

דפים

81

ת ש פ " ד

2 0 2 4

גיליון בנושא: אתגרים בהכשרת מורים

עורכות: סמדר דוניצה-שמידט וענת קדרון

הנחיות למחברות ולמחברים

1. המחברות והמחברים מתבקשים לשלוח את המאמרים כשהם מודפסים בגופן דויד, בגודל אות 12, ברווחים כפולים, בשוליים רחבים ובציון מספרי עמודים, לכתובת הדואר האלקטרוני: dapim@macam.ac.il. אורך המאמר לא יעלה על 7000 מילים, כולל רשימת המקורות.
2. המאמרים נשלחים אנונימית לשיפוט חיצוני, לכן פרטי המחברים יודפסו בדף נפרד.
3. יש לצרף למאמר תקציר בעברית (בהיקף של כ-150 מילים) ובאנגלית (בהיקף של כ-200 מילים), ולציין את שמות הכותבים באנגלית ואת כתובות הדואר האלקטרוני שלהם.
4. בצמוד לתקציר יש להוסיף רשימה של שלוש-חמש מילות מפתח בעברית ובאנגלית.
5. המחברים והמחברות מתבקשים להקפיד על כללי האקדמיה ללשון העברית בכל הנוגע לכתוב (המלא) חסר הניקוד. כן הם מתבקשים להקפיד על הדפסת הביבליוגרפיה שבסוף המאמר לפי הכללים שנקבעו על ידי ארגון A.P.A.: יש לרשום את המקורות בסדר הא"ב של שמות המשפחה של המחברים, הרשימה העברית לפני הלועזית. יש לרשום כל פריט ביבליוגרפי לפי הסדר הזה: שם המשפחה של המחבר, שמו הפרטי מקוצר (בגרש) או בראשי תיבות (בגרשיים), שנת הפרסום בסוגריים, שם המאמר, שם הספר או כתב העת באות נטויה, מספר הכרך ומספרי העמודים. בפריט של ספר יש להוסיף את שם המוציא לאור.
6. אם המאמר עובר שיפוט חיצוני ומאושר, הוא נשלח לעריכת לשון. הגרסה הסופית לאחר העריכה נשלחת למחברים ולמחברות לעיון ולמתן תשובות על שאלות.
7. בכתב העת **דפים** מתפרסמים מאמרים שלא פורסמו ושלא נשלחו כמועמדים לפרסום בבימה אחרת, לרבות דיגיטלית, בעברית או בשפה אחרת.
8. אין המערכת מחזירה כתבי יד.
9. הנחיות מפורטות להגשת כתב יד ראו באתר **דפים**:
<http://new.mofet.macam.ac.il/publish/dapim-guide/>

DAPIIM 81

Journal for Studies and Research in Education

Editors: Prof. Smadar Donitsa-Schmidt, Prof. Anat Kidron

חברי מערכת דפים

עורכות ראשיות: פרופ' סמדר דוניצה-שמידט, פרופ' ענת קדרון
עורכת משנה: ד"ר רוני רמות
עורכת אחראית לתוכן ולשון: מירב כהן-דר
עורכות תוכן ולשון: אדוה חן, עדי רופא
עורכת גרפית ומעצבת השער: מאיה זמר-סמבול

ועדת המערכת המורחבת

פרופ' אורה אביעזר, המכללה האקדמית תל-חי
פרופ' עליאן אלקרינאוי, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
פרופ' חנוך בן פזי, אוניברסיטת בר-אילן
פרופ' מירי ברק, הטכניון - מכון טכנולוגי לישראל
ד"ר מיכל גולן, ראשת מכון מופ"ת לשעבר
ד"ר אתי גרובגלד, המכללה האקדמית אחוה
פרופ' יובל דרור, אוניברסיטת תל אביב; המכללה האקדמית תל-חי
פרופ' לינור הדר, המכללה האקדמית בית ברל
פרופ' ענת זוהר, האוניברסיטה העברית בירושלים
פרופ' ליהוא זיסברג, האקדמית גורדון - המכללה לחינוך
פרופ' קוסאי חאג' יחיא, המכללה האקדמית בית ברל
פרופ' אסתר יוגב, מכללת סמינר הקיבוצים
פרופ' רוני לידור, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט
פרופ' אדם לפסטיין, האוניברסיטה העברית בירושלים
פרופ' פאדיה נאסר אבו אלהיג'א, אוניברסיטת תל אביב
פרופ' אדם ניר, האוניברסיטה העברית בירושלים
פרופ' מיכל ציון, אוניברסיטת בר-אילן
פרופ' חן שכטר, מכון מופ"ת

מס' קטלוגי: 1565-5385

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשפ"ד/2024

ISSN: X0334-987

המשתתפים (לפי סדר המאמרים)

ד"ר רותם טרכטנברג מסלטון, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, החוג לפדגוגיה ולמידה של מורות ומורים, בית הספר לחינוך

אייל שלמה, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, החוג לפדגוגיה ולמידה של מורות ומורים, בית הספר לחינוך
פרופ' דנה ודר-וייס, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, החוג לפדגוגיה ולמידה של מורות ומורים, בית הספר לחינוך
חגית קופרשטיין, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, החוג לפדגוגיה ולמידה של מורות ומורים, בית הספר לחינוך

ד"ר אפרת לוצאטו, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, התוכנית לחינוך מיוחד

ד"ר דגנית הופנברטל, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, ראש מית"ר - מרכז ייעוץ ותמיכה רב תחומי

ד"ר אסתי צביון, הקריה האקדמית אונו, הפקולטה לחינוך, החוג לחינוך וחברה

ד"ר דפנה פונו, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, התוכנית לחינוך מיוחד

ד"ר מירב צהר-רוזן, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, התוכנית לחינוך מיוחד

ד"ר ראניה חוסיין פראג', מכללת אורנים, הפקולטה לחינוך

ד"ר זוהר אליוסף, המכללה האקדמית עמק יזרעאל, המרכז למחקר פסיכוביולוגי

ד"ר יעל שני, מכללת אורנים, הפקולטה לחינוך, החוג לגיל הרך

ד"ר נעה כהן אליהו, האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לחינוך, תוכנית "הזנק להוראה"

להוראת מתמטיקה

ד"ר אבי מרזל, האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לחינוך, ראש התוכנית ללמידה והוראה

ד"ר ח'רייה מסארוה, המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה, החוג למתמטיקה

ד"ר שאדיה ג'דבאן, המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה, החוג למתמטיקה

אורלי עזריה וצר, המכללה האקדמית תל-חי, הפקולטה לחינוך ולהוראה, התוכנית למוסמך בחינוך

ד"ר יעל גרינשטיין, המכללה האקדמית תל-חי, הפקולטה לחינוך ולהוראה, ראש התוכנית לתואר שני

בניהול וארגון מערכות חינוך

פרופ' יובל דרוו, המכללה האקדמית תל-חי, הפקולטה לחינוך ולהוראה, התוכנית למוסמך בחינוך

תוכן עניינים

7

דבר המערכת

11 רותם טרכטנברג מסלטון, אייל שלמה, דנה ודר-וייס, חגית קופרשטיין
אתגרים והזדמנויות בהטמעת חקר הפרקטיקה בהכשרת פרחי הוראה

31 אפרת לוצאטו, דגנית הופנברטל, אסתי צביון, דפנה פונו, מירב צהר-רוזן
סימולציות בניהול עצמי: מודל פדגוגי מבוסס מחקר בהכשרת מורים בחינוך המיוחד

53 ראניה חוסיין פראג', זוהר אליוסף
לעבר הכשרת מורים מבוססת התנסות והכללה: שותפות מכללה-שדה בהכשרת מורים

75 יעל שני
תרומת תוכנית הכשרה לתואר ראשון, המותאמת למחנכות עם ניסיון בגיל הרך,
לזהותן ולעבודתן החינוכית של המחנכות

99 נעה כהן אליהו, אבי מרזל
פרקטיקת ליבה "פירוק בעיה לשלבים או לבעיות משנה" כאמצעי להתפתחות
תפיסת תפקיד המורה של פרחי הוראה למתמטיקה ולפיזיקה

119 ח'רייה מסארוה, שאדיה ג'דבאן
עמדות של סטודנטים להוראת מתמטיקה כלפי חינוך לערכים חברתיים
בשיעורי מתמטיקה

139 אורלי עזריה וצר, יעל גרינשטיין, יובל דרור
הכשרת מורים להתמודדות עם מעורבות הורים בבית ספר:
נקודת המבט של מורים חדשים ומורים חונכים

161

תקצירים באנגלית

דבר המערכת

הכשרת המורים הראשונית (initial teacher education) עומדת בשנים האחרונות בעין הסערה בארץ ובעולם, תוך שהיא ניצבת בפני אתגרים רבים העולים ממגוון רחב של נקודות מבט: כלכליות, חברתיות, פוליטיות, גאוגרפיות, סוציולוגיות ואחרות. הירידה בקרנו של מקצוע ההוראה במדינות רבות מובילה לקושי בגיוס מורים ולצורך להתפשר על איכותם, ובעקיפין מעוררת ביקורת על מוסדות הכשרת המורים בנוגע לתנאי הקבלה ולהליכי המיון.

טענות רבות נשמעות לגבי הכשרת מורים שאינה תואמת את צורכי מוסדות החינוך ואת מיומנויות המאה ה-21 הנדרשות מכל בוגר במערכת החינוך, לרבות הוראה דיגיטלית ושילוב סביבות עבודה טכנולוגיות מתקדמות. כמו כן, ישנה ביקורת על הכשרה שאינה מחברת דייה בין תאוריה למעשה ואינה מכשירה את המורים למציאות שמערכת החינוך מתמודדת איתה.

היחס בין תאוריה לפרקטיקה אף הוא נושא טעון, כמו גם מידת הקוהרנטיות בין הרכיבים השונים של תוכניות ההכשרה והכשרה שאינה מספקת דייה בנושאים טעונים, כגון: התמודדות עם שונות וצרכים מגוונים של התלמידים בכיתות. בנוסף לכך, מרחפות שאלות בדבר דמות הבוגר הרצוי במכללות, מתווה ההכשרה הרצוי בהכשרת המורים, התאמתם של סגלי ההוראה במוסדות להכשרת מורים וההתפתחות המקצועית הנדרשת מהם, שיתופי הפעולה הנחוצים כיום בין האקדמיה למערכת החינוך ומקומם של מודלים חלופיים ומשלימים בהכשרת מורים. בחרנו אפוא להקדיש גיליון זה לאתגרים העומדים בפני מערכת הכשרת המורים תוך התמקדות בהקשר הישראלי, וזאת במטרה לטייב את איכותה של הכשרת המורים כך שתשפיע ישירות על איכות ההוראה בבתי הספר. מורים הם עמוד התווך של מערכת החינוך, ותפקידם המרכזי בהתפתחות החינוכית והאישית של תלמידים אינו ניתן להפרזה. הכשרה איכותית של מורים היא קריטית ליצירת מערכת חינוך שוויונית ומתקדמת, שתספק לכל תלמיד את ההזדמנות לממש את הפוטנציאל שלו. מעבר לכך, מורים הם גם מחנכים ומעצבי דמות החברה, והכשרתם המקצועית והאישית משפיעה באופן ישיר על עיצוב דור העתיד ועל פיתוח חברה ערכית, משכילה ומכילה.

בגיליון זה שבעה מאמרים, שכל אחד מהם מציע זווית ייחודית להבנת אחד מן האתגרים העומדים כיום לפתחן של התוכניות להכשרת מורים. המאמר הפותח את הגיליון הוא מאמרם של ד"ר רותם טרכטנברג מסלטון, אייל שלמה, פרופ' דנה ודר-וייס וחגית קופרשטיין, "אתגרים והזדמנויות בהטמעת חקר הפרקטיקה בהכשרת פרחי הוראה". מאמר זה מתמקד באתגר הביקורת על אי ההתאמה של הכשרת המורים לצורכי מערכת החינוך והדרישות המודרניות ועל הפער הקיים בין תאוריה למעשה. גישת חקר הפרקטיקה (practice into inquiry) הוצגה כפתרון פוטנציאלי לאתגר זה, והיא כוללת בחינה שיתופית וביקורתית של ייצוגי הוראה-למידה והתמקדות בבעיות בהוראה ובאתגרים אותנטיים הקיימים בה. המחקר, הנתמך על ידי מכון

מופ"ת ומשרד החינוך, בחן את יישום המתווים החדשים להוראה המשלבים בתוכם רכיבים תאורטיים, דיסציפלינריים והתנסות מעשית. הממצאים הראו כי חקר הפרקטיקה יכול לתרום לפיתוח ההשקפה המקצועית של פרחי הוראה, אך הוא גם מציב אתגרים בהטמעתו במערכת ההכשרה. זוהו שלושה מתחים מרכזיים: המתח בין למידה מהצלחה ללמידה מבעיות, המתח בין פדגוגיה גנרית לפדגוגיה דיסציפלינרית והמתח בין תהליכי למידה קצרי טווח לארוכי טווח. ממצאי המחקר מדגישים את הצורך בשילוב למידה מתוך הצלחה עם למידה מבעיות, ואת החשיבות של פיתוח פרקטיקות פדגוגיות גנריות לצד דיסציפלינריות. המחקר מספק תובנות חשובות על האתגרים וההזדמנויות בהטמעת גישת חקר הפרקטיקה בהכשרת מורים וממליץ על דרכים להתמודדות עם אתגרים אלו כדי להבטיח יישום מיטבי של הגישה.

המאמר השני, שכתבו ד"ר אפרת לוצאטו, ד"ר דגנית הופנברטל, ד"ר אסתי צביון, ד"ר דפנה פונו וד"ר מירב צהר-רוזן, "סימולציות בניהול עצמי: מודל פדגוגי מבוסס מחקר בהכשרת מורים בחינוך המיוחד", עוסק באתגר המעסיק מורים רבים, והוא ההתמודדות עם תלמידים עם צרכים מיוחדים, כמו תלמידים עם לקויות למידה, אתגר המקשה מאוד על המורים, בעיקר הצעירים שבהם, להתמודד עם ההוראה. פרקטיקת הסימולציה הוכרה ככלי יעיל לקידום מיומנויות הוראה והתמודדות עם מצבי קונפליקט. הסימולציה מאפשרת התנסות בסביבה בטוחה, פיתוח רפלקציה ולמידת עמיתים, ומקדמת תקשורת אמפתית. במסגרת המחקר פותח מודל חדשני של סימולציה בניהול עצמי (סב"ע), שבו סטודנטיות להוראה מתכננות ומבצעות סימולציות באופן עצמאי וכך לומדות להתמודד עם מצבים מאתגרים בהוראה. המודל מתבסס על עקרונות קונסטרוקטיביסטיים, שבהם הידע נוצר על ידי הלומד בתהליך אישי ופעיל. במחקר נבחנה תרומת הסב"ע בשלושה היבטים: קידום ידע בהוראת תלמידים עם לקויות למידה, תחושת המסוגלות בהתמודדות עם אתגרי הוראה והתרומה להתפתחות המקצועית. המחקר הנוכחי מצביע על כך ששימוש במודל סימולציה בניהול עצמי תורם תרומה משמעותית להכשרת מורים, במיוחד בתחום החינוך המיוחד. הסב"ע מאפשר לסטודנטים לחוות מצבים מורכבים בהוראה ולהתמודד עימם, תוך חיזוק תחושת המסוגלות האישית וההתפתחות המקצועית שלהם. מחקרים נוספים יכולים להמשיך ולבחון את השפעת מודל זה על היבטים שונים של הכשרת מורים ועל שיפור תהליכי הוראה ולמידה.

את המאמר השלישי בגיליון זה, "לעבר הכשרת מורים מבוססת התנסות והכללה: שותפות מכללה-שדה בהכשרת מורים", כתבו ד"ר ראניה חוסיין פראג' וד"ר זוהר אליוסף. המאמר מתמקד באחד האתגרים המרכזיים כיום של מערכת הכשרת המורים והוא נשירת מורים בתחילת דרכם, אתגר הנובע בין השאר מחוסר ההתאמה בין הלמידה האקדמית לבין השדה החינוכי. תוכנית שמ"ש - שותפות מכללה-שדה - היא יוזמה חדשנית להכשרת מורים במכללת אורנים בישראל המתמקדת באתגרים אלו. התוכנית משלבת גישות שונות, כגון חינוך מכליל, הוראה קלינית ממוקדת שדה ולמידה רגשית-חברתית. במסגרת התוכנית סטודנטים להוראה משתתפים בהתנסות מעשית בבתי ספר עמיתים, בליווי מורים מכשירים ומדריכים פדגוגיים.

מטרת התוכנית היא לחזק את תחושת המסוגלות העצמית שלהם וליצור שיתוף פעולה הדוק בין האקדמיה לבתי הספר. ממצאי המחקר מצביעים על כך שהסטודנטים מעריכים את התוכנית כבעלת איכות טובה, אף על פי שכמות ההתנסות המעשית שלהם בפועל הייתה נמוכה עקב מגפת הקורונה. הממצאים מדגישים את החשיבות של כמות ואיכות ההתנסות בשדה ושל המודלינג של המורים המכשירים בתהליך הכשרת המורים. התוכנית מצליחה להעלות את רמת המסוגלות העצמית ואת שביעות הרצון של הסטודנטים, אך מצריכה המשך פיתוח ושיפור כדי להעצים את ההתנסות המעשית ולהבטיח הכשרה איכותית ומעמיקה יותר.

המאמר הרביעי בגיליון הוא מאמרה של ד"ר יעל שני, "תרומת תוכנית הכשרה לתואר ראשון, המותאמת למחנכות עם ניסיון בגיל הרך, לזהותן ולעבודתן החינוכית של המחנכות". המאמר עוסק באתגר ההכשרה להוראה של נשות צוותים חינוכיים לגיל הרך בעלות ותק וניסיון בעבודה אך ללא הכשרה פורמלית כלשהי וללא הגדרה מדויקת של תפקידן, עובדה המשפיעה על זהותן האישית והמקצועית, על עבודתן החינוכית וכן על האופן שבו אחרים תופסים אותן. המחקר בחן כיצד סטודנטיות ובוגרות במכללה לחינוך בצפון הארץ בתוכנית לתואר ראשון בחינוך לגיל הרך, המיועדת לאנשים עובדים ומותאמת לניסיון החינוכי הקודם שלהן, תופסות את השפעת הלימודים על זהותן ועל עבודתן החינוכית. המחקר שנערך כשבע שנים לאחר תחילת התוכנית, כלל 14 ראיונות עומק עם בוגרות וסטודנטיות כדי להבין את תפיסותיהן ממספר נקודות מבט. ממצאי המחקר מצביעים על כך שהלימודים בתוכנית השפיעו עליהן בשלוש רמות שונות: ברמה האישית הלימודים חיזקו את תחושת המסוגלות, הביטחון העצמי והיכולת להשפיע ולעצב את חייהן; ברמה הבין-אישית הלימודים תרמו לשיפור היחסים עם בני הזוג, הצוות בגן והורי הילדים, על ידי פיתוח יכולות אמפתיה והכלה; וברמה המקצועית הלימודים תרמו לחיזוק הזהות המקצועית שלהן, הידע והביטחון בעבודתן, והגבירו את המוטיבציה שלהן לעבוד ולהתפתח בתחום החינוך לגיל הרך. הבנת השפעת התוכנית תאפשר לפתח תוכניות לימודים מותאמות ורלוונטיות יותר ולסייע בהתפתחותן המקצועית של המחנכות, מתוך מטרה לחזק את המערכת החינוכית כולה.

המאמר החמישי בגיליון הוא מאמרם של ד"ר נעה כהן אליהו וד"ר אבי מרזל, "פרקטיקת ליבה פירוק בעיה לשלבים או לבעיות משנה' כאמצעי להתפתחות תפיסת תפקיד המורה של פרחי הוראה למתמטיקה ולפיזיקה". המחקר עוסק באחד האתגרים המרכזיים בהכשרת מורים: פיתוח תפיסת התפקיד של המורה, אשר משפיעה על אופן עבודתם של המורים. במחקר זה נבדקה השפעת השימוש בפרקטיקת ליבה בהוראה - פירוק בעיה לשלבים או לבעיות משנה - על שינוי תפיסת תפקיד המורה אצל פרחי הוראה למתמטיקה ופיזיקה. פרקטיקת ליבה זו כוללת אסטרטגיות ופעולות חינוכיות לתמיכה בלמידת תלמידים, ובאופן ספציפי נחשבת לכלי חשוב לפיתוח חשיבה מתמטית. במחקר השתתפו 21 סטודנטים להוראה מאוניברסיטה שלמדו בתוכנית הכשרה שכללה שני קורסים סדנתיים. השינויים בתפיסת תפקיד המורה בעקבות הקורסים נבחנו באמצעות שאלונים ותכנוני מהלכי הוראה לפני ואחרי ההתערבות. ניתוח הממצאים העלה ארבע תפיסות

עיקריות של תפקיד המורה: המורה המסביר, המורה המתווך, המורה המנחה והמורה מהנדס הלמידה. לאחר ההתערבות ניכר מעבר מתפיסות מסורתיות לתפיסות ממוקדות תלמיד ולמידה. המחקר מצביע על כך שפרקטיקת "פירוק בעיה" יכולה לשמש כלי לשינוי תפיסת תפקיד המורה ולתרגום התפיסות לפעולות בכיתה, ובכך לשפר את איכות ההוראה והלמידה.

המאמר השישי בגיליון הוא מאמרו של ד"ר ח'רייה מסארוה וד"ר שאדיה ג'דבאן, "עמדות של סטודנטים להוראת מתמטיקה כלפי חינוך לערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה". המאמר עוסק בשילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה, נושא שבדרך כלל אינו מודגש בתוכנית הלימודים במתמטיקה. המחקר נועד לבחון את עמדות הסטודנטים להוראת מתמטיקה כלפי שילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה ולבדוק כיצד עמדותיהם משתנות בעקבות קורס ייעודי והתנסות מעשית בהוראת הנושא בבתי ספר. במסגרת הקורס "תכנון תוכניות לימודים במתמטיקה" במכללה ערבית להכשרת מורים נחשפו 18 סטודנטים לנושא, פיתחו תכנים מתמטיים המשלבים ערכים חברתיים ויישמו אותם בהתנסות המעשית. המחקר מצא שטרם הקורס הסטודנטים חסרו ידע בנושא, אך במהלך הקורס הם העמיקו את הידע שלהם והבינו את החשיבות בשילוב ערכים חברתיים בהוראת מתמטיקה. בעקבות הקורס חל שיפור בעמדות הסטודנטים כלפי שילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה, והם דיווחו על חוויות חיוביות במהלך ההתנסות בהוראת הנושא. הם הביעו נכונות רבה לשלב ערכים חברתיים בהוראתם העתידית. הממצאים מצביעים על הצורך להכשיר מורים לשלב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה ולספק להם כלים ואסטרטגיות מתאימים. המחקר ממליץ למשרד החינוך ולמוסדות להכשרת מורים לשלב את נושא הערכים החברתיים בתוכניות הלימודים במתמטיקה ובתוכניות ההכשרה.

המאמר השביעי והאחרון בגיליון זה הוא מאמרם של אורלי עזריה וצר, ד"ר יעל גרינשטיין ופרופ' יובל דרור, "הכשרת מורים להתמודדות עם מעורבות הורים בבית ספר: נקודת המבט של מורים חדשים ומורים חונכים". המאמר עוסק במשמעות תהליכי הכשרת המורים בעיצוב דפוסי התמודדות עם הורים, בדגש על שנותיהם הראשונות בהוראה. האתגר המרכזי בהכשרת המורים שעומד בסיס המאמר הוא הצורך להכין מורים חדשים להתמודדות עם הורים, נושא המהווה מרכיב תובעני ומרכזי בעבודתם היום-יומית של אנשי חינוך. המחקר מתמקד בשתי שאלות מרכזיות: כיצד באה לידי ביטוי ההכשרה בהתמודדות עם הורים? ואילו פרקטיקות נוקטים מורים חדשים כדי להשיג התמודדות יעילה עם הורים? ממצאי המחקר, שנסמכים על ראיונות עם 20 מורים חדשים וחונכים בצפון הארץ, מצביעים על חוסר הכשרה בתחום זה בשלב ההכשרה הראשונית, בעוד חונכות אישית וסדנאות סטאז' נמצאו ככלי תמיכה מרכזיים. תהליך החונכות נמצא כתורם ביותר להתמודדות עם הורים, ופרקטיקות של עבודת צוות ופנייה לגורם נוסף משמשות ככלים יעילים להתמודדות. המחקר מדגיש את הצורך בהכשרה מעמיקה בתחום זה בשלבי ההכשרה השונים וממליץ לשלב את הנושא באופן שיטתי בתוכניות ההכשרה הראשוניות להוראה.

העורכות

אתגרים והזדמנויות בהטמעת חקר הפרקטיקה בהכשרת פרחי הוראה

רותם טרכטנברג מסלטון, אייל שלמה, דנה ודר-וייס, חגית קופרשטיין

אני מרבה לעשות מודלינג, המון דוגמאות שאני מספר עליהן מהניסיון שלי. הם שומעים אותי אומר את הדברים, רואים אותי עושה את הדברים בפועל, הם מספרים על מה הם ראו. אני מראה את ה-best practice איך הדברים צריכים להיות... בסוף מה שחשוב הוא שהסטודנט יצא עם סל של אפשרויות לתגובה בכל סיטואציה. (מתוך ריאיון מאזכר בין שניים מכותבי המאמר)

תקציר

גישת חקר הפרקטיקה בלמידה של מורים כוללת בחינה שיתופית, חקרנית וביקורתית של ייצוגי הוראה-למידה תוך התמקדות בבעיות בהוראה. לגישה פוטנציאל רב בקידום למידה ובפיתוח ההשקפה המקצועית של מורות ומורים. במחקר הנוכחי¹ בחנו את ההזדמנויות ואת האתגרים שבהטמעת חקר הפרקטיקה בהכשרת פרחי הוראה. מתוך ניתוח שיח בסדנאות קליניות, חקר מקרה של מנחה אחד, שמבוסס על ניתוח מפגשי פיתוח מקצועי, ראיונות אישיים וחומרים כתובים זיהינו שלושה מתחים שמאתגרים את ההטמעה של חקר הפרקטיקה בהכשרה: (1) מתח בין בעיות בהוראה להצלחות בהוראה; (2) מתח בין פדגוגיה גנרית לפדגוגיה דיסציפלינרית; (3) מתח בין תהליך למידה קצר ומיידי לתהליך למידה ארוך וממושך. המתחים שזיהינו מדגישים את המאפיינים הייחודיים של פרחי הוראה, מקדמים הבנות בנוגע לאתגרים ביישום חקר הפרקטיקה בשלב ההכשרה ובעיקר מאפשרים לחשוב על שילוב מוצלח יותר של חקר הפרקטיקה בהכשרה, באופן שיענה על הצרכים של פרחי הוראה ושל המנחים ויאפשר לפתח מודל דינמי להטמעת חקר הפרקטיקה בהכשרה.

מילות מפתח: בעיות בהוראה, השקפה מקצועית, חקר הפרקטיקה, ייצוגי הוראה

מבוא

גישת חקר הפרקטיקה (inquiry into practice) (Ball & Cohen, 1999; Borko et al., 2008) מתמודדת עם אחד האתגרים הבולטים בהכשרת מורים - חיבור בין תאוריה למעשה (Seidel et al., 2010; Zeichner, 2013). ועדת המל"ג ודמני-ענבר הדגישה את מרכזיות ההכשרה הקלינית

1 מחקר זה נערך בתמיכת מענק של מכון מופ"ת (בשיתוף משרד החינוך) כחלק ממחקר תלת-שנתי הבוחן את יישום המתווים החדשים להוראה (ודמני-ענבר).

להוראה. היא הציעה שבהכשרה הקלינית ישולבו רכיבים תאורטיים, דיסציפלינריים והתנסות מעשית, ותיכלל התבוננות רפלקטיבית בהוראה ובלמידה באמצעות חקר סוגיות פדגוגיות מתוך ההתנסות (המועצה להשכלה גבוהה, 2020). גישת חקר הפרקטיקה היא בעלת פוטנציאל לקדם מטרות אלו. הגישה כוללת בחינה שיתופית, חקרנית וביקורתית (Cochran-Smith & Lytle, 1999) של ייצוגי הוראה-למידה תוך התמקדות ב"בעיות בהוראה" (problems of practice) (Horn & Garner, 2022; Wedder-Horn & Little, 2010) ובאתגרים אותנטיים מתוך ההוראה (Weiss et al., 2018). לחקר הפרקטיקה פוטנציאל בקידום למידה של פרחי הוראה, מאחר שהוא מזמן דיון על ההיגיון שמאחורי פרקטיקות ודרכי הוראה ועל חיבור לידע תוכן ולתהליכים קוגניטיביים של התלמידים (Ball & Cohen, 1999). חקירה משותפת כזו מאפשרת לחשוף את מה שעבור המשתתפות סמוי מן העין, לכוון את המבט ולחדד את הרגישות, להרהר ולערער על אודות הברור מאליו (Schon, 1983), לאתגר רעיונות ומוסכמות, לבחון אינטואיציה אל מול תאוריה ברקע התרחשות אותנטית (Shulman, 1986). כך אפשר לפתח את היכולת לזהות מצבים מורכבים בהוראה, לפרשם ולהגיב עליהם, כלומר לפתח את ההשקפה המקצועית (Strumer et al., 2012). חסר מחקר בנוגע לאופן שבו ניתן ליישם ולהטמיע את חקר הפרקטיקה בדרך מיטבית בהכשרה להוראה מתוך מודעות לאתגרי היישום הן עבור פרחי ההוראה הן עבור מנחי ההכשרה.

רקע תאורטי

מורכבות מעשה ההוראה ופיתוח השקפה מקצועית

הוראה היא מקצוע מורכב. המורה צריכה לנהל אינטראקציות מרובות בכיתה ומחוצה לה, להתייחס למגוון מטרות (לעיתים סותרות), להגיב לסיטואציות מורכבות ולהתמודד עם בעיות ודילמות רבות במהלך שיעור (Horn & Little, 2010; Lefstein & Snell, 2014). שיעורים שאינם מתנהלים כמתוכנן הם עניין שגרת: תלמידים שאינם מבצעים את מטלות השיעור מערערים על חשיבות הלמידה, מתקשים להבין את הנחיות המורה או את המשימה ועסוקים באינטראקציות חברתיות בזמן השיעור (Kennedy, 2016). לאבארי כתב שיותר משקשה להיות מורה, קשה להיות מורה מורים (Labaree, 2000), כיוון שהלה נדרש להכשיר ולאמן למקצוע כה מאתגר בזמן קצר כל כך.

טענה בולטת במחקר היא שהתמודדות עם מורכבות ההוראה מצריכה ממורים לפתח את ההשקפה המקצועית שלהם (professional vision) (Goodwin, 1994). להשקפה מקצועית בהוראה שני מרכיבים מרכזיים: הבחנה (noticing) והנמקה מבוססת ידע (knowledge-based reasoning) (Sturmer et al., 2012; van Es & Sherin, 2021). הבחנה היא הפעלת תשומת לב סלקטיבית לזיהוי אירועים שתומכים בלמידה או מגבילים אותה. בהנמקה מבוססת ידע המורה מגייסת ידע מקצועי (תאורטי ומעשי) על מנת לפרש את האירועים ולבחון חלופות לפעולה ומתרגמת ידע על עקרונות ומושגים פדגוגיים לאירועי הוראה-למידה בתוך הכיתה. השקפה מקצועית בהוראה כוללת, אם כך, את היכולת לזהות מצבים מורכבים שדורשים התייחסות

מיוחדת, לגייס ידע תאורטי על מנת לנתח את הגורמים המעורבים ואת השלכותיהם, לבחון דרכי התמודדות שונות, לשקול את היתרונות והחסרונות של כל אחת מהן ולהפעיל שיקול דעת בבחירת החלופה הטובה ביותר מתוך הרפרטואר העומד לרשות המורה (Horn & Garner, 2014; Lefstein & Snell, 2022).

מורות ותיקות ומנוסות מסוגלות לזהות אירועים משמעותיים בהוראה ולהתבסס על הידע שלהן כדי לנתח אותם. לעומת זאת, מורות בתחילת דרכן נוטות לתאר אירועי כיתה באופן מוגבל ומתקשות להשתמש בידע פדגוגי על מנת להגדיר בעיות ולהתמודד איתן (Ball & Cohen, 1999). למשל, למרות הלימוד התאורטי על תהליכי למידה ואתגריה, מורות בתחילת דרכן נוטות להתמקד בעיקר בהתנהגות התלמידים ובצייתנותם וממעטות להתייחס לתהליכי הלמידה שהתלמידים מפגינים (Wolff et al., 2015). מחקרים הראו כי הדרכה ותרגול יכולים לפתח את ההשקפה המקצועית של מורות מתחילות (Blomberg et al., 2011; Seidel et al., 2013). פיתוח יסודות של השקפה מקצועית יאפשר למתכשרים להוראה להתמודד עם אתגרי ההוראה בתחילת דרכם ויהווה בסיס להמשך פיתוח השקפה מקצועית במהלך הקריירה (Sturmer et al., 2012).

חקר הפרקטיקה בהכשרת מורות ומורים

על פי גישת חקר הפרקטיקה (Ball & Cohen, 1999; Borko et al., 2008), ניתן לפתח השקפה מקצועית בהוראה באמצעות בחינה שיתופית, חקרנית וביקורתית (Cochran-Smith & Lytle, 1999) של ייצוגי הוראה-למידה, תוך התמקדות ב"בעיות בהוראה" (Horn & Little, 2010) ועל בסיס פרקטיקות ליבה בהוראה (Grossman, 2021; McDonald et al., 2013). בשונה מגישת "ההוראה המיטבית" (best practice), שעל פיה ניתן לפתח ידע ומיומנויות הוראה באמצעות חשיפה והתנסות בשיטות הוראה מיטביות שיעילותן נבדקה בהקשרים אחרים, גישת חקר הפרקטיקה מביאה בחשבון את מורכבות מעשה ההוראה ואת ההקשר הספציפי. בהתאם לכך, בגישה זו התנסות בשיטות הוראה מיטביות צריכה להיות מלווה בבחינה ביקורתית של היישום של שיטות אלה, הבעיות שהן מעוררות בהקשרים ספציפיים, האתגרים והדילמות שמלווים אותן (Horn & Garner, 2022; Lefstein & Snell, 2014; Lefstein et al., 2020). כמו כן, גישת חקר הפרקטיקה מעודדת התבוננות בייצוגים קונקרטיים של אירועים מתועדים מתוך הכיתה (שיעור מצולם, עבודות תלמידים) במקום דיון תאורטי במצבים היפותטיים כללים. ייצוגים הופכים את ההוראה לפומבית ומאפשרים התבוננות משותפת באירועי הוראה-למידה (Zeichner, 2010). הם מאפשרים לעצור את שטף האירועים בכיתה, להשתהות על רגעי מפתח ואינטראקציות מורכבות, לבחון אותם לעומק ומתוך פרספקטיבות שונות, להמשיג את המתרחש באמצעות מונחים תאורטיים מקצועיים, להציע פרשנויות ודרכי התמודדות שונות ולשקול את היתרונות ואת החסרונות שלהן (Feiman-Nemser, 2001). החקירה המשותפת מאפשרת למורות לחדד את הרגישות ולכוון את נקודת המבט שלהן לאירועים פדגוגיים בתוך השיעור (Schon, 1983). במהלך החקירה המורות הופכות אירועים פדגוגיים למפורשים, הן מערערות ומהרהרות על

הברור מאליו, מאתגרות רעיונות ומוסכמות ובוחנות את האינטואיציות שלהן ביחס לתאוריה (Shulman, 1986). תהליך זה מאפשר לפתח את היכולת לזהות ולפרש מצבים מורכבים בהוראה ולהגיב להם, כלומר לפתח את ההשקפה המקצועית (Sturmer et al., 2012).

שיח מפורש על בעיות אינו איטואיטיבי. מחקרים מאפיינים שיח מורות ככזה שנוטה להתמקד בשבחים ובפרגון תוך הימנעות מחקר מפורש של בעיה ומהבעת ביקורת פומבית (Horn & Little, 2010; Vedder-weiss et al., 2018). נטייתן הטבעית של מורות היא לשתף בסיפורי הצלחה (Horn et al., 2017; Segal, 2019) ועל ידי כך ללמוד משיטות הוראה שהוכחו כמיטביות. אולם תרגול והנחיה יכולים לסייע למורות לפתח שיח חקרני, למקד את תשומת הלב באירועים פדגוגיים שהן מתקשות לפתור ולאפשר להן לבחון ולחקור אותם באופן ביקורתי (Horn & Garner, 2022; Tekkumru-Kisa & Stein, 2017; van-Es et al., 2014). לנוכח הקושי של מורות ותיקות לקיים שיח חקרני על בעיות בהוראה אפשר להניח שגם עבור פרחי הוראה שיח כזה יהיה מאתגר. ההנחה שלנו היא שהנחיה טובה, שתאפשר לפרחי הוראה "לפתוח את דלת הכיתה" ולחקור בעיות בסביבה בלתי מאיימת או שיפוטית, היא המפתח ליישום מיטבי של חקר הפרקטיקה. לפיכך הטמעה של גישת חקר הפרקטיקה בהכשרה מצריכה פיתוח מקצועי וליווי מותאם למנחות ולמנחים. לאור זאת, מחקר זה מבקש להתמקד בנקודת המבט של המנחה, מורה המורים, בנוגע לתהליך יישום חקר הפרקטיקה, ומתוך כך ללמוד על אפשרויות היישום של הגישה בהכשרה להוראה.

פיתוח מקצועי ולמידה של מורי מורים

המחקר על למידה ופיתוח מקצועי של מורי מורים אינו מפותח דיו, ודאי לא בהשוואה למחקר על למידה ופיתוח מקצועי של מורים בבית הספר (Coharn-Smith, 2003; Williams & Ritter, 2010). מעט המחקרים שעסקו בפיתוח מקצועי ולמידה של מורי מורים הצביעו על אוכלוסייה מגוונת שכוללת חוקרים, מדריכים, מפתחי תוכניות לימודים ומורים ותיקים (Swennen et al., 2009). במקרים רבים מורי מורים היו או עודם מורים בבתי ספר (Greensfeld & Elkad-Lehman, 2007). מצד אחד, הניסיון בשדה יכול לתרום לעבודתם בהכשרה (רן, 2018); מצד שני, המעברים בין התפקידים השונים (מורים בבית הספר ומורי מורים בהכשרה) מצריכים התאמות לאוכלוסיות השונות (סטודנטים לעומת תלמידים) ומייצרים מתחים, כגון בדידות מקצועית, בעיית זהות ושייכות, אי-ודאות לגבי מהות התפקיד ועוד (Ritter, 2007; Swennen et al., 2009). הנחה בעייתית מאוד היא שלמורים ותיקים ומנוסים בבית הספר יש בסיס טוב ומספק כמכשירי מורים. זו גם אחת הסיבות לכך שהפיתוח המקצועי והמחקר בתחום זה אינם מפותחים דיים. מחקרים מצביעים על כך שגם מורים ותיקים ומנוסים חווים קושי במעבר מהוראה בבית הספר להוראה בהכשרה, וכן שהפיתוח המקצועי אינו מספק (Ritter, 2007; Williams & Ritter, 2010).

במחקר שליווה מורים במעבר מהכיתה להכשרה מתוארים שני חקרי מקרה של אתנוגרפיה עצמית המצביעים על האתגרים והמתחים שחוו המורים בתחילת דרכם כמכשירי מורים. המורים

מתארים קושי להשתלב בהכשרה, שמירה על דפוסים של מורה בכיתה שאינם מותאמים לפרחי הוראה, וקושי לעשות שינוי פדגוגי ולהתאים את דרכי ההוראה למטרות ההכשרה (Williams & Ritter, 2010). התמונה שעולה מתוך המחקר היא שישנו חסר בתוכניות סדורות לפיתוח מקצועי עבור מורי מורים, וכן שיש חוסר בהירות בנוגע למה שמורי מורים צריכים לדעת לעשות, ולכן אין בסיס ידע חינוכי לעבודתם (Cochran-Smith et al., 2020). בפועל, על פי רוב הפיתוח המקצועי של מורי מורים נעשה תוך כדי ביצוע התפקיד עצמו, מתוך ניסיון ולמידה במהלך העבודה ומעט תהליכי הערכה (רן, 2018; Swennen et al., 2009).

רציונל, מטרה ושאלות המחקר

מתוך הסקירה שערכנו אפשר להצביע על הפוטנציאל של חקר הפרקטיקה ללמידה ולפיתוח השקפה מקצועית של פרחי הוראה. אולם ישנו חסר מחקרי בולט בנוגע לאופן שבו ניתן להטמיע את הגישה בהכשרה, וכן בכל הנוגע לתהליכי פיתוח מקצועי של מורי מורים בכלל ולהטמעת חקר הפרקטיקה בפרט. מתוך הבנה שהטמעה של חקר הפרקטיקה בקרב מורי מורים היא תנאי ליישום מיטבי של הגישה בקרב פרחי הוראה, במחקר זה נבקש לבחון את ההזדמנויות והאתגרים שבהטמעת חקר הפרקטיקה בתהליכי פיתוח מקצועי של מורי מורים. מחקר זה יתרום לספרות העוסקת בלמידה והכשרה של פרחי הוראה ובפיתוח מקצועי של מורי מורים. נוסף על כך המחקר ירחיב את הבנותינו בנוגע לגישת חקר הפרקטיקה בלמידה ובהכשרה של פרחי הוראה בפרט. מבחינה פרקטית המחקר יסייע להבין כיצד להוביל תהליכי שינוי, למידה והטמעה של חקר הפרקטיקה באופן שמביא בחשבון את אתגרי הגישה ואת המאפיינים הייחודיים של פרחי הוראה. על מנת ללמוד על אתגרי הגישה ועל הקשיים ביישומה מתוך נקודת המבט של המנחה התמקדנו בחקר מקרה של מנחה סדנה קלינית להוראת מתמטיקה. אם כן, שאלות המחקר היו:

1. אילו רכיבים של חקר הפרקטיקה באים לידי ביטוי בסדנה קלינית להוראת מתמטיקה?
2. אילו מתחים חווה מנחה הסדנה בין העקרונות והמרכיבים של חקר הפרקטיקה לבין התפיסות הפדגוגיות שלו?

רקע והקשר המחקר

סדנאות קליניות

המחקר התקיים בתוכנית להכשרת מורות באוניברסיטת בן-גוריון בנגב אשר מובילות שלוש ממחברות המאמר. בתוכנית מתקיימות שלוש מסגרות למידה: התנסות מעשית, סדנאות קליניות וקורסים עיוניים. את ההתנסות המעשית של פרחי ההוראה מלווים שני סוגים של סדנאות קליניות: סדנה דידקטית שממוקדת בלמידה ובחקר של פרקטיקות פדגוגיות ייחודיות לתחום הדעת, וסדנת פרקטיקום שממוקדת בחקר ובלמידה של סוגיות פדגוגיות גנריות. הלמידה בסדנאות הקליניות מבוססת על גישת חקר הפרקטיקה, כפי שהרחבנו בפרק הסקירה. המחקר הנוכחי התמקד בחקר מקרה של סדנה קלינית להוראת מתמטיקה כמקרה מייצג. את הסדנה להוראת המתמטיקה מנחה אייל (המחבר השני של המאמר), מורה ותיק (13 שנים)

ומוערך בבית הספר שבו הוא מלמד, בעל ניסיון עשיר בפיתוח מקצועי ובהכשרת מורים. אייל מגלה אחריות, יוזמה ומחויבות לתהליך ההכשרה ולוקח חלק מהותי בפיתוח כלים וחומרים עבור ההכשרה של פרחי ההוראה. המקרה של אייל הוא מקרה מייצג, הואיל ועל פי הממצאים, בסדנאותיו אייל מיישם את חקר הפרקטיקה במידה הקרובה ליישום שנמדד אצל כלל מנחי הסדנאות. לפיכך המקרה הוא מקרה בוחן שיכול ללמד על האתגרים ועל ההזדמנויות בהטמעה של חקר הפרקטיקה בהכשרה. נוסף על כך, אייל הביע נכונות לבחון את ההנחיה ואת ההוראה שלו בפתיחות ובכנות במטרה ללמוד ולהפיק תובנות להכשרת מורים.

פיתוח מקצועי

ההנחה בבסיס המודל שלנו היא שעל מנת ליישם את גישת חקר הפרקטיקה בהוראה באופן מיטבי, יש להתנסות בגישה ולהיחשף להזדמנויות ולאתגרים הכרוכים בה. לפיכך, במסגרת תהליך פיתוח מקצועי ממושך (בהנחיית שתיים ממחברות המאמר) המנחים לומדים לפתח פרקטיקות להכשרת מורות ומורים ומתנסים ביישום שלהן בתהליכי חקר הפרקטיקה המקבילים ללמידה של פרחי הוראה. במהלך שנת תשפ"ב נערכו מפגשי פיתוח מקצועי קבוצתיים ואישיים לכל מנחי הסדנאות הקליניות, שהתמקדו בייסוס ובתרגול תפיסת ההכשרה: פיתוח השקפה מקצועית של פרחי הוראה באמצעות פיתוח פרקטיקות ליבה בהוראה ויישום שלהן בגישת חקר הפרקטיקה. מפגשי הפיתוח המקצועי האישי כללו פיתוח של סילבוס, מטלות הערכה, חומרים וכלים, תרגול לקראת ניתוח ייצוג בגישת חקר הפרקטיקה, צפייה בסדנאות ולאחר מכן קיום שיחת משוב.

מתודולוגיה

ניתוח נתוני המחקר כלל ניתוח שיח כמותני (Gee & Handford, 2013; Shaffer, 2017) של תצפיות בסדנאות דידקטיות קליניות, ועל רקע ממצאי ניתוח זה - התמקדות בחקר מקרה של מנחה סדנה אחת.

גישת המחקר - חקר מקרה משתף

חקר מקרה משתף (Stake, 1995) בוחן את תהליך ההתפתחות המקצועית של אייל, מנחה סדנה קלינית להוראת המתמטיקה ואחד מכותבי המאמר, ואת האתגרים שחווה במהלך הטמעה של גישת חקר הפרקטיקה בהכשרה. נקטנו את גישת המחקר המשתף, שמערערת את הגבולות בין חוקרים לנחקרים ומקנה למשתתפי המחקר תפקיד מרכזי ובעלות על התהליך המחקרי, כולל איסוף הנתונים, הניתוח והסקת המסקנות (Calabrese Barton et al., 2002; Krumer-). למעורבות של אייל במחקר חשיבות גבוהה, שכן הפרשנות שהציע מבוססת על התנסות ועל חוויית שדה אותנטית. אייל, כמנחים אחרים בהכשרה, מחזיק בתפיסות ובידע פרקטי ייחודיים שאינם בהכרח נגישים לחוקרות (Coburn & Penuel, 2016).

איסוף הנתונים

נתוני המחקר נאספו במהלך שנת תשפ"ב בסדנאות הקליניות ובמפגשי הפיתוח המקצועי האישיים והקבוצתיים, באמצעות תצפיות משתתפות שתועדו בהקלטות שמע ווידאו/זום ורשמי שדה (לוח 1). בנוסף לכך קיימנו שני סוגי ראיונות: (1) ראיון אישי חצי מובנה שערכה עוזרת מחקר, ובו נשאל אייל (והמנחים האחרים) לגבי האופן שבו הוא מבין את חקר הפרקטיקה ("מה זה מבחינתך חקר הפרקטיקה?") וכן את העבודה עם ייצוגי הוראה-למידה, כמו גם לגבי דעתו על הגישה ("מה דעתך על חקר הפרקטיקה/עבודה עם ייצוגים?") "האם זו גישה טובה להכשרת מורים?", על הניסיונות ליישם את הגישה בסדנה ("האם יצא לך כבר לנסות לעבוד עם שיעור מצולם בסדנה? איך היה?"), על האופנים ("פרט מה עשית?"), המניעים ("ולמה?") והאתגרים ("מה היה קשה?"); (2) ראיון מאזכר שקיימה המחברת הראשונה, במטרה ללמוד על התפיסות הפדגוגיות, על שיקולי הדעת ועל האתגרים של אייל במהלך יישום חקר הפרקטיקה בסדנאות. הראיון כלל צפייה משותפת בשני אירועים (10 דקות כל אחד) מתוך הסדנה הדידקטית להוראת המתמטיקה שכללו ניתוח ייצוג. לאחר הצפייה בכל אחד מהקטעים נשאלו השאלות האלה: "תאר את הקטע במילותיך"; "מהם שיקוליך במהלכי ההנחיה ובבחירות שלך?" "מה היו ההשלכות?"

לוח 1. איסוף נתונים

כלל הסדנאות	אייל - מתמטיקה	
28	8	הקלטות זום של סדנאות קליניות
13	2	ראיונות אישיים
63	5	פיתוח מקצועי, משוב ותכנון משותף במפגשים אישיים, כולל תוצרי התכנון
7 מפגשים של 3 שעות	7 מפגשים של 3 שעות	מפגש פתוח מקצועי קבוצתי

ניתוח הנתונים

כדי לבחון את יישום רכיבי חקר הפרקטיקה בסדנת המתמטיקה בהשוואה ליישום הממוצע בכלל הסדנאות (שאלת מחקר 1), ערכנו ניתוח שיח כמותי (Gee & Handford, 2013; Shaffer, 2017) ל-28 מפגשי סדנאות קליניות דידיקטיות, מתוכם 8 מפגשי סדנאות להוראת מתמטיקה. הניתוח התבסס על לוח קידוד שפיתחנו לצורך מחקר זה על פי מאפייני השיח הפדגוגי הפורה לפיתוח השקפה מקצועית בהוראה (Lefstein et al., 2020) (ראו לוח 2). הפיתוח כלל תהליך של תיקוף ובדיקת מהימנות בין שתי חוקרות עד להגעה להסכמה של מעל 80 אחוזים.

הקידוד נערך על פי שתי יחידות:

1. יחידה נושאת - ממוקדת בנושא דיון מסוים. חילקנו כל דיון סביב ייצוג מצולם אחד ליחידות, שכל אחת מהן ממוקדת נושא. יחידת נושא טיפוסית אורכת 3-5 דקות, ובסופה מתחלף נושא הדיון.

2. יחידה שלמה - כל הדיון סביב ייצוג מצולם אחד, מהרגע שבו מתחילים לדון בייצוג ועד שעוברים לפעילות אחרת (30 דקות בממוצע).

בהתאם לאופי הקטגוריות, חלקן קודדו ברמת היחידה הנושאת ואחרות ברמת היחידה השלמה. למשל: "העלאת חלופות" מתרחשת בדרך כלל רק לקראת סיום הדיון על ייצוג מסוים, ולכן אין טעם לבחון קטגוריה זו בכל יחידה נושאת לאורך הדיון. לעומת זאת, הקטגוריה "מסגור שמזמן פעולה" רלוונטית לכל יחידה נושאת לאורך הדיון. לאחר הקידוד חישבנו את ממוצע השכיחויות של כל קוד עבור כל אחד מהמנחים ועבור כל המנחים יחד.

לוח 2. לוח קידוד לרכיבי חקר הפרקטיקה בדיון סביב ייצוג מצולם

מאפיין/קטגוריה	ערכים/קודים	הגדרה	יחידה
אופי השיח	1. פדגוגי-גנרי 2. דיסציפלינרי 3. פדגוגי-דיסציפלינרי	1. השיח עוסק בהוראה ולמידה (עניין, מוטיבציה, הוראה, הערכה). 2. השיח עוסק בלמידה של התוכן (הסטודנטים כלומדים). 3. השיח עוסק בהוראה ולמידה ספציפיות לתחום הדעת, למשל: "הקניה של פרוצדורה מתמטית ותרגולה", בדגש על הקשר דיסציפלינרי.	נושאת
ממוסגר באופן שמזמן פעולה	כן/לא	כן מזמן פעולה - מיקוד הדיון בהיבטים שבאחריות ובמסוגלות של המורה. לא מזמן פעולה - התייחסות להיבטים שאינם באחריות המורה, למשל דיונים שמייחסים את הקושי לבעיה בתוכנית הלימודים ולגודל הכיתות.	נושאת
קונקרטי לייצוג	כן/לא	כן - שיח שממוקד ומעוגן במה שראינו ושמענו בייצוג. נושאת לא - דיבור כללי על הוראה ולמידה - "יציאה מהייצוג".	נושאת
התייחסות לשיקול הדעת של המורה	כן/לא	כן - שאלות מפורשות והתייחסות מפורשת למניעי המורה. לא - התעלמות משיקולי הדעת של המורה, ללא בקשה להסברים.	נושאת

מאפיין/קטגוריה	ערכים/קודים	הגדרה	יחידה
התייחסות לנקודת המבט של התלמידות והתלמידים	כן/לא	כן - הצגת הקשר בין מה שהמורה עושה - פעולות הוראה - למה שקורה לתלמידים - הלמידה, כולל השתתפות, הבנה, אתגר, עניין. לא - אין התייחסות להשפעה של פעולות המורה על התלמידים או התייחסות שאינה מעוגנת בפעולות המורה בייצוג.	נושאת
ביחס למטרות השיעור/סוגיה פדגוגית נבחרת	כן/לא	כן - שאלות שמתייחסות למטרות או לסוגיה מוגדרת. לא - לא מוזכרת מטרה או סוגיה, או שהמטרה/סוגיה נאמרות אבל הדיון עוסק בנושאים ובהיבטים שונים.	יחידה שלמה
איוון בין תמיכה לביקורת	כן/לא	כן - השיח כולל התייחסות למה שתמך בהשגת המטרות לצד מה שהגביל את השגת המטרות, באופן שווה יחסית. לא - שיח שכולל בעיקר ביקורת או בעיקר פרגון וסימון הצלחות.	יחידה שלמה
העלאת חלופות	כן/לא	העלאת חלופות שונות ומגוונות לפעילות שביצעה המורה.	יחידה שלמה
יתרונות וחסרונות	כן/לא	בחינת היתרונות ואת החסרונות של כל אחת מהחלופות.	יחידה שלמה

לצורך מענה על שאלת מחקר 2 בנוגע למתחים שחווה המנחה בין העקרונות והמרכיבים של חקר הפרקטיקה לבין התפיסות הפדגוגיות שלו, ערכנו ניתוח תמטי (שקדי, 2003) לכל התקשורת המתועדת, הכתובה והדבורה, עם אייל. הניתוח כלל קריאה של הנתונים והאזנה להם במטרה לזהות ביטויים לתפיסות מפורשות ובלתי מפורשות של אייל בנוגע לרכיבי גישת חקר הפרקטיקה ויישומה בהכשרה. כאשר זיהינו תפיסות הנוגעות לאחד מרכיבי חקר הפרקטיקה ו/או לגישה כולה, בחנו מה הסוגיות או הנושאים הבולטים שבאים לידי ביטוי. למשל, באחד ממפגשי הפיתוח המקצועי ניסח אייל את האתגר שלו כמנחה בהכשרה כך:

יש המון שאני צריך לעשות עם הסטודנטים האלו, לחקור בעיה אחת ברמת השיעור הבודד זה מאוד צר. אין מספיק זמן בהכשרה לכל מה שנדרש מהם כמורים לעתיד. מה עם עיסוק במשמעת? מוטיבציה? מיקום המורה בכיתה? נכון שזה כללי יותר ולא בהכרח הוראת המתמטיקה, אבל אלו נושאים בסיסיים הכרחיים למורים לעתיד. מדבריו של אייל עולה שהוא מוטרד מהזמן המצומצם העומד לרשותו בהכשרה ומהצורך לעסוק בסוגיות פדגוגיות רחבות חוצות דיסציפלינות. כמו כן, ניתן לזהות ביקורת לא מפורשת על אחד מרכיבי חקר הפרקטיקה: "שיח פדגוגי דיסציפלינרי" (לוח 2). באמצעות שיטת "ההשוואה

המתמדת" (constant comparative methods) (Strauss & Corbin, 1990) השוינו בין הביטויים השונים על פני כל הנתונים וגיבשנו תמות; את התמות מיפינו תחת שלושה מתחים מרכזיים.

ממצאים

בבדיקת היישום של רכיבי חקר הפרקטיקה בסדנאות הדידקטיות שהעביר אייל (שאלת מחקר 1) מצאנו שהיישום קרוב למוצע יישום הרכיבים של כל מנחי הסדנאות הדידקטיות. לפיכך המקרה של אייל הוא מקרה מייצג להטמעת חקר הפרקטיקה בסדנאות (ראו לוח 3).

לוח 3. יישום רכיבי חקר הפרקטיקה בסדנאות דידיקטיות דיסיפלינריות

קריטריון	ממוצע כלל המנחים (n=17)	ממוצע אייל	טווח
סדנאות שכללו ניתוח ייצוג	30%	30%	33%-0%
שיח פדגוגי דיסיפלינרי	24%	16%	48%-0%
שיח ממוסגר לפעולה	74%	83%	100%-43%
שיח קונקרטי לייצוג	59%	56%	100%-33%
התייחסות לשיקול דעת	46%	50%	87%-12%
נקודת המבט של התלמידים	36%	38%	63%-17%
שיח ביחס למטרות או סוגיות	26%	20%	90%-0%
איזון בין תמיכה לביקורת	43%	60%	100%-0%
חלופות	100%	100%	100%
השלכות של חלופות	9%	40%	40%-0%

נוסף על כך, הממצאים מלמדים על רכיבי חקר הפרקטיקה שיושמו במידה גבוהה: (1) שיח ממוסגר לפעולה; (2) שיח קונקרטי לייצוג; (3) איזון בין תמיכה לביקורת; (4) העלאת חלופות. לעומת זאת, רכיבי חקר הפרקטיקה שהופיעו בשכיחות נמוכה יחסית היו: (1) שיח פדגוגי דיסיפלינרי; (2) התייחסות לנקודת המבט של התלמידים; (3) התמקדות במטרה/סוגיה; (4) דיון על ההשלכות (יתרונות וחסרונות) של החלופות המוצעות. ניתוח הראיונות שהתקיימו עם אייל, מפגשי הפיתוח המקצועי, המשובים והחומרים הכתובים חושפים מתחים ואתגרים שמסבירים את הקושי ביישום חלק מרכיבי חקר הפרקטיקה.

מתחים בין עקרונות חקר הפרקטיקה לתפיסות הפדגוגיות של המנחה מתוך ניתוח כל הנתונים זיהינו שלושה מתחים ביישום ובהטמעה של חקר הפרקטיקה בהכשרה (שאלת מחקר 2). המתחים האלו מאפשרים להבין את האתגרים ביישום חקר הפרקטיקה אבל גם לחשוב על יישום פורה יותר ומותאם לפרחי הוראה, כפי שנרחיב בפרק הדיון והמסקנות.

מתח ראשון: למידה מבעיות (problem of practice) לעומת למידה מהצלחות (best practice) **"כשהם יצאו מההכשרה ארגו הכלים שלהם יהיה מאוד מאוד מלא."**

מאפיין מרכזי של גישת חקר הפרקטיקה הוא למידה מתוך בעיה פדגוגית. מתוך ניתוח הנתונים משתקף מתח ניכר בין למידה מתוך קושי ובעיה בהוראה ללמידה מתוך הצלחה והוראה מיטבית. מתח זה בא לידי ביטוי בשיח שהנחה אייל בסדנאות, בריאיון האישי איתו, במפגשי הפיתוח המקצועי ובחומרים שפיתח. אייל משקף עמדה שעל פיה יישום של שיטות הוראה ופרקטיקות שנחשבות מוצלחות הוא חשוב ורב-ערך בייחוד בשלב ההכשרה להוראה, שלב ראשוני של למידה שמבוסס על מעט (אם בכלל) ניסיון פרקטי וידע תאורטי של פרחי ההוראה. בריאיון שבו נשאל על תפקיד המנחה הדידקטי השיב אייל:

אני מרבה לעשות מודלינג, המון דוגמאות שאני מספר עליהן, מהניסיון שלי. הם שומעים אותי אומר את הדברים, רואים אותי עושה את הדברים בפועל, הם מספרים על מה הם ראו. אני מראה את ה-best practice, איך הדברים צריכים להיות... בסוף מה שחשוב הוא שהסטודנט יצא עם סל של אפשרויות לתגובה בכל סיטואציה.

תפיסות אלו של אייל משתקפות הלכה למעשה באופן שבו מנתחים ייצוגים בסדנה להוראת המתמטיקה. כל ניתוחי הייצוגים מתוך הסדנה כללו העלאה של חלופות לבעיות (לוח 1), אולם רק ב-40% מהמקרים לוותה העלאת החלופות בדיון על היתרונות והחסרונות שלהן. כלומר, חלופות לבעיה הוצגו כפתרונות מיטביים ומוצלחים בעיקר על ידי המנחה, ללא דיון חקרני על המורכבות והאתגרים שהן מזמנות. בריאיון מאוחר הסביר אייל את שיקול דעתו: "אני כל הזמן במתח הזה אם לחשוף בפניהם את מה שאני יודע והם לא יודעים, או לאפשר לחקור ולשאול מה יעבוד ומה לא. יש לנו בעיה של זמן אז שינסו, יתנסו, לא יעבוד, נדבר אחר כך על החסרונות, אבל קודם לנסות".

במהלך שנת תשפ"ב ניתח אייל ייצוגי הוראה בחמישה מפגשים, שהם 30% מכלל המפגשים המיועדים לניתוח ייצוגים בסדנה. כאשר נשאל בריאיון על הערך של ניתוח ייצוג ללמידה, השיב שייצוג הוראה מספק עדויות למתרחש בכיתה, הוא אותנטי, חושף תמונה עשירה ומפורטת של ההתרחשות, ואפשר באמצעותו לתמוך בטענות שלנו. כאשר התבקש להדגים שימוש פורה בעיניו לייצוג הוראה, סיפר על מקרה שבו אחד הסטודנטים ביקש לבחון אם המשחק ששילב בשיעור תרם ללמידה או נשאר בגדר חוויה בלבד. הסטודנטים עשו שימוש בעדויות מתוך הייצוג המצולם כדי לתמוך בסטודנט ובבחירתו לשלב משחק וכדי לעודד אותו להמשיך לעשות זאת בעתיד:

הסטודנטים הראו לו ממש עדויות לכך שתלמידים עונים תשובות מתפתחות בתוך המשחק הזה. התלמידים התקדמו תוך כדי המשחק, וגם האווירה בכיתה הייתה של שמחה, כיף והנאה, והסטודנטים הצביעו על זה. ניתוח הייצוג הזה גרם לסטודנט להבין שזה משהו שנכון לעשות. לולא ניתוח הייצוג אני לא בטוח שהוא היה ממשיך לשחק בשיעורי מתמטיקה. זה נתן לו אישור שהוא עשה משהו טוב.

דבריו של אייל משקפים את החשיבות שהוא מזהה בניתוח ייצוגי הוראה בהכשרה, אחד הרכיבים המרכזיים של חקר הפרקטיקה, תוך שהוא מדגיש את האופן שבו הסטודנטים מעגנים את הטענות שלהם בדוגמאות מתוך הייצוג. לתפיסתו של אייל, רכיב זה של חקר הפרקטיקה משמש גם הוא על מנת לזהות, להגדיר ולחקור הצלחות; במקרה זה ההצלחה היא שילוב משחק בהוראה, ויש לשמר אותה.

ביטוי נוסף למתח בין למידה מהצלחה ללמידה מבעיה משתקף בחומרי הלמידה שפיתח אייל עבור פרחי ההוראה לאורך השנה. אחד החומרים נקרא "מסמך צידה לדרך", ובו הוא מבקש מהסטודנטים לאסוף פרקטיקות מיטביות ומוצלחות שהם מזהים לאורך ההתנסות בבית הספר, על מנת שיוכלו לעשות בהן שימוש בעתיד כמורים. אייל הסביר את הרציונל של הכלי שפיתח כמאפשר הרחבה של רפרטואר דרכי הפעולה של הסטודנטים. בגרסה הראשונה של המסמך הופיעה ההנחיה: "תאר פרקטיקה, אירוע, אסטרטגיית הוראה או תהליך מתוך ההתנסות שתרצה לאמץ, לקחת כצידה לדרך". הנחיה זו משקפת תפיסה שעל פיה רפרטואר דרכי ההתמודדות יתרחב בשל "אימוץ" של פרקטיקות שהסטודנט מזהה כמיטביות ומוצלחות מתוך הצפייה במורה מכשירה. במהלך פגישת פיתוח מקצועי אישי בין אייל למחברת הראשונה גובש נוסח מעודכן למסמך, שכלל בקשה לשיתוף ברציונל לבחירת אירועי הוראה מוצלחים ופרקטיקות מיטביות, לצד ניתוח ההשלכות האפשריות שלהן. ההנחיות החדשות נוסחו כך: (1) תאר פרקטיקה מתמטית - אירוע, דרך הוראה או תהליך - שתרצה לקחת עימך כצידה לדרך. (2) הצג רציונל - הסבר לחשיבות הפרקטיקה או דרך ההוראה שבחרתי לאמץ תוך התייחסות להשלכות שזיהיתי ובהתבסס על ידע מקצועי רלוונטי או על ספרות מחקרית. התוספות מגלמות מאפיינים של חשיבה חקרנית וביקורתית לקידום ההשקפה המקצועית. נוסף על תיאור הפרקטיקה, הסטודנטים מתבקשים לזהות את ההשלכות שלה ולהסביר את הרציונל לבחירה בה התבסס על הידע שלהם.

ניתן לראות שאייל מזהה את הערך של חקר בעיות פדגוגיות ללמידה של פרחי הוראה, אולם הוא טוען שלמידה מתוך הצלחה היא חשובה ובעלת ערך, בייחוד כאשר מדובר בפרחי הוראה שנעדרים ידע מקצועי פרקטי ותאורטי, וודאי לנוכח קוצר הזמן של ההכשרה. אייל הדגיש זאת כאשר נשאל על החסרונות של חקר הפרקטיקה: "הקושי הוא היעדר הבשלות של הסטודנטים. לוקח להם זמן לזהות תמות או נושאים מהותיים שעולים בשיעור... אין להם לא את השפה ולא את הניסיון, ולא נחשפו לדגמים שונים של הוראה. כל השיח והדין קצת עקר... אין להם אפילו רעיונות יותר טובים לתת".

מתח שני: פדגוגיה גנרית לעומת פדגוגיה דיסציפלינרית

"אני איש חינוך שהוא גם מורה למתמטיקה, לא להפך."

אחד המאפיינים של גישת חקר הפרקטיקה, כפי שהגדירו אותה מובילות התוכנית, הוא פיתוח וחקר של פרקטיקות ליבה בהוראה (Grossman, 2021; McDonald et al., 2013) תוך התמקדות בהקשר הספציפי, באירועים קונקרטיים מתוך מעשה ההוראה, שמתייחסים לתוכן ולאופן הלמידה (דרכי הוראה-למידה, פרקטיקות). מאפיין זה כולל שימוש בידע ובמושגים מקצועיים לתיאור אירועי הכיתה (Kazemi et al., 2009). השיח כולל ידע פדגוגי תוכני (PCK) (Shulman, 1986) וחיבור מפורש בין מושגים תאורטיים לאירועים בכיתה (Seidel et al., 2013). בשיחת משוב עם אייל לאחר צפייה בקטע מתוך שיעור בסדנה עלה עניין החשיבות של עיסוק בידע ייחודי להוראת המתמטיקה לעומת העיסוק בפדגוגיה "גנרית" שאינה ספציפית לתחום הדעת. למשל, העיסוק במוטיבציה ללמידה באופן כללי, בחשיבות של תחושת מסוגלות גבוהה וביטחון עצמי או בפרקטיקות לפתיחת שיעור מעורר עניין וסקרנות. הטענה המרכזית של אייל הייתה שיש ידע שפרחי הוראה חייבים לרכוש בשנתם הראשונה ובאופן כללי, ללא קשר להוראת תחום הדעת, מעצם היותם אנשי חינוך. תפיסה זו באה לידי ביטוי בניתוח ייצוגי הוראה בסדנאות הדידקטיות במתמטיקה. כ-68% מהסוגיות במהלך הניתוח היו סוגיות פדגוגיות כלליות, לעומת 16% סוגיות פדגוגיות דיסציפלינריות ספציפיות להוראת המתמטיקה. במהלך הריאיון המאזכר, כאשר נשאל לגבי ממצא זה, השיב אייל:

אני מדבר עם הסטודנטים על זה שהכיתה מוארת, על אופן הישיבה של התלמידים בכיתה, על המיקום של המורה בכיתה, ואני זוכר שדיברנו על זה שאמרת לי (פונה למראיינת) דבר מתמטיקה לא דיבור כללי. אבל אני כן שמח שהלכתי עם האמת שלי, כי האווירה בשיעורי מתמטיקה, הסטינג (setting), הקשר עם המורה מאוד משפיעים על השיעור, ואם אני רואה את זה, זה מבטא את האני מאמין שלי כמורה. לסטינג בכיתה יש משקל מכריע בלמידה איכותית. אתה יכול להעביר בדיוק את אותו שיעור אבל הוא יהיה שונה. יש משקל לסטינג, זה עושה משהו אחר. וזה חשוב לכל מורה באשר הוא. אייל תלה את הבחירה לעסוק בסוגיות פדגוגיות גנריות ולא בסוגיות דיסציפלינריות בכך שעיסוק זה עונה על צורכי השעה של הסטודנטים, על מה שנדרש ממורה בתחילת דרכו ועל ההתמודדות עם מורכבות ההוראה. לתפיסתו של אייל, ידע פדגוגי גנרי הוא הכרחי, בסיסי, כמעט הישרדותי לעבודתו של המורה המתחיל. באחד הראיונות הוא תיאר מקרה שמדגים את החשיבות של פדגוגיה גנרית:

נכנסתי לשיעור של מורה שהיה בו כל מה שצריך להיות בשיעור מתמטיקה טוב... יש הכול. אבל השיעור היה קטסטרופה. למה? ענייני משמעת, צעקות, תלמידים יצאו ונכנסו מתי שרוצים. אז זה גורם לי לחשוב שגם אם יהיו את כל החלקים הטובים של השיעור, זה לא מספיק. צריך התייחסות לעניינים חוץ-דיסציפלינריים, כמו למשל משמעת, שיתוף פעולה בין התלמידים לבין המורה, אינטראקציה. זה לא יעבוד בלי כל אלו.

עדות נוספת לחשיבות שאייל מייחס לסוגיות גנריות עולה מניתוח הייצוגים בסדנה: ברוב המקרים (80%) השיח על הייצוג לא התמקד במטרה או בסוגיה אחת אלא נסב על מגוון סוגיות, רובן סוגיות פדגוגיות גנריות. חשוב לציין שאייל הוא מורה בעל ידע רחב ועשיר בתחום הוראת המתמטיקה. באחד ממפגשי הפיתוח האישי פיתחו אייל והמחברת הראשונה יחד פרקטיקה מתמטית ספציפית: "תרגום בעיה מילולית למשוואה תוך הבנה של הסיפור המתמטי". אייל הסביר את הרציונל ואת החשיבות של הפרקטיקה כך:

אחת הבעיות במתמטיקה היא קריאת הטקסט ופענוח שלו. הקושי השפתי. אז אני מבקש לבחון איך אנחנו קוראים טקסט בצורה יעילה אפילו ברמה של למרקר, בואו נבין קודם את מה אני קורא פה. איך אתה קורא את הטקסט, ומה הדרך שאתה עובר או צריך לעבור עד שתגיע למשוואה מתמטית. ככל שמשקיעים יותר זמן בשלבי טרום הטבלה או המארגן הגרפי האחר הביצוע יהיה טוב יותר. כשהבנה עמוקה אז יש סיכוי שיפתרו טוב יותר את המשוואה, שיהיו פחות טעויות, שההבנה תהיה טובה יותר. ההשלכות זה זמן. זה ייקח יותר זמן. יש לזה מחירים.

הפרקטיקה כללה שלבים בתהליך של תרגום סיפור מילולי למשוואה מתמטית, הסבר והדגמה של כל שלב תוך פירוט האתגרים עבור המורה והתלמיד. לפיכך נראה שלמתח בין העיסוק בפדגוגיה גנרית לעיסוק בפדגוגיה דיסציפלינרית ישנם הסברים שאינם נוגעים לחוסר ידע פדגוגי דיסציפלינרי של אייל.

מתח שלישי: תהליך למידה קצר ומיידי לעומת תהליך למידה ארוך וממושך

"אני רוצה שיקבלו משהו שאפשר לקחת ולהיכנס איתו לכיתה, ליישם כבר מחר בבוקר."

חקר הפרקטיקה הוא מיומנות שתרגול שלה מאפשר לפתח את היכולת לזהות מצבים בלתי צפויים ומורכבים בהוראה, לפרשם ולהגיב עליהם. זהו למעשה תהליך פיתוח יסודות של השקפה מקצועית, שיאפשרו לסטודנטים להמשיך להתמקצע ולהתמודד עם אתגרי ההוראה לאורך הקריירה שלהם (Strumer et al., 2012). ניתן להניח שיש בכך פוטנציאל לפיתוח תשתית ללמידה ממושכת שתשרת את פרחי ההוראה בעתיד גם לאחר סיום ההכשרה. הטמעה של חקר הפרקטיקה מכוונת לאפשר לסטודנטים להמשיך ולחקור את הפרקטיקה שלהם כמורים בפועל, לחשוב על ההוראה שלהם באופן רפלקטיבי, לנתח ולהפיק תובנות לשיפור בטווח הארוך. אולם אייל ביטא תפיסות שמתנגשות עם המטרות ארוכות הטווח של חקר הפרקטיקה. טענה שחזרה על עצמה בראיונות עימו ובמפגשי הפיתוח המקצועי נגעה לצורך ללמד את הסטודנטים משהו פרקטי בזמן קצר: "הסטודנטים נמצאים בהכשרה לזמן קצר מאוד, והלמידה וההכשרה שלנו צריכות לקחת בחשבון את המגבלה הזו. חשוב להקדיש את הלמידה למה שניתן להטמיע וליישם באופן מיידי, כבר מחר בבוקר כשהסטודנטים נכנסים לכיתה".

באחד ממפגשי הפיתוח המקצועי שעסק בתכנון שיעור, הביע אייל הסתייגות מתבנית תכנון השיעור הקיימת. התבנית כללה התייחסות לרציונל ולשיקולי הדעת של הסטודנט בנוגע לבחירות שלו. אייל טען שתכנון השיעור צריך לשרת את הכניסה של הסטודנט לשיעור ואת

מהלך ההוראה שלב אחר שלב. לטענתו, התבנית הקיימת מעמיסה, רוויה בפרטים ומפספסת את הצורך ואת המטרה: "לי חשוב לדעת מתוך התכנון מה הסטודנט רוצה לעשות - מטרות, איך הוא מתכנן לעשות את זה - דרך הוראה, ואיזה קשיים ואתגרים הוא צופה ויתכונן אליהם. זה גם נראה לי מה שמשרת אותם הכי טוב בשיעור. יש לי דרכים אחרות לדבר על שיקולי דעת על למה עשית את מה שעשית ומה זה קידם".

מתוך ניתוח הסדנאות של אייל (לוח 3) אפשר להבחין שרק ב-50% מהמקרים שוחחו הסטודנטים על שיקולי הדעת של המורה בנוגע לדרכי הפעולה שלו בשיעור. בהתאם למה שאמר אייל, דיון על שיקולי דעת חשוב אולי לפיתוח השקפה מקצועית, אבל אינו משרת את הצורך המיידי של הסטודנטים, את ה"כאן ועכשיו". גם את היישום המועט יחסית של דיון בהשלכות של חלופות הסביר אייל (בריאיון מאזכר) כביטוי למתח בין יישום מיידי ותהליך למידה מהיר ליישום בטווח הרחוק ותהליך למידה איטי:

אנחנו מציעים חלופות אבל לא מתעכבים על יתרונות וחסרונות... יש חסרונות אבל אני לא בטוח שיש ערך בלחשוף אותם עכשיו. אולי ההסבר הוא שאני רוצה להקל עליהם, לתת להם משהו שאפשר יהיה ממש מחר בבוקר לקחת אותו לכיתה. אני חושב שדיון על היתרונות והחסרונות הוא יכול לבלבל. מה המסר לסטודנט? כן לעשות או לא לעשות? אני יוצא בלי תשובה ברורה של מה לעשות מחר בבוקר.

דוגמה נוספת למתח בין מטרות מיידיות למטרות ארוכות טווח עלתה בריאיון שבו נשאל אייל מהי מטרת הסדנה הדידקטית להוראת המתמטיקה, מהם מרכיבי הסדנה ומהו מבנה השיעורים.

אייל התייחס לתוכן שמבחינתו הוא בסיס הכרחי למורה, כי הוא ניתן ליישום באופן מיידי:

בניתי את הסדנה כך שלקחתי את כל ה-must have, כל מה שמורה לא יכול להיכנס לכיתה בלעדיו. יש את הבסיס שבעיניי מורה חייב כדי לדרוך בבית הספר בפעם הראשונה ב-1.9. למשל, איך בונים מבחן בוורד, איך להשתמש בכלים ממוחשבים להוראת מתמטיקה, כל מיני כלים כמו דסמוס וגאוגברה, כל מיני תוכנות שזה פשוט "הלחם והחמאה" של המקצוע. כלים דיגיטליים של משרד החינוך, קמפוס IL ומודל, שזה דברים שאם הם לא יכירו אצלי, יפגשו רק בהשתלמות מורים עוד איזה חמש שנים. הם צריכים את זה עכשיו.

דיון וסיכום

ממצאי המחקר מצביעים על רכיבים של חקר הפרקטיקה שמיושמים בהכשרה במידה רבה: ניתוח ייצוגי הוראה מצולמים, קיום שיח קונקרטי על הייצוג המצולם, קיום שיח ממוסגר לפעולה והעלאת חלופות רבות לסוגיות פדגוגיות, אשר מאפשרות להרחיב ולהעשיר את רפרטואר דרכי ההתמודדות של פרחי ההוראה. אלו אינם מאפיינים אינטואיטיביים של שיח מורות, כפי שעולה מתוך מחקרים קודמים שסקרנו (Horn et al., 2017; Louie, 2016; Segal, 2019), לפיכך אין זה מובן מאליו שפרחי הוראה הצליחו לקיים שיח בעל מאפיינים אלו. אנחנו מניחות שהתהליכים

המפורשים של חקר הפרקטיקה במהלך הפיתוח המקצועי של המנחים אפשרו להם ליישם רכיבים אלו בסדנאות הקליניות. עם זאת, הממצאים מצביעים גם על רכיבים שיישומם מאתגר עבור המנחה ועבור פרחי ההוראה: קיום של שיח דיסציפלינרי הממוקד בהוראת תחום הדעת, התייחסות לשיקול הדעת של הסטודנטים ולנקודת המבט של התלמידות והתלמידים ודין ביקורתי בהשלכות (יתרונות וחסרונות) של חלופות המוצעות בשיח. ההסברים של אייל בנוגע ליישום הנמוך של רכיבים אלה נוגעים לקושי של הסטודנטים לזהות ולהגדיר בעיה פדגוגית. קושי זה נדון גם במחקרים קודמים שלפיהם היעדר ידע מקצועי, ניסיון ומומחיות מגביל את היכולת של מורות בתחילת דרכן לזהות ולהגדיר בעיות פדגוגיות מתוך אירועי הכיתה (Ball & Cohen, 1999; Wolff et al., 2015). ממצאי המחקר הנוכחי מרחיבים את ההבנה בנוגע לאתגרי היישום של חקר הפרקטיקה בהכשרה. פירוט כזה של אתגרי היישום בהכשרת מורים, שמבוסס על תצפית ישירה, לא דווח בספרות עד כה.

נוסף על כך, שלושת המתחים שזיהינו והגדרנו - המתח בין למידה מבעיות ללמידה מהצלחות, המתח בין פדגוגיה גנרית לפדגוגיה דיסציפלינרית והמתח בין תהליך למידה קצר ומיידי לתהליך למידה ארוך וממושך - מצביעים על אתגרים ייחודיים לפרחי הוראה ולמורי מורים ביישום חקר הפרקטיקה. אתגרים אלה לא נוסחו במחקרים קודמים. מתוך שלושתם עולה הצורך של פרחי הוראה לקבל כלים, פרקטיקות ודרכי הוראה שישירתו אותם בטווח המיידי, ומדבריו של אייל כך הוא גם מבין את תפקידו ואת הציפיות ממנו. בניגוד למורים ותיקים ומנוסים, פרחי הוראה בשלב ההכשרה ניצבים בפני תהליכי הערכה תכופים ונדרשים להוכיח הצלחה. שלב ההכשרה הוא למעשה מבחן. מצב זה מעורר חשש בקרבם ומייצר ציפיות ממורי המורים, ולכן מוביל לחיפוש אחר דרכי הוראה-למידה ופרקטיקות שיאפשרו יישום מיידי וחוויתי הצלחה. למידה בגישת חקר הפרקטיקה יכולה להוביל להצלחה ולשיפור הפרקטיקה של פרחי הוראה וכך לממש ציפיות אלה. אולם מתוך הממצאים עולה שכדי לממש את הציפיות, יש להתאימן למאפיינים הייחודיים של שלב ההכשרה ושל הסטודנטים.

דוגמה להתאמה אפשרית בגישת חקר הפרקטיקה בשלב ההכשרה נוגעת לאתגר התפיסה המושרשת של "למידה מתוך הצלחה". תפיסה זו עלתה מתוך הממצאים של המחקר הנוכחי, וזאת בהלימה למאפייני שיח מורות, כפי שפירטנו בחלק הסקירה, שיח המאופיין בשיתוף בסיפורי הצלחה ובלמידה משיטות הוראה שהוכחו כמיטביות (Horn et al., 2017; Lefstein & Snell, 2014). אולם בניגוד לחיקוי ולאימוץ של הצלחה ללא בחינה וללא התייחסות להקשר, אייל תיאר תהליך חקר של הצלחה. תהליך כזה מאופיין בבחינה משותפת של פעולות מוצלחות במטרה לחשוף ידע סמוי שמצוי בבסיסה של כל פעולה מוצלחת, וניסוח של עקרונות פעולה שתרמו להצלחה (Schechter et al., 2008). דבריו של אייל משקפים את ההבנה שעל מנת ללמוד מ"הצלחה" ולשחזר אותה יש לחקור אותה, לשאול ולבחון מה הוביל להצלחה ולשלב עדויות מתוך ייצוג אותנטי ובהקשר ספציפי. בדרך זו ניתן לחקור את הפרקטיקה באופן שמותאם לפרחי ההוראה ומיישב חלק מהמתחים שזיהינו.

תרומת המחקר

מחקר זה תורם להבנה של יישום מותאם של חקר הפרקטיקה, שמביא בחשבון את הצרכים ואת האתגרים של פרחי הוראה ומתוך הפרספקטיבה של המנחים. באופן רחב יותר המחקר מחדד את ההבחנה בין הצרכים והלמידה של מורות ותיקות לאלה של פרחי הוראה. מצאנו שלצד המרכיבים של חקר הפרקטיקה שמוטמעים היטב, ישנם אתגרים שנובעים מהמאפיינים הייחודיים של פרחי הוראה ומהאופן שבו המנחים תופסים את תפקידם. לאור זאת אנו ממליצים להרחיב את ההגדרה של חקר הפרקטיקה ולכלול גם למידה מתוך הצלחה. חקר של הצלחה עשוי לקדם התפתחות של השקפה מקצועית מחד גיסא, ולאפשר התמודדות עם הצרכים המידיים של פרחי הוראה ושל מנחי ההכשרה מאידך גיסא. נוסף על כך, לאור הצורך של פרחי הוראה בפרקטיקות פדגוגיות חוצות דיסציפלינות, כפי שמשתקף מדבריו של אייל, אנו ממליצים לשלב תהליכים של חקר פרקטיקה של סוגיות פדגוגיות גנריות, כגון: תמיכה במוטיבציה ללמידה, ניהול כיתה, סמכות וקשר אישי לצד סוגיות דיסציפלינריות. מובן שיש להמשיך ולבחון דרכים שונות לאינטגרציה בין למידה מתוך בעיה ללמידה מתוך הצלחה ואת ההשלכות של השילוב הזה על התפתחות ההשקפה המקצועית של פרחי הוראה.

מקורות

המועצה להשכלה גבוהה. (2020). דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. האגף האקדמי, מזכירות המועצה להשכלה גבוהה.
 רן, ע' (2018). תפקיד המדריכים הפדגוגיים בישראל ובעולם: דגמים נבחרים (סקירת מידע): ל' יוספסברג בן-יהושע). מרכז המידע הבין-מכללתי, מכון מופ"ת.
 שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. רמות - אוניברסיטת תל אביב.

Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). Jossey Bass.

Blomberg, G., Strummer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1131-1140.

Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417-436.

Calabrese Barton, A., Johnson, V., & students in Ms. Johnson's Grade 8 science classes. (2002). Truncating agency: Peer review and participatory research. *Research in Science Education*, 32, 191-214.

- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48-54.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5–28.
- Cochran-Smith, M., Grudnoffb, L., Orland-Barak, L., & Smithd, K. (2020). Educating teacher educators: International perspectives. *The New Educator*, 16(1), 5-24.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249–305.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Gee, J. P., & Handford, M. (2013). *The Routledge handbook of discourse analysis*. Routledge.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96, 606-633.
- Greensfeld, H., & Elkad-Lehman, I. (2007). An analyze of the process of change in two science teachers' educators thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 1219-1245.
- Grossman, P. (Ed.). (2021). *Teaching core practices in teacher education*. Harvard Education.
- Horn, I. S., & Garner, B. (2022). *Teacher learning of ambitious and equitable mathematics instruction: A sociocultural approach*. Routledge.
- Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers' workgroup conversations. *Journal of Teacher Education*, 68, 41-54.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.
- Kazemi, E., Franke, M., & Lampert, M. (2009). Developing pedagogies in teacher education to support novice teachers' ability to enact ambitious instruction. In R. Hunter, B. Bicknell, & T. Burgess (Eds.), *Crossing divides: Proceedings of the 32nd Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA) Conference* (Vol. 1, pp. 12-30). MERGA.
- Kennedy, M. (2016). Parsing the practice of teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 6–17.
- Krumer-Nevo, M. (2009). From voice to knowledge: Participatory action research, inclusive debate and feminism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(3), 279-295.

- Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228-233.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational Researcher*, 49(5), 360-368.
- Louie, N. L. (2016). Tensions in equity- and reform-oriented learning in teachers' collaborative conversations. *Teaching and Teacher Education*, 53, 10-19.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a Common Language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.
- Ritter, J. K. (2007). Forging a pedagogy of teacher education: The challenges of moving from classroom teacher to teacher educator. *Studying Teacher Education*, 3(1), 5-22.
- Schechter, C., Sykes, I., & Rosenfeld, J. (2008). Learning from success as leverage for school learning: Lessons from a national program in Israel. *International Journal of Leadership in Education*, 11(3), 301-318.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Segal, A. (2019). Story exchange in teacher professional discourse. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102913.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 56-65.
- Shaffer, D. W. (2017). *Quantitative ethnography*. Lulu com.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications, Inc.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Sturmer, K., Konings, K. D., & Seidel, T. (2012). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467-483.
- Swennen, A., Shagrir, L., & Cooper, M. (2009). Becoming a teacher educator: Voices of beginning teacher educators. In A. Swennen & M. Van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* (pp. 91e102). Springer.
- Tekumru-Kisa, M., & Stein, M. K. (2017). A framework for planning and facilitating video-based professional development. *International Journal of STEM Education*, 4.

- van Es, E., Goldsmith, L., Tunney, J., & Seago, N. (2014). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of teacher education*, 65(4).
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM–Mathematics Education*, 53(1), 17-27.
- Vedder-Weiss, D., Ehrenfeld, N., Ram-Menashe, M., & Pollak, I. (2018). Productive framing of pedagogical failure: How teacher framings can facilitate or impede learning from problems of practice. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 31-41.
- Williams, J., & Ritter, K. (2010). Constructing new professional identities through self-study: From teacher-to-teacher educator. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 77-92.
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2015). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68-85.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

סימולציות בניהול עצמי: מודל פדגוגי מבוסס מחקר בהכשרת מורים בחינוך המיוחד

אפרת לוצאטו, דגנית הופנברטל, אסתי צביון, דפנה פונו, מירב צהר-רוזן

תקציר

מחקר זה מציג מודל ייחודי - סימולציות בניהול עצמי (סב"ע) - המבוסס על עקרונות הגישה הקונסטרוקטיביסטית. במסגרת המודל תכננו הסטודנטיות באופן עצמאי סימולציות למצבים משמעותיים שעלו בהתנסותן המעשית עם תלמידים עם לקויות למידה בחינוך המיוחד, ביצעו אותן וניתחו את תוצאותיהן. מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד תופסות הסטודנטיות את תרומת המודל: (א) לתהליך ההכשרה שלהן; (ב) לידע שלהן על מאפייני תלמידים עם לקויות למידה ועל פרקטיקות להוראתם; (ג) לתחושת המסוגלות שלהן בהוראת תלמידים אלה; (ד) להתפתחותן המקצועית. במחקר השתתפו 36 סטודנטיות לתואר ראשון בתוכנית לחינוך מיוחד במרכז אקדמי במרכז הארץ. כלי המחקר כללו רפלקציות אישיות של הסטודנטיות (ניתוח איכותני); ושאלון הבוחן את תפיסתן לגבי תרומת המודל לידע בהוראה בחנ"מ, לגבי תחושת המסוגלות העצמית שלהן בהוראת תלמידים עם לקויות למידה והתפתחותן המקצועית (ניתוח כמותי). מהניתוח האיכותני עלה שלצד האתגרים ראו הסטודנטיות ערך ביישום המודל ובהשפעתו על תהליך ההכשרה שלהן, על תהליך הפיתוח האישי ועל התובנות הפדגוגיות שהעמיקו בעקבותיו. מהניתוח הכמותי עלה שהסטודנטיות תפסו את המודל כתורם לקידום הידע שלהן, לתחושת המסוגלות העצמית שלהן ולהתפתחותן המקצועית. מחקר זה מרחיב את הידע בתחום ומציע מודל פדגוגי חדשני להכשרת פרחי הוראה.

מילות מפתח: הכשרה להוראה, התפתחות מקצועית, חינוך מיוחד, למידה קונסטרוקטיביסטית, סימולציות בניהול עצמי, תחושת מסוגלות בהוראה

מבוא

תהליך ההכשרה של סטודנטים להוראה הוא תהליך מורכב. מחקרים מראים שבמקרים רבים התנסותם של סטודנטים עם תלמידים בכלל ועם תלמידים עם צרכים מיוחדים בפרט, מהווה גורם לחץ שמערער את הסטודנטים ומקשה עליהם להתמודד עם ההוראה (רייכמן ואח', 2017). תלמידים עם לקויות למידה (ל"ל) הם אחת מהאוכלוסיות המרכזיות בהתנסות של מתכשרים להוראה בתוכנית לחינוך מיוחד (חנ"מ). מאפייניהם הייחודיים של תלמידים אלה מזמנים לא פעם מצבים מאתגרים בהוראה בהיבטים קוגניטיביים, אקדמיים, חברתיים ורגשיים, ודורשים התאמות לצורכיהם המגוונים של התלמידים. בשנים האחרונות גדלה ההכרה בפרקטיקת הסימולציה כמקדמת הוראה יעילה ומשמעותית בהכשרת פרחי הוראה (Fischer et al., 2022). הסימולציה

מאפשרת לפתח אסטרטגיות ומיומנויות תקשורת במצבי קונפליקט באמצעות התנסות בסביבה בטוחה, תהליכי רפלקציה ולמידת עמיתים, וכן מפתחת גישה של אכפתיות ואמפתיה בתקשורת בין-אישית (רן ונהרי, 2018). רן ויוספסברג בן יהושע (2021) מוסיפות, שהסימולציה מאפשרת אימון בפיתוח מיומנויות למידה חברתית-רגשית, כמו גמישות מחשבתית ויכולת הסתגלות למצבים משתנים, שכולן מיומנויות חשובות בהתמודדות עם תלמידים ואירועים בשדה החנ"מ. בנוסף לכך, נמצא שהשתתפות בסדנאות סימולציה תורמת לפיתוח הזהות האישית של אנשי חינוך ומגבירה את תחושת המסוגלות האישית שלהם במהלך כל רצף הפיתוח המקצועי (Levin & Flavian, 2022).

ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בפיתוח מודל חדשני של סימולציה בניהול עצמי (סב"ע), שבו תכננו המתכשרות להוראה את הסימולציות באופן עצמאי ואוטנטי, ביצעו וניתחו מצבים מאתגרים שחוו בהתנסותן המעשית עם תלמידים ל"ל בחנ"מ. ההנחה הייתה שמעורבות רבה בתהליכי הפיתוח תתרום לתחושת המעורבות של הסטודנטיות ותעודד עיבוד מעמיק של הסיטואציה שחוו במציאות. מודל זה מתבסס על עיקרון מרכזי של התפיסה הקונסטרוקטיביסטית, לפיו הידע נוצר על ידי הלומד עצמו בתהליך אישי פעיל (שלסקי ואלפרט, 2007; Cheng et al., 2009), כך שההוראה מאופיינת באינטראקציות למידה משותפות של הלומדים או של מורה-לומד באמצעות שיח וחקר משותפים (Holt-Reynolds, 2000). מטרת המחקר הייתה לבחון את תפיסתן של סטודנטיות לחנ"מ באשר לתרומת השימוש בסימולציות בניהול עצמי בשיעורי חקר ההתנסות בשלושה היבטים: (א) קידום הידע שלהן בהוראה מותאמת לתלמידים עם ל"ל בחנ"מ; (ב) תחושת המסוגלות שלהן בהתמודדות עם אתגרי הוראה בכיתות של תלמידים עם ל"ל בחנ"מ; (ג) קידום תחושת התפתחותן המקצועית.

סקירת ספרות

הכשרת מורים היא תהליך מאתגר ובעל חשיבות בכלל, והכשרת מורים לחנ"מ היא תהליך רב-אתגרי בפרט. בגלל מורכבותם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בהיבטים הקוגניטיבי, החברתי והרגשי, ומכיוון שהתלמידים מגיעים מאוכלוסיות מגוונות מאוד, ההוראה בחנ"מ מעוצבת כך שתיתן מענה לצרכים מיוחדים אלה, אשר נמשכים על פני שנים (וייסבלאי, 2023). משום כך, הסטודנטים נדרשים לידיע ייחודי ולמיומנויות שנעדרים מסל הכלים שלהם בראשית דרכם. ידע זה כולל התאמות לאורך כל תהליך ההוראה, כמו למשל בתכנון תוכנית לימודים, בבחירת חומרי הוראה ובפיתוחם, בגיוון דרכי ההוראה ובסביבת ההוראה; כל זאת כדי לקדם למידה מיטבית בקרב תלמידים אלה (Byrd & Alexander, 2020).

מחקרים שעסקו באתגרים הניצבים בפני סטודנטים בחנ"מ מצביעים על קשיים שונים שקשורים להתמודדות עם מורכבות האוכלוסייה, המזמנת עמידה בפני מצבים מורכבים (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015; עידו ושקדי, 2014; רייכמן ואח', 2017; Paquette & Rieg, 2016). כמו כן, תהליך ההוראה בכיתות החנ"מ דורש מהסטודנטים תכנון וביצוע של יחידת

הוראה אישית וכיתתית המביאה בחשבון את עקרונות הדיסציפלינה ואת הצרכים של כל אחד מתלמידי הכיתה בהיבטים הקוגניטיבי, הפיזי, הרגשי-חברתי וההתנהגותי (הלל-לביאן, 2008, 2009), וכן יצירת קשר עם אנשי צוות רבים, עם כיתת ההתנסות ועם הצוות הבין-מקצועי והפרה-רפואי. כל אלו גורמים לסטודנטים לעיתים קרובות לתחושת מסוגלות עצמית נמוכה שנמצאה משפיעה על תהליכי הוראה-למידה (שרייבר ופילו, 2020; Dellinger et al., 2008); ולחץ המקשה עליהם את יכולת ההתמודדות ויוצר חוויות מצוקה ורמת שחיקה גבוהה (גביש, 2009; Dickerson, 2008). שלל האתגרים העומדים בפני הסטודנטים לחנ"מ מצריכים הכשרה ייחודית שתכין אותם למשימות ההוראה. הסימולציה היא אחת הפרקטיקות שמאמנת את הסטודנטים בפיתוח מיומנויות למידה חברתית-רגשית, כגון יכולת הסתגלות למצבים משתנים, פיתוח גישות חיוביות ומסוגלות עצמית (Levin & Flavian, 2022).

שילוב סימולציה בהכשרה להוראה: עקרונות ומאפיינים

בשנים האחרונות נעשה שימוש גובר והולך בהתנסות סימולטיבית (להלן "סימולציה") ככלי להכשרת מורים. הספרות מציגה מודלים מגוונים ללמידה מבוססת סימולציה, שעיקרם למידה מתוך התנסות אישית של הפרט בהתמודדות עם אתגרים מהשדה החינוכי. הסימולציה הקלינית מדמה תרחיש מהמציאות היום-יומית של אנשי החינוך באמצעות שחקנים המגלמים דמויות שונות, כגון תלמידים, הורים, מורים-עמיתים ובעלי תפקידים אחרים במערכת (Dotger et al., 2015). השחקנים מקבלים תרחיש מפורט הכולל רקע והנחיה למצבי תגובה שונים. תפקיד אחר הוא זה של המתנסה בסימולציה, שמגלם את תפקיד עצמו ומגיב למצבים העולים בסימולציה. זאת בשונה ממשחק תפקידים שבו המשתתפים מקבלים תרחיש מוכן ומשחקים תפקיד. ההתנסות בסימולציה מאפשרת למתכשרים להוראה להתאמן במיומנויות מקצועיות ואישיות, כמו כישורי תקשורת בין-אישית, התמודדות במצבי קונפליקט, שיפור כישורים ניהוליים ושכלול מיומנויות אלה (Levin & Flavian, 2022; Weissblueth & Linder, 2020). תהליך הכשרה באמצעות סימולציה קלינית עם שחקנים כולל לרוב ארבעה שלבים: הקדמה, תדריך, התנסות ותחקיר (debriefing) - שיח של למידה משותפת שבו מנתחים את ההתנסות ולומדים ממנה עם קבוצת העמיתים, בהדרכתו של מנחה הסימולציה. במהלך התחקיר המתנסה, השחקנים והצופים מנתחים יחדיו את הסימולציה, מזהים את המיומנויות של המתנסה ואת יכולותיו האישיות והבין-אישיות כפי שהן מתבטאות באינטראקציה, ומנסים להמשיג אותן ולקשרן לתאוריות רלוונטיות (רן ויוספסברג בן יהושע, 2021; Levin & Flavian, 2022; Crookall, 2010). לטענת זיגמונט ואח' (Zigmont et al., 2011), התחקיר מאפשר התייחסות לרבדים הגלויים והסמויים בהתנהלות המתנסה ושאר המשתתפים בדיון; ברובד הגלוי הקבוצה והמנחה מנתחים את התנהלותו של המתנסה במצב הנתון ואת תוצאות ההתנסות, וברובד הסמוי נחשפות תפיסות העולם של המתנסה, אמונותיו, רגשותיו והצרכים המובילים אותו להתנהלות הגלויה. בסיום התחקיר המנחה מסכם את מה שנלמד באמצעות רשימה קצרה של הנושאים שעלו לדיון, המודלים המנטליים שנחשפו

והפותרונות שהוצעו. בעקבות התהליך המתכשרים רוכשים ידע תאורטי ופרקטי שישמש אותם בעתיד.

כאמור, בעשורים האחרונים התרחב השימוש בסימולציה בתחום החינוך ובתחום הכשרת מורים על פני רצף הפיתוח המקצועי, כאשר ההנחה היא שמתכשרים להוראה זקוקים להזדמנויות לתרגל הוראה בזמן אמת (אילו ויבלון, 2022). לפי רן ויוספסברג בן יהושע (2021), למידה מבוססת סימולציה תורמת להכשרת פרחי ההוראה ומאפשרת להם להתמודד עם האתגרים הנלווים למקצוע. בנוסף לכך, הסימולציות בהכשרה להוראה מאפשרות תרגול מיומנויות פדגוגיות וחברתיות-רגשיות בסביבה בטוחה. מחקרים הצביעו על כך שסדנאות הסימולציה תורמות לפיתוח הזהות המקצועית ולתחושת מסוגלות אישית של אנשי חינוך (Eluz et al., 2019; Kasperski & Crispel, 2019). הזהות המקצועית, המתגבשת במהלך ההתפתחות המקצועית, מתרחשת כאשר הלמידה מאפשרת חשיבה מחדש, רפלקציה, בנייה וצמיחה של הידע המקצועי, שינוי של תפיסות, של אמונות ושל עמדות של הלומדים (קוזמינסקי וקלויר, 2010). לפי משרד החינוך (2009), כדאי ליצור הזדמנויות רבות שבהן מורים יוכלו ללמוד ולתרגל ידע ומיומנויות חדשים בסביבה שמאגרת אותם ומעניקה להם ביטחון כאחד. התפתחות זו באה לידי ביטוי בהשתתפות בסימולציה, אשר עוזרת למתמחים בהוראה לעבור תהליך של עיצוב מחדש של הידע האישי והמקצועי שלהם ושל הידע התאורטי והמעשי שלהם בנוגע לפרקטיקות פדגוגיות חדשות (Michael & Gilad, 2015).

מתוך עיון בספרות המקצועית נראה שאף על פי שידוע כי לפרקטיקת הסימולציה יתרונות בולטים בשל מורכבות ההוראה בחנ"מ, רק מחקרים מעטים בספרות העוסקים בתחום הסימולציה מתמקדים בשלב ההכשרה להוראה בחנ"מ (Brownell et al., 2019; Driver & Zimmer, 2022), וגם אלו עוסקים לרוב בסימולציות וירטואליות ולא אנושיות (Landon-Peterson-Ahmad, 2018; Hays et al., 2020). מחקרים אלו מצאו שהשתתפות בסימולציות בקרב סטודנטים תרמה לשימוש בפרקטיקות הקשורות לאסטרטגיות הוראה, לעבודת צוות, להוראה דיפרנציאלית ולמשוב.

זאת ועוד, מרבית המחקר עוסק בסימולציות שבהן התרחישים מתוכננים מראש על ידי גורמים חיצוניים (רן ונהרי, 2018). פיתוח עצמי של תרחישים עבור סימולציות מבוססות התנסות הוא שלב חשוב בתכנון סימולציות. במחקר הנוכחי פותח מודל ייחודי - סימולציות בניהול עצמי (סב"ע). ייחודיות המודל באה לידי ביטוי בהיבטים אלה:

1. **אותנטיות:** תרחישי הסימולציה נבחרו על ידי הסטודנטיות בהתאם למקרים שחוו בהתנסותן המעשית. הסטודנטיות בחרו נושאים שהטרידו אותן, שעוררו בהן קונפליקט או שהתלבטו לגבי אופן התגובה המיטבי לסיטואציה. סביבת התרחיש, האירוע המתואר בו וביצועו העצימו את האותנטיות של חוויית הלימוד בקרב המשתתפות (Levin et al., 2023).
2. **מעורבות הסטודנטיות:** הסטודנטיות היו מעורבות בתהליך לכל אורכו; הן פיתחו את התרחישים, כתבו אותם, הנחו את השחקניות, ערכו את התחקיר וסיכמו אותו. תהליך זה מושתת על הגישה הקונסטרוקטיביסטית שלפיה הסטודנטיות הן לומדות פעילות

- (יחיאלי, 2020). ההנחה הייתה שמעורבות רבה של הסטודנטיות תעודד עיבוד מעמיק של הסיטואציה ותקדם למידה (הרפז, 2014).
3. **חזרתיות:** במרכזי סימולציות רבים המשתתפים מגיעים לסדנה חד-פעמית לכמה שעות (רן ונהרי, 2018). במחקר הנוכחי לעומת זאת, סטודנטיות בקורס החקר השנתי השתתפו בכמה סימולציות (ראו את מהלך המחקר). חוויה חוזרת זו יכולה לשכלל את יכולותיהן של הסטודנטיות לדון בממצאים, לערוך רפלקציה במהלך התחקיר וכדומה. הנחה זו תואמת את עקרון ההמשכיות של ברונל ואח' (Brownell et al., 2017), שלפיו יש לחזור על פרקטיקות שוב ושוב כדי להטמיען באופן מיטבי בקרב סטודנטיות וסטודנטים להוראה.
4. **גיוון:** סדנאות הסימולציה כוללות בדרך כלל שתי אפשרויות: סימולציות מול שחקן מקצועי או משחקי תפקידים שבהם הסטודנטים משחקים תפקיד לפי תרחיש כתוב (Dalinger et al., 2020). ברוב סדנאות הסימולציה המתנסה משתתף בתרחיש מול שחקנים מקצועיים. השחקנים לומדים את הדמות או את הדמויות המשתתפות בסימולציה (תלמיד/הורה/מורה עמית וכדומה), והם מימנים בהצגתן באופן אותנטי ובהתנהגות תגובתית לאופן שבו המתנסה פועל (רן ונהרי, 2018). מודל הסב"ע מציע חידוש: סימולציה שבה הסטודנטיות, ולא שחקנים מקצועיים, ממלאות מגוון תפקידים. במחקר זה הוצגה בכל שבוע סימולציה שונה, כך שכל סטודנטית שמילאה תפקיד כמנהלת סימולציה, הייתה יכולה להשתתף כמתנסה, כשחקנית או כצופה בסימולציות אחרות. גיוון זה אפשר התבוננות בסיטואציות מורכבות מנקודות מבט שונות.

מטרות המחקר ושאלות המחקר

- המחקר הנוכחי התמקד בבחינת התרומה הפוטנציאלית של למידה מבוססת סב"ע להכשרה להוראת תלמידים עם ל"ל בחנ"מ, בהיבטים של קידום תחושת הידע והמסוגלות להוראת תלמידים אלה וכן לתחושת ההתפתחות המקצועית. למחקר זה שלוש מטרות:
1. לבחון את תפיסת התרומה של מודל סב"ע לתהליך ההכשרה בהוראת תלמידים עם ל"ל בחנ"מ בעיני הסטודנטיות. ממטרה זו נגזרת **שאלת המחקר:** כיצד תופסות סטודנטיות את תרומת מודל הסב"ע להכשרה להוראת תלמידים עם ל"ל בחנ"מ? כדי לבחון שאלה זו נעשה שימוש בפרדיגמה איכותנית.
 2. לבחון את תפיסת התרומה של מודל הסב"ע לחיזוק תחושות הידע והמסוגלות בהוראת תלמידים עם ל"ל. **שאלת המחקר** הנגזרת ממטרה זו היא שאלה תיאורית שמאפשרת מיפוי כללי של תרומת הסב"ע בהיבטים של ידע ומסוגלות: כיצד תופסות סטודנטיות את תרומת מודל הסב"ע לקידום הידע ולתחושת המסוגלות שלהן בהוראה כשהן משמשות כמנהלות ומפתחות הסימולציה, לעומת מצב שבו הן משתתפות כשחקניות או צופות בלבד?
 3. לבחון את תפיסת התרומה של מודל הסב"ע להתפתחות המקצועית של הסטודנטיות כאשר הן מפתחות ומנהלות את הסימולציה. מטרה זו תיבחן באמצעות השוואה בין

השתתפותן כמנהלות סימולציה להשתתפותן כצופות או כשחקניות בסמסטר ב. השערת המחקר היא: סטודנטיות יתפסו את מודל הסב"ע כתורם יותר להתפתחותן המקצועית כאשר הן משמשות מנהלות. שאלת המחקר התיאורית והשערת המחקר ייבחנו בפרדיגמה כמותית.

מתודולוגיה

גישת המחקר

השדה החינוכי מורכב ודינמי, ושילוב מתודות מאפשר לייצג אותו נאמן למציאות במידה רבה (Creswell & Plano Clark, 2011). מתוך כך, המחקר הנוכחי מבוסס על פרדיגמה משולבת (mixed methods). בניתוח האיכותני-תמטי-פרשני ניתן לתאר התנהגות של בני אדם ולהסבירה, לחקור פרשנויות שונות לאותה מציאות ולהסביר את הדברים על ריבוי פניהם ומורכבותם (צבר-בן יהושע, 2016; שקדי, 2003; Creswell, 2009). במחקר זה ניתחנו באופן איכותני רפלקציות אישיות של סטודנטיות בעקבות השתתפותן בסב"ע. שיטת המחקר הכמותית אפשרה מדידה ספציפית של מידת תרומתו של המחקר להיבטים שונים של תפיסת ידע, מסוגלות עצמית והתפתחות מקצועית, והשילוב בין השיטות אפשר קבלת ממד רחב להבנת הנושא.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 36 סטודנטיות בטווח הגילים 20-30. הסטודנטיות למדו בתוכנית לחנ"מ בשנה השנייה ללימודיהן, בשנת הלימודים תשפ"א, קורס שכותרתו "חקר ההתנסות", המלווה את ההתנסות המעשית. הסטודנטיות התנסו בכיתות חנ"מ לתלמידים עם ל"ל.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשני כלי מחקר:

- (1) רפלקציה אישית של הסטודנטיות לאחר השתתפותן בסב"ע. בסיום ניהול הסימולציה כתבה כל סטודנטית ניתוח רפלקטיבי שמתייחס להשתתפותה בה. הרפלקציה התייחסה לתובנות פרקטיות ופדגוגיות לגבי תהליך פיתוח הסימולציה וניהולה. 36 הרפלקציות האישיות של הסטודנטיות נותחו ניתוח איכותני-תמטי.
- (2) שאלון: השאלון חובר לצורך המחקר ונבנה על סמך שאלון קיים (שגיא ואח', 2013). השאלון תוקף בתיקוף מומחים (מרצים בתוכנית לחנ"מ וסטודנטיות בשנה ג שהתנסו בסימולציות דומות, בשנת הלימודים תש"פ). השאלון הורכב משלושה תת-שאלונים:

א. תת-שאלון הבוחן את האופן שבו הסטודנטיות תופסות את תרומת השתתפותן הפעילה בפיתוח סימולציה ובניהולה לידע בתחום ההוראה בחנ"מ. תת-שאלון זה שבחן את תפיסת התרומה לידע, כלל שישה היגדים שעסקו בידע בהוראת תלמידים עם ל"ל בחנ"מ, לדוגמה:

- ב"איזו מידה השתתפותך בסימולציות לאורך השנה ופיתוח תרחיש סימולציה בעצמך תרמו לשליטה בתחומים האלה: ידע מעמיק בפרקטיקות הוראה לתלמידים עם לקות למידה, ידע על היבטים רגשיים של תלמידים עם לקויות למידה, ידע על מאפייני הלומדים ועוד?". מהימנותו של תת-שאלון זה נמצאה גבוהה - מקדם אלפא של קרונבך ($\alpha=0.85$).
- ב. תת-שאלון הבוחן את האופן שבו הסטודנטיות תופסות את תרומת השתתפותן הפעילה בפיתוח סימולציה ובניהולה לתחושת המסוגלות העצמית שלהן בהוראת תלמידים עם "ל" בחנ"מ. תפיסת המסוגלות נבחנה משלושה היבטים: (1) ניהול כיתה; (2) התפתחות מקצועית; (3) כישורי הוראה. בהיבט של ניהול כיתה נכללו שישה היגדים, לדוגמה: "באיזו מידה השתתפותך בסימולציות לאורך השנה ופיתוח תרחיש סימולציה בעצמך תרמו לחיזוק המסוגלות שלך ביכולת להתמודד עם קשיים חברתיים של התלמידים?". מהימנותו של רכיב זה נמצאה גבוהה - מקדם אלפא של קרונבך ($\alpha=0.93$). בהיבט של התפתחות מקצועית נכללו שלושה היגדים, כמו למשל: "באיזו מידה השתתפותך בסימולציות לאורך השנה ופיתוח תרחיש סימולציה בעצמך תרמו לחיזוק המסוגלות שלך להשתמש בידע תאורטי לשיפור דרכי ההוראה שלך?". מהימנותו של רכיב זה נמצאה גבוהה - מקדם אלפא של קרונבך ($\alpha=0.85$). בהיבט של כישורי הוראה נכללו 12 היגדים, למשל: "באיזו מידה השתתפותך בסימולציות לאורך השנה ופיתוח תרחיש סימולציה בעצמך תרמו לחיזוק המסוגלות שלך ליישום הוראה דיפרנציאלית באוכלוסייה הטרוגנית?". מהימנות רכיב זה נמצאה גבוהה מאוד - מקדם אלפא של קרונבך ($\alpha=0.96$). המהימנות הכללית של תת-שאלון תפיסת המסוגלות נמצאה גבוהה מאוד ($\alpha=0.97$).
- בשני תתי-שאלונים אלה התבקשו המשתתפות לדרג את מידת הסכמתן להיגדים על סולם בן 6 ספרות, כאשר 1 מציין מידת הסכמה נמוכה, ו-6 מציין מידת הסכמה גבוהה.
- ג. תת-שאלון הבוחן את האופן שבו הסטודנטיות תופסות רכיבים שונים של הסימולציות כמשמעותיים להתפתחותן המקצועית. שאלון זה כלל שלושה רכיבים: (1) תרומת הסימולציות בסמסטר א: התייחסות לסימולציה קלינית שבה מדריכות החקר כתבו את התרחישים. ברכיב זה היו שלושה היגדים: השתתפות בסימולציה, צפייה בסימולציה והשתתפות בתחקיר בעקבות הסימולציה. בבחינת המהימנות נמצא כי ההיגד הראשון מוריד את מהימנות השאלון, ולכן הוא הוצא מהחישוב. לאחר הוצאת ההיגד מהימנותו של תת-רכיב זה נמצאה בינונית-גבוהה ($\alpha=0.70$). (2) תרומת הסימולציות בסמסטר ב: התייחסות לסב"ע שלא פותחו ונוהלו על ידי הסטודנטית המשיבה. רכיב זה כלל היגדים זהים לאלה של רכיב 1. מהימנותו של תת-רכיב זה נמצאה בינונית-גבוהה ($\alpha=0.75$). (3) תרומת סב"ע בסמסטר ב: התייחסות לסב"ע שפיתחה וניהלה הסטודנטית המשיבה. ברכיב זה נכללו חמישה היגדים. בנוסף לשני היגדים שהתייחסו להשתתפות ולצפייה בסימולציה, נוספו שלושה היגדים הרלוונטיים לסב"ע: כתיבת תרחיש, ניהול תחקיר וכתיבת רפלקציה בעקבות הסימולציה. מהימנותו של רכיב זה נמצאה בינונית-גבוהה

$\alpha=0.74$). בתת-שאלון זה התבקשו המשתתפות לדרג את מידת הסכמתן להיגדים על סולם ליקרט בן 5 רמות, כאשר הרמה הנמוכה ביותר היא "כלל לא", והרמה הגבוהה ביותר היא "במידה רבה מאוד". כמו כן ניתנה אופציה לסמן "לא רלוונטי" בכל סעיף. המהימנות הכללית של תת-שאלון ג נמצאה גבוהה ($\alpha=0.80$).
על השאלון השיבו 24 מתוך 36 הסטודנטיות שהסכימו להשתתף במחקר.

מהלך המחקר

המחקר נערך במסגרת שיעורי "חקר ההתנסות" שנלמדו כחלק מתוכנית הלימודים בשנה ב בתוכנית לחנ"מ בשנת הלימודים תשפ"א במרכז אקדמי במרכז הארץ. הקורס "חקר ההתנסות" נלמד בארבע קבוצות בעת ובעונה אחת בהובלת ארבע החוקרות הראשונות, שהיו גם המדריכות הפדגוגיות במסגרות ההתנסות המעשית.

הליך המחקר כלל ארבעה שלבים מרכזיים:

1. **סימולציות קליניות (סמסטר א)** - במהלך סמסטר זה השתתפו הסטודנטיות בשלוש סימולציות קליניות כמתנסות ו/או כשחקניות ו/או כצופות לפי תרחישים כתובים שפיתחו המדריכות הפדגוגיות וצוות מרכז הסימולציה במרכז האקדמי. בסימולציות אלה לא נעשה שימוש בשחקנים מקצועיים. הסטודנטיות שהשתתפו כשחקניות קיבלו את התרחיש מהמדריכות הפדגוגיות שניהלו את השיעור. המתנסה בכל סימולציה קיבלה רקע כללי ולא הייתה חשופה לתרחיש. כל סימולציה ארכה בין שבע לעשר דקות, ובין סימולציה לסימולציה חלפו כשלושה שבועות. ההשתתפות בסימולציה כמתנסה או כשחקנית הייתה על בסיס התנדבותי.

2. **יישום מודל הסב"ע (סמסטר ב)** - במהלך סמסטר זה התקיימו ארבע סימולציות לפי מודל סב"ע בכל אחת מארבע הקבוצות בקורס חקר ההתנסות. כל סטודנטית השתתפה פעם אחת כמפתחת התרחישים ומנהלת הסימולציה. בשאר הסימולציות הסטודנטיות לקחו חלק כמתנסות ו/או כשחקניות ו/או כצופות. כולן היו פעילות בשלב התחקיר.

מודל סב"ע כלל ארבעה צעדים:

א. שיעור הכנה - הסטודנטיות השתתפו בשיעור הכנה בן 90 דקות. במהלך השיעור הן

נחשפו למבנה כתובת תרחיש ושאלות לשלב התחקיר תוך קישור לידע תאורטי.

ב. תכנון קבוצתי - כל קבוצה של 4-5 סטודנטיות, להלן מנהלות הסימולציה, בחרה

סיטואציה מורכבת מתוך התנסותן בשדה. סיטואציות אלה כללו התרחשות קונפליקטואלית, למשל קושי בניהול משמעת בשיעור, תוכן פוגעני שעלה בשיעור והופנה כלפי תלמידה, או קושי בתקשורת עם המורה המאמנת.

כל קבוצה של מנהלות סימולציה פיתחה תרחיש בהתאם למבנה הנדרש בהתבסס

על הסיטואציה שנבחרה. התרחיש כלל פירוט תפקידים למתנסה ולשחקניות, תוך

התייחסות לצרכים, למניעים ולאופן הפעולה של כל תפקיד.

- ג. הובלת סימולציה בשיעור על ידי מנהלות הסימולציה - בכל אחד משיעורי חקר ההתנסות קבוצה אחרת הובילה והנחתה את הסימולציה שפיתחה:
- חלוקת תפקידים למתנסה ולשחקניות והנחייתן;
 - הובלת הסימולציה בכיתה במשך 7-10 דקות;
 - ניהול תחקיר במליאה לאחר הצגת הסימולציה;
 - קישור לידע תאורטי רלוונטי לניתוח הסימולציה;
 - הצגת תובנות קבוצתיות.
3. **רפלקציות אישיות** - כתיבת רפלקציה אישית על ידי כל אחת מהסטודנטיות מנהלות הסימולציה. הרפלקציות האישיות נותחו במחקר זה (כלי מחקר 1).
4. **שאלונים** - מענה לשאלוני המחקר בתום שנת הלימודים ולאחר מתן ציונים (כלי מחקר 2).

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים התבצע באופן איכותני ובאופן כמותי. בניתוח האיכותני הרפלקציות נותחו בניתוח תוכן תמטי-פרשני (ליבליך ואח', 2010). התהליך כלל שמונה שלבים: (א) החוקרות קראו את הרפלקציות של הסטודנטיות לעומק; (ב) כל חוקרת העלתה תמות ראשוניות על פי פרשנותה; (ג) החוקרות דנו ברצינול שבבסיס החלוקה לתמות, ונימקו אותו תוך הדגמה של ציטוטים רלוונטיים מתוך הרפלקציות; (ד) החוקרות הסכימו ביניהן בנוגע לחלוקה לתמות ולציטוטים הנבחרים; (ה) כל חוקרת ניתחה את הממצאים על פי התמות שגובשו וארגנה אותם בתת-תמות (קטגוריות) רלוונטיות; (ו) בדיונים שקיימו החוקרות נימקה כל אחת מהן את הרצינול שבבסיס החלוקה לתת-תמות והביאה ציטוטים רלוונטיים מתוך הרפלקציות; (ז) החוקרות הסכימו ביניהן בנוגע לחלוקה לתת-תמות; (ח) החוקרות חידדו את פרק הממצאים באמצעות קריאה חוזרת של הניתוח בשלמותו ובנו תרשימים להצגת הממצאים באופן חזותי (שקדי, 2003).

בניתוח הכמותי חושבו ממוצעים וסטיית תקן של כל היגד כדי לבחון את תפיסתן של הסטודנטיות בנוגע לתרומת הסימולציה לתחושת הידע והמסוגלות שלהן להוראה בכיתות חנ"מ, כמו גם לתחושת ההתפתחות המקצועית שלהן. נבדקו מדדי תפיסת הידע, המסוגלות ותחושת ההתפתחות המקצועית שלהן וכן תרומתו של כל אחד מהרכיבים הללו לפי החלוקה בשאלון.

כדי לבחון את תפיסת התרומה של מודל הסב"ע לחיזוק תחושת ההתפתחות המקצועית של הסטודנטיות, נערך מבחן t למדגמים תלויים בין מצב של פיתוח וניהול הסב"ע בסמסטר ב לבין מצב של השתתפות כצופה או שחקנית בסב"ע באותו סמסטר, כאשר המשתנה התלוי היה מדד תפיסת ההתפתחות המקצועית.

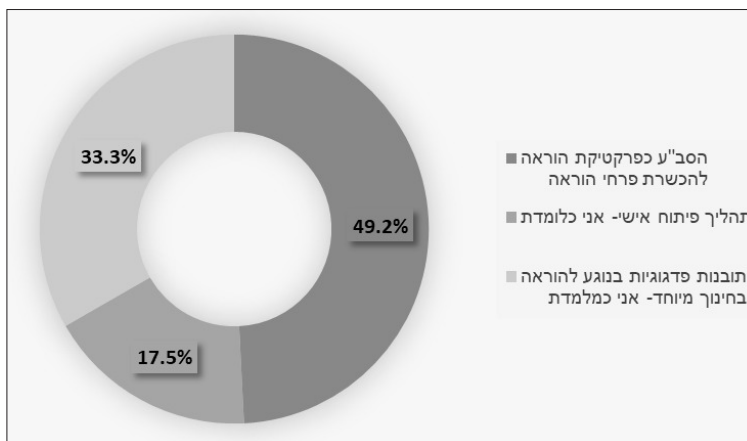
אתיקה מחקרית

הסטודנטיות מילאו טופס הסכמה להשתתפות במחקר, שהועבר באופן אנונימי בסיום שנת הלימודים ולאחר מתן ציון בקורס. הרפלקציות נשמרו בידי המדריכות החוקרות, והציטוטים הופיעו ללא פרטים מזהים.

ממצאים

ממצאים שעלו בניתוח האיכותני

כדי לענות על שאלת המחקר הראשונה בנוגע לאופן שבו הסטודנטיות תופסות את תרומת מודל הסב"ע להכשרה להוראת תלמידים עם ל"ל בחנ"מ, נערך ניתוח איכותני של הרפלקציות שכתבו הסטודנטיות בעקבות ההשתתפות בסב"ע. מניתוח זה עלו שלוש תמות מרכזיות (ראו איור 1): הסב"ע כפרקטיקת הוראה להכשרת פרחי הוראה; הסב"ע כמקדמת תובנות פדגוגיות בחנ"מ - אני כמלמדת; תהליך פיתוח אישי - אני כלומדת. התמות מפורטות בסדר היררכי, בהתאם לשכיחותן.



איור 1. תפיסת הסטודנטיות את שילוב הסב"ע בתהליך ההכשרה

1. הסימולציה בניהול עצמי כפרקטיקת הוראה להכשרת פרחי הוראה כמחצית (49.2%) מההגידים של הסטודנטיות נגעו לשלושה היבטים המתייחסים לסב"ע כחלק מתהליך ההכשרה: השניים הראשונים הם היבטים שנראו לסטודנטיות מהותיים בתהליך הלמידה שלהן בפרקטיקת הסב"ע - עבודת צוות ושיח משמעותי. ההיבט השלישי מתייחס לאתגרים בתהליך. ניכר כי הנושא של תמה זו היה המהותי ביותר עבור הסטודנטיות, והן התייחסו אליו בשכיחות הגבוהה ביותר בכתיבת הרפלקציות.

עבודת צוות: הסטודנטיות הדגישו את עבודת הצוות המשמעותית והחשובה שהן נדרשו לה במהלך הסב"ע, משלב בחירת הסיטואציה, דרך כתיבת התרחיש וכלה בניהול הסימולציה

והתחקיר בכיתה. כך למשל כתבה אחת הסטודנטיות: "העבודה בצוות חידדה בי את החשיבות של למידה שיתופית. כל אחת הביעה את דעתה וקידמה את העבודה באמצעות דברים שהיא טובה בהם ובעזרת נקודות החוזק שלה". בדבריה הסטודנטית מציגה תובנות לגבי מהותה של הלמידה השיתופית והאופן שבו היא מאפשרת לחברות הקבוצה לבטא את עצמן מתוך החוזקות והמוטיבציות האישיות שלהן. לדבריה, האינטראקציה המשותפת מאפשרת את ביטוי היכולות של כל אחת מחברות הקבוצה. בציטוט הבא אפשר לראות שהסטודנטית מדגישה שההחלטה המשותפת דייקה את בחירת הסיטואציה: "היה לנו חשוב לבחור את הסיטואציה המדויקת שתוביל אותנו לאן שאנו שואפות להגיע. לאחר העלאת החוויות והסיטואציות הצלחנו יחד להחליט על המקרה אותו נציג".

שיח משמעותי: הסטודנטיות התייחסו לשיח שהתקיים בתהליך פיתוח וניהול הסימולציה. הן תיארו כשיח משמעותי את השיח שהתקיים בקבוצה הקטנה שפיתחה את הסימולציה ואת השיח שניהלו במליאה במהלך שלב התחקיר. הציטוט הבא מתייחס לשלב פיתוח הסימולציה: "השיח בינינו היה מכבד ומקבל. כל אחת נזכרה בחוויותיה מההתנסויות, ועל אף שנבחרה סיטואציה אחת, העלינו עוד רבות אחרות בעצמנו, וגם הן נפתחו לדיון והעלאת פתרונות". בציטוטים נוספים הודגש השיח המשמעותי גם בשלב הניהול בכיתה: "השיח הביא ללמידה משמעותית, חשף את המשתתפות לאופני חשיבה מגוונים, העלה פתרונות לאתגרים שניצבו בפנינו, יצר תרחיש ותרם לתהליך העבודה"; "הצגנו כמה פרקטיקות להתמודדות עם מצב שכזה, והמשתתפות הצליחו לחשוב על דרכים נוספות שלא חשבנו עליהן".

הציטוטים הבאים מתייחסים למשמעות השיח שנוצר במליאה במהלך התחקיר, כמאפשר הצגת נקודות מבט שונות: "התרומה העיקרית מהסימולציה היא לבחון את בעיות המשמעת בכיתה מזוויות אחרות... גם מנקודת מבטו של התלמיד ולא רק מנקודת המבט שלי כסטודנטית או כמורה..."; "ראינו בסימולציה הזדמנות להעלות את הנושא לסדר היום, ליצור דיון מעמיק עם שאר הסטודנטיות ולמצוא כלים להתמודדות".

אתגרים בתהליך: לצד תפיסת הסב"ע כתורמת לתהליך ההכשרה של מורות לעתיד הציגו הסטודנטיות גם את האתגרים והחששות שחוו בתהליך. הן התייחסו למורכבות המטלה, לקושי בבחירת הנושא לסימולציה ובכתיבתה. האתגרים באו לידי ביטוי כבר בשלב ההתארגנות למטלה: "לא הייתה פניות מצד הסטודנטית לעבוד עימנו, ולכן היה צורך בלקיחת אחריות כדי לסיים את העבודה..."; "תכנן הסימולציה היה מאתגר ודרש חשיבה מעמיקה על מהלך השיעור המתוכנן - ממערך השיעור ועד לתכנון חלקי של אמירות מצד המורה והתלמידים...". הן הביעו חששות טרם ההתמודדות עם הסימולציה בפועל: "לקראת הסימולציה עלו חששות רבים, האם נצליח להעביר את המסר? האם השחקניות יצליחו להביא את עצמן אל תוך התפקיד? כיצד תגיב המתנסה? ואם היא תגיב באופן שאני פחות מסכימה איתו? אילו שאלות לשאול אותן?" הסטודנטיות תיארו אתגרים גם בשלב הדיון והתחקיר: "עקב חוסר שיתוף הפעולה של הקהל בדיון המשותף ומכיוון שאיש לא ענה על שאלותינו, היה לנו קשה להתקדם בתרחיש ולדעת מה כל סטודנטית מרגישה וחושבת".

2. תובנות פדגוגיות בנוגע להוראה בחנ"מ - אני כמלמדת

כשליש (33%) מהסטודנטיות תפסו את הסימולציה כתורמת להבנה מעמיקה של עקרונות פדגוגיים משמעותיים להוראה בחנ"מ ולתפקידן כמלמדות, תוך התייחסות הוליסטית לתלמיד עם ל"ל (צרכים בתחום הלימודי, החברתי והרגשי). בתמה זו ניתן לזהות שני תתי-תמה: ידע על עקרונות הוראה בחנ"מ וידע על היבטים רגשיים-חברתיים בחנ"מ.

ידע על עקרונות הוראה בחנ"מ: הסטודנטיות הצביעו על הסב"ע כעל כלי המאפשר הצפה של עקרונות ההוראה לתלמידים עם ל"ל בחנ"מ ועיבודם. הן הדגישו עקרונות כגון היכרות עם מאפייני התלמידים, גיוון בדרכי הוראה, תיווך לתלמידים והתאמות לצורכי התלמידים. כך לדוגמה כתבה אחת מהן: "תובנה שרכשתי בעקבות כתיבת התרחיש וצפייה בסימולציה היא שעליי להיות מודעת לדרכי ההוראה המגוונות... באילו אסטרטגיות יש להשתמש... וכיצד לתווך כל הזמן לתלמידים את החומר והמטלה... עלינו לחשוב כל הזמן איך אנחנו עונות על הצרכים של התלמידים".

ניתן ביטוי גם לחשיבות עקרון הגמישות במהלך השיעורים: "זוהי הנקודה החשובה, הכיתות שלנו הן הטרוגניות, עלינו לחשוב כל הזמן על אותם השינויים ולשאוף שבכל שינוי אצליח לגעת בילד אחר וללמד אותו בצורה מדויקת, כך שבסופו של שיעור כל אותן הפעילויות היו מובנות גם לתלמיד הזה וגם לתלמיד אחר".

היבטים חברתיים-רגשיים: הסטודנטיות תפסו את השתתפותן בסב"ע כתורמת להבנה מעמיקה של ההיבטים הרגשיים-חברתיים המהווים רכיב מהותי בהוראה בחנ"מ. גם בהיבט זה הן התייחסו לחשיבות ההתאמות, הפעם בהקשר הרגשי: "על המורה להיות ערה לכל ילד וילד... כדי להתאים לו מטרות אישיות, מטרות חברתיות ולימודיות. משימות מגוונות שלא יתייגו את התלמידים בצורה שתגרום להם לחוסר ביטחון ולדימוי עצמי נמוך"; "ניתן לומר, כי כמורות לעתיד עלינו לחשוב כל הזמן איך אנחנו עונות על הצרכים של התלמידים, וכיצד מתאימים זאת לכיתה הטרוגנית כל כך, איך עליי להשתמש בחזקה של כל תלמיד ולמנף אותו למעלה, להיות קשובה, מכילה וסבלנית לשונות הרבה בין התלמידים ולצורכיהם". סטודנטית אחרת ביטאה את חשיבותם של גילויי אמפתיה כלפי הלומד: "הבנתי כמה חשוב לנסות להיכנס לראשו של התלמיד ולנעליו לפני שהמורה פועלת בכיתה, כדי לקבל החלטות פדגוגיות נכונות יותר בהתנהלות מולו". היה יפה גם לראות את מקומו של התהליך כמקדם תפיסה רחבה על תפקידה של המורה בכיתה, כפי שבא לידי ביטוי בדברים אלה: "התפקיד שלנו כמורות הוא לא רק להקנות ידע לימודי, אלא לחנך את התלמידים לערכים ולגרום להם לחוש ביטחון בכיתה".

3. תהליך פיתוח אישי - אני כלומדת

כחמישית (17.5%) מהסטודנטיות התייחסו לפיתוח הסב"ע ולניהולה כמשפיעים על תהליך ההתפתחות האישית והמקצועית שלהן. הן התייחסו לשינוי שחל באופן התבוננותן על זהותן המקצועית-חינוכית. כך לדוגמה: "הצגת הסימולציה תרמה לי רבות לחשיבה מחודשת בשאלה

המעסיקה אותי רבות; איזו מורה אהיה וכיצד ארצה להתמודד עם מצבים מסוג זה... הסימולציה בשיעור חידדה את תובנותיי ופקחה את עיניי".

כמו כן הן התייחסו לפיתוח מיומנות אישית, למשל בעבודת צוות: "העבודה הזאת תרמה לי רבות, גם השיח הקבוצתי עם העמיתות במהלך השיעור לאחר ביצוע הסימולציה תרם להבנתי. שמחתי לשמוע דעות של סטודנטיות נוספות ולהתוודע לסיטואציות דומות שקרו לסטודנטיות, ולדעת כיצד התמודדו איתן".

בנוסף לכך התייחסו הסטודנטיות להעמקת הידע התאורטי התומך בהוראה בחנ"מ והנדרש לעבודתן בהוראת תלמידים עם ל"ל. ידע זה קשור למודלים ולתאוריות שונות, ביניהם המודל האקולוגי, עיצוב אוניברסלי ללמידה ומודל CASEL. הן ביטאו את ההעמקה של הבנת הקשר בין התאוריה לפרקטיקה מתוך ההתנסות בסב"ע: "את מודל CASEL הכרתי קודם, אבל אף פעם לא קישרתי אותו לעולם היום-יומי... למדתי איך התאוריות והמודלים מתקשרים לתרחיש, וחשבתי כיצד בפועל ניתן להתמודד עם מקרים דומים... קיבלתי כלים תאורטיים, פדגוגיים ופרקטיים להמשך ההוראה שלי בכיתות התנסות ובכלל כמורה לעתיד".

ממצאים שעלו בניתוח הכמותי

מטרתו של המחקר הכמותי היא לתקף ממצאים שעלו במחקר האיכותני ולתת פרספקטיבה נוספת לתפיסת התרומה של מודל הסב"ע לקידום תחושת הידע והמסוגלות להוראת תלמידים עם ל"ל בחנ"מ וכן לתחושת ההתפתחות המקצועית, כפי שנתפסת בעיני הסטודנטיות. שאלת המחקר השנייה בחנה כיצד תופסות הסטודנטיות את תרומתו של מודל הסב"ע לחיזוק תחושת הידע והמסוגלות בהוראת תלמידים עם ל"ל בחנ"מ. הניתוח הכמותי בחלק זה מתייחס לשני תתי-השאלון: תת-שאלון העוסק בתפיסת התרומה של השתתפות בסב"ע לקידום הידע בתחום הוראת תלמידים עם ל"ל בחנ"מ, ותת-שאלון העוסק בתפיסת התרומה של השתתפות בסב"ע לתחושת המסוגלות שלהן בנוגע לניהול הכיתה, לכישורי ההוראה ולפעולות להתפתחות מקצועית. כדי לענות על שאלה זאת חושבו ממוצעים וסטיות תקן של כל אחד מן המדדים של תפיסת התרומה של הסימולציות לקידום הידע והמסוגלות. התוצאות מוצגות בלוח 1. סולם המדידה בכל המדדים נע בין 1-6.

לוח 1. ממוצעים וסטיות תקן של תפיסת התרומה של השתתפות בסב"ע לקידום תחושת הידע והמסוגלות (N=24)

המדד	ממוצע	סטיית תקן
קידום ידע	4.38	0.94
תחושת מסוגלות בניהול כיתה	4.45	1.06
תחושת מסוגלות בהתפתחות מקצועית	4.72	1.22
תחושת מסוגלות בכישורי הוראה	4.61	1.09

נמצא שהסטודנטיות תפסו את הסב"ע כתורמת לקידום הידע שלהן בהוראה מותאמת לתלמידים עם ל"ל בחנ"מ ברמה בינונית-גבוהה: בכל השאלות התקבלו ממוצעים של יותר מ-4 בסולם המדורג בין 1-6. כמו כן נמצא שהסטודנטיות תפסו את הסב"ע כתורמת לתחושת המסוגלות העצמית שלהן עבור שלושת המדדים שנבדקו: ניהול כיתה, כישורי הוראה ופעולות להתפתחות מקצועית ברמה בינונית-גבוהה. הממוצעים של התשובות לכל אחת מהשאלות גבוהים מ-4.4. השאלה השלישית בחנה כיצד תופסות הסטודנטיות את תרומת הסב"ע להתפתחותן המקצועית. בשאלה זו נותח תת-השאלון שעסק באופן שבו תופסות הסטודנטיות רכיבים שונים של הסימולציות כמשמעותיים להתפתחותן המקצועית. כדי לבדוק את השערת המחקר נערך מבחן t למדגמים תלויים אשר השווה בין השתתפות בסב"ע בסמסטר ב כמנהלת לבין השתתפות בסב"ע בסמסטר ב כצופה או כשחקנית. נמצא הבדל מובהק בין שני מצבי הסימולציה בסמסטר ב ($t(23)=1.80, p<.04, \text{cohen's } d=.082$). ההבדל נובע מכך שתפיסת התרומה להתפתחות המקצועית במצב סב"ע כמנהלת (ממוצע=4.47, סטיית תקן=0.53) גבוהה מהתרומה של השתתפות בסמסטר ב כצופה או כשחקנית (ממוצע=4.16, סטיית תקן=0.75). ממצא זה תומך בהשערת המחקר. במילים אחרות, נמצא שהסטודנטיות תפסו את מודל הסב"ע כתורם להתפתחותן המקצועית יותר כאשר הן משמשות כמנהלות ומפתחות הסימולציה, לעומת השתתפותן כשחקניות או צופות בלבד.

דיון

מטרתו של מחקר זה היא לבחון את תפיסתן של סטודנטיות לחנ"מ בנוגע לשילוב הסב"ע במסגרת תהליך ההכשרה ולתרומת השימוש בה משלושה היבטים: (א) קידום הידע שלהן בהוראת תלמידים עם ל"ל בחנ"מ; (ב) תחושת המסוגלות שלהן בהתמודדות עם הוראה בכיתות של תלמידים עם ל"ל בחנ"מ; (ג) התפתחותן המקצועית. מהממצאים עלה שהסטודנטיות תפסו את הסב"ע כתורמת לתהליך הכשרתן להוראה בחנ"מ הן כלומדות הן כמלמדות.

הסב"ע כפרקטיקת הוראה רבת ערך בתהליך ההכשרה להוראת תלמידים עם ל"ל בחנ"מ הסטודנטיות הצביעו על הסב"ע כעל פרקטיקת הוראה מהותית בתהליך ההכשרה ותלו זאת במאפיינייה הייחודיים. הסב"ע מבוססת על עקרונות הגישה הקונסטרוקטיביסטית, הנשענת על התפיסה שהידע נוצר על ידי הלומד עצמו בתהליך אישי פעיל (שלסקי ואלפרט, 2007; Cheng et al., 2009). ההוראה בגישה זו מציבה את התלמיד במרכז, והיא מאופיינת באינטראקציות המבוססות על למידה משותפת של התלמידים בינם לבין עצמם או של מורה-תלמיד בשיח משותף ובחקר (Holt-Reynolds, 2000). יחיאלי (2020) והרפז (2014) מוסיפים ומציינים, שלמידה קונסטרוקטיביסטית פירושה למידה משמעותית, המכוונת לחשיבה ביקורתית ומעוררת בתלמידים יצירתיות. באמצעות הלמידה המשמעותית הם מפתחים תפיסה וידע מעמיקים של הנושאים הנלמדים. ניתן לראות שהסטודנטיות ייחסו חשיבות לשני מאפיינים ייחודיים לסב"ע:

למידה שיתופית ושיח מפרה, שמהווים ביחד בסיס ללמידה קונסטרוקטיביסטית-משמעותית. העובדה שהסטודנטיות ראו בהיבטים הללו היבטים מרכזיים, מחזקת את מקומה של הסב"ע כפרקטיקת הוראה המכוונת ללמידה קונסטרוקטיביסטית. בנוסף לכך, הניתוח העלה עדויות לשיח שכלל ניתוח מצבים, דיון והסקת מסקנות. ממצא זה נתמך בספרות שמציגה את הסימולציה ככלי לקידום למידת עמיתים (Levin & Flavian, 2022) וחשיבה מעמיקה (Zohar & Barzilai, 2015). נקודות אלה מדגישות שהסב"ע היא פרקטיקת הוראה שמקדמת חשיבה מסוג זה, והיא עשויה לקדם את היכולת של הסטודנטיות לנתח מצבי הוראה ולשפר את הוראתן. מעניין היה לראות שההתמודדות עם מיומנויות חשיבה מעמיקה הייתה מצד אחד תהליך משמעותי לחלק מהסטודנטיות, ומצד שני הייתה קשה לאחרות. כבר במחקר קודם הצביעה רזניק (Resnick, 1987) על כך שחשיבה מעמיקה מאתגרת את הלומדים ומחייבת מאמץ מצידם. ייתכן שתפיסות שונות אלו של הסטודנטיות קשורות לשונות בניהן. תובנה זו מחדדת את ההבנה שבהמשך יש לתת את הדעת לאתגר העומד בפני הסטודנטיות ולתווך להן באופן ממוקד את התהליך, כדי שיחוו אותו כהצלחה ולא כקושי.

קידום תחושת הידע

מהניתוח הכמותי והאיכותי עלה שהסטודנטיות תפסו את הסב"ע כתורמת לקידום הידע הנדרש להן בהוראת תלמידים עם ל"ל בחנ"מ. תמונה זו התקבלה גם מניתוח תת-השאלון שעסק בידע וגם מהתמה שהציגה תובנות פדגוגיות בנוגע להוראה בחנ"מ, והתמקדה בידע על עקרונות הוראת תלמידים עם ל"ל בחנ"מ ובידע הנוגע להיבטים חברתיים-רגשיים. ניתן לקשר את דברי הסטודנטיות למרכיבי הידע שמציג שולמן (Shulman, 1986). מרכיב הידע פדגוגי-תוכני כולל עקרונות ודרכי הוראה המתאימים להוראת תחום תוכן ספציפי. ידע זה נוצר משילוב בין ידע של תחום תוכן ובין ידע פדגוגי כללי (Wilson & Bai, 2010). בנוסף לזאת, הידע הפדגוגי-תוכני מורכב מידע על אודות הלומדים - תהליכי הלמידה שלהם, היבטים קוגניטיביים, חברתיים ורגשיים שלהם (Shulman, 1986). במחקרים שונים (רייכל וקסטלמן, 2018; Soysal, 2018) נמצא כי הידע הפדגוגי-תוכני הוא גורם משפיע וחשוב ביותר בהוראה יעילה. במחקר שבדק ידע של מורים למתמטיקה בכיתות חנ"מ, נמצא מתאם חיובי בין איכות ההוראה של המורים לבין הידע הפדגוגי התוכני שלהם בתחום הדעת: ככל שלמורים היה ידע רחב יותר, כך עלה בידיהם לספק מענה טוב יותר לקשיי התלמידים, הם הכינו תוכניות התערבות יעילות יותר, ותלמידיהם הצליחו יותר (שרייבר ופילו, 2020). בנוסף לכך, במחקריהם של פישר ואח' (Fischer et al., 2022) ושל רדקוביץ' ואח' (Radkowsch et al., 2023) הודגשה חשיבות הידע של פרחי הוראה בתהליכי קבלת החלטות הקשורות לזיהוי צרכים ייחודיים בקרב תלמידים. נראה כי בעקבות ההשתתפות בסב"ע התחזק הידע הפדגוגי הנדרש בהוראת תלמידים עם ל"ל בחנ"מ. הסטודנטיות חשו שהן מבינות טוב יותר מושגים מופשטים שקיבלו

משמעות בהקשר הפדגוגי ובהקשר החברתי-רגשי, בהתאם לעולה מהספרות. כמו כן, הן חשו שהן מסוגלות להסביר את המושגים לתלמידיהן וליישם את התאוריה בשטח. ממצאים אלה דומים לדיווחים העולים מהספרות העוסקת בסימולציות בקרב מתכשרים להוראה (וסרמן-גוטויליג, 2017; טויכר-סער וקרמר-חיון, 2001; Ferguson, 2017).

קידום תחושת המסוגלות

תחושת המסוגלות של המורים היא גורם נוסף שיש בו כדי להשפיע על איכות תהליך ההוראה-למידה (שרייבר ופילו, 2020). מורה בעל תחושת מסוגלות גבוהה ירגיש כי הוא יכול לממש את הפוטנציאל שלו ולהתמודד בעילות עם אתגרי המקצוע. לעומתו, מורה חסר ביטחון ביכולתו יתפקד ברמה נמוכה מזו שהוא מסוגל לה (Van-Dinther et al., 2015). ההשתתפות בסימולציות הוכיחה את עצמה כפרקטיקה שמקדמת את תחושת המסוגלות של מורים וסטודנטים להוראה (Eluz et al., 2019; Kasperski & Crispel, 2019; Levin & Flavian, 2022; Weissblueth & Linder, 2020). בדומה לעולה מהספרות ביחס לייחודיות מודל הסב"ע, במחקר הנוכחי נמצא שהסטודנטיות תפסו את השתתפותן בסב"ע כתורמת לתחושת המסוגלות שלהן להוראת תלמידים עם "ל" בחנ"מ. הדבר בא לידי ביטוי בניתוח הכמותי של השאלון ובאופן עקיף בניתוח האיכותני. מתוך הניתוח האיכותני עלה כי הסטודנטיות התייחסו לסב"ע כמאפשרת התנסות במצבי הוראה מורכבים בכיתה, תוך הרחבת מנעד אפשרויות התגובה למצבים אלה: "אני מאמינה שהכלים והשיטות שנלמדו במהלך הסימולציה יסייעו לי להתמודד מול סיטואציות מורכבות"; "הסימולציה פתחה כמה דרכים בפנינו איך להתנהל ולהתנהג בתור מורה, איך אפשר לטפל בסיטואציה שקרתה בשיעור". נראה שההתנסות במצבי הוראה מורכבים וההתבוננות בהם תרמו לתחושת המסוגלות העצמית של הסטודנטיות.

התפתחות מקצועית

השאלה השלישית בחנה כיצד תופסות הסטודנטיות את תרומת הסב"ע להתפתחותן המקצועית. התפתחות מקצועית של מורים היא תהליך מתמשך שבו הם מרחיבים ומעמיקים את הידע, את המיומנויות ואת הכישורים שלהם בהוראה (Mizell, 2010). הקשר בין התפתחות מקצועית לזהות מקצועית של אנשי חינוך הוא הדוק ורב-ממדי: התפתחות מקצועית תורמת לעיצוב זהותם המקצועית של אנשי חינוך, ומנגד, זהותם המקצועית משפיעה על האופן שבו הם ניגשים להתפתחות מקצועית. זהותם המקצועית של אנשי חינוך היא גורם מרכזי הקובע כיצד הם מלמדים, המחזק את תחושת המסוגלות שלהם, המעלה את המוטיבציה שלהם להמשיך ולהשקיע מאמץ וכן התורם להתפתחותם המקצועית (דן וסימון, 2020; קוזמינסקי וקלויר, 2010; Ortliip et al., 2011). לפי דרלינג-המונד ואח' (Darling-Hammond et al., 2017), התפתחות מקצועית אפקטיבית צריכה להיות ממוקדת, רציפה, שיתופית ועמוקה, דרישות הבאות לידי ביטוי במודל הסב"ע. כמו כן, לפי הספרות, שילוב סימולציות בהכשרה להוראה יכול לתרום

לפיתוח הזהות המקצועית ולהתפתחות מקצועית על ידי אימון מימוניות, מתן משוב ועידוד רפלקציה (Levin & Flavian, 2022). במחקר הנוכחי המציע מודל חדש של סימולציות - סב"ע, נמצא שהסטודנטיות תפסו את המודל כתורם יותר להתפתחותן המקצועית כאשר הן משמשות כמנהלות ומפתחות הסימולציה, לעומת מצב שבו הן משתתפות כשחקניות או צופות בלבד. ממצא זה מתקשר שוב ללמידה הקונסטרוקטיביסטית שהוזכרה לעיל, ולפיה הידע המשמעותי נוצר בלמידה פעילה המכוונת לחשיבה יצירתית. נראה כי ככל שהסטודנטיות היו מעורבות יותר בתהליך, גם הן חשו שהן לומדות ומתפתחות יותר מבחינה מקצועית. זאת ועוד, בניית האיות התייחסו הסטודנטיות לשינוי שחל באופן התבוננותן על זהותן המקצועית-חינוכית, לפיתוח מימונות אישית בעבודת צוות ואף להעמקת הידע התאורטי התומך בהוראה בחנ"מ, הנדרש לעבודתן בהוראת תלמידים עם ל"ל. כל אלה תורמים להתפתחותן המקצועית.

סיכום ומסקנות

המחקר הנוכחי מציע מודל ייחודי לפרקטיקת הסימולציה המוכרת - מודל הסב"ע. ניכר שמשתתפות המחקר תופסות את הסב"ע כבעלת חשיבות רבה להכשרה להוראה בכיתה. תרומת הסב"ע לסטודנטיות מתבטאת בכמה רבדים:

(א) ההשתתפות בסב"ע אפשרה חיבור מעמיק מיטבי בין התאוריה, הידע הפדגוגי וההוראה בפועל. חיבור זה בא לידי ביטוי בתובנות האישיים והמקצועיות של הסטודנטיות, אשר קישרו בין אירועים בהתנסות בבתי הספר לבין ידע תאורטי רלוונטי להוראה. כמו כן, ההתמודדות עם ההנחיה, המשחק והדיון שבעקבותיהם הובילה להבנה מעמיקה, להמשגה של החומרים הנלמדים וללמידה משמעותית ואוטנטית. כל אלו מעידים על גדילה והתפתחות של הסטודנטיות. חשיבות החיבור המתואר תואמת את הידע הקיים בספרות. מגן ווידרגור (2022), למשל, טוענים כי המרכיב המרכזי בהכשרה להוראה צריך להיות ההוראה עצמה, וכי יש להתמקד בגישור על הפער בין ידע על הוראה לידיע מההוראה, בין תאוריה לפרקטיקה ובין קורסים באקדמיה לעבודה בשטח. גם וורד ואח' (Ward et al., 2018) מתייחסים לחשיבות הקשר בין התאוריה והשטח ומדגישים את חשיבות אישור הפרקטיקה באמצעות התאוריה, כפי שבא לידי ביטוי במחקר הנוכחי.

(ב) ההשתתפות בסב"ע אפשרה התבוננות רטרוספקטיבית על הסיטואציות המתגרות בהוראת תלמידים עם ל"ל בחנ"מ לצד חשיבה מחודשת עליהן.

(ג) ההשתתפות בסב"ע חיזקה את תחושת המסוגלות להוראת תלמידים עם ל"ל בחנ"מ. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם הספרות בנושא, כמו למשל במחקרם של שרייבר ופילו (2020). נמצא כי ידע פדגוגי רחב לצד תחושת מסוגלות גבוהה מאפשרים הוראה משמעותית לכלל התלמידים, ובפרט לאוכלוסיית תלמידי החנ"מ.

(ד) תהליך הפיתוח של הסימולציה וניהולה בקבוצה אפשר יצירה של קהילה מקצועית לומדת. עדות לחשיבותה של קהילה לומדת עלתה גם במחקרם של צהר-רוזן ואח' (Tzohar-Rozen et al., 2022).

אם כן, למחקר הנוכחי תרומה במישור התאורטי, המתודולוגי והיישומי. במישור התאורטי ממצאי המחקר מרחיבים את הידע על משמעותן של הסימולציות בחנ"מ ועל השימוש בהן בהכשרה להוראה בהיבטים של תפיסת התרומה לחיזוק הידע, לחיזוק תחושת המסוגלות וכן תפיסת התרומה להתפתחות המקצועית. במישור המתודולוגי פותח ותוקף שאלון להערכת תרומת הסב"ע שיכול לשמש גם במחקרים נוספים. במישור היישומי המחקר מציע מודל פדגוגי חדשני, המאפשר חיבור בין הידע התאורטי הנלמד בתהליך ההכשרה לבין החלק היישומי המתבצע בשדה ההתנסות, כחלק מארגז הכלים המיטבי להכשרת פרחי הוראה בחנ"מ ובחינוך רגיל. באופן זה ידע מחקרי הרלוונטי לשדה החינוכי מתורגם למודל מעשי (סב"ע) התורם להכשרה להוראה.

מגבלות המחקר ומחקרי המשך

למחקר זה כמה מגבלות. ראשית, מספר הסטודנטיות שענו על השאלון הכמותי מצומצם, מה שיוצר קושי בהסתמכות על מבחנים סטטיסטיים ומגביל את יכולת ההכללה. הניתוח התמטי שהתייחס למספר גדול יותר של סטודנטיות, יכול להאיר חלקים אותנטיים ועמוקים של התמונה המצטיירת אצל הסטודנטיות חרף מספר המשיבות הנמוך בפן הכמותי. שנית, הסב"ע התבססה על אירועים ספציפיים שבחרו הסטודנטיות. מאפיין זה נאמן להוראה הקונסטרוקטיביסטית ושומר על האותנטיות של הסימולציות ככלי, אך מקטין את ההכללה לגבי מגוון תחומים מהשדה החינוכי.

בנוסף לזאת, המחקר בוחן את תפיסות הסטודנטיות לגבי תחושת המסוגלות שלהן ותחושת הידע שלהן להוראת תלמידים עם ל"ל בחנ"מ. עם זאת, לא נבדק הקשר ליישום בכיתה בפועל. כדי לבחון זאת יש לערוך מחקרי אורך שיעקבו אחר ניהול הקונפליקטים של הסטודנטיות שהשתתפו בסימולציות, למשל בשנה ג של תוכנית ההכשרה, או להשוות את התחושות של סטודנטיות בתחומים אלה בין אלה שהתנסו בסב"ע לבין אלה שלא התנסו בהן. מחקרים נוספים יכולים לבחון גם את האופן שבו תפסו מדריכות החקר את הסב"ע ואת תרומתן, תוך תיאור תובנות ואתגרים מהתהליך כמדריכות-חוקרות, כדי לשכלל את תהליך ההכשרה ולדייקן. הצעה נוספת היא להרחיב את המחקר גם לסטודנטים המתנסים בהוראה בחנ"מ באוכלוסיות מורכבות (למשל אוטיזם ומוגבלות שכלית-התפתחותית).

מקורות

אילוז, ש' ויבלון, י"ב (2022). התנסות סימולטיבית מבוססת טכנולוגיה בהכשרה אקדמית בתחומי החינוך. בתוך ע' כהן, ג' רביד, ר' בלונדר, א' פורקוש ברוך, ח' מישור טל, מ' שיינפלד וא' שמואלי (עורכים), טכנולוגיות למידה בהשכלה הגבוהה בישראל (עמ' 281-300). מיט"ל.

ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים, 59, 175-206.

גביש, ב' (2009). שחיקה למתחילים. הד החינוך, פ"ג(7), 102-105.

דן, א' וסימון, א' (2020). התפתחות זהות מקצועית של גננות בראשית דרכן. זמן חינוך, 6, 39-56.

- הלל-לביאן, ר' (2008). אומני האריגה: מורכבות תפקיד המורה בחינוך המיוחד. סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ושילוב, 1)23, 37-50.
- הלל-לביאן, ר' (2009). "אני ואתה נשנה את העולם": מניעי פרחי הוראה לבחירה בחינוך המיוחד. סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 2)24, 49-66.
- הרפז, י' (2014). תנאים ללמידה משמעותית. *הד החינוך*, 88, 40-45.
- וייסבלאי, א' (2023). מערכת החינוך המיוחד - סקירה לוועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת ה-25. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/6f649722-de37-ed11-8153-005056aa4246/2_6f649722-de37-ed11-8153-005056aa4246_11_19908.pdf
- וסרמן-גוטויליג, ת' (2017). השפעת התנסות בסימולציות על אוריינות רגשית ומיקוד שליטה בקרב פרחי הוראה. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך לחינוך", אוניברסיטת בר-אילן.
- טויכר-סער, ו' וקרמר-חיון, ל' (2001). למידה מתוך הכוונה עצמית בסיטואציית האימון. בתוך ר' זוזובסקי, ת' אריאב וע' וקינן (עורכות), *הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית, חילופי רעיונות: מאמרים נבחרים מן הכינוס הבין-לאומי השלישי (עמ' 191-216)*. מכון מופ"ת.
- יחיאלי, ת' (2020). על למידה משמעותית והוראה משמעותית של מושגים מדעיים. מכון מופ"ת.
- ליבלך, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), *שיטות לניתוח נתונים איכותניים (עמ' 21-42)*. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- מגן, נ' ווידרגור, ח' (2022). האם תוכנית הלימודים ומאפייני סביבת הלמידה בהכשרת מורים קשורים לתחושת ההתנסות המעשית של פרחי הוראה? רב-גוונים: מחקר ושיח, 22, 19-46.
- משרד החינוך (2009). *אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה: מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ולמפתחי תכניות חשיבה*. https://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/Portal/EstrategyotChashiva.pdf
- עידו, א' ושקדי, א' (2014). תפיסות סטודנטים-מורים את ההתנסות בתהליך הכשרתם להוראה. *ביטאון מכון מופ"ת*, 53, 20-28.
- צבר-בן יהושע, נ' (2016). *מסורות וזרמים במחקר האיכותני*. מכון מופ"ת.
- קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. *דפים*, 49, 11-42.
- רייכל, נ' וקסטלמן, ת' (2018). האופן שבו תופסות מנהלות וסגנוניותיהן את דמות המורה הראוי ואת מקומן בהכשרתו. *זמן חינוך - כתב עת לעיון ומחקר בחינוך*, 4, 9-43.
- רייכמן, ב', קרן, א' ורפאלי, ו' (2017). מודל ההתנסות ההדרגתי בהכשרה להוראה במכללת קיי: "נחיתה רכה" או "טבילת אש"? *במעגלי חינוך, מחקר עיון ויצירה*, 7.
- רן, ע' ויוספסברג בן יהושע, ל' (2021). *סימולציות בחינוך: מושגי יסוד, שאלות מפתח ומודלים נבחרים*. מכון מופ"ת.
- רן, ע' ונהרי, ג' (2018). *סימולציות בחינוך: קובץ להכשרת צוותים חדשים במרכזי סימולציה*. מכון מופ"ת.
- שגיא, ר', גילת, י', עזר, ח' ושטיימן, י' (2013). *התפתחות מקצועית ותפיסות הוראה של סטודנטים*. רשות המחקר, ההערכה והפיתוח, מכללת לוינסקי לחינוך. <https://mop.levinsky.ac.il/wp-content/uploads/sites/3/2017/09/RESEARCH-LENGTH-23.pdf>
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). *דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבניית טקסט*. מכון מופ"ת.

- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה וישוב. רמות. שרייבר, א' ופילו, ר' (2020). ידע ותחושת מסוגלות של מורים למתמטיקה לתלמידים עם לקויות למידה; הבדלים בין כפל לחילוק. החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים, מ"ב, 71-91.
- Brownell, M. T., Benedict, A. E., Leko, M. M., Peyton, D., Pua, D., & Richards-Tutor, C. (2019). A continuum of pedagogies for preparing teachers to use high-leverage practices. *Remedial and Special Education, 40*(6), 338-355.
- Brownell, M. T., Kiely, M. T., Haager, D. A., Boardman, A. G., Corbett, N., Algina, J., ... & Urbach, J. (2017). Literacy learning cohorts: Content-focused approach to improving special education teachers' reading instruction. *Exceptional children, 83*(2), 143-164.
- Byrd, D. R., & Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research, 4*(2), 72-82.
- Cheng, M. M. H., Chan, K. W., Tang, S. Y. F., & Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education, 25*(2), 319-327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.018>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed me research* (2nd ed.). Sage.
- Crookall, D. (2010). Serious games, debriefing and simulation/gaming as a discipline. *Simulation & Gaming, 41*(6), 898-920. <https://doi.org/10.1177/1046878114559879>
- Dalinger, T., Thomas, K. B., Stansberry, S., & Xiu, Y. (2020). A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education, 144*, Article 103695. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103695>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and teacher education, 24*(3), 751-766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>
- Dickerson, K. L. (2008). *Stress and self-efficacy of special education and general education student teachers during and after the student teaching internship*. [Doctoral dissertation, Texas A&M University.] OAKTrust Digital Repository.
- Dotger, B., Masingila, J., Bearkland, M., & Dotger, S. (2015). Exploring iconic interpretation and mathematics teacher development through clinical simulations. *Journal of Mathematics Teacher Education, 18*(6), 577-601. <https://doi.org/10.1007/s10857-014-9290-7>
- Driver, M. K., & Zimmer, K. (2022). A guide to integrating mixed-reality simulation in initial and advanced special education programs. *Journal of Special Education Preparation, 2*(1), 48-57.

- Eluz, S., Yablon, Y. B., & Hollombe, S. (2019, June 24-27). *Simulation experience in teacher training: Improving efficacy in coping with school-related conflicts* [Conference presentation]. The story of innovation in teacher education, Tel Aviv.
- Ferguson, K. (2017). Using a simulation to teach reading assessment to preservice teachers. *Reading Teacher, 70*(5), 561–569. <https://doi.org/10.1002/trtr.1561>
- Fischer, F., Chernikova, O., & Opitz, A. (2022). Learning to diagnose with simulations: Introduction. In F. Fischer & A. Opitz (Eds.), *Learning to diagnose with simulations: Examples from teacher education and medical education* (pp. 1e4). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89147-3_1
- Holt-Reynolds, D. (2000). What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. *Teaching and Teacher Education, 16*, 21–32. <https://doi.org/10.1080/00094056.1954.10726463>
- Kasperski, R., & Crispel, O. (2019, June 24-27). *The contribution of simulation-based learning to the development of communication skills among preservice teachers program* [Conference presentation]. The story of innovation in teacher education, Tel Aviv.
- Landon-Hays, M., Peterson-Ahmad, M. B., & Frazier, A. D. (2020). Learning to teach: How a simulated learning environment can connect theory to practice in general and special education educator preparation programs. *Education Sciences, 10*(7), 188. <https://doi.org/10.3390/educsci10070188>
- Levin, O., & Flavian, H. (2022). Simulation-based learning in the context of peer learning from the perspective of preservice teachers: A case study. *European Journal of Teacher Education, 45*(3), 373-394. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827391>
- Levin, O., Frei-Landau, R., Flavian, H., & Miller, E. C. (2023). Creating authenticity in simulation-based learning scenarios in teacher education. *European Journal of Teacher Education, 1-22*.
- Michael, O., & Gilad, E. (2015). Educational simulation: A tool for professional and personal development of new teachers. *International Journal of Learning and Development, 5*(4), 103-118.
- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. Learning Forward. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/professional-development-matters.pdf>
- Ortlipp, M., Arthur, L., & Woodrow, C. (2011). Discourses of the early years learning framework: Constructing the early childhood professional. *Contemporary Issues in Early Childhood, 12*(1), 56-70. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.1.56>
- Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of early childhood/special education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education, 57*, 51-58.

- Peterson-Ahmad, M. (2018). Enhancing pre-service special educator preparation through combined use of virtual simulation and instructional coaching. *Education Sciences*, 8(1), 10.
- Radkowsch, A., Sommerhoff, D., Nickl, M., Codreanu, E., Ufer, S., & Seidel, T. (2023). Exploring the diagnostic process of pre-service teachers using a simulation - A latent profile approach. *Teaching and Teacher Education*, 130, 104172.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 1-4. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Soysal, Y. (2018). An exploration of the interactions among the components of an experienced elementary science teacher's pedagogical content knowledge. *Educational Studies*, 44(1), 1-25. DOI: 10.1080/03055698.2017.1331839
- Tzohar-Rozen, M., Hofenbartel, D., Luzzatto, E., & Tzivion, E. (2022). pre-service teachers' challenges and insights from processes of teaching, learning and evaluating distance learning, for students with specific Learning disorder during COVID-19. In *Teacher education in a reality of a world crisis – The narrative of a faculty of education in a teacher education* (pp. 179-195). World Scientific Publishing Co.
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2015). The contribution of assessment experiences to student teachers' self-efficacy in competence-based education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 45-55.
- Ward, P., Chen, Y. J., Higginson, K., & Xie, X. (2018). Teaching rehearsals and repeated teaching: Practice-based physical education teacher education pedagogies. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(6), 20-25.
- Weissblueth, E., & Linder, I. (2020). The effects of simulations in a simulation center on principals' training and professional self-efficacy. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 16(14). <https://doi.org/10.22230/ijepl.2020v16n14a965>
- Wilson, N. S., & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition and Learning*, 5, 269–288. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9062-4>
- Zigmont, J. J., Kappus, L. J., & Sudikoff, S. N. (2011). The 3D model of debriefing: Defusing, discovering, and deepening. *Seminars in Perinatology*, 35(2), 52-58.
- Zohar, A., & Barzilai, S. (2015). Metacognition and teaching higher-order thinking (HOT) in science education: Students' learning, teachers' knowledge, and instructional practices. In Li R. Wegerif & J. C. Kaufman (Eds.), *Routledge International handbook of research on teaching thinking* (pp. 229–242). Routledge.

לעבר הכשרת מורים מבוססת התנסות והכללה: שותפות מכללה־שדה בהכשרת מורים

ראניה חוסיין פראג', זוהר אליוסף

תקציר

נשירת מורות ומורים מהמערכת בתחילת דרכם היא אתגר עולמי, לרבות בישראל. מחקרים מעידים שתוכניות להכשרת מורים שבהן הלמידה האקדמית נתפסת כמנותקת מהשדה, הן פחות אפקטיביות. לתוכנית שמ"ש (שותפות מכללה־שדה) שפותחה במכללת אורנים במטרה להתמודד עם אתגר זה, כמה עקרונות: (1) למידה מבוססת שדה; (2) הדגשת היבטים של חינוך מכליל; (3) הדגשת היבטים רגשיים וחברתיים בהוראה; (4) ליווי הסטודנטים ותמיכה בהם. במחקר המתואר השתתפו 189 סטודנטים וסטודנטיות (במסלול לתואר ראשון ובמסלול להסבת אקדמאים), ונבחנו בו כמה היבטים: היקף ההתנסות בשדה; תפיסת הסטודנטים את בתי הספר המכשירים, את תוכנית ההוראה במכללה ואת המסוגלות העצמית שלהם; ושביעות רצונם מתוכנית ההכשרה. הממצאים מלמדים כי היקף ההתנסות בשדה היה נמוך יחסית לשעות שהייה של הסטודנטים בבית הספר; תוכנית הלימודים במכללה מחוברת לשדה; מרצי התוכנית מהווים מודלינג לסטודנטים; התוכנית מכוונת ליצירת קשר עם התלמיד ורגישה לשונות בין הסטודנטים; בתי הספר המכשירים מהווים מודלינג; והסטודנטים להסבות מעריכים יותר את תוכנית ההכשרה ואת רמת מסוגלותם לעומת הסטודנטים הסדירים.

מילות מפתח: הכשרת מורים, חינוך מכליל, למידה רגשית-חברתית, למידה מבוססת שדה, מסוגלות עצמית

מבוא

תוכניות להכשרת מורים בישראל מתמודדות עם אתגרים רבים, לרבות נשירת מורים בתחילת דרכם, הישגים נמוכים של מערכת החינוך הישראלית, שינויים טכנולוגיים תדירים, הצרכים והמצוקות של דור ה־Y וכן בעיות חברתיות־לאומיות, כמו גזענות והדרה חברתית (איזנברד וזליבנסקי עדן, 2019; ידלין, 2014). מחקרים קודמים הראו כי תחום הכשרת המורים נמצא במשבר חמור הן בעולם הן בישראל (בר־זוהר ויוספסברג בן־הושע, 2020; כפיר ואריאב, 2008), וכי סטודנטים להוראה מדווחים על יעילות נמוכה של תוכניות להכשרת מורים שבהן הלמידה האקדמית אינה מחוברת לשדה (אריאב, 2011).

כיום מתקיימים במערב שלושה מודלים מרכזיים להכשרת מורים: (1) הכשרה מבוססת תאוריה - דגם ההכשרה המסורתי שבו החלק האקדמי מתמקד בלמידה של תאוריות מרכזיות

בחינוך ובפסיכולוגיה, וההתנסות המעשית מאופיינת בעיקר בצפייה במורים בבתי הספר ובהמשגה תאורטית של הפעולות שלהם; (2) הכשרה מבוססת כשירויות - דגם שנוף בארצות הברית ומגדיר כשירויות אחדות שהסטודנטים צריכים לדעת לבצע. על פי מודל זה, החלק שנלמד במוסדות האקדמיים עוסק בהוראה ובהדגמה של כשירויות אלה, ואילו ההתנסות המעשית בבתי הספר תפקידה לאפשר תרגול רב של אותן כשירויות; (3) הכשרה מותאמת אישית (אינדיווידואציה) - גישה המניחה כי אין דגם להוראה נכונה, אין תאוריה נחוצה, ואין הצעה בנוגע לכישורים הכרחיים, ומשום כך על כל סטודנט לחינוך למצוא ולפתח, בעזרת ליווי והנחיה, את המורה הייחודי שהוא עתיד להיות. ההתנסות המעשית בדגם זה נבנית לכל סטודנט בנפרד בהתאם לאישיותו, לשאיפותיו וליכולותיו (רן, 2018; Korthagen, 2017).

בישראל כחלק מתהליכים מהותיים שעברו על תפיסת הכשרת המורים, נבנתה תוכנית "אקדמיה כיתה" שמבוססת על שיתוף פעולה בין מוסדות אקדמיים להכשרת מורים לבין בתי ספר, אשר נועדה לשפר את איכות ההכשרה, הקליטה והפיתוח המקצועי של פרחי ההוראה. התוכנית כוללת בין השאר התנסות מורחבת של סטודנטים בהוראה בבתי ספר, תוך ליווי צמוד של מורה מאמן ומדריך פדגוגי (יחידת מו"פ התנסות בהוראה, 2021). כחלק ממהלך זה פיתחה מכללת אורנים יוזמה לשינוי מהותי של תהליכי ההכשרה להוראה (ראזר ואח', 2019). יוזמה זו, הקרויה תוכנית שמ"ש (שותפות מכללה-ישיבה), כללה מעבר מהכשרה מבוססת תאוריה להוראה מבוססת כשירויות (Korthagen, 2017) בעזרת שיתופי פעולה בין צוותי החינוך באקדמיה, בבתי הספר ובמשרד החינוך ובתמיכה של קרן "יד הנדיב".

לתוכנית שמ"ש יש תכלית כפולה. האחת היא שיפור הכשרת המורים על ידי הפיכת פירמידת היחסים שבין הזירה ה"תאורטית" לשדה החינוכי, כלומר צמצום הפער בין הידע והמיומנויות המוקנים למורים במהלך הכשרתם לבין המציאות והצרכים בבית הספר, פער שפעמים רבות גורם לקשיים רבים בכניסת המורה לתפקיד ואף לנשירה מהמקצוע. התכלית האחרת היא הכנסת שפת ההכלה והשייכות לתוכנית ההכשרה כבסיס ללמידה בעלת ערך, לרבות עיצוב קבוצת הסטודנטים והסטודנטיות [להלן: הסטודנטים] בבית הספר לכדי כוח משפיע המסייע לסגל בית הספר בכל הדרוש לו, וכן הקניית כלים ותפיסות שיסייעו לסטודנטים להתמודד במציאות של כיתה הטרוגנית המתאפיינת בפערים חברתיים ואקדמיים. כדי לסייע לסטודנטים המשתתפים בתוכנית לעגן את הידע התאורטי בהתנסות המעשית ולהפך, כל הקורסים בתוכנית נבנו כקורסים מלווי התנסות, המבוססים על ניסוח כשירויות ועוסקים בהמשגה ותאוריה של סיטואציות המובאות מהשדה.

תוכנית שמ"ש מתבססת על יצירת מסגרת תמיכה מתאימה הן עבור הסטודנט המצוי בהכשרה והן עבור המורה המכשיר במהלך שהותם במסגרות החינוכיות שהם פועלים בהן. כמו כן בתוכנית מתקיימת שותפות הדוקה בין האקדמיה לבתי הספר המכשירים. מערך חדש זה של הכשרת מורים נועד ליצור רצף מתמשך וקשרי גומלין בין תהליכי ההכשרה באקדמיה לבין תהליכי ההוראה בהתנסות המעשית ואחר כך בשטח במהלך ההתפתחות המקצועית הנדרשת

מכל בעלי תפקיד במערכת החינוך. כמו כן המהלך נועד להרחיב את ההשפעה ההדדית בין האקדמיה לבין מערכת החינוך.

שני תהליכים מרכזיים מהווים תשתית למודל המוצע בתוכנית שמ"ש. הראשון, הוראה קלינית המתבססת על שעות פרקטיקה רבות בהכשרת המורים - תפיסה שהעולם המערבי מאמץ יותר ויותר (Hollins & Warner, 2021). השני, התערבות לשינוי בבתי ספר בתחומים של הפחתת הדרה ועידוד הכללה חברתית במטרה לחולל שינוי מהותי בבתי הספר (ראזר ואח', 2011; ראזר ופרידמן, 2020; ראזר ואח', 2004; Razer & Friedman, 2017). השילוב בין שני התהליכים מוביל למודל של בית ספר ה"מאמץ" את הסטודנטים המוכשרים בו ומקדם יחד איתם תהליכי שינוי. זהו מודל שפותח במכללה האקדמית אורנים, ואינו מוכר לנו ממקומות אחרים.

יצירת מערכת של שיתוף פעולה עם רשת של בתי ספר עמיתים: מכשירים-מדגימים-מכלילים במסגרת תוכנית שמ"ש נבחרו כארבעים בתי ספר לשמש בתי ספר עמיתים למכללת אורנים לפי שלושה תבחינים: ראשית, הם נתנו את הסכמתם להיות בתי ספר מכשירים; שנית, הם מתאימים, על פי תפיסתנו, להתפתח ולהיות בתי ספר מדגימים; והחשוב מכול - הם מאמצים גישה מכלילה (inclusive education) השואפת לתת חינוך ראוי לכלל הילדים והילדות (Ashman & Boyle, 2020). הגישה המכלילה עוסקת בשני ממדים מרכזיים: היכולת ללמד באופן הטרוגני ולהפחית מבנים מסלילים (למשל ביטול הקבוצות) ופרקטיקת הוראה הכוללת התמודדות עם בעיות התנהגות והתאמת חומרי הלמידה ודרכי ההוראה לשינויות בכיתה (ראזר, 2020). מרבית בתי הספר בתוכנית שמ"ש נעזרים בנוכחות הסטודנטים כדי לקדם סוגיות אלו.

בתי הספר הנבחרים החלו לבנות בתוכם מרחבים מותאמים להכשרת מורים. כל בית ספר קלט 10-15 סטודנטים, כך שכל סטודנט קיבל כ-12 שעות הכשרה שבועיות בבית הספר לאורך שנת הלימודים כולה. הסטודנטים הוצמדו למורה מכשיר והיוו כוח הוראה נוסף בכיתה, כאשר כל סטודנט מלווה את המורה המכשיר במשך 12 שעות בשבוע, לומד ממנו ומסייע לו לקדם את מטרות ההוראה שלו. להבדיל מתהליך ההכשרה שהיה נהוג בעבר, שבו הסטודנט היה מעביר שיעור, והמורה רק סיפק לו במה מבלי להיות מעורב בתהליך, בתוכנית שמ"ש התעצמה מעורבות המורים המכשירים. למעשה, מורים אלה הפכו לדומיננטיים מאוד בהקניית כישורים גנריים ודיסציפלינריים לסטודנטים ובתיווך סיטואציות חברתיות בכיתה ומחוצה לה, בחשיפה לתרבות הארגונית הבית-ספרית, במודלינג של טיפול בפרט ובקידום סדר יום חינוכי בבית הספר (ראזר ואח', 2019). במחקר נמצא כי לא כל המורים המכשירים יודעים להנחות כראוי את הסטודנטים, וכי לא כולם יודעים להשתמש שימוש מושכל בנוכחות הסטודנט בכיתה. בעקבות זאת החלו חלק מבתי הספר בתהליכים מתקדמים מאוד של בניית תפקיד "המורה המכשיר" ובהכשרת מורים מכשירים לתפקידם, ובסופו של דבר בחלק מבתי הספר התקיימה הכשרה מסודרת ויעילה לתפקיד מורה מכשיר.

משימה חשובה של תוכנית שמ"ש, שלטעמנו הושגה ברובה, הייתה גיבוש שפה משותפת בין האקדמיה לבתי הספר המכשירים לכדי יצירת צוותי הכשרה משותפים האמונים על

ההתפתחות המקצועית של המורים החדשים. למשל, הסגל האקדמי דן בעת השיעורים במכללה בסוגיות שעלו במהלך ההתנסות בבתי הספר, בשונה ממודל ההכשרה בעבר שלפיו במכללה נלמדו היבטים תאורטיים ללא קשר לנעשה בכיתה בבית הספר. השפה המשותפת בין האקדמיה לבתי הספר המכשירים מתבטאת גם בכך שהמכללה ובתי הספר בונים ומפעילים יחד את מהלך ההכשרה של הסטודנטים. ואכן, מרבית בתי הספר החלו ללמוד להיות "בית ספר מכשיר סטודנטים" ולשאת באחריות משותפת עם האקדמיה לתהליך ההכשרה, והם נותנים את הדעת לסוגיה של הכשרת סטודנטים בכל הרבדים של בית הספר. יתרה מזאת, הם נכונים לחשוף בפני הסטודנטים סוגיות מורכבות, לדון בהן וללמוד עליהן, כולל סוגיות שבתי ספר נוטים לעיתים להסתיר. היבט אחר של בית ספר מכשיר קשור למידה שבה בית הספר מוכן להכיר את הסטודנט היכרות מעמיקה ולשאת באחריות באשר לתהליכי הכשרה נרחבים של הסטודנט, המעניקים לו אפשרות להתנסות במגוון רחב של מטלות ומשימות תוך כדי קבלת ליווי, תיווך והדרכה מסגל בית הספר.

כחלק מתוכנית שמ"ש החלו מרבית בתי הספר המכשירים לקיים תהליך למידה שמטרתו לסמן את כיווני ההתפתחות שבתי הספר הללו שואפים אליהם בכלל, וכבתי ספר מכשירים איכותיים בפרט, ולנסח את התרומה הייחודית של המכללה לטובת התפתחות זו. ככלל, כמחצית מבתי הספר שאנו עובדים עימם מבקשים שהמכללה תהיה מעורבת בתהליכי התפתחות בית ספריים. אף שתהליך זה, שנבנה עם כל אחד מבתי הספר באופן המותאם לצרכיו ולמאפייניו הייחודיים, עודנו מצוי בראשית דרכו, הרי שהוא המהות של המשך הפיתוח אשר יוצג במאמר. אנו רואים את המשימה שלנו בטווח הארוך ביצירת תהליכי שינוי בכל בתי הספר שאנחנו מעורבים בהם.

הייחודיות של תוכנית שמ"ש

תוכניות ההכשרה להוראה במכללת אורנים עברו בשנים האחרונות שינוי של ממש בתכנים ובמבנה. בעבר התאפיינו תוכניות ההכשרה בפיצול בין התאוריה לפרקטיקה ובדגש בלעדי על הוראה דיסציפלינרית. לעומת זאת, התוכנית החדשה - תוכנית שמ"ש - מייצרת סינרגיה רבה יותר בין תאוריה לפרקטיקה ומשלבת גישה מכלילה ורב־תרבותית כמנוף לתהליכי הוראה דיסציפלינריים. תוכנית שמ"ש מתאפיינת בשילוב של "הוראת ילדים" עם "הוראת מקצוע", כלומר בהתאמת חומרי הלמידה הדיסציפלינריים למציאות הקונקרטית של קבוצת התלמידים והתלמידות [להלן: התלמידים] - לידע ולהתפתחות הקוגניטיבית שלהם, לרקע החברתי־תרבותי שלהם וכן להיסטוריה הלימודית ולמאפיינים החברתיים שלהם. נוסף על כך, התוכנית כוללת ליווי של סטודנט להוראה בסביבה חינוכית מגוונת ומשתנה המאפשרת הבנה של שונות וצרכים משתנים הן בקרב המורים הן בקרב התלמידים והוריהם. לשם כך התוכנית שמה דגש בחשיפה של הסטודנטים לתהליכי התפתחות של ילדים ונוער ולדרכי העבודה איתם כחלק מהתייחסות מכוונת לשונות. התוכנית מסייעת גם להעמקת הידע בפרקטיקות הוראה

מותאמות שנותנות מענה לכלל התלמידים, ובפרט בהקניה ובפיתוח של יכולות של בניית קשר וכישורי התמודדות עם מצבים חברתיים מורכבים, עם שונויות תרבותיות, חברתיות, אקדמיות ורגשיות ועם הורים ומשפחות, מעבר להיבטים הלימודיים.

כאמור, אחד הדגשים בתוכנית שמ"ש הוא פיתוח מיומנויות קשר, מאחר שאישיות המורה ויכולתו ליצור קשר עם תלמידים וקולגות הן הכלי המרכזי בתהליכי ההוראה (Finn et al., 2009). לשם כך התוכנית פועלת להגברת מודעותו של הסטודנט לחשיבות המישור הרגשי-חברתי של התלמידים (Schonert-Reichl, 2017), לשיפור הלמידה שלהם בבית הספר ולחיזוק תחושת השייכות של כל פרט למערכת הבית-ספרית (ראזר ופרידמן, 2020). עם זאת, התוכנית אינה שמה דגש בקורסים תאורטיים בפסיכולוגיה או בחינוך, אלא משלבת תכנים פסיכולוגיים וחינוכיים בתוך הקשר של התמודדויות המורה עם ניהול כיתה ויצירת קשר עם תלמידים והורים. דגש נוסף של התוכנית הוא בפיתוח פדגוגיה מותאמת אישית באמצעות הכרת כלים פדגוגיים וגישות הוראה המגבירים את ההכלה במערכת החינוך ומצמצמים את ההדרה, הסרגרציה ואי-השוויון בה. פיתוח פדגוגיה אישית מתבסס הן על הבנה עמוקה של שונויות הן על ההתפתחות האישית של המורה, דהיינו על פיתוחו של המורה כחלק מקהילת מורים לומדים וכאיש חינוך החוקר את עבודתו ומעמיק את ההתפתחות המקצועית הן שלו-עצמו הן של עמיתיו במעגלים השונים של העשייה בבית הספר. לשם פיתוח פדגוגיה אישית הסטודנט לומד להכיר מגוון מודלים להוראה ולמידה המבקשים להפוך את הלומדים למעורבים ופעילים בתהליכי הלמידה, ואף מתנסה במודלים אלה במהלך ההכשרה.

הכשרה מקצועית של סגל הפקולטה לחינוך לכדי קהילה מקצועית לומדת לצורך בנייה מחדש של כל מהלך ההכשרה גם סגל הפקולטה לחינוך במכללת אורנים עובר תהליך הכשרה במסגרת תוכנית שמ"ש, שמטרתו להקנות לחברי וחברות הסגל מיומנויות מותאמות ליצירת קשר עם בתי הספר המכשירים ולעבודה עימם וכן לפיתוח משותף של פרקטיקות עבודה פנים-צוותיות המתאימות לרוח התוכנית. בעת ההכשרה של הסגל נלמדים בין היתר תהליכי הכללה בית-ספריים ומיומנויות ליישום גישות להתמודדות עם אי-שוויון בתוך בתי הספר. דגש מיוחד מושם בפיתוח תפקידים של המדריכים הפדגוגיים (מד"פים) תוך הרחבה ניכרת של העיסוק שלהם בהיבטים חברתיים-רגשיים בהוראה (Schonert-Reichl, 2017), עידודם להובלה של תהליכי שינוי בבתי הספר והקניית מיומנויות הנדרשות מהם להחזקת הקשר מכללה-שדה.

כתשתית לפיתוח הסגל הוא אורגן מחדש בצוותים, כאשר כל צוות קיבל אחריות לתכנון, להנחיה ולהערכה של תהליך הכשרה מלא לקבוצת סטודנטים נתונה. הצוותים הללו הם קהילות מעשה מקצועיות (communities of practice), שבהן נוצרות פרקטיקות חדשות של הכשרה ושל קשר עם השדה, כחלק מתפיסה של קהילת מורים לומדת (בלנגה ואח', 2010). קהילות אלו הן שמאפשרות את תהליכי השינוי העמוקים שהסגל נצרך להם במסגרת מעבר מתוכנית הכשרה מסורתית המתמקדת בהקניית ידע תאורטי על חינוך והוראה, לתוכנית

הכשרה מבוססת התנסות המתמקדת בפיתוח מיומנויות ליבה וכשירויות של הוראה וחינוך בשדה. קהילות למידה אלו גם תומכות בתהליכי השינוי הללו, מתוך הנחה כי ביסוס כשירויות יהווה תשתית טובה יותר לפרופסיית ההוראה וכן להתמקמות של המורים במערכת החינוך ולמניעת נשירתם ממנה.

המחקר המתואר במאמר זה נועד לבחון באיזה אופן מודל שמ"ש ועקרונותיו אכן באים לידי ביטוי בתוכנית ההכשרה, להתחקות אחר יעילות התוכנית בעיני הסטודנטים על ידי מדידה של רמת המסוגלות שלהם ושל שביעות רצונם, ולבחון כיצד המורים המכשירים והמדריכים הפדגוגיים מעריכים את מסוגלות הסטודנטים ואת בתי הספר המכשירים אותם. זאת מתוך הכרה בכך שהתוכנית נותנת מענה לשתי אוכלוסיות סטודנטים: אוכלוסייה אחת של סטודנטים "סדירים" שלומדים במכללה לתואר ראשון ותעודת הוראה, ולרוב הם בעשור השלישי לחייהם; האוכלוסייה האחרת של סטודנטים להסבה להוראה, דהיינו סטודנטים בעלי תואר ראשון לפחות אשר מגיעים למכללה לצורך הסבה מקצועית להוראה, ולומדים במכללה רק תעודת הוראה, ומרביתם מצויים בעשור הרביעי לחייהם. למרות המאפיינים השונים של שתי הקבוצות הללו, תוכנית הלימודים שלהן, שנבחנה במחקר זה, הייתה במרביתה דומה.

רציונל המחקר

כדי לבחון באיזו מידה תוכנית שמ"ש פועלת על פי העקרונות המנחים שהוזכרו לעיל, בדקנו במחקר באיזו מידה באים לידי ביטוי שני ממדים של תוכנית ההכשרה:

1. כמות ההתנסות בשדה - משתנה זה מנסה לכמת את ההתנסויות הפעילות של הסטודנט בשדה ולאמוד אותן אומדן כמותי. מדד זה משקף את התפיסה כי ההתנסות בשדה צריכה להיות תהליך פעיל שמשקף ככל שניתן את עבודת המורה בפועל. משתנה זה נבחן אצל הסטודנטים, אצל המדריכים הפדגוגיים ואצל המורים המכשירים.
2. תפיסת הסטודנטים את מאפייניה של תוכנית ההכשרה במכללה - משתנה זה משקף עד כמה תוכנית ההכשרה במכללה (כלומר הקורסים בפקולטה לחינוך) מקיימת את עקרונות התוכנית, דהיינו מחברת את הידע התאורטי לשדה ומפתחת אצל הסטודנטים מיומנויות של יצירת קשר עם תלמידים, זאת כאשר המרצים בקורסים משמשים מודלים עבורם לדרך שבה מורים אמורים להתנהל, ללמד ולהתייחס אל התלמידים; וכן עד כמה התוכנית מותאמת לשונות בין הסטודנטים. היבט זה נבחן אצל הסטודנטים בלבד.

כדי לבחון באיזו מידה תוכנית שמ"ש יעילה נבדקו שני מדדים:

1. מידת המסוגלות העצמית של הסטודנטים למשימת ההוראה - משתנה זה בוחן את האופן שבו סטודנטים מעריכים את יכולתם לבצע פעולות שונות מתחום ההוראה בהיבטים של יצירת קשר עם תלמידים, שימוש בפדגוגיה איכותית ויצירתית ועבודה עם קולגות מצוות החינוך. משתנה זה נבחן אצל הסטודנטים, אצל המדריכים הפדגוגיים ואצל המורים המכשירים.

2. הערכת שביעות הרצון של הסטודנטים מהתוכנית - משתנה זו בוחן את מידת שביעות הרצון של הסטודנטים מתוכנית ההכשרה ונבחן אצל הסטודנטים בלבד. שאלות המחקר נבחרו גם משיקולים מעשיים וגם משיקולים תאורטיים. ברמה המעשית המחקר התנהל כהליך שמלווה את פיתוח התוכנית, וככזה מטרתו הייתה לסייע להנהלת הפקולטה לבחון את התוכנית ולדייק אותה. בהיבט התאורטי מאחר שהתוכנית נבנתה על יסודות רעיוניים המשלבים גישות שונות בחינוך והוראה, בהן חינוך מכליל, הוראה ממוקדת כשיריות, הוראה ממוקדת שדה וכן למידה רגשית חברתית, אזי יש חשיבות תאורטית רבה בבחינת האופן שבו עקרונות אלו באים לידי ביטוי בתוכנית הלימודים, ובבחינת השפעתם על המסוגלות ועל שביעות הרצון של הסטודנטים.

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

במחקר נבדקו שלוש קבוצות של משתתפים:

- א. סטודנטים להוראה בתוכנית הכשרה לחינוך על-יסודי באורנים. בהעברה של השאלונים בתחילת השנה נדגמו 208 סטודנטים - 156 נשים ו-52 גברים, כאשר הגיל הממוצע היה 30.6 וסטיית התקן 9.8. בהעברה של השאלונים בסוף השנה נדגמו 133 סטודנטים - 100 נשים ו-33 גברים, כאשר הגיל הממוצע היה 29.8 וסטיית התקן 8.7. בשתי ההעברות של השאלונים הסטודנטים משנה שנייה היו כ-25% מהמדגם, הסטודנטים משנה שלישית היו כ-35% מהמדגם, והסטודנטים להסבות היו כ-40% מהמדגם.
- ב. מורים מכשירים. 44 מורים מכשירים - 37 נשים ו-7 גברים - השיבו על שאלון ייעודי בסוף השנה בלבד. הכוונה למורים בבתי ספר על-יסודיים שמלווים את הסטודנטים מהתוכנית.
- ג. מדריכות פדגוגיות. 19 מדריכות פדגוגיות המלוות סטודנטים במסלול לתעודת הוראה השיבו על שאלון ייעודי בסוף השנה בלבד.

כלי המחקר

יש לציין שמאחר שמאפייניה של תוכנית שמ"ש ייחודיים גם בכלי המחקר, לא היו שאלונים מותאמים ומתאימים עבורה, ולכן פיתחנו שאלון מיוחד המותאם לתוכנית. השאלון עבר תיקוף של אלפא קרוונבך ותיקוף של ארבעה מומחים בתחום.

שאלונים לסטודנטים

שאלון תחילת תוכנית: השאלון הועבר בנובמבר 2020 לסטודנטים שהשתתפו במחקר, ובחן פרטי רקע של המשתתפים ואת תפיסת המסוגלות העצמית שלהם (בשלושה קריטריונים: מסוגלות בהוראה, מסוגלות לעבודה עם קולגות ומסוגלות ליצירת קשר עם תלמיד). המשתתפים בשאלון נמדדו בסולם ליקרט בן 5 רמות (1 - כלל לא, 5 - במידה רבה מאוד). השאלון הועבר באמצעות Google Forms במהלך שיעור מקוון, ומילוי ארך כ-25 דקות.

שאלון סוף תוכנית: השאלון הועבר ביוני 2021 לסטודנטים שהשתתפו במחקר, ובחן פרטי רקע של המשתתפים לצד שלושה משתנים בלתי תלויים: כמות ההתנסות בבתי הספר (כמות ההתנסות בהוראה, כמות ההתנסות בשיח פרטני עם תלמידים, כמות ההתנסות בעבודה עם קולגות וכמות ההוראה מרחוק); תפיסת הסטודנט את בית הספר המכשיר (עד כמה בתי הספר המכשירים מהווים מודל להוראה איכותית, ועד כמה הם מהווים מודלינג לקשר עם תלמידים); תפיסת הסטודנט את תוכנית ההכשרה במכללה (כמה התוכנית מכוונת לבניית קשר עם תלמיד, מחוברת לשדה ורגישה לשוניות בין הסטודנטים, וכמה מרצי התוכנית מהווים מודלינג להוראה ולקשר). נוסף על כך נמדדו מספר משתנים תלויים: המשתנה "תפיסת המסוגלות העצמית של הסטודנטים" (הכולל מסוגלות בהוראה, מסוגלות לעבודה עם קולגות ומסוגלות ליצירת קשר עם תלמיד) ומשתנה הבוחן את שביעות הרצון של הסטודנט מהתוכנית. מלבד המשתנה "כמות ההתנסות" שנבחן בסולם רציף, שאר המשתנים בשאלון נמדדו בסולם ליקרט בן 5 רמות (1 - כלל לא, 5 - במידה רבה מאוד). השאלון הועבר באמצעות Google Forms במהלך שיעור מקוון, ומילוי ארך כ-25 דקות.

שאלון למורים המכשירים

השאלון הועבר ביוני 2021 ובחן פרטי רקע של המורים המכשירים שהשתתפו במחקר ואת תפיסתם בדבר המסוגלות (מסוגלות בהוראה, מסוגלות לעבודה עם קולגות ומסוגלות ליצירת קשר עם תלמיד) של הסטודנטים שהשתתפו בתוכנית והתנסו אצל מורים אלה. המשתנים בשאלון נמדדו בסולם ליקרט בן 5 רמות (1 - כלל לא, 5 - במידה רבה מאוד). השאלון הועבר באמצעות Google Forms, ומילוי ארך כ-15 דקות.

שאלון למדריכות הפדגוגיות

השאלון הועבר ביוני 2021 ובחן פרטי רקע של המדריכות הפדגוגיות שהשתתפו במחקר ואת תפיסתן בדבר מסוגלות (מסוגלות בהוראה, מסוגלות לעבודה עם קולגות ומסוגלות ליצירת קשר עם תלמיד) של הסטודנטים שהשתתפו בתוכנית והתנסו אצל מדריכות אלה. המשתנים בשאלון נמדדו בסולם ליקרט בן 5 רמות (1 - כלל לא, 5 - במידה רבה מאוד). השאלון הועבר באמצעות Google Forms, ומילוי ארך כ-10 דקות.

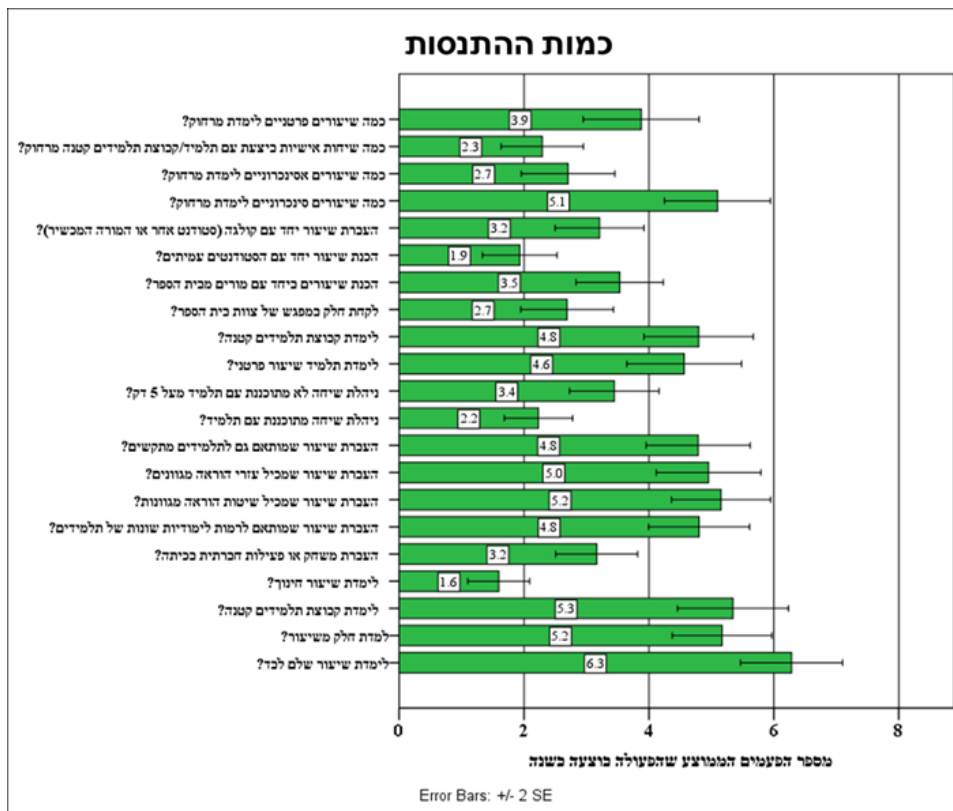
ניתוחים סטטיסטיים

השוואה בין קבוצות נעשתה באמצעות מבחן אנובה (ANOVA) חד־כיווני. כאשר נעשתה גם השוואה בין קבוצות וגם השוואה בפרמטרים בתוך הקבוצות, בוצע מבחן אנובה למדידות חוזרות. ניתוחי המשך בוצעו באמצעות מבחן בונפרוני. חישוב הקשר בין המשתנים נעשה באמצעות מתאם פירסון דו־זנבי. בנוסף לכך בוצעו ניתוחי רגרסיה רב־משתנית לכל קבוצה בנפרד. המובהקות הסטטיסטית בכל המערכ הייתה $p < 0.05$.

ממצאים

כמות ההתנסות

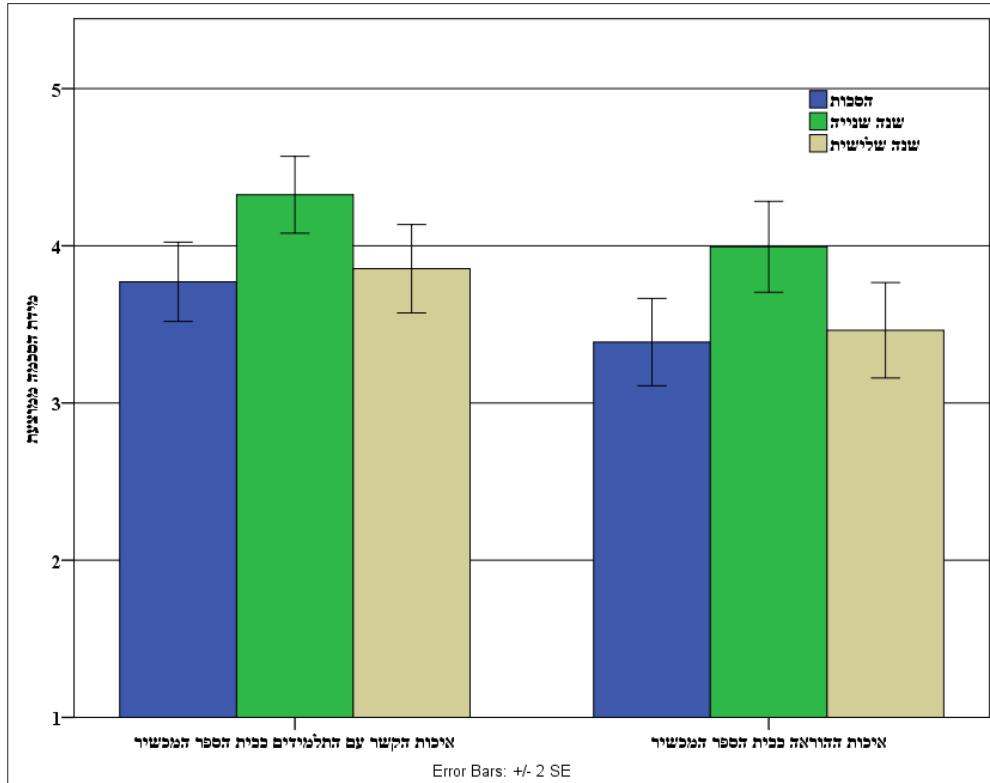
כפי שמראה תרשים 1, המתאר את כמות ההתנסות בקרב כלל המשתתפים במחקר, כמות ההתנסות בתשפ"א מצומצמת יחסית. התרשים מציין גם את כמות ההתנסות פנים אל פנים וגם את כמות ההתנסות מרחוק (ספטמבר עד יוני).



תרשים 1. כמות ההתנסות בקרב כלל המשתתפים במחקר

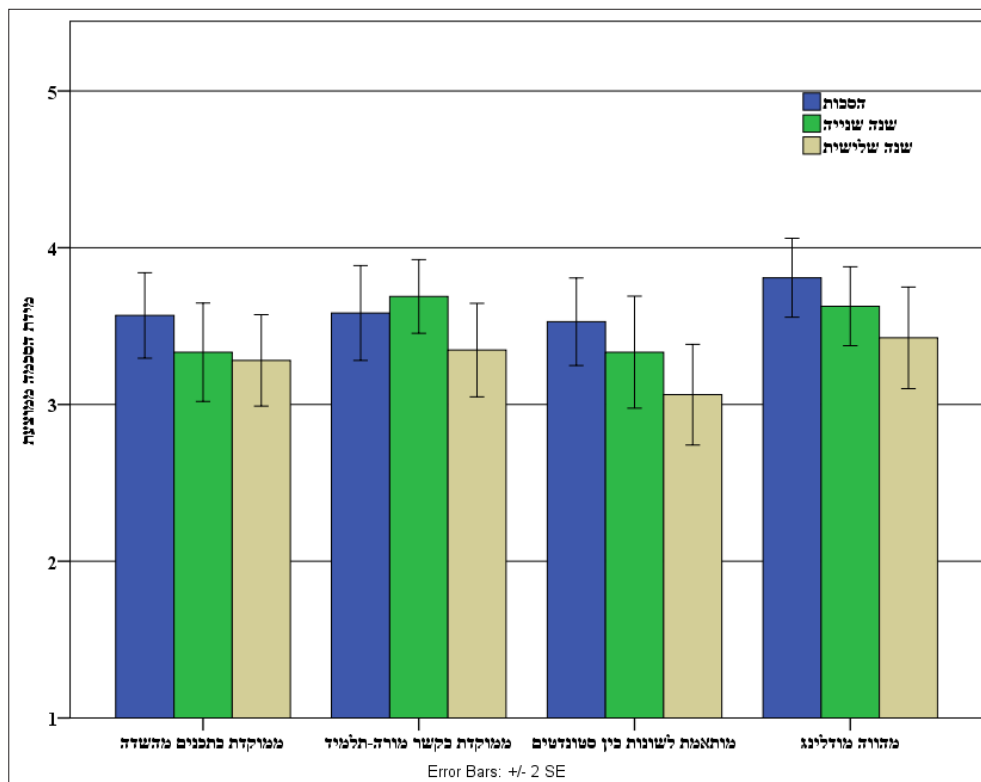
תפיסת הסטודנט את מאפייני בית הספר המכשיר ככלל, הסטודנטים תפסו את בית הספר המכשיר כמודל לאיכות הקשר עם תלמידים וכמודל לאיכות ההוראה ברמה בינונית עד טובה (ראו תרשים 2). אף על פי ששלושת השנתונים - סטודנטים סדירים בשנה השנייה ללימודים, סטודנטים סדירים בשנה השלישית ללימודים וסטודנטים להסבות - התנסו באותם בתי ספר, סטודנטים סדירים בשנה השנייה ללימודים ראו בצורה חיובית יותר את בתי הספר המכשירים בשני הממדים, לעומת סטודנטים סדירים בשנה

השלישית ללימודים וסטודנטים להסבות. לא נמצאו הבדלים בין סטודנטים סדירים בשנה שלישית לסטודנטים להסבות.



תרשים 2. איכות ההוראה ואיכות הקשר עם תלמידים בבית הספר המכשיר - השוואה בין שנתונים

תפיסת הסטודנט את מאפייניה של תוכנית ההכשרה במכללה בבחינת האופן שבו תפסו הסטודנטים את מאפייניה של תוכנית ההכשרה במכללה (ראו תרשים 3), ניכר על פי דיווחיהם כי תוכנית ההכשרה במכללה (קורסי החינוך) תואמת בצורה בינונית עד גבוהה את הממדים שהוגדרו (הוראה מחוברת לשדה, הוראה ממוקדת קשר עם תלמיד, הוראה ממוקדת מודלינג, הוראה ממוקדת שונות בין סטודנטים). לא נמצאו הבדלים בין שלושת השנתונים - סטודנטים סדירים בשנה השנייה ללימודים, סטודנטים סדירים בשנה השלישית ללימודים וסטודנטים להסבות - בדיווח הסטודנטים לגבי תוכנית ההכשרה במכללה.

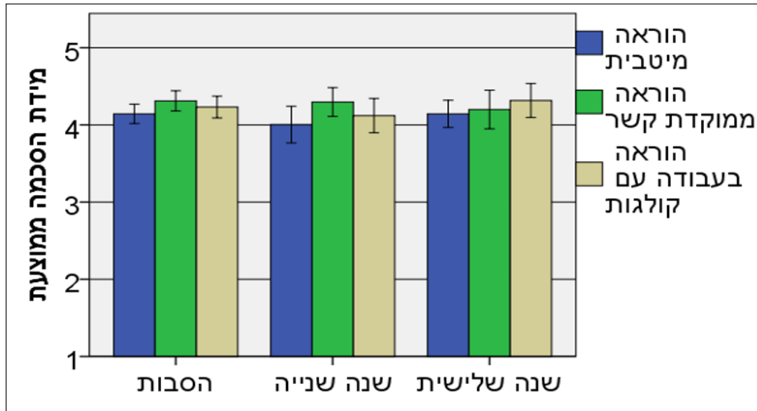


תרשים 3. תפיסת הסטודנטים את קורסי החינוך שנלמדו במכללה - השוואה בין שנתונים

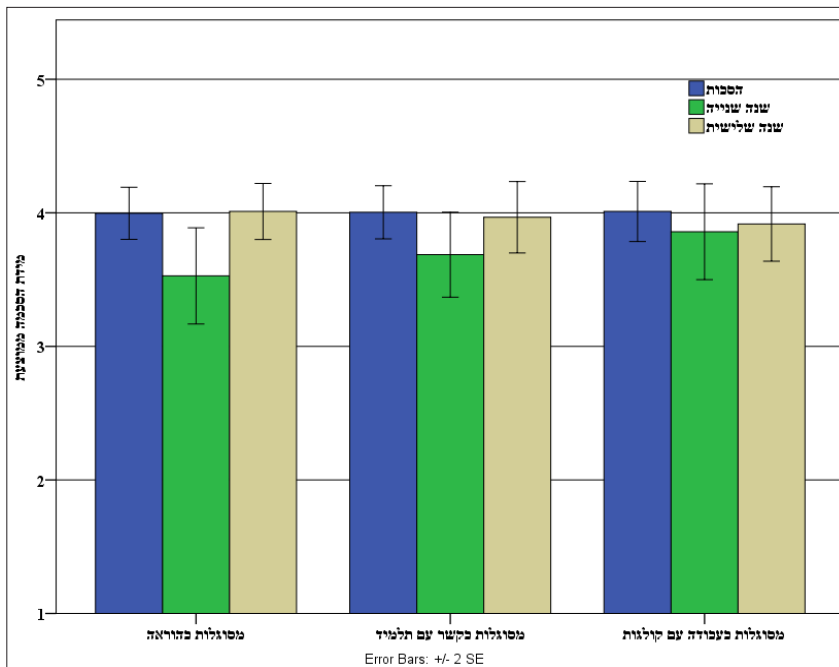
תפיסת מסוגלות עצמית

בבדיקת תפיסת המסוגלות העצמית של סטודנטים משלושת השנתונים בתחילת התוכנית נמצאו רמות גבוהות של מסוגלות בשלושת התחומים (הוראה, קשר עם תלמידים ועבודה עם קולגות). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין השנתונים (ראו תרשים 4).

בבחינת תפיסת המסוגלות העצמית של סטודנטים משלושת השנתונים בסוף התוכנית נמצאו רמות בינוניות עד גבוהות של מסוגלות בשלושת התחומים (הוראה, קשר עם תלמידים ועבודה עם קולגות). כמו כן נמצא כי סטודנטים בשנה השנייה ללימודים גילו רמת מסוגלות בהוראה נמוכה באופן מובהק מזו של סטודנטים בשנה השלישית ללימודים וסטודנטים להסבות (ראו תרשים 5). לא נמצאו הבדלים מובהקים בשאר ההשוואות.



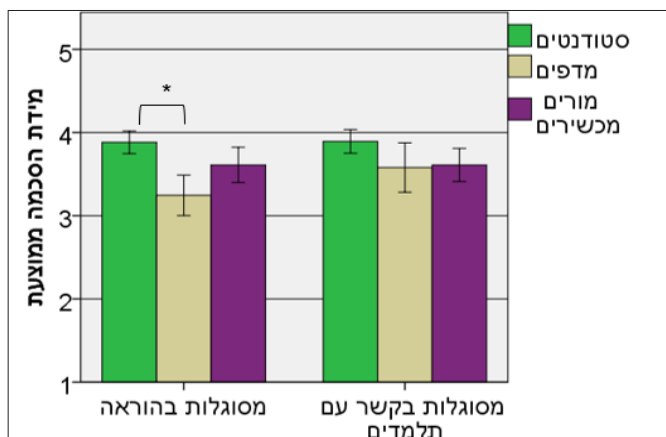
תרשים 4. תפיסת המסוגלות העצמית של סטודנטים בתחילת התוכנית - השוואה בין השנתונים



תרשים 5. תפיסת המסוגלות העצמית של סטודנטים בסוף השנה - השוואה בין השנתונים

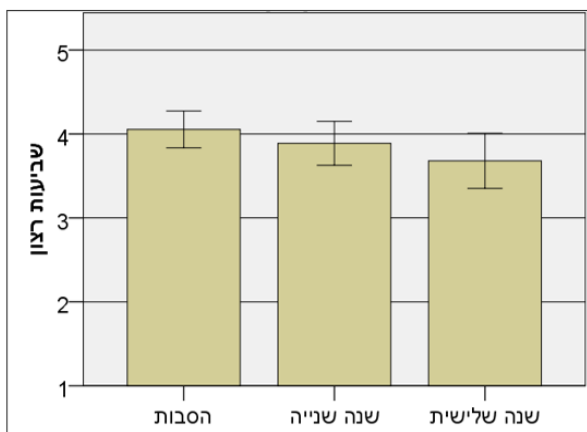
כשבחנו את הערכת מסוגלות הסטודנטים בהוראה ובקשר עם תלמידים על פי מדווחים שונים - כלל הסטודנטים, המדריכים הפדגוגיים והמורים המכשירים - נמצא כי במסוגלות בהוראה, דיווחו הסטודנטים על רמת מסוגלות גבוהה באופן מובהק לעומת דיווחי המדריכים הפדגוגיים,

ללא הבדל בין הסטודנטים למורים המכשירים או בין המורים המכשירים למדריכים הפדגוגיים. במסוגלות בקשר עם תלמידים לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שלוש הקבוצות בכל ההשוואות (ראו תרשים 6).



תרשים 6. הערכת מסוגלות הסטודנטים בהוראה על פי מדווחים שונים: סטודנטים, מדריכים פדגוגיים ומורים מכשירים

שביעות הרצון של הסטודנטים מתוכנית ההכשרה
 בבדיקת שביעות הרצון של הסטודנטים מתוכנית ההכשרה בהשוואה בין שלושת השנתונים נמצאה שביעות רצון כללית טובה, ללא הבדל מובהק בין השנתונים (ראו תרשים 7).



תרשים 7. שביעות הרצון של הסטודנטים מתוכנית ההכשרה - השוואה בין שנתונים

קשרים בין משתנים

בבדיקת הקשרים בין משתני המחקר, רמת המסוגלות הכללית (שחושבה לצורך ניתוח זה כממוצע של שלוש המסוגלויות - מסוגלות בהוראה, מסוגלות לעבודה עם קולגות ומסוגלות ליצירת קשר עם תלמיד) נמצאה בקשר חיובי מובהק עם כלל מאפייניו של בית הספר המכשיר, עם מאפייניה של תוכנית ההכשרה ועם כמות ההתנסות הכללית (ראו לוח 1).

לוח 1. קשר בין משתני המחקר

משתנים	בית ספר מכשיר-קשר	בית ספר מכשיר-הוראה	מאפייני תוכנית ממוקדת שדה	מאפייני תוכנית ממוקדת קשר	מאפייני תוכנית ממוקדת סטודנט	מאפייני תוכנית ממוקדת מודלינג	כמות התנסות כללית
מסוגלות כללית	.386**	.303**	.391**	.371**	.284**	.365**	.301**
בית ספר מכשיר-קשר		.757**	.262**	.337**	.302**	.221**	.210**
בית ספר מכשיר-הוראה			ns	.227**	.180*	ns	.267**
מאפייני תוכנית ממוקדת שדה				.809**	.720**	.707**	ns
מאפייני תוכנית ממוקדת קשר					.790**	.714**	ns
מאפייני תוכנית ממוקדת סטודנט						.761**	ns
מאפייני תוכנית ממוקדת מודלינג							ns

**p<0.01 *p<0.05

ניתוחי רגרסיה

לצורך בדיקה אילו מהמשתנים הבלתי תלויים (כמות ההתנסות בשדה, הערכת המורה המכשיר בהיבטים של קשר עם תלמידים ושל מודלינג בהוראה ומאפייני תוכנית ההכשרה במכללה כממוקדת שדה, ממוקדת קשר, ממוקדת שונות בין סטודנטים וממוקדת מודלינג) מנבאים את המסוגלות העצמית הכללית, בוצעו מבחני רגרסיה רב־משתניים. תחילה בוצע שלב אקספלורטורי שבו הוכנסו כלל המנבאים למערך בקרב כל הסטודנטים (לוח 2). בשלב השני הוכנסו מנבאים מבחינה תאורטית וסטטיסטית, ושוער כי הם יכולים לבנא את המשתנים התלויים. לוח 3 מציג את ניתוחי הרגרסיה לניבוי המסוגלות הכללית באמצעות הערכת המורה המכשיר-קשר עם תלמידים ומאפייני תוכנית ההכשרה בהיבט של מודלינג. לוח 4 מציג את הפריטים שמרכיבים את המשתנים מסוגלות כללית, הערכת המורה המכשיר-קשר והערכת תוכנית ההכשרה הממוקדת מודלינג.

לוח 2. ניבוי מסוגלות עצמית כללית באמצעות כלל המשתנים הבלתי תלויים

משתנה מנובא: מסוגלות עצמית כללית					
Sig.		R	F	N	כלל המודל
0.0001		0.55	7.64	133	
Sig.	T	Beta	Std. Error	B	
.050	1.982	.238	.107	.212	תפיסת הסטודנט את המורה המכשיר־קשר
.680	.413	.049	.097	.040	תפיסת הסטודנט את המורה המכשיר־הוראה
.114	1.593	.218	.114	.181	מאפייני תוכנית ממוקדת שדה
.552	.596	.091	.124	.074	מאפייני תוכנית ממוקדת קשר
.148	-1.457	-.203	.106	-.155	מאפייני תוכנית ממוקדת סטודנט
.091	1.705	.215	.105	.178	מאפייני תוכנית ממוקדת מודלינג
.028	2.225	.177	.020	.045	כמות התנסות כללית

לוח 3. ניבוי מסוגלות עצמית כללית באמצעות המשתנים הבלתי תלויים (הערכת המורה המכשיר בהיבטים של קשר ומאפייני תוכנית ההכשרה במכללה כממוקדת מודלינג)

משתנה מנובא	מסוגלות עצמית כללית	שנה ג	הסבות
כלל המודל	N	46	48
	F	10.47	12.32
	R	0.57	0.59
	Sig.	***	***

משתנה מנובא	מסוגלות עצמית כללית	שנה ג	הסבות
מאפייני תוכנית ממוקדת מודלינג	B	0.31	0.22
	Std. Error	0.09	0.10
	Beta	0.42	0.27
	t	3.29	2.20
	Sig.	**	*
תפיסת הסטודנט את המורה המכשיר-קשר	B	0.26	0.38
	Std. Error	0.11	0.10
	Beta	0.32	0.46
	t	2.49	3.79
	Sig.	*	***

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

דיון ומסקנות

ככלל, ממצאי המחקר מראים כי כמות ההתנסויות בשדה - חלק יסודי ברציונל התוכנית - הייתה נמוכה. לעומת זאת, הסטודנטים תפסו את תוכנית ההכשרה במכללה כתוכנית המחוברת לשדה, מתמקדת בקשר שבין מורה ותלמיד ומותאמת לשונות בין הסטודנטים; ואת סגל המרצים - כמודל איכותי להוראה. בנוסף לכך, גם רמת המסוגלות של הסטודנטים בסוף התוכנית וגם שביעות הרצון שלהם מהתוכנית דווחו כבינוניות עד גבוהות.

התנסות ובתי הספר המכשירים

הכמות המועטה של ההתנסויות בשדה נבעו מכך שהמחקר התקיים כאשר מדינת ישראל והעולם כולו התמודדו עם מגפת הקורונה. למעשה, החל מספטמבר 2020 ועד מרס 2021 התקיימו הלימודים בתוכנית באמצעות הוראה מקוונת, וגם מרבית שעות ההתנסות בתקופה זו התקיימו באופן מקוון. רק בחודשים מרס עד יוני 2021 מרבית הסטודנטים עברו בהדרגה ללימודים ולהתנסות פנים אל פנים. אפשר לומר כי שנה זו אינה משקפת התנהלות שגרתית בתוכנית שמ"ש, אך היא מאפשרת העמקה ולמידה של המודל; אנו סבורים שכמות ההתנסות הנמוכה אינה נובעת רק ממשבר הקורונה, אלא מהווה נקודת תורפה כללית ומכרעת בתוכנית ההכשרה גם בימי שגרה, חרף מרכזיותה של ההתנסות בשדה בתוכנית. הסיבה לכך היא בין השאר הקושי של המורים המכשירים לאפשר לסטודנטים ללמד בכיתה ופחות לצפות בהם מלמדים. בד בבד ההוראה המקוונת היוותה גם הזדמנות עבור תוכנית שמ"ש, מכיוון שלאחר שאחד מימי ההכשרה בתוכנית לסטודנטים להסבות הפך להיות מקוון, גדל מספר הסטודנטים שהשתתפו בה.

עם זאת, בהתאם להנחות שבבסיס המודל, נמצא מתאם (קורלציה) חיובי מובהק בין כמות ההתנסות הכללית של הסטודנטים לבין המסוגלות העצמית הכללית שלהם (ממוצע של שלושת משתני המסוגלות - מסוגלות בקשר עם תלמידים, מסוגלות בהוראה ומסוגלות בעבודה עם קולגות), כך שסטודנטים שהתנסו בהתנסויות רבות יותר דיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה יותר. ממצאים אלו מצויים בהלימה עם מחקרים קודמים שבהם דווח על התרומה החשובה של ההתנסות המעשית למסוגלות העצמית בהוראה (Hollins & Warner, 2021; Martins et al., 2015). יוצא אפוא כי האתגר בתוכנית הנוכחית הוא ביכולת להעצים את ההתנסות המעשית ולהפוך אותה לפעילה יותר, כך שתתבסס פחות על תצפיות ויותר על פעילויות הוראה ושיח בפועל עם תלמידים.

הממצאים הללו מקבלים משנה תוקף לנוכח השינוי שחל בשנים האחרונות באופן שבו ההתנסות המעשית נתפסת. חוקרים שונים הציעו להעביר את כובד המשקל העיקרי של ההכשרה מהמוסדות האקדמיים אל בתי הספר (National Council for Accreditation of Teacher Education, 2010). לפי אריאב (2014), אומנם בשנים האחרונות קיימת מגמת שינוי לעבר התנסות קלינית שמאופיינת בדגש על פיתוח כישורים מעשיים של מקצוע ההוראה, אולם לדבריה, מעבר זה אינו מובן מאליו והוא כרוך בחסמים רבים, ובראשם הצורך ביצירת ממשקי עבודה יעילים בין מוסדות ההכשרה האקדמיים לבין בתי הספר המכשירים. בין היתר קשר זה נחוץ כדי לאפשר לסטודנטים להתנסות בבתי הספר המכשירים בהתנסויות שמתבקשות מתוך צורכי בתי הספר המכשירים ובה בעת מושתתות גם על ידע אקדמי עדכני (Lautenbach & Heyder, 2019).

חשיבות בתי הספר המכשירים באה לידי ביטוי בממצאי המחקר, היות שהסטודנטים דיווחו כי בתי הספר המכשירים מהווים עבורם מודלינג במידה בינונית עד טובה להוראה איכותית וליצירת קשר עם תלמידים. עם זאת, נמצא כי הסטודנטים בשנה השנייה ללימודיהם במכללה (שזו שנת ההתנסות הראשונה שלהם בשדה) ראו את בתי הספר המכשירים כאיכותיים יותר, הן בפרמטרים של הוראה הן בקשר עם תלמידים, לעומת סטודנטים בשנה השלישית ללימודיהם וסטודנטים להסבות. אנו משערים כי הסיבה להבדל היא שסטודנטים בשנה השנייה עסוקים עדיין בהסתגלות ובהתאקלמות למערכת של בית הספר, והם מיומנים פחות בהסתכלות מערכתית על בית הספר ובהיכרות עם שיטות הוראה מגוונות, ולכן מבקרים פחות את בתי הספר המכשירים, בהשוואה לסטודנטים בשנה השלישית ולסטודנטים להסבות. לסיכום, אף כי כמות ההתנסות האקטיבית בבתי הספר המכשירים אינה מספקת, ניכר כי הסטודנטים רואים בבתי הספר המכשירים מרחב למידה איכותי.

מאפייניה של תוכנית ההכשרה במכללה

הממצאים לגבי מאפייני תוכנית ההכשרה מעידים כי היסודות התאורטיים של התוכנית, בהם חינוך מכליל (ראזר, 2020; ראזר ופרידמן, 2020; Ashman & Boyle, 2020), למידה רגשית-חברתית (Finn et al., 2009; Schonert-Reichl, 2017), הוראה קלינית ממוקדת שדה (אריאב, 2014)

והוראה ממוקדת כשירות (Korthagen, 2017), באים לידי ביטוי בתוכנית בצורה טובה. העובדה כי מאפיינים אלו נמצאו קשורים באופן חיובי למסוגלות עצמית ולשביעות רצון מהתוכנית מחזקת את רצינות המחקר והתוכנית כי עקרונות אלו חשובים לתהליך הכשרת המורים.

מסוגלות עצמית

המושג "תחושת מסוגלות עצמית של מורה" צמח מתוך תאוריית הלמידה החברתית-קוגניטיבית (Bandura, 1986) וזכה להתעניינות מרובה בתחום ההוראה. תחושת המסוגלות של המורה מאפשרת להבחין בין מורה החש כי יש לו היכולת לממש את הפוטנציאל שלו ולהתמודד ביעילות עם אתגרי ההוראה, לבין מורה שחש כי היכולת שלו נמוכה, ובשל כך מממש פחות את הפוטנציאל שלו ואת מלוא יכולתו (קס, 2000). מחקרים רבים העידו כי ההכשרה שסטודנט להוראה מקבל משפיעה השפעה מכרעת על תחושת המסוגלות שלו כמורה (Wray et al., 2022).

במחקר נמדדה המסוגלות העצמית של הסטודנטים בתחילת התוכנית ופעם נוספת בסופה. באופן מעניין דיווחו הסטודנטים על רמה גבוהה של מסוגלות בתחילת התוכנית (לפני לימודיהם), דבר שאנו מעריכים שאינו משקף את יכולותיהם לפני התוכנית. במדידה בתחילת התוכנית לא נמצאו הבדלים מובהקים בין השנתונים, אולם במדידה בסוף התוכנית נמצאה מגמה קלה של ירידה במסוגלות העצמית של הסטודנטים (שעדיין דווחה כגבוהה), כאשר סטודנטים בשנה השלישית וסטודנטים להסבות דיווחו על מסוגלות גבוהה בהוראה באופן מובהק, לעומת סטודנטים בשנה השנייה ללימודיהם.

אנו מעריכים כי הירידה הקלה שחלה במסוגלות העצמית של הסטודנטים לאורך התוכנית מקורה בהערכת יתר של הסטודנטים את יכולותיהם בתחילתה של שנת ההתנסות בשדה, כאשר בנקודת זמן זו חלקם הגדול לא התנסה בהוראה כלל. ייתכן גם שהטיה זו משקפת היעדר היכרות עם המורכבות של העשייה החינוכית והמציאות הבית-ספרית. מסיבה זו אנו סבורים שהמדידה בסוף התוכנית משקפת יותר את היכולות של הסטודנטים, היות שהיא נעשית לאחר שנה של התנסות מעשית והיכרות מעמיקה עם המשימה החינוכית ועם המציאות הבית-ספרית.

הדיווחים של המדריכים הפדגוגיים ושל המורים המכשירים שבוצעו בסוף השנה, שבהם דירגו את רמת המסוגלות של הסטודנטים במידה דומה לרמת המסוגלות שדיווחו עליה הסטודנטים, מחזקים את ההנחה שלנו כי התוכנית מצליחה להכשיר את הסטודנטים לרמת ביצוע סבירה. ממצא יוצא דופן היה יכולת ההוראה של הסטודנטים, שנתפסה אצל המדריכים הפדגוגיים כנמוכה באופן מובהק לעומת דיווחי הסטודנטים. אנו משערים כי הפער נובע מכך שהוראה היא תחום המומחיות העיקרי של המדריך הפדגוגי, ובשל כך הוא נוטה להיות רגיש יותר לאיכות הביצוע של הסטודנט ולצורך להמשיך ולהשתפר.

לסיכום, העובדה שהדיווח על רמת המסוגלות של הסטודנטים התקבל מכמה מקורות מידע במקביל - סטודנטים, מורים מכשירים ומדריכים פדגוגיים - מחזקת את הממצאים שהמסוגלות של הסטודנטים בסוף התוכנית הייתה ברמה בינונית עד גבוהה. במילים אחרות, זו טריאנגולציה מחקרית שמגבירה את המהימנות ואת התוקף של המחקר.

שביעות רצון מהתוכנית

שביעות הרצון של הסטודנטים מהתוכנית הייתה טובה, ולא נמצאו הבדלים מובהקים בין השנתונים. ממצא זה אינו מובן מאליו, הואיל ובמחקרים קודמים נמצא כי סטודנטים להוראה נוטים להעריך את תוכניות ההכשרה כלא יעילות (אריאב, 2011). ממצא זה והממצא בדבר תחושת המסוגלות הגבוהה של הסטודנטים הם עדות נוספת לאיכות וליעילות של תוכנית שמ"ש.

השפעתם של המורה ובית הספר המכשיר על תהליך ההכשרה של הסטודנט הממצאים שכמות ההתנסות בשדה ותפיסת הסטודנט את המורה המכשיר (כבעל יכולת ליצור קשר עם תלמידים) נמצאו כמנבאים מובהקים למסוגלות הכללית של הסטודנט מחזקים את ההנחות של מודל שמ"ש, כי חלק מכריע מתהליך ההכשרה מתקיים בבית הספר, וכי לכמות ההתנסות ולאיכות המודל שהסטודנט מקבל מהמורה המכשיר יש השפעה רבה וחשובה על בניית תחושת המסוגלות של הסטודנט. תפיסה זו מהווה חיזוק גם למודל של "אקדמיה כיתה" הרואה את בית הספר המכשיר כמקום מרכזי בהכשרת הסטודנטים. ברמה הרחבה ניתן לראות בתוכנית שמ"ש יישום של עקרונות תוכנית "אקדמיה כיתה" ופיתוח על בסיס התפיסה והמבנה שלה, היינו דגם הכשרה ששואף להיות מותאם לאוכלוסייה ולחזון של המוסד האקדמי. ממצא נוסף של המחקר היה כי בכל השנתונים הייתה תרומה מובהקת לתפיסת הסטודנט את המורה המכשיר-קשר ולמאפייני תוכנית ההכשרה הממוקדת-מודלינג בניבוי המסוגלות העצמית הכללית של הסטודנט. שוב, ממצא זה הוא ביטוי לדגש המיוחד שניתן בתוכנית שמ"ש בתחום הקשר הבין-אישי, דהיינו התייחסות אישית לכל סטודנט ויצירת קשר עימו (ראזר ופרידמן, 2020; Finn et al., 2009; Schonert-Reichl, 2017), ולחינוך מכליל (ראזר, 2020; Ashman & Boyle, 2020). לסיכום, ניכר כי למודלינג הן של המורה המכשיר כלפי התלמידים והן של המרצים בקורסי החינוך כלפי הסטודנטים יש חשיבות רבה ביותר לצורך הכשרה איכותית של סטודנטים להוראה.

המלצות

אף כי הוכח שתוכנית שמ"ש תורמת לתחושת המסוגלות של הסטודנט, עדיין כמות ההתנסות בשדה במהלכה ומאפייניו של בית הספר המכשיר דורשים תהליך שיפור, בעיקר במציאת דרכים להגברת ההיקף ומגוון ההזדמנויות להתנסות של הסטודנט בשדה. יש לשקול מעבר למודל התנסות אחר, למשל מודל אשר מְבַנֵה את אחריות הסטודנט על קבוצת תלמידים לאורך כל השנה, כמו במודל השליש (שבו הסטודנט מלמד קבוע שלישי מהכיתה), או להחיל עיקרון ממודל שמופעל בתוכניות אחרות, לפיו הסטודנט מקבל אחריות מלאה על הכיתה.

בנוגע לקורסים הנלמדים בתוכנית, ניכר כי יש לשמור על האיכות הגבוהה של ההוראה ובעיקר על הקשר מרצה-סטודנט, וכן על המודלינג בעבודת המרצים. במילים אחרות, המחויבות של אנשי הסגל בתוכנית צריכה לכלול קשר אישי וקרוב עם הסטודנטים והדגמה של הוראה איכותית בשיעורים שנלמדים במכללה. ברור כי המרצים במכללה מלמדים תוכן

רלוונטי להוראה, אך לא פחות חשוב מכך - הם צריכים להדגים את שיטות ההוראה ולרקום את הקשר עם הסטודנטים.

מקורות

- איזנברד, א' וזליבנסקי עדן, ע' (2019). התאמת מערכת החינוך למאה ה-21. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/media/13079/adapting-israel-s-education-system-for-the-challenges-of-the-21st-century.pdf>
- אריאב, ת' (2011). משבר הוראה: מקורות, תהליכים ופתרונות. בתוך ד' כפיר (עורכת), **חיפוש גורלי: ישראל מחפשת מורים טובים** (עמ' 7-23). מכון מופ"ת.
- אריאב, ת' (2014). ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה: "מחשבים מסלול מחדש". **ביטאון מכון מופ"ת**, 53, 13-19.
- בלוגה, א', לודלר-פדרו, ג' ושחר, מ' (2011). קהילות מורים לומדות (PLC) - סקירת ספרות בלוגה, א', לודלר-פדרו, ג' ושחר, מ' (2011). <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23071.pdf>
- ברזווה, ל' ויוספסברג בן-הושע, ל' (2020). **מחסור במורים: רקע, אתגרים ודרכי התמודדות**. מרכז המידע הבינ-מכללתי, מכון מופ"ת.
- דלין, א' (2014). אתגרי מדיניות חינוך ממלכתית - מבט היסטורי ואקטואלי. **עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך**, 11-12, 64-76.
- יחידת מו"פ התנסות בהוראה. (2021). **התוכנית "אקדמיה-כיתה" והתהוותה - מסמך אסטרטגי: אתגרים, מטרות ויעדים**. משרד החינוך.
- כפיר, ד' ואריאב, ת' (2008). **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת**. הקיבוץ המאוחד.
- קס, א' (2000). תחושת המסוגלות המקצועית של המורה - סקירת ממצאי הספרות בחלוקה תלת ממדית של המושג. **מעוף ומעשה**, 6, 73-103.
- https://www.achva.ac.il/sites/default/files/achvafiles/maof_book/2000_5.pdf
- ראזר, מ' (2020). להחיל את ההכל(ל)ה בבתי הספר. בתוך ל' הרפז וא' הורוביץ (עורכים), **סיעור מוחות על עתיד החינוך בישראל** (עמ' 384-392). מכון ברנקו וייס.
- ראזר, מ', ורשבסקי, ב' וברישדה, א' (2011). **קשר אחר בבית הספר: עיצוב תרבות בית ספרית שונה בעבודה עם למידים בסיכון ובהדרה**. אשלים הוצאה לאור.
- ראזר, מ', ישראלי, ע', זורדה, א' וחפץ, ג' (2019). **שמ"ש - שותפות מכללה שדה: לגדל מורה מגדל: תפיסה חדשה בהכשרת המורים במכללת אורנים**. **ביטאון מכון מופ"ת**, 66.
- <https://bitaon.macam.ac.il/articles/8960>
- ראזר, מ', פרידמן, ו' וסולימני, ר' (2004). **"סיביבה חינוכית חדשה" - אסטרטגיות פעולה של תהליכי ההתערבות בבתי הספר**. אשלים הוצאה לאור.
- ראזר, מ' ופרידמן, ו' (2020). **סמכות ורפות: מערכות יחסים משקמות כאבני דרך ביצירת חינוך מכליל**. מכון מופ"ת.
- רן, ע' (2018). **תוכניות הכשרת מורים מעוגנות שדה (Teacher residency programs): סקירת דגמים נבחרים**. מרכז המידע הבינ-מכללתי, מכון מופ"ת.
- Ashman, A. F., & Boyle, C. (2020). *Inclusive education: Global issues and controversies*. Brill Sense.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Finn, A., Schrod, P., Witt, P., Elledge, N., Jernberg, K., & Larson, L. (2009). A Meta-Analytical Review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication Education*, 58(4), 516–537. <https://doi.org/10.1080/03634520903131154>
- Hollins, E. R., & Warner, C. K. (2021). *Evaluating the clinical component of teacher preparation programs (report)*. National Academy of Education Committee on Evaluating and Improving Teacher Preparation Programs. https://naeducation.org/wp-content/uploads/2021/11/2nd-pp-for-NAEd-EITPP-Paper-5-Hollins_Warner.pdf
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Lautenbach, F., & Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: A systematic review. *Educational Research*, 61(2), 231–253. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035>
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2015). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263–279. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.968705>
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers*. Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning. ERIC Clearinghouse. <http://caepnet.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/blue-ribbon-panel.pdf>
- Razer, M., & Friedman, V. J. (2017). *From exclusion to excellence: Building restorative relationships to create inclusive schools*. Springer.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 137–155. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>

תרומת תוכנית הכשרה לתואר ראשון, המותאמת למחנכות עם ניסיון בגיל הרך, לזהותן ולעבודתן החינוכית של המחנכות

יעל שני

תקציר

המחקר המתואר עוסק בתוכנית לימודים לתואר ראשון, המותאמת לנשים עובדות במסגרות חינוכיות לגיל הרך, כדוגמת גנים, מעונות יום או פעוטונים. מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד מחנכות בעלות ניסיון, הלומדות בתוכנית לתואר ראשון בגיל הרך, תופסות את השפעת הלימודים על זהותן ועל עבודתן החינוכית במסגרות אלו. ממצאי המחקר התבססו על 14 ראיונות עומק מובנים למחצה עם בוגרות ועם סטודנטיות הלומדות בתוכנית, והציגו היבטים שונים שבהם תפסו המשתתפות את השפעת הלימודים על זהותן. ההיבט הראשון הוא זהותן האישית שהתבטאה בתפקידן כאימהות, בביטחונן העצמי ובתחושת המסוגלות שלהן וכן בהזדמנות להתפתח ולהתמקצע על רקע היותן דור ראשון להשכלה גבוהה. ההיבט השני נוגע לעיצוב זהותן ביחסים הבין-אישיים עם הסובבים אותן, כגון בן הזוג, צוות הגן והורי ילדי הגן. היבט נוסף הוא זהותן המקצועית שהתבססה בעקבות לימודיהן האקדמיים. ייחודיותו של המחקר הנוכחי היא בהבנת הצרכים של מחנכות אלה באקדמיה לאור פתיחת תוכניות ההכשרה עבורן, שהשפעתן טרם נחקרה. מטרת המחקר היא לסייע בקידום התאמתן המיטבית של תוכניות הלימוד הללו לצורכי המשתתפות בהן.

מילות מפתח: דור ראשון להשכלה גבוהה, זהות אישית וזהות מקצועית, לימודים אקדמיים בגיל מבוגר, מחנכות לגיל הרך

מבוא

בעקבות רפורמת הגיל הרך שהחלה בינואר 2022, ושבמסגרתה הועברו סמכויות הפיקוח על מעונות היום לפעוטות עד גיל שלוש לאחריות של משרד החינוך, נוצר צורך בהכשרת הצוותים החינוכיים העובדים במסגרות חינוכיות לגיל הרך ובמעונות היום, כולל מסלול קידום לתואר ראשון (רבינוביץ', 2023). עד היום רבות מהנשים העובדות כמחנכות בגילי לידה-שלוש לא עברו הכשרה כלשהי (טרקטנברג, 2019; Gilken et al., 2023), ותפקידן לא הוגדר באופן ברור (Harwood et al., 2013). עובדה זו נמצאה כמשפיעה על זהותן האישית והמקצועית, על עבודתן החינוכית (Trodd & Dickerson, 2019; Lightfoot & Frost, 2015), וכן על האופן שבו אחרים תופסים אותן (Gibson, 2015).

מסלולי הלימוד להוראה כיום הם שניים עיקריים: מסלול לימודים שבו הסטודנטים לומדים לתואר ראשון בחינוך ולתעודת הוראה, ומסלול שבו הסטודנטים הם בעלי תואר ראשון ממוסד

אקדמי כלשהו, ולומדים את לימודי תעודת ההוראה (זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2018). כמעט שאין כיום מסלולי לימודים עבור סטודנטים לתואר ראשון בהוראה שאינם בעלי תואר אקדמי, ועם זאת הם בעלי ניסיון חינוכי רב. במחקר נמצא כי כאשר אדם מגיע ללימודים בתחום מסוים בעקבות עיסוק נרחב בו, יש ברשותו ידע עשיר בתחום, כולל ידע פרקטי, הבנה לאן מועדות פניו ומהן ציפיותיו מהעבודה ומהלימודים (דוניצה-שמידט ווינברג, 2012).

המחקר הנוכחי מבקש לבחון את האופן שבו סטודנטיות ובוגרות שלמדו במכללה לחינוך בצפון הארץ, בתוכנית לימודים לתואר ראשון בחינוך לגיל הרך המיועדת לאנשים עובדים, תופסות את השפעת הלימודים על זהותן ועל עבודתן החינוכית. לסטודנטיות הלומדות בתוכנית זו ארבע שנות ניסיון ומעלה בעבודה בגיל הרך (לידה עד שש). התוכנית מותאמת, הן בנושאי הלימוד הן בשעות הלימוד, להיותן בעלות ניסיון חינוכי קודם ולכך שהן נדרשות להמשיך ולעבוד במסגרות החינוכיות שהן עובדות בהן. מחקר זה נערך כשבע שנים לאחר תחילת תוכנית לימודים זו במכללה, ולכן הוא מאפשר לכלול את התייחסותן של בוגרות התוכנית אליה, וכן של סטודנטיות שעדיין לומדות בה בשנתונים השונים, כדי להבין כיצד הן תופסות את הלימודים מכמה נקודות מבט ולקבל תמונה רחבה. לצורך כך נערכו 14 ראיונות עומק מובנים למחצה עם בוגרות התוכנית, שכיום עובדות כגננות, וכן עם סטודנטיות הלומדות בשנים שונות במהלך התואר.

הבנת תרומתה של תוכנית הלימודים והשפעתה על מחנכות אלה תאפשר להבין לעומק את ההתמודדויות שלהן במהלך לימודיהן. ניתן יהיה לבחון את תרומתה של התוכנית לעבודתן בשטח ואת תפיסתן את שילוב הלימודים עם עבודתן. על סמך ההבנות הללו יתאפשר לפתח ולדייק תוכניות לימודים מותאמות ורלוונטיות לנשים אלה ולהניח תשתית מיטבית להתפתחותן המקצועית.

סקירת ספרות

מהי זהות?

זהות היא מונח סוציולוגי פסיכולוגי המתאר את תפיסת הפרט את עצמו ואת האופן שבו החברה תופסת אותו (שורצולד, 1978). זהות היא גם האופן שבו אנשים מתנהגים אל קבוצות שונות ומזדהים עימן (Sachs, 2005); היא עוזרת לפרט לדעת מיהו ומי הם האחרים בתהליך המיפוי של העולם סביבו (Jenkins, 2014). זהות היא תחושה פנימית של הפרט בנוגע לעצמו, לדרכו ולמטרותיו העתידיות. היא מורכבת מאוסף של תפיסות ואמונות על אודות עצמו, מחוויותיו ומזיכרונותיו ומרכיבי אישיותו. זהות מתעצבת לאורך חייו של האדם (Erikson, 1968) ומסייעת לו לכון את התנהגותו ואת פעולותיו (Burke & Stets, 2022). אם כן, הגדרת הזהות היא סובייקטיבית וכוללת רכיבים מולדים ורכיבים הניתנים לשינוי, כאשר הפרט הוא זה הבוחר מביניהם את אלה המגדירים אותו (וידסלבסקי וקרלמן, 2008) ואת השתייכותו לקבוצה (Stets & Burke, 2000).

זהות מקצועית

זהות מקצועית היא חלק מזהותו העצמית של האדם ומהווה מענה לשאלה "מי אני או מה אני כאיש מקצוע?" (קוזמינסקי, 2008). היא מורכבת מתפיסתו העצמית של האדם את תפקידו המקצועי ומדימויו העצמי כאיש מקצוע (Smith-Shores, 2011). זהות מקצועית מתייחסת לתכונות המאפיינות מקצוע מסוים, המבחינות אותו ממקצועות אחרים (Sachs, 2005), והיא מתבססת על היכולות של האדם לבצע את התפקידים הנדרשים במקצוע, לחוש חלק מהקהילה המקצועית ולפעול על פי כללי האתיקה והערכים של המקצוע (Fitzgerald, 2020). נמצא כי קיימות ארבע הנחות מרכזיות באשר לזהות המקצועית: ראשית, היא תלויה בהקשרים חברתיים, תרבותיים, פוליטיים והיסטוריים הקשורים זה בזה; שנית, מדובר בתהליך התלוי ביחסי הגומלין של איש המקצוע עם אחרים בסביבתו, תהליך שמעורבים בו גם רגשות; שלישית, זהות מקצועית היא דינמית ומשתנה לאורך החיים המקצועיים של האדם; הנחה רביעית היא כי זהות כוללת הבניה והבניה מחדש של משמעות תוך שימוש בסיפורים אישיים המצטברים עם הזמן (Rogers & Scott, 2008). נוסף לכך, זהות מקצועית מורכבת מהערכה עצמית, מאמונות אישיות ומביטחון בדרך שבה האדם עובד. זהות מקצועית מבוססת גם על מידת שביעות הרצון מהעבודה, על תחושת השייכות למקום העבודה ועל הערכה מצד עמיתים. את הזהות המקצועית מעצבים גישתו של האדם כלפי עבודתו ומידת המוטיבציה שלו (Forde et al., 2006; Moloney, 2010), הערכים, היכולות האישיות, האידאולוגיה, הקשרים, המעמד, ההכשרה והכישורים (Dalli, 2008; Urban, 2008).

זהות מקצועית של אנשי חינוך

זהות מקצועית בתחום ההוראה היא תהליך מתמשך של הבניית הידע המקצועי של המורה לצד מאפייניו האישיים, הרלוונטיים למקצוע ההוראה (Beijaard et al., 2004). היא כוללת את תחושת השייכות של אנשי החינוך אל מקצועם ואת ההזדהות עימו (Tickle, 1999), והיא יכולה להיות מוגדרת על ידי גורמים חיצוניים או בידי חברים בארגון המקצועי של המורים (Sachs, 2005). זהות מקצועית של מורה מצריכה איזון בין התפיסה האישית שלו לבין מגוון התפקידים שהוא מרגיש שעליו למלא (Volkman & Anderson, 1998), והיא מושפעת משינויים שחלים בידע האישי שלו, מניסיונו המקצועי המצטבר וממפגש מתמיד בין האידיאלים שלו לבין אלו של סביבתו (קוזמינסקי וקלויר, 2010). אם כן, זהות מקצועית של אנשי חינוך כוללת שני מרכיבים מרכזיים שמתקיימים ביניהם יחסי גומלין: האחד הוא המרכיב התוך-אישי, המתייחס לדרך שבה המחנך נתפס בעיני עצמו בכלל וכאיש מקצוע בפרט, וכולל את עמדותיו כלפי עבודתו ואת תחושותיו ביחס לכישוריו המקצועיים. המרכיב השני הוא המרכיב הבין-אישי, המתייחס לדרך שבה המחנך נתפס בעיני סביבתו, כלומר בעיני תלמידים, הורים ועמיתים למקצוע (Tickle, 2008).

1999). במחקר שבחן את זהותם המקצועית של מורים נמצא שהיא נובעת מהבחירה שלהם במקצוע ההוראה, מהמידה שבה הם תופסים את עצמם כמורים טובים, עד כמה הם רואים בעבודתם שליחות, ועד כמה הם זוכים להערכה מצד הסובבים אותם (פישרמן ווייס, 2011). עוד נמצא כי קיים הבדל בין האופן שבו מורים תפסו את זהותם העכשווית כמורים לעומת האופן שבו תפסו את זהותם זו בתחילת דרכם המקצועית. עם הזמן הם שינו את זהותם המקצועית ממומחי תוכן למומחי פדגוגיה (Beijaard et al., 2000) תוך כדי גישור על הפער בין המציאות בעבודתם לבין האופן שבו הם תפסו את תפקידם ואת זהותם בתקופת ההכשרה (Goldstein, 2005). לצד כל זאת נמצא שמורים פועלים בדרך מסוימת על פי הזהות המקצועית שלהם, למשל מורים שתופסים את זהותם המקצועית כמנחים משתמשים יותר באסטרטגיות של ליווי והנחיה, בעוד מורים שתופסים את זהותם המקצועית כמלמדים, שמים יותר דגש על העברת הידע (Richter et al., 2021).

זהות אישית ומקצועית של מחנכות בגיל הרך

נשים העובדות עם הגיל הרך רואות את עצמן כדמויות אימהיות, חמות, דואגות, נגישות ואמינות (Lightfoot & Frost, 2015), כמי שמטפלות בילדים, מחנכות אותם, מגינות ושומרות עליהם (Harwood et al., 2013; Moloney, 2010), וכדמויות משמעותיות עבורם ועבור הוריהם (Gibson, 2015). לצד כל זאת, לעיתים הן מרגישות מנוצלות ומושמצות (Lightfoot & Frost, 2015); הן חוות מתח בעבודתן בעקבות ריבוי תפקידיהן (Harwood et al., 2013) ומרגישות כי הן אינן זוכות למספיק הכרה והערכה על עבודתן החשובה והקשה (Gibson, 2015; Moloney, 2010). תחושות אלה מביאות לידי שחיקה, עייפות מנטלית ופיזית ופגיעות לנוכח הצורך המתמיד להעניק לאורך זמן (Lightfoot & Frost, 2015).

מכיוון שרבות מהעוסקות במקצוע זה הן נשים ללא הכשרה מקצועית, הן תופסות את תפקידן בעיקר כמטפלות או כעוזרות ולא כמחנכות. תפיסה זו יוצרת לעיתים רבות חוסר הכרה והערכה בחשיבות המקצוע ומובילה להנחה שגויה, שכל אחד יכול לטפל בילדים בגיל הרך (Moloney, 2010). לרוב הן עובדות בשכר נמוך ובתנאים קשים (Mahony & Hayes, 2006), וישנה סברה שמכיוון שאין הכשרה ואין תנאי סף לעבודה במקצוע זה, לעיתים האנשים העוסקים בו אינם מקצועיים דיים, סברה הפוגעת בתדמיתו של המקצוע (Moloney, 2010).

זהות אימהית ושילובה עם עבודה ולימודים

התפיסה הרווחת היא כי אימהות היא חלק מזהותה של האישה (Douglas & Michaels, 2008; Lynch, 2005), וכי זהו תפקיד טבעי עבורה (Choi et al., 2005; O'Reilly, 2012), כמי שיש לה מיומנויות טיפול בסיסיות כגון סיפוק צרכים בסיסיים, הגנה, דאגה ומעורבות רגשית (Constantinou et al., 2021). ואולם במקרים רבים אימהות נדרשות לשלב תפקיד זה עם תפקידים נוספים, ובעקבות זאת עלול להיווצר קונפליקט בין התפקידים השונים, כאשר תפקיד

אחד דורש מענה, אך בא על חשבון התפקיד האחר (Yeigh, 2020). אחד הקונפליקטים הוא זה הנוצר בעקבות השילוב בין תפקידי הבית לתפקידי העבודה. התאוריה העוסקת בקונפליקט זה הניחה שישנם קשרים הדדיים המשפיעים זה על זה בין התפקידים הקשורים לבית לבין התפקידים הנדרשים מהאישה בעבודתה (Greenhaus & Beutell, 1985; Kopelman et al., 1983), וכי נשים חוות קושי גדול יותר מגברים בשילוב בין דרישות הבית, הטיפול בילדים ודרישות העבודה (Yeigh, 2020).

התמודדות נוספת שהאימהות חוות היא השילוב בין היותן אימהות לבין לימודיהן באקדמיה, ולכך מספר היבטים. ההיבט הראשון הוא הסתכלות חיובית על השילוב בין שני תחומים אלה, שכן האימהות מאמינות כי בזכות לימודיהן הן יהיו אימהות טובות יותר, כיוון שיוכלו להעניק לילדיהן יותר ידע, ביטחון כלכלי ועתיד טוב יותר (Estes, 2011; Maisela & Ross, 2018). מסיבה זו הן נטענות במוטיבציה להתמיד ולסיים את לימודיהן. ההיבט השני לעומת זאת נוגע לקשיים שהנשים חוות בשילוב בין היותן אימהות לבין לימודיהן האקדמיים. שילוב הדרישות האקדמיות עם דרישות ההורות יוצר עומס נוסף (Maluleke et al., 2023) ומעורר קונפליקט תמידי, אשר עלול לפגוע בתפקודן בשני התפקידים גם יחד (van der Riet et al., 2020). בעקבות כך הן עלולות להישחק, לחוש עייפות ולחוות קושי לסיים את לימודיהן (Behboodi Moghadam et al., 2017; Lynch, 2008). קושי נוסף העולה מהשילוב בין לימודים לניהול הבית קשור לתחושה כי הלימודים באים על חשבון ילדיהן ומשפיעים לרעה על הקשר עימם (Maluleke et al., 2023). תחושה זו מעוררת בהן אשמה על כך שהן אינן ממלאות כראוי את תפקידן כאימהות. קושי נוסף הוא העול הכלכלי בעקבות המורכבות של נשים אלה לנהל בית, ללמוד וגם לשלב עבודה שבה יוכלו להרוויח כסף במקביל ללימודיהן (Yeigh, 2020). לצד הקושי לשלב בין לימודים לבין ניהול הבית נמצא שתמיכה של בני הזוג בזמן הלימודים יכולה לעזור להן בהתמודדות עם הקושי שבחלוקת התפקידים, עם האתגרים הלימודיים וגם עם הקושי הכלכלי (קס ופרידמן, 2005). לעומת זאת, העדר תמיכה מבני הזוג, ויתרה מזו, תרעומת שלהם על יציאתן ללימודים והמחיר המשפחתי שהן נדרשות לשלם, משפיעים באופן שלילי על המוטיבציה של הנשים הללו (קס, 2010) ועל יכולתן לאזן בין תפקיד האימהות לבין הלימודים (Maluleke et al., 2023).

דור ראשון להשכלה גבוהה

נשים המשלבות בין ניהול בית ומשפחה לבין לימודים אקדמיים לרוב חוות יותר קשיים באקדמיה מאשר סטודנטים צעירים, מכיוון שיש להן יותר תחומי אחריות, והן זקוקות ליותר משאבים כגון זמן, כסף ותמיכה פסיכולוגית (Nnubia & Eze, 2023). נוסף על כך, ברוב המקרים סטודנטיות אלה הן גם דור ראשון להשכלה גבוהה, כלומר הוריהן לא למדו במוסד להשכלה גבוהה (Choy, 2001; Patfield et al., 2022). סטודנטים שהם דור ראשון להשכלה גבוהה חווים אתגרים במעבר לאקדמיה, מכיוון שלרוב מצוידיים בפחות מיומנויות הקשורות ללמידה ולניהול זמן (Richardson

(Skinner, 1992), יש להם פחות ידע על אודות הסביבה האקדמית וההתנהלות בתוכה, הם פחות מכירים את הנורמות הנהוגות באקדמיה, ואין מי שידריך אותם (Pascarella et al., 2004). נשים שהן דור ראשון להשכלה גבוהה חוות קונפליקט בין מגוון התפקידים והזהויות שלהן: זהות כמטפלת העיקרית בבית, זהות כאם, זהות כאישה, זהות כעובדת וגם זהות כסטודנטית (Kim et al., 2021). פעמים רבות הן נתקלות בחוסר הבנה מצד בני משפחותיהן באשר לבחירתן ללמוד באקדמיה (Leyva, 2011), הן אינן זוכות מהם לתמיכה ולעידוד וחוות יותר קשיים כלכליים (Choy, 2001; Hicks, 2002). יחס זה מסביבתן עלול לעורר אצלן שחיקה רבה בעת לימודיהן ולהעמידן בסיכון גבוה יותר לנשירה (Ishitani, 2003).

מתודולוגיה

שיטת המחקר

מחקר זה הוא מחקר איכותני-פנומנולוגי. המחקר האיכותני בוחן תהליכים שונים התורמים להבנת המתרחש בתחום הנחקר, להכרת דפוסי התנהגות ודרכי פעולה (צבר-בן יהושע, 1995). המחקר הפנומנולוגי עוסק בהבנת המשמעות שיש למאורעות ולאנשים המשתתפים בהם. הוא מתמקד במהות החוויה האנושית כפי שמתתפי המחקר עצמם תופסים אותה (שקדי, 2003). בבסיס הפרדיגמה הפנומנולוגית קיימת התפיסה שחוייתם הסובייקטיבית של המרואינים היא זו המאפשרת להבין לעומק את ראייתם הייחודית ואת דפוסי החשיבה המנחים אותם בחייהם (צבר-בן יהושע, 2016; שקדי, 2003). השימוש בגישה זו מאפשר להבין כיצד בוגרות התוכנית והסטודנטיות הלומדות בה תופסות את מגוון הזהויות שלהן באופן אישי וסובייקטיבי, ובאילו מונחים הן משתמשות כדי לתאר אותן.

אוכלוסיית המחקר

במחקר זה השתתפו 14 סטודנטיות ובוגרות של התוכנית לתואר ראשון במכללה לחינוך בצפון הארץ לאנשים העובדים במסגרות לגיל הרך - שש מהן בוגרות התוכנית או סטאז'ריות במשרד החינוך (שלוש בוגרות שסיימו את התואר ושלוש סטאז'ריות), ושמונה מהן עדיין לומדות במכללה בשנתונים שונים (שלוש סטודנטיות בשנה א', שלוש סטודנטיות בשנה ב', שתי סטודנטיות בשנה ג'). מטרת השתתפותן במחקר הן של הסטודנטיות והן של בוגרות התוכנית היא לקבל תמונה רחבה יותר ממספר נקודות מבט ולהבין כיצד הלימודים מתקשרים לעבודה בשטח. המדגם הוא מדגם נוחות שבו נעשתה בחירה במשתתפות המחקר על בסיס נגישותן וזמינותן לחוקרת, לצד החשיבות לכך שיהיה מספר שווה של סטודנטיות מהשנתונים השונים. כל משתתפות המחקר הן נשים, גילן הממוצע הוא 35.8 שנים ($SD=7.8$), כאשר הגיל המינימלי הוא 26 שנים והגיל המקסימלי הוא 49. מספר שנות הניסיון שלהן בעבודה הוא עשר בממוצע ($SD=4.5$), כאשר מספר שנות הניסיון המינימלי הוא חמש, ומספר שנות הניסיון המקסימלי הוא 21.

מבין המשתתפות עשר הן נשואות, שתי משתתפות הן רווקות, ושתי משתתפות הן גרושות, כאשר ל-11 מהן יש ילדים. נתון זה מראה כי מאפיינים אלה ייחודיים למשתתפות המחקר

הנוכחי, להבדיל מסטודנטיות המתחילות את לימודיהן בגיל צעיר יותר, ללא ילדים. נוסף על כך, שמונה משתתפות הן דור ראשון להשכלה גבוהה (להוריהן אין תואר אקדמי).

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשני כלים: שאלון פרטים דמוגרפיים וריאיון עומק מובנה למחצה. שאלון הפרטים הדמוגרפיים כלל שאלות כגון גיל הסטודנטית או הבוגרת, מצבה המשפחתי, מספר הילדים וגיליהם, מספר שנות הניסיון בעבודה בגיל הרך ושאלות לגבי השכלת ההורים. ריאיון העומק המובנה למחצה מאפשר לשאול שאלות מתוכננות מראש לצד גמישות ואפשרות להתייחסות רחבה יותר של המרואיינים (צבר בן-יהושע, 1995). השאלון במחקר זה כלל שאלות בנושאים כגון רקע על הסטודנטית ועבודתה בתחום החינוך, תחושותיה במהלך הלימודים, השילוב בין בית, עבודה ולימודים, ולבסוף בקשה שתתייחס לעבודתה בשטח כיום בעקבות לימודיה. שאלות לדוגמה היו: "באיזה אופן את מרגישה שהלימודים השפיעו עלייך?", "ספרי לי בבקשה על השילוב בין הבית, הלימודים והעבודה", "באיזה אופן את מרגישה שהלימודים השפיעו על עבודתך בשטח?". כיוון שהראיונות התקיימו בתקופת הקורונה, הם נעשו באמצעות תוכנת זום, וכל ריאיון ארך כשעה וחצי.

הליך המחקר

לאחר קריאת חומר תאורטי בנושא וגיבוש שאלות המחקר נעשתה פנייה טלפונית אישית של החוקרת לסטודנטיות ולבוגרות התוכנית כדי לקבל את הסכמתן להשתתף במחקר. הוסבר להן נושא המחקר, ומשהסכימו נקבע מועד לריאיון. כאמור, הראיונות התקיימו בזום, והם הוקלטו באישורן של המרואיינות. בסיום הריאיון נשלח למרואיינות שאלון פרטים דמוגרפיים שהיה עליהן למלא. לאחר מכן נערכו תמלול של הראיונות וניתוחם.

ניתוח הנתונים

הראיונות נותחו בשיטת הקטגוריות והתמות של שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1990), ניתוח הכולל תחילה איתור הקטגוריות הראשוניות, לאחר מכן מציאת קשרים בין הקטגוריות ובחירת הקטגוריות המרכזיות, ולבסוף חלוקה לתמות המציגה את ממצאי המחקר.

אתיקה

החוקרת היא רכזת תוכנית הלימודים לנשים אלה ולכן מכירה אותן. הפנייה למשתתפות המחקר נעשתה אומנם על סמך ההיכרות עימן, אך הן כמובן יכלו לסרב להשתתף בו מבלי שסירובן ישפיע על לימודיהן. כדי לשמור על כללי האתיקה במחקר הוסבר למרואיינות כי השימוש בחומרי המחקר ייעשה אך ורק לצורכי מחקר זה, וכן שהן יכולות לפרוש ממנו בכל שלב. עוד הוסבר להן שאם הן אינן רוצות לענות על שאלה מסוימת, אין הן חייבות. כדי

לשמור על אנונימיות המשתתפות נעשה שימוש בשמות בדויים תוך שמירת חיסיון מוחלט על אודות מקום עבודתן או על שמות של אנשים ומקומות. כמו כן התקבל אישור להקלטה ולתמלול הריאיון. כדי לשמור על כללי האתיקה הנהוגים נשמרו הקלטות הראיונות במחשב המוגן בסיסמה, ובתום חמש שנים מרגע פרסום המאמר יימחקו ההקלטות והראיונות המתומללים.

ממצאים

בפרק זה יוצגו ארבע הקטגוריות העוסקות באופן שבו סטודנטיות ובוגרות התוכנית תופסות את מגוון הזהויות שלהן, וכיצד תפיסתן זו משתלבת עם הלימודים בתוכנית ועם עבודתן בשטח. הקטגוריה הראשונה עוסקת בזהותן כאימהות וכוללת סדר עדיפויות לצד דוגמה אישית; הקטגוריה השנייה עוסקת בזהותן כנשים ובאופן שבו הלימודים השפיעו על חייהן האישיים; הקטגוריה השלישית עוסקת בזהותן כמחנכות, והיא כוללת התייחסות לדימוי העצמי שלהן ולעיצוב גישתן החינוכית; והקטגוריה האחרונה עוסקת בהיותן דור ראשון להשכלה גבוהה.

זהות כאם - סדר העדיפויות לצד תמיכה ודוגמה אישית

במהלך השיח עם משתתפות המחקר אחד הנושאים שעלה הוא האופן שבו הן תופסות את עצמן כאימהות לומדות. נושא זה נוגע בסדר העדיפויות שהשתנה בעקבות יציאת האם ללימודים, וכן בעובדה שהיא משמשת כעת דוגמה לבני המשפחה. יציאתה של האם ללימודים משפיעה על התפקידים שהיא מילאה עד כה בבית, כפי שעולה מדבריה של דינה:

ידעתי שאי אפשר להיות מאה אחוז אימא, מאה אחוז מובילה (בפעוטון), חייבים להקל. גם לא מאה אחוז אישה ורעיה. זה היה קשה כי אני נורא טוטלית ואני מאוד פרפקציוניסטית, והיה לי קשה להוריד מעצמי בחלקים בכל תחום, אבל זה היה באמת למען התואר הזה כי במשך שנים הדחקתי. לא העזתי לעשות תואר ואמרתי שאם סוף-סוף בגיל הזה העזתי במצבי לעשות תואר, אז אני חייבת להשקיע בו, אז לא היו דחיות ולא היו סימני שאלה.

ניתן לראות שכאשר הסטודנטית הגיעה ללימודים בגיל מבוגר יותר, כשהיא בעלת משפחה, היא הבינה שעליה לשנות את סדר העדיפויות שעל פיו התנהלה עד כה בניהול הבית, וכי הלימודים תופסים חלק ניכר על חשבון תפקידים שמילאה בעבר. גם טליה מתייחסת לכך, שלצורך הלימודים הייתה צריכה לוותר על פעולות ומטלות שביצעה קודם לכן בבית:

הרבה פעמים הרגשתי שאני מזניחה משהו מסוים כדי שיהיה לי זמן ללימודים, לעבודות. וזה בסדר, לקחתי את זה בחשבון כשהתחלתי ללמוד שאני לא אהיה בשיא שלי מבחינת הבית, אני לא אספיק את כל הכביסות וזה בסדר... בהתחלה זה נורא קשה כי אתה רוצה להיות מאה בהכול, אבל כשהבנתי עם עצמי שאני לא אצליח ואני לא אעמוד בציפיות ושאני כן רוצה להשקיע בלימודים, שזה הדבר הכי חשוב מבחינתי וכמובן הילדים, אז הורדתי בדברים אחרים.

ההשקעה בלימודים מאלצת את הסטודנטית לארגן מחדש את מטלות הבית, ובעיקר להבין כי היא לא תוכל לעשות את כל שעשתה לפני הלימודים. שינוי סדר העדיפויות אילץ את הסטודנטית להידרש לויתורים, כפי שעולה מדבריה של שרית, המתארת כיצד השפיעו הלימודים על הזמן שבו בילתה עם ילדיה ועם המשפחה:

הקשיים היו במשפחה, כמעט ארבע שנים אני לא הייתי עם הילדים שלי. שישי-שבת אני לא נסעתי איתם לשום מקום, לא לסבא ולסבתא, לא לים, לשום מקום. גם עכשיו כשאני מצטרפת אליהם אז הם אומרים לי "מה את באה? אין כבר עבודות?".

אפשר לראות כי תקופת הלימודים משפיעה לא רק על הסטודנטית ועל תפיסתה העצמית כאם, אלא גם על שאר בני המשפחה. בדוגמה שלעיל שרית ויתרה על הזמן המשותף עם המשפחה כדי להתפנות ללימודים. גם שרון מתייחסת לויתורים שהיה עליה לעשות במהלך הלימודים: זה לא קל לוותר. אני זוכרת את השבתות שהייתי נשארת בבית להכין עבודות, ובעלי היה לוקח אותם וזה היה, אני לא אשקר, זה ארבע שנים שזה צובט לך בלב שאת אומרת יכולתי עכשיו... אבל אין מה לעשות. אני חושבת שזה גם למידה בשבילם (בשביל הילדים), שאפילו שעשיתי טעות, וגם מטעויות תמיד אומרים זה לא משנה איך נפלת, זה איך אתה קם.

שרון מתייחסת בדבריה לכך שלפני שנים אחדות התחילה לימודי תואר ולא סיימה אותם, וכעת התחילה אותם מהתחלה. בהיותה בעלת משפחה היא מרגישה שהימים המוקדשים ללימודים באים על חשבון הזמן עם בני המשפחה. עם זאת, היא מבינה שזהו פרק זמן שיחלוף כשהלימודים יסתיימו. היא רואה את החשיבות בכך שהיא משמשת דוגמה לילדיה שרואים שאף שלא קל לה, היא מתמודדת ואינה זונחת את הלימודים, ומכך היא שואבת מוטיבציה להמשיך בלימודיה. דניאלה לעומתה מתארת את שלל התפקידים שעליה למלא בניהול הבית, נוסף על היותה סטודנטית, ואת היכולת שלה לארגן את הזמן כך שתוכל הן להשקיע בלימודים והן לבצע את תפקידיה בבית:

אני, הילדים שלי גדולים אז יכולתי להגיד להם "אימא לומדת". יכולתי להיות אימא, יכולתי לתת, להעניק, להכין, לבשל, לסדר, בין לבין מכונות וכל שאר הדברים. אחרי הכול אנחנו נשים ואימהות. וזה מותיר לי שלושה ימים שבהם אני צריכה למלא את התפקיד גם כאימא, גם כרעיה, גם כמנהלת של בית וגם לצאת לעבוד מחוץ לבית.

לסיכום קטגוריה זו ניתן לראות כי בהקשר של זהותן האימהית, חלק ממשתתפות המחקר ציינו כי הן היו צריכות לשנות את סדר העדיפויות בחייהן, שכן נדרשו לפנות יותר זמן ללימודים על חשבון תפקידים שביצעו קודם לכן בבית, ולעיתים על חשבון בני המשפחה. עם זאת, העובדה כי הן שימשו דוגמה לילדיהן בהתמודדות עם הלימודים למרות הקושי, נטעה בהן מוטיבציה להמשיך וללמוד.

זהות כאישה - ההשפעה על החיים האישיים

מדבריהן של המרואיינות עלה לא פעם נושא מקומן בבית. דינה, למשל, אמרה: "ברגע שהחלטנו (בעלי ואני) שאני יוצאת ללימודים, גם אם זה יומיים בשבוע, עשינו פאזזה על הדרך המקצועית

שלו והוא הפסיק ללמוד, והפוקוס בבית היה עליי, והצרכים שלי בעדיפות ראשונה". כלומר, יציאתה של הסטודנטית ללימודים השפיעה על מקומה בבית ועל האופן שבו שאר בני הבית היו צריכים להתארגן לכך. שרית מדברת בפתיחות ומשתפת במתח שהלימודים הכניסו לחיי הנישואים ו"על הזוגיות בגדול". לדבריה, "היו מקרים שבן הזוג שלי אמר ש'זהו, אני מתגרש ואני הולך, לא יכול... אני גם ממש מצטער שהסכמתי לזה'. זה היה מאוד קשה". שרית מתארת את התחושות הקשות שהתלוו לתגובות של בעלה כלפי לימודיה.

יש מרואיינות, כמו דניאלה למשל, המתארות את התמיכה של בן הזוג: "למזלי יש לי את בעלי שהוא התומך הנלהב ביותר והראשוני שלי, של 'לכי תעשי, אני כאן, הכול בסדר'. באמת הוא עוזר בהכול. זה חשוב שיש מערכת, שיש בבית מישהו שתומך ואומר הכול בסדר, את לכי תלמדי...". גם טליה מתייחסת בדבריה לתמיכה של בן הזוג:

בימים שראיתי שאני לא מצליחה להגיע לדברים שאני צריכה לסיים, אז ביקשתי עזרה מבעלי, והוא מאוד עזר לי מבחינת הבית, כי הוא ראה שזה נורא מקשה עליי שיש דברים שאני לא מגיעה אליהם בבית בגלל הלימודים, אז הוא פשוט עשה אותם.

נראה שעזרה במטלות הבית, תמיכה ועידוד מצידו של בן הזוג נוסכים בסטודנטית תחושת ביטחון שהיא יכולה להתפנות ללימודים, והוא יעזור וידאג לשאר.

בסיכום קטגוריה זו אפשר לראות כי התמיכה והעזרה שהסטודנטיות קיבלו מבני זוגן במהלך לימודיהן היו משמעותיות עבורן. עם זאת, היו כאלה שציינו כי הלימודים דווקא יצרו מתח בקשר עם בני הזוג, משום שהם הפכו למוקד ההתנהלות בבית, ואילו בן הזוג נדחק הצידה.

זהות כמחנכת - דימוי עצמי ועיצוב הגישה החינוכית

קטגוריה זו כוללת שני נושאים: השפעת הלימודים על הדימוי העצמי של הסטודנטית כמחנכת; והאופן שבו הם השפיעו על עיצוב גישתה החינוכית - ביסוס עבודתה החינוכית של הסטודנטית בשטח ועבודתה החינוכית מול הילדים, הצוות וההורים.

השפעת הלימודים על הדימוי העצמי של הסטודנטיות כמחנכת

מדברי משתתפות המחקר עלה כי הלימודים בתוכנית השפיעו על הדימוי העצמי שלהן ועל האופן שבו הן תופסות את עצמן כנשות מקצוע. ירדן בדבריה מתייחסת לגיבוש האישיות שלה כמחנכת ולתהליך שעברה, וכיצד הבנה זו תרמה לחיזוק הביטחון העצמי שלה:

אני ממש אשת חינוך, לא הייתי אשת חינוך והיום אני תופסת את עצמי כמישהי שידעת חינוך, יודעת מה זה, שמבינה מה היא אומרת, מבינה למה היא פועלת. יש לי הסבר לרוב הדברים שאני עושה, וזו ההרגשה הכי מדהימה בעולם, באמת כאילו זו הרגשה מטורפת, לפעול מול ילד באיזושהי צורה ולדעת למה עשיתי את זה ולהבין מה עומד מאחורי זה גם תאורטית בתאוריה, אבל גם כי אני סומכת על עצמי יותר, וזה לגמרי התהליך שעברתי בשלוש שנים האלה.

דינה מציינת:

אני כל-כך רוצה להיות גננת תחת משרד החינוך לא רק בגילאים הגדולים שאני עכשיו. אני חושבת שזה כל-כך חשוב - נשות מקצוע באמת בגילאים הצעירים, ואני כל-כך מחכה שזה יקרה, ואני שמחה על זה שיצאתי ללמוד, כי אני יודעת שאם יחפשו עכשיו גננות ואם יחפשו נשות מקצוע מוסמכות, אני אהיה הראשונה בתור, אני יודעת את זה, ואני לא אחזור למשכורת רעב שהייתי בה. עכשיו כל יום פונים אליי מהמערכת שלנו חסר פה, פנצ'ר פה. יום אחד הסכמתי לעבוד בשבוע שעבר בפעוטון, היה לי כיף חיים, אבל מאז הן לא מפסיקות להתקשר, ואני אמרתי לא. זה הלוקסוס שלי - החופש הזה. עם כל אהבתי לבית ולמערכת, לא בשביל זה הלכתי ללמוד, ואני נורא שמחה על המהלך הזה ועל סיום הלימודים.

נראה כי בעקבות הלימודים דינה מאמינה יותר בעצמה ובדרך שבחרה. היא אינה מוכנה להתפשר ונהנית מהתנאים החדשים של עבודתה, שהיא מכנה "לוקסוס". מעמדה כיום נתפס בעיניה כגבוה יותר משהיה קודם. נראה אפוא שבעקבות הלימודים הביטחון העצמי של הסטודנטיות עולה, כפי שניתן לראות גם מדבריה של דורית:

מבחינתי אני שלמה בדרך שעשיתי, בדרך שאני הולכת להוביל גן היום. אני קיבלתי גן ממשרד החינוך, ואני הולכת להוביל גן היום. אני חושבת שאני באמת מתאימה. עד היום לא חשבתי ככה, אבל אחרי שלמדתי הבנתי כמה אני מאמינה בלימודים האלה ובדרך הזאת שאני רוצה לעשות בחיים.

הלימודים בתוכנית השפיעו גם על האופן שבו משתתפות המחקר תופסות את תפקידן כמחנכות בגיל הרך, כפי שעולה מדבריה של ליאת:

הלימודים הביאו לזה רוברד נוסף. לא רוצה להגיד תחושה של שליחות, אבל כאילו הבנתי יותר את החשיבות של מה זה להיות מחנכת. מעבר לאהבה לילדים ולהיות איתם ואיזה כיף, אלא באמת המשמעות של מה התפקיד שלי פה, ושאיני אשכרה יכולה להשפיע על איך החברה הישראלית הזאת תיראה.

בעקבות הלימודים הסטודנטיות מבינות את תפקידן החינוכי, את חשיבותו ואת המשקל שיש על כתפיהן מעבר להנאה בעבודה. כמו כן, הלימודים תרמו לאופן שבו הסובבים תופסים אותן כעת, כפי שתלה מתארת: "גם ההורים מסתכלים אחרת, לא מסתכלים עליי כעל מנקה או מחליפת טיטולים, אלא ההרגשה אחרת". כלומר, העובדה שהיא מגיעה לעבודתה עם ידע שרכשה במהלך לימודיה, גורמת לאחרים לראות בה דמות מקצועית יותר, מומחית, ובכך תורמת לדימויה העצמי כמחנכת לגיל הרך.

נושא הדימוי העצמי משתלב עם גיבוש הגישה החינוכית של הסטודנטית, כפי שעולה מדבריה של שרית: "זה היה ממש קפיצה רצינית בידע, אני הסתכלתי על דברים אחרת, עם ידע. אני כבר ידעתי מה אני רואה, איך אני יכולה לעזור לילד שמתפרץ, שהוא עצוב, שהוא בוכה. זה נתן לי הרבה ביטחון". הלימודים חיזקו את ביטחונה העצמי ואת יכולתה להתמודד עם סיטואציות שונות בעבודתה. גם ענת מתארת בדבריה את השינוי שחל בגישתה לילדים

בעקבות הלימודים, ואשר חיזק בה את הביטחון העצמי: "זה מה שנתן לי היום להרגיש שאני יותר חזקה ויודעת להתאים בשביל קבוצת הילדים שאני נמצאת איתם מה יותר נכון. זה לא כאילו לעשות מה שכולם עכשיו עושים".

מההתייחסות של משתתפות המחקר לנושא זה ניתן להיווכח כי על אף הניסיון הרב שהן צברו בשטח, הלימודים תרמו לחיזוק הביטחון והאמונה שלהן בעצמן ובעבודתן.

השפעת הלימודים על גיבוש ועיצוב הגישה החינוכית של הסטודנטיות מדברי המרואיינות עלה נושא חשוב והוא האופן שבו הלימודים בתוכנית השפיעו על עיצוב וגיבוש הגישה החינוכית שלאורה הן פועלות כיום בשטח. נושא זה חשוב לאור העובדה שגישות אלה הגיעו ללימודים עם ניסיון קודם, ורובן פעלו על פי גישה מסוימת. השפעת הלימודים בתוכנית ניכרת בכמה מתחומי עבודתן של הסטודנטיות: הן בעיצוב ובביסוס גישתן החינוכית, הן באופן שבו הן עובדות עם ילדי הגן והן בעבודתן מול צוות הגן ומול הורי הילדים.

ביסוס גישתן החינוכית של הסטודנטיות בא לידי ביטוי למשל בדבריה של תהל, שמתייחסת לכך שכעת בעקבות הלימודים היא מבינה מדוע היא פועלת בדרך מסוימת:

ועכשיו אני גם יכולה לראות את זה טיפה אחרת, מזווית אחרת, לא סתם כי אני מרגישה, אלא אני באמת יודעת מאיפה זה מגיע, מה אני עושה עם זה הלאה, לאן לפנות ואיך להתקדם... עכשיו זה לא רק בא מהבטן, אלא זה כבר בא מהראש, שאני יודעת למה אני עושה את זה ובשביל מה... (הלימודים) נתנו לי הרבה יותר ידע... אני יודעת מה עומד מאחורי מה שאני עושה.

הלימודים עזרו לתהל בגיבוש ההבנה והרציונל החינוכיים. לירון מחזקת את דבריה של תהל ואומרת גם היא שבעקבות הלימודים היא רואה את עבודתה בשטח באופן שונה:

לפני הלימודים ההסתכלות והגישה הייתה בלי כל הידע שאני יודעת היום, ועם הידע שלמדתי במכללה וכל המידע שרכשתי וההתנסות, ומה ששמעתי מחברות אז אני חושבת על הדברים קודם, אני רואה דברים אחרת, אני יודעת שאם יש לי קושי אני יכולה ללכת לבדוק בספרים ובמאמרים, ואני עושה את זה.

בעקבות הלימודים לירון רואה את עבודתה באופן שונה, ויתרה מזאת, היא משלבת בה את הפן האקדמי ואת הרצון להתקדם ולהתמקצע. גם ענת מתייחסת לשינוי שחל בגישתה בעקבות הלימודים:

אני הרגשתי שלפני כן אני הייתי עושה מה שהרוב עושה כי ככה עושים וממשיכה בתלם, והיום אני מסתכלת על זה בצורה ביקורתית, מבחינה בין דברים, שואלת שאלות וגם מנסה להבין מה עומד מאחורי זה, למה אני צריכה להתנהג ככה או אחרת.

פן נוסף בהיבט זה הוא היכולת של הסטודנטיות לראות את הילדים אחרת ולפעול איתם אחרת, כפי שעולה מדבריה של דורית:

קיבלתי גם כלים בכלל, להכיר את הילד. אני תמיד חשבתי שאני המרכז, לא הילד. מה לעשות, ככה חשבתי, ככה חינכו אותי בבית... ככה חינכו אותי ההורים שלי, שאני הכול.

זאת אומרת אני מגיעה ואני לא הכול. אני לא צריכה לעמוד ולהרצות לילד, אלא אני צריכה לבוא ולהגיד רגע, הילד הזה, יש לו מה להגיד לי. אני אשאל אותו והוא יענה לי. אני הפכתי את זה למקום כזה שהנושאים והדברים מגיעים מהעולם של הילד, מהיוזמה שלו, מהדרך שלו, ומשם אני לוקחת את זה וממנפת את זה למקום אחר, ועושה פעילויות בנושא של כל מה שמעניין אותם ולא מה שמעניין אותי. אלה הכלים שנתנו לי לראות שהילד הוא המרכז. גם טליה מעידה על כך שהיא למדה להתבונן באופן שונה בהתנהגותם של הילדים ולהתאים את עצמה אליהם:

לא להסתכל על הילד בתור כאילו איזה משהו גולמי כזה, קודם כול הוא לא עושה לי דווקא, הוא לא עושה לאף אחד דווקא. לראות איך אני עושה, מה אני יכולה לשנות בעצמי כדי שהתגובה שלו תשתנה... לנסות להתאים מה מעניין אותו, מה יאתגר אבל לא יותר מדי, ולשנות את הדברים ולא להיות מקובעת.

גם שרית מתייחסת לכך שהלימודים עזרו לה להתמודד עם ילדים: "אני חושבת שאני לא יכולה להגיד שיש לי ידע רחב, אבל אני לומדת מכל אחד ואחד, ואני גם יודעת שאני יכולה לענות על שאלות של מי ששואל אותי, וגם אני מסתכלת אחרת על הילדים ועל ההתנהגות שלהם".

פן אחר של השפעת הלימודים על הסטודנטיות הוא האופן שבו הן פועלות אחרת עם ההורים ועם צוות הגן, כפי שמתארת זאת דורית בעקבות לימודיה:

קצת הייתי שיפוטית. אחרי שלמדתי, פתאום הבנתי שיש דברים מאחורי זה. אולי ההורה רוצה להגיד לי משהו, יש משהו שעומד מאחורי זה. אולי היה לו קשה בבוקר, שאני לא אבוא ממקום שיפוטי, אני אבוא דווקא מקום של אמפתיה. שמשהו עובר עליו כשהוא אומר את האמירה הזאת. כשאתה מגיע ממקום כזה הרבה יותר קל לך לקבל דברים. וגם שיניתי את היחס שלי בניהול צוות, הכלים שנתנו לי זה נגיד כשאני אומרת משהו, אז אני אומרת מה עומד מאחורי זה, ואז יותר קל לאחרים להבין אותי ולקבל אותי. גם לצוות שלי בעבודה יותר קל להם להבין אותי כשאני אומרת "אנחנו מגישים את הארוחה ככה כי..." ולא "ככה צריך להגיש את הארוחה". שלא יהיו ניגודים ביני לבינם, להפך, כדי שיהיה משהו מסונכרן ביחד, כדי שיהיה משהו יותר נעים ביחד בגן. למדתי לדעת לדבר, איך אני מדברת איתם ואיך אני רואה את כל מי שנמצא מסביבי. למדתי איך לדבר בצורה כזאת שאני לא מגיעה ממקום שיפוטי, לא ממקום של להכתוב למישהו משהו. זה להגיע ממקום שאנחנו יכולים ביחד.

מדבריה של דורית עולה כי בעקבות הלימודים היא פיתחה את יכולת ההכלה והאמפתיה שלה כלפי ההורים, ולמדה כיצד עליה לפעול כדי לקדם עבודת צוות טובה בשיתוף פעולה. שרון מציינת שבעקבות הלימודים למדה איך לעבוד ולפעול מול הצוות ומול ההורים:

אני חושבת שאחד הדברים שקיבלתי מהלימודים זה גם לעצמי וגם לכל מי שעובד איתי, אם זה סייעת ואם זה ההורים ואם זה הילדים, להבין שכל דבר הוא לא סתם, ועומד מאחוריו איזשהו רציונל, וברגע שאת מבינה אותו, למשל בצוות, אני מרגישה שזה מאוד

עוזר לי כי זה לא סתם כי אני החלטתי, כי יש מאחורי זה משהו ואפשר להביא מאמר. זה משהו שממש למדתי אותו מהלימודים שזה לא, את יודעת, שבאה ומנחיתה לצוות. כמו דורית, גם שרון מאמינה שהלימודים עזרו לה לגבש את גישתה החינוכית ולהבין טוב יותר את הרציונל של פעולותיה. מתוך כך היא יודעת להסביר אותן טוב יותר לצוות, אשר מקבל אותן מתוך הבנה. בהקשר של העבודה עם הצוות גם טליה מתייחסת למיומנויות שרכשה בלימודים בניהול צוות: "כשאתה מוביל אז אתה גם מוביל את הצוות, האינטראקציה עם הצוות היא ממש חשובה ואני חושבת שדיברנו על זה המון בשיעורים, וזה עזר לי להסתכל על דברים אחרת, לפנות אליהם אחרת". גם שרית מתייחסת לעבודתה עם הצוות: "הקיץ הזה כשאני הובלתי (גן), הרגשתי שאני ממש בטוחה במה שאני עושה, ואני יודעת לענות על שאלות לצוות ששואל אותי, ואני משתפת אותם ואני לפעמים נפעמת". כלומר, הלימודים נסכו בה ביטחון בעבודתה מול הצוות. בסיכום קטגוריה זו ניתן לראות כי הלימודים השפיעו על הסטודנטיות הן בתפיסותיהן את עצמן כנשות מקצוע הבטוחות בעבודתן והן בדרכן החינוכית. כל זאת מתוך הבנת החשיבות של עבודתן בגיל הרך, יכולתן לגבש רציונל חינוכי ותפיסת מעמדן כגבוה יותר בעקבות לימודיהן. זאת ועוד, הלימודים תרמו גם לכך שאחרים רואים בהן נשות מקצוע בעלות ידע, וכך מתחזקת תחושת הביטחון העצמי שלהן. לבסוף ניתן לראות כי המשתתפות ציינו שהלימודים תרמו לעבודתן המקצועית מול הילדים, הצוות וההורים, ונתנו להן כלים הדרושים לניהול הגן. ממצא זה משקף את תרומתם של הלימודים האקדמיים בתוכנית לחיזוק העבודה החינוכית של נשים אלה, שעד כה נעשתה מתוך ניסיון מצטבר ובדרך אינטואיטיבית.

דור ראשון להשכלה גבוהה

חלק מהנשים המגיעות ללמוד בתוכנית זו הן דור ראשון להשכלה גבוהה במשפחתן, ולכך יש השפעה על האופן שבו הסובבים אותן ובעיקר בני משפחתן תופסים את לימודיהן. היבט זה עולה בדבריה של דורית:

ההורים שלי ממש שמחו. זה לא היה בראש מעייניהם, לימודים, אבל כשסיפרתי להם כל פעם הם אמרו לי: "דורית, בהצלחה בלימודים. אם את צריכה משהו אנחנו נעזור לך, אנחנו נסדר לך". הם הרגישו שזה ממש חשוב לי, והם הבינו מאיפה זה מגיע שהסברתי להם למה אני רוצה ללמוד. כי ההורים שלי הם אנשים מבוגרים, ומבחינתם זה שהתחנתני ויש לי ילדה והכל בסדר, מבחינתם זה האידיאל. הלימודים זה לא היה האידיאל, אבל כשהם הבינו כמה זה חשוב לי וכמה אני עושה שינוי בדברים האלה, איך אני מגיעה לכל הילדים ומה אני עושה, אז הם קיבלו את זה ממש באהבה ואמרו שחבל שהם לא ידעו כמה זה חשוב... הם פשוט למדו עד כיתה ג' אני חושבת, ואז יצאו לעבוד ולעזור להורים, אז אני חושבת שהם מאוד שמחו בשבילי, והם שמחים עד עכשיו בשבילי.

הוריה של דורית, שבתחילה לא העריכו את חשיבותם של לימודים והשכלה, תמכו בה כשנוכחו לדעת עד כמה הם משמעותיים עבורה. גם לירון מציינת שכמו דורית, היא מגיעה ממשפחה שלא שמו בה דגש על לימודים:

העניין הגדול הוא בתואר מבחינתי זה שאני לא באה ממשפחה של איזה משכילים או שלמדו תואר או מקצועות, ובמיוחד שגם אני כזה מבית של לקויי למידה ועם קשיים כאלו ואחרים... עכשיו, אני בחורה, שאם אני שמה לעצמי מטרה לא משנה מה עומד בפניי אני אצליח. גם אם יש לי קשיים כאלו ואחרים, אני אפתור את הבעיות שלי ואני אצליח.

אף שבבית שממנו הגיעה לירון, ואולי דווקא בשל כך, לא הדגישו את ערך הלימודים, היא עצמה רואה בחשיבותם ומלאת מוטיבציה להצליח, להתקדם ולהתפתח. היא מוסיפה ואומרת "בגלל הנקודה הזאת שאני לא באה מבית של משכילים, מבחינתי להיכנס למכללה זה זכות, כאילו קיבלתי איזה מתנה משמים, זכות, מתנה שצריך לנצל אותה".

בסיכום קטגוריה זו אפשר לומר כי יציאתן של הסטודנטיות ללימודים חוללה שינוי באופן שבו הוריהן תפסו את הלימודים ואת חשיבותם. נוסף על כך, משתתפות המחקר מדגישות את הפער ביניהן לבין הוריהן בהקשר האקדמי, ומציינות עד כמה הן אסירות תודה על היכולת ללמוד ורואות זאת כזכות, כמתנה.

מניתוח הממצאים לעיל עולה כי אף על פי שנשים אלה מגיעות ללימודים עם ניסיון חינוכי קודם, הלימודים משפיעים עליהן במגוון תחומים, כגון תפקודן כאמהות, כבנות זוג, תפיסתן החינוכית ועבודתן המקצועית בשטח. יש בהם תרומה להתפתחותן האישית ולחיזוק הביטחון העצמי שלהן ותחושת המסוגלות, על אף ואולי בזכות היותן דור ראשון להשכלה גבוהה.

דיון וסיכום

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון כיצד מחנכות הלומדות בתוכנית לתואר ראשון שמגיעות ללימודים עם ניסיון חינוכי קודם, תופסות את השפעת הלימודים על זהותן ועל עבודתן החינוכית במסגרות החינוכיות לגיל הרך שבהן הן עובדות (גנים, מעונות יום או פעוטונים). ממצאי המחקר מצביעים על כך שהלימודים בתוכנית השפיעו עליהן בשלוש רמות שונות: ברמה האישית, ברמה הבין-אישית וברמה המקצועית.

ברמה האישית נראה כי הלימודים השפיעו על המחנכות באופן שבו הן תפסו את עצמן כמסוגלות ללמוד, גם אם בגיל מבוגר, וכמי שיכולות להתמודד עם לימודים אקדמיים ולהקדיש זמן להתפתחותן האישית. הלימודים חיזקו את תחושת המסוגלות שלהן, את הביטחון העצמי ואת יכולתן להשפיע על חייהן ולעצב אותם. תומכים בכך ממצאים בספרות המצביעים על כך שלימודים יכולים להשפיע על תפיסות הלומדים את עצמם (Trodd & Dickerson, 2019). עוד הן הבינו כי באמצעות לימודיהן הן יכולות לדאוג לעתידן ולעתיד משפחתן, שכן הם יאפשרו להן להתקדם מתפקיד מטפלת או סיעת לתפקיד מנהלת גן ולעבוד בתנאי העסקה טובים יותר (Maisela & Ross, 2018). ממצא זה מעניין לאור העובדה כי למעלה ממחצית ממשתתפות המחקר הן דור ראשון להשכלה גבוהה, המגיעות ממשפחות שבהן ההורים לא למדו במוסד להשכלה גבוהה (Choy, 2001; Patfield et al., 2022), כך שלא הייתה להן דמות

לחקי בהקשר של לימודים אקדמיים. עובדת היותן דור ראשון להשכלה גבוהה נטעה בהן את המוטיבציה להתמיד בלימודיהן (Estes, 2011), לשמש דוגמה לילדיהן (Capannola & Johnson, 2022) ולראות בלימודים הזדמנות לשנות את גורלן (Maluleke et al., 2023). מחקר זה מראה כי הסטודנטיות ראו בלימודים זכות, מה שעודד אותן להתמיד ולצמוח.

נשים אלה, בין שהן דור ראשון להשכלה גבוהה ובין שלא, מביאות לידי ביטוי גם את הקונפליקט הקשור לשילוב הלימודים האקדמיים עם האימהות. במחקרים שונים נשים מדווחות על הקושי לשלב בין לימודים לניהול הבית, על תחושת האשמה המלווה אותן על כך שאינן מבלות די זמן עם ילדיהן (Yeigh, 2020), על התחושה שהן אינן מצליחות לקיים אף אחד מהתפקידים כראוי (Lynch, 2008), ועל העומס הנוצר בעקבות הרצון לשלב בין שני התחומים (Maluleke et al., 2023). גם במחקר הנוכחי הנשים מעידות על הקושי לשלב בין ניהול הבית לבין הלימודים, והוא בא לידי ביטוי בהבנה כי הן לא תוכלנה לתפקד בבית כמו שתפקדו קודם לכן. הן נאלצות לוותר על תפקידים שעשו קודם לכן, ומקדישות את רוב זמנן ללימודים על חשבון הזמן עם ילדיהן. לצד הקושי יש דווקא כאלה שהעידו שבלימודיהן הן משמשות דוגמה לילדיהן, עובדה שנטעה בהן מוטיבציה להמשיך וללמוד, למרות הקשיים ולמרות הויתורים שעלים הן התמודדו לאורך הדרך. מחקר זה הראה אף הוא, כפי שהראו מחקרים אחרים, שתפיסת האישה-האם את הלימודים כתורמים לעתיד טוב יותר עבורה ועבור משפחתה מגבירה את המוטיבציה שלה בעת לימודיה (Estes, 2011; Maisela & Ross, 2018).

לסיכום ניתן לומר, כי ללימודיהן של נשים אלה תרומה רבה בעיצוב זהותן כנשים בעלות ערך, המצליחות להתמודד עם אתגרים שונים העולים בעת הבחירה ללמוד, אינן מוותרות על הלימודים ומבינות את חשיבותם ואת תרומתם עבורן.

ברמה הבין-אישית נראה כי הלימודים השפיעו על המחנכות בשני מישורים - מול בן הזוג ועם צוות הגן והורי הילדים. הלימודים לעיתים העמידו את מערכת היחסים עם בני הזוג במבחן, וניכר כי התייחסותו של בן הזוג למהלך הלימודים הייתה קריטית עבורה ועבורו. היו בני זוג שתמכו בבת הזוג בלימודיה, והיו אלה שחשו את המתח שהלימודים הכניסו למערכת הזוגית. במחקרים נמצא שתגובות תומכות של בן הזוג ללימודים ולהתפתחות המקצועית עודדו את בת הזוג להתמודד עם האתגרים הלימודיים (Maluleke et al., 2023), להתקדם ולהצליח (קס ופרידמן, 2005); זאת בעוד העדר תמיכה של בן הזוג והפגנת כעס מצידו על כך שהיא לומדת ולכן מקדישה פחות זמן למשפחה, השפיעו באופן שלילי על תחושתיה האישיות (Lynch, 2008), על תפקודה בלימודים, על המוטיבציה שלה ללמוד (קס, 2010) ועל יכולתה לשלב בין הדרישות הלימודיות לבין הדרישות בבית.

אשר ליחסים הבין-אישיים של הסטודנטיות עם הצוות בגן נמצא שהסטודנטיות הרגישו כי הן למדו כיצד לעבוד עם הצוות בדרך נכונה יותר, תוך גיוסו לפעול מתוך שיתוף פעולה ובאופן מיטבי. אכן, אפשר לראות גם במחקרים אחרים שמערכת יחסים טובה בין הגננת לסייעת משפיעה על האווירה בגן (מבורך, 2017) ועל יצירת אקלים גן חיובי (פריש, 2012). אשר

ליחסים הבין-אישיים של המחנכות עם ההורים של ילדי הגן נמצא שהלימודים הכשירו אותן לעבוד עימם נכון יותר ממקום אמפתי ומכיל ופחות שיפוטי. ממצא זה משקף את החיבור בין הפן הבין-אישי לפן המקצועי, שכן היחסים הבין-אישיים הטובים שיצרו הגנות עם הסובבים אותן בעבודתן חיזקו את תחושת המקצועיות שלהן. כפי שנמצא, זהות מקצועית מתעצבת על ידי יחסי הגומלין של איש המקצוע עם אחרים בסביבתו (Rogers & Scott, 2008).

ברמה המקצועית נראה כי הלימודים גרמו לסטודנטיות ולבוגרות התוכנית לראות אחרת את עבודתן ואת האופן שבו הן תופסות את עצמן כמחנכות. כלומר, הלימודים השפיעו על עיצוב זהותן המקצועית, ולפיכך גם הסובבים אותן ראו בהן דמויות מקצועיות יותר. הלימודים גרמו להן להיות בטוחות יותר בעבודתן ועוררו בהן יותר מוטיבציה, והרי זהות מקצועית מורכבת בין היתר מהביטחון שאדם מרגיש בדרך עבודתו, מגישתו כלפיה ומהמוטיבציה שיש לו (Forde et al., 2006; Moloney, 2010). הלימודים יכולים גם להגן על המחנכות מפני תופעות שליליות המתלוות לעיתים לעבודה, כגון תסכול, עייפות, חוסר מוטיבציה או שחיקה; הם עשויים לקדם את המוטיבציה שלהן בעבודה ולהביא לידי התמדתן על ידי הבנה מעמיקה יותר של חשיבות מקצוע ההוראה, חיזוק מקצועיותן וביסוס זהותן המקצועית (פישרמן, 2016; קס, 2010; Chen et al., 2020).

תרומת הלימודים בתוכנית לחיזוק זהותן המקצועית כמחנכות בגיל הרך ולעבודתן בשטח היא עניין מפתיע לאור העובדה שנשים אלה מגיעות עם ניסיון חינוכי קודם. נראה שלמרות הניסיון בתחום, הלימודים מצליחים להשפיע על זהות זו. אפשר להבין זאת באמצעות הטענה כי זהות מקצועית של מורים מושפעת משינויים שחלים בידע האישי של המורה נוסף על צבירת ניסיונו המקצועי (קוזמינסקי וקלור, 2010), כפי שמעידות משתתפות המחקר. זאת ועוד, ניתן לראות שזהותן המקצועית של המחנכות התעצבה באמצעות שני המרכיבים שנמצאו כמשפיעים על זהותם המקצועית של אנשי חינוך: המרכיב התוך-אישי והמרכיב הבין-אישי (Tickle, 1999). המרכיב התוך-אישי נובע מהאופן שבו המחנך תופס את עצמו כאיש חינוך וכן את כישוריו המקצועיים. אפשר לראות כי בעקבות הלימודים תפסו נשים אלה את עצמן כמקצועיות יותר, הן הרגישו שהן יודעות מדוע הן פועלות בדרך מסוימת, כיצד עליהן לתת מענה מותאם לסובבים אותן (ילדים, צוות והורים) וכיצד לפעול על סמך ידע ולא רק על סמך אינטואיציה. בהקשר של המרכיב הבין-אישי, המתייחס לאופן שבו צוות, הורים ועמיתים למקצוע תופסים את איש החינוך, נראה כי בעקבות לימודיהן הן נתפסו בעיני הסובבים אותן כמקצועיות יותר, עובדה שתרמה אף היא לעיצוב זהותן המקצועית ולתחושת הביטחון בעבודתן. ישנם מחקרים המראים כי לעיתים ההורים אינם תופסים את המחנכת בגיל הרך כמקצועית וטוענים כי כל אחד יכול לבצע את תפקידה (Gibson, 2015; Moloney, 2010), אך כאשר הגנת מפגינה ידע, מייצרת לילדים סביבה בטוחה ותומכת ועונה על צורכיהם, ההורים רואים בה דמות מקצועית (גילת, 2017). נוסף על כך, במחקר הנוכחי חלק מהנשים העידו על עצמן כי הן תופסות את עבודתן כשליחות וכזו שמאפשרת להן להשפיע על דור העתיד.

יש אף כאלה שהתגאו בכך שהן עובדות במשרד החינוך, עובדה שגרמה להן לחוש בעלות ערך ומחנכות ראיות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הטענה שזהותם המקצועית של מורים נובעת מהתחושה עד כמה הם תופסים את עצמם כמורים טובים, עד כמה הם רואים בעבודתם שליחות, ועד כמה הם זוכים להערכה מצד הסובבים אותם (פישרמן ווייס, 2011). כלומר, היכולת שלהן להכיר בחשיבות עבודתן והעובדה כי המפקחת במשרד החינוך רואה בהן כמי שיכולות להוביל ולנהל גן, נוטעות בהן את התחושה כי הן גננות ראיות, ותורמות להן בחיזוק זהותן המקצועית כנשות חינוך בגיל הרך. לאור כל זאת, הידע שרכשו, ההבנה כיצד לפעול בדרך מסוימת, המוטיבציה שעלתה בעקבות הלימודים והרצון לקדם את הילדים - כל אלה תורמים במישרין לשדה החינוכי ולעבודה עם הילדים, עם הצוות ועם ההורים.

מכל האמור לעיל ניתן להבין אפוא, כי לימודים משפיעים במגוון דרכים על מחנכות הלומדות בתוכנית לתואר ראשון, בעלות ניסיון חינוכי קודם. הם משפיעים עליהן במגוון הזהויות שלהן: אם בעיצוב זהותן האישית, אם בעיצוב זהותן הבין-אישית וביחסים עם הסובבים אותן ואם בעיצוב זהותן כמחנכות מקצועיות בגיל הרך. לימודיהן האקדמיים מחזקים את הידע הפרקטי שהן באות איתו מהשטח, מבססים וממשיגים ידע זה, ויש בכך מן התרומה לא רק בהיבט אישי-מקצועי אלא אף בשדה החינוכי בעבודתן עם ילדים, עם צוות חינוכי ועם הורים.

תרומת המחקר והמלצות יישומיות

תרומת המחקר הנוכחי היא בעידוד הפיתוח של תוכניות מסוג זה. המחקר מראה את חשיבות תוכניות הלימודים עבור מחנכות עם ניסיון הוראה בגיל הרך, ואת האופן שבו הן תורמות להן ומעצימות אותן. מטרתן היא לקדם את המחנכות הללו, להעלות את המוטיבציה שלהן בעבודה, למנוע את שחיקתן ומתוך כך למנוע את נשירתן.

נוסף על כך, לאור רפורמת הגיל הרך שהחלה ב-2022, שבמסגרתה הועבר הפיקוח על מעונות היום לפעוטות עד גיל שלוש לאחריות של משרד החינוך, נוצר צורך בהכשרת צוותים חינוכיים לגיל הרך (רבינוביץ', 2023), ולכן נפתחו מסלולי לימודים אקדמיים לנשים עובדות בשלל מכללות ברחבי הארץ. ממצאי מחקר זה יתרמו למכללות שבהן קיימים מסלולי לימודים מסוג זה בהבנת הצרכים של הנשים הללו, במתן תמיכה ובהתאמת תוכנית הלימודים לכל אחת מהן. כמו כן המחקר מדגיש את הצורך להתחשב בגורמים הנוספים הסובבים את הסטודנטית, כגון משפחתה, בן זוגה וילדיה, להבין כיצד הם תופסים את לימודיה וכיצד הם משפיעים עליהם, ומתוך כך לספק תמיכה מותאמת גם ברמת המכללה.

לבסוף, למחקר זה תרומה עבור קובעי המדיניות במשרד החינוך, בכך שהוא מספק נתונים על אודות פיתוח תוכניות מסוג זה ועל המשאבים המותאמים הנדרשים בהן עבור מחנכות בגיל הרך, ובהמשך עבור מורים בבתי הספר. כיום, לנוכח המחסור בכוח אדם במסגרות חינוכיות, ובמיוחד במסגרות חינוכיות לגיל הרך, דרוש פיתוח תוכניות מסוג זה, שמצד אחד יחזקו את המחנכות ומצד שני ימנעו את שחיקתן ויתרמו להישארותן במערכת.

מחקר עתידי יוכל לכלול סטודנטיות המשתתפות בתוכנית הזו וכן סטודנטיות במסלול הרגיל, ללא ניסיון חינוכי קודם, כדי לבחון יותר לעומק מהם המאפיינים הייחודיים של כל אחת מהקבוצות הללו, וכיצד הלימודים משפיעים עליהן. נוסף על כך, כדי לקבל מידע נרחב יותר על אודות ההתמודדות של הסטודנטיות עם הלימודים אפשר לראיין מרצים שלימדו אותן, ראשי חוגים ובני משפחה, שיוכלו לספק נקודות מבט נוספות.

מקורות

- גילת, י' (2017). "היא קנתה אותי באותה אסיפת הורים": תפיסות הורים את מנהיגות הגננת. בתוך מ' מבורך (עורכת), **מנהיגות חינוכית בגיל הרך** (עמ' 135-152). מכון מופ"ת.
- דוניצה-שמידט, ס' ווינברג, י' (2012). תכניות ייחודיות להכשרת אקדמאים להוראה: פרופיל אישי, אקדמי ותעסוקתי של מועמדים ושל סטודנטים. **דפים**, 53, 168-193.
- וידיסלבסקי, מ' וקרלמן, כ' (2008). מי אני המורה? ירחון לקידום מנהיגות, **מקצועיות מקצוענות ומצוינות במנהל הבית ספרי בחינוך יסודי**, 24, 1-15.
- זוובסקי, ר' ודוניצה-שמידט, ס' (2018). גיוס מורים איכותיים, הכשרתם, התמדתם והתפתחותם האקדמית: השוואה בין מודלים שונים של תכניות הכשרה להוראה. **דפים**, 66, 13-39.
- טרכטנברג, מ' (2019). "היפוך הפירמידה": חזון ומדיניות לגיל הרך בישראל. אוניברסיטת תל-אביב ומוסד שמואל נאמן.
- מבורך, מ' (2017). מנהיגותה של הגננת המתחילה לעומת הגננת המנוסה בעייני הסייעות. בתוך מ' מבורך (עורכת), **מנהיגות חינוכית בגיל הרך** (עמ' 115-134). מכון מופ"ת.
- פישרמן, ש' (2016). זהות מקצועית ושחיקה בקרב עובדי חינוך. **מכללת שאנן**.
- פישרמן, ש' ווייס, י' (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. **דפים**, 51, 39-56.
- פריש, י' (2012). **הגננת - כמנהלת-גן וכמנהיגה חינוכית**. מכללת שאנן.
- צבר-בן יהושע, נ' (1995). **המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה**. מסדה.
- צבר-בן יהושע, נ' (2016). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 86-118). מכון מופ"ת.
- קוזמינסקי, ל' (2008). זהות מקצועית בהוראה. **שבילי מחקר**, 15, 13-18.
- קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. **דפים**, 49, 11-42.
- קס, א' (2010). "הייתי ילדה טובה ירושלים": ההשתקה המשולשת של מורות כחוסמת תחושת מסוגלות מקצועית. בתוך א' הרצוג וצ' ולדן (עורכות), **על גב המורות: כוח ומגדר בחינוך** (עמ' 203-245). כרמל.
- קס, א' ופרידמן, י' (2005). בין המשפחה הפרטית למשפחה המקצועית: הבניית תחושת המסוגלות העצמית של מורות. **מגמות**, 4(4), 699-728.
- רבינוביץ, מ' (2023). רפורמת הגיל הרך במערכת החינוך. הכנסת - מרכז המידע והמחקר.
- שורצולד, י' (1978). **אשנב לפסיכולוגיה חברתית**. האוניברסיטה הפתוחה.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ומעשה**. רמות.

- Behboodi Moghadam, Z., Ordibeheshti Khiaban, M., Esmaceli, M., & Salsali, M. (2017). Motherhood challenges and well-being along with the studentship role among Iranian women: A qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 12(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1335168>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2022). *Identity theory: Revised and expanded*. Oxford University Press.
- Capannola, A. L., & Johnson, E. I. (2022). On being the first: The role of family in the experiences of first-generation college students. *Journal of Adolescent Research*, 37(1), 29–58.
- Chen, H., Liu, F., Pang, L., Liu, F., Fang, T., Wen, Y., ... & Gu, X. (2020). Are you tired of working amid the pandemic? The role of professional identity and job satisfaction against job burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9188.
- Choi, P., Henshaw, C., Baker, S., & Tree, J. (2005). Supermum, superwife, supereverything: Performing femininity in the transition to motherhood. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 23(2), 167–180.
- Choy, S. P. (2001). *Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment*. National Center for Education Statistics, The Condition of Education 2001.
- Constantinou, G., Varela, S., & Buckby, B. (2021). Reviewing the experiences of maternal guilt: The “Motherhood Myth” influence. *Health Care for Women International*, 42(4–6), 852–876.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: Towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 171–185.
- Douglas, S., & Michaels, M. (2005). *The mommy myth: The idealization of motherhood and how it has undermined all women*. Simon and Schuster.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Estes, D. K. (2011). Managing the student-parent dilemma: Mothers and fathers in higher education. *Symbolic Interaction*, 34(2), 198–219.
- Fitzgerald, A. (2020). Professional identity: A concept analysis. *Nursing Forum*, 55(3), 447–472.

- Forde, C., McMahon, M., McPhee, A. D., & Patrick, F. (2006). *Professional development, reflection and enquiry*. Sage.
- Gibson, M. (2015). “Heroic victims”: Discursive constructions of preservice early childhood teacher professional identities. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(2), 142–155.
- Gilken, J., Longley, J., & Crosby, J. (2023). Finding Space for infants and toddlers in early childhood teacher preparation programs. *Early Childhood Education Journal*, 51(2), 333–344.
- Goldstein, L. S. (2005). Becoming a teacher as a hero’s journey: Using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7–24.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76–88.
- Harwood, D., Klopper, A., Osanyin, A., & Vanderlee, M. L. (2013). ‘It’s more than care’: Early childhood educators’ concepts of professionalism. *Early Years*, 33(1), 4–17.
- Hicks, T. (2002). Advising the first-generation college student: Effective retention tools for colleges and universities. *Faculty Working Papers from the School of Education*, 6.
- Ishitani, T. T. (2003). A longitudinal approach to assessing attrition behavior among first-generation students: Time-varying effects of pre-college characteristics. *Research in Higher Education*, 44(4), 433–449.
- Jenkins, R. (2014). *Social identity*. Routledge.
- Kim, J., Miller, S. M., Hwang, J., & Olson, J. S. (2021). Female first-generation college students: A review of challenges and successes. *Journal of Global Education and Research*, 5(2), 136–150.
- Kopelman, R., Greenhaus, J., & Connolly, T. (1983). A model of work, family, and interrole conflict: A construct validation study. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32(2), 198–215.
- Leyva, V. L. (2011). First-generation Latina graduate students: Balancing professional identity development with traditional family roles. *New Directions for Teaching and Learning*, 127, 21–31.
- Lightfoot, S., & Frost, D. (2015). The professional identity of early years educators in England: Implications for a transformative approach to continuing professional development. *Professional Development in Education*, 41(2), 401–418.
- Lynch, K. D. (2008). Gender roles and the American academe: A case study of graduate student mothers. *Gender and Education*, 20(6), 585–605.
- Mahony, K., & Hayes, N. (2006). *In search of quality: Multiple perspectives*. Centre for Early Childhood Development and Education.

- Maisela, T., & Ross, E. (2018). The experiences of motherhood among black undergraduate students at a South African University: Reconciling competing roles. *South African Review of Sociology*, 49(2), 41–60.
- Maluleke, U., Senekal, J., Munnik, E., & Somhlaba, N. (2023). Balancing dual roles as mothers and students like a walk on a tight rope? reflections and experiences of student mothers at a South African higher education institution. *South African Journal of Higher Education*, 37(3), 140–160.
- Moloney, M. (2010). Professional identity in early childhood care and education: Perspectives of pre-school and infant teachers. *Irish educational studies*, 29(2), 167–187.
- Nnubia, U. I., & Eze, F. E. (2023). Exploring family and academic role conflict among undergraduate students of the University of Nigeria. *Higher Education*, 1-21.
- O'Reilly, A. (2012). *From motherhood to mothering: The legacy of Adrienne Rich's of woman born*. State University of New York Press.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249–284.
- Patfield, S., Gore, J., & Fray, L. (2022). Degrees of “being first”: Toward a nuanced understanding of first-generation entrants to higher education. *Educational Review*, 74(6), 1137–1156.
- Richardson Jr, R. C., & Skinner, E. F. (1992). Helping first-generation minority students achieve degrees. *New directions for community colleges*, 80, 29–43.
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303.
- Rogers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732–746). Routledge.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In M. Denicolo & P. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice* (pp. 5–21). Routledge.
- Smith-Shores, A. (2011). *Exploring professional identity of counselors in training: A phenomenological study*. Doctoral dissertation, North Carolina State University, Raleigh, North Carolina.
- <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/7370/etd.pdf?sequence=2>
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, 63(3), 224–237.

- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121–141). State University of New York Press.
- Trodd, L., & Dickerson, C. (2019). 'I enjoy learning': developing early years practitioners' identities as professionals and as professional learners. *Professional Development in Education*, 45(3), 356–371.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European early childhood education research journal*, 16(2), 135–152.
- van der Riet, M., Corfe, W., & Kubeka, C. (2020). Bad daughter, good mother, good student. *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(5), 724–734.
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310.
- Yeigh, M. J. (2020). Motherhood's complicated roles in a graduate teacher licensure program. *Teacher Development*, 24(3), 333–347.

פרקטיקת ליבה "פירוק בעיה לשלבים או לבעיות משנה" כאמצעי להתפתחות תפיסת תפקיד המורה של פרחי הוראה למתמטיקה ולפיזיקה

נעה כהן אליהו, אבי מרזל

תקציר

הכשרת פרחי הוראה למתמטיקה ולפיזיקה שואפת להקנות לסטודנטים מיומנות מעשית בהוראה ובד בבד נוגעת גם באופן שבו המתכשרים להוראה תופסים את מטרותיה. המאמר המוצג כאן מפגיש אפוא שני רעיונות בהכשרת מורים: הראשון הוא התפתחות תפיסת תפקיד המורה, והשני הוא פרקטיקות ליבה בהוראה. האופן שבו שני רעיונות מרכזיים אלו נשזרים זה בזה עדיין לא נחקר דיו.

בסדנה ייעודית פיתחנו את פרקטיקת הליבה "פירוק בעיה לשלבים או לבעיות משנה" ולימדנו אותה בתוכנית התערבות לפרחי הוראה למתמטיקה ולפיזיקה. כדי לבחון את השפעתה על תפיסת תפקיד המורה העברנו שאלונים (שאלות פתוחות), ובנוסף לכך ביקשנו מפרחי הוראה לכתוב מהלכי הוראה לפני ואחרי תוכנית ההתערבות. על יסוד ניתוח תוכן תמטי-פנומנוגרפי של שני מקורות מידע אלה ותיקוף עמיתים, זיהינו ארבע תפיסות קוגניטיביות היררכיות של תפקיד המורה: "המורה המסביר", "המורה המתווך", "המורה המנחה" ו"המורה מהנדס הלמידה". בהשוואה כמותית שבין המצב לפני הוראת הפרקטיקה "פירוק בעיה" ובין המצב אחריה, ראינו כי לאחר הוראת הפרקטיקה בתוכנית ההתערבות הציגו פרחי הוראה תפיסות הממוקדות יותר בתלמידים ובתהליך הלמידה. מתן דגש על פרקטיקת ליבה זו עשוי אפוא לסייע למורים לעגן את השינוי בתפיסה בתכנון מהלכי הוראה. דהיינו, הפרקטיקה עשויה לשמש אמצעי להתפתחות תפיסת תפקיד המורה וכלי לתרגום הלכה למעשה של תפיסות לעשייה בכיתה.

מילות מפתח: הכשרה להוראה, פירוק בעיה, פרחי הוראה למתמטיקה ולפיזיקה, פרקטיקת ליבה, תפיסת תפקיד המורה

מבוא

תפיסת תפקיד המורה

האופן שבו מורים ופרחי הוראה תופסים את תפקידם משפיע על אופן ההוראה שלהם (ראו למשל Clarke & Hollingsworth, 2002; Savasci-Acikalın, 2009; Shavelson & Stern, 1981;

Thibaut et al., 2018; Tondeur et al., 2008). על כן תוכניות להכשרת מורים עוסקות בתפיסת תפקיד המורה, ובתוך כך מתמקדות במטרות ההוראה (למשל, Österling & Christiansen, 2022). לעיתים תפיסות אלו מכונות גם "אמונות", אך זהו מושג רחב הכולל גם אמונות הקשורות בתחום הדעת עצמו (למשל המתמטיקה) ואמונות לגבי תלמידים ועוד. במאמר זה הכוונה היא רק לאופן שבו מורים ופרחי הוראה מציירים לעצמם את עבודת המורה לאור מטרותיו. מכאן נשתמש במושג "תפיסת תפקיד המורה"¹.

מגוון של דעות ועמדות הובילו חוקרים לחשוב שההבדלים בתפיסות של מורים ופרחי הוראה לגבי מתמטיקה ואופן הוראתה ותפקיד המורה בנוגע לכך הם תוצאה של שלבים שונים בהתפתחות המורים, הבדלים קוגניטיביים, הבדלים במעמד סוציו-אקונומי או הבדלים במערכות חינוך וסביבות תרבותיות. נערכו מחקרים שונים הנוגעים לתפיסת התפקיד ולתפיסת אופן ההוראה הרצוי בשיטות מחקר שונות, בעיקר כאלה המבוססים על עדות עצמית של מורים ופרחי הוראה (ראו למשל מאמר הסקירה של Handal, 2003). מרכיב עיקרי במיפוי תפיסות המורים מנגיד בין תפיסות מסורתיות, ממוקדות מורה, לתפיסות קונסטרוקטיביסטיות, על פיהן הלומדים מבנים לעצמם את הידע, בדרך כלל בלמידה פעילה, כשהמורים הם המתכננים, המנהלים והמבקרים שלה (Barkatsas & Malone, 2005). אפשר לחלק תפיסות אלו לארבע קטגוריות באמצעות שני צירים ניצבים: ציר המייצג את עוצמת התפיסה הקונסטרוקטיביסטית, וציר המייצג את עוצמת התפיסה המסורתית, כפי שעשו טונדור ואח' (Tondeur et al., 2008) ביחס לתפיסות הקשורות בשימוש במחשב של מורי בית ספר יסודי. ברם, לרוב מיפוי זה נעשה על ציר חד-ממדי, שבקצהו האחד מופיעה התפיסה המסורתית ובקצהו האחר התפיסה הקונסטרוקטיביסטית (Handal, 2003).

במספר מחקרים נצפתה עמידות של מורים לשינויים בתפיסת התפקיד, ובפרט אצל מורים למתמטיקה (למשל, Beswick, 2006; Handal, 2003; Österling & Christiansen, 2022; Philipp, 2007). רבים, וביניהם פרחי הוראה, תופסים את תפקיד המורה (למתמטיקה, למדעים) כמי שאמור להסביר את החומר ותו לא, ומכך נגזרת תפיסת ההוראה שלהם. זאת למרות המאמצים להנחיל את התפיסה שהוראה המעודדת למידה קונסטרוקטיביסטית יעילה יותר (למשל Freeman et al., 2014). יתרה מזאת, גם מורים שתפיסות התפקיד שלהם משתנות מגישה מסורתית לגישה קונסטרוקטיביסטית מגלים לעיתים קושי ליישם זאת בפועל (למשל Barkatsas & Malone, 2005; Taylor, 1993) או שתופסים את הבחינה המסכמת ככזאת המחייבת הוראה ממוקדת מורה (למשל van Zoest et al., 1994). על כן יש לתת את הדעת על האתגר הכרוך בשינוי תפיסת התפקיד במסגרת הכשרת פרחי הוראה, באופן המעיד כי השינוי אכן מחלחל לפרקטיקה ואינו מבוסס רק על עדות עצמית.

1 הכוונה למוֹרָה ולמוֹרָה ללא הבדל מגדרי.

פרקטיקות ליבה

פרקטיקות ליבה בהוראה הן מרכיבים מובחנים של מעשה ההוראה הכוללים אסטרטגיות, שגרות, מהלכים ופעולות חיוניות שמורים משתמשים בהם כדי לתמוך בתהליכי הלמידה של תלמידיהם. ייחודן הוא בקשר העמוק למטרות הלמידה הדיסציפלינריות, שאינן רק "רשימת מכולת" של מיומנויות או טכניקות נפרדות מעקרונות ותאוריה (Grossman, 2018). בספרות המחקרית ישנם חילוקי דעות ביחס למהות הנושא. ישנם הסוברים שפרקטיקות ליבה הן כלי מארגן יישומי של הכשרת מורים מבוססת-מעשה (למשל Ball & Forzani, 2011; McDonald et al., 2013). לעומתם ישנם הסוברים שיש להכשיר את המורים כנציגים של שינוי חברתי, ולכן הפרקטיקות אינן המרכיב העיקרי, יתר על כן הן עלולות לגרום למורים לראות בהוראה הוויה טכנית בלבד (למשל Philip et al., 2019; Zeichner, 2019). במחקר הנוכחי לא נדון בסוגיה זו, אלא נציע לבחון מטרה חדשה עבור פרקטיקות אלו, והיא היותן כלי לשינוי תפיסת תפקיד המורה.

ניתן למצוא דוגמאות רבות לפרקטיקות ליבה שונות ומגוונות, למשל הובלת דיון בכיתה, ניסיון לעורר חשיבה עצמאית אצל התלמידים ומסירת משוב מקדם למידה (Grossman, 2018; Grossman et al., 2013). עם זאת, פרקטיקות ליבה מתאפיינות בקריטריונים משותפים: הן מתרחשות בתדירות גבוהה; מורים חדשים יכולים ליישמן בכיתה בהישענם על גישות הוראה שונות, ואף יכולים להשתלט על אופן הפעלתן בקלות יחסית; הן מסייעות ללמוד על התלמידים ועל ההוראה ומציגות את מורכבות מעשה ההוראה; הן מבוססות מחקר וניתן לשפר בעזרתן את הישגי התלמידים (Grossman et al., 2009). המחקר הנוכחי מתמקד בפרקטיקת הליבה "פירוק בעיה לשלבים או לבעיות משנה".

פרקטיקת "פירוק בעיה לשלבים או לבעיות משנה"

ישנה הסכמה רחבה על כך שהעיסוק בפתרון בעיות הוא מרכיב מרכזי בהוראת המתמטיקה (Chapman, 2005; NCTM, 1989) ובפיתוח חשיבה מתמטית של תלמידים (Schoenfeld, 2016). חוקרים רבים בתחום החינוך המתמטי החל מפויזה (Pólya, 1945) ועד ימינו מתייחסים לאסטרטגיות ולהיוריסטיקות לפתרון בעיות מתמטיות. אסטרטגיה מרכזית מתייחסת לשלבים בתהליך (למשל Pólya, 1945; Puccio & Cabra, 2008). שורשים לרעיון החלוקה הזו אפשר למצוא כבר אצל המתמטיקאי והפילוסוף בן המאה ה-17 רנה דאקרט. הוא ניסח ארבעה עקרונות שהנחו אותו בעבודתו. אחד מהם היה לחלק כל בעיה קשה לכמה בעיות קטנות ופשוטות (מתוך Scott, 1952).

עיסוק בפתרון בעיות מאפיין את מקצועות המתמטיקה והמדעים, לכן על המורה לפתח אצל תלמידיו כלים שיעזרו להם להתמודד עם פתרון בעיות. פתרון בעיות המבוסס על חלוקה

2 פרקטיקות נוספות ניתן למצוא באתרים פרקטל וב-TeachingWorks. ראו בהרחבה: <https://praqta.levinsky.ac.il>; <http://www.teachingworks.org>

לשלבם או מרכיבים או לבעיות משנה יכול לספק ללומדים פיגומים לפתרון הבעיה באופן עצמאי. כאשר תלמידים נפגשים עם בעיה חדשה הם תוהים ומחפשים פתרון. הם זקוקים לכלים שיסייעו להם בניית הבעיה. שיטת "הפרד ומשול" (Reif, 1995) מתארת תהליך פתרון רקורסיבי המבוסס על פירוק הבעיה, תוך בחירת בעיית משנה פשוטה ויישום הפתרון על הבעיה המקורית, או בחירה של בעיית משנה אחרת ויישומה על הבעיה המקורית וחזור חלילה עד לפתרון מלא של הבעיה. תלמידים בעלי יכולת לפרק בעיות נחשבים למומחים בפתרון בעיות (Larkin et al., 1980; Yerushalmi & Magen, 2006), ולכן יש להרגיל תלמידים לפרק בעיות (Reif, 1995). מנקודת המבט של המורים, עוזרי הוראה בפיזיקה מעדיפים ללמד פתרון בעיות תוך כדי התבססות על פירוק הבעיה לחלקים בזכות ההדרכה שחלוקה זו מספקת ללומדים (Good et al., 2020). מחקרים אלו בצד העובדה שפרקטיקה זו נעדרת מרשימת הפרקטיקות המופיעות בספרות (Matsumoto-Royo & Ramírez-Montoya, 2021), היוו השראה לפיתוח פרקטיקת הליבה "פירוק בעיה לשלבים או לבעיות משנה", העומדת במרכזו של מאמר זה.

בשנת הלימודים תשפ"א (2020-2021) חברו סטודנטים לתארים מתקדמים ואנשי סגל מבית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית בסדנה אקדמית לפיתוח פרקטיקות ליבה במרכז לחקר למידה והתפתחות של מורים במאה ה-21 בהובלתה של פרופ' ענת זוהר. במהלך השנה פותחו כמה פרקטיקות שעברו מספר סבבים של פיתוח על בסיס חוות דעת ומשוב של עמיתים לסדנה. את הפרקטיקה שנציג בהמשך פיתחנו במהלך סדנה זו.

פרקטיקת "פירוק בעיה לשלבים או לבעיות משנה" (להלן "פירוק בעיה") היא מיומנות חשיבה המסייעת ללומדים באבחון בעיות מורכבות ובהתמודדות עימן. היא מתבטאת ביכולת לחלק בעיה מורכבת לשלבים לקראת פתרונה או לבעיות משנה פשוטות יותר באמצעות פתירתן בנפרד וחיבור הפתרונות לכדי פתרון הבעיה המקורית. על פי רוב תלמידים משתמשים בפרקטיקה "פירוק בעיה" במהלך תרגול פתרון בעיות "בתחילת הדרך", כלומר כאשר הם נתקלים בבעיה חדשה הדורשת סכמת פתרון שונה ממה שנלמד עד כה, או המשלבת יחד כמה סכמות. מנקודת מבטם של המורים המטרה היא לסייע ללומדים לפתח את המיומנות לפרק בעיה מורכבת לתת-בעיות או לבעיות משנה ובכך להתמודד עם פתרון בעיות. מנקודת מבטם של מורי מורים (במסלול הכשרת המורים) יש לפרקטיקה זו שתי מטרות עיקריות: ראשית, להציג בפני המורים את הצורך בפיתוח מיומנות חשיבה זו אצל התלמידים; שנית, לפתח עם המורים כלים יישומיים שישמשו אותם בכיתותיהם כחלק מארגז הכלים שלהם. כלומר מורי מורים יכולים להשתמש בפרקטיקה זו כדי לנסות להבנות עם המורים תהליכים שבעזרתם יוכלו לסייע לתלמידיהם לפתח מיומנות של "פירוק בעיה".

גרוסמן (Grossman, 2018) מציגה בספרה סכמת ניתוח לפרקטיקות ליבה בהכשרת מורים. היא מתארת שלושה מרכיבים מרכזיים: ייצוגים (representations), מרכיבים (decompositions) והוראה מקורבת (approximations). פרקטיקת "פירוק בעיה" יכולה להיות כלי עבודה עבור מורים בהכנת תלמידיהם להתמודדות עם פירוק בעיות וגם כלי עבור מורי מורים המכשירים את פרחי ההוראה להתמודד עם תלמידיהם בעתיד הקרוב עם בעיות.

השתמשנו במסגרת זו בעיצוב תוכנית ההתערבות (נתאר אותה להלן בסעיף "מערך המחקר ואיסוף הנתונים").

אם כן, שימוש בפרקטיקות ליבה בהכשרת מורים מחזק את היכולות הפרקטיות של המורים לעמוד מול הכיתה וללמד (Matsumoto-Royo & Ramírez-Montoya, 2021). עם זאת, אין עדות להשפעה שיש לשימוש כזה בהכשרת מורים על מרכיב חשוב באופן ההוראה, הוא אופן תפיסת התפקיד של המורים, בוודאי כשמדובר בתפיסה הנשענת על מקורות שאינם דיווח עצמי.

שאלת המחקר

מתוך השאיפה לפתח אצל פרחי הוראה למתמטיקה ופיזיקה תפיסת תפקיד קונסטרוקטיביסטית, עולה השאלה כיצד פרחי הוראה למתמטיקה ופיזיקה בתוכנית ההכשרה תופסים את תפקיד המורה לפני ואחרי התערבות הממוקדת בפרקטיקת ההוראה של פירוק בעיה לשלבים. מענה על שאלה זו יכול ללמד על האופן שבו שני הרעיונות - פרקטיקות ליבה ותפיסת תפקיד המורה - שזורים זה בזה.

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

במחקר שנערך באוניברסיטה השתתפו 21 פרחי הוראה למתמטיקה או למתמטיקה ופיזיקה או למתמטיקה ומדעי המחשב (מתוכם שתיים עשרה נשים). לאחד מהם רקע קודם בהוראה (אך לא של מתמטיקה), ושניים מהם החלו לעסוק בהוראה פורמלית במקביל ללימודי תעודת ההוראה. לשאר אין כל ניסיון בהוראה. לתשעה רקע תעסוקתי בתעשייה, והוראה היא קריירה שנייה עבורם. שניים עשר מתוכם הם סטודנטים לתואר ראשון - בפיזיקה (שלושה סטודנטים), במדעי המחשב (סטודנט אחד) ובמתמטיקה. טווח הגילים שלהם נע בין 22 ל-59.

שיטת המחקר

מערך המחקר ואיסוף הנתונים

במהלך תוכנית ההכשרה השתתפו הסטודנטים בשני קורסים סדנתיים בהנחייתנו: סדנה להוראת המתמטיקה הכוללת התנסות בכיתה (בהנחיית נעה כהן אליהו); וסדנה העוסקת בניתוח תיעוד עצמי מהכיתה (בהנחיית אבי מרזל) (בדומה למתואר אצל Segal et al., 2019; Lehavi et al., 2023). בשיתוף פעולה בינינו תוכנן מחקר התערבות לבדיקת האופן שבו פרחי ההוראה תופסים את תפקיד המורה. ההתערבות התמקדה בפרקטיקת "פירוק בעיה", כפי שפותחה במהלך הסדנה הייעודית שהוזכרה במבוא. מהלך ההתערבות כלל שני מפגשים בקורס הראשון ושני מפגשים בקורס השני. התוכנית הופעלה פעמיים לשתי קבוצות של פרחי הוראה (שתוארו לעיל בסעיף "אוכלוסיית המחקר") בשתי שנים עוקבות, באופן דומה ככל האפשר.

כדי לבחון את השינויים בתפיסת תפקיד המורה, מילאו פרחי ההוראה שאלון על תפקיד המורה בעיניהם לפני ההתערבות, ובנוסף לכך תכננו מהלך הוראה של בעיה מורכבת. מטלה זו

ניתנה ללא הנחיות מפורטות. לפיכך תכנוני השיעורים מהווים חשיפה של הידע המוקדם ביחס לאופן שבו פרחי ההוראה תופסים את תפקידם כמורים. בסך הכל הוגשו 23 תכנונים כאלה (שני סטודנטים הגישו שני מהלכי הוראה).

בשלב ההתערבות הצגנו בפני פרחי ההוראה את הפרקטיקה "פירוק בעיה" על פי המרכיבים המפורטים בספרה של גרוסמן (Grossman, 2018):

א. ייצוגים - היבט זה כולל את מגוון הדרכים שבהן מוצגת הפרקטיקה לפרחי ההוראה. תפקידם של הייצוגים הוא להדגים לסטודנטים דרכים שונות שבהן הפרקטיקה ניתנת ליישום במעשה ההוראה. הייצוגים מספקים להם הזדמנות לראות את הפרקטיקה בכללותה ובה בעת להתעמק במרכיבים מסוימים בעזרת דיון ופירוט. סרטוני וידאו, תצפיות, תכנוני שיעור, תרחישים, מודלינג של מדריכה פדגוגית וחקר מקרה הם בבחינת דוגמאות נפוצות לייצוגים בהכשרת מורים (Danielson et al., 2018). הסטודנטים נחשפו לשני ייצוגים של הפרקטיקה: (1) סרטון של מורה המלמדת פתרון של מערכת משוואות, מבצעת פירוק בעיה ומלמדת את התלמידים שימוש באסטרטגיה זו כדרך לפתרון; (2) דף עבודה שסיפק לתלמידים כלי עזר כיצד לחלק בעיה לשלבים שיסייעו בפתרון של כל שלב בנפרד וחיבורם לפתרון מלא של הבעיה. מטרתו של הייצוג השני הייתה הדגמה של בניית משימה שתכליתה הנחלת מיומנות הפירוק לתלמידים.

ב. מרכיבים - חלק מהאתגר של שימוש בייצוגים הוא כיצד לפרש את מה שרואים, ולכן יש צורך בהיבט המתמקד במרכיבי הפרקטיקה, כלומר בתהליך של פירוט מרכיבי הפרקטיקה למטרות של למידה והכשרה של פרחי ההוראה. תהליך זה מסייע להם לפתח ראייה מקצועית, כאשר היבטי הפרקטיקה מובחנים ומוצגים באופן מפורש. מלאכת הפירוט הזאת מפתחת בקרב פרחי ההוראה יכולת התבוננות במעשה ההוראה ובייצוגים שהם נחשפים אליהם. בנוסף לכך היא מסייעת להם לתמוך בתלמידים במהלך למידה של יישום פרקטיקות מורכבות באמצעות התמקדות במרכיב אחד (Grossman et al., 2018). הצגנו לפרחי ההוראה את מרכיבי הפרקטיקה:

- (א) בחירת בעיה מורכבת המכילה כמה שלבים;
- (ב) הקצאת זמן לתלמידים להתנסות בפתרון ללא הכוונת המורה ("התנסות יחפה");
- (ג) מתן כלי עזר לאבחון תתי-הבעיות הכולל:
 - שימוש בידע הקודם שעלה מהתנסות התלמידים
 - זימון של ויזואליזציה של הבעיה (למשל רשימה או טבלה של שלבי עבודה - פרוצדורלית, אלגוריתמית או מושגית; סכמה או גרף המייצגים את חלקי הבעיה השונים)
 - זימון של הבחנה בגבולות בין תת-הבעיות או קישור של תת-הבעיות וקישור בין הייצוגים השונים;
- (ד) זימון לחיבור מחדש של חלקי הבעיה ליצירת פתרון מלא;
- (ה) זימון למטא-קוגניציה על התהליך של פתרון בעיה מורכבת.

ג. הוראה מקורבת - היבט זה כולל מגוון פעילויות והתנסויות המספקות הזדמנויות לפרחי ההוראה לתרגול מקצועי של פרקטיקות ליבה עם תמיכה ובתנאים המפחיתים מורכבות. דוגמאות בהכשרת מורים כוללות משחקי תפקידים, מיקרו-הוראה, חזרות וסימולציות וירטואליות. החידוש העיקרי הוא המעבר של הסטודנטים מדיון על הייצוג להתנסות והתמודדות עם תרחיש אופייני (Schutz et al., 2018). ההוראה המקורבת נעשתה באופן זה: פרחי ההוראה התבקשו לבחור בעיה מורכבת בנושא מתמטי ברמה של חמש יחידות לימוד לכתה י"א ולתכנן מהלכי הוראה שאותם ילמדו בכיתה בשלב מאוחר יותר. במהלכי הוראה אלו התלמידים מתרגלים "פירוק בעיה" על פי המרכיבים הנ"ל. פרחי ההוראה התבקשו לנתח את מהלכי ההוראה שלהם ושל עמיתיהם לאור המרכיבים של הפרקטיקה, כולל בניית כלי עזר לתלמידים ושיפור מהלך ההוראה. לאחר שהתנסו בהוראה בכיתה וצילמו את עצמם מלמדים, ניהלו הסטודנטים שיח סקרני מברר על פי העקרונות המתוארים אצל להבי ואח' (Lehavi et al., 2019). בהוראת הפרקטיקה נקטנו "עיצוב בגישה פתוחה" (open-design enactment) (Grosser-Clarkson & Neel, 2020), ובהתאם לכך בחרו פרחי ההוראה את כלי העזר שפיתחו ואת אופן הפעלתם.

כדי לחשוף את תפיסת תפקיד המורה שלהם, מילאו פרחי ההוראה לאחר ההתערבות שאלונים שבהם נשאלו במפורש שאלות פתוחות - כיצד הם תופסים את תפקיד המורה; וכיצד הם תופסים את ההתנסות בשלב ההוראה המקורבת. מתוך השאיפה שלא להסתמך רק על דיווח עצמי, הם התבקשו לחבר מהלכי הוראה נוספים בהסתמך על פרקטיקה זו. בדקנו את אופי מהלכי ההוראה. בסך הכול הוגשו 16 מהלכי הוראה כאלה (חמישה פרחי הוראה לא הגישו מהלכי הוראה לאחר ההתערבות). אומנם מתוך מערך הניסוי קשה לדעת אם הגורם שהשפיע על השינויים בתפיסת התפקיד באופן בלעדי הוא בהכרח הוראת הפרקטיקה "פירוק בעיה", שכן במקביל להתערבות זו השתתפו פרחי ההוראה בקורסים נוספים בתעודת ההוראה ועברו התנסויות נוספות, אולם ניתן להתייחס ללימודי תעודת ההוראה כתוכנית התערבות כללית יותר, כזו הכוללת בתוכה את הוראת הפרקטיקה "פירוק בעיה". בנוסף לכך יש להביא בחשבון כי רוב מהלכי ההוראה שתוכננו, הן הקדם והן הבתר, הוגשו בצמוד להוראת הפרקטיקה (לפני ואחרי), באופן הממקד את ההשפעה בעיקר להוראת הפרקטיקה.

ניתוח הנתונים

לאחר שניתנו הציונים לסטודנטים בסיום הקורס, ולאחר שהסטודנטים הביעו את הסכמתם שעבודותיהם ישמשו למחקר, קראנו את שאלוני הקדם ובתר התערבות וניתחנו אותם בגישה הפנומנוגרפית כדי לזהות את תפיסת תפקיד המורה בעיני פרחי ההוראה. הגישה הפנומנוגרפית היא ניתוח איכותני שהציג מרטון (Marton, 1981), הגורסת שאומנם אפשר לתפוס תופעה בכמה דרכים, אך לא באופן בלתי מוגבל. מטרת הניתוח היא לפרוש את ההיבטים השונים שבהם מקורות המידע (האינפורמנטים) תופסים, מבינים או מממשים תופעה. על פי גישה זו קיים קשר היררכי בין התפיסות, ולכן לא רק שיש למצוא את התפיסות השונות אלא יש למצוא את הציר

המארגן (או הצירים המארגנים) ואת הרמות השונות שלהן (Marton & Booth, 1997). אומנם גישת המחקר האופטימלית לזיהוי כזה היא ראיונות עומק המלווים בניתוח תוכן, אך במקרה שלנו הפעלנו את ניתוח התוכן על התשובות לשאלות הפתוחות בשאלונים. ניתן היה לחשוב שתשובות פתוחות לשאלונים אינן מקיפות דיין, אך התשובות שפרחי ההוראה סיפקו היו רחבות (הן בהיקף המילים הן בחזרה על עצמן). כך למשל מספר ההיגדים הממוצע למשתתף היה גבוה מחמישה היגדים (פירוט להלן).

הניתוח התמטי של השאלונים נעשה בחמישה שלבים (בדומה לניתוח תמטי ספירלי) (Creswell & Poth, 2016): **בשלב הראשון** קראנו את התשובות הפתוחות וחילקנו אותן להיגדים. התשובות הפתוחות היו ארוכות למדי והכילו רעיונות שונים. כל רעיון הוגדר בתור היגד. לעיתים הרעיון היה חלק מתוך משפט, ולעיתים הוא הוסבר בכמה משפטים. בשלב זה הופיעו 103 היגדים; **בשלב השני** נעזרנו בתוכנת Atlas.ti וקודדנו חלק מההיגדים. אפיינו אותם על פי תפיסות תפקיד המורה העולות מהם. מתוך האפיון עלו שש תפיסות עיקריות לגבי תפקיד המורה למתמטיקה; **בשלב השלישי** כל אחד מהמחברים קודד בנפרד את כל ההיגדים מחדש, ונערכה בדיקת התאמה שהגיעה ל-75%; **בשלב הרביעי** קיימנו בינינו דיון וחיידנו את ההגדרות עד להסכמה מלאה (ניתוח הדומה לזה המתואר אצל Kapon & Merzel, 2019 וכולל התייחסות אל מה שלא נכנס לקטגוריה); **בשלב החמישי** כדי לתקף את הקטגוריזציה הצגנו לעוזרת מחקר את הקטגוריות של תפיסות התפקיד, והיא קטלגה את ההיגדים. לאור הערותיה פיצלנו חמישה היגדים שהכילו שני סוגי קטגוריות, כך שמספר ההיגדים הכולל הגיע ל-108. לאחר דיון הושגה הסכמה של מעל 96% בינינו לעוזרת המחקר.

את מהלכי ההוראה שהכינו המשתתפים לפני ואחרי ההתערבות ניתחנו ניתוח תוכן איכותני (Stemler, 2015) על פי התפיסות שעלו מהשאלונים. מהלכי ההוראה נכתבו בשפה טבעית כמובן, ולכן רצינו להשיג הסכמה רחבה יותר באשר לתפיסות העולות מתוכם. לאחר שהמחברים הגיעו להסכמה מלאה ביניהם ביקשנו מעוזרת המחקר, מחוקרי חינוך מתמטי וממורים למתמטיקה ופיזיקה לקטלג את התפיסות העולות מתוך מהלכי ההוראה. באופן זה שאפנו לתקף את הקטלוג שלנו. לא כל מהלכי ההוראה נבחנו על ידי כל המתקפים מסיבות טכניות. עם זאת, כל מהלך הוראה קוטלג לפחות על ידי שני מתקפים בלתי תלויים (בנוסף למחברים), וחלקם נבחנו על ידי ארבעה מתקפים. אי-הסכמות נדונו בין המחברים והמתקפים. אחוז ההסכמה הממוצע בין כולם היה 78% לפני הדיונים ומעל 89% לאחר הדיונים. השווינו בין תפיסות התפקיד, כפי שעלו מניתוח התשובות לשאלות הפתוחות ומניתוח מהלכי ההוראה, לפני ואחרי ההתערבות.

ממצאים

תפיסות התפקיד של פרחי ההוראה למתמטיקה

הניתוח התמטי של התשובות הפתוחות לשאלונים העלה שש תפיסות של תפקיד המורה, מתוכן שתי תפיסות שאינן נוגעות להיבט הקוגניטיבי של טיפוח הידע המתמטי: הראשונה עוסקת

בתפקידו של המורה כאיש חינוך באופן כללי, והשנייה מציגה את המורה כמי שאמור ליצור חיבור רגשי ללימוד המתמטיקה. על תפיסות אלו לא נרחיב במאמר זה, אלא נבקש להתמקד בארבע התפיסות האחרות הנוגעות להיבטים הקוגניטיביים של תפקיד המורה למתמטיקה. ההגדרה של כל תפיסה, הביטויים המאפיינים אותה וכן דוגמאות (עם שמות בדויים) מופיעים בלוח 1.

לוח 1. תפיסות התפקיד כפי שעלו מהניתוח התמטי-פנומנוגרפי של התשובות לשאלות הפתוחות בשאלונים

תפיסת תפקיד	הגדרה	ביטויים מאפיינים	דוגמאות
המורה המסביר	תפיסת תפקיד זו ממוקדת במורה. המורה המחזיק בתפיסה זו רואה את עצמו כבעל הידע, ותפקידו להעביר את הידע לתלמידים. תפיסה זו עומדת בקצה הסקלה של התפיסה המסורתית. להבדיל מ"המורה המתווך" תפיסה זו אינה מבחינה בין התלמידים השונים. ההוראה אינה "הדגמה עבור התלמידים" אלא הדרך שבה החומר עובר אליהם.	תחת קטגוריה זו נכללים ביטויים כמו "להסביר", "להציג לתלמידים", "להדגים", "להעביר ידע". כמו כן נכללים תיאורים של גילוי מודרך, ולפיו המורה הוא הגורם לתלמידים לענות את התשובות ה"נכונות", קרי אלו המתאימות להסבר המתוכנן שלו.	סופי: ללמד או בעצם להסביר דברים ומושגים חדשים לאחרים. (שאלון קדם)
המורה המתווך	תפיסת תפקיד זו ממוקדת במורה. המורה הוא הדמות המתווכת את המתמטיקה לתלמידים. הוא מבקש להדגים את השימוש בכלים, להתאים את ההוראה לתלמידים מגוונים ולהנגיש להם את הידע. תפקידו לעמוד בין המתמטיקה (או הפיזיקה) ובין התלמידים ולהוות ממסר עיבוד, שתכליתו התאמה ופישוט של החומר עבור התלמידים. תפיסה זו היא בבחינת נדבך נוסף על "המורה המסביר".	תחת קטגוריה זו נכללים ביטויים כמו "להנגיש", "להתאים את החומר", "לתת אינטואיציה", "לפשט נושאים מורכבים", "להתאים את השאלה ללומדים שונים".	אסי: צריך לדעת להסביר בהרבה דרכים שונות לטובת תלמידים שלומדים בצורה שונה. (שאלון קדם)
		גרי: יכולת לפשט נושאים מורכבים, להנגיש לסוגים שונים של תלמידים. (שאלון קדם)	

תפיסת תפקיד	הגדרה	ביטויים מאפיינים	דוגמאות
המורה המנחה	תפיסת תפקיד זו ממוקדת תלמידים. היא רואה במורה מי שתפקידו לסייע לתלמידים במסעם האישי, ללוות אותם ולספק להם תמיכה; תמיכה שהיא בעיקרה קוגניטיבית וממוקדת בתוכן, אך כוללת גם תמיכה רגשית. ב"תמיכה רגשית" אין הכוונה למענה רגשי לתלמידים באופן כללי, אלא לתמיכה בזיקה לקשיים של התלמידים המתמודדים עם התוכן; תמיכה שנועדה לעזור לתלמידים להתגבר על מחסומים רגשיים שמציבה עצם ההתמודדות עם המתמטיקה. להבדיל מ"מהנדס למידה", בקטגוריה זו נכללים היגדים שאינם כוללים תכנון למידה. אין התייחסות לתהליכים קוגניטיביים, ואין התייחסות מפורשת לכלי למידה הניתנים לתלמידים.	תחת קטגוריה זו נכללים ביטויים כמו "לעזור לתלמידים לחשוב" (באופן כללי), "לגרום לתלמידים ל..." (ללא התייחסות לכלי חשיבה או לתהליכים קוגניטיביים), "להנחות את התלמידים".	רינה: לגרום לתלמידים לעבוד בצורה מסודרת שלב אחרי שלב. (שאלון קדם) אורן: תפקיד המורה הוא לתמוך את הדרך, להוות גלגלי עזר לפני נסיעה עצמאית. (שאלון בתר)
המורה מהנדס הלמידה	תפיסת תפקיד זו ממוקדת בלמידה, קרי בתהליך הקוגניטיבי שהמורה מסייע לתלמידו לעבור. היא מהווה נדבך נוסף על תפיסת המורה המנחה הממוקדת בתלמידים. על פי תפיסה זו, המורה אחראי להבניית הידע של תלמידו באמצעות תכנון, הוצאה לפועל ובקרה בזמן אמת ובדיעבד של התהליכים הקוגניטיביים המקדמים את מטרות הלמידה. קטגוריה זו עשויה לכלול פעילויות הוראה מקומיות של הסבר, תיווך והנחיה מתוך כוונה להפעיל תהליך קוגניטיבי בקרב תלמידו.	תחת קטגוריה זו נכללים ביטויים כמו "להבנות את החומר אצל התלמיד" (לחולל אצל התלמידים את תהליך ההבניה), "להשתמש באסטרטגיות ללמידה", "הקניית כלים ללמידה", "לפתח את החשיבה" (רמה מעל ל"לעזור לחשוב" מקטגוריית "המורה המנחה"). כמו כן נכללים היגדים המציינים את העובדה שהמורה מתכנן את הלמידה על פי מטרות קוגניטיביות, ממוקדות בלמידה של התלמידים.	ענבל: ללמד אותם איך לשאול את השאלות שיעזרו להם לפרק את הבעיה. (שאלון בתר) לירוי: להקנות דרכי חשיבה לניתוח הבעיה והיכולת להפיק הבעיה לבעיה מתמטית פתירה על סמך הכלים שיש לתלמיד. (שאלון בתר)

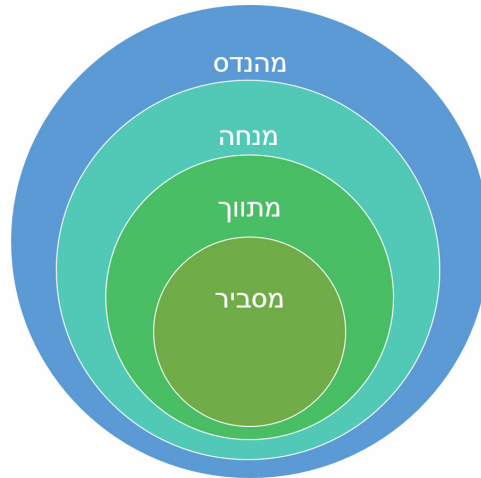
חשוב לשים לב שהתפיסה של המורה כמהנדס למידה נבדלת מהאחרות. היא חורגת מהציר של תפיסות מעוגנות מורה-תפיסות מעוגנות תלמידים מעצם היותה ממוקדת בתהליך הלמידה. תפיסה זו נוגעת במהות תפקיד המורה, דהיינו בחיבור בין מעשה ההוראה ובין התהליכים הקוגניטיביים שהתלמידים עוברים במהלך הלמידה.

תפיסות התפקיד כפי שהן מתוארות לעיל כוללות האחת את האחרת (ראו תרשים 1). יש להניח כי מתוך הכוונה לחולל תהליכים קוגניטיביים של למידה (דוגמה לתהליכים כאלה ניתן למצוא אצל Vexler et al., 2004; Xu et al., 2020), ותוך כדי שימוש בכלים המתאימים למטרה זו, "המורה המהנדס" יתכנן קטעי שיעורים שבהם הוא מסביר, יתכנן תהליכים קוגניטיביים המתאימים לתלמידים שונים וינחה את התלמידים שלו במהלך למידה פעילה. כמו כן סביר להניח כי "המורה המנחה" יכלול בהנחיה שלו קטעי הסבר ופישוט, ו"המורה המתווך" בוודאי גם הוא יסביר. דוגמאות למבנה היררכי זה הופיעו גם בתשובות הפתוחות לשאלונים, אך דוגמה בולטת ניתן לראות במובאות מתוך תכנון אחד ממהלכי ההוראה:

בחרתי להתייחס לשאלה 8 מהבגרות של שנת 1994: ראשית, הייתי מבקש מהתלמידים לכתוב את ארבעת המשוואות אחת ליד השניה [...] בשלב הבא, אסביר במשך דקה למה אני רואה יתרון בסידור המשוואות כך שיופיעו בתור $y=mx+b$ [...] לאחר סידור המשוואות אבקש לקבל רעיונות מצד התלמידים מה הם חושבים שיש לעשות כעת [...] אתן לתלמידים [זמן] לעבור להצגה גרפית ואפתח דיון על הצורות שבעזרתן התלמידים עשו כן. אתן את העצה שלי לעשות זאת בעזרת מציאת נקודות חיתוך [...] אפתח דיון נוסף על הצעדים הבאים שלדעת התלמידים יש לבצע על מנת למצוא את שטח המלבן [...] ונפרק את הדרך לפתרון לפני שאנחנו ממש פותרים [...]

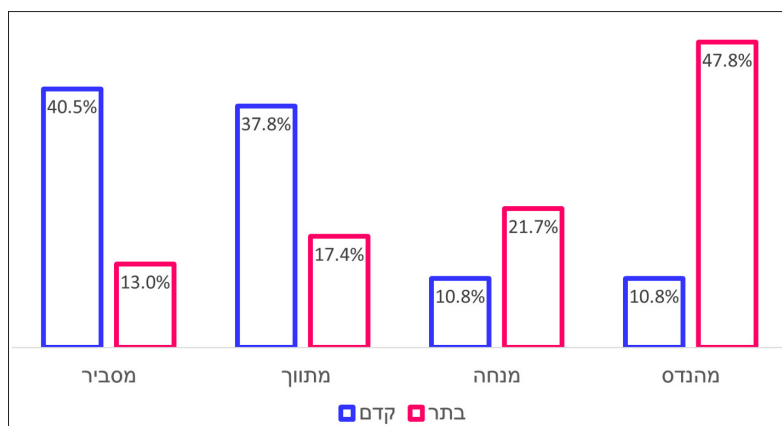
כשכלל התלמידים הבינו את פירוק הבעיה לתתי-בעיות נוכל להתחיל לדבר על האופן שבו אנחנו פותרים כל תתי-בעיה כזו [...] אוכל לתת לתלמידים זמן לעבודה עצמית [...] ולאחר מכן אוכל לעבור שלב-שלב יחד איתם ולפתור [...] (לירוי, מערך שיעור, בתר התערבות)

בתכנון מהלך ההוראה רואים את כוונתו של המורה להקנות לתלמידיו את הכלי "פירוק בעיה לבעיות משנה", כוונה המעידה על תפיסת תפקידו - "המורה כמהנדס למידה". בתוך כך הוא מתכנן להסביר ("אסביר למה אני רואה יתרון ב..."), לתווך את המתמטיקה לתלמידים באמצעות פישוט ("אתן את העצה שלי"), והוא מנחה את התלמידים ("לעבור שלב-שלב יחד איתם"). ייצוג פנומנוגרפי של תפיסות התפקיד ניתן לראות בתרשים 1.



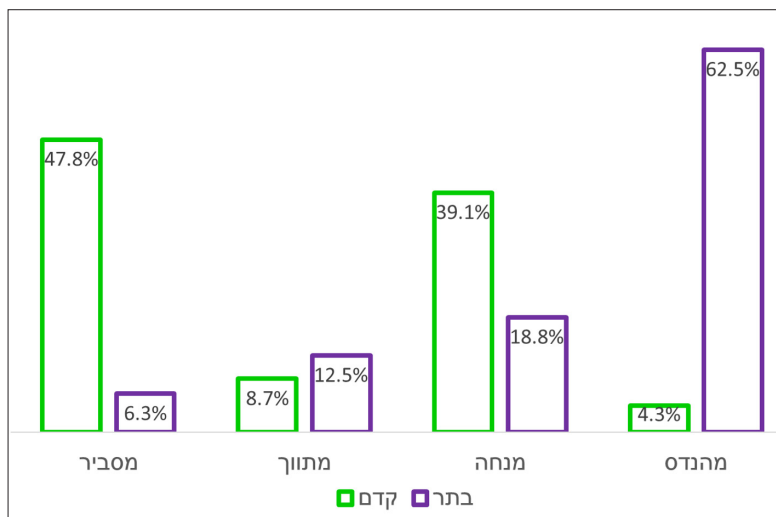
תרשים 1. ארגון תפיסות התפקיד של המורה באופן היררכי

שינויים בתפיסת התפקיד לפני ההתערבות ואחריה מתוך 108 ההיגדים בתשובות הפתוחות לשאלונים, 60 התייחסו למרכיבים קוגניטיביים בתפקידו של המורה (להבדיל מהתייחסויות רגשיות או חינוכיות). בתרשים 2 מופיעה החלוקה של סך 60 היגדים אלו לארבע התפיסות לפני ההתערבות ואחריה. ניתן לראות שהתפיסה ממוקדת התלמידים (המורה המנחה והמורה המהנדס) התחזקה על חשבון התפיסה ממוקדת המורה (המורה המסביר והמורה המתווך).



תרשים 2. תפיסות תפקיד המורה לפני (N=37) ואחרי (N=23) ההתערבות, כפי שעולות מהתשובות הפתוחות לשאלונים

אין תמה כי מהלכי ההוראה מתייחסים רובם ככולם אך ורק להיבטים קוגניטיביים, שכן זו הייתה הדרישה מפרחי ההוראה בקורס. בתרשים 3 מופיעה התפלגות של הקטגוריה של מהלכי ההוראה לפני ואחרי ההתערבות.



תרשים 3. תפיסות תפקיד המורה לפני (N=23) ואחרי (N=16) ההתערבות, כפי שעולות מניתוח מהלכי ההוראה

בדומה לשאלונים גם במהלכי ההוראה אפשר לראות כי בחלוקה לתפיסה ממוקדת מורה מול תפיסה ממוקדת תלמיד (או למידה), האחוז היחסי של מהלכי ההוראה המעידים על תפיסת תפקיד של המורה כמהנדס או כמנחה גדל (מ' 43.4% לפני ההתערבות ל' 81.3% אחריה). יתרה מזאת, ניתוח מהלכי ההוראה חושף את היותה של תפיסת התפקיד כמהנדס נבדלת מהתפיסות האחרות, כפי שתואר לעיל. לעומת התפיסות האחרות שירדו או כמעט שלא השתנו, הרי תפיסת המורה כמהנדס התבטאה ברוב מהלכי ההוראה לאחר ההתערבות.

דיון וסיכום

מודל תפיסת תפקיד המורה ושינויים בתפיסה זו

לאחר פיתוח של פרקטיקת ליבה "פירוק בעיה לתת-בעיות או שלבים" על פי המרכיבים של גרוסמן (Grossman, 2018) בשילוב כוחות ובחינת עמיתים בסדנה ייעודית של חוקרים מהתחום, בדקנו את ההשפעה של הוראת פרקטיקה זו על שינויים בתפיסת התפקיד של פרחי ההוראה למתמטיקה ופיזיקה. קיבלנו עדויות על תפיסת תפקיד המורה משני מקורות: עדות עצמית ישירה בשאלונים ועדות על תכנון מהלכי הוראה, ולפיהם המשתתפים מציפים את תפיסת התפקיד שלהם באמצעות תיאור השיעור המעיד על כוונותיהם.

באמצעות ניתוח תמטיפנומנוגרפי מצאנו ארבע תפיסות תפקיד של פרחי הוראה למתמטיקה ופיזיקה בתחום הקוגניטיבי: (א) תפיסה הרואה במורה כבעלים על הידע וכמי שתפקידו להעביר אותו לתלמידים. כינינו תפיסה זו בשם "המורה המסביר". זוהי התפיסה המסורתית הקלסית המקבילה לתפיסה הבנקאית שהציג פרה (Freire, 2011). (ב) תפיסה הרואה במורה ממסר המתווך בין המתמטיקה (או הפיזיקה) ובין התלמידים. המורה בתפיסה זו מעבד, מפשט ומתאים את המתמטיקה ללומדים השונים, ולפיכך כינינו תפיסה זו "המורה המתווך". (ג) תפיסה הרואה במורה מי שאמון על הנחיית התלמידים במסע שלהם בלימוד המתמטיקה (או הפיזיקה). כינינו תפיסה זו "המורה המנחה". תפיסה זו מופיעה גם בספרות, למשל אצל הנדל (Handal, 2003). (ד) תפיסה הרואה במורה מתכנן, מתאים ומבקר של תהליכי למידה קוגניטיביים לפני השיעור, במהלכו ואחריו. כינינו תפיסה זו "מהנדס למידה קוגניטיבי". בניגוד לשתי התפיסות הראשונות ("המסביר" ו"המתווך"), שבהן המוקד הוא המורה, וכן התפיסה השלישית ("המנחה"), הממוקדת בתלמיד, התפיסה הרביעית ("מהנדס למידה קוגניטיבי") היא יוצאת דופן שכן היא ממוקדת בתהליך הלמידה (Vexler et al., 2004). מבנה זה של תפיסות תפקיד קוגניטיביות הוא מבנה היררכי, דהיינו התפיסה המורכבת יותר כוללת בתוכה גם היבטים של תפיסות אחרות. כך למשל המורה המהנדס, בבואו לזמן לתלמידיו תהליך קוגניטיבי של הוספת ידע (Xu et al., 2020), יכול לבחור בתור אמצעי להעביר הרצאה עם הסבר לכיתה. כלומר אותה פעולה בשטח ("המורה עומד ומסביר") עשויה להתפרש באופן שונה בהתאם למטרות המורה וההקשר, ולכן פעולה בודדת אינה יכולה לייצג את תפיסת התפקיד. לפיכך היה לנו חשוב לבדוק את מהלך ההוראה בכללו, לרבות תיאור של הפעולות, המטרות, ההקשרים וההצדקות לפעולות אלה. מבנה זה אינו סותר מחקרים שתיארו את תפיסת תפקיד המורה כמורכבת מהיבטים מסורתיים וקונסטרוקטיביסטיים יחד (למשל Tondeur et al., 2008), שכן גם בעינינו תפיסות קונסטרוקטיביסטיות יותר כוללות בתוכן מרכיבים של תפיסות מסורתיות. יש לשים לב שאין הכוונה לידע תוכן פדגוגי (Pedagogical Content Knowledge - PCK). מורים נדרשים לרמה גבוהה של PCK, ואחת היא מהי תפיסת התפקיד שלהם, בין שהמטרה היא לספק את ההסבר הטוב ביותר ובין שהמטרה היא לחולל תהליכים של למידה.

בהשוואה בין תפיסות התפקיד לפני תוכנית ההתערבות ולאחריה, ראינו הן בשאלונים והן במהלכי ההוראה שתפיסות התפקיד של המורה המנחה והמורה מהנדס הלמידה קיבלו משקל גדול יותר. כמו כן קיבלנו עדויות לכך שכשהפרקטיקה "פירוק בעיה" נכנסת לארגז הכלים של פרחי ההוראה, היא מוזכרת מצד המשיבים בדיונם בתפיסת תפקיד המורה. כלומר אפשר לשער שפרקטיקות מסוימות מתאימות לתפיסות תפקיד המורה הכלליות יותר.

אומנם קיימים הבדלים בתפיסות המורים, כפי שצינו במבוא (Handal, 2003), אך בניגוד לחלק מהמחקרים בספרות (למשל Benbow, 1995; Foss & Kleinsasser, 1996; Philipp, 1993; Taylor, 2007), המחקר שלנו מעיד שהתפיסות הן בנות שינוי. יתרה מזאת, במספר

מחקרי התערבות התברר כי גם לאחר שהשתנו התפיסות ונטו לכיוון קונסטרוקטיביסטי יותר, עדיין רבים מהמורים התקשו לתרגם זאת לכדי פעולה (למשל van Zoest et al., 1994). לעומת זאת, נוכחנו לראות כי מתן דגש על פרקטיקת ליבה של פירוק בעיה לבעיות משנה סייע לסטודנטים לעגן את השינוי בתפיסת תפקיד המורה בתוצר מוחשי של תכנון מהלכי הוראה. פרקטיקה זו עשויה לשמש אפוא כלי לתרגום הלכה למעשה של תפיסות לעשייה בכיתה, וייתכן שיישומה הוא שהוביל לשינוי בתפיסה.

חשוב לציין שהמודל המתאר את תפיסות פרחי ההוראה אינו שיפוטי כלפי איכות ההוראה. בנוסף לכך, סגנון ההוראה אינו המרכיב היחיד המשפיע על תהליכי הלמידה. יכול להימצא מורה מסביר שתלמידיו עוברים תהליכי למידה משמעותיים, ומורה מהנדס שההוראה שלו אינה משיגה את מטרותיה, וממילא התלמידים עוברים תהליכים קוגניטיביים תחת כל סגנונות ההוראה. עם זאת, אנו מאמינים שכדאי לסייע לתלמידים ולחולל את התהליכים באופן פעיל (Deslauriers et al., 2019; Freeman et al., 2014), כך שגם תלמידים המתקשים להניע את התהליכים הקוגניטיביים של הלמידה בעצמם יקבלו הזדמנות לעבור תהליכים אלו.

פרקטיקות ליבה כמעצבות זהות

אף שמחקר זה נערך על בסיס מדגם קטן יחסית, הוא מוסיף נדבך לשיח המחקרי שבו מתעמתות שתי התפיסות: זו שעל פיה פרקטיקות הליבה כשמן כן הן - ליבת הכשרת המורים המבוססת פרקטיקה (למשל Ball & Forzani, 2011; Grossman, 2018; McDonald et al., 2013); וזו הרואה במורים סוכני שינוי, ולפיה פרקטיקות הליבה עלולות להקנות נקודת מבט טכנית על ההוראה (למשל Philip et al., 2019; Zeichner, 2019). מחקר זה מבקש לראות בפרקטיקות הליבה כמזמנות התמקדות בפיתוח ובעיצוב הזהות של פרחי ההוראה. כלומר נוסף על הוראת פרקטיקות ליבה ככלי מעשי עבור פרחי ההוראה, הן עשויות לסייע ביצירת שינוי תפיסתי לגבי תפקיד המורה, ומכאן ביצירת שינויים גם באופן ההוראה (Barkatsas & Malone, 2005; Thurm & Barzel, 2022). חשוב לציין שלמרות החשיבות שיש לשינוי המוביל לתפיסה הנטועה בקונסטרוקטיביזם, הרי שהוא אינו חזות הכול, ואין הוא מחליף מרכיבים בהכשרת מורים העוסקים בטיפוח חשיבה מסדר גבוה (זוהר, 2021). עם זאת, מכשירי מורים שיש להם שאיפה לפתח ולעצב בקרב פרחי ההוראה שלהם את האחריות לתהליכי הלמידה של התלמידים שלהם, יכולים להשתמש בפרקטיקות הליבה לצורך כך. השערתנו היא שאין מדובר רק בפרקטיקת ליבה זו של "פירוק בעיה", אלא שניתן להשתמש באופנים שונים ובמגוון פרקטיקות שכאלה (ראו דוגמאות אצל זוהר, 2021; Matsumoto-Royo & Ramírez, 2021; Grossman, 2018; Montoya, 2021)³ כדי להשפיע על התפתחות תפיסת תפקיד המורה בעיני פרחי ההוראה. אלא שלצורך כך נדרש לבחון את האופן שבו פרקטיקות אלו משפיעות על תפיסת התפקיד, וכן את העמידות של שינויים אלו בתפיסה בבואם של פרחי ההוראה ללמד בפועל בכיתה.

מקורות

- זוהר, ע' (2021). פרקטיקות ליבה וחשיבה מסדר גבוה - הילכו שניהם יחדיו? הרצאה מקוונת. פרקטל - פרקטיקות להוראה ייחודית. המרכז האקדמי לוינסקי וינגייט. <https://katr.net/69ab76>
- Ball, D., & Forzani, F. (2011). Building a common core for learning to teach and connecting professional learning to practice. *American Educator*, 35(2), 17-39.
- Barkatsas, A., & Malone, J. (2005). A typology of mathematics teachers' beliefs about teaching and learning mathematics and instructional practices. *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 69-90.
- Benbow, R. M. (1995). Mathematics beliefs in an "early teaching experience". *Proceedings of the Annual Conference of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 391662.)
- Beswick, K. (2006). Changes in preservice teachers' attitudes and beliefs: The net impact of two mathematics education units and intervening experiences. *School Science and Mathematics*, 106(1), 36-47.
- Chapman, O. (2005). Constructing pedagogical knowledge of problem solving: Preservice mathematics teachers. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 225-232.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Danielson, K. A., Shaughnessy, M., & Jay, L. P. (2018). Use of representations in teacher education. In P. Grossman (Ed.), *Teaching core practices in teacher education* (pp. 15-33). Harvard Education Press.
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251-19257.
- Foss, D. H., & Kleinsasser, R. C. (1996). Preservice elementary teachers' views of pedagogical and mathematical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 429-442.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Freire, P. (2011). The banking concept of education. In E. B. Hilty (Ed.), *Thinking about schools: A foundations of education reader* (pp. 117-127). Routledge.

- Good, M., Marshman, E., Yerushalmi, E., & Singh, C. (2020). Graduate teaching assistants' views of broken-into-parts physics problems: Preference for guidance overshadows development of self-reliance in problem solving. *Physical Review Physics Education Research*, *16*(1), 010128.
- Grosser-Clarkson, D., & Neel, M. A. (2020). Contrast, commonality, and a call for clarity: A review of the use of core practices in teacher education. *Journal of Teacher Education*, *71*(4), 464-476.
- Grossman, P. (Ed.). (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Harvard Education Press.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, *15*(2), 273-289.
- Grossman, P., Kavanagh, S. S., & Pupik Dean, C. G. (2018). The turn towards practice in teacher education: An introduction to the work of the Core Practice Consortium. In P. Grossman (Ed.), *Teaching core practices in teacher education* (pp. 1-14). Harvard Education Press.
- Handal, B. (2003). Teachers' mathematical beliefs: A review. *The mathematics educator*, *13*(2).
- Kapon, S., & Merzel, A. (2019). Content-specific pedagogical knowledge, practices, and beliefs underlying the design of physics lessons: A case study. *Physical Review Physics Education Research*, *15*(1), 010125.
- Larkin, J., McDermott, J., Simon, D. P., & Simon, H. A. (1980). Expert and novice performance in solving physics problems. *Science*, *208*(4450), 1335-1342.
- Lehavi, Y., Merzel, A., Segal, R., Baram, A., & Eylon, B. S. (2019). Using self-video-based discourse in training physics teachers. In E. Mcloughlin & P. van Kampen (Eds.), *Concepts, strategies and models to enhance physics teaching and learning* (pp. 159-169). Springer International Publishing.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, *10*, 177-200.
- Marton, F., & Booth, S. A. (1997). *Learning and awareness*. Psychology Press.
- Matsumoto-Royo, K., & Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Core practices in practice-based teacher education: A systematic literature review of its teaching and assessment process. *Studies in Educational Evaluation*, *70*, 101047.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of teacher education*, *64*(5), 378-386.

- NCTM (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. NCTM Publications.
- Österling, L., & Christiansen, I. (2022). Whom do they become? A systematic review of research on the impact of practicum on student teachers' affect, beliefs, and identities. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 17(4).
- Philip, T. M., Souto-Manning, M., Anderson, L., Horn, I., J. Carter Andrews, D., Stillman, J., & Varghese, M. (2019). Making justice peripheral by constructing practice as "core": How the increasing prominence of core practices challenges teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 251-264.
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, 1, 257-315.
- Pólya, G. (1945). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton University Press.
- Puccio, G., & Cabra, J. (2008). Creative problem solving: Past, present and future. In T. Rickards, M. A. Runco, & S. Moger (Eds.), *The Routledge companion to creativity* (pp. 327-337). Routledge.
- Reif, F. (1995). Millikan Lecture 1994: Understanding and teaching important scientific thought processes. *American Journal of Physics*, 63(1), 17-32.
- Savasci-Acikalin, F. (2009, April). Teacher beliefs and practice in science education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(1).
- Schoenfeld, A. H. (2016). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. *Journal of Education*, 196(2), 1-38.
- Schutz, K. M., Grossman, P., & Shaughnessy, M. (2018). Approximations of practice in teacher education. In P. Grossman (Ed.), *Teaching core practices in teacher education* (pp. 57-83). Harvard Education Press.
- Scott, J. F. (1952). *The scientific work of René Descartes*. Taylor & Francis.
- Segal, R., Merzel, A., & Lehavi, Y. (2023). Improving the professional awareness of mathematics teachers and teacher instructors using video-based curiosity-driven discourse - A case study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-24.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of educational research*, 51(4), 455-498.
- Stemler, S. E. (2015). Content analysis. In R. Scott & S. Kosslyn (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (pp. 1-14). John Wiley & Sons.
- Taylor, L. (1993). Mathematical attitude development from a Vygotskian perspective. *Mathematics Education Research Journal*, 4(3), 8-23.

- Thibaut, L., Knipprath, H., Dehaene, W., & Depaepe, F. (2018). The influence of teachers' attitudes and school context on instructional practices in integrated STEM education. *Teaching and teacher education*, 71, 190-205.
- Thurm, D., & Barzel, B. (2022). Teaching mathematics with technology: A multidimensional analysis of teacher beliefs. *Educational Studies in Mathematics*, 109, 41-63.
- Tondeur, J., Hermans, R., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in human Behavior*, 24(6), 2541-2553.
- van Zoest, L. R., Jones, G. A., & Thornton, C. A. (1994). Beliefs about mathematics teaching held by pre-service teachers involved in a first grade mentorship program. *Mathematics Education Research Journal*, 6(1), 37-55.
- Vexler, Y., Merzel, A., Li, R. Z., & Walter, M. (2024, June). Breaking silos: The effectiveness of knowledge integration approach for non-science curricula. *Dance Education Research*, 1-30. <http://doi.org/10.1080/14647893.2024.2365309>
- Xu, W., Liu, Q., Koenig, K., Fritchman, J., Han, J., Pan, S., & Bao., L. (2020). Assessment of knowledge integration in student learning of momentum. *Physical Review Physics Education Research*, 16(1), 010130. Doi: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.16.010130.
- Yerushalmi, E., & Magen, E. (2006). Same old problem, new name? Alerting students to the nature of the problem-solving process. *Physics Education*, 41(2).
- Zeichner, K. (2019). Moving beyond asset-, equity-, and justice-oriented teacher education. *Teachers College Record*, 121(6), 1-5.

עמדות של סטודנטים להוראת מתמטיקה כלפי חינוך לערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה

ח'ירייה מסארוה, שאדיה ג'דבאן

תקציר

ערכים חברתיים הם חלק מהנורמות החברתיות המודגשות בבתי ספר. המחקר הנוכחי בחן את עמדותיהם של סטודנטים להוראת מתמטיקה בבית ספר על-יסודי באשר לשילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה ואת הדרך שבה הם תופסים את הנושא. משתתפי המחקר הם סטודנטים להוראת מתמטיקה בבית ספר על-יסודי ממכללה ערבית בארץ, אשר למדו במהלך הכשרתם קורס אקדמי שאחד מנושאי דן בשילוב ערכים חברתיים בתכנים מתמטיים. הסטודנטים התבקשו ליישם את הנושא בכיתות ההתנסות. במחקר נעשה שימוש בכלים איכותניים וכמותיים. ממצאיו הצביעו על שינוי שחל בעמדות הסטודנטים בעקבות לימוד הנושא ויישומו בכיתות. ההתנסות בכיתות, שהייתה חוויה מאתגרת, פקחה את עיניהם באשר לתפקידו של מורה למתמטיקה גם כמחנך לערכים חברתיים מתוך שילובם בתכנים מתמטיים בשיעור, משימה אפשרית כמעט בכל נושא מתמטי. ממצאי המחקר עשויים לתרום להדגשת חינוך לערכים חברתיים בקורסים מתמטיים במוסדות להשכלה גבוהה ולאיימוצו בתוכניות הלימודים במתמטיקה בבתי הספר.

מילות מפתח: הוראת מתמטיקה, חינוך לערכים, חינוך ערכי בשיעורי מתמטיקה, ערכים חברתיים

מבוא

חינוך לערכים חברתיים נתפס בדרך כלל כחלק משיעורי חינוך; בשיעורי מתמטיקה לעומת זאת כמעט ואין משלבים ערכים חברתיים (אדרי ומובשוביץ-הדר, 2013, 2014). חוקרים בחינוך מתמטי מצביעים על החשיבות של שילוב ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה לקידום הלמידה (Ernest, 2012; Bishop, 2008), ועל כך שמורה למתמטיקה כמחנך צריך למצוא את הקשר בין התכנים המתמטיים שהוא מלמד לבין ערכים חברתיים ולשלבם אלה באלה. המחקר בתחום זה עדיין אינו מפותח דיו, והדגש בו הוא על הפן הרגשי של ערכים. תוכניות הלימודים במתמטיקה בארץ (משרד החינוך, 2006, 2013, 2023) שמות דגש על ההיבטים הללו: פיתוח היכולות הלימודיות, טיפוח מיומנויות של פתרון בעיות, רכישת מושגים מתמטיים, פיתוח כישורים בנושאים הנלמדים ומימוש מרבי של יכולות הלומד (לייקין וליבנה, 2015). החינוך לערכים חברתיים אינו מודגש מספיק במטרות של תוכניות הלימודים ובתכנים המתמטיים, והמורים

למתמטיקה אינם מונחים להדגיש ערכים חברתיים בשיעור (Seah, 2016). מתוך כך בחן משרד החינוך את נושא החינוך לערכים בצורה מעמיקה וקבע מדיניות להטמעתו האקטיבית במערכת החינוך (נאמן וצחור, 2017). בהתאם לכך, המוסדות להכשרת מורים צריכים לאמץ את נושא החינוך לערכים חברתיים ולשלב בתחומי ההוראה השונים, כולל מתמטיקה (אדרי ומובשוביץ-הדר, 2013, 2014) על ידי פיתוח חומרי לימוד מתאימים. מתוך ראייה זו שולב נושא החינוך לערכים חברתיים בקורס אקדמי - "תכנון תוכניות לימודים במתמטיקה", אשר ניתן לסטודנטים להוראת מתמטיקה בבית ספר על-יסודי באחת המכללות הערביות להכשרת מורים בארץ. אחד הנושאים בקורס עסק בשילוב ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה מתוך פעילויות שונות ופתרון בעיות מילוליות שהקשרן נוגע לערכים חברתיים. כמו כן, לאחר למידת הנושא בקורס התנסו הסטודנטים ביישום של שילוב ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה בכיתות ההתנסות בהוראה. המחקר הנוכחי בחן כיצד סטודנטים להוראת מתמטיקה בבית ספר תופסים את שילובם של ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה ואת השינוי בעמדותיהם לאחר ההתנסות בהוראת הנושא בבתי הספר.

רקע תאורטי

חינוך לערכים חברתיים

ערך הוא אידיאל המתייחס להעדפות, לצדקנות מוסרית או לתועלת הפוטנציאלית של פעולות או של מטרות מסוימות (נאמן וצחור, 2017). ניתן להבחין בין ארבע תפיסות שונות לחינוך לערכים (טופול, 2019) אשר נבדלות ביניהן בדגשים שונים: (1) התפיסה הלאומית, החותרת לעצב אזרחים נאמנים למדינה; (2) התפיסה הרב-תרבותית, המדגישה התחשבות בקבוצות השונות בחברה וכיבודן; (3) התפיסה המבוזרת, המבקשת לפתח בקרב הלומד מיומנויות שיאפשרו לו להשתלב בחברה; ו-(4) התפיסה ההתנהגותית, המבקשת לעצב אנשים טובים שהתנהגותם טובה, המשרתים את הזולת ואת החברה כולה, ואשר מתנהלים על פי ערכים חברתיים מוסכמים כמו מתן כבוד לאדם, ערבות הדדית, סובלנות, דאגה להורים ולמשפחה ושמירה על המסורת. המחקר הנוכחי מתמקד בתפיסה ההתנהגותית אשר מאפיינת את החברה הערבית שעדיין נחשבת למסורתית.

המושג ערך חברתי נחשב לחלק מהמוסכמות בחברה, כאשר רווחת בה הסכמה כוללת באשר להיות ערך טוב או ערך רצוי. חשיבותו של החינוך לערכים הביאה את משרד החינוך להקים את "הוועדה לקידום החינוך הערכי" (2017), אשר בחנה את הנושא וקבעה מדיניות להטמעתו במערכת החינוך. במסמך מפורט שפרסמה הוועדה קיימת התייחסות רחבה ביותר לתכנים במקצועות השונים וגם בשאלות בבחינות הבגרות, שבהן התלמיד מתבקש להביע עמדה ערכית. על פי התפיסה המערכתית של משרד החינוך ומתוך המטרות שהציבה הוועדה, ההגדרות של ערכים חברתיים אומנם מגוונות, אבל אפשר להבחין בשלושה מאפיינים עיקריים משותפים לכלל הערכים: הם אידיאליים וראויים מצד האוחז בהם, הם אמות מידה שלפיהן אנו שופטים תופעות ומעשים, והם עקרונות המנחים את התנהגותנו. ערכים מעניקים משמעות

לחייו של הפרט, כאשר הם מונחים בבסיס יחסיו עם החברה כולה (Corey & Ninomiya, 2019). קיימות גישות שונות לחינוך לערכים, והן תלויות במטרה שהמורה שואף אליה כאיש חינוך. כל אחת מהגישות מחייבת שיטת פעולה מתאימה כדי להשיג את המטרה במסגרת האפשרויות הקיימות במערכת החינוך. אחת הגישות, למשל, מסתפקת בהבהרת ערכים ובחינוך התלמידים להפעיל שיקול דעת במצבים הנדרשים. גישה אחרת היא גישה המעוררת מחשבה, מפתחת חשיבה ומתבססת על שיטת פעולה שבה המורה מעורב באיתור סוגיות ערכיות בתוכנית הלימודים, יוצר אקלים של אמון הדדי בכיתה שלו, מאתגר את תלמידיו על ידי דיונים בסוגיות ערכיות ונותן מקום לדעות השונות (נאמן וצחור, 2017).

חינוך לערכים עשוי לפתח אצל המתחנך חוסן ערכי המתבטא בתחושת אחריות ובחשיבה על אודות הראוי והלא ראוי לעשות. חינוך לערכים עשוי להניע אותו לפעול על פי אמות מידה מוסריות ומוסכמות חברתיות ולסייע לו בהתמודדותו עם מצבים מאתגרים מבחינה ערכית (ברץ, 2016). על כן, על מערכת החינוך לפעול לחיזוק החוסן הערכי בקרב התלמידים כדרך לגיבוש תפיסת עולם. פעילות חינוכית מתמשכת וטיפול סביבה תומכת בבית הספר ברוח החינוך לערכים יסייעו למתחנך לפתח חוסן ערכי שיאפשר לו להתמודד עם דילמות ערכיות.

חינוך לערכים בחברה הערבית

המרקם החברתי בחברה הערבית מושתת על ערכים. אף שהחברה עוברת תהליך גלובליזציה, לערכים חברתיים יש בה עדיין מקום נחשב. ערכים כמו קבלת אורחים ושותפות בעיתות שמחה ואבל, תמיכה בבני משפחה אחרים, כבוד הדדי ביחסי אנוש וכבוד להורים ודאגה להם, הם חלק מהנורמות המאפיינות את החברה (ג'ראסי, 2021). כחברה מסורתית החברה הערבית משמרת חלקים מן הערכים ומן הנורמות של מסורתה, וכמיעוט אתני היא מאמצת ומטמיעה חלק מן הערכים של האוכלוסייה הכללית במדינה (ניג'ם-אכטילאת ואח', 2018). מכיוון שבאופן טבעי לחינוך יש תפקיד חשוב בתהליך המודרניזציה שחל בחברה הערבית, גובשו במערכת החינוך במגזר הערבי תוכניות פעולה יזומות להנחלת ערכים חברתיים וקודים תרבותיים (אבו-עסבה, 2007). דוח הוועדה לקידום החינוך הערכי במשרד החינוך כלל התייחסות ספציפית לחברה הערבית בנושא חינוך לערכים (נאמן וצחור, 2017). אחד מערכי היסוד של הדוח נוגע ל"ערכי מורשת ותרבות ערבית בחברה הערבית". תוכנית התערבות ויישום, שהשתתפו בה 44 בתי ספר יסודיים מהמגזר הערבי, התמקדה בהטמעת התפיסה המערכתית לחינוך ערכי. התוכנית כללה השתלמויות בנושא ערכים והכשרת מנחים לשילוב ערכים בתחומי הדעת.

חינוך לערכים חברתיים בהכשרת סטודנטים להוראה

הכשרת סטודנטים להוראה צריכה לתת מענה לצורכי מוסדות החינוך ולהקנות את מיומנויות המאה ה-21 הנדרשות מכל בוגר במציאות שמערכת החינוך מתמודדת עימה. אחד האתגרים כיום הוא חוסר כלים לשימור ערכים חברתיים ונורמות התנהגות. השינויים החלים תדיר בחברה

בעידן המודרני מביאים לידי השתנותם של ערכים חברתיים בהתאם לגיל, לניסיון החיים, לקשרים עם אחרים ועוד (נאמן וצחור, 2017). תפקידו של המחנך הוא לסייע לתלמידיו בתהליך למידת הערכים הללו כדי לשפר את חייהם ולפתח את אחריותם לחברה ואת מעורבותם החיובית בה. השאיפה היא להקנות להם ערכים וכללי התנהגות אשר ישירו אותם למלא תפקיד מיטיב בחברה כאנשים הוגנים. חינוך לערכים, כחלק מתפיסת עולמו של המחנך, עשוי לעזור ללומדים לפתח חוסן ערכי הדרוש להם בהתמודדות עם בעיות מוסר. יש להכשיר סטודנטים להוראה להיות אנשי חינוך בחברה מודרנית הרואים בחינוך הערכי חלק מהותי מתפקידם, יודעים להתמודד עם סוגיות ערכיות, יוצרים הזדמנויות לבירור ערכי ומאפשרים לכל תלמיד לפתח את זהותו הייחודית ובתוך כך לכבד זהויות שונות. חיוני אפוא שהמוסדות להכשרת מורים יאמצו את נושא החינוך לערכים חברתיים וישלבו אותו בתחומי ההוראה השונים (אדרי ומובשוביץ-הדר, 2013, 2014). ההתמקדות בנושא החוסן הערכי בתהליך הכשרת סטודנטים להוראה ראוי שתיעשה בעיקר בקרב סטודנטים מקבוצות מיעוט (ברץ, 2016).

על המוסדות להכשרת מורים להיות מסוגלים להכשיר את המורים לעתיד לתפקיד הייעודי של מחנך כיתה, בהנחת יסוד כי כל מורה הוא איש חינוך. כל מרצה במוסד להכשרת מורים הוא שותף לפיתוח זהותם הערכית של המתכשרים להוראה, ועליו לקיים עימם שיח ערכי שיתרום לגיבוש זהותם המקצועית. חינוך ערכי צריך להיות חלק בלתי נפרד מתוכנית הלימודים ומהעשייה היום-יומית במוסדות להכשרת מורים, וכל מוסד כזה יכול לבחור בדגשים ערכיים המתאימים לקהילת הלומדים בו.

חינוך לערכים חברתיים בתוכניות הלימודים

כבר בשנת 2014 נערך מיפוי לתוכניות הלימוד השונות (קראוס ואח', 2014) במטרה לאתר את הערכים העולים מהן. המיפוי נעשה במקצועות אזרחות, גיאוגרפיה, היסטוריה, ספרות, סוציולוגיה וכלכלה. בעקבות המיפוי הוצעו סדנאות למורים בתחומי הדעת השונים, כולל מתמטיקה, העוסקות בפיתוח מערכי שיעור הממוקדים בערכים. התפיסה החינוכית שבבסיס החינוך הערכי מעודדת את הידוק הקשר בין רכישת ידע רחב ומעמיק בתחומי הדעת לבין חינוך לערכים (נאמן וצחור, 2017). תפיסה זו מדגישה את חשיבות שילוב החינוך לערכים חברתיים בתוכניות הלימודים השונות. עיסוק קבוע בסוגיות ערכיות בכל תחומי הלמידה והעשייה הבית-ספרית מכשיר את התלמיד להיות בוגר אחראי ומעורב בחברה. מתוך עקרונות אלו הומלץ לכלול בבחינות הבגרות שאלות עמ"ר (ערכים, משמעות ורלוונטיות), שהן שאלות חשיבה המערבות היבטים של אישיות התלמיד כגון רגש, מעורבות אישית ועמדה ערכית (וינשטוק, 2017). תוכניות הלימודים בהוראת המתמטיקה (משרד החינוך, 2006, 2013, 2023) מתמקדות ברכישת מושגים מתמטיים ובפיתוח היכולות והכישורים הלימודיים. הדגש בהן הוא על מימוש הפוטנציאל של הלומד (לייקין וליבנה, 2015), ונושא החינוך לערכים חברתיים מודגש פחות.

ערכים חברתיים ומתמטיקה

לפי וינר (1999), שיעור מתמטיקה מזמן התמודדות עם ערכים חברתיים שעל המורה להיות מודע להם. מורה למתמטיקה שרואה עצמו גם כמחנך צריך למצוא את הקשר בין חומרי הלמידה לבין ערכים חברתיים ולשלבם אלה באלה. חוקרים בחינוך המתמטי (Bishop et al., 2003; Daher, 2020; Seah et al., 2016) הצביעו על כך שמורים למתמטיקה שמים דגש על פיתוח מיומנויות לפתרון בעיות מתמטיות ועל טיפוח חשיבה יצירתית ומתייחסים פחות לשילוב של ערכים חברתיים ותרבותיים בתכנים המתמטיים. כיוון שהתייחסות לשילוב ערכים אינה מודגשת מספיק במטרות של תוכניות הלימודים ובתכנים, המורים למתמטיקה למעשה אינם מונחים להדגיש ערכים חברתיים בשיעור (Seah, 2016). יתרה מזו, לעיתים מורים למתמטיקה אינם רואים את תפקידם בהקניית ערכים חברתיים, או טוענים כי בשל עומס התכנים בתוכנית הלימודים במתמטיקה לא נותר להם זמן להקדיש להיבט הזה בשיעורים, או שהם טוענים כי הוכשרו ללמד מתמטיקה ולא ללמד ערכים חברתיים (אדרי ומובשוביץ-הדר, 2013, 2014).

חוקרים בחינוך המתמטי התייחסו לערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה אשר קשורים לרגש של הלומד, כמו מוטיבציה, אמונות ועמדות (Seah & Bishop, 2001). ערכים כאלה נרכשים מתוך ההתנסות של הלומד הן בסביבה החברתית-תרבותית והן בשיעור מתמטיקה, ועשויים להשפיע על התפתחות עמדות ערכיות בחיים בכלל וכלפי מתמטיקה בפרט.

חוקרים הצביעו על חוסר במחקר המקשר בין חינוך מתמטי לערכים (Bishop et al., 2003). מתמטיקה נתפסת כמקצוע אוניברסלי, ומושגים מתמטיים אינם קשורים לתרבות או למיקום גיאוגרפי כלשהו. זו אחת הסיבות שבחלקים גדולים בעולם רואים במתמטיקה מקצוע "מעורבי" נוטל ערכים ותרבות (Corey & Ninomiya, 2019).

מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון כיצד סטודנטים להוראת מתמטיקה בבית ספר על-יסודי תופסים את שילובם של ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה. מטרה נוספת היא לבדוק את עמדות הסטודנטים באשר לשילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה בעקבות הוראת הנושא הלכה למעשה בכיתות שהם מתנסים בהן. מתוך מטרות אלו נגזרות שאלות המחקר:

- (1) כיצד סטודנטים להוראת מתמטיקה בבית ספר על-יסודי תופסים את שילובם של ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה?
- (2) מהן עמדות סטודנטים להוראת מתמטיקה בבית ספר על-יסודי כלפי שילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה בעקבות התנסות בהוראת הנושא הלכה למעשה?

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

המחקר הנוכחי עקב אחרי תהליך למידה שעברו סטודנטים להוראת מתמטיקה במהלך קורס אקדמי באחת המכללות להכשרת עובדי הוראה בהקשר של שילוב ערכים חברתיים בשיעורי

מתמטיקה. הקורס "תכנון תוכניות לימודים במתמטיקה", שמלמדת אותו אחת החוקרות, כלל נושא של חינוך לערכים חברתיים בהוראת מתמטיקה. הנושא נלמד במשך ארבעה מפגשים, אחת לשבוע, כאשר אורך כל מפגש שעתיים אקדמיות. משתתפי המחקר הם 18 סטודנטים שהשתתפו בקורס, ממסלול מתמטיקה והתמחות בהוראת מתמטיקה בבתי ספר על-יסודיים, וכולם דוברי השפה הערבית.

כלי המחקר

המחקר הוא מחקר משולב שנעשה בו שימוש בכלים כמותיים ואיכותניים. כלי המחקר כללו: **תצפיות בשיעורים**: את התצפיות בשיעורים שבהם נלמד נושא שילוב ערכים חברתיים ערכה אחת החוקרות, והחוקרת השנייה הייתה המרצה בקורס. במהלך התצפיות נרשמו ותועדו הדיונים על היתכנות שילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה וכן תשובות הסטודנטים בנושא. עוד תועדו האינטראקציות של הסטודנטים והפעילויות שבהן היו מעורבים במהלך למידת הנושא בקורס.

שאלוני עמדות כלפי שילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה: שאלון אחד הוא שאלון הקדם, אשר הועבר בתחילת לימוד הנושא, והשאלון השני, שאלון המשוב, הועבר לסטודנטים בתום תהליך ההתערבות. כל אחד משני השאלונים כלל חלק פתוח וחלק סגור. חלק מהשאלות הסגורות היו זהות בשני השאלונים כדי להשוות עמדות לפני חשיפתם לנושא ואחרי ההתנסות בהוראתו בבית הספר. **שאלון הקדם** כלל היגדים, והסטודנטים התבקשו לסמן את מידת הסכמתם לכל היגד לפי סולם ליקרט, כאשר 5 = מסכים במידה רבה ו-1 = לא מסכים בכלל. ההיגדים חולקו לשני חלקים: החלק הראשון, שכלל ארבעה היגדים, התייחס למידת חשיפתם של הסטודנטים לשילוב נושא ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה כאשר היו תלמידים בעצמם. בין ההיגדים שהופיעו: "בתור תלמיד בבית ספר נחשפתי לנושא ערכים חברתיים בשיעור חינוך"; "בתור תלמיד בבית ספר נחשפתי לנושא ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה". כמו כן ההיגדים התייחסו לחשיפתם לנושא כסטודנטים להוראת מתמטיקה, למשל: "כסטודנט להוראת מתמטיקה נחשפתי לנושא ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה". החלק השני בשאלון הקדם התייחס לעמדות המשתתפים כלפי שילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה לפני למידת הקורס. חלק זה זהה בשני השאלונים, שאלון הקדם ושאלון המשוב, על מנת להשוות בין עמדות הסטודנטים בקורס לפני ההתערבות ואחריה. בחלק זה הופיעו עשרה היגדים, כמו: "מתמטיקה היא מדע נטול ערכים"; "ניתן להקנות ערכים לתלמידים בשיעור מתמטיקה"; "קשה לשלב ערכים בשיעור מתמטיקה". החלק השלישי בשאלון הקדם כלל שאלה פתוחה: "תארו את העמדות שלכם כלפי שילוב נושא הערכים החברתיים בשיעור מתמטיקה".

שאלון המשוב שהועבר בתום תהליך ההתערבות כלל שלושה חלקים: בחלק הראשון הופיעו עשרה היגדים על עמדות הסטודנטים, הוזהים כאמור להיגדים בחלק השני של שאלון הקדם. בחלק השני הופיעו היגדים המתייחסים לעמדות הסטודנטים בעקבות ההתנסות בהוראת

הנושא בבתי הספר, כמו: "ההתנסות שלי בללמד ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה הייתה מעניינת"; "ההתנסות שלי בללמד ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה חיזקה את ההבנה שלי לגבי חשיבות הנושא". בחלק השלישי בשאלון המשוב הופיעה שאלה פתוחה שבה התבקשו הסטודנטים לתאר את החוויה שלהם בהוראת נושא ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה תוך התייחסות למעורבות התלמידים.

מטלת סיכום הקורס: המטלה התייחסה לשילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה. במטלה זו התבקשו הסטודנטים להציג דוגמאות של מטלות מתמטיות בהקשר של ערכים חברתיים. כמו כן הם כתבו רפלקציות אישיות על הקורס ועל ההתנסות שלהם בשילוב ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה בבתי הספר שהם מתנסים בהם.

כדי לענות על שאלת המחקר הראשונה באשר לדרך שבה סטודנטים להוראת מתמטיקה תופסים את שילובם של ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה, נעשה שימוש בכלים איכותניים שהם התצפיות, השאלות הפתוחות בשני השאלונים, הרפלקציה האישית והמטלה בסוף הקורס. וכדי לענות על שאלת המחקר השנייה, המתייחסת לעמדות הסטודנטים לגבי שילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה, נעשה שימוש בהיגדים המתייחסים לעמדות שהוצגו לסטודנטים לפני תחילת הקורס ובסיומו, בשאלות הפתוחות וברפלקציה האישית.

הליך המחקר

בתחילת למידת הנושא של שילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה הועבר לסטודנטים שאלון הקדם, ולאחר מכן התקיימו דיונים כיתתיים כדי לבדוק כיצד הם תופסים את שילובם של ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה ואת מידת חשיפתם לנושא. לאחר מכן התבקשו הסטודנטים לבנות מונחון ערכים אלפביתי בשפה העברית. כל ערך שהתווסף למאגר היה צריך להיות מלווה בתיאור קצר שמגדיר אותו. המונחון שימש כמאגר שממנו יכלו הסטודנטים לבחור ערכים חברתיים שניתן לקשר לתכנים מתמטיים. לדוגמה, האות ש' קשורה לערך החברתי "שוויון" שאפשר לשייך למשוואה מתמטית, ואת הערך "שייכות" ניתן לקשר לשייכות איבר לקבוצה. האות ח', למשל, קשורה לערך החברתי "חופש" שאפשר לקשר למשתנים חופשיים במשוואה מתמטית, ואילו האות ה' קשורה לערך החברתי "הכלה", אשר נקשר לערך המתמטי באותה משמעות של יחסים בין קבוצות.

בתום למידת הנושא בקורס התנסו הסטודנטים בשילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה בבתי הספר שהם מתנסים בהם. את התהליך של למידת הסטודנטים בקורס, החל בחשיפתם לנושא ועד התנסותם בהוראתו בכיתות ההתנסות, ניתן לתאר כך (ראו תרשים 1):

1. חשיפה לנושא של שילוב ערכים חברתיים בהוראת מתמטיקה על ידי קיום דיונים מעמיקים להטמעת החשיבות של שילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה.
2. פיתוח ידע תוכן בתחום פתרון בעיות מתמטיות בשילוב ערכים חברתיים, המתבטא באיתור ערכים חברתיים בבעיות מתמטיות, בפיתוח מונחון של ערכים חברתיים כמתואר לעיל

ובפיתוח בעיות מתמטיות המדגישות את סוגיית הערכים החברתיים הן בתוכן הן בדיון אשר יתקיים סביבן.
 3. התנסות מעשית בשילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה, כלומר הוראת נושא הערכים החברתיים בבית הספר מתוך התכנים המתמטיים.



תרשים 1. תהליך הכשרת סטודנטים ללמד ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה

בסוף הקורס הגישו הסטודנטים מטלה מסכמת בנושא וכתבו רפלקציה אישית על הקורס ועל חוויית ההתנסות שלהם. כמו כן הם שוב ענו על השאלון המתייחס לעמדותיהם באשר לשילוב נושא הערכים החברתיים בשיעורי מתמטיקה ולהתנסותם בהוראת נושא זה בבית הספר.

ניתוח הנתונים

בחלק הסגור בשני השאלונים, ההיגדים שדורגו בדרגות הגבוהות (4 = "מסכים" ו-5 = "מסכים במידה גבוהה") נותחו בנפרד; ההיגדים שדורגו בדרגת ביניים (3 = "מסכים באופן חלקי") נותחו בנפרד; וגם ההיגדים שדורגו בדרגות הנמוכות (2 = "לא מסכים" ו-1 = "לא מסכים בכלל") נותחו בנפרד.

ארבעת ההיגדים המתייחסים לניסיון הסטודנטים לפני הקורס בכל הנוגע לשילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה נותחו בנפרד. המטרה הייתה לקבל מידע על מידת החשיפה של הסטודנטים לנושא לפני הלמידה בקורס במכללה. ההיגדים הם אלה: (1) בתור תלמיד בבית ספר נחשפתי לנושא ערכים חברתיים בשיעורי חינוך; (2) בתור תלמיד בבית ספר נחשפתי לנושא ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה; (3) כסטודנט להוראת מתמטיקה נחשפתי לנושא ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה; (4) כסטודנט להוראת מתמטיקה אני מקפיד להדגיש את נושא החינוך לערכים חברתיים בכיתה שלי.

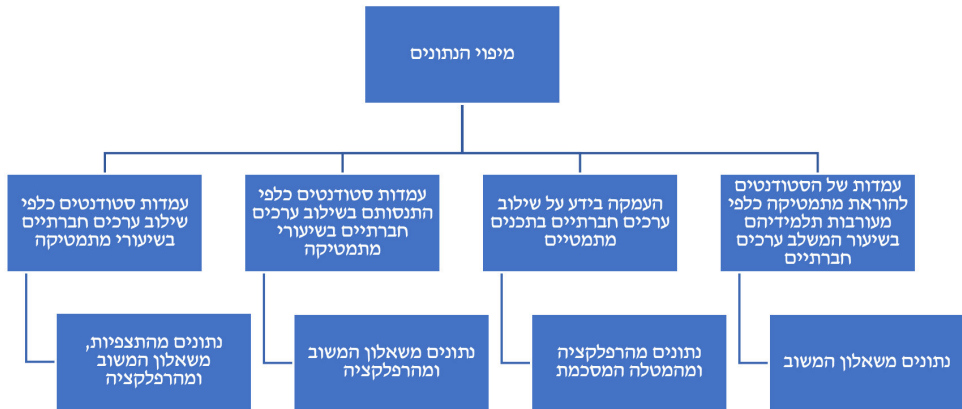
בשני השאלונים (הקדם והמשוב) המתייחסים לעמדות הסטודנטים, נערך ניתוח של עשרת ההיגדים המשותפים, וחושבו אחוזים ומתאמים משמעותיים לשאלות המחקר. ההיגדים הם אלה: (1) ניתן ללמד ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה; (2) ערכים חברתיים הם חלק משיעור מתמטיקה; (3) כמורה למתמטיקה לעתיד בשיעור שלי אתייחס לערכים חברתיים; (4) חשוב

ללמד ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה; (5) מתמטיקה היא מדע נטול ערכים חברתיים; (6) בכל נושא במתמטיקה אפשר לשלב ערכים חברתיים; (7) ניתן ללמד ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה בכל נושא מתמטי; (8) כמורה למתמטיקה ערכים חברתיים הם חלק מהשיעור בשבילי; (9) אני מוכנה ללמד ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה; (10) קשה לשלב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה.

הנתונים הכמותיים, המתייחסים להתנסות של הסטודנטים בהוראת הנושא, חולצו מהיגדים בשאלון המשוב: (1) ההתנסות שלי בללמד ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה הייתה מעניינת; (2) ההתנסות שלי בללמד ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה חיזקה את ההבנה שלי לגבי חשיבות הנושא; (3) התלמידים היו פעילים בשיעור; (4) נתקלתי בקשיים בהתנסות שלי; (5) לדעתי התלמידים הבינו את הקשר בין הנושא למתמטיקה.

הנתונים האיכותניים מהשאלה הפתוחה בשאלון הקדם, שבה התבקשו הסטודנטים לתאר את העמדות שלהם כלפי שילוב נושא הערכים החברתיים בשיעור מתמטיקה, חולצו מתוך התשובות, קובצו ונרשמו בקובץ נפרד על מנת לזהות ולבחון את מידת חשיפתם של המשיבים לנושא ואת עמדותיהם. מבין התשובות של הסטודנטים סומנו התשובות הרלוונטיות המצביעות על עמדה או על כל ידע בנושא.

תשובות הסטודנטים לשאלה הפתוחה בשאלון המשוב, שבה התבקשו לתאר את החוויות שלהם בהוראת נושא ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה תוך התייחסות למעורבות ולתגובות התלמידים, נרשמו בקובץ נפרד. באותו קובץ נרשמו גם הנתונים של כל אחת מהתצפיות, הרפלקציות והמטלה המסכמת. בדרך זו כל הנתונים היו במסד נתונים אחד - הן ביחד הן לחוד. לאחר עיון בנתונים התקיים דיון מעמיק בין החוקרות באשר למיפוי הנתונים, והוחלט לסמן נתונים המצביעים על הקשרים שונים בצבעים שונים כדי לזהות קטגוריות מרכזיות. לדוגמה, הנתונים המתייחסים לשילוב ערכים חברתיים בתכנים מתמטיים הלכה למעשה סומנו באותו צבע. הנתונים המתייחסים לעמדות סטודנטים כלפי שילוב ערכים חברתיים סומנו בצבע אחר. נתונים אלו הצביעו על עמדה כלפי חשיבות שילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה ועל מידת ההבנה של חשיבות הנושא בכלל ועל השלכותיו על מקצועות אחרים. בצבע אחר סומנו הנתונים הקשורים לעמדות סטודנטים כלפי אופי ההתנסות וההתמודדות עם תכנים מתמטיים. תיאורי מעורבות ועמדות התלמידים בבית הספר וכן תגובותיהם לאחר ההתנסות בלמידת נושא מתמטי בשילוב ערכים חברתיים, כפי שדיווחו עליהם הסטודנטים בקורס, סומנו בצבע שונה. נתונים אלו התייחסו הן למהלך השיעור והן לתוכן המתמטי הנלמד. בעזרת הניתוח שלעיל נבנתה טבלה שהציגה את כל התשובות, כאשר כל עמודה התייחסה לצבע שונה. המטרה הייתה למקד את הנתונים על מנת לזהות את הקטגוריות בצורה ברורה ולבחור את הציטוטים הרלוונטיים ביותר. בתרשים 2 אפשר לראות את מקורות הנתונים מכלי המחקר השונים לכל אחת מהקטגוריות. בסוף התהליך נעשתה הצלבה בין הנתונים הכמותיים לבין הנתונים האיכותניים על מנת לגבש את הקטגוריות.



תרשים 2. מיפוי הנתונים מתוך כלי המחקר

ממצאים

הממצאים מציגים את עמדות הסטודנטים כלפי שילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה ואת העמקת הידע שלהם בנושא. הם מתייחסים לניסיון העבר ולמידת חשיפת הסטודנטים לנושא הן כתלמידים בבית הספר והן כסטודנטים להוראת מתמטיקה במכללה להכשרת מורים לפני למידת הקורס. כמו כן הם מציגים את עמדות הסטודנטים כלפי שילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה לפני ואחרי למידת הנושא בקורס וכלפי ההתנסות שלהם בפיתוח תכנים מתמטיים מתאימים והוראת הנושא לתלמידים בבתי הספר. הממצאים מתייחסים גם לעמדות של הסטודנטים כלפי מעורבות תלמידיהם בשיעורים הרלוונטיים. מתוך ניתוח הנתונים האיכותניים והכמותיים והצלבת ממצאים ניתן להבחין בשש קטגוריות עיקריות, כפי שנציג להלן.

חוסר ידע מוקדם בנושא שילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה הממצאים מהשאלות הסגורות בשאלון הקדם מצביעים על כך ש-60% מהסטודנטים נחשפו במידה בינונית או כלל לא נחשפו בתור תלמידים בבית ספר לנושא ערכים חברתיים בשיעורי חינוך, לעומת 28% מהם שצינו שכן נחשפו לערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה, עם זאת, לא דרך התכנים המתמטיים. כראיה לכך יעידו תשובותיהם לשאלה הפתוחה, לדוגמה: "אף פעם לא חשבנו שאנחנו יכולים לשלב ערכים חברתיים ובמיוחד בחינוך מתמטי"; וכפי שציינה אחת הסטודנטיות: "אם מתרחשת בכיתה סיטואציה שסותרת ערכים חברתיים, אסביר על ערכים חברתיים, אבל אם זה לא יקרה, אז נסביר על ערכים חברתיים רק בשיעורי חינוך". ולגבי הניסיון שלהם כסטודנטים להוראת מתמטיקה, רק 5.5% מהם ציינו שהם נחשפו במידה רבה לנושא ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה.

הממצאים מהשאלה הפתוחה, משאלון הקדם ומהתצפיות על הדיון שהתקיים בתחילת הקורס, מצביעים על כך שהסטודנטים התייחסו לערכים חברתיים בצורה כללית ללא קשר לתכנים מתמטיים, ונמצא חוסר ידע על מהות הנושא. אף כי הם מבינים את חשיבות הנושא, נמצא מתשובותיהם כי כמעט ואין הבדל בין לימוד ערכים חברתיים בשיעור חינוך לבין לימוד ערכים חברתיים בכל שיעור אחר כולל מתמטיקה, אבל לא מתוך התכנים המתמטיים. לדעתם, ניתן להתייחס לסוגיות ערכיות המתעוררות בכיתה, ללא קשר לתכנים מתמטיים וללא תכנון מערכי שיעור המשלבים ערכים חברתיים. הם סבורים כי אין זה מתפקידו של המורה למתמטיקה לחנך לערכים חברתיים, וכי הם נלמדים בשיעורי חינוך. כך למשל ציינו סטודנטים: "שילוב ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה עוזר לנו להבין את הרקע שממנו בא התלמיד"; "אפשר לשלב ערכים חברתיים גם בשיעורים אחרים, אבל במתמטיקה זה יהיה אפקטיבי יותר, כי אז התלמידים לומדים בסבלנות, חושבים הרבה ועושים תכנון לכל דבר"; "שילוב נושא הערכים החברתיים בשיעור מתמטיקה חשוב מאוד, ובכל שיעור צריכים לשלב ערך, למשל עבודה בקבוצות"; "עוזר לתלמידים להבין איך להתנהג בשיעור ולשפר את ההתנהגות"; "צריך לשלב ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה, כדי שיהיה כיף ונעים יותר לתלמידים ושיאהבו את הנושא".

העמקת הידע על שילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה בעקבות הקורס הממצאים הראשוניים הצביעו על חוסר ידע כללי באשר למהות הנושא והקשרו לתכנים מתמטיים. עם התקדמות הלמידה במהלך הקורס ועד להתנסות בהוראת הנושא גיבשו הסטודנטים ידע בנושא זה. הממצאים מצביעים על העמקה בידע - הן ידע התוכן הן ידע התוכן הפדגוגי.

ידע התוכן שרכשו הסטודנטים מתבטא בעיקר בפיתוח תכנים מתמטיים משני סוגים עיקריים: (א) בעיות מילוליות המשלבות ערכים חברתיים בצורה מפורשת או שהקשרן מאפשר קיום דיון ערכי; (ב) מושגים מתמטיים שיש להם הקשר חברתי.

א. בעיות מילוליות המשלבות ערכים חברתיים

הסטודנטים פיתחו בעיות מילוליות שהקשרן מאפשר לקיים דיון בערכים חברתיים. להלן שתי דוגמאות של בעיות כאלה:

1. בעיה מילולית הקשורה לתנועה: נהגת נסעה בכביש המהיר במהירות קבועה של 140 קמ"ש ליעד במרחק של 70 ק"מ.

- כמה זמן יידרש לה להגיע ליעד?
- אם הנהגת הייתה נוסעת במהירות קבועה הנמוכה ב-20% מהמהירות הנתונה, כמה זמן היה נדרש לה להגיע ליעד? האם מהירויות אלו מותרות לפי החוק?
- איזו מהירות מועדפת לדעתכם? הסבירו.
- מהם הערכים החברתיים הטמונים בבעיה זו לדעתכם?

בעיה זו מזמנת דיון בערכים חברתיים כמו: זהירות בדרכים, שמירה על החוק, שמירה על החיים, תרבות נהיגה, התחשבות בזולת.

2. בעיה מילולית בנושא חקר נתונים: עבור מספר הילדים במשפחות של התלמידים בכיתה, סדרו את הנתונים בטבלה וענו על השאלות האלה: מהו מספר הילדים בכל המשפחות? מהו מספר הילדים השכיח? מהו ממוצע הילדים במשפחה?

בעיה זו מזמנת התייחסות לערכים חברתיים הקשורים למושג משפחה, כמו אהבה, שייכות, מתן כבוד וכו'.

ב. מושגים מתמטיים שיש להם הקשר חברתי

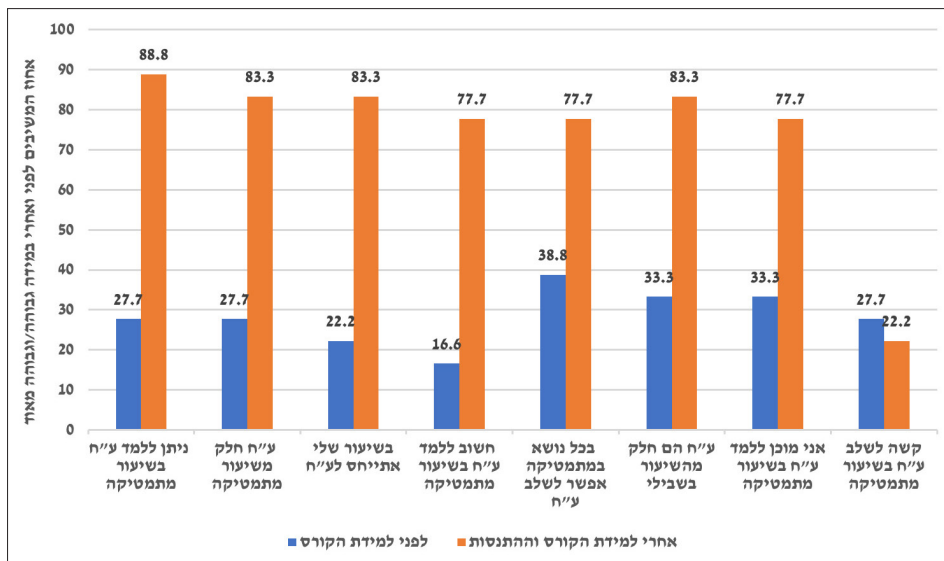
הדיון בכיתות של הסטודנטים בבתי הספר נסב על המשמעות של מושגים ותכנים מתמטיים שניתן לקשרם לערכים חברתיים. דוגמה שפיתח סטודנט הייתה על יחסי הכלה במשפחת המרובעים. מתוך הערך "הכלה" דן הסטודנט עם התלמידים בכיתה שלו בהפנמת משמעות הערכים החברתיים כמו "האחר הוא אני" ו"קבלת השונה". ערכים חברתיים אלו מצביעים על הצורך להכיל את האחר ולגלות סבלנות כלפיו, וכן לראות בשונה כשווה. דוגמה אחרת שפיתחו הסטודנטים נגעה במושג "דמיון" הקשור למושג המתמטי דמיון משולשים. הדיון שהתקיים סביב הערך החברתי הזה היה: כיצד אתה שונה מחבריך? האם אתה מקבל את השוני בדעות של אחרים? הדיון עסק בקבלת דעות של אחרים גם אם הן אינן דומות לאלה שלנו. מושג מתמטי אחר שדנו בו הסטודנטים היה "סדר פעולות חשבון", ובדיון שהתקיים קישרו אותו לחשיבות שמירה על החוק והסדר בכל תחום בחיים.

ידע התוכן הפדגוגי שרכשו הסטודנטים מראה כיצד הם תופסים את הנושא של שילוב ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה בעקבות הקורס. כך ציינו סטודנטים: "הקורס הקנה לנו מבט שונה בתכנון שיעורי המתמטיקה. למדנו איך לשלב וליישם את נושא הערכים החברתיים בשיעור מתמטיקה ולקשר בין ערך לבין נושא בתוכנית הלימודים. לימוד מתמטיקה הוא גם חינוך לערכים, והכרחי לשלב ערכים במטרות החינוכיות כדי להגיע לפרי אחרי כל שיעור".

הסטודנטים גם למדו כלים וטכניקות לשילוב ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה. כך למשל ציינה אחת הסטודנטיות: "למדתי בקורס שיטה כיצד לשלב ערכים בשיעור מתמטיקה, וכיצד ללמד תלמידים ולפתח דיונים סביב הנושא בכיתה". סטודנטית אחרת ציינה כי "מתוך העבודה המסכמת למדנו משמעות של ערכים והצלחנו לחבר בעיות מילוליות במתמטיקה, שאפשרו לנו לפתח דיון ערכי בכיתה, גם אם זו הייתה ההתנסות הראשונה שלהם בנושא".

אחר אמר: "קודם כול הייתה חוויה טובה, כי זאת הפעם הראשונה בשיעור שלי שיש התייחסות לערכים במתמטיקה, וזה חדש בשבילי שאתכנן שיעור כזה, ואיך אני יכול ללמד את השיעור עם ערכים חברתיים".

עמדות הסטודנטים כלפי שילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה בעקבות הלמידה בקורס חל שיפור בעמדות הסטודנטים כלפי שילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה, כפי שמתואר בתרשים 3. התרשים מראה את אחוז הסטודנטים שתשובותיהם לכל אחד משמונת ההיגדים הייתה "במידה גבוהה מאוד" (דרגה 5 בסולם) ו"במידה גבוהה" (דרגה 4 בסולם), לפני ואחרי למידת הנושא בקורס ובעקבות ההתנסות בהוראתו בבית הספר.

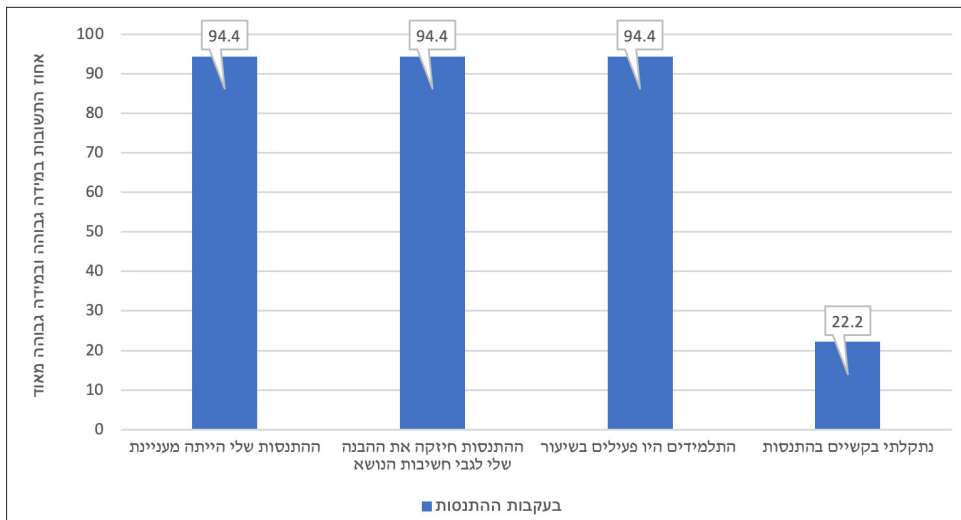


תרשים 3. השוואת עמדות הסטודנטים להוראת מתמטיקה כלפי שילוב ערכים חברתיים (באחוזים) (N=18)

הנתונים מצביעים על כך כי בעקבות הקורס וההתנסות חל שינוי בעמדות הסטודנטים, והם הביעו עמדה חיובית כלפי לימוד ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה ולגבי היותם חלק משיעורי מתמטיקה. תשובותיהם על שלושת ההיגדים המעידים על נכונותם לשלב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה בכיתתם, מלמדות כי נכונותם גברה בעקבות הלמידה בקורס ובעקבות ההתנסות: "ערכים חברתיים הם חלק משיעור מתמטיקה בשבילי"; "בשיעור שלי בעתיד אתיחיס לערכים חברתיים"; "אני מוכן ללמד ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה". כמו כן, נרשם הבדל ניכר בעמדות הסטודנטים אחרי ההתנסות: הם החלו לייחס חשיבות להוראת ערכים חברתיים כחלק משיעורי מתמטיקה. עם זאת, הממצאים מצביעים על כך כי עדיין קיים קושי בקרב 22% מהסטודנטים לשלב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה.

עמדות הסטודנטים בעקבות התנסותם בשילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה הסטודנטים גילו עמדות חיוביות כלפי התנסותם בהוראת ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה. הם הצביעו על ההתנסות כ"חוויה מוצלחת ומאתגרת... היא חוויה מאוד מעניינת, כאילו יש לשיעור כותרת אנושית אחרת; השילוב בין נושא השיעור לנושא הערכים חושף את דרכי החשיבה של התלמידים". לטענתם, החוויה הייתה אפקטיבית, ובמיוחד שזו להם הפעם הראשונה שהם מתנסים בה, כפי שציין אחד הסטודנטים: "חוויה שממש משפיעה עלינו מבחינת ערכים ובמיוחד בתקופה זו".

מהממצאים לאחר התנסות הסטודנטים בהוראת נושא מתמטי בשילוב ערכים חברתיים בתכנים הנלמדים ודיון סביב הנושא (תרשים 4) עולה כי רוב מוחלט (94%) מהסטודנטים רואים בהתנסותם התנסות מעניינת במידה רבה ואפילו רבה מאוד. כמו כן היא חיזקה את ההבנה שלהם באשר לחשיבות הנושא. רובם המוחלט הצביעו על כך כי התלמידים היו פעילים בשיעור, אך למרות זאת הם נתקלו בקשיים בהתנסות (22%) (ראו גם תרשים 3).



תרשים 4. עמדות הסטודנטים כלפי ההתנסות בהוראת ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה

אתגרים בהוראת שיעור מתמטיקה בשילוב ערכים חברתיים הממצאים מצביעים על קושי בקרב הסטודנטים בשילוב ערכים חברתיים בתכנים מתמטיים וכן בהוראת הנושא בכיתה, והם עולים בקנה אחד עם הממצאים בשאלה הסגורה בשאלון המשוב. למרות זאת, העמדות שלהם היו חיוביות. למשל, הם ציינו: "בהכנת החומר נתקלתי בקשיים, אבל אחרי שלימדתי את הנושא שכחתי מכל הבעיות כי הייתה חוויה מרתקת ואינטראקטיבית"; "צריך לשלב את הנושא כמעט בכל נושא במתמטיקה"; "ערכים הם דבר חשוב מאוד ללמד בכל המקצועות".

כמו כן, הסטודנטים ציינו שנדרש מהם מאמץ בהכנת השיעורים, אבל הם הצליחו ליישם בכיתותיהם. כך למשל ציין אחד הסטודנטים: "הנושא דורש מיזמנות מהמורה מבחינת ההכנה וגם היישום בפועל, אלא שבנושא שבחרנו, 'המעגל', לא מצאנו חומרים רלוונטיים באינטרנט אבל לאחר סיעור מוחות הצלחנו לגבש רעיונות". סטודנטים ראו במשימה שליחות בתור מחנכי העתיד:

כיום בחברה אנחנו צריכים להעביר מסרים ולהשפיע על התלמיד. חלק מהתלמידים לא מקבלים מענה בבית... דרך שילוב פעילויות בהוראה וחזרה על הערכים התלמיד יפנים ויבין שלכל אדם צריכים להיות עקרונות וערכים שצריך לחיות לפיהם. דבר זה יעצים ויעשיר אותו כאדם בוגר בעתיד.

האמונה שלהם כיום באשר ליכולת ההשפעה על תלמידיהם גם כמורים למתמטיקה גברה, כפי שציינה אחת הסטודנטיות: "כיום אני מאמינה שהתרבות משתנה, והרבה ערכים הילדים לא מקבלים מההורים. המורה יכול להשפיע במקום הזה ולתת יד להורים בחינוך ילדיהם. ברגע שהתלמיד נחשף להרבה ערכים ודנים בהם בכיתה, הוא מתחיל להפנים שזו הדרך הנכונה להתנהגות". ההתנסות בשילוב ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה הובילה לכך שהסטודנטים רואים כי "שילוב ערכים חברתיים בהוראת מתמטיקה צריך להיות חלק בלתי נפרד מתוכנית הלימודים". הם מבינים כי מוטל עליהם כמורים "להעביר מסרים ולהטמיע ערכים דרך כל נושא בתוכנית הלימודים".

עמדות הסטודנטים בנוגע למעורבות תלמידיהם בשיעור המשלב ערכים חברתיים הסטודנטים ציינו כי הדיון שהתקיים בשיעור מתמטיקה בכיתותיהם במסגרת ההתנסות בנושא ערכים חברתיים הגביר את המעורבות של התלמידים יותר מדרך כלל. לפי הסטודנטים: "כל התלמידים בכיתה רצו להשתתף בשיח המתמטי והיו פעילים מאוד". כמו כן הם התעניינו בנושא "ושיתפו פעולה, התעניינו בכך שדרך ההוראה שונה ומאתגרת, נאלצו להיות יצירתיים, מה שגרם להם להתעניין בנושא ולהבין אותו לעומק", וכן תשובותיהם "היו מעניינות". הסטודנטים דיווחו כי התלמידים בכיתותיהם נהנו עד כדי כך "שלא הרגישו שהשיעור נגמר". הם אף "ביקשו ללמוד על ערכים בשיעורים אחרים... הם ביקשו שזו תהיה שיטת ההוראה".

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי בחן כיצד סטודנטים להוראת מתמטיקה בבית ספר על-יסודי תופסים את שילובם של ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה. כמו כן המחקר בחן את עמדותיהם לפני ואחרי למידת קורס אקדמי המדגיש שילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה ובעקבות ההתנסות שלהם (עם סיום הקורס) בהוראת הנושא בבתי הספר. במחקר השתתפו סטודנטים להוראת מתמטיקה מאחת המכללות להכשרת מורים בארץ. המחקר עקב אחרי תהליך הלמידה של הסטודנטים בקורס אקדמי שאחד מנושאי הוא שילוב ערכים חברתיים בבעיות מתמטיות ודיון ערכי סביב הנושא. כמו כן, הם התנסו בשילוב ערכים חברתיים בהוראה בשיעור מתמטיקה

לתלמידיהם בבית ספר על-יסודי במגזר הערבי. במחקר שולבו כלים כמותיים שכללו שאלון בתחילת הקורס ושאלון בסוף הקורס, וכלים איכותניים שכללו תצפיות, שאלות פתוחות בשני השאלונים, מטלה מסכמת בסוף הקורס ורפלקציה של הסטודנטים על התהליך שעברו בקורס ובעקבות ההתנסות שלהם בהוראת הנושא.

המחקר הראה שיש מקום להכשיר סטודנטים להוראת מתמטיקה לשלב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה בתוך תכנים מתמטיים ולקיים דיון בהם. תוך חשיפת הסטודנטים, במסגרת הכשרתם, לפעילויות מתאימות בנושא, ניתן לשנות את עמדותיהם ולהעלות את נכונותם לשלב ערכים חברתיים בשיעורים שהם מלמדים. ממצאי המחקר מלמדים על שינוי בעמדות הסטודנטים באשר לשילוב ערכים חברתיים בתכנים מתמטיים בשיעור לעומת העמדות שלהם לפני הקורס. בעקבות הקורס וההתנסות הם נוכחו לדעת שאפשר ללמד ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה, וכי ערכים חברתיים הם חלק מהשיעור. נכונותם לשלב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה בכיתותיהם עלתה, והם מייחסים חשיבות להוראת ערכים חברתיים כחלק בלתי נפרד משיעורי מתמטיקה. עם זאת, הממצאים מצביעים על כך כי החוויה ללמד ערכים חברתיים הייתה מאתגרת, וכי עדיין קיים קושי בקרב סטודנטים לשלב ערכים חברתיים בשיעור מתמטיקה. הפעילויות בקורס האירו בפניהם את משמעות הנושא וחשיבותו, ויש בכך משום חיזוק לטענתם של חוקרים על כך שניתן לשלב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה (Bishop, 2008; Ernest, 2012), ושממתמטיקה אינה נטולת ערכים חברתיים.

נוסף על כך, המחקר הראה שיש מקום להכשיר סטודנטים להוראת מתמטיקה לשלב ערכים חברתיים בשיעורים ולקיים בהם דיון מתוך תכנים מתמטיים. בהתאם לכך, לפי קריאתם של חוקרים בתחום (אדרי ומובשוביץ-הדר, 2013, 2014), יש לפתח חומרי לימוד מתאימים בקורסים השונים, כולל בקורסי מתמטיקה, במוסדות להכשרת מורים. הסטודנטים בקורס עברו תהליך של למידה, שבמהלכו התקיים דיון על ערכים חברתיים בבעיות מתמטיות אשר מציגות סיטואציות ערכיות, או בעיות הכוללות מושגים מתמטיים שיש מקום לקשרם לערכים חברתיים. מתוך העבודה המסכמת עלה כי הסטודנטים פיתחו בעיות מילוליות בנושא מתוך הידע שרכשו במהלך הקורס. עובדה זו מצביעה על כך כי ניתן להכשיר סטודנטים להוראת מתמטיקה לשלב ערכים חברתיים בנושאים שונים במתמטיקה בעזרת קורסים אקדמיים. מתוך עמדות הסטודנטים על התנסותם בהוראת הנושא בכיתות, עולה כי היא הייתה מאתגרת ומוצלחת. התגובות של תלמידיהם היו חיוביות והשתתפותם גברה, והם אף ביקשו שזו תהיה שיטת ההוראה בנושאים אחרים במתמטיקה. מתוך ראייה זו ומן הממצאים שהצביעו על כך שלפני הקורס הסטודנטים לא נחשפו מספיק לנושא בתכנים מתמטיים, ממצאי המחקר הצביעו על נכונותם לשלב ערכים חברתיים בעתיד בכיתותיהם אף שנדרש מהם, לדבריהם, מאמץ בהכנת השיעורים. מורה למתמטיקה כמחנך יכול לתרום לחינוך ערכי של תלמידיו גם מתוך תכנים מתמטיים, אם הוא מקבל את ההכשרה המתאימה, וכאשר ערכים חברתיים הם חלק בלתי נפרד מתוכנית הלימודים בבית הספר, כפי שממליץ משרד החינוך (נאמן וצחור,

(2017). ממצאי המחקר מצביעים על כך שיש מקום ואף צורך לשלב ערכים חברתיים כחלק בלתי נפרד משיעורים במתמטיקה בבית הספר. כדי שמורה יהיה מסוגל לעשות זאת, על המוסדות להכשרת מורים לספק לסטודנטים כלים ואסטרטגיות לשילוב הנושא בקורסים השונים בהכשרתם ובהתנסות המעשית בבתי הספר.

מגבלות המחקר

המחקר נערך בקרב קבוצה אחת של סטודנטים להוראת מתמטיקה מהמגזר הערבי הלומדים במכללה ערבית. הקבוצה כללה 18 סטודנטים. כדי לקבל תמונה מייצגת יש להרחיב את המדגם ולהכלילו על קבוצות אחרות הלומדות מתמטיקה במכללה ובמכללות אחרות. תמונה שלמה על מהות הנושא יכולה להתקבל גם אם תיבחן עמדת מורים למתמטיקה המלמדים בפועל בבתי ספר במגזר הערבי.

תרומת המחקר והמלצות

המחקר הנוכחי התמקד בסטודנטים להוראת מתמטיקה מהמגזר הערבי הלומדים במכללה ערבית, ונחשפים לראשונה לשילוב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה. ממצאי המחקר עשויים לתרום לגוף הידע במתמטיקה ולקדם את שילוב החינוך לערכים חברתיים בתוכניות הלימודים במתמטיקה ובתוכניות הכשרת מורים למתמטיקה במוסדות להשכלה גבוהה. במחקרי המשך מומלץ לבחון את התפיסות בקרב מורים למתמטיקה באשר לנושא ולבדוק את המידה שבה הם משלבים ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה בכיתותיהם. כמו כן מומלץ לבדוק את השפעת למידת מתמטיקה המבוססת ערכים חברתיים בתכנים המתמטיים על המוטיבציה הלימודית ועל רכישת ידע. במחקר רחב יותר כדאי לבנות תוכנית התערבות המשלבת ערכים חברתיים בתכנים הנלמדים בכל מקצוע כולל מתמטיקה לתקופה ארוכת טווח, ולבחון את עמדות התלמידים כלפי הנושא ואת הקשר עם האקלים הבית-ספרי ורמת האלימות.

לאור ממצאי המחקר ולנוכח התעניינות הסטודנטים להוראת מתמטיקה מהמכללה בנושא חינוך לערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה, אנו ממליצות למשרד החינוך לשלב את נושא החינוך לערכים חברתיים בתוכניות הלימודים במתמטיקה דרך התכנים המתמטיים הנלמדים. כמו כן, מומלץ למוסדות להכשרת מורים למתמטיקה להכשיר את הסטודנטים ולצייד אותם בכלים מתאימים כדי לשלב ערכים חברתיים בשיעורי מתמטיקה בבתי הספר.

מקורות

אבו-עסבה, ח' (2007). החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אדרי, י' ומובשוביץ-הדר, נ' (2013). מורים למתמטיקה מתגייסים לחינוך לערכים. דפים, 55, 90-117.

- אדרי, י' ומובשוביץ-הדר, נ' (2014). חינוך לערכים במסגרת דיסציפלינארית - מחקר פעולה בשיעורי מתמטיקה. מחקר ועיון בחינוך מתמטי, 2, 42-15.
- ברץ, ל' (2016). תפיסת מורי מורים את המושג "חוסן ערכי" בתהליך ההכשרה - המשגה והטמעה. דו"ח מחקר.
- גראסי, ע' (2021, מרץ 21). ערכים ונורמות בחברה הערבית בישראל. איגוד האינטרנט הישראלי. <https://www.isoc.org.il/public-action/digital-gap/arabic-guides/culture-2>
- וינר, ש' (1999). הוראת מתמטיקה וערכים: חינוך, שקרים ווידאו. בתוך מ' ברלב (עורכת), ערכים וחינוך לערכים, סוגיות בהשתלמויות מורים, ח (עמ' 213-231). משרד החינוך והאוניברסיטה העברית.
- וינשטוק, מ' (2017). עמ"ר - ערכים, מעורבות ורלוונטיות קובץ מאמרים ושאלות לדוגמא. משרד החינוך.
- טופול, נ' (2019). סקירת מחקר - המניעים לחינוך לערכים במדינות שונות בעולם. יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
- לייקין, ר' וליבנה, ר' (2015). תכנית הלימודים במתמטיקה לחט"ע - מבנה ועקרונות. על"ה, 51, 13-5.
- משרד החינוך. (2006). תכנית הלימודים במתמטיקה לבית הספר היסודי בכל המגזרים.
- משרד החינוך. (2013). תכנית הלימודים החדשה במתמטיקה לכיתות ז'-ט'.
- משרד החינוך. (2023). תכנית הלימודים החדשה במתמטיקה לחט"ע י-י"ב.
- נאמן, ט' וצחור, ג' (2017). ערכים בלב החינוך, תפיסה מערכתית לחינוך ערכי לקידום זהות יהודית, ציונית, ישראלית, והומניסטית - המלצות הוועדה המשרדית לקידום החינוך הערכי, יישומן והטמעתו. משרד החינוך.
- ניג'ם-אכתיילאת, פ', בן רבי, ד' וסבו-לאל, ר' (2018). עקרונות עבודה והתערבות המותאמים לחברה הערבית בשירותי רווחה וטיפול בישראל. מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.
- קראוס, א', מור, מ' ונגר, ט' (2014). מובילים ערכים. משרד החינוך - מינהל חברה ונוער, אגף תכנים, תוכניות, הכשרה והשתלמויות והמזכירות הפדגוגית, אגף חברה ורוח.
- Bishop, A. J. (2008). Mathematics teaching and values education – An intersection in need of research. In P. Clarkson & N. Presmeg (Eds.), *Critical issues in mathematics education* (pp. 231-238). Springer.
- Bishop, A. J., Seah, W. T., & Chin, C. (2003). Values in mathematics teaching: The hidden persuaders? In A. J. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. Leong (Eds.), *International handbook of mathematics education* (2nd ed., pp. 715-763). Kluwer Academic Publishers.
- Corey, D. L., & Ninomiya, H. (2019). Values of the Japanese mathematics teacher community. In P. Clarkson, W. T. Seah, & J. Pang (Eds.), *Values and valuing in mathematics education* (pp. 53-67). Springer.
- Daher, W. (2020). Values in the mathematics classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 52(3), 284-299. <http://doi.org/10.1080/00131857.2019.1618276>
- Ernest, P. (2012). What is our first philosophy in mathematics education? *For the Learning of Mathematics*, 32(3), 8-14.

- Seah, W. T. (2016). Values in the mathematics classroom: Supporting cognitive and affective pedagogical ideas. *Pedagogical Research*, 1(2), 45-63.
- Seah, W. T., Andersson, A., Bishop, A., & Clarkson, P. (2016). What would the mathematics curriculum look like if values were the focus? *For the Learning of Mathematics*, 36(1), 14–20.
- Seah, W. T., & Bishop, A. (2001). Teaching more than numeracy: The socialisation experience of a migrant teacher. In J. Bobis, B. Perry, & M. Mitchelmore (Eds.), *Numeracy and beyond: Proceedings of the Twenty-Fourth Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, 2 (pp. 442–450). Turrumurra NSW Australia.

הכשרת מורים להתמודדות עם מעורבות הורים בבית ספר: נקודת המבט של מורים חדשים ומורים חונכים

אורלי עזריה וצר, יעל גרינשטיין, יובל דרוו

תקציר

סקירת מערכת היחסים בין בית הספר להורים בעשורים האחרונים בישראל ובעולם מצביעה על מגמה של חיזוק מעורבות ושותפות הן בקרב הורים הן בקרב צוותי חינוך. עם זאת, מגמה זו עדיין לא באה לידי ביטוי מובהק בתהליכי הכשרת המורים. מטרת המחקר הייתה לבחון את משמעות תהליכי ההכשרה של מורים חדשים כמעצבים את דפוסי התמודדותם עם הורים. המחקר היה מחקר איכותני והתמקד במורים מהמגזר היהודי בצפון הארץ. מניחות תמטי של ראיונות עם עשרה מורים חדשים ועם עשרה מורים חונכים עלו תמות המתייחסות לשלוש תקופות: תקופת ההכשרה להוראה, תקופת הכניסה להוראה (סטאז') ותקופת ההתפתחות המקצועית; ותמות נוספות שנגעו לפרקטיקות התמודדות של מורים עם הורים בשלב הכניסה להוראה: חינוך בצוות, חונכות מובנית או פנייה לגורם נוסף. התמות העלו התנהלויות אינטואיטיביות של מורים חדשים, המדגישות חסכים בתקופת ההכשרה לפני הכניסה להוראה. הממצאים מצביעים על הצורך בחיזוק הכשרת המורים בפן של התמודדות עם הורים, בדגש על תקופת ההתמחות, תוך התאמת סל הכלים והמיומנויות של המורים לשותפות עם הורים.

מילות מפתח: הכשרת מורים, מורים חדשים, מורים חונכים, מעורבות הורים

מבוא

מקצוע ההוראה מצוי בשנים האחרונות במשבר מתמשך (Hargreaves & Flutter, 2019), שאף החרף בעקבות מגפת הקורונה (Ceglie et al., 2022). הניסיונות להתמודד עם משבר ההוראה באים לידי ביטוי בבחינה ביקורתית של תהליכי הכשרת המורים ובהמלצות על מתווים שתכליתם חיזוק המרכיבים הקליניים של ההכשרה (ודמני וענבר, 2019; Cochran-Smith & Villegas, 2016). למרות חשיפה גבוהה יותר מבעבר של סטודנטים להוראה להתנסות בבתי ספר ולמקצוע ההוראה על גווניו השונים, עדיין תהליכי ההכשרה הן בשלב טרום הכניסה להוראה והן בשלב הסטאז' ובשנים הראשונות לעבודה אינם כוללים בתוכם מרכיבים של הקניית כלים ומיומנויות להתמודדות עם הורים, גורם מרכזי כיום בעבודתם של אנשי חינוך (רמות, 2022).

מעורבות הורים במערכות חינוכיות או שותפות של הורים, קהילה ובתי ספר הפכו לחלק בלתי נפרד ממקצוע ההוראה, ונחשבים לעיתים למרכיב תובעני בעבודתם של המורים (נוי, 2014; Addi-Raccah & Grinshtain, 2017). שני מודלים מרכזיים מדגישים את החשיבות ואת

המורכבות של מעורבות הורים במערכות חינוכיות. המודל של אפשטיין מדגיש את השותפות בין משפחות, קהילה ובית ספר המתקיימת בשתי זירות - הזירה הביתית והזירה הבית-ספרית (Epstein, 2013). שתי זירות אלה דורשות את תשומת ליבם של מורים בכל הקשור לתהליכי הלמידה של תלמידיהם. התאוריה של ברונפנברנר מדגישה קשר בין מערכות חינוכיות, כמו למשל יחידת המיקרו שהיא המשפחה ויחידת המיקרו נוספת שהיא בית הספר. מערכת המזוסיסטם מדגישה את הקשרים הנוצרים בין יחידות המיקרו אשר נחוצים להתפתחות תקינה של התלמידים (Bronfenbrenner, 1986; Shelton, 2019).

מורים חדשים המתחילים את דרכם בבית הספר אמורים להישען על ידע שרכשו בשלב ההכשרה טרם כניסתם להוראה בבית הספר. לצד זה הם נשענים על הידע שהם רוכשים תוך כדי עבודתם בשלב הכניסה להוראה, ובעיקר על הליווי והתמיכה שהם מקבלים ממורה חונך שמוצמד אליהם ומהווה עבורם משענת בתקופת הסתגלות מורכבת לחיי בית הספר (שץ-אופנהיימר, 2021). אחד המוקדים המרכזיים שנדרשת בהם תמיכה הוא העבודה מול הורים והתמודדויות שונות הנגזרות מעבודה זו. לפיכך הכשרה בשלבים השונים עשויה להיות קריטית בסיכויי הצלחתם של מורים חדשים להתמודד מול הורים, ובהמשך מול יכולתם להתמיד במערכת החינוך שבה הורים הם קבוצת התייחסות מרכזית ומהותית בחיי בית הספר ובעבודה היום-יומית של המורים (דהן ואחרים, 2021).

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את משמעות תהליכי ההכשרה של מורים כמעצבים את דפוסי התמודדותם עם הורים, בדגש על השנים הראשונות שלהם בהוראה. המחקר מתמקד בשתי שאלות מרכזיות שנבחנות מנקודת מבטם של מורים חדשים ושל מורים חונכים: (1) כיצד באה לידי ביטוי ההכשרה, בשלביה השונים, בכל הקשור להתמודדות מורים חדשים עם הורים? (2) אילו פרקטיקות נוקטים מורים חדשים על מנת להשיג התמודדות יעילה עם הורים? מענה על שאלות אלה יאפשר להעמיק את הידע הנרכש בהכשרת מורים בהיבטים שקשורים בחיי בית הספר במובן הרחב יותר, ואשר יש להם חלק משמעותי בחוויותיהם של המורים בעבודתם.

סקירת ספרות

דפוסי הכשרת מורים בזיקה למשבר ההוראה במדינות רבות בעולם המערבי מקצוע ההוראה והכשרת המורים נמצאים במשבר עמוק שמתבטא בין היתר במתחים ובפרדוקסים בהוראה (Ben-Peretz & Flores, 2018; Livingston & Flores, 2017). משבר זה משקף תמורות חברתיות, דמוגרפיות, כלכליות וערכיות המשפיעות על החברה בכלל ועל תחום החינוך בפרט (אריאב, 2008; זהר ובושריאן, 2020), ומוביל לשאיפה של מדינות רבות לשפר את מערכות החינוך שלהן באמצעות הנהגת שינויים רדיקליים עד כדי יצירת "הכשרת מורים חדשה" (Cochran-Smith & Villegas, 2016). גם בישראל נשמעת ביקורת על המוסדות להכשרת מורים, המואשמים בהיותם לא רלוונטיים, יקרים מידי, ואפילו בכך שיש להם חלק בהחלשת מעמד המורים בישראל (גרינפלד וברלב, 2013; Carmi & Tamir, 2022).

ועדות שונות המליצו במהלך השנים על מתווים לחיזוק הכשרת המורים (אריאב, 2006; דוח ועדת ויינברג, 2015; ודמני וענבר, 2019). על פי המתווים השונים קיימת הבחנה בין דיסציפלינת הידע, החינוך כתחום מורכב ומגוון וההוראה עצמה כולל ההתנסות. ההבחנה בין דיסציפלינת הידע לבין המרכיב ההתנסותי מדגישה את חשיבות שיתוף הפעולה בין האקדמיה לשדה, כפי שהוא בא לידי ביטוי בשנים האחרונות (Ingersoll & Strong, 2011; Leventhal et al., 2020). שיתוף פעולה זה משקף את המעבר ממודלים מסורתיים בהכשרת מורים (להבי, 2009), דרך המודל "אקדמיה-כיתה" (Assadi & Murad, 2017; Nisim & Naifeld, 2018; Ronen, 2022) ועד למודל של הכשרה קלינית (Becher & Lefstein, 2020). ככל שמודל הוא פחות מסורתי ויותר קליני, המשמעות היא שהמתכשרים להוראה שוהים זמן רב יותר בבית הספר כשדה ולומדים את עבודת ההוראה מקרוב. תהליך זה מאפשר חשיפה למגוון התנסויות בחיי בית הספר, ובכללן גם העבודה מול הורים.

הכשרת מורים להתמודדות עם מעורבות הורים בעשורים האחרונים הנושא "מעורבות הורים" זוכה לתשומת לב מחקרית רבה בקרב אנשי חינוך, קובעי מדיניות, הורים וארגונים שונים בארץ ובעולם (Addi-Racah et al., 2021; Jeynes, 2012, 2022). השיח הקשור בהורים ובמערכות חינוכיות התרחב לשיח על שותפות בין משפחה, קהילה ובית ספר (family community partnership) (Epstein, 2018). על פי המודל של אפשטיין קיימות שתי זירות מרכזיות - הזירה הביתית והזירה הבית-ספרית (Epstein, 2016), שמתקיימים בהן תהליכים של מעורבות הורים (Erdener & Knoepfel, 2018; Ihmeideh et al., 2020; Leenders et al., 2018). זירות אלה וההבחנות ביניהן היו במוקד ההתייחסות בתקופת משבר הקורונה, תקופה שבה התרחבה בעת הסגרים והבידוד מעורבותם של ההורים וכללה גם מעורבות פדגוגית ועזרה בתהליכי הוראה ולמידה בבית (Addi-Racah & Seeberger Tamir, 2022; Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2021). בחינת דפוסי המעורבות והחלוקה שלהם מהותיות לצורך הבנת עבודתם של מורים והדרישות מהם בכל הקשור להתנהלותם אל מול הורים. בנוסף לכך, בסיס תאורטי מרכזי, המדגיש את הקשר המתבטא בשיתוף פעולה משפחה-בית ספר להישגיו ולהסתגלותו של הילד, הוא הגישה האקולוגית-התפתחותית רבת השפעה והקלסית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1986). לפי תאוריה זו המתמקדת במערכות שונות הסובבות את הפרט (מיקרו, אקו, מזו, מקרו וכרונו), יש חשיבות לקשרים וליחסי הגומלין בין המיקרו-מערכות השונות של הילד, דהיינו הסביבות הקרובות שבהן הוא מעורב ישירות (למשל הבית והמסגרת החינוכית). הסביבות העיקריות של הילד הצעיר בחברה הן משפחה ומסגרת חינוכית. התרומה הייחודית של הגישה האקולוגית-התפתחותית היא הטענה, שככל שמערכות המיקרו שהילד נמצא במגע איתן פועלות בתיאום זו עם זו, כן ייטב להתפתחות הילד מבחינה רגשית, חברתית וקוגניטיבית (Bronfenbrenner, 1986; Shelton, 2019).

חשיבות הקשרים בין בית הספר למשפחה מובילה לכך שעל מנת ליצור קשרים חיוביים בין הורים, משפחות ומורים, נדרשת הכשרת מורים מתאימה (Smith & Sheridan, 2019). בישראל עמדותיו הרשמיות של משרד החינוך תומכות בשינוי תודעתי ותפיסתי בסוגיית תפקידם של ההורים בחינוך (משרד החינוך, 2001, 2020; שכטמן ובושריאן, 2015), ולכאורה גם מקבלות ביטוי במאמצים שמשקיע המשרד בתהליכי הכשרת אנשי החינוך בישראל בנושא, החל בהכשרה הראשונית של המורים וכלה בהשתלמויות, קורסים וסדנאות שניתנות למורים במהלך חייהם המקצועיים. מחקרים בארץ ובעולם מתייחסים לחסמים רבים בקשר שבין מורים להורים, כולל חסמים ארגוניים, מקצועיים, חינוכיים, אישיים, בין-אישיים, חברתיים, כלכליים ותרבותיים, ובמוסדות להכשרת מורים נמצאת ההזדמנות לעצב את תפיסותיהם של מורים לעתיד, לצייד אותם בידע רלוונטי ולעזור להם לפתח מיומנויות וכלים לבניית קשר וליצירת שותפות מיטבית עם הורים (ברהב, 2020). למידת הוראה כפרופסיה היא הרבה יותר מרכישת ידע, והיא מחייבת לפתח ולשכלל כישורים שנוגעים לשאלה "איך עושים?" (Tal, 2019). שאלה זו כוללת את השאלה: כיצד בונים ומשמרים קשר עם הורי התלמידים? עם העניין הגובר בנושא הקשר מורים-הורים ולאור ממצאי מחקרים בתחום, מתברר שיש צורך להרחיב את הכשרתם של סטודנטים להוראה בסוגיה. הספרות המחקרית מצביעה על כך שעל התוכניות להכשרת מורים להציג את הנושא באופן שיטתי יותר ולאפשר היכרות עם אסטרטגיות ליצירת שותפות משמעותית שתשרת את כל הצדדים במשוואה (Epstein, 2013; LaRocque et al., 2011; Lau & Ng, 2019; Mandarakas, 2014). חוקרים הצביעו על כך שבמקרים שבהם הנושא כן נדון, זוהתה מגמה של שינוי בתפיסות שהמתכשרות מגיעות עימן לשדה לכיוון של תפיסות חיוביות כלפי שותפויות עם הורים (Bingham & Abernathy, 2007; De Bruïne et al., 2014; Uludag, 2008). על אף כל האמור, כיום ברוב תוכניות ההכשרה ההתייחסות לנושא היא לרוב אגבית ונקודתית, וזאת ללא כל הערכה או בקרה. מצב זה משותף למרבית המדינות בעולם המערבי ואינו מאפיין רק את ישראל (Thompson et al., 2018). לנוכח היעדרה של מדיניות סדורה במתווה ההכשרה להטמעה של הנושא, לרבות ידע, כישורים ומיומנויות על בסיס התנסות מעשית בין כותלי בתי הספר, ניכר שההכנה לעבודה בשדה לקויה, ההורים נתפסים כאיום (Addi-Racah & Grinshtain, 2018), וצפויה גם פגיעה בהווה ובעתיד בהבניה של שותפות הורים-מורים מוצלחת. משום כך, מומלץ להטמיע במדיניות הכשרות המורים ובמדיניות הפיתוח המקצועי התייחסות רלוונטית ומקיפה לנושא שותפות ומעורבות הורים (רמות, 2022). הדבר חשוב במיוחד כדי להקל את כניסתם של מורים למערכת החינוך ואת שנות עבודתם הראשונות, שבהן נדרשת תמיכה בהסתגלותם בכלל ותוך דגש על עבודתם מול הורים.

החונכות כמנגנון תמיכה במורים חדשים

המורה המתחיל, הנמצא בתהליך ההתמחות הממוקם בין שלב ההכשרה לשלב ההתפתחות המקצועית, נתקל בקשיים המתוארים בספרות כמלחמת הישרדות והתמודדות עם הלם (נאסר ואחרים, 2006; פריצקר וזן, 2010), המובילים לעומס, לנטל רגשי ולשחיקה עד כדי נשירה

מהמערכת, בעיקר בשנתיים הראשונות להוראה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2012; דהן ואחרים, 2021). כדי להקל על כל אלה, בתהליך ההתמחות מתקיימים שני מעגלי הכשרה - הסדנה הקבוצתית והחונכות הפרטנית באמצעות מורה חונך בבית הספר. תהליך החונכות הפך למרכזי ביצירת גישור על החסמים שמורים חדשים נתקלים בהם (משרד החינוך, 2015; שץ-אופנהיימר, 2021). ממחקרים עולה כי תוכניות ליווי ותמיכה מוצלחות בשלב הכניסה להוראה מחזקות את יעילות עבודתם של המורים המתחילים ואת תחושות שביעות הרצון שלהם כמו גם את רמת המוטיבציה (Kaplan, 2021) ואת ההתמדה בעבודה (LoCascio et al., 2016). על אף השותפות הקיימת בין האקדמיה לשדה ועל אף הדגשת מודלים להכשרת מורים שמבליטים את השדה ומשמעותו, הכשרת המורים עודנה מתבצעת בשתי זירות שונות, ותפקידם של החונכים הוא לגשר על הפערים בין הזירות האלה ולהוביל לכך שיתבצעו יישום והטמעה של ידע מתקופת ההכשרה בתהליכי עבודתם של המורים החדשים (Ingersoll & Strong, 2011; Orland-Barak & Wang, 2021). ליווי זה כולל גם התייחסות לידע שנדרש בבית הספר כשדה, שרכישתו הודגשה פחות בשלב ההכשרה, כמו התייחסות למעורבות הורים וליחסי הורים-מורים. ניתן לראות כי במכלול ההתמודדויות שמזמנת הכניסה לעבודת ההוראה, על המורים החדשים להתמודד גם עם מעורבות ההורים. ובהתבוננות על סל הכלים והמיומנויות שהמורים החדשים מביאים איתם מתקופת ההכשרה, זו עשויה להיות משימה מורכבת במיוחד, שדורשת תשומת לב מחקרית.

מטרת המחקר ושאלות המחקר

על רקע חשיבות המשמעות של עבודת מורים עם הורים, לצד הלקונה הקיימת בנוגע להכשרה הקשורה בעבודה זו, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את משמעות תהליכי ההכשרה של מורים כמעצבים את דפוסי התמודדותם עם הורים, בדגש על שנותיהם הראשונות בהוראה - מנקודת ראותם של מורים חדשים ומורים חונכים.

במוקד המחקר נבחנו שתי שאלות מחקר מרכזיות:

1. כיצד באה לידי ביטוי ההכשרה, בשלביה השונים, בכל הקשור להתמודדות מורים חדשים עם הורים?
2. אילו פרקטיקות נוקטים מורים חדשים על מנת להשיג התמודדות יעילה עם הורים?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בגישת המחקר האיכותנית. המחקר האיכותני בא להציג את אופייה של המציאות הנחקרת מתוך הבנה הוליסטית של המציאות. לחוקר האיכותני חשוב להבין את ההקשר החברתי של המציאות על מנת לפרשה. הוא חוקר תוך כדי בחינת תופעות לפי מיקומן הטבעי וחיפוש משמעות או פירוש לתופעות במונחים שאנשים משתמשים בהם (Mason, 2018). במחקר זה נבחנו תפיסות העולם הסובייקטיביות של מורים חדשים ושל מורים חונכים באשר לתהליכי הכשרה הקשורים במעורבות הורים.

שדה המחקר והמשתתפים

המחקר התמקד במורים בבתי ספר מהמגזר היהודי בצפון הארץ. במחקר התקיימו 20 ראיונות: 10 ראיונות עם מורים חדשים (עד 3 שנים בהוראה) - שבעה מורים מבתי ספר יסודיים ושלושה מחטיבות ביניים; ו-10 ראיונות עם מורים חונכים בעלי ותק של 5 שנים לפחות בהוראה (לפירוט המלא ראו לוח 1). הבחירה להכניס נקודות מבט של שתי קבוצות מרואיינים הייתה במטרה להרחיב ולחזק את איכות המחקר באמצעות טריאנגולציה של נתונים (Flick, 2018). המרואיינים הם בעלי הכשרה בהוראה ממגוון תוכניות: מכללות לחינוך, אוניברסיטאות ומסלולי הסבה לאקדמאים. המרואיינים נבחרו באמצעות "דגימת כדור השלג" (snowball sampling), כלומר החוקרת פנתה למרואיינים פוטנציאליים שיש לה היכרות איתם (שלא על רקע תעסוקתי), ובהמשך ביקשה מהם שמות של מרואיינים פוטנציאליים נוספים (Johnson & Christensen, 2020).

לוח 1. משתתפות ומשתתפי המחקר

מספר	מגדר	מצב משפחתי	ותק	תפקיד נוכחי	ותק במערכת
1	אישה	הורה	חדשה	מחנכת	2
2	אישה	הורה	חדשה	מחנכת	1
3	אישה	רווקה	ותיקה-חונכת	מחנכת	28
4	אישה	הורה	חדשה	מורה לתנועה	1
5	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מורה לאומנות	24
6	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מחנכת	19
7	אישה	הורה	חדשה	מחנכת	3
8	אישה	הורה	חדשה	מחנכת	3
9	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מחנכת	10
10	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מחנכת	8
11	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מחנכת	12
12	אישה	הורה	חדשה	מורת עולים ותמיכה	2
13	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מחנכת	26
14	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מחנכת	18
15	גבר	הורה	חדש	מחנך	1
16	אישה	רווקה	חדשה	מורה לאומנות	1
17	אישה	הורה	חדשה	מחנכת חינוך מיוחד	2
18	אישה	הורה	חדשה	מחנכת	1

מספר	מגדר	מצב משפחתי	ותק	תפקיד נוכחי	ותק במערכת
19	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מחנכת	29
20	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מחנכת חינוך מיוחד	36

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בראיונות חצי מובנים. בראיונות מהסוג הזה המראיין מסתמך על שאלות או על נושאים המוגדרים מראש. עם זאת, ניתנת למראיין אפשרות להתגמש ולערוך שינויים בהתאם לאופן שבו הריאיון מתנהל (Blee & Taylor, 2002; Lareau, 2021). איסוף הנתונים נעשה בשני שלבים: שלב ראשון - התכנון, או מחקר גישוש (pilot study) - המסייע בדיוק תכנון המחקר, בגיבוש נוסף של מטרת המחקר, של שאלות המחקר ושל שאלות הריאיון. בשלב הגישוש התקיימו שבעה ראיונות. בסיום השלב ולאחר ניתוח הנתונים הראשוניים התקיים השלב השני - המשך התהליך של קיום הראיונות. הריאיון כלל שאלות בשלושה נושאים עיקריים: תקשורת עם הורים; התמודדות עם הורים במגוון תחומים - פדגוגיים, חברתיים, רגשיים; והכשרת המורים להתמודדות עם הורים הן מבחינת תקשורת עימם והן במגוון תחומים. שאלות לדוגמה: מהן התפיסות המנחות אותך בנושא התמודדות עם הורים? במה/במי את/ה נעזר/ת כדי לפתור בעיות עם הורים? אילו תהליכי הכשרה מסייעים לך בהתמודדות עם מעורבות הורים? חשוב להדגיש כי השאלות נוסחו מראש באופן פתוח ורחב מתוך רצון להתייחס ל"עבודה עם הורים" במגוון נושאים ותחומים, כדי להבין מתוך הראיונות את המציאות כפי שחווים אותה המורים בהיבטים שונים הקשורים בהורים. מטרת השימוש בשאלות מסוג זה היא להוביל את המרואיינים לדבר על החוויה הסובייקטיבית שלהם. דרך זו מאפשרת לחוקרת לנסות ולהבין את מהות החוויה מזווית הראייה של המרואיינים. הריאיון נמשך כשעה. כל הראיונות הוקלטו במכשיר אודיו או באמצעות תוכנת הזום ותומללו מיד אחר כך בידי החוקרת.

ניתוח הנתונים

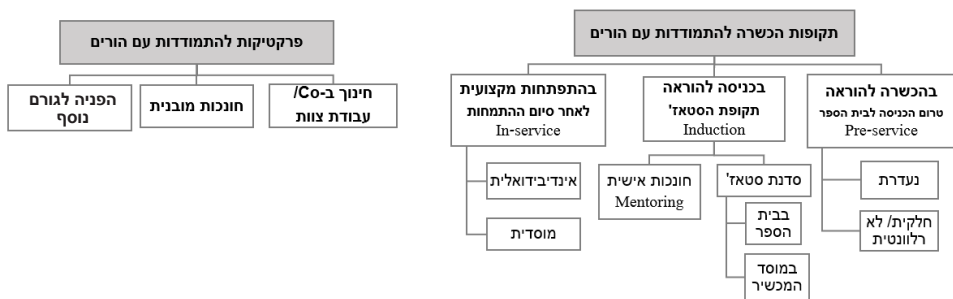
שיטת ניתוח הנתונים בעבודה זו היא ניתוח תמטי (Saldana & Omasta, 2022). תהליך המחקר בשיטה זו מתחיל מאיסוף מידע באמצעות שאלת מחקר ראשונית ופתוחה, שתפקידה להוביל את החוקר אל תוך שדה המחקר תוך חיפוש הקשרים ודפוסים (Bernard et al., 2016). ניתוח הנתונים מתאפיין כתהליך אנליטי, בדרך כלל לא סטטיסטי, עם יסודות או מאפיינים אינטואיטיביים, ומטרתו לתת משמעות, פרשנות והכללה לתופעה הנחקרת (גבתון, 2001). הקידוד מונחה על ידי עקרונות הניתוח ההשוואתי, הכולל השוואה של כל אלמנט מקודד לקטגוריות ולתת-קטגוריות. הנתונים חולקו למקטעים בהתאם לתוכן שלהם וקודדו תחת כותרות שונות (Strauss & Corbin, 1998). המקטעים הבודדים קובצו לקטגוריות. תת-קטגוריות המתארות קטגוריה ספציפית קובצו יחד ויצרו קטגוריות ליבה, שהן סוגי ההכשרה שנקשרים יחד בשל היותם מבוססים על חסכים שונים, ופרקטיקות של התמודדות המורים מול ההורים.

סוגיות של אתיקה

עם קבלת אישור מוועדת האתיקה המכללתית התקיימו ראיונות עם עשרה מורים חדשים ועם עשרה מורים ותיקים-חונכים. כל המרואיינים מילאו טופס הסכמה מדעת לפני שהשתתפו בריאיון. הראיונות בוצעו פנים אל פנים או במפגש זום, בסביבה הטבעית של המרואיינים. מטרת המחקר הוצגה בפני המרואיינים, הובטחה להם שמירה על פרטיות ואנונימיות ואפשרות להפסיק את הריאיון או לבטל את השתתפותם במחקר בכל רגע נתון גם אחרי סיום הריאיון, מבלי שייגרם להם כל נזק. נשמרה הקפדה על דיסקרטיות בעיבוד ובניתוח של הנתונים, תוך שמירה על חיסיון מוחלט ביחס לשמות או לפרטים מזהים.

ממצאים

בשאלת המחקר הראשונה בנושא ההכשרה להתמודדות עם הורים וגם בשאלת המחקר השנייה בנוגע לפרקטיקות התמודדות של מורים חדשים עם הורים נמצאו שלוש קטגוריות עיקריות (ראו תרשים 1):



תרשים 1. מערכת התמות של תקופות ההכשרה ושל פרקטיקות ההתמודדות עם הורים

שאלת המחקר הראשונה התמקדה במקומה של ההכשרה בשלביה השונים - טרום הכניסה להוראה, בשנת הסטאז' ובשנים הראשונות לאחר הכניסה להוראה - בכל הקשור להתמודדות מורים חדשים עם מעורבות הורים. בשאלה זו עלו מהשדה שלוש קטגוריות מרכזיות (ראו תרשים 1):

1. בתקופת ההכשרה להוראה, pre-service: ההכשרה נעדרת כליל או שמתקיימת הכשרה חלקית שהתבררה כלא רלוונטית לעבודה בשטח.
2. בכניסה להוראה בתקופת הסטאז', induction: חונכות אישית mentoring; וסדנת סטאז' קבוצתית במסגרת בית הספר או במוסד המכשיר.
3. בתקופת ההתפתחות המקצועית, in-service: הכשרה אינדיבידואלית ביוזמתה של המורה או השתלמות מורים ביוזמת המוסד החינוכי.

הממצאים מהראיונות היו כמעט חד-משמעיים: ההכשרה להתמודדות עם הורים נעדרת בתקופת ההכשרה. כמעט כל המורות דיווחו שלא קיבלו הכשרה או לא קיבלו הכשרה שהייתה רלוונטית בעבורן בתחום הקשר עם ההורים בשלב ההכשרה להוראה (pre-service training), כפי שעולה מדבריה של אחת המורות החדשות:

הדברים שלמדתי לגבי עבודה מול הורים, זה בעיקר בעיקר מהשטח. אני לא חושבת שיצאתי עם איזה שהם כלים מהלימודים שלי... בלימודים זה מאוד, מאוד רחוק מהמציאות. גם ההתנסויות בשטח, שנותנים לך במהלך התואר, זה מאוד מאוד רחוק מהמציאות. (17, #, מורה חדשה)

מרואינת נוספת, ששימשה בעבר כמנחה פדגוגית במכללה לחינוך, התייחסה לנושא ההכשרה מזווית אחרת:

באמת על הנושא הזה של הורים לא דובר הרבה. לא דובר... בשנה הראשונה לפחות. אבל אם את שואלת אותי: בהחלט, למורות הצעירות של היום, מאוד, מאוד חשוב להדריך אותן איך יוצרים קשר טוב עם הורים... אלה נקודות שמאוד מאוד חשוב להעביר אותן לסטודנטיות, בהחלט! איך אני פונה להורה? איך אני מעבירה לו ביקורת? איך אני מעבירה לו משהו טוב? (20, #, מורה ותיקה-חונכת)

הקטגוריה השנייה התייחסה לשלב החונכות והדגימה את ההכשרה הניתנת בתקופת הסטאז'. קטגוריה זו חולקה לשתי תמות: חונכות אישית וסדנת סטאז' קבוצתית. התמה הראשונה בקטגוריה זו היא חונכות אישית. בחניכה אישית התייחסו המורות לקשר הבין-אישי ולהתאמה המקצועית עם המורים החונכים שנבחרו ללוותם בבית הספר. כמעט כל המורות החדשות דיווחו על קשר הדוק עם המורה החונכת הן מבחינת קבלת כלים ופרקטיקות להתמודדות עם מעורבות הורים והן מבחינת היותן מודל להזדהות תוך כדי הקשר שנוצר ביניהן בשנת הסטאז' (בשלב הכניסה להוראה induction), כפי שניתן למצוא בציטוטים של המורות החדשות:

אנחנו מגיעים לפה, פעורי עיניים... אני מדברת בשם עצמי, ובאמת היה לי, זה מה שהיה לי הכי קשה. כי לא ידעתי, איך אני אומרת? איך אני עונה נכון? אז הייתי צריכה את הליווי הזה מול הורים. ולגמרי המורה החונכת הייתה שם בשבילי, תודה לאל! (8, #, מורה חדשה)

מורה ותיקה-חונכת התייחסה לעניין החונכות עבור מורות חדשות כתפקיד ליווי הוליסטי: אחד הדברים באמת של מורה חדשה, בתוך חוסר היכולת שלה להתמודד, זה בעצם, שהיא גם החדשה הזאת בתוך בית ספר, וגם אין לה את היכולת לראות את המנגנונים שעומדים לרשותה. והורים יודעים את זה. אז תמיד, התפקיד שלי היה בתור מורה חונכת, זה להגיד: רגע, תקשיבי, בואי נראה מה עומד לרשותנו? איך אפשר לעזור לך? (13, #, מורה ותיקה-חונכת)

במספר מועט של ראיונות עלו ניסיונות חונכות מוצלחים פחות, בעיקר אצל מורים בחטיבות הביניים - שם מוצמד חונך מתחום הדעת, ולא דווקא ניתן מענה לצרכים של מורה או מחנך חדש בהתמודדות עם הורים:

המורה החונכת שלי היא הרכזת אנגלית, ואני לא מצליחה לדבר איתה על נושאים כאלה... זה בעיקר ישיבות מקצוע אחת לשבוע, וגם זה עם כל הצוות של מורי האנגלית. (מורה חדשה) #2

היחידה שנתנה לי מענה בבית הספר, בהתמודדות מול האימא הזאת - היחידה, הייתה הרכזת של המורים החדשים. המורה החונך שלי בכלל לא הבין אותי... (מורה חדשה) #18

התמה השנייה כללה גם התייחסויות לסדנאות הסטאז' בקבוצות מאורגנות שפועלות במסגרת בית הספר או במוסד המכשיר. למשל, באחד הראיונות עלה מענה שניתן בנושא ההכשרה לעבודה עם הורים בתוך קהילת בית הספר:

יש אצלנו קמ"ל - קהילת מורים לומדת: השתלמות כזאת, שזה דרך הפסגה, שנקראת מורים חדשים. ושמה יושבת היועצת ואחת מהמורות הוותיקות, שבמקרה כאילו גם הייתי איתה בצוות... אז יש קורס מורים חדשים, שהם חדשים באביטל, לא בהכרח חדשים במערכת. ושמה עולים כל מיני דברים, בין השאר יש התמודדות עם הורים, ועל ימי הורים. (מורה ותיקה-חונכת) #10

עכשיו כשאני בתוך המערכת, ואני חי את זה - אז השתלמות כזאת מאוד נראית לי רלוונטית, במיוחד אם זה ללמוד עם קולגות שגם הם חיים את זה. זה באמת נראה לי, יכול להיות משהו שהוא יותר מעשי ופחות תאורטי ממה שהיה במכללה. (מורה חדש) #15

דוגמה לחונכות קבוצתית נוספת הופיעה בסדנת הסטאז' במכללה, סדנה שכל מורה חדש מחויב לקחת בה חלק:

יש לי סדנת סטאז' שאני עושה בגורדון... אנחנו מעלים, כל פעם מעלים איזה שהיא סוגיה, ואנחנו ככה... מציעים פתרונות, החברה האחרים אחרי שהם מעלים את הסוגיה. עכשיו דווקא, לאחרונה, נגענו קצת... בשיעור האחרון הייתה התייחסות לתקשורת עם הורים, אבל זה היה ממש בקטנה. (מורה חדשה) #2

אשר לתקופת ההתפתחות המקצועית in-service, רוב המורות הוותיקות-חונכות ציינו שלא קיבלו הכשרה בתחום זה, היינו לא השתתפו בהשתלמויות בנושא, אף על פי שכל המורים מחויבים בשעות התפתחות מקצועית לאורך שנות עבודתם בהוראה. ניתן למצוא עדויות לכך בציטוטים אלה:

לא, כלום, שום דבר. שום השתלמות רלוונטית להורים בכל מהלך שנותיי. תמיד היו השתלמויות שהן ממש ספציפיות לתחום האומנות או שהן היו השתלמויות יותר פדגוגיות-כלליות. (מורה ותיקה-חונכת) #5

מורים שרכשו הכשרה בתחום עשו זאת באופן אינדיבידואלי ולעיתים רחוקות גם במסגרת השתלמות בית-ספרית. בלטו במיוחד שתי מרואיינות שלמדו הנחיית הורים באופן פרטי, בלי קשר לעבודתן כמחנכות:

גם אם אני שולטת בזה, ובאמת עברתי לזה הכשרות - כן! אני חושבת שהיום תקשורת עם הורים, ובמיוחד הורים צעירים - עם כל מה שקורה סביבנו, עם הדור הזה, עם המדיה, עם הטכנולוגיה, עם החשיפה, עם מה שקורה בבתי הספר, בהחלט! אני הייתי הולכת להשתלם בתחום הזה. (מורה ותיקה-חונכת) #20

הכשרה לעבודה עם הורים זה חובה! יותר מאשר אם אני אקבל עכשיו כלים טכנולוגיים להוראה במתמטיקה. זה כאילו, זה הבסיס, זה הבסיס של הבסיס. (18, #, מורה חדשה) מורה אחרת ציינה זאת בהקשר של לימודיה לתואר שני:

התואר השני שעשיתי, של חינוך בהדרה, סיימתי אותו לפני ארבע שנים בערך. נתן לי... זה היה מלא בקורסים רק על הורות. ושם למדתי גם איך להתמודד עם הורים כמורה. (14, #, מורה ותיקה-חונכת)

שלוש המרואיינות שהתייחסו לנושא למדו קורסים בנושא תקשורת עם הורים במסגרת פרטית או מוסדית, ושלושתן טענו שזו הכשרה הכרחית לכל מורה לפני שהיא יוצאת לשטח. מורה אחת ציינה כלים שרכשה בהשתלמויות בית-ספריות וגם בקורסי הנחיה לאורך שנות עבודתה: מרגישה שיש לי כלים רבים להתמודדות עם הורים, הניסיון בכל זאת עושה את שלו... אך לא רק. הנהלת בית הספר דאגה להשתלמויות רבות בנושא. בעיקר היו עושים סימולציות של מקרים אמיתיים, ויחד היינו מנתחים אותם כדי ללמוד ולהשתפר להבא. (19, #, מורה ותיקה-חונכת)

לסיכום, ניתן לראות שהשלב החשוב ביותר להכשרה להתמודדות עם הורים הוא שלב הכניסה להוראה. בתקופת הסטאז' המורים החדשים זקוקים לכלים ולידע בנושא, משום שהם מתמודדים בפועל עם הורים ונתקלים בסיטואציות מורכבות ובקשיים בתחום זה. המורה החונכת ו/או סדנת הסטאז' מתבררות ככלי האפקטיבי ביותר לתמיכה במורים החדשים, והן יוצרות הזדמנות ללמידה משמעותית ומספקות כלים להתמודדות הלכה למעשה תוך כדי העבודה. יכולת ההישרדות של מורה חדש תלויה מאוד בתמיכה שקיבל בתקופה המשמעותית הזאת, בתוך בית הספר ומחוצה לו, ואין זה מפתיע שאלו השנים שבהן מורים רבים פורשים ומוותרים על המשך דרכם בהוראה (נאסר ואחרים, 2006; פריצקר וחן, 2010). בנוסף לאתגרים המקצועיים והאישיים, הקשר בין מורים להורים מהווה זירת התמודדות נוספת עבור המורים החדשים, והיעדרותה של הכשרה בנושא מעצימה זאת.

אשר לשאלת המחקר השנייה, בשל היעדר הכשרה בנושא רוב המורים החדשים שמגיעים לשלב ההתמחות, חסרים כלים ומיומנויות להתמודדות עם הורים. בנושא פרקטיקות ההתמודדות של המורות עם הורים, בעיקר בשנים הראשונות, עלו שלוש תמות מרכזיות: (א) חינוך ב-Co/עבודת צוות; (ב) חונכות מובנית; (ג) הפניה או הכוונה לגורם נוסף (ראו תרשים 1). פרקטיקות אלו נוצרו על ידי הצוותים החינוכיים במטרה לתת מענה לחסך בהכשרה שאיתו מגיעים המורים החדשים לשלב ההתמחות. בלטה מאוד ההשפעה הרבה שיש לתהליך החונכות על יכולת ההתמודדות של מורים חדשים עם הורים בתחילת דרכם. באופן כללי השימוש בעבודת צוות וחינוך ב-Co אופייניים כפרקטיקה שמורים חדשים נוקטים בשנתם הראשונה או השנייה להוראה, רק אם מנגנונים אלו מקובלים בבתי הספר שהם עובדים בהם. מנגנונים אלו עוזרים לתמוך בהתמודדות יעילה של מורים לאורך השנים, ולא דווקא מיועדים למורים חדשים. אצל המורות החדשות הופיעו דוגמאות לשלוש הפרקטיקות. הציטוטים להלן מדגימים את השימוש בעבודת צוות ובחינוך ב-Co:

זו השנה הראשונה שלי במשרד החינוך כמורה. אני מחנכת כיתה ז'. הפורמט אצלנו, נכון לעכשיו, הוא כזה של שני מחנכים בכיתה [...] אנחנו ארבעה מורים, יש לנו קבוצת ווצאפ כזאת, אז אני משתפת לגבי סוגיות מול הורים, ואז הם כותבים לי ועונים לי. יש שם שתיים שהן ותיקות... וגם הרכזת שלנו והיועצת. הן בעצם הכלים, אם אפשר לקרוא לזה ככה. הן אלה שיכולות לסייע ולייעץ. (#2, מורה חדשה)

מורה חדש אחר התייחס לדמויות בצוות כמנגנון כפול - גם היועצת וגם הקולגות שסייעו לו: פגישות קבועות עם היועצת, שמאוד מאוד עזרו. ממש ספת הפסיכולוגית... שעה בשבוע, של באמת, לשבת ולדבר על הדברים שקורים לי עם הורים. והייתה לנו יועצת מדהימה, וגם שם קיבלתי הרבה עצות טובות, הרבה הכוונה. אני חושב שבמסגרת בית ספר היועצת הייתה הדמות המרכזית שסייעה לי. אחר כך גם המורה המקבילה, שהייתה גם החונכת שלי, וגם המורים האחרים. (#15, מורה חדש)

נראה שעבודת צוות ממשיכה להיות פרקטיקה יעילה גם עבור מורות ותיקות: אני מרגישה שאני שייכת לאיזושהי מערכת פה, בבית ספר שנותנת לי גב, שיש לי... אולי לא נותנת לי גב - אלא שאני לא לבד, שאני חלק מצוות. ואם אני צריכה, אז כל הצוות יהיה שותף כדי לפתור משהו שנוצר מול הורים, כדי לקדם משהו. שזה מבחינתי, ממש... באמת נורא חשוב! כדי שלי יהיה את הביטחון. (#9, מורה ותיקה-חונכת)

תמה נוספת שבאה לידי ביטוי אצל כל המורות החדשות היא החונכות המובנית והמורה החונכת שמלווה את המורה החדשה בשנתה הראשונה במערכת. מדובר על מנגנון שמשרד החינוך מתקצב, אשר מיושם בכל בתי הספר בצורה מובנית של פגישה שבועית קבועה: המורה החונכת שלי... קודם כול, הייתי יושבת איתה פעם בשבוע. לפני אספת הורים ישבנו: מה אומרים באספת הורים? מה עושים... ממש כאילו, ליוותה אותי בכל צעד שהיה בבית ספר. לפני היום, יום הורים, ישבנו גם איך מעבירים יום הורים? מה מדברים? איך עושים? מה אומרים? (#7, מורה חדשה)

בתחום זה מעניין היה לראות את נקודת המבט של המורות הוותיקות-חונכות בנוגע לתפקיד שמילאו, ואיך הן ראו את תפקידן בהקשר הזה. ניתן ללמוד על כך מהציטוטים האלה: היו מקרים שניסחתי יחד עם מורות מכתב להורים, היו פעמים בהן ישבתי ליד מורה, שדיברה עם הורים בטלפון, ותוך כדי סימנתי לה מה להגיד, מלא פעמים... ועם מורות חדשות גם הייתי בתוך יום הורים, יחד איתן בכיתה, כדי לעזור ולחנך. (#14, מורה ותיקה-חונכת)

נדרשתי פעמים רבות לעשות זאת במסגרת תפקידי כחונכת. דאגתי תמיד להיות מאחורי הקלעים ולא לשבור את סמכותה של המורה. זה בא לידי ביטוי שחשבנו יחד מה לענות להורים, כיצד לנסח, איך להתנהל בשיחה עם הורים. אפילו היינו עושות סימולציה לפני שיחה עם הורים. (#19, מורה ותיקה-חונכת)

מהציטוטים הללו עולה שהחונכות המובנית, אם היא נעשית בצורה נכונה, מהווה כתובת לרונטית וזמינה ביותר להיועצות וללמידה של המורים החדשים אפילו יותר מסדנאות הסטאז'

הקבוצתיות. המורים החונכים מייעצים למורים החדשים ותומכים בהם מתוך אינטואיציה והתנסות עם מקרים קודמים בעברם. דוגמה לכך מוצגת בדבריה של מורה בשנה השנייה, המתייחסת לניסיון ולביטחון שרכשה עם הזמן ומאפשרים לה להתמודד עם מקרים דומים:

אני גם מיישמת דברים שכבר עשיתי: שאני יודעת שלא עבדו לי, או שכן עבדו לי. אני יודעת כבר לצפות איך הורה מסוים יגיב ואיך אחר יגיב. זה פשוט מהניסיון, אני רואה שכאילו, הפרקטיקה יותר תורמת לי. וזה שאני ממשיכה עוד שנה... אני גם משתפרת בזה כאילו, לשנה לאחר מכן. (17#), מורה חדשה)

התמה השלישית של פרקטיקות התמודדות שהופיעה בראיונות, הייתה הפניה או הכוונה לגורם נוסף. כמעט כל המרואיינים התייחסו לכך, כפי שניתן למצוא בציטוטים להלן:

אם צריך, אז אני מזמנת לשיחות עם היועצת, עם פסיכולוגית בית ספר, יש גם כאלה. למשל, היה מקרה ששיתפתי את היועצת, ביקשתי ממנה לפנות אליהם. אני כאילו נתתי להם את ההמלצות שלי, איך אני רואה את זה, להקל עליו את שנת הלילה, אבל כן, היה לי חשוב שגם היועצת תתערב, למרות שזה לא מתפקדינו. (10#), מורה ותיקה-חונכת)

גם אחת המורות החדשות, מורה לאומנות, התייחסה לנושא:

אני מערבת את המחנכת. כאילו, זה תמיד נשאר בגבולות המחנכת. שתביני, זה לא עובר למנהלת, כמעט אף פעם... אלא אם זה מקרים שהם קיצוניים. גם נעזרתי כמה פעמים ביועצת, כי היו ילדים, שנגיד... שציירו כל מיני דברים... או שזה. אז אני מדברת עם היועצת, והיא כאילו, את יודעת, נותנת לי את הרקע. (16#), מורה חדשה)

אפשר לראות מהממצאים, שהשנה הראשונה בפרט אבל גם השניים שאחריה דורשות הרבה ליווי, תמיכה, הכוונה והתייעצות עם קולגות בצוות, עם אנשי צוות נוספים כמו יועצת, רכזת שכבה, מנהל/ת וגם מורות חונכות, שיהוו כתובת למורים החדשים על מנת שיתמודדו ביעילות עם הורים. ניתן לסכם ולומר, שהפרקטיקות שהמורות החדשות בוחרות להשתמש בהן אינן קשורות להכשרתן אלא למשאבים העומדים לרשותן בבית הספר שבו הן מתחילות את התמחותן (שנת הסטאז'). אם מתקיימת שגרה של חינוך ב-Co או של עבודת צוות, זו הופכת לפרקטיקה עבורן. כשיש תהליך חונכות מוצלח ומובנה בפגישות קבועות, הן משתמשות בו ומנצלות את המשאב הזה, ובכל מקרה כמעט תמיד עומדת לרשותן הפרקטיקה של התייעצות עם גורם נוסף - שיכול להיות מצוות בית הספר או משהו מהמעגל האישי או המשפחתי. הן מחפשות ומוצאות כל משאב שזמין עבורן, כיוון שהתמיכה כה חשובה בשלב הקריטי הזה של הכניסה להוראה. מהראיונות עולה באופן ברור למדי, כי את ההכשרה המשמעותית להתמודדות עם הורים הן מקבלות בתוך בית הספר מקולגה, מהמורה החונכת או בקבוצה, ולא במכללות.

דיון וסיכום

מחקר זה עוסק בהכשרת מורים להתמודדות עם מעורבות הורים בבית ספר מנקודת מבטם של מורות ומורים חדשים ומורות ומורים חונכים. המרואיינים שנבחרו במחקר משקפים מגוון של מורים, ורובם הורים בעצמם. אחת הסיבות לייצוג גבוה יחסית של מורים שהם הורים היא שרבים

מהלומדים בתוכניות ההסבה נמצאים בשלב מתקדם יותר בקריירה, ונעשו הורים בעצמם. מכאן שנקודת המבט שלהם על הנושא שונה מעט מזו של סטודנטים הלומדים לתואר סדיר שאינם הורים. רוב המורים שהתראיינו למחקר הנוכחי, החדשים וגם הוותיקים, התייחסו להיעדר הכשרה של ממש בנושא של התמודדות עם הורים בשלב ההכשרה להוראה. היעדר ההכשרה גורף וחוצה מסלולי הכשרה ותחומי הכשרה. גם במחקר שבדק את התפיסות של מתכשרות להוראה בנוגע לקשר עם הורים רגע לפני המעבר לשטח (רמות, 2022), נמצא שהיעדרה של מדיניות ברורה במתווה ההכשרה להטמעת הנושא ברמת הידע מובילה להכנה לקויה לעבודה בשטח, לתפיסה של ההורים כגורם מאיים ולהבלטת "הצד האפל" של מעורבות ההורים (Addi- Raccah & Grinshtain, 2018). משם נסללת הדרך לפגיעה בהווה ובעתיד בהבניה של שותפויות מוצלחות בין מוסדות חינוך להורים (רמות, 2022; Epstein, 2018). במחקר הנוכחי בלטו התייחסויות של מורות שקיבלו הכשרה כלשהי בתחום זה, אך טענו שהיא לא הייתה רלוונטית לעבודתן בשטח. ברוב המקרים הייתה הכשרה לנושא בשלב החניכה, כלומר בשנת הסטאז', בעיקר מצד המורה החונכת, ולעיתים גם בסדנת הסטאז' הקבוצתית. יש לציין שתהליך החונכות האישית אינו מבטיח חיבור בין-אישי מוצלח, והקשר תלוי בגורמים אישיותיים של המורה החדשה ושל המורה הוותיקה-חונכת שמוצמדת אליה. הגדרת תפקיד המורה החונך מוסדרת בחוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 2015) וכוללת הגדרות תפקיד ונהלים ברורים, אך בפועל לא כל המורים החדשים זוכים לתהליך חונכות מסודר ואיכותי כפי שנדרש, וזאת מסיבות שונות. המורים החדשים, שצריכים לטפח יחסים עם ההורים בבית הספר ומגיעים כמעט ללא הכשרה ייעודית בנושא, מחפשים פרקטיקות יעילות להתמודדות עם ההורים. רוב הממצאים בנושא הפרקטיקות התייחסו לדרכי ההתמודדות בשטח, הלכה למעשה, ונוצרו בבתי הספר ועל ידי הצוותים החינוכיים במטרה לתת מענה לחסך שאיתו מגיעים המורים החדשים לשלב ההתמחות. כאמור, למקומה של ההכשרה האקדמית (pre-service) אין כמעט ערך בתחום יחסי הורים-מורים עם הכניסה לעבודה בשטח. הגורם שנמצא תורם וחיוני בכניסה להוראה הוא תהליך החונכות. לפי לזובסקי ואח' (2007), מורים חונכים אמורים לתת מקום לקשיים של המורים החדשים, לשאלות ולצרכים המיידים שלהם, מבלי לשכוח את המטרות לטווח ארוך של התפתחות המורה החדש ואת האחריות שחלה עליהם לטפח אותו ולהפוך אותו למורה טוב יותר (שץ-אופנהיימר, 2021). תפקידו של המורה החונך הוא לספק גם תמיכה רגשית וגם מענה מקצועי, תוך טיפוח מיומנויות ודפוסי עבודה שמאפשרים למורה החדש ללמוד תוך כדי העבודה ומתוך מה שעולה בשטח. גם בתהליך החונכות בקרב מורים חדשים בשנה השנייה להוראה נמצא, כי התמיכה, החיזוק והעידוד הם מרכזיים וחשובים ביותר (Vaitzman Ben- David & Berkovich, 2022).

הלמידה מהניסיון וצבירת הביטחון תוך כדי ההתנהלות חזרו ועלו בראיונות רבים הן אצל המורות החדשות הן אצל הוותיקות. ברוב המקרים המורים לומדים מהניסיון ועל סמך התייעצות עם הקולגות שלהם וכמובן גם על בסיס אינטואיציות. עבודת הצוות או חינוך ב-Co, הפנייה

לגורם נוסף בתוך בית הספר או מחוץ לו ובעיקר החונכות המובנית - כל אלה הן פרקטיקות התמודדות ביחסיהם של מורים חדשים עם הורים בשנותיהם הראשונות בהוראה. ניתן למצוא בראיונות עדויות לכך ששלב הכניסה להוראה (induction) הוא השלב החשוב והקריטי ביותר לקליטה מיטבית של מורים חדשים בבית הספר ובמערכת החינוך בכלל (Vaizman Ben-David & Berkovich, 2022). הכוחות שמלווים את המורים החדשים בתוך בית הספר: המורה החונכת, היועצת, רכז/ת המורים החדשים, הצוות וכמובן המנהל/ת - משפיעים בצורה מכרעת על יכולת ההתמודדות של המורים החדשים עם הקשיים והדרישות של שנת הסטאז', והפן של התמודדות עם הורים מסיף נדבך משמעותי במיוחד להתמודדות זו (Hong & Matsko 2019; LoCascio et al., 2016).

בנוסף לכך חשוב להדגיש כי ההתמודדות מול ההורים באה לידי ביטוי במחקר זה במגוון תחומים, החל מתקשורת עם הורים כתחום מרכזי, דרך הצורך בליווי בתהליכי עבודה מול הורים וכלה בהבנה של משמעות ההורות והביטויים של משמעות זו, כפי שבאים לידי ביטוי במציאות הבית-ספרית. התמודדות מגוונת זו מדגישה את תקופת הסטאז' כתקופה שמביאה לידי ביטוי ידע יישומי שנרכש באמצעות ניסיון ואינטואיציות של המורים החדשים עצמם ושל החונכים שלהם. מגוון ההתמודדויות מול הורים ממחישות את החשיבות ל"תורה שבעל פה" במגוון זירות, תחומים ותהליכים שהמורים מתמודדים עימם. תחומי ההתמודדות המגוונים באים לידי ביטוי גם במודל של אפשטיין (Epstein, 2018) ובמחקרים נוספים שנעשו בשנים האחרונות, ומתארים יחסי הורים-מורים כרב-ממדיים ומורכבים (Addi-Raccah et al., 2021; Jeynes, 2012).

לסיום, הכשרה מיטבית שואפת לקדם אינטראקציות משמעותיות עם המערכות המשפיעות על הקשר בין מורים להורים במטרה לתרום לפיתוח הרציפות והשותפות בין המערכות (Bronfenbrenner, 1986). מאחר שהתפתחות האדם - במקרה זה התלמיד, הוריו ומוריו - מושפעת מהמערכות הסובבות אותו ומיחסי הגומלין שבין מערכות אלה, יש לזהות את המערכות המשפיעות על הקשר בין מורים להורים, להתייחס אליהן כבר בשלבי ההכשרה להוראה ולחתור לשותפות ארוכת טווח ומפרה בין הצדדים השותפים. אסטרטגיה זו תסייע גם לקדם את התנאים להמשך פיתוח התוכניות והאמצעים שבאמצעותם יוכלו לא רק סטודנטים להוראה, אלא גם מתמחים ומורים ותיקים, לרכוש, לפתח ולשכלל את הידע, את ההבנה ואת המיומנויות שיאפשרו להם לקיים תקשורת ויחסי שותפות מקדמים עם הורי התלמידים (גרינבאום ופריד, 2011; שכטמן ובושריאן, 2015; Epstein, 2005).

תרומת המחקר ומגבלותיו

תרומתו העיקרית של המחקר מבחינה תאורטית היא לשפוך אור על זווית שלא נחקרה די ולהציג את מעגלי ההכשרה השונים טרום הכניסה להוראה ואחריה בזיקה לנושא מעורבות ההורים במערכות חינוכיות. מבחינה מתודולוגית, המחקר הנוכחי מביא שתי נקודות מבט

ייחודיות המאפשרות השוואה והשלמה בו-זמנית: נקודת המבט של מורים חדשים במערכת, עד שלוש שנים בהוראה, ובמקביל - נקודת המבט של מורים ותיקים-חונכים. מבחינה יישומית המחקר מצביע בצורה ברורה על כך שנדרש שינוי בהכשרת מורים חדשים וותיקים והתאמת סל הכלים והמימוניות שלהם לתקשורת ולשותפות עם הורים בעידן הנוכחי. כמו כן ניתן היה לראות בביורר עדויות רבות לכך, שההכשרה המהותית ביותר בנושא מתרחשת בתהליך הכניסה להוראה, בבתי הספר בשלב ההתמחות, מכיוון שבשלב זה הצורך של המורים החדשים הוא הרב ביותר. דגש יישומי מרכזי מתבטא בצורך ללמוד על הורות כדי להבינה לא רק בהקשר של מסגרות חינוך אלא ברמה רחבה ומעמיקה יותר.

במחקר השתתפו 19 מורות ומורה אחד; כולם גרים ועובדים בבתי ספר באזור הצפון, ורובם מלמדים בבתי ספר יסודיים במועצות אזוריות. ברור שזו בחירת משתתפים בעלי רקע מסוים. אף על פי שלפי עקרונות המחקר האיכותני כל משתתף הוא עולם ומלואו ועומד בפני עצמו, ממצאי המחקר צריכים להיבחן על פי הרקע של המשתתפים תוך התייחסות ביקורתית לכך שהרקע גם עשוי לעצב את ההשקפות ואת דרכי הפעולה מול הורים, שגם הם תלויי הקשר סביבתי וחברתי. כמו כן המחקר מביא נקודת מבט של מורים בלבד, ואין להסיק מכך על התמונה הכוללת בנוגע למאפייני היחסים, כיוון שחסרה נקודת המבט המשלימה של ההורים בנוגע לתחום הנחקר. נקודת מבט של ההורים עשויה גם לסייע במיפוי סוגי ההתמודדויות של מורים מול הורים, בדגש על תחומים שונים ועל רמת חשיבותם או מרכזיותם. בנוסף לכך, המחקר התקיים עם סיום משבר הקורונה ובתוך תקופת ההסתגלות המתמשכת לתקופה שאחריה (long Covid period). האתגרים הקשורים בתקופה מורכבת זו עשויים להשתלב בתוך אתגרי הכשרת המורים (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020), ויש להרחיב על כך במחקרים עתידיים שיבחנו באופן הוליסטי את הקשר בין המשברים השונים. כמו כן מחקרי המשך יכולים לחזק ממדים השוואתיים, כמו למשל התייחסות להבדלים בין מורים שהם הורים לכאלה שאינם הורים, מתוך הבנה שמציאות עבודתם של מורים שהם הורים שונה, בעיקר עבור אימהות (Weisberger et al., 2021), וכן הבדלים בתרומת ההכשרה להתמודדות עם הורים ברמה תאורטית ויישומית לפי תקופות ההכשרה השונות. הדגש שעלה במחקר זה על חשיבות ההכשרה בזיקתה לשדה בתקופת הסטאז' נתמכת על ידי מחקרים שמדגישים גם את חשיבות הפרקטיקום כתקופה שמדגישה את ההכשרה בשדה (אבידב-אונגר ואחרים, 2023) ומחזקת את חשיבות הבחינה העתידית של תקופות שונות בהכשרה להתמודדות עם הורים בדגש השוואתי.

מקורות

אבידב-אונגר, א', גרינשטיין, י', ליבנה, ע', שקד, ח' וניקריטין, ד' (2023). מבט השוואתי על דגמי שותפות אקדמיה-שדה המתקיימים במוסדות אקדמיים להכשרת מורים: תפיסות של בעלי תפקידים מהאקדמיה ומהשדה. **דפים**, 80, 81-103.

ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2012). נשירה מהוראה בישראל: מניעים, גורמי סיכון והתמודדות מנקודת מבטו של המורה ומנקודת מבטה של המערכת החינוכית. **שבילי מחקר**, 18, 52-62.

- אריאב, ת' (2006). החלטת המועצה להשכלה גבוהה בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" - דוח ועדת אריאב. המועצה להשכלה גבוהה.
- אריאב, ת' (2008). ההכשרה להוראה: תמונת מצב בעולם ובארץ ומבט לעתיד. בתוך ת' אריאב וד' כפיר (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמ' 19-55). ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- ברהב, ה' (2020). הקשר בין מורים להורים בהכשרה להוראה - דוח מסכם של מרכז מהות. בעקבות מפגש פיתוח ארצי, מכללת לוינסקי לחינוך.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך נ' צבר-בן יושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 195-228). דביר.
- גרינבאום, ז' ופריד, ד' (עורכים) (תשע"א-2011). קשרי משפחה - מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג'), תמונת מצב והמלצות. היוזמה למחקר יישומי בחינוך.
- גרינפלד, נ' וברלב, ב' (2013). האגף להכשרת עובדי הוראה - מדיניות ומעשה. בתוך ש' שמעוני וא' אבידר-אונגר (עורכות), על הרצף: הכשרה, התמחות, ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תיאוריה ומעשה (עמ' 27-59). מכון מופ"ת.
- דהן, א', שחם, ח' ושורצקי, א"ח (2021). המתמחה בהוראה בשנתו הראשונה מנקודת מבט רפלקטיבית. רב-גוונים: מחקר ושיח, 20, 101-128.
- דוח ועדת ויינברג (2015). הוועדה הבינלאומית להערכת איכות הלימודים בתחום החינוך ותכניות הוראת המדעים. המועצה להשכלה גבוהה.
- ודמני, ר' וענבר, ע' (2019). דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. המועצה להשכלה גבוהה, האגף האקדמי, מזכירות המועצה.
- זהר, ע' ובושריאן, ע' (2020). התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למהלך ה-21: סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- להבי, י' (2009). "בראש ובראשונה ידיים" - על התנסות מעשית בהכשרה להוראה. הד החינוך, 84(3), 62-64.
- לזובסקי, ר', רייכנברג, ר' וזייגר, ט' (2007). המורה החונך במסגרת ההתמחות בהוראה: מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה להתמחות. דפים, 45, 56-89.
- משרד החינוך (2001). חוזר מנכ"ל - תשס"ב/1-2-3, שיתוף הורים בבתי-ספר יסודיים.
https://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/sb4h2_3_1.htm
- משרד החינוך (2015). חוזר מנכ"ל עא/4(ב), כסלו/דצמבר תשע"א. התמחות וכניסה להוראה.
https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=120#_Toc256000060
- משרד החינוך (2020). חיזוק הקשר בין מערכת החינוך לבין ההורים - השפעות משבר הקורונה.
<https://meyda.education.gov.il/files/planning/corona2020.pdf>
- נאסר, פ', פרסקו, ב' ורייכנברג, ר' (2006). תהליך ההתמחות בהוראה - סטאז': דו"ח סופי. גף ההתמחות בהוראה במשרד החינוך.
- נוי, ב' (2014). של מי הילד הזה? יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם. מכון מופ"ת.

- פריצקר, ד' וחקן, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. בתוך ד' משכית (עורכת), עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12, 94-131.
- רמות, ר' (2022). ההורים נותרו מחוץ להכשרה - תפיסות של מתכשרות להוראה רגע לפני המעבר לשדה. בתוך י' גילת וע' טבק (עורכים), מבטים מצטלבים שותפות חינוכית בין הורים לבין צוותי חינוך מגמות עכשוויות ועתידיות (עמ' 163-194). רסלינג.
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים) (2015). בין הורים למורים בחינוך העל יסודי. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- שץ אופנהיימר, א' (עורכת) (2021). חונכות: תיאוריה, מחקר ומעשה. רסלינג.
- Addi-Raccah, A., Dusi, P., & Seeberger Tamir, N. (2021). What can we learn about research on parental involvement in school? Bibliometric and thematic analyses of academic journals. *Urban Education*, 58(10), 2276-2307.
- Addi-Raccah, A., & Grinshtain, Y. (2017). Forms of capital and teachers' views of collaboration and threat relations with parents in Israeli schools. *Education and Urban Society*, 49(6), 616-640.
- Addi-Raccah, A., & Grinshtain, Y. (2018). Teachers' capital in view of intensive parental involvement in school: The case of teachers in high socio-economic status schools in Israel. *Research Papers in Education*, 33(5), 599-619.
- Addi-Raccah, A., & Seeberger Tamir, N. (2022). Mothers as teachers to their children: Lessons learned during the Covid-19 pandemic. *Journal of Family Studies*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13229400.2022.2048964>
- Assadi, N., & Murad, T. (2017). The effect of the teachers' training model "Academy-Class" on the teacher students' professional development from students' perspectives. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 214.
- Becher, A., & Lefstein, A. (2020). Teaching as a clinical profession: Adapting the medical model. *Journal of Teacher Education*, 72(4), 477-488.
- Ben-Peretz, M., & Flores, M. A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 202-221.
- Bernard, H. R., Wutich, A., & Ryan, G. W. (2016). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. SAGE publications.
- Bingham, A., & Abernathy, T. V. (2007). Promoting family-centered teaching: Can one course make a difference? *Issues in Teacher Education*, 16(1), 37-60.
- Blee, K. M., & Taylor, V. (2002). Semi-structured interviewing in social movement research. *Methods of Social Movement Research*, 16, 92-117.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Carmi, T., & Tamir, E. (2022). Three professional ideals: Where should teacher preparation go next? *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 173-192.

- Ceglie, R., Black, G., & Saunder, S. (2022). COVID-19's impact on teachers and the teaching profession. In R. J. Ceglie, D. F. Abernathy, & A. W. Thorenbury (Eds.), *Schoolchildren of the COVID-19 pandemic: Impact and opportunities* (pp. 59–81). Doi:10.1108/978-1-80262-741-120221004.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. In H. D. Gitomer & A. C. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th ed., pp. 439-547). American Educational Research Association.
- De Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., & Van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family–school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425.
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586-595.
- Epstein, J. L. (2005). Links in a professional development chain: Preservice and inservice education for effective programs of school, family, and community partnerships. *The New Educator*, 1(2), 125-141.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118.
- Epstein, J. L. (2016). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406.
- Erdener, M. A., & Knoeppel, R. C. (2018). Parents' perceptions of their involvement in schooling. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 1-13.
- Flick, U. (2018). *Doing triangulation and mixed methods* (Vol. 8). Sage.
- Haisraeli, A., & Fogiel-Bijaoui, S. (2021). Parental involvement in school pedagogy: A threat or a promise? *Educational Review*, 1-20.
- Hargreaves, L., & Flutter, J. (2019). The status of teachers. In *Oxford Research Encyclopaedia of Education*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.288>.
- Hong, Y., & Matsko, K. K. (2019). Looking inside and outside of mentoring: Effects on new teachers' organizational commitment. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2368-2407.
- Ihmeideh, F., AlFlasi, M., Al-Maadadi, F., Coughlin, C., & Al-Thani, T. (2020). Perspectives of family–school relationships in Qatar based on Epstein's model of six types of parent involvement. *Early Years*, 40(2), 188-204.

- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201-233.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 47*(4), 706-742.
- Jeynes, W. H. (2022). *A meta-analysis: The relationship between the parental expectations component of parental involvement with students' academic achievement*. Urban Education. Doi:10.1177/00420859211073892
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2020). *Educational research quantitative qualitative and mixed method approaches*. SAGE.
- Kaplan, H. (2021). Promoting optimal induction to beginning teachers using self-determination theory. *SAGE Open, 11*(2), 1-14.
- Lareau, A. (2021). *Listening to people: A practical guide to interviewing, participant observation, data analysis, and writing it all up*. University of Chicago Press.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure, 55*(3), 115-122.
- Lau, E. Y. H., & Ng, M. L. (2019). Are they ready for home-school partnership? Perspectives of kindergarten principals, teachers and parents. *Children and Youth Services Review, 99*, 10-17.
- Leenders, H., Haelermans, C., De Jong, J., & Monfrance, M. (2018). Parents' perceptions of parent-teacher relationship practices in Dutch primary schools – an exploratory pilot study. *Teachers and Teaching, 24*(6), 719-743.
- Levental, O., Naifeld, E., Kharanbe, S., & Amasha, M. (2020). Experience changes perceptions: Arabic-speaking students' perceptions regarding the PDS model and teacher training. *International Education Studies, 13*(2), 115-122.
- Livingston, K., & Flores, M. A. (2017). Trends in teacher education: A review of papers published in the European journal of teacher education over 40 years. *European Journal of Teacher Education, 40*(5), 551-560.
- LoCascio, S. J., Smeaton, P. S., & Waters, F. H. (2016). How induction programs affect the decision of alternate route urban teachers to remain teaching. *Education and Urban Society, 48*(2), 103-125.
- Mandarakas, M. (2014). Teachers and parent - school engagement: International perspectives on teachers' preparation for and views about working with parents. *Global Studies of Childhood, 4*(1), 21-27.
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching*. Sage.
- Nissim, Y., & Naifeld, E. (2018). Co-Teaching in the academy-class program: From theory to practical experience. *Journal of Education and Learning, 7*(4), 79-91.

- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99.
- Ronen, I. K. (2022). The experience of teaching: Beyond teaching skills the case of the academy-class practice model. *Studies in Educational Evaluation*, 72. Doi:10.1016/j.stueduc.2021.101115
- Saldana, J., & Omasta, M. (2022). *Qualitative research analyzing life*. Sage.
- Shelton, L. G. (2019). *The Bronfenbrenner primer: A guide to develecology*. Routledge.
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128-157.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Sage.
- Tal, C. (2019). Core practices and competencies in teaching and teacher education: Definitions, implementation, challenges and implications. In P. E. McDermott (Ed.), *Teacher training: Perspectives, implementation and challenges* (pp. 1-74). Nova Publication.
- Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258-277.
- Uludag, A. (2008). Elementary preservice teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 807-817.
- Vaitzman Ben-David, H., & Berkovich, I. (2022). Functions and relational aspects of mentoring for novice teachers during the second year of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 48(5), 549-560.
- Weisberger, M., Grinshtain, Y., & Blau, I. (2021). How do technological changes in formal education shape the social roles of teachers who are mothers? *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103344>

Challenges and opportunities in employing inquiry into practice among preservice teachers training

Rotem Trachtenberg-Maslaton, Eyal Shlomo,
Dana Vedder-Weiss, Hagit Kuperstein

Inquiry into practice is a teacher learning approach in which teaching representations are examined, focusing on contextual practice problems, challenges, and dilemmas. The approach has great potential for promoting teachers' learning and developing teachers' professional vision. This study examined the opportunities and challenges of implementing inquiry into practice in preservice teachers' training. We used discourse analysis of clinical didactic workshops and focused on a case study of one instructor, based on data from professional development sessions, interviews, and written materials. We identified three tensions that challenge the implementation of inquiry into practice: (1) the tension between problem of practice and best practice, (2) the tension between generic pedagogy and disciplinary pedagogy, (3) the tension between a short and immediate learning process and a long-term learning process. The tensions we identified demonstrate the unique characteristics of preservice and advance our understanding of the challenges of employing inquiry into practice in training for both preservice teachers and facilitators. Most importantly, these tensions enable us to think about a more successful integration of inquiry into practice in teacher training, and consequently develop a dynamic model that will meet the needs of preservice teachers and their instructors.

Key words: problems of teaching, professional viewpoint, representations of teaching, study of practice

E-mail: Rotemtra17@gmail.com; eyalshlomo@gmail.com; Vedderwe@bgu.ac.il; hagitku@bgu.ac.il

Self-managed simulations: A research-based pedagogical model in special education teacher training

Efrat Luzzatto, Dganit Hoffenbartel, Esty Tzivion,
Dafna Fono, Meirav Tzohar-Rozen

This study presents Self-managed Simulations – a unique model based on constructivist principles. Within this model, pre-service teachers in a special education training program independently plan simulations of situations they had experienced with students with learning disabilities, perform them, and analyze the results. The study was designed to examine how female pre-service teachers perceive the contribution of the model to (a) the process of their training, (b) their knowledge of instructional practices and the characteristics of students with learning, (c) their sense of self-efficacy in teaching these students, and (d) their professional development. Participants were 36 female pre-service teachers in a special education program in an academic college in central Israel. Qualitative analysis was conducted on the participants' personal reflections. Quantitative analysis was conducted on a questionnaire examining participants' of the model's contribution to knowledge in teaching, their sense of self-efficacy in teaching students with learning disabilities, and their sense of professional development.

The qualitative analysis revealed that alongside the challenges, the pre-service teachers saw value in applying the model to their training process, personal development, and the resultant finer pedagogical insights. The quantitative analysis indicated that the participants perceived the model as contributing to the advancement of their teaching knowledge, self-efficacy, and professional development. This study expands the knowledge in the field and suggests an innovative pedagogical model for teacher training.

Key words: constructivist learning, professional development, self-managed simulations, sense of self-efficacy in teaching, special education, teacher training

E-mail: efratluz@gmail.com; dganit.hoffenbartal@l-w.ac.il;
estyzi@gmail.com; dafnafo@l-w.ac.il; meiravroz@l-w.ac.il

Toward experience-based and inclusive teacher education: College-field partnerships in teacher education

Rania Hussein-Farraj, Zohar Elyosef

Novice teacher dropout is a global challenge, including in Israel. Research suggests that teacher training programs which separate academic learning from field experiences are less effective. Oranim College's Shemesh program attempts to mitigate this issue by incorporating several principles such as field-based learning, an emphasis on inclusion education, a focus on emotional and social aspects of teaching, and continuous student support.

In a study involving 189 participants, including undergraduate students and those undergoing academic retraining, we examined field experience volume, perceptions of training schools and the college's teaching program, professional self-efficacy, and satisfaction with the program. Results indicate a relatively low volume of field experience, yet students perceive the college curriculum as pertinent to their field experiences. Academic staff are seen as role models, training schools present positive examples, and retraining students value the program and their self-efficacy more highly than B.Ed. students. Despite the limited field exposure, the Shemesh program appears to effectively enhance students' professional self-efficacy and satisfaction.

Key words: emotional-social learning, field-based learning, inclusive education, self-efficacy, teacher training

E-mail: Rania.farraj@oranim.ac.il; Zohar.j.a@gmail.com

Undergraduate training program for experienced early childhood educators: Contribution to identity and educational work

Yael Shany

The current study concerns a B.Ed. program adapted for individuals with work experience in early childhood education – kindergartens, daycare centers, or preschools. The study examined participants' perceptions of the effects of the specialized study program on their identity and educational work. Findings from semi-structured in-depth interviews held with 14 women (graduates and students) identified three realms in which participants perceived a change: personal identity, interpersonal relationships, and professional identity. Personal identity referred to their functioning as mothers, their sense of confidence and self-efficacy, and the opportunity to develop professionally, as each was the first generation in her family to earn an academic degree. Interpersonal relationships were affected, for example, with their partners, the staff of the preschool or kindergarten, and the preschoolers' parents. Professional identity developed and became better grounded and consolidated as a result of their academic studies. This program recognizes the unique needs of this population within academia. The findings not only underscore the need for such specialized programs but also demonstrate their perceived benefits, so that they can be precisely honed to match the target population.

Key words: adults pursuing higher education, early childhood educators, first-generation in higher education, personal identity and professional identity

E-mail: yaelshany08@gmail.com

Decomposing a problem into sub-problems or stages: A core practice as a means for the development of the teacher's role perception among pre-service math and physics teachers

Noa Cohen Eliyahu, Avi Merzel

The aim of training math pre-service teachers is to provide them with practical teaching skills while addressing how they perceive the goals of teaching. This work integrates two ideas in teacher training. The first is core practices in teaching, and the second is the development of the teacher's role perception. The intertwining of these two key ideas has not yet been sufficiently explored. In a dedicated workshop, we developed the core practice of "Decomposing a Problem into Sub-problems or stages" and taught it in an intervention program for pre-service math and physics teachers. To examine its impact on the perception of the teacher's role, we administered open-ended questionnaires, and asked pre-service teachers to design teaching/learning sequences before and after the intervention program. In a thematic-phenomenographic content analysis of these two information sources, validated by peers, we identified four hierarchical cognitive perceptions of the teacher's role: the explaining teacher, the mediating teacher, the guiding teacher, and the learning-engineering teacher. A quantitative comparison before and after teaching the Decomposing a Problem practice in the intervention program, revealed that pre-service teachers presented perceptions more focused on students and the learning process. We found that emphasizing this core practice can help teachers anchor the change in perception in planning teaching/learning sequences, and thus this practice can serve as a means for the development of the teacher's role perception and as a tool to translate perceptions into classroom actions.

Key words: core practice, decomposing a problem, perception of teacher's role, pre-service math and physics teachers, teacher training

E-mail: noa.cohen-eliyahu@mail.huji.ac.il; avraham.merzel@mail.huji.ac.il

Perspectives of mathematics education students on education for social values in mathematics classes

Khayriah Massarwe, Shadia Gadban

Social values are part of the social norms emphasized in schools. The current study examined the attitudes of mathematics education students in a middle school regarding the integration of social values in mathematics classes and their perceptions of the subject. The research participants were students from an Arab college in Israel who took a course where the issues included social values in mathematical contents and the development of mathematical problems related to this issue. The students were asked to apply this topic to the school students in the schools where they were doing their pre-service work. Qualitative and quantitative tools were used in the research. The research findings indicated an improvement in the students' attitudes and interest in the subject compared to the lack of knowledge they had at the beginning of the course. The challenging experience of teaching the subject in their classrooms opened their eyes to the role of a mathematics teacher as an educator for social values. The participants had integrated social issues into mathematical content, and realized that this could be done with almost any mathematical subject. The research findings may contribute to emphasizing education for social values in mathematics courses in institutions of higher education and adopting the subject in mathematics curricula in schools.

Key words: mathematics education, social values education, social values in mathematics class, values education

E-mail: massarwe@arabcol.ac.il; Gadbanshadia@arabcol.ac.il

Training new teachers to cope with parental involvement: Perspectives of new teachers and mentor teachers

Orly Azaria Vetcher, Yael Grinshtain, Yuval Dror

Reviewing the relationship between school and parents in the last decades, indicates that the concepts of strengthening parental involvement and partnership have been assimilated among parents and educational teams, in Israel and worldwide. However, this assimilation has not yet been reflected to a significant extent in teacher education programs. The current study aimed to explore the perceptions of new teachers and mentor teachers regarding teacher education programs focusing on parental involvement and practices of coping with parents. This qualitative study focused on teachers from the Jewish sector in the north of Israel. The thematic analysis of the interviews with 20 new and mentor teachers yielded themes relating to three periods: Pre-service training; the entry into teaching (induction), and the period of in-service professional development. In addition, three themes were found regarding practices of dealing with parents in the phase of entry into teaching: Co-teaching, structured mentoring or referral to another party. The findings indicate the gap in theoretical and practical knowledge delivered in teacher education programs, calling for a change teacher training, with an emphasis on the induction period, and the adaptation of tools and skills for partnership with parents.

Key words: mentor teachers, new teachers, parental involvement, teacher education

E-mail: orlyvet@gmail.com; grinshtainya@telhai.ac.il; droryu@telhai.ac.il