

הטמעת פדגוגיה חדשנית במכללה להכשרת מורים נקודת מבטם של מורי מורים – חקר מקרה

אירית אמה אילוז
המכללה האקדמית לחינוך אחוה,
בית ספר "בארי"
emairit@gmail.com

אורית אבידב אונגר
המכללה האקדמית לחינוך אחוה,
האוניברסיטה הפתוחה
avidovio@015.net.il

Assimilation of Novel Pedagogy in Teachers' Training College: The Viewpoints of Teacher Instructors in a Teachers' Training College – A Case Study

Orit Avidov Ungar
Achva Academic College of Education,
The Open University

Irit Ema Iluz
Achva Academic College of Education,
Barry School

Abstract

The article examines the perspective of teacher educators regarding the implementation of innovative pedagogy in a teachers' training program. The study reflects the process of implementing the "matching colleges for the 21st century" plan among teacher educators. The study was conducted using Mixed Methods Research which combines both qualitative and quantitative analyses in an Embedded Design (Alpert, 2010; Hebrew). The data was collected using a questionnaire for teacher educators (N=68) and semi – structured interviews (N=12) designated to reveal their attitudes towards ICT implementation in teachers' training program. The findings show a hierarchy model of implementation levels, thus creating different profiles of ICT implementation among teacher educators. The model serves to characterize the implementation process teacher educators are experiencing and classifying the level of ICT implantation among the teacher educators. This model was created based on teacher educators' attitudes on these factors: (A) influential factors: teacher educators' perception of their role and how they perceive their students; how they perceive ICT use for their personal and professional needs; and their skills for using pedagogical – technological content knowledge (TPCAK). (B) Mediating factors which promote or inhibit ICT implementation. (C) The ICT implementation was found to be classified to three levels: basic, focused and productive. The proposed model serves as an infrastructure for effective implementation of innovative pedagogical technology among teacher educators.

Keywords: Teacher educators; Teachers' training; Innovative pedagogy; ICT implementation.

תקציר

המאמר בוחן את נקודת מבטם של מורי המורים במכללה לחינוך, ביחס להטמעתה של פדגוגיה חדשנית בתכנית ההכשרה להוראה. המחקר משקף תמונת מצב על אודות תהליך יישום והטמעת התכנית "התאמת המכללות לחינוך למאה ה-21" בקרב מורי המורים. המחקר נעשה באמצעות מתודולוגיה מעורבת המשלבת מתודולוגיה איכותנית וכמותית במערך מובלע (אלפרט),

2010). הנתונים נאספו באמצעות שאלונים למורי מורים במכללה (N=68) וראיונות חצי מובנים (N=12), בהם התבקשו בעלי תפקידים במכללה להשיב על שאלות החושפות את עמדותיהם ביחס לשילוב תקשוב בהכשרה להוראה והטמעת פדגוגיה חדשנית. ממצאי המחקר מציגים מדרג היררכי של רמות הטמעה, היוצר פרופילים שונים של מורי מורים משלבי תקשוב בהוראה. המודל שגובש בהתבסס על הממצאים, מאפיין את תהליך ההטמעה שחוו מורי המורים, ומצביע על סילום הקובע את פרופיל ההטמעה של מורי המורים במכללה. המודל נבנה (א) מתפיסות המורים ביחס לגורמים משפיעים: תפיסתם של מורי המורים את תפקידם, תפיסתם את דמות בוגר ההכשרה להוראה, תפיסתם את התקשוב בהיבט האישי והמקצועי, וכישוריהם המקצועיים ביצירת שילוב בין ידע תוכן, פדגוגי וטכנולוגי. (ב) גורמים מתווכים, מעודדים או לחילופין מעכבים את הטמעה. (ג) תפיסת ההטמעה – שלושת רמות ההטמעה שנמצאו: **בסיסי, ממוקד ויצרני** קשורות לאופי ההטמעה של התקשוב בהכשרה להוראה. המודל המוצע מהווה בבחינת תשתית לאימוץ והטמעה אפקטיבית של פדגוגיה חדשנית בקרב מורי מורים במכללות לחינוך.

מילות מפתח: מורי מורים, הכשרת מורים, פדגוגיה חדשנית, הטמעת תקשוב.

מבוא

מערכת הכשרת המורים מתמודדת עם גל של רפורמות חינוכיות שכוונו לשינוי פנייה, כדי להתאימה לרוח הזמן לדרישות המצופות מבוגרי מערכת ההכשרה העתידית (Darling-Hammond, 2000; Fullan, 2001). כדי שמורי המורים יעמדו בשינויים הצפויים במסגרת יישום התכנית הלאומית להתאמת מערכת החינוך לדרישות המאה ה-21 עליהם לעבור בעצמם תהליכי למידה הוראה, שיובילו אותם להטמעה אפקטיבית, לעיצוב והבנייה מחדש של תפיסות ואמונות ביחס להטמעת התקשוב בהוראה (Fullan, 2001). כך בהקשר זה, יש לבחון מחדש את תפיסת תפקידו של המורה בעידן של מידע ותקשורת (Postholm, 2006). החינוך המסורתי כפה על הלומדים שיטות הוראה וחומרי לימוד, המוצגים כמוצר מוגמר המובאים אליהם, ולא כתהליך מתהווה שעתיד לחולל שינויים. כיום חל שינוי פרדיגמטי בתפיסת ההוראה, להוראה בגישה הבנייתית, המציבה את הלומד במרכז תהליך ההוראה והלמידה (Barak, Ben-Chaim & Zoller, 2007). מצופה מהמורה לפתח סביבות למידה, המציבות משימות, אתגרים ותכנים רלוונטיים לחייו של הלומד (National Research Council NRC, 1996) תוך היותו שותף פעיל בקהילה לומדת (Barak, Carson & Zoller, 2007). מחקרים הראו כי למרות שמורים מודעים לפוטנציאל החינוכי הקיים בשילוב של טכנולוגיות בהוראה, חלק ניכר עדיין משלב אותן בדרך מסורתית של תרגילים והרצאות, ללא כל שינוי מהותי בדפוסי ההוראה והלמידה (Bransford, Brown & Cocking, 2000). הטכנולוגיה מתפתחת בקצב מסחרר ומשנה את פני החברה, אך מתקשה לחלחל למערכת החינוך (שנר, 2012). הנחיצות להתאים את בתי הספר לעידן הידע במאה ה-21 מעלה את הצורך בשינוי מהותי בדמות המורה, בתפקידו ובמיקומו בחיי התלמיד (בק, 2013). השקעה בהכשרת המורים תורמת להשבחת ההוראה, ומהווה אמצעי למינוף הישגי התלמידים בעתיד (מקנזי, 2007). מטרת התוכנית להתאמת המכללות להכשרת מורים לחינוך במאה ה-21 להכשיר את הסטודנטים להוראה, העתידים לשרת במערכת החינוך לעשות שימוש מושכל בכלי התקשוב ולפתח חדשנות פדגוגית, שתוביל להשתלבות מוצלחת ויעילה של התלמידים בעידן הדיגיטאלי (משרד החינוך, 2011). אחד הגורמים המכריעים, המשפיעים על אפקטיביות ההטמעה של טכנולוגיות חדשניות בבתי ספר, ועל יישום מוצלח של שינוי פדגוגי הינו כישוריו ואמונותיו של המורה (Borko, 2004). עמידתם של מורי המורים בשינויים הצפויים במסגרת יישום התכנית הלאומית, והתנסותם בתהליכי הוראה למידה חדשניים, מהווים תנאי הכרחי לכך שהסטודנטים להוראה יוכלו לחוות בעצמם, מצבי אמת של תכנון, בנייה ויישום פדגוגיות חדשניות בהוראה (Fullan, 2001). מחקר זה מהווה נגזרת ממחקר מקיף יותר, מחקר שיתופי בין מכללתי לבחינת יישום התכנית הלאומית להתאמה של הכשרת מורים לדרישות המאה ה-21 (גולדשטיין ואחרים, 2012) ומתמקד במכללה לחינוך בדרום הארץ כמקרה בוחן.

מטרות המחקר

מחקר זה נועד לתאר כיצד מוטמעת פדגוגיה חדשנית בארגון, האמון על הכשרת פרחי הוראה, תוך התייחסות לאופן ומידת השימוש בתקשוב לצרכים פדגוגיים והמקצועיים של מורי המורים. ומכאן מטרות המחקר:

- לזהות את עמדותיהם ולהאזין ל"קולם" של בעלי תפקידים במכללה לחינוך ביחס לשילוב טכנולוגיות מידע בהוראה.
- לברר מהו אופייה והיקפה של הטמעת פדגוגיה חדשנית בקרב מורי המורים במכללה לחינוך.

מתודולוגיה

האוכלוסייה

אוכלוסיית המחקר כללה 12 בעלי תפקידים במכללה ו-68 מורי מורים ממכללה לחינוך שהם 60% ממורי המורים במכללה. המדגם כלל 77% נשים ו-33% גברים. מורי המורים השתייכו למסלולים שונים: 24% הגיל הרך, 47% מהיסודי, 35% מהעל יסודי, 19% מהחינוך המיוחד, 6% מהתואר השני ו-4% מהשתלמויות והסבת אקדמיים.

כלי המחקר

(א) **ראיון חצי מובנה** הבוחן את נקודת מבטם של בעלי תפקידים במכללה לחינוך בנוגע להטמעת התקשוב בהוראה. הראיון כלל 26 שאלות המתייחסות לעמדה אישית כלפי שילוב התקשוב בהוראה במכללה, לתיאור תהליך ההטמעה במכללה, תוך התייחסות לחזון המכללה בהקשר לתקשוב ואופן השילוב של התקשוב בהוראה בקרב מורי המורים (N=12).

(ב) **שאלון מורי מורים "שילוב תקשוב במכללות לחינוך"** בחן את תפיסותיהם ועמדותיהם של כלל מורי המורים כלפי שילוב התקשוב בהוראה ואת אופן ומידת שימושם. השאלון כלל שאלות סגורות ושאלות פתוחות בהן נתבקשו מורי המורים להתייחס להיבטים, הקשורים לגורמים מעודדים ומעכבים הטמעת תקשוב במכללה, ולסוגיה מה ייחשב לדעתם כהצלחה בהטמעה אפקטיבית של תקשוב במכללה להוראה. (N=68)

שיטת המחקר

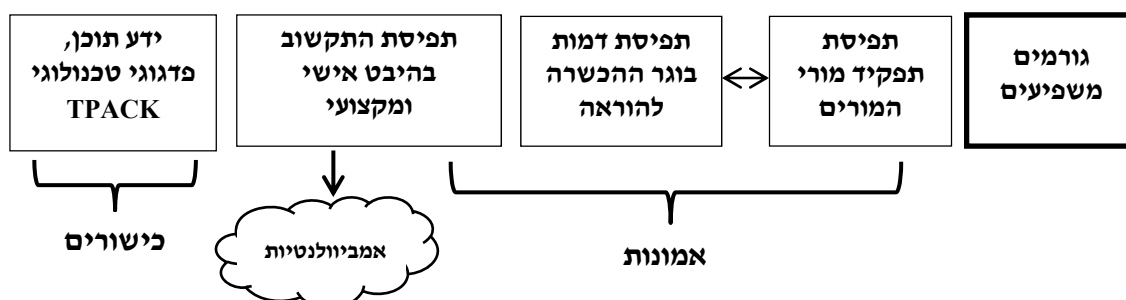
הגישה המחקרית שננקטה במחקר זה, **חקר מקרה** המתבסס על מתודולוגיה מעורבת איכותית וכמותית במערך מובלע (אלפרט, 2010). מתודולוגיה כמותית (Stufflebeam, Madaus, & Kellagha, 2000) עם מתודולוגיה איכותנית בגישת "תיאוריה המעוגנת בשדה" (Strauss & Corbin, 1990). הנתונים נאספו בשליש האחרון של השנה, הראיונות נותחו באמצעות תוכנת "אטלס 7", ונתוני השאלונים נותחו באמצעות תוכנת SPSS.

ממצאים

עמדותיהם ו"קולם" של בעלי תפקידים במכללה לחינוך ביחס לשילוב טכנולוגיות מידע בהוראה הובילו להבניית מודל, המאפיין את תפיסת תהליך ההטמעה של פדגוגיה חדשנית במכללה להכשרת מורים, כפי שמופיע בתרשים 4. המודל חובק בתוכו (1) גורמים משפיעים (2) גורמים מתווכים (3) תפיסת ההטמעה האפקטיבית של התקשוב בהוראה.

גורמים משפיעים

הגורמים המשפיעים מתוארים באיור 1 ומתוארים להלן.



איור 1. גורמים משפיעים על הטמעה של פדגוגיה חדשנית בקרב מורי מורים במכללה לחינוך

אמונותיהם של מורי המורים מהווים גורם המשפיע על הטמעת התקשוב. האמונות חולקו לשלושה תחומים: ביחס לתפיסת תפקיד מורי המורים, ביחס לתפיסת דמות בוגר ההכשרה להוראה וביחס לתפיסת התקשוב בהיבט האישי והמקצועי.

אמונות ביחס לתפיסת תפקיד מורי המורים:

מתוך הראיונות עלו שני היבטים מרכזיים בתפיסתם של מורי המורים את תפקידם: האחד, מורי המורים תופסים עצמם כאחראים על הכשרתם של בוגרים איכותיים, המסוגלים לעמוד באתגרים, שמציבה בפניהם מערכת החינוך במאה ה-21, מעצם היותם "מודלינג" לסטודנט המתכשר להוראה. היבט שני מתייחס לתפיסת תפקיד אוטונומית, המאפשרת להם מרחב פעולה, הטמון בהגדרתם הפרופסיונאלית. לדוגמא:

"אנו חתומים על האחריות להכשיר מורים, שמסוגלים לעמוד באתגרים שניצבים בפניהם מחוץ למכללה, לאחר שהם מסיימים את הלימודים במכללה, הם צריכים להיות מוכנים מבחינת התקשוב."

אמונות ביחס לתפיסת דמות הבוגר:

בעלי התפקידים תופסים את דמותו של בוגר ההכשרה להוראה כמורה העתיד לחנך ולהורות בבתי הספר תלמידים המגלים ידע רב בטכנולוגיות מתקדמות, בוגר הזקוק להדרכה ולפיתוח יכולת להפעיל שיקול דעת מושכל, בדבר שימוש יעיל ואפקטיבי של תקשוב בתכנים ובפדגוגיה. לדוגמא:

"הסטודנטים שלנו הולכים להיות מורים שמתמודדים עם תלמידים, שהם יותר מתקשבים מאתנו, לכן חשוב להכין אותם לכך."

אמונות ביחס לתפיסת התקשוב בהיבט האישי והמקצועי:

ניתוח הראיונות הצביע על תפיסה **אמביוולנטית** של בעלי תפקידים במכללה כלפי השימוש בתקשוב בהוראה: מחד, גילו המרואיינים הבנה והכרה בדבר חשיבות השימוש בתקשוב בהוראה, התקשוב נתפס כאמצעי להשבת ההוראה, אף יש הרואים בו הכרח ומבינים את נחיצותו. כך עולות בו זמנית אמירות נוגדות וסייגים כלפי השימוש בתקשוב. התקשוב נתפס כאמצעי היוצר נתק תקשורתי וגורם לתחושת ריחוק. לדוגמא:

"אני מאוד אמביוולנטית לגבי שילוב התקשוב, כי מצד אחד אין ברירה וצריך להתקדם ואי אפשר להישאר אחורנית. מצד שני, יש רגעים שאני מרגישה שהתקשוב מקבל עודף התייחסות משקיעים הרבה משאבים וכסף בברזלים ובחומרה ופחות בהכשרת המורים באמת."

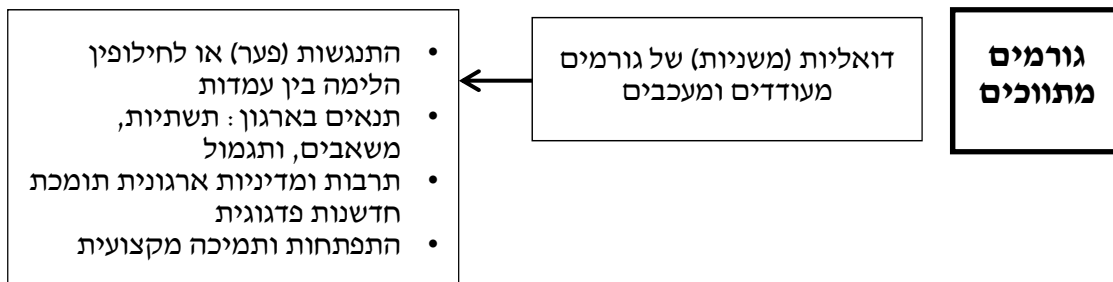
ממצאים אלו עומדים בסתירה לעמדות מורי המורים, כפי שעלה מניתוח השאלונים בהם קיימת עמדה חיובית של כלל מורי המורים כלפי תקשוב ($M=3.97, SD=.81$), כאשר ההיגד עליו היתה הסכמה מרבית הנו "שימוש בתקשוב משפר דרכי הוראה" ($M=4.49, SD=.92$).

כישורים של מורי המורים מתייחסים לידע הטכנולוגי פדגוגי (TPACK) וליכולתם לקיים שילוב נכון ומושכל בין שלושת מרחבי הידע. לדוגמא:

"הסטודנטים נדרשים להפגין שליטה לא רק בטכנולוגיה, אלא גם בהפעלת שיקולים פדגוגיים הנוגעים להפעלת הטכנולוגיה, זאת העבודה שאנו עושים בקורסים של שילוב המחשב בהוראת המקצוע."

גורמים מתווכים

הגורמים המתווכים מתוארים באיור 2 ומתוארים להלן.



איור 2. גורמים מתווכים בהטמעת התקשוב בקרב מורי מורים במכללה לחינוך

מהראיונות עולים גורמים מעודדים ומעכבים המשפיעים על תהליך ההטמעה. בין הגורמים נמצא:

מתח הנוצר מהתנגשות או פער בין עמדות בעלי התפקידים לבין עמדות מורי המורים ביחס לשימוש בתקשוב והטמעתו בהוראה.

תנאים בארגון: בעלי התפקידים התייחסו לתשתיות, משאבים ותגמול הניתנים להם במכללה. מרבית בעלי התפקידים הביעו תחושת סיפוק מהמשאבים והתשתיות העומדים לרשותם, תחושה זו עלתה בקנה אחד עם דיווחם של מורי המורים בשאלונים. רמת הזמינות המרבית דווחה בתחום של תמיכה טכנית וזמינות של מחשבים. לעומת זאת בתחום של מתן עידוד ותמריצים למורי המורים לשימוש בתקשוב, ושימוש ושילוב המחשבים ככלי פדגוגי דווחו ברמות נמוכות של זמינות ותמיכה. לדוגמא:

"עידוד ומתן תגמולים זה חלק שחסר, הכול נעשה ביוזמה בגלל שזה מעניין אותי. אני חושבת שאם היו מעודדים באלף ואחת דרכים אחרות היו יותר מרצים שהיו רוצים לשלב ולהטמיע את התקשוב."

תרבות ומדיניות ארגונית תומכת חדשנות פדגוגית. מרבית המרואיינים (84%) ראו במדיניות המכללה ובתרבות הארגונית תומכת ומאפשרת חדשנות פדגוגית, הם תיארו ארגון החווה תהליכי השתנות המתרחשים לאורך זמן. לצד אמירות אלה נשמעו גם קולות, שטענו כי בעקבות שינויים ארגוניים, שהתחוללו במכללה נושא התקשוב היטשטש. לדוגמא:

"חברי ההנהלה נותנים יד חופשית, נותנים תמיכה, הם מעורבים מאוד, כי אנחנו מבינים שבלי זה אנחנו פשוט לא נוכל להתקדם."

התפתחות ותמיכה מקצועית. הפיתוח המקצועי של מורי המורים בהכרת כלים טכנולוגיים והטמעת פדגוגיה חדשנית בהוראה מהווים זרז להטמעה. נראה כי סדנאות, ימי עיון החושפים את מורי המורים ל"סיפורי הצלחה" וכן הכשרה שעברו בעלי תפקידים במכון מופ"ת תרמו לתהליך של פיתוח מקצועי בתחום התקשוב. לדוגמא:

"חוץ מההכשרה שנערכה במכון מופ"ת היו גם השתלמויות למדריכים פדגוגיים. הרעיון הוא שהמדריכים הפדגוגיים בעיקר יטמיעו את התקשוב, כי הם הכי משפיעים על ההטמעה של הסטודנטים. אני עברתי את ההכשרה בשנה שעברה, והיום אני עובדת מול מדריכים פדגוגיים ומסייעת להם בהטמעת התקשוב, וזה עובד."

תמיכה וליווי המקצועי. נקודה בולטת שעלתה בראיונות בהתייחס לגורם זה היתה הנגישות והזמינות במתן מענה מקצועי, מתן הדרכה שוטפת לצד הדרכה בהתאם לצורך.

"מרצה שמקבל על עצמו לבנות קורס וירטואלי מקוון, מקבל סיוע ותמיכה טכנולוגית ופדגוגית מהצוות של יחידת התקשוב במכללה, אנשי הצוות נמצאים כאן בזמינות מלאה, עד כדי כך שהם אף מגיעים לסייע בתוך הכיתה."

תפיסת ההטמעה

הגורמים המשפיעים מתוארים באיור 3 ומתוארים להלן.



איור 3. תפיסת ההטמעה בקרב מורי מורים במכללה לחינוך

ניתוח הראיונות הצביע על שלושה פרופילים, המאפיינים את תהליך השינוי שחוה סגל ההוראה במכללה לחינוך בניסיון להטמיע פדגוגיה חדשנית בהוראה. הפרופילים השונים שנוצרו יצרו מדרג המשקף סילוס ברמת ההטמעה.

הרמה הבסיסית מתארת שימוש בטכנולוגיה פשוטה ובסיסית (שימוש במצגות, העלאת הסילבוס לאתר הקורס), וקיומה של תלות טכנולוגית גבוהה, המצריכה ליווי ותמיכה צמודים, בשל העדר ידע טכנולוגי וחשש או רתיעה משימוש באמצעים טכנולוגיים. לדוגמא:

”יש כאלה שמסתפקים במצגת ותו לא, בסמסטר האחרון לא נתקלתי באף מרצה שאת המינימום של להעלות את הסילבוס לאתר הקורס לא יודע איך. הם עושים זאת מעלים מצגות לאתר לפני השיעור. זאת אומרת את המינימום כבר יש.”

הרמה הממוקדת, בה משתמשים מורי המורים בתקשוב בהוראתם באופן ממוקד על פי צרכים שוטפים או באמצעות אירועים חד פעמיים, על פי רב בדרכים מסורתיות. לדוגמא:

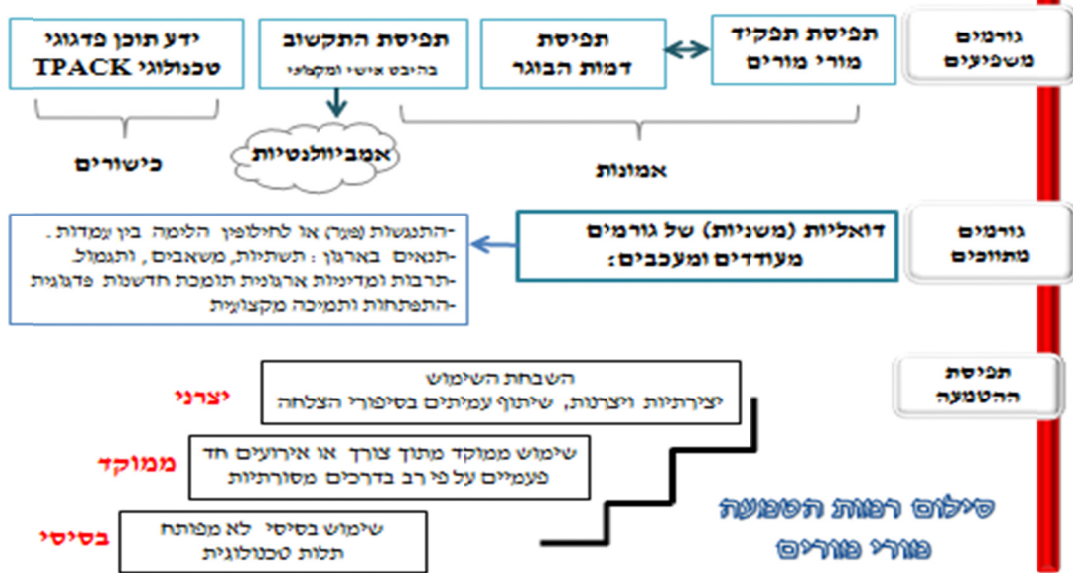
”את מצפה ממרצה שמלמד אותך, הוא מלמד ספרות את מצפה שהוא יידע ספרות. הוא מלמד אותך תקשוב את מצפה שהוא ידע תקשוב, ולא רק את החלק הזה שהכין לשיעור”

הרמה היצרנית, מאופיינת בשיתוף, יצירתיות וביצרנות של פדגוגיה חדשנית בהוראת מורי המורים, היוצרת השבחה בהוראתם, וניעות להפיץ מקרי או סיפורי הצלחה. לדוגמא:

”ביום העיון לקחתי את ששת המיומנויות שהמשרד הגדיר בתכנית התקשוב, והראיתי איך הם משולבים בקורסים הווירטואליים שלי. זו הרצאה שזכתה להתייחסות רבה בקרב הצוות כאן במכללה.”

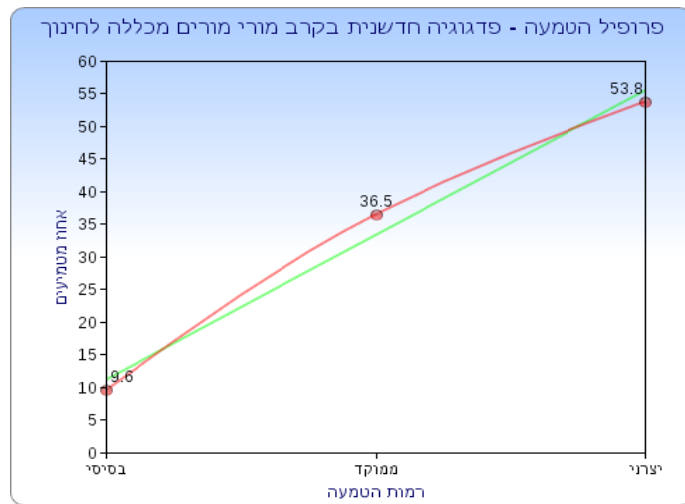
להלן סיכום הממצאים במודל באיור 4.

אפיון תהליך הטמעת התקשוב בקרב מורי מורים במכללה לחינוך שנה ראשונה להטמעה - חקר מקרה



איור 4. מודל תהליך הטמעה של פדגוגיה חדשנית בקרב מורי מורים במכללה לחינוך

סילום רמות ההטמעה של התקשוב בקרב מורי המורים משתקף בפרופיל ההטמעה של המכללה לחינוך: 9.6% מורי מורים נמצאים ברמת הטמעה "בסיסי", 35.6% מורי מורים נמצאים ברמת הטמעה "ממוקד" ו-53.8% מורי מורים נמצאים ברמת הטמעה "יצרני". פרופיל ההטמעה מתואר להלן באיור 5.



איור 5. פרופיל הטמעה פדגוגיה חדשנית בקרב מורי מורים במכללה לחינוך

בחינת עמדות מורי מורים כלפי השימוש בתקשוב כפונקציה של רמת ההטמעה הצביע על הבדל מובהק $[F(2,49)=6.77, p<.01, \eta^2=.21]$ בין 53.8% מורי מורים השייכים לרמה "יצרני" $(M=4.39, SD=.11)$ לבין 36.5% מורי מורים השייכים לרמת הטמעה "ממוקד" $(M=3.94, SD=.14)$ ו-9.6% מורי מורים ברמת הטמעה "בסיסי" $(M=3.43, SD=.27)$.

קבוצת מורי המורים הנמצאים ברמת ההטמעה "יצרני" ($M=4.49$, $SD=.11$) ו"ממוקד" ($M=4.08$, $SD=.14$) דיווחו על ידע טכנולוגי- פדגוגי גבוה יותר באופן מובהק מקבוצת המרצים ברמת ההטמעה "בסיסי" ($M=3.12$, $SD=.27$).

דיון ומסקנות

המודל המוצג במאמר זה מאפיין את תפיסות מורי המורים ביחס לתהליך הטמעת התקשוב במכללה לחינוך. ייחודו של המודל, בכך שהוא מציג סילום המורכב ממדרג של שלוש רמות: **בסיסי**, **ממוקד ויצרני**, היוצרים את פרופיל ההטמעה של אוכלוסיית מורי המורים, האמונה על ההכשרה להוראה. המודל חובק בתוכו את הגורמים הראשוניים: האמונות והכישורים הנדרשים לקיומו של תהליך הטמעה אפקטיבי (Borko, 2004), וכן דואליות של גורמים מעודדים ומעכבים, המשפיעים על תפוקות ההטמעה. מרכיבי המודל משרטטים את התשתית הנדרשת, ואת הגורמים המשפיעים על הטמעה אפקטיבית לשילוב תקשוב בהוראת מורי מורים במכללה לחינוך. נראה כי מורי מורים השייכים לרמה "הממוקדת" מתקשים לעבור לרמת הטמעה גבוה יותר למרות הכישורים הטכנולוגיים – פדגוגיים הגבוהים שיש להם, וזאת משום עמדתם כלפי שימוש בתקשוב ובפדגוגיה חדשנית בהוראה, המהווה גורם חוסם או מעכב התקדמות ברמת הטמעה (Davis & Thompson, 2005). הפער שנמצא בין עמדת בעלי התפקידים למורי המורים במכללה כלפי התקשוב כנראה מהווה גורם היוצר חיץ בשרשרת ההטמעה קרי, מורי מורים, סטודנטים ותלמידים בבתי הספר.

השלכות יישומיות

חשיבות רבה נמצאה למחקר זה, היות והוא מתמקד באוכלוסיית מורי המורים, האמונה על הכשרת מורים אשר לה השפעה ישירה על עיצוב וטיפול תפיסות חינוכיות חדשניות בקרב מורי העתיד ועל כישוריהם המקצועיים. השלכותיו היישומיות של מחקר זה נעוצות בהבניה וגיבוש מודל להטמעה אפקטיבית של פדגוגיה חדשנית בקרב מורי מורים במכללה לחינוך, המהווה אמצעי לקידום תהליכי ההכשרה להוראה בעידן של שינויים ותמורות, בהתבסס על גורמים מעכבים ומעודדים.

מקורות

- אלפרט, ב' (2010). שילוב ניתוחים כמותיים במחקרים איכותניים. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכים), **ניתוח נתונים במחקר איכותני**, (עמ' 333-356). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
- בק, ש' (2013). פניה המשתנים של הכשרת המורים במכללות לחינוך בישראל. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים-מדיניות, תיאוריה ומעשה**, (עמ' 60-92). תל אביב: מכון מופ"ת.
- גולדשטיין, א', אבידב-אונגר, א', אסף, מ', ברק, מ', גנאיים, א', ולדמן, נ', פרקוש-ברוך, א', פלד, ר', פלד, י', רמתי, ד' ושינפלד, מ' (2012). **התאמת המכללות לחינוך במאה ה-21: תכנון, יישום והערכה – הצעת מחקר**, מכון מופ"ת.
- דוח מקנזי (2007). **כיצד מערכות החינוך המובילות בעולם מגיעות לפסגה?** (תרגום: העמותה למצוינות בחינוך), נדלה ב-8 במרס 2013 מהאתר: <http://www.excellence.org.il/Index.asp?CategoryID=424&ArticleID=201>
- האגף להכשרת עובדי הוראה (2011). תכנית להתאמת המכללות להכשרת מורים לחינוך במאה ה-21. נדלה ב-22 באוקטובר, 2013 מהאתר <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/madatech/ictineducation/>
- רבינוביץ, ר' וקסן, ל' (2010). מודל לניתוח איכותני פרשני של דפוסים בין אישיים. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכים), **ניתוח נתונים במחקר איכותני**, (עמ' 413-436). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
- שנר, מ' (2012). **לאינטרנט נולד: רוחו החופשית של אדם בעולם שנפתחו גבולותיו**. תל אביב, ישראל: מכון מופ"ת.
- Barak, M., Ben-Chaim, D. & Zoller, U. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A Case of Critical Thinking. *Research in Science Education*, 37(4), 353-369.

- Barak, M., Carson, K.M. & Zoller, U. (2007). The "Chemistry is in the news" project: Can a workshop induce a pedagogical change? *Journal of Chemical Education*, 84(10), 1712-1716.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher Journal*, 33(8), 3-15.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded Edition). Washington, DC: National Academies Press.
- Darling-Hammond, L.(2000). Teacher quality and student achievement, *Educational Policy Analysis Archive*, 8(1), 1-44.
- Davis, N., & Thompson, A. (2005). The evaluation of technology-related professional development, Part 2. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005* (pp. 825–830). Chesapeake, VA: AACE.
- Fullan, M.G. (2001). *The new meaning of educational change* (3 ed.). New York: Teachers College Press.
- National Research Council. 1996. Nutrient requirements of beef cattle. 7th ed. National Academy Press, Washington, DC.
- Postholm, M. B. (2006). The teacher's role when pupils work on task using ICT in project work. *Educational Research*, 48(2), 155-175.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F & Kellaghan, T. (Eds.) (2000). *Evaluation on Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.