

דרך אפרתה

ביטאון המכללה
בנושאי חינוך והוראה

יח

עורכים
סיגלית רוזמרין וחנן יצחקי

הוצאת אפרתה
מיסודה של מכללת אפרתה
ירושלים תשפ"ה (2024)

חברי המערכת

מרי גוטמן, זהבית גרוס, מירי לוישחר, דורון נידרלנד,
שמואל סנדלר, אהרון (רוני) קמפינסקי

עריכה לשונית

ד"ר אריאל סמואל
חנה פורטגנג

מזכירת המערכת

שלומית זמיר

דרך אפרתה הוא כתב עת שפיט היוצא לאור אחת לשנתיים.
המעוניינים להציע את מאמריהם לפרסום מתבקשים לפעול לפי ההנחיות המפורטות באתר מכללת אפרתה.
אין להעתיק או להפיץ פרסום זה או קטעים ממנו בשום צורה ובשום אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני
(לרבות צילום והקלטה) בלא אישור, בכתב ומראש, מהוצאת אפרתה.

עשינו ככל יכולתנו לאתר את בעלי הזכויות על כל החומר ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים על כל השמטה
או טעות, ואם תובא לידיעתנו, נפעל לתקנה.

ISSN: 0793-6397

©

כל הזכויות שמורות להוצאת אפרתה

מיסודה של מכללת אפרתה

רח' בן יפונה 17, ת"ד 10263 ירושלים 9110201

טל': 02-6717744; פקס: 02-6738660

דוא"ל: efrata@emef.ac.il

תוכן העניינים

5	פתח דבר	
7	"פגשתי את המורה שבתוכי": הקשר בין בחירה אישית של נושא לסמינריון לבין תהליכים ספרותיים וחינוכיים מנקודת המבט של מתכשרים להוראת ספרות	אורנה לזין
27	תפיסות סטודנטים עם לקויות למידה את עצמם כמורים לעתיד	הדס דוויק
41	דנים בערכים: תהליך של בירור ערכי עם מרצים במכללה	נורית בסמן מור
71	"חנוך (והערך) את הנער על פי דרכו": בחינה מחודשת של למידה והערכה בהשכלה הגבוהה בתקופת הקורונה	שירה סופר־ויטל ועידית פינקלשטיין
93	"לא הייתי עושה את זה יותר טוב ממך": על למידה בחברותא ופעלנות (agency) במרכז התמיכה הלימודי במכללה	אסתי בן מנחם־תאומים
123	הוראת אותיות מותאמת התפתחות - היבטים התפתחותיים, קוגניטיביים ודרכי הוראה	אריאל נאמן
145	תרומת הזיכרון האוטוביוגרפי לנרטיבים אוטוביוגרפיים של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברמת המיקרו וברמת המקרו	אילנית אברהם וחפציבה ליפשיץ
175	ביכורי השכלה ולשון: מכתבו הפומבי הראשון של משה לימנס ליהודי אמסטרדם	אסף ידידיה

רשימת המחברים המשתתפים בקובץ

מכללת אפרתה, החוג לחינוך יסודי	אילנית אברהם
מכללת אפרתה, החוג ליסודי והחוג לגיל הרך	ד"ר אסתי בן מנחם-תאומים
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, החוג לחינוך והיחידה לרב-תרבותיות	ד"ר נורית בסמן מור
מכללת הרצוג, ראש החוג לחינוך מיוחד	הדס דזויק
אוניברסיטת אריאל, החוג להיסטוריה של עם ישראל; מכללת אפרתה, ראש החוג להיסטוריה	פרופ' אסף ידידיה
המכללה האקדמית אחוה, ראש המחלקה לספרות ושפות; המכללה האקדמית גבעת וושינגטון, המחלקה לספרות	ד"ר אורנה לוין
אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך	פרופ' חפציבה ליפשיץ
מכללת אפרתה, החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד; מכללת אורות ישראל	ד"ר אריאל נאמן
הקריה האקדמית אונו, החוג לחינוך וחברה	ד"ר שירה סופר-זיטל
הקריה האקדמית אונו, החוג לחינוך וחברה	ד"ר עידית פינקלשטיין

**”פגשתי את המורה שבתוכי”:
הקשר בין בחירה אישית של נושא לסמינריון
לבין תהליכים ספרותיים וחינוכיים מנקודת המבט
של מתכשרים להוראת ספרות**

אורנה לזין

תקציר

בחירה אישית של נושאים למחקר על ידי מתכשרים להוראה טופלה בספרות המחקר במידה מועטה. ממצאי המחקר מגלים שבחירה אישית של נושא למחקר מגבירה את תחושת הבעלות של הסטודנטים על התהליך ומשפרת את איכות הביצוע. מטרת המחקר הנוכחי לתרום לשדה זה באמצעות בחינת הקשר בין בחירה אישית של נושא הסמינריון לבין תהליכים ספרותיים וחינוכיים מנקודת המבט של 23 מתכשרים להוראה שלמדו בסמינריון ”דמות המורה בספרות” וכתבו במסגרתו עבודת סמינריון עיונית. לצורך כך במחקר זה נבחנו הגורמים לבחירת נושאי המחקר והטקסטים הספרותיים. נוסף על כך נבחנו בו התהליך הפרשני והרפלקטיבי שעברו המתכשרים להוראה לאורך השלבים השונים של כתיבת העבודה. מתודולוגיית המחקר היא איכותנית ומבוססת על חקר מקרה תוך כדי שימוש בשלושה כלי מחקר: רפלקציות, ראיונות וקבוצת מיקוד. חשיבות המחקר נובעת מהמיקוד בנקודת המבט של המתכשרים להוראה, 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, ונדונות בו גם המלצות פרקטיות.

רקע תאורטי

במובנים רבים עבודת סמינריון היא פסגתם האקדמית של הלימודים לקראת תואר, וחיוניותה נובעת מכך שבה נדרש הסטודנט לגלות עצמאות לימודית.¹ לשם כתיבת חיבור אקדמי שכזה נדרש הסטודנט לתכנן ולערוך מחקר מעמיק אשר סוקר את השדה הנחקר בהתבססות על שאלת מחקר עיונית או אמפירית. הדרישות האקדמיות מהסטודנט בתחום זה הן שילוב בין רעיונות, איסוף נתונים וניתוחם והסקת מסקנות בביקורתיות ובעצמאות.² כתיבה שכזו נתפסת חשובה בעיני הסטודנטים, אולם הסטודנטים רואים בה אפשרות נוחה פחות בעבורם.³

הקורסים הסמינריוניים במוסדות האקדמיים אינם אחידים במובן זה שמרצים ממגוון תחומי דעת מבליטים מטרות הוראה שונות.⁴ נוסף על כך, כפועל יוצא מהבדלים בין תפיסות של מרצים המלמדים סמינריון,⁵ ייתכנו הבדלים בתכנון וביצוע קורסים אלו בין כותלי המוסד האקדמי.⁶ גם כאשר נדונו תפקידי מורי המורים בהנחיית הסטודנטים, לא הייתה התייחסות להבניית הקורס הסמינריוני.⁷ מגוון גישות להוראת סמינריון ולהנחיית סטודנטים הכותבים סמינריון מצויות בספרי הדרכה,⁸ אך גם הן מצביעות על השפעת הקיים יותר מאשר על קווי יסוד מארגנים המצויים בעולם האקדמי. לבסוף, ריבוי הגישות והיעדר מסגרת אחידה הם חלק ממגמה עולמית,⁹ וזו מהדהדת את השינויים שחלו בעשורים האחרונים בכתיבה האקדמית בהשכלה הגבוהה על רקע מציאות תרבותית הולכת ומשתנה.¹⁰ אתגרים אלה בתחום הכתיבה האקדמית הוא אפוא עניין שרלוונטי לא רק להשכלה הגבוהה או להכשרת המורים, כי אם לחברה במובן הרחב.¹¹

על רקע המצב הקיים דומה כי בחירה אישית של נושא המחקר בסמינריון, המייצגת בזעיר אנפין את השינויים שחלו בניהול תהליכי הוראה ולמידה בהכשרת מורים,¹² היא סוגיה שיש לה פנים לכאן ולכאן. לעיתים בוחר המרצה את נושאי המחקר לסמינריון שהוא

-
1. גאבהיי ואחרים, 2014.
 2. היימן ואחרות, 2017, עמ' 133-155.
 3. עזר ואחרים, 2012, עמ' 76-97.
 4. ז, 2004, עמ' 29-48.
 5. בריז, 2012.
 6. ביילי ואחרים, 2015, עמ' 524-529.
 7. אפרתי ולידור, 2006.
 8. ראו למשל גנובצ'יק ויליאמס, 2017.
 9. פרנץ, 2011, עמ' 228-238.
 10. שראל, 2012, עמ' 411-429.
 11. סולברק והלסטד, 2016, עמ' 962-977.
 12. איזיקיאל, 2021, עמ' 133-143.

מנחה. התנהלות כזו של המרצה יכולה להיות מונעת משיקולי נוחות הנובעים מבקיאיותו בשדה, וכן משיקולים אקדמיים של התפתחות במחקר ואף פרסום מדעי. לצד זאת מתן בחירה אישית לסטודנטים לגבש את נושא המחקר היא סוגיה אקדמית ופדגוגית מעניינת שראוי לבחון מנקודת המבט של הסטודנטים בכלל ושל המתכשרים להוראה בפרט. בכלל, בחירה אישית של נושאים למחקר על ידי מתכשרים להוראה טופלה בספרות המחקר במידה מועטה, ורק בזירת המחקרים האמפיריים.¹³ ממצאי המחקר הקיים מגלים שבחירה אישית של נושא למחקר מגבירה את תחושת השליטה של הסטודנטים על התהליך, וכן משפרת את איכות הביצוע;¹⁴ שכן בעת הכתיבה האקדמית הכותבים לא רק יוצרים ידע ומארגנים אותו, כי אם גם ממצבים את עצמם בקהילה המקצועית שאליה הם משתייכים.¹⁵

במחקרים שהוקדשו לבחינת תפיסותיהם של מרצים את הכתיבה האקדמית נמצא כי הם רואים בכתיבה האקדמית מקור המאפשר יצירת ידע חדש, השראה, רפלקציה והרהור מחודש.¹⁶ מחקרים נוספים מלמדים שהכתיבה האקדמית מעודדת חשיבה רפלקטיבית של הכותבים ומקדמת שיקוף עצמי ביקורתי,¹⁷ ואף תורמת לגיבוש התפיסה העצמית שלהם את עצמם הן כלומדים והן ככותבים.¹⁸ תפיסות אלו תואמות את הגישה שלפיה, בהתבססות על התאוריה הקונסטרוקטיביסטית, ההוראה היא מקצוע פרקטי-רפלקטיבי.¹⁹ במחקר שבחן את תפיסות מורי המורים כלפי הוראת סמינריון נמצא כי הם סבורים שכתובת הסמינריון מקדמת ומטפחת את זהותו האישית והמקצועית של הסטודנט – המורה לעתיד.²⁰ זאת ועוד, לשם טיפוח זהותו האישית והמקצועית של הסטודנט העבודות הסמינריונית צריכות להיות רלוונטיות לחייהם של הסטודנטים,²¹ היבט שעשוי להתחזק כאשר בחירת נושא המחקר היא אישית ונובעת מרצונו של הסטודנט. לבסוף, בהסתמכות על ברגס ואיבניץ אפשר לומר כי החוויות שצוברים הסטודנטים בתחום הכתיבה האקדמית בכלל, וכתובת הסמינריון בפרט, חשובות ומצריכות מחקר בנושא.²²

13. למשל כצנלסון, 2002, עמ' 165-176.

14. קמבר, 2002, 83-104.

15. קאט וגרגורי, 2006, עמ' 16-29.

16. סולברק והלסטד, 2016, עמ' 962-977; ז, 2004, עמ' 29-48.

17. ברייסון, 2014; סוטפן ודה לאנג, 2015, עמ' 411-419.

18. ארנבק, 2016, עמ' 211-228; לאה וסריט, 1998, עמ' 157-172; סולברק והלסטד, 2016, עמ' 962-977.

19. בק, 2014.

20. היימן ואחרות, 2017, עמ' 133-155.

21. שם.

22. בורגס ואיבניץ, 2010, עמ' 228-255.

מטרת המחקר

מטרת מחקר זה היא לבחון את הקשר שבין בחירה אישית של נושא הסמינריון לבין תהליכים ספרותיים וחינוכיים מנקודת המבט של המתכשרים להוראה הכותבים עבודת סמינריון בספרות. הנחת היסוד למחקר זה נעוצה בכך שכתובת סמינריון מעוגנת בתחום דעת, ולפיכך תחום הדעת מבנה את הלוגיקה ואת תהליכי החקר.²³ מבחינה זו אך טבעי שסמינריון בספרות יתבסס על בחירה אישית של הלומדים ועל יכולותיהם לבסס קריאה, פרשנות וכתובה אקדמית על מדגם של טקסטים ספרותיים. חשיבות המחקר נובעת מהמיקוד בנקודת המבט של המתכשרים להוראה, ובייחוד בבחינת תרומת הבחירה האישית של נושא המחקר לתהליכים ספרותיים וחינוכיים המלווים את המחקר והכתיבה. אלו הן שאלות המחקר:

1. מה הן הסיבות שבגינן בוחרים מתכשרים להוראה את נושא הסמינריון שלהם?
2. כיצד תופסים מתכשרים להוראה את הבחירה האישית של נושא הסמינריון?

מתודולוגיה

כדי לספק תובנות על בחירה אישית של נושא מחקר לסמינריון בהקשר של מתכשרים להוראת ספרות משתמשים במתודולוגיה איכותנית, מתוך שימוש בגישת חקר מקרה.²⁴ בחקר מקרה החוקר אוסף חומר קונטקסטואלי נרחב מכמה מקורות מידע כדי לספק תמונה מעמיקה של המקרה, שהוא מקרה מוגבל בזמן או במקום.²⁵

מדגם

אוכלוסיית המחקר כללה 23 מתכשרים להוראה בחוג לספרות במכללה אקדמית לחינוך בישראל. הבחירה באוכלוסייה זו נבעה מהרצון להעמיק את הידע המועט שיש בנושא זה בשדה המחקר. 23 המתכשרים להוראה שהשתתפו במחקר למדו את הקורס "דמות המורה בספרות" – סמינריון עיוני שבו נדרשו המתכשרים להוראה לבחור ולגבש את הנושא למחקר שערכו. נתונים שכדאי לציין בקשר למדגם המחקר הם מגדר (100% נשים), גיל

23. היימן ואחרות, 2017, עמ' 133-155.

24. סטייק, 2013.

25. קרסוול, 2007. כאן כדאי לציין שתכנון חקר מקרה נפוץ במחקרים בתחום החינוך. ראו מרים, 1998.

(27 שנים בממוצע), מסלול הלימודים (35% במסלול היסודי, 48% מסלול העליסודי ו-17% במסלול החינוך המיוחד) וסטטוס מקצועי (9% מורים בפועל, 91% מתכשרים להוראה שעדיין אינם מורים).

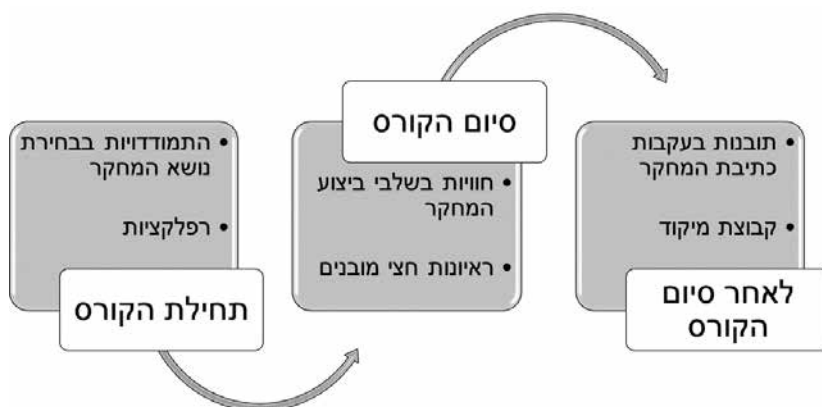
איסוף הנתונים

מחקר מקרה צריך להיות מבוסס על מינימום של שני מקורות נתונים.²⁶ לפיכך מחקר זה התבסס על שלושה כלים לאיסוף הנתונים:

1. **רפלקציות**, שעליהן ענו המתכשרים להוראה בשליש הראשון של הקורס ובהן התבקשו לתאר את ההתמודדויות שלהם בעת בחירת נושא המחקר. אורך ממוצע של הרפלקציות הוא כחצי עמוד עד עמוד, והמתכשרים להוראה דיווחו שכתובת הרפלקציה ארכה כ־20 דקות.
 2. **ראיונות**, שנערכו עם המתכשרים להוראה בשליש האחרון של הקורס, ובהם התבקשו המתכשרים להוראה לשתף בהתקדמותם לאורך שלבי כתיבת הסמינריון. הראיונות היו מובנים למחצה ונועדו לחשוף אמונות ותפיסות שאי אפשר לעמוד עליהן בדרך של עריכת תצפיות.²⁷
 3. **קבוצת מיקוד**, שנערכה בסיום שנת הלימודים האקדמית ובה השתתפו שישה מתכשרים להוראה מה־23 שמילאו רפלקציה והשתתפו בריאיון. במהלך עריכת קבוצת המיקוד התבקשו המתכשרים להוראה לדון בחוויותיהם ובדרכי התמודדותם עם בחירת נושא המחקר בעת כתיבת עבודת הסמינריון, וכן לשתף בתובנות שלהם בעקבות כתיבת המחקר. מפגש קבוצת המיקוד נערך בזום, נמשך שעה וחצי, הוקלט ותומלל.
- באיור 1 מוצג חזותית תהליך המחקר ואופן איסוף הנתונים.

26. על פי יין, 2009.

27. פאטון, 2014.



איור 1: הליך המחקר

ניתוח הנתונים

בשלושת הכלים – הרפלקציות, הראיונות וקבוצת המיקוד – התבקשו המתכשרים להוראה לתאר בחופשיות כיצד הם מתמודדים עם כתיבת הסמינריון, בדגש על בחירתם את נושא המחקר. על פי תיאוריהם זוהו כמה נקודות מבט, כמוצג להלן. השלב הראשון של הניתוח האינדוקטיבי כלל קריאת תוכן, בניסיון למצוא הצהרות רלוונטיות לשאלות המחקר. בשלב זה נבדקו הנתונים ברצף, כדי לספק כיוון רחב ומקיף, מתוך התחשבות בהקשר שבו הוטמעו הנתונים. השלב השני של הניתוח כלל קריאה חוזרת של הנתונים כמה פעמים כדי לזהות נושאים חוזרים ולהתמקד בהם.²⁸ גם במהלך שלב זה נעשה שימוש באסטרטגיה של השוואה רציפה.²⁹ בסיום שלב זה זוהו כמה קטגוריות נושאות, 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, הובהרו למשתתפים –

28. שקד, 2010.

29. גובה ולינקולן, 1981.

כבר בתחילת המחקר ולאורך שלביו – מטרת המחקר והאופי הרצוני של ההשתתפות. המשתתפים במחקר נתנו את הסכמתם מדעת, והוסבר להם שבכל שלב הם רשאים להפסיק את השתתפותם במחקר. יתר על כן, למשתתפים הובטחה אנונימיות וסודיות, ונאמר להם כי להחלטתם להשתתף במחקר או לחוסר רצון שלהם להשתתף בו לא תהיה השפעה על הציון שלהם בקורס.

הרפלקציות נשלחו למתכשרים להוראה באמצעות קישור לטופס של גוגל, שאפשר להם לסרב בלי לחוות אינחוחות. התגובות נשמרו בסודיות, כיוון שהמענה על התשובות היה אנונימי. לפני הראיונות וקבוצת המיקוד שהיו בזום, המתכשרים להוראה נתנו את הסכמתם להקליט את המפגש, ונאמר להם במפורש שהם יכולים לבחור מה לחלוק והם חופשיים לעזוב כרצונם, בלי שיהיו לכך כל השלכות. לבסוף, הנתונים שנאספו בראיונות ובקבוצת המיקוד תומללו אגב טשטוש שמות המשתתפים, כדי להגן על האנונימיות במחקר.

ממצאים

בניתוח הנתונים התגלו שלוש תמות מרכזיות שציינו המשתתפים כהיבטים הקשורים לבחירה האישית שלהם את נושא הסמינריון. שלוש התמות שיפורטו ויודגמו להלן הן: א. היבט אישי – ניסיון העבר; ב. היבט דיסציפלינרי – תחושת שייכות למסלול ההכשרה ותוכנית הלימודים; ג. היבט פרופסיונלי – גיבוש תפיסה מקצועית. כל אחת מהתמות הללו מורכבת משתי תתי-תמות שונות, כפי שיוסבר ויודגם להלן.

א. היבט אישי – ניסיון העבר

בניתוח נמצא כי אחד הרכיבים שציינו המתכשרים להוראה כשהתייחסו לבחירת נושא המחקר נעוץ במרכיבים האישיים הקשורים לניסיון העבר שלהם. היבטים אלו כוללים, כאמור, שני רכיבים:

1. הדהוד אירוע מהעבר

בתתי-תמה זו נכללו תגובות מתכשרים להוראה שכללו התייחסות לחזרה לאירוע מן העבר במהלך בחירת הנושא, וכן בגיבושו ובקריאת הסיפורים וניתוחם. בחירת הנושא נקשרה בדבר המתכשרים להוראה 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 ונזכרתי 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 החרג] קרוב מאוד לליבי וקשור בזיכרונות שיש לי מבית הספר שבו למדתי (נועה).

הדהוד זיכרון מהעבר האישי של המתכשרים להוראה תורגם לא רק במישור של אירוע יחיד, כי אם כזיכרון המבוסס על רצף של אירועים מימי בית הספר:

הבחירה שלי בנושא נבעה מההתייחסות השלילית של המורים אלי בבית ספר היסודי. המורים התייחסו אלי כתלמידה מופרעת ואף פעם לא הרגשתי שמישהו מהם באמת מבין אותי. בתהליך הקריאה של הסיפורים והמאמרים נחשפתי למקרים כמו שלי. באחד הסיפורים מובעת ביקורת כלפי התלמיד [...] לפי מה שחוויתי כתלמידה מאוד הזדהיתי עם התלמיד בסיפור (ירדן).

חשוב לציין כי בדברי המתכשרים להוראה לא נמצא רק זיכרון אישי בקונטציה שלילית:

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 (לימור).

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

2. היכרות מוקדמת עם הטקסט

מרכיב אחר שנמצא קשור לניסיון העבר של המתכשרים להוראה הוא ההיכרות המוקדמת שלהם עם הטקסט הספרותי שבחרו לשבץ בעבודתם במסגרת בחינת הנושא הנחקר. המתכשרים להוראה 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 בסיפור. החוויה הייתה מפוכחת, ועניין אותי מאוד לחשוב על הפרשנות הספרותית של הטקסט תוך כדי קריאה מנקודת מבט בוגרת יותר, ובמיוחד מנקודת מבט של מורה (ורדית).

מעניין כי הסטודנטית ציינה את ההיכרות המוקדמת עם הטקסט כמניע לבחירה, אלא שהוסיפה וטענה 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 לניבוש 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 (אסתר).

אפשר לומר אפוא כי ההיכרות המוקדמת של המתכשרים להוראה עם הטקסט תומכת בבחירתם את נושא עבודתם, והיא מזינה קריאה פרשנית המתגלה כמבט חדש על הסיפור בהקשר של כתיבת המחקר. אחת הסטודנטית דיווחה על חיבור שנוצר בין טקסט מוכר לבין טקסט חדש במסגרת איתור החומרים לכתיבת הסמינריון:

התחלתי בסיפורים שהכרתי ואהבתי, כאלו שלמדתי עליהם והיו לי להשראה. אומנם הכרתי אותם, אבל בזכות הסמינריון הייתה לי הזדמנות לצלול לעומק וללמוד עליהם בצורה הרבה יותר משמעותית. כשהגעתי לסיפור שלא הכרתי "חופן של כוכבים" חוויתי הנאה רבה, ותוך כדי הקריאה התבהרו לי דברים גם בסיפורים שהכרתי. פתאום הסתכלתי על הסיפור "עץ הדובדבן השבור", שאני כבר מכירה בעל פה, ממבט השוואתי וזה אפשר תובנות חדשות (לימור).

נראה כי שילובם של סיפורים מוכרים לצד כניסתם של סיפורים חדשים מובילים את תהליכי הקריאה והפרשנות באופן שמאפשר פרספקטיביות השוואתיות, ואלו מצמיחות תובנות גם ביחס לסיפורים המוכרים זה מכבר.

ב. היבט דיסציפלינרי – תחושת שייכות למסלול ההכשרה ותוכנית הלימודים
תמה זו כוללת התייחסויות של המתכשרים להוראה לתחושת השייכות שנקשרה לבחירת הנושא הן במישור מסלול ההכשרה והן במישור תוכנית הלימודים, כפי שיפורט להלן.

1. קרבה למסלול ההכשרה

המתכשרים להוראה הציגו את הקשר בין נושא עבודתם בסמינריון עיוני בספרות לבין העבודה המקצועית היום-יומית שלהם, באופן שבו הנושא שבחרו לנושא 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 (יפעת).

מעניין שהסטודנטית הצביעה על תרומתה של עבודת הסמינריון בספרות לחיבור לשדה החינוכי, בביסוס הידע ובפרקטיקות. סטודנטית נוספת התייחסה לסוגיה ספציפית יותר שמאפיינת את השדה החינוכי שבו היא נטועה:

הנושא של למידה משמעותית מעסיק אותי מאוד כי זה נושא מדובר בבית הספר שבו אני עושה את העבודה המעשית. לכן בתחילת השנה חשבתי שזו הזדמנות טובה לחקור את הנושא של למידה משמעותית מהכיוון הספרותי ולראות אם וכיצד מיוצגת למידה משמעותית בספרות שנכתבה על מורים ועל הוראה (דקלה).

אחת הסטודנטית 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 (נועה).

במובן הזה הקרבה למסלול ההכשרה הוא גורם עניין מתוון המסייע למתכשרים להוראה להגביר את רגש הבעלות שלהם על העבודה ואת תחושת השייכות הדיסציפלינרית שלהם בשדה החינוך לנושא הנחקר.

2. התאמה לתוכנית הלימודים

לצד הקרבה למסלול ההכשרה של המתכשרים להוראה נצפתה השייכות הדיסציפלינרית של המתכשרים להוראת ספרות באמצעות בחירת נושא וטקסטים ספרותיים המותאמים לתוכנית הלימודים בספרות:

בחרתי את הנושא דרך הסיפורים שאיתרתי. את רוב היצירות הספרותיות שבחרתי שילבתי מתוכנית הלימודים בספרות שאותה הדפסתי ועברתי עליה שוב ושוב. גם נעזרתי בקבוצות

פייסבוק, ווטסאפ 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 (נטע).

לעיתים ביטאו המתכשרים להוראה את הרצון שלהם לשלב בעבודתם סיפורים שמצויים בתוכנית הלימודים ואף עולים בקנה אחד עם השקפת עולמם: ”חיפשתי יצירות אשר משקפות את השקפת העולם שלי בתור אשת חינוך וכאלו שאלמד בעתיד” (אסתר). לבסוף, לא פעם הסיפורים שאותרו התאימו לנושא והופיעו בתוכנית הלימודים, אך הסטודנטית החוקרת הרגישה קושי שמנע ממנה 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, ולכן 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 (ענת).

כפי שנראה, גם תהליך הדחייה של טקסטים ספרותיים היא שלב חשוב בהבניה של הסטודנט את נושא עבודת הסמינריון שלו. היבט זה קשור אל התמה השלישית, המוצגת להלן.

ג. היבט פרופסיונלי – גיבוש תפיסה מקצועית

התמה השלישית שזוהתה במחקר קשורה אל ההיבט הפרופסיונלי במובן של תרומת בחירת נושא המחקר ותהליכי ההתקדמות בו לגיבוש התפיסה המקצועית של המתכשרים להוראה. גם כאן אותרו שני תתי-תמות:

1. מודלינג ספרותי – מקור השראה להישען עליו

המתכשרים להוראה 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, ושמת לי 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 (טלי).

סטודנטית נוספת ציינה את האופן שבו הטקסט הנבחר סיפק בעבורה מקור השראה ספרותי ופדגוגי גם יחד:

קראתי את השיר של יהודה עמיחי "עברתי ליד בית הספר" וחשבתי על כל אותם התלמידים שחוו פספוס חינוכי ושבאמצעות נקודת המבט הבוגרת יכלו לעבד את החוויה. זה בעיניי אדיר – הכוח שיש לשיר כזה. גם מצד התוכן שבו הוא עוסק וגם במסר שהוא מעביר לקורא וכמובן רלוונטי לגביי בתור מורה לעתיד, מה הייתי רוצה לתת לתלמידים שלי (יעל).

ההשראה הספרותית קיבלה ביטוי ממשי בדברי אחת הסטודנטיות, שהצהירה כי בחירת הטקסט הספרותי לצורכי המחקר הובילה לשילובו העתידי בהוראה, אף כי לא זו הייתה 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 שכאשר אהיה מורה אכין לוח ענק עם מילות השיר והוא ילווה אותנו כל השנה (עדי).

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

2. תרומת הממד הרפלקטיבי לעיצוב התפיסה המקצועית

לצד תפיסת הטקסט כמקור השפעה דיווחו המתכשרים להוראה 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 כאשר חינוך וכמורה בישראל. היא סייעה לי לחשוב על מאפייניי, כאדם וכמורה, ולהבין את חשיבות מערכת היחסים עם תלמידיי וכיצד אני מצטיירת מנקודת מבטו של התלמיד (יפעת).

אם כן, העבודה שנושאה נבחר על ידי המתכשרים להוראה עצמם הייתה מקור להתבוננות רפלקטיבית, שתרומתה נקשרה אל עיצוב התפיסה המקצועית של הסטודנטים כמורים.

הנושא של תופעת האלימות בשדה ההוראה כפי שהוא מיוצג בטקסטים ספרותיים מתקופות ומתרבויות שונות פתח לי חלון לעולם מרתק. כבר כתבתי עבודת סמינריון בעבר, אבל הפעם

זה היה שונה. לאורך כל שלבי הכתיבה ראיתי את עצמי כמורה. לא אגזים אם אומר שזו הייתה העבודה שהכי קשורה אליי במקצוע ההוראה (הדס).

חשוב לציין שהממד הרפלקטיבי לא היה חלק מדרישות העבודה, והמתכשרים להוראה תיארו אותו כרכיב מהותי שהתווסף אל הטקסט כפועל יוצא מהבחירה שלהם את הנושא:

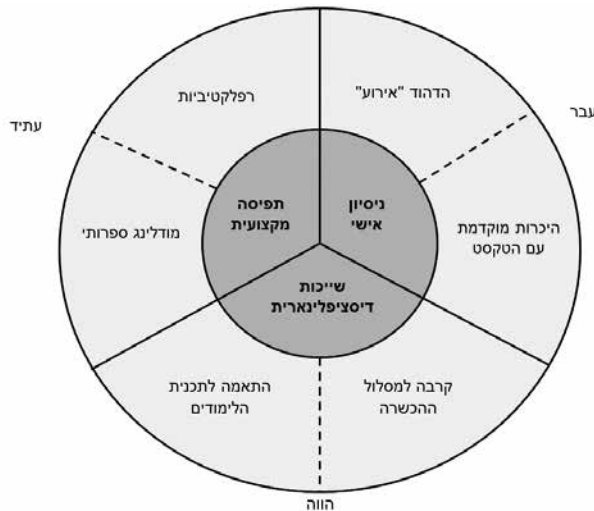
העבודה הייתה שונה בתכלית מעבודות אקדמיות אחרות שכתבתי, ובמיוחד מהסמינריון שכתבתי בשנה שעברה. התהליך כולו היה פתוח בהרבה מאשר בעבודות אחרות, הן בבחירת הנושא והתכנים, הן בכתיבה עצמה והן בהגדרת המבנה שלה. כך העבודה אפשרה לי להביע את עצמי ואת דעותיי לכל אורך תהליך הכתיבה, ולכן נהייתי מאוד מכתבתה. עכשיו אני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

לסיכום, שלוש התמות שזוהו במחקר, המורכבות כל אחת משתי תתי-תמות שונות, מצביעות על שלושה היבטים שבהם נתרמו המתכשרים להוראה כפועל יוצא מכתבת סמינריון המבוסס על בחירה אישית של נושא המחקר.

דין ומסקנות

בחלק זה נבחנת הרלוונטיות של המחקר, מוצגות תובנות תאורטיות ומתוארות השלכותיו בתחום הוראת סמינריונים במסגרת הכשרת מורים. תרומתו המרכזית של המחקר היא בהרחבת הידע המצוי בספרות המחקרית בקשר לבחירה אישית של נושאי מחקר בעבודת סמינריון בקרב מתכשרים להוראה בכלל וביחס למקצוע הספרות בפרט. בתחום המחקר העוסק בכתיבת עבודות סמינריון המבוססת על בחירה אישית יש מעט ידע על הנושא,³⁰ וככל הידוע זהו המחקר הראשון הבוחן את הקשר בין בחירה אישית של נושא הסמינריון לבין תהליכים ספרותיים וחינוכיים, מנקודת המבט של המתכשרים להוראה.

מבט מעמיק על ממצאי המחקר, כלומר על ששת הרכיבים המשוויכים לשלושה תחומים, מוביל לתובנה בדבר הזיקות בין התמות. בעוד **ההיבט האישי** נקשר אל העבר, נראה כי **ההיבט הדיסציפלינרי** נעוץ בחוויות ההווה של המתכשרים להוראה, ו**ההיבט הפרופסיונלי** קושר אל **עתידם** המקצועי. באיור 2 מודגמת 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 בכתיבת עבודה אקדמית כדרך להתמודדות עם טראומה ונמצא בו כי בעבור הסטודנטים בעבודה האקדמית (האמפירית) יש הזדמנות לעיבוד החוויה, רגשית וקוגניטיבית.³¹ מבחינה זו מתחזק אצל הסטודנטים החיבור בין הנלמד במסגרת הלימודים האקדמיים ובין החיים האישיים, ואלו מנבאים התמדה בלמידה.³² היבט זה של חיבור בין החיים האישיים והלימודים האקדמיים, והשפעתו מהדהד מגמות הרווחות כיום בתחום הכשרת המורים – מגמות הדוגלות בטיפוח הבשלות הפסיכולוגית והפרופסיונלית של המתכשרים להוראה.³³

בתחום השייכות הדיסציפלינרית מתכתבים ממצאי המחקר עם הידע בספרות שמוקדשת לבחינת החשיבות של תחושת השייכות של הסטודנטים בלימודים האקדמיים. למשל, מחקר עדכני מצביע על כלים שונים שדרכם אפשר לטפח תחושת שייכות של הסטודנטים בהשכלה הגבוהה, ובעקבות זאת לחזק את ההתמדה שלהם בשדה הנלמד.³⁴ תחושת השייכות והחיבור לדיסציפלינה מתרחשת על פי רוב בזירה הפדגוגית של לימודי ההכשרה להוראה,³⁵ ובמובן הזה החידוש במחקר זה הוא בהרחבת תחושת

31. שם.

32. איינלי ואחרים, 2002, עמ' 545-561.

33. פוקס, 2002; בדיאן, 2004, עמ' 98-92.

34. מור, 2022.

35. אושר, 2010, עמ' 103-116.

השייכות לדיסציפלינה באמצעות יצירת חיבורי אקדמיה־שדה בקורס הסמינריון (ודוק): לא הסמינריון בלימודי החינוך, כי אם הסמינריון בתחום הדעת של ההכשרה). ממצאי המחקר מתכתבים עם מגמות גלובליות בהכשרת מורים, ובראש ובראשונה עם הטמעת הלמידה החברתית־רגשית בתהליכי ההכשרה להוראה.³⁶

בתחום התפיסה המקצועית ממצאי המחקר 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.³⁷ נראה גם שהכתיבה האקדמית מעודדת חשיבה רפלקטיבית של הכותבים,³⁸ ואף תורמת לגיבוש התפיסה העצמית שלהם הן כלומדים והן ככותבים.³⁹ המחקר מאיר את הזרקור בתחום הכשרת המורים ומחזק ממצאי מחקר קודם שגילה כי כתיבת הסמינריון מקדמת ומטפחת את זהותו האישית והמקצועית של הסטודנט – המורה לעתיד.⁴⁰ לצד זאת המחקר מחדש גם בשדה הכשרת מורים לספרות, בייחוד נוכח הקשר המתבקש שבין מיומנויות רפלקטיביות, הנדרשות הן להוראה והן לספרות. ממצאי המחקר מאירים מכיוון חדש את הקשרים בין שלושה עולמות תוכן שונים: הכשרת מורים; כתיבה אקדמית; לימודי ספרות. באיור 3 מודגם 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 ולימודי ספרות בכתיבת עבודת סמינריון

36. ואג'יד ואחרים, 2013, עמ' 31-48.

37. קאט וגרגורי, 2006, עמ' 16-29.

38. ברייסון, 2014; סוטפן ודה־לאנג, 2015, עמ' 411-419.

39. ארנבק, 2016, עמ' 211-228; לי וסטרט, 1998, עמ' 157-172; סולברק והלסטד, 2016, עמ' 962-977.

40. היימן ואחרות, 2017, עמ' 133-155.

באיתור ההיבטים העוסקים בבחירה אישית של נושא הסמינריון מנקודת המבט של המתכשרים להוראה, ובשילוב בין שלושת התחומים, שהוצגו באיור 3, יש בסיס לפיתוח מודל אקדמי של הוראת קורסי סמינריון המבוססים על בחירה אישית של המתכשרים להוראה את נושא המחקר. ראוי שסוגיה זו תיבחן במחקרי המשך.

המלצות יישומיות

ממצאי המחקר מספקים ראיות לקובעי המדיניות ולמורי המורים המופקדים על הוראת קורסי סמינריון. בהסתמכנו על ממצאים אלה נראה שיש מקום לתת לגיטימציה לבחירה אישית של המתכשרים להוראה את נושאי המחקר בקורסים הדיסציפלינריים ולבחון כל תחום דעת לגופו. חשוב שמנחי הסמינריונים יהיו קשובים ללבלטים של המתכשרים להוראה בשלב בחירת הנושאים וגיבושם ויסייעו למתכשרים להוראה לדייק את הגדרת הנושא לסוגיה המתאימה למחקר. לשם כך כדאי לפתח מודלים להוראת סמינריון, מתוך הדגשת הצורך בזיהוי מעמיק של מגוון הנושאים שבהם מתעניינים המתכשרים להוראה, בירור הנימוקים לבחירתם והתהליך שעברו מבחירת הנושא ועד להגשת העבודה המסכמת. כדאי גם להגביר את המעורבות של מנחי הסמינריון בפיתוח התוכן והיעיצוב 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 יהיה מעניין לבחון את הסוגיה מנקודת המבט של מורי מורים המלמדים סמינריון שבו המתכשרים להוראה בוחרים ומגבשים את נושאי המחקר.

מגבלות ומחקר עתידי

למחקר זה שתי מגבלות עיקריות. ראשית, המדגם מכיל חוסר איזון מגדרי, ודבר זה עשוי ליצור בעיה מבחינת פרשנות הממצאים ומבחינת יכולת הכללתם על כלל האוכלוסייה. עם זאת יש להבהיר כי נוכח חוסר האיזון המגדרי המתועד בשדה החינוך⁴¹ ונוכח מאפייני המתכשרים להוראה במוסד האקדמי שבו נערך מחקר זה, נראה כי הממצאים אכן מייצגים את האוכלוסייה הרלוונטית.

נוסף על כך שאלוני דיווח עצמי וראיונות עשויים להיות מוטים בשל צורך ברצייה חברתית. כדי לצמצם אפשרות זו נאספו נתונים ממקורות אחדים, כדי לאפשר טריאנגולציה

41. לאסיביל ונוואריגומז, 2020, עמ' 567-586.

של הנתונים. במחקרים עתידיים צריכים להמשיך ולחקור את סוגיית הבחירה האישית של נושא למחקר במסגרת כתיבת סמינריון לפי ההשוואה בין נקודת המבט של המתכשרים להוראה לבין זו של מורי המורים. נוסף על כך יש לבחון את הנושא בפרספקטיבה המשווה בין דיסציפלינות שונות.

רשימת קיצורים ומקורות

- B. Ussher, "Involving a Village: Student Teachers' Sense of Belonging in their School-Based Placement", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 38[2] (2010), pp. 103-116. אושר, 2010
- ש' איזיקיאל, "יוטאגוגיה בהכשרת מורים: שינוי בניהול תהליכי הוראה ולמידה", **דוך אפרתה** טז (2021), עמ' 143-133. איזיקיאל, 2021
- M. Ainley, S. Hidi & D. Berndorff, "Interest, Learning, and the Psychological Processes that Mediate their Relationship", *Journal of Educational Psychology* 94[3] (2002), pp. 545-561. איינלי ואחרים, 2002
- נ' אפרתי ור' לידור, **העבודה הסמינריונית: כתיבה, הנחיה והערכה**, תל אביב 2006. אפרתי ולידור, 2006
- E. Arneback, T. Englund & T. D. Solbrekke, "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[3] (2016), pp. 211-228. ארנבק, 2016
- A. G. Bedeian, "The Gift of Professional Maturity", *Academy of Management Learning & Education* 3[1] (2004), pp. 92-98. בדיאן, 2004
- A. Burgess & R. Ivanič, "Writing and Being Written: Issues of Identity Across Timescales", *Written Communication*, 27[2] (2010), pp. 228-255. בורגס ואיבניץ, 2010
- A. Bailey, M. Zanchetta, D. Velasco, G. Pon & A. Hassan, "Building a Scholar in Writing (BSW): A Model for Developing Students' Critical Writing Skills", *Nurse Education in Practice* 15[6] (2015), pp. 524-529. ביילי ואחרים, 2015

- ש' בק, **בשבי(לי) ההכשרה להוראה: מבט פילוסופי על הכשרת מורים**, תל אביב 2014.
- R. Breeze, *Rethinking Academic Writing Pedagogy for the European University*, Leiden 2012. ברז, 2012
- C. Bryson, *Understanding and Developing Student Engagement*, London 2014. ברזיסון, 2014
- S. Gajbhiye, R. Tripathi, S. Jalgaonkar & P. Sarkate, "Perception of Postgraduate (PG) Students and Teachers on Seminar as Teaching-Learning Tool", *National Journal of Integrated Research in Medicine* 5[2] (2014). גאבהיי ואחרים, 2014
- E. Guba & Y. Lincoln, *Effective Evaluation*. San Francisco 1981. גובה ולינקולן, 1981
- L. Ganobcsik-Williams (Ed.), *Teaching Academic Writing in UK Higher Education: Theories, Practices and Models*, Bloomsbury 2017. גנובצ'יקזיליאמס, 2017
- ר' היימן, ע' השכל'שחם, א' כהן-סייג וח' קורלנד, "תפיסות של מורי מורים את הקורס הסמינריוני: בין גישה חינוכית-פדגוגית לגישה אקדמית", **דפים** 66 (2017), עמ' 133-155. היימן ואחרות, 2017
- B. Waajid, P. W. Garner & J. E. Owen, "Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum", *International Journal of Emotional Education* 5[2] (2013), pp. 31-48. ואג'יד ואחרים, 2013
- W. Zhu, "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] (2004), pp. 29-48. זו, 2004
- R. Yin, *Case Study Research: Design and Methods* (4th Ed.). California 2009. יין, 2009
- ע' כצנלסון, "כתיבת עבודה סמינריונית כדרך התמודדות עם טראומה", **החינוך וסביבו** 24 (2002), עמ' 165-176. כצנלסון, 2002
- G. Lassibille & M. L. Navarro-Gómez, "Teachers' Job Satisfaction and Gender Imbalance at School", *Education Economics* 28[6] (2020), pp. 567-586. לאסיביל ונוארז'גומז, 2020

- M. R. Lea & B. V. Street, "Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach", *Studies in Higher Education* 23[2] (1998), pp. 157–172. לי וסטרט, 1998
- M. Z. Moore, "Fostering a Sense of Belonging Using a Multicontext Approach", *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 24[3] (2022), pp. 703–720. מור, 2022
- S. B. Merriam, *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, San Francisco 1998. מרים, 1998
- M. Sutphen & T. De Lange, "What is Formation? A Conceptual Discussion", *Higher Education Research and Development* 34[2] (2015), pp. 411–419. סוטפן ודה-לאנג, 2015
- T. D. Solbrekke & K. Helstad, "Student Formation in Higher Education: Teachers' Approaches Matter", *Teaching in Higher Education* 21[8] (2016), pp. 962–977. סולברק והלסטד, 2016
- R. E. Stake, *Multiple Case Study Analysis*. Guilford 2013. סטייק, 2013
- ח' עזר, ב' מרגולין ור' שגיא, "כתיבה אקדמית במכללה לחינוך: תפיסות של סטודנטים ומרצים את מטלות הכתיבה, המיומנויות הנדרשות, אמצעי ההוראה והקשיים שמעוררים סוגי כתיבה שונים", **דפים** 52 (2012), עמ' 76–97. עזר ואחרים, 2012
- M. Q. Patton, *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*, Sage 2014. פאטון, 2014
- א' פוקס, **על מדריכים, מודרכים והוראה**, תל אביב 2002. פוקס, 2002
- A. French, "'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] (2011), pp. 228–238. פרנץ', 2011
- R. Catt & G. Gregory, "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*, (2006), pp. 16–29. קאט וגרגורי, 2006

- D. Kember, "Long-Term Outcomes of Educational Action Research Projects", *Educational Action Research* 10[1] (2002), pp. 83–104. קמבר, 2002
- J. W. Creswell, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Lincoln 2007. קרסוול, 2007
- א' שקדי, **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**, תל אביב 2010. שקדי, 2010
- צ' שראל, "משבר הכתיבה האקדמית – גורמים, יזמות ואתגרים", **חלקת לשון** 43-44(2012), עמ' 411-429. שראל, 2012