

## ציפיות המתכשרים להוראה מה'מדריך למורה'

ד"ר שרה האופטמן

המכללה האקדמית אחוה

[sara.hauptman@gmail.com](mailto:sara.hauptman@gmail.com)

ד"ר לאה ברץ

המכללה האקדמית אחוה

[lbaratz@netvision.net.il](mailto:lbaratz@netvision.net.il)

### תקציר

ספרות ההדרכה למורה משלבת ידע תוכן דיסציפלינרי וידע תוכן פדגוגי בזיקה למטרותיה ולתכניה של תכנית הלימודים של משרד החינוך. היא משמשת כלי ללמידה עצמית וכלי המתווה דרך להוראה לפי מגוון המטרות והצרכים המתחלפים של המורה. הקורפוס שבו התמקד מחקר זה הוא ה'מדריך למורה' (המד"ל) בתחום הספרות, והשאלה שבה התמקדנו היא אם סטודנטים המתכשרים להוראת הספרות במכללה להכשרת מורים שהתבקשו לבצע מטלה באמצעותו של ה'מדריך למורה' מוצאים בו מענה לציפיותיהם, בעוד המד"ל משמש כלי עזר בתהליך העבודה. הממצאים האיכותניים והכמותיים של המחקר, שבו 21 סטודנטים המתכשרים להוראת הספרות במכללה להכשרת מורים, הביאו למסקנה כי הציפיות של הסטודנטים מה'מדריך למורה' שונות מהאיכויות הדיסציפלינריות ובמיוחד הדידקטיות המצויות בו הלכה למעשה. ה'מדריך למורה' אינו ערוך באופן ההולם את אוכלוסיית המתכשרים להוראה אף על פי שהם קהל היעד הזקוק במיוחד לכלי זה.

**מילות מפתח:** תהליך ההוראה-הלמידה, המדריך למורה, המדריך למורה בתחום הספרות, מטרה דיסציפלינרית, מטרה דידקטית, שאלון להערכת המדריך למורה

## מבוא

'ספרות ההדרכה למורה' היא שם כולל למערכת רחבה של כלי עזר (ספרים, מאמרים, חוברות הדרכה למורה המלוות את הספר לתלמיד וכן כלים טכנולוגיים מכל מיני סוגים) בעלי אוריינטציה מתודית-פדגוגית. כלי העזר נועדו לשמש את המורה לשם ארגון השיעור או מערכת שיעורים בכיתה. ספרות ההדרכה למורה משלבת ידע תוכן דיסציפלינרי וידע תוכן פדגוגי (Shulman, 1986, 1987) בזיקה למטרותיה ולתכניה של תכנית הלימודים של משרד החינוך. בתחום הספרות, שהוא מושא המחקר שלנו, מצאנו 104 ספרי הדרכה למורה לצד כ-300 מאמרים (ויותר).

בהיותנו חוקרות המצויות בסביבה של הכשרת מורים אנו ערות לשתי תופעות שהן הבסיס למחקר זה:

א. אין במכללה הדרכה מספקת ומוסדרת כיצד להשתמש בספרות ההדרכה למורה ומתי להשתמש בה: הדרכה לסטודנטים לגבי סוגי המדריכים למורה ודרכי השימוש בהם אינה חלק משיעורי הפדגוגיה והמתודיקה.

ב. סטודנטים המתכשרים להוראה מרבים להסתמך על ה'מדריכים למורה' בשיעוריהם, בעבודות שהם מגישים בקורסי המתודיקה והפדגוגיה ואף בקורסים הדיסציפלינריים בלי לבחון לעומק את איכות המדריך, זאת בעיקר משום שהם חסרים את כלי ההערכה.

במצבים אלו ספרות ההדרכה למורה עלולה לשמש אבן נגף למורה הטירון: הוא עלול להשתמש בה בצורה גורפת ובלתי מבוקרת בלי ליצור איזון מתאים בין תפיסותיו, המצויות עדיין בתהליך התגבשות, לבין ההיצע הרב של ה'מדריכים למורה' הנגישים לו על מדפי המרכזייה הפדגוגית ובספרייה של המוסדות להכשרת מורים.

מורכבותו של תחום הוראת הספרות המאפשר או המצריך את קיומם של מד"לים רבים היא נקודת המוצא לשאלת היסוד של מחקר זה. מטרתו של מחקר זה היא לבדוק באיזה מובן ובאיזו דרך ספרות ההדרכה למורה יכולה לשמש כלי לקידום הלמידה-ההוראה של הסטודנטים להוראה בתחום הספרות. אבולעפיה (2006) מדגישה בדבריה את העובדה כי יש מעט מאוד מחקרים בארץ ובעולם שעניינם ספרות ההדרכה למורה. נוסף ונציין כי לפי מיטב ידיעתנו לא התבצע מחקר מסוג זה הבוחן את ה'מדריך למורה' מנקודת ראותו של המתכשר להוראה בתחום הספרות.

## רקע תאורטי

### ה'מדריך למורה' וזיקותיו לתהליך הלמידה-ההוראה

ה'מדריך למורה' הוא נקודת המפגש בין תהליך הלמידה לתהליך ההוראה. אדן (1991) בספרו 'פרקים בתכנון לימודים' מתייחס לכמה תפקידים של ספרי ההדרכה הכתובה, דהיינו המד"ל: תפקידו הראשון הוא להרחיב את הידע של המורה לגבי נושאי הלימוד שבתכנית הלימודים, ותפקידו השני הוא להציע דרכים להוראת הנושא לתלמיד בסיטואציות למיניהן או להדריך כיצד לעבוד בכיתה עם החומרים שפותחו בעבור התלמיד. לדברי אדן, מטרתו החשובה של ה'מדריך למורה' היא לטפח את האוטונומיה ואת הכישרון המקצועי של המורה. זילברשטיין (1991) ובן פרץ (1991) מציינים את המקורות ואת המשאבים העומדים לרשותו של המורה בזמן תכנון ההוראה לכיתתו. לדעתם, מתכנני תכניות הלימודים מפרידים בין 'תכנית הלימודים' לבין 'חומרי ההוראה-הלמידה'. הבחנה זו מדגישה את מקומה של תכנית הלימודים כבסיס רעיוני ותוכני לתכנון הלימודים, ואת חומרי הלמידה כעזרים, ככלים וכאמצעי תיווך ליישום המטרות של תכניות הלימודים. במקורות אלו מגוון חומרים, אמצעים ועזרי הוראה קונבנציונליים (כתובים) במתכונת של חוברות, מקראות, 'מדריכים למורה' ועוד, ובלתי קונבנציונליים כגון סרטים, שקופיות, מחשב, תמונות, דגמים ועוד. המד"ל מציג דרכים לשימוש מושכל בעזרים אלו. כאן מסתמנת התפיסה שהמד"ל הוא כלי הוראה לניווט תהליך הלמידה של התלמידים. מכאן אפשר לומר שהמד"ל הוא חוליית גישור בין תהליך הלמידה של המורה הלומד-החוקר את נושאי הלימוד לתהליך ההוראה שבו הוא נוקט בשיעוריו, ותכליתו ליצור תהליך למידה בעל משמעות בקרב הלומדים. תפקידים אלו מייצגים את התפיסה שספרות ההדרכה למורה מגשרת בין הדיסציפלינה והפדגוגיה, לפיכך היא יכולה לשמש כלי עזר חשוב ועיקרי בהכשרת מורים.

על פי ספרות המחקר אפשר להראות זיקה בין ה'מדריך למורה' (The Teacher's Guide) ובין 'מדריך הלמידה' (The Study Guide) הנהוג בעיקר בחומרי למידה אקדמיים. 'מדריך הלמידה' הוא בראש ובראשונה כלי עזר ללמידה, וכותב אותו "מומחה" המציג את דרישות התוכן והידע ללומד או למתלמד. לפי ההבחנות של הולסגרוו וועמיתיו (Holsgrove et al., 1998) וכן לפי הבחנותיהם של הרדן ועמיתיו (Harden et al., 1999a; Harden et al., 1999b) וכן הרדן וליידלאו (Harden & Laidlaw, 1999c) מטרת 'מדריך הלמידה' היא ליצור למידה בעלת משמעות: מוצגת בו רשימת נושאי המפתח הפורמליים שבהם הלומד נדרש להתעמק וכן רשימת המיומנויות שבהן הלומד נדרש לשלוט בסיום הלמידה. ב'מדריך הלמידה' יכולים להיות חלקים פורמליים של

קורס כגון הרצאות, שיחות וחומרים חזותיים, וכן תרגילים ושאלות המדגימים את הדרישות שבהן הלומד נדרש לעמוד. בדרך כלל ב'מדריך הלמידה' יש גם רשימה של נושאי משנה, הצעות לחומרי עזר לשם הרחבת הידע והפניות לכל סוגי המידע הקשורים לקורס, כמו למשל, היכן אפשר למצוא מאגר של מבחנים, עבודות ומאמרים. מבחינה זו גם 'המדריך למורה' הוא כלי עזר ללמידה, ובו ה'מומחה' מייצג בעבור המורה-הלומד את המטרות הפורמליות לגבי התכנים והמיומנויות המהווים את דרישות היסוד של החומר הנלמד. ה'מדריך למורה', כמו 'מדריך הלמידה', הוא כלי להגדרה ולארגון של הקוריקולום, אולם שלא כמו 'מדריך הלמידה', שבו הסטודנט-הלומד הוא המושא של הטקסט, הרי שלגבי ספרות ההדרכה למורה המושא של הטקסט כפול: הוא מיועד למורה מבחינה פורמלית, אך מתייחס למעשה לתלמידים בדרך שבה הוא מציג בעבור המורה את דרכי ההוראה-הלמידה בכיתה.

תבחין אחר של המד"ל הוא דרך הפנייה אל המורה-המשתמש מבחינת אפיוניו וצרכיו. בעניין זה קינגן (Kingen, 2000) טוען כי אם המד"ל מציע אפשרויות שונות ו'פתוחות', המורה מרגיש את עצמו בטוח בבחירת הצעה אחת מתוך המכלול, אך אם המד"ל עצמו כתוב בצורה של אינדוקטרינציה, הרי שהמורים חשים בטוחים פחות לפתח גמישות ביחס להצעות הנתונות. היבט דומה מצאנו גם בדברי בנטוב ועמיתותיה (1995) המציינות שהמד"ל מייצג את תכנית הלימודים רק באופן פורמלי וכי המורה-המשתמש אמור לפתח בעצמו, מתוך ניסיונו או בעזרת עמיתים (מורים אחרים, הורים ואף תלמידים) את תהליך ההוראה-הלמידה המתאים ביותר לכיתתו.

ההתייחסות לתפיסה שהמד"ל צריך להיות ממוקד במורה המבצע את תהליך ההוראה-הלמידה בכיתה מצויה במחקרו של שקדי. במחקרו הראשון חקר שקדי (Shkedi, 1995) את מאפייני 'המדריך למורה' הטוב בעיני המורה, כגון מהו שיעור ההתייחסות לתכנים או לדידקטיקה שהמורים מבקשים למצוא במד"ל? האם המד"ל מסייע למורה להתאים את חומרי הלימוד ואת תהליך הלמידה לתלמידיו ולתנאים הייחודיים של כיתתו? במחקר מאוחר יותר בדק שקדי (Shkedi, 1998) אפשרות לפתח מד"ל שיש לו פוטנציאל שימושי גם למורים המעוניינים בהכוונה (Educated teachers) וגם למורים המבקשים לעבוד בדרכים עצמאיות בלי תלות במד"ל (Emancipated teachers). שאלת המחקר שהציב הכותב הייתה האם אפשר לפתח 'מדריך למורה' שגם יכוון מורים לגבי גישה פדגוגית תלוית תוכן (Content pedagogical approach) וגם יקנה להם הרגשת אוטונומיה? והאם הבחנה זו אפשרית?

אבולעפיה (2006) התייחסה ל'מדריך למורה' בתחום הביולוגיה וניתחה אותו מנקודת ראותו של המורה-המשתמש, ואילו ריילהוס (Reigeluth, 1987) מין את ה'מדריך למורה' בתחום הספרות לשלוש קבוצות של משתמשים: א. למורה המתחיל; ב. למורה המנוסה; ג. למדריך הפדגוגי או למפקח. תבחין אחר של המד"ל הוא התאמתו לסטודנטים המצויים בתהליך ההכשרה – הנושא של מחקר זה. נושא זה נדון בספרם של שיהאב ועמיתיו (Shihabe et al., 2010). לגבי סטודנטים המד"ל הוא עוד סוג של ידע ההכרחי לתפקוד הפרופסיונלי של המתכשר להוראה. נושא זה לא נדון כחלק מסוגי הידע שהמורה נדרש להם בתהליך ההוראה. אבדור (2003) מחלקת את סוגי הידע של המורים בזיקה למאפייני הקוריקולום של הכשרת המורים. היא מונה את סוגי הידע שלהלן: ידע אקדמי מופשט, ידע מעשי וידע טכנולוגי. לדבריה, הידע הטכנולוגי הוא האפשרות של פתרון בעיות הקשורות להוראה באמצעות שילוב של ידע כללי וידע אישי. כמו כן הכותבת מדגישה את הרפלקציה ככלי להעמקת ההכשרה. ה'מדריך למורה' אינו מוצג ככלי בהכשרת המורים אף על פי שהוא מספק או יכול לספק לסטודנט את שלושת סוגי הידע (ראה להלן בפרק של תהליך המחקר) בזיקה למלאכת תכנון השיעורים.

קרינסקי וזילברשטיין (1991) מדגישים כי הידע הדיסציפלינרי והשליטה בו הם הבסיס לידע הפרקטי של הוראת המקצוע. הם טוענים כי הוראת הספרות ככלי להעברת מסרים חינוכיים אינה אפשרית אלא אם תהיה למורה שליטה דיסציפלינרית מלאה.

#### **ספרות ההדרכה למורה בתחום הספרות – סקירת התחום**

עולם הספרות מייצג את רוח האדם ואת תרבותו (ברזל, 1990; לנדאו, 2004, 2006) מבחינה היסטורית, אנתרופולוגית, אידאולוגית, לשונית, אסתטית ועוד. מתוך כך יש בתחום הדעת של הספרות הן חתך רחב ועשיר של יצירות בשפת מקור ותרגום והן הסתמכות על דרכי פרשנות ושיטות לחקר הספרות שהתפתחו מאז ימי אריסטו ועד ימינו אלה. כל יצירה ספרותית נבחנת גם כטקסט אוטונומי וגם בזיקתה לקונטקסט התרבותי הרחב (פיינגולד, 1991). תפיסות חדשות לגבי תהליכי הקריאה (שימרון, 1989) ולגבי מקומו של הקורא במימוש הטקסט (בארת, 2005) השפיעו אף הן על מטרות ההוראה ועל דרכי ההוראה של עולם הספרות (דה-מלאך, 2008).

פויס ודה-מלאך (2006) סוקרות את מהותה של ההערכה הספרותית, ולפי הסקירה התאורטית שלהן אפשר ללמוד כי מתוך הדיונים הרבים על אודות קביעת איכותה של הספרות ('מהי ספרות טובה?') נולד הצורך לבחון את השיפוט של איכויות ספרותיות. זו דוגמה אחת מני רבות לתפיסה אסתטית היוצרת צורך בספר עזר לתלמיד ובימדריך

למורה'. עולם הספרות הוא עולם היכול להעניק ללומד ערכים של תרבות, אסתטיקה ועושר לשוני בד בבד עם יכולתו ליצור חוויה רגשית ואינטלקטואלית ולשמש נקודת מוצא לפיתוח צדדים אחרים באישיותו של הילד והמתבגר (אדר, תש"ט). עיון בתכנית הלימודים לחט"ב (משרד החינוך והתרבות, התשנ"ב, עמ' 6) ולחט"ע (תש"ס) מלמד על כיוונים רבים ומגוונים של הוראת הספרות בזיקה לרשימה רחבה של יצירות להוראה אינטנסיבית ואקסטנסיבית.

בתכנית מוצגות מטרות רבות של הוראת הספרות: העמדת הקריאה והעיון הספרותי כפעילויות המזמנות חוויות של הנאה ועניין; ראיית הטקסט הספרותי כמבע ייחודי ומורכב המאפשר מגוון דרכים וכיוונים של קליטה והיענות; העמקת הבנת הלומד את עצמו ואת יחסיו עם הזולת באמצעות המפגש עם התנסויות ועם חוויות המעוצבות ביצירה הספרותית; חיזוק זיקת התלמידים לארץ ולמורשת התרבותית והלאומית; הרחבת שליטתם של התלמידים בשפה העברית ושיפור כישוריהם הלשוניים בכתב ובעל פה; פיתוח היכולת להבין ולשפוט עמדות המשוקעות ביצירה בנושאים חברתיים, לאומיים וכלל אנושיים תוך התייחסות להקשר התקופתי של היצירות ולמציאות העכשווית כאחד; הרחבת האופקים ופיתוח הדמיון באמצעות מפגש עם מגוון דמויות ומצבים מתקופות וממרחבי תרבות אחרים; הארת האפשרות להתבוננות בין-תחומית בספרות בזיקה לתחומי ידע ואמנות אחרים. בהקשר זה יש מקום לעידוד פעילות יצירתית מגוונת כגון המחזה, ציור, נגינה והלחנה (מתוך תכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה, תשס"ז). כלומר שפע היצירות המוצע להוראה לפי בחירת המורה לצד סוגים מסוגים שונים של מטרות להוראת הספרות יוצרים את הרקע להיווצרותה של ספרות הדרכה ענפה. קינגן (Kingen, 2000) מנסה להציע דרכים אחרות לקישור בין רשימת היצירות, מטרות ההוראה לסוגיהן, מאפייני היסוד של עולם הספרות, הזיקה לאוכלוסיית הלומדים וכן התייחסות למורה ולהעדפותיו. המדריכים למורה' להוראת הספרות הם קורפוס רחב המזמן לסטודנט המתכשר להוראת הספרות אפשרויות רבות לנווט את צעדיו הראשונים בהכנת מערכי הוראה לשיעורי ההתנסות מחד גיסא, ומאידך גיסא האם הסטודנט יכול למצוא את הדרוש לו בתוך השפע הנתון? האם המדריכים, רובם או מקצתם, מותאמים לסיטואציה הייחודית המאפיינת "משתמשים" מובחנים אלו?

## המתודולוגיה

### מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה לסרטט את מפת הצרכים לגבי ספרות ההדרכה מנקודת ראותם של פרחי ההוראה המתכשרים להוראת הספרות.

### אוכלוסיית המחקר

באוכלוסיית המחקר היו 21 סטודנטיות המתכשרות להוראת הספרות בבית הספר היסודי (11 סטודנטיות) ובחט"ב (10 סטודנטיות) בשנה ג ללימודיהן.

### כלי המחקר

**שאלון סגור**: כלי המחקר שבו השתמשנו היה **שאלון להערכת 'מדריך למורה' בתחום הספרות**. את השאלון הפיקו החוקרות ברץ והאופטמן (Baratz, & Hauptman, 2012) על סמך הרקע התאורטי שהוצג לעיל לגבי מטרותיו ואיכויותיו של ה'מדריך למורה', ובהסתמך על התאוריה של ג'ונסון (Johnson, 1958) לקביעת מאפייניו ואיכותו של תוצר מובחן לפי השלבים של 'גילוי', 'זיהוי' ו'הכרה'. לפי התאוריה של ג'ונסון יש שלושה שלבים להערכת איכותו של תוצר: שלב ה'גילוי', שלב ה'זיהוי' ושלב ה'הכרה'. השאלון שלנו נכתב על סמך שלבי ה'גילוי' וה'זיהוי' בשיטתו של ג'ונסון. שני שלבים אלו מאפשרים להנפיק 'שאלון בקרה' שבעזרתו אפשר לאמוד כל פריט השייך לסוג של 'מדריך למורה' על פי מאפייניו הראשיים והמשניים.

שלב ה'הכרה' הוא השלב שבו כל מדריך נבחן לפי מאפייני הסוג ונקבע לו פרופיל 'פרטי'. השאלון שימש ליצירת פרופילים של 'מדריכים למורה' על ידי אוכלוסיית המחקר.

**ראיונות פתוחים**: הסטודנטיות התבקשו לתאר את השימוש שעשו ב'מדריך למורה' לשם ביצוע מטלה מובחנת של הכנת שניים-שלושה שיעורי ספרות לקראת 'שבוע העבודה המעשית' ולהעריך במילים שלהן את הרלוונטיות של המדריך שבו השתמשו לביצוע המטלה.

### שיטת המחקר

בשיטת המחקר היו שני שלבים:

בשלב הראשון התבקשו הסטודנטיות להעריך את חשיבותו של ה'מדריך למורה' בתחום הספרות לפי תפיסתן החינוכית-המתודית או לפי ניסיוןן עד כה ולהעריך כל רכיב לפי דירוג מ-1 עד 5. הנתונים שהתקבלו סיפקו מידע על תפיסתן את מקומו ואת תפקידו של ה'מדריך למורה' בהתאם לצורכיהן. בשלב השני (כחודש לאחר השלב הראשון, ושבוע

לפני 'שבוע העבודה המעשית') נדרשה כל סטודנטית לבחור 'מדריך למורה' (או כמה 'מדריכים למורה'). הספרניות במרכזייה הפדגוגית סייעו להן באיתור 'מדריכים' רלוונטיים ליצירות הנלמדות ולהוראתן בכיתה. עם סיום העבודה של הכנת המערכים בעזרת ה'מדריך למורה' נדרשה כל סטודנטית למלא את שאלון המחקר לגבי ה'מדריך למורה' שעליו הסתמכה. בשלב זה התקיימו גם ראיונות אישיים לכלל הסטודנטיות לגבי הערכת ה'מדריך למורה' ואופן השימוש בו.

המידע שהתקבל ממילוי השאלון הסגור בשני המועדים עובד עיבוד סטטיסטי באופן הזה: סך הציון של כל עמודה חושב ולאחר מכן התחלק במספר הפריטים שבה. הציון שהתקבל אִפשר לחדד את תפיסת תפקידו של ה'מדריך למורה' בזמן אמת. המידע שהתקבל מהראיונות קודד לפי שיטת המחקר האיכותני ולאחר מכן נותחו הסעיפים מבחינה כמותית. המידע שהתקבל משלושת שלבי המחקר שתוארו לעיל אִפשר להגיע למסקנות לגבי מקומם וחשיבותם של המד"לים בעבור המתכשרות להוראת הספרות (בשלב ההכשרה).

### הממצאים

בלוח 1 של פרק הממצאים מוצגת השוואה בין הציפיות הכלליות של הסטודנטיות מהמד"ל לבין הציון שנתנו למד"ל המסוים שאתו עבדו במהלך המחקר. בלוחות 2-3 מוצגת חוות הדעת של הסטודנטיות לגבי ה'מדריכים למורה' הספציפיים שבהם נעזרו במהלך המחקר.

**לוח 1: מאפייני המד"ל לספרות בעיני הסטודנטיות (n=21)**

מאפייני המדריך	טור א ממוצע כללי למאפיין - טרם העבודה עם המדריך	סטיית תקן	טור ב ממוצע כללי למאפיין - מול העבודה עם המדריך	סטיית תקן
א. תפיסת העולם של הכותב	2.50	-	3.76	1.73
ב. שאלות חשיבה	2.89	0.94	3.7	1.46
ג. אִזכורים והערות	2.93	1.4	2.83	1.8
ד. מטלות לעבודת בית	3.03	1.01	2.09	1.57
ה. גישה פרשנית ברורה	3.06	1.15	2.98	1.07
ו. רשימה ביבליוגרפית	3.08	0.97	2.73	1.80
ז. צורה ידידותית	3.17	0.9	1.78	1.48
ח. אמצעי עזר כהצעה למורה	3.24	1.13	2.57	1.6
ט. הרחבה/גיוון של חומרי עזר	3.24		2.67	1.63
י. הצעה למבחן	3.42	1.04	1.30	1.06
יא. רציונל	3.44	1.17	3.26	1.46
יב. קהל יעד מובחן	3.56	1.01	3.50	1.85



1.80	2.77	0.72	3.72	יג. מושגים
1.65	1.48	1.03	3.75	יד. הצעה לרצף זמן
1.45	3.91	0.82	3.83	טו. הצעות מגוונות להוראת היצירה
1.74	2.5	1.13	3.98	טז. השוואה ליצירות אחרות (סרטים, ציורים)
1.74	2.04	1.13	3.98	יז. לוח פעולה מסודר (סדר ההוראה)
1.65	2.41	0.88	4.00	יח. יש חומר תאורטי
1.50	2.32	1.17	4.03	יט. רשימת מטרות דידקטיות
2.02	2.95	1.14	4.04	כ. נושא מרכזי/מטרות-על
1.74	2.64	0.59	4.24	כא. שאלות לדיון בכיתה

**ממצאים בולטים של לוח (1):**

בלוח 1 יש התייחסות כללית אל ה'מדריך למורה' מבחינת התועלת שאפשר להפיק ממנו (טור א) בהשוואה להתייחסות למד"ל ספציפי שעמו נעשתה הכנת מערכי ההוראה לקראת 'שבוע העבודה המעשית' (טור ב). מהממצאים של טור א נראה כי הסטודנטית המתכשרת להוראת הספרות מייחסת חשיבות רבה **לחלק הפדגוגי** של ה'מדריך למורה': 'שאלות לדיון בכיתה' (4.24), 'הצגת נושא מרכזי או מטרות-על' (4.04), 'רשימת מטרות דידקטיות' (4.03), 'לוח פעולה מסודר' (3.98), 'השוואה ליצירות אחרות' (3.98), 'הצעות מגוונות להוראת היצירה' (3.83), 'גיוון חומרי העזר' (3.24) וכן 'הצעה למבחן' (3.42). ההתייחסות להדרכה של הוראת מושגים ספרותיים חשובה אף היא בעיני הסטודנטית (3.72). יש חשיבות ליצורה ידידותית' מבחינת הפנייה למשתמש (3.17).

הנושאים הדיסציפלינריים זוכים לחשיבות בינונית: 'תפיסת העולם של הכותב' (2.50) חשובה פחות מ'גישה פרשנית ברורה' (3.06). 'רשימה ביבליוגרפית' (3.08) חשובה יותר מ'אזכורים והערות' (2.93). לסטודנטית חשוב הרציונל (3.44) וכן ה'התייחסות לקהל יעד מובחן' (3.56).

הסטודנטיות מצפות למצוא במד"ל פתרון לבעיות ולסוגיות הקשורות לארגון מערך ההוראה לקראת השיעור.

כאן הממצאים מתחלקים לשלוש קבוצות:

**א.** ממצאים המשקפים סוג של "אכזבה" מהמד"ל (מהמדל"ים) שבו (שבהם) השתמשו. סעיף כא: 'שאלות לדיון בכיתה' נמצאו במידה מועטה בהרבה מזו שציפו לה (2.64 לעומת 4.24).

סעיף יט: 'רשימת מטרות דידקטיות' נמצאה אף היא במידה נמוכה מזו שהתכוונו למצוא (2.32 לעומת 4.03). בסעיף יז בולט הצורך של הסטודנטית למצוא במד"ל הצעה

לילוח פעולה מסודר', דהיינו התייחסות לסדר ההוראה של תת-הנושאים במהלך השיעור. גם כאן כמעט לא ענה המד"ל על דרישה זו (2.04 לעומת 3.98).

ב. סעיפים בולטים במיוחד הם סעיפים יד, י ו-ז. בסעיף יד – 'הצעה לרצף זמן', דהיינו כמה זמן לייחד לכל נושא במהלך השיעור, נמצא כי המד"ל אינו עונה על דרישה זו באופן בולט (1.48 לעומת 3.75). גם לצורך של הסטודנטית ב'הצעה למבחן' וב'צורה ידידותית' של המד"ל מבחינת הפנייה למשתמש כמעט אין מענה במד"ל (סעיף י – 1.30 לעומת 3.42, וסעיף ז – 1.78 לעומת 3.17). ממצאים המשקפים הלימה גבוהה ביחס לציפיות ולצרכים של הסטודנטית נמצאו בסעיף יב – 'קהל יעד מובחן' (3.50 ו-3.56).

ג. ממצאים המשקפים מצב שבו המד"ל מספק יותר מכפי שהסטודנטית ציפתה הם סעיפים א ו-ב שדורגו כסעיפים פחות רלוונטיים לצורך של הסטודנטית: את סעיף א – 'תפיסת העולם של הכותב' דירגו הסטודנטיות כ-2.5 והוא נמצא ב'מדריכים' בדירוג גבוה בהרבה (3.76). סעיף ב – 'שאלות חשיבה' דורג בדירוג של 2.89 ונמצא ב'מדריך' בדירוג גבוה יותר (3.7).

**לוח 2: ההיגדים שעלו בראיונות של הסטודנטיות**

היגדים ניטרליים	היגדים שליליים	היגדים חיוביים	
	8	20	התייחסות לממדים התאורטיים של ה'מדריך למורה'
	20	18	התייחסות לממדים הפדגוגיים-הדידקטיים של ה'מדריך למורה'
1	1	4	אפיונים כלליים – מבט-על לגבי ה'מדריך למורה'
1	29	42	<b>סך הכול</b>

- בדברי הסטודנטיות (n=21) עלו 72 היגדים שמוינו על פי שני סוגים של קריטריונים:
- התחום של ההיגדים: התייחסות לממדים התאורטיים/ לממדים הפדגוגיים-הדידקטיים/ אפיונים כלליים (מבט-על).
  - העמדה המובעת: חיובית או שלילית או ניטרלית או הצעות לשיפור.

**לוח 3: מאפיינים של דרך הצגת חוות הדעת על ה'מדריך למורה' (ה'מדריכים למורה')**

**ודרך השימוש בו (בהם):**

דוגמאות מייצגות של אמירות הסטודנטיות	הקטגוריות
<p>* "במדריך זה יש מקורות ביבליוגרפיים, אפשרויות לכתבה, התייחסות למוזיקה."                      * "יש הרבה אפשרויות וחומר למחשבה. ממש נהנית לעבוד אתו."                      * "המדריך ממש מעולה."                      * "המדריך מאוד עזר לי."                      * "מדריך מאוד שימושי."                      * "מדריך זה טוב במיוחד בהבניית שאלות מובנות ומוגדרות על פי רמת קושי וניסוח נכון. ההסברים לפני כל יחידה מאוד נהירים וברורים לכול."</p>	<p><b>1. היגדים חיוביים הכוללים פירוט או תחושת סיפוק</b></p>
<p>* "רמתו ירודה."                      * "רמתו בינונית ואף נמוכה."                      * "לא לכל היצירות יש התייחסות במדריך."                      * "לא אשתמש במדריך זה בעתיד."                      * "אינו ידידותי למשתמש. החומר הכתוב רב מאוד ולא ברור. ערוך בצורה מבולבלת."                      * "בהכנת המערך מצאתי עזרה מועטה במדריך זה. הסבירות שאשתמש בו בעתיד נמוכה מאוד, אם בכלל."                      * "המדריך רק עזר לי מבחינה תאורטית וזה עצוב."</p>	<p><b>2. היגדים שליליים המשקפים אכזבה</b></p>
<p>* "המדריך נתן לי כיווני חשיבה – אך לא פתרונות."                      * "המדריכים מציעים שאלות לדיון בדרך כלל, אך שאלות אלו אינן משמשות עזרה לבניית מערך שיעור."                      * "לאחר שעיינתי בשלושה מדריכים ראיתי שהמדריכים נותנים למורה ידע תאורטי וחשיבה מעמיקה על היצירה. הם מציעים שאלות לדיון, אך מבחינת ההוראה – אין חומרים כלל."                      * "ניצלתי את המדריך כדי לסקר את הנושאים העולים מתוך היצירה, אך הוא לא תרם לי להכנת המערך עצמו."                      * "נותן המון ידע על היצירה ומנתח אותה בצורה טובה ומקיפה, אבל אפשר היה להוסיף למידע ש[יש] בו גם מערכי הוראה."                      * "המדריך רק עזר לי מבחינה תאורטית וזה עצוב, כי חומרים תאורטיים אפשר למצוא בכל ספר או מאמר. דווקא את הדברים שמדריך למורה צריך לעזור בהם – לא מצאתי: רעיונות רחבים לפעילויות, מבחר הפעלות, הצגת קשיים צפויים, דרכי התמודדות, ניסוח שאלות לפי סוגי חשיבה, הצעות לשיעורים (למהלכי שיעור), אולי גם הצגה של שיעורים בנויים כדי להציג דוגמאות לתאורטיות המוצגת."</p>	<p><b>3. חלוקה בולטת של 'חיוב' ו'שלילה' (אמירה חיובית + מילת ניגוד + אמירה שלילית)</b></p>
<p>* "צריך שיהיו בו [במדריך] יותר שאלות חשיבה ולא שאלות תוכן. כך מורים רבים יוכלו 'לגזור' את המטרות שעליהן ירצו לבסס את השיעור."                      * "חסרות בו שאלות ברמות שונות, הצעות לפעילויות."</p>	<p><b>4. הצגת המלצות לשיפור המדריך והתאמתו לצרכי הסטודנט</b></p>

**דיון**

המד"ל הוא כלי הוראה שנועד להרחיב וליישם את תכנית הלימודים. במד"ל מתקיימים שני תהליכי הוראה-למידה בו בזמן: המד"ל עצמו, כמו ה'הדרכה ללמידה', הוא כלי עזר שבאמצעותו המורה-המשתמש לומד את הקוריקולום, את מטרות ההוראה ואת דרך הניתוח הספרותי של היצירה או היצירות, וכן את הדרכים שבהן

אפשר ללמד את הנושא ואת חלקיו לתלמידים. מתוך כך המד"ל מכוון לתהליכי ההוראה-הלמידה המתרחשים בשיעור. המדריכים בתחום הספרות רבים וזאת בגלל ריבוי המטרות או המגמות של הוראת הספרות, וכן בשל ריבוי הקבוצות החברתיות הקיימות בחברה הישראלית, אשר כל מדריך בוחר להתכוון לאחת מהן, כפי שמוצג בכותר או ברציונל.

מטרת המחקר הייתה לבחון את ההלימה בין ציפיות המתכשרות להוראה מה'מדריך למורה' ככלי עזר להכנת מערכי הוראה לבין השימוש שהן יכולות לעשות ב'מדריך למורה' בפועל בזמן אמת בהכנת מערכי ההוראה לקראת 'שבוע העבודה המעשית' מבחינת צורכיהן וציפיותיהן.

מניתוח הממצאים בטבלה 1 (טור א) עולה כי רמת הציפיות של המתכשרת להוראה מהמד"ל היא בעיקר בתחום של ההצעות לפעילות דידקטית במהלך השיעור או ביחידת ההוראה. נקודת המוצא של דירוג הסעיפים מסתמנת כאילו נגזרה מתוך ה"כאן והעכשיו" של הצרכים והלבטים של הסטודנטית עצמה: מהן השאלות לדיון שראוי להציג? מהן מטרות-העל (של יחידת ההוראה) ומהן המטרות הספציפיות בכל שיעור? מהו סדר הוראת הנושאים? כמה זמן לייחד לכל נושא? כיצד לגוון את ההוראה? באילו אמצעי עזר רצוי להשתמש בזיקה ליצירה? כיצד מלמדים מושגים ספרותיים? אילו מטלות אפשר להציג לשיעורי בית או למבחן?

מכל אלה משתמע כי לסטודנטית חשוב גם הרציונל העומד בתשתית הצעת ההוראה שבמדריך, הרשימה הביבליוגרפית שממנה תוכל להפיק עוד מידע וכן צורת ההתכוונות לקהל יעד מובחן, בעיקר מתוך הבנת התפיסה שלכל כיתה או קבוצה יש להתאים דרך הוראה הולמת (הוראה דיפרנציאלית). הסטודנטית כנראה גם מודעת לכך שה'מדריך למורה' הוא סוג של 'מדריך למידה' המציג העמקה בתכנים ובידע המהווים בסיס להוראה ולכן היא מעניקה חשיבות רבה לצורה הידידותית של המד"ל ומביעה "זעם" כאשר המדריך כתוב בצורה "מבולבלת" לדעתה.

מניתוח הממצאים בטבלה 1 (טור ב), בטבלה 2 ומהדוגמאות של סוגי ההיגדים נראה כי הסטודנטיות מחפשות במד"ל פתרון לבעיות ולסוגיות הקשורות לארגון מערך ההוראה לקראת השיעור. הסטודנטית המתכשרת להוראת הספרות מוצאת במד"לים הסברים וניתוחים של היצירה יותר מכפי שהיא מוצאת הדרכה ספציפית להוראתה בכיתה. מד"לים שבהם מצוי חומר דידקטי רב, מגוון ונוח לשימוש זוכים להערכה חיובית ומעניקים לסטודנטית תחושה חיובית וסיפוק. לעומת זאת 'מדריך למורה' הנוטה יותר להיות 'מדריך ללמידה' ומציג בעיקר ניתוח של היצירה ופחות חומר דידקטי מעורר

אכזבה ואף כעס ("יותר לא אשתמש במדריך זה"). הממצאים של טור ב' משקפים סוג של אכזבה מהמד"לים שבהם נעזרו.

ממצאי המחקר אפשר להגיע למסקנה כי קיימת הלימה ברורה בין הצרכים הדידקטיים של הסטודנטיות וההערכה החיובית או השלילית הניתנת למד"ל. מההיגדים של הסטודנטיות מסתמן בבירור שהן מודעות לצורכיהן ומודעות לכלים הנחוצים להן כדי להכין מערכי שיעור: מגוון פעילויות, שאלות חשיבה, דוגמאות לניסוח נכון של השאלות, שימוש בטכנולוגיה ובחומרים מתחומי דעת משיקים המאפשרים השוואה ליצירה הנלמדת, ועוד.

ממצאים אלו מצויים בהלימה למחקרם של שיהאב ועמיתיו (Shihabe et al., 2010) שהוצג לעיל: סטודנטים המצויים בתהליך ההכשרה מעדיפים מד"ל הכתוב מנקודת הראות של צורכיהם כ"מתלמידים".

נציין כי בשאלון המחקר קיימת חלוקה בין סעיפים המייצגים את המהות התאורטית של המד"ל וסעיפים המייצגים את מהותו הדידקטית. מנקודת מבטן של המתכשרות להוראה יש לחלק את המד"ל לשלושה חלקים: החלק הראשון עוסק בחלק התאורטי, החלק השני הוא בעל מהות דידקטית כללית, דהיינו הגדרת מטרות-על, והחלק השלישי בעל מהות אופרטיבית מעשית המתייחסת, למשל, לשאלות ולהצעות לפעילות המתייחסות ליחידת ההוראה בכללותה. אולם מתוך ממצאי המחקר עולה כי במד"ל המיועד למתכשרים להוראה יש צורך גם בפירוק יחידת ההוראה לתת-נושאים מובחנים: מטרות דידקטיות לכל שיעור, פעילויות הוראה מגוונות, הבחנה בין מטלות כיתה, מטלות לשיעורי בית, מבחנים, הצעה לסדר ההוראה וללוח הזמנים. כמו כן יש צורך בהדגמה של פעילויות למידה שבהן סוגיות כמו רפרטואר המושגים הספרותיים שיימדו בכל שיעור, הדרכים להקנייתו ועוד.

המד"ל שבו ימצא הסטודנט המתכשר להוראה את שלושת החלקים שלעיל יהיה בעבורו אבן דרך, או כפי שאמרה אחת הסטודנטיות בריאיון: "המדריך עוזר במידה בינונית וממנו צריך לצמוח".

**מקורות**

- אבדור, ש' (2003). בסיס ידע בתפקוד פרופסיונאלי של מורים בזיקה לתהליכים רפלקטיביים ולמאפייני הקוריקולום של הכשרת מורים. **מעוף ומעשה**, 9, 210-175.
- אבולעפיה, נ' (2006). עקרונות ודרכים בחיבור מדריך למורה בבילוגיה כאמצעי להעברת מסרים ומידע למורים. **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 18, 45-27.
- אדן, ש' (1991). **פרקים בתכנון לימודים**. ירושלים: האגף לתכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות והספורט.
- אדר, צ' (תשי"ט). הספרות והוראתה. בתוך **האנציקלופדיה החינוכית** (חלק ב', עמ' 916-926). ירושלים: הוצאת ביאליק.
- בארת, ר' (2005). מות המחבר. בתוך ר' בארת – **מות המחבר**; מ' פוקו – **מהו המחבר?** (עמ' 7-18). תל אביב: הוצאת רסלינג.
- בנטוב, י' ועמיתותיה (1995). **דרך המילים-מדריך למורה**. תל אביב: הוצאת כינרת.
- בן פרץ, מ' (1991). מבנה דעת כמושג מנחה בתכנון לימודים. בתוך מ' זילברשטיין (עורך), **מבני הדעת של המקצועות וגישה אחדותית בתכנון לימודים** (עמ' 10-24). ירושלים: הוצאת משרד החינוך.
- ברזל, ה' (1990). **דרכים בפרשנות החדשה – מתיאוריה למתודה**. רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.
- דה-מלאך, נ' (2008). **לא על היופי לבדו - על הוראה ביקורתית של ספרות**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- זילברשטיין, מ' (1991). פנים משלימות בתכנון לימודים. בתוך מ' זילברשטיין (עורך), **מבני הדעת של המקצועות וגישה אחדותית בתכנון לימודים** (עמ' 115-144). ירושלים: הוצאת משרד החינוך.
- לנדאו, ד' (2004). **כיצד שואלים, כיצד חושבים וכיצד משיבים? הוראה רב-ממדית במקצועות ההומניסטיקה**. חיפה: הוצאת מכללת שאנן.
- לנדאו, ד' (2006). **על דרכי הפרשנות ועל עקרונותיה**. חיפה: הוצאת מכללת שאנן.
- משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים. (תשנ"ב). **תכנית הלימודים בספרות לחטיבת הביניים בבית הספר הממלכתי**. תל אביב: הוצאת מעלות.
- משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים. (תשס"ז). **תכנית הלימודים בספרות לבית הספר העל-יסודי הכללי, התכנית לחטיבה העליונה**. תל אביב: הוצאת מעלות.

פויס, י' ודה-מלאך, נ' (2006). לא אוכל להגדיר סיפור בטוב – סטודנטיות להוראה מעריכות סיפור טוב. **דפים**, 42, 154-181.

פיינגולד, ב' (1991). הוראת הספרות כמבנה-דעת. בתוך מ' זילברשטיין (עורך), **מבני הדעת של המקצועות וגישה אחדותית בתכנון לימודים** (עמ' 32-41). ירושלים: הוצאת משרד החינוך.

קרינסקי, א' וזילברשטיין, מ' (1991). תרומת ידע התוכן של ה-SM בניצול ספרות למטרות חינוך. **דפים**, 12, 32-50.

שימרון, א' (1989). **על תהליך הקריאה של הטקסט הספרותי**. תל אביב: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.

Baratz, L., & Hauptman, S. (2012). Attitudes of student-teachers towards written teacher's guide. *Higher Education Studies*, vol. 2 (1), 70-78.

Harden, R. M., Crosby, J. R., & Davis, M. H. (1999a). An introduction to outcome-based education. *Medical Teacher*, 21, 7-14.

Harden, R. M., Laidlaw, J. M., & Hesketh, E. A. (1999b). AMEE medical education guide No. 16: Study guides-their use and preparation. *Medical Teacher*, 21, 248-265.

Harden, R. M., & Laidlaw, J. M. (1999c). Study guides and their use. *AMEE - Medical Education Preparation Guide*, 16 (3), 23-40.

Holsgrove, G. J., Lanphear, J. H., & Ledingham, I. M. (1998). Study guides: An essential student learning tool in an integrated curriculum. *Medical Teacher*, 20, 99-103.

Johnson, J. (1958). Analysis of image forming systems. In *Image Intensifier Symposium*, AD 220160 (Warfare Electrical Engineering Department, U.S. Army Research and Development Laboratories, Ft. Belvoir, Va. (pp. 244-273).

Kingen, S. (2000). *Teaching language arts in middle schools: Connecting & communicating*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Reigeluth, C. M. (1987). *Instructional theories in action: Lessons illustrating selected theories and models*. N. Y: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shihabe, E. O. Khogali., Laidlaw, J. M., & Harden, R. M. (2010). *Study guides: A study of different formats*. Dundee, UK: University of Dundee Medical School.
- Shkedi, A. (1995). Teacher's attitudes towards a teachers' guide: Implications of the roles of planners and teachers. *Journal of Curriculum and Supervision, 10 (2)*, 155-170.
- Shkedi, A. (1998). Can the curriculum guide both emancipate and educate teachers? *Curriculum Inquiry, 28 (2)*, 209-229.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15 (2)*, 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review, 57 (1)*, 1-22.



**נספח מס' 1 : שאלון להערכת ה'מדריך למורה'**

שם ה'מדריך למורה' \_\_\_\_\_ לכיתה \_\_\_\_\_  
 שם הכותב/ת \_\_\_\_\_ מספר העמודים \_\_\_\_\_  
 שנת הפרסום \_\_\_\_\_ ההוצאה \_\_\_\_\_

הערות	1	2	3	4	5	פרמטרים	התחום/ הנושא
						מאפיינים אובייקטיביים : גיל/כיתה/שפה	<b>הלומד</b>
						מאפיינים סובייקטיביים : רמה/קשיים	
						מקורות ואזכורים במהלך הניתוח	<b>חומרי עזר/מקורות</b>
						המלצה על מקורות נוספים לעיון המורה	
						המלצה על מקורות המוצעים ללומד	
						הצגת פרמטרים תאורטיים לניתוח היצירות	<b>שיטה מובנית</b>
						הצגת עקרונות תאורטיים להוראת היצירות	
						הצגת הנחות יסוד של המדריך (במבוא)	<b>רצינות</b>
						הצגת מטרות-על	
						הצגת מטרות לכל יחידה	
						הצגת מטרות לכל יצירה	
						הצגת מושגים שמומלץ לדון בהם במסגרת הוראת היצירה	<b>טיפול במושגים של חקר הספרות</b>
						הגדרת המושגים	
						הצעה לדרך ההוראה של טיפול במושגים במהלך ההוראה	
						הצעה של פעילויות למידה במהלך השיעור	<b>פעילויות למידה</b>
						הצעות מגוונות (יותר מהצעה אחת להוראת החומר)	
						המלצה/המלצות לשימוש במחשב או שימוש בטכנולוגיה (לדוגמה שקפים)	
						שאלות חשיבה	
						מטלות יצירתיות	
						הצעות לעבודה בזוגות או בקבוצות	
						פעילויות אינטר-טקסטואליות (השוואה ליצירות אחרות)	
						פעילויות אינטר-טקסטואליות (יצירות אמנות ; סרטים)	
						<b>פיתוח מיומנויות</b>	
						הצעות לשיעורי בית	
						הצעות למבחן	
						טיפוגרפיה	<b>מידת הידידותיות</b>
						תמונות או איורים	
						תרשימי זרימה	
						המלצה להקצאת זמן להוראת היצירה/היצירות	<b>התייחסות למשך ההוראה</b>
						המלצה ל"ראשון" ול"אחרון" (וכדומה)	<b>התייחסות לסדר ההוראה של הנושאים שיוצגו בשיעור</b>
						הצגת קשיים בהוראת החומר	<b>קשיים</b>
						הצעה לדרכי התמודדות עם הקשיים המוצגים	