

השקפה מקצועית בהכשרת מורים – ההשקפה של פרחי הוראה בראשית דרכם

מירית ישראלי וחגית קופרשטיין

אוניברסיטת בן גוריון בנגב

תקציר

הכיתה היא סביבה מורכבת. לא מעט אירועים מתרחשים בה בעת ובעונה אחת ומצריכים התייחסות מצד המורה. במהלך ההוראה, המורה בכיתה נדרש לבחור לאלו מבין האירועים להגיב וכיצד. המיומנות לזהות את האירועים השונים ולהגיב להם מתפתחת עם השנים ונשענת על ההשקפה המקצועית של המורה. התכניות להכשרת המורים מתמודדות בהצלחה מועטה עם האתגר לסייע למתכשרים להוראה להטמיע תאוריות וכלים הנלמדים במסגרת ההכשרה, כך שיוכלו ליישם אותם בשלב ההתנסות בהכשרה, ובהמשך בעבודתם בכיתה. לשיטתנו, תכניות ההכשרה מתקשות לפתח אצל פרחי הוראה המורים את ההשקפה המקצועית שלהם, את היכולת לבחון ברגישות ובשיקול דעת אירועים פדגוגיים וכן להגדיל את רפרטואר האפשרויות לפעול בכיתה כך שיוכלו להתאים את הפעולה הרצויה לסיטואציה הספציפית.

המאמר הנוכחי מתחקה אחר נקודת הפתיחה של פרחי הוראה בתחילת תהליך הכשרתם, בזיקה למהלך של פיתוח השקפה מקצועית באמצעות שיח פדגוגי פורה בסדנאות היישומיות ובקורס ייעודי - "חקר הפרקטיקה", באוניברסיטת בן גוריון בנגב. המאמר מציג כלי לבחינת ההשקפה המקצועית של אנשי חינוך, באמצעותו בחנו את נקודת הפתיחה של הסטודנטים בתחילת השנה, בכל אחד ממרכיביה. בהתאם לממצאים אנו ממליצות לבצע שינוי משמעותי בתהליך ההכשרה תוך התייחסות ספציפית לשינוי הנדרש בכל אחד ממרכיבי ההשקפה המקצועית.

השקפה מקצועית: רקע תאורטי

הרעיון של השקפה מקצועית הוצג לראשונה על ידי גודוויין (1994):

"Socially organized ways of seeing and understanding events that are answerable to the distinctive interests of a particular social group" (Goodwin 1994 p.606)

לדבריו, השקפה מקצועית כוללת את היכולת ואת מגוון האופנים שבהן קבוצה מקצועית מסוימת בוחנת ומבינה אירועים ותופעות מרכזיות בעבודתה, ומשתפת ברעיונות ובפרשנות לתופעות אלו לאור המטרות המשותפות של הקבוצה (Goodwin, 1994). במילים אחרות, השקפה מקצועית איננה רק מארגנת את המבט, השיח והחשיבה של אנשי המקצוע, אלא גם מבנה את הדרכים בהן הם מפרשים את התופעה עליה הם מתבוננים בעבודתם (Sherin, 2007). עם זמן, הפרקטיקות שבאמצעותן אנשי מקצוע מתבוננים ומפרשים תופעות מקצועיות הופכות לשגורות ונתפסות כטובות יותר מאלו של מי שאינם בקיאים בתחום (Goodwin, 1994; Sherin, 2007; Lefstein & Snell, 2011).

השקפה מקצועית של מורים עוסקת בתופעות המתרחשות בתוך הכיתה וכוללת את היכולת של המורים להבחין ולפרש אינטראקציות משמעותיות של הוראה ולמידה, תוך מתן הסברים וביסוס טענות באמצעות ידע

והבנה מקצועיים (Sherin, 2007; Sherin & van Es, 2009). לפיכך, ערנות ורגישות של מורים למגוון התופעות המתרחשות בכיתה, נתפסות כמרכיב חיוני בהשקפה המקצועית שלהם (Lefstein & Snell, 2011).

שיירין (Sherin, 2007) תיארה את ההשקפה המקצועית של מורים כבעלת שני חלקים: הראשון, הבחנה – היכולת של מורים להפעיל תשומת לב סלקטיבית כדי לבחור את הרגעים החשובים או המרכיבים המשמעותיים מתוך ריבוי האירועים המתרחשים בו זמנית בכיתה; והשני, הנמקה מבוססת ידע – היכולת של המורים לעבד ולפרש את האירועים בכיתה שתפסו את תשומת לבם, על בסיס הידע המקצועי שלהם לגבי הוראה ולמידה. הנמקה מבוססת ידע היא היכולת של מורה לתרגם ידע על עקרונות ומושגים פדגוגיים כלליים למצבים אותנטיים ומורכבים מתוך הכיתה, כך שיוכל לייחס אותם לאירועי הוראה המתרחשים במציאות הכיתתית שלו במהלך שיעור (Sturmer, Konings & Seidel, 2012). על פי שיירין (Sherin, 2007), "הבחנה והנמקה מבוססת ידע מקיימות ביניהן אינטראקציה דינמית. מצד אחד, מה שבולט למורה בהחלט ישפיע על ההנמקה שלו. מנגד, הציפיות והידע של המורה מניעים את מה שהמורה רואה" (עמוד 385).

בהתבסס על שיירין, חוקרים (blomberg, strummer & seidel, 2011; Sturmer, Konings & Seidel, 2012; Theelen, van den Beemt & den Brok, 2019) זיהו שלוש רמות או עמדות שונות בתהליך של יצירת ידע מבוסס הנמקה: (1) תיאור – משקף את יכולתם של המורים לזהות, להבדיל ולסווג רכיבי הוראה ולמידה; (2) הסבר – נוגע ליכולתם של המורים לקשר בין המצב הכיתתי שנצפה לידיע מקצועי ותיאורטי; (3) חיזוי – היכולת לחזות השלכות הקשורות ללמידה על בסיס ידע מקצועי ולהעביר זאת להוראה בכיתה.

לפסטיין וסנל (Lefstein & Snell, 2014), מתכתבים גם הם עם התיאוריה של שיירין, מוסיפים עליה וטוענים כי ההשקפה המקצועית של מורים כוללת: רגישות –המאפשרת לזהות בעיות ואתגרים שדורשים התייחסות; פרשנות – המסייעת לנתח את הסיטואציה, הגורמים לה וההשלכות שלה; רפרטואר עשיר של דרכי הוראה – המאפשר בחירה מבין מגוון חלופות אפשריות; ושיקול דעת – באמצעותו ניתן להעריך את היתרונות והחסרונות של כל חלופה ולבחור במתאימה ביותר לסיטואציה.

פיתוח ושיפור ההשקפה המקצועית באמצעות ייצוגים מצולמים

מחקרים המתמקדים בהכשרת מורים (blomberg, strummer & seidel 2011; Sturmer, Konings & Seidel, 2012; Seidel, Blomberg & Renkl 2013; Sherin, 2007; Sherin & van Es, 2009; snell & lefstein, 2011; Zhang, Lundeberg, Koehler & Eberhardt, 2011; Gonza´lez, 2011; Rosaen, Carlisle, Mihocko, Melnick & Johnson, 2013) הראו כי הדרכה ותרגול ממוקדים יכולים לפתח ולשפר את ההשקפה המקצועית. ההדרכה יכולה לסייע למשתתפים להפנות את תשומת ליבם לאירועים משמעותיים בכיתה, לזהות סיטואציות רלוונטיות ללמידה ולעסוק בהנמקה מבוססת ידע על תהליכי הוראה ולמידה המשלבים בין נקודות המבט של המורים והתלמידים. לכן, אחד התפקידים החשובים של הכשרת מורים הוא פיתוח השקפה מקצועית ראשונית, שתאפשר למתכשרים להוראה להתמודד עם אתגרי ההוראה בתחילת דרכם ותהווה בסיס להמשך הפיתוח המקצועי במהלך הקריירה (Sturmer, Konings, & Seidel, 2012).

במחקרים אלה, ההכשרה התבססה לרוב על שימוש בהקלטות וידיאו אותנטיות מהכיתה, ולא פעם ההקלטות היו של אותם המורים המשתתפים בתהליכי ההכשרה של פרחי ההוראה או הפיתוח המקצועי של המורים בפועל. זאת, משום שהשימוש בווידיאו מאפשר לסטודנטים לעסוק בפיתוח ובפירוש עמוקים של הוראה

כמו שהיא מתרחשת בהקשרי הוראה אותנטיים, ומכיוון שבעת הצפייה בשיעור שלהם הם חוקרים את ההוראה ביתר מוטיבציה (Seidel et al., 2011). הווידיאו מספק התבוננות מזוויות ראייה שונות על הכיתה, על היחסים בכיתה ומאפשר נקודת מבט טובה למורים להתבונן על עצמם בכיתה ועל היחסים עם תלמידיהם (Sherin, 2007). בנוסף, כיוון שההוראה היא תהליך מורכב, מסובך ובלתי צפוי והרבה מתרחש בכיתה בבת אחת, המורה נדרשת להתייחס לריבוי של נסיבות, צרכים ואילוצים שלעיתים אף סותרים זה את זה, לפענח במהירות מידע רב ולפעול על פיו (Horn & Little, 2010), השימוש בווידיאו מאפשר לעצור את ההתרחשות, לצפות בה שוב ולערוך דיון משמעותי ורחב לגביה (Blomberg et al., 2011). דיון מסוג זה נעשה לרוב לאחר שתוצאות המעשה כבר ידועות, כך שחלקים מהדיון יכולים להתבסס על השלכותיו הממשיות ולא רק בהשלכות אפשריות (Seidel et al., 2013). דיונים אלו חשובים ללמידת פרחי ההוראה את עבודתם וכן לפיתוח, שכלול וגיבוש ההשקפה המקצועית שלהם.

לצד השימוש בייצוג הווידיאו לטובת פיתוח ההשקפה המקצועית של המורים, מחקרים רבים דנים גם באופי השיח של המורים (לדוגמה: Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001; Horn, 2010; Rosaen et al., 2013). שיחות המתמקדות בנושאים פדגוגיים מספקות למורים הזדמנויות ללמוד על ההוראה – ליבת העבודה החינוכית (Little & Horn, 2007) – באופן ספציפי; שיחות שמאפשרות למורים לחבר באופן מפורש בין תכנים דיסציפלינריים, חשיבה של התלמיד והוראה נחשבות לפוריות במיוחד (Little & Horn, 2007; Lefstein, Vedder-Weiss, 2009; Horn & Kane, 2015; Segal, 2020). שיח פדגוגי פורה, שמקדם את למידת המורים או פרחי ההוראה, הוא שיח עשיר בהנמקות פדגוגיות מעוגנות בייצוגים; ממוקד בחקר בעיות ואתגרים מתוך ההוראה (Problems of practice); מציג ריבוי קולות ודעות תוך התייחסות של המשתתפים לנקודות המבט השונות שעולות; משלב ומאזן בין תמיכה וביקורת; כולל עמדה חקרנית כלפי תלמידים, למידה, תוכן, הוראה ולמידה. לדבריהם, שיח כזה עשוי לפתח את ההשקפה המקצועיים של המורים.

לסיכום, ההשקפה המקצועית מורכבת משלושה פרמטרים הנבנים זה על זה: (1) הבחנה: המידה בה מזהים ומבחינים במעשה ההוראה ובנקודות המבט השונות ממנה היא מורכבת; (2) הנמקה מבוססת ידע: האופן בו מסבירים מפרשים ומנתחים את הנקודות בהן הבחינו בשלב הקודם; (3) חקרנות: הדרך בה מנמקים את הבחירה, האיזון בין שילוב לביקורת, מידת הנחרצות או הספקנות באופן הצגת הנימוק ומידת השיפוטיות כלפי מעשה ההוראה. בהתאם לכך, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את ההשקפה המקצועית של פרחי ההוראה לפני תחילת תהליך ההכשרה שלהם. המחקר מתמקד בסטודנטים הלומדים בתכנית הכשרת המורים באוניברסיטת בן גוריון. התכנית עוסקת בפיתוח השקפה מקצועית של פרחי הוראה באמצעות שיח פדגוגי פורה הכולל את הרגישות, הפרשנות, הרפרטואר ושיקול הדעת כפי שהציעו לפסטיין וסנל (Lefstein & Snell, 2014) דרך שילוב עקרונות אלו במספר קורסים (בעיקר בסדנאות היישומיות) ובעיקר בקורס ייעודי – "חקר הפרקטיקה". **חשוב עם זאת לציין** שתהליך הכשרת פרחי הוראה לאור עקרונות ההשקפה המקצועית מצוי עדיין בראשית דרכו. יתרה מזאת, המבנה והעקרונות של הכשרת המורים כפי שהיא בנויה כיום מאתגרים מאוד את הטמעתו. תכנית הלימודים הנוכחית מורכבת מאוסף קורסים הניתנים על ידי אנשי צוות בעלי רקע שונה, שאינם בהכרח דוגלים בקידום מטרה זו. בנוסף, בחלק גדול מהקורסים החיבור להתנסות הוא חלקי וחד כיווני – פרחי ההוראה מקבלי מטלות שיש לבצע בהתנסות, אך אין ניתוח של מה שנעשה בהתנסות במהלך השיעורים. בחינת

ההשקפה המקצועית של פרחי ההוראה בתחילת השנה תסייע בידינו להבין בדיוק ובפירוט את תמונת המצב, ובהתאם לחשוב על השינויים הנדרשים בהכשרה.

שאלות המחקר:

במחקר זה בחנו את ההשקפה המקצועית - כלומר, הרגישות, הפרשנות, הרפרטואר, ושיקול הדעת (Lefstein & Snell, 2014) - של פרחי ההוראה טרם תהליך ההכשרה, כדי להבין לעומק את נקודת הפתיחה בה נמצאים הסטודנטים. המחקר מציג כלי לבחינת ההשקפה המקצועית והיכולת לנהל שיח חקרני בקרב הסטודנטים בראשית דרכם שיכול לסייע לתכנון תכנית ההכשרה. מתוך כך, שאלת המחקר המרכזית היא, מהי ההשקפה המקצועית של פרחי הוראה טרם כניסתם לתהליך ההכשרה? בנוסף, המחקר יענה על השאלות הבאות:

1. כיצד באה לידי ביטוי ההבחנה במרכיבים משמעותיים של ההוראה בקרב הסטודנטים טרם תהליך ההכשרה?
2. כיצד באה לידי ביטוי ההנמקה מבוססת הידע של הסטודנטים בתחילת דרכם הפדגוגית?
3. כיצד באה לידי ביטוי החקרנות הפדגוגית (Lefstein, 2018) איתה מגיעים הסטודנטים אל תהליך ההכשרה?

מתודולוגיה

משתתפים:

במחקר השתתפו 48 סטודנטים בקורס שנתי "חקר הפרקטיקה בגיוון דרכי הוראה" המתקיים בלימודי ההכשרה להוראה באוניברסיטת בן גוריון בנגב. הקורס נלמד בארבע קבוצות על ידי ארבעה מנחים שונים. במחקר הנוכחי השתתפו סטודנטים משלוש קבוצות. לוח 1 מציג את התפלגות הסטודנטים בין הקבוצות:

לוח 1: התפלגות הסטודנטים בין הקבוצות					
סה"כ	קבוצה ג	קבוצה ב	קבוצה א		
13	1	7	5	גברים	מגדר
35	16	6	13	נשים	
19	7	5	7	בדואים	מגזר
29	10	8	11	יהודים	
42	16	12	14	ראשון	תואר קודם
3	1	1	1	שני	
3	0	0	3	שלישי	
18	0	0	18	מדעים מדויקים	תחום דעת
22	10	12	0	חברה	
8	7	1	0	רוח	
26	8	10	8	ללא ניסיון	ניסיון בהוראה
11	8	1	2	התנסות של שנה תוך כדי הכשרה	

5	0	0	5	ניסיון של שנה - שנתיים בהוראה
6	1	2	3	מעל שלוש שנים

כלי המחקר:

בשיעור הראשון בקורס, הסטודנטים צפו בקטע הוראה מצולם שאורכו כשש דקות מתוך שיעור שבו מלמדים יחד פרח הוראה ומורה מכשיר.¹ בשיעור המצולם הוצג סיפור חייה של דמות מפורסמת מהעבר באמצעות מגוון פרקטיקות הוראה. -מטרת השיעור שהסטודנטים צפו בו הייתה לעסוק בתיאוריית 'המזרק' שמסבירה את האופן שבו התקשורת יכולה להשפיע על בני אדם.

לאחר הצפייה התבקשו הסטודנטים לענות על שש שאלות בשאלון פתוח שבחן היבטים של השקפה מקצועית; לרשותם עמד גם תמלול הקטע. השאלון מבוסס על מחקרים קודמים שבחנו השקפה מקצועית של סטודנטים להוראה (blomberg, strummer & seidel, 2011; Seidel et al., 2011; Sturmer, Konings &) (Seidel, 2012; Seidel, Blomberg & Renkl, 2013; Theelen, van den Beemt & den Brok, 2019) והשקפה מקצועית של מורים (Sherin, 2007; Little & Horn, 2007; Sherin & van Es, 2009; Horn &). הוא כלל את הפריטים הבאים: (Kane, 2015; Lefstein, 2018).

1. תארי. בקצרה את מהלך השיעור שבו צפינו (בהקשר לנושא של גיוון דרכי הוראה).
2. צייני שני דברים שמשכו את תשומת לבך בשיעור.
3. מדוע בחרת דווקא דברים אלה? מה אתה רואה בהם? מה אתה חושבת לגביהם?
4. אילו שאלות מתעוררות בך בנוגע להם?
5. נסחי סוגיה שמתאימה לדין בין פרחי הוראה בקורס כמו שלנו (בקורס חקר הפרקטיקה).
6. רשמי הערות, מחשבות, שאלות נוספות לגבי הסרטון בהקשר לסוגיה.

שיטת ניתוח:

תשובות הסטודנטים קודדו באופן שיטתי. קודים הם חלקי שיח רלוונטיים למחקר מבחינה תרבותית בתוך הקשר מסוים (Shaffer, 2017). תהליך יצירת הקודים נעשה במקביל מתוך הנתונים ומתוך הספרות כדי לבחון את ההתאמה של הנתונים הקיימים לספרות. הקטגוריות נבנו בהתאם למטרת המחקר ולהיבטים הספציפיים מתוך התופעה שנבחנה (Dey, 1993) – במקרה זה, הייצוג המצולם. בסופו של תהליך נוצרו ממספר קטגוריות שיחד מאפשרות לבחון את ההשקפה המקצועית של הסטודנטים ומידת החקרנות שלהם בנקודת הזמן שבה ענו על השאלון, כלומר בתחילת השנה.

ממצאים

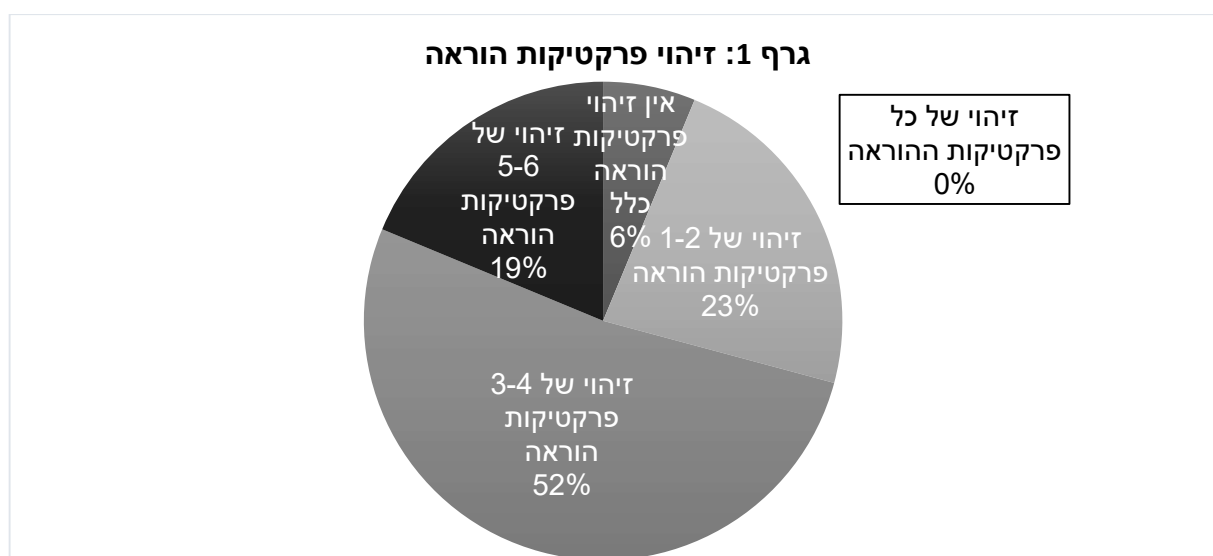
¹במסגרת התכנית 'אקדמיה-כיתה' בה פועלת תכנית ההכשרה באוניברסיטת בן גוריון בנגב.

ממצאי המחקר מתמקדים במרכיבים השונים של ההשקפה המקצועית של מורים. ראשית, בחנו את מרכיב ההבחנה - בדקנו עד כמה הסטודנטים ממוקדים במעשה ההוראה ומהן נקודות המבט דרכן הם בוחרים להתבונן על השיעור. שנית, בחנו את מרכיב ההנמקה מבוססת ידע – בדקנו את האופן שבו הסטודנטים מסבירים, מפרשים ומנתחים את הבחירות שלהם. שלישית, בחנו את מרכיב החקרנות – בדקנו את האופן שבו הסטודנטים הביעו את עצמם, עד כמה הם גילו נחרצות בדבריהם, הציגו נקודות לשיפור ונמנעו משיפוטיות. כל אחד מהממצאים כולל התייחסות להתפלגות הנתונים בין המשיבים ומתן דוגמה מתוך תשובות הסטודנטים כדי להמחיש את המשמעות של כל אחד מהמרכיבים.

1. הבחנה

התמקדות במעשה ההוראה

אחד המרכיבים הבסיסיים בבחינת השקפה מקצועית של אנשי חינוך הוא היכולת להבחין בפרקטיקות הוראה (Seidel, Blomberg & Renkl, 2013). בהתאם לכך, הסטודנטים התבקשו לתאר את מהלך השיעור בזיקה לגיוון דרכי ההוראה. באמצעות התיאור הזה בדקנו כמה מבין שבע פרקטיקות ההוראה המופיעות בקטע המצולם - השמעת שיר, שימוש במצגת, הסבר של מושג, תמונות להמחשה, דיאלוג עם תלמידים, הכתבה קישור בין דוגמה למושג זיהה כל אחד מהסטודנטים. גרף 1 מציג את התפלגות הסטודנטים ביחס לזיהוי פרקטיקות ההוראה:



מתוך הגרף ניתן לראות כי מעל מחצית מהסטודנטים (52%) הצליחו לזהות שלוש עד ארבע פרקטיקות הוראה, כלומר כחצי מהפרקטיקות שנצפו בקטע. בנוסף, ואולי אפילו חשוב יותר 29% מסטודנטים נמצאו בחלק התחתון של זיהוי הפרקטיקות כש-6% מהסטודנטים לא הצליחו לזהות כלל פרקטיקות הוראה ועוד 23% זיהו פרקטיקה אחת או שתיים לכל היותר. לעומת זאת, רק 19% מהסטודנטים הצליחו לזהות חמש עד שש פרקטיקות הוראה, ואף לא סטודנט אחד הצליח לזהות את כל פרקטיקות ההוראה שנצפו בקטע.

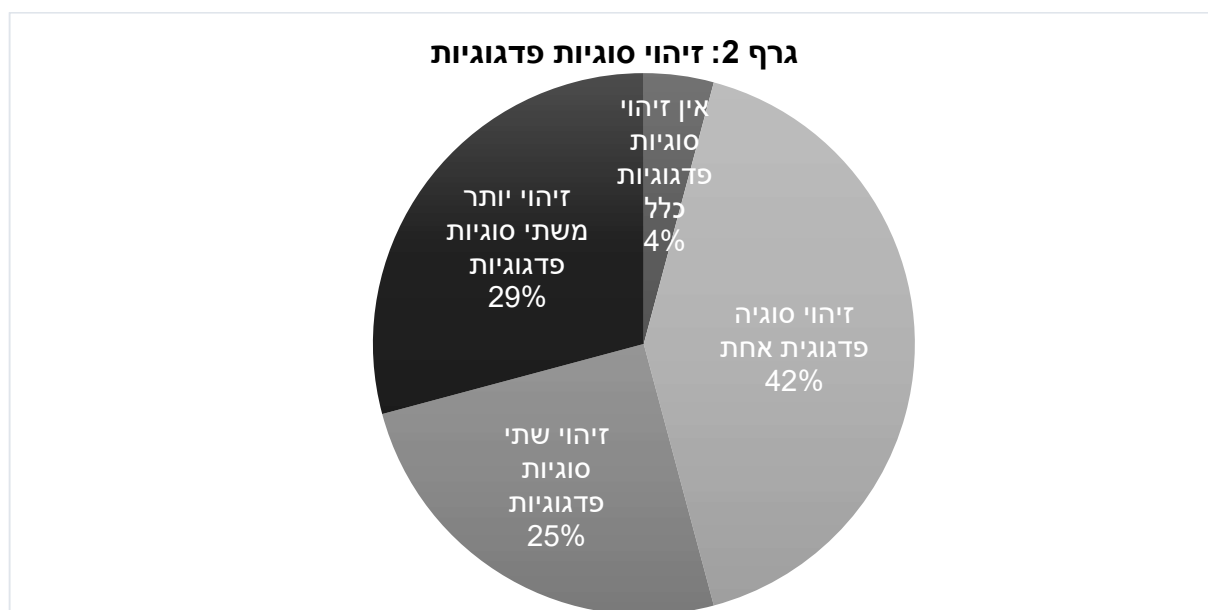
חשוב לציין כי זיהוי הפרקטיקות נמדד מבלי להעריך את איכות ההתייחסות של הסטודנטים אל הפרקטיקה. כך למשל מיכל² התייחסה לשיר שהושמע ברקע והוסיפה גם את משמעות הפרקטיקה ושיקול הדעת מאחוריה:

"השיעור נפתח כשברקע מתנגן השיר "נפרדנו כך". מלבד העובדה, שאני רואה בכך אקט נעים לפתיחת השיעור, יש בשיר רמז לנושא השיעור - או לפחות לדמות המרכזית שתהווה דוגמה בנושא המדובר - XXX (מציינת את שם הדמות המפורסמת). עם הפסקת המנגינה - מוצגת תמונה במצגת..."

לעומתה, רחמה ציינה את הפרקטיקות שמופיעות בקטע מבלי להרחיב בתיאור או בהסברים האפשריים לשימוש בהן:

"*התחיל את השיעור בשיר. *מקרין את הנושא על הלוח. * הסביר על דמות דוגמה לנושא."

מעבר לזיהוי פרקטיקות ההוראה, יכולת ההבחנה כוללת בתוכה גם תשומת לב סלקטיבית שמאפשרת להתמקד ברגעים החשובים או במרכיבים הפדגוגיים המשמעותיים של גיוון דרכי הוראה מתוך ריבוי האירועים המתרחשים בו זמנית בכיתה (Sherin, 2007). על כן, ביקשנו מהסטודנטים לציין במפורש שני דברים בשיעור שמשכו את תשומת ליבם. כך, גם אם הסטודנטים אינם מצליחים להבחין בפרקטיקות הוראה ספציפיות יש להם אפשרות להתייחס ולציין כל דבר שהם מבחינים בו, ולהתייחס גם לסוגיות פדגוגיות שהן מעבר לפרקטיקה מסוימת כמו 'ניהול כיתה' או 'מוטיבציה של תלמידים'. גרף 2 מציג את מספר הסוגיות הפדגוגיות אליהן התייחסו הסטודנטים.



כאמור, הסטודנטים התבקשו לציין שני דברים שמשכו את תשומת לבם בשיעור ולא דווקא סוגיות פדגוגיות; למרות זאת, ניתן לראות כי רבע (25%) מהסטודנטים התייחסו לשתי סוגיות פדגוגיות, ועוד 29% מהם התייחסו ליותר משתי סוגיות. ייתכן שהסטודנטים לא רק מצליחים לזהות את מעשה ההוראה, אלא עסוקים בסוגיית ההוראה במידה רבה, עד כי הרגישו צורך לפרט יותר משתי סוגיות פדגוגיות. יחד עם זאת, חשוב לשים לב כי כמעט מחצית (46%) מהסטודנטים לא הצליחו לזהות שתי סוגיות פדגוגיות, דבר המעיד על רמת הפיתוח

² שמות הסטודנטים בדו"ח, וכמו כן נמחקו פרטים מזהים נוספים. הציטוטים הם במקור ללא שינוי

של יכולת ההבחנה שלהם כמו גם על הנקודות שמעניינות ומעסיקות אותם תוך כדי צפייה בשיעור מכיתת לימוד. בדומה לניתוח הנתונים בשאלה הקודמת (פרקטיקות הוראה) גם בזיהוי סוגיות פדגוגיות לא דירגנו את איכות התשובות של הסטודנטים וסימנו כל התייחסות לסוגיה פדגוגית בלי קשר עדיין לטיב ההתייחסות. כך למשל, שני סטודנטים ציינו את העניין של התלמידים בשיעור כנקודה שמשכה את תשומת ליבם, אך בעוד עמאר פירט שתי נקודות שקשורות לנושא ומרחיב בהסבר שלו:

"1. התלמידים עוסקים בחיים של XXX (מציין את שמו של הדמות המפורסמת) יותר מתיאוריית המזרק, הם מנסים לדעת איך יכול להיות אדם כזה משפיע על אחוז גבוה מהצופים. 2. שיטת העברת החומר השיר בתחילת השיעור שמוגש להלוותו של XXX נותן לילדים להרגיש אחרת שהוא הולכים ללמוד על אדם שהוא אגדה."

"לדעתי, השיח שמתנהל בכיתה בין המורה לתלמיד הוא יותר חשוב מהחומר הנלמד, הילדים מתחילים לשאול שאלות וזה סימן טוב שהנושא משך אותם ומתעניינים בו. בנוסף, להתחיל את השיעור עם שיר מרגש, זאת מוטיבציה רגשית שנותנת לתלמיד לעקוב אחרי המציאות מאחורי הקלעים לכן הם עוקבים אחרי המורה כדי לדעת יותר ויוצר חומר שעוסק ב-XXX."

לעומתו, גל הסתפקה בנקודה אחת שקשורה למידת העניין של התלמידים ואף פירטה פחות:

"1. הדיון הער של הכיתה והעניין שלהם בנושא.

אני חושבת שהדרך של לימוד מתוך עניין ושימוש בייצוגים מחיי התלמידים זהו כחשובים ליצירת למידה משמעותית בכיתה, פיתוח סקרנות"

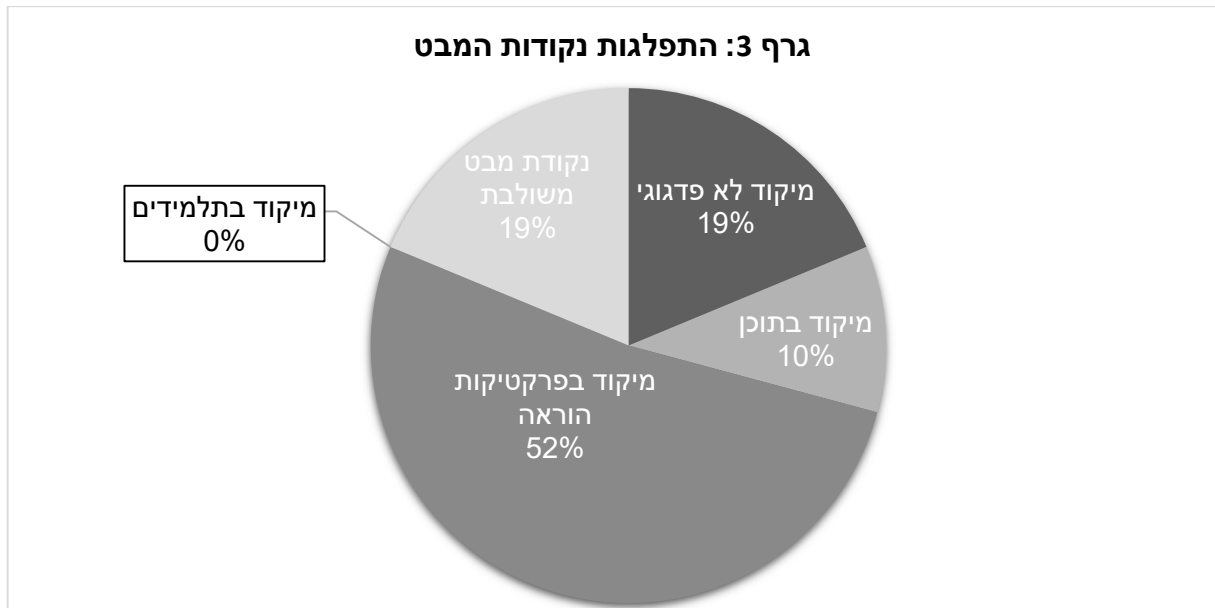
אמנם, לא ערכנו הבחנה בין סוגי ההתייחסות כל עוד היתה זו התייחסות פדגוגית, אך מתוך הגרף ניתן לראות כי היו 4% שלא זיהו כלל סוגיות פדגוגיות והתמקדו בפרטים שאינם פדגוגיים כמו היחסים בין שני המורים בכיתה. כך למשל עולה מהתיאור של טופז בהסבר למיקוד שלה דווקא בנושא הזה:

"יחסים בין מורים, יחסי כוח, מאד מעניינים אותי ולכן זה תפס לי את העין."

נקודות מבט

המרכיב הנוסף שנבחן כחלק מיכולת ההבחנה של הסטודנטים הוא נקודות המבט שלהם כאשר הם מתארים את השיעור. פיתוח של ריבוי נקודות מבט הוא שלב הכרחי בפיתוח השקפה מקצועית (Seidel et al, 2011). גרף 3 מציג את התפלגות נקודות המבט בקרב הסטודנטים.

גרף 3: התפלגות נקודות המבט



מתוך הגרף אפשר לראות כי מרבית הסטודנטים (52%) התמקדו בפרקטיקות ההוראה כנקודת המבט באמצעותה בחנו את השיעור. כך למשל עולה מדבריה של רביד, שבחרה בהכתבה ובתנועה של המורה במרחב הכיתתי כנקודות מרכזיות:

"משכה את תשומת ליבי העובדה שהמורה הכתיב בסבלנות את ההגדרה של התיאוריה לפני שדיבר והסביר עליה, כמו כן העמידה של המורה המכתיב לא היתה פאסיבית ליד הלוח אלא הוא הסתובב בכיתה בזמן ההכתבה וראה שהתלמידים כותבים.

בחרתי בדברים אלו מכיוון שאלו בעיות שאני נתקלת בהן בכיתה בה אני מלמדת. ... עניין התזוזה בכיתה גם הוא משך את תשומת ליבי בגלל שבכיתתי אני מנסה באופן מודע להסתובב יותר ולדבר ממקומות שונים בכיתה מה שעוזר לי לגרום לתלמידים מסוימים לפטפט פחות.

ההתלבטות שלי בעניין ההכתבה היא בעיקר בגלל העומס של המושגים - לדעתי אם אכתיב את כל המושגים לא נוכל להספיק לעבור על הדברים המעניינים ואילו התלמידים רוצים ביטחון שיש להם במחברת את "המפתח להצלחה". בנוסף עולה בי שאלה עד כמה צריך "להאכיל בכפית" את התלמידים וכמה צריך לאתגר אותם לחשוב לבד, לסכם בזמן הדיבור או לעבור על החומר אחרי השיעור."

בנוסף, ממצאי הגרף מראים כי הסטודנטים לא התמקדו כלל בנקודת המבט של התלמידים כדרך עיקרית לבחון את השיעור. אולם, ישנם 19% שהתבוננו בשיעור באופן מורכב ועמוק, ממגוון של נקודות מבט, וחלקם שילבו בין נקודות המבט הללו גם את נקודת המבט של התלמידים. כך נוי מציגה את הבחירה שלה ומסבירה אותה:

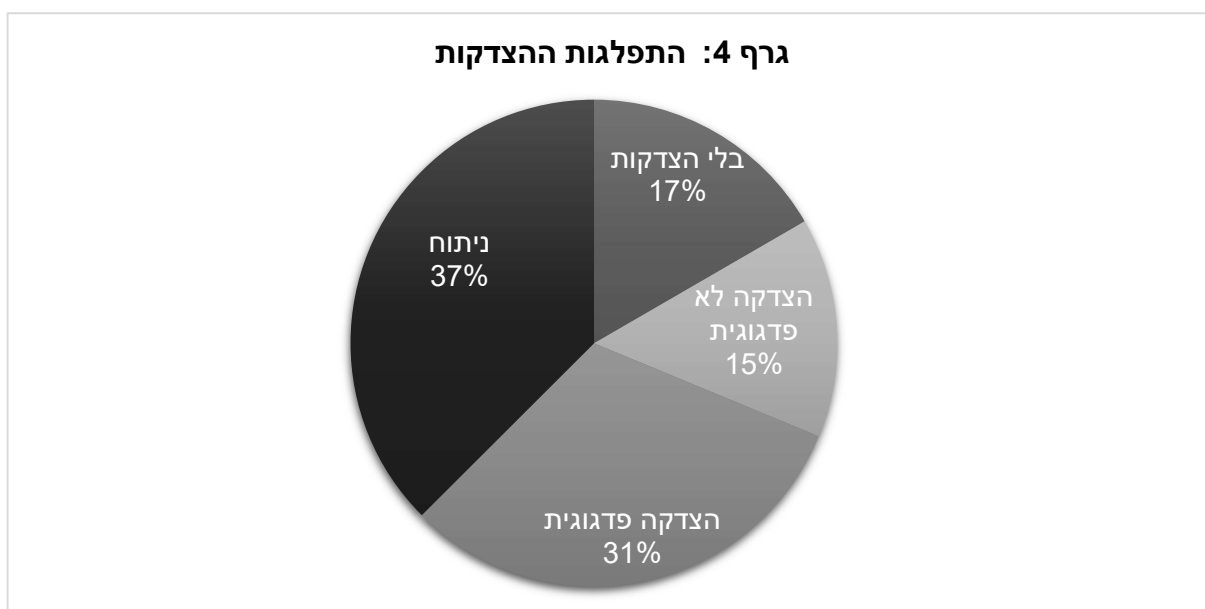
"1. השימוש רק במצעים חזותיים - תמונות, שיר, מצגת עם החומר הנלמד. 2. יכולתו של פרח ההוראה לגרום לעניין אצל התלמידים והקשבה."

"בחרתי בדברים אלה משום שלדעתי הם קשורים אחד בשני, תלמיד שמראים לו מייצג כלשהו יהיה קשוב וערני יותר מתלמיד שקוראים לו ומדברים אליו בלבד. בנוסף, זו דרך טובה להעביר חומר נלמד ולגרום לו להיות מקושר למציאות."

לעומת 19% מהסטודנטים שהצליחו כבר בנקודת הפתיחה לבטא נקודת מבט משולבת, חשוב לשים לב כי מספר דומה - 19% מבין הסטודנטים - לא הצליחו להתבונן בשיעור דרך נקודת מבט פדגוגית כלשהי.

2. הנמקה מבוססת ידע

מעבר לזיהוי פרקטיקות ההוראה והסוגיות הפדגוגיות, הסטודנטים התבקשו להסביר את הבחירות שלהם, ולשאול שאלות שעולות בעקבות התרחשות שהם מבחינים בה. בתוך ההתייחסות הזו בחנו אם הסטודנטים מצדיקים את הטענות שלהם, כלומר מוסיפים הסבר או טיעון לבחירה שלהם (Zhang et al., 2011). במידה שישנה הצדקה, בחנו אם ההצדקות הן פדגוגיות או נשענות על היבטים אחרים כמו ההיבט האישי מחוויות עבר שלהם כתלמידים. בנוסף, בחנו אם מלבד הצדקה פדגוגית ישנו גם ניתוח לסיטואציה; כלומר, האם הסטודנטים עוברים משלב ההסבר הנקודתי בתוך הסיטואציה ליצירת הכללה על מעשה ההוראה (Popp & Goldman, 2016). הממצאים מוצגים בגרף 4.



מתוך הגרף אפשר לראות כי 32% מהסטודנטים לא הצדיקו כלל את הבחירה שלהם. ייתכן והם עדיין לא יודעים כיצד להמליץ את הסיבות שבגללן התופעות שתיארו משכו את תשומת ליבם. אולי מידת העניין שלהם במה שראו לא מספיק גבוהה כדי להצדיק אותה בטיעון כלשהו, לא כל שכן לקשור אותו לטיעון פדגוגי. מבין אלו שהצליחו להצדיק את הבחירה, 31% נעצרו בחיבור המיידי לסיטואציה שנצפתה ולא הצליחו להשליך מהמעשה עצמו להקשר הרחב יותר של ההוראה. דוגמה להתייחסות רחבה למעשה ההוראה אפשר למצוא בתשובה של טל, שהתייחסה בעיקר לחשיבות של בחירת הנושא ולזמן שהוקדש לדיון בו מעבר לחומר הלימוד:

"אני חושבת שהכרחי לתת לתלמידים דוגמאות לחומר הנלמד, לשם השוואה או הדגמה, והבהרה וחשוב שהדוגמאות האלה יהיו מהעולם שלהם, מבסיס הידע שלהם כדי שהם יתחברו ויהיה להם קל להבין. כמו כן, לדעתי, יש חשיבות רבה בכך שמאפשרים לתלמידים לשאול שאלות מכיוון שהדבר גורם להם להיות פעילים בשיעור, הם יותר סקרנים, מתעניינים ומפרים את החשיבה של זה ואף של המורה."

לאור החשיבות שטל העלתה בחיבור הנושא לעולם התלמידים נראה שהיא מעוניינת ללמוד עוד על הנושא, ועל כן שאלה:

"אם יש נושא שהוא לא מתחום יומיומי, כיצד מוצאים דוגמא? איך יודעים אם הדוגמא טובה? מה קורה אם התלמידים לא הבינו את הדוגמא וזה רק מבלבל אותם? איך יודעים מתי לתת מקום לשאלות? ואיך יודעים מתי להפסיק?"

מתוך דבריה אפשר להבין כי בחירת נושא השיעור מעלה אצלה לא מעט תהיות והיא לא מסתפקת בחיבור, המוצלח לדעתה, שעשה המורה בשיעור המסוים הזה. אפשר ללמוד מכך גם על תהליך הלמידה החקרני שהיא עוברת נמצאת הסטודנטית; היא מזהה את הסיטואציה ואף מעריכה אותה כתורמת ללמידת התלמידים אך היא איננה מסתפקת 'בהעתיקה' שלה. טל מנסה להבין את היתרונות בסיטואציה, באילו עוד נסיבות אפשר יהיה להשתמש בפרקטיקה הזו ואיך ניתן יהיה להתאים אותה במידה והסיטואציה לא תאפשר שימוש זהה בפרקטיקה הזו. במילים אחרות, טל נמצאת בעמדה שחוקרת את הפרקטיקה ומוכנה ללמידה והרחבה של השימוש בה.

3. חקרנות

ספקנות

הרעיון של חקרנות כולל בתוכו את היכולת להיות במקום שואל, בוחן ומציג תמונה מורכבת. כלומר, זוהי היכולת להציג עמדה המטילה ספק ומציגה את האדם כמי שמעוניין ללמוד ולדון במורכבות של עולם ההוראה ולא להיות במקום נחרץ והחלטי. בהתאם לכך, בחנו בשאלון את האופן שבו הסטודנטים ענו על השאלות. ראשית, בדקנו אם הסטודנטים השתמשו בשפה נחרצת, כמו שעולה למשל מהדברים של ישי, שהתייחס לנושא ההכתבה בשיעור:

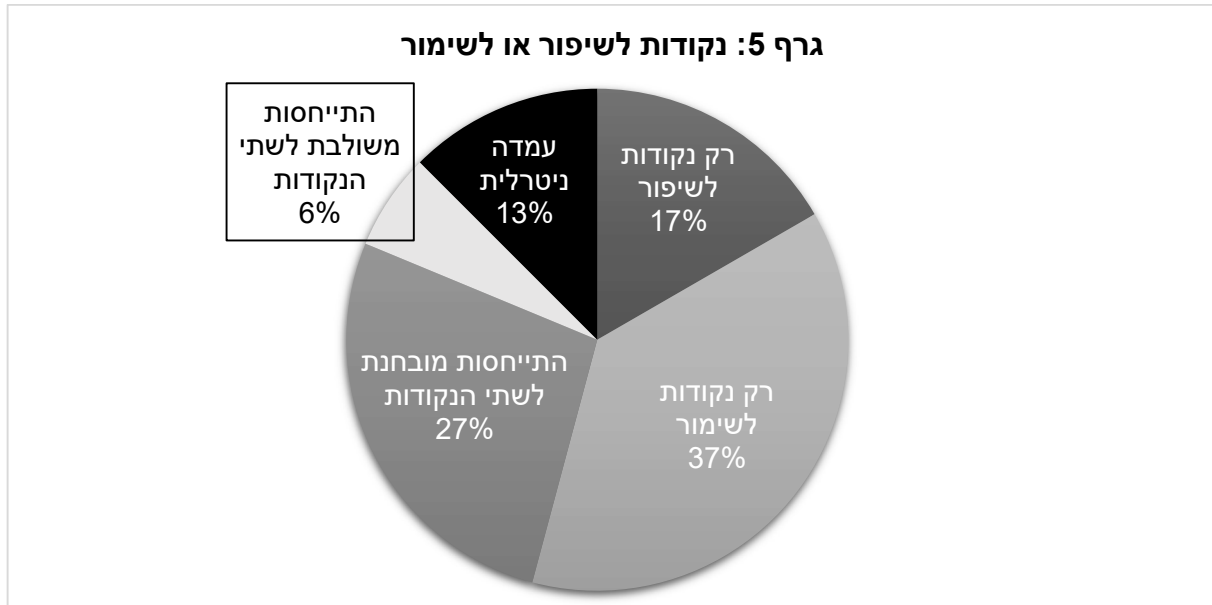
"אלה הדברים הבסיסיים שתורמים ללמידה של התלמידים ולרצון שלהם ללמוד. לכתוב תחת הקראה הם יכולים גם עם הסרטון ברשת. בשביל מה הם צריכים את "המורה" הזה אז? מה הוא תורם להם? זה שיעור אבוד! זה שינון החומר ללא ההבנה!"

או דווקא בעמדה ספקנית כפי שהודגם קודם לכן בדברים של טל וכפי שנמצא בדברים של נעה שהתייחסה גם היא בין היתר לנושא ההכתבה:

"בחרתי בדברים האלה כיוון שהם מעוררים בי שאלות ומחשבות. קשה לי לקבוע דעה נחרצת בנוגע אליהם. בנוגע להכתבה, אני מבינה את הצורך בסיכומים מסודרים אך תוהה עד כמה הדבר הוא חלק מהותי מהשיעור והאם ניתן לוותר עליו לטובת דברים אחרים ולהביא לתלמידים סיכומים לאחר מכן. מן הצד השני, אני תוהה האם הידיעה שאין סיכומים כתובים גורמת לתלמידים להיות קשובים יותר לשיעור. בנוגע לשירים, לתמונות, אני תוהה האם שימוש שכזה הוא מספיק או שיש לעשות משהו מעבר להצגתם/השמעתם בלבד."

מתוך תשובות הסטודנטים מצאנו כי רוב הסטודנטים היו נחרצים (62.5%) בהצגת עמדותיהם, כך שיתכן והם לא אימצו עדיין עמדה חקרנית שמצריכה ערעור והרהור בפרקטיות הנצפות ולא רק הערכה והכרעה לגביהן.

ממד נוסף של חקרנות בא לידי ביטוי באופן בו מציגים את הנקודות שמושכות את תשומת הלב - כאלו שמצריכות שיפור או דווקא נקודות לשימור או שאולי הסטודנטים מצליחים ליצור איזון ושילוב בין נקודות המבט ומתייחסים לשני הצדדים באותה הסיטואציה. גרף 5 מציג את התוצאות:



מתוך הממצאים אפשר לראות שרק חלק קטן מהסטודנטים (6%) הציגו תמונה מורכבת בה הם משלבים בין הצורך לשיפור ולשימור לגבי אותה ההתרחשות. עוד כרבע מהסטודנטים (27%) התייחסו למורכבות השיעור בצורה חלקית והעלו סוגיות שמצריכות שיפור ושימור אם כי לא באותה הסיטואציה ממש אלא בראייה כוללת על השיעור הנצפה. מרבית הסטודנטים מצאו בתוך השיעור רק נקודות לשיפור (17%) או רק נקודות לשימור (37%) מבלי לאזן את התמונה הנוצרת בעקבות זאת.

שיפוטיות

עמדה חקרנית שונה באופן מהותי מנקיטת עמדה שיפוטית. העמדה החקרנית כוללת בתוכה הבעת ביקורת, פירוק וניתוח של האירוע אך נמנעת מהערכה ושיפוט של מרכיבי האירוע. כלומר, ניתוח הסיטואציה לא מתקיים במושגים של 'טוב ו'רע' או 'נכון ו'לא נכון' אלא בהתבוננות מורכבת שמתייחסת למניעים והשלכות אפשריים (Sturmer, Konings & Seidel, 2012). בהתאם לכך, בחנו את היכולת של הסטודנטים להימנע משיפוטיות כלפי מה שראו בסרטון. מתוך הממצאים עולה כי רוב הסטודנטים (66.67%) התייחסו באופן שיפוטי אל הסרטון לעומת רק כשליש מתוכם (33.33%) שנמנעו מהתייחסות שיפוטית. שוב, חשוב להדגיש שהימנעות משיפוטיות איננה הימנעות מביקורת, אלא שהביקורת עוסקת בהשלכות אפשריות של הפעולה איננה עסוקה בהכרעה בעד או נגד, טוב או רע. ניתן להבחין בין שיפוטיות לביקורת בהשוואה בין עמדות שמציגות שתיים מהסטודנטיות. איאת מציגה עמדה שיפוטית כאשר היא מסבירה מדוע בחרה להתייחס לשיר שהושמע בתחילת השיעור:

"הדרך שהעבירו בה את השיעור לדעתי היא לא נכונה, לא טוב להתחיל בשיר בהתחלה (אתה מאבד שליטה) וגם היה צריך לדבר על החלק התיאורטי ולאחר מכן להשמיע השיר."

איות משתמשת בביטויים "לא טוב", "לא נכון" ומסבירה כיצד צריך היה לפעול; היא מדגישה כך את עמדתה השיפוטית לגבי טיב הפעולה בה נקט המורה בשיעור.

לעומתה, דניאל נמנעה מהבעת עמדה שיפוטית בדבריה כאשר הסבירה את בחירתה בקטע בסרטון שבו התלמידים שואלים שאלות ומתקיים דיאלוג בין המורה לתלמידים:

"התלמידים שאלו הרבה שאלות ונראה שהיו סקרנים. המורים נתנו לתלמידים מקום לביטוי - איך הם רואים את הדברים? הייתה תחושה של דיאלוג בחלק מהזמן. בחרתי בדוגמאות אלה, כי אני רואה חשיבות גדולה לשיתוף פעולה בין המורה לתלמידים. שיתוף בשיח, בשעות ובשאלות נותן תחושה של כבוד והקשבה הדדית, זה משאיר עניין בשיעור ויכול לתת מוטיבציה."

אפשר לראות כי דניאל נמנעה מלנקוט עמדה חד משמעית לגבי טיב ההוראה והיא לא עסוקה בהערכת איכות ההוראה אלא מסבירה את ההשלכות האפשריות של הפעולה בה נקט המורה – "משאיר עניין" ו"יכול לתת מוטיבציה".

דין ומסקנות

המאמר הנוכחי התמקד בהשקפה המקצועית של פרחי הוראה ומורים בראשית דרכם. השקפה זו כוללת בתוכה את היכולת להבחין ולפרש אינטראקציות משמעותיות המתרחשות בזמן השיעורים, תוך מתן הסברים וביסוס טענות של ידע והבנה מקצועית (Sherin, 2007; Sherin & van Es, 2009). בחינת ההשקפה המקצועית כוללת גם התייחסות למרכיבי השיח הפדגוגי הפורה - ממוקד בסוגיות מתוך מעשה ההוראה, עשיר בהנמקות פדגוגיות שמעוגנות בייצוגים מתוך הפרקטיקה, כולל מגוון של נקודות מבט ומשלב בין תמיכה לביקורת (Lefstein, Vedder-Weiss & Segal, 2020). לתפיסתנו, השילוב בין ההשקפה המקצועית למרכיבי השיח הפדגוגי מאפשר להבין את תפיסתם הפדגוגית של פרחי הוראה ומורים בראשית דרכם. הבנה זו יכול לסייע בידינו להצביע על נקודות מפתח שכדאי להתייחס אליהן בתכניות להכשרת מורים.

הממצאים במחקר זה חולקו לשלושה משתנים: הבחנה - עד כמה הסטודנטים ממוקדים במעשה ההוראה ומהן נקודות מבט דרכן הם מתבוננים בשיעור. הנמקה מבוססת ידע – האופן שבו הסטודנטים מסבירים, מפרשים ומנתחים את הבחירות שלהם. חקרנות – האופן שבו הסטודנטים הביעו את עצמם, גילו נחרצות בדבריהם, שילבו בין נקודות לשיפור ולשימור ונמנעו משיפוטיות.

מתוך הממצאים ניתן לומר כי בנקודת הכניסה להכשרה, מרכיבי ההשקפה המקצועית של פרחי ההוראה, כפי שאלו פורטו לעיל, מצויים ברמות שונות של התפתחות. על כן, טענתנו המרכזית היא שנדרש מאמץ מפורש ומכוון במהלך ההכשרה לפיתוח השקפה מקצועית של פרחי הוראה. שינוי בתהליך ההכשרה נדרש ביחס לממדים שונים שלה כפי שהיא בנויה כיום: בתכנים הנלמדים במתודות ההוראה ובחיבורים ובאינטגרציה בין קורסים שונים, הכשרה והתגייסות של חברי הסגל ועוד. בחלקו המסכם של המאמר נדון בכל אחד מן הממצאים שתוארו לעיל ולבסוף נציע דרך לפיתוח וטיפוח כל אחד מהמרכיבים אותם בחנו בתוכנית הכשרת המורים כך שיוצרו שינוי משמעותי ובר יישום בתהליך ההכשרה.

מרכיב ההבחנה מהווה קריטריון בסיסי בפיתוח השקפה מקצועית של מורים (Blomberg et al., 2011). על כן, החלק הראשון של השאלון בחן את יכולות ההבחנה של הסטודנטים. יכולות אלו באו לידי ביטוי בשני אופנים: מיקוד במעשה ההוראה ונקודות המבט של הסטודנטים.

מיקוד במעשה ההוראה כולל בתוכו את היכולת לזהות פרקטיקות הוראה ספציפיות. כפי שעולה מתוך הנתונים, רוב מכריע מבין הסטודנטים (81%) זיהו לכל היותר מחצית מפרקטיקות ההוראה שהופיעו בקטע בו צפו; אף לא סטודנט אחד זיהה את כולן. בנוסף, בדקנו אם כחלק מזיהוי מעשה ההוראה הסטודנטים מצליחים לזהות סוגיות פדגוגיות מתוך השיעור, גם אם הם לא מייחסים אותן מפורשות לפרקטיקת ההוראה מסוימת. מתוך הממצאים עולה כי קרוב למחצית מהסטודנטים (46%) לא הצליחו לזהות שתי סוגיות פדגוגיות כפי שהתבקשו; 4% מהסטודנטים לא זיהו אפילו סוגיה אחת. מיומנויות זו חשובה ביותר להבנת הסיטואציה המקצועית, ולכן, לדעתנו, חשוב לאמן את הסטודנטים בזיהוי סוגיות פדגוגיות וחילוץ פרקטיקות הוראה הרלוונטיות להן.

מרכיב נוסף שמתייחס ליכולת ההבחנה של הסטודנטים דן בנקודות המבט שדרכן בוחרים הסטודנטים להציג את ההתרחשויות השונות בשיעור (Sherin, 2007). השקפה מקצועית של מומחים כוללת התייחסות למורכבות המתקיימת בהוראה ובחינה של ההתרחשות מנקודות מבט שונות. נקודות המבט הללו כוללות את פרקטיקות ההוראה, או באופן רחב יותר את הפעילות של המורה בשיעור, והתוכן עליו דנים בשיעור. כלומר, נקודות מבט דיסציפלינריות ונקודות המבט של התלמידים בכיתה (Little & Horn, 2007; Sherin & van Es, 2009; Horn & Kane, 2015). הממצאים שלנו מעידים על כך שרוב פרחי ההוראה ממוקדים בנקודות המבט של המורה בשיעור ורק חלק קטן מהם מצליחים להתייחס למגוון נקודות מבט בו זמנית, בתוך יחידת הזמן של השיעור. לכן, כדאי לחשוף את הסטודנטים במהלך לימודיהם למגוון נקודות המבט האפשריות לסיטואציה ובכך לסייע להם לפתח ולשפר את ההשקפה המקצועית שלהם ולקדם אותם צעד נוסף לקראת הפיכתם למורים מומחים. מחד, הדרך לעשות זאת היא פשוטה יחסית והסטודנטים חשופים אליה במהלך לימודי ההכשרה – צפייה במורים המכשירים שלהם. מאידך, הצפייה כשלעצמה אינה מספיקה והאתגר בתהליך זה הוא יצירת מאגר משותף של ייצוגים (כגון צילומי שיעור) שיאפשר דיונים משותפים המבוססים על התצפית במורים המכשירים או אף בהוראה של הסטודנטים עצמם.

המשתנה השני אותו בחנו הוא הנמקה מבוססת ידע (Sherin, 2007; Sturmer et al., 2012; Theelen et al., 2019). על-פי לפסטיין ואחרות (Lefstein et al., 2020) שיח פדגוגי פורה, כזה שמקדם את למידת המורים או פרחי ההוראה, הוא שיח עשיר בהנמקות פדגוגיות. בהתאם לכך, בחנו מרכיב זה הכולל בתוכו שני פרמטרים שמשלימים ומוסיפים זה לזה. ראשית, היכולת להצדיק ולהסביר את הבחירה בהתרחשות מסוימת, לנסח עבודה רציונל ואף לפתח השערות שמסבירות אותה (Zhang et al., 2011). שנית, היכולת לנתח את אותה ההתרחשות, ליצור הכללה מתוך המקרה המסוים ומתוך אותה ההתרחשות ולהוסיף פרטים שירחיבו את הקשר הסיבתי שעשוי להתקיים בשלב ההצדקה (Popp & Goldman, 2016). מהנתונים עולה כי אמנם כמעט שליש מהסטודנטים לא הצליחו להציג הצדקות פדגוגיות (או הצדקות כלשהן) בכלל, אך רובם הציגו טיעונים והצדקות פדגוגיות, ומתוכם יותר מחצי הצליחו להוסיף גם ניתוח להתרחשות. הממצאים מלמדים שיש להשקיע זמן ומאמץ כדי לשפר את מיומנות הטיעון המקצועי של הסטודנטים כך שזה יכלול הצדקות פדגוגיות, לא כל שכן כדי לשכלל את איכות ההצדקות והניתוח, שכלל לא נבחנו במחקר זה. יחד עם זאת, מצאנו שיש בסיס טוב לעבודה עם הסטודנטים ואנו מניחות שהכשרה מתאימה, כפי שיידון להלן, תסייע להם לפתח את

היכולת להציג טיעונים פדגוגיים ולנתח את ההתרחשויות בשיעור בצורה פדגוגית חקרנית (Theelen et al., 2019; Lefstein et al., 2020).

לדעתנו, הכשרה זו צריכה לשלב תרגול של מיומנויות ההשקפה המקצועית הן בסדנאות היישומיות והן בקורסים העיוניים המתקיימים בלימודי ההכשרה לפרחי ההוראה. כך, באמצעות שימוש בייצוגים משיעורים בכלל ושל הסטודנטים בפרט, מעשה ההוראה יקבל תפקיד מרכזי בלימודי ההתכשרות להוראה. בנוסף, את התוכן הנלמד יש לקשור באופן מפורש לניתוח מעשה ההוראה בדגש על הנמקה והכללה. הסדנאות היישומיות יתמקדו בכלים דידקטיים ופדגוגיים ובהקשרים הפרקטיים של ההוראה. הקורסים העיוניים יתבססו על תאוריות ויאפשרו הרחבה של נקודת המבט המקצועית והעמקתה. יישום תהליכים אלו בהכשרה הוא מורכב מאוד, שכן מלבד הצורך בתיעוד עשיר ועדכני של מעשה ההוראה (לשם שיפור מרכיב ההבחנה), הוא מחייב שינוי משמעותי באופן ארגון ההוראה כפי שהוא מתבצע כיום, ומחייב את הסגל לבצע התאמות שוטפות בהתאם לייצוגים שהיו לרשותם לאורך השנה ולאלו שהסטודנטים יבקשו להציג.

המשתנה השלישי שנבחן במחקר הוא חקרנות, שנידון בשלושה ממדים: הטלת ספק, היכולת להציג נקודות לשיפור או שימור והימנעות משיפוטיות. ממדים אלו מסייעים לבחון את האופן שבו הסטודנטים מתבוננים על הסיטואציה וחושפים את המידה שבה הסטודנטים מציגים תמונה הכוללת בתוכה את המורכבות שקיימת בעולם ההוראה ואינם מסתפקים בראיה חד-ממדית ובמושגים של 'טוב' או 'רע' ו'נכון' או 'לא נכון'.

בהיבט של הטלת ספק מצאנו כי רוב הסטודנטים הביעו עמדות נחרצות, דבר המעיד על כך שהם לא אימצו עדיין עמדה חקרנית שמאפשרת לערער על הפרקטיקות הנצפות. בהיבט של היכולת של הסטודנטים לזהות יתרונות וחסרונות באותה סיטואציה - כלומר, להציג נקודות לשימור ושיפור ואף לשלב ביניהן, מצאנו כי מרבית הסטודנטים התייחסו אל השיעור באופן והציגו רק אפשרות אחת בבחירה בין נקודות לשיפור ולשימור. שלישיית, בחנו היעדר שיפוטיות. כלומר, היכולת לנתח את הסיטואציה במונחים מורכבים וביקורתיים שכוללים גם התייחסות להשלכות האפשריות של ההתרחשות, בלי להעריך ולשפוט אותה או את האנשים המעורבים בסיטואציה (Sturmer, Konings & Seidel, 2012). הממצאים הראו כי רוב הסטודנטים התייחסו באופן שיפוטי אל הסרטון. ניתן לסכם ולטעון כי בחינת היבט החקרנות מעידה על כך שבכל אחד מהפרמטרים הנבחנו מרבית הסטודנטים הציגו תפיסה לא חקרנית.

לכן, חשוב שתכנית ההכשרה תעסוק בהיבטיה השונים של החקרנות ותייע לסטודנטים לפתח את היכולת לשהות בשלב השאלות והבירור טרם המעבר לשלב הפתרונות. כמו כן, חשוב לאפשר לסטודנטים לנתח את מעשה ההוראה כך שכל אחד מחלקיו יבחן וניתן יהיה לערוך דיון על מרכיבי ההוראה השונים, גם אם הם מתקיימים בו זמנית ובאותה הסיטואציה. אנו מציעות כי תהליך ההכשרה יעסוק באופן מפורש במורכבות של תהליך ההוראה וביישום החומר התיאורטי הנלמד בקורסים, בבעייתיות הטמונה בניסיון לחתור לתשובות מוחלטות ובחשיבות של חקירת מעשה ההוראה באופן שאיננו שיפוטי – הכולל גם נקודות לשימור וגם לשיפור. עיסוק זה צריך להיעשות בשני אופנים: הראשון, מפורש וממוקד, כלומר באמצעות קורס שממוקד במורכבות של תהליך ההוראה, מטרת ההכשרה לפיתוח השקפה מקצועית וההשלכות על תהליך ההכשרה. השני, שזירה של עקרונות החקר בהוראת הכלים והתאוריות בכל אחד מהקורסים האחרים במסלול ההכשרה. כלומר, במקום הוראת תאוריות שנותנות תשובות ברורות וחד משמעיות, שמציגות כללי עשה ואל תעשה, ההוראה בקורסים תדגים מהי הוראה מורכבת, תדון ביתרונות וחסרונות של הכלים והפרקטיקות השונות, ההשלכות שלהם ועוד.

תהליך זה מורכב ליישום משתי סיבות: ראשית, סטודנטים בתהליך הכשרה מחפשים ומבקשים תשובות ברורות ואמת מוחלטת, ולרוב מתקשים להתמודד עם מורכבות. שנית, הכשרה מן הסוג המוצע כאן מחייבת משאבי זמן גדולים ואלו עלולים לבוא במחיר של ויתור על תכנים חשובים אחרים.

לסיכום, מהממצאים עולה כי השקפתם המקצועית של מורים בתחילת דרכם ראשונית מאוד וניכר שטרם גיבשו השקפה מקצועית המעידה על הבנה עמוקה ומומחיות. לכן, חשוב שלהתחיל ולפתח את ההשקפה הזו כבר בהכשרה ולפתח הלכה למעשה את המיומנויות הרלוונטיות באמצעות תרגול של המיומנויות האלה. תרגול זה יתבסס על השיעורים של המורים המכשירים ובעיקר על ניתוח השיעורים אותם מלמדים הסטודנטים ויתמקד בחקר הפרקטיקה (Lefstein et al., 2020). תהליכים אלה יאפשרו לסטודנטים התנסויות חוזרות ותרגולים, ולשלב בין מה שהוא לומד בהתנסות המעשית לבין הידע הפרקטי והעיוני שהם לומדים בסדנאות ובקורסים העיוניים, תוך חקירה של תהליכים אלה ושימוש בשפה של הנמקות השלכות, וחקרנות (ולא בשפה של כלים פרקטיים ותשובות חד משמעיות). תהליך זה מהווה אתגר גדול להכשרה שכן כיום ההכשרות מורכבות מאוסף קורסים הנלמדים על ידי אנשי צוות שונים בעלי רקע שונה ולא בהכרח מתבצעת ביניהם אינטגרציה בהכשרה (בתוכן, במבנה, באופן ההוראה ועוד). כמו כן, מדובר על תכנים שנקבעים ומאורגנים מראש ורק חלקם הקטן נקבע באופן גמיש על פי חוויות הסטודנט בהתנסות. הכשרה מן הסוג המוצע כאן מחייבת יצירת אנטגרציה ברמת הקורסים והצוות ומחייבת את הצוות לקיים תהליכי חשיבה מתמידיים לפיתוח מיומנויות אלה בקרב פרחי ההוראה חשוב ללוות את התהליך בהערכה ומחקר כדי לדעת את רמת האפקטיביות של התהליכים ולבחון את השינויים הנדרשים כדי להגביר את האפקטיביות שלהם.

- Blomberg, G., Strummer, K. & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education* 27, 1131-1140.
- Dey, I. (1993) *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*, London: Routledge.
- González, G. (2011). Who does what? A linguistic approach to analyzing teachers' reactions to videos. *ZDM*, 43(1), 65-80.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96, 606-633.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *The Teachers College Record*, 103, 942-1012.
- Horn I. S. (2010). Teaching replays, teaching rehearsals, and re-visions of practice: Learning from colleagues in a mathematics teacher community. *Teachers College Record* 112 (1), 225–259.
- Horn, I. S., & Kane, B. D. (2015). Opportunities for professional learning in mathematics teacher workgroup conversations: Relationships to instructional expertise. *Journal of the Learning Sciences*, 24(3), 373-418.
- Lefstein, A. (2018). Moving teacher learning from the margins to the mainstream. *Practical Literacy: The Early and Primary Years*, 23(1), 35-37.
- Lefstein, A. & Snell, J. (2011) Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education* 27, 505-514.
- Lefstein, A., Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. London: Routledge (pp. 4-8).
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating Research on Teacher Learning: Toward Pedagogically Productive Talk. *Educational Researcher*, 0013189X20922998.
- Little, J. W., & Horn, I. S. (2007). Normalizing' problems of practice: Converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. *Professional Learning Communities: Divergence, Depth, and Dilemmas*, 79-92.
- Rosaen, C. L., Carlisle, J. F., Mihocko, E., Melnick, A. & Johnson, J. (2013) Teachers learning from analysis of other teachers' reading lessons. *Teaching and Teacher Education* 35, 170-184

- Seidel, T., Blomberg, G. & Renkl, A. (2013) Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 34, 56-65
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011) Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education* 27, 259-267
- Shaffer, D. W. (2017). *Quantitative ethnography*. Madison, WI: Cathcart Press.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. Derry (Eds.) *Video research in the learning sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Sturmer, K., Konings, K. D. & Seidel, T. (2012) Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*.
- Theelen, H., van den Beemt, A., & den Brok, P. (2019). Using 360-degree videos in teacher education to improve preservice teachers' professional interpersonal vision. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(5), 582-594.
- Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J., & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 27(2), 454-462.