

# זמן חינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך  
גיליון 6, תשפ"א 2020

ISSN 2410-194X





# זמן חינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון 6, תשפ"א 2020

## זמן חינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך  
גיליון 6, תשפ"א 2020

עורך: ד"ר יוסי יפה

### חברי המערכת האקדמית:

פרופ' גרגורי פורמן, מכללת אוהלו בקצרין  
ד"ר איתן סימון, מכללת אוהלו בקצרין  
ד"ר יונת ניסים, מכללת אוהלו בקצרין  
ד"ר דורית אולניק-שמש, האוניברסיטה הפתוחה  
ד"ר ענבר לבקוביץ, מכללת אורנים  
ד"ר מיכל שכטר-לרנר, אוניברסיטת חיפה ומכללת אוהלו בקצרין  
ד"ר אסתר סרוסי, מכללת אוהלו בקצרין ומכללת צפת  
ד"ר ענת קידרון, מכללת אוהלו בקצרין

עריכת לשון: הילה שביט

ריכוז מערכת: אורנה ריין, הוצאה גלילית  
עימוד ועיצוב: חיים בלוצרקובסקי

נדפס בישראל 2020

ISSN 2412-2858

גרסה אלקטרונית של המאמרים ניתן למצוא באתר מכללת אוהלו: [www.ohalo.ac.il](http://www.ohalo.ac.il)

כתובת המערכת:

יחידת המחקר, מכללת אוהלו, ת"ד 222 קצרין 1290000

טלפון: 04-6825082 פקס: 04-6825011

דואר אלקטרוני: [EducTime@ohalo.ac.il](mailto:EducTime@ohalo.ac.il)

© כל הזכויות שמורות למכללת אוהלו בקצרין.



## מטרות "זמן חינוך"

כתב העת **זמן חינוך**, הוא כתב עת אקדמי המיועד לפיתוח שיח אקדמי ומחקרי במגוון הנושאים הקשורים לחינוך במדינת ישראל: היסטוריה של החינוך, ייעוץ חינוכי-פסיכולוגי וחינוך מיוחד, תיאוריה ופרקטיקה חינוכיות, הוראת דיסציפלינות, מנהיגות חינוכית, מנהל החינוך והכשרת מורים. כתב העת מבקש להעשיר את השיח המחקרי העכשווי הניזון מכיווני מחשבה שהתפתחו במאה ה-20, זאת כדי לקדם את הכשרת המחנכים ולספק להם כלים מתאימים לקראת אתגרי החינוך במאה ה-21. תכליתו של כתב העת **זמן חינוך**, היא להוות במת מחקר היוצרת שיח חוקרים ומחנכים והבוחנת את מושגי היסוד של המחשבה והעשייה החינוכית. אנו מזמינים חוקרים, מורים ותלמידי מחקר להגיש מאמרים ועבודות לפרסום ב**זמן חינוך**.

### הנחיות כלליות לקראת הגשת מאמרים

**זמן חינוך** יוצא לאור ככתב עת אקדמי שפיט פעם בשנה. המאמרים שיוגשו לכתב העת יעברו תהליך הערכה קפדני (peer review) על ידי 1-3 סוקרים מומחים מתחומי דעת רלוונטיים, וכן עריכה לשונית מקצועית.

להלן תקציר ההנחיות:

- מערכת כתב העת תשקול לפרסם מאמרים שלא פורסמו ו/או לא הוגשו לפרסום בבמה אקדמית אחרת בשפה העברית. לא יוטלו הגבלות על פרסום גרסאות שונות של המאמר בכתבי עת בינלאומיים בשפה האנגלית.
- יש להגיש את המאמרים בעברית ובאורך כולל שלא יעלה על 8000 מילים (לרבות תקציר, טבלאות/לוחות ומקורות).
- המאמר יוגש למערכת כתב העת בפורמט וורד (עם שוליים של כ-2.5 ס"מ מכל צד, ומספור עמודים), ללא פרטי המחברים.
- על המחבר/ים להגיש את כתב היד בהתאם לכללים המפורטים במדריך הפרסום של APA במהדורתו השישי (APA, 2010). פירוט ההנחיות המרכזיות ממדריך APA עם התייחסות לכתובה בעברית, מפורסמים בישראל על ידי מכון סאלד וניתן למצואם באתר הבית של כתב העת "מגמות".
- להגשת המאמר יש לצרף קובץ נפרד עם פרטים מזהים של החוקרים (בעברית ובאנגלית), לרבות שיוך אקדמי ופרטי התקשרות.
- המאמר המוגש יכלול תקציר המאמר בעברית ובאנגלית, לרבות שם המאמר ותאריכים (מילות מפתח) בשתי השפות.
- לוחות ותרשימים יש לכלול הן בגוף המאמר והן בקובץ נפרד.
- לתשומת לב החוקרים: מאמרים שיוגשו לזמן חינוך באופן שאינו תואם את ההנחיות הנ"ל יחזרו למחבריהם ללא שיפוט. הכתובת למשלוח מאמרים: [EducTime@ohalo.ac.il](mailto:EducTime@ohalo.ac.il)

## דבר העורך

מערכת "זמן חינוך" והעורך גאים להציג בפניכם את הגיליון השישי של כתב העת, הרואה אור בימים של מציאות חינוכית ומחקרית מורכבת ומשתנה. הגיליון הנוכחי מאגד בתוכו שישה מאמרים בעלי זיקות מחקריות מגוונות, פרי עטם של שורת חוקרים ומלומדים מקרב המכללות והאוניברסיטאות בישראל.

מטבע אופיין של עבודות אקדמיות ומחקריות המדווחות במאמרים המתפרסמים בכתבי עת מדעיים, העבודות הכלולות בגיליון זה מהוות - רובן ככולן - תוצרים אקדמיים ומחקריים של עבודות שמאמצייהן החלו קודם לתקופת מגפת הקורונה. וכך, בעוד תוכנו של הגיליון הנוכחי עדיין אינו נותן ביטוי ממשי לשלל ההיבטים החינוכיים האקטואליים הנובעים מאותה מציאות חינוכית שהכתיבה המגפה, הרי שהגיליון הבא של כתב העת יתעדד לעסוק בסוגיות אלה ביתר שאת. בעת קריאת שורות אלו, קוראי "זמן חינוך" ומחברים פוטנציאליים יוכלו לעיין בקול הקורא לגיליונו השביעי, ולהתעדכן בנושאים שעתידיים להיות נידונים בו.

הגיליון הנוכחי רואה אור בימים אלה הודות לעמלם של גורמים רבים שהשתתפו בכתביבתנו, בעריכתו ובהפקתו - בהם המחברים, סוקרי המאמרים, מערכת כתב העת ויחידת המחקר של מכללת אוהלו בקצרין. אנו מודים לכל העושים במלאכה.

"זמן חינוך" הוא כתב עת אקדמי שפיט, שגיליונו הראשון ראה אור בשנת 2015, ומאז הוא מהווה במה אקדמית-מחקרית ארצית לעיסוק בנושאים רחבים הקשורים לחינוך ולהוראה במדינת ישראל ובעולם. זהו כתב עת רב תחומי בנושאי החינוך, העוסק בנושאים כגון ייעוץ חינוכי-פסיכולוגי וחינוך מיוחד, תיאוריה ופרקטיקה חינוכית, הוראת הדיסציפלינות, מנהיגות חינוכית, מנהל החינוך והכשרת מורים.

במהלך שנת 2020 עיבה כתב העת את שורות הצוות של חברי המערכת שלו (במסגרת תהליך רענון שעודנו מתמשך), ועמד בהצלחה בביקורת התקופתית מטעם המועצה להשכלה גבוהה של דרישות הכללה ברשימת כתבי העת המתוקפים בעברית ובערבית, המשרתת את מודל התקצוב של ות"ת. אנו עדים לעלייה משמעותית בכמות המאמרים המוגשים לפרסום ב"זמן חינוך" בשנים האחרונות, וגאים בכך שהולך ומתבסס מקומו ככתב עת אקדמי-שפיט מרכזי ומוביל בתחום החינוך בישראל.

המאמרים הרואים אור בכתב העת עוברים תהליכי הערכה ובקרה קפדניים בעזרת סוקרים מומחים מתחומי דעת רלוונטיים (Peer-review), זאת לאחר הערכה מקדימה (Pre-screening) של התאמתם לפרסום בכתב העת - באמצעות המערכת והעורך. כמו כן, טרם פרסומם הם עוברים עריכת לשון מקצועית על ידי עורכת לשון מוסמכת. בכל אלה מבטיחה מערכת כתב העת כי המאמרים המתפרסמים בו משקפים רמה אקדמית ומחקרית גבוהה ובלתי מתפשרת. יתרה מכך, מערכת "זמן חינוך" משתדלת לקיים איזון סביר בין נושאי המחקר והמתודולוגיות המחקריות המתפרסמים במאמרים שבכתב העת, ולפיכך לעיתים אנו נאלצים לדחות על הסף חלק מן המאמרים המוגשים לנו, חרף רמתם האקדמית הגבוהה.

## מה בגיליון השישי?

המאמר הראשון בגיליון זה, פרי עטן של דולי אליהו לוי ומיכל גנץ-מישר, עוסק בסוגיית תהליך הקליטה של ילדים למשפחות של פליטים מאפריקה בגני ילדים בישראל. זהו הוא מחקר איכותני-פרשני בתחום החינוך, שמטרתו לבדוק את המתחים, את הצרכים ואת הקשיים החברתיים-תרבותיים-חינוכיים המאפיינים הורים מבקשי מקלט שילדיהם לומדים בגן הילדים בחברה הישראלית. במחקר השתתפו 30 הורים בגילים 26-38, גננת הגן ושתי סייעות.

המאמר השני בגיליון, מאת יונית ניסים ועדני נייפלד, דן בהיבטים הרגשיים הקשורים בהתנסות המעשית בתוכנית "אקדמיה כיתה" - תוכנית להכשרה מעשית להוראה, שנועדה להעמיק את ההתנסות המעשית בהוראה על ידי שילובם של שני מורים המלמדים בכיתה ברזמנית. זהו מחקר המשלב בין מתודות, שבו השתתפו 125 נבדקים - בהם מורים, סטודנטים להוראה, גננות וסטודנטיות לגיל הרך. מטרתו לבחון את מימוש יעילות ההתנסות המעשית המתקיימת במכללת "אוהל", תוך התמקדות בהיבטים הרגשיים והקוגניטיביים-תפיסתיים של משתתפי התוכנית לגבי ההוראה בצמד.

המאמר השלישי, מאת אביבה דן ואיתן סימון, מתמקד בתפיסת התפתחות הזהות המקצועית של גננות במהלך לימודיהן לתואר ראשון. המחקר המדווח במאמר כלל 71 מתכשרות להוראה לגיל הרך והגן ובדק את תהליכי השינוי בתפיסת הזהות המקצועית שלהן ואת רמת שביעות הרצון שלהן מהמקצוע במהלך תקופת ההכשרה.

את המאמר הרביעי בגיליון חיברו מירי בן-עמרם ואורלי שפירא-לשצ'ניסקי. במחקרן זה בדקו כיצד המודל האקולוגי יכול לחזות הישגי תלמידים במתמטיקה באמצעות שלושה גורמים: הגורמים הפנים-בית-ספריים (רמת האלימות בבית הספר וגודל כיתה), הגורמים החוץ-בית-ספריים (משאבים חברתיים-כלכליים של המשפחות, כגון למידת מתמטיקה מבוססת מחשב בבית התלמיד ושיעורי עזר פרטיים במתמטיקה) וגורמי הרקע (מגור, אזור). נתוני המחקר מתבססים על מדדי מיצ"ב (שאלוני אקלים וסביבה פדגוגית) ועל מבחני הישגים במתמטיקה, שנאספו ממאגר מידע של הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה) ביחס ל-191 חטיבות ביניים שהשתתפו במחקר.

המאמר החמישי, פרי עטה של רוקסנה רייכמן, הוא מאמר תיאורטי המציג תמונת מצב בין-לאומית עדכנית של הכשרת המורים להוראת מחוננים. המאמר סוקר בראי השוואתי את המצב הקיים בתחום הכשרת המורים להוראת מחוננים, מציג את השיקולים המנחים אותם ומשווה באמצעות קריטריונים מוגדרים בין התוכניות השונות להכשרת מורים למחוננים.

חותם את הגיליון הוא מאמרם של מיכל שכטר-לרנר, דויד שר וצביה ברזניץ. מאמר זה מתמקד בסוגיית המודעות הפונמית בקרב קבוצה של לקויי קריאה שלא זכתה להתייחסות מספקת בספרות המחקרית - סטודנטים דוברי עברית לקויי קריאה, שלהם מודעות פונמית תקינה. המחקר בוחן את הקשרים בין מודעות תקינה ולקויה לבין מיומנות הקריאה והמנגנונים הקוגניטיביים הקשורים בה (כמו מודעות אורתוגרפית ומורפולוגית).

אנו תקווה שתחומי המחקר הכלולים בגיליון הנוכחי יהיו לכם הקוראים לעניין ולעזר בפעילותכם החינוכית והמחקרית בשנה הלימודים הבאה עלינו לטובה.

איחולי בריאות טובה לכולם,

**ד"ר יוסי יפה**

## על המחברים

על פי סדר הופעתם במאמרים

**ד"ר דולי אליהו-לוי**, ראשת החוג ללשון עברית בבית הספר העל יסודי וראשת החוג לעברית - שפה ואוריינות בבית הספר היסודי במכללת לוינסקי לחינוך. מחקריה מתמקדים בסוגיות רב תרבותיות ורב לשוניות, בפיתוח כשירות בין תרבותית ובעיצוב תהליכי למידה-הוראה המושתתים על עקרונות של למידה רגשית-חברתית. מלמדת קורסים שעניינם חקר השיח, ידע ופרקטיקה של שיח רטורי ותחביר העברית החדשה.

**ד"ר מיכל גנץ-מישר**, ראשת התכנית לתעודת הוראה בהתמחות בעברית כשפה נוספת במכללת לוינסקי לחינוך. מרצה בפקולטה לחינוך ומדריכה פדגוגית בהוראת ספרות, בהוראת עברית כשפת אם וכשפה נוספת. מחקריה מתמקדים בחינוך בסביבה רב תרבותית, בפיתוח כשירות בין תרבותית, בהכשרת מורים, בתהליך רכישת העברית כשפה נוספת, בספרות ובהוראתה.

**ד"ר יונת ניסים**, ראשת הפקולטה לחינוך במכללת אוהלו, קצרין. מרצה בכירה וחוקרת.

**ד"ר עדני ניפלד**, ראשת היחידה להכשרה מעשית בפקולטה לחינוך במכללת אוהלו, קצרין. מרצה וחוקרת. תחומי המחקר שלה מתמקדים בהכשרה להוראה.

**ד"ר אביבה דן**, ראשת החוג לגיל הרך במכללת אוהלו, מרצה, חוקרת ומדריכה פדגוגית. תחומי המחקר שלה הם התפתחות מקצועית של גננות ושילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בגנים רגילים.

**ד"ר איתן סימון**, ראש מכללת אוהלו, קצרין. תחומי המחקר שלו הם פדגוגיות מתחדשות והשפעתן על התפתחות מקצועית של עובדי הוראה.

**ד"ר מירי בן עמרם**, ראשת היחידה להתמחות בהוראה בבית ספר לחינוך אוניברסיטת בר אילן. מנחה פדגוגית בתחום המתמטיקה, מנהלת תוכנית "קיוון חדש" להסבת אקדמאיים להוראה באוניברסיטת אריאל.

**פרופ' אורלי שפירא-לשצ'ינסקי**, ראשת התוכנית למנהיגות וניהול מערכות חינוך בבית ספר לחינוך באוניברסיטת בר אילן. חוקרת אתיקה ארגונית.

**ד"ר רוקסנה רייכמן**, ראשת החוג לתואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך, ראשת התוכנית "קיוון חדש" להסבת אקדמאיים להוראה במכללה האקדמית לחינוך גורדון.

**ד"ר מיכל שכטר-לרנר**, רכזת לקויות למידה והפרעות קשב, דיקנט הסטודנטים, אוניברסיטת חיפה. תחומי המחקר שלה הם לקויות למידה והפרעות קשב בקרב בוגרים.

**פרופ' דויד שר**, חוקר בתחומי התפתחות קריאה ויכולות איות, דיסלקציה ודיסגרפיה.

**פרופ' צביה ברזניץ ז"ל**, החוג ללקויות למידה ומרכז אדמונדי ספרא לחקר המוח בלקויות למידה, אוניברסיטת חיפה.



## סדר המאמרים

"אריתריאה זה לא כמו תל אביב" - משפחות מבקשי מקלט מאפריקה מתמודדות עם מתחים

בגן ילדים בחברה הקולטת

1

דולי אליהו לוי, מיכל גנץ-מישר

שני מורים בכיתה אחת? היבטים רגשיים בהתנסות המעשית בתוכנית "אקדמיה כיתה"

23

יונית ניסים, עדני ניפלד

התפתחות זהות מקצועית של גננות בראשית דרכן

39

אביבה דן, איתן סימון

המודל האקולוגי כבסיס לעיצוב תפקידם של מנהיגים חינוכיים, בראי מדדי יעילות וצמיחה

בית ספרית והישגים במתמטיקה

57

מירי בן-עמרם ואורלי שפירא-לשצ'ינסקי

תמונת מצב בין-לאומית של הכשרת מורים להוראת מחוננים

83

רוקסנה רייכמן

מעבר לפונולוגיה - סטודנטים עם לקות קריאה המדייקים במטלות הבוחנות מודעות פונמית:

שכיחות ומאפיינים

107

מיכל שכטר-לרנר, דויד שר, צביה ברזניץ

ט

זמן חינוך | גיליון 6, תשפ"א 2020



# "אריתריאה זה לא כמו תל אביב"<sup>1</sup>

## משפחות מבקשי מקלט מאפריקה מתמודדות עם מתחים בגן ילדים בחברה הקולטת<sup>2</sup>

דולי אליהו לוי, מיכל גנץ-מישר

### תקציר

מבקשי מקלט מאפריקה ברחו ממדינות עניות וממצב של מלחמה מתמשכת ומאיימת ובחרו להגיע לישראל כדי לחיות חיים טובים יותר. במציאות הישראלית מתמודדים מבקשי המקלט עם קשיי הגירה, הם חיים בשוליים החברתיים וסובלים מחוסר ביטחון תעסוקתי וממיעוט עוגנים משפחתיים וסביבתיים תומכים.

המחקר נערך בגן ילדים עירוני הומוגני במרכז הארץ, המיועד רק ל-30 ילדים בני ארבע-חמש ממשפחות של מבקשי מקלט מאפריקה. מטרת המחקר היא לחשוף מתחים חברתיים-תרבותיים-חינוכיים של הורים מבקשי מקלט שילדיהם לומדים בגן הילדים בחברה הקולטת. זה הוא מחקר איכותני-פרשני בתחום החינוך. השתתפו בו 30 הורים בגילים 26-38, גגנת הגן ושתי סיעות. הנתונים נאספו מתוך 24 ראיונות ונותחו באמצעות ניתוח תוכן.

ממצאי המחקר חושפים שתי קטגוריות: (א) צרכים בסיסיים; (ב) זיקת הגומלין בין ההורים לבין הגן. הממצאים מדגישים את תפקידה המרכזי של הגגנת כמתווכת תרבות בתהליך הקליטה וההכלה של מבקשי המקלט בחברה הישראלית ומלמדים על הצורך ביצירת דיאלוג מכיל, משתף, גמיש ופתוח בין מערכת החינוך להורים המהגרים.

מילות מפתח: גן ילדים, מבקשי מקלט, שילוב, כשירות תרבותית, שיתוף פעולה בין הגגנת להורים

### מבוא

תופעת ההגירה הפכה בשנים האחרונות לסוגיה מרכזית במדינות המערב והיא זוכה לתשומת לב רבה במישור הפוליטי, החברתי והכלכלי (שני, 2015; United Nations, 2017). ילדים ממשפחות של מבקשי מקלט זכאים בישראל, על פי החלטתו של משרד החינוך משנת 2012, לחינוך חובה מגיל הגן - ללא קשר למעמד המשפטי של הוריהם. רוב הילדים משולבים במסגרות החינוך שבעיריות וברשויות המקומיות ברמות שונות של שילוב. מתוך נתונים שהתקבלו ממשרד החינוך ומהעיריות, נמצא כי בתל אביב משולבים כ-622 ילדים, בירושלים - כ-75 ילדים, באילת - כ-23 ילדים ובערד - כ-14 ילדים (משה, 2014).

מאז שנת 2014 אנו פועלות בשדה המחקר החינוכי של קהילת משפחות המהגרים ומבקשי המקלט בישראל. השלמנו כמה מחקרים איכותניים-פנומנולוגיים שעסקו בילדים ממשפחות

<sup>1</sup> הורה בגן ילדים בתל אביב.

<sup>2</sup> המחקר בוצע בתמיכת מרכז מהות למידע, מחקר ופיתוח בתחום תקשורת משפחות - מערכת החינוך, מכללת לוינסקי לחינוך.

מהגרים ובמתנדבים צעירים במסגרות החינוכיות הפורמלית והבלתי פורמלית (בתי נוער, תנועות נוער). במחקר זה בחרנו להתמקד בסביבה החינוכית בגיל הרך, ומטרתנו לחשוף מתחים חברתיים-תרבותיים-חינוכיים של הורים מבקשי מקלט שילדיהם לומדים בגן הילדים בחברה הקולטת. מחקרנו מוסיף נדבך חדש למתחים שאיתם מתמודדים הורים מבקשי מקלט שילדיהם לומדים בגן ילדים עירוני-הומוגני במרכז הארץ.

## רקע תיאורטי

### מבקשי מקלט אפריקנים בישראל

מבקשי מקלט מאפריקה ברחו ממדינות עניות וממצב של מלחמה מתמשכת ומאיימת. ישראל היא מדינה דמוקרטית מפותחת שבה שירותי רווחה ובריאות מתקדמים. לכן, מבקשי המקלט ציפו שבזכות הבחירה במדינת ישראל כיעד להגירה הם לא ימירו עוני בעוני ודיקטטורה בדיקטטורה, אלא קיוו לקיים כאן חיים טובים יותר (קריצמן-אמיר, 2015; Soffer, 2008). מבקשי מקלט מאפריקה נכנסו לישראל בעיקר בין השנים 2006-2013, על פי רוב דרך מדבר סיני. על פי נתוני רשות האוכלוסין וההגירה, מספר מבקשי המקלט האפריקנים בישראל בשנת 2015 היה 45,091 - 73% מתוכם מאריתריאה, 19% מסודן ו-8% משאר מדינות אפריקה והעולם. בישראל חיים מבקשי המקלט האפריקנים בשוליים החברתיים. הם סובלים מחוסר יציבות כללית, תעסוקתית ומשפחתית, גרים בדירות קטנות וצפופות, בתנאי מצוקה ועוני וחווים תחושת ניכור ואי-שייכות חברתית (שמאי, 1994; Kasinitz, Mollenkopf, Waters & Holdaway, 2008).

חויית ההגירה אילצה את מבקשי המקלט לפתח כישורים תרבותיים-חברתיים ולשוניים המאפשרים להם להעז ולנסות להשתלב בחברה הקולטת. הם משתרגים אל תוך החברה הישראלית בעיקר בממשקים כגון שירותי חינוך, רווחה, בריאות, עבודה והמרחב הציבורי. מתיאור מצבם, כפי שהוא מוצג תדיר באמצעי התקשורת ובמחקרים אחרים, עולה כי מעמדם כזרים, ארעיים וחסרי מעמד משמר את המובחנות התרבותית שלהם אפילו יותר לעומת קהילות אחרות. עוד עולה כי הם נאלצים להתמודד עם יחס עוין מצד חלקים נרחבים בחברה הישראלית, עם גילויי אלימות מילולית ופיזית, עם גזענות והדרה וגם עם סכנת גירוש (קריצמן-אמיר, 2015). לאור העובדה שמדינת ישראל לא נטלה עליהם אחריות, גורמים עירוניים החלו מטפלים במבקשי המקלט מאפריקה. מנהל השירותים החברתיים בעיר תל אביב היה הראשון שהציע פתרונות לצרכים הייחודיים של המהגרים (קמפ ורייכמן, 2008), וכיום קולטות אותם גם ערים נוספות, כמו ירושלים, ערד, פתח תקווה ואילת.

ענתבי-ימיני (2015) כותבת כי נוכחותם של מבקשי המקלט מאפריקה שינתה את המרחב העירוני, שעבר תהליך של גלובליזציה של הגירה. כחלק מהשינוי, למשל, רואים אותם במקומות שונים בעיר, רוכבים על אופניים, מנקים רחובות, מטיילים על שפת הים, עובדים בגינון ומועסקים במסעדות. כמו כן, נוכחותם מתגלה לעיתים גם באמצעות צעדי מחאה, כגון הפגנות, חלוקת עלונים או שביתות.

ואולם, אף על פי שמדינת ישראל לא נטלה עליהם אחריות כאמור, הממשלה רואה חשיבות בהענקת חינוך לילדיהם (יונה וקמפ, 2008; קמפ ורייכמן, 2008; משה, 2014; Green, 2014).

לפיכך קיימת דרישה שמערכת החינוך תיערך לקראת מתן חינוך שיבטיח להם רכישת מיומנויות בסיסיות בשפה, היכרות עם נורמות המקום והשתלבות בחברה הקולטת. כך, לפי חוזר מנכ"ל תש"ס 10 (א) (1 ביוני 2000), משרד החינוך החליט כי כל הילדים, ללא קשר למעמדם במרשם האוכלוסין במשרד הפנים, ילמדו בבתי ספר של מערכת החינוך הציבורית ברמות שונות של שילוב. בדרך זו הטילה המדינה על מערכת החינוך את האחריות לקליטת ההגירה ואת החובה לפעול על מנת לסייע למבקשי המקלט להתגבר על קשיי ההגירה ולהסתגל לערכים חינוכיים חדשים בחברה הקולטת. מחקר זה בוחן את המתחים בקרב הורים שהם מבקשי מקלט מאפריקה, וילדיהם לומדים בגן הילדים בחברה הקולטת.

### שיתוף פעולה בין ההורים לגננת בגן הילדים

המדיניות החינוכית במדינות שונות בעולם מאופיינת לא רק בהדגשה של חשיבות הקשר בין ההורים למסגרת החינוכית, אלא אף בביצוע פעולות שמטרתן טיפוח קשר חיובי ודיאלוג מפרה בין הצדדים. במחקרים (גרינבאום ופריד, 2011; פרידמן, 2011; נוי, 2014) נמצא כי מדינות דמוקרטיות רבות פועלות להידוק הקשר בין התושבים למוסדות המדינה ולשיתוף החברה האזרחית בהחלטות המשפיעות על אורחות חייה.

לקשר חברתי ורגשי חיובי בין הורים לגננת יש השפעה בולטת על התפתחות הילד, ההישגים, ההתנהגות והדימוי העצמי, בעיקר כאשר הילדים חשים שקיימת הלימה בין ערכי הבית לבין ערכי הגן. בד בבד קשר זה משפיע לטובה גם על האקלים הלימודי והחברתי בגן ומעלה את תחושת המסוגלות של הגננת (Clarke, Sheridan & Woods, 2010). המושג שיתוף פעולה מתאר קשר הדוק בין הורים לבין הגננת בלי לתאר צד אחד ככביר ומכתיב ואת הצד האחר כעושה דבריו. אופן חלוקת האחריות תלוי במשתנים שונים המקיימים ביניהם קשר: ילדים, הורים, אנשי מוסד חינוכי, אמצעי תקשורת, אנשי אקדמיה ועוד (טל ובר, 2010; רואר-סטריאר, 2010).

המצבים החיוביים בקשר בין ההורים לגננת נוצרים כאשר הורים רואים את המחנכים כשותפים, כבעלי ברית, כמשאב משמעותי לילדיהם, וכאשר המחנכים רואים את ההורים כמי שאפשר לקבל מהם עזרה. עם זאת, שיתוף הפעולה מלווה לעיתים בקשיים שונים: יצירת קשר, שיח טעון, ראייה סטריאוטיפית ואף התבטאויות קשות. כדי להתגבר על הקשיים המתוארים חשוב שהגננת תציג בפני ההורים את תפיסת הקשר שלה ותברר עימם את תפיסת הקשר שלהם. הכרה מוקדמת באיזו תפיסה אוזו כל אחד, יכולה למנוע תסכולים וקשיים בעתיד (דיין, 2004; צנלסון, 2014; Arzubiaga, Nogueron & Sullivan, 2009).

### הגישה ההתפתחותית

הגישה ההתפתחותית אקולוגית מבטאת פרספקטיבות תרבותיות בהתפתחות הילדים, ורואה את סביבתם כמורכבת ממערכות הקשורות זו בזו ומשפיעות זו על זו. לפיכך, ככל שהן תפעלנה בתיאום זו עם זו, כך ייטב לילדים מקבוצות מיעוט במפגש עם תרבות הרוב (גרינבאום ופריד, 2011; Bronfenbrenner, 1986, 1995; Mansbach & Greenbaum, 1999). גישה זו נועדה לשקף את ההשפעה ההדדית הקיימת בין כל מעגלי ההשתייכות של הילד - המשפחה, הגן, הקהילה והחברה - על תהליכי התפתחות שלו.

יצירת שיתוף פעולה בין הורים לבין הגנת מורכבת יותר בסביבה של מהגרים או של מבקשי מקלט כי נוסף על הקשיים שהספרות המחקרית בנושא מתארת (Aldous, 2006; Glick & Hohomann, 2007; Carreón, Drake & Barton, 2005; Marriott, 2007) מצטרפים גם קשיים ומחסומים הנובעים ממאפייני המהגרים ומהמפגש בין שתי תרבויות שונות. קשיי שפה, קשיים בהסתגלות והמפגש עם תהליכים חינוכיים חדשים - כל אלה יוצרים תהייה ומהווים מקור למתחים.

מחקרם של סוארס וסוארס (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001) בדק אוכלוסיות מהגרים בעולם ומצא כי מעורבות של הורים חשובה במיוחד בקבוצות הנמצאות בשוליים החברתיים. הורים מהגרים חסרי ידע, מיומנויות ותמיכה חברתית, שהיו בקשר עם בית הספר, התנדבו והגיעו לפגישות עם אנשי חינוך, השפיעו לטובה על חינוך הילדים, הצליחו להתמודד עם הקשיים שמציבה החברה הקולטת ופיתחו הבנה של המציאות החדשה. הבנה זו עזרה להם בהבניית תהליכים ובפיתוח מיומנויות חברתיות, חינוכיות ותרבותיות אחרות, שסייעו להם לעמוד על זכותם לקבל חינוך טוב לילדיהם. בדרך זו הצליחו להתגבר ביתר קלות על קשיי הקליטה וההגירה.

לעומת זאת, המצב בישראל שונה. מחקרים (רסניק, 2010; פרי, 2007; משה, 2014) מוכיחים כי מערכת החינוך הציבורית בישראל לא הצליחה עד עתה לבנות שותפות של ממש עם ההורים המהגרים ומבקשי המקלט. אף לא חוזר מנכ"ל אחד של משרד החינוך התייחס באופן רציני ומעמיק לשילובם במערכת החינוך. כמו כן לא ברור מהן דרכי החינוך המומלצות בגן הילדים, בגיל הרך, הקולט ילדים ממשפחות של מבקשי מקלט - לא ברור אם הגנת צריכה לתת ביטוי למשל לחגים של האחרים, להסביר את המורשת התרבותית שלהם ולכבד את שפת ארץ המוצא שלהם - כל זאת כדי לסייע בשילובם בחברה הקולטת.

במציאות החברתית-פוליטית הנעדרת מדיניות של שיתוף עם ההורים מבקשי המקלט, לגנת יכול להיות מקום מרכזי במיסוד הקשר עימם, בקירובם למסגרת החינוכית מצד אחד, ובמתן ביטוי לתרבותם בתוכנית הלימודים מן הצד האחר. עיצוב תהליכים כאלה מצריך ידע על התרבות האחרת, כשירות תרבותית והיערכות מערכתית. מטרת המחקר הנוכחי היא לחשוף מתחים חברתיים-תרבותיים-חינוכיים בקרב הורים מבקשי מקלט שילדיהם לומדים בגן ילדים בחברה הקולטת.

## מתודולוגיה

המחקר הוא מחקר איכותני-פרשני בתחום החינוך, המשלב בין תיאור, ניתוח, פרשנות והבנה. במחקרים מסוג זה מובלטת התעניינות באינטראקציות במסגרת החינוכית, ביחסי מורים-הורים-ילדים, באסטרטגיות פעולה של המשתתפים, במשמעות התרבותית והאידיאולוגית של תוכניות הלימודים ובמהלכי חיים של אנשי חינוך (שי ובר שלום, 2002; צבר-בן יהושע, 2016). התמקדות הפרדיגמה הפרשנית היא בהבנת עולם ההתנסויות המורכב של הגנת ושלה ההורים מבקשי המקלט מתוך נקודת מבטם, תוך הסתכלות הוליסטית על תהליכים המתרחשים אצלם במפגשים הרב תרבותיים בחיי היום יום בגן, בבית ובסביבה. על פי גישה זו, החוקר מתבונן במעשי בני האדם ובשיח שלהם - כפי שהם בעת התרחשותם הטבעית, ללא ניסיון לעשות בהם מניפולציה (אלפרט ושלסקי, 2013; שלסקי ואריאלי, 2016).

המחקר משמיע את קולם האישי של הגננת ושל ההורים, כפי שעולה מהראיונות האישיים. כמו כן, המחקר חושף מתחים בקרב ההורים מבקשי המקלט, על רקע הבדלים תרבותיים בין החברה הקולטת לתרבות ארץ המוצא. שיטת המחקר מאפשרת לאסוף נתונים מהמשתתפים כמקור ראשון, לכן היא עשויה לסייע בהתאמת תוכנית הכשרה מתאימה למחנכים בסביבה רבת תרבותית. הרי ללא הכשרה מתאימה אי אפשר לצפות לקשר משמעותי בין המערכת החינוכית להורים מתרבויות שונות (גרינבאום ופריד, 2011).

המחקר נערך בגן ילדים עירוני שהוקם בשנת 2015 בשכונה הטרונגנית שבה מתגוררים ישראלים, עולים חדשים, מבקשי מקלט ועובדים זרים. הגן הוא הומוגני רב לשוני ומיועד ל-30 ילדים בני ארבע-חמש ממשפחות של מבקשי מקלט מאפריקה, בעיקר אריתריאה וסודן. הגננת בגן היא גננת ישראלית מנוסה, העובדת בגן זה מאז פתיחתו. בעברה עבדה במשך תשע שנים בגן ילדים רב תרבותי ורב לשוני בחו"ל, שבו למדו ילדים ממדינות שונות בעולם. עם חזרתה לארץ חיפשה עבודה בגן בעל מאפיינים דומים. תפיסתה החינוכית מעוגנת ברעיון שהגן צריך להיות מקום מפגש המזמן אינטראקציה לימודית-חינוכית שבאפשרותה לקדם את שילובם של הילדים במערכת החינוך ובחברה הישראלית. הגן, לתפיסתה, הוא גם מקום מפגש בין התרבויות של עולמות הילדים - התרבות הישראלית ותרבות ארץ המוצא: "חיפשתי גן מאתגר, משמעותי ואחר שבו אני יכולה לתרום מהניסיון שצברתי. לא רציתי לעבוד בגן ישראלי רגיל".

במחקר השתתפו: (א) 30 הורים בגילים 26-38: שמונה זוגות ו-14 גברים, ובסך הכול - 22 גברים ושמונה נשים שהגיעו לישראל לפני כשמונה שנים. חלקם הגיעו מאפריקה כזוגות נשואים, וחלקם הכירו ונישאו בישראל. את הנשים פגשנו תמיד יחד עם בני הזוג, ואת שאר הגברים פגשנו לבד, ללא האישה. עיסוקם של הגברים הוא במסעדות, בסופר־מרקטים, במוסכים ובמוסדות חינוך. כל הנשים עובדות במשק בית; (ב) צוות הגן: גננת ושתי סייעות. הנתונים נאספו מתוך 24 ראיונות עומק שהתקיימו במשך כשעה עם כל אחד מן המשתתפים: 22 ראיונות עם ההורים - שמונה זוגות הורים ו-14 אבות ושני ראיונות עם צוות הגן - אחד עם הגננת ואחד עם שתי הסייעות.

בתיווך הגננת, יצרנו לפני המפגשים עם ההורים קשר עם אחד ההורים בגן הדובר אנגלית, תיגרנית ועברית. הורה זה הגיע איתנו לכל הראיונות שהתקיימו בדירות ההורים וסייע בתרגום. לפני כל פגישה הצגנו את עצמנו בפני ההורים, תיארונו את העבודה החינוכית שלנו, הסברנו להם את חשיבות המחקר וסיפרנו להם על המעורבות שלנו בקרב קהילת מבקשי המקלט. להלן דוגמאות לשאלות שנשאלו בריאיון עם ההורים: ספרו על חוויה טובה שחווה ילדכם בגן הילדים; מה הייתם רוצים לשנות בגן הילדים ומדוע? ספרו לנו מה אתם עושים בשעות הפנאי; ספרו לנו על התארגנות בבוקר לקראת היציאה לגן הילדים; מה לדעתכם חשוב לעשות למען עתיד הילדים? תארו חוויה משפחתית שלכם; ספרו לנו על חוויותיכם כילדים בגן בארץ המוצא. את הראיונות עם צוות הגן קיימנו בגן הילדים בתום יום העבודה של הגננת ושל הסייעות.

הנתונים האיכותניים נותחו באמצעות ניתוח תוכן, המתמקד במה שהמשתתפים אמרו ולא באופן שבו הדברים נאמרו. ניתוח תוכן, על פי שקדי (2003), הוא מעין חלון המאפשר מבט לתוך החוויה הפנימית, והוא מתמקד במילים ובתיאורים של ההורים ושל צוות הגן כמשקפים מתחים חברתיים-תרבותיים-חינוכיים בקרב ההורים מבקשי המקלט. זאת ועוד, לפי קריפנדורף

(Krippendorff, 2004), ניתוח התוכן מאפשר תיאור מדויק של הנתונים והסקת מסקנות התקפות להקשרם הרחב. לפני ביצוע המחקר יצרנו קשר עם מנהלת הגן, עם המפקחת ועם האחראית העירונית, תיארונו את מהלך המחקר וקיבלנו את אישורן לביצועו. במחקר נשמרו בקפידה הכללים האתיים: אנונימיות וחיסיון של המשיבים ושל הנתונים, הימנעות משאלות פוגעניות ומתן בחירה למשיבים אם להשיב או לא.

## ממצאים ודיון

בבחינת המתחים החברתיים-תרבותיים-חינוכיים בקרב הורים מבקשי מקלט מאפריקה נמצאו שתי קטגוריות: (א) צרכים בסיסיים; (ב) זיקת הגומלין בין ההורים לבין הגן. ביחס לכל קטגוריה מוצגים המתחים שחשפו ההורים וצוות הגן. בקטגוריית הצרכים הבסיסיים נחשפו מתחים רבים יותר בהשוואה לקטגוריית זיקת הגומלין. ייתכן כי העובדה נובעת מכך שההורים טרודים במציאת מענה לצרכים הבסיסיים של המשפחה, והדבר גוזל מהם את מרב תשומת הלב והזמן, ולפיכך תשומת הלב המושקעת בתפיסה החינוכית מצומצמת יותר, ללא יכולת לראות את היתרונות של אינטראקציות המשמעותיות להתפתחות ילדיהם.

### (א) צרכים בסיסיים - אוכל

מצאנו כי קיים מתח הקשור בהבדלים תרבותיים בין הרגלי האכילה בבית לבין הרגלי האכילה המקובלים בגן הילדים. הגננת סיפרה:

**בתחילת השנה הילדים הגיעו לגן ללא הרגלי אכילה מסודרים ואכלו בידיים. בהתחלה לא נתתי צלחות, כי הצלחות מתעופפות [...] בגן כקבוצה היה קשה להשתלט על הרגלי האכילה, אבל לאט לאט לימדנו אותם לשטוף ידיים לפני הארוחה, ואז להושיב אותם ליד שולחן ערוך ועליו מפה. היום הם יושבים ליד שולחן, אוכלים כריך וירקות, יש מפה על השולחן, והם שוטפים ידיים, ממש כמו בגנים אחרים. מחר מחרתיים הם יהיו בבית הספר ושם אף אחד לא ילמד אותם. הם יהיו שונים.**

האמירה של הגננת בתחילת הקטע "בתחילת השנה" מבטאת תחושה של אנדרלמוסיה וחוסר סדר לנוכח דרישתה לאכול על פי ההרגלים המקובלים בחברה הישראלית: עם צלחות, כלים, מפיות, ואילו אמירתה בסוף הקטע "היום" מבטאת את השינוי ואת הצלחתה לבסס הרגלי אכילה מקובלים כמו בגנים ישראלים אחרים.

הגננת לימדה את הילדים הרגלי אכילה מקובלים בחברה הקולטת לא ממקום של פטרנליזם ועליונות של התרבות הדומיננטית, לא משום שהיא מחשיבה את הרגלי האכילה המקובלים בישראל כטובים יותר, אלא ממקום של מתווכת בין תרבויות. היא מאמינה שהיכרות עם תרבות החברה הקולטת עשויה לקדם התנהגות דומה למקובל בחברה הישראלית ולהקל עליהם את תהליך ההשתלבות במערכת החינוכית ובחברה הישראלית (אגמון-שניר ושמר, 2016).



כתוצאה מתהליך חינוכי זה ניכר כי הרגלי האכילה בגן משקפים את תרבות הרוב המערבית, ואילו הרגלי הבית משקפים את תרבות המיעוט האפריקנית, המקובלת באריתריאה ובסודן. ההבדלים בין ההרגלים גורמים למתח בין המערכת החינוכית לבין ההורים המחנכים בבית. לפי רמירז (Ramirez, 2003), במצבים שבהם תרבות הבית שונה מהמסגרת החינוכית, הילד מקבל מסרים מנוגדים. גם לי ושותפיו (Lee et al., 2009) טוענים שיש הבדלים בין התהליכים החברתיים שעוברים ההורים לבין אלה שעוברים הילדים. הורים מקבוצות מיעוט - במחקר זה משפחות מבקשי מקלט מאפריקה - שומרים על הרגלי תרבות ארץ המוצא. לעומת זאת הילדים הקטנים נוטים בדרך כלל לקבל את השפעת תרבות הרוב, משום שהם חשופים אליה במערכת החינוך. עניין נוסף שעלה בריאיון עם הורה בגן הוא מחסור באוכל. "באריתריאה יש מחסור של אוכל בגלל העוני, מספר הסוגים מצומצם יותר" (הורה 2). באריתריאה נחשפו ההורים למצבים של מחסור, של אוכל לא מגוון, של היעדר פירות וירקות, והם מתייחסים לישראל כאל מדינה עשירה שבה האוכל מגוון, עשיר וזמין. חיזוק לכך נמצא בדברי הגננת שהתייחסה לסוגיית הגיוון באוכל המוצע לילדים בגן לעומת הבית:

**האוכל שלנו מאוד מגוון [...] מאוד אוהבים פירות, יותר מאשר ילדים בגנים אחרים. בחודשים הראשונים התקציב התפוצץ על פירות, והתחלתי לקנות בסופרים זולים, אפילו שהם רחוקים מכאן. אני אומרת לעצמי שעדיף שהוא יאכל פה אוכל בריא ומזין [...] בבית הם רגילים לאכול לחם, וכאן הם אוהבים את האוכל הישראלי.**

מדברים אלה עולה כי מתוך דאגה לתזונת הילדים דואגת הגננת לחשוף אותם לסוגי מזון שאינם מורגלים אליהם בבית. אנחנו למדות כי לשם כך היא מוכנה להתאמץ, לתרום מזמנה הפרטי, לנסוע לסופרים זולים שאינם בקרבת מקום. ייתכן שהגננת פועלת מתוך הבנה ששיחה עם ההורים לא תחולל שינוי בהרגלי האכילה בבית, כנראה בגלל העלות היקרה של המזון, לכן היא פועלת באופן אישי.

עוד מצאנו פער בין המוצהר על ידי ההורים לבין דברי הגננת בנושא אכילת ממתקים. ההורים אמרו כי הם לא נותנים ממתקים לילדים כל יום, וכי הם מודעים לנוק הבריאותי:

**כאן כולם אוכלים ממתקים כל הזמן, אבל באריתריאה לא כל האנשים יודעים על ממתקים, רק מי שגר בערים גדולות בערים המרכזיות והיה לו כסף יכול לקנות ממתקים, ורוב האנשים גרים במקומות רחוקים. אנחנו ההורים לא אוכלים ממתקים זה לא בריא והורס את השיניים, אבל הילדים בוכים ורוצים ממתקים. אנחנו נותנים להם, אבל לא כל יום (הורה 3).**

לעומת זאת, הגנת אמרה בריאיון:

**ההורים קונים להם ממתקים כמעט כל יום. הם מגיעים לגן עם סוכרייה על מקל או מוצצים סוכריות גומי צבעוניות. ההורים סיפרו לי שהממתקים מרגיעים את הילדים, ולכן הם נותנים להם ממתקים ברגעים קשים של ויכוח או מריבה [...] עדיין אני לא רואה שינוי משמעותי ואני לא רואה שההורים מצליחים.**

ייתכן כי הפער בין המוצהר על ידי ההורים לבין התנהגותם בפועל נובע ממצוקה כלכלית של ההורים, המכתיבה תזונה זולה, שבאה לידי ביטוי בכך שאינם מרבים לקנות פירות וירקות בשל מחירם הגבוה, אלא קונים ממתקים. בראיונות עם ההורים, כאשר העלינו את נושא אכילת הממתקים בקרב הילדים, ראינו כי הם נעים בחוסר נוחות ובהבעת חוסר אונים.

כמו כן נחשפנו לסיטואציות רבות שבהן הילדים הפריעו להורים ודרשו את תשומת ליבם, ואלה דאגו להשתיק אותם באמצעות ממתקים, עוגיות ושתיה קלה ממותקת. כששאלנו אחת מהאימהות מדוע דווקא ממתקים, היא ענתה לנו: "זה מה שהילד אוהב, וזה בסדר". ייתכן כי התנהגות זו של ההורים קשורה להקשר הכללי שבו מראיינות "אורחות" מגיעות לבית ומושכות את תשומת לב הילדים. ההורים המבקשים להתייחס בכבוד ל"אורחות" בוחרים "להראות פנים יפות", ולכן ביקשו להרגיע את הילדים באמצעות הממתקים.

המתחים הקיימים בתחום האוכל מלמדים כי ההורים שומרים על הרגלי אכילה מסורתיים. נראה כי הרצון לשמר את הרגלי תרבות האוכל של ארץ המוצא מסייע להם לחזק את השתייכותם לקבוצה אתנית, ובדומה לממצאים של אופנהיים-שחר ושל אומנה-טיילור ופיין בקרב מהגרים אתיופים ומקסיקנים (אופנהיים-שחר, 2016; Umama-Taylor & Fine, 2002) שמירה על תרבות ארץ המוצא מחזקת את הזהות הקבוצתית. על שימור הרגלי התרבות של ארץ המוצא כתבה גם צבר (2015) וציינה כי קהילות אפריקניות בישראל גיבשו עצמן במנותק ממקומן הגיאוגרפי, והתנהלותן מאופיינת במיעוט סממנים ישראליים. זאת ועוד, מנייתוח הנתונים עולה כי קיימת אכילה מופרזת של ממתקים שאינה נובעת ממתחים בין תרבות ארץ המוצא לתרבות החברה הקולטת, אלא ממצוקה כלכלית המכתיבה תזונה זולה ולעיתים גם ככלי הרגעה בידי ההורים. ההורים מודעים לסכנות הבריאותיות, ואף על פי כן אינם מסוגלים לצמצם את צריכת הממתקים. ייתכן כי אין בידיהם כלים חינוכיים וידע חינוכי להצבת גבולות, לקביעת נהלים בבית ולהבטחת קיומם, ולכן ברגע של קושי הם בוחרים בפתרון הזמין, הקל והיעיל מבחינתם - הממתקים.

### צרכים בסיסיים - לבוש

מתוך הראיונות נחשפו עימותים בין ההורים לבין הילדים ובין הגנת לבין ההורים גם בכל הנוגע לבחירת הבגדים המתאימים לימי חול ולימים מיוחדים בגן. כך תיאר הורה 10 את הבגדים שהילדים לובשים לגן:

**באריתריאה הילדים בגן לובשים מדים, לכל גן יש מדים אחרים, זה יוצר אחידות. המדים לא מראים את ההבדלים אם המשפחה ענייה או עשירה [...]**

**בישראל כל ילד לובש איזה בגדים שהוא רוצה, ובכל יום בגדים אחרים. אנחנו נותנים לילדים בגדים בהתאם לעונה ובגדים שיכבדו אותם, חשוב שהילדים ילבשו בגדים שלא יגרמו להם בושה [...] בחגים, בימים מיוחדים כמו יום הולדת הילדים לובשים בגדים לבנים. זה גורם לילדים להיות שמחים ולדעת שהיום הזה שונה מימים אחרים וזה חשוב לנו.**

בדומה להורים אחרים, גם הורה זה גילה יחס חיובי לתלבושת הילדים בגן באריתריאה בשל האחידות שהיא יוצרת. ייתכן כי "זה יותר טוב שיש מדים" גם בשל ההיבט הכלכלי, משום שההורים לא נדרשים לקנות בגדים רבים ולהחליף לילדים בגדים מדי יום לגן. כמו כן בריאיון עולה הקשר בין בגדים טובים וראויים לבין היחס והכבוד שמקבלים הילדים בגן. לדעתנו, ההורה מבין שילדים הלבושים בבגדים נקיים, מסודרים ולא קרועים עשויים לזכות ביחס של כבוד מצד סביבתם, ואילו בגדים קרועים, מלוכלכים ולא מתאימים עלולים לגרום לתחושה של בושה אצל הילדים ולחשיבה סטריאוטיפית שלילית כלפיהם. שמירה על בגדים נקיים עשויה לאפשר צמצום של המתח החברתי.

על הקשר שבין הלבוש של הילד לבין ההרגשה שלו מעידה גם ההבחנה של ההורה בין לבוש יומיומי לבין לבוש חגיגי לאירועים מיוחדים בגן. מתוך הריאיון הנוכחי וראיונות אחרים מצאנו כי חשוב להורים להלביש את הילדים בבגדים חגיגיים ולגרום להם הרגשה של שמחה. הורים רבים שיתפו אותנו בעובדה שהילדים שלהם מתעקשים לבחור את הבגדים שילבשו, הן בעת קניית הבגדים הן בבוקר לקראת היציאה לגן. סיטואציות אלו מלוות בוויכוחים בין ההורים לבין הילדים ולעיתים קרובות נכנעים ההורים לדרישת הילדים: "חשוב לי מאוד שהילדים יבחרו את הבגדים שהם אוהבים לבד. בחנות הבגדים יש בעיה, הילד מתעקש ואז אנחנו צריכים לתת להם לבחור את הבגדים שהם רוצים לקנות" (הורה 14); "הייתי בחנות עם הילדה. היא רצתה לקנות שמלה חגיגית ויקרה ואני אמרתי לה לא. אז היא התחילה לבכות בלי הפסקה ונשכבה על הרצפה. לא ידעתי מה לעשות, לא היה לי נעים, לא הרגשתי בנוח ובסוף קניתי את השמלה" (הורה 30).

כשההורים סיפרו על הוויכוחים עם הילדים בנושא הבגדים, הם נעו במקומם בחוסר נוחות, קולם נשמע מהוסס ומעורער ולא היה להם נעים לתאר סיטואציות בעייתיות בין הורים לילדים, שבהן הם נדרשים להתנהג כמבוגר אחראי שתפקידו לחנך את הילדים. ייתכן כי סיטואציות אלה, ששכיחות מאוד בחברה הישראלית - שהיא חברה צרכנית - אינן שכיחות בארץ הולדתם. נוצר כאן מתח שהוא לא רק בבחירה עצמה, אלא ביוקר הבחירה והאפשרויות המוגבלות של הורים הנדרשים לצרכים כה רבים, להיענות לרצון הילדים. כיוון שהם מבינים עד כמה החברה הישראלית נותנת חשיבות ללבוש, למותגים ולצריכה ורוצים לבוא לקראת הילדים, אבל המצב יוצר פער תרבותי שקשה להם איתו.

סייעת 1 בגן ציינה בריאיון עימה כי הילדים אינם לבושים בהתאם לעונות השנה ולסביבת לימודים פעילה בגן:

**בסך הכול ביום יום לפעמים אנחנו רואים שהם באים לגן מגונדרים, ואנחנו מסבירים להורים שכדאי לבוא לגן עם בגדים נוחים ולא בנעלי נסיכות, כי הנוחות חשובה [...] בימי הולדת הם לבושים כמו חתן וכלה, הם באים בטוקסידו, ז'קט עם חולצת צווארון ואפילו עניבה. [...] נראה שרוב הפעמים הילדים בוחרים בעצמם את הבגדים לגן. בתחילת השנה לא ידעתי איך להגיב, גיחוכים עלו יחד עם הצוות, אבל מהר מאוד הבנתי שאני צריכה להסביר להורים מה זה גן בישראל ומה עושים הילדים בגן. לדעתי, קשה להורים להפעיל סמכות ולקבוע עבור הילדים מה ילבשו בבוקר, ולכן הם נכנעים לדרישות הילדים, והילדים לובשים מה שהם רוצים.**

דברי הסייעת מעידים על המתח העולה מקוד הלבוש בין המקובל בארץ המוצא לבין הנהוג בחברה הקולטת, הנובע כנראה מתהליך ההגירה ואולי גם מחוסר היכרות של ההורים עם המערכת החינוכית בישראל. מתוך המתחים הקיימים בתחום הלבוש גילינו כי ההורים נמצאים במצוקה בתחום חינוך הילדים. אנחנו מבינות שכנראה, למרות ההסברים של הגננת ושל הסייעת וההבנה שלהן את קוד הלבוש בגן, אין להורים כלים חינוכיים ומיומנויות של תקשורת ושיח מול הילדים, ולכן הם נאלצים להיענות לדרישות הילדים גם כשהן מנוגדת לתפיסותיהם וגם כשהבגדים אינם מתאימים לעונה או לסביבת הגן.

מאפיין בולט בתרבות ארץ המוצא הוא חשיבות הלבוש החגיגי וגינוני הכבוד בהתנהלות היומיומית (שני, 2015). כנראה, ההורים סבורים שאם הילדים לבושים בבגדים יפים וחגיגיים הם יזכו ליחס חיובי ואוהד יותר מהגננת ומחבריהם, ואולי הבגדים החגיגיים יעידו על מעמד ההורים ועל יכולתם הכלכלית לרכוש בגדים יקרים עבור ילדיהם. נוסף על כך, ידוע כי מאפיין בולט בקרב מהגרים מאפריקה הוא גינוני כבוד ולבוש חגיגי בהתנהלות היומיומית.

#### צרכים בסיסיים - בטיחות

קטגוריית תוכן נוספת היא בטיחות. תת הקטגוריות שזוהו בתוכה הן בטיחות אישית של הילדים ובטיחות בדרכים. הורה 15 סיפר לנו:

**אנחנו אחראיים שהילדים לא יעשו דברים מסוכנים כמו לגעת בחשמל או באש או לשחק בסכין. במועדונית אחרי הגן הם נמצאים הרבה ילדים בחדר ואני ביקשתי מהאישה ששומרת עליהם שתשים לב שהם לא יריבצו אחד לשני [...] הגננת אמרה לנו שהשרשרת מסוכנת לילדים, אבל אנחנו חייבים לענוד את הצלב, זוהי אמונה חזקה שלנו. הצלב שומר עלינו ועל הילדים שלנו.**

כפי שמתאר ההורה, רוב הילדים שפגשנו ענדו שרשרת צלב מוזהבת. לשאלתנו לגבי משמעות

השרשרת, ההורים אמרו לנו שהיא "משמשת כהגנה לחיים". כלומר, לשרשרת יש משמעות סמלית דתית חזקה הרבה יותר מעניין של אופנה. באומרו "אנחנו חייבים לענוד את הצלב" הוא מחזק את השתייכותו לקבוצה האתנית מאריתריאה והודף את הקודים של אי ענידת שרשרת לגן מטעמי ביטחון, שהתרבות הישראלית מחזקת. כלומר, אם בנושא לבוש היו מוכנים לוותר לקודים של תרבות המקום ולרכוש לילדים בגדים אופנתיים על פי בקשתם ובחירתם, לגבי סמלי השתייכות לעדה, כגון השרשרת, אינם מוכנים לוותר מתוך אמונה חזקה שהיא גם "הגנה לחיים".

הגנת הציגה ממצאים שונים ודיווחה:

**ההורים שולחים את הילדים עם שרשרת צלב לגן בניגוד מוחלט להוראות משרד החינוך. ולא פעם הבחנתי בכך שהילדים שמים את השרשרת בפה או משחקים איתה. ניסיתי להסביר גם להורים וגם לילדים באמצעות תמונות עד כמה מסוכן לענוד שרשרת בגן או לשחק איתה [...] בעקבות הפגישה מעט מן ההורים דאג שהילדים יגיעו ללא שרשרת הצלב וחלק אחר התעלם.**

כאן מתגלה חוסר הבנה דווקא מצד התרבות הקולטת, המסתכלת "מלמעלה למטה" על מנהגי הקהילה ואינה מוכנה להבין שהשיקולים הם שיקולים חזקים המתייחסים לסמל שהם מאמינים שיש לו סגולות טובות. מצד המהגרים, יש ניסיון לשמור על הייחודיות שלהם. מצד התרבות הקולטת, יש ניסיון "ללמד" מה בטוח, מה טוב ומה נכון. התרבות הקולטת רואה כ"הצלחה" שכנוע הורה לא לשלוח את הילד עם הסמל המייחד אותה. התרבות הנקלטת תופס את הדרישה הזאת כחוסר הבנה של הצד השני את החשיבות המיוחדת לסמל.

הגנת התייחסה גם לסוגיית הבטיחות בדרכים:

**כמה פעמים השאירו ההורים את הילדים בכניסה לגן. משום שאין להם מודעות לחציית כביש, הם לא נותנים יד לילדים [...] גם האישה האריתריאית שאוספת את הילדים מאפשרת לילדים לשבת במושב הקדמי ללא חגורת בטיחות ומספר הילדים גדול יותר ממה שמותר.**

הגנת הציגה מציאות לא אחראית של ההורים ושל הדמויות המבוגרות בקהילה שאוספות את הילדים מהגן למועדוניות: הילדים רצים בכביש, לא חגורים בחגורת בטיחות ברכב ולא תמיד יש מבוגר אחראי שמלווה. כאן נראה הפער שניתן לראות גם בתנועות הגירה פנימית "מן הכפר לעיר". חוסר היכרות עם סכנות שאורבות בכבישים סואנים, מלאי מכוניות ועוד. מן המתחים הקיימים בתחום הבטיחות עולה כי ההורים תופסים את סביבת הגן כבטוחה ואת הגנת כאחראית לבטיחות ילדיהם בשעות פעילות הגן. הגנת כמתווכת יזמה שיחות עם ההורים ודרשה להסיר את שרשרת הצלב, ובכך אילצה אותם להתנהג באופן שאינו עולה בקנה אחד עם הקודים התרבותיים-אתניים שלהם. אך הם, לפי פרשנותו של ווימר (Wimmer, 2008),

מוצאים את הדרך לשמר את השרשרת כסמל דתי, להגן על מה שהם מחשיבים הכרחי בתרבות ארץ מוצאם, ולשמר את המתח הדיאלקטי בקטגוריה זו.

### צרכים בסיסיים - היגיינה

כששוחחנו עם ההורים על נושא ההיגיינה סיפר לנו הורה 15:

**ניקיון יכול למנוע מחלות. בישראל יותר נקי מאריתריאה. קל לקנות חומרים ומכשירים לניקיון, באריתריאה אפשר לקנות רק בעיר הגדולה. שם לא מתקלחים כל יום ולא מצחצחים שיניים, קשה למצוא סבון. כאן בישראל אנחנו מתקלחים, חופפים את השיער ומצחצחים שיניים כמעט כל יום, אבל לא כל יום [...] אני מכבסת את הבגדים וגם מנקה את הבית.**

מדברי ההורה למדנו על הפערים בתפיסת ההיגיינה בין ארץ המוצא לבין ישראל, שנובעת גם מהתנאים הפיזיים בהקשר שממנו הם באים. המהגרים הגיעו ממדינה ענייה מאזורים הרחוקים מהעיר הגדולה, וחומרי ניקיון בסיסיים, כמו סבון או שמפו, לא היו מצרך זמין. לעומת זאת, בישראל כל דירה מצוידת במקלחת ובמים חמים, ומכונת כביסה היא בת השגה. ההבדל בתנאים מקל לרכוש קודים חדשים בתחום ההיגיינה, אם כי ההרגל דורש תהליך הסתגלות ומאמץ נוסף מצד ההורים. בריאיון נמנע ההורה ממתן תשובה חד משמעית והסתפק באמירה כללית שהם לא מתקלחים ולא מצחצחים שיניים כל יום. משפט זה מבטא הבנה של חשיבות ההיגיינה וקושי לאמץ את ההרגל, שהוא רק אחד מסדרת הרגלים חדשים שעליהם לאמץ. בריאיון עם הגננת היא אמרה:

**בתחילת השנה הילדים הגיעו לגן בבגדים לא נקיים, ששיער ראשם לא חפוף והציפורניים ארוכות וגיליתי שחלק מהילדים לא לובשים תחתונים. קיימתי שיחות אישיות בליווי תמונות על היגיינת הגוף והסביבה, כי זה מאוד חשוב שכולם יבינו. ההורים התייחסו ברצינות רבה שאלות, וחל שיפור. גם אצל הילדים הכי עניים, גם אם הבגד לא חדש הבגד יהיה נקי [...] אני מאמינה שצריך להעיר כי זה מוביל לשינוי.**

מדברי הגננת למדנו שהתרחש שינוי בתפיסת הניקיון של הגוף, של הבגדים ושל הסביבה. בראיונות שקיימנו בבתיים באמצע שנת הלימודים, כלומר אחרי הפעילות שקיימה הגננת בנושא ההיגיינה האישית והסביבתית, לא מצאנו עדויות ללכלוך או להזנחה של הגוף ושל הסביבה. ייתכן כי זה מלמד על התפקיד החשוב של הגן בהקניית הרגלים בסיסיים ובפיתוח מודעות אצל הדור הצעיר המשפיע על ההורים ומביא לשינוי בסדרי חיים גם בבתיים שלהם. בבדיקת המתחים בתחום ההיגיינה מצאנו כי ניקיון הגוף והסביבה צומצמו במידה רבה, וההורים אימצו את נורמות ההתנהגות של החברה הקולטת וחוללו שינוי: צחצוח שיניים, מקלחת בתדירות גבוהה, חפיפת שיער, שמירה על ניקיון הבגדים ועל ניקיון הבית. ייתכן כי

המתחים בתחום ההיגיינה צומצמו במידה רבה יותר בהשוואה לתחומים אחרים בקטגוריית "הצרכים הבסיסיים" משום ששמירה על ההיגיינה אינה ייחודית לתרבות זו או אחרת, אלא יש בה ממד אוניברסלי, ובשונה מתחום האוכל והלבוש - היא חשובה בכל התרבויות.

#### (ב) זיקת הגומלין בין ההורים לבין הגן

בראיונות הציפו ההורים קשיים ביצירת קשר עם הגננת בשל אי ידיעת השפה העברית. מצאנו כי לא כל ההורים דוברים עברית או אנגלית, בזמן שהגננת אינה דוברת את שפת ארץ המוצא - טיגריניה. לפיכך נתקלו ההורים והגננת במצבים של חסם בתקשורת, שבהם הגננת לא הצליחה להעביר את המסר להורים, וההורים לא הצליחו לתקשר עם הגננת. כדי להתגבר על הקושי בתקשורת החליטה הגננת לפנות להורים בתוך הגן, ולא לגורם חיצוני. כך היא סיפרה:

**בתחילת השנה היה קטסטרופה. דיברתי הרבה, אבל לדעתי הם לא הבינו כלום כי הם לא מבינים את השפה [...] פניתי להורים אחרים שיתרגמו עבור כל ההורים [...] יש לי יותר קשר מילולי מגננת אחרת, גם קשה להם לקרוא בעברית ובאנגלית, ואני צריכה להסביר בשפה נמוכה מאוד. מצד שני כשאתה מדבר, נוצר קשר אישי ביני לבין ההורים, והם מקשיבים לי יותר, מוכנים לשמוע ולהפנים.**

הגננת העידה בפנינו שהקשר האישי המגוון שנוצר עם ההורים מסייע לה לרתום את ההורים לשיתוף פעולה איתה ולקיים שגרת יום לימודים בגן. זוהי דוגמה טובה לדרך שבה אפשר להעצים גורם מעכב ולהפכו לגורם המקדם אינטראקציה וקשר. כשהגענו לגן הילדים כדי לקיים את הראיונות הבחנו בהתכתבות על לוח המודעות בשפה האנגלית ובטיגריניה, והכותרות בלוח המודעות היו בעברית. כך סיפר לנו בריאיון הורה 17, שתרגם מסרים עבור הגננת:

**רוב ההורים מבינים רק טיגריניה, הם לא בקשר ולא מדברים מספיק טוב עם הגננת וזה מביא הרבה בעיות להורים, ואני חושב גם לגננת. היא ביקשה ממני לתרגם ולשים פתק על הדלת. אני כותב את התרגום, והיא מכינה עותקים ומחלקת לכולם, וזה טוב מאוד. הרבה הורים אמרו לי שהפתקים שלי עוזרים להם.**

דבריו ממחישים את נכונות ההורים לפעול ולהשקיע מזמנם כי הם מבינים שהתקשורת עם הגננת חשובה להתנהלות גן.

## זיקת הגומלין - קשר אישי אינטנסיבי

הגננת מעידה על עצמה בריאיון כי היא לא "גננת רגילה"; היא מנהלת את הגן בתנאים לא שגרתיים ועליה לבצע פעולות אחרות ונוספות בהשוואה לגן רגיל:

הסייעות שלי משתגעות ממני, אף גננת לא הייתה יוצרת כזה קשר אישי ואינטנסיבי איתם. אני מדברת איתם בתחילת היום, בסוף היום, כמעט כל יום ומסבירה להם שוב ושוב, אולי זה אפילו יותר מדי. אני לא יכולה להתנהג כמו גננת רגילה, אני מבינה מאיפה הם באים, את הקשיים שלהם וזה מאוד חשוב לי. לדוגמה, גם אני כמו כל גננת הייתי רוצה ללכת הביתה בשעה שתיים, אבל כאן בגן זה לא אפשרי [לסיים את יום הלימודים בזמן]. אני מבינה שההורים מגיעים באוטובוס או ברגל, הם לא יכולים להיות מדויקים, והרבה פעמים הם אוספים את הילדים באיחור ואני מעירה ומסבירה שצריך להגיע בזמן, אבל אני מבינה את המצב. במקרים שיש ילד חולה בגן, קשה לי לשלוח אותו הביתה, כי אני יודעת לאן הוא הולך, לבית שלא בטוח שהאימא תדע איך לטפל בילד, אולי אין לה ביטוח רפואי ולפעמים אין יכולת לקנות תרופות כי הן יקרות. אני מפעילה שיקול דעת ומבינה שאני לא בגן רגיל ולפעמים עדיף שישאר בגן תחת השגחה שלנו.

מתוך בחירה, רצון להשפיע, לחנך ולצמצם את המתחים, הגננת מבנה קשר אישי אינטנסיבי הכולל שיחות אישיות רבות וממושכות עם הורי הגן. היא מגלה הרבה מאוד כשירות תרבותית, רגישות והבנה של התרבות האחרת - כל אלה עוזרים לה לגשר על המתחים. בשיחות אלה היא מייעצת להורים, חושפת בפניהם את הקודים התרבותיים-התנהגותיים המקובלים בחברה הקולטת ופועלת ליישומם בשני מישורים: בגן - מול הילדים ובקשר האישי האינטנסיבי - מול ההורים. לדבריה, השיחות האישיות הן הזדמנות עבורה להכיר מקרוב את זהות הילדים ומשפחתם, את הסיפור האישי ואת הקשיים שאיתם מתמודדות משפחות המהגרים, וגם למסור דיווח בעניין התנהגות הילדים, יכולותיהם הרגשיות, החברתיות וההתפתחותיות. על הקשר האישי האינטנסיבי עם הגננת דיווחו גם ההורים שהשתתפו במחקר: "בזכות הגננת הילדה למדה לזהות צבעים וצורות והיא הפכה להיות יותר חברותית ולשחק עם ילדים, הגננת דיברה איתי כמה פעמים והסבירה לי מה להגיד לילדה" (הורה 6); "הקשר עם הגננת עוזר לנו ההורים לדעת ולהבין את ההתנהגות של הילדים שלנו, היא מדברת איתנו הרבה, נותנת לנו עצות ואנחנו מקשיבים לה" (הורה 15); "אם מישהו חולה, היא אומרת להורים, היא מתקשרת אליהם, מסבירה על המחלה של הילד, מסבירה לנו מה לעשות, לאן ללכת ואם צריך תרופות וטיפול, היא דואגת לנו" (הורה 3); "המשפחות מכבדות אותה, בבית הילדים מזכירים כל הזמן את השם של הגננת [...] היא חכמה, נותנת עצות טובות מתי שצריכים אותה גם אם זה לא קשור לגן. לדוגמה, כשהייתי לי בעיה, כשקיבלתי מכתב, לא ידעתי מה לעשות והיא עזרה לי. תמיד יש לה זמן וסבלנות, מכבדת את ההורים את המשפחות [...] היא באמת משמעותית עבור כל ההורים" (הורה 9).



ניכר כי שיתוף פעולה בין הורי הגן לבין הגנת מצמצם את המתחים ומסייע בפתרון חוסר התקשורת ביניהם. לדבריהם, לגנת יש תפקיד חשוב מאוד בתחום הלימודי ובתחום החינוכי-פדגוגי ואף בתחומי חיים יומיומיים אחרים, כמו טיפול רפואי וביורוקרטיה. כל ההורים מעידים כי בזכות הגנת הילדים לומדים ידע חדש ורוכשים ידע חברתי-התנהגותי באינטראקציה עם ילדים אחרים בגן. עוד דיווחו שתפקיד הגנת חשוב מאוד בתהליך החינוכי-פדגוגי של הילדים משום שהיא נותנת להם עצות, דרכי פעולה והסברים כיצד עליהם לפעול מול הילד, כיצד להציב גבולות ולהתמודד עם הקשיים.

משתמע, אם כן, כי הגנת ממלאת תפקיד רב תחומי המתווך את החברה הישראלית להורים. היא מסייעת להם גם בתחומי חיים שאינם קשורים לחיי הגן, כמו הדרכה בזמן מחלה, עזרה אל מול הביורוקרטיה הישראלית, מתן עצות להתמודדות עם דילמות חינוכיות בבית ועוד. מדברי ההורים ניכר כי היא דמות משמעותית, אימהית, סמכותית, רצינית ומשכילה, שאפשר להתייעץ אתה בכל עת והיא פועלת לטובת ההורים והילד כאחד, ועל כך הם מעריכים אותה מאוד.

#### זיקת הגומלין - תפיסות חינוכיות

בדיון על המתחים בגן הילדים בישראל לעומת גן הילדים באריתריאה סיפרו ההורים כי בשל העוני ובשל העובדה שגן הילדים אינו ממוקם בקרבת הבית, ילדים רבים באריתריאה אינם זוכים ללמוד בגן הילדים או בבית הספר. נוסף על כך, הכניסה למערכת החינוך מותנית במבחנים. ילדים שלא עברו את מבחני הכניסה, לא יוכלו להשתלב במערכת. הורה 2 סיפר בריאיון:

**אריתריאה זה לא כמו תל אביב. בגלל העוני באריתריאה חלק מהילדים לא מגיעים לגן הילדים או לבית הספר, הרבה מאוד אנשים חיים רחוק מאוד מהגן, הגן ובית הספר באריתריאה לא נוחים ולא טובים לתושבים והמבחנים קשים מאוד, לא כל אחד יכול להיכנס לבית הספר ולגן, רק אם אתה עובר את המבחנים [...] כאן בישראל לילדים שלנו יש הזדמנות טובה ללכת לגן וללמוד, כאן כולם הולכים לגן ולבית הספר, כאן אין בחינות. באריתריאה אין מתקנים בגן כמו בישראל. כאן יש מורים טובים, הרבה מתקנים, הגן קרוב לבתים של האנשים בשכונה, כאן הילדים יותר נהנים מאשר באריתריאה.**

הורה זה מודע למתחים בין מערכת החינוך באריתריאה לבין זו שהוא פוגש בישראל. הוא זיהה שלושה הבדלים משמעותיים שבגללם נתפסת מערכת החינוך בישראל כטובה יותר מבחינתו: המערכת פתוחה לקבל את כל הילדים ללא מבחני קבלה, המערכת זמינה וקרובה למקום המגורים והיא איכותית יותר ומושקעת מזו שבאריתריאה. ייתכן כי העובדה שהורים מעריכים את מערכת החינוך בישראל מחזקת את רצונם לשמור על קשר הדוק עם הגנת ומעודדת אותם לשדר מסרים חיוביים לילדיהם על אודות גן הילדים.

הורה 28 הביע הסתייגות מהעובדה שהגן הומוגני ומיועד רק לילדים ממשפחות של מבקשי מקלט מאפריקה:

**אם היו ממוזגים אותם עם ישראלים הם היו לומדים איך להתנהג. למשל איך להתנהג עם ילדים אחרים בשכונה. בגן הוא נמצא יחד עם ילדים אריתריאים שמתנהגים אותו דבר. הוא רואה אותם ועושה ככה, אותו דבר. [אם] הוא היה פוגש ילד ישראלי הוא היה לומד ממנו מהר איך להתנהג, מה מותר מה לא מותר, שאסור לקלל אסור להרביץ, מותר לחבק. [אם] אתה רואה רק ילדים אריתריאים אתה לא יודע מה זה להתחבר לאחרים. הגננת אומרת שיש בעיה בגן, הילדים מרביצים אחד לשני, אם היו עם הישראלים לא היה ככה. הישראלים ילמדו אותם משהם קטנים לא להרביץ וייתנו ביטחון. אם כולם [ישראלים ואריתריאים] ביחד אפשר לצמצם את הזמן של הלימוד. הם [הילדים האריתריאים] היו תופסים את השפה מהר יותר. הילדה שלי יודעת עברית, [אבל] לא יכולה לדבר בשפה שלי.**

בראיונות נשמע גם קול המותח ביקורת על ההחלטה העירונית לפתוח גן הומוגני רק לילדים ממשפחות מבקשי מקלט מאפריקה וגם קול של ציפייה שמערכת החינוך תסייע בהתערות הילדים בחברה הכוללת. ההליכה לגן הומוגני מעודדת הישארות בקהילה, ולדעת ההורים, זה גורם שמעכב את הקליטה וההסתגלות לתרבות החדשה. אותו הורה הביע רצון לאינטראקציה בין הילדים ממשפחות מבקשי המקלט מאפריקה לבין ילדים ישראלים, מתוך תפיסה שהאינטראקציה ביניהם תחולל שינוי חינוכי-התנהגותי בקרב הילדים, תסייע להם להתגבר על המתחים הנובעים מקודים התנהגותיים שונים וגם תעודד רכישה מהירה יותר של השפה העברית. הוא ציין שהקשר עם הישראלים עשוי לחזק ולהעניק ביטחון לילדים ולקדם את השתלבותם. ביקורת דומה נשמעה גם בראיונות עם הורים אחרים, והם הביעו ספקות לגבי המעבר מגן הילדים לבית הספר היסודי.

בקטגוריית תפיסות חינוכיות אפשר להניח מנקודת מבט ביקורתית כי ההורים לא רכשו דפוסים שיח לימודי-ערכי-חינוכי באפריקה בהיותם ילדים ונערים, אולי בשל העובדה שאינו מקובל בתרבותם, או אולי בשל העובדה שחיו חיים מלווים בחוויות קשות של אלימות ורדיפה וחיים במצב של חוסר יציבות. ואילו כעת, על רקע החינוך המערבי בישראל, הם נדרשים להבין סוגיות חינוכיות מול ילדיהם ולהפעיל כלים חינוכיים שלא התנסו בהם קודם.

בהקשר זה בולטת העובדה שחינוך הילדים ותהליך הלמידה חשובים עבור ההורים, והם היו רוצים לרכוש בעצמם ידע חינוכי חדש, שסייע לילדיהם להצליח בלימודים ולהשתלב בעתיד בחברה הקולטת, אף על פי שגם כיום הם חיים בתנאים לא יציבים, זכויותיהם מוגבלות, הם מופלים לרעה על רקע גזעני, ונתונים כל הזמן לסכנת מעצר וגירוש.

ניכר כי הממצאים בקטגוריית זו מבטאים שאיפה לצמצום המתחים, לגישור בין התרבויות ולאימוץ הקודים החינוכיים של החברה הקולטת יותר מאשר בקטגוריית "הצרכים הבסיסיים". ייתכן כי הפער בין שתי הקטגוריות נובע מהמציאות שבה חיו באפריקה. שם לא נחשפו ההורים לדפוסים

ברורים של חינוך והגיעו לישראל עם חוסר ידע חינוכי ועם פער גדול בהשוואה לארץ המוצא. לעומת זאת בתחומי האוכל והלבוש זכו באפריקה למענה ישיר, ברור ותדיר, ולכן אינם מבטאים שאיפה לסגל את הקודים של החברה הקולטת והם מעדיפים לשמור על נורמות ארץ המוצא. כחלק מהשאיפה לצמצם את המתחים החינוכיים הביעו ההורים מורת רוח מהעובדה כי ילדיהם לומדים בגן הומוגני המיועד לילדים מבקשי מקלט מאפריקה, והביעו תפיסה חינוכית המבטאת את רצונם לשילוב ילדיהם בסביבה חינוכית הטרוגנית, שלומדים בה גם ילדים ישראלים. ממצא זה מעיד על כך שההורים מתחילים לגבש תפיסות חינוכיות על מעורבותם בחינוך ילדיהם. כמו כן מתברר שההורים חיים במציאות שבה יש צרכים בסיסיים רבים שאינם מסופקים באופן מלא, כמו תעסוקה, בריאות, רכוש ושייכות לחברה הקולטת. למרות זאת הם בוחרים לפתח במהירות רבה את מעורבותם בתהליך החינוכי, המבטא צורך גבוה יותר בהיררכיה של הצרכים. זאת ועוד, ההעדפה לחינוך הטרוגני מעידה על תפיסה שמערכת החינוך עשויה לסייע למימוש אינטגרציה חברתית משמעותית של ילדיהם בחברה הקולטת.

יכולנו לצפות שבשל בעיות התקשורת ואי הבנת המסרים של הגננת, ההורים ימתחו ביקורת על המתרחש בגן, והיחסים בין הגננת להורים יהיו מרוחקים, אולם ממצאנו כי תפיסת הקשר בין ההורים לבין הגננת חשובה ומסייעת להורים להבין את הנורמות החינוכיות בארץ ולגנות ללמוד על הנורמות של תרבות ארץ המוצא. ממצא זה הולם את תפיסתם של סוארז וסוארז (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001) על צמצום מתחים בקרב מהגרים בעזרת פיתוח הבנה חדשה על אודות הקודים התרבותיים חברתיים של החברה הקולטת, וידיעה שבאימוץ קודים אלה יצאו ההורים וילדיהם נשכרים.

## סיכום

מחקר זה בחן את המתחים שחווים הורים מבקשי מקלט בתהליך החינוכי ובהשתלבותם של ילדיהם בגן הילדים בישראל. על פי גרטון, גוטמן וסקופ (Gratton, Gutmann & Skop, 2007) שחקרו משפחות וילדים בתהליכי הגירה בעולם, ילדים נמצאים בסיכון כאשר קיימים מתחים בין המערכת הביתית לבין המערכת שמחוצה לה. למתחים אלה השפעות על תפקוד המשפחה ועל הצלחת שילובו של הילד במערכת החינוך. אחד המקורות למתחים המתוארים במחקר זה הוא הפער התרבותי-חברתי שבין אריתריאה וסודן, מדינות ארץ המוצא לבין ישראל, המדינה הקולטת (צבר, 2015; Soffer, 2008).

הממצאים משרטטים מתחים בשתי קטגוריות תוכן הקשורות בתרבות, במסורת, באורח החיים ובחינוך: צרכים בסיסיים וזיקת הגומלין בין ההורים לבין הגן. בקטגוריית הצרכים הבסיסיים מציאנו מתחים בתחום האוכל והלבוש, הנובעים מהרגלים ומקודים תרבותיים שונים, ובתחום הבטיחות וההיגיינה מציאנו מתחים הנובעים מחוסר ידע. בקטגוריית הזיקה בין ההורים לגן מציאנו מתחים הנובעים מהיעדר שפה משותפת, בתחום הקשר עם הגננת ובתפיסות חינוכיות. שינויים משמעותיים הנובעים מתוך רצון לאמץ קודים תרבותיים-חברתיים נמצאו בתחום ההיגיינה, השייך לקטגוריית הצרכים הבסיסיים, ובתחום הקשר עם הגננת, השייך לקטגוריית זיקת הגומלין בין ההורים לבין הגן. שינויים מצומצמים יותר, הנובעים מרצון ההורים לשמור על ייחודיותם האתנית, שבאה לידי ביטוי בסמלים ובטקסים דתיים-מסורתיים, מציאנו בתחומי

הבטיחות והלבוש, השייכים לקטגוריית הצרכים הבסיסיים. ואילו בתחום האוכל מצאנו כי עדיין נשמרת תרבות ארץ המוצא כדי להנכיח את השייכות לקהילת האפריקנים על בסיס אתני. עוד מצאנו כי מערך התקשורת בין הגנת לבין ההורים מעוצב בזיקה לתרבות ארץ המוצא של ההורים ובזיקה להקשר החברתי-פוליטי הישראלי. ההורים, קבוצת מיעוט של מבקשי המקלט, מופלית לרעה בחברה הישראלית ומודרת משיח שוויוני במערכת החינוך, הן בשל הבדלי שפה ותרבות הן בשל השתייכות למיעוט הנמצא במתח עם הרוב הדומיננטי על רקע של קונפליקט פוליטי (רואר-סטריאר, 2010).

הגנת, בעלת כשירות תרבותית, נקטה גישה אקולוגית. היא הבינה כי המשפחה היא המקור לידע על התרבות ועל הערכים שאיתם גדל הילד בבית, ולכן פעלה כדי להבנות את הקשר האישי והאינטנסיבי בינה לבין ההורים. בדומה לבייקר ואחרים (Baker et al., 1999) הבינה הגנת כי ההורים הם מקור הידע לגבי הדרך שבאמצעותה תוכל להגיע אל הילדים, ובחרה לקיים תקשורת דו-סטריט, כשהיא תופסת את ההורים כשותפים בחינוך הילדים. זאת ועוד, פעולותיה ממחישות את התפיסה שהצלחת הילדים והשתלבותם בחברה הקולטת תלויה בכך שתוכנית הלימודים במסגרת החינוכית תכיר בחשיבות התרבות ממנה הגיע הילד ותיתן לה ביטוי בנראות הפיזית של הגן ובתכנים הנלמדים.

לדעתנו, קיים צורך בפיתוח תוכנית לימודים ממלכתית שתדגיש את הרגישות התרבותית, את הפתיחות למחשבות, לאמונות ולהתנהגויות שונות ואת הייחודיות שבכל תרבות. זאת תוך הידוק הקשר עם המשפחה, גילוי יחס של כבוד לכל הקבוצות והימנעות מיצירת סטריאוטיפים ואפליה בין קבוצות שונות של ילדים. תוכנית לימודים מעין זו עשויה לחזק את תפיסת הילדים וההורים שביכולתם להשתלב בקבוצת חברתיות, לצאת ממעגל העוני ולהבנות את עתידם בחברה הקולטת.

כמו כן גילינו כי הכשירות התרבותית היא המפתח לחיזוק הקשר בין הורים מתרבויות של מיעוט ומסגרות חינוכית בגיל הרך, והיא זו המסייעת ביצירת קשרי אמון עם המסגרות החינוכיות ומעודדת את ההורים להיות שותפים ומעורבים בתהליך החינוכי של ילדיהם.

תפקיד הגנת מקבל משמעות חדשה של גורם חברתי מתווך ומגשר בין ההורים לבין הביורוקרטיה הישראלית על רבדיה הפורמליים והבלתי פורמליים, מעבר לתפקידה המקובל, וגן הילדים הופך להיות מוקד לסוציאליזציה. מציאות זו מתרחשת כתוצאה ממדיניות ההדרה שנוקטת מדינת ישראל בכל הנוגע לשילובם של מבקשי מקלט בחברה ובמערכת הרווחה הממלכתית, ומאלצת את הגורמים העירוניים, בהם גם הגן העירוני, לקבל על עצמם תפקידים שהופקדו באופן מסורתי בידי המדינה (קמפ ורייכמן, 2008). לפיכך, בתהליך ההכשרה של מורים וגננות יש מקום להדגיש את פיתוח הכשירות התרבותית, שתסייע בהעלאת רמת המודעות לחשיבות של שילוב בין קבוצות בחברה, לפעול לצמצום פערים תוך גילוי מחויבות רגשית-חברתית וגילוי יחס של כבוד כלפי קבוצות מיעוט (אגמון-שניר ושמר, 2016; Fantini, 2007; Malewski, et al., 2012; Deardorff, 2011).

פעולות הגנת יוצרות שילוב בין שתי התרבויות, אולם עדיין נשמרים המתחים, וההצלחה היא חלקית בלבד. מגבלות המחקר הן באפשרויות הכללה שלו, משום שהמחקר נערך במקום ספציפי במרכז הארץ ללא הכללה על מקומות נוספים בארץ ובעולם.

## מקורות

- אגמון-שניר, ח' ושמר, א' (2016). כשירות תרבותית בעבודה קהילתית. משרד הרווחה והשירותים החברתיים האגף לשירותים חברתיים ואישיים השירות לעבודה קהילתית, תל אביב. אופנהיים-שחר, ס' (2016). את לא תוכלי להבין. סוציולוגיה ישראלית, יז(2), 7-28.
- אלפרט, ב' ושלסקי, ש' (עורכים) (2013). הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך. מכון מופ"ת.
- גרינבאום, צ' ופריד, ד' (2011). קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג'). האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- דיין, י' (2004). שבע גנות מספרות על הקשר עם ההורים. הד הגן, 68, 4-19.
- יונה, י' וקמפ, א' (2008). פערי אזרחות, הגירה, פריון וזהות בישראל. מכון ון ליר.
- כצנלסון, ע' (2014). קשר בין הורים ומערכת החינוך של ילדיהם. פסיכואקטואליה, גיליון אוקטובר, 40-45.
- נוי, ב' (2014). של מי הילד הזה? יחסי הורים עם בית הספר של ילדיהם. מכון מופ"ת.
- משה, נ' (2014). שירותי מערכת החינוך לאוכלוסיית ילדי הזרים חסרי המעמד האזרחי. דברי הכנסת. מרכז המחקר והמידע.
- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל תש"ס 10 (א), כ"ז אייר תש"ס, 1 ביוני 2000.
- ענתבי-ימיני, ל' (2015). בן הדרה להכלה: מבקשי מקלט אפריקאים במרחב העירוני בישראל. בתוך ט' קריצמן-אמיר (עורכת), לוינסקי פינת אסמרה (עמ' 227-251). מכון ון-ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- פרי, פ' (2007). חינוך בחברה רבת תרבויות. הוצאת כרמל.
- פרידמן, י' (2011). יחסי בית-ספר-הורים בישראל. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 32, 237-267.
- צבר, ג' (2015). הזירה הדתית (נוצרית) של מבקשי חיים אפריקנים בישראל. בתוך ט' קריצמן-אמיר (עורכת), לוינסקי פינת אסמרה (עמ' 289-340). מכון ון-ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- צבר-בן יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופ"ת.
- טל, ק ובר, ת' (2010). יחסי משפחה-מערכת החינוך בגיל הרך מנקודת מבט היסטורית. חומר רקע לעבודת היזמה 2010. <http://education.academy.ac.il>
- קמפ, א' ורייכמן ר' (2008). עובדים וזרים: הכלכלה הפוליטית של הגירת עבודה בישראל. מכון ון-ליר.
- קריצמן-אמיר, ט' (2015). מבוא בתוך ט' קריצמן-אמיר (עורכת), לוינסקי פינת אסמרה (עמ' 9-40). מכון ון-ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- רואר-סטריאר, ד' (2010). יחסי משפחה-מסגרות חינוכיות בראייה רבת תרבותית. האוניברסיטה העברית.
- רסניק, ג' (2010). נראות וזהות בבתי ספר רב תרבותיים בישראל. בתוך ע' לומסקי-פדר, ת' רפפורט ול' גינזבורג (עורכות), נראות בהגירה (עמ' 274-302). מכון ון ליר.
- שי, א' ובר שלום, י' (2002). המחקר האיכותני בחקר החינוך: מהתיאוריה אל השדה ומהשדה אל התיאוריה. המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוס-מודרניות בחקר החינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני (עמ' 23-65). מכון מופ"ת. שמאי, מ' (1994). משפחה ועוני-להיות הורה ולגדול כילד. בתוך מ' גילת וי' קדמן (עורכים), השלכות מצוקה כלכלית על ילדים בישראל (עמ' 58-62). המועצה הלאומית לשלום הילד. שני, א' (2015). כשירות תרבותית: יוצאי סודן ואריתריאה בישראל. המרכז להגירה בינלאומית ולקליטה (CIMI). שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. הוצאת רמות.

- Aldous, J. (2006). Family, ethnicity, and immigrant youth's educational achievements. *Journal of Family Issues*, 27, 1633-1667.
- Arzubiaga, A. E., Nogueron, S. C. & Sullivan, A. L. (2009). The Education of children in im/migrant families. *Review of Research in Education*, 33, 246-271.
- Baker, A. J. L., Kessker-Sklar, S., Piotkowski, C. S., & Parker, F. L. (1999). Kindergarten and first-grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, 99(4), 367-380.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Research Perspectives, Development Psychology*, 22, 723-742.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M. & Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 61-79). Routledge.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79.
- Derman-Sparks, L. (1992). Reaching potentials though anti-bias, multicultural curriculum. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (pp. 114-128). National Association for the Education of Young Children.
- Fantini, A. E. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence*. Center for Social Development, Washington University in Saint Louis. Retrieved from <http://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RP07-01.pdf>.
- Glick, J. E., & Hohmann-Marriott, B. (2007). Academic performance of young children in immigrant families: The significance of race, ethnicity and national origins. *International Migration Review*, 41, 371-402.
- Gratton, B., Gutmann, M.P., & Skop, E. (2007). Immigrants, their children, and theories of assimilation: Family structure in the United States, 1880-1970. *The History of the family* 12(3), 203-222.
- Green, D. (2014). Education of foreign children in Japan: Local versusn

- national initiatives. *International Migration and integration*, 15, 387-410.
- Kasinitz P., Mollenkopf J. H., Waters M. C. & Holdaway J. (2008). *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age*. Russell Sage Foundation and Harvard University Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: an Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Lee, R. M., Jung, K. R., Su, J. C., Tran, A. G. T. & Brahrassa, N. (2009). The family life and adjustment of Hmong-American sons and daughter. *Sex Roles*, 60, 549-558.
- Malewski, E., Sharma, S., & Phillion, J. (2012). How international field experiences promote cross-cultural awareness in preservice teachers through experiential learning: Findings from a six-year collective case study. *Teachers College Record*, 114(8), 1-44.
- Mansbach, I. K. & Greenbaum, C. W. (1999). Developmental maturity expectation of Israeli fathers and Mothers: effects of education, ethnic origin and religiosity. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 771-797.
- Carreón, G. P., Drake, C., & Barton, A. C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experience. *American Educational Research Journal*, 42, 465-498.
- Ramirez, A. Y. (2003). Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents. *The Urban Review*, 35(2), 93-110.
- Soffer, A. (2008). The Connection between Demography and National Security. The case of E.U. *National Security and the Future*, 1-2(9), 7-21.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Harvard University Press.
- Umana-Taylor, A. J. & Fine. M. A. (2002). Examining ethnic identity among Mexican-origin adolescents living in the United States. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(1), 36-59.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2017). *International Migration Report 2017: Highlights* (ST/ESA/SER.A/404).
- Wimmer, A. (2008). The making and unmaking of ethnic boundaries: A multilevel process theory. *American Journal of Sociology*, 113(4), 970-1022.





## שני מורים בכיתה אחת?

# היבטים רגשיים בהתנסות המעשית בתוכנית "אקדמיה כיתה"

### יונית ניסים, עדני נייפלד

#### תקציר

מחקר זה מבקש לבחון זווית נוספת של ההכשרה המעשית להוראה בתוך התוכנית "אקדמיה כיתה". אחת ממטרותיה של התוכנית, שבמהותה נועדה להעמקת ההתנסות המעשית בהוראה, הוגדרה כקידום למידה משמעותית בכיתות על ידי שילובם של שני מורים המלמדים בזמנית. הסטודנט להוראה, המשתלב כמורה שני, פועל כשותף ועמית למורה המכשיר, באופן המקדם הוראה חדשנית ומענה לסגנונות למידה שונים בכיתה (משרד החינוך, 2014). במאמר זה נבקש לבחון את מימושה של מטרה זו בתהליכי ההתנסות המעשית המתקיימים במכללת "אוהל", ובעיקר להפנות זרקור אל היבטים רגשיים, מחשבות, תחושות ותפיסות של משתתפי התוכנית לגבי ההוראה בצמד. אוכלוסיית המחקר כללה 125 נבדקים, 51 מתוכם (40.8%) מורים, 36 (28.8%) סטודנטים להוראה, 18 (14.4%) גננות ו-20 (16.0%) סטודנטיות לגיל הרך. המחקר הינו מחקר משולב - כמותי ואיכותני. באמצעות מתודה מחקרית זו ביקשנו לתת תשובה מעמיקה לשאלה, האם אכן שיטת ההוראה בצמד בתוכנית "אקדמיה כיתה" מייצרת, הלכה למעשה, מצב שבו מורה וסטודנט מלמדים כשני מורים בכיתה אחת?

הממצאים המרכזיים בחלק הכמותי מצביעים על כך שעל פי דיווחי המורים המכשירים, הסטודנט הוצג על ידם כמורה שני בכיתה כבר מהיום הראשון להתנסות ((3.86, ואילו אצל הסטודנטיות המתנסות בגני הילדים נמצא שכלל לא הוצגו כגננת שנייה בגן הילדים (2.86). הבדל זה נמצא מובהק. מנגד, נמצא כי בחינוך בגיל הרך, הסטודנטית מדווחות על היותן חלק אינטגרלי מצוות הגן באופן מובהק יותר (הוראה סינרגית) (3.94) מאשר הסטודנטים לחינוך ולהוראה בבתי הספר (3.03). כמו כן, נמצא כי קיים פער בין הדרך שבה הסטודנטים תופסים את עצמם כמורה שני בצמד (3.27), לבין תפיסת המורים והגננות המכשירים אותם (3.27). נמצא כי הסטודנטים מעריכים עצמם כשווים יותר למורה/לגננת לעומת המורים והגננות, המעריכים את הסטודנטים כמי שעדיין מצויים בתהליך הכשרה, ואינם משתווים אליהם כמורה שני בכיתה.

פן אחר במחקר האיר את הסוגיה מההיבט האיכותני. חלק זה התבסס על מענה רפלקטיבי לשאלה אשר בחנה רגשות, תחושות ומחשבות בנוגע להתנסות בהוראה בצמד. מניטוח התוכן עלו כמה קטגוריות מרכזיות שזוהו כמשמעותיות: אישיות (אינטראקציות בין-אישיות), הכשרה והכנה מתאימה, איכות המורים/סטודנטים, מוטיבציות ורגשות שעלו כתוצאה מהתנסות ייחודית זו. ניתוח התוכן מצביע על כך שאינטראקציות בין-אישיות סובייקטיביות (סטודנט-מורה, סטודנטית-גננת) הן אלה שהשפיעו על התחושות השונות.

המסקנה העיקרית העולה ממחקר זה היא כי בבתי הספר נתפסו הסטודנטים בתוכנית כמורים משניים, ולא כמורים שניים. מנגד, בגני הילדים, אף שהסטודנטיות לא זכו להיות מוצגות כגננות בתחילת השנה, הן חשו תחושות של שוויון ושל שותפות מלאה בעבודה הפדגוגית והגיעו לרמה גבוהה יותר של הוראה בצמד.

מילות מפתח: אקדמיה כיתה, הכשרת מורים, התנסות מעשית

## סקירת ספרות

מחקרים אחדים מתארים את ההתנסות המעשית בתהליכי הכשרת מורים כהתנסות קלינית המתרחשת בזמן אמת בשדה החינוכי. הידע התיאורטי הנלמד במכללה, המתורגם לפן המעשי, מעצב מורה בעל יכולת אקדמית גבוהה וידע בתחום התוכן, לצד כלים מעשיים להתמודדות עם אתגרי השטח (רן, 2018; Ronfeldt & Reining, 2012). הסטודנט המתכשר להוראה מדומה לא אחת ל"פרח הוראה" הלומד מגוון רחב של קורסים עיוניים בחינוך ובתחום הדעת, ומתנסה בהוראה באופן קליני - כלומר, התנסות בתהליכי הוראה-למידה בשטח, במסגרת ההתנסות המעשית.

למעשה, לאורך ארבע שנות הלימוד במכללות לחינוך ולהוראה עובר הסטודנט תהליך של התפתחות, של למידה ושל הבניית זהות אישית ומקצועית לצד עשייה והתבוננות. הוא לומד על עצמו - על הידע ועל הכישורים שלו, ומגבש עמדות ותפיסת עולם חינוכית (Walkington, 2004). מן הספרות עולה כי חשיפה מרובה להתנסויות הוראה - בצמוד למורה מכשיר - מגדילה את מוכנות הסטודנט לתפקידו כמורה (משכית ומברך, 2013; Whitford & Barnett, 2016). כמו כן עולה כי סטודנטים מדווחים על כך שההתנסות המעשית הינה הרכיב המשמעותי ביותר בלימודיהם (Brett, 2006; Brandburg & Ryan, 2001; Walkington, 2005).

בישראל מתקיימת ההתנסות להוראה בדגמים שונים. כל דגם מדגיש באופן שונה את מקום הקשר של המכללה להוראה עם בית הספר ואת אינטנסיביות ההתנסות ומידת מעורבותו הפעילה של הסטודנט המתכשר. הדגמים הקיימים מתחילים במודלים מסורתיים, שבהם הקשר עם בית הספר הוא קלוש, והשיבוץ להוראה נסמך על הבחירה במורה מקצועי ספציפי; בלי קשר משמעותי או מעורבות של גורמים נוספים בבית הספר (להבי, 2010; עליאן ודניאל-סעד, 2013), ועד מודלים כגון ה-PDS (Professional Development School), המייחסים לבית הספר חלק משמעותי בהתפתחות הסטודנט המתכשר להוראה ומשלבם תהליכים הדדיים של התפתחות ושל למידה (אריאב, 2014; אריאב וסמית, 2006; משכית ומברך, 2013). בארבע השנים האחרונות פועלת בישראל התוכנית "אקדמיה כיתה", המבוססת על עקרונות ה-PDS ומדגישה את אינטנסיביות ההתנסות. תוכנית זו מפתחת תהליכי שותפות רחבים בין בתי הספר והמכללות ומציגה את הסטודנט כמורה שני בכיתה, כאשר הוא עובד עם המורה המכשיר בהוראה בצמד (co-teaching) (משרד החינוך, 2014; רן, 2018; שפרלינג, 2017). מחקרים שנערכו בנושא הצלחת התוכנית "אקדמיה כיתה" מצאו שבוגריה היו בעלי מסוגלות עצמית גבוהה ומוכנות לתפקיד ההוראה, וכן בעלי סיכויים טובים יותר להשתלב בהוראה (מקדוסי, 2018; ארן וזרצקי, 2017). מורים וסטודנטים שהשתתפו בתוכנית הביעו שביעות רצון וסברו כי היא בעלת תרומה לכל המעורבים - מורים, סטודנטים ותלמידים (ארנון ופרסקו, 2018; רוטמן ושמואלי, 2017).

### מהי הוראה בצמד - co-teaching?

ההוראה בצמד (co-teaching) היא מצב שבו שני מורים עובדים יחד מול קבוצת תלמידים במרחב כיתתי אחד לאורך שלבי ההוראה השונים - תכנון, ארגון וביצוע (Bacharach, Heck & Dank, 2004). ההוראה בצמד נתפסת כבעלת ערך כאשר היא מביאה איתה ערך מוסף של הוראה מסוג אחר, שונה מהותית, אשר מאפשרת לתלמידים חויית שיעור אחר (Cook & Friend, 2002; Wenzlaff et al., 1995). ההוראה בצמד מהווה עבור המורה, הבודד יחסית, "קהילת למידה של שני מומחים", מצמיחה אותו ומהווה עבורו תמיכה רגשית (Mandel & Eiserman, 2015). בראשיתה, פרקטיקת ההוראה בצמד הייתה נהוגה לצורך שילובם של תלמידים בעלי מוגבלויות במערכת החינוך הרגילה, ויועדה לתת מענה חינוכי הן לתלמידים בעלי ההתפתחות התקינה הן לתלמידים בעלי המוגבלויות שלמדו בה. במקרה זה השותפים היו מורה לחינוך מיוחד ומורה לחינוך רגיל (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010).

### הוראה בצמד בהכשרת מורים

לעומת זאת, השימוש בהוראה בצמד במסגרת החינוך הרגיל הוא יחסית חדש (Bacharach, Heck & Dahlberg, 2010). אחד מדגמיה הוא במסגרת ההכשרה להוראה - מעבר מהתנסות מעשית מסורתית שיש בה היררכיה בין חונך למונחה, לתהליך שבו מאמן ומתכשר הם שותפים החולקים בהוראה ובתחומי אחריות שונים בכיתה. מסטודנט הצופה במורה המאמן ומלמד שיעור לגמרי בעצמו, אל סטודנט החווה תהליך למידה משותף עם המורה, מתנסה בשיתופי פעולה במערכת הבית ספרית ומוכן יותר לעידן של קהילות חינוכיות לומדות ומתפתחות. ג'ויס ועמיתיו (Guise, Habib, Thiessen & Robbins, 2017) מיפו את דגמי העבודה המשותפת של מורה ושל סטודנט מתכשר לארבע קטגוריות מרכזיות, על רצף: החל בהתנסות מסורתית - שבה רק מורה אחד מלמד, ועד הוראה שיש בה תכנון ועבודה משותפת ודינמיקה של שוויון כוחות בין הסטודנט והמורה.

ניסים ונייפלד (Nisim & Naifeld, 2018) עקבו אחרי דיווחיהם של 56 סטודנטים ושל 69 מורים שהשתתפו בתוכנית "אקדמיה כיתה". הזוגות הונחו לעבוד בצמד, במגוון הדגמים על פני הרצף. החוקרות מיפו את דגמי ההוראה ברצף שבין התנסות מסורתית - ללא הוראה בצמד, דרך דגמי ההוראה בצמד ברמה נמוכה - אשר ייצגו מורה אחד דומיננטי ומורה נוסף תומך/מסייע, ועד התנסות בצמד ברמה סינרגטית - שבה מורה וסטודנט עבדו יחד בשיתוף מלא תוך תכנון, יישום ובקרה. מן הממצאים עלה כי המשתתפים בחרו להשתמש במגוון הדגמים השונים של ההוראה בצמד, ולא דווקא רק במודלים מסורתיים.

### יתרונות ההוראה בצמד בהכשרת מורים

ההוראה בצמד במסגרת תוכניות להכשרת מורים נמצאה כבעלת יתרונות עבור השותפים השונים: מורים, סטודנטים ותלמידים (Darragh, Picanco, Tully, & Henning, 2011). נמצא כי תלמידים מקבלים הזדמנויות רבות יותר לקבלת תיווך ומתקדמים יותר מבחינה לימודית (Bacharach, Heck, & Dahlberg, 2010). כמו כן המורים המאמנים המתנסים בהוראה בצמד מדווחים על התפתחות מקצועית אותנטית ומשמעותית עבורם. זאת משום שהאינטראקציות

היומיומיות מחייבות דיון ורפלקציה מתמדת על ההוראה, מכניסות משאבים קוריקולריים חדשים ומעודדות את המורים המאמנים להרחיב את תפקידיהם כמנהיגים וכמורי-מורים בבית הספר (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016).

סטודנטים שהתנסו בעבודה בצמד עם מורה מכשיר דיווחו כי התנסות זו יצרה עבורם את ההקשר בין התיאוריה למעשה. נוסף על כך הם דיווחו כי הרפלקציה מאפשרת להם למידה הדדית וכי ההוראה בצמד מהווה סביבה תומכת ללמידה מקצועית ומעמיקה (Rytivaara, & Kershner, 2012). ממחקר (Naifeld & Nisim, 2018) שבדק את עמדותיהם של סטודנטים ומורים בתוכנית "אקדמיה כיתה", עלה כי הן המורים הן הסטודנטים רואים את יתרונות ההוראה בצמד - הן עבור התלמידים, הן עבור הסטודנטים והן עבור המורים.

שני מורים בכיתה בתוכנית "אקדמיה כיתה"

בהגדרת מטרותיה של תוכנית ההתנסות "אקדמיה כיתה" הודגשה המטרה של קידום למידה משמעותית בכיתות על ידי שילובם של שני מבוגרים העובדים ברזמנית בכיתה. הסטודנט להוראה משתלב כמורה שני, שותף ועמית למורה המכשיר שלו, ויחד הם מקדמים שימוש בשיטות הוראה חדשניות ונותנים מענה רחב לסגנונות למידה שונים בכיתה (משרד החינוך, 2014).

בניגוד להוראה בצמד של שני מורים מנוסים, שווים במעמדם, המורה השני המשולב בתוכנית "אקדמיה כיתה" הינו סטודנט, חדש בתחום ובעל ניסיון דל בהוראה. על מנת למצב את הסטודנט להוראה כמורה שני בכיתה וכחבר בצוות ההוראה, יש להציגו ככזה בפני קהילת בית הספר. מעורבות פעילה שלו, לצד מתן הזדמנויות הוראה מגוונות על ידי המורה המאמן, יעצימו תדמית זו. בנינגוף (Benninghof, 2016), שהתייחס להוראה בצמד של מורה רגיל ושל מורה לחינוך מיוחד, טען נגד הניסיון ליצור דמות אחידה של שני המורים העובדים בצמד, והדגיש את הרווח העולה מהצגה של שני מורים שהם בעלי מאפיינים, יכולות וחוזקות שונים בפני התלמידים. לדעתו, יכולת עבודה בצמד יכולה לבוא רק על בסיס שיח שיבליט את השונות בין המורים. גם פריינד (Friend, 2015) תומכת בגישה זו. היא טוענת כי אין צורך בזהות מוחלטת, וכי השונות בדרכי ההוראה והלמידה בכיתה היא מקובלת וחיובית ובעלת ערך ביצירת אקלים כיתה שבו יש מקום לקבלה.

### הכלה רגשית: תחושת שייכות וקבלה של הסטודנט להוראה

ההוראה משתייכת לקבוצת פרופסיות שאפשר להגדירן בנקל כמקצועות אמוציונליים, הדורשים אסטרטגיות התמודדות רגשית בעולם התעסוקתי - מורה נדרש ללהטט בין איכויותיו המקצועיות, אישיותו ורגשותיו. מחקרים שונים מציינים כי הוראה היא מקצוע רגשי, והסיבה לכך נעוצה במקצוע הכולל אינטראקציה פנים אל פנים עם תלמידים, עם עמיתים, עם הורים ועם קהילה (Ogbonna & Harris, 2004; Kremenitzer & Miller, 2008). לפיכך, לא אחת נבנות מערכות יחסים בעלות עומק רגשי בין סטודנטים למורים המאמנים אותם (Carr Hermann & Harris, 2005).

כחלק מהגדרת תפקידו מתבקש המורה המכשיר לשמש מדריך, מלווה, יועץ ומעודד, וכן להיות מקור לתמיכה אישית ורגשית עבור הסטודנט המתכשר להוראה (Bray & Nettelton, 2006).

(Hupper, 2001; Lawson, Cakmak, Gunduz & Busher, 2015). במחקרים נמצא כי תחושות הכלה, תמיכה ושייכות הינן מרכיב מרכזי בהצלחת ההתנסות. נמצא כי סטודנטים שחוו זאת הם בעלי ביטחון רב יותר בהוראה והצליחו לעבור בהצלחה תהליכים אישיים של התפתחות מקצועית ולפתח סגנון אישי (Boreen, 2009; Lai, 2005; Rajuan, Beijaard & Verloop, 2008). תחושות השוויון וההכלה מתפתחות בזכות כבוד הדדי, תקשורת סדירה ופתיחות של המורה לתת לסטודנט מקום ולהיתרם ממנו (Bacharach, Heck & Dahlberg, 2010; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016).

לאור סקירת הספרות ומטרת תוכנית "אקדמיה כיתה" להוראה בצמד, עולות השאלות הבאות: כיצד תופסים מורים מכשירים וסטודנטים מתכשרים בתוכנית "אקדמיה כיתה" את אופן השתלבותם כמורה שני או מורה משני בכיתה? מהן המוטיבציות ההדדיות (מורה/סטודנט) למעורבות משמעותית בהוראה? מהן התחושות וההרגשות של המורים ושל הסטודנטים לגבי אופן השתלבותם בהוראה בצמד?

## שיטת המחקר

### הליך המחקר

בסוף שנת הלימודים תשע"ז נעשתה פנייה מקוונת לכלל השותפים בתוכנית "אקדמיה כיתה", ובה בקשה להשתתף במחקר. לפנייה צורף קישור שכלל שאלון מקוון באמצעות קובץ שיתופי (גוגל דרייב). המשתתפים במחקר נכנסו אל השאלון ומילאו אותו בזמנם החופשי. המחקר הינו מחקר משולב (mix method) - מחקר העושה שימוש בתיאוריה מעוגנת בשדה ובכלי מחקר כמותיים, המורכבים מכמה מבחנים סטטיסטיים. גישת המחקר המשולב נבחרה באופן מושכל מתוך הרצון ליצור הבנה עמוקה יותר של תהליכים ולהאיר את המתח המובנה המייצג את הפער בין הצינון הניטרלי המובא בניתוח הכמותי לבין הקול האישי, כפי שבא לידי ביטוי בחלק האיכותני של המחקר (Greene, 2007) וכן לתת לממצאים תיקוף בר משמעות על ידי חיזוקם בשני האופנים.

### משתתפים

לצורך המחקר בוצע מדגם חד-שלבי - מדגם נוחות. השאלון נשלח לכלל המורים, הגננות והסטודנטים שהשתתפו בתוכנית "אקדמיה כיתה" בשנתון הנתון. מקרב 140 סטודנטים שהשתתפו בתוכנית "אקדמיה-כיתה" וכ-100 מורים וגננות מכשירים, ענו לשאלון 125 משתתפים (52% אחוזי היענות). 51 מן המשתתפים (40.8%) מורים, 36 (28.8%) סטודנטים להוראה, 18 (14.4%) גננות ו-20 (16.0%) סטודנטיות לגיל הרך. הסטודנטים למדו בשנה השלישית במסגרת לימודיהם לתואר הראשון בחינוך. המורים והגננות, בני גיל ממוצע 42 ובעלי ותק ממוצע של 15 שנים בהוראה, לימדו ב-24 מוסדות חינוך שהשתתפו בתוכנית "אקדמיה כיתה" בשנת תשע"ז בחסות מכללת "אוהל" בקצרין, במחוז הצפון של משרד החינוך.

## כלי המחקר

לצורך המחקר נבנה שאלון מתוקף (תיקוף נראה) על ידי שלוש מומחיות מתחום החינוך בעלות דוקטורט. כלי המחקר הורכב משני חלקים:

בחלק הכמותי של המחקר ענו הנבדקים על סדרה של חמישה היגדים הבוחנים את תפיסתם לגבי השתלבות הסטודנטים כמורה שני בכיתה מבחינת תחושה ומוטיבציה. ההיגדים נבנו בסולם ליקרט 1-5, כאשר ערך גבוה ייצג מידת הסכמה גבוהה עם הנאמר בהיגד. ממצאי התשובות לשאלות נותחו סטטיסטית.

בחלק האיכותני ענו הנבדקים על שאלה אחת פתוחה, שבה התבקשו לתאר את תחושותיהם ואת מחשבותיהם לגבי השתתפותם בתוכנית "אקדמיה כיתה". נוסח השאלה היה: "פרט/י לגבי הרגשתך האישית כגננת עמיתה או מורה שווה עמיתה שותפה בתוכנית". לתשובה זו התקבלו 50 מענים (40% מכלל המשיבים). תשובות הנבדקים נותחו בעזרת ניתוח תוכן כמפורט בהמשך.

## עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים הכמותי נעשה בתוכנת SPSS. בשלב הראשון חושבו מדדי הסטטיסטיקה התיאורית ונבדקה מהימנות השאלונים. בשלב השני, לצורך בדיקת שאלות המחקר הראשונות, בוצעו מבחני ANOVA חד-כיווניים.

עיבוד הנתונים האיכותני נעשה בשלושה שלבים: בשלב הראשון התבצע זיהוי הקטגוריות המרכזיות שעלו מתשובות המשתתפים; בשלב השני התבצעה ספירה של התשובות בכל קטגוריה והצגת הממצאים בטבלת שכיחויות; בשלב השלישי מוינו הקטגוריות השונות לארבע קטגוריות מרכזיות. כמו כן בוצעו תהליכי ספירת מילים ודומיננטיות של מילות מפתח (באמצעות תוכנת אטלס).

## אתיקה

במחקר זה החוקרות מלוות את התוכנית במסגרת תפקידן האקדמי, הן כמנהלות התוכנית הן כחוקרות. הנחקרים ידעו על אודות מטרת המחקר בפתיח לשאלון שהופץ אליהם. מילוי השאלון היה אנונימי. איסוף השאלונים התבצע באופן מקוון ואנונימי, כאמור - באמצעות "גוגל דרייב".

## ממצאים

### החלק הכמותי

לצורך מענה על שתי שאלות המחקר הראשונות - כיצד תופסים מורים מכשירים וסטודנטים מתכשירים בתוכנית "אקדמיה כיתה" את אופן השתלבותם כמורה שני או מורה משני בכיתה? ומהן המוטיבציות ההדדיות למעורבות משמעותית בהוראה? - נערך ניתוח כמותי של חמשת ההיגדים.

להלן התוצאות:

לוח 1  
הבדלים בפריטים על פי קבוצות ותוצאות מבחני שונות

F	סטודנטיות לגיל הרך (N=17)		גננות (N=18)		סטודנטים להוראה (N=33)		מורים (N=49)		היגד
	ממוצע	ס' תקן	ממוצע	ס' תקן	ממוצע	ס' תקן	ממוצע	ס' תקן	
*2.85	1.35	2.76	1.40	3.78	1.60	3.55	1.16	3.86	מן היום הראשון להתנסות הסטודנט הוצג כמורה שני בכיתה
*3.47	1.14	3.94	1.26	4.22	1.63	3.03	1.29	3.57	הסטודנט הינו חלק אינטגרלי מצוות בית הספר
0.67	1.06	3.59	1.40	3.78	1.51	3.27	1.10	3.45	הסטודנט נתפס כמורה שווה בקרב התלמידים
**4.11	90.	4.24	1.36	3.72	84.	3.91	1.36	3.22	הסטודנט רוצה ומביע עניין להשתתף בכמה שיותר הזדמנויות למידה
*3.07	1.20	4.06	61.	4.61	1.40	3.70	89.	4.20	אני מאפשר לו ומעודד אותו לקחת חלק בכמה שיותר הזדמנויות הוראה

\*\* -  $p < 0.01$  \* -  $p < 0.05$

מניתוח נתוני הטבלה עולים כמה ממצאים:

נמצא כי על פי דיווחי המורים המכשירים, הסטודנט הוצג על ידם כמורה שני בכיתה כבר מן היום הראשון להתנסות. קבוצה זו קיבלה את הניקוד הגבוה ביותר. לעומת זאת, הסטודנטיות המתנסות בגני הילדים הציגו את הניקוד הנמוך ביותר. הבדל זה נמצא מובהק. נמצא כי בתחום החינוך בגיל הרך, הסטודנטית מדווחות על כך שהינן חלק אינטגרלי מצוות הגן באופן מובהק יותר מאשר הסטודנטים לחינוך ולהוראה בבתי הספר. עוד נמצא כי יש פער בין הדרך שבה הסטודנטים תופסים את עצמם כמורה שני בצמד, לבין תפיסת המורים והגננות המכשירות אותם. הסטודנטים מעריכים עצמם כשווים יותר למורה/לגננת, זאת לעומת המורים והגננות - המעריכים את הסטודנטים כמי שעדיין מצויים בתהליך הכשרה, ואינם משתווים אליהם כמורה שני בכיתה. מדיווחי הסטודנטיות לחינוך בגיל הרך, הן מביעות עניין רב יותר להשתתף בכמה שיותר הזדמנויות למידה באופן מובהק יותר לעומת העולה מן הדיווחים של המורים בבתי הספר באשר לרצונם של הסטודנטים להוראה לקחת חלק ולהשתתף. עוד נמצא כי גננות מאפשרות לסטודנטיות שלהן לקחת חלק בכמה שיותר הזדמנויות הוראה ומעודדות אותן לעשות כן באופן מובהק יותר מהאופן שבו מתארים הסטודנטים את העידוד שנותנים המורים בבתי הספר להשתתפות פעילה בהוראה.

## החלק האיכותני

לצורך מענה על שאלת המחקר השלישית - מהן התחושות וההרגשות של המורים והסטודנטים לגבי אופן השתלבותם בהוראה בצמד? - התבקשו המשתתפים לענות על שאלה פתוחה: פרט/י לגבי הרגשתך האישית כגננת עמיתה או מורה שווה עמיתה שותפה בתוכנית.

בחלק זה בוצע ניתוח תוכן המתבסס על הגישה המגשרת בין פורמלים סטטיסטי לבין ניתוח איכותני של החומרים (באואר וגאסקל, 2011). תהליך ניתוח התוכן מצריך הבניה של מערכת קטגוריות, והוא נוצר תוך כדי חיפוש של מרכיבים בולטים בין התיאוריה לחומר הנחקר (צבר בן-יהושע, 1990). מטרת הטכניקה היא להסיק מסקנות מתוך הטקסטים הכתובים בהקשר לממצאים הכמותיים שהוצגו לעיל.

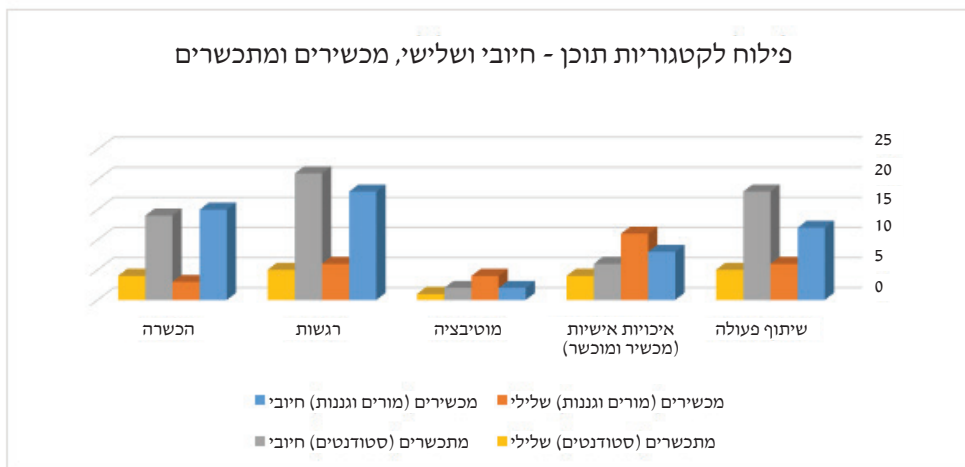
ההיגדים נקראו כמה פעמים, סומנו וקודדו. בשלב הראשון נוצרה חלוקה ראשונית - להיגדים בעלי אופי חיובי ולהיגדים בעלי אופי שלילי. כלל ההיגדים חולקו לשתי קבוצות: האחת שמתארת שביעות רצון גבוהה מאוד, והשנייה שמתארת שביעות רצון נמוכה או התייחסות שלילית. חלוקה זו אפיינה את כל ארבע הקבוצות שנדגמו - המורים והגננות המכשירות והסטודנטים המתנסים בבתי הספר ובגני הילדים. מארבע הקבוצות הוגדרו שתי קבוצות להשוואה: המכשירים (מורים וגננות) והמתכשרים (הסטודנטים).

בשלב השני אותרו היגדים המבטאים קטגוריות נושאות דומיננטיות שחזרו על עצמן. הנושאים שעלו ייצגו היבטים מסוימים, אשר עשויים לשפוך אור על שאלות המחקר המרכזיות ולתת ביטוי מילולי מנומק מנקודת מבט אישית לסיבות לשביעות רצון או לחוסר שביעות רצון מההוראה המשותפת בצמד ומגישת "שני מורים בכיתה".

הקטגוריות המרכזיות שאותרו בניתוח התשובות היו: איכויות אישיות (של המורה או של הסטודנט), מידת שיתוף הפעולה, ההכשרה והמוטיבציות.

גרף מס' 1

פילוח הקטגוריות המרכזיות - מכשירים ומוכשרים (שלילי וחיובי)





מניתוח המענה לשאלה הפתוחה שבה התבקשו המשתתפים לפרט לגבי ההרגשה האישית, עולים כמה ממצאים מרכזיים:

רק כ-40% ממשתפי המחקר ענו על השאלה הפתוחה. זאת לעומת המענה הרב (125 משיבים) לשאלות הסגורות (סולם ליקרט 1-5). מקרב אלו שענו על השאלה הפתוחה ניכר כי גם המורים המכשירים וגם הסטודנטים המתכשרים ראו עין בעין את הצד החיובי בשיתוף הפעולה ובהוראה בצמד. מנגד, המורים והגננות ציינו לשלילה (יותר מאשר הסטודנטים) את חוסר המוטיבציה של הסטודנטים. היבט זה נמצא גם בשאלות הסגורות, כפי שעולה מהממצאים שלעיל. ההיבטים הרגשיים השונים בלטו יותר מכל הקטגוריות, בשני הקצוות - בצד החיובי ובצד השלילי, גם על ידי המורים המכשירים וגם על ידי הסטודנטים המתכשרים, מה שמצביע על המקום המרכזי השמור לרגשות בתהליך ההכשרה וההוראה, ועל כך שהאינטראקציות בין מורה- לסטודנט מושפעת מאוד מהיבטים רגשיים. נושאים הקשורים להכשרת הסטודנטים, הכוללים מתודות הוראה בצמד, שיתופיות, הדרכה פדגוגית מותאמת והכשרת המורים המכשירים, נמצאו גם הם דומיננטיים מאוד במענה לשאלה זו, ונמצאו במקום השני בשכיחות ההתייחסות.

מנגד, לנושא המוטיבציה הייתה התייחסות מועטה מנקודת המבט של המכשירים והמתכשרים כאחד, הן בהיבט החיובי הן בהיבט השלילי. במסגרת זו נמצא שהמורים הם אלה שהביעו ביקורת רבה יותר כלפי הסטודנטים, רמת המוטיבציה שלהם והיעדר השקעה מספקת מצידם. אף שהשאלה ביקשה לברר את התחושות ואת המחשבות לגבי שיתוף הפעולה בהוראה בצמד, רוב המשיבים בחרו להוסיף נדבך לתשובות, שחלק מרכזי בו כלל מגוון רגשות - בהם התייחסות בולטת לאיכויות האישיות, לטוב ולרע, של השותפים לצמד. מהממצאים עלה שלמכשירים - הגננות והמורים - יש ביקורת רבה יותר על איכותם של המוכשרים - הסטודנטים. נוסף על כך, היו שני היגדים בלבד אשר בלטו בכך שהיו יוצאי דופן וחריגים באורכם, במגוון ובריבוי הנושאים שביקשו להדגיש (הרבה מעבר למה שביקשה השאלה), אופיינו בביקורת נוקבת ובסגנון כתיבה שהעלה מגוון תחושות, רגשות ומחשבות מוקצנות - שלא אפיינו את כלל המשיבים. אנו סבורות שמדובר במקרים פרטניים, אשר ביקשו להעביר מסר הנובע מקושי אישי, ייחודי, שאינו מאפיין את הקבוצה שנדגמה.

## דיון ומסקנות

להלן ננתח את הממצאים המרכזיים בהלימה ומתוך מענה לשאלות המחקר שהוצגו בראשית המאמר.

שאלת המחקר הראשונה ביקשה לבדוק כיצד תופסים מורים מכשירים וסטודנטים מתכשרים בתוכנית "אקדמיה כיתה" את אופן השתלבותם כמורה שני או מורה משני בכיתה. מניתוח ומעבוד הנתונים הכמותיים נמצא כי על פי תפיסת המורים המכשירים בבתי הספר, הסטודנטים הוצגו על ידם למן היום הראשון להתנסות, מייד עם כניסתם לבתי הספר, כמורה שני בכיתה. לעומת זאת, מדיווחי הסטודנטיות לחינוך בגיל הרך, שהתנסו בגני הילדים, עולה באופן מובהק כי אותן מיעטו להציג כגננת שנייה בגן עם כניסתן להתנסות בגני הילדים בתחילת שנת הלימודים. להבנתנו, הפער המוצג יכול לנבוע משני טעמים: התנהלות ארגונית ואופי העבודה.

בהיבט הארגוני: במסגרת תוכנית "אקדמיה כיתה" היו בתי הספר מאורגנים היטב והכינו עצמם מראש לקליטת סטודנטים באופן מיטבי. בכל בית ספר מונתה מורה מקשרת, שתפקידה היה, בין היתר, שילובם של הסטודנטים בצוות בית הספר וחשיפתם לתרבות הארגונית במוסד. לדוגמה: הסטודנטים הוזמנו לישיבות ולימי הערכות והוצגו בפני כלל הצוות והתלמידים כ"מורה שני" בכיתה. ואכן, בחנו מחקרים שונים המצביעים על כך שכדי שהסטודנט להוראה ייתפס כמורה שני בכיתה וכחבר בצוות ההוראה, יש להציגו ככזה בפני קהילת בית הספר. מעורבות פעילה שלו, לצד מתן הזדמנויות הוראה מגוונות על ידי המורה המאמן - יעצימו תדמית זו.

כאמור, בנינגוף (Benninghof, 2016) טען נגד הניסיון ליצור דמות אחידה של "שני מורים העובדים בצמד". לדבריו, יש רווח בהצגת שני מורים, בעלי מאפיינים, יכולות וחוזקות שונות בפני התלמידים. לדעתו, יכולת עבודה בצמד יכולה לבוא רק על בסיס שיח שיבליט את השונות בין המורים. גם פריינד (Friend, 2015) תומכת בגישה זו. בהתנסות המעשית בתוכנית "אקדמיה כיתה" היו בתי ספר אחדים שאף שרינו תאים אישיים או מקום ישיבה לסטודנטים בחדר המורים, דבר שהנכיח באופן סימבולי את מקומם בצוות והעניק להם את התחושה שהינם "מורים שווים". תחושה זו אפשרה התחלה טובה יותר ותחושת הכלה של הסטודנטים בתוך צוות המוסד (Boreen, 2009; Lai, 2005; Rajuan, Beijaard & Verloop, 2008).

בשונה מכל זה, המערך הארגוני של גן הילדים פשוט יותר - הגננת היא הדמות המנהלת את הגן, את הצוות, היא ה"מקשרת" של התוכנית והיא המלווה הפדגוגית של הסטודנטיות. בצוות הקטן של הגן (לרוב סיעת או שתיים) יש אווירה ביתית יותר ופחות מקום לפורמליות. נראה שעל כן, הסטודנטיות בגני הילדים דיווחו מעט מאוד על הצגה פורמלית תוך קטלוגן מול הילדים כ"גננת שנייה". מבחינת אפיון העבודה בגן, ילדים צעירים בגילאי גן הילדים מודעים פחות להבדלים בין אנשי הצוות - הגננת, הסייעת, הסטודנט או כל דמות אחרת המעורבת במרחב הגן. גם אופי העבודה בגן בין גננת לסטודנטית בהוראה בצמד נמצא במחקרנו הקודמים (Nisim & Naifeld, 2019; Naifeld & Nisim, 2018) בעל אופי ברור יותר של עבודה סינרגטית ושל רמת שיתופיות גבוהה המתבטאת במגוון פרקטיקות של הוראה בצמד. אנו סבורות שמכל האמור לעיל, לא עלה הצורך להנכיח את הסטודנטיות כגננות שניות באופן מלאכותי, אלא הייתה ציפייה שהדבר יקרה כתוצאה מהדינמיקה המיוחדת של סביבת גן הילדים ושל מערכת היחסים הצמודה יותר של גננת מכשירה וסטודנטית.

עם זאת, בשאלה שבה התבקשו המשתתפים להעריך את המידה שבה הסטודנט נתפס כמורה שני בכיתה בעיני התלמידים, נמצא כי יש פער בין הדרך שבה הסטודנטים תופסים את עצמם כמורה שני בצמד, לבין המורים והגננות המכשירים אותם. נראה כי הסטודנטים מעריכים עצמם כשווים למורה - ייתכן שלאור מערכות היחסים הטובות עם המורים, שיצרו קשרים עמוקים ותחושת שיתוף ושוויון (Carr Hermann, & Harris, 2005). זאת לעומת המורים, המעריכים את הסטודנט כמי שעדין מצוי בתהליך ההכשרה ואינו משתווה אליהם כלל כמורה שני בכיתה. מסקנות אלו מקבלות חיזוק ממבחן סטטיסטי נוסף שמצא כי בגן הילדים הגננות רואות את הסטודנטיות כחלק אינטגרלי מהגן, לעומת הסטודנטים בבתי הספר שדיווחו פחות על תחושה של היותם חלק מובנה מחיי בית הספר.

ממצא זה מופיע בסתירה להצגתם הפומבית בתחילת השנה כמורה שני בכיתה. נראה מכאן,

שלמרות פומביות ההצגה והתחושה הטובה שהיא מעניקה, הרי שבפועל, במהלך השנה חשים הסטודנטים כי אינם מורים שניים, אלא מורים משניים, או לכל הפחות מתנסים בתהליך הכשרה קליני כחלק מלימודיהם, קרי - הם "רק סטודנטים". בדומה לדגמי התנסות מסורתית המציבים היררכיה ברורה של מורה וסטודנט (להבי, 2010; עליאן ודניאל-סעד, 2013). הפער המתואר מציג תחושה ראשונית של סמי-אופוריה בעת קבלת הסטודנט בתחילת השנה, אך במבחן האמת, ככל שהשנה מתקדמת, התחושות הולכות ונשחקות בחלק מהמקרים המתוארים. לעומת זאת, מממצאי המחקר נראה כי בגן הילדים אין אומנם "הצגה רשמית" של הסטודנטית כגננת, אך מערכת היחסים הולכת ונרקמת כסינרגטית ומעצימה ככל שהשנה מתקדמת (Nisim & Naifeld, 2018).

גם ניתוח התוכן האיכותני תומך בפער הזה. ייצוג לתפיסה זו אפשר לראות בהיגדים הבאים של הסטודנטיות לעומת המורות: "הרגשה מדהימה. אני מתפתחת ולומדת ובעיקר נהנית יחד עם התלמידים". או אחרת שציינה כי "אני חשה כמורה עמיתה למורים אחרים המלמדים יחד איתי, ואני איתם, אני מרגישה ויודעת היטב את האחריות המוטלת עליי ובאה מראש עם מטרה להגיע לכמה שיותר ילדים בכיתה. העבודה בצמד מחייבת שיתוף פעולה משלבי תכנון היחידות או השיעורים ועד לבניית קבוצות פרטניות לעבודה הכוללת קבלת החלטות משותפות". היגד של מורה היה קונקרטי יותר: "אני אישית מאמינה מאוד בהוראה בצמד... המורה משפר את תהליכי ההוראה למידה שלו משום שישנו עמית שלומד ממנו אסטרטגיות. ובנוסף, ההוראה בצמד נותנת הזדמנות להגיע לכל תלמיד במידת האפשר".

שאלת המחקר השנייה ביקשה לבדוק מהן המוטיבציות של המורים ושל הסטודנטים למעורבות פעילה של הסטודנט בהוראה בכיתה.

מניתוח הממצאים עולה כי הסטודנטיות לחינוך בגיל הרך דיווחו על עצמן כבעלות המוטיבציה הגבוהה ביותר להשתתף בכמה שיותר הזדמנויות למידה, באופן מובהק יותר מאשר האופן שבו המורים תפסו את המוטיבציות של הסטודנטים להוראה. ממצא זה נמצא בהלימה לממצא שלפיו הגננות מאפשרות ומעודדות לקחת חלק בכמה שיותר הזדמנויות למידה והוראה באופן מובהק יותר ממה שהסטודנטים להוראה מדווחים לגבי האפשרויות שמוריהם מעניקים להם ללמידה ולהוראה. בכך מתחדד הפער בין גישת הגננות המכשירות לבין המורים המכשירים בבתי הספר.

נראה כי הסיבות לכך נובעות מהאופי השונה בין המוסדות ומהעבודה החינוכית השונה בין בתי הספר לגנים. המורים נתונים למערכת ארגונית מרובדת ומורכבת יותר - בית הספר כולל הערכה והישגיות, אנשי מקצוע, עמיתים ומנהלים - ואיתם דרישות וציפיות. ייתכן כי בשל כך המורים חוששים וממעטים להעביר את השליטה בהוראה לידי של הסטודנט הצעיר וחסר הניסיון, המצוי בתחילת דרכו המקצועית - חסר ידע וניסיון. לעומת זאת, האפשרויות שעומדות לזכות הגננת בגן הינן סביבת למידה המאפשרת התנסויות מגוונות יותר, ללא לחצים של הישגיות והערכה (משרד החינוך, 2010). דבר זה מאפשר הוראה בצמד באופן נינוח יותר והעברת ההובלה לסטודנטית ללא חשש.

בחלק האיכותני ראינו כי לנושאי המוטיבציה הייתה התייחסות מועטה מנקודת המבט של המכשירים והמתכשרים כאחד, הן מההיבט החיובי הן מההיבט השלילי. במסגרת זו נמצא

שהמורים הביעו ביקורת רבה יותר כלפי הסטודנטים, רמת המוטיבציה הנמוכה שלהם והיעדר השקעה מספקת מצידם. נמצא פער בין ההערכה של המורים המכשירים את איכות הלומדים והמוטיבציה שלהם להשקיע בהכשרה, לבין הערכת הסטודנטים את עצמם (הערכת יתר). הממצאים הכמותיים הלמו לחלוטין את הממצאים המילוליים האיכותניים. שאלת המחקר השלישית ביקשה לברר מהן התחושות, ההרגשות והמחשבות של המורים ושל הסטודנטים לגבי אופן השתלבותם בהוראה בצמד.

מניתוח התשובות אפשר לזהות שתי מגמות בולטות: התייחסות חיובית המתארת שיתופיות ויישום של הוראה בצמד מחד גיסא, ומורים מכשירים שהצביעו על חוסר מוטיבציה של הסטודנט, מה שפוגם ביישום ההוראה השיתופית, מאידך גיסא.

מן התשובות נפרש מנעד רחב מאוד של רגשות חיוביים ושליילים בקרב משתתפי המחקר. מתוך העובדה כי רק 50 משתתפים מתוך 125 בחרו לענות לשאלה הפתוחה, נראה כי הקולות שבוטאו בשאלה זו הינם מקרב משתתפי התוכנית אשר הייתה להם אמירה נחרצת - לחיוב או לשלילה, וחשוב היה להם לבטא את קולם.

מחד גיסא, אנו סבורות כי יש להתייחס למגבלה זו של המחקר, ולהשתמש בנתונים כבתיאור תופעה, העשרה של הנתונים שהתקבלו, כיוון או מיקוד - ולא לייחס להם מאפיין רוב או מובהקות מסוימת. מאידך גיסא, מניתוח התוכן עולות כמה קטגוריות דומיננטיות: איכות אישיותית, שיתופי פעולה, תיאום ציפיות, הכשרה מספקת, מוטיבציות אישיות, תחושות ורגשות מגוונים. רוב ההתייחסויות הינן סובייקטיביות, והן פורטו בהרחבה בטבלת הממצאים. מכלל הניתוח ניכר כי המפגש האנושי - אדם מול אדם - הוא בעל המשקל המרבי בקביעת איכות התחושות, הרגשות המוטיבציות וההכשרה המיטבית. האופן שבו הסטודנט מרגיש מוכל, שותף ושווה, מגביר את המוטיבציה להתנסות ומשפיע על האופן שבו ההתנסות המעשית תיתפס (Boreen, 2009).

חלק גדול מהתחושות הללו יתבססו על האופן שבו תופס המורה/הגננת את הסטודנט ואת אישיותו, ולהפך. מכאן שלמפגש בין דמות המורה או הגננת לבין דמות הסטודנט ישנה ההשפעה המרכזית ביותר על מידת שביעות הרצון, התחושות, אופי העבודה בצמד, הצלחתו או אי הצלחתו של הסטודנט והמוטיבציה להרגיש מורה שני או מורה משני. נוסף על כך, עלו כמה היגדים שתיארו היבטים נוספים, כמו הכשרה מספקת, ביצוע תיאום ציפיות ראוי, שהמשיבים תיארו כגורם משפיע על תחושת השוויון או אי השוויון בהוראה בין סטודנט לדמות מכשירה.

## סיכום

מצאנו שעל אף התחושות הראשוניות של שוויון בתחילת השנה בבתי הספר, הסטודנטים נתפסו בסופו של דבר כמורים משניים, ולא כמורים שניים. קליטה מיטבית והכשרה איכותית מתבססות על מגוון רחב של פרקטיקות המעניקות לסטודנט הזדמנות אמיתית לחוש כי הוא אכן מורה שני, ולא שוליה או כוח עזר משני. מנגד, בגני הילדים הסטודנטיות לא זכו בתחילת השנה להצהרות המכריזות עליהן כעל גננת שנייה, אך הן חשו תחושות של שוויון ושל שותפות מלאה בעבודה הפדגוגית, כשוות לגננת המכשירה. ממד אחר של המחקר, המאיר את הסוגיה מההיבט הרגשי והתחושת, מצביע על כך שאינטראקציות בין-אישיות סובייקטיביות השפיעו על התחושות השונות, כפי שעולה מהחלק האיכותני. כלומר, הסיטואציה הינה מורכבת יותר ורב רובדית.

מכל אלה עולות ההמלצות הבאות:  
יש חשיבות רבה להכנה המקדימה המשמעותית בטרם קליטת הסטודנטים בבתי הספר ובגנים בתחילת השנה. חשוב שהמורים והגננות המכשירים יציגו את הסטודנטים בפני הכיתה כסטודנטים המתנסים בהוראה ופחות כ"מורים שניים" בכיתה.  
אנו סבורות שיש ליצור "פרוטוקול" לקליטת סטודנטים מתנסים בכיתות ובגנים. על פיו כל שותף בתהליך (מורה/ סטודנט/מנהל/תלמיד) יודע את הגדרת תפקידו ואת המצופה ממנו. דבר זה יבסס תהליך מובנה יותר וימנע אי הבנות.  
חשוב להכשיר את המורים והגננות המכשירים המשתתפים בתוכנית על מנת שיעמדו על העומקים ועל המורכבויות הכרוכים במשימה. מוצע לבצע השתלמויות רחבות יותר, משותפות לצוותים המשולבים (מורים/ סטודנטים).  
חשוב להגדיר מראש אם הסטודנט הינו אכן מורה שני או שהוא פרח הוראה משני. בבחירת המורים והגננות המכשירים חשוב לשים דגש על מקצועיותם ובעיקר על אישיותם, שתאים להנחיית פרח הוראה.  
למרות התוצאות החיוביות שנמצאו בתהליכי הכשרת הסטודנטיות בחינוך בגיל הרך, אנו סבורות שיש מקום ליצור שיפור בטכניקת קליטת הסטודנטיות והנחתן בגן באופן ברור, שיכריז עליהן רשמית כעל גנת שנייה בגן. דבר זה יעניק מעמד ברור ומעצים יותר, לטובת הילדים, הסטודנטיות והגננות, בבחינת מסגרת ארגונית רשמית יותר.

## מקורות

אריאב, ת' (2014). ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה: "מחשבים מסלול מחדש". ביטאון מכון מופ"ת, 53, 13-19.

אריאב, ת' וסמית, ק' (2006). יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית הספר להתפתחות מקצועית. (PDS) בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ונ' גרינפלד (עורכים), מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר - הסיפור הישראלי (עמ' 21-67). מכון מופ"ת.

ארן, צ' וזרצקי, ר' (2017). התוכנית "אקדמיה כיתה" כמקדמת מסוגלות עצמית בהוראה: מחקר השוואתי. מכלול: כתב עת רב תחומי המכללה ירושלים, ל"ב, 121-129.

ארנון, ר' ופרסקו, ב' (2018). תוכנית אקדמיה כיתה מנקודת המבט של המורה המכשיר. המחקר הוצג ביום הלמידה בנושא: מחקר תוכנית "אקדמיה כיתה". מכון מופ"ת.

באואר, מ' וגאסקל, ג' (עורכים) (2011). מחקר איכותני - שיטות לניתוח טקסט, תמונה וצליל. האוניברסיטה הפתוחה.

להבי, י' (2010). בראש ובראשונה ידיים - על התנסות מעשית בהכשרה להוראה. מס"ע, מכון מופ"ת. נדלה ב-7 במאי 2017, מ-<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=2882>.

מקדוסי, ע' (2018). מהאקדמיה לכיתה: בחינת מודל ההכשרה ודפוס ההשתלבות בהוראה בשלושה מגזרים חינוכיים. המחקר הוצג ביום הלמידה בנושא: מחקר תוכנית "אקדמיה כיתה". מכון מופ"ת.

משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות

בדגם ה-PDS. דפים - כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, 56, 15-34.

משרד החינוך (2014). אקדמיה כיתה - שותפות לחיזוק ההוראה: מסמך מדיניות מסכם של צוות החשיבה. נדלה ב-31 באוקטובר 2018, מ- <http://academia-kita.macam.ac.il/Documents/%D7%A2%D7%99%D7%A7%D7%A8%D7%99-%D7%9E%D7%A1%D7%9E%D7%A-%D7%9E%D7%93%D7%99%D7%A0%D7%99%D7%95%D7%AA-%D7%90%D7%97%D7%A8%D7%99-%D7%AA%D7%9-9%D7%A7%D7%95%D7%A0%D7%99%D7%9D.pdf>

משרד החינוך, האגף לחינוך קדם יסודי (2010). עשייה חינוכית בגן הילדים: קווים מנחים לצוות החינוכי. נדלה ב-9 בדצמבר 2018, מ- <http://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/KavimManhim.pdf>

עליאן, ס' ודניאל-סעד, א' (2013). מעבר מהדגם המסורתי בהתנסות המעשית לדגם השיתופי - סיסמה או צורך השעה? דפים - כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, 56, 35-59.

צבר בן-יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. מסדה.

רטנר, ד' ושמואלי, ח' (2017). התוכנית "אקדמיה כיתה" - ממצאי מחקר הערכה בשנת הלימודים תשע"ו. ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

רן, ע' (2018). תוכניות הכשרת מורים מעוגנות שדה - Teacher programs residency: סקירת דגמים נבחרים. מכון מופ"ת.

Aldous, J. (2006). Family, ethnicity, and immigrant youth's educational achievements. *Journal of Family Issues*, 27, 1633-1667.

Arzubiaga, A. E., Nogueron, S. C. & Sullivan, A. L. (2009). The Education of children in im/migrant families. *Review of Research in Education*, 33, 246-271.

Baker, A. J. L., Kessker-Sklar, S., Piotkowski, C. S., & Parker, F. L. (1999). Kindergarten and first-grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, 99(4), 367-380.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Research Perspectives, Development Psychology*, 22, 723-742.

Clarke, B. L., Sheridan, S. M. & Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 61-79). Routledge.

Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79.

Derman-Sparks, L. (1992). Reaching potentials though anti-bias, multicultural curriculum. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (pp. 114-128). National Association for the Education of Young Children.

- Fantini, A. E. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence*. Center for Social Development, Washington University in Saint Louis. Retrieved from <http://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RP07-01.pdf>.
- Glick, J. E., & Hohmann-Marriott, B. (2007). Academic performance of young children in immigrant families: The significance of race, ethnicity and national origins. *International Migration Review*, 41, 371-402.
- Gratton, B., Gutmann, M.P., & Skop, E. (2007). Immigrants, their children, and theories of assimilation: Family structure in the United States, 1880-1970. *The History of the family* 12(3), 203-222.
- Green, D. (2014). Education of foreign children in Japan: Local versus national initiatives. *International Migration and integration*, 15, 387-410.
- Kasinitz P., Mollenkopf J. H., Waters M. C. & Holdaway J. (2008). *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age*. Russell Sage Foundation and Harvard University Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: an Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Lee, R. M., Jung, K. R., Su, J. C., Tran, A. G. T. & Brahrassa, N. (2009). The family life and adjustment of Hmong-American sons and daughter. *Sex Roles*, 60, 549-558.
- Malewski, E., Sharma, S., & Phillion, J. (2012). How international field experiences promote cross-cultural awareness in preservice teachers through experiential learning: Findings from a six-year collective case study. *Teachers College Record*, 114(8), 1-44.
- Mansbach, I. K. & Greenbaum, C. W. (1999). Developmental maturity expectation of Israeli fathers and Mothers: effects of education, ethnic origin and religiosity. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 771-797.
- Carreón, G. P., Drake, C., & Barton, A. C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experience. *American Educational Research Journal*, 42, 465-498.
- Ramirez, A. Y. (2003). Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents. *The Urban Review*, 35(2), 93-110.
- Soffer, A. (2008). The Connection between Demography and National Security. *The case of E.U. National Security and the Future*, 1-2(9), 7-21.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Harvard University Press.
- Umana-Taylor, A. J. & Fine. M. A. (2002). Examining ethnic identity among Mexican-origin adolescents living in the United States. *Hispanic Journal of*

*Behavioral Sciences*, 26(1), 36-59.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2017). *International Migration Report 2017: Highlights* (ST/ESA/SER.A/404).

Wimmer, A. (2008). The making and unmaking of ethnic boundaries: A multilevel process theory. *American Journal of Sociology*, 113(4), 970-1022.



# התפתחות זהות מקצועית של גננות בראשית דרכן

## אביבה דן, איתן סימון

### תקציר

להתפתחות המקצועית של אנשי חינוך ישנה חשיבות רבה, שכן היא משפיעה על איכות ההוראה ועל אקלים הכיתה. רוב המחקרים שנעשו בנושא, חקרו אותו מההיבט של אנשי חינוך (מורים בעיקר). מעטים, אם בכלל, חקרו את הנושא מנקודת המבט של הגננות. המחקר הנוכחי מבקש לברר את נושא התפתחות הזהות המקצועית של הגננות במהלך לימודיהן לתואר ראשון. זאת מאחר שידוע כי גננות לגיל הרך נמצאות בצומת מרכזי על ציר ההתפתחות של ילדים, ולכן חשוב שיהיו להן יכולות מקצועיות גבוהות, יכולת רפלקטיבית גבוהה ורצון להתפתח מקצועית. במחקר זה הנושא נבדק בקרב סטודנטיות לגיל הרך הלומדות במכללה לחינוך בצפון הארץ ועמידות להיות גננות של משרד החינוך.

זהו מחקר חתך שבו נבדקה הזהות המקצועית של הסטודנטיות ורמת שביעות הרצון שלהן מהמקצוע. כלי המחקר, השאלון, נלקח מזהותם המקצועית של אנשי החינוך והותאם לפרחי ההוראה לגיל הרך, מאחר שאין בנמצא שאלון לגננות. המדגם כלל 71 פרחי הוראה מכל השנים. התוצאות מצביעות על כך שהגננות המתלמדות העריכו את התפתחותן המקצועית במידה רבה למדי. שביעות הרצון שלהן מהמסוגלות העצמית-מקצועית הייתה מעל ל-3.5 נקודות בממוצע בסקאלה של 1-4 והערכת הידע והכישורים שלהן הייתה 3.37 ו-3.17 בממוצע ובהתאמה. 62% מהסטודנטיות הביעו סיפוק מבחירת המקצוע ו-93% ראו במקצוע שליחות. התוצאות מלמדות כי גננות שעברו הכשרה לגיל רך, אך עדיין נמצאות בתהליכי הכשרה ואין להן ניסיון בגנים, רואות את עצמן כבעלות יכולת להיות גננות טובות ברמה גבוהה. מאחר שהמחקר הוגבל למכללה אחת, רצוי להרחיבו לשאר המכללות לחינוך.

מילות מפתח: זהות מקצועית, מנהלות גן, גננות מתחילות, סטודנטים בהכשרה לגיל הרך

### מבוא

להתפתחות המקצועית של אנשי חינוך ישנה חשיבות רבה, שכן היא משפיעה על איכות ההוראה ועל אקלים הכיתה. במאמר זה נציג את תוצאות המחקר שעסק בהתפתחות זהות מקצועית של גננות בתקופת תוכנית ההכשרה שלהן. רוב הספרות המקצועית עוסקת בהתפתחות הזהות המקצועית של אנשי חינוך, אך רק מחקרים מעטים בחנו את התהליך הזה אצל גננות. לגננות יש תפקיד ייחודי משום שתקופת הילדות משפיעה על ההתפתחות הכוללת של ילדים צעירים (Copple & Bredekamp, 2009). מהספרות עולה כי ההתפתחות של הזהות המקצועית של עובדי ההוראה משפיעה על איכות ההוראה שלהם, והיא זו שגורמת לאנשי החינוך לשנות את ניהול כיתתם, וכך להשפיע לטובה על הישגים הלימודיים של תלמידיהם (Guskey, 2002). מטרת מחקר זה לחקור את התפתחות הזהות המקצועית של גננות מתחילות, לראות אם הן עוברות אותם תהליכים שעוברים אנשי חינוך בבית ספר וכן לבחון את הגורמים המשפיעים על תהליך זה. זאת ועוד, המחקר מבקש לחקור את רמת הסיפוק של גננות מתחילות באשר למקצוע שבחרו.

### זהות מקצועית

זהות המקצועית אינה סטטית, אלא משתנה, היא מושפעת רבות מהאופן שבו אנו תופסים את עצמנו ואת האחרים ומהאופן שבו האחרים והחברה תופסים אותנו (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). זהות מקצועית מבוססת על מערכת של אמונות, של גישות ושל תובנות באשר לתפקיד המקצועי הנבנה מהפעילויות שבעבודה. היא נחשבת להבניה תיאורטית ונתפסת כדינמית וכמושפעת מהאופן שבו אנו מהרהרים בה ותופסים את העצמי כחלק מהמקצוע הנבחר. הזהות המקצועית הזו נבנית בהקשרים חברתיים במהלך יחסי הגומלין שבמקום העבודה עם עמיתים אחרים ועם הציבור, שדרכם אנו זוכים להכרה בזהות ובמעמד המקצועי.

### זהות מקצועית בקרב אנשי חינוך

המושג זהות מקצועית של אנשי חינוך התפתח בעשורים האחרונים כתחום מחקר (Beijaard et al., 2004; Bullough & Baughman, 1977; Connelly & Clandinin, 1999; Knowles, 1992) אם כי לפי הספרות, אין הגדרה אחת פורמלית לזהות מקצועית. בחלק מהמחקרים נעזרו בתיאוריות הפסיכולוגיות של אריקסון (Erikson, 1986) או של מיד (Mead, 1934), לפיהן בנייה של זהות מושגת באמצעות קשרים או הקשרים חברתיים. נראה שמוסכם כי בנייה של זהות מקצועית היא תהליך משתנה ומתמשך המתרחש בתהליכים תרבותיים וחברתיים (Gee, 2001). לרוב פרחי ההוראה, המתחילים בתוכניות ההכשרה, ישנם דימויים שונים באשר לאנשי החינוך שיהיו לאחר ההכשרה (Chong, Low & Go, 2011). דימויים אלה נבנו בעיקר מחוויות הילדות שלהם כתלמידים, והם אלה שיוצרים את התפיסות שלהם, העוסקות במשמעות של היות מורה (Flores & Day, 2006; Gratch, 2001). אנשי חינוך רבים טרודים בשאלות כמו - מי אני? איזה מורה אני רוצה להיות? איך אני תופס את תפקידי כמורה? (Korthagen, 2013).

במחקר שבחן את שאלת הזהות המקצועית, קבעו דויל וקרטר (Doyle & Carter, 1996) שאפשר להבחין בשלוש נקודות מרכזיות בתהליך שעוברים אנשי החינוך: (א) שינוי זהות; (ב) סיגול אידיאלים ותובנות אישיות למציאויות מוסדיות; (ג) החלטה כיצד להביע את עצמם בפעילות שבכיתה. מכאן, הזהות שנוצרת אצל המורה היא תוצאה של כוחות פנימיים וחיצוניים. חשוב לבחון תחילה את מושג הזהות המקצועית לפני שבוחנים את הזהויות המקצועיות של אנשי החינוך. ממחקרו של סאס (Sachs, 2005) עולה שהזהות של המורה חשובה להוראה ולהתפתחותו, משום שהיא מאפשרת לאנשי החינוך להבנות את הרעיונות שלהם באשר לשאלות "כיצד לנהוג?", "כיצד לפעול?" ו"כיצד להבין?" מהעבודה שלהם ומהמקום שלהם בחברה.

זהות המקצועית של עובדי ההוראה מורכבת מהקשרים ומכוחות חברתיים, תרבותיים ופוליטיים, חיצוניים ופנימיים. הזהות שנוצרת בקשרים עם אחרים כוללת רגשות, היא אינה יציבה, מתחוללים בה שינויים והיא מרובה. מכאן, יצירת זהות היא תהליך מתפתח שנבנה מחדש באמצעות סיפורים וחוויות שנרכשים במשך הזמן (Androusou & Tsafos, 2018). אנשי החינוך צריכים להיות מודעים לתזוזה הזו בזהויות ולחיפוש הפנימי, שכן עם הזמן הקול שלהם הוא זה שמדריך אותם בהקשר המקצועי (Rodgers & Scott, 2008). הזהות המקצועית תלויה בהקשרים שאנשי החינוך מעורבים בהם, כמו משפחה, בתי ספר, אוניברסיטאות ואחרים (Agee, 2004; Beijaard et al., 2000; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2004; Britzman,)

התפיסות של "מה נכון". בתוך כל הקשר יש צורות מקובלות של ערכים ושל התנהגות, והציפייה היא שלחברים מסוימים יהיו הנורמות האלה, והם יפעלו על פי התנהגות זו. ג'י (Gee, 2001) כינה את ההשפעות האלה "מערכות פרשנות". "מערכות פרשנות" יכולות להיות השקפות תרבותיות והיסטוריות של אנשים על הטבע או על נורמות, מסורות וחוקים של מוסדות. הן יכולות להיות שיח ודיאלוג של אחרים או עבודה של קבוצות קרובות. מה שחשוב בזהות הוא שכמעט כל מאפיין שלה יכול להיות מובן במונחים של מערכות הפרשנות השונות (Gee, 2001).

### קשרים, רגשות וזהות מקצועית

קשרים נוצרים בתוך הקשרים וגורמים לאינספור רגשות. במחקרם על אנשי חינוך חדשים בדרום אפריקה קבעו סמגוריןסקי ואחרים (Smagorinsky et al., 2004) כי זהותם של אנשי חינוך חדשים נוצרת בשל המעורבות שלהם עם אנשים אחרים בעשייה התרבותית. הרגרייבס (Hargreaves, 2001) הצביע על כך שרגשות של אנשי חינוך מושפעים עמוקות מ"גיאוגרפיות רגשיות" של המקצוע שלהם, כלומר, ממגבלות פדגוגיות של המוסד שבו הם עובדים, המשפיעות על יחסי הגומלין שלהם עם ההורים, התלמידים, המנהלה ואחרים. למרות זאת, מצפים מאנשי החינוך שישתגלו לנורמות ולתרבות בית הספר ולמגבלות הרגשיות, אף שהן תורמות למתחים פנימיים במצבים של שיח מוסרי, פוליטי או תרבותי.

במחקרו זיהה הרגרייבס חמישה אזורים של "גיאוגרפיות רגשיות: חברת-תרבות; מוסרי; מקצועי; פוליטי; ופיזי. אזורים אלו יכולים להתפתח עקב מרחק, קונפליקט או קרבה הדדית. הרגרייבס (Hargreaves, 2001) הביא כדוגמה לכך את הבדלי המעמדות שבין סגל ההוראה לתלמידים. דוגמה נוספת היא ההבדלים המוסריים הנוצרים כשתרבות בית הספר מתמקדת בהשגת ציונים גבוהים במבחנים לאומיים, המנוגדים לתהליכים שחווה הלומד, שמטרתם לטפח ולעודד את האינדיווידואל. במחקרם, שעסק בזהות מקצועית של אנשי חינוך, טענו בג'רד ואחרים (2004) שתהליך בניית הזהות המקצועית אינו יציב, והוא משתנה תדיר לפי הקשרים. מכאן, זהות אינה תכונה קבועה של אדם, אלא תופעה דינמית. הזהות מתפתחת בשדה אינטרסובייקטיבי, ואפשר לאפיין אותה באופן הטוב ביותר כתהליך מתמשך. זהו תהליך של פרשנות עצמית, שבו האדם מבין שהוא "מסוג מסוים", ושהוא מוכר ככזה בהקשר נתון. בהקשר זה הזהות יכולה גם להיות התשובה לשאלה החוזרת: "מי אני?".

ג'י (Gee, 2001) קבע בדיונו כי אף שבניית הזהות היא תוצאה של היחס שלנו לקהילות השונות או לקשרים שאנחנו בונים בהקשרים השונים ולקשרים שבינינו, יש "זהות ליבה" בסיסית ועקבית המכסה על כל ההקשרים. את זהות הליבה הזו תיאר הפסיכולוג רוברט קגן (Kegan, 1982) כ"עצמי". ה"עצמי" של הצרכים האלה יכול להיות מובן כישות מתפתחת אך לכידה, שנבנית באופן מודע ובאופן בלתי מודע באמצעות קשרי הגומלין עם הקשרים תרבותיים או מוסדיים ועם אנשים שעומים העצמי חי, לומד ומתפקד (Rodgers & Scott, 2008).

התפתחות הזהות המקצועית של אנשי חינוך - מודל התפתחותי קגן (Kegan, 1982, 1994) בנה מודל של חמישה שלבים כדי לתאר את התהליך התפתחותי הזהות המקצועית של אנשי חינוך:

שלב 1 - אימפולסיבי: רפלקסים ותפיסות ראשוניות.

שלב 2 - איזון אימפריאלי: בשלב זה המורה יכול לתפוס מישו אחד כנבדל ושונה, מאחר שבשלב הזה מופיע מושג העצמי, הרעיון של "מי אני" ומרכז של נטיות "עצמי" יציבות, כלומר תובנות באשר לגרעין הפנימי.

שלב 3 - איזון בין־אישי: ה"עצמי" של המורה נתון להקשרים תרבותיים. המשוב החיצוני מלמד על הצלחה לעומת אמות המידה הפנימיות, שאותן בונה המורה בעצמו. הרפלקציה העצמית מתמקדת ביכולת לענות על הציפיות של בעלי הסמכות.

שלב 4 - האיזון המוסדי: בשלב זה ה"עצמי" מוגדר פנימית. לעצמי יש ערכים מוגדרים בבירור ופילוסופיה פנימית. הזהות של המורה בשלב הזה מוגדרת מבחינה פנימית, והיא אינה תלויה בציפיות או בדרישות חיצוניות. העצמי יכול להעריך מצבים ולהחליט החלטות שאינן בהכרח תלויות הקשר, הוא מסוגל לבקר את עצמו, כשהביקורת העצמית מתבססת על מערכת תובנות ואמונות פנימיות כלפי ההוראה וההקשרים עם התלמידים.

שלב 5 - אינטראינדיווידואל: אוטונומיה אישית, זהות פנימית מבוססת שאינה משתנה בעקבות תגובות של אחרים, אלא כחלק מתהליך פנימי של למידה, רפלקציה ועמידה עצמית באשר לערכים ולעמדות.

במאמר זה נתמקד בשלבים 2-4, כלומר בהתפתחות זהותם המקצועית של אנשי חינוך בתהליכי החיים.

### התפתחות הזהות המקצועית של אנשי חינוך בתהליכי החיים

הזהות של איש החינוך היא תהליך התפתחותי מורכב המושפע מכוחות חיצוניים ופנימיים, ולכן טבעי לנסות ולהשיב על השאלה: כיצד משפיעות תוכניות להכשרת אנשי חינוך על זהותם המקצועית? אומנם הדימוי המסורתי של איש חינוך הוא של אדם שתפקידו העיקרי להעביר ידע, אך כיום מצפים מאיש החינוך שיתווך ידע זה (Lunenberg & Korthagen, 2003). השינוי בתפקידים הללו משפיע בצורה שונה על המושג או על הדימוי העצמי של אנשי החינוך וכן על הדימוי האחר שלהם כמחנכים. לפיכך חשוב לבחון את התהליך שעוברים פרחי הוראה בהתפתחות זהותם המקצועית.

במחקרו הראה מייס (Mayes, 2001) כיצד נוצרות ומוגדרות אמונות של אנשי חינוך שהם בעצמם סטודנטים ואנשי חינוך. אנשי חינוך מתמודדים עם התמודדויות אתיות, חברתיות ורגשיות מורכבות בעקבות רפורמות מערכתיות (קוזמינסקי וקלור, 2010), ובשל כך הם נדרשים להסתגל לשינויים מתמידים ונמשכים. לפי בולו ובוגמן (Bullough & Baughman, 1997), המחשבות של אנשי חינוך מתחילים באשר להוראה וללימוד ולהיותם מחנכים, חשובות מאוד, שכן הן הבסיס למשמוע ולהחלטות שמתקבלות. מכאן, הכשרת אנשי חינוך חייבת להתחיל בבחינת ההוראה, במסורות ההוראה, באבות־טיפוס תרבותיים ובהבנות שנרכשות במרומו. ממחקרם של ביג'רד ואחרים (Beijaard et al., 2004), שסקרו את הזהות המקצועית של

אנשי חינוך, עולה שבמהלך הכשרתם עוברים פרחי ההוראה תהליך שבו הם בונים את זהותם המקצועית, אך תהליך זה שונה מהתהליך שעוברים אנשי חינוך מבוססים. הבניה של הזהות המקצועית לסטודנט לחינוך יכולה להיות מבלבלת מאוד, מאחר שהוא נחשף למודלים שונים, לציפיות ולתפיסות של הוראה שבהן הוא פוגש במהלך ההכשרה. לפעמים המודלים והדוגמאות האלה מתנגשים זה בזה או אפילו סותרים זה את זה (Beijaard et al., 2004).

### זהות מקצועית של פרחי הוראה

במחקרם של צ'ונג ואחרים (Chong et al., 2011), שבחנו את הופעת הזהות של פרחי הוראה, דיווחו שליש מאוכלוסיית המחקר שבחירתם במקצוע ההוראה נבעה מערכים אלטרואיסטיים ואידיאליסטיים. ממצאים אלה עלו שוב ביוון, במחקרו של דוליפולו (Doliopoulou, 1995), ובבריטניה, במחקרם של רייד וקודלוול (Reid & Caudwell, 1997). מחקרים קודמים הראו שייתכן שמי שהונע ממניעים אלטרואיסטיים יישאר במקצוע ההוראה (Chong et al., 2011). פישרמן (2018) הבחין בין נרטיב מקצועי לזהות מקצועית, המאפשרת להכשיר את פרחי הוראה ולסייע להם. עיסוק זה, לפני שפרח ההוראה נהפך למחנך, יכול לעזור לבלום את השחיקה בשלב הראשון - בכניסה להוראה - להגביר את המוטיבציה לעסוק בחינוך, לחזק את תחושת השליחות ולהפחית את החרדות בשלב הראשון של הכניסה להוראה.

### התפתחות הזהות המקצועית של גננות

כפי שתואר לעיל, הזהות המקצועית של עובדי ההוראה היא תהליך מורכב ומתמשך המושפע מהקשרים חיצוניים ופנימיים. נראה שזהותם של אנשי חינוך היא גורם מרכזי, הקובע כיצד הם מלמדים וכן את התפתחותם המקצועית ואת ההמשכיות שלהם במקצוע ההוראה (Ortlipp, Arthur & Woodrow, 2011).

למחנכות ולמנהלות בתחום הגיל הרך מעמד מקצועי נמוך, שזר נמוך, תנאי עבודה ירודים ורמת אחריות גבוהה. מי שבוחרת להיות גננת לילדים בגילים 3-6 שנים צריכה לעבור תוכנית הכשרה מקצועית לתואר ראשון בחינוך במכללה אקדמית להכשרת אנשי חינוך, הנמשכת ארבע שנים. בדרך כלל מעמדן המקצועי גבוה יותר ממעמדן של אלו המטפלות בילדים בגיל הרך, אך מעמדן אינו זהה לזה של אנשי החינוך שבבתי הספר. לרוב, הגננות נתפסות כמסייעות ללימוד דרך משחק, ואילו המטפלות בגיל הרך נתפסות כדואגות לצרכים הגופניים (Ortlipp et al., 2011). בספרות המקצועית חקרו מעט מאוד את נושא הזהות המקצועית של גננות או של מטפלות בגיל הרך. המסלול של ההתפתחות המקצועית בישראל, שבה נעשה המחקר הנוכחי, משורטט בתרשים מספר 1. הגננות המתלמדות מתחילות בהכשרה המקצועית רק לאחר שירות צבאי או לאומי, כשהן בנות 21-25 בממוצע. על פי נתוני המחקר, וממה שידוע במדינת ישראל לעומת המתרחש בעולם, הכניסה להשכלה הגבוהה מתחילה בגיל צעיר יותר, כך שהן מסיימות את ההכשרה כשהן בנות 25-29 בממוצע, בתקופה שבה רבות מהן מקיימות משפחה. השילוב הזה נושא עימו אתגרים רגשיים ואישיים מורכבים, המשפיעים על הזהות והאישיות שלהן, כפי שאפשר לראות בתרשים מספר 1.

## תרשים מספר 1



במדינות שבהן הוצגו תוכניות לימוד לאומיות לגיל הרך, כמו ניו זילנד, יוון ואנגליה, נמצאו חזון ויעדים משותפים להתפתחות הילד וכן עקרונות של מדריכים לחינוך (Alvestad & Duncun, 2006; Oberhuemer, 2005; Sofou & Tsafos, 2010). בניו זילנד, תוכנית הלימוד לגיל הרך שהוצגה, העלתה את המודעות לחינוך לגיל הזה ותרמה לעלייה במעמד החברתי ולזהותם המקצועית (Alvestad & Duncun, 2006). ביוון התרחש תהליך דומה - ההסדרה של מחנכות לגיל הרך הציגה קווים מנחים להתנהגות והגבירה בה את ההתאמה לזהות המקצועית (Sofou & Tsafos, 2010). גננות טענו שהתוכנית הלימודית-לאומית שיפרה את מעמדם והעלתה את המעמד המקצועי שלהן בעיני ההורים (Ortlipp et al., 2011). ממצאים אלה מראים שמעמד חיצוני יכול להשפיע על האופן שבו מחנכים רואים את עצמם.

במחקר של מחנכים ביוון נמצא כי גננות מנוסות נטו לטעון פחות כי תוכנית הלימודים הייתה למעשה ההוראה שלהן, ואילו גננות מנוסות יותר ציינו שהן לא השתמשו בתוכנית הלימודים במעשה ההוראה שלהן ולא תפסו אותה כחיונית (Sofou & Tsafos, 2010). טענה זו תואמת את השלב השלישי ההתפתחותי שבמודל של קגן (Kegan, 1982, 1994). לעומת עמדה זו, ההסדרה, אמות המידה והתוכנית הרשמית יכולות לחזק את המקום המקצועי ואת זהותן של הגננות. ג'יין אוסגוד (Osgood, 2006) קבעה במאמרה כי הסדרה חיצונית רומסת את המחנכות לגיל הרך, שרובן נשים, ומבקרת אותן. באנגליה גרם המשבר בטיפול בגיל הרך להסדרה ולאחריות שעותיהן את הגננות להתמודד עם אמות מידה ובלי חירות רגשית להביע או לבחון את זהותן המקצועית. בהמשך נטען גם כי אם זהויות מקצועיות היו מובנות חברתית, כפי שנאמר לעיל, רק באמצעות הפרקטיקה והאמונות, הרי שמחנכות בגיל הרך היו יכולות לפתח רעיון מובנה פנימי של זהות מקצועית (Osgood, 2006).

ג'וי צ'לקה (Chalke, 2016) הציעה במאמרה דרך הוליסטית שבאמצעותה אפשר לבחון את התפתחות הזהות המקצועית וההתפתחות האישית אצל מחנכות לגיל הרך. המודל שהיא הציעה הוא היסודות "ראש, לב וידיים" - הפעלת הרפלקציה על הידע, התבונה והמחשבה באמצעות הראש; בחינת התשוקה, הרגשות, הערכים והאמונות באמצעות הלב; ויישום המקצוענות באמצעות הידיים, כפי שנעשה בפרקטיקה במקום העבודה.

## מאפיינים של החינוך בגיל הרך

הגננות שונות מהמחנכים האחרים בדרישות ובציפיות מהן (Tsigilis, Zachopoulou & Grammatikopoulos, 2006). מצפים שהן יהיו נגישות גופנית ורגשית לתלמידים הצעירים

כל הזמן, לעומת אנשי החינוך שבבתי הספר, שלהם יש הפסקה אחרי כל שיעור של 45 דקות. הגננות אחראיות על הבריאות הנפשית והגופנית של הילדים הצעירים והן גם מדריכות ומנהלות את הצוות המסייע (את הסייעות, הצוות הפרא-רפואי ועוד). כמו כן, מצפים מהן לתכנן את תוכנית הלימודים החינוכית ולדאוג למגוון צרכים של הילדים הצעירים שבאחריותן. תיאור העבודה של גננת הוא דינמי ומשתנה תכופות לפי מדיניות החינוך החדשה. כך למשל קבעה מדיניות החינוך האחרונה כי יש לכלול ילדים שלהם צרכים מיוחדים בגנים רגילים (Kilgallon & Maloney, 2003).

### שביעות רצון של גננות

רוב המחקר העוסק בסיפוק מקצועי חוקר את העמידות ואת ההתמדה כגורמים מרכזיים במידת הסיפוק של איש חינוך מעבודתו, ממצבו הנפשי ומהמשכיות שבהוראה (Holloway, 2003; Houghton, 2001; Lokan, 2003). במחקר שבחן את הגורמים העיקריים המשמרים מחנכות לגיל הרך במקצוע שלהן ואת המשכיותן של פרקטיקות הוראה יעילות, נמצא כי היכולת לשמר את שביעות הרצון המקצועית בתחום החינוך לגיל הרך קשורה ליכולת האינדיווידואלית לאזן בין הדרישות האישיים למחויבויות המקצועיות (Kilgallon, Maloney, & Lock, 2008). הוראה נחשבת למקצוע הגורם לשחיקה ברמת עצימות גבוהה, ולמרות זאת ישנם אנשי חינוך רבים שרמת שביעות הרצון מהקריירה שלהם גבוהה (Chaplain, 2008). רמות גבוהות של שביעות רצון, הקשורות לרגשות של סיפוק מפעילויות יומיומיות, נמצאו כמשפיעות השפעה של ממש על גישות של אנשי חינוך וכקשורות לרגשות של מסוגלות עצמית (Judge, Thoresen, & Bono, 2001).

מסוגלות עצמית, שחיקה וסיפוק מקצועי הם תחומים חשובים שיש לחקור בהוראה בשל הקשר שלהם לשימור המורה בתחום מקצועו ולרמת ההניעה (מוטיבציה) של אנשי החינוך להמשיך ולהתפתח מקצועית. נמצא שסיפוק מקצועי קשור גם לרמות המחויבות ולביצוע של אנשי חינוך בתחומים האלה: הישגים אקדמיים, התנהגות התלמיד, שביעות הרצון של התלמיד, חילופי אנשי חינוך וביצועי המנהלה (Ostroff, 1992). מחקר שנעשה בקרב אנשי חינוך מצא שלאוכלוסייה זו רמת ההניעה הגבוהה יותר, והיא זו שמבדילה אותם מאנשי חינוך שרמות ההניעה שלהם אחרות. מאפיין זה מאפשר להם להתמודד טוב יותר עם דחק ברמה גבוהה במקום העבודה העתידי שלהם (Fernández-Molina, Castillo & Fernandez-Berrocal, 2019). כאמור, בניית הזהות המקצועית של אנשי חינוך היא תהליך פנימי המושפע מגורמים חיצוניים, חברתיים, פוליטיים ותרבותיים. זהו נושא חשוב מאחר שהזהות המקצועית משפיעה על העשייה המקצועית ועל העמדות הפנימיות באשר ללמידה, להוראה ולתלמידים. לפי הספרות, התהליך הדינמי נמשך כל החיים המקצועיים, אך אין בה התייחסות להתפתחות המקצועית של גננות, שנמצאות בצומת חשוב בתהליכי ההתפתחות של האדם. הדימוי החברתי של הגננות נמוך מזה של אנשי החינוך, וייתכן שהדימוי החברתי שיש לגננות משפיע גם על הדימוי המקצועי שלהן. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תהליך בניית הזהות המקצועית של פרחי הוראה לגיל הרך בתקופת הכשרתם להוראה, ולבדוק אם הם שבעי רצון מהבחירה המקצועית שלהם.

## השערות המחקר

1. ימצא הבדל בין שתי תקופות במסלול ההכשרה בגיבוש הזהות המקצועית - תקופה ראשונה (השנה הראשונה והשנייה) והתקופה השנייה (השנה השלישית והרביעית).  
כדי לבדוק את ההשערה הראשונה נבדקו ארבעה גורמים מרכזיים למושג "זהות מקצועית":  
סיפוק מהמקצוע;  
מסוגלות עצמית;  
המקצוע כחלק מהעצמי;  
ידע וכישורים.
2. תימצא רמת שביעות רצון גבוהה מבחירת המקצוע - גננת.

## שיטות מחקר

### משתתפים

במחקר זה השתתפו 71 סטודנטיות לחינוך לגיל הרך. הסטודנטיות למדו בתוכנית אקדמית שנמשכה ארבע שנים, שלאחריה הן זכאיות לתואר ראשון שיאפשר להן להיות גננות בגני מערכת החינוך הציבורית והפרטית. בנוסף לתואר ראשון, המתמחות בהוראה לגיל הרך עוברות שנה נוספת של התמחות (סטאז'), שמזכה אותן גם ברישיון הוראה. המחקר נעשה במכללה להכשרת אנשי חינוך בקרב סטודנטיות בשנת הלימודים הראשונה, השנייה, השלישית והרביעית שלהן במכללה. באותו הזמן הן גם נחשפו להשמה בהתנסות, שאפשרה להן להיות מעורבות בגנים וללמד ילדים צעירים בחסות גננת מאמנת ומדריכה פדגוגית מהמכללה, וכן לקבל הערכה מקצועית בהקשר להשמה בגנים אלו.

אוכלוסיית המחקר נחלקה כך: סטודנטיות לשנה ראשונה ( $n = 11, 15.5\%$ ); סטודנטיות לשנה שנייה ( $n = 18, 25.3\%$ ); סטודנטיות לשנה שלישית ( $n = 30, 42.3\%$ ); סטודנטיות לשנה רביעית ( $n = 12, 16.9\%$ ). יותר משליש מהסטודנטיות היו בגילים 20 עד 25 ( $n = 26, 36.6\%$ ) ובגילים 26 עד 30 ( $n = 27, 38.0\%$ ), וכרבע היו בגילים 30 עד 50 ( $n = 18, 25.4\%$ ), 100% מאוכלוסיית המחקר היו נשים.

## כלי המחקר

### שאלון התפתחות מקצועית

30 הפריטים שבשאלון חוברו כדי להעריך את ההתפתחות המקצועית של הסטודנטיות. שאלון זה מתבסס על שאלון להתפתחות זהות מקצועית של אנשי חינוך (פישרמן ווייס, 2011) שהותאם לצורכי המחקר. נבחרו מסיחים הקשורים לעולמן של הגננות, והוא נשפט על ידי חמישה חברי סגל מתחום הגיל הרך. הפריטים דורגו בסקלה מוסכמת של ארבע נקודות - מ"לא נכון כלל" (1) ועד ל"נכון מאוד" (4).

בוצע ניתוח גורמי הרכיבים העיקריים עם רוטציית ורימקס לפרטים תוך הכרה במגבלת גודלו הקטן של המדגם. לשני פריטים היו ערכי שכיחות נמוכים, ושלושה פריטים נוספים לא נמצאו קשורים לגורם כלשהו, לכן הוצאו חמשת הפריטים האלה מהמחקר ובוצע ניתוח גורם רכיבים עיקרי אחר עם רוטציית ורימקס ל-25 הפריטים הנותרים.



עוד נמצא שלחמישה גורמים היו ערכים עצמיים הנעים מ-1.41 ועד ל-7.41, ו-59.13% מהשונות מוסברת על ידם. הגורם החמישי כלל שלושה פריטים שהיו בעלי עקביות פנימית נמוכה וגם בעלי טעינה חיובית לגורמים אחרים, ולכן הם השתייכו לגורמים.

מכאן, נמצאו ארבעת הגורמים המשמעותיים האלה:

1. סיפוק מהמקצוע: נכללו שמונה פריטים, כמו: "אני שמחה שבחרתי בחינוך", "אני חשה סיפוק מהעבודה בחינוך" ( $7.14 =$  ערך עצמי,  $28.55\%$  מהשונות, טעינה  $0.61$  עד  $0.74$ ). נמצאה עקביות פנימית גבוהה  $\alpha = 0.87$ .

2. מסוגלות עצמית מקצועית: נכללו שמונה פריטים, כמו: "אני יכולה להיות גננת טובה", "אני מחשיבה את עצמי גננת מקצועית" ( $2.48 =$  ערך עצמי,  $9.94\%$  מהשונות, טעינה  $0.47$  עד  $0.74$ ). נמצאה עקביות פנימית טובה  $\alpha = 0.77$ .

3. המקצוע כחלק מהעצמי: נכללו שלושה פריטים, כמו: "אני תמיד רציתי להיות גננת", "להוראה יש מקום מרכזי בחיי" ( $2.01 =$  ערך עצמי,  $8.03\%$  מהשונות, טעינה  $0.41$  עד  $0.58$ ). נמצאה עקביות פנימית טובה  $\alpha = 0.76$ .

4. ידע וכישורים: נכללו שישה פריטים, כמו: "יש לי כישורים להיות גננת טובה", "אני יודעת מה לעשות בהוראה ואיך לעשות זאת" ( $1.74 =$  ערך עצמי,  $6.98\%$  מהשונות, טעינה  $0.47$  עד  $0.77$ ). נמצאה עקביות פנימית סבירה  $\alpha = 0.63$ .

ציוני הסקאלה חושבו מתוך הממוצעים של הפריטים וגם כסך ציון ההתפתחות המקצועית ( $\alpha = 0.87$ ).

## התוצאות

המחקר בדק את בניית הזהות המקצועית של פרחי הוראה לגיל הרך במכללה לחינוך במשך השנים. ההכשרה נמשכה ארבע שנים. בנוסף בחן המחקר את רמת שביעות הרצון של פרחי ההוראה ממקצוע הגננות. ההנחה הייתה ששביעות רצון גבוהה היא תוצאה של זהות מקצועית חיובית.

הסטודנטיות שבמחקר העריכו את ההתפתחות המקצועית הכוללת את ארבעת הגורמים האלה כגבוהה למדי (ראו טבלה מספר 1):

סיפוק מההוראה;

מסוגלות עצמית מקצועית;

המקצוע כחלק מהעצמי;

ידע וכישורים.

הסיפוק שלהן מהמקצוע והמסוגלות העצמית המקצועית היו מעל 3.5 נקודות בממוצע בסקאלה של 1-4, וההערכה של הידע והכישורים שלהן והמקצוע כחלק מהעצמי היו 3.37 ו-3.17 בממוצע, בהתאמה. הציון הכולל היה 3.48 בממוצע. ארגון המדרג של ארבע הסקאלות נמצא מובהק סטטיסטית ( $F(3, 210) = 13.48, p < 0.001, \eta^2 = 0.162$ ). כלומר, מניתוח שונות עם מדידות חוזרות עולה כי הציונים לסיפוק מהמקצוע ולמסוגלות עצמית מקצועית גבוהים משמעותית מהציונים באשר לידע והכישורים ולמקצוע כחלק מהעצמי.

טבלה מספר 1  
 התפלגות של התפתחות מקצועית בקרב סטודנטיות (n = 71)

ס. תקן	ממוצע	טווח	סיפוק מההוראה
0.47	3.51	4-2.25	מסוגלות עצמית מקצועית
0.33	3.63	4-2.75	המקצוע כחלק מהעצמי
0.41	3.37	4-2.33	ידע וכישורים
0.33	3.48	4-2.75	ציון כולל

1. השערת המחקר המרכזית הייתה: ימצא הבדל בין שתי תקופות במסלול ההכשרה בגיבוש הזהות המקצועית תקופה ראשונה (השנה הראשונה והשנייה) והתקופה השנייה (השנה השלישית והרביעית).
  2. השערה שנייה: רמת שביעות הרצון מבחירת המקצוע תהיה גבוהה בין פרחי הוראה במסלול לגיל הרך.
- ההבדלים בהתפתחות המקצועית לפי שנת הלימוד נבדקו באמצעות ניתוח שונות רב משתני. בשל קבוצות הלימוד הקטנות בשנה הראשונה והרביעית של המחקר ( $n = 11$  ו- $n = 12$ ), בהתאמה), ההשוואה בוצעה בין השנתיים הראשונות לשנתיים האחרונות (ראו טבלה מספר 2). התוצאות מראות הבדלים מובהקים ב"מקצוע כחלק מהעצמי" וב"ידע וכישורים" לטובת סטודנטיות מהשנה השלישית והרביעית. לא נמצאו הבדלים באשר לציון הכולל, "סיפוק מהמקצוע" או "מסוגלות עצמית מקצועית", וגם לא נמצאו הבדלים בהתפתחות מקצועית לפי קבוצת גיל. מכאן שהשערת המחקר אוששה באופן חלקי.

טבלה מספר 2

הבדלים בהתפתחות מקצועית לפי שנת הלימוד (n = 71)

(F(1,69 ( $\eta^2$ )	סטודנטיות שנה שלישית ורביעית (n = 42)		סטודנטיות שנה ראשונה ושנייה (n = 29)		
	ס. תקן	ממוצע	ס. תקן	ממוצע	
0.70 (0.010)	0.49	3.54	0.46	3.47	סיפוק מהמקצוע
1.17 (0.017)	0.34	3.60	0.32	3.68	מסוגלות עצמית מקצועית
*5.87 (0.081)	0.71	3.30	0.72	2.92	המקצוע כחלק מהעצמי
*4.87 (0.068)	0.35	3.48	0.44	3.23	ידע וכישורים
1.15 (0.016)	0.31	3.51	0.34	3.42	ציון כולל

\*p<0.05

טבלה מספר 3

התפלגות של פריטים מרכזיים בהתפתחות המקצועית אצל סטודנטיות (n = 71)

פריט	לא נכון (%) N	נכון למדי (%) N	נכון מאוד (%) N
2	1 (1.4)	4 (5.6)	66 (93.0)
5	0 (0)	18 (25.4)	53 (74.6)
7	0 (0)	18 (25.4)	53 (74.6)
20	2 (2.8)	18 (25.4)	51 (71.8)
9	1 (1.4)	23 (32.4)	47 (66.2)
1	2 (2.8)	25 (35.2)	44 (62.0)
12	5 (7.1)	27 (38.6)	38 (54.3)
16	1 (1.4)	33 (47.1)	36 (51.4)
24	7 (10.3)	40 (58.8)	21 (30.9)

מטבלה מספר 3 (מניתוח פריטים 2, 5, 7, 9, 20) עולה כי בערך מחצית הסטודנטיות היו בטוחות שההוראה חושפת את המיטב שבהן, והאחרות חשבו שהיא עושה זאת במידה מסוימת. מאחר שהמשתתפות הן סטודנטיות, כ-31% מהן חשבו שהן שולטות ברזי מקצוע ההוראה במידה רבה, וכ-59% חשבו שהן עושות זאת במידה מסוימת.

## דיון

ההתפתחות המקצועית חשובה מאוד עבור אנשי חינוך, שכן היא משפיעה על איכות ההוראה ועל אקלים המסגרת החינוכית. כאמור, יש מחקרים רבים שדנים בהתפתחות המקצועית של אנשי חינוך בבתי הספר, אך מעטים נעשו בקרב גננות לגיל הרך. הדימוי הציבורי והמקצועי של גננות נמוך יותר מזה של אנשי חינוך מתחום בתי הספר, אך הן נמצאות בראשית דרכם של תהליכי ההתפתחות של האדם, ורצוי ששם יימצאו אנשי חינוך בעלי יכולת מקצועית ברמה גבוהה, בעלי מעמד חברתי גבוה ובעלי דימוי עצמי מקצועי גבוה. בניית הזהות המקצועית מתרחשת לכל אורך החיים המקצועיים ומושפעת מתהליכים פנימיים וחיצוניים.

מטרתנו של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את התפתחות המקצועית אצל פרחי הוראה לגיל הרך בראשית דרכן המקצועית ואת רמת שביעת הרצון שלהן מבחירת המקצוע. זאת בהנחה שאיש חינוך שרמת שביעות הרצון שלו מבחירת המקצוע גבוהה, יהיה בעל מוטיבציה גבוהה להמשיך ולהתפתח וללמוד בתוך מקצוע הוראה. מהספרות עולה שבניית הזהות המקצועית אצל אנשי חינוך היא תהליך התפתחותי (Kegan, 1982, 1994), ולכן יש לצפות שפרחי ההוראה בשלב זה במסלול המקצועי יחוו ביכולת מקצועית נמוכה שתתפתח במהלך תקופת ההכשרה.

כאמור, ההשערה הראשונה הייתה כי יימצא הבדל בין שתי תקופות במסלול ההכשרה בגיבוש הזהות המקצועית: תקופה ראשונה (שנה הראשונה ושנייה) ותקופה שנייה (השנה השלישית והשנה הרביעית). כדי לבחון את ההשערה נבדקו ארבע ממדים הקשורים לזהות המקצועית האלה: סיפוק מההוראה; מסוגלות עצמית מקצועית; המקצוע כחלק מהעצמי; וידע וכישורים. מתוצאות המחקר עולה כי פרחי הוראה לגיל הרך בשתי התקופות העריכו את ההתפתחות המקצועית שלהם במידה רבה למדי - בכל ארבעת הממדים הממוצע היה מעל 3, מתוך סקאלה של 1-4. תוצאה זו מפתיעה בהתחשב בכך שהם נמצאים בראשית דרכם. גם בספרות המקצועית נמצא כי בניית זהות המקצועית מושפעת מגורמים פנימיים וחיצוניים (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). תוצאות אלה מצביעות על חוויה ועל פילוסופיה פנימית הדומות לזו שתיאר קגן במודל שלו, שהן חלק משלב 2 של תהליך ההתפתחות המקצועית, שם מופיע מושג העצמי והרעיון "מי אני" ומרכז של נטיות "עצמי" יציבות, כלומר תובנות באשר לגרעין הפנימי (Kegan, 1982, 1994).

עם זאת, יש הבדל בין הציונים שהתקבלו באשר לסיפוק מהמקצוע ולמסוגלות העצמית, שכן הם היו גבוהים משמעותית מהציונים שהתקבלו באשר לידע וכישורים ולמקצוע כחלק מהעצמי. תוצאה זו יכולה להצביע על חוזק פנימי של הסטודנטיות מתחילת דרכן. מסוגלות עצמית וסיפוק מהמקצוע מעידים על בחירה מגובשת ועל רמת ביטחון מקצועי בסיסית גבוהה. תוצאה זו מתבטאת גם בעובדה ש-74% ענו שמבחינת אישיות הן יכולות להיות גננות טובות. כאמור, בספרות נמצא שסיפוק מקצועי קשור גם לרמות המחויבות של אנשי חינוך (Ostroff, 1992).

בהשוואה בין שתי תקופות הלמידה יש עלייה מובהקת בשנים השלישית והרביעית בממדים "כישורים וידע" ו"המקצוע כחלק מעצמי". ההבדל הזה יכול להיות תוצאה של תהליך ההכשרה, של רכישת ידע מקצועי ושל התנסות מורחבת יותר. בשנה השלישית הסטודנטיות נמצאות בהתנסות שלהן שלוש פעמים בשבוע, שם הן מקבלות הדרכה מגננת מנוסה שעימה הן עובדות בשיתוף פעולה. במהלך השנה הרביעית הסטודנטיות עוברות התמחות בהשגחה ובהדרכה של

מפקחת גנים ממשרד החינוך ושל גננת מנוסה שמונתה להיות מדריכת הגננות המתחילות במשך תהליך ההתמחות. בשני ממדים אחרים, "סיפוק מהמקצוע" או "מסוגלות עצמית מקצועית", לא נמצא הבדל. מכאן שהשערת המחקר אוששה חלקית.

ההשערה השנייה הייתה שתימצא רמת שביעות רצון גבוהה בקרב הסטודנטיות. רמת שביעות הרצון נמצאה ברמה גבוהה - 62% ענו שהן בטוחות שהבחירה שלהן להיות גננת היא הבחירה הנכונה. בספרות העוסקת בסיפוק המקצועי נמצא שרמות גבוהות של שביעות רצון קשורות לרגשות של סיפוק ושל מסוגלות עצמית המשפיעות על אנשי חינוך (Judge, Thoresen, Bono & Patton, 2001), כפי שנמצא בתוצאות מחקר זה.

93% ענו שהן רואות את המקצוע כשליחות. במחקרם של צ'ונג ואחרים (Chong et al., 2011) נמצא ששליש מאוכלוסיית המחקר שלהם בחרו בקריירה מתוך ערכים אידיאליסטיים ואלטרואיסטיים. מתוך אותו מחקר עולה גם שמי שבחרו להיות אנשי חינוך מתוך גורמים כאלה, נשארים במקצוע במשך זמן רב יותר (Chong et al., 2011).

### סיכום ומסקנות

אף כי לגננות יש מעמד חברתי נמוך, יש להן תפקיד חשוב ביותר, שכן הן משפיעות על התפתחותם של ילדים צעירים. רוב המחקרים שנעשו עסקו בהתפתחות מקצועית של אנשי חינוך, שלהם מעמד מקצועי וחברתי גבוה יותר מאשר לגננות. כיום ברור שהילדות המוקדמת היא שלב מכריע וחשוב בהתפתחות של האדם, ולכן חשוב שמי שידריך, ילמד וילווח את הילדים בשלב זה יהיה בעל אמות מידה מקצועיות גבוהות. מחנכים אלה רואים בהוראה בגן שליחות, הדורשת בעלי מקצוע מוכשרים ביותר, הלומדים במשך כל החיים ומכוונים תמידית לפתח את הידע המקצועי שלהם, להיות מיומנים ולהבין כיצד ילדים צעירים לומדים ופועלים, ומהי הסביבה הטובה ביותר לסייע לכל ילד לממש את הפוטנציאל שלו. התפתחות מקצועית והבנייה של זהות מקצועית הן תהליכים שמתחילים עוד לפני הכניסה למוסדות האקדמיים. תהליך זה מתחיל בילדות ומתפתח כאינטראקציה מורכבת בין תהליכים הפנימיים לכוחות החיצוניים. המחקר נעשה לקראת סוף שנת הלימודים עם קבוצות שונות של סטודנטיות, ומכך נובעת מוגבלותו. מומלץ לבצע מחקר אורך עם אותה קבוצה של גננות מתלמדות, הבוחן את ההכשרה שלהן ואת השנים הראשונות שלהן כגננות.

### מקורות

פישרמן, ש' (2018). נרטיב מקצועי, זהות מקצועית, מורים, פרחי הוראה. לקסי-קיי, 10, 16-18.  
פישרמן, ש' וייס, י' (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. דפים, 51, 39-56.  
קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. דפים, 49, 11-42.

Agee, J. M. (2004). Negotiating a teacher identity :an African-American teacher's struggle to teach in test-driven contexts. *Teachers College Record*, 747-774, (4)106

- Alvestad ,M & ,Duncan ,J” .(2006) .The value is enormous – it’s priceless I think :“!New Zealand preschool teachers ‘understandings of the early childhood curriculum in New Zealand – a comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*31-45 ,(1)38 ,. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03165976>
- Androusou, A., & Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22(4), 554-570.
- Beijaard ,D ,.Verloop ,N & ,Vermunt ,J .D .(2000) .Teachers ‘perceptions of professional identity :an exploratory study from a personal knowledge perspective .*Teaching and Teacher Education*.749-764 ,(7)16 ,
- Beijaard ,D ,.Meijer ,P .C & ,Verloop ,N .(2004) .Reconsidering research on teachers ‘professional identity .*Teaching and Teacher Education*107- ,(2)20 , 128.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Revised edition. State University of New York Press.
- Bullough ,R .V & ,Baughman ,K .(1997) .*First-year teacher eight years later: an inquiry into teacher development*. Teachers College Press.
- Chalke ,J .(2016) .*Head ,heart and hands :constructing a holistic approach to professional identity and professional development in the early childhood workforce*. Paper presented at Principled Early Years Practice: Valuing our past, debating our present, inspiring our future. London, United Kingdom.
- Chaplain ,R .P .(2008) .Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England .*Educational Psychology*195-209 ,(2)28 ,.
- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging Professional Teacher Identity of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Clandinin ,D .J & .Huber ,M .(2005) .Shifting stories to live by :Interweaving the personal and the professional in teachers ‘lives .In D .Beijaard ,P .C. Meijer ,G .Morine-Dershimer & H .Tillema) Eds ,(Teacher professional development in changing conditions) pp .(43-59 .Springer.
- Connelly ,F .M & ,Clandinin ,D .J .(1999) .*Shaping a professional identity: Stories of education practice* .Althouse Press.
- Copple ,C & ,Bredenkamp ,S .(2009) .Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age.8 Washington ,DC :National Association for the Education of Young Children. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>

- Doliopoulou, E. (1995). The motives for the selection of the teaching profession by future kindergarten teachers and the factors which form their later opinion of their profession. *International Journal of Early Childhood*, 28, (1)27. <https://doi.org/10.1007/BF03178102>
- Doyle, W., & Carter, K. (1996). Educational psychology and the education of teachers: A reaction. *Educational Psychologist*, 31(1), 23-28.
- Erikson, E. H. (1968). Identity, youth and crisis. W.W. Norton & Company.
- Fernández-Molina, M., Castillo, A. B., & Fernandez-Berrocal, P. (2019). Profiles of perceived emotional intelligence in future preschool teachers: Implications for teacher education. *Interuniversity Electronic Journal of Teacher Formation*, 22(1) .209-223 ,(https://revistas.um.es/reifop/issue/view/16941
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education* 219-232, (2)22, .
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25(2000-2001), 99-125.
- Gratch, A. (2001). The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 121-136.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*. 1056-1080, (6)103, .
- Holloway, J. H. (2003). Sustaining experienced teachers. *Educational Leadership* 87-89, (8)60, .
- Houghton, P. (2001). Finding allies: Sustaining teachers' health and well-being. *Phi Delta Kappan*, 82(9), 706-711.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological bulletin*, 127(3), 376-407.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and Process in Human Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The Mental Demands of Modern Life*. Harvard University Press.
- Kilgallon, P., & Maloney, C. (2003). Early childhood teachers' knowledge of teaching children with disabilities. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(4), 9-13.

Kilgallon, P., Maloney, C., & Lock, G. (2008). Early Childhood Teachers' Sustainment in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(2), 41-54.

Korthagen, F. A. (2013). Chapter 12 in search of the essence of a Good teacher :Toward a more holistic Approach in teacher education .In C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans, (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community* (pp. 241-273). Elsevier.

Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers 'biographies :Illustrations from case studies .In I. F. Goodson) Ed,(. *Studying teachers 'lives* (pp. 99-152). Routledge.

Lokan, J. (2003). "I just love being in the classroom with my students": *Factors that sustain today's teachers* (No. ORA 27) .Deakin West ,ACT: Australian College of Educators.

Lunenberg, M & .Korthagen, F. A. (2003) .Teacher educators and student-directed learning .*Teaching and Teacher education*29-44 ,(1)19 ,.

Mayes, C. (2001). A transpersonal model for teacher reflectivity. *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 477-493.

Mead, G. J. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03165830>

Oberhuemer, P. (2005) .International Perspectives on Early Childhood Curricula .*International Journal of Early Childhood*27-37 ,(1)37 ,.

Ortlipp, M., Arthur, L., & Woodrow, C. (2011). Discourses of the early years learning framework: Constructing the early childhood professional. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 56-70.

Osgood, J. (2006) .Deconstructing professionalism in early childhood education :Resisting the regulatory gaze .*Contemporary Issues in Early Childhood*.5-14 ,(1)7 ,

Ostroff, C. (1992) .The relationship between satisfaction ,attitudes, and performance :An organizational level analysis .*Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963-974.

Reid, I., & Caudwell, J. (1997). Why did secondary PGCE students choose teaching as a career?. *Research in Education*, 58(1), 46-58.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732-755). Routledge.



Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Routledge.

Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach: accommodations and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.

Sofou, E. & Tsafos, V. (2010). Preschool Teachers' Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411-420.

Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: a comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Reviews*, 1(8), 256-261.



# המודל האקולוגי כבסיס לעיצוב תפקידים של מנהיגים חינוכיים, בראי מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית והישגים במתמטיקה

מירי בן-עמרם ואורלי שפירא-לשצ'ינסקי

## תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד המודל האקולוגי, הבנוי מחמש שכבות, יכול לחזות את הישגי התלמידים במתמטיקה באופן אינטגרטיבי מול שלושה גורמים: הגורמים הפנימיים-בית ספריים (רמת האלימות בבית הספר וגודל כיתה), הגורמים החוץ-בית ספריים (משאבים חברתיים-כלכליים של המשפחות, כגון למידת מתמטיקה מבוססת מחשב בבית התלמיד ושיעורי עזר פרטיים במתמטיקה) וגורמי הרקע (מגזר, אזור). על בסיס תוצאות המחקר, נבין את תפקידה של ההנהגה החינוכית בקידום הישגי התלמידים.

הנתונים נבחנו על פי מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית (שאלוני אקלים וסביבה פדגוגית) ומבחיני הישגים במתמטיקה, שנאספו ממאגר מידע של הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה), תוך שימוש בניקוד ממוצע, באחוזים לכל בית ספר. הניקוד התבסס על תוצאות של 191 חטיבות ביניים שהשתתפו במחקר.

ממצאי המחקר הראו שמדדי אלימות נמוכה בבית הספר וסטטוס חברתי-כלכלי משפחתי, הכולל שיעורי עזר פרטיים במתמטיקה ולמידה מבוססת מחשב בבית התלמיד, ניבאו הישגים גבוהים במתמטיקה. אלימות בבית הספר תורמת חלקית לקשר בין מגזר לבין הישגי התלמידים במתמטיקה, בעוד שסטטוס חברתי-כלכלי משפחתי תורם חלקית לקשר בין האזור לבין הישגי התלמידים במתמטיקה.

תוצאות המודל האינטגרטיבי יכולות לסייע למנהיגים בית ספריים לייצר מדיניות חינוכית שתוביל להגברת האפקטיביות הבית ספרית ולצמצום פערים בין אזורים ומגורים. התוצאות יכולות לעודד מנהיגים בית ספריים לחזק את הקשר בין בתי הספר ובתי התלמידים במטרה להשפיע על פעילויות התלמידים אחר הצהריים, במיוחד באזורים בעלי סטטוס חברתי-כלכלי נמוך. כך למשל אפשר לקיים פעילויות חינוכיות ערכיות כדי לצמצם את רמת האלימות בבית הספר ולהגביר את לימודי המתמטיקה מבוססי המחשב בבתי התלמידים.

מילות מפתח: מודל אקולוגי, הישגי תלמידים, אפקטיביות בית ספרית, מנהיגות בית ספרית, אלימות בבית הספר, שיעורי עזר פרטיים

## מבוא

במהלך שלושת העשורים האחרונים, חוקרים פיתחו מודלים שונים כדי להבין את הקשר בין מנהיגות בית ספרית להישגי תלמידים. החוקר פאשרדיס (Pashardis, 2004) מצא קשר ישיר בין השניים, ולעומתו ויטזאר ועמיתיו (Witzier, Bosker & Krüger, 2003) מצאו קשר עקיף. נוסף על כך, המילטון וסטיל (Hamilton & Steele, 2013) מצאו ממצאים סותרים. למעשה, המחקר על מנהיגות בית ספרית לא הצליח לספק תשובות חד משמעיות לגבי הקשר בין מנהיגות בית ספרית, אפקטיביות בית ספרית ושיפור בהישגי התלמידים.

המחקר הנוכחי בוחן כיצד יכול תפקיד ההנהגה הבית הספרית וההנהגה הלאומית לשפר את האפקטיביות הבית ספרית, כפי שמשתקפת מהישגי התלמידים במתמטיקה. מטרת המחקר לבחון כיצד יכול המודל האקולוגי לחזות את הישגי התלמידים במתמטיקה. מודל זה בנוי משלושה גורמים - גורמים פנים-בית ספריים (רמת האלימות בבית הספר וגודל כיתה), גורמים חוץ-בית ספריים (משאבים חברתיים-כלכליים של המשפחות, כגון למידת מתמטיקה מבוססת מחשב בבית התלמיד ושיעורי עזר פרטיים במתמטיקה) וגורמי רקע (מגזר, אזור). על בסיס תוצאות המחקר, נבין את תפקידה של ההנהגה החינוכית בקידום הישגי התלמידים.

## רקע תיאורטי

### מנהיגות בית ספרית

מנהיגות פירושה השפעה על פעולותיהם של אחרים כדי להשיג מטרות רצויות. מנהיגים הם אנשים שמעצבים את היעדים, המוטיבציות והפעולות של אחרים. תכופות הם יוזמים שינויים במטרה להשיג יעדים קיימים וחדשים. מנהיגות דורשת הרבה יצירתיות, אנרגיה ומיומנות. קיובן (Cuban, 1988) טען כי ניהול הוא תחזוקה יעילה ואפקטיבית של הסדרים ארגוניים קיימים. נוסף על כך, ניהול טוב מבוסס לעיתים קרובות על מיומנויות מנהיגותיות, אך התפקיד ככלל כרוך בתחזוקה יותר מאשר בשינוי. הוא מייחס חשיבות הן לניהול הן למנהיגות, מאחר שנסיונות וזמנים שונים מחייבים תגובות שונות.

כך למשל, תפיסה פדגוגית בהירה נחוצה לטובת שיפור איכות הלמידה בבית הספר, אך באותה מידה, לדידו, חשוב להבטיח יישום יעיל של החידושים ושל ביצוע אפקטיבי של ממד זה. רוב ההגדרות משקפות את ההנחה שמנהיגות כרוכה בתהליך של השפעה חברתית שבו אדם (או קבוצה) משפיע במכוון על אנשים (או קבוצות) אחרים, במטרה להבנות את הפעילויות והיחסים בתוך קבוצה או ארגון. באש ועמיתיו (Bush, Bell & Middlewood, 2019) טענו כי מנהיגות היא תהליך המוביל להשגת מטרות רצויות. מנהיגים מצליחים מתוונים עבור בית הספר שלהם חזון המבוסס על ערכיהם האישיים והמקצועיים. הם מנצלים כל הזדמנות להפצת החזון הזה ומשפיעים על הצוות ועל בעלי עניין אחרים להיות חלק ממנו.

### אפקטיבית בית ספרית

בקרב חוקרים העוסקים בתחום בתי הספר האפקטיביים שוררת הסכמה שאחד התנאים לאפקטיביות של בית הספר הוא קבלת החלטות בזמן אמת ובהתאם לצרכים המיוחדים של כל בית ספר. הסכמה זו מושתתת על ההנחה שרק המוסד עצמו נמצא בנקודת תצפית המאפשרת לו לאבחן צרכים אלה במדויק. המחקרים שנערכו בנושא בית הספר האפקטיבי חיפשו תשובה לשאלה: במה שונים בתי ספר אפקטיביים מבתי ספר לא אפקטיביים?

ממאות המחקרים שנערכו מראשית שנות ה-70 ועד היום, עולה כי בתי ספר אפקטיביים נבדלים מבתי ספר אחרים בחמישה תחומים: (1) מעורבות יעילה של מנהל בית הספר, מתן דוגמה אישית על ידי השתתפות אישית בסדנות לשיפור ההוראה, עידוד מורים המציעים חידושים, הבהרת המטרות לצוות והארת הנתבי למטרה; (2) אווירה של למידה, ביטחון וסדר (כללים ברורים, עקביות, מורל גבוה של מורים, לכידות קבוצתית); (3) שימת דגש על הישגים לימודיים,

חינוכיים וחברתיים; (4) ציפיות גבוהות של מורים להישגים; (5) הפעלה שוטפת של הערכה ובקרה על הביצועים של בית הספר (גזיאל, 2002; Leithwood & Azah, 2016).

#### אפקטיביות בית ספרית כפי שמשתקפת בציוני התלמידים

במחקר ביקשנו לבדוק כיצד יכולים לחזות הגורמים הפנים-בית ספריים, הגורמים החוץ-בית ספריים וגורמי הרקע, את אפקטיביות בית הספר בקידום הישגי התלמידים. המונח אפקטיביות בית ספרית מתייחס במחקר לקשר של גורמי פנים (רמת האלימות בבית הספר וגודל כיתה) וגורמי חוץ (משאבים חברתיים-כלכליים של המשפחות, כגון למידת מתמטיקה מבוססת מחשב בבית התלמיד ושיעורי עזר פרטיים במתמטיקה) לציוני התלמידים בבחינות.

ווטוד ועמיתיו (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008) טענו כי מנהלים אפקטיביים שואפים למצוינות גבוהה מלבד שיפור ציוני הבחינות בקרב תלמידים. עם זאת, שקמלן (Scanlan, 2013) קובע כי רוב המחקרים מתמקדים בהערכת השפעתם של המנהלים על ציוני הבחינות של התלמידים, במקום לבחון גורמים נוספים העשויים להשפיע, כגון חברים בקהילת בית ספר החולקים אינטרסים, פרקטיות ומטרות משותפות המשפיעים על למידה בתוך הקהילות הללו, כגון מנהלים, צוותי התמיכה והמתנדבים וחברי ההנהלה הפועלים למען צמצום פערים חברתיים. במחקר נבדקה האפקטיביות הבית ספרית על ידי התמקדות בהישגי התלמידים במתמטיקה ובמילוי שאלוני אקלים וסביבה פדגוגית.

#### המודל האקולוגי

ברונפנברנר ועמיתו (Bronfenbrenner & Bronfenbrenner, 2009) הניחו שכדי להבין את ההתפתחות האנושית, יש לבחון את יחסי הגומלין במערכת האקולוגית. מערכת זו מורכבת מחמש תת מערכות: (1) תלמידים; (2) מערכת מיקרו - מתייחסת לשכבה הקרובה ביותר לתלמיד, כמו המשפחה (עם התייחסות למעמד החברתי-כלכלי); (3) מערכת מזו - מערכת ביניים (בין-אישית), המספקת את הקשר בין תת המערכות בעולמו של התלמיד. לדוגמה, במחקר זה, היחסים בין מנהל בית הספר והורי התלמיד; (4) מערכת אקזו (ארגוני) - מגדירה את המערכת החברתית הגדולה יותר (בית הספר). המבנים בשכבה זאת משפיעים על התפתחות התלמיד על ידי אינטראקציה עם חלק מהמבנים. במחקר זה, אנו מתייחסים לאלימות בבית הספר ולגודל הכיתה; (5) מערכת מאקרו (קהילה) - מורכבת מערכים תרבותיים, נורמות וחוקים, שבמחקר זה הם תלויים במגורים ובאזורים; (6) מערכת המדיניות הציבורית - מורכבת ממדיניות ומחוקים, ומתייחסת במחקר זה למערכות החינוכיות שיכולות להוות גורם מנבא, המדורגות באמצעות האינטראקציה בין כל השכבות האחרות. על בסיס גישת המודל האקולוגי, נבנה ונחקר מודל המחקר (איור מספר 1). לפי ארבוקל (Arbuckle, 2011), המודל הגרפי נועד להצביע כיצד שינויים בערך של המשתנים במערכת אחת קשורים לשינויים בערכי המשתנים האחרים, דבר היכול להצביע על חשיבות פעילותם של המנהיגים החינוכיים. כלומר, המחקר בדק כיצד מנהלי בתי ספר ומנהיגי המדיניות החינוכית יכולים להשפיע על המערכות בתוך המודל האקולוגי כדי לשפר את האפקטיביות הבית ספרית.

איור מספר 1



המודל האינטגרטיבי המבוסס על קשרים בין גורמים חוץ ופנים בית ספריים והישגי התלמידים המודל המובא במחקר מתאר את התלמיד המתפתח בסביבה חינוכית שהיא למעשה רשת של מערכות התלויות זו בזו ומשפיעות זו על זו. במרכז נמצא הילד, המאופיין על ידי הפוטנציאל ההתפתחותי האישי שלו. המודל מאפשר לבחון כיצד אירועים שונים במערכות השונות - שלכאורה אינם קשורים זה לזה, כגון למידה מבוססת מחשב וגודל כיתה - משפיעים זה על זה ומשפיעים על הישגיו של הילד.

המודל רואה במבנה החברתי מערכת, כשבין חברי הקבוצה יש קשרי תלות הדדיים, המשתלבים לכדי מערכת שבה יש גבולות חיצוניים, ובינה לבין סביבתה קיימים מערכת יחסי גומלין ברמות שונות. יתרונותיו של המודל בגישה המערכתית הם הקשרים הפנימיים הקיימים בתוך המערכת והקשרים המחברים את המערכת עם המערכות החיצונות לה. נוסף על כך, הוא מעצים את הכוחות בתוך המערכת הבית ספרית ומעצים את הקשרים החברתיים שמסביב לה. כמו כן הוא מאפשר למנהיגות הבית ספרית להתמך על ידי סביבות נוספות ולתמוך בהן. כך מתחזק מבנה המנהיגות הבית ספרית.

במחקרם של מק'בת' וצ'נג (MacBeath & Cheng, 2008) נצפתה "הנהגה ללמידה", המתארת גישה שמנהיגי בתי ספר מיישמים כדי להשיג תוצאות מיטביות בבתי הספר, תוך התמקדות בלמידת התלמידים. החוקר הלינגר מצא קשר חיובי במודלים הקושרים בין ההנהגה בבתי הספר להישגים לימודיים (Hallinger, 2011). לאחרונה נמצא כי ישנם חוקרים שמצאו מודלים בעלי קשר מתווך (Ten Bruggencate, Luyen, Scheerens & Sleegers, 2012). אף על פי שנעשתה התקדמות משמעותית מבחינה מושגית ומתודולוגית, ידוע מעט על הדרכים שבהן יכולים מנהיגים בית ספריים לשפר את תוצאות הישגי התלמידים. לכן, במחקר זה ננסה לגלות כיצד מנהיגים חינוכיים יכולים לקדם את הישגי תלמידים, על בסיס המודל האקולוגי, הכוללים גורמים פנים-בית ספריים וחוץ-בית ספריים.

### גורמים פנים־בית ספריים וחוק־בית ספריים

מחקרו של מרפי (Murphy, 2013) הצביע על כך שיש להבין את האפקטיביות הבית ספרית במונחים של גישה אינטגרטיבית. החוקרים אבוט ופוט טענו כי קיים קשר בין הגורמים החיצוניים להישגי התלמידים (Abbott & Fouts, 2003). לדוגמה, הם מצאו שההכנסה הכספית של ההורים מנבאת את הישגי ילדיהם. צ'ו וצ'או (Chiu & Chow, 2015) תמכו בגישה זו, כשבדקו הבדלים בהקשר של המדינות, הם מצאו שהמעמד החברתי-כלכלי של משפחות, החברים לכיתה ומשאבים חינוכיים בבית, נמצאו בעלי קשר חזק להישגים לימודיים של התלמידים. בניגוד לכך, קופר (Cooper, 2005) טען שהגורמים הפנים־בית ספריים דומיננטיים יותר מאשר גורמים חיצוניים בחיזוי הישגיהם של תלמידים. אולם קולמן ועמיתיו (Coleman et al., 1966) טענו שגורמים חיצוניים - כגון רקע חברתי-כלכלי ומעורבות הורים, וגורמים פנימיים - כמו המארג החברתי והמשאבים של בית הספר גם יחד, מנבאים את הישגי התלמידים. נוסף על כך, דופריז וחברו (Dupriez & Dumay, 2007) טענו שלא גורמים חיצוניים ולא גורמים פנימיים יכולים לחזות באופן משמעותי את הישגי התלמידים.

### הקשר בין גורמים פנים־בית ספריים להישגי תלמידים

במחקר שנערך בקרב תלמידי כיתה ח' ב-33 מדינות, שערכו עקיבא ועמיתיו (Akiba, LeTendre, Baker & Goesling, 2002), נמצא שחששם של תלמידים להיות קורבנות לאלימות השפיע על הנוכחות שלהם בבית הספר, על המוטיבציה שלהם ללמידה ועל הישגיהם הלימודיים. על כן הם הסיקו שמנהלים ומורים צריכים לשאוף ליצירת סביבה בטוחה פיזית ופסיכולוגית עבור התלמידים בבית הספר ומחוצה לו. בנבנישתי ואסטור (Benbenishty & Astor, 2005) הראו שאלימות בבית הספר נובעת מבעיות משמעת וחוסר ציות לכללי בית הספר. לכן, נראה שעל ידי אכיפה בידי מנהלי בית הספר, הם יכולים לספק סביבה בטוחה יותר לתלמידים. על בסיס שאלוני TIMSS שבדקו את מדדי המשמעת הבית ספרית, מצאו שביט ובלנק (2011) שרמת המשמעת של תלמידים בישראל נמוכה מזו שביפן, הולנד, רוסיה, ארצות הברית, קנדה, דרום קוריאה, צ'ילה ואיטליה. ניתוחי הנתונים התמקדו בשאלוני מנהלי בתי הספר, שדיווחו על מגוון היבטים של משמעת בבתי הספר שלהם, כולל תדירות האיחורים, היעדרויות יומיות והיעדרות משיעורים. במחקר נוסף שבו השתתפו 4,318 תלמידי כיתות ח' ישראלים, מצאו שביט ובלנק (Shavit & Blank, 2010) שמשמעת התלמידים קשורה באופן מובהק להישגי התלמידים.

גמפל וזוהר (2002) הוסיפו כי מערכות החינוך במדינות מערביות, כולל ישראל, מתמודדות עם בעיית אלימות. טווח האלימות בבית הספר נע בין אלימות מילולית (השפלה ואיומים), דרך אלימות פיזית (דחיפות והכאות) ועד לשימוש בכלי נשק או חפצים אחרים כדי לאיים ולתקוף. נוסף על כך, חורי-כסאברי ועמיתיה (Khoury-Kassabri, Astor & Benbenishty, 2009) מצאו כי סביבה אלימה בבית הספר משפיעה לרעה על רווחתם הגופנית והרגשית של התלמידים וכן על התהליך הלימודי, שכן גם תלמידים שאינם מעורבים ישירות באירועים אלימים נפגעים לעתים מתוצאותיהם השליליות.

אלימות המופנית כלפי מורים פוגעת בסמכות המורה, מערערת עליה ופוגמת ביכולתו לסייע

לתלמידים להגיע להישגים אקדמיים ולקדם אווירה חינוכית מיטבית בבית הספר, וכך נפגעים כלל התלמידים. לאלומות זו יש השפעה מיוחדת כי היא פוגעת באותם מבוגרים אשר אמורים להיות דמויות של סמכות ולהגן על התלמידים, ולכן נהוג לראות כל פגיעה במורים, כולל פגיעה מילולית, איום או פגיעה פיזית, בחומרה רבה במיוחד.

מהיבט הפרט - מרינג וקובלינסקי (Maring & Koblinsky, 2013) דיווחו על חוסר בהדרכות הנדרשות כדי לנהל את התנהגות התלמידים, לאכוף את כללי בית הספר ולהציג תוכנית ללימודי כישורים חברתיים בכיתותיהם. חוסר בהדרכות הוביל לקשיים, כגון חשש לביטחון אישי וסימפטומים גופניים של לחץ, המאיימים על היעילות ועל האפקטיביות של תהליכי הלמידה והחינוך.

מההיבט של בית הספר - בוזורט ועמיתיו (Bosworth, Ford & Hernandez, 2011) מצאו כי האקלים הבית ספרי היה קריטי לתפיסת הביטחון. לכן מורים חשים קושי להתמודד עם בעיות משמעת בבתי ספר בעלי מדיניות משמעת מעורפלת. במחקר נמצא שלדרך שבה בתי הספר אוכפים את כללי התנהגות ומתמודדים עם תוקפנות התלמידים יש השפעה משמעותית על תפיסות הביטחון של התלמידים ושל המורים. לימבוס ועמיתו (Limbos & Casteel, 2008) מצאו שלמנהיגות בית ספרית יש תפקיד מרכזי להציג נהלים ברורים הנאכפים בעקביות. כאשר מנהיגות כזאת נעדרת, יכולת המורים להתמקד בפעילויות הלמידה עלולה להיפגע. כמו כן, גוטפרדסון ועמיתיו (Gottfredson et al., 2000) מצאו כי אלימות ובעיות משמעת בכיתה מפחיתות את זמן הלמידה, ולכן פוגעות בהישגי התלמידים. בכך הן מחלישות את האפקטיביות הבית ספרית.

מהיבט הקהילה - החוקר סלע-שויביץ (Sela-Shayovitz, 2009) מצא כי רוב המורים הצביעו על הקושי ללמד בבתי ספר הממוקמים בשכונות אלימות. מורים הושפעו מדיווחים על פשיעה מקומית ואף ממספר התלמידים שהיו עדים למעשי אלימות או קורבנות למעשים כאלה. מארלט ועמיתיו (Marlatt, Larimer & Witkiewitz, 2011) סיפקו תובנות חשובות להתמודדות של מורים בבתי ספר המושפעים מאלימות קהילתית, כגון חשיבה חיובית, שליטה התנהגותית, תמיכה משפחתית, תקשורת משפחתית, תחושת שייכות ותחושת חיבור לקהילה.

עוד מהיבט הקהילה - למורים הייתה מעורבות מצומצמת בפיתוח יוזמות חינוכיות שמטרתן להפחית את האלימות. המורים הציעו בעיקר תוכניות להגברת כישורי הפיקוח של ההורים ויכולתם לעזור לילדים להתמודד עם סביבות מסוכנות. פודאורפסקי וחבריו (Podorefsky, McDonald-Dowdell & Beardslee, 2001) מצאו שהדרכת הורים יכולה להגביר את יכולת ההורים לגדל את ילדיהם בסביבה בטוחה. כמו כן, חיזוק מעורבות הורית יכול להבטיח שהילדים יקבלו מסרי ביטחון עקביים בבית ובבית הספר, דבר המהווה מרכיב חשוב במניעת האלימות.

בלאס (2008) טען כי ההסבר העיקרי לקשר בין גודל הכיתה (מספר התלמידים בכיתה) והישגים לימודיים, הוא שבכיתות גדולות מורים מוגבלים יותר ביכולתם להקדיש תשומת לב אישית לתלמידים. טיעון זה נתמך על ידי קרנגר (Kruger, 2003) שמצא כי ככל שהתלמידים למדו בכיתות קטנות יותר, הם שיפרו את הישגיהם הלימודיים, אך השיפור הגדול ביותר והמשמעותי ביותר נמצא בקרב תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך.

נוסף על כך, פיין וחבריו (Finn, Pannozzo & Achilles, 2003) טענו כי מסגרת כיתתית קטנה



מאפשרת לתלמידים להיות פעילים, הן בהיבט הלימודי הן בהיבט החברתי. לפי חוקרים אלו, מעורבות לימודית וחברתית מובילה לשיפור ההישגים ואף לגישה חיובית יותר כלפי תהליך הלמידה. אינטראקציה "נינוחה" של מורים עם תלמידים, יחד עם למידה, יכולה לעזור להשגת מעורבות אפקטיבית של התלמידים בשיעור.

הקשר בין משאבים חברתיים-כלכליים משפחתיים (גורמים חוץ-בית ספריים) להישגי תלמידים החוקרים וולקר ועמיתיו (Walker, Petrill & Plomin, 2005) מצביעים על כך שבקרב תלמידים בעלי מעמד חברתי-כלכלי גבוה, ישנם הישגים לימודיים גבוהים יותר. צ'ו (Chiu, 2013) טען כי משפחות יכולות להשתמש בהון הכספי, החברתי והתרבותי שלהן כדי לספק לילדיהם הזדמנויות טובות ללמידה, כגון רכישה של משאבים לימודיים (מחשב מתקדם בבית, שיעורי עזר פרטיים). נוסף על כך, צ'ו וצ'או (Chiu & Chow, 2015) טוענים כי תלמידים מבתיים מבוססים כלכלית יכולים להבין טוב יותר ציפיות של אחרים, להתנהג כראוי בבית הספר, לפתח קשרים קרובים יותר עם המורים ועם החברים לכיתה ולהתקדם בלמידה בבית הספר לעומת תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך.

#### הרחבת למידה מבוססת מחשב בבתי התלמידים

ישנם ארבע מרכיבים בליבה הפדגוגית של סביבות למידה חדשניות: לומדים, מורים, תוכן ומשאבים. עם זאת, אין להתייחס לסביבת הלמידה כאל ליבה פדגוגית בלבד. מכיוון שסביבת התלמיד מעוצבת עם הזמן, סביבה זו תלויה בעיקר ביכולת המנהיגים לתכנן ולעצב את הלמידה שלהם (OECD, 2012). החוקרים דומונט עמיתיו (Dumont, Istance & Benavides, 2010) קבעו כי סביבת הלמידה של המאה ה-21 תהיה מבוססת על אסטרטגיות למידה מגוונות יחד עם הנהגה ממוקדת ומבוזרת. כמו כן, סביבה זו תהיה עשירה במידע לגבי הלמידה המתרחשת, והמידע יזין אסטרטגיות מעודכנות ללמידה חדשנית. החוקרים ג'ונס ואוסה (Jones & O'Shea, 2004) טוענים שבשנים האחרונות נצפתה עלייה בשימוש בטכנולוגיה למטרות למידה בתוך בית הספר ומחוצה לו, בעיקר בבתי התלמידים.

כמו כן, לפי אינגלס ועמיתיו (Inglis, Ling & Joosten, 2002), מאמצים רבים מושקעים בבניית סביבה לימודית מקוונת מבוססת מחשב. במחקר שנערך על ידי עראפה ולווין (Arafeh & Levin, 2003) נמצא כי בקרב תלמידים ב-36 חטיבות ביניים בארצות הברית למידה עצמאית בבית על ידי מחשב ושימוש באינטרנט מאפשרת לתלמידים למידה מעמיקה ויעילה יותר. יתרונות אלו הם בין היתר תוצאה של אפשרויות תקשורת מקוונת באינטרנט, אשר מאפשרות עבודה קבוצתית משותפת, חילופי רעיונות וחומרים. נוסף על כך, מחקר זה הצביע על כך שמורים מצאו שהמדיה האלקטרונית (כולל פורום בית ספרי ודיור אלקטרוני) מהווים כלים יעילים מאוד להעברת מקורות מידע. מאויר-הרזינג (Muir-Herzing, 2004) אישר במחקרו שלמידה מבוססת מחשב בבתי התלמידים מקדמת את האינטראקציה בין תלמידים מחוץ לבית הספר ומניעה אותם ללמידה, מרחיבה את אופקיהם ומשפרת את הישגיהם הלימודיים.

## שיעורי עזר פרטיים

על פי מורי ובייקר (Mori & Baker, 2010), בעשורים האחרונים נצפתה צמיחה מהירה של שיעורי עזר פרטיים בנושאים לימודיים, מעבר לשעות הלימוד הפורמליות, והם מקובלים כיום בכל העולם. על פי החוקר ז'נק (Zhang, 2014), שיעורי עזר פרטיים ידועים כלימודי "חינוך אפור". מעצבי המדיניות אינם יכולים להתעלם משיעורי העזר הפרטיים, מכיוון שזו הפכה לתופעה כלל עולמית שמתרחשת במזרח, במערב ובמרכז אסיה, באירופה, בצפון אמריקה ובאפריקה, ומאפיינת גם מדינות מפותחות (כמו ארצות הברית, קנדה, צרפת ויפן) וגם מדינות מתפתחות (כמו קניה או טוגו וטנזניה).

שיעורי עזר פרטיים נחשבים לעניין חברתי שמעבר לעניין האישי ומתייחסים לגורמים חברתיים, פוליטיים, תרבותיים או ארגוניים, כפי שטענו בארי ועמיתיו (Bray, Mazawi & Sultana, 2013). אירסון ועמיתו (Ireson & Rushforth, 2014) הוסיפו כי שיעורי עזר פרטיים יכולים להיחשב לאסטרטגיית העשרה שמתגלה כחלק מחינוך הילדים, משגרת החיים ומהתרבות (כך למשל ביפן, בדרום קוראה ובצרפת). הם מאפשרים להשיג יתרון בתחרות על השכלה אקדמית עתידית. יתרון זה, טענו בארי ועמיתיו, מתייחס למשפחות אמידות היכולות לרכוש יותר שיעורי עזר פרטיים ובאיכות גבוהה יותר מאשר משפחות דלות אמצעים.

בריי ועמיתו (Bray & Lykins, 2012) טענו כי צריכה מוגברת של שיעורי עזר פרטיים יכולה להיחשב אף לאסטרטגיה מפצה המספקת מענה לאיכות נמוכה של בית הספר וחששות מצד ההורים לגבי השירותים החינוכיים שהתלמידים מקבלים בו. לאריו (Lareau, 2013) הראה שבארצות הברית הורים בחרו את בתי הספר בהתאם למחוז שבו נמצאה אוכלוסייה הדומה להם. כתוצאה מהליך זה, קבע ג'אנג (Zhang, 2014) כי מעמד הביניים והמעמד הגבוה נמצאים בשכונות הומוגניות, וכך מרוויחים בתי ספר מהפרדה חברתית, היות שבהם התלמידים והוריהם חולקים תרבות ונורמות זהות.

החוקרים מיסו והאג (Mischko & Haag, 2002) טענו שהמספר העולה של תלמידים המסתמכים על שיעורי עזר פרטיים, עשוי להיות תוצאה של חוסר היכולת של מערכת החינוך הפורמלית לספק צרכים קוגניטיביים, רגשיים והנעתיים. הם הצביעו על כך ש-23% מתלמידי לוקסמבורג לומדים בעזרת מורי עזר פרטיים למתמטיקה, ומראים סימנים של שיפור בהישגים בבית הספר. לכאורה, משום ששיעורי העזר הפרטיים משפרים את היכולות הקוגניטיביות וההנעתיים שלהם באופן שבתי הספר אינם יכולים לספק.

לפי דאנג ורוג'רס (Dang & Rogers, 2008), כ-25% מכלל התלמידים בעולם מדווחים על שימוש בשיעורי עזר פרטיים. עם זאת, קובעי מדיניות מתייחסים לשיעורי העזר באופן שונה בכל מדינה. מדינות מסוימות מתעלמות מהנושא לחלוטין, בעוד אחרות מנסות להסדיר אותו, מתוך דאגה לצמצום אי השוויון החברתי.

## הקשרים בין גורמי רקע (אזור גאוגרפי, מגזר) והישגי התלמידים

בייקר ועמיתיו (Baker, Goesling & LeTendre, 2002) טענו כי באזורים אמידים במדינה מספקים יותר משאבים ציבוריים ובאיכות גבוהה, כגון ספריות, מעבדות טכנולוגיות ומורים בעלי השכלה אקדמית גבוהה. תלמידים באזורים אלו מרוויחים למידה איכותית יותר ממשאבים

אלו. כך, חלוקת המשאבים במדינה (בין מחוזות ומגזרים) יכולה להשפיע על הישגי התלמידים. לפיכך, אי שוויון בהכנסה למשק בית (בין מגזרים ואזורים) עלול להרחיב את הפערים בהישגי התלמידים.

מפרסומי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2011) עולה כי מדינת ישראל מחולקת לשבעה מחוזות מנהליים. באופן כללי, למיקום הגיאוגרפי יש השלכות חברתיות-כלכליות ותרבותיות. לפי לביא (2013), רמת האבטלה עמדה על 6.2% באזורי הצפון והדרום (הממוקמים בפריפריה של ישראל), לעומת 2.5% בלבד באזורי המרכז. נראה ששורשי הפער במיקום הגיאוגרפי, בתחומי התעסוקה וברמות ההשכלה של התלמידים. באזורי הפריפריה, 54% מהתלמידים היו זכאים לתעודת בגרות, כולל למידה ברמה גבוהה יותר בנושאים כמו מתמטיקה, אנגלית, פיזיקה, ביולוגיה וכימיה, לעומת 65% באזורי המרכז. פערים דומים נמצאים באחוזי התלמידים הזכאים לקבלה ללימודים אוניברסיטאיים.

נתונים סטטיסטיים אלו מגלים קשר חיובי בין רקע חברתי-כלכלי של תלמיד וסיכויי לסיים תיכון ולהתקבל לאוניברסיטה. בדומה לכך, ככל שהרקע החברתי-כלכלי של תלמיד גבוה יותר, כך ההישגים הלימודיים שלו גבוהים יותר. בדיקה של השקעת הרשויות המקומיות בחינוך מציינת תמונה עגומה של מצב החינוך באזורי הפריפריה. הרשויות המקומיות במרכז משקיעות 30% יותר בחינוך מאשר הרשויות המקומיות בצפון. בנוסף, משפחות במצב סוציאקונומי גבוה המתגוררות ברשויות במרכז, מדווחות על הוצאות גדולות על שיעורי עזר פרטיים. כמו כן, הורים רשאים לקבוע תוכנית לימודים נוספת (תל"ן) המיועדת בעיקרה ללימודי העשרה, בנוסף למקצועות הלימוד הרגילים הנלמדים בתוכנית הלימודים הבסיסית. ההורים המעוניינים בתל"ן נושאים בעלויותיה, ובכך גדלים אי השוויון והפערים.

#### מגזר (דוברי עברית/דוברי ערבית)

אבו-אסבא (2007) טען כי הפער בין מערכות החינוך בשני המגזרים, דוברי עברית ודוברי ערבית, נובע בחלקו מהקצאה לא שוויונית של תקציבי המדינה בין המגזרים הללו - כגון, מחסור במבנים, כיתות, ומעבדות מדעיות, בעיקר במגזר דוברי הערבית. השוואה בתשומות החינוכיות מציגה שהאוכלוסייה דוברת הערבית מקבלת פחות משאבים מאשר האוכלוסייה דוברת עברית. לדוגמה, מספר התלמידים בכיתה גבוה יותר במגזר דוברי הערבית, מספר השעות השבועיות לתלמיד קטן יותר, והרמה האקדמית של המורים נמוכה יותר. השוואת תוצאות מבחני המיצ"ב הכלל ארציים, שנעשו בשנת הלימודים 2007-2008 בקרב תלמידי כיתות ה' עד ח', העלתה כי תלמידים דוברי ערבית משיגים ציונים נמוכים יותר מאשר דוברי העברית (משרד החינוך, 2014). בנוסף, זוזובסקי (Zuzovsky, 2008) טען כי מדדים אלו משקפים את היחס בין בתי הספר, המגזר וההישגים הלימודיים, ומגלים יתרון משמעותי לצד של דוברי העברית.

#### מערכת החינוך בישראל

ניר ועמיתיו (Nir, Ben-David, Bogler & Zohar, 2016) טענו כי מערכת החינוך בישראל קובעת את תוכנית הלימודים ואת הסטנדרטים המתאימים לה. המערכת נשענת על הערכות חיצוניות באמצעות בחינות כלל ארציות, בחינות המיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית)

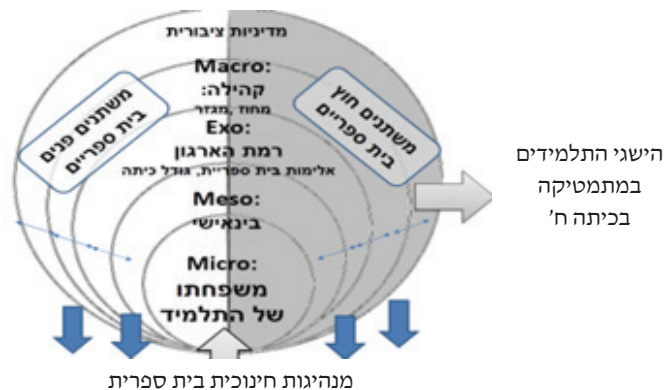
ובחינות הברגרות בסיום הלימודים בתיכון. נוסף על כך ישנן בחינות בינלאומיות, כמו TIMSS ו-PISA. ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך) אימצה את הסטנדרטים שנקבעו על ידי מדינות ה-OECD, והיא מפיצה ומנתחת שאלוני אקלים וסביבה פדגוגית וגם מבחני הישגים במתמטיקה לכל בית ספר בישראל. בבחינות המיצ"ב משתמשים בחומרי לימוד שהופקו מבחינות הערכה בין-לאומיות כדי לחקור את אסטרטגיות המנהיגות השונות שבעזרתן יכולים בתי הספר להשתפר. ציוני מבחני המיצ"ב עבור כל בתי הספר מפורסמים באתר משרד החינוך, תחת הכותרת "כמעט הכל אודות חינוך" ([www.education.gov.il](http://www.education.gov.il)).

מטרתו של המחקר היא לבחון כיצד המודל האקולוגי, המתייחס לגורמים הפנים-בית ספריים (רמת האלימות בבית הספר וגודל כיתה), לגורמים החוץ-בית ספריים (משאבים חברתיים-כלכליים של המשפחות, כגון למידת מתמטיקה מבוססת מחשב בבית התלמיד ושיעורי עזר פרטיים במתמטיקה) ולגורמי הרקע (מגזר, אזור), יכול לחזות את הישגי התלמידים במתמטיקה. על בסיס תוצאות המחקר, נבין את תפקידה של ההנהגה החינוכית בקידום הישגי התלמידים. לאור הרקע התיאורטי, להלן השערות המחקר.

השערות המחקר בנושא גורמים פנים-בית ספריים:

1. ככל שתפיסת התלמידים את רמת האלימות בבית ספר גבוהה יותר, כך יימצאו הישגים נמוכים יותר במתמטיקה בקרב התלמידים.
2. ככל שכיתת הלימוד תהיה קטנה יותר בגודלה, כך יימצאו הישגים גבוהים יותר במתמטיקה בקרב התלמידים.
3. השערת המחקר בנושא גורמים חוץ-בית ספריים: ככל שהיקף הגורמים החברתיים-כלכליים של משפחת התלמיד יהיה גבוה, כך יימצאו הישגים גבוהים יותר במתמטיקה בקרב התלמידים.
4. השערת המחקר בנושא גורמי רקע (מגזר, אזור): גורמי הרקע של התלמיד יסבירו את הישגי התלמידים במתמטיקה.

איור מספר 2



המודל האקולוגי בוחן את הגורמים הבאים: אלימות בבית הספר וגודל כיתה (גורמים פנימיים), למידת מתמטיקה מבוססת מחשב בבית, שיעורי עזר פרטיים במתמטיקה (גורמים חיצוניים), מגזר ואזור (גורמי רקע), היכולים להסביר הישגים במתמטיקה.

## מתודולוגיה

### המדגם

מחקר זה נערך בשנה"ל 2011 בקרב תלמידי כיתה ח' בישראל שהשתתפו במבחני המיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית ספריים). מבחני המיצ"ב הם מערכת מבחנים וסקרים הנערכים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים בישראל. המבחנים מתקיימים במקצועות: מדע וטכנולוגיה, שפת אם, מתמטיקה ואנגלית. הסקרים מועברים בקרב תלמידים, מורים ומנהלים ועוסקים בשורה ארוכה של נושאים המשקפים את האקלים החברתי והפדגוגי בבית הספר, ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה) שולחת לבתי הספר מבחני מיצ"ב, מנתחת את הנתונים ומפרסמת אותם. השאלונים שנבדקו שייכים לשני המגזרים העיקריים: דוברי עברית ודוברי ערבית. בתי הספר שנסקרו מייצגים באופן פרופורציונלי את האזורים הגיאוגרפיים השונים בישראל. המדגם כלל 191 חטיבות ביניים ו-20,979 תלמידים. מבין בתי הספר, 138 שייכים למגזר דוברי העברית ו-53 למגזר דוברי הערבית, 78 מאזורי המרכז ו-113 מאזורי הפריפריה.

### הליך המחקר

בשנת תשע"א (2011) מילא כל תלמיד בכיתה ח' שאלון מיצ"ב ופתר בחינה במתמטיקה. שאלון המיצ"ב בודק כיצד תלמידים תופסים מגוון נושאים מחיי היום יום בבית הספר. מטרתו לספק לאנשי משרד החינוך ולמנהלי בתי הספר תמונה שיכולה לעזור להם לזהות את החוזקות ואת החולשות היחסיות של בית ספר ושל המערכת כמכלול. השאלונים, שמולאו באופן אנונימי, כללו נושאים כגון תחושת הביטחון של התלמידים בבית הספר, שימוש בשיטות למידה מבוססות מחשב ללימודי המתמטיקה ושימוש בשיעורי עזר פרטיים. התשובות דורגו לפי סולם של חמש נקודות בסולם ליקרט, בטווח שבין "אף פעם" (1) ל"לעיתים קרובות מאוד" (5). בחינות המיצ"ב מדווחות רק על אחוז התלמידים שסימנו 4 או 5 (רמה גבוהה של הסכמה עם השאלות). לפיכך, ניתוח הנתונים במחקר התבסס על רמת האחוז הממוצע (0%-100%) של תלמידים שסימנו 4 או 5 בשאלון בכל בית ספר. בחינת המתמטיקה מדדה את הבנת התלמידים בנושאים מתוך תוכנית הלימודים במתמטיקה של כיתה ח'.

### גישה סטטיסטית

הנתונים באתר משרד החינוך כוללים רק ציון ממוצע יחיד עבור כל פרט בשאלון עבור כל בית ספר. על כן, הנתונים אינם רב שכבתיים מטבעם, כך שרק ניתוח גורמים, קשרים הדדיים, גרסיות וניתוחי מודלים של משוואות מבניות מתאימים לניתוח נתונים זה.

## תוצאות

משתני המחקר כוללים שלוש קטגוריות: גורמים פנים-בית ספריים, גורמים חוץ-בית ספריים וגורמי רקע של בית הספר. הגורמים הפנים-בית ספריים כוללים את המשתנים הבאים: המשתנה רמת האלימות בבית הספר, שנמדד על פי האחוה הממוצע (0-100%) של התלמידים שסימנו 4 או 5 בשאלון; והמשתנה גודל הכיתה (מספר התלמידים בכיתה). הגורמים חוץ-בית ספריים כוללים את המשאבים חברתיים-כלכליים של המשפחות, כגון למידת מתמטיקה מבוססת מחשב בבית התלמיד, שנמדדו על פי האחוה הממוצע (0-100%) של תלמידים שסימנו 4 או 5 בשאלון, ושיעורי עזר פרטיים במתמטיקה, שנמדדו על פי רמת האחוה הממוצע (0-100%) של תלמידים שסימנו 4 או 5 בשאלון. גורמי הרקע של בית הספר כוללים את המשתנה מגזר (יהודי וערבי) ואת המשתנה אזור (מרכז, פריפריה). בדקנו כיצד משפיעים שלושת הגורמים הללו על הישגי התלמידים במתמטיקה (נמדדו על פי הציון הממוצע בכיתה). בנייתו משתני המחקר נמצאה חלוקה לשני גורמים עיקריים, המציגים את שכבותיו של המודל האקולוגי - מערכת האקו המייצגת את גורמי הפנים-בית ספריים, כגון אלימות, ומערכת המיקרו המייצגת את גורמי החוץ-בית ספריים, כגון למידת מתמטיקה מבוססת מחשב ושימוש בשיעורים פרטיים במתמטיקה (טבלה מספר 1).

טבלה מספר 1  
משתני המחקר

מטרת המיקרו גורמים חוץ-בית ספריים	מטרת האקו גורמים פנים-בית ספריים	היגדים שנבדקו במחקר
0.01	<b>0.56</b>	אלימות מילולית של מורים כלפי תלמידים
0.17-	<b>0.85</b>	אלימות פיזית של מורים כלפי תלמידים
0.04	<b>0.84</b>	חוסר תחושה של ביטחון בקרב התלמידים
0.10-	<b>0.83</b>	מעורבות תלמידים בתקריות אלימות
<b>0.84</b>	0.07-	למידת מתמטיקה מבוססת מחשב בבית
<b>0.75</b>	0.13-	שימוש בשיעורים פרטיים במתמטיקה
73 $\alpha$ =.	76 $\alpha$ =.	

מצאנו שהגורם אלימות בבית הספר (גורם פנים-בית ספרי) אופיין על ידי שני היבטים: ביטחון התלמיד/ה מול חבריו/ה לכיתה, כולל אלימות פיזית ו/או מילולית; וביטחון התלמיד/ה מול המורים, כולל אלימות פיזית ו/או מילולית. מצאנו שהגורם אלימות בבית הספר (גורם פנים-בית ספרי) אופיין על ידי שני היבטים: ביטחון התלמיד/ה מול חבריו/ה לכיתה, כולל אלימות פיזית ו/או מילולית; וביטחון התלמיד/ה מול המורים, כולל אלימות פיזית ו/או מילולית ( $\alpha = .76$ ). בנוסף, הגורמים החוץ-בית ספריים שנמצאו, כוללים סיוע לתלמידים במתמטיקה באמצעות שיעורי עזר פרטיים ובאמצעות למידת מתמטיקה מבוססת מחשב בבית ( $\alpha = .73$ ).

טבלה מספר 2  
קורלציות בין משתני המחקר

	5	4	3	2		
					אלימות בית ספרית	1
	3	-.16*	11	.22**		
					מגזר	2
	8	-.18*	.31**			
					מחוז	3
	2	-.32**				
					משתנים חוץ בית ספריים (משאבים חברתיים-כלכליים משפחתיים)	4
	.36**					
					גודל כיתה	5
					הישגים במתמטיקה	6
						10

$p < 0.5^*$ ,  $p < 0.01^{**}$ ,  $p < 0.001^{***}$

טבלה מספר 2 מראה שחלק גדול מדוברי הערבית ממוקמים באזורי פריפריה ( $r = .31, p < .01$ ). נוסף על כך, חלק גבוה יחסית ממקרי האלימות בבית הספר נרשמו בבתי ספר של דוברי ערבית, בהשוואה לאלו של מגזר דוברי העברית ( $r = .22, p < .01$ ). נתונים אלו אומתו בעזרת מבחן T (טבלה מספר 3). מצאנו שרמת האלימות בבית הספר הייתה גבוהה באופן משמעותי במגזר דוברי הערבית ( $M = 16.24, SD = 6.50$ ) בהשוואה למגזר דוברי העברית ( $M = 13.34, SD = 5.70$ ),  $t(166) = -2.40, p < .05$ .

נוסף על כך (טבלה מספר 2), ההישגים במתמטיקה נטו להיות גבוהים יותר במגזר דוברי העברית מאשר במגזר דוברי הערבית ( $r = -.35, p < .01$ ). על בסיס מבחן T (טבלה מספר 3), מצאנו גם שציוני המתמטיקה גבוהים יותר במגזר דוברי העברית ( $M = 53.79, SD = 14.90$ ) בהשוואה למגזר דוברי הערבית ( $M = 44.68, SD = 11.72$ ),  $t(166) = 3.05, p < .05$ ). עוד מצאנו כי יכולת הניבוי של גורמים חוץ-בית ספריים (שיעורי עזר פרטיים במתמטיקה, ושימוש בלמידת מתמטיקה מבוססת מחשב) נמוכה יותר באזורי הפריפריה בהשוואה לאזורים מרכזיים ( $r = -.32, p < .001$ ). על בסיס מבחן T (טבלה מספר 3) מצאנו שגורמים חוץ-בית ספריים היו גבוהים יותר באופן משמעותי באזורים מרכזיים ( $M = 29.97, SD = 10.02$ ) בהשוואה לאזורי הפריפריה ( $M = 23.41, SD = 9.45$ ),  $t(189) = 4.59, p < .001$ ). כלומר, תלמידים הלומדים באזורי פריפריה נטו פחות להשתמש בשיעורי עזר במתמטיקה ובלמידה מבוססת מחשב במתמטיקה. יתרה מכך, ציוני המתמטיקה נטו להיות גבוהים יותר באזורי המרכז מאשר באזורים אחרים ( $r = -.31, p < .01$ ). מצאנו גם שציוני המתמטיקה גבוהים יותר באזורי המרכז ( $M = 56.29, SD = 15.47$ ) בהשוואה לאזורי פריפריה ( $M = 46.73, SD = 11.39$ ),  $t(189) = 4.55, p < .001$ .

טבלה מספר 3  
T-Test

df	t	M (SD)	t	M (SD)	t	M (SD)	N
		משתנים חוץ־בית ספריים		אלימות		הישגים במתמטיקה מתוקננים	
166	0.49	27.18	*-2.40	13.34	*3.05	53.79	140
			-10.38	-5.7		-14.9	ד. ערבית
		26.14	-9.11	16.24		44.68	ד. ערבית
189	***4.59	29.97	-1.57	13.31	***4.55	56.29	78
			-10.02	-6.08		-15.47	מחוז מרכז
		23.41	-9.45	14.74		46.73	פריפריה
				-6.29		-11.39	

$p < 0.5^*$ ,  $p < 0.001^{***}$

קשר שלילי נמצא בין אלימות בבית הספר והישגי תלמידים במתמטיקה ( $r = -.32$ ,  $p < .01$ ) (טבלה מספר 2), וקשר חיובי נמצא בין הגורמים החיצוניים (למידה מבוססת מחשב במתמטיקה בבית ושיעורי עזר פרטיים במתמטיקה) והישגי תלמידים במתמטיקה ( $r = .40$ ,  $p < .01$ ). עם זאת, לא נמצא קשר בין גודל הכיתה להישגים הלימודיים. לעומת זאת, קשר חיובי נמצא בין גורמים חוץ־בית ספריים וגודל הכיתה ( $r = .36$ ,  $p < .01$ ).

#### ממצאי ניתוח רגרסיה

רגרסיה בשלבים (טבלה מספר 4) מראה ארבעה מדדים שקשורים לציוני המתמטיקה: גורמים חוץ־בית ספריים, אלימות בבית הספר, מגזר ואזור גיאוגרפי. ניתוח הרגרסיה מראה שמשנתים חיצוניים גבוהים, כמו שימוש בשיעורי עזר פרטיים במתמטיקה ושימוש בלמידה מבוססת מחשב במתמטיקה בבית, מנבאים רמות גבוהות של הישגים במתמטיקה ( $\beta = .25$ ,  $p < .001$ ).



בעוד שרמות גבוהות של אלימות בבית הספר מנבאות רמות נמוכות של הישגים במתמטיקה ( $\beta = -.21, p < .001$ ). נוסף על כך, השתייכות למגזר דוברי העברית מנבאת רמה גבוהה של הישגים במתמטיקה ( $\beta = -.21, p < .01$ ), בעוד השתייכות לאזורי הפריפריה מנבאת רמות נמוכות של הישגים במתמטיקה ( $\beta = -.15, p < .05$ ). ממצאי הרגרסיה מצביעים על כך שגודל הכיתה אינו מנבא את הישגי התלמידים במתמטיקה.

טבלה מספר 4

ניתוח רגרסיה בשלבים לחיזוי הישגים במתמטיקה

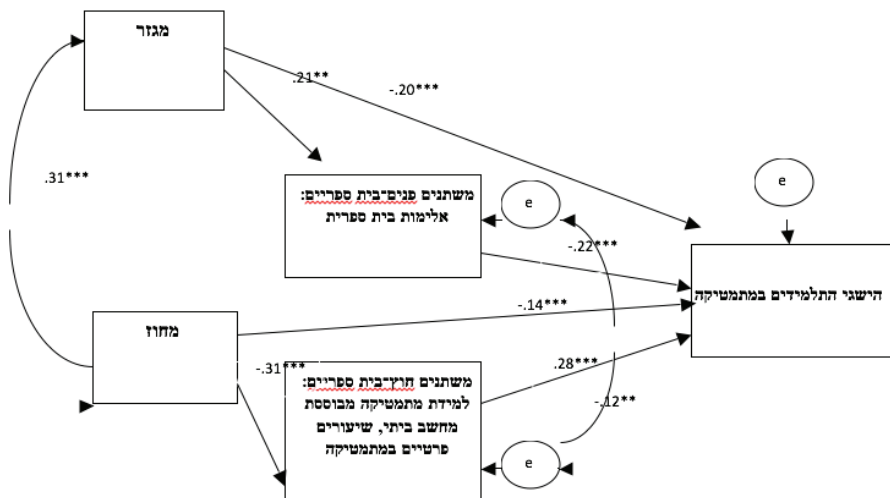
צעד	משתנה	$\beta$	S.E
1	מגזר	***35.-	2.31
2	מגזר	***28.-	2.36
	מחוז	**23.-	2.13
3	מגזר	***27.-	33.2
	מחוז	**23.-	2.1
	גודל כיתה	16	1
4	מגזר	***25.-	2.25
	משתנים חוץ בית ספריים	***28.	10
	מחוז	*15.-	2.12
	גודל כיתה	8	1
5	משתנים חוץ בית ספריים	***25.	10
	אלימות בית ספרית	***21.-	15
	מגזר	**21.-	2.23
	מחוז	*15.-	2.06
	גודל כיתה	8	1

$p < 0.5^*$ ,  $p < 0.01^{**}$ ,  $p < 0.001$ ;  $R^2 = 29.5\%$

### בחינת מודל המחקר

במחקר זה בוצע ניתוח מודלים של משוואות מבניות באמצעות תוכנת AMOS, המבוססת על מערכת משוואות מבניות, על פי בלנץ', ומשמשת להצגה גרפית של מודלים ושל קשרים (הדדיים וגם נסוגיים) בין משתנים (נצפים וגם נסתרים) (Blunch, 2008). לאחר בדיקת חוזק הקשרים בין משתני המודל ובחינת אינדקס טיב ההתאמה (GFI), הגענו למודל שמוצג באיור מספר 3. כהן ועמיתיו (Chen, Curran, Bollen, Kirby & Paxton, 2008) טענו כי יש להשתמש באינדקסים של טיב ההתאמה כדי לצמצם את רמת הטעויות במודל המוצע. על כן, לאחר בחינת כמה אינדקסים של טיב ההתאמה, מצאנו את האינדקסים הבאים כמתאימים:  $X^2=2.044$ ,  $df=2$ ,  $P=.360$ ,  $RMSEA=.011$ ,  $NFI=.983$ ,  $CFI=.920$ ,  $TLI=.905$ ,  $SRMR=.056$ .

איור מספר 3



$X^2=2.044$ ,  $df=2$ ,  $P=.360$ ,  $RMSEA=.011$ ,  $NFI=.983$ ,  $CFI=.920$ ,  $TLI=.905$ ,  $SRMR=.056$

בחנו את ההשערות בהתאם למודל. השערה (1) נתמכה חלקית, כלומר נמצא קשר שלילי בין אלימות בבית הספר והישגים במתמטיקה ( $\beta=-.22$ ,  $p<.001$ ). לעומת זאת, השערה (2) נדחתה, כלומר לא נמצא קשר בין גודל הכיתה וההישגים הלימודיים [נתונים המופיע בטבלה מספר 2 ובטבלה מספר 4, המסבירים את העובדה שגודל הכיתה הושמט במהלך בדיקת חוזק הקשר בין משתני המודל ובחינת אינדקס טיב ההתאמה (GFI) עד להשגת המודל הסופי]. השערה (3), שלפיה קשר חיובי ימצא בין משאבים חברתיים-כלכליים של משפחה (גורמים חוץ-בית ספריים) והישגים במתמטיקה - אושרה ( $\beta=.28$ ,  $p<.001$ ). השערה (4), שלפיה גורמי רקע (מגזר, אזור) ינבאו הישגי תלמידים במתמטיקה - אושרה. מצאנו כי מגזר ( $\beta=-.20$ ,  $p<.001$ ) ואזור ( $\beta=-.14$ ,  $p<.001$ ) מנבאים את הישגי התלמידים במתמטיקה, בעוד שהשתייכות למגזר דוברי העברית ולאזורים המרכזיים מנבאת רמה גבוהה יותר של הישגים במתמטיקה.

תוצאות מבחן סובל (טבלה מספר 5) הובילו למסקנה שאלימות בבית הספר מסבירה חלקית את הקשר בין מגזר בית ספרי והישגי תלמידים במתמטיקה ( $\beta = -.36, p < .01$ ). לאחר הוספת הגורם המתווך של אלימות בבית הספר, ערך הקשר ירד, אבל עדיין היה משמעותי ( $\beta = -.30, p < .01$ ). הצמצום ב-0.06. נמצא משמעותי לפי מבחן סובל ( $Z = -2.42, p < .01$ ). מכיוון שנמצא כי הקשר העקיף נשאר משמעותי, הסקנו שמצאנו מודל תיווך חלקי. בדומה לכך, מצאנו שגורמים חוץ-בית ספריים (למידה מבוססת מחשב במתמטיקה בבית ושיעורי עזר פרטיים במתמטיקה) מסבירים חלקית את הקשר בין אזור בית הספר והישגי בית הספר במתמטיקה ( $\beta = -.31, p < .01$ ). לאחר הוספת הגורם המתווך של גורמים חוץ-בית ספריים ירד ערך הקשר, אבל עדיין היה משמעותי ( $\beta = -.21, p < .01$ ). הצמצום ב-0.10. נמצא משמעותי לפי מבחן סובל ( $Z = -3.32, p < .01$ ). מכיוון שנמצא כי הקשר העקיף נשאר משמעותי, הסקנו שמצאנו תיווך חלקי.

טבלה מספר 5  
בדיקת ההשפעות המתווכות במבחן Sobel

קשר מתווך (ערך מוחלט)	Z Sobel	קשר עקיף (b)	קשר ישיר (b)	DV	MED	IV
0.06	** -2.42	** 30.-	** 36.-	הישגים במתמטיקה	אלימות בית ספרית	מגזר
0.1	** -3.32	** 21.-	** 31.-	הישגים במתמטיקה	משתנים חוץ-בית ספריים	מחוז

\*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$

לגבי הגורמים המתווכים, מצאנו שהשתייכות למגזר דוברי הערבית מנבאת רמה גבוהה יותר של אלימות בבית הספר ( $\beta = -.21, p < .01$ ), ועשויה להיות קשורה להישגים נמוכים יותר במתמטיקה ( $\beta = -.22, p < .001$ ). מצאנו שהשתייכות לאזורים המרכזיים מנבאת רמה גבוהה יותר של למידה מבוססת מחשב במתמטיקה בבית ושיעורי עזר פרטיים במתמטיקה ( $\beta = -.31, p < .001$ ), מה שעשוי לשפר את הישגי התלמידים במתמטיקה ( $\beta = -.28, p < .001$ ).

## דיון

מחקרים קודמים תמכו בקיומם של עקרונות ליבה בקרב המנהיגות הבית ספרית, במטרה לשפר את הישגי התלמידים. אך נוסף על המנהיגות הבית ספרית, ישנה דרישת קדם נוספת להצלחת בתי ספר, והיא שיפור סביבת הלמידה. כלומר, תפיסות התלמידים והמורים את הביטחון הנפשי והפיזי שלהם. מחקרו של יאקובסון (Jacobson, 2011) טוען שמאפיינים דמוגרפיים ואישיים מסוימים, כגון מיקום (כפרי, פרוורי, עירוני) וגודל כיתה (מספר התלמידים) יכולים להשפיע על הצלחת בית הספר בשיפור הישגי התלמידים. עם זאת טוען בונסרוננינג (Bonesrønning, 2003) כי ההוכחות הקיימות אינן מאפשרות להעלות בבטחה טיעונים לגבי גורמים אלו.

על בסיס התוצאות הכלל ארציות, המחקר הנוכחי השתמש במודל האקולוגי כמודל אינטגרטיבי, במטרה לבחון אם גורמים פנים-בית ספריים: אלימות בבית הספר וגודל כיתה, וגורמים חוץ-בית ספריים: שיעורי עזר פרטיים במתמטיקה ושימוש בלמידה מבוססת מחשב במתמטיקה בבית יכולים לנבא את הישגי התלמידים במתמטיקה. לדוגמה, מצאנו שאלימות בבית הספר מסבירה חלקית את הקשר בין מגזר והישגי תלמידים במתמטיקה, בעוד שגורמים חוץ-בית ספריים כמו גורמי סטטוס משפחתי חברתי-כלכלי (שימוש במחשב בבית והעסקת מורים פרטיים למתמטיקה) מסבירים חלקית את הקשר בין האזור להישגי התלמידים במתמטיקה.

הממצאים המתייחסים לאלימות בבית הספר נתמכים במחקרים של יאקובסון (Jacobson, 2011), המראים שמנהלים שהובילו בתי ספר אפקטיביים, עבדו בדבקות כדי ליצור סביבות למידה בטוחות ומסודרות. בדומה לכך, הממצאים המתייחסים ללמידה מבוססת מחשב בבית ושיעורי עזר פרטיים, יכולים לתמוך בחלק מהממצאים של קולמן ועמיתיו (Coleman et al., 1966), המראים שגורמים מחוץ לבית הספר, כמו רקע משפחתי ומצב חברתי-כלכלי, יכולים להסביר את תוצאות התלמידים בנוסף לגורמים הפנים-בית ספריים.

המודל שהופק במחקר זה, תואם למחקרים קודמים של דומיי ועמיתיו (Dumay & Dupriez, 2007; Yoshino, 2012), שבהם נטען כי מנהיגים בית ספריים צריכים להשתמש בגישה אינטגרטיבית כדי למצוא גורמים שמנבאים הישגים בתי ספריים. למשל שילוב של גורמים פנים-בית ספריים וחוץ-בית ספריים, המסבירים את הישגי התלמידים, כך שאין צורך בבידודו של גורם יחיד כלשהו מתוך המערכת הבית ספרית.

המחקר הנוכחי מצייר תמונה עגומה לגבי הפער בין המגזרים והאזורים בישראל. לדוגמה, אפשר להסביר את הממצא שאלימות בבתי הספר מסבירה חלקית את הקשר בין מגזר בית הספר להישגי התלמידים במתמטיקה, בעובדה שמגזר דוברי הערבית מאופיין במשאבים כלכליים נמוכים; לפיכך הוא סובל מכיתות גדולות ומועסקים בו מעט פסיכולוגים ויועצים חינוכיים. ממד זה עלול להגביר את רמת האלימות בבתי הספר ובכיתה ולהפחית הישגים לימודיים. הסבר נוסף לכך הוא מורים המקדישים חלק גדול מזמן השיעור להתמודדות עם בעיות אלימות, ולכן אינם פנויים ללמד. כמו כן, האווירה האלימה בבית הספר מקשה על התלמידים ללמוד היטב.

אפשר למצוא תמיכה בממצאים אלו, אצל מק'ניל ועמיתיו (MacNeil, Prater & Busch, 2009) המצביעים על כך ששיפור סביבת הלמידה, הכוללת הבטחת הביטחון הפיזי בה, מהווים דרישת קדם חיונית להצלחת בית ספר בסביבה אלימה, במיוחד באלו בעלי משאבים חינוכיים מעטים. כמו כן, הממצאים מראים שגורמים חוץ-בית ספריים (משאבים חברתיים-כלכליים משפחתיים:

למידה מבוססת מחשב במתמטיקה בבית ושיעורי עזר פרטיים), מסבירים חלקית את הקשר בין אזור בית הספר והישגי התלמידים במתמטיקה. ממצאים אלו ניתנים להסבר בכך שכאשר ישנם מעט משאבים לכל תלמיד באזורי הפריפריה, התלמידים נעזרים מעט במחשבים ללמידה בבית. נוסף על כך, הם אינם נוטלים שיעורי עזר פרטיים, מה שיכול להשפיע על הישגיהם במתמטיקה. ממצאים אלו תומכים בממצאי של מארזנו ועמיתיו (Marzano, Waters & McNulty, 2001) לגבי תפקיד ההנהגה האפקטיבית במחוזות בתי ספר בהגברת המצוינות והלמידה הבית ספרית. עוד נמצא שאלימות בבית הספר יכולה להסביר בצורה מיטבית הישגים נמוכים במתמטיקה. כמו כן, אפשר להסביר ממצא זה בעובדה שבתי ספר המאופיינים באלימות גבוהה לרוב מאופיינים בהיעדר משמעת בכיתה. החוקרים שביט ובלנק (Shavit & Blank, 2010) הוסיפו כי בהיעדר משמעת, אלימות מפריעה לתלמידים ללמוד או להיות קשובים יותר בשיעור, ומונעת מהמורה ללמד את החומר באופן מיטבי ואפקטיבי.

ממצאי המחקר תומכים בטיעוני החוקרים מיסטל-ז'קסון ועמיתו (Mistler-Jackson & Songer, 2000) לגבי למידה מבוססת מחשב בבית התלמיד, המספקת מגוון אינטראקציות של למידה אפקטיבית. היכולת לשיתוף פעולה אינטראקטיבי מבתי התלמידים מאפשרת להם להשתתף באופן פעיל בלמידה אישית וקבוצתית, ללא תלות במצב חברתי-כלכלי של שכונתם. נוסף על כך, סביבת למידה המשלבת מחשבים בתהליך הלמידה בבתי התלמידים, יכולה לאפשר למורה לגוון את אמצעי הלמידה, לשפר דפוסי אינטראקציה עם התלמידים ולהקדיש יותר תשומת לב להבדלים בין התלמידים.

אפשר להסביר את יכולת הניבוי הגבוהה של שיעורי עזר פרטיים במקצוע המתמטיקה, בכך שהינם משוחררים מהסחת הדעת בכיתה. התוצאה היא שהתלמיד מוכן יותר ללמידה איכותית ומשמעותית. יתרה מכך, במהלך שיעור פרטי התלמיד יכול להעלות קשיים או לשאול שאלות ספציפיות לגבי החומר ולהתקדם על פי קצב למידה אישי. היתרונות הללו תורמים לשיפור היכולת וההישגים של תלמיד בתחום הנלמד. עם זאת, חשוב לציין שבעצם קיומם של שיעורים פרטיים טמונה הנחה מקדמית שמדובר במעמד ביניים או במשפחה בעלת סטטוס חברתי-כלכלי גבוה. עובדה זו יכולה לתמוך בממצאי המחקר הטוען כי באזורים מרכזיים בישראל, הנחשבים מבחינה כלכלית לאמידים יותר מאזורי הפריפריה, קיימת נטייה להשתמש יותר בשיעורי עזר פרטיים.

ממצאי המחקר מראים עוד כי בכיתות גדולות תלמידים נוטים להשתמש יותר במחשבים ביתיים ללמידה ולהשתמש יותר בשיעורים פרטיים. אפשר להסביר זאת בכך שלמידה בכיתות גדולות ועמוסות קשה יותר. לפיכך, תלמידים מנסים לצמצם את פערי הלימוד בעזרת למידה מבוססת מחשב או בעזרת שיעורים פרטיים. ההישגים הגבוהים באזורים מרכזיים ניתנים להסבר בכך שההישגים הגבוהים במתמטיקה באזורי המרכז משקפים את עושרן הרב יותר של הרשויות המקומיות, המשקיעות משאבים בפיתוח והעצמה של בתי הספר.

ממצאי המחקר תואמים ממצאים של מחקרים קודמים, מהם עולה כי בתי ספר בערים גדולות נוטים לשים דגש רב יותר על הישגים לימודיים ועל הצלחה חינוכית. ממצאי המחקר נתמכים על ידי אדי-רקה ודנה (Addi-Raccah & Dana, 2015) שהראו כי שיעורי עזר פרטיים מהווים מנגנון נוסף עבור קבוצות בעלות יתרונות חברתיים המרוכזים בסביבת בית ספר. במחקר נמצא

כי בתי ספר בעלי סטטוס חברתי-כלכלי גבוה הינם בתי ספר בעלי אפיונים זהים, כגון בעלי הישגים לימודיים גבוהים, ממוקמים במרכז הארץ ואוכלוסייתם דוברת עברית. בבתי ספר הללו תלמידים רבים משתתפים בשיעורי עזר פרטיים, ככל הנראה כחלק מאסטרטגיית תגבור והעשרה. בהקשר זה, הממצאים מאשרים את הטענה לפיו שיעורי עזר פרטיים מגבירים את הפער הקיים בחוסר השוויון החברתי והשינוי החברתי.

לסיכום, הקשרים בין המתרחש בתוך בית הספר ומחוצה לו הדוקים וחזקים, ומעידים על כך שיש להתחשב בזאת בעת קביעת המדיניות. מנהיגים חינוכיים, ברמת בית הספר וברמה הכלל ארצית, צריכים לשקול את המודל האינטגרטיבי המוצע המבוסס על המודל האקולוגי, תוך התייחסות להקשר התרבותי בפיתוח אסטרטגיות מנהיגות, כדי לצמצם את הפערים ולהגביר את הישגי התלמידים. כל זאת במטרה לבדוק את הגורמים בתוך בית הספר ואת הלמידה בבתי התלמידים.

מחקר זה נסמך על המודל האקולוגי, המבסס את הטענה ששני הגורמים חשובים (החוץ-בית ספרי והפנים-בית ספרי), בעוד מנהלי בתי ספר וקובעי מדיניות בחינוך נוטים לבדוק יותר את המתרחש בתוך בתי הספר מאשר את תהליך הלמידה הביתי של התלמידים. הממצאים מעודדים את מנהיגי בתי הספר להשקיע אף בתהליך הלימוד הביתי של התלמידים, למשל באספקת מחשבים נישאים וטאבלטים לתלמידים, במיוחד לאלו שהם מרקע חברתי-כלכלי נמוך. כך יוכלו להמשיך את תהליך הלמידה והאינטראקציות שלהם בבית. באותו אופן כדאי להשקיע במימון מורים פרטיים שילמדו בבתי התלמידים, במיוחד אצל משפחות מרקע חברתי-כלכלי נמוך. כמו כן, אפשר לנצל את משאב השעות ה"פרטניות" של מורים במערכת החינוך בישראל כדי לצמצם פערים ולקדם את הישגי התלמידים.

### תרומת המחקר

מחקר זה מתמקד במודל האקולוגי בהקשר של הישגי התלמידים, שלרוב מתעלמים ממנו במחקרי מנהיגות חינוכית בין-לאומיים. על ידי הוספת המודל האקולוגי לחקר ההנהגה החינוכית הוסבר תפקידו של המנהיג החינוכי בשיפור הישגי התלמידים, המודל האקולוגי מסביר את יחסי הגומלין באופן אינטגרטיבי בין אלימות בבית הספר (השייכת לתת מערכת האקו), גורמים חוץ-בית ספריים ומשתני רקע (השייכים לתת המערכות המיקרו והמאקרו) והישגי התלמידים.

מבחינה מעשית, ממצאי המחקר יכולים לעזור למנהיגים חינוכיים ליצור מדיניות חינוכית ותוכניות הדרכה למנהלי בתי ספר. הנחיות המדיניות ותוכניות אלו יכולות לקדם הישגים לימודיים בקרב תלמידי ישראל, כמו גם לסייע בזיהוי הדרכים העדיפות להכשרת מנהלי בתי ספר, לשם פיתוח תוכנית עבודה אפקטיביות בהתאם למשאבים של האזור או המחוז. כך למשל ברמת בית הספר יש להדגיש את חיזוק הקשר בין התלמיד והמורים על ידי ארגון פעילויות ערכיות בית ספריות ותוכניות פיתוח למורים, המתמקדות ביישום דרכים להפחתת אלימות בין התלמידים, ובכך ליצור אקלים בית ספרי המעודד מוטיבציה למצוינות לימודית. נוסף על כך, יש צורך לפתח תוכניות למידה אטרקטיביות מבוססות מחשב לשימוש בבתי התלמידים, במיוחד עבור תלמידים ממשפחות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך.

מיסטרי (Mestry, 2014) מצא קשר חזק בין מימון כלכלי לתוצאות חינוכיות, לכן מדיניות המימון של המנהיגות החינוכית צריכה להתבסס על ניתוח מקיף של קשר רלוונטי למגזר, לאזור ולמצב החברתי-כלכלי של המשפחות באזור. כך, התלמידים הזקוקים למימון יקבלו את ההטבות לא רק בבתי הספר שלהם, אלא גם בבתייהם. באופן זה צריכה המנהיגות המדינית לבנות תוכנית שתצמצם את הפערים בין המגזרים והאזורים בישראל, ובכך תקדם צדק חברתי במטרה להגדיל את הזדמנויות הלמידה ותעודד הצטיינות אקדמית בקרב תלמידי הפריפריה.

## מקורות

אבו-עסבה, ח' (2007). החינוך הערבי בישראל. דילמות של מיעוט לאומי. מחקר פולרסהיימר. הוצאת האוניברסיטה העברית.  
בלס, נ' (2008). הקטנת גודל הכיתה, משמעויות תקציביות וחינוכיות. מרכז טאוב.  
גומפל, ט', זהר, א' (2002). אלימות מינית בבתי הספר בישראל: דוח מבוסס-מחקר ביניים. האוניברסיטה העברית.  
הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2011). אוכלוסייה: שנתון סטטיסטי לישראל.  
לביא, ד' (2013). לימודי פריפריה. נייר שהוצג בכנס ה-15 ללימודי גליל, תל-חי.  
משרד החינוך הישראלי (2014). כמעט הכל על מוסדות חינוך. אוחר ב-11 במאי, 2016, מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Hebrew/SherutimMaagarim/MaagareyMeida/IturMosdot2.htm>  
שביט, י' בלנק, כ' (2011). משמעת בית ספרית והישגים לימודיים בישראל. נייר מדיניות מס' 11. מרכז טאוב.

Abbott, M. L., & Fouts, J. T. (2003). *Constructivist teaching and student achievement: The results of a school-level classroom. observation study in Washington*. Retrieved May 11, 2016, from [www.spu.edu/wsrc](http://www.spu.edu/wsrc).

Addi-Racah, A., & Dana, O. (2015). Private tutoring intensity in schools: a comparison between high and low socio-economic schools. *International Studies in Sociology of Education*, 25(3), 183-203.

Arafeh, S., & Levin, D. (2003). The digital disconnect: The widening gap between internet-savvy students and their schools. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1002-1007). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Arbuckle, J. L. (2011). IBM SPSS Amos 20 user's guide. *Amos Development Corporation*, SPSS Inc.

Akiba, M., LeTendre, G., Baker, D., & Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.

- Baker, D. P., Goesling, B., & LeTendre, G. K. (2002). Socioeconomic status, school quality, and national economic development: A cross-national analysis of the "Heyneman-Loxley Effect" on Mathematics and Science achievement. *Comparative Education Review*, 46(3), 291-312.
- Benbenishty, R., & Astor, R.A. (2005). School violence in context: Culture, neighborhood, family, school and gender. Oxford University Press.
- Blunch, N. (2008). *Introduction to structural equation modeling using SPSS and AMOS*. Sage Publications.
- Bosworth, K., Ford, L., & Hernandez, D. (2011). School climate factors contributing to student and faculty perceptions of safety in select Arizona schools. *Journal of School Health*, 81(4), 194-201.
- Bonesrønning, H. (2003). Class size effects on student achievement in Norway: Patterns and explanations. *Southern Economic Journal*, 69(4), 952-965.
- Bray, M & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia* (No. 9). Asian Development Bank.
- Bray, M, Mazawi, A. E & Sultana, R. G. Eds. (2013). *Private tutoring across the Mediterranean*. Sense Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U & Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bush, T, Bell, J & Middlewood, D. Eds. (2019). *Principles of educational leadership & management*. SAGE Publications Limited.
- Chen, F, Curran, P. J, Bollen, K. A, Kirby, J & Paxton, P. (2008). An empirical evaluation of the use of fixed cutoff points in RMSEA test statistic in structural equation models. *Sociological Methods and Research* 46(2), 36, 494.
- Chiu, M. M. (2013). Family structure and education. In J. Ainsworth & G. J. Golson (Eds.), *Sociology of education* (pp. 271-275). Sage Publications.
- Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2015). Classmate characteristics and student achievement in 33 countries: Classmates' past achievement, family socioeconomic status, educational resources, and attitudes toward reading. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 152-169.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M & Weinfeld, F. D. York. RL. (1966) *Equality of educational opportunity*, 93-104, (4)11.



- Cooper, B.S. (Ed.) (2005). *Home schooling in full view – A Reader*. Information Age Publishing.
- Cuban, L. (Ed.) (1988). *Managerial imperative and the practice of leadership in schools*. The State University of New York. Press Albany.
- Dang, H. A. & Rogers, F. H. (2008). How to interpret the growing phenomenon of private tutoring: Human capital deepening, inequality, increasing, or waste of resources? *Policy Research Working Paper Series* 1-42, 4530. The World Bank.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*, 1-12. OECD Publishing.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2007). Accounting for class effect using the TIMSS 2003 eighth-grade database: Net effect of group composition, net effect of class process, and joint effect. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(4), 383-408.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The why's of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368.
- Glanz, J., Shaked, H., Rabinowitz, C., Shenhav, S., & Zaretsky, R. (2017). Instructional leadership practices among principals in Israeli and US Jewish schools. *International Journal of Educational Reform*, 26(2), 132-153.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Czeh, E. R., Cantor, D., Crosse, S. B. & Hantman, I. (2000). *National study of delinquency prevention in schools*. MD, Ellicott City: Gottfredson Associates. pp1-466.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 25-142.
- Hamilton, L. S. & Steele, J. L. (2013). Improving accountability through expanded measures of performance. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 453-475.
- Ireson, J. & Rushforth, K. (2014). Why do parents employ private tutors for their children? Exploring psychological factors that influence demand in England. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 12-33.
- Inglis, A., Ling, P. & Joosten, V. (2002). *Delivering digitally: Managing the transition to the knowledge media*. Kogan Page.
- Israeli Ministry of Education (2014). Almost everything about educational institutions. Retrieved May 11, 2016, from <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Hebrew/SherutimMaagarim/MaagareyMeida/IturMosdot2.htm>.

- Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 33-44.
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A. & Benbenishty, R. (2009). Middle Eastern adolescents' 'perpetration of school violence against peers and teachers: A cross-cultural and ecological analysis. *Journal of interpersonal violence*, 24(1), 159-182.
- Kruger, A. B. (2003). Economic consideration and class size. *The Economic Journal*, 113 (485), 34-63.
- Lareau, A. (2013). School, housing, and the reproduction of inequality. In A. Lareau & K. Goyette (Eds.), *Choosing homes, choosing school* (pp. 169-206). The Russell Sage Foundation.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Limbos, M. A. P., & Casteel, C. (2008). Schools and Neighborhoods: Organizational and Environmental Factors Associated With Crime in Secondary Schools. *Journal of school health*, 78(10), 539-544.
- Leithwood, K. & Azah, V. N. (2016). Characteristics of effective leadership networks. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409-433
- MacBeath, J., & Cheng, Y. C. (Eds.) (2008). *Leadership for learning: International perspectives*. Sense Publishers.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Maring, E. F., & Koblinsky, S. A. (2013). Teachers' challenges, strategies, and support needs in schools affected by community violence: a qualitative study. *Journal of School Health*, 83(6), 379-388.
- Marlatt, G. A., Larimer, M. E., & Witkiewitz, K. (Eds.) (2011). *Harm reduction: Pragmatic strategies for managing high-risk behaviors*. Guilford Press.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2001). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Mestry, R. (2014). A critical analysis of the National Norms and Standards for School Funding policy Implications for social justice and equity in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(6), 851-867.
- Mischo, C. & Haag, L. (2002). Expansion and effectiveness of private

- tutoring. *European Journal of Psychology of Education* 263-273, (3)17, .
- Mistler-Jackson, M., & Songer, N. B. (2000). Student motivation and internet technology: Are students empowered to learn science? *Journal of Research in Science Teaching*, 37(5), 459-479.
- Mori, I., & Baker, D. (2010). The origin of universal shadow education: What the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 36-48.
- Muir-Herzing, R.G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers and Education*, 42, 111-131.
- Murphy, J. (2013). The architecture of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 252-263.
- Nir, A., Ben-David, A., Bogler, R & Zohar, A. (2016). School autonomy and 21st century skills in the Israeli educational system: Discrepancies between the declarative and operational levels. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1231-1246.
- OECD. (2012) *Connected Minds :Technology and Today's Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Pashiardis, P. (2004). Democracy and leadership in the educational system of Cyprus. *Journal of Educational Administration* 42 (6), 656-668.
- Podorefsky, D. L., McDonald-Dowdell, M., & Beardslee, W. R. (2001). Adaptation of preventive interventions for a low-income, culturally diverse community. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(8), 879-886.
- Scanlan, M. (2013). A learning architecture: How school leaders can design for learning social justice. *Educational Administration Quarterly* 348- (2)49, 391
- Sela-Shayovitz, R. (2009). Dealing with school violence: The effect of school violence prevention training on teachers' perceived self-efficacy in dealing with violent events. *Teaching and Teacher Education*. 1061-1066, (8)25,
- Shavit, Y & Blank, C. (2010). *School discipline and scholastic achievement in Israel*. Policy Paper No. 2011.11. Taub Center (Hebrew), Jerusalem.
- Ten Bruggencate, G., Luyen, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement how can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699-732.
- Trujillo, T. (2013). The reincarnation of the effective schools research: Rethinking the literature on district effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 426-452.

- Walker, S. O., Petrill, S. A. & Plomin, R. (2005). A genetically sensitive investigation of the effects of the school environment and socio-economic status on academic achievement in seven-year-olds. *Educational Psychology*, 25(1), 55-73.
- Witziers, B., Bosker, R. J. & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly* 39 (3), 398-425.
- Yoshino, A. (2012). The relationship between self-concept and achievement in TIMSS 2007: A comparison between American and Japanese students. *International Review of Education*, 58, 199-219.
- Zhang, W. (2014). The demand for shadow education in China: mainstream teachers and power relations. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 436-454.
- Zuzovsky, R. (2008). Closing achievement gaps between Hebrew-speaking and Arabic-speaking students in Israel: Findings from TIMSS 2003. *Studies in Educational Evaluation* 34 (2), 105-117.

# תמונת מצב בין־לאומית של הכשרת מורים להוראת מחוננים

## רוקסנה רייכמן

### תקציר

תלמידים מחוננים זקוקים למורים מומחים, שמודעים לצורכיהם הייחודיים ומסוגלים לתת להם מענה. עם זאת, רוב המורים המלמדים תלמידים אלה, לא קיבלו הכשרה מתאימה, אלא הכשרה רגילה. במחצית השנייה של המאה ה-20 עלתה המודעות לצורך זה, ומוסדות רבים להכשרת מורים הציעו תוכניות ייחודיות להכשרת מורים להוראת מחוננים באוניברסיטאות ובמכללות. מטרת המאמר הנוכחי היא לתאר את המצב הקיים בתחום הכשרת המורים להוראת מחוננים בראי השוואתי, לחשוף את השיקולים המנחים אותם ולהשוות בין התוכניות השונות לפי שבעה קריטריונים. כמו כן, המאמר מציע כמה המלצות מעשיות, שאותן אפשר ליישם בשטח, תוך התחשבות בשוני התרבותי הקיים במדינות השונות.

מילות מפתח: הכשרת מורים, מחוננים, ישראל, ארצות הברית, אירופה

### מבוא

מטרות המאמר הנוכחי הן למפות את נושא הכשרת המורים להוראת מחוננים בכמה מדינות ולחשוף את ההנחות הסמויות הבאות לידי ביטוי בתוכניות השונות בעולם. הסקירה הנוכחית מתמקדת בנעשה בתחום הכשרת מורים למחוננים באירופה, בארצות הברית ובאוסטרליה. לשם כך, ראשית יוצג רקע כללי על החינוך המשווה כתחום התורם להבנת תהליכים ומדיניות חינוכית. בהמשך נתמקד בהכשרת מורים למחוננים מנקודת מבט השוואתית. לאחר מכן נבחן את הכשרת המורים לאור קריטריונים ברורים אשר יוצגו. לסיום, לאור הממצאים, נסיק מסקנות ונמליץ המלצות.

מדינות מסוימות הכירו בצורך להכשיר מורים להוראת מחוננים, קודם כול באופן גנרי, ולאחר מכן בהתמחות ספציפית לשכבות גיל, למקצועות שונים וכדומה. כמו כן, מדינות מסוימות קבעו עקרונות מנחים (סטנדרטים) לבניית תוכניות הכשרה למורי המחוננים. מאמר זה בוחן את הכשרת המורים למחוננים בארצות שונות בתחילת המאה ה-21, תוך ניתוח הדומה והשונה, וכן בוחן את השלכות ההכשרה לגבי הדמות הרצויה של המורה לתלמידים מחוננים. החינוך המשווה, המכונה לפעמים גם "חינוך השוואתי", הינו תחום אקדמי מתוך מדעי החינוך, שמטרתו חקר החינוך במדינה אחת או בכמה מדינות, על ידי שימוש בנתונים המתארים את המציאות החינוכית במדינות השונות או במגזרים השונים באותה מדינה. החוקרים בתחום זה משווים בין מצבים חינוכיים באותה מדינה לאורך השנים באמצעות מחקרי אורך, וכן משווים בין מדינות שונות, תוך כדי חיפוש המשותף והמבדיל בין מאפייני המדיניות החינוכית של מדינות שונות. היתרון הבולט של התחום הוא הרחבת היריעה החינוכית, תוך כדי הכרת הנעשה במדינות השונות ובזמנים השונים, במטרה לשפר את מערכת החינוך.

אפשר ללמוד מניסיוןן של מדינות אחרות, לזהות דפוסים של קבלת החלטות, קריטריונים והנחות, וגם להבין מה הם הגורמים המעורבים בקביעת מדיניות חינוכית. כמו כן, החינוך המשווה מאפשר למקבלי ההחלטות לעשות בחירה מושכלת בין אלטרנטיבות שונות, כמו למשל בין חינוך ריכוזי יותר או פחות, אחיד או מגוון ועוד. קריאה מעמיקה בתוך ספקטרום העמדות החינוכיות הקיים בעולם מחדדת את האבחנה בין "מה שזה לא אני", לבין "מה שאני לא". כלומר בין דברים שהם בבחינת חידוש לגבינו, לבין דברים שהם בחזקת אנטייתזה לתפיסתנו (Broadfoot, 2002).

עם זאת, יש להתייחס לשתי בעיות שעלולות להיווצר כתוצאה משימוש מוטעה בחינוך המשווה: א. לא תמיד רצוי לאמץ בחום פתרונות שעובדים מצוין במדינה אחת, ולנסות ליישם אותם כפי שהם במדינה אחרת. חינוך מתקיים תמיד על רקע חברה מסוימת, ויש להביא בחשבון את המאפיינים הייחודיים של כל מדינה ומדינה, את הרכב אוכלוסייתה ואת בעיותיה הייחודיות. לכן, כאשר מאמצים פתרון ממדינה מסוימת, יש לבצע את ההתאמות הנחוצות (Deem, 2001).

ב. טעות נפוצה נוספת, ואולי חמורה יותר, נובעת מכך שאפשר להסתנוור מרעיון חינוכי המיושם בארץ מסוימת ולנסות ליישם אותו בארץ אחרת, בלי להתעמק בעקרונות המנחים ובלי להקפיד על כל הפרטים. במקרה זה, העובדה ש"מעתיקים לא נכון" עלולה להיות בעוכריהם של קובעי המדיניות ולהביא לתוצאות גרועות ביותר. ניקח למשל דוגמה של מדינה שבה קיים מחסור במורים למקצועות ריאליים. מדינה זו עלולה להתלהב מרעיון שנוסה במדינה אחרת, שבה קיים מסלול אלטרנטיבי להסבת מהנדסים להוראה. אם מתחילים בתהליך דומה בלי לבדוק בצורה מעמיקה את התאמתם של מהנדסים אלה להוראה, ובלי מתן אפשרות להתנסות מספקת, עלולים להיכשל בגלל ש"המעתיקים" לא הבינו את כל פרטי התהליך שהצליח במקום אחר, או לא יישמו אותו כראוי.

מטרות החינוך המשווה השתנו במהלך השנים: בתחילת המאה ה-20 הדגש היה על הכרת האחר, לאחר מכן על הבנת האחר, משנות ה-60 של המאה ה-20 מדובר על בנייה תוך כדי השוואה לאחר, ובמאה ה-21 גוברת הנטייה למדוד ולהעריך את האחר (Novoa & Mashal, 2003). ברודפוט (Broadfoot, 2002) טוענת שאחד התפקידים של החינוך המשווה הוא "להפוך את המוכר למוזר", כלומר לנתח את הדרך שבה נעשים הדברים כאן ועכשיו, ולשאל שאלות מאתגרות לגבי דרך זו, או להעלות את האפשרויות האחרות, שלא הובאו בחשבון. אפשר להבין מגמה זו על רקע העלייה בדרישה לחשיבה רפלקטיבית ולמחקר פעולה.

המדיניות החינוכית כיום היא בעלת אוריינטציה המושפעת מהגלובליזציה, והנושא מטופל על ידי המדינות המתועשות שהן חלק מה-OECD. מצד אחד, אירופה מנסה ליצור חקיקה אחידה בכל הקשור להשכלה הגבוהה. מהצד האחר, קיימת נטייה הפוכה - לגרום לגיוון על ידי הגדרה של מטרות שונות ושל התמחויות מוסדיות שונות (Kivinen & Nurmi, 2003; Deem, 2001).

גם בהכשרת המורים להוראת מחוננים באות לידי ביטוי שתי אוריינטציות אלה. בבואנו לסקור בצורה השוואתית את נושא הטיפול במחוננים בארצות השונות, אפשר לזהות כמה שלבים המאפיינים את תהליך התגבשות המדיניות של הכשרת המורים. כל מדינה עברה משלב אחד למשנהו בזמנים שונים, בנסיבות שונות, ומובן שאין ביטחון שהתוצאה הסופית של

התהליך בכל אחת מהארצות תהיה זהה. עם זאת, כאשר סוקרים את נושא המחוננים במבט השוואתי אי אפשר להתעלם מחמשת השלבים הבאים:

- בשלב הראשון, בכל המדינות, נושא הטיפול במחוננים החל בעצם ההכרה בייחודיות המענה הנדרש עבור מחוננים, בצורה אינטואיטיבית, בלי תכנון, כתגובה ללחצים שונים או כתוצאה מההבנה שמדובר במשאב אנושי שכדאי לנצל, ועל כן יש צורך לעשות מאמץ לאתר ולפתח. לעיתים הושם הדגש על המחוננים כעל משאב של המדינה (לדוגמה, בארצות מזרח אירופה ובישראל בשנים הראשונות), ולעיתים הושם הדגש על טובת הפרט ועל זכותו לקבל מענה הולם לצרכיו (לדוגמה, בארצות הברית ובאוסטרליה).
- בשלב השני נוצרו מסגרות שונות עבור תלמידים מחוננים, כגון כיתות למחוננים, תוכניות של יום בשבוע, תוכניות העשרה מחוץ לבתי הספר, כיתות מואצות ועוד.
- בשלב השלישי מדינות מסוימות הגיעו להכרה שדרושה תוכנית ייחודית להכשרת מורים להוראת מחוננים (ראו חלק ממדינות האיחוד האירופי, ישראל, ארצות הברית ואוסטרליה).
- בשלב הרביעי דובר על הכשרה דיפרנציאלית של המורים למחוננים על פי גיל הלומדים או על פי נושאים ספציפיים שנלמדים (subject matter).
- השלב החמישי והאחרון, הוא שלב הכנסת הסטנדרטים לתוכניות להכשרת המורים כאמצעי להבטחת האיכות, לפיקוח ולהערכה של הכשרת המורים למחוננים (Reichman, 2019).
- חשוב לציין שאין הכרח שכל מדינה תעבור את כל השלבים האלה. כיום קיימת הכרה בכך שהכשרת מורים רגילה אינה עונה על צורכיהם של המורים למחוננים ושל התלמידים המחוננים. חוקרים מובילים בתחום מציעים תוכניות שבהן פרחי הוראה ומורים בפועל ילמדו על צרכי המחוננים ועל דרכים להיענות לצרכים אלה (VanTassel-Baska, 2005). אחד המרכיבים המהותיים בהכשרת המורים למחוננים הוא פיתוח זהות אישית, מקצועית ותרבותית ייחודית, שיוצרת פרופסיה נפרדת (Ford & Frazier, 2001).

### תיאור המצב הקיים בהכשרת מורים להוראת מחוננים בראי השוואתי

בחלק זה נבחן את נושא הכשרת המורים למחוננים, כפי שהוא בא לידי ביטוי בכמה מדינות בעשור הראשון של המאה ה-21, ואת השלכותיה של הכשרה זו על הדמות הרצויה של המורה למחוננים.

כאמור, המטרה היא למפות את נושא הכשרת המורים למחוננים בשלוש יבשות, ולהוכיח שמדובר בנושא בעל פריסה עולמית רחבה. כמו כן, נברר את העקרונות הסמויים הבאים לידי ביטוי בתוכניות הקיימות בארצות שונות, על מנת לזהות את הדפוסים ואת הנחות היסוד של הנעשה בזירה המקומית. השיטה שבה נשתמש לצורך זה, היא בחינה של המצב לאור כמה קריטריונים ברורים. בעזרת שיטה זו אפשר להגיע לתובנות לגבי הנושאים שאפשר ללמוד עליהם מתוך ההשוואה ולגבי הנושאים שנותרו בלתי פתורים.

קיימת הסכמה רחבה באשר לדמות המורה הראוי למחוננים, כפי שהיא באה לידי ביטוי בציפיות של המדינות השונות ממורים אלה, גם אם קיימות דרכים שונות להבטיח את איכותם של מורים

אלה (Vidergor & Harris, 2015). יש חוקרים (Croft, 2003) הטוענים כי עדיף שמורי המחווננים יהיו מחווננים בעצמם. אולם גם ללא דרישה זו קיימת הסכמה על כך שמורי המחווננים אמורים לזהות הזדמנויות מיוחדות עבור הצעירים המחווננים (Hansen & Feldhusen, 1994; IPIEGE, 2009). עליהם לבחון את כל הפעילות החינוכית של המחווננים על מנת לוודא שהם עובדים באופן רציף, ברמה ובקצב שתואם את יכולותיהם הייחודיות.

מעבר להיותם של המורים למחווננים מומחים בנושאים שאותם הם מלמדים, מצופה מהם לבצע משימות נוספות החורגות מהנעשה בכיתה והמשפיעות על תפיסתם של אנשים רבים אחרים על דמות המחווננים. בעצם מצפים ממורים אלה להיות שליחים או שגרירים של המחווננים, ולפעול למען הגברת המודעות בחברה כולה לנושא זה - באופן דומה לדרך שבה מצפים ממורים לחינוך מיוחד להיות שגרירים עבור תלמידים אלה בחברה כולה, ולא רק בין כותלי בית הספר. המורים למחווננים חייבים להיות מספקי ידע בנושא המחווננים והמחוננות בקרב תלמידים ומורים בבית הספר: הם צריכים לייעץ לתלמידים, למורים האחרים ולהורים על הסכנות שבת-הישגיות, ואף להיות מסוגלים לייעץ בבחירת מקצוע עתידי. בו בזמן עליהם לפעול בצורה עקבית ושיטתית לעידוד המצוינות, היצירתיות והמנהיגות. המורים שעוברים הכשרה למחווננים חייבים להיות שגרירים טובים של המחווננים בקרב כלל המורים, מכיוון שברוב המקרים המורים המלמדים את המחווננים בכיתות הרגילות, הם הראשונים שיכולים לזהות את הפוטנציאל או להתעלם ממנו.

כמו כן, על המורה למחווננים לזהות בעיה של חוסר קבלת מענה הולם לצורכי המחווננים עקב ראייה סטריאוטיפית ודעות קדומות כלפי המחווננים ולפעול לטובתם בגיל הגן, בבית הספר ובחברה (Bayat, 2017). מורים יעילים של תלמידים מחווננים נהנים לעבוד עם תלמידים מאתגרים ומחדשים, מזהים את ההבדלים מבחינת הרמה ומתאימים לתלמידים האלה חומרים התואמים את יכולותיהם. מצד אחד הם מומחים בדיסציפלינה, ומהצד האחר הם בעלי ארגון כלים רחב של מיומנויות הוראה. מעל לכול, הם מונעים מאהבת הילדים האלה ומהרצון לקדם אותם לפי הקצב שלהם. הם עושים זאת בביטחון רב, בלי לחשוש מתלמידים המתאגרים אותם מבחינת ידע, שאלות, תגובות וכדומה (Smith, 2005; Vidergor & Eilam, 2011). כפי שכבר נאמר, אין הסכמה לגבי הדרך המועדפת להכשרת מורי מחווננים בארצות השונות, ולמעשה, הכשרת המורים למחווננים החלה בכל המדינות אחרי שכבר הוקמו מסגרות שונות לטיפול במחווננים. בארצות הברית עצמה קיימים עד עצם היום הזה הבדלים רבים בין דרישות המדינות השונות מהמורים למחווננים, וכן הבדלים באפשרויות המוענקות לתלמידים אלה. רק חלק מהמדינות בארצות הברית קבעו דרישות ספציפיות לגבי הכשרה מסוימת שנדרשת ממורי המחווננים (Addison, 1983).

### הכשרת מורים למחווננים במדינות (states) השונות בארצות הברית

במסגרת המחקר הנוכחי נבדקו הנתונים שנמסרו בארצות הברית על ידי הארגון הלאומי לילדים מחווננים (NAGC, 2015) לגבי מדינות שצינו חובות ספציפיות בנושא הטיפול במחווננים על פי שבעת הקריטריונים הבאים:

א. זיהוי ומיון התלמידים המחווננים;



- ב. חובה להעניק שירותים שונים לתלמידים המחוננים;
- ג. מתן אפשרות להקדים את כניסת התלמידים המחוננים לגן חובה (K);
- ד. חובת קיום כיתות מואצות;
- ה. חובה על כל פרחי ההוראה ללמוד קורס(ים) בנושא התלמידים המחוננים;
- ו. חובה על כל מורה שמלמד תלמידים מחוננים לקבל הכשרה בנושא זה;
- ז. חובת דיווח על עקומת הלמידה של המחוננים.

נושאים אלו נבדקו בכל אחת מ-50 המדינות בארצות הברית, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בדרישות כל מדינה ומדינה. הבדיקה העלתה שקיימים נתונים על 46 מתוך 50 המדינות, אולם לא נמצאו נתונים על מסצ'וסטס, ניו יורק, מישיגן וצפון דקוטה. מתוך 46 המדינות שעליהן אפשר לקבל מידע, 42 מחייבות זיהוי ומיון מחוננים. עם זאת, ישנן מדינות שבהן לא חייבים לספק שירותים מתאימים לתלמידים שאובחנו (קונטיקט, די-סי, אילינוי, קנזס, מינסוטה, מיזורי, ניו המפשייר, אוהיו, רוד איילנד, יוטה, אייווה וקליפורניה).

כאן נשאלת השאלה, מה היא מטרת איתור המחוננים, אם לא מוצעות להם מסגרות מתאימות? ייתכן שעצם האיתור מאפשר למורים ולהורים לחשוב על אפשרויות חינוכיות מיוחדות לילדים אלה ועל מתן מענה לצורכיהם הייחודיים גם בכיתות הרגילות. אלא שכל עוד המדינה עצמה אינה מחייבת יצירת מסגרת מיוחדת, יש להניח שלא כל התלמידים המחוננים ינצלו את הפוטנציאל שלהם במלואו. רוב המדינות מאפשרות לחלק מהתלמידים המחוננים להקדים כניסה לגן חובה. המדינות שבהן אפשרות זו אינה קיימת הן ארקנסו, ג'ורג'יה, מיין, מיסיסיפי, מיזורי, דרום קרוליינה, ואוקלהומה ואלבמה (NAGC, 2015).

מתוך כלל המדינות שבאשר אליהן נמצאו נתונים, רק דלוור, פלורידה ואיווה אינן מחייבות בתי ספר לספק אפשרות לכיתות מואצות. אף על פי כן, לא משתמע מכך שכיתות כאלה אינן קיימות באותן מדינות. הרשויות המקומיות העוסקות בחינוך (LEA - Local Education Agencies) יכולות, אך לא חייבות, לקבל החלטה להציע מסגרת מסוג זה.

לגבי הכשרת המורים, רק בחמש מדינות מחויבים כלל המורים במסגרת ההכשרה שלהם ללמוד קורסים על מחוננים. יתרה מכך, רק 21 מהמדינות מחייבות מורים המלמדים תלמידים אלה לקבל הכשרה ספציפית לתחום, ורק שש מדינות מחייבות גם דיווח על התקדמות התלמידים לפי מה שנקרא "עקומת הלמידה" שלהם, לא רק במבחנים משווים רגילים, המיועדים לכלל התלמידים.

לפי הארגון הלאומי לתלמידים מחוננים בארצות הברית (NAGC, 2015), למורים בעלי הכשרה בהוראת מחוננים מוצעות אפשרויות תעסוקה מגוונות למדי, כגון עבודה ישירה עם מחוננים, ייעוץ למורים בכיתות הרגילות לגבי צורכיהם של המחוננים, עבודה בניהול ברמה העירונית, ברמה המדינתית או הארצית בנושא זה, הוראה ומחקר במוסדות להכשרת מורים (לבעלי תואר שלישי), מתן שירות במסגרת ימי העשרה ועוד. מחקר שבוצע באוניברסיטת Duke הצביע על כך, שלכל אחד מהתפקידים האלה נדרשות מיומנויות שונות. על כן, הוחלט לבחון את המיומנויות הפדגוגיות של המתעניינים בתחום המחוננים, לצד מיומנויות הניהול והמיומנויות החברתיות-ייעוציות שלהם, ולהפנות אותם למסלולים שונים בהתאם לתוצאות (NAGC & CDGP, 2012).

בארצות הברית פותחו מסגרות שונות שעונות על הצרכים הייחודיים של המחוננים. בהתחלה נוצרו חוגי העשרה לתלמידים מחוננים, בשעות אחר הצהריים ובחופשת הקיץ, כולל מחנה קיץ פנימייתי למחוננים. נוסף על הרבה יוזמות פרטיות המוצעות למחוננים ולמצטיינים בתחומים השונים, קיימים גם מחנות קיץ כאלה בחסות כמה אוניברסיטאות, כגון Byr Mawr College, Vassar College, Amherst College, Caldwell College, SUNY, UCLA, Fairfield University.

כשראו שאין להסתפק במסגרות ספורדיות ואקראיות, ושיש צורך למצוא מסגרות מיוחדות שאליהן רצוי להפנות את התלמידים המחוננים, החלו להיווצר מסגרות מגוונות. נערכו מחקרים רבים שבדקו את השפעת המסגרות השונות על התלמידים המחוננים, כשברור שלכל מסגרת יש יתרונות וחסרונות. המגוון הזה מאפשר להורי התלמידים האלה, בהתייעצות עם המורים, לבחור סביבה שלדעתם מתאימה יותר לצרכים הייחודיים של כל תלמיד ושל כל תלמידה (Bonana, 2016, May, 2000; Milgram, 1991; Reichman, 2008).

עד כאן נסקרו המסגרות המוצעות לתלמידים המחוננים בגילאי בית הספר. ראינו שתלמידים אלה יכולים להישאר ללמוד בכיתות הרגילות, להשתתף בימי העשרה שבועיים, ללמוד בכיתות מיוחדות למחוננים או לקחת חלק בקייטנות או במחנות קיץ. בהמשך נבחן את האפשרויות העומדות בפני מורי המחוננים המעוניינים לקבל הכשרה בתחום במדינות השונות.

הכשרת המורים להוראת מחוננים הוכרה כמקצוע ייחודי רק בשני העשורים האחרונים של המאה ה-20, ומשמעות הדבר היא שבדרך כלל באותן מסגרות שנוצרו עבור המחוננים, מלמדים מורים שקיבלו רק הכשרה רגילה. בשלב ההתחלתי הדעה הרווחת הייתה שמורה טוב יצליח ללמד היטב גם את התלמידים המחוננים, בלי לקבל כל הכשרה מיוחדת. עם הזמן, מדינות שונות הגיעו להכרה שכמו שמורה שמלמד תלמידים מהחינוך המיוחד זקוק להכשרה ספציפית על מנת שיוכל להתמודד בצורה טובה עם האתגרים של אוכלוסייה זו, כך גם המורים המלמדים מחוננים זקוקים להכשרה ספציפית משלהם. הימצאותן של כיתות לתלמידים מחוננים בבתי הספר הרגילים הציבה בפני המחנכים אתגרים נוספים בכל הקשור לשילובם החברתי של תלמידים אלה בחיי בית הספר. כיום מקובל לחשוב שלא כל מורה שמלמד היטב בכיתה רגילה מתאים גם להוראת תלמידים מחוננים, וכך נוצר הצורך להכשיר מורים מומחים להוראת מחוננים (Croft, 2003; Ford & Frazier, 2001; Vialle & Tischler, 2009).

בארצות הברית, החלוצה בתחום הטיפול במחוננים, קיימת הכרה בזכותם של המחוננים להיות מאותרים ולקבל טיפול התואם את צורכיהם הייחודיים. עם זאת, קיימים הבדלים משמעותיים בין 50 המדינות המרכיבות את ארצות הברית, ובין המוסדות האקדמיים השונים בכל מדינה. נדרשת פעילות יזומה לקידום המודעות בנושא המחוננים ומתן מענה לצורכיהם הייחודיים, על מנת להקטין את הפער בין המדינות השונות בנושא זה (Robinson & Moon, 2003).

לפי מיפוי שנעשה על יד הארגון הלאומי לילדים מחוננים National Association for Gifted Children (NAGC, 2015), קיימים בארצות הברית 80 מוסדות להשכלה גבוהה המציעים תוכניות להוראת מחוננים. חלק מהמוסדות האלה מציעים את כל מגוון האפשרויות - מתוכניות לתואר ראשון בדגש על מחוננים, דרך לימודי תואר שני, תואר שלישי מחקרי (PhD), תואר שלישי יישומי (EdD) וכן תוכניות ללימודי תעודה. הלימודים מתקיימים בחוגים כמו

- חינוך, הוראה או פסיכולוגיה. מוסדות אחרים מסתפקים במתן חלק מהאפשרויות: בשמונה מוסדות אפשר ללמוד לתואר ראשון בחינוך או בהוראה, בדגש על הוראת מחוננים;
  - ב-61 מוסדות אפשר ללמוד הוראת מחוננים במסגרת לימודי תעודה. לימודים אלה יכולים להעניק תעודת הוראה לפרחי הוראה חסרי ניסיון כלשהו (pre-service teachers) וכן למורים ותיקים (in-service teachers) המעוניינים בתעודת הוראה נוספת או בהרחבת התעודה הקיימת;
  - ב-49 מוסדות אפשר ללמוד לתואר שני בהוראת מחוננים, כשהלימודים יכולים להתקיים בפקולטות שונות ובחוגים שונים;
  - ב-18 מוסדות אפשר ללמוד תואר שלישי (PhD) בהוראת מחוננים. בחוגים אלה נלמדים קורסים רבים יותר, מתקיים מבחן כולל (Comprehensive exam), ומבוצעת תזה מחקרית בנושא.
  - בעשרה מוסדות אפשר ללמוד לתואר שלישי יישומי (EdD) בהוראת מחוננים. יש לציין שלא נמצאו תוכניות דומות במדינות אחרות מלבד מארצות הברית. לימודים לקראת תואר יישומי זה מיועדים לאנשים המכשירים עצמם למלא תפקידים בכירים במערכת החינוך המקומית, הארצית או הלאומית, כגון מרכזים, מנהלים, מפקחים, כותבי תוכניות לימודים ועוד. לדעת הארגון, בוגרי תוכניות התואר השלישי היישומי (EdD) שיתחילו לעבוד במערכת, יוכלו להשפיע באופן משמעותי על מערכת החינוך באותו מחוז או באותה מדינה, והם עשויים לקבל החלטות מכריעות שישפיעו על התלמידים המוחננים בכל שכבות הגיל (NAGC, 2015).
- לסיכום החלק השני של המאמר, עד כאן הוצגה באופן כללי הכשרת המורים להוראת מחוננים באירופה, באוסטרליה ובארצות הברית. כמו כן, הוצג גם המצב בישראל מכיוון שבארץ אומצה תוכנית ECHA עם שינויים שנובעים ממורכבות החברה הרב תרבותית. בהמשך יוצגו קריטריונים להשוואה בין המודלים השונים להכשרת מורים למחוננים ומצטיינים, על מנת לעמוד על נקודות הדמיון והשוני בין המדינות השונות.

### הכשרת מורים להוראת מחוננים באירופה ובישראל

הארגון (European Council for High Abilities (ECHA, 2016) שבאירופה בנה תוכנית להכשרת מורים להוראת מחוננים. תוכנית זו אומצה, בווריאציות שונות, על ידי מדינות רבות באירופה, וכן בישראל. התוכניות להכשרת מורים להוראת תלמידים מחוננים המבוססות על הדרישות של ECHA זוכות להכרה על ידי הארגון, דבר המאפשר לבוגרי אותן תוכניות לעבוד בארצות השונות שבאיחוד האירופי. מדינות שבעבר לא היו חלק מהאיחוד האירופי (רומניה) או שעד היום אינן חלק מהאיחוד (ישראל), אימצו גם הן חלק מעקרונות התוכנית. מדובר על תוכנית דו שנתית להכשרת מורים להוראת מחוננים, המורכבת מחלק תיאורטי (250 שעות) וכן מחלק מעשי.

החלק התיאורטי מפגיש את הלומדים עם מושג המחוננות, עם זיהוי המחוננים והמצטיינים ועם שיטות להוראת מחוננים. כמו כן, הלומדים דנים בנושאים מיוחדים (המשפחה, מיעוטים,

מגדר), ובנושאים מתודולוגיים (הכרת הפרדיגמות למחקר, סקירת ספרות, הערכת תוכניות, ביצוע מחקר קטן). החלק המעשי כולל צפייה במחוננים, הוראת מחוננים והכרת תוכניות לימודים למחוננים. ECHA ממליץ שכל ארץ שתאמץ את התוכנית תבצע התאמות מקומיות, דבר שימנע היווצרות בעיות המוכרות היטב לחינוך המשווה, שתוארו בתחילת מאמר זה.

אחת המדינות מחוץ לאירופה שאימצה את עקרונות ECHA בכל הקשור להכשרת המורים למחוננים ולמצטיינים היא ישראל, שבחרה לאמץ תוכנית זו, בהתאמות הנדרשות. בחירה זו מאפשרת לישראל לעמוד בסטנדרטים המקובלים באירופה מצד אחד, ומהצד האחר - לענות על צרכיהם הייחודיים של התלמידים המחוננים מכל המגזרים בארץ. הדבר נעשה בהדרגה. בעשור האחרון של המאה ה-20 נעשתה הכשרת מורים ותיקים להוראת מחוננים בישראל אך ורק במסגרת של השתלמויות קצרות או ארוכות, ללא תוכנית אחת מובנית. תוכני ההכשרה היו תלויים במארגני ההשתלמויות השונות, אולם משרד החינוך פיקח על הכשרה זו באמצעות הקצאת משאבים ומתן הכרה בתעודות הניתנות לבוגרים.

תוכניות אלה כללו השתלמויות שנתיות שבהן השתתפו מורים שהתעניינו בתחום, וכן מורים שכבר עבדו בפועל עם אוכלוסיית תלמידים זו. בהדרגה, התחזקה ההכרה שהוראת המחוננים צריכה להיעשות אך ורק על ידי בעלי הכשרה בנושא, ושחייבים לבנות תוכנית לימודים מיוחדת, המתאימה לצורכי האוכלוסייה. המורים צריכים להביא בחשבון את הפער הקיים בין הרמה הקוגניטיבית של הילדים לבין רמתם הרגשית. כמו כן, תשומת לב מיוחדת ניתנה לתלמידים מחוננים בעלי לקויות למידה, בסיכון או לאוכלוסיות מיוחדות שבקרב המחוננים (בנות, בני מיעוטים, מהגרים וכו').

מורים אלה לומדים להתחשב בהתקדמות ובמאמץ שהתלמידים המחוננים עושים, ולא רק בהישג הסופי, על מנת להבטיח שהמחוננים לא יסתפקו במועט ויעשו רק את המאמץ המינימלי הנדרש על מנת לקבל ציון גבוה. עם זאת, לא ידוע על צורך בדיווח על עקומת הלמידה של המחוננים, כפי שהדבר נדרש בשש מהמדינות בארצות הברית. תהליך האיתור והמיון צריך להיות מקצועי ומוסרי, ובעקבותיו צריכים להציע למחוננים תוכניות שונות העונות על צרכיהם המיוחדים.

בהמשך לכך, לצוות החינוכי צריכים להינתן זמן, יעוץ והנחיה בכל הקשור לבניית חומרים ומערכי שיעור לבד ובצוותים. בסוף המאה ה-20 ותחילת המאה ה-21 פותחו במכללות ובאוניברסיטאות בארץ תוכניות דו שנתיות בהיקף של יום בשבוע להסבת מורים להוראת מחוננים. מוקדשת מחשבה רבה לתהליך הליווי של התוכניות על מנת להבטיח שהכשרה זו כוללת גם חלק אקדמי תיאורטי וגם חלק יישומי (Rachmel, 2008).

המדיניות האירופית בנושא המחוננים משתנה ממדינה למדינה. חלק מהמדינות אינן מקדישות תשומת לב לצרכים הייחודיים של המחוננים, מטעמים אידיאולוגיים של מה שהן מכנות "שמירת עקרון השוויון בחינוך" (ארצות סקנדינביה). אחרות עושות צעדים ראשונים וזהירים בכיוון, ויש גם מדינות המשקיעות משאבים על מנת להיענות לצרכים הייחודיים של המחוננים (Tirri & Kuusisto, 2013; Westling Allodi & Rydelius, 2012).

בלגיה החלה את הטיפול במחוננים רק בשנת 2006, והציעה למורים בפועל תוכנית להתמחות בהוראת מחוננים. באותה שנה נפתחה בליטא תוכנית ראשונה להכשרת מורים למחוננים,

ובהונגריה נפתחו שתי תוכניות זהות, דו שנתיות, להכשרת מורים בפועל להוראת מחוננים. תוכניות אלה כוללות הכשרה של 600 שעות ונלמדות בשתי אוניברסיטאות בבודפשט: Eotvos Lorand ו-Debreceen. בהולנד מלמדים מודולה בנושא מחוננים, ללא מתן תעודה. ככלל, יותר ויותר מדינות מצטרפות למאמץ הכשרת המורים למחוננים במסגרת אוניברסיטאות ומכללות, בהן אנגליה, ישראל, רומניה ועוד (Monks & Pfluger, 2005; Reid & Boettger, 2005).

### הכשרת מורים להוראת מחוננים באוסטרליה

באוסטרליה לא קיימת הסכמה לגבי הגדרת המחוננות (Walsh & Jolly, 2018). עם זאת, בהכשרת המורים הגנרית לומדים את נושא איתור המחוננים כמבוסס על שלושה שלבים:

- בשלב הראשון מקבלים המלצות של ההורים, המלצות אישיות, המלצות של קבוצת הגיל ושלו המורים, וכן מקבלים דוגמאות לעבודות רלוונטיות של התלמידים;
- בשלב השני עורכים מבחנים משווים של הישגי התלמידים באמצעות מבחנים דינמיים שנבנו על ידי המורים של התלמיד, כשכל מבחן הוא ברמה גבוהה יותר מהמצופה מנבחן לפי גילו;
- בשלב השלישי נקבעת למחוננים תוכנית מתאימה, מבצעים שינויים בתוכנית הלימודים ומקיימים הערכה מתמדת של התוכנית.

באוסטרליה טוענים שחשוב ביותר שכל תוכנית להכשרת מורים תכלול את נושא איתור המחוננים, גם אם איתור זה נעשה על ידי גורמים אחרים (כמו המדינה), על מנת שהמורים יהיו מסוגלים לאתר גם תלמידים שלא אותרו על ידי המערכת ולהציע להם מענה הולם (Henderson & Jarvis, 2016). במקביל, כל תוכנית להכשרת מורים למחוננים מביאה בחשבון גם את נושא התפתחותם החברתית-רגשית של המחוננים, ה-*well being* שלהם: הצורך של המחוננים בחברה, המוטיבציה והנטייה החזקה שלהם לפרפקציוניזם (Kornblum, 2015). כמו כן, מובאת בחשבון העובדה שתלמידים מחוננים נוטים להתחבר לילדים בעלי יכולות אקדמיות ורגשיות דומות, ושליעיתם קרובות הם בוחרים חברים מבוגרים יותר מכיוון שהגיל חשוב להם פחות מתחומי עניין משותפים.

מחקר שבוצע בידי שוויאטק (Swiatek, 2001) הראה שתלמידים בכיתות ז'-ל' חשבו שהפופולריות מושגת על חשבון ויתור על ערכים, ורק מאוחר יותר הבינו את חשיבות העמידה על עקרונות גם במחיר של פגיעה בפופולריות. אותו מחקר גילה שתלמידים מחוננים הגיעו למסקנה זו בערך ארבע עד חמש שנים לפני חבריהם. שולר (Schuler, 2000) מצאה שכקבוצה, המחוננים נוטים להיות פרפקציוניסטים יותר מבני גילם, ושהפרפקציוניזם עשוי להיות כוח חזק להשגת הישגים גבוהים. באוסטרליה מייחסים חשיבות רבה לטיפול באספקטים אלה של הוראת המחוננים.

קריטריונים להשוואה בין המודלים השונים להכשרת המורים במדינות שנסקרו בבואנו לבחון את תוכניות הלימודים השונות להכשרת מורים להוראת מחוננים, צריך להתמקד במספר מצומצם של קריטריונים מתוך קריטריונים רבים אפשריים (Pratt, 1994). מטרת

הבדיקה היא לזהות נקודות דמיון ונקודות שוני בין התוכניות השונות להכשרת מורים למחוננים. בדיקה מעמיקה של תוכנית הלימודים במוסדות השונים מעלה ממצאים מעניינים המשקפים את עיצוב המדיניות החינוכית הכוללת בנושא.

מאז שהחל הדיון בנושא תוכניות לימודים (Stenhouse, 1975; Schwab, 1983), קיימת הסכמה בין החוקרים על כך שתוכנית הלימודים משקפת סדרי עדיפויות ודרכי טיפול בנושאים השונים העומדים על סדר היום בתחום מדיניות החינוך. על פי שרמר (Shermer, 1992), מטרת כל תוכנית לימודים היא לקבוע ולהציג את העקרונות המנחים, וכן להציג רשימה של תוכני ההשכלה שיועברו לתלמידים ולסטודנטים. במטרה לבחון אם קיימים מרכיבים קבועים שאינם תלויים במדינה זו או אחרת ולעומתם אלמנטים ייחודיים לכל מדינה, נבחן באופן השוואתי את האלמנטים הבאים:

1. מיקום התוכנית להכשרת המורים למחוננים בחוגים השונים במוסדות להשכלה גבוהה;
  2. אוכלוסיית היעד של התוכניות;
  3. סוג התעודה המוענקת לבוגרי התוכנית;
  4. מבנה התוכנית (היקף הלימודים, קורסי חובה ורשות וכדומה);
  5. ארגון הלמידה ודרכי הלמידה;
  6. מטלות מיוחדות;
  7. סטנדרטים בהכשרת מורים למחוננים.
- ההשוואה שתיעשה על פי קריטריונים אלה תביא בחשבון את כל המדינות הרלוונטיות.

1. מיקום התוכניות להכשרת המורים למחוננים במוסדות להשכלה גבוהה  
 חלק מהכשרת המורים להוראת מחוננים מתבצע באוניברסיטאות וחלק אחר - במכללות להכשרת מורים בכל הארצות אשר נסקרו. בדיקת מיקום התוכנית בתוך האוניברסיטאות מראה שההכשרה מתבצעת בחוג לחינוך, בחוג לחינוך מיוחד או בחוג לפסיכולוגיה. מכאן אפשר להסיק שנושא זה מעורר עניין בכמה תחומים, מנקודות מבט שונות.

## 2. אוכלוסיית היעד של התוכניות

בחלק מהתוכניות להכשרת מורים להוראת מחוננים במדינות השונות, הלומדים הם פרחי הוראה חסרי ניסיון, הנחשפים לאוכלוסיית התלמידים המחוננים במטרה להיות מסוגלים לזהותם בכיתותיהם ולהציע לתלמידים אלה פתרונות מתאימים לצורכיהם הייחודיים. בחלק אחר מהתוכניות להכשרת מורים למחוננים לומדים מורים בפועל, בעלי ותק בהוראה בנושאים השונים. לחלק מהסטודנטים יש כבר ניסיון בהוראת מחוננים, ולחלק אחר אין כל ניסיון קודם בעבודה עם ילדים כאלה. בחלק נוסף של התוכניות לומדים מורים בפועל, המכשירים את עצמם לתפקידי מחקר וניהול בתחום זה. לעיתים באותה תוכנית לומדים סטודנטים אלה יחד לפי אותה תוכנית לימודים, ואילו במוסדות אחרים מוצעת תוכנית דיפרנציאלית לאוכלוסיות השונות. נושא זה יבוא לידי ביטוי בהמשך, כשיוצגו סוגי התעודות המוענקות ומבנה התוכניות.

3. סוג התעודה המוענקת לבוגרי התוכנית כצפוי, כל מוסד להשכלה גבוהה המלמד את הנושאים השונים הרלוונטיים להכשרת המורים לתלמידים מחוננים מתאים את התוכנית ואת התעודה המוענקת לבוגריה לאוכלוסיית הלומדים באותה תוכנית. תוכנית המכשירה פרחי הוראה להוראת מחוננים מעניקה בסיום הלימודים תואר ראשון (BA או BEd). תוכנית המיועדת לבעלי תואר ראשון מעניקה לבוגריה תעודה להוראת מחוננים או תואר שני (MA או MEd), בדגש על טיפול באוכלוסייה זו. לבעלי תואר שני ו/או תעודת הוראה מוצעים בארצות הברית גם שני סוגים של לימודים לתואר שלישי בתחום: לימודים לקראת תואר PhD בדגש על מחקר בתחום ולימודים לקראת תואר EdD בדגש על ביצוע תפקידים ניהוליים הקשורים בתלמידים מחוננים ומוריהם, כגון מרכזים, מנהלים, מפקחים, כותבי תוכניות לימודים ועוד.

אוניברסיטאות בודדות, כולן בארצות הברית, מציעות את כל מגוון התוכניות, מרמת התואר הראשון כחוג ראשי ומשני, דרך תעודת הוראה, תואר שני, תואר שלישי מחקרי ותואר שלישי יישומי. אולם רוב האוניברסיטאות מסתפקות במתן חלק מהאפשרויות. בטבלה הבאה מוצגות דוגמאות של 80 המוסדות שבהם אפשר ללמוד את הנושא ברמות השונות בארצות הברית, מכיוון שרק בארצות הברית נמצאו מוסדות שבהם קיים כל מגוון התארים הקשורים בתלמידים מחוננים ובמוריהם.

טבלה מספר 1

**התארים המוענקים במוסדות השונים בארצות הברית בתחום המחוננות**

התוכנית להכשרת מורים להוראת מחוננים	דוגמאות של מוסדות בארצות הברית
מוסדות שבהם אפשר ללמוד לתואר ראשון בדגש על מחוננים (8)	U. of Iowa, Purdue U., U. of Kansas, Barton College, Miami U., Baylor U., James Madison U., U. of Virginia
מוסדות שבהם אפשר ללמוד לתואר בהוראת מחוננים במסגרת לימודי תעודה (61)	U. of Virginia, James Mason U., George Mason U., Southern Methodist U., Baylor U, U. of North Texas + 55 more programs
מוסדות שבהם אפשר ללמוד לתואר שני בהוראת מחוננים (49)	Teachers College, U. of Toledo, Miami U., Oklahoma State U., Converse College, U. of Houston, U. of North Texas, Utah State U., George Mason U + 40 more programs
מוסדות שבהם אפשר ללמוד לתואר שלישי מחקרי (PhD) בהוראת מחוננים (18)	U. of Alabama, U. of Northern Colorado, U. of Connecticut, U. of Central Florida, U. of Illinois, Purdue U., U. of Kansas, Louisiana State U., U. of Southern Mississippi, U. of North Carolina Charlotte, U. of New Mexico, U. of Toledo, U. of Houston, U. of North Texas, Baylor U., Utah State U., U. of Virginia
מוסדות שבהם אפשר ללמוד לתואר שלישי מעשי (EdD) במחוננים ומחוננות (10)	Teachers College, Columbia U., U. of Houston, Utah State U., U. of Virginia, U. of Southern Mississippi, St. John's U., U. of Kansas, U. of Alabama, U. of Arkansas, U. of Central Florida

4. מבנה התוכנית

בבואנו לבדוק את מבנה התוכניות השונות להכשרת מורים להוראת מחוננים, נבחנו את היקף השעות הנדרשות לקבלת התארים השונים, וכן נבדוק מהם הקורסים הנדרשים כקורסי חובה לעומת קורסי הרשות. כמו כן, נבחנו כיצד מטופל נושא הפרקטיקום או העבודה המעשית בתוכניות השונות. כפי שיהיה אפשר לראות, גם כשמדובר בתואר זהה ובתעודה זהה, קיים שוני משמעותי מאוד בתכנים הנלמדים במוסדות השונים המעניקים תארים אלה. על מנת לבחון את הדומה והשונה בתוכניות המוצעות לתואר ראשון בהוראת מחוננים, נבחנו שני מוסדות מייצגים להכשרת מורים להוראת מחוננים, אותם נציג בטבלה מספר 2.

טבלה מספר 2

**השוואת תוכניות לתואר ראשון בשני מוסדות מייצגים להשכלה גבוהה**

אוניברסיטת אלבמה (30 נקודות)	אוניברסיטת קולומביה (32 נקודות)	
תוכניות לימודים להוראת מחוננים (6 נק') נושאים בחינוך מחוננים קריאה ומחקר בחינוך מחוננים שיטות מחקר למתקדמים הוראת המחוננים והמוכשרים סמינר בפתרון בעיות באופן יצירתי	צורכיהם המיוחדים של תלמידים מחוננים תכנון תוכניות לתלמידים מחוננים ויישומן הוראה דיפרנציאלית לתלמידים מחוננים מחוננות ואינטליגנציה: גישות תיאורטיות תוכניות לימודים דיפרנציאליות לתלמידים מחוננים  מודלים להוראת התלמידים המחוננים סמינר מתקדם במחוננות	קורסי חובה
הוראת מימוניות חשיבה אוכלוסיות מיוחדות בקרב המחוננים	חינוך ילדים צעירים בעלי פוטנציאל למחוננות לימוד עצמאי בנושא מחוננים	קורסי בחירה
פרקטיקום (שכולל צפייה והוראה בפועל), כאשר בחלק מהקורסים קיימת הפרדה בין מורים בעלי ניסיון בעבודה עם מחוננים לבין כאלה ללא ניסיון מסוג זה	הוראה מותאמת לתלמידים מחוננים (כולל צפייה והוראת מחוננים)	פרקטיקום

כפי שאפשר לראות מהשוואה זו, בחלק מהמוסדות רוב הקורסים קשורים באופן ישיר למחוננים (אוניברסיטת קולומביה), ואילו בחלק אחר של המוסדות נלמדים נושאים חינוכיים כלליים (אוניברסיטת אלבמה). באוניברסיטת אלבמה נעשה ניסיון ייחודי להפריד בין מורים בעלי ניסיון בהוראת מחוננים לבין מורים חסרי ניסיון בתחום.

אחרי בדיקת ההבדלים ברמת התואר הראשון, נבחנו את הדמיון ואת השוני בין התוכניות לתואר שני בתחום. בחינה מעמיקה של תוכניות רבות לתואר שני מראה שישנם נושאים הנלמדים בכל התוכניות, אם כי המינון שונה. עם זאת, יש נושאים המטופלים רק בתוכניות מסוימות. בכל התוכניות דנים במאפיינים של המחוננים, בדרכי איתורם ובדרכי אבחון, בתוכניות לימודים,



בהערכה ובשיטות מחקר. בכל התוכניות קיים אלמנט של עבודה מעשית עם אוכלוסיית מחוננים, ולומדים שיטות הערכה חלופיות. בחלק מהתוכניות שמים דגש מיוחד על בעיות ספציפיות של קבוצות מיוחדות של מחוננים - כגון מיעוטים או בעיות מגדר - ועל דרכים להתמודד עם הקשיים המיוחדים שלהם, ואילו במוסדות אחרים נראה שנושאים אלה אינם מטופלים. כמו כן, חלק מהתוכניות פיתחו מערכות לשיתוף פעולה עם בתי הספר, ונוצרו יחסי גומלין בין בתי הספר לבין האוניברסיטה, לטובת שני הצדדים. לא נמצאה באף מוסד להכשרת מורים מסגרת ברורה של PDS (Professional Development Schools) שמיועדת למורים למחוננים, אולם כן נמצאו מסגרות המזכירות אלמנטים של PDS. בסיום רוב התוכניות לתואר שני, הסטודנטים מחויבים לעבור מבחן כולל (Comprehensive Exam), אולם באוניברסיטת דרום פלורידה, במקום מבחן זה נדרשים הסטודנטים להכין פורטפוליו על מנת להציג את התפתחותם במהלך התוכנית.

הטבלה הבאה מדגימה את הדומה והשונה בהכשרת מורים למחוננים ברמת התואר השני, באמצעות השוואה בין התוכניות בשני מוסדות מייצגים להשכלה גבוהה: אוניברסיטת דרום פלורידה ואוניברסיטת קונטיקט. אפשר לראות שמספר השעות הנדרשות להשלמת תואר שני שונה ביניהן משמעותית (36 שעות מול 48), אף על פי שהתואר המוענק לבוגרים בתום התוכנית, זהה. כמו כן, לצד נושאים החוזרים על עצמם בשתי התוכניות, אפשר למצוא גם נושאים ייחודיים, כגון הוראת מחוננים באמצעות האינטרנט (אוניברסיטת קונטיקט).

בדרך כלל, ברוב התוכניות מדובר על כ-30 שעות, שמתוכן כמחצית השעות מוקדשות למחוננים, ומחציתן לנושאים הקשורים בתוכניות לימודים והוראה, ובנוסף לכך כתיבת תזה. אפשרות נוספת היא תוכנית של 36 שעות, שמתוכה כ-12-18 שעות מוקדשות להוראת מחוננים. ביתר הקורסים מלמדים נושאים אחרים בתחום החינוך, בלי תזה, אולם עם מבחן מסכם. עם זאת, כפי שאפשר לראות בטבלה מספר 3, קיימות גם תוכניות יוצאות דופן, שבהן דרישות רבות יותר באופן משמעותי בצד התיאורטי, לפעמים על חשבון ההתנסות המעשית. הבדיקה נעשתה גם בארצות הברית וגם באירופה, כאשר באוסטרליה לא נמצא פירוט של תוכניות הלימודים.

לצורך ההדגמה נבחרו שתי אוניברסיטאות שבהן הפערים בתוכניות הלימודים משמעותיים ביותר. אף על פי שכאמור, רוב התוכניות הן של 30 עד 36 שעות, אפשר לראות שאוניברסיטת קונטיקט דורשת מהסטודנטים שלה מספר רב יותר של קורסים, וזאת אף על פי שהיא אינה דורשת מהם עבודה מעשית (פרקטיקום). לא ניתן הסבר לכך, אפשר לשער כמה סיבות, אולם אין דרך לאמת או להפריך השערות אלה. כך למשל, אחד ההסברים האפשריים הוא שאין בקרבת האוניברסיטה גישה לתלמידים מחוננים שאיתם יכולים המורים לבצע את הפרקטיקום. הסבר אפשרי אחר הוא שתוכנית זו שמה דגש מיוחד על הצד התיאורטי, מתוך חשיבה שידע מעמיק יותר יאפשר למורים למחוננים להתמודד עם האתגרים שבפניהם יעמדו בבואם ללמד תלמידים מחוננים. שוב, מדובר בהשערות, היות שב"אני מאמין" של האוניברסיטה אין עדות לסיבה זו או אחרת.

## טבלה מספר 3

## השוואת תוכניות לתואר שני בשתי אוניברסיטאות מייצגות

אוניברסיטת קונטיקט 48 נקודות	אוניברסיטת דרום פלורידה 36 נקודות בשלושה שלבים	
חינוך המחווננים והמוכשרים חשיבה יצירתית ופתרון בעיות אספקטים חברתיים ותרבותיים של מחווננות הוראת מחווננים באמצעות האינטרנט שיטות מחקר בחינוך טיפוח הכישרון	צורכי הילדים המחווננים תיאוריה ופיתוח היצירתיות אסטרטגיות הוראתיות למחווננים ייעוץ והדרכת תלמידים מחווננים יסודות המחקר החינוכי סמינר בנושא תלמידים מחווננים	קורסי חובה בשלב הראשון
נושאים מיוחדים מתוך רשימת הקורסים המוצעים בתחום החינוך	6 ש"ש שיעורי בחירה מתוך רשימת הקורסים המוצעים בתחום החינוך	קורסי בחירה בשלב הראשון
	הערכת תלמידים מחווננים סמינר מתקדם בחינוך מיוחד	שלב שני
לל	פרקטיקום	שלב שלישי

בבואנו לבחון את הנושאים הנלמדים לצורך קבלת תעודת הוראה להוראת מחווננים, נבדוק מה הם החומרים המזינים את הלומדים באותן תוכניות, אם נאמץ את מטפורת הבישול של סטנהאוז (Stenhouse, 1975), שקידם את רעיון המורה כחוקר. בחינת תוכניות הלימודים מגלה גם הבדלים כמותיים (במוסדות שונים לומדים מספר שונה של שעות עבור אותו סוג של תעודה), וגם הבדלים איכותיים (סוג הקורסים שנלמדים, דגשים שונים וכו').

כשבוחנים תוכניות לימודים המקנות תעודת הוראה למורי מחווננים, מתגלים פערים משמעותיים גם בהיקף הלימודים הנדרשים לקבלת התעודה, וגם בארגון הלמידה. דבר זה בא לידי ביטוי כשמשווים בין התוכנית בחמש האוניברסיטאות הבאות: U. of Southern Mississippi, Connecticut, U. of Virginia U. of Denver, Duke U, U. of תוכניות הלימודים המוצגות באתרי האוניברסיטאות האמורות:

- א. הסטודנטים באוניברסיטת דרום מיסיסיפי מחויבים ללמוד רק ארבעה קורסים (16 ש"ש) בסיסיים: מאפייני התלמידים המחווננים וחינוכם; שיטות וחומרים להוראת תלמידים מחווננים; פיתוח תוכניות לימודים למחווננים; תלמידים מחווננים לא רגילים.
- ב. באוניברסיטת דנוור קיימות שתי אפשרויות להכשרת מורים למחווננים. התוכנית הראשונה לתעודת הוראה למחווננים מיועדת לבעלי תואר ראשון באחד המקצועות הנלמדים בבתי הספר. תוכנית זו כוללת קורסים בנושאים כגון יצירתיות ומנהיגות, צורכיהם הייחודיים של תלמידים מחווננים בכל הגילים, אספקטים פסיכולוגיים של המחווננות, אסטרטגיות של הוראת מחווננים, הוראת המחונן בעל לקויות למידה שונות, תוכנית לימודים למחווננים, פרקטיקום. לצד תוכנית זו קיימת תוכנית נוספת,

ג. שבה הסטודנטים בעלי תואר ראשון באחד ממקצועות הנלמדים בבית הספר לומדים לקראת תואר שני בתוכנית המשלבת הוראה ספציפית לתלמידים המחוננים עם נושאים כלליים בחינוך, כגון מבוא לתוכניות לימודים, המורה כחוקר, אוריינות, טיפול באוכלוסיות מיוחדות, הוראה בעזרת טכנולוגיה וכן תוכניות לימודים בהקשר תרבותי. באוניברסיטת קונטיקט מציעים למעוניינים בתחום אפשרות של למידה מרחוק בשני מסלולים: מסלול תלת שנתי, שבו לימודי החובה מתקיימים בקמפוס בחופשת הקיץ, ולימודי הרשות נלמדים בלמידה מרחוק במהלך אותן שנים, לפי הקצב הרצוי למורה; מסלול דו שנתי הכולל למידה אינטנסיבית יותר בקיץ במשך שנתיים, נוסף על הלמידה מרחוק המתקיימת במהלך השנה.

ד. בצפון קרוליינה נוצרה שותפות בין התוכנית להכשרת מורים למחוננים לבין כמה בתי ספר. בפיילוט שנערך באוניברסיטת דיוק השתתפו 14 מורים בחטיבת הביניים שקיבלו הזדמנות להכשרה חנים (ללא שכר לימוד, כולל כל הספרים והחומרים הנדרשים ללא תשלום). עבור מורים אלה פותחה תוכנית מיוחדת, שבה הם למדו ארבע פעמים בשבוע בשעות אחר הצהריים במשך שנה, ובנוסף לכך תוכנית קיץ מרוכזת באוניברסיטה, שבמסגרתה הם עשו עבודה מעשית עם תלמידים מחוננים הלומדים בתוכניות האצה מיוחדות באוניברסיטה. בסיום התוכנית קיבלו המורים המשתתפים תעודת הוראה להוראת מחוננים בבתי הספר הציבוריים. כיום מציעה אוניברסיטה זו תוכנית ללא תואר, אולם בה אפשר ללמוד קורסים בנושא המחוננים ברמה של תואר שני. זאת נוסף על תוכנית רגילה לתואר שני בנושא המחוננים, הנלמדת בפקולטה לחינוך.

ה. אוניברסיטת וירג'יניה מציעה לסטודנטים המרוחקים מהערים הגדולות תוכנית להוראת מחוננים בלמידה מרחוק. תוכנית זו נלמדת כהשתלמות או במסגרת לימודי תעודה. התוכנית מתמקדת בנושא איתור המחוננים באזורי הפריפריה, כולל פיתוח תוכניות ייחודיות עבור תלמידים מחוננים, בדגש מיוחד על מיעוטים, על מחוננים תת הישגיים, בנות, תלמידים מאזורים חקלאיים ותלמידים בעלי לקויות למידה. התוכנית כוללת גם נושאים ייעוציים הקשורים להתפתחותם הרגשית והחברתית של המחוננים, ודגש מיוחד הושם על שיתוף פעולה בין תלמידים, מורים, הורים, יועצים חינוכיים ופסיכולוגים. כמו כן, דנים בנושא תוכניות לימודים ייחודיות, פיתוח העבודה העצמית ונושאים כגון שוויון מול מצוינות. בוגרי התוכנית אמורים לבחון מודלים של תוכניות לימודים ולבצע את ההתאמות הנדרשות, המאפשרות גמישות ופתיחות.

מחקרים שבוצעו בתחום הלמידה מרחוק בהכשרת מורים להוראת מחוננים (Hull & Bull, 2000) מראים שמורים בפריפריה נוטים פחות לזהות את התלמידים המחוננים, ודבר זה פוגע באפשרותם לקבל מענה לצורכיהם הייחודיים. אין ספק שעבור תלמידים אלה בכלל, ובפרט במדינות שבהן המרחקים בין המרכזים האקדמיים השונים משמעותיים, הלמידה מרחוק יכולה להוות פתרון טוב ומעניין, למרות מגבלות התוכנית. בלימודי הדוקטורט, מדובר על תוכנית שבין 52 ל-60 שעות, שמתוכן לפחות 40 שעות מוקדשות לחוג הראשי, ולפחות 12 שעות לחוג המשני, כאשר אפשר לבחור בהוראת מחוננים או ב"מומחה למחוננים ומוכשרים" כאחד החוגים האלה. מובן מאליו שלכל

לימודי הדוקטורט יש להוסיף את עבודת הדוקטורט עצמה, שיכולה להיכתב בכל אחד מהתחומים הרלוונטיים.

נוסף על הלימודים המיועדים למורים לכלל אוכלוסיית המחוננים, החל דיון גם בנושא הצורך להכשיר מורים להוראת מחוננים בהתאם לגיל הלומדים. לא נמצאו תוכניות ספציפיות להכשרת מורים להוראת מחוננים המתמקדות בגילים השונים (בית הספר היסודי, חטיבת הביניים, תיכון), אולם בחלק מהתוכניות הקיימות מוצעים קורסים שונים בנושא, כגון פסיכולוגיה של המחונן בגיל ההתבגרות וכדומה. עם זאת, קיימת הכרה בכך שהכשרת מורים רגילה אינה עונה על הצרכים של המורים למחוננים ואינה יכולה להוות מענה ראוי לילדים המחוננים.

##### 5. ארגון הלמידה ודרכי הלמידה

בחלק מהתוכניות להכשרת מורים להוראת מחוננים, הלמידה מאורגנת לפי סמסטרים או מודולות שונות. הלימודים נמשכים בין שנה אינטנסיבית לשלוש שנים, עם או בלי סמסטר קיץ.

המוסדות מציגים שני שיקולים עיקריים להצעת סמסטר קיץ:

א. מורים בפועל פנויים בקיץ, ולכן הם יכולים לנצל תקופה זו ללימודים אינטנסיביים;

ב. היות שבמוסדות מסוימים מתקיימות בקיץ תוכניות מיוחדות לתלמידים מחוננים, אפשר

להציע לסטודנטים אפשרות להתנסות מעשית עם אותם תלמידים בתקופת הקיץ.

נוסף על כך, מוצעות גם תוכניות להכשרת מורים להוראת מחוננים בלמידה מרחוק. תוכניות אלה נפוצות בעיקר בארצות הברית ובאוסטרליה, על מנת להנגיש את ההשכלה בתחום זה לפלחי אוכלוסיות של מורים שאינם יכולים להגיע לאוניברסיטאות עצמן בגלל המרחק הרב בין האוניברסיטה לבין מקום מגוריהם. באירופה נמצאה רק ברומניה תוכנית המתקיימת בלמידה מרחוק, המתאימה את עצמה במאה אחוז להנחיות ECHA. תוכנית זו מתקיימת במקביל לתוכנית הרגילה, על מנת לעודד את המורים בפריפריה ללמוד כיצד לאתר את התלמידים המחוננים הרחוקים מהמרכז.

##### 6. מטלות מיוחדות

ברוב התוכניות להכשרת מורים להוראת מחוננים בכל המדינות שנבדקו, המטלות העיקריות הן מבחנים ועבודות. כפי שנאמר קודם, כמוות השעות המוקדשת לעבודה מעשית שונה מתוכנית לתוכנית. עובדה זו מוכרת מהספרות, שדנה גם בנושא הכשרת מורים נגרית במוסדות שהוכחו כמוצלחים במיוחד (Darling-Hammond, 2013). בסקירה הנוכחית נמצא שתוכניות מסוימות להכשרת מורים למחוננים מדגישות יותר את הרקע התיאורטי, ואילו בתוכניות אחרות הדגש הוא על העבודה המעשית המלווה ברפלקציה על תהליך ההוראה.

נוסף על כך, נמצא שחלק מהמוסדות מעודדים כתיבה רפלקטיבית ו/או כתיבת פורטפוליו, על מנת לעמוד על השינויים שחלו בהתפתחותם המקצועית של הלומדים במהלך התוכנית. בחלק מהתוכניות הסטודנטים חייבים לבצע עבודת מחקר בנושא המחוננים, ובמוסדות אחרים הם נדרשת רק להוכיח הבנת חומר מחקר, בלי לבצע מחקר הלכה למעשה. לא נמצא במסמכים המוצגים על ידי המוסדות השונים הרציונל לדרישה זו או אחרת מהלומדים, אולם ממה שידוע

על הכשרת המורים הגנרית, אפשר להניח שכל מוסד מושפע מה"אני מאמין" החינוכי של חברי הסגל שפיתחו את התוכנית ושמלמדים באותה תוכנית, כך שייכתנו שינויים לאורך זמן (Darling-Hammond, 2001).

7. סטנדרטים בהכשרת המורים למחוננים בארצות הברית ובאוסטרליה בשנים האחרונות, כתוצאה מחוסר שביעות רצון של הגורמים השונים (מנהלים, הורים, פוליטיקאים) מהישגי מערכת החינוך, הולכת וגוברת בארצות שונות הדרישה לדין וחשבון, לאחריותיות (accountability) ולבדיקת הישגי התלמידים כמדד לאיכות המורים. האמצעים המקובלים לבדיקת הישגי התלמידים ואיכות המורים הם מבחנים משווים וסטנדרטים שעל פיהם אפשר לבדוק את התקדמותם של התלמידים לאורך השנים. נושא זה שנוי במחלוקת בין החוקרים בתחום החינוך, וכמו כן בין כל העוסקים בעבודה החינוכית בשטח. יש הטוענים כי הסטנדרטים מהווים כלי אובייקטיבי לבדיקת טיב עבודתם של תלמידים ומורים, ולעומתם יש הטוענים שבעידן של סטנדרטים ומבחנים משווים, המורה מאבד מהאוטונומיה והיצירתיות שלו, ונאלץ ללמד רק את החומר למבחן, בלי לאפשר העמקה או יצירתיות (VanTassel Baska & Johnsen, 2007).

כשמדובר על הכשרת מורים להוראת מחוננים, נושא הסטנדרטים פותח עד היום בארצות הברית ובאוסטרליה. באף אחד ממדינות אירופה שנבדקו לא נמצאו סטנדרטים להכשרת מורים להוראת מחוננים. מחד גיסא, נושא הסטנדרטים עלול לפגוע בחופש של המורה להיענות לצרכיו הייחודיים של התלמיד המחונן, ועלול לחייב מורים "להתיישר" על פי הנחיות המיועדות להשגת מינימום הכרחי, שרחוק מאוד ממיצוי יכולותיו של התלמיד המחונן. מאידך גיסא, לא נראה שסטנדרטים לתוכניות הכשרת מורים מגבילים את דרכי הפעולה של המורים. הם מציעים עקרונות מנחים להכשרת מורים, במטרה לשפר את איכותה. למשל הצעה להבטיח שכל ילד מחונן ילמד עם מורים שקיבלו הכשרה לעבוד עם מחוננים נראית ראויה, גם אם היא לא ניתנת להשגה במלואה בעתיד הנראה לעין.

בשנת 2008 פורסמו בארצות הברית שבעה סטנדרטים עבור מורים העובדים עם אוכלוסייה זו, המוערכת בין שלושה לחמישה מיליון תלמידים. הידע המוגדר במסגרת הסטנדרטים כבסיסי מחולק לשלושה חלקים:

- ידע המבוסס על ספרות מקצועית (תיאוריות מהתחומים השונים);
  - ידע המבוסס על מחקרים המשתמשים במגוון מתודולוגיות יעילות הניתנות לשחזור;
- ידע הבנוי על שיטות מבטיחות המהוות "חוכמה מקצועית" (professional wisdom), והמבוסס על ניסיונם של מורים בכיתות כפי שזה בא לידי ביטוי בתיעוד של מחקר פעולה או בשיטות אחרות (NAGC, 2008).

יוזמות שונות עשויות לגרום לכך שיווצר שיתוף פעולה ברמת המדינה, כך שלמשל שתי אוניברסיטאות יכולות להציע תוכנית משותפת בנושא מחוננים, תחת מטרייה של הכשרת מורים אחת. הדבר אפשרי גם כשמדובר על שתי אוניברסיטאות הנמצאות בשתי מדינות שכנות. כתיבה של הסטנדרטים וקבלתם יוצרות דיון ער גם בארצות הברית וגם באוסטרליה בכל הקשור להכשרת המורים ברמת התואר הראשון והשני בנושא מחוננים ויוצרות בסיס פורה למחקר.

היות שאנשי מקצוע בכירים הופכים למעריכים של תוכניות להכשרת המורים, אפשר לבדוק באיזו מידה מוסדות שונים מתאימים את עצמם לצרכיה הייחודיים של אוכלוסייה זו. מוסדות שונים להכשרת מורים יצטרכו לוודא שפרחי הוראה לא יוכלו לסיים את הכשרתם בלי ללמוד קורס או כמה קורסים בנושא המחווננים. התומכים בסטנדרטים רואים בהם כלי המאפשר לאנשי המקצוע בתחום לבחון את עצמם שוב ושוב, לחקור, לזהות שיטות טובות ולהפיץ את המידע. זה יוצר בסיס למחקרים חדשים בתחום וליצירת סדנאות המאפשרות בחירה וגמישות. באוסטרליה קיימת הסכמה גורפת לגבי השפעת איכות המורים על הישגי התלמידים ועל איכות חייהם, ולכן נקבעו סטנדרטים לכלל המורים ((AITSL, 2011, 2014). נושא המחווננים נתפס כהרחבה או כהעמקה של אותם שבעה סטנדרטים, המיועדים לכלל אוכלוסיית המורים (The Australian Professional Standards for Teachers - APST). קיימת הבנה הולכת וגוברת שעל מנת להעניק טיפול יעיל למחווננים, על המורים לקבל הכשרה ספציפית בתחום. אף על פי כן, עד שנת 2016, מתוך 37 מוסדות להכשרת מורים הקיימים באוסטרליה, רק בשלוש אוניברסיטאות ניתנו קורסי חובה בנושא זה (ACARA, 2016). למעשה, כפי שאפשר לראות מטבלה מספר 4, המציגה את הדמיון ואת השוני בין ארצות הברית לבין אוסטרליה בנושא זה, כל הסטנדרטים זהים, אולם סדר העדיפות שונה.

טבלה מספר 4

**השוואה בין הסטנדרטים להכשרת מורים למחווננים בארצות הברית ובאוסטרליה**

אוסטרליה (2016)	ארצות הברית (2013)
<p>הכרת התלמידים, השוני ביניהם ודרכי הלמידה שלהם                      למידת התוכן והדרכים שבהן רצוי להעביר את התוכן                      תכנון ויישום הוראה ולמידה יעילות                      יצירת סביבת לימודים בטוחה ותומכת                      הערכה ומתן משוב על הלמידה של התלמידים                      התפתחות מקצועית                      שיתוף פעולה מקצועי עם עמיתים, עם הורים ועם הקהילה</p>	<p>הכרת מאפייני המחווננים וההבדלים האישיים בלמידה                      יצירת סביבה לימודית בטוחה ותואמת את צורכיהם השונים של                      המחווננים                      ידע בפיתוח תוכניות לימודים לקידום המחווננים                      הכרת שיטות הערכה מגוונות לאיתור ולפיתוח המחווננים                      אימוץ אסטרטגיות הוראה - גישות פדגוגיות                      אתיקה והתפתחות מקצועית מתמדת                      שיתוף פעולה</p>

לכאורה, כבר הסטנדרט הראשון מכיר בשוני בין הלומדים ובצורך להתאים את ההוראה לצורכיהם הייחודיים. עם זאת, עדיין קיימים מחסומים כתוצאה מראייה סטריאוטיפית של המחווננים. עדיין יש בקרב המורים דעות מיושנות על כך שהמחווננים יכולים להסתדר בלי עזרה מיוחדת. קיימת, אם כן, חשיבות מיוחדת להכשרת מורים בתחום המחווננות על מנת להילחם בתופעת תת הישגיות של תלמידים אלה (Munro, 2010; 2012).

הפרק ההשוואתי בנושא הכשרת המורים למחווננים בארצות הברית, אירופה (כולל ישראל) ואוסטרליה נעשה על פי שבעה קריטריונים ברורים: מיקום התוכנית בחוגים השונים במוסדות להשכלה גבוהה, אוכלוסיית היעד, סוג התעודה המוענקת, מבנה התוכנית, ארגון הלמידה ודרכי הלמידה, מטלות מיוחדות וסטנדרטים. ממצאי ההשוואה שנעשתה מראים שאירופה אימצה את תוכנית ECHA, ולכן הגיוון ביבשת זו בא לידי ביטוי רק בהתאמות מסוימות של תוכנית זו

למציאות המקומית. לעומת זאת, בארצות הברית קיים גיוון רב בכל אחד מהפרמטרים שנבדקו, ולכן נבחרו דוגמאות ממדינות שונות בתוך ארצות הברית המשקפות בצורה הברורה ביותר את ההבדלים הקיימים בין המוסדות השונים להכשרת מורים למחוננים. לסיכום ההשוואה, אפשר לראות שרק בארצות הברית ובאוסטרליה פיתחו ואימצו סטנדרטים להכשרת מורי המחוננים, ולכן הסעיף האחרון מתייחס רק לשתי מדינות אלה.

## דיון ומסקנות

קיימת כיום הסכמה בין החוקרים בכל הנוגע לכוחה ולחשיבותה של הכשרת מורים ייחודית למחוננים, והוויכוח הוא בעיקר על המרכיבים העיקריים של הכשרה זו. יש להניח שעם הזמן יתפתחו סוגים שונים של הכשרת מורים למחוננים, והכשרה זו תהיה יותר ויותר מגוונת. יוצאות דופן במובן הזה הן ארצות סקנדינביה, שם נושא המחוננים זוכה להתייחסות מועטה מצד מערכות החינוך, זאת בשם אידיאולוגיה של שמירה קפדנית על שוויון בחינוך.

עם זאת, גם במדינות שהדגישו במשך שנים את ערך השוויון, לפעמים על חשבון טיפוח המצטיינים, כגון פינלנד ושוודיה, עלתה בעשור האחרון המודעות לצורך בטיפול ייחודי בתלמידים מחוננים (Westling & Rydelius, 2012; Tirri & Kuusisto, 2013). מיפוי נושא הכשרת המורים להוראת מחוננים ובחינה מעמיקה של הנעשה היום בתחום זה בעולם, מראים שקיים מגוון רחב של אפשרויות ללמוד את הנושא. האפשרויות הרבות ביותר להתמחות בתחום זה ברמת התואר הראשון, השני והשלישי היישומי קיימות בארצות הברית. בד בבד, קיימות עדיין מדינות שבהן אין חובה שהכשרת המורים תכלול את נושא חינוך המחוננים.

בישראל, המתאימה את עצמה לדרישות האירופאיות של ECHA בכל הקשור לנושא המחוננים והכשרת המורים למחוננים, חובה זו עדיין לא קיימת. אולם, האגף למחוננים ומצטיינים מקדם את הנושא ומציע שבכל תוכנית של הכשרת מורים שמתקיימת באוניברסיטאות ובמכללות, תהיה לפחות היכרות עם הנושא.

מדינות רבות מתמודדות עם מחסור במורים ובבעלי תפקידים אחרים המחויבים לתחום חינוך המחוננים, ועם מחסומים ודעות קדומות מושרשות. כמו כן, קיים מחסור בבעלי מקצוע המסוגלים להכין ניירות עבודה שיובילו לשינוי המדיניות בכל הקשור להכשרת מורים ברמת המדינה. מהתמונה המתקבלת בשטח באשר לעשייה בעשור האחרון, נראה שאנחנו בתקופה של "דור המדבר". מצד אחד, בקרב המומחים כבר קיימת הכרה בצורך לפתח את הכשרת המורים למחוננים על מנת להבטיח טיפול הולם בתלמידים אלה. מהצד האחר, עדיין רוב המורים המלמדים תלמידים מחוננים טרם קיבלו הכשרה מסודרת בתחום זה.

עד שנגיע למצב שבו רק מורים שהתמחו בתחום ילמדו את התלמידים המחוננים, המינימום הנדרש הוא שכל מורה בפועל וכל פרח הוראה המתעתד לעבוד במקצוע, ייחשף במסגרת לימודי הכשרת המורים הרגילה לפחות לחלק מהנושאים הרלוונטיים. על כן יש לפעול לכך שבכל תוכנית להכשרת מורים תהיה לפחות היכרות עם הנושא. כמו כן יש להציע למורים בפועל השתלמויות שבהן יוכלו להכיר נושא חשוב זה, גם לטובתם האישית של המחוננים וגם לטובת המדינה, שיכולה להרוויח מניצול יכולותיהם של המחוננים.

לסיכום, אפשר לראות שקיימים הבדלים בין המדינות בגישה הבסיסית לחשיבות נושא הטיפול

במחוננים. עם זאת, אפשר להבחין בתהליך הדרגתי שקיים במדינות השונות: בהתחלה, בארצות מסוימות פעלו בצורה אינטואיטיבית וספוראדית, ללא תכנון מסודר, תוך היענות ללחצים מהשטח. בהמשך, נפתחו מסגרות מיוחדות למחוננים שכוללות תוכניות של יום בשבוע, תוכניות העשרה מחוץ לבתי הספר, כיתות מואצות וכיתות נפרדות למחוננים.

אחרי הקמת מסגרות מסוגים שונים עבור תלמידים מחוננים, נוצרה הכרה בצורך להכשיר מורים מומחים עבור תלמידים אלה. אוניברסיטאות ומכללות להכשרת מורים בארצות הברית, אוסטרליה ואירופה (כולל ישראל) פתחו תוכניות ייחודיות בחוגים שונים, כגון חינוך, חינוך מיוחד ופסיכולוגיה. לבסוף הפכה הוראת המחוננים למקצוע ייחודי, הכולל התמחויות מיוחדות (לפי גיל הלומדים), התפתחות מקצועית (באמצעות השתלמויות רגילות ובלמידה מרחוק) ודרישה הולכת ומתגברת לבניית סטנדרטים לבחינת האחריות (accountability) של העוסקים בתחום. חשוב להדגיש את העובדה שלא כל המדינות עברו את כל התהליך, אלא יש מדינות שבהן בוצעו כל שלבי התהליך הזה, ולעומתן מדינות שאימצו רק חלק מהתהליך הכולל. כמו כן קיים מגוון רב בטיב ההכשרה הניתנת למורים למחוננים, גם מבחינת רמת הלימודים (לתואר ראשון, לתעודת הוראה, לתואר שני או שלישי), וגם מבחינת תוכן הלימודים בתוכניות השונות. עם זאת, מסתמנת הסכמה על תוכנית ליבה המבוססת על נושאים בסיסיים הכרחיים (core subjects), ודבר זה בא לידי ביטוי בכך שישנם קורסים מסוימים שאותם אפשר למצוא בכל אחת מהתוכניות כקורסי חובה, לצד קורסים אחרים שהם בחירה. נושא נוסף שמתגבשת לגביו הסכמה הוא נושא הפרקטיקום, שחודר ליותר ויותר תוכניות, אם כי היקפו שונה ממוסד אחד לשני. באירופה קיים דמיון רב למדי בין התוכניות השונות הקיימות במדינות השונות, מכיוון שכולן אימצו בצורה זו או אחרת את עקרונות ECHA, בווריאציות שונות. גם ישראל בחרה לאמץ את תוכנית ECHA, בהתאמות הנדרשות. לעומת זאת, בארצות הברית ובאוסטרליה קיים שוני רב יותר בין התוכניות השונות להכשרת מורים למחוננים. אף על פי כן, אפשר לראות בצורה ברורה את בסיס הידע הנדרש כמכנה המשותף בתוכניות הלימודים השונות.

## המלצות

במאמר זה הוצג נושא החינוך המשווה, וכן הוצגה הכשרת המורים להוראת מחוננים במבט השוואתי, תוך התמקדות בנעשה בתחום זה באירופה, באוסטרליה ובארצות הברית. היות שבישראל מיושמת התוכנית האירופית של ECHA בווריאציות שונות, הוצג גם המצב בארץ. רצוי שמחקרים עתידיים ימפו את הנושא בכל העולם, וכן רצוי לבצע מעקב אחרי ההתפתחויות במדינות שנבחנו כאן, על מנת לבדוק אם הנושא מתרחב, ולאילו כיוונים. כמו כן, מחקרים עתידיים יוכלו לבדוק את הישגי בוגרי התוכניות השונות באמצעות מחקר אורך על מנת לבחון את איכות התוצרים של התוכניות השונות וללמוד לקחים לשיפור המערכת. רצוי לבחון מה הופך תוכניות מסוימות למוצלחות במיוחד, וללמוד מהצלחות אלה כפי שנלמד מהצלחות תוכניות אחרות להכשרת מורים (Darling, 2001, 2013).

לאחר הצגת ההמלצות המחקריות, הוצגו המלצות מעשיות שאותן אפשר ליישם הלכה למעשה, בשטח. מקובל שבהכשרת המורים הכללית קיימים נושאים בסיסיים, שאותם פרחי ההוראה חייבים ללמוד בכל מוסדות ההכשרה, לצד שוני שקיים בין המוסדות להכשרת מורים בעולם.



בחלק ממוסדות אלה שמים דגש על הצד התיאורטי, ובאחרים על הצד המעשי. באופן דומה, רצוי שגם בהכשרת המורים להוראת מחוננים ימשיכו לפתח אותו מגוון שיענה לצרכים השונים של הלומדים. יש לבסס את הפרופסיונליזציה של הוראת המחוננים על ידי הכנסת הנושא כחובה בכל תוכנית להכשרת מורים, וכן יש לפתח תוכניות בנושא זה שיהיו מיוחדות להתפתחות המקצועית של מורים בפועל. רצוי לקבוע קווים ברורים לגבי קורסי החובה, כולל חובת הפרקטיקום, בדגש על עבודה מעשית. כמו כן, אפשר ליצור תוכנית להכשרת מורים להוראת מחוננים במתכונת הקלאסית או במסגרת PDS שמבוססת על המודל של ואן טאסל בסקא (Van Tassel Baska, 2007) של שיתוף פעולה בין בתי הספר לבין מוסדות להכשרת מורים. מסגרת מסוג זה עשויה לקדם את המחקר ולתרום רבות לקידום הנושא, תוך בניית רפלקציה מעמיקה על תהליך הפרקטיקום (העבודה המעשית). על מנת להשלים את התמונה, רצוי לערב גם את הורי התלמידים ולעזור להם להתמודד עם האתגרים של גידול וחינוך ילדים מחוננים (May, 2000; Matthews & Foster, 2009; Milgram; Reichman, 2016).

## מקורות

- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2016). *The Australian Curriculum*. <http://www.australiancurriculum.edu.au/>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2011). *National professional standards for teachers*. Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2014). *Global trends in professional learning and performance and development: Some implications and ideas for the Australian education system*. AITSL.
- Addison, L. (1983). Selection and training of teachers of the gifted in the US. *Gifted education international*, 1(2), 60-64.
- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2016). v8.2. <http://www.australiancurriculum.edu.au/>
- Bayat, M. (2017). 2<sup>nd</sup> ed. *Teaching exceptional children: Foundations and best practices in inclusive early childhood classroom*. Routledge.
- Bonana, D. (2006). *Parental decision making regarding the education of their gifted children*. MEd thesis at Gordon Academic College, Haifa (In Hebrew).
- Broadfoot, P. (2002) *Editorial*. *Comparative Education Review*, vol. 38, N 1, p 5-16.
- Colceag, F.(2008) Gifted education in the post communist countries, *Monitorul oficial*, I, n.43. (in Romanian).

- Cretu, C. (2001). *Teacher training policies in the field of giftedness*. Paper presented at the XIII WCGTC conference of the World Council for Gifted and talented children, Barcelona.
- Croft, L. J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 60-74). Allyn and Bacon.
- Darling-Hammond, L. (2001) Effective Teacher Education program, *Edutopia – the new world of learning*.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. Jossey Bass.
- Deem, R. (2001). Globalisation, new managerialism in universities: is the local dimension still important? *Comparative Education Review*, vol. 37, N 1, p.7-20.
- ECHA (2016). [www.nadarenost.net/ECHA/%20diploma.htm](http://www.nadarenost.net/ECHA/%20diploma.htm)
- Ford, D. Y., & Frazier, T. M. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23(4), 235-239.
- Hansen, J.B., Feldhusen, J.F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115-121.
- IPEGE (International panel of experts for gifted education) (2009). *Professional promotion of the gifted and talented; recommendations for the qualifications of experts in gifted education*. [www.begabtenzentrum.at/wcms/picture/upload/file/ipege](http://www.begabtenzentrum.at/wcms/picture/upload/file/ipege)
- Henderson, L. & Jarvis, J. (2016). The Gifted Dimension of the Australian Professional Standards for Teachers: Implications for Professional Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 60-83.
- Hull, D. F., Bull K. S., Montgomery, D., May J. R. & Overton, R. (2000). *Designing online, introductory gifted education course*. <http://proxy.foley.gonzaga.edu>
- Kivinen, O. & Nurmi, J. (2003). Unifying higher education for different kinds of Europe: Higher education a comparison of 10 countries. *Comparative Education Review*, 39(1), 83-103.
- Kornblum, M. (2005). Perfectionism and the gifted: A study of an Australian school sample. *International Educational Journal*, 6(2), 232-239.
- May, M. (2000). Gifted children and their families. *The family journal: Counseling and therapy for couples and families*, 8, 1. Retrieved from <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Gifted/MaagarYeda/>
- Matthews, D. J., Foster, J. F. (2009). *Being smart about gifted education: a*

- guidebook for educators and parents*, 2<sup>nd</sup> ed. Great Potential Press.
- Milgram, R. M. (Ed.) (1991). *A guide for teachers, counselors and parents*. Ablex Publishing Corporation Norwood.
- Monks F. J. & Pfluger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspectives*. BMBF (German federal ministry of education and research).
- Munro, J. (2010). *Using the Victorian Essential Learning Standards to differentiate pedagogy for gifted and talented learners*. Paper presented at the 2010 Asia Pacific Conference on Giftedness, Sydney.
- Munro, J. (2012). *Effective strategies for implementing differentiated instruction*. Paper presented at the University of Melbourne. [http://Effective%20strategies%20for%20implementing%20differentiated%20instruction%20\(1\).pdf](http://Effective%20strategies%20for%20implementing%20differentiated%20instruction%20(1).pdf)
- NAGC (2008). *Standards for gifted and talented education*. <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education/>
- NAGC & CDGP (2012). *State of states in gifted education*. Washington: DC.
- NAGC (2015). *State of states in gifted education*. Washington: DC.
- Novoa, A. & Mashal, T. Y. (2003). Comparative research in education: a mode of governance or a historic journey? *Comparative Education Review*, 39(4), 423-438.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum Planning - A Handbook for Professionals*. Harcourt Brace College Publishers.
- Rachmel, S. (2008). Opening address at the conference of the Department for gifted and talented. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Gifted/Kenes2008/brachot.htm>
- Reichman, R. G. (2016). *Gifted pupils' psychology in the 21<sup>st</sup> century schools*. Paper presented at the International Conference of Psychology, Education and Human Development, Brasov, Romania.
- Reichman, R. G. (2019). *Teacher education for gifted and talented in comparative perspective*. Paper presented at the CIES conference, San Francisco, USA, May, 2015.
- Reid, E. & Boettger, H. (2005). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 1-15.
- Robinson, A & Moon, S.M. (2003). A national study of local and state advocacy in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 47(1), 8-25.

- Schuler, P. (2000). Perfectionism of gifted adolescents. *Journal of Advanced Academics*, 11(4), 183-196.
- Schwab J. J. (1983). The Practical 4: something for curriculum professors to do. *Curriculum inquiry*, 13(3), 239-265.
- Shermer, A. (1992). Curriculum: Basic concepts. *Halaha le Maase*, 8, 1-23. (In Hebrew).
- Stenhouse, L. A. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(1), 19-39.
- Tirri, K. & Kuususto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the education of the gifted*, 36(1), 84-96.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Gifted programs and services: What are the non-negotiables? *Theory into Practice*, 44(2), 90-97.
- Van Tassel-Baska, J., & Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182-205.
- Vialle, W. & Tischler, K. (2009). Gifted students' perceptions of the characteristics of effective teachers. In D. Wood (Eds.), *The Gifted Challenge: Challenging the Gifted* (pp. 115-124). NSWAGTC Inc.
- Vidergor, H. E. & Eilam, B. (2011). Impact of Professional Development Programs for Teachers of the Gifted. *Gifted and Talented International*, 26(2), 143-161.
- Vidergor, H. E & Harris, C. R. (2015) (Eds.). *Applied Practice for Educators of Gifted and Able Learners*, 43-55.
- Walsh, R.L. & Jolley, J.I. (2018). Gifted education in the Australian context. *Gifted Child Today*, 81-88.
- Westling Allodi, M. & Rydelius, P. A. (2012). *The needs of gifted children in context: a study of Swedish teachers' knowledge and attitudes*. Paper presented at the ECHA conference, Munster, Germany.

# מעבר לפונולוגיה - סטודנטים עם לקות קריאה המדייקים במטלות הבחנות מודעות פונמית: שכיחות ומאפיינים<sup>1</sup>

מיכל שנטר-לרנר, דויד שר, צביה ברזניץ

## תקציר

בכל השפות שנחקרו עד היום נמצא כי קיימת קבוצה לא מבוטלת של קוראים (כ-5% עד 15% באוכלוסיה הכללית) אשר חווים קשיים משמעותיים ברכישת הקריאה, חרף הזדמנויות למידה הולמות ותפקודים ניורולוגיים וסנסוריים תקינים. קיימת הסכמה נרחבת בספרות כי אחד המקורות החשובים לכך הוא מודעות פונמית לקויה, אם כי היא אינה מסבירה את כל השונות בקרב לקויי הקריאה. במחקר הנוכחי השתתפו מבוגרים עם אבחנה של דיסלקציה (סטודנטים באוניברסיטה), דהיינו כאלה שמהירות ו/או דיוק הקריאה שלהם נמצאו נמוכים משמעותית מאלה של קוראים תקינים. המשתתפים היו ללא לקויות נוספות ו/או הפרעת קשב, והם חולקו לשתי קבוצות על סמך דיוק ביצועם במטלות של פירוק והשמטה פונמית: דיסלקטים ללא לקות במודעות הפונמית ודיסלקטים עם לקות במודעות הפונמית. נבדקים אלה הושאו לקבוצה של קוראים תקינים. לכל שלוש הקבוצות הועבר מגוון רחב של מטלות לבחינת מיומנות הקריאה והמנגנונים הקשורים בה. ממצאי המחקר מלמדים כי קיים פרופיל ייחודי לקבוצת הקוראים ללא הלכות הפונמית, כך שהם מצליחים לדייק הרבה יותר מקבוצת הדיסלקטים בעלי הלכות הפונמית, כנראה בשל בקרה קשבית גבוהה. אולם על כך הם נדרשים לשלם מחיר בשטף הקריאה, שכן זמני התגובה שלהם במרבית המטלות היו דומים לאלה של הדיסלקטים בעלי הלכות הפונמית וארוכים במובהק מאלו של הקוראים התקינים.

מילות מפתח: לקות קריאה, פונולוגיה, דיוק, שטף, השכלה גבוהה

## מבוא

### קריאה

קריאה מיומנת, משמעה היכולת לחלץ מידע מתוך טקסט בצורה מדויקת ויעילה (McCardle, Scarborough & Catts, 2001; Rayner et al., 2001). לצורך פענוח הטקסט, בכל האורתוגרפיות האלפביתיות קיימת חשיבות מכרעת לרכישה של פענוח פונולוגי, שכן בדרך זו מתבצעת ההתמרה של הגרפמה (האות הכתובה) לפונמה (הצליל שאותו היא מייצגת). לצורך רכישת מיומנות פונולוגית על הילד הלומד לקרוא לפתח מודעות ליחידות הפונולוגיות בתוך המילה (מודעות פונולוגית) (Ziegler & Goswami, 2005).

חוקרים רבים טוענים כי קיים קשר דו סטרי בין מודעות פונמית לרכישת הקריאה. כלומר, היכולת של ילדים לפתח מודעות פונמית מתרחשת במרבית המקרים רק כאשר מלמדים אותם באופן מודע לקרוא ולכתוב במערכות כתב אלפביתיות (ראו לדוגמה: Anthony & Lonigan, 2004; Shankweiler & Fowler, 2004; Ziegler & Goswami, 2005). מייד בתחילת תהליך

<sup>1</sup> מאמר זה מוקדש באהבה גדולה לפרופ' צביה ברזניץ ז"ל - חוקרת דגולה, מנטורית ובעיקר אשת חזון ועשייה מופלאה.

לימוד הקריאה, הידע שרכש הילד בדבר הקשר בין איות לצלילי השפה מעודד את התפתחות המודעות ליחידות תת לקסיקליות, וזו בתורה מעודדת את התפתחות מיומנות פענוח המילים ויכולת האיות.

לאחר שהילד למד לפענח את המילים בדיוק רב, עיבוד מהיר יהיה השלב השני בהתפתחות הקריאה, עד למצב של קריאה שוטפת ואוטומטית (Ehri & Adams, 1990; Breznitz, 2006; Wilce, 1983; Share, 1995; Vellutino, 2004). קאהן ועמיתיה (Kuhn et al., 2010) טוענים כי הרכיבים העיקריים של שטף הינם: דיוק בפענוח, אוטומטיות בזיהוי מילים ושימוש הולם בפרוזודיה בקריאה קולית. שטף בזיהוי מילים הינו תנאי קדם קריטי לצורך הבנת הנקרא, שכן רק כאשר המילים מזוהות באופן אוטומטי, משאבי הקשב יכולים להיות מופנים לתהליכים גבוהים יותר של הפקת משמעות מהטקסט (Perfetti, 1985).

### קריאה בשפה העברית

מודל עדכני לקריאה בעברית, שפותח על ידי שר ובר-און (Share & Bar-On, 2018), מציע שלושה שלבים עיקריים בהתפתחות הקריאה: (1) השלב התת לקסיקלי (sublexical phase) שבו הילדים לומדים לחבר צירופים (עיצור ותנועה) באמצעות המעבד הפונולוגי כאשר הלמידה האורתוגרפית היא מינימלית; (2) השלב השני (lexical phase), שבו תנועות הניקוד מוסרות והילדים לומדים לבסס את הקריאה שלהם על ידע מורפואורתוגרפי; (3) השלב השלישי (supra lexical), שבו הילדים נדרשים להפעיל ידע הקשרי על מנת לפתור את בעיית ריבוי ההומוגרפיה בעברית (מסור או מסור).

עם השנים חלה התקדמות בידע בדבר מבנים לשוניים, אשר תורמים ליכולת המורפוטחבירית. בשלב זה הידע הלשוני והמורפוטחבירי עדיין איננו שלם, וכך גם תהליכי הפיקוח והבקרה על הקריאה. מתחילת חטיבת הביניים ולאחר צבירת ידע מורפוטחבירי רחב, מתחילים הקוראים להישען באופן מלא על ההקשר ביעילות. בשלב זה מתפנים משאבי הקשב לפיתוח תהליכי פיקוח ובקרה, מתפתח מנגנון תיקון שגיאות ומתפתחת רמת הגמישות האורתוגרפית, המאפשרת לקורא להעלות חלופה מתאימה למילה שאיננה מתאימה להקשרו של המשפט. מכיתה י"א ועד לבגרות הקורא מסוגל לקרוא קריאה מבוקרת תוך תיקון מהיר ויעיל של מילים הומוגרפיות שגויות.

### לקות קריאה

מחקרים רבים מוצאים כי מודעות פונולוגית טובה מאפיינת קוראים תקינים, בעוד שמודעות פונולוגית לקויה מאפיינת קוראים מתקשים (ראו לדוגמה: Adams, 1990; Brady & Shankweiler, 1991; Ramus & Szenkovits, 2008; Scarborough, 1990; Snowling & Hulme, 2011; Share, 1995; Vellutino et al., 2004). עם זאת, לא קיימת הסכמה בקרב החוקרים לגבי הגדרת הדיסלקציה רק על סמך קיומה של לקות פונולוגית. כך למשל סנואלינג (Snowling, 2000) מצדדת בגישה שלפיה הלקות הפונולוגית הינה הגורם הישיר לקשיי הקריאה. גם לאיון ועמיתיו (Lyon et al., 2003), המציינים כי "דיסלקציה הינה לקות למידה ספציפית המאופיינת בקשיים בזיהוי מילים מדויק ו/או שוטף וכן בקשיים באיות וביכולות

הפענוח. קשיים אלה נובעים בדרך כלל מחסך ברכיב הפונולוגי של השפה... (עמ' 2). לעומתם, קולהרט וג'קסון (Coltheart & Jackson, 1998) וכן סאימור (Seymour, 1998) טוענים כי לא כל הילדים המוגדרים כדיסלקטים מתקשים אך ורק בביצוע מטלות פונולוגיות, אלא יש בקרבם הטרוגניות גדולה בשל מורכבות תהליך הקריאה והרכיבים הרבים המעורבים בו, כאשר כשל סלקטיבי ברכיבים אחרים (כמו מודעות אורתוגרפית או מורפולוגית) יכול להוביל ללקות קריאה. גם בשפה העברית מחקרים רבים העלו כי בבסיס לקות הקריאה עומד עיבוד פונולוגי לקוי (לסקירה ראו: Share, 2003). מחקרים עדכניים בתחום מצביעים על קשיים בעיבוד מורפולוגי כגורם נוסף לקשיים בקריאה (Schiff & Raveh; Schiff & Ravid, 2007), (2013) בשל טבעה המורפר-פונטי של השפה (Share, Shany & Lipka, 2019).

#### לקות קריאה בקרב מבוגרים

מחקרים שנערכו לאורך החיים בקרב דיסלקטים העלו כי הקשיים בקריאה נובעים מליקויים קוגניטיביים אשר ניתנים לאיתור כבר בילדות המוקדמת וממשיכים להתקיים אל תוך הבגרות. עם זאת, דרגת החומרה של הלקות יכולה להשתנות כתלות במגוון היכולות הקוגניטיביות שבהן ניחן האדם והמידה שבה הסביבה מאפשרת לו לנצל אותן על מנת לפצות על חולשותיו הקוגניטיביות (Vellutino et al., 2004).

בנוגע לפענוח הכתוב - מחקרים רבים מעלים שהמאפיין הבולט ביותר של דיסלקציה בבגרות הינו איטיות בקריאת מילים בודדות, בעוד שחוסר דיוק איננו מאפיין באותה המידה כפי שמופיע בילדות (Ben-Dror, Pollatsek & Scarpati, 1991; Breznitz, 2006; Bruck, 1990). ראייה לכך אפשר למצוא במחקרה של ברוק (Bruck, 1990), שבו היא מציינת שדיסלקטים רבים דיווחו על קצב קריאה איטי וטענו כי אם הם קוראים בקצב מהיר מדי, הם אינם מסוגלים להבין את הכתוב. גם במחקרה נמצא כי מיומנות זיהוי המילים של הדיסלקטים, שהיו כולם סטודנטים במכללות, התאפיינה בחוסר דיוק, אך בעיקר במהירות קריאה איטית.

מחקר שנערך בקרב דוברי עברית העלה אף הוא כי דיסלקטים מפוצים (סטודנטים באוניברסיטה) מדייקים בקריאתם, ומה שנתר פגוע הוא שטף הקריאה (Miller- & Breznitz, 2003; Misra, 2003). לעומת מחקרים אלה, במחקרן של שני וברזניץ (Shany & Breznitz, 2011) נמצא כי מקרב מדגם של 300 סטודנטים דוברי עברית עם דיסלקציה, כמחציתם זוהו כבעלי לקות בדיוק הקריאה (45%) וכמחציתם - כבעלי לקות בשטף הקריאה (45%).

באשר להבנה - לפלי ופנינגטון (Lefly & Pennington, 1991) העריכו כי 25% מהמבוגרים בעלי קשיים בקריאה מגיעים לבגרותם ללא עדויות לקשיים בהבנת הנקרא. במחקר שנערך עלי רייד ועמיתיו (Reid et al., 2007) נמצא כי דיסלקטים מבוגרים (סטודנטים באוניברסיטה) התקשו בכל מטלות האוריינות, פרט להבנת הנקרא. מחקרים אשר בחנו את הגורמים לפיצוי העלו כי דיסלקטים מפוצים היו בעלי יכולת קוגניטיבית גבוהה יותר מדיסלקטים לא מפוצים. כלומר, לרשותם עמד אוצר מילים רחב יותר ויכולת הסקת מסקנות טובה יותר על מנת להתגבר על קשיים בפענוח מילים לא מוכרות (Shaywitz et al., 2003; Bruck, 1990). במחקר שנערך על ידי רנסבי וסוונסון (Ransby & Swanson, 2003) נבחנו מיומנויות הבנת הנקרא של צעירים דיסלקטים (בני 17-23). החוקרים מצאו כי הן תהליכים בסיסיים (עיבוד פונולוגי, מהירות שינם,

זיכרון עבודה) הן תהליכים מסדר גבוה יותר (ידע כללי ואוצר מילים) מתווכים את היכולת להבין את הנקרא, כאשר אין תהליך אחד ויחיד שהינו חשוב יותר ממשנהו לצורך תיווך זה. כפי שנסקרו לעיל, מעבר לקונצנזוס הרחב לגבי תרומת המודעות והעיבוד הפונולוגיים להסבר לקות קריאה, אין הסכמה בספרות לגבי גורמים נוספים העומדים בבסיס התופעה. חלק מהתיאוריות טוענות ללקות מעבר לפונולוגיה: לקות בשיום (Bowers & Wolf, 1993), קשיים בעיבוד אורתוגרפי (Berninger et al., 2002) ו/או בעיבוד מורפולוגי (Schiff & Ravid, 2007), זאת בעוד שתיאוריות אחרות מעלות השערות בנוגע למקור של המנגנון הפונולוגי הלקוי (2013), זאת בעוד שתיאוריות אחרות מעלות השערות בנוגע למקור של המנגנון הפונולוגי הלקוי (Tallal & Gaab, 2006; Banai & Ahissar, 2010). כלפי כל אחת מהתיאוריות שהוצגו קיימת ביקורת, ולעיתים מדווחים אף ממצאים סותרים. עם זאת, וכפי שזכר לעיל, לא כל השונות בקרב הדיסלקטים מוסברת על ידי מודעות פונולוגית לקויה. חידושו של המחקר הנוכחי בכך שהוא עוסק בקבוצה של סטודנטים שיכולת זיהוי המילים שלהם נמצאה נמוכה (במדדי דיוק או קצב), אולם הם אינם מתקשים בביצוע מניפולציות על צלילי השפה - וכפי שנסקרו לעיל, זוהי היכולת המשמעותית ביותר הנותרת פגועה בקרב קוראים בוגרים דיסלקטים באורתוגרפיות עמוקות. עם זאת, לקביעה זו שתי הסתייגויות: ראשית, מרבית המחקרים המוזכרים עוסקים בדוברי אנגלית או בשפות אינדו-אירופיות אחרות, ולא בדוברי עברית; שנית, בשל היותה של האנגלית שפה בעלת אורתוגרפיה אלפביתית חריגה, חוקרים רבים בוחנים את המודעות הפונולוגית מהיבט צר אחד בלבד - היכולת לבצע באופן תקין מניפולציות ברמה הפונמית (בחינת דיוק התגובה בלבד). הם רואים במטלות כמו השמטה פונמית, סגמנטציה פונמית ו/או Spoonerisms אינדיקציה מספקת לטעון כי לנבדק קשיים או יכולת תקינה בתחום העיבוד הפונולוגי בכללותו (ראו לדוגמה: Bowers & Wolf, 1993; Cirino; et al., 2005; Kimel & Ahissar, 2020; Rack, 1997; Vukovic, Wilson & Nash, 2004). לאור זאת, שאלת המחקר הראשונה הייתה: האם הגדרה מינימליסטית וצרה כפי שמופיעה לעיל הינה מספקת על מנת לאפיין דיסלקטים בוגרים, או שיש צורך בבחינה נרחבת יותר של עיבוד פונולוגי? שאלת המחקר השנייה עסקה בדפוס הקריאה אשר מאפיין דיסלקטים בוגרים באורתוגרפיה העברית, שבה עוברים מקריאה באורתוגרפיה שטוחה (עברית מנוקדת) לאורתוגרפיה עמוקה (עברית לא מנוקדת): האם מטלות הבוחנות דיוק ביצוע (המאפיינות בעיקר אורתוגרפיות עמוקות) רלוונטיות יותר לדיסלקטים מבוגרים ממטלות של שטף (הבולטות בעיקר אורתוגרפיות שטוחות)? שאלת המחקר השלישית בחנה את הקשר שבין דיוק לשטף בקריאה: האם, כפי שטוענים חלק מן החוקרים, שטף תלוי בדיוק או האם מדובר בשני גורמים בלתי תלויים זה בזה (דיוק לעומת שטף), כשלכל אחד מהם תרומה ייחודית ליכולת הקריאה? שאלת המחקר הרביעית עסקה בגורמים שונים, אשר על פי הספרות המחקרית עשויים לשמש הסבר לקשיי הקריאה, שלא על רקע מודעות פונמית לקויה. כלומר: האם המקור לקשיים הוא שיום איטי, עיבוד אורתוגרפי ו/או מורפולוגי לקוי?



## מתודולוגיה משתתפים

במחקר מקיף על דיסלקציה ומאפייניה (מחקר התנהגותי ואלקטרופיזיולוגי) (שלב א') השתתפו 49 סטודנטים (22 גברים ו-27 נשים), כולם עם דיסלקציה, אשר נקבעה על סמך תוצאות אבחון מתוקף שביצעו (יה"ל/מת"ל), והיו ללא לקויות נוספות ו/או הפרעה בקשב ובריכוז. כל הנבדקים קיבלו תשלום עבור השתתפותם. תהליך איסוף הנבדקים ארך כשנה וחצי בשל מיעוט הנבדקים שלהם לקות קריאה בלבד - דרישת סף להשתתפות במחקר. נוסף על כך, בשלב א' של המחקר ועל מנת לסווג את הסטודנטים לקבוצות, הם ביצעו שני מבחנים: קריאת מילים בודדות בדקה (בחינה של הספק ואחוז דיוק) ומטלות של השמטה ופירוק פונמיים (אחוז דיוק). על סמך מדדים אלה, בשלב ב' השתתפו 17 (35%) סטודנטים דיסלקטים עם לקות במודעות הפונמית, 17 (35%) סטודנטים דיסלקטים ללא לקות במודעות הפונמית ו-25 נבדקים תקינים. שלושה ממאפייני הרקע של הנבדקים דווחו על מנת לוודא שהם אינם גורמים מתערבים אשר עלולים להטות את תוצאות המחקר: מין הנבדקים, יד דומיננטית וכן גיל. טבלה מספר 1 מציגה נתונים אלה.

טבלה 1  
טבלת נתוני רקע

גיל	ממוצע	יד דומיננטית		מין		סטטיית תקן
		שמאל	ימין	נשים	גברים	
		N	N	N	N	
2.91	25.9	4	13	9	8	דיסלקטים בעלי לקות במודעות פונמית
3.81	25.9	1	16	14	3	דיסלקטים ללא לקות במודעות פונמית
1.89	25.0	5	20	16	9	תקינים

על פי טבלה מס' 1 אפשר להבחין כי קיים ייצוג רב יותר של נשים בכל הקבוצות, וכי בקרב מרבית הנבדקים, יד ימין הייתה הדומיננטית. ממוצע גיל הנבדקים בכל הקבוצות היה דומה.

## הליך המחקר

בשלב ב' של המחקר הועבר מגוון רחב של מטלות לשלוש קבוצות הקוראים, על מנת לעמוד על המאפיינים הקוגניטיביים של כל אחת מהקבוצות בהשוואה לרעותה. בשל ריבוי המטלות הוזמנו הנבדקים לשני מפגשים בהפרש של שבוע זה מזה. זמני התגובה נמדדו באמצעות סטופר ידני שהופעל עם תחילת הביצוע של הנבדק והופסק עם סיום הביצוע. כל הנבדקים קיבלו תשלום עבור השתתפותם.

## כלי המחקר

בשלב א' הועברו המטלות אשר שימשו למיון הנבדקים לקבוצות המחקר. קריאת מילים בדקה (אורנים, 1996): במטלה זו הופיעו 100 מילים אשר היו שונות בשכיחות הופעתן בשפה ובאורכן (לדוגמה: "נהג", "תשרתו" "נעריכם"). הנבדק התבקש לקרוא את המילים כמה שיותר מהר וכמה שיותר מדויק במשך דקה. ממבחן זה הופקו שני מדדים: א. הספק - כמה מילים נקראו בזמן הקצוב; ב. אחוז דיוק.

לצורך קביעת קבוצת הקוראים המתקשים בקריאה אך בעלי מודעות פונמית תקינה או לקויה הועברו שתי מטלות אשר בחנו מודעות פונמית.

השמטה פונמית ממילות תפל (ברזניץ, 2001): במטלה זו הושמעו 25 מילות תפל וכן ניתנו חמישה פריטי הדגמה ותרגול. ההוראות לנבדק היו: "אני אשמיע לך מילים שלא קיימות בשפה, ואתה תצטרך לומר לי איך המילה נשמעת ללא צליל מסוים שמשמיימים ממנה". ההשמטות התבצעו מתחילת המילים או מאמצען. דוגמה לפריטים במבחן: "חַגְשִׁיתִי ללא ג" = חַאְשִׁיתִי; "מְתַלֵּחַס ללא מ" = אֶתְלֵרַס.

מבחן סוגמנטציה פונמית (ברזניץ, 2001): מבחן זה היה מורכב מרשימה של 16 מילות תפל מנוקדות ושישה פריטי הדגמה ותרגול. ההוראות לנבדק היו: "אני אשמיע לך מילים שלא קיימות בשפה, ואתה תצטרך לפרק אותן לצלילים הקטנים המרכיבים אותן". דוגמה לפריטים במבחן: "קְשֻׁנָה מתפרק ל ק-ש-או-נ-א"; "דְרֵנו" מתפרק ל ד-ך-א-נ-או.

מכל מבחן הופק מדד אחד: אחוז דיוק.

בשלב ב' נבחנו שלוש קבוצות המחקר על מנת לאפיין את יכולת הקריאה והמיומנויות הקוגניטיביות הקשורות אליה באמצעות מספר רב של מטלות. במאמר זה מובאות רק המטלות אשר הבחינו בין קבוצות הקוראים השונות:

## פענוח

קריאת מילות תפל (דויטש, 1994; בנטין, 2002): מבחן זה הורכב משתי רשימות של מילות תפל שאוחדו - האחת שפותחה על ידי דויטש (1994) ובה הופיעו 24 מילות תפל מנוקדות אשר היו מבוססות על תבניות ומשקלים קבילים בשפה העברית + 12 מילות תפל מנוקדות שנבנו על ידי בנטין (2002) והפרו את המוסכמות הנ"ל. הנבדק התבקש לקרוא את המילים כמה שיותר מהר וכמה שיותר מדויק. דוגמה לפריטים במבחן: "צְרֶקֶה" וכן "קְרָלְמוֹב". ממבחן זה הופקו שני מדדים: א. זמן קריאה; ב. אחוז דיוק.

קריאת טקסט קולי (מתוך HIGH-Q - ספר הכנה לבחינה הפסיכומטרית 4-1993): במטלה זו הופיע טקסט של 216 מילים. הנבדק התבקש לקרוא אותו בקול רם ובאופן ברור, מהר ומדויק ככל האפשר. ממבחן זה הופקו שני מדדים: א. זמן קריאה; ב. אחוז דיוק.

## הבנת הנקרא

מבחן הבנת הנקרא (יה"ל, 2006 - נבנה על ידי וייגלט-מרום): במטלה זו הוצג בפני הנבדק טקסט אקדמי שאותו הוא התבקש לקרוא בקריאה דמומה ולציין כמה זמן לקח לו לקרוא את הטקסט מתחילתו ועד סופו. לשם כך הוא צויד בסטופר והוסבר לו כיצד להפעילו. לאחר סיום

הקריאה הופיעו עשר שאלות מסוג רב ברירה. בנוסף, הופיעו עשרה היגדים שלגביהם היה עליו להקיף במעגל אם הם נכונים או לא. גם בחלק זה התבקש הנבדק להפעיל סטופר ולציין כמה זמן לקח לו לענות על השאלות בשני החלקים יחד. ממבחן זה הופקו שלושה מדדים: א. זמן קריאה דמומה; ב. זמן מענה על השאלות; ג. אחוז דיוק.

#### זיכרון

מבחן זיכרון טווח ספרות (WAIS III - Heb, 2001) (digit span) הבוחן זיכרון לטווח הקצר: במטלה זו הוקראו בפני הנבדק רצף של מספרים, והוא התבקש לחזור עליהם בדיוק באותו הסדר. ממבחן זה הופק מדד אחד: ציון תקן (שחושב על פי ציון הגלם בהתאם לגילו של הנבדק). מבחן זיכרון סדרות אותיות-מספרים (WAIS III - Heb, Letter Number Sequencing) (2001) הבוחן זיכרון עבודה: במטלה זו הוקראו בפני הנבדק קבוצה של מספרים ואותיות באופן אקראי. הנבדק התבקש לומר קודם את הספרות בסדר הופעתם מהמספר הנמוך ביותר ולאחר מכן את האותיות לפי סדר האלפבית. ממבחן זה הופק מדד אחד: ציון תקן (שחושב על פי ציון הגלם בהתאם לגילו של הנבדק).

#### שיום

שיום חפצים ואותיות (RAN) (מודל אחרי (Denckla & Rudel, 1976b; ברזניץ, 2001): במטלה זו מופיעה מטריצה ובה חמישה עצמים שונים אשר חוזרים על עצמם בסדר אקראי עשר פעמים. מכל מבחן הופק מדד של זמן הביצוע הכולל.

#### מודעות ועיבוד פונולוגי

חזרה על מילות תפל (מודל אחרי Gathercole & Baddeley, 1993 אדפטציה לעברית - לרנר, 2006): במטלה זו התבקש הנבדק לחזור בקול ובמדויק אחר מילות תפל שנאמרו על ידי הנסיינית. סך הכול הושמעו 60 מילים אשר היו שונות באורכן ובמורכבות המבנה הצלילי שלהן (החל ממילים בנות שתי הברות ועד מילים בנות שש הברות). כל המילים נבנו בהתאם לחוקים מורפולוגיים של השפה. דוגמה לפריטים במבחן: "מְשֵׁרֶף, פְּחִינֹתֶיךָ וכן הַשְׁתַּלְהֻמוּיֹתֶיךָ". ממבחן זה הופק מדד אחד: אחוז דיוק.

#### ידע אורתוגרפי

הכתבת מילים (יה"ל, 2006, נבנה על ידי וייגלט-מרום): במטלה זו הנבדק התבקש לאיית 30 מילים השונות במידת שכיחותן ומורכבותן. הרשימה הורכבה משמות עצם ופעלים כאשר לפחות שתי אותיות במילה היו הומופוניות. המילים הוכתבו תחת תנאי האצה על מנת לא לאפשר תיקונים עצמיים. דוגמה לפריטים במבחן: "אתארגן", "קומוניסטי" וכן "משכורת". ממבחן זה הופק מדד אחד: אחוז דיוק.

מבחן parsing (word boundaries test) (מודל אחרי Kleiman et al., 1975 אדפטציה לעברית ברזניץ, 2001): במבחן זה הופיעו 30 שורות כאשר כל שורה הורכבה מרצף של ארבע מילים מנוקדות ללא רווח ביניהן. הנבדק התבקש לסמן בעט קו מפריד בין מילה למילה לאורך כל

השורות בלי לדלג על אף אחת מהן. דוגמה לפריט מהמבחן: "הַבֵּיטְשֶׁמְשַׁחֲלוֹן־כְּתָב". ממבחן זה הופקו שני מדדים: א. זמן ביצוע כולל; ב. אחוז דיוק. זיהוי אורתוגרפי של מילות תפל (Siegel, Share & Geva, 1995) (wordlikeness): במטלה זו הנבדק התבקש לזהות מבין שתי מילות תפל מנוקדות איזו מילה מחקה תבנית כתיבה תקנית בעברית באמצעות לחיצה על מקש. סך הכול הופיעו 42 זוגות מילים כאשר לפני תחילת המטלה הופיעו שני פריטי דוגמה. דוגמה לפריטים במבחן: "תְּלַרְת" או תְּלַרְט", "פּוֹלְתָרְיָה או פּוֹלְטָרְיָה". ממבחן זה הופקו שני מדדים: א. זמן תגובה ממוצע לכל בחירה בין זוג מילים מילים; ב. אחוז דיוק. זיהוי אורתוגרפי של מילים אמיתיות (Meyler & Breznitz, 2003): במטלה זו הנבדק התבקש לציין אילו מבין שתי מילים הזהות פונטית הינה מילה המאוימת נכון בעברית. סך הכול הופיעו במבחן 40 זוגות מילים כאשר לפני תחילת המטלה הופיעו שני פריטי דוגמה. דוגמה לפריטים במבחן: "בדולח" או "בדולך", "התאטשות" או "התעטשות". ממבחן זה הופקו שני מדדים: א. זמן תגובה ממוצע לכל בחירה בין זוג מילים; ב. אחוז דיוק.

#### ידע ועיבוד מורפולוגי

מבחן כינויי קניין (יה"ל, 2006, נבנה על ידי וייגלט-מרום ולרנר): במטלה זו התבקש הנבדק לומר במילה אחת שם עצם + שייכות לגבי 20 מילים. לנבדק ניתנו שתי דוגמאות וכן שני פריטי אימון. דוגמה לפריט מהמבחן: "הספר שלי במילה אחת = סִפְרִי". ממבחן זה הופק מדד אחד: אחוז דיוק.

הפקת תבנית (בניין) (וקנין ושימרון, 2005): במטלה זו הופיעו 32 מילות תפל שהוקראו לנבדק. הנבדק התבקש לומר מהו הבניין שאליו משתייכת כל הטיה. לנבדק ניתנו שלושה פריטי דוגמה וכן רוענן זיכרוננו לגבי שמות הבניינים בשפה העברית. לדוגמה: המילה "הֶצֶטְפֶּל" היא בבניין התפעל. ממבחן זה הופק מדד אחד: אחוז דיוק.

חילוץ שורש (וקנין ושימרון, 2005): במטלה זו הופיעו 28 הטיות של פעלים מבניינים ומגופים שונים (הטיות תפל). הנבדק התבקש לציין מהו השורש מתוך ההטיה הנתונה. לנבדק הוצגו ארבעה פריטי דוגמה. דוגמה לפריט במבחן: במילה "הַתְּאָרְמִים" השורש הוא א.ר.מ.מ. ממבחן זה הופק מדד אחד: אחוז דיוק.

הטיות ריבוי (וקנין ושימרון, 2005): במטלה זו הופיעו 26 מילות תפל. הנבדק התבקש להטות אותן לרבים. ניתנו שלושה פריטי דוגמה. לדוגמה: "קֶלֶד" ברבים הוא "קֶלְדִים". ממבחן זה הופק מדד אחד: אחוז דיוק.

מבחן ידע מורפוסִינטקטי (המרכז הארצי לבחינות והערכה, 2004): במטלה זו הופיעו משפטים שחסרה בהם מילה. כל אחת מהתשובות האפשריות נשמעת כמו מילה בעברית. הנבדק נדרש להשלים כל משפט בעזרת האפשרות המתאימה ביותר, כך שהמשפט השלם יישמע כמו משפט בעל מבנה תקין בעברית. כל משפט היה בעל ארבע אפשרויות בחירה, והנבדק התבקש להקיש את מספר התשובה הנכונה כמה שיותר מהר. הנבדק ראה את המשפט על המסך, וכן שמע אותו בעזרת אוזניות, על מנת למנוע קשיים בפענוח הכתוב. סך הכול הופיעו במבחן 30 משפטים, כאשר לפני תחילת המטלה הופיעו שני פריטי לדוגמה וכן שני פריטי אימון. שאלה לדוגמה: אחותי הצליחה \_\_\_\_\_ אֶת הספר.

1) להפקיל (2) התפקלה (3) במפקל (4) לפיקלון  
ממבחן זה הופקו שני מדדים: א. זמן תגובה; ב. אחוז דיוק.

### ניתוח הנתונים

כדי לעמוד על הבדלים בין שלוש קבוצות הקוראים בוצעה ראשית השוואה בין הממוצעים באמצעות ניתוח שונות (מבחן ANOVA) באמצעות תוכנת SPSS. מבחני post hoc מסוג Bonferroni סייעו לקבוע בין אילו קבוצות ההבדלים בתפקוד מובהקים סטטיסטית.

### ממצאים

מכאן ואילך קבוצת הדיסלקטים בעלי הלכות הפונמית יכוונו PA- וקבוצת הדיסלקטים ללא לקות פונמית יכוונו PA+ (Phoneme awareness). בכל הטבלאות מכאן ואילך האות a מייצגת על סמך מבחני הפוסט הוק את ממוצע הביצוע הגבוה ביותר ו-b את ממוצע הביצוע הנמוך באופן מובהק מ-ab. משמעו שממוצע הביצוע של הקבוצה לא היה שונה במובהק מ-a אך גם לא מ-b. טבלה 2 מציגה את מדדי שלב א', שעל פיהם חולקו הנבדקים לקבוצות השונות.

טבלה 2  
משתני הגדרה

מדר	-PA (N=17)	+PA (N=17)	תקינים (N=25)	ערכי F
סגמונטציה פונמית - אחוז דיוק	b75.0 (21.77)	a96.7 (4.48)	ab88.3 (22.56)	5.52**
השמטה פונמית - אחוז דיוק	b73.7 (27.39)	a99.1 (1.75)	a97.3 (9.64)	14.13***
מילים בדקה - הספק	b68.7 (18.73)	b75.4 (14.76)	a108.2 (19.27)	29.95***
מילים בדקה - אחוז דיוק	b97.2 (1.65)	b97.5 (2.34)	a99.0 (1.71)	5.50**

כפי שאפשר להבחין מטבלה מספר 2, לגבי מטלות הבודקות ערנות פונמית נמצאו, כמצופה, הבדלים מובהקים בין דיסלקטים ללא לקות פונמית ועם לקות פונמית. ביצועם של הקוראים הדיסלקטים ללא הלכות הפונמית במטלת ההשמטה הפונמית היה דומה לזה של קוראים תקינים, כאשר במטלת הסגמונטציה הפונמית תפקודם היה גבוה משל התקינים (אם כי לא באופן מובהק).

על פי הגדרת לקות הקריאה (חוסר שטף ו/או דיוק בקריאת מילים), נמצאו הבדלים מובהקים בין הקוראים הדיסלקטים (בשתי הקבוצות) לתקינים הן מבחינת הספק והן מבחינת דיוק. כאשר שתי קבוצות הדיסלקטים היו דומות במדדי הפענוח. טבלה 3 מציגה את הממצאים המובהקים במדדי שלב ב', שבחנו את הפענוח ואת ההבנה.

טבלה 3  
מדדי פענוח והבנה

מזד	-PA (N=17)	+PA (N=17)	תקינים (N=25)	ערכי F
קריאת מילות תפל - אחוז דיוק	b52.1 (21.97)	a70.9 (21.74)	a85.2 (15.40)	14.86***
קריאת מילות תפל - זמן	b73.9 (20.94)	b80.5 (26.45)	a45.7 (19.36)	14.86***
קריאת טקסט - אחוז דיוק	b97.6 (2.59)	ab98.8 (0.88)	a99.7 (0.57)	9.01***
קריאת טקסט - זמן	b120.8 (36.93)	b108.6 (17.90)	a89.2 (12.95)	9.60***
הבנת הנקרא - אחוז דיוק	71.2 (17.94)	67.4 (17.95)	74.0 (12.67)	0.89
הבנת הנקרא - זמן קריאה	b241.9 (88.27)	b245.7 (87.18)	a158.1 (36.63)	10.62***
הבנת הנקרא - זמן מענה על שאלות	ab660.8 (336.52)	b828.6 (421.56)	a547.2 (244.04)	3.70*

מעיון בטבלה מספר 3 ניתן להבחין כי השוואה בין קבוצת ה-PA- לתקינים מעלה כי בכל מטלות הפענוח ביצועיהם של הדיסלקטים היו נמוכים במובהק מאלו של תקינים, הן מבחינת יכולת דיוק הן מבחינת זמן קריאה. לעומתם הדיסלקטים בקבוצת ה-PA+ הפגינה יכולת דיוק בקריאת מילות תפל דומה לזו של קוראים תקינים. גם לגבי דיוק בקריאת טקסט נמצא כי הם אינם שונים מקבוצת הקוראים התקינים (אך גם לא מהדיסלקטים עם הלקות הפונמית). בניגוד לכך, שטף הקריאה שלהם במטלות הפענוח היה איטי משמעותית משל הקוראים התקינים כמו גם זמן הקריאה הדמומה של טקסט וזמן המענה על השאלות. לגבי יכולת הבנת הנקרא, נמצא כי רמת ההבנה הייתה דומה בקרב שלוש הקבוצות.

### מדדים ברמת המנגנונים

#### עיבוד פונולוגי

אחת משאלות המחקר המרכזיות עסקה בעיבוד הפונולוגי בקרב כל אחת מקבוצות הקוראים, מעבר ליכולת לדייק בביצוע מניפולציות פונמיות וכן במנגנונים בסיסיים נוספים הקשורים לקריאה. לאור זאת, טבלה מספר 4 מציגה את הממוצעים לגבי כל המטלות הקשורות לעיבוד פונולוגי וכן את ביצועי הקבוצות לגבי מטלות זיכרון ושיום.

טבלה 4  
עיבוד פונולוגי

מדד	-PA (N=17)	+PA (N=17)	תקינים (N=25)	ערכי F
טווח ספרות (STM) - ציון תקן	b8.5 (2.40)	b9.9 (2.69)	a12.0 (2.68)	9.45***
סדרות אותיות-מספרים (WM) - ציון תקן	b10.2 (2.05)	ab10.6 (2.18)	a12.3 (2.82)	4.49**
חזרה על מילות תפל - אחוז דיוק	b87.4 (7.89)	ab91.2 (6.50)	a95.1 (3.89)	8.38**
שיום חפצים (RAN)	b41.7 (9.84)	b39.1 (6.00)	a33.5 (4.94)	7.47**
שיום אותיות (RAN)	b26.5 (5.18)	b26.3 (2.93)	a21.9 (3.31)	9.91***

ממצאי טבלה מספר 4 מלמדים כי הזיכרון לטווח הקצר נמצא לקוי בשתי קבוצות הדיסלקטים יחסית לקוראים התקינים וכך גם זמן התגובה במטלות השיום. ביצועיהם של הדיסלקטים בקבוצת ה-PA+ נפלו בין שתי הקבוצות האחרות במטלת זיכרון רצף של אותיות-ספרות ובחזרה על מילות תפל מבחינת דיוק הביצוע.

עיבוד אורתוגרפי ומורפולוגי

המחקר ביקש לבחון גם את יכולת הזיהוי והעיבוד האורתוגרפי והמורפולוגי בקרב שלוש קבוצות הקוראים. טבלאות מספר 5 ו-6 מציגות את ממוצעי הביצוע וסטיות התקן לגבי מדדים אלה:

טבלה 5  
עיבוד אורתוגרפי

מדד	-PA (N=17)	+PA (N=17)	תקינים (N=24)	ערכי F
איות	c80.8 (13.62)	b89.4 (10.56)	a97.9 (4.18)	16.15***
Parsing - אחוז דיוק	b93.6 (5.62)	ab95.4 (3.59)	a98.2 (3.05)	6.63**
Parsing - זמן	b296.1 (72.92)	b317.3 (116.26)	a171.9 (27.31)	23.28***
זיהוי אורתוגרפי של מילות תפל - זמן תגובה	b3426.0 (1119.77)	b3825.4 (1919.36)	a2274.1 (846.68)	7.53**
זיהוי אורתוגרפי של מילות תפל - אחוז דיוק	81.1 (7.55)	84.3 (7.58)	86.3 (7.15)	2.46
זיהוי אורתוגרפי של מילים - זמן תגובה	b1642.3 (763.81)	b1363.4 (365.55)	a834.4 (153.92)	15.99***
זיהוי אורתוגרפי של מילים - אחוז דיוק	b90.2 (7.49)	ab93.9 (6.77)	a97.8 (2.48)	9.05***

מממצאי טבלה מספר 5 אפשר להבחין כי בכל המטלות נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות פרט לאחוז הדיוק במטלת זיהוי אורתוגרפי של מילות תפל. בכל הנוגע לדיוק התגובה, קבוצת הדיסלקטים ללא הלקות במודעות הפונמית (+PA) לא הייתה שונה מהקוראים התקינים, אך גם לא מהדיסלקטים בעלי הלקות הפונמית, פרט למטלת האיות. במטלה זו הדיסלקטים ללא הלקות הפונמית היו נמוכים במובהק מן הקוראים התקינים אך גבוהים במובהק מהדיסלקטים בעלי הלקות הפונמית. באשר לזמני תגובה, קבוצת הדיסלקטים ללא הלקות הפונמית הפגינה ביצועים דומים לאלו של קבוצת הדיסלקטים בעלי הלקות, כאשר זמני התגובה של שתי הקבוצות היו איטיים במובהק יחסית לקוראים התקינים.

טבלה 6  
עיבוד מורפולוגי

מדד	-PA (N=17)	+PA (N=17)	תקינים (N=25)	ערכי F
ידיעת בניינים - אחוז דיוק	b71.5 (14.06)	ab77.4 (13.82)	a85.8 (10.34)	6.68**
ידיעת שורשים - אחוז דיוק	b66.1 (8.47)	ab69.3 (12.31)	a75.5 (10.49)	4.21*
ידיעת ריבוי - אחוז דיוק	60.3 (9.52)	62.8 (11.13)	61.9 (11.55)	0.23
כינויי קניין - אחוז דיוק	b72.4 (12.88)	ab80.9 (10.20)	a87.2 (7.78)	10.82***
מבחן מורפויסינטקטי - זמן תגובה	b1296.1 (1658.31)	ab828.8 (684.0)	a409.8 (296.78)	4.04*
מבחן מורפויסינטקטי - אחוז דיוק	b88.0 (8.06)	a93.5 (6.65)	a96.3 (3.80)	7.37**

מעיון בטבלה מספר 6 אפשר להבחין כי פרט למטלת ידיעת ריבוי נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות. בכל המדדים עולים הבדלים מובהקים בין קבוצת ה-PA- לתקינים, כאשר קבוצת ה-PA+ נמצאה בתווך (בין שתי הקבוצות האחרות).

## דיון

המחקר הנוכחי עסק בקבוצה של לקויי קריאה שלא זכתה להתייחסות מספקת בספרות המחקרית - כאלה שיכולת זיהוי המילים שלהם נמצאה נמוכה (במדדי דיוק או קצב), אולם הם הצליחו בביצוע מניפולציות על צלילי השפה. זאת חרף העובדה שבספרות המחקרית נמצא באופן עקבי כי זוהי היכולת המשמעותית ביותר הנותרת פגועה בקרב קוראים דיסלקטים בוגרים באורתוגרפיות עמוקות. מדובר על תופעה שאי אפשר להתעלם מקיומה: 35% מכלל הדיסלקטים במחקר הנוכחי ו-22% במדגם גדול יותר (410 דיסלקטים) הפגינו מודעות פונמית תקינה. תוצאות דומות דווחו בעבר בספרות המחקרית, אם כי קבוצה ייחודית זו של קוראים ללא לקות במודעות הפונמית לא נחקרה באופן מעמיק.



מכאן שהמחקר הנוכחי שם את נושא המודעות הפונמית במרכז ובחן את הקשרים בין מודעות תקינה ולקויה לבין מיומנות הקריאה והמנגנונים הקוגניטיביים הקשורים בה (כמו מודעות אורתוגרפית ומורפולוגית) בקרב מדגם של דיסלקטים קוראי עברית. במחקר נשאלו ארבע שאלות מרכזיות, כאשר המטרה הייתה שהמידע שייאסף יתרום הן לתיאוריה הן למעשה.

שאלת המחקר הראשונה ביקשה לבדוק אם הגדרה צרה ומינימליסטית של מודעות פונמית הינה מספקת על מנת לאפיין את קשייהם של לקויי הקריאה הבוגרים. ממצאי המחקר מעידים כי בניגוד לטענה שמודעות פונמית לקויה הינה תנאי הכרחי ומספק לקביעת לקות קריאה (Birch & Chase, 2004; Bowers & Wolf, 1993; Cirino et al., 2005; Gottardo, Siegel & Stanovich, 1997); נמצא כי מודעות פונמית תקינה איננה מעידה על מודעות פונולוגית תקינה במובנה הרחב. זאת משום שבמטלות רבות תפקודם של הדיסלקטים ללא הלכות הפונמית לא היה שונה במובהק מזה של הקוראים בעלי הלכות הפונמית (ראו לדוגמה: חזרה על מילות תפל - אחוז דיוק) - שתי קבוצות הקוראים התקשו בקריאה שוטפת ואוטומטית.

באשר לשאלת המחקר השנייה, אשר עסקה בדפוס הקריאה אשר מאפיין קוראים דיסלקטים דוברי עברית, ממצאי המחקר העלו כי בהיותם של הטקסטים בגיל המבוגר לא מנוקדים, דיסלקטים בעלי לקות פונמית התקשו הן בדיוק הן בשטף הפענוח - פרופיל תפקודי המאפיין בעיקר קוראים באורתוגרפיות עמוקות (Compton, deFries, & Olson, 2001; Mann & Wimmer, 2002; Share, 2008). לעומת זאת, הדיסלקטים בעלי המודעות הפונמית התקינה הפגינו פרופיל תפקודי התואם יותר את מאפייני האורתוגרפיות השטוחות, דהיינו דיוק תקין אך שטף קריאה נמוך (de Jong & van der Leij, 1999, 2003; Di Filippo et al., 2005; Landerl & Wimmer, 2000; Sprenger-Charolles et al., 2011). מכאן, ייתכן שבשל המודעות הפונמית התקינה, שאותה פיתחו הדיסלקטים עם השנים, הם הצליחו להתגבר באופן חלקי על קשיי הפענוח, ובכך להגיע לרמת דיוק גבוהה בקריאה וליכולת איות תקינה, וזאת יחסית לדיסלקטים בעלי הלכות הפונמית, אשר לא הצליחו לבסס את קריאתם.

בעניין הקשר שבין דיוק לשטף, בשאלת המחקר השלישית, נמצא בעבודה זו כי שטף קריאה אינו תלוי בדיוק, שכן הדיסלקטים בעלי המודעות הפונמית התקינה הצליחו לדייק בקריאתם, ועם זאת הם לא הצליחו להגיע לאוטומטיות ולשטף כפי שנמצא בקרב קוראים תקינים - לא ברמת המנגנונים (שיום) ולא במיומנות הקריאה עצמה. על כן, כפי שטוענים ספרנגר-צ'רולס ועמיתיה (Sprenger-Charolles et al., 2011), מיומנות קריאה שאינה אוטומטית הינה "החותם הייחודי ארוך הטווח של דיסלקציה התפתחותית" (עמ' 514).

באשר לשאלת המחקר הרביעית, אשר בחנה אם אפשר להסביר כשל בקריאה שלא על רקע מודעות פונמית לקויה, המחקר הנוכחי לא הצליח להצביע באופן חד משמעי ומובהק מה מביא חלק מן הקוראים המתקשים בקריאה להגיע למיומנות פונמית תקינה. זאת חרף העובדה שנבחנו כמה תיאוריות, אשר מנסות להסביר את לקות הקריאה שלא על רקע כשל במנגנון הפונולוגי. לגבי הטענה בדבר קשיים בעיבוד אורתוגרפי ו/או מורפולוגי, הללו אכן נמצאו, אולם המטלות שבחנו מיומנויות אלה לא הסבירו את ההבדלים בין קבוצת הקוראים ללא לקות פונמית ועם לקות פונמית. הפרופיל התפקודי לגבי מטלות אלה תאם את הממצאים שעלו לגבי מיומנות הקריאה והמנגנונים הקשורים בה. ממצא זה אינו מפתיע, שכן קיים קשר הדוק ודו

כיווני בין מודעות פונמית לידע אורתוגרפי ומורפולוגי, במיוחד באורתוגרפיות עמוקות, כמו עברית (Schiff & Raveh, 2007; 2003, Saiegh-Haddad).

מתוך הממצאים שלעיל אפשר לטעון שקבוצת הקוראים ללא לקות פונמית, על פי תיאורית הדפיציט הכפול, משתייכת לאלו המתקשים בשיים בלבד, בעוד שהדיסלקטים בעלי הלקות הפונמית הינם בעלי דפיציט כפול, ולכן תפקודם הינו הירוד ביותר, כפי שמנבאת תיאוריה זו (Bowers & Wolf, 1993; Lovett et al., 2000; Manis, Doi & Bhadha, 2000). עם זאת, אי אפשר לטעון כי הקוראים המתקשים אשר הפגינו שליטה במטלות של מודעות פונמית הינם בעלי מודעות פונולוגיה תקינה והדפיציט שלהם הוא במהירות השיים בלבד, שכן במרבית המטלות תפקודם לא היה שונה מזה של הנבדקים התקינים, אך גם לא מזה של הקוראים הלקויים בעלי הלקות הפונמית. כלומר, הם הפגינו קשיים פונולוגיים, אם כי מתונים.

אחת הביקורות בספרות המחקרית בנוגע לתיאוריית הדפיציט הכפול באורתוגרפיות שונות היא שרק מספר מועט של מחקרים הצליח למצוא קבוצה של מתקשים אך ורק בשיים מהיר שהינם בעלי מודעות פונולוגית תקינה לגמרי (Morris et al., 1998; Manis, Doi & Bhadha, 2000; Sunseth & Bowers, 2002; Wolf et al., 2002). יתרה מכך, גם כאשר הם נמצאו, מספרם היה מצומצם מאוד (Vaessen et al., 2009; Pennington et al., 2001). במחקר שנערך בשפה העברית בקרב מדגם ארצי של ילדים בכיתה ד', מצאו שני ושר (Shany & Share, 2011) ילדים שכונו "מתקשים בשטף" (rate disabled) אשר הצליחו לדייק בכל המדדים שבהם נבחנו, כולל מודעות פונולוגית, אך התקשו בשיים מהיר (9% מכלל המדגם). עם זאת, במחקר דומה אשר בחן מבוגרים (סטודנטים בהשכלה הגבוהה) לא ניתנה מטלת השיים המהיר (Shany & Breznitz, 2011).

באשר לידע ועיבוד אורתוגרפי, פרופיל התפקוד של הדיסלקטים ללא הלקות הפונמית העיד כי יכולת האיות שלהם גבוהה במובהק מזו של הדיסלקטים בעלי הלקות הפונמית, אך נמוכה במובהק מזו של הקוראים התקינים. במטלות אחרות הבוחנות את הידע האורתוגרפי - יכולת הדיוק של הקוראים הדיסלקטים ללא הלקות הפונמית לא הייתה שונה במובהק, לא מזו של הקוראים התקינים ולא מזו של הקוראים בעלי הלקות הפונמית. לעומת זאת, זמני התגובה שלהם היו דומים לאלה של הקוראים הדיסלקטים בעלי הלקות הפונמית ושונים במובהק מביצוע הקוראים התקינים.

מכך אפשר להסיק כי הפרופיל התפקודי של הקבוצות כפי שנמצא במטלות הבוחנות מודעות ועיבוד פונולוגי בא לידי ביטוי גם במטלות של ידע מורפולוגי ועיבוד אורתוגרפי, ונמצא אף במחקרן של שני וברזניץ (Shany & Breznitz, 2011), שנערך אף הוא בשפה העברית. החוקרות מצאו כי קוראים בוגרים (סטודנטים באוניברסיטה), אשר יכולת העיבוד הפונמית שלהם הייתה דומה לזו של קוראים תקינים, הפגינו ביצועים גבוהים יותר במובהק מקוראים אשר מודעותם הפונמית הייתה נמוכה במטלה של בחירת מילים הומופוניות בהתאם להקשרו של המשפט.

לממצאים אלה תמיכה בספרות, שכן קידוד פונולוגי טוב יותר יקדם את הלמידה האורתוגרפית של מילים אצל הקורא, אולם רכישת הייצוגים האורתוגרפיים הספציפיים למילה אינם תלויים אך ורק ביכולת הפונולוגית כי אם גם בידע סמנטי, מורפולוגי ותחבירי (Cunningham, 2006; Share, 1995). גם אובריאן ועמיתיה (O'Brien et al., 2011) מציינים כי ידע אורתוגרפי הינו

רכיב מפתח לקריאה שוטפת. עם זאת, הוא תלוי בקשרים הנוצרים בינו לבין רכיבים קריטיים אחרים לקריאה: פונולוגיה, מורפותרחביר וסמנטיקה. ההסבר לחשיבותן של מטלות אלה טמון בכך שהידע האורתוגרפי ממשיך להתפתח ולהשתפר, כך שגם בגיל המבוגר הוא מהווה בסיס חשוב ליכולת הקריאה (Perfetti, 2011). זאת בעוד שהידע הפונולוגי מגיע לנקודה שבה הוא אינו מתפתח עוד (Corcos & Willows, 1993). אפשרות אחרת לחשיבותו של עיבוד אורתוגרפי מעלים בקבריד ועמיתיה (Bekebrede et al., 2010). הם טוענים שיכולת העיבוד האורתוגרפית הינה פגועה הרבה פחות מיכולת העיבוד הפונולוגית בקרב אוכלוסיית הדיסלקטים באופן כללי, ולכן קיימת בקרבם שונות הרבה יותר גדולה, מה שמביא להטרוגניות רבה יותר בביצועים. כך, במחקר הנוכחי הדבר הביא ליכולת הבחנה טובה יותר בין קבוצות הקוראים.

בשל מאפייניה הייחודיים של השפה העברית, הייצוגיים המורפולוגיים בה הינם בעלי חשיבות רבה (Ravid, 2001), שכן הדיוק והשטף בקריאה מושפעים ממורכבות המבנה המורפולוגי של המילים (Leiken & Even-Zur, 2006; Schiff, 2003). לאור זאת נבדק במחקר אם ידע מורפולוגי לקוי הינו המקור לקשיי הקריאה של קבוצת הדיסלקטים, חרף מודעות פונמית תקינה. כפי שנמצא במטלות שבחנו מודעות פונולוגית וקריאה, קבוצת הדיסלקטים ללא הלכות הפונמית הפגינה קושי קל בלבד. גם שני וברזניץ (Shany & Breznitz, 2011) מצאו בשפה העברית כי ביצועיהם של דיסלקטים שמודעותם הפונמית הייתה תקינה (דומה לזו של נבדקים תקינים) וכונו במחקר *rate disabled*, היו גבוהים במובהק משל הקוראים שמודעותם הפונמית הייתה נמוכה (*accuracy disabled*) במטלות הבחנות ידע מורפולוגי (מבחן ייצור מורפולוגי וכינוי קניין). תוצאות אלה הולמות את הידוע בספרות לגבי הקשר ההדוק בין פונולוגיה למורפולוגיה, במיוחד באורתוגרפיות עמוקות כמו העברית הלא מנוקדת (Cavalli et al., 2017). לטענת סאייג'י-חדאד (Saiegh-Haddad, 2003) כמו גם שיף ורווה (Schiff & Raveh, 2007), משום שהמידע הפונולוגי בדבר התמרת גרפמה־פונמה אינו מלא, על הקורא להישען על המבנה המורפולוגי של המילה כדי להגיע לפענוח מדויק.

ייתכן כי קבוצת הקוראים אשר המודעות הפונמית שלהם נמצאה תקינה, לא הצליחה לקרוא בשטף הנדרש בשל הצורך להשקיע פחות משאבים קוגניטיביים ברמת המנגנונים שבבסיס הקריאה (*low order abilities*) ויותר ביכולות מסדר גבוה (*high order abilities*). פרופיל ייחודי זה של קבוצת הקוראים מלמד כי הם מצליחים לדייק הרבה יותר מקבוצת הדיסלקטים בעלי הלכות הפונמית, אולי בשל הפעלה של אסטרטגיות/פונקציות ניהוליות (Shaul, 2014) - אולם על כך הם נדרשים לשלם מחיר בשטף הקריאה.

טענה זו בדבר קיומו של רכיב נוסף זוכה בשנים האחרונות לתהודה בתיאוריות קריאה שונות, ומכונה בקרה קשבית (*attentional control*) או *central executive*. בניגוד לטענה כי תהליך הקריאה כרוך בעיקר בתפעול של המנגנון הפונולוגי ושתהליך זה מתרחש באופן אוטומטי (לדוגמה: Stanovich, 2000; Snowling, 1998; Share, 1995; Ramus & Szenkovitz, 2008), תיאוריות עדכניות בחקר הקריאה גורסות כי קשב אודיטורי הינו קריטי לצורך המרת השפה הכתובה לרכיביה הצליליים, ומכאן - לקריאה שוטפת (Reynolds & Besner, 2006; Shaywitz, 2008).

גם פקוטי ועמיתיו (Facoetti et al., 2006, 2008, 2010) טוענים כי לקות הקריאה אינה נובעת רק

מקשיים בעיבוד האודיטורי-פונולוגי, אלא אף מקשיים בקשב הוויזואלי המוביל לכשל בעיבוד האורתוגרפי. תמיכה לכך אפשר למצוא במחקרה של רפינו ועמיתיה (Ruffino, 2010), אשר בחנו 28 ילדים דיסלקטים בשפה האיטלקית. ילד הוגדר כדיסלקט אם תפקודו מבחינת דיוק ו/או שטף במטלת קריאת מילים בודדות היה נמוך בשתי סטיות תקן מהנורמה המצופה מבני גילו. הילדים הדיסלקטים חולקו לשתי קבוצות: "דיסלקטים בעלי לקות בפענוח הפונולוגי" - אם יכולת הדיוק שלהם בקריאת מילות תפל הייתה לפחות 1.5- סטיות תקן מתחת לנורמה (14=n); ו"דיסלקטים ללא לקות בפענוח הפונולוגי" (14=n) - בהתבסס על יכולתם לקרוא במדויק מילות תפל (שאר הילדים).

מחקר זה העלה כי רק ילדים דיסלקטים שהפענוח הפונולוגי שלהם היה פגוע הפגינו חוסר יציבות בקשב ויזואלי, הן מרחבי הן סדרתי. לעומתם, ילדים דיסלקטים ללא לקות בפענוח הפונולוגי לא הפגינו קשיי קשב ויזואליים, ותפקודם היה דומה לזה של קוראים תקינים. מכך הסיקו החוקרים כי לקשיים מרחביים-סדרתיים בקשב השפעה על יכולת ההתמרה המדויקת של גרפמה לפונמה בשל הקושי לדכא אותיות לא רלוונטיות במהלך ניתוח (parsing) גרפמי. ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים את הקביעה כי לדיסלקטים בעלי לקות פונמית קשיים בעיבוד גרפמי מדויק של גירויים, שכן הן במטלת האיות הן במטלת ה-parsing דיוק תגובתם היה נמוך מזה של הדיסלקטים ללא הלקות הפונמית (אם כי במטלת ה-parsing, לא באופן מובהק). ייתכן כי בשל בקרה קשבית גבוהה יותר בקרב הדיסלקטים ללא הלקות הפונמית, הם מצליחים לדייק בביצועם, אך הדבר כרוך בהקצאה של משאבי קשב רבים. לפיכך, זמני התגובה שלהם היו דומים לאלה של הדיסלקטים בעלי הלקות הפונמית וארוכים במובהק מאלו של הקוראים התקינים.

### השלכות המחקר וכיווני מחקר עתידיים

לקות קריאה המוגדרת באמצעות הגדרה צרה ומינימליסטית של היכולת לבצע מניפולציות על פונמות בשפה (Kimel & Ahissar, 2020; Rack, 1997; Shany & Breznitz, 2011; Vukovic, ; Wilson & Nash, 2004) עלולה להביא לכך שבוגרים אשר יכולתם לבצע מניפולציות על השפה הינה טובה (דומה לזו של קוראים תקינים) לא יוכרו כבעלי דיסלקציה, חרף העובדה שהעיבוד הפונולוגי שלהם בכללותו אינו תקין. כתוצאה מכך הם עלולים שלא להימצא זכאים להתאמות ולסיוע במוסדות להשכלה גבוהה שבהם הם לומדים.

במחקר הנוכחי אף אחת מבין התיאוריות השונות שהובאו להסבר הכשל בקריאה בקרב דיסלקטים שלא על רקע מודעות פונמית לקויה, לא אוששה. בעקבות ניתוח מבחין שנעשה הועלתה השערה כי מה שמבחין בין הקבוצות היא יכולת מטה קוגניטיבית מפותחת יותר בקרב הקוראים ללא הלקות הפונמית. מחקר זה אינו מתיימר לטעון כי מלכתחילה המיומנות הפונולוגית של הקוראים ללא הלקות הפונמית הייתה תקינה, אלא שייתכן כי עם השנים הם למדו להתמודד באופן אפקטיבי יותר עם הלקות באמצעות תהליכי בקרה וניטור טובים יותר, וכך הם הצליחו להגיע למיומנות פונולוגית תקינה למדי. דוגמה לכך היא תיאורה של אחת הנבדקות בקבוצת הדיסלקטים ללא הלקות הפונמית את תפקודה במטלת ה-parsing: "אני לא מצליחה לזהות מתי נגמרת מילה ומתחילה מילה חדשה, ולכן אני מתחילה מסוף השורה ואז

חוזרת אחורה עד לאות שאין מתחתה ניקוד". עם זאת, מדובר בהשערה בלבד, אשר במחקר המשך יש לבחון אותה באופן מעמיק ויסודי יותר באמצעות מגוון של מטלות ומבחנים. אם אכן יימצא כי מטה קוגניציה הינה אלמנט חשוב בהצלחתם של דיסלקטים, יש צורך לבחון אם הדבר נכון גם לגבי קוראים תקינים, או שהקשר בין יכולת דיוק גבוהה למודעות מטה קוגניטיבית גבוהה הינו ספציפי לדיסלקטים ומייחד אותם. נוסף על כך, במחקר אורך עתידי יש לעקוב אחר ילדים אשר נמצאים בסיכון ללקות קריאה בשל מודעות פונולוגית נמוכה ולבחון אם אפשר למצוא בקרבם ילדים שעם השנים מצליחים לפתח מיומנויות פונולוגיות טובות יותר, ואם כן - מה מאפשר להם זאת.

## מקורות

דויטש, א' (1994). הפעלתם של מנגנוני קשב במישור התחבירי בילדים בעלי קשיים חמורים בקריאה. עבודת גמר לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. האוניברסיטה העברית, ירושלים. וקנין, ו' ושימרון, י' (2005). מבחנים לבחינת ידע ועיבוד מורפולוגי. מכללת הגליל המערבי. יה"ל (יחידת התמיכה ללומד לקוי הלמידה) (2006). ערכה לאבחון לקויות למידה בקרב מבוגרים. הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה, חיפה. מרכז ארצי לבחינות והערכה (2004). פיתוח מבחנים עבור מערכת המת"ל (מערכת תפקודי למידה). גבעת רם, ירושלים.

Abu-Rabia, S. (2001). The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 39-59.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.

Anthony, J. L., & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 43-55.

Banai, K., & Ahissar, M. (2010). On the importance of anchoring and the consequences of its impairment in dyslexia. *Dyslexia*, 16(3), 240-257.

Bekebrede, J., van der Leij, A., Plakas, A., Share, D., & Morfidi, E. (2010). Dutch dyslexia in adulthood: Core features and variety. *Scientific Studies of Reading*, 14, 183-210.

Ben-Dror, I., Pollatsek, A., Scarpato, S. (1991). Word identification in isolation and in context by college dyslexic students. *Brain and Language*, 40, 471-490.

Berninger V, W., Abbott, R.D., Abbott, S.P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 39-56.

- Birch, S., & Chase, C. (2004). Visual and language processing deficits in compensated and uncompensated college students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 389-410.
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2003). Core self-evaluation: A review of the trait and its role in job satisfaction and job performance. *European Journal of Personality*, 17, 5-18.
- Bowers, P. G., & Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanism and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing*, 5, 69-85.
- Brady, S., & Shankweiler, D. (1991). *Phonological processes in literacy*. Erlbaum.
- Brenneman, M. H., Decker, S., Meyers, J., & Johnson, K. (2008). Does a continuous measure of handedness predict reading processes and reading-related skills across the lifespan? *Laterality*, 13, 481-503.
- Breznitz, Z. (2002). Asynchrony of visual-orthographic and auditory-phonological word recognition processes: An underlying factor in dyslexia. *Reading and Writing*, 15, 15-42.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in Reading: Synchronization of Processes*. Lawrence Erlbaum and Associates.
- Breznitz, Z., & Misra, M. (2003). Speed of processing of the visual-orthographic and auditory-phonological systems in adult dyslexics: The contribution of "asynchrony" to word recognition deficits. *Brain and Language*, 85, 486-502.
- Bruck, M. (1990). Word recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Developmental Psychology*, 26, 439-454.
- Catts, H., Gillispie, M., Leonard, L., Kail, R. & Miller, C. (2002). The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 509-524.
- Cavalli, E., Duncan, L. G., Elbro, C., El Ahmadi, A., & Colé, P. (2017). Phonemic-Morphemic Dissociation in University Students with Dyslexia: An Index of Reading Compensation? *Annals of Dyslexia*, 67(1), 63-84.
- Cirino, P.T., Israelian, M.K., Morris, M.K., & Morris, R.D. (2005). Evaluation of the double deficit hypothesis in college students referred for learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 29-44.
- Coltheart, M., & Jackson, N.E. (1998). Defining dyslexia. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 12-16.
- Compton, D.L., DeFries, J.C., & Olson, R.K. (2001). Are RAN and phonological awareness deficits additive in reading disabled individuals? *Dyslexia*, 7, 125-149.

- Corcos, E., & Willows, D.M. (1993). The processing of orthographic information. In D. M. Willows, R. S. Kurk., & E. Corcos (Eds.), *Visual processes in reading and reading disabilities*. (pp. 163-190). Erlbaum.
- Cunningham, A. E. (2006). Accounting for children's orthographic learning while reading text: Do children self-teach? *Journal of Experimental Child Psychology*, 95, 56-77.
- de Jong, P. F., & van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 91, 450-476.
- de Jong, P. F., & van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95, 22-40.
- Denckla, M. B., & Rudel, R. G. (1976b). Rapid "automatized" learning (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1983). Development of word identification speed in skilled and less skilled beginning readers. *Journal of Educational Psychology*, 75, 3-18.
- Facoetti, A., Ruffino, M., Peru, A., Paganoni, & Chelazzi, L. (2008). Sluggish engagement and disengagement of non-spatial attention in dyslexic children. *Cortex*, 44, 1221-1233.
- Facoetti, A., Trussardi, A. N., Ruffino, M., Lorusso, M. L., Cattaneo, C., Galli, R., Molteni, M., & Zorzi, M. (2010). Multisensory spatial attention deficits are predictive of phonological decoding skills in developmental dyslexia. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22, 1011-1025.
- Facoetti, A., Zorzi, M., Cestnick, L., Lorusso, M. L., Molteni, M., Paganoni, P., Umiltà, C., & Mascetti, G.G. (2006). The relationship between visuospatial attention and non-word reading in developmental dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 23, 841-855.
- Gathercole, S.E., & Baddeley, A.D. (1993). *Working memory and language*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In L. Katz & R. Frost (Eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 67-84). Elsevier.
- Kimel, E., & Ahissar, M. (2020). Benefits from morphological regularities in dyslexia are task dependent. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 46(1), 155-169.

- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A., & Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2), 230-251.
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2000). Deficits in phoneme segmentation are not the core problem of dyslexia: Evidence from German and English children. *Applied Psycholinguistics, 21*, 243-262.
- Lefly, D., & Pennington, B. F. (1991). Spelling errors and reading fluency in compensated adult dyslexics. *Annals of Dyslexia, 41*, 143-162.
- Leikin, M., & Even Zur, H. (2006). Morphological processing in adult dyslexia. *Journal of Psycholinguistic Research, 35*, 471-490.
- Lovett, M. W., Steinbach, K. A., & Frijters, J. C. (2000). Remediating the core deficits of developmental reading disability: A double-deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities, 33*, 334-358.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 45*, 3-27.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*(1), 1-14.
- Manis, F. R., Doi, L. M., & Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities, 33*, 325-333.
- Mann, V., & Wimmer, H. (2002). Phoneme awareness and pathways into literacy: A comparison of German and American children. *Reading and Writing, 15*(7-8), 653-682.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*, 230-239.
- Meyler, A., & Breznitz, Z. (2003). Processing of phonological, orthographic and cross-modal word representations among adult dyslexic and normal readers. *Reading and Writing, 16*, 785-803.
- Morris, R. D., Stuebing, K. L., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Lyon, G. R., Shankweiler, D. P., Katz, L., Francis, D. J., & Shaywitz, B. E. (1998). Subtypes of reading disability: Variability around a phonological core. *Journal of Educational Psychology, 90*, 347-373.
- O'Brien, B. A., Wolf, M., Miller, L. T., Lovett, M. W., & Morris, R. (2011). Orthographic processing efficiency in developmental dyslexia: an investigation of age and treatment factors at the sublexical level. *Annals of Dyslexia, 61*, 111-135.



- Pennington, B. F., Cardoso-Martins, C., Green, P. A., & Lefly, D. (2001). Comparing the phonological and double deficit hypotheses for developmental dyslexia. *Reading and Writing, 14*, 707-755.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (2011). Phonology is critical in reading but a phonological deficit is not the only source of low reading skill. In S. A. Brady, D. Braze, & C. A. Fowler (Eds.), *Explaining individual differences in reading: Theory and evidence* (pp. 153-171). Psychology Press.
- Rack, J. P. (1997). Issues in the assessment of developmental dyslexia in adults: theoretical and applied perspectives. *Journal of Research in Reading, 20*, 66-76.
- Ramus, F., & Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 61*, 129-141.
- Ravid, D. (2001). Learning to spell in Hebrew: Phonological and morphological factors. *Reading and Writing, 14*, 459-485.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest, 2*, 31-74.
- Reid, A. A., Szczerbinski, M., Iskierka-Kasperek, E., & Hansen, P. (2007). Cognitive profiles of adult developmental dyslexics: Theoretical implications. *Dyslexia, 13*, 1-24.
- Ruffino, M., Trussardi, A. N., Gori, S., Finzi, A., Giovagnoli, S., Menghini, D., Benassi, M., Molteni, M., Bolzani, R., Vicari, S., & Facoetti, A. (2010). Attentional engagement deficits in dyslexic children. *Neuropsychologia, 48*, 3793-3801.
- Saiegh-Haddad, E. (2003). Bilingual oral reading fluency and reading comprehension: The case of Arabic/Hebrew (L1)-English (L2) readers. *Reading and Writing, 16*, 717-736.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development, 61*, 1728-1743.
- Schiff, R. (2003). The effects of morphology and word on the reading of Hebrew nominals. *Reading and Writing, 16*, 263-287.
- Schiff, R., & Raveh, M. (2007). Deficient morphological processing in adults with developmental dyslexia: Another barrier to efficient word recognition? *Dyslexia, 13*, 110-129.
- Schiff, R., & Ravid, D. (2007). Morphological analogies in Hebrew-speaking university students with dyslexia compared with typically developing gradeschoolers. *Journal of Psycholinguistic Research, 36*, 237-253.

- Schiff, R., & Ravid, D. (2013). Morphological processing in Hebrew-speaking students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 46*, 220-229.
- Seymour, P. H. K. (1998). Beyond the phonological deficit hypothesis. *Child Psychology and Psychiatry Review, 3*, 22-23.
- Shankweiler, D., & Fowler, A. E. (2004). Questions people ask about the role of phonological processes in learning to read. *Reading and Writing, 17*, 483-515.
- Shany, M., & Breznitz, Z. (2011). Rate-and accuracy-disabled subtype profiles among adults with dyslexia in the Hebrew orthography. *Developmental neuropsychology, 36*, 889-913.
- Shany, M & ,Share, D.L. (2011). Subtypes of reading disability in a shallow orthography :A double dissociation between accuracy-disabled and rate-disabled readers of Hebrew. *Annals of Dyslexia, 61*, 64-84.
- Share, D. L. (1995). Phonological recording and self-teaching: *sin qua non* of reading acquisition. *Cognition, 55*, 151-218.
- Share, D. L. (2003). Dyslexia in Hebrew. In N. Goulandris (Ed.), *Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparisons* (pp. 208-234). Whurr.
- Share, D. L. (2008). On the anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an "outlier" orthography. *Psychological Bulletin, 134*, 584-615.
- Share, D. L., & Bar-On, A. (2018). Learning to read a Semitic Abjad: The Triplex model of Hebrew reading development. *Journal of Learning Disabilities, 51*(5), 444-453.
- Share, D. L., Jorm, A.F., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1309-1324.
- Share, D. L., Shany, M., & Lipka, O. (2019). Developmental dyslexia in Hebrew. In L. Verhoeven, C. Perfetti & K. Pugh (Eds.), *Developmental dyslexia across languages and writing systems* (pp. 175-152). Cambridge University Press.
- Shatil, E., & Share, D. L. (2003). Cognitive antecedents of early reading ability: A test of modularity hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology, 86*, 1-31.
- Shaul, S. (2014). Visual, auditory and cross modal lexicon: A comparison between dyslexic and typical readers. *Psychology, 5*, 1855-1869.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology, 20*, 1329-1349.

- Shaywitz, S.E., Shaywitz, B. A., Fullbright, R. K., Skudlarski, P., Mencl, W. E., Constable, T. R., Pugh, K. R., Holahan, J. M., Marchione, K. E., Fletcher, J. M., Lyon, R. G., & Gore, J. C. (2003). Neural systems for compensation and persistence :Young adult outcome of childhood reading disability .*Biological Psychiatry*, 54, 25-33.
- Siegel, L. S., Share, D. L., & Geva, E. (1995). Evidence for superior orthographic skills in dyslexics. *Psychological Science*, 6(4), 250-254.
- Snowling, M. J (1998). Dyslexia as a phonological deficit: Evidence and implications. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 4-11.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 1-23.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., Jimenez, J. E., & Ziegler, J. C.(2011). Prevalence and reliability of phonological, surface and mixed profiles in dyslexia: A review of studies conducted in languages varying in orthographic depth. *Scientific Studies of Reading*, 15, 498-521.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Guilford Press.
- Sunseth, K., & Bowers, P. G. (2002). Rapid naming and phonemic awareness: Contributions to reading, spelling and orthographic knowledge. *Scientific Studies of Reading*, 6, 401-429.
- Tallal, P., & Gaab, N. (2006). Dynamic auditory processing, musical experience and language development. *INMED/TINS Special Issue: Nature and Nurture in Development and Neurological Disorders*, 29(7), 382-390.
- Vaessen, A. A., Gerretsen, P., & Blomert, L. (2009). Naming problems do not reflect a second independent core deficit in dyslexia: Double deficit explored. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 202-221.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.
- Vukovic, R. K., Wilson, A. M. & Nash, K. K. (2004). Naming speed deficits in adults with reading disabilities: A test of the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 440-450.
- Wechsler, D. (2001). *WAIS-III Heb*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Wimmer, H., & Schurz, M. (2010). Dyslexia in regular orthographies: manifestation and causation. *Dyslexia*, 16, 283-299.

Wolf, M., O'Rourke, G. A., Gidney, C., Lovett, M., Cirino, P., & Morris, R. (2002). The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming speed deficits in developmental dyslexia. *Reading and Writing, 15*, 43-72.

Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A., & Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science, 21*, 551-559.

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin, 13*, 3-29.

## **Beyond Phonology - Reading Disabled Adults With High Levels of Phoneme Awareness: Prevalence and Characteristics**

*Michal Shecter-Lerner, David Share, Zvia Breznitz*

In all languages studied so far, there is a substantial group of readers (approximately 5% to 15% of the general population) who experience significant difficulties in learning to read despite adequate learning opportunities and no significant neurological and sensory deficits. There is broad consensus that one of the prominent sources of reading failure is a phonological awareness deficit. Most researchers also agree that it does not explain all the variance among dyslexic adults. However, there is still a controversy about other factors contributing to reading breakdown.

In the present study, adult dyslexics (university students) without additional disabilities and/or attention deficit disorder were divided into two groups based on their accuracy in tasks of phonemic decomposition and omission: dyslexic students with phonemic awareness deficiency and those with intact phonemic awareness ability. These subjects were compared to a group of typical readers. The research's findings indicate that there is a unique profile for readers without phonemic deficiency, so that they are far more accurate than the group of with phonemic awareness deficiency. This may be due to higher attentional control, at the cost of reading fluency, as their reading times were comparable to those of the dyslexics with phonemic awareness deficiency and significantly longer than those of typical readers.

**Keywords: reading disability, phonology, accuracy, rate, higher education**

## **An International Overview of Teacher Education for Gifted Students**

*Roxana G. Reichman*

Gifted students need to be taught by teachers who are specialists, who understand their unique needs and are able to answer these needs. Unfortunately, most of the teachers for gifted have not received the necessary training in order to be able to do so effectively. In the second half of the 20th century, the awareness for the needs of the gifted students has increased, and many institutions of teacher education offer special programs for educating teachers in the field of giftedness. The purpose of this paper is to describe the current state of teacher education programs for gifted from a comparative perspective, to reveal the principles that guide their curricular design, and to compare different programs for teacher education for gifted according to six criteria. In addition, this paper offers several practical recommendations that can be implemented in the field, while taking into account the cultural differences between the countries.

**Keywords: teacher education, gifted and talented students, curriculum development**

## **The Ecological Model as a Basis for Shaping the Role of Educational Leaders, in Terms of Efficiency Measures and School Growth and Achievement in Mathematics**

*Miri Ben-Amram, Orly Shapira-Lishchinsky*

The purpose of this paper is to reexamine the effect of internal school factors such as school violence and class size, and external school factors such as family socio-economic resources on student math achievements, based on the social ecological model, eliciting an integrative approach. Data was collected from an Israeli national database, using average percentage scores for each school. The scores were based on results from 20,979 students in 191 junior high schools participating in the study.

The study findings showed that in addition to low violence at school, family socioeconomic status, including private math tutoring and computer-based math learning at home, predicted high math achievements. School violence partially mediated the relationship between sector and student achievements in math, while family socioeconomic status partially mediated the relationship between district and student achievements in math.

Our integrative model results may help school leaders to design policy to increase school effectiveness and reduce gaps among districts and sectors. The findings may encourage school leaders to strengthen the relations between schools and students' homes in order to influence students' activities there, especially in areas with low socio-economic status, to conduct school activities to reduce school violence, and increase computer-based learning in students' homes.

**Keywords: ecological model, student achievements, school effectiveness, educational leaders, school violence, private math tutoring**

## Professional Development of Novice Kindergarten Teachers

*Aviva Dan, Eitan Simon*

This paper presents the results of research investigating the development of kindergarten teachers' professional identity during their teacher-training program. Most of the relevant literature addresses the development of school teachers' professional identity, but very little research has examined this process in kindergarten teachers. Kindergarten teachers have unique roles since they teach young children at a critical time in their general development (Copple & Bredekamp, 2009). Research shows that teachers' professional development affects the quality of teaching and is a central factor in bringing about changes in classroom teaching practice that improve the students' learning outcomes (Guskey, 2002). The aim of this research was to investigate the development of trainee kindergarten teachers' professional development, comparing the processes that they undergo with the processes that school teachers experience and attempting to identify factors that affect this process. In addition, the research aimed to investigate the trainee kindergarten teachers' level of satisfaction regarding their choice of profession.

**Keywords: professional development, kindergarten teacher, novice kindergarten teacher, pre-service kindergarten teacher**



## Two Teachers in One Class? Emotional Aspects of Teaching Practicum in the “Academia Class” Program

*Nissim Yonit , Naifeld Edni*

This article focuses on emotional aspects in teaching practicum in the Academia Class program. It spotlights various aspects: thoughts, feelings and perceptions concerning co-teaching in this unique program. The research is a mixed-methods study (qualitative and quantitative). The research population included 125 teachers, 51 (40.8%) practicing trainer teachers, 36 (28.8%) trainee-teachers, 18 (14.4%) kindergarten trainer teachers and 20 (16%) early childhood trainee-teachers.

The research questions were: Is the trainee-teacher a second or secondary teacher in the class? Do the trainer-teachers and trainee-teachers have a common motivation to adopt co-teaching and what is that motivation? How do the trainer-teachers and trainee-teachers describe their feelings and emotions within the frame of the practicum in the Academia Class program, especially with regard to co-teaching?

The main findings indicate that the trainer-teachers in schools saw the trainee-teachers as a second teacher in the classroom already from the first day of their practicum (3.86), while the trainee kindergarten teachers were not seen as second kindergarten teachers (2.86) by their trainers. The trainee-kindergarten teachers saw themselves as equal (over-evaluation) to the teachers/kindergarten teachers, in contrast to the perceptions of the trainer-teachers in schools and kindergartens.

From the qualitative analyses, we found several categories that were identified as meaningful: interpersonal interaction, suitable training and preparation, high-quality teachers/student-teachers, motivation and emotions expressed because of this unique experience. These findings echoed and complemented the findings from the quantitative part of the research. The main conclusion from the findings is that the trainee-teachers were seen as secondary trainee-teachers and not as second teachers. In contrast, in the kindergartens although the trainee-teachers were not portrayed as second teachers, over the year they felt a sense of equality and full participation in the pedagogic work of the kindergarten as equals to the trainer kindergarten teachers and attained a higher level of co-teaching.

**Keywords:** academia -class, teachers training, co- teaching, practicum.

## **Eritrea Is Not Like Tel Aviv” (Parent): Tensions Between Families of African Asylum Seekers and the Receiving Society in the Kindergarten**

*Dolly Eliyahu-Levi, Michal Ganz-Meishar*

African asylum seekers escaped from poor countries and continual war. They chose to come to Israel to live in better living conditions. In the Israeli reality, asylum seekers face migration difficulties, live in the social margins and suffer from job insecurity, lack of family and environmental support.

This research conducted in a homogenous urban kindergarten in the center of the Israel, which designate for only thirty children aged four to five African asylum seekers. The purpose of the study is to expose the socio-cultural-educational tensions of asylum-seeking parents whose children attend kindergartens in the receiving society. The research is a qualitative research in the field of education. Participants are thirty parents aged 26-38, kindergarten teachers and two assistants. Data were collected from twenty-four interviews, analyzed through content analysis.

The research findings reveal two content categories: (a) Basic needs; (b) The interaction between the parents and the kindergarten teacher. The findings emphasize the teacher's central role as a cultural mediator in the process of absorption and inclusion. They also point the need to create an inclusive, flexible, and open dialogue between the education system and migrant parents.

**Keywords: kindergarten, asylum seekers, Integration, cultural competence, cooperation between teacher and parents**

# Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Volume 6, 2020

Editor: Yosi Yaffe

Editorial Board: Gregory Furman, Ohalo Academic College

Eitan Simon, Ohalo Academic College

Yonit Nissim, Ohalo Academic College

Dorit Olenik-Shemesh, The Open University of Israel

Inbar Levkovich, Oranim Academic College of Education

Michal Shecter-Lerner, University of Haifa; Ohalo Academic College

Dominique-Esther Seroussi, Ohalo Academic College; Zefat Academic College

Anat Kidron, Ohalo Academic College

ISSN 2412-2858

Online access: [www.ohalo.ac.il](http://www.ohalo.ac.il)

Editorial Address: Research Unit, Ohalo Academic College, P.O. box 222, Katzrin 1290000

Tel: 972-4-6825082, Fax: 972-4-6825011

Email: [EducTime@ohalo.ac.il](mailto:EducTime@ohalo.ac.il)

Printed in Israel 2020.

© All rights reserved to Ohalo College in Kazrin



Teaching & creating the future  
**Ohalo College, Katzrin**  
Academic College Of Education, Science and Sport

הוצאה גלילית   
[galileebooks.co.il](http://galileebooks.co.il)

# Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Volume 6, 2020