

החוג לספרות

המכללה האקדמית גבעת ושינגטון

**”פגשתי את המורה שבתוכי”:**

**הקשר בין בחירה אישית של נושא הסמינריון לבין תהליכים ספרותיים וחינוכיים**

**מנקודת המבט של הסטודנטים**

דו”ח מחקר

מוגש לרשות המחקר

דצמבר, 2020

ד”ר אורנה לוי

## תקציר

בחירה אישית של נושאים למחקר על ידי מתכשרים להוראה טופלה בספרות המחקרית במידה מועטה (כצלסון, 2002). ממצאי המחקר הקיים מגלים שבחירה אישית של נושא למחקר מגבירה את תחושת הבעלות של הסטודנטים על התהליך וכן משפרת את איכות הביצוע (Kember, 2002). מטרת המחקר הנוכחי לתרום לשדה זה על ידי בחינת הקשר שבין בחירה אישית של נושא הסמינריון לבין תהליכים ספרותיים וחינוכיים מנקודת המבט של 23 סטודנטים שלמדו בשנת תש"ף סמינריון "דמות המורה בספרות" וכתבו במסגרתו עבודת סמינריון עיונית. לצורך כך, נבחנו במחקר הגורמים לבחירת נושאי המחקר והטקסטים הספרותיים וכן התהליך הפרשני והרפלקטיבי שעברו הסטודנטים לאורך השלבים השונים של כתיבת העבודה. מתודולוגיית המחקר הנה איכותנית ומבוססת על חקר מקרה תוך שימוש בשלושה כלי מחקר: רפלקציות, ראיונות וקבוצת מיקוד. חשיבות המחקר נובעת מהמיקוד בנקודת המבט של הסטודנטים, ובייחוד בבחינת תרומת הבחירה האישית של נושא המחקר להיבטים של כתיבה אקדמית בדגש על ניסיון אישי, שייכות למקצוע, וגיבוש תפיסה מקצועית. המחקר חותר לתובנות תאורטיות ולהמלצות פרקטיות גם יחד.

## רקע תאורטי

עבודת סמינריון היא במובנים רבים פסגתם האקדמית של לימודי התואר וחינויותה נובעת מכך שבה נדרש הסטודנט לגלות עצמאות לימודית (Gajbhiye et al., 2014). לצרכי כתיבת חיבור אקדמי שכזה נדרש הסטודנט לתכנן ולבצע מחקר מעמיק אשר סוקר את השדה הנחקר בהתבסס על שאלת מחקר עיונית או אמפירית. הדרישות האקדמיות מהסטודנט בתחום זה הן שילוב בין רעיונות, איסוף נתונים וניתוחם והסקת מסקנות באופן ביקורתי ועצמאי (היימן ואחרות, 2017). כתיבה שכזו נתפסת כחשובה בעיני הסטודנטים, אולם הסטודנטים רואים בה אפשרות נוחה פחות עבורם (עזר ואחרות, 2012).

הקורסים הסמינריוניים במוסדות האקדמיים אינם אחידים במובן זה שמרצים מתחומי דעת שונים מבליטים מטרות הוראה שונות (Zhu, 2004). בנוסף, כפועל יוצא מהבדלים הקיימים בין תפיסות של מרצים המלמדים סמינריון (Breeze, 2012), בין כתלי המוסד האקדמי ייתכנו הבדלים בתכנון וביצוע קורסים אלו (Bailey et al., 2015). גם אפרתי ולידור (2006), המפרטים

את תפקידי מורי המורים בהנחיית הסטודנטים, אינם מתייחסים להבניית הקורס הסמינרי. מגוון גישות להוראת סמינריון ולהנחיית סטודנטים הכותבים סמינריון מצויות בספרי הדרכה (Freidrich, 2008; Ganobcsik-Williams, 2006), אך גם אלו מצביעים על השפע הקיים, יותר מאשר על קווי יסוד מארגנים המצויים בעולם האקדמי. לבסוף, ריבוי הגישות והעדר מסגרת אחידה הם חלק ממגמה עולמית (French, 2011), וזו מהדהדת את השינויים שחלו בעשורים האחרונים בכתיבה האקדמית בהשכלה הגבוהה על רקע מציאות תרבותית הולכת ומשתנה (ישראל, 2012). אתגרים אלו בתחום הכתיבה האקדמית הוא אפוא עניין שרלבנטי לא רק להשכלה הגבוהה או להכשרת המורים, כי אם לחברה במובן הרחב (Solbrekke & Helstad, 2016).

על רקע המצב הקיים דומה כי בחירה אישית של נושא המחקר בסמינריון, המהווה זירה חשובה בגיבוש המחקר מנקודת המבט של הסטודנט, הנה סוגיה שיש לה פנים לכאן ולכאן. לעיתים בוחר המרצה את נושאי המחקר לסמינריון שאותו הוא מנחה. אגידה זו של המרצה יכולה להיות מונעת משיקולי נוחות הנובעים מבקיאותו בשדה כמו גם משיקולים אקדמיים של התפתחות במחקר ואף פרסום מדעי. לצד זאת, מתן בחירה אישית לסטודנטים בגיבושם את נושא המחקר הנה סוגיה אקדמית ופדגוגית מעניינת שראוי לבחון אותה מנקודת המבט של הסטודנטים בכלל ושל המתכשרים להוראה בפרט.

באופן כללי, בחירה אישית של נושאים למחקר על ידי מתכשרים להוראה טופלה בספרות המחקרית במידה מועטה ורק בזירת המחקרים האמפיריים (למשל, כצנלסון, 2002). ממצאי המחקר הקיים מגלים שבחירה אישית של נושא למחקר מגבירה את תחושת הבעלות של הסטודנטים על התהליך וכן משפרת את איכות הביצוע (Kember, 2002). שכן, בעת הכתיבה האקדמית הכותבים לא רק יוצרים ומארגנים ידע, כי אם ממצבים את עצמם בקהילה המקצועית שאליה הם משתייכים (Catt & Gregory; Wolsey et al., 2012).

במחקרים שהוקדשו לבחינת תפיסותיהם של מרצים את הכתיבה האקדמית עולה כי הללו תופסים את הכתיבה האקדמית כמקור המאפשר יצירת ידע חדש, השראה, רפלקציה והרהור מחודש (Solbrekke & Helstad, 2016; Zhu, 2004). מחקרים נוספים מלמדים שהכתיבה האקדמית מעודדת חשיבה רפלקטיבית של הכותבים ומקדמת שיקוף עצמי ביקורתי (Bryson, 2015; Sutphen & De Lange, 2014) ואף תורמת לגיבוש התפיסה העצמית שלהם את עצמם הן

כלומדים והן ככותבים ( Arneback et al., 2016; Lea & Street, 1998; Solbrekke & Helstad, 2016). תפיסות אלו תואמות את הגישה לפיה, בהתבסס על התאוריה הקונסטרוקטיביסטית, ההוראה הנה מקצוע פרקטי-רפלקטיבי (בק, 2014).

מחקר שבחן את תפיסות מורי המורים כלפי הוראת סמינריון מצא כי הם תופסים את כתיבת הסמינריון כמקדמת ומטפחת את זהותו האישית והמקצועית של הסטודנט, המורה לעתיד (היימן ואחרות, 2017). זאת ועוד: לשם טיפוח זהותו האישית והמקצועית של הסטודנט, העבודות הסמינריונית צריכות להיות רלוונטיות לחייהם של הסטודנטים (שם), היבט שעשוי להתחזק כאשר בחירת נושא המחקר הנה אישית ונובעת מרצונו של הסטודנט. לבסוף, בעקבות ברגיס ואיבניץ (Burgess & Ivanič, 2010) נראה כי החוויות שצוברים הסטודנטים בתחום הכתיבה האקדמית בכלל וכתיבת הסמינריון בפרט חשובים וקוראים למחקר בנושא.

#### מטרת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי לבחון את הקשר שבין בחירה אישית של נושא הסמינריון לבין תהליכים ספרותיים וחינוכיים מנקודת המבט של המתכשרים להוראה שכותבים עבודת סמינריון בספרות. הנחת היסוד למחקר זה נעוצה בכך שכתבת סמינריון מעוגנת בתחום דעת, ולפיכך תחום הדעת מבנה את הלוגיקה ואת תהליכי החקר (היימן ואחרות, 2017). מבחינה זו, אך טבעי שסמינריון בספרות יתבסס על בחירה אישית של הלומדים ועל יכולותיהם לבסס קריאה, פרשנות וכתיבה אקדמית על מדגם של טקסטים ספרותיים. חשיבות המחקר נובעת מהמיקוד בנקודת המבט של הסטודנטים, ובייחוד בבחינת תרומת הבחירה האישית של נושא המחקר לתהליכים ספרותיים וחינוכיים המלווים את המחקר והכתיבה.

שאלות המחקר הן:

1. מהן הסיבות שבגינן בוחרים סטודנטים את נושא הסמינריון שלהם?
2. כיצד תופסים סטודנטים את הבחירה האישית של נושא הסמינריון?

## מתודולוגיה

כדי לספק תובנות לגבי בחירה אישית של נושא מחקר לסמינריון בהקשר של מתכשרים להוראת ספרות, נעשה שימוש במתודולוגיה איכותנית - תוך שימוש בגישת חקר מקרה (Stake 2013) בחקר מקרה החוקר אוסף חומר קונטקסטואלי נרחב ממספר מקורות מידע כדי לספק תמונה מעמיקה של המקרה, שהנו מקרה מוגבל בזמן או במקום (Creswell 2007). כאן כדאי לציין שMerriam (1998) תומכת בתכנון חקר מקרה לשימוש במחקרים בתחום החינוך.

## מדגם

אוכלוסיית המחקר כללה 23 סטודנטים בחוג לספרות במכללה אקדמית לחינוך בישראל. כאמור, הבחירה באוכלוסייה זו נבעה מהרצון להעמיק את הידע המועט הקיים בשדה המחקרי בנושא זה. 23 הסטודנטים שהשתתפו במחקר למדו בשנה"ל תש"ף את הקורס "דמות המורה בספרות", סמינריון עיוני שבו נדרשו הסטודנטים לבחור ולגבש את הנושא למחקר שערכו. נתונים שכדאי לציין ביחס למדגם המחקר הם מגדר (100% נשים), גיל (ממוצע 27 שנים), מסלול הלימודים (35% במסלול היסודי, 48% מסלול העל יסודי ו-17% במסלול החינוך המיוחד) וסטטוס מקצועי (9% מורים בפועל, 91% מתכשרים להוראה שאינם מורים עדיין).

## איסוף הנתונים

על פי Yin (2009), מחקר מקרה צריך להיות מבוסס על מינימום של שני מקורות נתונים. לפיכך, המחקר הנוכחי התבסס על שלושה כלים לאיסוף הנתונים:

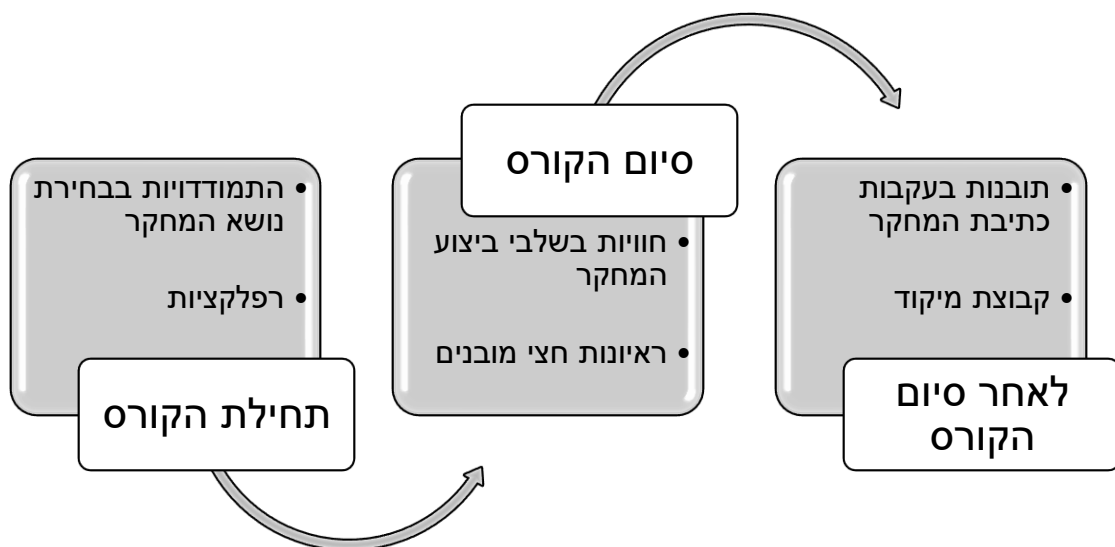
(1) **רפלקציות**: שעליהן ענו הסטודנטים בשליש הראשון של הקורס ובהן התבקשו לתאר את ההתמודדויות שלהם בבחירת נושא המחקר. אורך ממוצע של הרפלקציות הוא כחצי עמוד עד עמוד והסטודנטים דיווחו שלקח להם כ-20 דקות לכתוב רפלקציה.

(2) **ראיונות**: שנערכו עם הסטודנטים בשליש האחרון של הקורס ובהם התבקשו הסטודנטים לשתף בהתקדמותם לאורך שלבי כתיבת הסמינריון. הראיונות היו מובנים למחצה ונועדו לחשוף אמונות ותפיסות שאי אפשר לעמוד עליהם בדרך של עריכת תצפיות (Patton, 2014); הסטודנטים התבקשו לשקף בקצרה את חוויותיהם לאורך השלבים בכתיבת הסמינריון משלוש נקודות מבט עיקריות: (1) התמודדותם עם בחירת הנושא בשלבים שונים של העבודה הסמינריונית. (2) התובנות שפיתחו

בעקבות קריאת הטקסטים הספרותיים שאותם שילבו בעבודה בהתאמה לנושא שבו בחרו. (3)  
חווייתיהם מכתובת עבודת סמינריון המוקדשת לנושא שאותו הם בחרו וגיבשו. הראיונות התקיימו  
בזום וכל ראיון נמשך כ-20 דקות.

(3) **קבוצת מיקוד**: שנערכה בסיום שנת הלימודים האקדמית ובה השתתפו 6 סטודנטים מבין ה-23  
שמילאו רפלקציה והשתתפו בראיון. במהלך קבוצת המיקוד התבקשו הסטודנטים לדון  
בחוויותיהם ובדרכי התמודדותם עם בחירת נושא המחקר בעבודת הסמינריון שכתבו וכמו כן לשתף  
בתובנות שלהם בעקבות כתיבת המחקר. מפגש קבוצת המיקוד התקיים בזום, נמשך שעה וחצי,  
הוקלט ותומלל.

איור 1 מציג באופן חזותי את הליך המחקר ואופן איסוף הנתונים.



איור 1. הליך המחקר

#### ניתוח הנתונים

בשלושת הכלים – הרפלקציות, הראיונות וקבוצת המיקוד - התבקשו הסטודנטים לתאר בחופשיות כיצד הם מתמודדים עם כתיבת הסמינריון בדגש על בחירתם את נושא המחקר. על פי תיאוריהם זוהו מספר אספקטים, כמוצג להלן. השלב הראשון של הניתוח האינדוקטיבי כלל קריאת תוכן,

בניסיון למצוא הצהרות רלוונטיות לשאלות המחקר. בשלב זה נבדקו הנתונים ברצף, בכדי לספק כיוון רחב ומקיף, תוך התחשבות בהקשר בו הוטמעו הנתונים. השלב השני של הניתוח כלל קריאה חוזרת של הנתונים מספר פעמים וזאת במטרה לזהות ולהתמקד בנושאים חוזרים (שקדי, 2010). גם במהלך שלב זה נעשה שימוש באסטרטגיה של השוואה רציפה (Guba and Lincoln, 1981). בסיסם שלב זה זהו מספר קטגוריות נושאיות, והצהרות מייצגות משמעותיות קובצו לפי הקטגוריות השונות.

### **היבטים אתיים**

המחקר קיבל את אישורה של ועדת המחקר המכללתית. כדי לשמור על כללי האתיקה המקצועיים, למנוע פגיעה בפרטיות ולהגן על זכויות משתתפי המחקר, מטרת המחקר וכן האופי הרצוני של ההשתתפות, הובהרו למשתתפים בתחילת המחקר ולאורך שלביו. המשתתפים במחקר נתנו את הסכמתם מדעת והוסבר להם שבכל שלב הם רשאים להפסיק את השתתפותם במחקר. יתר על כן, הובטחה למשתתפים אנונימיות וסודיות, וכי החלטתם להשתתף במחקר או חוסר הרצון שלהם להשתתף בו לא יהיו בעלי השפעה על הציון שלהם בקורס.

הרפלקציות נשלחו לסטודנטים באמצעות קישור לטופס של גוגל, שאפשר להם לסרב מבלי לחוות אי נוחות. התגובות נשמרו באופן סודי, כיוון שהמענה על התשובות היה אנונימי. לפני הראיונות וקבוצת המיקוד שהתקיימו בזום, הסטודנטים נתנו את הסכמתם להקליט את המפגש ונאמר להם במפורש שהם יכולים לבחור את מה שהם רוצים לחלוק והם חופשיים לעזוב כרצונם, מבלי לשאת בשום השלכות. לבסוף, הנתונים שנאספו בראיונות ובקבוצת המיקוד תומללו תוך טשטוש שמות המשתתפים וזאת בכדי להגן על האנונימיות במחקר.

### **ממצאים**

במסגרת ניתוח הנתונים התגלו שלוש תמות מרכזיות שאותן ציינו המשתתפים כאספקטים הקשורים לבחירה האישית שלהם את נושא הסמינריון. שלוש התמות שיפורטו ויודגמו להלן הן:  
(1) אספקט אישי – ניסיון העבר (2) אספקט דיסציפלינארי – תחושת שייכות למסלול ההכשרה ותכנית הלימודים ו(3) אספקט פרופסיונאלי - גיבוש תפיסה מקצועית. כל אחת מהתמות הללו מורכבת משתי תתי תמות שונות, כפי שיוסבר ויודגם להלן.

#### **(1) אספקט אישי – ניסיון העבר**

הניתוח העלה כי אחד הרכיבים שאותו ציינו הסטודנטים בהתייחסם לבחירת נושא המחקר נעוץ באספקטים האישיים הקשורים לניסיון העבר שלהם. היבטים אלו כוללים, כאמור, שני רכיבים שונים:

#### **(1א) הדהוד "אירוע" מהעבר**

בתת תימה זו נכללו תגובות סטודנטים שכללו התייחסות לחזרה לאירוע מן העבר במהלך בחירת הנושא, כמו גם בגיבושו ובקריאת הסיפורים וניתוחם. בחירת הנושא נקשרה בדבר הסטודנטים לאירוע שזכור להם מהעבר האישי שלהם כלומדים:

*אחד הסיפורים שבחרתי לעבודה מדבר על מורה קשוח שלא מאפשר לתלמידיו אפילו לנשום. לאורך כל הקריאה שלי בסיפור הרגשתי הרגשת הזדהות ונוכרתי בימי בית הספר. כמה היה לי קשה עם מקצוע המתמטיקה והמורים היו תמיד קשוחים, לא מנסים להבין את התלמידים... נזכרתי בכמה פעמים שממש לא רציתי ללכת לבית הספר בגלל המורה למתמטיקה. הנושא שבחרתי [יחסו של המורה לתלמיד החריג – התוספת שלי א"ל] קרוב מאוד לליבי וקשור בזיכרונות שיש לי מבית הספר שבו למדתי.*

הדהוד זיכרון מהעבר האישי של הסטודנטים תורגם לא רק במישור של "אירוע" בודד, כי אם כזיכרון המבוסס על רצף של אירועים מימי בית הספר. חשוב לציין כי לא רק זיכרון אישי בקונוטציה שלילית נמצא בדברי הסטודנטים:

*הרצון להיות מורה זכורה לטוב, כפי שהיו לי מוריי בעברי בתור תלמידה, הביאו אותי לרצון לבדוק מה המאפיינים של אותם מורים משפיעים. במהלך קריאת הסיפורים נזכרתי בתקופה בה אני למדתי בתיכון והתענגתי להיזכר במערכות היחסים שלי עם מוריי.*

כמו בדוגמה הקודמת, גם כאן, נראה כי לבחירת הנושא מניע אישי קשור בחוויה מהעבר. הדהוד החוויה בא לידי ביטוי לאורך שלבי הכתיבה ובייחוד בשלב קריאת הסיפורים.

#### **(1ב) היכרות מוקדמת עם הטקסט**

מרכיב אחר שנמצא קשור לניסיון העבר של הסטודנטים הנו ההיכרות המוקדמת שלהם עם הטקסט הספרותי שאותו בחרו לשבץ בעבודתם במסגרת בחינת הנושא הנחקר. הסטודנטים דיווחו על הערך המוסף של אקט הפרשנות של יצירה מוכרת:

כשבחרתי את נושא הסמינריון ידעתי שאשלב את הסיפור "אופק", כי למדתי אותו בעברי וזכרתי שהוא הותיר עליי רושם רב. במהלך קריאה חוזרת של הסיפור בשביל כתיבת הסמינריון, שמתי לב לביקורת הקשה שמובעת ברומן. החוויה הייתה מפוכחת, ועניין אותי מאוד לחשוב על הפרשנות הספרותית של הטקסט תוך כדי קריאה מנקודת מבט בוגרת יותר, ובמיוחד מנקודת מבט של מורה.

מעניין כי הסטודנטית מציינת את ההיכרות המוקדמת עם הטקסט כמניע לבחירה, אלא שהיא מוסיפה וטוענת שההיכרות עם הטקסט העמיקה במסגרת הסמינריון, ואף אפשרה קריאה מפרספקטיבה מפוכחת יותר – אישית ומקצועית כאחד. סטודנטית נוספת ציינה אף היא שההיכרות המוקדמת עם הטקסט הספרותי הולידה קריאה ממבט חדש:

אני מלמדת את "מאחורי הגדר" כל שנה מחדש, לכן היה לי ברור שאשלב את הסיפור בעבודה שלי וזה מה שהוביל אותי לגיבוש הסופי של הנושא. אך כשהתחלתי לכתוב את העבודה קראתי את היצירה שוב אבל הפעם זה היה ממבט אחר. זה גרם לי לחשוב אחרת על כל הסיפור. בהמשך כשקראתי ספרים וחומרים על חייו של ביאליק, "מאחורי הגדר" כבר נתפס לי אחרת.

מכאן, ההיכרות המוקדמת של הסטודנטים עם הטקסט תומכת בבחירת הסטודנטים את נושא עבודתם והיא מזינה קריאה פרשנית המתגלה כמבט חדש על הסיפור בהקשר של כתיבת המחקר.

## **(2) אספקט דיסציפלינארי – תחושת שייכות למסלול ההכשרה ותכנית הלימודים**

תמה זו כוללת התייחסויות של הסטודנטים לתחושת השייכות שנקשרה לבחירת הנושא הן במישור מסלול ההכשרה והן במישור תכנית הלימודים כפי שיפורט להלן.

### **(א2) קרבה למסלול ההכשרה**

הסטודנטים הציגו את הקשר בין נושא עבודתם בסמינריון עיוני בספרות לבין העבודה המקצועית היומיומית שלהם, באופן שבו הנושא שבחרו בו כנושא לעבודה קרוב לעבודה שלהם בשדה החינוכי:

בחרתי בנושא "קבלת התלמיד השונה בראי הספרות" מכיוון שבעבודה המעשית אני מרגישה חיבור מיוחד עם ילדים ועם מה שעובר עליהם בחייהם, משהו שהם לא בחרו בו ועליהם להתמודד עם הקושי בכל יום בחייהם. דרך העבודה למדתי לעומק את נושא לקויות

הלמידה ותסמונת דאון וכעת אני מרגישה שיש לי יותר כלים לעזור לילדים אלו ולהבין אותם יותר טוב הן כאדם והן כמורה במקצוע.

מעניין שהסטודנטית הצביעה על תרומתה של עבודת הסמינריון בספרות לחיבור לשדה החינוכי, בביסוס הידע ובפרקטיקות. סטודנטית אחרת התייחסה בדבריה לאופן שבו הקרבה למסלול ההכשרה חיזקה את תחושת האוטונומיה בעבודה:

אני עובדת עם ילדים על הרצף האוטיסטי. זהו עולם שמעניין אותי מאוד. ומאוד מעניין אותי מהם מקורות הביטחון של הילדים. העבודה הסמינריונית היא עבודה מאוד מורכבת הדורשת המון זמן והמון מוטיבציה ואנרגיה וכוח ופרשנות. אני מרגישה שעבודה זו היא באמת שלי, זו עבודה שאני עשיתי ולא עבודה שסיכמתי מאמרים שונים.

במובן הזה, הקרבה למסלול ההכשרה הנו גורם עניין מתווך המסייע לסטודנטים להגביר את רגש הבעלות שלהם על העבודה ואת תחושת השייכות הדיסציפלינארית שלהם בשדה החינוך לנושא הנחקר.

## **(ב2) התאמה לתכנית הלימודים**

לצד הקרבה למסלול ההכשרה של הסטודנטים נצפתה השייכות הדיסציפלינארית של הסטודנטים לתחום הספרות באמצעות בחירת נושא וטקסטים ספרותיים המותאמים לתכנית הלימודים בספרות:

בחרתי את הנושא דרך הסיפורים שאיתרתי. את רוב היצירות הספרותיות שבחרתי שילבתי מתכנית הלימודים בספרות שאותה הדפסתי ועברתי עליה שוב ושוב. גם נעזרתי בקבוצות פייסבוק, וואטסאפ וחברות לבחירת הסיפורים. ביקשתי המלצות לספרים וסיפורים שמראים את בית הספר שבעבר וכיום. זה הנושא שמעניין אותי לבדוק וחשוב היה לי לבחור סיפורים שאלמד בעתיד.

לעיתים ביטאו הסטודנטים את הרצון שלהם לשלב בעבודתם סיפורים שמצויים בתכנית הלימודים ואף עולים בקנה אחד עם השקפת עולמם: "חיפשתי יצירות אשר משקפות את השקפת העולם שלי בתור אשת חינוך וכאלו שאלמד בעתיד". לבסוף, לא פעם הסיפורים שאותרו התאימו לנושא

והופיעו בתכנית הלימודים, אך הסטודנט-החוקר הרגיש קושי שמנע ממנו לשלב את הסיפור בעבודה:

*התחלתי לקרוא את הסיפור והרגשתי שהוא קצת לא מציאותי והיה לי קשה להמשיך לקרוא אותו. לא הסכמתי עם הדרך שבה המורה נוהג בתלמיד לכן החלטתי להפסיק לקרוא אותו. קשה לקרוא ספרים עם עלילה שמנותקת ממה שקורה במציאות וקשה להזדהות איתה, הרגשתי שהספר יותר לוקח ממני אנרגיות מאשר נותן לי אנרגיות והנאת קריאה.*

כפי שנראה גם תהליך הדחייה של טקסטים ספרותיים מהווה שלב חשוב בהבניה של הסטודנט את נושא עבודת הסמינריון שלו. היבט זה קשור אל התמה השלישית שתוצג מיד.

### **(3) אספקט פרופסיונאלי - גיבוש תפיסה מקצועית**

התימה השלישית שזוהתה במחקר קשורה אל האספקט הפרופסיונאלי במובן של תרומת בחירת נושא המחקר ותהליכי ההתקדמות בו לגיבוש התפיסה המקצועית של הסטודנטים. גם כאן אותרו שתי תתי תימות:

### **(3א) מודלינג ספרותי - מקור השראה להישען עליו**

הסטודנטים תיארו את הקשר שלהם אל הטקסט הספרותי שבחרו לשלב בעבודותיהם כקשר שבו הטקסט, שמגלם את נושא המחקר, התגלה כמודלינג ספרותי מעורר השראה:

*בתור מורה לעתיד, מעניין אותי לדעת איך מורים משפיעים על תלמידים ומה ההשלכות לכך. התחברתי מאוד לטקסטים שבהם אני משתמשת בעבודת המחקר שלי ושמתני לב שלכל המורים יש השפעה על עיצוב אישיותם של התלמידים. כמו כן, זוהי השאיפה שלי בתור מורה- להשפיע באופן חיובי על התלמידים ומשום שאני מלמדת תלמידים בגיל ההתבגרות אז גם להיות חלק בעיצוב אישיותם. החוויה שחוויתי היא השראה להיות מורה משפיעה.*

ההשראה הספרותית קיבלה ביטוי ממשי בדברי אחת הסטודנטיות שהצהירה כי בחירת הטקסט הספרותי לצרכי המחקר הובילה לשילובו העתידי בהוראה, אף כי לא זו היתה הכוונה הראשונית:

הייתי צריכה לבחור טקסט נוסף לעבודה. חיפשתי ומצאתי את "הגדי בבית המלמד", ואני ממש לא מצטערת. "הגדי בבית המלמד" אינו בתוכנית הברגרות, אבל אני החלטתי שכשאר אהיה מורה אכין לוח ענק עם מילות השיר והוא ילווה אותנו כל השנה.

דומה, אם כן, שהעיסוק בנושא מחקר באמצעות בחירה בטקסטים ספרותיים המגלמים אותו מובילה להתייחסות אל הטקסט כמקור השראה עבור הסטודנטים, המתכשרים להוראה.

### **(3ב) תרומת הממד הרפלקטיבי לעיצוב התפיסה המקצועית**

לצד תפיסת הטקסט כמקור השפעה דיווחו הסטודנטים על תרומתה של ההתבוננות הרפלקטיבית לעיצוב התפיסה המקצועית שלהם כמורים:

למרות שזה "רק" סמינריון בספרות, העבודה הזו גרמה לי לבצע התבוננות פנימית, מעין רפלקציה, עליי כאשת חינוך וכמורה בישראל. היא סייעה לי לחשוב על מאפייני כאדם וכמורה ולהבין את חשיבות מערכת היחסים עם תלמידיי וכיצד אני מצטיירת מנקודת מבטו של התלמיד.

מכאן, העבודה שנושאה נבחר על ידי הסטודנטים עצמם היוותה מקור להתבוננות רפלקטיבית שתרומתה נקשרה אל עיצוב התפיסה המקצועית של הסטודנטים כמורים. חשוב לציין שהממד הרפלקטיבי לא היווה חלק מדרישות העבודה והסטודנטים תיארו אותו כרכיב מהותי שהתווסף אל הטקסט כפועל יוצא מהבחירה שלהם את הנושא:

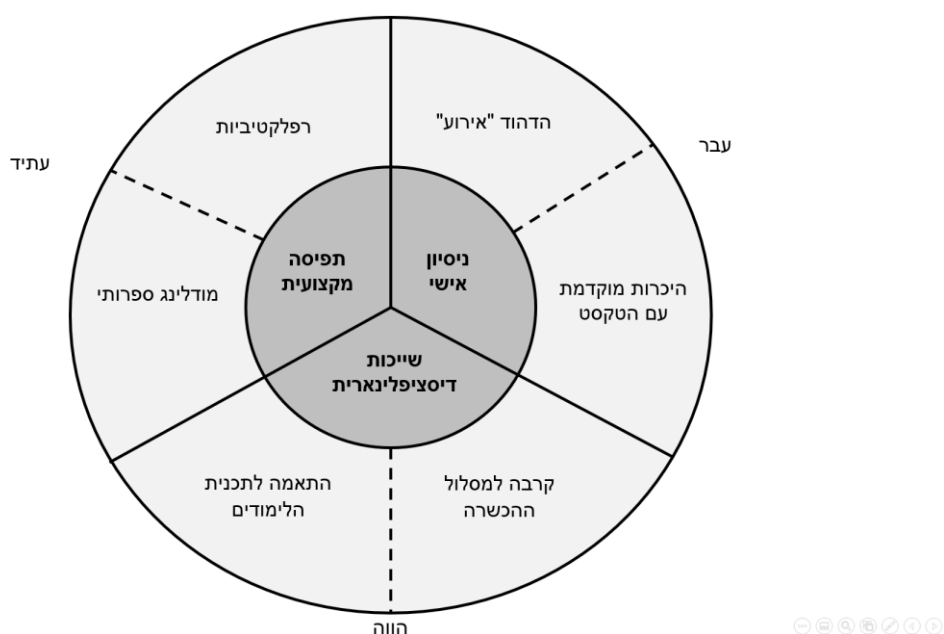
העבודה הייתה שונה בתכלית מעבודות אקדמיות אחרות שכתבתי, ובמיוחד מהסמינריון שכתבתי בשנה שעברה. התהליך כולו היה פתוח בהרבה מאשר בעבודות אחרות, הן בבחירת הנושא והתכנים, הן בכתובה עצמה והן בהגדרת המבנה שלה. כך העבודה אפשרה לי להביע את עצמי ואת דעותיי לכל אורך תהליך הכתיבה, ולכן נהניתי מאוד מכתבתה. עכשיו אני בשלה יותר להבין דברים שלא הבנתי לפני.

לסיכום, שלוש התימות שזוהו במחקר, המורכבות כל אחת משתי תתי תימות שונות, מצביעות על שלושה אספקטים שבהם נתרמו הסטודנטים כפועל יוצא מכתבת סמינריון המבוסס על בחירה אישית של נושא המחקר.

## דיון ומסקנות

בחלק זה תיבחן הרלוונטיות של המחקר, יוארו תובנות תאורטיות וייבחנו השלכותיו בתחום הוראת סמינריונים במסגרת הכשרת מורים. תרומתו המרכזית של המחקר הנוכחי נעוצה בהרחבת הידע הקיים בספרות המחקרית בנוגע לבחירה אישית של נושאי מחקר בעבודת סמינריון בקרב מתכשרים להוראה בכלל וביחס למקצוע הספרות בפרט. שכן, בתחום המחקר העוסק בכתובת עבודת סמינריון המבוססת על בחירה אישית קיים מעט ידע בנושא (כצנלסון, 2002) וככל הידוע זהו המחקר הראשון הבוחן את הקשר בין בחירה אישית של נושא הסמינריון לבין תהליכים ספרותיים וחינוכיים מנקודת המבט של הסטודנטים.

מבט מעמיק על ממצאי המחקר, כלומר על ששת הרכיבים המשייכים לשלושה תחומים, מוביל לתובנה בדבר הזיקות בין התימות. בעוד שהאספקט האישי נקשר אל העבר, נראה כי האספקט הדיסציפלינארי נעוץ בחוויות ההווה של הסטודנטים והאספקט הפרופסיונאלי קושר אל עתידם המקצועי. איור 2 מדגים את הראייה האינטגרטיבית של ממצאי המחקר.



איור 2. ממצאי המחקר בראייה אינטגרטיבית

ממצאי המחקר במישור ההתכתבות עם ניסיון העבר עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקר קודם שעסק בכתובת עבודה אקדמית כדרך להתמודדות עם טראומה ומצא כי העבודה האקדמית (האמפירית) מהווה עבור הסטודנטים הזדמנות לעיבוד החוויה באופן רגשי וקוגניטיבי (כצנלסון,

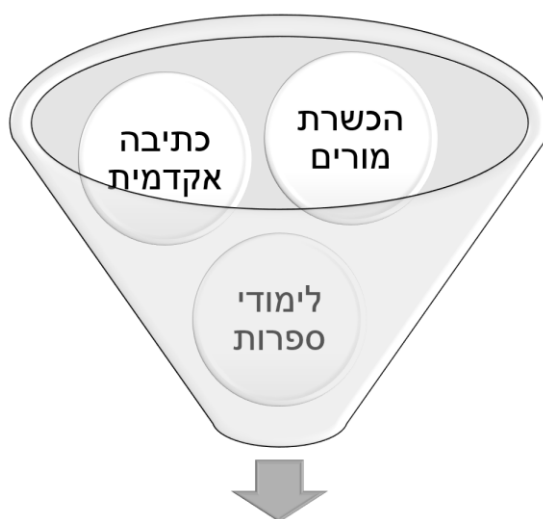
(2002). מבחינה זו, מתחזק אצל הסטודנטים החיבור בין הנלמד בלימודים האקדמיים ובין החיים האישיים ואלו מנבאים התמדה בלמידה (Ainley et al., 2002). היבט זה של חיבור בין החיים האישיים והלימודים האקדמיים והשפעתו מהדהד מגמות הרווחות כיום בהכשרת המורים ודוגלות בטיפוח הבשלות הפסיכולוגית והפרופסיונאלית של המתכשרים להוראה (פוקס, 2002; Bedeian, 2004).

בתחום השייכות הדיסציפלינארית מתכתבים ממצאי המחקר עם הידע בספרות שמוקדשת לבחינת החשיבות של תחושת השייכות של הסטודנטים בלימודים האקדמיים. למשל, מחקר עדכני מצביע על כלים שונים שדרכם ניתן לטפח תחושת שייכות של הסטודנטים בהשכלה הגבוהה, וכתוצאה מכך לחזק את ההתמדה שלהם בשדה הנלמד (Moore, 2020). תחושת השייכות והחיבור לדיסציפלינה לרוב מתרחשת בזירה הפדגוגית של לימודי ההכשרה להוראה (Ussher, 2020) ובמובן הזה החידוש במחקר הוא בהרחבת תחושת השייכות לדיסציפלינה באמצעות יצירת חיבורי אקדמיה-שדה בקורס הסמינריון (ודוק: לא הסמינריון בלימודי החינוך, כי אם הסמינריון בתחום הדעת של ההכשרה). לבסוף, ממצאי המחקר מתכתבים עם מגמות גלובליות בהכשרת מורים ובראש ובראשונה עם הטמעת הלמידה החברתית-רגשית בתהליכי ההכשרה להוראה (Waajid et al., 2013).

בתחום התפיסה המקצועית ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם הידע הקיים במחקר ובה בעת מחדשים. שכן, בספרות המחקר נמצא כי בעת הכתיבה האקדמית הכותבים לא רק יוצרים ומארגנים ידע, כי אם ממצבים את עצמם בקהילה המקצועית שאליה הם משתייכים (Catt & Gregory; Wolsey et al., 2012). עוד עולה שהכתיבה האקדמית מעודדת חשיבה רפלקטיבית של הכותבים (Bryson 2014; Sutphen & De Lange 2015) ואף תורמת לגיבוש התפיסה העצמית שלהם את עצמם הן כלומדים והן ככותבים (Arneback et al., 2016; Lea & Street, 1998; Solbrekke & Helstad, 2016). המחקר הנוכחי מאיר את הזרקור בתחום הכשרת המורים ומחזק ממצאי מחקר קודם שגילה כי כתיבת הסמינריון מקדמת ומטפחת את זהותו האישית והמקצועית של הסטודנט, המורה לעתיד (היימן ואחרות, 2017). לצד זאת מחדש המחקר

הנוכחי בשדה הכשרת מורים לספרות ובייחוד נוכח הקשר המתבקש שבין מיומנויות רפלקטיביות הנדרשות הן למקצוע ההוראה והן ללימודי הספרות.

ממצאי המחקר מאירים מכיוון חדש את הקשרים בין שלושה עולמות תוכן שונים: הכשרת מורים – כתיבה אקדמית – לימודי ספרות. איור 3 מדגים את שילוב התחומים הללו במסגרת כתיבת עבודת סמינריון המבוססת על בחירה אישית של נושא למחקר.



עבודת סמינריון בנושא "דמות המורה בספרות"  
המבוססת על בחירה אישית של הסטודנטים את נושא מחקר

איור 3. שילוב התחומים הכשרת מורים-כתיבה אקדמית-לימודי ספרות בכתיבת עבודת סמינריון

איתור האספקטים הנוגעים לבחירה אישית של נושא הסמינריון מנקודת המבט של הסטודנטים והשילוב בין שלושת התחומים שהוצגו באיור 3 מהווים בסיס לפיתוח מודל אקדמי של הוראת קורסי סמינריון המבוססים על בחירה אישית של הסטודנטים את נושא המחקר וראוי שסוגיה זו תיבחן במחקרי המשך.

#### המלצות יישומיות

ממצאי המחקר מספקים ראיות לקובעי המדיניות ומורי המורים המופקדים על הוראת קורסי סמינריון. בהסתמך על ממצאים אלו נראה שיש מקום לתת לגיטימציה לבחירה אישית של הסטודנטים את נושאי המחקר בקורסים הדיסציפלינאריים ולבחון כל תחום דעת לגופו. חשוב שמנחי הסמינריונים יהיו קשובים ללבטים של הסטודנטים בשלב בחירת הנושאים וגיבושם, ויסייעו לסטודנטים לדייק את הגדרת הנושא כסוגיה המתאימה למחקר. לשם כך כדאי לפתח

מודלים להוראת סמינריון תוך הדגשת הצורך בזיהוי מעמיק של מגוון הנושאים בהם מתעניינים הסטודנטים, בירור הנימוקים לבחירתם והתהליך שעברו מבחירת הנושא ועד להגשת העבודה המסכמת. לבסוף, כדאי להגביר את המעורבות של מנחי הסמינריון בפיתוח התוכן והעיצוב של קורסים סמינריוניים שבמרכזם חקירה המבוססת על בחירה אישית. לצד פיתוח מודלים של קורסים סמינריוניים יש להציע למורי המורים פורומים לשיח מקצועי שמטרתו התייעצות ולמידה משותפת. במחקרי המשך מעניין יהיה לבחון את הסוגיה מנקודת המבט של מורי מורים המלמדים סמינריון שבו הסטודנטים בוחרים ומגבשים את נושאי המחקר.

### **מגבלות המחקר**

למחקר זה שתי מגבלות עיקריות. ראשית, המדגם מכיל חוסר איזון מגדרי, דבר העשוי להוות בעיה בפרשנות הממצאים וביכולת הכללתם לאוכלוסייה. יחד עם זאת, לאור חוסר האיזון המגדרי המתועד בשדה החינוך (Lassibille et al., 2020) ולאור מאפייני הסטודנטים במוסד האקדמי שבו התבצע המחקר הנוכחי, נראה כי הממצאים אכן מייצגים את האוכלוסייה הרלוונטית. שנית, שאלוני דיווח עצמי וראיונות עשויים להיות חשופים לרצייה חברתית. כדי לצמצם אפשרות זו, נאספו נתונים ממספר מקורות על מנת לאפשר טריאנגולציה של הנתונים.

מחקרים עתידיים צריכים להמשיך ולחקור את סוגיית הבחירה האישית של נושא למחקר במסגרת כתיבת סמינריון לאורה של ההשוואה בין נקודת המבט של הסטודנטים לבין זו של מורי המורים וכן לבחון את הנושא בפרספקטיבה המשווה בין הדיסציפלינות השונות.

### **ביבליוגרפיה**

אפרתי, נ' ולידור, ר' (2006). *העבודה הסמינריונית: כתיבה, הנחיה והערכה*. תל אביב: מכון מופ"ת.  
בק, ש' (2014). *בשבילי) ההכשרה להוראה: מבט פילוסופי על הכשרת מורים*. תל אביב: מכון מופ"ת.

היימן, ר', השכל-שחם, ע', כהן-סייג, א' וקורלנד, ח' (2017). תפיסות של מורי מורים את הקורס הסמינריוני: בין גישה חינוכית-פדגוגית לגישה אקדמית. *דפים*, 66, 133-155.

כצנלסון, ע' (2002). כתיבת עבודה סמינריונית כדרך התמודדות עם טראומה. *החינוך וסביבו*, 24, 176-165.

עזר, ח', מרגולין, ב' ושגיא ר' (2012). כתיבה אקדמית במכללה לחינוך: תפיסות של סטודנטים ומרצים את מטלות הכתיבה, המיומנויות הנדרשות, אמצעי ההוראה והקשיים שמעוררים סוגי כתיבה שונים. *דפים*, 52, 97-76.

פוקס, א' (2002). על מדריכים, מודרכים והוראה. תל אביב: צ'ריקובר.

שקדי, א' (2010). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. תל אביב: הוצאת רמות. שראל, צ' (2012). משבר הכתיבה האקדמית - גורמים, יזמות ואתגרים. *חלקת לשון*, 43-44, 429-411.

Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of educational psychology*, 94(3), 545.

Arneback, E., Englund, T., & Solbrekke, T. D. (2016). Writing in and out of control- A longitudinal study of three student teachers' experiences of academic writing in preschool teacher education. *Nordic Studies in Education*, 36(03), 211-228.

Bailey, A., Zanchetta, M., Velasco, D., Pon, G., & Hassan, A. (2015). Building a scholar in writing (BSW): A model for developing students' critical writing skills. *Nurse education in practice*, 15(6), 524-529.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.

- Bedeian, A. G. (2004). The gift of professional maturity. *Academy of Management Learning & Education*, 3(1), 92-98.
- Benevides, T., & Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302.
- Breeze, R. (2012). *Rethinking academic writing pedagogy for the European university*. Brill Rodopi.
- Bryson, C. (2014). *Understanding and Developing Student Engagement*. London: Routledge.
- Burgess, A., & Ivanič, R. (2010). Writing and being written: Issues of identity across timescales. *Written communication*, 27(2), 228-255.
- Catt, R., & Gregory, G. (2006). The point of writing: Is student writing in higher education developed or merely assessed. *Teaching academic writing in UK higher education: Theories, practices and models*, 16-29.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Lincoln: SAGE Publications.
- French, A. (2011). 'What am I Expecting and Why?' How can Lecturers in Higher Education Begin to Address Writing Development for their Students?. *Journal of Academic Writing*, 1(1), 228-238.
- Gajbhiye, S., Tripathi, R., Jalgaonkar, S., & Sarkate, P. (2014). Perception of Postgraduate (PG) Students and Teachers on Seminar as Teaching-Learning Tool. *National Journal of Integrated Research in Medicine*, 5(2).

- Ganobcsik-Williams, L. (Ed.). (2006). *Teaching academic writing in UK higher education: Theories, practices and models*. Macmillan International Higher Education.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-bass.
- Jordán, F. M. (2014). Reading habits of pre-service teachers. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 26(3), 448-475.
- Kember, D. (2002). Long-term outcomes of educational action research projects. *Educational Action Research*, 10(1), 83-104.
- Krashen, S. D. (2004). Free Voluntary reading: New Research, Applications, and Controversies, PAC5 (*Pan-Asian Conference*), Vladivostok, Russia, June 24, 2004.
- Lassibille, G., & Navarro-Gómez, M. L. (2020). Teachers' job satisfaction and gender imbalance at school. *Education Economics*, 28(6), 567-586.
- Layne, S. L. (2009). *Igniting a Passion for Reading: Successful Strategies for Building Lifetime Readers*. Stenhouse Publishers: United State.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172.
- Merriam, S.B. (1998) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Moore, M. Z. (2020). Fostering a sense of belonging using a multicontext approach. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 1521025120944828.

- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Solbrekke, T. D., & Helstad, K. (2016). Student formation in higher education: teachers' approaches matter. *Teaching in Higher Education*, 21(8), 962-977.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Sutphen, M., & De Lange, T. (2015). What is Formation? A Conceptual Discussion. *Higher Education Research and Development*.  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360>.
- Ussher, B. (2010). Involving a village: Student teachers' sense of belonging in their school-based placement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 103-116.
- Waajid, B., Garner, P. W., & Owen, J. E. (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31-48.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zhu, W. (2004). Faculty views on the importance of writing, the nature of academic writing, and teaching and responding to writing in the disciplines. *Journal of second language Writing*, 13(1), 29-48.