

תקצירי מחקרים

תשע"ח

2018-2017



סמינר הקיבוצים, הרשות למחקר ולהערכה
ייעוץ מדעי: ד"ר רינת ארביב אלישיב
ריכוז: עידית קירזון
הפקה: מחלקת הוצאה לאור וגרפיקה, סמינר הקיבוצים
© כל הזכויות שמורות, תשע"ח



מילות פתיחה,

תפקידיה של הרשות למחקר ולהערכה במכללה הם לקדם את תרבות המחקר וההערכה באמצעות טיפוח סגל חוקר, מחד, ומתן משוב לעשייה החינוכית במכללה מאידך. שני אלו מתבצעים תוך שמירה על רמה גבוהה ומקצועית של איכות אקדמית.

כחלק מקידום וטיפוח סגל אקדמי חוקר, במהלך שנה"ל תשע"ז תמכה המכללה באמצעות הרשות למחקר ולהערכה במרצים רבים במגוון דרכים. התמיכה ניתנת בהיבטים מקצועיים כמו גם כספיים וכוללת: מתן מענקי מחקר מכללתיים, עזרה בהגשת בקשות לתמיכות במענקי מחקר חיצוניים (מכון מופ"ת, האקדמיה הישראלית למדעים, המדען הראשי ועוד), תמיכה בתרגום ועריכה של מאמרים לטובת פרסומם, תמיכה בנסיעות לכנסים בחו"ל לטובת הצגה של מחקרים, תמיכה בנסיעות לכנסים בישראל, תמיכה בהפקת פוסטרים לטובת הצגת מחקרים בכנסים בארץ ובחו"ל, תמיכה בהשתתפות בהשתלמויות מקצועיות וימי עיון, תמיכה בהוצאת ספרים, תמיכה בהפקת עבודות דוקטורט וכן תמיכה מקצועית במהלך ביצוע מחקר באמצעות שעות ייעוץ הניתנות על ידי חוקרות הרשות. כמו כן אנו ממשיכים במסורת של כנס מחקרי המרצים: "מחקר ומעשה" הפותח את שנה"ל הקרובה בה יוצגו מחקריהם של חברי הסגל.

ברשות המחקר התבצעו במהלך תשע"ז כ-20 מחקרי הערכה, מחקרים יישומיים וסקרים פנימיים במגוון נושאים. רובם נועדו לספק לחברי הסגל, אקדמי ומנהלי כאחד, מידע לטובת שיפור התנהלותם. המחקרים הללו נערכו על ידי צוות החוקרות של רשות המחקר והערכה, ובחלק מהמחקרים בשיתוף עם חברי הסגל במכללה. חלק מהמחקרים אף נערכו עבור ובמימון גורמי חוץ. כל המחקרים עוסקים בהיבטים מגוונים בהכשרה להוראה ובחינוך.

הרשות למחקר ולהערכה שמחה לפרסם באופנים מגוונים את פירות מחקריהם של חברי הסגל האקדמי החוקר כמו גם את המחקרים המתבצעים במסגרתה.

חוברת התקצירים המוצגת בפניכם, היא אחד מאופני הפרסום. החוברת מסכמת חלק מן הפעילות המחקרית אשר נערכה בשנה"ל תשע"ז. בחוברת מוצגים מחקרים שבוצעו על ידי צוות הרשות וכן תקצירי מחקרים שבוצעו על ידי מרצים במכללה, ואשר קיבלו תמיכה וסיוע מכללתיים. עוד מופיעים בחוברת תקצירי מחקרים, אשר הוצגו בכינוסים בינלאומיים, ואשר ההשתתפות של המרצים בכנס נתמכה על ידי המכללה. התקצירים הרבים שמוצגים בחוברת משקפים את מגוון הפעילות המחקרית במכללה - מחקרים בתחום החינוך, בתחום הכשרת המורים, בתחומים דיסציפלינאריים שונים, וכן מחקרי הערכה של תכניות וסקרים המלווים עשיות שונות במכללה ומאפשרים לבעלי תפקידים ולמרצים לשפר את עבודתם.

העשייה המרובה והמגוון הגדול מעידים על החשיבות הרבה שנותנת המכללה לנושא המחקר, ועל מקומו של המחקר בסדר היום המכללתי. במהלך השנים רשימת המרצים החוקרים והמפרסמים הולכת וגדלה. הרשות מקווה להמשיך ולהגדיל כל העת את נפח הפעילות המחקרית במכללה ואת פרסומי הסגל האקדמי החוקר ומזמינה את כל המרצים, אלו שכבר התנסו במחקר ובפרסום וגם "טירונים" יחסית בתחום, להצטרף לעשייה. בברכת שנה טובה ופורייה,

ד"ר רינת ארביב אלישיב
ראש רשות המחקר והערכה

תוכן העניינים

מחקרי סגל ההוראה

בדש מירב, כרמל ריבי

דעותיהם של מורים חדשים לאנגלית באשר לגורמי התמדה ונשירה

גבע שרון

שחרור בתנאים מגבילים: נשים במשטרת ישראל 1948–1958

זיפרט תמי

מה סטודנטים באמת חושבים על שיעורים מקוונים?

חיון חיים

אלישע והגרזן בירדן (מל"ב ו 7-1) - מקרא ומדרש בו

חסקין מימי, חרובי דינה

'סְפוֹנְגִּיתִי, עָלִי, עָלִי' - עוזרות בית תימניות בספרות העברית

טרבלסי גילת, שומרון ורד, ארזי שמר

השפעה של אימון קוגניטיבי ממוחשב עם וללא תיווך על תפקודים ניהוליים (תכנון וויסות עצמי) בקרב סטודנטים עם ליקויי למידה ו/או הפרעת קשב

בין עמרי, יעקובי דור

לילות בלי ירח: יסודות קפקאיים בספרות הילדים של אתגר קרת

סימן טוב איילת

דרכי התמודדות בתחום קידום בריאות ומניעת השמנה בקרב סטודנטים להוראה

מחקרי רשות המחקר

מחקרים בתחום החינוך ומחקרי הערכה

ארביב אלישיב רינת, רוזנברג קטיה ועוזרי רויטברג סיגל

מורים חדשים מדברים על תהליך הכשרתם: דו"ח ביניים ממצאים כמותיים

גליקמן אניה

הערכת תכנית 700 להכשרת אקדמאים להקמה הובלה ו/או פיתוח מגמות המתמטיקה והפיזיקה בבתי הספר העל יסודיים המתקיימת במכללת סמינר הקיבוצים

זוזובסקי רותי

תיאור ומיפוי דגמי ההתנסות המעשית במסגרות ההכשרה השונות במכללת סמינר הקיבוצים ובחינת תפיסות סטודנטים את מאפייניה, תרומתה ומידת שביעות רצונם

עוזרי רויטברג סיגל ורונברג קטיה

הערכת תכנית TPACK בפדגוגיה דיגיטלית

עוזרי רויטברג סיגל ושביט-מילר ענת

הערכת תכנית AW-PACK לקידום כישורי אוריינות אקדמית בקרב מרצים וסטודנטים במכללה

קרן מיכל

הערכת קורסים המתנהלים בשיטת "אודיטוריום הפוך" – מחקר המשך

קרן מיכל

הערכת תכנית לתואר שני בהוראה (M.Teach)

רונברג קטיה, ארביב-אלישיב רינת, והישראלי אדם

פרויקט חשיפה לאקדמיה

שמר אלקיים טל, גליקמן אניה וואלה נירה

הערכת תהליך בניית קוד אתי לעבודה של גננות

שמר אלקיים טל ולנדלר פרדו גבי

תרומת הסימולציות לקידום עבודת פרח ההוראה עם הורים

מחקרים לגופים חיצוניים

רונברג קטיה וקירזון עדית

התמחות פרופסיונלית למורי מורים: הערכת לימודי ההתמחות במכון מופ"ת

שביט מילר ענת ושרעבי עדי

הערכת תכנית השילוב של עמותת "מחברים לחיים": חקר תהליכי ותוצרי תכנית ייחודית המפגישה בין תלמידים מאוכלוסיות שונות של החינוך המיוחד

סקרים

גליקמן אניה ושמר אלקיים טל

סקר בוגרים

פרויקטים מיוחדים

המר בודנרו דפנה, כרמל ריבי, רונברג קטיה, קרן מיכל, ארביב אלישיב רינת

טיפוח הצלחתם של מורים בתקופת הכניסה להוראה – תיאור הפרויקט והערכתו

מחקרים שהוצגו בכנסים בינלאומיים בחו"ל

אדיבי שושן אסתי

"החיים" – סיכום, פסגה וחידוש ביצירתה של רות אלמוג

אדיבי שושן אסתי

הצופה לבית ישראל כסטנדאפיסט: "כיבוש-שמיבוש"

בר טל חגית

מקרא ומחשבים – "הילכו שניים יחדיו"?

ברקני זהבה

ליצור תודעה חברתית פמיניסטית בבית הספר דרך אומנות

חרובי דינה, חסקין מימי

"לְהִיּוֹת עֲרַבְיָה בְּלִי שֵׁם" – ייצוגי עוזרת הבית הערבייה בספרות העברית

יבין עומרי

אביר הצללים ממשרתת יפו השוטר אזולאי של קישון כגלגול של דון קיחוטה של סרוונטס

לב ארי נעמה

יואל הופמן – על פואטיקה של טלטלה אמפטיית

מנדה לוי עודד

הפולמוס הגדול: רבקה גובר נגד יהושע בר-יוסף

פורן ציון זמירה

"על נערת בבל..." – על זהות ושפה בשירת אמירה הס

שבתי גלית, עינת הד-מצויינים

ניתוח שיח פדגוגי כאמצעי להבנת נרטיבים של מורים

שלח יוכי

הערת שוליים: קולנוע של מילים

Alkaher Iris, Daphne Goldman

Characterizing the motives and environmental literacy of undergraduate and graduate students who elect environmental programs – a comparison between teaching-oriented and other students

Arviv-Elyashiv Rinat, Rozenberg Katya, Hammer-Budnaro Dafna

Teacher Attrition and human Capital

Arviv-Elyashiv Rinat, Navon Yael

Novice Teachers talk about their training

Barromi Perlman Edna

Socio-Semiotic Analysis of Photographs of Kibbutz Youth Hikes in Israel Between 1939-1959

Barromi Perlman Edna

Post-disciplinary pedagogical routes through the photograph

Barromi Perlman Edna

Analysis of the visibility of Bedouin women in the Negev, as reflected in the private photographic archive of Dr. Ben-Assa, an Israeli physician

Bassan Cincinatus Ronit

The spoken language as a tool for area calculations of complex shapes - combinations of squares and circles

Bassan Cincinatus Ronit

Influence of cognitive conflict on mathematical word problem solving

Bauer Ela

The Tasks of Non- Jewish Education at the Formation of Jewish Intelligentsia in Warsaw and Low at the Late 19th Century

Bauer Ela

To Observe, to Chat, or to Influence? The Tasks of the Feuilletons According to Nahum Sokolow

Bresler Shlomit

Poetry Therapy as a path to dialogue

Cofman-Simhon Sarit

The Suitcase in the Israeli Theatre: Memory as Identity

Donitsa-Schmidt Smadar, Beverley Topaz

English Massive Open Online Courses (MOOCs) as a means of integrating Content and Language

Donitsa-Schmidt Smadar, Zuzovsky Ruth

Teacher Shortage and out-of-field teaching in Israel

Donitsa-Schmidt Smadar, Zuzovsky Ruth

The effect of formal, non-formal and informal learning on teachers' promotion to middle leadership roles in schools

Dvir Nurit

Narrative Pedagogy and teacher professional development

Frogel Shai

"The Weak Science": Humanities and the Sciences

Gal Adiv, Gan Dafna

Developments in Students' Environmental Citizenship Following a Social and Educational Experience in Nepal

Gal Adiv, Gan Dafna

College Students' Perceptions of Socio-Ecological Systems in a Multicultural Society Context

Gal Adiv, Gan Dafna

Social-ecological systems as perceived by Arab and Jewish students via drawing analysis

Gan Alon

"The Seventh Day" – The contribution of the kibbutzim to shaping the image of the Israeli soldier

Gan Dafna, Alkaher Iris, Avissar Ilana

The Role of Distributed Leadership in Mainstreaming Environmental Sustainability into Campus Life in an Israeli Teaching College: A Case Study

Gan Dafna, Gal Adiv

Organizational change: Pre-service students leading environmental change in college

Gan Dafna, Gal Adiv

Inclusion versus Exclusion of Jewish and Arab Students Within the Framework of an Environmental Education-Social Justice Course in Israel

Gan Dafna, Gal Adiv, Felik Orna, Vaaknin Miytal

Students' Emotional Response to Place Based Education Focused on Protecting the Lesser-Kestrel

Gvion Liora

Old Tastes Rediscovered: Traditional Palestinian Cookery in Israel Getting Modern

Haisraeli Adam

Social Activism in Teacher Education

Joseph Gili, Yaakobi Avigdor, Ram-Tsur Ronit, Getz Miri, Avissar Ilana

Spaced learning: an approach to minimize the forgetting curve, or
much more?

Kahat Hannah

Theological Implications of Feminist Bible Criticism

Katzin Ori

Instructing Teachers of Refugee Pupils – Transparency, Choice and Sharing

Khalid Arar, Oplatka Izhar

Jewish & Arab principals' workload and stress in an accountability reform era

Kritz Michael

Promoting Satisfaction in Online Courses

Markovits Zvia, Forgasz Helen

Prospective preschool teachers' beliefs about mathematics before and after a mathematics teaching course

Melamed Orly, Wadmany Rivka

Assessment of innovation dimensions in a MOOC course "New Media in Education" focused on PBL plans

Mishal Adina

Comparative analysis between the reproductive strategies of the cultivated *Moringa oleifera* and its wild and endangered relative *Moringa peregrina*

Naishtat Bornstein Lilach

"DeconstruChristabel: Barefoot Reading in Coleridge's Christabel"

Naishtat Bornstein Lilach

"I am Their Jew": The Testimony of Karla Raveh (1927-2017) in Lemgo

Patkin Dorit

Fables, Language and Mathematics

Ribke Nahuel

Requiem Pop Albums as an Extreme Cross Media Reality: A Cultural and Economic Analysis of Grief in Contemporary Cultural Industries

Ronen Ilana

Misconceptions: A barrier or a learning opportunity? empathic space, intuitive responses, misconceptions, pre-service teachers

Ronen Tali, Shalit Lilach

To move on in education

Rozner Einat

Teacher Education College Instructors creating a multicultural
professional community of practice

Scheflan Katzav Hadara

Mamartist - the voice of the mother in contemporary Israeli art

Schur Yaron, Gal Adiv, Gan Dafna, Nevo Efrat

Teaching for understanding social-ecological systems using Dynamic Learning and Thinking
Journey

Seifert Tami

Smartphone Implementation from Lecturers, Teachers, Students and Pupils' Perspectives

Seifert Tami

Enhancing Professional Development through Customized Consultation

Seifert Tami; Har-Paz Carla

Mobile Learning and its Effects on Self-regulated Learning and School Achievements in an EFL High School Class

Shabtay Galit, Heyd-Metzuyanin

Frames of explorative and ritual instruction as reflected in teachers discourse

Shabtay Galit, Heyd-Metzuyanin

Teachers' discourse On students' conceptual understanding and struggle

Shabtay Galit, Heyd-Metzuyanin

Examining Teachers' discourse on Students' Struggle through figured worlds

Sharabi Adi

The role of family climate, sense of coherence and loneliness in predicting general and academic self-efficacy among adolescents with SLD

Shrieber Betty

The impact of using iPad apps on the participation of students with ADHD, SLD and ASD

Siman-Tov Ayelet, Kaniel Shlomo

Mental health and marriage quality among parents to autistic children

Tal Nimrod

Understanding the United States by Enlisting to its Civil War: The British Fascination with of the American Civil War between the End of Empire and the American Century, 1915-1968

Tal Nimrod, Prorokova Tatiana

The Graphic Novel as a Space of Small-Scale Wars

Timor Tsafi

Perceptions of Academic Literacy Courses in a Postgraduate Programme in Israel

Tsybulsky Dina

Team-Teaching in the Science Classroom: A Study of Student-Teachers' Experiences

Weinberger Yehudith

Practicing Collaborative Learning in Teacher Education

Weiss Dovi, Bitan Keren

Promoting a Meaningful Learning Experience with a Born-Digital Interactive e-book and a Digital Teaching Platform

Weksler Marcelo

The place of teachers in Critical Pedagogy paradigms: Change of consciousness among teachers of children at risk

Yochanna Miri

Lexical Transfer in Narrative Production of Bilingual Pre-Schoolers

Yochanna Miri

Online Role Play Tool for ESL Classes

Yuval Amnon

Between fair procedure and judicial terrorism: A Comparative View on Political Trials in France and Britain during the 1790s

מחקרי סגל ההוראה



דעותיהם של מורים חדשים לאנגלית באשר לגורמי התמדה ונשירה

מטרת מחקר זה היא לבדוק את דעותיהם של מורים חדשים לאנגלית בנוגע לגורמי נשירה והתמדה בהוראה לנוכח המחסור במורים מוסמכים לאנגלית (דוניצה-שמידט וחזובסקי, 2015; Olshtain and Inbar, 2014), הדרישה הגבוהה לשפה האנגלית (כרמל, 2014; ענבר לוריא, 2014) והיוזמה להשביח את לימודי האנגלית ולצמצם פערים (משרד החינוך, אגף שפות, 2016).

במחקר השתתפו 167 מורים להוראת אנגלית, בוגרי תכניות הכשרה בשנים 2010-2016. המורים נשאלו מגוון שאלות באמצעות שאלון דיווח עצמי אינטרנטי שנשלח ל-261 בוגרים. בשאלון היו שלוש שאלות סגורות בנושאים הבאים: 1. הגורמים להתמדה בהוראה 2. הגורמים לנשירה מהוראה, 3. הנושאים החשובים בהכשרה להוראה, וכן שאלה פתוחה על גורמי נשירה והתמדה נוספים.

ניתוח השאלונים נערך באמצעות סטטיסטיקה תיאורית לבדיקת ממוצעי ההיגדים ומידת חשיבותם. מודל רגרסיה לבדיקת הקשר בין הנושאים והמשתנים וניתוח שונות חד כיווני בוצעו על הגורמים בכל השאלות. ניתוח התשובות מהשאלה הפתוחה נעשו באמצעות מתודה איכותנית לפיה תשובות דומות קובצו, נספרו וחולקו לתמות מרכזיות.

ממצאי המחקר מדגישים גורמים אישיותיים, ערך עצמי גבוה, שמחה, הנאה וסיפוק מהעבודה ומיומנות טובה בניהול כיתה כגורמים חשובים להתמדה או לנשירה. בנוסף, הנבדקים ציינו את חשיבות התמיכה הבית ספרית מההנהלה ומהצוות כגורם מרכזי להתמדה, אך לא ייחסו חשיבות גבוהה לחונך המקצועי בבית הספר. הממצאים מעלים את הצורך בבדיקה מחודשת של צורכי המורה לאנגלית בשנים הראשונות להוראה ובתהליך קליטתו בבית הספר. בנוסף, יש לבחון את המרכיבים הפרקטיים בתכניות ההכשרה ולהתאימם לדרישות התפקיד העכשוויות ולאתגרים העומדים בפני המורים לאנגלית על מנת לייעל את קליטתם בבית הספר לעידוד התמדה בהוראה לאורך זמן.

שחרור בתנאים מגבילים: נשים במשטרת ישראל 1948-1958

מאמר זה מציג את מקומן של נשים בסגל משטרת ישראל בעשור הראשון לקיומה של המדינה לנוכח מדיניותה של צמרת המשטרה. ממצאי המאמר מראים כיצד להוציא שנת 1948 - אז שולבו נשים בתפקידים שונים וניכרה נכונות להניח יסודות ליחידת שוטרות - גייסה המשטרה נשים מתוך כורח המציאות הממוגדרת כפי שראה אותה הפיקוד הבכיר. נוסף על המדיניות כפי שנחשפה במסמכים הרשמיים, מוצגות במאמר עמדות של נשים בנות התקופה, פעילות פמיניסטיות ומובילות דעה, המלמדות על פוטנציאל ההשתלבות של נשים במשטרה כאמצעי לקידום מעמד האישה בישראל. לצד חשיפת מידע חדש בנושא שורשיהם של הלכי הרוח בפיקוד כלפי שוטרות והארתו מבעד לפרספקטיבה מגדרית, מוסיף המאמר נדבך למחקרים ביקורתיים בנושא נשים במשטרה בתקופות מאוחרות יותר וקורא להחזיר לתודעה הציבורית את שמה של צפורה כל-שיק, קצינת השוטרות הראשונה (1951-1948), שדומה כי נשכחה.

המאמר עתיד להתפרסם בקובץ מחקרים על משטרת ישראל בעשור הראשון (עורכת: נעמי לבנקרון) ובגרסה אנגלית בכתב העת Israel Studies.

מה סטודנטים באמת חושבים על שיעורים מקוונים?

קיימת הטרוגניות רבה בדרכי עיצוב שיעורים מקוונים על-ידי מרצים שונים בתחומי דעת שונים כמו גם בהעדפות מגוון דרכי למידה על-ידי הסטודנטים. הנוכחות במפגש פנים אל פנים מסייעת רבות לסטודנטים לתאום ציפיות והיערכות מתאימה כמו גם למחויבות ללמידת הקורס. בעוד בשיעורים מקוונים, בהן נעדרת הנוכחות הפיזית, קיים הצורך לגשר על כך על ידי רתימת אמצעי הטכנולוגיה השונים ליצירת סביבה בה באים לידי ביטוי מגוון דרכי הוראה, למידה והערכה כמו גם עיצוב סביבת ההוראה באופן שתתרום לתחושת שייכות של הלומדים לקורס, מרצה בקורס מקוון נדרש לניסיון הוראתי באופן מקוון ולהתאמת תכני הקורס לסביבה הדיגיטלית. המרצה בקורס מקוון נדרש לשליטה באמצעי התקשורת הא-סינכרוניים, מיומנויות ניהול זמן ועקביות בין הצהרות בתחילת הקורס לבין דרך הגשת הקורס וניהולו, מתן הנחיות ברורות לגבי דרישות הקורס, מתן משוב לעבודות הסטודנטים, התייחסות לשאלותיהם וקידום השיח לשם העמקת ההבנה.

מטרתו של מחקר זה להעמיק את הלמידה בהתייחס להיבטים פדגוגיים בהוראה מקוונת וללמוד על מאפייניהם של קורסים מקוונים וקורסים משולבים, דרכי למידה ואינטראקציה בהם, דרכי הערכה והקשר בין דרך הלמידה בשיעורים בקורסים משולבים לבין תחושת האקטיביות של הסטודנטים בקורס. נבחנו עמדותיהם של 216 סטודנטים שהשתתפו ב-52 קורסים המועברים על-ידי 36 מרצים שונים ומשולבים שיעורים מקוונים או נלמדים באופן מקוון מלא. השיעורים המקוונים בקורסים השונים, חלקם קורסים המשלבים מפגשי פנים אל פנים ושיעורים מקוונים, כמו גם הקורסים המקוונים באופן מלא, נבחנו לאור ארבעת ההיבטים שנמצאו מהותיים בספרות המחקרית: ארגון והגהה של התכנים, בהירות מטרות הקורס ומטרות ההערכה, יחסים בינאישיים והשימוש בטכנולוגיה.

הוראה מקוונת מאפשרת לסטודנטים לקחת אחריות על הלמידה ולהתקדם בקצב האישי. ההוראה בשיטה זו יש בכוחה לקדם את האינדיווידואליות של הסטודנטים, האפשרות לבחירה רחבה יותר של דרכי למידה, כולל אמצעי העשרה והזדמנות שווה ביחס שכל תלמיד מקבל. כמו כן היא מזמנת גיוון באמצעי ההוראה הזמינים ברשת האינטרנט והאינטראקציה בין הסטודנטים לבין עצמם ובין המרצה לסטודנטים וכן הגמשת הלמידה ומתן מענה להיעדרות של מרצה או תלמיד. הוראה מקוונת מחייבת הגדרה ברורה של מטרות הלמידה, עיצוב ההוראה בדרך מושכת ומאתגרת וניצול סביבות ההוראה והלמידה המתקשבות באופן מיטבי. בדרך זו ניתן ליעד את זמן מפגשי פנים אל פנים להיכרות, ליבון סוגיות, פעילויות תהליכיות וייחודיות.

ממצאי המחקר עשויים לסייע הן למרצה בתכנון שיעורים מקוונים והן לסטודנטים המשתתפים בשיעורים מקוונים. אלו עשויים לאפשר היערכות מיטבית בתהליך ההוראה, הלמידה וההערכה כפי שבאים לידי ביטוי בהוראה מקוונת.

אלישע והגרזן בירדן (מל"ב ו 1-7): מקרא ומדרש בו

מאמר זה הוא נדבך נוסף בחקר הפרשנות הפנים-מקראית המהווה את ההיבט המקראי לתופעת האינטרטקסטואליות. המונח עצמו אמנם חדש אבל התופעה עתיקת יומין. ראשיתה של פרשנות המקרא היא בתוך המקרא עצמו, והמקרא החל להתפרש עוד קודם שהתגבש לקאנון המוכר לנו. במאמר אני עוסק בניתוח ספרותי-רעיוני של אחד מסיפורי הניסים של אלישע, סיפור הצפת הגרזן בנהר הירדן (מל"ב ו 1 - 7), ובניסיון להתחקות אחר הטקסטים המקראיים שקדמו לסיפור זה ואשר השפיעו עליו וטבעו בו את חותמם. זיקות אלו לעולם אינן בגדר שעשוע אלא הן מהוות ביטוי לתפיסת עולמו של המספר המבקש לומר דבר בעזרת הכתובים שהותירו לו אבותיו. מחבר סיפור אלישע והגרזן היה מודע לכתובים שלפניו וסיפורו הוא סיפור חדש לחלוטין שלא היה כמותו, ועם זאת הוא מעשה פסיפס של רמיזות לטקסטים הקדומים המשובצים בו ואשר מעשירים ואף יוצרים את פרשנותו של הסיפור החדש.

סְפּוֹנֶגֶתִי, עָלִי, עָלִי: עוזרות בית תימניות בספרות העברית

מחקר זה עוסק בייצוגן של עוזרות בית תימניות בספרות העברית - בשירה, פרוזה, עיתונות ובספרות ילדים ונוער. בדקנו מי הן הנשים המנקות לכלוך של אחרים, כיצד מצטלבות סוגיות המגדר והמעמד ובאיזו מידה נוכחת הקטגוריה האתנית.

האבחנה המידית שעלתה היא הסוגיה המגדרית. עוזרות הבית, או המנקות, המיוצגות בספרות, הן נשים. עבודת השירותים המפרכת, הכופה התחככות באינטימיות של המעבידות/ים, הממוקמת בעמדה מובנית של שרתות, הנתונה לא אחת לניצול וגחמות תעסוקתיות היא עבודה שנעשית על ידי נשים. האבחנה השנייה עוסקת במוצאן של עוזרות הבית. התמקדנו ביצירות המייצגות עוזרות בית תימניות. ראינו איך הספרות מחזקת את העמדה הרווחת ביחס לתימניות ומתעללת אותן לעבודות שרתות כאילו הן נולדו לבצע את המטלות הבזויות, כי כביכול זאת המהות שלהן. התייחסנו לציר נוסף שעוסק בשאלה מי כותב/ת את עוזרות הבית. בחנו כתיבה שנכתבת מבחוץ על ידי מי שלא התנסה בעבודה זו לבין מי שחווה אותה מקרוב וסיימנו בכתיבתן של עוזרות הבית עצמן. המחקר עוסק ביצירות: שירה: שיר התימניות/ אלתרמן; לתימניה שלי/ טוביה סולמי; ניקיון/ שלומי חתוכה; העוזרת/ ברכה סרי; דיוקן של עובדת ניקיון 3/ יונית נעמן. פרוזה: בכרם התימנים/ ברכה חבס; תעלומת העיניים הכחולות שחורות/ אלכס כז גולדמן; רומיה/ לוין קיפניס.

השפעה של אימון קוגניטיבי ממוחשב עם וללא תיווך על תפקודים ניהוליים (תכנון וויסות עצמי) בקרב סטודנטים עם ליקויי למידה ו/או עם הפרעת קשב

מטרת המחקר הייתה לבחון את השפעתו של אימון קוגניטיבי ממוחשב (CCT) עם וללא התנסות בלמידה מתווכת, על תפקודים ניהוליים (EF), (תכנון וויסות עצמי) בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב ו/או עם ליקויי למידה.

48 סטודנטים עם הפרעת קשב (ADHD) ו/או עם ליקויי למידה (LD) השתתפו במחקר וחולקו אקראית לקבוצת ניסוי ולקבוצת ביקורת. לפני המחקר ואחריו הועברו לכל הנבדקים מבחנים לבדיקת יכולות התכנון והויסות העצמי (MFFT, REY) ושאלון תפקודים ניהוליים (BRIEF).

הממצאים שעלו מניתוח ציוני מבחן הצורה המורכבת חולקו לתתי נושאים: העתקה, זכירה וארגון. נמצא כי קבוצת הניסוי השיגה ציונים גבוהים יותר מלפני ולאחר ההתערבות, בעיקר בתתי המבחנים: ארגון ההעתקה וארגון זכירה, בהשוואה לקבוצת הביקורת. ממצאים נוספים מעידים על שיפור בקרב קבוצת הניסוי בקטגוריות הדיווח העצמי בניטור הרגשי, בקרה, תכנון ואף שיפור משמעותי בוויסות עצמי ובזיכרון עבודה - פרמטרים אשר הושם עליהם דגש במהלך ההתנסות בלמידה מתווכת. לעומתם, בקבוצת הביקורת, בכלל הקטגוריות נראתה ירידה בין תוצאות שאלון ה-PRE לשאלון ה-POST.

המסקנות מתוך המחקר הן, כי ההתערבות בקבוצת הניסוי הובילה לשיפור בוויסות ההתנהגות ועל ידי כך לשיפור בארגון העתקה וזכירה. מעבר לכך, ניכר כי בעקבות ההתנסות בלמידה מתווכת, נעשו תכנון וחשיבה, אשר השפיעו באופן חיובי על יכולת הארגון של הנבדקים בשלב של לאחר ההתערבות. בנוסף, ניתן להסיק כי האימון הקוגניטיבי תרם לפיתוח המודעות של הנבדקים, אשר בא לידי ביטוי במבחני ה-MFFT. יתכן כי הנבדקים פיתחו אסטרטגיות, אשר הביאו לשיפור בזמן התגובה, המעיד על שהיית אימפולסיביות ויכולת תכנון יעילה יותר. בעקבות אסטרטגיות אלו נראתה עלייה במספר התשובות הנכונות אצל הנבדקים שהתנסו בלמידה מתווכת.

במהלך ההתערבות הושם דגש על העיקרון התיווכי "מעבר ל... או טרנסצדנטיות, תיווך להבנה מעבר ליעד המיידי של האינטראקציה. סוג זה של תיווך מקנה לנבדק אסטרטגיות לעבודה שיטתית ויעילה והנבדק מפתח רצון לחקור את סביבתו, לחפש הקשרים ולהכליל בין מושגים. ייתכן שסוג זה של תיווך הביא לרכישת אסטרטגיות תכנון, בקרה וויסות עצמי, לדוגמה - שימוש ברוטציה מנטלית ולא פיזית במהלך האימון הקוגניטיבי הממוחשב.

ממחקר זה ניתן להסיק כי התנסות בלמידה מתווכת ולו קצרת טווח, משפיעה על היכולת של תפקודים ניהוליים בפרמטרים של תכנון וארגון, ויסות עצמי, זיכרון עבודה ובקרה עצמית. התיווך גורם לחשיבה אסטרטגית ולהעלאת המודעות העצמית בפרמטרים שונים של תפקודים ניהוליים. לדוגמה, התיווך

תורם ליכולת הנבדקים לבצע רוטציה מנטלית באימון קוגניטיבי ממוחשב ולנהל עצמם תוך ויסות עצמי, מתוך מקום של יעילות ושיטתיות. ויסות עצמי שמוביל לתכנון יעיל ולפתרון נכון, לא מבוסס בהכרח על משתנה הזמן, אלא מתחזק בעקבות שימוש אסטרטגי בתיווך והתנסות בלמידה מתווכת. החשיבות התיאורטית של המחקר היא ההשפעה המנובאת על יכולת ההשתנות הקוגניטיבית בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב ו/או עם ליקויי למידה, קל וחומר כגישה ליעילות בעבודתם בעתיד. הימצאות ההשפעה של התיווך על התפקודים הניהוליים מצדדת עשייה בתחום. מבחינה פרקטית, מסקנות המחקר מעידות כי חשוב לנסות ולשלב תהליכי תיווך לסטודנטים עם לקויות למידה ו/או עם הפרעת קשב במרכזי תמיכה במוסדות להשכלה גבוהה, בשאיפה לשפר את התפקודים הניהוליים.

לילות בלי ירח: יסודות קפקאיים בספרות הילדים של אתגר קרת

בתוך הקורפוס הספרותי של **אתגר קרת** ישנם ארבעה ספרי ילדים: **אבא בורח עם הקרקס** (בשיתוף **רותו מודן**, 2000), **לילה בלי ירח** (בשיתוף **שירה גפן**, 2006), **גור חתול אדום ארוך שיער** (2013), **לשבור את החזיר** (2015). למרות שאין מדובר ביבול רב ביחס ליצירתו למבוגרים, ולמרות שעל שניים מן הכותרים חתומות כותבות-שותפות, ניתן להצביע על קשרים הדוקים בין העולם שנפרש בספרי הילדים של קרת לבין העולם המזוהה עם ספרות המבוגרים שלו. הרושם הוא כי רבות מן התופעות המופיעות בספרי הילדים של קרת הן תופעות המוכרות מכתביהו למבוגרים, ובהן גם כמה תופעות המזוהות עם עולמו הספרותי-המסויט של **פרנץ קפקא**, כגון: **אימת האב הנוכח-נעדר**, **הפחד מפני קריסת הסדר הסימבולי והמבוכה אל מול עולם אבסורדי שאין בו ודאות**. קריאה בין-טקסטואלית בספרות הילדים של קרת מבעד לספרותו של קפקא חושפת את העולם המעוצב בספרות הילדים של קרת כעולם מעורער ומאיים, שאיננו דומה לעולם המוגן והבטוח שאותו מעצבים רובם המוחלט של ספרי הילדים המוכרים. המאמר מצביע על כך שספרותו של קרת איננה רק ספרות ילדים "חושפת" (בניגוד לספרות ילדים "מגוננת") הקוראת תיגר על הסמכות ההורית, אלא ספרות שממוטטת את תמונת העולם ההגמונית בכללותה ומציבה בפני הקורא הצעיר את המרד המינוני כאופציית הקיום היחידה שבה הוא יכול למצוא מידה של נחמה. כך מערערת ספרותו של אתגר קרת על תפקידה החינוכי המסורתי של ספרות הילדים כסוכן חברות, ומבליטה את ערכה האסתטי-אמנותי בדומה לספרות מבוגרים.

השונות שנמצאו במחקר, יכולות לייעל זו את זו ולהשלים זו את זו
למחקר חשיבות תיאורטית להרחבת בסיס הידע וההבנה של דרכי התמודדות מקדמות בריאות
וחשיבות יישומית לפיתוח גישות חינוכיות ותכניות התערבות לקידום בריאותם של אנשי חינוך.

כפל וחילוק במספרים טבעיים ואפס: ידע וחוללות עצמית של מורים המלמדים מתמטיקה בכיתות חינוך מיוחד

אחת המטרות המרכזיות של הוראת מתמטיקה בחינוך היסודי ובחינוך המיוחד היא לפתח בקרב התלמידים את הבנת מושג המספר בכלל והמספר הטבעי בפרט (משה"ח, 2006, משה"ח, 2014). על פי תכנית הלימודים במתמטיקה לחינוך היסודי, ומסמך ההתאמות לתוכנית זו, הנושאים כפל וחילוק מהווים אחד הנושאים המרכזיים בהוראת המספרים הטבעיים והפעולות בהם. תהליך לימוד מתמטיקה מושפע, בין היתר, מידע של מורים ומתחושת החוללות העצמית שלהם. במחקר זה נבדקו הידע והחוללות העצמית של 66 מורים המלמדים מתמטיקה בכיתות חינוך מיוחד, בנושא כפל וחילוק במספרים טבעיים ואפס.

בדיקת ידע המורים לגבי כפל וחילוק במספרים טבעיים ואפס נעשתה בהתאם למסגרת התיאורטית המוצעת על ידי שולמן ובול (Shulman, 1986; Ball, 2003). במחקר התמקדנו בשני מרכיבי ידע מרכזיים: ידע מתמטי תוכני (SMK) הכולל ידע לגבי פתרון מגוון תרגילי כפל וחילוק, וידע פדגוגי-תוכני (PCK) הכולל ידע לגבי דרכי חשיבה של ילדים וידע לגבי דרכי הוראת הנושאים כפל וחילוק.

בדיקת החוללות העצמית המתמטית של המורים נעשתה בהתאם למסגרת התיאורטית המוצעת על ידי בנדורה (Bandura, 1977). במחקר התמקדנו במידת הביטחון של המורים בידע המתמטי-תוכני שלהם ומידת הביטחון שלהם בידע הפדגוגי-תוכני שלהם בנושאים כפל וחילוק.

בנוסף, נאספו נתוני הותק וההכשרה של המורים - נתונים העשויים להשפיע על הידע של המורים ועל מידת החוללות עצמית שלהם.

בממצאי המחקר:

- נמצאו הבדלים בין רמת החוללות העצמית של המורים בנושא כפל לבין רמת החוללות העצמית שלהם בנושא חילוק. (החוללות העצמית בנושא הכפל גבוהה מרמת החוללות העצמית בנושא חילוק).
- נמצאו הבדלים בין רמת החוללות העצמית של המורים לגבי הידע המתמטי-תוכני לבין הידע הפדגוגי-תוכני (חוללות עצמית לגבי הידע המתמטי גבוהה מרמת החוללות העצמית לגבי הידע הפדגוגי).

- נמצאו הבדלים בין הידע הפדגוגי של המורים בנושא כפל לבין הידע הפדגוגי שלהם בנושא חילוק. (הידע הפדגוגי של המורים בנושא כפל גבוה מהידע הפדגוגי בנושא חילוק).

- נמצאו הבדלים בין רמת הידע התוכני של המורים לבין רמת הידע הפדגוגי שלהם, הן בנושא הכפל והן בנושא החילוק. (רמת הידע המתמטי גבוהה מרמת הידע הפדגוגי)

- נמצאו קשרים בין ותק המורים והכשרתם לבין רמת הידע שלהם ורמת החוללות העצמית שלהם.
- אין הלימה בחלק מסוגי הידע בין חוללות עצמית לבין ידע מתמטי ופדגוגי (חוללות עצמית גבוהה וידע נמוך).

מחקרי רשות המחקר



מחקרים בתחום החינוך ומחקרי הערכה

ארביב אלישיב רינת, רוזנברג קטיה ועוזרי רויטברג סיגל

מורים חדשים מדברים על תהליך הכשרתם: דו"ח ביניים ממצאים כמותיים

מחקרים רבים מצביעים על התרומה של הוראה איכותית לקידום התהליך החינוכי, בעיקר ביחס להישגים לימודיים (Borman & Kimball, 2005; Darling-Hammond & Sykes, 2003; Hanushek, 2010; Leigh, 2010; Johnson, Berg, & Donaldson, 2005; Hanushek & Rivkin, 2010). למרות שלא קיימת הסכמה אודות ההגדרה ודרכי המדידה של איכות המורים, הרי שנמצא כי הוראה איכותית קשורה, במידה רבה, בתהליכי ההכשרה של פרחי ההוראה (Barber & Mourshed, 2007). תהליך ההכשרה להוראה בישראל מתקיים במגוון מוסדות אקדמיים, אוניברסיטאות ומכללות להוראה. למרות השונות הרבה ביניהן, בכולן תכנית הלימודים כוללת שלושה מרכיבים מרכזיים: לימודי דיסציפלינה, לימודי פדגוגיה והתנסות מעשית. בתום התהליך כל המורים הצעירים משתתפים בתכנית התמחות, וזו מתווה את הצעדים הראשונים שלהם במערכת החינוכית.

בשנת 2006 הוחלט במועצה להשכלה גבוהה לבנות מתווים זהים להכשרת מורים אשר ישמשו את כלל המוסדות האקדמיים (אריאב וגרינפלד, 2008). מתווים אלו יצרו את התשתית לתכנית הלימודים בהכשרה להוראה. המתווים הגיעו לשלב הבשלה, והם נמצאים כרגע בגיבוש נוסף על מנת להתאימם למגמות העדכניות המכוונות את המערכת החינוכית ובמקביל גם את תהליכי ההכשרה. המחקר הנוכחי מבקש ללמוד על תפיסת המורים החדשים את תהליך ההכשרה להוראה. העיון באופן בו תופסים סטודנטים אלו את תהליך ההכשרה שלהם בדיעבד, עשויה לסייע למוסדות ההכשרה לשפר את יכולתם להיענות באופן אפקטיבי לצרכיהם ולמצוקותיהם. יתרה מכך הספרות המחקרית מצביעה על שיעורי נשירה גבוהים בקרב מורים המצויים בשנתם הראשונה והשנייה בהוראה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015). הבנת האופן בו הם תופסים את תרומת תהליך ההכשרה לכניסה לתפקידם עשוי להטות זרקור למינוף תהליכי ההכשרה והתאמתם לצרכים של המורים החדשים בשלב מרכזי בכניסה למקצוע. מחקר זה משמיע את קולם של המורים הצעירים ביחס לדמות ההכשרה שהם קיבלו, והוא בעל תרומה תיאורטית ומעשית, הוא מעורר דיון באיכות ההוראה והוא יאפשר הבנה רפלקטיבית של תהליך ההכשרה ואיכותו מעיני החווים אותו.

המחקר הנוכחי מבקש לעמוד על תפיסות מורים חדשים בשנתם הראשונה והשנייה בהוראה את תהליכי ההכשרה להוראה. המחקר משלב מתודות כמותיות ואיכותניות. דו"ח המחקר מציג את ממצאים הכמותיים של המחקר. הללו התמקדו בשלושה היבטים מרכזיים: 1. תפיסת המוכנות לכניסה למקצוע: רלוונטיות של מרכיבי ההכשרה השונים, 2. תפיסת התרומה של מרכיבי הידע הנלמדים בהכשרה

להוראה לכניסה למקצוע, 3. תפיסת התרומה של ההכשרה להוראה לגיבוש תחושת מסוגלות וזהות מקצועית.

המחקר נערך בקרב מורים חדשים בשנתיים הראשונות לכניסתם להוראה. מורים אלו נמצאים בשלב הסטאז' (מתמחים) או בשנה הראשונה לאחר הסטאז' (מורים מתחילים). במסגרת המחקר הועברו שאלונים לכלל המורים החדשים הלומדים בסדנאות במכללה. בסה"כ ענו לשאלונים 417 מתמחים (53% מכלל המתמחים) ו-167 מורים מתחילים (41% מכלל המורים המתחילים). סה"כ 584 מורים חדשים. כיוון שמכללת סמינר הקיבוצים הינה מכללה גדולה להוראה במרכז הארץ, בוגריה מהווים ייצוג נאות של המורים בחינוך היהודי הממלכתי בישראל (Ayalon, 2006).

להלן סיכום הממצאים ודיון במשמעותם:

באשר למוכנות להוראה, המורים החדשים מציינים את המרכיב הפרקטי של ההכשרה, ההתנסות המעשית והסטאז', כמרכיבים המשמעותיים ביותר בתהליך ההכשרה להוראה. הם אף מציעים להקצות כ-50% מתכנית הלימודים לטיפוח מרכיבים אלו. נתונים אלו מדגישים את השאיפה של המורים החדשים להתנסות בשדה החינוכי טרם הכניסה למקצוע. התרומה המשמעותית של הרכיבים המעשיים בולטת בקרב מורים בשנתם הראשונה בהוראה, וכן בקרב בוגרי התואר הראשון בהוראה. יתר מרכיבי ההכשרה: הדרכה פדגוגית, לימודים דיסציפלינריים ולימודי החינוך זוכים לדירוג נמוך יותר בהקשר זה. הללו נתפסים כמשמעותיים לכניסה להוראה בעיקר בקרב מורים בשנה השנייה במקצוע ואף בקרב בוגרי תכניות ההסבה לאקדמאים. באופן כללי המשתתפים במחקר מביעים תחושה אמביוולנטית של מוכנות לעבודה בשדה החינוכי. כשליש בלבד מהמשתתפים ציינו כי תהליכי ההכשרה תרמו להכנה שלהם לעבודה בשטח במידה רבה עד רבה מאוד. רובם מביעים ספק במוכנותם לתפקד כמורים בבתי הספר ובגני הילדים.

באשר למרכיבי הידע, במסגרת המחקר ביקשנו ללמוד באיזו מידה המורים החדשים מעריכים כי רכשו בתהליך הכשרתם מרכיבים מגוונים של ידע הנדרשים לתפקוד יעיל של איש ההוראה. מודל הידע הנבדק במחקר כורך בתוכו ארבעה רבדים של ידע הנרכשים במהלך ההכשרה להוראה: ידע דיסציפלינרי, מיומנויות הוראה, הקשר ארגוני-חברתי והקשר מערכתי. מבחינה תיאורטית, ממדים אלו מרחיבים וממקדים את מודל הידע של שולמן (Shulman, 1986;1987). הממצאים מלמדים כי מורים חדשים מעריכים את תרומת ההכשרה לרכישת ידע במרכיבים הבסיסיים של תהליך ההכשרה להוראה: ידע דיסציפלינרי ומיומנויות הוראה ברמה בינונית. המרכיב הארגוני חברתי והמרכיב המערכתי מדורגים בקרב המורים החדשים ברמה נמוכה. באופן כללי, מורים המלמדים בשנתם הראשונה ומורים שלמדו במסלול תואר ראשון בהוראה, מעריכים את התרומה של ההכשרה להוראה לגיבוש ורכישת מרכיבים אלו כגבוהה באופן מובהק ממורים המלמדים בשנתם השנייה ומורים שלמדו במסלול הסבת אקדמאים. כיצד ממצאים אלו משתלבים עם תחושת המוכנות להוראה? ממצאי המחקר מלמדים כי הידע הדיסציפלינרי נתפס על ידי המורים החדשים כבעל התרומה המשמעותית ביותר לתחושת המוכנות להוראה. גם לידע בתחום המיומנויות הפדגוגיות משקל משמעותי בתחושת המוכנות של המורים החדשים לכניסה להוראה. הידע של בית הספר כארגון והידע אודות תפקיד המורה נתפסים אף הם

כבעלי חשיבות רבה בבניית תחושה זו. הללו מהווים ידע ברמה גבוהה יותר, ידע ברמה הארגונית והמערכתית, והם שזורים לאורך תהליך ההכשרה, ותרומתם ניכרת בכניסה למקצוע. במקביל לכך, הרי שכלל רכיבי ההכשרה נתפסים כמשמעותיים עבור תחושת המוכנות למקצוע, כאשר הלימודים הדיסציפלינאריים וההתנסות המעשית הם הבולטים ביותר. באופן מפתיע, הסטאז', שהוא הרכיב המעשי העיקרי בתהליך ההכשרה, נתפס על ידי המורים החדשים כבעל התרומה הנמוכה ביותר לתחושת המוכנות להוראה ביחס למרכיבי ההכשרה האחרים.

מבחינה תיאורטית, הרי שמרכיבי הידע בנויים במבנה היררכי בהקבלה לפירמידת הצרכים הנדרשים להבניית תפקידו של המורה. בבסיס הפירמידה ממוקם הידע הדיסציפלינארי. ידע מסוג זה מקנה למורים החדשים את מסד ההתמחות שלהם. הוא מטפח את המורה כמומחה תוכן, ובכך הוא מעבה את היסוד התומך בהבניית תפקידו בכניסה למקצוע. הרובד השני בפירמידה הינו ידע אודות מיומנויות פדגוגיות. בהקשר זה פרח ההוראה רוכש ידע פדגוגי, ידע אודות דרכי התמודדות עם תלמידים וצורכיהם, וידע תוכן פדגוגי. הללו מקנים לו פרקטיקות ללוות את תהליך ההוראה בקבוצה תוך הפניית משאבים רלוונטיים בהתאם לשונות בין התלמידים וכן להורות תחום דעת. רכישת ידע מסוג זה מטפחת את המורה כפרופסיונאל. שני הממדים הללו נלמדים בתכנית הלימודים באמצעות קורסים ייעודיים, סדנאות יישומיות והתנסויות מגוונות לאורך כל שנות הלימוד לקבלת ההסמכה. הם יוצרים את התשתית הפרופסיונאלית להבניית תפקיד המורה, ואכן הם נתפסים על ידי המורים החדשים כמרכיבים המשמעותיים ביותר בבניית תחושת המוכנות לכניסה למקצוע.

הרובד השלישי בפירמידה מייצג את ההקשר הארגוני חברתי. ממד זה כורך בתוכו ידע אודות בית הספר כארגון, ידע אודות תכניות לימודים וידע אודות ההקשר החברתי הרחב בו מתנהלת המערכת החינוכית. ידע מסוג זה מקנה תובנות מעמיקות יותר על הפרופסיה, והוא מבנה את התשתית לרובד הרביעי, המייצג את ההקשר המערכתי. ממד זה מבנה את זהותו הפרופסיונאלית של המורה, והוא כולל ידע אודות תפקיד המורה והתמודדות עם הורים. המורים החדשים טוענים שהללו נרכשו באופן מוגבל בתהליך ההכשרה, וזאת למרות ששני רכיבים מתוכם, ידע אודות בית הספר כארגון וידע אודות תפקיד המורה, נתפסים על ידם כמשמעותיים בהבניית תחושת המוכנות להוראה. שני ההיבטים הללו שזורים בתכנית הלימודים, בעיקר במסגרת ההדרכה הפדגוגית, ובמידה מסוימת גם בלימודי החינוך. ניתן לשער כי בשלב הכניסה למקצוע כשהמורים הצעירים מתמודדים עם הקשיים הכרוכים בתהליך הסוציאליזציה הפרופסיונאלית שלהם, רבים מהם מתקשים לזקק את התובנות שרכשו במהלך לימודיהם בהקשרים מורכבים. קורסים ייעודיים בתחומים אלו עשויים לתת מענה בהעמקת תחושת המוכנות של המורים הצעירים.

הסטאז', כאמור, נתפס על ידי המורים החדשים כשלב חשוב ומשמעותי בהכשרה להוראה, אך מן הצד השני תרומתו לתחושת המוכנות לכניסה למקצוע נתפסה כנמוכה ביותר לעומת מרכיבי ההכשרה האחרים. שלב זה מתקיים בשנה האחרונה להכשרה להוראה, רגע לפני היציאה מהמוסד האקדמי. בשלב זה המורים החדשים נמצאים בשלב לימינלי. הם חווים שני סטטוסים מקבילים, מצד אחד הם עדיין פרחי הוראה הנמצאים בשלהי הכשרתם, מצד שני הם כבר מורים, והם נדרשים לתפקד כפרופסיונאליים עצמאיים (Feiman-Nemser, 2003). בשלב זה תכנית ההכשרה נפגשת פנים אל פנים עם המקצוע. מפגשים כאלו נערכו בשלבים מוקדמים יותר בתהליך ההכשרה במסגרת ההתנסות

המעשית, אך בשלב הסטאז' הם מגיעים לשיאם. בשלב זה המורים החדשים נוטים לגייס את הידע הדיסציפלינרי והמיומנויות הפדגוגיות שרכשו במסגרת הקורסים השונים וההתנסות המעשית בתהליך ההכשרה לבניית מעמדם המקצועי. הם זקוקים לתשתית הזו כדי להרגיש מוכנים לתפקד כמורים. הסטאז' מחזק ומעמיק את ההכשרה להוראה, אך הוא משמעותי עבורם לאחר הקניית הבסיס התיאורטי והפדגוגי של המקצוע. בהקשר זה יש חשיבות רבה לחיזוק הקשר בין הלימודים הדיסציפלינריים והפדגוגיים לבין שלב הסטאז' על מנת להבנות תחושה מיטבית של מוכנות לכניסה לתפקיד המורה.

ומה באשר לתחושת המסוגלות המקצועית והזהות הפרופסיונאלית? במסגרת המחקר ניסינו לברר באיזו מידה המורים החדשים מעריכים את תרומת תהליך ההכשרה לחיזוק מסוגלותם המקצועית וזהותם הפרופסיונלית. המורים החדשים שהשתתפו במחקר מציינים כי ההכשרה להוראה תרמה לחיזוק המסוגלות המקצועית שלהם ברמה סבירה. לדידם, הם חשים מסוגלות לבצע תכנון פדגוגי, לנהל כיתה ולהבנות תהליכי למידה מוטיבציוניים. בממד הרביעי, מסוגלות להבנות שיתופי פעולה עם שותפי התפקיד, הם דיווחו על תחושת מסוגלות נמוכה. בניגוד גמור, הרי שהם מדגישים את התרומה המשמעותית של ההכשרה להוראה בבניית זהותם המקצועית. הם מסכימים כי הם בחרו במקצוע הנכון עבורם, הם מביעים שביעות רצון מחירה וחוסר עניין להחליף מקצוע. תחושת המוכנות להוראה נמצאה כמאפיין המרכזי המטפח תחושת מסוגלות גבוהה וזהות פרופסיונאלית מגובשת.

ממצא מרכזי נוסף מתייחס לכך שרכישת מרכיבי ידע מגוונים במסגרת תכניות ההכשרה מזמנת מכלול רחב של התנסויות לימודיות למורה החדש אשר מאפשר לקדם תחושה רב ממדית של מסוגלות מקצועית. **מסוגלות בארגון ותכנון המסד הפדגוגי של הלמידה** קשורה ברכישת ידע פדגוגי, ידע תוכן פדגוגי וידע אודות תכניות הלימודים הנקבעות על ידי משרד החינוך. **מסוגלות לנהל כיתה** קשורה בידע פדגוגי הפורס מגוון דרכים להתמודד עם השונות בין התלמידים ומתן מענה לצורכיהם כמו גם ידע אודות תפקיד המורה. מחקרים קודמים מלמדים כי ניהול כיתה מהווה מכשול מרכזי בתהליך הכניסה למקצוע, והוא מעצים תחושת של שחיקה ושאיפות לנשירה מהמקצוע (Feiman-Nemser, 2003). הטמעת ידע מסוג זה עשויה לסייע למורה בממד הטעון ביותר בכניסתו לתפקיד. **מסוגלות להבנות תהליכי למידה מעוררי מוטיבציה בקרב התלמידים** קשורה ברכישת ידע פדגוגי, ידע על תהליכים ארגוניים בבית הספר, ידע על המבנה החברתי ועל אפיוני אוכלוסיות שונות כמו גם ידע על תפקיד ההוראה. הללו מסייעים למורה לקדם יחידות לימוד המעוררים סקרנות, יצירתיות והנעה ללמידה. כמו כן, **מסוגלות לבניית שיתופי פעולה עם שותפי התפקיד** קשורה ברכישת ידע על המבנה החברתי הכללי ומאפייני אוכלוסיות שונות כמו גם ידע אודות תהליכים ארגוניים, ומתן מענה לצרכי התלמידים וכן ידע אודות ההתמודדות עם הורים. התרומה של תהליך ההכשרה לטיפוח סוג זה של מסוגלות בעיני המורים החדשים הינה נמוכה, אך זיהוי המרכיבים המסייעים לפיתוחה עשוי להניע גם את ההיבט הזה. הבנייה רב ממדית של תחושת מסוגלות מקצועית מחייבת, אם כן, הקניית מסד רחב של מרכיבי ידע במסגרת תכנית הלימודים בהכשרה להוראה.

חשיבותו של מחקר זה היא גדולה כיוון שהפער המובנה בתכניות להכשרת מורים בין התיאוריה לפרקטיקה (אריאב, 2008), מחייב גישור ועדכון מתמיד של מוסדות ההכשרה בתנודות התקופתיות, הדוריות והחברתיות שקורות בשטח ומעצבות את הקשיים, הצרכים ואפשרויות פעולתם של מורים חדשים. המחקר הנוכחי מתווה מטה זרקור על ההיבטים המרכזיים המניעים את תחושת המוכנות של

המורים החדשים בכניסתם למקצוע ותרומת ההכשרה לגיבוש תחושה של מסוגלות מקצועית.

המחקר מפיק מספר המלצות ראשוניות לקידום ההכשרה להוראה:

- ניתוח מחודש של תכניות הלימודים במתווה מודל הידע המורחב המוצג במחקר הנוכחי תוך מתן דגש על איכות הלימודים הדיסציפלינריים והמיומנויות הפדגוגיות.
- בניית יחידות לימוד נוספות במסגרת ההדרכה הפדגוגית ובלימודי החינוך כמו גם בניית קורס ייחודי הממוקדים בבית הספר / גן הילדים כמערכת. הללו יתמקדו בהקניית ידע אודות בית הספר / גן הילדים כארגון חינוכי בהיבט המערכתי והמקומי, ידע אודות תפקיד המורה וידע אודות התמודדות עם הורים.
- חיזוק הקשר בין תכנית המעורבות החברתית והקורסים הנלווים לתכנית להכשרה להוראה, ובייחוד לקידום תחושת המסוגלות של המורה בבניית שיתופי פעולה והבניית תהליכים מוטיבציוניים.
- הרחבת רכיב ההתנסות המעשית בתהליך ההכשרה להוראה לאורך כל שנות ההכשרה באופנים מגוונים, כך שהמפגשים עם המקצוע יהיו מדוברים בנקודות שונות בתהליך ההכשרה. רצוי לשלב התנסויות קטנות כבר בשנים הראשונות בהכשרה. בהקשר זה רצוי לחזק את המפגש עם ילדים כחלק מהתנסות מעשית בהוראה במסגרת המעורבות החברתית.
- חיזוק רצף ההכשרה בין שלב הסטאז לשלב ההכשרה תוך הדגשת תחושת המוכנות לכניסה להוראה.

בשלב זה נערכת הצלבה בין הנתונים הכמותיים והאיכותניים ונכתב הדו"ח המסכם.

הערכת תכנית 700 להכשרת אקדמאים להקמה הובלה ו/או פיתוח מגמות המתמטיקה והפיזיקה בבתי הספר העל יסודיים המתקיימת במכללת סמינר הקיבוצים

החל משנת הלימודים תשע"ה החלה לפעול במכללת סמינר הקיבוצים תכנית חדשה להכשרת אקדמאים להקמה, הובלה ופיתוח של מגמות מתמטיקה פיזיקה בבתי ספר על יסודיים ברחבי הארץ. תכנית זו נועדה לתת מענה למחסור במורים בתחומים אלו. השנה זו הייתה השנה הרביעית והאחרונה להנהגת התכנית. **מחקר הערכה הנוכחי נועד** להעריך את תכנית ההכשרה בתום ארבע שנות פעילותה. במסגרת זו תהליך ההערכה התמקד בבחינת עמדות משתתפי התכנית כלפי תהליך ההכשרה ועמדות כלפי שנת ההתמחות לאורך השנים.

באשר לתהליך ההכשרה, גם השנה, בדומה לשנים קודמות, שני צירים מרכזיים מייצגים את החזקות של התכנית: שיתוף הפעולה בין הסטודנטים והמדריכים הפדגוגיים כמו גם גיבוש של קבוצת למידה בין עמיתים. הסטודנטים מצביעים על התפקיד המרכזי של המדריכים הפדגוגיים בתהליך ההכשרה. המדריכים הפדגוגיים היוו משענת תומכת עבור הסטודנטים במשך כל שנת הלימודים. במהלך כל השנה הם ליוו את הסטודנטים יום שלם במסגרת ההדרכה בבית הספר, ונפגשו עימם בימים מרוכזים במכללה. מפגשים אלו תרמו רבות להעמקת ההבנה המקצועית של תפקיד המורה, לטיפוח של תפיסות פרופסיונאלית וכן לקשר אינטימי. המקום שהמדריכים הפדגוגיים תופסים בתכנית הינו מרכזי לאורך כל התהליך הן בהכשרה והן במתן תמיכה וייעוץ. לעומת המדריך הפדגוגי, מקומו של המורה המאמן הינו מצומצם ושולי ובכך, למעשה, נעוצה אחת החולשות העיקריות של התכנית. ממצאים אלה חוזרים על עצמם בכל אחת מארבע השנים שנבחנו.

ציר מרכזי נוסף בתכנית הינו גיבוש של קבוצת עמיתים. הסטודנטים מציינים את הלמידה הקבוצתית כמוקד של חוזק בתכנית. הלמידה הקבוצתית הבנתה מסגרת לשיתוף ותמיכת עמיתים וחזקה את תחושת השייכות של השותפים לתכנית. יתרה מכך, היא הבנתה גם מקור לטיפוח של שיח מקצועי בין הסטודנטים.

בנוסף ללימודים במכללה, תהליך ההכשרה של הסטודנטים כלל גם את יום ההדרכה בבית הספר. לדעת משתתפי המחקר, תרומתו של יום ההדרכה להתנסותם בהוראה הייתה בינונית. באופן ספציפי יותר, סטודנטים של ארבעת המחזורים ציינו כי יום ההדרכה תרם להם יותר בתחומים של העצמה רגשית, מתודיקה והבניית תפיסה פרופסיונלית ופחות בתחומים של התנהלות מול צוות בית הספר וניהול כיתה. חוסר שביעות רצון המרכזי בהקשר זה נוגע למיעוט ולחוסר המגוון של ימי ההתנסות בפועל. במילים אחרות, נראה כי יום ההדרכה נתן מענה חלקי בלבד לצרכים

המידיים של הסטודנטים והתקשה להקנות כלים יישומיים ולהעמיק את השיח בצרכים ארוכי הטווח הקשורים לתפקיד המורה. עם זאת, חשוב לציין כי תחושה התרומה של יום ההדרכה וכן תפיסת הקשר בינו לבין הקורסים המועברים במסגרת התכנית הייתה גבוהה יותר בקרב הסטודנטים שלמדו בתכנית בשנת תשע"ו בהשוואה לסטודנטים שלמדו בתכנית בשנים אחרות.

הרחבת הידע הדיסציפלינרי, העמקה בנושאי חינוך וכן רכישת כלים לניהול כיתה נתפסו על ידי הסטודנטים כנדבך חשוב ומרכזי בתהליך הכשרתם להוראה. באשר לקורסים הספציפיים, בעוד שהסטודנטים הביעו תחושה טובה לגבי חלק מקורסי חינוך, בעיקר קורסי הפסיכולוגיה וניהול פדגוגי, הם הביעו מורת רוח לגבי הרלוונטיות של שיעורי הלשון ויהדות, במיוחד במתכונתם הנוכחית. באופן כללי, הסטודנטים חשים כי התכנית ענתה על ציפיותיהם בנוגע לתכנית במידה בינונית.

תהליך ההשמה נועד לסייע לסטודנטים למצוא משרה במערכת החינוך כבר במהלך הכשרתם במכללה. על התהליך ניצחו המדריכים הפדגוגיים, אשר ניסו להקנות לסטודנטים תמיכה ביחס ליצירת קשר עם בתי ספר, הכנה לראיון עבודה, וכן תמיכה רגשית. נראה כי תהליך זה היה מוצלח יותר במחזור השני והשלישי של התכנית (בהשוואה למחזור הראשון והאחרון), אם כי גם במחזורים אלה תרומתו של תהליך ההשמה הוערכה כבינונית.

באופן כללי, הסטודנטים הביעו שביעות רצון בינונית רבה מתכנית ההכשרה. במרבית התחומים שנבחנו - ידע בהוראת מקצוע, למידת עמיתים והשמה - שביעות רצון של הסטודנטים שלמדו בתכנית בשני המחזורים האמצעיים (תשע"ו ותשע"ז) הייתה גבוהה יותר משביעות רצונם של הסטודנטים שלמדו בשני המחזורים האחרים (תשע"ה ותשע"ח). בין הקשיים העיקריים ציינו הסטודנטים את העדר הקשר בין קורסים מסוימים לתכני התכנית ואת החסך בהתנסות מעשית בכיתה (ובמיוחד בהקשר של התמודדות עם בעיות משמעת).

באשר למסוגלות בהוראה, הסטודנטים שהשתתפו במחקר דיווחו על מידה בינונית רבה של מסוגלות עצמית בהוראה מבחינה פדגוגית, פרופסיונאלית וניהול כיתה. באופן ספציפי יותר בתום שנת ההכשרה המקצועית, הסטודנטים הלומדים בתכנית הביעו מידה רבה של מסוגלות בהוראה הנוגעת להיבטים של הוראה כפרופסיה ומידה בינונית של מסוגלות הנוגעת להיבטים פדגוגיים ולהיבטים של ניהול כיתה. ניתן להסיק מכך, שברמה התפיסתית הסטודנטים מסוגלים להשתלב במערכת לנהל שיעור, למרות שאיפתם לתרגול תכופ יותר. יש לציין כי תחושת המסוגלות של הסטודנטים שלמדו בתכנית בשנה הנוכחית הייתה נמוכה יותר מזאת של הסטודנטים של שנתיים קודמות (תשע"ז ותשע"ו).

לבסוף, בתום התכנית הסטודנטים מביעים תפיסות חיוביות כלפי מקצוע ההוראה - הם תופסים אותו כתחום תעסוקתי מתאים להם, מאמינים ביכולתו לעצב את הדור הצעיר ובפרט בהיבט הערכי ומגלים מוטיבציה רבה לעסוק בו.

באשר לתהליכי ההתמחות, שנת ההתמחות נועדה להקל על המורים הצעירים את קליטתם במוסד החינוכי, תוך הבנייה מבוקרת ומוסדרת של התהליך ושילוב חניכה בבית הספר ובמוסד ההכשרה. המתמחים אשר השתתפו בתהליך ההתמחות תפסו את סדנת הסטאז' כתורמת לביטחון בצעדיהם

הראשונים בבתי הספר והולמת את צורכיהם. באופן ספציפי הם מעריכים את יחסה המקצועי מצד אחד והאמפטי מהצד האחר של המנחה בסדנה. לדידם, ההנחיה בסדנה מסייעת להתמודדות עם הקשיים שמציבה בפניהם הכניסה להוראה.

כמו כן, הממצאים מלמדים כי המתמחים מעריכים את מסוגלותם הפדגוגית כבוהה. הם מגלים יכולת ללמד את חומר הלימודים ולהתאימו לצרכים של בני הנוער וכן מגלים יצירתיות, וגמישות בהוראה. הם תופסים את עצמם כשולטים בתכנית הלימודים, אולם חווים קשיים משמעותיים בכל הקשור לניהול כיתה. למרות כל זאת, תפיסת הזהות המקצועית של המורים המתחילים הינה גבוהה, והם שואפים להמשיך ולעסוק בהוראה, אותה הם תופסים כתחום המייצג שליחות חברתית, ועיסוק המזמן שילוב בין קריירה ומשפחה וביטחון תעסוקתי גבוה.

לגבי תהליך הליווי, התכנית מעניקה למתמחים בשנתם הראשונה ליווי אישי בכל הסוגיות הדורשות סיוע ופתרון בכניסה לתפקיד ההוראה. תכנית זו מבקשת לתת מענה לקשיים של המורה המתחיל באופן אישי, כזה המותאם לצורכיהם. יחד עם זאת, הממצאים חושפים כי מעט מתמחים השתתפו בתכנית הליווי. המתמחים שבחרו שלא להיעזר בתכנית הליווי, טענו שלא השתתפו בתכנית מטעמים של עומס, חוסר בהירות לגבי התכנית, העדר מענה לצורכיהם וקבלת ליווי מהגורמים בבית הספר או משאר המתמחים. מתמחים שהשתתפו בתכנית השנה ציינו שלא היו מודעים לקיומה של תכנית הליווי. המעט שכן השתתפו בתכנית הליווי ביקשו סיוע בעיקר בנושאים של הוראת הדיסציפלינה, והם הביעו תחושת סיפוק מהתהליך.

לסיכום, נראה כי באופן כללי תכנית ההכשרה המוצעת במכללת סמינר הקיבוצים נבנתה באופן שענה על צרכי הסטודנטים. החוליה החזקה של התכנית באה לידי ביטוי בכל הקשור לקורסי ההדרכה הפדגוגית ותרומתם למגוון העמדות של הסטודנטים בנוגע לתכנית, למקצוע ההוראה וכן לתחושת מסוגלותם בהוראה. כנגד, החוליה החלשה של התכנית המוצעת באה לידי ביטוי בעיקר בכל הקשור ליום ההדרכה בבית הספר, אשר אינו זימן עבור הסטודנטים מספיק התנסויות ממשמעותיות בהוראה בפועל ואינו העניק תפקיד משמעותי למורה המאמן. במידה ותכנית זאת תחודש בעתיד מומלץ לבחון מחדש את תכנית ההתנסות תוך שימת דגש על הרחבת ההתנסות בפועל בכיתות. מומלץ גם לערב יותר את המורה המאמן בתהליך ההכשרה.

מכלול התכנים וההתנסויות במסגרת התכנית הינם תנאי הכרחי בתהליך, אך הוא לא מספיק. הוראה הינה פרופסיה ותהליך ההתמקצעות בה הינו מורכב, על כן משמעות רבה מוענקת להתנסות בשנה נוספת. נראה כי שנת ההתנסות הייתה משמעותית עבור המתמחים וסייעה להם בתהליך הכניסה להוראה. במסגרת שנת ההתמחות מוצע למתמחים גם ליווי אישי, עם זאת על אף תרומתו למתמחים שקיבלו אותו, מספר מועט מאד של המתמחים נעזר בו. במידה והתכנית תחודש בעתיד, מומלץ לחשוב על אופני הפצתו בפני מספר רב יותר של המתמחים.

תיאור ומיפוי דגמי ההתנסות המעשית במסגרות ההכשרה השונות במכללת סמינר הקיבוצים ובחינת תפיסות סטודנטים את מאפייניה, תרומתה ומידת שביעות רצונם

רקע תיאורטי

על רקע תשומת הלב המחודשת הניתנת היום בעולם למרכיב הפרקטי בהכשרה להוראה (Zeichner, 2012) ונטייה למקם את ההכשרה להוראה בבתי הספר (Ronfeldt, 2015; 2012) מוסבת תשומת הלב של קובעי מדיניות בעולם וגם בארץ למקומה ולאופייה של ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה. כיום מתקיימים במערכת הכשרת המורים בישראל זה בצד זה שלושה דגמים של הכשרה מעשית. הדגם המסורתי שבו מוכשרים מרבית הסטודנטים. הדגם של בתי הספר להתפתחות מקצועית והדגם החדש הקטן יותר בהיקפו, דגם "אקדמיה כיתה".

גם במכללת סמינר הקיבוצים מתקיימים היום שלושת הדגמים, גם כאן הדגם השכיח בין השלושה הינו הדגם המסורתי שבו קיימת שונות רבה שטרם תועדה ונחקרה. המחקר האחרון שעסק בהערכת ההתנסות בהוראה נעשה בשנת תשנ"א ע"י ניצני, יצחקי וזליקוביץ. דגמי התנסות מעשית במכללה תוארו בעבר ע"י זוזובסקי (1989,1996) וע"י פרנקל וקאופמן (תשנ"ב). העניין המחודש בנושא ההכשרה המעשית, קיומם של שלושת הדגמים העכשוויים במכללה והשונות הרבה בדגם המסורתי, היוו תמריץ לביצוע המחקר הנוכחי המתעתד לתאר ולמפות את הדגמים הקיימים ואת הווריאנטים שלהם ולבחון כיצד תופסים את הסטודנטים, את תרומתם ומגבלותיהם.

מטרות המחקר

1. מיפוי וזיהוי דגמי ההתנסות המעשית על פי מספר הסטודנטים המתנסים בבית ספר, פיזור סטודנטים בין המורים המאמנים, היקף ההתנסות - ימים, שעות שהייה בביה"ס, בגן, בחירת בתי הספר והגנים.
2. מאפיינים ההתנסות - ההכנה שמקבלים הסטודנטים, ההוראה בפועל, מעורבות הסטודנטים בבית הספר, צפייה, משוב והערכה, הקשר בין ההתנסות והקורסים העיוניים הניתנים במכללה.
3. תרומת ההתנסות בהיבטים שונים. לדוגמה - רכישת מיומנויות הוראה, היכרות עם תלמידים, עם המציאות הבית ספרית, עם תוכניות לימודים, עבודה עם עמיתים, רכישת בטחון עצמי וזהות מקצועית וכד'.
4. שביעות רצון של הסטודנט מההדרכה, מהמורה המאמן/ת ומבית הספר המאמן.

מהלך המחקר

המחקר כלל שני שלבים. בשלב הראשון שבוצע בשנת תשע"ז עסקנו בעיקר בשאלת המחקר הראשונה. על בסיס נתונים אדמיניסטרטיביים שנתקבלו מרשויות המכללה הופק דוח שהתייחס לנתוני תשע"ז. הדו"ח התייחס לנתוני 42 תכניות התנסות מעשית המתקיימות בארבעה מסלולי לימוד: גיל רך, יסודי, על יסודי ובין מסלולי ובארבע מתכונות לימוד המעניקות תעודת הוראה: לימודים לתואר ראשון, לימודי הכשרת אקדמאים להוראה ולימודים בתכנית ה-M.Teach. בנייתו התייחסה לכל מדריך בנפרד והפקנו נתונים על מספר הסטודנטים שהוא הדריך, מספר בתי הספר שבהם הסטודנטים שלו התנסו, פיזור הסטודנטים בבתי הספר, מספר המורים המאמנים שהיו קשורים להתנסות המעשית שבפיקוחו ופיזורם בין הסטודנטים. ניתוח זה אפשר לסווג את מתכונות העבודה המעשית לשלוש מתכונות: מתכונת מסורתית שבה סטודנטים מפוזרים בבתי ספר רבים ובין מורים מאמנים רבים ושונים, מתכונת של בתי ספר להתפתחות מקצועית (PDS), שבה סטודנטים מרוכזים בבתי ספר בודדים נבחרים ומתכונת ביניים.

חלקו השני של המחקר התבצע בשנת תשע"ח. על בסיס ראיונות עם מדריכים פדגוגיים ועם ראשי מסלולים ועל בסיס השוואת שנתגלתה במסלולים השונים, נבנו שלושה טיפוסים שאלונים שיועדו לסטודנטים הלומדים במסגרות השונות.

- שאלון לסטודנטים לתואר ראשון במסלולי היסודי וחינוך מיוחד
 - שאלון לסטודנטים לתואר ראשון במסלולי העל יסודי ולסטודנטים בתוכניות להכשרת אקדמאים להוראה. שאלון זה הועבר גם לסטודנטים לתואר השני בתוכנית ה-M.Teach
 - שאלון לסטודנטים לתואר ראשון במסלול גיל הרך
- השאלונים הועברו לסטודנטים בכל קבוצות ההדרכה (כ-120) ובכל שנות הלימוד ובשלב זה הם מוקלים.
- הנתונים שנאספו מאפשרים לזהות את קבוצות ההדרכה ולחלץ מתוכן את תפיסות הסטודנטים אודות מאפייני ההדרכה ותרומתם. העיבודים העיקריים שיעשו יהיו תיאוריים (התפלגויות וממוצעים) והם יאפשרו להשוות בין קבוצות ההדרכה המתנהלות לפי הדגם המסורתי, דגם ה-PDS והדגם החדש של אקדמיה כיתה.

ממצאי המחקר

הנתונים שנאספו באמצעות הסקר שהתבצע השנה מאפשרים לזהות את קבוצות ההדרכה ולערך השוואות בין שלושה דגמי ההתנסות: המסורתי, דגם ה-PDS ודגם אקדמיה כיתה, השוואה הנוגעת לתפיסות הסטודנטים את מאפייני ההתנסות, את תרומה ואת מידת שביעות הרצון שלהם מההדרכה, מהמורים המאמנים ומבתי הספר בהם התנסו. השוואות אלו ישרתו את כתיבת הדוח הסופי במהלך תשע"ט.

הערכת תכנית TPACK בפדגוגיה דיגיטלית

פרויקט TPACK-SK שפעל במכללת סמינר הקיבוצים בשנת תשע"ז, ביקש לסייע למורי-מורים ולהכשירם לשלב טכנולוגיות מתקדמות בהוראתם, באמצעות תהליך הנחיה מותאם, גמיש ומעצים, המבוסס על מודל ה-TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) עליו דיברו מישרה וקולר (Mishra, Koehler 2006). מודל הטיפאק, מבקש לעשות הרחבה לתיאוריה של שולמן (Shulman, 1986) ומפנה את תשומת ליבנו לא רק לידע התוכני, לידע הפדגוגי ולידע תוכן-פדגוגי הדרוש להוראת תחום תוכן מסוים, אלא לעוד שני סוגי ידע חדשים: ידע טכנולוגי וידע תוכן-פדגוגי-טכנולוגי. על פי מייסדי המודל, ההכרות עם סוגי ידע אלו, היא נחוצה וחיונית בעידן הנוכחי ואלו עשויים להרחיב את מגוון שיטות ההוראה העומדים בפני מורים, בבואם ללמד תחומי תוכן שונים. הפרויקט שיוסד ע"י ד"ר דובי וייס, ראש תחום פדגוגיה דיגיטלית בסמינר הקיבוצים, כלל מגוון רחב של תכניות ומונחים שנחשפו לתהליך הטיפאקי באופנים שונים. אולם במחקרנו על הפרויקט בשנת תשנ"ז, התמקדנו בסוג אחד של הנחיה, שתואר ע"י וייס 'המודל הטיפאקי הקלאסי'.

מודל ההנחיה הקלאסי

1. מודל ההנחיה הטיפאקי, בו התמקד מחקרנו, היה מודל הנחיה בין אישית (מנחה-מונחה), הנפרס על פני שנה אקדמית שלמה. על פי התכנון, תהליך הנחיה זה היה מבוסס על מספר שלבים מרכזיים: שלב הדיאלוג החקרני - המתקיים במהלך סמסטר א' ומבוסס על תהליך לימוד הדדי - בו המרצה מציג והמנחה לומד את הסילבוס של הקורס, הגיונו המבני, מטרותיו, הפדגוגיה המאפיינת אותו, קשייו וצרכיו לשם שיפור הקורס. שלב זה, זכה גם לכינוי שלב ה-PCK (Pedagogical Content Knowledge) וחשוב לחדד כי הוא לא התמצה בתיאור פשוט וחד צדדי בו המרצה מסביר למנחה מהו הסילבוס של הקורס. אלא, היה אמור לייצר **דיאלוג בין עמיתים, שעניינו בירור מעמיק, מטא-קוגניטיבי ורפלקטיבי**, הן על מטרות-העל של הקורס, הן על הפדגוגיה המאפיינת אותו בפועל והן על החזון הפדגוגי והחינוכי של המרצה.
2. שלב של **"סיעור מוחות סביב צרכים ופריסת הכלים"**. בשלב זה, לאור תהליך ה-PCK, ודרך שאלותיו של המנחה על לוגיקת הקורס ומבנהו, מזהים המנחה והמונחה יחד את הצרכים של המרצה, על מה, איך ובאלו שיעורים בדיוק הוא היה רוצה לקבל מענה וסיוע טכנולוגי. בד בבד עם בירור הצרכים, המנחה מציג בכלליות לפני המונחה, מספר כלים טכנולוגיים שעונים על פונקציות טכנו-פדגוגיות שונות המתכתבות עם הצרכים שהועלו ומתוך ההיצע בוחרים המונחה והמנחה יחד את הכלים המתאימים ביותר להטמעה בקורס.
3. השלב השלישי הוא **שלב ההדרכה על הכלים הטכנולוגיים** שנבחרו. שלב זה כולל אימון של המונחים בכלים ורכישת המיומנויות לשימוש בהם וכולל גם "שיעורי בית" למרצים ולמנחים.

4. השלב הרביעי, שאמור היה להתקיים בסוף סמסטר א', הוא **שלב המודיפיקציה של הקורס**. בשלב זה, מתכננים המנחה והמונחה כיצד בדיוק הכלים הטכנולוגיים החדשים שנלמדו יוטמעו בקורס, אם זה בשיעורים ספציפיים ואם זה ברמת הסילבוס. כיוון שהתהליך הטיפאקי הוא תהליך לימוד הדדי, דינאמי ותלוי הקשר, הוא יכול להוביל לרמות שונות ומשתנות של הטמעת טכנולוגיה בהוראת הקורס, בהתאם לצרכיו, לנכונותו ולפניות של המרצה.
5. השלב החמישי, הוא **שלב ההפעלה בסמסטר ב'** - בו תיושם הטמעת הטכנולוגיה בקורס, הלכה למעשה. על פי מודל הנחיה זה, המנחים ממשיכים ללוות את המרצים-המונחים אף בשלב היישום, מסייעים להם בפתרון בעיות טכניות וטכנולוגיות שעולות בשטח, מגיעים לשיעורי ההטמעה עצמם, במידה וצריך, אם לשם סיוע בהפעלת הכלי ואם לשם ביטחון, עידוד וחיזוק המרצה בהפעלתו.
6. השלב השישי, **שלב הרפלקציה וההערכה**, בריאיון הראשוני שערכנו עם וייס, הוצג אף הוא כחלק אינטגרלי משלבי הפרויקט המיועדים.

מטרות ושאלות המחקר

המחקר שהוזמן ע"י ד"ר וייס ביקש, לתייעד את הפיילוט הטיפאקי בשנתו הראשונה, ולתת מענה לשלוש שאלות מרכזיות:

לברר, מה הן תרומותיה ומגבלותיה של התכנית משלוש נקודות מבט: מנקודת מבט של המנחים/המלווים, מנקודת מבט של המרצים ומנקודת מבטם של הסטודנטים.

למפות, אלו דגמי ליווי והנחיה מאפיינים את עבודת המנחים והמרצים בפיילוט.

לזהות, אלו ידגמים מצליחים ודרגות הטעמה שונות, עולים מן הניתוח האינדוקטיבי של יישום הפיילוט, בקורסים בעלי תכנים ובסביבות למידה שונות.

מתודולוגיה מחקרית

המחקר מוצג היה משולב מבחינה מתודולוגית וכלל שימוש בשיטות איכותניות וכמותיות גם יחד. המחקר האיכותני בחן כ-7¹ תהליכי הנחיה בין-אישיים שנפרסו על פני שנה אקדמית שלמה וכללו, ארבעה מנחים, מומחים מתחום הפדגוגיה הדיגיטלית במכללה וכשבעה מונחים, מרצים, לרוב בכירים וותיקים במכללה. המחקר הכמותי, התמקד באופן בו חוו הסטודנטים את תוצרי התהליך הטיפאקי בשישה מן הקורסים האמורים וכלל 98 סטודנטים שנחשפו לפרויקט ה-TPACK-SK בשנת תשע"ז.

מבחינת **כלי המחקר**, בחלק האיכותני של המחקר, על מנת לתעד את תהליך הליווי וההנחיה הטיפאקי **מנקודת מבטם של המנחים**, ערכנו **8 ראיונות עומק** עם ארבעת המנחים בתחילת הפרויקט, במהלך סמסטר א', ובתום הפרויקט, בסוף סמסטר ב'. הראיונות עצמם היו ראיונות פתוחים, אולם כללו התייחסות למספר שאלות מפתח מרכזיות, שביקשו מן המנחים לפרוס הן את השקפתם באשר למהות הפרויקט הטיפאקי, ייחודו, חוזקותיו וחולשותיו והן את התובנות שלהם לאור התנסותם בפרויקט

1 מבין השבעה הללו, אחת המרצות פרשה מההנחיה, מחוסר זמן ולכן ממצאים שנאספו בסמסטר א' מתייחסים לכל שבעת הפרויקטים ואילו ממצאים שנאספו בסמסטר ב' נוגעים רק לשישה מהם.

בפועל. אף על מנת לתעד את תהליך הליווי וההנחיה הטיפאקי **מנקודת מבטם של המרצים** ערכנו **כ-5 ראיונות עומק** עם כמה מהם בתום סמסטר ב². ראיונות אלו ביקשו אף הם להבין כיצד תופסים המונחים לשעבר, בדיעבד, את הטכנולוגיה, אפשרויותיה ומגבלותיה וכיצד הם חוו את תהליך ההנחיה הטיפאקי שעברו, על ייחודו, תרומותיו, קשייו ומגבלותיו. כמו כן, על מנת לבחון את הפרויקט באופן תהליכי גם מנקודת המבט של המונחים, ביקשנו מן המרצים כבר במהלך סמסטר א', לענות על **שאלות רפלקטיביות** ופתוחות שביקשו מהם להתייחס לאופן בו הם חווים את תהליך ההנחיה הטיפאקי, בשתי נקודות זמן, במהלך סמסטר א' ובתומו. הראיונות והרפלקציות- נותחו כולם ניתוח פרשני ונרטיבי, הוליסטי וקטגוריאלי (ראו ליבליך וזילבר 2001). בחלק הכמותי, שיועד לבחון את תהליך ה-Tpack **מנקודת מבטם של הסטודנטים**, חוברו **שני סוגי שאלונים לדיווח עצמי** אשר הועברו למשתתפים בסוף סמסטר ב' של שנת הלימודים תשע"ז. בעוד השאלון הראשון הועבר בקרב סטודנטים אשר נחשפו להטמעת הכלים הדיגיטליים בהוראת חמישה קורסים שונים. השאלון השני הועבר לסטודנטים אשר למדו בקורס סדנתי בו, הסטודנטים בדומה למרצים שהשתתפו בפרויקט חוו בעצמם את תהליך ההנחיה בגישת ה-Tpack. בנוסף לנתוני רקע של הסטודנטים, לשני שאלונים היה חלק משותף אשר בחן את הממדים הבאים: שיפור הלמידה בזכות שילובה של טכנולוגיה בהוראה; היתרון הפדגוגי הטמון בשילובה של טכנולוגיה בהוראת הקורס; תרומת הקורס להרחבת ידע אודות הכלים הדיגיטליים ושילובם בהוראה. הללו נבדקו באמצעות שלל של ההיגדים שנמדדו בסולם ליקרט (1="כלל לא" ו-5="במידה רבה מאוד"). מלבד זאת, השאלון הראשון בחן את מידת החשיפה של הסטודנטים לשילובה של טכנולוגיה בהוראת הקורסים השונים והתמקד בתהליך שילוב של הטכנולוגיה בקורס הספציפי: ברמת החומר הנלמד, הבנתו ושילובו בקורס. השאלון השני, אשר הועבר לסטודנטים שלמדו בקורס סדנתי, שילב בתוכו מספר שאלות פתוחות המאפשרות למשתתפים לתאר את חווית התהליך ההנחיה שעברו בגישת ה-Tpack.

ממצאים מרכזיים

להלן יוצגו עיקרי הממצאים בהתכתב עם שאלות המחקר שצינו לעיל. תחילה, נתאר בקווים כלליים את האופן בו חוו המנחים והמונחים/המרצים את התהליך הטיפאקי ע"פ ניתוח ראיונות העומק; לאחר מכן, נציג בקצרה את מיפוי דגמי ההנחיה השונים שאפיינו את צמדי המנחה-מונחה שבמוקד המחקר; בשלב הבא, יוצגו רמות ההטעמה וסוגי ההצלחה שזיהינו בנייתנו ולאחר מכן נידרש לעיון בנקודות מבטם של הסטודנטים לאור ממצאי השאלונים. לבסוף נביא את עיקרי ההמלצות שמובאות בדוח המחקר המלא.

1. באופן כללי, ניתן לומר כי **המנחים**, מי יותר ומי פחות, תיארו את התהליך הטיפאקי, כהליך לימוד הדדי והתפתחות מקצועית מבחינות שונות. המרנחים דיווחו על התפתחות הן ברמה הטכנולוגית (המנחה לומד/ת על מגבלות הכלי אל מול צרכי המשתמש), הן ברמה הטכנו- פדגוגית (המנחה הרחיב/ה את הידע שלו/ה הקשרים שבין טכנולוגיה- צרכים פדגוגיים ותכנים לימודיים שונים) והן ברמת כישורי ההנחיה (המנחה למד/ה להתאים את תוכן ואופן הלימוד למונחה וצרכיו, למד/ה לבנות אינטימיות ואף להיות במקומות של חוסר ודאות, שאילת שאלות והעלאת

2 שתיים מן המרצות המשתתפות בפרויקט לא יכלו להיפגש עמנו מטעמים שונים.

פתרונות יצירתיים...). אף מנחים שתיארו את התהליך באופן הדדי פחות, חוו את הפרויקט כמעצים ומחולל שינוי, וכהזדמנות ללמידה מקצועית ו/או לחשיבה מחדש על הוראה במאה ה-21. הראיונות עם המנחים אף חשפו את תפיסת עולם חינוכית מתוכה יותא הפרויקט הטיפאקי. על פי תפיסה חינוכית זו, מטרת הטיפאקי לא מתמצה בהטמעת טכנולוגיה בהוראה, אלא היא מקדם גישה חינוכית שדוגלת ביותר שיתופיות, אינטראקטיביות, למידה פעילה, היא שואפת להיות גם רלוונטית לעולמם של התלמידים, מגוונת, מתואמת לשונות, לרמות ולסגנונות למידה שונים ואף פועלת לקידום למידה עצמאית שמבוססת על הנאה ואף משחק. זאת, להבדיל מתפיסות אלטרנטיביות, שמזהות למידה איכותית עם מאמץ, שקדנות ועבודה קשה ולא תמיד מהנה. יש לציין כי התפיסה החינוכית של המנחים השתלבה לרוב עם תפיסת עולמם החינוכית של המונחים ועם שאיפותיהם הפדגוגיות. עם זאת, לא תמיד הייתה מקובלת תפיסה זו כמכלול על כלל המרצים וכאשר נתגלע פער זה שמקורו בגישות חינוכיות שונות, הוא ייצר מתח ביחסי מנחה-מונחה והעיב על נכונותו של המרצה להתמסר לתהליך הטיפאקי ולחוות אותו כהצלחה.

בבואנו לבחון את האופן בו תפסו המנחים את ביטוי ההצלחה של הפרויקט, תיארו, רובם ככולם ציפייה להטמעה טכנולוגית שמביאה ללמידה משמעותית יותר, שמייטיבה את תהליך הלמידה ושמתכתבת עם תפיסת העולם החינוכית שתוארה לעיל. יחד עם זאת, מתיאוריהם בסופו של התהליך, ניתן להבין כי התרשמות המנחים מרמת שביעות הרצון של המרצים שחוות את התהליך הטיפאקי, הייתה אינדיקטור מרכזי ביותר לבחינת הצלחה זו. כאשר נשאלו המנחים על הקשיים שאפיינו את התהליך הטיפאקי, הם התמקדו בעיקר בתיאור קשיים שמקורם במונחים/במרצים (במגבלות הזמן שלהם, הרתיעה שלהם מטכנולוגיה ו/או החשש משינוי באופן כללי. ככלל, הרבה מן הקשיים שמקורם במונחים, התקבלו ע"י המנחים בהבנה ובהכלה. הגישה הכללית שהעבירו המנחים בראיונות היא של אי שיפוטיות, הבנה וניסיון להתאים עצמם למרצים/המונחים.

מנקודת מבטם של **המרצים/ המונחים**, על אף שבתחילת הדרך המרצים הביעו עמדות שונות, אוהדות יותר ו/או פחות ביחסן לשינויים הטכנולוגיים בני זמננו ושילובם בהוראה, עמדות אלו לא מעידות בהכרח, לא על רמת מעורבותם בתהליך הטיפאקי ולא על עומק השינוי שהיו מוכנים ליישם הלכה למעשה בקורסיהם. בפועל היו עירובים שונים של מרצים אוהדי טכנולוגיה ומעורבים שהסכימו רק לשינוי פדגוגי מוגבל בקורסיהם אל מול מרצים מסויגים ולא מעורבים שהכניסו שינוי פדגוגי משמעותי בקורסיהם.

בדומה למנחים, שהגישו את הערך המוסף של שלב ה(Pedagogical Content Knowledge) PCK, אף המרצים ציינו אותו כאחד מן היתרונות הבולטים של תהליך ההנחיה הטיפאקי. שלב זה, אפשר להם, לדבריהם, לערוך תהליכים רפלקטיביים אודות הקורסים שלהם ולהסביר לעצמם את עצמם טוב יותר וכל זה עוד לפני שנגעו בכלל בטכנולוגיה. עוד ציינו המרצים, את יתרונותיו של המודל הטיפאקי אל מול הכשרות טכנולוגיות קודמות שעברו, בכל שהיה תהליך הנחייתי המכוון כל כולו לצרכיהם, העמיד את מטרות הקורס והצרכים הפדגוגיים שלו לפני הטכנולוגיה ולא להפך, באופן שחיק את מידת הרלוונטיות של הכלים הטכנולוגיים שנלמדו. יתרה מכך, מרצים שונים ציינו כי חלק מהכלים תאמו לא רק צרכים פדגוגיים קונקרטיים, אלא יותר מכך, הותאמו לתפיסת עולמם החינוכית ו/או לעולם הידע-תוכן שלהם.

המרצים הדגישו כי אחת מן התרומות המרכזיות של התהליך טמון באפשרויות הפדגוגיות שהוא פתח בפניהם. המרצים דיברו על טכנולוגיה שמאפשרת שיתופיות גבוהה, ואת שילובם של כלים אינטראקטיביים המפעילים את הלומד ומאפשרים לו להתנסות באופן חוויתי בתחום התוכן הנלמד. באופן זה נפתחו אופציות פדגוגיות חדשות לעבודה בקבוצות, 'הפרייה הדדית' והערכת עמיתים. קרי, בניגוד לזיהוי של המדיום הטכנולוגי עם ניכור חברתי, נראה כי עבור מנחים רבים הטכנולוגיה אפשרה מפגש ושיח כיתתי יותר אינטימי ומשמעותי. זאת ועוד, היו מנחים שקשרו את האיכויות הפדגוגיות שמביאה עמה הטכנולוגיה עם פיתוח של הרגלי למידה, חשיבה ועבודה מסדר גבוה יותר, כמו פיתוח של 'חשיבה עצמאית', 'עבודת צוות', 'הרחבת אופקים', 'העמקה', 'העשרה' ו'יצירתיות'.

תרומה ייחודית נוספת שמבחינת המונחים הבדילה בין הטיפאק לבין הכשרות ו/או השתלמויות אחרות שעברו בנושאים טכנולוגיים הוא היחס האישי והליווי המתמשך של המנחה גם בשלב היישום. מרצים שונים ציינו כי הדבר העניק להם ביטחון ועודד אותם להעז ולשלב כלים חדשים שלא הכירו טרם התכנית וכי היה לכל התהליך אפקט מעצים מבחינתם, אל מול העולם הטכנולוגי המשתנה חדשות לבקרים.

ככלל, ניתן לומר כי מרבית המרצים הביעו שביעות רצון מהשתתפותם בפרייקט, אולם הם בחנו את הצלחתם באופן שונה מן המנחים. הצלחתם לא הוערכה ביחס לטיב ההטמעה של הטכנולוגיה בקורס ואף לא הוערכה רק לאור שביעות רצונם הם מתהליך ההכשרה שעברו. הערכת הצלחתם של המרצים נבחנה על ידם בעיקר אל מול ביצועיהם הלכה למעשה אל מול הסטודנטים. בנקודה זו, התגלה אם כן, פער בין המנחים למרצים. בעוד המנחים, תיארו את עיקר האימפקט של עבודתם ושל הצלחת הפרייקט בתהליך ההנחיה שבסמסטר א'; המרצים העריכו את הפרייקט ואת הצלחתו בייחוד אל מול מבחן התוצאה של שלב היישום מול הסטודנטים בסמסטר ב'. פער זה ניכר גם בסוג הקשיים שבתהליך הטיפאקי, כפי שתיארו אותם המרצים לעומת המנחים.

בעוד מרבית הקשיים שתיארו המנחים, התמקדו כאמור ברמת המנחים (התנגדויות, אמונות מוטעות, משאבי זמן מוגבלים והקושי לשנות דפוסי עבודה), המרצים ציינו מנעד רחב של קשיים שמבחינת ממד הזמן שלהם, התמקמו בעיקר בסמסטר, בשלב היישום. החל מבעיות טכניות ברמת היישום ומגבלות תשתית, דרך מגבלות זמן הן בשלב הכנת השיעור והן בזמן העברתו וכלה בתחושות שלעיתים הטכנולוגיה באה על חשבון המהות ותפסה מקום מרכזי מידי ו/או שמגבלות הכלים הטכנולוגיים שנבחרו, מכתבים אילוצים שמסרבלים את התהליך או מגבילים את הרלוונטיות שלהם לעבודת המורה בשטח. פערים אלו, כפי שהדגשנו בהמלצותינו, צריכים להילקח בחשבון, בייחוד נוכח השאיפות הדיאלוגיות של ההנחיה הטיפאקית.

2. מבחינת מיפוי דגמי הנחיה מרכזיים, ממצאינו מלמדים כי תהליך הלימוד הטיפאקי שהיה כאמור אישי, מותאם ודיאלוגי, היה בפועל הרבה פחות מסודר ומתוחם מבחינה מבנית, בשלבי עבודתו, מהתכנון של ששת השלבים.

בפועל, היו צמדי מנחים-מונחים שעיקר התהליך הטיפאקי שלהם, הסתיים בסמסטר א' עם מציאת הכלי, כאלו שהחלו את תהליך היישום כבר בסמסטר א', אל מול אחרים, שתוך כדי סמסטר ב' עדיין התחבטו בשאלת מידת ההטמעה של הכלי בקורס. ככלל, לאור הניתוח האינדוקטיבי של

תהליכי ההנחיה השונים, זיהינו 4 דגמי הנחיה מרכזיים שהיו מובחנים האחד מן השני הן באפיוני המונחים/המרחבים, הן במוקדי ההנחיה הטיפאקית שלהם והן בסוג המעורבות, תזמון המעורבות ואופן מעורבותו של המנחה. להלן יוצגו ארבעת הדגמים: דגם א' המאופיין במונחה עצמאי והנחיה מקוצרת הממוקדת באיתור הכלי; דגם ב' המאופיין במונחה חלש טכנולוגית ותובעני והנחיה הממוקדת בבניית כלי עצמאי; דגם ג' המאופיין במונחה מעורב והנחיה מתמשכת בבחירה, בהטמעה ובהתנסות בכלי; ודגם ד' המאופיין במונחה מסויג ומנחה שהופך לשותף פעיל בקורס ובהעברתו. מיצובם של דגמי ההנחיה השונים יכול להיות ממוחש כאשר הם ממוקדמים האחד ביחס לשני, בקו רצף אחד, לפי דרגות המעורבות של המנחים בתהליך ההנחיה.



ניתוח דגמי ההנחיה השונים מלמד כי מעורבות גבוהה של המנחים במודל 'המנחה השותף', לאו דווקא הבטיחה התאמה גבוהה לרציונל הטיפאקי. דגם ג', לעומת זאת, של 'ההנחיה המתמשכת' הממוקם בכיוון מרכז קו הרצף, היה הדגם שיישם באופן האופטימלי ביותר את הרציונל הטיפאקי וכפי שנפרט בהמשך, הוא גם זה שנחווה כמוצלח ביותר ע"י המנחים והמונחים כאחד.

יחד עם זאת, דגם הנחיה זה שתבע מהמנחה להיות מעורב, קשוב ובדיאלוג תמידי לאורך כל שנת הלימודים עם מונחיו, אמנם הבטיח מעורבות ומחויבות גבוהה של המונחים בתהליך הטיפאקי, בלימוד הכלים, בהתנסות בהם ושילובם בשיעורים הלכה למעשה. אולם, התקיימו בו רמות שונות של הטמעה טכנולוגית, כפי יפורט להלן.

3. בבואנו למפות את **הרמות השונות של ההטמעה הטכנולוגית** שיישמו המרחבים השונים בקורסיהם ולדון בזיקות שהתקיימו בין טיבה של ההטמעה ובין **תפיסות שונות של 'הצלחה'** מנקודת המבט המנחים ומנקודת מבטם של המונחים, נעזרנו במודל SAMR, כפי שהוצג ע"י רובן פנטדורה (Puentedura, R. 2014). על פי מודל זה, את הרמות השונות של ההטמעה הטכנולוגית ניתן לסווג לדרגות שונות בהתאם לאיכות ההטמעה ועומקה. הרמה הבסיסית ביותר היא רמת ההחלפה (substitution), ברמה זו הכלי הטכנולוגי מחליף כלי פדגוגי קיים, אולם אינו משנה את פונקציית השימוש בכלי. הרמה הבסיסית השנייה של ההטמעה היא רמת ההרחבה (Augmentation), שמרחיבה ומגוונת את האמצעים הפדגוגיים של המרצה בקורס, אולם לא משנה לא את הגישה הפדגוגית של הקורס ולא את תכניו. שתי הרמות הגבוהות יותר של ההטמעה עפ"י פנטדורה, מביאות לשינוי הקורס, לאור הטמעה איכותית ומעמיקה של הטכנולוגיה. בעוד הרמה השלישית מביאה להתאמת (modification) התכנים, הפדגוגיה והטכנולוגיה של הקורס ויצירת תוכן ידע- טכנו-פדגוגי שלא היה אפשרי קודם לכן, הרמה הגבוהה ביותר של הטמעת הטכנולוגיה מביאה להגדרה מחדש (redefinition) של הקורס, מטרותיו הפדגוגיות ושיטות הוראתו. בדוח המלא, ניתחנו כל אחד מששת מקרי הבוחן שבחנו במחקרנו על פי רמת ההטמעה האופיינית לו, ובחנו זאת ביחס לתפיסת חוויית הצלחה שתוארו המנחים והמונחים/המרחבים.

4. ככלל, נראה כי צמדי המנחה-מונחה השונים התאפיינו ברמות הטמעה שונות: החל מרמת ההטמעה הבסיסית ביותר (החלפה - לשם גיוון שיטות ההוראה) וכלה ברמת ההטמעה הגבוהה ביותר (של הגדרה מחדש- ושינוי מהותי במבנה הקורס ובתכניו). ככלל, ניתוח המקרים השונים מלמד כי רובם המכריע של המרצים/המונחים בתהליך הטיפאק חוו תהליך הנחיה משמעותי, מפרה ומצלח, בין אם תפסו את שלב היישום בקורס כהצלחה ובין אם לאו. כמו כן, מעניין לציין כי רמת הטמעה גבוהה לא תמיד הבטיחה חווית הצלחה גבוהה יותר ולהפך. וכיצד חוו זאת הסטודנטים?

מיפיו צמדי ההנחיה הטיפאקית לפי רמת ההטמעה של הקורסים המועברים, אפשרה לנו לשיים את הקורסים השונים כדגמים מובחנים של הטמעה ולבחון את **נקודת המבט של הסטודנטים** לאור כל אחד ואחד מהם. אחד הממצאים המפתיעים מבחינתנו היה הגילוי כי אין בהכרח התאמה, לא רק בין רמת ההטמעה של הטכנולוגיה בקורס ובין תחושות ההצלחה/ אי-ההצלחה של מרצים ומנחים מהתהליך הטיפאקי, אלא גם לא בין רמות ההטמעה השונות ובין האופן בו חוו הסטודנטים את שילוב הטכנולוגיה בקורס. באופן זה, דגם א - התאפיין במרצה מעורב וחווית הנחיה מוצלחת, עליה דיווחה המנחה (כ'הצלחה' אדירה) כאשר רמת ההטמעה היא איכותית אך מינורית והאופן בו חוו הסטודנטים את הקורס היה כמשלב טכנולוגיה ברמה נמוכה יחסית.

בדגם ב- הייתה חווית הצלחה טובה למונחה ולמנחה. רמת ההטמעה של הטכנולוגיה בקורס הייתה נמוכה יחסית אך רלוונטית, אפקטיבית ומדויקת מאוד. על כן, בחווית הסטודנטים, על אף שרובם ככולם ציינו כי הכירו את הכלי הטכנולוגי החדש ששילבה המרצה, הקורס נתפס כמשלב טכנולוגיה ברמה הגבוהה ביותר, והכלי המשולב נתפס כרלוונטי, בעל ערך מוסף פדגוגי ואף כמודלינג חינוכי. זאת על אף שהקורס לא השתנה באופן מהותי, לא ברמת הפדגוגיה ולא ברמה התכנית ועיקר השינוי נסב סביב אופן ההתקשרות עם הסטודנטים. בדגם ג- שתאם את הדגם הקלאסי של מנחה ומונחה מעורבים, רמת ההטמעה נשארה גם היא ברמת שיפור הקורס, בעיקר כאמצעי לגיוון בהוראה ובלימוד. אולם על אף ששוב רמת ההטמעה בקורס לא הייתה מהגבוהות, גם כאן, נראה כי חווית ההצלחה ברמת הסטודנטים הייתה מהגבוהות והם אף ראו במידה רבה את היתרון הפדגוגי שבשילוב הכלי, בבחינת מודלינג חינוכי. מבחינת החוויה של המרצה והמנחה אף היא הייתה טובה, חוויה של הצלחה. אולם כן ניתן לומר כי המנחה ציפתה כאן לרמת הטמעה גבוהה יותר ונשמעה מעט מאוכזבת מכך שזה לא יתאפשר והמרצה מצידה הדגישה בריאיון כי הקפידה שלא לשנות את הקורס והמטלות, באופן מהותי. בשני המקרים האחרונים מדובר במרצות ממוקדות מטרה שלא הנהיגו שינוי מהפכני בקורס והם מלמדים כי תרומה טכנולוגית אפקטיבית ומשמעותית לא מחייבת רמת הטמעה גבוהה, שמשנה את הקורס וייתכן אף שרמת הטמעה נמוכה ובינונית, שמאפשרת למרצה יותר שליטה על השינוי, עוברת טוב יותר לסטודנטים. בדגם ד- הקורס ומבנהו שונה והוכנס בו סמסטר שלם שיועד להעביר תהליך טיפאקי ע"י מנחי הטיפאק לסטודנטים עצמם. עם זאת ברמת המרצים, לא הייתה להם נכונות ללמוד וללמוד את הטכנולוגיה בעצמם ולערוך שינוי פדגוגי בדרך הוראתם. עמדותיהם ביחס לשילוב טכנולוגיה בחינוך היו מסויגות ונותרו מסויגות גם בסוף התהליך הטיפאקי. ברמת הסטודנטים, נראה כי אלו כן ראו את היתרונות הפדגוגיים שביישום הכלים הטכנולוגיים והביעו שביעות רצון גבוה משילובם, אולם כן הייתה להם ביקורת על כך ששיעורי ההתנסות היו בקבוצות ולא מספיקים והם היו רוצים

ליווי יותר אישי. מבחינת הרציונל הטיפאקי זו הייתה ההתנסות ההנחייתית שהייתה הכי רחוקה מן הדגם הטיפאקי הלקאסי וחסרונו של הליווי האישי ניכר היה גם בתגובות הסטודנטים. בדגם ה - הקורס עבר שינוי עמוק מאוד עם המון מחשבה, תכנון ועבודה סביבו, אולם היה זה שינוי מוגבל מבחינת כמות השיעורים שבהם הוא בא לידי ביטוי. חווית הצלחה עליה דיווחה המרצה הייתה הגבוהה ביותר, כך למשל כששאלנו אותה על החסרונות של התהליך הטיפאקי, היא ציינה שאין. עם זאת, ברמת היישום בכיתה, נתגלו בעיות טכניות שקצת פגמו בהנגשה של הכלי. הסטודנטים הביעו שביעות רצון רבה משילוב הטכנולוגיה בשיעורים וצינו כי זה תרם ללמידה. אולם ככלל, הם תפסו את רמת השילוב של הטכנולוגיה בקורס, כבינונית ולא גבוהה במיוחד, שכן כאמור שילובה צומצם לשיעורים בודדים.

בדגם ו' - נערך השינוי העמוק ביותר בקורס, מבחינת רמת ההטמעה של הטכנולוגיה. הכלי ששולב תרם לשינוי בתפיסת הקורס והקשרים שבין הנושאים בו, בסיועו הוסף נושא והורדו שני נושאים וכולי. הן המרצה והן המנחה דווחו אף הן על חוויות של הצלחה והתפתחות מקצועית ברמה גבוהה. עם זאת, התהליך הטיפאקי נחוות כשה מבחינת המרצה, היא התאכזבה מרמת היישום של הכלי וככלל היה זה תהליך תובעני אולי אפילו מדי, מבחינתה. אף ברמת הסטודנטים, ניתן לראות שעל אף שהקורס הוערך במשלב טכנולוגיה ברמה גבוהה ורבים מהם לא הכירו את הכלי, הם מצאו את ערכו הפדגוגי כחשוב במידה בנונית וכך גם את "הידידותיות" שלו. אולם להערכתנו, שינוי עמוק ואמיץ שכזה ברמת הטמעה כה גבוהה, לא סביר שיצליח גם ברמת הסטודנטים, כבר בשנה הראשונה. זה לוקח זמן להטמיע שינוי.

המלצות

בדוח המלא יש תיאור מפורט יותר של המלצות המחקר, בהתייחס לכל דגם ודגם במודלים השונים של ההנחיה וההטמעה. אולם, להלן נציג בקצרה שלוש המלצות עיקריות ועקרונות:

1. תהליך ההנחיה הטיפאקי מתכתב עם מודלים חינוכיים של הערכה מעצבת והוראה מכוונת למידה. זיקתו של התהליך הטיפאקי למודלים אלו באה לידי ביטוי בגמישותו, באופיו הקונסטרוקטיביסטי ובהיותו מותאם למרצה, צרכיו, מטרותיו, גישתו הפדגוגית וכיו"ב. היבטים אלו סייעו לגיבושו כתהליך התורם הן להתפתחותם המקצועית של המרצים והן להתפתחותם המקצועית של המנחים. אולם, המחקר מצביע גם על פערים בתפיסות השונות של הצלחה וקושי בין מנחים למונחים. פערים אלו מלמדים כי קיימת איזושהי אי בהירות בתיאום הציפיות ובקריטריונים להערכת הפרויקט בין מנחים למונחים. חשוב לזכור כי נקודת התורפה של ההערכה המעצבת היא האמורפיות שלה, אל מול הצורך של הלומד והמלמד לקבל משוב ולבחון באופן ברור, מדויק ומקדם את תהליך הלמידה שעברו. היות וכך, ההערכה המעצבת כרוכה לרוב בבנייה משותפת של מחוון, ע"י הלומד והמלמד כאחד, שמציב יעדים ברורים למימוש בתהליך הלמידה הגמיש הזה. בהתאם, אנו ממליצים על בנייה משותפת של מחוון, תוך כדי התהליך הטיפאקי ומתוך רגישות לצרכיו. מחוון זה עשוי לשמש קנה מידה ברור ואפקטיבי להערכת סוגים שונים של הצלחת הפרויקט, יעמיק את הדיאלוג בין המנחה למונחה ויגשר על הפערים בכל האמור לתפיסות של הצלחה וקושי.

2. יתרה מכך, ניתוח נקודת המבט של המנחים והמונחים לימדה אותנו כי התהליך הטיפאקי, כאמור מעוגן בתוך תפיסת עולם חינוכית שתוארה לעיל. נוכח פערים שהתגלו בין מנחה למונחה, בכל האמור לתפיסה זו והנחותיה המוקדמות, אנו ממליצות למנחי הטיפאקי, ראשית כל, לגלות מודעות של המנחים לתפיסת העולם החינוכית שהם מקדמים ושנית, בשיג ושיח שמתנהל בין המנחים למרצים, יש לשקף אותה, להרהר בה ובכל מקרה לא לקבלה כמובן מאליו. שכן, לאור ניסיון שנת תשנ"ז נראה כי מרצים שלא קיבלו היבטים מסוימים בתפיסה חינוכית זו (כמו הנטייה לקדם למידה חווייתית, משחקית וכיו"ב), כן הכירו בערך של היבטים אחרים בה (כמו ערכם של כלים המאפשרים למידה שיתופית) וניתן היה לגייס אותם טוב יותר להצלחת הפרויקט עם דיון מוקדם בציפיות ההדדיות, גם ברמה זו.

כאמור הממצאים מלמדים כי הצלחת התהליך הטיפאקי, מבחינת המרצים והסטודנטים, לאו דווקא מחייבת רמת הטמעה גבוהה של הטכנולוגיה בקורס. מה שכן התגלה כחשוב במיוחד ואנו ממליצות למנחים לשים על כך דגש היא רמת האפקטיביות, הרלוונטיות והנגישות של הכלי הטכנולוגי לעבודת המרצה ולמורים ככלל ורמת "הידידותיות" שלו (ובכלל זה, עלות, נוחות הפעלה, תחזוקה מבחינת תשתיות המכללה וכולי). במובנים אלו, הפרויקט לא חייב לכלול לימוד של כלי חדש, אלא בעיקר שימוש רלוונטי בטכנולוגיה נגישה ומאפשרת.

הערכת תכנית AW-PACK לקידום כישורי אוריינות אקדמית בקרב מרצים וסטודנטים במכללה

תכנית Awpack (Academic writing pedagogical content knowledge) היא תכנית לטיפוח סגל במכללת סמינר הקיבוצים, שמטרתה היא לסייע למרצים, מורי מורים, להטמיע בתהליכי ההוראה-הלמידה וההערכה של קורסיהם כלים ופרקטיקות לשיפור האוריינות האקדמית של הסטודנטים. מודל ההנחיה עליו מבוססת תכנית זו הוא מודל הנחיה בין אישית (מנחה-מונחה), הנפרסת על פני שנה אקדמית שלמה. ההצטרפות לתכנית היא וולונטרית ומגיעה מכיוון המרצים וההנחיה שמקבלים אלו האחרונים מותאמת לצורכיהם ולצורכי הקורס הספציפי בו הם בחרו לשלב את כשירותי הקריאה, ההבנה וההבעה.

מטרות המחקר

המטרות המרכזיות של המחקר הן לבחון כיצד **מנחי התכנית והמרצים שמונחים** בה תופסים את תרומותיו של תהליך הנחיה זה, את חסרונותיו ואת האפקטיביות שלו, עבורם כמנחים ו/או מרצים ועבור הסטודנטים בקורסים שנחשפו לכך. מטרה נוספת של המחקר הנה לבחון את תפיסות **הסטודנטים** לגבי שילוב של כשירותי קריאה והבעה במסגרת מאפייני הוראה ולמידה ככלל, ובהתייחס לקורסים הנלמדים במכללה, בפרט.

שאלות המחקר:

1. מה הן תרומותיה ומגבלותיה של התכנית משלוש נקודות מבט: מנקודת מבט של המנחים/המלווים, מנקודת מבט של המרצים ומנקודת מבטם של הסטודנטים?
2. אלו דגמי ליווי והנחיה מאפיינים את עבודת המנחים והמרצים בתכנית?
3. אלו סוגים של דגמים 'מצליחים' ו'יפחות מצליחים' התקיימו בפועל ובאלו דרגות הטעמה של תכנית התכנית?

מתודולוגיה מחקרית

המחקר המוצג הינו משולב מבחינה מתודולוגית וכולל שימוש בשיטות איכותניות וכמותיות גם יחד. המחקר האיכותני כולל ראיונות עומק עם כל ששת המנחות בתכנית. כמו כן, ראינו ארבע מרצות-מונחות לשעבר ומרצה-מונחה אחד שלקחו חלק בתכנית. המרצים המונחים נבחרו לריאיון הן בגלל סוגי ההנחיה השונים שהם ייצגו (עפ"י דיווחי המנחות) והן בהתאם לזמינותם. החלק הכמותי, התבסס על שאלונים שהועברו בשלושה קורסים שמרציהם השתתפו בתכנית, ובהם, 43 סטודנטים השיבו על השאלון. הקורסים בהם הועברו השאלונים הם קורסים שהוערכו ע"י מנחי התכנית ככאלו בהם המרצים שילבו בשיעורים היקף גדול יחסית של כשירותי קריאה והבעה.

כלי המחקר

לשם ברור נקודת מבטם של המשתתפים המרכזיים בתהליך ההנחיה, חוברו שני כלי מחקר מובחנים לריאיון עומק עם המנחות מחד גיסא ועם המונחים מאידך גיסא.

כלי המחקר הראשון כלל מגוון של שאלות פתוחות ונרטיביות על תהליך ההנחיה בתכנית ועל האופן בו תפסו אותו המנחים. שאלות כלליות על האופן בו הם תופסים את התכנית, חשיבותה ומטרותיה המרכזיות; שאלות על תהליך ההנחיה עצמו, שלב, מוקדיו, התפתחותו; ושאלות רפלקטיביות שביקשו מן המנחים להעריך את התנסותם בתכנית, הצלחות, קשיים וחסרונות, דגמי הנחיה שונים שחוו ותובנות כלליות לגבי מה ניתן לשפר.

כלי המחקר השני של ריאיון עומק, חובר כאמור, על מנת לברר את נקודת מבטם של המרצים-המונחים שהשתתפו בתכנית, וכלל אף הוא מגוון של שאלות פתוחות ונרטיביות על תהליך ההנחיה בתכנית ועל האופן בו תפסו אותו המרצים שעברו אותו. שאלות כלליות שביקשו לברר, מדוע הם פנו והצטרפו לתכנית ההנחיה של ה-Awpack? מהם היו ציפיותיהם ומטרותיהם בכך? שאלות שביקשו מהם לתאר את תהליך ההנחיה עצמו, שלביו, בחירותיהם בתוכו, החידושים והכלים הפרקטיים שהכניסו לקורסים שלהם ומטרותיהם? ושאלות רפלקטיביות שביקשו מהם להעריך תהליך זה, על הצלחותיו, יתרונותיו, חסרונותיו ואתגריו, ומחשבותיהם לעתיד, בהקשר זה.

לשם בחינת תפיסותיהם של הסטודנטים, נבנה שאלון סגור, אשר התייחס להיבטים שונים בנושא זה, לפי חלוקת תחומי תוכן כדלהלן: (1) **עמדות כלליות** אודות חשיבות ומשמעות שילוב כשירויות קריאה והבעה בהוראה - בעיקר כלומדים אך גם כמי שמתעתדים ללמד ולחנך תלמידים בעתיד לבוא, וכן מידת העניין והרצון של הסטודנטים בשילוב כשירויות אלו במסגרת לימודיהם במכללה; (2) תפיסות הסטודנטים לגבי משמעות היבטים שונים של שילוב כשירויות ההבעה והקריאה עבורם, כפי שהתקיים **בפועל**, בקורס בו השתתפו. חלק זה התייחס, אפוא, לחוויתם את שילוב הכשירויות הללו באמצעים שונים בקורס מסוים, והעריך את מידת החשיבות והרלוונטיות של היבטיו השונים עבורם. דרכי השילוב של כשירויות הקריאה וההבעה בקורס, אליהם התבקשו המשתתפים להתייחס כללו, בין היתר, פעילויות ומשימות ייעודיות לנושא בכיתה, שליחת קבצים ומסמכים רלוונטיים, למידת עמיתים ועבודה קבוצתית בנושא, התייחסות בהירה ומפורטת למטרות ולמשוב אודותן וכן פיתוח וטיפול מיומנויות ספציפיות בהקשר של אוריינות אקדמית. חלק נוסף בשאלון (3) העריך את תפיסת הסטודנטים לגבי **תרומות** שילוב כשירויות הקריאה וההבעה בקורס עבורם, ובהלימה לחלק הראשון התייחס למתכשרים להוראה בשני מופעים - הן כלומדים והן כמורים לעתיד. במסגרת חלק זה התבקשו המשתתפים, להתייחס, בין היתר, לתרומת הקורס לשיפור מיומנויות ספציפיות ומגוונות של אוריינות אקדמית ולרצונם להמשיך ולחזק כל אחת מהן. את השאלון חתמה שאלה פתוחה שאפשרה התייחסות חופשית לנושא.

המחקר נמצא בשלב של עיבוד וניתוח הנתונים.

הערכת קורסים המתנהלים בשיטת "אודיטוריום הפוך" - מחקר המשך

המחקר הנוכחי מהווה המשך למחקר שבוצע בשנה שעברה (תשע"ו), לבקשתו של ד"ר דובי וייס, ראש תחום פדגוגיה דיגיטלית במכללת סמינר הקיבוצים. בתשע"ו הוערכו שני קורסים שניתנו במתכונת מקוונת בנושא "מבוא לסוציולוגיה של החינוך" במסגרת לימודי התואר הראשון. חווית הלמידה של הסטודנטים הושוותה לזו של סטודנטים שלמדו שלוש קורסים שניתנו במקביל במתכונת פרונטלית. אחת מהמלצות המחקר היתה להגדיל את מספר המפגשים של פנים אל פנים.

בעקבות ממצאי מחקר זה, אשר הובילו להגדלת היקף הקורסים המקוונים ולשינוי אופיים, בשנת הלימודים תשע"ז הוחלט להרחיב את המחקר. בשנה זו הועברו ארבעה קורסים מקוונים בנושא "מבוא לסוציולוגיה של החינוך" ששולבו בהם מספר רב יותר של פגישות פנים אל פנים. קורסים אלה הופעלו לפי שני מודלים:

1. מודל א', בו לימדו שני המרצים שלימדו את הקורסים המקוונים ב"מבוא לסוציולוגיה של החינוך" גם בשנה שעברה. הם צולמו בסרטונים שהופיעו באתר, וכן היו פעילים בו ביחד עם עוזרות ההוראה. כל אחד מהם קיים שלוש מפגשים פנים אל פנים, כל פעם עם חצי כיתה.
2. מודל ב', בו לימדו שני מרצים נוספים שלא היו פעילים באתר. הפעילות באתר היתה באחריות עוזרות ההוראה. כל מרצה נפגש שלוש פעמים עם רבע מהכיתה שלו במהלך הסמסטר.
- הפעלת הקורסים לוותה במחקר הערכה, שנועד לעצב ולשפר את התנהלות הקורסים על-ידי הצבעה על נקודות חוזק, זיהוי בעיות וקשיים והצעת פתרונות אפשריים. למחקר הוגדרו מספר מטרות מרכזיות, שנבדקו באופן השוואתי (מודל א' לעומת מודל ב'):
1. הערכת תרומתו של הקורס (על רכיביו המקוונים והפרונטליים) מנקודת מבטם של הסטודנטים, בהיבטים שונים: קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים.
2. הערכת אסטרטגיות הלמידה וסגנונות הלמידה של המשתתפים בקורס.
3. הערכת תרומתו של הקורס, על מתכונתו המקוונת והתכנים שהועברו בו, לעבודתם של הסטודנטים כמחנכים ולעיצוב תפיסת תפקידם.

נתוני המחקר נאספו באמצעות שאלונים "סגורים" קיימים שהותאמו לצרכי המחקר הנוכחי, כמו גם שאלונים שפותחו במיוחד בשיתוף עם צוות הקורס המקוון. בשאלונים נכללו מספר שאלות "פתוחות". בנוסף, נאספו דוחות ציונים במטלות הלמידה השונות שניתנו במהלך הקורס המקוון וכן דוחות שנתקבלו ממנהל לומדים במכללה לגבי מסלולי ההתמחות של הסטודנטים. על השאלונים השיבו 335 סטודנטים: 198 מהם למדו לפי מודל א', ו-137 לפי מודל ב'.

להלן יוצגו עיקרי הממצאים והמסקנות וההמלצות הנגזרות מהם.

1. סיכום עיקרי הממצאים

א. תרומת הקורס לטיפוח היכולת להכוונה עצמית בלמידה

תרומת הקורס לטיפוח יכולת הכוונה עצמית כאסטרטגיית למידה נמצאה דומה בקרב הלומדים בשני המודלים, וללא הבדל סטטיסטי מובהק ($P > 0.05$). בשתי הקבוצות, היתה הסכמה רבה למדי לגבי יכולת **תכנון**, הקשורה בהצבת מטרות וארגון תנאי הלמידה; הסכמה בינונית-רבה עם היכולת לבצע **בקרה** עצמית על תהליכי הלמידה ותוצאותיה, והסכמה בינונית בלבד עם היכולת לבצע **רפלקציה** על תהליכי הלמידה.

ב. עמדות הסטודנטים כלפי תהליך הלמידה וכלפי רכיבי הקורס

נמצאו הבדלים שאינם עקביים בכיוונם בין הקבוצות, ושאינם מובהקים סטטיסטית ($P > 0.05$): בחלק מההיבטים הממוצעים של הלומדים במודל א' היו גבוהים יותר, ובחלק מההיבטים, הממוצעים של הלומדים לפי מודל ב' היו גבוהים יותר. נבדקי שתי הקבוצות ציינו שהקורס עורר אצלם למידה פעילה באופן בינוני. במידה פחותה (מעטה עד בינונית) הם נתרמו בהיבט

הקוגניטיבי של הקניית ידע והבנה; בהיבט הרגשי (הכרוך בהנאה, מוטיבציה והעצמה) ובהיבט החברתי (הכרוך בעבודת צוות ובשיתוף פעולה בתהליך הלמידה). גם עמדותיהם כלפי רכיבים שונים של הקורסים הקשורים בתנאי הלמידה, בתמיכה של צוות ההוראה, בפעילויות השונות ועוד, היו חיוביות במידה מעטה עד בינונית.

ג. הקשר בין תהליכי הכוונה עצמית לבין תהליכי הלמידה והעמדות כלפי הקורס

נמצאו מתאמים בעוצמה בינונית, חיוביים ומובהקים סטטיסטית, בין תהליכי הלמידה והעמדות כלפי הקורס לבין אסטרטגיות הלמידה עליהן מדווחים נבדקי שתי הקבוצות. נראה שככל שהם מדווחים על יכולות גבוהות יותר של תכנון וארגון, יכולת מעקב ובקרה עצמית והערכה ורפלקציה על התהליך כולו, כך הם מדווחים על היתרמותם הרבה יותר מהקורס בהיבטים השונים. כמו כן, ככל שאסטרטגיות הלמידה שלהם מפותחות יותר, כך עמדותיהם כלפי רכיבי הקורס היו חיוביות יותר.

ד. הרגשות האקדמיים שהקורס המקוון עורר

נבדקי שתי הקבוצות חוו במידה דומה (בינונית בגודלה) רגשות חיוביים בעקבות הקורס המקוון (התלהבות, עניין, הנאה וכו'). גם רגשות שליליים, כמו דאגה, מתח וכעס, נחוו על-ידי נבדקי שתי הקבוצות בעוצמה בינונית.

ה. סגנונות למידה והקשר בינם לבין תהליכי הלמידה והעמדות כלפי הקורס

הסטודנטים שלמדו לפי מודל ב' נטו יותר לסגנון מילולי, סגנון המאפיין קליטה טובה של החומר הנלמד כאשר המידע מוצג בדרכים מילוליות (הרצאות, הסברים מילוליים וכו'), וזאת בהשוואה לסטודנטים שלמדו לפי מודל א'. ההבדל בין הקבוצות הוא על גבול המובהקות ($P = 0.052$). לגבי ממד הסגנון השני-תכליתי או סקרני, לא נמצא שוני מובהק בין הקבוצות ($P > 0.05$): בשתיהן נמצאה נטייה לסגנון תכליתי המאופיין בגישה מעשית לעובדות ולתהליכים. מרבית נבדקי שתי הקבוצות (בין 53% ל-91% במרבית ההיגדים) העדיפו סגנון למידה חזותי וכן סגנון למידה תכליתי.

בחינת הקשר בין כל אחד משני הסגנונות לבין משתני המחקר הקשורים לתהליכי הלמידה והעמדות כלפי הקורס הראתה כי הקשרים הם נמוכים מאוד ולא מובהקים בשתי קבוצות המחקר.

ו. עמדות הסטודנטים כלפי הצדקת שילובם של מפגשים פנים אל פנים בקורס המקוון

נמצא הבדל מובהק בממד החברתי של המפגשים, לפיו הסטודנטים שלמדו לפי מודל ב' נתרמו יותר בהיבט זה מאלה שלמדו לפי מודל א'. בהקשר זה, דיווחו הראשונים כי המפגשים אפשרו להם להכיר את המרצה ואת המשתתפים בקורס, אפשרו להם לקיים דיון פנים אל פנים בנושאי הקורס ועודדו אצלם למידה חברתית ושיתופית.

למרות שהסטודנטים דיווחו על נחיצותם הבינונית של המפגשים, וזאת בהתייחס לכל ההיבטים שנבדקו: פדגוגי, רגשי, טכנולוגי וחברתי, כמחציתם ציינו שיש לקיים ארבעה מפגשים או יותר. לא נמצא שוני מובהק בין הקבוצות בעמדותיהם בנושא זה.

בשאלה "פתוחה" נתבקשו הסטודנטים לציין הצדקה אחרת לקיומם של המפגשים, שלא הופיעה בהיגדים. אחוז גבוה מהנימוקים שנתנו להצדקת המפגשים (כ-59%) התייחס לתרומת המפגשים להבנת החומר, לאפשרות לקיים דיונים, ליצירת קשר בלתי אמצעי עם צוות ההוראה ולקבלת יחס אישי ותומך מהקבוצה ומהמרצה. בכשליש מההיגדים (כ-35%) הובעה הדעה שהמפגשים לא תרמו, בעיקר בשל הזמן שהוקדש בהם לתלונות הסטודנטים במקום להעמקת הבנת החומר הנלמד. שאר התשובות לא היו רלבנטיות (כ-6%).

ז. תרומת הקורס לפי תפיסות הסטודנטים

השפעת הקורס על רצונם של הסטודנטים להשפיע על המציאות החברתית והסביבה בה הם חיים

מרבית הנבדקים בשתי הקבוצות חשבו שהקורס עורר בהם את הרצון להשפיע על המציאות החברתית. עם זאת, נראה שהשפעתו של הקורס בעניין זה היתה חזקה יותר בקרב הסטודנטים

שלמדו לפי מודל א' (כ-62% מכלל ההיגדים לעומת כ-54% במודל ב'). כנתון משלים לכך, אחוז גבוה יותר בקרב הלומדים במודל ב' ציינו שהקורס לא עורר בהם רצון להשפיע על המציאות (כ-46% לעומת כ-33% במודל א'). מבין הנימוקים שצינו: מתכונתו המקוונת של הקורס שהקשתה על הבנת החומר, עומס המטלות והמשוב שניתן עליהן וכן מידת העניין שהקורס עורר.

המידה בה אופן הוראת הקורס המקוון שימש דוגמה וסייע לסטודנטים להבין את תפקידם כמורים

חלק מהסטודנטים ראו בקורס "מבוא לסוציולוגיה של החינוך" קורס מקוון שיכול לשמש דוגמה חיובית ושניתן ללמוד ממנו על תפקיד המורה, וחלקם לא ראו בקורס מודל מוצלח לקורס מקוון, או שראו בו דוגמה איך לא ללמד קורס מקוון. על-פי חלוקה זו, כ-40% מכלל ההיגדים של הסטודנטים שלמדו במודל א' היו חיוביים, לעומת כ-27% במודל ב', ומרבית ההיגדים של הלומדים לפי מודל א' ומודל ב' היו שליליים (כ-60%--כ-73% בהתאמה).

הנימוקים שהועלו על-ידם לראיה החיובית של הקורס, נגעו להיותו שונה ועכשווי, להצבת הגבולות, לתכנים ולנקודות המבט החדשות להם נחשפו, ליחס של צוות ההוראה ולאופן בו הועבר החומר. הנימוקים שהועלו בהקשר לראייה השלילית של הקורס נגעו למורכבות החומר והקושי בהבנתו, לעומס המשימות, למשובים הקשוחים, לשאלות ולמטלות שלא היו מנוסחות בצורה ברורה, לבעיות הטכניות

שליו את הקורס, להיעדר היחס האישי, למיעוט מפגשי פנים אל פנים, ולהיות הקורס לא מתאים לכל אחד.

המידה בה הלמידה בקורס עוררה בסטודנטים תובנות חדשות

אחוז גבוה יותר מבין ההיגדים שהובעו על-ידי הסטודנטים שלמדו לפי מודל א' שיקפו תובנות חיוביות בעקבות הקורס, וזאת בהשוואה לאחוז ההיגדים שהובעו על-ידי הסטודנטים שלמדו לפי מודל ב' (כ-44% מכלל ההיגדים לעומת 33%). הערות אלה התייחסו לדרכי ההערכה, למגוון התכנים והמשימות, שהיו מעניינים ורלבנטיים ויצרו משהו שונה וחוויתי, ולתהליך הלמידה שהיה יותר פעיל, איפשר הבנה טובה יותר של החומר, ונעשה בתנאים נוחים.

אחוז ההיגדים שביטאו תובנות לגבי האופן בו ניתן לשפר את הקורס היה גבוה יותר בקרב הלומדים במודל ב' בהשוואה ללומדים לפי מודל א' (כ-52% לעומת כ-35%, בהתאמה). התובנה השכיחה התייחסה לצורך בשילוב של יותר שיעורים פרונטליים, בעיקר לצורך הבהרת המטלות. שאר התובנות חזרו בעיקרן על אלה שצינו בשאלות הקודמות.

ח. הקשר בין הישגים לימודיים בקורס ושיוך למסלול התמחות לבין משתני המחקר המרכזיים

הישגים לימודיים

בציון הסופי וברכיביו השונים לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות. מטריצת המתאמים בין רכיבי הציון נמצאה דומה למדי בשתי הקבוצות: המתאם בין הציון הסופי לבין המטלות השוטפות, עבודת האמצע והעבודה המסכמת היה חיובי, גבוה מאוד ומובהק. המתאם בין רכיב ה"השתתפות" לבין שאר הרכיבים היה אפסי בשתי הקבוצות. כמו כן, בשתי הקבוצות המתאמים בין המטלות השוטפות, עבודת האמצע והעבודה המסכמת היו חיוביים, בינוניים בעוצמתם ומובהקים סטטיסטית.

בשתי קבוצות המחקר נמצאו מתאמים חיוביים, נמוכים-בינוניים אך מובהקים, בין הציון הסופי בקורס לבין משתני המחקר הקשורים לפעולת התכנון לפני תהליך הלמידה, להיבטים הקוגניטיביים הקשורים בתהליך הלמידה, לעמדות כלפי הקורס, ולרגשות החיוביים שהוא מעורר.

מסלולי ההתמחות

הסטודנטים לומדים ב-15 התמחויות שונות, כאשר ב-5 מתוכן נמצא ריכוז גדול יחסית של לומדים: חינוך בגיל הרך (כ-21% אצל מרצה 1, כ-78% אצל מרצה 3); החוג לחינוך מיוחד (כ-36% אצל מרצה 1); מתמטיקה (כ-21% אצל מרצה 2); התמחות בחינוך המיוחד (כ-23% אצל מרצה 2), וחינוך גופני ותנועה (כ-65% אצל מרצה 4).

בניתוח שונות דו-כיווני, בו נבדקה השפעת קבוצת המחקר (מודל א' או מודל ב'), סוג ההתמחות (חמש ההתמחויות העיקריות שהוצגו לעיל) והאינטראקציה ביניהם על הציון הסופי של הקורס, נמצא הבדל מובהק בציונים הסופיים, בקרב הנבדקים הלומדים ב-5 ההתמחויות שנלמדו, בין מודל א' למודל ב', לטובת מודל ב' (87.68 לעומת 87.78, בהתאמה). כמו כן נמצא שוני מובהק בין מסלולי ההתמחויות, כאשר הממוצע שהתקבל בקרב הלומדים חינוך גופני ותנועה הוא הנמוך ביותר (83.37), בעוד שהממוצע שהתקבל בקרב הלומדים בחוג לחינוך מיוחד הוא הגבוה ביותר (91.06).

ט. ניבוי ההישגים הלימודיים בקורס

לצורך בדיקה זו זוהו 83 סטודנטים שהם בעלי הציונים הנמוכים ביותר (האחוזון ה-25) ו-84 סטודנטים שהם בעלי הציונים הגבוהים ביותר (האחוזון ה-75) משתי קבוצות המחקר. בנייתו נכללה משתני המחקר שנמצאו במתאמים מובהקים עם הציון הסופי בקרב קבוצת מחקר אחת לפחות. תרומתם של משתנים אלה לניבוי הציון הסופי בקורס (נמוך, גבוה), נבדקה באמצעות רגרסיה לוגיסטית. מודל הרגרסיה, שנמצא מובהק, העיד על כך שלסטודנטים שדיווחו על יכולת גבוהה של תכנון הלמידה, על חווית למידה פעילה ועל רגשות אקדמיים שליליים בעוצמה נמוכה סיכוי גבוה יותר להגיע להישגים לימודיים גבוהים, לעומת סטודנטים שדיווחו על יכולת תכנון פחות טובה, על חווית למידה פחות פעילה ועל רגשות אקדמיים יותר שליליים.

2. מסקנות והמלצות

מסקנות

א. התמונה כללית המצטיירת היא של היעדר שוני משמעותי בין שתי קבוצות הסטודנטים בתפיסת חווית הלמידה שהם עברו בקורס המקוון. הדמיון ביניהן ניכר בעמדות בזיקה לתרומת הקורס לטיפול היכולת להכוונה עצמית בלמידה, בעמדות כלפי תהליך הלמידה וכלפי רכיבי הקורס, ברגשות האקדמיים שהקורס עורר, בסגנונות הלמידה ובדעתם לגבי מספר המפגשים הפרונטליים שיש לקיים בקורס. כמו כן לא נמצא שוני מובהק בין הקבוצות בציון הסופי בקורס, ובמרכיביו השונים.

השוני המרכזי בא לידי ביטוי בעמדות הסטודנטים כלפי הצדקת שילובם של מפגשים פנים אל פנים בקורס המקוון: כאמור, הסטודנטים שלמדו לפי מודל ב' נתרמו יותר מהמפגשים בהיבט החברתי בהשוואה לסטודנטים שלמדו לפי מודל א'. ייתכן שניתן להסביר ממצא זה בגודל הקבוצות שהיה שונה בכל מודל: כ-50 סטודנטים במודל א', לעומת כ-18 במודל ב'. סביר להניח שלמרצים בכיתות הקטנות היה קל יותר לקיים אינטראקציה עם הסטודנטים, ושלסטודנטים היה קל יותר לקיים אינטראקציה ביניהם בנוגע לתכנים הנלמדים.

ב. תרומתו של הקורס לפי תפיסת הסטודנטים, בחלק ה"פתוח" של השאלון, בולטת בהיותו מעורר חשיבה ביקורתית ומודעות לתופעות חברתיות שונות (כמו העולות החברתיות וחוסר השוויון הקיימים במערכת החינוך), וזאת לצד יכולתו לעורר את רצון הסטודנטים להשפיע על המציאות החברתית. עם זאת, רק חלקם תפסו את הקורס ככזה שיכול לסייע להם להבין את תפקידם כמורים בקורס מקוון, וככזה שיכול לשמש דוגמה חיובית לקורס מקוון. עיקר הביקורת של הסטודנטים היתה בהיבט הפדגוגי של ניהול הקורס, והיא נגעה למורכבות התכנים הנלמדים, ולפעילויות השונות שניתנו במהלכו: כמותן, מידת בהירותן ואופן מתן המשוב עליהן.

כללית נראה, שעמדות הסטודנטים שלמדו לפי מודל א' היו מעט חיוביות יותר בהשוואה לאלה שלמדו לפי מודל ב'. ייתכן שהעובדה שהמרצים של מודל א' הופיעו גם בסרטונים המצולמים יצרה אצל הסטודנטים הזדהות רבה יותר עם התכנים והמסרים שהם העבירו במהלך הקורס.

ג. במחקר זה לא נמצא קשר בין סגנונות הלמידה של הסטודנטים לבין חווית הלמידה הנתפסת שלהם בקורס. ממצא זה יכול להיות מוסבר על-ידי העדר השונות בין הסטודנטים בסגנונות הלמידה: מרבית הסטודנטים גילו העדפה לסגנון חזותי ותכליתי. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שבוצעו בקרב סטודנטים שלמדו בישראל (לייבה ונחמיאס, 2006) ובארה"ב (Felder & Brent, 2005).

ד. במחקר ניכרה חשיבותן של הלמידה הפעילה ואסטרטגיות הלמידה המטה קוגניטיביות לתהליכי הלמידה והעמדות כלפי הקורס ולניבוי ההצלחה בקורס. ממצא זה מחזק את הטענה ששילוב טכנולוגיה בתהליך הלמידה מצריך רמה גבוהה יותר של אוטונומיה מצד הלומדים, ושוויונות עצמי הוא קריטי להתנסות לימודית מוצלחת בסביבת למידה מקוונת (Cho & Kim, 2013; Béres, Magyar & Turcsányi-Szabó, 2012).

ה. ממצאי המחקר מעידים על זיקתם של רגשות אקדמיים לחוויית הלמידה ועל תרומתם להישגים לימודיים. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים אחרים שמראים שלרגשות יש תפקיד חשוב בתהליך הלמידה, לא רק במסגרת שיעורים המתקיימים פנים אל פנים (Artino, 2009; Kim, Stupnisky & Perry, 2010), אלא גם בסביבת למידה מקוונת (Park, & Cozart, 2014).

המלצות

א. השוני בין שני המודלים אינו גדול, ולפיכך מומלץ להמשיך ולקיים את הקורסים לפי מודל ב'. מכיוון שנוכחות המרצים באתר הקורס במודל ב' היתה פחותה מזו של המרצים במודל א', הרי שבמודל ב' קיים חיסכון של זמן ומשאבים מצד צוות ההוראה, ללא פגיעה בפוטנציאל הטמון בשיטת "הכיתה ההפוכה". הזמן והמאמץ הרבים הנדרשים כדי ללמד באופן מקוון נתפסים כמכשולים עיקריים לאימוץ ההוראה מקוונת (Wright, 2014). לאור זאת, נראה **שאימוץ מודל היברידי ללמידה כמו מודל ב' יכול להביא להרחבת מעגל הקורסים הנלמדים באופן מקוון.**

ב. בשל החשיבות שנמצאה במחקר זה לאסטרטגיות הלמידה המטה הקוגניטיביות מחד, והדיווח העצמי של הסטודנטים לגבי יכולתם הלא גבוהה לבצע תכנון של למידה, בקרה ורפלקציה, **מומלץ במהלך הקורס (ובעיקר במהלך המפגשים פנים אל פנים) לתת לסטודנטים תמיכה ספציפית לפיתוח יכולות מטה-קוגניטיביות.** למשל, במסגרת מתן הנחיות לעבודה עצמאית, הנחיות לעבודה קבוצתית, דיונים כיתתיים וכו', ניתן לשאול: "באילו דרכי חשיבה השתמשת כדי להשיב על השאלה", "מהם השיקולים שהביאו אותך לנקוט בדרך פעולה מסוימת", "הסבירו מדוע לדעתכם תשובה 2 היא הנכונה", ועוד (ראו אצל זוהר, 2016).

ג. בשל זיקתם של רגשות אקדמיים לחוויית הלמידה ותרומתם להישגים לימודיים, **מומלץ למנוע במידת האפשר את קיומם של רגשות שליליים במהלך הקורס.** ראופרט ועמיתיו (Reupert, Maybery, Patrick & Chittleborough, 2009) הדגישו את חשיבות הנוכחות האישית והמעורבות הרגשית של המרצים. מחקרים הראו שהסטודנטים מצפים מהמרצה המלמד בקורס מתקשב לגלות יותר יחס אישי, להפגין רגשות, להיות פתוח, לגלות הומור ולהתייחס באופן אישי ללומד באמצעות משובים אישיים. מהתשובות לשאלות הפתוחות, עלה שחלק מהסטודנטים חוו רגשות שליליים, כמו תסכול וייאוש, בשל

אופיין של המטלות השוטפות והאופן בו ניתן עליהן משוב. אי-לכך, **בממד הפדגוגי מומלץ לנקוט במספר פעולות, הקשורות לאופן בו ההערכה צריכה ללוות את תהליך הלמידה ולהשביח אותו.** להלן מספר דוגמאות לפעולות כאלה:

1. להמשיך לעשות שימוש במגוון רחב של כלים המיועדים לביצוע תהליכי הערכה מעצבת, המשולבים בתהליכי הלמידה, והערכה מסכמת. עם זאת, מומלץ להפחית במידת האפשר את מספר המטלות.
2. להקפיד על הנחיות ברורות ושאלות ברורות, הן במטלות והשוטפות והן בבחינים.
3. לתת משוב יותר משמעותי ומקדם למידה לתוצאות הבחינים. משוב מידי עם חיזוקים והסברים על השגיאות וזיהוי התפיסות השגויות שגורמות להן, נתפס כגורם מרכזי בקידום הלמידה (חטיבה, 2017). עוד נמצא, שבנוסף למהירות מתן המשוב, איכות המשוב, והנכונות של סגל ההוראה לענות על צרכי הסטודנטים נתפסים כחשובים להתמתנם של סטודנטים בקורס מקוון (Hart, 2012).
4. לפרט את מוקדי ההערכה של הקורס, לפי הפעילויות השונות, ליצור מחוון לכל פעילות עם קריטריונים ברורים ומוגדרים מראש, וליידע על כך את הסטודנטים. דוגמה למחווון של למידה שיתופית מתוקשבת ניתן לראות אצל סוואן, שן והילץ (Swan, Shen & Hiltz, 2006).

בממד הארגוני, מומלץ להכין את הסטודנטים ללמידה במודל "כיתה הפוכה". במסגרת הכנה זו יש להדגיש את היתרונות הטמונים בהתנסות בלמידה עצמאית, לצד המאמץ הנדרש במהלך הקורס (חטיבה, 2017). כמו כן, יש להדגיש בפני הסטודנטים את אפשרויות התמיכה השונות העומדות לרשותם במהלך הקורס: כתובת לפניה בבעיות הקשורות למחשב, פורום שאלות לגבי תכני הלימוד, שעות קבלה לפגישות אישיות, ועוד.

ד. במידה והקורס יעורר פחות רגשות של תסכול וכעס, המפגשים האישיים יוכלו להיות מוקדשים להשגת מטרות הלמידה של הקורס. המרצים יוכלו לערב את הסטודנטים בחשיבה ברמה גבוהה וביקורתית, לקיים דיונים מעמיקים ולהציג בפניהם שאלות על החומר שלמדו באופן מקוון. בנוסף, ניתן יהיה לעסוק בפעילויות למידה משמעותיות ומאתגרות ולעודד למידה עצמאית. בצורה כזאת הסטודנטים ירגישו מעורבים יותר בבניית הידע שלהם ואחראים לתהליך הלמידה.

ה. מחקרים שונים הצביעו על כך שכאשר בונים סביבות למידה מקוונות יש לקחת בחשבון מאפיינים אישיים של הלומד, ובכלל זה את סגנונות הלמידה שלו (לייבה ונחמיאס, 2006; Béres, Magyar & Turcsányi-Szabó, 2012; Huang, Lin, & Huang, 2012). כך למשל, לייבה ונחמיאס (2006) מצאו שסטודנטים בעלי נטייה לסגנון **חזותי** השתמשו יותר בפריטים חזותיים כמו הדמיות ומצגות. סטודנטים בעלי נטייה לסגנון **תכליתי** היו פעילים יותר בקבוצות הדיון ונכנסו יותר לאתר הקורס. לומדים אלה היו בעלי אוריינטציה מעשית לעובדות ולתהליכים והעדיפו להיחשף למידע רב אותו הם משננים. לאור זאת, והממצא שנמצא במחקר הנוכחי, לפיו לא כל הסטודנטים הפיקו אותה מידה של הנאה ותועלת מהקורס המקוון, **מומלץ לגוון במידת האפשר את הפריטים והכלים המוצעים באתר הקורס, ואת אופני ייצוג המידע המופיע בהם. בצורה כזאת יינתן מענה טוב יותר לנטייה הטבעית של כל סטודנט וסטודנט לסגנון למידה שונה.**

ו. מבחינה מחקרית, להעמקת ההבנה של תהליך הלמידה המקוונת, מומלץ לעקוב אחר התנהלותם של הסטודנטים בקורס באמצעות קבצי יומן (Log Files) של מערכת ניהול הלמידה Moodle. קבצים

אלו מהווים אינדיקטור מקובל בספרות המחקר לרמת פעילותם של לומדים (קהן, ליבנה, סופר, כהן ונחמיאס, 2105). הם יכולים להוות בסיס נתונים חשוב ביצירת הפרופיל האישי של כל סטודנט בהתייחס לפעילות שהוא מבצע במערכת: כמות הפעולות, מועדן, תדירותן וסוג הפעילות. ממידע זה ניתן ללמוד רבות על דפוסי השימוש, העדפות הסטודנטים והרגלי הלמידה שלהם, כמו גם על הפוטנציאל שלהם לנשירה מהקורס המקוון ומהלימודים בכלל (לימור וכהן, 2014).

הערכת תכנית לתואר שני בהוראה (M.Teach)

המחקר הנוכחי מהווה המשך למחקר שבוצע ב-2013, בו הוערכה התכנית "מוסמך בהוראה" בשנה הראשונה להפעלתה במכללת סמינר הקיבוצים. בעקבות פנייתה של הנהלת המכללה, הוחלט ברשות המחקר במכללה ללוות שוב את התכנית למשך שנתיים, החל מתשע"ז.

מטרת המחקר היתה להעריך את התכנית "מוסמך בהוראה", על הרכיבים הכלולים בה (יסוד גנרי של לימודי חינוך, מתודולוגיה מחקרית, פדגוגיה ומתודיקה בהוראת המקצועות והתנסויות מעשיות בהוראה) מנקודת מבטם של צוות המרצים בתכנית והסטודנטים. ההערכה שהתבצעה היא הערכה מעצבת, שנועדה לעצב ולשפר את התנהלות התכנית, זאת על-ידי הצבעה על נקודות חוזק, זיהוי בעיות וקשיים והצעת פתרונות אפשריים.

מתוך מטרת המחקר נגזרו שאלות המחקר הבאות, שחלקן התמקדו במרצי התכנית וחלקן בסטודנטים. שאלות מחקר הנוגעות למרצים:

1. באיזו מידה חל שינוי בפרקטיקות ההערכה הננקטות על-ידי מרצי הקורסים השונים? שאלה זו נשאלה בעקבות העבודה הנעשית עם המרצים בנושא של דרכי הערכת סטודנטים מזה שלוש שנים ברציפות ביוזמת ראש התכנית ובשותפות עם היחידה לקידום הוראה.
 2. מהן תפיסותיהם של המרצים לגבי תרומתן של ישיבות המליאה של כלל מרצי התכנית?
 3. מהן עמדות המרצים כלפי היבטים שונים של התכנית, העיוניים והמעשיים?
- שאלות מחקר הנוגעות לסטודנטים:
4. מהם המניעים של הסטודנטים ללמוד בתכנית?
 5. מהן תפיסות הסטודנטים לגבי תרומתה של התכנית להכשרתם כמורים לעתיד?
 6. מהן עמדותיהם כלפי התכנית, על רכיביה העיוניים והמעשיים?

אוכלוסיית המחקר הנוכחי כללה את כל המרצים שלימדו בתכנית בשנים תשע"ז-תשע"ח, וכן את כל הסטודנטים שהחלו את לימודיהם בתכנית בתשע"ז. נתוני המחקר נאספו באמצעות שאלונים "סגורים" קיימים שהותאמו לצרכי המחקר הנוכחי, כמו גם שאלונים שפותחו במיוחד בשיתוף עם ראש התכנית. בשאלונים נכללו גם מספר שאלות "פתוחות". על השאלונים השיבו 20 מרצים בתשע"ז ו-16 מרצים בתשע"ח. תשעה מרצים השיבו על השאלון בשני השנתונים. מדגם הסטודנטים כלל 72 נבדקים שענו על השאלון בתשע"ז ו-52 נבדקים שענו על השאלון בתשע"ח. ארבעים סטודנטים השיבו על השאלון בשני השנתונים.

סיכום עיקרי הממצאים והדיון בהם

1. ממצאים הנוגעים למרצי התכנית התוצאות שלהלן יתייחסו לממצאים שהתקבלו בקרב המרצים שענו על השאלון בתשע"ז או בתשע"ח (מדגם לא מזווג), ולממצאים שהתקבלו במדגם המזווג (מרצים שענו על השאלון בתשע"ז ובתשע"ח). ממצאים אלה יוצגו בשלושה צירי השוואה מרכזיים:
א. השוואה בין השנתונים (תשע"ז ותשע"ח) בתוך המדגם הלא מזווג. ההשוואה תיעשה תוך שימוש בסטטיסטיקה תיאורית (השוואת התפלגות שכיחויות וממוצעים).
ב. השוואה בין תוצאות המדגם הלא מזווג לתוצאות המדגם המזווג. גם השוואה זו תיעשה תוך שימוש בסטטיסטיקה תיאורית.
ג. השוואה בין השנתונים בתוך המדגם המזווג, לבדיקת השינוי שחל בעמדות המרצים. השוואה זו תיעשה תוך שימוש במבחנים א-פרמטריים, בשל גודלו הקטן של המדגם.

להלן הממצאים העיקריים שהתקבלו:

1. מרצי התכנית הביעו עמדות חיוביות בזיקה ליישום פרקטיקות הערכה, לתרומת ישיבות המליאה ולעמדות כלפי התכנית. בהשוואה בין תשע"ז לתשע"ח בקרב נבדקי המדגם הלא מזווג, ניתן לראות עמדות מעט חיוביות יותר בתשע"ח. ממצא זה מעיד על כך שהמאמצים שנעשו על-ידי ראש התכנית עם צוות המרצים בנושא תפיסות של הוראה, למידה והערכה והקשר ביניהם במהלך השנים תשע"ד-תשע"ז, נשאו פירות. נראה שמפגשי הסגל שקוימו במהלך שנים אלה הצליחו להשיג את מטרותיהן: גיוון ושידרוג דרכי ההערכה בקורסים השונים, הבנת הצורך בקביעת קריטריונים להערכה ובשימוש במחוונים, גיבוש והידוק של נהלים ויצירת האחדה בין המרצים, ועוד (טימור, 2016). הממצאים הנוגעים לתרומת ישיבות הצוות לתחום ההערכה, יכולים להסביר את הממצא לפיו המרצים, בשני השנתונים, ציינו שהערכת ההישגים בקורס שלהם משקפת במידה רבה את יכולות הלומדים.

2. בהשוואה בין המדגם הלא מזווג למדגם המזווג, נראה שעמדות נבדקי המדגם המזווג חיוביות יותר, וזאת בזיקה להיבטים הבאים: תרומת ישיבות המליאה להכרה של מטרות התכנית והרציונל שלה לעומק, להכרת מכלול התכנים הנלמדים בתכנית, להכרת אנשי צוות המרצים המלמדים בתכנית ולהעלאת מודעות לגבי קיומם של אשכולות שונים הקיימים בתכנית (כגון קורסים בחינוך, קורסים מתודולוגיים וקורסים סמינריים); מידת המעורבות של המרצים בהיבטים שונים הנוגעים לתכנית, ועמדותיהם כלפיה. ייתכן שאותם תשעה מרצים שבחרו לענות על השאלון בשני השנתונים מאופיינים בתחושת מחויבות רבה יותר לתכנית ו/או תחושת שביעות רצון גבוהה יותר ממנה. סביר אם כן להניח שמדגם מרצים זה הוא מוטא. הטיה במדגם עלולה ליצור הטיה גם בתוצאות, ולהקטין לפיכך את תוקפם החיצוני של ממצאי המחקר הנוגעים לשינוי שחל בקרב המרצים.

3. בהשוואה בין השנתונים במדגם המזווג, נראה שלא חל שינוי משמעותי בעמדותיהם החיוביות של המרצים בין תשע"ז לתשע"ח. רק בהיבט אחד חל שינוי משמעותי לטובה: בתפיסה של המרצים בתשע"ח לגבי תרומת הישיבות להכרת מכלול התכנים הנלמדים בתכנית.

2. ממצאים הנוגעים לסטודנטים

התוצאות שלהלן יתמקדו תחילה בתוצאות שהתקבלו לגבי מניעי הסטודנטים ללמוד בתכנית. נושא זה נבדק רק בתשע"ז. בהמשך יוצגו הממצאים שנתקבלו רק במדגם המזווג (סטודנטים שענו על השאלון בתשע"ז ובתשע"ח) וזאת בשל גודלו הסביר של המדגם. ההשוואה בין השנתונים בתוך מדגם זה, תוצג לצורך בדיקת השינוי שחל בעמדות הסטודנטים.

4. המניעים הבולטים של הסטודנטים לבחירה ללמוד בתכנית הם בראש ובראשונה אידיאולוגיים (הרצון להשפיע על החינוך בארץ), אך גם אקסטרניזיים (הרצון לרכוש מקצוע והרצון לתואר שני בנוסף לתעודת הוראה, החיפוש אחר מקצוע עם פרנסה קבועה ועם שעות עבודה נוחות וכדומה). ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שהראו שבבחירת מקצוע ההוראה ישנה העדפה ברורה למניעים אינטרינזיים – רצון להפיק הנאה אישית מהקשר עם הילדים, להטביע חותם, "להיות משמעותיים". כלומר הבחירה מונעת מתוך תחושה של מְפֹנְנוּת לזולת (ינון, 2014). יחד עם זאת, מחקרים נוספים שבדקו סטודנטים לתואר שני במכללות אקדמיות לחינוך בישראל ובוגרי תכניות להכשרת אקדמאים ותכניות ייחודיות אחרות, הראו שההחלטה ללמוד לתואר שני נובעת ממניעים אינטרינזיים לצד שכיחות נמוכה יותר של מניעים אקסטרניזיים (טל, ואלטרץ, 2016; עמנואל-נוי ווגנר, 2015; פייגין ואחרים, 2015).

5. עמדות הסטודנטים כלפי התכנית, ותפיסת תרומתה לפיתוח סוגי ידע שונים: ידע פדגוגי, ידע תוכן וידע תוכן פדגוגי, היו חיוביות במידה בינונית בשני השנתונים. בנוסף, בתשע"ח נמצאה ירידה בעמדות הסטודנטים כלפי התכנית וכלפי תרומתה לפיתוח ידע

תוכן פדגוגי. בחינה מדוקדקת יותר של פריטי שאלון העמדות, הראתה ירידה מובהקת בעמדות בתשע"ח בזיקה ל-4 היבטים: המידה בה התכנית מאזנת בין תיאוריה ומעשה, המידה בה התכנית מדגישה את ההיבטים הפרקטיים של ההוראה, המידה בה היקף ההתנסות המעשית בתכנית מספק והמידה בה התכנית עונה לציפיות האישיות של הסטודנטים.

הממצא לגבי תרומתן הבינונית של תכניות ההכשרה עולה גם ממחקרים אחרים שנעשו במכללות להוראה: במחקרם של פייגין ועמיתיה (2017), נמצא כי בוגרי כל תכניות ההכשרה שנבדקו, וביניהן התכנית M.Teach שהתקיימה בעת המחקר ב-4 מוסדות הכשרה שונים, דירגו את התרומה של תכנית ההכשרה לעבודתם בבית הספר כבינונית או מעט יותר מבינונית. דירוג זה התייחס לארבעה תחומים: רכישת כלים ומיומנויות הוראה גנריים, הכשרה להוראת מקצוע ההתמחות, הכנה לתפקיד המורה במובן הרחב, ורכישת ידע וכלים אקדמיים. המחסור בעבודה מעשית צוין גם על-ידי ראשי תכנית ה-M.Teach.

במחקר קודם שבוצע בקרב תלמידי M.Teach בסמינר הקיבוצים (לוי-פלדמן וזוזובסקי, 2013), תרומת התכנית נבחנה באופן כללי ביחס לארבעה היבטים עיקריים, שטופלו בכל אחת משנות הלימוד: הכרות עם בסיסי ידע, רכישת מיומנויות למידה ומתודולוגיות חקירה, רכישת מיומנויות הוראה ותפיסת תפקיד ובניית זהות מקצועית. תרומת התכנית ביחס לרכיבים אלה נתפסה כבינונית. בנוסף, שביעות הרצון של הסטודנטים משלושת מרכיבי התכנית: המרכיב העיוני, הפדגוגי ודיקטטי וההתנסות, היתה בינונית.

גם במחקרים שבוצעו בקרב בוגרי סמינר הקיבוצים נתקבלה תמונה דומה. מחקרן של ארביב-אלישיב, רוזנברג ועוזרי-רויטברג (2018) הראה שמורים חדשים בשנתיים הראשונות לכניסתם להוראה, מעריכים כי תרומת תהליך ההכשרה להוראה להטמעת מרכיבי הידע הבסיסיים (ידע פדגוגי, ידע תוכן פדגוגי וידע אודות דרכי התמודדות עם תלמידים וצורכיהם) הינה בינונית. במחקר נוסף שנערך בקרב בוגרי המכללה שסיימו את לימודיהם בין השנים 2016-1985, נמצא כי הבוגרים חשו שהלימודים במכללה תרמו להם במידה בינונית לרכישת ידע וכלים בהוראת תחום הדעת הנלמד; במידה בינונית נמוכה ליכולת ניהול כיתה ובמידה מעטה לרכישת ידע על מערכת החינוך כארגון (גליקמן ושמר-אלקיים, 2017).

6. נמצאו מתאמים חיוביים, מובהקים וחזקים בעוצמתם בין תרומתם הנתפסת של רכיבי הידע

השונים בשני השנותונים: ידע תחום התוכן, ידע פדגוגי כללי, וידע פדגוגי של תחום התוכן. ממצא זה מעיד על כך, שכלל שהסטודנטים תפסו את התכנית כתורמת לפיתוח הידע הפדגוגי שלהם (ידע של הליכים ושיטות כלליות של הוראה מעבר לתחום תוכן מסוים), כך הם תפסו את התכנית כתורמת לפיתוח ידע התוכן (ידע הנושאים אותם הם מלמדים) וידע התוכן הפדגוגי, כסוג הידע המגשר בין ידע תחום התוכן שלהם והידע אודות התלמידים, שמאפשר לידע שלהם להיות נגיש עבורם. בנוסף, עמדות הסטודנטים כלפי התכנית נמצאו בקשרים חיוביים, וחזקים בעוצמתם, בעיקר בתשע"ח, עם סוגי הידע השונים: ככל שהסטודנטים נטו לתפוס את התכנית כתורמת יותר להקניית ידע פדגוגי, ידע תוכן וידע תוכן פדגוגי, כך עמדותיהם כלפיה היו חיוביות יותר.

שלושת סוגי ידע אלה חיוניים לפי מאמריו הקלסיים של שולמן (Shulman, 1987) להוראה טובה, והקשר ביניהם נובע ככל הנראה מהעובדה שבתכניות להכשרת מורים משולבים "ידע על אודות" ו"ידע כיצד" (בק, 2013).

7. לא נמצא שוני מובהק בין הסטודנטים לפי מגדר, גיל, ותחום לימודים בתואר הראשון בזיקה לעמדות כלפי התכנית ולתרומתה לטיפוח סוגי הידע השונים, כפי שנתקבלו בסוף שנה ב'. עם זאת, סטודנטים שצינו שהם עוסקים עכשיו בהוראה תפסו את התכנית כתורמת פחות לפיתוח ידע פדגוגי וידע תוכן פדגוגי, וזאת בהשוואה לסטודנטים שצינו שהם לא עוסקים עכשיו בהוראה.

אחד המקורות לפיתוח ידע תוכן פדגוגי הוא ניסיון הוראתי (Evens, Elen & Depaepe, 2015). ייתכן אפוא שהסטודנטים שדיווחו שהם עוסקים בהוראה הגיעו ללימודים עם תחושה שיש להם יכולת לבחור תכנים מסוימים למטרות הוראה מתוך בסיס הידע שרכשו במסגרת לימודי ה-BA. ייתכן גם שגילם המבוגר יחסית של הסטודנטים תרם לגישה ביקורתית זו.

8. סטודנטים שהיו בעלי שביעות רצון גבוהה מהתכנית בתשע"ח, (ציונם היה גבוה מהממוצע הקבוצתי) ביטאו גם בתשע"ז עמדות חיוביות כלפי התכנית וכלפי תרומתה לטיפוח סוגי ידע שונים, וזאת בהשוואה לנבדקים ששביעות רצונם מהתכנית בתשע"ח היתה נמוכה יותר. עם זאת, השוני

בין הקבוצות בתשע"ז לא היה מובהק סטטיסטית ($P > .05$). כמו כן, נמצא שוני מובהק ($p < .01$) בין הסטודנטים שהיו מרוצים בתשע"ח לבין עמיתיהם הפחות מרוצים בכל מה שקשור לתרומת התכנית לפיתוח סוגי ידע שונים

בתשע"ח: ידע פדגוגי, ידע תוכן וידע תוכן פדגוגי. נראה אפוא שהפער בין שתי קבוצות הנבדקים נפער בשנה ב' ללימודיהם.

בבדיקות שנעשו לבחינת השוני בין שתי קבוצות נבדקים אלה בעמדות כלפי התכנית בהיותם בשנה ב', לא נמצא הבדל מובהק לפי מגדר, גיל, עיסוק עכשווי בהוראה ותחום לימודים ב-BA: תחומי לימוד עתירי מלל לעומת תחומי לימודי דלי מלל.

9. שלושה היגדים הופיעו הן בשאלון שהועבר למרצים והן בשאלון שהועבר לסטודנטים, ולפיכך הם אפשרו השוואה בין שתי קבוצות הנבדקים: מידת היות התכנית מאזנת בין תיאוריה ומעשה, המידה בה הערכת ההישגים משקפת את יכולות הלומדים, והרמה האקדמית של התכנית. המרצים ביטאו שביעות רצון גבוהה מהתכנית, עם שיפור קל שחל בתשע"ח. הסטודנטים ביטאו שביעות רצון בינונית, עם ירידה קלה שחלה בתשע"ח. ירידה זו בלטה בעיקר בזיקה להיגד: "התכנית מאזנת בין לתיאוריה למעשה": בהיותם בשנה א' הסטודנטים הסכימו עם היגד זה במידה בינונית. בהיותם שנה ב', מידת ההסכמה פחתה, והיא נעה בין "במידה מועטה" ל-"מידה בינונית".

הטענה של הסטודנטים לגבי חוסר האיזון בין תיאוריה לפרקטיקה צוינה גם במחקרם של פייגין ועמיתיה (2015) לגבי התכנית M.Teach, וגם ובמחקרן של שריקי ותותרי (2012) לגבי שבע תכניות שונות לתואר שני במכללת אורנים, ובכללן M.Teach. מתוך ממצאי מחקרן של שריקי ותותרי עלה הצורך בחיזוק החיבור שבין תכני הלימוד לבין הידע המקצועי שמביאים איתם הלומדים והשטח שבו הם פועלים.

שביעות הרצון הגבוהה של צוות המרצים מתכנית ה-M.Teach צוינה גם היא בדוח של פייגין ועמיתיה (2015). כך למשל, הם העידו כי הם נהנים ללמד את הסטודנטים בתכנית, ושהם מוצאים כי הסטודנטים הם בעלי מוטיבציה גבוהה יחסית, וברמה גבוהה יחסית לתכניות הכשרה אחרות.

2. המלצות

1. מומלץ להמשיך לקיים ישיבות מרצים בתכנית ולהמשיך בדיאלוג איתם בכל הנוגע לתחום ההערכה, וזאת כדי לשמר את הנהלים והנורמות שכבר אומצו ואף לשפרם במידת הצורך. לצד זכותם לאוטונומיה מקצועית, כמקובל במוסד להשכלה גבוהה, למרצים יש גם מחויבות מקצועית והערכה מקצועית היא חלק ממחויבות זו, והיא חלק בלתי נפרד גם מהוראה יעילה (כפיר, פרסקו ופאול, 2006). עמידה בסטנדרטים של הערכת הישגים מהימנה ותקפה חשובה במיוחד לצורך מתן תופעת הציונים האינפלציוניים המבוססים על מדידות סובייקטיביות, תופעה שרווחת במוסדות להשכלה גבוהה, ושנזקקה רבים (פגיעה בלמידה עצמה, בשמו הטוב של המרצה וביוקרתו של המוסד, ועוד. שם, 2006).

2. מומלץ לבחון מדי פעם את מניעי הסטודנטים הבוחרים בהוראה כקריירה שניה. זיהוי המניעים עשוי לסייע בהערכת סיכויי הקליטה של בוגרי התכנית במערכת בחינוך. כך, למשל, נמצא שלומדים שהתאפיינו במניעים אלטרואיסטיים וחברתיים, נקלטו יותר במערכת החינוך בהשוואה לבוגרי תכניות אחרות להכשרת אקדמאים להוראה) ראו פרטים אצל עמנואל-נוי ווגנר, (2015).

3. מומלץ לערוך תיאום ציפיות עם הסטודנטים כבר בתחילת שנה א' לגבי רכיביה השונים של התכנית, ובכלל זה לדגש הרב יותר שניתן לרכיב המעשי בשנה א' (במסגרת ההדרכה הפדגוגית). כמו כן מומלץ לחדד את תרומתם האפשרית של רכיבי התכנית לתחושת המוכנות שלהם להוראה ולתחושת המסוגלות העצמית שלהם. בהקשר זה מומלץ, למשל, להגביר את מודעותם למורכבות של מצבי הלמידה ולקשר שלהם לקשיי הלמידה של תלמידים

4. כדי לגשר בצורה טובה יותר בין החלקים התיאורטיים של התכנית לחלקיה הפרקטיים, מומלץ לתת את הדעת לשינויים אפשריים בקורסים השונים, תוך התייחסות מעמיקה יותר לפן היישומי של תכניהם. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על האפשרות, שככל שהסטודנטים ירגישו שהתכנית תורמת יותר להכשרתם כמורים לעתיד, כך עמדותיהם כלפיה יהיו חיוביות יותר.

פיתוח פדגוגי מבוסס-פרקטיקה בהכשרת מורים (practice-based pedagogy) מהווה כיום אתגר לחוקרים רבים. בהקשר זה עולה בין היתר השאלה כיצד להפוך את האופי הסמוי של פדגוגית ההכשרה לגלוי עבור המתכשרים להוראה. יש הטוענים, שהפער בין תיאוריה למעשה נובע מכך שהכשרת המורים המסורתית ממוקדת ברובה בידע קונצפטואלי מדעי, מומחי ומופשט - אפיסטמה (episteme) - . נקודת המוצא של ההכשרה צריכה להיות בידע שמתכשרים יוצרים במהלך התנסויותיהם בשדה - פרונסיס (phronesis), בתבונה המעשית, וכיוון ההכשרה צריך להיות מן המעשה אל התיאוריה (2017 Peercy, & Troyan).

במחקר שפורסם לאחרונה (Arnesson & Albinsson, 2017), נמצא שפעולת חניכה (Mentorship), המבוססת על החלפת ידע וניסיון בין מנחה ומונחה ומעודדת העמקת מחשבות וידע, יכולה לשמש ככלי פדגוגי לשילוב תאוריה ופרקטיקה במסגרת ההשכלה הגבוהה. במחקר נמצא שהשפעות החניכה, שנבחנה במסגרת תכנית למדעי החברה באוניברסיטה בשבדיה, בה השתתפו סטודנטים בשנת לימודיהם השלישית, ניכרו גם לאחר סיום לימודי המונחים ופנייתם לחיים מקצועיים.

בחקר נוסף (Ünver, 2014) תוארו השפעותיהן של פעילויות שונות שנעשו במסגרת תכנית להכשרת מורים בארה"ב, כדי לחבר בין התיאוריה לפרקטיקה. הפעילויות כללו הוראה ישירה מצד המנחים, צפייה במנחה המלמד תלמידים בזמן אמת, הכנת מערכי שיעור להוראה, חזרות על שיטות הוראה ספציפיות בקבוצות קטנות, הערכה עצמית או דיונים קבוצתיים במהלך החזרות, וכן ביצוע משימות. פעילויות אלה סיפקו לפרחי ההוראה הבנה לגבי שיטות ההוראה, כיצד ליישם שיטות הוראה בכיתות אמיתיות, כיצד לבצע רפלקציות לגבי הפרקטיקה שלהם, וכיצד לשפר את ביצועי ההוראה שלהם.

מבחינה מחקרית, מומלץ במחקר עתידי לנקוט במספר פעולות הכרוכות במגבלות המחקר הנוכחי:

1. המחקר בוצע במתכונת של "לפני-אחרי". במתכונת זו קיים קושי טכני, שכן לא כל הסטודנטים והמרצים ענו על השאלונים בשתי תקופות הזמן בהן נערך המחקר. קושי זה, שהתגלה בעיקר במדגם המרצים, לא איפשר לבדוק את הנתונים באמצעות פרוצדורות סטטיסטיות בעלות חוזק ותוקף

סטטיסטי. בנוסף לכך, מדגם המרצים שהשיבו על השאלון בשני מועדי הבדיקה התגלה כמוטה, ולפיכך יש להתייחס לתוקפם החיצוני של התוצאות ברמת הזהירות הנדרשת. במחקרים נוספים יש לתת את הדעת למגבלה זו, ולנסות לשפר, עד כמה שאפשר, את דרכי איסוף הנתונים.

2. המחקר לא כלל בדיקה של התפלגות ציוני הסטודנטים בקורסים השונים. בדיקת זו היתה מאפשרת לראות האם חלה התמתנות בתופעת האינפלציה בציונים.

3. תוצאות המחקר התבססו בעיקר על נתונים כמותיים. מומלץ במחקר עתידי לשלב נתונים איכותניים. כך למשל, ניתן לראיין את המרצים, הסטודנטים ואת ראש התכנית כדי לקבל תמונה מלאה וברורה יותר לגבי תפיסותיהם את תהליך ההכשרה.

4. הדוח הנוכחי חשף היבטים מסוימים הקשורים **בתהליך** היישום של תכנית ההכשרה, באמצעות בחינת התפיסות העכשוויות של הסטודנטים מיד עם סיום הלימודים בה. כדי לראות אם הביקורת שהושמעה על-ידם היא נקודתית, או לא, יש לעקוב אחר **התוצרים** של התכנית, במונחים של קליטת הבוגרים בבתי הספר, תפיסת המוכנות שלהם להוראה, תחושת המסוגלות שלהם, שביעות רצונם מהבחירה בהוראה, מידת ההתמדה שלהם במערכת החינוך ועוד.

פרויקט חשיפה לאקדמיה

בחברה המודרנית ההשכלה מהווה מנוף למוביליות חברתית. בקרב כלכלנים, סוציולוגים, חוקרי מדעי המדינה, אנשי חינוך והציבור הרחב רווחת הסכמה באשר לקשר בין השכלה אקדמית והשתלבות בשוק העבודה. מגמות ההתרחבות של מערכת ההשכלה הגבוהה שהתרחשו בעשורים האחרונים במדינות רבות, כולל בישראל, נועדו להגדיל את הנגישות להשכלה אקדמית, בייחוד בקרב אוכלוסיות מוחלשות (Shavit, Arum & Gamoran, 2007). בפועל, ההשכלה התחזקה כמנגנון הדרה, ואי השוויון בנגישות להשכלה אקדמית נותר בעינו.

מדוע קבוצות מבוססות ממשיכות לצבור יתרונות בתהליך רכישת ההשכלה? ההסברים המקובלים בספרות מתייחסים לגורמים הקשורים במשאבי המשפחה ולגורמים הקשורים במערכת החינוכית. ילדים ממשפחות מבוססות נהנים מרמת חיים גבוהה יותר והוריהם מגלים נכונות להשקיע בחינוכם (Conley, 2001; Duncan et al, 1998; Steelman & Powell, 1991), ההון התרבותי שלהם מחזק שאיפות השכלתיות (Bourdieu, 1977) והוריהם משכילים ומהווים עבורם "דמות חיקוי" (Breen & Goldthorpe, 1997). הוריהם אף מכירים טוב יותר את פעילותה של המערכת החינוכית, בין היתר גם את מערכת ההשכלה הגבוהה, והם נוטים לתכנן באופן מושכל את ההתפתחות הקוגניטיבית וההשכלתית של ילדיהם ולהקנות לילדיהם לצד הפעילות החינוכית הפורמלית מגוון פעילויות העשרה (Lareau, 2003). יתרה מכך, הוריהם חברים ברשתות חברתיות אשר מסייעות להם בהחלטות ההשכלתיות (Kim & Schneider, 2005). גם בבית הספר קיימים יתרונות לבני הקבוצות המבוססות. בכיתות בהן לומדים שיעור גבוה של תלמידים מקבוצות מבוססות שוררת אוירה לימודית טובה יותר (Resh & Dar, 2012), והם זוכים ליחס עדיף ממוריהם (Leopold & Shavit, 2011). במערכת ההשכלה הגבוהה היתרון של בני הקבוצות המבוססות בולט בנגישות למוסדות ותחומי לימוד יוקרתיים יותר (Ambler & Neathrey, 1999).

התרחבות מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל התאפיינה בעלייה משמעותית במספר המוסדות הרשאים להעניק תואר אקדמי. ואכן, מחקרים מצביעים על גיוון רחב של סטודנטים מקבוצות חברתיות שונות אשר פוקדים את ספסלי הלימודים, ביניהם: קבוצות מיעוט אתני ותושבי הפריפריה. למרות זאת, ממצאים מעידים על קיומם של פערים חברתיים בין קבוצות מבוססות לקבוצות מוחלשות בנגישות לחינוך גבוה. אי השוויון בא לידי ביטוי בממד האנכי ובממד האופקי. פניגר, איילון ומקדוסי (2013) מוצאים כי אי השוויון האנכי בולט בשיעור ההשתתפות הגבוה של

בני הקבוצה האתנית הדומיננטית בישראל, בני הקבוצה האשכנזית, במערכת ההשכלה הגבוהה ביחס לכל הקבוצות החברתיות האחרות, הן בפריפריה החברתית והן בפריפריה האתנית. שביט (בדפוס) מחזק מסקנה זו וטוען שפערי ההשכלה בין השכבות החברתיות על רקע חברתי-כלכלי לא הצטמצם לאורך השנים. במקביל לכך, קיימים ממצאים גם לקיומו של אי שוויון אופקי. איילון ויוגב (Ayalon &

Yogev, 2006) מוצאים שסטודנטים מקבוצות מבוססות משתלבים בשיעורים גבוהים יותר מסטודנטים בקבוצות מוחלשות באוניברסיטאות היוקרתיות. במאמר אחר מוצאים החוקרים (Ayalon & Yogev, 2005) כי הפרופיל החברתי של הסטודנטים הלומדים בתחומים יוקרתיים באוניברסיטאות ובמכללות דומה, ואילו בני קבוצות מוחלשות נוטים להשתלב במערכת ההשכלה הגבוהה בעיקר בתחומים פחות יוקרתיים. מחקרה של איילון (2008) מלמד כי סטודנטים רבים ממוצא מזרחי משתלבים בתחומים פרופסיונאליים בעיקר במכללות. הוריהם לרוב בעלי הון כלכלי גבוה. סטודנטים ממוצא ערבי, לעומת זאת, נוטים להשתלב בשיעורים גבוהים במכללות להוראה (ארביב-אלישיב ויוגב, בדפוס).

נשאלת השאלה: האם יש סיכוי לשינוי? כיצד ניתן להוביל לשינוי חברתי אשר יקנה לבני נוער מקבוצות חברתיות שוויון הזדמנויות ברכישת השכלה גבוהה? הישראלי (2016) מוצא, כי בקרב סטודנטים מהפריפריה שהם "דור ראשון להשכלה גבוהה" ההון המשפחתי מאפשר להורים לקדם את ילדיהם לקראת השכלה גבוהה. בעוד שביכולתם של ההורים לספק את העידוד הכללי להשכלה, הרי שהילדים והמשפחות נעדרים את הכניסה הממשית למוסד האקדמי, את ההיכרות עם המושגים הרלוונטיים, מסלולי הלימוד והמיומנויות הרלוונטיות. המפתח לכך יכול להימצא בהשתתפות בתוכניות המשלבות תלמידי תיכון באקדמיה.

פרויקטים משותפים של המוסדות להשכלה גבוהה עם הקהילה מבקשים להעמיד את התשתית לשינוי זה. כך לדוגמה, מוסדות אקדמיים מקיימים תכניות מגוונות שנועדו לחשוף בני נוער מקבוצות חברתיות מהפריפריה החברתית למערכת ההשכלה הגבוהה, ולאפשר להם התנסויות חיוביות בלימודים אקדמיים, וזאת בין היתר במטרה להגביר את תחושת המסוגלות הלימודית שלהם כמו גם את השאיפות ההשכלתיות. עד היום פועלות בישראל תוכניות כאלה באוניברסיטאות ובמכללות ציבוריות, אך למיטב ידיעתנו **טרם הופעלה תוכנית כזו במכללה לחינוך**.

החל משנת הלימודים תשע"ח, מפעילה מכללת סמינר הקיבוצים את תכנית "חשיפה לאקדמיה". בתוכנית ישתתפו תלמידי כתות ט' מדרום ת"א ומבת ים, אשר יגיעו בשעות אחר הצהריים למפגש שבועי במשך השנה. המפגשים יכללו סדרות של הרצאות ופעילויות תרגול, העשרה ואוריינות שיועברו ע"י סטודנטים לחינוך מהמכללה.

שאלות המחקר

1. מהן עמדות התלמידים כלפי מערכת ההשכלה הגבוהה?
2. באיזו מידה ההשתתפות בפרויקט החשיפה לאקדמיה מסייעת לתלמידים בחיזוק תחושת המסוגלות הלימודית?
3. באיזו מידה ההשתתפות בפרויקט החשיפה לאקדמיה מסייעת בטיפוח שאיפות השכלתיות?
4. כיצד תופסים התלמידים את התכנית? תרומתה? את חווית המוסד? ובאיזו מידה הם מגלים תחושת שביעות רצון ממנה?
5. באיזו מידה משפחתך היתה מעורבת בתהליך ההחלטה להשתתף בתכנית חשיפה לאקדמיה?

במסגרת המחקר הועברו שאלונים לתלמידים שהשתתפו בפרויקט ונערכו ראיונות עם חלק מהתלמידים. המחקר נמצא בשלב ניתוח נתונים וכתיבת דו"ח מסכם.

הערכת תהליך בניית קוד אתי לעבודה של גננות

רקע: במהלך שנת הלימודים תשע"ח יצאה התכנית לגיל הרך ביוזמה לכתיבת קוד אתי ראשון מסוגו בישראל אשר מיועד לגננות בגני הילדים. במסגרת יוזמה זו הוקמה ועדת היגוי המשותפת למרצים וסטודנטים וקבוצת סטודנטיות/ים מהתכנית אשר בחרו להשתתף בה. היוזמה מלווה במחקר ההערכה, המתבצע במסגרת הרשות למחקר והערכה של המכללה.

המחקר בוחן שלושה היבטים מרכזיים:

1. מהי תפיסת השותפים בפרויקט כלפי הקוד האתי לגננות?
2. מהי תפיסת השותפים בפרויקט לגבי תהליך בניית הקוד האתי ?
3. באיזה אופן תופסים השותפים את תרומת בניית הקוד האתי לגננות?

כלי המחקר ומשתתפי המחקר:

1. שאלון- שאלון דיווח עצמי אשר הועבר לסטודנטיות/ים המשתתפים בפרויקט (כ 20 סטודנטיות/ים) באופן מקוון בסוף סמסטר ב'.
2. ראיונות- חצי מובנים עם שלושה אנשי צוות של המכללה המשתתפים בפרויקט ועם ארבעה סטודנטים/יות.
3. בימים אלו שוקד צוות המחקר על ניתוח הנתונים וכתיבת דו"ח אמצע המתאר את תהליך בניית הקוד האתי בשנה הראשונה של היוזמה. מחקר זה ימשיך ללוות את היוזמה גם בשנת הלימודים הבאה.

תרומת הסימולציות לקידום עבודת פרח ההוראה עם הורים

מטרת המחקר: לבחון את תרומת מרכז הסימולציות במכללת סמינר הקיבוצים לקידום עבודתו של פרח ההוראה עם הורים.

שאלות המחקר:

1. האם קיימים הבדלים, אצל פרחי הוראה, במיומנויות אמפתיה והקשבה ובתחושת המסוגלות בעבודה עם הורים לפני השתתפות בסימולציות המדמות שיחות עם הורים ואחריהן?
2. האם קיימים הבדלים במיומנויות אמפתיה והקשבה ובתחושת המסוגלות בעבודה עם הורים בין פרחי הוראה אשר השתתפו בסימולציות המדמות שיחות עם הורים לפרחי הוראה אשר לא השתתפו בסימולציות?
3. מהן תחושת התרומה ומידת שביעות הרצון של פרחי הוראה מההשתתפות בסימולציות המדמות שיחות עם הורים?

משתתפות המחקר: המשתתפות הנן פרחי הוראה הלומדות בשנה ג' במכללת סמינר הקיבוצים במחלקה לחינוך יסודי. כל המשתתפות לומדות בתכנית אקדמיה-כיתה.

1. קבוצת הניסוי - 27 סטודנטיות אשר במסגרת ההדרכה הפדגוגית הגיעו בשנת תשע"ח למרכז הסימולציה שלוש פעמים בכל אחד מן הסמסטרים.
2. קבוצת הביקורת - 11 סטודנטיות אשר במסגרת ההדרכה הפדגוגית לא היו השנה במרכז הסימולציה.

כלי המחקר ומהלכו: המחקר הנו במערך של פרה-פוסט.

1. שאלונים - הבוחנים מיומנויות אמפתיה והקשבה ותחושת מסוגלות בעבודה מול הורים השאלונים הועברו בתחילת סמסטר א' ובסוף סמסטר ב'. שאלון תחושת שביעות רצון מההשתתפות בסימולציות הועבר בסוף סמסטר ב'.
 2. ראיונות - ארבעה ראיונות חצי מובנים הבוחנים את תחושת התרומה של פרחי הוראה אשר השתתפו בסימולציות המדמות שיחות עם הורים ואת שביעות רצונן מהסימולציות. הראיונות התקיימו בסוף סמסטר ב'.
- בימים אלו שוקד צוות המחקר על עיבוד הנתונים וכתובת דו"ח המחקר.

מחקרים עבור גופים חיצוניים

רוזנברג קטיה וקירזון עידית

התמחות פרופסיונלית למורי מורים הערכת תכניות לימודי ההתמחות במכון מופ"ת

הרקע למחקר

מכון מופ"ת, בית הספר למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות מציע תכניות דו וחד שנתיות של התמחות מקצועית לעוסקים בהכשרה להוראה. רשות המחקר של מכללת סמינר הקיבוצים מבצעת במהלך שלוש עשרה השנים האחרונות מחקרי הערכה של חלק מהתכניות. כיום מוערכות ארבע תכניות: הדרכה, הנחיה והוראה, מחקר והערכה, ניהול אקדמי ו"יוצרים כתיבה": התמחות בכתיבה אישית ואקדמית.

מטרות המחקר

מטרת הערכת התכניות הנה לאמוד את תרומתן עבור המתמחים ושביעות רצונם מהיבטיהן השונים.

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר: במחקר משתתפים מתמחי ההתמחויות השונות, הן אלו שלומדים בשנה הראשונה להתמחות והן אלו הלומדים בשנה השנייה. בתכנית ההתמחות בהדרכה, הנחיה והוראה המתמחים הנם מדריכים פדגוגיים, מרצים, מלווים דידקטיים, מדריכים דיסציפלינאריים, מנחי סטאז' ומדריכים העובדים במודלים של שותפויות; בהתמחות בניהול אקדמי המתמחים הנם מורים במכללות להכשרת עובדי הוראה הממלאים תפקידי ניהול אקדמיים- פדגוגיים (ראשי חוגים, ראשי מסלולים, ראשי מכונים, סגנים וראשי מכללות), או כאלה הרוצים להכשיר את עצמם לקראת תפקידים אלו; בהתמחות במחקר והערכה המתמחים הנם מרצים דיסציפלינאריים, מדריכים פדגוגיים וחברי סגל אקדמי המעוניינים בהרחבת ידע בתכנון ובביצוע של מחקרים בתחומי מדעי החברה והחינוך; ובהתמחות "יוצרים כתיבה": התמחות בכתיבה אישית ואקדמית המתמחים הנם מרצים, מדריכים פדגוגיים, מדריכים דיסציפלינאריים, ראשי תכניות, מרכזי לימודים ומנחי סטאז' המעוניינים להתפתח מבחינה מקצועית באחד מתחומי הכתיבה או ההנחיה של עבודות גמר יישומיות (פרויקטים) לתואר שני ומחקריות (תזה) ועבודות סמינריות לתארים ראשון ושני.

כלי המחקר: שאלונים אשר חוברו במיוחד לצורך מחקרי הערכה. בהתמחויות הדרכה, הנחיה והוראה וניהול אקדמי השאלונים מחוברים בכל שנה ע"י חוקרות רשות המחקר של מכללת סמינר הקיבוצים.

בהתמחות "יוצרים כתיבה": התמחות בכתיבה אישית ואקדמית השאלונים מחוברים ע"י הסגל ממכון מופ"ת ובהתייעצות עם חוקרות רשות המחקר של מכללת סמינר הקיבוצים, ובהתמחות מחקר והערכה השאלונים מחוברים כל שנה בהתמחות עצמה ובשיתוף עם המתמחים, כחלק מתהליך הלמידה. השאלונים כולם כוללים שאלות סגורות ופתוחות באשר לשיעור הרצון מהתמחות בסמסטר הנוכחי וביניהן שאלות על שביעות הרצון מהמציים, מרלוונטיות הנושאים שנלמדו במהלך הסמסטר, מפרויקטים שונים בהתמחות (כמו עבודת גמר, למידה מרחוק), מהפעילות של המתמחים בקבוצות עם המנחים בהתמחות ומסוירים שנערכים במהלך הסמסטר. בסוף סמסטר ב' של השנה השנייה להתמחות מצורף גם שאלון כללי יותר אשר מבקש ללמוד על תרומת ההתמחות כולה למתמחים, בשתי השנים, ושביעות רצונם ממנה וכולל בעיקר שאלות פתוחות.

הליך המחקר

השאלונים מועברים למתמחים בסוף כל סמסטר ע"י סגל ההתמחות של מכון מופ"ת במהלך השיעורים. לאחר העברתם למתמחים, השאלונים המלאים נמסרים לרשות המחקר של מכללת סמינר הקיבוצים. חוקרות הרשות מעבדות את הנתונים ומפיקות את דוחות ההערכה. בסך הכול בסיום כל סמסטר נכתבים על ידי הרשות למחקר והערכה שמונה דוחות: שני דוחות עבור כל התמחות- האחד של מתמחי שנה א' והשני של מתמחי שנה ב'.

ממצאים

באופן כללי ניתן לומר כי נכון לשנת הלימודים תשע"ח עולה שביעות רצון ביחס להיבטים שונים שנבדקו. כמו כן ציינו המתמחים את תרומתה של ההתמחות לצמיחתם האישית ולהתפתחותם המקצועית.

הערכת תכנית השילוב של עמותת "מחברים לחיים": חקר תהליכי ותוצרי תכנית ייחודית המפגישה בין תלמידים מאוכלוסיות שונות של החינוך המיוחד

תכנית השילוב של עמותת "מחברים לחיים": "ילדים מיוחדים חונכים ילדים מיוחדים"

תכנית השילוב של עמותת "מחברים לחיים" הינה תכנית ייחודית הפועלת זו השנה השלישית בבתי ספר לחינוך מיוחד בהובלה של עמותת "מחברים לחיים". בתכנית משתתפים תלמידים עם הפרעות ובעיות התנהגות בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה ותלמידים עם מוגבלות התפתחותית - אוטיזם, מוגבלות שכלית התפתחותית, או ליקוי למידה "רב-בעייתיים" בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים. תכנית ההשתלבות מחברת בין צמדים (דיאדות) מבתי ספר שונים של תלמידים עם הפרעות התנהגות ביחד עם תלמידים עם מוגבלות התפתחותית. התכנית מנוהלת ומופעלת על ידי צוות מתנדבים מכל הארץ בהתאם לצרכי ודרישות התכנית/במגוון תחומים, וכוללת מפגש קבוע, אחת לשלושה שבועות לערך, לאורך כל שנת הלימודים. מרבית המפגשים מתקיימים סביב חוויות משותפות מתוך "בנק פעילויות" שנבנה בהתאמה לצרכים ולרעיונות של התלמידים והצוות. הפעילויות כוללות: פעילויות משותפות באחד מבתי הספר כגון: אפייה, יצירות אמנות, פעילות ספורט ועוד, וכן פעילויות חיצוניות כגון: שיט בירקון, טיולי ג'יפים ועוד. כל מפגש נפתח בשיתוף בחוויה כלשהי ובהסבר לגבי הפעילות ולגבי תפקידו של כל אחד מהילדים במשימה המשותפת. התכנית מצריכה ליווי והתייחסות להיבטים שונים ביניהם מאפייני הלקות וטיב האינטראקציה שנוצרת בין הצמדים.

המטרה המרכזית של התכנית הנה לחבר באמצעות פעילויות חווייתיות בין ילדים עם הפרעות התנהגות לילדים עם מוגבלות התפתחותית ובכך לאפשר ולקדם פיתוח קשרים חברתיים, קצרי וארוכי טווח וערכים כגון: סובלנות וקבלת השונה וכן לקדם התנהגויות מסתגלות הכוללות אחריות ויוזמה אישית.

מטרת המחקר היא להעריך את הצלחת התכנית כפי שנתפסת על ידי גורמים מעורבים שונים, בהתייחס לתלמידים המשתתפים בה. ספציפית יותר, מבקש המחקר ללמוד על משמעות המפגשים, תוך הערכת תרומותיהם עבור התלמידים משתי קבוצות הדיאדה (תלמידים עם הפרעות התנהגות ותלמידים על הרצף האוטיסטי או עם ליקוי למידה "רב בעייתיים"), והתהליכים התומכים בתרומות אלו ונלווים להם לרבות מצב רגשי, מוטיבציה והתפתחות לאור התמודדות עם קשיים ואתגרים. בהקשרים אלו הושם דגש מיוחד על תפיסת האינטראקציה בין שני הצדדים ועל הערכת השלכות אפשריות של התכנית בתחום הרגשי, החברתי וההתנהגותי בקרב התלמידים המשתתפים. כלל היבטים אלו יבחנו מפרספקטיבות שונות - הן של התלמידים עצמם והן של שותפים במעגל החינוכי לדיאדת החונכות (מורים בבית הספר ואנשי צוות מלווים).

מעריך המחקר

מדגם

משתתפי המחקר נחלקים לשתי קבוצות מרכזיות:

(1) **התלמידים** החוברים יחד לתכנית השילוב. התלמידים המשתתפים בתכנית, ואשר לקחו חלק במחקר השתייכו למסגרות חינוכיות שונות, כמפורט להלן: שני בתי ספר בהם לומדים תלמידים המאופיינים בעיקרם בהפרעות התנהגות, אחד משתייך לחינוך המיוחד והשני בפקוק משרד הרווחה ומשרד החינוך, וכולל נוער נושר ממערכת החינוך הפורמלי, המוגדר כנוער בסיכון. הלומדים בבתי הספר השונים משתייכים לחטיבות הביניים ולחטיבה עליונה. לתלמידים אלו צוותו במסגרת תכנית השילוב תלמידים מבתי ספר של החינוך המיוחד, בהם לומדים ילדים ונוער עם מגבלה התפתחותית (אוטיזם/מוגבלות שכלית התפתחותית/לקויות למידה מורכבות), בטווח גילאים רחב הנחלק לחטיבה צעירה ולחטיבה בוגרת. במחקר לקחו חלק כ-70 תלמידים. (2) קבוצת המחקר השנייה כוללת **אנשי צוות** ממסגרות החינוך השונות, ומורכבת ממחנכי הכיתות, סיעות ומורים מקצועיים הלוקחים חלק בתכנית. מספרם הסופי מתעדכן בימים אלו, בעת השלמת איסוף הנתונים.

כלי המחקר והליך המחקר

מחקר זה התבסס על מתודות משולבות - כמותיות ואיכותניות, ועל כן הורכב מכלים או חלקי כלים סגורים ופתוחים. זאת, במטרה להצביע על מגמות כמותיות באופן רוחבי (בין נבדקי) ולבחון את התפתחותן באופן אורכי (תוך נבדקי), ולצדן לנסות להתחקות באופן עמוק יותר אחר חוויות, תהליכים ותוצרים הכרוכים בהשתתפות בתכנית. לשם כך, נעשה שימוש בשאלונים וראיונות באופן הבא:

1. שאלונים השאלונים נבנו במיוחד לצרכי מחקר זה, בשל הצורך להתאימם למגוון אפיוניהן של האוכלוסיות המעורבות ולהקשרה של תכנית שילוב ייחודית מסוגה, והם יועדו בחלקם לדווח עצמי של התלמידים מכל הקבוצות המשתתפות, ובחלקם האחר לאנשי הצוות המעורבים בתכנית.

1.1. שאלוני תלמיד: הועברו לכל התלמידים המשתתפים בתכנית, לאחר כל מפגש, ובמסגרתם התבקשו התלמידים לדרג היבטים שונים המתייחסים לרגשות שהתעוררו במהלך המפגש, ממדים שונים של קשר עם המחבר, שביעות רצון מהיבטים שונים של המפגש, וציפייה למפגש הבא. לשאלון אשר הועבר לאחר המפגש הראשון, האמצעי והאחרון התווסף חלק המתייחס לתרומות אפשריות, ובכללן היבטים בינאישיים ופרו חברתיים.

1.3 שאלוני אנשי צוות: שאלונים אלו יועדו לאנשי הצוות בבתי הספר, אשר לקחו חלק פעיל בתכנית: מחנכי הכיתות המשתתפות, מורים מקצועיים כמו מורים לאומנות, וסיעות/תומכי הוראה אשר ליוו את התלמידים במפגשים עצמם. השאלונים התייחסו לתפיסות ורשמים של אנשי הצוות בעיקר בהתייחס לתרומות התכנית עבור התלמידים המשתתפים ולתהליכים שחוו האחרונים במסגרתה, והם כללו סדרת שאלונים פרטניים לאחר כל מפגש וכן שאלונים מסכמים.

2. ראיונות בנוסף על השאלונים התקיימו לקראת סיומה של השנה 18 ראיונות עומק עם קבוצת תלמידים מתוך אלו המשתתפים לבתי הספר לילדים ונוער עם הפרעות ההתנהגות. הראיון נבנה על

פי פורמט חצי מובנה, והתייחס לממדים הבאים: (1) **תפיסת מסע השילוב עם האחר בדגש על הקשר שנקם עם המחובר**; (2) **תרומות ההשתתפות בתכנית**; (3) **התבוננות רפלקטיבית והערכת שביעות רצון כללית מהתכנית**. כל ממד כלל בתוכו מספר היבטים שונים. עבור תלמידים שהתקשו לשתף פעולה בפורמט הרגיל נעשה שימוש בכלי השלכתי (סיפור) במקום כמה מהשאלות הרגילות.

עיבוד הנתונים:

המחקר נמצא בשלבים אחרונים של איסוף נתונים, לקראת ניתוחם. **הניתוח האיכותני:** יתבסס בעיקרו על המסורת הפנומנולוגית-פרשנית, אשר מאפשרת קירבה לחומרי הגלם וניתוח הנאמן במידה רבה למקורות. המסגרת האנליטית שתשרת את ניתוח תמלולי הראיונות תהיה נרטיבית הוליסטית-תכנית. באשר לניתוח השאלות הפתוחות בשאלונים, יעשה שימוש בעיקר בניתוח תוכן-קטגוריאלי. **הניתוח הכמותי:** יכלול סטטיסטיקה תיאורית של הממדים הנחקרים, וכן ניתוחי שונות מסוגים שונים וקשרים בין המשתנים.

סקרים

גליקמן אניה ושמר אלקיים טל

סקר בוגרים

הנהלת המכללה פנתה לרשות המחקר וההערכה בשנת תשע"ז בבקשה לבצע סקר על בוגרי המכללה. מטרתו של הסקר הייתה לבחון את השתלבותם של בוגרי מכללת סמינר הקיבוצים בעבודת ההוראה ואת תפיסתם את תרומת הלימודים במכללה להשתלבותם. בסקר השתתפו 498 בוגרים/ות אשר סיימו את לימודיהם בין השנים 2012-2016. הבוגרים השיבו על שאלון שחובר במיוחד עבור סקר זה ונשלח באמצעות הדואר האלקטרוני.

מן הממצאים עלה כי מרבית המשיבים עוסקים בהוראה על סוגיה במערכת החינוך הפורמלית. מרבית המשיבים עובדים כמחנכי כיתה ו/או מורים מקצועיים בהיקף של מעל חצי משרה בהוראה בחינוך הרגיל, הממלכתי הפורמלי ובמגזר היהודי. מרביתם מדווחים כי הם מלמדים את המקצוע אותו למדו במכללה. מדיווחי הבוגרים עולה כי מרביתם לא קיבלו סיוע במציאת עבודה במסדות החינוך. בין אלו שבכל זאת קיבלו סיוע, חלק ניכר נעזרו בגורמים שונים מתוך המכללה ובעיקר במדריכות הפדגוגית או במנחות הסטאז'.

כידוע, אחד האתגרים המרכזיים שמקצוע ההוראה מתמודד עמו בשנים האחרונות הנו הנשירה מהוראה. ממצאי מחקרים קודמים מלמדים כי נשירה מהוראה הינה תוצאה של שני תהליכים: סלקציה עצמית, הקשורה בתפיסת ההזדמנויות התעסוקתיות העומדות לרשות המורה, והשתלבות בארגון החינוכי, הנוגעת בין היתר בתנאי שכר נמוכים ועומס שעות בעבודה. יתרה מכך, אחד הגורמים המרכזיים לנשירה הנו קושי בהתמודדות עם דרישות התפקיד ותחושה של חוסר ליווי, תמיכה והערכה (ארביב אלישיב, 2013). ממצאי הסקר הנוכחי, באשר לתהליכי סלקציה עצמית, עולה כי בין בוגרי הפקולטה לחינוך אחוז מזערי מהבוגרים מדווחים כי מעולם לא עסקו בהוראה לאחר סיום הלימודים (בחלק מן המחלקות אין אפילו בוגר אחד המדווח כי לא עסק בהוראה). אחוז נמוך של בוגרים שמעולם לא עסקו בהוראה ניתן למצוא גם בפקולטה למדעים, ובמחלקות למחול ולאומנות בפקולטה לאמנויות. לעומת זאת, במחלקות לתקשורת וקולנוע ולאומנויות העיצוב נמצא אחוז גבוה יחסית של בוגרים אשר מעולם לא עסקו בהוראה. יש לשער כי אחת הסיבות לכך הנה כי מדובר במקצועות הנלמדים פחות בבתי הספר. כמו כן, יתכן כי המניעים של סטודנטים אלו ללמוד תחום זה מלכתחילה נובעים מרצון להשתלב מקצועית בעשייה בתחום ולא בהוראה. מדיווחי הבוגרים עצמם (ללא חלוקה לפקולטות השונות) עולה כי כעשרים אחוזים מהם לא עובדים בהוראה מכיוון שלא מצאו עבודה מתאימה.

באשר לתהליכי נשירה ממערכת החינוך, עולה מן הסקר כי במרבית המחלקות כחמישה עשר אחוזים מהמשיבים עסקו בהוראה ופרשו. יוצאות דופן הן המחלקות לחינוך יסודי ולעל יסודי מתמטיקה בהן

אחוז הנושרים הנו זעום עד אפסי. זאת ועוד, תופעת הנשירה במדגם נפוצה פחות בקרב בוגרים שסיימו את לימודיהם במסלול הסבת אקדמאים. כחמישית מהבוגרים אשר נשרו מהוראה מעידים כי החליטו לא להמשיך לעסוק בהוראה מכיוון שלא קיבלו תמיכה מספקת בבית הספר. כמו כן, הממצאים מראים כי שליש מסך כל הבוגרים שלא עסקו בהוראה או נשרו ממערכת החינוך מנמקים בחירה זו בתנאי ההעסקה נמוכים המאפיינים את עבודת ההוראה.

באשר לכיווני התפתחות אקדמית נמצא כי מרבית הבוגרים לא פנו ללימודי המשך לאחר שסיימו את הלימודים במכללה. לצד זאת, מתוך אלו שהמשיכו ללמוד ניתן לראות כי המסלולים הנפוצים הנם לימודי תואר שני ולימודי תעודה. באופן שאינו מפתיע, בוגרים אשר למדו בתכנית המצטיינים (מכל הפקולטות) נוטים יותר להמשיך ללמוד לאחר סיום לימודיהם במכללה וממשיכים יותר ללימודי תואר שני. עוד עולה מן הממצאים כי מתוך בוגרי המכללה אשר המשיכו את לימודיהם מרביתם בחרו ללמוד באוניברסיטה וכרבע המשיכו ללמוד במכללת סמינר הקיבוצים.

בחינת תחושת התרומה של הבוגרים, כפי שנבחנה בסקר זה, התמקדה בשלושה היבטים: תחושת יכולת בניהול כיתה, רכישת ידע וכלים בהוראת תחום הדעת הנלמד ורכישת ידע על מערכת החינוך כארגון. הסתכלות רוחבית על הממצאים חושפת כי הבוגרים חשים כי הלימודים במכללה תרמו להם במידה בינונית בלבד. עם זאת, נמצא כי בוגרי המכללה העוסקים בתחום ההוראה או כאלו שעסקו בתחום בעבר ופרשו מדווחים על תחושת תרומה גבוהה יותר מהלימודים, בכל שלושת התחומים, מאשר בוגרים אשר לא עסקו בהוראה מעולם.

הבוגרים חשים כי הלימודים במכללה תרמו להם במידה בינונית נמוכה ליכולת ניהול כיתה. בתוך כך, הם חשים כי הלימודים תרמו להם מעט יותר בהיבטים המתייחסים לעבודה פרטנית בכיתה השלמה ופחות להתמודדות עם בעיות משמעת ועם מצבים בלתי צפויים. הממצאים חושפים מספר הבדלים בין קבוצות הבוגרים השונות. ראשית, נמצא כי בוגרים אשר לא למדו במסלול הסבת אקדמאים חשים כי נתרמו מהלימודים במידה רבה יותר ביכולת ניהול כיתה בהשוואה לבוגרים אשר למדו במסלול להסבת אקדמאים. יתכן וההסבר לממצא זה טמון בניסיונם המקצועי הקודם ובגילם המבוגר יותר של בוגרי התכנית להסבת אקדמאים אשר מביא אותם לתחושה כי ברשותם מצוי סל כלים מקצועי, ללא קשר להכשרתם במכללה. שנית, כצפוי, נמצא כי בוגרים המלמדים את המקצוע בו התמחו במכללה חשים כי נתרמו יותר מהלימודים ביכולת לנהל כיתה וכי רכשו יותר ידע וכלים בהוראת התחום, בהשוואה לבוגרים אשר אינם מלמדים את התחום שלמדו. לבסוף, באשר להיבט תרומה זה נמצאו גם הבדלים בין בוגרי הפקולטות השונות. באופן ספציפי בוגרי הפקולטה לחינוך תופסים את הלימודים במכללה כתורמים להם יותר בהשוואה לבוגרי הפקולטות האחרות.

הבוגרים חשים כי הלימודים במכללה תרמו להם במידה בינונית לרכישת ידע וכלים בהוראת תחום הדעת אותו למדו. בתוך כך, הבוגרים חשים כי הלימודים תרמו להם יותר לרכישת ידע אודות רעיונות מרכזיים בהוראת המקצוע ופחות לרכישת ידע אודות תכנית הלימודים בתחום אותו הם מלמדים. בנוסף, הבוגרים חשים כי הלימודים במכללה תרמו להם במידה מעטה לרכישת ידע על מערכת החינוך כארגון, כאשר לתחושתם הלימודים תרמו להם יותר לרכישת ידע אודות מערכת החינוך הישראלית ופחות לרכישת ידע אודות תנאי ההעסקה של מורים. לבסוף, הבוגרים חשים כי הלימודים במכללה תרמו להם במידה בינונית לרכישת כלים לעבודה בצוות, לרכישת ידע על כללי האתיקה המקצועית

ולרכישת כלים להערכת תלמידים במקצוע ההוראה הנלמד. גם בהיבט בוגרי הפקולטה לחינוך מעריכים את התרומה במידה רבה יותר בהשוואה לבוגרי הפקולטות האחרות.

בהתבוננות על שביעות רצון ממרכיבי ההכשרה השונים עלה כי הבוגרים מייחסים משמעות במידה בינונית למרכיבים אלו, כאשר, הם מייחסים מעט יותר משמעות למרכיבי ההכשרה המעשיים מאשר למרכיבי ההכשרה העיוניים. גם כאן, נמצא כי בוגרי הפקולטה לחינוך מביעים שביעות רצון גבוהה יותר מההתנסות בשדה ומהעבודה בבית הספר מאשר בוגרי הפקולטות האחרות. כמו כן, בוגרי הפקולטה לאמנויות מביעים שביעות רצון נמוכה יותר מתרומת ההכשרה במכללה ומתרומת העבודה בבית הספר מבוגרי הפקולטות האחרות.

יש לציין כי על אף שביעות הרצון ותחושת ההתרמות הבינוניות, הבוגרים מדווחים כי היו ממליצים, במידה רבה, לאחרים ללמוד במכללה. בתוך כך, בוגרי הפקולטות למדעים ולחינוך בכל זאת היו ממליצים יותר בהשוואה לבוגרי הפקולטה לאמנויות. ממצא אחרון זה בא בהלימה עם הממצאים הקדומים הנוגעים להבדלים בין הפקולטות.

מהממצאים עולה כי הסטודנטים היו שמחים לקשר משמעותי יותר עם המכללה. למעשה, חלק ניכר מהבוגרים מעוניינים כי המכללה תהווה עבורם, גם עם סיום לימודיהם, מקום אליו יוכלו לפנות ולהתייעץ בדילמות מקצועיות שונות ולקבל רעיונות וכלים לעבודתם. רבים ציינו כי היו מעוניינים בקשר עם המכללה אשר עשוי לבוא לידי ביטוי, במגוון של היבטים: מהיבטים של ידוע בלימודי המשך (תואר שני, לימודי תעודה והשתלמויות מקצועיות) או העסקה עתידית כמרצים במכללה, דרך הגעה שלהם למכללה על מנת להציג את הלימודים בה ואת העבודה בהוראה לסטודנטים פוטנציאליים ועד לקבלת סיוע בהתמקצעות. באשר להיבט אחרון זה הועלו מספר רעיונות כמו, קבלת מידע על חידושים ויוזמות אפשריות בתחומי החינוך, עדכונים על כנסים מקצועיים וקבלת סיוע פרטני וקבוצתי בנושאים שונים הקשורים לעבודה בהוראה.

לסיכום, ממצאי הסקר מעידים כי הבוגרים משתלבים ברובם בעבודה במערכת החינוך ואחוזי הנשירה עליהם הם מדווחים תואמים את אחוזי הנשירה הארציים ידועים (ארביב אילשיב, 2013). עם זאת, אין להתעלם מתחושת התרומה ושביעות הרצון הבינוניות של הבוגרים מהכשרתם במכללה. מומלץ לערוך חשיבה באשר לממצאים אלו.

כמו כן, בעקבות ממלאי הסקר עולות שתי המלצות עיקריות. ראשית, נראה כי רצוי שהמכללה תחשוב על דרכים נוספות לסיוע במציאת עבודה במערכת החינוך לסטודנטים המסיימים את לימודיהם. שנית, מתוך הרצון של הבוגרים בקשר עם המכללה לאחר לימודיהם רצוי להרחיב ולהעמיק את אפיקיו של קשר זה.

פרויקטים מיוחדים

המר בודנרו דפנה, כרמל ריבי, רוזנברג קטיה, קרן מיכל וארביב אלישיב רינת

טיפול הצלחתם של מורים בתקופת הכניסה להוראה - תיאר הפרויקט והערכתו

Promoting Teachers' Success in Their Induction Period (Proteach)

רקע

פרויקט **Proteach** התקבל למימון באוקטובר 2016 (לשלוש שנים 2016-2019) במסגרת תכנית **Erasmus+**. הפרויקט הוגש ביוזמת מכון מופ"ת והוא מנוהל בשיתוף עם רשות המחקר ויחידת הכניסה להוראה במכללת סמינר הקיבוצים, המרכזת את הקשר עם האיחוד האירופאי.

ייעודו המרכזי של הפרויקט הוא להקטין נשירה של מורים חדשים מהמערכת על-ידי יצירת מנגנוני תמיכה לשילוב מטבי של המורים בבית הספר. תהליך זה נעשה באמצעות תהליכי שותפות בין המוסדות האקדמיים לבין בתי הספר, הלוקחים על עצמם אחריות רבה יותר להכנסה של המורים החדשים לעבודה בדומה לארגונים וחברות הרואים בעובדים חדשים משאב לצמיחה ולהתפתחות. שילוב האקדמיה (מכללות להכשרת מורים) בתהליך מחייב התאמה של תהליכי ההכשרה לפיהם ניתן כר נרחב יותר לתפיסות חדשניות בתחומים שנוגעים לתהליכי התמודדות, העצמה ומיצוב (Positioning) של פרחי ההוראה בארגון החינוכי. המטרה הראשונית של הפרויקט הינה ליצור מודל חדש של שיתוף פעולה בין המוסדות האקדמיים לבין בתי הספר בשלב הכניסה להוראה. לפי חזון הפרויקט התובנות שיצטברו בשטח יובילו לטיוב ושינוי ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה.

שותפים לפרויקט

עשרה מוסדות להשכלה גבוהה, לפי הפירוט הבא:

מוסדות להשכלה גבוהה בישראל:

- מכללת סמינר הקיבוצים (מובילה)
- מכללת קיי.
- מכללת בית ברל
- מכללת גורדון המכללה האקדמית לחינוך בחיפה.

- מכללת תלפיות
- מכון מופ"ת הינו שותף נוסף בפרויקט

מוסדות להשכלה גבוהה באירופה:

- Tallinn University
- University of Exeter
- University of Salzburg
- University of Bucharest

תוצרים מצופים:

פיתוח והפעלה של קבוצות MITs בשש מכללות בישראל- סך הכל 12 קבוצות בשלוש שנים, העצמה של כ-180 מורים מתמחים והפיכתם לסוכני שינוי לתקופת ההתמחות בישראל, שיפור באחוזי ההישגים בעבודה של מורים מתחילים באותם בתי ספר בהם מתקיימים ה-MITs שינוי בתהליכי ההכשרה ב-12 מכללות בישראל יחד עם התאמה של מדיניות ההערכה והאקדמיטציה של המתמחים לניסיון שנצבר וללקחים שנלמדו בפרויקט, בין היתר מצופה לבנות ולהפעיל קורסים חדשים בתחום ההשתלבות בבית הספר

מכללת סמינר הקיבוצים אחראית על:

- ניהול הפרויקט
- פיתוח קורסים אקדמיים לשנה ג' בהכשרה (לדוגמא "השתלבות בביה"ס כמערכת") המופקים על סמך תובנות שהופקו בחממות אשר יתרמו להשתלבות טובה יותר של המורים בבתי הספר ובגנים.
- פיתוח ודווח על סדנאות להן כל מוסד אקדמי מחויב- סדנה בביה"ס, וסדנה או אירוע במוסד המכשיר.
- הפקת דוח מסכם בסיום 3 שנות הפרויקט המתאר את הטמעת המודל בארץ.
- הפקת דוח מסכם בסיום 3 שנות הפרויקט המתאר את אופן השמעת קולו של המורה החדש בבתי הספר והשפעתו על ההכשרה.

מה נעשה במכללה?

צוות הפרויקט: ד"ר דפנה המר-בודנר, ד"ר ריבי כרמל, גבי גבי לנדלר פרדו, ד"ר יעל עופרים, גבי נעמה גולדברג

בשנת הלימודים תשע"ז פעלו 4 קבוצות MIT: בתי הספר המשתתפים נבחרו בהלימה לערכי המכללה:

1. חממה (MIT) משותפת לבתי הספר גיל ויחדיו - יסודי ותיכון בהם לומדים תלמידים על הרצף האוטיסטי (ASD)

2. חממה (MIT) בבית הספר תל-חי בו אנו מייצרים רצף חינוכי של התפתחות מקצועית החל מפרויקט אקדמיה כתה (השייך להתנסות המעשית בהכשרה)דרך חממת הסטאז (השייכת לשלב הכניסה להוראה) ועד לקורס להכשרת חונכים (השייך לשלב הפיתוח המקצועי) המתקיים בבית הספר
 3. חממה (MIT) עירונית של כל בתי הספר התיכוניים בחולון.
 4. חממה (MIT) עירונית של גננות בעיר חולון.
- צוות הפרויקט השתתף בשני סמינרים שעסקו בלמידה בנושאי הפרויקט: בנובמבר בבית ברל ובמרץ באקסטר בבריטניה.

בסמינר באוניברסיטת אקסטר השתתפו שמונה אנשי צוות ושישה סטודנטים. הסטודנטים וחברי הסגל נחשפו למערכת החינוך הבריטית כמו גם להכשרת המורים, נערכו דיונים בנושא הכניסה להוראה והתקיים שיח עמיתים עם חברי הפרויקט ונציגים בריטים. הסטודנטים אף השתתפו בכנס בריטי בתחום הכניסה להוראה והציגו מפרי ההתנסות שלהם.

תובנות ראשוניות

עד כה ניכרת שביעות רצון של כל השותפים בתהליך - המתמחים והמורים החדשים, בתי הספר, הנהלת בתי הספר, וקובעי מדיניות ברשות המקומית ובמשרד החינוך.

יצירת ה MIT הפנתה זרקור לאופן קליטת המורים החדשים בבתי הספר, יצרה מנגנוני קליטה שלא היו קיימים ועבודה בשותפות, לדוגמא-שינוי מערך החונכות, הכנסת נציג מורים חדשים לצוות הנהלה ועוד..

כשה- MIT מבוצע נכון וכל צד אכן ממש את האחריות לביצוע החלק שלו- ניכרת הצלחה רבה. יחד עם זאת, חשוב להתייחס גם לנקודות נוספות:

- המודל מוציא את השליטה בתהליך ההכשרה מתוך המוסדות המכשירים ומעביר את מרכז הכובד לבתי הספר.
- ככל שיש יותר שותפים - כך הניהול מורכב יותר.
- הקבוצה מערבת בתוכה מורים בשנת ההתמחות ובשנה שלאחריה, שתי קבוצות עם צרכים שונים ונשאלת השאלה האם וכיצד ניתן להתאים את התכנים לצרכי שני הצדדים.
- החממות מיועדות למורים בשנת הסטאז' ולאחריה ובעצם אם היא ממלאת את יעודה בשנה השלישית כבר אין לה המשכיות כיון שהמורים נקלטו בהצלחה. לכן חשוב לשמר את הידע שנצבר מתהליך זה.

הערכת הפרויקט

במסגרת הפרויקט מתקיים תהליך הערכה. הערכה הינה דו ממדית, והיא כוללת הערכה מכללתית והערכה בין מוסדית. את הערכה הבין מוסדית מנה מכון מופ"ת. הערכה המכללתית מנוהלת ברשות המחקר על ידי רוזנברג קטיה וקרן מיכל. במסגרת זו נאספו נתונים ממתמחים וחונכים. הנתונים נמצאים בשלב ניתוח וכתבת דו"ח ביניים. תהליך הערכה אמור להמשיך בשנה הבאה. צוות המכללה השתלב בקבוצות המחקר הבין מוסדיות. קבוצות אלו מקדמות מחקר רחב בתחום.

מחקרים שהוצגו בכנסים בינלאומיים בחו"ל



"החיים" - סיכום, פסגה וחידוש ביצירתה של רות אלמוג

החיים ספרה החדש של רות אלמוג שיצא לאור בשנת 2016 עם הגיעה לגבורות משמש כסיכום, פסגה וחידוש ביחס לכלל יצירתה. כותרת היצירה מבטאת את התובנה הארספואטית שאליה הגיעה אלמוג לאחר עשרות שנים של קריאה וכתובה: "המדרגה הגבוהה ביותר בכל אמנות היא הפשטות". כותרת זו של הספר מתייחסת למעגלי החיים והמוות המתוארים בכלל יצירתה של אלמוג. כך חוזרת הסופרת ומתבוננת במעגלי החיים של אביה, אמה, אחיה ופתח-תקווה עיר הולדתה. כך גם חוזרת אלמוג ומתבוננת במצב הנשי, על צלקותיו ואפשרות התיקון שלפיתחו. כותרת הספר הפשוטה והתובענית "החיים" תובעת מאלמוג, ובכך החידוש הבולט ביצירה זו ביחס לכל קודמותיה, לנקוט עמדה נחרצת ביחס ל"מצב הישראלי". לראשונה, בכלל יצירתה מתארת אלמוג את הסכסוך הישראלי-ערבי ואת מצב המלחמה החורט ונשנית, מאז קום המדינה ובמהלך עשרות שנות קיומה בין הישראלים לערבים, על המחיר הכבד שהיא גובה בחיי הבנים, בכאב השכול, ביחס לערביי ישראל ובסכנה המאיימת על המשך קיומה של מדינת ישראל.

בנובלה "החיים" המסיימת את הקובץ הסיפורים מופיעות תמות שאלמוג עסקה בהן בכלל יצירתה: תיאור מכורט של הצומח הארצישראלי כמרחב גן-עדני של יופי טבעי שבו מוצאת הדמות הנשית מפלט, פורקן ורוגע. ותמת "התיקון האמנותי" שהדמות הנשית ביצירה זו, וביצירות קודמות של אלמוג, מוצאות לעצמן כמזור למועקת החיים. הקשר ספרותי מסועף בין היצירה החדשה ליצירות קודמות מספרות עולם ומהספרות העברית הוא מאפיין פואטי מרכזי ביצירת אלמוג והיא מרבה להשתמש בו בכלל יצירתה. גם ביצירה זו ניכרת התכתבות עם יצירות ספרות מרכזיות מספרות עולם וביניהן שירו הקצר של הקיסר הרומאי אדריאנוס "נפש קטנה". דיאלוג ספרותי מעניין במיוחד נוצר בין הנובלה "החיים" המסיימת קובץ סיפורים זה לבין הנובלה "המתים" מאת ג'ימס ג'ויס סופר נערץ על רות אלמוג.

הצופה לבית ישראל כסטנדאפיסט: "כיבוש-שמיבוש"

מטרת ההרצאה היא דיון בספרו האחרון עד כה של דויד גרוסמן **סוס אחד נכנס לבר** (2014) תוך תיאור ריבוי פניו וכפל תפקידיו של הסטנדאפיסט הן כבדרן והן כ"צופה לבית ישראל"

ההרצאה תתייחס לרעיון שבבסיסה תוך תיאור כפל פניו של הסטנדאפיסט הניכרים בכל מאפייני אישיותו. כינויו "דובֶּלֶה ג'יי" מצביע על כפל פנים עקרוני זה כפי שהוא עצמו מסביר זאת: "דובֶּלֶה כמו רבע-עופֶּלֶה, או כמו רואים-כבר-את-הסופֶּלֶה, וג'יי, כמו הנקודה בבת-זינג", כפל פנים זה ניכר גם בגופו של הסטנדאפיסט כך בהיותו ילד ונער צעיר נהג ללכת על הידיים במצבים רגישים ובעייתיים. מופע הסטנדאפ המתקיים באוגוסט 2013, יום הולדתו ה-57 של הסטנדאפיסט, עומד כולו בסימן כפל פנים של דבר והיפוכו: על פני השטח מבקש הסטנדאפיסט להגיש מופע בדיחות, אחד מתוך רבים, שייעדו הגלוי הוא הצחקת הקהל ובידורו לצרכי פרנסתו של הסטנדאפיסט. מתחת לפני השטח, מתפקד הסטנדאפיסט כ"צופה לבית ישראל" כאשר הוא מותח ביקורת נוקבת על הסיאוב המוסרי של החברה הישראלית בעשור השני של המאה העשרים. בדיחותיו והערותיו השונות של הסטנדאפיסט מבטאות את עמדתו של הצופה לבית ישראל כלפי המציאות הישראלית בת הזמן. מאפיינים מרכזיים של החברה הישראלית אותם מבקר הסטנדאפיסט הם: א. הקשר בין החינוך המיליטריסטי לבין טראומת השואה כפי שהוא ניכר במחנה הגדנ"ע בו לקח חלק, בעל כורחו, כחלק מתכנית הלימודים הישראלית בסוף שנות השישים ב. ההתנהלות הצבאית של מדינת ישראל כלפי אזרחיה הערבים בעשור השני של שנות האלפיים ג. האלימות בחברה הישראלית כפי שהיא ניכרת בכל מסגרות החיים: בית המשפחה, השכונה, מחנה הגדנ"ע, והתנהגותו של הקהל במהלך מופעו של הסטנדאפיסט האמן היוצר ד. יחסה הקרנבלי של החברה הישראלית למוות המתממש בצעקת הסטנדאפיסט המלהיב את קהלו: **"כ-פ-י-י-ל-מ-ו-ות, מוות, תעשה לי ילד!"**

החידוש בדברי יהיה עיסוק בספרו האחרון של דויד גרוסמן דרך הנושא: "הצופה לבית ישראל כסטנדאפיסט", נושא שלא נדון עד כה.

מקרא ומחשבים - "הילכו שניים יחדו"?

אחת המטרות הבולטות של מערכת החינוך בשנים האחרונות בישראל ובעולם היא קידום ההוראה של כלל תחומי הדעת באמצעות סביבה דיגיטלית מתקדמת, המטפחת סביבה לימודית דינמית, מאתגרת אינטלקטואלית ומסקרנת.

תחושת אי הנחת בהוראת מקרא, המלווה את המורים שנים רבות, מעלה את החיפוש המתמיד אחר דרכים לקרב את הנוער במאה ה-21 לספרות המקרא, שנראית לתלמידים רבים מנותקת מעולמם.

במכללות להוראה נחשפים הסטודנטים לדגמים מגוונים של הוראה מתוקשבת. הם רוכשים מיומנויות בתכנון לימודים ובהתנסות בהוראה מתוקשבת ושימוש בכלים מתוקשבים, הן בקורסי מיומנות מחשב והן בשיעורים המתודיים ובהתנסות המעשית. כמו-כן, בשנים האחרונות הורחבו התשתיות הטכנולוגיות בבתי ספר רבים. עם זאת, סטודנטים המתחילים ללמד מתקשים בשילוב הסביבה הדיגיטלית בהוראה. הקושי העיקרי כיום הוא בהפעלת שיקול הדעת לבחירת הדרכים המתאימות מתוך מגוון האפשרויות הרבות להעשרת הלימוד.

מטרתי במסגרת זו להדגים דרכים לשימוש בסביבה דיגיטלית, כדי להעשיר את לימוד המקרא במגוון דרכים. כמו למשל: שימוש במודל (moodle) כמאגר מידע, כפורום לדיונים ולהצגת תוצרי תלמידים, וכהערכה מעצבת בכתיבת עבודת מיני חקר, וכן שימוש בכלים נוספים כגון לוח שיתופי (Padlet), ודיבייט וירטואלי (to be education). שימושים אלה, שנועדו ללימוד ולשיפור מיומנויות שונות של התלמידים, עשויים להעשיר את לימוד המקרא ולקרבם לעולמם.

ליצור תודעה חברתית פמיניסטית בבית הספר דרך אומנות

המחקר בדק את מודעות התלמידים לנושאים מגדריים ובחן אם חלו אצלם שינויים בתפישות מגדריות בעקבות תכנית ההתערבות שהסטודנטיות הובילו.

תכנית ההתערבות עוסקת בחינוך למגדר, פמיניזם ושוויון בין המינים באמצעות אמנות לתלמידי בית ספר תיכון.

הטיעון המרכזי של המחקר הוא שעיסוק בערכים דרך אמנות יוצר השראה והבנה עמוקה של הערכים: מגדר, פמיניזם ושוויון בין המינים. למידה זו מעודדת את התלמידים לפרשנות וחשיבה עצמאית ובכך יכולה לעורר בהם חשיבה ביקורתית.

ההנחה העומדת בבסיס החינוך לשוויון מגדרי שואבת כוחה מ"מחקר מתמשך ועל ידע מצטבר המוכיחים כי ההבדלים בין בנים לבנות ובין נשים לגברים במערכת החינוך ובחברה כולה הם תוצר של הבניה חברתית". לחיות חיים של שוויון מגדרי - משמע לממש את הערך. לפיכך, בית הספר חייב לשלב במדיניותו ובתרבותו חינוך לשוויון מגדרי. שילוב זה מחייב תהליכי שינוי מודעים ומכוונים של הארגון ושל הקהילה, הבאים לידי ביטוי בתפיסה החינוכית - ערכית. (חוזר מנכ"ל, 2002)

בהשראת הוגות פמיניסטיות בחרו גם אמניות פמיניסטיות לחולל שינוי באופני הייצוג של האישה ובמרכיבי הזהות הנשית. הייצוגים הנשיים החדשים של האמנות הפמיניסטית נבעו מפרספקטיבה נשית וביקשו ליצור, זרם אמנותי בעל אג'נדה פוליטית ברורה, שיציג את גרסת האמניות לגוף הנשי ולהגדרת המהות הנשית (Tong, 1989).

לאורך חמש שנים מלמדות סטודנטיות לאמנות את הנושאים הללו בבית -ספר תיכון כשהלמידה משלבת ארבעה שלבים: א. חשיפה לאמניות והשראה. ב. דיון בעבודתן של האמניות ודרכן בערכים. ג. תרגיל יצירתי בהשראת האמניות. ד. תערוכה.

מילות מפתח: פמיניזם, מגדר, שוויון בין המינים, תודעה חברתית, אמנות פמיניסטית, הכשרת מורים.

מטרת המחקר: לבחון עם התלמידים את הדימוי הנשי בעולם המודרני, כפי שמגולם בסביבת חייהם הקרובה ואת השינוי שנוצר בתודעה החברתית של התלמידים לגבי נושאים אלו בעקבות התהליך.

הקונטקסט של המחקר: המחקר נעשה בתוך קורס התנסות פדגוגית של סטודנטיות לאמנות בבית ספר.

המשתתפים: תלמידי כיתות ז בבית ספר בו הסטודנטיות עושות התנסות פדגוגית באמנות כחלק מלימודי חינוך ואמנות במכללת סמינר הקיבוצים.

שאלות המחקר:

1. מה ההשפעה של החשיפה לאמניות והעבודה באמנות על שינוי הערכים של התלמידים לגבי הנושאים: פמיניזם, מגדר ושוויון בין המינים?
2. האם הלמידה והעיסוק באמנות תשפיע על הרחבת המודעות החברתית של התלמידים?

מתודולוגיה: המחקר הינו מחקר כמותי המבוסס על שאלונים שניתנו לתלמידים בשתי נקודות זמן: בתחילת שנה"ל ובסופה.

ממצאים: הממצא הבולט ביותר הוא תהליך השינוי שחל בתפישות המגדריות של התלמידים במהלך שנה"ל. בתחילת שנה"ל התלמידים חשפו עמדות, אמונות שהצביעו על חוסר מודעות ועל חוסר ידע והבנה בנושאים מגדריים. במהלך השנה נחשפו התלמידים לתפיסות מגדריות פמיניסטיות ויצרו אמנות בהשראת אמניות פמיניסטיות. לקראת סוף שנה"ל, בהשוואה למצב בתחילתה, עלתה המודעות של התלמידים לנושאים מגדריים, וניכר כי חל שינוי בדרך שבה הם התמודדו עם נושא השוויון בין המינים.

"להיות ערביה בלי שם":³ ייצוגי עוזרת הבית הערבייה בספרות העברית

ההרצאה תעסוק בייצוגן של עוזרות בית ערביות בספרות העברית. ההרצאה מהווה חלק ממחקר רחב שבו אנו בוחנות את ייצוגן של עוזרות בית, והיא המשך להרצאתנו בכנס NAPH 2017 שבו עסקנו בייצוגן של עוזרות בית תימניות בספרות העברית. הפעם נבדוק כיצד ההצלבה בין לאומיות, מגדר ומעמד באה לידי ביטוי בטקסטים השונים. הרצון שלנו להתבונן בעוזרת הערבייה מאפשר לנו לחשוף את מורכבות יחסי הכוח הלאומיים. דמותה של העוזרת, מעצם היותה אישה, ממעמד נמוך, שרתית – משקפת יחסי אדנות, התנשאות וגרוע מכך – התעלמות. נדגיש שהביקורת הספרותית אך היא התעלמה מדמותה וכך שקיפותה של העוזרת מוכפלת.

נדגיש שהעוינות בין הלאומים נוכחת ביחסי העוזרת והמעביד/ה היהודי/יה מלכתחילה. העוזרת נתפסת כ"אויבת" באופן אפריורי, בשל לאומיותה, וכך נוצרים יחסי כוח מורכבים. מעניין לציין שחלק מהטקסטים מטשטשים את הלעומתיות הלאומית, אולם זו מגיחה ובוקעת בדרכים שונות ובסימונים מאותתי זרות שהטקסט מנכית.

מה קורה כשהאויבות נפגשת עם האינטימיות? ננסה להבין כיצד האישה הזרה, המאיימת, נכנסת לאינטימיות של בעלי הבית. האם נחיתותה הלאומית של העוזרת במרחב היהודי היא זו שמפתה להכפפה נוחה? שהרי, על פי שמיט (2005), חריגותה משחררת מהיבטים חוקתיים כגון הענקת תנאים סוציאליים. האם הנוחות של הניצול היא זו שמאפשרת להתגבר על החשש הלאומי? יתר על כן, באיזה אופן ההכנסה של עוזרת ערבייה לבית היהודי היא אמצעי לסמן ולהעמיק את הכיבוש?

בנוסף, נראה כיצד תיאור המפגשים בין העוזרות למעבידות/ים מהדהד את המציאות ההיסטורית וחושף פסיפס מורכב של יחסים עם העבר הלאומי ועם הקשר אל המרחב הגיאוגרפי והמרחב הביתי.

נתייחס לטקסים הבאים: חפצים/ א"ב יהושע; בתחילת קיץ 1970/ א"ב יהושע; ערבסקה/ עדנה שמש; חינוך לאומי וחינוך אנושי/ אלישבע; דיוקן של עובדת ניקיון 1/ יונית נעמן, איה/ שמעון בלס.

3 מתוך שירה של יונית נעמן "דיוקן של עובדת ניקיון 1"

אביר הצללים ממשטרת יפו

השוטר אזולאי של קישון כגלגול של דון קיחוטה של סרוונטס

אפרים קישון (1924-2005) הוא סופר, סטיריקן, מחזאי, תסריטאי ובמאי תאטרון וקולנוע, שהטיב חותם משמעותי על התרבות הישראלית. למרות שבסרטיו העמיד גיבורים עממיים ושיקף את הווית האדם הפשוט, נתפס קישון ע"י המבקרים כמי שמתנשא על דמויותיו ולועג לחולשותיהם, ולפחות בשניים מסרטיו - 'סאלח שבת' ו'השוטר אזולאי' - הואשם ביחס גזעני כלפי היהודי המזרחי, המוצג בהם, כך על-פי המבקרים, במלוא קלונו ועליבותו. נראה כי בהתמקדותם בזיקה בין גיבוריו של קישון לבין פרוטוטיפים מוכרים מן המציאות המקומית, החמיצו המבקרים את ממד העומק של הדמויות שנגזר דווקא מזיקתן למקומות אחרים.

ברצוני להציע קריאה אחרת בסרטיו של קישון, קריאה אינטר טקסטואלית המניחה שקישון מנהל באמצעותם דיאלוג מורכב ומשמעותי עם טקסטים מן התרבות והספרות האירופית. קריאה כזאת מראה כי גיבוריו של קישון קרובים לא רק לפרוטוטיפים המקומיים שעמם הם מזוהים, אלא גם לגיבוריהם של יצירות ספרות מן הקלאסיקה האירופית. אפשר לראות בפרוטגוניסט הקישוני גיבור פיקרסקי, שהוא צאצא ישיר של גיבוריהם של סרוונטס, האשק, גוגול ואחרים. אפשרות זו מעניקה לקולנוע הקישוני נופך מרדני-אוניברסלי שחורג מגבולות ההוויה המקומית.

במסגרת ההרצאה אדגים את טענתי תוך התבוננות בין-טקסטואלית בסרט 'השוטר אזולאי' (קישון 1971), ואראה ששוטר המקוף היפואי - על תמימותו הרבה, תשוקתו לסייע לחלשים, רדיפת הצדק הבסיסית שמכוונת את דרכו בנוסף לדמיונו והחלומות שמזינים אל עולמו - הוא יותר מכל גלגול של דון קיחוטה, האביר בן דמות היגון של סרוונטס.

יואל הופמן - על פואטיקה של טלטלה אמפתית

מטרת ההרצאה והעניין העיקרי בו היא עוסקת

ההרצאה נועדה להציע עוד זווית התבוננות ביצירתו של יואל הופמן, שמוגדרת על פי תפיסתו של שוורץ (2016) כסדרה של פואמות אפוקליפטיות, הנסמכות באורח מסיבי על חומרים אוטוביוגרפיים. הנחת המוצא ההגותית העומדת בלב הפואטיקה של הופמן היא זהותו המפוצלת. כל הגורמים בעולם הבדיוני שלו נעים בחלל הפואטי כמו בחיפוש אחר ציר רציונלי מארגן, ומתוך תחושה של התפרקות מכלול התופעות ותנועה שנעשית בעולם כאוטי. ההרצאה מתבוננת ברישומי הטראומה הפואטית הניכרת אצל הופמן כתגובה של התעסקות מורגשת בייתר (excess) ושל איבוד כיוון, שצריך אולי לחוות אותם ביחד עם הדמויות הספרותיות, כדי ליצור עבורן גם עבורנו, בסיס רגשי או אמפתי.

בדיונו בייצוגי הטקסטואליים של הטראומה מדבר לה קפרה (2006) על הצורך בטלטלה אמפתית (empathic unsettlement) וברישום השיח שלה, כתגובה רגשית הכרחית להשפעה של טראומה. אני מבקשת לעסוק בטקסטים האלה ובמפגש הנוצר כאן ביניהם, שיש בו לשאול על עצמנו ועל מקורות האמפתיה בתוכנו, ועל האופן בו מביא אתו המפגש הספרותי והאוטוביוגרפי פוטנציאל של שינוי.

כיצד עונה ההרצאה על הרעיון

ההרצאה בוחנת את פעילותה הממשית והמדומיינת של תופעת הטלטלה האמפתית, שניכרת בתודעתן של הדמויות הספרותיות וגם בתהליכי הקריאה שלנו. נראה כיצד עולה מתוך תמונת המציאות שלפנינו, ובהשראת המושגים של הטראומה ההיסטורית המשוקעת בהם, רגישות אנושית מיוחדת במינה.

החידוש שבדברים

ההרצאה מעוררת מחשבה על התנועה הפואטית הדיאלקטית האופיינית ליואל הופמן ולמציאות חיינו ביצירתו ומחוצה לה. היא נוצרת בין שתי אפשרויות התקיימות של חווית האמפתיה: בין הצורך והזדקקות לה, לבין הכרת הממשות האבודה שלה.

הפולמוס הגדול: רבקה גובר נגד יהושע בר-יוסף

מטרת ההרצאה להציג ולבחון את אחד הקונפליקטים העמוקים והמוזרים שנתגלעו בחברה ובציבוריות הישראלית בעקבות סיפורו של יהושע בר-יוסף: "סיפור הארבעה", שהופיע לפני כ 60 שנה, בשנת 1958. עניינו של הסיפור בארבע דמויות החיות בכפר עולים, שבמרכזן דמותה של לאה, החושפת בשורה של מונולוגים פנימיים תשוקה סמויה ליחזקאל, נציג העולים החדשים מארצות המזרח; רגשות של התנשאות ופטרונות כלפי העולים, ותפיסה מורכבת של מצבה הטראגי. לאה ובעלה ראובן הם הורים ששכלו את שני בניהם במלחמת העצמאות, מסרו את משקם למדינה ופנו להדרכה והוראה בכפר עולים אותו הם מנסים לחבר לרשת החשמל. הסיפור ראה אור בהמשכים יומיים ב"הארץ" בין התאריכים: 16.12.58-28.11.58. דמותה של לאה בסיפור, שקוצר וצונזר בסופו של דבר, זוהתה על ידי הקוראים באופן חד-משמעי כרבקה גובר, שנודעה בכינויה "אם הבנים".

הזיהוי עורר בעקבותיו עשרות רבות של תגובות קשות בעיתונות המרכזית של התקופה וסערה ציבורית גואה והולכת, כשבאלה נטלו חלק בין השאר גופים וארגונים, עיתונאים, סופרים ומשוררים, שבראשם עמד נתן אלתרמן. בהרצאה אציג את עיקרי התגובות, הסתעפותן והשלכותיהן. השיח סביב הסיפור ומשמעויותיו סבב סביב שורה של קונפליקטים: תרבותיים, עדתיים, פוליטיים, לאומיים, פואטיים ואתיים; סביב שאלות של ארוטיקה ופורנוגרפיה, המתקשרות לדמות כמעט קדושה בחוגים המרכזיים של תנועת העבודה, וסביב עקרון הלגיטימיות של אקט הצנזורה הספרותית. הקונפליקטים שהתרוממו למדרגת פולמוס ארוך ומורכב, ו"הפירות הבאשים" שצצו בעקבות הפרשה, חשפו מדינה צעירה, שסועת מתחים, שספק אם החלימה מהם 60 שנה לאחר הופעת הסיפור מעורר המחלוקת. עד למחקריי בנושא איש לא עסק בפרשה בצורה כוללת וממרחק של זמן. רבים אינם מכירים או מודעים כלל לעצם הפולמוס, שיש בחשיפה שלו ובבחינה ביקורתית של מרכיביו, נקודת מוצא היסטורית ותרבותית לחשיפה של מכלול הקונפליקטים הטורדים מאז את החברה הישראלית.

"על נערת בבל...": על זהות ושפה בשירת אמירה הס

שאלת הזהות והשפה בשירתה של אמירה הס, הן שאלות מהות שכולות להעמיק בחקר עוצמתה וחתרנותה ויצרת שפה פואטית חדשה. ריבוי הזהויות מחד ושלילת כל זהות מאידך בשירתה נובעים מאותה תלישה ראשונית ממולדתה משפתה, ומתוארים על ידה, כ"גדימת חבל הטבור של הנשמה".

שירתה של אמירה קוראת להישאבות לעולם מרובה זהויות, מבטל זהויות ומפוצל זהויות, בו-זמנית. היא מזמינה את הקורא אל נסתרות עולמה ולנגיעה בשפתה העיברית־העבראית. שירתה נעה בין התמודדות עם שבר ההגירה מן העולם הערבי לארץ, לבין הניסיון ליצור זהות הנענית למשחק דימויים רב-שפתי רחב הרבה יותר. ביצירתה היא מנסה לבנות זהות מתוך שבר הזיכרון, שפע הדמיון וריבוי השפות שמחברים חיבור בל יינתק. בשירתה מובע ביטוי חד לתחושות סמויות ביותר ברוחה כמהגרת ולתהליכים בנפשה, בלי לפחד מלבטא מרי ודבר והיפוכו.

שירתה מתאפיינת בלשון רב-משלבית ורב-שפתית. היא כותבת בשפה תנ"כית, המשובצת לעתים בביטויים בארמית, בערבית, בעברית עכשווית יומיומית. שירתה נעה בין קודש וחול, בין זמן עתיק ותרבות פופולרית, בין מיסטי וגשמי, בין אישי וקולקטיבי, בין פרטי וציבורי, בין פרוע וממוקד, בין מיני ומתפרץ לילדי וביישני.

בהטרולוסיה, באים לידי ביטוי בסגנון, בשפה במושגים ובמחזות - תשתיות מוסריות, חברתיות מעמדיות והיסטוריות, ונוצר מארג של דיאלוגים רבי-רבדים (מ. בחטין, 2007) כך שירתה מנסת לעצמה חלקים מהלשון ומהתמטיקה ההגמוניות, ובו בזמן היא שוברת אותן דרך הזרה, ושימוש בריבוי שפות חתרני, המפרק ומשבש את התבניות ויוצר שפה חדשה.

בהתבוננות הפרשנית אתרכו באפיון תמטי לשוני ועיצובי של שירים מ"אין אישה ממש בישראל" 2003 ומ"גלעד בלבי" (2016), תוך חיפוש יסודות השפה החדשה המרובה המושתתת על זהויות בסיס מכוננות: האב, האם, האהוב, המקום, הזמן והאני. "פָּנְתָּ בְּרִיר דָּנִי. בְּלָקַט בְּדָנִי מִלֶּכֶם". "ניתוח תת הכרתי של נערה בגדית" ו"אני אמירה בת סלימה".

ניתוח שיח פדגוגי כאמצעי להבנת נרטיבים של מורים

מחקר זה ננסה לבחון דרך המונח 'שיח פדגוגי' את התייחסותם של מורים לשני ממדים: תשומת לב מפורשת למושגים והתמודדות תלמידים. מטרת המחקר היא לנתח את השיח הפדגוגי של מורים למתמטיקה בבית ספר יסודי בכדי להבין מהם הנרטיבים של המורים בנוגע לשני הממדים. ובפרט כיצד הם מצדיקים בחירה בסגנון הוראה מסוים. לצורך מחקר זה רואיינו 12 מורים על פרקטיקות ההוראה שלהם תוך התייחסות לסיפורי הוראה שהוצגו בפניהם. כל ראיון ארך כ- 30-40 דקות, ועוצב באופן שיעודד שיח בנוגע למדמים "חשיבה קונספטואלית" או "התמודדות התלמידים". הראיונות תוכתבו במלואם ונותחו. הניתוח כלל התייחסות לנרטיבים המתארים: **מה יילמד, איך יילמד ומי יילמד**. בהיבט העוסק **במי לומד** נמצא כי רב המורות המרואיינות הניחו כי תלמידים בעלי הישגים נמוכים לא יכולים להתמודד עם משימות מסדר חשיבה גבוהה. מתוך כך נגזר גם ההיבט העוסק באיך ללמד, כאשר רב המורות הפרידו בין האופן שבו יש ללמד תלמידים בעלי הישגים גבוהים לעומת תלמידים בעלי הישגים נמוכים.

הערת שוליים: קולנוע של מילים

מטרת ההרצאה והעניין העיקרי:

מטרתה של הרצאה זו לבחון את הדרך בה עוסק הסרט "הערת שוליים" של יוסף סידר בעולם שכולו עולם של מילים באמצעות סרט קולנוע, שהוא אמצעי ויזואלי וקולי בעיקרו.

הסתירה, לכאורה, בין העולם המיוצג - עולמם של חוקרי תלמוד באוניברסיטת ירושלים, שהמילים הן כלי העבודה שלהם, ואשר מנהלים מאבקי כוח עזים על יוקרה אקדמית - לבין העולם המייצג, עולם העשוי מערכת סימנים ויזואליים וקוליים מגלמת בתוכה מאבק תרבותי בין דורי בין האבות, הפועלים בעולם נכחד והולך של ספרים, דפים ומילים, לבין הבנים, הפועלים בעולם אודיו-ויזואלי של אקרנים ומסכים. "מאבק הענקים" בין חוקרי התלמוד לבין עצמם, וכן המאבק הבין דורי בין האב לבנו מוצגים באור פרודי, שנוצר באמצעות המבע הקולנועי: העריכה, פס הקול, תנועות המצלמה, זוויות הצילום והקומפוזיציה. כמו כן, ובניגוד לאופיו של הקולנוע, הוא ערוך בצורת פרקים עם כותרות - כחיקוי פרודי לצורת הספר החומרי.

כיצד ייבחנו השאלות או הרעיון שבבסיס ההרצאה

ההרצאה תבחן קטעים מתוך הסרט ותצביע על אמצעי המבע הקולנועי והדרך בה הם מאירים באור פרודי את העולם המילולי של חוקרי התלמוד הנאבקים על מעמדם.

תרומתה של ההצעה לתחום המחקר בו היא עוסקת:

חקר הלשון והספרות התלמודית, העומד במרכז הסרט "הערת שוליים" של סידר, מוצג באור חדש דרך הצירוף הקונפליקטואלי והייחודי של העולם הספרותי-העיוני, שעיקרו בסימנים כתובים, ושל העולם הקולנועי האודיו ויזואלי - כשתי נקודות על הרצף הישראלי-יהודי התרבותי המתעמתות זו עם זו ועם זאת משלימות זו את זו.

Characterizing the motives and environmental literacy of undergraduate and graduate students who elect environmental programs – a comparison between teaching-oriented and other students

One aspect of the increasing position of sustainability in higher education is establishment of distinct interdisciplinary environment-oriented programs. The point-of-departure of this study is differentiation between teaching- and non-teaching-oriented students, in view of their different respective professional roles in society. The motives and environmental literacy (EL) of incoming students were investigated in three types of sustainability programs in Israel: undergraduate teacher-training, graduate teacher education and graduate non-teacher programs. For all students acquiring knowledge was the major motive for studies. Undergraduate student teachers demonstrated the least developed EL, although it is slightly higher than that found for incoming student-teachers a decade ago. Graduate teacher-students displayed strong identity as educational agents-of-change and role-models; however, their limited environmental-knowledge raises questions concerning providing knowledge foundations in undergraduate teacher-training programs, indicating the necessity to supplement this in graduate teacher-programs. Graduate non-teacher students perceive their continuing sustainability-oriented studies as a means for developing an environmental career and enter these programs relatively environmentally literate. The implications focus on necessary components and characteristics of sustainability-programs directed to teaching- and non-teaching-oriented students. These include the necessity to strengthen the environmental knowledge component in programs directed to teachers; and embed opportunities for professional internships within graduate programs for non-teachers seeking environmental careers.

Teacher Attrition and human Capital

Theoretical Framework and Objectives

There is an extensive consent that good teaching has a positive effect on students' cognitive, social and emotional growth. Studies have shown that effective teachers improve student achievement (Hanushek, 2011; Leigh, 2010). No other attribute of schools comes close to having this much influence on student achievement. It is not surprising therefore, that it is suggested that educational systems should make efforts to recruit high-quality candidates and ensure they remain in the profession for many years (Barber & Mourshed, 2007).

One important indicator proposed for measuring teacher quality is human capital. It is assumed that higher education provides a broad foundation of professional knowledge, academic skills and advance methods in both discipline content and pedagogy, which in turn make a positive contribution to student achievements (Darling-Hammond, 2004). Some studies support this assumption (Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2007). Others found no relationship between teachers' academic education and student achievements (Hanushek, 2011). Ingersoll (2005) claims that the effect of teachers' education on student achievement is significant, however the main problem is that many teachers actually teach fields of study which they were not trained to teach. It is also mentioned that critical characteristics of teacher education predicting student achievement are the academic institutions' selectivity and prestige rather than academic degrees teachers attain (Harris & Sass, 2011).

Although findings concerning the effect of teachers' education on student achievement are inconclusive, the educational system aspires to absorb educated and talented teachers. The challenge to maintain these teachers within the system, however, becomes complicated in light of the high proportion of dropout among teachers each year, especially among good teachers (Ingersoll, Merrill & May, 2012).

The reward-resource model (Sorensen and Tuma, 1981) assumes that employees make rational economic decisions by systematically assessing the benefits and costs of remaining in an occupation. They usually examine the relationship between the job rewards (e.g. salary, promotion opportunities, and autonomy) and their personal resources (e.g. human capital, experience etc.). Therefore, educated and experienced employees who receive

high wages or hold prestigious or leadership positions are expected to have low rate of job shift as a result of the benefits they gain through having a “good” job.

The relationship between teachers’ education and teachers’ attrition received limited attention in the professional literature. So far common outcomes on this regard have indicated that higher academic achievements of teachers increase the likelihood of leaving teaching (Guarino, Santibanez & Daley, 2006), mostly among those who studied mathematics and science (Borman & Dowling, 2008). Human capital is a resource with economic value in the labor market. It demonstrates knowledge, expertise and professional skills. People expect to have high economic rewards in return for this investment, especially in professional, attractive occupations. Many evidences revealed that teacher’ salary in developed countries is significantly lower than other professional employees’ salary (Ladd, 2007). This trend is one of the main causes of teacher attrition (Ingersoll & May, 2012). Moreover, other evidences specified that teachers hardly get professional support and autonomy, indicators that also increase teacher attrition (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Thus, it seems reasonable to assume that the balance of **rewards** and **resources** is violated in the case of teacher as their educational credentials increases.

According to the reward-resource model, this study intends to explore the relationship between human capital and teacher attrition in the Israeli educational system. Human capital will be defined by three dominant features: 1. academic degree, 2. academic institution, 3. field of study. The effect of the relationship between human capital (resources) and income components (rewards) on the likelihood to leave the teaching profession will be also estimated.

Methodology

Context: Teaching in Israel is highly female-dominated occupation. It is associated with high level of job security, option of part time work and long vacations. Most teachers are employed by the state, and usually receive tenure after 3 years; afterwhich they are protected and cannot be easily dismissed. On the other hand, Teachers’ salary is rather low (Addi-Raccah, 2005) and promotion channels are limited (Avidav-Ungar & Arviv-Elyashiv, in press). Teaching credentials requires academic degree and a teaching certificate. It also comprises participation in internship program in the first year of teaching. Teacher attrition is high in the beginning of the career, around 16%, in the first year of teaching and after five years it increases to 30% in average (Arviv-Elyashiv & Zimmerman, 2015).

Participants: The study is based on a sample of 10,340 Israeli teachers teaching in the Jewish and Arab sectors at all K-12 levels, who commenced their first year of work in 2000 (3,183 teachers), 2003 (3406 teachers), or 2005 (3,751 teachers). The database includes

yearly follow-ups of their career until 2010. The sample is based on the Israeli Central Bureau of Statistic (CBS) records, and it includes demographic information, educational data as well as employment characteristics and schools features. This sample includes 50% of the teachers who began their first year of work during this period. It represents the teachers' population in the official state schools of the Hebrew secular sector.

Analysis: The data was analyzed by descriptive statistics, independent t-tests and χ^2 tests. A logistic regression was estimated to examine teachers' likelihood to leave teaching (at the first five years) in comparison with staying in the profession – focusing on the effect of the human capital components (academic degree, academic institution, field of study.) on teacher attrition.

Results

The results indicate that high level of human capital increases teaching attrition. Teachers who have acquired advanced degrees, teachers who have studied in selective academic institutions (universities) and teachers who have acquired higher education in a professional field of study (e.g. economy, law) or in mathematics and science are more likely to leave teaching compared with teachers who have acquired first degrees or teaching certificate, teachers have studied in educational colleges and those who have studied education and teaching, respectively.

We also examined the effect of the interaction between teachers' academic degree and their salary on teacher attrition. The results show that high level this component decrease the likelihood to leave teaching. Among highly educated teachers, higher salary increase teacher attrition. This finding is surprising at first glance, but it is reasonable to assume that, as teachers' salaries are lower than other professional employees, educated teachers have attractive alternatives to earn higher salary outside the teaching profession; therefore, increasing their salary relative to their less educated counterparts is not enough.

It seems that job shifting decisions among teachers, in accordance with the **reward-resource model** involve a rational calculation of evaluating the gap between the personal resources they bring with them and the rewards they gain for their efforts. Indeed, teachers with high level of human capital are more likely to drop out. In light of the vast consent on the effect of quality teachers, these findings raise the question: Does high educated teacher attrition mean a loss of good teachers? The abandonment of educated personnel may have negative consequences on other aspects of the quality of teaching, among other things a possible downgrading of teachers' status and the entry of teachers of low quality and low cultural capital.

Novice Teachers talk about their training

Theoretical Framework and Objectives

Scholars, policy makers and the public understand that high quality teachers are the most important asset of schools. There is an extensive consent that good teaching has a positive effect on students' cognitive, social and emotional growth (Hanushek, 2011; Leigh, 2010). However, one question has still remained controversial: What makes a "good teacher"? Educational research has not been very successful at identifying the specific qualifications, characteristics, and practices that contribute to the concept of teacher quality.

Nevertheless, it is often suggested that teacher quality is associated with students' performance. In this regard, studies examined the relationship between students' achievements and teachers' professional characteristics, such as teaching experience (Hanushek, 2011; Leigh, 2010), human capital (Ingersoll, 2005; Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004) and proficient knowledge (Metzler & Woessmann, 2010). Still, the results are inconsistent, and sometimes are even contradictory.

Following the McKinsey report, which claims that the "quality of a school system rests on the quality of its teachers" (Barber & Mourshed, 2007: 16), it is suggested that educational systems should make efforts to recruit high-quality candidates, provide them with professional and effective training, and ensure that they persist in the profession for many years.

Achieving this goal, according to Shulman's pioneering model - '*Knowledge Base*' - (1987), it is imperative to equip novice teachers with knowledge about key aspects of the teaching role: 1. *Content Knowledge*: disciplinary content taught by the teacher in class. 2. *General Pedagogical Knowledge*: Principles and strategies for classroom management and lesson organization. 3. *Pedagogical Content Knowledge*: methods for instruction of a specific content domain. 4. Curriculum Knowledge: structure and contents of the official curriculum. 5. *Knowledge of Learners and their Characteristics*: recognize students' characteristics and understanding their needs. 6. *Knowledge of Educational Context*: awareness of the broader community. 7. *Knowledge of Educational Purposes and Values*: adaptation of the educational system and the teacher profession culture.

According to Shulman, the 'Knowledge Base' model provides teachers with a solid basis for dealing with the challenges and uncertainty situations that characterizes the teaching

profession. Empirical evidences show that the multidimensional perception of knowledge contributes to the advancement of students' learning and performance (Ball, Thames & Phelps, 2008; Hill, Ball & Schilling, 2008).

Moreover, teacher professional competence and self-efficacy is also a critical predictor for teacher quality. The social cognitive theory refers to self-efficacy as a person's belief in his or her own ability to successfully undertake the actions required in achieving a given task (Bandura, 1997). Self-efficacy teachers believe in their ability to achieve educational objectives, accomplish challenging goals and fulfilling teaching tasks, while producing positive outcomes, such as higher teacher engagement, increasing instructional quality, empowering students' achievement and motivation (e.g. Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2014; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001).

The first years of teaching pose complex challenges to new teachers. This is a period of survival where many novice teachers tend to 'sink or swim' (Feiman-Nemser, 2001). Many of them find it difficult to cope with teaching requirements. They feel frustration and defeat, and some even decide to leave the profession (Arviv-Elyashiv & Zimmerman, 2015; Ingersoll, Merrill & May, 2012). These trends raise the question whether teacher training provides novice teachers with skills, practices and methods to cope with the challenges and difficulties while entering the profession.

Following Shulman 'Knowledge Base' model and the social cognitive theory, this study aimed to examine novice teachers' perception concerning their educational training and its contribution to their performance as teachers. It also intended to estimate the extent this perception affects their self-efficacy.

Methodology

Context: Teacher training in Israel is conducted according to two models. The first model, the concurrent model, incorporates undergraduate and teaching studies. These studies take about four years, and they grant their graduates a first degree (B.Ed.) diploma along with a teaching certificate. These programs include three main components: disciplinary studies, pedagogical guidance and practical experience. The second model, the consecutive model, intended for graduates with a BA degree who wish to study towards a teaching certificate. These programs focused on pedagogy studies, ranging from one to two years (Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2017). In addition, all the novice teachers are required to participate in a three-year internship program, which includes two academic seminars aimed to provide professional and emotional support at the entrance point to the educational system (Arviv-Elyashiv & Lederer, 2011).

These days the Council for Higher Education, together with the Ministry of Education, is designing new proposal and guidelines for the teacher training programs. Therefore, it is worthwhile to understand novice teachers' point of view about their training process.

Participants: The study was conducted in Israel in 2017 and included 584 teachers: 417 first year teachers and 167 second year teachers, most of them (487 participants) are women, 124 are kindergarten teachers, 261 elementary school teachers and 193 middle- or high-school teachers.

Analysis: A self-report questionnaire was developed based on pre-existing questionnaires (Arviv-Elyashiv & Zimmerman, 2015; Fridman & Kass, 2000;), in accordance with the study objectives. The items were measured using a Likert scale ranging from 1 (not at all) to 5 (very much).

The **dependent variable** refers to self-efficacy. This variable consist of 5 factors: good class management skills, pedagogical instruction, motivating students, leading corporations (leadership skills) and developed professional identity.

Independent variables: acquire content knowledge, general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, curriculum knowledge, knowledge of learners, knowledge of educational context, knowledge of educational purposes and values, knowledge of school organization, knowledge of parents involvements, and general readiness for teacher role.

A statistical analysis (T-test, multivariate analysis, and correlations) examined teachers' perception concerning their educational training and its contribution to their performance as teachers. A multivariate model was estimated to examine the effect of teachers' perception concerning the 'knowledge base' components on teachers' self-efficacy.

Results

The results show that new teachers perceive the contribution of teacher training to their role as teachers at a reasonable level (3 in average, in a scale of 1 to 5). They feel moderately capable to lead class management, perform pedagogical instruction, motivate students and lead corporations; they also express high level of professional identity, and mentioned having good level of content knowledge, general pedagogical knowledge and pedagogical content knowledge. However, they claim to have relatively low level of knowledge concerning curriculum, learners, educational context, educational purposes

and values, school organization and managing parents. Novice teachers that have trained according to the concurrent model mention higher level of self-efficacy and knowledge than their colleagues who have trained according to the consecutive model.

The findings also indicate that Schulman's multi-dimensional model predicts novice teachers' self-efficacy. Each dimension of knowledge reinforces various components of professional competence. Together, they create synergistic networks that empower teaching quality. Although, these knowledge dimensions support novice teachers in a relatively limited manner, they provide them with a solid basis to cross the survival period. In light of the high level of the participants' professional identity, it can be assumed that the knowledge they have acquired during the teaching training will serve them in the future. Nevertheless, it seems necessary to expand teacher knowledge about school organization, learners' needs, curriculum, educational communities and parents' involvements.

Moreover, sense of readiness to teacher role was found positively contributing to high level of self efficacy. In this context the practical experience and the internship program had the highest contribution.

Theoretically, this study confirm Shulman's 'knowledge Base' model and expand additional dimensions of knowledge to be addressed: parents' involvement and school organization. It also presents the relationship between 'Knowledge Base' model and self-efficacy as main aspects of teacher quality.

Visual Semiotics

Socio -Semiotic Analysis of Photographs of Kibbutz Youth Hikes in Israel

Between 1939-1959

Photographs of Jewish kibbutz youth hiking in the desert, climbing a cliff, in regiment, dressed in khaki, are connected to myths of adventurous heroic hikes. The photographs were constructed in order to create an ideal image of hikes, based on Zionist values of redemption of the land. These photographs participated in the construction and inculcation of heroic myths and legends in Israeli society and in the way in which they became ingrained and perpetuated in Israeli collective memory. These myths played part in the fabric of kibbutz education. The aim of the socio -semiotic analysis is to deconstruct the layers of meaning attached to them and uncover the origins of the legacies of youth hike photographs on kibbutz. To explore how they served the mechanisms of kibbutz pedagogy and to the intentional inculcation of values of love of the land, love of the country and conquest of the land, as a means of educating kibbutz youth. The analysis enables a reading of the overt and covert messages in the photographs. It explores whether the collective reading by kibbutz society came at the expense of the freedom to document the hike from a personal angle. The study extends to landscape photography and the role it played in youth hike photographs. The study also expands to conventions of photography and their influence on the construction of photographs of youth hikes.

Post-disciplinary pedagogical routes through the photograph

Photography can be taught as a vocation or as an art. It may focus on digital possibilities and challenges, or provide retrospective view on analogic images. It may look for balancing in acquiring technical skills and developing creativity. Nevertheless, teaching about and foremost with photographs has productive possibilities across all disciplines and subjects, although it may take various forms. In this sense we can say that the photograph is post-disciplinary and as such merits discussion across different areas of interest. For this workshop we ask what do post-disciplinary pedagogical routes through the photograph look like?

Like never before, digital technologies and social media platforms have intensified the trend towards visually oriented communication. This has been abundantly commented on with regards to everyday practices of young and old who create and share photographs, videos, memes and other kinds of images. However, the daily access to new technologies and frequent usage of images do not necessarily equip individuals with essential critical skills in communicating visually. Hence, in such visually stimulated environment where photographs are produced by everyone on any possible occasion and extensively used in everyday communication — visual literacy, and in particular with reference to photography, merits more attention across disciplines. Practices in interpreting photographs, and visual information from diverse sources are needed. However, the question remains how to integrate these practices in fields that do not focus systematically or critically on the visual? How can we use various kinds of photographs in daily pedagogical practices across subjects and disciplines?

Following some post-disciplinary photography-based activities led by the workshop organizers, drawing on useful concepts and approaches that transgress individual fields, we invite participants to share and discuss their pedagogical practices in and through photographs based on their teaching and research experiences.

The aim of this workshop is to inspire participants to reflect on their pedagogical visual (photographic) practices, to think what they can improve, and foremost, to learn from each others. As such, participants will gain new motivation and ideas by sharing and collecting across disciplinary divides for various kinds of photography-inspired activities in the classroom and beyond.

Analysis of the visibility of Bedouin women in the Negev, as reflected in the private photographic archive of Dr. Ben-Assa, an Israeli physician

This paper presents the analysis of a private archive of photographs of Bedouins, living in the Negev Desert in Southern Israel during the 1950s-60s, stored in a tin box for six decades. The archive is a collection of photographs of the Dutch born Dr. Benjamin Yehudah Ben-Assa (1917-1976), a medical physician, known to the Bedouins as Abbu Assa, who introduced modern health care to the Negev Bedouins.

This analysis of his personal archive builds on comparing to existing knowledge of the day-to-day life experience of the Bedouin women, gaining understanding on the formation of the identity of Bedouin women in the public sphere. For the purpose of this study, we explored photographs of Bedouin women in Palestine. Our study involved extensive research of existing archives of photographs of Bedouin women, created by western photographers during the 19th century and the turn of the 20th century, including a systematic typology of the photographs. The findings clearly indicate a lack of visibility of Bedouin women in photographs. Our research has shown that Bedouin life style, which includes a discriminatory approach towards women, has resulted in a paucity of photograph of Bedouin women in the public sphere. Bedouin women were not accustomed to being photographed, nor viewed by men from outside their tribe. This was altered in this case study, the physician who befriended the women, succeeded in creating an authentic, personal representation of their lifestyle, photographing the women relatively freely, at his clinic, at work and in their tents.

Ben Assa's style of photography is based on an extension of traditional cultural forms of photography and Western conventions of viewing the "others" (Edwards, 1992). The study explores his alternative approach, which contributes a new visual vernacular of the return of the gaze of the Bedouin woman, as seen through his lens. The paper discusses traditional forms of photographing Bedouin women, created by Western Christian photographers touring the Holy Land in the late 19th century, during the Ottoman Empire in Palestine. It discusses issues of Colonialist photography in Palestine and Orientalism, and their manifestation in images of indigenous people in Palestine. The study relates to duality of the role of Ben Assa, working under the auspices of his Israeli Ministry of Health, positioning

his work as hegemonic on the one hand, yet bearing a humanist personal approach on the other, and how this manifests itself in the reading of the photographs.

Methodologically, the analysis relies on visual research methods, analyzing the formal construction of the images. It relates to the signs and symbols in the photograph and perceives the images as cultural and social constructions.

The spoken language as a tool for area calculations of complex shapes - combinations of squares and circles

Creativity is a dynamic, growing and developing process whereby we take the existing condition, re-shape it and form new connections in order to solve a certain problem or to promote and upgrade an existing situation. Fostering creative ability is a prerequisite in a rapidly changing world and in a dynamic education system of both teachers and learners. A high creative ability will assist in improving the teaching and in enhancing the level of academic attainments.

The actual need for creativity exists wherever there is a real need for a new idea. Most mathematics teachers acknowledge the importance of their pupils' development. Both the major part of the curriculum and the pedagogical approaches at school hardly allow pupils to encounter the open facet of mathematics, avoiding opportunities to present to the pupils open problems. Geometry and especially the Euclidean geometry evokes academic situations which facilitate encouragement and development of creative thinking. One of the goals of geometry studies at elementary school is fostering geometrical insight.

This ability comprises, among others, an ability to explore the shapes themselves, their properties and interrelations. In addition to areas and circumferences calculation assignments, elementary school pupils should cope with assignments which require development of thinking and understanding, allow development of visual and spatial perception as well as in-depth inquiry of basic and complex shapes.

A good way of increasing pupils' learning motivation is a studying environment which allows experiential learning. Thus, learning is done in an active rather than passive manner. The assignments in this paper enable pupils to construct knowledge, perform an analysis and synthesis, be creative in order to present the way of thinking in addition to the way of arithmetic calculation as well as to draw conclusions.

At school, most lessons are dedicated to knowledge, understanding and some application. However today, following the new reforms, verbalisation of thinking is nurtured in order to develop the ability to think which comprises elements of creative thinking. This is a key

principle in explicit teaching of meta-cognition and all its components. Most studies show that therapy by meta-cognitive approaches improves not only learners' ways of thinking but also their attainments.

The principle of the spoken language advocates the importance of social interactions and uses of the spoken language as a "tool" for attributing a meaning to knowledge and developing the thinking ability. Verbalisation of the thinking should be implemented, orally or in writing, in every appropriate opportunity. During lessons in class verbalisation of thinking can be used orally by thinking aloud and creating a language of thinking which is shared and common. This can be done by the teachers' verbalisation in front of the pupils (modeling) and by requesting the pupils to verbalise their thinking within the framework of directed class/group discussions.

This paper aims to develop and enhance competences of area and circumference calculations while applying cognitive abilities. The combination of two familiar basic shapes – a square and a circle/sphere – leads to the formation of complex shapes which can be decomposed in various ways.

Parallel to the learning goals of enhancing abilities of area and circumference calculations, this paper discusses additional competences which can promote the decomposition and composition skills of the basic and complex shapes as well as the learners' ability to form new shapes following the activities and the acquired knowledge. Moreover, the assignments presented below develop pupils' visual perception and their ability to calculate the area and circumference of a new geometrical shape obtained from the integration and synthesis of the basis geometrical shapes. This ability develops skills of identification and understanding the meaning of the missing part and its completion to a whole, based on the area and circumference of the basic geometrical shapes familiar to the pupils. Activity of this type facilitates individual learning and collaborative learning. Individual learning consists of assignments which are personal rather than collective and therefore they stimulate a personalised and independent process of thinking and learning. Collaborative learning transpires when teachers divide the pupils into groups (preferably small groups of two or three members) by taking into consideration various features (e.g. mathematical abilities, social skills). When the groups are heterogeneous, the pupils can mutually contribute to and benefit from one another according to their strong and weak points. Thus, for example, a pupils who are endowed with better capabilities in algebra can be paired with a pupils whose capabilities in geometry are higher.

The following activities allow the structuring of knowledge. The shape sequence is given so that from one complex shape to another learners can draw conclusions and achieve high levels of understanding. The complex shapes are organised in a certain sequence which

enables implementation and application of previous ideas for the purpose of consolidating ideas and generalisations about new situations. Decomposing the complex shape into fundamental elements exposes and clarifies the relationship between parts of the complex shape. Learners' abilities to understanding, decompose and compose the shapes into new shapes or to create a completely new sequence of assignments, develop their visual perception and creativity.

Influence of cognitive conflict on mathematical word problem solving

This study⁴ engages in the development of in-service teachers and pre-service teachers' conceptions regarding the process of modeling and the meaning thereof in solving word problems in general and problems of ratio in particular. The idea for the study was conceived following a discussion between the researcher and the supervisor of this study. The discussion was about the answers of a learner who had solved a problem from his textbook whereby it was apparently appropriate to implement the ratio model. The student presented several different possible solutions to the problem. However, he hesitated as to their mathematical status, knowing his teachers' opinion about the compatibility of the model in a situation similar to the one described in the problem. The process by which the models and mathematical tools are adapted to various situations is referred to as the process of modeling. Teachers play an important role in the building of their learners' understanding of the modeling process. For that purpose a sequence of teaching was designed in this study, including word problems, cognitive conflict as well as interviews with experts. The interviews aimed to enhance the understanding of in-service teachers and pre-service teachers regarding the essence of the relation between a situation described in a word problem and the mathematical model which is appropriate for its solution.

Research question

The over-arching research question was: Will the implementation of a planned sequence of teaching generate a change of in-service teachers and pre-service teachers' conceptions of the role of mathematics and the meaning of adapting a mathematical model to the solution of word problems (a modeling process)?

This study was conducted within the framework of two training workshops, one for in-service teachers and the other for pre-service teachers. The study consisted of three stages: **the initial stage**, during which the participants solved the first seven assignments; **the intervention stage**, whereby they solved an assignment which presented a cognitive conflict and aimed to raise awareness of modeling; and **the final stage**, in which they solved nine additional assignments. The last stage was designed to check whether any changes had

4 The study was conducted with the support of ISF – Israeli Science Foundation (No. 59/06).

transpired in the participants' conceptions following the sequence of teaching presented to them and mainly following the intervention stage. The sequence of assignments dealt with four topics associated with problem solving: reality considerations, distinction between problem types, mathematical status of solutions and conception of the roles of mathematics. The solution of the assignments consisted of various activities, among them individual solution of problems, reference to different solutions, problem categorization, comparison of the problems in order to find the similarity and differentiation between them, reference to experts' interviews and discussions planned specially for underscoring certain properties of the problems. The purpose of the activities was to generate a change in the participants' conceptions through the cognitive conflict and the entire process. Finally, additional assignments were given in order to make sure that the teachers had indeed undergone some change.

The research findings illustrate that an improvement has transpired among the in-service teachers and pre-service teachers with regard to reality considerations. The intervention program improved and enhanced the ability to distinguish between the **problem types**. However, this improvement was more extensive among the pre-service teachers than among the in-service teachers.

Furthermore, the research findings indicate a considerable improvement in the index of mathematical status of the various problem solutions among the two participant groups.

In the two research groups an improvement transpired in the conception of the roles of mathematics. This improvement expressed the final outcome of the three previous stages, namely reference to reality considerations, distinction between problem types and determination of the mathematical status of the solutions. That is, this stage comprises all the components of multi-dimensional meta-cognitive thinking.

The contribution of this study resides in the examination and implementation of an intervention program which encompasses a cognitive conflict. The findings illustrate that the conflict and the discussion thereof facilitate improvement of the meta-cognitive mathematical thinking of in-service teachers and pre-service teachers.

The Tasks of Non- Jewish Education at the Formation of Jewish Intelligentsia in Warsaw and Low at the Late 19th Century

As in other parts of Europe, throughout the 19th century, also in Jewish and non- Jewish surroundings in Kingdom Poland and Galicia it had already been acknowledged that academic education was a vehicle to achieve social mobility and economic improvement. However not like Western Europe in Galicia and Kingdom Poland education was not only means for self improvement. In these territories it acknowledged that knowledge that was gained by individuals should be utilize also for the benefit of the entire society. Nevertheless at the last decades of the 19th century one could notice that in Warsaw and Lwów among the Jewish public several activists doubted whether modern non- Jewish education could guarantee social mobility or dignity employment opportunities. At the last decades of the 19th century, Jewish and Polish academics faced difficulty in obtaining employment matching the level of their qualifications and studies. Thus young Jewish fellows wondered if all the efforts they experienced during the time they studied in non- Jewish education institutions were worth it. Among several young Jewish fellows and several members of the Jewish secular intellectual circles, in Warsaw and Lwów, new discussing had been developed. What kind of education would guarantee the improvement of the Jewish society? Did academic education provide professional training opportunities to those who need it? This kind of discussion had consequence not only on the educational choices that young Jewish fellows did. It also affected on the definition of intelligentsia as social layer that included educated people.

In my presentation I would like to present this discussion its meaning and the different approaches that developed in Warsaw and Lwów among the locals Jewish intellectuals circles regarding the contribution of non- Jewish education to the formation of Jewish intelligentsia.

To Observe, to Chat, or to Influence? The Tasks of the Feuilletons According to Nahum Sokolow

Throughout his life, Nahum Sokolow (1859-1936) was known as a gifted writer. The spectrum of his writing was quite broad. It included poems, short and long stories, historical romances, theater plays, feuilletons and articles. While his literary products are not part of the modern Hebrew literary canon, his journalistic writings did gain wide recognition. Sokolow was the best-known Jewish journalist of his era. Today he is considered the father of modern Hebrew journalism. His achievements in both journalistic writing and editing are still undeniable. The wide-spread appreciation and recognition of his talent was gained also due to his feuilleton writing. Between the years 1881 and 1905, Sokolow wrote thousands of Hebrew feuilletons, mostly on a daily basis. From 1888 until 1902 he also wrote feuilletons in Polish on a weekly basis. The rich corpus of feuilletons had several unique characteristics. In addition, the feuilletons, written on a daily and a weekly basis, were a platform that helped Sokolow establish himself as a central figure in the Jewish public life of Polish Jewry and beyond.

In my presentation, I will present the unique characteristics of the feuilletons that were written by Sokolow, as well as what Sokolow was hoping to achieve via his feuilletons.

Poetry Therapy as a path to dialogue

Writing a poem is considered intimate and reflective activity, encouraging inner dialogue with the self. In therapy patients face relationships challenges which involve communication difficulties with others. Can a poem written within therapeutic setting help the writer transform the inner dialogue into a spoken one, which may lead to communication with significant others in “reality”?

The Suitcase in the Israeli Theatre: Memory as Identity

Suitcases abound on Israeli stages. One finds them in mainstream theatres as well as fringe theatres. They appear in shows staged in a variety of languages - Hebrew, Amharic, Arabic, Yiddish, and others. Israeli theatre is thus responding to the geographical ephemerality that characterizes almost all of its spectators' consciousness: basically, almost every single person in Israel has experienced either migration or exile, - if not they themselves, at least their parents. These are not fashionable, functional suitcases of travelers and tourists, but containers of suffering and anxiety that encapsulate the identity of their owners. In Israel they are utterly emblematic.

I would like to explore the representation of differences between exile and migrant narratives in Israeli theatre, basing my analysis on the conceptualization of the various epistemological positions of people on the move, taking a cue from Gilles Deleuze, Félix Guattari and Rosi Braidotti. For lack of a better term, I will argue that migration might become a neurosis, a state of mind of people "unhoused in being," to paraphrase Martin Heidegger. I will focus on a number of Israeli plays that tackle people's deterritorialization: *It Sounds Better in Amharic* (the official language of Ethiopia) by Yossi Vassa, an Israeli Ethiopian actor; *Suitcase Packers*, a canonic Israeli play by Hanoach Levin; *Longing and Eyes*, two collaborative works by Palestinian and Israeli actors who make use of the Palestinian poet Mahmoud Darwish's poems; and *Waiting for Godot* by Samuel Beckett, staged by Joshua Sobol at the Yiddishpiel Theatre in Tel-Aviv. All four productions center on the suitcase as a stage-prop, and as a discourse of human mobility: in each play the suitcase performs a different metaphor, according to the characters' various epistemological positions (immigrant, emigrant, exiled, refugee).

English Massive Open Online Courses (MOOCs) as a means of integrating Content and Language

Offering content courses in higher education using English as a Medium of Instruction (EMI) has been suggested as a means to improve students' proficiency in English, to promote internationalization, to allow for student mobility and to increase employability.

In Israel, teacher education colleges use either Hebrew or Arabic as the language of instruction and most do not offer EMI courses. Due to the perceived value of EMI courses senior management in the largest teacher education college decided to introduce a less conventional type of EMI component. Students were offered the option of registering to an EMI content course via an international MOOC. An additional rationale was to expose students to the existence of such platforms with the hopes that a successful experience would make them want to study more courses in the future, thereby encouraging them to pursue avenues for lifelong learning.

The research questions were: (1) What were the attitudes of position holders towards the initiative? (2) What were the reactions of all students towards the initiative? (3) What were the attitudes of those who studied in the course towards its added value?

The opportunity to participate and receive academic credits in an EMI MOOC was offered to students in the Faculty of Humanities and Social Sciences during the years 2015-2017. So far 18 students have completed a course and more are expected to enroll by the end of the academic year. Questionnaires were distributed to all students prior to enrollment and on completion.

Results revealed mixed attitudes towards the initiative among position holders. Although students expressed initial enthusiasm very few enrolled. Those who did, successfully completed the course and despite difficulties, all expressed satisfaction and willingness to take another such course in the future.

The presentation will elaborate on the challenges and opportunities that EMI MOOCs pose.

Teacher Shortage and out-of-field teaching in Israel

Israel, like many other western countries, suffered in the past few years from quantitative teacher shortage. Previous studies conducted in Israel in 2010-2013 revealed that the quantitative teacher shortage led to an extensive out-of-field phenomenon as a major strategy used by school principals to overcome this shortage. This strategy of hiring out-of-field teachers effected directly the quality of teaching and created a qualitative teacher shortage. The quantitative and qualitative shortage were found to be more acute in certain school subjects.

The current research to be presented in this symposium which was conducted in 2017-2018, five years after the previous study, examined again whether teacher shortage still exists in the Israeli education system. The study focuses on several core school subjects in the elementary and secondary schools including Math, Science, Hebrew, English as a second language, Humanities, Computer Science and Special Education. Based on the previous studies the assumption is that the existence of quantitative teacher shortage in these school subjects influences the spread of the out-of-field teaching phenomena.

Data on teacher shortage was obtained by focusing on the gap between supply and demand of teachers through an examination of job advertisements that appear regularly on the teachers' union internet site. The supply ads are placed by schools seeking to hire teachers; the demand ads are posted by individuals seeking a teaching position. The examination was carried out over a period of a year in 2017-2018. This enabled us to identify recurring patterns and fluctuations of supply and demand over the school year. These data will be complemented and compared to administrative national data on the number of student teachers who majored in these school subjects and started teaching in schools in the school year 2017. These data will shed light on the supply of qualified teachers in these school subjects who entered the school system in the years preceding the study.

The findings will show whether teacher education colleges manage to supply the demand for teachers and whether the education system overcame the acute teacher shortage that was found to exist in the past few years. The presentation will shed light on the dynamics of teacher shortage throughout the year and on the reasons for the out-of-field phenomena in certain school subjects in the Israeli context.

The effect of formal, non-formal and informal learning on teachers' promotion to middle leadership roles in schools

Teachers' professional development occurs through multiple avenues. These include formal learning activities such as credited studies in higher education institutions, non-formal learning such as in-service workshops in teacher centers, or informal on-job experiences. Studies that evaluated the effect of these learning experiences focused mainly on the improvement of teachers' knowledge, skills and instructional practices and ultimately on students' learning.

The present study examined the effect of formal, non-formal and informal learning experiences on teachers' promotion to middle leadership roles in their schools during early career stages. Middle leadership roles are defined as posts of responsibility held by teachers who are not regarded as part of the senior school management.

Analyses were based on data from two entire cohorts of Israeli teachers who completed their pre-service programs in the years 2005-2006 and started teaching in elementary or secondary schools (N=4,624). They were followed until 2015.

Results showed that Israeli teachers continue their formal and non-formal learning alongside their teaching duties throughout their first decade of work. By the end of ten years, about a quarter of the teachers were holding a middle leadership position. Findings showed that all types of learning affected the holding of leadership positions; yet, the effect was differential throughout the years. The effect of formal learning grew over the years, and it became the most influential factor of teachers' promotion to leadership roles after a decade. Informal learning remained an influential factor throughout the years. Non-formal learning had the lowest effect. Policy implications will be elaborated.

Narrative Pedagogy and teacher professional development

In the last few years, many traditional professions are in crisis and in need of major alteration. These changes have had an impact on professional education, especially in human professions (nursing, psychology, medicine, social work, education etc.). Theories, knowledge, skills and training methods are being revised, and the necessary for performing these jobs are being reevaluated. This “professional turn” has promoted new pedagogies, based on constructivist and hermeneutic approaches which can reflect the new and innovative perceptions of what professional education should be. Narrative Pedagogy is one of those new pedagogies.

During the 1980s, researchers in the human sciences developed a growing interest in narrative pedagogy and methods for professional education. Narrative pedagogy is based on sharing and interpreting stories and the act of storytelling. Sense – making of human experience the world is the central of the teaching – learning process. Narrative Pedagogy is gradually gaining prominence in the professional education curricula of various vocations, including the field of education (Kelchtermans, 2016; Ironside, 2015).

This study describes and examines the characteristics of Narrative Pedagogical approach, as well as its implementation and potential contribution to teachers’ professional development. Specifically, it assesses the pedagogy’s implementation in a workshop for novice teachers, which have been taught by the authors of this paper for the past several years.

In this study, the narrative investigation of life stories serves as both the method and the object of the research. Life stories are a type of narrative, but they are also a tool for examining narrative reality and understanding the identity of the one who tells them (Bruner, 1987)

The data was collected from 43 final papers submitted, over the past three years, by novice teachers who participated in a profession development course. These papers included a written account of the students’ life stories, a reflection on the learning process the students had experienced during the course, and any insights they had gained about themselves (as learners and teachers), about their peers, about the learning process, and about various issues associated with teaching and education.

Narrative analysis and interpretation, was based on the interpretive-hermeneutic approach (Josselson, 2004) and a thematic, holistic and categorical examination of content (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber 1998).

Results show that narrative pedagogy exposed four knowledge types:

- (1) Personal knowledge, as motivations for choosing teaching as a career
- (2) Pedagogical knowledge as perceptions regarding learners diversity, norms' behavioral, values
- (3) Content knowledge in their field as academic achievement, text analyzing
- (4) Knowledge of narrative research in education.

To summarize we claim that the various types of professional knowledge are constructed by personal and interpersonal processes. Integration with theoretical knowledge is an assent process that can give response to the dramatic changes in professional development.

“The Weak Science”: Humanities and the Sciences

The great technological achievements of the modern natural sciences have given rise to the impression that the only valid scientific approach is the empirical one. From this perspective, the humanities cannot be defined as sciences, or, at best, should be regarded as very weak sciences. Consequently, many studies in the humanities adopt empirical research methods, recently even philosophy (empirical philosophy???), to gain scientific recognition. Yet, since empirical methods by definition deal exclusively with facts, using them to investigate human reality de-humanizes this reality, leading from an epistemological mistake to ethical distortion.

In the present paper, I contend that the only way to rehabilitate the humanities is by emphasizing the essential difference between investigating nature and the human spirit and its products (human culture). Elucidating this difference would enable establishing that the humanities are “different sciences” rather than “weak sciences”, and that they do not lean on empirical methods but on interpretation and human understanding.

Developments in Students' Environmental Citizenship Following a Social and Educational Experience in Nepal

Education for Sustainability (EfS) and environmental citizenship encourage activity that takes place on a global scale. They seek to encourage a citizenship that is trans-national and multi-cultural, to promote forms of citizenship based on fostering common values, like tolerance, human rights and democracy, and to prepare the next generation to live together in diverse societies. In accordance with the principles of these two frameworks, we created a course for teacher trainees, which was conducted both in Israel and in Nepal. This study was designed to assess how that course contributed to the development of the local and global environmental perceptions of the students who participated in it, and how it contributed to the development of their environmental citizenship. The course included theoretical studies on the topics of sustainability, environmental citizenship and social justice, which took place in Israel. It also included a practical learning experience, which took place in Nepal. After the seminar, the students engaged in a two-and-a-half-week educational activity, which took place at schools in villages located about nine hours' drive from Katmandu. This qualitative case study was based on the constructivist approach. This study focused on the phenomenon of the influence of cultural differences in the field of education and sustainability on the subjects' perception of environmental citizenship, at the level of each individual study participant following their experiences in the Nepalese schools. The study was based on data from multiple sources: 12 semi-structured interviews with students, conducted both before and after the trip to Nepal, a focus group that included all of the participating students, an interview with the course instructor, and the instructor's journal documentation of the trip. Data analysis consisted of first and second cycle coding, creating categories that arise from the interpretive analysis of the data. The results combination of the theoretical course in Israel and the practical experience in Nepal proved important to the students' internalization of EfS and environmental citizenship. Interviews showed that their experience abroad contributed to the development of their understanding of principles in both fields. The Israeli students were amazed by the Nepalese people's ability to be happy despite the environmental conditions. The students also showed an understanding of environmental citizenship's

emphasis on global responsibility and interdependence, based on the understanding that “what happens here impacts what happens on the other side of the world.” In conclusion, our results suggest that combining theoretical instruction with practical experience in a developing nation helped the Israeli students attain a fuller appreciation of the principles of sustainability and environmental citizenship.

College Students' Perceptions of Socio-Ecological Systems in a Multicultural Society Context

Social and environmental injustice harm social-ecological systems, therefore preserving such systems must include minimizing injustice. With this goal in mind, we created a 'social-ecological system' course for the Masters track of the environmental education program at a teacher training college in Israel. The course, based on a series of field trips and a transformative pedagogy, addresses the social-ecological systems in which the multicultural conflict is intertwined. It was designed to promote better understanding through intergroup collaboration and to acquaint students with the voices of individuals who often go unheard. Furthermore, the course was based on the idea that the Arab-Jewish conflict impacted social-ecological systems and therefore needed to be studied. This case study was based on three sources of information: (1) an interpretive qualitative analysis of semi-structured interviews; (2) twenty-four written reflections, comprised of three written reflections from each of the eight participants; and (3) reflections and observations of the course instructors. The basic assumption underlying the course was that creating a positive, supportive group environment would promote meaningful learning, which would then encourage students to be more open to understanding social-ecological systems. The analysis was based on first and second cycle coding and category creation, which was accomplished through inductive analysis and peer validation. Our findings indicated two interconnected attributes: (a) the internal course context involved relationships between the diverse cultures of the students and social-ecological systems: Despite the challenges, the course created an initial acknowledgement and openness between the Jewish and Arab groups, however technical difficulties and cultural differences led to tension and eventual ambivalence among the course participants; (b) the external course context concerned the Arab-Jewish conflict: Despite the exposure and discussions based on the intercultural experience, the students refrained from openly discussing the Arab-Jewish conflict. In conclusion, the course on 'social-ecological' systems successfully helped all its students understand that social and ecological systems are inextricably interconnected. It also succeeded in bringing some of the Muslim and Jewish student's closer on a personal level but not on a cultural level, as ideological gaps between Arabs and Jews were not diminished.

Social-ecological systems as perceived by Arab and Jewish students via drawing analysis

Introduction

Israel is a country considered to have a rich variety of ecosystems, which are subject to social pressures from conflicting groups. Consequently, this social pressure intensifies damage to the ecosystem and its resilience (Avriel-Avni, Spektor-Levy, Zion, & Levi, 2010). Attempts to reduce the damage are complicated by uncertain comprehension of the social-ecological system concept. Endeavoring to help Arab and Jewish students understand the complexity of social-ecological systems, a course was designed within the framework of an M.Ed. in environmental education. The course was developed around three field trips showing social-ecological systems, followed by student drawings indicating their understanding of the systems. The aim of this study was to investigate Arab and Jewish students' perceptions of social-ecological systems through drawing analysis.

The study is grounded in two main lenses: *meaningful learning and social-ecological systems*. *Meaningful learning* generates a conceptual change and facilitates understanding of complex concepts (Novak, 2002). According to Carey (2009), the process of human conceptualization is performed at three levels of abstraction: "Sensory perception of reality" is the conceptualization of the senses; "core cognition" is the organization of information gathered by the senses; "intuitive theory" is the conceptualization of abstract thinking. Drawing is one of the instruments used to examine the cognitive understanding of complex concepts (Desjean-Perrotta, 2013). The *social-ecological system* is a concept that links the interaction between humanity and the natural system, based on the understanding that the natural system is important to humanity's survival. To best preserve both systems, we must understand their components – social and ecological – and their mutual interactions (Folke, Colding, & Berkes, 2003). One important factor that influences social-ecological systems is cultural background (Gal & Gan, 2017).

Methods

This study uses the phenomenographic qualitative approach, which provides different methods for conceptualizing a phenomena and analyzing its graphic interpretations (Marton, 1988). The study was based on an M.Ed. course utilizing three field trips to different social-ecological systems. At the end of each field trip, students produced a

drawing depicting the social-ecological system and an explanation of the drawing. In this study, we examined the drawings of eight students (four Arab and four Jewish) from each field trip for a total of 24 drawings. We used deductive analysis to determine the level of abstraction per the following criteria: relative visual share of the social system to the ecosystem; details present in the drawing; and reference to an emotional component (Barak, 2012); sensory perception; core cognition; and intuitive theory (Carey, 2009).

Findings

Most Arab and Jewish students' drawings of the social-ecological system displayed both social and ecological components. In many cases, the social components were more dominant than the ecological components (Figure 1). Associated with that finding, Arab students tended to draw more people than Jewish students (Figure 2). Also, in several Arab and Jewish drawings, an emotional component appeared. An example of an emotional component appeared in the use of crying sun (Figure 3). Using Carey (2009), sensory perception and core cognition were apparent in both Arab and Jewish drawings, while intuitive theory was only present in Jewish work (Figure 4).

Discussion & Conclusions

Our findings indicate three levels of cognitive understanding (Carey, 2009), reflecting comprehension of social-ecological systems. Differences between Arab and Jewish students were apparent in their drawings of people, as Arab students emphasized social aspects likely due to their cultural background. Also, displaying intuitive theory required a different length of time for the students, often more than one field trip. Finally, the number of items in the drawings attests to the importance of the painted component for the study (Barak, 2012).

The importance of this study resides in understanding the concept and complexity of social-ecological systems, as entrenched in the cultural differences between Arab and Jewish students. This is essential, as many environmental education studies focus on knowledge, attitudes, and perceptions rather than the context of social-ecological systems (Skamp, 2010). Furthermore, this study contributes to methodology through its analysis of drawings to understand perceptions of social-ecological systems between diverse cultures.

“The Seventh Day”

The contribution of the kibbutzim to shaping the image of the Israeli soldier

The Six Day War produced a book that can be added to the pantheon of literary works that have shaped the Israeli identity – “The Seventh Day: Soldiers’ Talk about the Six-Day War”. The poet Hayim Guri wrote that the The Seventh Day was “The most important document written so far about that war.... This book tells about a series of meetings that may shape the soul and consciousness of a whole generation.”

The book was written and edited by soldiers from the Kibbutz Movement.

Out of the 679 fallen in the Six Day War, a quarter came from the kibbutzim, which at that time constituted less than 4% of the country’s population. The kibbutz movement, more than any other sector, was engulfed not only by jubilation, but also (and maybe mainly) by mourning the heavy cost of loss of life.

This paper analyzes the influence of the “The Seventh Day” on shaping the image of the Israeli soldier following the Six-Day War.

The Role of Distributed Leadership in Mainstreaming Environmental Sustainability into Campus Life in an Israeli Teaching College: A Case Study

Introduction & Significance

Distributed leadership has been reported in the literature as an effective management approach for educational organizations such as institutions of higher education (IHE) (Fullan, 2005). Unlike traditional leader-centric approaches, which focus on the role of individuals leading a group of people, distributed leadership is practice centered, based on a view of a process, and shared between leaders, followers, and the situation (Spillane, 2012). The study presented here investigated the role of distributed leadership in the promotion of sustainability in an Israeli teacher education college, at the level of organization as a whole. Although distributed leadership has been found to be well suited to promoting sustainability that calls for organization-wide change, studies that focus on this issue in the context of sustainability in IHEs are rare.

Theoretical Framework, Study Site, & Research Questions

Based on the Multi-Level Model of Leadership Practice in higher education, taken from Bolden, Petrov, and Gosling (2008) and from Woods, Bennett, Harvey, and Wise (2004), we investigated how the characteristics of distributed leadership are expressed in three central organization-wide structures in the college and how these aspects of distributed leadership promote sustainability-oriented activities on campus. These structures include: (1) A student group that marked the beginning of student leadership for sustainability on campus; (2) The College 'Green Council', which included both staff and students, and aimed to design the organization's policy regarding the promotion of sustainability on campus; (3) A professional development program for academic and administrative staff that aimed to develop local sustainability activists among the college's staff members. Together, these structures represent three developmental phases of distributed leadership for sustainability within the organization as a whole. We also explored in what ways aspects of distributed leadership promote sustainability-oriented activities on campus. We used a deductive and inductive interpretive approach in this case study.

Findings

We found three organization-level processes that are based on the principles of distributed leadership and promote sustainability on campus: 1) Distributed leadership enables change in the organization's internal culture with respect to mainstreaming sustainability on a variety of levels that address individuals, groups, and the organization as a whole. Although the institution's administration did not explicitly declare distributed leadership as their approach, central elements of distributed leadership were nevertheless strongly represented in the three structures that were investigated. 2) Distributed leadership leads to an integrative change by encouraging collaboration between the entire campus population, including staff and students, and between different departments. These collaborations established a holistic and systematic sustainability discourse on campus. 3) Distributed leadership on campus enables the development of diverse 'bottom-up' and 'top-down' structures in the organization, which later became institutionalized.

Conclusions & Contributions

The institutionalization process in the college included financial, community, structural, and academic dimensions. Although some researchers have emphasized that institutionalization may lead to fixation and the stagnation of ideas, processes, policy, and structures, as well as decreased creativity, our findings indicate that the distributed leadership at the college investigated here led to a type of institutionalization that encourages creativity, innovation, and entrepreneurship, generating multiple ideas, projects, and processes geared towards the promotion of sustainability. In this sense the organizational institutionalization at this college is not a common form of institutionalization in Israeli higher education, and could serve as a model for developing positive institutionalization in other institutions seeking to promote sustainability.

We also identified several challenges regarding the implementation of distributed leadership in the organization, such as lack of coordination between 'top-down' and 'bottom-up' leadership ('dislocated leadership'), a general lack of involvement in leadership in the institution, mainly because it is seen as unappealing, unrewarding and unnecessary ('disengaged account of leadership'), and a partial accomplishment of the college's vision regarding the establishment of long-term intra-structural organizational collaborations (a 'dysfunctional account of leadership'). Despite these challenges, our findings ultimately support the idea that distributed leadership can contribute to the long-term, organization-wide implementation of sustainability in higher education institutes. Therefore, we recommend that institutions interested in sustainability adopt distributed leadership as their major management approach.

Organizational change: Pre-service students leading environmental change in college

Over the last forty years in education spheres, sustainability has been viewed as a possible solution to the environmental crisis (Rickinson, 2001). Recognizing the importance of sustainability, educators, activists, and policymakers have searched for new ways to introduce sustainability into higher education, resulting in organizational change (Brinkhurst, Rose, Maurice, & Ackerman, 2011). This change has impacted higher education's curricula, behavior, learning outcomes, and infrastructure (Davim & Leal, 2016). This organizational change has also led to the implementation of the green campus initiative, which includes curricula application (e.g. knowledge, awareness, behavior) and daily life infrastructure in support of pro-environmental behavior (e.g. recycling center, saving resources) (Kurland, 2011). A green campus in a teacher training institute may encourage pre-service teachers' pro-environmental behavior, which is of importance due to a teacher's role as a model for youth – the future policy and decision makers of tomorrow (Pooley & O'Connor, 2000). Consequently, these pre-service teachers wield the power, directly and indirectly, to affect future environmental crises.

Organizational change in general and sustainability implementation in particular are processes usually resistant to change (Moore, 2005; Szabla, 2007). The Human Reaction and Action System (HRAS) model may help understanding change and its corresponding resistance. The HRAS model includes three main change subsystems: content, context and process of change, and the reactions and interactions among subsystems and resistance to change (Szabla, 2007). This model is based on open system theory (Burke, 2008), which represents inputs and outputs to the change system, and the interaction among influences from organizational change and other subsystems. In this study, we defined "green campus" as the system being investigated. We examined sustainability implementation at a teacher training institute in Israel through the lens of organizational change in an open system.

The aim of this study was to analyze the implementation of the green campus initiative through a student leadership group and its peer teaching of sustainability. This student leadership group realized that, even though their institute was certified as a green campus by the Ministry of Environment, there was low awareness and pro-environmental behavior on the campus. To improve the situation, they taught a lesson on sustainability to first-

year students. By analyzing change content, process, context, and their interactions and reactions, this inquiry will identify possible reasons for green-campus-implementation barriers. Finally, this study concludes with suggestions for better implementation and subsequent change at green campuses.

Methods

This study includes student leader interviews (4), written reflections (10), and first-year student open questionnaires (170). The interviews were analyzed based on the Szabla (2009) model, which includes three subsystems (content, context, and process of change) and interactions among these subsystems. Moreover, the analysis focused on resistance to change. The questionnaires were analyzed with a deductive approach (Hsieh & Shannon, 2005).

Findings

The educational system comprises three main change recipients: students, teachers, and administrators. The internal context indicated that students and administrators enhanced the change process, whereas teachers impaired it. Several teachers ignored the student leaders by not allowing the leaders to hold lessons in their classes, while others limited the time for the lesson. The change content included behavioral change through raising student, teacher, and visitor awareness of the green campus initiative. The change process involved meeting administrators and approaching teachers to allow for 45 minutes of peer teaching on sustainability in the classroom. Finally, the first-year students filled out an open questionnaire, and the student leaders completed a reflection and interview. The reaction to change was positive from first-year students and student leaders, but negative from many teachers. Thus, the change did not take hold.

Conclusion

There is a divergence between administrator vision and teacher action. The main resistance was in the change process and use of classroom time. The theoretical significance of this study is the interaction between the change process model and sustainability implementation in higher education. The practical contribution of this study is the potential of student-led change. It is not enough to gain acceptance of the change content because there needs to be acceptance of the change process by all levels of the organization.

Students' Emotional Response to Place Based Education Focused on Protecting the Lesser-Kestrel

A sense of belonging to one's environment is defined as an attempt to be personally involved in that environment. A strong sense of belonging is forged when environmental involvement begins at a young age and continues uninterrupted over a long period of time. It in turn generates a desire to take action on that environment's behalf. This means that feelings allow students to connect to the content that they learn, serve as a foundation for the learning process, increase motivation to learn and to apply that knowledge by taking environmental action. In light of the importance of positive affect to the learning process, and in light of the emphasis that environmental education places on the need for students to take action for the environment, environmental education must include components of positive emotion as well as an intellectual experience. Therefore, we identified the types of emotion that arose in students while engaging in environmental education - place-based program. This study was based on a qualitative research paradigm, through which we analyzed the emotional response of students engaged in the "Lesser-Kestrel" place-based education program, and of students who had participated in the program in the past. Data was gathered using 20-30 minute semi-structured interviews. We conducted interviews with 50 of the 5th graders who had participated in the program that year, five 6th graders, two in 7th grade, and two in 8th. The interviews were analyzed inductively and deductively. The categories were determined inductively, based on the emotions raised by the students. The statements were divided into four primary categories: (1) Learning processes included common positive expressions such as 'fun', 'enjoyment', and 'affection' and none negative expressions; (2) Empowerment included common positive expressions such as 'anticipation', 'excitement', 'pride', 'happiness', 'responsibility', and common negative expression such as 'pressure', 'fear', 'anxiety about talking in front of the adults'; (3) Outdoor activity included common positive expressions such as 'fun', 'happiness', 'affection', 'enthusiasm', 'enjoyment', and common negative expression 'difficult'; (4) Attitudes towards nature and animals included common positive expressions such as 'wholehearted affection', and common negative expressions such as 'sadness', 'bad feelings', 'lack of affection'. The students testified to having a positive learning experience in

the program (75% of statements). The negative feelings they expressed primarily reflected feelings of sadness and anger over humanity's treatment of animals, rather than negative attitudes toward the cognitive aspects of the learning process, towards the pedagogies used in the program, or towards the processes of empowerment undergone by the students. We also found that even years later, the students were still enthusiastic about the experience of the program. Some had changed their attitudes and behaviors towards the environment, and tied these changes to participation in the educational program. In conclusion, the study's results support the integration of affect, attitudes, knowledge and the promotion of environmental behavior in environmental education programs.

Old Tastes Rediscovered: Traditional Palestinian Cookery in Israel Getting Modern

Historically, Palestinian homemakers, i.e. women, have been in charge of reproducing and sustaining a distinctive Palestinian taste. This taste rests on the appreciation and consumption of local and seasonal ingredients seasoned with unique spices which mark Palestinian cookery and has been transmitted from one generation to the next as part of females' socialization. Ever since the foundation of the State of Israel and the enforcement of Israeli citizenship on its Palestinian inhabitants, certain changes in Palestinian taste, as produced and experienced in the home, have taken place. A cross generational study of female Palestinian citizens of Israel, on which this paper is based, points to the processes that have reconstructed contemporary Palestinian taste and the features marking it as characteristic and as sustaining a national Palestinian identity. First, as in the past, contemporary Palestinian taste in Israel reinforces the narrative of the Nakba which revolves around exile, destruction of Palestinian infrastructure and changes in the structure of the family and the community. Introducing herbs, legumes, baked goods and other dishes eaten by the Nakba generation and teaching offspring to like them, Palestinians in Israel link younger generations to the collective Palestinian national sentiment. Moreover, these elements crystallize solidarity which revolves around the longing for a Palestinian state with a native cuisine based on locality and seasonality. Second, Palestinian women use their position as homemakers to expose their families to new cooking techniques, ingredients, spices and dishes. These are introduced with the purpose of modernizing members of the household and equipping them with necessary means to act and function in Israeli public domains. Thus, the acquisition of tastes which partly resemble those of Jewish Israelis facilitates visits to restaurants or cafeterias in universities or workplace, meetings with Jewish Israelis over a meal or even shopping in big supermarket located out of Palestinian villages and towns. Finally and most importantly, the incorporation of new foods into the domestic Palestinian kitchen and the acquirement of tastes Palestinians associate as modern, consists of the incorporation of ingredients or dishes external to Palestinian cookery into Palestinian domestic kitchens. The process involved means of social positioning of Palestinians in the Israeli public sphere and the establishment of a national community that claims entitlement for recognition and full civil rights. As part of this narrative, contemporary Palestinian taste which is grounded in the incorporation

of industrially produced food items and new dishes into domestic kitchens. They are all presented as practical solutions that enable women get an education, work full time and still fulfill their domestic duties while contributing to the presence of Palestinians in Israeli public spheres. Furthermore, the acquisition of new tastes sends a message according to which Palestinians are modern and up-to-date citizens of Israel who select their modes of participation in Israeli society while still preserving certain differences.

Social Activism in Teacher Education

Educators should be first and foremost involved citizens and, hence, they should be aware of social issues and have a clear political stance (Apple, 2013). To this end, they must be familiar with various social issues, among them inequality and the struggle for social justice, exclusion and silencing of particular groups, racism, multiculturalism, gender issues, and environmental sustainability. In the classroom, educators are obliged to deal with current conflicts and to present the underlying ideas. This approach is based on the principles of critical humanist pedagogy, which aims to conduct educational dialogs and expose the social hierarchy and power structure (Shor, 1996; Freire, 1985). Nowadays, and more than ever before, Israel, European countries and other countries worldwide are facing the challenge of promoting ideas of social equality and reducing the spread of racism and xenophobia. Teachers, as well as educational institutions, can play an active and leading role in promoting these values (Aloni & Weintrob, 2017).

Based on this approach, in year 2007 Seminar Hakibbutzim college, the largest teacher education college in Israel, added a module to the requirements for earning a teaching certificate, namely, the Social Activism Program, which aims to increase the political awareness and the social involvement of the college's future graduates (Yogev & Michaeli, 2009). A fundamental feature of this program is the combination of academic coursework and field experience in community-based social involvement. The academic courses provide the theoretical and conceptual framework regarding issues related to critical thinking, whereas the community-based activity takes the form of active involvement in one of the many and varied volunteer frameworks to which students can be referred. Thus, hands-on volunteer work enables students to become familiar with and involved in the social issues pertinent to the specific community or youth group, while at the same time, the academic course serves as a means for students to analyze their field-based experiences and formulate an overall understanding of the social reality. In the course of the volunteer work, students receive educational guidance from professionals at the social organization with which they are affiliated; thus, they are exposed to aspects of informal education and volunteer frameworks, the very frameworks in which kindergarten- and school-children spend their after-school hours.

In addition to its broad educational effect (approximately 600 teacher-trainees per year), the program set out to accomplish an additional goal, namely, to help faculty members

design teaching and learning methods that transcend the walls of the classroom and college and encompass the entire Israeli social reality. Thus, learning takes place at the site of social activity and in the educational frameworks to which the children belong, as well as in the children's homes and other locations in the relevant communities. Faculty members who teach the academic courses of the program face the challenge of linking theory with practice and applying the lessons to the context of daily life. Accordingly, performance evaluation of both the students and the faculty members in these courses is based on their ability to fashion an overarching view, informed by all they have learned from both the personal experiences and the academic materials discussed.

Methodology

The program has been functioning successfully over the past ten years and, as mentioned, is part of the required coursework that each and every student in the college must complete. Different variations of the program have been implemented in other teacher education colleges in Israel. Furthermore, the Israeli Ministry of Education intends to adopt the program as part of its official teacher education policies, thus requiring the program's implementation in all teacher education colleges in Israel.

The insights we present here are based on having taught this program to thousands of teacher-trainees over the years, and on our collaboration with hundreds of organizations for social change and state-funded welfare institutions. In addition, the program's efficacy was evaluated several times, in order to better understand the challenges ahead (Yogev & Michaeli, 2011).

Conclusions

The program serves as a model, because it merges academics with fieldwork and integrates theory with practice, an approach that is of utmost importance and necessity in the realm of teacher education. The program provides an innovative way to learn about social issues and conflicts and gives new meaning to the students' volunteer work, because it enables them to conceptualize what they have learned from this experience. We have found that – with certain adjustments – the program can be successfully implemented in other teacher education colleges and institutions. This development supports the claim that teachers are also educators and social activists.

In this session, we will present the Program for Social Activism and its underlying educational, social, and values-based rationale. We will also describe in-depth two of the voluntary activities available to students, as well as two of the academic courses of the program that require teacher educators and students to draw conclusions from the combination of theory and practice.

Spaced learning: An approach to minimize the forgetting curve, or much more?

Background: While the forgetting curve is considered by cognitive psychology as a major obstacle to the learning process, repeated retrievals and spacing are found to be very effective for preserving the consolidation process. Though much study has been done in the laboratory, there is a lack of knowledge about how spaced learning pedagogy relates to cognitive abilities or to higher order levels of thinking in field studies.

The aim of this study was to investigate the novel pedagogy of spaced learning in higher education. Determining whether connections existed between students' cognitive skills and memory enhancement, and whether such connections helped students conceptualize science material was most important.

Method - 176 college students participated. The control group studied two lessons using massive teaching, while the study group was taught the same subject in a single-spaced learning lesson. At weeks 1 and 4, after the lessons, participants' memory and high order thinking were evaluated by tests that included recognition and recall questions. Academic data, personality profiling, and metacognitive evaluations were conducted for each student.

Results - In addition to timesaving benefits, as opposed to massive learning, spaced learning was significantly more beneficial for higher order thinking that requires creativity or synthesis of new concepts. Moreover, the study group showed greater accuracy in higher order recall questions in the week 4 testing, especially those students with high psychometric abilities.

Conclusion - spaced learning can be used as a teaching strategy to enhance higher-order thinking, especially for students with high psychometric abilities.

Theological Implications of Feminist Bible Criticism

Feminist criticism of the Bible is a cornerstone of feminist struggle. Elizabeth Cady Stanton wrote the series *The Woman's Bible* (1895-1898), which exposed the clear gender bias in the biblical text; the male language, the preference for men, and the humiliating and discriminatory status of women. Kate Millett, in her 1969 book *Sexual Politics*, showed how hidden ways of manipulating power continue to consolidate and perpetuate the dominance of men and the subordination of women. Her famous claim was that "God stands on the side of the Patriarchate". Feminist criticism thus became an integral part of the deconstructionist discourse of the Bible.

Since the 1960s, an opposite trend developed, trying to bridge the gap between the Bible and feminist ideology. Phyllis Trible in her influential 1973 article "Depatriarchalizing in Biblical Interpretation" proposed to reread the scriptures free of the existing patriarchal interpretation. Mieke Bal wrote a brilliant interpretive trilogy in this vein. Their approach seeks to listen to other, subversive voices, feminine voices and anti-patriarchal, emanating from the Bible. Following this trend, some Jewish women wrote feminist theological criticism of the Bible and tradition in the 1970s and, after a process of theological integration, proposed a new dialogical and constructivist feminist interpretation, that enables the design of a new Jewish feminist theology.

In my 2008 book *Women's Torah Study*, I researched the methods and motives of those who study the Torah in this way. Along with the historical and anthropological explanation of the text, they present the feminist critique. They propose a moral reform of biblical laws, as well as bringing female characters from the margins to the center, making their silenced voices heard, and exposing hidden voices within the ancient text that protest gender discrimination. Using an interdisciplinary approach, they provide tools to crack the heretofore exclusive codes of reading canonical texts, allowing for inclusiveness toward the "other" and criticism of the traditional androcentric position.

In my lecture, I will present theological implications of this method of interpretation, focusing on how it may change traditional notions of Torah and divine revelation.

Instructing Teachers of Refugee Pupils – Transparency, Choice and Sharing

Children's lives in refugee camps are characterized by destabilization and fragmentation of their lives, by non-provision of basic and essential needs, inability to identify order in the world surrounding them and incapacity to understand and anticipate the events around them.

This lecture will present a case study of a course instructed by the author to teachers in a girls' school where most of the pupils live in the Shu'afat refugee camp in East Jerusalem.

The major obstacles in educating these pupils and improving scholastic achievements are not only the living conditions in the camp, but their overall feeling of powerlessness, passive behavior and their lack of motivation to learn.

On the basis of self-determination theory developed by the humanistic stream of psychology and expanded by Deci and Ryan, and Asor, the author developed a teaching approach for implementation in the classroom, which is focused on addressing the fundamental need for autonomy.

The principles of this approach are transparency, choice and sharing. Transparency for the pupils exists by revealing the teacher's judgment and decisions regarding the goals of the studies, the means of instruction, and ways of evaluating learning. Choice is achieved by pupil selection of the learning activity and sharing is pupil involvement in the learning assessment through execution of actual learning performance tasks.

Conclusions from the course indicate that it is imperative to bolster teacher training regarding revealing and expression of the reasoning for various teaching activities and to expand teachers' arsenal of learning performance tasks.

Jewish & Arab principals' workload and stress in an accountability reform era

Decentralizing reforms that aim to improve school effectiveness and enhance education and learning achievements have increasingly encouraged the adoption of two education reforms in the Israeli education system, along with school-based management in 560 elementary schools in Israel. The aims of this study were twofold: (1) To explore and compare the workload experienced by school principals in the Jewish and Arab education systems following the implementation of these reforms; (2) To examine the influences of this implementation on the principal's role performance, including time management.

Three themes derived from qualitative data analysis of 32 interviews with Arab school principals and 40 interviews with Jewish school principals:

(a) Negotiation between conflicting expectations of stakeholders, including redefinition of the teacher's role; increasing teachers' presence in school to 36 hours in elementary schools and 40 hours in middle and high schools; and meeting expectations of stakeholders, such as teachers' union, inspectors, or school mentors during the implementation phase. Furthermore, the transition to self-management requires the Arab principal to reorganize use of resources, under the shadow of an inherent deficit of resources and lack of cooperation with local government education administrations. In contrast, Jewish principals usually faced workload due to stakeholders, especially parents, over-involvement in school management.

(b) Similarly, the Jewish and Arab principals reported changing their work day towards over-involvement in management and control of teachers' attendance; too much time spent on endless reports and forms, increasing stress and exhaustion; and overwhelming supervisory activities that the principal is required to perform compared to the past. Moreover, Arab principals confronted the interferences of hamulas (extended families) interferences in principals decision towards teachers.

(c) Accountability policy, expressed by an exam regime (such as the National Test of School Efficiency and Success Indices), teacher evaluation and climate evaluation, which create isolation, work overload, and inefficient time management. Principals are expected to keep the school accountable, manage data and meet controversial expectations. The direct result is that the principal is denied quality time at school and face many barriers when

attempting to adopt forms of instructional leadership.

The presentation concludes with the need to increase teachers' autonomy in the direction of self-reporting mechanisms, and work as co-principals in order to administer the school and to lead it pedagogically. Thus, alleviating, to some extent, the principal's workload and its concomitant stress, that is experienced differently among principals who function in two different cultures.

Promoting Satisfaction in Online Courses

Online Teaching in teacher training colleges has become part of training towards schools of the future. Colleges are opening more and more massive online courses. Skills to integrate technology into learning are becoming increasingly important both for the college students' studies and for their ability to fit into the schools of the future. The Ministry of Education considers the student's ability to fit into schools today, not to mention the schools of the future, as one of its main goals, and the goal is that colleges will train graduates who will be able to lead changes and implement technology in schools. Therefore, it is important to assess the contribution of the online courses for the technology literacy of teacher trainees. The proposed research will analyse the contribution of the various methods of online courses (Hybrid, Online, MOOC's) for a length span of several years, at a width span of various student populations, undergraduate and graduate students. This study examines the attitudes and perceptions of students in various courses in several areas: the teaching process, the contribution of online tools, self-study, satisfaction,

contribution to the learning, implementing different learning tasks, and the use of technology for teaching and learning. The questions which have arisen focus on the pros and cons of each model, the contribution of each model to students' perceptions on the integration of ICT in teaching and its influence on students' achievements. The study used questionnaires based on the MOFET research network, students' achievements, courses' outcomes and interviews with students from all courses. The findings will be used to discuss the controversy regarding implementation of online courses in colleges of education as part of the curriculum.

Prospective preschool teachers' beliefs about mathematics before and after a mathematics teaching course

In this study we reveal the beliefs about mathematics held by 42 prospective preschool teachers prior to and after a one semester course devoted to the teaching of mathematics in the early childhood years. Results suggest that many of the prospective teachers explicitly expressed negative beliefs about mathematics as well as implicitly via the 'animal metaphor'. The course made a small change in teachers' beliefs, suggesting that much more has to be done for a meaningful change, so that prospective preschool teachers can engage in mathematics with young children positively.

Assessment of innovation dimensions in a MOOC course “New Media in Education” focused on PBL plans

Education for entrepreneurship is important in the age of accelerated technological change. MOOC courses, based on multiple choice automatic tests and on peer assessment, are expanding in higher education. MOOC courses in the new media, entrepreneurship and innovation fields are challenging its pedagogical developers to create a clear and measureable peer assessment process of innovative plans and projects. Research shows that innovation is an important criterion of evaluation; however, the concept has conflicting definitions.

The objectives of our action research are to study, about and from the analysis of peer assessments, how to improve the evaluation of PBL plans and its innovative aspects.

We analyzed 789 peer written assessments and grades of 89 PBL plans, which were submitted to ‘New Media in Education’ MOOC course in 2016. The research is based on quantitative and qualitative analysis of peers’ feedbacks.

Correlations were processed among peers final marks, innovation marks and other assessment categories of PBL plans marks. Regression analysis model indicates that compatibility of PBL plans to educational needs and its innovation are the strongest predictive factors of peers’ final marks.

The justifications of PBL plans assessments and of innovation assessment were analyzed through qualitative research.

The research findings recommend how to improve peer assessment process and how to supply guidelines for the assessment of innovation and other categories of PBL plans, based on new media and digital pedagogy.

Comparative analysis between the reproductive strategies of the cultivated *Moringa oleifera* and its wild and endangered relative *Moringa peregrina*

The Moringaceae is a family of 13 species portraying a range of adaptations to mostly dry or wet tropical habitats.

This study is focused on comparative analysis of two closely related species; *Moringa peregrina*; a wild plant, native to Israel, in the dry tropical regions, and *Moringa oleifera*; a native to the wet tropics of India and is now prevalent throughout warm tropical or Mediterranean regions. Both species are utilized for food, medicine, energy and cosmetics.

Despite the increasing interest in these plants, very little is known about their sexual reproduction and its significance for the production of seed-oil yields. In order to characterize the reproductive strategies of both species we conducted a study on mature trees under Mediterranean conditions. We recorded bloom phenology and compared the foraging behavior of the two most frequent flower visitors; the honey bee (*Apis mellifera*) and the carpenter bee (*Xylocopa pubescence*). We found that *M. peregrina* bloom was bimodal while that of *M. oleifera* peaked only once. Visitation rate and number of visited flowers of the honey bee were significantly higher than those of the carpenter bee.

The pollen grains of both species were found to be uniquely immersed in copious amounts of a cream-like substance (pollenkit). Removal of this pollenkit resulted in reduced viability under hot temperatures (40°C) and reduced invitro germinability, which was restored when it was pre-hydrated.

Close inspection of the pistil revealed that the style was a hollow tube with the receptive tissue present > 1mm inside the tube. Attempts to force pollen inside the stylar tube resulted in a significantly larger number of grains reaching the receptive region when the pollenkit was present, further stressing the significance of this unique media to the reproductive success. The stylar tube was also found to preserve pollen viability under extreme temperatures.

“DeconstruChristabel: Barefoot Reading in Coleridge’s Christabel”

“Poetry gives most pleasure when only generally and not perfectly understood”(Coleridge 1957-2000, I: 383). And indeed, the hundreds of interpretations written about his Christabel (Coleridge 2001) since its publication in 1816, do not provide a perfect understanding of it. If it is true, as well, that a poem’s literary value may be gauged by its “untranslatableness in words of the same language” (Coleridge 1983, II: 142), perhaps it is not so surprising that a group of Israeli female lay readers, in discussing a Hebrew translation of this fragment, offered significant insights into it.

The paper proposes an interdisciplinary examination of the interpretative process, implementing historical and ethnographical methodologies. This work draws on my recently completed doctoral dissertation, *Stories of Reading in Christabel: Interpretation of a Fragment in a Group*, which compares between Christabel’s expert interpretations--by intellectuals, poets and literary scholars that relied on broad contexts of knowledge--and the Israeli group, that interprets a text that is linguistically, historically and culturally foreign to them, using self and group observations in order to set about exploring it.

“I am Their Jew”: The Testimony of Karla Raveh (1927-2017) in Lemgo

After her entire family was murdered in the Holocaust, Karla Raveh (1927-2017) left Germany and rebuilt her life in Israel. For forty years she kept silent until a letter from Germany changed her life. For the past thirty years Karla lives between two worlds. In Germany she is famous and revered persona, a museum and a school carrying her name. Each summer she spent several months living in her childhood home, which has been converted into a museum, and she bears testimony to thousands of people. Yet in the course of her life in Israel she was completely silent about her past. Why did she not give voice to her testimony in Hebrew? What forces had created this complex reality? Only recently, following the film and book published by the author, her story was revealed in Israel. Karla Raveh passed away on May 2017, in Germany, several days after a grand ceremony for her 90th birthday. She is buried in the cemetery in Tivon, near Haifa, in Israel. The paper presents a ground-breaking story of a woman who lost everything and, after forty years of silence – dared to give testimony in German of all languages. As we face the imminent disappearance of the last survivors of the Holocaust, the controversial story of Karla Raveh raises urgent questions.

Fables, Language and Mathematics

This research discusses a unique approach to mathematics teaching, grounded in the use of examples taken from the world around us and implemented in two 4th grade classes. It presents literacy activities designed to foster a language of mathematics for all pupil populations (mainstream, gifted and pupils with special needs) and highlights the relation between the daily language and the language of mathematics. The concept is rooted in the requirement to strengthen the inter-disciplinary connections in different systems, including education systems. The activities focus on the positive effect of integrating fables as literary genre for improving the language of mathematics, reducing the fear of mathematics teaching and increasing the satisfaction with mathematics. The research population is 160 pupils in the 4th grade. school. They have engaged in numerous activities during several lessons and conducted a discourse related to each activity. The activities are based on a fable by Jean de Lafontaine, a didactic literary work, designed to instill moral values and wisdom. The findings indicate that using intriguing fables that stimulate mathematics thinking, leading to an educational lesson promotes the positive approach to the teaching of mathematics and to using the language of mathematics. At the beginning of the study, 75% of the participants testified that learning mathematics terms is considered difficult. However, after learning them, by using the 90% changed their view, saying they felt more confident in learning the terms. Hence, it is highly recommended integrating in mathematics lessons activities like those presented above as well as a multi-disciplinary practice which will entail pupils' better and more meaningful comprehension of mathematics and will enrich knowledge of this subject.

Requiem Pop Albums as an Extreme Cross Media Reality: A Cultural and Economic Analysis of Grief in Contemporary Cultural Industries

The release of Leonard Cohen's and David Bowie's last disc in 2016, a few days before they passed away, brought the attention of critics and audiences to some common traits among them. Both discs were announced when rumors and news spread on the media about the fact both artist were terminally ill. The lyrics, musical and esthetic choices made by the artists contained clear references to the end of their lives and were described as a final message, a self-eulogy of the artists approaching the end of their careers and their lives. Throughout this article, I propose to analyze cultural and economic features surrounding the production and reception of both discs, pointing to the emergence of a "Requiem Pop Albums Genre" which combines both traits of sacral rites and religious ceremonies as well as technologies and marketing strategies attuned with XXI Century cultural industries.

Misconceptions: A barrier or a learning opportunity? *empathic space, intuitive responses, misconceptions, pre-service teachers*

How does giving an immediate, intuitive response impact its quality? What are the features of an intuitive response? How is this related to misconceptions? And how can pre-service teachers (PSTs) use these misconceptions to help learners understand?

This is a comprehensive qualitative research based on interview. The participants - forty PSTs were in their third year of training, majoring in science and mathematics, and they had disciplinary knowledge and experience in school practice. Thirty PSTs were majoring in Elementary School instruction and ten were majoring in Middle School instruction. Each PSTs was interviewed for about thirty minutes. The study aims at examining the PSTs' incorrect responses to a non-conserved quantity in two simple and well-known conservation tasks, as well as at enlightening the feelings and thoughts of PSTs about learning and instruction by confronting them with their incorrect responses to conservation tasks.

Such incorrect responses have intuitive characteristics, such as immediate use, self-evidence, great confidence and perseverance (Fischbein, 1987; Kahneman, 2011).

The main findings follow the "Aha" moments that PSTs in the study experienced: when they understood the source of their own incorrect response; when a sense of spontaneous and authentic empathy was evoked among PSTs; and when they realize the importance of the empathic space: shifting pedagogy from content-centered teaching to learning-centered teaching.

To move on in education

Abstract:

The presentation engages in the use of movement and Eshkol-Wachman Movement Notation for exercising and improving coordinative abilities and spatial orientation as well as improving attention skills. The presentation integrates the study of EWMN basic principles, and practical physical exercises. Furthermore, it provides practical and applied tools for the improvement of motor abilities and learning skills.

Learning subjects:

The learning subjects are taken from the basic principles of EWMN. These principles are based on the human body structure, motor capabilities of the moving body and the manuscript page for writing the movements.

- Coordination exercises: different structures – from the simple to the complex.
- Initial movement analysis: type, direction, path, range.
- Options of symbolizing physical movement on a designated manuscript page.
- Perception of space and its division into an overall system of reference for movement, “body-oriented” space and “absolute” space.
- Different references to movement time – movement and pause, movement rhythm, duration.
- Planning a series of exercises for motor practice with learners from the different populations, based on personal experience.

The learning subjects can be chosen and adapted to the participants.

Target Population:

English-speakers

Groups of up to 20 participants (There is no need for early movement knowledge)

Scope of the presentation:

30 minutes

Required means for the presentation:

A space that allows movement according to the number of participants.

Teacher Education College Instructors creating a multicultural professional community of practice

Recently, researchers have been studying the development of professional community of inquiry in Education, and has emphasizing the importance of the involvement of teachers in planning and designing learning environment as one way to encourage professional development (Voot et al. 2015).

Fullan claimed (Fullan, 2011), that shifting the staff to a professional learning community of inquiry will improve their pedagogical qualities; on a personal level which will lead to an effective change process.

Virtual learning communities, reaching beyond geographical limitation and time, allow broader collaborative learning and social interaction among learners synchronously and asynchronously. Such community operates in Technology, Education & Cultural Diversity (TEC) center.

The community holds about 22 instructors from various colleges in the country associated with the secular-religious Jewish and Arab, collaborating in developing four academic courses approved by the Higher Educational Council. Academic and social activities, discussion of new pedagogical models as well as other issues arising from teaching and learning in multicultural online environments

Mamartist - the voice of the mother in contemporary Israeli art

What is the contribution of female artists who are also mothers to contemporary art? What is the contribution of the mothering experience to the creative mother?

These questions become relevant in our time, when more and more female artists are creating art while they also function as mothers (Unlike the past in which marriage or motherhood often ended the female artist's career).

Although the maternal image was very common in art history, the mother herself was never perceived as a subject but always as an object. In this situation, where the mother is assumed transparent, a figure given to automatic rendering through social/cultural symbolization by someone who is not the mother herself – it has been hard to find the maternal subjectivity in representations of the mother.

We need a matricentric perspective to produce a theory that sees great importance in the artistic creation of mothers and their influence on the entire culture. Such a theory refuses the mother's transparency and strives to present her as a productive subject with fantasies, anxieties, and desires of her own - which are expressed in art and are worthy of being considered important.

This study examines the relationship between maternal subjectivity and female creativity through the creation of contemporary Israeli artists.

I will present 3 contemporary Israeli artists who represent various issues related to the universal and Israeli mother experience. Such as: relationship to the body after birth, mother-daughter relations, postpartum depression, motherhood and migration, mothers and the army, Holocaust survivor parents and more.

Teaching for understanding social-ecological systems using Dynamic Learning and Thinking Journey

Our research was done with 20 M.Ed. students learning in the environmental education program who learnt a course about social-ecological systems. They went to three field trips to observe and analyze different systems in real environments and learn about them. They drew the systems and explained their drawings. Though the students had prior knowledge about social-ecological systems, they found it difficult to observe a real system and be able to connect the theory to the reality. We used the ideas of Dynamic Learning for learning about the specific system and those of Thinking Journey for developing the understanding through the use of multiple perspectives. In each system, the students went through a Dynamic Learning phase of learning in relation to the specific environment that they saw. Learning did not stop in each environment; the students experienced a Thinking Journey, where they used in other environments the theoretical elements and connected them to real systems. Our findings suggest that the conceptual change processes of specific students related to their ability to use abstract thinking in connection with the real features of specific systems. An analysis system was developed that enabled us to measure the understanding levels of the students. The analysis of drawings enabled us to listen to the unique learning path of each student.

Smartphone Implementation from Lecturers, Teachers, Students and Pupils' Perspectives

The disparity between educational standards and reality outside educational institutions is increasing. Alternative learning infrastructure such as ML are becoming more common, and are challenging long held, traditional modes of teaching. The aim of the study was to examine the attitudes of lecturers, teachers, students and pupils towards the implementation of smartphones in education. Moreover, it explored smartphones' based teaching and learning processes and recommendation towards the integration of smartphones in the learning process.

The study consisted of 354 participants and was conducted by a qualitative and quantitative analysis. Relevant information was collected based on the questionnaires administered to the participants with regard to the usage they implement and suggest and their attitudes towards the implementation of smartphones in education. In addition, eight semi-structured interviews were carried out.

The findings indicate differences between subjects regarding personal uses they make with smartphones, level of technical difficulties they face, their attitudes towards the implementation of smartphones in education and the types of usage implemented and suggested before and after gaining experience with ML aided smartphones. Harnessing the availability of mobile devices for teaching and learning can empower the learning anywhere and at any time and make learning relevant and adjusted to the information-savvy society in which we live.

Enhancing Professional Development through Customized Consultation

Educational technology is an integral and indispensable element of higher education teaching design. It is thus crucial that lecturers have knowledge and skills on how to design technology-enhanced teaching and be able to create successful technology-enhanced learning.

The literature reveals that professional development programs and courses have only a low impact on lecturers' teaching practice (Lawless & Pellegrino, 2007; Alvarez et al., 2009). Kirkpatrick and Kirkpatrick (2006) evaluation framework for evaluating professional development training programs was implemented in a longitudinal study. The model conceives of four levels at which training impact might be evaluated: participant's satisfaction, learning, application of what was learned and the connection of the results of training to organizational outcomes.

Various types of customized consultation meetings regarding pedagogical-technological aspects were proffered by the ICT unit according to the content, style and needs of the lecturers: Personal meetings varying in length, group meetings, workshops, synchronous and asynchronous. The educational vision and philosophy of the institution and the level of integration of the professional development program into the lecturer's teaching practice were important factors in determining the level of change obtained.

Mobile Learning and its Effects on Self-regulated Learning and School Achievements in an EFL High School Class

The objective of this research was to find out whether the implementation of mobile learning pedagogies in a high school classroom can educate high school students to become independent learners, who are able to regulate their learning, and improve their achievements. For this purpose, a mobile learning teaching unit was designed following appropriate mobile learning design theories.

The quantitative data has been analyzed statistically while an inductive method was applied to analyze the qualitative data. The findings have been analyzed by taking into consideration the self-regulation scales of motivation and learning strategies, together with the significance of the students' scores.

The results of this study show that the implementation of a mobile learning teaching unit with a small group of students during a short period of time does not affect the self-regulation learning abilities of the students. However, it does reveal an increase in external and internal motivation together with a shift in the application of learning strategies, which find expression in the significant increase in students' scores after the intervention. As a result, a two-stage model has been proposed aiming to educate teenagers to become agents of their learning while they practice mobile learning as well as the implementation of mobile seamless learning to promote a self-regulated learning.

Frames of explorative and ritual instruction as reflected in teachers' discourse

Twelve elementary-school teachers were interviewed regarding their identity as mathematics learners, and their practices as mathematics teachers based on “vignettes” of different types of teaching – high or low in students’ struggle, and high or low in attention towards concepts. Those teachers were also requested to solve an unfamiliar mathematical problem. The interviews were transcribed verbatim. Analysis, inspired by the commognitive framework and socio-linguistic theory, coded teachers’ pedagogical as well as mathematical discourse into “explorative” vs. “ritual” frames. Findings show teachers who spoke more exploratively about teaching and learning also tended to participate exploratively in the problem-solving activity and vice versa. In addition, “mixed” teachers who talked about the social (subjectifying) aspects of explorations but not about the mathematizing aspects of explorations, also participated ritually in the mathematical discourse.

Teachers' discourse On students' conceptual understanding and struggle

We employ a communicational lens on the discourse of elementary mathematics teachers, asked to identify themselves with relation to vignettes describing four teaching types: high/low student struggle and high/low attention to concepts. Our goal is to examine the narratives that support low struggle or low attention to concepts. Data included interviews with four experienced elementary school teachers. Findings show that teachers had a coherent story for why they adopted or rejected each teaching type and that support of other-than-optimal teaching types was related to their conceptualization of "learning with understanding" as well as the ways in which they identify students of different "abilities".

Examining Teachers' discourse on Students' Struggle through figured worlds

We apply the lens of figured worlds on teachers' pedagogic discourse to understand their identity and practice in relation to offering students opportunities to struggle. The study involved 12 elementary mathematics teachers who were interviewed based on teaching vignettes - short stories exemplifying teaching that is high/low in students' opportunities for struggle. Two distinct figured worlds were identified: the world of "acquisition" and the world of "exploration". Teachers belonging to each of these worlds differed in their interpretations of identical vignettes depicting students' struggle, and their identities as teachers cohered with these interpretations. Implications of these results on attempts to reform teachers' practice towards explorative instruction are discussed.

The role of family climate, sense of coherence and loneliness in predicting general and academic self-efficacy among adolescents with SLD

Abstract

The goal of this study was to explore personal and familial predictors of general and academic self-efficacy among adolescents with and without specific learning disorders (SLD). Participants were 200 high school students (ages 14-15 years, grades 9) attending general education classes in urban areas of central Israel: 57 students with SLD (32 boys, 25 girls) and 143 students without SLD (76 boys, 66 girls). Students reported their general and academic self-efficacy (SE and ASE), family climate, sense of coherence (SOC) and loneliness. Results showed that students with SLD reported lower levels of general and academic self-efficacy and higher levels of loneliness. Their self-efficacy was positively related to their family climate (family cohesion and family adaptability), SOC, and negatively related to their loneliness. Hierarchical multiple regression analyses indicated the unique contribution of SLD in predicting both general and academic self-efficacy. Family cohesion and SOC contributed to both SE and ASE, while family adaptability and loneliness predicted only students' general SE. Theoretical and educational implications will be presented.

The impact of using iPad apps on the participation of students with ADHD, SLD and ASD

The purpose of the presentation is to present various findings that have examined the impact of using iPad apps to enhance the participation, initiation of tasks (Executive Function) and motivation of students with attention Deficit Disorder (ADHD), Specific Learning Disorders (SLD), and students with Autism Spectrum Disorder (ASD).

The first research examined the contribution of timers and mind mapping app for the development of time estimation and cognitive organization in eight students with Specific Learning Disorder (SLD) and/or ADHD. The data collection included a motivation questionnaire that was presented to the students before and after the intervention and time measurement before and after tasks in order to examine the students' time estimation. The qualitative findings showed a higher motivational level for learning, mainly in the statements of willingness to engage in authorized assignments and to learn new things. In addition, the research findings indicate that the assistive technologies that were chosen for that study, such as timers and mind mapping had an important effect on time estimation and on the students' capability to organize their materials.

The second study dealt with the contribution of music to the development of memory sequence (working memory) in a first-grade student with high functioning ASD studying in a regular classroom using an iPad along with musical instruments. The study aimed to examine the similarities and differences in working with musical instruments only, as opposed to digital instruments, which simulate music digitally in the development of working memory and instruction sequences. The quantitative research findings showed that the combination of the iPad with real musical instruments contributed to the development of memory sequence. The student's achievements were identical in terms of the memory capacity of the sound sequence both in playing the real instruments and the application of the instruments on the iPad.

The third study's goal was to examine the use of learning apps to enhance task persistence through reading comprehension tasks, for a third-grade pupil with ASD. The pupil had good reading capability, but had difficulties in comprehending the text. The intervention program in this research was conducted throughout the twelve individualized instruction

session (single subject design -ABAB), which included text reading and using an iPad app for preparing a magazine as a creative way to answer the texts' questions. Research findings indicate that the duration of task persistence was longer when using iPad apps, compared to when not in use. During the creation of the magazine, we saw an improvement in the child's participation, curiosity and involvement level.

We can conclude from these studies, that iPad creative apps enable a child with ASD to be more engaged in the learning activities. The apps allow diversity in learning activities which help to raise the child's interest in learning and provide instant feedback.

Mental health and marriage quality among parents to autistic children

The research validates a multivariate model that predicts mental health and quality of marriage to coping successfully with an autistic child. The model comprises The elements: parental stress, parental resources, parental mental health, quality of marriage and the child's autism symptoms. 176 parents of children aged between 6 to 16 diagnosed with ASD answered several questionnaires measuring parental stress, personal resources (sense of coherence, locus of control, social support), mental health and marriage quality and the child's autism symptoms. Path analysis showed that sense of coherence, internal locus of control, social support and quality of marriage increase the ability to cope with the stress of parenting an autistic child. Directions for further research are suggested.

Understanding the United States by Enlisting to its Civil War: The British Fascination with of the American Civil War between the End of Empire and the American Century, 1915-1968

Imprinted onto the political discourse, military thought, intellectual life and popular culture, no other foreign conflict left such a deep, lasting mark on the British society as did the American Civil War. As late as the 1960s, the war was not forgotten across the Atlantic. While most studies on the British fascination with the conflict tend to emphasize Britons' ability to turn the American war of the 1860s relevant to contemporary British affairs, it has often gone undetected that the British unique interest with the war was rooted in the fact that by the turn of the nineteenth century it had gained its place in the Atlantic sphere as the event that forged the modern United States. As such, it gave Britons a distinctive sense of the nature of the power that gradually began to take the British Empire's place on the world stage.

The paper follows three cases in which Britons turned to the Civil War to learn about their contemporary United States and about the place of Britain in relation to it. The first explores the British enthusiastic reception of D. W. Griffith's *The Birth of a Nation* from 1915; the second studies the British military writing on the Civil War by Basil Liddell Hart and J. F. C. Fuller in the 1930s; and the last case examines the emergence of American Civil War re-enactment clubs in Britain in the 1960s. Through these cases, the paper examines the British use of the Civil War, as the quintessence of American identity, to understand the United States, to draw parallels between the American and British societies, and to fashion a distinct national identity in contrast to that of America. These, it is shown, became especially widespread and useful at the dawn of the American Century and the End of Empire.

“The Graphic Novel as a Space of Small-Scale Wars”

Although the two world wars of the twentieth century have entered history as the defining wars of the modern era, today's world has been shaped to no lesser degree by the myriad smaller conflicts that have been erupting continuously around the globe in ever increasing numbers. At the same time, media usage has gained a central place in present-day conflicts, and arguably plays a greater role than ever before. Amongst the most influential cultural agents to have been shaping our experience of conflicts, both as individuals and society, the graphic novel is unique in combining the visual and verbal modes of representation. It can simultaneously narrate and visualize events so as to tell a war story from a unique vantage point and explore phenomena in ways that other media cannot. The paper presents a theoretical framework within which to analyze how graphic novels represent conflicts. Characterizing the lacuna in the literature, namely its exclusive focus on the western world and the major wars of the twentieth century, the paper focuses on three themes that graphic novels on small-scale conflicts from around the globe and throughout history allow to revisit: the representation of non-western conflicts, the depiction of non-combatants' experiences during war, and graphic novels as a lieu de mémoire or site of memory.

Perceptions of Academic Literacy Courses in a Postgraduate Programme in Israel

This study reflects on students' and instructors' evaluations of an embedded literacies course in a Master's program in Teaching & Education in Israel. The main goal of the study was to explore the academic justification for embedding a compulsory academic literacies course, taught in the mother tongue (Hebrew), at the outset of the M.Teach. Using questionnaires and interviews, students and instructors' perceptions were sought with reference to the necessity, contribution and suitability of the course in a Master's degree. Unlike their instructors, students were not persuaded of the need or utility of the course they had completed. The interviews suggested that they saw it as irrelevant, at their level of study, and irrelevant to their studies in the M.Teach. While implementing such a course is complicated, involving many considerations, the main conclusion is the need to share with students the course' aims – beyond study skills and language proficiency -- of acculturating students to the academic discourse in general and to Education as a discipline in particular. This should diminish the gaps between students' and instructors' perceptions and motivate the students towards the course.

Although the study took place in the local context of Hebrew-speaking students, it has wider applicability wherever students – including local students--need a better understanding of the demands of writing for their higher degree.

Team-Teaching in the Science Classroom: A Study of Student-Teachers' Experiences

The current phenomenological-qualitative study examined the experiences of 17 Israeli student teachers in the context of team-teaching science courses using the project-based method, in the course of their practicum conducted in elementary schools. The focus of the study was in participants' experiences in terms of quality and content. Data collection methods included reflective reports and in-depth interviews. Data analysis was conducted using the qualitative method for content analysis. Findings of the study indicate that the process that the students underwent during team teaching was characterized by specific experiential stages. The first three stages were characterized by mostly positive social experiences involving fruitful collaborations, whereby the "fruit" of the collaborations differed at each stage. The final stage was characterized by the experience of profound introspection (empowerment, development of personal and professional identity). Mutual stimulation contributed to the challenging yet successful experience of team teaching and resulted in personal and professional growth for the student teachers. Herein, the practical implications of this study are discussed. This research contributes to the professional literature on the team-teaching of science courses, and may serve to encourage educators to implement team teaching as part of student teachers' practicum involving a project-based, student-centered methodology.

Practicing Collaborative Learning in Teacher Education

Introduction

Helping young people tap into their innate potential, in the hopes that they develop into competent adults, requires higher education systems to invest in the development of cognitive, social and emotional skills, as well as the construction of deep knowledge in relevant fields (Pellegrino & Hilton, 2012). Educators, politicians and industry leaders have dubbed this set of necessary skill “21st century skills,” emphasizing skills such as cooperation, the ability to work collaboratively, and the promotion of effective interpersonal communication (OECD, 2013). Actively engaging student teachers in collaborative learning will contribute both to the quality of their learning process, and to their ability to participate in and lead, cooperative ventures in their teaching (Brett, 2004; Stahl, 2006 ; Palloff & Pratt, 2005).

Collaborative learning CL is a pedagogical approach that includes a variety of methods and models, in which learners work together in small groups to reach a common goal, such as a project, solving a problem or completing a task (Brody & Davidson, 1998). Reaching the learning goal is based on positive mutual interdependence between group members, where individuals are responsible for their own learning and for their contribution to the group (Slavin, 2001). The teacher is not the sole source of knowledge and information, and students have a major responsibility for their learning (Kirschner, 2001; Panitz, 1997). In cooperative learning, the teachers cast aside the traditional teaching pattern in which they transmit knowledge, adopting a new pattern, in which students are actively engaged in structuring their knowledge, discovering sources of information and incorporating their knowledge and experiences in the construction of knowledge (Brody and Davidson, 1998). Learning according to this pedagogy is a result of exposure to new knowledge as well as to a variety of cultures (Barak, 2014; Lemke, 2001), and offers the benefit of developing social skills, communication skills and higher order cognitive skills.

The role of the teacher is understandably critical to the success of collaborative learning in the classroom (Cohen 1994; Gillies et al., 2008; Van Leeuwen et al., 2013). Yet, collaborative learning presents teachers with many challenges, in practice and in attitude. It calls for teachers to practice collaborative teaching methods and models, as well as evaluation

methods. They should feel comfortable in releasing a great deal of control over the learning process in order to increase students' responsibility for their learning. Teachers must deeply understand group dynamics, and be able to create suitable environments in which to implement them. In addition, they must be aware of the interaction in the group without taking a stand, encourage active participation and leadership, impart collaborative and communicative skills, and help solve problems when a confrontation arises between group members (Salman, Najjar, & Zidan, 2012).

Since CL is of particular importance for future teachers' professional expertise and since its implementation in practice depends on their educational beliefs, their personal theories and their former experience (De Hei, Strijbos, Sjoer, & Admiraal, 2015), the present study is designed to figure out which variables influence student teachers' willingness to use CL in their classes. It examined student teachers' personal characteristics, their experience in CL, their skills using CL, their attitudes and their knowledge about this demanding pedagogy.

Method

This study took place at a large teachers' college and its' sample consisted of 305 students in a Faculty of Education. The data was gathered by a questionnaire that was distributed at the end of the school year, and consisted of five parts, according to the themes of the study: 1) knowledge about CL, 2) attitudes towards CL, 3) previous experience with CL, and 4) skills to practice CL and 5) willingness to use it. The reliability for the sections of the questionnaire ranged Cronbach's alpha between .69 to .79.

The data analysis was done with SPSS and was based on correlation. Pearson correlations were examined for continuous research variables to explain the variance in willingness to practice CL in class.

Results

This study examined students' knowledge of CL and their attitudes towards it, as well as their previous experience with CL as students and their willingness to use CL in their teaching in practice in class. Statistical analyses of this data were designed to identify the factors that might influence student's willingness to incorporate CL in their classes as teachers.

Descriptive statistics applied to the questionnaire results indicate that, on average, respondents' reported on a reasonably high level of experience of CL in their studies (Range 1-4, $M = 3.00$, $SD = .72$). This means that, according to their perceptions, the students experienced CL in some of their courses. Their experience as students in CL provided the respondents with knowledge about the advantages and disadvantages of CL, and their positive attitudes can be seen in Table 1.

As can be seen from the data, the highest scores for the advantages of CL were related to statements that dealt with the benefits of communication and personal interaction. The highest scores for disadvantages of CL addressed statements that deal with the suitability of CL to different topics and different learners. The high score produced by the attitude statements indicates the importance of experiencing CL in teacher preparation, from the points of view of students. The students also showed a moderate to high sense of being skilled enough to practice CL in their class, and high willingness to do so.

In order to examine the relationship between research variables Pearson correlations were examined, and the findings are presented in Table 2.

The results presented in the table show that there is a low negative correlation between age and experience and between age and disadvantages, meaning that the younger students report having more experience in CL in their courses, but also see more disadvantages in CL. There is a positive low correlation between experience in CL and the feeling of being skilled enough to incorporate CL methods in teaching. There is a positive high correlation between familiarity with the advantages of CL and attitude to CL, and between familiarity with the advantages of CL and willingness to teach using CL methods. However, there is a negative correlation between the knowledge of advantages in CL the knowledge of disadvantages in CL. This means that the more positive knowledge of CL's advantages the respondents had, the lower their rating of its disadvantages. There is a high negative correlation between knowledge of disadvantages in CL and attitudes to CL, feeling skilled enough to teach in the CL methods and being willing to teach using CL. There is also a low positive correlation between attitude to CL and the feeling of being skilled enough to teach CL methods, and a high positive correlation between attitude to CL and willingness to teach using CL. Finally, there is a high positive correlation between the feeling of being skilled enough to teach CL methods and the willingness to do so.

Discussion

Collaborative learning appears to be an essential constituent in both national and international plans and reports (Melamed, et al., 2010; OECD, 2013) about preparing teachers for the 21st century. The findings of the current study indicate that student teachers in a teaching college share this view as well. Generally, their attitudes towards CL are positive, and they express a relatively high rate of willingness to incorporate collaborative practices in their classrooms. However, as indicated in this study and in previous ones, CL is not so common in higher education (Ubel, 2010) and student teachers do not always experience it, either as students or as teachers in the field. Since implementing CL seems to be a complex and demanding task (Zygouris-Coe, 2012, Shonfeld, 2017), it should to

be supported and facilitated in teachers' education programs and in their professional development (De Hei, Strijbos, Sjoer, & Admiraal, 2015).

What can be learned from the findings of this study regarding ways of enhancing collaborative learning in teacher preparation?

Conceivably, student teachers' greater experience as learners-participants allows them a deeper understanding of various aspects of the method, including its lack of suitability to all types of topics, learners or instructors. Collaborative learning is not an easy task - for teachers and for learners (Johnson & Johnson, 2013). For teachers, the greatest challenge is to leave their traditional role and become more instructive and supportive; for students, it is to become more active and cooperative in undertaking the joint tasks.

The main recommendation of the study is to include in the teacher education program courses about CL. The teaching of CL in teacher preparation programs should include, alongside active experience with the method, a study of its theoretical and strategic aspects. This might include the history of collaborative learning, different methodological approaches, and the results of research regarding challenges such as regulating collaborative groups and the role of the teacher in the group dynamic (Dobber, Akkerman, Verloop, & Vermunt, 2014). De Hei and her colleagues (2015) found seven aspects that lecturers in higher education should learn, including (in relation to CL): coaching and guiding, developing tasks, providing valuable peer feedback, accountability for the task and the teamwork, motivating students to collaborate, assessment of collaboration and criteria for group compiling. Direct instruction that addresses these aspects is necessary for expanding knowledge of CL, which was found in this study to be crucial for student-teachers' positive attitudes, their feeling that they are skilled and their willingness to practice CL in their classes.

Limitations

The most central limitation of this study is the fact that it was carried out in only one college in the country. The results of the current study justify further research in other teacher colleges in the country and in other countries. In addition, the data gathered was mainly declarative information, and its source was students' self-reports. We did not actually visit the classes or analyze the syllabi of the courses. We recommend that subsequent research projects include an examination of what actually takes place in classrooms that employ CL.

According to the outcomes of the current research, we conclude that a variety of factors influence student teachers' willingness to use collaborative methods in their instruction: knowledge, attitudes, skills and experience. All of them should be taken into a consideration when planning teacher education programs geared to preparing future teachers to cope with the challenges of future generations.

Table 1: Mean and SD of the different statements of the research variables (range 1-5)

	Variables	M	SD	
Advantages of CL	Fostered exchange of knowledge & experience	4.57	0.55	
	Enhanced communication skills	4.47	0.66	
	Making new friends	4.13	0.86	
	Developed skills	4.12	0.83	
	Better comprehension of the topics	4.08	0.68	
	Developing higher order thinking skills	3.98	0.89	
	More relaxed atmosphere	3.74	0.98	
Disadvantages of CL	Not suitable for all types of students	4.14	0.88	
	Not suitable for all topics	3.79	1.10	
	The students' success depends on their group members	3.60	1.05	
	Unfair evaluation of each student's investment	3.22	1.05	
	Difficulty getting members to actively participate in tasks	2.67	0.94	
	Waste of time	2.57	0.99	
Attitudes towards CL	The activities are important to my learning experience	4.02	0.82	
	The activities important to my learning as a future teacher	3.76	0.90	
	I took part in collaborative work in my courses	3.69	1.00	
	I prefer to do all my learning activities alone.	3.36	1.04	
	I learn better working in a group than alone.	2.90	1.08	
Skilled to use CL	I feel that I'm skilled enough to practice CL with my pupils	3.60	0.96	
Willing to use CL	I am willing to incorporate CL in my classroom	3.99	0.81	

Table 2: Pearson correlations between research variables (n = 305)

Measures	Age	Exper.	Advant.	Disadvant.	Attitude	Skills	Willing
Age							
Experience	-.18**						
Advantages	.04	-.04					
Disadvantages	-.15**	.01	-.38*				
Attitudes	.07	.13	.53***	-.46***			
Skilled	.10	.20***	.10	-.20***	.22***		
Willing	.10	.14	.36***	-.35***	.51***	.43***	

Promoting a Meaningful Learning Experience with a Born-Digital Interactive e-book and a Digital Teaching Platform

The goal of this research was to evaluate the effects of learning mathematics with a born-digital interactive e-book and Digital Teaching Platform (DTP) on various aspects of a meaningful learning experience. DTP is a real-time learning system designed for one-to-one 21st century environment. To that effect, the learning experience and perceptions of a class of sixth grade students and their teacher were evaluated.

Research was conducted using a qualitative-constructivist approach. Twenty two (22) students, who study at one school, were observed and interviewed. These students learn mathematics with an advanced e-book, on the Digital Teaching Platform of “Time to Know”. Analysis of the observations and the interviews led to the identification of three themes relating to aspects of learning with a born-digital interactive e-book: (1) Independent learning with collaboration, (2) Aspects of the technological environment and their implications and (3) The role of the teacher.

Findings show that learning mathematics with a born-digital interactive e-book is characterized by a sense of relevance, learner involvement, a sense of value for the learner, independent learning with collaboration and a positive learning experience. It seems that learning with an e-book promotes a meaningful learning experience. The teacher perceives her role as the designer and the manager of the learning process. Most of the students think that it is easier to teach with an e-book and say that the teacher is no longer the only source of knowledge.

The place of teachers in Critical Pedagogy paradigms: Change of consciousness among teachers of children at risk*

One of the central issues that Critical Pedagogy deals with since Paulo Freire's concepts of "banking education" vs. "liberating education" is the changing of consciousness among teachers. Why and how can educators change their consciousness in relation to the oppressed with whom they work?

The dilemmas posed by this issue revolve around the question of teachers' place in the chain of oppression: to what extent can they choose their place within it, or rather, is it pre-determined? Is their place determined by their early consciousness? Can there be an educational practice that would determine their consciousness? And, is change of consciousness possible regardless of a teacher's praxis and biography as a subject?

Considering that in a context of oppression, all actors within the educational reality – teachers and children alike – tend to internalize their oppression, a basic question should be posed concerning the dichotomy between "banker" teachers and "liberating" teachers: is this dichotomy indeed inevitable? Or rather, more accurately, aren't we all placed on a spectrum between these two ends, while the dialectical interaction of subjects in action serves as the cause for change of consciousness towards liberation? This argument is based on the understanding that only the praxis between subjects and theory can generate a change in the consciousness of teachers and students.

My talk will examine methodologies of consciousness change following the practical experience of teachers of children at risk. This examination will allow us to reconsider the paradigms of Critical Pedagogy.

Lexical Transfer in Narrative Production of Bilingual Pre-Schoolers

Bilingual preschool children are able to produce narratives in both their languages. How the two lexicons serve bilingual children when producing a narrative and how the children make use of them are two aspects of lexis in narrative ability that this research looked into. The study examined the lexical density of the children's narratives and the connection to the bilingual phenomena of lexical transfer. Lexical Transfer occurs when a speaker reassigns vocabulary or expressions used in one language to the other language when conveying a similar idea. Past research has found that bilingual children transfer syntax and story grammar from one language to another when telling narratives, but that little vocabulary is transferred (Pearson, Oller, Umbel & Fernandez 1996; Pearson 1997).

Forty Hebrew-English simultaneous and sequential bilingual preschoolers were asked to tell two narratives in each language; the familiar Goldilocks and the Three Bears, using a picture book and an unfamiliar story using a sequence of pictures, using the Fox Story (Gulzow & Gagarina 2007) and the Cat Story (Hickmann 2003). The children were interviewed twice, once in each language, a few days apart. Their narratives were recorded and transcribed, and then analyzed for lexis. Lexical categories were examined for each of the child's two languages in the narratives. Instances of lexical transfer were analyzed for frequency and locus in each language for each story.

Lexical transfer was evident in 65% of the children's narratives, for both the familiar and the unfamiliar stories, contrary to past research. Children transferred single words as well as short phrases. However, there was more lexical transfer in the familiar stories (N=39) than in the unfamiliar stories (N=16). Contrary to Pearson (1997, 2002), who found that the children transferred syntax from their stronger language to their weaker language, but very little lexis, the children in this study transferred lexical items from one language to the other, regardless of language dominance or order of language production of the narratives. This indicates a more balanced lexical ability between their two languages.

Between fair procedure and judicial terrorism: A comparative view on political trials in France and Britain during the 1790s

Britain and France, the begetters of western liberalism and republican democracy, experienced a constituting stormy period during the 1790s. Whereas France went through a dramatic political and social revolution, in Britain – that was since February 1793 in a state of war against France – the government made great efforts to prevent such a possibility at home by suppressing rising demands for political reform. During this decade political figures who opposed governments in both countries were charged with crimes such as “sedition”, “conspiracy” and “treason” (and “anti-revolutionary activity” in France). In France thousands of them were sentenced to death by the “extraordinary” tribunal révolutionnaire and were executed by guillotine, mainly in the bloody period of 1793-94. In Britain the number of political trials was much lower, and the punishments usually less severe, but nevertheless radicals were harshly persecuted, and suffered from silencing laws which created a political chilling effect. It was this dynamic that made some of them call Prime Minister Pitt’s policy “a reign of terror”, analogical in their eyes to the infamous Jacobin policy implemented in France. Historian Clive Emsley called this comparison “ludicrous” and rightly emphasized several important differences between the two cases. To be sure, the number of people who were arrested, judged, convicted and executed is incomparable. Furthermore, whereas in France the government was revolutionary and defendants (allegedly) counter-revolutionaries, in England it was the other way around. However, and contrary to common assumptions, it seems that there also were some considerable similarities between the judicial systems in those two countries: the verdict by jury; the political-ideological bias of the court; its effort to keep at least a semblance of fair and legitimate procedure; the possibility of defendants to be acquitted, even at the height of the Jacobin terreur; and the melodramatic speeches made by defendants during trials. By this comparison between political trials in France and Britain during the 1790s – that has been hardly done by historians – I shall try to come to conclusions regarding the legacy they left to the modern political and judicial culture in western democracies.

