

עולמות מתנגשים ומתקשרים: תגובות מורים למחקרים בחינוך

העמדות שמורים רבים מבטאים כלפי מחקרים בחינוך משקפות בעיה, והיא: התייחסות המורים למאמרים מחקרניים ולממצאי מחקר באמירות כמו: "איננו יכולים להבין את המונחים" או "מדוע אינם חוקרים משהו ישים יותר" (Tikunoff & Mergenedoller, 1983) ועוד כהנה וכהנה אמירות ספקניות וביקורתיות. מאמר זה מנסה להאיר נקודות אחדות הקשורות למפגש בין מורים לבין הספרות המחקרית בתחום ההוראה והחינוך ולבחון את הסיכוי לקיום מפגש פורה בין עולם המורים לעולם המחקר ואת האופי הראוי שמפגש זה ישא. המאמר מצביע על העובדה שהעמדות שהמורים מבטאים כלפי המחקרים בהוראה וחינוך משקפות מצב בעייתי. אף על פי כן, מאמר זה טוען כי יש ביכולתו של המחקר האקדמי להציע גישה מחקרית שתהיה משמעותית וקומוניקטיבית לעולם המורים. ממצאי מחקר זה מצביעים על הפוטנציאל של המחקר האיכותני לעמוד לשירות מגמה זו.

בוסטרם, פיליפ והאנסן (Boostrom, Philip & Hansen, 1993) טוענים כי יש פער קומוניקטיבי בין החוקרים למורים. מורים רבים מתייחסים למחקר החינוך כביטוי אליטיסטי של האקדמיה. דימוי זה מתחזק נוכח הסגנון האקדמי-פורמלי של דו"חות מחקר, באופן שאינו מבטא הערכה כלשהי לידע ייחודי של המורים או לשפת שיח ייחודית שלהם. אולם, כך נראה, החוקרים האוניברסיטאיים אינם מוטרדים בדרך כלל מפער זה ומהיעדר תקשורת ישירה עם המורים (Rudduck, 1985).

* הדי"ר אשר שקדי הוא מרצה בבית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים, איש המגמה לפיתוח ההוראה ותכניות לימודים. תחומי ההוראה והמחקר: מחקר איכותני, הכשרת מורים, תכניות לימודים וחינוך יהודי.

יש המחמירים עוד יותר בהערכתם את המפגש בין מורים לבין עולם המחקר ואינם רואים כאן בעיית קומוניקציה בלבד, אלא טוענים כי המחקר בתחום ההוראה פשוט אינו רלוונטי למעשה החינוך וההוראה, ולכן מחקר זה ראוי להתעלמות. עמדה זו תולה את בעיית הפער בין המחקר למעשה החינוך במוקדי המחקר עצמו. על פי טענה זו, עבודת החוקרים אינה מסייעת למורים מכיוון שהיא תיאורטית מדי ומכיוון שממצאי המחקר אינם מתאימים לסיטואציות הספציפיות שהמורים מתמודדים אתן (Houser, 1990).

יש הסבורים כי בעייתיות המפגש בין המורים למחקר נובעת מפער תרבותי. עמוק בין שני עולמות השונים זה מזה. החוקרים מתעלמים מהמורים, והמורים בתגובה מתעלמים מהחוקרים. בשעה שהחוקרים מעצבים את המחקר, אוספים נתונים ומנתחים אותם, המורים מורדים לדרגה של מיישמים ומבצעים (Houser, 1990).

יתר על כן, ההסתגרות של החוקרים בעולמם האקדמי וחוסר תשומת לבם לשאלות האמיתיות של המורים מוזנת במידה רבה מהתפיסה הרוחנת כי הוראה היא תחום חסר סטטוס מקצועי ראוי, עיסוק של נשים, בעל יוקרה מועטת ביותר (Liston & Zeichner, 1991).

מרבית המחקרים החינוכיים במהלך 30 השנים האחרונות נעשו בגישה האמפירית-פוזיטיביסטית (שנהוג לכנותה הגישה הכמותית), העושה שימוש בעיקר במתודות סטטיסטיות-כמותיות (McNiff, 1988). אמונה רווחת היא כי המתודות של הגישה המחקרית הפוזיטיביסטית אינן בנות טעות, וכי תוצאות המחקר נכונות הן, מאחר שהן תוצאת ניתוח סטטיסטי קפדני ואובייקטיבי.

תוצאות נתפסות כטהורות וכמהימנות מכיוון שהמעורבות הסובייקטיבית של החוקרים בסוג זה של מחקר היא מזערית או אף לא קיימת, לא בתהליך איסוף הנתונים ולא בניתוחם (McNiff, 1988).

ליסטון וזייכנר (Liston & Zeichner, 1991) מציעים הסברים מדוע המחקר החינוכי פנה לגישה המחקרית הפוזיטיביסטית, ומדוע הוא מתמקד בבעיות

אקדמיות ולא בסוגיות אמיתיות מעולם בית הספר. הם טוענים כי חוקרי החינוך האקדמיים מנסים לפצות את עצמם בשל היעדר סטטוס ראוי בתוך האוניברסיטה על ידי התמקדות במחקרים בעלי אופי מדעי, יותר מאשר בהתמודדות עם הבעיות האמיתיות של מערכת החינוך. מתוך כך, הסגל בבתי הספר האוניברסיטאיים לחינוך מחולק למעשה לשתי קבוצות: אלה השומרים אמונים למתודות מדעיות ודיסציפלינריות ועיקר עיסוקם מחקרי, והאחרים הקשורים לשדה החינוך ועיקר עיסוקם בהכשרת מורים. הסטטוס הגבוה יותר הוא מנת חלקם של הממוקדים במחקר ולא של העוסקים בהכשרת מורים ובמעשה החינוך.

מתודולוגיה

מחקר זה מנסה, כאמור, לברר את מהות המפגש בין מורים לבין הספרות המחקרית - האם קיים סיכוי למפגש בין המורים לבין הספרות המחקרית, ומהם התנאים המתבקשים כדי להבטיח מפגש משמעותי ביניהם. המחקר התנהל בשני ערוצים מתודולוגיים מקבילים: סקר מקרים וחקר מקרים (Merriam, 1985; Yin, 1984; Firestone, 1993).

א. סקר מקרים

אף כי המחקר האיכותני מאופיין בביטוי עמוק וייחודי של מקרה יחיד או של מקרים אחדים, קיימת בקרב החוקרים האיכותניים מגמה משלימה, שעיקרה הוספת היבטים של מחקרי סקר (Miles & Huberman, 1984). מגמה זו היא תולדה של הרצון לאזן את החולשה של המחקר האיכותני, חולש שגם תומכי גישה זו מסכימים לה, שעיקרה הקושי או אף חוסר היכולת להכליל את ממצאי המחקר האיכותי להקשרים אחרים.

סקר המקרים משלב יחד נתונים ממספר רב של מקרים, מתייחס למספר מאפיינים, מתמקד בקשרים בין המאפיינים ומציג את הממצאים בדרך מילולית או אף בדרך מספרית-כמותית. ההשוואה בין המקרים מאפשרת לחוקר לאפיין דפוסים העולים מתוך מספר רב של מקרים. יתר על כן, מכיוון שההתמקדות היא על מאפיינים ספציפיים של המקרים הנחקרים, ניתן לנתח במקביל מספר גדול של מקרים ולהתייחס לכל מאפיין נבחן במידת עמקות כמקובל במחקר האיכותני.

הנתונים במחקר זה נאספו באמצעות ראיונות עם מורים מנוסים. הראיונות התנהלו בסגנון הגישה האיכותנית, הם נשאו אופי של ראיונות פתוחים שחזרו לחשיפת סיפורו האישי של כל אחד מהמורים כלפי הסוגיה הנחקרת (Seidman, 1991). כל ראיון כלל שני חלקים, וכל חלק ארך כשעתיים. החלק הראשון כלל שאלות שהזמינו את המורים להציג את עמדותיהם האישיות והמקצועיות כלפי הוראה וחינוך. בחלק השני כונו המורים להתייחס לסוגיות ספציפיות הקשורות למחקר ולספרות מקצועית.

אף שהמחקר מגודר כ"סקר מקרים", המידע שנאסף במהלך הראיונות התייחס לכל מורה כ"מקרה" נפרד, מתוך חתירה להגיע למידע העשיר והעמוק האפשרי של ה"מקרה". מתוך כך לא נערכו הראיונות סביב רשימה סגורה של שאלות מוכנות, אלא כל ראיון קיבל את הכיוון הייחודי לו מתוך סיפורו של כל מורה. המראיין נסתייע ברשימה כללית של נושאים, שמיקדו את מסגרת הראיון אך השאירו מרחב רב להרחבות.

כל הראיונות עם המורים נותחו בתהליך של קידוד בן שלושה שלבים (Strauss & Corbin, 1990). בסיומו של התהליך נבחרו כמה קטגוריות, שעלו במרבית הראיונות ואשר יש בהצגתן עניין מחקרי. בכל אחת מקטגוריות אלה הוצגה תמונה המתארת את תפיסות המורים בליווי התייחסות מסוימת לכמות המורים שביטאו את התפיסה המוצגת. אופיו האיכותני של המחקר נשמר גם בתהליך הצגת הנתונים, כאשר היגדים מייצגים מתוך דברי המורים הוצגו בדו"ח המחקר המסכם. באופן זה נשמר הממד הייחודי והאישי של כל אחת מהקטגוריות הנחקרות.

ב. תיאורי מקרים

החולשה של "סקר המקרים" נעוצה בעובדה שה"מקרה" היחיד מאבד במידה רבה את ייחודו ואת זהותו בתוך מכלול המקרים הנחקרים. כדי להתגבר על חולשה זו, חלק מקביל של המחקר יוחד לכמה "תיאורי מקרה". תיאורי מקרה אלה ממוקדים ומתארים את המפגש בין המורים לבין הספרות המחקרית.

המורים הנחקרים התבקשו לבחור מאמר מהספרות המקצועית שהשאיר את רישומו עליהם, לחיוב או לשלילה לפי בחירתם, ולתאר במהלך ראיון

באופן רטרוספקטיבי את המפגש עם מאמר זה. לפני הראיון חזרו המורים וקראו שוב את המאמר, והם רואיינו על התרשמותם מקריאת מאמר זה. כל ראיון נמשך כשעתיים, ובמהלכו נפרשה יריעה רחבה של עולמו המקצועי והאישי של המורה, במגמה לקבל קונטקסט ראוי להבנת תגובות המורה למאמר. גם במהלך הראיון חזרו המרואיינים ועיינו במאמר והביאו דוגמאות או ציטוטים להמחשת טענותיהם והתרשמויותיהם. המידע שנאסף במהלך הראיונות היה הבסיס לכתיבת תיאור המקרה. בסופו של דבר, במאמר זה הוצג תיאור אחד מתוך שנים עשר התיאורים שנוצרו, תיאור שהיה בו יותר מהאחרים כדי לבטא את מוקדו של מחקר זה.

תהליך כתיבתו של "תיאור מקרה" התייחס לכל מקרה בנפרד, תוך זיקה והפריה הדדית ביניהם. במהלך הניתוח קודדו ונחשפו מרב המרכיבים שעלו בראיונות, ומתוך הניתוח עלה הקו הסיפורי הייחודי לכל מקרה (Strauss & Corbin, 1990). חלק מהנתונים מהווים את הציר של התיאור, וחלק מהם מהווים את נתוני ההקשר ההכרחיים והמבהירים.

משתתפי המחקר והקונטקסט של המקרים הנחקרים

ארבעים ושבעה מורים ישראלים השתתפו במחקר, כשני שלישים מהם מלמדים בכיתות יסוד, וכשליש - בחטיבת הביניים ובבית הספר התיכון. שלושים ושבעה מהמורים השתתפו בחלק המחקר העוסק ב"סקר איכותי", ושנים עשר מורים השתתפו בחלק העוסק ב"תיאור מקרים". המורים נבחרו באקראי, וכמקובל במחקר איכותני - לא נעשה כל מאמץ לשוות לאוכלוסיית המחקר אופי של מדגם מייצג. עם זאת, המספר הגדול יחסית של המשתתפים והעובדה שנחקרים אלה מפוזרים במערכות חינוך שונות - מגדילים את הסיכוי שקיימת מידה מסוימת של ייצוגיות במדגם זה.

במחקר השתתפו חמישה מורים ו-42 מורות. בהתייחס לוותק, המורים נחלקים כך: חמישה מורים בעלי ותק של שנה עד שלוש שנים; אחד עשר מורים בעלי ותק של ארבע עד עשר שנים; שבעה עשר בעלי ותק של 11-20 שנים, וארבעה עשר בעלי ותק של יותר מ-21 שנות הוראה. זהות המורים טושטשה על ידי שימוש בשמות מושאלים. מרבית המורים שהשתתפו במחקר, המלמדים בבית הספר היסודי, קיבלו את הכשרתם בסמינרים

למורים והוסמכו כ"מורה בכיר" לאחר שלוש שנות לימודים. כמחצית מהמורים בבית הספר היסודי שהשתתפו במחקר השלימו את לימודיהם לתואר ראשון במכללות לחינוך או באוניברסיטאות. לעומת זאת, מרבית המורים בחטיבת הביניים וכל המורים בתיכון קיבלו את הכשרתם באוניברסיטאות, הכשרה הכוללת תואר אקדמי בתחומים דיסציפלינריים ותעודת הסמכה להוראה בבית הספר לחינוך. רבים מהמורים המלמדים בכיתות הגבוהות אף המשיכו בלימודיהם לתואר שני.

במסגרת לימודי ההכשרה, במסגרת ההשלמה ללימודי תואר אקדמי, ובמידה מוגבלת יותר במסגרת ההשתלמויות, נחשפו המורים לספרות מקצועית, כולל ספרות שניתן להגדירה כספרות מחקרית (Shkedi, 1996). מרבית הספרות המחקרית המוצגת למורים היא באנגלית, מרביתה נכתבה בידי חוקרים שאינם ישראלים, אם כי קיימת ספרות מחקרית-חינוכית בעברית בהיקף מוגבל, שהמורים נחשפו אליה. על אף המאמץ הנדרש מהמורים הישראלים לקרוא מאמר בשפה האנגלית, לא ציינו המורים במחקר זה את השפה כקושי שיצר חיץ בינם לבין הספרות המחקרית.

במסגרת החובות לקבלת תואר אקדמי, הן במכללות לחינוך והן באוניברסיטאות, הסטודנטים מחויבים להשתתף בקורסים העוסקים במתודולוגיות מחקריות. מרבית הקורסים מציגים את הגישה המחקרית הפוזיטיביסטית-כמותית, בשעה שהמחקר האיכותני זוכה להתייחסות שולית יחסית. בשנים האחרונות, מוסדות ההשכלה וההכשרה מתחילים להציע קורסים הממוקדים בגישה המחקרית האיכותנית. אף על פי כן, לפי שעה מדובר בתופעה בהתהוות, ומרבית המורים העוסקים בפועל בהוראה לא נחשפו כלל בצורה ראויה לגישה המחקרית האיכותנית.

במסגרת עבודתם השוטפת יש למורים נגישות לספריות פדגוגיות בתוך בתי הספר ולמרכזיות פדגוגיות ביישובי מגוריהם. ספריות אלה כוללות ספרות מקצועית, בעיקרה בעברית, רובה ככולה חומרים דידקטיים. הספרות המקצועית באנגלית מצויה בספריות של האוניברסיטאות והמכללות. במרבית המקרים אין למורים חדרי עבודה אישיים בתוך כותלי בית הספר, והם משתמשים בחדרי המורים, בספריות הפדגוגיות, ובמקרים מסוימים אף בחדרים ייחודיים למקצוע הוראה מסוים.

ממצאים

הנתונים שנאספו במחקר נבחנו על פי חמש הקטגוריות הבאות:

1. מהי הספרות המקצועית שהמורים קוראים;
2. מה מניע מורים לפנות לספרות מחקרית;
3. למה המורים נמנעים מלקרוא ספרות מחקרית;
4. מה תגובות המורים לממצאי מחקר שאינם תואמים את עמדותיהם, ידיעותיהם ונסיונם;
5. מהו מחקר, לפי דעת המורים.

1. מהי הספרות המקצועית שהמורים קוראים?

א. ספרות חינוכית פרקטית: מרבית המורים שבתשובותיהם מצאנו התייחסות לשאלה זו הצביעו על ספרות חינוכית-פרקטית כספרות המקצועית העיקרית שהם נחשפים אליה. הכוונה לספרות העוסקת בעולם ההוראה היומיומי, מצביעה על כיוון מעשי-יישומי, ספרות המספקת מענה לבעיות מעסיקות את המורים ומוסיפה להם יסודות לחשיבה ולפתרון. מתוך דברי המורים, ניתן למיין סוג זה של ספרות מקצועית באופן הבא:

ב. ספרות זידקטית: מורים מספר מצביעים במפורש על התעניינות בספרות הנותנת להם כלים להוראת תחומי תוכן שונים, מקנה להם מיומנויות או לפחות חושפת אותם לאופציות הקיימות בתחום. מורים אלה לא בהכרח מחפשים את התיאוריה או את העיקרון העומד מאחורי הדידקטיקה, אלא אם כן הדבר הכרחי להבנת טכניקת ההוראה עצמה. אחדים מהמורים כוללים בקטגוריה זו גם את ספרות תכניות הלימודים.

אני אוהבת לקרוא... גם ספרות שתתן לי כלים טכניים על איך ללמד נושאים מסוימים לגילאים מסוימים... (אנדריאה, 3 שנות הוראה, יסודי)

ג. ספרות פדגוגית-יישומית כללית: הכוונה לספרות שמעשירה את מחשבתם של המורים ומצביעה על כיווני התמודדות עם שאלות חינוכיות. בסוג זה של ספרות יש חשיבות לקשר עם התיאוריות והעקרונות, כמובן עד כמה שזהו קשר שמתקבל על דעת המורים. מקצת מהמורים מחפשים

בספרות המקצועית התייחסות לשאלות חינוכיות ברמה יותר עקרונית ופחות יישומית-מיידית. בספרות מעין זו, המורים בדרך כלל אינם מצפים למצוא פתרונות לבעיות, אולי משום שהם סבורים כי הוראה וחינוך אינם תחומים שבהם ניתן לדבר על פתרונות הנכונים לכולם.

למשל במסגרת הגן אני נזכרת שקראתי כי הוכח שהלשון מפתחת את המחשבה והמחשבה מפתחת את הלשון. יצאה תכנית לשון של תכניות לימודים לגיל הרך של פיתוח מיומנויות, חשיבה ומשחקי לשון מעניינים. כל התכנית היתה מבוססת על תיאוריה והיתה מאוד רלוונטית לעבודתי בגן... שיניתי גישה לילדים... (שמחה, 25 שנות הוראה, חט"ב).

ד. ספרות אירועים: רק שניים מהמורים הצביעו על תיאורים הלקוחים מעולמם של מורים אחרים כספרות מקצועית המועדפת בעיניהם. מורים אלה מצפים למצוא בנסיונם של האחרים כיווני חשיבה להתמודדות עם בעיות שמעסיקות אותם, ואולי אפילו רעיונות הניתנים לאימוץ ויישום.

אני מעדיפה... תיאורים של שיעורים... אירועים בהוראה... הייתי רוצה לראות... דברים שמנחים מורים, שיוכל להסתייע בהם עם כל מיני קשיים שהוא מתמודד... (תמר, 17 שנות הוראה, תיכון)

העובדה ששני מורים בלבד רואים בספרות האירועים מקור להיחשפות לשאלות חינוכיות פרקטיות צריכה אולי להפתיע, לאור תשומת הלב שמוענקת בשנים האחרונות למתודה זו בספרות העוסקת בהכשרת מורים (למשל Shulman, 1992). קרוב לוודאי שרוב המורים לא נחשפו באורח רציני לסוג זה של ספרות, או אולי לא למדו לראות את הספרות הזו כספרות מקצועית רצינית, אלא יותר כ"מעשיות" של מורים. אפשר למצוא כאן דוגמה נוספת לפער בין עולם המורים לעולם האקדמי.

ה. ספרות בתחום תוכני הלימוד: כמה מורים הדגישו את ספרות התכנים הדיסציפלינריים כספרות שהם נוהגים לקרוא. אף שהדבר לא הודגש בפי כל המורים, קרוב לוודאי שצורכי ההוראה מזמנים את כל המורים לסוג זה של ספרות.

התחום שלי הוא מדעים, אז אני לוקחת ספרים שקשורים בזה ואני
בונה מזה שיעור - אבל זה בטח לא חומר מחקרי מדעי... (יפה, 3 שנות
הוראה, יסודי)

מורים אחדים מציינים כי לעתים הפנייה לספרות בתחום התוכן חורגת
מצורכי ההוראה המיידיים ונעשית מתוך כוונה להעשיר את ידיעותיהם
בתחום ואת הידע האישי שלהם.

1. **ספרות חינוכית כללית:** קטגוריה זו מתייחסת לספרות חינוכית שאין
לה השלכה על שאלות חינוכיות אקטואליות שמעסיקות את המורים ואף
לא מתקשרת לבעיות מקצועיות כלשהן. המורים הקוראים ספרות זו
מעידים על עצמם כי הם קוראים זאת מתוך עניין כללי. מספר קטן יחסית
של מורים הצביעו על ספרות כזו.

פסיכולוגיה הרבה... גם בקורס שאני עכשיו לומדת הכשרת מורים
יוצא לי שאני יושבת בספרייה, יש לי מרווחי זמן אז אני קוראת ירחונים.
(אסתר, 6 שנות הוראה, יסודי)

2. **ספרות מחקרית:** שלושה מורים בלבד מצביעים על כך שהם פונים
לספרות שהיא על פי הגדרתם מחקרית ולא יישומית-פרקטית. מורים
אלה פונים לספרות זו כדי למצוא בה תשובות לשאלות חינוכיות פרקטיות
שמעסיקות אותם.

השתמשתי בדברים או בכללים שהופיעו במחקר כדי שתהיה לי דרך
יותר יעילה לעבוד עם הילדים... תוצאות המחקר יכולות לעזור למורה...
שיהיו לו סטנדרטים או שהמטרות שלו יהיו יותר גבוהות ממה שהיו.
זאת לא הסטטיסטיקה שתורמת, המחקר והתוצאות הם שתורמים...
צריך לקרוא דברים בפדגוגיה או בפסיכולוגיה שקשורים להתפתחות
של הילד... (סברינה, 24 שנות הוראה, יסודי)

2. מה מניע מורים לפנות לספרות מחקרית?

כאמור לעיל, שלושה מורים בלבד ציינו כי הם נוהגים, פחות או יותר
בדרך שגרה, לקרוא ספרות מחקרית; אולם כפי שמתברר מדברי המורים,

רובם, אם לא כולם, קראו בזמן מהזמנים סוג של ספרות. נצביע על כמה מניעים שהודגשו בפי המורים:

א. חובות הלימודים במוסד אקדמי ובהשתלמויות: קרוב למחצית המורים שהתייחסו לנושא זה ציינו כי החובות שהוטלו עליהם כסטודנטים במסגרת הלימודים האקדמאיים המקצועיים הן המניע העיקרי לקריאת ספרות מחקרית.

אני קוראת מחקרים בעיקר במסגרת הלימודים כי אני צריכה וחייבת לקרוא לשיעור... אך זה לא הפך להיות חלק מפעילות שגרתית, זה לא צורך שגרתי שקשור לעבודתי... (חנה, 21 שנות הוראה, יסודי)

ב. הרחבת דעת מקצועית: מספר קטן יותר של מורים מציינים שרצונם להרחיב את ידיעותיהם, ולא בעיות מקצועיות ספציפיות, הוא שמביא אותם לפנות מעת לעת, אם גם לא כשגרה מקצועית, לקריאת ספרות מחקרית.

בחינוך כן... בכירוש זו ספרייה שמלווה אותי כבר כמה שנים... אני מרגישה שזה מחדד דברים ופותח דברים ומחדש... אפילו במידת מה... גורם לי לא להיות בביצה של עצמי, יש לי את התחושה שאני יוצאת החוצה... (עליזה, 5 שנות הוראה, יסודי)

ג. בעיות מקצועיות שמתעוררות: שני מורים בלבד מציינים כי הם פונים למחקרים כדי למצוא תשובות לשאלות מקצועיות ספציפיות שמעסיקות אותם.

אני לא אקרא על כל ההתפתחות של הילד, או על התפתחות התיאוריות החינוכיות-התפתחותיות של הילד... אבל אם אני אתקל בבעיה ספציפית, אני אחפש... (רבקה, 18 שנות הוראה, יסודי)

ד. חובות במסגרת העבודה: מורה אחת בלבד מציינת כי היא קוראת ספרות מחקרית מכיוון שזה חלק מחובות העבודה שלה, וגם זאת לא כשגרת עבודה.

...תראי, בקיץ המנהל נתן לרכוז לקרוא מתוך איזשהו מחקר. אז קראנו... אבל להגיד את האמת? זה עול, עברתי את השלב הזה, לא יודעת... קשה לומר שנהייתי מהעניין... (אתי, 21 שנות הוראה, יסודי)

3. למה המורים נמנעים מלקרוא ספרות מחקרית?

א. חוסר רלוונטיות של המחקר: המורים עשו שימוש בהרבה מאוד ביטויים כדי להמחיש רעיון אחד שכותרתו: "חוסר רלוונטיות". המורים השתמשו במילים כמו: "לא תורם", "לא שייך", "לא משפר", "לא משקף", "לא ניתן למימוש", "לא תכליתי", "לא שימושי". נראה כי כל הביטויים הללו משקפים את הנחת הפער בין התיאורטי לבין המעשי. המחקר, לדעת המורים, מבטא את העולם התיאורטי, ובית הספר - את העולם המעשי.

...לא ספרות מדעית שמפרסמים כל מיני דוקטורים שעושים כל מיני עבודות מחקר. זה לא, זה לא מעניין אותי ולא תורם לי שום דבר... לא הייתי אומרת שיש לזה מקום מרכזי או שהמורים משתמשים במחקרים לפתרון בעיות בבית הספר... זה יכול לתרום לאישיות של המורה, להשכלתו, לאינטליגנציה שלו, אבל זה לא תורם מבחינת היישום. המחקר הוא באמת יותר תיאורטי ואילו החינוך עוסק בעבודה היומיומית... (דליה, 31 שנות הוראה, יסודי)

ב. חוסר זמן: כמה מורים מתרצים את אי קריאת המחקרים במחסור בזמן, בגלל טרדות העבודה, בגלל חובות הבית והילדים הפרטיים וכד'. מבין השיטין נשמע שזו בעצם שאלה של סדר עדיפויות.

אני לא מספיקה לקרוא עשירית ממה שהייתי רוצה בתחומי קריאה אחרים, אז אני לא אקרא חומר שלא מעניין אותי. (יעל, 20 שנות הוראה, יסודי)

ג. לא מעורר אמון: מורים מספר מסבירים כי אין להם אמון במחקרים. הטיעון העיקרי של המורים הוא, שהמחקרים עוסקים בהכללות סטטיסטיות ונותנים תמונה מסולפת של המציאות.

...אני רואה מספרים והם לא אומרים לי שום דבר המספרים האלה.
אני אף פעם לא יודעת איזו אוכלוסייה בחרו... קראת בעיתון [כי] כל
שתי דקות נפטר אדם ממחלה ממארת בעולם... זה סטטיסטיקה, לא
משקפת, לא מחייבת, אז לכן אני לא קוראת את הספרות המחקרית...
(שולמית, 14 שנות הוראה, יסודי)

מתוך כך, מורים אחדים מדגישים כי הניסיון להתייחס למספרים ולאחוזים
מסיט את תשומת הלב מהילד עצמו ומעולמו האישי הייחודי.

ד. לא מובן: שפת המחקר, כפי שהדגישו כמה מורים, פשוט לא מובנת
להם. נראה שיש בכך ביטוי לפער תרבותי המשתקף בשוני בולט בין שפת
המורים לבין שפת המחקר.

אני צריכה לקרוא את זה כמה פעמים, במיוחד שיש טבלאות ונוסחאות
סטטיסטיות ואני לא כל כך מבינה... האמת שאני לא כל כך מתלהבת...
(עדי, 21 שנות הוראה, תיכון)

ה. לא זמין: ארבעה מורים מדגישים כי החומר המחקרי אינו מצוי
בסביבתם הקרובה ואינו חשוף וידוע להם. כדי להגיע לחומר זה צריך
לעשות מאמץ מיוחד.

...לא הגיעו לידי ואני לא חיפשתי אותם... אני בטוחה שהוא רלוונטי,
אבל הוא לא הגיע אלי, וזה מסוג הדברים שאני מסתדרת בלעדיהם...
מכיוון שאת האמת, אני בשביל זה צריכה לנסוע לאוניברסיטה...
(אריאלה, 26 שנות הוראה, יסודי)

נראה שכאשר מקלפים את הנימוקים הללו, אנחנו מוצאים שוב את אותם
טיעונים שנאמרו קודם לכן: לא מעניין, לא קומוניקטיבי, שאילולי כן, לא
היתה קרוב לוודאי בעיה של חוסר זמינות.

4. מהן תגובות המורים לממצאי מחקר שאינם תואמים את עמדותיהם ונסיינם?

במהלך הראיון, רבים מהמרוואיינים תיארו מצבים שבהם ממצאי מחקרים
שקראו וההנחות שהועלו במחקר לא תאמו את הידע, הניסיון והעמדות

שלהם. מורה אחת בלבד מטעימה כי היא מקבלת את ממצאי המחקר כאמת מוחלטת, ביטוי לאמונתה כי ההכללה המחקרית עומדת מעל נסיונה ועמדותיה.

ברור שאם זה מחקר מדעי אמפירי ושיטות המחקר היו נכונות וברור לגמרי שמה שהחוקר עשה היה נכון... אני מקבלת את ממצאיו ומסקנותיו. (אתי, 5 שנות הוראה, יסודי)

שאר המורים נחלקים בין אלה שדוחים את ממצאי המחקר על הסף (כ-3/5 מהמורים) לבין השאר שתגובתם מעורבת.

א. ההנמקות של המורים הדוחים את ממצאי המחקרים

המחקר אינו מתאים למציאות: מורים מספר מנמקים את דחיית ממצאי המחקר בכך שאם הידע והניסיון שלהם לא מתיישבים עם ממצאי המחקר, זו ראייה לכך שהמחקר מנותק מהמציאות. לדבריהם, המציאות מורכבת ביותר וכל מקרה הוא ייחודי.

...בכלל מחקר, אני לא יודעת אם הוא משקף את המציאות. יש בעייתיות של אוכלוסייה נחקרת, יש עניין של אחוז אנשים שנחקר, ואני בכלל לא יודעת אם הוא משקף את המציאות... זה לא אומר שמה שהיה טוב... אפילו אם יגידו לי ש-80% הצליח... זה לא מחייב שזה יפעל גם בכיתה שלי... (שלומית, 14 שנות הוראה, יסודי)

מדברי המורים משתמע לעתים כי הם מתייחסים למחקר כדבר שיש לו תוקף בעולם שונה מעולמם שלהם. ייתכן שהדברים שבמחקר נכונים לגבי העולם ההוא, אך לגבי עולמם שלהם זה פשוט נשמע לא מציאותי. העולם של המורים הוא עולם פרקטי, עולם המציב שאלות אחרות מאשר המחקר, וממילא מחפש תשובות שונות מאלה שהמחקר יכול לספק.

...מפני שברוב המקרים שאני מכירה חסר החלק המעשי... שהמורה יראה שמה שקורה במחקר קורה גם במציאות שלו... (מוניקה, 6 שנות הוראה, יסודי)

נראה שההסתייגויות מתייחסות להנחות המחקר ותקפותו, אם גם הדברים נאמרים בשפה שאינה מקצועית.

הניסיון האישי-מקצועי משמעותי יותר: הסתייגויות ברוח זו הביעו מורים הסבורים כקודמיהם שהנחות המחקר ומסקנותיו בלתי קבילות. אולם בשעה שהתגובות הקודמות ניסו לתקוף את המחקר מבחינת המוקד שלו והמתודולוגיה שהוא נוקט, כאן הנימוקים מעוגנים בידע אישי ובניסיון האישי, הנתפס בעיני המורים כאמין יותר ובעל משמעות רבה יותר.

...קשה לקרוא מחקרים שלא תואמים את הניסיון שלך, כי אז אי הניסיון שלך שנמשך שנים הוא מוטעה או שהמחקר, שזה סביר יותר, הניח משהו אחר... אני אתן יותר אמון בניסיון שלי... ניסיון שנרכש זה בכל זאת משהו הרבה יותר קרוב לך מתוצאות של מחקר שאתה לא יודע כיצד הוא בוצע. (יוסי, 20 שנות הוראה, תיכון)

מורים יודעים לספר על מקרים שבהם טענות מחקר וממצאיו סתרו לחלוטין את מה שהם, המורים, חוו בחיי היום-יום המקצועיים שלהם.

...אני קראתי וממש התקוממת, כי מהניסיון שלי... הם כותבים שהמחקרים הוכיחו שהקבצות לא הוכיחו את עצמן... היה לי קשה לקבל את זה, פשוט לא הגיוני... המחקר הזה בכלל לא משקף את מה שבשטח... (אתי, 21 שנות הוראה, יסודי)

ספקנות לגבי אמינותם של החוקרים: מורים אחדים מציינים כי הם יעדיפו להסתמך על הידע והניסיון שלהם, מכיוון שלדעתם החוקרים יוצרים מניפולציות בנתונים באופן שמאשש את מה שהם רצו למצוא.

נתוני המחקר הם מה שהחוקר רצה להוכיח. אני לא זכיתי לקרוא מחקר שמאמת דבר שהחוקר לא רצה, לכן אני גם קורא את המאמרים בעירבון מוגבל מאוד מאוד... (שמואל, 10 שנות הוראה, חטי"ב)

בריחה מהתמודדות: מורה אחת קושרת את הסתייגויותיה מממצאי מחקרים בנימוקים הקשורים למאפייניה האישיים. היא חוששת לערער את עולמה האישי והמקצועי באמצעות דעות חדשות.

יכול להיות שמחקר כזה יכול לתת לי תחושה כזו... מאוימת שאני לא מספיק מעודכנת. אני לא בסדר. אז אולי כדי להימנע מתחושה כזו... אז אני אבחר באיזו טכניקה של בריחה ואני לא אקרא... או אקרא ואבטל את הממצאים... (נורית, 25 שנות הוראה, תיכון)

ג. ההנמקות של המורים שתגובתם מעורבת

רצון להיות פתוח לדעות אחרות: עמדה זו, המובעת מפי מורים לא מעטים, מבטאת נכונות להסתכל על דברים מנקודות ראות חדשות, אולי מתוך תקווה שהראייה האחרת תעשיר גם אותם. מה שמאפיין את המורים המבטאים עמדה זו היא ההכרה כי בידיהם האוטונומיה לקבל את ממצאי המחקר והמלצותיו או לדחותם, וכי הם השופטים בסופו של דבר את מידת תקפותם של ממצאי המחקר למקרים הספציפיים שלהם.

אני קוראת אותן, אני לא חייבת לקבל את הדעה, אך אני לפחות מנסה לעמוד על המחשבה שנמצאת שם ואני יכולה להחליט לקבל או לא לקבל... (ורדה, 17 שנות הוראה, חט"ב)

יש המודעים לכך שמחקר שממצאיו סותרים את ידיעותיהם ונסיונם עלול ליצור אצלם התנגדות מסוימת, אך מניחים כי הנאמר בו עשוי להאיר נקודות חשובות, ובכך לתרום.

רגשית זה היה יוצר בי התנגדות, אבל הייתי הולכת הביתה וזה היה מעורר בי מחשבות... אולי ישנו אלמנט שזה הארה בשבילי, יש עוד זוג עיניים שמרחיבות את היריעה שלי... (אורלי, 10 שנות הוראה, יסודי)

המלצות מחקר הנותנות מענה לבעיה שהתעוררה אצל המורה: שני מורים מצביעים על האפשרות שתגובתם למחקר תהיה חיובית - אם המחקר יהיה מתאים למקרה הספציפי שלהם ואם אכן ימצאו בו תשובה לבעיה קונקרטית שמעסיקה אותם. בשעה שקודמיהם היו מוכנים להתייחס למחקר כמרכיב כזה או אחר בהעשרתם האישית, כאן מדובר אפילו על בדיקת האפשרות לאמץ מסקנות מחקר.

יכול להיות, אם אני אראה משהו שהוא יותר יעיל או יותר נכון... שאני אנסה. אבל קודם כל אבדוק אם זה מתאים למקרה הספציפי

שלי... בהרבה דברים ההוראה היא דבר כל כך ייחודי, כל אדם רואה את זה אחרת, מנתח תוצאות אחרת... (יפה, 3 שנות הוראה, יסודי)

ממצאי מחקר המבוסס על עבודת שדה: מורה אחת מצביעה על כך שהיא מוכנה לקבל ולבחון ממצאי מחקר - בתנאי שמדובר במחקר יישומי, שמבוסס על עבודה בשדה.

אני לא מבינה מספיק במחקר אבל אני חושבת שמחקר יישומי הייתי מוכנה לקבל ומחקר תיאורטי אני לא בטוחה שהייתי מוכנה... יישומי המתבסס על עבודה בשדה ולא בתחום הרעיונות הסטטיסטיים... אני תמיד מוכנה לנסות. (אריאלה, 26 שנות הוראה, יסודי)

5. מהו מחקר, לפי דעת המורים

המורים ממעטים אמנם לקרוא ספרות מחקרית, אך מתוך דברי המורים מצטייר כי הם גיבשו לעצמם תפיסה מסוימת, אם גם לא מושלמת, לגבי מהות המחקר. במהלך הראיונות העלו המורים כמה מאפיינים למחקר. אין מדובר בהגדרות סדורות, אלא ברעיונות שנאמרו בהקשר זה או בהקשר אחר. אף על פי כן נראה שמתקבלת תמונה די ברורה בעלת מגמה מסוימת מאוד. כפי שעולה מדברי המורים, העובדה שאינם קוראים מחקרים מושפעת במידה רבה מתפיסתם את מאפייני המחקר.

א. כלים כמותיים-אובייקטיביים: מורים אחדים מדגישים את עקרון המדידה המדויקת כמאפיין של המחקר. בהמשך לאותה טענה, מורים אחרים מדגישים גם את מאפייני האובייקטיביות של המחקר.

...מחקר זה מחקר, טבלאות, סטטיסטיקה, מספרים... (אנדריאה, 3 שנות הוראה, יסודי)

... מחקר צריך להיות אובייקטיבי... אם נעשה על ידי אנשים מהשטח... זה בעייתי והוא לא יהיה אובייקטיבי... (שולמית, 14 שנות הוראה, יסודי)

ב. תיאוריה המנחה השערות מחקר: מורים מספר מדגישים את אופיו של המחקר כנשען על תיאוריות והשערות. בתוך כך המורים עומדים על

כמה מאפיינים נוספים הנגזרים מכך, כמו חתירה למסקנות, שימוש בכלי מחקר כדי לבדוק את ההשערות, ועוד. לא נעלמה גם נימה לגלגנית לגבי מגמה זו של המחקר.

אני מסתכלת בבעיה ונותנת לה צורה של שאלה או של הנחה... להנחה או לשאלה אני נותנת תשובה המבוססת על קריאה של מאמרים או ספרים הקשורים לנושא; לאחר מכן אני "מוצצת" את התשובה שלי באוכלוסייה ובמציאות שבחיתי למחקר. (מוניקה, 6 שנות הוראה, יסודי)

ג. אוכלוסיית מחקר מזגמית ורחבה ככל שניתן: מורים מספר התייחסו להיקפי האוכלוסייה הנחקרת ולדרכי בחירתה.

מחקר אני רואה כבדיקה של בעיה על הרבה אנשים ולא איזושהו מקרה חד-פעמי, שמן התוצאות ניתן להסיק על מקרה או על כיוון ופתרונות... (יעל, 20 שנות הוראה, יסודי)

ד. היכולת להגיע להכללות: מורים אחדים הדגישו כי מחקר על פי טבעו מבקש ללמוד מהתופעה הספציפית לגבי תופעות מקבילות בהקשרים שונים.

... למשל לגבי אוכלוסייה מסוימת שעליה החליטו לחקור, הסיקו מסקנות מהאוכלוסייה הזאת לגבי נניח אוכלוסייה דומה במקום אחר... (ברוריה, 14 שנות הוראה, יסודי)

ה. פרדיגמות מחקריות אלטרנטיביות: רק שלושה מורים מתארים סוג מחקר בעל מאפיינים השונים מהמתואר לעיל. שני מורים הצביעו על תפיסה מחקרית שניתן לכנותה "מחקר פעולה", שהיא לדבריהם צמודה לעבודת המורה ומביאה למסקנות משמעותיות.

ניסוי וטעייה... אני בודקת ואז אני מגיעה למסקנות... בודקת את זה בכמה דרכים... את מנסה כמה דרכים ואת בודקת איזו דרך עובדת על איזה ילד הכי טוב... זה לא ממש מחקר מדעי... זה מחקר בשטח שאת מתמודדת אתו בעצם בעבודה שלך... מתוך הניסיון אפשר להגיע לתיאוריה, לבנות משהו ולהגיע למסקנות. (שושי, 13 שנות הוראה, יסודי)

מורה אחת ציינה סוג נוסף של מחקר, המחקר העיוני.

אולי אפשר להגיד שיש סוג אחר של מחקר עיוני שמתבצע בספריות, שקוראים את כל החומר שנכתב בנושא מסוים ומגיעים לסיכומים לגבי זה. זה מחקר בכיוון יותר פילוסופי ולא מעשי... (קייטי, 8 שנות הוראה, תיכון)

דיון

בהתייחס לשאלת המחקר הראשונה, המבקשת לברר איזו ספרות מקצועית המורים קוראים, נראה כי אף שהמורים אינם מרבים לקרוא ספרות מקצועית בכלל, הם נותנים קדימות בולטת לספרות חינוכית פרקטית, בעלת גוון יישומי, נאמר אפילו ספרות שעוסקת באופן קונקרטי בשאלות הוראה בכיתה. גם ספרות המתקשרת לתחומי התוכן שהמורים מלמדים היא רלוונטית בעיניהם. ספרות הלוכדת גוון מחקרי אינה חלק קבוע מהספרייה של המורים.

שאלת המחקר השנייה עוסקת בהקשר שבו המורים נחשפים לספרות מחקרית. הממצאים מלמדים כי המורים נפגשים עם המחקרים בעיקר כחלק מחובות הלימודים האקדמיים שלהם. בולטת עוד יותר העובדה שבעיות מקצועיות כמעט שאינן מהוות מניע לפנות לספרות מחקרית. מספר מסוים של מורים הצביעו על העובדה שהם פונים לספרות מקצועית מתוך שאיפה להרחבת דעת מקצועית. אולם אנו למדים כי פניות אלו הן מקריות ואקראיות ולא שגרת חיים מקצועית או אישית.

כדי לדון לעומק בממצאים שעלו בשלוש שאלות המחקר הבאות ובמשמעותם לגבי הבנת המפגש בין מורים לספרות המחקרית, נציג את תיאור המקרה הבא.

מפגש של המורה אפרת עם מאמר מחקרי

אפרת קיבלה הכשרה כמורה לחינוך מיוחד; היא בעלת ותק של שש שנות הוראה ומחנכת כיתה ט' מיוחדת. לדבריה, אין היא נוהגת בדרך שגרה

לקרוא ספרות מחקרית. המאמר שהגיבה עליו ניתן לה לקריאה בקורס באוניברסיטה. נושאו טיפול היפנוטי רב-ממדי בחרדת בחינות. המאמר הופיע בכתב-עת לענייני פסיכולוגיה.

זהו מאמר תיאוריטי הנותן סקירה קצרה ותמציתית על גישות טיפוליות הקיימות בשטח חרדת הבחינות, תוך שהוא מציע גישה ייחודית לטיפול בבעיה.

אך נראה שלא הסקירה על הגישות הטיפוליות בנושא חרדת בחינות היא שמשכה את תשומת לבה של אפרת:

בשלב הראשון כשקראתי את המאמר התחברתי אל עצמי, עם קשיים שהיו לי סביב נושא הבחינות... תמיד סבלתי שהייתי צריכה ללמוד לבחינה... תמיד הלימוד היה מלווה בבכי... כשאני מקבלת את השאלון ברגע הראשון... יש לי הרגשה שאני לא יודעת כלום... פיסית אני מרגישה שאני לא יכולה לכתוב.

אפרת מציינת כי אף שהיא מתחברת אישית למאמר, לגבי עצמה היא אינה מסכימה עם האופן שבו המחברים מציגים את הבעיה. על אף ההתחברות האישית אומרת אפרת:

אם לא הייתי מורה, אני חושבת שהייתי הרבה פחות מעמיקה במאמר, כי על החרדות שלי אני מצליחה להתגבר בסיכומי של דבר... בניגוד אלי, התלמידים שלי, שמבחינת פוטנציאל מסוגלים לבצע בחינות ולהגיע להישגים טובים - חלקם נמצא במלכוד של המעגליות הזו כמו שמופיע במאמר... קשה להם לצאת ממלכוד זה.

אפרת רואה לנגד עיניה תלמידה אחת, כרמלה, שהועברה לכיתה המיוחדת לפני שנתיים, ובלטה בה ברמת הבנה גבוהה ביותר. כרמלה, שהיתה מקובלת מאוד מבחינה חברתית, התביישה לספר בשכונה שהיא בכיתה מיוחדת. היא רצתה מאוד לעבור לכיתה רגילה, הוריה לחצו מאוד, ולאור הישגיה הוחלט להעבירה אחרי כשנה לכמה שיעורים לכיתה רגילה. אבל אז התרחשה תופעה מוזרה. למרות שנראה היה שהשילוב מתנהל בהצלחה רבה, כשהחלה תקופת הבחינות החלה כרמלה להיעדר מבית הספר, בעיקר

בימי בחינות, בטענה שהיא חולה, ואפילו חזרה להופיע בכיתה המיוחדת
בטענה שמשעמם לה בכיתה הרגילה. מרבית הנסיונות לקבוע לה מועדים
חוזרים לבחינות הסתיימו בבדיחות נוספות:

אני די מתביישת להגיד שהייתי די אטומה למה שקרה לכרמלה...
הייתי יותר מדי עסוקה בלדרוש ממנה לעמוד בהצלחה בשילוב...
אולי כל זה בכלל נבע מהחשש שלי שהיא לא תצליח ואז כביכול אני
לא הצלחתי כמורה... אולי זה מתקשר עם החרדה שלי להיכשל...

אפרת מדגישה כי המאמר פקח את עיניה לראות את הבעיה של כרמלה:

אחרי קריאת המאמר הבנתי שבעצם היא נתונה במעגל של פחד
וכישלון, עד כמה טעינו לגביה. אני חושבת עכשיו שהבריחה שלה
ממבחנים בכיתה רגילה היא תוצאה של ציפיות גבוהות שלה מעצמה
בתוספת ציפיות גבוהות שלי ושל היועצת... אני נוטה להאמין שלא
היו לה מספיק כוחות... אני מסתכלת על כרמלה באור שונה מזה
שהיה קודם קריאת המאמר, וזה גם קצת מתסכל אותי.

אפרת מוסיפה:

הטיפול המוצע במאמר דורש בעיקר זמן רב, שאין לי אותו כמורה
מחנכת... מה גם שאספקטים מסוימים בהיפנוזה זרים לי.

אפרת ספקנית לגבי הצלחות טוטליות, והיא לא כל כך משתכנעת מכל
מה שמסופר במאמר. למרות זאת, כמורה היא סופגת מהמאמר את מה
שהיא סבורה שיש ביכולתו לתרום לה. המאמר מביא את אפרת למסקנות
אופרטיביות, אם גם לובשות אופי שונה מאלה המוצעות במאמר:

עכשיו שאני קוראת את המאמר אני חושבת שאנסה לפעול בדרך שונה
- מצד אחד לטפל בבעיות הלמידה האובייקטיביות ומצד שני להפחית
ציפיות ולחזק את הידע שלה במקצועות השילוב, אולי על ידי עבודה
מטרימה, ובכך לספק לה הבנה וחוויות הצלחה.

ניתוח המקרה

אפרת, כמו רוב המורים, מעידה על עצמה שאינה מרבה לקרוא ספרות מחקרית. אל המאמר המתואר באירוע היא הגיעה כחלק מחובות הלימודים שלה, בדומה למצב שמוצג בפי מורים רבים. בדומה למורים אחרים, אין היא ממהרת לאמץ את מסקנותיו האופרטיביות של המחקר, אשר לדעתה אינן מתאימות למציאות החינוכית שהיא מתמודדת אתה. לכל אורך האירוע היא חוזרת ומעלה את חשיבות הניסיון האישי והמקצועי שלה ומדגישה את היות ההוראה תהליך אישי-ייחודי.

יש כאן אם כן מרבית המרכיבים שנמצאו דומיננטיים בדברי הנחקרים. אף על פי כן ניתן להתרשם כי התמונה באירוע זה שונה בתכלית מהתמונה שעולה מתוך תגובותיהם של רוב הנחקרים שהוצגו עד כה. בשעה שמרבית סיפורי המורים משקפים מפגש מתסכל בינם לבין הספרות המחקרית, הרי האירוע של אפרת מציג מפגש פורה. נראה כי בתגובתה, אפרת מצטרפת לאותם מורים, לא רבים אמנם, שהתייחסותם למחקרים מעורבת. הדבר מתבטא בנכונות להיפתח לדעות אחרות ובקשב להמלצות הנותנות מענה לבעיה שמעסיקה אותה.

אפרת, כמו כל המורים שלקחו חלק במחקר, רואה את עצמה שייכת לעולם שונה מעולמם של כותבי המאמר. כותבי המאמר פונים לעמיתיהם החוקרים והפסיכולוגים; אפרת מתמודדת עם שאלות ההוראה. היא מוצאת את עצמה מסיטה את המאמר לקונטקסט שונה מזה שהתכוונו כותביו; במקרה זה אף לשני הקשרים שונים - האחד אישי, בהיותה בעלת היסטוריה אישית בנושא של פחדי בחינות, והשני בהקשר מקצועי, לה כמורה הצריכה לתת תשובה לבעיה של תלמידה הסובלת מפחדי בחינות. בשני ההקשרים מסקנות המאמר אינן רלוונטיות בעיניה, והיא אף מציינת שהיא חולקת על אחדות מהן.

אף על פי כן אפרת מוצאת עניין במאמר והיא שקובעת את תקפותו בהקשרים שהיא מעבירה את הדברים אליהם - להקשרי עולם ההוראה. אין זה חשוב לה אם הדבר עולה בקנה אחד עם כוונת הכותבים. המאמר גרם לה לחשוב, להתלבט ולשנות עמדות, וגם אם היא התנתקה מהטענות

התיאורטיות של הכותבים, אין הדבר מפחית מתרומתו בעיניה. היא מודעת לכך שהכותבים כאנשי מחקר מצויים בקונטקסט טיפולי ותיאורטי והיא בקונטקסט אחר - קונטקסט של כיתה וקונטקסט פרקטי כמורה.

ראינו אם כן שתי תמונות שונות. האחת - זו המצביעה על נתק ופער בין המחקר למורים, כפי שעלתה בדברי מרבית המורים במחקר, והשנייה - זו המצביעה על גשר בין שני העולמות, כפי שעלתה באירוע של אפרת ובמקצת מדברי המורים. ננסה להעמיק את הבנת התופעה.

לקראת גישור בין עולם המורים לעולם המחקר

ברונר (Bruner, 1985) טוען כי קיימים שני אופנים של חשיבה: תבניתית (paradigmatic) ונרטיבית (narrative). כל אחד מהם מספק דרך של הסתכלות על התופעות ועל אופן בניית המציאות, וכל אחד קולט באופן שונה את העולם הנתפס. הם שונים במובהק זה מזה בתהליכים וביחסיהם עם האמת האמפירית. דפוס החשיבה התבניתית נוטה לתהליכים של אימות פורמלי כמו בדיקה מדעית, בשעה שדפוס החשיבה הנרטיבית אינו פונה לאמת חיצונית-מדעית אלא לאמת פנימית. האופן התבניתית מחפש את ההסברים האחידים ומתייחס לתופעות ללא הקשרן הסביבתי-תרבותי וממוקד בשאלות האפיסטמולוגיות החותרות להשגת האמת; הדפוס הנרטיבית מחפש את ההסברים הייחודיים, מתוך רגישות להקשרים סביבתיים-תרבותיים וממוקד סביב שאלות של משמעות וניסיון. הדפוס הנרטיבית הוא לעתים קרובות טעון-ערכים, בשעה שהדפוס התבניתית נטול ערכים מטבעו. הדפוס התבניתית מוצא את ביטוי בגישה המחקרית הפוזיטיביסטית (הכמותית), ואילו הדפוס הנרטיבית מוצא את ביטוי בגישה המחקרית האיכותנית.

גובה ולינקולן (Guba & Lincoln, 1989) מאפיינים את הגישה המחקרית הפוזיטיביסטית באמצעות התייחסות לשלושת המושגים הבאים:

1. **אונטולוגיה:** תומכי הגישה המחקרית הפוזיטיביסטית מניחים כי קיימת מציאות אובייקטיבית.
2. **אפיסטמולוגיה:** התפיסה הפוזיטיביסטית מניחה כי ניתן לקיים עמדה מחקרית אובייקטיבית-חיצונית.

3. **מתודולוגיה:** על יסוד שתי ההנחות הנ"ל, מתבקש לאמץ מתודולוגיה מחקרית המבוססת על כלי מחקר שיבטיחו הסתכלות חיצונית ללא מעורבות פנימית של החוקר, הכרוכה בהטיה, באופן שיבטיח קליטה מדויקת ואובייקטיבית של התופעה הנחקרת.

נראה שממצאי מחקר זה מלמדים כי המורים מתייחסים אל הספרות המחקרית כספרות המשקפת הנחות מחקריות פוזיטיביסטיות. תשובתם של המורים לשאלת המחקר החמישית, שבה הם מסבירים מהו מחקר בעיניהם, מצביעה על כך בבירור. רוב המורים מציינים מאפייני מחקר התואמים את גישת המחקר הפוזיטיביסטית (Lincoln & Guba, 1985; Guba & Lincoln, 1989). שלושה מורים בלבד מבטאים מאפיינים המייצגים גישות מחקריות אחרות. אם נתבסס על טענותיהם של כמה חוקרים (Bruner, 1985; Gudmundsdottir, 1991; Carter, 1993) ואחרים) שלפיהן הידע של המורים הוא נרטיבי ואילו המחקר נתפס בעיניהם כמדעי-פוזיטיביסטי, אין להתפלא על שקיים פער בין עולם המורים לעולם המחקר.

בניסיון לתאר קשר בין עולם המורים לעולם המחקר, אנו מגלים עניין לא פחות בתגובות יוצאות הדופן של כמה מורים, תגובות שמצביעות על גשר למחקר ולא על נתק ממנו. בולט במיוחד תיאורה של אפרת (במקרה המתואר לעיל) כיצד הצליחה לגשר בין התפיסה הפוזיטיביסטית של המחקר שקראה לבין עולמה הנרטיבי. היא מתרגמת את הדברים שבמחקר לעולמה הסיפורי האישי, תוך הינתקות מהנחות היסוד הפוזיטיביסטיות של המחקר וממסקנותיו. אפרת יצרה בעצם סיפור חדש, שיסודותיו מורכבים מהמחקר שקראה אך מעוגנים היטב בסיפורה האישי והמקצועי. מה שעולה מתיאורה של אפרת אולי אינו לגיטימי מנקודת המבט של המחקר הפוזיטיביסטי, אך מצביע על תפיסת מחקר שהנחותיו מתקשרות לגישת המחקר הנרטיבית-איכותנית.

הנרטיב משקף את העושר והגיוון של פעילות הגומלין האנושית. עושר וגיוון זה של השיח האנושי אינם ניתנים לתיאור באמצעות הגדרות; טענות או אפיונים מופשטים; מאפיינים אלה ניתנים להעברה ולתיאור רק באמצעות הסיפור. הנרטיב מבטא אירועים ופעילויות מעולמם של האנשים הממוקדים במטרה מוגדרת (Polkinghorne, 1995). השיח הנרטיבי עושה

שימוש במלוא הביטויים של צורות הדיבור - תיאורים, טענות וכד'. הנרטיב מכיל עמימות ודילמות כמרכיבים מרכזיים של הנושא שאותו מבטאים (Carter, 1993).

גודמונדסדוטיר (Gudmundsdottir, 1991) טוענת כי המורים עושים שימוש בסיפורים (נרטיבים) כמסגרת המארגנת והמשלבת את נסיונם ואת הידע שלהם. מורה מנוסה הוא בעל מאגר גדול של ידע, אירועים או סיפורים על אודות תוכני תכנית הלימודים, על התהליכים החברתיים בכיתה, על המטלות הלימודיות, ועל התפיסות של התלמידים וכוונותיהם. ההתייחסות הפדגוגית של המורה לתוכני הלימוד, האופן שבו המורים מציגים את התכנים - הם למעשה ביטוי של ידע נרטיבי.

נראה כי בשעה שקיים פער בין האופי התבניתי של הגישה המחקרית הפוזיטיביסטית לבין האופי הנרטיבי של הידע והחשיבה של המורים, יש בסיס לגישור אמיתי בין האופי הנרטיבי של ידע המורים וחשיבתם לבין המאפיינים הנרטיביים של המחקר האיכותני. עקרונות המחקר האיכותני והנחותיו מצויים בהלימה עם האופי של ידע המורים וחשיבתם, באופן שנוצר גשר בין האופי הנרטיבי של ידע המורים וחשיבתם לבין אופיו הנרטיבי של המחקר האיכותני.

גובה ולינקולן (Guba & Lincoln, 1989) מאפיינים את הגישה המחקרית האיכותנית תוך שימוש באותם שלושת המושגים שבהם תיארו את הגישה הפוזיטיביסטית, שהוצגה לעיל:

1. **אונטולוגיה:** על פי הנחות המחקר האיכותני, מושג זה מוסבר באמצעות הטענה כי קיימת מציאות חברתית מרובת פנים אשר אינה נשלטת על ידי חוקי טבע, סיבתיות וראייה אחידה של התופעות. פירוש התופעות נובע מתוך ראייה של יחידים המנסים לתת משמעות להתנסויותיהם הנמצאות ביחסי גומלין עם המציאות. אין מדובר אם כן באונטולוגיה מוחלטת, כמו בהנחות הגישה הפוזיטיביסטית, אלא באונטולוגיה יחסית.
2. **אפיסטמולוגיה:** מחקר איכותני טוען כי לא ניתן להפריד את החוקר מהתופעה הנחקרת. הידע והיודע משולבים זה בזה בלא יכולת להפרידם זה מזה.

3. **מתודולוגיה:** על יסוד הנחות היסוד האונטולוגיות והאפיסטמולוגיות, המתודולוגיה של המחקר צריכה לאפשר את חשיפת ההבניה של מגוון התגובות האנושיות, תוך בקרה ויכולת לחזור, לבחון ולהציע הבניה חדשה העולה מתוך נתוני המחקר.

פשקין (Peshkin, 1993) טוען כי צרכן המחקר, ולא כותב המחקר, הוא הקובע את מידת ההכללה של המחקר. הקורא יכול לקבוע האם ניתן להכליל את המקרים הנחקרים ולהעבירם לסביבה ומסגרת אחרת ולהקשר חברתי חדש. שולמן (Shulman, 1981) טוען כי החוקרים העורכים מחקר איכותני מתמודדים עם בעיית ההכללה באופן הדומה לזה של עמיתיהם העורכים מחקר כמותי. בשני המקרים, הקורא הוא ששופט וקובע בחשבון האחרון את מידת ההכללה של המחקר. כדי לסייע לקורא לבחון את מידת תקפותו של המחקר למצבים חדשים, החוקר האיכותני בוחר את המידע הרלוונטי וההגייוני ביותר העומד לרשותו ומציג אותו בפני הקורא בדו"ח של המחקר. על בסיס מידע זה הקורא יכול לשקול את טענות המחקר בהשוואה לנסיגו האישי ובהשוואה לפרשנויות אחרות ולטענות מחקריות קודמות. מתוך כך, לינקולן וגובה (Lincoln & Guba, 1985) מציעים את הביטוי יכולת העברה (transferability) כתחליף לביטוי יכולת הכללה (generalizability).

"חקר המקרה" נראה כאסטרטגיה מועדפת במחקר איכותני, מכיוון שהיא בעלת האפשרויות הגדולות יותר להעביר ולתאר את יחסי הגומלין בין החוקר לתופעה הנחקרת על מלוא מרכיביה. גריץ (Geertz, 1973) מכנה סוג זה של הצגת תופעות כ"תיאור גדוש" (thick description), המספק לקורא תיאור מפורט ומעמיק הנוגע במלוא הקונטקסט של התופעה. על פי טענת סטק (Stake, 1978) מתודת חקר המקרה משיגה לעתים קרובות את המטרה של העמקת הבנתו של הקורא, מכיוון שמנקודת מבט אפיסטמולוגית, תיאור "חקר המקרה" עשוי להימצא בהרמוניה עם ההתנסות של הקורא ומאפשר לקורא בסיס טבעי למציאת משמעות במחקר ולחיפוש אחר הכללות.

בתשובותיהם של המורים בהקשר לשאלת המחקר השלישית, בביקורת שהם השמיעו לגבי ממצאי המחקר הפוזיטיביסטי, הביעו המורים, למעשה

ושלא מדעת, את הנחות היסוד של המחקר האיכותני. אולי הנחות אלה לא היו מנוסחות כהלכה כבמאמר מדעי, אבל הן תואמות בהחלט את מאפייני הגישה האיכותנית שהוצגו לעיל. הנחות המורים מדברות על ייחודיותו של כל מקרה נחקר; על מורכבותה של המציאות; על מורכבותם של תהליכי ההכללה וההעברה מסיטואציה לסיטואציה; על היותו של קורא המחקר פוסק וקובע לגבי ההעברה ממצב המתואר במחקר למצב שהקורא חווה אותו; על הצורך להציג את התמונה באופן התואם את המציאות; על כך שנתונים ומסקנות הנכונים בסיטואציה וקונטקסט אחד אינם בהכרח נכונים בסיטואציה וקונטקסט אחר; על היכולת להתחבר באורח סלקטיבי לפרטי הסיפור המתואר ולא בהכרח לאמצו בשלמותו; על כך שגם אם הסיפור המחקרי נראה תואם את המצב והקונטקסט שבו הקורא שרוי כעת, אין פירושו שהדבר לא ישתנה בעתיד; על כך שאין בכוחם של המספרים לבטא את המציאות המורכבת שהמורים חווים; על כך שהאדם המתאר יכול לבטא את המציאות בעומק רב יותר מאשר כלים אובייקטיביים; על כך שאין בנמצא תיאוריות שהן א-פריורי תואמות ומסבירות את מציאותו של עולם ההוראה; על כך שכל חוקר ובעקבותיו כל קורא יוצר את התיאוריה הפרסונלית שלו. אלה הן רק מקצת ההנחות הנאמרות או המשתמעות מדברי המורים.

נראה כי המורים קובעים שלא מדעת עמדה בין שתי התפיסות המחקריות: בין התפיסה הפוזיטיביסטית לבין התפיסה האיכותנית. יתר על כן, כפי שניתן היה לראות בסקר המקרים ובמקרה של אפרת שהוצגו לעיל, אף שרוב המורים תופסים את המחקר כפוזיטיביסטי באופיו, רבים מהם קוראים את המחקר כאילו היה נרטיבי-איכותני באופיו. באותם נימוקים שהם מעלים כדי להציג את זרות התפיסה הפוזיטיביסטית לעולם המקצועי שלהם, הם למעשה מביעים טענה הקושרת את עולמם המקצועי לעולם המחקר האיכותני. המורים קובעים למעשה מהי שפת המחקר המתאימה יותר למחקר על ידי השימוש שהם עושים בשפה הנרטיבית המאפיינת את המחקר האיכותני. באופן זה המורים מציעים לנו למעשה כיוון לגישור בין עולמם המקצועי לבין עולם המחקר.

יהיה זה מתאים לסכם דיון זה בציטוט מתוך דבריהם של קונלי וקלנדינין (Connelly & Clandinin, 1988):

אנחנו זקוקים לשפה שתאפשר לנו לדבר על עצמנו בהקשרים למצבים שאנו מתנסים בהם ושתאפשר לנו לספר את הסיפורים של התנסותנו. השפה היא שפה הקרובה להתנסות, שפה המבטאת רגש, מוסר ואסתטיקה. שפה שיש בכוחה לתאר דימויים, פילוסופיה אישית, כללים, עקרונות פרקטיים, קצבים של תופעות, מטפורות ויחידות נרטיביות. אחד מהגורמים לאי-הבנה נעוץ בכך שבני אדם מתייחסים לשפה רק ברמה של מילים, משפטים וסמלים. אולם שפה זה גם תחביר, סמנטיקה של שפת הגוף, הפעלה ופעילות. זוהי שפה של המעשה. השפה היא לכן זו שאנו משתמשים בה לספר את סיפורנו. (עמ' 59-60)

מתוך כך, גודמונדסדוטיר (Gudmundsdottir, 1996) טוענת כי חוקרים טובים אינם רק אלה שמיטיבים לאסוף נתונים ולפרשם אלא גם אלה שמיטיבים לספר סיפורים.

סיכום ומסקנות

אמנם נכון הדבר שהמחקר האיכותני נעשה לגיטימי בקרב כל חוקרי החינוך, ועם זאת התחושה המתקבלת לעתים היא שגישת מחקר זו אינה מהווה עדיין גורם השווה בערכו לגישת המחקר הפוזיטיביסטי. נראה שעדותם הברורה של המורים שהשתתפו במחקר זה, שהם תוצרי המערכת האקדמית להכשרה להוראה, מלמדים יותר מכל כי גישת מחקר זו לא נתפסת עדיין כביטוי מחקרי לגיטימי.

הדבר המעניין העולה ממחקר זה אינו הפער בין המורים לגישה המחקרית הפוזיטיביסטית, אלא פוטנציאל הקומוניקציה הקיים בין עולם המורים לעולם המחקר האיכותני. המסקנה המתבקשת מממצאים אלה היא כי חוקרים איכותניים הסבורים שיש בידם להציע גישה מחקרית הולמת וקומוניקטיבית צריכים להיות נחושים יותר בחשיפת המורים למחקרים אלה ובקיום דו-שיח בלתי פוסק עם המורים, דו-שיח שהוא נשמת אפו של המחקר האיכותני.

בשנים האחרונות גדלה הנכונות לצמצם את הפער בין עולם המורים לעולם החוקרים. למגמה זו יש כמה ביטויים. אחד הביטויים הבולטים

לכך הוא הגידול הניכר של "מחקרי פעולה" שנעשים בידי מורים בעצמם או בעזרת שותפים אקדמיים, כחלק מפיתוח המקצוענות של המורים (Zeichner, 1993). עוד גילוי של אותה מגמה נמצא בעצם העובדה שהמורים עצמם מתארים את הידע הפדגוגי שלהם, ומתעדים אותו תוך שימוש בסיפורים המשקפים את התנסותם האישית ואת האופן שבו הם חווים את אתגרי ההוראה (Anderson, 1997; Clandinin & Connelly, 1996). ביטוי נוסף לכך הוא הדגש שמושם לאחרונה על מתודת "ספרות האירועים" כמקור לפיתוח מקצועי של המורים בהכשרתם ובתהליכי הפיתוח המקצועי (Shulman, 1992). בה בעת ניכרת מגמה לשנות את המקום ואת התפקיד של התחומים התיאורטיים בהכשרת המורים, מתחומים שנתפסו כיסודות ההכשרה והמקצוע לתחומים הראויים להיתפס כ"פיגומים" למערכת שהיא סיפורית-התנסותית מטבעה (Shulman, 1990).

מאמר זה אינו מצדד בהפיכת המורים לחוקרים, אף לא בשיתופם במחקרים (רעיונות חשובים, שאכן זוכים בצדק לעידוד לאחרונה). כוונת הדברים לחשוף את המורים לתיאורים המחקריים האיכותניים ולקיום השיח בין המורים למחקר. קונלי וקלנדינין (Connelly & Clandinin, 1988) טוענים כי יש לבחון את מחקר ההוראה מנקודת המבט של המורים ולשאל כיצד המחקר וממצאיו יכולים להיות רלוונטיים למורים. או כפי שניסח זאת סטנהאוז (Stenhouse, 1988):

תפקידם של חוקרי החינוך הנמצאים מחוץ לכיתה הוא לשרת את המורים, וזאת מאחר שרק המורים הם שנמצאים בעמדה המאפשרת יצירת הוראה טובה. (עמ' 45)

ראוי על כן לחזור ולהזכיר כי תקפותו של מחקר איכותני ויכולתו לשדר מידה כזו או אחרת של הכללה נקבעים בסופו של דבר על ידי קהל קוראיו (Guba & Lincoln, 1985). מבחנה של כל גישה מחקרית תלוי במידת הקומוניקציה שהיא יוצרת עם קהל היעד, המהווה את מושאו של המחקר. בהתבסס על ממצאי המחקר שהוצגו לעיל, נראה לנו אפוא כי הגישה המחקרית האיכותנית היא בעלת פוטנציאל ליצירת הקומוניקציה המקצועית הרלוונטית עם המורים, והיא מהווה אמצעי לביטוי אותנטי של "קול המורים" (Loren, 1994; Richert, 1992).

ביבליוגרפיה

- Anderson, L. W. (1997), The Stories Teachers Tell and What They Tell Us, *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), pp. 131-136.
- Boostrom, R.J., Philip, W. & Hansen, D.T. (1993), Coming Together and Staying Apart: How a Group of Teachers and Researchers Sought to Bridge the "Research/Practice" Gap, *Teachers College Record*, 95 (1), pp. 35-44.
- Bruner, J. (1985), Narrative and Paradigmatic Modes of Thought, In: E. Eisner (ed.), *Learning and Teaching The Ways of Knowing*, (pp. 79-115), National Society for Study of Education, Chicago.
- Carter, K. (1993), The Place of Story in Study of Teaching and Teacher Education, *Educational Researcher*, 22 (1), pp. 5-12.
- Clandinin, D.J. & Connelly F.M. (1996), Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories -Stories of Teachers - School Stories - Stories of Schools, *Educational Researcher*, 25 (3), pp. 24-30.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1988), *Teachers as Curriculum Planners: Narrative of Experience*, Teachers College Press, New York.
- Firestone, W. A. (1993), Alternative Arguments for Generalizing from Data as Applied to Qualitative Research, *Educational Researcher*, 22 (4), pp. 16-23.
- Geertz, C. (1973), *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989), *Forth Generation Evaluation*, Sage, Newbury Park, CA.

- Gudmundsdottir, S. (1996), The Teller, the Tale, and the One being Told: The Narrative Nature of the Research Interview, *Curriculum Inquiry*, 26 (3), pp. 293-306.
- Gudmundsdottir, S. (1991), Story-Maker, Story-Teller: Narrative Structures in Curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 23 (3), pp. 207-218.
- Houser, N. O. (1990), Teacher-Researcher: The Syntesis of Roles for Teacher Empowerment, *Action in Teacher Education*, 12 (2), pp. 55-59.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage, Beverly Hills.
- Liston, D.P. & Zeichner, K.M. (1991), *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*, Routledge, New York.
- Lloren, M.B. (1994), Action Research: Are Teachers Finding their Voice? *The Elementary School Journal*, 95 (1), pp. 3-10.
- McNiff, J. (1988), *Action Research: Principles and Practice*, McMillan Education, London.
- Merriam, M.B. (1985), The Case Study in Educational Research: A Review of Selected Litrature, *The Journal of Educational Thought*, 19 (3), pp. 204-217.
- Miles, B.M. & Huberman, A.M. (1984), Drawing Valid Meaning from Qualitative Data: Toward a Shared Craft, *Educational Researcher*, 13 (5), pp. 20-30.
- Peshkin, A. (1993), The Goodness of Qualitative Research, *Educational Researcher*, 22 (2), pp. 24-30.

- Polkinghorne, D. (1995), Narrative Configuration in Qualitative Analysis, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), pp. 5-23.
- Richert, A.E. (1992), Voice and Power in Teaching and Learning to Teach, In: L. Valli (ed.), *Reflective Teacher Education: Cases and Critiques*, (pp. 187-197), University of New York Press, Albany, N.Y.
- Rudduck, J. (1985), Teacher Research and Research-based Teacher Education, *Journal of Education for Teaching*, 11 (3), pp. 281-289.
- Seidman, I.E. (1991), *Interviewing as Qualitative Research*, Teachers College Press, New York.
- Shkedi, A. (1996), Teacher Education: What We Can Learn from Experienced Teachers, *British Journal of In-service Education*, 22 (1), pp. 81-97.
- Shulman, L.S. (1981), Disciplines of Inquiry in Education: An Overview, *Educational Researcher*, 10 (6), pp. 5-12.
- Shulman, L.S. (1990), Reconnecting Foundations to Substance of Teacher Education, In: S. Tozer, T.H. Andeson & B.B. Armbruster (eds.), *Foundational Studies in Teacher Education: A Reexamination* (pp. 2-12), Teachers College Press, New York.
- Shulman, L.S. (1992), Toward a Pedagogy of Cases, In: J.H. Shulman (ed.), *Case Method in Teacher Education*, (pp. 1-30), Teachers College Press, New York.
- Stake, R.E. (1987), The Case Study Method in Social Inquiry, *Educational Researcher*, 7 (2), pp. 5-8.
- Stenhouse, L. (1988), Artistry and Teaching: The Teacher as Focus of Research and Development, *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (1), pp. 43-51.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1990), *Basics of Qualitative Research*, Sage, London.
- Tikunoff, W.J. & Nergenedoller, J.R. (1983), Inquiry as a Means to Professional Growth: The Teacher as Researcher, In: G.A. Griffin (ed.), *Staff Development* (pp. 210-227), National Society for Study of Education, The University of Chicago Press, Chicago.
- Yin, R.K. (1984), *Case Study Research - Design and Method*, Sage, Beverly Hills.
- Zeichner, K.M. (1995), Designing Educative Practicum Experiences for Prospective Teachers, In: R. Hoz & M. Silberstein (eds.), *Partnership of Schools and Institutions of Higher Education in Teacher Development* (pp. 123-144), Ben-Gurion University of the Negev Press, Beer Sheva.
- Zeichner, K.M. (1993), Action Research: Personal Renewal and Social Reconstruction, *Educational Action Research*, 1 (2), pp. 199-219.