

## אתגר ההוראה במערכת ההשכלה הגבוהה: הכשרת הסגל החדש

אליעזר יריב, הדס שלי-הובר

אני חושב שהמרצים שעוסקים במחקר מפתחים שנהא כלפי הסטודנטים, שבסך הכל מפריעים להם לעשות את מה שהם באמת רוצים לעשות - לחקור[...]. התוצאה היא שרוב המרצים משעממים, וכך אתה מוצא את עצמך יושב בהרצאה גרועה, ממש כמו שישבת בשיעור משעמם בתיכון, ורק מחכה שזה ייגמר. אנחנו גולשים בשקט בפייסבוק או משחקים קנדי קראש. ואגב, לא נראה שלמרצים זה מפריע. מה שכן מפריע להם זה שאתה מעז לשאול שאלות קשות או להעביר ביקורת - אז יש כאלה שנהיים תוקפניים ולא מסוגלים להתמודד. הם רוצים שתדקלם כמו שדיקלמת בבגרויות. (דטל ולוצקי, 2013)

### מבוא

אתגר גדול עומד בפני המרצים באוניברסיטאות ובמכללות: לגשר על הפער בין שני הכוחות המרכזיים אשר משפיעים על תפקודם וקידומם. מחד גיסא, הם נדרשים לעסוק במחקר ולפרסם; מאידך גיסא, מצפים מהם להוראה איכותית שתענה על הצרכים והציפיות של הסטודנטים. דומה שדברי הסטודנט בציטוט שלעיל משקפים את התפיסה כי המחקר חשוב יותר מההוראה. לתפיסה הזו יש באקדמיה הישראלית ביטויים מגוונים. כך למשל קרוב למחצית מהסטודנטים שהשתתפו בסקר של התאחדות הסטודנטים בישראל, ציינו כי איכות ההוראה במוסדות הלימוד שלהם היא בינונית ומטה. עוד נמצא באותו הסקר ששביעות הרצון של הסטודנטים מאיכות ההוראה פחתה בהשוואה לשנה שלפניה (התאחדות הסטודנטים והסטודנטיות בישראל, 2017). ביטוי נוסף לירידה באיכות ההוראה הוא היחס בין מספר הסטודנטים לבין מספר המרצים הבכירים אשר מלמדים במוסד האקדמי: הנגישות של הסגל הבכיר באקדמיה לסטודנטים נמוכה בישראל יותר מאשר במדינות אחרות, וישראל מדורגת בתחום זה באחד המקומות הנמוכים בעולם המערבי (QS, 2019). בחרנו להקדיש את הגיליון הנוכחי של כתב העת לעיסוק בהכשרת מרצים להוראה איכותית. החזון שלנו הוא שכל מרצה אשר מתחיל ללמד במוסד להשכלה גבוהה בישראל, יקבל הכשרה שיטתית להוראה אשר תשפר את יכולותיו הפדגוגיות והדידקטיות. מתן הכשרה כזו אמור להניב כמה יתרונות: (א) הקורסים והשיעורים יהיו מעניינים ועדכניים יותר; (ב) הוראה איכותית יותר תגביר את מעורבות הסטודנטים ותשפר את הלמידה שלהם; (ג) הגברת האטרקטיביות של המוסדות

האקדמיים עבור מועמדים חדשים ללימודים; (ד) צמצום היקף הנשירה של סטודנטים במהלך לימודיהם; (ה) עידוד מוסדי לפתח כלים לשיפור שיטות ההוראה וההערכה; (ו) צמצום תחושות הניכור והשחיקה בקרב הסגל האקדמי.

הגיליון הנוכחי של כתב העת פועל לממש את החזון הזה בשתי דרכים. הדרך הראשונה היא הצגת מגוון של דרכי הוראה ולמידה פעילה. קורפוס המאמרים בגיליון יוצר תשתית רחבה, וזו עשויה לשרת מרצים בכל המוסדות והפקולטות. האם הם יבחרו להסתייע בחומרים האלה כדי לשפר את הוראתם? הניסיון מלמד שהסיכויים לכך אינם גבוהים, ולכן נחוצה דרך פעולה שנייה: הכנת תוכנית הכשרה כוללת אשר תחייב את כל המרצים החדשים להתנסות במגוון שיטות ההוראה המוצגות בגיליון זה. במאמר הנוכחי אנו מציגים תוכנית שתילמד במשך שנתיים, וקבלת תעודה לאחר השלמת הלימודים בתוכנית תהווה תנאי להמשך קידום של המרצים החדשים. התוכנית הזו תואמת ואף משדרגת את התשתית שהמועצה להשכלה גבוהה מפתחת בשנים האחרונות (דוח ועדת אריאב, 2006): (א) היא מציעה מתווה שיטתי המבוסס על עקרונות דידקטיים מוכחים; (ב) התוכנית תונהג בכל המוסדות להשכלה גבוהה; (ג) השתתפות בתוכנית תהיה תנאי הכרחי לקבלה ולקידום של מרצים השואפים לפתח קריירה אקדמית; (ד) אפשרות להרחבת הנלמד בתוכנית תינתן לבוגרי ההכשרה, כמו גם למרצים ותיקים אשר ירצו להתמחות בהוראה.

המאמר פותח בסקירה קצרה של השינויים המהירים בשנים האחרונות במערכות השכלה גבוהה ברחבי העולם. תמורות אלו מגבירות את ה"לחץ" על המרצים באוניברסיטאות ובמכללות לאזן בין מחקר ופרסום מחקרים לבין הוראה איכותית. בהמשך הוא בוחן אם אוניברסיטאות ומכללות בעולם אכן נענות לאתגר של שיפור ההוראה ומציעות למרצים החדשים בהן תוכניות הכשרה להוראה. לאחר מכן מוצגת תמונת המצב במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל: נסקרות עמדותיהם של המועצה להשכלה גבוהה ושל מוסדות נבחרים להשכלה גבוהה בישראל, ומוצגים ממצאי סקר שעניינם הוא הפעולות אשר מנהלים של מרכזי הוראה במוסדות כאלה עורכים כדי להכשיר להוראה את אנשי הסגל בהם. בחלק האחרון של המאמר מוצעת תוכנית שיטתית להכשרת מרצים חדשים. תוכנית זו מתבססת על עקרונות פדגוגיים ומבניים של פיתוח מקצועי, ובהתאם לכך נסקר חלק מהספרות המקצועית הענפה בנושא של הכשרת מורים (לרבות רעיונות המוצגים בגיליון זה ובמחקרים רבים אחרים). כמו כן נבחנות הישגות והרלוונטיות של התוכנית.

אף שהמאמר מתפרסם בכתב עת העוסק בהכשרת מורים, אנו מְפנים אותו למועצה להשכלה גבוהה ולראשי המוסדות האקדמיים בישראל. בעת הכתיבה עמדו נגד עינינו כל המרצים אשר מלמדים במוסדות להכשרה גבוהה בישראל - מרצים

במדעי הרוח והחברה, מרצים בתחומי המדעים המדויקים והטכנולוגיה. חשוב לציין שהמאמר אינו עוסק בתהליכים של מיון, קבלה ושילוב אנשי סגל חדשים במוסדות האקדמיים (Dunkin, 1991). כמו כן הוא אינו דן בסקרים ובמשובי הוראה, שכן אלה אמצעים מנהליים המשמשים את הנהלות המוסדות האקדמיים לשיפור איכות ההוראה של חברי הסגל בהם.

### שינויים באקדמיה והשפעתם על איכות ההוראה

בשנים האחרונות יש שינויים דרמטיים בהגדרת תפקידיה של האקדמיה בישראל ובמדינות אחרות, כמו גם בציפיות ממנה (זילברמן, גורי-רוזנבלט, סלומון, שר ופרנק, 2005; כשר, 2003; רוזנברג, טלר, ישרון ומאירשטיין, 2005; Hativa & Goodyear, 2002). תהליכי גלובליזציה גורמים לכך שמערכות השכלה גבוהה הופכות אחידות יותר ו"בין-לאומיות" במאפייניהן. כך למשל תהליך בולוניה הביא לקביעת אמות מידה אקדמיות ומבניות אחידות במוסדות להשכלה גבוהה, והדבר מאפשר לסטודנטים ללמוד בכמה מוסדות ומדינות בדרכם אל התואר הנכסף. בלא מעט אוניברסיטאות מתקיימות תוכניות המיועדות לסטודנטים מחו"ל (Lewin, 2009), ואחרות מקיימות שלוחות שלהן במדינות אשר תרבותן יכולה להיות שונה מאוד מהתרבות הנהוגה במדינה של "אוניברסיטת האם" (Tange, 2010). לעיתים המרצים שנשלחים לחו"ל כדי ללמד בתוכניות האלו, צריכים ללמד בשפה זרה (Airey, 2011) ולהסתגל לתרבות ולמנהגים המקומיים (Smith, 2009). גם ההתפתחויות הטכנולוגיות משנות את אופייה של ההוראה באקדמיה - קיומם של קורסים מקוונים מרובי משתתפים (MOOC: Massive Open Online Course) הנלמדים בדרך של "למידה מרחוק", או של אמצעים מקוונים דוגמת מערכת לניהול למידה (Moodle) אשר מלווה את הלימודים בקורסים, מייתר את הנוכחות של הסטודנטים בקמפוס. שינויים דמוגרפיים גורמים לעלייה במספר הסטודנטים, והייצוג באקדמיה של קבוצות אוכלוסייה מגוונות הוא שוויוני יותר. שינוי נוסף בדור האחרון הוא ביחסם של הסטודנטים למוסד האקדמי ולאנשי הסגל: אם בדור הקודם לימודים אקדמיים נתפסו כתחנה הכרחית בדרך לרכישת השכלה ו"מקצוע טוב", הרי כיום עליית קרנם של תחומי עיסוק ומחקר חדשים, ירידת קרנם של מקצועות ותיקים וההתרחבות של מסלולי הכשרה לא אקדמיים מציעים לצעירים כמה חלופות לרכישת מקצוע. גם הכבוד שצעירים ייחסו למוסד האקדמי ולפרופסורים, התחלף בבחינה קפדנית וביקורתית של איכות ההוראה ושל רלוונטיות התכנים הנלמדים למתרחש בעולם שמחוץ למגדל השן האקדמי (אלמוג ואלמוג, 2016). המגמות האלו מטרידות ומבלבלות את קברניטי השכלה הגבוהה, כמו גם את החוקרים והמרצים בעבודתם השוטפת (פסיג, 2010; קאקו, 2015; Fanghanel, 2012).

על מנת להבין את השפעת השינויים האלה על עבודת המרצים כדאי להרחיק את נקודת המבט ולבחון את הדברים ברמה הלאומית וברמה הגלובלית. דוח של אונסק"ו שעניינו מערכת ההשכלה במדינות במזרח אסיה (UNESCO, 2014), מצביע על אופן ההתמודדות במדינות האלו עם הגידול הדרמטי בביקוש להשכלה גבוהה. בשלב הראשון הוחלט באותן המדינות להרחיב את הבנייה של מוסדות אקדמיים ציבוריים ופרטיים. לאחר מכן היה עליהן לגייס חוקרים ומרצים כדי לענות על הביקוש הגובר להשכלה גבוהה. ברוב המוסדות להשכלה גבוהה במדינות הללו לימדו בוגרים של תוכניות לימודים לתארים מתקדמים באוניברסיטאות הוותיקות. אולם בגלל הביקוש הגדול להשכלה גבוהה היה צורך להוסיף מסלולי הכשרה, לחזק את התוכניות לתארים מתקדמים ולשלוח חוקרים צעירים רבים להשתתף בתוכניות פוסט-דוקטורט במוסדות לימוד בחו"ל. הגיוס וההכשרה של חוקרים נוספים נתפסו באותן המדינות כמהלך שישפר את איכות אנשי המקצוע אשר האוניברסיטאות מכשירות, והודות לו משקיעים בין-לאומיים יסייעו לפתח את הכלכלה המקומית. הרחבת המסלולים הקיימים והוספת המסלולים החדשים לתארים מתקדמים גם נועדו להגדיל את היקף המחקר ולשפר את איכותו. ההשקעה הגדולה של אותן המדינות בהכשרת חוקרים לוותה בדרישה מהם לפרסם מספר גדול של מאמרים: הקברניטים וראשי האוניברסיטאות באותן המדינות קיוו ששיפור הדירוג במדדים הבין-לאומיים (דירוג זה נקבע לפי מספר הפרסומים בכתבי עת מובילים) יעלה את יוקרתה של המדינה ויגביר את כושר התחרות שלה.

הגידול במספר המוסדות האקדמיים ובמספר מסלולי הלימוד הצריך השקעות גדולות. על מנת לצמצם את ההוצאות השוטפות העלו הממשלות באותן המדינות את שכר הלימוד, הגדילו את מספר התלמידים שכל מרצה הנחה, עודדו גיוס של מרצים זמניים חסרי ניסיון ודרבנו את האוניברסיטאות להסתייע בשיטות לימוד המאפשרות לחסוך כסף (כמו למשל הרצאות באולמות גדולים וקורסים מקוונים). בד בבד הן עודדו את הקמתם של מוסדות אקדמיים פרטיים, כאלה שתקציבם התבסס על תרומות ועל שכר לימוד גבוה אשר שילמו משפחותיהם העשירות של הסטודנטים. הצמיחה המהירה של המוסדות האקדמיים הפרטיים הדירה אוכלוסיות שלמות מתחום ההשכלה הגבוהה והגדילה עוד יותר את הפערים באיכות ההשכלה ובאיכות ההוראה (את הסטודנטים במוסדות הציבוריים לימדו מרצים שעיקר הכשרתם הייתה למחקר ולא להוראת הדיסציפלינה). שתי הדרכים האלו להתמודדות עם הגידול בביקוש להשכלה גבוהה - הוספת מסלולי לימוד במוסדות האקדמיים הקיימים וצמיחת המוסדות האקדמיים הפרטיים - נתפסו באותן המדינות כאמצעי להגברת התחרותיות הכלכלית והטכנולוגית של המדינה (UNESCO, 2014).

מגמות דומות אפיינו גם את מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. עם קום המדינה היו בישראל שני מוסדות אקדמיים - הטכניון והאוניברסיטה העברית. בשנות החמישים

השישים של המאה ה-20 גדלה מאוד אוכלוסיית המדינה, ובהתאם לכך גבר הביקוש להשכלה גבוהה ולתארים אקדמיים. מדינת ישראל הקימה שש אוניברסיטאות מחקר בזו אחר זו: אוניברסיטת תל-אביב, אוניברסיטת בר-אילן, אוניברסיטת חיפה, אוניברסיטת בן גוריון, מכון ויצמן והאוניברסיטה הפתוחה. בשנות התשעים הוחלט להקים מכללות ציבוריות מתוקצבות, כמו גם להנהיג אקדמיזציה בסמינרים להכשרת מורים. החלטות אלו נועדו להגביר את הנגישות של ההשכלה הגבוהה לאוכלוסיות רחבות בפריפריה. את כל המוסדות האקדמיים מתקצבת הוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת), וכולם נתונים לפיקוח של המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג). יש לציין שהמל"ג מפקחת גם על המכללות האקדמיות הפרטיות אשר המדינה אינה מתקצבת. הפיקוח והתכנון נעשים באמצעות קביעת אמות מידה וכיווני התפתחות (עמידה באלה נדרשת כדי לקבל אישורים לפתיחת מוסדות חדשים ותוכניות לימוד חדשות). שיפור איכות ההוראה במוסדות האקדמיים הוא אחד היעדים שנקבעו בתוכנית החומש של ות"ת לשנים תשע"ז-תשפ"ב. כמו כן הוקם צוות בין-משרדי שמטרתו היא לקדם את ההוראה והלמידה במוסדות להשכלה גבוהה (לידור, טלמור, פייגין, פרסקו וקופרמינץ, 2013; מל"ג, 2017; Hativa & Goodyear, 2002).

### הכשרת סגלי הוראה במוסדות אקדמיים בעולם

במרבית מדינות אירופה רוב המוסדות האקדמיים משקיעים בעיקר במחקר וממעטים להכשיר את חברי הסגל בהם לתפקידי הוראה (Rosado Pinto, 2008). אף שהמרצים אינם נדרשים ללמוד ולהוכיח כישורי הוראה, בשנים האחרונות מתחזקת ההבנה כי גישה זו משמרת שיטות הוראה ישנות - כאלו אשר אינן רלוונטיות לתחומי העניין של הסטודנטים ואינן מפתחות את הידע שלהם (Pleschová et al., 2012). הבנה זו, כמו גם הדרישה של הנציבות האירופית לשפר את איכות ההוראה באוניברסיטאות (European Commission, 2013; Gibbs & Coffey, 2004), הביאו להנהגת תוכניות הכשרה משמעותיות בבריטניה, בנורבגיה, בסרי לנקה ובמדינות אחרות. היקף הלימודים בתוכניות אלו הוא 120 עד 500 שעות לימוד, וההשתתפות בהן היא תנאי לקבלת קביעות (Gibbs & Coffey, 2004). להלן מוצגות שתי תוכניות הכשרה כאלו (תוכנית של מוסד אקדמי ותוכנית לאומית), ולאחר מכן מוצגים ממצאי מחקרים בנושא התועלת של תוכניות להכשרת מרצים להוראה.

באוניברסיטת הלסינקי המרצים אינם חייבים להשתתף בתוכנית ההכשרה להוראה; ההשתתפות בתוכנית היא וולונטרית, ושיעורי הנשירה ממנה אפסיים. אף שבאוניברסיטה פועל מרכז מחקר ופיתוח בנושא ההשכלה הגבוהה אשר מופקד גם על תוכניות ההכשרה בה, בארבעת הקמפוסים של האוניברסיטה יש מחלקות עצמאיות שלה

המציעות קורסים בסיסיים להכשרת מרצים להוראה (Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2007). האוניברסיטה מציעה שלוש רמות של הכשרה. הרמה הראשונה היא קורס בסיסי של 'ECTS 10-12). קורס בסיסי זה נועד להקנות ללומדים את היסודות הדרושים לתכנון קורס, להוראתו ולהערכת הלמידה של הסטודנטים. הלימודים בקורס הבסיסי נמשכים ארבעה עד שישה חודשים, ואחת ממטרותיהם היא להקנות למרצים "גישה מוכוונת סטודנט". הרמה הבאה של ההכשרה היא קורס אשר נמשך שנה (ECTS 30). קורס זה נועד לשפר את ההבנה של מהות ההוראה ולהרחיב את תשתית החשיבה הפדגוגית. בקורס זה המרצים משתתפים בסדנה מעשית קצרה (פרקטיקום), צופים בהוראה של עמיתיהם ומקבלים משוב ממומחה להוראה שלהם. לאחר השתתפות בקורס הבסיסי ובקורס הארוך יותר המרצים יכולים ללמוד בקורס אשר נמשך שנתיים (ECTS 70) ומתקיים במוסד הלימודים שלהם ובמוסד אקדמי נוסף. על המשתתפים בקורס זה לערוך מחקר העוסק בהוראה במוסדות להשכלה גבוהה.

בסלובניה פועלות ארבע אוניברסיטאות. רק באחת מהן המרצים נדרשים להציג תעודה המעידה על השתתפותם בתוכנית הכשרה להוראה (Aškerc & Kočar, 2015), ואילו בשלוש האחרות הם רק נדרשים להציג "הרצאה לדוגמה". בשנים האחרונות הוחלט לפתח תוכנית להכשרת מרצים להוראה. הלימודים בתוכנית אורכים 40 שעות, ההשתתפות בה וולונטרית, ומספר המשתתפים קטן. בתוכנית ההכשרה נלמדים נושאים דוגמת רטוריקה, למידה מקוונת, עבודת צוות והערכת הלמידה של סטודנטים. בסקר מקוון שהשתתפו בו 511 אנשי אקדמיה סלובנים, נמצא כי כמחציתם לא השתתפו בתוכנית הכשרה כלשהי וחסרים את הידע הפדגוגי המינימלי (שם). שיעורי ההשתתפות בתוכנית ההכשרה היו נמוכים יותר בקרב מרצים מתחומי ההנדסה ומדעי החיים וגבוהים יותר בקרב מרצים מתחומי החינוך ומדעי החברה. לדברי המרצים שהשתתפו במחקר, לא תמיד ההשתתפות בקורסים בנושאי חינוך מקנה את הכישורים הנדרשים להוראה באקדמיה. אותם המרצים טענו כי השתתפות בתוכנית הכשרה להוראה והתנסות קודמת בהוראה חיוניות במסלולי לימוד על-תיכוניים ובתוכניות לתארים נמוכים (כמו למשל לימודי הנדסאים) יותר מאשר למרצים המלמדים בתוכניות לתארים מתקדמים (כמו למשל לימודי דוקטורט). לדעת המשיבים, אין חשיבות להכשרה כזו בהקשר של שיתוף פעולה בין-לאומי עם עמיתים ממוסדות אחרים בחו"ל.

---

1 ECTS, או השיטה האירופית לצבירה והעברה של ניקוד אקדמי, הוא תקן אחיד המשמש להשוואה בין הישגיהם האקדמיים של סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה במדינות האיחוד האירופי ובמדינות המשתתפות פעולה עם האיחוד.

## היעילות של תוכניות ההכשרה להוראה

במחקרים המעטים שבחנו את היעילות של תוכניות להכשרת מרצים להורות באקדמיה, בדרך כלל נמצא כי להשתתפות בתוכניות אלו יש תרומה חיובית לאיכות ההוראה (Rust, 2000). מרצים חדשים מתקבלים למוסדות אקדמיים על סמך ההתמחות שלהם בלימודי הדוקטורט; חלק מהמרצים כבר רכשו מוניטין והפכו מומחים בתחומם עוד לפני שהחלו ללמד במוסד האקדמי (כמו למשל שופטים אשר מוזמנים ללמד בפקולטה למשפטים). המועמדים להשתתף בתוכניות ההכשרה להוראה יוצרים קבוצה הטרונגית למדי, כיוון שהם מגיעים מסביבות ארגוניות ותרבותיות מגוונות. לכל אחד מהמועמדים יש ציפיות אחרות מתוכנית ההכשרה (התוכנית הרשמית והתוכנית הבלתי-רשמית): יש מועמדים אשר מעוניינים במידע על אודות הנהלים והשגרה הארגונית, ואילו אחרים מעוניינים להכיר את מערכות היחסים הבין-אישיות בארגון. כל תוכנית הכשרה חייבת להתחשב בשני מוקדי הציפיות האלה (Hodkinson & Taylor, 2002). קיימים הבדלים בין המועמדים גם בצורכי ההתמחות בהוראה: לאחדים יש ניסיון קודם בהוראה, ואילו אחרים לא לימדו מעודם. בבריטניה נמצא כי ההשתתפות בתוכנית הכשרה מסייעת למרצים מומחים למתן את הציפיות הגבוהות שהיו להם במקומות עבודתם הקודמים, כמו גם להתאים את כישוריהם לצרכים ולמתכונת ההוראה והלמידה במוסד האקדמי. עוד נמצא שההכשרה מקנה למרצים ביטחון בשיטות ההוראה שלהם, מאפשרת מעבר ל"הוראה מוכוננת סטודנט" ומעודדת התבוננות רפלקטיבית אשר מקדמת את השתלבותם במוסד האקדמי (Butcher & Stoncel, 2012).

התועלת של דגמים אחדים להכשרת מרצים להוראה נבחנה במחקר שנערך באוניברסיטת הלסינקי (Postareff et al., 2007). באותו המחקר נמצא כי תהליכי השינוי היו איטיים, ובתחילת ההכשרה אף חלה נסיגה מסוימת בקרב המרצים. עוד נמצא שהמשתתפים הפיקו תועלת מעצם המפגש עם מרצים מפקולטות אחרות, וגם חשו כי הידע והניסיון שלהם התרחבו. במחקר מעקב שנערך לאחר שלוש שנים (Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2008), מצאו החוקרות כי חל שיפור בתחושת המסוגלות העצמית ובתפיסת ההוראה של המרצים אשר לא הסתפקו בקורסי ההכשרה הבסיסיים והמשיכו ללמוד. החוקרות סבורות כי נחוצות תוכניות הכשרה מתמשכות שיתמקדו בשינוי עמדותיהם של המרצים יותר מאשר בשיטות ההוראה שלהם.

במחקר אחר בחנו גיבס וקופי (Gibbs & Coffey, 2004) את השפעת ההכשרה להוראה על מיומנויות ההוראה של המרצים, את התפתחות תפיסת ההוראה והלמידה שלהם ואת השינויים אשר חלים בדפוסי הלמידה של הסטודנטים שהם מלמדים. מחקר בין-לאומי מקיף ומבוקר זה נערך במשך שלוש שנים ב-22 מוסדות אקדמיים בשמונה מדינות; הלימודים בתוכניות ההכשרה להוראה באותם המוסדות ארכו בין 60 ל-300 שעות. נמצא כי חל שיפור בשיטות ההוראה של

המרצים (לפי דיווחי הסטודנטים שהם לימדו). כמו כן נמצא כי ההכשרה גרמה לכך ש"הוראה מוכוונת מרצה" התחלפה ב"הוראה מוכוונת סטודנט" (בניגוד להוראה בקבוצת הביקורת).

היבט נוסף של ההכשרה להוראה הוא השימוש בתקשורת מקוונת. במחקר שנערך בהולנד (Rienties, Brouwer, & Lygo-Baker, 2013) נמצא כי בתום תוכנית ההכשרה כל המשתתפים בה שיפרו את ידע התוכן הפדגוגי-טכנולוגי שלהם (TPACK), השתמשו יותר בהוראה מקוונת וחששו פחות לעשות שימוש בהוראה כזו. אותם המרצים לא לימדו בגישה של "הוראה מוכוונת מרצה": אולי הדבר נבע מכך שרובם היו בעלי ניסיון רב בהוראה באקדמיה, ואולי הוא נבע ממאפייני הטכנולוגיה ודרכי ההוראה שלה. מכלול הממצאים מחזק את התפיסה שהכשרת מרצים להוראה לא רק מקנה להם יסודות בסיסיים של הוראה, אלא גם משנה את סגנון ההוראה ועושה אותו ל"מוכוון סטודנטים" יותר מאשר כזה המתמקד במסירת ידע ושינונו.

## מצב ההכשרה בישראל

### קבלה וקידום של אנשי סגל

על מנת להיות מרצה במוסד אקדמי בישראל נדרש מהמועמד להיות בעל תואר שלישי במוסד אקדמי מוכר, ורוב המוסדות מצפים שהמועמד יהיה לאחר לימודי פוסט-דוקטורט. ההתמקדות של המוסדות האקדמיים היא בניסיון המחקרי של המועמד, לא בהתמחותו בהוראה. במערכת ההשכלה הגבוהה יש ארבע דרגות אקדמיות (מרצה, מרצה בכיר, פרופסור חבר ופרופסור מן המניין); הקריטריונים לקידום הם מחקר אקדמי, איכות הוראה, פעילות במוסד האקדמי ופעילות למען הקהילה. ככל שהקידום הוא לדרגה אקדמית גבוהה יותר, המשקל היחסי של המחקר בהחלטה גבוה יותר. המדדים העיקריים למחקר האקדמי הם פרסום מאמרים בכתבי עת שפיטים ובספרי עיון, הצגת מחקרים של המרצה בכנסים, פעילות מחקר אקטואלית שלו ומענקים שהוא קיבל לצורך מחקר. הקריטריונים לקידום של חברי סגל אקדמי בכיר במכללות שונים במעט מאלה הנהוגים באוניברסיטאות, והם מייחסים משקל רב יותר לאיכות ההוראה ולתרומה לקהילה (בד בבד עם הישגים מחקריים ומקצועיים) (מל"ג, 2014).

### תוכניות לקידום ההוראה של מרצים

ברוח ההנחיות של המועצה להשכלה גבוהה יש בכל מוסד אקדמי מרכז לקידום הוראה. בסקר שערכה חטיבה (2010), היא מצאה כי קיימת שונות רבה בין המרכזים אשר נובעת מהבדלים בגודל ובאופי של המוסד האקדמי. חלק מהמרכזים הללו פועלים בתקציב מצומצם וללא סגל של ממש, ואילו במרכזים אחרים יש תשתית רחבה ומגוון רחב



של תוכניות. הסקר הצביע על קיומם של קורסים דידקטיים רבים ומגוונים, ימי עיון, סמינרים מחלקתיים, קורסים מצולמים, קורסי הכשרה למרצים חדשים, הדרכות חד-פעמיות למרצים חדשים והדרכות למרצים ותיקים, מתן פרסים למרצים מצטיינים וכן הלאה. למרכזי הוראה רבים יש אתר אינטרנט המציע חומרים דידקטיים, ולעיתים גם כתב עת המפרסם ספרות מקצועית. דוגמה לכך היא כתב העת **על הגובה** שנוסד בשנת 2002 ומפרסם מאמרים מקצועיים בנושא ההוראה באקדמיה.

אחד האמצעים העיקריים לבקרת איכות ההוראה ולשיפורה הוא עריכת סקרים הבוחנים את שביעות הרצון של סטודנטים מקורסים שהם לומדים בהם. אמצעי זה מספק למוסד האקדמי מידע המאפשר לו להחליט אם להמשיך להעסיק מרצים ששביעות הרצון מהם נמוכה. סקרי הוראה פופולריים מאוד, אבל הם אינם רלוונטיים למאמר הנוכחי. על מנת להבין את השפעת פעולתם של המרכזים לקידום הוראה בדקנו אילו תוכניות להכשרת מרצים חדשים וותיקים פועלות במוסד האקדמי. מידע זה נדרש לנו כדי להציע תוכנית חדשה בתחום של הכשרת מרצים להוראה.

### **נתונים באשר לתוכניות להכשרת מרצים להוראה**

על מנת לקבל נתונים מעודכנים על אודות היקף ההכשרה להוראה של מרצים המלמדים באוניברסיטאות ובמכללות בישראל, הסתייענו בשלושה סוגי מקורות: (א) ניירות עמדה והחלטות של המועצה להשכלה גבוהה; (ב) תכנים רלוונטיים המופיעים באתרי האינטרנט של כמה מוסדות אקדמיים; (ג) סקר טלפוני ואינטרנטי שהמשתתפים בו היו ראשי מרכזים לקידום הוראה ב-10 מתוך 62 מוסדות להשכלה גבוהה בישראל (מל"ג, 2017א) ובשלושה מוסדות להשכלה גבוהה באירופה. על מנת לייצג בסקר את כל סוגי המוסדות האקדמיים בחרנו באמצעות דגימת אשכולות שתיים מתוך תשע האוניברסיטאות שבארץ (באלו הלימודים מתקיימים במגוון פקולטות ומאפשרים ללמוד לתואר ראשון שני או שלישי), שלוש מתוך 32 מכללות אקדמיות המאפשרות לימודים לתואר ראשון ולתואר שני, ארבע מתוך 21 מכללות אקדמיות לחינוך ומכללה פרטית (לא מתוקצבת) אחת. המוסדות הספציפיים נבחרו בדרך של דגימה לא אקראית (דגימת נוחות), כמו גם שלושה מרכזים לקידום הוראה הפועלים באוניברסיטאות באירופה שאנו מקיימים קשר ישיר עימן. בסקר הטלפוני והאינטרנטי פנינו לראשי מרכזים לקידום ההוראה ושאלנו אותם את השאלות הבאות: אילו סוגי הכשרה ניתנים במרכז? למי תוכנית ההכשרה מיועדות? האם בסיום ההכשרה ניתנת תעודה? האם המוסד האקדמי שהם עובדים בו, קולט רק מרצים בעלי רישיון הוראה?

טבלה 1: נתונים על אודות תוכניות להכשרת מורים בישראל ובאירופה

תעודה או רישיון	חובה או רשות	למי מיועד	סוגי המשרה	מחלקות במרכז לפיתוח מקצועי	המוסד
תעודה	רשות	כלל הסגל והמתגורלים	קורסים וסדנאות במהלך השנה אשר מותאמים לצורכי הסגל	מרכז לפיתוח סגל ההוראה ומתורגלים	אוניברסיטה בסקוטלנד
תעודה	רשות	כלל הסגל והמתגורלים	פיתוח קורסים המבוססים על מודל חדשני והתאמתם להוראה חדשה	מרכז לפיתוח סגל ההוראה ומתורגלים	אוניברסיטה בפולין
תעודה	רשות	כלל הסגל והמתגורלים	פיתוח קורסים המבוססים על מודל חדשני והתאמתם להוראה חדשה	מרכז לפיתוח סגל ההוראה ומתורגלים	אוניברסיטה באירלנד
אין	רשות	כלל הסגל	בחינת סקרי הוראה והעברת הממצאים לראשי החוגים	ממונים במנהל ההוראה, ראשי החוגים, אחרים על המרצים, אין סדנאות מובנות או תוכניות התערבות	מכללה פרטית
אין	חובה	כלל הסגל ותלמידי המחקר אשר	סדנאות הוראה בסיסיות וסדנאות נושא (הערכה, קול, הוראה בכיתות גדולות), ליווי אישי של כ-15 מרצים בשנה	מרכז לקידום ההוראה	אוניברסיטה בישראל
	חובה	בסדנאות בתחילת השנה ובסדנאות הוראה הבסיסיות			

אין	חובת השתתפות בסדנאות אור"ינטציא בתחילת השנה ובסדנאות ההוראה הבסיסיות	כלל הסגל	סדנאות הוראה בסיסיות וסדנאות נושא (הערכה, קול, הוראה בלתינת גדולות) אפשרות ליעוץ אישי	מרכז לקידום ההוראה	אוניברסיטה ב' ביראלי
אין	אין תקנון מחייב. יש חובת השתתפות לסגל חדש בסדנאות אור"ינטציא בתחילת השנה ובסדנאות ההוראה הבסיסיות	כלל הסגל ומדריכים פדגוגיים	<ul style="list-style-type: none"> <li>- כניסה לשיעורים של כל המרצים</li> <li>- תצפית, הערכה ודוח משוב</li> <li>- אימון אישי לשיפור ההוראה</li> <li>- בתחילת השנה: סדנאות לסגל חדש (חובה) ולסגל ותיק (רשות)</li> <li>- סדנה בת יומיים העוסקת ב-11 נושאים (כמו למשל סדנת אור"ינטציא והערכה מעצבת)</li> <li>- באמצע הסמסטר: משוב אישי</li> <li>- סדנאות נושא שמלמדים מרצים אחרים או מרצים מהמכללה (בניית מבחנים, מומחיות המורצה, מדידה והערכה)</li> <li>- סדנה בנושא "איך לאתגר חשיבה של סטודנטים"</li> <li>- סדנה לסגל בנושאי משמעות, העתקות ו"איך הסטודנטים למדים" (איך דור-ה-ע' לומד ומתמודדים איתו?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- פיתוח הסגל האקדמי במכללה (דגש על סימולציות)</li> <li>- ליווי אישי וטיפול בנורמלים</li> <li>- לביעות משמעות</li> <li>- חדשנות וטכנולוגיה בהוראה</li> <li>- פרויקטים בין-לאומיים</li> </ul>	מכללה להכשרת מורים

תעודה או רישיון	חובה או רשות	למי מיועד	סוגי הכשרה	מתקנות במרכז לפיתוח מקצועי	המוסד
אין	חובת השתתפות לסגל חדש בסדנאות אוריינטציה. כלל הסגל משתתף בסדנאות (באופן המותאם לצרכיו) פעם בשנה לפחות	כלל הסגל	<ul style="list-style-type: none"> <li>- פיתוח מיימוןיות הוראה של המוצים</li> <li>- התפתחות מקצועית של מנהלים אקדמיים</li> <li>- סדנאות בנושאי פיתוח אקדמי, הערכת הוראה ולמידה, תכנון והערכה של קורסים ותוכניות, מחקר בנושא ההוראה</li> <li>- עידוד ותמיכה בחקר ובמחקר בנושאי הוראה ולמידה. מסגרת ההכשרה מאפשרת למרצים לבחון באופן שיטתי את עשייתם</li> <li>- דיגיטליים וטכנולוגיה מתקדמות</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- תשתית לפיתוח מקצועי מתמשך של ההוראה באקדמיה</li> <li>- עזרה בפייתוח קורסים הברדניים, בפייתוח קורסים וביישום דרכי הוראה חדשניות המתבססות על אמצעים</li> </ul>	מכללה ציבורית
אישור השתתפות ממרכז ההוראה	חובת השתתפות לסגל חדש בסדנאות אוריינטציה ובשתיים-שלוש סדנאות בסיסיות. כלל הסגל משתתף בסדנאות (באופן המותאם לצרכיו) פעם בשנה לפחות	<ul style="list-style-type: none"> <li>כלל הסגל, מתגולגלים וסטודנטים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- הכשרה שנתית בהיקף של 50 שעות בשנה - תוכנית להתחדשות במקצועות ההנדסה וללימוד שיטות הוראה חדשניות</li> <li>- הכשרת סגל לתפקידים במרכז ההוראה</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- פיתוח סגל</li> <li>- סימולציות</li> <li>- טכנולוגיות</li> <li>- הערכה</li> </ul>	מכללה טכנולוגית

אישור השתתפות מסרכז ההוראה	חובת השתתפות לסגל חדש בסדנאות אור"נסציה ובשתיים-שלוש סדנאות בסיסיות. כלל הסגל משתתף בסדנאות (באופן המותאם לצרכיו) פעם בשנה לפחות	כלל הסגל	הערכה, הדרכה ופיתוח של הסגל - הדרכות וליווי אישי	יחידה לפיתוח כלל הסגל במכללה (כוללת חמישה אנשים)	מכללה ציבורית
קבלת תעודת ונמול השתלמות בתנאים מסוימים בלבד	חובת השתתפות לסגל חדש בסדנאות אור"נסציה ובשתיים-שלוש סדנאות בסיסיות. כלל הסגל משתתף בסדנאות (באופן המותאם לצרכיו) פעם בשנה לפחות	כלל הסגל	המרכזים "מעבירים סדנאות" באופן וולונטרי - הערכה חלופית - הרצאות של היחידה - לטכנולוגיה	מרכז אחד (הכולל מרכז לסימולציות) ויחידה נפרדת לטכנולוגיה	מכללה להכשרת מורים

<p>אין חובת השתתפות לסגל חדש בסדנאות אור"נפצי"א ובשתיים-שלוש סדנאות בכלל בסיסיות. כלל הסגל משתתף בסדנאות (באופן המותאם לצרכיו) פעם בשנה לפחות</p>	<p>כלל הסגל</p>	<p>במהלך השנה יש כ-15 סדנאות בנות שלוש שעות המיועדות לסגל (בתחומים מגוונים). בהתאם לצרכים נערכים במהלך השנה גם שלושה עד חמישה מפגשי למידה והשתלמויות לסגל (בתדירות של כפעם בחודש)</p>	<p>מרכז מכללתי הכולל ארבעה אנשי צוות, יחידה טכנולוגית נפרדת</p>	<p>מכללה להכשרת מורים</p>
<p>אין חובת השתתפות לסגל חדש בסדנאות אור"נפצי"א ובשתיים-שלוש סדנאות בכלל בסיסיות. כלל הסגל משתתף בסדנאות (באופן המותאם לצרכיו) פעם בשנה לפחות</p>	<p>- כלל הסגל - יחידות מיוחדות לסטודנטים ולמשתלמים מבוחר</p>	<p>במהלך השנה יש כ-15 סדנאות בנות שלוש שעות המיועדות לסגל (בתחומים מגוונים). בהתאם לצרכים נערכים במהלך השנה גם שלושה עד חמישה מפגשי למידה והשתלמויות לסגל (בתדירות של כפעם בחודש)</p>	<p>מרכז לפיתוח מקצועי הכולל כמה יחידות נפרדות: חדשנות וטכנולוגיה, יחסים בין-לאומיים, למידה מבוססת פרויקטים (PBL)</p>	<p>מכללה להכשרת מורים</p>

התמונה העולה מהסקר היא שיש מודעות רבה לצורך בפיתוח מקצועי של מרצים, אבל הפעילויות אשר נערכות לשם כך במוסדות להשכלה גבוהה הן מעטות וחלקיות. בכל האוניברסיטאות והמכללות שהשתתפו בסקר, אכן פועל מרכז לפיתוח מקצועי של מרצים. בכולן מפתחים תוכניות לסגל חדש הכוללת סדנאות התאקלמות (אוריינטציה), כמו גם סדנאות מובנות שהמרצים חייבים להשתתף בהן בשלוש השנים הראשונות לעבודתם במוסד האקדמי (מל"ג, 2018). עוד נמצא בסקר שכל מרכז הוראה מפתח תוכניות לכלל הסגל המותאמות לצרכים הספציפיים של המוסד האקדמי או של הסגל: סדנאות למתרגלים, סדנאות העוסקות בהכרת טכנולוגיות למידה ובשימוש בטכנולוגיות האלו במהלך ההוראה בקורסים, פיתוח של מתודת ליווי אישי למרצה (הליווי כולל צפייה בשיעורים של המרצה כדי לבדוק את הגורם לבעיות משמעת), הנחיה של המרצה וכן הלאה. מהסקר עולה כי כל המוסדות האקדמיים עורכים סקרי משוב תקופתיים בקרב הסטודנטים (בהתאם לדרישות המל"ג). את הסקרים האלה - שנועדו לשפר את ההוראה, כמו גם למטרות מנהליות (קידום או הפסקת עבודה של מרצים) - אי-אפשר להגדיר כמתכונת של הכשרה, ולכן החלטנו לא לבחון אותם במאמר.

עוד נמצא בסקר שבכמה מהמוסדות האקדמיים מתקיימות סדנאות בנושאי טכנולוגיה מתקדמת: הדמיות (סימולציות), הדרכה בהכנת קורסים פעילים במגוון מתודות (כמו למשל למידה מבוססת פרויקטים) וכן הלאה. רק במוסד אקדמי אחד הוכנה השנה תוכנית הכשרה מקפת: במהלך חמש השנים הבאות מרצים חדשים יידרשו להשתתף בחלק מהסדנאות (גם חברי הסגל הבכיר יוכלו להשתתף בהן, אם יבחרו בכך). רוב מרכזי הפיתוח אינם מעניקים תעודת השתתפות למשתתפים בתוכניות ההכשרה, ובאף אחד מהמוסדות האקדמיים אין תוכנית הכשרה מלאה (כפי שקיים למשל באוניברסיטת הלסינקי). רק בשני מוסדות ניתנת תעודה למשתתפים בסדנה, אך היא אינה מקנה זכות לקבלת גמול השתלמות (באחד מהמוסדות שהשתתפו בסקר, ניתן גמול השתלמות אם יש 15 משתתפים קבועים לפחות בסדנה הנמשכת 30 שעות). המוסדות האקדמיים בחו"ל שהשתתפו בסקר, מעניקים תעודה רשמית למשתתפים בתוכנית ההכשרה.

### **אתגרים בהכשרת סגל חדש במוסדות להשכלה גבוהה**

אילו תכנים ומיומנויות האקדמיה אמורה להקנות ללומדים בה בתקופה הנוכחית, תקופה המתאפיינת בהתפתחויות טכנולוגיות וכלכליות מהירות? ההתיישנות המהירה של הידע הקיים מקשה להעריך אילו תחומי התמחות יהיו נחוצים לבוגרי האקדמיה במהלך עשרות שנות הקריירה שלהם. בשנים האחרונות גוברת ההכרה כי נוסף על הידע הדיסציפלינרי יש להקנות לצעירים גם כלים והתנסויות שיסייעו להם לפתח קריירה

ולהתמודד עם מציאות המשתנה בהתמדה. על מנת להתפתח אישית ומקצועית בוגרי האקדמיה חייבים להמשיך ללמוד במהלך החיים (אלט ורייכל, 2018). לשם כך על המרצים לעודד את תלמידיהם לקרוא ספרות מקצועית ומדעית ולהתעדכן בהתמדה בהתפתחויות רלוונטיות. קוזמינסקי וקלויר (2010) טוענות שעל המרצים להבין לומד עצמאי מהו, להכיר את רכיבי ההכוונה העצמית ללמידה (הובר, 2017; Pintrich, 2000a; Zimmerman, 2000b) וללמוד כיצד מתודות מסוימות יכולות לעזור ברכישת הרכיבים האלה.

עוד מתברר שלא די בהקניית ידע וכישורים טכניים ומדעיים. על מנת לתפקד בהצלחה הבוגרים צריכים לפתח גם מיומנויות "רכות" דוגמת מנהיגות, חשיבה ביקורתית, תקשורת, התנסחות בכתב ובעל-פה, קבלת החלטות ועבודת צוות (Cappelli, 2015; Jackson, Lower, & Rudman, 2016). את הכישורים האלה אפשר להקנות בלימודים האקדמיים, ועל המוסד האקדמי להכשיר את המרצים ללמדם כהלכה.

היבט נוסף של הכשרת מרצים הוא עיצוב התפיסות ושיטות ההוראה שלהם. בארבעים השנים האחרונות מחקרים רבים בחנו את ההוראה והלמידה במוסדות להשכלה גבוהה (Barnett & Guzmán-Valenzuela, 2017). חוקרים עוקבים אחר התועלת של דרכי הוראה למיניהן (Abdullah & Majid, 2016; Güneş, 2018; Mangram, Haddix, Ochanji, & Masingila, 2015; Onivehu, Adegunju, Ohawuiro, & Oyeniran, 2018; Popescu, 2015; Turissini, 2017) ובוחנים אם גישת ההוראה של המרצים "מוכוונת מרצה" או "מוכוונת סטודנט" (Ginns, Kitay, & Prosser, 2008). הוראה מוכוונת מרצה היא חד-סטריית: הסטודנטים נתפסים כדמויות פסיביות אשר אמורות להפנים את המידע העובדתי שהמרצה מציג. לעומת זאת בהוראה מוכוונת סטודנט המרצה מעודד את הסטודנטים ללמוד באופן פעיל ולהפיק את הידע בעצמם (Kember & Kwan, 2000). צ'י וויילי (Chi, 2009; Chi & Wylie, 2014) הרחיבו את ההבחנה הזו ומיינו את הלמידה לפי מידת הפעילות של הסטודנטים במטלות אשר הם מבצעים (ICAP framework): (א) בפעילות פסיבית הסטודנטים רק קולטים מידע (כמו למשל בדרך של שמיעת הרצאה או צפייה במצגות ובסרטים), ואין מעורבות נוספת שלהם בחומרי הלימוד; (ב) בפעילות אקטיבית הסטודנטים מבצעים פעולות מוטוריות (כמו למשל בחירת טקסטים, סימונם וגזירתם); (ג) בפעילות קונסטרוקטיביסטית (כמו למשל בלמידת עמיתים) הסטודנטים מצרפים לחומרים הנלמדים רעיונות משלהם כדי לקבל תוצר חדש, כמו למשל "מפת מושגים"; (ד) בפעילות אינטראקטיבית הסטודנטים דנים יחדיו בחומרי הלימוד ומגבשים ביחד הבנה ותוצרים משלהם.

האם שיטות הוראה אשר מעודדות למידה פעילה עדיפות על אלו המעודדות למידה סבילה (פסיבית)? השאלה הזו מעסיקה חוקרים רבים, ומתן תשובה מפורטת לה חורג



מתחום הדיון של מאמר זה. דומה כי למידה פעילה מגבירה את העניין והמוטיבציה של הסטודנטים, אבל אינה משפרת בהכרח את ההישגים והציונים שלהם בהשוואה לאלה המתקבלים לאחר למידה פסיבית. הממצאים אינם חד-משמעיים ומושפעים מדרכי ההערכה, ממתווה התוכניות וממשתתפים רבים נוספים (Cameron, 2015; Revell & Wainwright, 2009; Seifert, Bowman, Wolniak, Rockenbach, & Mayhew, 2017). גם שיקולים מעשיים משפיעים על דרכי ההוראה ותוצאותיהן: כיוון שלרשות המרצים לא עומדים משאבים בלתי-מוגבלים המאפשרים הוראה במגוון שיטות, הם נאלצים לבחור באלו אשר תועלתן רבה ועלותן מצומצמת (לפיכך הרצאה היא הדרך היעילה ביותר ללמד קורס מבוא שמאות סטודנטים משתתפים בו). האמונות של המרצה והתנסותו האישית, גורמים שללא ספק משפיעים על דרכי הוראתו (Fives & Buhel, 2008, 2014), אינן מתבטאות תמיד בנסיבות המורכבות השוררות בכיתה (Guzmán-Valenzuela, 2013). כך למשל ייתכן שמרצה אשר מאמין בהוראה פעילה ו"מוכוונת סטודנט" ילמד בגישה היררכית ו"מוכוונת שליטה", כזו המתאפיינת בהקניה ובשינון של ידע ומיומנויות פשוטות למדי (Ashwin, 2009). בשל כך לעיתים קרובות נוצר פער בין העמדות המוצהרות של המרצים לבין שיטות ההוראה בפועל (Kane, Sandretto, & Heath, 2002). דומה אפוא כי נחוצה תוכנית מקפת ושיטתית להכשרת סגלי הוראה, כזו שתאפשר לעקוב אחר היעילות של המרצים, של שיטות ההוראה ושל איכות הלמידה של הסטודנטים (McKeown & Ercikan, 2017).

## התוכנית להכשרת סגל חדש

התוכנית שאנו מציעים תימשך שנתיים ותכלול ארבע יחידות לימוד: כל יחידה תילמד במשך 30 שעות, בסך הכול 120 שעות. נוסף על התוכנית הזו ובהתאם להנחיות המל"ג (2015), תתקיים בכל מוסד אקדמי סדנת אוריינטציה למרצים החדשים אשר אמורים ללמד בו. אנו מאמצים את הגישה הקונסטרוקטיביסטית ומציעים להקנות למרצים החדשים מגוון של כלים פדגוגיים, כאלה שיאפשרו להם לקנות דעת ולהיות לומדים עצמאיים.

התוכנית המוצעת מיועדת למרצים חדשים בלבד, והיא בגדר נקודת זינוק לאלה שיתחילו ללמד במוסד האקדמי בשנים הבאות. איננו עוסקים במאמר זה בהשתלמויות ובהכשרות הניתנות במוסדות האקדמיים למרצים הוותיקים (ראו טבלה 1). החלטתנו נובעת מההבנה שאלפי המרצים הוותיקים מהווים קבוצה הטרוגנית (קיימים הבדלים ביניהם בוותק בהוראה ובשיוך המוסדי). למרצים האלה יש ניסיון מקצועי, ואת תפיסותיהם באשר לדרכי עבודתם קשה לשנות. מרצים אלה מהווים את "דור המדבר", והם משתלמים במידה כזו או אחרת בתוכניות ההכשרה הקיימות. לעומת זאת קבלת

קבוצה הומוגנית של מרצים חדשים, ללא הכשרה וללא ידע קודם, מאפשרת להבנות את הידע וההתנסות שלהם באופן שיטתי ומקצועי. אנו מאמינים כי אימוץ תוכנית כזו יאפשר להכשיר את הדורות הבאים של המרצים ולשפר את איכות ההוראה באקדמיה הישראלית.

תהליך ההכשרה אמור להוביל להשתלבות (סוציאליזציה) ארגונית משמעותית של הסגל החדש במוסדות האקדמיים. לשם כך על תוכנית ההכשרה להיות גנרית, שיטתית וכוללת (הוליסטית). **תוכנית גנרית** מתאפיינת במבנה אחיד של רכיבי ההכשרה ובהתבססותם על עקרונות שכבר יושמו במוסדות אחרים ובמדינות אחרות (Postareff et al., 2007), וזאת על מנת לאפשר ליווי מחקרי ושיפור מתמיד של התוכנית. **בתוכנית שיטתית** כל יחידת לימוד מספקת את התשתית לקורסים מתקדמים יותר ולהתנסות המודרכת. להכשרה המוצעת יש מבנה, לוחות זמנים, תכנים (אלה כוללים גם שלב של הכנת תוצרי למידה) ושיטות להערכת איכות הלמידה. **תוכנית כוללת (הוליסטית)** מתאפיינת בחיבור בין תאוריה לפרקטיקה ובעיסוק במכלול המאפיינים של המרצה כדמות מלמדת ומחנכת. הגישה הכוללת קיימת גם ברמת המוסד האקדמי: המוסד מפגיש בין כל המרצים החדשים ומעודד את הקשר ביניהם ואת התרומה שלהם זה לזה.

### מבנה התוכנית: עקרונות כלליים להכשרת סגל חדש

ברוח תפיסתו של אריסטו, על תוכנית ההכשרה לכלול שלושה רכיבים (Shields, 2014): (א) תאוריה - העקרונות המוסריים, הפסיכולוגיים והחינוכיים של ההוראה; (ב) ידע מעשי (praxis) - באמצעותו מורים מתרגמים את התאוריה לדידקטיקה; (ג) קשר בין הידע לבין מיומנויות (techne) - יישום הכלים הנלמדים בתוכנית במצבים ספציפיים. בהתבסס על ההגדרות של שולמן (Shulman, 1987), הידע וההתנסות בתוכנית המוצעת יכללו ארבע יחידות לימוד: (א) ידע על אודות הלומדים; (ב) ידע פדגוגי כללי (PK); (ג) ידע פדגוגי המאפשר הוראת תחום תוכן ספציפי (PCK); (ד) התנסות מודרכת.

א. ידע על אודות הלומדים

בד בבד עם הגידול הגובר במספר הסטודנטים אשר נרשמים ללימודים אקדמיים, גובר גם הגיוון באוכלוסיית הסטודנטים (פוקס, 2015). גיוון זה מתבטא בהבדלים סוציו-אקונומיים, אתניים ובין-דוריים בין הסטודנטים. בהקשר הזה אלמוג ואלמוג (2016) טוענים כי יחסם של סטודנטים בישראל מדור ה-Y ללימודים אקדמיים שונה מיחסם של סטודנטים מהדור שקדם להם. לדבריהם, רוב הסטודנטים פונים ללימודים גבוהים כדי לרכוש ידע מקצועי שיאפשר להם להתפרנס, והדבר מגביר את הלחץ על האקדמיה

להתאים את התכנים הנלמדים לעלייה או לירידה בביקוש למקצועות ספציפיים. הכרת מאפייני הלומדים תאפשר למרצים להתאים את שיטות ההוראה שלהם לקהל היעד ולתכנים הנלמדים (הסגל, 2014). הקורס הסמסטריאלי בן 30 שעות יעסוק באקדמיה הישראלית ובשינויים המהירים שחלים בה; במאפיינים הסוציולוגיים והפסיכולוגיים של הלומדים החדשים; ובהיבטים מגוונים של למידת מבוגרים (לזובסקי, 2002), לרבות הסיבות והתהליכים שגורמים ללמידה של נושאים ספציפיים להיות קלה או קשה.

#### ב. ידע פדגוגי כללי

ידע פדגוגי נועד להרחיב את ההבנה של מהות ההוראה ושל תשתית החשיבה הפדגוגית. ידע זה עוסק בקשר שבין שיטות הוראה לבין איכות הלמידה של הסטודנטים, מידת המעורבות שלהם בלמידה והבנתם את הנושא הנלמד. נוסף על לימוד מושגים ורכישת ידע ומיומנויות, בתוכנית ההכשרה המרצים ילמדו דרכים לטיפול לומדים עצמאיים. הכוונה עצמית בלמידה (SRL: Self-Regulated Learning) היא תהליך דינמי ומעגלי. בתהליך זה תלמידים קובעים מטרות ללמידה, מתכננים את עבודתם, מפקחים על ביצועה ומעריכים אותה תוך כדי בחינה של רכיבים קוגניטיביים, מטה-קוגניטיביים, מוטיבציוניים והתנהגותיים. הקניית מיומנויות אלו תורמת להכשרת הלומד במאה ה-21 (הובר, 2017; Zimmerman; Kramarski & Michalsky, 2015; & Schunk, 2011), והיא כוללת מגוון של נושאים: פיתוח חשיבה (קוהאן-מס, 2014), לימוד שיטות להוראה פרונטלית (הרצאה, שימוש במצגות) ולהוראה מפעילה, שימוש באמצעים טכנולוגיים (קורסים מתוקשבים, לוח חכם, מחשב לוח [טאבלט]) ונושאים נוספים (מישר-טל, 2014). בתוכנית ההכשרה ילמדו שיטות ללימוד מיומנויות אורייניות (כמו למשל כתיבת חיבורים, בניית טיעונים והבנה של רעיונות) ולא רק שינון של רעיונות ונוסחאות, יפותחו כישורים לוגיים מתקדמים, תשופר יכולת ההתנסחות, תילמד עבודה בכלים שיתופיים ויטופחו מיומנויות "רכות" דוגמת הקשבה. הלומדים בתוכנית ירכשו אמצעים לתקשורת יעילה בין המרצה לתלמידים (אברמוביץ' ונוצר, 2014), עקרונות של ניהול כיתה וטיפול בהפרעות (יריב, 2014) ושיטות להערכת איכות הלמידה (אברמוביץ', 2014). הקורס הסמסטריאלי בנושא זה יהיה בן 30 שעות, ולאחריו יילמד הקורס בנושא שיטות להוראת תחום תוכן ספציפי.

#### ג. ידע פדגוגי המאפשר הוראת תחום תוכן

על מנת להקנות ללומדים ידע מעמיק בתחום התוכן (דיסציפלינה) הנלמד חשוב שהמרצה יבחר מתודות הוראה אשר מתאימות לדיסציפלינה הספציפית. ידע פדגוגי

להוראת תחום תוכן ספציפי (PCK: Pedagogic Content Knowledge) קושר את הידע הפדגוגי הכללי לתכנים הספציפיים שהמרצה מלמד. תכנים אלה יכולים להיות במדעי הטבע, בהנדסה, ברפואה, במדעי החברה או במדעי הרוח. כל דיסציפלינה כוללת מגוון רחב של נושאים ספציפיים שהמרצה אמור לתכנן את הוראתם בשיעור. הידע הפדגוגי הזה מעוגן באמונות ובמנהגים של המרצה, הוא כולל ידע מושגי ופרוצדורלי באשר למגוון טכניקות או פעילויות המתאימות לסגנונות למידה שונים או להעדפות שונות של הלומדים, ידע בנושא דרכי הערכה וידע באשר למגוון משאבים שאפשר להשתמש בהם בכיתה. הקורס בנושא זה יהיה בן 30 שעות ויתמקד בגישות ללימוד נושא ספציפי כלשהו. המטרה היא לסייע למרצים לתכנן את הוראת הקורס באופן שיאפשר להם לגזור מתוך השלם את החלקים, ובד בבד לבנות מהחלקים עולם תוכן שלם (Cochran-Smith, Ell, Ludlow, Grudnoff, & Aitken, 2014).

#### ד. התנסות מודרכת

על מנת שתוכנית ההכשרה תצליח להקנות למרצים המשתתפים בה את הידע והכלים המתאימים, הכרחי שהמרצים יתנסו בהכנת קורסים בהתאם למתודות הרלוונטיות להוראת המקצוע הספציפי. ההתנסות המודרכת תסייע למרצים לבחור את דגמי ההוראה ואת התזמון המדויק של שילובם - מתי אפשר להסתפק בהקניית ידע פשוט שלימודו מצריך חשיבה שטחית (surface thinking), ומתי נדרשת למידה המבוססת על חשיבת עומק (Biggs & Tang, 2011). נוסף על כך יש חשיבות לתהליך הניסוי והטעייה של המרצים, כמו גם לליווי האישי שמספקים להם מומחים בהוראת התחום. מומלץ שהמרצים החדשים יצפו בשיעורים של עמיתיהם כדי להפיק מהם תובנות ו"טיפים" להוראה איכותית (חטיבה, 2006).

**סדנת הפרקטיקום** תכלול 11 עד 14 מפגשים ותימשך כ-30 שעות. המקבץ הראשון של המפגשים (שלושה-ארבעה מפגשים) יתקיים לפני תחילת שנת ההכשרה השנייה, בחודשים אוגוסט-ספטמבר. המשתתפים במקבץ זה כבר למדו בשנת ההכשרה הראשונה על אודות מאפייני הלומד ושיטות הוראה כלליות, ובמפגשים הם יתנסו בתכנון קורסים לשנת הלימודים הבאה. מקבץ המפגשים הזה יאפשר שילוב והתאמה בין ידע פדגוגי לידע תוכן. המקבץ השני של המפגשים יתקיים במהלך הסמסטר הראשון של שנת ההכשרה השנייה. הוא יכלול שישה-שבעה מפגשים דו-שבועיים אשר ישלבו בין פעילות קבוצתית לחניכה אישית. המשתתפים יתנסו במפגשים בהוראה לפי מתודות מסוימות (כמו למשל PBL), יצפו בעמיתיהם ובמרצים המלמדים בהתבסס על גישות כאלו ואחרות, יקבלו ליווי אישי ממנחה מהמרכז לקידום ההוראה וידונו יחד עימו בדרכים ליישם בהצלחה את תוכניותיהם. המקבץ השלישי של המפגשים יתקיים בסמסטר השני

של שנת ההכשרה השנייה. הוא יכלול שניים-שלושה מפגשים שיעסקו בהתפתחות של הקורסים, כמו גם במעקב אחר הלמידה של הסטודנטים ודרכי הערכתה.

**סדנת האוריינטציה** תכלול שני מפגשים חד-זימיים. המפגש הראשון יתקיים חודש או חודשיים לפני תחילת הלימודים במוסד האקדמי ויכלול היכרות עם המוסד ועם אנשי מנהלה וסגל בכירים; היכרות עם תוכנת ה-Moodle (צדוק, 2014); וכתובת סילבוס ותוצרי למידה. המפגש השני יתקיים כארבעה עד שישה שבועות לאחר תחילת שנת ההכשרה הראשונה וירחיב את ההיכרות של המרצים החדשים עם המוסד, נהליו והמסורת האקדמית והארגונית שלו. בסדנת האוריינטציה גם יתאפשר למרצים החדשים "להציף" קשיים ובעיות.

### היבטים ארגוניים של התוכנית

התוכנית המוצעת בסיסית ומוגבלת בהיקפה, והיא בבחינת "צידה ראשונה לדרך". על מנת שרפורמה כזו תתממש, יש להתחשב בכמה היבטים מנהליים ומעשיים:

- עלות התוכנית והמשתתפים בה - מדי שנה כמה מאות מרצים חדשים מתחילים ללמד באוניברסיטאות ובמכללות בישראל (מל"ג, 2017א); אותם המרצים הם אלה שאמורים להשתתף בתוכנית ההכשרה המוצעת. התוכנית אינה מצריכה הקצאת היקף גדול של שעות הוראה; להוראת ארבעת הקורסים במשך שנתיים יקצה כל מוסד שתי שעות שנתיות (או יותר, לפי מספר המשתתפים). על מנת שיחס העלות-תועלת של התוכנית יהיה מיטבי, כדאי להגדיר בכל מוסד אקדמי מספר מינימלי של משתתפים בתוכנית. אם מספר המרצים החדשים קטן, כמה מוסדות אקדמיים הנמצאים באזור גאוגרפי מסוים יכולים לשתף פעולה ולפתוח תוכנית הכשרה משותפת; במקרה כזה יש להניח כי המוסד האקדמי שיקלוט הכי הרבה מרצים חדשים באותה השנה, ירכז ויפעיל את תוכנית ההכשרה. לדעתנו, הכרחי שבתוכנית ישתתפו מרצים מכל הפקולטות במוסד האקדמי. אשר לזהות המשתתפים בתוכנית הרי אנו מניחים כי יש מרצים שאינם מעוניינים בקריירה אקדמית, מרצים המשתייכים לסגל המורים מן החוץ, מדריכים פדגוגיים, מרצים במכינות הקדם-אקדמיות ומרצים אחרים שהמועצה להשכלה גבוהה תוכל לפטור אותם מהשתתפות בתוכנית.

- אחידות - העיקרון הגנרי מחייב שתוכנית הלימודים תהיה אחידה ותכלול הערכה בסופה, אבל קשה ליישמו. אחת הסכנות היא רצונם של המוסדות האקדמיים בתוכניות ייחודיות שיתאימו לאקלים הארגוני והאקדמי בהם. "מחלות ילדות" כאלו אפיינו את תוכניות ההכשרה בבריטניה (התרגום הוא של הכותבים): "במקום אחידות מחייבת נמצא מגוון של ערכים ומטרות בתוכניות השונות במוסדות [אקדמיים] שונים, שהשתקף בכוונות ובגישות להכשרה; במשך ההכשרה; ובמידת התמיכה בתוכנית של הגורמים הבכירים במוסד ושל המרצים החדשים שהשתתפו בה" (Bamber, 2002, p. 433). חוסר אחידות עלול להקשות על

מרצים שהוכשרו במוסד אחר, ללמד במוסד שהסטנדרטים בו גבוהים יותר (או נמוכים יותר).  
אנו סבורים כי על מנת להבטיח אחידות וסטנדרטיזציה, על המועצה להשכלה גבוהה להקים  
צוות שיסייע בתקצוב, במחקר ובליזוי הדוק של התוכניות האלו (בשנים הראשונות לפחות).

- הערכת בוגרי התוכנית - בדומה לדרישות בכל תוכנית לימודים על הלומדים להפגין את  
הידע והמיומנויות שרכשו. הערכה כזו אינה חפה מקשיים. שולמן (Shulman, 1987) מציין  
שמספר לא קטן של עקרונות הוראה כלליים כבר מתבטאים במבחנים להערכת התפקוד  
של מורים חדשים ולהסמכתם. חולשתם של העקרונות האלה - ואולי גם יתרונם - היא  
התעלמותם מהקשר הספציפי שההוראה מתרחשת בו. גילוי דפוסי פעולה והגדרתם  
כעקרונות מפשט את מלאכת ההוראה המורכבת, אולם הסכנה הגדולה היא בכך  
שהעקרונות האלה ייתפסו כמרשמים ושההמלצות יהיו לדרישות מחייבות (שם, עמ' 11-  
10). על מנת להעריך את איכות הלמידה של המרצים יש לבחון אפוא גם את ההקשרים  
הספציפיים של פעילותם ואת תחום התוכן (הדיסציפלינה) שהם מלמדים. כמו כן יש לבחון  
את האמונות של המרצים באשר ל"הוראה מוכוננת מורה" ו"הוראה מוכוננת סטודנט".

#### פיתוח התוכנית

- אקרדיטציה ורישוי - כל משתתף בתוכנית יקבל תעודה בסיום הקורס. מרצים שבמהלך  
הקורס יעברו ממוסד אקדמי אחד למוסד אקדמי אחר, יקבלו אישורים אשר יפרטו  
את היקף לימודיהם בתוכנית ההכשרה במוסד הקודם. שאלה אחרת היא האם די בכך  
שהמוסד אשר ערך את ההכשרה, יעניק למסיימים תעודה? ואולי מן הראוי שהמדינה  
תעניק לבוגרים רישיון מקצועי דוגמת הרישיונות אשר היא מעניקה לנהגים, לחשמלאים  
ולעובדות סוציאליות? ההצעה הזו מרחיקת לכת, אבל אינה כה מופרכת. לא מזמן המליץ  
עליה צוות חשיבה אירופי שעסק במודרניזציה של מערכת ההשכלה הגבוהה. הצוות הזה  
ציין כי ספרד הקימה רשות לאומית להערכת איכות ורישוי (ANECA) אשר מאפשרת  
לאוניברסיטאות להצטרף לתוכנית ההכשרה מרצונן. לאחר מהלך מובנה הכולל תכנון  
קורסים, פיתוח הוראה והערכת תוצאות, חברי הסגל מקבלים אקרדיטציה. מהלך כזה  
מייצג את השאיפה שלאנשי סגל יהיו כישורי הוראה גבוהים, והם ימשיכו להתמקצע  
בהוראה גם לאחר סיום ההכשרה הבסיסית.

- דרגות קידום - אנו מציעים שקידום לדרגת "מרצה" והענקת קביעות יותנו בהצגת תעודת  
השתתפות בתוכנית ההכשרה. התניה כזו "תפעיל לחץ" על המרצים החדשים להשתתף  
בתוכנית ותחייב את המוסדות האקדמיים להנהיג בהם תוכנית הכשרה להוראה.

- עידוד להתמקצעות - בדומה לתוכניות ההכשרה הנהוגה באוניברסיטת הלסינקי  
אשר צוינה לעיל, רצוי לפתח תוכניות המשך שיאפשרו למרצים החדשים להתמקצע

יותר בהוראה. רצוי שמכללות ואוניברסיטאות יעודדו את המרצים לחקור את פעילותם ולקבל השתלמויות והדרכה אישית וקבוצתית. כמו כן אפשר לעודד התפתחות מקצועית באמצעות השתלמויות מוסדיות, משוּבֵי סטודנטים וחלוקת פרסים למרצים מצטיינים. בשנים האחרונות כל מועמד ללימודים גבוהים יכול לקבל ברשת האינטרנט מידע על אודות מרצים ומוסדות אקדמיים (כמו למשל באתר U-Multirank) ולבחור את המתאימים ביותר עבורו.

לסיכום: הוראה איכותית חיונית להמשך קיומם והתפתחותם של המוסדות האקדמיים. חשיבותה אף עולה בימינו, תקופה המתאפיינת בשינויים רבים הקוראים תיגר על מעמדם של מוסדות אלה ועל התועלת החברתית והמדעית שלהם במשך מאות שנים. הרפורמה המוצעת תתרום למרצים עצמם, כיוון שהיא תשכלל את מיומנויות ההוראה שלהם ותאפשר להם להקנות לסטודנטים רמה גבוהה יותר של ידע ומיומנויות.

## מקורות

אברמוביץ', ר' (2014). הערכה חלופית והערכה מסורתית ומה שביניהן: בחינת כלי הערכה לשיפור הלמידה באקדמיה. בתוך נ' נוצר (עורכת), **להצליח בהוראה אקדמית: אסטרטגיות וכלים חדשניים למרצה** (עמ' 231-244). בני ברק: ספרית פועלים; אור יהודה: המרכז ללימודים אקדמיים.

אברמוביץ', ר' ונוצר, נ' (2014). גישה חדשנית להתמודדות עם כשלים בתקשורת בין מרצים לסטודנטים: הדוגמה של סטודנטים לרפואה. בתוך נ' נוצר (עורכת), **להצליח בהוראה אקדמית: אסטרטגיות וכלים חדשניים למרצה** (עמ' 325-340). בני ברק: ספרית פועלים; אור יהודה: המרכז ללימודים אקדמיים.

אלט, ד' ורייכל, נ' (2018). **פדגוגיה אחרת: למידה לאורך החיים והשכלה גבוהה**. תל-אביב: רסלינג.

אלמוג, ת' ואלמוג, ע' (2016). **דור ה-Y: כאילו אין מחר**. בן שמן: מודן.

דוח ועדת אריאב (2006). **מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

דטל, ל' ולוצקי, ד' (2013, 13 באוקטובר). המרצים נגד הסטודנטים: "הם עילגים ומפונקים". **TheMarker**, חדשות. נדלה מתוך <https://www.themarker.com/news/education/1.2138628>

הובר, ה' (2017). **השפעת אימון להכוונה עצמית בלמידה כפלטפורמה לשיח אורייני רב-תחומי בשפה ומתמטיקה בקרב לומדים צעירים**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

המועצה להשכלה גבוהה [מל"ג] (2014). **דו"ח הוועדה להערכת איכות ההוראה**. נדלה מתוך אתר המועצה להשכלה גבוהה: <https://che.org.il/wp-content/uploads/2015/05/%D7%93%D7%95%D7%97-%D7%94%D7%95%D7%95%D7%A2%D7%93%D7%94-%D7%9C%D7%94%D7%A2%D7%A8%D7%9B%D7%AA-%D7%90%D7%99%D7%9B%D7%95%D7%AA-%D7%94%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%941.pdf>

המועצה להשכלה גבוהה [מל"ג] (2015). **החלטת מל"ג מיום 10.11.15: שיפור איכות ההוראה והערכתה במוסדות להשכלה גבוהה - המלצות ועדת המשנה להבטחת איכות ולפיתוח מדיניות אקדמית**. נדלה מתוך אתר המועצה להשכלה גבוהה: <https://che.org.il/wp-content/uploads/2015/05/%D7%94%D7%97%D7%9C%D7%98%D7%AA-%D7%9E%D7%9C%D7%92-10-11-15.pdf>

המועצה להשכלה גבוהה [מל"ג] (2017). **לקט נתונים לקראת פתיחת שנת הלימודים האקדמית תשע"ח - 2017/2018**. נדלה מתוך אתר המועצה להשכלה גבוהה: <https://che.org.il/wp-content/uploads/2017/10/%D7%94%D7%95%D7%93%D7%A2%D7%94-%D7%9C%D7%A2%D7%99%D7%AA%D7%95%D7%A0%D7%95%D7%AA-%D7%AA%D7%A9%D7%A2%D7%97.pdf>

המועצה להשכלה גבוהה [מל"ג] (2017). **שיפור איכות ההוראה והלמידה - פניה למוסדות להשכלה גבוהה**. נדלה מתוך אתר המועצה להשכלה גבוהה: <https://che.org.il/?decision=%25D7%25A9%25D7%2599%25D7%25A4%25D7%2595%25D7%25A8-%25D7%2590%25D7%2599%25D7%259B%25D7%2595%25D7%25AA-%25D7%2594%25D7%2594%25D7%2595-%25D7%25A8%25D7%2590%25D7%2594-%25D7%2595%25D7%2594%25D7%259C%25D7%259E%25D7%2599%25D7%2593%25D7%2594-%25D7%25A4%25D7%25A0%25D7%2599%25D7%2594-%25D7%259C%25D7%259E%25D7%2595%25D7%25A1%25D7%2593>

המועצה להשכלה גבוהה [מל"ג] (2018). **מודל לקידום ושיפור איכות ההוראה והלמידה - פנייה למוסדות להשכלה גבוהה**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה, האגף להערכת איכות והבטחתה.



הסגל, א"א (2014). מאפייני הלומד האוטונומי במרחב הדיגיטלי: מעגלי למידה מתוקשבת. בתוך נ' נוצר (עורכת), **להצליח בהוראה אקדמית: אסטרטגיות וכלים חדשניים למרצה** (עמ' 123-136). בני ברק: ספרית פועלים; אור יהודה: המרכז ללימודים אקדמיים.

התאחדות הסטודנטים והסטודנטיות בישראל (2017). סקר בקרב סטודנטים בנושא רווחה (הסקר השנתי ה-8). נדלה מתוך אתר התאחדות הסטודנטים והסטודנטיות בישראל: <https://www.nuis.co.il/%D7%A1%D7%A7%D7%A8-%D7%94/%D7%A1%D7%98%D7%95%D7%93%D7%A0%D7%98-2017>

זילברמן, ע', גורי-רוזנבלט, ש', סלומון, ג', שר, ע' ופרנק, מ' (2005). הוראה אקדמית - חינוך או הקניית ידע? רב-שיח. **על הגובה**, 4, 25-31.

חטיבה, נ' (2006). **טיפים להוראה טובה באוניברסיטה ובמכללה**. תל-אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.

חטיבה, נ' (2010). מה עושים במרכזים לקידום ההוראה בארץ? סקר פעילויות של מרכזי ההוראה במוסדות החינוך הגבוה בישראל. **על הגובה**, 9, 55-61.

יריב, א' (2014). "בין הפטיש לסדן": הגורמים לבעיות משמעת במכללות ודרכים לטפל בהן. בתוך נ' נוצר (עורכת), **להצליח בהוראה אקדמית: אסטרטגיות וכלים חדשניים למרצה** (עמ' 309-324). בני ברק: ספרית פועלים; אור יהודה: המרכז ללימודים אקדמיים.

כשר, א' (2003). על ההצטיינות, גם בהוראה. **על הגובה**, 2, 48-51.

לזובסקי, ר' (2002). למידה במהלך החיים: מאפיינים ושלבי התפתחות של הלומד המבוגר. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 16, 25-46.

לידור, ר', טלמור, ר', פייגין, נ', פרסקו, ב' וקופרמינץ, ח' (2013). התכנית "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" בראי המלצות קודמות לרפורמות בימי היישוב ובשנות המדינה: ניתוח השוואתי. **דפים**, 55, 146-176.

מישר-טל, ח' (2014). מחשב הלוח (הטבלט) והטלפון הנייד נכנסים להרצאה. בתוך נ' נוצר (עורכת), **להצליח בהוראה אקדמית: אסטרטגיות וכלים חדשניים למרצה** (עמ' 47-62). בני ברק: ספרית פועלים; אור יהודה: המרכז ללימודים אקדמיים.

פוקס, ה' (2015). מצבם החברתי-כלכלי של צעירים בישראל. בתוך א' וייס וד' צ'רניחובסקי (עורכים), **דוח מצב המדינה 2015: חברה, כלכלה ומדיניות** (עמ' 157-121). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

- פסיג, ד' (2010). 2048. תל-אביב: ידיעות ספרים.
- צדוק, י' (2014). שילוב מערכת קוד פתוח Moodle 2.3 במערכת ההשכלה הגבוהה. בתוך נ' נוצר (עורכת), **להצליח בהוראה אקדמית: אסטרטגיות וכלים חדשניים למרצה** (עמ' 163-174). בני ברק: ספרית פועלים; אור יהודה: המרכז ללימודים אקדמיים.
- קאקו, מ' (2015). **העתיד של המוח: המסע המדעי להבנה, להעצמה ולשדרוג של המוח** (תרגום: א' שגיא). רמות השבים: אריה ניר.
- קוהאן-מס, ג' (2014). פיתוח חשיבה בקרב סטודנטים בחינוך הגבוה. בתוך נ' נוצר (עורכת), **להצליח בהוראה אקדמית: אסטרטגיות וכלים חדשניים למרצה** (עמ' 47-62). בני ברק: ספרית פועלים; אור יהודה: המרכז ללימודים אקדמיים.
- קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. **דפים**, 49, 11-42.
- רוזנברג, י', טלר, י', ישורון, י' ומאירשטיין, ד' (2005). מהי מדיניות נכונה לקידום איכות ההוראה בחינוך הגבוה? רב-שיח. **על הגובה**, 4, 18-24.
- Abdullah, S., & Majid, F. A. (2016). A tale of English polytechnic lecturers' decision making. *Dinamika Ilmu*, 16(1), 135-147.
- Airey, J. (2011). Talking about teaching in English: Swedish university lecturers' experiences of changing teaching language. *Ibérica*, 22, 35-54.
- Ashwin, P. (2009). Conceptualising teaching and learning interactions in researching higher education. In M. Tight, K. H. Mok, J. Huisman, & C. C. Morphew (Eds.), *The Routledge international handbook of higher education* (pp. 37-46). London and New York: Routledge.
- Aškerc, K., & Kočar, S. (2015). Teaching and the pedagogical training of university teaching staff – practice and opinions under Slovenian higher education legislation. *Education Inquiry*, 6(2), 159-175.
- Bamber, V. (2002). To what extent has the Dearing policy recommendation on training new lecturers met acceptance? Where Dearing went that Robbins didn't dare. *Teacher Development*, 6(3), 433-458.
- Barnett, R., & Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Sighting horizons of teaching in higher education. *Higher Education*, 73(1), 113-126.

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4<sup>th</sup> ed.). Maidenhead, UK: Open University Press; Society for Research into Higher Education.
- Butcher, J., & Stoncel, D. (2012). The impact of a Postgraduate Certificate in Teaching in Higher Education on university lecturers appointed for their professional expertise at a teaching-led university: 'It's made me braver'. *International Journal for Academic Development*, 17(2), 149-162.
- Cameron, L. (2015). Peer assisted teaching scheme and Participative Action Learning – Action Research: A winning combination. *Action Learning and Action Research Journal*, 21(2), 122-149.
- Cappelli, P. H. (2015). Skill gaps, skill shortages, and skill mismatches: Evidence and arguments for the United States. *ILR Review*, 68(2), 251-290.
- Chi, M. T. H. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 73-105.
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L., & Aitken, G. (2014). The challenge and promise of complexity theory for teacher education research. *Teachers College Record*, 116(5), 1-38.
- Dunkin, M. J. (1991). Orientations to teaching, induction experiences and background characteristics of university lecturers. *The Australian Educational Researcher*, 18(1), 31-52.
- European Commission (2013). *EU high level group: Train the professors to teach*. Retrieved from [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-554\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_en.htm)
- Fanghanel, J. (2012). *Being an academic*. Abingdon, UK and New York: Routledge.

- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology, 33*(2), 134-176.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2014). Exploring differences in practicing teachers' valuing of pedagogical knowledge based on teaching ability beliefs. *Journal of Teacher Education, 65*(5), 435-448.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education, 5*(1), 87-100.
- Ginns, P., Kitay, J., & Prosser, M. (2008). Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a Graduate Certificate in Higher Education. *International Journal for Academic Development, 13*(3), 175-185.
- Güneş, A. (2018). Faculty of theology lecturers' use of methods and materials in undergraduate lessons. *Darulfunun Ilahiyat, 29*(1), 65-67.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2013). Challenging frameworks for understanding teaching practices in higher education: The end or the beginning? *Qualitative Research in Education, 2*(1), 65-91.
- Hativa, N., & Goodyear, P. (Eds.). (2002). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hodkinson, S., & Taylor, A. (2002). Initiation rites: The case of new university lecturers. *Innovations in Education and Teaching International, 39*(4), 256-264.
- Jackson, K., Lower, C. L., & Rudman, W. J. (2016). The crossroads between workforce and education. *Perspectives in Health Information Management, 13*(Spring).
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research, 72*(2), 177-228.

- Kember, D., & Kwan, K-P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5-6), 469-490.
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2015). Effect of a TPCK-SRL model on teachers' pedagogical beliefs, self-efficacy, and technology-based lesson design. In C. Angeli & N. Valanides (Eds.), *Technological pedagogical content knowledge: Exploring, developing, and assessing TPCK* (pp. 89-112). New York: Springer.
- Lewin, R. (Ed.). (2009). *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship*. New York: Routledge.
- Mangram, J. A., Haddix, M., Ochanji, M. K., & Masingila, J. (2015). Active learning strategies for complementing the lecture teaching methods in large classes in higher education. *Journal of Instructional Research*, 4, 57-68.
- McKeown, S. B., & Ercikan, K. (2017). Student perceptions about their general learning outcomes: Do they add up? *AERA Open*, 3(2).
- Onivehu, A. O., Adegunju, A. K., Ohawuiro, E. O., & Oyeniran, J. B. (2018). The relationship among information and communication technology utilization, self-regulated learning and academic performance of prospective teachers. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 69-85.
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pleschová, Simon, S., Quinlan, K. M., Murphy, J., Roxa, T., & Szabó, M. (2012). *The professionalisation of academics as teachers in higher education*. Science position paper. Strasbourg, France: European Science Foundation, Standing Committee for the Social Sciences.

- Popescu, D. (2015). Active learning in the university teaching environment. *Annals of the Constantin Brâncuși University of Targu Jiu*, 2, 44-49.
- Poštareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571.
- Poštareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43.
- Quasquarelli Symonds [QS] (2019). *QS World University Rankings*. Retrieved from <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019>
- Revell, A., & Wainwright, E. (2009). What makes lectures 'unmissable'? Insights into teaching excellence and active learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 209-223.
- Rienties, B., Brouwer, N., & Lygo-Baker, S. (2013). The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education*, 29, 122-131.
- Rosado Pinto, P. (2008). Teacher training in higher education: The case of teachers of medicine. *Educational Sciences Journal*, 7, 107-120.
- Ruř, C. (2000). Do initial training courses have an impact on university teaching? The evidence from two evaluative studies of one course. *Innovations in Education and Training International*, 37(3), 254-262.
- Seifert, T. A., Bowman, N. A., Wolniak, G. C., Rockenbach, A. N., & Mayhew, M. J. (2017). Ten challenges and recommendations for advancing research on the effects of college on students. *AERA Open*, 3(2).
- Shields, C. (2014). *Aristotle* (2<sup>nd</sup> ed.). Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

- Smith, K. (2009). Transnational teaching experiences: An under-explored territory for transformative professional development. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 111-122.
- Tange, H. (2010). Caught in the Tower of Babel: University lecturers' experiences with internationalisation. *Language and Intercultural Communication*, 10(2), 137-149.
- Turissini, L. A. (2017). A collegial approach to improving college teaching: The evolution of a five-year peer coaching study. *International Journal of Arts and Sciences*, 10(2), 677-683.
- UNESCO (2014). *Higher education in Asia: Expanding out, expanding up – the rise of graduate education and university research*. Retrieved from <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/higher-education-in-asia-expanding-out-expanding-up-2014-en.pdf>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). New York and Abingdon, UK: Routledge.