



שבילי מחקר

רשות המחקר הבין-מכללתית

שנתון מס' 18 תשע"ב 2012

עריכה:

ד"ר עינת גוברמן, המשנה לראש רשות המחקר

עריכת תוכן ולשון: עדי רופא

עיצוב גרפי ועיצוב השער: מאיה זמר-סמבול

כתובת אתר רשות המחקר הבין-מכללתית:

<http://www.mofet.macam.ac.il/rashut>

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ב 2012

טל' 03-6901429 rashut@macam.ac.il

דפוס: אופסט טל בע"מ

רשימת הכותבים (לפי סדר האלף-בית)

ד"ר שלומית אבדור, הקמפוס האקדמי אחוה

ד"ר אורית אבידב-אונגר, משרד החינוך; הקמפוס האקדמי אחוה

פרופ' וולטר אלן, אוניברסיטת קליפורניה - לוס אנג'לס, ארה"ב

פרופ' אילנה אלקד-להמן, מכללת לוינסקי לחינוך

ד"ר רינת ארביב-אלישיב, מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה
ולאמנויות

ד"ר רחל ארנון, המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' אדם גמראן, אוניברסיטת ויסקונסין מדיסון, ארה"ב

ד"ר סמדר דוניצה-שמידט, מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה
ולאמנויות

ד"ר נעמי דיקמן, אוניברסיטת חיפה; מכללת אוהלו בקצרין - מכללה אקדמית לחינוך,
מדעים וספורט

פרופ' רות זוזובסקי, מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות;
אוניברסיטת תל אביב

ד"ר פנינה פרנקל, מכללת לוינסקי לחינוך

ד"ר ורדה צימרמן, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון; אוניברסיטת בן גוריון

ד"ר אריה קיזל, אוניברסיטת חיפה

ד"ר עדנה רובין, הקמפוס האקדמי אחוה

ד"ר רוני ריינגולד, הקמפוס האקדמי אחוה

ד"ר ניצה שוובסקי, המכללה האקדמית לחינוך גורדון חיפה; מכון מופ"ת

ד"ר אורנה שיץ-אופנהיימר, משרד החינוך; המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

תוכן עניינים

5 דבר ראש מכון מופ"ת

6 דבר ראש רשות המחקר

מחקר, מדיניות ומעשה בחינוך

ממחקר למדיניות ומעשה: ניירות עמדה ואמצעי תקשורת אחרים -

9 אדם גמראן

מורה, עמיתה, מנהלת וחוקרת: סוגיות אתיות במחקר בסביבת העבודה -

16 אילנה אלקד-להמן

הוראה כבחירה מקצועית

להיות או לא להיות (מורה)? הדימוי של מקצוע ההוראה כעיסוק מושך -

33 רחל ארנון, פנינה פרנקל, עדנה רובין

ביקוש והיצע של מורים במערכת החינוך - סמדר דוניצה-שמידט,

45 רות זוזובסקי

נשירה מהוראה בישראל: מניעים, גורמי סיכון והתמודדות מנקודת מבטו של

המורה ומנקודת מבטה של המערכת החינוכית -

52 רינת ארביב-אלישיב, ורדה צימרמן

הכשרה והתפתחות מקצועית לאורך הקריירה

רכיב החונכות בהתמחות בהוראה (קורסי חונכות) מנקודת מבטם של מנהלי

65 בתי ספר - ניצה שוובסקי, אורנה שץ-אופנהיימר

מחקר הערכה בנושא: היבטים ניהוליים וארגוניים בפעילותו של מערך מרכזי

פיסג"ה במערכת החינוך בישראל - היבטים מתודולוגיים בפיתוח המחקר

79 וממצאים עקרוניים - שלומית אבדור

התפתחות מקצועית של מורים, "אופק חדש" ועמדת המכללות

89 והאוניברסיטאות - נעמי דיקמן, אריה קיזל

ממדיניות ליישום; המדיניות להתפתחות מקצועית של עובדי הוראה:

נקודת המבט של מחוזות משרד החינוך ומנהלי בתי הספר -

98 אורית אבידב-אונגר, רוני ריינגולד

רב-תרבותיות בחינוך

מחקר ספרי לימוד ככלי בידי מקבלי החלטות בתחום מדיניות החינוך -

109 אריה קיזל

יצירת אקלים המעודד מגוון אתני-גזעי בקמפוס באמצעות מדיניות

117 חינוכית ומעשה חינוכי - וולטר אלן

דבר ראש מכון מופ"ת, ד"ר מיכל גולן

גיליון "שבילי מחקר" מספר 18 (!!!), המוגש לכם בזאת, מזמן הצצה אל פעילותה הענפה במיוחד של רשות המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת. הגיליון מוקדש ברובו לנושאים שעניינם מדיניות והשפעתה על המעשה, נושא שסביבו התרכזה הפעילות של הרשות בשנה החולפת.

הגיליון נפתח במאמרו של פרופ' אדם גמראן, שהוא מומחה בעל שם בתחום זה והיה אורחנו השנה. איתו נדונו סוגיות שעניינן, בין השאר, הדרכים שבהן ניתן לגרום לקובעי המדיניות להתייחס אל מחקרים ואל ניירות עמדה ולקדם את השפעתם בזירת המעשה. גמראן מצביע על הצורך לעבור ממחקרים "על" למחקרים "עם" (קובעי מדיניות, אנשי מעשה ואחרים), ואנו אכן פועלים בכיוון זה הן במחקר, הן בסקירות מידע והן בכתיבה.

מרב המאמרים בשנתון מוקדשים לדיווחי ביניים על עבודתה של רשת המחקר בראשותה של ד"ר סמדר דוניצה-שמידט. הרשת עוסקת בזוויות שונות של מדיניות תכנון כוחות ההוראה וההתפתחות המקצועית במשרד החינוך ועובדת בשיתוף מלא עם קובעי המדיניות. הרשת מאירה זוויות הקשורות בדימוי המקצועי ובמניעים לבחירת מקצוע ההוראה או לנשירה ממנו; בהגדרת המחסור במורים, שורשיו והדרכים להתמודד עמו; בעמדות אנשי השדה והאקדמיה כלפי מדיניות הפיתוח המקצועי וביטוייה השונים ב"אופק חדש"; הולכת ומתגבשת תמונה רב-ממדית, שכולנו תקווה שתהיה כלי מסייע לשינוי ולשיפור. שני מחקרים נוספים נערכו שלא במסגרת הרשת, עם זאת נוגעים לכל הנושאים שלעיל. האחד הוא זה הבודק את הסיבות המעכבות את יציאת המורים לקורס הכשרת החונכים ואת הנושאים שראוי לכלול בקורס מסוג זה, והאחר, הבודק את מקומן הנוכחי, הראוי והרצוי של הפסגות ושל המוסדות האקדמיים בתהליכי הפיתוח המקצועי. שני מחקרים בשנתון נושאים אותנו אל מחוזות אחרים: המחקר של פרופ' אילנה אלקד להמן מאפשר התבוננות במסגרת לימוד רב-גילית ובסוגיות האתיות העולות ממצאיאות של עריכת מחקר במקום העבודה של החוקר, עם סטודנטים ועמיתים; המחקר של רשת המחקר גרמניה-ישראל בראשות משותפת של ד"ר אריה קיזל וד"ר דירק סדובסקי מעלה על במת הדיון את ספרי הלימוד ככלי משמעותי בהשפעה על צעירים ובעיצוב מדיניות. מחקר זה מנסה לבדוק את הדימוי המצטבר של ישראל בעיני תלמידים בגרמניה ולהפך. דיון ער בסוגיה זו מתקיים זה זמן רב גם בארצנו ומוסיף תוקף לחשיבותם הרבה של ספרי הלימוד. חותם את הגיליון מאמרו של פרופ' וולטר אלן מ-UCLA, שביקר בארץ בתמיכת קרן פולברייט. פרופ' אלן קיים מפגשי עמיתים במכללות ובמכון מופ"ת ובחן ביחד איתנו את הסוגיה של קידום ייצוג הולם למגוון הרחב באוכלוסייה בקרב סטודנטים וחברי סגל. הוא ימשיך לחקור את הסוגיות הללו בשיתוף עם נציגים מהמכללות שהוא ביקר בהן.

ראוי להזכיר בפתיחה זו את הכנס המוצלח שנערך בחודש אפריל האחרון בשיתוף בין הארגון האירופאי להכשרת מורים - ה-ATEE (קבוצת המחקר העוסקת בהתפתחות מקצועית של מורי מורים), אוניברסיטת Coimbra בפורטוגל ומכון מופ"ת. בכנס הוצגו

מחקרים רבים מישראל בנושא זה ונרקמו קשרים להמשך שיתוף הפעולה הפורה עם עמיתים מארצות אירופה. מלוא הערכתי נתונה לאנשי המכללות המתעקשים להמשיך ולחקור ללא לאות גם בהעדר תנאים מסייעים ראויים; לאנשי רשות המחקר הבין-מכללתית, השוקדים על ייזום מחקרים, ליווי וטיפוח מחקר וחוקרים; ולמנהל להכשרה ולפיתוח מקצועי, ובכללו האגף להכשרת עובדי הוראה, המשמש לנו גוף תומך, שותף ויזום. יבואו כולם על הברכה.

אני מקווה שגיליון זה יקדם את שיתוף הפעולה בין חוקרים, מחנכים וקובעי מדיניות, ויאיר את התועלת הגלומה במחקר כתשתית למדיניות וכמייצר משוב על מדיניות חינוכית.

דבר ראש רשות המחקר, פרופ' אברהם יוגב

גיליון זה של "שבילי מחקר" עוסק, כמקובל, בסוגיות מחקריות ומתודולוגיות הקשורות במחקרים שיזמה רשות המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת. הפעם מושם הדגש על מחקרים הקשורים ישירות במדיניות החינוך בארץ בעקבות החלטה מודעת של רשות המחקר להפנות את המאמצים להקמת רשתות וקבוצות מחקר מבין חוקרי המכללות שיעסקו בנושאים מרכזיים של מדיניות החינוך. זוהי החלטה שאינה פשוטה כלל ועיקר. היא מחייבת שיתוף פעולה עם קובעי מדיניות החינוך כדי שהמחקר יהיה רלוונטי להחלטות העומדות בפניהם. תיאום הציפיות בין החוקרים וקובעי המדיניות מחייב את ההבנה שלוחות הזמנים של מחקר מקיף ושל קביעת המדיניות אינם חופפים, וכן שממצאי המחקר אינם צפויים מראש - ולכן יש לשמור על האוטונומיה של החוקרים. הניסיון שצברנו עד כה מורה שניתן לשמור על איזון עדין זה, ועם זאת לספק למערכת החינוך ממצאים המועילים לה בהמשך קביעת המדיניות. אנו מקווים ששיתוף הפעולה הפורה בין קובעי המדיניות וחוקרי המכללות לחינוך ימשך גם במחקרים הנוספים שאנו יוזמים כעת. אנו מודים לגב' גילה נגר, ראש מנהל ההכשרה והפיתוח המקצועי של עובדי הוראה, למר נח גרינפלד, מנהל האגף להכשרת עובדי הוראה, לד"ר שרה זילברשטרום, מנהלת אגף מתמחים ומורים חדשים, למר מוטי רוזנר, מנהל האגף להתפתחות מקצועית של עו"ה, וכמובן - לד"ר שמשון שושני, בתפקידו כמנכ"ל משרד החינוך, על כך שבחרו להנהיג מדיניות המשתמשת במחקר ככלי לתכנון ולקבלת משוב, ויזמו חלק ניכר מהמחקרים המתוארים בגיליון זה; לחוקרים - שהתגייסו לערוך את המחקרים מתוך הבנה של חשיבותם למערכת החינוך, על עבודתם המקצועית והמאומצת, לכותבי המאמרים - שכל אחד מהם עומד בראש של קבוצת מחקר שרשות המחקר מפעילה, על ששיתפו אותנו בעבודתם ובמחשבותיהם, לשני המרצים האורחים: פרופ' אדם גמראן ופרופ' וולטר אלן, על שהסכימו שנפרסם את סיכום ההרצאות שנשאו במכון מופ"ת, לעדי רופא ולמאיה זמר על עבודתן המסורה בהבאת הגיליון לדפוס, ולד"ר מיכל גולן, ראש מכון מופ"ת, שבלעדיה - דבר מכל אלה לא היה מתרחש.

, מדיניות ומעשה בחינוך

ממחקר למדיניות ומעשה: ניירות עמדה ואמצעי תקשורת אחרים

אדם גמראן, אוניברסיטת ויסקונסין מדיסון, ארה"ב¹
תרגמה וסיכמה: עינת גוברמן

מבוא

מחקרים בחינוך מניבים לעתים ממצאים רלוונטיים הן לקובעי המדיניות החינוכית והן למחנכים. למרות זאת, המידע על אודות המחקרים הללו אינו מגיע אל מחוץ לקהילייה המדעית בשל נתק תקשורת: חוקרים אינם יודעים כיצד להביא את ממצאיהם לידיעתם של מחנכים ושל קובעי מדיניות; מחנכים אינם מיומנים, בדרך כלל, בקריאה של פרסומים מדעיים, ואילו קובעי המדיניות אינם נוהגים להתייעץ עם חוקרים. יש לשנות מצב זה: לפרוץ את מגדל השן האקדמי ולקשר בין המחקר בחינוך לבין המעשה החינוכי. בשנים האחרונות אנו רואים נטייה הולכת וגוברת של ממשלות ושל גופים פרטיים, המממנים מחקרים, לדרוש שהמחקר שהם תומכים בו יהיה רלוונטי למעשה החינוכי. במקביל התפתחו טכנולוגיות המאפשרות תקשורת בדרכים חדשות. האם די בכך כדי להביא לשינוי המיוחל?

השפעה על מדיניות החינוך באמצעות ניירות עמדה ודוחות מחקר

לכאורה, תהליך הבחירה במדיניות חינוכית הוא רציונלי: תחילה מזוהה הבעיה, לאחר מכן נערכת בחינה שיטתית של דרכי הפתרון האפשריות, ובסופו של דבר נבחרת הדרך הטובה ביותר. למרבה הצער, הדברים אינם מתנהלים כך במציאות. היכולת המוגבלת לעבד מידע אינה מאפשרת לזהות את הפתרון הטוב ביותר. מוסדות מסתפקים בפתרון שהוא "טוב דיו". למען האמת, גם התיאור הזה מופרז לטובה. לדעתם של כהן, מארץ' ואולסון, בעיות, פתרונות והחלטות קיימים בנפרד אלה מאלה. הם מדמים אותם לפריטים בפח זבל, שבו הם מנוערים, מתערבבים אלה באלה ומשם הם נשלפים. כאשר בעיה, פתרון והחלטה נשלפים יחד - מתרחשת פעולה (Cohen, March & Olson, 1972). השקפתו של קינגדון (Kingdon, 2003) קיצונית פחות. הוא מדמה את הבעיות, את המדיניות ואת סדר היום הפוליטי שלושה זרמים. כאשר מתרחש מפגש בין שלושת הזרמים - נוצר חלון הזדמנויות שיזמים המעוניינים להשפיע על המדיניות יכולים לנצל.

1 אדם גמראן (Adam Gamoran) הוא פרופ' לסוציולוגיה ולמחקר במדיניות החינוך, שהתארך במכון מופ"ת בשנת הלימודים תשע"א. המאמר הוא סיכום מתורגם של ההרצאה שהוא נשא במכון מופ"ת באנגלית.

ניירות עמדה עשויים להשפיע על קובעי המדיניות רק כאשר הם מתאימים לחלון הזדמנויות שכזה. עם זאת, כדי להצליח, עליהם לענות על תנאים נוספים: קהל מטרה ברור, סוגיה פשוטה, המוצגת באופן תמציתי ותכליתי, ופתרון מעשי. לדוגמה: המועצה הלאומית למחקר (National Research Council) מייצגת לממשלת ארה"ב ומפיקה דוחות עבור הקונגרס בשאלות, כגון אילו הם בתי הספר היעילים ביותר בהוראת מתמטיקה, מדע או טכנולוגיה או בעבודה החינוכית הנעשית בהם. המועצה מקימה ועדה כדי לבחון את הסוגיה, ואילו הוועדה, מצדה, מזמינה ניירות רקע שסוקרים את הידע הרלוונטי ומקיימת סדנה שבה הניירות נדונים. בסופו של התהליך, הוועדה מפיקה דוח שמסכם את עבודתה עבור קובעי המדיניות וכותבת מסמך מלווה עבור אנשי המקצוע. בדרך זו נכתב המסמך על אודות הוראת המדעים בבית הספר היסודי: *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*, שנועד לקובעי המדיניות, ולצדו המסמך: *Ready, set, science!* (מוכנים, היכון, מדע!) שנכתב עבור מחנכים. קובעי מדיניות ומחנכים ברחבי העולם רואים בהם תקנים של הוראה מיטבית (gold standards) ומשתמשים בהם בעבודתם.

דוחות אחרים שכתבו מדענים מן השורה הראשונה לא הוזמנו על ידי קובעי המדיניות ולפיכך לא הייתה להם השפעה רבה. כך, למשל, משרד החינוך בארצות הברית מפעיל תכנית תחרותית בשם *Race to the top* (מרוץ לצמרת). תחרות זו מעניקה תמריצים למדינות המיישמות רפורמות מהותיות בחינוך בארבעה תחומים: קידום השימוש בסטנדרטים ובהערכה; איסוף נתונים ושימוש בהם; הגברת האפקטיביות של מורים ומנהלים וההוגנות של הקצאת מורים ומנהלים אפקטיביים לבתי הספר; קידום בתי ספר מתקשים (U.S. Department of Education, 2010). התכנית נעזרת במבחנים רחבי היקף, הבודקים את הישגי התלמידים ככלי מרכזי להערכת האפקטיביות של מורים, מנהלים ובתי ספר, בעוד שלהערכתה של הוועדה לבחינות והערכה של האקדמיה הלאומית למדעים, השימוש במבחנים רחבי היקף בעבר לא הביא לשיפור ניכר בהישגי החינוך ובמקרים מסוימים אף הזיק (Hout & Elliott, 2011).

נייר עמדה בנושא המכללות הקהילתיות (community colleges) שכתבו שרה גולדריק-ראב ועמיתיה (Goldrick-Rab, Harris, Mazzeo & Kienzl, 2009) התאים לחלון הזדמנויות הפוליטי. נייר העמדה קרא לשנות את המכללות הקהילתיות ולהתאימן למאה ה-21. המלצותיו היו: לקבוע מטרות ברורות למכללות הללו; להכפיל את התמיכה הפדראלית בהן, כדי שיוכלו להשיג את מטרותיהן; לעודד שימוש בטכניקות הוראה חדשניות ויצירתיות; וליצור מסדי נתונים שיעקבו אחר ההתקדמות של הסטודנטים והמכללות. ההמלצות לא היו מהפכניות. במשך עשרים השנים האחרונות נשמעו קולות רבים שדרשו להשקיע יותר בצעירים שאינם לומדים באוניברסיטאות, אבל נייר העמדה של

גולדריק-ראב ועמיתיה נכתב בזמן הנכון, זמן שבו הדיון הציבורי עסק בהישגים המאכזבים של החינוך בארה"ב ובחשש מפני ההשלכות השליליות של השכלה נמוכה על יכולת התחרות של כלכלת ארה"ב בשוק הגלובלי. הנשיא אובמה הציע להשקיע 12 מיליארד דולר במכללות הקהילתיות. הצעת החוק Skills for America's future (מיומנויות למען עתידה של אמריקה), אשר הוגשה בשנת 2010, אימצה הצעות שהופיעו בנייר העמדה של גולדריק-ראב ועמיתיה. למרבה הצער ולמרות שנייר העמדה השפיע על הדיון הציבורי, הקונגרס לא קיבל את ההצעה והיא לא הפכה לחוק. ניירות אחרים נכתבים על מנת להביא מידע לקוראים, כדי שיקבלו החלטות באופן מושכל ולא על מנת ליצור חוק או כדי לעצב מדיניות. לדוגמה, נייר העמדה: Tracking and inequality: New directions for research and practice (הסללה ואי-שוויון: כיוונים חדשים למחקר ומעשה) עוסק בסוגיה המטרידה אנשי חינוך זה זמן רב. בנייר העמדה נטען, שאין פתרון אחד שהוא טוב עבור כל בתי הספר. הנייר מציע לקוראיו מודל להמשגת הבעיה וכן מידע שבאמצעותו יוכלו לקבל החלטות מושכלות (Gamoran, 2010).

תקשורת בין חוקרים למחנכים וקובעי מדיניות באמצעות תקצירים

לעתים נחוצים מסמכים קצרים ותכליתיים יותר משרושים דוחות מחקר או ניירות עמדה. מסמכים קצרים נחוצים כדי להציג למחנכים ולקובעי מדיניות מודלים להמשגת סוגיות. תקצירי מחקר (research briefs) הם מסמכים קצרים, אשר מסכמים את הידע שנצבר באמצעות מחקרים על אודות נושאים שונים. תקצירי מנהלים (policy brief) הם סוגה נוספת של מסמכים קצרים. תקצירי מנהלים דומים לתקצירי מחקר מבחינת המבנה, אך שונים מהם בכך שהם מתמקדים בהשלכות של המדיניות, ובדרך כלל מכילים גם המלצות ספציפיות. המסמך שכתב המרכז הלאומי לשיפור הלמידה וההישגים של תלמידים במתמטיקה ובמדעים (NCISLA, 2002) הוא דוגמה לתקציר מנהלים. מסמך זה מסכם מחקר רחב היקף שעסק בשאלה: מה הן הדרכים שבאמצעותן מנהלים יכולים לתמוך בהתפתחות מקצועית של מורים למתמטיקה ומדעים ובשינוי שיטות ההוראה שלהם, כך שיקדמו את ההבנה המתמטית של תלמידיהם. המסמך כולל המשגה של הקשר שבין משאבים ארגוניים, פיתוח מקצועי של הצוות החינוכי ושיטות הוראה; תיאור של המחקר וממצאיו; והמלצות מעשיות למנהלים המעוניינים לקדם תהליכים של התפתחות מקצועית ושיפור ההוראה בבתי הספר או במחוזות שבאחריותם.

ההשפעה של דרכי תקשורת חדשות על הקשר שבין חוקרים לבין אנשי המעשה בחינוך

יומני רשת. חידושים טכנולוגיים משנים את פני התקשורת בין בני אדם. כך היה גם בעבר (דואר, דפוס, טלפון), אולם בימינו קצב ההשתנות גבוה מאי-פעם. רק לפני שנים ספורות, אנשים שביקשו להתעדכן בספרות המקצועית נאלצו לגשת לספרייה ולקרוא דפים מודפסים, ואילו עתה - הספרות המקצועית מתפרסמת באינטרנט. שינוי זה מקצר את משך הזמן שבין הכתיבה לפרסום, מפחית את עלויות הפרסום ומאפשר תפוצה רחבה וזמינות נוחה של המידע. לפני מהפכת האינטרנט, רק מיעוט קטן של אנשים (כגון עורכי עיתונים וכתבים) יכלו להפיץ את עמדותיהם בענייני השעה, ואילו עתה - כל אדם יכול לכתוב יומן רשת (בלוג) ולפרסם אותו במהירות. אולם אליה וקוף בה: בכל יום מתפרסמים מיליוני יומנים. אפילו בתחום מצומצם כמו חינוך - מספר יומני הרשת מגיע לאלפים. כיצד, אם כן, יכול קולו של האדם היחיד להישמע? ישנם יומני רשת משפיעים, אשר מעוררים עניין באנשים רבים ומצוטטים בהרחבה באמצעי התקשורת המסורתיים. לדוגמה, Eduwonk ("ה'חרשן") של אנדרו רות'רהאם (Andrew Rotherham), Education Gadget ("מטרד החינוך") של צ'קר פין (Checker Finn), ו-Rick Hess Straight Up-1 (ריק הס "ישר ולעניין"). היומנים הללו קצרים, תכליתיים ומביעים עמדה בעקביות. דוגמה נוספת היא יומן הרשת Eduwonkette ("ה'חרשנית"), שהתפרסם תחילה בעילום שם הכותבת וזכה לעניין רב. ביומן נכתבה ביקורת על מחלקת החינוך של העיר ניו יורק, וההצהרות של ראשיה עומתו עם הנתונים ועם הפרשנויות של הכותבת. ההסתתרות של הכותבת מאחורי שם העט שבחירה יצרה סקרנות שהביאה לחרושת שמועות על אודות זהותה. לבסוף, הכותבת נחשפה: ג'ניפר ג'נינגס (Jennifer Jennings), שהייתה אז תלמידת מחקר, וכיום היא פרופסור לסוציולוגיה באוניברסיטת ניו יורק. בעת שחשפה את זהותה, ג'נינגס הודיעה כי היא מפסיקה לפרסם את היומן, על מנת שתוכל להתמקד בכתיבה של עבודת הדוקטורט שלה.

מחסני מידע מקוונים (On-Line Data Repositories). מחסני מידע מקוונים הם אתרים המאפשרים לחוקרים להעלות נתונים ולפרסם מאמרים. חוקרים יכולים להשתמש במחסנים כערוץ מהיר לפרסום ממצאיהם ולהשתמש לצורכיהם בנתונים שחוקרים אחרים העלו. לדוגמה, חוקרים יכולים לאגם נתונים ממקורות מגוונים על מנת לערוך אינטגרציה שלהם, לעמת בין מקורות מידע שונים או לערוך ניתוח של נתונים קיימים מזוויות נוספות. הציבור הרחב יכול להשתמש במחסני המידע כדי להגיע במהירות למידע רב ומעודכן. השאלה היא: כיצד אפשר לדעת אילו מהמקורות שמתפרסמים במחסני המידע הם אמיתיים?

What Works Clearinghouse ("מסלקת ההצלחות") הוא דוגמה למחסן מידע איכותי. האתר הוקם בשנת 2002 על ידי המכון למדעי החינוך של משרד החינוך האמריקני (U.S. Department of Education: Institute of Education Sciences) על מנת לספק למחנכים, לקובעי מדיניות ולציבור הרחב מידע אמין המתבסס על נתונים על אודות מדיניות, שיטות הוראה, תכניות לימודים ותכניות התערבות בחינוך. חוקרים המעוניינים להציג את מחקרי ההערכה שביצעו באתר, צריכים להוכיח שמחקריהם עומדים בסטנדרטים גבוהים של איכות, כגון: הקצאה מקרית של נחקרים לקבוצות המחקר השונות, על מנת שאפשר יהיה להבחין בין סיבה למסובב; דגימה ללא הטיות; הפעלה של קריטריונים ברורים ותקפים אשר מאפשרים לקבוע אם התכניות שנחקרו הצליחו או נכשלו; והסקה זהירה של מסקנות משיטות מחקר שאינן ניסוייות. בתקופה הראשונה לפעילותו של המאגר לא היו תכניות התערבות שעמדו בקריטריונים המחמירים של מנהליו, והוא כונה בלעג: Nothing Works Clearinghouse, אולם כיום הוא מכיל מידע על למעלה מ-100 תכניות התערבות מוצלחות, דוחות של מחקרי הערכה קפדניים, אשר בדקו תכניות שונות בחינוך, וכן מדריכים מתודולוגיים לחוקרים ולמנהלים, המעוניינים לבחון את התכניות החינוכיות שהם מפעילים. בתחום הוראת המתמטיקה בבית הספר היסודי, למשל, האתר כולל 74 תכניות לימודים שונות, שרובן לא נבחנו באמצעות מחקרי הערכה אשר עונים על הקריטריונים המתודולוגיים של האתר. חמש תכניות נבחנו באמצעות מחקרי הערכה טובים, אולם בחלקם נמצאו ממצאים מעורבים ביחס לאפקטיביות של התכניות שנבדקו, ואילו בחלק האחר נמצא שהתכניות אינן אפקטיביות. רק שתי תכניות לימודים נמצאו כבעלות השפעות חיוביות בכוח או בפועל: Everyday Mathematics ("מתמטיקה של היום-יום") ו-Odyssey Math ("מסע מתמטיקה"). מהי השפעתו של האתר? האתר זוכה במיליוני "כניסות" מדי שנה, אולם מוקדם מדי לומר אם מנהלים בוחרים ב"מוצרים החינוכיים" המופיעים בו. עם זאת, כבר עתה אפשר להבחין בכך שמפתחים ויצרנים מודעים לאתר כאשר הם יוצרים "מוצרים" חינוכיים ובוחרים אותם.

נוסף על כל אלה, מופיעים באתר מדריכים המציעים הנחיות מעשיות למחנכים שנכתבו לאור המחקר והידע הקיימים כיום. לדוגמה, המדריך Turning around chronically low-performing schools עוסק בקידום של בתי ספר מכישלון להצלחה (Herman et al., 2008). המדריך מאפשר לקוראיו ללמוד מדוגמאות של הצלחות ומחכמת המעשה של מי שהצליחו במלאכה, אם כי הן לא נבחנו בקפידה באמצעות מתודולוגיות מחקר תקפות. אתר נוסף ששייך למכון למדעי החינוך של משרד החינוך האמריקני, Doing What Works, מציע למחנכים ולמנהלים דרכים ליישום ההמלצות המופיעות באתר: What Works Clearinghouse. עד עתה, האפקטיביות של האתר ושל דרכי היישום המוצעות בו לא נבחנו.

שותפות במחקר. מחקר שנערך בשיתוף פעולה בין מחוזות חינוכיים לבין חוקרים. במסגרת השותפות, החוקרים מקבלים גישה למידע מינהלי, ואילו המחוזות מקבלים גישה לממצאי המחקר. התקשורת שבין החוקרים לבין אנשי החינוך במחוזות שמשותפים במחקר כוללת התמודדות עם אתגרים שונים: שיתוף - יש לשתף את המחקרים ולשמוע את דעתם כבר בשלב התכנון של המחקר; דיוק - התוצאות צריכות להיות מנוסחות בתמציתיות ובתכליתיות ולהיות מלוות בדוגמאות קונקרטיות; רגישות פוליטית - התקשורת הנוגעת לממצאי המחקר צריכה להתחשב בשיקולים מעשיים ופוליטיים; יחסי אמון - יש לבסס יחסי אמון עם השותפים למחקר ולטפח אותם. עדכון ודיווח שוטפים הם חיוניים על מנת לשמור על יחסי האמון שנוצרו. יחסי אמון עם דמות מרכזית במחוז יגנו על המחקר מפני סערות פוליטיות חולפות; הקפדה על נהלים - במהלך המחקר יש לנהוג על פי הנהלים ולפי סדר הפעילויות שנקבעו מראש ולהקפיד על לוחות הזמנים. עם זאת, יש לגלות גמישות ורגישות לצרכים של שאר השותפים למחקר. פגישות תדירות עם הדמויות הפועלות בשדה הנחקר יאפשרו לחוקרים לזהות מראש סוגיות שעשויות לעורר קושי; דיווח רגיש - כאשר החוקרים מדווחים לשותפיהם על ממצאי המחקר, מומלץ להדגיש את החיוב שבממצאים ואת השאיפה להשתפרות מתמדת. יש לראות בכישלונות גורם מניע לשיפור. כאשר תכנית התערבות מסוימת אינה מביאה לתוצאות המקוות, יש להתמקד בשאלות: מדוע היא אינה מצליחה ומה אפשר לעשות כדי לשפר אותה בהמשך. ראוי לצמצם מאוד את הנטייה להאשים.

מסקנות

ניירות עמדה עשויים להועיל כאשר נוצר חלון הזדמנויות לשינוי המדיניות, וכאשר יזם של מדיניות חינוכית מנצל אותו. בשאר המצבים, שימוש בדרכים חדשות לתקשורת עשוי להיות מועיל יותר. יומני רשת ומחסני מידע מקוונים עשויים להגיע לתפוצה רחבה של קוראים, אולם החשש הוא שאיש לא יבחין בהם בקהל האתרים הצפוף. תמיכה ממשלתית או של כלי התקשורת שמפיצים חדשות עשויה להגביר את הנראות של האתרים הללו. אין דרך להבטיח שקובעי מדיניות יקשיבו למה שיש לחוקרים לומר, אולם לשותפויות במחקר יש סיכוי גבוה יותר מזה של דרכים אחרות לגרום לכך שקובעי מדיניות וחוקרים יתייחסו בכבוד אלה לאלה.

כל ההיבטים שנבחנו במאמר זה מדגישים את חשיבותו של ההיבט הפוליטי.

מקורות

- Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A garbage can: Model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- Gamoran, A. (2010). Tracking and inequality: New directions for research and practice. In: M. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 213-228). London: Routledge.
- Goldrick-Rab, S., Harris, D. N., Mazzeo, C. & Kienzl, G. (2009). *Transforming America's community colleges: A federal policy proposal to expand opportunity and promote economic prosperity*. Washington, D.C.: Brookings Institution.
- Herman, R., Dawson, P., Dee, T., Greene, J., Maynard, R., Redding, S. & Darwin, M. (2008). Turning around chronically low-performing schools. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences 2008 – 4020. < Last retrieved September 15 2011 from: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practiceguides/Turnaround_pg_04181.pdf>
- Hout, M. & Elliott, S. W. (Eds.). (2011). *Incentives and test-based accountability in education*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Kingdon, J. W. (2003). *Agendas, alternatives, and public policies* (2nd ed.). New York: Longman.
- National Center for Improving Student Learning and Achievement in Mathematics and Science (2002). Supporting professional development & teaching for understanding - actions for administrators. *In Brief*, 2(1), 1-8. < Last retrieved September 15 2011 from: <http://ncisla.wceruw.org/publications/briefs/InBriefFall02.pdf>>
- U.S. Department of Education (2010). Race to the top program: Guidance and frequently asked questions. < Last retrieved September 15 2011 from: www2.ed.gov/programs/racetothetop/faq.pdf>

מורה, עמיתה, מנהלת וחוקרת: סוגיות אתיות במחקר בסביבת העבודה¹

אילנה אלקד-להמן

על המחקר

המאמר יבחן סוגיות אתיות, אשר התעוררו במהלך מחקר שביקש ללמוד מנקודות מבט שונות על תהליכי קריאה ועל תהליכי בניית פרשנות ספרותית, הבאים לביטוי בסביבת הקריאה שמזמן מועדון הספרים של מכללת לוינסקי. מטרת המחקר הייתה ללמוד כיצד נבנית הפרשנות הספרותית אצל קוראים מבוגרים מסוגים שונים, וכיצד קריאה אינטנסיבית, כתיבה וסביבה של שיח על הקריאה והצגת פרשנות על ידי מומחה - מעצבות תהליכי קריאה ופרשנות בקרב סטודנטים לתואר מתקדם.

מחקרים בסוגיית הפרשנות הספרותית נערכו עד כה משלוש פרספקטיבות: מחקרים ספרותיים, שהציגו פרשנות של מומחה ליצירה אחת או למכלול יצירות; מחקרים פילוסופיים על פרשנות, שנשאו אופי תאורטי ולא אמפירי; ומחקרים אמפיריים בפסיכולוגיה קוגניטיבית וקריאה. בניגוד למחקרים על תהליכי קריאה שבדקו תגובה על טקסט בתנאי מעבדה, בטכניקה של חשיבה בקול (think-aloud) (Peskin, 1998; Janssen, Braaksma & Rijlaarsdam, 2006), כאשר מושא המחקר היה טקסט ספרותי מוגבל בהיקפו (שיר, סיפור) - המחקר המוצג בזה אינו מחקר מבוקר בתנאי מעבדה. זהו מחקר אקולוגי, החוקר סביבת למידה אותנטית ומורכבת בתנאים שלא עוצבו לצורך מחקר. מחקרים קודמים על קריאה של מומחים מול קריאה של מי שנחשבו טירונים ביחס אליהם (Andringa, 1996; Earthman, 1992; Peskin, 1998) חקרו יכולות של מומחים בהתמודדות עם טקסטים קצרים, שיר או סיפור, בפרק זמן קצוב של שעות ספורות. לעומת זאת - מחקרנו מתאר התמודדות עם טקסטים ארוכים של מאות עמודים. קריאה ופרשנות של טקסטים כאלה דורשות מהקורא יכולת לנהל בזיכרון פעיל את הידע הנוגע לטקסט.

בחרנו להתבונן בסביבה שנחקרה בעזרת כלי מחקר שהשלימו זה את זה: תצפיות, ראיונות, טקסטים שכתבו המשתתפים ושאלונים. כלים אלה אפשרו התבוננות במועדון מבעד לנקודות תצפית של קוראים מסוגים שונים באמצעות שפה מדוברת ושפה כתובה.

1 בעקבות המחקר "תהליכי קריאה ופרשנות בקרב שלושה סוגי קוראים בוגרים במועדון הספרים של לוינסקי", שבוצע בתמיכת הוועדה לעידוד מחקרים במכללת לוינסקי לחינוך וועדת המחקר של רשות המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת.

בסך הכול הצטברו עשרות טקסטים המייצגים כ-30 נקודות מבט של קוראים מומחים, קוראים חובבים וסטודנטים - על המועדון, על קריאה ועל פרשנות. מועדון הספרים נבחר כסביבה לביצוע המחקר בשל אופי הפעילות בו. לאורך שנה אקדמית מתקיימים שבעה מפגשים, כל מפגש מוקדש לדיון ביצירת ספרות חדשנית בהיקף של רומן. בכל מפגש מציג מרצה אחר מסגל החוג לספרות במכללה את היצירה שהמשתתפים קראו, ובאופן סמוי או גלוי גם מציג דיגום (modeling) של תהליכי קריאה ופרשנות.

מיפיתי את הגורמים המעורבים במחקר: המכללה כארגון, מועדון הספרים כמסגרת של החוג לספרות, משתתפי המועדון, הסטודנטים, המרצים במועדון ותחום הוראת הספרות. אתיחס אליהם בארבעה שלבי המחקר: התכנון, הביצוע, הכתיבה והפרסום. המאמר שיוצג כאן יעלה סוגיות אתיות שעמדתי בפניהן בשלבי המחקר השונים, בזיקה לכל אחד מהגורמים שנמנו לעיל.

תכנון השיטה וההצדקה האתית לביצוע המחקר

כבר לבחירה של שיטת המחקר יש משמעות אתית (Wester, 2011). המחקר הנדון ממוקם בהקשר מוסדי, חברתי ותרבותי, שהוא סביבת העבודה היום-יומית שלי - חוקרת ומרכזת תכנית לתואר שני במכללה שבה לומדים סטודנטים שהם חלק מקהיליית המורים לספרות ולשפה בישראל. כוונתי כמורה וכחוקרת היא ליישם ממצאים מהמחקר בהכשרת מורים לספרות ובפיתוחם הפרופסיונלי. לפיכך, ברוחו ובאופיו מתאימות למחקר מסוג זה הפילוסופיה והמתודולוגיה של המחקר האיכותני, שתכליתו לתרום לידע בתחום המחקר וכן לחברה שהוא נערך בה (Lincoln, 2002). לאור עיקרון זה, ביקשתי להבהיר לעצמי כיצד לעצב מחקר על תהליכי קריאה ופרשנות, אשר יועיל למשתתפים בו, ולהבין במה תתבטא תועלת זו. סוגיית התועלת לגורמים המעורבים, ובמיוחד למשתתפים, היא סוגיה אתית ראשונה במעלה: הרי העניין שיש לחוקר לחקור ולפרסם הוא בתחום התועלת האישית שלו כחוקר, אך האם ביצוע המחקר הוא אתי כלפי כל המעורבים בו (Josselson, 2007; Wester, 2011)?

הארגון ומחקר המתבצע בו

לביצוע מחקר במכללה נחוץ אישור של ועדת המחקר המוסדית, קרי, נחוצה הסכמה של גורם שיכול לאפשר או למנוע את ביצוע המחקר. המכללה יכולה, מצד אחד, להפעיל מנגנון כוח כנגד ביצוע מחקר שעלול לפגוע בה, בשמה, ברמת המחקר בה, או למנוע ביצוע מחקר שבו אינה מעוניינת מסיבה כלשהי. מצד אחר, אמצעי הבקרה (קרי, ועדת מחקר מוסדית) שומרים על רמתה של הצעת המחקר, מסייעים בשיפור ההצעה, שומרים

על אתיקה ואף תומכים תקציבית בהצעה ראויה. מחקר המתמקד במתרחש במועדון הספרים, שכבר צבר יוקרה בעבר (אלקד-להמן, 2008), התקבל במכללה בברכה, וועדת המחקר המוסדית אישרה אותו.

התועלת למשתתפים במחקר

לא היה לי ספק באשר לתועלת אשר יכולה לצמוח למועדון הספרים מביסוס המוניטין שלו באמצעות המחקר, וכן התועלת מלמידה של החוג כולו ממחקר שיטתי על פעילות שהחוג מקיים. ראש החוג לספרות ועמיתי קיבלו את בקשתי לבצע מחקר במועדון, ורק בשלב כתיבת הממצאים תהיתי על הקלות הרבה שבה היא התקבלה. האם ההסכמה נבעה מהבנה של מטרות המחקר, מהערכה לעבודתי כחוקרת וכמרצה במועדון, או, אולי, בשל עמדותי במכללה ובחוג? האם מחקרים בתוך המוסד מגיעים לביצוע מתוך אמונה ועניין אקדמי משותפים או בזכות מנגנוני כוח סמויים או גלויים? האם חוקרת שאינה ותיקה במכללה ושאינה בעלת תפקיד הייתה מצליחה לבצע מחקר כזה בשיתוף דומה לזה שזכיתי בו?

בשלב התכנון לא ידעתי מה יתרום המחקר למרצים, ולנגד עיני עמד העיקרון של מניעת פגיעה בהם. מערכות יחסים אתיות, הוגנות ומכבדות עם המשתתפים הן לב לבו של המחקר האיכותני (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001; צבר-בן יהושע ודושניק, 2006; Josselson, 2007). תהיתי כיצד אבצע מחקר אתי כשאני חוקרת סביבה שבה אני פועלת כעמיתה, כמורה וכבעלת תפקיד. שאלתי את עצמי כיצד אוכל לצמצם ככל הניתן יחסי כוח ומרות (Josselson, 2007; Wester, 2011), העשויים להשתמע מעצם המיצוב של כל אחד מהמשתתפים מולי. קיווייתי שהמרצים יתפסו את הריאיון שהסטודנטים יקיימו עמם כמועיל. ואכן בדיעבד, המשוב מהמרצים שרואיינו (שהתקבל בריאיון עצמו, בשיחות שהם קיימו איתי לאחריו ואף חודשים מספר לאחר מכן) לימד שהשיחה שנוצרה במהלך הריאיון הייתה מקור לחשיבה וללמידה גם עבורם.

למועדון הספרים מגיעים קוראים רבים, קבועים ומזדמנים. הנחתי ששיתופם במחקר יתרום לתחושת השייכות שלהם למועדון וגם לידע על תהליכי קריאה ופרשנות בקרב קוראים חובבים מבוגרים, שחלק ניכר מהם בגיל הזהב. מבחינה אתית, לא היה לי חשש שמא שילובם כמרואינים במחקר יפגע בהם בדרך כלשהי. לעומת זאת, מצב הסטודנטים המשתתפים במועדון שונה. ועדות המחקר המוסדיות בארה"ב (IRB - Institutional Review Board) התנגדו לכך שמורים ישתפו את הסטודנטים שלהם במחקר שהם עורכים. הם ראו בתהליכים שבהם מורה חוקר את תלמידיו השתה של יחסי מרות במחקר (קוזמינסקי, 2006; Josselson, 2007). עם זאת, הוועדות שינו את עמדתן, והיום מקובל לשתף סטודנטים או תלמידים במחקר בחינוך, שבו נבדקים שיטות הוראה, תכנון לימודים

ותהליכי למידה שבהם השתתפותם הכרחית למחקר (קוזמינסקי, 2006). עם זאת, טוענים חוקרים, מחקר המתבצע בסביבת הוראה-למידה מזמן בחינה מחדש של המקובל באתיקה במחקר (Kubanyiova, 2008). כיוון שביקשתי ללמוד על תהליכי קריאה ופרשנות בקרב סטודנטים, השתתפותם במחקר הייתה הכרחית. הנחתי שהסטודנטים יפיקו מהשתתפות במחקר תועלת בכמה תחומים: פיתוח מודעות לתהליכי הקריאה וליכולותיהם הפרשניות - במקביל ללמידה על תהליכי קריאה ופרשנות של קוראים אחרים (חובבים ומומחים) כאמצעי לשיפור יכולותיהם; יישום ידע שנרכש בשיטות מחקר בהקשר של הוראה-למידה; ובעיקר ביסוס תחושת מסוגלות עצמית בפרשנות. אם המחקר ילמד על הצלחה, הנחתי כי הידע בקהילייה העוסקת בהוראת ספרות יתעשר בכלי מתודולוגי שניתן יהיה ליישם בהוראת ספרות.

מהלך המחקר

בשלב זה, התחומים שתבעו תשומת לב אתית היו המשתתפים במחקר, סטודנטים ומרצים ומערכות היחסים.

השתתפות מדעת במחקר

כלל אתי ראשון במעלה הוא כי יש להקפיד על השתתפות מרצונם החופשי של המשתתפים ועל האנונימיות שלהם. בתכנון פעלתי בקפדנות לשמירה על עקרונות אלה, אולם במעבר מתכנון לביצוע למדתי על קשיים גם בתחום זה.

הסטודנטים שותפו במחקר בשתי רמות: כמשתתפים (לומדים שהטקסטים שכתבו הפכו לנתונים שחקרתי) וכחוקרים (מראיינים של המרצים ושל המשתתפים במועדון ומתצפתים במפגשי המועדון). הנימוקים האתיים העיקריים כנגד השתתפות סטודנטים במחקר שהמרצה שלהם מנהל הם: חשש מהפעלת כוח שיחייב את הסטודנט להשתתף במחקר וחשש מפני פגיעה בציון של הסטודנט, בכבודו ובחשאייתו (קוזמינסקי, 2006; Wester, 2011).

לאור עקרון ההשתתפות מדעת במחקר, לסטודנטים נמסר מראש, בעת הייעוץ לבניית מערכת, כי כל הלומדים במועדון ישתתפו במחקר כסטודנטים וכחוקרים, וכי עבודותיהם יהיו מושא למחקר. לפיכך, ההשתתפות במועדון הוגדרה כשיעור בחירה. המועדון מתקיים ביום שבו לא מתקיימים לימודי התואר השני, והבחירה להשתתף בו חייבה את הסטודנטים להגיע למכללה במיוחד, קרי, לבחור בו מדעת. במפגש הראשון במועדון הוצגה בפני הסטודנטים הצעת המחקר באופן מפורט. הוסברו מטרות המחקר והתקיים דיון בתפקידם של הסטודנטים כלומדים המשתתפים במחקר וכחוקרים. הם יכלו לפרוש מהמועדון בכל שלב. ובכל זאת, סוגיית הבחירה להשתתף במחקר היא מורכבת בהרבה. ווסטר מציין

כי יש טובות הנאה סמויות שמשותף מפיך במחקר בעצם השתתפותו (Wester, 2011); לנוכח הרישום הגבוה של סטודנטים למועדון דווקא בשנת המחקר, אני תוהה אם לא היו סטודנטים שעשו זאת משיקולי תועלת כמו לימודים אצל ראש התכנית שבה הוא לומד לתואר השני או שיקולי יוקרה (אמיתית או מדומה), כגון השתתפות בקבוצה נבחרת של מי ש"בחרו" להשתתף במחקר.

הערכה של סטודנטים - כאשר הם שותפים במחקר

במחקר המתבצע על סטודנטים או בעזרתם עולה סוגיה אתית נוספת, והיא שאלת ההערכה וההגנה על סטודנטים באשר לציון (קוזמינסקי, 2006). גם כאן, לכאורה, נמצא פתרון אתי: במפגש הראשון במועדון נדונה בין הסטודנטים והמורה-החוקרת השאלה כיצד יוערכו עבודותיהם. כדי להבטיח הפרדה בין תפקידם כחוקרים לתפקידם כסטודנטים וכדי למנוע הטיה בציונים שהשתתפות במועדון זיכתה אותם בהם, קבענו כי כל אחד משבעת התרגילים (תרגיל לכל ספר) שיוגשו לצורך המחקר יזכה בציון 100 - בתנאי שהוגש בזמן ונגע לשאלה שבמוקד המטלה, ללא כל קשר ל"רמת" התרגיל עצמו ולפרשנותו הספרותית. כלל זה נמשך לאורך כל השנה. העבודות שכתבו הסטודנטים בעקבות הקריאה ותגובותיהם בעקבות ההרצאות במועדון היו פתח לשיח מתמשך שהתנהל בין המורה-החוקרת לבין הסטודנטית הכותבת. בשיח זה התמוססו מערכות הכוח ונוצר קשר דיאלוגי ואישי (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001) ההולם מחקר שמערכות היחסים בו הן לא של חוקר ומשתתפים, אלא של חוקר ועמיתים, שהם בה-בעת גם חוקרים בשיתוף וגם סטודנטים (Karnieli-Miller, Strier & Pessach, 2009). דיאלוג זה יצר מסגרת ייחודית שבה נבנה בשיתוף ידע על קריאה ועל פרשנות, שבהמשך מילא תפקיד חשוב בכתיבת המחקר. האם מתן ציון 100 הוא הפתרון האתי הראוי? האם יש בכך משום פגיעה במי שעבודתו "טובה" יותר? כיוון שכמורה הצבתי בלב הלמידה תהליכי חשיבה על קריאה ובעקבותיה - ראיתי בכל עבודה את הביטוי למצב האישי של כל סטודנט בשלב נתון, והחשוב בעיניי היה התהליך שעבר. לפיכך, ההערכה המסכמת להשתתפות במועדון, שהייתה דיפרנציאלית, התבססה על מטלת רפלקציה על תהליך הלמידה, הערכה עצמית של הסטודנטים וכן הראיונות וניתוחם.² הסטודנטים התבקשו לראיין שני משתתפים במועדון, קורא מומחה וקורא חובב. בכך השתנה תפקידם, בחלק מהמחקר, מלומדים לחוקרים. בתפקיד זה הם תרמו לאיסוף הנתונים במחקר ולפירושים. מטלות הסטודנטים כחוקרים הוגשו למרצה לשיטות מחקר כחלק מהמטלות בקורס לשיטות מחקר איכותניות (בתיאום עמה ובהסכמתה) והוערכו על ידה. באופן זה, חלק מהסטודנטים זכו לציון מגורם שלישי. סטודנטים בשלב מתקדם

2 מפתח ההערכה: 20% תרגילים בעקבות קריאה; 30% ראיונות וניתוח; 30% מטלה רפלקטיבית.

של לימודיהם, אשר כבר למדו בעבר את השיעור בשיטות מחקר, הגישו לי את הראיונות. כחוקרים-שותפים, הסטודנטים בנו את הפרוטוקול לריאיון בשיתוף איתי, כמומחית בסוגיה התאורטית שבה עסק המחקר. התצפית, הראיונות והפרשנות שנתנו להם הסטודנטים - הועברו אליי לאחר שזכו בציון, וקיבלו משוב וציון גם ממני.

יחסי שותפות או יחסי מרות?

שילוב הסטודנטים במחקר כמראיינים של קורא מומחה ושל קורא חובב שינה את מערכות היחסים ביני, כמורה וחוקרת, לבנים (Karnieli-Miller, Strier & Pessach, 2009). הם הפכו מלומדים המשתתפים במחקר שיש בו יחסים היררכיים (מורה-חוקר, סטודנטים-משתתפים) לחוקרים בשיתוף אנכי (vertical collaboration) (Bond & Thompson, 1996). קרי, שיתוף בין חוקרים שאינם שווים זה לזה במעמדם ובתפקידם במערך המחקרי. ביצוע הראיונות על-ידי הסטודנטים הוא חלק מתהליך הלמידה על קריאה ועל פרשנות וכמו כן, כניסה ראשונה להתנסות במחקר איכותני במקביל ללימודים בקורס לשיטות מחקר ובליוי וחינוך של החוקרת והעמיתים (יריב, אביגדור, סלומון, עטייה ופורקוש, 2009). הראיונות וניתוחם הם חלק מהמחקר כולו. רכיב זה הפך את המחקר למחקר שיתופי (collaborative research) (קוזמינסקי, 2009).

כל סטודנט בחר מי מהמרצים ומי מהמשתתפים הוא מבקש לראיין על סמך היכרות קודמת, העדפה אישית ועוד - ובמקרה שבו סטודנט ראיין מרצה שלו, שוב נוצר שינוי בהיררכיית היחסים. אני סייעתי ביצירת הקשר עם המרואיינים. לאחר הריאיון, כל מרואיין קיבל מהסטודנט את תעתיק הריאיון. היו מרואיינים שלא הגיבו, היו מי שביקשו להוסיף, להבהיר ולתקן - והסטודנטים נהגו בהתאם. מבחינה זאת, התנהגות הסטודנטים והאינטראקציה בינם לבין המרואיינים הייתה כמקובל במחקר איכותני (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001; צבר-בן יהושע ודושניק, 2006; Karnieli-Miller, Strier, & Pessach, 2009). עם זאת, לאחר ביצוע המחקר תהיתי אם תהליך הקישור שלי עם המרואיינים לא היה בעייתי מבחינה אתית: האם לא היה בפנייה שלי למרצה בבקשה להתראיין או בפניית הסטודנט עם אזכור שמי - מעשה (אפילו עקיף או משתמע) של ניצול החברות בינינו או של הפעלת סמכות או כוח של בעלת תפקיד במכללה? היכן הגבול בין נכונות להשתתף במחקר כדי לסייע לעמיתה לבין התחושה שיש ניצול של הקשר לצורכי המחקר? בעיה אתית נוספת התעוררה בעקבות השאלה כיצד תפסו הסטודנטים את מקומם במחקר. אף שרובם תפסו עצמם כחוקרים שותפים הלומדים באמצעות הריאיון על תהליכי קריאה ופרשנות, לפחות סטודנטית אחת (כפי שהתברר לי בדיעבד בשיחה עם המרואיינת) תפסה את תפקידה כמי ש"מראיינת בשביל המחקר של אלנה". קרי, כביטוי לניצול יחסי מרות ולא כחלק מתהליך הלמידה שלה על מחקר ועל פרשנות.

יחסי אמון ואיסוף נתונים

כבר בשלב התכנון התלבטתי כיצד יתבצע איסוף הנתונים במפגשי המועדון. שיטת הניתוח שבה אני משתמשת היא ניתוח ספרותי מדוקדק של טקסטים דבורים, כתובים ומקוונים (אלקד-להמן, 2010). לאיסוף נתונים המאפשר מחקר טקסטואלי פרשני נדרשה הקלטה. אולם מטעמים אתיים וכדי לשמור על מערכות יחסים של כבוד עם עמיתיי, בחרתי להימנע מהקלטה. למרות שהובהר למרצים כי המחקר עוסק בתהליכים שבהם מופקת פרשנות - ולא דווקא ליצירה מסוימת, ביקשתי להימנע מלעורר בהם תחושה של פגיעה, של ניצול, או של הפקת טובת הנאה אישית מעבודת המחקר הספרותית והמקורית שלהם, שהם מציגים בפומבי (Wester, 2011). בהימנעות מהקלטה, חפצתי לשדר להם כי נשמרו זכויותיהם לפרסום עתידי של הרצאתם על היצירה. לפיכך, הנתונים נאספו ברישום ובתצפיות שערכתי בשיתוף חלק מהסטודנטים. איני בטוחה שהתיעוד בדרך זו בחן את עבודת המרצה באופן נאמן וטוב יותר משניתן היה לעשות זאת באמצעות הקלטה, אך מחקר שחוקר מבצע עם אנשים שעמם הוא קשור ביחסי עבודה והיכרות אישית מושתת על אמון וכבוד (Josselson, 2007). כאשר האנשים המשתתפים במחקר הם עמיתים - מערכות היחסים הן לא רק תנאי להמשך המחקר אלא אף לאפשרות להמשיך לעבוד יחד מתוך כבוד הדדי.

בעיה אתית נוספת עלתה מכך שאחת המרצות בתכנית המועדון (אשר נקבעת מספר חודשים מראש) הייתה אני עצמי. במובן זה, אף אני הייתי "משתתפת" במחקר, והיה עליי למצוא שיטה הולמת לאיסוף הנתונים על הרצאתי. לאור תפקידי במחקר, חשבתי שיהיה לא אתי שיראיין אותי סטודנט המשתתף במועדון. לפיכך, דליתי את הנתונים לתיאור תהליך הקריאה והפרשנות שלי-עצמי מתוך יומן רפלקטיבי שניהלתי לאורך המחקר.

אנונימיות המשתתפים

בתהליך כתיבת מחקר, החוקר מחויב בשמירה על אנונימיות של המשתתפים ועל מערכת יחסים של כבוד, הוגנות, הימנעות משיפוטיות ועוד (Josselson, 2007). אך מה שנראה פשוט ומובן מאליו התברר כמורכב מהצפוי. התנהגות אתית במחקר האיכותני תובעת הסוואה מלאה של כל הנתונים (גלויים ועקיפים) על זהות המשתתפים. היה פשוט לשמור על אנונימיות משתתפים מקרב הקהל במועדון, כמקובל, באמצעות שימוש בשמות בדויים או ראשי תיבות. באשר לסטודנטים ולמרצים, המצב התברר כסבוך.

ראשית, הסטודנטים בקבוצת המשתתפים מכירים זה את זה, כלומר, הם אינם אנונימיים זה לזה. אך הבעיה מורכבת יותר. בעוד שבמחקר איכותני, החוקר שומר את מפתח חילופי השמות במקום סודי, לשמירה על חסיון המשתתפים, שמותיהם של סטודנטים הרשומים לקורס אקדמי (כמו במקרה זה) מצויים במאגרים ממוחשבים של המכללה. זאת ועוד,

הסטודנטים הם גם חוקרים שותפים - האם אין הם ראויים לכך שאציג אותם בשמם, כמי שחקרו לצדי? מה ייחשב להתנהגות אתית כלפי הסטודנט במקרה כזה? החלטתי משקפת את המתחים שבהם מתבצע המחקר בין אחריות לעולם הידע לבין אחריות למשתתפים. בהצגת הממצאים העולים מעבודות הסטודנטים, החלטתי לשמור על אנונימיות הסטודנט. הסטודנטים בחרו לעצמם שמות בדויים שהם הוצגו בהם. באופן זה - הם יכלו לזהות את עצמם, אך בדרך כלל לא יכלו לזהות את עמיתיהם. עם זאת, למרות השימוש בשמות בדויים נדרשתי לזהירות רבה בעת הכתיבה. סוגיה נוספת שעלתה היא, אם ניתן לשמור על אנונימיות של חברי הסגל. לאור פרסום נושאי ההרצאות ושמות המרצים במועדון ברבים, הסוואת זהות חברי הסגל בכל האמור למפגשים הפכה למיותרת. עם זאת, עדיין נותרה שאלה ביחס לריאיון: האם להסוות את שם המרואיין או לא? כיוון שבניתוח הפרשני במחקר נעשה קישור בין הפרשנות בהרצאה לבין עמדות על פרשנות שהציג המרואיין בריאיון, התעוררה דילמה נוספת: האם לבטל את הקישור ולהסתכן בפגיעה במחקר או לחלופין, לבטל את האנונימיות? כל אחד מהמרצים נשאל אפוא כיצד הוא מבקש להיות מוצג. סוכם, לפי בקשתם, כי הם יוצגו בשמם או בראשי התיבות של שמם. יש להניח שבמעגל הפרופסיונלי הצר, ההסוואה ממילא חסרת ערך, וייתכן שדווקא אזכור שמו המלא של המרצה יאפשר לו לזכות בהוקרה שהוא ראוי לה.

כתיבת המחקר: סגנון, ארגון ושפה

כתיבה שיש בה נימה שיפוטית או מעריכה עלולה להיתפס כפוגענית (Josselson, 2007). לפיכך, חתרתי לכתיבה תיאורית, הנמנעת מהערכה. נמנעתי מלהתייחס לנושאים אישיים מאוד שהועלו, אלא אם כן היו הכרחיים לדיון בסוגיות של קריאה ופרשנות. השתדלתי להתייחס לשאלות שנגעו לקריאה ולפרשנות שנכתבו בתרגילים ולקשר אותן לתאוריה בניסיון ללמוד מהן על תהליך הלמידה. תיארתי את הסטודנטים הקוראים כקבוצה ונמנעתי מתיאור מאפיינים של קורא-סטודנט (Josselson, 2007). לכן הצגתי את התפתחות הסטודנטים בקבוצה בכללותה ולא התייחסתי להדגמה של התפתחות אישית, למרות שהנתונים האישיים היו מרשימים והיה מעניין להציגם. עם זאת, נאמנות לתיאור תהליכי הקריאה והפרשנות של הסטודנטים ובתוך כך כתיבה של תיאור מעובה (Geertz, 1973) תבעו התייחסות לתגובות מסוימות, אף אם הן מסגירות את זהות הסטודנט בקרב עמיתיו. כתיבה בעקבות קריאה מזמנת שימוש בטקסט הספרותי כ'כלי' שבעדו מדובב הקורא את עולמו הפנימי (צורן, 2000). למשל, ספרה האוטוביוגרפי של רינה ליטוין "דור המדבר" (2009) זימן תגובות אישיות של קוראים שהם או משפחתם חוו הגירה, ואלה היו משמעותיות להבנת תהליכי קריאה. דוגמאות

אחרות הן תגובותיה של סטודנטית ערבייה לספרו של סייד קשוע (2010) למלחמת העצמאות בספרו של קניוק (2010) או לילדות בתקופת השואה (אולשטיין, 2010). כדי להשמיע את קולם של כלל הסטודנטים, הקפדתי להביא דוגמאות מדברי סטודנטים שונים. בבחירת הדוגמאות לא נבחרה בהכרח הדוגמה הטובה ביותר אלא דוגמה הולמת שבאמצעותה אצליח לייצג את הקבוצה, את התופעה הפרשנית, את התאוריה ועוד. זהו פתרון ראוי והוגן כלפי המשתתפים, אך בחירה כזאת מעלה את השאלה האתית של מחויבות למחקר. הבחירות הללו משקפות את המתח בין אתיקה בין-אישית לאתיקה המחקרית (Josselson, 2007): האתיקה הבין-אישית מחייבת אחריות לפרטיות, לכבוד ולשלום המשתתפים. המחויבות המחקרית מחייבת אותנטיות, דיוק ופרשנות מעמיקה.

כפל התפקידים שמילאו הסטודנטים כמשתתפים וכחוקרים עורר שאלה ביחס לניסוח הלשוני: כיצד לכנות אותם בדוח המחקר? משתתפים? חוקרים-שותפים? בכל פעם ניסוח אחר בהתאם למצב? בחרתי בפתרון שחשבתי שיהיה ידידותי לקורא המחקר וקראתי להם "סטודנטים", וכשהיו בתפקיד מראיין - "סטודנט חוקר/מראיין". עם זאת, בבחירה לשונית זו אני משקפת מערכת יחסים היררכית שאינה נאמנה לרוח המחקר (Karnieli-Miller, 2009) (Strier & Pessach, 2009).

הסתייעתי ביצירת פורמט כתיבה קבוע כדי להימנע מהטיה בהצגת מפגש אחד במועדון על חשבון מפגש אחר, וכן כדי להתמודד עם היותי מרצה באחד המפגשים. לאור תאוריות על פרשנות (לורנד, 2010), גיבשתי מבנה קבוע לתיאור המפגשים במועדון. המבנה כלל את הרכיבים שבאמצעותם התייחסתי לניתוח המפגשים כאירועים פרשניים. תבנית הכתיבה החוזרת סייעה בניטור תיאורי המפגשים וכן בניתוח ההתרחשות הפרשנית שהם כללו.

כתיבת פרשנות במחקר שיתופי

התהליך הפרשני במחקר בחן את כל הטקסטים שאני והסטודנטים אספנו. אולם, למרות שבתחילת המחקר קיוויתי שהסטודנטים יהיו שותפים לחלקים נרחבים של הפרשנות, בפועל התברר כי צוות המורכב מחוקר ומסטודנטים, אשר לומדים במשותף קורס אחד בלבד,³ מוגבל בהיקף העבודה שהוא יכול לבצע. בכתיבת הפרשנות לראיונות הסתמכתי על מה שכתבו הסטודנטים, אולם הפרשנות לכל יתר הנתונים שנאספו נכתבה על ידי בלבד. לקראת תום שנת הלימודים, הממצאים הראשוניים של המחקר הוצגו בפני

3 בשונה ממחקרו של יריב עם הסטודנטים לתואר שני במכללה לחינוך (יריב, אביגדור, סלומון, עטייה ופורקוש, 2009), מחקר אשר בנה וליווה את עבודות הגמר של הסטודנטים לתואר, המחקר שלנו היה במסגרת המועדון שהשתתפות בו העניקה נקודת זכות של קורס סמסטריאלי בלבד.

הסטודנטים וקיימנו דיון על כך. תגובות הסטודנטים והערותיהם תועדו והובאו בחשבון בעת כתיבת דוח המחקר, אולם הם לא קיבלו דוח מחקר כתוב על מנת שיגיבו עליו. יחסי הכוחות השיתופיים שנוצרו בחלק מן המחקר (Karnieli-Miller, Strier & Pessach, 2009) היו לפיכך לא סימטריים, והשותפות של הסטודנטים במחקר הייתה מוגבלת (קוזמינסקי, 2009).

פרסום המחקר: שמות הכותבים

מאמר זה הוא הפרסום הכתוב הראשון בעקבות דוח המחקר. הצגתי את המחקר ביוני 2011 בכנס האיגוד הבין-לאומי לשיפור ההוראה של שפת האם, ה-IAIMTE, בהילדסהיים גרמניה, במסגרת סימפוזיון על פרשנות הספרות והוראתה.

גם הקשר זה עורר חשיבה על הצד האתי: האם בסביבה זו, שבה כל המשתתפים במחקר זרים, ראוי לשלב במצגת שלי תמונות שצולמו באחד המפגשים במועדון? האם להציג תמונה של הסטודנטים כשותפים שלי במחקר וכמשתתפים בו? מצד אחד, האנונימיות שלהם מוסרת, אך מצד אחר - דווקא הצגתם כחוקרים בשיתוף מאזנת את יחסי הכוח שבמחקר ומשקפת את רוחו; נוסף על כך, הצגתם מאפשרת "לפגוש" אותם בייחודם. כיוון שהדגשתי את שיתוף הסטודנטים כפרשנים של יצירות ספרות וכמראיינים במחקר - החלטתי להציג את התמונות.

לקראת ההגשה של דוח המחקר התלבטתי באשר למיקום שבו יוצבו שמות הסטודנטים: האם לצד שמי כחוקרים-שותפים או שבהערת שוליים יצוין שמם כמי שסייעו בביצוע ובפרשנות הראיונות (Wester, 2011)? הצבת שמם לצד שמי מכבדת את עבודתם כשותפים במחקר אולם עלולה ליצור רושם של שותפים שחלקם במחקר משמעותי ביותר, בעוד שכחוקרים רובם תרמו בביצוע של שני ראיונות ולפרשנות שלהם בלבד. ומצד אחר - למרות חלקי בייזום המחקר, ביצועו, איסוף הנתונים ובעיקר - הפרשנות לאור הידע וההבנה שלי, תרומתם של הסטודנטים למחקר כמשתתפים דווקא (ולא כחוקרים) בכתיבה בעקבות הקריאה ובדיאלוג שנוצר בינינו - כוננה את חלקו המרכזי של המחקר. לפיכך, בדוח המחקר מופיעים שמותיהם של הסטודנטים כחוקרים בשיתוף לאחר שמי. עם זאת, בפרסומים עיתדיים של מאמרים שייגזרו כחלקים מדוח המחקר, אני מניחה שאשאל את עצמי שוב את השאלה: מהו מקומם של הסטודנטים במחקר, היכן וכיצד יאוזכרו.

שיתוף בממצאי המחקר

כפי שציינתי, ממצאים ראשונים של המחקר הוצגו בפני הסטודנטים. בטרם יוגש דוח המחקר, עיקרי הדברים יוצגו במפגש של סגל החוג לספרות. בחירתי מה להציג בו מתוך המחקר ומה לא להציג - תבטא את המתח ואת הנאמנות הכפולה שאפיינו את פעולותי בעת ביצוע המחקר: נאמנות למחקר מצד אחד, ומנגד - נאמנות למשתתפים ויושרה ביחס לממצאים ולעולה מהם תוך כדי שמירה על כבוד חברי הסגל, הסטודנטים ואורחי המועדון. יש חוקרים איכותניים אשר מעבירים לעיון המשתתפים את דוח המחקר קודם לפרסומו כדי למנוע פגיעה בהם, לתרום למערכת היחסים עמם, לידע ולעניין שלהם (Josselson, 2007). המשתתפים במחקר זה בוודאי יגלו עניין בממצאיו, והם גם בעלי יכולת לקרוא ולהגיב. אולם משלוח דוח מלא והמתנה לתגובה הם פתיחה מחדש של משא ומתן על הריאיון ועל פרשנותו, אשר התקיים כבר בעבר בין המראיינים ובין המרואיינים בשלב איסוף הנתונים. זה אינו רק גורם משהה מבחינת לוח הזמנים במחקר, אלא צומת אתי עקרוני, שנבחנת בו שאלת הבעלות על הידע שנבנה במחקר. לכאורה, ניתן להסתפק במשלוח תקציר הממצאים למשתתפים ולטעון כי דוח המחקר המלא יהיה נגיש בספרייה עבור המעוניינים, ושהחוקר בחר ליטול את האחריות לפרשנות על כתפיו. טענה כזאת, אף שהיא עובדתית אתית, מעוררת תהייה כאשר המשתתפים הם עמיתים לעבודה: האם לא ראוי לשתפם בקריאת ממצאים הנוגעים להם בטרם יוגש הדוח? ומנגד עולה השאלה: ומה יקרה אם אחד מעמיתיי יבקש להכניס שינויים בכתוב, האם איני יוצרת מצב עדין שבו אצטרך להכריע בין הנאמנות לעמית לבין הנאמנות למחקר? בתכתובת שניהלתי עם המרצים הבטחתי שכל מי שיהיה מעוניין יוכל לקבל לקריאה ולתגובה את החלק הנוגע לו במחקר בטרם פרסומו, וכך אנהג.

לסיום

במשך שנת לימודים אקדמית אחת נבנתה מערכת יחסים מיוחדת במינה ביני לבין הסטודנטים. הם חלקו איתי את תגובתם לקריאה של יצירות ספרות ונוצר בינינו דיאלוג אישי ואינטימי, שראשיתו בהתכתבות באמצעות אתר המועדון והמשכו במפגשים פנים אל פנים. הם סיפרו על ההיסטוריה שלהם כקוראים, על הרגלי הקריאה שלהם, על הקשיים שלהם בקריאה ועל האסטרטגיות שלהם לקריאה. הם חשבו על המושג פרשנות ועל משמעותו עבורם לאור היצירות שקראו. הם שיתפו אותי בחוויות, בזיכרונות ובאירועים מעולמם האישי, שהקריאה ביצירות העלתה וגרמה להם לבחון אותם מחדש. הם הציגו בפניי גישות פרשניות שלהם ליצירות הספרות. אני הגבתי על מה שהם כתבו כחוקרת ספרות, כמורה, כאישה, כאדם. מה קורה למערכת יחסים כזאת לאחר שהמחקר מסתיים? חלק מהסטודנטים סיימו את לימודיהם לתואר, חלקם עדיין לומדים ופוגשים בי. שלושה

מהם בחרו לעשות את פרויקט הגמר שלהם בהנחייתי. מערכת היחסים נמשכת, בשינוי-מה של תפקידים, ליחסי מנחה-מונחה, אך תהליך ההנחיה החל במקום שונה מהנחיה נטולת רקע כזה.

עם עמיתי לחוג לספרות אני ממשיכה להיפגש ולעבוד. המחקר לימד אותי עליהם, כקוראים וכחוקרי ספרות, פרטים שלא ידעתי, למרות שנות עבודתנו הרבות באותו מוסד. אני חשה כלפיהם הערכה עמוקה, ואני אסירת תודה על הזכות לחקור את עבודתם. בצד תחושות אלה אני חרדה: האם הצלחתי לשקף בדוח המחקר את התובנות העולות מהמחקר תוך כדי שמירה על נאמנות לנתונים בלי להיות מוטה ממערכות היחסים?

מחקר איכותני הוא מחקר העוסק בראש ובראשונה במערכות יחסים (Josselson, 2007). הכללים האתיים המקובלים מוגדרים על ידי ועדות מחקר ועל ידי חוקרים כנקודת מוצא (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001; צבר-בן יהושע ודושניק, 2001; 2008; Wester, 2011). עם זאת, ההגדרות מאתגרות שוב ושוב במחקרים שבהם נבנות מערכות יחסים בהקשר מקומי, בתרבות אחרת, בין אנשים עם ציפיות שונות ועם צרכים אחרים.

מחקר זה עימת אותי עם מכלול שאלות אתיות בכל אחד מהשלבים של העיסוק בו - תכנון, ביצוע, כתיבה ופרסום: שאלת ההצדקה לביצוע מחקר מעין זה ותרומתו לידע ולמשתתפים; משמעות ההסכמה מדעת להשתתפות במחקר; אנונימיות המשתתפים; מקומי כחוקרת וכמשתתפת; התנהגות הוגנת כלפי הארגון וכלפי המשתתפים במחקר, שהם עמיתי או הסטודנטים שלי, ושאלת יחסי המרות שנוצרים בביצוע מחקר בסביבת העבודה; שאלת הנאמנות הכפולה למחקר מצד אחד ולמשתתפים מצד אחר; וכן ארגון כתיבת דוח המחקר ושימוש בניסוח לשוני מכבד ומדויק בו-בזמן. השאלות הללו רגישות במיוחד בשל הערוב שבין סביבת המחקר לסביבת העבודה היום-יומית שלי, והן חייבו אותי לרפלקטיביות בלתי-פוסקת. השאלות האתיות למיניהן נותרות פתוחות למרות שנמצא להן פתרון שמתאים להקשר המסוים שבו התבצע המחקר. בעיה אתית דומה בסביבה אחרת תזמן חשיבה חדשה וחיפוש אחר פתרונות הולמים. מאמר זה מבקש להפנות תשומת לב לרפלקטיביות הנתבעת מחוקר המבצע מחקר בסביבת עבודתו, שמתחזה לסביבה נוחה למחקר, אך דווקא בשל כך היא עתירת דילמות אתיות.

רותאלן ג'וסלסון כתבה: "מחקר מתבצע עם אנשים ולא על אנשים" (Josselson, 2007, p. 559). אני מוצאת שדבריה, שנאמרו על המחקר הנרטיבי, נכונים גם למחקרים איכותניים בסוגות אחרות, ובוודאי למחקר שלי - מחקר שעסק בספרות ובשאלה איך אנשים קוראים בה ומפרשים אותה. ללא מרקם היחסים העדין שנטווה עם אנשים וביניהם, אי-אפשר היה לבצעו.

מקורות

- אולשטיין, ע' (2010). תנורי טרקוטה בעיר כבושה - סיפורה של ילדה קטנה. ירושלים: כרמל.
- אלקד-להמן, א' (2008). זהויות ישראליות בין זר למוכר - קריאה ביצירות חמישה יוצרים בספרות ההווה. ירושלים: כרמל.
- אלקד-להמן, א' (2010). 'לקחת ללב': קריאה ספרותית כשיטה לניתוח במחקר האיכותני. בתוך: ע' קופפרברג (עורכת), חקר הטקסט והשיח: רשומון של שיטות מחקר (עמ' 81-110). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון שבנגב.
- דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (343-368). תל-אביב: דביר.
- ריב, א', אביגדור, י', סלומון, י', עטייה, א' ופורקוש, א' (2009). קבוצת מחקר "השלם הוא יותר מסכום חלקיו". שבילי מחקר, 16, 48-52.
- לורנד, ר' (2010). על פרשנות והבנה. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- ליטוין, ר' (2009). דור המדבר. תל-אביב: הספריה החדשה, הקיבוץ המאוחד.
- צבר-בן יהושע, נ' ודושניק, ל' (2006). של מי הסיפורים האלה? התמודדות אתית במחקר האיכותי. שבילי מחקר, 13, 36-41.
- צורן, רחל (2000). הקול השלישי - איכויותיה המרפאות של הספרות ואפשרויות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי. ירושלים: כרמל.
- קוזמינסקי, ל' (2006). התנהגות אתית של חוקרים ואתיקה במחקרי מורים. שבילי מחקר, 13, 12-16.
- קוזמינסקי, ל' (2009). מחקר משותף: מאפיינים, יתרונות ואתגרים. שבילי מחקר, 16, 13-22.
- קניוק, י' (2010). תש"ח. תל-אביב: ידיעות ספרים.
- קשוע, ס' (2010). גוף שני יחיד. ירושלים: כתר.
- Andringa, E. (1996). Effects of 'narrative distance' on readers' emotional involvement and response. *Poetics*, 23(6), 431-452.
- Bond, C. H. & Thompson, B. (1996). Collaborating in research. Green Guides No.19. Canberra: Higher education research and development society of Australasia. Canberra, Australia: Jamieson centre.
- Earthman, E. A. (1992). Creating the virtual work: Readers' processes in understanding literary texts. *Research in the Teaching of English*, 26, 351-384.

- Geertz, C. (1973). Thick description: Towards an interpretative theory of culture. In C. Geertz (Ed.), *The interpretation of cultures: Selected essays* (pp. 3-30). New York: Basic Books.
- Janssen, T., Braaksma, M. & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education, 12*(1), 35-52.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research. In: D. J. Calandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry* (pp. 537-566). London: Sage.
- Karnieli-Miller, O., Strier, R. & Pessach, L. (2009). Power Relations in Qualitative Research. *Qualitative Health Research, 19*(2), pp. 279-289.
- Kubanyiova, M. (2008). Rethinking research ethics in contemporary applied linguistics: The tension between macro- and microethical perspectives in situated research. *Modern Language Journal, 92*(4), 503-518.
- Lincoln, Y. (2002). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The qualitative inquiry reader* (pp. 327-345). Thousand Oaks, California : Sage Publications.
- Peskin, J. (1998). Constructing meaning when reading poetry: An expert-novice study. *Cognition and Instruction, 16*(3), 235-263.
- Wester, K. L. (2011). Publishing ethical research: A step-by-step overview. *Journal of Counseling & Development, 89*(3), 301-307.



הוראה כבחירה מקצועית

להיות או לא להיות (מורה)? הדימוי של מקצוע ההוראה כעיסוק מושך

רחל ארנון ■ פנינה פרנקל ■ עדנה רובין

מורים טובים הם הגורם הראשון במעלה לקיומה של מערכת חינוך טובה שבה התלמידים לומדים באווירה נעימה ונינוחה, רוכשים ערכי צדק ומוסר ומשיגים הישגים גבוהים. לפיכך, הצורך במורים טובים היה ונשאר יעד חשוב ביותר בכל חברה מתקדמת. לאחרונה התברר כי רמת ההישגים של התלמידים הישראלים במבחנים בין-לאומיים בקריאה, במתמטיקה ובמדעים עלתה במקצת (פיז"ה, 2010), אבל עדיין נשארה נמוכה מהממוצע. קשה לקבל מצב זה של "פחות, אבל עוד כואב", במיוחד בתרבות שבה לאורך כל הדורות, לימודים היוו ערך עליון. נוכח זאת עולה השאלה: איך מעודדים מועמדים מתאימים לעסוק בהוראה? מחקרנו נועד לתת תשובה לשאלה זו.

נקודת המוצא לכל תכנית רצינית להפניית כוח אדם מתאים להוראה ולשיפור איכות ההוראה היא בדיקה מעמיקה של המצב, שתהיה מבוססת על עובדות ולא רק על התרשמות כוללת. אנו סבורים שבדיקה זו רלוונטית במיוחד בקרב אוכלוסיית הצעירים בארץ - אלה העומדים עדיין בפני קבלת החלטה על עתידם המקצועי, ואחרים שכבר החליטו על כיוון לימודי-תעסוקתי. היא רלוונטית בייחוד בקרב אלה שהתנסו במקצוע אחר והעדיפו לשנות כיוון ולהכשיר עצמם להוראה. בבדיקת התפיסות של צעירים אלה לגבי הבחירה המקצועית שלהם ניתן לזהות ממדים קריטיים שיש "לטפל" בהם, אם רוצים ליצור שינוי בתדמית המורה ולהגביר את כוח המשיכה של המקצוע. תהליכים אלו, שהם בבחינת מעגל המחזק את עצמו, יביאו בסופו של דבר להשגת היעד המבוקש: העלאת רמת ההוראה בישראל.

מטרת מחקר זה היא אם כך לזהות את גורמי המשיכה והדחייה בבחירת קריירה מקהל המתאים להוראה: (א) צעירים הפונים ללימודים אקדמיים; (ב) סטודנטים הלומדים במסגרת הסבת אקדמאים להוראה. על בסיס ממצאים אלו ניתן יהיה להציע מהלכים שיעודדו צעירים מתאימים לבחור במקצוע ההוראה. במאמר נציג את הספרות המחקרית העיקרית שבה מעוגן המחקר ואת תהליך פיתוח הכלים שאנו משתמשים בהם במחקר. הממצאים המלאים יפורסמו עם השלמת המחקר.

מניעים לבחירה במקצוע ההוראה

מרבית המחקרים שחקרו את המניעים לבחירה בהוראה (אופלטקה, 2007; עליאן, זידן ותורן, 2007; Glenda & Kate, 2008) עושים הבחנה בין מניעים חיצוניים (אקסטרניזיים) למניעים פנימיים (אינטרניזיים). המניעים הפנימיים קשורים למאפיינים מהותיים של ההוראה, והם נמצאו כגורמי ההניעה (מוטיבציה) הבולטים והמשמעותיים ביותר לבחירה בה. המניעים החיצוניים קשורים למטרות תועלתניות שמחוץ להוראה עצמה, כגון תגמולים חומריים, שכר, תנאי עבודה ורווחת המורה מצד אחד, ותגמולים חברתיים, כגון הכרת החברה במעמד המקצועי של המורה ובאוטונומיה הקשורה לחופש הפעולה המקצועי שלו, מצד אחר. לגורמים אלה חשיבות עליונה ביצירת שינוי במגמות של פנייה להוראה, כפי שהצביעו ועדות מומחים שהוקמו בארה"ב (Carnegie, 1986; Holmes Group, 1990) למטרת שיפור של רמת ההוראה ומעמד המורה.

קבוצה נוספת של מניעים לבחירה בהוראה קשורה להזדהות עם "אחרים" (Virta, 2000). "אחרים" הם דמויות חינוכיות של מורים משמעותיים, המהוות דוגמה ומופת, בצד מורים שנטבעו בזיכרון כדמויות הרסניות ועוררו רצון לעסוק בהוראה "כדי לא להיות דומים להם". הבחנה נוספת (Lortie, 1975) היא בין גורמים שמקלים את הבחירה בהוראה (facilitators), כשזו כבר מסתמנת, לעומת גורמים המושכים מלכתחילה אנשים לעסוק במקצוע זה (attractors).

ניסן (ניסן, 2006; Nisan, 1992) מציע כגורם משיכה למקצוע ההוראה את "תפיסת הראוי", המתבססת על ההכרה שהתנהגות מסוג מסוים היא טובה וראוי לנקוט אותה, גם אם אינה כרוכה בתגמול חיצוני או פנימי או אם אינה תולדה של תביעה מוסרית. "תפיסת הראוי" מציגה בפני האדם תביעה פנימית או לפחות המלצה לנקוט התנהגות מסוימת משום שראוי ולא משום שכדאי. תפיסת זו הופיעה גם במחקר של קצין ושקדי (2011), שבו אותרו ארבעה גורמים הפועלים זה לצד זה ומעוררים הניעה להצטרפות ללימודי הוראה. הגורמים שנמצאו במחקר הם: (א) השפעה של דמויות מופת של מורים, עיסוק קודם בחינוך והשפעת רקע ולימודים קודמים בתחום הדעת; (ב) תפיסת ההוראה כעיסוק ערכי וראוי כבסיס להתחייבות; (ג) תגמולים חיצוניים נלווים כדוגמת מלגות, שכר ויוקרה; (ד) ההכרה בהוראה בכלל ובעולם הדעת, שבו מתמחים בפרט כעיסוק המאפשר מימוש עצמי. גם במחקר שערכו בקר ולבנברג (2003) חוזר ומופיע הגורם הרביעי הקשור לתחום התוכן של ההוראה. במחקר שנערך בקרב סטודנטים להוראת מתמטיקה נמצא שאהבת מקצוע המתמטיקה, העניין בו והאתגר בהוראתו הם השיקולים המכריעים ביותר בבחירתו. מתוך הספרות הענפה העוסקת בגורמי הניעה לפנייה להוראה נציג בפרוט שני מקורות עיקריים שהיוו נקודת מוצא בתכנון ובעריכה של מחקר זה: המחקר הראשון, שנערך באנגליה (Coulthard & Kyriacou, 2002), עסק בשאלה אם ההוראה מספקת

לסטודנטים את אשר הם מצפים מקריירה. המחקר השני, שנערך בישראל (ארנון, גרינספלד, זייגר, פרנקל ורובין, 2005), בדק את דמות המורה ואת מקצוע ההוראה בעיני צעירים בישראל, עם דגש על זיהוי גורמי משיכה ודחייה.

המחקר של קולטהרד וקיריאקו (Coulthard & Kyriacou, 2002), שנערך בהקשר של משבר שהתחולל באנגליה בגיוס כוח אדם להוראה, מתמקד בגישות של סטודנטים באוניברסיטה כלפי הוראה כקריירה. יש לציין כי באנגליה, שם ההכשרה להוראה נעשית במסגרת תואר שני, הסטודנטים לתואר ראשון הם מאגר הכוחות הפוטנציאלי הגדול להפניה להוראה. המחקר נועד לגלות לא רק מה מושך את אותם סטודנטים להוראה אלא גם מדוע הם אינם פונים למקצוע הזה. מאפיין נוסף של המחקר האנגלי הוא ההשוואה בין מה שאנשים מבקשים מקריירה באופן כללי לבין מה שהם חושבים שההוראה יכולה לתת להם.

ממצאי מחקר זה מראים ששני שלישים מהסטודנטים שהשתתפו במחקר (n=298) שקלו להיות מורים אבל לבסוף החליטו כנגד בחירה זו. הגורמים שדורגו כחשובים ביותר בבחירת קריירה בקרב סטודנטים אלו היו: מקצוע מהנה, עמיתים שקל להסתדר עמם, סביבת עבודה נעימה, משרה בטוחה, קריירה המבטיחה אתגרים אינטלקטואליים ואפשרויות קידום. הגורמים ה"הוריים" נמצאו כפחות חשובים בבחירת קריירה: עיסוק המאפשר תנאים נוחים להורות; עיסוק המשלב דאגה (caring) לאחרים; ועיסוק המאפשר עבודה עם ילדים. נמצא כי ההוראה לא מילאה את הציפיות באשר לגורמים החשובים ביותר בעיני הסטודנטים (ראו לעיל). ההוראה גם לא מילאה את הציפיות הכלכליות שיש לסטודנטים הבוחרים מקצוע: משכורת טובה לאורך זמן, אפשרויות קידום, אפשרויות נסיעה לחו"ל ועוד. למעשה, מבין עשרת הגורמים החשובים ביותר בבחירה של קריירה, ההוראה מילאה רק צורך אחד: עיסוק המעניק תחושת אחריות. כמו כן הנחקרים זיהו בהוראה מקצוע המערב דאגה, עזרה וחמלה, אולם הם לא סיווגו את ההיבטים האלו כחשובים במיוחד. הם התייחסו באופן חיובי לאפשרויות הטמונות במקצוע, הקשורות לשיתוף הידע עם אחרים ולפוטנציאל הקיים במקצוע להתפתחות עצמית. הגורמים שהרתיעו אותם יותר מכול בכניסה למקצוע היו: המטלות הבירוקרטיות הכרוכות בתפקיד, הפיקוח במהלך ההוראה ובעיות המשמעת וההתנהגות של התלמידים.

השוואה חשובה שנערכה במחקר זה (Coulthard & Kyriacou, 2002), ותעמוד לבדיקה גם במחקר הנוכחי, היא בין המצהירים על עצמם כמעוניינים במקצוע ההוראה לבין הדוחים את הפנייה אליו. חשוב הוא גם הממצא על אודות העדר הבדל בין שתי קבוצות אלה בתפיסת המקצוע. שתי הקבוצות תופסות את מקצוע ההוראה כלא אטרקטיבי בהיבטים אקסטרניזיים (משכורת, קידום, סביבת עבודה, משאבים), עם זאת מציע איכויות אינטרניזיות של לקיחת אחריות, מנהיגות, השפעה, דאגה לילדים ותרומה

לחברה. ההבדל שנמצא בין המעוניינים בהוראה לבין הדוחים אותה הוא המשקל שהם אישית מייחסים לשיקולים הללו בבחירת קריירה. המעוניינים במקצוע מחשיבים את השיקולים האינטרנטיים, והדוחים את המקצוע - את השיקולים האקסטרנטיים. המחקר השני שאנו מתבססות עליו (ארנון, גרינספלד, זייגר, פרנקל, רובין, 2005) בחן בעזרת מגוון שיטות בעלות אופי כמותי ואיכותני, כיצד נתפסת דמות המורה וכיצד נתפס מקצוע ההוראה בעיני צעירים ישראלים ממגזרים תרבותיים שונים. ניתוח נתוני המחקר נערך באמצעות מודל דו-ממדי (המוצג בלוח 1) של תפיסת דמות המורה ומקצוע ההוראה בשלושה היבטים (פיזי-חיצוני, קוגניטיבי-ארגוני ואישיותי-ערכי) ובשלושה תחומים (המורה עם עצמו, המורה עם תלמידיו והמורה במערכת החינוך ובציבור).

לוח 1: סכמה דו-ממדית לארגון ולסיכום תיאורים של מורים אופייניים ושל מקצוע ההוראה

תחום	היבט	פיזי-חיצוני	קוגניטיבי-ארגוני	אישיותי-ערכי
המורה עם עצמו	הופעה	שליטה בידע למידה עצמית	גילויי מוטיבציה תכונות אישיות	
המורה עם תלמידיו		הוראת הידע ניהול כיתה ומשמעת	יחסים בין-אישיים	
המורה במערכת החינוך ובציבור	תנאי עבודה ומעמד חברתי	אוטונומיה	תחושת שליחות והשקפת עולם, אתיקה	

נראה כי שלושה נושאים עיקריים גורמים לדחייה מהמקצוע (ניהול כיתה ומשמעת, גילויי מוטיבציה ותנאי העבודה), והם מתפרסים על שלושת התחומים של המודל. שלושה נושאים עיקריים מושכים צעירים לעסוק במקצוע השייכים לתחום האישיותי-ערכי (יחסים בין-אישיים ותחושת שליחות) ולתחום הקוגניטיבי-ארגוני (הוראת הידע) במודל. דומה כי הנושאים הדוחים מונעים מהצעירים להבחין ביתרונות שבהוראה. ניתן לשער שאם יועלה השכר וישתפר מעמד המורה, העייפות והשחיקה יפחתו, התלמידים ירחשו יותר כבוד למוריהם ויתנהגו באופן המאפשר למידה בלא בעיות משמעת. כך תיווצר המסגרת המתאימה שבה יבלטו יתרונות המקצוע: מקצוע המאפשר העמקת ידע והתפתחות בתחומי דעת; מקצוע המאפשר יצירת קשרים בין-אישיים מפרים שבצדם משוב מידי; מקצוע שלעוסקים בו יש השפעה על חיי ילדים ועל דור העתיד, והוא מקנה להם תחושה של שליחות.

עוד נדגיש בהקשר למחקר דמות המורה (ארנון, גרינספלד, זייגר, פרנקל ורובין, 2005), שהצגנו לעיל, את ההבחנה שנעשתה בין דמות המורה האופייני, כפי שהיא נתפסת בעיני הנבדקים, לבין התפיסה של מקצוע ההוראה. הצורך בהבחנה זו נבע מההנחה שעשויים להיות פערים בין דמות המורה המצטיירת לבין תפיסת מקצוע ההוראה: ייתכן שהמקצוע כולל מרכיבים שהמורים עצמם אינם מממשים או שהם מממשים בדרך שונה מזו הנתפסת, על פי הגדרת התפקיד, בעיני הנבדקים. ממצאי המחקר של ארנון ועמיתיה (2005) מצביעים על פערים אלו:

- א. פער בין תדמית המורים (תדמית נמוכה) לבין תפיסת מקצוע ההוראה (תדמית גבוהה).
- ב. פער בין תדמית המורים בציבור החילוני (תדמית נמוכה) לתדמית המורים בציבור הדתי (תדמית גבוהה).
- ג. פער בין תדמית מורים במקצועות מסוימים (תדמית נמוכה למקצועות הקשורים למדעי הרוח) לתדמית מורים במקצועות אחרים (תדמית גבוהה למקצועות מתמטיקה, מדעים ואנגלית).
- ד. פער בין הרצון לעסוק במקצוע (רצון נמוך) לבין הערכת ההתאמה האישית אליו (רמת התאמה גבוהה).

פערים אלה תומכים בחשיבותו של המחקר הנוכחי, שכן הם מצביעים על כך שגיוס מועמדים מתאימים להוראה הוא יעד בר-השגה. ואמנם, על בסיס ממצאים אלה (ארנון, גרינספלד, זייגר, פרנקל, רובין, 2005) זוהו מוקדי קושי הראויים לשיפור והוצעו כיווני פעולה אפשריים שניתן לנקוט למען צמצום הפערים שהתגלו ולהעלאת כוח המשיכה של המקצוע. בין כיווני הפעולה האפשריים שהציעו ארנון ועמיתיה (2005) הופיעו שמונה המלצות הנוגעות לתדמית המורה והנעות מנושאי החינוך והלימוד שבלבית המקצוע ועד תדמית של ההוראה בציבור והמשיכה אליו. נפרט אותן בקצרה:

1. **החינוך:** החוקרות ממליצות לבחון באיזו מידה בא לידי ביטוי ההיבט של "אישיות חינוכית" בתנאי הקבלה של המכללות להוראה. החוקרות גורסות, כי היבט זה צריך להוות קריטריון בכניסה למקצוע בדומה לקריטריונים קוגניטיביים ולקריטריונים בין-אישיים. כמו כן יש לבחון אם ניתן לטפח היבט זה במהלך ההכשרה ובהשתלמויות מורים.
2. **ההוראה:** החוקרות ממליצות לפעול להעמקת הידע של המורים ולהרחבת "ידע התוכן הפדגוגי שלהם" (Shulman, 1986). בדרך זו ניתן יהיה להבטיח הוראה נבונה ומעמיקה, מתוך פרספקטיבה נכונה, המאפשרת בחירה טובה יותר של נושאים מרכזיים, ולזהות מוקדי עניין ומוקדי קושי של התלמידים.
3. **הפעלת הסמכות המקצועית:** החוקרות ממליצות לפעול ל"העצמת מורים" על ידי מתן כלים להתמודדות עם בעיות משמעת, כולל הגדרות ענישה במקרים של

- אלימות. הן טוענות כי יש לקיים מערכת חוקים ונהלים, שבחלקה תיקבע בשיתוף עם התלמידים וההורים.
4. **סביבת העבודה:** החוקרות ממליצות להקפיד על שני היבטים פונקציונליים חשובים: כיתות ממוזגות ובעלות אקוסטיקה טובה - שיפורים שניתן לבצע לדעתן בעלות נמוכה.
5. **תנאי העבודה:** החוקרות מדגישות כי יש להעלות משמעותית את שכר המורים על פי קריטריונים שקולים והוגנים ולתגמל על פעילויות הכרוכות בהשקעה מיוחדת. יש לחשוב על בניית תכניות הכוללות ערוצי קידום למורים עם שכר דיפרנציאלי בצד.
6. **הזהות וההשתייכות המקצועית:** החוקרות ממליצות לקהילת המורים לעסוק בהתוויות סטנדרטים מקצועיים וקוד אתי ולהוציא משורות הקהילה אנשים שלא יעמדו בהם. החוקרות גורסות כי מורים ירגישו גאים להשתייך לארגון שיש לו תדמית פרופסיונלית מעבר למאבקים על שכר ועל תנאי העסקה.
7. **התדמית הציבורית:** החוקרות ממליצות להבליט את השליחות החינוכית ואת הקשר עם הפרט, הבולט בתפקידי המורה, באמצעות כתבות וסרטים בתקשורת הכתובה והאלקטרונית. כמו כן יש חשיבות להדגיש היבטים אלה בפרסומי המכללות למשיכת מועמדים ראויים להוראה. יש להבליט בציבור ולהדגיש, כי הליכה להוראה יש בה מן האתגר, והיא מעשה חלוצי במלוא מובן המילה.
8. **משיכה למקצוע:** צעירים מוכשרים רוצים להיות מורים - את עיקר המאמצים יש להקדיש לעידוד צעירים בעלי כישורים לפנות למקצוע. יש לתכנן מסרים שיפנו אליהם באופן אישי או קולקטיבי, שיציגו את ההיבטים המושכים בהוראה. אפשר גם להציג את ההוראה מול החלופות התעסוקתיות האחרות ולהראות שבהיבטים רבים היא עולה עליהן. כמובן שגם פניות אלה צריכות להיות מלוות בהצעות למלגות ולמסלולי לימוד מיוחדים.

הקפדה על יישום המלצות המחקר על דמות המורה (ארנון, גרינספלד, זייגר, פרנקל ורובין, 2005) שפורטו להלן עשויה לדעתנו להוביל לחיזוק תחושת השליחות והתקווה של העוסקים במקצוע ההוראה (Bullough, 2011).

שני המחקרים שסקרנו מצביעים על נושאים קריטיים, שהם מוקדי הקושי בפנייה של מועמדים מתאימים להוראה, בצד נושאים המהווים מוקדי משיכה בפנייה למקצוע זה. מטרת המחקר הנוכחי היא לחזור ולבדוק את הממצאים האלה בקרב שתי אוכלוסיות: צעירים המתלבטים בבחירת מסגרת לימוד או תחום מקצועי (בדומה לקהל שנחקר בשני המחקרים האחרונים); וכן כאלה שהחלו את דרכם הלימודית והתעסוקתית במקצוע אחר מן ההוראה והגיעו אליו מאוחר יותר עם תובנות הראויות לבחינה. בדיקה של אוכלוסייה שלישית נוספת של פרחי הוראה עמדה על הפרק כ"קבוצת ביקורת" אבל הוחלט שלא

להכלילה, כי היא כבר נחקרה רבות ולא תתרום מידע נוסף. ממצאים אלה עשויים להוות נקודת מוצא להתוויית דרכים שיש לנקוט בכל הנוגע לתנאי הכניסה למקצוע ולהכנסת שינויים מתאימים הקשורים במאפייני המקצוע, בדרכי בחירת פרחי הוראה, בתכנית ההכשרה להוראה, בדרכי הכניסה למקצוע ובתנאי העבודה בו. שינויים אלה יתרמו ישירות או בעקיפין להעלאת מעמד המורה ואיכות הפונים להוראה ולשיפור רמת ההוראה בישראל.

מטרות המחקר

המטרה העיקרית של מחקר זה היא לזהות את גורמי המשיכה והדחייה בבחירת קריירה מקהלה היעד שעשוי להתאים להוראה: (א) צעירים המתכוונים לפנות ללימודים אקדמיים; (ב) סטודנטים הלומדים באוניברסיטאות ובמכללות נבחרות במסגרת הסבת אקדמאים להוראה. על בסיס ממצאי המחקר ניתן יהיה להציע מהלכים שיעודדו צעירים מתאימים לבחור במקצוע ההוראה.

שאלות המחקר

- א. מה הם ההיבטים המשמעותיים לצעירים בבחירת קריירה ומקצוע?
- ב. באיזו מידה היבטים אלה מתקיימים גם במקצוע ההוראה?
- ג. אילו שינויים כדאי להכניס על מנת להגביר את שיעור הפנייה להוראה של מועמדים מתאימים?
- ד. מה מאפיין את השייכים לקהלה היעד שהם בעלי פוטנציאל לפנות להוראה?
- ה. מה מאפיין את השייכים לקהלה היעד שעשו כבר הסבה ופנו להוראה?

שיטת המחקר

פיתוח כלי המחקר

נציג בהרחבה את כלי המחקר, כולל תיאור שלבי הפיתוח שלו, שבהם השקענו את עיקר זמננו במהלך השנה הראשונה של המחקר.

כלי המחקר הוא שאלון עמדות על אודות גורמי משיכה ודחייה להוראה שנבנה בשתי גרסאות מקבילות, אחת לקבוצת הבחירה ואחת לקבוצת ההסבה, עם הבדלים קלים בניסוח. פיתוח כלי המחקר היה תהליך מורכב שכלל שלבים אחדים.

בשלב הראשון נוסח שאלון גישוש בעל אופי "פתוח", שהועבר למדגם של סטודנטים המשתתפים בתכנית הסבה להוראה בשתי מכללות, והם בעלי תואר ראשון בתחומים שונים ועסקו בעבר במקצועות מגוונים. הם נתבקשו לענות על שלוש שאלות:

1. מה משך אותך להוראה?

2. אילו אפיונים חיוביים את/ה רואה במקצוע ההוראה? אילו אפיונים שליליים את/ה רואה במקצוע ההוראה?
3. האם עסקת בעבר בהדרכה או בהוראה, והאם יש לך קרובים העוסקים בהוראה?

מטרת שאלון גישוש זה, נוסף על התרשמות מהרקע "ההוראתי" של הנבדקים, הייתה לאסוף התבטאויות שבעזרתן ניתן יהיה לנסח שאלות רלוונטיות ואוטנטיות, המתאימות לשמש כהיגדים בשאלון המחקר.

ניתוח התוכן של התגובות לשאלון הגישוש הצביע על שלושה גורמי משיכה ועל שלושה גורמי דחייה שיפורטו להלן בצד התבטאויות המדגימות כל גורם.

גורמי משיכה

אכפתיות ומעורבות חברתית, אידאולוגיה ושליחות: "רוצה להיות דמות מחנכת-מעצבת, המשפיעה על חיי התלמידים", "להעביר ערכים וידע מעבר לתכנית הלימודים", "לטפח תלמידים שיהיו אזרחים טובים", "מעוניין להשקיע בהצבת גבולות והכנה לחיים בוגרים".
עניין בהוראת תחום הדעת ובפיתוח חשיבה: "אוהב ללמד", "מקבל סיפוק אישי מהצלחת התלמידים", "בחירה במקצוע שיש בו למידה והתפתחות מתמדת של העוסקים בו".

תכלית, רווח אישי: "שעות העבודה הנוחות של ההוראה מאפשרות חיי משפחה".

גורמי דחייה

חשש מעמידה מול כיתה ומבעיות משמעת: "חוסר עניין של תלמידים בתחום ואי-רצון שלהם ללמוד", "זלזול מצד התלמידים", "חשש מחוסר יכולת ליצור מערכת יחסים של אמינות ונאמנות עם תלמידים".

תנאי עבודה מקשים: "מספר גדול של תלמידים בכיתה וחוסר הומוגניות", "חוסר בציוד בכיתה ובבית הספר", "חשש ממערכת בית-ספרית נוקשה, חוסר אוטונומיה וחוסר אפשרות לביטוי אישי ואינדיבידואליות", "חשש מהכפיפות למנהלת, לרכזת ולקשרי שותפות עם עמיתים", "קושי במציאת עבודה".

פער בין דרישות התפקיד לבין התגמול וההערכה שמקבלים העוסקים בו: "שכר נמוך", "עבודה שוחקת", "מקצוע שדורש שעות השקעה רבות בבית", "מקצוע שאינו מוערך באוכלוסייה ולא מתוגמל כספית", "חוסר הבנה ואכפתיות מההורים וקושי בהתמודדות מול הורים".

בשלב השני פותח שאלון עמדות בעל שישה חלקים, שהמבנה הכולל שלו תאם את זה של המחקר של קולטהרד וקיריאקו (Coulthard & Kyriacou, 2002), אך נוספו בו פריטים על גורמי משיכה או דחייה שזוהו על פי תוצאות מחקר הגישוש שתואר למעלה

וכן על פי ממצאי המחקר על "דימוי המורה בעיני צעירים בישראל" (ארנון, גרינספלד, זייגר, פרנקל, רובין, 2005). השאלון כולל שישה חלקים אלה:

חלק א' - פרטים אישיים: חלק זה הורחב מעבר לפרטי רקע בסיסיים (מין, גיל, מקום מגורים) וכלל גם מידע נוסף (ניסיון בהוראה, הוראה במשפחה, הערכת המצב הלימודי של הנבדק כתלמיד בבית הספר). ההנחה הייתה שככל שנקבל יותר פרטים על מאפייני הנבדק, ניתן יהיה לזהות את הקבוצות המתאימות שקרובות יותר להגיע למקצוע ההוראה.

חלק ב' - שיקולים המשפיעים עליי בבחירת קריירה: חלק זה כולל 20 פרטים שהציגו מאפיינים שונים של משיכה או של דחייה בבחירת עיסוק. הנבדקים התבקשו לשפוט את המאפיינים הללו על גבי סולם של חמש רמות. כאן נכללו מאפיינים שנמצאו במחקר האנגלי כבעלי משיכה גבוהה: "מקצוע שיהיה מהנה", "עמיתים שקל להסתדר איתם", "סביבת עבודה נעימה", "משרה בטוחה", "קריירה שמבטיחה אתגרים אינטלקטואליים", "קריירה שמבטיחה אפשרויות קידום". אפיונים אלה הופיעו לצד אפיונים שנמצאו במחקר האנגלי כהכי פחות חשובים בבחירת קריירה, כמו: "עיסוק שמאפשר תנאים נוחים להורות", "עיסוק שמשלב דאגה לזולת" ו"עיסוק שמאפשר עבודה עם ילדים". כמו כן הוספו פרטים הנובעים מהרעיונות ומהממצאים של מחקר דימוי המורה (ארנון, גרינספלד, זייגר, פרנקל, רובין, 2005), שהבליטו את תחושת השליחות, כגון: "מקצוע שבו אוכל לסייע לאחרים", "מקצוע שבאמצעותו אתרום לחברה". כן כלולים בחלק זה פרטים הקשורים להיבט של אינטראקציה עם הפרט שנמצא כבעל משקל: "מקצוע שבו אוכל לעבוד עם ילדים", "מקצוע שמאפשר לחלק ידע עם אחרים". גם נושא המוטיבציה האישית שהתגלה כהיבט מושך בא לידי ביטוי בפריטים כגון: "מקצוע שיהיה מהנה עבורי", "מקצוע שיספק לי אתגר אינטלקטואלי".

חלק ג' - שיקולים המשפיעים עליי בבחירת מקצוע ההוראה: בחלק זה מוצגת רשימת היגדים המקבילה לחלוטין לזו של החלק הקודם של השאלון. אבל הנבדקים מתבקשים להתמקד במקצוע ההוראה, כך שניתן להשוות בין מניעי הבחירה במקצוע בכלל לבין מניעי הבחירה במקצוע ההוראה בפרט.

חלק ד' - מאפיינים המשפיעים על בחירה (או אי-בחירה) במקצוע ההוראה: חלק זה כולל רשימת סיבות ישירות למשיכה ולדחייה מההוראה. יש להדגיש כי בחלק זה נכללו אפיונים ייחודיים להוראה שלא ניתן היה לכלול בחלק ג'. שכן שם, בשל הצורך בהקבלה עם חלק ב', הוצגו רק אפיונים של הוראה הרלוונטיים גם לעיסוקים אחרים בכלל.

בסך הכול נכללו בחלק ד' 18 פרטים, שעליהם ניתן היה להגיב בסולם של שלוש דרגות השפעה: "משפיע לטובה", "אינו משפיע" ו"משפיע לרעה". הפריטים נגזרו מהיבטים אינטרניזיים ואקסטריניזיים של מקצוע ההוראה שהתגלו במחקר הגישוש המקדים והמהווים גורמי משיכה ("השפעה על חיי הילדים", "מקצוע בעל אפשרויות קידום טובות")

בצד אלו המהווים גורמי דחייה. בחינת היבטים אלו נועדה לבדוק אם בעטיים הצעירים דוחים את המקצוע, ולו היו נושאים אלו באים על תיקונם, האם היה המקצוע הופך לנחשק יותר בקרב האוכלוסייה שנבדקה ("התמודדות עם תלמידים בעייתיים", "למורים אין מספיק כלים לאכיפת משמעת", "כמות בלתי-סבירה של מטלות", "מעורבות והתערבות הורים בכיתה ובבית הספר", "פיקוח יתר על מורים בבית הספר").

חלק ה' - שינויים אפשריים במקצוע ההוראה והשפעתם על בחירה בהוראה: מטרתו של חלק זה בשאלון היא לאסוף נתונים על השפעתם של שינויים מיטיבים, רפורמות חינוכיות, פרויקטים חדשים וניסיונות משמעותיים במערך החינוך, העשויים להפוך את מקצוע ההוראה לאטרקטיבי יותר. כאן הכוונה היא לפנות אל הנבדקים שאינם מתכוונים להגיע להוראה, ולקבל מהם ישירות מידע על מאפייני המקצוע הגורמים להם לדחות אותו. לכן חלק זה נפתח בשאלה: האם אתה מעוניין לפנות להוראה? כן. לא. ולאחריה ניתנה ההנחיה הבאה: סמן/י כיצד עשוי כל אחד מהשינויים המוצעים להשפיע על החלטתך לבחור במקצוע, והשיפוט נעשה על סולם של שלוש דרגות השפעה: "ישפיע בהחלט", "אולי ישפיע", "לא ישפיע". יש לציין כי בין הפריטים נכללו כאלו העוסקים ברפורמת "אופק חדש" וברפורמת "עוז לתמורה": "שיפור באיכות המשאבים להוראה", "שכר גבוה יותר למורה מתחיל", "הפחתת מספר התלמידים בכיתות", "שכר למורה המבוסס על הישגים והצלחות של תלמידים" ועוד. התגובות לפריטים בחלק זה של השאלון אמורות להצביע על כיוונים אפשריים לשיפור, שיהפכו את מקצוע ההוראה לאטרקטיבי לקהל מועמדים ברמה גבוהה.

חלק ו' - שאלה פתוחה, הצעות לעידוד בחירה במקצוע ההוראה: בחלק זה התבקשו הנבדקים להשיב על השאלה: אם היו ניתנות לך סמכויות, אילו פעולות היית נוקט/ת על מנת לגרום לכך שאנשים מתאימים יעדיפו לבחור במקצוע ההוראה?

הליך המחקר

לאחר פיתוח הגרסה האחרונה של הכלי הותאם השאלון ל"סריקה אופטית" לשם יעילות איסוף הנתונים ועיבודם. בשלב זה, השאלונים הועברו כבר ליותר ממחצית הנבדקים, ולמרות אורכם הם התקבלו בהיענות רבה. זאת למעט השאלה הפתוחה שזכתה, כצפוי, לפחות תגובות בקרב הנבדקים ב"קבוצת הבחירה". לעומת זאת, ניכר שקבוצת הסטודנטים שעושים הסבה להוראה ראתה בשאלה הפתוחה הזדמנות לומר את שבלבם; וקיבלנו מהם תשובות ארוכות ומפורטות שכללו מגוון עשיר של הצעות שקולות המבוססות על ניסיון אישי ומעידות על מידת האכפתיות שלהם ועל רצונם לתרום למען שיפור מצב ההוראה. השאלונים נמצאים היום בתהליך של הקלדת הנתונים למחשב לפני הניתוח הסטטיסטי של הממצאים. בניתוח זה נבדוק את כל שאלות המחקר שהצגנו ונסכם את הממצאים

לקבלת תמונה כוללת של מערכת המניעים והתנאים המשמעותיים הנשקלים בעת פנייה להכשרה להוראה או להסבה להוראה בקרב מועמדים בעלי רמה גבוהה המתאימים לעסוק במקצוע. על בסיס ממצאים אלה ניתן יהיה לגזור המלצות מעשיות הניתנות ליישום על מנת להשיג את היעד הנכסף - העלאת רמת ההוראה בישראל.

מקורות

אופלטקה, י' (2007). יסודות מינהל החינוך - מנהיגות וניהול בארגון חינוכי. חיפה: פרדס.

ארנון, ר', גרינספלד, ח', זייגר, ט', פרנקל פ' ורובין, ע' (2005). תאר לי מורה: דמות המורה כפי שהיא מצטיירת בעיני צעירים בישראל. דוח מחקר שהוגש לרשות מחקר הבין-מכללתית, תל-אביב: מכון מופ"ת.

בקר, ח' ולבנברג, א' (2003). בחירת ההתמחות להוראת מתמטיקה בבית הספר היסודי. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 9, 89-106.

ניסן, מ' (2006) לרצות את מה שראוי. פנים, 36, 88-95.

עליאן, ס', זידאן, ר' ותורן, ז' (2007). המניעים לבחירה במקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה. דפים, 44, 123-147.

פיז"ה (7.12.2010). מבחני פיזה בישראל, הבינוניות שלטת: פורסם ב"ידיעות אחרונות" http://www.ynet.co.il/Ext/Comp/ArticleLayout/CdaArticleP_rintPreview/1,2506,L-3995585,00.html

קצין, א' ושקדי, א' (2011). הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה-חקר מקרה. דפים, 51, 61-84.

Bullough, R. V. (2011). Hope, happiness, teaching and learning. In: C. Day & J. Chi- Kin Lee (Eds.), *New understanding of teacher's work*. Emotions and educational change (pp. 15-30). Dordrecht: Springer.

Carnegie Task Force on Teaching as a profession (1986). *A nation prepared: Teaching for the 21st century*. Washington DC: Carnegie Forum on Education and the Economy.

Coulthard, M. & Kyriacou, C. (2002). Does teaching as a career offer what students are looking for? In: I. Menter, M. Hutchings & A. Ross (Eds.), *The Crisis in teacher supply: Research and strategies for retention* (pp. 29-57). Trentham Books.

- Glenda, A. & Kate, O. (2008). Change of career secondary teachers: Motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 359-376.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, Michigan: The Holmes Group Inc.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nisan, M. (1992). Beyond intrinsic motivation: Cultivating a sense of the Desirable. In: F. K. Oser, A. Dick & J. L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching* (pp. 126-138). San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Virta, A. (2000). Becoming a history teacher: Observations on the beliefs and growth of student teachers. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Edinburgh, 20-23 September .

ביקוש והיצע של מורים במערכת החינוך

סמדר דוניצה-שמידט ■ רות זוזובסקי

הקדמה

מחסור במורים משותף בשנים האחרונות למדינות רבות במערב ביניהן אנגליה, אוסטרליה וארה"ב. המחסור הוא אחת הדאגות המרכזיות של ארגון ה-OECD ושל ארגונים בין-לאומיים אחרים. מספר דוחות בין-לאומיים, דוגמת אלו של ארגון ה-OECD (Santiago, 2002) ושל ארגון ה-URYDICE (2002) ודוחות המתבססים על נתוני ה-NCES בארצות הברית (Ingersoll, 2003) מעידים על קושי לאייש משרות הוראה, על תופעת "דלת מסתובבת" - עזיבת מורים מוכשרים את מקצוע ההוראה, שלא בנסיבות של פרישה לגמלאות - ועל ירידה באיכות כוחות ההוראה הנותרים במערכת. סקירה אינטגרטיבית על המחסור הגלובלי במורים - גורמים וממדי התופעה - פורסמה בפורטל מס"ע (סלנט, 2008).

גם בישראל נשמעות טענות בדבר חוסר מתמשך במורים, שילך ויחריף בשנים הקרובות. בהודעה מטעם הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס), נאמר שבשנת 2013 צפוי מחסור של למעלה מעשרת אלפים מורים במערכת החינוך (וורגן, 2007; וורגן ופידלמן, 2008).

על אף החיזויים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, קיימת אי-בהירות רבה בסוגיית המחסור הצפוי. בסוגיה זו דן בהרחבה דוח מבקר המדינה משנת 2004, הקובע כי למשרד החינוך אין מאגר מסודר ומעודכן של נתונים על צורכי מערכת החינוך אלא אומדנים ונתונים חלקיים בלבד (מבקר המדינה, 2004). המחקר הנוכחי מתעתד לספק נתונים נוספים שיסייעו להבהיר את מצב המחסור במורים.

מטרתו של מחקר זה היא ללמוד על סוגיית המחסור במורים מנקודת מבטם של בתי הספר והמחוזות וכן לאתר את האסטרטגיות שבתי הספר מפעילים על מנת להתמודד עם החוסר.

מהו מחסור במורים? הגדרות

מחסור במורים נוצר בעקבות הפרת איזון בין ביקוש להיצע. ביקוש מוגדר כמספר מקומות עבודה (משרות הוראה), המוצעים עבור תגמול כולל מסוים; היצע מוגדר כמספר היחידים בעלי כישורים מתאימים, המוכנים לעסוק בהוראה תמורת תגמול כולל מסוים. לעתים מוגדר היצע כמספר השעות הכולל של מורים שיש ביכולתם וברצונם לעסוק בחינוך ובהוראה במסגרת מערכת החינוך. תגמול כולל הוא שכר, בונוסים, צפי להשתכרות בעתיד וכן כל שאר התגמולים, כגון מעמד ויוקרה בחברה.

ביקוש נקבע על פי מספר התלמידים בגין ריבוי טבעי, שיעור למידה במערכת, הגירה, שינויים במדיניות חינוכית, שינויים בהסכמי עבודה הנוגעים לנורמות של גודל כיתה, היקף משרה ועל פי אילוצי תקציב. ההיצע נקבע על פי נורמות מקובלות של ההיקף של משרת הוראה, שיעור התמדה או פרישת מורים מהמערכת, מספר המצטרפים להוראה ממוסדות הכשרת המורים או ממקומות אחרים וניידות מורים.

מעבר לקביעה שמחסור במורים נוצר עקב הפרת איזון בין ביקוש להיצע, ההגדרה האופרציונלית למחסור במורים אינה אחידה, שכן יש המגדירים מחסור על פי מדד גלוי, כמותי, קרי מספר המשרות הפנויות; אחרים מגדירים זאת על פי מדד סמוי, איכותי, קרי מספר המורים שאינם עומדים בתנאי הסף שנקבעו או המלמדים מקצועות שלא הוכשרו ללמד. בגלל הקושי להסתמך על מדד גלוי, שכן בדרך כלל בתי ספר מצליחים לאייש משרות ריקות, נוהגים להסתמך על מדד אחר - מספר המשרות שקשה לאיישן (Santiago, 2002).

בסקירה שנערכה בנושא התמודדות עם מחסור במורים (אבן וסלוי, 2010) מתוארים כמה מצבים המאפיינים מחסור:

- מצב שבו יש כיתות ללא מורים.
- מצב שבו מספר הפונים להוראה אינו מספיק למלא את מקום הפורשים. אינדיקטור לכך הוא שיעור מורים מבוגרים (מעל לגיל 50) שעשויים לפרוש.
- מצב שבו מאיישים את המערכת מורים לא אפקטיביים, כלומר לא איכותיים על פי מדד כלשהו.
- מצב שבו ביטויי המחסור אינם אחידים ומשתנים ממקצוע למקצוע או מאזור גיאוגרפי אחד למשנהו.

תיאור המחסור על פי כל אחד ממצבים אלו יספק תמונה שונה במעט על מספר המורים החסרים בזמן נתון.

האם קיים מחסור מורים בישראל?

בעניין זה הדעות שונות. בשנת 2006, על בסיס נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה לשנת 2000 בנושא כוחות ההוראה בישראל התריע יוגב (2006), על כך שיהיה צפוי מחסור חריף במורים בבתי ספר בכל המקצועות. לטענתו, הסיבות למחסור במורים נובעות בעיקר מהזדקנות של כוח ההוראה. משרד החינוך נוטה להמעיט בערכו של עניין זה ומתייחס למחסור במורים רק במקצועות מסוימים, כגון אנגלית, מדעים ומתמטיקה. מוסדות להכשרת מורים צופים מחסור במורים בגלל שיעור הרשמה נמוך (קו לחינוך, 556, 27.10.2011); ארגוני המורים צופים מחסור במורים בגלל פיטורי מורים, עזיבה מואצת של מורים חדשים את מערכת החינוך וחוסר מוטיבציה של צעירים להכשיר עצמם להוראה. מידע נוסף המצוי במשרד החינוך מלמד על קשיים באיוש משרות הוראה באזורי פריפריה.

על רקע זה נתבקשה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה לספק נתונים על אודות סוגיית המחסור במורים בישראל. כמענה לבקשה זו פרסמה הלשכה שלושה דוחות - כוחות הוראה במערכת החינוך 1991-2006 (למ"ס אוקטובר 2006); תחזיות למערכת החינוך 2005-2010 (למ"ס מרס 2006); וכניסה להוראה של בוגרי המוסדות להכשרת עובדי הוראה 1990-2000 (למ"ס אוקטובר 2006א). נתוני פרסומים אלו שירתו את מחקרו של יוגב וגם תמכו בעדויות מהשטח. הם העידו על מגמת ההזדקנות של כוחות ההוראה - אחוז המורים בני 50 ומעלה עלה מכ-19% בשנת 1991 ועד לכ-37% בשנת 2005. נשירת מורים חדשים מגיעה ל-45%-55% מכלל המורים החדשים לאחר חמש שנים, וניכרת עלייה בשיעור העוזבים לצמיתות את ההוראה (כ-6% מדי שנה).

על אף החיזויים הפסימיים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה ולנוכח העדויות מהמקורות השונים שצוינו, נשמעות גם טענות אחרות. סמנכ"לית מנהלת המינהל להכשרה ופיתוח מקצועי של עובדי הוראה במשרד החינוך, הגב' גילה נגר, טוענת שהמצב בשטח שונה. לדבריה, משרד החינוך מתקשה למצוא תעסוקה לכל בוגרי "תכנית 500" - תכנית ייחודית להכשרתם של 500 אקדמאים להוראה, בעלי ניסיון רלוונטי, שנפתחה בשנת 2009 ונועדה לתת מענה מהיר למחסור במורים במקצועות האנגלית, המתמטיקה והמדעים.

התחזיות של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה אינן הולמות את המידע ביחידות כוח האדם של משרד החינוך (אגף בכיר לכוח אדם בהוראה, מינהל כוח אדם בהוראה, גף הכשרה להוראה וגף תנאי שירות). פערים אלו יוצרים את הצורך לבחון את סוגיית המחסור במורים באופנים נוספים.

רציונל המחקר

בבסיס המחקר, המבוצע כחלק ממחקר גדול יותר של רשת המחקר במכון מופ"ת בנושא "מדיניות כוחות ההוראה", ההנחה היא שהסיבות לפער שבין חיזוי הלמ"ס והנתונים שבידי משרד החינוך נובעות מפעילויות רבות המתרחשות בין כותלי בית הספר על מנת להתמודד עם בעיית המחסור במורים. במחקרים שנערכו על בתי ספר בארה"ב נמצא שמנהלי בתי ספר נוקטים אסטרטגיות שונות, כגון שימוש במורים מחליפים, העסקת מורים ללא כישורים מספקים, העלאת אחוזי משרה למורים קיימים, העסקת מורים בחלקיות משרה, הגדלת כיתות וביטול מקצועות לימוד - וזאת ללא מדיניות רשמית בנושא (Ingersoll, 1999). ניתן להבין, אם כן, כי לפעולות אלו עשויות להיות השלכות על מהימנות החיזויים, אם אלו אינם מסתמכים כלל על אינפורמציה מסוג זה. סוגיה נוספת בהקשר זה, שלא זכתה לבדיקה כמעט כלל, היא אסטרטגיות של שכירת (hiring) מורים. הבנת תהליך זה ושיפורו עשויים לסייע לבתי ספר הנתקלים בקשיים של מחסור במורים (Jacob, 2007; Jacob & Lefgren, 2008).

מטרות המחקר

במחקר הוצבו חמש מטרות אלה:

- א. בדיקה של סוגיית המחסור במורים מנקודת המבט של:
 - בתי הספר במונחים כמותיים של שיעור המורים העוזבים ומצטרפים.
 - בית הספר כולו ובתי ספר לפי פיקוח.
 - מקצועות הלימוד השונים (או אשכולות מקצועות) בכלל בתי הספר ולפי פיקוח.
- ב. זיהוי מאפייני המורים העוזבים את בית הספר והמצטרפים אליו (שיעור בעלי הסמכה להוראה, שיש להם רישוי, שהוסמכו ללמד את המקצוע שילמדו).
- ג. הסיבות להיווצרות מחסור במורים ברמה הבית-ספרית (עזיבה מסיבות שונות, גידול אוכלוסיית הלומדים, סיבות קוריקולריות).
- ד. זיהוי אסטרטגיות שמנהלים נוקטים כדי לטפל במחסור במורים (הסתייעות בגורמים מעצבי החלטה על קבלת מורים, דרכי התמודדות).
- ה. תפיסת המנהלים את השלכות המחסור.

שאלות המחקר

בהלימה למטרות המחקר, אלה הן שאלות המחקר:

1. באיזו מידה או תדירות מתמודדים בתי הספר עם מחסור במורים? (מטרת מחקר א')
2. מה הם תחומי המחסור ותחומי העודף של המורים בשנים האחרונות? (מטרת מחקר א')
3. מה הם המאפיינים של כוח האדם הנכנס להוראה והיוצא מההוראה והשלכותיהם לאיכות המורים? (מטרת מחקר ב')
4. מה הן הסיבות למחסור במורים? (מטרת מחקר ג')
5. אילו גורמים מסייעים באיוש כוח האדם בהוראה בבית הספר? (מטרת מחקר ד')
6. מה הן הדרכים שמנהלים מפעילים על מנת להתמודד עם מחסור במורים? (מטרת מחקר ד')
7. מה הן דעות המנהלים על השפעת המחסור במורים? (מטרת מחקר ה')

מערך מחקר

אוכלוסיית המטרה במחקר הנוכחי היא:

- מנהלי בתי ספר ציבוריים בפיקוח הממלכתי, הממלכתי-דתי והערבי בכל שלבי החינוך. אוכלוסיית המטרה אינה כוללת את בתי הספר החרדיים, הפרטיים, בתי ספר ערביים במזרח ירושלים ובתי ספר בחינוך המיוחד. אוכלוסיית המטרה כללה 2,373 בתי ספר.
- מפקחים של בתי ספר משבעה מחוזות.
- מורים מחפשי עבודה.

המדגם

מדגם משוכב על פי פיקוח (3 - ממלכתי, ממ"ד וערבי) מחוז (7 מחוזות) ושלב חינוך (2 - יסודי ועל יסודי). דגימה מקרית סדרתית (sequential random sampling), שיועדה לדגום 20% מכלל אוכלוסיית המטרה ובוצעה בידי ד"ר קמיל פוקס מהמעבדה לסטטיסטיקה באוניברסיטת תל אביב. המדגם מנה 551 בתי ספר.

כלי המחקר

1. שאלון למנהלי בתי ספר, שנותן מענה לשאלות מחקר 1-7.
2. ראיונות עם חלק מהמפקחים של בתי הספר שנדגמו על מנת להצליב מידע שהתקבל ממנהלים עם נתוני המשרד.
3. איסוף נתונים חודשי על ביקוש למורים (מבתי ספר) וחיפוש משרות הוראה (ממורים) באתרי אינטרנט של הסתדרות המורים ושל ארגון המורים.

הליך המחקר

בשנה הראשונה התקיים מחקר חלוץ שיועד לסייע בעיצוב שאלון המחקר, נוהלי המחקר וקביעת המדגם. על שאלון המחקר שנשלח במחקר החלוץ למדגם של 551 בתי ספר השיבו 54 מנהלי בתי ספר (אחוזי תגובה של 10%). מהם 29 בתי ספר מהמגזר הממלכתי (22 יסודיים ו-7 על-יסודיים), 6 בתי ספר ממלכתיים-דתיים (יסודיים בלבד) ו-19 בתי ספר מהפיקוח הערבי (13 יסודיים ו-6 על-יסודיים).

בשנה השנייה יופעלו כלי המחקר המתוקנים על המדגם המלא, הנתונים ייאספו במהלך השנה ולקראת שנת הלימודים תשע"ג. בשנה השלישית יעובדו הנתונים ויופק דוח המחקר.

ממצאים ראשונים

ממצאי מחקר החלוץ עולה:

תיאור המחסור מנקודת מבטו של בית הספר (שאלות מחקר 1-2): מנתוני המנהלים מתברר ששיעור המורים שהצטרפו בשנת תשע"א לבית הספר עולה על שיעור העוזבים. תנועתיות המורים (כניסה של מורים לבית הספר ויציאתם ממנו) נעה בין 11% ל-17% בממוצע ממצבת המורים הבית-ספרית. נתונים אלו מלמדים שלכאורה אין מחסור במורים בממד הכמותי. למרות תמונה זו מנהלים מעידים שקיימים מקצועות שבהם יש קושי למצוא מורים והם: אנגלית, מתמטיקה, מדעים וחינוך כיתה.

זיהוי מאפייני המורים המצטרפים לבתי הספר (שאלת מחקר 3): נמצא שאחוז המורים בעלי הסמכה ורישוי בקרב אלו שהצטרפו בשנת תשע"א לבתי הספר נמוך מזה שנמצא

בקרב אלו שעזבו את בתי הספר בשנה זו, בעיקר במגזר הממלכתי. ממצא זה מעיד בעקיפין על ירידה באיכות מצבת המורים.

הסיבות להיווצרות מחסור במורים בבית הספר (שאלת מחקר 4): הסיבה העיקרית למחסור במורים לפי דיווחי מנהלים בבתי ספר בכל הפיקוחים היא עזיבה זמנית של מורים את בית הספר. סיבה פחות מרכזית היא עזיבת מורים את בית הספר לצמיתות. עזיבה זמנית של מורים מרמזת שאחת הסיבות העיקריות להיווצרות מחסור במורים קשורה בתנועתיות הרבה (כניסה של מורים לבית הספר ויציאתם ממנו).

גורמים מסייעים באיזו כוח אדם בהוראה בבית הספר (שאלת מחקר 5): מדיווחי מנהלים מתברר שהגורמים המסייעים ביותר באיזו כוח אדם הם המפקחים, ובכל שלושת הפיקוחים המפקח הכולל נתפס כמסייע ביותר ואחריו המפקח המקצועי. במידה מסוימת קיימת עזרה הדדית בין המנהלים המסייעים זה לזה באיזו מורים.

התמודדות עם המחסור (שאלת מחקר 6): איזו משרות ההוראה מעסיק את בית הספר במשך כל חודשי השנה ושיאו בחודשי הקיץ. התמונה דומה בבית הספר היסודי והעל-יסודי כאחד. כיום האסטרטגיות הנפוצות ביותר להתמודדות עם מחסור בקרב מנהלי בתי ספר בפיקוח הממלכתי והממלכתי-דתי הן מחד גיסא הגדלת אחוזי משרה למורים קיימים ומאידך גיסא העסקת מורים זמניים לפרקי זמן ארוכים והעסקת מורים חסרי הכשרה מתאימה במקצועות שיש בהם מחסור במורים. מנהלי בתי ספר בפיקוח הממ"ד דיווחו גם על הגדלת מספר תלמידים בכיתה כאסטרטגיה להתמודדות עם מחסור. מנהלים בבתי ספר ערביים אינם מדווחים על שימוש באסטרטגיות כלשהן, ייתכן כי אינם סובלים ממחסור במורים. ניתן לראות שהפתרונות שמנהלים מוצאים לבעיית המחסור משפיעים על איכות צוות המורים ומרעים את תנאי עבודתם של מורים קיימים.

תפיסת מנהלים את השלכות המחסור (שאלת מחקר 7): מנהלים ציינו שלמחסור במורים יש השפעה בעיקר על איכות ההוראה וכן על התנהלותו של בית הספר באופן תקין ואפקטיבי. השפעת המחסור ניכרת אפוא על פי המדדים הסמויים הקשורים באיכות ההוראה.

כאמור, בשנת תשע"ב, השנה השנייה למחקר, יופעלו כלי המחקר המתקנים על המדגם המלא.

מקורות

אבן, ר' וסלוי, א' (עורכים) (2010). מי ילמד כשחסרים מורים? בחינה של שלוש דרכים להתמודדות עם מחסור במורים. דוח ממפגש לימודי. ירושלים: האקדמיה הלאומית למדעים.

ורגן, י' (2007). טענות בדבר מחסור במורים בישראל. ירושלים: דוח, הכנסת - מרכז המחקר והמידע.

- וורגן, י' ופידלמן, א' (2008). מחסור במערכת החינוך. ירושלים: דוח, הכנסת - מרכז המחקר והמידע.
- יוגב, א' (2006). דוח דוברת והמורים: למי יצלצלו הפעמונים? אצל ד' ענבר (עורך), לקראת מהפכה חינוכית (עמ' 177-184), ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- למ"ס (מרס 2006). תחזיות למערכת החינוך 2005-2010.
- למ"ס (אוקטובר 2006א). כניסה להוראה של בוגרי המוסדות להכשרת עובדי הוראה 1990-2000.
- למ"ס (אוקטובר 2006ב). כוחות הוראה במערכת החינוך, 1991-2006.
- מבקר המדינה (13.12.2004). ניהול כוח אדם ברשויות מקומיות. מתוך דוח על הביקורת השלטון המקומי. אוחזר ב-16 בנובמבר 2011. <http://www.mevaker.gov.il/serve/contentTree.asp?bookid=422&id=96&contentid=&parentcid=undefined&sw=1024&hw=698>
- סלנט, ע' (2008). המחסור במורים במדינות המערב 2008 - תמונת מצב. פורטל מס"ע, אוחזר ב-16 בנובמבר 2011. <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=2112>
- קו לחינוך, גיליון 556 (27.10.2011). פתיחת שנת הלימודים במכללות לחינוך. עמ' 2-1. אוחזר ב-16 בנובמבר 2011 http://www.kav-lahinuch.co.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/556g.pdf
- Ingersoll, R. (1999). The problem of unqualified teachers in American secondary schools. *Educational Researcher*, 28(2), 26-37.
- Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- Jacob, A. B. (2007). The challenges of staffing urban schools with effective teachers. *The Future of Children*, 17(1), 129-153.
- Jacob, A. B. & Lefgren, L. (2008). Can principles identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor and Economics*, 26, 101-136.
- Santiago, P. (2002). *Teacher demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages*. OECD Education working papers, 1, OECD Publishing.
- EURYDICE (2002). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Report II: Supply and Demand.

נשירה מהוראה בישראל: מניעים, גורמי סיכון והתמודדות מנקודת מבטו של המורה ומנקודת מבטה של המערכת החינוכית¹

רינת ארביב-אלישיב ■ ורדה צימרמן²

רציונל המחקר

נשירת מורים ממערכת החינוך היא תופעה חברתית אשר מתרחבת בעשורים האחרונים במדינות שונות בעולם המערבי (Ingersoll, 2001). מורים רבים, בעיקר בתחילת דרכם, נוטים לעזוב לצמיתות את ההוראה, ביניהם שיעור לא מבוטל של מורים מוכשרים. לתופעה זו השפעות שליליות על ההתנהלות של מערכת החינוך (Changying, 2007; Johnson, Hanushek, Kain & Rivkin, 2004) ועל השגת שוויון הזדמנויות חינוכי (Johnson, Rinke, Berg & Donaldson, 2005). תופעה זו מדומה בספרות ל-"silent crisis" (Berg & Donaldson, 2005: 2), משבר חמור שאינו זוכה להד ציבורי הולם. איגנרסול מכנה את תופעת הנשירה כ-"revolving door" (Ingersoll, 2001: 501). לדידו, הדלת בתחום ההוראה מסתובבת בהתמדה, שכן שיעור קבוע של מורים, קרוב לשליש, נמצא כל העת בתהליך של מעבר בין בתי ספר או בתהליך של עזיבת המקצוע, שלא מטעמי יציאה לפנסיה. הוא טוען שיוזמות להרחבת הגיוס של מורים לא יפתרו את הבעיות של כוח האדם בהוראה, אם לא תגבוש מדיניות לפתרונה של בעיית הנשירה בקרב מורים.

בישראל שיעורי הנשירה מהוראה מפורסמים באופן חלקי ולא שיטתי. נתונים אלו מתייחסים ליציאה זמנית מהמערכת ולעזיבה קבועה, והם מפורסמים במעט מהשנתונים הסטטיסטיים לישראל מטעם הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. בשנתונים אלו מוצגים נתונים על אודות שיעורי העזיבה של כוחות ההוראה את המערכת החינוכית עבור השנים 1991, 1993, 1996 ו-2001 (למ"ס, 2003, 2004, 2005, 2006). מעבר לכך לא מפורסמים נתונים ביחס לנשירה ממקצוע ההוראה. הנתונים הקיימים מצביעים על שיעורי עזיבה גבוהים במגזר היהודי ביחס למגזר הערבי. שיעורי היציאה הזמנית במגזר היהודי ירדו בין השנים 1991 עד 2001. ב-3.1% (מ-9% בממוצע בשנת 1991 ל-5.9% בממוצע בשנת 2001), שיעורי הנשירה הקבועה עלו ב-1.4% (מ-8.5% בממוצע בשנת 1991 ל-9.9% בממוצע בשנת 2001). מגמות דומות קיימות גם במגזר הערבי, שבו שיעורי היציאה הזמנית ירדו

1 תודה מיוחדת לד"ר שרה זילברשטרומ, מנהלת אגף התמחות בהוראה במשרד החינוך, ולמר משה מאיר, נציג אגף ההתמחות בהוראה במשרד החינוך, על עזרתם בארגון ובתפעול המחקר.

2 ברצוננו להודות לאניה גליקמן על תרומתה למחקר במהלך שנת העבודה הראשונה.

מ-3.8% בממוצע בשנת 1991 ל-2.4% בממוצע בשנת 2001), ושיעורי העזיבה הקבועה עלו מ-5.2% בממוצע בשנת 1991 ל-8.6% בממוצע בשנת 2001 (ראו אתר למ"ס). העדר נתונים זמינים בנושא הנשירה מהוראה בעשור האחרון מגביל את ההבנה של ההשלכות החברתיות והחינוכיות של התופעה. מסיבה זו מוגבל גם הדיון בהשלכות של תהליכים מערכתיים שהתרחשו במערכת החינוך החל משנת 2000 כדי לסייע לקליטת מורים חדשים ובמידה רבה גם למנוע את נשירתם מהמקצוע, כגון: החלת תכנית ההתמחות בהוראה (סטאז') ותכנית "אופק חדש".

המחקר הנוכחי מבקש לפרוס תמונה של תופעת הנשירה בקרב מורים בישראל בשלבי החינוך השונים ולהתייחס לפרספקטיבה של המורה (רמת הפרט) ולפרספקטיבה של המערכת החינוכית (רמה מערכתית). מחקרים קודמים התמקדו בעיקר בהיבט הראשון. ברמת המורה, המחקר מבקש ללמוד על המניעים לעזיבת המקצוע (מאפיינים סוציו-דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוטיבציוניים של המורה) ועל הקשר שלהם למאפייני המוסדות החינוכיים (בתי ספר וגני ילדים). ברמה המערכתית, המחקר מבקש לבחון את המדיניות החינוכית ביחס לסוגיה הנבדקת כפי שהיא משתקפת במדיניות המוצהרת של משרד החינוך (חזורי מנכ"ל) וכפי שהיא מתבצעת בפועל.

רקע תאורטי

נשירה מהוראה נבדקת בספרות המקצועית במסגרת בדיקת שיעורי הניידות (turnover) במערכת החינוך. מוביליות מתייחסת לשיעור השנתי של מורים העוזבים את משרתם במוסד חינוכי (Macdonald, 1999). בהקשר זה ההבחנה המקובלת בקרב החוקרים היא בין נשירה (attrition) להגירה (migration). נשירה מוגדרת כעזיבה של מקצוע ההוראה שלא מסיבות של יציאה לפנסיה ("leavers") (Ingersoll, 2001). הנשירה עשויה להתמש לצמיתות (permanently attrition) או באופן זמני (temporary attrition). מורים הנושרים זמנית בוחרים לחזור להוראה לאחר תקופה שבה הם אינם עוסקים במקצוע. חשוב לציין, כי בדיווח שנתי של שיעורי הנשירה קיים קושי להבחין בין נשירה לצמיתות לנשירה זמנית, שכן הנשירה הזמנית מתבררת לאחר תקופה מסוימת, כשהמורה מחליט לחזור להוראה. על כן, שיעורי נשירה שמפרסמות הרשויות המוסמכות מתייחסים, לרוב, לעזיבה של מקצוע ההוראה ללא הבחנה בין שהיא לצמיתות או זמנית. ההגירה מתייחסת למעבר בין מוסדות חינוכיים באותו מחוז או במחוז אחר ("movers") (Ingersoll, 2001). כך או אחרת, המורה ממשיך לעסוק בתחום ההוראה, אלא שהוא עושה זאת במוסד חינוכי אחר. המחקר הנוכחי מתמקד בסוגיה הראשונה, נשירה מהוראה - לצמיתות.

מבחינה תאורטית ניתן להסביר את הנשירה ממצצוע ההוראה מתוך פרספקטיבה ארגונית באמצעות מודלים מתחום העבודה והניהול. מחקרים מתחומים אלו מצביעים על כך שהסביבה התעסוקתית משפיעה על ההשתלבות של הפרט בארגון, על מחויבותו לתפקיד ולארגון ועל רמת המוטיבציה שלו לקדם את המטרות הארגוניות (Demerouti, 2005; Halbesleben, 2005; Doi, 2005; Salanova, Agut & Peiro, 2005; Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). היא אף נמצאה קשורה להוויה הרגשית של הפרט ולבריאותו הפיזית (Buckley, 2004). נוסף לכך, הסביבה הארגונית משפיעה גם על מוביליות תעסוקתית, כלומר על ההחלטה להישאר או לעזוב את המשרה ואת הארגון (Schneider, Goldstein, & Smith, 1995).

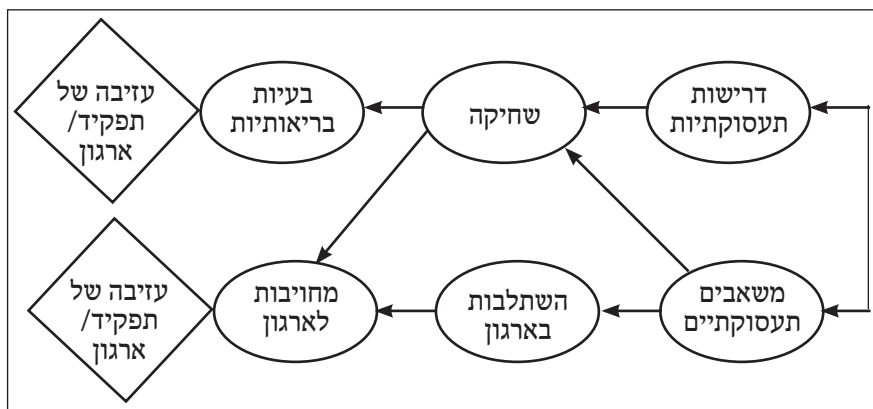
שני מודלים בהקשר זה מאפשרים להסביר את תופעת הנשירה מהוראה. המודל הראשון הוא מודל הדרישות-משאבים של משרה תעסוקתית (Job demands-resources model) (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). העוסק במידה רבה בהשפעה של סביבת העבודה על הפרט. המודל השני הוא מודל התגמולים-משאבים (rewards-resources model) (Sorensen & Tuma, 1981), הנגזר מתוך פרספקטיבה כלכלית ותיאורית ההון האנושי. כעת נתאר את המודלים הללו תוך יישומם בתחום ההוראה.

המודל הראשון, מודל הדרישות-משאבים של משרה תעסוקתית מניח כי המטרות התעסוקתיות השונות כורכות יחד שני ממדים: דרישות (demands) ומשאבים (resources). הדרישות התעסוקתיות מתייחסות להיבטים פיזיים, פסיכולוגיים, חברתיים וארגוניים של המשרה, שמחייבים מאמץ פיזיולוגי קוגניטיבי או רגשי; המשאבים התעסוקתיים מתייחסים להיבטים פיזיים, פסיכולוגיים, חברתיים וארגוניים של המשרה, שקשורים בהשגת מטרות הארגון ובקידומו התעסוקתי של הפרט, כמו גם במיתון התביעות של התפקיד והדרישות התעסוקתיות.

לפי מודל זה, הדרישות והמשאבים מבנים שני תהליכים שונים השלובים זה בזה. הראשון הוא התהליך האנרגטי (energetic process), שלפיו דרישות תעסוקתיות רבות, לרוב יתר על המידה, פוגעות במשאבים הרגשיים והפיזיולוגיים של העובד. הן מובילות לשחיקה היוצרת בעיות בריאותיות בקרב העובדים. התהליך השני הוא תהליך מוטיבציוני (motivational process), שלפיו המשאבים התעסוקתיים מטפחים מידה גבוהה של השתלבות (engagement) במשרה ובארגון, וזו מעוררת מחויבות לארגון (Schaufeli & Bakker, 2004). התהליך האנרגטי מנבא במידה רבה עזיבה של המשרה או הארגון, והתהליך המוטיבציוני מנבא התמדה במשרה או בארגון (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005).

נוסף על כך, חשוב לציין כי מיעוט משאבים עלול להוביל למצב של שחיקה, ללא קשר לרמת הדרישות התעסוקתיות, וזו מובילה למחויבות נמוכה לארגון. תרשים 1 ממחיש את הנחות המודל.

תרשים 1: מודל הדרישות-משאבים של משרה תעסוקתית



מודל זה נבדק ואושש בתחום ההוראה (Hakanan, Bakker & Schaufeli, 2006). מורים רבים הבוחרים בהוראה נתקלים כבר בתחילת דרכם בקשיים רבים המעוררים ברבים מהם תחושות של שחיקה, אשר לא אחת גורמות להם לעזוב את המקצוע (Goddard & Goddard, 2006; Leung & Lee, 2006). הדרישות העומדות בפני המורה בבית הספר הן רבות. מצופה ממנו להוכיח שליטה בידע ובמימוניות פדגוגיות, לנהל כיתה, להוביל את התלמידים להישגים טובים, לפעול לפי נורמות הארגון ואף לעבוד בצוות עם יתר המורים. דרישות אלו מקשות על המורים, אך בייחוד על מורים חדשים שכבר בכניסתם לתפקיד הם מצופים להתנהל כמורים מנוסים (Feiman-Nemser, 2003).

ההתמודדות עם תלמידים היא הקושי המשמעותי ביותר עבור מורים. התמודדות זו מצריכה מהם מאמץ רב הכרוך לרוב בתחושות של תסכול, לחץ ותשישות (Achinstein & Barret, 2004). נוסף על כך, עומס מטלות במהלך יום העבודה ואחריו (Theobald, Johnson, Berg & Donaldson, 1990), כמו גם ההתמודדות עם מספר רב של שיעורים (2005), מזרזים בקרב רבים את ההחלטה לעזוב את הוראה.

לצד הדרישות הרבות מן המורה, הוא זוכה למשאבים לא מעטים המסייעים לו בעבודתו וממתנים את תהליך השחיקה. תמיכה ושיתוף של צוות בית הספר ושל מנהל בית הספר הם משאב משמעותי ביותר עבור המורה. אלה מהווים תמיכה רגשית וסיוע במטלות התפקיד (Borman & Dowling, 2008). מורים שקיבלו תמיכה מסוג זה נטו להישאר במערכת (Borman & Dowling, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2010). אוטונומיה תעסוקתית

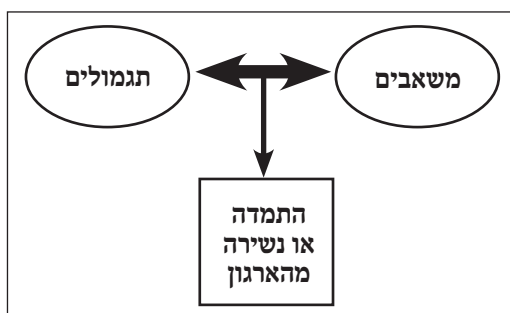
ושיתוף בתהליכי קבלת החלטות גם הם מהווים משאב בידי המורים. מחקרים מלמדים, כי סגנון ניהול דמוקרטי ושיתוף בהחלטות חינוכיות מפחיתים את הנטייה לנשור מהמקצוע (Ingersoll, 2001).

לסיכום, מחקרים אמפיריים בקרב מורים מצביעים על כך שהתמודדות מוצלחת עם דרישות התפקיד, ובעיקר עם תלמידים, לצד תמיכה של עמיתים ושל מנהלים, עבודת צוות ומבנה ארגוני בעל אופי דמוקרטי מגבירים הן את המחויבות למוסד החינוכי והן את הנטייה להתמיד בהוראה.

המודל השני שניתן באמצעותו להסביר את ההשפעה של סביבת העבודה על מובילות תעסוקתית הוא מודל התגמולים-משאבים (rewards-resources model) (Sorensen & Tuma, 1981). מודל זה נגזר מתאוריית ההון האנושי, והוא ממוקד בתהליכי קבלת החלטות בקרב עובדים. הוא מניח שהחלטה להישאר במשרה מסוימת או להחליפה מבוססת על שיקולים כלכליים רציונליים של חישובי עלות מול תועלת. כלומר, החלטה מסוג זה קשורה לפער בין המשאבים של הפרט, העובד (כגון: הון אנושי, כישורים וניסיון), לבין התגמולים של המשרה (כגון: שכר, הזדמנויות קידום, אתגר ויוקרה), כאשר עובדים שואפים לממש את המשאבים שלהם במלואם ולהמירם בטובין כלכלי וחברתי. הם, במידה רבה, מצפים שהתגמולים של המשרה יהיו ביחס ישר למשאבים שהם מביאים לארגון. מודל זה, אם כן, מתייחס לפרט כשחקן רציונלי, המקבל החלטות עצמאיות בנוגע לקריירה התעסוקתית שלו בחישובים של עלות מול תועלת.

לפי מודל זה, עובדים התופסים את היחס בין המשאבים שלהם לתגמול התעסוקתי כהוגן יבחרו להישאר במשרה הנוכחית; לעומתם, עובדים התופסים יחס זה כבלתי-מספק יבחרו, לרוב, לעזוב את המשרה ולהמירה באחרת שתקנה להם תגמולים גבוהים יותר (Sorensen & Tuma, 1981). תרשים 2 ממחיש את המודל.

תרשים 2: מודל התגמולים-משאבים של משרה תעסוקתית



המשאבים העיקריים שהפרט מגיע עמם למשרתו בשוק התעסוקה הם הון אנושי וניסיון. לגבי הון אנושי, ממצאים אמפיריים מצביעים על מגמה בלתי-אחידה ביחס להשפעת ההון האנושי של המורים על נשירה מהמקצוע. קיימים מחקרים המצביעים על קשר שלילי בין רמת ההשכלה של המורים וסיכויי נשירתם מהמקצוע (Boe, Bobbitt, Cook, Whitener & Weber, 1997). מחקרים אחרים מצביעים על קשר חיובי בין רמת ההשכלה והנטייה לעזוב את ההוראה (Murnane & Olsen, 1989). עם זאת, מורים שהגיעו להישגים גבוהים במהלך לימודיהם האקדמיים (Guarino, Santibanez & Daley, 2006), ומורים שהתמחו בתחומי המתמטיקה והמדעים (Borman & Dowling, 2008) נוטים במידה רבה לעזוב את ההוראה. הסיבה העיקרית לכך נעוצה בעובדה שבתחומים אלו מבנה ההזדמנויות בשוק העבודה רחב יותר.

לגבי הניסיון בתחום, מחקרים מצביעים על עקומת U בכל הנוגע לעזיבה של ההוראה ביחס לוותק במקצוע. המחקרים מלמדים, כי נשירה מהוראה מאפיינת מורים צעירים (עד גיל 30) בעלי ותק נמוך ומורים ותיקים, המתקרבים לגיל הפרישה (בסביבות גיל 50) (Boe, Bobbitt, Cook, Whitener & Weber, 1997; Ingersoll, 2001; Johnson, Berg, & Donaldson, 2005; Macdonald, 1999).

המאפיין התעסוקתי המשמעותי ביותר הקשור לנשירה מהוראה הוא השכר. נתונים מלמדים כי שכר המורים במדינות המפותחות הוא נמוך ביותר ביחס לתחומים פרופסיונליים אחרים (Ladd, 2007), וזהו אחד הגורמים המשמעותיים לנשירה (Boe, Bobbitt, Cook, Whitener & Weber, 1997; Borman & Dowling, 2008; Ingersoll, Kelly, 2001; Macdonald, 1999; Murnane & Olsen, 1989; Theobald, 1990). קלי (2004) טוען, שהשפעת השכר מתחזקת בקרב מורים צעירים, אשר נוטים יותר לבחון אופציות תעסוקתיות מתגמלות יותר תוך השוואה של שכר עמיתיהם בתחומים אחרים ובקרב מורים המתקרבים לפרישה (פנסיה), המבקשים להבטיח את גובה כספי הפנסיה שלהם.

שני המודלים שתוארו לעיל ניתנים ליישום במקצוע ההוראה. מחקרים בתחום מצביעים על כך שמורה יבחר להישאר בהוראה, אם זו תהיה אטרקטיבית עבורו בכל הנוגע ליחס בין הדרישות התעסוקתיות של המערכת ושל הלקוחות (תלמידים והורים) ובין ההון האנושי וניסיונו לבין המשאבים המוקצים לו בסביבה התעסוקתית והתגמול החברתי והכלכלי. סביבה תעסוקתית, שאינה תומכת בתפקוד ובקידום של המורה ושאינה הולמת את כישוריו, תגביר את נטייתו למצוא חלופה תעסוקתית.

מטרות המחקר:

- למפות את הגורמים המניעים מורים לעזוב את מקצוע ההוראה ובאמצעותם לאפיין את המורים הנמצאים בסיכון לנשירה ממקצוע ההוראה.
- לבחון את מדיניות מערכת החינוך בכל הנוגע לסוגיית הנשירה של מורים ממקצוע ההוראה.

שאלות המחקר

- מטרת המחקר הראשונה היא להתחקות אחר הגורמים המניעים מורים לנשור ממקצוע ההוראה. סוגיה זו תיבדק בשלבים שונים בקריירה המקצועית של המורים (בחמש השנים הראשונות ולאחר עשר שנים). מטרת מחקר זו מאפשרת למפות את תופעת הנשירה בקרב מורים תוך התייחסות למאפייניהם האישיים ולמאפייני המוסדות החינוכיים שהם עובדים בהם, ובכך לאפיין את המורה הנמצא בסיכון לנשירה. שאלות המחקר עבור מטרה זו:
1. מה הם המאפיינים האישיים (רקע סוציו-דמוגרפי ותעסוקתי) של המורים הקשורים לנשירה מהוראה?
 2. מה הם המאפיינים המוסדיים הקשורים לנשירה מהוראה?
 3. מהו הסיפור האישי של המורה הנושר? ובתוך כך, מה הם הגורמים המניעים את ההחלטה לנשור מהוראה מנקודת מבטו?

מטרת המחקר השנייה היא לבחון את מדיניות מערכת החינוך בכל הנוגע לסוגיה של נשירת מורים ממקצוע ההוראה ואת אופי התמודדותה עם תופעה זו. סוגיה זו תיבדק בארבע רמות: רמה מערכתית (משרד החינוך); רמת המחוז (פיקוח); רמה מוניציפלית (אגפי חינוך ברשויות המקומיות); ורמה מוסדית (בתי הספר). מטרת מחקר זו תאפשר לעמוד על אופן היישום בפועל של מדיניות משרד החינוך ביחס לקליטת מורים ולשימורם במערכת וביחס לעזיבת מורים את המקצוע, כמו גם לאתר כלים עבור מנהלים במוסדות חינוכיים, שעשויים לסייע להם במניעת נשירה מהמקצוע. שאלות המחקר עבור מטרה זו:

1. מהי המדיניות המוצהרת בכל הנוגע לסוגיית הקליטה והשימור של מורים במערכת החינוך ולסוגיית הנשירה מתחום ההוראה?
2. כיצד מתמודדים עם נשירת מורים הגורמים השונים במערכת החינוכית: משרד החינוך, פיקוח, רשויות מקומיות ומנהלי בתי הספר?

מערך המחקר

שתי מטרות המחקר ייבדקו בשילוב של מתודה כמותית ואיכותנית:

מטרת המחקר הראשונה: הנתונים הכמותיים נועדו לתת תמונה ברמת המאקרו על אודות תהליך הנשירה מהוראה לאורך זמן תוך התייחסות למאפייני המורה והמוסד

החינוכי. נתונים אלו יתבססו על נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (מעקב אחר קריירה של מורים בשנים שונות) ומשרד החינוך (מעקב אחר מורים בתכנית "אופק חדש"). בשני המקרים, אלה הם מדגמים מייצגים של כוחות ההוראה בישראל. הנתונים האיכותניים נועדו ללמד על התופעה ברמת המיקרו עם התייחסות לממד האישי ולסיפור החיים של מורים נושרים. סוגיה זו תיבדק באמצעות ראיונות חצי מובנים בקרב מורים שעזבו את מקצוע ההוראה בשלבי הקריירה השונים.

מטרת המחקר השנייה: החלק הכמותי ייערך באמצעות העברת שאלונים למנהלים בבתי הספר. השאלונים יכללו שאלות הקשורות לתפיסתם את המניעים לנשירה מהוראה כמו גם היבטים הקשורים להתמודדותם עם סוגיה זו. החלק האיכותני יכלול איסוף מסמכים הנוגעים למדיניות המוצהרת של משרד החינוך בנוגע לנשירה של מורים וראיונות חצי-מובנים עם בעלי תפקידים רלוונטיים: במשרד החינוך, בפיקוח המחוזי ובמנהל החינוך ברשות המקומית וכן עם מנהלי בתי ספר. נתונים מסוג זה יאפשרו ללמוד על המדיניות המוצהרת של בעלי התפקידים במערכת החינוך על אודות נשירה של מורים מהוראה, וכן על התמודדותם בפועל עם סוגיה זו ועל הפער בין המדיניות המוצהרת למדיניות בפועל.

מתווה העבודה העתידי

השנה הקרובה תיוחד לאיסוף נתונים ולניתוח הממצאים. עד כה נאספו נתונים בקרב מורים שנשרו מהוראה הן באמצעות סקר טלפוני והן באמצעות ראיונות. בשלב זה אנו ממשיכות בהליך זה לפי הפירוט הבא:

1. ארגון קובצי הנתונים מתוך בסיסי הנתונים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה ומשרד החינוך ובניית מודלים סטטיסטיים.
2. המשך איתור מורים שנשרו ממערכת החינוך בשלבי קריירה שונים, וקיום ראיונות על מנת ללמוד על המניעים לעזיבה של מקצוע ההוראה.
3. המשך עריכת ראיונות בקרב בעלי תפקידים רלוונטיים במשרד החינוך, במחוזות וברשויות המקומיות, העוסקים בכל הנוגע לכוח אדם בהוראה.
4. העברת שאלון למנהלי בתי ספר וקיום ראיונות בקרב מדגם של מנהלים.

לסיכום, מתווה העבודה העתידי מתפרס לכמה כיווני פעולה, שנועדו לתת תמונה רחבה של תופעת הנשירה מהוראה בישראל. כל אחד מהיבטים הנבדקים במחקר הוא חלק מהפאזל, וביחד ממצאי המחקר יתרמו לקורפוס המחקרי ולקובעי המדיניות ברשויות המוסמכות, ובכך יסייעו בהתמודדות עם תופעת הנשירה מהוראה.

מקורות

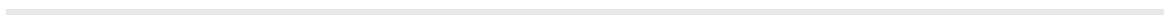
- לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (2003). שנתון סטטיסטי לישראל מס' 54. ירושלים.
- לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (2004). שנתון סטטיסטי לישראל מס' 55. ירושלים.
- לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (2005). שנתון סטטיסטי לישראל מס' 56. ירושלים.
- לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (2006). שנתון סטטיסטי לישראל מס' 57. ירושלים.
- Achinstein, B. & Barrett, A. (2004). (Re). framing classroom contexts: How new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice. *Teacher College Record*, 106(4), 716-746.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands - resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170-180.
- Boe E. E., Bobbitt S. A., Cook L. H., Whitener S. D. & Weber, A. L. (1997). Why didst thou go? Predictors of retention, transfer and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, 30(4), 390-411.
- Borman, G. D. & Dowling, M. N. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Changying, W. (2007). Analysis of teacher attrition. *Chinese Education and Society*, 40(5), 6-10.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands - resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Doi, Y. (2005). An epidemiologic review on occupational sleep research among Japanese workers. *Industrial Health*, 43, 3-10.
- Goddard, R. & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intention to leave. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 61-75.
- Guarino, C. M., Santibanez, L. & Daley, G. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.

- Hakanan, J. J., Bakker A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495-513.
- Halbesleben, J. R. B. & Buckley, R. M. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management, 30*(6), 859-879.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F. & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers? *The Journal of Human Recourses, 39*(2), 326-354.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38*(3), 499-534.
- Johnson, S. M., Berg, J. H. & Donaldson, M. L. (2005). Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention. Harvard Graduate School of Education. Available in: http://assets.aarp.org/www.aarp.org/_articles/NRTA/Harvard_report.pdf
- Kelly, S. (2004). An event history analysis of teacher attrition: Salary, teacher tracking and socially disadvantage schools. *Journal of Experimental Education, 72*(3), 195-220.
- Ladd, H. (2007). Teacher labor market in developed countries. *The Future of Children, 17*(1), 203-217.
- Leung, D. Y. P. & Lee, W. W. S. (2006). Predictiong intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of components of burnout. *Anxiety, Stress & Coping, 19*(2), 129-141.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education, 15*(8), 835-848.
- Murnane R. J. & Olsen, R. J. (1989). The effects of salaries and opportunity costs on duration in teaching: Evidence from Michigan. *The Review of Economics and Statistics, 71*(3), 347-352.
- Rinke, C. (2008). Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review, 3*(1), 1-13.
- Salanova, M., Agut, S. & Peiro, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology, 90*(6), 1217-1227.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior, 25*, 293-315.

- Schneider, B., Goldstein, H. W. & Smith, B. D. (1995). The ASA framework: An update. *Personnel Psychology*, 48(4), 747-773.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Sorensen, A. B. & Tuma, N.B. (1981). Labor market structure and job mobility. *Research in Social Stratification and Mobility*, 1(1), 67-94.
- Theobald, N. D. (1990). An examination of the influences of personal, professional and school district characteristics on public schools teacher retention. *Economics of Education Review*, 9(3), 241-250.



הכשרה והתפתחות מקצועית לאורך הקריירה



רכיב החונכות בהתמחות בהוראה (קורסי חונכות) מנקודת מבטם של מנהלי בתי ספר¹

ניצה שוובסקי ■ אורנה שץ-אופנהיימר

מבוא

המחקר המוצג בודק את תפיסותיהם של מנהלי בתי ספר כלפי קורס ההכשרה למורים חונכים. זהו חלק ממחקר רחב-היקף, שהוזמן ונערך בתמיכת אגף ההתמחות והכניסה להוראה שבמינהל הכשרה ופיתוח מקצועי במשרד החינוך ובתמיכת מכון מופ"ת. המחקר הוזמן לאור פרסום חוזר מנכ"ל, שעוסק בשילוב מתמחים ועובדי הוראה חדשים בבתי הספר, ומציג נוהלי קליטה הנדרשים בשלב הכניסה למקצוע ההוראה (משרד החינוך, 2009). חוזר המנכ"ל מנחה ומגדיר את הציפיות ואת הנהלים של משרד החינוך בכל הנוגע לתפקידיהם של המנהל ושל צוות ההוראה בתהליך התמחות של המורה המתחיל. מחברי חוזר המנכ"ל (שם) מעריכים שבידיהם מצוי המפתח למניעת נשירה של מורים חדשים איכותיים ממקצוע ההוראה וכן, לאיתור אלה שאינם ראויים לשמש כמורים כדי למנוע מהם "להיכנס לשורות עובדי ההוראה בישראל" (עמ' 3).

במאמר זה ידווחו ממצאים בנושא הכשרתם של מורים חונכים מנקודת מבטם של המנהלים. ההיבטים להתייחסות יהיו מידת ההשתתפות של מורים בקורסים להכשרת חונכים; התניית תפקיד החונכות בהשתתפות בקורס ההכשרה; הסיבות המעכבות את יציאתם של מורים לקורס הכשרת החונכים; ונושאים שחשוב לכלול בקורס ההכשרה למורים חונכים. המחקר נערך במסגרת היחידה לשיתוף פעולה במחקר ברשות המחקר שבמכון מופ"ת, בשיתוף של חוקרות ממספר מכללות לחינוך.

בשנת תש"ס (2000) החלה לפעול בכל מערכת החינוך במדינת ישראל תכנית ההתמחות למורים מתחילים.² מטרת תכנית ההתמחות היא לסייע בקליטתם המיטבית של המורים המתחילים ולמנוע את נשירתם ממערכת החינוך (Barnett, Smylie & Fuller, 2008). משרד החינוך משקיע משאבים רבים במורים המתחילים וכן בפיתוחם ובקידומם לאורך הנתיה המקצועית, תוך כדי שימת לב מיוחדת לשלוש השנים הראשונות לעבודתם. ההתמחות בהוראה היא שנת עבודתו הראשונה של המורה המתחיל. אחד הרכיבים המבנים את ההתמחות הוא קבלת חונכות בידי מורה חונך לאורך השנה. המורה החונך הוא מורה מיומן ובעל ניסיון, המסייע למורה המתחיל בשנת הוראתו הראשונה ותומך בו, ובה-בעת מעריך

1 המחקר נערך עם ד"ר ג'ודי גולדנברג וד"ר ליליאן בסיס, בתמיכת אגף התמחות וכניסה להוראה שבמינהל הכשרה ופיתוח מקצועי במשרד החינוך ומכון מופ"ת.

2 במאמר זה, המושגים "מתמחים" ו"מורים מתחילים" מתייחסים למורים בשנת עבודתם הראשונה.

את הוראתו ואת עבודתו לצורך מתן רישיון לעיסוק בהוראה (שץ-אופנהיימר וזילברשטרום, 2009). מורים חונכים הם קבוצה הטרוגנית, השונים בהוראה, בהשכלה, בתפקידיהם בבית הספר (נאסר-אבו-אלהיג'א, פרסקו, ורייכנברג, 2011) ובהכשרתם לתפקיד החונכות.

תפקיד החונכות הוא חדש במערכת, ובשנים האחרונות משרד החינוך פיתח מערך של קורסים להכשרת חונכים במכללות האקדמיות לחינוך ובאוניברסיטאות. אלה נותנים בידי המורים החונכים כלים כדי להתמודד עם קשייהם של מורים מתחילים ולתמוך בהם באופן מקצועי, רגשי, קוגניטיבי, חברתי ומערכתי. הרציונל להכשרת החונכים נגזר מכך ש"מורה טוב" הוא תנאי הכרחי לחונכות מוצלחת, אולם אינו תנאי מספיק כדי להיות "חונך טוב" (זילברשטרום, 2011). מטרת הקורס להכשרת החונכים היא לפתח ולעצב את תפקיד החונכות, כך שיתאים וייתן מענה למכלול הצרכים של המורים (Rajuan, Tuchin, & Zuckerman, 2011). הקורס מזמן ללומדים חוויה המאפשרת להם לפתח אמפטיה למורה המתחיל וללמוד על דרכים להעצמתו המקצועית (פרסקו, בירנפלד, הראל, וששון, 1991). קורס ההכשרה למורים חונכים משמעותי למתמחים בשלב הכניסה להוראה, עם זאת, הוא בעל חשיבות רבה להתפתחות המקצועית של המורים החונכים עצמם. התפקיד כרוך במורכבות ארגונית, פדגוגית והנחייתית, במחויבות לפרט, הלוא הוא המתמחה, במתן תמיכה ואמפטיה למתמחה וכן, בהערכתו. במהלך ההערכה בוחן החונך את מידת התאמתו של המתמחה למערכת החינוכית ומהווה בכך מעין "שומר הסף" של מערכת החינוך (שץ-אופנהיימר, 2011).

על-פי הספרות, כוללים קורסי ההכשרה למורים חונכים רכיבים פרקטיים, כגון: הצגת ההוראה, צפייה בהוראה, מיומנויות פיקוח (supervision) והנחיה למורים וכן, למידה על ההתפתחות המקצועית של מורים, על צורכיהם ועל הוראה אפקטיבית (Godley, 1987). בהלימה לתכנים אלה, כוללים הקורסים להכשרת החונכים מטעם משרד החינוך את התחומים: פיתוח תפיסה של תפקיד החונכות; הכרת עולמו של המורה המתחיל; פיתוח כישורי הדרכה והנחיה; פיתוח מיומנויות קליטה וליווי בצוות; תהליכי תמיכה והערכה; פיתוח אסטרטגיות במתן הערכה ומשוב; בירור תפיסות בנוגע למהות ההוראה; והתמודדות עם הקונפליקט שבין תמיכה לבין הערכה (שץ-אופנהיימר וזילברשטרום, 2009).

האם יש צורך בקורס ההכשרה למורים חונכים? הספרות מראה כי תפקיד החונכות מורכב מהיבטים תאורטיים ופרקטיים (Orland-Barak, 2010). הספרות אף מראה כי ציפיות מהתפקיד של חלק גדול מהחונכים והגדרת תפקידם אינן ברורות, וכי רבים חשים שחסרים להם: ידע אקדמי, ידע דידיקטי, כישורי הנחיה וקשר עם המכללה שהכשירה את המורים המתחילים, שהם חונכים (לזובסקי, רייכנברג וזייגר, 2007). החונכים מעוניינים במידע זה כדי להכיר את המורים המתחילים ולהכשירם באופן מיטבי. ייתכן שהצורך שעולה מן השטח מניע אחדים להשתתף בקורס, אולם אחרים אינם מעוניינים בו.

השאלה לגבי הצורך בקורס ההכשרה לחונכים היא סוגיה השנויה במחלוקת, שממנה מסתייגים חלק מן החונכים. הם רואים את החונך כמורה מיומן, וככה, אולי אינו זקוק להכשרה נוספת. מנגד, חונכים אחרים תומכים בחום בהכשרתם לחונך מורים מתחילים (לזובסקי, רייכנברג וזיגור, 2007; Wang & Odell, 2002). הם גורסים, כי על מנת להצליח בחונכות, מורים זקוקים להכשרה שתאפשר להם התמקצעות במיומנויות ההנחיה. חונכים אלה מסכימים, בוודאי, כי אין די בהיותם מורים מקצועיים טובים לצורך הנחיה מוצלחת, וכי להכשרה נוספת יכול להיות יתרון להתמקצעותם ולרווחת המתמחים. אכן, נמצא כי מורים מתחילים שהונחו בידי מורים שקיבלו הכשרה כחונכים במוסדות להכשרת מורים היו מרוצים יותר מעמיתיהם שהונחו בידי מורים שלא הוכשרו לכך (Turner, 1993). החונכים אף נתרמים בעצמם מהכשרתם לחונכות. במחקר אשר בדק את תהליך ההתפתחות המקצועית של מורים ואת היתרונות של מורים אלה לצד שביעות רצונם מעבודתם, נמצא שמורים חונכים, שעברו קורס הכשרה, ממשיכים ללמוד באופן שוטף, מתלהבים מההוראה ומתמסרים לה. מורים אלה הצליחו להכשיר מורים מתחילים יותר משהצליחו עמיתיהם שלא עברו קורס הכשרה ובכך ניכר יתרונם (Margolis, 2008).

גם אם נצא מהנחה שקורס ההכשרה יכול לתרום להצלחת החונכות באמצעות תהליך מסודר ומובנה של התפתחות מקצועית (נאסר-אבו-אלהיג'א, רייכנברג ופרסקו, 2006; פרידמן, 2002; Kajs; Ganser, 2002; Forsbach-Rothman, 2006; Cuningham, 2007), נשאלת השאלה אם יש לחייב מורים חונכים להשתתף בקורס מסוג זה, ואם יש להתנות את תפקיד החונכות בהשתתפות בו. מדיניות משרד החינוך היא להשקיע בפיתוח המקצועי של כל המורים עוד בתחילת הנתיבה המקצועית שלהם, ועל כן יש חשיבות לצייד את המורים החונכים במיומנויות גבוהות, וככל שניתן, לחייבם בקורס הכשרה לתפקיד החונכות למורים מתחילים. הכשרת המורה בכלל והמורים החונכים בפרט יוצרת מדרג התפתחותי, הכולל פיתוח מקצועי שמשפיע על איכות המורים בכלל מערכת החינוך (שץ-אופנהיימר וזילברשטרום, 2009).

על-פי הגדרת תפקיד המנהל, הוא האחראי להתפתחות המקצועית של הקהילה המקצועית בבית הספר וכן על החניכה למורים מתחילים ולבעלי תפקידים חדשים (אבני ראשה, 2008; ראמ"ה, 2010). למנהל אמירה ברורה והשפעה על בחירת המורים לגבי אופי ההשתלמויות שהם ישתתפו בהן, כולל ההשתלמויות המוסדיות שנערכות בבית הספר מאז הטמעת הרפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה". לדוגמה, כיום מצופה ממורים להשתתף בהשתלמויות בית-ספריות יותר מאשר בהשתלמויות על-פי בחירה אישית כבעבר. ציפייה זו מן המנהל, שיהיה מעורב ואחראי להתפתחותם המקצועית ולהשתלבותם של מורים ועובדי הוראה חדשים במערכת החינוך, עולה גם בהנחיות חוזר מנכ"ל בנושא זה (משרד החינוך, 2009). לאור המרכזיות של תפקיד המנהל בהתמחות למורים מתחילים ובהתפתחות המקצועית שלהם ושל החונכים, חשוב ללמוד על עמדותיו כלפי הקורס

להכשרת מורים חונכים בבית הספר, סוגיה שמחקר זה מתמקד בה. לאור המצוין לעיל, המאמר הנוכחי מציג היבטים בהכשרת חונכים מנקודת מבטם של מנהלים, והוא חלק ממחקר רחב-היקף בנושא ההתמחות בהוראה.

בתחילה, נציג את מידת שביעות הרצון של המנהלים מתהליך ההתמחות בכלל; בהמשך נתמקד ברכיב של קורסי החונכים, כגון: היקף ההשתתפות, התניית קבלת תפקיד החונכות בהשתתפות בקורס החונכים, הנושאים שיש לכלול בקורס, הסיבות המעכבות את יציאת המורים לקורס, והנושאים שחשוב לכלול בקורס החונכים.

שיטה

המחקר נערך בשיטת המחקר הכמותי, והנתונים נאספו באמצעות שאלון מקוון למנהלים בתי ספר במהלך שנת תשע"א. ראיונות מקדימים חצי מובנים עם שבעה מנהלי בתי ספר היוו בסיס לבניית השאלון. במחקר השתתפו 231 מנהלים, ביניהם מנהלים אשר בבית ספרם נערכה התמחות ומנהלים אשר בבית ספרם לא התקיימה כזו. במאמר הנוכחי נתייחס ל-191 מנהלים בלבד, אשר בבית ספרם התקיימה התמחות במהלך שלוש השנים האחרונות. מדגם המרואיינים והמשתתפים בשאלון נקבע על-פי קריטריונים מייצגים למגזרים, לסוגי פיקוח, לשלבי החינוך ולאזורים בארץ.

כלי המחקר

לצורך המחקר חובר שאלון אנונימי, מקוון, לדיווח עצמי. השאלון המלא בדק את מודעות המנהל ואת מעורבותו בתהליך ההתמחות; תפיסת החונכות והכשרת החונכים; הצלחת תהליך ההתמחות; תנאים מקדמי הצלחה ובולמיה; והשפעת ההתמחות על ההתפתחות המקצועית של המורה החונך. חלק המחקר המוצג כאן מתמקד בקורס הכשרת החונכים בלבד. עיבוד הנתונים נערך באמצעות מבחנים סטטיסטיים מקובלים. במחקר נשמרו בקפידה הכללים האתיים, כגון: שמירה על האנונימיות והחיסיון של המשיבים ושל הנתונים; מחיקת פרטי המשיבים אוטומטית בעת שליחתם את השאלון המלא; הימנעות משאלות פוגעניות; ומתן בחירה למשיבים אם להשיב או לא. השאלון הופץ בקרב מנהלים באופן מרוכז באמצעות תוכנת מחשב, באישור מיוחד של משרד החינוך.

ממצאים

על מנת להבין את תפיסת הצלחה של תהליך ההתמחות מנקודת מבטם של המנהלים, נבדקה מידת שביעות רצונם מהתהליך ומתפוקותיו, מהאופן שבו מתבצע התהליך וממקומו של המנהל בתהליך (לוח 1).

לוח 1: מידת שביעות רצון המנהלים מתהליך ההתמחות

השאלה	במידה רבה - רבה מאוד	במידה בינונית	במידה מעטה - כלל לא
אני שבע רצון מתהליך ההתמחות בבית הספר	66%	26%	7%
התמחות מוצלחת תלויה במידה רבה במנהל	55%	32%	13%
אני שבע רצון מהאופן שבו מתבצע תהליך ההתמחות במשרד החינוך	45%	40%	16%

מן הממצאים עולה כי כשני שלישים מהמנהלים (66.4%) שבעי רצון במידה רבה או רבה מאוד מההתמחות בבית ספרם, בעוד מעט פחות ממחצית המנהלים (45%) שבעי רצון מהתהליך במשרד החינוך במידה רבה או רבה מאוד. נוסף על כך, מעל למחצית המנהלים דיווחו שהתמחות מוצלחת תלויה במידה רבה או רבה מאוד במנהל (55%). המנהלים נשאלו לגבי השיקולים המרכזיים בבחירת חונכים.

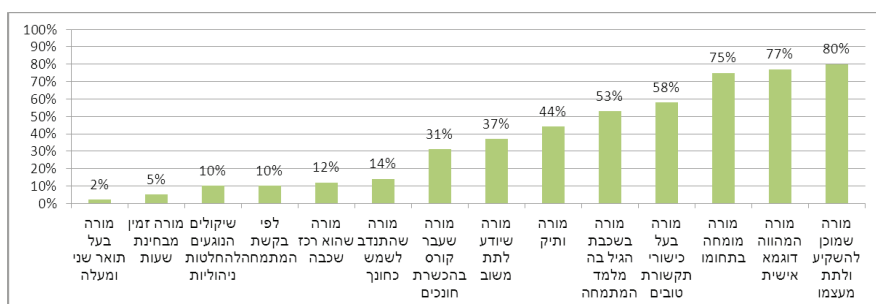
לוח 2 ובעקבותיו תרשים 1 מציגים את השיקולים השונים ואת אחוז הבוחרים בהם בבחירת חונכים בקרב המנהלים. בשאלה התבקשו המנהלים לבחור את חמשת השיקולים המרכזיים בלבד.

לוח 2: השיקולים המרכזיים בבחירת חונכים לפי תפיסת מנהלים

מה הם חמשת השיקולים המרכזיים בבחירת חונכים?	אחוז הבוחרים בקרב מנהלים (באחוזים)
מורה שמוכן להשקיע ולתת מעצמו	80
מורה המהווה דוגמה אישית	77
מורה מומחה בתחומו	75
מורה בעל כישורי תקשורת טובים	58
מורה בשכבת הגיל שבה מלמד המתמחה	53
מורה ותיק	44
מורה שיודע לתת משוב	37
מורה שעבר קורס בהכשרת חונכים	31
מורה שהתנדב לשמש כחונך	14

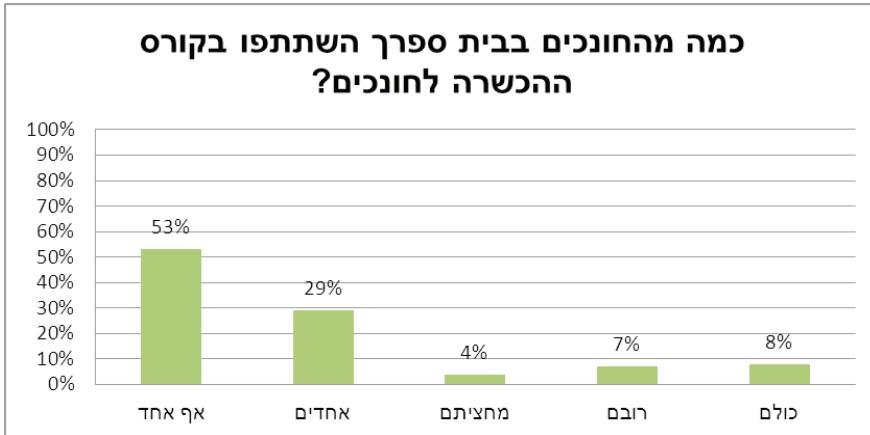
מה הם חמשת השיקולים המרכזיים בבחירת חונכים?	אחוז הבוחרים בקרב מנהלים (באחוזים)
מורה שהוא רכז שכבה	12
שיקולים הנוגעים להחלטות ניהוליות	10
לפי בקשת המתמחה	10
מורה זמין מבחינת שעות	5
מורה בעל תואר שני ומעלה	2

תרשים 1: שיקולים מרכזיים בבחירת חונכים



מתרשים 1 עולה כי ארבעת השיקולים המרכזיים בבחירת מורים חונכים מתמקדים בהיבטים אישיותיים (מורה שמוכן להשקיע, מהווה דוגמה אישית) ובהיבטים דידיקטיים (מומחה בתחומו ובעל כישורי תקשורת טובים). מן הממצאים עולה שמנהלים מייחסים חשיבות בינונית בלבד לקורס החונכים. בהמשך נשאלו המנהלים באיזו מידה החונכים בבית ספרם משתתפים בפועל בקורס הכשרה לחונכים (תרשים 2).

תרשים 2: שכיחות ההשתתפות בפועל בקורס הכשרה לחונכים



על-פי עדות המנהלים, עולה כי במעט פחות ממחצית בתי הספר (47%) היו המורים חשופים או השתתפו בקורסי החונכים באופן מסוים. מבין אלה, בכעשרים אחוזים (19%) מבתי הספר הייתה ההשתתפות של מחצית החונכים ומעלה בקורסי הכשרת החונכים, ובכשליש מבתי הספר (29%) השתתפו חונכים אחדים בלבד בהשתלמות. עם זאת, ביותר ממחצית מבתי הספר (53%), אף לא אחד מהחונכים השתתף בקורס. המנהלים נשאלו אם, לדעתם, חשוב להתנות את ההשתתפות בקורס החונכים לקבלת תפקיד חונכות.

לוח 3: התניית ההשתתפות בקורס חונכים כתנאי לקבלת תפקיד חונכות

לא	כן	האם לדעתך חשוב להתנות השתתפות בקורס חונכים כתנאי לקבלת תפקיד חונכות? (197)
60%	40%	

מן הממצאים עולה כי רק 40% מהמנהלים סבורים שחשוב להתנות את ההשתתפות בקורס הכשרת החונכים לקבלת תפקיד החונכות. מה מונע, אם כן, ממורים חונכים לצאת לקורס הכשרת החונכים, לדעת המנהלים? בשאלה זו ניתן היה לסמן יותר מתשובה אחת, ללא הגבלת כמות התשובות.

לוח 4: הסיבות המעכבות יציאת מורים חונכים לקורס הכשרת חונכים

מה הן לדעתך הסיבות המעכבות את היציאה של מורים חונכים לקורס להכשרת חונכים?	אחוז הבוחרים בקרב מנהלים
יש השתלמויות חובה שאינן מותירות זמן לקורס זה	71%
המורים אינם מעוניינים	35%
יש השתלמויות שתורמות יותר לבית הספר	25%
מורה טוב הוא חונך טוב ולכן אינו זקוק להכשרה נוספת	24%
הקורס אינו חובה	24%
לא ידעתי שיש קורס	10%
הקורס אינו תורם	2%

הסיבות המעכבות השתתפות בקורסי החונכים כללו הסברים המצביעים על העדר חשיבות לקורס, והסברים שמעידים על שיקולים מקצועיים, ארגוניים ומערכתיים. הסיבה המעכבת הבולטת ביותר היא שהשתלמויות חובה אחרות אינן מותירות די זמן לקורס להכשרת החונכים (71%). ייתכן שהכוונה כאן היא להשתלמויות הנובעות מהמחויבות בעקבות רפורמת "אופק חדש". בשליש מבתי הספר, לטענת המנהלים, המורים אינם מעוניינים בקורס (35%), ולבסוף, כרבע מהמנהלים דיווחו על העדפתם להשתלמויות אחרות שתורמות יותר לבית הספר (25%), על כך שמורה טוב אינו זקוק להכשרה נוספת (24%), ועל כך שהקורס אינו חובה (24%). כ-10% מהמנהלים לא ידעו על קיומו של קורס זה. הגישה שלפיה מורה טוב אינו זקוק להכשרה, מוכרת מן הספרות המחקרית ומעידה אולי על תפיסה חינוכית שעל-פיה חונך אינו תפקיד מקצועי. לבסוף, נשאלו המנהלים לגבי הנושאים המרכזיים שחשוב, לדעתם, לכלול בקורס הכשרת החונכים (לוח 5).

לוח 5: נושאים מרכזיים שחשוב לכלול בקורס הכשרת מורים חונכים

סמן שלושה נושאים מרכזיים שחשוב לכלול בקורס להכשרת מורים חונכים	אחוז הבוחרים בקרב מנהלים
דרכים למתן משוב	49%
הערכת מתמחים	36%
צפייה בשיעור	36%

סמן שלושה נושאים מרכזיים שחשוב לכלול בקורס להכשרת מורים חונכים	אחוז הבוחרים בקרב מנהלים
התמודדות עם קשיים של מורה מתחיל	35%
ניהול כיתה	25%
הקונפליקט בין תמיכה להערכה בעבודת החונך	21%
השתלבות בעבודת צוות בית הספר	16%
פיתוח זהות מקצועית למורה	16%
תקשורת בין-אישית	14%
טיפול בבעיות משמעת	13%
הכנת תכנים להוראה	13%
הכרת נהלים ונורמות של המערכת החינוכית	12%
התמודדות עם הורים	5%
שיתוף פעולה עם המכללה	1%

הנושאים שהומלצו על ידי למעלה משליש מהמנהלים היו: הערכת המתמחים; צפייה בשיעור; התמודדות עם קשיים של מורה מתחיל; וניהול כיתה. בדיקת כלל התחומים שציינו המנהלים שחשוב לכלול בקורסי החונכים העלתה, כי תחומים אלה אכן נלמדים בקורסים ברחבי הארץ.

דיון בממצאים

ממצאי הנתונים לעיל מצביעים על שביעות רצון של מרבית המנהלים מן ההתמחות בבית ספרם, ומעט פחות מן ההתמחות במשרד החינוך. עיקר השיקולים של המנהלים בבחירת חונכים קשורים קודם כול להיבטים אישיותיים של המורים ורק אחר-כך להיבטים מקצועיים. השתתפות המורים בקורסי ההכשרה לחונכים אינה רבה, ומרבית המנהלים סבורים שאין להתנות את החונכות בהשתתפות המורים בקורס. על פי דיווחי המנהלים, הסיבה הבולטת ביותר להימנעות מההשתתפות בקורס החונכים היא קיום השתלמויות חובה אחרות בבית הספר. מנהלים ממליצים שמתן משוב, הערכת מתמחים, צפייה בשיעורים והתמודדות עם קשיי המורה המתחיל הם הנושאים המרכזיים שחשוב ללמד בקורס ההכשרה לחונכים - תכנים שאכן נלמדים בקורסים אלה.

ניתן ללמוד מן הממצאים הללו על פער בין דרכי בחירת החונכים וציפיות המנהלים מתפוקות תהליך החונכות בבית הספר לבין תפיסתם הנמנעת מקורסי החונכים והעדר עידוד מצדם לחונכים להשתתף בקורסים אלה.

תפקיד המנהל במערכת הבית-ספרית מורכב. הוא אחראי להיבטים ארגוניים, פדגוגיים ופרופסיונליים רבים (אבני ראשה, 2008; משרד החינוך, 2009; פרידמן וברמה, 2010; ראמ"ה, 2010). שיקולי סמכותו ואחריותו האוטונומית משתנים בהתאם לתפיסת התפקיד שלו (בן-ברוך ושיין, 1981). אחד התחומים החדשים שבאחריותו של מנהל בית הספר בשנים האחרונות הוא תמיכה במורה המתחיל והבניית שלב הכניסה להוראה על פי הנהלים המוצעים במסמכי תפקיד המנהל (אבני ראשה, 2008; משרד החינוך, 2009; ראמ"ה, 2010). מצופה, אם כן, כי במסגרת התמיכה במורים המתחילים יכיר ויבין המנהל את חשיבותו של קורס ההכשרה לחונכים כרכיב בהתמחות המתמחים.

במחקר הנוכחי הביעו המנהלים שביעות רצון מתהליך ההתמחות בבית ספרם יותר מאשר מהתנהלות ההתמחות במשרד החינוך. שביעות רצון זו עולה בקנה אחד עם המגמה הכוללת שבדיווחיהם של המנהלים לגבי מעורבותם ואחריותם כלפי ההתמחות בבית ספרם (זו מדווחת בחלק אחר של דוח המחקר). ממצאים אלה מעידים על כך שמנקודת מבטם, המנהלים מודעים לתהליך הכשרת המורים המתחילים בבית ספרם ומעורבים בו כראוי. בתהליך בחירת החונך, מרבית השיקולים של המנהלים להעדפתו מתבססים על אישיותו ורק לאחר מכן מושם דגש על יכולותיו המקצועיות. לעומת זאת, באשר לציפיותיהם של מנהלי בתי הספר לגבי התכנים הנלמדים בקורסי החונכים, בלטו בחשיבותם דווקא היבטים מקצועיים, כגון: דרכים למתן משוב, הערכת מתמחים, צפייה בשיעור והתמודדות עם קשיים של המורה המתחיל. בהלימה למגמה זו, שעל-פיה תופסים המנהלים היבטים מקצועיים כמשניים לעומת היבטים אישיותיים בבחירתם את החונכים, ניתן להבין כי הם אינם מעניקים חשיבות רבה להשתתפותם של מורים חונכים בהכשרה לתפקידם בקורס החונכים. ביטוי לכך נמצא בדיווחיהם על השתתפות מעטה יחסית של מורים בקורס ההכשרה למורים חונכים. הימנעות המנהלים מלחייב מורים לצאת לקורס, למרות הצורך העולה מן השטח בהכשרתם, עשויה ללמד על תפיסתם את שלב הכניסה להוראה בכלל ואת ההתמקצעות הנדרשת לשלב זה בפרט כפחות ערך. הסיבות להימנעות מההשתתפות בקורס החונכים מלמדות שמורים מחויבים להשתלמויות חובה אחרות, שאינן מאפשרות יציאה לקורס החונכים וכי סיבות ארגוניות ואישיותיות-מקצועיות אחרות מונעות אף הן את יציאתם של מורים לקורס החונכים, כגון, ההנחה שמורה טוב אינו זקוק להכשרה נוספת. מרבית המנהלים אשר בבית ספרם נערכת התמחות, גם דיווחו כי אין להתנות את מינוי החונכים בהשתתפות בקורס. עם זאת חשוב לציין שרק מעט מנהלים לא ידעו על קיום קורס הכשרת החונכים.

כאמור, מדיווחי המנהלים עלה כי להשתלמויות החובה האחרות בבית הספר משקל רב שכנראה מביא לידי הימנעות מהשתתפות בקורס ההכשרה למורים חונכים. ייתכן שאלה השתלמויות מוסדיות, שמורים נדרשים להן במסגרת "אופק חדש" או "עוז לתמורה", שאינן

מותירות די זמן לקורס הכשרה זה. ייתכן שמנהלים אינם מייחסים חשיבות מספקת לקורס הכשרת החונכים בהשוואה לקורסים אחרים ואינם מפנים די מקום במערכת ההשתלמויות לקורס זה, אולי בשל מספרם המועט של המורים החונכים בבית הספר. מספרם של אלה קטן משמעותית בהשוואה למספר חברי צוות ההוראה בבית הספר. ייתכן שעבורם צריך המנהל לדאוג להשתלמויות בית-ספריות במסגרת רפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה". כאשר נשאלו המנהלים על אודות קורסי החונכים, נראה שקורס הכשרת החונכים מהווה שיקול בעל חשיבות בינונית בלבד בבחירת חונכים ואינו מהווה תנאי. לגבי תכנים הראויים להילמד בקורס, התייחסו המנהלים להיבטים דידקטיים של עבודת החונך, כגון: מתן משוב לסטודנטים, הערכת המתמחים, צפייה בשיעורים, ורק לאחר מכן הם התייחסו לקשיים של המורה המתחיל. ייתכן שאין למנהלים דעה ברורה לגבי משמעותו של שלב הכניסה להוראה. יציאה של מורים לקורסים שונים ולהשתלמויות שאינם קורסים להכשרת חונכים מעידה אולי על כך שעל אף שמנהלים מודעים לחשיבות ההתפתחות המקצועית של מורים ואכן שולחים אותם להשתלמויות - הם לא רואים בקורס הכשרת החונכים קורס ייחודי שראוי לשלוח אליו מורים. העדר הייחודיות עשוי לנבוע מכך שמורים חונכים אינם חייבים בהשתלמות זו ויתרה מכך, שחלק מן המנהלים תופסים "מורה טוב" כ"חונך טוב", שאינו זקוק להכשרה נוספת.

לפיכך, ייתכן כי לו היו המנהלים ערים יותר לחשיבות שבהכשרת החונכים ולתרומתה למתמחה ולחונך, היו יוצרים מחויבות לתפקיד החונכות ורואים את שלב הכניסה להוראה כשלב שכרוך במשמעות רגשית מקצועית ולא כשלב טכני פורמלי בלבד. ראייה מורכבת זו גישה פרואקטיבית לתמיכה בחונך וכך גם במורה המתחיל יאפשרו למנהלים לפתח תפיסה ניהולית-מקצועית של הכשרה שוטפת עוד בשלב קבלת המורים, בדומה להכשרתם של עובדים בארגונים מקצועיים וציבוריים אחרים (Pyne, 2009).

מנתוני משרד החינוך עולה, כי מאז החלה התכנית, הוכשרו אלפי חונכים בקורסי הכשרה הקיימים בארץ במכללות האקדמיות לחינוך ובאוניברסיטאות. כמתועד בספרות המחקרית, מתמחים שהונחו בידי מורים שקיבלו הכשרה כחונכים במוסדות להכשרת מורים, היו מרוצים יותר מעמיתיהם שהונחו בידי מורים שלא הוכשרו לכך (Turner, 1993). חשוב, אם כך, שמנהלי בתי הספר יהיו ערים לחשיבותם ולתרומתם של קורסי ההכשרה למורים החונכים ולבית הספר.

המלצות:

- א. מומלץ למקבלי החלטות ולמובילי מערכת החינוך להגביר את מודעותם של מנהלים לתהליך החונכות ולחשיבות תפקידו של המורה החונך בהכשרת המורה המתחיל.
- ב. מומלץ שמנהלי בתי ספר יניעו ויאתגרו את המורים החונכים לצאת ולהשתתף בקורס ההכשרה לחונכים.

- ג. מומלץ לערוך שינוי ב"שיווק" הקורס להכשרת חונכים - מלבד יידוע המנהלים על אודות קיומו, יש להדגיש את חשיבותו להתפתחות המקצועית של המורה החונך ואת הרווח המקצועי לארגון בית הספר. מודעותם של מנהלים לחשיבות שבהכשרת החונכים ולתרומתה לקליטת מורים מתחילים למערכת החינוכית עשויה ל'רתום' אותם ביתר שאת לגיוס מורים חונכים לקורסים אלה.
- ד. מומלץ למקבלי החלטות במשרד החינוך לאמץ את הקורסים להכשרת החונכים כהשתלמות חובה במסגרת רפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה". תרומת הקורסים תהיה למורים המתמחים, לקידום החונכים ולקידום כל הנושאים תפקידי הנחיה נוספים בבתי הספר, כגון ריכוז שכבה או מקצוע.
- ה. מומלץ מנהלים להכיר בחשיבות שלב הכניסה להוראה בבית ספרם ולא להמתין לקבל מורה מוכן יש מאין. לצורך כך, ראוי לאפשר את הכשרתו של המורה החונך. מצופה כי תפיסת החונכות וטיפוחה תהיה רכיב משמעותי בקליטת מורים מתחילים במערכת החינוך, ושמהלים יראו בהכשרתם של החונכים חלק אינטגרלי מכלל מרכיבי עבודתם.
- ו. מומלץ לקובעי מדיניות לאפשר לפתח 'מודולה' (פרק ייחודי) מקצועית במסגרת הכשרת המנהלים של "אבני ראשה", שבה ייחשפו מנהלים-שבדרך להכשרת החונכות למורה המתחיל וליצירת תרבות תומכת חונכות בבית הספר; שימת דגש על טיפוח המורים המתחילים כחלק מהכשרת המנהלים תחזק את משמעות רכיב הכניסה להוראה בעבודת המנהל. יצירת מודעות בקרב המנהלים למכלול ההיבטים התאורטיים והפרקטיים של שלב הכניסה להוראה עשויה להיות בעלת השלכות חיוביות למערכת החינוך כולה.
- ז. מומלץ לערוך מחקר הערכה מקיף של קורסי ההכשרה לחונכים, כדי ללמוד אם יש מקום לשינויים שיעצימו את תרומתם לחונכים ולמנהלים, ועל דרכים יעילות להגברת נכונותם של מורים להשתתף בקורסים אלה, ושל מנהלים - לעודדם לצאת אליהם.

מקורות

- אבני ראשה (2008). תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל. *דוח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך*. ירושלים.
- בן-ברוך, א' ושיין, פ' (1981). האצלת סמכויות ואוטונומיה. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 15, 5-23.
- זילברשטרום, ש' (2011). דבר מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה. בתוך: א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), *להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה* (עמ' 9-12). תל-אביב: מכון מופ"ת, ירושלים: אגף התמחות וכניסה להוראה.

- לזובסקי, ר', רייכנברג, ר' וזייגר, ט' (2007). המורה החונך במסגרת ההתמחות בהוראה: מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה למתמחה. דפים, 45, 56-89.
- משרד החינוך (2009). שילוב מתמחים ועובדי הוראה חדשים בבתי הספר. חוזר המנהל הכללי, הוראות קבע, תשע"ו/1 (ב).
- נאסר-אבו-אלהיג'א, פ', רייכנברג, ר' ופרסקו, ב' (2006). תהליך ההתמחות בהוראה - סטאז'. דוח מחקר שהוגש למדרש החינוך והתרבות. אוחר בתאריך: 25 באוגוסט, 2009 מתוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Staj/MerkazMashabim/MaamarimMlaim.htm>
- נאסר-אבו-אלהיג'א, פ', פרסקו, ב' ורייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה - מבט כולל. בתוך: א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת, ירושלים: אגף התמחות וכניסה להוראה.
- פרידמן, י' וברמה, ר' (2010). המסוגלות העצמית-המקצועית של מנהל בית הספר: המושג ורכיביו. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 31, 57-94.
- פרידמן, ר' (2002). השפעת גישת ההדרכה של המורה החונך על הדימוי העצמי-מקצועי של החניך בתהליך הסטאז'. עבודת מ.א. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- פרסקו, ב', בירנפלד, ג', הראל, ר' וששון, צ' (1991). חונכות בהכשרה להוראה: מדריך למנחי סטודנטים חונכים במוסדות להכשרת עובדי הוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת. רשות ארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) (2010). כלי להערכת מנהלים, טיוטה לשימוש פנימי בלבד. ירושלים.
- שץ-אופנהיימר, א' (2011). מתח, קונפליקטים ומורכבות בתפקיד החונכות. בתוך: א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 183-199). תל-אביב: מכון מופ"ת, ירושלים: אגף התמחות וכניסה להוראה.
- שץ-אופנהיימר, א' וזילברשטרום, ז' (עורכות) (2009). החונכות למתמחים בהוראה: קווים מנחים לעבודת החונך. ירושלים: אגף התמחות בהוראה, משרד החינוך.
- Barnett, B., Smylie, M. & Fuller, E. (2008). *Understanding teacher working conditions: A review and look to the future*. Carrboro NC: Center for Teaching Quality.
- Cunningham, B. (2007). All the right features: Towards an 'architecture' for mentoring trainee teachers in UK further education colleges. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 83-97.

- Forsbach-Rothman, T. (2006). The mentor role: Is training necessary? *Journal of In-service education*, 33(2), 245-247.
- Ganser, T. (2002). How teachers compare the roles of cooperating teacher and mentor. *The Educational Forum*, 66, 380-385.
- Godley, L. B. (1987). The teacher consultant role: Impact on the profession's action. *Teacher Education*, 1(6), 1.
- Kajs, L. T. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring & Tutoring*, 10(1), 57-69.
- Margolis, J. (2008). What will keep today's teachers teaching? Looking for a hook as a new career cycle emerges. *Teachers College Record*, 110(1), 160-194.
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to mentor-as-praxis: Foundations for a curriculum in teacher education*. New York, Dordrecht, Heidelberg and London: Springer.
- Pynes, J. E. (2009). *Human resource management for public and nonprofit organizations: A strategic approach* (third ed.). NJ: Wiley & Sons.
- Rajuan, M., Tuchin, I. & Zuckerman, T. (2011). Mentoring the mentors: First-order description of experience in context. *The New Educator*, 7, 172-190.
- Schneider, R. (2008). Mentoring new mentors: Learning to mentor preservice science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 19, 113-116.
- Turner, M. (1993). The role of mentors and teacher tutors in school based teacher education and induction. *British Journal of In-Service Education*, 19(1), 36-45.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.

מחקר הערכה בנושא: היבטים ניהוליים וארגוניים בפעילותו של מערך מרכזי הפסג"ה במערכת החינוך בישראל - היבטים מתודולוגיים בפיתוח המחקר וממצאים עקרוניים

שלומית אבדור

רקע ומטרות המחקר

התפוצצות הידע והתפתחותה המהירה של "חברת הידע" משנות את תפקידי המורים כמי שאחריותם להכין תלמידים לחיים בעולם מגוון ודינמי. זה כעשרים שנה עוסקים בספרות המקצועית בסוגיית הפיתוח המקצועי של מורים, שמטרתו העיקרית היא לסייע להם להתמודד עם הנטל המורכב של רכישת ידע, כישורים ומיומנויות, אשר יאפשרו להם להתמודד עם אתגרי החינוך - מושאי המשא והמסע של פעילותם המקצועית. מורים נדרשים לפתח את מומחיותם גם בתחומים שבהם לא עסקו בעבר (Dawson, 2004). לכן, התפתחות וצמיחה מקצועית של מורים כוללות התחדשות, השתנות והסתגלות לשינויים וכן רכישת מיומנויות חדשות ושינויים בדפוסי הוראה (Marcelo, 2005).¹ במרבית מדינות העולם עדיין מתלבטים בסוגיית הפיתוח הפרופסיונלי של מורים. כל העוסקים בסוגיה זו, מזוויתיה השונות, נוגעים בהיבטים מורכבים של השאלה כיצד לפתח את העוסקים בהוראה כך שיהיו בעלי יכולות מקצועיות הנדרשות בפרופסיות חשובות - בייחוד אלה הנתונות תדיר לבקרה מחמירה על תהליכים ועל האפקטיביות של תוצאותיהם. שאלה נוספת היא אילו הן המסגרות המתאימות ביותר לפיתוח מקצועי של מורים. בסקירה זו מתואר מחקר הערכה, אשר נערך בשנת תשע"א במערך מרכזי הפסג"ה (פיתוח סגלי הוראה) בישראל. מטרתו הייתה ללמוד על אפיונים מרכזיים של היבטים ניהוליים וארגוניים בפעילותם של מרכזי פסג"ה לאור שינויים בנהלים ובתהליכים בפיתוח המקצועי של מורים, שהתוותה רפורמת "אופק חדש" - שינויים שהשפיעו מיד על אופי הפעילות של מרכזי פסג"ה ועל היקפה.

סוגיית הפיתוח המקצועי של מורים עלתה לסדר היום הציבורי בישראל כבר לפני כמה עשורים ולוותה בתהפוכות רבות לצד העדר מיקוד ברור של מטרות ושל אמצעים (אבדור, 2011: 64-70). סוגיה זו אקטואלית יותר מאי-פעם מאז המלצותיה של ועדת דוברת

1 לסקירת ספרות ולמצאי מחקר רחב היקף בסוגיית הפיתוח המקצועי של מורים בישראל: אבדור, ריינגולד וכפיר (2010). רצף הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים בישראל: רטוריקה מול שגרה מעורפלת, דפים, 49 (עמ' 148-165); ובסדרת מאמרים שפרסמו חוקרים אלה בשנת 2009 בכתב העת פנים, 47 (107-62).

(2005) ומאז מומשו חלק מהן במסגרת רפורמת 'אופק חדש' על חלק ניכר מציבור המורים בישראל. הרפורמה מתנה קידום מקצועי וזכויות בשכר ובתנאי הפנסיה בלמידה מתמדת של מורים. מעצביה, משרד החינוך והסתדרות המורים, קבעו כי המסגרת העיקרית שבה יוכלו מורים להשתלם היא המרכזים לפיתוח סגלי הוראה שפותחו בשנת 2001 במיוחד לצורך זה. מסגרת זו כוללת מערך של 56 מרכזים הפוזורים בכל מחוזות משרד החינוך. חלקם גדולים ועתירי משאבים, ובכללם משאבי כוח אדם מקצועי בתחומים שונים, וחלקם קטנים ודלים במשאבים אלה. הפיקוח על מרכזי הפסגה נתון בכל מחוז בידיה של המפקחת על הפיתוח המקצועי במחוז. מבנה ארגוני זה מאפשר שליטה ממוקדת יותר של משרד החינוך במטרות ובמשאבים הנדרשים לביצוע בהתאם לקדימויות המשרד, המחוז, בית הספר והיישוב.²

רפורמת "אופק חדש" הוסיפה להעמיק את השליטה של משרד החינוך במערך ההשתלמויות בעקבות החלה של מתווה רחב היקף, אשר למעשה אמור להכתיב את מסלולי ההתמחות והקידום של מורים וממלאי תפקידים שונים במערכת. את המתווה הכינו מומחי תוכן בדיסציפלינות ההוראה ובתחומים נוספים הנלמדים בבתי הספר בשיתוף עם מומחים פדגוגים בתחומים הדיסציפלינריים והחינוכיים לפי רמות גיל. הוא תורגם למערך של קורסים הכוללים הבניה של מטרות ההשתלמות ותכניה. חובת ההשתלמות שחלה על כל מורה המצטרף לרפורמה היא מהלך שמטרתו לקדם את הפיתוח המקצועי של מורים, כך שיעלה בקנה אחד עם דגשים שונים במתודולוגיות בנושאים ובתכנים הנתפסים כחשובים לקובעי המדיניות הפדגוגית של מערכת החינוך בישראל; חובת ההשתלמות כתנאי לקידום במערכת וכן להתקדמות בשכר המורים - מסייעת גם למנהלי בתי ספר לקדם מטרות ודגשים בעבודתם. יתרה מכך, האחריות לפיתוח המקצועי של מורים היא אחריות ישירה של המנהלים, והם יכולים לנתב מורים להשתלם בקורסים המתאימים להשגת מטרות בית הספר, ובתנאי שהם עולים בקנה אחד עם עקרונות המתווה. אף כי מהלך זה מעמיד בראש סולם העדיפויות את מטרות המערכת (בכללותה או ברמה המקומית) - מומלץ לאזן אותו על יסוד התחשבות בציפיות המורים, כי תהליכי פיתוח מקצועי שלהם יאפשרו גם להם לבטא מטרות ומאויים אישיים ולבחור את מסגרת ההשתלמות המתאימה להם. מרכזי הפסגה אמורים להיערך כך שיעמידו לרשות ציבור המשתלמים קורסים שיענו על ציפיות המערכת מבחינת איכות תכנים ודרכי הוראה, אך גם יתחשבו בדרישות לא מעטות של המורים המשתלמים ובשונות שביניהם בתחומי ההשתלמות השונים. לכך השלכה רבה ומאתגרת על עבודת מרכזי הפסגה.

2 מקור: אתר המרכזים לפיתוח סגלי הוראה. אוחזר במרס 2011 בכתובת: http://cms.education.gov.il/educationcms/odot_haagaf/odot.htm

החלת הרפורמה בשנת הלימודים תשס"ט (2009-2010) בהיקף מצומצם יחסית, אשר גדל משנה לשנה, יצרה עומס רב על מרכזי הפסג"ה. זאת כי עלה מאוד שיעור הפונים להשתלמויות במסגרות אלה הן מתוקף הכתבה של המערכת והן מתוך רצון של המורים לעמוד בתנאי הקידום שהרפורמה הציבה.

לקראת שנת הלימודים תשע"א יזם מר מוטי רוזנר, מנהל אגף א' להתפתחות מקצועית לעובדי הוראה במינהל להכשרה ולפיתוח מקצועי לעובדי הוראה, מחקר ראשון מסוגו המתמקד בהיבטים ניהוליים וארגוניים בפעילותו של מערך מרכזי הפסג"ה. שתי סיבות הביאו ליוזמה לבצע מחקר זה והן: (א) שנה קודם לכן קיבל מר רוזנר לאחריות משרדו גם את ניהול העל של המרכזים ואת פיתוח מדיניות פעילותם בהתאם לעקרונות של רפורמת "אופק חדש"; (ב) הפעלת הרפורמה העצימה עומסים ארגוניים ובעיקר פדגוגיים על מרכזי הפסג"ה, ויצרה מצב המאיים על יכולתם לעמוד באפקטיביות (במימוש ציפיות) וביעילות (בדרכים חסכוניות והגיוניות) במטרות פעילותם.

המחקר החל בסבב של ראיונות אישיים עם כל אחת מהמפקחות על הפיתוח המקצועי במחוזות משרד החינוך. הריאיון היה מובנה למחצה. כולן נשאלו אותן שאלות, וכל אחת הציגה היבטים נוספים אשר נראו לה חשובים לאור מטרת הריאיון. שותפה לביצוע המחקר, החל משלב זה, הייתה ד"ר עירית דיאמנט, אשר בתוקף תפקיד קודם שמילאה באגף מרכזי הפסג"ה כאחראית להערכה באגף ובמרכזים - הייתה לה היכרות קרובה עם מערך זה. מטרות המחקר הוגדרו לאחר סבב ראיונות זה:

1. לאפשר התרשמות מהיבטים ארגוניים ופדגוגיים במרכזי הפסג"ה, הקשורים להשגת המטרה של העמקת התמחותם, פריסתם והשפעתם ביישום מהלכי הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה.
2. להתרשם ממגוון העוצמות של מובילי המערכת במרכזי הפסג"ה - בדרגי הניהול וצוותי הבית בתחום הפדגוגי - ולזהות תחומים שבהם יש להם צורך ועניין להמשיך ולפתח את הידע, את השיטות ואת כישוריהם האישיים.
3. ללמוד על אופי יחסי הגומלין בין מרכזי הפסג"ה לבין גופים אחרים העוסקים בפיתוח מקצועי של עובדי הוראה ועל איכותם של יחסים אלה.

ממצאי המחקר בהקשר למטרות אלה יאפשרו לקובעי המדיניות לכוון ולהעצים את מומחיותם ואת מקומם של מרכזי הפסג"ה כנותני מענה איכותי ורלוונטי לצורכי הפיתוח המקצועי של כלל אוכלוסיות היעד. הם יאפשרו גם להשקיע בחיזוק הקשר המקצועי עם מערכות נוספות העוסקות בפיתוח המקצועי של עובדי הוראה כדי למצות את המשאבים במלואם.

מתודולוגיה א. כלי המחקר

כלי המחקר פותחו בשני שלבים על בסיס ראיונות הרקע שנערכו עם מנהלות מרכזי פסג"ה בכל אחד מהמחוזות.

בשלב הראשון, בסבב הראיונות עם המפקחות על הפיתוח המקצועי במחוזות המשרד הן נתבקשו להמליץ על מנהל/ת מרכז פסג"ה ותיק/ה ועל מנהל/ת עם ותק מועט יחסית בכל מחוז, שעמם (או עמן) נערוך ריאיון משותף. השאלות בריאיון היו אותן שאלות שהוצגו למפקחות, וגם הפעם הריאיון היה מובנה למחצה. המטרה בריאיון המשותף הייתה לא רק ללמוד מהתשובות לשאלות את יחסם של המשיבים (או המשיבות) להיבטים שונים שעלו במהלך הריאיון, אלא גם להקשיב לדיאלוג ביניהם בהקשר לתשובה או למידע מסוים. באופן כזה יכולנו להתוודע לגיוון בדרכי הניהול של מרכזי הפסג"ה הנובע לא רק מהרקע האישי של המנהל/ת אלא מתנאים הקשורים כמו: גודלו של מרכז הפסג"ה; אוכלוסיות היעד שהוא משרת; מעמדו של המרכז בעיני הרשות (שיש לה חלק במימונו), ועוד היבטים שהשיח המשותף והמשתף העלה. בשיטה זו רואיינו שבעה צמדים של מנהלות מרכזי פסג"ה. בתום הריאיון סוכם עם כל אחת מהמראיינות, שהיא תיתן לנו חוות דעת על השאלון שנרכיב מניתוח הראיונות, שאליה נתייחס במידת הצורך ובמידת האפשר.

בשלב השני נותחו כל הראיונות, כולל אלה שנערכו עם המפקחות. ניתוח התוכן העלה שורה ארוכה של נושאים שחשוב להתייחס אליהם באמצעות השאלון. המידע הרב שהתקבל מההתייחסויות של המראיינות בנושאים אלה עזר לנו להפוך חלק מהשאלון לשאלון סגור. השאלון הוא מטיפוס של שילוב שיטות כמותיות ואיכותניות (Mixed Methods).

כמובטח, השאלון נשלח לחוות דעת של כל המראיינות, והוכנסו בו תיקונים ושיפורים על-פי הערותיהן.

גישה זו בתהליכי הערכה נקראת בספרות "הערכה משתפת ומגיבה". עיקרה: פיתוח כלי המחקר/ההערכה נעשה, נוסף על היצמדות למטרות שניסח מזמין המחקר, גם בזיקה למידע המתקבל ממושאי המחקר. מידע זה משמש כמקור לבדיקת היבטים נוספים שהחוקרים/המעריכים רואים היגיון וטעם בשילובם בכלי המחקר.

השאלון הסופי כלל 96 שאלות שחלקן סגורות; בחלק ביקשנו הסברים לתשובה שנבחרה. בחלק קטן יחסית ביקשנו לקבל "תשובה פתוחה", כלומר את דעתם של המשיבים.

ב. אוכלוסיות המחקר

המחקר הועבר לכל המנהלים והמנהלות במרכזי הפסג"ה ולסגנים ולסגניות (במרכזים שבהם יש תפקיד כזה). השאלון לשתי הקבוצות היה זהה, למעט החלק המתייחס לפרטי רקע על המרכזים (היקף פעילות וכדומה - חלק שנכלל רק בשאלון למנהלים ולמנהלות). כמו כן הועבר שאלון המחקר לצוותי הבית האחראים להיבטים פדגוגיים בעבודת מרכזי הפסג"ה. כדי לדבוק ברעיון, ששאלון אחד ישמש את כל המשיבים במחקר, ערכנו מפגשים עם שני צוותים כאלה בשני מרכזי פסג"ה גדולים. הצגנו בפניהם את השאלון ובדקנו אילו חלקים שלו יכולים להישאל גם בקבוצה של צוותי הבית המתמחים בתחום הפדגוגי. הסתבר שהשאלון מתאים לגמרי לקבוצה זו, והשינוי היחיד שנערך בו היה בסדרה של היגדים שבה הפתיח של ההיגד שונה לנוסח "שותפות ב..." (במקום שימוש בפעלים המעידים על יזמות, ניהול וכו'). מכל מנהל/ת ביקשנו לקבל שמות של עד חמישה ממלאי תפקיד, שיש להם קשר לצד הפדגוגי של עבודת המרכז, ולהם שלחנו את השאלון. רשימה זו כללה: רכזי קורסים, רכזי תקשוב, רכזי הערכה, רכזים/מדריכים פדגוגים. מבין 56 מרכזי פסג"ה - התקבלו תשובות מלאות לשאלון מ-120 משיבים בהתפלגות הזו: 50 מנהלים/מנהלות (89% מהאוכלוסייה בתפקיד זה); 21 סגנים/סגניות (75% מהאוכלוסייה בתפקיד זה). ההיענות של צוותי הבית הייתה נמוכה מהמצופה. התקבלו תשובות מ-49 ממלאי תפקיד (56% מכלל האוכלוסייה שהשאלונים הופנו אליה). עם זאת, נמצא כי העונים על השאלון באוכלוסייה זו מהווים מדגם מייצג עם סטייה קלה מתמונת המצב שקיבלנו ברשימות השמיות ממרכזי הפסג"ה. במדגם המחקר יש ייצוג יתר, שאינו גדול, לעוסקים בריכוז הגיל הרך, וייצוג חסר, שאינו גדול, לתפקיד הרכז/מדריך פדגוגי. בשאר התחומים - ייצוג התפקידים היה הולם.

ג. ניתוח הנתונים

עיקר המאמץ בעיבוד הנתונים וניתוחם התמקד בניתוח תוכן של השאלות הפתוחות או בניתוח תוכן של ההסברים לתשובות בחלק מהשאלות הסגורות. כל ניתוחי התוכן עברו בדיקה של שתי החוקרות תוך כדי היועצות משותפת. הממצאים מניתוחי התוכן ברמה של קטגוריות הוצגו גם בשיטה סטטיסטית כדי להראות את הכמות ואת הנפח של התשובות שנכללו בקטגוריות השונות שהוגדרו בניתוחי התוכן. הממצאים התבססו על ניתוחי התוכן בתוספת סטטיסטיקה תיאורית (שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן). כמעט שלא נערכו ניתוחים סטטיסטיים מורכבים כמו ניתוחי שוניויות בין ממוצעים, שכן המחקר נערך על אוכלוסיות שלמות ולא על מדגמים.

העברת השאלון ותגובות המשיבים

העברת השאלון למרכזי הפסג"ה בשלבים שונים בהתארגנות נעשתה בסיוע המפקחות על הפיתוח המקצועי בכל מחוז, אשר ייחסו למהלך זה חשיבות גבוהה ושיתפו פעולה עם החוקרות ביעילות מרבית ומיטבית.

השאלון הועבר באופן מקוון. בדברי ההקדמה הוצגה התחייבות מפורשת של החוקרות שלא להציג נתונים ברמה המחוזית או ברמה של מרכז פסג"ה באף דוח מחקר ובאף מפגש דיווח על הממצאים. לפי אופי התשובות שקיבלנו, ברי לנו שלא הייתה בעיה בעניין זה מצד המשיבים על השאלון. כלל זה נשמר בקפדנות בכל שלבי העבודה והדיווח על ממצאי המחקר.

למרות אורכו של השאלון והזמן הרב שנדרש להשיב עליו - הרלוונטיות שלו למשיבים והכרתם בחשיבות המחקר הביאו אותם לידי שיתוף פעולה רב. חלק ניכר מהם הוסיפו בשאלה המסכמת, כי הם מצפים שהממצאים יעודדו יצירת שינויים מתבקשים ברמת המערכת או בהקשרים אחרים. היו מי שכתבו שהשאלון רענן את הסתכלותם על תפקידם, והיו שכתבו הערות מסכמות על היבטים חשובים שלדעתם נדרש בהם טיפול עקרוני.

מבין ממצאי המחקר העיקריים

במחקר נכתבו חמישה דוחות מחקר. כל דוח התמקד בכמה נושאים קרובים. נוסף על כך, הוכנה מצגת ממצאים מסכמת, שהוצגה לגורמי המטה ולמפקחות על הפיתוח המקצועי במחוזות והייתה בסיס לדיון בממצאים במפגש שיוחד לכך. התגובות במפגש תמכו מאוד בממצאי המחקר ובתוך כך הובהר כי יש לטפל במגוון של סוגיות ונושאים שהודגשו בו. כן הוצגו ממצאי המחקר לצוותי הניהול של מרכזי הפסג"ה בשני מחוזות. באחד מהם הם מהווים בסיס להמשך התבוננות מעמיקה על המערכת מרמת המרכז היחיד עד לרמה המחוזית. ממצאי המחקר הם רבים, ויידרשו זמן ומאמץ ניהולי להתמודד עם עקרונות שהם מציגים כדי ליצור שינויים ממעלה שנייה בהיבטים הרלוונטיים.

מאחר שדוחות המחקר (אבדור ודיאמנט, 2011) טרם ראו אור ברבים - יוצגו כאן כמה ממצאים עיקריים ברמה המערכתית:

א. טיפוח איכות ההשתלמויות - שרשרת של גורמים התלויים זה בזה רפורמת 'אופק חדש' יצרה במרכזי הפסג"ה שינוי בכמה היבטים הקשורים למערך המטרות, לשותפי התפקיד ולקהלי היעד שלהם. קיימת מידה לא מבוטלת של שונות בין מרכזי הפסג"ה במידה שבה הם יכולים להתמודד בהצלחה וביעילות עם השגת המטרות שלשמן הוקמו. ליבת המטרות היא השבחת הידע והמיומנויות של עובדי ההוראה בתחומי הפיתוח המקצועי שלהם, כך שיקדמו את איכות עבודתם ואת הישגיהם של תלמידיהם. השונות נובעת מכמה גורמים ובכללם מידת המומחיות של ממלאי תפקיד בתוך המרכזים

בהקשר למטרת ליבה זו, וכן בשל העובדה שבמרכזים קטנים ובינוניים חסר כוח אדם מקצועי אשר יתמוך בעבודה השוטפת כדי להוציא אל הפועל רמה גבוהה של השתלמויות אשר יענו על צורכי המשתלמים.

בסדרה של שאלות שהתייחסו לשינויים שחלו במרכזי הפסג"ה בעקבות יישום רפורמת 'אופק חדש', ובשאלות בדבר שיפורים שיש לעשות במרכזי הפסג"ה עצמם ובקשר בינם לבין משרד החינוך - עולים ממצאים שיש ביניהם קוהרנטיות והלימה גבוהה.

ראשית, אין זה מפתיע לראות לפי הממצאים, כי הקפיצה הנחשנית בנפח ההשתלמויות ובמספר המשתלמים, כפועל יוצא מהנחיות רפורמת 'אופק חדש', היא מקור לתחושת הצלחה או שביעות רצון של מרבית המשיבים. עם זאת, ואף כאן שלא במפתיע, הצמיחה המהירה היא מקור להמלצות ברורות מאוד כי יש לעשות עוד מהלכים מעמיקים כדי שהאיכות תהיה כרטיס הביקור של הפיתוח המקצועי של מורים במרכזי הפסג"ה, ושיהיו לכך תוצאות ביישום בשדה. 45% מנפח תגובות המשיבים לשאלה שבה נתבקשו לציין עד שלושה עניינים או היבטים שבהם היו רוצים להכניס שינויים בהקשר לפעילות מרכז הפסג"ה במסגרת רפורמת 'אופק חדש', התמקדו בנושא איכות ההשתלמויות.

כמו כן עולה מתשובות המשיבים, כי ההשקעה בהשבחת איכות הפיתוח המקצועי והתנאים הנדרשים לכך הם בבחינת רכיבים מצטברים (אינקרימנטליים): מיצוב מרכזי הפסג"ה מול קהלי יעד ולא פחות מול ממלאי תפקיד במשרד החינוך - מדרג המפקחים ועד (כולל) דרג מנהלי בתי הספר - הוא קריטי. ממצאי המחקר מראים כי במרכזי הפסג"ה יש תחושה שחל שינוי במיצוב שלהם מול בעלי תפקיד ובעלי עניין (32% מנפח התשובות שבהן המשיבים "מרוצים" הם בנושא זה), אך בה-בעת, 24% מהמשיבים גם מצפים לסיוע בעניין זה ממשרד החינוך (מקום שני ב"בקשת הסיוע", לאחר תחום התקינה). ממצאים אלה מוצגים לצד ממצאים בדבר התובנה של המשיבים שגם המרכזים עצמם צריכים להעמיק במלאכה. הממצאים בדבר הצורך בשינויים בתקינת כוח האדם במרכזים, לצד הממצאים בדבר מיצוב מרכזי הפסג"ה בקרב ממלאי תפקיד מרכזיים במערכת החינוך ובקרב אוכלוסיות יעד - קשורים בקשר הדוק. אף כי בניתוח הממצאים לא נבדק עניין התקינה ביחס לכל מרכז פסג"ה בנפרד, נושא זה דורג במקום הראשון (29% נפח התגובות) בהקשר לשאלה המתייחסת לסיוע הנדרש ממשרד החינוך.

נראה אפוא כי כדי להשביח את איכות הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה - מטרתו העיקרית של כל מרכז הפסג"ה ושל מערך מרכזי הפסג"ה כולו - נדרש מערך משלים של משאבי זמן וידע מקצועי. אלה מיתרגמים לצורך במשאבים נוספים שיסייעו לעמוד בהצלחה במיפוי נכון של צורכי המשתלמים ולא פחות מכך במענה הולם, ראוי ומוכח בעיולותו לצרכים אלה. נושאים כמו תקינה מעודכנת בתפקידי סגנות וצוותי הבית; תשומת לב מיוחדת למבנה כוח האדם של מרכזים בינוניים וקטנים ו/או פריפריאליים; סיוע של יועצים מומחים; בחינה מחדש של תהליכי

המיפוי של צורכיהם של עובדי ההוראה ומימושם במסגרות הולמות ועוד - כל אלה הם חלק מרשימה של תובנות והמלצות המופיעות בדוח זה, שמקורן בהתייחסויות רחבות היקף של המשיבים לשאלות שנגעו בצורך בשינויים בתוך מרכזי הפסג"ה ומול גורמי המערכת באופן כללי ובייחוד בעידן הניסיון ליישם את המטרות של רפורמת 'אופק חדש'.

ב. פיתוח תהליכי הערכה ובקרה בתוך המרכזים

באופן כללי, נראה כי בתהליכי ההערכה הנהוגים במרכזי הפסג"ה - הן בהערכה תהליכית והן בהערכה של תוצאות - אין התייחסות ממוקדת דיה בשאלות בדבר ההשתנות בידע ובמימונויות של המשתתפים בתהליכי הפיתוח המקצועי וכיצד השתנות זו מיושמת במציאות העבודה של המשתלמים במסגרות החינוך השונות. ההערכה מתבססת בעיקר על משובים שמורים כותבים בתום ההשתלמות בנושאים שונים הקשורים לאופן התנהלותה ותרומתה להם. אין לזלזל במשובים אלה, אולם אין בהם די כדי לפתח תפיסה מערכתית של בקרת איכות וטיפול תהליכי איכות של עבודת מרכזי הפסג"ה. נראה כי תהליכי ההערכה במרכזים השונים אינם מנוצלים לכלל ראייה מערכתית כדי לקדם את כלל המערכת של מרכזי הפסג"ה בהיבט של הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה.

ג. הקשר עם גורמים שונים ועם מערכות אחרות

על הצורך בהידוק הקשר עם משרד החינוך כבר נכתב קודם לכן, כשנדון הצורך בסיוע במשאבים ובמיצוב המרכזים מול גורמי מטה. בהקשר זה ראוי להוסיף, כי התחושה במרכזי הפסג"ה היא כי הקשר עם גורמי הפיקוח של משרד החינוך אינו מספק דיו, בלשון המעטה, עניין אשר מכביד על פיתוח מקצועי של כוח אדם במרכזים, האמונים על הוצאה לפועל של מדיניות המטה. המתווים שנכתבו במשרד החינוך, שלפיהם מתנהל הרישום לקורסים, אינם תמיד עונים על צורכי משתלמים, והמענה לסוגיה זו אינו מספק כלל ועיקר. גם הקשר עם מנהלי בתי הספר עדיין אינו מפותח דיו, והוא בא לידי ביטוי בעיקר בפרשנות שעושים בעלי התפקידים במרכזי הפסג"ה לנוהלי משרד החינוך בדבר חובות הפיתוח המקצועי של המורים. מנהלי מרכזי הפסג"ה בדרך כלל חשים כי אינם מהווים עדיין כתובת מקצועית לפעילות משותפת עם מנהלי בתי הספר בסוגיית מהות הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה ודרכי מימושה. חלק לא מבוטל מסגלי הניהול במרכזי הפסג"ה גם אינם מומחים במשמעויות של מהות הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה, ויש לא מעטים מהם אשר ביקשו להשתלם בתחומים אלה ובתחומים נושקים לסוגיה זו כמו היכרות עם מודלים ועם שיטות לפיתוח מקצועי של מורים.

ד. הקשר עם מוסדות אקדמיים

תחום נוסף אשר כמעט וכלל אינו מפותח בעבודת מרכזי הפסג"ה עם גורמי חוץ הוא הקשר עם מוסדות אקדמיים. בעניין זה לא היו כמעט התייחסויות של המשיבים, ממצא המעיד על המצב לאשורו ולפיכך מומלץ להקדיש לו מחשבה רבה. הנתק בין המערכות או יחסי הגומלין החד-סטריים, שלפיהם מרכזי הפסג"ה הם צינור להעברת תקציבים להשתלמויות ולקורסים הנערכים במכללות האקדמיות או במוסדות אקדמיים אחרים, הם החמצה של פוטנציאל לשיתוף פעולה רב-ערך לשתי המערכות כאחת. הידע הפדגוגי והדיסציפלינרי המצוי במערכות האקדמיות יכול לעמוד לרשות ממלאי תפקידים במרכזי הפסג"ה ולבסס שיתוף פעולה מבורך ורב-עוצמה של הבניית ידע, גישות ועקרונות פעולה בפיתוח המקצועי של עובדי הוראה. כיום מועסקים אנשי אקדמיה במרכזי הפסג"ה במעמד של מנחים בקורסים ולעתים גם כיועצים אקדמיים בתחומים מסוימים. לפעילות זו אין זיקה מובנית למערכות האקדמיות שיכולות להעניק סיוע משמעותי של מומחים עמיתים וכן לתרום לפיתוח צוותי עבודה משותפים בהתאם לעוצמות של כל אחת מהמערכות. למרות תיאור הקשיים של מרכזי הפסג"ה לבסס את מעמדם כמומחים בתחום הפיתוח המקצועי - מראים ממצאי המחקר, כי מתוקף תפקידם כנותני השירות בקורסים שפותחו במתווה "אופק חדש" - נוצרו קשרים רחבי היקף עם השדה כחלק מתהליך מיפוי הצרכים של השדה בתחום הפיתוח המקצועי של מורים. שדה זה כולל את מנהלי בתי הספר ומערכות חינוך באזור ההזנה של כל מרכז פסג"ה, רשויות מקומיות וכמובן, המורים המשתלמים עצמם. קשרים אלה צומחים ומתרחבים כל שנה ובמרכזי הפסג"ה לומדים להכיר את אפיוני השדה ואת צרכיו כדי להתאים את תכניות ההכשרה בעיקר בכפוף למתווה של 'אופק חדש'. תיאור מצב זה אינו גורע מן הצורך ליצור קשרים עם גורמים אקדמיים, וצורך זה עלה בשאלון המחקר בשאלה שעסקה בציפיות לשיפור תהליכים במרכזי הפסג"ה.

סיכום

הממצאים שפורטו לעיל הם חלק מממצאים רבים אחרים הנכללים בדוחות המחקר. ההתמקדות דווקא בהם מכוונת להמלצה העיקרית שבה מסתיים סיכום המחקר. המלצה זו קוראת לשנות את המבנה המולקולרי של מרכזי הפסג"ה ולהחליפו במבנה שבו מרכזים גדולים ועיתרי משאבי ידע יהוו מוקד מקצועי אשר יעבוד בשיתוף פעולה מלא עם מרכזים פריפריאליים. באופן כזה ניתן יהיה לארגן את משאבי כוח האדם ואת המומחיות המקצועיות-הדיסציפלינריות, הפדגוגיות והדידקטיות - המצויים במרכזי הפסג"ה הגדולים, כך שכל מרכז פסג"ה יוכל לקבל תמיכה מקצועית ראויה בהיבטים אלה מהמומחים הרלוונטיים. נוסף על כך, קשרים אלה יפתחו שיתוף במשאבי ידע וניסיון מצטבר של צוותים המתמחים בתחומים השונים הנגזרים מהמשימות ומהמטרות של מרכזי הפסג"ה. לא פחות חשוב הוא שמומחים אלה יהיו קשורים לאקדמיה ולחקר

שאלות הנוגעות לעיסוק בהכשרת מורים ובפיתוח מקצועי של מורים. מעורבות של סגל אקדמי בעבודת מרכזי הפסג"ה, לא רק ברמה של מרצים/מנחים בקורסי ההשתלמות, עשויה לסייע למנף את עבודת הצוות ולעודד למידה צוותית של נושאים שיש לקדם. אין בהמלצה זו משום פגיעה ביכולתו של כל מרכז לפתח את הייחודיות שלו בהתאם לאוכלוסיות היעד שלו וצורכיהן. במהלך משותף עם המוסדות האקדמיים לפיתוח שיתוף פעולה מקצועי יכולים מרכזי הפסג"ה להוות את החוליה החזקה בפיתוח מקצועי של מורים; חוליה אשר, מצד אחד, נטועה בשדה מתוקף הקשר עם מנהלי בתי הספר ועם רבבות המורים המשתלמים, ומצד אחר - היא מתחברת לידע האקדמי ומסוגלת ליצור את הדיאלוג הפרקטי-אקדמי החיוני כל כך להכשרה ולפיתוח מקצועי אפקטיביים של מורים. אין זה המקום להרחיב בסוגיה זו, אך ראוי לשים לב למשמעויות העשויות לצמוח מהבניה מושכלת של שיתוף פעולה כזה.

מקורות

אבדור, ש' (2011). חיפוש גורלי אחר מורים ראויים: ליקויים ביישום ידע הנדרש לניווט מערכת החינוך בישראל. בתוך: ד' כפיר (עורכת), *חיפוש גורלי: החברה בישראל מחפשת מורים טובים*. תל-אביב: הוצאת כליל, מכון מופ"ת.

<http://portal.macam.ac.il/DbImage.aspx?image=file&id=4444>

אבדור, ש' ודיאמנט, ע' (2011). *דוחות מחקר הערכה (מס' 1-5) בנושא: היבטים ניהוליים וארגוניים בפעילותו של מערך מרכזי הפסג"ה במערכת החינוך בישראל*. משרד החינוך ומכון מופ"ת.

דוברת, ש' ואחרים (2005). *כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל: התוכנית הלאומית לחינוך: דו"ח הוועדה*. פרסום רשמי של הדוח (עמ' 16-24) בכתובת האינטרנט: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/EEE94632-B3D0-4D68-99DC-DE52F78FB0FC/9162.pdf>

Dawson, J. (2004). Lifelong learning: Education across the lifespan. *Teachers College Record*, 106(12), 2315-2318.

Marcelo, C. (2005). Teacher learning for a learning society – literature review. In: *Learning to teach in the knowledge society - Final report*. HDNED, World Bank. Retrieved: June, 5, 2006, from: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-126210664195/1636971-1126210694253/Learning_Teach_Knowledge_Society.pdf

התפתחות מקצועית של מורים, "אופק חדש" ועמדת המכללות והאוניברסיטאות

נעמי דיקמן ■ אריה קיזל

מבוא

המכללות האקדמיות לחינוך ובתי הספר לחינוך באוניברסיטאות הם שותפים מרכזיים ליישום של מדיניות ההתפתחות המקצועית של מורים במסגרת הסכם "אופק חדש" (הסכם שנחתם בין ממשלת ישראל ומשרד החינוך לבין הסתדרות המורים בשנת 2008).¹ הסכם זה עיגן באופן רציף את תהליך ההתפתחות המקצועית וקשר אותו לקידום המורים הן בהיררכיית בית הספר והן בסולם השכר.

צוות המחקר שלנו, הפועל במסגרת רשת המחקר "מדיניות כוחות ההוראה בישראל", שם לו למטרה לבדוק את עמדת המכללות האקדמיות לחינוך ובתי הספר לחינוך באוניברסיטאות כלפי מתווה ההתפתחות המקצועית של מורים על פי "אופק חדש". תוצאות המחקר יאפשרו קבלת תמונה ברורה ועדכנית בשלושה צירים:

1. תפיסת האוניברסיטאות והמכללות את ההתפתחות המקצועית של מורים ללא קשר למתווה "אופק חדש".
2. עמדת האוניברסיטאות והמכללות כלפי המדיניות המוצהרת של ההתפתחות המקצועית של מורים, כפי שהיא באה לידי ביטוי במסגרת "אופק חדש".
3. הדרכים לגישור בין הרצוי (תפיסת האוניברסיטאות והמכללות) למצוי (מתווה ההתפתחות המקצועית של "אופק חדש") בנוגע להתפתחות המקצועית של מורים, ודרכים לשיפור ולייעול הנעשה כיום בהיבט זה.

המסגרת התאורטית של המחקר

המחקר הנוכחי נתמך במסגרת תאורטית משני תחומים:

1. ההתפתחות המקצועית של עובדי הוראה.
2. התפיסה התאורטית של "אופק חדש".

המחקר על התפתחות מקצועית של מורים צמח מן המסגרת התאורטית של התפתחות מבוגרים (פוקס, 1995). כיום הנטייה היא לראות את ההוראה כפרופסיה הדורשת למידה

1 בשנת 2011 נחתם בין ממשלת ישראל ומשרד החינוך לבין ארגון המורים העל-יסודיים הסכם "עוז לתמורה". יישומו החל כפיילוט בעשרות בתי ספר בשנת הלימודים תשע"ב במסגרת חטיבות הביניים והחטיבות העליונות. כיוון שתכנית זו עדיין בשלב של פיילוט, היא אינה נכללת במחקר זה.

ממושכת והכשרה מתמשכת. בזיקה לכך, ההתפתחות המקצועית של מורים נתפסת כרצף של תהליכים מתמשכים וממושכים, החל בתכניות האקדמיות להכשרה (Pre-service) וכלה בהשתלמויות (In-service) במהלך הקריירה של המורים (Schwan, 2001). התפתחות זו מהווה למעשה הנתהליך והנתוצר של הלמידה המתמשכת (סקירה מורחבת אצל דיקמן, 2005). כפיר (2009) טוענת, כי על המורה להיות אדם חושב ולומד, המשנה תפיסות ואמונות בחייו האישיים ובעבודתו המקצועית. לכן ההתפתחות המקצועית היא לא רק העמקת ההבנה של מורים בנוגע לתהליכי הוראה-למידה ובנוגע לתלמידיהם, אלא גם בנוגע לעצמם כמורים וכבני אדם (Darling-Hammond & McLaughlin, 1996). לפנינו תהליך מתמשך של חינוך, אימון למידה ופעילויות תמיכה, המאפשר השגת שיווי משקל בין צורכי בית הספר, צורכי הפרט וצורכי המדינה והחברה, המכוון לקידום של ידע, כישורים וערכים (Bolam, 2002). בתהליך זה קיימים רכיבים של הבניה ושיטתיות, המאפשרים פיתוח, אחריות ומחויבות תפקידית (Hargreaves, 2005).

התפתחות מקצועית על פי "אופק חדש"

הסכם רפורמת "אופק חדש" הביא לפרסום מסמך מטעם משרד החינוך שכותרתו "מתווה מדיניות להתפתחות מקצועית של עובדי הוראה". בשנת תשס"ח הוחל ביישום ההסכם במערכת החינוך במסגרת בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים. "מתווה מדיניות להתפתחות מקצועית של עובדי הוראה" (מאי 2009; דרגות 7-9, 2011) במסגרת "אופק חדש" מגדיר את ההתפתחות המקצועית של המורים כמבוססת על תפיסת הלמידה לאורך החיים. על פי גישה זו, כחלק מובנה בעבודתו, מרחיב עובד ההוראה את הידע שלו, מעמיק את התובנות שלו לגבי תהליכי הוראה-למידה, מפתח דרכי הוראה חדשות ומשכלל מיומנויות כדי לקדם את תפקודם ואת הישגיהם של התלמידים. על פי הגדרת מתווה המדיניות של "אופק חדש", ההתפתחות מתרחשת במהלך התפקוד המקצועי, והלמידה מתקיימת במסגרות מגוונות בתחומים שונים: בתוך התפקידים ובין התפקידים, בתחומי הדעת, בתחומי הניהול הפדגוגי ובתחום החינוכי והארגוני. ההתפתחות המקצועית תורמת לשיפור הזהות האישית ולהעצמת התפקוד המקצועי של עובד ההוראה כמחנך, כמורה וכבעל תפקיד, והיא מאפשרת פיתוח מסלולי "אופק תעסוקתי" רב-שנתיים.

מתווה "אופק חדש" מאמץ את הרציונל שעל פיו על ההכשרה הטרומית-תפקידית לספק למורים רעיונות ליבה והבנה רחבה על אודות תהליכי הוראה-למידה שיהוו נקודת מוצא להתפתחותם המקצועית (Bransford, Darling-Hammond & LaPage, 2005) כדי להכשירם להיות מורים מומחים. בהמשך, עם השתלבותם במערכת החינוך, ימשיכו המורים בהתפתחות מקצועית רציפה תוך כדי שילוב הידע

שיצברו מניסיונם בשדה החינוכי עם ידע אקדמי ואחר וילמדו במסגרות כדוגמת האקדמיה, מרכזי פיתוח סגל הוראה והשתלמויות בית-ספריות ובמסגרות למידה בלתי-פורמליות. בנתיב זה יצמח המורה ויהפוך ל"מורה מומחה" (expert teacher), ל"מורה מומחה מסתגל" (adaptive expert) או ל"מורה שהוא רב-אומן" (master teacher).

על פי המתווה, מסלול הקידום של המורים מרגע כניסתם לשדה ההוראה אמור להיות מורכב מארבעה שלבים: שלב הכניסה, שלב הביסוס הראשוני, שלב הביסוס המתקדם ושלב המומחיות. שלבים אלה תורגמו לתשע דרגות קידום למורים, המתחלקות לשתי קבוצות מרכזיות: דרגות 1-6 ודרגות 7-9. על פי עקרונות "אופק חדש", על כל עובד הוראה ללמוד 60 שעות מדי שנה, כחלק בלתי-נפרד מתהליך קידומו המקצועי. עובדי הוראה בדרגות 1-2 חייבים ללמוד 120 שעות במשך שנתיים, ועובדי הוראה בדרגות 3-6 חייבים ללמוד 180 שעות במשך שלוש שנים. הקידום בדרגות אלו מותנה בפרק הזמן הנדרש (פז"מ) במעבר מדרגה לדרגה על פי ההסכם ובשעות לימוד לצורך פיתוח מקצועי. לקידום בדרגה יוכרו רק קורסים מתוך המתווה לפיתוח מקצועי שפורסמו וקיבלו הכרה של משרד החינוך.²

העיקרון שבבסיס הפיתוח המקצועי בדרגות הגבוהות (7-9) הוא לפתח בקרב המורים התמחות בלמידה רפלקטיבית ברמה גבוהה על תהליכי הלמידה, ההוראה והיישום בכיתה ובבית הספר. עובד הוראה בדרגות 7-9 ילמד 70 שעות מדי שנה (במשך שלוש שנים), ויצבור 210 שעות שיאפשרו לו לעבור מדרגה לדרגה. מהלך ההתפתחות המקצועית בכל אחת מהדרגות מושתת על יסודות רפלקטיביים, על למידה בקבוצת עמיתים ועל למידה והערכה עצמית. העיקרון המנחה של למידה זו נעוץ בשילוב הידע והניסיון של הלומד כדי לפתח את עוצמותיו האישיות ואת ביטחונו המקצועי.

פיתוח תכניות הלמידה לקראת כל דרגה מבוסס על התפיסה שההתפתחות מדרגה לדרגה מעמיקה ומרחיבה את הידע, את המומחיות ואת ההבנה של המורה בתהליכי הוראה-למידה וביכולת ליישם. תהליכי הלמידה והפעילות החינוכית, הנדרשים להשגת כל אחת משלוש הדרגות הגבוהות, מהווים רמה נדרשת להעמקת המומחיות בדרגה שמעליה. הם מכוונים לשלושת תחומי ההתפתחות הנדרשים לפיתוח מומחיות של מורים ולהעצמה הפרופסיונלית שלהם: תחום הדעת, התחום הדידקטי-חינוכי והתחום הניהולי-ארגוני. להלן פירוט הדרגות:

דרגה 7 - מורה יוזם ומטמיע תכניות חינוכיות

2 לפירוט ראו: פיתוח מקצועי לעובדי הוראה במסגרת "אופק חדש": מדיניות ונהלים, הוצאת משרד החינוך - מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה, ספטמבר 2010.

דרגה 8 - מורה חוקר את עשייתו

דרגה 9 - מורה מנחה ומלווה מורי מורים³

המעבר מדרגה לדרגה בדרגות 7-9, על פי ההסכם, מחייב תהליך הערכה של מנהל בית הספר בפרק זמן הנדרש על פי ההסכם, וכן עמידה בהצלחה בדרישות האקדמיות והיישומיות בכל אחת מהדרגות.

רציונל המחקר ומטרותיו

אחד הגורמים המכריעים המשפיעים על יישום מוצלח של רפורמות ושינויים במערכות חינוך הוא מידת השיתוף, ובכלל זה אופי הדיאלוג המתמשך בין כל בעלי העניין בתהליך (Ben-Peretz, Kleeman, Reichenberg & Shimoni, 2010; Cook, Holley & Andrew, 2007).

בתהליך היישום של מדיניות ההתפתחות המקצועית במסגרת "אופק חדש", בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות והמכללות האקדמיות לחינוך הם שותף מרכזי. מטרת המחקר הנוכחי הן אפוא למקד את תשומת הלב בעמדות ובתפיסות של ראשי בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות, של ראשי המכללות האקדמיות לחינוך ושל ראשי היחידות האקדמיות העוסקות בפיתוח מקצועי בשני סוגי מוסדות אלה. המחקר מתמקד בבדיקת עמדות הגופים האקדמיים שצוינו ביחס להתפתחות המקצועית הרצויה למורים - בתחומי דעת שונים ובתחומי הארגון והמינהל הבית-ספרי. כמו-כן, המחקר מבקש ללמוד על אודות עמדותיהם ותפיסותיהם של גופים אלו ביחס להתפתחות המקצועית של מורים, שמציע מתווה "אופק חדש", הן בתחום הלמידה ארוכת הטווח והן בתחומי התכנים המוצעים. המחקר עשוי לתרום להמשך הדיאלוג בין משרד החינוך לבין הגופים האקדמיים כדי ליצור שפה אחידה ולהכניס שינויים נדרשים, לשביעות רצונם של כל השותפים בתהליך. כדי לקבל תמונה עשירה ומשמעותית, מחקר זה משלב כלים כמותיים ואיכותניים (Creswell & Plano Clark, 2007).

שאלות המחקר

בהלימה לרציונל המחקר ולמטרותיו, שאלות המחקר מתחלקות כך: שאלה ביחס לתפיסה כללית של התפתחות מקצועית של מורים: מהי התפתחות מקצועית ראויה ומהי הדרך למימושה מנקודת המבט של המכללות האקדמיות לחינוך ושל בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות?

3 לפירוט ראו: מתווה לפיתוח מקצועי לעובדי הוראה בדרגות הגבוהות דרגות 7-9 במסגרת "אופק חדש", הוצאת משרד החינוך, פברואר 2011.

שאלות ביחס לתפיסת המדיניות הקיימת בנוגע להתפתחות מקצועית של מורים במסגרת "אופק חדש":

1. מה הן העמדות של המכללות האקדמיות לחינוך ושל בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות כלפי מדיניות משרד החינוך ביחס להתפתחות המקצועית של מורים?
2. כיצד תופסים המכללות האקדמיות לחינוך ובתי הספר לחינוך באוניברסיטאות את מדיניות משרד החינוך לגבי ההתפתחות המקצועית של מורים במסגרת "אופק חדש"?
3. מה הן העמדות של המכללות האקדמיות לחינוך ושל בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות ביחס למדיניות משרד החינוך לגבי ההתפתחות המקצועית של מורים במסגרת "אופק חדש"?
4. מה הן העמדות של המכללות האקדמיות לחינוך ושל בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות ביחס לדרכי הפעולה שקבע משרד החינוך לגבי ההתפתחות המקצועית של מורים במסגרת "אופק חדש"?

שאלות הנוגעות לתהליכי היישום וההטמעה של מתווה ההתפתחות המקצועית למורים של "אופק חדש":

1. מה הן הדרכים לגישור בין הרצוי (תפיסת האוניברסיטאות והמכללות) למצוי (מתווה ההתפתחות המקצועית של "אופק חדש")?
2. כיצד ניתן לשפר ולייעל את הנעשה כיום לאור מתווה משרד החינוך לגבי ההתפתחות המקצועית של עובדי הוראה במכללות האקדמיות לחינוך ובבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות?

כלי המחקר

במחקר הנוכחי ייעשה שימוש בשלושה כלי מחקר:

ראיונות גישוש - כדי ליצור בסיס לבניית שאלון עמדות לאוכלוסיית המחקר נערכו ראיונות הגישוש במתכונת של ראיונות מובנים למחצה. הראיונות התבססו על ספרות המחקר בתחום ההתפתחות המקצועית של מורים ובתחום מדיניות משרד החינוך ביחס לקידום המקצועי של מורים בשילוב חוזרים של משרד החינוך שעניינם הסכם "אופק חדש". בתחילת כל ראיון נשאלה שאלה אחת כללית, פתוחה (ראו המלצה אצל שקדי, 2003, עמ' 73): "מה התפקיד שלך באוניברסיטה/במכללה? בבקשה ספרי לנו על היחידה שאת/ה עומדת/בראשה". בהמשך הראיון נשאלו המרואיינים שאלות זהות שחברו לצורך מחקר זה. האחידות בשאלות אפשרה השוואה בין תשובות הנשאלים בנושאי המחקר הנוכחי. השאלות מתייחסות להיבטים האלה: (א) ההתפתחות המקצועית הראויה של מורים לאורך הקריירה שלהם כפי שהיא מצטיירת בעיני המרואיינים, ובכלל זה המלצתם על מודל להתפתחות מקצועית על רצף התפתחות הראוי לדעתם ליישום; (ב) מה ידוע למרואיינים

על אודות הרפורמה "אופק חדש" ומהי עמדתם כלפיה, כלפי הדרכים המוצעות למימושה וכלפי הנעשה במוסד שלהם כדי לממשה; (ג) הצעות לייעול ולשיפור הנעשה כיום לאור מתווה משרד החינוך לגבי ההתפתחות המקצועית של עובדי הוראה (במכללות האקדמיות לחינוך או בבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות - בהתאם למוסד שבו עובד המרואיין).

בעקבות התשובות שהתקבלו בראיונות הגישוש נבנה שאלון העמדות.

שאלון עמדות - השאלון, שנבנה בשיתוף ד"ר שלומית אבדור, מורכב משאלות פתוחות וסגורות לשם הרחבת מקורות המידע והעשרת הניתוח (נחמיאס ונחמיאס, 1986; שקדי, 2003). גם שאלות אלו (כפי שנעשה בראיונות הגישוש) נבנו ונוסחו על בסיס ספרות המחקר בתחום ההתפתחות המקצועית של מורים בשילוב חוזרים של משרד החינוך שעניינם הסכם "אופק חדש". נוסף על כך, נושאים בולטים שעלו בראיונות הגישוש היוו בסיס לשאלות בשאלון. סדרת בדיקות תוקף, תוכן ומבנה בוצעה בידי מומחים מתחום החינוך ומתחום הפסיכומטריקה, כדי לוודא שכל התחומים הרלוונטיים לנושא המחקר, שעלו מהספרות ומראיונות הגישוש, מופיעים בשאלון. בהתאם, השאלון מתמקד בתפיסת אנשי האקדמיה את מהותה של התפתחות מקצועית ראויה של מורים, את הדרכים המתאימות לביסוסה, את רכיבי המתווה של הפיתוח המקצועי ואת הדרכים למימושו שנקבעו וממומשים במסגרת "אופק חדש". לסיום, מוצגת השאלה "האם מופיע צמד המילים 'פיתוח מקצועי' (או התפתחות מקצועית) בשם היחידה במוסדך, העוסקת בתחום הפיתוח המקצועי של מורים? אם לא, כתוב/כתבי (אם ברצונך בכך) מהו השם האחר". הצורך בשאלה זו עלה לאחר שגילינו במהלך הראיונות, שליחידות העוסקות בפיתוח מקצועי באקדמיה שמות שונים (שייתכן שיש בהם כדי להעיד על תפיסות שונות של תפקיד היחידה).

ראיונות אישיים - על סמך ממצאי השאלונים ייתכן שייערכו ראיונות ששאלותיהם יתבססו על ממצאי ניתוח הנתונים שיתקבלו מהתשובות לשאלון (לשם הבהרה, הרחבה, העמקה ועוד).

ממצאים ראשוניים

במהלך השנה הראשונה של עבודת צוות המחקר שלנו, התבצעו ראיונות גישוש אישיים, מובנים למחצה, עם קובעי המדיניות בשלושה מוסדות שונים: מכללה אקדמית יהודית לחינוך, מכללה אקדמית ערבית לחינוך ובית ספר לחינוך באוניברסיטה.

מן הראיונות הללו עולה, כי מתווה ההתפתחות המקצועית זוכה לברכה וזאת

מהטעמים האלה:

1. כתיבת מתווה מקצועי ברור, העולה בקנה אחד עם הספרות המקצועית העדכנית, מהווה התקדמות ביחס של משרד החינוך (בהסכמת הארגונים היציגים של עובדי ההוראה בישראל) להכרה בחשיבות של ההתפתחות המקצועית של המורים ושל שלביה המובנים.

2. על פי המדיניות הרשמית של משרד החינוך (בהסכמת ארגוני המורים), על כל המורים להיכנס למסלול של התפתחות מקצועית, הכוללת חובת השתלמות. עד לקביעה זו, ההשתלמויות של המורים היו וולונטריות בעיקרן.

מראיונות הגישוש עולים כבר עתה ממצאים ראשוניים בדבר עמדת האוניברסיטאות והמכללות האקדמיות לחינוך לגבי מדיניות ההתפתחות המקצועית במסגרת "אופק חדש":

משך הקורסים

1. עולה ביקורת על הקורסים הקצרים (60 שעות), אשר אינם מצליחים להעניק עומק תוכני ואקדמי למורים.

2. עולה ביקורת לגבי הדרישה המופנית ממשרד החינוך לעבר הגופים האקדמיים לקצר קורסים משמעותיים (שהיו בעבר מעמיקים הן בנתח השעות והן בתכנים) ולהתאים את התכנים לנפח השעות שהצטמצם. לדעת המרואיינים, דרישה זו פוגעת בעומק התוכני והאקדמי ומעוררת תחושה כי התכנים השטחיים מספיקים. ממצא זה מקבל משנה תוקף לאור ממצאים של שני מחקרים שנערכו לאחרונה (כפיר, אבדור, ריינגולד והיישיריק, 2008; גורין, 2009). בשני המחקרים נתבקשו המורים לבחור השתלמות אחת, שלדעתם הייתה המרשימה ביותר מבין ההשתלמויות שבהן למדו בשנים האחרונות, ולהתייחס אליה באמצעות סדרה של מאפיינים המתארים איכות ותרומה. ממצאי מחקרים אלו מלמדים, בין היתר, כי לדעת המורים שהשתתפו בהם, ההשתלמויות מרשימות במיוחד הן ההשתלמויות ארוכות הטווח, אשר נפרסו לאורך שנת לימודים אחת לפחות.

3. עולה ביקורת על כך שזמן הקורסים מתחלק לעתים בין הגופים האקדמיים לבין השתלמות בית-ספרית. הביקורת מופנית לכך שהכשרה בשני מקומות (גוף אקדמי ובית הספר) מקצרת את הזמן המוקדש ללמידה בקורסים בגופים האקדמיים. הביקורת אינה לגבי עצם הדרישה להכשרה בשני מקומות. חשוב לציין בהקשר זה, כי פוטנס ובורקו, המצדדים בגישת הלמידה הממוצבת (situated learning) הרואה את הלמידה כתלויה הקשר, מציינים כי דווקא שילוב של הקשרים מגוונים להכשרת מורים ולתכניות להשתלמותם (הן הכיתה שבה הם מלמדים והן סדנאות הנערכות מחוץ לבית הספר) עשוי להביא לידי שינוי רב-ממדי בהבנה ובחשיבה של מורים (Putnam & Borko, 2000).

חופש פעולה

בחלק מהמקרים, משרד החינוך מפעיל מנגנוני רגולציה המכבידים מאוד על הגופים האקדמיים ופוגעים בחופש שלהם לתכנן קורס המושתת על הידע שבחזית המחקר והתאוריה בעולם.

סיכום ביניים

הממצאים הראשוניים מאשרים את חשיבותה של הפעלת רשת המחקר מטעם משרד החינוך ומכון מופ"ת בנושא מדיניות כוחות ההוראה בישראל (שהחלה לפעול בשנת 2010). ממצאים אלה מדגישים כי ראוי להעמיק את המחקר בעמדת האוניברסיטאות והמכללות האקדמיות לחינוך כלפי מדיניות ההתפתחות המקצועית במסגרת "אופק חדש".

בשנה הנוכחית אנו מקיימים במסגרת הצוות שלנו הרחבה משמעותית של המחקר, המתבססת על ראיונות הגישה באופן שיאפשר לדעת, להכיר ולהבין לעומק את עמדת הגופים האקדמיים כלפי המדיניות החדשה. במסגרת זו הפצנו שאלון (שעבר תיקוף מומחים) בקרב כל ראשי בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות והיחידות העוסקות בהתפתחות מקצועית וכן בקרב כל ראשי המכללות האקדמיות לחינוך ובקרב דיקני המכללות מכל המגזרים וכן בין ראשי היחידות האקדמיות העוסקות בהתפתחות מקצועית. הציפייה היא כי שאלון זה, נוסף על הרחבה של שלב הראיונות, יביא אותנו לממצאים העשויים לתרום להבנה של עמדת גופים חשובים אלה בתהליך ההתפתחות המקצועית.

מקורות

- גורין, ק' (2009). להתבונן במראה - תרומת השתלמויות המורים לפיתוחם המקצועי. פרויקט גמר, אחוה - המכללה האקדמית לחינוך.
- דיקמן, נ' (2005). כתיבת יומן קורס אישי, ככלי לשיקוף ולקידום תהליכי התפתחות מקצועית של מורים במהלך הכשרתם לתפקיד של מורי-מורים למתמטיקה. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. חיפה: הטכניון.
- כפיר, ד' (2009). תלמיד לחיים - השתלמויות לאורך החיים הן אחד המפתחות של מערכת חינוך תקינה. פנים, 47, 63-71.
- כפיר, ד', אבדור, ש', ריינגולד, ר' והיישריק, מ' (2008). תפיסות מנהלים ועמדות מורים. דוח מחקר, רשת עמיתית מחקר: הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי של מורים - תהליך רצוף ומתמשך. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- משרד החינוך (2008). מתווה המדיניות לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה ב"אופק חדש". ירושלים.
- נחמיאס, ד' ונחמיאס, ח' (1986). שיטות מחקר במדעי החברה. תל-אביב: עם עובד.

פוקס, א' (1995). שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך. תל-אביב: צ'ריקובר.
שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. תל-אביב:
רמות.

Ben-Peretz, M., Kleeman, S., Reichenberg, R. & Shimoni, S. (2010).
Educators of educators: Their goals, perceptions and practices. *Professional
Development in Education*, 36(1-2), 111-129.

Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. In: T. Bush
& L. Bell (Eds.), *The principles and practice of educational management*
(pp. 103-118). London: Paul Chapman.

Bransford, J., Darling-Hammond, L. & Lepage, P. (2005). Introduction. In:
L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a
changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 1-39).
San-Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cook, J., Holley, D. & Andrew, D. (2007). A stakeholder approach to
implementing E-learning in a university. *British Journal of Educational
Technology*, 38(5), 784-794.

Creswell, J. W. & Plano C. V. L. (2007). *Designing and conducting mixed
methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. (1996). Policies that support
professional development in an era of reform. In: M. McLaughlin & I.
Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 202-
218). New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2005). Sustainable leadership and social justice: A new
paradigm. *Independent School Magazine*, 64(2), 16-24.

Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and
thinking have to say about research on teacher learning? *Educational
Researcher*, 29(1), 4-15.

Schwan, S. M. (2001). *Practice-based professional development for teachers
of mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

ממדיניות ליישום; המדיניות להתפתחות מקצועית של עובדי הוראה: נקודת המבט של מחוזות משרד החינוך ומנהלי בתי הספר

אורית אבידב-אונגר ■ רוני ריינגולד

מבוא

במסגרת אימוצה של התכנית "אופק חדש" הכריז משרד החינוך על מתווה חדש להתפתחותם המקצועית של המורים בישראל. המתווה מבוסס על רעיונות ועל מושגים מן השיח החינוכי העולמי על אודות הפיתוח המקצועי של מורים, כגון: למידה לאורך החיים, פיתוח מקצועי מתמשך, מורה מומחה, מורה מומחה מסתגל וכדומה. לאחרונה אומצה גם רפורמת "עוז לתמורה", המנסה, בין השאר, להרחיב את המדיניות החדשה לגבי פיתוח מקצועי של עובדי הוראה בישראל גם לגבי מורי בתי הספר העל-יסודיים. למרות שהמושגים נתקבלו לשיח ואף למדיניות המוצהרת של משרד החינוך, ועל אף שהוגדר מתווה לרצף הפיתוח המקצועי לאורך קריירת ההוראה (משרד החינוך, 2008), קיימות פרשנויות שונות למונחים ותפיסות שונות אשר ליישומן של הפיתוח המקצועי (אבדור ואבידב-אונגר, 2010; אבידב-אונגר ופרידמן, 2011) הן במטה של משרד החינוך, הן במחוזות השונים המופקדים על יישום המדיניות והן בבתי הספר שבהם עובדים מושאי השינוי העיקריים - המורים עצמם (כפיר, אבדור וריינגולד, 2006). הדינמיקה של תהליכי שינוי מורכבת מסדרת תהליכים שיכולים להיות עדינים וכמעט בלתי-מורגשים ולפעמים עזים ומטלטלים באופן שמכוון לשנות מהותית ומערכתית את כל אורחות הפעולה של מערכות החינוך (Hargreaves & Goodson, 2006). הספרות המקצועית, העוסקת בהכנסת שינויים למערכות חינוך ולמידה, מצביעה על מורכבותו של תהליך זה ועל המכשולים העומדים בפני אלה המעורבים בו, החל ברמת המערכת הקובעת והמיישמת את המדיניות וכלה ברמה הבית-ספרית (Kozma, 2003). חלק מהקשיים המלווים תהליכי שינוי מתגלים כמרכיבים קבועים, בין שהשינוי רצוי או כפוי, בין שהוא נוצר בעקבות צורך שזיהה גורם חיצוני ובין שהוא ביטוי לצורך בית-ספרי. אחד הגורמים המכריעים המשפיעים על יישום מוצלח של רפורמות ושל שינויים במערכות חינוך הוא מידת השיתוף ואופי הדיאלוג של כל בעלי העניין השותפים בתהליך. שיתוף הפעולה והדיאלוג המתמשך מודגשים במודלים הרואים בשינוי תהליך חברתי המבוסס על דיאלוג בין כל בעלי העניין בקהילה ועל מתן מקום להשקפותיו של הפרט מושא השינוי (De Freitas & Oliver, 2005). במודלים המתארים הטמעה אפקטיבית של תהליכי שינוי מצוין כי השלב הראשון הקריטי בהטמעת השינוי הוא השלב שבו בעלי העניין השותפים להטמעה מבינים את הצורך בשינוי ונוצרת בקרבם תחושת דחיפות, כי הוא הכרחי לשיפור

ולקידום המערכת הארגונית (קוטר, 2003). בשלב קריטי זה מתרחש תיאום פנימי של האינטראקציות בין קובעי המדיניות לבעלי העניין בקהילה המשתנה ובארגון, ונוצרת מחויבות לשינוי בין כל הגורמים - קהילה, קובעי מדיניות, מנהלי מחוזות, מנהלים ומורים (Fullan, 2001, 2006; Darling-Hammond, 2000).

המחקר הנוכחי בודק את העמדות ואת התפיסות של בעלי העניין - בעלי התפקידים הבכירים במחוזות משרד החינוך ומנהלי בתי הספר - ביחס לאופייה וליעדיה של הטמעת מדיניות הפיתוח המקצועי ב"אופק חדש", לצד בחינת השוני בציפיות שבין בעלי עניין אלה.

ההנחה היא שעמדות ותפיסות שונות של בעלי העניין ביחס למטרות ולאופי ההטמעה לצד פערי ציפיות עלולים לשבש את אפקטיביות ההטמעה (Del Val & Fuentes, 2003). ההבדלים בציפיות בין השותפים השונים בהטמעה של מדיניות הפיתוח המקצועי ייבדקו לאור הגישה התאורטית של הטמעה מוצלחת בארגונים (Cook, Holley & Andrew, 2007). גישה זו גורסת ששותפות של כל בעלי העניין בתכנון ובהטמעה היא תנאי להטמעה מוצלחת של השינוי. איננו דוגלים ב"קול אחד", כלומר במוניזם רעיוני, עם זאת אנו סבורים שלשם השבחתו של הפיתוח המקצועי יש להבנות ידע לגבי התפיסות השונות של הפיתוח המקצועי המתמשך והלמידה לאורך החיים המקצועיים בקרב קובעי המדיניות, קרי, מטה משרד החינוך ובכירי המחוזות, ובין מטמיעי השינוי המרכזיים, שהם מנהל בתי הספר והמורים. במקום שבו נמצא הבדל תפיסתי מהותי בין בעלי עניין שונים בתוך בית הספר ומחוצה לו יהיה קשה להטמיע את תהליך השינוי באופן אפקטיבי (Avidov-Ungar, 2010).

התכנית החדשה של הפיתוח המקצועי ב"אופק חדש" מבקשת למסד את מסלולי הקידום המקצועי של המורים לאורך הקריירה. זאת בהתאם למדיניות משרד החינוך, בהתאם לדגשים של מחוזות המשרד, באחריות מנהלי בתי הספר ולפי צורכיהם של בתי הספר. ועם זאת, גם לפי צורכי המורה האינדיבידואל ורצונותיו ותוך שניתן לו מקום וניתנת לו אחריות להבניית המסלול (חוברת מידע על "אופק חדש", 2010). מכאן שיש ליצור מסגרת לשיתוף פעולה בין כלל שותפי התפקיד בסוגיה זו ולבחון את מידת ההצלחה והיעילות של שיתוף פעולה זה.

מסלול הקידום של המורים מרגע כניסתם לשדה ההוראה אמור להיות מורכב מארבעה שלבים: שלב הכניסה, שלב הביסוס הראשוני, שלב הביסוס המתקדם ושלב המומחיות. פירוט שלבי ההתפתחות מופיע במסמכי המדיניות (משרד החינוך, 2008). עם זאת, ישנן תשע דרגות קידום אפשריות, ואין חובה על המורה לעבור את כלל ארבעת השלבים ותשע הדרגות. כך, על אף שמטה משרד החינוך הוא זה שהתווה את מדיניות "אופק חדש", כולל הסעיפים הדנים בפיתוח המקצועי,

על מחוזות משרד החינוך מוטל להנהיג ולהוביל את תהליכי הפיתוח המקצועי. חלק מתהליך ההובלה נעשה באמצעות ועדות היגוי מחוזיות ותוך שיתוף עם מרכזי פסג"ה, המכללות האקדמיות לחינוך ובתי הספר לחינוך באוניברסיטאות (מסמך הקמת ועדה מחוזית, 2010).

לפיכך, ברור שחשוב ללמוד ולהבין את העמדות של בעלי העניין המרכזיים - השותפים המרכזיים להטמעת המדיניות של הפיתוח המקצועי ב"אופק חדש", בעלי התפקידים הרלוונטיים במחוזות ומנהלי בתי הספר. מנהל המחוז מנהיג מדיניות הטמעה, המבוססת על מדיניות מטה משרד החינוך, ומדיניות זו אמורה להוביל את המחוז ואת בתי הספר ליישום מוצלח ואפקטיבי של הפיתוח המקצועי ברפורמת "אופק חדש". בהקשר הזה נוצרת "שרשרת הטמעה" מהמטה של משרד החינוך, באמצעות מנהלי המחוזות ובעלי התפקידים במחוז ועד למנהל בית הספר והמורים. העמדות והתפיסות של אלו שלוקחים חלק ב"שרשרת זו" הן מושא המחקר הנוכחי.

המתודולוגיה

מטרת המחקר היא לבדוק את תפיסותיהם של הדרג המחוזי ושל מנהלי בתי הספר ביחס לסוגיות אלה: (1) תפיסת המדיניות של משרד החינוך ביחס להתפתחות המקצועית של עובדי הוראה; (2) אופי ההטמעה האפקטיבי של השינוי בהקשר לפיתוח המקצועי של עובדי הוראה; (3) בחינת המאפיינים והאתגרים הקיימים.

שאלות המחקר

שאלות המחקר הן משני סוגים: שאלות ביחס לתפיסת המדיניות ושאלות ביחס לתהליכי היישום וההטמעה.

תפיסת המדיניות

מה הם התפיסות והחזון של מדיניות הפיתוח המקצועי במחוזות משרד החינוך בדרגים השונים (מנהל מחוז, פיקוח כולל, מפקח על ההתפתחות המקצועית, מנהלי בתי ספר) ביחס להטמעת השינוי?

תהליכי היישום וההטמעה

1. מה הם התהליכים שמובילים המחוזות בדרגים השונים כדי להוביל ולהטמיע את השינוי?
2. מהו אופי המעורבות והשותפות של כל דרג מבעלי העניין בהטמעת השינוי?
3. מה הם הגורמים המעודדים והמעכבים את הטמעת השינוי בפועל בשדה?

4. מה הן עמדות בעלי העניין ביחס להטמעת השינוי והשפעותיו הפדגוגיות על תפיסת תפקיד המורה ויוקרת מקצוע ההוראה?
5. כיצד נתפסת "שרשרת ההטמעה" בין המדיניות לבין היישום מנקודת המבט של בעלי העניין המובילים ברמת המחוז את ההטמעה של השינוי?
6. מהי משמעות הפער בין המדיניות לבין הביצוע, וכיצד ניתן לצמצם אותו? מי הם השותפים לצמצום הפער?

האוכלוסייה וכלי המחקר

אוכלוסיית המחקר כוללת שני דרגים של בעלי עניין: דרג המחוזות ודרג בתי הספר.

דרג המחוזות

הדרג המחוזי כולל את בעלי התפקידים הבכירים ביותר בשמונת המחוזות של משרד החינוך (מחוז דרום, מחוז מרכז, מחוז תל-אביב, מחוז ירושלים, מנח"י, מחוז צפון, מחוז חיפה, מינהל התיישבותי) ואת מפקחי המחוזות.

1. בעלי תפקידים בכירים בהנהלת המחוזות - בכל מחוז נערכו ראיונות עם ארבעה בעלי תפקידים בכירים, כדלהלן: (1) מנהל המחוז; (2) מפקח המחוז או המחמ"ד; (3) מפקח ההתפתחות המקצועית; ו- (4) מפקח כולל או מדריך, השותפים בהטמעה של מדיניות הפיתוח המקצועי במחוז. במחוז מנח"י וירושלים רואיינו רק שני בעלי תפקידים בשל חפיפות תפקידים בין המחוזות. במינהל לחינוך התיישבותי רואיינה רק המפקחת על הפיתוח המקצועי, שכן המחוז כולל בעיקר בתי ספר על-יסודיים שאינם פועלים לפי רפורמת "אופק חדש". סך הכול רואיינו 25 בעלי תפקידים במחוזות. לבחינת כלי הריאיון ערכנו שני ראיונות פיילוט. בריאיון נעשו שינויים כדי לחדד את השאלות וכדי למנוע חזרות. הריאיון כולל 16 שאלות פתוחות והוא נמשך כשעה (הריאיון מופיע בנספח 1).

2. מפקחי המחוזות - למפקחי המחוזות יועבר שאלון עמדות פתוח. סך הכול יועברו שאלונים בשמונת המחוזות לכעשרה מפקחים בכל מחוז, סך הכול כ-80 שאלוני עמדות.

דרג בתי הספר

בדרג בתי הספר האוכלוסייה כוללת את מנהלי בתי הספר היסודיים שב"אופק חדש".

1. ייערכו ראיונות עם מדגם של עשרה מנהלים ב"אופק חדש", כולם מנהלים של בתי ספר שפועלת בהם רפורמת "אופק חדש" לפחות שנתיים (הריאיון מופיע בנספח 2).
2. יועבר שאלון אינטרנטי למדגם מייצג של מנהלי בתי ספר שפועלת בהם רפורמת "אופק חדש".

מהלך המחקר

צוות המחקר הנוכחי מורכב משני תת-צוותים. לצד פעילותו של תת-הצוות ששותפים בו אורית אבידב-אונגר ורוני ריינגולד, הבוחן את התפיסות לגבי יישומה של מדיניות "אופק חדש" בקרב שניים מגורמי הביניים, מחוזות משרד החינוך ומנהלי בתי הספר - יבחן תת-צוות נוסף, שחברים בו נעמי דיקמן ואריה קיזל, את התפיסות במוסדות האקדמיים האמונים במידה מסוימת על פיתוחם המקצועי של המורים בפועל. שני תת-הצוותים בחרו להשתמש בכלי מחקר דומה (ריאיון מובנה) והבנו יחד את השאלות המופיעות בו.

תרומת המחקר

ממצאי המחקר עשויים לתרום לשיפור הבנתנו את "שרשרת הטמעה" של מדיניות חדשה; הבנת החשיבות הגדולה שיש לשיתוף בעלי העניין בתהליכי הטמעה של תהליכי שינוי בארגונים ולזיהוי אופי הפערים שבין עמדות בעלי העניין כתנאי הכרחי וקריטי בהטמעה יעילה של חדשנות טכנולוגית במערכת החינוך.

ממצאים ראשוניים

העיון בתמלילי ראיונות שנתקיימו מלמד על כמה מגמות מעניינות. הממצאים מלמדים כי הבכירים במחוזות תומכים ברפורמה ומבינים את משמעויותיה. הם מביעים שביעות רצון על כך שבעקבות המדיניות החדשה הוסדרה סוגיית הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה. כלומר, נקבע מתווה מחייב והובנה הקשר בין דרגות הקידום והשכר ובין השתתפות בתהליכי פיתוח מקצועי. עם זאת, הבנתם את המושג רצף הכשרה ופיתוח מקצועי היא בדרך כלל חלקית. על אף שהם מונים יתרונות רבים לרפורמה, הם מציינים קשיים, כגון העומס הרב המוטל על המורים. על מטה משרד החינוך למצוא דרך לשפר את מדיניות הפיתוח המקצועי החדשה, כך שתצמצם את הקשיים ותבליט את היתרונות. זאת ועוד, על אף ההבנה כי מטה המשרד הוא הממונה על התוויית מדיניות, והמחוזות ממונים על יישומה, עולים בביור קולות המבקשים להעניק להם מעורבות רבה יותר מאשר אחריות על הטמעת התהליך, לדוגמה, מקום בקביעת המדיניות או אוטונומיה מסוימת.

עוד נציין כי מוחים במחוזות על קביעת סף מרבי של 60 שעות לפיתוח מקצועי. אמנם, כפי שצוין לעיל, ברור כי גם כך העומס על המורים רב מאוד וכי למשרד יהיה קשה לתקצב השתלמויות בהיקפים נרחבים יותר, אבל נראה כי יש לאפשר מקום להשתלמויות נוספות, בעיקר בתוך בתי הספר כהשתלמות פנימית בית-ספרית. בהקשר לגופים המבצעים והמפעילים את הפיתוח המקצועי, עולה התמונה, וזאת בניגוד למחקרים קודמים, כי יש בין בכירי המחוזות כאלה המצדדים בהרחבת מקומם של המוסדות האקדמיים על חשבון מרכזי הפסגה ואולי אף הפיכתם של האחרונים למוסדות מתכללים בלבד. כלומר, מרכז

הפסג"ה ירכז את פעילות הפיתוח המקצועי באזורו, יאגם משאבים, יקיים את תהליכי ההטמעה והיישום, ירכז את תהליכי המיפוי, בניית הקורסים והפעלתם, ההרשמה והחלק המינהלי של ההפעלה. היינו, גוף העובד מול כל בעלי העניין - האקדמיה, בתי הספר, המורים, משרד החינוך - כגוף מתווך.

על אף הקשיים והמורכבויות שבהטמעתו של שינוי כולל, מקיף ורחב, ממצאי הראיונות מלמדים כי ההטמעה נעשתה במהירות יחסית ובאמון מלא במדיניות המטה של משרד החינוך שגיבש אותה והפיצה למחוזות ובאמצעותם לבתי הספר. קרוב לוודאי שתהליכי הפיקוח והרגולציה אשר מטה משרד החינוך מנסה לקדם ולקיים, בין השאר, באמצעות פנייה אל חוקרי חינוך והזמנתם לבחון את המדיניות - יהוו נדבך חשוב הן לשיפור המדיניות והן לחיזוק האמון במטה בקרב שותפי השינוי במחוזות ובמקומות הנוספים.

מקורות

אבדור, ש' ואבידב-אונגר, א' (2010). הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה - שותפות המכללות לחינוך האקדמיות לחינוך ומרכזי הפסג"ה, ביטאון מכון מופ"ת, 43, 20. אבידב-אונגר, א' ופרידמן, י' (2012). העצמת מורים - מהות ודגמים. מידע זמין לאיש המקצוע. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

כפיר, ד', אבדור, ש' וריינגולד, ר' (אוקטובר 2006). הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי של מורים - תהליך רצוף ומתמשך - דוח מחקר מס' 1 - תשס"ו. תל אביב: מכון מופ"ת, רשות המחקר הבין מכללתיות, רשת עמיתי מחקר. משרד החינוך (2008). מתווה המדיניות לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה ב"אופק חדש". ירושלים.

משרד החינוך (2010). מסמך מדיניות הקמת הוועדות המחוזיות. ירושלים: המינהל להכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה.

משרד החינוך (2010). חוברת מדיניות הפיתוח המקצועי ב"אופק חדש". ירושלים: המינהל להכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה.

קוטר, ג' (2003). להוביל שינוי. שינוי מוצלח והכוח המניע אותו (פרק 2, עמ' 25-38). תל-אביב: הוצאת מטר.

Avidov-Ungar, O. (2010). "Islands of innovation" or "comprehensive innovation" assimilating educational technology in teaching, learning, and management: A case study of school networks in Israel. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6, 259-280.

Cook, J., Holley, D., & Andrew, D. (2007). A stakeholder approach to implementing e-learning in a university. *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 784-794.

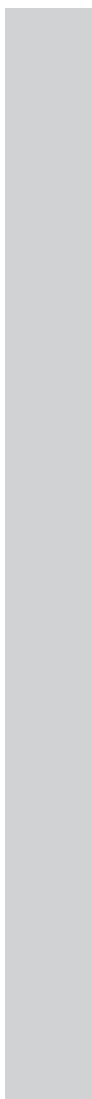
- Darling-Hammond, L. (2000). Policy and change: Getting beyond bureaucracy. In: A. Hargreaves, A. Liberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of Educational Change* (pp. 642-667). Kluwer Academic Publisher.
- De Freitas, S. & Oliver, M. (2005). Does e-learning policy drive change in higher education? A case study relating models of organizational change to e-learning implementation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(1), 81-95.
- Del Val M. P. & Fuentes, C. M. (2003). Resistance to change: A literature review and empirical study. *Management Decision*, 41(12), 148-155.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teacher College Columbia University.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113-122.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Kozma, R. B. (Ed.). (2003). *Technology, innovation and educational change, A global Perspective*. Eugene, Oregon: ISTE Publications.

נספח 1 - ריאיון עם בעלי תפקידים בכירים במחוזות

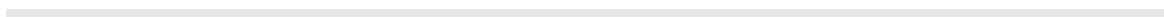
1. מהו בעיניך פיתוח מקצועי? מה הוא כולל?
2. מהו התהליך הרצוי להטמעת הפיתוח המקצועי בבתי ספר?
3. מהי מדיניות משרד החינוך בנושא פיתוח מקצועי של עו"ה? מה הם עקרונותיה המרכזיים?
4. האם כלל העקרונות שציינת מקובלים עלייך? אם לא, מה היית משנה? ומדוע?
5. מהי הדרך להטמעת המדיניות? מה תפקידו של המחוז בהטמעת התהליכים של הפיתוח המקצועי בשדה?
6. האם קיימות מסגרות לדיון במדיניות הפיתוח המקצועי במחוז? האם את שותפה למסגרות אלו? מה הם הנושאים המרכזיים שבהם דנים שם?
7. מה הם התהליכים שעלייך כבעל/ת תפקיד בכירה במחוז לעשות כדי להטמיע את מדיניות הפיתוח המקצועי החדשה?
8. מה ייחשב בעיניך כהצלחת התהליך? במי זה תלוי?
9. מה הם הגורמים המעודדים/מסייעים את הטמעת השינוי בפועל בשדה?
10. מה הם הגורמים המעכבים/מפריעים להטמעת השינוי בפועל בשדה?
11. מה כוללת תפיסת הרצף מבחינתך (מהכשרה לכניסה לתפקיד ולפיתוח מקצועי)?
12. הפיתוח המקצועי הוא חלק מרצף הנתיב המקצועי - מה תפקידך בהטמעה וביישום הרצף?
13. מה ייחשב בעיניך כהצלחה של הטמעת המדיניות של הפיתוח המקצועי במחוז?
14. מהו הקשר ומידת שיתוף הפעולה עם מטה משרד החינוך?
15. לסיכום, כיצד לדעתך מדיניות הפיתוח המקצועי משפיעה על תפקידך? על תפקיד מנהל בית הספר?
16. מה תפקיד המכללות והאוניברסיטאות בהובלת הפיתוח המקצועי? מהו תפקיד מרכזי הפסג"ה בהובלת הפיתוח המקצועי במחוז?

נספח 2 - ריאיון עם מנהלי בתי ספר ב"אופק חדש"

1. מהו בעיניך פיתוח מקצועי? מה הוא כולל?
2. מהו התהליך הרצוי להטמעת הפיתוח המקצועי בבתי ספר?
3. מהי מדיניות משרד החינוך בנושא פיתוח מקצועי של עו"ה? מה הם עקרונותיה המרכזיים?
4. האם כלל העקרונות שציינת מקובלים עלייך? אם לא מה היית משנה? ומדוע?
5. מהי הדרך שלך להטמעת המדיניות בבית ספרך?
6. מה תפקידו של המחוז בהטמעת התהליכים של הפיתוח המקצועי בבית הספר?
7. האם קיימות מסגרות לדיון במדיניות הפיתוח המקצועי במחוז? האם את שותפה למסגרות אלו? מה הם הנושאים המרכזיים שבהם דנים שם?
8. מה הם התהליכים שאתה כמנהל מוביל בבית הספר כדי להטמיע את מדיניות הפיתוח המקצועי החדשה?
9. מה ייחשב בעיניך כהצלחת התהליך? במי זה תלוי?
10. מה הם הגורמים המעודדים/מסייעים את הטמעת השינוי בפועל בבית הספר?
11. מה הם הגורמים המעכבים/מפריעים להטמעת השינוי בפועל בבית הספר?
12. מה כוללת תפיסת הרצף מבחינתך (מהכשרה לכניסה לתפקיד ולפיתוח מקצועי)?
13. הפיתוח המקצועי הוא חלק מרצף הנתיב המקצועי - מה תפקידך בהטמעה וביישום הרצף?
14. מה ייחשב בעיניך כהצלחה של הטמעת המדיניות של הפיתוח המקצועי במחוז?
15. מהו הקשר ומידת שיתוף הפעולה שלך עם המחוז ועם מטה משרד החינוך להטמעת המדיניות של הפיתוח המקצועי בבית הספר?
16. לסיכום, כיצד לדעתך מדיניות הפיתוח המקצועי משפיעה על תפקידך כמנהל? ועל תפקיד המורה בבית הספר?
17. מה התפקיד המכללות והאוניברסיטאות בהובלת הפיתוח המקצועי? מהו תפקיד מרכזי הפסג"ה בהובלת הפיתוח המקצועי במחוז?



רב-תרבותיות בחינוך



מחקר ספרי לימוד ככלי בידי מקבלי החלטות בתחום מדיניות החינוך

אריה קיזל

מבוא

תכניות הלימודים וספרי הלימוד, במיוחד בתחומי דעת המוגדרים הומניסטיים כמו היסטוריה ואזרחות (אבל גם באחרים) בישראל, כמו גם בשאר מדינות הלאום, הם גורמים מרכזיים בהבניה של היררכיית הידע החינוכי בבתי הספר. עקב כך, מחקר ספרי לימוד בעולם עוסק רבות בדרך כלל בתוכניהם של ספרי הלימוד ושל תכניות הלימודים בעיצוב הזיכרון הקולקטיבי ובמקומם בחינוך לשלום. מטרת מאמר זה היא להציע כי מחקר זה יכול לשמש כלי רחב יותר ומשמעותי בידי קובעי המדיניות לשינוי תכניות לימודים לצורך הטבת תהליכי הוראה-למידה ולבחינת תהליכי הערכה. כמו כן מחקר ספרי לימוד עשוי לתרום לחשיפת דעות קדומות, סטריאוטיפים וטעויות ולהוות מנוף לשינויים המתבקשים בספרי הלימוד, כגון התאמתם לעמדות פלורליסטיות ולערכים כדוגמת זכויות האדם וזכויות החינוך הנגזרות מהן. האמנה לזכויות הילד של האו"ם קובעת כי הזכות לחינוך צריכה לענות על תנאים כמו מותאמות (adaptability), שהיא אחד מיסודותיה של הזכות לחינוך במשפט הבין-לאומי. משמעותו של יסוד זה היא הזכות של תלמידים לקבל חינוך המותאם לצורכיהם לנוכח הרקע החברתי והתרבותי שבו הם חיים.

מרכזיות ספרי הלימוד

אף כי אמצעי מדיה אחרים הופכים משמעותיים במידה רבה בחייהם של התלמידים, מוסיפים עדיין ספרי הלימוד לשמש כלי עיקרי בתהליכי הוראה-למידה: יקובמאיר ואחרים, שחקרו את ספרי הלימוד האירופיים במאה השנים האחרונות, הגיעו למסקנה שהחברות המודרניות פיתחו ספרי לימוד בהיסטוריה כאמצעי להעברת המורשת במנותק מהעיתונות, מהרדיו ומהטלוויזיה (Jacobmeyer, 1990; Keith, 1985). גם לדעת אלטבך, למרות המחשבים, תקשורת הלוויין והטכנולוגיה, הכלי המשפיע ביותר ובצורה הנרחבת ביותר על תהליכים בכיתה הוא עדיין ספר הלימוד (Altbach, 1987). סלטר מדווח שאף על פי ש-85 אחוזים מהידע של התלמידים נרכש מחוץ לבית הספר וממקורות שאינם מורים, ההישענות על ספרי הלימוד ממשיכה להיות יסוד חשוב בלימודי היסטוריה, גיאוגרפיה ומדעי החברה (Slater, 1995).

במחקר נוסף נמצא כי תלמידים מעדיפים את ספר הלימוד כמקור למידה משום שיש לו תדמית אובייקטיבית ואנציקלופדית, ומשום שהוא תואם את הפעילויות המתבצעות

בכיתה, במיוחד במערכות הנשענות על שינון וזכירה ופחות על חינוך לחשיבה (Brophy & VanSledright, 1997).

ספר הלימוד שומר על מעמדו ההגמוני גם בשל החשיבות שהתלמידים מייחסים לתכניו בלימודיהם לבחינות הבגרות, שהן כרטיס הכניסה לאקדמיה (Podet, 2002). טקסטים כתובים נותנים תחושה שהם אובייקטיביים וחסנים בפני ביקורת. על פי אולסון, עובדה זו מחזקת את האפשרות להישען עליהם ככלי בהבניית ההיררכיה של הידע ולמעשה של ה"אמת" במובנה המודרני. מבחינה זו דומים ספרי הלימוד לפולחנים דתיים המציגים את האידאולוגיה, את הרעיונות ואת האמונות כבלתי-ניתנים לערעור (Olson, 1989). לדעת מלינגר, ספרי הלימוד הם הגרסה העכשווית של מספרי סיפורים בכפר בהיותם אחראים להעביר לנוער את אמונותיהם של המבוגרים ואת מה שהם סבורים שהצעירים צריכים לדעת על התרבות (Mehlinger, 1985).

מערכות חינוך בעולם משתמשות בספרי הלימוד לארגון הידע של התלמידים בבתי הספר (Apple, 1991). הן מבצעות זאת על ידי ניהול פרקי הלימוד (חיתוך, ארגון מחדש), העצמתם של נושאים נבחרים ובעיקר על ידי אמצעי פיקוח להפצת הידע, שכפולו וקיום בחינות לבדיקת הבקאות בו. מנגנוני ההיררכיה החינוכית מתאפשרים בין היתר בשל החשיבות המרבית המיוחסת לתהליכי הקרדיטציה הללו הן בהערכת מורים (וכיום גם בתי ספר ומנהלים) והן בהערכת תלמידים.

ספרי הלימוד משמשים, לצד אמצעים אחרים, כסוכני חֶבְרוֹת אידיאולוגיים ופוליטיים, שמטרתם להנחיל לתלמידים את הערכים הרצויים בכל חברה וחברה (איכילוב, 1984; לם, 2002). כך למשל נטען במחקר, כי למסרים העולים מאופן הצגת ה"אחר" בספרי לימוד של צדדים לסכסוך (בתוך חברה או מחוצה לה) נודעת השפעה על תהליכים חברתיים ופוליטיים רחבים הקשורים לסכסוך זה. אמונות חברתיות שונות כגון דה-לגיטימציה של היריב, פטריוטיות ותפיסה עצמית כקורבן מסייעות הן בהתמודדות עם סכסוך לאומי והן בעיצובו (בר-טל, 1999). יש הטוענים כי לעתים עשויות עמדות אלה אף לפעול כאתוס התומך בהמשך הסכסוך. גם כאשר ספרי הלימוד מציגים את הסכסוך באופן שאינו מעודד במישרין אלימות, לעמדות הסטריאוטיפיות המוצגות בהם עשויות להיות השפעות פסיכולוגיות מרחיקות לכת שיקשו את יישוב הסכסוך (פודה, 2000; בן-עמוס, 2002).

חקר ספרי הלימוד כמעשה של חשיפה

חקר ספרי לימוד עשוי לשמש ככלי להבנה של התרבות הלאומית, מרכיביה והיחס בינה לבין מורשות תרבותיות אחרת. זאת על סמך בדיקת מרכיבים כמו תוכן, הקשר וכמות, מרכיבים טכניים ומרכיבים פורמליים. כך למשל, חוקר ספרי לימוד עשוי לבדוק מהו מכלול הנושאים הבא לידי ביטוי בתכניות הלימודים ובספר; לאילו נושאים יש התייחסות רבה מבחינת

רוחב היריעה; ואילו נושאים הושמטו או שההתייחסות אליהם מועטה. בדיקת המרכיבים הללו מאפשרת לאתר ולזהות הנחות סמויות של האידאולוגיה התרבותית שלאורה נכתבו הטקסטים (מטיאש ונידרלנד, תשנ"ה). כך ניתן גם לחשוף מניפולציות המסייעות לפתח אצל התלמיד תמונת עולם מסוימת וזיכרון קולקטיבי בהתאם לאידאולוגיה.

מתוך הכרה זו הוציא אונסק"ו מדריך לחקר ולהערכה של ספרי לימוד (Pingel, 2010), אשר מטרתו היא לאפשר אימוץ גישות מתקדמות בחקר ספרי לימוד ברחבי עולם לאור קריטריונים של מחויבות "לתמוך בתהליכי הערכה של תכניות לימודים וספרי לימוד" (שם, עמ' 5).

הנטייה הנוכחית של מכוני מחקר של ספרי לימוד ברחבי העולם היא לבדוק הטיות בתכניות לימוד ובספרי לימוד. התפיסות שבבסיס חקר זה שאובות חלקן מהמחקר של החינוך לשלום (ומתרכזות בשאלות הנוגעות לדרך שבה משועתקות ומעוצבות תפיסות העולם של התלמידים על ידי תכניות וספרים בהקשר לתפיסת האני הלאומי והאחר היריב-האויב) או מהמחקר בתחום התפיסות הפוסט-קולוניאליסטיות או פוליטיקה של זהויות (ומתרכזות בשאלות של היררכיות שעוצבו ביחס לראוי וללא ראוי, לנכון וללא נכון וביחס לאירופוצנטריות או אתנוצנטריות, למשל, של מדינות לאום). בהקשר זה, מדינת ישראל זוכה לעתים קרובות לביקורות ברחבי העולם על ספרי הלימוד שלה ועל העדפת הנרטיב היהודי-לאומי-ציוני על פני גישת ריבוי הנרטיבים.

המחקר האקדמי של ספרי הלימוד החל לאחר מלחמת העולם הראשונה ובעקבות הטראומה שהיא גרמה. ספרי לימוד מסוימים במדינות אירופה הואשמו בדיעבד בעידוד תוקפנות ועוינות כלפי עמים אחרים ונטען כנגדם ששירתו למעשה ככלי שלילי בחינוך ובעיצוב תודעה קולקטיבית שביצעה דה-הומניזציה כלפי עמים או קבוצות לאומיות אחרות. רובינזון (1955) קובע כי כבר לפני מלחמת העולם הראשונה נשמעה דרישה לנפות יסודות שוביניסטיים מתכניות לימודים ומספרי לימוד ולנסות לבסס שיטות הוראה שיחנכו את הדור הצעיר על אודות חשיבות יחסים בין-לאומיים המבוססים על הבנה ועל שלום.

אחרי שנת 1918 ובעקבות הביקורת שהתפתחה אחרי מלחמת העולם הראשונה, תנועות וארגונים ברחבי אירופה ובמיוחד בצרפת, בגרמניה ובאנגליה דרשו להחרים ספרי לימוד בלתי-מתאימים ולחבר אחרים אשר יעמדו בקריטריונים של סובלנות בין עמים. מהלכים אלה הובלו במיוחד בידי ארגונים אירופיים כמו "הפדרציה הבין-לאומית של ארגוני המורים" ו"המכון הבין-לאומי לשיתוף פעולה אינטלקטואלי".

לאחר מלחמת העולם השנייה התרחבה פעילות המחקר של ספרי לימוד בטענה שספרי לימוד הם מעצבים מרכזיים של זיכרון קולקטיבי ויוצרים סטריאוטיפים. בשנת 1945 החל לפעול בעיר בראונשוויג שבגרמניה "המכון הבין-לאומי לספרי לימוד". הוא עסק

בחקר ובביקורת על ספרי לימוד בעיקר בתחום ההיסטוריה. מאוחר יותר התרחבה מאוד פעילותו של המכון שנקרא לימים על שמו של הפדגוג הגרמני גיאורג אקרט, והוא החל לאסוף בספרייתו ספרי לימוד מכל רחבי העולם (גם מהתקופה הנציונל-סוציאליסטית בגרמניה) במגוון של תחומי דעת, בעיקר בהיסטוריה, באזרחות ובגיאוגרפיה. בשנת 1950 תבעה אונסק"ו מהמדינות החברות בה לתקן את תכניות הלימודים ואת ספרי הלימוד שלהן ברוח דומה. היא אף ארגנה סמינרים ואירועים בנושא שמטרתם הייתה לשמש מנוף לשינוי התודעה הלאומית של קברניטי חינוך ברחבי אירופה (אבל גם בארה"ב ובאסיה). זאת כי לטענתה, ספר הלימוד הוא אחד הכלים החינוכיים המובילים בתהליכי ההוראה-למידה וכי יש לבדוק את הדרך שבה מוצגים בהם תכנים מסוימים מבחינה נושאית אבל גם מבחינה כמותית וגרפית.

גם במסגרות לאומיות נעשו מאמצים לשפר את איכותם של הספרים ולהכיר בכוחם המשפיע והמכוון על הדור הצעיר. דוגמה מאוחרת לכך היא הוועדה הישראלית-פולנית שהוקמה בשנת 1991, אשר החליטה על בדיקה הדדית של ספרי לימוד הנוגעים לשתי המדינות וליחסים בין פולנים ליהודים.¹ באותה שנה גם הוקמה הוועדה הפולנית-גרמנית אשר פועלת במסגרת מכון אקרט בבראונשוויג. ועדה זו פעלה כבר שנים במטרה לשמש מוקד בין-מדינתי לבדיקה הדדית של ספרי לימוד, מרחב להתדיינות בין היסטוריונים ואחרים בתחומי ספרי הלימוד (בתחומי דעת מגוונים) וכיוזמה חינוכית לכתיבת ספרי לימוד משותפים לשתי המדינות כחלק מניסיון לעצב יחדיו את התודעה הקולקטיבית של התלמידים. במסגרת זו כבר נעשה ניסיון לכתוב ספר היסטוריה ייחודי משותף לפולנים ולגרמנים לבית הספר העל-יסודי.

בשנת 1951 הכינו ב-49 מדינות באירופה "סקר משווה של תכניות הלימודים בהיסטוריה, בגיאוגרפיה ובמדעי החברה" ואלהן הצטרפו מאוחר יותר עשר מדינות נוספות, אשר אף הן עסקו במלאכה דומה. מטרת הסקרים והדוחות הייתה ללמוד את המאפיינים של תכניות הלימודים וספרי הלימוד, להשוות ביניהם ולנסות לתקנם "ברוח מיטב הערכים האנושיים" (Schuddekopf, 1967: 13-42).

חקר ספרי הלימוד, שהחל כאמור לאחר מלחמת העולם הראשונה, עבר במהלך השנים תמורות במיוחד בדגשים ששמו החוקרים. בשלב הראשון, התמקדו החוקרים באיתור שגיאות ובמעקב אחר דעות קדומות וסיפורים שגויים שהוכנסו לספרים. דוחות מחקר לא מעטים הצביעו על ירידה בביטויים של נטיות לאומניות בספרי לימוד, למשל בהיסטוריה (Podęh, 2002). ממחקרים שנערכו בארצות הברית, במערב אירופה ובישראל עולה כי

1 ראו המלצות לתיאום ספרי לימוד בהיסטוריה ובספרות בישראל ובפולין, ירושלים-ורשה, תשנ"ו, 1995.

קיימים עיוותים בספרי הלימוד: יש בהם נטייה להנציח מיתוסים ואמיתות-למחצה, אף כי ללא בסיס מדעי; לעתים ניכר כי ליקוט החומר בהם בררני, מופיעים בהם קטעי מידע המעניקים לגיטימציה לאומה שבה הם נכתבים; משולבים בהם מושגים חיוביים בתיאור אומה זו ומושגים שליליים בתיאור האחרים (Westbury, 1994).

בשלב השני, החל משנות ה-70 המוקדמות של המאה שעברה, עבר מיקוד מחקר ספרי לימוד לבדיקה תמטית של הספרים. נושאים שהוזנחו בעבר, כמו אתניות ומגדר, קיבלו תשומת לב מיוחדת וזאת כדי לנסות ולאתר את מוקדי הכוח שבהם עוסקים הפרקים ואת המשקל שניתן לנושאים כמו היסטוריה מדינית והיסטוריה פוליטית מול היסטוריה חברתית והיסטוריה של הרעיונות. מחקרים נוספים בדקו את מבנה הספר, את עיצובו ואת השפעתו על המורה ועל התלמיד (Podet, 2002).

בישראל הועמק חקר ספרי לימוד בשלושים השנים האחרונות. בד בבד עם הכנסת שיטות מחקר חדשות - שנעו מחקר לשוני ועד חקר השיח - נחקרו תפיסות אידאולוגיות ופוליטיות וכן נרטיבים בחברה הישראלית והקשר שלהם לספרי הלימוד (בר-גל, 1993; פודה, 1997; פירר, 1985; פירר, 1989; קיזל, 2008; שמש, 2009; Podet, 2002; Kizel, 2005). מכון אקרט ומכון מופ"ת מפעילים החל משנת הלימודים תשע"א רשת חקר ספרי לימוד בנושאי היסטוריה, גיאוגרפיה ואזרחות. פעילות זו היא המשך לפעילותה של ועדה ישראלית-גרמנית שחקרה ספרי לימוד במהלך שנות ה-80 של המאה שעברה.

חקר ספרי לימוד וקובעי המדיניות

למרות הרתיעה של חלק ממקבלי ההחלטות ממעורבות של חוקרי ספרי לימוד בתהליך קבלת החלטות יודגש כי חקר ספרי לימוד עשוי לשרת את מקבלי ההחלטות בשני תחומים מרכזיים.

התחום האחד הוא בחינה של גופים (חיצוניים או חיצוניים למחצה) למדינה (כמו ועדות בין-לאומיות או חוקרים מהאקדמיה) של תכניות לימודים וספרי לימוד במטרה לבדוק הטיות ביחס למגמות אוניברסליות (למשל, זכויות אדם או זכויות חינוך, כפי שהן מוגדרות על ידי אמנות שונות של האו"ם).

התחום האחר הוא בדיקה פנים-מדינתית (של אקדמאים או של אקדמאים בשילוב אנשי משרד החינוך ומורים), המאפשרת לבדוק גישות שונות הנוגעות לתהליכי הוראה-למידה כמו השוואה בין גישת תכנית הלימודים במרכז (העמדת ידע התוכן במרכז העשייה בכיתת הלימוד) או גישות אחרות כמו גישת חקר, עידוד החשיבה, עבודה עם מקורות או עידוד לפתיחות ולריבוי פרספקטיבות.

בדרך זו יכולים קברניטי החינוך, מקבלי החלטות בתחום המדיניות, לעשות שימוש פורה בחקר ספרי לימוד. מחקר זה יכול לסייע בכמה תחומים:

בדיקת החומר הלימודי - ניתן לבחון אם הוא מייצג את התכנים שקובעי המדיניות מעוניינים בהם; אם המשקל שניתן לחלקים שונים הולם את תכניות הלימודים; אם הוא מתפתח ברצף לוגי כלשהו לאורך השנים; אם הוא מאוזן או מוטה. ניתן לבחון רצף לימודי מכיתות צעירות עד כיתות מתבגרים בתחום דעת מסוים תוך התמקדות בשאלת המתודה הנהוגה והקשר בינה לבין שיטות ההערכה. חקר זה עשוי לחשוף לא רק טעויות והטיות אלא גם קיבעון מחשבתי סביב הנחות מוצא של תחום הדעת, הרציונל שלו, מטרות העל שלו ומטרותיו האופרטיביות.

המשימות הלימודיות - האם הן מתאימות לרמת הידע ולרמת החשיבות הנדרשות על פי שכבות הגיל? האם הן משרתות את המיומנויות הנדרשות?

אמצעי ההמחשה והוויזואליזציה בספרי הלימוד - האם יש שימוש במקורות ראשונים ומהו השימוש שנעשה בהם? מהו החלק של התמונות, המפות ואמצעים אחרים? **הקשר בין האופן שבו מועבר החומר בספרים לבין תהליכי ההערכה** - חקר ספרי לימוד יכול לתמוך בבדיקה ביקורתית של ספרי הלימוד כמכלול ושל הבחינות השונות שנערכות במהלך תהליכי ההערכה השונים.

סיכום

ספרי לימוד עוברים בישראל תהליך הערכה קפדני על ידי אגף ספרי לימוד במשרד החינוך. תהליך זה מבוסס על "משנה סדורה" (משרד החינוך, 2011). התהליך כולל רגולציה מחמירה שנועדה לאפשר את פרסומם של ספרי לימוד המאושרים על פי הנחיות משרד החינוך ולאחר בדיקה מקיפה. תהליך זה מוכר גם ברחבי העולם ומטרותיו דומות, החל משליטה מרכזית בתכנים שאליהם נחשפים התלמידים ועד איסור על שימוש בחומרים בלתי-ראויים במערכת החינוך.

קובעי המדיניות החינוכית ומקבלי החלטות בתחום מדיניות החינוך לא עשו עד היום שימוש רחב דיו במחקר המדעי והאקדמי סביב חקר תכניות לימודים וספרי לימוד. מחקר זה מוכר מאז סוף מלחמת העולם הראשונה, עבר תמורות בארץ ובעולם החל מהאמצע השנייה של המאה ה-20 ועתה נמצא במרכז של עשייה מחקרית בין-לאומית עשירה, הבאה לידי ביטוי למשל במינוי ועדות בדיקה בין מדינות (ישראל-גרמניה, גרמניה-פולין ועוד) שבבסיסן ההבנה כי ספרי הלימוד משמשים עדיין כלי מרכזי בעיצוב הזיכרון הקולקטיבי של התלמידים בשלבי החינוך השונים שלהם.

מקבלי ההחלטות בתחום מדיניות החינוך יכולים לעשות שימוש נוסף בחקר ספרי לימוד ולהפוך אותו לכלי יעיל ועשיר בבחינת שאלות רחבות על אודות הנחות היסוד של

תחומי הדעת לכל אורך שנות הלימודים בבתי הספר בישראל; שימוש במקורות; גישות לימודיות; ובחינת הקשר בין ספרי הלימוד לבין אמצעי ההערכה השונים בתהליכי ההוראה והלמידה בכיתות.

מקורות

- איכילוב, א' (1984). עולמם הפוליטי של ילדים ובני נוער. תל-אביב: יחדיו.
- בן-עמוס, א' (עורך) (2000). היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי. תל-אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- בר-גל, י' (1993). מולדת וגיאוגרפיה במאה שנות חינוך ציוני. תל-אביב: עם עובד.
- בר-טל, ד' (1999). הסכסוך הערבי ישראל כבלתי נשלט והשתקפותו בספרי הלימוד הישראליים. מגמות, לט(4), 445-491.
- לם, צ' (2002). במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה ה-20. ירושלים: מאגנס.
- מטיאש, י' ונידרלנד, ד' (תשנ"ה). המהפכה הצרפתית בספרי הלימוד להיסטוריה בישראל. הלכה למעשה בתכנון לימודים, 10, 129-141.
- משרד החינוך (2011). "משנה סדורה". האגף לספרי לימוד. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Mazkirut_Pedagogit/sifreilimud
- פודה, א' (1997). בגנות המבוכה ובזכות הטיח: הסכסוך הישראלי-ערבי בראי ספרי הלימוד בהיסטוריה ואזרחות בעברית 1953-1995. ירושלים: האוניברסיטה העברית, מכון טרומן.
- פודה, א' (סתיו 2000). הסכסוך השקט: השתקפותם של יחסי ישראל-ערב בספרי הלימוד בישראל 1948-2000. זמנים, 77, 20-30.
- פירר, ר' (1985). סוכנים של החינוך הציוני. קרית טבעון: אורנים.
- פירר, ר' (1989). סוכנים של הלכת. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קיזל, אריה (2008). היסטוריה משועבדת: ניתוח ביקורתי של תכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית 1948-2006. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- רובינזון, ש' (1955). היסטוריה לאומית והיסטוריה עולמית בחינוכנו. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- שמש (רש), ח' (2009). עיצוב הזיכרון בספרי לימוד בהיסטוריה לבתי הספר הערביים במדינת ישראל 1948-2008. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- Altbach, G. P. (1987). The oldest technology: Textbooks in comparative context. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 17(2), 93-106
- Apple, W. M. (Ed.) (1991). *The politics of the textbook*. London: Routledge.

- Brophy, J. & VanSledright, B. (1997). *Teaching and learning history in elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Jacobmeyer, W. (1990). *International textbook research*. Goteborg: Public.
- Keith, S. (1985). Choosing textbooks: A study of instructional materials selection processes for public education. *Book Research Quarterly*, 1, 24-37.
- Kizel, A. (2005). Europe-centrism in Israel's general history textbooks: 1948-2004. *Essays in Education*, 15 (e-journal).
- Mehlinger, H. D. (1985). International textbook revision: Examples from the United States. *Internationale Schulbuchforschung*, 7, 287-289.
- Olson, D. (1989). On the language and authority of textbooks. In: S. De Castell., A. Luke & C. Luke (Eds.), *Language, authority and criticism: Readings on the school textbook* (pp. 233-244). London: Falmer Press.
- Pingel, F. (2010). UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision. Paris: Braunschweig.
- Podeh, E. (2002). *The Arab-Israeli conflict in Israeli history textbooks, 1948-2000*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Schuddekopf, O. E. (1967). *History teaching and history textbook revision*. Strasburg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
- Slater, J. (1995). Methodologies of textbook analysis. In: A. Dickinson, P. Gordon, P. Lee & J. Slater (Eds.), *International yearbook of history education* (pp. 182-190). London: International Specialized Book Services
- Westbury, I. (1994). Textbook Bias. In: T. Husen (Ed.), *The international encyclopedia of education*, 9 (p. 5225). Oxford: Pergamon.

יצירת אקלים המעודד מגוון אתני-גזעי בקמפוס באמצעות מדיניות חינוכית ומעשה חינוכי

וולטר אלן,¹ אוניברסיטת קליפורניה - לוס אנג'לס
תרגמה וסיכמה: עינת גוברמן

מבוא

סטודנטים מתחנכים בהקשרים שבהם השייכות האתנית והגזעית היא בולטת. ההקשרים הללו עוצבו בידי כוחות חיצוניים למוסדות להשכלה גבוהה ובידי כוחות פנים-מוסדיים. רוב המוסדות המנסים ליצור אקלים המעודד את המגוון האתני והגזעי בקמפוס, בוחרים להתמקד רק בהיבט אחד, והוא הגדלת מספר הסטודנטים ממוצא אתני וגזעי מגוון. אולם האקלים המוסדי כולל היבטים מרכזיים נוספים, אשר דורשים התייחסות מיוחדת והשקעה של מאמץ ממוקד על מנת להשיג את המטרה.

הגורמים החיצוניים שמעצבים את האקלים הם ההשפעות של מדיניות ממשלתית, תכניות ויוזמות שונות של המוסד להשכלה גבוהה. לדוגמה, המדיניות המקומית והפדראלית ביחס להעדפה מתקנת לתלמידים מאוכלוסיות מוחלשות; החלטות של בית המשפט בנוגע למניעת הדרה של סטודנטים ממוסדות להשכלה גבוהה או להעדפה מתקנת; והאופן שבו המדינות תומכות בקיום של בידול במוסדות להשכלה גבוהה. נוסף על אלה, מוסדות להשכלה גבוהה מושפעים מכוחות חברתיים היסטוריים וממאורעות או מעימותים בחברה הרחבה, הנקשרים לאופן שבו האזרחים תופסים את המגוון הגזעי והאתני בחברה.

ההקשר הפנים-מוסדי כולל מספר רב של ממדים, שהם פרי של תכניות חינוכיות ושל המעשה החינוכי. עם אלה נמנים: המסורת ההיסטורית של הכלה או הדרה של קבוצות ממוצא גזעי או אתני כלשהו במוסד; המגוון המבני, מבחינת הייצוג המספרי שיש לקבוצות אתניות וגזעיות שונות בקרב הסטודנטים והסגל; האקלים הפסיכולוגי, הכולל תפיסות ועמדות של הקבוצות השונות אלה ביחס לאלה; והאקלים ההתנהגותי, שמתאפיין ביחסים שבין הקבוצות השונות בקמפוס.

המורשת ההיסטורית של הכלה לעומת הדרה. המשקעים ההיסטוריים של בידול גזעי ואתני בבתי ספר ובמכללות ממשיכים להשפיע על המגוון הגזעי והאתני באותם מוסדות. אפשר לראות זאת בהתנגדות לאינטגרציה בקהילות ובמשאבים שונים הפועלים בקמפוס, שימור המדיניות והנהלים בקמפוס, אשר משרתים במידה הרבה

1 פרופ' אלן הוא סוציולוג. הוא התארך במכון מופ"ת בחודש דצמבר 2011 כמומחה מטעם קרן פולברייט. המאמר הוא סיכום של הרצאה שנשא במכון מופ"ת.

ביותר אוכלוסייה הומוגנית מסוימת, וכן עמדות והתנהגויות המונעות אינטראקציה מעבר לגבולות אתניים וגזעיים.

לעיתים קרובות אין מבחינים באופן שבו הקמפוס משמר מוסכמות, מנהגים או נהלים מסורתיים, המתחשבים בעיקר בקבוצת סטודנטים הגמונית ודומיננטית ומעניקים להם הטבות יתר. כאשר מתכוונים להעריך את השפעתה של ההיסטוריה על הקמפוס, ראוי לבחון לעומק באיזו מידה ההטבות המובנות הללו אכן באות בו לידי מימוש.

המגוון המבני ואתגריו המחקר מלמד, כי הרחבת המגוון המבני במוסד היא צעד ראשון חשוב בדרך לשיפור האקלים בו. עידוד אינטראקציות שחוצות מעבר לגבולות אתניים וגזעיים עד למקסימום האפשרי, וניהול דיונים על אודות גזע ואתניות הם מעשים חינוכיים המועילים לכלל הסטודנטים. לעומת זאת - אם פועלים להרחבת המגוון האתני והגזעי במוסד בלי לדאוג לכך שהסטודנטים יהיו מעורבים בפעילויות החינוכיות הללו, עלול להיות לכך ביטוי שלילי באופן שבו הסטודנטים חווים את שהותם ואת לימודיהם בקמפוס. שינוי המרקם האתני והגזעי של הסטודנטים עשוי לעורר התנגדויות וקונפליקטים בין קבוצות. נוסף על כך, הוא עשוי לחייב שינויים מהותיים בחיים האקדמיים והחברתיים במוסד. הלחץ לשינוי המגוון המבני במוסדות להשכלה גבוהה הביא לפיתוח של תכניות לימודים אקדמיות בנושאים אתניים, להקמה של ארגוני סטודנטים מגוונים, לפיתוח של תכניות תמיכה אקדמיות ולתכנון רב-תרבותי.

האקלים הפסיכולוגי הוא הדעות שיש לאנשים על אודות היחסים בין הקבוצות; התגובות של המוסד להפליה או לקונפליקט בין-גזעי; ועמדות כלפי אנשים מגזעים שונים או מקבוצות אתניות שונות. סטודנטים, חברי סגל מינהלי וחברי סגל אקדמי, שמגיעים מרקע גזעי ואתני שונה, תופסים את האקלים בקמפוס באופן שונה זה מזה. הזהות והרקע של כל אדם והתפקיד שהוא ממלא במוסד החינוכי משפיעים על האופן שבו הוא חווה את המוסד ועל דעתו עליו. ההבדלים הללו הם חשובים, משום שתפיסה היא בעת ובעונה אחת תוצר של הסביבה וגורם אפשרי לאינטראקציות בעתיד. **האקלים ההתנהגותי** של המוסד כולל: דיווחים על אינטראקציות חברתיות בכלל, אינטראקציות בין אנשים מרקע גזעי ואתני שונה, ואופי היחסים בין הקבוצות השונות בקמפוס. הדעה הרווחת היא שהיחסים בין קבוצות מגזעים שונים בקמפוס הם גרועים, האינטראקציה החברתית ביניהן היא מעטה, וכי סטודנטים מקבוצות מיעוט חווים התעוררות מחודשת של אירועי הפליה והדרה בקמפוס. סטודנטים ממוצא אירופי תופסים את הנטייה של סטודנטים מקבוצות אתניות וגזעיות שונות להתקבץ יחד כנטייה לבדלנות. לעומתם, סטודנטים מקבוצות מיעוט מאמינים שהקבוצה מעניקה להם תמיכה תרבותית בסביבה רחבה יותר שאינה תומכת בהם. סטודנטים מארצות במרכז או בדרום אמריקה, סטודנטים שמוצאם

מאסיה, וכן סטודנטים אפרו-אמריקנים מדווחים על אינטראקציות תדירות שחוצות גבולות גזעיים ואתניים במגוון של הקשרים בלתי-פורמליים (סעודות משותפות, מגורים במעונות, חיזור ובילוי). השכיחות הנמוכה ביותר של דיווחים על אינטראקציות מעין אלה היא בקרב סטודנטים ממוצא אירופי. למרות שסטודנטים אפרו-אמריקנים וסטודנטים אמריקנים שמוצאם מאסיה מדווחים על אירועים של הטרדה על רקע גזעי בשכיחות גבוהה מסטודנטים אחרים, אירועים אלה אינם מפחיתים משמעותית את האינטראקציה שלהם עם קבוצות אחרות.

עקרונות לעיצוב המעשה החינוכי

השגת אקלים שתומך במגוון גזעי ואתני בקמפוס ראוייה להיות מטרה מוצהרת של המוסד להשכלה גבוהה ולקבל עדיפות גבוהה.

יש להעריך בשיטתיות את האקלים המוסדי מבחינת המורשת ההיסטורית, המגוון המבני, האקלים הפסיכולוגי ואלמנטים התנהגותיים, כדי להבין את ממדי הבעיה. על בסיס המחקר בתחום, הניסיון שנצבר במוסדות עמיתים, והממצאים העולים מן ההערכה השיטתית של המידה שבה האקלים בקמפוס מעודד מגוון, יש לבנות תכנית להטמעה של שינוי קונסטרוקטיבי. על התכנית לכלול מטרות ספציפיות, לוחות זמנים ופעילויות פרגמטיות. יש להטמיע תכנית הערכה מפורטת ומתמשכת כדי להבטיח את היעילות של פעילויות שנכללות בתכנית לשיפור האקלים למען מגוון בקמפוס ולתמוך בהן.

יש ליזום פעילות מודעת ומאומצת כדי להיפטר מהעבר המפלה של הקמפוס, ולנקוט פעולות שימנעו בידול, כמו היצע רחב של אפשרויות לרכוש השכלה גבוהה לאוכלוסיות שסבלו מהדרה בעבר. יש לשתף את הסגל האקדמי במאמצים לקידום המגוון בדרכים המתאימות לתפקידיהם כמחנכים וכחוקרים.

יש ליצור סביבות למידה שיתופיות, שבהן אפשר לקדם את הלמידה של הסטודנטים ואת האינטראקציה בין סטודנטים מקבוצות שונות.

מומלץ להגביר את האינטראקציה של הסטודנטים עם הסגל האקדמי מחוץ למסגרת הכיתה באמצעות שיתוף הסטודנטים במחקר ובהוראה.

יש לבנות תכניות לימודים ופעילויות משותפות בתוך מסגרת הלימודים, אשר יעודדו יצירה של דיאלוג ויגשרו מעל הפערים וחילוקי הדעות שבין קהילות שונות.

ראוי שהגישה של הסגל האקדמי והמינהלי תציב את הסטודנט במרכז. יש לכלול סטודנטים מרקע מגוון בפעילויות שמטרתן להגביר את המעורבות של סטודנטים בחיי הקמפוס. תכנון המעודד מגוון צריך לכלול שירותי תמיכה כלליים וכן שירותי תמיכה ופעילויות המכוונים בעיקר לסטודנטים מקבוצות מיעוט.

יש להגביר את הרגישות ולדאוג להכשרה מקצועית מתאימה לחברי סגל אשר צפויים לעבוד עם סטודנטים מאוכלוסיות מיעוט.

קריאה מומלצת ומקורות

Hurtado, S., Milem, J. F., Clayton-Pedersen, A. R. & Walter R. A. (Spring 1999). Enacting diverse learning environments: Improving the climate for racial/ethnic diversity in higher education. ASHE-ERIC Higher Education Report, 26(8), 1-140. Washington, DC: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.

Hurtado, S., Milem, J. F., Clayton-Pedersen, A. R. & Walter R. A. (Spring 1998). Enhancing campus climates for racial/ethnic diversity: Educational policy and practice. *The Review of Higher Education*, 21(3), 279-302.

Website for CHOICES: Access, Equity and Diversity in Higher Education:
<http://www.sscnet.ucla.edu/issr/choices/>