



כנס

תטה לבך לתבונה - מעגלי מחקר במכללת קיי

יום שני ח' באייר תשע"ב, 30 באפריל 2012

ספר הכנס

רשות המחקר

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

פתח דבר

תשוקה, סקרנות ושאיפה להעמקת התבונה מניעים אותנו לחקור ולהתפתח. הכנס "תטה לבך לתבונה – מעגלי מחקר במכללת קיי" מציג את תנופת המחקר ואת יצירת הידע של מכללת קיי כארגון לומד.

הכנס יוצר תרבות לפיה חברי הסגל משתפים את עמיתיהם בתוצרי העבודה המחקרית שלהם, מזמינים אותם לחשיבה ולדיון בסוגיות העולות במחקרים הנמצאים בתהליך הביצוע או מבקשים לדון ברעיונות למחקרים משותפים.

הכנס כולל 41 מיצגים של חברי הסגל ושותפיהם ממוסדות אחרים, הפרושים על פני מגוון רחב של תחומי מחקר: חינוך, פדגוגיה, הכשרת מורים, פסיכולוגיה, סוציולוגיה, קרימינולוגיה, ספרות, היסטוריה, פילוסופיה, ניהול ועוד. בספר זה מוצגים תכנית הכנס ותקצירי המיצגים. חומרי הכנס נגישים באתר <http://www.kaye.ac.il/115403/researchcircle>.

בברכה,
ד"ר אולזין גולדשטיין, יו"ר הכנס,
ראש רשות המחקר של מכללת קיי

תודות

רשות המחקר מבקשת להודות למרצה האורחת של הכנס, פרופ' לילי אורלנד, לחברי ועדות הכנס ולכל מי שסייע בתרומה לקיום הכנס.

ועדה אקדמית

ד"ר סלים אבו גא'בר, ד"ר אסתר אזולאי, אברהים אלבדור, ד"ר סמדר בן-אשר, ד"ר טלי בן-ישראל, פרופ' שלמה בק, ד"ר יהודית ברק, ד"ר אריאלה גדרון, ד"ר אולזין גולדשטיין, ד"ר אמנון גלסנר, ד"ר נלי וולף, ד"ר אסתר ורדי-ראט, ד"ר יהודית זמיר, ד"ר בבי טורניאנסקי, ד"ר אנט כהן, ד"ר אתי כהן, חנה נגאר, ד"ר נורית נתן, ד"ר דיתה פישל, פרופ' לאה קוזמינסקי, ד"ר חיה קפלן, ד"ר שושנה שטיינברג, ד"ר סמדר תובל.

ועדה מארגנת

ד"ר סמדר בן-אשר, ד"ר טלי בן-ישראל, ד"ר יהודית ברק, ד"ר אולזין גולדשטיין וד"ר נורית נתן.

עריכה מדעית: ד"ר נורית נתן

עריכת לשון: ד"ר עדית שר

מזכירת הכנס: גילה אביטל

ועדת הכנס מבקשת להודות לחברי הסגל על הסיוע בארגון הכנס: ענת אלבוז, לליב בן משה וצוות המחשבים, נלי בס, ד"ר ערגה הלר, מיכל סטריער, יורם פרץ, חזי דוד וצוות אחזקה, שוש חדד וצוות עובדיה.

ברכות

שמו של כנס המחקר של מכללת קיי "תַּטְּה לְבָדָּ לְתַבּוּנָה" לקוח מספר משלי (ב, ב):
לְהַקְשִׁיב לְחִכְמָה אֲזַנְדָּ; תַּטְּה לְבָדָּ לְתַבּוּנָה. אכן החיפוש המחקרי ראשיתו וסופו בתבונת הלב,
כשהעניין והסקרנות, אהבת הידע וההתלהבות מנחים את העשייה. כמוסד אקדמי אנו
מחויבים ליצירת ידע ולהנחלתו, ובכנס זה אנו חוגגים את היצירה המחקרית של חברי
הסגל במכללת קיי.

תודות לכל אלה הנותנים לחגיגת מחקר זו את קולם: חברי הוועדה האקדמית וחברי
הוועדה המארגנת, חברי הסגל האקדמי וחברי הסגל המנהלי, ולד"ר אולזין גולדשטיין,
ראש רשות המחקר, המקדמת בתבונה את עשיית המחקר במכללת קיי.

פרופ' לאה קוזמינסקי

נשיאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

תוכן העניינים

8 - 6	תוכנית הכנס
52 - 9	תקצירים
9	הרצאת אורח: למידה פרופסיונאלית בפרקטיקה: משיח שדה לשיח מחקר ובחזרה לילי אורלנד
	המכללות להכשרת עובדי הוראה כמנוף להכשרה ולשילוב האישה הערבייה כמנהיגה חינוכית-חברתית:
10	המקרה של מכללת קיי סלים אבו ג'אבר
11	השפעתם של המחשבוניים הגראפיים על הלמידה של תלמידי כיתות ט' את המושג 'משפחה של פונקציות' מוחמד אבו-נג'א
	המכללות להכשרת עובדי הוראה כמנוף להכשרת האישה הערבייה כמנהיגה חינוכית חברתית: המקרה של
12	מכללת קיי בדרום אמאל אבו סעד
13	רצח בנות זוג בישראל ארנון אדלשטיין
14	ספרות על ידי עשייה אסתר אזולאי
	הזיקות בין הידע הרעיוני הדידקטי ובין מערכת החינוך, סוג ההכשרה להוראה והוותק בהוראה של מורות
15	לשפת אם בבית הספר היסודי אחמד אלעטאונה ורון הז
16	תפיסות פרחי ההוראה בנושא הוראת תלמידים מחוננים במתמטיקה: השוואה בין המקרים בקנדה ובישראל מארק אפלבוואם, ויקטור פריימן ורוזה ליקין
17	השפעת ההיעדרות הממושכת של הורה על התפתחות הילד סמדר בן אשר ורונית שלו
18	עידוד השימוש באסטרטגיות חישוב כמפתח חוש למספרים אצל ילדים בגן חובה דינה בן יעיש
19	תרומתם של דוד ואביעזר ילין כבוני תרבות הגוף בארץ ישראל טלי בן ישראל
	השפעתה של העבודה בקניסולוגיה חינוכית על שיפור כישורי למידה אצל תלמידות עם ליקויי למידה בבית הספר
20	היסודי רבקה ברגר וסמדר בן אשר
20	למידה מקצועית של מורי מורים במרחב שיתופי של עשייה ומחקר יהודית ברק, רות מנסור, אריאלה גדרון, דינה פרילינג, מירב אסף, בני טורניאנסקי, בדיע אלקאשאעלה, אדיבה ערפאת טליה וינברגר וסמדר תובל
22	בין לבין: הכשרת מורים כמרחב של יחסים יהודית ברק, סמדר תובל, אריאלה גדרון ובני טורניאנסקי
23	רעיון למחקר שיתופי על שילוב הגישה של למידה מבוססת פרויקטים (PBL) בהכשרה להוראה אולזין גולדשטיין ולאה קוזמינסקי
24	בוגרי מכללות לחינוך בשנתיים הראשונות בבתי ספר אולזין גולדשטיין, יאיר שרלו ונורית נתן.

- 25 עיונים במובאות מספר בן סירא בספרות חז"ל.....
חיים דיהי
- 26 מחקר הערכה של הקורס "הוראת מורשת השואה".....
נלי וולף, ישראל רבינוביץ' והדסה אילנברג
- 27 ממורה ליועצת.....
יהודית זמיר
- 28 יושרה אקדמית בקרב סטודנטים דוברי ערבית במכללות בצפון הארץ.....
סלימאן ח'ואלדי ויהודה פלד
- 29 מחקר מעקב אחר מורות בוגרות חינוך המיוחד : מה קורה להן אחרי ההכשרה?.....
אסתר טוב-לי ודיתה פישל
- 30 תמורות בשירת הילדים העברית : תכנים, משלבים ו"המצאות" לשוניות.....
מירי יוסוב-שלום ועדית שר
- 31 שפת המקצועות בספרי הלימוד בחטיבות הביניים.....
אסתר כהן וזוהר לבנת
- 32 גישת "המורכבות" לניהול, לחינוך ולאיוון בספורט הישגי.....
פליקס לבד
- 33 להתבגר בצל טרור.....
תמר לביא ואורית נוטמן שוורץ
- 34 "תגידי שלום ותדפקי על הדלת בכאילו" – ניתוח קולו הסמכותי של הילד במהלך שיח עמיתים.....
תרצה לוין, הדסה אילנברג, זהבה כהן ואסתר ורדי-ראט
- 35 תפקידה של אקדמיית אלקאסמי בהעצמת נשים.....
היפא מג'אדלה
- סינדרום העפיפון - המתח שבין 'לשחרר' ו'להחזיק': האחריות ללמידה במרחב פתוח ללמידה מנקודת
מבט של מורי מורים.....
- 36 רות מנסור ודינה פרילינג
- 37 הכניסה לתפקיד ניהולי חדש מסע להכרה ולהבניה של זהותי הניהולית - חקר עצמי.....
חנה נגאר
- 38 המשל בחינוך.....
דורון נרקיס
- 38 מחקר פעולה - בניית 'קהילת מעשה' רב-תרבותית מתוקשבת למורים במקצוע מדעים.....
ליאור סלומוביץ'
- הסטודנטית הבדואית והגנת הבוגרת של מכללת קיי : בין תפקידה המסורתי לבין אתגרים מנהיגותיים חדשים
- 40 אתגרי מנהיגות חדשים.....
וורדה סעדה- גרגס
- 41 נשים ערביות - מדוע אינן מנהלות בתי ספר?.....
וורדה סעדה- גרגס
- 42 רכישה דו-לשונית דו-אופנית של שפת הסימנים הישראלית ושל העברית אצל ילד שומע להורים חירשים.....
אורית פוקס
- 43 מחקר עצמי : כתיבת משוב לעבודות - מי לומד מזה?.....
דיתה פישל
- 44 סדנת הסטאז' בעיני המורה החדש : יישום מודל הערכה שיתופית.....

- רחל צפריר וורד רפאלי
- קידום מוטיבציה אוטונומית ופעילות למען איכות הסביבה בקרב תלמידים בדואים : הפרספקטיבה של תיאורית
 45ההכוונה העצמית.
- חיה קפלן וניר מדג'אר
- 46אתגרים ותהליכי צמיחה של מורים חדשים בכניסתם להוראה : משלב ההתמחות לשנה הראשונה בהוראה.
 סימפוזיון. חיה קפלן, רחל צפריר, ורד רפאלי, אמנון גלסנר, סהר עדס, נעמה מלכיאור, ציפי שחורי-רובין.
 מתדיינת : שרה זילברשטרום
- מודל ההתנסות ההדרגתי בהכשרה להוראה במכללת קיי : 'נחיתה רכה' או 'טבילת אש'? עמדותיהם של
 49סטודנטים מתחילים, ממשיכים ובוגרים.
- בתיה רייכמן, ורד רפאלי ואורלי קרן
- מורים לעתיד - נהנים יותר ללמוד או ללמד? מאפייני חוויות מיטביות ('זרימה') בלמידה ובהתנסות בהוראה
 50בקרב סטודנטים להוראה
- ורד רפאלי
- 51ברגסון ובעיית חופש הרצון
- רז שפיזר
- 52אמונות ותפיסות על למידה של סטודנטים להוראה
- סמדר תובל ובבי טורניאנסקי
- 53על אודות המציגים.

תכנית הכנס

התכנסות והרשמה - לובי הבניין המרכזי						8:30 9:00
מושבים מקבילים: רעיונות למחקר וסדנה						
מושב 1 - חדר 412	מושב 2 - חדר 311	מושב 3 - חדר 316				
<p>יו"ר: שרמן רוזנפלד רעיון למחקר שיתופי - הוראה ולמידה מבוססת פרויקטים (PBL-Project based Learning) אול'ן גולדשטיין ולאה קוזמינסקי</p>	<p>יו"ר: סלים אבו ג'אבר רעיון למחקר שיתופי - המכללות להכשרת עובדי הוראה כמנוף להכשרת האישה הערבייה ולשילובה כמנהיגה חינוכית-חברתית: המקרה של מכללת קיי סלים אבו ג'אבר, אמאל אבו סעד והיפא מג'אדלה</p>	<p>מנחות: רבקה ברגר וסמדר בן אשר סדנה - שיפור כישורי למידה של תלמידות עם ליקויי למידה באמצעות אימון בקנידולוגיה חינוכית</p>				9:00 10:00
הפסקה						10:00 10:15
מושבים מקבילים: הרצאות קצרות						
מושב 4 - חדר 412	מושב 5 - חדר 317	מושב 6 - חדר 316	מושב 7 - חדר 7	מושב 8 - אולם 203	מושב 9 - חדר 319	
<p>התפתחות מקצועית של פרחי הוראה</p>	<p>חקר ההוראה והלמידה</p>	<p>חינוך בהיבט היסטורי, חברתי ופילוסופי</p>	<p>מצבי מתח בחינוך ובחיי החברה</p>	<p>סימפוזיון: "אתגרים ותהליכי צמיחה של מורים חדשים בכניסתם להוראה: משלב ההתמחות לשנה הראשונה בהוראה"</p>	<p>הכשרה להוראה בגיל הרך</p>	
<p>יו"ר: ענת קינן התפיסות, האמונות והעמדות של הסטודנטים לגבי "למידה מהי?" סמדר תובל ובבי טורניאנסקי</p> <p>ידע מורים של מורים אחמד אלעטאונה ורון הז</p> <p>מורים לעתיד - נהנים יותר ללמוד או ללמד? מאפייני חוויות מיטביות ('זרימה') בלמידה ובהתנסות בהוראה בקרב סטודנטים להוראה ורד רפאלי</p> <p>מודל ההתנסות ההדרגתי בהכשרה להוראה במכללת קיי: 'נחיתה רכה' או 'טבילת אש'? עמדותיהם של סטודנטים מתחילים, ממשיכים ובוטרים בתיה רייכמן, ורד רפאלי ואורלי קרן</p>	<p>יו"ר: עומר מזעאל שפת המקצועות - עיון בספרי הלימוד של חטיבות הביניים בארבעה תחומי דעת אסתר כהן וזוהר לבנת</p> <p>רכישה דו-לשונית דו-אופנית של שפת הסימנים הישראלית ושל השפה העברית אצל ילד שומע להורים חירשים אורית פוקס</p> <p>השפעתם של המחשבוניים הגרפיים על הלמידה של תלמידי כיתות ט' את המושג 'משפחה של פונקציות' מוחמד אבו-נג'א</p> <p>תפיסות פרחי ההוראה בנושא הוראת תלמידים מחוננים במתמטיקה: השוואה בין המקרים בקנדה ובישראל מארק אפלבאום, ויקטור פריימן ורוזה ליקין</p>	<p>יו"ר: סאלם אלעטאונה תרומתם של דוד ואביעזר ילין כבוני תרבות הגוף בא"י טלי בן ישראל</p> <p>מחקר פעולה: בניית קהילת מעשה רב-תרבותית מתוקשבת למורים במקצוע מדעים ליאור סלומוביץ'</p> <p>ברגסון ובעיית חופש הרצון רז שפיזר</p> <p>המשל בחינוך דרון נרקיס</p>	<p>יו"ר: שושנה שטיינברג להתבגר בצל טרור תמר לביא ואורית נוטמן שוורץ</p> <p>השפעת ההיעדרות הממושכת של הורה על התפתחות הילד סמדר בן אשר ורונית שלו</p> <p>רצח בנות זוג בישראל ארנון אדלשטיין</p>	<p>יו"ר: חיה קפלן סדנת הסטאז' בעיני המורה החדש: ישום מודל הערכה שיתופית רחל צפריר וורד רפאלי</p> <p>פיתוח הכוונה עצמית ועירור תהליכים אקספלורטיביים אצל מורים חדשים כמשאב פנימי לצמיחה ולפיתוח זהות מקצועית חיה קפלן, אמנון גלסנר וסוהר עדס</p> <p>נקודת מבטן של מורות בשלבים שונים של התפתחותן המקצועית: משלב ההתמחות לשנה הראשונה בהוראה נעמה מלכיאור וסימונה אפשטיין</p> <p>בהשתתפות: מנחת הסטאז', ציפי שחור-רובין, מנחת סדנת 'משאבי צמיחה', קרן טל</p> <p>מתדיינת: ד"ר שרה זילברשטרומ, ראש האגף להתמחות וכניסה להוראה, משרד החינוך</p>	<p>יו"ר: גילה קציר עידוד השימוש באסטרטגיות חישוב לפיתוח חוש למספרים אצל ילדים בגן חובה דינה בן יעיש</p> <p>נשים ערביות - מדוע אינן מנהלות את בתי הספר? וורדה סעדה-גרס</p> <p>הסטודנטית הבדואית והגנת הבוגרת של מכללת קיי - בין תפקידה המסורתי לבין אתגרים מנהיגותיים חדשים וורדה סעדה-גרס</p>	10:15 11:45
הפסקה						11:45 12:15

מושב 10 - מושב מליאה - אולם 203					
ברכות: פרופ' לאה קוזמינסקי , נשיאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי ד"ר אורנה שץ-אופנהיימר , נציגת אגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך					
הרצאה: למידה פרופסיונאלית בפרקטיקה: משיח שדה לשיח מחקר ובחזרה פרופ' לילי אורלנד , ראש החוג ללמידה, הוראה והדרכה בפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה					
הפסקה					
מושבים מקבילים: שולחנות עגולים והרצאות קצרות					
מורי מורים חוקרים את עשייתם					
מושב 16 - חדר 412	מושב 15 אולם קטן, בניין חינוך גופני	מושב 14 אולם קטן, בניין חינוך גופני	מושב 13 אולם קטן, בניין חינוך גופני	מושב 12 אולם קטן, בניין חינוך גופני	מושב 11 אולם קטן, בניין חינוך גופני
יו"ר: שמיר יונה תמורות בשירת הילדים העברית: תכנים, משלבים ו"המצאות" לשוניות מירי יוסוב-שלום ועדית שר ספרות על ידי עשייה אסתר אזולאי	יו"ר: ענת שויביץ "תגידי שלום ותדפקי על הדלת בכאילו" - ניתוח קולו הסמכותי של הילד במהלך שיח עמיתים תרצה ליון, הדסה אילנברג, זהבה כהן ואסתר ורדי-ראט	יו"ר: מועין פחראלדין בין לבין: הכשרת מורים כמרחב של יחסים יהודית ברק, סמדר תובל, אריאלה גדרון ובבי טורניאנסקי	יו"ר: חיה שרוני ישרה אקדמית בקרב סטודנטים דוברי ערבית במכללות בצפון הארץ סלימאן ח'אלדי ויהודה פלד	יו"ר: אברהים אלבודור קידום מוטיבציה אוטונומית ופעילות למען איכות הסביבה בקרב תלמידים בדואים: הפרספקטיבה של תיאורית ההכונה העצמית חיה קפלן וניר מדג'אר	יו"ר: רפי דוידזון מחקר מעקב אחר מורות בוגרות החינוך המיוחד: מה קורה להן אחרי ההכשרה? אסתר טוב-לי ודיתה פישל
עיונים במובאות מספר בן סירא בספרות חז"ל חיים דיהי	מושב 21 אולם קטן, בניין חינוך גופני	מושב 20 אולם קטן, בניין חינוך גופני	מושב 19 אולם קטן, בניין חינוך גופני	מושב 18 אולם קטן, בניין חינוך גופני	מושב 17 אולם קטן, בניין חינוך גופני
	יו"ר: מירב אסף סינדרום העפיפון - המתח שבין 'לשחרר' ו'להחזיק': האחריות ללמידה במרחב פתוח וללמידה מנקודת מבט של מורי מורים רות מנסור ודינה פרילינג	יו"ר: אמנון גלסנר גישת "המורכבות" לניהול, לחינוך ולאיימון בספורט הישגי פליקס לבד	יו"ר: שרה גורדון הכניסה לתפקיד ניהולי חדש: מסע להכרה ולהבניה של זהותי הניהולית מחקר עצמי חנה נגאר	יו"ר: נורית נתן כתיבת משוב לעבודות - מי לומד מזה? מחקר עצמי דיתה פישל	יו"ר: אינה אוקנין מחקר הערכה של הקורס "הוראת מורשת השואה" נלי וולף, ישראל רבינוביץ' והדסה אילנברג
הפסקה					
מושבים מקבילים: מחקרים בתהליך					
מושב 24 אולם קטן, בניין חינוך גופני	מושב 23 אולם קטן, בניין חינוך גופני		מושב 22 אולם קטן, בניין חינוך גופני		
יו"ר: אינסה רואה - פורטיאנסקי בוגרי מכללות לחינוך בשנתיים הראשונות בבתי ספר אול'ן גולדשטיין, יאיר שרלו ונורית נתן	יו"ר: חנה כרפס סיפורים מקצועיים אישיים והתפתחות מקצועית שיתופית של הקבוצה רות מנסור, דינה פרילינג, יהודית ברק, אריאלה גדרון, בבי טורניאנסקי, טליה ווינברגר, בדיע אלקשאעלה, מירב אסף, אדיבה ערפאת, סמדר תובל		יו"ר: מרים שילדקראוט גיבוש הזהות המקצועית של הסטודנטיות לתואר שני ביעוץ חינוכי במכללת קיי יהודית זמיר		
נעילת הכנס					

הרצאת אורח למידה פרופסיונאלית בפרקטיקה: משיח שדה לשיח מחקר ובחזרה

לילי אורלנד

פרופ' לילי אורלנד היא חוקרת חינוכית בתחומים של למידה פרופסיונאלית, הכשרת מורים, פיתוח תכניות לימודים והוראת האנגלית כשפה שנייה. בימים אלו היא מכהנת כראש החוג ללמידה, הוראה והדרכה בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה.

המחקר בו עוסקת פרופ' אורלנד מתרכז בשלושה מוקדים בתחום הרחב של הכשרת מורים ולמידה מקצועית: הדרכה ולמידה מודרכת, למידה של מורים לאנגלית כשפה שנייה ופיתוח תכניות לימודים. לאחרונה יצא ספרה *Learning to Mentor-as-Praxis: Foundations for a curriculum in Teacher Education* (2010) בהוצאת Springer. הספר מציע המשגה חדשה של האופי הדיסקורסיבי בבסיס ה- 'פרקסיס' של עיסוק ההדרכה ומתאר את תהליך הלמידה של 'להפוך למדריך' כהשגה של סדרת יכולות שקשורות זו לזו, יותר מאשר כרכישה של מיומנויות נפרדות. בהתבסס על פרדיגמות מחקריות, הרואות בלמידה פרופסיונאלית תהליך שנוצר ומכונן על ידי דיאלוג ושיח, בחרה פרופ' אורלנד להתמקד בניתוח של שיחות הדרכה, במטרה להשיג הבנה מצבית של התהליך והתוכן המתקיימים בלמידה של המשתתפים, של התנאים התומכים במסגרות שיח מקצועי ושל תוצאות שיחות אלו עבור למידה פרופסיונאלית, הן בהכשרת מורים הן בתכניות להתפתחות מקצועית של מורים.

תחומי עניין ומחקר:

פרופ' אורלנד מתעניינת בהשקפות בין-תרבותיות על הדרכה ולמידה מודרכת באמצעות בחינה של אוכלוסיות מדריכים, של מורים ושל פרחי הוראה בסביבות סוציו-תרבותיות שונות, במגזר היהודי והערבי במערכת החינוך בישראל.

חקר שיח פרופסיונאלי באמצעות ניתוח שיחות מקצועיות ושיח הדרכתי כמכשירים עבור למידה והתפתחות הן בהכשרת מורים הן בתכניות להתפתחות מקצועית של מורים.

מרכז לחקר למידה פרופסיונאלית – פרופ' אורלנד הייתה שותפה להקמת מרכז לחקר למידה מקצועית בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה. המרכז, שיהיה ראשון מסוגו בישראל, יוקם במטרה לעודד הפצה של מחקר על למידה פרופסיונאלית בין תחומי עיסוק שונים, לשם הבנה מעמיקה של האופן שבו אנשי מקצוע רוכשים מומחיות בעיסוקם. המרכז גם יהווה בית אקדמי ומקצועי עבור אנשי שטח וחוקרים לשיתוף ולהבנייה של ידע לגבי למידה פרופסיונאלית.

המכללות להכשרת עובדי הוראה כמנוף להכשרה ולשילוב האישה הערבייה כמנהיגה חינוכית-חברתית: המקרה של מכללת קיי

סלים אבו ג'אבר

מעמדה של האישה הערבייה בחברה הישראלית בכלל ובחברה הבדואית בפרט, הוא נושא ראוי לדיון מחודש ונרחב יותר. לכן הוא עניין לחוקרים רבים באקדמיה הישראלית מתחומי החינוך, התרבות והספרות משני המגזרים (עזאיזה ואחרים, 2009). המעיין במחקרים שנכתבו בשנים האחרונות מוצא שמעמדה של האישה הערבייה/הבדואית השתפר, בעיקר בשני העשורים האחרונים. ניתן להבחין בכך בתמורות רבות שחלו בתחומים שונים: חברתי, כלכלי וחינוכי (טל, 1995): מספר לא מבוטל של נשים יוצאות לעבודה, בעיקר במערכת החינוך; חלק לא מבוטל מנשים בדואיות לומדות במכללות ובמוסדות להשכלה גבוהה; אחוז הבנות הלומדות במכללות גבוה מאחוז הגברים הבדואים בהן. זוהי תוצאה של הרפורמות הרבות ושל השפעות הסביבה והמודרניזציה על חיי החברה הבדואית. כל אלה נוסף לחוק חינוך חובה נותן אותותיו באחוזים הגבוהים של בנות שמסיימות בתי ספר תיכוניים וממשיכות את לימודיהן במוסדות להשכלה גבוהה, בעיקר במכללות להכשרת מורים כדוגמת, מכללת קיי ומכללת אחוה (אבו רביעה, 2004, 2010).

מטרות המחקר הן לעמוד על חשיבותן ותפקידן של המכללות לחינוך בהכשרת נשים (ערביות) מנהיגות בתחום החינוך והחברה, ובשיפור מעמדה של האישה הערבייה בחברה, ולבדוק מהן ההשלכות לכך על החברה הערבית בתחום החינוך. מטרה נוספת היא לפתח את ההצעה לכדי מחקר מדעי בשיתוף עם בעלי עניין נוספים, ולהניח את תוצאותיו על שולחנם של מקבלי ההחלטות בעניין עתיד המכללות במשרד החינוך.

אני מאמין שלמכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי יש תפקיד חשוב מאוד בשיפור מעמד האישה הבדואית בשנים האחרונות. המכללה נותנת "פתח של תקווה" לאישה הבדואית הצעירה, שיש לה שאיפות כמו לכל אישה צעירה אחרת משכילה, היכולה להשפיע על תהליכי ההתפתחות של החברה בה היא חיה. לכן, מכללת קיי, נחשבת בעיניה של הבחורה הבדואית כאבן יסוד בהגשמת חלומותיה האישיים של האישה הבדואית בדרום.

מקורות

אבו רביעה-קוידר, סי' (2004). נשירת נערות מהחינוך הבדואי בנגב. הדרה, הפליה ואחרות. ירושלים: המרכז לחקר החברה הערבית בישראל, מכון ון ליר.

אבו רביעה-קוידר, סי' (2010). נשים פלסטיניות בישראל: זהות, יחסי כוח והתמודדות. ירושלים: מכון ון ליר.

טל, סי' (1995). האישה הבדואית בנגב בעידן של תמורות. מרכז ג'ו אלון, 11-20.

עזאיזה, פי', אבו-בקר, חי', לזרוביץ, ר' וגאנס, א' (2009). נשים ערביות בישראל. תל אביב: רמות.

השפעתם של המחשבוניים הגראפיים על הלמידה של תלמידי כיתות ט' את המושג 'משפחה של פונקציות'

מוחמד אבו-נג'א

תפיסת מושגים מתמטיים והבנתם היא חלק חשוב מאוד בלימוד מקצוע המתמטיקה. תחום המחקר העוסק בתפיסות של מושגים מתמטיים בקרב תלמידים הוא אחד מתחומי המחקר הרחבים ביותר. מחקרים רבים (Barton, 2003; Farrell, 1996; Kaput, 1992; Kastberg & Leatham, 2005) בדקו את השימוש בטכנולוגיה להוראת מתמטיקה בכלל, ובהוראת מושגים מתמטיים בפרט. שימוש זה נעשה בעיקר בעזרתן של לומדות מחשב.

מחקר זה בודק את השפעתם של המחשבוניים הגראפיים על למידת המושג 'משפחה של פונקציות' אצל תלמידי כיתות ט' מהמגזר הבדואי בנגב, ואת השפעתם של המחשבוניים על צורות החשיבה של התלמידים. במושג 'משפחה של פונקציות' יש חשיבות להיבט הגראפי בתהליך הבנתו ובבניית דימוי מושג עשיר. מטרות המחקר הן לגלות ולאפיין צורות חשיבה של תלמידים בדואים למושג 'משפחה של פונקציות' (תה"ל, משרד החינוך) ולנתח את היחס בין צורות חשיבה אלה. כדי לברר זאת נערכה השוואה בין שתי קבוצות תלמידים. קבוצת הניסוי ($N = 95$) למדה את הנושא 'משפחה של פונקציות' עם מחשבוניים גראפיים, וקבוצת הביקורת ($N = 89$) למדה את הנושא בשיטה הרגילה (נייר ועיפרון). לצורך המחקר פותח שאלון שהתבסס על החומר שנלמד בכיתה כך שאפשר יהיה לענות על השאלון תוך שימוש במחשבוניים גראפיים או בנייר ועיפרון בלבד. הממצאים העיקריים שהתקבלו מניתוח תשובות התלמידים אינם מצביעים על הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות בשרטוט גרפים של פונקציות. אך המחשבוניים הגראפיים עזרו לתלמידים בקבוצת הניסוי לבצע מטלות של הסקה מתמטית של מציאת התכונה האופיינית ל'משפחת פונקציות', במציאת דוגמאות של פונקציות המקיימות תכונה מסוימת ובקביעת התבנית האלגברית של 'משפחת פונקציות' המקיימת תכונה מסוימת. המחקר מראה כי המחשבוניים הגראפיים עזרו לתלמידים בהבנת המושג 'משפחת פונקציות', שלייעוגו הגראפי יש תפקיד חשוב.

מקורות

- Barton, D. (2003). Using technology to teach the "transformation of graphs". *Micromath* 19(2), 12-15.
- Farrell, A. M. (1996). Roles and behaviors in technology-integrated pre-calculus classrooms. *Journal of Mathematical Behavior* 15, 35-53.
- Kaput, J. J. (1992). Technology and mathematics education. In D. A. Grouws. (Eds.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 515-557). Macmillan Publishing Company. (A project of the NCTM).
- Kastberg, S., & Leatham, K. (2005). Research on graphing calculators at the secondary level: Implications for mathematics teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(1). [Online serial]

המכללות להכשרת עובדי הוראה כמנוף להכשרת האישה הערבייה כמנהיגה חינוכית חברתית: המקרה של מכללת קיי בדרום

סיפור אישי: התחלה וסוף סגירת המעגל

אמאל אבו סעד

האוכלוסייה הבדואית בנגב הנה חברה מוסלמית מסורתית המהווה חלק אינטגרלי מהמיעוט הערבי בישראל ומונה כיום כ-200,000 אנשים (בן דוד, 1994).

למכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי כמוסד להכשרת מורים בדרום, היה או יש? תפקיד חשוב ודרמטי מאוד בשינויים בתחומי החברה והכלכלה בחברה הבדואית בכלל ובחיי המשפחה הבדואית בפרט. השינוי התרחש כתוצאה מהשתלבות בנות בדואיות במוסדות לימוד לשם רכישת ידע, להכרת תחומים שונים בחיים ולהעצמה אישית. שינוי זה ניכר בחלק מהבנות שהיו בעלות אופי מיוחד מהו? שסייע להן להצליח להיות מנהיגות בחברה פטריארכאלית גברית, להיות מנהלות בתי ספר, מורות ואמהות משפיעות, ואפילו לצאת ללימודים לתארים גבוהים.

אעבור לדוגמה אישית: אני בחורה בדואית; התחלתי את דרכי בגיל 16 (בשנות ה-90) כסטודנטית במכללת קיי, ומשם המשכתי במסע ארוך ומאתגר עד לקבלת תואר שלישי וסגירת המעגל כמרצה במכללת קיי מזה 12 שנים. מהניסיון האישי שלי בתחומי חיים שונים, אני ממליצה בכל לשון לא לוותר על ההשכלה האקדמית היות שאנחנו הנשים זקוקות לתעסוקה. מצד אחד, בחברה הבדואית המסורתית האישה איבדה את מקור תעסוקתה כתוצאה מהעיור. היא לא יכולה לעבוד בכל עבודה, ותחום התעסוקה מאוד מוגבל בפניה, ומה שמותר לה הם רק תחומים המחייבים השכלה אקדמית. מצד שני, חוסר המודעות להשכלה והקשיים להשגתה מובילים את האישה בעלת התפקיד והאחריות הכבדים במשפחה הבדואית למקרים קשים מאוד, עד כדי פגיעה בילדיה. לכן הקניית ידע מדעי-אקדמי לאוכלוסייה המסורתית המתנגדת להשכלה אקדמית לנשים מעלה את שאלת חשיבותה של ההשכלה ואת השלכותיה על חיי החברה בכלל, ועל האישה ומשפחתה בפרט. שאלה נוספת היא - האם הנגישות למכללה אקדמית באזור הדרום גרמה לשינויים חברתיים, כלכליים בקרב נשים בדואיות? השאלה האחרונה היא עניין אחר

מקורות

מאיר, א' ובן דוד, י' (1994). תהליכים דמוגרפיים בקרב בדואי הנגב המתעיירים, בתוך: ד' גרוסמן וא'

מאיר (עורכים), היישוב הערבי בישראל (עמ' 77-95). אוניברסיטת בר אילן, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב והאוניברסיטה העברית בירושלים.

רצח בנות זוג בישראל

ארנון אדלשטיין

רצח בנות זוג מתייחס לרצח של בת זוג המקיימת קשר רגשי אינטימי עם הרוצח, ואו שקיימה עמו קשר כזה בעבר (בעל, שותף לחיים, חבר). לכן רצח על חילול כבוד המשפחה, איננו שייך לתחום זה. הגישה הפמיניסטית התייחסה לתופעה זו בהקשר של הצורך של הגבר ורצונו בדומיננטיות על בת זוגו. כל ניסיון של האישה למרוד ב...? זכה לתגובה אלימה וקטלנית מצד הגבר. מכאן, שלפי תפיסה זו, מדובר באלימות מתמשכת ומסלימה שסופה רצח. כיום מוכח ששליש ממקרי רצח אלו, אינם נובעים מאלימות קודמת, אלא קורים בגלל הופעתו של זרז מסוים. נוסף, נמצא קשר בין מעבר מתרבות פטריארכאלית לשוויונית יותר, לבין מקרים רבים יותר של רצח בנות זוג במסגרת קהילות המהגרים. רצח בנות זוג בישראל נמצא בייצוג יתר בקרב העולים מאתיופיה ומחבר העמים האסיאתי. לפיכך יש להתייחס לתופעה בהיבטים חברתיים תרבותיים.

שיטת המחקר נעשתה בשילוב של השיטה האיכותנית והכמותית. כל פסקי הדין וגזרי הדין שניתנו לגברים רוצחים בישראל נקראו ונותחו, ונבחנו מספר משתנים: מוצא, כלי הרצח, תלונות בעבר מצד האישה על אלימות, עודף הריגה והתאבדות הרוצח. לאחר ניתוח התוכן, קובצו המשתנים לנתונים מספריים ונערכו לגביהם מבחנים סטטיסטיים (דוגמת חי עדיף הסימן בריבוע).

מניתוח הממצאים נתקבלו תוצאות מובהקות המצביעות על שלושה זרזים עיקריים לרצח בת זוג: תלונה במשטרה כנגד הבעל (25%), בגידה (אמיתית או מדומיינת) (25%) ורצון האישה להיפרד מבן זוגה (51%). כשליש מהרוצחים ניסו להתאבד לאחר האירוע, מתוך דחף אובדני עוד לפני הרצח. כן נמצאו הבדלים בין מגזרים שונים: בקרב וותיקים ועולי אתיופיה פרידה הייתה המניע העיקרי לרצח; עודף הריגה המצביע על זעם בלט במיוחד אצל יוצאי אתיופיה והתאבדות לאחר הרצח אפיינה בעיקר גברים אתיופים. דקירה הייתה שיטת הרצח הבולטת אצל שלושת המגזרים. מסקנת המחקר היא שלא ברור אם תלונת האישה במשטרה מפחיתה או מגדילה/ מגבירה את מידת הסכנה לה היא נתונה. לפיכך יש להקים הוסטלים לגברים המורחקים מבתיהם בצו הרחקה כדי להפחית סיכון לרצח, וכן יש לשלול רישיונות נשק מגברים שאיימו על בת זוגן בעבר.

ספרות על ידי עשייה

אסתר אזולאי

בהרצאה זאת אציג את המאמר "ספרות על ידי עשייה" שפרסמתי לאחרונה בקיוונים אקדמיים של מכון מופת. המאמר דן בעיקר בשירה שמצוי בה פוטנציאל אמנותי, כגון: ציור וצורות גראפיות, ועוסק בטקסטים, שמתייחסים בסמוי לציורי אמנות, ובשירה שטמונות בה צורות גראפיות בסמוי. המאמר מצביע על הדרכים בהן יכול הקורא לחשוף את הציורים או את הצורות הגראפיות ולחלצן מתוך הטקסט. במאמר מצויה מתודה לזיהוי הצורות הללו ולניתוח ספרותי בהתאם לצורות שזוהו. זוהי למעשה מתודה לדרך עיון יצירתית וללמידה פעילה וחוויתית שמתרחשת בעיקר בקהילייה של תלמידים או סטודנטים לספרות שעוסקים יחדיו בקריאת טקסט. ממתודה זו נגזרת קריאה פעילה של טקסט במובן רחב, שיש בה "קום עשה". דרך זו נענית גם להוראות קריאה סמויות שמצויות בטקסט, ושקיומן מסתבר לקורא רק בדיעבד, לאחר זיהוי הצורה הגראפית או הציור. הגישה מודגמת היכן? והיא עשויה לטפח ולפתח אצל הקורא ראייה תלת ממדית של טקסט ספרותי בהקשר לפוטנציאל האמנותי שמצוי בו. המתודה המוצעת שולחת, כאמור, את הקורא לחלץ תבניות גראפיות סמויות המצויות בטקסט באמצעות התבוננות בטקסט בדרכים שונות, כגון הפיכתו של הטקסט כנגד כיוון השעון, והיא מציעה דרך לניהול שיח אינטרטקסטואלי בין הטקסט לבין הצורות שטמונות בו.

המאמר נגזר בין היתר מהתיאוריה של אי מוגדרותו של הטקסט (וולפגאנג, 1975) מתפיסת הקורא כאמן מבצע (צורן, 2000; Holbrook, 1946), מתפיסות פוסט מודרניות על הקריאה ככתיבה מחדש, ומהגישה שהטקסט הוא תלוי קורא שנוצר אך ורק במפגש עם הקורא. המודל המוצא במאמר הוא נדבך נוסף לעיון בטקסט ספרותי, שעשוי לזמן רובד פרשני מקורי שיכול לבוא לצד מודל הקריאה המקובל. המאמר מציע דרך לניהול שיח והגעה לתובנות מקוריות שעולות ממפגש של שתי דיסציפלינות.

מקורות

וולפגאנג, א' (1975). אי מוגדרות ותגובתו של הקורא בסיפורת. *הספרות*, ו', 1–15.
צורן, ר' (2000). *הקול השלישי*. ירושלים: כרמל.

Holbrook, J. (1946). *The reading of books*. London: Faber and Faber

הזיקות בין הידע הרעיוני הדידקטי ובין מערכת החינוך, סוג ההכשרה להוראה והוותק בהוראה של מורות לשפת אם בבית הספר היסודי

אחמד אלעטאונה ורון הוז

אופן מדידת הידע הדידקטי נתון למחלוקת ולפרשנויות רבות. המחקר הנוכחי "הידע הרעיוני הדידקטי" הוא חלק מהידע המקצועי של המורים, המשלב ידע דיסציפלינארי עם ידע בניהול ובארגון (Berliner, 1986). המחקר הנוכחי דן בזיקות בין ממדי הידע הרעיוני הדידקטי הכללי והסגולי של מורות לשפת אם בבית הספר היסודי, לבין סוג מערכת החינוך, סוג ההכשרה להוראה והוותק בהוראה. מיפוי הידע הרעיוני הוא הכלי העיקרי במחקר זה (Hoz, 2009). ניתוח המפות הפיק ממדים רבים שמייצגים את הידע הרעיוני הדידקטי.

במחקר נדגמו 32 מורות להוראת הקריאה והכתיבה כשפת אם בבית הספר היסודי בכיתות א'-ב', חציין ממערכת החינוך הערבית וחציין ממערכת החינוך היהודית. נבחרו מושגים משני סוגים: (1) מושגים דידיקטיים כלליים; (2) מושגים דידיקטיים נושאיים (סגוליים). הממצאים תומכים בזיקה בין ותק לבין ממדים של תוכן (סוגי הרעיונות) וממדי מבנה (עושר, חשיבות, מורכבות וגושינות). יש דמיון בידיע הרעיוני הדידקטי התוכני בשתי המערכות, והשוני הוא בארגון (מבנה) הידע. לסוג ההכשרה אין השפעה על הידע הרעיוני הדידקטי של מורות ללשון, שנמצא דומה אצל מורות שעברו הכשרה ואצל כאלו שלא עברו הכשרה.

ממצאים אלה מלמדים שלמורים הוותיקים לא מדובר במורות ותיקות? במיוחד יש ידע רעיוני דידיקטי שהצטבר, ויש להתייחס אליהם/אליהן כאל מקור של ידע מסוג זה. מורות חשופות להזדמנויות ולסיטואציות של הוראה ולמידה רבות ככל שהן עוסקות בהוראה תקופה ארוכה יותר. נוסף על כך, נוכחנו לדעת שלסוג ההכשרה או לסוג מערכת החינוך אין בהכרח השפעה על הידע הדידקטי הרעיוני, בניגוד לדעה הרווחת בקהילות החינוך, שהמורות הערביות יודעות פחות, ובניגוד להבדלים במשאבים בין שתי המערכות. כנראה שידע זה הוא ידע אישי, מעשי וחי, המתפתח בהתנסות המעשית היום-יומית.

מקורות

Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Research*, August-September, 5-13.

Hoz, R. (2009). Representation of individuals' ideational knowledge through their knowledge map. *Psychological Reports*, 105, 1196-1236.

תפיסות פרחי ההוראה בנושא הוראת תלמידים מחוננים במתמטיקה: השוואה בין המקרים בקנדה ובישראל

מארק אפלבוּם, ויקטור פריימן ורוזה ליקין

בהרצאה נדון בממצאי המחקר שבחן את התפיסות של פרחי ההוראה בנושא הוראת תלמידים מחוננים במתמטיקה. במחקר השתתפו סטודנטים בתכניות להכשרת מורים בחטיבת הביניים מ-42 מוסדות ישראלים ו-54 מוסדות מקנדה. במסגרת קורס מתודי התבקשו המשתתפים לפתור בעיות אתגר במתמטיקה. פתרונותיהם נותחו על מנת לאתר את האסטרטגיות לפתרון, את תוצאות הפתרון ואת שיעור ההצלחה. על סמך הדיון עם 25 משתתפים מישראל, פותח שאלון שנועד לזהות את מידת ההסכמה עם ביטויים של אמונות בנושא 'הוראת תלמידים מחוננים במתמטיקה'. השאלון הועבר בין פרחי ההוראה: 56 בקנדה ו-29 בישראל ובין מורי חטיבת הביניים המלמדים בפועל בבתי ספר.

ממצאי המחקר מעידים על השונות הרבה במידת ההצלחה של מורים בהתמודדותם עם משימות מאתגרות. האסטרטגיות לפתרון אצל מרבית המורים אינן שיטתיות ואינן כוללות את הערכת יעילותן. לממצאים אלה יש השלכות לתכניות ההכשרה של מורים למתמטיקה. הם מצביעים על הצורך לעסוק בפתרון בעיות פתוחות ומאתגרות שאינן מוגבלות לפתרון אחד ויחיד במסגרות של הכשרת מורים. יש לעודד את המורים לחקור לעומק, להעריך את יעילות האסטרטגיה, לחפש דרכים שונות לפתרון ולכוון אותם להכללות ולפיתוח תיאוריות מתמטיות. מיומנויות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות אלה תסייענה למורים בהובלת התלמידים להבניית הידע המתמטי המשמעותי.

מקורות

- Applebaum, M., & Leikin, R. (2007). Teachers' conceptions of mathematical challenge in school mathematics. In J-H Woo, H-C Lew, K-S Park & D-Y Seo (Eds.), *Proceedings of the 31st International Conference for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 2* (pp. 9 - 16). Korea: The Korea Society of Educational Studies in Mathematics.
- Nevo, B. (2004). *Recommendations steering committee on the educations of outstanding and gifted students in Israel*. Jerusalem, Israel: The Division for Outstanding and Gifted Students, The Ministry of Education.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Silver, E. A. (1997). Fostering creativity though instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *International Reviews on Mathematical Education*, 29, 75-80.

השפעת ההיעדרות הממושכת של הורה על התפתחות הילד

סמדר בן אשר ורונית שלו

ההרצאה תעסוק במושג *אובדן עמום* (Ambiguous Loss) המספק מסגרת חשובה למחקר לזוי וטיפול בילדים. בעקבות מחקרה של בוס (Boss, 2004, 2006) נערוך אבחנה בין שני סוגים של אובדן עמום: (1). אובדן פיזי כאשר ההורה נעדר פיזית אך נוכח פסיכולוגית. בחיי היום יום אובדן מסוג זה יכול להיות בעקבות גירושים, מסירת תינוק לאימוץ והגירה. (2) אובדן רגשי או קוגניטיבי כאשר חבר משפחה נוכח פיזית, אבל נעדר פסיכולוגית בשל מחלה כמו אלצהיימר, פציעת ראש קשה, אוטיזם, דיכאון, התמכרויות ומחלות נפשיות כרוניות. אחת התוצאות של אובדן עמום היא היווצרותם של גבולות עמומים (boundary ambiguity). המתווה הטבעי המסמל את גבולות המשפחה כלפי פנים וכלפי חוץ משתנה עם היעדרות ההורה, ובני המשפחה מתארים זאת כמצב שבו הם אינם יודעים מי בפנים ומי בחוץ, מי בתוך המשפחה ומי בתוך מערכת היחסים. למשל ילדי אסירים, ילדים להורה המאושפז במוסדות בריאות הנפש, ילדים שבו המשפחה נעדר או נפל בשבי, או ילדים בארצות כמו רומניה בהן שני ההורים עובדים כעובדים זרים ונעדרים למשך שנים רבות. בהרצאה תעסוק בחשיבותו של ההורה הנותר ויורחב ההבדל בין אובדן עמום לבין אובדן ודאי, כמו מוות. אובדן עמום מתרחש גם כאשר יש ספק בנוגע למותו של אדם או למצבו, כאשר בן המשפחה "שם אך לא שם" "כאן אך לא כאן" ועל הילד ומשפחתו להתמודד עם החיים בחוסר ידיעה וודאות. המושגים יוצגו דרך דוגמאות ממחקר על ילדי שבויים. מחקר זה מהווה בסיס תיאורטי לגוף מחקר אמפירי העוסק בהשפעות ארוכות טווח של היעדרות הורים דרך חקר מקרה של ילדי שבויים בישראל (בן אשר ושלו, 2012; שלו ובן אשר, 2012; 2011; Shalev, Ben-Asher, 2011).

מקורות

- בן אשר, ס' ושלו, ר' (2012). אובדן עמום: השפעות ארוכות טווח של אב נוכח-נפקד בקרב ילדי שבויים. *חברה ורווחה*. (בפרסום)
- שלו, ר' ובן אשר, ס' (2012). "נוכח נפקד"- התמודדות משפחות וילדים עם אובדן עמום של אחד ההורים. *הייעוץ החינוכי, כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בארץ*. תל אביב: השרות הפסיכולוגי ייעוצי משרד החינוך, אגודת היועצים בישראל (בפרסום)
- Boss, P. (2004). Ambiguous loss research, theory, and practice: Reflections after 9/11. *Journal of Marriage and the Family*, 66, 551–566.
- Boss, P. (2006). *Loss, trauma, and resilience: Therapeutic work with ambiguous loss*. New York: W. W. Norton
- Shalev, R., & Ben-Asher, S. (2011). Ambiguous loss: The long-term effects of a present-absent father on the children of POWs. *Journal of Loss and Trauma*, 16(6), 511-528.

עידוד השימוש באסטרטגיות חישוב כמפתח חוש למספרים אצל ילדים בגן חובה

דינה בן יעיש

המגמות החדשות בהוראת המתמטיקה מדגישות פיתוח חוש למספרים, אותה יכולת אינטואיטיבית המאפשרת גמישות בחשיבה, יכולת לאמוד מספרים ולפעול בהם מתוך שיפוט כמותי לוגי (Griffin, 2003; Greenes et al., 1993; Sowder, 1990). מחקר זה בודק האם קידום המושגים המתמטיים בדגש על שימוש באסטרטגיות חישוב ובציר מספרים דמיוני, תוך הפעלת סדרת משימות לא שגרתיות, מפתח את החוש למספרים אצל ילדים בגן חובה.

שישים ושמונה ילדים בגיל גן חובה השתתפו במחקר. כלי המדידה ששימש לאיתור הקבוצות התבסס על ראיון קליני קוגניטיבי (Ginsburg, 1996) שבחן שימוש בחוש למספרים אצל ילדים בגן חובה. השאלון כלל ארבעה אשכולות: ספירה, מנייה, ציר מספרים דמיוני ואסטרטגיות חישוב. לצורך עבודה זו, פותחה סדרה של שמונה פעילויות משחק עשירות לא שגרתיות, הנשענות על המבנה המושגי המרכזי המבוסס על ציר מספרים דמיוני ועל אסטרטגיות חישוב, תוך שימוש ב"ציוני דרך" הנובעים מארגונים שונים של הכמות (Van de Walle, 1988).

ממצאים נבחרים מן המחקר מראים כי: (1) עידוד השימוש באסטרטגיות חישוב ובציר מספרים דמיוני על ידי ילדים בגן חובה נמצאו כמפתחים את החוש למספרים. (2) שימוש בציר מספרים דמיוני ובאסטרטגיות חישוב מביא לפיתוח יכולות מתמטיות גבוהות יותר בכל אחד מהאשכולות המרכיבים את הריאיון אצל הנבדקים שנחשפו ללמידה. (3) הלמידה הממוקדת בציר מספרים דמיוני ובאסטרטגיות חישוב משפרת מיומנויות מתמטיות נוספות הנשענות על המיומנויות הללו, כדוגמת ספירה ומנייה. נוכל להסיק כי התנסויות מתאימות מביאות בתורן לגיבוש היכולות האינטואיטיביות שסייעו לילדים בגיל הרך להגיע להבנה כוללת ולפתח דרכים גמישות לפעילות במספרים. על הפעילות להיות הדרגתית: תחילה במפגש אינטואיטיבי ובלתי פורמאלי עם המספרים, ולאחר מכן במפגש פורמאלי וסימבולי בייצוגי השונים של המספר, כפי שנדרש בבית הספר.

מקורות

- Ginsburg, H. (1996). Toby's Math. In R. J. Sternberg & T. Ben-Zeev (Eds.), *The nature of mathematical thinking*, Vol. 7, (pp. 175-202). New York: Mahwah.
- Greenes, C., Schulman, L., & Spungin, R. (1993). Developing sense about numbers. *Arithmetic Teacher*, 40(5), 279-284.
- Griffin, S. (2003). Laying the foundation for computational fluency in early childhood. *Teaching children mathematics*, 306-309.
- Sowder, J. (1990). Mental computation and number sense. *Arithmetic Teacher*, 37(7), 18-20.
- Van de Walle, J. (1988). The early development of number relations. *Arithmetic Teacher*, 4, 15-21.

תרומתם של דוד ואביעזר ילין כבוני תרבות הגוף בארץ ישראל

טלי בן ישראל

בלב לבו של הישוב הישן בירושלים של סוף המאה התשע עשרה וראשית המאה העשרים פעלו משכילים מעטים, למען קידום היישוב הנטוע בתרבותו היהודית אורתודוקסית, בניסיון להתאימו לתנאי החיים ולצרכי המקום והזמן. תוך כדי קידום החינוך החדש ביישוב הישן, נוצרו תנאים להתפתחותה ולשילובה של תרבות הגוף, שהייתה מוקצה מחמת מיאוס דורות רבים ביהדות האורתודוקסית. מקום מרכזי בתהליך זה מוקדש לדוד ילין ולבנו אביעזר שתרומתם לפיתוח תרבות הגוף בלב היישוב הישן אינה מוטלת בספק.

דוד ילין, תלמיד בית הספר כ"ח בירושלים, טעם לראשונה את טעם מקצוע ההתעמלות דרך החינוך הצרפתי. תפיסות החינוך החדשות שלמד וחקר במהלך שנותיו כמורה וכמנהל בבית הספר למל ובבית המדרש למורים בירושלים הביאו אותו ליצור תפיסה חדשה וייחודית בחינוך. בתפיסה זו ניכר מקום של כבוד לרכיבי תרבות הגוף: שילוב הטיולים בהווי בית הספר כתפיסה לימודית, הנהגת הפסקות בבית הספר, הוראת ההתעמלות, הקמת גני ילדים בהם הפעילות הפיסית היא חלק מהווייתו ההתפתחותית של הילד, תרומה להקמת אגודות הספורט הראשונות בירושלים דרך בית המדרש למורים ותרומה להפצת חשיבותה של תרבות הגוף בארץ ישראל (אצ"מ תיק A153/112/1; ילין, תשל"ב; פרס, תרצ"ג). בנו אביעזר היה ממקימי אגודת הספורט 'מכבי' בירושלים ואף עמד בראש מכבי ארץ ישראל שנים רבות. הוא שימש כמורה להתעמלות בגימנסיה העברית ותרם רבות להקמת סניפי אגודות הצופים בתוך בית הספר (זמרי, תשכ"ט).

כיצד הפכו בני היישוב הישן למובילי תהליך חדש זה? נראה, כי דרכם החינוכית דומה ומושפעת מתהליכי השינוי בתקופתם, אך גם משורשי המשפחה החזקים והמשמעותיים שספגו. מחקר זה מספר את סיפורם המפתיע של אב ובנו שהפכו למובילי דרך בהתפתחות תרבות הגוף בחינוך ובתרבות הארצישראלית.

מקורות

ארכיון ציוני מרכזי (אצ"מ). A153/112/1; ארכיון דוד ילין.

זמרי, אי (תשכ"ט). *חלוץ החני"ג בא"י*. נתניה: מכון וינגייט, 6-7. – א"צ גולדשמיט

ילין, די (תשל"ב). ירושלים של תמול, 1. ירושלים: ראובן מס, 64, 409.

פרס, יי (תרצ"ג). *אלה תולדות בית הספר להאציל למל בירושלים*. ירושלים.

השפעתה של העבודה בקינסיולוגיה חינוכית על שיפור כישורי למידה אצל תלמידות עם ליקויי למידה בבית הספר היסודי

רבקה ברגר וסמדר בן אשר

המחקר הנוכחי הנו מחקר חלוץ שניסה לבחון את השפעת העבודה התנועתית המובנת על פיתוח כשרי למידה של תלמידים בעלי ליקויי למידה. באמצעות אימון בתנועה של ההליכה האין סופית (infinity walking) שפותחה על ידי דברה סנבאק, ובאמצעות קינזיולוגיה חינוכית שפותחה על ידי פול דניסון). בניסוי השתתפו 6 תלמידות בכיתות ג' – ו' שאובחנו כלקויות למידה בדרגה בינונית עד קשה וטופלו לפני ההתערבות הנוכחית בשיטות מקובלות של הוראה מתקנת. כל הנבדקות נמצאו בעלות יכולות קוגניטיביות טובות ובאו מסביבה חינוכית מטפחת, ולמרות זאת רכישת הקריאה שלהן התאחרה יחסית לקבוצת הגיל, וחלקן אף לא סיים אותה עד למועד תחילת הניסוי. מחצית מהנבדקות אופיינו גם בקשיי קשב וריכוז שקיבלו ביטוי תנועתי. כלי המחקר כללו סידרת מבחני כשרים קוגניטיביים ומבחני הישגים וכן בדיקה נוירולוגית של Quantitative EEG. המבחנים הועברו לנבדקות לפני תחילת האימון ולאחריו. הנבדקות השתתפו בתכנית שבועית (שעתיים בכל שבוע) שכללה 16 מפגשים במשך כחמישה חודשים. ניתוח הממצאים הראה כי הנבדקות שיפרו באופן מובהק את הישגיהן בתחום הסדרתי, הסימולטני ובמבחני ההישג, ובכלל זה בקריאה. כמו כן התקבל דיווח מבתי הספר בהן למדו המשתתפות על שיפור משמעותי ברמת ההישג הלימודי, בריכוז, בקשב ובזכירה. ממצאי המחקר מאירים על הצורך בהרחבת מחקר החלוץ מבחינת מדגם הנבדקים, וכן בכל הנוגע לאבחון ההדמיה הנוירו-פיזיולוגי ובעיבוד מעמיק של הממצאים שלו. שיתוף פעולה עתידי בין תלמידים, מורים, אנשי רפואה ומומחים בתחום הקינזיולוגיה החינוכית, עשוי להביא לפריצת דרך בעתיד בעבודה עם ילדים לקויי למידה לשיפור כישורי הלמידה שלהם.

למידה מקצועית של מורי מורים במרחב שיתופי של עשייה ומחקר

יהודית ברק, רות מנסור, אריאלה גדרון, דינה פרילינג, מירב אסף, בבי טורניאנסקי,
בדיע אלקאשאעלה, אדיבה ערפאת טליה וינברגר וסמדר תובל

מחקר זה הוא מחקר עצמי שיתופי של צוות מורי שח"ף, בו אנו חוקרים את זהותנו המקצועית ואת התפתחותנו במהלך העשייה המשותפת. כצוות אנו עובדים במסגרת שיתופית אינטנסיבית של הוראה/למידה, ועוסקים במקביל במחקר עצמי שיתופי של העשייה. בשנים האחרונות גובר העניין בהתפתחות המקצועית של מורי מורים. באופן מסורתי, הספרות המחקרית בנושא זה התמקדה בפרויקטים, ותהליך הלמידה נתפש כמורכב מסדרה של קורסים או אירועים בעלי התחלה וסיום (McGee & Lawrence, 2009; Smith & Rowley, 2005). מנגד קיימות גישות הרואות את ההתפתחות המקצועית כתהליך משולב של הפרקטיקה וחקירתה. מנקודת מבט זו, התפתחות מקצועית של מורי מורים אינה מוגדרת בזמן ובהתכוונות להשגת יעדים ספציפיים, אלא היא פעילות של למידה מתמשכת המכוונת על ידי הלומדים עצמם. גישות אלו תופסות את ההקשר של התפתחות מקצועית כתהליך חברתי הנע סביב מעגלים של תקשורת מרושתת, וכולל אימוץ עמדה של חקר (inquiry stance) כאורח חיים מקצועי בתוך העשייה המקצועית (Cochran-Smith & Lytle, 1999). המחקר שאנו עורכים הוא מחקר עצמי, שיתופי ונרטיבי המתבסס על חקר נרטיבי של סיפורי התפתחות מקצועית אישיים של 10 מורים מצוות שח"ף. מטרת המחקר לתאר ולבחון באופן ביקורתי את המשמעות של הלמידה המקצועית שלנו כיחידם וכקבוצה, ואת מקומה בתכנית ההכשרה. ממצאים ראשוניים של ניתוח הסיפורים מעלים ארבע תמות מרכזיות בסיפור ההתפתחות המקצועית: שונות אישית ומקצועית של חברי הקבוצה, עבודה שיתופית, עמדת המומחה כטירון ומחקר עצמי שיתופי.

מקורות

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- McGee, A., & Lawrence, A. (2009). Teacher educators inquiring into their own practice. *Professional Development in Education*, 35(1), 139-157.
- Smith, T., & Rowley, K. (2005). Enhancing commitment or tightening control: The function of teacher professional development in an era of accountability. *Educational Policy*, 19(1), 126-154.

בין לבין: הכשרת מורים כמרחב של יחסים

יהודית ברק, סמדר תובל, אריאלה גדרון ובבי טורניאנסקי

השנה אנו מציינים עשר שנים מאז החלה תכנית שח"ף לפעול. לאורך השנים שמענו מסטודנטים ומבוגרים התייחסויות שונות לדברים שלמדו או שלא למדו במהלך התכנית. אולם דבר אחד משותף לכולם, הם מתייחסים ל'רוח' של התכנית, וטוענים ש'רוח' זו היא מהותה של דרך הלימוד, האווירה ומערכת היחסים המיוחדת שנוצרה בינם לבין עצמם ובינם לבין הצוות. התייחסות זו היא הבסיס למחקר הנוכחי. אנו בוחנים את החוויה של שיתוף חינוכי פעיל (שח"ף) כפדגוגיה מתייחסת ההופכת לחלק מהותי של תכנית ההכשרה.. לצורך זה ביררנו איך הסגל והסטודנטים חווים את תהליכי הלמידה-הוראה בשח"ף וכיצד הם רואים את השפעת הלמידה הזו על העשייה. הנתונים לגבי חברי הצוות נאספו מתוך סיפורים מקצועיים אישיים והנתונים לגבי הסטודנטים נאספו ממחקר הבוגרים וממשימות רפלקטיביות, אשר כתבו סטודנטים במהלך הלימודים.

ממצאים ראשוניים מלמדים כי לחברי הצוות, השיתוף הוא התמה המרכזית בסיפוריהם המקצועיים ביחס לשח"ף. השיתוף צובע את מהות הלמידה-הוראה בתכנית. הסטודנטים מדברים בעיקר על חווית הלמידה בדרך הדיאלוג בין 'שונים', על הקושי לפרש חוויה זו כלמידה ועל העצמה של התנסות זו. הממצאים שופכים אור על הדינמיות ועל המורכבות של תכנית הלימודים, כאשר זו הופכת למרחב למידה פתוח ואינטראקטיבי, ללא התוויה מראש של תהליכים ותוצרים. אנו מציעים להסתכל על התהליכים המאפיינים את חווית הלמידה בשח"ף כתהליכים של נוודות שמאפשרים שחרור מדפוסים מוכרים והליכה בדרכים שאינן צפויות מלכתחילה. דרך עדשה זו אנו מציעים להתבונן בפדגוגיה השיתופית והבינאישית של הכשרת מורים כמרחב דינמי של יחסים המשתנה כל העת ויוצר הזדמנויות ללמידה ולהתחדשות.

מקורות

- Brownlee, J. M., & Berthelsen, D. M. (2008). Developing relational epistemology through relational pedagogy: New ways of thinking about personal epistemology in teacher education. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge, and Beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 399-416). Springer.
- Semetsky, I. (Ed.). (2008). *Nomadic Education*. Sense Publishers
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 355-367.

רעיון למחקר שיתופי על שילוב הגישה של למידה מבוססת פרויקטים (PBL) בהכשרה להוראה

אולזין גולדשטיין ולאה קוזמינסקי

בשנתיים האחרונות המורים חברים מהסגל האקדמי של מכללת קיי מתנסים בשילוב הגישה הפדגוגית של למידה מבוססת פרויקטים (Project Based Learning – PBL) בהכשרה להוראה. גישה זו מפגישה את הסגל ואת הסטודנטים בתהליכי הוראה-למידה חדשניים ומשפיעה על תפיסותיהם ביחס ללמידה והערכתה, ולתפקידו של המורה כמעצב תהליכי למידה (Jensen, Searson & Yildiz, 2011). התנסות בגישת ה-PBL מעלה שאלות רבות בהקשר לתוכני הלמידה, לתפקידי המורה והלומד, לתכנון פעילויות לימודיות, לסדירות מערכת הלימודים במכללה, להשלכות בעבודה מעשית במסגרת ההתנסות ובמסגרת העבודה העתידית בבית ספר.

במסגרת הכנס תקיים רשות המחקר מושב שיתמקד בהיבטים מחקריים סביב סוגיות העוסקות בשילוב פדגוגיה פיביאלית בהכשרה להוראה. נבקש ליצור קהילת מחקר של מכשירי מורים שיש להם עניין בפדגוגיה זו, והמעוניינים ב-שיתוף פעולה מחקרי ותרומה הדדית. כמו כן נחשוב על דרכי ההתקדמות בהכנה למחקר ובביצועו ועל תוצרים אפשריים (למשל, כתיבת הצעה לקרנות בינלאומיות).

רשות המחקר מזמינה את חברי הסגל המעוניינים לחקור סוגיות בשילוב גישת PBL בהכשרה להוראה, והמעוניינים לעסוק במחקר עצמי סביב ניסיונם בהוראת קורסים בגישת PBL להשתתף במושב. המעוניינים בחומר רקע על גישת ה-PBL מוזמנים לעיין במאגר מידע שפותח במרכז לתכנון לימודים של המכללה (מת"ל).

מקורות

מת"ל. למידה מבוססת פרויקטים Project Based Learning. אוחזר מ- <http://kaye7.school.org.il/PBL.htm>

Jensen, J., Searson, M., & Yildiz, M. (2011). PBL[g]: Project-Based Learning [global], learning technologies and teacher preparation. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education. International Conference 2011* (pp. 961-965). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from <http://www.editlib.org/p/36408>.

בוגרי מכללות לחינוך בשנתיים הראשונות בבתי ספר

אולז'ין גולדשטיין, יאיר שרלו ונורית נתן

בהרצאה נדון בממצאים הראשוניים של המחקר הבוחן את תהליכי הקליטה של בוגרי המכללות לחינוך בשנתיים הראשונות שלהם בבתי ספר. מחקר זה הוא חלק מרשת מחקרים החוקר את קליטתם של בוגרי תכנית המצוינים בהשוואה לבוגרי תכנית הלימודים הרגילה, והוא ממומן על ידי האגף להכשרת מורים. המחקר עוקב אחר שלבי ההסתגלות של הבוגרים לסביבת העבודה, העצמה מקצועית, ביטויי מנהיגות חינוכית וגורמים המשפיעים על מאפיינים אלה. המחקר מתמקד במספר היבטים: שיבוץ הבוגרים בעבודה בבתי ספר, מאפייני ההוראה שלהם בכיתה, תפקודם כמחנכים, השתלבותם בצוות בית הספר, סוגי תמיכה הניתנים למורים מתחילים בבית הספר, שינויים בביטחון העצמי שלהם במהלך לימודיהם ובעבודה בבית ספר, תכונות אישיותיות העוזרות למורים להתמודד עם קשיים, הקשר בין העשייה החינוכית בבתי הספר לבין תכנית ההכשרה, תפיסות חינוכיות של הבוגרים ותנאים סביבתיים במקומות העבודה שלהם. המחקר נערך בגישה איכותנית ומשתתפים בו 35 בוגרים מ-15 מכללות לחינוך השייכות למגזרים ממלכתי-יהודי, ממלכתי יהודי-דתי ולמגזר הערבי. הנתונים נאספו באמצעות ריאיון עומק חצי-מובנה. הראיונות הוקלטו ותומללו ולאחר מכן נערך ניתוח תוכני שלהם באמצעות תוכנת אטלס (Atlas.ti).

בהרצאה נדון בממצאים הראשוניים (של כלל המדגם הנחקר) הקשורים לגורמי העצמה של ביטחון עצמי של המורים, התכונות האישיותיות העוזרות למורים להתמודד עם הקשיים שלהם בשלב הראשון של ההסתגלות לעבודה בבית ספר.

עיונים במובאות מספר בן סירא בספרות חז"ל

חיים דיהי

בהרצאה אציג מספר מובאות מספרות חז"ל, ואשווה בין הנוסח העולה מספרות חז"ל לבין הנוסח המשתקף בעדים האחרים של ספר בן סירא. כמו-כן אנסה לעמוד על טיב ההבדלים ומאפייניהם. לאחר השוואה זו נעמוד על מידת נכונותה של הקביעה לפיה הנוסח של בן סירא העולה מספרות חז"ל אכן שונה במעט או בהרבה מהנוסח המשתקף בעדים האחרים. עדי הנוסח המקובלים לספר בן סירא הם: הנוסח העברי שנתגלה במגילות מקומראן, מגילת בן סירא ממצדה, ששת כתבי היד מהגניזה הקהירית, מובאות מבן סירא הפזורות בספרות חז"ל והתרגומים העתיקים ליוונית ולסורית. עדי הנוסח השונים אינם שווים מעמד לא מבחינת איכות עדותם ומהימנותה ולא מבחינת זמנם (סגל, תשי"ט; Skehan & Di Lella, 1987). כך למשל עדי הנוסח מקומראן וממצדה הם הקדומים ביותר וכנראה הקרובים ביותר לנוסח העברי של הספר. מן העבר השני עומדות המובאות מספר בן סירא בספרות חז"ל. רוב החוקרים מסכימים כי הציטוטים מב"ס המצויים בספרות חז"ל, הנם ציטוטים הרחוקים מהנוסח המקורי, כך שאין להעמיד אותם בדרגה אחת יחד עם עדי הנוסח האחרים (הרן, תשנ"ו; ליהמן, תש"ל; Schechter, 1891). במהלך הדברים עמדנו על היחס הקוטבי כלפי ספר בן סירא בספרות חז"ל. מחד גיסא, מונים אותו יחד עם הספרים החיצוניים ומורים שלא לעיין בו (כפי שנאמר, אין הכוונה לשלילה מוחלטת של הספר אלא הכוונה למנוע שימוש של קודש בספר), אך מאידך גיסא ספר זה הוא המצוטט ביותר בספרות חז"ל, יותר מכל יצירה חיצונית אחרת. כמו-כן ראינו כי הציטוטים מבן סירא אינם זהים כמעט באף מקרה למקור העברי שבידינו. השינויים מלשון המקור משקפים בחלקם שינויים שנעשו במכוון (החלפת מילה קשה במילה רווחת יותר וכד'), אך חלק משקף גם נוסח אחר שלעתים יש לו הד בתרגומים העתיקים של ספר בן סירא. יש לבדוק כל שינוי מלשון המקור בפני עצמו, תוך השוואה עם שאר עדי הנוסח הקיימים. איסוף כל המובאות מבן סירא בספרות חז"ל אינו עניין של מה בכך, מאחר שרבות מהן באות ללא הזכרת שמו של בן סירא, כך שיש למצוא אותן ולהותן לפי תוכן ולשונו. יחד עם זאת, למרות הקשיים שהוזכרו, איסוף הנתונים וניתוחם יכול לתרום לחקר הנוסח של בן סירא.

מקורות

הרן, מ' (תשנ"ו). האסופה המקראית, תהליכי הגיבוש עד סוף ימי בית שני ושינויי צורה עד מוצאי ימי הביניים, א-ג. ירושלים: ביאליק.

ליהמן, מ"ר (תש"ל). מגילות ים המלח ובן סירא. תרביץ, לט, 247-232.

Schechter, S. (1891). The quotations from Ecclesiasticus in rabbinic literature. *JQR* 3, 682-706.

Skehan, P. W., & Di Lella, A. A. (1987). The wisdom of Ben Sira. *Anchor Bible*, 37. New York: Doubleday, 52-60.

מחקר הערכה של הקורס "הוראת מורשת השואה"

נלי וולף, ישראל רבינוביץ' והדסה אילנברג

הקורס "הוראת מורשת השואה" הנו קורס בחירה אשר בבסיסו מוצב רעיון קיום ושימור זיכרון השואה בדרך המשלבת פעילות אינטראקטיבית ורב תחומית. מטרת הקורס היא יצירת קשר עם התכנים ההיסטוריים-יהודים של השואה דרך עולם האמנות בכלל והיצירה האישית בפרט, תוך כדי נגיעה בזיכרון השואה באמצעות חוויות אישיות של המשתתפים עצמם ושל סביבתם הקרובה (היסטוריה משפחתית, נסיעות לפולין, וכו'). הדגש בבניית הקורס הוא על הערכים החינוכיים, ההומאניים והחברתיים. משתתפי הקורס הן 20 תלמידות מהמגזר היהודי בלבד, מכל המסלולים. הקבוצה כללה שתי תלמידות אתיופיות, עולות ותיקות. הקורס הוא סמסטריאלי ומרבית המפגשים מתרכזים סביב יום הזיכרון והשואה.

מחקר ההערכה של הקורס התמקד בשלוש שאלות מרכזיות: (1) מהם השינויים שהתרחשו אצל הלומדים בעקבות השתתפותם בקורס, על פי תפיסותיהם? (2) מהן נקודות המפנה בתהליך הלמידה של המשתתפים? (3) מהן התפיסות של המנחים לגבי הלמידה בקורס? כלי המחקר כללו תצפיות על השיעורים, על החזרות שהתקיימו לקראת טקס יום השואה, ושיחות משוב שמנחי הקורס קיימו עם משתתפי הקורס; ראיונות בתחילת הקורס ובסיומו עם מנחי הקורס, וראיונות עם חלק מהסטודנטיות.

הממצאים שהתקבלו: אצל הלומדים התרחשו מספר שינויים, שבאו לידי ביטוי בחיבור רגשי לחוויה האישית; בהבנת מאורעות השואה דרך החיבור האישי; בחיבור רגשי עם קבוצת העמיתים, ובחיבור עם הטקסטים. נקודות המפנה בתהליך הלמידה של הסטודנטים כללו עבודה על טקסטים משמעותיים ועל הדמויות העיקריות שהופיעו בטקסט. על פי תפיסת המנחים, הקורס תומך ברכישת ערכים כמו שיתוף פעולה, התנהגות הולמת, ואמונה בערך עצמי. כמו כן, הקורס עוזר לתלמידים ללמוד קריאה נכונה של טקסטים ולבנות טקסי זיכרון. המסקנה של החוקרים והמנחים היא שהמחקר מסייע לממש את הפוטנציאל של הקורס.

ממורה ליועצת

יהודית זמיר

מטרת המחקר הנה לחלץ ולהמשיג את התהליך של גיבוש הזהות המקצועית של הסטודנטיות לתואר שני בייעוץ חינוכי במכללת קיי. הרקע למחקר נעוץ בעובדה שהסטודנטיות הלומדות לקראת התואר השני בייעוץ במכללה הן מורות בפועל. הרעיון העומד בבסיס התכנית הוא "למידה לאורך החיים" והאפשרות להתפתח מבחינה מקצועית. השאלה המרכזית שנשאלת היא האם הידע הפרקטי פדגוגי שהן מביאות אתן מהווה בסיס ידע (נקודת חוזק) בתהליך של עיצוב הזהות המקצועית החדשה, או שמא בסיס הידע שלהן מהווה גורם מעכב הדורש תהליכים של unlearning ו-re-learning (Cochran-Smith, 2003). מבחינה מתודולוגית, החילוץ וההמשגה של התהליך ייעשו באמצעות ניתוח טקסטים הלקוחים מתוך משובים אישיים של הסטודנטיות. המשובים נכתבו במהלך שנת לימודים אחת בשיעור "כלי הערכה ליועץ". ההבנות תצמחנה מתוך ניתוח תוכן של הטקסטים ומתוך הראיונות האישיים עם אותן בוגרות. בכנס יוצגו בקצרה שלשה חקרי מקרים בהתהוותם, כאשר הכלים המשמשים לניתוח הם מושגים מתחום הסמנטיקה, הסמיוטיקה והפרגמאטיקה. השאלה המרכזית שהועלתה לעיל עדיין פתוחה, והיא הנושא המרכזי לדיון לאור חקרי המקרים שיובאו.

מקורות

Cochran- Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education. Vol 19(1)*, 5-28.

יושרה אקדמית בקרב סטודנטים דוברי ערבית במכללות בצפון הארץ

סלימאן חיואלדי ויהודה פלד

קיים פער משמעותי באחוז הסטודנטים דוברי הערבית המוגשים לוועדות משמעת (כ-80% מהמוגשים) ביחס לנוכחותם במכללות בצפון (כ-40%). מטרת המחקר היא לזהות את הגורמים המשפיעים על היקפי ההונאה האקדמית בקרב סטודנטים דוברי ערבית, כדי לאפשר למכללות להיערך להקטנת היקף התופעה בתהליך פרו-אקטיבי שאינו בהכרח ענישה. עלו שתי שאלות עיקריות: מהם הגורמים לכך שאחוז הסטודנטים דוברי הערבית המואשמים בחוסר יושרה אקדמי גבוה מהסטודנטים דוברי העברית במכללות בצפון? מהן צורות ההצדקה לכך? על פי מחקרים רבים שנערכו בארצות שונות נראה שתופעת ההעתקות שכיחה למדי בכל העולם המערבי והיא חדרה גם לעולם הערבי, וכפי הנראה היא רווחת גם בקרב בני המיעוט הערבי בישראל (חיואלדי, 2006; חיואלדי, 2011; פלד וחיואלדי, 2011).

המחקר הנו מחקר כמותי במערך מחקר מתאמי. השתתפו בו 367 סטודנטים משלוש מכללות בצפון הארץ. בנוסף בוצעו 39 ראיונות עומק עם סטודנטים. מהממצאים עולה, כי ההתנסות בהעתקה בבחינה נתפסת כלגיטימית בקרב דוברי ערבית הטוענים שעלות הלימודים גבוהה וקיים לחץ גדול מההורים להצלחה, והמטרה היא לסיים את הלימודים בכל מחיר! אחוז גבוה בקרב דוברי הערבית הצדיק את ההעתקות כתגובה לקיפוח על ידי המדינה. דוברי ערבית הסבירו את ההעתקות בכך שהתואר הראשון מאפשר להם עצמאות כלכלית ולפיכך הם רוצים להצליח ומהר. עוד נמצא, כי סטודנטים דוברי ערבית תומכים יותר מסטודנטים דוברי ערבית בהרתעה ובענישה למניעת העתקה. סטודנטים מבינים שהענשה והרתעה אינם הדרך היחידה למניעה של התנהגות שאינה אתית ובוודאי שאינה דרך מלמדת. לפיכך קיים צורך בשינוי מהותי במערכת האקדמית הישראלית בהבנה ובהכלה של...? בעיקר של האוכלוסייה הדוברת ערבית, על ידי העברת סדנאות של מיומנויות למידה (והוראה) כולל חשיבה ביקורתית, מיומנויות של אוריינות אקדמית וכתובה מדעית (Handa, 2006).

מקורות

חיואלדי, ס' (2006). העתקה בבחינות הבגרות בבית הספר הערבי בהשוואה לבית הספר היהודי - גורמיה ודרכי ההתמודדות. דו"ח מחקר. מכללה אקדמית לחינוך אלקאסמי, מכון מופ"ת.

חיואלדי, ס' (2011), תופעת ההעתקה בבחינות הבגרות בקרב התלמידים הערבים והיהודים בתקופת התיכון במדינת ישראל. ג'אמעה (15). מכללה אקדמית לחינוך אלקאסמי, 125-160.

פלד, י' חיואלדי, ס' (2011). תופעת ההעתקות והזיופים בקרב סטודנטים דוברי ערבית במכללות בצפון. תל אביב: מכון מופ"ת.

Handa, N. (2006). Taking the mountain to Mohammed: Transitioning international graduate students into higher education in Australia. *International Journal for Educational Integrity*, 2(2), 126-139.

מחקר מעקב אחר מורות בוגרות חינוך המיוחד: מה קורה להן אחרי ההכשרה?

אסתר טוב-לי ודיתה פישל

עבודה זו מציגה ממצאי מחקר מעקב אחר שתי קבוצות (10 ו-14) של בוגרות מסלול חינוך מיוחד ממכללה דתית מהצפון וממכללה ממלכתית מהדרום. העבודה משווה ביניהן באמצעות מודל כשירות מקצועית בהוראה, במטרה לאפיין את הזיקות בין עשייתן המקצועית של הבוגרות למוסד המכשיר, מקום עבודתן ונטיותיהן.

ממצאים הקשורים לזיקות בין עשייתן המקצועית של הבוגרות לבין המוסד המכשיר והמעסיק, מראים שהמוסד המעסיק, כלומר בית הספר שבו עובדות הבוגרות, משפיע ולמעשה מתווה במידה רבה את דרך עבודתן ואת התפתחותן המקצועית. אף על פי שחלק מהבוגרות ציינו את תרומת ההכשרה לעשייתן המקצועית, בלטה בדבריהן ובעשייתן השפעת בית הספר שבו הן עובדות. זיקה בין נטיות אישיות של הבוגרות לבין עשייתן המקצועית זוהתה במוכנותן לקבל על עצמן תפקידים, לעומת מורות שבחרו שלא לעשות זאת. ממצאינו מראים שהבוגרות מהמכללה הדתית בצפון בחרו שלא לקבל על עצמן תפקידים בשונה מעמיתותיהן בדרום. השוואת שתי הקבוצות באמצעות מודל כשירות מקצועית בהוראה כללה שמונה תבחינים: ארגון, תוכן, תהליכי רצף, התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה, היכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה, תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות, יצירת תקשורת המעודדת השתתפות של הלומדים ובחינה רפלקטיבית של עשייתן. ממצאי ההשוואה מראים הבדלים בעיקר בשני תבחינים: תכנון הוראה וביצוע הערכות. נראה שההבדלים נבעו משילוב של צורכי התלמידים ומדרישות מסגרות ההעסקה, ממצא המדגיש גם כאן את השפעת המוסד המעסיק. השוואת הציון הממוצע בכשירות מקצועית בהוראה בין שתי הקבוצות הראתה שקבוצת הבוגרות מהדרום, שלימדה תלמידים בעלי מוגבלות מורכבת וקשה, הייתה בעלת ציון ממוצע נמוך יותר משל בוגרות המכללה בצפון, למרות זאת מילאו הבוגרות בקבוצה זו יותר תפקידים בתוך בית הספר ובמחוז. קבוצת הבוגרות מהצפון, מלאו פחות תפקידים ונראה היה שהן בחרו להתרכז בהוראה ופחות בתפקידים, ממצא המכוון לנטיות אישיות. אף על פי שלא מצאנו זיקות ברורות הקושרות בין כשירותן המקצועית של הבוגרות לבין המוסד המכשיר, זיהינו בשתי הקבוצות גישה חיובית כלפי המכללות שבהן למדו. בנוסף, זיהינו ארבעה נושאי דמיון בין שתי הקבוצות: גישה חיובית ולא ביקורתית של הבוגרות כלפי המערכת המעסיקה ולרוב גם כלפי המכללה; תפיסת בית הספר כארגון ומסגרת מקצועית המעניקים ידע שמכוון את אופן העבודה, הידע המעשי כגורם משמעותי בעשייתן, ותפיסת המכללה כמקור ידע זמין גם לאחר תום ההכשרה. ממצאים אלו מוסיפים נדבך לשיח המתמשך העוסק בזיקות שבין כשירות מקצועית בהוראה, סביבת ההכשרה והעבודה ונטיות אישיות. זיקות אלה חושפות קשר חדש יחסית בין נטיות אישיות לבין אופי העשייה החינוכית והמוסד המכשיר.

תמורות בשירת הילדים העברית: תכנים, משלבים ו"המצאות" לשוניות

מירי יוסוב-שלום ועדית שר

החברה הישראלית עברה למן היווסדה ועד לימינו תמורות הניכרות בכל תחומי החיים. מקומן של הספרות והלשון, כחלק מההוויה הקיומית, אינו נפקד גם הוא. הספרות והלשון נוטלות חלק חשוב בתהליך זה ומדגימות את השינויים הללו שבין התקופות דרך שפת השיח ודרך שפת השיר. השינויים באידיאולוגיה, בערכים החינוכיים והחברתיים, מוצאים את ביטויים גם ביצירות השירה לילדים, והם בולטים בשני מישורים: מישור ה'מה' ומישור ה'איך'. ה'מה' עניינו התכנים התמטיים המופיעים ביצירות השירה לילדים. ה'איך' עניינו השפה באמצעותה מובעים התכנים הללו. אלה ואלה מהווים מקור מעניין להשוואה. למשל, המעבר משפת הצמיחה וההבניה החברתית-הקולקטיבית הכתובה בלשון הפיוט והמליצה אל שפת ה'אני', המעמידה את הילד במרכז, וכתובה במשלב לשוני יומיומי, בסלנג, בשפה מקוצרת המחברת בין המילים, שפה המהווה לא פעם חיקוי לשפתם של הילדים בולט כשמשווים בין יצירות השירה לילדים שנכתבו בתקופות שונות. כתיבה זו יוצרת לעתים תמהיל לשוני המוכר לנמענים הצעירים והוא מאכלס לפתע את שפת השירה עד כדי טשטוש הגבול שבין הלשון הדבורה לזו הכתובה. בהרצאה נציג את האינטראקטיביות של התמאטיקה ושל השפה ביצירות שירה לילדים משתי תקופות שונות, כפי שהיא באה לידי ביטוי ביצירותיהם של: ביאליק בשיריו "מעבר לים" ו"עציץ פרחים", נתן אלתרמן בשירו "מעשה בחיריק קטן", לאה גולדברג בשיריה "דג הזהב" ו"בארץ סין", כנציגי תקופה אחת, לבין שלומית כהן-אסיף בשיריה "קוסם העפרונות" ו"שני צדדים ויותר", דתיה בן-דור בשיריה "מורים מורים" ו"עיגול, מה הוא יכול" ואפרים סידון בשיריו "מזל טוב" ו"אזהרה אחרונה" כנציגי תקופה שנייה. נבחן את התכנים המוצגים בפני קהל הנמענים הצעיר ביצירות הללו, את התמורות שחלו בהם בתקופות שונות כביטוי לשינויים בחברה, בתרבות, באידיאולוגיה ובשפה, את העמדת הילד במרכז ואת ההתבוננות בעולמו הפנימי של הילד כמטונימית לראייה החברתית הממירה את קודמותיה ומניחה את האג'נדה התרבותית כעיקר לכול. נראה, כי הכתיבה לטף משמשת תשתית הולמת למסד האידיאולוגיות החברתיות. נדון בסיבות שהביאו לשינויים אלה ונבחן את הלשון, שהמשוררים בחרו להשתמש בה ביצירותיהם להבעת התכנים. בבחינת הלשון נתמקד באוצר המילים, במבנה המילים ובמשלב הלשוני. כמו כן נציג את יחסי הגומלין בין השינויים החברתיים-תרבותיים [הכוללים כמובן גם את השפה] לבין השיח בספרות הילדים. השינויים בתחומים הללו משפיעים על השיח בספרות מצד אחד ואילו השיח בספרות נותן לגיטימציה לקהל הנמענים-החברה ולילדים להשתמש בשפה המדוברת המצויה בספרות. בהרצאה נדגיש גם את הקשר שבין השפה ותכניה לבין רוח התקופה וגילומה בספרות הילדים דרך סגנונות הכתיבה ההומוריסטיים, ההיתוליים וה'מתילדים' - נראה כיצד ה'איך' וה'מה' יוצרים שלמות אחת ביצירות השירה לילדים בתקופות השונות.

שפת המקצועות בספרי הלימוד בחטיבות הביניים

אתי כהן וזוהר לבנת

המחקר הוזמן על ידי משרד החינוך (ועדת המומחים לתחום שפה ואוריינות) וביקש לדעת מהם המאפיינים הלשוניים והקוגניטיביים בספרי הלימוד של חטיבות הביניים בארבעה תחומי דעת: היסטוריה, מדעים וטכנולוגיה, אזרחות וגיאוגרפיה. המחקר השיב על שלוש שאלות: א. מהו העומק וההיקף של המיומנויות האורייניות הכלליות שמזמנים ספרי הלימוד, דהיינו, מהי תרומתם הפוטנציאלית של ספרי הלימוד להבנת טקסטים עתירי ידע, ליכולת הכתיבה ולאופני החשיבה הנדרשים מהתלמידים בחטיבת הביניים? ב. באיזו מידה סוללים ספרי הלימוד את הדרך לקראת אוריינות דיסציפלינארית בכל אחד מתחומי הדעת שנבדקו? ג. האם יש ללמד את הבנת הנקרא כתחום עצמאי או כמיומנויות ואסטרטגיות המעוגנות בכל תחום דעת? הקורפוס כלל שמונה ספרי לימוד המיועדים לחטיבת הביניים, שניים מכל תחום דעת. הנתונים עובדו לשתי קבוצות: מאפיינים של המנגנון הדידקטי ומדדים לשוניים. הממצאים המתמייחים למנגנון הדידקטי מצביעים על שימוש מועט מאוד בטקסט לא רציף (טבלאות, גרפים ותרשימים). בולט שימוש רב בתמונות. בשלושה מן המקצועות נמצא שימוש רב במפות. בשלושה תחומי דעת (היסטוריה, מדעים ואזרחות) כותבי ספרי הלימוד מארגנים, מבהירים ומכינים את הלומדים להמשך הלמידה באמצעות הסיכום והתמצית. הטקסטים הרציפים הם קצרים, הן ביחס למצופה מקוראים בחטיבת הביניים הן ביחס לנושאים שאותם הם מציגים. דליית מידע בהיסטוריה ובאזרחות אינה דומה. בהיסטוריה נדרש ליקוט המידע בעוד שבאזרחות הוצגה טענה והתלמידים נדרשו להוכיחה על בסיס הכתוב. הפקת מידע ממקורות לא טקסטואליים מהווה כשליש מכלל המטלות בכל אחד מתחומי הדעת (היסטוריה, מדעים וגיאוגרפיה). בגיאוגרפיה ובהיסטוריה דליית המידע מתבססת על מפות, אך במדעים הפקת מידע זו מבוססת על ניסויים מדעיים. הדרישה להסקה על בסיס המידע רבה יותר במדעים מאשר בשני התחומים האחרים, אזרחות וגיאוגרפיה. הדרישה למיזוג מידע ממקורות חיצוניים לספר הלימוד נמצאה בגיאוגרפיה. המטלות בכללן דורשות כתיבה של תשובה קצרה במשפט או במילה, כתיבת טיעון קצר, כתיבת רשימות, כתיבת הסבר וכתיבת רשמים אישיים. הכתיבה הנדרשת במדעים היא קצרה במיוחד. לא מצאנו בספרי הלימוד הכוונה לידע מטה-טקסטואלי המכוון את התלמידים להבחין בסוג הטקסט ובמאפייניו. המסקנות מהממצאים הן: ספרי הלימוד מזמנים מיומנויות למידה חשובות אך הן שונות ומעוגנות בדיסציפלינות ולכן הן דיסציפלינאריות ולא גנריות. היעדר הכוונה המטה-טקסטואלית מעיד על הוראת מיומנויות ולא אסטרטגיות שמאפשרות יצירת ידע על דרכי הלמידה העצמית בכל תחום דעת.

גישת "המורכבות" לניהול, לחינוך ולאיימון בספורט הישגי

פליקס לבד

מתברר שתורת המערכות המקובלת בתחום הניהול והחינוך, בנויה על תפיסת עולם מכאנית מידי. המערכות האנושיות אינן מתנהגות בהתאם לטבעת המהלכים: "תכנון - השפעה - משוב - תכנון", ולעתים קרובות הן מגיבות להשפעה ניהולית ופדגוגית באופן בלתי צפוי. כדי להבין את התופעה כנורמה ולא כסטייה ממנה ולהיות מסוגלים להתמודד אתה, התגבשה גישת "המורכבות" אשר שורשיה במתמטיקה. לפי תיאוריה זו, במערכות אנושיות וחברתיות הנקראות "מערכות מורכבות" ישנה כמות בלתי ניתנת לספירה של אלמנטים וקשרים. הקשרים נעים על פני רשת (network) בה הכול משפיע על הכול. השפעה מזערית ביותר בחלקה האחד של המערכת, עשויה להוביל לתוצאות מרחיקות לכת בחלקיה האחרים, ואף עלולה לפגוע ביציבות המערכת כולה, בה יגבר אי-הסדר, ויקרב אותה לכאוס ולהתפרקות. כלומר, לא ניתן לצפות באופן מדויק ממערכות מורכבות שתתנהגנה על פי תכנית שליטה חיצונית כלשהי. הן תמיד מגיבות באופן שתלוי גם במצב הפנימי שלהן. האם משמעות הדבר שאנחנו לא יכולים בכלל לנהל ולכוון את המערכות האנושיות? מחקר בתחום המערכות המורכבות מראה שכנגד הכאוס והאי-סדר המובנים בתוכן, עומד כוח מאזן ומסדר המכונה התארגנות עצמית (Goldstein, 2005) self-organization. כוחה של ההתארגנות העצמית גדול ולא נחות מכוחו של אי-הסדר. בסקירת, המתבססת על ספר העומד להתפרסם בקרוב, הוצג ניתוח תיאורטי של השאלה, כיצד הגישה החדשה, שמסבירה תפקוד מערכות אנושיות יכולה לעזור בניהול יעיל של מערכות בחינוך בכלל, ובאיימון ספורטיבי בפרט. "התארגנות עצמית מנווטת" היא מושג חדש שמוצע במחקר, והיא הדרך לפיה גישת המורכבות יכולה לתרום לניהול מערכות מורכבות.

מקורות

Goldstein, G. (2005). Emergence, creative process and self-transcending constructions. In K. A. Richardson (Ed.), *Managing organizational complexity: Philosophy, theory and applications. Volume Managing the complex* (pp. 63-78). Greenwich, Connecticut: Information Age Pub.

להתבגר בצל טרור

תמר לביא ואורית נוטמן שוורץ

החל משנת 2000 וביתר שאת מאז ביצוע ההתנתקות מחבל עזה, נתונים תושבי העיר שדרות והסביבה תחת מתקפות של ירי טילים ורקטות. מחקרים העוסקים בחשיפה של ילדים ובני נוער למלחמה ולאלימות פוליטית מצביעים על ההשלכות הפתוגניות שישנן לחשיפה זו על ההסתגלות הנפשית ועל ההתפתחות התקינה של הילדים ובני הנוער (Sagi, 2008; Schwarzwald, Weisenberg, Solomon & Waysman, 1994; Shamai & Kimhi, 2007; Thabet & Vostanis, 2000). מובן ההפרעות השכיחות ביותר אשר זוהו כקשורות למלחמה, התסמונת הפוסט טראומטית היא הבולטת שבכולן. בהרצאה יוצגו ממצאים מחלק ראשון של מחקר אורד, אשר שם לו למטרה לבחון את ההסתגלות הנפשית של ילדים ובני נוער הגדלים בשדרות ובסביבתה ולאחר גורמי סיכון וחוסן בשדרות? בפרט ובסביבתה. אלף ומאה ילדים ובני נוער מכיתות ה' עד י"ב מילאו שאלונים אשר העריכו את ההסתגלות הנפשית שלהם כפי שבאה לידי ביטוי בתסמונת הפוסט טראומטית ובסימפטומים פסיכיאטריים נוספים הקשורים לדחק. נוסף, נבדקו גם מספר משתנים בחשיפה ובכלל זה עצמת החשיפה והחשיפה דרך אמצעי התקשורת ומשתני רקע אישיים: מגדר, מחויבות דתית, וחשיפה לאירועי חיים טראומטיים. לבסוף נבחנה גם התרומה של משתנים סביבתיים כמו תחושת שייכות לבית הספר וליישוב. ממצאי המחקר עולה כי כ-13% מן התלמידים בשדרות עונים לקריטריונים של התסמונת הפוסט טראומטית. השכיחות הגבוהה ביותר של התסמונת נמצאה בקרב תלמידות תיכון מסורתיות. הממצאים מצביעים על החוסן היחסי של בני הנוער בשדרות ובסביבה, אך מעלים שאלה לגבי המשך ההסתגלות לאורך שנים של חשיפה חוזרת ונשנית לאימי הטילים. הדיון בממצאים ידגיש את החשיבות הקיימת בעריכת התערבויות מניעה בתוך בתי הספר.

מקורות

- Sagi-Schwartz, A. (2008). The well being of children living in chronic war zones: The Palestinian--Israeli case. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 322.
- Schwarzwald, J., Weisenberg, M., Solomon, Z., & Waysman, M. (1994). Stress reactions of school-age children to the bombardment by scud missiles: A 1-year follow-up. *Journal of Traumatic Stress*, 7, 657-667.
- Shamai, M., & Kimhi, S. (2007). Teenagers response to threat of war and terror: Gender and the role of social systems. *Community Mental Health Journal*, 43, 359-374.
- Thabet., & Vostanis, P. (2000). Post traumatic stress disorder reactions in children of war: A longitudinal study. *Child Abuse & Neglect*, 24, 291-298.

“תגידי שלום ותדפקי על הדלת בכאילו” – ניתוח קולו הסמכותי של הילד במהלך שיח עמיתים

תרצה לוי, הדסה אילנברג, זהבה כהן ואסתר ורדי-ראט

מחקרים מצביעים על חשיבות שיח עמיתים בגיל הגן כמנוף לפיתוח כישורים אורייניים וחברתיים (בלום-קולקה, 2010). המשחק הדמיוני הקבוצתי מאפשר לילדים לפתח את היכולת החברתית שלהם, תוך חידוד הפרספקטיבות השונות אצל עמיתיהם ותוך למידה האחד מן השני (Corsaro, 2005). המחקר הנוכחי עוסק בשיח עמיתים של ילדים בגנים ובכיתות א' ו-ב', במהלך משחק סוציודרמטי. הילדים שיחקו משחק בעקבות סיפור שהסטודנטית קראה להם, ללא כל התערבות או הכוונה של מבוגר. משימה זו אפשרה לילדים לפתח את היצירתיות והדמיון, לתרגל מיומנויות חברתיות כמו להנהיג, לחלוק, לאלתר, להסביר, להקשיב, לתכנן ולבחון את הרעיונות שלהם. הממצאים מראים כיצד “משחק כאילו” בעקבות סיפור הנו זירה המחייבת שיתוף פעולה בין העמיתים, דהיינו המשחק הקבוצתי מהווה גורם מאלץ שיש להתחשב בו. כתוצאה מכך מתפתחות אצל הילדים מיומנויות חברתיות, קוגניטיביות ושפתיות, הנדרשות לביצוע המטלה הקבוצתית. מניתוח השיח של הילדים עולה כי לעתים קרובות נוקטים ילדים בעמדה של “מורה-משנה” (subteacher), דהיינו, מדברים מעמדת המורה האחראי, המלמד, המכוון והתומך (Tholander & Aronsson, 2003). בחטין (Bakhtin, 1981) מכנה תופעה זו בשם “קול הסמכות” (voice of authority). מהממצאים עולה עוד כי תופעת “מורה משנה” הנה סוג של תיווך בין ילדים, ללא התערבות או ליווי של מבוגר. במחקרנו מצאנו ארבעה סגנונות של “מורה משנה”, שיוצגו בכנס.

מקורות

- בלום-קולקה, ש' וחמו, מ' (2010). *ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים*. תל-אביב: מט"ח.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essay*. Texas University Press.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. U.S.A: Thousand Oaks.
- Tholander, M., & Aronsson, K. (2003). Doing sub-teaching in school work: Positioning, resistance and participation frameworks. *Language and Education*, 17, 208-234.

תפקידה של אקדמיית אלקאסמי בהעצמת נשים

היפא מג'אדלה

אקדמיית אלקאסמי הנה מוסד אקדמי התפתחותי, תרבותי ואנושי של המיעוט הערבי בישראל. כדי שהמוסד הזה יקיים את ייעודו במלואו יש צורך לטפל בסוגיית האישה, שכן המושג של "פיתוח כולל" מבוסס על עידוד היסוד האנושי בכללותו, ללא אפליה בין מרכיביו השונים. אקדמיית אלקאסמי פועלת מתוך ראייה התואמת את הגישה הזאת, ולכן היא מקדמת את מעמד האישה מבחינה חינוכית, אקדמית וחברתית. היא פועלת להעצמתן של נשים ולהגברת השתתפותן בתחומי חיים שונים, וכן היא עושה מאמצים לשפר את יכולותיהן של הנשים? הסטודנטיות? כדי שתוכלנה להיות שותפות בקבלת החלטות ובהובלת שינויים.

מחקר זה מטרתו להבליט את תפקידה של אקדמיית אלקאסמי בהכשרת נשים לתפקידי הדרכה, הנהגה וחינוך, באמצעות בדיקת נוכחותן ותפקידיהן של נשים בתולדותיה של האקדמיה מאז ייסודה ועד ימינו אנו.

כאשר נוסדה האקדמיה בשנת 1989 לא הוגדרה העצמתן של נשים באמנה או בחזון שלה. באותה שנה הנוכחות הנשית באקדמיה הצטמצמה בעוד ששיעור הנשים בקרב הסטודנטים היה ניכר. כיום יש באקדמיה נוכחות נשית חזקה. נשים בולטות לא רק כמרצות, אלא אף ממלאות תפקידים חשובים אחרים במוסד, כגון סגנית נשיא האקדמיה, עוזרת הנשיא, רכזת אקדמית, ראש המרכז לטכנולוגיות מידע ותקשורת, מרכז "בדאיאת", מחלקת למידה מתמדת ומרכז "נאס" ללימודי מגדר וחברה. נשים גם עומדות בראש מסלולים וחוגים חשובים, כגון המסלול לחינוך יסודי, המסלול לגיל הרך, ועוד. היום נשים גם מוזכרות בצורה מפורשת באמנת האקדמיה: "פיתוח הון אנושי שבראש סדר עדיפויותיו זכויות אדם והעצמת נשים". האקדמיה משקיעה מאמץ בשיפור היכולות האקדמיות והמנהיגות של הנשים. כן היא פועלת, באמצעות מרכז "נאס" ללימודי מגדר וחברה, לחזק את המודעות לצרכיה ולהעדפותיה של האישה בחברה.

סינדרום העפיון - המתח שבין 'לשחרר' ו'להחזיק': האחריות ללמידה במרחב פתוח ללמידה מנקודת מבט של מורי מורים

רות מנסור ודינה פרילינג

במחקר עצמי זה נבחנת נקודת המבט של המורה בהתייחסות להנחיה ולהוראה במרחב פתוח ללמידה (מפ"ל). מסגרת של חקר ולמידה עצמאיים, שבה סטודנטים לומדים לקדם באופן מעשי נושאים שמעניינים או מטרידים אותם, במגוון דרכים, מקומות והרכבים של למידה. אנו מאמינים שבלמידה כזו הסטודנטים מפתחים יצירתיות בצד אחריות על הלמידה שלהם (Monk et al., 2011). הצורך בחקר התעורר בעקבות הפער בין הצורך שלנו 'לשחרר' את הסטודנטים לתהליכי למידה עצמאיים לבין הרצון שלהם להמשיך 'להחזיק' בהובלה שלנו את הלמידה שלהם, שאותו רצינו להבין (Loughran et al., 2007). שאלנו: מה חלקנו ביצירת אותו פער? מה 'לא עובד'? עד כמה אנחנו מאפשרים לסטודנטים לקחת אחריות ללמידה? מהי מידת העצמאות המעודדת למידה במפ"ל ולא מדכאת אותה? סינדרום העפיון מדגים את המתח שיוצר אותו פער. במחקר עולה השאלה מי אחוז בעפיון? אנחנו? הסטודנטים? יחד? המחקר שהתפרש על פני שנתיים, התבסס על חשיבה רפלקטיבית ועל ניתוח הספורים שכתבנו על ההתנסות במפ"ל (Clandinin & Connelly, 2004), ניתוח התכתבויות בינינו המנחים ובינינו לבין הסטודנטים, ראיונות עם סטודנטים והערכת תוצרי הלמידה של הסטודנטים. הממצאים זיהו שלושה סוגי קולות של הסטודנטים המתייחסים לחוויית הלמידה במפ"ל; הקול ה'מתנגד' שהיה הרווח (70%) והביע התנגדות ללקיחת אחריות ורצון לדבוק בשיטות ההוראה המסורתיות; הקול המבולבל (20%) שהציג את העמימות המתלווה ללמידה כמבלבלת ומקשה, והקול האוהד (10%) ששיתף פעולה ונהנה מתהליך הלמידה המוצע. מבחינתנו, חווינו שוב את כוחה של 'הלמידה המסורתית' ואת התהליך הנדרש כדי לקבל ולהעריך תהליכי למידה אחרים, תהליך שאנחנו המנחים עברנו אבל קולם של הסטודנטים המחיש את חסרונו אצלם. אם אנחנו רוצים שהסטודנטים שלנו ייהנו מחוויית הלמידה ומהאחריות עליה, עלינו להעביר את חוט העפיון אליהם בהדרגה.

מקורות

- Clandinin, D. J., & Connelly, M. (2004). Knowledge, narrative and self-study. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices, Vol. 1* (pp.575-600). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Loughran, J. M. L. Hamilton., LaBoskey, V., & Russell, T. (2007) (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices, Vol. 1* (pp.575-600). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Monk, N., Chilington-Rutter C., Neelands, J., & Heron, J. (2011). *Open-space learning: A Study in transdisciplinary pedagogy*. USA: Bloomsbury Publishing.

הכניסה לתפקיד ניהולי חדש מסע להכרה ולהבניה של זהותי הניהולית - חקר עצמי

חנה נגאר

במחקרים מתוארת הכניסה לתפקיד ניהולי חדש כשלב קריטי ומשמעותי, שבו "נאבק" המנהל בבעיות היומיומיות והמעשיות של המקצוע ומנסה "לשרוד". שלב זה משפיע על המשך הצלחתו/אי הצלחתו בקריירה, ומאופיין בציפיות גבוהות במיוחד של הסביבה ובניסיון מועט של המנהל. לפיכך הכניסה לתפקיד ניהולי חדש נתפסת על-ידי המנהל המתחיל כרוויה בסוגים שונים של עמימות הקשורות בהגדרה הבסיסית של התפקיד, בסמכויות ובאחריות, בתרבויות אקדמיות וניהוליות במכללה, בקושי להגדיר גבולות ביחסי אנוש ובתנאי אי-ודאות חיצוניים ופנימיים מתמידים. הספרות מתארת תהליכים המשפיעים על גיבוש הזהות תוך כדי ניהול? בהם מנהלים נתונים בו זמנית, כגון: גיבוש הזהות המקצועית והסגנון האישי – אימוץ ודחייה של דפוסים, תהייה לגבי שימוש בהתנהגויות ובמאפיינים רבים מהעבר, ניסיון להבין השתמעויות של פעולות, מציאת איזון בין המשך - חידוש ושינוי, ראייה מערכתית עתידית וכיוצא באלה.

הצורך לבצע חקר-עצמי נבע מהרצון למצוא מהויות בתוך כל העמימות. היה לי ברור כי אין די בחשיבה הסטנדרטית אלא נחוץ תהליך שיטתי, מודע, אינטרוספקטיבי מעמיק שיבהיר את הליכי חשיבתי, את הנחות היסוד ואת העקרונות המנחים אותי לפעולה בסיטואציות שונות. סברתי שניתוח אירועים ומבט פנימי בהם, ינחו אותי ביצירת תובנות משמעותיות, שיסייעו לי לבסס את ההתנהלות שלי בסיטואציות מורכבות ובתקופות של כאוס ואי-ודאות, תוך שמירה על ערכיי. חשבתי שמהלכים אלה יאפשרו לי, כמנהלת צעירה בתפקיד ניהול-אקדמי ראשון, לדבוק בעיקרון חשוב עבורי: אין להתחקות אחר אף דמות אלא להיות מי שאני - עצמי.

ממצאי החקר העצמי הניבו ידע מקצועי, ידע על אנשים, ידע על תהליכים ובעיקר ידע על עצמי. נחשפו הנחות היסוד, דרכי החשיבה והערכים שלי, וכן המניעים להתנהגויות אלו ואחרות. לצד זה המשגתי תהליכי חשיבה מתקדמים (כיצד אני מתמודדת עם התנגדויות וכיצד אני משנה תפיסה בקרב המונהגים שלי) והצלחתי לזהות בי חוזקות וחולשות, שאפשרו לי לתפקד תוך כדי מודעות אליהן ותוך העמדתן למבחן ולרפלקציה כנה. השיח הבין אישי הלך והתחזק, תובנות טלטלו את החשיבה שלי אך גם העשירו אותה. החקר העצמי חיזק את החיבור הפנימי שלי אל עצמי ונתן את המשמעות והקרקע הפורייה לגיבוש הזהות האישית-מקצועית-מגדרית שלי, שהיא איתנה מחד גיסא, אך פתוחה לבחינה ביקורתית מחודשת, ללמידה מתמדת ולהסתגלות לשינויים מזדמנים, מאידך גיסא. החקר אף הניב תוצר: בניתי מודל לניתוח סיטואציות המנתח אינטראקציות, והוא בעל יכולת לחשוף רכיבי ידע ודפוסי חשיבה ועשייה. היה בי רצון לגבש כלי ליחקר עצמי שיוכל לסייע למעוניינים לעשות חקר דומה על עצמם.

המשל בחינוך

דורון נרקיס

המשל הוא כלי נפוץ בהוראת השפה והספרות בשל אורכו, בשל האפשרות להתאימו לכל קבוצת גיל ולכל רמה, ובשל ההיכרות המוקדמת שיש לרוב הלומדים עם סוגה זו. היכרות זאת נובעת מקריאה בספרי ילדים, המצויים בבתי ספר, ומצפייה בתכניות טלוויזיה, בסרטים ובאיורים. רבים מן המורים אינם מכירים את תולדות המשל – ואי לכך הם אינם מודעים לאפשרויות הגלומות בהוראתו וביכולתו להעשיר ולפתח מיומנויות חשיבה גבוהות.

המחקר מחבר שני גופי ידע: מצד אחד מדובר בידע היסטורי-ספרותי הנוגע לסוגת המשל, המשמשת להוראה, אך אין דנים בה לרב מחוץ להקשר הלשוני או הספרותי. מצד שני יש הידע המתפתח לגבי חשיבה ביקורתית ופיתוח מיומנויות חשיבה גבוהות. אין מתייחסים ליכולות הגלומות בקריאה בסוגה זו לפיתוח המיומנויות האלה. ההשערה המחקרית הראשונה והעקרונית היא שיש קשר – הנתמך בעדויות היסטוריות ובפרקטיקה הפרשנית – בין המשל, שהוא צורה ספרותית, דהיינו בדיונית, לבין פיתוח יכולות התמודדות בחיים "האמיתיים". לאור הנחה זו, השאלה המעשית היא לגבי תהליך היישום, היינו, כיצד יש ללמוד וללמד משל כדי לפתח חשיבה גבוהה. המחקר מנסה, אפוא, להצדיק את הפן האחד ולספק תשובה לפן השני.

ספרו של הסופר היפני אננו מיטסומסה (Mitsumasa, 1987), שעוקב בהומור רב אחרי משלי השועלים של איזופוס ומדגיש את המימד האירוני והחתרני שהם מכילים, יספק תשובה קצרה לשאלה, כיצד אפשר להתייחס למשל וללמד אותו?

מקורות

Mitsumasa, A. (1987) [English 1989]. *Anno's Aesop: A Book of Fables by Aesop and Mr. Fox*. New York: Orchard Books.

מחקר פעולה - בניית 'קהילת מעשה' רב-תרבותית מתוקשבת למורים במקצוע מדעים

ליאור סולומוביץ'

ריחוקם של יישובים ממרכזי מדע בדרום ישראל מקשה על מורים למדעים להתמיד בלימודיהם, הנחוצים להתפתחותם המקצועית במשך השנים. הנגישות הנמוכה למרכזים מדעיים באזור הדרום עלולה לגרום ליצירת פערים חינוכיים וטכנולוגיים אצל המורים, וכתוצאה מכך - להישגים נמוכים בקרב תלמידיהם. פרויקט רשת אס"ם (אדם וסביבה במדבר) מציע אפשרות לגשר על פני פערים אלו באמצעות תיעוד ההתגבשות של אוסף משתתפים (מורים וחוקרים מהאקדמיה) לקהילת מעשה מתוקשבת, המקרבת את המדע למורים ולתלמידים. כדי לעקוב אחר התפתחות 'קהילת מעשה', עוצבה סביבה מתוקשבת שבה פעלו חברי הקהילה, ובאמצעותה זוהו ותועדו מאפייני התפתחותה (Sim, 2006; Wenger & Snyder, 2000). סביבה זו מאפשרת לעקוב אחר התרחשות של שיחות חיות ולצפות בהקלטות של מפגשים ודיונים ברשת שהתקיימו בין המורים לבין חוקרים מהאקדמיה. במקביל, קיים תיעוד רפלקטיבי המבוסס על גישת מחקר פעולה, לפיה החוקר מתפקד כמעצב הקהילה. הוא מתאר את מחשבותיו ולבטיו לגבי תהליך ההתפתחות, תוך התייחסות לרגשות, למחשבות, לאמונות ולידע. ניתוח של ראיונות עם המורים החברים בקהילה מאפשר להבין כיצד הם תופסים את התהליך שהם חוו במסגרת המתוקשבת (McNiff & Whitehead, 2006).

ממצאים ראשוניים מלמדים, כי מעצבי הקהילה ניצבים בפני קשיים רבים ויום-יומיים, אשר הופכים את הקמת הקהילה לתהליך מורכב הדורש חשיבה מתמדת מצד מפתחיה. נוסף, הממצאים מלמדים על החשיבות שמייחסים המורים ליכולת הסביבה המתוקשבת לאפשר להם לשתף את עמיתיהם בחוויות מקצועיות ואישיות. למרות זאת, המורים בקהילה נעדרים עדיין מרכיב של הזדהות עמה. הסביבה המתוקשבת עדיין מעוררת אי אמון וניכור, דבר המוביל לתחושת שייכות נמוכה הנמדדת בשיתוף פעולה מועט וביחסי חברות נמוכים. לכן יש למורים קושי לתקשר בצורה תכליתית ולפתח קשרים אישיים וחברתיים בתוך הקהילה. ממצאים אלו הובילו את מפתחי הקהילה לעיצוב מחודש של הסביבה המתוקשבת ושל אופן ניהולה. שולבו מפגשי פנים-אל פנים, שנועדו להקטין את מרחב הזרות בין המשתתפים, וכן עוצבו מפגשים מתוקשבים המבוססים על שיח, במקום על האזנה להרצאות. תיעוד התהליך יאפשר לנו להעריך את תרומתם של שינויים אלו ליצירת הקהילה המתוקשבת.

מקורות

- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action Research*. London: SAGE.
- Sim, C. (2006). Preparing for professional experience – incorporating pre-service teachers as "communities of practice". *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 77-83.
- Wenger, E., & Snyder, W. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, 139-145.

הסטודנטית הבדואית והגננת הבוגרת של מכללת קיי: בין תפקידה המסורתי לבין אתגרים מנהיגותיים חדשים אתגרי מנהיגות חדשים

וורדה סעדה-גרס

תקופת הגן היא תקופה חשובה מאוד בחיי הילד. בתקופה זו הילד עוזב את הבית (הורים, אחים ולפעמים גם סבא וסבתא) לסביבה חדשה הנשענת על תפיסות חינוכיות חדשות. מעבר זה חייב להיות נתמך על ידי המשפחה והחברה, שלא תמיד מוכנות למעבר זה. הגננת, בהיותה הדמות העיקרית שבאה במגע עם הילד לאחר המשפחה, מהווה מקור תמיכה חשוב לילד. בחברה הבדואית לא תמיד התפיסות החינוכיות המקובלות תואמות את התפיסות החינוכיות החדשות. הגננת הבדואית, המייצגת את התפיסות החינוכיות החדשות מצד אחד, וניזונה מהתפיסות החברתיות המסורתיות מצד שני, מוצאת את עצמה בדילמה מסוימת. האם לשמר את הקיים או להוביל לשינוי בתפיסות החשובות להתפתחות ולהתקדמות הילד לפי התפיסות החדשות (Abu Asbeh Karakra & Arar, 2007).

מחקר זה התבסס על חקר מקרה (Case study) שבו השתתפו 32 סטודנטיות משנתונים שונים במכללה וגננות בפועל, נוסף ל-34 מרצים ומדריכים. במחקר ניסיתי לבחון ולאמוד את מידת הנכונות של הסטודנטית, בתכנית להכשרת גננות במגזר הבדואי, להוביל את המעבר הזה מצד אחד, ולהתאים אותו לתפיסות החינוכיות החדשות, מצד שני. לשם כך אני חוקרת את תהליך השינוי הקונסטרוקטיביסטי שהסטודנטית עוברת בתקופת לימודיה במכללה: מהם הגורמים שמעצימים אותה? האם גורמים אלו מניעים אותה להיות סוכנת שינוי בחברה שלה? היכן היא חושבת שהיא יכולה לשנות, להוביל והיכן היא נרתעת? היכן תפקידה כחלק מהחברה הבדואית בולם אותה ומונע ממנה לשנות? על מה חושבת הגננת לאחר שהיא יוצאת לשוק העבודה וצריכה לנהל את הגן? עד כמה היא מוכנה ויכולה לעשות את השינוי, מה עוזר לה ומה מונע ממנה להמשיך? (גץ, 2005)

מנתונים ראשוניים של המחקר מסתבר שהסטודנטיות אכן עוברות שינוי גדול לקראת היותן גננות וסוכנות שינוי. חלק מהן מצהיר על רתיעה גדולה משינוי המנהגים החברתיים אפילו אם הם מתנגשים עם התפיסות החינוכיות שלהן, והן בעצמן משמרות את המצב הקיים בנושאים אלו. יחד עם זאת הן מדווחות על שינוי מסוים בתפיסות החינוכיות הנגרם על ידי גננות מובילות בתחום.

מקורות

גץ, ש' (2005). משאבים אישיים, מניעים ללמוד ושיקולים בבחירת מקצוע במסלולי לימוד שונים לתואר הראשון. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

Abu Asbeh Karakra, A., & Arar, H. (2007). *Follow-up of female Bedouin students at Ben-Gurion University of the Negev who did not complete their studies for a degree*. The Robert H. Arnow Center for Bedouin Studies and Development Ben-Gurion University of the Negev.

נשים ערביות - מדוע אינן מנהלות בתי ספר?

וורדה סעדה- גרגס

הייצוג-הנמוך של מנהלות בבתי הספר במגזר הערבי בהשוואה לזה שבמגזר היהודי, בולט במיוחד לנוכח הגידול בשיעור הנשים בתפקידי הוראה במגזר זה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2008). במחקר זה ביקשתי לבדוק את התופעה של מיעוט נשים ערביות בתפקידי ניהול במערכת החינוך מנקודת מבטן של חמש מנהלות בפועל וחמש מורות בתפקידים בכירים בבית ספרן. לשם כך ביצעתי ראיונות עומק שמטרתם לחשוף את הגורמים השונים כפי שהם נתפשים על ידי נחקרות אלו (Glaser & Strauss, 1967). שאלות המחקר התמקדו בבדיקת הגורמים לתופעה בשני ממדים: א. ממד אישי - פנים מערכתי או מיקרו מערכתי שמתייחס לגורמים הקשורים בתפישת האישה את עצמה ואיך תפישתה זו משפיעה על התופעה הנחקרת. ב. ממד חוץ מערכתי או מאקרו מערכתי שנמצא במעגל החיצוני ומתייחס למשתתפים בסביבת האישה ובחברתה הקרובה שכובלים ומגבילים אותה, לפי תפישתה, ובכך גורמים לקושי שנתקלות בו נשים בכניסה לתפקידי ניהול. שני הממדים האלה, הפנימי והחיצוני פועלים יחדיו ומעצבים את התנהגותה של האישה בחברה ובשוק התעסוקה וממילא גם במנהל החינוך. ניתוח ראיונות העומק הבלויט גורמים שמכשילים ועוצרים את התקדמותה של האישה בסולם התפקידים לעומת גורמים אחרים שהביאו לפי תפישתן של הנחקרות להעצמה אישית ודחפו את הנשים לחפש אתגרים. בין הגורמים המכשילים הזכירו הנחקרות מבנה שוק העבודה (זרעאלי, 1990), סטריאוטיפים לגבי מעמד האישה ותפקידה (Meriwether, 1989), סטריאוטיפים לגבי תפקיד הניהול והתכונות הדרושות לו לעומת תכונות של נשים, נוסף להיבטים של שיוך חמולתי. גורמים אלו משפיעים על תפישת הנשים את עצמן כלא מתאימות ומשפיעים גם על הסביבה שמזינה וניזונה מגורמים אלו. בין הגורמים התומכים בלטה השפעת ההשתלמויות על העצמה אישית של הנחקרות דבר שעודד אותן לגשת למכרזים ואפילו להילחם על תפקידי ניהול למרות הגורמים המכשילים.

מקורות

זרעאלי ד', איילון ח' ושפירא ר' (1990). השכלת בנות ונשים בישראל, מגמות, הישגים ומשמעותם החברתית. היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה. תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב, ביה"ס לחינוך.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, חינוך תרבות (2008). *תדפיס מתוך השנתון הסטטיסטי לישראל, 67*.

Glaser, W. J., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative design in educational research*. London: Academic Press.

Meriwether, C. K. (1989). *Women in educational administration in Israel and United States*. Phd Research.

רכישה דו-לשונית דו-אופנית של שפת הסימנים הישראלית ושל העברית אצל ילד שומע להורים חירשים

אורית פוקס

חוקרים (Hoting & Slobin, 2007; Volltera & Iverson, 1995) מביעים דעות מנוגדות בנוגע לשאלה, אם רכישה של שפה מסומנת מהווה יתרון בהשגת אבני הדרך הקלסיות של התפתחות שפה, בעיקר במילה הראשונה, 10 המילים הראשונות, ו-50 המילים הראשונות. הדעות גם חלוקות בנוגע לשאלה אם במהלך רכישת שפת הסימנים, ניתן להגדיר בבירור את המעבר של הילד משימוש בייצוגים "מחוותיים" לסימנים מוסכמים (כלומר, מילים מסומנות).

סוגיות יתרון הסימון וההמשכיות נבחנו בעבודה זו בתהליך הרכישה הדו-לשונית דו-אופנית של שפת הסימנים הישראלית והעברית. חקר מקרה ארוך טווח עקב אחר הרכישה הדו-לשונית דו-אופנית של שפת הסימנים הישראלית ועברית של ילד שומע להורים חירשים בין הגילאים 0;8 עד 0;2. מחקר המעקב מבוסס על תצפיות מוסרטות אחת לשבועיים בילד בזמן משחק חופשי עם הוריו. מעקב האורך הראה שעבור הילד השומע, מייצגת שפת הסימנים יתרון על פני שפה דבורה מבחינת הגיל שבו הושגו אבני הדרך של התפתחות מוקדמת של שפה. הילד הפיק את הסימן הראשון חודשיים לפני שהפיק את המילה הראשונה. שתי השפות הציגו דפוסים דומים בקצב רכישת המילים אך בגילים שונים. בגיל 1;4 נצפתה האצה בולטת בקצב רכישת הסימנים. לקראת סוף השנה השנייה, קצב רכישת המילים המדוברות הואץ משמעותית. בכל שפה, הקבוצות הסמנטיות בלקסיקון המוקדם היו זהות לאלו שתועדו קודם לכן הן עבור ילדים שומעים הן עבור ילדים חירשים. בנוגע לסוגיית ההמשכיות, התוצאות מציעות שהמשגת המחווה והסימן כשתי צורות פעולה מובחנות זו מזו עשויה להיות לא מועילה, נוכח העובדה שהאופנות הידנית אפשרה מעבר חלק והדרגתי מדפוסים מוקדמים וניתנים לזיהוי של פעולות סמנטיות גופניות תקשורתיות אל צורתן היותר קונבנציונלית ומוסכמת.

מקורות

- Hoiting, N., & Slobin, D. (2007). From gesture to signs in the acquisition of sign language. In S.D. Duncan., J. Cassell, & E. T. Levy (Eds.), *Gesture and dynamic dimension of language: Essays in honor of David McNeill* (pp.51-65). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Volterra. V., & Iverson, J. M. (1995). When do modality factors affect the course of language acquisition? In K. Emmorey & Reilly (Eds.), *Language, gesture and space* (pp. 371-390). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

מחקר עצמי: כתיבת משוב לעבודות - מי לומד מזה?

דיתה פישל

עבודה זו היא מחקר עצמי הבוחן את פעילותי המקצועית כמרצה במוסד להשכלה גבוהה, מתוך הנחה שהיא מקדמת למידה. העבודה חוקרת משובים שכתבתי לעבודות של סטודנטים, כדי לאפיין את המשובים ולזהות באמצעות האפיון סממנים של למידה אצל. הקורס הנחקר הוא מתקשב, מיועד לסטודנטים לחינוך מיוחד במכללה לחינוך, ועוסק בהתאמת תכנית לימודים רגילה ללומדים מתקשים בחינוך הרגיל והמיוחד. מתוך עבודות שהוגשו לאורך ארבע השנים לשתי משימות, נבחרו 27 עבודות. חלק מהעבודות הוגשו אלי בשנית כתיקון, לאחר קבלת משוב.

ממצאים ראשוניים מצביעים על דפוס עקבי הכולל: כתיבת משובים בגוף העבודות ובסופן, סגנון כתיבת המשובים ומספרם לאורך השנים הנחקרות וניסיונות חוזרים של המרצה ליצור שיח עם הסטודנטים. רוב המשובים מכוונים לקריאה חוזרת של המשימה ולהשלמת חלקים חסרים. מעט משובים עוסקים בהדגמה ובהסברים מפורטים. לאור זאת נראה שכתבת משוב לסטודנטים על עבודותיהם בקורס לא קידמה את הלמידה שלי. עם זאת, בחינת נקודת המבט שלי הן כחוקרת הן כמרצה, והתובנות העולות במהלך עיבוד הנתונים, מכוונים למודעות גוברת שלי הן בהקשר לכתיבת המשובים הן לממצאים העולים מהניתוח. המסקנות שלעיל מעלות שאלות נוספות, כגון: האם מודעות גוברת ותובנות בעקבות מחקר עצמי עשויים לקדם למידה? האם התהליך הזה קשור או דומה לחשיבה רפלקטיבית? תרומת העבודה היא בעיקר בניסיון לחקור נושא שהמחקר בו מועט, ויתרה מזאת, לחקור את השאלות העולות בעקבות הממצאים.

סדנת הסטאז' בעיני המורה החדש: יישום מודל הערכה שיתופית

רחל צפריר וורד רפאלי

סדנת הסטאז' היא קבוצת תמיכה רגשית, קוגניטיבית וחברתית למתמחים בשנת ההוראה הראשונה. שנה זו מתאפיינת בהתמודדויות חדשות ומאתגרות ובקשיים מסוגים שונים. מטרות הסדנה הן להעצים את המתמחה כאיש מקצוע וכאדם, לסייע לו ללמוד מאירועי הוראה, לשקף ולהציע פתרונות שונים שיסייעו להצלחה בעבודת ההוראה, לבנות יכולות של אסרטיביות, לחזק את תחושת היכולת ולתת למתמחה כלים לפתרון בעיות. בשנים תש"ע ו-תשע"א התקיימה בצוות הסטאז' הערכה עצמית של הסדנה במטרה ללמוד על החוזקות והחולשות שלה, ועל המידה שבה היא מספקת את צורכי הסטודנטים ומשיגה את מטרותיה. ההערכה התמקדה בתפישות הסטודנטים את הסדנה על היבטיה השונים. מודל ההערכה שבו נעשה שימוש הוא מודל של הערכה שיתופית (Cousins & Earl, 1992), שבמסגרתו הובלה ההערכה על ידי רכזת הסטאז' ועל ידי מעריכה מיחידת הערכה (ראה לוין-רוזליס, 2005). צוות הסדנה היה שותף לתהליך ההערכה בכל שלביו. ההערכה נערכה בשני גלים, בשתי שנים עוקבות, תוך שימוש בשני שאלונים שמילאו המתמחים, שאלון פתוח ושאלון סגור.

ממצאי ההערכה הצביעו על שביעות רצון גבוהה של הסטודנטים מההיבטים השונים של סדנת הסטאז': האווירה הפתוחה והמקבלת בקבוצה, ההתייחסות הרצינית מצד המנחה ומחברי הקבוצה לבעיות ולקשיים שמועלים על ידי המשתתפים והכלים והמיומנויות שרכשו בסדנה (ניתוחי אירועי הוראה, פתרון בעיות). בחלק מההיבטים נטו הסטודנטים במגזר הבדואי לדווח על שביעות רצון כללית גבוהה יותר מחבריהם במגזר היהודי. מרבית נקודות החוזק שהועלו באופן ספונטאני על ידי המתמחים תואמים את המטרות המוצהרות של הסדנה: התמיכה הרגשית והמקצועית שהסדנה מבקשת לתת למתמחה בשנת ההוראה הראשונה. גם אם רוב הסטודנטים חשים שהסדנה תרמה להם בתפקוד בבית הספר, היבט זה קיבל הערכה נמוכה יחסית להיבטים האחרים. בהתאם לכך, המתמחים ביקשו התייחסות יותר אינטנסיבית בנושאים הקשורים לניהול כיתה, ולהתמודדות עם הורים ועם הצוות החינוכי. ממצאים אלה הובאו לדיון בצוות הסטאז', שבמסגרתו הועלו הסברים אפשריים להערכה הנמוכה יחסית בהיבט זה. אחת ההשערות שהועלתה היא שממצא זה משקף את תקופת ה"הישרדות" בה נמצאים המתמחים בשנת ההוראה הראשונה שלהם. בצוות הועלו הצעות שונות להתמודדות עם הצורך של המתמחים במיומנויות של ניהול כיתה (למשל, סימולציות, כלים לפתרון בעיות, כמו שינוי ממעלה ראשונה ושינוי ממעלה שנייה ומודל ארבע האופציות).

מקורות

לוין רוזליס, מ' (2005). קיברנטיקה מערכת עבודה משותפת בין מעריכים פנימיים וחיצוניים. בתוך ז' בן-עמי (עורכת), *מדידה והערכה, אחריותיות ושקיפות ככלי ניהול לשירות מערכת החינוך* (עמ' 105 - 120). תל-אביב: מכון מופ"ת.

Cousins, J. B., & Earl, L. M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 397-418.

קידום מוטיבציה אוטונומית ופעילות למען איכות הסביבה בקרב תלמידים בדואים: הפרספקטיבה של תיאורית ההכוונה העצמית

חיה קפלן וניר מדג'אר

אחת הסוגיות המרכזיות של אנשי חינוך בימינו הנה כיצד לקדם התנהגויות שמכוונות לטובת הסביבה (pro-environmental behaviors). המטרה המרכזית של המחקר הנוכחי הייתה לבחון מודל המבוסס על תיאורית ההכוונה העצמית (Self-Determination Theory, Deci & Ryan, 2000). לפי המודל, תמיכה באוטונומיה של תלמידים בפעולות הקשורות למען הסביבה, תנבא מוטיבציה אוטונומית לביצוע פעולות אלה, שמצידה תנבא ביצוע בפועל של התנהגויות למען הסביבה: אקטיביזם, מחזור, ניקיון של הסביבה והתנהגויות שימור.

במחקר השתתפו 102 תלמידים בדואים, הלומדים בכיתות י"א. התלמידים השתתפו בפרויקט לקידום תלמידים מצטיינים, והם עסקו גם בפעילות למען הסביבה במסגרת תהליך לפיתוח מנהיגות. התלמידים מילאו שאלונים שהעריכו את תפיסותיהם ביחס לתמיכה ולדיכוי אוטונומיה של ההורים והמנחים שלהם בפרויקט. נוסף, הם מילאו שאלונים שהתייחסו למוטיבציה אוטונומית, לתחושות מסוגלות ושייכות ולדיווח עצמי של פעולות למען הסביבה. כל השאלונים התייחסו לנושא הסביבה.

הממצאים תמכו במודל שהוצע. בניתוח משוואות מבניות (Structural Equation Modeling) נמצאו אפקטים חיוביים וייחודיים של תמיכה באוטונומיה של הורים ומנחים על המוטיבציה האוטונומית לפעילות למען הסביבה, מעל ומעבר לתחושות מסוגלות ושייכות של התלמידים בפעילויות אלה. המוטיבציה האוטונומית ניבאה התנהגויות המדווחות בפועל למען הסביבה (מודל תיווך). הממצאים מצביעים על כך שתיאורית ההכוונה העצמית יכולה לשמש כמסגרת תיאורטית ויישומית בתכניות התערבות שמטרתן קידום התנהגויות מכוונות עצמי של תלמידים למען הסביבה. הממצאים מחזקים ממצאי מחקרים קודמים באוכלוסיות שונות (Pelletier et al., 1998).

ההרצאה תתמקד בהשלכות יישומיות של תמיכה ודיכוי אוטונומיה בתכניות לקידום מוטיבציה אוטונומית ובהפנמה של פעילות למען הסביבה, במיוחד להיבטים תרבותיים ולמקומן של תכניות חינוכיות הממוקדות בסביבה בחברה הבדואית, שהיא חברה קולקטיביסטית-היררכית מסורתית.

מקורות

- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Pelletier, L. G., Tuson, K., Green-Demers, I., Noels, K., & Beaton, A. (1998). Why are you doing things for the environment? the motivation toward the environment scale (mtes). *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 437-468.

אתגרים ותהליכי צמיחה של מורים חדשים בכניסתם להוראה: משלב ההתמחות לשנה הראשונה בהוראה

סימפוזיון

יו"ר המושב: חיה קפלן, ראש היחידה לכניסה להוראה

מציגים

- חיה קפלן, ראש היחידה לכניסה להוראה
- רחל צפרייר, רכזת סטאז'
- ורד רפאלי ואמנון גלסנר, חברי צוות מחקר ביחידה לכניסה להוראה
- גב' סהר עדס, מנחה בסדנאות 'משאבי צמיחה'
- נעמה מלכיאור, גנת, בוגרת סדנת סטאז' במכללה, בהנחיית ד"ר ציפי שחורי-רובין
- סימונה אפשטיין, מורה, משתתפת בסדנאות 'משאבי צמיחה', בהנחיית ד"ר קרן טל

מתדיינת: ד"ר שרה זילברשטרום, ראש האגף להתמחות וכניסה להוראה, משרד החינוך.

sarasi@education.gov.il

תהליך הכניסה למקצוע ההוראה מורכב משנת התמחות אחת ומשתי שנות העבודה שלאחריה. מדובר בתהליך משמעותי ובעל השפעה מכרעת על המשך החיים המקצועיים של עובד ההוראה, הן מבחינת נכונותו להתמדה בהוראה הן מבחינת גיבוש תפיסת תפקידו וזהותו המקצועית (חוזר מנכ"ל תשע"א, 1, ב). על פי דוחות שונים, כ-50% מן המורים החדשים עוזבים את המערכת החינוכית בתוך חמש שנים מיום כניסתם לתפקיד (הלמ"ס, 2006-א). תמונה דומה קיימת גם במדינות העולם המפותחות (OECD), בהן מדווח על היקף נשירה של כ-30% (Liston, Whitcomb & Borko, 2006). קשייו של המורה המתחיל מתועדים היטב בספרות. מטפורות כמו הלם תרבותי, זר בארץ חדשה, הישרדות, תחנות ומשוכות בשנה הראשונה בהוראה, מורים טירונים כמהגרים, ועוד, מופיעות במאמרים ובמחקרים שונים, ומדגימות את מאפייני שלב הכניסה להוראה (גביש ופרידמן, 2005; דביר ושץ-אופנהיימר, 2011).

"משאבי צמיחה", היחידה לכניסה להוראה במכללת קיי, מלווה את המורים החדשים בשנות הכניסה להוראה, במסגרת תכניות האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך ורפורמת אופק חדש. במסגרת היחידה נבנתה תפיסה של רצף התפתחות מקצועית, עליה מבוססת הפעילות בסדנה בשנת ההתמחות ובשנה הראשונה בהוראה. המטרה המרכזית של היחידה היא ללוות את המורה בתהליכים של גיבוש הזהות המקצועית במהלך שלוש שנים לאחר סיום ההכשרה, תוך דגש על פיתוח הכוונה עצמית ופרו אקטיביות. אחד מיעדיה של היחידה הוא לקיים תהליכי הערכה וללוות את העשייה גם במחקר אקדמי, כדי לקבל משוב מתמיד על העבודה ביחידה ולבססה על עדויות מחקריות. הסימפוזיון יתמקד בסוגיות הקשורות לכניסה להוראה.

ההרצאה הראשונה תידון בשנת ההתמחות. רחל צפרייר וורד רפאלי יציגו ממצאים של הערכה עצמית מסדנת הסטאז' בשנים תש"ע-תשע"א, שהתמקדה בתפיסות של הסטודנטים את הסדנה על היבטיה השונים. חיה קפלן, אמנון גלסנר וסהר עדס יציגו את גישת העבודה הייחודית שפותחה בסדנה הניתנת

בשנה הראשונה בהוראה, וממצאים המתייחסים לתהליכי הכוונה עצמית ולעירור תהליכים אקספלורטיביים אצל המורים החדשים, במהלך הסדנה ובעקבותיה. נעמה מלכיאור תציג את עולמה של הגננת בשנת ההתמחות, באמצעות סיפור שכתבה במסגרת הסטאז' במכללת קיי בהנחיית ד"ר ציפי שחורי-רובין. הסיפור זכה במקום הראשון בתחרות הארצית של סיפורי מורים מתמחים. סימונה אפשטיין, מורה בבית ספר לילדים עם לקויות תקשורת ואוטיזם, תציג מחקר פעולה אותו היא מבצעת במסגרת סדנאות 'משאבי צמיחה', במכללת קיי.

סדנת הסטאז' בעיני המורה החדש: יישום מודל הערכה שיתופית

רחל צפריר וורד רפאלי

סדנת הסטאז' היא קבוצת תמיכה רגשית, קוגניטיבית וחברתית המיועדת למתמחים בשנת ההוראה הראשונה שלהם. שנה זו מאופיינת בהתמודדויות חדשות ומאתגרות ובקשיים מסוגים שונים. מטרת הסדנה הן להעצים את המתמחה כאיש מקצוע וכאדם, לסייע לו ללמוד מאירועי הוראה, לשקף ולהציע פתרונות שונים שיסייעו להצלחה בעבודת ההוראה, לבנות יכולות של אסרטיביות, לחזק את תחושת היכולת ולתת למתמחה כלים לפתרון בעיות.

בשנים תש"ע ו-תשע"א התקיימה בצוות הסטאז' הערכה עצמית של הסדנה במטרה ללמוד על נקודות החוזק והחולשה שלה, ועל המידה שבה היא מספקת את צורכי הסטודנטים ומשיגה את מטרותיה. החוקרים (רכזת הסטאז' ומעריכה מיחידת הערכה במכללה) נעזרו במודל של הערכה שיתופית שנערכה בשני גלים, בשתי שנים עוקבות. ממצאי ההערכה מצביעים על שביעות רצון גבוהה של הסטודנטים מהאווירה הפתוחה והמקבלת בקבוצת הסטאז', מההתייחסות הרצינית מצד המנחה ומחברי הקבוצה לבעיות ולקשיים המועלים על ידי המשתתפים, ומהכלים ומהמיומנויות שרכשו בסדנה (ניתוח אירועי הוראה ופתרון בעיות). בהיבטים מסוימים נמצאו הבדלים בין הסטודנטים מהמגזרים השונים (מגזר בדואי ומגזר יהודי). מרבית המתמחים ביקשו התייחסות רבה יותר בנושאים של ניהול כיתה, והתמודדות עם הורים וצוות חינוכי. הכתוב בין הסוגריים הוא חזרה המופיעה כבר בתקציר של צפריר ורפאלי.

פיתוח הכוונה עצמית ועירור תהליכים אקספלורטיביים אצל מורים חדשים כמשאב פנימי לצמיחה ולפיתוח זהות מקצועית האם גם זו איננה חזרה?

חיה קפלן, אמנון גלסנר וסחר עדס

בסדנאות "משאבי צמיחה" פיתחנו גישת הנחיה שמטרתה לפתח אצל המורים הכוונה עצמית ומודעות לעצמם ולהקשר בו הם פועלים, תוך עידודם לנקוט בגישה פרו אקטיבית אל מול המערכות השונות, אותן הם פוגשים בעבודתם. גישת ההנחיה מעודדת תהליכים אקספלורטיביים אישיים וקבוצתיים, גם באמצעות מעורבות במחקר פעולה בבית-הספר.

במחקר שיוצג להלן השתתפו כ-60 מורים יהודים וערבים (שלוש קבוצות מעורבות), מרקע מגוון. שולבו כלי מחקר איכותני לצד כלים איכותניים (יצירת קולאז', למידה מסיפורי הצלחה, ניתוח אירועים, עריכת מחקר פעולה משתף, ועוד). סוגת המחקר הינה נרטיבית-פנומנולוגית. ממצאי המחקר עולה שדרך ההנחיה בסדנאות מעוררת אצל המשתתפים מודעות למשמעות תפקידם כמורים בהקשרים רחבים ומפתחת מוטיבציה אוטונומית ויכולת לפעול באופן פרו אקטיבי, תוך הישענות על המשאבים האישיים. זאת בניגוד לתפיסת תפקיד המזוהה הוראה רק עם תכנים לימודיים, או המהווה? ביטויי לחוסר אונים ולא

יכולת להוביל שינוי אל מול דרישות התרבות, המערכת הבית-ספרית ומערכת החינוך בכלל. בהרצאה נציג ראיות מתוך שני מקרים שידגימו את התמות שזוהו בניתוח. החידוש המרכזי שאנחנו מציעים הוא שינוי בתפיסת תהליך הקידום המקצועי של המורים החדשים, מתהליך שמטרתו לתת כלים ספציפיים לפתרון בעיות ולהתמודדות בשדה, לתהליך שמזמן יצירת מרחב אקספלורטיבי אישי וקבוצתי, שבו נבנית זהות מקצועית פרו אקטיבית, אוטונומית ורפלקטיבית, זהות של מנהיגות חינוכית. נתאר את השלכות התהליך על דרך עבודתם של המורים, תוך שימת דגש על הקשרים תרבותיים-חברתיים.

נקודת מבטן של מורות בשלבים שונים של התפתחותן המקצועית: משלב ההתמחות לשנה הראשונה בהוראה

נעמה מלכיאור וסימונה אפשטיין

בהשתתפות ציפי שחורי-רובין (מנחת הסטאז'), וקרן סגל (מנחת הסדנה 'משאבי צמיחה')

בסדנת הסטאז' ובסדנת השנה הראשונה בהוראה, הסטודנטים-המורים לומדים אודות עצמם במגוון של כלים מתחום המחקר האיכותני ועורכים מחקר עצמי. תוצרים אלה מאפשרים גם למנחים ללמוד על עולמם של המורים בשלב הכניסה להוראה. בחלק זה תצגנה גנת ומורה אודות ההתנסות הייחודית שלהן באמצעות סיפור ובאמצעות מחקר פעולה.

נעמה מלכיאור תציג את עולמה של הגנת בשנת ההתמחות באמצעות סיפור שכתבה, אשר זכה במקום ראשון בתחרות ארצית של סיפורי מורים מתמחים. נעמה מתארת את המחשבות המלוות אותה בנסיעה שגרית לגן. תיאורי הדרך ועונות השנה המתחלפות משקפים את השינוי הפנימי ואת התהליך שחוותה. סימונה אפשטיין היא מורה בבית ספר לילדים עם לקויות תקשורת ואוטיזם, בשנה הראשונה אחרי ההתמחות. זו לה שנתה השלישית בבית הספר בו התנסתה כסטודנטית, התמחותה בו וכעת היא מחנכת בכתה ב'. סימונה משתפת בימים אלה בסדנת 'משאבי צמיחה'. היא עורכת מחקר פעולה, סביב סוגיה שמאתגרת אותה כמורה, אותה היא בוחנת באמצעות התבוננות, עשייה ותיעוד. תהליך מחקר הפעולה ותוצריו יוצגו בכנס.

מקורות

גביש, ב', ופרידמן י' (2005). ציפיות המתכשרים להוראה כאנשי ארגון: סביבת עבודה מקצועית קולגיאלית, הכרה וכבוד. *החינוך במבחן*, 2, 155-132.

דביר, נ', ושץ אופנהיימר, א' (2011). להתבונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות כפי שהוא משתקף בסיפוריהן. בתוך: א' שץ אופנהיימר, ד' משכית ושי' זילברשטרום (עורכות), *להיות מורה בנתיב הכניסה להוראה*. תל-אביב: הוצאת מכון מופת.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, (2006-ב). *כוחות הוראה במערכת החינוך, 1991-2006* (לקט נתונים סטטיסטיים).

שץ-אופנהיימר, א', וזילברשטרום, ש' (2012). *מתמחים בסיפור: אסופת סיפורים של מתמחים בהוראה*. ירושלים: משרד החינוך, מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה, אגף התמחות וכניסה להוראה.

Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H. (2006). Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching (editorial). *Journal of Teacher Education*, 57(4), 351-358.

מודל ההתנסות ההדרגתי בהכשרה להוראה במכללת קיי: 'נחיתה רכה' או 'טבילת אש'? עמדותיהם של סטודנטים מתחילים, ממשיכים ובוגרים

בתיה רייכמן, ורד רפאלי ואורלי קרן

מקצוע ההוראה, כמקצוע פרופסיונאלי, כולל היבט תיאורטי והיבט מעשי מרכזיים. ככזה, הכשרה ראויה להוראה היא זו המשלבת בין למידה של מושגים ועקרונות תיאורטיים בלמידה ובהוראה לבין התנסות מעשית בהוראת לומדים בשדה (בק, 2009; Darling-Hammond, 2006). ככלל, ההתנסות המעשית בשדה מבוססת על שני רכיבים מרכזיים: צפייה במורים מלמדים, והוראה המלווה בהדרכה של מורה בעל ניסיון. עד לשנת תשס"ח הייתה נהוגה במכללת קיי התנסות מעשית בהוראה בליווי הדרכה פדגוגית במשך שלוש שנים, משנה א' עד שנה ג'. בשנת תשס"ח, עם תחילת הפעלתה של תכנית שנה א' כוללת, ההתנסות בהכשרה להוראה יושמה במודל הדרגתי של כניסה להוראה: בשנה א' ההתנסות מבוססת על צפייה בבית הספר, במורים ובלומדים, ללא הוראה של הסטודנט, ובשנה ב' הסטודנט מתחיל להתנסות בהוראה עצמאית-מודרכת. מודל זה מאפשר לסטודנט להכיר את מערכת החינוך על פני הרצף הגילי ועל השונות של הלומדים בה, ולברר את תפיסותיו ועמדותיו ביחס להוראה וללמידה לפני שהוא מלמד בפועל. נשאלת השאלה: כיצד סטודנטים בשלבים השונים של ההכשרה תופסים את מודל ההתנסות הקיים כיום במכללה? בשנים תש"ע ותשע"א נבדקו עמדותיהם של סטודנטים בשנים א', ב' ו-ד' באמצעות ראיונות עומק ושאלון סגור. ממצאי המחקר עולה, שסטודנטים שרק החלו את לימודיהם בשנה א', מראים העדפה ברורה למודל הקיים של כניסה הדרגתית להוראה. בקרב סטודנטים בשנה ב' ובוגרים בשנה ד' קיימת שונות רבה בעמדות כלפי מודל ההתנסות: בעוד סטודנטים מסוימים רואים את הכניסה ההדרגתית להוראה כמודל מועדף, יש סטודנטים החושבים שלהתנסות מעשית בהוראה כבר בשנה א', יש חשיבות רבה. האחרונים מתארים מעבר חד להתנסות אינטנסיבית, בעיקר בשל היעדר מיומנויות הוראה. ממצאים אלה מלמדים על הצורך במנגנון תמיכה בסטודנטים העוברים משנה א' לשנה ב' כדי לאפשר להם מעבר הדרגתי בהתנסות בהוראה בפועל.

מקורות

בק, ש' (2009). לדעת – אין זה העיקר, בתוך י' ברק וא' גדרון (עורכות), שח"ף - שיתוף, חינוכי, פעיל (עמ' 303-338). תל אביב: מופ"ת.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-331.

מורים לעתיד - נהנים יותר ללמוד או ללמד?

מאפייני חוויות מיטביות ('זרימה') בלמידה ובהתנסות בהוראה בקרב סטודנטים להוראה

ורד רפאלי

מחקרים מצביעים על החשיבות של התנסות לומדים בחוויות מיטביות או של 'זרימה' (המתאפיינות בריכוז, הנאה, עניין, מיומנות גבוהה, אתגר וסיפוק) (Csikszentmihalyi, 1990). עוד מלמד המחקר על החשיבות של חוויות מיטביות בקרב מורים: כשמורה מלא התלהבות בלמידה ובהוראה, יש סיכוי גבוה שהוא גם ילהיב את תלמידיו (Bakker, 2005; Frenzel et al., 2009).

המחקר הנוכחי בדק מאפיינים של חוויות מיטביות בקרב סטודנטים יהודים ובדואים הלומדים בהכשרה להוראה, מתוך ההכרה בחשיבות ההתנסות בחוויות אלה במיוחד בקרב פרחי הוראה, אשר יהפכו בבוא היום למורים וישמשו מודל ללמידה עבור תלמידיהם. מאה ושבעה עשר סטודנטים להוראה במכללה (50 יהודים ו-67 בדואים), הלומדים בשנים ב' ו-ג', מילאו שאלון, שבדק את סוגי הפעילויות שבהם הם נוטים לחוות זרימה, את תדירותה, וכן את המידה שבה מאפיינים של זרימה באים לידי ביטוי בלמידה בקורסים עיוניים ובהתנסות המעשית בהוראה. הסטודנטים נטו לדווח על חוויות של זרימה במגוון פעילויות: בלמידה, בהוראה בהתנסות, בפעילויות פנאי (למשל, יצירה, ספורט, בידור), ובפעילויות של מעורבות חברתית. הסטודנטים נטו לדווח על עוצמה גבוהה יותר של מאפייני זרימה בהתנסות בהוראה מאשר בלמידה העיונית. הסטודנטים הבדואים נטו לדווח על עוצמה נמוכה יותר של מאפייני זרימה בהשוואה לסטודנטים היהודים.

ממצאים אלה מלמדים על כך שבהתנסות המעשית בהוראה יש לסטודנטים יותר הזדמנויות לחוות זרימה מאשר בלמידה העיונית. כדי לפתח אהבה וסקרנות ללמידה בקרב מורים לעתיד הן למען התפתחותם המקצועית העתידית הן כדי שבבוא היום יוכלו להעביר את האהבה ללמידה לתלמידיהם, חשוב שהסטודנטים יחו חוויות מיטביות בלמידה העיונית בעודם לומדים. שימוש בדרכי למידה, המעודדות למידה אקטיבית ורלוונטית ללומדים, עשויות לתרום לחוויות של זרימה בלמידה.

מקורות

Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26-44.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins.

Frenzel, A. C., Goez, T., Ludtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716.

ברגסון ובעיית חופש הרצון

רז שפיזר

עניינו של מחקר זה הוא בעיית חופש הרצון, ומטרתו היא להציג - תוך כדי בנייתה מחדש - את תיאוריית חופש הרצון של הפילוסוף היהודי-צרפתי אנרי לואי ברגסון* (Bergson, 1970) ולהכניסה אל תוך השיח המודרני, בעיקר האנליטי, בנושא. השערת המוצא היא כי תיאוריית חופש הרצון הברגסונית, רלוונטית לשיח העכשווי בנושא ככלי ביקורתי וכקרח קפיצה לבניית תיאוריית חופש רצון חדשה השואפת לחמוק מן הכשלים הבלתי-פתורים של בעיית חופש הרצון. למחקר הנוכחי יש שתי מטרות נוספות: הראשונה, יצירת שיח ממשי בין שתי אסכולות פילוסופיות שלכאורה רחוקות מאוד ומנותקות זו מזו, דהיינו, האסכולה האנליטית והאסכולה הקונטיננטלית. השנייה, הגעה לתובנות מטה-פילוסופיות, היינו, בדבר טבע העיסוק הפילוסופי בכללותו; תובנות אשר עשויות לשפוך אור על טבע האדם בכלל, כיצור אשר הפילוסופיה הנה חלק מקיומו. שיטת המחקר משלבת אף היא בין שתי דרכי החקר הדומיננטיות בפילוסופיה של המאה העשרים, קרי, מחד גיסא, התבוננות פנומנולוגיה בהתרחשויות התודעה האנושית, ומאידך גיסא, ניתוח מושגי וארגומנטציה היוצאת ומושכת מסקנות מן הגילויים הפנומנולוגיים.

מסקנתו העיקרית של המחקר היא כי הפילוסופיה הברגסונית אכן מספקת תשתית נאותה לפתרון בעיית חופש הרצון, אולם גם כי היא מהווה, באופן פרדוקסאלי, הסבר לאי-סופיותה ואי-פתירותה של הבעיה. פרדוקסאליות זאת מוסברת על יסוד תורת ההכרה (ולמעשה גם המטפיסיקה) הברגסונית, אשר מניחה ביסודה דואליזם, או לכל הפחות דיאלקטיקה, שאינם ניתנים לרדוקציה. דיאלקטיקה זאת, כך מוצע, היא זאת שיוצרת את הבעיות הפילוסופיות הגדולות, ומאפשרת, באותה נשימה, את החופש והקדמה האנושיים.

מקורות

Bergson, H. L. (1959). *Oeuvres*. (Ed. André Robinet). Paris: Presses University de France. (Second Edition, 1970).

*ראוי לציין כי רבים מספריו של ברגסון תורגמו לעברית.

אמונות ותפיסות על למידה של סטודנטים להוראה

סמדר תובל ובבי טורניאנסקי

המחקר נערך במסגרת תכנית שח"ף. בסוף השנה הראשונה ללימודיהם מתבקשים הסטודנטים להתבונן לאחור, לבחון את 'מסע הלמידה' שלהם ולכתוב את 'יומן המסע'. מטרת המחקר היא ללמוד על האמונות והתפיסות הגלויות והסמויות למושג למידה בהם מחזיקים הסטודנטים ולבחון את ההתכוונות שלנו בתכנית ההכשרה מול הלמידה של הסטודנטים.

תפיסתם של מורים את מושג הלמידה ואיך הם ואחרים לומדים, מהווה בסיס משמעותי לדרך בה הם מארגנים את ההוראה שלהם ומעריכים את הלמידה של תלמידיהם (Chant, 2002). אמונות אלו מושפעות גם מהדרך בה חווים הסטודנטים את תכנית ההכשרה (Wideen et al., 1998). מסלול התפתחות מקצועית הוא תהליך מורכב של בניית ידע ושל פיתוח זהות מקצועית, המחייב חשיפה ובירור של המובן מאלי (גדרון, ברק ותובל, 2009).

במחקר ניתחנו כ-30 עבודות 'יומן מסע' בגישה נרטיבית. ממצאי המחקר מזהים חמישה טיפוסים לומדים, ואת ההתייחסות וההנחות של הסטודנטים לגבי למידה בכלל ולגבי למידתם בפרט. הסטודנטים זיהו למידה בעיקר כערעור וכהסתכלות מחדש על ה"מובן מאלי". בנוסף זהו תובנות ל"מה זה 'להיות מורה'", וללמידה של "כלים מקצועיים" כמו זיהוי אלטרנטיבות לפעולה. ככלל, היו מעט התייחסויות לילדים בכלל וללמידתם של הילדים בפרט. הסטודנטים כמעט ולא התייחסו לשאלה כיצד ילדים לומדים אלא התייחסותם התמקדה בשאלה מה הם יכולים ללמוד מילדים? המחקר מראה שלאחר שנה של למידה במסגרת התכנית, הסטודנטים התחילו לזהות אפשרויות נוספות של למידה. ניתן למצוא מגוון של הגדרות למושג למידה וכיצד היא מתרחשת, ואכן רוב הסטודנטים שינו או הרחיבו את תפיסתם לגבי המושג 'למידה'. בשלב זה, השינויים מופיעים כמעט ללא התייחסות ביקורתית והם משקפים יותר תהליך מעבר מאמונה אחת לאחרת. נוסף מזוהה כתיבת היומן כמשימה בעלת חשיבות לכותבים בכך שיש לה חלק בהתפתחותם המקצועית.

מקורות

גדרון, א', ברק, י' ותובל, ס' (2009). לעלות על דרך מקצועית. מתוך י' ברק וא' גדרון (עורכות), שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים. תל אביב: מכון מופ"ת, תמה.

Chant, R. H. (2002). The impact of personal theorizing on beginning teaching: Experiences of three social studies teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30, 516-540.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.

על אודות המציגים

ד"ר סלים אבו ג'אבר הוא ראש תכנית ההכשרה לבית הספר היסודי במגזר הבדואי, ראש המרכז לחקר הוראת השפה והספרות הערבית ומרצה במכללת קיי. נוסף הוא ראש המסלול הבדואי/ערבי ומרצה במכללת אחווה. תחומי העניין שלו הם [שפה וספרות ערבית](#), [תרבות האסלאם](#), [היסטוריוגרפיה](#), חינוך והכשרת מורים במגזר הערבי.

דוא"ל: saleemk9@hotmail.com

ד"ר מוחמד אבו נג'א הוא ראש ההתמחות במתמטיקה, מרצה ומדריך פדגוגי בהתמחות במתמטיקה במכללת קיי. תחומי העניין שלו הם הוראת המתמטיקה, בעיקר שילוב כלים טכנולוגיים בהוראת המתמטיקה וההוראה והלמידה של הגיאומטריה בקרב פרחי הוראה.

דוא"ל: muhamad@kaye.ac.il

ד"ר אמאל אבו סעד היא מרצה ומדריכה פדגוגית במסלול להתמחות במדעים בבית הספר היסודי ובמסלול להסמכת גננות במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם זהות אישית מקצועית ותרבותית, חינוך בראי השדה, גנטיקה ותזונה נכונה.

דוא"ל: abusaadamal@gmail.com

פרופ' ארנון אדלשטיין הוא קרימינולוג ומשמש כיועץ אקדמי לחינוך הבלתי פורמאלי במכללת קיי. תחומי העניין שלו הם הקשר בין הגירה לפשיעה, רצח מרובה קורבנות ורצח בנות זוג.

דוא"ל: arnone101@inter.net.il

ד"ר אסתר אזולאי היא מרצה בחוג לספרות במכללות קיי ובחמדת הדרום ועורכת כתב העת האקדמי "חמדעת" של מכללת חמדת הדרום. תחומי העניין שלה הם אינטרטקסטואליות ובין ספרות לאמנות, בכלל וביצירות עמוס עוז בפרט.

דוא"ל: esti20040@gmail.com

ד"ר הדסה אילנברג היא מרכזת לימודי המוסיקה ומדריכה פדגוגית בתכנית ההכשרה לגן במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם הוראת מוראות השואה ושימור הזיכרון.

דוא"ל: yosia@013.net.il

ד"ר אחמד אלעטאונה הוא מרצה לחינוך ומדריך פדגוגי במסלול הבדואי במכללת קיי. תחומי העניין שלו הם ידע של מורים והוראת הקריאה. מפתח חומרי למידה וכותב ספרי לימוד לרכישת הקריאה.

דוא"ל: ah77710@yahoo.com

ד"ר בדיע אלקאשאעלה היא מרצה לפסיכולוגיה חינוכית ומדריך פדגוגי. ראש ההתמחות בחינוך מיוחד במגזר הבדואי. תחומי העניין שלו הם חינוך מיוחד, פסיכופתולוגיה של הילדות ואתנו פסיכולוגיה.

דוא"ל: badeea75@gmail.com

מירב אסף היא ראש המרכז ליוזמות חינוכיות מתוקשבות (מיח"ם) במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. מירב היא דוקטורנטית באוניברסיטת בן גוריון במחלקה לחינוך. תחומי העניין שלה הם טכנולוגיה ולמידה בכלל ואוריינות בפרט, הכשרת מורים.

דוא"ל: merava8af@gmail.com

ד"ר מארק אפלנבאום הוא ראש לימודי התמחות במכללת קיי. תחומי העניין שלו הם פיתוח חשיבה מתמטית בעזרת בעיות חקר ומשחקים מתמטיים ואתגור תלמידים בעלי יכולות גבוהות במתמטיקה.

דוא"ל: mark@kaye.ac.il

סימונה אפשטיין היא מורה בבית ספר ללקויות תקשורת ואוטיזם "רעים" בבאר שבע. תחום העניין שלה הוא אוטיזם.

דוא"ל: simona666@walla.com

ד"ר סמדר בן אשר היא פסיכולוגית חינוכית, ראש התכנית לייעוץ חינוכי M.Ed במכללת קיי, מרצה במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון וחברת סגל מרכז מנדל לפיתוח מנהיגות בנגב. תחומי העניין שלה הם מצבי משבר אישיים וחברתיים ודרכי ההתמודדות אתם, עבודה בקבוצות, קונפליקט בין קבוצות ובתוך הקבוצות.

דוא"ל: bsmadar@gmail.com

ד"ר דינה בן יעיש היא מרצה במכללת קיי בחוג למתמטיקה, בהתמחות לגיל הגן ומדריכה פדגוגית בתכנית ההכשרה לגיל הרך. תחומי העניין שלה הם חשיבה מתמטית של ילדים בגיל הרך, ופיתוח חומרי הוראה-למידה במתמטיקה לילדים.

דוא"ל: dinab211@gmail.com

ד"ר טלי בן ישראל היא סמנכ"לית למנהל במכללת קיי ומנחת קבוצות בניהול אקדמי במכון מופ"ת. תחומי העניין שלה הם חקר ההיסטוריה של החינוך הגופני והספורט בעם ישראל וניהול אקדמי.

דוא"ל: bitali@kaye.ac.il

ד"ר רבקה ברגר היא רופאה פנימית בכירה בבי"ח סורוקה, מתמחה ברפואה התנהגותית, הפרעות אכילה, סוכרת ותקשורת בין-אישית. מרצה בבית הספר לרוקחות.

דוא"ל: rberger@bgumail.bgu.ac.il

ד"ר יהודית ברק היא ראש בית הספר ללימודים מתקדמים וחברה בצוות שח"ף במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם למידה של מורים ומחקר עצמי, שיתופי ונרטיבי.

דוא"ל: juditb@kaye.ac.il

ד"ר אריאלה גדרון היא מנחה בתכנית הוראה ולמידה לתואר שני במכללת קיי, ועורכת אקדמית בהוצאת הספרים של מופ"ת. תחומי העניין שלה הם מחקר נרטיבי, סיפורי חיים וסיפורים מן השדה ככלי להבנת זהות מקצועית של מורים, ומחקר עצמי שיתופי של מורי מורים, שימוש במטפורות ככלי לחשיבה ולהתפתחות מקצועית.

דוא"ל: ariela.gidron@gmail.com

ד"ר אולז'ן גולדשטיין היא ראש רשות המחקר במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם שילוב טכנולוגיות מידע בהוראה ובהכשרת מורים, הערכת תכניות הכשרה להוראה, וסגנונות למידה של סטודנטים ומרצים.

דוא"ל: olzang@kaye.ac.il

ד"ר אמנון גלסנר הוא ראש לימודי חינוך וראש ההתמחות בחינוך הבלתי פורמאלי במכללת קיי. תחומי העניין שלו הם עיצוב סביבות למידה המשלבות חשיבה יצירתית, חשיבה ביקורתית ותקשוב ולמידה מהצלחות ברמת הפרט והקבוצה.

דוא"ל : glassner-a@bezeqint.net

ד"ר חיים דיהי הוא ראש ההתמחות בלשון במכללת קיי, ומרצה באוניברסיטת בן גוריון בנגב במחלקות ללשון עברית ולמקרא. תחומי העניין שלו הם עברית מקראית ובתר-מקראית, לשון בן-סירא, העברית במגילות ים-המלח, עברית רבנית וארמית.

דוא"ל : dihi@012.net.il

פרופ' רון הוז היה חבר במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון עד לפרישתו. תחומי העניין שלו הם ידע ותהליכי למידה באקדמיה, תכנון והפעלה של מערכות להכשרה להוראה ופיתוח מקצועי של מורים. שימש כיועץ אקדמי ליחידת המחקר במכללת קיי לחינוך.

דוא"ל : hoz@bgu.ac.il

ד"ר נלי וולף היא מרצה וחברת רשות המחקר במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם חשיבה ולמידה, ניתוח שיח והתפתחות מקצועית של מורי המורים.

דוא"ל : neliwolf177@gmail.com

טליה וינברגר היא ראש תכנית הכשרה לגן במכללת קיי, מדריכה פדגוגית ומרצה בתכנית הסבת אקדמאים להוראה (שח"ף) ומרצה באוניברסיטה העברית. תחומי העניין שלה הם מלידה עד גיל 8, הדרכת סטודנטים וצוותים והנחיית הורים.

דוא"ל : taliadani@gmail.com

ד"ר אסתר ורדי-ראט היא ראש ההתמחות לגיל הרך במכללת קיי ומרצה. מרכזת את ההתמחות בהדרכה, הנחיה והוראה במכון מופ"ת. תחומי העניין שלה הם חקר השיח בכיתה וניתוח שיח עמיתים אצל ילדים בגיל הרך.

דוא"ל : esterv@kaye.ac.il

ד"ר שרה זילברשטרום היא מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך. תחום העניין שלה הוא אתיקה מקצועית של מורים.

ד"ר יהודית זמיר היא ראש יחידת הערכה ברשות המחקר ומרצה בתחום הפסיכולוגיה החינוכית והסוציולוגיה של החינוך במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם הראייה הביקורתית של המעשה החינוכי והשלכותיה על שדה ההכשרה והחינוך.

דוא"ל : judithzamir@gmail.com

ד"ר סלימאן ח'ואלדי הוא מרצה במסלול הבדואי במכללת קיי ובמכללת אל קאסמי. תחומי העניין שלו הם חינוך ואלימות, חינוך ודמוקרטיה, חינוך לערכים, חקר ההוראה והשבחתה וטוהר הבחינות במגזר הערבי.

דוא"ל : dr.khawalde@hotmail.com

ד"ר אסתר (אסתי) טוב-לי היא מרצה ואחראית על תכנית התואר השני במכללת שאנן בחיפה. היא מתמחה באבחון ובטיפול בלומדים בעלי לקויות למידה, פיתוח שיטת קריאה ומרצה בנושא לקויות למידה.

ד"ר בני טורניאנסקי היא חברה בצוות שח"ף, יועצת תכניות אישיות לאקדמאים ומרצה במסלול לתואר שני בתכנית "למידה והוראה" במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם התפתחות מקצועית של מורי מורים,

תפיסות של פרחי הוראה ותרבות ולמידה ארגונית.

דוא"ל: bturniansky@gmail.com

ד"ר קרן טל היא מרצה במכללת קיי ביחידה לכניסה להוראה, ומלמדת באוניברסיטת בן גוריון בנגב בתכנית ללימודי מוסמך בפסיכולוגיה חינוכית. מנחה השתלמויות לצוותים חינוכיים, עובדת בשירות הפסיכולוגי החינוכי בכפר סבא. תחומי העניין שלה הם אסטרטגיות הוריות, פחד מכישלון, קידום בית הספר כסביבה רגשית-חינוכית וקידום התפתחות אופטימאלית במסגרות חינוכיות.

דוא"ל: karental@bgu.ac.il

ד"ר מירי יוסוב-שלום היא ראש תחום לספרות ומרצה במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם התמורות בספרות הילדים, חקר עדות ובעיקר יהדות רומניה, ספרות עממית וקריאה מגדרית.

דוא"ל: shalomdi@012.net.il

ד"ר אסתר כהן היא ראש תכנית החינוך המיוחד במכללת קיי. מלמדת וחוקרת היבטים קוגניטיביים ודידקטיים של אוריינות, הוראת הקריאה, הבנת הנקרא, ניהול שיח והכשרת מורים בתחומים אלה. מלווה בתי-ספר בתחומי האוריינות, מפתחת תכניות לקידום האוריינות של תלמידים בכיתות בית הספר היסודי ומשמשת יועצת אקדמית לתחום העברית ב"עת הדעת".

דוא"ל: coheesther@gmail.com

זהבה כהן היא מרצה בתכנית ההכשרה לגן ובהתמחות לגיל הרך במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם המשחק בגיל הרך והשלכותיו על התפתחות כישורים אורייניים וניתוח שיח של ילדים.

דוא"ל: zehava_c@macam.ac.il

ד"ר פליקס לבד הוא ראש ההתמחות ללימודי תואר ראשון וראש התכנית לתואר השני בחינוך גופני במכללת קיי. תחומי העניין שלו הם משחקי האדם ומשחקי ספורט תחרותיים, בעיקר ניווט מערכות אנושיות מורכבות בניהול, בחינוך ובמשחקי ספורט.

דוא"ל: felix.lebed@gmail.com

ד"ר תמר לביא היא פסיכולוגית חינוכית, מרכזת יחידת המחקר במרכז חוסן שדרות וחברה בפורום המקצועי לטיפול בטראומה של גף פסיכולוגיה במשרד החינוך. כמטפלת וכחוקרת מתמקדת עבודתה בשנים האחרונות בבחינת ההשלכות של החשיפה הממושכת לטרור ולטראומה על ההסתגלות הנפשית של בני נוער ומבוגרים באזור שדרות ועוטף עזה.

דוא"ל: tamar@lavi.ws

פרופ' זהר לבנת היא מרצה במחלקה ללשון העברית וללשונות שמיות באוניברסיטת בר אילן. מתמחה בתחום העברית החדשה, וחוקרת שיח, פרגמטיקה ורטוריקה. תחומי העניין שלה הם רטוריקה של טקסטים מדעיים, השיח הפוליטי והמשפטי ומבנה השיח של העברית הדבורה. היא עורכת את כתב העת "בלשנות עברית".

דוא"ל: Zohar.Livnat@biu.ac.il

ד"ר תרצה לוין היא ראש לימודי ההכשרה במכללת קיי, מדריכה פדגוגית בתכנית גן ומרצה בהתמחות לגיל הרך. תחומי העניין שלה הם שיח עמיתים אצל ילדים בגיל הרך וניצני אוריינות.

דוא"ל: flia.lewin@gmail.com

פרופ' רוזה לייקין היא ראש ועדת הדוקטורט בחוג לחינוך מתמטי וראש המגמה למחוננים ולמצטיינים בחוג לליעוץ והתפתחות האדם, בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה. היא ראש המרכז האינטרדיסציפלינרי לחקר מחוננות והצטיינות. תחומי העניין שלה הם ידע והתפתחות מקצועית של מורים למתמטיקה, יצירתיות, מחוננות והקשר ביניהם.

דוא"ל: rozal@edu.haifa.ac.il

היפא מג'אדלה היא דוקטורנטית, מרצה לשפה ולספרות ערבית, מדריכה פדגוגית ורכזת פעילויות האקדמיה ללשון ערבית במכללת אלקאסמי. חברה בוועדת מבדקי מיצ"ב לשפה הערבית, בוועדה לקידום מעמד האישה בעיריית באקה אל-גרבייה ובוועדת ההיגוי למרכז "נאס" (פיתוח המגדר והחברה במכללת אלקאסמי).

דוא"ל: haifamag@gmail.com

ד"ר ניר מדג'אר הוא חוקר בתחום המוטיבציה בפרספקטיבות של תיאורית מטרות הישג ותיאורית ההכוונה העצמית.

דוא"ל: Nir.madjar@monash.edu

נעמה מלכיאור היא גננת בגן אלון במושב ניר בנים, ומתנדבת במרכז העשרה של עמותת צ.ב.ע בקרית מלאכי.

ד"ר רות מנסור היא חברה בצוות שח"ף, מרצה ומדריכה פדגוגית בתכנית להכשרת אקדמאים ובתכניות לתואר שני במכללה. מומחית בגישת החקר האנתרופולוגי להבנת קהילות ותרבויות ובהיבטים האתיים בעשייה החינוכית. משמשת כיום כמרכזת תכנית הטובים לחינוך בנגב.

דוא"ל: ruthmansur@gmail.com

חנה נגאר היא דוקטורנטית וראש התכנית להכשרת מורים להוראת החינוך הגופני במכללת קיי. חוקרת שיח של העצמה.

דוא"ל: nagarh@kaye.ac.il

פרופ' אורית נוטמן שוורץ היא יו"ר המועצה הלאומית לעבודה סוציאלית, ראש בית הספר לעבודה סוציאלית במכללת ספיר.

דוא"ל: orits@sapir.ac.il

ד"ר דורון נרקיס הוא מרצה ללימודי אנגלית במכללת קיי. תחומי העניין שלו הם התפתחותה של האנגלית בישראל בהקשר הגלובלי, ספרות פוסט-קולוניאלית וייצוגים של "האחר" בספרות ובקולנוע.

דוא"ל: doron.narkiss@gmail.com

ד"ר נורית נתן היא מרצה לאוריינות (כתיבה-קריאה), למידה-חשיבה וניהול שיח כיתה וחברה ברשות המחקר במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם תהליכי למידה מטקסטים, שימוש במארגנים גראפיים במהלך למידה וניהול שיח כיתה.

דוא"ל: nurnatan@bgu.ac.il

ליאור סולומוביץ הוא דוקטורנט, מרצה במכללת קיי ובמכללת ספיר. עיקר עיסוקו הוא בתחום התקשוב.

דוא"ל: liorso@kaye.ac.il

וורדה סעדה-גרס היא דוקטורנטית ומרצה במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם מעמדה האדמיניסטרטיבי של האישה בחינוך, מנהיגות חינוכית, חינוך מרחוק, חונכות, מחקר פעולה, הדרכה פדגוגית.

דוא"ל: warda.kaye@gmail.com

סהר עדס היא יועצת חינוכית ומורה במסגרת היחידה לכניסה להוראה במכללת קיי, מרצה באוניברסיטת בן גוריון במסלול לייעוץ חינוכי, מנחה השתלמויות במרכזי פסג"ה, מדריכת פרויקטים חינוכיים למתבגרים, מסייעת להנהלות של בתי ספר לגבש חזון חינוכי ומשמשת כיועצת אקדמית לבית ספר ניסויי במרכז הארץ. תחום העניין שלה הוא קידום תהליכים אקספלורטיביים אישיים, מקצועיים וארגוניים כבסיס להבניית זהות אישית, מקצועית וארגונית.

דוא"ל: saharhadas@yahoo.com

אדיבה ערפאת היא מדריכה פדגוגית וחברה בצוות שח"ף במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם תיווך בתהליך הוראה - למידה והתפתחות מקצועית של מורים.

דוא"ל: adiba@macam.ac.il

ד"ר אורית פוקס היא ראש ההתמחות בחינוך מיוחד במכללת קיי ומרצה. תחומי העניין שלה הם המבנה הלשוני של שפת הסימנים הישראלית, רכישה דו-לשונית דו-אופנית של שפת הסימנים הישראלית ועברית, דפוסי תקשורת בין הורים חירשים לילדים שומעים ושימוש במחוות בשיח.

דוא"ל: ofuks@zahav.net.il

ד"ר דיתה פישל היא מרצה ומדריכה פדגוגית במסלול לחינוך מיוחד במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם בנושאים של הכשרת מורים.

דוא"ל: ditaf@macam.ac.il

ד"ר יהודה פלד הוא מרצה במכללת אוהלו וראש החוג ללימודי מידע במכללה האקדמית גליל מערבי. תחומי העניין שלו הם הטמעת טכנולוגיה בהוראה ולמידה בדגש על השפעת הטכנולוגיה על מרכיבי הלמידה ומעבר ללמידה משמעותית.

דוא"ל: ypeled@ohalo.ac.il

דינה פרילינג היא דוקטורנטית, חברה בצוות שח"ף במכללת קיי. מרצה ומדריכה בתחום הפסיכולוגיה והייעוץ.

דוא"ל: friling@kaye.ac.il

פרופ' ויקטור פריימן הוא מרצה באוניברסיטת מונקטון, קנדה. תחומי העניין שלו הם כישרון במתמטיקה, למידה באמצעות טכנולוגיה, ולמידה בין תחומית.

דוא"ל: viktor.freiman@umoncton.ca

רחל צפריר היא מרכזת את סדנאות הסטאז' במכללת קיי, מדריכה פדגוגית במסלול לחינוך מיוחד ומרצה במכללה.

דוא"ל: rzafrir@bezeqint.net

פרופ' לאה קוזמינסקי חוקרת בתחומי החינוך, כולל זהות מקצועית של מורים, הטמעת טכנולוגיות מידע

בהוראה וכן ייצוג עצמי של לומדים עם מוגבלויות. משנת 2010 היא מכהנת כנשיאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע.
דוא"ל: leako@kaye.ac.il

ד"ר חיה קפלן היא ראש היחידה לכניסה להוראה, ראש המרכז למוטיבציה ויועצת אקדמית של מורים בפועל במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם התפתחות הזהות המקצועית של מורים מתחילים, תהליכים מוטיבציוניים ורגשיים, תהליכי שינוי ותכניות התערבות בבתי ספר, כולל תלמידים מצטיינים במערכת החינוך הבדואית.
דוא"ל: kaplanh@kaye.ac.il

ד"ר אורלי קרן היא ראש בית הספר להכשרה וראש ההתמחות במקרא במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם מקרא בדגש על הסיפור המקראי וחינוך.
דוא"ל: orlyke@Kaye.ac.il

ישראל רבינוביץ הוא מרצה לפיסול במכללת קיי, אמן ומחנך. שותף לד"ר הדסה אילנברג בעיצוב ובהעלאת טקסי יום הזיכרון לשואה במכללה. אוצר תערוכות האמנות במכללת קיי, מעצב ואוצר האמנות, בשיתוף עם הגב' רעיה אגם במכון מופ"ת.
דוא"ל: lacol-et@012.net.il

ד"ר בתיה רייכמן היא ראש לימודי שנה א', מדריכה פדגוגית ומרצה בהתמחות בספרות במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם ספרות, תיאטרון וקולנוע.
דוא"ל: rbatia@macam.ac.il

ד"ר ורד רפאלי היא מרצה וחברה ביחידת ההערכה במכללה. תחומי העניין שלה הם פסיכולוגיה חיובית בחינוך והערכת תכניות חינוכיות.
דוא"ל: rvered@bgu.ac.il

ד"ר ציפי שחורי-רובין היא בלשנית והיסטוריונית, ומרצה במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם לשון עברית, היסטוריה של החינוך והיסטוריה של הרפואה.
דוא"ל: zipirubin@walla.com

ד"ר רונית שלו היא מרצה בתכנית לייעוץ חינוכי M.Ed במרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה, יועצת חינוכית ומנחת קבוצות במחלקת נפגעים של צה"ל. תחומי העניין שלה הם אובדן ושכול, שבויים ונעדרים, מצבי משבר ואי וודאות. היא גם אמנית ויוצרת במגוון רחב של סוגי ציור ופיסול.
דוא"ל: dslv1@netvision.net.il

ד"ר רז שפיזר הוא מרצה במכללת קיי ובמכינה של אוניברסיטת תל-אביב (פיתוח חשיבה תיאורטית למדעים מדויקים ולמדעי הרוח). תחומי העניין שלו הם תורת ההכרה ומטפיסיקה, פילוסופיה השוואתית ופילוסופיה של החינוך.
דוא"ל: razsp@yahoo.com

ד"ר עדית שר היא מרצה ללשון עברית ומדריכה פדגוגית במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם לשון, לשון הספרות, סגנון ולשון ילדים.

דוא"ל : editsher@gmail.com

ד"ר יאיר שרלו הוא מרצה במכללות דוד ילין, מכללת ירושלים לבנות ומכללת הרצוג. תחומי העניין שלו הם הערכת תלמידים, תורת הבחינות, הערכת ההוראה ופיתוח מקצועי של מורים במערכת. מלווה פרויקטים בהערכה. רפרנט ומנתח את תוצאות בחינות המיצ"ב.

דוא"ל : tlcyairst@zahav.net.il

ד"ר סמדר תובל היא ראש תכנית שח"ף להכשרת אקדמאים להוראה, מדריכה פדגוגית, מרצה לפסיכולוגיה ומורה בתואר השני לייעוץ חינוכי במכללת קיי. תחומי העניין שלה הם מחקר אתנוגרפי ונרטיבי וגישות של צדק חברתי.

דוא"ל : smadar.tuval@gmail.com