

## שיטת הפינג-פונג להוראה וללמידה של המחקר האיכותי במכללה לחינוך

### תקציר

בעבודה זו משתמשת החוקרת בניסיון האישי שלה כנקודת-מוצא לתיאור ההוראה-למידה של המחקר האיכותי במכללה להוראה:

במשך יותר מעשר שנות הוראת הקורס – תוך חשיבה ביקורתית רפלקטיבית שלה ושל תלמידותיה – נבנה מודל, המשלב עקרונות תאורטיים פוסט-מודרניסטיים בהוראה מונחית-ביצוע. הוראה מונחית-ביצוע זו נקראת בפינו: הוראה מעצבת בשיטת הפינג-פונג. תיאור המודל ותיאורים של חוויות אישיות כפי שהתרחשו – באים במשולב. כתיבה חוויתית זו מאפשרת לקורא להרגיש את מה שהתרחש בשדה, והיא מזמינה חשיבה תאורטית ביקורתית ורפלקטיבית עתידית.

מספר המשתתפות היה 30 מורות בגיל 30-46; כולן לומדות לתואר שני במכללה להוראה. זהו ניסיון לקדם את החשיבה בנושא הוראת המחקר האיכותי.

**מילות מפתח:** פדגוגיה איכותית; רפלקסיה; אתיקה; חשיבה מסדר גבוה; חשיבה מערכתית; ביצוע מונחה; תגובתיות; שיתופיות; דמוקרטיה; חוללות עצמית.

### מבוא

המחקר האיכותי חשוב כתפיסת-עולם לא רק מנקודת-מבט מחקרית, אלא גם כחלק אינטגרלי, הטבוע בתוך מקצוע החינוך, משום שהוא מדגיש את המורכבות העצומה ורבת-הפנים, המאפיינת את ההתנסות האנושית ואת הסביבה התרבותית-חברתית, אשר בה ילדים ואנשים האחראים לחינוכם – מתפקדים.

כמו לתחומים רבים – מתאימה דרך המחקר האיכותי גם לחקר החינוך: החוקרים האיכותיים הם פרשנים של המציאות, והמחקר האיכותי עוסק במפגש הסובייקטיבי בין המציאויות השונות של משתתפי המחקר, החוקרים והנחקרים (קסן וקרומר-נבו, 2010).

אנו, גם כחוקרים וגם כמחנכים-מאמינים, כי אין התבוננות אובייקטיבית, ואין ניתוק בין תצפית לבין ערכים. גישות מחקר איכותיות מנסות לתאר את האמת, שאותה מְבַנֶה החוקר דרך עיניו של הנחקר במצב הטבעי, בעת ההתרחשות. כך – גם החינוך. עיסוק בבני-אדם הוא מורכב ומסובך, ובדיקתו אינה מאפשרת להגיע למיצוי מלא באמצעות סיכום סטטיסטי של ממצאים כמותיים בלבד (צבר-בן יהושע, 1990).

כך, להוראת החקר האיכותי צריכה להיות חשיבות גבוהה במכללה לחינוך. החוקר הוא רלטיביסט סובייקטיבי, והוא חייב להיות כלי-המחקר העיקרי – כמו המורה בכיתתו. החקר

האיכותי מחפש את הידע הסמוי – Tacit knowledge (Stake, 1988, 2005, 2010). גם המורה מחפש להבין "מה קורה לתלמידו", "מדוע" ו"כיצד".

כדי להגיע להבנה מעמיקה של תהליכים חינוכיים – דרושות שיטות חקר, המצטיינות בפתיחות רבה ובקשר טוב בין חוקר לחוקר. שיטות החקר האיכותיות מספקות צורך זה. החקר האיכותי שואף להבין את האדם באמצעות שפתו, השקפותיו, גישותיו, דרישותיו מהחיים ומעצמו ובאמצעות ציפיותיו מהעתיד. הבנה זו מושגת על-ידי חדירה לעולמם היומיומי של הנחקרים בדרך של התחקות על מעשים והתנסויות מנקודת-המבט של הנחקרים עצמם. הבנה זו – פירושה יצירה מחדש במחשבתו של החוקר, של האווירה, המנטליות, המחשבות והרגשות של מושאי המחקר (Stake, 1988, 2005, 2010).

הבנה זו שאנו מחפשים – תופסת את המציאות כשלמות, שאינה ניתנת לפירוק. זוהי תמצית עבודת המנחך. כדי להגיע לעומק יש לשהות עם הנחקרים זמן רב – דבר, שנעשה על-ידי המורה דרך-קבע. מסיבות אלה חשוב, שסטודנטיות, העוסקות בחינוך, ידעו לא רק להפעיל טכניקות ולבצע מחקר איכותי, אלא חשוב, שהן יפנימו את טבעו הבסיסי של המחקר האיכותי, שהוא כל-כך חשוב לקידום החינוך.

מניסיוני ומניסיונותיהם של חוקרים אחרים (Yassour-Borochowitz, 2005) – נראה, שהוראת המחקר האיכותי היא משימה מורכבת מאוד, ובמיוחד – כאשר קורס המחקר האיכותי ניתן כחלק מהקורס "שיטות מחקר", שחלקו העיקרי הוא שיטות מחקר כמותיות. הסטודנטיות מתקשות לשנות את תפיסת-העולם המחקרית שלהן, והנחות בסיסיות, כגון, חובת המחקר לגלות אמת אבסולוטית אחת, וחובת החוקר להיות אובייקטיבי. הן מתקשות להפנים קונספציות פילוסופיות מהותיות של הפרדיגמה האיכותית, ולכן קשה להן לנהל מחקר איכותי בעצמן. רק אחרי שהן לומדות ומתנסות בתהליך המחקר האיכותי, הן רוכשות הבנה עמוקה יותר של מושגי המחקר האיכותי, וההתייחסות אליו הופכת להיות התייחסות אל מחקר אמפירי (Hein, 2004).

היום קיימים מספר ספרים, העוסקים בנושא המחקר האיכותי, אך מעט מאוד מחקרים עוסקים בנושא של דרך הוראתו. בניגוד להוראת המחקר הכמותי – אין תאוריה מוגדרת להוראת שיטות מחקר איכותיות (Goussinsky et al., 2011). האם הסיבה היא האופי המיוחד של התחום, שהוא יותר יחסי, דו-משמעי, או פתוח בהשוואה למחקר הכמותי? או האם זו ההיסטוריה הקצרה יותר שלו בהשוואה למחקר הכמותי?

מכל מקום, חשוב, שנתחיל לבנות "פדגוגיה איכותית" להוראת המחקר האיכותי לקידום התחום ולביצוע טוב יותר של תלמידינו. עבודה זו היא ניסיון בכיוון זה, בתחום החינוך. המודל, המתואר בפרק זה, הוא תוצאה של הוראת הקורס – תוך רפלקסיה, הערכה אישית ביקורתית, בניית תובנות והסקת מסקנות בכל שנה מחדש במשך יותר מעשר שנות הוראת הקורס במכללה לחינוך.

בכל שנה מחדש, עולות שאלות רבות, כגון מה הם הפרקים, שיש ללמד במחקר איכותי, מתי, ובאיזה סדר; מה צריך להיות היחס בין החלקים התאורטיים-פילוסופיים, המסבירים את טבע המחקר האיכותי לבין אימון בתצפיות ובניתוחן ובין ראיונות ופרשנותם; מה חשיבות השימוש בשפה עשירה; מה הופך תיאורים – למדעיים, ומתי הם הופכים לכתיבה יוצרת; האם ללמד שיטות מחקר באופן נפרד או בשילוב עם נושאי קורס מסוים; האם ללמד שיטה אחת לעומק או

הרבה שיטות באופן שטחי; כיצד ניתן לדון באתיקה; איך להביא לכך שהסטודנטיות יבצעו מחקר טוב; האם ניתן לשנות תפיסות מחקר בזמן כל-כך קצר (סמסטר אחד!).

שאלות רבות כגון אלה – עולות על-ידי חוקרים במקומות שונים בעולם (Preissle & Roulston, 2009), ואין הסכמה לגביהן. לקהילות של חוקרים איכותיים בתחומים שונים בעולם – קיימות העדפות שונות, בעיות שונות, ושאלות שונות לגבי עבודתיהם, אם הם אנשי-מקצוע (practitioners), או אנשי דיסציפלינות. לחוקרי המחקר האיכותי – אין גישה אחת: כל חוקר הוא קודם כל איש-מקצוע. ברור אם כן, שהוא ירצה ללמד בהתאם לדרכים המתאימות למקצוע, שבו הוא עוסק. בכל אופן, כולם מסכימים, שהמטרה העיקרית של קורסי-חובה אלה היא, שהסטודנטים יוכלו לבצע עבודת חקר בתחום, שבו הם מתמחים, ושהזמן, המוקדש למחקר בתכנית-הלימודים לתואר, הוא קצר – כדי להשיג מטרה זו (Eisenhart & Jurow, 2011).

ולבסוף, רוב הסטודנטים שלנו לתואר שני הן מורות, ורובן – ללא התנסות מחקרית קודמת; חלקן – סקפטיות לגבי חשיבות המחקר לשיפור מקצוע החינוך, עובדה, המובילה לפער ביניהן לבין מיעוט המתעניין במחקר.

כך יצאתי לדרך של חקר, דיונים ושיח עם עמיתים ועם תלמידים – כדי לבנות מהלך קורס מתודולוגי מיוחד, שיאתגר את הסטודנטיות ללמוד ולבצע מחקר איכותי, ובכך יוכלו לתרום לקידומן המקצועי.

תחילה אסקור את הספרות בנושא הוראת המחקר האיכותי, אחר-כך אתאר את המודל הפדגוגי שפיתחתי להוראתו, ואסיים במסקנות ובהשלכות לעתיד.

הקורס ניתן במכללתנו בשנת-הלימודים הראשונה לקראת התואר M.Ed. מודל זה מהווה בסיס לביצוע עבודת-התזה או עבודת-הגמר לתואר שני במכללה להוראה בשנה השנייה ללימודים.

## ההשקפה הקונבנציונלית וההשקפה הביקורתית בהוראת המחקר האיכותי

הספרות על מחקר איכותי – עוסקת בעיקרה בתהליכים ובנהלים לביצוע עבודת מחקר (לדוגמה, צבר-בן יהושע, 1990; Stake, 1988, 2005, 2010; במסורות וברמים (צבר-בן יהושע, 2001), בטכניקות ובגישות (קסן וקרומר-נבו, 2010; Creswell, 2002; Denzin & Lincoln, 1994, 2000; ובדיונים בגישה מסוימת אחת, כגון "התאוריה המעוגנת בשדה" (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967; Wolcott, 2009), הערכה איכותית (Patton, 2002), או מחקר פעולה משתתף (McIntyre, 2008).

הספרות עוסקת במדריכים לטכניקה מסוימת, כגון ריאיון אתנוגרפי, תצפית משתתפת, ניתוח השיח, התבוננות עצמית שיטתית, שלבים לביצוע עבודת חקר איכותית או כתיבה. איזנהרט ויורו (Eisenhart & Jurow, 2011), מתארים רשימה ארוכה של נושאים נוספים, שבהם עוסקים חוקרים במחקר האיכותי, ומציינים, שבקושי נמצאת בספרות התייחסות כלשהי לגישות פדגוגיות או לאסטרטגיות להוראת המחקר האיכותי (Eisenhart & Jurow, 2011).

הספרות המעטה, העוסקת בהוראת המחקר האיכותי משנות השמונים ועד היום – משקפת חלוקה של קהיליית החקר האיכותי לשתי השקפות קוטביות עיקריות:

א. החוקרים, הנוטים לכיוון הקונבנציונלי ביחס למערכי מחקר (כגון חקרי מקרה, אתנוגרפיה, נרטיב) וטכניקות (כגון תצפית משתתפת, ריאיון פתוח) – עוסקים במחקר איכותי שיטתי,

שנתון "לע" – תשע"ג – כרך י"ט

כשהדגש מושם בהרבה שיטות לאיסוף נתונים, או להסברם.

ב. החוקרים בעלי-השקפה ביקורתית יותר – מתמקדים בעקרונות אנטולוגיים אפיסטמולוגיים. בעלי-השקפה זו סבורים, שהמחקר האיכותי הוא סובייקטיבי מטבעו, ולכן אינו יכול להיות ולא צריך לנסות להיות שיטתי ושקוף בסגנון המחקר הקונבנציונלי. למחקרים מסוג זה מתייחסים כאל מחקרים פוסט-מודרניים, כשטקסטים הם אובייקט המחקר, והדגש מושם בהצהרת הצהרות, בסיפור סיפורים, או בייזום של פעולה. עמדה כזו מרמזת, לפחות, על שימוש שונה בשיטות ובנתונים המתקבלים באמצעותם, ואולי – אף על שיטות חדשות כשלעצמן (Eisenhart & Jurrow, 2011).

עד שנת 1990 רוב הוראת המחקר האיכותי הייתה הוראה קונבנציונלית, שיטתית, שְׁפָּלָה איתור שדה המחקר, איתור שאלות, ניהול ריאיון, ניהול יומן, ניתוח נתונים, קידוד, העלאת תמונות וכתובת דו"ח מחקרי. מטרת ההוראה הייתה התייחסות לתאוריות והבנה של "איך מבצעים מחקר" (Webb & Glesne, 1992). הרוורס (Hurworth, 2008) מצאה, שמורים רושמים בסילבוסים "מה שהם ילמדו", אך כמעט תמיד אינם דנים במערך ההוראה שלהם, או בהחלטות פדגוגיות לגבי הוראת המחקר האיכותי. בתצפיות, שהיא ערכה על שבעה קורסים, היא מצאה שישה נושאים, שהיו קיימים בכל אחת מהתכניות:

א. בחינה של מתודולוגיות איכותיות אחדות (כמו אתנוגרפיה וחקר מקרה); ב. דיון בהבדלים בין הפרדיגמה הפרשנית לבין הפרדיגמה הפוזיטיביסטית; ג. מרכיבי מערך המחקר וההצעה; ד. תצפית משתתפת; ה. ריאיון; ו. רשימות שדה.

נושאים נוספים, שהופיעו, אך לא הופיעו אצל כולם, היו ניתוח מסמכים, תוקף, היסטוריה של המחקר האיכותי, כתיבת תוצאות מחקר ונושאים נוספים, שקיבלו תשומת-לב מינימלית בסוף הקורס, כאשר לא נותר זמן רב כדי לעסוק בהם (Hurworth, 2008).

תוצאה ברורה נוספת של הסקירות והסקרים, שנעשו משנת 1999 ועד 2008 – הראתה, שרוב המורים, שלימדו מחקר איכותי, דרשו מהסטודנטיות שלהם הגשת פרויקט מחקרי – כחלק מדרישות הקורס (Glesne, 1999; Hurworth, 2008). ווב וגליסן (Webb & Glesne, 1992; Glesne, 1999) חקרו 55 סילבוסים ומצאו ב-39 מתוכם דרישה להגשת פרק מחקרי – כחלק מדרישות הקורס.

61 סילבוסים אחרים דרשו מיני-פרויקט. הם מסבירים, שניהול מעשי של מחקר – מוביל את הסטודנטיות לתובנות בנושא החקר האיכותי, הוא מאלץ אותן להרהר בהנחותיהן וצפייה וריאיון מאפשרים להן להכיר מקרוב התנסויות של אחרים. כמו-כן, שיטות מחקר, המיושמות באופן מעשי, מאמנות את האינטליגנציה לחשיבה גבוהה – בניגוד לחשיבה טכנית. ניתוח הנתונים מראה לרוב הסטודנטיות, שאם הן לא יפרשו ויסבירו את מה שראו ושמעו, לא יהיה להן מחקר (Glesne, 1999; Webb & Glesne, 1992).

למעשה, "פרויקט מחקרי" – כחלק מדרישות קורסים במחקר איכותי – הפך להיות חשוב, והוא מקבל בין 50%-75% מערך הציון בקורס, מעין סמל או סממן פדגוגי, בלשון אחד החוקרים, שטבע את המושג: "Signature pedagogy" (Shulman, 2005, p. 52).

אפשר לראות בכך ניצנים של פדגוגיה, שבאמצעותה – אנשי-מקצוע (practitioners) מאמנים לבצע עבודת חקר איכותית.

לפדגוגיה זו – שלושה עקרונות: הסטודנטיות מתחנכות לחשוב, לבצע ולפעול ביושרה. חוקרים כותבים, שמעורבות בפעילויות מחקר אותנטיות היא הפדגוגיה, המתאימה ביותר לפיתוח מיומנויות קוגניטיביות, לפיתוח חשיבה מסדר גבוה, ליישום תפיסות ואסטרטגיות, לניתוח, לעשיית סינתזה והערכה (Preissle & Roulston, 2009).

לימוד על-ידי עשייה בעולם האמיתי הוא הטוב ביותר והמהנה ביותר לסטודנטיות: הוא מעלה את מודעותן לפילוסופיות, העומדות מאחורי המורכבויות השונות של המחקר; ממחיש את העובדה, שהמחקר הוא תהליך המעוצב בהקשר; מעניק ביטחון לסטודנטיות ליישם טכניקות מחקריות ועוזר להפנים את מושגי היסוד של הפרדיגמה (Blank, 2004).

בעלי ההשקפה הבלתי-קונבנציונלית מדגישים אמונות, ערכים, אתיקה והוראת עקרונות אפיסטמולוגיות פוסט-מודרניות – יותר מאשר טכניקות או מערכי מחקר (Eisenhart & Jurow, 2011). בהמשך לכך, פריסל ודמרז (Preissle & deMarrais, 2009) – דנים בחמישה עקרונות המובילים את הוראת המחקר האיכותי שלהם: תגובתיות, חזרתיות, הישנות, פעילות רפלקטיבית והקשריות (Preissle & deMarrais, 2009).

פיליפס (Phillips, 2006), מותח ביקורת על החוקרים בעלי ההשקפות הקיצוניות משני הצדדים: הוא סבור, שרוב החוקרים הם, בעצם, בעלי-השקפה, הממוקמת קרוב למרכז. רוב החוקרים מצפים, שתוצאות המחקר ינבעו מהראיות, כפי שאופייני לגישה הקונבנציונלית; רובם חוששים, שלראיות, המרמזות על תוצאות המחקר, יהיה משקל, וכמובן, רובם סבורים, שללא ביצוע נכון של התצפית, הראיון, תכנון השאלות, מעורבות החוקר ועוד רשימה ארוכה של תנאים כפי שהחקר הקונבנציונלי מונה – לא יתקיים מחקר איכותי (Phillips, 2006).

במשך שנות ההוראה של הקורס הייתה קיימת אצלי הרגשה, שדרך ההוראה שלי היא גם קונבנציונלית-שיטתית וגם משלבת חשיבה פתוחה, פוסט-מודרניסטית. תוך כדי כך, התעורר אצלי הרצון לבדוק זאת באופן מודע, ועל-כן, אספתי במשך קורס אחד את כל הרשימות הרפלקטיביות שלי ושל תלמידותי: אספתי הערות שדה, שיחות אקראיות ומשובים. רציתי לדעת "מה אני עושה בקורס זה בפועל, ולא מה נדמה לי שאני עושה?" "מה תלמידי עושים בהנחיתתי?" ו"מה, בעצם, קורה בקורס?"

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לנתח את העבודה הרפלקטיבית שלי – כמנחת הקורס לאחר שיעורים ולפניהם, את הרפלקסיה של הסטודנטיות שלי שנעשתה כהרגל, כולל משובים והערות, שהעירו על הדברים, שכתבתי להן במשך הקורס על עבודותיהן. הערות שדה שלי נכתבו במשך הקורס, בהפסקות, לאחר שיחות טלפון או לאחר שיחות אתן.

## שאלות המחקר

השאלות ששאלתי היו הבאות:

1. מהן עקרונות "הפדגוגיה האיכותית" של ההוראה-והלמידה בקורס המחקר האיכותי?
2. מהם התכנים, אופן הלמידה בקורס ומהלכו?
3. מהן המיומנויות שהוקנו?
4. כיצד מתבטאים העקרונות של המחקר האיכותי בשיטת ההוראה לפי המודל שפיתחתי?

## משתתפות, מערך וכלים

המשתתפות במחקר היו 30 סטודנטיות, שלמדו באחד הקורסים במשך סמסטר אחד. הסטודנטיות היו תלמידות בשנת-הלימודים הראשונה שלהן – במסגרת הלימודים לתואר השני. רובן – נשואות בגילאים 30-46. רוב הסטודנטיות היו מורות למקצועות מגוונים – בבית-הספר היסודי, בחטיבת-הביניים ובבית-הספר תיכון. שש סטודנטיות היו גנות.

מערך המחקר היה איכותי, והכלים היו רפלקסיה של מנחה ושל סטודנטיות, משובים, הערות בכתב, שניתנו על-ידי המנחה לסטודנטיות והערות, שנכתבו לִמנחה על-ידי הסטודנטיות; הערות שדה, שנכתבו במקומות שונים, לאחר שיעור, לאחר פגישות עם סטודנטיות וגם לאחר שיחות טלפון עמן.

## ניתוח וממצאים

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות ניתוחי תוכן ועל-ידי שימוש בטכניקות של ה"תאוריה המעוגנת בשדה":

יחידת הניתוח הייתה קטעי טקסט, המביעים נושא או רעיון. יחידת הניתוח יכלה לכלול קטע, מספר משפטים, שני משפטים, או אפילו משפט אחד, אם הוא ביטא רעיון או נושא אחד. באמצעות ניתוח התוכן – הפקתי היסקים, המזהים בשיטתיות ובאובייקטיביות מאפיינים של פעולות בתוכן המסוים שאותו ניתחתי.

הדפוס המתודולוגי היה קרוב לדפוס המתודולוגי, המוגדר על-ידי שקדי (2011) – כדפוס ממוקד בקריטריונים משתי סיבות: שאלות המחקר נבעו באופן טבעי מסקירת הספרות הרלוונטית, והניתוח הושפע במידה מסוימת מהפרספקטיבה הקונספטואלית, שהייתה קיימת אצלי.

## שלב הקידוד הראשוני:

בשלב זה עלו שלושה ממצאים:

### ממצא ראשון:

בשלב הקידוד הראשוני נותחו 3,100 הנושאים והרעיונות ומוינו לפי קטגוריות. הממצאים הכללו שש קטגוריות מרכזיות, ובתוכן 60 קריטריונים.

שש הקטגוריות היו הבאות:

1. שיטות וטכניקות של ביצוע; 2. עקרונות ומערכים של מחקר; 3. אתיקה; 4. הצגת עבודות סטודנטיות ודיון בהן; 5. חשיפה לאמונות ולהשקפות פוסט-מודרניות; 6. ביקורת על שיטות ועל טכניקות.

### ממצא שני:

הקטגוריה השנייה: שיטות וטכניקות ביצוע – כללה את כל התכנים והמיומנויות, שהוקנו במהלך הקורס:

בתכנים נכללו העניינים הבאים: בחירת נושא, שאלת שאלות, איסוף ומיזוג של חומר ספרותי, כתיבת סקירת ספרות, ניהול דיון, איסוף נתונים באמצעות ראיון עומק פתוח, תצפית פתוחה, ראיון מאזכר, רשימות שדה, קבוצות מיקוד (focus groups), רפלקסיה ופרוטוקולים, ניתוח נתונים, כתיבת ממצאים, התערבות, יישומי מחשב, ניתוח נתונים, הסקת מסקנות, כתיבת דיון, הערכת עמיתים, הזדמנות להשוואה והצגת עבודה.

במיומנויות נכללו הקריטריונים: אילו נתונים יש לאסוף, היכן, באילו כלים, ניתוח נתונים מושכל, הסברת נתונים והצגתם, אופן הערכת העבודה.

### ממצא שלישי:

הקטגוריה השלישית: עקרונות ומערכים של מחקר – כללה את הקריטריונים הבאים: החוקר – ככלי-המחקר העיקרי, המחקר האיכותי הוא הקשרי (contextual), "תגובתי" (responsive), מהלך המחקר האיכותי הוא רפלקסיבי (reflexive), הוא חוזר (recursive), הוא חשיבתי-רפלקטיבי, התייחסות לפגיעות ולהגינות, סקרנות של חוקר וגיוון.

### שלב הקידוד השני, שלב המיפוי:

בקטגוריה 1 הופיעו, למשל, קריטריונים כגון יחידת ניתוח:

"אם יחידת הניתוח היא משפט, ו' החיזור מראה אר, שיש כאן שאישה משפטים. יש אחת אשלוש ראיון.

אם החלטון, שיחידת הניתוח היא נשאל או ראיון - 15 אחשז אראיה אחת."

(מתוך רשימות מרצה)

ניהול ראיון, ניהול תצפית, הערות שדה, ראיון מאזכר:

"אפשר להשתמש בראיון מאזכר ולקבל מידע נוסף..."

(מתוך הערות מרצה לסטודנטית)

ניהול יומן, מטרת מחקר, איתור שאלות, תמות, קידוד, מיפוי, כתיבת דו"ח מחקר, תקציר ועוד. הקידוד הראשוני היה סידור של המידע שנאסף, שמשמעותו הייתה, שבקורס נגענו בנושאים מגוונים של המחקר האיכותי. בנושא מסוים עסקנו פחות, ובנושא אחר עסקנו יותר. אמנם היה ברור לי מניסיוני בהוראת הקורס, שבכל קורס מסוג זה – האחוזים של העיסוק בנושא מסוים יכולים להיות שונים בין קורס אחד לקורס אחר. זאת – בגלל אופיו הדמוקרטי של הקורס, הלוקח בחשבון את השיח עם הלומד ואת העניין שלו בנושאים המגוונים של המחקר האיכותי. החלוקה התוכנית לא סיפקה. בשלב זה חיפשתי משמעות עמוקה יותר, חיפשתי את ה"איך" וה"מדוע". מה בדיוק קורה כאן. כשיוצרים קטגוריות צריך לחשוב באופן שיטתי והגיוני, אך גם באופן יצירתי (Dey, 1993).

היו קטעי טקסט, שלא התאימו לתכנים, כגון:

"חשבתי על... היה לי הרבה מה אומר על... לא הספקתי לרשום. אם אפשר מיצ אחרי התצפית אהוסיף כמו שאמר, זה יוסיף לי הרבה לעניין. זה אפשר, גישה."

(מתוך משוב של סטודנטית)

"זה שאמר משרה לי על אופן הכתיבה שלי ואני מתקנת ומשפרת מילה לי את המוטיבציה לעבוד, נתן הרגשה טובה, מאפשר מילה נמש.".

(מתוך משוב של סטודנטית)

הדוגמה הראשונה קשורה לתצפית, והשנייה קשורה לכתיבת דו"ח המחקר. זוהי תוצאה של מודעות לפרספקטיבה המושגית שלי, שהנחתה את הקידוד הראשוני. כל קטגוריה ייצגה נושא, וחופשתי את מרב הנושאים המצויים בחומר, אך בדוגמאות אלה ובאחרות דומות להן, היה, להערכתי, "דבר נוסף", שניתן למקמו על ציר אנכי ולראות את הקשר בינו לבין שאר הקטגוריות, הממוקמות על הציר האופקי: מדובר בקטגוריה, שיש בה שיטות, טכניקות, עקרונות, מערכים, אתיקה, הצגת עבודות, השקפות חדשות וביקורת: למעשה, יש בה כל הקטגוריות המוזכרות למעלה, אך היא אחרת: מדובר בבסיס ביצועי שנעשה, שמדובר, שנדון, ושמו הוזכר תוך כדי ביצוע מעשי. קראתי לקטגוריה זו: ביצוע מונחה, והשיטה נקראה שיטת הפינג-פונג.

**פינג-פונג** – משום שהיא בוצעה תוך התקשרות מתמדת ומידית: העבודה עברה מיד הסטודנטית ליד המנחה ובחזרה באופן מיידי – בדומה לכדור הפינג-פונג, הנמסר מיד ליד. כל מה שנעשה שלא באמצעות העברה זו מיד ליד, כל מה שנעשה בכיתה, בסדנאות, בשיחות ובדיונים – נכלל בשאר הקטגוריות לפי נושאייהם. כך נוצר סדר מושגי חדש, כשקטגורית גרעין אחת מרכזת סביבה את כל השאר, והיא קטגוריה מכוונת (שקדי, 2003, 2011). השכיחות הבולטת שלה והנגיעות שלה בכל שאר הקטגוריות – משמעותיות לתמונה הכללית.

מערכת הקטגוריות החדשה, שהתקבלה עם אחוז הראיות שבה, הייתה כדלהלן:

1. ביצוע מונחה בשיטת הפינג-פונג (40%).
2. שיטות וטכניקות ביצוע (12%).
3. עקרונות ומערכי מחקר (11%).
4. אתיקה (10%).

לדוגמה:

"התקחת לא אישרה לי ארצות ואלצתם כתיבה של עשיתי לקויים ראוייה. אני רק רוצה אהראו שהאמירה שלהם כלכנת התגבר משטירה אומס, מה אשמו, אצטרך אומר על הנושא?"

(מתוך כתיבה של סטודנטית למנחה)



5. הצגת עבודות סטודנטים ודיון בהן (10%).

6. חשיפה לאמונות והשקפות פוסט-מודרניות (9%). לדוגמה:

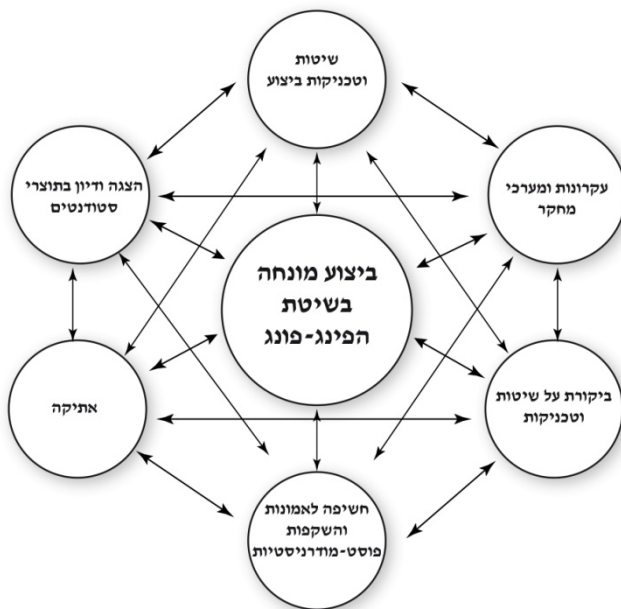
”הנשאים שאלו היום היו: כתיבה לא אינפורמטיבית, סיפור סיפורים, כתיבה ספרותית, שימוש בדמיון, שימוש בסימבוליזם. הלאונרדי האלה יכולים לבלבל אותם מאוד. הם אינם יודעים עדיין אלא שזוהי חקר איכותי בסיסי.”  
(מתוך רפלקסיה של מנחה)

7. ביקורת על שיטות ועל טכניקות (8%).

סטודנטית: קראתי את המאמר של אויס וזקני, שהצא את מהכנס באינרני. קראתי איך היא טיפלה באותה החוזה. המאמר ממש מרגש אזל איך זה נחשב למחקר? זה איננו מחקר, זו ספרות!

(הערת שדה)

לאחר חזרה לנתונים ובדיקה ביקורתית נוספת – נוצר המיפוי, שאני מציגה להלן, ובו אדון כמודל לפדגוגיה האיכותית של הוראת הקורס:



תרשים 1: מודל מבוסס ביצוע מונחה בשיטת הפינג-פונג להוראה ולמידה

Figure 1: The Ping-Pong Performance (ppp) oriented model of Qualitative Inquiry (QI) - Instruction and learning

## דיון

"הפדגוגיה האיכותית" של ההוראה והלמידה של המחקר האיכותי – נמצאת במיקום קרוב לקוטב הקונבנציונלי בכיוון למרכז. המודל, שבניתי להוראת המחקר האיכותי – מורכב מבסיס קבוע שבו מבצעים, ותוך כדי עשייה – לומדים עקרונות מערכי מחקר וטכניקות ביצוע, המתאימים להשקפה הקונבנציונלית – בד בבד עם טיפוח אמונות וחשיבה, המאפיינים את ההשקפה הפוסט-מודרנית.

להלן תיאור ודיון ב"פדגוגיה האיכותית" להוראת הקורס "המחקר האיכותי – הלכה למעשה" עם דוגמאות נלוות, המותאמת להוראה במכללה לחינוך:

### מודל הפינג-פונג לביצוע מונחה, להוראה וללמידה של המחקר האיכותי

קטגוריה 1 היא קטגורית-הגרעין, הקשורה לכל קטגוריה אחרת, וכל קטגוריה אחרת קשורה אליה. המודל המוצע מעמיד במרכז את חווית ביצוע המחקר של הסטודנט – תוך כדי הנחייה מעצבת בשיטת הפינג-פונג מתחילתו ועד סופו של הסמסטר. ההנחיה המעצבת היא פעילות הליבה (*core action*) של ההוראה, כשמסביבה פועלים באופן דינמי ומתמשך שישה גורמים, שהיא ניזונה מהם, הם ניזונים ממנה, וכולם מזינים זה את זה.

כל הגורמים המצוירים במודל (קטגוריות 2-7) – קשורים זה לזה ואל פעילות הליבה: למידת עקרונות המחקר האיכותי ומערכי מחקר, למידת טכניקות ושיטות ביצוע, ביקורת על שיטות ועל טכניקות, אתיקה, חשיפה לאמונות ולהשקפות פוסט-מודרניסטיות, הצגות ודיונים בתוצרי סטודנטיות ובעצמות נוספות, העולות במהלך הלמידה.

למודל המוצע – שישה עקרונות, ואתאר אותם בצירוף דוגמאות:

### 1. עקרונות המודל (תשובה על השאלה הראשונה)

#### א. חוויית הביצוע במרכז ההוראה-למידה – הוראה ולמידה דרך עשייה

(performance oriented instruction and learning)

המודל המוצע מעמיד במרכז את חווית הביצוע. הסטודנטיות עסוקות מתחילת הקורס באיסוף נתונים ואחר-כך בניתוחם – תוך שיתוף-פעולה עם המנחה – כדי להגיע לביצוע טוב. הן עסוקות במחקר עצמו וחוות את ההנאה ממנו, אוספות חומר ומנתחות אותו. בכל עת – עבודותיהן מוערכות, והן משפרות אותן בהתאם להערות המנחה. הסטודנטיות לומדות כיצד לבצע מחקר על-ידי עשייה ותוך כדי עשייה. בשיעור האחרון הן כבר יכולות להגיש את עבודת המחקר המוגמרת. הלמידה מתרחשת בקהילייה בכיתה ובבית. התקשורת, המתנהלת בין הסטודנטיות לבין המנחה – מתבצעת בכתב, במחשב וגם בטלפון.

בנוסף, מתנהלת תקשורת בין הסטודנטיות בכיתה ובאמצעים אלקטרוניים. במהלך העשייה עולות שאלות בנושאים של עקרונות, טכניקות, שיטות, אתיקה, אמונות והשקפות והזיקה ביניהם. הביצוע הוא הבסיס, שבו עוסקת הסטודנטית במשך הקורס, ואותו היא משפרת בכל עת. כאשר הסטודנטית חשה ביטחון בביצוע שלה, היא יכולה לאפשר לעצמה חשיבה מופשטת, קבלת רעיונות שונים חדשים, פתיחות וחשיבה ביקורתית. בסיס איתן מאפשר לקחת סיכונים והעזה (Bandura, 1997).

הנה קטע מתוך רפלקסיה של סטודנטית בסיום ניתוח הנתונים שביצעה:

"אני מרגישה שאני עושה זאת טוב כי אני מתקנת לפי ההצעות, אני חושבת חשיבה רפלקטיבית, אני משווה, מעריכה, מקבלת, מסיקה מסקנות, שופטת ועושה הערות ולפעם קרה לי שהייגה לי הארה. המנחה אמרה לי להסתכל שוב ושוב על הנתונים, שהיא לא מאמרת לי מה רואים שם, שאני אמרתי שיש. ופלאוס כשחזרתי שוב ושוב את הראיות לקטגוריות, פלאוס ירד האסימטר! איך לא ראינו זאת קודם! זה היה נכא. זה הקטע הכי יפה במחקר כשנאלצים יצא סמוי! אחרי זה עם הלמן, אני רק משתפרת עוד ועוד. אני אהבתי את זה. אני מצינה את מה שאני עושה."

(מתוך רפלקסיה של סטודנטית)

### **ב. הוראה מעצבת באמצעות ביצוע מונחה בשיטת הפינג-פונג (The PPP Model)**

שיטת הפינג-פונג היא מעין התכתבות בין מנחה לסטודנט:

לדוגמה, הסטודנטיות מקבלות הוראה לביצוע ריאיון. הן מוסרות את הריאיון בשיעור הבא. המנחה בודק את הריאיון המשוכתב המודפס ומעיר הערות בונות. המנחה מחזיר את העבודה לסטודנטית ללא איחור בשיעור הבא. הסטודנטית מתקנת ומוסרת שנית. כך מתנהלת העבודה לאורך כל שלביה.

לדוגמה הערה של מנחה לגבי ניתוח תוכן:

"הקטגוריה איננה המוגנית. יש זה ראיות השייכות לקטגוריה אחרת, אלא בצדק ושני."

(מתוך הערת מנחה)

לפי שיטה זו יש גם פגישות פנים אל פנים בסדנה בכיתה:

הסטודנטית יושבת ליד המנחה, ומתנהל דיון בעבודת הסטודנטית בין הסטודנטית לבין המנחה. שאר הסטודנטיות יושבות במעגל מסביב ומקשיבות. הן מורשות להתערב, להציע הצעות ולהעיר הערות.

לפי שיטה זו יש גם סוג שלישי של דיון, כאשר המנחה מעיר על טעויות, שחזרו אצל סטודנטיות אחדות או מעלה בעיה משותפת, ואז מתנהל בכיתה דיון על כך. הדיונים מתנהלים בנושאים של למידת עקרונות ומערכי מחקר, טכניקות ביצוע וחשיפה לאמונות ולהשקפות פוסט-מודרניסטיות. בכיתה מתנהלות הרצאות, עבודה בקבוצות, עבודה בזוגות, עבודה יחידנית, או הצגות. לפי זה שיטת ההוראה מווננת. ששת המרכיבים של המודל מיושמים באופנים שונים בשיעורים. הסטודנטיות מוזמנות להעלות שאלות ובעיות, שהן נתקלות בהם במהלך קריאת חומר בנושאים שונים של המחקר האיכותי. השיעור מתנהל באופן גמיש. בעיקרו – שלושה חלקים: ניהול דיון של סטודנטיות, ניהול דיון יזום על-ידי המנחה וסדנה. ששת הנושאים, המקיפים את הביצוע, המונחה בשיטת הפינג-פונג, עולים מתוך הליבה, שהיא הביצוע המונחה, או באים אליה מהתאוריה, לעתים מצד המנחה, ולעתים מצד הסטודנטית, ויש ביניהם הפריה הדדית רב-צדדית.

הנכונות של המנחה לבדוק בהתמדה חומר משיעור לשיעור – מעלה את המוטיבציה של

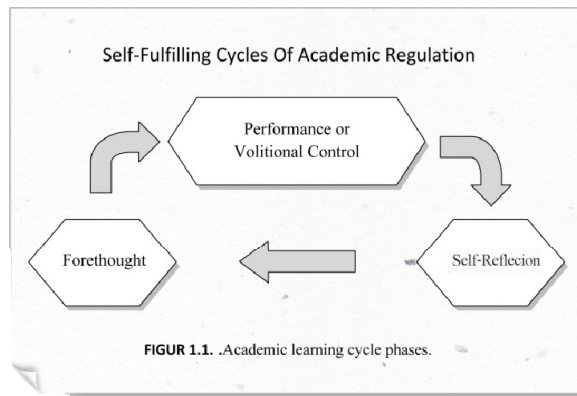
הסטודנטית להתאמץ ולשפר את ביצועיה. התוצאה המושגת היא השקעה רבה מאוד מצד הסטודנטית: שיטת הפינג-פונג מאפשרת התכתבות אישית עם המנחה באופן שיתופי, כשהעבודה משתפרת באופן תמידי. ההרגשה, הנוצרת אצל הסטודנטית, כפי שבאה לביטוי במשובי הסטודנטיות, היא, שהמנחה מעוניין בהצלחת עבודת המחקר ותורם לה.

משך הקורס הוא קצר, אך, למעשה, הסטודנטית עוסקת במחקר האיכותי זמן רב בביתה ובזמנה החופשי. השקעה זו מניבה פירות. יצירת ערוץ פתוח לייעוץ ולקבלת משוב ועזרה – משפיעה על החוללות העצמית של הסטודנט לבצע עבודת חקר, וזו מעלה את הביצוע.

חוללות עצמית (self-efficacy), היא אמונה ביכולת לבצע משימה (Bandura, 1997). בשונה מהמושג מסוגלות – יש בה פוטנציאל לחולל שינוי. חוללות עצמית, המוערכת לפני ביצוע – יכולה להוות גורם סיבתי בתפקוד אקדמי (כ"ץ, 2012).

אומדן חוללות משפיע על פעולות שאנשים ינקטו, על מידת המאמץ שישקיעו, על כושר ההישרדות לאחר כישלונות בחייהם, על כושר-עמידה בפני מכשולים, על מידת העזרה שיבקשו מאחרים, על מידת הלחץ, היאוש או הדיכאון שיחוו, על חוסנם, על עמידתם מול דרישות החיים ועל מידת התאמתם והשתלבותם בסביבה. אדם בעל אומדן חוללות עצמית חיובית – נוטה להשקיע מאמץ רב יותר, לקחת סיכונים רבים יותר, לעמוד ולשרוד בהצלחה לאחר כישלונות – מאדם בעל אומדן חוללות עצמית נמוכה (כ"ץ, 2012; Bandura, 1997).

צימרמן (בתוך Schunk & Zimmerman, 1998) פיתח מודל, המתאר את התפקיד המשפיע של החוללות העצמית על הלמידה באופן מעגלי:



FIGUR 1.1. Academic learning cycle phases.

## מוצג 1

מודל מעגל הלמידה האקדמית (Self-regulated Learning),

מתוך ספרם של שנק וצימרמן (Schunk & Zimmerman, 1998) (Chapter 1, p.3. Figure 1.1).

הערות בונות של המנחה גורמות לכך שהסטודנטית נכנסת לסיטואציות למידה עם אומדן חוללות גבוה ועם מטרות ספציפיות, כשהיא נחושה להשיגן. במהלך עבודתה היא עוקבת, מנווטת ומשווה את ביצועיה למטרותיה כדי להגדיר לעצמה את התקדמותה. הערכותיה האישיות לגבי התקדמותה מובילות להמשך שימוש יעיל באסטרטגיות ובמוטיבציה לשיפור

שיטת הפינג-פונג לדוראה וללמידה של המחקר האיכותי במכללה לחינוך

ובאמונות חיוביות להישג. החוללות הגבוהה ללמידה בשלב התחילי מתממשת בחוללות עצמית להשגת הישגים בשלבי הביצוע והרפלקסיה שבעקבותיו. החוללות בשלב הרפלקסיה מהווה בסיס לחוללות בלמידה הבאה.

כך ביצוע טוב מעלה את החוללות לבצע, ושוב – בתהליך מעגלי – מעלה את הביצוע: לדוגמה, משפט ממושב של סטודנטית – למרצה:

”אני נהנית מהסובבה שצפאית האחרונת אינני מקבלת הרצה הטרות זיחס אלפאית האטונות. הצבר אלגרי אל טוחווי הסצא. אני מקבלת הנחייה צאונה מצוינת. לא חוויית חוויית כאלה צצבר.”

(מתוך משוב של סטודנטית על עבודת המרצה)

### ג. סוג אחד של מחקר איכותי נלמד בכל קורס

המטרה העיקרית היא ביצוע פעילות מחקרית מעשית, שתפקידה לשמש פיגום לביצוע מחקר איכותי עצמאי בעתיד. מיומנויות וטכניקות, שחוקרים איכותיים משתמשים בהן במחקר – נלמדות באופן שיטתי בצמוד לגישה עיקרית אחת הנלמדת לעומק. הסטודנטיות משתמשות בה בעבודתן, וממנה יוצאות ללמוד את התחום בכללותו. בקורס הבא – שיטה אחרת תהווה את ליבת הביצוע.

בכל קורס נלמד ומתבצע ביסודיות מחקר לפי גישה אחת עיקרית; שיטות אחרות נלמדות ונדונות, אך לא מבוצעות בפועל. יש בכך הקלה על עבודתה של המנחה. לא ניתן לבצע את שיטת הפינג-פונג, אם הסטודנטיות עובדות בשיטות שונות בקבוצה כל-כך גדולה – ללא שעות רבות נוספות של הנחיה. המטרה היא לבצע עבודת מחקר אחת מתחילתה ועד סופה באופן היסודי ביותר. ההנחיה מוקדשת לאימון ולהתנסות בשיטה הנבחרת בלבד.

עבודת המחקר בקורס מתבצעת כעבודת עוגן: היא נעשית מתחילתה ועד סופה – בהנחיה ובייעוץ אישיים של מנחה אחד. המיקוד וההנחיה הצמודה והשיטתית בביצוע של הסטודנטיות בשיטה אחת – תורמים לביטחון העצמי של הסטודנטיות ולהפנמת החומר. אם יודעים לעשות משהו היטב, מרגישים ביטחון לנסות דברים נוספים לבד (כ”ץ, 2001, 2002, 2010). באווירה חיובית של קהילייה לומדת – נפתחות הסטודנטיות לשמוע ולדון ברעיונות ועקרונות חדשניים אפיסטמולוגיים פוסט-מודרניים.

להלן דוגמה מתוך דברי סטודנטית שנאמרו באחד הדיונים בכיתה:

”זה רשיון מהפכני, משניין, אזל צצצורה כרלס אוכל אלטוט רק אל מה שאמרנו קודם, נכון? לא, כי זה הופך לי אל הראש. אני צדיין לא מוכנה לזה.”

”כ”לצה אקספריומנטלי, ציריק אקראו סוד הרצה צולמאל...”

”מחקר סצא... לא טוחה שאני מצינה צדיוק מה לזה...”

(מתוך דברי סטודנטיות בכיתה)

שנתון “לע” – תשע”ג – כרך י”ט

בשנה זו בחרתי ללמד את המחקר האיכותי באמצעות "מחקר פעולה", כאשר, לדוגמה, חקר מקרה או אתנוגרפיה – נלמדו, אך לא בוצעו בפועל.

אליוט (Elliott, 1995), המומחה במחקרי פעולה, טוען, שמחקר פעולה מייצג פרדיגמה, המכירה בידע המקצועי של המורה כתחום המתפתח ונבנה באופן דינמי ומתייחס לבעיות, העולות מהתנסות המורה בבית-הספר.

לדעת הכהן וזמרן (1999), מחקר פעולה מתאים לעבודתו של מורה, משום שהוא עוסק בעיקר במחקר, הנעשה על-ידי איש השדה, החוקר תחומים רלוונטיים לעיסוקו ובודק דרכי שינוי כדי לשפר בכך את דרכי עבודתו. קיימת זיקה, בין מחקר פעולה לבין פיתוח חשיבה רפלקטיבית. במחקר פעולה מתבקשים המורים והסטודנטים להתייחס לרעיונות החינוכיים שלהם, לתאוריות שלהם, לפרקטיקה ולהתנסות שלהם, למערך העבודה שלהם – כנושא לחקירה ניתוח וביקורת (לוי ונבו, 1998).

אחת משפע הדרכים, המוצעות לטיפול רפלקטיביות בהוראה ובהכשרת-מורים, היא התנסות של מתכשרים להוראה בעריכת מחקר פעולה בבתי-הספר (אלפרט, 1998).

הקורס קיבל משובים חיוביים: הסטודנטיות ציינו שהן נהנו מהסדר, מהבהירות, מהשלבם המובנים. הן נהנו לבצע את העבודה, אף-על-פי שנדרש מהן מאמץ רב.

#### ד. קביעת שדה מחקר אחיד לביצוע המחקר לכל קורס

כיוון שאין למכללה בית-ספר אוניברסיטאי, שאותו היה ניתן לקבוע כשדה המחקר – נקבע תחום מרכזי והקשר משותף לביצוע מחקרי הסטודנטיות, שהוא תחום אחיד. סביבת המחקר הייתה סביבה של בית-ספר ותלמידים, והתחום האחד לקורס הנוכחי היה "מוטיבציה ללמידה". התחומים, שנבחרו בקורסים הקודמים, היו, למשל, אקלים כיתה, אלימות מילולית, הקלה של ילדים בעלי לקויות למידה. הסיבות לקביעת שדה מחקר אחיד נובעות בראש וראשונה מהעומס המספרי של הסטודנטיות אצל מנחה אחד (30 סטודנטיות).

סביבת מחקר אחידה עוזרת לסטודנטיות בלימוד המשותף של התחום, שמתבטא, למשל, באיסוף החומר לסקירת הספרות העדכנית, ועם זאת, נותנת חופש-בחירה לסטודנטיות לבחור בתוך סביבה זו את הנושא הספציפי המועדף עליהן.

"כא סטודנטיות הצילה בקצרה ארבעה מקורות סיוניים שמצאה בנושא, בצירוף אזכור ביבליוגרפי. כך אכל אותה הייתה נגישות אחרת יותר חומר אאוטו מצר. סזיבה אחידה חוסכת מן של הסטודנטיות ושל המנחה. כך הן יוצרות הרבה יותר מן קצר יותר."

(מתוך רפלקסיה של המנחה)

סיבה נוספת לבחירת הסביבה האחידה היא המומחיות שלי בתחום המוטיבציה: חוקרים צעירים בדרך-כלל מקבלים תמיכה ממומחה בתחום. הם קיבלו עזרה זו ממני באופן מידי ובלתי-אמצעי.

דוגמאות לנושאים, שאותם בחרו הסטודנטיות מתוך הרקע המשותף: מוטיבציה של תלמידים

בכיתה ו' ללמוד מתמטיקה; מוטיבציה של ילדה לשיתוף-פעולה חברתי במשחקי-חצר בבית-הספר; מוטיבציה של ילד בכיתה ב' לקרוא ספרים, ומוטיבציה של ילד בכיתה ח' להשתתף בשיעורי ספורט. הסטודנטיות ערכו מחקר פעולה בהנחיתת הצמודה – תוך כדי למידה עיונית עמוקה של מכלול נושאים בתחום המחקר האיכותי, כגון התפתחותיות, זרמים ושיטות נוספות. התאוריה והמעשה שולבו זה בזה.

”...אם שלא הייתי שואפת פסילה זכיון” (האסיון לא נל) “לא ראינו את הדברים נכון.”

(מתוך רפלקסיה של סטודנטית בסיום עבודתה)

### ה. ביצוע מחקר באופן שיטתי קונבנציונלי – תוך כדי חשיפה למכלול נושאים, תפיסות והשקפות פוסט-מודרניסטיות במחקר האיכותי

לדעת סטיגלר (בתוך Willis, 2002), טעות נפוצה במקצוע ההוראה היא ההתנגדות לכל שיטה שהיא סטנדרטית וחיפוש אחר דברים מיוחדים יצירתיים כל הזמן. מה שמגדיר מקצוע הוא הנוהל הסטנדרטי שלו. לגמרי לא רע לקיים נוהל כזה, בתנאי שנסקוד לשפר אותו במשך הזמן. לאחר בניית בסיס ידע ואגירתו – יש להשקיע בשיפור שיטות ההוראה. בהמשך יש להרחיב את מגוון האלטרנטיבות של השיטות באמצעות הצגת דוגמאות לעבודות, לשיטות, למושגים ולהשקפות נוספות. יש מקום רב ליצירתיות, בתנאי שהמורה המקצועי שומר על הנוהל הסטנדרטי (standard practice) ומפתח אותו (Willis, 2002). לכן כשנוצר הביטחון בנוהל השיטתי, היה מקום לחשיבה אחרת:

”רק כשנצטר הזיטחון זכיון המחקר, הרגשתי, שטוב נוח אסטודנטיון אלוהי השקפות חדשות שונות אמחקר איכותי, ארון זקן, אהיפתח ואחשוב גם קצת אחרת. רציתי שיהיו מחויבות אמחקר איכותי שיטתי וזהיר, האובין ארונות חדשות זנשאו הנחקר. זו הסיבה שסיפקתי אכן פילוסופים של פסילויית ומיומנויות זמחר מסודר ומוקדם. רציתי אהטמים זקן את הרפלקסיה – כהרגל. אכן, יצרתי זשזיון הזדמנויות אשל אומען זסיפורים משדה המחקר שלהן. כך קן יכאו אשקול אמדים אישיים, זמרגיים ואמיים שונים.”

(מתוך רפלקסיה של המנחה)

### 1. גמישות המודל

המודל המוצג הוא גמיש:

בכל קורס מתקיים סוג אחר של פעילות ליבה – סוג של מחקר איכותי, כאשר שאר הסוגים והשיטות נלמדים במהלכו. בכל קורס – בסיס הלימוד מוצק, אך הקורס, המתנהל בדרך דמוקרטית, נלמד ומתפתח באופן שונה בהתאמה לסטודנטיות המשתתפות בו, לנטיותיהן, להעדפותיהן ולמחקריהן. אופי הלמידה בקהילייה לומדת, כיווני החשיבה, עומק החשיבה והיכולת האינטלקטואלית – גורמים לכך שהלמידה תפתח לכיוונים שונים. כל קורס יוצא מנקודת-מבט אחרת אל המהות הכללית ומגיע לנקודות, שאולי לא נדונו כלל בקורס הקודם. החצים, הנכנסים ויוצאים מכל נקודה אל כל נקודה אחרת במודל הפינג-פונג, הם-הם היוצרים

שנתון “lee” – תשע”ג – כרך י”ט

את המהות של הקורס. יש קורס "המכסה" יותר, ויש "המכסה" פחות, אך מעמיק מאוד בכיוון מסוים. עובדה זו יוצרת עניין למנחה הקורס, והוא מתפתח ולומד עם תלמידיו. הגמישות מאפשרת למורה המנחה למידה והתפתחות מקצועית לאורך כל החיים (life long learning).

בכל קורס מתרחש משהו אחר: המנחה צריך להיות קשוב להתפתחויות, המוכתבות על-ידי קהיליית הלומדים, שהוא חלק ממנה, וכך גם עולה איכות ההוראה שלו – חבר סגל ההוראה במכללה. אם הבסיס הניתן לסטודנטיות הוא מוצק ומעמיק, הרי את השאר יכולה הסטודנטית לעשות בעצמה, אם תבחר להמשיך לעסוק במחקר האיכותי.

מבנה השיעורים היה מבנה גמיש: כל שיעור הורכב ממספר חלקים, ורוב השיעורים כללו דיון עיוני, סדנה, הצגת מאמר או חומר עיוני אחר על-ידי סטודנטית או מנחה או קבוצת סטודנטיות. בשיעורים התנהלו דיונים – תוך כדי הצגת מאמרי מחקר או קטעי ספרות שסטודנטיות הביאו. היו סדנאות עבודה עם הנחיה אישית.

"האווירה שנוצרה בקורס הייתה אווירה דמוקרטית של שתייה, אשר בה הייתה אפשרות לסטודנטיות גם לקבוע את גבול השיעור. היית חייבת להיות גמישה: אצתי לבנות שיסור מסוים, אך נכנסתי לכיתה, וראיתי את הלוח רשימה שמיה של סטודנטיות, המסויימת בשיחות אישיות, ואז החלטתי אולי להקדיש היום יותר משאיש מהשיעור אחר. בדיונים וסדנאות נרשמו שמות המסויינות על לוח לפני תחילת הדיון או סדנה – כדי להזיח סדר וכבוד הדדי. בשיחות הפרטיות, לפי אורך הרשימה, שנמצאה על הלוח עם כניסתי לאחד הכיתה – נקבע מסך הזמן אישי. אצלמי הוקדשה אישיחות הפרטיות כחצי שעה. השיחות המצטטות בחלקן האחרון של השיעור. בשפת השיחות הפרטיות המשיכו הסטודנטיות בכיתה את הצדויות. הן יכלו להקשיב אישיחות ולא להשתתף בהן. כשאלמה שאלה חשובה, נסקה העבודה, ונסקו השיחות האישיות. אז הפך השיעור לדיון זעירה שאלמה. היה קשה – אך מאגל."

(מתוך רפלקסיה של המנחה)

בתוך הקטגוריה השנייה: השיטות וטכניקות הביצוע – הופיעו התכנים: אופן הלמידה ומהלכה והקניית מיומנויות, שהן התשובות על שתי השאלות 2 ו-3, כפי שאפרט להלן:

## 2. התכנים – אופן הלמידה ומהותה (תשובה על השאלה השנייה)

תוכני הקורס הנוכחי היו תכנים של ביצוע מחקר פעולה. במהלך הלמידה נזמנו פעולות, והקנינו מיומנויות מחקר. הפעילויות והמיומנויות יפורטו להלן:

### תוכני הקורס

מטרת הקורס המקורית הייתה לבנות מודל הוראה, שבבסיסו – התכנים הנחוצים לביצוע מחקר פעולה בסביבת למידה אחידה. התכנים נלמדו באופן שיטתי – בהתאם לסדר העבודה, שבו מתבצעת עבודת מחקר: איסוף ומיזוג של חומר ספרותי, כתיבת סקירת ספרות, איסוף



נתונים משדה המחקר – באמצעות ראיון-עומק פתוח, תצפית פתוחה, ריאיון מאזכר, רשימות שדה, קבוצות מיקוד (focus groups), רפלקסיה ופרוטוקולים, ניתוח נתונים, כתיבת תוצאות, התערבות, איסוף נתונים מחודש, ניתוח, הסקת מסקנות, כתיבת דיון והצגת העבודה. הקונספציות העיקריות של הפרדיגמה האיכותית נידונו בכל עת לפני העבודה, אחריה ובמהלכה. באופן סימולטני נחשפו, הוצגו, נלמדו ונדונו נושאים חדשניים במחקר האיכותי, תכנים, הקשורים להשקפות חדשות, ערכים, אתיקה, עקרונות אפיסטמולוגיים פוסט-מודרניים, כתיבה יוצרת, אוטו-אתנוגרפיה ועוד. הנושאים עלו באופן מתוזמן, ולעתים באופן מקרי, מתוך עניין של הסטודנטיות, שנתקלו במושג תוך כדי קריאת חומר. אך העובדה, שהסטודנטיות נדרשו לחשוב ולדון בהם ושלמוד זה שימש גירוי לחשיבה ולא דרישה לביצוע – גרמה לכך שהן אהבו את זה. הן ראו את ההמשך, הן ראו אופק רחב. הן לא נדרשו להפגין ידע של מומחים בנושאים החדשניים.

לכן ניתן לומר, שהסטודנטיות "טעמו" נהנו ואמרו :

"יאלן עם טעם טעם טעם" (מתוך רפלקסיה של סטודנטיות)

### **אופן הלמידה ומהלכה**

לסטודנטיות היה מגוון אפשרויות לעבוד בקורס: באופן יחידני, בזוגות, או בקבוצות של שלוש. אין זאת אומרת, ששתי סטודנטיות עשו עבודה אחת, אלא ששתיהן עבדו על שני מחקרים באותו נושא ויכלו להתייעץ ולעבוד במשותף – הן באיסוף החומר התאורטי והן בניתוח. היו תשעה זוגות וקבוצה אחת של שלוש סטודנטיות; כל השאר העדיפו לבצע את העבודה בעצמן. במהלך הקורס אורגנו פעילויות מגוונות לסטודנטיות, והוקנו להן מיומנויות. תהליך איסוף הנתונים וניתוחם – נעשה באופן שיטתי ומעמיק עד להשגת שליטה.

להלן תיאור הפעילויות העיקריות של הסטודנטיות במהלך ביצוע המחקר האיכותי בקורס :

### **בחירת הנושא למחקר**

בשיעורים ראשונים נחשפו הסטודנטיות לנושא ה"מוטיבציה" באופנים שונים: כל סטודנטית התבקשה לחפש ולהציג בכיתה בקצרה במשך חמש דקות – ארבעה מקורות עיוניים בנושא המוטיבציה. בעקבות ההצגה – נשמעו בכיתה שיחות או הערות, שבמהלכן רשמו סטודנטיות לפנייהן מקורות נוספים על אלה שהן הביאו, והן גם גיבשו לעצמן נושא למחקר. גירוי נוסף לבחירת נושא היה יציאה לכיתות בבתי-ספר שונים לשם הכרת הסביבה בכללותה, או לשם הסתכלות ספציפית. הסטודנטיות נכנסו לתוך "סביבת המחקר" בתוך זמן קצר. סטודנטיות-מורות בפועל, שהיו להן רעיונות מגובשים, עזרו לאחרות. לאחר בחירת הנושאים למחקר הן יצאו לאיסוף החומר התאורטי הראשוני.

### **שאלת שאלות**

למדנו לשאול שאלות. הבאנו דוגמאות של שאלות ממחקרים אחרים, ודנו בשאלות מחקר

איכותיות. השאלות הוצגו בפני הקבוצה ונוסחו ביחד. היה מרתק לראות, כיצד הסברים או לימוד תאורטי – לא הוטמעו, עד שהן התנסו בעצמן: יותר מדי שאלות שהסטודנטיות הציגו היו סגורות. למשל:

”האם יהיה הגדל זמנטיביטי של יד אהגזר אז האילמת האילזילט שול זין אכני ואחרי הגזרזול.”

(מתוך דברי סטודנטית בכיתה)

סטודנטית, שתיקנה את דברי חברתה קודם לכן, שאלה פתורה שוב, שאלה סגורה, שתוקנה על-ידי הקבוצה. אפשר היה לחוש, איך היא מפנימה את ההבדל בין שאלה סגורה לפתוחה בפועל, במציאות. זה היה מהנה לראות. הסטודנטיות שאלו, הגיבו, ביקרו ועזרו לנסח.

### **כתיבת הסקירה הספרותית**

העבודה התבצעה באופן מעגלי: לאחר דיון בעניין או הצגתו וקבלת הוראות לביצוע מיזוג חומר לקראת כתיבה אקדמית של סקירת הספרות, הכוללת תרשים זרימה וארגון המידע – כתבו הסטודנטיות טיוטות. במהלך כתיבה הן המשיכו לקרוא חומר ולצאת לשדה. הן הגישו את הטיוטות, וקיבלו הערות בונות. הטיוטות חזרו לסטודנטיות לתיקון נוסף וחזרו שוב למנחה עד לשביעות-רצונם של שני הצדדים מהכתיבה. לעתים הוצגו קטעים לשיקולי-דעת של עמיתים ואו לדיון משותף בכיתה. ושוב חזר העניין לשיקול-דעת של הסטודנטיות להמשך בנייה. כל זה נעשה בשיטת הפינג-פונג, כפי שהוסבר לעיל.

### **ניהול דיון**

בהמשך, למדנו כיצד לנהל דיון באמצעות ניהול דיון. למדנו, שעבודה בזוגות או בקבוצות – עוזרת להן ללמוד זו מזו. עבודה קבוצתית עוזרת לפתח חשיבה, עוזרת ללמידה של החומר ומעלה את המוטיבציה. הדגשנו, שכל מה שאנו עושים בכיתה – מקדם אותנו, וכל אחד תורם לכולנו. כל אחד רשאי להביע את דעתו, ומכל אחד ניתן ללמוד. כמו בקהילייה לומדת – הדגשתי את חשיבותה של כל למידה, והחמאתי על כל למידה, שאני למדתי מכל אחת מהן.

### **שימוש בכלים לאיסוף נתונים**

הצגנו ולמדנו כלי מחקר לאיסוף נתונים. כל סטודנטית בחרה שלושה מתוך הכלים שנלמדו בכיתה – תוך כדי קריאת חומר תאורטי הקשור לכך. למדנו את הכלים לאיסוף חומר באמצעות הכלים שהוצגו. דנו גם בבעיות איתות, שעלו לפני איסוף הנתונים ותוך כדי הדבר, ויצאנו לבצע זאת. בדקתי והערתי להן הערות בעקבות כתיבת דו"ח התצפית, הריאיון, רשימות השדה. ביצוע האיסוף נעשה בשיטה הפינג-פונג. הוא פלל הגשה, הערכת מנחה, תיקון, ושוב – הגשה ותיקון לפי הצורך. במקביל הן קראו ספרות בנושא, ולפעמים הביאו קטע או פרק מתוך ספר, העוסק בכלי מסוים לדיון בכיתה.

### **ניתוח הנתונים**

כאשר הסתיים שלב איסוף הנתונים, הוצג ונלמד ניתוח הנתונים. הסטודנטיות התחילו לבצע את הניתוח. שלב הניתוח היה שלב קשה:

הסטודנטית הגישה את ניתוח הבוסר שלה, והמנחה העירה הערות בונות ומכוונות. הסטודנטית תיקנה או הסבירה, אם חשבה אחרת, והחזירה למנחה וחוזר חלילה. התנהלות זו שהייתה ארוכה – נמשכה, עד שהניתוח הוסכם על-ידי שני הצדדים. הניתוח הוצג לפני הכיתה, והקבוצה התומכת העירה הערות בונות. ניתן לדמות את תהליך ניתוח הנתונים של הסטודנטית – להתנהלות של חוקר, העובד כעוזר-מחקר.

### **יצירת הזדמנויות לתקשר כחוקרים (קטגוריה 5)**

כאשר היה צורך להביא קטע ספרותי לכיתה כדי לתמוך בדעה או בלמידת נושא ספציפי, קראו הסטודנטיות ספר או מאמר בעזרת שאלה מנחה והציגו זאת בכיתה.

לדוגמה, כשקראו את ספרה של צבר-בן יהושע (1990), או את ספרו של שקדי (2003) לפי שאלות מנחות, הן למדו להדגיש את העניין החשוב ביותר ולתאר אותו. כשהן הציגו אותו, הן עשו זאת כחוקרות. ניתנו הוראות הצגה, ונשמרו כללי הצגה של זמן, תוכן ואופן הצגה. במשך הזמן אפשר היה לראות, שהן פיתחו ציפיות לשתף בסיפורים ובתוצאות שהן מצאו – קהל רחב יותר, ולא רק את העמיתים או המנחה שלהם. עניינים שנראו כסתירות, שאלות שעלו – לובנו בדיונים בכיתה.

### **עזרה ביישומי מחשב**

דאגנו לעזרה בסטטיסטיקה תיאורית למי שהתקשתה בצירוי גרפים לצורך השוואות. בנוסף, היו סטודנטיות שעזרו לסטודנטיות, וכך הן לימדו זו את זו.

### **עידוד הערכת עמיתים**

ביקשתי, שיעירו הערות, שיחזקו את מה שאפשר ושישפטו עבודות של עמיתים בדרך ביקורתית בונה. הסטודנטיות למדו זו מזו. כך התקדמה הקהילייה הלימודית. דבר זה השפיע על האווירה בקורס, ובעקיפין – גם על היחס למחקר איכותי ועל דמותן כחוקרות בעתיד.

סטודנטית: אלנישיו, תחשבו, הזנה הם חלק מאישיים החוקר האיכותי!... אל אל חושבו? הוא חייזר אהיו...  
אס הוא אל... הוא אינו חוקר איכותי."

(תיעוד מתוך דיון)

### **הזדמנות להשוות**

העובדה, שהן עשו מחקר פעולה, נתנה להם הזדמנות להשוות את מה שהיה בתחילת התהליך לבין מה שמצאו בהמשך. זו הייתה הזדמנות לראות איך התערבות, או פעולה של מורה – משנה גישות, תפיסות, מחשבות, התנהגות. הרעיון, שעמד מאחורי ההשוואה בין לפני ההתערבות ובין

שנתון "yle" – תשע"ג – כרך י"ט

אחריה, היה, שאנו שואפים לפתח מורה סקרן וביקורת, המחפש שינויים ומנסה להשפיע – מורה-חוקר בעל הכוונה עצמית מקצועית, מורה, המאמין ביכולתו להשפיע על תלמידיו.

### 3. המיומנויות העיקריות שהוקנו (תשובה על השאלה השלישית)

המיומנויות העיקריות שהוקנו היו מיומנויות חשובות לביצוע עבודת חקר איכותית:

#### א. לדעת אילו נתונים לאסוף, והיכן ובאילו כלים להשתמש ולדעת לתכנן אותם

לדעת באיזו תצפית להשתמש ומתי, לנהל ראיונות מוצלחים, לכתוב רשימות שדה, שיתרמו לעניין הנחקר ולרשום אותן בצורה נכונה. הסטודנטיות שהו זמן רב בשדה המחקר. באותו זמן הן גם השתתפו בדיונים בכיתה ובפעילויות, שהעלו את רמת תכנון הכלים, את מיומנויות הכתיבה שלהן, כולל מהירות הכתיבה והאינטראקציה שלהן עם הנחקרים.

#### ב. לדעת לנתח נתונים באופן מושכל

ניתוח הנתונים היה אחד השלבים הקשים בביצוע המחקר. הן קראו חומר ספרותי בנושא הניתוח האינדוקטיבי. למדנו ותרגלנו את ההשוואה המתמדת. למדנו עוד טכניקות. כל סטודנטית הציגה את הניתוח שלה, וכולנו בדקנו יחד, והצענו לה הצעות לשיפור. בעקבות כך התנהל דיון, ולפעמים הסטודנטית שכנעה את הקבוצה לקבל את הניתוח שלה. למדנו להסביר את הנתונים על-ידי קידוד נכון, לדעת להבנות את החומר מחדש בהתאם לחומר נוסף שהגיע, ובהתאם להערות עמיתים או מנחה ולפי שאלות המחקר.

#### ג. לדעת להסביר את הנתונים, ולהציגם באופן מתומצת ויעיל

לאחר שחשפו את הידע הסמוי, את המחשבות, את הרגשות, את העמדות, את התחושות, ולאחר קביעת קטגוריות הגרעין עלתה מפת המבנה של הידע הסמוי ואובחנו בעיות. הסטודנטיות חקרו את פעולת ההתערבות שביצעו. אחר-כך הן למדו להציג את ממצאיהן, להגיש את עיקר הדברים, למקד עניינים ולבנות מבנה קונספטואלי. לאחר התנסויות של הצגת חומרים כמו מאמר, ספר וסקירת ספרות – הציגה כל סטודנטית את עבודתה במשך עשר דקות בערך לפני הקבוצה התומכת לשם קבלת משוב.

#### ד. לדעת להעריך את עבודתן

הן למדו להעריך את עבודתן באמצעות מחוון. לכל חלק בעבודה היו סטנדרטים לביצוע. כל חלק קיבל משוב על מידת הפירוט, על הדיוק ועל תרומתו לתשובות על שאלות המחקר. השתמשנו בהוראות של ה-AERA – כמסגרת אחידה להערכת העבודות. כך פיתחו הסטודנטיות מיומנות הערכה עצמית של מחקרין.

מתוך עקרונות ומערכי מחקר גזרנו את העקרונות, שלפיהם התבצעה עבודת החקר האיכותית (שאלת המחקר הרביעית):

#### 4. העקרונות, שלפיהם מתבצעת עבודת החקר האיכותית, הם העקרונות, המדריכים את דרך הוראתה (קטגוריה 3: עקרונות ומערכי מחקר, תשובה על השאלה הרביעית)

"אינני מכירה דרך טובה יותר להסביר מהו מחקר איכותי אלא שזו היא הוראת הסניין הלה באופן איכותי."

(Ellis & Bochner, 2011)

##### א. החוקר הוא "כלי" המחקר העיקרי (צבר-בן יהושע, 1990)

החוקר הוא כלי-המחקר העיקרי, הוא האחראי, והוא הפרשן (Stake, 2010). הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית, המדגישה את שליטתו ואחריותו של הלומד בהובלת תהליכי ההבניה והעיצוב של הידע, של המושגים ושל המיומנויות – מתאימה לטיפוח החוקר האיכותי.

אחריות ושליטה של החוקר – פירושו, בין היתר, חופש-בחירה בעניינים הבאים: מה לחקור, במה להתמקד, איך, כמה, מתי, עם מי, באיזה קצב להתקדם, וכיצד להעריך תהליכים ותוצרים. עידוד הסקרנות האינטלקטואלית, רפלקטיביות והערכה עצמית, מעקב וויסות, הערכה, משוב והעברה, אשר בה כרוכה המודעות של הלומד לתהליכי המחשבה שלו – מטפחים אחריות ושליטה עצמית. פעילויות חשיבה מטה-קוגניטיבית אלה – מובילות לנטילת-אחריות של הלומד על תהליכי למידתו (בירנבוים ואחרים, 2000, 2004). מעקב, ניווט ופיקוח על חשיבה – טופחו באופן מכוון בקורס: לדוגמה, אם הייתה לי, כמנחה, השגה על החלוקה לקטגוריות, וה"חוקר" הסטודנט שכנע אותי, קיבלתי את טענותיו, שהרי הוא החוקר שנכח בשטח.

##### ב. המחקר האיכותי מתרחש בתוך הקשר – הוא הקשרי (contextual) (Ellis & Bochner, 2011).

כמו במחקר – כך גם בהוראה: סביבת הלמידה הייתה אותנטית מבחינת ההקשר, המקום והזמן. הקשר בין הנחקר לחיים – הודגש, וכל העבודה נעשתה בתוך הקשר. כל אחת הביאה משהו אחר מאותו הקשר, וכולן למדו מההתנסויות של כולן. סביבת הלמידה של הסטודנטיות הייתה מוטיבציה של לומדות בבית-הספר. הסביבה הלימודית הייתה פתוחה, גמישה ומגוונת, והיא הדגישה את הקשר בין הנלמד לחיים. כשנושאי המחקר מתקשרים לאקטואליה חברתית ואישית, הם מהווים מסגרת התייחסות מיוחדת, המעוררת עניין וסקרנות (צחר, 1997). ההתנסויות של הסטודנטיות היו אותנטיות. הן בחרו נושא מתוך עניין, והעבודה המחקרית שביצעו הייתה לתועלת חינוכית מקצועית לעבודתן – נוסף על מילוי דרישות הקורס וקבלת קרדיט על דרישות אלה (שהוא הציון). בחרתי במחקר פעולה, שהייתה לו תוצאה בסביבה הלמידה שלו, ואכן, הסטודנטיות דיווחו על שינויים שקרו – כתוצאה מפעולותיהם המחקריות בשטח.

##### ג. מהלך המחקר האיכותי הוא "תגובתי" (responsive) (Ellis & Bochner, 2011)

תגובתיות היא האינטראקציה בין החוקר לבין המשתתפים. המידע זורם בשני הכיוונים, והוא משפיע על שניהם. מתוך אינטראקציה זו עולה האינפורמציה המבוקשת, והיא באה לידי ביטוי

בהוראה בשיטת הפינג-פונג. התגובתיות מניבה הֶבְנוֹת קוגניטיביות, הקשורות לנושא ולשאלות מחקר והבנות אפקטיביות הקשורות למשתתפים (Preissle & deMarrais, 2011).

כשם שמהלך המחקר האיכותי הוא תגובתי-אינטראקטיבי – כך גם הוראתו.

עקבתי אחר הסטודנטיות, קראתי בעיון את משוביהן, את עבודות הרפלקסיה שלהן – כדי להיות מסוגלת להוביל אותן במסע המחקרי שלהן. חקרתי אותן, כמו שהן חוקרות את משתתפיהן. הייתי גם בעמדה של חוקרת וגם בעמדה של לומדת, כשיתפתי אותן בעבודות החקר שביצעתי. ההוראה שלי התאימה למגוון סטודנטיות: הפעילויות שיזמתי היו רבות ומגוונות, ונתתי להן הזדמנויות גם להיות חוקרות ומבקרות וגם להיות משתתפת במחקר שלי ושל סטודנטיות בכיתה.

התגובתיות הגבירה את תחושת המעורבות, המחויבות והאחריות לעיצוב הלמידה בקורס. סטודנטיות נתנו משובים זו לזו על יעילות-המאמץ ועל טיב הפתרונות שהוצעו. התגובתיות המריצה את הסטודנטיות לקחת אחריות, ליטול סיכונים ולשפר את חשיבתן.

חשיבה היא פעילות חברתית, המתחלקת בין חברי הקהילייה המחקרית, אך מופנמת בהדרגה להופעה מחודשת כפעילות אינדיבידואלית (Vygotsky, 1978). ההזדמנות להביע דעה ולעורר אחרים להגיב – אפשרה משוב, שהביא לחשיבה נוספת, שלי – עליהן, ושלחן – עלי, על עצמן ועל חברותיהן. ההתדיינות של הלומד עם עצמו – צמחה דרך ניסיון הלמידה השיתופית, שתרמה להתפתחות הכוונה עצמית. מיומנויות, כגון הקשבה לזולת, ניהול דיון, התחלקות במשאבים, התארגנות להשגת מטרות משותפות הן חלק מהמיומנויות, שהקניתי חיונית לביצוע מטלות שיתופיות (זילברשטיין ואחרים, 2001). שיתוף-הפעולה בין כולן – עשה את עבודת ההנחיה מעניינת, מאתגרת ומצמיחה. בשיחות אישיות בתהליך אינטראקטיבי – נוצרו נקודות-מפגש ונוצר מרחב לימודי.

התהליך, שהיה בו ליבון של רעיונות על בסיס ערכי, תוכני והשקפתי, היה ממושך ולא פשוט, מעניין ומאתגר. המרחב הלימודי הזה נשאר פתוח וזמני. תוך כדי ההתרחשויות – עלו רעיונות חדשים, והמרחב הלימודי נעשה דינמי וגמיש, וכל מידע חדש יכול היה להוביל את הדיון לכיוון חדש.

העקרונות המנחים היו פתיחות לביקורת, לדינמיות, לגמישות, לסקרנות, ליצירתיות, לחשיבה רפלקטיבית, למחויבות ולהכרה במרכזיות הדיאלוג בין כל חברי הארגון הלומד והאינטראקציה בינם לבין מקורות הידע (לוי, 1999).

התהליך היה רב-כיווני בגלל האפשרויות הרבות של אינטראקציה שנוצרו (זוהר, 1996; פרקינס, 1998).

נוסף על היתרונות הקוגניטיביים – שיתופיות זו טיפחה יצירתיות ויכולות תקשור, אחריות כלפי הקבוצה וסובלנות לעמדות סותרות (לוי, 1999), שהיו חשובות לי בדיונים על השקפות חדשות בחקר האיכות. כל אלה היו חיוניים לקראת תפקודן כחוקרות בעתיד.

בניית מחקר פעולה איכותי כפרויקט אמיתי – עזרה להטמיע בסטודנטיות נטיות של חוקרים איכותיים – כמו, למשל, את האחריות והמחויבות שלהן ללמוד דברים מהתפיסות של המשתתפות, מהערכים שלהן ומהסביבה – באמצעות חקר גמיש ופתוח. ניסיתי להטמיע בהן את התפיסה, שאני משתמשת בשיטות מחקר – כדי לענות על שאלות מחקר ספציפיות, ולא משום ששיטה מסוימת נוחה לי או לא. ניסיתי להראות את חשיבות הניתוח הזהיר והפרשנות

המושכלת של חומרים איכותיים. יותר מכל, רציתי, שהן עצמן יתנסו בחוויה, שאני חווה בכל פעם מחדש: שיטות מחקר איכותיות יכולות לחשוף תובנות או הארות בלתי-צפויות על בני-אדם ועל מקומות, שנחשבו למובנים או ידועים לפני-כן. תובנות אלה היו אחד הדברים המהנים ביותר שקרו בקורס, משום שהן קרו כמעט לכולן.

באחת העבודות רשמה לי סטודנטית בעיפרון (כמו שאני כותבת להן תמיד, גם כן בעיפרון!):

"ברצוני להביע בקצרה את דעתי על שיטת המסניימ והמריטימה התחייב העבודה בקורס... התנסו לו הייתה בשזילי גילוי וחקירה של המש. כיוון שהעבודה שלי נשנית לא בסקציה הרצואו יבשות והראות ברורות... אלא בפיקוח והכוונה... דרך עבודת מכריחה אולי אחשוב, אלקן, אהלבט, אכסוס וזשוב ואלקן ואחשוב. אני לא מרגישה מחויבות אפסול על-פי הוראות, אלא לאחר כל גיקון שאר אהקש עוד דרך וזשוב זווית ראייה, שטרס הזחמי. מכריחה אציין, שלאחר המון שעות-עבודה, גיקונים ומסכונים, אחרי שקבלתי את עבודתי זכסם השישיית והפכתי אותה מהראש על הרגלים - הזמני זזר אודי - רק זכסיו התחלתי לעבוד! איך לא ראיית לא קודם?!

וכרע אני זקוקה אלגזבך הרגישה כדי אכיון אולי זהלמשך.

זכזז רז זזהסרכה,

ע"ק

(מתוך הערת סטודנטית על הערה שלי)

#### ד. מהלך המחקר האיכותי הוא רפלקסיבי (reflexive) (Ellis & Bochner, 2011)

כשם שבמחקר התגובה היא מיידית – כך גם בהוראה: הרפלקסיביות התבטאה בשיטת הפינג-פונג של העבודה האישיית שלי עם כל סטודנטית – לחוד, ועם כל הסטודנטיות – ככלל.

היא הייתה מיידית: חומר שנמסר לבדיקה – נבדק באופן מידי, תוך מתן הערות והנחיות בכתב לשיפור. גם השפעת דרך הוראתי עליהן הייתה כמעט מיידית: לפעמים הן חשבו ושיפרו והחזירו את החומר לבדיקה הבאה עוד באותו יום. לא הייתה דחיית תגובה. זה היה קשה, אך מהנה. הן אמרו לי, שאני חרוצה, ואני ראיית שהן טובות. הן ראו, איך אני עובדת, והן התחילו לדרוש מעצמן את אותן דרישות. הן העריכו את העובדה, שמישהו עובד, כמו שהן עובדות ובגובה-העיניים, והן היו מאוד אסירות-תודה על כך. זהו החיזוק הגדול ביותר, שהן קיבלו, וגם אני קיבלתי. כמעט בלתי-אפשרי ללמד מחקר איכותי ולא להיות חוקר, כי חלק גדול מהחקר האיכותי הוא חוויה חברתית (Stake, 2010).

הזרימה המתמדת של המשובים – התנהלה לכל הכיוונים. גם מונחי החשיבה היו חלק מהתרבות: השתמשנו במונחים, כשדיברנו זו עם זו; ציינו אותם, כשפגשנו אותם בטקסטים; הסברנו אותם בקביעות; שזרנו אותם במסרים בין-אישיים; תכננו פעולות, שעודדו להשתמש בהם, ונתנו משוב למשתמשות בהם.

כדי לשמש דוגמה אישית – גם אני רשמתי רפלקסיה על עבודתי. הרפלקסיה הייתה תרבות הלמידה שלנו בכיתה. רציתי, שיהיו מחויבות להיות חוקרות, המגיבות על התנסויות של המשתתפות עמהן. גם אני הגבתי על התנסויותיהן; רציתי, שיהיו מודעות להשפעותיהן על המחקר ויתנהגו התנהגות אתית, בשעה שהן חוקרות. עשיית העבודה בשטח תוך כדי טיפוח

שנתון "lee" – תשע"ג – כרך י"ט

עמדות ערכיות של חוקר איכותי – נעשתה כדי לתת להן להתנסות בעשייה אמיתית ולפתח בהן תחושה של חוקר איכותי.

### ה. מהלך המחקר האיכותי הוא חוזר (recursive) (Ellis & Bochner, 2011)

במחקר האיכותי, כמו בחיים – ראיית חוזרות על עצמן. ככל שעניין חוזר על עצמו יותר פעמים ובאופנים וכיוונים שונים, כך הוא נעשה עוצמתי יותר. כך – גם בהוראה: נושאים שונים חזרו בהיבטים מגוונים. יש נושאים, שעלו שוב ושוב: בכל פעם שהסטודנטיות דנו בו ומהיבטים שונים, כך הם נעשו חשובים יותר או עמוקים יותר. זו אחת הסיבות לגמישות מבנה השיעורים.

כשקן אמר לארזן ראיון, הראיתי להן מודל של בית מזולגן, ושאלתי כי אחת מהו הדבר הראשון, שהיא הייתה שואה – כדי להתחיל אסדרו.

ראיון, שאחת הייתה מתחילה בדברים הלדואיס, וזשטריס דקות הייתה משלימה את הסיקור במקומה; השנייה הייתה עוזרת בכל חדר ביסודי; השלישית, הייתה מסדרת את הדברים החשובים לה תחילה, ואחר-כך – את האחרים. ראיון הסדרות שונות.

כך – גם במחקר: כל חוקרת מארגנת את הראיון שלה בצורה המיוחסת לה ורואה אותן חוזרות על עצמן דרך הפרסקטיבה שלה, ואז היא מקבלת החלטה אלפי כיצד גיראה מכת המזנה שלה.

(מתוך רפלקסיה שלי לאחר שיעור)

### ו. מהלך המחקר האיכותי הוא חשיבתי רפלקטיבי

לשם ביצוע ניתוחי תוכן, או השוואה מתמדת (Glaser & Strauss, 1967) – יש צורך לפתח כישורי חשיבה. הקפדתי לבצע פעילויות, שיעזרו לפתח חוקר עצמאי וחושב. לשם כך זימנתי פעילויות, המבוססות על יכולות חשיבה ושכילה, ובהן נדרשו הסטודנטיות להעריך, להציג טענות ולשקול דברים, לשאול שאלות, לדמיין, להסביר ולהבהיר תופעות (בירנבוים ואחרים, 2000). כיתת המחקר האיכותי השתמשה בשפת החשיבה וטיפחה חשיבה, נטיות לחשיבה, לאסטרטגיות, לחשיבה מערכתית ולחשיבה מסדר גבוה, שכללה חשיבה רפלקטיבית וגמישות מחשבתית, כפי שיפורט להלן:

השימוש בשפת החשיבה היה עשיר:

הוא כלל מילים, שהתייחסו לתהליכים ולתוצרים שכליים, ומילים, שתיארו חשיבה ועוררו לחשיבה (טישמן, פרקינס וגיי, 1996).

הסטודנטיות ארגנו ותיארו את חשיבתן בצורה מדויקת ואינטליגנטית, כשהמילים יצרו אבחנות, המיושמות לא רק על מידע חדש, אלא גם על מחשבות. שפת החשיבה העבירה מסרים לתגבור סטנדרטים של חשיבה, לדוגמה, לא שאלנו מדוע, אלא ביקשנו נימוקים, ביקשנו שקילת פירושים חלופיים וניתוחי מניעים. במקום שמפתחים שפה של חשיבה – מבחינים בין המושגים: דעות, עובדות, השערות, טענות או אמונות (פרקינס, 1995).

כיתת המחקר האיכותי טיפחה חשיבה: בהירות, רוחב, עומק, ביסוס, סקרנות, וחיזוי (פרקינס,



1995ב; זוהר, 1996):

הסטודנטיות למדו בצוותא, עסקו בסיעור-מוחין לשם העלאת אפשרויות נוספות, ערכו רשימות בעד ונגד, בחנו הרגשות בנוגע להחלטות, שאלו שאלות, הגדירו מושגים חדשים והרחיבו קודמים, זיהו יחסים חדשים, בנו מחדש מערכות-מושגים ויצרו יחסי-גומלין ביניהן לאחר הערכה.

בכיתה זו טופחו נטיות לחשיבה (predispositions): מגמות, רצונות, נכונות להפעיל דפוסי-חשיבה, כגון להיות סקרן, שיטתי, מתמיד, שואל שאלות, חושב, מחפש נקודות-ראות חלופיות ומכבד תפיסות של אחרים. כדי לטפח נטיות – יש צורך ליצור תרבות של חשיבה בסביבה הלומדת (זילברשטיין ואחרים, 2001).

כדי לתרבת חשיבה – השתמשנו במודלים, בהסברים ובהוראה ישירה. יזמנו אינטראקציה עם עמיתים ועם מומחים, שאלת שאלות וניהול דיון, שתרמו לגיבוש ולהפנמה של תוכני החשיבה. העיסוק התכוף בה הפך אותה לדבר מוכר ושגרתני, לחלק מתרבות הכיתה.

טופחו אסטרטגיות של חשיבה: השתמשתי בטכניקות משפרות חשיבה, כגון: סיעור-מוחין, רשימות בעד ונגד, אסטרטגיות צעד אחר צעד, מארגנים גרפיים לחשיבה רפלקטיבית, מפות מושגים (פרקינס, 1995ב).

הוקנו אסטרטגיות ניתוח תוכן, ובתוכן השוואה מתמדת. יזמנו עבודת ניתוח בזוגות ובקבוצות, שכן הדיבור בעל-פה או בכתב הוא גורם עקרי בהתפתחות החשיבה (Vygotsky, 1978).

טופחה חשיבה מערכתית: השימוש באסטרטגיות חשיבה נעשה בו-זמנית בכל פרום בכל פעילות ולגבי כולם, בסדנאות, בהדרכה האישית ובכתיבה.

טופחה חשיבה מסדר גבוה (high order thinking), שכללה גמישות מחשבתית, מורכבות, העברה, שהיא רכישת ידע בהקשר אחד ויישומו בהקשרים אחרים (פרקינס, 1998).

חשיבה יוצרת משמעות, שהייתה כרוכה במאמץ (זוהר, 1996). טופחה רפלקטיביות, שהיא חשיבה מסדר גבוה, שכרוכה בה המודעות של הלומד לתהליכי חשיבתו.

”אני נכנסת לכיתה וקוראת בקול קטע מאתר רפלקסיה, שכתבתי על החיית זשנה ששזרה. כך פתחתי את השיעור הראשון... מציטה בהן. הקבוצה נרכה, אני מצלח לאגזבו... אני חוצה אסוד חקרנא, זיקוראיות...”

(מתוך רפלקסיה שלי לאחר השיעור הראשון)

איכות הרפלקסיה וההערכה העצמית תלויה ברמת המודעות של הלומד לעצמו ולמטרותיו. רפלקסיה מתודולוגית כזו דורשת ניסיון של החוקר לעמוד על האמונות, ההנחות וההשערות, שהוא מביא אל תהליך המחקר (Lincoln, 2009). כיוון שבמחקר איכותי החוקר הוא ה”כלי” העיקרי, רפלקסיה מאפשרת לחדד, לעדן ולהגביר את רגישותו (ליבליך, תובל-משיח וזילבר, 2010).

הרפלקסיה היא תהליך ייחודי, איכותי-פנימי, אישי, מורכב וסמוי ברובו; זוהי אינטגרציה של האישיות (ליון, 1999).

אני מאמינה, שלומדים לומדים באופן הטוב ביותר על-ידי עשייה, שבהמשכה מתקיימת חשיבה

על עשייה זו. הרפלקסיה בתכנית הקורס הכילה מאגר "מארגני חשיבה" (thinking organizers) (על-פי Perkins & Swartz, 1992), שהם שאלות, המהוות תיווך או זָרָז לחשיבה רפלקטיבית, והיא טופחה כהרגל.

בהתנסות הרפלקטיבית שלנו אנו מוסיפים לניסיוננו גם את ניסיון הזולת לבחינה רפלקטיבית: כך נעשתה הרפלקסיה בקורס גם באופן קבוצתי. החשיבה הרפלקטיבית חלה על פעולות, על אמונות, על טענות, על תפיסות ועל השקפות. נחשפו אירועים והתנהגויות לרפלקסיה ולדיון, שבו כל אחד התמודד עם הפרשנויות של חבריו ונקט עמדות אישיות, שגרמו לחשיבה חדשה ולפיתוח נטייה לחשוב על שיקולי-הדעת שמאחורי ההתנהגויות הנצפות. באמצעות הרפלקסיה נעשתה בנייה אקטיבית של מושגים, וכך נוצר ידע מקצועי (זילברשטיין ואחרים, 1998). לדעת זילברשטיין ועמיתיו (1998), המפתח להתפתחות המקצועית של המורה הרפלקטיבי – מבוסס על שלושה יסודות: התנסות אישית ישירה, התבוננות בהתנסות עמיתים וניתוח התנסות של אחרים. בתכנית-הוראה זו טיפחנו את שלושת היסודות הללו.

הרפלקסיה הקבוצתית גיבשה צוות: ראוטמן (Routman, 2002) מציין, שרפלקסיה קבוצתית מביאה יותר מורים ללמידה, לקריאת כתבי-עת מקצועיים בעקבותיה, להשתייכות לאיגודים בינלאומיים לחקר מקצועי של החינוך, והשינויים, העוברים על אנשי הקבוצה, הם משמעותיים יותר ונשארים לטווח רחוק. הרפלקסיות הקבוצתיות הן אימון מושכל (thoughtful practice) לשיפור ההוראה והלמידה (Routman, 2002) גם למנחה וגם למונחים.

#### ז. התייחסות לפגיעות ולהגינות – אתיקה במחקר

אחת המטרות החשובות שלי הייתה לתרבת עמדות אתיות של ביצוע טוב:

כיוון שהסטודנטיות צפו וראיינו ילדים, מורים, סטודנטיות והורים וניתחו חומרים שאספו כדי להציגם בפני קהלים שונים (הכיתה, סטודנטיות במכללה) – ההתנהגות, הפעילות וההתנהלות שלהם לאורך ביצוע המחקר ואחריו הייתה צריכה לעמוד בדרישות אתיות לביצוע מחקר עם בני-אדם. במשך כל שלבי המחקר האיכותי – עלו שאלות ובעיות אתיות. התייחסנו לפגיעות ולהגינות; שמנו-לב לכל בעיה אתית שעלתה. כשנתקלתי בבעיות, שלא הייתה לי תשובה ודאית עליה, הפניתי אותן למומחים ממני:

לדוגמה, הבאתי לכיתה דוגמה אותנטית מעבודת מחקר שלי: אחד הקוראים של עבודתי הציע למחוקר סיפור מהטקסט, ושני מומחים בינלאומיים הציעו להתעלם מההערה. הבאתי את החומר לפני הסטודנטיות. גם ביניהן היו חילוקי-דעות. ראינו, שהדברים אינם פשוטים. הקהילייה הלומדת שלי חשה, שלמרות העובדה, שאין תשובות מוחלטות, גם תחום זה נמצא בתהליך של התקדמות.

#### ח. פיתוח סקרנות של חוקר

החוקר הוא סקרן מטבעו – זו הייתה פדגוגיה, שטיפחה סקרנות ומוטיבציה. מאחר שאסטרטגיות למידה אינן מבטיחות למידה משמעותית, אם אין מוטיבציה להשתמש בהן, יש חשיבות להערכת האוריינטציה המוטיבציונית של ההוראה (בירנבוים ואחרים, 2004).

היה חשוב לי להציב יעדים גדולים ולטפח הרגשת חוללות עצמית לביצוע מחקר. גישות ותחושות

ממלאות תפקיד מהותי בתהליך הלמידה. קהיליית הסטודנטיות עסוקה ללא-הרף בסינון מעשייה דרך מערכת האמונות של חבריה. עשינו הערכות-מצב באמצעות משובים, יומנים, דו"חות ורפלקסיה; שאלנו מדוע ולשם מה, ותכננו מצבים חדשים בהתאם לנדרש. תחושות של עניין, הנאה ומעורבות – תרמו להפעלת אסטרטגיות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות (בירנבוים ואחרים, 2000). ההנעה הפנימית נבעה מעניין של הלומד בנושא הנלמד (פרקינס, 1998). ממשובי הסטודנטיות השתקפה הנאה, הרגשה של "לומדים בכיף" – למרות עבודה קשה ושהייה של שעות רבות בשדה המחקר.

"אני עוזרת לך נשאל ששאלנין אולי, הרי אני זחרתי וז. אפי הלוצילא אוח'יס כיצד אסנת את התייחסותי אלמלל

לפי."

(מתוך רפלקסיה של סטודנטית)

שיתוף של כולם בדיאלוגים מתמידים ואווירה דמוקרטית – עודדו כל סטודנטית לביטוי התעניינותה, סקרנותה, מחשבותיה והשקפותיה על המחקר האיכותי.

### ט. איסוף הנתונים נעשה ממקורות שונים ומגוונים (צבר-בן יהושע, 1990)

כפי שעבודת החוקר נעשית באמצעות איסוף ראיות ממקורות רבים, ולא ממקור אחד בלבד, כך גם הערכתי את הסטודנטיות נעשתה על-ידי איסוף ראיות ממקורות שונים, ההולמים ממדים שונים במחווון להערכת הישגים על ביצוע עבודת החקר והלמידה המלווה אותו. סטנדרטים, שאליהם היה על הסטודנטיות להגיע, נידונו בכיתה והיו ידועים להן. לא אמרתי להן מה לעשות, אלא עזרתי להן לחשוב על עבודתן, כדי שיוכלו לשפר את שאלותיהן, את איסוף הנתונים ואת הניתוח על-פי סטנדרטים אלה. עובדה זו עזרה להן להגיע ליעדים בכל תחום מתחומי החקר, שאותם למדו וביצעו. ההערכה, שליוותה את תהליך הלמידה, התאימה לעולם ידע פתוח ודינמי וללמידה, שמרכז-הכובד שלה הוא הלומד עצמו (שפריר ובוזו, 1998).

## סיכום ומסקנות

מטרת ההוראה בקורס הייתה, שהסטודנטיות יבצעו בהצלחה סוג אחד של מחקר איכותי בסביבה אחידה. תוך כדי ביצוע הן למדו על סוגי מחקר אחרים ועל השקפות אחרות. הן פגשו בבעיות אתיות. הן התייחסו אל משתתפי המחקר כאל משתתפים פעילים. אם לא ערכתי מספיק ויכוחים אפיסטמולוגיים בין עמדות והשקפות, נראה, כי הדבר קרה, משום שתלמידות קורס זה עדיין לא היו בשלות ליותר מכך. הסטודנטיות ניסו להשתפר בכל המיומנויות שלמדו. היו סטודנטיות, שחששו, שהתצפיות שלהן אינן מכילות מספיק חומר, אך הביטחון, שיוכלו לתקן שוב ושוב – עזר להן. ניתוח הנתונים היה מאתגר לכולן. אצל חלקן ניכר השיח האיכותי; אצל חלק מהן הוטמעו עמדות של חוקר איכותי; אחרות יצטרכו עוד התנסויות.

הניתוח היה החלק הקשה ביותר לאחדות מהן, והן יזדקקו, כנראה, להתנסויות נוספות. ההשקעה הייתה מרובה. ההוראה, המונחית בשיטת הפינג-פונג – דרשה מהמנחה ומהסטודנטיות הרבה שעות-עבודה. שעות-העבודה הרבות, שהקדשתי לתכנון העבודה, לבדיקת

העבודות, למעקב, לרפלקסיה שלי, לקריאת עבודות הרפלקסיה שלהן ולרישום הערותיי, הייתה רבה, אך הסיפוק והמוטיבציה של הסטודנטיות לערוך מחקר, הביצוע הטוב, המשוב והיחסים הבין-אישיים שנוצרו – שימשו לי פיצוי.

אקלים הלמידה שנוצר – אפיין ארגון לומד בעל הכוונה עצמית :

הייתה בו פתיחות, מעורבות, מחויבות, אחריות, העצמה, עידוד יוזמה, התייחסות לשגיאות – כמנוף לצמיחה, דינמיות וגמישות, אווירה תומכת ואכפתיות. היו גילויי סובלנות, סבלנות, אָמוֹן וכבוד לזולת, התחשבות ופרגון (בירנבוים ואחרים, 2000). טיפחנו תפיסות חיוביות, אווירה טובה והרגשת תמיכה ומקובלות. היה קשב אמיתי ופעיל בין הלומדים (זוהר, 1996). הייתה פה "גאוות-יחידה" (Bandura, 1997).

היחסים היו מושתתים על ערכים דמוקרטים: חופש הבעה, דו-שיח, יחס שוויוני בין המשתתפים, חופש-בחירה לסטודנטיות ואחריות לפעול על-פי בחירתן (בירנבוים ואחרים, 2000, 2004). הייתה הכרה בשונות ובביטוי למחשבות אישיות (לוין, 1999), סקרנות, שאלת שאלות והעלאת השגות (בירנבוים ואחרים, 2000, 2004). נחשפו מודלים מנטליים ודילמות להערכה באופן דמוקרטי, שזימנו אפשרויות להכרעה אישית ולהפעלת כישורי חשיבה מסתעפת, שינויים וחדושים (בירנבוים ואחרים, 2000; זילברשטיין ואחרים, 2001). הלומדות תרמו זו לזו ולמדו מהשונות. עודדנו עמידה של לומדת על דעתה.

את זאת ניתן לחוש משיחות עם סטודנטיות :

"לא תיקנתי כי לא קיבלתי את דעתך. אני הייתי בטוחה ושמעתי את המשפט הזה. הוא נמצא בלימודי. הוא חייב להיות בקטלוגיה השאלה."

(מתוך רשימות של סטודנטית)

שיתוף-הפעולה הגביר את תחושת המעורבות, המחויבות והאחריות המשותפת לעיצוב הלמידה בקורס. ההשקעה בהכנת הסביבה הלימודית – אפשרה שהייה של זמן ארוך ומהנה באווירה ביתית נעימה. חברות הקבוצה נטלו חלק בהכנה זו; הן הכינו כיבוד בפינת הכיתה והשקיעו ביצירת אווירה חברתית נעימה. היו מפגשים, שבהם אחת הסטודנטיות הנחתה, והיא דאגה לארגון הסביבה הלימודית הרצויה :

סטודנטית: היום כולן אלאכאנה רק אלוכל בריא, אין אכן בררה, זה מה יש...

(מתוך רשימת שדה)

## השלכות לעתיד

הצגתי פדגוגיה איכותית, שמטרתה טיפוח חוקר, המחפש להבין דברים בסביבתו האוטנטית – כדי לשנותם; פדגוגיה מוכוונת-תובנות; פדגוגיה, המחנכת לתגובה מידית ולזרימת ידע, המטפחת חשיבה ורפלקסיה; פדגוגיה, המתייחסת לפגיעות ולהגינות; פדגוגיה, המטפחת סקרנות ומוטיבציה; פדגוגיה של הערכה מעצבת. פדגוגיה זו מחנכת להכוונה עצמית בניהול

מחקר, לחשיבה, ללמידה לאורך-זמן ולפעולה ביושרה, כפי שדורשת האתיקה המקצועית האיכותית.

ההוראה היא דרך עשייה שיטתית, כאשר עקרונות המחקר מדריכים אותה בגמישות ותוך כדי יצירת אקלים דמוקרטי. היא נתנה לסטודנטיות הזדמנות לערוך מחקר בפועל, להתמודד עם נושאים חדשים, למצוא מובן של דברים, לתפוס מורכבויות של תופעות בתחום החינוך, להרגיש הרגשת-ביטחון ביכולתן, לתפוס את עצמן כחוקרות ולעבוד בשותפות עם עמיתים. בעידן של שינויים מהירים – קיימת ציפייה לשיפור מתמיד ולביצוע גבוה בסביבה בעלת תרבות יצרנית ופעלתנית. הצלחת למידה לפי התפיסה הקונסטרוקטיביסטית – תלויה בהיותה נתונה בתהליך מתמיד של בדיקה, הערכה ושיפור. למדתי, שניתן להציב סטנדרטים גבוהים יותר, כגון יצירת פוסטרים להצגה בפני קהלים שונים, קבלת משובים עליהם ופיתוחם למאמרי מחקר בעתיד. אני מקווה, שתיאורי יעודדו חוקרים אחרים להמשיך לבקר, לחקור ולפתח אסטרטגיות פדגוגיות להוראת המחקר האיכותי.

## ביבליוגרפיה

- אלפרט, ב' (1998). תלמידי הוראה כחוקרים: על תרומתה של התנסות במחקר איכותי לפיתוח חשיבה רפלקטיבית. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ ושי' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה** (עמ' 127-99). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- בירנבוים, מ', כ"ץ, ש', אמדור, ל' ואלון, ד' (2000). **פיתוח הכוונה עצמית של לומדים באמצעות התערבות מורים: דו"ח מסכם**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- בירנבוים, מ', יועד, צ', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2004). **הבניה מתמדת: סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה**. ירושלים: מעלות.
- הכהן, ר' וזמרן, א' (1999). **מחקר פעולה: מורים חוקרים את עבודתם**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זוהר, ע' (1996). **ללמוד, לחשוב וללמוד לחשוב**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וזיו, ש' (עורכים). (1998). **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ', ברקוביץ, א', גינת, כ', עמנואל, ד', קרת, י' ושולמן, א' (2001). **טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: פדגוגיה של ספרות מקרים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- טישמן, ש', פרקינס, ד' וגיי, א' (1996). **הכיתה החושבת: למידה והוראה בתרבות של חשיבה** (ד' שרון, מתרגמת). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט. (המקור פורסם ב-1995)
- כ"ץ, ש' (2001). **הערכת חוללות עצמית בהכוונת פעילויות ההתאמה של כתיבה לנמען בעקבות אימון דיפרנציאלי ברפלקסיה** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת תל-אביב.
- כ"ץ, ש' (2002). **חוללות עצמית - המרכיב המוטיבציוני המנבא הטוב ביותר של ביצוע אקדמי**. שאנן, ח, 163-182.
- כ"ץ, ש' (2012). **חוללות עצמית - אבחון והתערבות: שימוש במתודולוגיה איכותית לחשיפת אמונות חוללות בתחום החינוך**. חיפה: מכללת שאנן.
- לוי, ת' (1999). **תכנית לימודים בעידן הטכנולוגי**. בתוך ד' חן (עורך), **החינוך לקראת המאה ה-21** (עמ' 73). תל-אביב: רמות.
- לוי, ת' ונבו, י' (1998). **תפקיד הרפלקסיה בהבנית ידע קוריקולרי והוראתי של מורים**. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ושי' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה** (עמ' 348-374). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ליבלד, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). **בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה**. בתוך ל' קסן ומ' קורמור-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 21-42). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פרקינס, ד' (1995). **המבנה של האינטליגנציה הנלמדת**. **חינוך החשיבה**, 2, 4-2.
- פרקינס, ד' (1995). **אינטליגנציה נלמדת ונטיות חשיבה**. **חינוך החשיבה**, 2, 4-6.
- פרקינס, ד' (1998). **לקראת בית-ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה** (א' צוקרמן, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה. (המקור פורסם ב-1992)
- צבר-בן יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. גבעתיים: מסדה.

- צבר-בן יהושע, נ' (2001). ההיסטוריה של המחקר האיכותי: השפעות וזרמים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 369-403). לוד: דביר.
- צחר, ש' (עורכת). (1997). **אותנטיות לשיפור איכות ההוראה-למידה**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (עורכות). (2010). **ניתוח נתונים במחקר איכותני**. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- שפריר, נ' ובזוז, ע' (1998). הלמידה כפעילות רפלקטיבית: זיקות בין תפיסת הלמידה לבין תפיסת ההערכה החלופית. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ושי' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה** (עמ' 221-245). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה**. תל-אביב: רמות.
- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman.
- Blank, G. (2004). Teaching qualitative data analysis to graduate students. **Social Science Computer Review**, 22(2), 187-196.
- Charmaz, K. (2006). **Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2002). **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). (2006). **Qualitative inquiry and the conservative challenge**. California: Left Coast Press.
- Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). (2008). **Qualitative inquiry and the politics of evidence**. California: Left Coast Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). **Handbook of qualitative research** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). **Handbook of qualitative research** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dey, I. (1993). **Qualitative data analysis**. London: Routledge.
- Eisenhart, M., & Jurow, A. S. (2011). Teaching qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (Eds.), **The sage handbook of qualitative research: Educational anthropology and research methodology** (pp. 699-714). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Elliott, J., (1995). What is good action research? Some criteria. **The Action Research**, 2, 10-11.
- Ellis, C., & Bochner, A. (2011). **Writing autoethnography and narrative in qualitative research**. Paper presented at the 7th International Congress of Qualitative Inquiry, ICQI, Champaign-Urbana, ILL.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine.
- Glesne, C. (1999). **Becoming qualitative researchers: An introduction** (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Goussinsky, R., Reshef, A., Yanay-Ventura, G., & Yassour-Borochowitz, D. (2011). Teaching qualitative research for human service students: A three-phase model. **The Qualitative Report**, 16(1), 126-146.
- Hein, S. F. (2004). "I don't like ambiguity": An exploration of students' experiences during a qualitative methods course. **Alberta Journal of Educational Research**, 50(1), 22-38.
- Hurworth, R. E. (2008). **Teaching qualitative research: Cases and issues**. Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Lincoln, Y. S. (2009). **Experimental writing**. Texas: A & M University.
- McIntyre, A. (2008). **Participatory action research: qualitative research methods series**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). **Qualitative evaluation and research methods** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Perkins, D., & Swartz, R. (1992). The nine basics of teaching thinking. In A. L. Costa, J. L. Bellanca & R. Fogarty

- (Eds.), **If minds matter: A foreword to the future** (Vol. 2, pp. 53-69). Palatine, IL: SkyLight.
- Phillips, D. C. (2006). A guide for the perplexed: Scientific educational research, methodolatry, and the gold versus platinum standards. **Educational Research Review**, 1(1), 15-26.
- Preissle, J., & deMarrais, K. D. (2009). **Qualitative pedagogy: Thinking about teaching ethnography and other qualitative traditions**. Paper presented at The Fifth International Congress of Qualitative Inquiry: Urbana-Champaign.
- Preissle, J., & deMarrais, K. D. (2011). Teaching qualitative research responsively. In N. K. Denzin & M. D. Giardina (Eds.), **Qualitative Inquiry and Global Crises** (pp. 31-39). California: Left Coast Press.
- Preissle, J., & Roulston, K. (2009). Trends in teaching qualitative research: A 30-year perspective. In M. Garner, C. Wagner & B. Kawulich (Eds.), **Teaching research methods in the social sciences** (pp.13-21). Surry, England: Ashgate.
- Routman, R. (2002). Teacher talk. **Educational Leadership**, 59(6), 32-35.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (1998). **Self-regulated learning**. New York: Guilford Press.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the disciplines. **Daedalus**, 134(3), 52- 59.
- Stake, R. E. (1988). Case study method in social inquiry. In R. M. Jaeger (Ed.), **Complementary methods for research in education** (pp. 253-278). Washington, DC: AERA.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **The sage handbook of qualitative research** (3rd ed., pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2010). **Qualitative research: Studying how things work**. New York: Guilford Press.
- Willis, S. (2002). Creating a knowledge base for teaching: A conversation with James Stigler. **Educational Leadership**, 59(6), 6-11
- Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webb, R. B., & Glesne, C. (1992). Teaching qualitative research. In M. D. LeCompt, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.), **The handbook of qualitative research in education** (pp. 771-814). New York: Academic Press.
- Wolcott, H. F. (2009). **Writing up qualitative research** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yassour-Borochowitz, D. (2005). Teaching a qualitative research seminar on sensitive issues: An autoethnography. **Qualitative Social work**, 4(3), 347-362.

