba@ariel.ac.il

Abstract

Mentors support novice teachers in the critical stage of their practice, which has an effect on novice teachers' ability to engage in teaching and to persevere for years in the teaching practice. The mentor teacher also helps the novice teacher become well-integrated and develop professionally. The current study aims to examine the factors that motivate mentor teachers to occupy this position, the guidance and support components of the role and their implementation in the mentoring process, and the frequency and planning of the encounters between mentor and novice teachers, in the context of the Israeli education system. Also examined are the attitudes of mentor teachers to their role and their perceived efficacy to operate efficiently. The research population comprises 46 research participants who mentor novice teachers in high schools in Israel.. Analysis of their attitudes shows that the factors that motivated them to serve as mentor teachers are related to a consciousness guided by a sense of personal mission and intrinsic motivation to promote novice teachers. Also, factors related to realizing their personal values and aims, such as realizing a vision, personal satisfaction, interest, and challenge, were found to be high. According to self-reported findings, mentor teachers were very helpful to novice teachers on issues of class management, managing and

planning teaching, evaluating students, and nurturing professional identity. They also facilitated emotional aspects related to the teaching process, including their sense of efficacy and contact with the students. Mentor teachers felt a great deal of satisfaction with the mentoring process and would recommend this experience to other teachers to a high degree. Hence, a teacher who chooses the profession from a sense of mission in the education system will also see the consider their mentoring role as a mission for the sake of the next generation. Leaders in the education system are advised to develop a more holistic mentoring model that incorporates the traditional mentoring model yet guides a mentoring process that is better adapted to the postmodern era, and is based on a long-term strategy for helping retain novice teachers within the education system.

Keywords: teachers, mentor teachers, tradition, holistic model, postmodern era

Evaluation of a combined professional development course for promotion of teaching quality of lecturers in a teacher education college

Ester Halfon and Avi Levi

- **Dr. Ester Halfon**, Shanan Religious Academic College of Education Haifa; halfonester@gmail.com
- **Prof. Avi Levi**, Shanan Religious Academic College of Education Haifa; avishaanan@gmail.com

Abstract

Subject. Nowadays, teachers face vast technological developments, increasing student heterogeneity, and the devaluation of the educator's status. The **aim** of the study was to examine the impact of a course for professional development on lecturers, taught within the framework of the CETQ (**C**enter for **E**levating **T**eaching **Q**uality) at Sha'anan College, applying four guidelines for improvement of the quality of teaching (Santos et al., 2019). **The argument** was that this course would have a positive impact on the professional development of the participating lecturers, in three dimensions: pedagogy, SEL, and technology.

Method. Forty lecturers completed a total of 107 evaluation records (written

as a feedback for each unit of the course). These were analyzed by using Santos' theoretical model to evaluate the course's effectiveness.

Findings. Participation in the course narrowed the gap between the lecturers' desire to learn innovative methods and their teaching; it increased their involvement in collaborative environment learning; it encouraged them to build networks of professional connections between lecturers and integrate online tools in their teaching.

The CETQ course **contributed to** the lecturers' innovative practices, and the transference of new ideas improved the quality of their teaching in the dimensions of pedagogy, SEL, and technology.

Keywords: Teaching and learning quality; Teacher training; Innovative pedagogy; professional development; social emotional learning

The teacher evaluation process during their teaching specialization phase and its effect on their perceptions regarding the evaluation of their students

Keren Tal Amsili

- **Keren Tal Amsili**, Levinsky-Wingate Academic Center; kerenamsili@gmail.com

Abstract

The current study examined to what extent the formative evaluation processes which teacher interns experienced during their internship year, influence the way they perceive student assessment. In Israel, teachers start, at the end of their teaching studies, a mandatory year of internship, during which they work at least a third of a full-time position in school. In parallel to all their teacher's roles, they receive personal mentorship from a teacher in the school they work at and participate in a peer group in a teacher training institute. As part of their internship, they undergo formative assessment, at the middle of the year, which includes receiving detailed feedback of their performance at school, and summative assessment at the end of the year, that determines if they receive a teaching license. As part

of these processes, their mentor and school principal observe several lessons given by the teacher intern. In parallel to the evaluation processes, they need to undergo themselves as part of their training, teacher interns are also required to evaluate their students' achievements. The accepted assessment method in schools is still summative, which is based on measurable data (grades), and thus allows comparison between students and reporting achievements to relevant agents inside and outside school.

The qualitative part of the study was conducted in the middle of the year, after the mid-year assessment, and included semi-structured interviews. The goal of this part was to identify the aspects of the assessment process experienced by the teacher interns that influence their assessment perceptions of student assessments and the way they actually evaluated students. Fourteen teacher interns (all women) teaching in elementary schools in central Israel during their internships, were interviewed. The thematic analysis of the interviews showed that during their internship they formulated a positive perception of formative assessment and a negative perception of summative assessment. In addition, they reached several general insights regarding assessment following the process they went through. They realized it is important to provide feedback throughout the year and not just in assessment junctions; it is important to consider a wide range of evidence, not just lesson observations; it is important to combine positive reinforcements and directions for improvements; and it is important to give space to self-evaluation processes and intern's own reflection. The teacher interns worked to implement these insights in the way they evaluate their students, by emphasizing positive reinforcements, providing detailed and learning- promoting feedback, referring to the process and not just to the product and using alternative assessments.

Keywords: Assessment formative assessment, summative assessment, intern assessment, student assessment, alternative assessment, assessment concepts, reflection, feedback that promotes learning, interns, entry into teaching, mentoring, internship program.

Together they lead the "Academy-Classroom" community in practical training

Michaela Kaduri-Shelzak

• **Dr. Michaela Kaduri-Shelzak**, Levinsky-Wingate Academic Center; michaella.kadury@l-w.ac.il

Abstract

The "Academy-Classroom" program is an implementation of a partnership model between academic institutions training teachers and schools and kindergartens. Within the "Academy-Classroom" program, the Academy-Classroom Community model is developed. In the Academy-Classroom community model, a learning community is built, where the community is supposed to contribute to the development processes of the student teachers and improve the training expertise of the training teachers. The community is led by a pedagogical mentor from the preparing academic institution, either alone or in collaboration with another person from the school. One of the goals of the Academy-Classroom program is to promote co- teaching (teacher-student). In this research, the community was led by two pedagogical mentors. The research aim was to examine the co-leadership of the pedagogical mentors. This research was a case study. The participants were two pedagogical mentors, ten student teachers and three teachers. Research tools included field diary of the pedagogical mentors and the student teachers and documentation of Academy-Classroom Community meetings. Thematic content analysis was performed. Participant's identities remained confidential by using pseudonyms. Two main characteristic were found: the first is related to the cognitive aspects of the guidance process and the second is related to the socio-emotional aspects of the guidance process. I recommend to teacher training institutions to incorporate Co- leadership of communities with two pedagogical mentors from two different disciplines.

Keywords: Co-leadership, Academy-Classroom Community, multidisciplinary teaching, teaching-learning process, innovative pedagogy.

Innovative Pedagogy and Artificial Intelligence in Teachers' Training Program English-Based-Learning (EBL)

Ariela Giladi and Nitza Davidovich

- **Dr. Ariela Giladi**, Ariel University; arielagi@ariel.ac.il
- **Prof. Nitza Davidovich**, Ariel University; d.nitza@ariel.ac.il

Abstract

In the era of artificial intelligence (AI), integrating generative AI tools is a major issue among researchers and practitioners in the educational field. Research showed that AI tools, such as ChatGPT, play an important role in the process of language learning, improving comprehension, and facilitating communication for both students and educators. In addition, English language skills are considered of great value in the labor market and research. However, many students struggle to deal with the academic requirements in English during their studies. Hence, this study aims to develop the English-Based-Learning (EBL) method in the Department of Education and Teacher Training. This innovative pedagogical method involves exposing students to presentations and speaking in English using AI technology, implemented in higher education content courses delivered in the Hebrew language. The current study aims to examine how feelings of self-efficacy in a foreign language, effort investment in the English language, student teachers' professional identity, and technological confidence are influenced by this innovative program. To examine this program, we used quantitative and qualitative research methods. A longitudinal study was conducted at two-time points during one academic semester (N=105). In the first stage, questionnaires were administered to students before the start of the program (both in courses participating in the program and in control group courses not participating in the program). In the second stage, questionnaires were administered to students in all study groups at the end of the semester. In the qualitative part, students participating in the program were asked to write reflections at the end of the semester. Results showed a positive relationship between technological confidence and self-efficacy in a foreign language. In addition, when comparing between groups, it was found

that the increase in investment and use of the English language was higher in the research group compared to the control group (an increase of 0.57 compared to 0.22). Results of the qualitative research showed satisfaction with the EBL program; students reported that overcoming challenges led to a high sense of self-efficacy and willingness to invest effort in using English. In addition, the experience of presenting in a foreign language strengthened their professional identity as teachers and exposed them to advanced technological tools. The current study may contribute to improving the quality of teachers and students and provide practical implications for educators, especially in the developing field of research on the integration of artificial intelligence technology in teaching and learning.

Keywords: innovative pedagogy, artificial intelligence, English as a foreign language, teachers' training, technological confidence.