

## שילוב מחקר איכותני ומחקר פעולה בהכשרת מורים במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין

בשנים האחרונות עולה חלקו של העיסוק במחקר האיכותני בתהליך הכשרת מורים במכללות למורים בארץ. תהליך זה מבוסס על גישה כלל עולמית הדוגלת בגיוס ההתנסות והידע הצבור של איש המקצוע לשם פיתוח מקצועי שלו הן בשלב ההכשרה הן בעת עבודתו המקצועית.<sup>1</sup>

גם במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין נעשה בעשור האחרון שימוש גובר והולך בסוגות המחקריות של המחקר הפרשני ומחקר הפעולה להוראה ולפיתוח מקצועי של תלמידים ומורים. התהליך קיבל תנופה ניכרת בזכות עידודו של מנהל המכללה הפורש, הד"ר איתי זמרון.

במאמר זה נסקור את הרקע התאורטי ואת הצידוקים הפילוסופיים והפרקטיים לגישת המורה החוקר בהכשרה להוראה ונתאר את תהליך השילוב כפי שהוא מתקיים בהכשרת המורים במכללה.

### מהו מחקר פעולה?

מחקר פעולה הוא מחקר שמקיים איש המעשה על עבודתו (הכהן וזמרון, 1999; McNiff, 2002). תהליך זה מאפשר למבצע לבחון את עבודתו באופן מעמיק, לחשוף תפיסות סמויות, לנסח תאוריות מנחות לעבודה ולבקר את מעשיו במהלך היישום. רוב מחקרי הפעולה מאופיינים בעקרונות האלה:

1. הפעולה (ההתערבות) מבוצעת על ידי החוקר על עבודתו (חוקר מתערב ומעורב),
2. שאלת המחקר עוסקת בהיבט של שיפור העשייה,
3. המחקר יוצר מצבים ותנאים חדשים (ברמות שונות) בסביבת הפעולה או באופייה של הפעולה,
4. השפעת המחקר ניכרת הן בטווח המיידי הן לטווח ארוך.

תפיסתו של קורט לוין (Lewin, 1952), שנחשב לאבי הרעיון, התייחסה לתהליך התערבות בארגון לשם שיפור התוצר הנדרש באמצעות העברת האחריות לאיתור תקלות והגברת תפוקה לעובדים. היא תורגמה והותאמה ליישום במערכות חינוך והחלה להטביע חותם ברור משנות השבעים (צלרמאיר, 2001; Corey, 1953;

(Stenhouse, 1975; McNiff, 2002). הפעולה מתחילה באיתור נושא לטיפול (בעיה או יזמה) מתוך למידתו, תכנון שינוי, הפעלת התכנית ובקרתה ומסתיימת בהצבת תכנית חדשה לשיפור, והיא משמשת קרש קפיצה למעגל מחקרי נוסף.

- אליוט (Elliott, 1995) הגדיר מחקר פעולה במאפיינים האלה:
- הוא בעל מטרות פדגוגיות המעוגנות באידאולוגיה חינוכית, והמשתתפים בו מתמסרים לגילויים במהלך העשייה,
  - הוא ממוקד בשינוי העשייה לשם הנעתה באופן עקיב לקראת המטרות הפדגוגיות,
  - הוא אוסף עדויות למידת העקיבות או חוסר העקיבות שבין המטרות לביצוע,
  - הוא מזהה ומסביר חוסר עקיבות בין המגמות למעשים (הסברים אלה יכולים להיות מעוגנים במתרחש בסביבת המוסד המורחבת מחוץ לכיתה, כדוגמת הקשר ההוראה החברתי והפוליטי),
  - הוא מברר את ההנחות והאמונות (תאוריות) אשר מצביעות על האינטואיציה המופעלת בכיתה,
  - הוא מערב מורים בתהליך יצירה ובחינה של מצבים חדשים כדי לבחון את מטרותיהם, ולכן מאפשר להם להבנות מחדש תאוריות המנחות את פעילותם.

נהוג לתאר את מחקר הפעולה כתהליך מעגלי (ספירלי), המתחיל בדרך כלל בשאלת מחקר הנובעת מהצורך לפתור דילמה מקצועית, ממשיך בלימוד תאורטי של התופעה הנחקרת לצד לימוד של ביטויי התופעה בשדה ועובר להכנת תכנית פעולה, יישומה ובדיקת השפעתה. לתהליך חקירה כזה אין למעשה סיום, שכן במהלך הבדיקה עולות שאלות חדשות המובילות לתהליך מחקרי המשך. אשר כי כן, התמדה בביצוע מחקר הפעולה משמשת אמצעי לשיפור ולהתמקצעות לאורך החיים.

מחקרי פעולה יכולים להתבצע באופן אינדיבידואלי או בשיתוף עם אחרים, עם או בלי עזרה של חוקר חיצוני. הם יכולים להסתכם בעיסוק בהיבט טכני של ההוראה (לדוגמה, כיצד לשפר את הוראת המתמטיקה) או להיות בעלי אוריינטציה חברתית-פוליטית וערכית (כיצד לטפל בבעיה של גזענות ואפליה בבית הספר).<sup>2</sup> תהליך המחקר, כאשר הוא מערב אנשים נוספים (תלמידים, עמיתים), דורש בירור משותף של ידע ועמדות. תהליך זה יכול להתקיים בתנאים שבהם החוקר אינו נמצא בעמדת "הכול יודע", כי אם מנסה להאזין בתשומת לב למה שיש לאחרים לומר. זוהי, כפי שמגדירה זאת קייני (2002), שיטת לימוד "קיברנטית" שבה הידע נמצא ברשת האינטרסובייקטיבית של הלומדים, מורים ותלמידים כאחד. מחקרים אלה מאפשרים חינוך פתוח יותר, דמוקרטי יותר, מתלבט יותר ורפלקטיבי יותר.

ראוי לציין כי הגבולות בין מחקרים יישומיים בכלל לבין מחקרי פעולה לא תמיד ברורים, ונדמה שהעמימות המסוימת הזאת היא לאו דווקא מכשול בתחום שעוסק בבני אדם, בערכים ובתהליכי שינוי. מחקר ביקורתי יכול להפוך למחקר פעולה כאשר החוקר מבצע התערבות לשם שיפור ושינוי מצב קיים או כאשר הוא מבצע מחקר עצמי שמטרתו להוביל לשיפור הפרקטיקה (Louie et al. 2003; Whitehead, 1989). מעורבות גבוהה של חוקר במחקר אנתרופולוגי יכולה גם היא להוביל לשינוי בתפיסות ובדרכי יישום של החוקר עקב הנלמד בחקירה (צבר בן-יהושע, 2001). לפיכך, במחקרי פעולה אפשר למצוא מאפיינים של מחקרים אתנוגרפיים (לדוגמה, חקירת המאפיינים התרבותיים של קבוצה שבתוכה פועל החוקר) או מחקרי סקר (בחנית עמדות של קבוצות ותת-קבוצות). איסוף הנתונים וניתוחם עושה שימוש גמיש בכלי מחקר מגוונים, בעיקרם אלה הנקוטים בפרדיגמה האיכותנית (תצפיות [בעיקר תצפית משתתפת], ראיונות, ניתוח טקסטים ופיתוח תאוריה מעוגנת בשדה על בסיס פרשנות הרמניטית). הכלים נבחרים בהתבסס על הנושא הנחקר ועל מטרת החקירה.

### מחקר פעולה והתפתחות מקצועית של מורים

הגישה המקובלת כיום נותנת משקל וחשיבות לכך שמורים, פרט לרכישת ידע חיצוני, יפתחו ידע חדש למען עצמם ולמען הקהילה בהיותם מומחים לבעיותיהם ולהקשר שהם פועלים בו. התנאי המקדים לכך הוא שהידע ייתפס כתוצר דינמי, קונטקסטואלי ותרבותי, ולאדם הפועל בשטח צריכה להיות לגיטימציה לנסח את הידע שלו ולהציף ממנו את תאוריות החיים המקצועיות (קייני, Whitehead, 2003; 1989). גישה זו אינה ממעיטה בחשיבות ידע תאורטי חיצוני, אך מדגישה את מקומו של הידע הנרכש במהלך החיים, בפיתוח עצמאי של קומפוטנטיות מקצועית (לכן קרויה גם בשם הגישה הקונסטרוקטיביסטית) ולא רק ברכישה, באימון ובלמידה של ידע ממקור חיצוני (Zeichner, 2001). לפיכך, גישה זו רואה חשיבות רבה בפיתוח יכולות רפלקטיביות כתנאי וכמקור לפיתוח מקצועיותו של המבצע (Schon, 1983).

קוקרן-סמית וליטל (Cochran-Smith & Lytle, 1999) מבחינות אצל המורים בשני סוגים עיקריים של ידע: ידע של הפרקטיקה (*Knowledge in Practice*) וידע על הפרקטיקה (*Knowledge on Practice*). "ידע של הפרקטיקה" נבנה בעת שמורים עוסקים בשאילת שאלות על עבודתם, בפעילות רפלקטיבית, בשיפור הפרקטיקה שלהם ובחקירה עצמית או משותפת עם תלמידיהם. "ידע על הפרקטיקה" מתייחס להגדרת האופן שבו נוצר הידע ולאופן השימוש בו (האפיסטמולוגיה של הידע) או ידע שהוא תוצר המשגה מסדר שני. לפי התפיסה הקונסטרוקטיביסטית שני סוגי ידע אלה הם חלק בלתי נפרד מהיודע וממצבי התודעה שלו:

"יצירת ידע מובנת כפעולה פדגוגית - נבנית בהקשר לשימוש, קשורה באופן אינטימי ליודע, למרות היותה רלבנטית למצבים מידיים היא מלווה באופן

בלתי נמנע בתהליך של תאורטיזציה" (Cochran-Smith & Lytle, 1999, pp. 274–275).

ביצוע של מחקר הפעולה על ידי מורים מאפשר העמקה וביסוס שני סוגי הידע האלה. ידע זה, המבוסס על ההקשר החברתי הספציפי, משפר את ההבנה והתגובה למצבים מורכבים. פיתוח מקצועי המבוסס על תפיסה זו משנה את המורה מצרכן לבונה ומייצר הידע. דילמה או בעיה הן נקודת ההתחלה בחקירה מסתעפת, שיכולה להיות מונחית על ידי מאמן או מנחה. תפקידו של המנחה לכוון את החוקר בתהליך תיעוד הידע, ניסוחו וארגונו אך לא לספק פתרונות. כך המנחה לומד עם החוקר את השדה ואת האופן שבו המונחה מבין ומפרש את עולמו. בכל מקרה, התשובות לדילמות ופתרונן צריכים להתקבל על ידי החוקר בעצמו (McNiff, 2000).

### שילוב מחקר פעולה בשלב ההכשרה של המורה

דדס (Dadds, 2002) מוצאת חשיבות גדולה בהכנסת גישת מחקר הפעולה להכשרת המורים. בשלב ההכשרה תהליך המחקר משרת את יצירת הידע וההבנה, את פיתוח החשיבה הביקורתית ואת שיפור היישום. משום כך, לדבריה, יש לזנוח את ה"עבודות" לשיטות המחקר המסורתיות ולאמץ את המחקר היישומי קטן ההיקף כדוגמת מחקר פעולה, מחקר נרטיבי, חקר מקרה, שהם קונטקסטואליים ומאפשרים ללומד לנסח ידע חדש על בסיס ניתוח מעמיק. למרות החשיבות הגדולה המיוחסת למחקר יישומי כזה, ואף שתכניות רבות לפיתוח מקצועי של מורים משלבות מחקר פעולה ועושות אותו לרכיב מרכזי בהתמקצעות, היא מציינת חסר גדול בתחום בשלב ההכשרה (Pre-service). דיווחים אפיזודיים (לדוגמה, Carrol, 1997; Auger & Wideman, 2000; Kosnik & Beck, 2002; Lundeberg et al., 2003) משקפים תנועה חסרת משמעות בהשוואה לתכניות התמחות של מורים במהלך השירות (In-service). דיווחים מעטים אלה יכולים אולי להצביע על קושי והיסוס בשילוב הגישה בהכשרה להוראה.

לתופעה זו יכולים להיות כמה הסברים:

הסבר אחד שאפשר להציע מתייחס להיבט הידע. גישת המורה החוקר מבוססת על ההנחה כי אצל כל בעל מקצוע קיים ידע צבור שאותו צריך להציף ולנסח באופן תאורטי ושיטתי. הטיעון העיקרי בהקשר זה גורס כי בשלב ההכשרה הלומדים חסרים עדיין הבנה וידע של השדה ושל הבסיס התאורטי לעבודתם, ולכן עליהם לרכוש אותו כידע מובנה ורק לאחר מכן לשאוף לפיתוח גישה ותאוריות חיים עצמאיות. צבר בן-יהושע (2001) נוגעת בהיבט נוסף של בעיית הידע בציינה את המטען הערכי שהחוקר מביא אתו אל המחקר, מטען שעלול להוות מכשלה בעיקר לחוקר בלתי מנוסה. לכן היא ממליצה להימנע מלקיים מחקרים "בחצר האחורית", כדבריה, במיוחד אצל חסרי ניסיון.

הסבר אחר לקושי בשילוב המחקר בהכשרה נעוץ במידת ההשקעה הנדרשת מול התמורה. מורים (ולומדים) טוענים כי שלב ההכשרה מחייב את הלומד לעסוק בתחומים רבים ומגוונים שעיקרם רכישת ידע והכנה לשרידה בהוראה. תהליך מחקר, מעצם טיבו, גוזל זמן רב ומתמקד בהיבט מצומצם של הפרקטיקה. המאמץ והזמן הנדרשים להשלמת משימה כה מורכבת מניבים תועלת קטנה יחסית למשאבים המושקעים. לפיכך, חבל להקדיש זמן למטלות בעלות תפוקה שולית קטנה, ויש למצות את הזמן הזה בהקניית ידע של תחום הדעת ומיומנויות בסיסיות של ההוראה (ראה דיון בנושא זה אצל Kosnik & Beck, 2000).

הסבר נוסף מתייחס לכך שמורים רבים אינם סבורים כי מחקר הפעולה הוא מחקר בעל משמעות בכלל או בעל משמעות בשבילם. הראשונים גורסים כי אם מוטל על הסטודנט ללמוד כיצד לבצע מחקר, עליו ללמוד תחילה את הפרדיגמה המחקרית הפוזיטיביסטית. גם אלה שאינם מתנגדים לגישה האיכותנית-פרשנית יעדיפו ללמוד רק לאחר שסטודנט הכיר את הגישה המסורתית שבה אפשר להגדיר בצורה ברורה מדדים לאיכות. היבט נוסף וחמור יותר נובע מכך שמורים רבים כלל אינם מייחסים חשיבות למחקר כחלק מהפרקטיקה של ההוראה. מורים אלה מעוניינים בעיקר בשיפור היישום ברמה פרטיקולרית ואישית, ואילו תהליך מחקרי - הדורש אנליזה של נורמות, המשגה תאורטית, דיון ביקורתי מנומק וכדומה - נראה כחסר תועלת בשיפור הפרקטיקה המידית (Labaree, 2003).

דדס (Dadds, 2002) מתנגדת לתופעה זו ומציינת בדאגה את מצב האנומליה הבלתי מתקבלת על הדעת, כדבריה, בין הציפייה לאימוץ הזהות של מורה חוקר ואי העיסוק בכך בשלב ההכשרה.

בהקשר זה ראוי לתאר את הסטנדרטים שמציעים אוגר ווידמן (Auger & Wideman, 2000) ואשר לטענתם מבטיחים הפעלה משמעותית של תהליך המחקר בשלב ההכשרה:

1. זיהוי הרפלקציה כרכיב חיוני בפיתוח מקצועי,
2. ניסוח שאלות בנות חקירה על אודות ההוראה והלמידה של הסטודנט החוקר,
3. התמקדות בשיפור תכניות יישומיות באמצעות תהליך מבוסס חקירה בגישת מחקר פעולה,
4. אימוץ עבודה עם חבר ביקורתי או מדריך לשם תכנון וביצוע למידה ותיקוף שלה,
5. שימוש באיסוף נתונים שיטתי לבדיקת יעילות היישום,
6. שימוש בנתונים מגוונים, כגון תצפיות, דיווח אינטראקציה עם ילדים ותוצאות הערכת ההישגים הלימודיים של התלמידים,
7. יישום סטנדרטים ודרישות אתיות בכיתה,
8. זיהוי תבניות (patterns) בעלות משמעות והסקת מסקנות המבוססות על נתונים לשם בדיקת השפעת השינוי בעבודת הסטודנט החוקר (חיפוש אחר ראיות),

9. השוואת תוצאות המחקר האישי עם ספרות רלבנטית,
10. תיעוד הלמידה האישית של הסטודנט בכתב ונכונות של המורה להתחלק עם מה שלמדו תלמידיו,
11. שימוש בתוצאות הלמידה של התלמידים לשם זיהוי צרכים לגדילה מקצועית עתידית.

### **ההיסטוריה של שילוב מחקר הפעולה בהכשרת המורים במכללה ע"ש דוד ילין**

שימוש במחקר הפעולה בשלב ההכשרה אפיין כמה מהמכללות להכשרת מורים, אף כי בשנים האחרונות אפשר למצוא יותר ויותר דיווחים של תכניות המשלבות מחקר פעולה, בעיקר בשנים האחרונות להכשרה (אלפרט וכפיר, 2003). זוהי על פי רוב יזמה מקומית של מורים או של חוגים במכללה.

הכנסת הגישה של מחקר הפעולה לא הייתה פשוטה כלל ועיקר גם במכללה ע"ש דוד ילין. כאן אימץ את הגישה מנהל המכללה, הד"ר איתי זמרון, לקראת סוף שנות התשעים, לאחר שהתודע לתפיסה וליישומה במערכת ההכשרה האנגלית. יישומה החל במסגרת לימודים המיועדים למורים ולאנשי חינוך שכבר צברו ניסיון בהוראה ולמדו לתואר שני במסגרת תכנית שהוקמה במכללה בשיתוף עם אוניברסיטת איסט אנגליה (במסגרת "המכון למחקר יישומי"). בעקבות תהליך זה ובמקביל אליו התגבש גרעין של מורים ואנשי חינוך שביצעו מחקרים על עבודתם במסגרת תארים מתקדמים במסגרת המכון או במוסדות מחקר אחרים. מחקרים אלה, שחלקם בוצע גם בתוך המכללה, משפיעים עד עצם היום הזה.

הניסיון המוצלח של התכנית, שנועדה למורים בפועל, הוביל להכנסת הרעיון גם להכשרה להוראה. היות ובהכשרה נדרשת הכנה גם לתהליך ההוראה וגם לתהליך המחקר, היה צורך בניתוח המיומנויות הנדרשות לשם כך וחלוקתן ל"ימנות קטנות" המתאימות ללומדים חסרי ניסיון בהוראה ובמחקר. על מנת לבנות בהדרגה מיומנות אלה, ניתנו ללומדים הזדמנויות להתנסות במיני-מחקרים בגישה האיכותנית כבר בשנת הלימודים הראשונה. תכנית לימודים אינטגרטיבית הקרויה "טיפ"ה בים" פותחה על ידי צוות מורים, ומטרתה הייתה להציע הזדמנות לפיתוח מיומנויות עבודה שיתופית בנושאים רב-תחומיים. קבוצת הסטודנטים היא קבוצה לומדת, כך שכל סטודנט נותן ומקבל משוב על תהליך החקר שלו, בדומה למודל הפעלה של מחקר פעולה שיתופי (ראה בר-שלום ומושכל-עצמון, 1999).

המשך הפיתוח המקצועי של הלומד שם דגש גם על פיתוח החשיבה הרפלקטיבית. חלק נכבד מתהליך המחקר מבוסס על היכולת של החוקר לבקר את מעשיו ואת תפיסותיו ולבסס טענות על יסוד ביקורת זו.<sup>3</sup> הייסמינריון

3 נעיר כאן כי אין לטעות ולהניח שמחקר פעולה הוא מחקר רפלקטיבי. הבחנות ברורות בין החשיבה הרפלקטיבית לבין מחקר פעולה אפשר למצוא אצל מקמהון (McMahon, 1999).

הרפלקטיבי" משמש נדבך שני במודל הכולל של הכנסת מחקר הפעולה בשלבים למהלך ההכשרה.

כותב הד"ר זמרון:<sup>4</sup>

הוכח כי תכניות ההוראה בדרך מחקר הפעולה הן בעלות משקל ייחודי בעיקר בקרב מורים המלמדים בשדה כמה שנים ומבקשים לחקור את איכות עבודתם, או מבקשים להבין כשלים ובעיות שנתקלו בהם ולא הצליחו למצוא להם פתרון.

היה לנו ברור שבמהלך ההכשרה חייבת להתקיים מסגרת הוראה המכינה את הסטודנטים לעתיד לבוא ויוצרת אצלם הנעות חיוביות להמשיך ולהשתלם בתכנית זו.

בשנת 1998 התפתחה תכנית חדשנית, "הסמינריון הרפלקטיבי", המיועדת לתלמידי שנה ג'.

הניסוי הוא פדגוגי-דידקטי ומטרתו היא להעלות את רמת ההוראה בתחום העבודה המעשית באמצעות קשירת התאוריה לפרקטיקה וביצירת "תאוריה" הנלמדת מחקר אירועים בשדה וקשירתה לתאוריות "מוכרות". הקשירה מתאפשרת בזכות אופייה התהליכי-דיאלוגי של דרך הוראה זו. כמו כן משולבים באימוני ההוראה מודלים מחקרניים על פי הגישה המתודולוגית של מחקר הפעולה.

כאמור, בשנים ב' ו-ג' מתקיים "סמינריון רפלקטיבי". בו הלומדים מציגים מקרים שהתנסו בהם (תיאורי מקרה) בקבוצות דיון הכוללות עמיתים, מדריך ופסיכולוג. זאת לאחר שהלומדים צברו ולו ניסיון קצר בהוראה בבתי הספר המאמנים.

כותב הד"ר זמרון:

הסטודנטים רוכשים מיומנויות מתודיות ומחקריות כדי "לחקור" סיטואציות אנושיות או אירועים לימודיים, פסיכולוגיים, או חברתיים שהם נתקלים בהם בעבודתם, מוטרדים מהם ומחפשים דרך הולמת ושיטתית כדי להבינם וכדי ליזום תכנית מעורבות שאולי תביא לשינוי. הסטודנטים נעזרים במדריכיהם הדידקטיים ובפסיכולוגים חינוכיים ולא פחות מהם בחבריהם לקבוצה. לפיכך, הגישה המתודית הנהוגה בסמינריון היא השיחה הקבוצתית, דיאלוג מונחה, ובעיקר בקרת הקבוצה כלפי היחיד המציג בשעת השיעור את הבעיה ואת הדרכים שינקוט כדי להתמודד עמה.

הסטודנט המציג מתבקש לאפיין את הבעיה שהוא מבקש להתמודד עמה, והוא אמור "לנצל" את ההדרכה הניתנת לו לתחילתו של מחקר, לערוך אותו במהלך השנה ולסיימו בתכנית פעילות או התערבות שלו.

4 לקראת כתיבת מאמר זה ביקשנו מהד"ר איתי זמרון, מנהל המכללה הפורש, לכתוב על תהליך הכנסת מחקר הפעולה להכשרת המורים. את הדברים המצוטטים כאן בשמו כתב בתגובה לבקשתנו.

כך נוצר אצל פרח ההוראה נדבך ראשון, מונחה ומודרך עם גישה מחקרית ומתודית זו, שבה השיעור אכן בנוי על אירועים הנלמדים ונאספים בשטח ומתפתחים באופן תהליכי ברור לגישת למידה שונה באופייה מן המקובל.

הנדבך הבא התורם לפיתוח מיומנויות המחקר מבוסס על חקירה מובנית וכתובה אקדמית המתבצעת במסגרת ההכנה של עבודה סמינריונית מחקרית או ביצוע פרויקט אישי בתחום החינוך. מסגרות אלה מקיפות את כל אוכלוסיית הלומדים במכללה, בהתאמות לקהלי יעד שונים: קורסי הכשרה "רגילים", קורסי הסבה לאקדמאים המשלבים לימודים להוראה, השלמות לתואר של אנשי חינוך שאינם עוסקים בהוראה וכן מסגרת ההכשרה לניהול. הדגש בכל הפרויקטים והעבודות האלה הוא שילוב בין הידע הצבור (האישי) של החוקר לבין תאוריות פורמליות, וזאת בהתבסס על מחקר שיטתי הכולל איסוף נתונים על בסיס שאלה או דילמה נחקרת וניתוח באמצעות כלים שנרכשו במהלך הלמידה.

כדי לאפשר ללומדים לעסוק באופן שיטתי בניתוח הנתונים, מתקיים שיתוף פעולה בין שני מורים ושני קורסים. האחד מלמד ומתרגל כלים לאיסוף נתונים בגישה האיכותנית, והשני עוסק בניתוח הטקסטים שיצרו הלומדים במטלה לקורס הראשון. שיתוף פעולה זה מאפשר להעמיק את הידע של הלומד הן בהכרת השדה הן ברבדים שונים של פרשנות המבוססת על הטקסט הכתוב ולהגיע לדרגה גבוהה של אמינות כנדרש במחקר.<sup>5</sup>

כותב הד"ר זמרון:

אנו מחפשים את הפוטנציאל הגלום בתוכני ההוראה הנלמדים ליצור אווירה דיאלוגית של לימוד ושל דידקטיקה המעודדים חשיבה ביקורתית רחבה בנושאים אקדמיים מובהקים.

התהליך המכוון אל הטקסט הנלמד (השיח הכתוב) הוא כלפי התשתית הרעיונית שהטקסט ניזון ממנה, במודע או שלא במודע. דיון פתוח וביקורתי בטקסט הנלמד בגישה אקדמית ובלמידת "חקר" הוא כלי בידנו לנסות ולהשיג, עד כמה שניתן, הבנה של היחסים האמתיים - בראש ובראשונה בחברת הלומדים הרלוונטיים לטקסט ובחברות השונות שמהן נגזרות אוכלוסיות הלומדים. כל זאת כדי לבחון מערכת יחסים העולה לעתים מתוך הלימוד הדיאלוגי המעודד ביקורת והפתוח לרעיונות של סטודנטים.

השילוב הזה נועד להעמיק את החקירה מעבר לחקירה בהיבטים הטכניים גם להיבטים אמנסיפטוריים. אמנם, חקירה של הרמה הטכנית והפרקטית (כהגדרתו של הברמס, ראה אצל צלרמאיר, 2001) יכולה לעזור לשפר את הפרקטיקה, אולם קשה לצפות שהיבטים כאלה יחוללו שינוי עמוק. רק שינוי עמדות ובירור מעמיק

5 ראה דוגמה לעבודה מסוג זה אצל שוחט (2002).



הנוגע לעומק ההנחות והאמונות עשוי להעמיד את החוקר לפני דילמות אתיות אמתיות. החקירה וניתוח טקסט מיועדים להציף פרדיגמות תרבויות גלויות וסמויות, להמשיג ולבחון הנחות ותמות שהפרקטיקה מתנהלת לאורן כדי שהחוקר יוכל לדון בהן באופן ביקורתי ולהחליט אם הוא מקבל או דוחה אותן.

מדברי זמרון:

דרך הוראה זו מאפשרת לכל פרט בקבוצה להביע את השקפת עולמו העולה מתוך אישיותו והתנסותו הייחודית. היא גם מפתחת בקבוצה רגישות רבה יותר לזולת, למסורותיו, לתרבות המוצא שלו ולניסיון החיים שרכש.

מובן שעל המורה להקפיד שהוראת הטקסט תיעשה באופן אחראי, צמוד לתכנים ולגישה המחקרית שבאה לידי ביטוי בטקסט עצמו, ומובן מאליו הוא כי חשוב להקפיד שהטקסט יילמד באופן מדעי ושסטודנטים המבקשים "להשתמש" בטקסט להעלאת רעיונות, או השגות, או כמכשיר תומך בהשקפת עולם, יכירו היטב את הטקסט על כל צדדיו, הגלויים והסמויים...

...מורה המנחה קבוצת דיון בנוסח זה חייב להיות מסוגל לראות בתלמידיו סובייקטים חושבים, עצמאיים וביקורתיים. הוא חייב להיות בעל השכלה כללית ופדגוגית רחבה ובעל שליטה הולמת בתרבות הלגיטימית ובערכיה, ובה בעת לגלות פתיחות ביקורתית כלפיה ויכולת לקבל זוויות ראייה חדשות מתלמידיו.

תהליך שינוי הוא תהליך מורכב, אך שינוי ביזמת המוסד ומנהלו בראשו הוא בעל פוטנציאל הגשמה ובעל כוח מניע. פרט להיגיון ולשכנוע שמאחורי הרעיון, ההתנסות המוקדמת של מורים בתהליך דומה עזרה לא מעט בהפעלת השינוי בכיתות. מטבע הדברים לא כל המורים התלהבו מהתפיסות החדשות. המתנגדים נמנו בעיקר עם בעלי הגישה הטכנו-רציונלית להכשרה.<sup>6</sup> בהם יש גם מורים שתמכו בגישה בשלב התכנון אך נחלו אכזבות במהלך היישום. העיסוק בתהליכים שאינם מבוססים על ידע בנוי ומוגדר ושמטרתם להציף ידע חלקי ומקוטע, בלתי ממוקד ואינטואיטיבי ולהפכו לידע בעל משמעות, המשגה תאורטית והיגיון מובנה הוא עיסוק קשה ומורכב. מי שעוסק בכך חייב להאמין בחשיבות הידע הנוצר ממשא ומתן ומדיאלוג ערכי וחברתי.

במקביל, גם אצל הלומדים קיימים קשיים. היות ולומדים הם בעלי סגנונות למידה שונים ורובם התחנכו באופן מסורתי בבתי הספר, הם משדרים ציפייה לרכישת ידע בדרכים שהורגלו אליהן, היינו, העברת תכנים מעובדים מהמורה אל הלומד ומבחן הישגים הבוחן את היכולת לחזור על התוכן הנלמד בדיוק נמרץ. ביצוע מחקר בכלל, ומחקר פעולה בפרט, אינו יכול להתבסס על תפיסת למידה כזו. הוא

דורש מעורבות אישית רבה, קביעה עצמית של מטרות, פיתוח של יכולת הזרה לתרבות שלך, פיתוח עצמאי של תכנית עבודה, אבחון של דילמות וחילוץ היגיון מתוך מציאות כאוטית במצב שבו החוקר הוא המומחה היחיד כמעט לנושא. החשיפה למערך כזה של ציפיות גורמת לא אחת לסטודנטים טלטלה קשה. מקצתם אף מצהירים כי "הרבה יותר קל לקחת סמינריון סטנדרטי עם ציפיות מוכרות ורגילות". רק אלה שיכולים להשתחרר ולפתח חשיבה ביקורתית מפיקים את מלוא התועלת ומגיעים למחקרים ולהישגים נאים. במובן זה אפשר להבחין בין לומדים בוגרים (תלמידי תכניות הסבה, קורסי הכשרה לתעודה וכדומה) לבין הצעירים. לראשונים יש יתרון רב בשימוש בגישה זו בגלל ניסיונם ובגלל ההשלמה לצורכי הלומד המבוגר (לזובסקי, 2002). היענות זו רותמת את הידע הצבור ואת העניין האישי ומאפשרת ללומד לבצע עבודות חקר על נושאים הנוגעים לחייו או לעבודתו.

אפשר לומר כי במשך השנים מושגים הקשורים למחקר איכותני ולמחקר פעולה, שנראו תחילה אוטוריים וזרים, היו לנורמות פעולה ולחלק משגרת העבודה של המכללה. מהלך זה קיבל משמעות גם בספרות המחקר שמורי המכללה מפרסמים ביזמה מוסדית או אישית.

## סיכום

הכשרת מורים הכוללת מחקר שהמורה ומורה המורים מבצעים עם תלמידיהם מאפשרת לנתח ולהבין את מורכבות ההוראה ולהדגים באופן מוצהר את המחויבות למחקר שהוא חלק בלתי נפרד מהחיים המקצועיים של המורה (Kosnik & Beck, 2000; Breidenstein et al., 2001; Breidenstein, 2002). משום כך, מחקר שמבצע הלומד במהלך עבודתו אינו משרת רק את הידע בתחום הבנת תהליכי מחקר. בהיותו מכון יישום ושיפור היישום הוא משרת את תהליך הפיתוח המקצועי של המורה לעתיד ואת יכולתו לאתר דילמות במהלך עבודתו ולהתמודד עמן.

מחקר איכותני בכלל, ומחקר פעולה בפרט, צריכים לשנות את מעמדם בתחום הכשרת המורים מעמדה של התנצלות מתוך גיוס הצדקות לצורך בקיומו למעמד של מובן מאליו וחובה. כלומר, כדי לרכוש את ההכשרה הנאותה להוראה על הלומד להשתתף בתהליכי מחקר שבהם הוא נדרש לחשיבה רפלקטיבית ומטה-קוגניטיבית, לעסוק בהמשגה תאורטית ובביקורת אתית ולא להתמקד רק ביעול ובשיפור של הפרקטיקה ברמה הטכנית. השקעת הזמן והמאמץ הנדרשים לשם כך הם חלק מהשקעה ארוכת טווח לאימוץ תפיסת המורה החוקר בתור גישה לחיים ולא רק בתור תרגיל בשלב ההכשרה. משום כך, שילוב מחקר פעולה בהכשרת מורים אינו מותרות או בזבז. כפי שטוענים דדס (Dadds, 2002) ורבים אחרים - אם יש ברצונם של מכשירי המורים לאמן את המורים בתפיסת המורה החוקר, אי אפשר לדחות זאת למסגרות מאוחרות (In-service). יש להתחיל בתרגול ובפיתוח

המיומנויות כבר בשלב ההכשרה. לשם כך נדרשת תכנית מודרגת המאפשרת קודם כול שינוי תפיסתי בהתייחס לתפקיד הידע, למעמדו ולדרך הבנייתו. לפיכך יש לאמץ תהליכים חינוכיים המאפשרים פיתוח ויישום תפיסות אלה ולהקפיד על הפעלה הולמת של התהליך כמוצע אצל אוגר ווידמן (Auger & Wideman, 2000). אפשר לחולל שינוי בהיבט מוסדי כאשר הארגון משדר תפיסה אחידה ועורך שינויים טכניים ופרקטיים לטובת הטמעת התפיסה בתכנית ההכשרה. שינוי שתלוי ביזמה פרטית של מורה קרוב לוודאי שלא יחולל שינוי רחב ובעל השפעה.

מודל יישום תפיסת המורה החוקר בהכשרה במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין ממלא חלק ניכר מהסטנדרטים המוצגים אצל אוגר ווידמן (Auger & Wideman, 2000). בוודאי אותם אלה שניתנים לזיהוי ברמה של מדיניות מוסדית: מתן חשיבות ומקום לתהליך הרפלקטיבי והפיכתו לחלק מעבודתו של המורה, המשגת הלימוד בעבודה כתובה המחייבת בדיקה של הממצאים אל מול התאוריה. חלק אחר של הסטנדרטים נתון לפרקטיקה הייחודית של כל מורה בכיתתו. בהתחשב בקושי שבשינוי פרדיגמתי של המורה ושל הלומד אין להתעלם גם מקולות שאינם שותפים לרעיון ולתהליך, ועל כן יש להציע פתרונות מגוונים.

קרוב לוודאי שאפשר להציע מודלים אחרים ליישום גישת המורה החוקר בהכשרה ואפשר ללמוד מניסיוןן של מכללות אחרות שבחרו בדרך זו. במובן זה, מורי המכללה נקראים לאמץ את גישת המורה החוקר בעצמם, לשאול: "כיצד אוכל לשפר את עבודתי?" (בגישתו של Whitehead, 1989 למחקר פעולה) ולהציע דרכים יעילות יותר לשילוב המחקר וההתנסות בהוראה בהתבסס על מחקרים שהם בעצמם עורכים על עבודתם. רק חלקו הקטן מהידע שנצבר בתחום זה בקרב מורים במכללה בא לביטוי בכתובה, ובשל כך ברצוננו לעודד את המעורבים לעסוק בתהליכים מקבילים של המשגה ובחינה ביקורתית של העשייה ושל שיפורה.

היות וביצוע מחקר אישי ורפלקטיבי עשוי להיות לא ברור מבחינת ההגעה לאיכות הן בהיבט המחקרי הן בהיבט של הפיתוח המקצועי, נדמה שאין די רק בהבניית תהליך ההוראה והעיסוק בתחום ברמה המוסדית, כפי שהדבר בא לביטוי בתכנון הלימודים במכללה. ההתנסות הקיימת במכללה מציפה גם קשיים הכרוכים בהכנסת התהליך המחקרי להכשרה ומצביעה על כך שיש צורך לבצע גם עם מורי המורים בירור של המשמעות שכל אחד מהם מעניק לתפיסה ולתהליך. נדמה כי כיום, כאשר מתבצעות יותר ויותר פעילויות מחקריות הן בשיעורים המיועדים לכך הן בפעילות נלווית להכשרה המעשית, אין די בהנחת היסוד כי כל העוסקים בתחום דוברים שפה אחידה. מורכבות התהליך וריבוי הפנים האפשריים מלכתחילה, מציב אתגר והזדמנות שיש לטפל בהם באופן מושכל כדי לנצלם כראוי.

## ביבליוגרפיה

- אלפרט, ב' וכפיר, ד' (2003), "מחקר פעולה, ידע ויצירתו המשותפת בשדה", דפים, 36, עמ' 10-37.
- בר-שלום, י' ומושכל-עצמון, ס' (1999), "טיפ"ה בים – תכנית חדשנית לטיפוח פרחי הוראה", דפים, 30, עמ' 130-149.
- הכהן, ר' וזמרון, א' (1999), מחקר פעולה, מורים חוקרים את עבודתם, הוצאת כליל, מכון מופ"ת.
- לזובסקי, ר' (2002), "למידה במהלך החיים: מאפיינים ושלבי התפתחות של הלומד המבוגר", מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 16, עמ' 25-46.
- צבר בן-יהושע, נ' (2001), "אתנוגרפיה בחינוך", בתוך: צבר בן-יהושע, נ' (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי, דביר, עמ' 101-139.
- צלרמאיר, מ' (2001), "מחקר פעולה בחינוך: היסטוריה, מאפיינים, ביקורת", בתוך: צבר בן-יהושע, נ' (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי, דביר, עמ' 307-342.
- קייני, ש' (2002), "קהילת לומדים: קידום מורים והפיכתם ללומדים", בתוך: ש' א' ובר-שלום, י' (עורכים), המחקר האיכותני בחקר החינוך, מהתיאוריה אל השדה ומהשדה אל התיאוריה, ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, עמ' 277.
- ש' א' ובר-שלום, י' (2002), המחקר האיכותני בחקר החינוך, מהתיאוריה אל השדה ומהשדה אל התיאוריה, ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.
- שוחט, נ' (2002), "קריאה קשובה: הביקורת הרטורית ככלי בהכשרת מורים", בתוך: מונק, מ', גדרון, א', קינן, ע', בר-זוהר, י' ושוחט, נ', מסרים סמויים וגלויים בטקסט נרטיבי, תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת, עמ' 101-110.
- Auger, W. & Wideman, R. (2000), "Using Action Research to Open the Door to Life-Long Professional Learning", *Education*, 121 (1), pp. 120–127.
- Breidenstein, A., Liberatore, I. L., Miro, T., Weber, S. & Stoeck, S. (2001), "Outcomes of Preservice Teachers' Qualitative Research", *The Clearing House*, 74 (3), pp. 141–144.
- Breidenstein, A. (2002), "Researching Teaching, Researching Self: Qualitative Research and Beginning Teacher Development", *The Clearing House*, 75 (6), pp. 314–318.

- Carroll, K. L. (1997), "Action Research and Preservice Teachers", *Art Education: Education Module*, 50, 5, pp. 6–12.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999), "Relationship of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities", In: Pearson, P. D. & Iran-Nejad, A. (Eds.), *Review of research in education*, 24, Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 251–307.
- Corey, S. (1953), *Action Research to Improve School Practice*, NY: Columbia University Press.
- Dadds, M. (2002), "Taking Curiosity Seriously: The Role of Awe and Wonder in Research-Based Professionalism", *Educational Action Research*, 10 (1), pp. 9–26.
- Elliott, J. (1991), *Action Research for Educational Change*, Open University Press.
- Elliott, J. (1995), "What is Good Action Research? Some Criteria", *Action Research Magazine*, No. 2.
- Kosnik, C. & Beck, C. (2000), "The Action Research Process as a Means of Helping Student Teachers Understand and Fulfill the Complex Role of the Teacher", *Educational Action Research*, 8 (1), pp. 115–136.
- Labaree, D. F. (2003), "The Peculiar Problems of Preparing Educational Researchers", *Educational Researcher*, 32 (4), pp. 13–22.
- Lewin, K. (1952), "Group Decision and Social Change", In: G. E. Swanson, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), *Reading in Social Psychology*, NY: Holt, pp. 459–473.
- Louie, B. Y., Drevdahl, D. J., Purdy J. M., & Stackman, R. W. (2003), "Advancing the Scholarship of Teaching Through Collaborative Self-Study", *The Journal of Higher Education*, 74 (2), p. 150.
- Lundeberg, M., Bergland, M., Klyczek, K., & Hoffman, D. (2003), "Using Action Research to Develop Preservice Teachers' Confidence, Knowledge and Beliefs about Technology", *The Journal of Interactive Online Learning*, 1 (4), pp. 1–16.
- McMahon, T. (1999), "Is Reflective Practice Synonymous with Action Research?", *Educational Action Research*, 7 (1), pp. 163–169.
- McNiff, J. (2002), *Action Research: Principles and Practice*, Second Edition, London: Routledge.
- Schon, D. (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic Books Inc.

- Stenhouse, L. (1975), *Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Education, London.
- Whitehead, J. (1989), "Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, 'How Do I improve My Practice?'", *Cambridge Journal of Education*, 19 (1), pp. 41–52
- Zeichner, K. M. (2001), *Teacher Research as a Professional Development Activity for P-12 Educators*, Paper Presented at the Keynote Presentation on the Virtual Conference "Opening Gates in Teacher Education", Held on the 12–14 February, Mofet Institute, Israel, available on-line at:  
[http://vcisrael.macam.ac.il/site/eng/show\\_file.asp?propid\\_key=2fi&subject=ks&page=people](http://vcisrael.macam.ac.il/site/eng/show_file.asp?propid_key=2fi&subject=ks&page=people)  
(נכון לתאריך: 4.11.03)