

מחקר פעולה במרכז הלמידה "מעין" - המרכז למשאבים ייעוץ והכוונה

שרה קלימן ויעקב ליברמן

מבוא

אורנים, המכללה האקדמית לחינוך, עוסקת בהכשרה למקצועות החינוך וההוראה, מקצועות פרקטיים-רפלקטיביים, הנשענים על שילוב בין ידע תיאורטי לידע מעשי. במקרים רבים נדרשים תיווך והנחיה אישית כדי לסייע לסטודנט ליצור קישור זה בין התיאוריה לפרקטיקה. לצורך התיווך וההנחיה הוקם במכללת אורנים מרכז **מעין**, מרכז למשאבים, **עין והנחיה**.

הקמתו של מבנה חדש לספרייה ופינוי המבנה הישן, הצמוד לספרייה, אפשרו ליצור מרחב משותף של לימוד ועיון, ובשנת תשס"ו הוקם המרכז. תהליך השינוי והמיזוג אפשר ניסוח מחודש של חזון משותף, ברור צרכים, תיאום ציפיות, גיבוש נוהלי עבודה חדשים, גיבוש הצוות ודפוס עבודתו, חלוקת תפקידים מחודשת ולמידה משותפת של כל עובדי המרכז.

המחקר שלפניכם תוכנן כמחקר הערכה מעצבת, במטרה להעריך תהליך מיזוג ושינוי של מספר מוקדי משאבים, ייעוץ והכוונה במכללה. עם תחילת עבודתנו התברר שהמקום אותו אנו חוקרים נמצא בתהליכי התהוות. המחקר עצמו - השאלות ששאלנו, העיון בספרות וכדומה, שימשו מקור למידה ושינוי לגבי המרכז החדש. תרמה לכך גם העובדה, שהחוקרת הראשית נבחרה לעמוד בראש המרכז והיא מייחסת חשיבות רבה למחקר, שילווה את צעדיו הראשונים של המרכז ויביא לשיפור פעילותו. שיתוף הפעולה עם חוקר נוסף, המכיר את המערכת אך אינו חבר בצוות המרכז, יכול היה להוסיף זוויות ראייה והסתכלות חיצונית, אובייקטיבית, על המתרחש. ראינו אפוא לנכון להפוך את המחקר **למחקר פעולה**, לקיים את האינטראקציה בין העיון שלנו לבין תהליכי שינוי במרכז, בדרך מושכלת, כדי שהעושים במלאכה יוכלו להפיק את מרב התועלת מעיוננו. זאת ועוד - מטרתו העיקרית של המחקר לתרום לשיפור פעילותו של מרכז מעין. יחד עם זאת, קיוונו כי פרסומו יאפשר למכללות אחרות ללמוד מהניסיון ומהמסקנות של המחקר, לכוון מרכזים דומים או לשפר את הפעילות הקיימת. קיוונו גם כי ניתן יהיה להפיק ממנו ידע תיאורטי על דרכי למידה של סטודנטים ועל חולשות ונקודות חוזק של דרכי הנחיה והוראה במכללה.

על המחברים

שם:	שרה קלימן
תואר:	דוקטור
תפקיד:	מנהלת מרכז "מעין", מכללת אורנים
דוא"ל:	sara_k@staff.ornanim.ac.il
שם:	יעקב ליברמן
תואר:	מ.א.
תפקיד:	חוקר ברשות למחקר והערכה, מכללת אורנים
דוא"ל:	nurit@saar.org.il

הספרות העכשווית שאנו סוקרים כאן מתארת את מרכזי הלמידה כשונים מהותית מדרכי ההוראה המסורתיות. הם מתבססים על עקרונות של פסיכולוגיה קוגניטיבית וטכנולוגיה חינוכית עכשווית. הם פועלים על פי רציונל של נתינת מערך תמיכה מרכזי בקמפוס, במקום מותאם לצורך זה, חף מכל סטיגמה של הוראה "מיוחדת". העבודה במרכזי הלמידה מתמקדת במטרות, ועם זאת יש הקפדה על תהליך של היזון חוזר, לצורך התאמה אופטימאלית לצרכים המשתנים של הסטודנטים.

מרכזי הלמידה העכשוויים הם מקום של מפגש בין הלומדים, חומרי הלמידה והמתווכים (חונכים, מדריכים). המפגש מתרחש במסגרת מותאמת לצרכיו של כל אחד מן הלומדים. סיבה מרכזית להצלחת מרכזי הלמידה היא, שבנוסף על הכלים הלימודיים שהם מציעים, מתקיימת בהם סביבה "מרוכזת בלומד" ותחושה של מקום נטול מתח, שבו יכולים הסטודנטים לפעול על פי הקצב שלהם (Silverman & Casazza, 2000).

לסיכום ניתן לומר כי מרכזי הלמידה פועלים בשני מישורים: במישור הנראה לעין הם מאפשרים לסטודנטים קשר בלתי אמצעי עם מדריכים ומורים, תכנון הזמן וקצב הלימודים ובחירה בתחומים החשובים להם בזמן הנתון. כלומר הם יכולים לקבל מענה לצורכיהם האינדיבידואליים, שיאפשר להם להתמודד עם הדרישות האקדמיות של המוסד. מעבר לכך מציינים מספר חוקרים, שלקשר הנוצר עם המדריכים ועם שותפים בלמידה בקבוצות קטנות ול"אווירה" המשוחררת מלחץ שבמקום יש השפעה נוספת - סטודנטים מגלים את יכולותיהם ומחזקים כך את הדימוי העצמי שלהם. הם יוצרים קשרים עם המדריכים ומחזקים את מחויבותם למכללה. התחזקות זו מקטינה את הסתברות הנשירה מהלימודים ומגבירה את סיכוי ההתקדמות. ההתקדמות בלמידה מצמצמת את הקושי של הוראה בכיתות בעלות הטרוגניות גבוהה, עליו מדווחים מרצים רבים במכללה.

מרכז מעיין - רציונל ושלבי הקמה

מטרתו העיקרית של המרכז היא לסייע בביסוס התיאוריה והפרקטיקה של הפרופסיה ובקידום ההתפתחות המקצועית של הסטודנטים ושל אנשי הסגל. במרכז מתקיימים מפגשי לימוד, הנחיה והתפתחות מקצועית של סטודנטים בינם לבין עצמם, של סטודנט עם מנחה ושל מרצים ואנשי סגל. המרכז מאגם בתוכו מאגרים של תכניות לימודים, חומרי הוראה מעובדים ומגוונים, עזרי הוראה ועוד, ומציע ייעוץ של מומחים. בעבר נמצאו כל אלה במרכזים שונים ברחבי הקמפוס. ריכוז משאבי למידה, חומרי למידה וכוח אדם מקצועי במתחם גיאוגרפי, אמור לאפשר זמינות, נידוד חומרים ונגישות נוחה למשתמשים. כמו כן מאפשר אינטגרציה בין אופני לימוד ומשאבי הוראה-למידה שונים.

תודתנו נתונה לעובדי מרכז מעיין, למרצים, למדריכות הפדגוגיות ולסטודנטים הרבים שענו לשאלותינו, מילאו שאלונים ואפשרו לנו לתעד את הנעשה כפי שהוא משתקף בעיני כל הבאים למרכז. אנו מקווים שהזמן שהקדישו לנו כל המשיבים בראיונות ובמילוי השאלונים לא היה לשווא, וכולם יפיקו תועלת מן החומר המתפרסם כאן. מחקר זה התאפשר הודות לתמיכה של הרשות למחקר ולהערכה של מכללת אורנים ושל ועדת המחקר הבין-מכללתית של מכון מופ"ת, ותודתנו נתונה להם.

מרכזי למידה

מרכזי למידה (Academic Learning Assistance Centers או Support Centers) הם מהאמצעים הנפוצים המאפשרים לסטודנטים תמיכה בלימודיהם האקדמיים והעשרה בנושאים הרלוונטיים (LSCHE, 2003). כינונם של מרכזים אלה לא היה פרי תיאוריה חינוכית שקבעה מראש את מטרותיהם ואת דרך פעילותם, אלא מענה להתפתחות הצרכים החדשים של המערכת. למכללות הצטרף ציבור סטודנטים הטרוגני, שחלקו חסר ידע בסיסי ומיומנויות למידה. במקרים רבים גרם חסרונם של אלה לכישלון בלימודים ואף לנטישת המכללות (Arendale, 2004). לפיכך שימשו המרכזים בראשיתם מקום שבו יכלו הסטודנטים לקבל עזרה כדי להתגבר על חסרים אלה ולהצליח בלימודיהם. עם הזמן התרחבה אוכלוסיית המשתמשים במרכזים הלימודיים, וכללה את כל ציבור הסטודנטים, ובתחומים שונים גם מרצים (White & Schnuth, 1990). המחקר אודות מרכזי הלמידה החל כבר בשנות ה-70 של המאה ה-20. קריסט (Christ, 1971) מזהה שש מטרות למרכזים: (1) שיפור ציוניהם של הלומדים; (2) מתן אפשרות לסטודנטים לקבל חונכות; (3) מקום מפגש לגורמים נוספים הנותנים עזרה לסטודנטים; (4) ספרייה של עזרי לימוד בסיסיים; (5) מקום למידה והתנסות לחונכים וליועצים; (6) מרכז של פיתוח צוות הפקולטה.

בשנים האחרונות נבחנו המרכזים בפרספקטיבה נוספת. חוקרים רבים מעידים על התקת הדגש בחינוך הגבוה מהמיקוד בהוראה ובשיטות ההוראה, שהודגש לאורך תקופה ארוכה, חוזרת המטוטלת אל הדגשת הלמידה על בועד הפרדיגמה של ההוראה מתבססת על כמות הידע, מתרכזת הפרדיגמה של הלמידה ביעילות ובהצלחתו של תהליך הלמידה. כיום מנסים מרצים רבים דרכים שונות לגיוון דרכי ההוראה ומתמקדים בשיפור דרכי הלמידה של הסטודנטים. פירוש הדבר הוא שינוי בין למידה המתרכזת במרצה להדגשת פעילותו של הסטודנט. שטרן טוען שמרכזי הלמידה - שראשיתם כאמור בגישה פרגמטית שבאה לפתור בעיות של סטודנטים עם חסך בכלים מתאימים לחינוך הגבוה - הפכו עתה לכלי למימוש המטרות של הגישות העכשוויות.

מערך ושיטת המחקר

מערך המחקר נבנה בהסתמך על המודל של הנרי וקמיס (Henry & Kemmis, 1986). מחקר הפעולה מתפתח על פני רצף ספירלי, הבודק את התכנית, את הפעילות, מביא את הממצאים לדיון רפלקטיבי המאפשר לעוסקים בנושא לתכנן שינויים, לפעול ולחזור לבדוק את המצב החדש ולקיים עליו דיון מחודש. באופן תיאורטי, מעגלים אלה יכולים להימשך עד אין סוף, אך במחקר זה אנו מסתפקים בשני מעגלים בלבד.

נקודת המוצא של המחקר היא איכותנית במהותה, העושה שימוש בכלים איכותניים ובדרכי ניתוח איכותניות: תצפיות בפעילות המרכז, ראיונות עם עובדים, עיון בפרוטוקולים ושאלונים. המידע שנאסף בכלים האיכותניים היה מהותי לפיתוחו של המרכז והתמקד במקרה ייחודי זה. יחד עם זאת, כדי להקיף קהל גדול של נשאלים מתוך אוכלוסיית המכללה, נעשה שימוש גם בשאלונים, שנותחו ניתוח כמותי.

1. שאלות המחקר למעגל הראשון

1.1 מהן המטרות של מרכז מעיין - מהי מהותן וכיצד הן נתפסות על ידי הנהלת מכללת אורנים, העובדים במרכז מעיין, המרצים והסטודנטים הבאים אליו?

- באיזו מידה תואמות המטרות את הידע שנצבר בספרות המקצועית?
- האם המטרות שהוגדרו על ידי הנהלת אורנים וצוות ההיגוי מקובלות על צוות המרכז, על המרצים במכללה ועל הסטודנטים?

1.2 מהן הפעילויות של מעיין? והאם ובאיזו מידה הפעילויות תואמות את מטרות המרכז ואת התכנון שלו?

במסגרת שאלה זאת נבדקו שלושה היבטים:

היבטים ארגוניים

- תיאור המרכז, דרך פעילותו, תכנון, הצוות והתקציב;
- האם התנאים הפיזיים מתאימים ליישום מטרותיו המוצהרות של המרכז (לדעת העובדים במרכז ועל פי המקובל במרכזים דומים)?
- מהן מגבלות התקציב? האם קיים סדר עדיפויות בהוצאות והאם הוא מתאים למטרות?
- דרכי תיאום (עם הספרייה, עם המרצים, עם המרכז הטכנולוגי).

היבטים פדגוגיים

- באילו סגנונות הנחיה ודרכי סיוע לסטודנטים נוקטים עובדי המרכז?
- באיזו מידה וכיצד משרת המרכז את סגל המרצים של המכללה?

היבטים של ניהול אקדמי-פדגוגי

- מהן דרכי הניהול והפעולה של הצוות?
- מהן פעילויות הצוות לגבי הצורך בבולטות ציבורית במכללה ומחוצה לה?

המרכז פועל סמוך לספרייה ובשיתוף איתה, אך עומד כיחידה אקדמית עצמאית. במרכז הוקמו גם שתי כיתות לימוד המזמנות סביבת לימוד מעשירה, ועתידות לשמש מודל לעיצוב סביבה לימודית. מועצת הקבע של מכללת אורנים הגדירה, בישיבתה ב-16.6.2005, את אוכלוסיית אורנים כולה כאוכלוסיית היעד של המרכז. קהלים חיצוניים, בעיקר מורים בפועל, בוגרי אורנים, שבעבר השתלמו ונעזרו במרכזים השונים במכללה, לא הוגדרו בשלב זה כקהלי יעד. עם זה נקבע, כי מפגשי לימוד של אנשי סגל עם אנשי השדה ימשיכו להתקיים במרכז מעיין. איחוד המרכזים והקמת מעיין נעשו בכמה שלבים:

- הוקם צוות היגוי. בשלב הראשון כלל הצוות את נציגי היחידות האקדמיות והמנהליות, ובהמשך את רכזי היחידות הפועלות והמנהלת המיועדת;
- גובשה תפיסה כוללת המתייחסת למרכז הייעוץ וההנחיה;
- הוגדרו מטרות, יעדים ותחומי לימוד, עיסוק ושירות;
- נעשה תכנון כולל המתייחס לפונקציות נוספות בבניין הספרייה החדש ובבנינה הישן;
- נעשה תכנון אופרטיבי של המעבר;
- בשל אילוצים מערכתיים, אוחדו בשלב ראשון מרכז הגיל הרך ומרכז בית הספר. המרכז המשותף פעל במשך שנה"ל תשס"ו כמרכז אחד במקום זמני;
- בקיץ תשס"ו עברו כל היחידות אל המשכן החדש;
- בספטמבר 2006, עם פתיחת שנה"ל תשס"ז במערכת החינוך, נפתחו שערי המרכז החדש.
- הסמסטר הראשון של שנה"ל תשס"ז היה תקופת "הרצה". בתקופה זו רוכז עיקר המאמץ (מעבר לפעילויות הפרסום והשיווק) במספר פעולות:
- בנייתה של שגרת העבודה במרכז;
- גיוס מרצים לעזרה בכתיבה אקדמית. חלקם מתוגמלים בעזרת כספי יוזמה ואצל אחרים משלימות השעות במרכז את היקף משרתם;
- לקראת כל חג עוצבה תצוגה דידקטית-פדגוגית. התצוגה מחישה עיבוד אינטגרטיבי של נושא החג ומרמזת על דרכים לעיצוב סביבה לימודית;
- התקיימו מפגשי למידה מעמיתים. בכל מפגש הציג מרצה מצליח את דרכי עבודתו עם הסטודנטים;
- התקיים יום עיון לזכרה של סופרת הילדים מרים רות. מדור ספרות הילדים במרכז נקרא על שמה ומכיל בן היתר גם את אוסף ספרי הילדים שהורשה לאורנים.
- הוחל תהליך גיבושו של הצוות.

כאמור, התהליך המורכב של המעבר למשכן החדש ואיחוד המרכזים למרכז אחד יצר צורך ללוות את המרכז במחקר כדי לבחון את יעילותו ולכוון את פעילותו בדרך מושכלת. המתודה של מחקר פעולה נמצאה מתאימה ביותר למטרה זו.

זה משקפת את מציאות החיים של המשתתפים (צבר-בן יהושע, 1997). סוג תצפית זה אפשר לחוקרים לבחון ולהשוות בין נתונים סותרים לכאורה. תצפית משתתפת מתאימה למחקרים על קבוצות קטנות, שהן חלק מחברות גדולות ומורכבות יותר; תצפיות מעין אלה בעייתיות כיוון שהצופה, המעורב בעשייה הנחקרת, מושפע מתפיסותיו על תמונת המציאות המתקבלת. מחקר זה זכה ליתרון מאחר שהחוקר השני, כאיש חינוך הבא מן החוץ, אפשר לנתח את הממצאים מזוויות שונות, ולראות את המציאות הנחקרת בדרך אובייקטיבית יותר. חוקר זה נקט גם בתצפית מתארת, שבה יכול היה להתרשם מהגורמים המרכיבים את הסביבה הנחקרת ומההתנסויות היומיומיות של הצוותים. תצפית משתתפת התקיימה בישיבות הצוותים, בפעילות יומיומית במרכז מעיין, ובהשתתפות בישיבות עם הנהלת המכללה. כל אלה נתנו לחוקרים תמונה כוללת של הסיטואציה הנחקרת והיכרות עם הנחקרים ועם עמדותיהם (צבר-בן יהושע, 1997).

כדי להשלים את התמונה וכן כדי לקבל נקודות ראות נוספת התקיימו ראיונות עומק עם צוות המרכז והבאים אליו. בחרנו בראיון פתוח בלתי פורמלי, שפירט את הנושאים הקשורים למטרת המחקר. ניסוח השאלות וסדרן היה קבוע מראש. למרואיינים ניתן חופש תגובה רחב, והם יכלו להעלות נושאים ועובדות עליהם החוקרים לא שאלו (צבר-בן יהושע, 1997). כדרך נוספת לתיקוף השתמשו החוקרים באוסף דו"חות הפעילות של עבודת הנחקרים, במסמכי המרכז, בתיעוד תכניות וסיכומי פעילות, ובמצגות המופנות לממלאי תפקידים במכללה. מקורות אלה סיפקו מידע עובדתי או תיאורי מפורט על פעילות הנחקרים, ושימשו כלי נוסף לתקף את הממצאים שעלו בתצפיות ובראיונות. יתרום בכך שהם נוצרו ללא ידם המתווכת של החוקרים.

4. אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר נחלקת לשניים: נחקרים שרואיינו ונחקרים שענו על שאלון או ענו על שאלות הסקר.

4.1 המרואיינים

המרואיינים נשאלו בראיונות עומק על פעילות המרכז, יעילות הפעילות, וכדומה. המרואיינים נבחרו בהתחשב בתפקידם, כך שניתן היה ללמוד על גישות שונות לעבודת המרכז.

- מדריכות מעובדות המרכז (פעמיים)
- 6 מרצים
- 16 סטודנטים
- 5 מדריכות פדגוגיות
- מנהלת המרכז, מנהלת הספרייה, ראש הפקולטה לחינוך

4.2 העונים על השאלון

שאלונים הוגשו למדגם מקרי של 60 משתמשים במרכז

1.3 האם לדעת הסטודנטים, המרצים, המדריכות הפדגוגיות, עובדי המרכז והנהלת המכללה - הפעילויות במרכז עונות על הציפיות שלהם ממנו ועל צורכי הסטודנטים?

1.4 מהן עמדות הסגל והסטודנטים כלפי פעילות מרכז מעיין בשנה הקרובה?

השאלה הראשונה (1.1) נגעה לתחום התכנון (plan) ובחנה את הרציונל של הקמת המרכז. בספרות המקצועית ובמכללות להכשרת מורים הצטבר ידע רב בנושא ההתפתחות המקצועית ודרכי התמיכה בסטודנט. נשאלת השאלה באיזו מידה מטרות המרכז עולות בקנה אחד עם ידע זה. שאלה נוספת הייתה האם המטרות, כפי שנוסחו, מוסכמות על כל הגורמים הרלוונטיים. הנחנו שהשקפה משותפת מהווה בסיס לפעולה מתואמת ויעילה של המרכז.

השאלה השנייה (1.2) נגעה לתחום הפעילות (action). בדקנו את המקום מבחינה פיזית, את הציוד, את התקציב, ובעיקר בדקנו את דרכי הפעולה של הצוות. רצינו לוודא שהאמצעים שברשותו מאפשרים להגיע למטרות. בהמשך בדקנו אם דרכי העבודה של המרכז מתאימות למטרות.

הפעילות שלנו, בדיקה ורישום של שני הסעיפים הקודמים, שייכת לתחום ההתבוננות (observe). בדקנו כיצד רואים העובדים במרכז, סגל אורנים והסטודנטים את פעילות המרכז. סיכום המעגל הראשון הוא הבסיס לרפלקציה (reflect) על הנעשה, וישמש לתכנית המשך הפעולה לפתיחת השלב השני (revised plan).

2. שאלות המחקר למעגל השני

2.1 מה הייתה הרפלקציה של מנהלת המרכז והצוות בעקבות ההמלצות בסיום המעגל הראשון?

2.2 כיצד תוכנן המשך העבודה בעקבות רפלקציה זאת (revised plan)?

2.3 מה קרה בפועל בשנה הזאת במרכז (action)?

2.4 מהן ההמלצות לצוות לשם רפלקציה ושיפור?

3. כלי המחקר

עיקר המחקר נעשה בעזרת ראיונות עומק ומיעוטו בעזרת שאלונים. שאלונים קצרים הועברו למדגם סטודנטים במכללה, בכיתותיהם, ושאלון נוסף למדגם סטודנטים הבאים להיעזר במרכז. ראיונות עומק נערכו עם סטודנטים עם סגל המרכז ועם מרצים. נערכו תצפיות על פעילות המרכז ונותחו חומרים כתובים.

במחקר זה החוקרים הם הכלי הראשוני, ניתוח הנתונים נעשה באופן אינדוקטיבי. החוקרת הראשית מילאה תפקיד של צופה משתתפת, מחקר מסוג זה לא ניתן לחקור ללא תצפית משתתפת כי זו מהווה מקור מרכזי של נתונים. תצפית זאת מתקיימת במקום הטבעי של החוקר, ובאופן

גם אנחנו לא היינו מאושרות כי חשבנו, שכאשר עוברים למקום חדש קודם כול צריכים לשאול אותך מה הם הצרכים שלך. בשום שלב בשלבי המעבר לא שיתפו אותנו בחשיבה על מה צריך להיות שם. פעם או פעמיים עדכנו אותנו, רק עדכנו, אבל אף פעם לא פנו ושאלו מהם הצרכים.

למרות זאת העובדים חשו שבשינוי המקום ודרכי העבודה יש גם סיכוי לשיפור ולהתקדמות, גם אם יש בכך קושי. הם חפשו דרכים לממש סיכוי זה:

כשאתה עובר למקום חדש אז צריכה להיות לזה סיבה. אני מניחה שלאורנים הייתה סיבה אדמיניסטרטיבית או אחרת, אבל גם אנחנו צריכים להכיר את הסיבה. אתה אומר לעצמך, אם ממקום של נישא מבודדת הפכנו להיות מרכז מעיין, בואו נחפש את המשותף לכולנו. נשב ביחד לחשוב על נושאים או אפילו על נושא אחד משותף שכדאי לעבוד בו ביחד.

מסתבר, אם כן, כי המעבר ממוקדים נפרדים למרכז משותף לא היה טכני בלבד. היה זה שינוי בתפיסה הכללית על מהות העבודה של המוקדים השונים שעברו למרכז. הדגש עבר מן ההתמקדות ביצירת חומרי לימוד חדשים והפצתם של החומרים הקיימים, להדרכה והנחיה של הסטודנטים בשימוש בחומרים אלה. אמנם הדבר היה קיים גם במוקדים הקודמים, אך כעת מרכז הכובד שונה ועבר להנחיה.

קושי נוסף נבע מהשינוי בהגדרת תפקיד העובדים במרכז מעיין עקב הפיכתם של המוקדים, שכל אחד מהם עסק בתחום מקצועי מוגדר, למרכז למידה ומשאבים משותף. הצוות נדרש כעת לעסוק בתחומים נוספים, כשכל העובדים במרכז חלקו את המשימות השונות. היה בכך ביטוי לתפיסה החינוכית של אורנים, הרואה את ההוראה בראייה אינטגרטיבית.

מהראיונות עולה, כי הרציונל להקמת המרכז ומטרותיו אינם ברורים ומוסכמים - או לפחות לא הוטמעו על ידי הצוות. השינוי הוטל עליו בדרך אדמיניסטרטיבית. חברי הצוות הועמדו מול מצב חדש, במקום חדש, כשניתן דגש שונה לתחומי העשייה שלהם ובמקביל נפתחו אפשרויות לעבודת צוות, אך ללא הכנה מספקת. לכן נתפס המעבר על ידי חלק מהשותפים כחפז. עם זה, מאחר שיש הלימה בין מטרות-העל של המרכז לבין אלה של המוקדים הישנים, ומאחר שיש הלימה בין השקפתם החינוכית של מובילי השינוי לבין זו של עובדי המרכז, מחפש הצוות דרכים להסתגל למצב החדש ולמצות את הסיכוי הגלום בו.

בתום המעגל הראשון, לאור הממצאים הקשורים במוכנות הצוות גובשו המלצות אלו: **אנו רואים כמשימה מרכזית את הצורך של צוות מעיין להגיע להסכמות על חזון המרכז, מטרותיו והמתחייב מהם.** אנו רואים חשיבות רבה בקיום של מספר פגישות צוות להבהרת הנושא. בפגישות אלה מומלץ להשתמש בניירות עבודה שהוכנו (רציונל, החלטות הנהלה ופרוטוקולים של ועדת ההיגוי) ובמאמרים הרלוונטיים (כמו אלה שנסקרו בפרק הרקע התיאורטי) כבסיס לדיונים. קיום דיוני הבהרה מסוג זה עם

בימים שונים ובשעות שונות של השבוע. כמו כן נדגמו כ-60 סטודנטים בכיתות שלמות (בזמן הלימודים) אשר נשאלו מה הם יודעים על פעילות המרכז ומידת השימוש בשיירותיו.

5. ממצאים, דיון והמלצות

5.1 שאלת המחקר הראשונה הייתה: האם המטרות שהוגדרו על ידי הנהלת אורנים וצוות ההיגוי ידועות ו/או מקובלות על צוות המרכז, על המרצים במכללה ועל הסטודנטים.

לכינון מרכז מעיין ואיחוד המוקדים השונים במקום אחד היו מספר מאפיינים: ערכנו ראיון עם דיקן הפקולטה לחינוך שיזמה את המהלך. מתוך הראיון איתה למדנו כי ליוותה את עבודת המרכזים מאז שנכנסה לתפקידה והתברר לה שהם (הצוותים במרכזים המפוזרים) עסקו הרבה מאוד בכתיבת תכניות לימודים למיניהן וחוברות למורים, ופחות היו מכוונים לסטודנטים. "אחד הדברים שאני אמרתי, שאם אני לוקחת את זה תחת אחריותי אני מאוד רוצה שזה יעבור למכוונות אל הסטודנטים".

היו לשינוי זה מספר סיבות: מחד גיסא התברר שקיים צורך הולך וגובר אצל הסטודנטים במכללה להיעזר במרכז, ומאידך גיסא נראה שכתובת תכניות לימודים, לדברי ראש הפקולטה:

לא נעשתה בצורה מספיק מקצועית. כתיבה של תכניות לימודים דורשת ידע ומיומנות שאני לא בטוחה שתמיד יש לנו, ואין לנו מספיק כסף לשכור שירותם של עורך לשוני ועורך מתודולוגי ושל עורך מקצועי. זה נתקל בקשיים מאוד רציניים. האנשים שם מאוד אהבו את הכתיבה, וחשבו שאם הם לא יעסקו בפיתוח של חומרים אז חלק גדול מהעניין של העבודה יאבד. [...] ואם מעכשיו נקודת הכובד היא מתן שירות לסטודנטים, הרי שהם צריכים להפוך את עצמם ממפתחים לנותני שירות וצריכים לפתח חומרים שיעזרו לסטודנטים להיכנס לכיתה, לכתוב עבודה, לעשות את הדברים שהם צריכים במסגרת הלימודים.

קושי נוסף נבע מהשינוי בהגדרת התפקיד עם הפיכתם של המוקדים, שכל אחד מהם היה מרוכז בתחום מקצועי מוגדר, למרכז למידה ומשאבים משותף. היה בכך ביטוי לתפיסה החינוכית של אורנים:

המקצוע של הוראה הוא מקצוע אינטגרטיבי. הזרימה בין הנושאים ובין התחומים השונים היא מאוד חשובה. אמרנו, נכנס אדם למרכז החדש, אפילו בזווית עינו הוא רואה שיש משהו בספרות ילדים והוא עכשיו במתמטיקה והוא יכול לעשות איזה שהם חיבורים. לכן מנקודת מבט של הסטודנט זה מקום שהוא מקום מאוד אינטגרטיבי, שיכול לעשות בשבילו המון חיבורים. כנ"ל מבחינת נקודת מבט הצוות. נוסף לכך היה לזה, אני לא מסתירה, גם אלמנט כלכלי. אבל רציונל זה לא הובא לדיון עם העובדים, ואלה לא הכירו, ואם הכירו לא הזדהו עם הרציונל החדש: בדיעבד הסתבר לי שלא מספיק עבדנו עם הצוות.

צוות המרכז חש לכן, ששינוי המקום, שינוי המטרות ושינוי דרכי העבודה נכפה עליהם "הר כגיגית". אומרת אחת המדריכות המרואיינות:

המרכז קשה לקיים תהליך הדרכה מתמשך, אם כי לגבי סטודנטים ספורים מתקיים גם תהליך כזה. למדריכות במרכז יש גישות שונות להדרכת הסטודנט וסגנונות שונים של הנחיה. מובן שההנחיה ניתנת בהתאם לצרכיו ולרצונותיו של הסטודנט. כבר בשלב זה ניתן להצביע על כמה סגנונות בולטים. מהתצפיות בעבודת מרכז מעיין ומהראיונות עם המדריכות למדנו שמדריכות שונות יבחרו בסגנון שונה במצבים שונים בעבודה עם סטודנטים שונים:

1. **ליווי צמוד ומהודק:** מדריכה בונה עם הסטודנט יחידת הוראה או מטלה אחרת. המדריכה צמודה אליו לאורך כל התהליך, מפגישה אותו עם חומרים, נותנת יעוץ דידיקטי וכדומה. בסוף מפגש הדרכה כזה יוצא הסטודנט עם תוצר כמעט מוגמר.
2. **בירור משותף וניסיון לפתוח בתהליך למידה:** המדריכה מנסה לברר עם הסטודנט את הנושא הנלמד, את הבעיה עמה הוא מתמודד, במטרה להעשיר את עולם הידע שלו בנושא ולנסח את מטרותיו עוד לפני מציאת ה"פתרון". בסוף מפגש כזה מקבל הסטודנט תמונה רחבה ומעמיקה יותר של הנושא. לעתים הוא נשאר עם שאלות רבות אותן עליו לבדוק או שהוא מחליט לשנות כיוון. גם בסוף מפגש כזה קרוב לוודאי שיצא עם תוצר כמעט מוגמר.
3. **פריסת מגוון האפשרויות:** המדריכה מסמנת כמה אפשרויות ומשאירה את הבחירה והפיתוח בידי הסטודנט, ומאפשרת כמובן המשך ההתייעצות. בסיומו של מפגש כזה על הסטודנט לבחור מבין כמה חלופות.
4. **עזרה במציאת טקסט/חומר:** המדריכה עוזרת למצוא את החומרים על המדף ובאינטרנט.

לאור הממצאים גובשה המלצה מרכזית: אנו ממליצים לבחון דרכים להקל על המדריכות בעבודתן עם סטודנטים בתחומים נוספים על התמחותן. יש צורך מידי בהשתלמות לחברות הצוות בכתיבה אקדמית, ביסודות הכתיבה המחקרית ובסגנונות ומודלים של הנחייה.

חברי צוות מעיין, עשוי לסייע ביצירת בסיס מוסכם לשיתוף פעולה בין כל הגורמים המעורבים בהפעלת המרכז.

נושא שני, מרכזי לדעתנו, הוא **מיסוד השיח בין חברי הצוות כדי להיעזר בידע הרב שהצטבר במוקדים הישנים לשם קידום מטרות המרכז החדש**. לשם כך:

1. יש למסד את ישיבות הצוות ולהתמיד בקיומן בזמנים קבועים. בישיבות אלה יש מקום ללמידה משותפת, לדיון בבעיות שוטפות ולבירור נושאים ארגוניים. יש מקום לערב את חברות הצוות (המדריכות במעיין) בתכנון הישיבות ובהנחייתן כדי ליצור אצלן מחויבות, מעורבות ותחושת שותפות;
2. יש לעבוד עם הצוות, שוב, על יעדיו של המרכז בטווח הקרוב והרחוק יותר. היעדים צריכים להיות מדידים על ציר הזמן;
3. בלמידת הצוות יש לייחד מקום ללמידה ורענון בתחום הכתיבה האקדמית. זהו צורך הולך וגובר, ורצוי שכל העובדות במרכז וכלו לסייע בכך. רצוי לבדוק אפשרות להשתלבות בקורסים הניתנים במכללה וללמידה במסגרת ישיבות הצוות. לדוגמה בתחום של מיומנויות מחקר, לאור הצורך ההולך וגובר בתחום זה;
4. מתוך היעדים יש לגזור משימות ותחומי אחריות ברורים, לכל אחת מחברות הצוות. יש להגדיר בבירור נהלים ודרכי עבודה;
5. מומלץ לבדוק אפשרות ללמידה הדדית עם צוותים במרכזים דומים במכללות אחרות.

5.2 שאלת מחקר נוספת הייתה: מהן הפעילויות של מעיין והאם ובאיזו מידה הפעילויות תואמות את מטרות המרכז ואת התכנון שלו. במסגרת שאלה זאת נבדקו היבטים ארגוניים, היבטים פדגוגיים והיבטים ניהוליים.

כאמור, פירוט הממצאים והדיון בהם מפורט בדו"ח המחקר; כאן יוצגו ממצאים הקשורים להיבט הפדגוגי ומתעדים סגנונות הנחיה ודרכי סיוע לסטודנטים בהם נוקטות המדריכות המרכז.

מתוך הראיונות עם המדריכות ועם סטודנטים הנעזרים בשירותי המרכז ומתוך תצפיות שנערכו במרכז, למדנו כי הנחיה והדרכה הן תהליכיות במהותן. באופן שבו מתנהל

- Stern, S. (2002). **Learning Assistance Centers: Helping Students Through**. ERIC Digest. Retrieved 8.2006 from: www.ericdigests.org/2002-2/centers.html
- Street, L. (1986). Mathematics, teachers, and an action research course. In D. Hustler, T. Cassidy, & T. Cuff (Eds.), **Action research in classroom and schools**. London: Allen & Unwin.
- White J.W. G. & Schnuth, M. L. (1990). College learning assistance centers: Places for learning. In R. M. Hashway (Ed.), **Handbook of Developmental Education**. (pp. 155-177). New York: Praeger.
- Henry, C. & Kemmis, S. (1986). A point-by-point guide to action research. **The Australian Administrator**, 6, 4, 1-4.
- Holtz, H. (1989). Action in place of silence. **Teaching Sociology**, 17, 192-193.
- Kemmis, S. & McTaggart, A. (Eds.). (1988). **The Action Research Planner**. Geelong: Deakin University Press.
- Learning Support Centers in Higher Education (LSCHE). 2003. **Some perceived differences between learning support centers and developmental education**. Retrieved August ,2006 from <http://www.pvc.maricopa.edu/~lsche/about/diffs.htm>.
- Oja, S. N. & Smulyan, L. (1989). **Collaborative action research: A developmental approach**. Philadelphia: Falmer Press.
- Sagor, R. (1992) **How to conduct collaborative action research**. Alexandria, VA.: ASCD.
- Silverman, S.L. & Casazza, M. E. (2000). **Learning and Development: Making Connections to Enhance Teaching**. San Francisco: Jossey-Bass, Inc. (435- 698).
- צבר-בן יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. תל אביב: מסדה.
- Arendale, D. R. (2004). Mainstreamed Academic Assistance and Enrichment for All Students: The Historical Origins of Learning Assistance Centers. **Research for Educational Reform**; 9 (4), 3-21.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. **Educational Researcher**, 19 (2), 2-10.
- Christ, F. L. (1971). **Systems for learning assistance: Learner, learning facilitators, and learning centers**. Retrieved 09.06. from "<http://www.pvc.maricopa.edu/~lsche/wiarchives/resources/articles/lasc.htm>" <http://www.pvc.maricopa.edu/~lsche/wiarchives/resources/articles/lasc.htm>
- Elliot, J. (1993). What have we learned from action research in school-based evaluation? **Educational Action Research**, 1; 86-175.
- Glanz, J. (1998). **Action research**. Norwood, MA: Christopher-Gordon.