

הראוי, הרצוי, המצוי והסיכוי לשינוי-

בין מדיניות בינלאומית לבין שינויים בתפיסות ובפרקטיקות
של מורים בעל יסודי בעידן של פוסט-קורונה

דו"ח מחקר

ד"ר ליאת אייל וד"ר זהר סנפיר

המחקר בוצע במימון קרן הנשיאה של המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט

תשפ"ג

תוכן העניינים

3	תקציר
4	Abstract
6	הקדמה
8	סקירת ספרות
8	השפעת מגפת הקורונה על מערכת החינוך
12	זהות מקצועית ותפיסת תפקיד המורה
14	פרקטיקות הוראה ולמידה
16	מטרת המחקר
16	שאלות המחקר
17	מתודולוגיה
17	שיטת המחקר
17	משתתפי המחקר
17	הליך המחקר
18	כלי המחקר
18	אופן ניתוח הממצאים
18	אמינות
19	אתיקה
20	ממצאים
19	שאלת מחקר 1- הראוי-מדיניות חינוכית לפי מסמכי מדיניות בינלאומיים
22	שאלת מחקר 2- הרצוי- תפיסות של מורים בעידן פוסט-קורונה
25	שאלת מחקר 3- המצוי- פרקטיקות של מורים בעידן פוסט-קורונה
28	סיכום ודין
35	רשימת מקורות
41	נספחים
41	נספח 1 - פרקטיקות הוראה (משרד החינוך)
43	נספח 2 - משתתפי המחקר
46	נספח 3 - מדריך ראיון
47	נספח 4 - אישור ועדת אתיקה מכללתית

תקציר

מערכת החינוך בישראל ובעולם עברה טלטלה בתקופת מגפת הקורונה, עקב סגירת מוסדות הלימוד והמעבר ללמידה דיגיטלית מרחוק, בכל שכבות הגיל ובכל מוסדות הלימוד. המעבר מההיר להוראה ולמידה מרחוק הצריך את סגלי ההוראה לאמץ מתודולוגיות של למידה מקוונת, כגון ניהול כיתה בזום, יישום מיומנויות של אוריינות דיגיטלית ושילובן בהוראה ולמידה. לצד האתגרים ביישום מעבר מהיר זה, המורים חוו גם הגברת האוטונומיה והעצמה של יכולותיהם המקצועיות. לאורך תקופת הקורונה עלתה השאלה אם משבר הקורונה מהווה נקודת מפנה למערכת החינוך, או שמא לאחריה המערכת תשוב לאורחותיה הקודמים. במסגרת מחקר זה שאלנו האם המשבר שהתחולל במערכת החינוך נוצל לשבירת תפיסות קיימות, אם לא, וכן התבוננו בשינויים שהתחוללו מבחינה פדגוגית בכיתות הלימוד. בחנו אילו שינויים חלו בתפיסות המורים כלפי החינוך לנוכח משבר הקורונה, ועל אילו פרקטיקות הוראה ולמידה בחרו המורים לוותר ואילו בחרו לשמר. לצד זאת, האם כל אלו מתיישבים אם לא עם הרעיונות שהוצעו על ידי גופים קובעי מדיניות בינלאומיים. תפיסת העולם שהנחתה אותנו בתהליך מחקר זה היא איכותנית-פרשנית. במחקר ראינו 31 מורות ומורים המלמדים בבתי-ספר על יסודיים, ממגוון דיסציפלינות.

ממצאי המחקר מציגים השוואה בין ה'ראוי' של מדיניות חינוכית לפי מסמכים בינלאומיים לבין תפיסות ה'רצוי' של מורים בעידן הפוסט-קורונה. תמות של חוסן והסתגלות וכן שילוב טכנולוגיה דיגיטלית עלו גם במסמכי המדיניות וגם בתפיסות המורים. עם זאת, לא נמצאה התייחסות לתמה של חינוך מכליל בתפיסות המורים, ואשר מופיעה במסמכי-המדיניות. בתפיסות המורים בעידן של פוסט-קורונה חלו שינויים והן מתאפיינים בדינאמיות של הזהות המקצועית ואופי תפקידם. מוצגת הסתגלות וגמישות, ביחד עם תפיסה חיובית כלפי השינוי שחל. כמו כן, במרחב ה'מצוי' ישנה התאמה בין אמונות המורים לבין הפרקטיקות שהם מיישמים בכיתה, אשר למעשה, הוכתבו על ידי המציאות.

כחוקרות העוסקות בהכשרת מורים ועיצובה, אנו מוצאות כי למחקר זה עשויות להיות השלכות יישומיות בהבנת המצב הקיים במערכת החינוך, הפערים בין הראוי למצוי והשתמעויותיהם להכשרתם של פרחי-ההוראה. לגבי מורים בפועל, ניתן להשליך מתוך הבנות אלו גם אודות צרכי ההתפתחות המקצועית שלהם. בנוסף, אנו משערות שניתן יהיה להפיק תובנות ברמת ניהול בתי הספר, מה ראוי לקדם ומה כדאי לאפשר. לפיכך, מבחינה תיאורטית מחקרית, ניתן יהיה להסיק אילו מחקרים רצוי לערוך בהקשר של מדיניות משרד החינוך.

Abstract

The education system in Israel and around the world has been devastated by the Covid-19 pandemic, due to the closure of educational institutions and the transition to digital distance learning, for all age groups. The rapid transition to distance teaching and learning required teaching staff to adopt online learning methodologies. This included managing classrooms on Zoom, applying digital literacy skills, and integrating them into teaching and learning. Along with the challenges in implementing this rapid transition, teachers have also experienced increased autonomy and empowerment of their professional abilities. During the pandemic period, the question arose as to whether the Covid-19 crisis was a turning point for the education system, or whether the system would return to its previous ways.

We examined what changes have occurred in teachers' perceptions of education in the face of the Covid-19 crisis. We also examined what teaching and learning practices teachers have abandoned and/or preserved. At the same time, we will also examine if these practices are compatible with international policy-makers' principles.

The worldview that guided us in this research process is qualitative-interpretive. In this study we interviewed 31 high-school teachers, from various disciplines.

The research findings present a comparison between the 'appropriate' education policy according to international documents. In addition, they present perceptions of what is 'desirable' for teachers in the post-corona era. The importance of resilience and adaptation as well as the integration of digital technology came up both in the policy documents and in teachers' perceptions. However, no reference was found for 'inclusive education' theme in teachers' perceptions, which appeared in the policy documents. There have been changes in teachers' perceptions in the post-corona era and they are characterized by the dynamism of their professional identity and the nature of their role. Adaptation and flexibility are shown, together with a positive attitude of the change that has taken place. Also, in the 'found' space there is a match

between the teachers' beliefs and the practices they implement in the classroom. These practices were dictated by reality.

As researchers and designers of teachers' training, we find that this research may have practical implications for understanding the current situation in the education system, the gaps between 'appropriate' - 'desirable' - 'in practice'. In relation to in-service teachers, it is possible to deduce from these understandings the needs of their professional development as well. In addition, we expect it to be possible to generate insights about what is promoted or enabled at the school management level. Thus, from a theoretical research point of view, it will be feasible to conclude that studies should be conducted in the context of the Ministry of Education policy.

הקדמה

בתאריך 11 במרץ 2020, הכריז ארגון הבריאות העולמי כי מגפת COVID-19 היא מגפה עולמית. בעקבות כך שינה העולם את התנהלותו במטרה למנוע את התפשטותה. אחד הצעדים הראשונים והחשובים ביותר שננקטו הוא הריחוק החברתי בעזרת סגר מדיני ועולמי (OECD, 2020). במהלך המגפה ולנוכח הסגרים ברחבי העולם, נאלצה החברה להתמודד עם אתגרים משמעותיים שהשפיעו באופן בלתי נמנע על תחומים מסוימים וביניהם החינוך. כתוצאה מהתפשטות המגפה והכרזת מצב חירום בין לאומי, נסגרו ברחבי העולם מוסדות הלימודים: גני ילדים, בתי ספר ומוסדות השכלה גבוהה. הלמידה המקוונת תפסה תאוצה, ובמהלך תקופה זו כלל אנשי החינוך עסקו בתכנון ויישום של הוראה מרחוק. טכנולוגיות התקשורת הפכו לכלי הכרחי לשמירה על המשכיות הלמידה (Panisoara et al., 2020; Misu, 2020). שינוי פתאומי שכזה, המלווה ברגש של חרדה ציבורית גוברת ביחס למגפה עצמה ואי וודאות לגבי העתיד, כמעט ולא אפשר זמן הסתגלות למציאות החדשה בהקשר של למידה מרחוק. כלל סגלי ההוראה נדרשו לשנות ולהכין את חומרי ההוראה שלהם ולהעבירם לפורמט מקוון במהירות שיא (אייל ואחרים, 2021).

השאלה הגדולה שנשאלה עם תחילת המשבר היא - האם משבר הקורונה יהווה נקודת מפנה או סערה חולפת? במחקר שעסק בתפיסות מורים ולומדים אודות מצבי הוראה למידה מקוונים, הציגו החוקרים חמש הנחות יסוד ושאלות אודות שינויים טכנולוגיים, אשר התבססו על מחקריו הקודמים של ניל פוסטמן (Postman et al., 1993) והותאמו לתקופת הקורונה: (1) מה עשתה הלמידה מרחוק למערכת החינוך? שכן, במציאות שנוצרה הטכנולוגיה היתה זו שאפשרה את הלמידה אך מצד שני גם צמצמה אותה. (2) טכנולוגיית ההוראה והלמידה מרחוק אינה מוטמעת באופן שווה בקהלים שונים ולפיכך עלולה להגביר פערים. אך האם היא יכולה גם לצמצם אותם? (3) הטכנולוגיה משפיעה על גופנו ונטיותינו - למשל למידה מבוססת שמיעה מגבירה את הצורך בזיכרון. על מה משפיעה למידה מקוונת? את מה היא מפתחת? (4) טכנולוגיות הוראה ולמידה מקוונת (כמו ZOOM) היוו מענה חירום לצורך בקיום למידה, אך באותה העת האם "הפקדנו" בידי כלים אלה את ההשפעה על אופן הלמידה? (5) הטכנולוגיה מאפשרת לשבור מוסכמות חברתיות והיסטוריות אודות מהותו ותפקידו של בית הספר ולהופכו לרלוונטי יותר לחיי היום-יום - כיצד? (Mishra, 2020). נראה כי מקבץ שאלות אלה מהווה קרקע פוריה למחקר. במהלך תקופת הקורונה הארוכה ועד היום, מתפרסמים בכל העולם מחקרים הבוחנים שאלות אלה ורבות נוספות.

תחילת הדרך במעבר ללמידה מרחוק הציפה קשיים רבים בתחום החינוכי, הפדגוגי, הרגשי והחברתי. לאחר תקופה שבה נכנסו כלל המעורבים לשגרת חירום היה ברור כי בסיום התקופה חשוב יהיה להפיק תובנות אודות תהליכי היישום ודרכי התמודדות עם הקשיים שבשגרת הלמידה מרחוק, כמו גם ללמוד מהצלחות. כיום, אנו רואים כי אותה שגרת חירום בתקופת הקורונה, הובילה למגוון תוצאות. חלק מן המוסדות חזרו להוראה פנים אל פנים, כפי שהיה לפני הקורונה. חלק מן המוסדות אימצו את הלמידה המקוונת מרחוק כחלק מהשגרה החדשה במודלים שונים (אייל ואחרים, 2021). במוסדות לימוד אחרים חלו שינויים, אך אולי לא כאלה שניתן לצפות או לראות באופן גלוי.

מחקר זה מבקש לבחון אילו שינויים הוצעו על ידי קובעי מדיניות בינלאומיים במערכות החינוך וכיצד אלו באו ובאים לידי ביטוי בשדה החינוכי בפועל. מבחינות אלה, ניתן יהיה לעמוד על הפערים, הן ברמת הראוי, הן ברמת התפיסות התיאורטיות של המורים- הרצוי והן ברמת הפרקטיקות שהם בוחרים ליישם- המצוי.

סקירת ספרות

השפעת מגפת הקורונה על מערכת החינוך

תחזית בתחילת המגפה

ארגונים בינלאומיים שונים כמו אונסק"ו (UNESCO), יוניסף (UNICEF) והבנק העולמי (WBG), מפרסמים מעת לעת דוחות מחקר ותוואי למדיניות חינוכית במדינות הרלוונטיות. עם תחילת מגפת הקורונה ובמהלכה, פרסם כל אחד מארגונים אלו מסמכי המלצות על מנת לסייע למערכות שונות, בכללן מערכת החינוך, להתמודד עם המשבר. לדוגמה, עוד בשלב מוקדם של המגפה, הוועידה הבין לאומית לעתיד החינוך של אונסק"ו (UNESCO, 2020) דנה בהשלכות של משבר הקורונה והציגה תשע פעולות שיש לבצע היום על מנת לקדם את החינוך של מחר: (1) להתחייב לחיזוק החינוך כמשאב משותף. (2) להרחיב את ההגדרה של הזכות לחינוך, כך שתופנה לחשיבות החיבורים ונגישות לידע ומידע. (3) להכיר בערך של פרופסיית ההוראה ושיתוף הפעולה בין מורים, שכן לא ניכר שהתרחשה חדשנות חינוכית בתגובה למשבר, עקב התנגדות של משפחות וקהילות. (4) לקדם את זכויותיהם והשתתפותם של סטודנטים, נוער וילדים. (5) להגן על המשך קיומו של המרחב הבית ספרי כמרחב נפרד ממרחבי הלמידה והחיים האחרים. (6) לפתוח ולהנגיש מקורות דיגיטליים עבור מורים ותלמידים, כך שלא ישלטו על ידי גורמים מסחריים. (7) להבטיח אוריינות מדעית בתכנית הלימודים, כדי להילחם בתופעות כגון מיסאינפורמציה. (8) להגן על המשך תקצוב נאות של החינוך הציבורי. (9) לקדם סולידריות גלובלית כדי לצמצם חוסר שוויון (UNESCO, 2020). למרות שהמעבר להוראה ולמידה מרחוק בעת מגפת הקורונה נבע מכורח הנסיבות, צפוי היה שיחול שינוי בהוראה ובלמידה לאחרי סיומה. השינויים הצפויים היו בהיבטים שונים, ביניהם למידה וירטואלית ככוח מרכזי בהוראה ולמידה, שינוי בתפקיד אנשי החינוך והעברת אחריות ללומדים. זאת, לצד אתגרים מערכתיים לטווח ארוך, כגון אי שוויון והעמקת הפערים וכן מתן חוויה חינוכית מלאה ללומדים. מגיפת הקורונה הביאה איתה חדשנות משבשת למערכת החינוך, עקב המעבר המהיר להוראה ולמידה מרחוק, עם שהות מוגבלת לחשיבה ותכנון. עם זאת, היה צורך להעמיק בחשיבה על עתיד החינוך, על מנת שהחדשנות שנכנסה למערכת לא תיתפס כגורם שלילי (Kaur, 2020).

חלק מהנזקים העצומים של משבר הקורונה שהוצגו לא ניתן למדוד, ואולם נראה שהקורונה היוותה הזדמנות לחשיבה מחודשת אודות החינוך. קהאפאי (Cahapay, 2020) הציע שלא להתייחס לקורונה כמשבר בטווח הקצר, כיוון שהפתרונות שיוצעו יהיו זמניים ואז יחזור המצב

לקדמותו. במקום זאת, כדאי לשאול כמה שאלות לגבי בית הספר בטווח הארוך, שיהוו בסיס לדיון. כך למשל, התחומים לגביהם הציעו החוקרים לחשוב מחדש, הם: א) מה? מה צריכים להיות התכנים של תוכניות הלימודים? כיום תוכניות הלימוד מטעמים של גורמים ממשלתיים כופות על הלומדים סילבוסים, במקום לאפשר ללומדים לשאול שאלות ולקבל החלטות אודות הנושאים אותם ילמדו. ב) איך? הגישה המסורתית לפיה המורה אחראי על כך שהתלמידים יעשו כדבריו, מייצרת תחושה של חוסר מטרה. במקום זאת, כדאי לאמץ גישות כגון למידה מבוססת פרויקטים או תהליכי למידה של פתרון בעיות. ג) היכן? הלא הלמידה יכולה להתרחש בכל מקום. עולה השאלה האם הלמידה חייבת לחזור להתרחש רק בכיתה או שאפשר ללמוד מכל אחד בכל זמן. האם בעזרת הטכנולוגיה התלמידים יכולים ללמוד ממקורות אחרים ולהצטרף לתכניות בבתי ספר אחרים או במוסדות נוספים? (Zhao, 2020; Zhao & Watterston, 2020).

ארגון אונסק"ו הציע להשתמש בטכנולוגיה כדי להתגבר על הפער הדיגיטלי (UNESCO, 2020). אחת הטענות היא שלא נעשה שימוש בכל הפוטנציאל של הטכנולוגיה הדיגיטלית על מנת להנגיש את הלמידה, במובן שזו יכולה לאפשר גישה ללמידה וכלים, אך לא לכל הילדים יש את הגישה הנדרשת. אחת ההצעות היא לרתום את החברות הגדולות לכך שלכולם בכל העולם תהיה גישה לאינטרנט. במרכז לפיתוח בר-קיימא באונ' קולומביה טענו כי המורים, אשר עמדו בקו הראשון גם לפני המשבר, זקוקים לסביבות היברידיות, כך שיוכלו להיות בקשר עם התלמידים, באמצעות טלפונים ניידים, מחשבי לוח וכדומה. אי לכך, הוצע לרתום חברות גדולות לסיוע. למשל, להשתמש בפלטפורמה של גוגל קלאסרום, לגייס אוניברסיטאות כך שתאפשרנה גישה לקורסים רבי-משתתפים (Mooc) ולהקים מרכזים קהילתיים ללמידה, כך שספריות, מוסדות דת ומנגנונים קהילתיים יהיו מעורבים בחינוך. עוד הציעו החוקרים על החובה לשלב פעילויות לפיתוח הרווחה הרגשית-חברתית של תלמידים, כך שתהיינה משולבות בסילבוסים בכל הרמות, כמו גם על הצורך בשמירה על סובלנות לתרבויות, לכדור הארץ, לסביבה ולחנך תלמידים להשמיע את קולם כלפי חוסר צדק חברתי (Iyengar, 2020).

תוך כדי המגפה

הסגרים והלמידה מרחוק בעקבות מגפת הקורונה נמשכו לסירוגין עד שנת 2022. מחקרים שנערכו בתקופה זו בחנו את ההשפעות והתוצאות השונות של המגפה על תלמידים, על אנשי חינוך ועל מוסדות. מחקר שנערך בחסות ה-OECD וכלל איסוף נתונים ומידע ממדינות שונות ברחבי העולם, בחן מגוון השפעות של תקופת הקורונה על מערכת החינוך (Schleicher et al., 2022).

היבט אחד שנבחן היה השפעת הלמידה מרחוק על הישגי התלמידים ומעורבותם. נמצא כי תלמידים שעסקו בלמידה מרחוק הגיעו לרמות נמוכות יותר של הישגים לימודיים והפגינו מוטיבציה נמוכה בהשוואה לתלמידים שקיבלו הדרכה אישית בתוך בית הספר. יתר על כן, תלמידים מרקע מוחלש, כמו אלה ממשפחות מעוטות הכנסה, הושפעו באופן לא פרופורציונלי מהמעבר ללמידה מרחוק. זאת כיוון שלעתים קרובות לא היתה להם גישה לטכנולוגיה ולמשאבים אחרים נדרשים להשתתפות בשיעורים מקוונים. לפיכך, תלמידים אלה חזרו למערכת החינוך כשהם בפערי למידה גדולים מחבריהם. כך למשל, בארה"ב וביפן, עד סוף שנת 2021, תלמידים היו בפיגור של כחמישה חודשים בלימודי מתמטיקה ובפיגור של כארבעה חודשים במיומנויות הקריאה בממוצע. בקרב מיעוטים שונים, הפערים היו גדולים אף יותר. לעומת זאת, במדינות שבהן מערכות החינוך היו פתוחות לאורך תקופת המגפה (למשל שוודיה), לא היתה ירידה ברמת המיומנויות בקרב כל הקבוצות החברתיות, ולא ניכרה כל השפעה על התלמידים. היבט נוסף שנחקר היה השפעת המגפה על בריאות הנפש והרווחה. המגפה הביאה לרמות מוגברות של מתח, חרדה ודיכאון בקרב תלמידים, ורבים דיווחו כי הם חשים מבודדים ומנותקים מעמיתיהם וממוריהם. בתי ספר ואוניברסיטאות הגיבו על ידי הטמעת שירותי תמיכה בבריאות הנפש, אך יש עדיין עבודה רבה לעשות כדי להבטיח שלכל התלמידים תהיה גישה לתמיכה שהם צריכים. בנוסף להשפעות אלו, החוקרים בחנו גם את תפקידה של הטכנולוגיה בחינוך. למידה מרחוק האיצה את אימוץ הטכנולוגיה והפכה את החינוך לנגיש יותר עבור תלמידים עם מוגבלויות, כמו גם עבור תלמידים באזורים מרוחקים וכפריים שאולי לא הייתה להם גישה להוראה מסורתית בכיתה. בבתי הספר, הטכנולוגיה יצרה גם הזדמנויות חדשות לחדשנות ושיפור בחינוך. לדוגמה, הטכנולוגיה אפשרה פיתוח של כלים ומשאבים חינוכיים חדשים, כגון פלטפורמות למידה מקוונות וסימולציות של מציאות מדומה, שיכולים לשפר את חווית הלמידה. מצד שני, הטכנולוגיה הציגה גם אתגרים חדשים למחנכים ולתלמידים. מחנכים רבים הביעו דאגות לגבי השימוש בה, כמו הפוטנציאל להגדלת זמן המסך, ירידה באינטראקציה פנים אל פנים והפוטנציאל לבריונות ברשת (Schleicher et al., 2022).

תקופת הקורונה והמעבר הפתאומי ללמידה מרחוק השפיעו כמובן גם על המורים. מחקרים הראו שהמורים לא היו מספיק מוכנים להוראה מרחוק בחירום. עם זאת, בהתבוננות רחבה יותר עם פרספקטיבה להמשך, עולה שעל מנת להוביל שינוי בעל קיימות יש לתת מענה לצרכי המורים. תמיכה מהנהלת בתי הספר ומהקולגות הינה משמעותית לשלומות המורים ולהמשך תפקוד מיטבי שלהם (Klusmann et al., 2022; Stang-Rabrig et al., 2022).

עם דעיכת המגפה

עם החזרה לשגרה, לאחר המעבר של מערכת החינוך להוראה ולמידה מרחוק, חשוב ללמוד מתקופה זו שהתאפיינה כמצב חירום – מה היו החוזקות ומה החולשות, על מנת להעריך לעתיד ולשינויים נוספים שעשויים להתרחש (Hodges et al., 2020). בעקבות תקופה זו, השינוי המשמעותי והמיידני שהיה צפוי להתרחש הוא אימוץ נרחב של למידה דיגיטלית מרחוק ועמה שיטות חדשניות ללמידה. אולם במקביל להגברת השימוש ביישומים הדיגיטליים, נראה כי לומדים חוו קשיים בתחום הלמידה כגון נגישות למקורות דיגיטליים, חוסר מוטיבציה ואתגרים באינטראקציות חברתיות, כמו גם חרדות ומתח בתחום הרגשי. בהתאמה, דו"ח של ה-OECD משנת 2022 הראה שבהתייחס לאתגרים שעמם התמודדו מערכות החינוך ברחבי העולם בתקופת מגפת הקורונה, חלק ניכר מהמדינות שנסקרו הקצו משאבים להשלמת הפערים הן בתחומים הלימודיים והן בתחום הרווחה הרגשית-חברתית עם החזרה ללמידה בבתי הספר בשנת הלימודים 2021-2022. עם זאת, ברוב המדינות לא תוכננה הקצאה דומה בשנת הלימודים העוקבת (OECD, 2022a; Giannini, 2022).

ארגון אונסק"ו (UNESCO, 2022b) פרסם מאמר שבו נטען שהקורונה היוותה נקודת מפנה, וכי באופן גלובלי מערכות החינוך כשלו בטיפול באתגרים רבים הדורשים טיפול, כגון פערים דיגיטליים, חוסר שוויון ונסיגת הדמוקרטיה. בדו"ח העוסק בעתיד החינוך, קורא הארגון ליצירת חוזה חברתי חדש בתחום החינוך וטוען כי על בתי הספר לערוך שינויים בשלושה תחומים: דרכי הלמידה, תכני הלמידה ואופני הלמידה. הקביעה של אונסק"ו היא נחרצת: "עלינו להבטיח את הזכות ללמידה לאורך החיים, לכל הלומדים בכל הגילים וההקשרים, בכך שנספק להם את הידע והמימוניות שהם זקוקים להם על מנת שיוכלו לממש את מלא הפוטנציאל שלהם לחיים בכבוד".

גם הבנק העולמי (WGB), בשיתוף עם הארגונים UNICEF ו-UNESCO, קבע כי בעקבות משבר הקורונה, סדר העדיפויות הדרוש מבחינת יעדי החינוך צריך להיות בתחומים הבאים: א. סגירת הפערים הלימודיים שנוצרו. ב. טיפול בתחום הרווחה הרגשית-חברתית של התלמידים והכללתו בתוך ההוראה בכיתה (תוך קבלת הכשרה מקצועית למורים). ג. שילוב למידה דיגיטלית בהוראה כדי לשפר את אוריינות השפה והמתמטיקה (WBG, 2021a).

בין אם השינויים כאן כדי להישאר ובין אם לאו, אין ספק שלבחירות שאנו מבצעים היום יכולות להיות השלכות משמעותיות על כולנו לשנים הבאות (Harari, 2020). למשל, המעבר המהיר להוראה ולמידה מרחוק, והשימוש האינטנסיבי בטכנולוגיה, עשוי להוביל ליישום עזרים טכנולוגיים ללא התייחסות מעמיקה לפדגוגיה. בתקופת החירום של המעבר להוראה ולמידה

מרחוק, חברות טכנולוגיה הציעו פתרונות מהירים שאפשרו מעבר זה. כך, נכנסו למערכת שיקולים כלכליים של חברות טכנולוגיה מסחריות. כניסה כזאת עשויה להוביל לשינוי בפדגוגיה. אחד הנושאים לחשיבה הוא האם עתיד החינוך כיום, לאחר מגפת הקורונה יקבע באמצעות עיצוב למידה הוליסטי, או על ידי אינטרסים כלכליים של חברות מסחריות (Teräs et al., 2020).

זהות מקצועית ותפיסת תפקיד המורה

חוקרים שונים מגדירים ומתארים את המונח 'זהות מקצועית' של מורים באופנים מגוונים. חלקם מתייחסים לזהות המקצועית בגישה פרשנית, הרואה במושג זהות מקצועית כסובייקטיבית ונגזרת מסיפור חייו המקצועיים של המורה (קוזמינסקי, 2008; Goodson, 1999; Coldron & Smith, 1992) ואילו אחרים עוסקים ברכיבים שונים של הזהות המקצועית, באופנים המאפשרים את הערכתה ומדידתה (Canrinus et al., 2011). במחקר זה נאמץ את הגישה הפרשנית, לפיה זהות מקצועית מתייחסת לאמונות, לערכים, לעמדות ולהתנהגויות המגדירים את תפקיד המורה בחברה. בזהות זו נכלל גם הידע והכישורים של המורים, תחושת המטרה והשליחות שלהם, מערכות היחסים שלהם עם תלמידים, עמיתים והקהילה הרחבה יותר, ומחויבותם לפיתוח מקצועי מתמשך. הזהות המקצועית של מורה מעוצבת על ידי הכשרתו, התנסויותיו ואינטראקציות שלו עם אחרים, והיא מתפתחת ללא הרף לאורך הקריירה שלו (שץ-אופנהיימר ואחרות, 2011; Rodgers & Scott, 2008). מתוך הזהות המקצועית של המורה, נגזר גם המרכיב של תפיסת התפקיד. תפיסת התפקיד של המורה כוללת את תחושת השייכות שלו, מחויבותו המקצועית, ערכיו ושאיפותיו (Beijard et al., 2004; Day et al., 2005). תפיסת התפקיד מכילה כמה תחומים: א. מומחיות בתחום התוכן הכולל את הידע התכני בדיסציפלינה עליה אמון המורה. ב. מומחיות בתחום הפדגוגיה הכולל את מערכות היחסים עם התלמידים, הנחלת ערכים ואחריות על התפתחותם המוסרית והרגשית, כולל הכנתם לעתיד כעובדים ואזרחים, והתמודדות עם סוגיות של ניהול הכיתה. ג. המימד הדידקטי כולל את דרכי הוראת תחום הדעת תוך שימוש בגישות הוראה ומתודות המטפחות מוטיבציה ללמידה, אתגרי חשיבה וכולל תכנון הלמידה, הוראה והערכת תלמידים (Beijard et al., 2000). ד. בנוסף, בשנים האחרונות התווספו ממדים הקשורים להיבטים סוציאליים הכרוכים בעבודת המורה, וכוללים עבודה עם הורים, טיפול בילדים בהקשרים רגשיים והתנהגותיים, הגנה על הילדים ועבודה מול גורמים מקצועיים נוספים (Webb & Vulliamy, 2002). מושג הנכלל בממדים אלו הוא Caring, המתייחס לרגישות של המורה, תחושת האחריות שלו על הלומדים, אחריות על היחסים בבית הספר, הקרבה עצמית, תחושת מצפוניות עזה וזהות (Nias, 1999; שישון ופופר גבעון, 2015).

אף שמחקרים מוקדמים טענו כי מורים רבים מחזיקים באותן אמונות ותפיסות בהן החזיקו עוד כשנכנסו למסגרת ההכשרה (לדוגמה, Kagan, 1992; Joram & Gabriele, 1998), מחקרים חדשים יותר מראים כי כשם שזהות מקצועית מתגבשת לאור התנסויות ואינטראקציות, כך גם תפיסת התפקיד הינה מושג דינמי ולא סטטי, אשר משתנה לאור סביבה ומציאות משתנה שאותה פוגשים המורים וכי היא ממשיכה ומתעצבת לאור קונפליקטים והתמודדויות הנקרים בדרכם (שץ-אופנהיימר ואחרות, 2011; מגן-נגר ושטיינברגר, 2016).

שינויים בתפיסת תפקיד המורה עקב מגפת הקורונה

כאמור, תפיסות המורים יכולות להיות מושפעות ממגוון גורמים כמו חוויות אישיות, שינויים חברתיים ותרבותיים, התקדמות בטכנולוגיה והתפתחות מקצועית. תפיסות המורים עשויות להתבטא במערכת של הנחות גלויות או סמויות כלפי תהליכים חינוכיים, תפקיד המורה, למידה, סביבות לימודים ורכישת ידע (Kozma, 2003). מתוך התפיסה החינוכית של המורה נגזרות פרקטיקות פדגוגיות כגון החלטות, דרכי הוראה ופעולה אותן מיישמים המורים בכיתתם (Ertmer, 2005).

למגפת הקורונה הייתה השפעה על תפיסות המורים, מכיוון שהיא אילצה רבים להסתגל במהירות לשיטות לימוד וסביבות חדשות. למשל, במחקר שנערך בישראל ובחן את השפעת ההוראה והלמידה מרחוק על מורים ועל תפיסתם המקצועית, נמצא שתקופה זו העמידה בפני המורים אתגרים של התמודדות עם דרכי הוראה שאינן מוכרות ורכישת מיומנויות חדשות, וכן קושי בגיוס התלמידות והתלמידים ללמידה וביצירת קשר עמם. עם זאת, המורים חוו העצמה של יכולותיהם המקצועיות, הגברת האוטונומיה בתכנון ובביצוע ההוראה, ועליה בתחושת המסוגלות (בלס, 2020). בנוסף, משחזרו כל המערכות לשגרת הלמידה, פגשו המורים סביבה חינוכית קצת אחרת, כמו גם אתגרים חדשים של לומדים, ונדרשו להתאים את עצמם. השינויים בתפיסות המורים לאחר מגפת הקורונה עדיין נחקרים, במטרה להבין את מלוא ההשפעה של המגיפה על התפיסות. עם זאת, בהתבסס על המחקרים הזמינים והראיות האנקדוטליות, שינויים בתפיסות המורים כוללים: מתן חשיבות גבוהה יותר לשימוש בטכנולוגיה בלמידה, הדגשת החשיבות של למידה ממוקדת תלמיד, גמישות בשיטות הוראה בסביבות משתנות, ומתן חשיבות ללמידה חברתית רגשית (Suarez & McGrath, 2022).

במחקר זה בחנו את השינויים בתפיסת התפקיד של המורים לאור משבר הקורונה. לשינויים אלה ישנן השלכות על פרקטיקות, על מדיניות ועל מחקר.

כיוון שהשפעה הראשונית של המציאות המשתנה והמורכבת היתה על הפרקטיקות של המורים לאחר החזרה לבתי-הספר, ניסינו לברר מהן אותן הפרקטיקות, אשר בתורן השפיעו על תפיסת התפקיד של המורים.

פרקטיקות הוראה ולמידה

בלב התהליך החינוכי נמצא התפקיד המרכזי של המורים – להעצים, להניע וליצור שינוי אצל התלמידים. באפשרותם לא רק להפיץ ידע, אלא גם לייצר חוויות למידה שיכולה להיות להן השפעה עמוקה על ההתפתחות האקדמית, החברתית והרגשית של התלמידים. המורים עושים זאת באמצעות פרקטיקות הוראה, המשמשות כמצפן להוראה איכותית ומיטבית. מקובל לחלק את הפרקטיקות לשלושה צירים מרכזיים: א. מחויבות לכל תלמידה ותלמיד; ב. מומחיות בתחום הדיסציפלינארי ובהוראתו; ג. ניהול ההוראה והחינוך. כלומר, פרקטיקות המורים כוללות מגוון רחב של אסטרטגיות, גישות וטכניקות המשמשות כדי לאפשר את הלמידה והצמיחה של התלמידים. פרקטיקות אלו חורגות מידע ספציפי לנושא ומיומנויות פדגוגיות. אלו הן הדרכים שבהן מורים מקיימים אינטראקציה עם תלמידיהם, מעצבים חומרי לימוד, מעריכים למידה ויוצרים אקלים חיובי בכיתה. שיטות אפקטיביות של מורים לא רק משפרות את ההישגים האקדמיים, אלא גם מקדמות חשיבה ביקורתית, שיתוף פעולה ומיומנויות למידה לכל החיים (Marzano & Brown, 2009).

הפרקטיקות אותן מיישמים המורים והאופן בו התלמידים מתפקדים לאורן, הופך את המורים לגורם משמעותי בקביעת הצלחת התלמידים. כאשר מורים משתמשים בשיטות אפקטיביות, הם מגבירים את הסיכוי שתלמידיהם יהיו מעורבים באופן פעיל בשיעור. מעורבות התלמידים היא אחד המנבאים המבוססים ביותר להישגים; על פי מחקר זה נמצאו שלוש פרקטיקות מבוססות ראיות המקדמות הצלחת תלמידים: הדגמת התנהגות אקדמית וחברתית רצויה, מתן הזדמנויות להגיב לתוכן לימודי, ומתן משוב אקדמי והתנהגותי (Harbour et al., 2015). פרקטיקות נפוצות של מורים, אשר תורמות להוראה יעילה הן: (1) יצירת סביבת למידה חיובית: יצירת תרבות כיתה בטוחה ומכילה שמעריכה גיוון, טיפוח יחסי מורה-תלמיד חיוביים המבוססים על אמון, כבוד ואמפתיה, הצבת ציפיות ברורות להתנהגות ולביצועים אקדמיים. (2) הוראה מותאמת: התאמת אסטרטגיות וחומרי הוראה כדי להתאים לסגנונות ויכולות למידה מגוונות, מתן תמיכה והתערבויות מותאמות אישית כדי לענות על צרכי התלמיד, מתן הזדמנויות העשרה לאתגר ללומדים מתקדמים, ושילוב אמצעים דיגיטליים לקידום הלמידה. (3) תכנון ועיצוב הלמידה: הגדרת יעדי הוראה ברורים המתואמים לסטנדרטים של תכנית הלימודים ולתוצרי הלמידה, יצירת רצף וארגון שיעורים בצורה יעילה כדי להתבסס על ידע קודם, שילוב אסטרטגיות למידה פעילה, כגון: למידה שיתופית, גישות מבוססות חקר או למידה

מבוססת פרויקטים. (4) ניהול כיתה: יישום אסטרטגיות ניהול התנהגות המקדמות שמירה על סביבת למידה מסודרת וממוקדת, ניצול חיזוקים חיוביים ותגמולים כדי לעודד התנהגויות רצויות, התייחסות לקונפליקטים ובעיות משמעת בצורה הוגנת ועקבית. (5) הערכה ומתן משוב: שימוש במגוון שיטות הערכה מעצבת ומסכמת כדי להעריך את ההתקדמות וההבנה של התלמידים, מתן משוב בונה בזמן, אשר עוזר לתלמידים לזהות את החוזקות והתחומים שלהם לשיפור, שימוש בנתוני הערכה לצורך קבלת החלטות הוראה. (6) שיתוף תלמידים בלמידה פעילה: קידום מעורבות התלמידים באמצעות פעילויות אינטראקטיביות ומעשיות, עידוד חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות ויצירתיות, שילוב משאבי טכנולוגיה ומולטימדיה כדי לשפר את חוויות הלמידה (Marzano & Brown, 2009).

רשימה זו הנה רשימה חלקית, ומעבר לכך במסגרת כל אחת מהפרקטיקות שהוצגו מצויות פרקטיקות ספציפיות יותר. כך למשל, במסגרת יצירת אקלים חיובי וקשר מורה-תלמיד, תת פרקטיקות יכולות להיות הכרת שמות התלמידים וציון ימי הולדת. פירוט של רשימת פרקטיקות מורחבת ניתן למצוא בטבלה 1 (נספח 1) - מסמך של משרד החינוך הכולל מקבץ פרקטיקות הוראה. פרקטיקות ההוראה במסמך זה ממויינות לקטגוריות הבאות: מחוייבות לכל תלמיד (קשר מורה תלמיד, מענה מותאם אישית, שותפויות להצלחת תלמידים), מומחיות בתחום התוכן ובהוראתו (הבניית ידע, פיתוח מיומנויות וחינוך לערכים), ניהול ההוראה והחינוך (תכנון ההוראה, יישום תהליכי הוראה, הערכה ומשוב) וכן פרקטיקות ללמידה מרחוק. מחקרים מצביעים על כך שבאמצעות פיתוח מקצועי ומחקר מתמשכים, מורים יכולים לשכלל את השיטות אותן הם מיישמים ולטפח פרקטיקות יעילות המקדמות למידה מיטבית (Thoonen et al., 2001; Marzano & Brown, 2009).

מטרת המחקר

המחקר מבקש לבחון אם המשבר הקיצוני שפקד את מערכת החינוך בישראל אמנם מינף וקידם אידאולוגיה ומדיניות חינוכית רצויה. האם נוצל המשבר לצורך שבירת פרדיגמות מסורתיות קיימות, או שמא 'המשבר בוזבז'? המחקר יעמוד על קיומם או אי קיומם של הפערים בין 'תפיסת הראוי' - התפיסות התיאורטיות המוצעות על ידי קובעי מדיניות של גופים בינלאומיים, לבין 'תפיסת הרצוי' של מורי על יסודי בישראל, לבין 'המצוי' - ההתנסויות הפדגוגיות והתנהגויותיהם החינוכיות של מורים בישראל בהקשר של חינוך פוסט קורונה (שנת תשפ"ב).

שאלות המחקר

1. נוכח משבר הקורונה, אילו שינויים הוצעו על ידי קובעי מדיניות בינלאומיים בהקשר של מערכות חינוך, תפיסות ופרקטיקות של מורים? (יוגדר כמדיניות 'הראוי')
 2. אילו שינויים חלו בתפיסות המורים כלפי החינוך, לנוכח משבר הקורונה? מהו ה'נורמלי החדש' מבחינתם? (חקר תפיסות תיאורטיות) ומהם המאפיינים של שינויים אלה? ('הרצוי')
 3. אילו תובנות ופרקטיקות הוראה ולמידה המורים המורים משמרים ועל אילו הם מוותרים, ומהם השיקולים לכך? (חקר התנסויות/התנהגויות- 'המצוי').
- באמצעות ממצאי שאלות אלה, ניתן יהיה לערוך השוואה ולבחון את הפערים בין הראוי (שאלה 1) לבין הרצוי (שאלה 2) והמצוי (שאלה 3).

מתודולוגיה

שיטת המחקר

תפיסת העולם שתנחה בתהליך מחקר זה היא איכותית-פרשנית (Charmaz, 2009). עבור שאלת המחקר הראשונה נעשתה השוואת מסמכי מדיניות של שלושה ארגונים מרכזיים: אונסק"ו, ארגון OECD, והבנק העולמי. בתהליך ההשוואה חולצו תמות מרכזיות העולות בהם. עבור שאלות המחקר השניה והשלישית, בוצע ניתוח תוכן תמטי דו-שלבי: מלמעלה למטה - על מנת לבחון את התפיסות של המורים והפרקטיקות שלהם לאור העקרונות המוצעים על ידי גופים בינלאומיים מובילי מדיניות חינוכית (לדוגמה אונסק"ו לעיל). בנוסף, נבחנו התפיסות והפרקטיקות באופן אינדוקטיבי-קונסטרוקטיביסטי, כדי לייצר המשגה והבנה מפורטת של התפיסות והפרקטיקות של המורים (Cohen et al., 2011) מנקודת מבטם. בחינה כפולה זו אפשרה ליצור השוואה בין הראוי, הרצוי והמצוי, וזאת על מנת לעמוד על הסיכוי לשינוי בתחום זה.

משתתפי המחקר

האינפורמנטים במחקר הם 31 מורים שמלמדים בבתי ספר על-יסודיים (29 מורות ו-2 מורים). מורים אלו הינם בעלי ותק שנע בין 3-37 שנות הוראה. המורים מלמדים תחומי דעת שונים: אנגלית, לשון, ספרות, תנ"ך, מדעים, מתמטיקה. מצרפת טבלה המפרטת את המאפיינים של משתתפי המחקר (משתתפי המחקר - נספח 2).

הליך המחקר

הנתונים נאספו באמצעות החוקרות אשר הנחו שני קורסים סמינריוניים בנושא הובלת חדשנות חינוכית במכללה, בהם לומדים פרחי-הוראה לתואר ראשון בחינוך. הסטודנטים, המייצגים את הדיסציפלינות השונות, איתרו מורים בתחומי-הדעת שלהם, בבתי הספר בהם הם מתנסים בהוראה. כל סטודנט ראיין מורה אחת ראיון עומק. נוצר קורפוס נתונים עשיר של כלל הראיונות. ראיונות אלה שימשו אמנם את הסטודנטים בכתיבת עבודת המחקר הסמינריונית שלהם, אולם ניתן היה לעשות בקורפוס זה שימושים מחקרניים נוספים, כדוגמת המחקר הנוכחי.

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשני כלי מחקר עיקריים: א. ניתוח מסמכים- בוצע ניתוח של שלושה מסמכי מדיניות של ארגונים בינלאומיים. ב. ראיון עומק חצי-מובנה. באמצעות הראיונות אספנו מידע לגבי החוויה של המורים ובררנו את תפיסותיהם בהקשר להיבטים שונים הקשורים להוראתם בתקופת פוסט קורונה (שקדי, 2003). שאלות לדוגמה מתוך הראיון: אילו שינויים חלו, אם בכלל, בדרכי ההערכה והמדידה שאת מיישמת, בהשוואה לתקופה שלפני הקורונה? תני דוגמאות; תארי לי מה זה בשבילך להיות מורה בעידן שלאחר הקורונה. תני דימוי והסבירי אותו; איזו הכשרה/תמיכה או ליווי בית הספר סיפק לך בתקופת הקורונה? האם את מיישמת משהו מכך היום? תני דוגמאות; מה למדת על עצמך בתור מורה בעקבות תקופת הקורונה?

כל ראיון נמשך כשעה-שעה וחצי. הראיונות תואמו להתבצע במרחב הפרטי של המשתתפים, בביתם, למען שמירה על פרטיותם והשקט הנדרש לראיון עומק. כל הראיונות הוקלטו על ידי המראיינים באמצעות תוכנת Zoom, ולאחר מכן תומללו ידנית. מדריך הראיון נבנה באופן שיתופי, כל מנחה עם קבוצת הסטודנטים שלה. מדריך הראיון הסופי עובד על ידי שתי המנחות למסמך אחיד (מדריך ראיון - נספח 3).

אופן ניתוח הממצאים

עבור שאלת המחקר הראשונה שכללה ניתוח מסמכי מדיניות, חולצו תמות מרכזיות הנידונות במסמכים אלה. לאחר מכן נערכה השוואה בין שלושה מסמכים כדי להציג את הדומה ואת השונה בניהם. עבור שאלות המחקר השניה והשלישית, נעשה שימוש בתמלילי הראיונות. בשלב ראשון הוגדר כי יחידת תוכן לניתוח תהיה היגד שעניינו חד-נושאי. כל אחד מההיגדים שתיארו שינוי קודדו מלמעלה למטה בשלושה היבטים: מהות השינוי, תכנון השינוי ועומק השינוי. בנוסף בתשובות לכל אחת מהשאלות בוצע ניתוח נוסף, מלמטה למעלה, בהתייחס לתת הקטגוריות שנמצאו לאחר קריאה מעמיקה של התשובות לאותה שאלה.

אמינות

האמינות הושגה על ידי שימוש בתיאורים גדושים וציטוטים ישירים של המראיינים (Lincoln & Guba, 1985), שקיפות התהליך המחקרי באמצעות הקלטה, תמלול אוטומטי ולבסוף תהליך המיון אשר בוצע במקביל על ידי שתי חוקרות מומחיות לפחות בתוך מסמך שיתופי, וכך הושג תוקף מומחים לגבי השתייכות כל היגד לקטגוריה המתאימה (שקדי, 2003).

אתיקה

הצעת המחקר הנוכחית אושרה על ידי ועדת האתיקה המכללתית (אישור ועדת אתיקה - נספח 4). לא נדרש אישור של המדען הראשי למחקר זה.

לא נוצר כל קונפליקט בין המנחות של הקורסים בהם לומדים הסטודנטים אשר ביצעו את הראיונות בהדרכתו, משום שאין קשר בין העבודה הסמינריונית שבוצעה על ידם לבין המחקר הנוכחי. עובדה זאת מבטלת כל קשר הנוגע ליחסי סמכות בין המנחות לבין הסטודנטים.

זכויות הנחקרים לאנונימיות נשמרו במלואן וכן לא מוצגים שמות בתי הספר שהשתתפו במחקר. כל המשתתפים במחקר חתמו על מסמך הסכמה מדעת לשימוש במידע שנאסף לצרכי המחקר.

ממצאים

שאלת מחקר 1

נוכח משבר הקורונה, אילו שינויים הוצעו על ידי קובעי מדיניות בינלאומיים בהקשר של מערכות חינוך, תפיסות ופרקטיקות של מורים? (יוגדר כמדיניות ה'ראוי')

המגפה העולמית של COVID-19 השפיעה משמעותית על מערכות החינוך ברחבי העולם והביאו לצורך להתמודד עם אתגרים חדשים בתחום החינוך. הארגונים הבינלאומיים כמו OECD, UNESCO והבנק העולמי לקחו תפקיד מרכזי בעיצוב המדיניות החינוכית והפיקו מדריכים והמלצות בתחום זה. המדריכים שפורסמו על ידי ארגונים אלה כוללים מגוון המלצות שמטרתן לסייע בידן של מערכות החינוך להתמודד עם האתגרים המתמשכים של עידן הפוסט קורונה הנוכחי, במטרה לקדם את התאוששות המערכות מהמשבר. אף שכל הארגונים מתייחסים לעניינים משותפים, כמו שיפור הגישה לחינוך, צמצום פערים ויצירת שוויון והכנת תשתיות דיגיטליות, במקביל, כל ארגון גיבש דגשים ייחודיים. במהלך השוואת המסמכים של הארגונים OECD, UNESCO והבנק העולמי, ניתן לזהות את הנקודות המשותפות ביניהם והנושאים הייחודיים שכל ארגון מדגיש. להלן פירוט התמות המרכזיות שעולות מכל אחד מן המסמכים.

OECD (הארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי)

ה-OECD היה מעורב באופן פעיל בניתוח ובמתן המלצות למדיניות חינוך ברחבי העולם בעידן שלאחר הקורונה. ה-OECD מדגיש את הצורך בבניית מערכות חינוך עמידות (Resilient) שיכולות להגיב ביעילות למשברים ולהסתגל לנסיבות משתנות. ההמלצות המרכזיות של ה-OECD כוללות:

א. קידום למידה דיגיטלית ולמידה מרחוק: מתוך הכרה בחשיבות הטכנולוגיה בחינוך, ה-OECD ממליץ לשלב כלים ופלטפורמות דיגיטליות בפרקטיקות חינוכיות כדי לשפר את הגישה לחינוך איכותי, ללא קשר לאילוצים פיזיים.

ב. חיזוק התמיכה והפיתוח המקצועי של המורים: ה-OECD מדגיש את הצורך לספק למורים הכשרה, משאבים ותמיכה נאותה כדי להסתגל לשיטות הוראה וטכנולוגיות חדשות.

ג. טיפוח חינוך מכליל: ה-OECD דוגל במדיניות חינוך כולל המתמודדת עם פערים, מקדמת שוויון ומבטיחה שלכל התלמידים תהיה גישה שווה לחינוך (OECD 2022b, 2022c).

UNESCO (ארגון החינוך, המדע והתרבות של האו"ם)

גם אונסק"ו הייתה מעורבת באופן פעיל בעיצוב מדיניות חינוך גלובלית בתגובה למשבר וסיפקה הנחיות והמלצות להמשכיות חינוכית (חינוך בר קיימא). ההמלצות המרכזיות כוללות התייחסות לנושאים האלה:

א. הבטחת גישה אוניברסלית לחינוך: אונסק"ו מדגישה את החשיבות של הבטחת גישה שווה לחינוך לכולם, כולל אוכלוסיות מודרות ופגיעות, על ידי טיפול בסוגיות כמו הפער הדיגיטלי וצמצום אי השוויון החינוכי.

ב. קידום תוצאות למידה איכותיות: אונסק"ו מדגישה את הצורך להתמקד בחינוך איכותי המקדם חשיבה ביקורתית, יצירתיות ומיומנויות חברתיות-רגשיות, מעבר לרכישת ידע.

ג. חיזוק החוסן של מערכת החינוך: אונסק"ו ממליצה להשקיע במערכות חינוך שהן ניתנות להתאמה, גמישות ויכולות להגיב ביעילות למשברים, לרבות באמצעות שילוב טכנולוגיות ופתרונות למידה מרחוק (UNESCO 2022a, 2022b).

WBG (הבנק העולמי)

הבנק העולמי עסק באופן פעיל בתמיכה במערכות חינוך ברחבי העולם. בתגובה למגפת הקורונה, הבנק העולמי הדגיש מספר המלצות לחינוך בעידן שלאחר המגפה. ההמלצות העיקריות כוללות:

א. השקעה בטכנולוגיה ותשתיות חינוך: הבנק העולמי מדגיש את חשיבות ההשקעה בטכנולוגיה ובתשתיות לתמיכה בלמידה דיגיטלית ושיפור הגישה לחינוך, במיוחד במדינות מעוטות הכנסה.

ב. טיפול בפערי למידה: הבנק העולמי ממליץ על התערבויות ממוקדות לטיפול בפערי למידה הנגרמים מסגירת בתי ספר והפרעות, לרבות גישה מורחבת לתוכניות מתקנות ותמיכה מותאמת לתלמידים מוחלשים.

ג. חיזוק מימון החינוך: הבנק העולמי דוגל בהשקעה מוגברת בחינוך כדי להבטיח גישה בת קיימא ושוויונית לחינוך איכותי לכל הילדים, גם בתקופות משבר (Evans, 2021, WBG, 2021b).

כאשר משווים את המסמכים מה-OECD, מאונסק"ו ומהבנק העולמי בנוגע לחינוך בעידן שלאחר הקורונה, ישנן סוגיות משותפות אשר כל הארגונים נוטים לטפל בהם, כמו גם נושאים ייחודיים שכל ארגון מדגיש. להלן סוגיות בקונצנזוס, שעולות בסקירת המדיניות המוצעת על ידי שלושת הארגונים:

- טרנספורמציה דיגיטלית: כל שלושת הארגונים מכירים בחשיבות של שילוב טכנולוגיה וכלים דיגיטליים במערכות החינוך כדי להבטיח המשכיות ולשפר את הגישה לחינוך איכותי. נושא זה מודגש במיוחד במגוון הקשרים: שוויון, הכשרת מורים, טיפוח מיומנויות המאה 21 וסיוע להשתלבות בעולם דיגיטלי.
- חינוך מכליל (inclusive): הארגונים מדגישים את הצורך לטפל בפערים חינוכיים, לקדם שוויון ולהבטיח גישה שווה לחינוך לכולם, כולל אוכלוסיות מודרות ופגיעות.
- חוסן וכושר הסתגלות: כולם מדגישים את החשיבות של בניית מערכות חינוך עמידות שיכולות להגיב ביעילות למשברים, להסתגל לנסיבות משתנות ולהבטיח למידה מתמשכת.
- חינוך איכותי: כל הארגונים מדגישים את המשמעות של התמקדות לא רק ברכישת ידע אלא גם בפיתוח חשיבה ביקורתית, יצירתיות, מיומנויות חברתיות-רגשיות ותוצאות למידה איכותיות.

להלן עיקרי התמות המרכזיות העולות במסמכים אלה, מוצגים בטבלת השוואה:

נושא	OECD	UNESCO	WBG
שילוב טכנולוגיה דיגיטלית	מדגיש שילוב טכנולוגיה ויישומים דיגיטליים במערכות החינוך	מצוין את החשיבות של הנגשת חינוך באמצעות כלים דיגיטליים	מדגיש את הצורך בהשקעה בטכנולוגיה ותשתיות לתמיכה בלמידה דיגיטלית
חינוך מכליל	מעודד חינוך מכליל במדיניות החינוכית כזה המקדם שוויון בחינוך	מצוין את החשיבות של הבטחת נגישות שווה לחינוך לכולם, בפרט לאוכלוסיות מוחלשות ומודרות	מדגיש נגישות של חינוך איכותי לכול הילדים, כולל תלמידים בעלי צרכים מיוחדים
חוסן והסתגלות	קורא לבניית חוסן במערכות חינוך אשר מסוגל להגיב למצבי משבר ולהסתכל למצבים משתנים	מתמקד בחיזוק מערכות החינוך והבטחת המשכיות של למידה לאורך החיים	מדגיש את החשיבות של ביסוס חינוך סתגלני אשר יכול להגיב למשברים

מדיגיש את החשיבות של מיקוד בחינוך איכותי שמעבר לרכישת ידע בסיסית	מדיגיש את הצורך של חינוך איכותי שמקדם חשיבה ביקורתית, יצירתיות והתפתחות הוליסטית	מדיגיש את החשיבות של תוצרי למידה איכותיים, חשיבה ביקורתית ומיומנויות חברתיות	חינוך איכותי
--	--	--	--------------

יחד עם זאת, על אף ההמלצות החופפות בין המסמכים, לארגונים אלה ישנן נקודות מבט ייחודיות המבוססות על המנדט לעיסוק בתחום ההתמחות שלהם. בנוסף, סדרי העדיפויות הם לעיתים שונים כאשר כל ארגון מביא פרספקטיבה מובחנת לשולחן הדיונים. כך למשל, OECD מדגיש תמיכה במורים ומתן הכשרה נאותה ומשאבים כדי להסתגל לשיטות הוראה וטכנולוגיות חדישות. אונסק"ו מדגישים גישה אוניברסלית לחינוך ובמיוחד הצורך להבטיח גישה שווה לחינוך לכולם, כולל טיפול בפער הדיגיטלי וצמצום אי השוויון החינוכי. הבנק העולמי מתמקד בחשיבות של הגברת ההשקעה בחינוך ובמימון בר קיימא כדי להבטיח גישה שוויונית לחינוך איכותי, במיוחד במדינות בעלות הכנסה נמוכה.

שאלת מחקר 2

אילו שינויים חלו בתפיסות המורים כלפי מערכת החינוך ותפקידם כמורים, לנוכח משבר הקורונה? מהו ה'נורמלי החדש' מבחינתם? (חקר תפיסות תיאורטיות - הרצוי)

מטרת השאלה היא לבחון את תפיסות המורים ובהמשך לראות האם וכיצד עומדות בהלימה לעקרונות שהוצגו במסמכי המדיניות הבינלאומיים. מצאנו שתפיסות המורים השתנו במהלך תקופת הקורונה, ועם חזרתם לשגרה בבתי הספר, והושפעו מהמציאות שפגשו - במפגש עם התלמידים, בכיתות. בפרק זה נפרט מה השינויים שחלו ומה מאפיין אותם בשלושה היבטים: מהות השינוי, תכנון השינוי ועומק השינוי. בהמשך, בפרק הדיון נעמוד על הפערים בין התפיסות שהציגו המורים לבין המדיניות המוצגת במסמכי המדיניות.

מהות השינוי

מהות השינוי מתייחסת למאפייני התפקיד - שינוי ביעוד או במאפיינים של תפקיד המורה. בחנו מהו השינוי המשתקף אצל המורים. חלק משמעותי מההיגדים המתייחסים למהות השינוי בתפקיד המורה, שיקפו תחושות כי לאחר הקורונה ההגדרה של תפקיד המורה קיבלה משמעויות נוספות והתפקיד התרחב. המורים מרגישים כי תפקיד ההוראה אותו היו צריכים

למלא לפני תקופת הקורונה נשאר, אך התווספו לו תפקידים נוספים וחל שינוי בדגשים: "...את לא באמת מורה, את לא באמת באה ללמד, זה הדבר האחרון בסדר העדיפויות שלך: את אמא, את שוטר, את גנת, את פסיכולוגית, את יועצת, את עובדת סוציאלית, כאילו... את נמצאת המון פעמים במקום של אומייגאד!!! את צריכה להתפצל למיליון טריליון אנשים כדי לספק מיליון אנשים שסביבי ולהתאים את עצמי...". היגדים נוספים שמו דגש על הגמישות הנדרשת מהמורים ועל שינויים בגישות ובדרכי ההוראה.

תכנון השינוי

ניתוח נוסף שנעשה לשינויים שהמורים תיארו הוא לגבי תכנון השינוי: האם מדובר בשינוי שמראש הוצבו עבורו יעדים ומטרות והוכנו התנאים הנדרשים להתרחשותו או שמדובר בשינוי שאירע ללא הכנה מוקדמת. רוב ההיגדים התייחסו לכך שהשינוי לא היה מתוכנן, והמורים הגיבו למצב ולצורך: "אנחנו רואים שהילדים מאוד מאוד מתעייפים אחרי למידה של יום ארוך, אז אנחנו כן מנסים ככה לשלב להם יותר טכנולוגיה בכיתה". עם זאת, עולה מניתוח זה תמונה מעניינת - למרות שהמורים מעידים על כך שלא תכננו את השינוי, רבים מההיגדים מציגים תפיסה חיובית של המורים לגביו: "אני חייבת להגיד שהקורונה עשתה טוב, במיוחד למורים שהם עם וותק הוראה גדול. זה שוב לנסות להתחבר כמה שיותר לילדים באמצעות הטכנולוגיה, אני חושבת שזה עשה מדהים...".

עומק השינוי

השינויים שחלו אצל המורים נותחו וחולקו גם לשינויים ממעלה ראשונה (שינויים שטחיים במסגרת דפוס קיים, בעיקר שינויים בהתנהגות), ושינויים ממעלה שנייה (שינויים מהותיים שמבטאים שינוי תפיסתי). ההיגדים נחלקו באופן כמעט שווה בין שינויים ממעלה ראשונה לשינויים ממעלה שנייה. ישנם שינויים ממעלה ראשונה, הקשורים בקשיים זמניים של תלמידים שהופיעו בעקבות הקורונה: "ברור לי שהתלמידים עברו איזושהי תקופה קשה שבתקופה הזאת הם בכלל לא נדרשו ללמוד והם צריכים עכשיו שוב לחזור על כל הרגלי הלמידה שלהם ואני מאוד נותנת על זה את הדעת כשאני מלמדת", לצד שינויים מהמעלה השנייה המעידים על שינוי תפיסתי אצל המורים: "הדבר המשמעותי שלמדנו בתקופת הקורונה הוא שתלמיד יכול להיות לומד עצמאי. כלומר, אנחנו לא חייבים להיות אלו שמעבירים את הידע אלא אנחנו צריכים לספק להם את הכלים לחקור וללמוד בעצמם. לדוגמה אפשר במקום ללמד פרונטלית, להחליט בחלק מהשיעורים הלמידה תהיה א-סינכרונית מהבית ותהווה מחקר עצמאי תחומים שמעניינים אותם".

שלושה נושאים מרכזיים שעלו בראיונות המורים והמשקפים שינוי ממעלה שניה (שינוי תפיסתי) בעקבות תקופת הקורונה הם שילוב טכנולוגיה בהוראה, הקניית אסטרטגיות למידה והשקעה בצד הרגשי.

שאלת מחקר 3

אילו תובנות ופרקטיקות הוראה ולמידה המורים מיישמים, ומהם השיקולים לכך? (חקר התנסויות/התנהגויות - המצוי)

המורים נשאלו במהלך הראיון אילו פרקטיקות הם מדגישים בכיתותיהם עם החזרה ללמידה בבתי הספר לאחר תקופת הקורונה. להלן התמות המרכזיות שעלו:

למידה דיגיטלית

אחד הנושאים שהעלו בדברי המורים הוא שילוב של יישומים דיגיטליים עם החזרה ללמידה בבתי הספר לאחר הקורונה. חלק מההיגדים תיארו שילוב טכנולוגיה בהוראה בדרכים מתקדמות: לצורך קידום למידה עצמאית פעילה, או לפריצת גבולות זמן ומקום. עם זאת, היגדים רבים תיארו שימוש בטכנולוגיה (כגון סרטונים ומצגות) בדרכים בהן התלמידים פסיביים, או לצורך גיוון דרכי הלמידה ולא דווקא לקידום חשיבה מסדר גבוה: "...ללמוד מילים, ללמוד צלילים, לצפות בסרט... פשוט להראות להם תחומים עניינים כלליים, למשל אם לומדים על אנגליה אז להראות להם תמונות של המלכה ודברים כאלה".

שינוי בדרכי ההוראה

המורים התייחסו לשינויים בדרכי ההוראה, כגון שילוב טכנולוגיה, צורך בהתחשבות בתלמידים החווים קשיים בעקבות תקופת הלמידה מרחוק בקורונה, שינוי בדרך בה התכנים מועברים, כגון האטה: "אני תמיד האמנתי שהמהירות שאנו מלמדים היא מהירה מדי, אנו לא תמיד עוצרים ומוודאים שהם באמת מבינים. ולדעתי הקורונה באמת גרמה לנו לעשות עצירה וחזרה, לוודא שהם מבינים, ללכת אחורה וקדימה ולא כל הזמן לרוץ".

שינוי בדרכי ההערכה

המורים הציגו גם שינוי בדרכי ההערכה. היגדים רבים תיארו עליה בשימוש בהערכה חלופית ופחות במבחנים מתוך רצון להקל על התלמידים ולהביא לידי ביטוי את הקולות הייחודיים שלהם: "ניתנת לתלמידים גם הערכה חלופית יצירתית במקום הערכה קונבנציונלית. חשוב שדרכי ההערכה יהיו מגוונות ככל שניתן גם על מנת לייצר עניין וגם כדי לאפשר לכל תלמיד להביא את היכולות שלו ואת החוזקות שלו במשימות שונות". נושא נוסף שעלה בהיגדי המורים

הוא חיזוק תלמידים תוך תהליך ההערכה: "כיום, אני מייצרת כמעט בכל שיעור מבדקי הצלחה קצרים שבהם אני מאפשרת לתלמידים לקבל ציונים גבוהים". חלק מההיגדים התייחסו לטכנולוגיה גם בהקשר להערכה, ותיארו עליה בשילובה בהערכה.

שינוי בנהלי הכיתה

נושא משמעותי שעלה בראיונות המורים בכלל, ובהקשר לשאלה זו בפרט, הוא התמודדות עם אלימות בקרב התלמידים לצד חוסר בגבולות. היגדים רבים התייחסו לצורך בפיתוח מחודש של הרגלי למידה אצל התלמידים, כגון הוצאת מחברת, מוכנות לשיעור, הגעה בזמן והתארגנות: "בתקופה האחרונה אני רואה שלתלמידים קשה להתנהל לימודית... לא מבינים שעליהם להוציא ציוד בתחילת השיעור. אני צריכה להזכיר להם להוציא מחברת וספרים. כאשר אני מחלקת דף עבודה, הרבה מהם מאבדים אותו. כאשר אני נותנת שיעורי בית הם לא זוכרים בכלל שנתתי אותם...". כמו כן עלה הצורך במתן מענה להיבטים רגשיים-חברתיים. חלק קטן מההיגדים הציגו שינוי לטובה בניהול הכיתה שחל בעקבות הקורונה - התקדמות ללמידה או הוראה יותר מתקדמות: למידה עצמאית/פעילה, הוראה דיפרנציאלית ועבודה בקבוצות.

שינוי במערכת היחסים עם התלמידים

השינוי במערכת היחסים עם התלמידים משתקף בדברי המרואיינים. במיוחד עלה הקשר האישי של המורים עם התלמידים וחשיבותו בתקופה שלאחר הקורונה. היגדים רבים תיארו עליה בקיום שיחות אישיות, ברגישות ובהכלה כלפי התלמידים. היגדים רבים נוספים אף הציגו קרבה רבה יותר בין המורים לתלמידים: "התלמידים הרגישו בנוח לדבר איתי גם כשלא נפגשנו פרונטלית. כשחזרנו מערכת היחסים אפילו התחזקה כי עכשיו אני יכולה לתת להם את העצות באופן פרונטלי פנים מול פנים ולא בזום או בטלפון אני יכולה לתת את הטפיחה על השכם או את החיבוק. אני מרגישה שמאז שחזרנו התלמידים מרגישים הרבה יותר ביטחון והרבה יותר בנוח לבוא ולשתף אותי בדברים". לצד זאת, היו גם היגדים שתיארו קשיים במערכת היחסים עם התלמידים בעקבות הקורונה: יותר ריחוק הנובע מכך שהקשר התחיל בצורה מקוונת ולא פנים אל פנים, או התמודדות עם בעיות משמעת, אשר מעיבה על מערכת היחסים עם התלמידים.

שינוי באווירה החברתית

בנוגע ליחסים שבין התלמידים לבין עצמם, המורים מעידים על קושי חברתי שנוצר בעקבות הקורונה. נושא שהוזכר רבות הוא חוסר בכישורים חברתיים אצל התלמידים, ואף עלייה במקרי אלימות. הוזכר גם ריחוק בין התלמידים: "... לא הייתה להם האפשרות עדיין והזמן שצריך כדי

לפתח מערכות יחסים בתוך הכיתה כי לא הייתה להם רציפות בשום צורה". לצד הקשיים שעלו, המורים תיארו דרכים להתמודדות עימם: שיחות אישיות ופעולות מכוונות לפיתוח קשרים וכישורים חברתיים, וכן פעולות מכוונות וענישה להפחתת האלימות: "ההתמודדות שלי עם התגברות האלימות היומיומית היא מצד אחד ניהול שיחות אישיות עם התלמידים הרלוונטיים. מצד שני אוכפת את התחום הזה גם בענישה כשהמקרים הופכים להיות קיצוניים יותר, האירועים מוגזמים". מעט מההיגדים תיארו דווקא שיפור באווירה החברתית בעקבות הקורונה: קשרים טובים בין התלמידים, או חיזוק הקשרים בין התלמידים בעקבות הריחוק החברתי בתקופת הקורונה.

שינוי באווירה הלימודית

נושא שעלה בהקשר זה הוא בעיות משמעת, קושי של התלמידים להתרכז, וחוסר מוטיבציה ללמידה. גם בנוגע לקשיים אלו המורים ציינו דרכים להתמודדות. למשל, שיחות עם התלמידים לשיפור תיפקוד לימודי וגיוון אמצעי הוראה: "אני שיניתי את עצמי כדי לייצר את האווירה. אני מקפידה על שגרה קבועה של תחילת שיעור, אני מנהלת איתם שיחות ומזכירה להם כמה חשוב ללמוד וכמה אנחנו צריכים את זה כדי להצליח בעתיד". לצד הקשיים, היו מעט היגדים שתיארו אווירה לימודית חיובית, בה התלמידים רגועים ולומדים בצורה נינוחה.

סיכום ודין

מטרת המחקר היתה לבחון כיצד משבר הקורונה השפיע על מערכת החינוך בישראל עם החזרה לשגרה. המחקר בחן את הפערים בין 'תפיסת הראוי' - התפיסות התיאורטיות המוצעות על ידי קובעי מדיניות של גופים בינלאומיים, לבין 'הרצוי' - התפיסות של מורי על יסודי בישראל, וכן לבין 'המצוי' - הפרקטיקות הפדגוגיות והתנהגויותיהם החינוכיות של המורים. שאלות המחקר היו: (א) אילו שינויים הוצעו על ידי קובעי מדיניות בינלאומיים בהקשר של מערכות חינוך, נוכח משבר הקורונה? (יוגדר כמדיניות ה'ראוי'); (ב) אילו שינויים חלו בתפיסות המורים כלפי החינוך, לנוכח משבר הקורונה? ומהם המאפיינים של שינויים אלה? (יוגדר כ'רצוי'); (ג) אילו פרקטיקות המורים מדגישים בכיתות, נוכח משבר הקורונה (יוגדר כ'מצוי').

נציג בקצרה את ממצאי שלושת שאלות המחקר:

שאלה 1 עוסקת בבחינת המלצות הארגונים הבינלאומיים (אונסקו, OECD והבנק הלאומי) למערכות החינוך בתקופת הקורונה ואחריה. ארגונים אלו לקחו תפקיד מרכזי בעיצוב הזהות החינוכית שלאחר משבר הקורונה, והפיקו מדריכים והמלצות. המטרה היתה להתוות עקרונות למדיניות שתאפשר למערכות החינוך להתאושש מהמשבר שפקד אותן. עקרונות שהיו בקונצנזוס בין כל הארגונים עסקו בקידום למידה דיגיטלית ולמידה מרחוק, פיתוח חוסן מערכתי וכושר הסתגלות למציאות משתנה, חינוך מכליל (יצירת שיוויון וצמצום פערים), חינוך איכותי המדגיש פיתוח חשיבה ביקורתית, יצירתיות, מיומנויות חברתיות-רגשיות ותוצאות למידה איכותיות.

שאלה 2 מתייחסת לשינויים שחלו בתפיסות מורים בעל יסודי כלפי תפקידם החינוכי ומאפייני השינויים. מצאנו כי אכן חלו שינויים בתפיסות המורים כלפי תפקידם. להלן התפיסות המרכזיות שבאו לידי ביטוי: 1. ריבוי תפקידים - התפיסה מתמקדת בהתרחבות של תפקיד המורים מעבר לתפקידם המסורתי - ללמד ולחנך. כעת הם גם דמות מטפלת, מייעצת, הורית; 2. הדגשת היבטים חברתיים-רגשיים - והפחתת הדגש על התפקיד של הוראת תחום תוכן, שהיה מרכזי לפני הקורונה; 3. תפיסה גמישה - יכולת התאמה לצרכי הלומדים והמציאות. מסתבר שאותם שינויים הם שינויים ממעלה ראשונה - מתן פתרונות נקודתיים או טכניים לצרכי התלמידים, וגם ממעלה שניה - כאלו המשקפים שינוי תפיסתי כמו מתן מענה לצורך בפיתוח למידה בהכוונה עצמית, שילוב מושכל ליישומים דיגיטליים והקדשת זמן להיבטים רגשיים.

שאלה 3 נוגעת בפרקטיקות שאותן המורים מיישמים בשכיחות גבוהה: שילוב למידה דיגיטלית; שינוי בדרכי ההוראה לכיוון של דגש על התאמה ופיתוח הבנה, עבודה בקבוצות; שינוי בדרכי הערכה - מעבר להערכה חלופית; שינוי בפרקטיקות של ניהול כיתה כמו דגש על הרגלי למידה, ניהול זמן; שינוי במערכת היחסים עם התלמידים - הדגשת הקשר האישי, עידוד ומתן בטחון.

מאידך, עלו קולות המצביעים על ריחוק ובעיות משמעת. עוד עלו פרקטיקות הקשורות לאווירה החברתית והלימודית בכיתה. את כולן תארו המורים ככאלו אליהן הם מקדישים עכשיו יותר משאבים מאשר לפני תקופת הקורונה.

השוואה: ראוי - רצוי - מצוי

ממצאי שאלות המחקר מאפשרות לנו בשלב זה להשוות בין הראוי, הרצוי והמצוי ולבחון את הפערים ביניהם.

ערכנו השוואה בין ה'ראוי' (שאלה 1) כפי שהוצג על ידי ארגוני קובעי מדיניות לבין הרצוי (שאלה 2) - תפיסות המורים. הארגונים הבינלאומיים אוספים נתונים ומידע באופן שיטתי, וההמלצות שהוצגו על ידם נבנו בהתאם לתמונה שנצפתה בתקופת הקורונה. עם זאת, עשויים להיווצר פערים בין מדיניות לבין התפיסות בשדה החינוך. פערים אלו עשויים לנבוע מגורמים שונים, ביניהם חוסר בפרקטיקות שיאפשרו 'תרגום' של המדיניות לאסטרטגיות, משימוש שונה מכפי שתוכנן במדיניות עקב מורכבויות או חסמים בשטח, ואף מפער בהיכרות של המדיניות את השדה עצמו (Al Laban et al., 2022).

התמות המרכזיות שעלו מהמסמכים הבינלאומיים היו חוסן והסתגלות, שילוב טכנולוגיה דיגיטלית, חינוך איכותי וחינוך מכליל (Inclusive). מבין ארבע התמות הללו, עלו מהמורים שהשתתפו במחקר התייחסויות רבות לחוסן והסתגלות וכן לשילוב טכנולוגיה דיגיטלית. לעומת זאת, היתה התייחסות שולית לחינוך איכותי. כאשר היתה התייחסות לאחרונה, הדגש היה בעיקר להיבטים של מענה רגשי-חברתי, ופחות להיבטים של חשיבה ביקורתית ויצירתית. לחינוך מכליל לא נמצאו התייחסויות כלל. ממצאים אלו מצביעים על כך שהיבטים אלו פחות העסיקו את המורים עם החזרה לבתי הספר לאחר הקורונה.

התמה של חוסן והסתגלות, שעלתה שוב ושוב מדברי המורים, מעלה כמה תובנות: ראשית, המורים המשיכו לבצע את תפקידם, לקיים שיעורים ולפגוש את התלמידים. התמודדות זו עם אתגרי התקופה שיקפה להם את הכוחות הפנימיים הטמונים בהם. שנית, עלתה התייחסות לתמיכה לה זכו המורים מטעם המערכות הבית ספריות. תמיכה זו נעשתה בהתאמה לצרכים השונים שעלו בהקשר הספציפי. זו תרמה להסתגלות של המורים למצב ולחוסן הנפשי שלהם עם החזרה לשגרה. היבט נוסף שעלה הוא יכולת המורים לתת לתלמידים את התמיכה לה הם נדרשו. יכולת זו דורשת חוסן מהמורים, והתאפשרה גם בזכות התמיכה לה הם עצמם זכו. מבחינת התמה של חינוך מכליל, ביחס למה שמקובל כ'הכללה' במדינות מהן יצאו המסמכים, נציין שכיוון שהמחקר הנוכחי התמקד בקבוצות הומוגניות יחסית, נראה שהיבט זה לא בא לידי ביטוי, וכן המדגם שנבחר הוא מוגבל מכדי להתייחס להיבט זה. על פי ספרות המחקר, פערים אלו ניתן לצמצם באמצעים שונים, ביניהם יצירת דיאלוג ושיתופי פעולה בין קובעי המדיניות לבין השטח, ניסוח המדיניות והפרקטיקות הכרוכות בה באופן ברור, התייחסות לגורמים

שעשויים לעכב את הטמעת המדיניות, והצבת מטרות עתידיות מוגדרות (Al Laban et al., 2022). אולם, דרכים אלה דורשות זמן תכנון, היערכות והטמעה. במחקר זה עולה כי המערכת הגיבה לשדה, כאשר בסיטואציה כה קיצונית ספק אם יש אפשרות וזמן להיערך. המורים במחקר ציינו כי כן קיבלו הדרכה, ליווי ותמיכה בתוך בתי-הספר, לפי הצרכים בהקשר הספציפי.

ערכנו השוואה גם בין התפיסות של המורים (שאלה 2 - רצוי) לבין הפרקטיקות שהם מיישמים (שאלה 3- מצוי). בבחינת התפיסות של המורים כלפי מערכת החינוך עלו שלוש תמות מרכזיות: 1. תפיסה של ריבוי תפקידים, מעבר לחינוך והוראה גם תפקידים טיפוליים; 2. הדגשת ההיבטים הרגשיים והחברתיים בעבודתם עם הילדים; 3. תפיסה גמישה של התפקיד בהתאמה לצרכים העולים. הפרקטיקות אותן מיישמים המורים ושעלו במחקר זה: דגש על הרגלי למידה וניהול זמן, הדגשת הקשר האישי עם התלמידים, תשומת לב לאווירה חברתית ולימודית בכיתה ושילוב למידה דיגיטלית, עולים בקנה אחד עם התפיסות של המורים.

למרות השונות הגדולה שהיתה במחקר זה, בין אפיוני המורים שרואיינו: שונות בבתי הספר, בישובים, בדיסציפלינה אותה מלמדים, בתמיכה שקיבלו מבית הספר, בגילאים אותם מלמדים ולמרות זאת, באופן מעניין, ישנה אחידות יחסית בתפיסות ובפרקטיקות שאימצו לנוכח משבר הקורונה.

מחקרים רבים שבדקו את הקשר בין אמונות המורים לשיטות העבודה שלהם (פרקטיקות) הציגו ממצאים סותרים. חלקן מן המחקרים מצאו קשר הדוק וליניארי בין האמונות לפרקטיקות (Cross Francis, 2015; Roose, et al., 2019). עם זאת, היו מחקרים שהראו חוסר עקביות (Tamimy, 2015) בשל משתני הקשר כגון אקלים בית ספרי, ציפיות ההורים ויכולת המורים לפעול בהתאם לאמונותיהם. במחקר הנוכחי נראה כי הפרקטיקות ממחישות הלכה למעשה את האופנים שבהם מתרגמים המורים את תפיסתם לפעולות ומעשים בכיתה. לדוגמה, התפיסה שלהם את עצמם כדמות האחראית למכלול צרכיו של הילד, ולא רק כמי שאמורה לשפר את הישגי התלמידים, וככזו המדגישה היבטים רגשיים וחברתיים בכיתה, באה לידי ביטוי בייזום קשר חיובי קרוב עם התלמידים ומתן תחושת בטחון. תפיסתם את עצמם כגמישים בא לידי ביטוי בהתאמת דרכי ההוראה והערכה לצרכי הלומדים. יחד עם זאת, בשונה ממצאי מחקרים המציגים קשר ליניארי, לפיו פרקטיקות הן נגזרת של תפיסות חינוכיות, נראה שבמחקר זה המציאות הכתיבה פעולות מעשיות, בלא שהיה זמן לתכנן, לחשוב או לבחור. הפרקטיקות שיושמו הבנו במקביל את התפיסה החינוכית. לכן אפשר להבין את ההלימה הגבוהה בין התפיסות החינוכיות שהציגו המורים לבין הפרקטיקות שהם מיישמים. ניתן להסביר את התופעה בעובדה שאם אמנם הפרקטיקות שהכתיב השדה והמציאות היו סותרות את האמונות והתפיסות המקוריות, הלא שנוצר דיסוננס קוגניטיבי, והמורה נאלץ למצוא דרך

לפתור את הקונפליקט שנוצר באמצעות אימוצן של תפיסות חדשות ומתאימות יותר, כך שיהיו הגיוניות עם פעולותיהם (Cross Francis, 2015).

דיון מסכם

הזהות המקצועית של מורים מתעצבת בעקבות קונפליקטים, חיצוניים ותוך אישיים (פנימיים). קונפליקטים אלה עשויים להיות קשורים לסביבות השונות בהן מתפקדים מורים במעגלים השונים: המעגל האישי, אשר עשוי לכלול חוויות אישיות ומשפחתיות, המעגל המקצועי הכולל את העבודה שלהם, תנאי העבודה, יחסי עבודה עם מורים, תלמידים וקהילת ההורים והמעגל הסביבתי החברתי, תרבותי, כלכלי וטכנולוגי. שאלת המחקר הראשונה במחקר הנוכחי מתייחסת לשינויים שחלו בזהות המקצועית של המורים ובעיקר בתפיסותיהם כלפי תפקידם, נוכח משבר הקורונה.

על פי ממצאי מחקר זה חלו שינויים בתפיסות המורים בעקבות תקופת הקורונה ועם החזרה ללמידה פנים אל פנים בבתי-הספר. התקופה בה נאספו נתוני המחקר אופיינה בכאוס וחוסר בהירות, שכן המשבר לא הסתיים עם החזרה לבתי-הספר, כי אם עבר אל המרחב הבית-ספרי. מדברי המורים ניכר כי מדובר במשבר קיצוני שיצר ערעור בתפיסת התפקיד שלהם וב'אני מאמין' הכללי. אם לפני משבר הקורונה התייחסו להיבטים של גיוון דרכי-הוראה ויצירת הנעה ללמידה כרכיב מרכזי של תוכן התפקיד שלהם, וכן יצירת קשר אישי של אמון עם תלמידים כתנאי ללמידה, הרי שלטענתם חל שינוי ב'אני מאמין' זה לאחר החזרה לבתי הספר. אחד השינויים הוא ריבוי תפקידים, מעבר לתפקיד ההוראה המסורתי, תפיסה של דמותם כמקבץ של דמויות טיפוליות. בתוך כך, הם מתארים הקדשת תשומת לב רבה להיבטים רגשיים וחברתיים של התלמידים. מילים כמו 'רגישות', 'הבנה' ו'הכלה' חזרו על עצמן. דימויים כמו "פאזל מפורק שצריך לאסוף" או "רב חובל בים סוער וגועש", מתארים את ההשלכות השליליות של משבר הקורונה על התלמידים בבית-הספר, אך גם את השינוי בתוכן התפקיד שהמורים סיגלו לעצמם בתוך בית-הספר. כעת, הם מקדישים זמן רב לחיזוק הרגלי הלמידה וכישורי ניהול הזמן של התלמידים, וכן מתאמצים לעורר עניין ומעורבות בשיעור באמצעות יישומים דיגיטליים. יחד עם זאת, המורים במחקר זה אינם תופסים את השינוי באופן שלילי, אדרבה, אף שהשינויים הינם פועל יוצא של קונפליקטים, המשמעות והפרשנות של תוצאתם אינה נתפסת כשלילית על ידם, אלא כתגובה חיונית וחשובה לכוח חיצוני, בלתי נשלט וגדול מהם, אשר ערער את תפיסת התפקיד שלהם. המורים מציינים כי למדו על עצמם כי הם גמישים, כפי שהיטיבה לתאר אחת המורות: "המורה הוא ממש כמו קשת בענן, מלא צבעים ובעל יכולת השתנות. כמו כן, התאמה לסביבה המשתנה היא דבר לא פחות חשוב, המאפיינת גם היא את הקשת, והצבעים הם בהירים ועדינים ומכילים". המורים תופסים עצמם יצירתיים, סתגלנים, בעלי יכולת למידה ואכפתיים. הם מבטאים תחושת מסוגלות. לפיכך, ניתן לסכם ולומר כי יש

כאן תפיסה תהליכית של תפקיד המורה המציגה כושר הסתגלות וגמישות של המורים להתאים את תפיסתם למצב החדש אשר מתיישב עם הדינאמיות של התפתחות זהות מקצועית של מורים, הרואה הלימה בינה לבין תהליכים חברתיים, תרבותיים, פוליטיים והיסטוריים (2008, Rodgers & Scott; מגן-נגר ושטיינברגר, 2016).

אכן, במחקר שלנו ניתן לראות שתפיסת התפקיד של המורים הנה דינמית ולא סטטית, כאשר ארועים חיצוניים, וודאי אירוע משמעותי משברי כמו מגפת הקורונה, משפיעים על התפיסה. בדומה לתהליכי חוסר איזון המניעים שינויים בגיבוש זהות מקצועית, מצופה כי לאחר זמן שקשה להגדירו מראש, תגיע התייצבות. ואכן, מיד לאחר החזרה לבתי-ספר ניתן לראות כי ישנם תהליכים מערכתיים של איזון מחדש, הבאים לידי ביטוי בהכנסת רכיבי למידה רגשית-חברתית (SEL) להכשרת המורים ברבדים השונים ואל תוך שעות הלימוד בבית-הספר. המערכת החינוכית מאמצת את התכונות והמאפיינים של התפקיד החדש, ובונה מנגנונים שתפקידם לשמר את השינוי, או חלקים ממנו. בסופו של דבר, צפוי כי התפיסה החדשה של המורים עשויה להתייצב ולהפוך לחלק פורמלי בתפקידם. בהתאם, יש לציין כי על פי תיאוריות שינוי, כאשר אין מהלך שיתמוך בשינוי, הוא לא צפוי להמשיך להתקיים. כך למשל, במידה שדרישות הקצה ממורים כמו הכנה למבחנים סטנדרטיים והספק כמותי של חומר לימודי, יביאו למצב שבו המורים יאלצו לבחור בין הצורך לתת מענה רגשי לתלמידים או להספיק תכנים שנקבעו. לכן, יש מקום להמשיך ולהקשיב עוד לקול המורים ולשאל- היכן הם מצויים כעת? מה האתגרים העומדים בפניהם? לאיזו התפתחות מקצועית הם זקוקים? אילו שינויים דרושים כדי לתחזק את הצרכים של הלומדים? ומה ירצו לקדם בהמשך?

תצפיות ממוקדות על ההתפתחויות הללו אשר צפויות לארוך זמן רב, עשויות ללמדנו רבות על התהליכים שבהם מתרחשים שינויים במערכת החינוך, על האופנים שבהם תפיסות מורים מתעצבות לאור שיבושים קיצוניים ועל הדרכים שבהם נבנים מנגנוני שימור ואיזון המשמרים את השינוי. למידה כזו עשויה לאפשר לכל הגורמים להגיע ערוכים יותר לכל משבר קיצוני שעלול לפקוד את המערכת.

המלצות מעשיות למערכת החינוך

שני היבטים משמעותיים שהתכנסו בין הראוי, הרצוי והמצוי, הם חוסן והסתגלות וכן שילוב טכנולוגיה דיגיטלית בהוראה. אלו הוצגו על ידי קובעי המדיניות במסמכים הבינלאומיים שנותחו וכן השתקפו בתפיסות המורים ובפרקטיקות שהם מיישמים עם החזרה לבתי-הספר אחרי הקורונה. ככאלו, מומלץ לאתר את צרכי המורים בהקשרים אלו ולספק להם את התמיכה לה הם זקוקים על מנת להמשיך ולחזק אותם - אם באמצעות התפתחות מקצועית ואם על ידי מתן ביטוי להיבטים אלו בתכניות הלימודים של המקצועות ושכבות הגיל השונות.

עוד עולה מהמחקר כי גורם שהיה משמעותי ומקדם בתוך תקופת הקורונה ועם החזרה להוראה בבתי הספר, הוא התמיכה שהמורים קיבלו במסגרת בית-הספר. דבר זה עומד בהלימה לעובדה שישנה שונות בין מסגרות בית ספריות שונות, ובין צרכי המורים בכל מסגרת. בהתאם, יש מקום לאפשר אוטונומיה לבתי-הספר לספק מענים מותאמים. רצוי לאפשר מצב שבו כל בית ספר יוכל לבחון היכן המורים בו מצויים ומה הצרכים שלהם, ימפה ויתן מענה לצרכים השונים העולים במסגרת הספציפית, על מנת לעודד הובלת שינוי בתפיסות ובפרקטיקות ההוראה.

המלצות מעשיות להכשרת מורים

המורים שהשתתפו במחקר הפגינו יכולת להתמודד עם השינויים המשמעותיים שחלו באופן ביצוע תפקידם - הן בתקופת ההוראה והלמידה מרחוק תוך כדי מגפת הקורונה והן עם החזרה לבתי הספר. כל משתתפי המחקר תארו יכולת להגיב לשינויים ולהפגין גמישות על מנת להמשיך בביצוע תפקידם. יכולת זו מצביעה על חוסן נפשי של משתתפות ומשתתפי המחקר. הנחקרים היו מורים שהתנסו בהוראה בתקופה שלפני הקורונה, רבים מהם בעלי ותק רב, ויתכן שאופן ההתמודדות ששיקפו נובע מהבטחון שרכשו זה מכבר ביכולתם לחנך ולהוביל כיתה עוד לפני תקופה זו. לפיכך, רצוי שבהכשרת מורים יושם דגש על פיתוח יכולות של חוסן וגמישות, אשר יאפשרו גם לפרחי-ההוראה להתמודד עם שינויים ואתגרים עתידיים. היבט נוסף שעלה רבות בנוגע לשינוי בתפיסה של תפקיד המורה, הינו מתן מענה לצרכים החברתיים והרגשיים של התלמידים. מומלץ להכניס נושא זה באופן מאורגן, שוטף ומשמעותי להכשרת המורים, על מנת שיוכלו להגיש מענה לצרכים אלו מתוך התנסות וידע, ולא רק באופן אינטואיטיבי.

המלצות למחקרי המשך

המחקר נערך בתקופת ה'טרם-פוסט קורונה', כלומר עם החזרה לבתי-הספר, אך סימפטומים של משבר עדיין היו קיימים. התקופה בה נאספו נתוני המחקר התאפיינה בחוסר יציבות של המערכת, עם כניסה ויציאה של תלמידים ומורים מבידודים ועם הנחיות שהשתנו באופן תכוף. יהיה מעניין לבחון את הדברים גם בשנת הלימודים הנוכחית, שהיא הראשונה לאחר החזרה המלאה לפעילות בתי הספר לאחר הקורונה.

בנוסף, מחקר זה בוצע בקרב בתי ספר ממלכתיים, אשר רובם ממוקמים במרכז הארץ. על מנת לקבל תמונה רחבה יותר כדאי לבחון אזורים גאוגרפיים ומגזרים נוספים, שלא נכללו במחקר זה.

רשימת מקורות

אייל, ל', אליקים, נ', נבון י' (2021). רכיבי איכות בלמידה מקוונת בעת הקורונה במוסדות להכשרת מורים - נקודת המבט של הסטודנטים. דו"ח מחקר שהוגש למכון מופ"ת. בלס, נ' (2020). סיכויים וסיכונים במערכת החינוך בעקבות משבר הקורונה: מבט על. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. פרק מתוך דוח מצב המדינה .

<https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2021/01/opportunitiesandriskstotheeducationsystemincoronavirusoverviewhebrew.pdf>

מגן-נגר, נ' ושטיינברגר, פ' (2016). מהות הקונפליקטים בתהליך גיבוש זהות מקצועית של מורה במציאות משתנה, רב-גוונים: מחקר ושיח. 17–48, 2(15), קוזמינסקי, ל' (2008). זהות מקצועית בהוראה. שבילי מחקר. 13–18, 15, שישון, ב' ופופר-גבעון, א' (2015). "בהוראה, אתה נכנס לכיתה, עושה את העבודה שלך, הולך הביתה ושם זה מסתיים" – על חינוך, הוראה ונטיית הלב של פרחי הוראה ומורים מתחילים. במעגלי חינוך מחקר עיון ויצירה. 1-17, 5, שץ-אופנהיימר, א', משכית, ד' וזילברשטרום, ש' (2011). להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה. תל אביב: מכון מופ"ת.

Al Laban, F., Reger, M., & Lucke, U. (2022). Closing the policy gap in the academic bridge. *Education Sciences*, 12(12), 930.

<https://doi.org/10.3390/educsci12120930>

Beijard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. (2000) Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16, 749–764.

[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)

Beijard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teacher and Teacher Education*, 20, 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Cahapay, M. B. (2020). Rethinking education in the new normal post-COVID-19 Era: A curriculum studies perspective. *Aquademia*, 4(2), ep20018.

<https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>

- Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods for the twenty-first century. In Morse, J., Stern, P., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K., Clarke, A., Developing grounded theory: The second generation (pp. 127-154). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). New York, NY: Routledge.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teacher's construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726. <https://doi.org/10.1080/002202799182954>
- Cross Francis, D. I. (2015). Dispelling the notion of inconsistencies in teachers' mathematics beliefs and practices: A 3-year case study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18, 173-201. <https://doi.org/10.1007/s10857-014-9276-5>
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>
- Evans, D. K. (2021). Education technology for effective teachers. World Bank, Washington, DC. <http://hdl.handle.net/10986/35079>
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?. *Educational technology research and development*, 53(4), 25-39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Giannini, S. (2022). "UNESCO AND THE FUTURES OF EDUCATION". *Education: A Global Compact for a Time of Crisis*, edited by Marcelo Suárez-Orozco and Carola Suárez-Orozco, New York Chichester, West Sussex: Columbia University Press, 2022, pp. 361-378. <https://doi.org/10.7312/suar20434-023>
- Goodson, I. (1992). *Studying teachers' lives* (London: Routledge).
- Harari, Y. N. (2020). The world after coronavirus. *Financial times*, 20(03), 2020. <https://www.envio.org.ni/articulo/5772>
- Harbour, K. E., Evanovich, L. L., Sweigart, C. A., & Hughes, L. E. (2015). A brief review of effective teaching practices that maximize student engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.919136>

- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Iyengar, R. Education as the path to a sustainable recovery from COVID-19. *Prospects*, 49, 77–80 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09488-9>
- Joram, E. & Gabriele, A.J. (1998). Preservice teachers' beliefs: transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14, 175-191. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00035-8)
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of educational research*, 62, 129-169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>
- Kaur, N. (2020). The Face of Education and the Faceless Teacher Post COVID-19 Naginder Kaur¹ and Manroshan Singh Bhatt². *Horizon*, 2, 39-48. <https://horizon-jhssr.com/view-issue.php?id=20>
- Klusmann, B., Trippenzee, M., Fokkens-Bruinsma, M., Sanderman, R., & Schroevers, M. J. (2022). Providing emergency remote teaching: What are teachers' needs and what could have helped them to deal with the impact of the COVID-19 pandemic?. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103815. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103815>
- Kozma, R. B. (2003). Technology and classroom practices: An international study. *Journal of research on technology in education*, 36(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/15391523.2003.10782399>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.
- Marzano, R. J., & Brown, J. L. (2009). *A handbook for the art and science of teaching*. ASCD. <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/6-%20A%20Handbook%20for%20the%20Art%20and%20Science%20of%20Teaching.pdf>
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012.
- Mișu, S. I. (2020). Teacher's work engagement-change and adaptation during COVID-19 pandemic. *Business Excellence and Management*, 10(SI 1), 243-255. <https://doaj.org/article/435ad38143ab43ac907c1dc97b3a8fd4>

- Nias, J. (1999). Teachers' moral purposes: stress, vulnerability, and strength. Vanderberghe y AM Huberman (Eds.) Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice (pp. 223-237).
- OECD (2020). OECD Digital Economy Outlook 2020. <https://www.oecd.org/digital/oecd-digital-economy-outlook-2020-bb167041-en.htm>
- OECD (2022a). Education at a Glance 2022: OECD Indicators. https://www.oecd-ilibrary.org/sites/3197152b-en/1/3/1/index.html?itemId=/content/publication/3197152b-en&_csp_ =7702d7a2844b0c49180e6b095bf85459&itemIGO=oecd&itemContentType=book#section-d1e1348
- OECD (2022b), Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92b75874-en>
- OECD (2022c), Trends Shaping Education 2022, OECD Publishing, Paris <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>
- Panisoara, I. O., Lazar, I., Panisoara, G., Chirca, R., & Ursu, A. S. (2020). Motivation and continuance intention towards online instruction among teachers during the COVID-19 pandemic: The mediating effect of burnout and technostress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8002. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218002>
- Postman, N., Perelman, L. J., & Kenner, H. (1993). The new technology. *Australian Educational Computing*, 8(1), 17-20
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochen-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-746). New York: Routledge
- Roose, I., Vantieghem, W., Vanderlinde, R., & Van Avermaet, P. (2019). Beliefs as filters for comparing inclusive classroom situations. Connecting teachers' beliefs about teaching diverse learners to their noticing of inclusive classroom characteristics in videoclips. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 140-151. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.002>

- Schleicher, S., Saavedra, J., Jenkins, R., and Giannini, S. (2022). Education recovery after COVID-19: Better, stronger & collaborative. <https://oecdeditoday.com/education-recovery-after-covid/>
- Stang-Rabrig, J., Brüggemann, T., Lorenz, R., & McElvany, N. (2022). Teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: The role of resources and demands. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103803. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103803>
- Suarez, V. and J. McGrath (2022), Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change, OECD Education Working Papers, No. 267, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>
- Tamimy, M. (2015). Consistencies and inconsistencies between teachers' beliefs and practices. *The Qualitative Report*, 20(8), 1234-1259. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2249>
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H., & Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 education and education technology 'solutionism': A seller's market. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 863-878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijssel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47(3), 496-536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- UNESCO (2020). Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. Paris, UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/education-post-covid-world-nine-ideas-public-action>
- UNESCO (2022a). The turning point. Why we must transform education now. <https://www.unesco.org/en/articles/turning-point-why-we-must-transform-education-now>
- UNESCO (2022b). The transforming education summit reaffirms the need for education for sustainable development. <https://www.unesco.org/en/articles/transforming-education-summit-reaffirms-need-education-sustainable-development>

WBG (2021a). Mission: Recovering Education in 2021.

<https://thedocs.worldbank.org/en/doc/675f44dfad2b034dd0bc54ba2da25839-0090012021/original/BROCHURE-EN.pdf>

WBG (2021b). Digital technologies in education.

<https://www.worldbank.org/en/topic/edutech>

Webb, R., & Vulliamy, G. (2002). The social work dimension of the primary teacher's role. *Research Papers in Education*, 17(2), 165-184.

<https://doi.org/10.1080/02671520210122928>

Zhao, Y. COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects* 49, 29–33 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

Zhao, Y., Watterston, J. (2020). The changes we need: Education post COVID-19. *JEduc Change* 22, 3–12 (2021).

<https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3>

נספח 1 - פרקטיקות הוראה (משרד החינוך)

עריכה: חניית רוזנבוש ואיריס אשכול
מדע וטכנולוגיה יסודי – מחוז מרכז

פרקטיקות הוראה



ניהול ההוראה והחינוך	מומחיות בתחום התוכן ובהוראתו	מחויבות לכל תלמיד/ה
<p>3.א. תכנון הוראה 1.א.3 אופן ארגון הלומדים בכיתה 2.א.3 הכנת תכנית עבודה שנתית לכיתה 3.א.3 יעדים לשיפור ההוראה 4.א.3 מיפוי נתונים לתכנון ההוראה בכיתה 5.א.3 מרחב למידה דיגיטלי 6.א.3 סביבות למידה חוץ כיתתית 7.א.3 עיצוב סביבות למידה 8.א.3 תכנון משימות לתומכי הוראה 9.א.3 למידה סביב רעיון גדול 10.א.3 שיקולי הדעת בתכנון יחידות לימוד 11.א.3 הוראה רגישה מגדר</p>	<p>2.א. הבניית ידע 1.א.2 אחזור וחיבור לידע קודם 2.א.2 אמצעים לשיפור זיכרון 3.א.2 ביצועי הבנה 4.א.2 הבניית ידע בסביבה דיגיטלית 5.א.2 הגדרת בעיות ופתרון 6.א.2 המללת תהליכי חשיבה 7.א.2 משוב מקדם למידה 8.א.2 עידוד שאלות שאלות ע"י התלמידים 9.א.2 פיתוח נקודות מבט מגוונות 10.א.2 שימוש במודלים לארגון הידע 11.א.2 תיווך בלמידה באמצעות הדגמה והמחשה 12.א.2 יצירת רלוונטיות וחיבור לעולמו של התלמיד/ה 13.א.2 למידה באמצעות ובשילוב תנועה</p>	<p>1.א. קשר מורה תלמיד 1.א.1 הכרת שמות התלמידים 2.א.1 העמקת ההיכרות עם התלמידים 3.א.1 יצירת הזדמנויות לתלמידים לשיתוף במשאלות ובחלומות 4.א.1 להעריך מאמץ ולחוג הצלחות 5.א.1 מגוון ערוצי תקשורת מורה – תלמיד/ה 6.א.1 ניהול קונפליקטים בכיתה 7.א.1 ציון ימי הולדת 8.א.1 קבלת סנים אישית 9.א.1 שיחה סביב שאלון אישי 10.א.1 תיאום ציפיות 11.א.1 מתן תפקיד לכל תלמיד</p>

<p>3.ב יישום תהליכי הוראה 1.ב.3 הבניית כללי כיתה 2.ב.3 הצגת הידע, המיומנויות והערכים שילמדו 3.ב.3 השתתפות כלל התלמידים בכיתה 4.ב.3 למידה באמצעות משחק 5.ב.3 פרקטיקות להוראה מפורשת 6.ב.3 פרקטיקות לניהול שיעור תקין ומניעת הפרעות 7.ב.3 פרקטיקות לפתיחת שיעור 8.ב.3 פרקטיקות לצמצום הזמן מתחילת שיעור עד תחילת הלמידה 9.ב.3 קבלת תשובות פוריות מתלמידים</p>	<p>2.ב פיתוח מיומנויות 1.ב.2 אמפתיה לזולת 2.ב.2 הבעת רגשות ומחשבות במגוון ערוצים 3.ב.2 יסוד רגשי 4.ב.2 חיזוק הצלחות ועידוד המאמץ הלימודי 5.ב.2 חיזוק תחושת החוסן 6.ב.2 חיזוק תחושת המסוגלות והאמונה ביכולתו בקרב התלמידים 7.ב.2 ייצוג וסגור עצמי של תלמידים 8.ב.2 יצירת אחריות משותפת וערבות הדדית 9.ב.2 למידה מאי הצלחות ככלי מעצים למידה 10.ב.2 מודעות רגשית (מיינדפולנס) 11.ב.2 משוב מקדם למידה לחברים 12.ב.2 משחקי תפקידים וסימולציות 13.ב.2 ניהול דיון 14.ב.2 רפלקציה עצמית 15.ב.2 רפלקציה קבוצתית 16.ב.2 קיום אינטראקציה חיובית ומכבדת עם אנשים מתרבויות אחרות 17.ב.2 הבנת הקשרים ביס אירועים מקומיים ועולמיים ופיתוח אחריות גלובלית 18.ב.2 פיתוח מודעות לגלוי ולסמוי בתרבות 19.ב.2 מפגש בין-תרבותי 20.ב.2 התמודדות עם סטריאוטיפים והכללות 21.ב.2 זיהוי והערכה של השקפות עולם ונורמות תרבותיות שונות 22.ב.2 חשיבה מיחשובית 23.ב.2 שילוב מדע אזרחי בהוראה 24.ב.2 הוראה באמצעות חקר מקרה 25.ב.2 חיפוש תשובות ופתרונות במקומות לא שיגרתיים 26.ב.2 השוואת חלופות והערכתן בתהליכי קבלת החלטות 27.ב.2 פתיחות לרעיונות חדשים</p>	<p>1.ב מענה מותאם אישית 1.ב.1 בניית תכנית אישית 2.ב.1 חיזוק כישורי התלמיד/ה ומתן מענה מתאים 3.ב.1 מתן מגוון אפשרויות לבחירת התלמיד/ה 4.ב.1 ניהול זמן עצמי של התלמיד/ה 5.ב.1 ניהול שיחה אישית עם התלמידים 6.ב.1 חיזוק כישורי התלמיד/ה באמצעות שפת אימון</p>
<p>3.ג הערכה ומשוב 1.ג.3 בחירה בדרכי הערכה על ידי תלמידים 2.ג.3 הערכה מסכמת 3.ג.3 הערכת עמיתים 4.ג.3 הערכה עצמית 5.ג.3 הצגת קריטריונים להערכה בתחילת פרק הלימוד 6.ג.3 כתיבת תעודות 7.ג.3 מדידת ביניים של הנלמד על ידי התלמידים 8.ג.3 מיפוי הידע לפני תהליך הלמידה 9.ג.3 שילוב הערכה מתוקשבת בהוראה 10.ג.3 שיתוף התלמידים בבניית מחוון או כלי הערכה 11.ג.3 תלקיט (פורטפוליו) 12.ג.3 שותפות לומדים בתהליך ההערכה: בחירת כלי ההערכה, הערכה עצמית והערכת עמיתים</p>	<p>2.ג חינוך לערכים 1.ג.2 דיון דילמה 2.ג.2 חיבור נושאים אקטואליים לחומר הנלמד 3.ג.2 משפט מבוים 4.ג.2 סקר או משאל רחוב בנושאים ערכיים ודיון בממצאים 5.ג.2 פרקטיקות להכרת השונה 6.ג.2 פרקטיקות לעידוד אישי ומעורבות תרבותית ואזרחית 7.ג.2 שיח ערכי על בסיס טקסט 8.ג.2 תרגיל עמדות 9.ג.2 חניכה אישית לגיבוש זהות ומודעות עצמית 10.ג.2 אורח חיים מקיים</p>	<p>1.ג שותפויות להצלחת תלמידים 1.ג.1 אספת הורים 2.ג.1 התנהלות ברשתות חברתיות 3.ג.1 מפגש מורה – הורה – תלמיד/ה ביום הורים 4.ג.1 מפגש מורה – תלמיד/ה 5.ג.1 מענה לפניית הורה 6.ג.1 עידוד אישי למעורבות חברתית 6.ג.1 ניהול שיעור בית באופן אפקטיבי 7.ג.1 יצירת קשר חיובי מורים – הורים</p>

נספח 2 - משתתפי המחקר

מס ראיון	שם מרואיינת (שם בדוי)	שנות וותק בהוראה	מקצוע הוראה	תפקידים בביה"ס/במערכת החינוך
1	שרון	23	אנגלית	מורה לאנגלית ומעריכת תפקודי למידה בשפת האנגלית.
2	שרית	30	לשון וערבית	סגנית מנהל, מחנכת ומורה ללשון
3	שחר	6	לשון וספרות	מורה ללשון וספרות
4	עינב	17	תנ"ך וספרות	מורה לתנ"ך וספרות, רכזת שכבת ט'.
5	ליזי	20	ספרות ולשון	מורה לספרות ולשון, מחנכת כיתה ורכזת שכבת ח'.
6	ריבי	22	אנגלית	מורה לאנגלית, רכזת אנגלית, מחנכת, רכזת שכבה
7	ורד	22	אנגלית	מורה מקצועית לאנגלית, מחנכת כיתה, רכזת אנגלית, סגנית מנהלת.
8	מיטל	10	תנ"ך	רכזת, מנהלת פיתוח מקצועי, מחנכת
9	ארז	22	תנ"ך	ד"ר במכללת לוינסקי ומורה מקצועי לתנ"ך
10	רוברט	20	אנגלית	מורה למקצוע אנגלית
11	לירון	5	תנ"ך וספרות	מורה לתנ"ך וספרות

12	קארין	21	אנגלית	מורה לאנגלית
13	מדלן	37	אנגלית	מורה לאנגלית ורכזת צוות אנגלית
14	שירין	27	ספרות וערבית	מורה לספרות עברית וערבית (1997-2009) מנהלת בית ספר (2009-כיום)
14	דליה	22	מדעים ביולוגיה	מחנכת כיתה ומורה למדעים
15	גלית	33	אנגלית	מורה למקצוע האנגלית ומחנכת
16	גילה	30	חשבון ומדעים	מחנכת ומורה מקצועית לחשבון ומדעים
17	כריס	3	ספרות ותנ"ך	מורה לספרות ותנ"ך, רכזת תנ"ך וספרות, מחנכת כיתה
18	דגנית	22	מתמטיקה	
19	סימה	6	לשון	מורה ללשון ומחנכת כיתה
20	אריאלה	18	מדעים	מורה למדעים ורכזת מדעים בבית הספר
21	מדלן	37	אנגלית	מורה לאנגלית ורכזת אנגלית בחטיבה
22	מרסל	6	ספרות ומדעים	מחנכת כיתה חינוך מיוחד
23	אנה	30	מדעים ופיזיקה	מורה מקצועית במדעים ופיזיקה, רכזת כיתות עמ"ט בבית הספר
24	נטלי	19	מתמטיקה	מחנכת ומורה מקצועית למתמטיקה בבית ספר

מחנכת, מורה	מתמטיקה	11	שני	25
מורה למדעים וטכנולוגיה	מדעים	26	שרה	26
רכזת ספרות, רכזת לקויות למידה	ספרות	20	אורית	27
מחנכת ורכזת מקצוע	מדעי החברה	30	רחל	28
מחנכת כיתת חינוך מיוחד	ערבית ומתמטיקה	10	שרה'לה	29
מחנכת	לשון	5	יונה	30
מורה ללשון	לשון	4	ענת	31

נספח 3 - מדריך ראיון

ראשית, תודה שהסכמת להתראיין למחקר שלי בנושא למידה בעידן פוסט קורונה, הכוונה כעת כשחזרנו לבתי הספר.

אני חוקרת מורים בחטיבת הביניים וחטיבה עליונה בהקשר של שינויים שחלו בהוראה ובלמידה בעקבות הקורונה, ואני רוצה לשמוע על התפיסות, הנסיון, ההתמודדויות והפרקטיקות שלך בבית הספר ובכיתה בקשר למונח הזה.

הראיון מוקלט ויתומלל, ישמש אותי רק לצרכי מחקר ואני מבטיחה שכל פרט שתספרי ישאר חסוי ולא ניתן יהיה לזהות אותך או שמות שתאמרי או את שם בית הספר. אם את מסכימה, נא לחתום על טופס ההסכמה מדעת (להדפיס, להחתיים, לסרוק, להעלות לאתר).

אז סיימנו את החלק הרשמי וכעת ניגש לראיון.

השאלות:

1. תארי לי מה זה בשבילך להיות מורה בעידן שלאחר הקורונה. תני דימוי והסבירי אותו.
2. מה האני מאמין שלך בהקשר לשיטות ההוראה. כיצד בא לידי ביטוי. האם זהה ללפני תקופת הקורונה? אם לא, הסבירי. אם כן, הסבירי.
3. מה דעתך היום על שילוב טכנולוגיה בהוראה? על למידה מקוונת? כיצד בא לידי ביטוי בהוראה שלך?
4. אילו שינויים חלו, אם בכלל, בתכנים שאת מלמדת בימים אלו, בהשוואה לתקופה שלפני הקורונה? תני דוגמאות. אם לא חלו שינויים, אילו שינויים לדעתך צריכים לחול ומה צריך לקרות כדי שיתרחשו?
5. אילו שינויים חלו, אם בכלל, בדרכי ההערכה והמדידה שאת מיישמת, בהשוואה לתקופה שלפני הקורונה? תני דוגמאות. מה דעתך על דרכי ההערכה והמדידה הקיימות? האם צריכות להשתנות וכיצד?
6. ספרי לי על האופן בו מתנהלים השיעורים שלך היום, ביחס לתקופה של טרום הקורונה. תני דוגמאות להתמודדות (דגש על ניהול כיתה).
7. ספרי על מערכת היחסים שלך עם התלמידים כעת, עם החזרה ללימודים פנים אל פנים. האם מערכת היחסים שונה מזו שהיתה לפני הקורונה? אם כן, איך?
8. תארי את האווירה החברתית בכיתותיך בתקופה הנוכחית. תני דוגמאות להתנהגויות תלמידים. כיצד את מתמודדת עם כך?
9. תארי את האווירה הלימודית בכיתותיך בתקופה הנוכחית. תני דוגמאות להתנהגויות תלמידים. כיצד את מתמודדת עם כך?
10. אילו שינויים חלו בכישורי הלמידה של התלמידים ובמיומנויות הלמידה לדעתך? כיצד בא לידי ביטוי? תני דוגמאות.
11. אילו שינויים חלו בבית הספר בעקבות הקורונה? הסבירי והציגי דוגמאות.
12. איזו הכשרה/תמיכה או ליווי בית הספר סיפק לך בתקופת הקורונה? האם את מיישמת משהו מכך היום? תני דוגמאות.
13. אם נאלץ לחזור ללמידה מרחוק, מהם הלקחים שעלינו להפיק מניסיון העבר?
14. מה למדת על עצמך בתור מורה בעקבות תקופת הקורונה?
15. לולו היית קובעת מדיניות ארצית, מה היה הדבר הראשון שהיית משנה במערכת החינוך? תני דוגמאות והסבירי.

תודה רבה על הזמן שהקדשת. ברשותך, אם יהיו לי שאלות הבהרה, אשמח לחזור אלייך לברר, באמצעות טלפון או מייל.

נספח 4 - אישור ועדת אתיקה מכללתית

רשות המחקר, ההערכה והפיתוח
ועדת אתיקה במחקר

תשובה לפנייה לאישור מחקר

תאריך: 24.11.21

אישור מס': 2021112301

חוקרת אחראית: ד"ר ליאת אייל

חוקרת נוספת: ד"ר זהר סנפיר

1. **כותרת המחקר:** "הנורמלי החדש" – שינויים בתפיסות מורים ובפרקטיקות פדגוגיות של מורים בעל יסודי בעידן של פוסט-קורונה

לאחר עיון של חברי הוועדה בהצעה ההחלטה היא:

א. **המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה.**

ב. המחקר לא אושר. סיבות:

ג. יש צורך בהבהרות/תיקונים/בקשות:

האם דרושה פנייה לקבלת היתר מן המדען הראשי?

א. לא

ב. כן

הערות:

בברכה,

ד"ר בת-ציון ימיני, יו"ר ועדת אתיקה במחקר