

# סגנונות קיום והתנהגויות הוראה של מורים אוטונומיים בשגרה ובעתות משבר<sup>1</sup>

## חיה אלטרן, אירית מירויפה

### תקציר

המטרות המרכזיות של המחקר הנוכחי היו לגבש את המושג 'מורה אוטונומי', לתאר את התנהגויות ההוראה של מורים אוטונומיים, ולבחון את הקשרים בין התנהגויות ההוראה וסגנונות הקיום של מורים אלה. המחקר התבצע כמחקר מעורב שיטות: השלב הכמותי בוצע באמצעות שני שאלונים שהועברו ל-418 נבדקים, והשלב האיכותני כלל עשרה ראיונות מובנים למחצה עם מנהלות ומורות, כ-180 שעות תצפית פתוחה אצל שש מורות, וראיונות מזדמנים לאחר התצפיות. מן הממצאים עלה כי אוטונומיה של מורה מתבטאת בשלושה ממדים: אוטונומיה אישית, אוטונומיה במערך הבית ספרי ואוטונומיה בכיתה. התנהגויות ההוראה, שהיוו מדד נוסף להגדרת המושג אוטונומיה, באו לידי ביטוי בתשעה קריטריונים. כמו כן נמצא, כי מורים עם סגנון קיום דומיננטי Being או Doing הם אוטונומיים בהתנהגויות ההוראה באותה מידה, ואילו מורים המאופיינים בסגנון קיום Having אינם אוטונומיים. ברם, על אף שלא נמצאו הבדלים מובהקים במתאמים בין סגנונות קיום Being ו-Doing והתנהגויות הוראה, נמצאו ביניהם הבדלים בניתוח האיכותני. מורים בעלי סגנון קיום Being התאפיינו בהתנהגות הוראה מסייעת ותומכת, ואילו מורים בעלי סגנון קיום Doing התאפיינו בהתנהגות הוראה מעצבת ומבנה את תהליך הלמידה של הלומד. על בסיס הממצאים הוצעו כלים ניהוליים: 'השלמ"א' (התנהגויות הוראה של מורים אוטונומיים) ו'תיבת הזמן', שעשויים לסייע למנהלים ולצוותים החינוכיים בבתי הספר להגדיר ולתעדף התנהגויות הוראה, המתאימות לתרבות הבית ספרית. אומנם האוטונומיה של המורים, שבאה לידי ביטוי בהתנהגויות ההוראה שלהם, נבדקה בימי שגרה, אך הכלים שפותחו במחקר הנוכחי הותאמו גם למצבים מאתגרים, כמו בתקופת מגפת הקורונה. התרומה של המחקר מתבטאת בגיבוש המושג מורה אוטונומי, בתיאור הקשרים בין מאפייני המושג למאפיינים אישיותיים של המורה, ובבניית כלים יישומיים להפעלה בבתי הספר.

מילות מפתח: אוטונומיה בית ספרית, התנהגויות הוראה, מורה אוטונומי,  
כלים ניהוליים, סגנונות קיום

1 המאמר מבוסס על עבודה לתואר שלישי (אלטרן, 2002) שנכתבה במסגרת בית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

## סקירת ספרות

### אוטונומיה בית ספרית ומורה אוטונומי

מסוף שנות ה-70 של המאה ה-20 נעשו בישראל מאמצים לפתח אוטונומיה במערכת החינוך, כמדיניות מוצהרת של משרד החינוך והתרבות (שפט ואחרים, 2018). נקבע שבתי הספר ייהנו ממידה רבה של עצמאות פדגוגית כדי שיוכלו להגביר את יוזמותיהם, כמו גם לתכנן ולבצע פעולות הוראה, חינוך ותרבות תוך הפעלת שיקול דעת, בהתאם למטרותיהם ולצורכי האוכלוסייה שלהם (בוגלר ואחרים, 2019).

בית ספר אוטונומי בישראל מונה שישה מאפיינים: (א) השקפה חינוכית בית ספרית המכוונת את העשייה החינוכית; (ב) תוכניות לימודים ייחודיות, התואמות את ההשקפה החינוכית של בית-הספר ואת אפיוני הקהילה; (ג) מנגנון בקרה והערכה בית ספרי; (ד) סמכות לניהול עצמאי של המשאבים; (ה) מעורבות הקהילה בבית הספר; (ו) תהליכי קבלת החלטות שיתופיים. הגדרה זו מתייחסת אומנם לאוטונומיה הבית ספרית, אך נוגעת גם למורים (אלטרץ, 2002; בוגלר ואחרים, 2019; Frostenson, 2015; Vangrieken, et al., 2017). המורה האוטונומי מכריע בסוגיות שעד כה הוכרעו על ידי אחרים, והחלטותיו נובעות מצורכי התלמידים והקהילה הבית ספרית (Qi, 2012; Sehwat, 2014). הוא נדרש להחלטות קוריקולריות ולהתגמש בתכנון ההוראה ובביצועה (Cheon et al., 2018; 2020). בהחלטותיו היום יומיות בהוראה הוא נזקק לידע מקצועי בארגון ובניהול כיתה, ובעיצוב היחסים הבין-אישיים עם תלמידיו (Panagiotopoulos et al., 2019; Sehwat, 2014).

בעתות משבר, כמו מגפת הקורונה, נבחנו ביתר שאת העצמאות הארגונית ושיקולי הדעת הפדגוגיים של בתי הספר ושל המורים, בעיקר כי הצורך בידע מקצועי ופדגוגי התעצם בתקופה זו. המורים נדרשו להסתגל לשינויים מהירים בדרכי ההוראה, בהיכרות עם כלי הוראה מקוונים ובקשרים עם תלמידיהם. בתי הספר נדרשו לענות על הצרכים המרובים והמשתנים של החינוך בתקופת משבר זו, תוך שמירת האוטונומיה של המורים בכל הקשור לאופן ההוראה ולמינונה, ושיתופם בתכנון של פיתוח מקצועי הולם, שיכבד את מומחיותם (Cheon et al., 2018; Khanapurkar et al., 2020; Sullivan, 2020).

### התנהגויות הוראה

האוטונומיה של המורה בכיתה מתבטאת באפשרויותיו להשתמש בשיקולים מקצועיים כדי לבחור בהתנהגויות הוראה מותאמות להשקפותיו החינוכיות (Salokangas et al., 2019; Sehwat, 2014; Vangrieken et al., 2017). התנהגויות אלה מכוונות אל הלומד במטרה לחולל בו שינויים בתפיסת עצמו, בהתייחסותו לאחרים, ובתפיסתו את תפקיד המורה (Ansari, 2011; Nakata, 2013; Malik, & 2013). כדי ליישם את התנהגויות ההוראה דרושה למורים סביבה לימודית, פיזית ואנושית, מתאימה (Woolner et al., 2014; Sehwat, 2014; Niemiec & Ryan, 2015; al., 2012).

לסביבה הפיזית ארבעה מאפיינים: **גמישות**, הנוגעת לזמן המוקדש לפעילות לימודית נתונה, למקום שבו הפעילות מתרחשת, לאופני הלימוד האפשריים ולתכנים הנלמדים; **בחירה**,

המתייחסת להיקף, לגיוון ולמספר ההזדמנויות שהמורה והסביבה הלימודית מאפשרים ללומד; **מצבי למידה פתוחים**, המזמנים דילמות, אפשרויות להכרעה אישית וליצירתיות, ומעודדים חשיבה מסתעפת. כמו כן, תוצרי הלמידה אינם נקבעים מראש ודרכי ההתמודדות ופתרון הבעיות נתונים להחלטת הלומד ולשליטתו; **והזדמנויות למידה מחוץ לבית-הספר**, המקרבות את תהליך הלמידה למציאות חייו של הלומד והופכות אותו לרלוונטי ותכליתי עבורו (Niemiec & Ryan, 2015; Sawyer, 2015).

הסביבה האנושית מתייחסת לשמונה מאפיינים: **הוראה כפעילות מסייעת**, שבמהלכה המורה מסייע, מכוון, מתווך ומאפשר את פעילויות הלמידה, והאחריות ללמידה מוטלת על הלומד (Cheon et al., 2020; Woodman, 2016); **הערכה**, שבמסגרתה המורה יוצר הזדמנויות שבהן הלומד מקבל משוב שוטף על איכות ביצועיו; **יחסים דמוקרטיים**, שאותם מפתח המורה בסביבת הלמידה המעודדת חופש הבעה, תקשורת פתוחה, עזרה הדדית ודו-שיח בין כל המשתתפים בתהליך הלמידה (Niemiec & Ryan, 2015; Sehwat, 2014); **הנעה פנימית**, שהמורה דואג לפתח בלומד בסביבה המזמנת נושאים מעניינים, מסקרנים ומאתגרים; **שיתופיות בלמידה ועבודת צוות**, שהמורה מזמן באמצעות אינטראקציות חברתיות, ובכך חושף את הלומד לחשיבה שונה משלו; **תרבות חשיבה ושכילה** (reasoning), שבמסגרתה המורה יוזם פעילויות והתנסויות ברמות חשיבה גבוהות, ובהן נדרש הלומד להעריך רעיונות, להציג טענות המתבססות על ראיות ונימוקים, ולשקול דברים לגופו של עניין (Ritchhart & Perkins, 2008); **דעתנות (אסרטיביות) ותחושת אינדיבידואליות**, שאותן המורה מעודד ומטפח באמצעות שיפור הביטחון העצמי של הלומד, התורם לחסינותו ולעמידתו בפני לחצים וקונפורמיות. מאפיין נוסף, החשוב בכל עת ובולט בעיקר בעתות משבר, מתייחס להיבט החברתי-רגשי. היבט זה מתייחס להבנה הקיימת כיום במערכות החינוך בארץ ובעולם כי כישורים אקדמיים ויכולות קוגניטיביות לא יספיקו כדי להתמודד בהצלחה עם אתגרי ההווה והעתיד. התפיסה הרווחת כיום היא הוליסטית במהותה, ומדגישה את הצורך לשלב בין העולם החברתי-רגשי והאינטלקטואלי של התלמידים. טיפוח המיומנויות החברתיות והרגשיות נועד להשפיע על הצלחתם בלימודים ולקדם את סיכוייהם לחיות חיים חברתיים משמעותיים (Domitrovich et al., 2017).

מהות למידה חברתית-רגשית היא לפתח ולטפח את יכולת התלמידים להבין ולנהל את רגשותיהם ואת האינטראקציות שלהם עם אחרים, וכן לקבל החלטות אחראיות. קבוצת היכולות והמיומנויות של למידה חברתית-רגשית מחולקת לשני מקבצי כישורים, המבליטים את ההקשר שבו מתרחשת הלמידה, הפיתוח האישי המבוקש והתוצאות הרצויות. המקבץ הראשון, המתייחס לתהליכים רגשיים, מדגיש כישורים כמו מודעות רגשית, ביטוי רגשי, ויסות התנהגות, אמפתיה ויכולת התמודדות במצבים שונים. המקבץ השני מתייחס למיומנויות חברתיות-בינאישיות, הכוללות הבנה של רמזים חברתיים, אינטראקציות חיוביות עם קבוצת השווים ועם מבוגרים, יישוב סכסוכים וקונפליקטים, והתנהגויות פר־חברתיות אחרות (Tolan et al., 2016). מורה אוטונומי בסביבה כזו, על מרכיביה הפיזיים והאנושיים, ניזון ממידע מקצועי (פדגוגי ודידקטי), ממידע דיסציפלינרי, ממידע על הלומד וממידע על הכיתה ועל בית-הספר; ובהתאם לכך מפתח יכולת רפלקטיבית בנוגע לתפקידו המקצועי, וחשיבה שיטתית על הפרקטיקה שלו (Goodwin et al., 2017). סביבת למידה כזו מאפשרת למורה לקיים דיאלוג מתמיד עם תלמידיו (Aldridge

שלם במערך הבית ספרי והכיתתי, ובהתנהגויות ההוראה שלהם בכיתה. הבדלים אלה טמונים, בין השאר, במאפיינים האישיותיים, שנבדקו במחקר הנוכחי באמצעות סגנונות קיום (רנד, 2009).

### סגנונות קיום (Modes of Existence – MoE)

סגנון קיום הוא מונח בפסיכולוגיה, שטבע פרום (Fromm, 1976). מדובר במאפיין אישיותי יציב, המכוון את התנהגותו של אדם וקובע את האופן הדיפרנציאלי שבו הוא עשוי להגיב למגוון מצבים (רייכנברג, תשנ"ו; Latour, 2013; Cohen et al., 2005). פרום (Fromm, 1976) חידש בכך שתיאר כיוונים התנהגותיים-מעשיים לשתי נטיות של האדם: Being ו־Having; רנד (Rand, 1993) הוסיף את סגנון קיום Doing ובכך הפך את המודל מדואלי לטריאדי.

ההרחבה הקונספטואלית של המודל היא בעלת משמעות תיאורטית ומעשית כאחד. המודל הטריאדי מאפשר לתאר במדויק את השונות בהתנהגות היחיד, ולהתייחס לרבדים רחבים באוכלוסייה שדרך חייהם ועמדותיהם אינן תואמות את סגנונות הקיום Being ו־Having (Lapsley & Narvacz, 2014). לכל אדם, אם כן, שלוש נטיות מרכזיות Being, Having ו־Doing, שבאמצעותן הוא מגיב לעולם הגירויים החיצוני והפנימי שלו בכל תחום תוכן, אולם רק אחת מהן דומיננטית, ומכוונת את התנהגותו יותר משתי האחרות (Cohen et al., 2005; Forbes, 2011). לפיכך, מדידת סגנונות הקיום מאפשרת ביטוי לכל סגנון, כמו גם את קיומם הברזמני (Rand & Tannenbaum, 2000).

**סגנון קיום Being** - סגנון זה משקף את האוריינטציה של היחיד כלפי העולם וכלפי עצמו, ואת שאיפתו לחיות חיים משמעותיים ולהגשים את הפוטנציאל הטמון בו. אנשים בעלי סגנון קיום Being שואפים לתת ביטוי לכישוריהם בבחירת מקצוע ובתקשורת עם הזולת מתוך מוטיבציה פנימית, ותופסים את עצמם כבני אדם עצמאיים ובעלי חשיבה ביקורתית (Forbes, 2011; Rand, 2000; Reichenberg & Rand, 2000). הם מקבלים את עצמם ואת זולתם ללא עכבות, תכונה המקרינה אמפתיה משוללת כל אלמנט של שפיטה (Ramos, 2017). סגנון קיום זה משקף את הנטייה של היחיד למלא תפקיד משמעותי ופעיל בשינוי הסביבה.

**סגנון קיום Doing** - סגנון זה משקף נטייה של היחיד להיות מעורב בפעילויות הקשורות להישגים. מדובר בבני-אדם שעצם קיומם מעוצב מהצורך 'לעשות' כדי להתאים את הסביבה לנסיבות חייהם, מטרותיהם וצורכיהם. בעלי סגנון זה מניעים ומדרבנים גם את הסובבים אותם לפעול ולהשיג מטרות אישיות או חברתיות, ועושים ניסיונות מתמידים להרחיב את תחום הפעילות האישית והחברתית (רנד, 2009).

**סגנון קיום Having** - בסגנון זה, היחסים של היחיד עם העולם מתנהלים במושגים של רכושנות, לא רק מבחינת הערך האינטרני של הרכוש עצמו, כי אם במידה רבה מבחינת ערכו הסימבולי וחשיבותו לקביעת הסטטוס והשליטה של היחיד במידע ובאנשים. משמע, שרעיונות, אמונות והרגלים יכולים אף הם להפוך ל'רכוש' (Forbes, 2011; Ramos, 2017).

במחקרים שעסקו בבדיקת סגנונות קיום בתחום החינוך בישראל (למשל: אלטרץ, 2002; רייכנברג, תשנ"ו) נמצא שבדירוג סגנונות קיום בקרב צוותים חינוכיים סגנון הקיום Being הוא הדומיננטי ביותר, אחריו סגנון הקיום Doing, ולבסוף - סגנון הקיום Having.

## מטרות המחקר

למחקר שלוש מטרות: בדיקת הקשרים בין סגנונות הקיום של מורים לבין התנהגויות ההוראה שלהם, גיבוש המושג מורה אוטונומי, ותיאור התנהגויות הוראה של מורים אוטונומיים. מתוך מטרות אלה נוסחו שאלות המחקר. השאלה הראשונה נבחנה בגישה כמותית, ושתי השאלות הנוספות - בגישה איכותנית.

1. האם קיים קשר בין סגנון קיום דומיננטי (Being/Having/Doing) להתנהגויות הוראה בכיתה? אם כן, מהו הקשר?
  - ימצא קשר בין סגנונות הקיום להתנהגויות הוראה
  - לסגנון קיום דומיננטי Being יהיה מתאם חיובי גבוה יותר עם התנהגויות הוראה של מורה אוטונומי מאשר לסגנונות הקיום: Having ו־ Doing
  - סגנון קיום Being ינבא התנהגויות הוראה של מורה אוטונומי יותר מסגנונות הקיום Having ו־ Doing
2. כיצד תופסים מורים ומנהלים בבתי-ספר אוטונומיים את האוטונומיה של המורה?
3. מהן התנהגויות הוראה של מורים אוטונומיים?

## מתודולוגיה

### שיטת המחקר

המחקר הוא מעורב שיטות (mix methods) ובוצע בגישה פרשנית רציפה (sequential explanatory design/approach; Ivankova et al., 2006), המנצלת את חוזקותיהן של שתי שיטות המחקר: הכמותית והאיכותנית (Bowen et al., 2017). המחקר נערך בשלושה שלבים עוקבים: שלב I - עיבוד נתונים כמותי; שלב II - מחקר איכותני; ובשלב III שולבו הנתונים לכדי ניתוח פרשני (Creswell & Clark, 2017; West, 2012). המחקר האיכותני, שנערך לאחר המחקר הכמותי, העמיק את ההבנה של תופעות שזוהו בשלב I של המחקר, ואפשר הפקת מידע שלא ניתן היה להשיגו באמצעות המחקר הכמותי, בשל הרב-ממדיות והמורכבות של המציאות הבית-ספרית בכלל ושל המציאות הכיתתית בפרט (Bowen et al., 2017; Ivankova et al., 2006).

### המדגם והקבוצה הנבדקת

**שלב I, השלב הכמותי:** המדגם כלל 30 בתי-ספר יסודיים ממלכתיים. מכלל בתי ספר שהוגדרו על ידי משרד החינוך כאוטונומיים נדגמו 15 בתי ספר. הדגימה נעשתה באופן מקרי ומייצג, לפי מחוזות ורמה סוציו-אקונומית, שנקבעה על-פי מדד הטיפוח של בית-הספר. 15 בתי ספר הוגדרו כלא אוטונומיים, ונדגמו בהתאמה לבתי הספר האוטונומיים - מאותם מחוזות ומאותה רמה סוציו-אקונומית (אלטרץ, 2002). המדגם מנה 418 משתתפים, ביניהם מנהלים, מחנכים, מורים מקצועיים, יועצים חינוכיים, סגני מנהלים, רכזי שכבה ורכזי מקצוע.

**שלב II, השלב האיכותני:** מתוך 15 בתי הספר האוטונומיים שהשתתפו בשלב I נבחרו חמישה

בתי ספר שרמת האוטונומיה שלהם, על פי הממצאים, הייתה מעל הממוצע. מבתי ספר אלה נבחרו שמונה מורות, שקיבלו ציון גבוה מהממוצע בסגנונות הקיום Being ו-Doing לעומת סגנון קיום Having, בשאלון סגנונות קיום (MoE) ובשאלון התנהגויות הוראה (ICEQ) (ראו להלן כלי המחקר). חמש מן המורות היו בעלות סגנון קיום דומיננטי Being ושלוש מורות בעלות סגנון קיום דומיננטי Doing. אחת המנהלות עזבה את בית הספר, ולפיכך ביקשה להפסיק את המחקר בבית ספרה ולגרוע אותה ושתי מורות משלב זה במחקר. במחקר נותרו, אם כן, שש מורות: ארבע בעלות סגנון קיום Being ושתי מורות בעלות סגנון קיום Doing (ראו לוח 1). נבחרו מורות מטיפוסים אלה, שכן הם עשויים לזמן מגוון התנהגויות הוראה שיאפשרו לגבש מבנה מושגי של מורה אוטונומי, הואיל ומקצוע ההוראה הוא תחום המאפשר לאדם שילוב של מימוש עצמי, המאפיין את סגנון הקיום Being, ופעילות של עזרה לזולת, המאפיינת את סגנון הקיום Doing (שקולניק ורנד, 2009). בלוח 1 מוצגים הממוצעים של כל אחד מסגנונות הקיום ושל התנהגויות ההוראה בקרב המורות שנבחרו, בהשוואה לממוצע הכללי של המדגם.

לוח 1

**ממוצעים של סגנונות קיום והתנהגויות הוראה\* של שש המורות שנבחרו כקבוצה הנבדקת**

סגנונות קיום (טווח 1-6)				
התנהגויות הוראה (טווח 1-5)	Being	Doing	Having	המורות
3.54	5.25	2.71	1.76	מורה 1
3.64	5.56	3.23	2.15	מורה 2
3.59	3.34	5.56	2.65	מורה 3
3.64	3.80	5.22	2.05	מורה 4
4.24	5.69	3.24	2.18	מורה 5
3.62	5.81	2.99	2.22	מורה 6
3.39	4.99	4.42	3.41	<b>ממוצע כללי</b>

\* סגנונות הקיום הדומיננטיים והתנהגויות ההוראה שמעל הממוצע מוצגים בהבלטה

## כלי מחקר

בשלב I הועברו שני שאלונים: שאלון סגנונות קיום (MoE - Modes of Existence) ושאלון לבחינת הסביבה הלימודית והתנהגויות הוראה המתמקדות בצרכי היחיד (- ICEQ - Individualized Classroom Environment Questionnaire). בשלב II נערכו ראיונות מובנים למחצה, תצפיות פתוחות וראיונות מזדמנים לאחר התצפיות.

### שלב I: שאלונים

1. MoE (רייכנברג, תשנ"ו) - השאלון בודק סגנונות קיום. הוא מכיל 51 היגדים לדירוג בסולם בן שש דרגות. ההיגדים מבטאים את שלושת סגנונות הקיום (Having ( $\alpha=.84$ ) Being ( $\alpha=.72$ ) Doing ( $\alpha=.82$ )) לא דווח מקדם המהימנות  $\alpha$  של השאלון כולו. הפרשי מקדמי המהימנות  $\alpha$  של ניתוח הגורמים בין מחקרה של אלטרץ (2002) לזה של רייכנברג (תשנ"ו) נעים בטווח 0.01-0.1, ומעידים על דמיון רב בין השניים.
2. ICEQ (Fraser, 1990) - השאלון בוחן התנהגויות הוראה. הוא תורגם לעברית ומכיל 50 היגדים לדירוג בסולם בן חמש דרגות. ההיגדים מבטאים חמש התנהגויות הוראה: יחסים בינאישיים ( $\alpha=.90$ ), שותפות ( $\alpha=.80$ ), עצמאות ( $\alpha=.78$ ), חקירה ( $\alpha=.77$ ), והבחנה ( $\alpha=.91$ ). לא דווח מקדם המהימנות  $\alpha$  של השאלון כולו. מהימנות השאלון במחקר הנוכחי הייתה  $\alpha=.96$  ומקדמי המהימנות  $\alpha$  קרונבך של הסולמות דומים לאלה שנמצאו במחקרו של פרייזר.

### שלב II: תצפיות וראיונות

תצפיות פתוחות - לאורך שנת לימודים אחת נערכו בין חמש לשבע תצפיות בכיתתה של כל אחת משש המורות. בכל כיתה נמשכה התצפית כחמש שעות הוראה יומיות, ובסך הכול כ-180 שעות תצפית. בתצפיות זוהו התנהגויות ההוראה של המורות בפעילות הכיתתית במצבים ובזמנים שונים. ראיונות עומק מובנים למחצה וראיונות מזדמנים - נערכו עשרה ראיונות מובנים למחצה עם ארבע המנהלות של בתי הספר שנבחרו, ועם שש מורות המלמדות בהם. כל ראיון נמשך כשעה וחצי בממוצע. באמצעות הראיונות זוהו תפיסותיהן של המורות והמנהלות לגבי המושג 'מורה אוטונומי' ולגבי התנהגויות הוראה של המורות. ראיונות מזדמנים עם המורות התקיימו לאחר התצפיות בכיתות, ונועדו להיטיב להבין את האירועים שנצפו בשיעורים.

### שיטת איסוף הנתונים ועיבודם

שלב I, העברת השאלונים, איסופם ועיבודם הסטטיסטי, נמשך מחצית השנה. על בסיס הניתוח הסטטיסטי והממצאים החל בשנה העוקבת שלב II - בחירת הקבוצה הנבדקת ואיסוף נתונים איכותניים. בשלב זה נערכו ראיונות העומק, התצפיות והראיונות המזדמנים עם המורות. שלב זה נמשך שנה שלמה.

הראיונות, נותחו בניתוח תוכן. בשלב הראשון אותרו הממדים המתארים את הנושאים המרכזיים העוסקים בתפיסת המושג 'אוטונומיה של מורה', ונותחו התצפיות על פי אפיזודות שונות כדי לזהות דפוסי התנהגות ותגובה של מורות. בשלב השני הוגדרו הקריטריונים לכל ממד ומיונו יחידות הניתוח, שהובילו לניתוח הפרשני. בניתוח שולבו המידע הכמותי והאיכותני.

### היבטים אתיים

טרם המחקר הביעו המנהלות והמורות הסכמה מדעת להשתתף בו, לאחר שקיבלו מידע על מטרות המחקר, על מהלכו ועל תפקידן בו, ולאחר שהובטחה להן אנונימיות מלאה בעת הפרסום. תמלילי הראיונות והתצפיות, כמו גם הניתוח והפרשנות של הממצאים, הועברו לנחקרות כדי שיתנו את הסכמתן לניתוח ויביעו את דעתן עליו. הערותיהן נוספו לניתוח כהערה מבהירה או מפרשת.

### חמצאים

הממצאים מוצגים בהתאמה על פי שני השלבים הראשונים של המחקר, כפי שתוארו לעיל.

### שלב I: קשרים בין סגנונות קיום והתנהגויות הוראה

נבדקה ההשערה כי סגנון הקיום Being ימצא במתאם חיובי עם התנהגויות הוראה של מורה אוטונומי יותר מסגנונות הקיום האחרים. במטרה לבדוק השערה זו חושבו המתאמים בין סגנונות קיום להתנהגויות הוראה והם מוצגים בלוח 2.

לוח 2

מטריצת מתאמים בין סגנונות קיום והתנהגויות הוראה (N=418)

סגנונות קיום			התנהגויות הוראה
Having	Doing	Being	
-.29**	.42**	.52**	יחסים בין-אישיים
-.30**	.42**	.45**	שוחפות
-.28**	.15**	.15**	עצמאות
-.24**	.36**	.36**	חקירה
-.28**	.29**	.27**	הבחנה
-.34**	.40**	.40**	ציון כללי

\*\*p < .01

מן הלוח עולה כי בין סגנונות קיום Being ו-Doing והתנהגויות הוראה קיימים מתאמים חיוביים ומובהקים ( $p < .01$ ). בניגוד להשערה, לא נמצאו הבדלים מובהקים במתאמים בין סגנונות קיום Being ו-Doing והתנהגויות הוראה. בנוסף, בין סגנון קיום Having והתנהגויות הוראה נמצאו מתאמים מובהקים ( $p < .01$ ), אך שליליים, המלמדים כי התנהגויות הוראה של מורים בעלי סגנון קיום Having אינן מאפיינות מורה אוטונומי. על מנת לבדוק אילו סגנונות קיום עשויים לנבא התנהגויות הוראה המאפיינות מורה אוטונומי נערכו ניתוחי רגרסיה בצעדים, וסיכומם מוצג בלוח 3.



לוח 3

סיכום התרומה של המנבאים למשוואת הניבוי - רגרסיות לפי צעדים לניבוי התנהגויות הוראה על-פי סגנונות קיום (N=418)

משתנים מנבאים ( $R^2\Delta$ )						משתנה מנבא (סגנונות קיום)
הבחנה	חקירה	עצמאות	שותפות	יחסים בין אישיים	טביבה לימודית	
8.2%	13.2%	לא מנבא	20.4%	17.9%	15.8%	Being
10.7%	6.6%	8%	10.7%	10.2%	13.1%	Having
1%	4.7%	2.8%	5.4%	6.2%	6.2%	Doing
19.9%	24.5%	10.8%	36.5%	34.3%	35.1%	<b>Total R<sup>2</sup></b>

מעיון בלוח 3 עולה כי לסגנון קיום Being התרומה המשמעותית ביותר לשונות המוסברת בהתנהגויות ההוראה. לסגנון קיום Doing תרומה מועטה, יחסית, לשונות המוסברת. מורים בעלי סגנון קיום דומיננטי Being, ופחות מזה בעלי סגנון קיום דומיננטי Doing, עשויים לקדם התנהגויות הוראה של מורה אוטונומי. סגנון הקיום Having נמצא מנבא מובהק אך, כאמור, שלילי לכל הגורמים המגדירים התנהגויות הוראה. כלומר, הוא משתנה המדכא התנהגויות הוראה של מורה אוטונומי.

## שלב II: מורה אוטונומי - תפיסת המושג ותיאור התנהגויות הוראה

תפיסת המושג 'מורה אוטונומי'

בשלב זה הגדירו ארבע המנהלות ושש המורות שהשתתפו במחקר את המושג 'מורה אוטונומי' על פי תפיסתן, ונבחנו התנהגויות הוראה של המורות ביחס לסגנונות הקיום שלהן. ניתוח הראיונות העלה 75 היגדים המתייחסים לאוטונומיה של המורה. היגדים אלה מוינו לשלושה ממדים: אוטונומיה אישית של המורה, אוטונומיה של המורה במערך הבית ספרי, ואוטונומיה של המורה בכיתה. בכל אחד מן הממדים הללו זוהו קריטריונים, שכל אחד מהם הכיל מספר רכיבים. בלוח 4 מוצגת החלוקה לממדים ולקריטריונים, מספר הרכיבים בכל קריטריון ואחוזם מכלל הרכיבים.

לוח 4

תפיסת המושג: "מורה אוטונומי" (\*N=75)

מספר הרכיבים (אחוז מתוך כלל הרכיבים)	קריטריונים	ממדים
13 (17.5)	- אדם חופשי - אדם חושב - אדם פתוח לדעות והתנסויות	אוטונומיה אישית של המורה
21 (28)	- שותף בקבלת החלטות בית ספריות קצרות/ארוכות טווח - שותף בפיתוח התפיסה החינוכית של בית הספר - יוזם רעיונות חדשים	אוטונומיה של המורה במערך הבית ספרי
41 (54.5)	- מסייע ותומך בלומדים - מפתח מיומנויות קוגניטיביות - מפתח תהליכים מטא-קוגניטיביים - מבנה את תנאי הלמידה ומאפשר הזדמנויות למידה - מעודד ומפתח הנעה פנימית - קושר קשרים אישיים עם התלמידים	אוטונומיה של המורה בכיתה

N\* מתייחס למספר ההיגדים שציינו המרואיינים

מן הלוח עולה כי 82.5% מההיגדים התייחסו לאוטונומיה של המורה בבית הספר ובכיתה, ו-17.5% מסך ההיגדים התייחסו לאוטונומיה האישית שלו.

התנהגויות הוראה

התצפיות בכיתות והראיונות המזדמנים עם המורות סייעו לאפיין ולתאר את התנהגויות ההוראה שלהן, ולקשר בינן לבין סגנונות קיום. התנהגויות ההוראה שנצפו חולקו לתשעה קריטריונים, שכל אחד מהם הכיל מספר רכיבים (פירוט ההתנהגויות ורכיביהן מוצג בנספח):

**פיתוח יחידת הוראה** - קריטריון זה מתייחס לשלוש פעולות עיקריות: תכנון היחידה, ביצועה והערכתה. פעולות אלה התקיימו בשלושה פרקי זמן: (1) טרום ההוראה - בפרק זמן זה התבצע תכנון מפורט ותכנון כללי, שהתבסס על השונות בין הלומדים ועל תהליכי הערכה ונתונים שנאספו מראש. אומנם התכנון התבצע עם צוות מקצועי ונשען על התוכניות הבית ספריות, אך ניתן היה להבחין כי התכנון קשור גם לעמדות החינוכיות של המורה ולתפיסת תפקידה; (2) תוך כדי הוראה - בשלב זה התבצעה הוראה על פי התכנון, ברם, נעשו שינויים שנבעו מגורמים חיצוניים בלתי צפויים, או בשל תגובות הלומדים במהלך הלמידה; (3) בתר-הוראה - בשלב זה נעשתה חשיבה שלאחר מעשה, ובחינת התכנון לעומת הביצוע.

**תכנון זמן** - קריטריון זה כלל תכנון יומי ושבועי, מסגרת זמן קבועה לפתיחת יום הלימודים וסימום ותכנון זמן לפעילות עם כיתה, עם קבוצה ועם יחידים, ושיתוף של הלומדים בתכנון הזמן. **סביבות למידה** - קריטריון זה התייחס לאתרי ההתרחשות של פעילויות ההוראה בחדר הכיתה ומחוצה לו (במבואה שליד הכיתה, בחדרים נוספים ובחצר), למיקום המורה ולמיקום

התלמידים, למגוון חומרי הלמידה המצויים בסביבת הלמידה, למאפייני פעילויות הלמידה ולהזדמנויות הלמידה שהסביבה מאפשרת במסגרות חברתיות שונות.

**מטלות לימודיות** - קריטריון זה כלל את מקור המטלות הניתנות לתלמידים (למשל, מטלות מתוך ספרי לימוד, חוברות למידה) ואת רמות החשיבה השונות הנדרשות בהן (למשל, זיהוי עובדות, הבנה, מציאת קשרים, פיתוח רעיונות מקוריים, הסקת מסקנות, שימוש במיומנויות, חשיבה יצירתית).

**תהליכי הערכה** - בקריטריון זה נצפו פעילויות הערכה של המורה: משוב מיידי של המורה לאישור או שלילת תשובה של תלמיד, הערכה מילולית בעל פה על תהליך העבודה של התלמידים כיחידים או בקבוצה, והערכה כתובה (מילולית ומספרית) של מטלות. לעתים ממדי הערכה והקריטריונים היו ידועים לתלמידים מראש, ובמקרים מסוימים אף נבנו עם התלמידים, אך לעתים הקריטריונים להערכה היו סמויים מעיניהם. לפרקים המורה הוסיפה להערכתה גם הערכת עמיתים והערכה עצמית של הלומדים את תהליכי הלמידה שלהם, את איכות הביצוע ואת ההספק. נוסף לתהליכים של הערכת הישגים, התלמידים התבקשו במקרים מסוימים להעריך היבטים אחרים של המטלה כמו עבודת הצוות, עניין במטלה ומידת הקושי בביצועה.

**יחסים בין-אישיים של המורה עם התלמידים** - בקריטריון זה נכללו התנהגויות גלויות ומשתמעות של המורות. המורות גילו עניין אישי בלומדים, הן במסגרת מליאת הכיתה והן בשיחות אישיות; הן גילו מעורבות בחיים החברתיים של תלמידי הכיתה, השתמשו בחוש הומור ולעתים אף בכינוי חיבה. הן גילו פתיחות בשיחה על קשיים בינן לבין התלמידים ובין התלמידים לבין עצמם, ועודדו את הלומדים לקבל עזרה מחברים. מקצתן שיתפו את הלומדים במחשבות וברגשות אישיים. ניתן היה לזהות כי המורות סומכות על הלומדים ומקצתן אף יזמו פעילויות משותפות עמם במסגרות בלתי פורמליות.

**אסטרטגיות הוראה-למידה** - קריטריון זה מתייחס למגוון אסטרטגיות הוראה-למידה שנקטו המורות, וכללו: הוראה בדרך של שינון, חיקוי ותרגול, הוראה ישירה של אסטרטגיות, הוראה-למידה על פי קבוצות עניין, ותכנון המטלות על ידי התלמיד.

**פיתוח חשיבה** - בקריטריון זה זוהו פעולות של עירור ועידוד לחשיבה, שהמורות נקטו תוך כדי בחירת שאלות המכוונות את הלומד לחשוב צעד אחר צעד. המורות שאלו שאלות פתוחות, שאלות מערערות ומטילות ספק ושאלות המפעילות את הדמיון; הן עודדו את הלומדים לחשיבה רב-כיוונית ולניסוח שאלות ופיתחו בהם מיומנויות מיון, השוואה, הכללה והסקת מסקנות. בנוסף לאלה, ניתן היה לזהות מורות שהקנו לתלמידים מיומנויות שימוש בתומכי חשיבה (למשל, תרשימים, לוחות) ועודדו אותם להשתמש בהם, ואחרות שפיתחו חשיבה רפלקטיבית בקרב הלומדים.

**זימון חוויות הצלחה** - בקריטריון זה זוהתה המודעות של המורות להשפעתן של חוויות הצלחה בלמידה בקרב הלומדים. המורות התאימו חומרי למידה ומטלות למאפייני הלומדים, מסרו מידע מדויק לקראת המבחנים והבחנים, התאימו מבחנים לתלמידים שונים, נתנו מטלות חובה לצד מטלות רשות והרעיפו שבחים על תרומה לפעילויות חברתיות, כיתתיות ובית ספריות.

ההשערה בדבר קיום קשר בין סגנון קיום דומיננטי (Being, Having, Doing) והתנהגויות הוראה בכיתה אוששה, ונמצא כי מורים בעלי סגנונות הקיום Being ו־Doing מאפיינים מורים אוטונומיים, ואילו סגנון הקיום Having אינו מאפיין אותם. ברם, אף כי לא נמצאו במחקר

הכמותי הבדלים בין מורים בעלי סגנון קיום Being למורים בעלי סגנון קיום Doing, הרי שבבחינת התנהגויות ההוראה בגישה האיכותנית נמצא כי לצד קווי הדמיון ישנן התנהגויות הוראה אופייניות לכל אחד מסגנונות הקיום האלה. לדוגמה, **קביעת נושאי הלימוד** - בקרב מורות בעלות סגנון קיום Doing הנושאים נקבעו על ידי המורה, ואילו בקרב מורות בעלות סגנון קיום Being הלומדים יזמו את הנושאים, בידיעתה ובאישורה של המורה. **תכנון זמן** - בקרב המורות בעלות סגנון קיום Doing נקבע התכנון על ידי המורות, ואילו מורות בעלות סגנון קיום Being תכננו את הזמן עם הלומדים.

### שלב III, השלב הפרשני: דיון וסיכום

המחקר הנוכחי עסק בשלושה נושאים מרכזיים: סגנונות קיום, תפיסת המושג מורה אוטונומי, התנהגויות הוראה של מורה אוטונומי והשילוב ביניהם.

א. סגנונות קיום בזיקה להתנהגויות הוראה

ההבדלים שנמצאו בהתנהגויות ההוראה בין מורים בעלי סגנון קיום Doing לבין מורים בעלי סגנון קיום Being מעידים כי המורות פעלו בשתי גישות מובחנות, שבאו לידי ביטוי באסטרטגיות שנקטו על-ידן: גישה הרואה בהוראה **התנהגות מסייעת ותומכת** בלומד אפינה את המורות בעלות סגנון קיום Being, וגישה הרואה בהוראה **התנהגות מעצבת ומבנה** את תהליך הלמידה של הלומד אפינה מורות בעלות סגנון קיום Doing (Cheon et al., 2020; Gavriilyuk et al., 2018). המורות המסייעות והתומכות בלומד תפסו את ההוראה שלהן כפעילות של הדרכה, תיווך והנחייה. הן חשו במהירות את המצבים הלימודיים בכיתה, גילו גמישות והתאימו את המטלות לצרכים שעלו בשיעור; ואילו המורות שנקטו בגישה מעצבת ומבנה כיוונו את הלומדים באמצעות הוראות מדויקות, והמשימות שנתנו לתלמידים נבנו בשלבים (Rand, 1993; Rand & Tannenbaum, 2000; Reichenberg & Rand, 2000).

ב. תפיסת המושג מורה אוטונומי

תפיסת האוטונומיה של המורה כאוטונומיה אישית וקאוטונומיה מקצועית (מידת המעורבות בתחום המערכתי הבית ספרי ומידת העצמאות בתכנון דרכי ההוראה בכיתה ובביצוען), כפי שנמצאה במחקר הנוכחי, מתוארת גם בספרות המחקר הבוחנת את האוטונומיה של המורה (Caldwell, 2016; Frostenson, 2015; Gavriilyuk et al., 2018). לתפיסת האוטונומיה במחקרים אלה שתי משמעותות: במשמעות הראשונה האוטונומיה נתפסת כשחרור מגורמים חיצוניים, וכעצמאות מחשבתית חופשייה מאופנות. המורה משוחרר מחוקים ומהגבלות חיצוניות, ויש לו חופש ליזום ולהחליט החלטות על סמך הערכים המנחים את חייו (Steen-Olsen & Eikseth, 2010). במשמעות השנייה נתפסת האוטונומיה כרציונליות, ומתבטאת ביכולתו של המורה להשתמש בשיקולים רציונליים לעיצוב התנהגותו. על פי גישה זו המורה האוטונומי הוא מורה רפלקטיבי, המגיב בגמישות למצבים משתנים, ותוכניותיו הפדגוגיות והחינוכיות נבנות מתוך הבנה של המציאות הבית ספרית (Caldwell, 2016; Frostenson, 2015; Steen-Olsen & Eikseth, 2010; Vangrieken et al., 2017). האוטונומיה האישית של המורה מתאימה בעיקר למשמעות הראשונה, ואילו האוטונומיה במערך הבית ספרי מתאימה למשמעות השנייה. האוטונומיה במערך הכיתתי משלבת את שתי המשמעויות גם יחד.

ג. התנהגויות הוראה של מורה אוטונומי

התנהגויות ההוראה שזוהו במחקר הנוכחי עולות בקנה אחד עם המתואר בספרות המחקר (Ansari & Malik, 2013; Cheon et al., 2020; Gavrilyuk et al., 2018; Nakata, 2011) ותואמות את רוב המרכיבים המופיעים ב'מפת הממדים להערכה מעצבת של מורים ומורות' (ראמ"ה, 2019). הדמיון בין מפה זו, שנועדה לקדם שפה משותפת להוראה איכותית, ובין ממצאי המחקר הנוכחי מעיד על יציבותן לאורך זמן של התנהגויות הוראה בימי שגרה.

שלא כבימי שגרה, משבר מגפת הקורונה הפתיע את מערכת החינוך ויצר מציאות פיזית ופדגוגית חדשה. הריחוק הפיזי והיעדר היכולת לפגוש בתלמידים פנים אל פנים חייבו שינויים בהתנהגויות ההוראה ובפעילות החברתית, ומציאה מיידית של מודל הוראה גמיש יותר (Aji et al., 2020; Al Lily et al., 2020; Bohnney, 2020; Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020) בעת צריך היה לספק לבתי הספר ולמורים את התמיכה המקצועית הדרושה, ולאפשר להם את החופש לפעול בהתאם לצרכים (Al Ghazali, 2020; Hubbard et al., 2020).

לשינויים אלה היו יתרונות, שכן מערכת החינוך נאלצה להטמיע תהליכים של הוראה מרחוק שבעבר לא היטיבה להטמיעם. אולם, לצד שביעות הרצון מן השינויים בהתנהגויות ההוראה של מורים קיימת ביקורת על ההוראה מרחוק, הטוענת כי היא אינה איכותית דיה (Hebebcı et al., 2020; Mascolo, 2020). האתגרים שהועלו עסקו במספר אספקטים: חברתי, פדגוגי, טכנולוגי ורגשי. האספקט החברתי מתבטא בהיעדר תחושת קהילה; האספקט הפדגוגי בא לידי ביטוי בקושי בהסתגלות לאופן ההוראה החדש, עומס מטלות, עומס נושאים ללמידה והיעדר מעקב אחר תלמידים; האספקט הטכנולוגי עוסק בתמיכה לתלמידים בהוראה מקוונת; והאספקט הרגשי מתייחס להיעדר תמיכה רגשית בתלמידים (Mascolo, 2020). יתרה מזאת, המגפה הפחיתה במידה רבה את שליטתו של המורה על התהליך וזמן הלמידה של התלמיד, והעצימה את הצורך בהקניית מיומנויות של ויסות עצמי, בשיפור המוטיבציה של התלמידים ובמעורבותם של ההורים בלמידה (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020; Hebebcı et al., 2020; Huber & Helm, 2020).

מגפת הקורונה העמידה במבחן את האוטונומיה של בתי הספר, ובכלל זה את האוטונומיה של המורים, בשני מישורים: במערך הבית ספרי, ובקשרים שבין בתי הספר לשלטון המרכזי (Aji et al., 2020). בבתי ספר אוטונומיים המעבר המהיר להוראה מרחוק התחולל ביתר קלות, על אף הקושי שבו, שכן בתי ספר אלה סמכו על הידע של המורים, ולפיכך אפשרו להם לפעול בגמישות הנדרשת להוראה במצב החדש שנוצר (Bohney, 2020; Gobby et al., 2018; Steen-Olsen & Eikseth, 2010; Vangrieken et al., 2017).

הקשר שבין בתי הספר לשלטון המרכזי היה תלוי מדינה. במדינות כמו ארה"ב, איטליה, הולנד, פינלנד ואירלנד, פעלו הרשויות המקומיות והאזוריות במקצועיות ואפשרו לשמור על רצף הלמידה (סיפקו הנחיות ברורות לבתי הספר, ונתנו אוטונומיה למנהלי בתי הספר להתמודד עם המשבר ולהתאימו להקשר של הקהילה הבית ספרית שלהם, למשאבים ולאמצעים הטכנולוגיים שעומדים לרשות התלמידים). על כן בתי הספר במדינות אלה תפקדו ביתר יעילות, ונתנו מענים מגוונים לקשיים שונים (וייסבלאי, 2020; Hubbard et al., 2020). במדינות אחרות (למשל סין ובריטניה) הייתה הלמידה מרחוק מרכזית יותר, ומעורבותם של צוותי ההוראה בתכנונה הייתה

פחותה (וייסבלאי, 2020). באוסטרליה אף התגלעו חיכוכים בין השלטון המרכזי לבתי הספר על מידת האוטונומיה הבית ספרית (Eacott et al., 2020).

על רקע ההתמודדות של מדינת ישראל עם מצבי חירום ביטחוניים, קיימים במערכת החינוך נהלים מוסדרים להפעלת מוסדות חינוך בשעת חירום, וקיימת תפיסה מגובשת וסדורה של השימוש בלמידה מרחוק. תפיסה זו מבוססת על ההנחה כי בשעת חירום מחויבות בתי הספר לתלמידים קיימת ביתר שאת, וכי יש חשיבות רבה לשמירת הקשר בין המורה לתלמידים, דווקא בזמנים שבהם לא ניתן להגיע לבית הספר. כך, חוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 2019) מנחה את בתי הספר לפעול ליצירת תקשורת מקוונת ולמידה במרחב הכיתתי, שבמסגרתה יש לקיים שיח עם התלמידים, לספק פעילויות הפגה, לתת מענה רגשי לתלמידים ומענה מידי לחששות העולים כתוצאה מהמצב, לשמור על קשר עמם ולקיים מסגרת חברתית-חינוכית תומכת. נהלים אלה לא הופעלו עם תחילת המגפה. במקומם פורסמו מתווים חדשים, כמו תוכנית השר לפתיחת שנת הלימודים תשפ"א (משרד החינוך, 2020).

תקופות משבר, כמו מגפת הקורונה, מתאימות להערכה מחודשת של תפקידם של מנהלי בתי הספר והמורים, ולהגדלת האוטונומיה הבית ספרית, כדי לתת מענה לצרכים הפדגוגיים, החברתיים והרגשיים המורכבים של כל מסגרת חינוכית. מטרת ההיערכות החדשה היא לשפר את החינוך והפדגוגיה (Girelli et al., 2020; Kidson et al., 2020), להתגבר על הקשיים ולהבנות מחדש הזדמנויות הוראה, אם מערכת החינוך תאפשר זאת (Anderson, 2021); שכן, זו הזדמנות להתחדשות ולשינוי, ורצוי שהשינויים לטובה שהביאה הקורונה יוותרו, כפי שמציעה כותרת ספרו של מילנר (Milner, 2020): "התחל היכן שאתה נמצא, אך אל תישאר שם".

כדי להטמיע בבית הספר התנהגויות הוראה רצויות במצבי שגרה כמו גם במצבי משבר אנו מציעות כלי עזר, שעשוי לסייע למנהלי בתי ספר ולצוותים חינוכיים להגדיר את התנהגויות ההוראה הקיימות ואת אלה הרצויות בבית ספרם, לדון בהן וליצור תעדוף בהתאם לתרבות המקומית הקיימת בבית ספרם. כלי זה יקרא להלן 'השלמ"א' (התנהגויות הוראה של מורים אוטונומיים) (ראו נספח). הכלי מבוסס אומנם על התנהגויות ההוראה שאותרו במחקר אך הותאם גם לתקופות משבר, שכן בתקופות אלה יש צורך לבנות ולשפר פלטפורמות של למידה מקוונת בבתי ספר, להעשיר את משאבי הלמידה ולהימנע מהעתקת התנהגויות הוראה המתקיימות בכיתה להוראה המקוונת (Zhou et al., 2020). כמו כן נדרש לשפר את אסטרטגיות התקשורת עם התלמידים, כדי שיבינו את הנלמד ויגלו עניין ומעורבות בלמידה שלהם (Mardiana & Afkar, 2020). שכן, בתקופת מגפת הקורונה איכות הלמידה מרחוק לא הייתה מספקת, בשל תקשורת ואיכות אינטראקציה לקויות (Orhan & Beyhan, 2020).

כדי לפתח כלי מסוג זה בחרנו בטכניקת MoSCoW (Must have, Should have, Could have, Won't have), המאפשרת תעדוף של היבטים, קטגוריות או אפיונים. השיטה, המשמשת בדרך כלל בניתוח עסקי או בניהול פרויקטים, הותאמה גם לחינוך. היא מסייעת לניהול ולהשגה של הבנה משותפת עם בעלי עניין בדבר החשיבות שהם מקנים לכל קריטריון או אפיון בתוכנית או בהתנהלות מוצעת (Botha et al., 2017). השיטה מבוססת על ארבע רמות תעדוף המוצגות להלן: M - חייב להיות - מייצגת קריטריון חיוני החייב להימצא בתכנון הסופי כדי שהתוכנית

Start where you are, but don't stay there 2

תצליח; S - צריך להיות - מייצגת קריטריון בעדיפות גבוהה, שאם יתאפשר יש לכלול בתכנון (חשוב אך לא חיוני); C - יכול להיות - מייצגת קריטריון שרצוי שיהיה, 'נחמד שיהיה' (nice to have), אך אינו הכרחי; W - לא יהיה - מייצגת קריטריון שבעלי העניין הסכימו שהיו רוצים בו, אך לא ניתן ליישמו בעת הזאת. ניתן יהיה לבחון מחדש בעתיד, או שאינו צפוי להתרחש כלל. התקפות של השלמ"א הוגדרה כמידה שבה הכלי בודק תעודף של התנהגויות הוראה בהתאם לתרבות המקומית, ומהימנות הכלי הוגדרה כמידה שבה התנהגויות ההוראה הוגדרו ופורטו באופן מדויק כדי לאפשר בדיקה עקבית ויעילה (Reddy, 2007; Reddy & Andrade, 2010). המהימנות נבדקה באמצעות בדיקת אחוז ההסכמה על תעודף התנהגויות ההוראה בין שתי שופטות עצמאיות (inter-rater reliability) (Moskal & Leydens, 2000). רמת ההסכמה הייתה 55.1%. ג'ונסון וסווינגבי (Jonsson & Svingby, 2007) ציינו כי רמת ההסכמה בין השופטים במקרים דומים אינה עולה על 55%-70%, וכי הפרש של ציון אחד בין השופטים יכול לשפר את המהימנות. אחוז ההסכמה שהתקבל, לאחר שנלקח בחשבון הבדל של ציון אחד ( $1 \pm$ ) בין השופטות, עמד על 97.1%.

התנהגויות ההוראה המצויות ב-MoSCoW, בכל רמת עדיפות, הן בדרך כלל רבות (ראו נספח), ודורשות הסכמה על סדר העדיפות של ביצוען על פי לוח זמנים. לפיכך, מנהל בית ספר יכול להשתמש בטכניקה המכונה 'תיבת זמן' (time box) כדי להקל על עצמו ועל צוותו. מדובר בכלי לניהול ולדיון עם הצוות על תעודף וקביעת לוח זמנים לכל רמת עדיפות בנפרד. ההחלטות המתקבלות בצוות באשר לתעודף בכל רמה מחייבות את כולם (Hulshult & Krehbiel, 2019; Miranda, 2011). שימוש בטכניקת 'תיבת הזמן' מצריך שלוש פעולות: (1) קיבוץ התנהגויות הוראה בכל רמה של MoSCoW לקבוצות משנה פונקציונליות; (2) ארגון תת הקבוצות לפי סדר עדיפויות; (3) תכנון לוח זמנים סביר לביצוע כל אחת מתת הקבוצות בפרק זמן מוסכם (Miranda, 2011).

לעתים תלויה החשיבות המוקנית להתנהגויות ההוראה במציאות משתנה. מגפת הקורונה שינתה התנהגויות הוראה כאלה ואחרות ועמן גם את התעודף (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020; Huber & Helm, 2020) (ראו נספח).

בלוח 5 מוצג הכלי ודוגמאות מהנספח. מנהלים ואנשי צוות יכולים לבחור מאפיינים של התנהגויות הוראה בבית ספרם, ולקבוע את סדר העדיפויות המתאים לבחינתן, לחיזוקן או להטמעתן. התעודף בעת שגרה סומן ב-✓, ואילו בעת משבר או במצבים מאתגרים אחרים (למשל בתקופת מגפת הקורונה), תעודף מקצת התנהגויות ההוראה הוחלף וסומן ב-X, שכן לא ניתן ליישמן כלשונן בתקופות כאלה.

לוח 5

השלמ"א - תעדוף על פי שיטת MoSCoW (V - רמת התעדוף בימי שגרה; X - שינוי בשל מצבי משבר או מצבים מאתגרים אחרים)

W Won't have	C Could have	S Should have	M Must have	פירוט התנהגויות ההוראה	התנהגויות הוראה*
X			✓	פעילות בחדר הכיתה	סביבות למידה
X	✓			ייזום פעילויות משותפות של המורה והלומדים במסגרות לא פורמליות	יחסים בין- אישיים מורה ותלמידים

\* הערה: הדוגמאות נלקחו מהנספח

הכלים המוצעים יכולים לסייע לתהליך שינוי מובנה, הלוקח בחשבון את החדש עם הישן ובוחן את התנהגויות ההוראה הרצויות בהתאמה לצרכים העולים בשטח.

### סיכום והצעות למחקרים עתידיים

המחקר הנוכחי עסק בתחומים הקשורים באוטונומיה של המורה, בקשר שבין האוטונומיה שלו לבין מאפיינים אישיותיים, ובזיהוי התנהגויות הוראה של מורה אוטונומי. הוצעו במחקר שני כלי עזר (השלמ"א ותיבת הזמן), עבור מנהל בית הספר וצוותו, להגדרת התנהגויות הוראה קיימות ורצויות בבית ספר, ותעדופן בימי שגרה ובתקופות משבר. התנהגויות ההוראה אותרו בבתי ספר יסודיים בלבד, ותעדופן הודגם באמצעות השלמ"א. לפיכך, מוצע לבחון את איכות התעדוף באמצעות השלמ"א במוסדות חינוכיים אחרים (גן, חטיבת ביניים, חטיבה עליונה). יתרה מזאת, ניתן לבחון באמצעות הכלי את ביטויי האוטונומיה של המורה ואת התנהגויות ההוראה שלו במצבים יוצאי דופן, ולהשוות בין בחירת התנהגויות הוראה בשגרה ובעתות משבר.



## מקורות

- אלטרץ, ח' (2002). **האוטונומיה של הלומד בבתי-ספר אוטונומיים בישראל: היבטים מוסדיים, כיתתיים ואישיים**. [עבודת דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן].
- בוגלר, ר', בן-דוד, ע', זוהר, ע', ניר, א' וענבר, ד' (2019). **אוטונומיה בית ספרית ולמידה - אבן דרך שלישית** [דוח מחקר]. לשכת המדען הראשי, משרד החינוך.
- וייסבלאי, א' (2020). **למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות חינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה**. הכנסת: מרכז המחקר והמידע. <https://tinyurl.com/2nf5j8u8>
- משרד החינוך (3 בינואר, 2019). **חוזר מנכ"ל: נוהלי שעת חירום במערכת החינוך**. <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=218>
- משרד החינוך, פורטל מוסדות חינוך (18 באוגוסט, 2020). **תוכנית השר לפתיחת שנת הלימודים תשפ"א**. <https://tinyurl.com/ydtz5m6f>
- ראמ"ה - רשות ארצית למדידה והערכה בחינוך (2019). **תיאורים התנהגותיים למרכיבים במפת הממדים להערכה מעצבת של מורים ומורות** (טיוטה). ראמ"ה ומשרד החינוך. [https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Behavior\\_Description\\_Teacher\\_2019.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Behavior_Description_Teacher_2019.pdf)
- רייכנברג, ר' (תשנ"ו). **אינטראקציה מורה-מאמן-סטודנט במסגרת ההתנסות המעשית בהוראה וזיקתה לסגנונות קיום, עמדות בחינוך והוראה רפלקטיבית**. [עבודת דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן].
- רנד, י' (2009). סגנונות קיום (Modes of Existence) הנטייה "להיות" (to be), הנטייה "שיהיה לך" (to have) והנטייה לעשות (to do). בתוך י' רנד וד' שקולניק (עורכים), **סגנונות קיום: היבטים עיוניים, מדעיים ויישומיים** (עמ' 41-94). מכון מופת.
- שפט, ש', בן-שלמה, א' וקליין, י' (2018). **אוטונומיה ובחירה במערכת חינוך פתוחה: סדרת מדיניות חינוך**. נייר מדיניות 34. פורום קהלת למדיניות.
- שקולניק, ד' ורנד, י' (2009). סגנונות הקיום: שלושה נרטיבים מדגימים. בתוך י' רנד וד' שקולניק (עורכים), **סגנונות קיום: היבטים עיוניים, מדעיים ויישומיים** (עמ' 159-181). מכון מופת.

Aji, W. K., Ardin, H., & Arifin, M. A. (2020). Blended learning during pandemic corona virus: Teachers' and students' perceptions. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 8(2), 632-646. Doi: 10.24256/ideas.v8i2.1696

Al Ghazali, F. (2020). Challenges and opportunities of fostering learner autonomy and self-access learning during the COVID-19 pandemic. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 11(3), 114-127. <https://doi.org/10.37237/110302>

Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in society*, 63, 101317. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>

Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Bell, L., & Dorman, J. (2012). Using a new learning environment questionnaire for reflection in teacher action research. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 259-290. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9268-1>

- Anderson, K. P. (2021). *Start where you are, but don't stay there: Understanding diversity, opportunity gaps, and teaching in today's classrooms* (review). Teachers College Record, ID Number: 23575. <https://www.tcrecord.org/books/Content.asp?ContentId=23575>
- Ansari, U., & Malik, S. K. (2013). Image of an effective teacher in 21st century classroom. *Journal of Educational and Instructional studies in the world*, 3(4), 61-68.
- Bohney, B. L. (2020). Failure, flexibility, and (self-) forgiveness: Authentic modeling through distance instruction. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 9(1), 7. <https://scholarworks.wmich.edu/wte/vol9/iss1/7>
- Botha, A., Herselman, M., Musgrave, S., & Jaeschke, G. (2017). *Dimensional evaluation of a rural mobile learning teacher professional development curriculum. Towards effective Teaching and Meaningful Learning in Mathematics, Science and Technology Education*. Paper presented at the 8th Conference on Mathematics, Science and Technology Education. Mopani Camp in Kruger National Park, Limpopo, South Africa. <http://hdl.handle.net/10500/23420>
- Bowen, P., Rose, R., & Pilkington, A. (2017). Mixed methods-theory and practice. Sequential, explanatory approach. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 5(2), 10-27. <https://tinyurl.com/5duxxde3>
- Caldwell, B. J. (2016). *The Autonomy Premium*. ACER Press.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Cohen, E. H., Sagee, R., & Reichenberg, R. (2005). Being, having and doing modes of existence: Confirmation and reduction of a new scale based on a study among Israeli female teachers, student-teachers and counselors. *Bulletin of sociological methodology*, 87, 38-60. <http://www.jstor.org/stable/23893875>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799708>

- Eacott, S., MacDonald, K., Keddie, A., Wilkinson, J., Niesche, R., Gobby, B., & Fernandez, I. (2020). COVID-19 and inequities in Australian education-insights on federalism, autonomy, and access. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 6-14.
- Forbes, D. L. (2011). Toward a unified model of human motivation. *Review of general psychology*, 15(2), 85-98. DOI: 10.1037/a0023483
- Fraser, B. J. (1990). *Individualised classroom environment questionnaire: handbook [and test master set]*. Australian Council for Educational Research, ACER.
- Fraser, B. J., & Goh, S. C. (2003). Classroom learning environments. In *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 463-475). Springer, Dordrecht.
- Fromm, E. (1976). *To Have or to Be?* Harper and Row, Publishers.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Education Policy*, 2015(2), 28-64. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28464>
- Gavrilyuk, O. A., Tareva, E. G., & Lakhno, A. V. (2018). Teachers' professional autonomy as mainspring of creativity and innovation in foreign language teaching. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 13(1), 1-17. <https://tinyurl.com/3bf5rvmu>
- Girelli, C., Bevilacqua, A., & Acquaro, D. (2020). COVID-19: What have we learned from Italy's education system lockdown? *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 51-58. <http://hdl.handle.net/11343/294132>
- Gobby, B., Keddie, A., & Blackmore, J. (2018). Professionalism and competing responsibilities: Moderating competitive performativity in school autonomy reform. *Journal of educational administration and history*, 50(3), 159-173.
- Goodwin, A. L., Low, E. L., & Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators in Singapore: How high-performing systems shape teaching quality*. John Wiley & Sons.
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>
- Hubbard, L., Mackey, H., & Supovitz, J. A. (2020). District response to the COVID-19 Pandemic. *CPRE Policy Briefs*. Penn Libraries, University of Pennsylvania. [https://repository.upenn.edu/cpre\\_policybriefs/88](https://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/88)
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises – reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 237-270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Hulshult, A. R., & Krehbiel, T. C. (2019). Using eight agile practices in an online course to improve student learning and team project quality. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 19(3). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v19i3.2116>

- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field methods*, 18(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Khanapurkar, R., Bhorkar, S., Dandare, K., & Kathole, P. (2020). Strengthening the online education ecosystem in India. *Occasional Papers*. <https://tinyurl.com/aspnas2>
- Kidson, P., Lipscombe, K., & Tindall-Ford, S. (2020). Co-designing educational policy: Professional voice and policy making post-COVID. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 15-22. <https://ro.uow.edu.au/asshpapers/346>
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2014). The having, doing and being of moral personality. *The philosophy and psychology of character and happiness*, 133-159. DOI 10.1007/978-3-319-01369-5\_13
- Latour, B. (2013). Biography of an inquiry: On a book about modes of existence. *Social Studies of Science*, 43(2), 287-301. <https://doi.org/10.1177/0306312712470751>
- Mardiana, W., & Afkar, T. (2020). EYL Teachers communication strategies in synchronous and asynchronous online teaching and learning. *Edukasi: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 194-210. <https://doi.org/10.19109/ejpp.v7i2.6628>
- Mascolo, M. (2020). Transforming higher education: Responding to the coronavirus and other looming crises. *Pedagogy and the Human Sciences*, 7(1). <https://scholarworks.merrimack.edu/phs/vol7/iss1/2>
- Milner, H. R. (2020). *Start where you are, but don't stay there: Understanding diversity, opportunity gaps, and teaching in today's classrooms*. Harvard Education Press.
- Miranda, E. (2011). Time boxing planning: Buffered moscow rules. *ACM SIGSOFT Software Engineering Notes*, 36(6), 1-5. <https://doi.org/10.1145/2047414.2047428>
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 71-81. <https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74>
- Nakata, Y. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 900-910. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.001>
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2015). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Panagiotopoulos, G., Panagiotis, K., & Karanikola, Z. (2019). Professional development and empowerment of primary school teachers. *European Journal of Training and Development*, 6(4), 9-19. <https://tinyurl.com/2p922d8j>
- Qi, A. (2012). On the theoretical framework of autonomous learning. *International Journal of Education and Management Engineering*, 11, 35-40. <https://doi.org/10.5815/ijeme.2012.11.07>

- Orhan, G., & Beyhan, Ö. (2020). Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during COVID-19 Pandemic. *Social Sciences and Education Research Review*, 7(1), 8-44. [https://sserr.ro/wp-content/uploads/2020/07/SSERR\\_2020\\_7\\_1\\_8\\_44.pdf](https://sserr.ro/wp-content/uploads/2020/07/SSERR_2020_7_1_8_44.pdf)
- Ramos, C. C. R. (2017, 26-27 January). *To have or to be? Examining Erich Fromm's inquiry of the person in the global age*. CEBU International Conference on Studies in Arts, Social Sciences and Humanities (SASSH-17) (pp. 39-43). Cebu, Philippines. <http://doi.org/10.17758/URUAE.UH0117405>
- Rand, Y. (1993). *Mode of existence (MoE): To be, to have, to do – cognitive and motivational aspects*. [Paper presentation]. The International Association for Cognitive Education. Nof-Ginosar, Israel.
- Rand, Y. & Tannenbaum, A. J. (2000). To be, to have, to do: An integration and expansion of existing concepts. In A. Kozulin & Y. Rand (Eds.), *Experience of mediated learning* (pp. 83-113). Pergamon.
- Reddy, M. Y. (2007). Rubrics and the enhancement of student learning. *Educate*, 7(1), 3-17.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Reichenberg, R. & Rand, Y. (2000). Reflective teaching and its relation to Modes of Existence in practical teaching experience. In A. Kozlin & Y. Rand (Eds.), *Experience of mediated learning* (pp. 114-133). Pergamon.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). *Making thinking visible*. *Educational Leadership*, 65(5), 57-61. <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/makingthinkingvisibleEL.pdf>
- Salokangas, M., Wermke, W., & Harvey, G. (2019). Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control. *European Educational Research Journal*, 19(4), 329-350. <https://doi.org/10.1177%2F1474904119868378>
- Sawyer, K. (2015). A call to action: The challenges of creative teaching and learning. *Teachers College Record*, 117(10), 1-34. <https://tinyurl.com/y7zqflk>
- Sehrawat, J. (2014). Teacher autonomy: Key to teaching success. *Bhartiyam International Journal of Education & Research: quarterly peer reviewed International Journal of Research & Education*, 4(1). <http://www.gangainstituteofeducation.com/NewDocs/1.pdf>
- Steen-Olsen, T., & Eikseth, A. G. (2010). The power of time: Teachers' working day – Negotiating autonomy and control. *European Educational Research Journal*, 9(2), 284-295. <https://doi.org/10.2304%2Feerj.2010.9.2.284>
- Sullivan, F. R. (2021). Critical pedagogy and teacher professional development for online and blended learning: The equity imperative in the shift to digital. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 21-24. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09864-4>

- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science, 20*(3), 214-236. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1146080>
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education, 67*, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- West, C. P. (2012). *A mixed methods sequential explanatory study of the impact of chronic pain on family resilience* [Doctoral dissertation, James Cook University].
- Woodman, K. (2016). Re-placing flexibility: Flexibility in learning spaces and learning. In K. Fisher (Ed.), *The Translational design of schools: An evidence-based approach to aligning pedagogy and learning environments. Advances in learning environments research* (pp. 51-79). Springer.
- Woolner, P., McCarter, S., Wall, K., & Higgins, S. (2012). Changed learning through changed space: When can a participatory approach to the learning environment challenge preconceptions and alter practice? *Improving schools, 15*(1), 45-60. <https://doi.org/10.1177%2F1365480211434796>
- Zhou, L., Wu, S., Zhou, M., & Li, F. (2020). 'School's out, but class' on', The largest online education in the world today: Taking China's practical exploration during the COVID-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evid Chin Edu, 4*(2), 501-519. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3555520>



נספח

התנהגויות הוראה המאפיינות מורים אוטונומיים - תעדוף על פי שיטת MoSCoW (בחירה בעתות שגרה סומנה ב-✓, בחירה בתקופת מגפת קורונה סומנה ב-X)

W Won't have	C Could have (nice to have)	S Should have	M Must have	פירוט התנהגויות ההוראה	התנהגויות הוראה
				<b>טרם הוראה</b>	<b>פיתוח יחידת הוראה</b>
			X✓	תכנון (כללי או מפורט)	
			X✓	הגדרת מטרות מראש	
			X✓	תכנון המתבסס על השונות בין הלומדים	
			X✓	תכנון המתבסס על תהליכי הערכה ונתונים שנאספו מראש	
X	✓			תכנון המתבצע עם צוות מקצועי	
			X✓	תכנון הנשען על התכנון הבית ספרי	
			X✓	התכנון קשור לעמדות חינוכיות ולתפיסת תפקיד המורה	
				<b>תוך כדי הוראה</b>	
			X✓	הוראה על פי התכנון	
		✓	X	שינוי בגלל תגובות הלומדים במהלך הלמידה	
		✓	X	חשיבה לאחר ביצוע ובחינת התכנון לעומת הביצוע	
			X✓	תכנון יומי	
		X✓		תכנון שבועי	
X		✓		מסגרת זמן קבועה לפתיחת יום הלימודים וסיומו	
			X✓	תכנון זמן לפעילות עם כיתה	
		✓	X	תכנון זמן לפעילות עם קבוצה	
		✓	X	תכנון זמן לפעילות עם יחיד	

W Won't have	C Could have (nice to have)	S Should have	M Must have	פירוט התנהגויות ההוראה	התנהגויות הוראה
X			✓	פעילות בחדר הכיתה	<b>סביבות למידה</b>
X	✓			פעילות במבואה	
X	✓			פעילות בחדרים נוספים	
X	✓		X*	פעילות לימודית בחצר	
X	✓			מיקום המורה	
X	✓			מיקום הלומדים	
		X	✓	מגוון חומרי הוראה-למידה בסביבת הלמידה	
		X	✓	מגוון פעילויות למידה	
X	✓			הזדמנויות למידה במסגרות חברתיות שונות	
		X✓		עבודות חקר/PBL	<b>מטלות לימודיות</b>
		✓	X	מטלות יצירה, מטלות הדורשות יצירתיות	
	✓		X	מטלות מתוך ספרי/חוברות הלמידה	
		X	✓	מטלות המבוססות על שימוש במיומנויות של איתור מקורות מידע וסיכום ממספר מקורות	
			X✓	משימות המתייחסות לתכנים (זיהוי עובדות)	
			X✓	משימות ברמת חשיבה גבוהה (הבנה, מציאת קשרים, הסקת מסקנות, פיתוח רעיונות מקוריים)	
			X✓	משוב מידי של מורה לאישור/שלילת תשובת תלמיד	<b>תהליכי הערכה</b>
		X	✓	משוב מידי על התהליך	
		X✓		הערכה מילולית אודות ביצועים של תלמידים	
		✓	X	הערכה כמותית-מספרית אודות התוצאות	



סגנונות קיום והתנהגויות הוראה של מורים אוטונומיים בשגרה ובעתות משבר

W Won't have	C Could have (nice to have)	S Should have	M Must have	פירוט התנהגויות ההוראה	התנהגויות הוראה
		X✓		הלומדים יודעים מראש את הקריטריונים להערכה	
	X✓			הערכת עמיתים על תהליך הלמידה, איכות הביצוע וההספק	
	X✓			הערכה עצמית של תהליך הלמידה, איכות הביצוע וההספק	
	X✓			הערכה של עבודת הצוות	
	X	✓		הקריטריונים נבנים עם הלומדים	
	✓	X		שיתוף הלומדים במחשבות וברגשות אישיים של המורה	<b>יחסים בין-אישיים מורה ותלמידים</b>
			X✓	גילוי עניין אישי של המורה בלומדים (בכיתה ו/או בשיחות אישיות)	
X			✓	גילוי מעורבות של המורה בחיים החברתיים של הכיתה	
	✓	X		שימוש בחוש הומור	
	✓	X		שימוש בשמות חיבה	
		✓	X	עידוד לקבלת עזרה מחברים	
		✓	X	פתיחות בשיחות על קשיים בין התלמידים לבין המורה	
		✓	X	פתיחות לשיח על קשיים בין התלמידים לבין עצמם	
			X✓	יצירת אמון של המורה בלומדים	
X	✓			ייזום פעילויות משותפות של המורה והלומדים במסגרות לא פורמליות	

W Won't have	C Could have (nice to have)	S Should have	M Must have	פירוט התנהגויות ההוראה	התנהגויות הוראה
		✓	X	הוראה בדרך של שינון, חיקוי ותרגול	אסטרטגיות הוראה
			X✓	הוראה ישירה של אסטרטגיות	
	X	✓		הוראה-למידה על-פי קבוצות עניין	
	X✓			תכנון המטלות על ידי התלמיד	
			X✓	עירור ועידוד לחשיבה רב כיוונית	
			X✓	עידוד לחשיבה שיטתית	
			X✓	שאלות שאלות פתוחות	
		✓	X	שאלות מערערות ומטילות ספק	
			X✓	שאלות שאלות שנועדו להפעלת הדמיון	
	X✓			שאלות חקר המנסחות על-ידי הלומד	
			X✓	פיתוח מיומנויות מיון, השוואה, הכללה והסקת מסקנות	
			X✓	הוראת אסטרטגיות ושימוש בכלים תומכי חשיבה (תרשימים, לוחות)	
			X✓	פיתוח חשיבה רפלקטיבית	
			X✓	מטלות חובה ומטלות רשות	
		X	✓	התאמת חומרי הוראה-למידה ומטלות למאפייני הלומדים	זימון חוויות הצלחה
			X✓	מתן הוראות מדויקות לקראת מבחנים	
		X✓		התאמת מבחנים שונים לתלמידים שונים	
		✓		משוב חיובי על פעילויות חברתיות, כיתתיות ובית ספריות	

\* עקרונית לא יכולה להתקיים למידה בחצר, אך מעשית המדיניות עם החזרה לבתי הספר היא ללמד דווקא בחצר. בתקופת סגר לא תיתכן למידה בחצר.