



אשון-כסלו תשס"ג, נובמבר 2003

איגרת מס' 10

דברי פתיחה

ד"ר כריכה פרסקו, מנהלת רשות המחקר

השני במדור זה, ד"ר נעמי פייגין ועדנה צרפתי מעדכנות את הקוראים על פעילות מיוחדת של ועדת המחקר הבין-מכללתית. במדור קבוצת העניין במחקר האיכותי ד"ר מיכל צלרמאיר מדווחת על הפעילות של קבוצת המשנה בנושא מחקר פעולה. במדור האחרון, חדשות רשות המחקר, מוצגים עדכונים על פעילות של רשות המחקר ורשימת הזוכים למענקי מחקר מטעם הוועדה הבין-מכללתית. תמצאו באיגרת גם הודעות חשובות לחוקרים במכללות. אני מאחלת לכם קריאה נעימה.



למרות הקיצוצים במערכת החינוך בכלל ובמערכת הכשרת המורים בפרט, מורי המכללות ממשיכים להתעניין במחקר ולעסוק בו. מגוון המאמרים והכתבות המופיעים ב'שביאי מחקר' מס' 10 והרמה שהם מציגים הם הוכחה לכך.

במדור משדה המחקר ארבעה מאמרים: שניים עוסקים בסוגיות מתודולוגיות ושניים מציגים תמצית של מחקרים אשר בוצעו בחסות רשות המחקר הבין-מכללתית. במאמר הראשון, ד"ר נירית רייכל מפגישה אותנו עם שיטות המחקר הנהוגות בתחום ההיסטוריה של החינוך. במאמר השני, ד"ר רוני לידור מציג את הגישה ההוליסטית בחקר מדעי ההתנהגות המוטורית. ד"ר חנה עזר, ד"ר שוש מלאך וד"ר דורית פטקין מציגות תמצית של מחקרן על רב תרבותיות בהכשרה להוראה. מחקר זה זכה בקול הקורא הראשון שרשות המחקר פרסמה לפני כשלוש שנים, והשנה הצוות סיים את עבודתו. המאמר האחרון במדור זה סוקר בקצרה מחקר שהזמין פורום מרכזי השתלמויות במכללות ושערכה ד"ר שלומית אבדור.

במדור הפעילות המחקרית במכללות מוצג מאמר על יחידת המחקר במכללת בית ברל ד"ר חרותה ורטהיים משתפת אותנו בהתלבטויות המלוות את הפיתוח ואת ההרחבה של יחידת מחקר ותיקה. במאמר

רוצים לכתוב מאמר או כתבה ל'שביאי מחקר'? תוכלו לשלוח את תרומתכם לאיגרת הבאה אל: רשות המחקר הבין-מכללתית, מכון מופ"ת, ת"ד 48538, תל אביב 61484.

ניתן להעביר את החומר גם באמצעות הדואר האלקטרוני:

tamara@macam.ac.il

לפרטים נוספים, ניתן לפנות לתמרה שלום בטלפון 03-6901429.

מה באיגרת?

- 2... ההיסטוריה של החינוך - עבר מנקודת מוצא בהווה עם פנים לעתיד
- 4... מחקר ומדידה במדעי ההתנהגות המוטורית: יישום גישה הוליסטית רב תרבותיות בהכשרה להוראה: תכניות לימודים וידע של מורי מורים במכללות להכשרת מורים
- 6... סקר מיפוי מאפייני השתלמויות מורים ודרכי פעולתם של מרכזי השתלמויות במכללות האקדמיות לחינוך בשנה"ל תשס"ב
- 9... יחידת מחקר במכללה להכשרת מורים - לאן?!
- 13... ועדת המחקר הבין-מכללתית: דיון במחקר האיכותי
- 14... מחקר פעולה בקבוצת העניין של המחקר האיכותי
- 15... חדשות רשות המחקר
- 17... מחקרים שזכו בתמיכת ועדת המחקר בשנה"ל תשס"ד
- 18...

דברי ברכה

חלפה שנה וקללתיה וכולנו מתפללים ומקווים שהשנה החדשה תביא עמה שינוי ניכר לטובה. כולנו מצויים לעשות כמיטב יכולתנו במסגרות הפעילות שלנו, בהכשרת המורים ובמחקר המלווה תהליך חשוב זה. ככל שנרבה להבין את העולם המורכב של ההכשרה, כן נוכל לסייע לשיפור המעשה החינוכי - וזוהי אכן מטרנתו העיקרית.

כברכת עשייה מחקרית מרייה,

פרופ' מרים בן-פריץ

יו"ר ועדת ההיגוי של רשות המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת

ההיסטוריה של החינוך – עבר מנקודת מוצא בהווה עם פנים לעתיד

ד"ר ניצית רייכא, מכללה איתנה, איימורט אוהאו

המלומד לחקור ולתאר את העבר והאחר הוא התוצר הסופי של החקירה והתיאור - ההיסטוריה הכתובה.

מסוף המאה ה-18 ההיסטוריה נחשבת כדיסציפלינה וכמדע מחליף זיכרון (גישה רטרופקטיבית). יסודות המתודה ההיסטורית הונחו במהלך המאה ה-19. בתקופה זו התגבשה ונכתבה הגישה המכונה "קלאסית"³, שעל-פיה, למחקר ההיסטורי ישנה שלבים: איסוף מקורות, ביקורת חיצונית שלהם, ביקורת פנימית, גילוי העובדות על-סמך המקורות, אינטרפרטציה - הסבר ופירוש, העלאת הסינתזה על הכתב.

מראשית המאה ה-20 ואילך, כל אחד מששת השלבים הורחב, השתנה והתפצל לאסכולות: כך למשל, חל שינוי במשמעות הסינתזה - מ"עובדה היסטורית" לרלטיביזם היסטורי שבו ההיסטוריון כופה תבנית על אירועים כמעלה בכתב "אמונה היסטורית" בשמשו "היסטוריון לעצמו". הזיכרון ומעמדו חוזרים לדין. ההסבר ההיסטורי קיבל לגיטימציה להיפרד מהצמידות להסבר המדעי ולחוקים הכלליים שהוא נשען עליהם. זאת בשל ההבדלים האונטולוגיים (יישותיים) ביניהם: ההבנה כי ההסבר ההיסטורי נובע מהצורך להתייחס לאירוע היסטורי כאל חד פעמי; כי יש מקום לאפשרות להבין את מושאי המחקר - בני האדם באמצעות הזדהות; העדר חוקים כלליים במדעי החברה על טבע האדם שעליהם ניתן להסתמך; הצורך לעלות בקנה אחד עם חופש הרצון של האדם. נדון הדמיון והשוני בין היסטוריה ואנתרופולוגיה⁴ שיצרו את ראשיתה של הקרבה בין ההיסטוריון לבין האנתרופולוג, כולל שימוש בכלי מחקר דומים.

השינוי הגדול ביותר היה לגבי מהות המושג מקור היסטורי - עד ראשית המאה ה-20 התייחסו למקורות היסטוריים כאל מקורות ראשוניים. במהלך המאה ה-20 הורחבה היריעה וכמקור היסטורי הוגדרו סוגים חדשים של מקורות, חלקם תוצרי התפתחות טכנולוגית (סרטים, שידורי טלוויזיה למיניהם, תצלומים וכו') וחלקם תוצרי הרחבת תחומי החקירה ההיסטורית. בשלהי המאה ה-20 נכללו בין המקורות למחקר היסטורי חפצי אמנות, קולנוע, זיכרונות, אוטוביוגרפיות, ביוגרפיות, עדויות בכתב ובעל-פה של קהילות ופרטים. השינוי בהגדרת המקורות ומכאן השינוי בהגדרת תחומי המחקר העלו לראשונה את האפשרות לביצוע מחקר היסטורי אנתרופולוגי ואת הדילמות הכרוכות בו והסיטו את מוקדי העניין של ההיסטוריונים מן הארכיונים הרשמיים המוכרים אל הארכיונים המקומיים האקראיים, ומהם אל החברה כ'מוזיאון' חי: אל המנהגים, האמונות, הרעיונות, אורחות החיים, תרבות 'גבוהה' ו'נמוכה', המיתוסים, הכלכלה וכיוצא באלה.

ההיסטוריה של החינוך היא דיאלוג אין-סופי בין ההווה בשדות החברה, התרבות והחינוך לבין חקר החינוך והתפתחותו בעבר.¹ כמכשיר מורים וכהיסטוריונית של החינוך, אני מוצאת עצמי עסוקה יותר ויותר בדיאלוג זה, מתוך רצון להבין את ההווה בתחומים שונים, ויותר מכך - את המגמה המסתמנת ממנו אל העתיד. הייתי שמחה לצרף לדיאלוג חוקרים נוספים ולתרום לביסוס מקומו של חקר ההיסטוריה של החינוך במערכות החינוך והמחקר החינוכי בכלל ובמערכת הכשרת מורים בפרט.

זה המקום לציין כי בישראל קיימת קבוצת חוקרים של ההיסטוריה של החינוך, פעילה ומאוגדת, בראשות פרופ' יעקב עירם ופרופ' יובל דרוו. הקבוצה מקיימת כינוסים שנתיים והיא קשורה לאיגוד הבין-לאומי (International Standing Conference for the History of Education) ISCHE. כתב העת "דור לדור" - קבצים לחקר ולתיעוד החינוך היהודי בישראל ובתפוצות,² בעריכת פרופ' יובל דרוו, יוצא לאור על-ידי בתי הספר לחינוך של האוניברסיטאות: בן-גוריון, בר-אילן, חיפה, תל-אביב, האוניברסיטה העברית והארכיון לחינוך יהודי בישראל ובגולה ע"ש אביעזר ילין. כתב עת זה משמש טרקלין לחלק מהמחקרים בתחום זה.

היסטוריה של החינוך היא מרכיב חשוב של ההיסטוריה הכללית וחלק בלתי נפרד ממנה. המונח היסטוריה הוא רב-משמע, ולפיכך גם לצירוף היסטוריה של החינוך משמעויות אחדות. מטבעם של דברים, אין מאמר זה מתיימר להקיף את כל משמעויותיו של המושג היסטוריה ומכאן גם לא למצות את המשמעויות, הנושאים ותחומי העיסוק של תולדות החינוך. מטרתו של המאמר הן: להציג את תולדות החינוך כתחום מרתק ורב גוני ומעשיר, המהווה חלק בלתי נפרד ממחקר החינוך בכלל וממחקר החינוך בישראל בפרט; לדון במקצת ממגוון הנושאים הנכללים בתחום ומצפים לגילוי ולמחקר; להציג מתודולוגיות מקובלות ואפשרויות חדשות הגלומות בהתפתחות המחקרים האיכותניים לסוגיהם בחינוך.

במאמר זה אסתפק בחלוקת המושג היסטוריה לשני מובנים. האחד, עבר היסטורי והאחר - הניסיון להכיר את עבר זה ולתארו. המובן השני, הרלוונטי יותר למאמר, מתפצל לשני מובני משנה. מצד אחד, מדובר על כל ניסיון להכיר את העבר ולתארו ומצד אחר - על ניסיונותיהם של המומחים המקצועיים לעשות זאת. המובן השני רלוונטי יותר לאנשי אקדמיה ומתפצל גם הוא לשניים: האחד הוא הניסיון המקצועי

ומאפשרת בכך לבחון ולהבחין במגמות, בשינויים ובהתפתחויות של החברה/התרבות הנחקרת.

ההיסטוריה של החינוך מאופיינת בשורה של מוקדים תמטיים המייצגים מתחים אשר מאפיינים כנראה את השדה החינוכי ומהווים כרים נרחבים המצפים למחקר:

- המתח המתמיד בין פרוגרמות, אידאולוגיות, תאוריות ורטוריקה חינוכית לבין דמותם הממשית של מוסדות החינוך ושל המעשה החינוכי.
- יחסי הגומלין בין עיון וחקירה, שהם לב לבה של ההשכלה בכלל ושל ההשכלה הגבוהה בפרט, לבין אינטרסים פוליטיים, חברתיים וככלליים.
- מתח בין מסורת לשינוי (מודרנה). להקנות את ערכי החברה המקובלים ובה בעת להיות סוכן שינוי.
- מתח בין לאומיות לאוניברסליות בכל אחד משלבי החינוך ובין מדע לאידאולוגיה.

כל אחד מהמוקדים שלעיל טומן עשרות נושאים שטרם נבחנו, ובחינתם תאפשר להבין טוב יותר את ההווה ולתכנן את העתיד. כל אחד מהמוקדים יכול להיבחן מזוויות שונות ובהיקפים שונים: חקר מקרה, מחקר השוואתי ומחקר רחב.

בד בבד עם התרחבות נושאי הדיון והמחקר גדל מגוון השיטות והכלים המחקריים העומדים לרשותו של חוקר ההיסטוריה של החינוך. מרביתם, באופן טבעי, נובעים מהגישות האיכותניות. השיטות והכלים הבולטים ביותר נותרו קשורים למסמכים, קרי, לטקסטים ולתכנים. ביניהם שיטות 'שטחיות' (הנשאות ברמת השפה) כמו ניתוח תוכן והשוואה ושיטות 'חודרניות' (קוראות בין השורות) כדוגמת פנומנולוגיה.

יותר ויותר מחקרים וחוקרים פונים לחקר החינוך באמצעות ההיסטוריה שבעל-פה,⁷ סיפורי חיים,⁸ ביוגרפיות, אוטוביוגרפיות וזיכרונות (מורים, תלמידים, בעלי תפקידים וכו'). זאת, תוך שימוש בסוגים שונים של ראיונות המנותחים באמצעות מיצוי קטגוריות,⁹ ניתוח נרטיבי, אתנוגרפי או אף באמצעות ניתוח שיח.¹⁰

מגוון השיטות והכלים העומדים לרשות חוקר ההיסטוריה של החינוך מרחיב לאין שיעור את יכולותיו ואת מושאי מחקריו, אולם הוא מטיל עליו את כובד הבחירה ואת התאמה של השיטה הנבחרת לנושא מצד אחד ולמהותו של המחקר ההיסטורי מצד אחר.¹¹

בין התחומים שנפתחו לעיון היסטורי ולמחקר בסוף המאה ה-19 ובראשית המאה ה-20 ניתן למצוא את ההיסטוריה של החינוך. התפתחות תחום זה הושפעה מהשינויים שהזכרו למעלה. אולם דחיפה חזקה לשינוי נוסף ולהרחבת התחומים הנכללים בו קיבל התחום מהעזוים ומהשינויים בתחום החינוך.

בעקבות התפתחות הלכי הרוח הרדיקליים-ביקורתיים בחינוך עבר המחקר ההיסטורי בחינוך, בשנות ה-70, "משבר זהות" מתודולוגי ותוכני, שהוביל לראויינטציה ולחידושים בדרכי המחקר ובמושאי.⁵

להבדיל ממחקר ההיסטוריה של החינוך ה'שמרני', אשר התמקד בדיון ברעיונות פדגוגיים, בתיעוד העבר בתחומים הקשורים לחינוך ולמערכות חינוך ובהצגת התפתחות החינוך כמפעל המיועד לרווחת החברה - הופנתה תשומת הלב של "היסטוריוני החינוך החדשים" לשימוש בשורשי העבר כדי להבין את ההווה ולהתמודד עמו! מכאן, נקודת המוצא של המחקר ההיסטורי של החינוך השתנתה: הוא אינו מתמקד רק במוסדות החינוך, במנותק מסביבתם, אלא מתרחב וכולל את הכוחות, את הצרכים ואת השיקולים החברתיים, התרבותיים, הפוליטיים, הכלכליים והדתיים אשר השפיעו על מערכות החינוך ועל התפתחותן ואף עיצבו אותן.

בעקבות תהליך השינוי ניתן למצוא כיום בתחום ההיסטוריה של החינוך שלוש מגמות עיקריות: חברתית, תרבותית ורדיקלית-ביקורתית. כלומר, ניתן לומר כי ההיסטוריה של החינוך ניצבת בצומת שבו נפגשת ההיסטוריה של הרעיונות עם ההיסטוריה החברתית, הכלכלית והפוליטית. תולדות החינוך והיחס בין מוסדות החינוך ותוכני החברה הסובבת יכולים לשמש פריזמה ראשונה במעלה לבחינת תולדותיה של החברה כולה.⁶

החינוך משקף את ערכיה של החברה, אותם אלה שהיא מבקשת להעביר לדור הצעיר. מבנה מוסדות החינוך חושף את יחסי הכוחות בחברה ואת המערכות הפוליטיות המניעות אותה. הגישות החינוכיות הן תוצר של תפיסות ילדות והתבגרות של החברה. אוכלוסיית התלמידים, בעיקר בבתי ספר גבוהים, מלמדת על מבנה החברה, על מגדר ועל ניידות חברתית. מימון מערכות החינוך השונות מעיד על חלוקת משאבים ועדיפויות של החברה; התכנים הנלמדים בבתי הספר מסרטטים את תמונת המורשת התרבותית של החברה. ההיסטוריה של החינוך בוחנת את כל אחד מהמוקדים החשובים האלה ואחרים על ציר זמן

1. פאראפזה על הגדרת ההיסטוריה של ההיסטוריון קאר.
2. Charels, V. L. & Seignobos, M.J. (1898). *Introduction to the study of history*, trans. G.G. Berry, London: Duckworth, 1912
3. Bury, J. B. (1970). The science of history. In: F. Stern (Ed.) *The varieties of history*, London: Macmillan
4. Furet, F. (1983). Beyond the annals, *Journal of Modern History*, 55, 389-410
5. עירם, י' (1982). מגמות בהיסטוריוגרפיה של החינוך - משמעותן לחקר תולדות החינוך בארץ-ישראל, *מגמות כ"ז* (3) 262-279.
6. פלדי, ר', אטקס, ע' (עורכים) (תשנ"ט). *חינוך והיסטוריה*. הוצאת מרכז זלמן שזר, ירושלים.
7. Perks, R. & Thomson, A. (Eds.) (1998). *The oral history reader*, London: Routledge
8. Riessman, C.K. (1993). Narrative analysis. *Quality research methods*, 30, 36-112
9. Strauss, A. & Carbin, G. (1990). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage
10. Neisser, D.C. (1986). Nested structure in autobiographical memory. In: D.C. Rubin (Ed.) *Autobiographical memory*. Cambridge University Press, 71-81
11. דרור, י' (1996). מה הם כלי התיקוף המסייעים לנו במחקר ההיסטוריה של החינוך, *דור לדור*, י', 34-66.

מחקר ומדידה במדעי ההתנהגות המוטורית: יישום גישה הוליסטית

ד"ר רותי ארזי, מאלה אמן"ג אלפרט ע"ש ז'מאן באמון ונשיא: הפקולטה לאינוק, אוניברסיטת חיפה

שאת ההתנהגות המוטורית ניתן להבין מתוך שיח עם המבצעים, או באמצעות תיאור ההתנהגותם במהלך הביצוע המוטורי. מטרתו של מאמר זה היא להציג את הגישה ההוליסטית לחקר ההתנהגות המוטורית של האדם. הגישה מבוססת על שימוש בכלים כמותיים ואיכותיים; שימוש המוביל להבנה מקיפה יותר של ההתרחשות ושל אופי הביצוע של ההתנהגות המוטורית.

הגישה ההוליסטית לחקר ההתנהגות המוטורית

על סף המאה ה-21, ראוי שחקר ההתנהגות המוטורית יאפשר לחוקרים הבנה עמוקה יותר של התהליכים ההתנהגותיים, החברתיים והעצביים-שריריים המעצבים את ההתנהגות המוטורית. הבנה זו מצריכה מאמץ ושילוב בין תחומי דעת שונים. לחוקר בתחום צר מאוד עשויה להיות תרומה משמעותית להבנת תהליכים זעירים, אך הבנה מלאה של מערכת התנועה תתרחש כאשר מבני הדעת השונים ושיטות המחקר ישולבו יחד במערך אינטגרטיבי.

מדע ההתנהגות המוטורית איננו מותנה רק בשאלות שאלות, בתכנון מערך מחקר, באיסוף נתונים ובניתוחם ובכתיבת מסקנות. המדע מבוסס על תאוריות רחבות יותר, המצביעות בברור על יחסי גומלין בין משתנים ותפיסות, שכדי לחקור מומלץ להסתמך על גישה הוליסטית, דהיינו גישה כוללת ומקיפה. גישה זו אינה דטרמיניסטית במהותה, הגם שבחלקיה ניתן ליישם שיטות מחקר דטרמיניסטיות. שיטת המחקר העדיפה לפי גישה זו מותנית באופי השאלות. זאת ועוד: אם ניתן לשלב כמה שיטות לאיסוף הנתונים ולבחון את תוקף המסקנות הנובעות מניתוחם, המענה לשאלות המחקר יהיה מקיף וממצה יותר.

בדומה למבני דעת אחרים, במדע ההתנהגות המוטורית איכות המחקר מותנית במידה רבה ברמת הדיוק של מדידת משתני המחקר. כאשר המדידה איננה מהימנה, מדויקת ותקפה ברמה המניחה את הדעת, אי-אפשר להסיק ממנה מסקנות כלשהן. מדידה של משתנים מאפשרת לחוקר לצבור מידע בשיטתיות, לסכם, להשוות, להסביר, לאמת ולהניח שתופעות מסוימות מתרחשות ומשתנות. כאשר המדידות השונות, המדויקות וההבעתיות, משתלבות - האיחוד בין הנפש לגוף, בין התפיסה לפעולה ובין ההיבטים הביולוגיים, הפיזיים, החינוכיים, הפסיכולוגיים, החברתיים וההתפתחותיים מובן יותר למדען (טננבאום ולידור, בדפוס). שילוב מעין זה מאפשר להבין תופעות רבות בחקר ההתנהגות המוטורית. להלן כמה דוגמאות:

- פעילות המערכת העצבית-שרירית, מערכת הנשימה ומערכת הדם בעת מאמצים גופניים;
- פעולות מנטליות וקוגניטיביות המיושמות במהלך ביצוע מוטורי;
- הרגשת עייפות, אי-נוחות וכאב בעת מאמץ גופני;
- תחרותיות, מאמץ קשה ונחישות במהלך הביצוע;

התנהגותו המוטורית של בן האנוש היא מורכבת ביותר ומבוססת על קשרים בין מערכת העצבים לבין מערכת השרירים. מקצת הפעולות התנועתיות מבוקרות על ידי מערכת העצבים המרכזית ומקצתן על ידי רמות נמוכות יותר של מערכת העצבים. ניתן אפוא לחקור את ההתנהגות המוטורית משני היבטים:

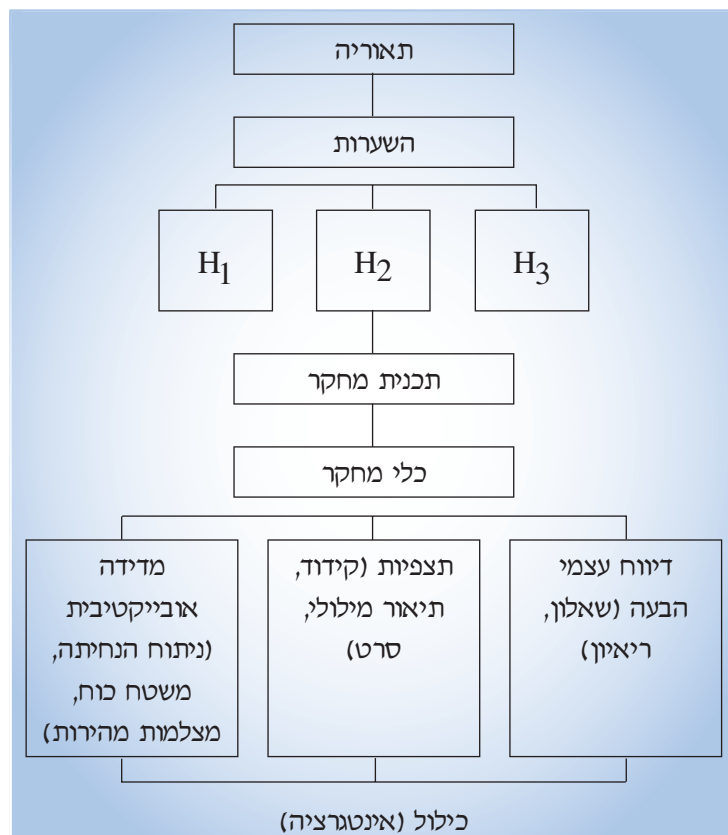
1. ההיבט הצר והממוקד שלה, קרי השניונים הפיזיולוגיים, הביוכימיים והתנועתיים שחלים בגוף האדם בעת ביצוע הפעולה. במקרים כאלה מערכי המחקר נושאים אופי דטרמיניסטי, ובבסיסם קיימת ההנחה שישנה חוקיות ברורה שניתן לאמוד במדויק ולהעריכה באמצעות תצפיות. הנחה נוספת היא שחוקיות זו משותפת לכל בני האדם, ולכן היא חוקיות מוכללת.

2. ההיבט הרחב יותר של ההתנהגות המוטורית, הקשור למכלול הגורמים המשפיעים על התרחשות התנועה. לדוגמה, בני אדם עוסקים בפעילות מוטורית משום שהם רוצים להיות בריאים יותר, או שברצונם לקשור קשרים חברתיים. דוגמה אחרת: ספורטאים מחליטים החלטות שונות בעקבות שינויים מהירים בסביבות הביצוע שלהם בתנאי משחק ותחרות. בשתי הדוגמאות האלו מומחשת הטענה שאות מערכת התנועה מנחים מניעים פנימיים וחיצוניים של האדם (דוגמה ראשונה), או חוקים וסביבה משתנה, שבה מערכת הראייה ואסטרטגיות החיפוש של גירויים משמשות גורמים חשובים המנחים את מערכת התנועה (דוגמה שנייה). מובן שניתן להוסיף לכך משתנים שכלתניים (רמת ציפייה לאירועים, רמת הידע ההצהרתי [דקלרטיבי] וההליכי [פרוצדורלי], הקשר בין הזיכרון העובד [working memory] לבין הזיכרון הקבוע וכדומה); משתנים רגשיים (רמת החרדה המצבית, מצב רוח, הניעה, ביטחון עצמי וכדומה) ומשתני סביבה (טמפרטורה, מקום הביצוע, סוג המשטח וכיוצא בזה) (טננבאום ולידור, בדפוס).

כאשר השאלות ששואלים חוקרי ההתנהגות המוטורית מורכבות יותר והמשתנים רבים ואינם ניתנים תמיד לבדיקה ולמדידה מדויקות, מערכי המחקר מתבססים בעיקר על הגישה ההסתברותית. בבסיס גישה זו מונחת ההנחה שניתן לקבוע בהסתברות נתונה, שאם מתקיימים תנאים מסוימים תתקיים ההתנהגות מוטורית מסוימת. לאחרונה התעצם ויכוח בנושא זה, ובעיקר בשאלה אם החוקרים אמנם מיישמים את הגישה ההסתברותית באופן שאליו התכוונו מניחי היסודות של הגישה (ראה אנטונובסקי, 1997; טננבאום ובר-אלי, 1999; Loftus, 1996).

בראייה רחבה יותר של מדעי ההתנהגות המוטורית, ישנם היבטים רבים בהתנהגות זו שאינם ניתנים למדידה מדויקת. היבטים אלה קשורים לדעות, לתחושות, לרגשות ולמחשבות שבני אדם מסוגלים להביע בעל-פה או בכתב. למסרים אלה חשיבות רבה, מאחר שבאמצעותם ניתן להבין מדוע, כיצד ולשם מה בוצעו פעולות תנועתיות בתנאים נתונים ותנועות אחרות בתנאים אחרים. ההנחה שעליה מושתתת גישה זו היא

הקנימטי נעשה באמצעות מצלמות מהירות ותוכנת מחשב מיוחדת המשמשות לניתוח ביומכני של "הכנת הגוף" לנחיתה. אולם, כדי לרדת לעומק של תופעות מומלץ גם לראיין את הנבדק ולבקשו להביע את רגשותיו ומחשבותיו לפני הנחיתה מגבהים שונים ובמהלכה, בתנאי ראייה שונים ועל משטחים שונים. באופן כוללני כזה, המדען עשוי להבין טוב יותר את נושא הנחיתה, משום שהמידע המתקבל מקיף היבטים שונים המשלימים זה את זה. במקרה זה ניתן להסביר את אסטרטגיית הנחיתה באמצעות תחושותיהם של הנבדקים. עם זאת ראוי לציין, כי ישנם מקרים שבהם הנבדק אינו מודע לתנועותיו, ולכן ההסתמכות על משתני קלט-פלט היא מוחלטת. גישה הוליסטית זו של מדידה מודגמת באיור שלהלן.



גישה הוליסטית למדידת משתנים במדעי ההתנהגות המוטורית

כדי להשביח את איכות החקירה בתחום ההתנהגות המוטורית, סינגר (Singer, 1994) ממליץ לנקוט כמה פעולות המתמקדות בהידוק הקשר שבין ההסתכלות האובייקטיבית לבין ההסתכלות הסובייקטיבית. בין פעולות אלו ניתן לציין במיוחד שתיים:

1. שימוש בגישה בין-תחומית במחקרי ההתנהגות המוטורית, כלומר מדידה בו-זמנית של משתנים קוגניטיביים, התנהגותיים, פיזיולוגיים וקנימטיים. מדידה כזו עשויה לספק ראייה רחבה יותר של הבעיה הנחקרת.
2. מיזוג בין כלים כמותיים ואיכותיים ברוב המחקרים בתחום זה. כלים אלו משלימים זה את זה ומאפשרים לחוקר לספק תמיכה רחבה יותר לטיעונו, ולכן מן הראוי להרבות בשימוש בהם.

- תהליכי חיברות ומנהיגות בספורט;
- כשירות גופנית ומיומנויות מוטוריות;
- בריאות, מניעת מחלות ופציעות;
- טיפול (בפציעות ובמחלות) ושיקום;
- הוראה, למידה ורכישה של מיומנויות מוטוריות עדינות וגסות;
- פיתוח אופי ותכונות אישיות;
- פיתוח של סביבה תומכת.

כל אלה הן דוגמאות לנושאי מחקר בתחום ההתנהגות המוטורית, המצריכים גישה הוליסטית להבנת התופעות הנחקרות.

ההתנהגות המוטורית מתרחשת ונצפית בסביבות ביצוע רבות ומגוונות. סביבות אלה מצריכות שימוש בשיטות צפייה שונות ומדידה של משתני מחקר הנגזרים מן השאלות, ממערך המחקר ומאופי המשתנים הנצפים. ניתן לחלק סביבות אלו לשלושה סוגים:

1. **סביבה טבעית** - שבה התופעות המתרחשות אינן בשליטת החוקר. הסביבה עשויה להיות מתוחמת ומוגדרת (כמו מגרש כדורגל, מגרש טניס וכדומה) או כללית (מגרש משחקים, חצר בית ספר).
2. **סביבה טבעית למחצה** - שבה החוקר מבצע פעולה מניפולטיבית כלשהי וצופה בהשפעתה על התנהגותם של אלו הפועלים בסביבה (כמו ההשפעה של הצבת מתקן חדש בחצר בית הספר על סקרנות הילדים).
3. **סביבה מבוקרת** - שבה החוקיות ברורה ונשלטת. משתני הסביבה נמצאים בבקרה מוחלטת, וגם המניפולציה המחקרית נשלטת באופן המוגדר מראש על ידי החוקרים (בין שזו מניפולציה של תנאים כמו חום, לחות ומאמץ ובין שמדובר בהפעלת תכנית התערבות כלשהי).

מובן מאליו שאופי המחקר בסביבות טבעיות שונה לחלוטין מאופי בסביבות מבוקרות. שאלות המחקר יכולות להיות אחרות, ומכאן אף מערך המחקר והשיטות לאיסוף הנתונים שונים.

כדי להבין את ההתנהגות המוטורית בסביבות שונות מומלץ ליישם את עקרונות הגישה ההוליסטית. ייתכן שקיימת חוקיות בהתנהגותם של בני אדם במצבים שונים (כמו נהיגה במכונית), או גם בהתנהגותם של ספורטאים המחליטים החלטות במצבים של חוסר ודאות. ציפייה לאירועים מתרחשת בשני המקרים, אך ייתכן מאוד שאופי התהליכים ואיכותם הם שונים. לצורך הבנת החוקיות והשוני מומלץ לנקוט שיטות והליכי מחקר מגוונים. רק כך נוכל לתת מענה לשאלות כמו מדוע, מי ומתי, ולא רק כמה.

הגישה ההוליסטית במדעי ההתנהגות המוטורית גורסת שכדי להבין את ההתנהגויות הקשורות לביצוע התנועה והמאמץ מומלץ לערוך תצפיות ולמדוד את המשתנים הרלוונטיים באמצעות כמה כלים או שיטות מדידה. לדוגמה, אם החוקר מעוניין לבחון את אופי הנחיתה של נבדקים מגבהים שונים על משטחים שונים בתנאי ראייה שונים (לדוגמה, כאשר עיני הנבדק עצומות או פקוחות), הוא יכול להשתמש במשטח כוח המודד את עוצמת המגע של המנתר עם הקרקע הניתוח

עדיין נותרו בו שאלות רבות ללא מענה. שיפור של דרכי החקירה והמדידה בתחום זה יאפשר לחוקר לגלות את הנסתר ולספק לאדם המבצע פעילות גופנית אסטרטגיות, טכניקות וכלים להשבתה.

מקורות

אנטונובסקי, א' (1997). שקר החן והבל ה-p: מה מובהק במבחני מובהקות סטטיסטית. *מגמות*, 4, 599-616.
טננבאום, ג' ובר-אלק, מ' (1999). על השערת האפס במבחני מובהקות: התייחסות ישנה-חדשה. *פסיכולוגיה*, 1, 75-82.
טננבאום, ג' ולידור, ר' (בדפוס). מחקר ומדידה במדעי ההתנהגות המוטורית: הסתכלות כמותית ואיכותית. בתוך ר' לידור וג' טננבאום (עורכים), *התנהגות מוטורית: היבטים פסיכולוגיים וסוציולוגיים*. ירושלים: מאגנס.

Loftus, G. R. (1996). Psychology will be a much better science when we change the way we analyze data. *Current Directions in Psychological Sciences*, 5, 161-171.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Singer, R. N. (1994). Sport psychology: An integrated approach. In: S. Serpa, J. Alves, & V. Pataco (Eds.), *International perspectives on sport and exercise psychology* (pp. 1-20). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

בהקשר זה יש לציין שהשימוש בשיטות מחקר איכותיות הופך להיות מקובל יותר ויותר בקרב חוקרים בהתנהגות מוטורית. הסיבה העיקרית לכך נובעת, כאמור, מהאפשרות ללמוד הרבה יותר על התופעה הנחקרת בעזרת ההתייחסות למרכיבים כמו: תחושות הנבדק, השקפותיו, חוות דעתו ורגשותיו. חוקרים בהתנהגות מוטורית עשויים ליישם מערכי מחקר המבוססים על איסוף של משתנים תוך התאמה של מערכי מחקר אלו לשדה הספורט והמאמץ הגופני. כך למשל, מקסוול (Maxwell, 1996) מציע מודל מחקר המשלב בין כמה גישות של מחקר איכותי כמו הגישה האתנוגרפית. גישות נוספות מופיעות בהרחבה גם בספרות הפסיכולוגיה של הספורט כמו גישת "חקר מקרה" (Yin, 1994). בעזרת גישות מחקר אלו ניתן ללמוד על תופעות שקשה, אם לא בלתי אפשרי, ללמוד עליהן בעזרת איסוף מידע על משתנים אובייקטיביים. גישת "חקר מקרה" אף מאפשרת לחוקר של התנהגות מוטורית לאסוף מידע על התנהגותו של היחיד במסגרת של "אחד על אחד", כלומר במצבים שבהם החוקר עומד מול הספורטאי ללא כל אמצעי מתווך. הדבר מזכיר את מסגרת העבודה הקיימת בין המאמן לבין הספורטאי, בעיקר בענפי ספורט אישיים כמו אתלטיקה, התעמלות וטניס.

השילוב המומלץ בין שיטות המחקר הכמותיות והאיכותיות יאפשר לחוקרים במדעים השונים בתחום ההתנהגות המוטורית לפתח תאוריות ומודלים תקפים יותר, המבטאים ברגישות רבה יותר את דרכי המדידה. ככל שהסתכלות בהתנהגות המוטורית של האדם תהיה ממוקדת יותר אך גם מסתעפת יותר, כך נוכל להבין טוב יותר את פניה הגלויים והנסתרים של התנהגות זו. אף על פי שתחום ההתנהגות המוטורית התבסס בשלושת העשורים האחרונים כתחום מחקר ויישומי כאחד,

רב תרבותיות בהכשרה להוראה: תכניות לימודים וידע של מורי מורים

במכללות להכשרת מורים

ד"ר הנה עזרי, מכללת אוניסקי לינוק; ד"ר שוש מלאה, המכללה האקדמית אגודה; ד"ר דרור פטקין, מכללת סמינר הקיבוצים

תמצית המחקר

ראוי לציין שבמושג ה"רב תרבותיות" נעשה כיום שימוש מרובה - אבל לא אחיד (סבר, 2001). בעיקר מתמקדות ההגדרות בשלושה היבטים (סבר, שם: 46-47): הדמוגרפי, המדגיש את רכיב הריבוי בהרכב האוכלוסייה, המבני, המדגיש יחסי כוחות במבנה החברתי והאידיאולוגי. האידיאולוגי, המדגיש יחס דיאלוגי של כבוד בין הקבוצות השונות בחברה, גישה הרווחת בדיסציפלינות השונות (מאוטר, שגיא ושמיר, 1998) ומעודדת את הפרט בחברה ואת הקבוצה כגוף לבחון בביקורתיות גם את עצמם וגם את האחרים לנוכח הבחינה הביקורתית העצמית. יוגב (2001) מבחין בשתי גישות עקרוניות שהתפתחו בחברות פלורליסטיות מערביות: הגישה הפלורליסטית לעומת הגישה הפרטיקולרית. הגישה

המחקר המוצג כאן מתמקד בתפיסת הרב תרבותיות, כפי שהיא מתבטאת בתכניות הלימודים בשני מוסדות להכשרת מורים ואצל מורי המורים, המלמדים במוסדות הללו. תכניות הלימודים נבדקו מן ההיבט הרב תרבותי בשל היותן הביטוי החיצוני לידע המורה, ואולי המפה הגלויה של התפיסה המוסדית כולה. מורי המורים נבדקו שכן הם האוכלוסייה המיידית, הראשונה, המשפיעה על הסטודנטים המתכשרים להוראה, ואשר עד היום לא נחקרה דיה בארץ בכל הקשור לידע ולמודעות שלה לרב תרבותיות. נבדקו שלוש אוכלוסיות של מורי מורים: (א) מורים יהודים, ילידי הארץ; (ב) מורים יהודים, עולים חדשים; (ג) מורים ערבים, ילידי הארץ.



שמורים וחוקרים יעבדו בשיתוף פעולה וידונו בדילמות העולות מהוראה ללומדים בעלי רקע שונה.

מטרות המחקר היו לחשוף את תכניות הלימודים הנוגעות ברב תרבותיות בשני מוסדות חינוך המכשירים מורים להוראה; לזהות את מורי המורים המקשרים והמגשרים בין חינוך לרב תרבותיות לבין ההוראה שלהם; לחשוף את תפיסת הידע של מורי מורים בשני המוסדות האלה בכל הנוגע לרב תרבותיות וליישומה בהוראה ולבחון את יחסי הגומלין שבין התנסויות החיים האישיות של מורי המורים לבין ההתפתחות הקונספטואלית שלהם בתחום החינוך לרב תרבותיות.

שאלות המחקר בדקו את ביטוייה של התפיסה לחינוך לרב תרבותיות בתכנית הלימודים בשתי מכללות להכשרת מורים. הן בדקו את תפיסת הידע של מורי המורים בשני המוסדות הנחקרים בכל הנוגע לרב תרבותיות וליישומה בהוראה, את המודעות לרב תרבותיות וכן את הקשר שבין התנסויות החיים האישיות של מורי המורים לבין תפיסת הידע שלהם בתחום החינוך לרב תרבותיות. שאלות אלה נבדקו באמצעות כלי מחקר איכותניים וכמותיים. הנתונים נאספו באמצעות (א) ראיונות עם 20 בעלי תפקידים (ראשי מסלולים וראשי חוגים) בשתי מכללות להכשרת מורים; (ב) שאלונים שהועברו ל-65 מורי מורים משתי המכללות; (ג) סיפורי התנסויות חיים, שנאספו מ-24 מורי מורים משתי המכללות.

ממצאי המחקר מעידים על כך, שתחום החינוך לרב תרבותיות נמצא "על המפה" בשתי המכללות להכשרת מורים שנבדקו במחקר זה, והמודעות לו הולכת וגוברת. אולם ניכר, שהוא עדיין לא מוצה ועדיין לא חדר לכל תחומי העשייה.

מבחינת תכניות הלימודים, נראה שכיוון ההשתנות הוא לקראת חינוך אזרחי לכול וחינוך פלורליסטי הדדי. תכנית הלימודים היא בכיוון של השתנות בכל הנוגע לרב תרבותיות, בעיקר ברמה של קורסים נוספים, ייחודיים לתחום, וברמה של עיסוק בנושאים כגון מגדר, שוויוניות, חינוך פוליטי, חינוך לערכים. מן הצד האחר, לא נמצאה חשיבה על מושגי-על חוצי קוריקולום, דוגמת "שוניות", "צדק חברתי" בלמידה בדיסציפלינות, בלימודי החינוך או בפדגוגיה. מיקוד קיים במושגים כגון "תרבות", "שפה", "הטרונגויות חברתית". כמו כן אין ביטוי לתפיסה של חינוך לרב תרבותיות עם הפנים "החוצה" לקהילה בהתייחס לסטודנט להוראה.

מבחינת תפיסת המרצים, אפשר לראות שמורי המורים יודעים מהי רב תרבותיות, וברור שהם סבורים שראוי שתהיה לה משמעות רבה יותר במכללות להכשרת מורים. נראה שלא ברור למורי המורים כיצד עושים זאת. ככלל, הגישה הרווחת אצל מורי המורים היא התפיסה הפלורליסטית, המדגישה את השונית ואת השמעת הקולות "המושקפים" ועם זאת, היא קוראת לטיפול חברה שוויונית וצדקת, תוך כבוד הדדי בין הקבוצות. למרות ההרכב השונה של אנשי הסגל בשתי המכללות, תפיסת העולם דומה. אולם ניתן לראות עד כמה הרקע שממנו באים המרצים משפיע על תפיסת עולמם, שכן המרצים העולים, שלא כעמיתיהם ילידי הארץ, מדגישים את ההשתלבות מן ההיבט של

הפלורליסטית, שהיא חינוך לרב תרבותיות, מחייבת דגש על חינוך ערכי לרב תרבותיות המוענק לכלל התלמידים, בעוד שהגישה הפרטיקולרית דוגלת בחינוך רב תרבותי, דהיינו: בחינוך דיפרנציאלי לכל אחת מן הקבוצות החברתיות, המדגישה את ערכיה ואת תרבותה הייחודיים.

נראה שמבין שתי הגישות הללו הגישה ההולמת את מערכת החינוך בישראל היא הגישה הפלורליסטית, הדוגלת בחינוך לרב תרבותיות (יוגב, 2001). גישה כזו מאפשרת למערכות החינוך להדגיש את השונית, לאפשר לקולות שהיו "מושקפים" בעבר להישמע, ברוח הגישה האנטי גזענית, ועם זאת, לטפח יחד חברה שוויונית וצדקת, תוך כבוד הדדי בין הקבוצות. זהו חינוך המאופיין במחויבות לצדק חברתי ולגישות ביקורתיות של למידה (Nieto, 1999).

הספרות המחקרית המערבית מדווחת רבות על תאוריות בתחום החינוך לרב תרבותיות. תאוריות אלה נובעות מתחומי דעת שונים, הכול - לפי זווית הראייה של החוקר או התאורטיקן הדרגוני. התחום מקבל ביטוי לא רק בחינוך, אלא גם בדיסציפלינות כמו היסטוריה, סוציולוגיה, פילוסופיה, פסיכולוגיה, ספרות ואפילו מתמטיקה. חרף התאוריות המצטברות, ברור שהתחום סובל לא רק מחוסר מיקוד, אלא גם ממחקר פחות עשיר.

תחום הכשרת המורים סובל, ככל הנראה, מחוסר מיקוד בכל הנוגע לתפיסת החינוך לרב תרבותיות ולביטוייה במערכת. על כך קבלו תאורטיקנים וחוקרים בכינוס AERA באפריל 2000. לפי לדסון-בילינגס (Ladson-Billing, 2000) וקיובן (Cuban, 2000) מתרחשים היום בקמפוסים דברים שונים: אחדים נלחמים ב"מדיניות", אחרים משלבים בקורסים שלהם נושאים מכול וכול, כגון אתניות, גזענות, פמיניזם ועוד, ובעצם - הרוב עוסקים בנושא בראייה צרה, נקודתית, ולא מתוך הסתכלות רחבה, ואפילו היסטורית. הם קוראים למכשירי המורים לעסוק ב"חינוך לקראת רב תרבותיות" בכל תחומי ההכשרה, ולא בקורסים נפרדים. נייטו (Nieto, 2000) הדגישה באותו כינוס שעיסוק ב"תרבויות" לא יפתור את עניין החינוך לרב תרבותיות, לפיכך יש לעסוק יותר בערכים כמו "צדק חברתי" ו"שוויון". קיובן (שם, Cuban) ומק'גי-בנקס (McGee-Banks, 2000) הוסיפו שהתמקדות בטיפוח הזהות האישית של הלומדים והקשר שלה לזהותם התרבותית ולהוויתם בחברה הרחבה שבה הם חיים - הם מן העקרונות המרכזיים שיש לטפח בהכשרת המורים. הכול הסכימו שהעיקרון המרכזי שצריך להנחות היום בתחום הכשרת המורים הוא טיפוח הלומדים כאזרחים במדינה דמוקרטית פלורליסטית באמצעות עיסוק במושגים של צדק חברתי, שוויון ושוניות. עוד הודגש שיש צורך ללמד את הסטודנטים את "השיח של השונית", שיח המבוסס על היכרות, על הבנה ומודעות של מערכת יחסי הגומלין בין שפה, תרבות וכוח (Cochran-Smith, 1995). באשר למורים, רבים סבורים שהחינוך מתחיל במורי המורים עצמם, ולא בסטודנטים. רגו ונייטו (Rego & Nieto, 2000), למשל, מדגישים שמורים הם מרכיב מרכזי בהצלחת תכניות ההכשרה של מורים בארה"ב בשנים הקרובות, לכן יש להשקיע בהם. הם ממליצים

מסקנות

ניתן לומר, שבהשוואה להשתנות תכניות הלימודים ברחבי העולם בכל הקשור לרב תרבותיות, דילגו שתי המכללות הנחקרות על השלב שהיה נהוג בעולם המערבי בשנות ה-60 וה-70, שלפיו הוקמו באופן מוצהר מחלקות לימודים נפרדות, שהתמקדו בסוגיות הקשורות לרב תרבותיות. המכללות נמצאות עתה בנקודת התפר בין השלב שבו התווספו קורסים הקשורים לרב תרבותיות בחינוך לקוריקולום המוסדי, דוגמת מה שהיה מקובל בארה"ב בשנות ה-70 וה-80 (הגישה האדיטיבית, Vavrus, 2002) לבין השלב שעליו מדברים היום, והוא שילוב מושגים חוצי קוריקולום בתכנית הלימודים המוסדית, בחינת היבטים שונים של רב תרבותיות מזוויות ראייה שונות, בכל אחד מן התחומים של ההכשרה (הגישה הטנספורמטיבית, Vavrus, 2002) וטיפול רב תרבותיות רפלקסיבית (Hoffman, 1996), היינו למידה על העצמי, למידה על האחר ובחינה חוזרת של כל אחד משני התחומים לאור האחר. לא נמצאו ממצאים המתייחסים לגישת הפעולה החברתית (Social action), שמעודדים בנקס (Banks, 1993), נייטו (Nieto, 2000) ואוורוס (Vavrus, 2002) ואחרים.

אפשר לומר שמורי המורים יודעים מהי רב תרבותיות וברור שהם סבורים שעליה להיות בעל משמעות רבה יותר במכללות להכשרת מורים. ככל הנראה, מורי המורים אינם יודעים כיצד לעשות זאת. בחינת תפיסת עולם ובדיקת העשייה הממשית בהוראה אפשריות באמצעות תצפיות ממושכות בשיעורים של אותם מורי מורים ובאמצעות בדיקת הנושא גם בקרב הסטודנטים. תחום זה לא נבדק במחקר הנוכחי. מומלץ להמשיך במחקר בתחום זה ולבדוק מה באמת מתרחש בכיתות ומה לוקח עמו הסטודנט להוראה לדרכו בהוראה בהתנסות המעשית ובהוראה בפועל.

ההמלצות בעקבות המחקר הן:

1. "הצפת" הנושא בקרב חברי הסגל כדי שיבחנו תחילה את ההשקפה שלהם-עצמם ויחדדו בינם לבין עצמם את המושגים הקשורים לרב תרבותיות.
2. הקמת קבוצות עבודה בין-תחומיות לעיבוד "מושגי-על" שיהיו "חוצי קוריקולום".
3. תגבור לימודים בתחום החינוך האזרחי לכול והחינוך הפלורליסטי ההדדי ופחות בתחום החינוך הייחודי לכל קבוצה, תוך עידוד "שיח של שונות" בין הקבוצות השונות.
4. טיפוח חינוך לרב תרבותיות דרך סיפורי החיים האישיים והמקצועיים של המתכשרים להוראה, וקישורם לתפיסת עולמם הרב תרבותית והערכית.



הצלחה בלימודים ואת הרצון להתרחק מבידול אתני לבסוף, אצל כל המרצים בולטת הדילמה של סרגציה לעומת אינטגרציה, כשהכיוון היום הוא לאינטגרציה - לשילוב ולא לבידול, שלא כמו שהיה מקובל רק לפני שנים אחדות, כשבמישור הלאומי בלט הרצון לסרגציה אתנית.

תפיסתם של מורי המורים את החינוך לרב תרבותיות בחברה השתקפה בהגדרות "הגלויות" שנתנו לרב תרבותיות וכן במטפורות, שאמורות היו לייצג את מה שתפסו באופן גלוי ו"אקדמי", אולם הלכה למעשה משקפות את הידע הסמוי של מורי המורים. בולטת התפיסה של רב תרבותיות כמשתקפת במטפורת "התערובת" לעומת אי שימוש מוחלט בתפיסת החינוך לרב תרבותיות כ"תרכובת", תפיסה שהייתה מקובלת בשנות ה-50 וה-60 בארץ ובאה לידי ביטוי במטפורת "כור ההיתוך". מכאן עולה, שהמרכיב החזק ובעל המשמעות של ה"ריבוי" שב"רב תרבותיות" הוא מרכיב השונות וה"ביחד".

ברובד הסמוי עולה תפיסה מבנית-כוחנית של הרב תרבותיות בחברה הישראלית, לעומת הרובד הגלוי המציג בעיקר את התפיסה האידאולוגית, שעל פיה מושגים של "צדק" "שוויוניות" ו"אחווה" הם המרכזיים בחברה. אין סתירה בין הרובד הגלוי לבין הסמוי, שכן זה הגלוי משקף, להערכתנו, רמה נשאפת של רב תרבותיות בחברה ובבית הספר בארץ ומעיד על הידע של המרצים. הרובד הסמוי משקף את תחושת התסכול והאכזבה מכך שתפיסה זו אינה מיושמת הלכה למעשה, לא בחברה בארץ ולא במערכת החינוך.

ניתוח תוכן איכותי של סיפורי החיים של מורי המורים משלוש האוכלוסיות הנבדקות מחזק את המסקנות שאליו הגענו באמצעות כלי המחקר האחרים ומוסיף מידע פנימי עמוק (emic) על מה שמשפיע על תפיסת עולמם הרב תרבותית בהוראה. המרכיבים המשפיעים על התפיסה הם: מעברים בחיים ומפגשים בין-תרבותיים, דילמת הדואליות, המלווה כל אחד מהם מעצם חייהם במדינה מרובת תרבויות ואפיוזות משמעותיות בחייהם. כל אלה מרכיבים את ה"מהות הקריטית" של כל אחד מהם, שהיא התימה המרכזית העוברת כחוט השני בנרטיב של כל מרצה והייחודית לו.

נוסף לחיזוק הממצאים מנתוני המחקר האחרים, סיפורי החיים של המרצים משקפים את מורכבותה של החברה הישראלית בדואליות שעולה בהם ובשונות בתפיסות עולמם בכל הנוגע לרב תרבותיות. עם זאת, קיים קו מקשר בין המרצים מכל האוכלוסיות הנבדקות: לכולם הכרה ברב תרבותיות, כפי שצוין לעיל, אם כי כל אחד יוצא מעמדת מוצא שונה; לכולם הבנה בחשיבות החינוך לרב תרבותיות; ולבסוף - כולם סבורים שמקיימים הבנה זו הלכה למעשה בעבודתם בהכשרת מורים, אך כל אחד עושה זאת אחרת, על פי דרכו. קיימת הסכמה כללית אצל מורי המורים בכל שלוש האוכלוסיות, שהמכללות אינן עושות די בכיוון של שילוב הרב תרבותיות בתכניות הלימודים, אם כי מסכימים, שיש התחלות ויש מודעות לתחום זה.

Hoffman, D.M. (1996). Culture and self in multicultural education: Reflections on discourse, text, and practice. *American Educational Research Journal*, 33 (3), 545-570.

Ladson-Billing, G. (April 2000). Multicultural education in the 21st century: Multiple perspectives on its past, present, and future – a symposium presented at the AERA Conference, New Orleans, LA.

McGee-Banks, C.A. (April 2000). Multicultural education in the 21st century: Multiple perspectives on its past, present, and future – a symposium presented at the AERA Conference, New Orleans, LA.

Nieto, S. (April 2000). Multicultural education in the 21st century: Multiple perspectives on its past, present, and future – a symposium presented at the AERA Conference, New Orleans, LA.

Rego, M.A.S. & Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: Lessons from the U.S. and Spain. *Teacher and Teacher Education*, 16, 413-427.

Sleeter, C. E. (1996). Multicultural education as a social movement. *Theory into Practice*, 35 (4), 239-248.

Vavrus, M. (2002). *Transforming the multicultural education of teachers: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), צומת: ערכים וחינוך בחברה הישראלית. הוצאת לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך, 379-355.

סבר, ר' (2001). בוללים או שוזרים? מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב תרבותיות. בתוך פ' קירמאייר וע' בסוק (עורכים), גדיש, שנתון לחינוך מבוגרים, כרך ז': ירושלים: מחלקת הפרסומים, משרד החינוך, 54-45.

מאוטר, מ', שגיא, א' ושמיר, ר' (1998). הרהורים על רב תרבותיות בישראל בתוך מ' מאוטר, א' שגיא ושמיר, ר' (עורכים), רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית, ספר הזיכרון לאריאל רוזן-צבי. תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב, 77-67.

Banks, J.A. (1993). The canon debate, knowledge construction and multicultural education. *Educational Researcher*, 22(5) 4-14.

Cochran-Smith, M. (1995). Color blindness and basket making are not the answers: Confronting the dilemmas of race, culture, and language diversity in teacher education. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 393-522.

Cuban, L. (April 2000). Multicultural education in the 21st century: Multiple perspectives on its past, present, and future – a symposium presented at the AERA Conference, New Orleans, LA.

סקר סיפוי מאפייני השתלמויות מורים ודרכי פעולתם של מרכזי ההשתלמויות במכללות האקדמיות לחינוך בשנת הלימודים תשס"ב

ד"ר שולמית אבדור, המכללה האקדמית אוהב *

כיום במוסדות. סקר המיפוי המוצג כאן הוא ראשון בסדרה מתוכננת של מחקרים אשר יעסקו בנושא. הסקר התמקד: (א) במיפוי מאפיינים של התכניות הקיימות במכללות האקדמיות לחינוך, הן במערך ההשתלמויות והן במסגרות אחרות של לימודי הסמכה ופיתוח מקצועי של עובדי הוראה וחינוך בשנת הלימודים תשס"ב; (ב) בחקר אפיוני התפקוד של המרכזים במוסדות ההכשרה, הצלחותיהם, קשייהם, תפיסתם את תפקידם והמלצותיהם לגבי מדיניות שיש להנהיג בתהליכי פיתוח פרופסיונלי של עובדי חינוך והוראה באמצעות המכללות האקדמיות לחינוך. הסקר התבסס על מיפוי ההשתלמויות בשנת הלימודים תשס"ב ב-21 מכללות אקדמיות לחינוך החברות בפורום. המיפוי נערך באמצעות

המכללות האקדמיות לחינוך עוסקות בהכשרת מורים טרום-תפקידית ובהכשרה תוך-תפקידית של עובדי חינוך והוראה בתחומים מגוונים. במכון מופ"ת פועל זה כעשר שנים פורום של מרכזי ההשתלמויות במכללות. מטרתו הן ללבן נושאים הנגזרים מיעדי תפקידיהם במוסדות ולשתף את החברים בידע המצטבר בעבודתם השוטפת כדי לסייע בפיתוח תפיסות תפקיד ודרכי פעולה יעילות. חברי הפורום, המודעים לקשיי המכללות להיות גורם מוביל בתחום של פיתוח פרופסיונלי של עובדי הוראה לאחר תום ההכשרה הטרם-תפקידית, ביקשו לקראת שנת הלימודים תשס"ב לחקור בראייה מערכתית את נושא ההשתלמויות של עובדי חינוך במוסדות ההכשרה להוראה. רצונם היה לזהות היבטים שונים העולים ממאפייני ההשתלמויות הקיימות

* המחברת מודה למר מרדכי מובשוביץ על סיועו הרב באיסוף נתוני הסקר, ולחברי הפורום של מרכזי השתלמויות על האמון ועל שיתוף הפעולה המלא בעיצוב השאלון ובמתן הנתונים.

ממצאים עיקריים

יש להדגיש כי ממצאי הסקר מתייחסים רק להשתלמויות מורים הנערכות במכללות במסגרות שעליהן מופקדים מרכזי ההשתלמות בכל מוסד. אין הסקר מתייחס למסגרות אחרות הקיימות בחלק מהמכללות שבהן מתקיימות השתלמויות למורים במסגרות פעילות העוסקות בתהליכים מובנים של פיתוח סגל או בהשתלמויות נושאות, הנערכות במנותק ממרכז ההשתלמויות.

מספר המשתלמים: משיטת הרישום להשתלמויות (שלפיה כל הרשמה לקורס מייצגת "משתלם") מתקבל אומדן של כ-13,300 הרשמות. 69% מהן בסקטור הממלכתי; 29% בסקטור הממלכתי-דתי; כ-2% בסקטור הערבי. בחלק מהמוסדות משולבים המורים המשתלמים בלימודי ההכשרה הסדירים, שכן סיבת פנייתם למכללה היא רצונם להשלים את לימודיהם לתואר B.Ed, ואין הם בהכרח משתלמים בתחומים שהם מתעניינים בהם לצורך ביצוע תפקידיהם בפועל באותו אופן, בחלק מהמוסדות כולל המספר גם את הלומדים בתכניות להסבת אקדמאים להוראה, ולמעשה הם אינם בגדר מורים משתלמים, שכן לא עסקו קודם לכן בהוראה.

אומדן למספר קורסי ההשתלמות: בשנת תשס"ב נפתחו כ-1,026 קורסי השתלמות ב-21 המוסדות שהשתתפו בסקר. מתוכם כ-88% מיעדים למורים משתלמים וכ-12% לאוכלוסיות מעורבות של אנשי חינוך ומתעניינים אחרים, או לכאלה שאינן קשורות לעיסוק בהוראה ובחינוך.

התפלגות ההשתלמויות/קורסים לפי היקף שעות: מעבר להבחנה בין מגורים, 57% מההשתלמויות הן בהיקף של 56-112 שעות (שעה עד שתי שעות שנתיות). בנתון זה בולט במיוחד ההבדל בין הסקטור הממלכתי שבו 48% מההשתלמויות הן בהיקף זה בעוד שבסקטור הממלכתי-דתי 78% מההשתלמויות הן בהיקף זה.

מספר ההשתלמויות המיועדות למורים בכל מוסד: המספר נע בין 2 ל-149 השתלמויות. לכל אחד משלושת המוסדות המובילים במספר השתלמויות יש ייחוד משלו: אחד חולש על אזור גיאוגרפי גדול ללא מתחרים בקרבתו; שני ייחודי מבחינת הזרם הדתי; השלישי ייחודי בהתמחותו המקצועית.

הצלחות וקשיים בפתיחת השתלמויות למורים: כמעט בכל המוסדות היה קושי לפתוח השתלמויות מתוכננות לשנת הלימודים תשס"ב בתחומים השונים.

מימון: השתתפות משרד החינוך במימון קורסי ההשתלמות היא נמוכה למדי במרבית המוסדות. עיקר המימון הוא לקורסי השתלמות בתחום המדעים המדויקים. בעיקרון, השתתפות משרד החינוך במימון ההשתלמויות היא בהיקפים המשקפים את מידת נחיצותן בעיני מפקחים.

שאלון שנבנה בשיתוף עם מרכזי ההשתלמויות ומולא על-ידם, ואיפשר ללמוד על מאפייני ההשתלמויות מהיבטים שונים, הצלחות וקשיים בדרכי הפעלתן, יחסי הגומלין בין מרכזי ההשתלמויות לבין השדה, ומיקום מרכז ההשתלמויות בתוך המבנה הארגוני הכולל של המכללה. כן כולל הסקר המלצות של מרכזי ההשתלמויות הנוגעות למדיניות רצויה בניהול מערכת השתלמויות המורים במכללות, וניתוח תוכן של ישיבות הפורום שהתקיימו במהלך שנת הלימודים תשס"ב.

מתוך הספרות המקצועית

סקירת הספרות מציגה הבחנה בין **פיתוח פרופסיונלי** נמשך של מורים (continuing professional development), לבין **פיתוח סגל** (staff development). פיתוח פרופסיונלי נמשך מתמקד ברכישת סוגי ידע וניסיון מוגוונים המפתחים יכולות מקצועיות כלליות וייחודיות של המורה, כיחיד, כבסיס לעיצוב תפקודו ותרומתו כפרופסיונל במערכות שונות ומורכבות שהוא עשוי לתפקד בהן. מערכות אקדמיות ממלאות תפקיד חשוב בהקניית ידע מסוג זה. פיתוח סגל נעשה בזיקה ישירה להשגת מטרות ייחודיות של המערכת שבה מועסק המורה, ומבוסס על השתלמויות הנושאות בעיקר אופי של היכרות עם תחום ידע מסוים ושל אימון לרכישת כישורים נדרשים המודגשים במערכת זו. המורה המשתלם בהשתלמויות ספציפיות הוא נשא שבאמצעותו יוצרת המערכת תהליכי שינוי והתפתחות מועדפים. יש שאינם מקבלים את הבחנה זו, ורואים בפיתוח סגל חלק מתהליך פיתוח פרופסיונלי נמשך של עובדי חינוך. סקירת הספרות עוסקת גם בקשר שבין מגמות אלה לבין מקומם ותפקידם של מוסדות להשכלה גבוהה כשותפים לתהליכי ההכשרה התוך-תפקידית ומציגה דגמים שונים של מעורבות מוסדות כאלה במערכות חינוך. אין בספרות משום תשובה ברורה לנחיצות מעורבותם של מוסדות להשכלה גבוהה בתהליכי פיתוח פרופסיונלי. סקירת הספרות מציגה דגמים שונים של תהליכי פיתוח פרופסיונלי של מורים, ומראה ששילוב מושכל בין אינטרסים של מערכת החינוך המבקשת להשתנות, להתייעל ולהציג תוצרים חינוכיים רצויים בתחומים שונים, לבין אינטרסים של מוסדות להשכלה גבוהה ואינטרסים של ארגוני המורים יכול להביא לפיתוח דגמים מעניינים של שיתוף פעולה וקידום של המערכת החינוכית על רבדיה השונים. תהליכים כאלה נתמכים במחקרי הערכה הנסמכים על שיתוף השדה והכרה בידע הנצבר בו כידע יקר ערך שיש לעבדו לכלל תאוריות מעוגנות במציאות.

סקירת המצב בישראל המבוססת על מסמכים ועל מחקרים שפורסמו בעשור האחרון, מראה כי רפורמות שמשדר החינוך יזם במערכת החינוך אינן מתייחסות כלל למכללות האקדמיות לחינוך או לאוניברסיטאות כאל גורם מרכזי המעורב ביישומן באמצעות שותפות פעילה ומתוכננת בהכנסת שינויים, בהכשרה פרופסיונלית ובהערכת תהליכים ותוצרים. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי סקר המיפוי, כמוצג להלן.

גורם משווק של המכללה בכך שהיא מומלצת ומבוקשת מאוד בקרב אוכלוסיות היעד.

גופים מתחרים במרכזי ההשתלמויות, הסיבות לתחרות ודרכים להתמודדות: נראה כי כמה עניינים חוברים בסוגיה זו לכלל תפקוד של המרכזים בתנאים של אי ודאות ולעתים אף בתנאים של העדר יכולת לשלוט במציאות. רשימת הגורמים/הגופים המתחרים מתחלקת לארבע קבוצות: מוסדות אקדמיים, מכללות לחינוך אחרות ובית ספר מחוזי לעובדי הוראה; גופים בתוך המכללה העוסקים גם הם בפיתוח פרופסיונלי של אנשי חינוך והוראה; מרכזי מורים (שהוסבו בשנה שעברה לפרויקט 'פסגה'), מרפד"ים; השתלמויות בית ספריות ומרכזים להשתלמות, ייחודיים במוניטין שלהם (כדוגמת יד בן-צבי ומכוניס אחרים). לא לכל הגורמים המתחרים יכולות המכללות למצוא פתרונות מידיים. בין העניינים העקרוניים שיש לטפל בהם בתוך המכללות, לדעת מרכזי ההשתלמויות, הודגש כי: (1) במכללות המלמדות אותם תחומים ובאותם היקפים אין אחידות בגובה שכר הלימוד, במטלות הנדרשות בהשתלמות, בהיקף גמולי השתלמות; (2) קיימות בעיות חמורות במימון ההשתלמויות על-ידי משרד החינוך. מצב זה פוגע באפשרות לתכנן את עבודת המרכז לטווחים המאפשרים פרסום ושיווק אמינים, ובאפשרות לגייס משתלמים להשתלמויות שתוכננו ופורסמו; (3) יש להסדיר את המבנה הארגוני הפנימי בתוך המכללות כך שכל העוסקים בהשתלמויות ובפיתוח פרופסיונלי של מורים יהיו שייכים לגוף אחד.

מרכזי ההשתלמויות נחוישים בעמדתם כי נדרשת התייחסות מעמיקה ומידית של ראשי המכללות - כגוף ובתוך המוסדות עצמם - לשאלת הפיתוח הפרופסיונלי של עובדי הוראה, והעמדתה כמשימה מקבילה בחשיבותה להכשרת סטודנטים להוראה.

לסיכום

הספרות המחקרית מראה כי עידוד המורים לשאת באחריות להתפתחות פרופסיונלית לאורך הקריירה המקצועית תלוי במידה לא מבוטלת בשיתוף פעולה בין כל הגורמים המעורבים בתהליך: ממשלתיים, ממלאי תפקיד מובילים בבתי הספר עצמם, ארגוני המורים והמוסדות להשכלה גבוהה. מורים נכונים להשתלם, ויש ביניהם רבים המעוניינים לקבל הכרה אקדמית על השתלמויות פנים וחץ מוסדיות ואף לעמוד בתנאים האקדמיים הנדרשים מכך. התנאים שבהם ניתן למסד תהליכי פיתוח פרופסיונלי של מורים שיענו על מטרות חינוכיות ברמה הלאומית, המחוזית, הבית ספרית והאישית מחייבים תכנון משותף של הגורמים והגופים העוסקים בכך; כמו כן נדרשת התוויה של דרכים ליישום בצד תגמול נאות למורים ובכללו כיוון סולם קידום פרופסיונלי המושתת על השתלמויות המקנות קרדיטציה אקדמית.

תהליכים כאלה מחייבים פיתוח הערכה מוסדית-פנימית בצד תהליכי הערכה חיצוניים. בחינה של המדדים שבהם משתמשים מרכזי ההשתלמויות כדי לבחון את טיבן מראה במרומז שאף כי חלקם ערים למידת הרלוונטיות של ההשתלמות לצורכי המורה המשתלם או של

ההשתלמויות שכוחות לעומת השתלמויות אטרקטיביות: בסקר נעשתה הבחנה בין שני סוגי השתלמויות אלה. מיפוי 'השתלמויות שכוחות' מתייחס להשתלמויות התופסות את הנפח הגדול ביותר במכללות. בחינה של 'השתלמויות אטרקטיביות' מתייחסת לשתי ההשתלמויות שבכל מרכז הצביעו עליהן כאטרקטיביות ביותר מבחינת הביקוש ומבחינת מאפייניהן.

הנתונים המתייחסים ל'השתלמויות השכוחות', מעבר להבחנה בין סקטורים, מראים כי נפח ההשתלמויות הגדול ביותר במוסדות (21%) הוא בתחומי ניהול, ייעוץ, הדרכה והנחיה. תחומים אלה מכוונים להתמקצעות פרופסיונלית שאינה קשורה לתחום הוראה מוגדר, ומאפשרים מוביליות של מורים מחוץ לכותלי הכיתה לתפקידי ניהול, ריכוז, הדרכה והנחיה בתוך מערכת החינוך. בהבחנה בין מגזרים משתנה תמונת נפח ההשתלמויות השכוחות. בסקטור הממלכתי בולטות ההשתלמויות בתחומים: ניהול, ייעוץ, הדרכה והנחיה (28.5%); חינוך גופני (17%); חינוך מיוחד (8%); מחשבים ושימושי מחשב (7%). בסקטור הממלכתי-דתי: יהדות (29.5%); סוגיות בתחומי חינוך וחברה (14.9%); ניהול, ייעוץ, הדרכה והנחיה (12.9%); סוגיות בפדגוגיה ודידקטיקה (12.9%). בסקטור הערבי יש מעט מאוד השתלמויות, הן מסיבות של התארגנות פנימית וסקטוראלית והן בשל העובדה שמורים ערבים משתלמים גם במכללות בסקטור היהודי. בולטות בו השתלמויות בתחום הניהול, ייעוץ והדרכה ובתחום החינוך המיוחד (17.6% בכל תחום).

תמונת ההשתלמויות היא שונה כאשר בוחנים את 'השתלמויות הכי אטרקטיביות' בכל מוסד. תחום החינוך המיוחד מייצג כ-35% מההשתלמויות הכי אטרקטיביות במוסדות. הן צוינו על-ידי שני שלישים מהמוסדות בסקר ומרביתן במגזר הממלכתי. מאפייניהן הבולטים הם: 41% בהיקף שבין 150 ל-720 שעות; ב-64% מהן היוזמה לפתיחה היא של המכללה בעוד שיוזמת הפיקוח היא רק ב-23%, והשאר הן פרי "יוזמות משולבות" עם יישוב/רשות/בית ספר; פרסומן מתאפיין בדיוור ממוקד, בפנייה ישירה לנמענים, פנייה למפקח, פנייה לבית הספר, תיאום עם הנהלת בית הספר ותליית מודעות בבתי הספר; 58% מהן מקנות קרדיטציה אקדמית לתואר B.Ed; ל-32% מהמרצים/מנחים המלמדים בהן יש תואר אקדמי שלישי (אחוז זה דומה מאוד לאחוז המרצים בעלי תואר שלישי המלמדים בהכשרה הסדירה במכללות האקדמיות ובתכניות להשתלמויות מורים באוניברסיטאות); ל-84% מהמרצים/מנחים בהן יש ניסיון בהוראה בבית הספר ובהכשרת מורים; כ-76% מהמרצים/מנחים בהן מלמדים גם בתכניות אקדמיות להכשרת מורים.

מדדים שבהם משתמשים רכזי ההשתלמויות לבחינה של מידת שביעות רצונם מההשתלמויות האטרקטיביות ביותר: נמצאו ארבעה סוגי מדדים: (1) שביעות רצון של המשתתפים בהשתלמות והשותפים למימושה; (2) איכות ההשתלמות מבחינת תכנים, מטרות, חידוש, יישום, יוקרה של התעודה; (3) שביעות רצון מיעילות תפקודו של מרכז ההשתלמות ותחושה שזו משיגה את יעדיה; (4) היות ההשתלמות

ממסמכים שפורסמו בישראל בסוגיית השתלמויות המורים עולה כי בעבר, כמו עכשיו, אין המכללות מהוות כתובת לפיתוח פרופסיונלי של מורים מבחינת משרד החינוך. מפגשי פורום מרכזי ההשתלמויות עם כמה מנושאי תפקיד בכירים במשרד החינוך האחראים גם להשתלמויות מורים, העלו כי רמת ההצהרות האזהרות שיתוף פעולה בין גורמי המטה לבין המכללות אינה מיתרגמת, בשלב זה, למעשים. נוסף על כך, קיומה של מערכת השתלמויות עצמאית של ארגוני המורים והחסות שהם נותנים (באמצעות תמריצי שכר לימוד) לשלוחות של אוניברסיטאות זרות כאמצעי לקידום מורים בדרגות שכר, מעיד כי מערכת החינוך בישראל, ובכללה המוסדות להשכלה גבוהה, עוד רחוקה משלב שבו היא תוכל להאיץ באופן מתוכנן תהליכי פיתוח פרופסיונלי של מורים שיענו על צורכי מערכת החינוך בכלל ועל צורכי המורים כפרטים.

מרכזי ההשתלמויות במכללות מפנים בקשה ואפילו תביעה לרמ"א, כגוף, ולראשי המכללות, כיחידים, כי יפנו משאבי זמן ומשאבים אחרים כדי לפתח את השתלמויות המורים במכללות ויהפכו אותן למרכזים לפיתוח פרופסיונלי של מורים, תוך התוויית מדיניות ברורה ואטרקטיבית למשתלמים פוטנציאליים. מרבית חברי הפורום ערים לעובדה כי למרות פעולות הנעשות בכיוון זה במכללות - עוד רחוקה הדרך מהפיכתן למרכזים בעלי משמעות ייחודית ואטרקטיבית למשתלמים. דוח המחקר רווי בהמלצות שונות בעניין זה שמקורן בניסיון היום-יומי המצטבר של מרכזי ההשתלמויות. הקול העולה מהמלצות אלה קורא להידברות נמשכת ושיטתית בין כל הגורמים השותפים לצורך תכנון, יישום והערכה של תהליכי פיתוח מערכת החינוך באמצעות פיתוח פרופסיונלי של עובדי חינוך והוראה.

המערכת - אין למעשה שימוש שיטתי במדדי הערכה ברורים ומוסכמים במהלך ההשתלמות ולאחריה. דרך מקובלת בהערכת השתלמויות ופרויקטים היא ליווים בהערכה או במחקר המציבים שאלות ביקרה למטרות ההשתלמות, נותנים היזון חוזר על טיבן ותורמתן בנקודות זמן שונות במהלכן וכן בשלב ההטמעה בשדה. גם עניין זה מצריך שיתוף פעולה בין גורמי מטה, פיקוח וניהול בשדה לבין המכללות.

ממצאי הסקר מראים כי חלק ניכר מפעילות מערכת ההשתלמויות במכללות האקדמיות לחינוך נערך בתנאי אי ודאות, ולעתים הן מתפקדות גם כגוף מתווך בין בתי הספר לבין קבלי השתלמויות אחרים ומספקות "מטרייה" הנדרשת למתן גמולים. ממצאי הסקר המראים את השיעור הגדול של ההשתלמויות שלא נפתחו עם תחילת שנת הלימודים תשס"ב, והאופן שבו נפתחו השתלמויות לקראת סמסטר ב' של אותה שנה - מעידים על דפוס מוכר במערכת. העדר תקצוב מתאים או עצירת תקציבים מונעים לא אחת אפשרות להמריא ולהפוך את המכללות לגורם משמעותי בתרומתו לשדה.

בתפקוד מרכזי ההשתלמויות נדרשת יזמות רבה ופיתוח קשרים הדוקים עם השדה תוך מענה לצרכיו. לא לכל ממלאי תפקיד זה יש ההכשרה לכך והזמן הדרוש לתפקוד שאופיו כזה. מניית המלצותיהם למדיניות אחרת בפעילות המרכזים עולה כי חלק מהם אינו מכיר מספיק את צורכי השטח בראייה מערכתית; הם אינם מעורבים בשיקולי השדה לגבי טיבן של ההשתלמויות הנדרשות לו ואינם שותפים להחלטות לגבי פריסת השתלמויות. יש כפילויות בהשתלמויות הניתנות במוסדות קרובים מבחינה גיאוגרפית, והתחרות ביניהם על אותן אוכלוסיות משתלמים מביאה לעתים גם להעדר הלימה בדרישות ובזכאות לגמולים בהשתלמויות דומות.

ישו אב!

ב-6 בינואר 2004 בין השעות 14.15-17.15 יתקיים מפגש בנושא "שילוב שיטות מחקר: הילכו המחקר האיכותי והכמותי יחדיו?" בהנחיית ד"ר ברכה אלפרט וד"ר ברברה פרסקו ממכללת בית ברל ומכון מופ"ת.

הידעתם?

ב-22-23 במרס יתקיים הכינוס הישראלי הבין-תחומי לשיטות מחקר איכותניות במרכז הכנסים דן פנורמה, תל אביב. הכינוס נערך בחסותו של המרכז הישראלי לשיטות מחקר איכותניות באוניברסיטת בן-גוריון. ניתן לקבל מידע על הכינוס באתר האינטרנט: www.congress.co.il/icqm04

חוכמה מקוראת:

כימים אלנו אני מסיימת את כתיבת הצעת המחקר שלי לרזקטורט. אני מוצאת את עצמי מתאמת כשכתי מחקר ומתמה שערתי טיפונות קודמים כחדר העבודה. אודה לך אם תעבירי ממחאה והכרת תודה לו למי שמע אלו או למי, האמאר של באדיה נאסר על שילוב מתודות איכותניות וכמותניות או האמאר על חקר השיח של עירית קופרברג, או לה על אנתרופולוגיה וילוצאלית... כל אלה חסכו לי הרבה מאמץ, היו קצרים, תמציתיים ומוכנים.

ישר כוח

ארנת טורין, מכללת אורדון לחינוך

יחידת מחקר במכללה להכשרת מורים – לאן?

ד"ר גילנה ארט הייסי, מכללת בית ברל אינון

מבנה כזה דורש מציאת תשובות לשאלות עקרוניות שיש להן השלכה על כיווני ההתפתחות של היחידה: למשל, אם המכללה היא המממן היחיד או המרכזי של היחידה, מה הן אפשרויות ההתפתחות שלה? הן מבחינת היקפה והן מבחינת תחומי המחקר שלה? כל עוד היחידה סמוכה על שולחנה של המכללה, פעילותה תהיה מוגבלת לנושאים הקשורים לייעודה של המכללה, בעיקר לתחום הכשרת המורים. כיצד מצב זה משתלב עם תחומי עניין מונוניים של מרצים רבים ככל האפשר? כיצד מצב זה עונה על הצורך בתרומה ייחודית לידע המדעי ולא רק עונה על שאלות פרקטיות? האם נכון הוא להיות כפופים לגוף שעניינו מוגדר ומוצהר, והוא הכשרת המורים?

המסקנה המתבקשת היא להרחיב את מגוון הגופים המממנים של היחידה. כלומר, לצאת ל"שוק" החופשי ולהתחרות עם גופים אחרים; לפתח צוות בעל רמה אקדמית גבוהה שיכול לכתוב הצעות מחקר מתאימות ולדאוג לצוות מיומן שיבצע אותן. כדי לתת מענה לחלק מהקשיים הוחלט במכללה בשנת תשס"ג להקים רשות מחקר בצד יחידת המחקר. רשות המחקר תכין מאגר מידע של קרנות מחקר, תטפל במעקב אחר מכרזים, כמו כן, היא תסייע לחוקרים בפנייה לקרנות בהכנת הצעות ובניהול תקציבי ותנהל קרן לתמיכה במחקרי הסגל בדרך זו תשרת הרשות גם את היחידה ותפתח בפניה אופקים חדשים.

בשנת הלימודים תשס"ד, אופן מימון היחידה עבר שינוי. ראש המכללה, אשר היה המממן המרכזי של יחידת המחקר עד כה, מתקצב רק את תשתית היחידה. התשתית היא המקום, הציוד, שירותי המזכירות, מספר מוגבל של שעות לניהול לעזרת סטודנטים ולרכזי מחקר. מעתה על היחידה למצוא מקורות מימון על ידי קבלת הזמנות למחקרים מגופים שונים במכללה ומחוץ למכללה. מהלך כזה יכולה לעבור יחידה מבוססת, כאשר יש סיכוי גדול שתוכיח את עצמה ותגדיל על ידי כך את היקף ומגוון פעילותה. היחידה נערכה למצב החדש מבעוד מועד. למשל, מטבע הדברים, רוב הגופים שניתן לקבל מהם מימון למחקרים הם גופים המעוניינים במחקרי הערכה לפרויקטים. ולכן רבים מחברי צוות החוקרים עברו השתלמות בהערכת פרויקטים במהלך כל שנת הלימודים תשס"ג.

דוגמה נוספת לקושי מעלה המטרה השלישית המכתיבה פתיחת היחידה בפני כמה שיותר מרצים, תוך שילובם במחקרים מגוונים ודאגה לעזרה שיזדקקו לה במהלך עבודתם. גידול מספר החוקרים השייכים ליחידה

היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך הוקמה במכללת בית ברל לקראת שנת הלימודים תש"ן. היוזמה להקמתה הייתה של מנהל המכללה וביצועה הוטל בראשית הדרך על שלוש חוקרות הפועלות ביחידה גם בתשס"ד. בשנים הראשונות היה זה "צוות מחקר", שעסק במחקרים יחידים שהזמין מנהל המכללה. היו אלה שנים קשות של מרחב צר וציוד מוגבל, אך תמיכת ההנהלה ורוח הצוות הביאו את היחידה למעמדה כיום כיחידה גדולה, פעילה ופורה. בין פרסומיה כ-130 דוחות מחקר, כ-85 מאמרים שראו אור בכתבי עת בארץ ובעולם ושלושה ספרים. נוסף על כך פיתחה יחידת המחקר את מערך הערכת ההוראה במכללה והיא מבצעת הערכה של כ-1,200 קורסים בשנה. במסגרת הערכת ההוראה מפעילה היחידה "צוות מלווה" המאפשר למרצים לדון בפגישה אישית במשוב על ההוראה שלהם, ומציע לצוותי מרצים סדרה של מפגשים שבמרכזם המשוב.

כאשר קיבלתי את ראשות היחידה בשנת תשס"ב כשהיא מבוססת, מתפקדת היטב ובעלת מוניטין, שאלתי את עצמי: ובכן, לאן פני היחידה מועדות? באותה שנה עסקה המכללה בפיתוח החזון המכללתי, וזאת הייתה הזדמנות נאותה לברר מחדש מה הן מטרותיה וכיצד היינו רוצים לראותה בעוד עשור. תוצר מפגשים אלה הסתיים במסמך "חזון היחידה" המנחה אותנו בשנים הקרובות. ברצוני להציג לפניכם את מטרות היחידה כפי שהתגבשו ואת הבעייתיות הכרוכה בהובלת היחידה לאורך:

1. ביצוע מחקרים, שהם תרומה ייחודית לידע המדעי בחינוך ובמדעי החברה בכלל ובהכשרת מורים בפרט.
2. הערכה פנימית של פעולות המכללה ותכניותיה כדי לשפרן.
3. תרומה לפיתוח כל חברי סגל ההוראה במכללה בתחומי התמחותם השונים באמצעות מתן הזדמנות וסיוע בעריכת מחקרים.
4. חשיפת הסטודנטים לפעילות אקדמית-מחקרית, שאמורה להיות חלק מתפיסתם המקצועית, באמצעות מוריהם או ישירות.

עיון בארבע המטרות שלעיל מלמד כי יחידת המחקר במכללת בית ברל מתפתחת בנתיבים שונים משל זו המתפתחת באוניברסיטה. היא "משרתת כמה אדונים": את עולם הידע האקדמי - ביצירת ידע המכללה על ידי הערכת פעולותיה, את המרצים - בהתפתחותם המקצועית, ואת הסטודנטים - באמצעות המרצים. כך הפכה היחידה לגוף המבצע מחקרים ונותן שירות בעת ובעונה אחת.

- עבודה בצוותים, אווירה מקבלת ותומכת תוך עידוד והצבת יעדים ולוחות זמנים לעשייה;
- קבלת החלטות משותפות והנהגה דמוקרטית פנימית ברוטציה;
- פתיחות כלפי המכללה ואנשיה וצורכיהם.

עדיין לא מצאנו את הדרך לטפל במטרה הרביעית המתייחסת לזיקה שבין הסטודנטים ליחידה. כדי לגבש דרכים שייתנו מענה למטרה חשובה זו, נקים בעתיד צוות חשיבה שיהיה מורכב מחברים ביחידת המחקר, מנציגים שהם חברי סגל המלמדים את הסמינריונים, מנציגים מסגל ההוראה של שיעורי שיטות המחקר ומנציגי המד"פים, העוסקים במחקרי פעולה במסגרת ההתנסות המעשית. מפגש מגוון זה יוביל להתנסות חדשה ובוודאי יעורר שאלות חדשות.

מסמך החזון פירט צעדים אופרטיביים למימושו, המנחים את קבלת ההחלטות שנעשית במסגרת צוות ניהול העובד עם ראש היחידה. ניתן יהיה לעיין במסמך באתר היחידה הנמצא עדיין בשלבי הקמה.

מעלה שאלות אחדות. מהיכן יבוא המימון לסיוע במבנה התקציבי החדש? האם יש לנו במכללה מספיק אנשים שיכולים או מעוניינים לקחת חלק במחקרים החיצוניים, בפרויקטים מוזמנים על ידי גופים במכללה או מחוצה לה? כאשר המחקר מוזמן, המחויבות בראש ובראשונה היא למזמין, ומה קורה למחויבות היחידה למרצים השונים? פתרון אפשרי הוא הגדרת מעמדם של החוקרים הבכירים ויצירת צוותים מגוונים מבחינת הניסיון המקצועי במחקר. העבודה המשותפת תשמור על המחויבות למזמין וגם תעודד חוקרים חדשים, זאת תוך דאגה לכך שיצירת הצוותים לא תגדיל את עלות המחקר.

הגידול במספר החוקרים מעורר שאלות נוספות, למשל כיצד יוצרים זיקה ליחידה של כ-35 חברים העוסקים השנה ב-22 מחקרים, כאשר פעילותם ביחידה מוגדרת רק כחלק קטן מאד ממשרתם כאנשי סגל ההוראה. חלק מהתשובות ניתן למצוא בתרבות הפנימית שהתפתחה ביחידה והוגדרה בחזונה:

- הקפדה על סטנדרטים גבוהים, התחדשות ועדכון שוטף בעבודה המקצועית;

ועדת המחקר הבין-מכללתית: דיון במחקר האיכותי

ד"ר נעמי פייזין, מכללה אה"ג אוספורט ע"ש ז'נאן באכאן וינשי"ט; עדינה ציפתי, מכון מופ"ת

ההערכה של הצעות למחקרים איכותיים ולמחקרי פעולה. לעתים השאלות האלה מתעוררות בשלב הראשוני של הטיפול בהצעה ולעתים לאחר קבלת המשוב מהקורא החיצוני. החוקרים המגישים הצעות למחקר איכותי מסתפקים פעמים רבות בניסוח נושא המחקר או שאלת המחקר, בתיאור האוכלוסייה שתיחקר ובהצהרה שכלי המחקר יהיו למשל "צפייה", "ראיונות" או "ניתוח מסמכים".

למרות ההכרה בכך שבמחקר איכותי החוקר נגש אל המחקר ללא השערות וללא ציפיות ברורות ו"נותן לחומר לדבר", ולמרות הבעייתיות הקיימת בגישה הפוסט-מודרנית המבטלת היררכיות של ידע ומטילה ספק בלגיטימיות של השיפוט על ידי קבוצות בעלות שליטה במשאבים חברתיים - על ועדת המחקר מוטלת אחריות לבחון דרכים להערכה של הצעות מחקר כאלה, כך שאפשר יהיה לצפות לכך שלמחקר שיבוצע תהיה תרומה למחקר בכלל ולמחקר החינוכי בפרט.

לכן הוחלט בוועדת המחקר לערוך דיון מעמיק בשאלה כיצד מעריכים הצעות למחקר איכותי על סוגיו השונים, או הצעות למחקר פעולה. מה הם הנושאים שעל החוקרים לפרט? לאיזה שאלות עליהם להתייחס? ומה הם המדדים להערכת הצעות אלה? כדי לדון בשאלות אלה הוקצו מפגשים אחדים של הוועדה. למפגש שיעסוק בקריטריונים להערכת הצעות למחקר איכותי הוזמנו ד"ר ברכה אלפרט וד"ר שרה שמעון, ולמפגש שיעסוק בהערכת הצעות למחקרי פעולה הוזמנו ד"ר מיכל צלרמאיר וד"ר רויטל היימן. החלטות הוועדה בעניינים אלה יסוכמו ויפורסמו לידיעת מורי המכללות.

פעילותה של ועדת המחקר הבין-מכללתית מתרכזת בשיפוט ובהערכה של הצעות מחקר שמגישים המורים במכללות להכשרת עובדי הוראה וחינוך, ובתקצוב המחקרים שהצעותיהם עברו את תהליך ההערכה בהצלחה. מחקרים אלה עוסקים בנושאים רבים ומגוונים בתחומי ההכשרה להוראה, בהערכת יוזמות חינוכיות ובתחומים הדיסציפלינריים הנלמדים במכללות. בשנת הלימודים תשס"ד יצאו לדרך ארבעים מחקרים שאושרו בידי הוועדה, מתוך שבעים הצעות מחקר שהוגשו. למשובים ולהערכות שנתנים קוראי הצעות מקרב הוועדה ומחוצה לה (הקוראים החיצוניים) להצעות שאושרו, וגם לאלה שלא אושרו, יש תרומה רבה לעידוד המחקר במכללות.

בנוסף לעיסוק מרכזי זה תורמת הוועדה לארגון ימי עיון העוסקים במחקר במכללות ולפרסום המחקרים. דוחות המחקרים שבוצעו בתמיכת הוועדה מוצגים בספריית מכון מופ"ת.

בצד הערכת הצעות המחקר מקיימת הוועדה דיונים עקרוניים בנושאים שונים הקשורים למחקר. השנה החליטה הוועדה לדון בקריטריונים להערכת מחקר איכותי. חברי הוועדה מצאו שתחום המחקר האיכותי, אשר צבר תאוצה בשנים האחרונות, לא דילג על החוקרים מקרב מורי המכללות. יותר ויותר חוקרים מצטרפים למעגל ורואים במחקר האיכותי אחת הדרכים הנכונות לחקירת נושאים חינוכיים. אופיו של המחקר האיכותי דורש לשכלל את הקריטריונים לבחינת מחקר זה על גווניו השונים.

במסגרת העבודה השוטפת נתקלו חברות הוועדה בסימני שאלה בעת

קבוצת העניין במחקר האיכותי

מחקר פעולה בקבוצת העניין של המחקר האיכותי

ד"ר מיכל צורמאירי, מכללת אוניסקי אמינון; ראש קבוצת מחקר פעולה בקבוצת העניין במחקר האיכותי, מכון מופ"א

את בית הספר לדרישות המאה ה-21 ועל מנת לקדם את מעמד הפרופסיונלי של החינוכאים בתפקידיהם השונים.

הקמת קהילות לומדות/חוקרות היא הנושא העיקרי שמעסיק גם את המשתתפים בקבוצת "מחקר הפעולה", הנפגשת זו השנה השלישית במסגרת קבוצת העניין של המחקר האיכותי במכון מופ"א. הדיונים שמתקיימים בקבוצה זו מעוגנים בתהליכי שינוי שחברי הקבוצה מובילים בכמה מכללות להכשרת מורים. אלו הם שינויים שמורי מכללות יוזמים בהוראה שלהם, ובעיקר אלה הנובעים מביניית מערכות יחסים חדשות עם השדה כמו יצירת מסגרות של בתי ספר לפיתוח פרופסיונלי או עמיתויות מכללה-שדה. במסגרות אלה, סטודנטים להוראה, מורים מאמנים ומדריכים פדגוגיים מוזמנים ללמוד יחד תוך שהם חוקרים את עבודתם.

אחד התוצרים הראשוניים של התנסות סגל המורים במכללות במחקר פעולה הוא שינוי בתכנית הלימודים של שנה ג' והמרת הפרויקט שבו נדרש היה מן הסטודנטים לתכנן יחידת הוראה וללמד אותה במסגרת כיתת האימון, במחקר פעולה. שינוי זה דרש מהסטודנטים, מהמדריכים ומהמורים המאמנים ללמוד את המתודה של מחקר פעולה וגם להעמיק את הידע שלהם בתחומים שהסטודנטים מבקשים לחקור.

במפגשי קבוצת "מחקר הפעולה" הציגו נציגי מכללות שונות את הרציונל לשינוי הזה בתכנית הלימודים, את אופן ההתארגנות לקראתו ואת הבעיות שבהן הם נתקלים במהלך הפעלתו. המפגשים הראשוניים הוקדשו להשוואות בין הפרויקט המסורתי של שנה ג' לבין מחקר הפעולה. בדברי הביקורת על הפרויקט נאמר, כי הוא אינו משקף, בדרך כלל, את הסיבות שבעטיין בוחרים הסטודנטים בדרך הוראה זו או אחרת, או כיצד תכנון יחידת הוראה מתייחס להיכרות שלהם עם בית הספר המאמן ועם הלומדים בו. בעבודות שהסטודנטים כותבים על הפרויקט נמצא בעיקר סיכומי מאמרים תאורטיים, בעוד שהתיאור של עבודתם עם התלמידים הוא קצר מדי ושטחי יתר על כן, הרקע התאורטי לא משמש בסיס לתיאור ההוראה, לפירושה או לדיון בהתנסות. לעומת זאת, על ידי ארגון העבודה של הסטודנטים כסדרה של מעגלי מחקר, שכל אחד מהם מתחיל בהעלאת בעיה וממשיך באיסוף נתונים על הבעיה, בפעולת התערבות ובהערכתה, נוצר מצב, שבו הסטודנטים בונים מכשירים לאיסוף נתונים על פי הצרכים של התלמידים ומתערבים בתהליכי הלמידה שלהם על פי הבעיה שזוהתה אצלם.

במהלך השנים האחרונות גובר העניין במחקר הפעולה במכללות להכשרת מורים. מחקרם של יוגב ויוגב (2002) מצביע על כך, שגם אם עדיין רבים מאנשי האקדמיה סבורים, שמחקר פעולה אינו פעילות מדעית שמבנה ידע תאורטי, ושלכן אין לו מקום באוניברסיטאות - המכללות להכשרת מורים בישראל רואות בו כלי הוראה חשוב. זאת, כיוון שמחקר פעולה:

- מגשר על הפער בין תאוריה למעשה בהכשרת מורים.
- מפתח את היכולות של המתכשרים להוראה לראות את עצמם כמפתחי ידע פדגוגי ומובילים של תהליכי שינוי בית ספריים.
- מפתח אצלם התנהגויות בעלות אוריינטציה חקרנית, ובעיקר את היכולת להתמודד עם השאלה "כיצד אפשר את ההוראה שלי?" לאורך כל שנות עבודתם בהוראה.
- מפתח את יכולתם לראות את העשייה החינוכית היום-יומית שלהם בתוך ההקשר הרחב שהיא מתרחשת בו, תוך בחינת מיקומם בבית הספר ובקהילה הרחבה: הורים, ההקשר החברתי-כלכלי-פוליטי והעולם האקדמי.
- מפתח את יכולתם לגלות באמצעות נתונים שאספו בשיטתיות סתירות בהתנהגויותיהם ופערים בין כוונות למעשים, בין הצהרות לביצוע, בין תאוריה למעשה, תוך פיתוח נכונות להשקיע בצמצומם.
- מאפשר גיבוש של קהילות של מורים, סטודנטים ואנשי אקדמיה, החוקרים את עבודתם, מעמיקים את ההבנות שלהם לגבי מורכבות ההוראה והכשרת המורים ותורמים להתפתחות המקצועית של חבריהם בקהילה ולהובלת שינויים מוסדיים.

בשנות ה-80 וה-90, מרבית העוסקים במחקר פעולה בתחום של הכשרת מורים (כמו, למשל, אלה המיוצגים בקובצי המאמרים בעריכתם של התמקדו בחמש המטרות הראשונות, המדגישות את חשיבות פיתוחו של המורה החוקר כחלק מהזהות הפרופסיונלית שלו. הם הראו כיצד באמצעות מחקר פעולה נוצרת תשתית לתרבות של חקר עוד במהלך הלימודים האקדמיים במסגרת ההכשרה להוראה. לאחרונה מודגשת בעיקר המטרה האחרונה של בניית קהילות לומדות-חוקרות. מספר רב של חוקרים (לדוגמה: Bruce & Easley, 2000; James & Worrall, 2000; Lomax, 1999) מתאר כיצד במהלך מחקר פעולה שיתופי, שמקשר בין בעלי עניין שונים הזקוקים זה לזה, מתגבשת קהילה פרופסיונלית. באמצעות מחקר הפעולה השיתופי מובילים חבריה יחד את תהליכי השינוי הארגוניים והקוריקולריים הנדרשים כדי להתאים

האמונים על הדידקטיקה; המתחים בין המסלול שמוביל את השינוי למסלולים האחרים במכללה, והמתחים בין המכללה לבין בתי הספר המאמנים. תוך כדי הדיון הגיעו המשתתפים למסקנה, שבכוחו של מחקר הפעולה לחשוף מתחים ומאבקי כוח קיימים ולהעלות קשיים שהיו סמויים אל הרובד הגלוי. ברוח מחקר הפעולה, המתחים נתפסו אצל המשתתפים כיתרון שיש לנצלו עבור תהליך השינוי, תוך כדי הקפדה על כללי האתיקה של מחקר פעולה. בהקשר זה התקיים דיון נרחב באתיקה של מחקר פעולה. כמו כן, נבחן מחדש השימוש במכשירי המחקר האיכותיים המסורתיים, כגון ריאיון, יומן מחקר וצפייה משתתפת - כאשר אין מטרת השימוש בהם מוגבלת לאיסוף נתונים, אלא הם נתפסים גם ככלים לבניית קהילה וליצירת שינוי.

לסיכום, העיסוק במחקר פעולה במסגרת קבוצת העניין של המחקר האיכותי מתמקד בעיקר באופן שבו קהילה של לומדים ומלמדים מובילה שינוי בתחום של הכשרת מורים באמצעות מחקר פעולה. הדיונים מחדדים עבור המשתתפים את האפשרויות שמחקר פעולה מציע להתבוננות שיטתית ומפוכחת בהתארגנות מחדש של יחסים בין אישיים ובמתחים הכרוכים בהובלת השינוי. בהקשר זה, המתודולוגיה של מחקר הפעולה מצטיירת בעיקר כאתיקה מחקרית המאפשרת לחוקרים התבוננות כזו מבפנים ומבחוץ, כמפעילי השינוי וכמקבלי השינוי, כצופים וכמשתתפים, כבוני הקהילה וכחברים בה. במקביל, מתחדדת המודעות לכך שכלי המחקר האיכותי הם ידידותיים לעוסקים במחקר פעולה, כיוון שהם מאפשרים למובילי שינוי לאסוף נתונים ולנתחם על פי כללי האתיקה הנדרשים במחקר פעולה. זאת, כיוון שלמחקר האיכותי יש רגישות מיוחדת למערכות היחסים וליחסי הכוח בין המשתתפים במחקר, והוא מאפשר בניית פרשנות יחסית של הנתונים, שלא רק נותנת ביטוי לשונות שבתפיסות המשתתפים את תהליך השינוי שהם חווים, אלא גם מאפשרת להם להשמיע את קולם ולהשפיע על תהליך השינוי.

לדברי המשתתפים, בעקבות שינוי זה, כבר העבודות הראשונות, שהיו מבוססות על מחקר פעולה, היו עשירות יותר בנתונים. למעשה, הפרק שתיאר את המחקר הפך להיות הפרק המרכזי של העבודה. הסטודנטים החלו לעסוק בתוקף ובמהימנות של הנתונים שלהם ובאתיקה של הפעולה ושל איסוף הנתונים; המכללות בנו מחוונים להערכת המחקרים של הסטודנטים, אשר מתייחסים בין השאר גם לנושאים אלה. המחונן פותח על סמך ההנחה, שגם אם המחקר של הסטודנט הוא עדיין ראשוני ואינו עומד בדרישות של מחקר אקדמי מקצועי, הוא יוצר תשתית חשובה לקריירה של פעילות חקרנית בעתיד ואף מכשיר את הסטודנטים להשתמש בכלי המחקר ככלי הוראה.

המשתתפים הדגישו, שהובלת מחקר הפעולה בשנה ג' דורשת מהמדריכות לא רק למידה של מחקר פעולה ושל דרכי הוראת מחקר פעולה, אלא גם חשיבה מחדש על תכנית הלימודים בשנים א' וב' לפיכך במסגרת שיעורי הדידקטיקה בשנים א' וב', החלו הסטודנטים ללמוד כמה מעקרונות המחקר האיכותי תוך כדי קריאת ספרות שנבנתה על סמך מחקרים כאלה ובמהלך בניית התלקיט שלהם, שמתעד את עבודתם בבית הספר המאמן. נראה, שבמהלך אימון הסטודנטים בשימוש בתצפית, ביומן ובאיסוף מסמכים מבית הספר עוד בשנים א' וב' הם מפתחים בהדרגה יכולות לבנות תאוריה מעוגנת בשדה, שהם זקוקים לה עבור מחקר הפעולה שלהם בשנה ג'.

מהדיון שהתקיים בפגישות הקבוצה ניתן היה להבין, כי המעבר מפרויקט למחקר פעולה אינו נטול קשיים. המשתתפים סיפרו על המתחים שנוצרו בין בעלי האינטרסים השונים בתהליך המעבר מתרבות למידה אחת לתרבות למידה אחרת, כמו, למשל, המעבר מעיסוק בשאלות שמעלה המדריכה לשאלות שמגלה הסטודנטית תוך איסוף הנתונים על בית הספר המאמן וניתוחם. בסיפור שלהם בלטו בעיקר המתחים שנוצרו בשל היות המורים בו-בזמן לומדים ומלמדים; המתחים בין המדריכים המתודיים, האמונים על הוראת הדיסציפלינה והמדריכים הפדגוגיים

מקורות

יוגב, ס' ויוגב, א' (2002). מורי מורים כחוקרים: מחקר במכללות להכשרת מורים לעומת מחקר במחלקות לחינוך באוניברסיטאות. כנס האגודה הישראלית לחקר החינוך (איל"ה). אוניברסיטת בר אילן, אוקטובר 2002.

Bruce, B. C. & Easley, J. A. (2000). Emerging communities of practice: Collaboration and communication in action research. *Educational Action Research*, 8(2) 243-259.

James, M. & Worrall, N. (2000). Building a reflective community: Development through collaboration between a higher education institution and one school over 10 years. *Educational Action Research*, 8(1), 93-114.

Lomax, P. (1999). Working together for educative community through research. *British Educational Research Journal*, 25(1), 5-21.

Noffke, S. E. & Stevenson, R. B. (Eds.) (1995). *Educational action research: Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.

Tabachnick, R. & Zeichner, K. (Eds.) (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press.

רשות רשות המחקר

הפעילות של רשות המחקר הבין-מכללתית בשנת הלימודים תשס"ד

ד"ר צביה פריסקו, מנהלת רשות המחקר

רשות המחקר, מחקרי גישוש רבים מתפתחים למחקרים רבי היקף. במקרים מסוימים החוקרים אף מפרסמים את ממצאיהם בכינוסים מקצועיים ובכתבי עת.

- חוקרים במכללות יכולים לקבל עד 10 שעות ייעוץ מתודולוגי על חשבון מכון מופ"ת מחוקרים מובילים בארץ. פרטים באתר האינטרנט של הרשות או אצל תמרה שלום, בטלפון 03-6901429 או בדואל: tamara@macam.ac.il.

- ועדת המחקר הבין-מכללתית ממשיכה לפעול בשנת הלימודים תשס"ד עומדת בראש הצוות ד"ר נעמי פייגין מהמכללה לחינוך גופני ע"ש זינמן במכון וינגייט. יש לשים לב כי חל שינוי במועדים להגשת הצעות מחקר. המועדים החדשים הם: 1 בדצמבר 2003 ו-1 בפברואר 2004. (כתבה על פעילות הוועדה בעמ' 14).

- שש קבוצות משנה של קבוצת העניין במחקר האיכותי מתחילות את פעילותן: חקר השיח, מחקר פעולה, ניתוח נתונים איכותיים, קריאה וכתובה של מאמרים, נרטיבים וסיפורי חיים וקבוצה לתלמידי דוקטורט. הפעילות השנה כוללת ארבעה ימי עיון וארבעה מפגשי קבוצה. ההשתתפות כרוכה בתשלום. לפרטים נוספים ניתן לפנות לתמרה שלום בטלפון 03-6901429 או בדואל: tamara@macam.ac.il או לד"ר ברכה אלפרט, יו"ר בשיתוף של קבוצת העניין: brachal@macam.ac.il.

- ב-6 בינואר 2004 בין השעות 14:15-17:15 יתקיים מפגש בנושא "שילוב שיטות מחקר: הילכו המחקר האיכותי והכמותי יחדיו?". ינחו את המפגש ד"ר ברכה אלפרט וד"ר ברברה פרסקו ממכללת בית ברל ומכון מופ"ת.

- חלק מן המחקרים היוזמים ממשיכים להתבצע גם בשנת תשס"ד: המחקר על דמות המורה, המחקר על המורה המתחיל ובית הספר כארגון והמחקר על דרכי ההערכה של עבודת הסטאז'ר בשדה.

- הפורום של ראשי יחידות וועדות מחקר ממשיך להתכנס בראשותה של ד"ר שרה שמעוני.

- ועדת ההיגוי של רשות המחקר התכנסה ב-25 בנובמבר 2003 לשיבתה הראשונה בתשס"ד. הישיבה השנייה תתקיים במהלך סמסטר ב'.

- הספר המתודולוגי בעריכת ד"ר רוני לידור ואחרים נמצא בשלב מתקדם ויצא לאור השנה. להזיכרכם, שם הספר: "שיקולי דעת מתודולוגיים: מחקרי הוראה, למידה והכשרה להוראה".

הגזירות הכלכליות והקיצוצים בתקציב החינוך משפיעים גם על פעילותה של רשות המחקר. ההשפעה מורגשת יותר בפיתוח ערוצים חדשים לעידוד המחקר במכללות ופחות בפעילויות שהתקיימו בעבר. נתחיל עם החידושים, ולאחר מכן נזכיר לכם את הפעילות הרגילה שלנו.

מה חדש?

- כל הפעילויות של ועדת המחקר הבין-מכללתית ושל קבוצת העניין במחקר האיכותי הן חלק מרשות המחקר. לשני הגופים אוטונומיה מקצועית, והקשר שלהם לרשות המחקר מאפשר תיאום נכון יותר של יעדים ופעילויות על מנת לשרת את קהל החוקרים במכללות.

- בימים אלו אנו עובדים על עדכון האתר ופתיחתו לגישה נוחה ויעילה עבור כל המשתמשים. פרטים על הכתובת המדויקת ועל מועד פתיחת האתר יימסרו בקרוב.

כתובת האתר: www.mofet.macam.ac.il/rashut

- נערך מחקר יזום חדש על מכון מופ"ת. הצוות הפדגוגי של מכון מופ"ת הביע עניין במחקר הערכה על הפעילות במכון. למטרה זו הוקם צוות שיעסוק בהערכת הפעילות בשלושה תחומים עיקריים: השתלמויות, כתיבה ומחקר. החוקרות הן: ד"ר מדי (מרים) וליצקר ממכללת אורנים (ראש הצוות), ד"ר ג'ודי גולדנברג ממכללת תלפיות וד"ר סמדר דוניצה-שמידט ממכללת סמינר הקיבוצים. מטרת המחקר היא הערכה מעצבת, ונתונייה יסייעו למרכזי המדורים ולצוות הניהולי לקבל החלטות לשיפור הפעילות.

- בסמסטר ב' תפרסם רשות המחקר קול קורא למחקר מערכתי חדש. טרם נבחר נושא המחקר.

- המעבר של מכון מופ"ת למשכן חדש ומרווח מאפשר לנו לפעול במסגרת שני פרויקטים לרווחת החוקרים. פרויקט אחד כרוך בהקמת ספריית מחקר שתהיה ממוקמת במרכז המידע ויהיה בה אוסף של ספרות מתודולוגיה עדכנית וכלי מחקר. הפרויקט השני הוא הקמת חדר מחקר שבו צוותי מחקר בין מכללתיים יוכלו להיפגש; יועצים מתודולוגיים יוכלו להיפגש עם מבקשי ייעוץ; חוקרים יוכלו להשתמש בתוכנות מחשב לעיבוד חומר כמותי ואיכותי ועוד. שני הפרויקטים ממש בחיתוליהם, וקצב ההתקדמות תלוי בתקציב שיעמוד לרשותנו.

פעילות מתמשכת

- פורסם קול קורא למחקרי גישוש. התאריך האחרון להגשת הצעה היה 15 בנובמבר 2003. ההצעות שהוגשו נמצאות כעת בתהליך שיפוט חיצוני. על פי הדיווחים של חוקרים אשר זכו בעבר לתמיכת

מחקרים שזכו בתמיכת ועדת המחקר הבין-מכללתית

לביצוע בשנת הלימודים תשס"ד

שם החוקר	שם המכללה	הנושא הנחקר
ד"ר מוחמד אבדאח	מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה	הגורמים המשפיעים על החלטות לבחירת קריירה אצל תלמידי בית ספר תיכון ערביים בישראל.
ד"ר ג'מאל אבו חסין	מכללה ללימודי השריעה והאיסלאם	שפת החשיבה של מורי מורים במכללות להכשרת מורים במגזר הערבי בישראל - השלכות להכשרת מורים.
ד"ר משה איילון	המכללה לחנ"ג ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	הקשר בין פילוג לחצים בכף הרגל לבין כאבי ברך קדמיים.
ד"ר אילנה אלקד-להמן ד"ר חוה גרינספלד	מכללת לוינסקי לחינוך מכללה ירושלים	סיפורים על שינוי חשיבתי: חברי סגל אקדמי בחוגים למדעים ולספרות במכללות מדברים על שינויים בחשיבתם.
ד"ר שלומית בכר ד"ר ברכה אלפרט	מכללת בית ברל לחינוך מכללת בית ברל לחינוך	מחקר פעולה שיתופי במסגרת בית ספר לפיתוח מקצועי.
ד"ר סמדר בן-אשר ד"ר רבקה ברגר חיה שרוני	המכללה לחינוך ע"ש קיי המכללה לחינוך ע"ש קיי המכללה לחינוך ע"ש קיי	הפחתת עוצמת התסמינים של ליקויי למידה באמצעות infinitive walking ופיתוח מיומנויות אינטגרציה בין צידית במערכת התנועה של הגוף.
ד"ר מיכל בן-יעקב	מכללת אפרתה	מגדר וחינוך: הכשרת מורות לחינוך דתי-ציוני בארץ ישראל: מקרה מבחן של בית המדרש למורות מזרחי 1924 - 1953.
ד"ר ענת ברנע צבי עצמון פרופ' ערן זיידל	מכללת גורדון לחינוך המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין אוניברסיטת קליפורניה	זיהוי מילים עבריות בהמיספרות המוח הגדול
ד"ר זאב גולדברג	אחווה - המכללה האקדמית לחינוך	אברהם גולדפאדן "אבי התיאטרון בידיש" והרעיון הציוני.
ד"ר ג'ודי גולדנברג	המכללה לחינוך תלפיות	מדדים התנהגותיים כנבאים להתמדה ושרידות בשדה ההוראה.
ד"ר אסתר גרובגלד רחל ברוך ד"ר תמר קיסר	אחווה - המכללה האקדמית לחינוך אחווה - המכללה האקדמית לחינוך אחווה - המכללה האקדמית לחינוך	תרומתו של אתר אינטרנט מלווה קורס לתהליך הלמידה בקורסים למדעי החיים בחינוך האקדמי.
שלומית דקל	מכללת בית רבקה	הקשר בין זהות ודימוי עצמי לבין אוריינטציות העתיד המקצועי בקרב מתכשרות להוראה בחברה החסידית.
ד"ר שרה האופטמן	אחווה - המכללה האקדמית לחינוך	פיתוח אלטרנטיבות בהוראת הספרות.
ראיד זידאן ד"ר סלמאן עליאן ד"ר מוחמד חוגיראת	המכללה הערבית לחינוך בישראל המכללה הערבית לחינוך בישראל המכללה הערבית לחינוך בישראל	המניעים לבחירת מקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה במגזר הערבי.
ד"ר תמי זייפרט	מכללת סמינר הקיבוצים	תחושת שייכות לקהילה בלמידה מקוונת.
ד"ר סימה זך	המכללה לחנ"ג ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	מניעים ודפוסי פעילות גופנית בקרב שלושה דורות.
ד"ר קלודי טל פרופ' יואל ינון	מכללת לוינסקי לחינוך אוניברסיטת בר-אילן	הקשר בין גיל ולאום לבין האופן שבו ילדים (יהודים וערבים) תופסים את המחבלים, מעשיהם ומניעיהם.
ד"ר דרורה כפיר הימאת חג' יחיא	מכללת בית ברל לחינוך מכללת בית ברל לחינוך	התפתחותו של פרויקט: תכנית ותיקה וארבע שנים ראשונות של תכנית חדשה להכשרת "מצוינים" לחינוך ולהוראה.
ד"ר עדנה כצנלסון	מכללת סמינר הקיבוצים	מאפייני זיכרונות ראשוניים של סטודנטים הלומדים מקצועות שונים ומתמחים בתחומים שונים.
ד"ר רבקה לזובסקי אביבה שמעוני	מכללת בית ברל לחינוך מכללת בית ברל לחינוך	אתיקה מקצועית ביעוץ חינוכי - השמירה על סודיות המידע ועל פרטיות הנועץ.



מרים לרנר גילה דושניצקי	המכללה לחינוך תלפיות המכללה לחינוך תלפיות	העשרת למידה אקדמית במרכז מעו"ף (מרכז עידוד ופיתוח) במכללה האקדמית לחינוך תלפיות.
ד"ר אביבה מהלו	אחווה - המכללה האקדמית לחינוך	סיפורת דור הפלמ"ח - מאפיינים תמאטיים וצורניים.
ד"ר שוש מלאת ד"ר אתי גלעד אסתר קלניצקי	אחווה - המכללה האקדמית לחינוך אחווה - המכללה האקדמית לחינוך אחווה - המכללה האקדמית לחינוך	תכנית הכשרה ייחודית לפרחי הוראה יוצאי אתיופיה: בניית תפיסת תפקיד.
הרב אברהם (קופרמן) נחשון	מכללה ירושלים	נבואה לעצמו ונבואת שליחות.
ד"ר עפרה ניר-גל ד"ר רפי גלברט ד"ר טליה נור	אחווה - המכללה האקדמית לחינוך אחווה - המכללה האקדמית לחינוך אחווה - המכללה האקדמית לחינוך	תפקיד המורה בלמידה המקוונת - בחינת היישום על-פי מאפייני קורסים מקוונים.
ד"ר ורדה סובלמן-רוזנטל	המכללה לחינוך תלפיות	השפעת תכנית התערבות הממוקדת באסטרטגיות קריאה ובאינטראקציה מורה-תלמיד, על הישגי הקריאה של תלמידי כיתה א'.
ד"ר עמרי ענבר ספירו בולוס	המכללה לחנ"ג ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	השפעת תנועות הגפיים העליונות על העלויות האנרגטיות של אנשים בריאים בהליכה.
ד"ר יעל פויס ד"ר בילי עילם	אורנים - המכללה האקדמית לחינוך התנועה הקיבוצית אוניברסיטת חיפה	תהליכי למידה שיתופית תוך שימוש בייצוגי מידע ויזואליים וטקסטואליים.
ד"ר שרה פיינגולד	מכללת סמינר הקיבוצים	הבדלים אישיים קבוצתיים בלימוד אנגלית כשפה זרה במכללת סמינר הקיבוצים.
ד"ר שרה פרמן	אחווה - המכללה האקדמית לחינוך	השפעת סוג הגירוי על היכולת ללמוד מטלה שפתית: עדויות מלמידת חוק שפתי מומצא בילדים.
ד"ר פנינה פרנקל	מכללת לוינסקי לחינוך	חשיפה של ידע מקצועי ואמונות סמויות בתהליך פיתוח קריטריונים של הערכה חלופית.
ד"ר שרה קליימן יעקב ליברמן	אורנים - המכללה האקדמית לחינוך התנועה הקיבוצית אורנים - המכללה האקדמית לחינוך התנועה הקיבוצית	ערכים של פרחי הוראה ומורי מורים במכללת אורנים.
מיקי קריץ	מכללת סמינר הקיבוצים	ערכה של הספרות בחקר ההיסטוריה - מקרה מבחן: מה ניתן ללמוד על החינוך המשותף מתוך הספרות היפה, שלא ניתן היה ללמוד מהתיעוד ההיסטורי.
ד"ר אריה רוטשטיין	המכללה לחנ"ג ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	השפעת תכנית ניהול עצמי באינטרנט על שינוי התנהגות לצורך ירידה במשקל בקרב ילדים.
ד"ר שלמה רומי פרופ' יונה לייזר ד"ר איתן כהן	מכללת בית ברל אוניברסיטת צפון אילינוי המכללה לחינוך, לתיירות וספורט - אוהלו	הקשר בין משתנים דמוגרפיים ותרבותיים לבין עמדות כלפי שילוב ותפיסת מסוגלות עצמית של פרחי הוראה וסטודנטים בחינוך הלא-פורמלי.
יעל שוורץ דפנה מקובסקי	מכללת אפרתה מכללת אפרתה	תיקוף "מבדק מוקדם לאיתור קשיי כתיבה בכיתה א'"
ד"ר רות שיין	המכללה לחינוך ע"ש קיי	הבניה משותפת של ידע על מספרים אצל ילדי גן חובה.
ד"ר צביה שמעוני אינגריד ברט	מכללה אקדמית לחינוך - אורות ישראל מכללה אקדמית לחינוך - אורות ישראל	מחקר לזיהוי משתנים המנבאים הצלחה בשנה ראשונה של הסטאז' בקרב סטודנטים להוראה.



קול קורא להגשת הצעות לביצוע מחקר שנתי בתמיכת האגף להכשרת עובדי הוראה

מדי שנה, ועדת המחקר הבין-מכללתית קוראת לכם, מורי המורים, להרחיב את פעילותכם המחקרית ולהגיש הצעות מחקר להערכה.

מכון מופ"ת והאגף להכשרת עובדי הוראה מסייעים לסגל המורים במכללות להכשרת עובדי הוראה לערוך מחקרים בנושאים רלוונטיים להכשרת מורים ובנושאים דיסציפלינריים.

השנה חל שינוי במועדי הגשת הצעות כדי לייעל את הטיפול בהן וכדי להקדים את מתן התשובות לחוקרים.

שימו לב!

וי כאלו תס"ד, 1 בדצמבר 2003

ט' שבט תס"ד, 1 בפברואר 2004

חוברת הנחיות להגשת הצעת מחקר ניתן לקבל במשרדי רשות המחקר

ת"ד 48538 תל-אביב 61484 טל' 03-6901429 ; פקס 03-6901449

Email: tamara@macam.ac.il

www.mofet.macam.ac.il/rashut

קרנות מחקר

מחפשים מימון למחקר בתחום החינוך? ניתן כמובן להגיש הצעה לוועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת (ראה קול קורא לעיל). כדאי גם לבקר באתר האינטרנט של קרן ספנסר (The Spencer Foundation) התומכת במחקרים הבודקים דרכים לשיפור החינוך בעולם. באתר תמצאו מידע על הגשת הצעות מחקר למענקים קטנים וגדולים. בעבר זכו חוקרים ישראלים לתמיכת הקרן. כתובת

האתר: www.spencer.org

עוד קרן מחקר היא תכנית ספמאיר למענקי מחקר (Sepmeyer Research Grant Program), המעוניינת במחקרים על מערכות

חינוך בעולם. כתובת האתר: www.ierf.org/grants/asp

בהצלחה!

