

# תקריות קריטיות ככלי למחקר וללמידה בהכשרת אנשי חינוך

## סאוסן עואד-תאברי\*

**מילות מפתח:** תקריות קריטיות, תוצרי למידה, כלי למידה, הכשרת מורים, הערכת למידה

<https://doi.org/10.54301/GTTD3291>

שהן נתפסות כחיוניות ובין שהן נתפסות כשליליות (Flanagan, 1954). עם זאת, לא מדובר בהגדרה חותכת. הלכה למעשה, במחקר ובפעולה המקצועית מאומצת לרוב הגדרה פשוטה ורחבה יותר, והיא - אירועים אשר מקור המידע מזהה אותם כחשובים בהקשר של הנושא הנבחר.

פלנגן אומנם הגדיר את האירוע כבעל גבולות ברורים, אך בהמשך הוא הבהיר שכונתו היא לאירועים שהם שלמים דיים כדי לאפשר ניתוח (Flanagan, 1954). תקריות קריטיות אינן בהכרח אירועים נבדלים ומבודדים לחלוטין; לעיתים מדובר על נקודת שיא או שבר בתוך תהליך מתמשך יותר. קופ ווטס (Cope & Watts, 2000) הציעו שיש לראות בחלק מהתקריות הקריטיות 'התפרצות' (eruption) בתוך תהליך ארוך יותר, ולא אירוע מבודד.

במהלך השנים היו מי שטענו כי המילה 'קריטי' טעונה במשקל רגשי גדול, ועדיף להחליף אותה במונחים אחרים, מדויקים יותר, כדוגמת 'מגלה' (revealing) או 'משמעותי' (Significant) (Keatinge, 2002). כמו כן, המונח 'קריטי' עלול לכוון מחשבתית רק לאירועים ייחודיים, ואילו פעמים רבות מדובר באירועים בולטים בתודעתו של מקור המידע, שאינם בהכרח יוצאים מגדר הרגיל. כך למשל, טריפ (Tripp, 2012) טוען כי המונח 'קריטי' מלמד לא על האירוע עצמו, אלא על שיפוט האירוע. כלומר הקריטיות נוצרת כאשר המתבונן (בין שהיא רטרוספקטיבית ובין שהיא בזמן המעשה) נותן משמעות מיוחדת לאירוע.

לצד המושג 'תקריות קריטיות' קיימים מספר מושגים אחרים, דומים, אשר מתייחסים אף הם לאירועים הנתפסים כמשמעותיים. הבולט בהם הוא המושג 'חוויות מפתח'. חוויות מפתח הן אותן חוויות מעטות בביוגרפיה של אדם אשר נתפסות בעיניו כשיא בולט ויוצא דופן. הן יכולות להיות אירועים נקודתיים או מתמשכים, וניתן לבחון אותן בהקשר של כלל האישיות או של ממד מסוים. לדוגמה, ניתן לזהות חוויות מפתח בבחינת ההתפתחות המקצועית של מורה (יאיר, 2006) כאשר הן מובילות לשינוי, למשל בבחירת מקצוע, ויש המתייחסים אליהן גם כנקודת מפנה (Turning Point) או כרגע קריטי (Critical Moment) (שם). אף על פי שניתן להשתמש בשיטת התקריות הקריטיות כדי לזהות חוויות מפתח, ובאופן עקרוני ניתן לראות בחוויות מפתח סוג של תקריות קריטיות, השיטה נועדה לזהות דפוסים בהקשרים מצומצמים יותר או יום-יומיים.

שיטת התקריות הקריטיות (Critical Incident Technique - CIT) היא כלי מחקר איכותני שמאפשר זיהוי דפוסים התורמים להצלחת פעולות ותהליכים שונים. במהלך השנים השתמשו בשיטת התקריות הקריטיות ככלי מחקר יישומי במגוון תחומים, במיוחד בתהליכי למידה, הוראה והכשרה מקצועית, ובכלל זה בחינוך (Butterfield et al., 2005).

מקור השיטה הוא עבודתו של פלנגן (Flanagan, 1954), שנערכה במסגרת תוכנית הפסיכולוגיה התעופתית (Aviation Psychology Program) של חיל האוויר האמריקאי בזמן מלחמת העולם השנייה. השיטה הומצאה ככלי לבחינה ולהערכה של תהליך הכשרת הטייסים ושל פעולתם המשימתית. לאחר המלחמה המשיך פלנגן להעמיק בפיתוח השיטה במסגרת המכון האמריקאי למחקר (American Institute for Research) (שם).

## מהן תקריות קריטיות?

לב שיטת התקריות הקריטיות הוא זיהוי אירועים אשר נתפסים כחשובים בעיני מקור המידע (Larsson et al., 2011). אירועים אלו מכונים 'תקריות קריטיות'. מקור המידע יכול להיות מראוויין, צופה מתעד ואף החוקר עצמו. פלנגן הגדיר תקרית קריטית כאירוע בעל גבולות ברורים, קרי, שניתן לומר מתי התחיל האירוע החורג מההתנהלות הרגילה ומתי הסתיים, וכן שכונת הפועל בו ברורה. נוסף לכך, נדרש שתוצאות הפעולה יהיו מובנות, בין

\* ד"ר סאוסן עואד-תאברי מרצה בחוג לניהול וארגון מערכות חינוך בפקולטה ללימודים מתקדמים ובחוג לחינוך חברתי-קהילתי בפקולטה למדעי החברה והרוח במכללה האקדמית לחינוך אורנים. בעלת תואר שלישי במנהיגות חינוכית מאוניברסיטת הארטפורד, קונטיקט. בעבודתה היא מדגישה את החשיבות של התבוננות רפלקטיבית וחמלה עצמית לצמיחה בקריירה, שמירה על האיזון בין המקצועי לאישי, גיבוש השקפה חינוכית אישית, פיתוח חזון אישי ומקצועי.

## 2. הגדרת תוכנית העבודה

בשלב זה יש לקבוע את ההקשר שבו ייעשה המחקר ולבחור מתוך מכלול הגורמים האפשריים, למשל: האם הוא נעשה בכיתה? האם מקור המידע הוא מורים, תלמידים או צופים חיצוניים? מהם האירועים שאליהם רוצים לכוון באיסוף התקריות הקריטיות? מהו טווח הזמן? בשלב זה יש לנסח גם את השאלה המכוונת, למשל: "תן דוגמאות לשיעורים ספציפיים שאתה זוכר את החומר שנלמד בהם", "תן דוגמאות למקרים שבהם המורה הצליח לרכז מחדש את הכיתה" או "תן דוגמאות למקרים שבהם המורה איבד שליטה על הכיתה".

## 3. איסוף המידע

בשלב זה נאסף המידע בהתאם לשאלה המכוונת. יש לאסוף מידע מקיף ככל הניתן על התקרית, ובכלל זה: מה הייתה ההתרחשות; אילו פעולות תרמו להשגת המטרה או פגעו בה; ומדוע, לדעת מקור המידע, פעולות אלו השפיעו כפי שהשפיעו. שיטתו של פלנגן נשענה במקור בעיקר על תצפית ישירה של צופים שהוכשרו לכך או על ניהול יומן אירועים בזמן ההתרחשות. אך עם השנים הצטמצם השימוש בתצפית ישירה וברישום בזמן האירועים, והשימוש באיסוף נתונים בדיעבד, למשל באמצעות ראיונות, נעשה שכיח יותר (Butterfield et al., 2005).

## 4. ניתוח המידע

ניתוח הנתונים נעשה דרך חלוקת התקריות לקטגוריות שונות. קטגוריות אלו נוצרות בצורה אינדוקטיבית במהלך ניתוח הנתונים. החלוקה לקטגוריות היא במידה רבה חלוקה סובייקטיבית. מספר הקטגוריות אינו קבוע, והוא משתנה בהתאם לנתונים שנאספים ולרזולוציה שאליה שואף החוקר להגיע. על בסיס החלוקה לקטגוריות נדרש החוקר לנסח הכללות, שהן במידה רבה תוצר המחקר (Flanagan, 1954).

## 5. פירוש ודיווח

השיטה אינה כוללת מבנה מסוים לדיווח תוצאות המחקר. עם זאת, מצופה כי הדיווח יכלול פעולות או סדיריות שזוהו כמקדמות את השגת מטרת הפעולה הנחקרת או מקשות עליה. הצגת הקטגוריות והכללים שזוהו צריכה להיעשות בצורה פשוטה, ברורה ומובנת, הן על ידי מתן שמות ברורים ואינפורמטיביים הן על ידי תיאור פשוט וברור. בדומה לכלי מחקר איכותניים אחרים שיטה זאת כוללת ממדים סובייקטיביים משמעותיים. לכן יש חשיבות לכך שבהצגת הממצאים ובפירושים יסביר החוקר את ההיגיון שהנחה אותו בעת איסוף המידע וניתוחו.

המושג 'תקריות קריטיות' הוא במידה רבה מושג מטושטש (Fuzzy Concept). כלומר אין לו הגדרה אחת חדה וברורה ועם זאת הוא בעל משמעות, ובמידה רבה אף ברור. הדבר ניכר בשיטת איסוף המידע, שבה מתבקש מקור המידע לציין אירועים חיוביים או שליליים אשר לדעתו היו משמעותיים ביחס למושא המחקר. האירועים שאותם בוחר מקור המידע להגדיר כבעלי משמעות הם תקריות קריטיות, ועל החוקר או המתבונן לזהות את ההקשר והמשמעות הרחבים יותר של אירועים אלו.

## שיטת התקריות הקריטיות כשיטת מחקר

שיטת התקריות הקריטיות היא כלי מחקר איכותני, וניתן לכלול אותו במסגרת הגישה של מחקר פעולה (Action Research) (Kemmis et al., 2014; Creswell & Poth, 2017). מחקר פעולה הוא גישה מחקרית יישומית, אשר מטרתה אינה רק יצירת ידע חדש אלא בראש ובראשונה מתן פתרון לבעיה, כלומר לעודד פעולה חדשה, מסוימת, ביחס לבעיה הנבחנת. מחקרי פעולה הם מחקרים שמבוססים על ספירת מחקר או לחלופין על מחזורי מחקר אבדוקטיביים, המורכבים מכמה שלבים: פעולה, רפלקציה על הפעולה, הסקת מסקנות מהרפלקציה ותכנון ופעולה מחדש (Creswell & Poth, 2017; Kemmis et al., 2014).

את שיטת התקריות הקריטיות הגדיר כבר פלנגן - כלי לזיהוי הפעולות ההכרחיות להצלחה במשימה מסוימת. לפיכך היא יכולה להשתלב במסגרת מחקרי פעולה ככלי לרפלקציה והסקת מסקנות. במחקר מסוג זה תנוסח השאלה המנחה של התקריות הקריטיות באופן ממוקד, הקשור ישירות לפעולה הנבחנת, כלומר מהם הגורמים המשמעותיים להצלחה או לכישלון של הפעולה (Viergever, 2019).

השיטה מורכבת מחמישה שלבים (Hughes, 2007; Woolsey, 2011):

(2011):

## 1. הגדרת המטרה

בשלב הראשון יש להגדיר מה היא הפעולה הנחקרת ומה המטרה שלה. הגדרה זו משפיעה על איסוף המידע ונותנת הקשר לפירוש ולניתוח המידע. הגדרת הפעולה דורשת מהחוקר לנסח תיאור פונקציונאלי של הפעולה. כך למשל ניתן להגדיר שיעור כפעולה שמטרתה להגדיל את השליטה של התלמידים בידע מסוים מבחינת יכולת הזיכרון, או כפעולה שנועדה לבחון את השליטה של התלמידים בידע מסוים מבחינת היכולת להשתמש בו בהקשרים מתאימים. לחלופין, אפשר להתייחס לפעולת המורה בשיעור דרך בחינת ממדים של ניהול כיתה ועוד.

## השימוש בשיטת התקריות הקריטיות במסגרת מחקרי חינוך

במחקרים בתחום החינוך ניתן למצוא שימוש בשיטה בבחינה של הקשרים וממדים שונים. כך למשל, ניתן למצוא מחקרים אשר בוחנים ומעריכים את אופני הלמידה ואת המתודיקה הקשורה בהם מזווית הראייה של הלומדים או של המלמדים. בשני המקרים ניתן, למשל, לבקש מהנשאלים לתאר סדנאות או שיעורים מסוימים שלדעתם ראויים לציון לחיוב או לשלילה, ועל בסיס המידע אשר נאסף על התקריות השונות ניתן לדרג אפקטיביות של מתודיקה וכלים. דוגמאות למחקרים מסוג זה הן עבודתם של שוגר ולוטרכאך (Sugar & Luterbach, 2016) לבחינת אפקטיביות של כלי מולטימדיה בהדרכה ועבודתה של רוב (Robb, 2014) ביחס למתודיקה בלימודי הכשרה בסיעוד.

שיטת התקריות הקריטיות עשויה לשמש כלי הן לבחינת תהליך הלמידה והן לבחינת ההתייחסות לתכנים שונים במסגרת הלמידה, שהן שני ממדים נבדלים של התופעה. לדוגמה, הנוצין (Hanuscin, 2013) השתמשה בכלי זה בשביל לבחון את הדרך שבה מועברת תפיסת טבע המדע במסגרת לימודי המדעים בבית הספר היסודי. ניתן להשתמש בשיטה גם כדי לבחון נושאים שאינם מוגדרים ישירות או באופן פורמאלי בתוכני הלימוד, ועם זאת עולים במסגרת הלימודים. כך עשו פילפוט ועמיתיו (Philpot et al., 2021) ורואץ' וקרטוכויל (Roach & Kratochwill, 2004), שבחנו כיצד מורים מתמודדים עם שאלות של צדק חברתי, מגדר, הדרה וכדומה, במסגרת לימודי בריאות וחינוך גופני בקרב תלמידי תיכון. בכלל זה עשויה שיטת התקריות הקריטיות לשמש כלי להארת ממדים נוספים של חווית הלימודים, כמו האקלים הבית הספרי או הכיתתי.

ניתן להשתמש בשיטת התקריות הקריטיות גם לצורך בחינה של החינוך בכללו. דוגמה לכך היא מחקרו של יאיר (2006): 'מחוויות מפתח לנקודות מפנה', אשר בחן את ההשפעה החינוכית ארוכת הטווח של מסגרות חינוכיות שונות, ובפרט המפגש הבין-אישי באמצעות זיהוי חוויות מפתח במהלך חיי הנשאלים.

### תקריות קריטיות ורפלקציה ביקורתית

ניתן לבחון את שיטת התקריות הקריטיות גם בהקשר של רפלקציה ביקורתית. רפלקציה ביקורתית היא חלק ממחקרים איכותניים רבים, ומכיוון שהיא מונח רחב לא ניתן להתייחס אליה ככלי מחקר ספציפי או כמתודולוגיה אחת. לרפלקציה חשיבות מיוחדת בתהליכי הכשרה מקצועית והיא כלי נפוץ ומשמעותי בהכשרה של מקצועות רבים, ובכללם הוראה (בק, 2009; 2011; Fook, 2011; Voulgari & Koutrouba, 2021).

במובנה הפשוט רפלקציה היא למידה מתוך בחינה של

התנסות (בק, 2009). קיימים מודלים שונים לרפלקציה, רובם מורכבים ממספר שלבים. לצורכי דיון זה נאמץ את מודל הרפלקציה של לי (Lee, 2005) הכולל שלושה שלבים: השלב הראשון הוא שלב ההיזכרות (recall), ובו מתוארים האירועים כפי שהתרחשו, מבלי לתת להם פירוש. השלב השני הוא שלב הרציונאליזציה (Rationalization), ובו מתרחש פירוק של הנרטיב שנוצר בשלב הראשון וחשיפה של הנחות מוצא וקשרים מוסויים בתוכו. בשלב זה נעשה ניסיון להבין מדוע התרחשו האירועים כפי שהתרחשו וכן ניסיון לייצר מתוך הבנה זו הכללות. השלב השלישי הוא השלב הרפלקטיבי, ובו מתרחשת בנייה מחדש של הנרטיב כך שיכלול את התובנות שעלו בשלב הקודם. השלב הרפלקטיבי הוא ניסיון לפתח הבנה ומודעות חדשות לאירועים, מוכוונות עתיד, וזאת כדי ליצור כלים להתמודדות טובה יותר עם סיטואציות דומות בהמשך.

שיטת התקריות הקריטיות היא שיטה רפלקטיבית מסוימת, ולא נכון לזהות כל שיטה רפלקטיבית כשיטת התקריות הקריטיות. אומנם כלל השיטות הרפלקטיביות מתרכזות בניתוח אירועים ופעולות, והן עוברות דרך שלבי תהליך הרפלקציה, אך ייחודה של שיטת התקריות הקריטיות היא באופן זיהוי האירועים החשובים והקשרם ובבחינתם בדרך מוכוונת עשייה.

שיטת התקריות הקריטיות עשויה להתמקד בגורמי ההתרחשות שקידמו או עיכבו את השגת המטרה הנבחנת (Parker et al., 1995), ובהתאם היא תוביל למסקנה בדבר הפעולות שיש לנקוט כדי לקדם את המטרה. לעומתה שיטות רפלקטיביות אחרות יתמקדו יותר במשמעויות הנלוות של האירוע על תפיסותיו וראייתו של הבוחן, לדוגמה, מה האירוע מלמד על המשמעות של להיות מורה (גידרון וברק, 2009).

### שימוש בתקריות קריטיות בהכשרת מורים

השימוש בתקריות קריטיות כחלק מתהליך ההכשרה של מורים פותח בעבר תחילה בידי טריפ (Tripp, 1993) ואחר כך בידי ריצ'רדס ופארל (Richards & Farrell, 2010), ת'יל (Theil, 1999) ומק'קייב (McCabe, 2002), שהתבססו על עבודתו של טריפ.

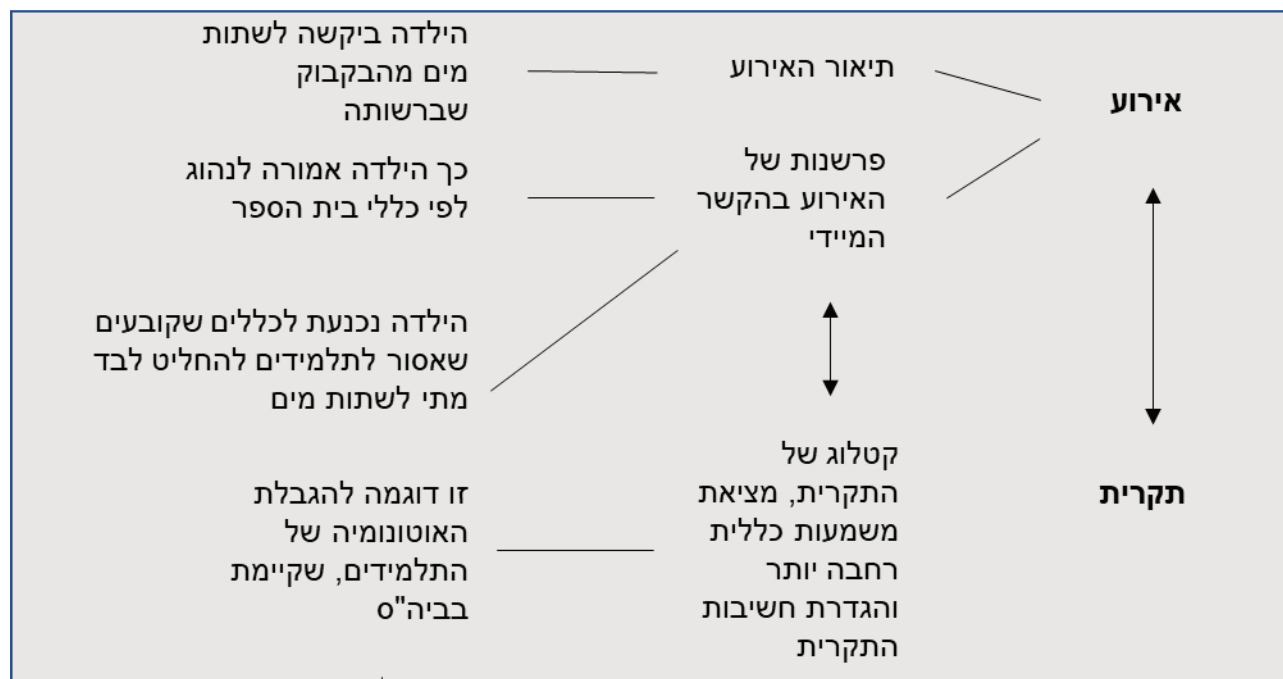
לטענת ריצ'רדס ופארל (Richards & Farrell, 2010) השימוש בתקריות קריטיות לצורך פיתוח מקצועי הוא החלטה של מורים לעקוב אחר ההוראה שלהם לתקופת זמן מסוימת. זאת על ידי מילוי עקבי של דוחות תקרית, אשר יהוו בסיס לשיח בין המורים.

טריפ השתמש במושג 'תקריות קריטיות', אך הוא לא נשען ישירות על עבודותיהם של פלנגן וממשיכיו. עם זאת, ניתן לראות נקודות דמיון רבות. טריפ שואב את ההשראה למושג שלו מחוויות מפתח - אירועים משני חיים אשר משאירים

תיעודו בכל צורה אחרת. לאחר מכן יש חשיבות לבחינת האירוע שהתרחש ולתיאורו בכתב על כל היבטיו השונים. התהליך השני הוא מודעות עצמית (Self-awareness), שבמסגרתו על המורה לתאר כיצד ומדוע התרחש האירוע כפי שהתרחש תוך שהוא מנסה לבחון את הסיבות מזוויות שונות ורבות ככל הניתן. התהליך האחרון הוא הערכה עצמית (Self-evaluation), ובשלב זה מנסה המורה לבחון מה השתנה בצורת ההוראה שלו בעקבות התקרית (Poudel, 2019; Richards & Farrell, 2010).

לעומת ת"ל, מקייב (McCabe, 2002) ולאחר מכן פארל (Farrell, 2013) הציעו לנתח את התקריות הקריטיות דרך בחינה נרטיבית בת ארבעה שלבים. הראשון - ההקשר (Orientation) והוא מתייחס לשאלות תיאוריות כמו מה התרחש, מי פעל והיכן פעל. השני - התסבוכת (Complication), והוא מתאר את הבעיה או התפנית שנוצרה בסיפור התקרית. השלב השלישי הוא שלב ההערכה (Evaluation), והוא מנסה לענות על השאלה בדבר משמעות התקרית. השלב האחרון הוא התוצאה (Result), והוא מתאר את הפתרון או הסיום של האירוע.

איור 1: מודל יצירת התקרית הקריטית של טריפ (Tripp, 2012, p. 26)



עמדה: אני חושבת שצריך להגדיל את האחריות של התלמידים

חותם משמעותי אצל הפרט. אך הוא מציין שביחס לתקריות הקריטיות הוא אינו מתכוון לאירועים דרמטיים אלא לאירועים יום-יומיים. לשיטתו של טריפ, התקריות הקריטיות הן לרוב אירועים שנחשבים רגילים למדי ביום-יום הבית ספרי, אך הם מקבלים משמעות ייחודית מתוך הפרשנות שנוצרת במסגרת האינטרוספקציה שעושה המורה (Tripp, 2012). כלומר החשיבות של האירוע נובעת מהמשמעות שמייחס לו המורה בדיעבד, ולא מטבעו של האירוע עצמו. למשל, איחור של תלמיד לכיתה או יכוח בין מורה לתלמידים, שאין להם בהכרח חשיבות חיצונית, עשויים להיות תקרית קריטית אם המורה מפרשם ככאלה.

לפי שיטתו של טריפ (Tripp, 2012) תהליך עיבוד התקריות הקריטיות מורכב משני שלבים: בשלב הראשון בוחן המורה מה קרה באירוע, מתאר ומתעד אותו. דרך התיעוד הופך המורה את האירוע הפרטני לתקרית, אשר מייצגת קטגוריה נרחבת יותר של אירועים. בשלב השני נדרש המורה להסביר את האירוע ואת המשמעות שלו. הפירוש שניתן לתקרית מאפשר למורה לברר את עמדתו ביחס לאירוע ולגבש התנהגות חדשה. על המשמעות לחרוג מהאירוע עצמו ולשקף אמת רחבה יותר על האופן שבו מתחלקים הסמכות והכוח בכיתה ובבית הספר, על ההתנהלות בכיתה ועוד. כדי שאירוע ייהפך לתקרית עליו

להיות לא צפוי ועל המורה לזהותו כאירוע אשר ניתן להפיק ממנו תובנות לעתיד.

ת"ל (Thiel, 1999) הציעה מסגרת ניתוח רחבה יותר לעיבוד של תקריות קריטיות. לטענתה על המורה לעבור שלושה תהליכים שונים בעת שהוא בוחן תקריות קריטיות. התהליך הראשון הוא תיעוד עצמי (Self-observation), שהוא תיעוד האירוע. הדבר יכול להיעשות בשלל צורות: תיאור בעל פה, רישום האירוע או

## סיכום

*Science Teacher Education*, 24(6), 933–956. <http://www.jstor.org/stable/43156686>

Hughes, H. (2007). Critical incident technique. In S. Lipu, C. Williamson, & A. Lloyd-Zantiotis (Eds.), *Exploring methods in information literacy research* (pp. 49–66). Centre for Information Studies.

Keatinge, D. (2002). Versatility and flexibility: Attributes of the Critical Incident Technique in nursing research. *Nursing & Health Sciences*, 4(1-2), 33–39.

<https://doi.org/10.1046/j.1442-2018.2002.00099.x>

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>

Larsson, I. E., Sahlsten, M. J. M., Segesten, K., Plos, K. A. E. (2011). Patients' perceptions of nurses' behaviour that influence patient participation in nursing care: A critical incident study. *Nursing research and practice*, 2011, 534060. <https://doi.org/10.1155/2011/534060>

Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699–715.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.007>

McCabe, A. (2002) Narratives: A wellspring for development. In J. Edge (Ed.), *Continuing professional development: Some of our perspectives* (pp. 82–89). IATEFL.

Parker, D. L., Webb, J., & D'Souza, B. (1995). The value of critical incident analysis as an educational tool and its relationship to experiential learning. *Nurse Education Today*, 15(2), 111–116. [https://doi.org/10.1016/S0260-6917\(95\)80029-8](https://doi.org/10.1016/S0260-6917(95)80029-8)

Philpot, R., Smith, W., Gerdin, G., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S., Moen, K. M., & Westlie, K. (2021). Exploring social justice pedagogies in health and physical education through Critical Incident Technique methodology. *European Physical Education Review*, 27(1), 57–75. <https://doi.org/10.1177/1356336X20921541>

Poudel, G. (2019). Recalling critical incidents for professional learning. *Journal of NELTA Gandaki*, 1, 19–30. <https://doi.org/10.3126/jong.v1i0.24455>

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2010). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667237>

Roach, A. T., & Kratochwill, T. R. (2004). Evaluating school climate and school culture. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 10–17. <https://doi.org/10.1177/004005990403700101>

Robb, M. (2014). Effective classroom teaching methods: A critical incident technique from millennial nursing students' perspective. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 10. <https://doi.org/10.1515/ijnes-2013-0024>

Sugar, W. A., & Luterbach, K. J. (2016). Using critical incidents of instructional design and multimedia production activities to investigate instructional designers' current practices and roles. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 285–312. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9414-5>

שיטת התקריות הקריטיות היא כלי מחקר איכותני לזיהוי דפוסים אשר עשויים להשפיע על הצלחת משימה מסוימת, וניתן להשתמש בה כדי לזהות נקודות משמעותיות להתערבות. השיטה מתבססת על זיהוי אירועים הנתפסים כראויים לציון בעיני המתבונן, אשר יכול להיות אחת הדמויות הפועלות בסיטואציה או צופה מן הצד. השיטה משמשת למחקר ולהכשרה במגוון תחומים ומקצועות. בחינוך ניתן לשלב את השיטה כדי לבחון את התהליך החינוכי והסביבה החינוכית. כמו כן ניתן להשתמש בשיטת התקריות הקריטיות גם ככלי עבודה בתהליכי הכשרה בכלל, ובהכשרת מורים בפרט.

## המקורות

בק, ש' (2009): לדעת - אין זה העיקר. בתוך א' גידרון ו' ברק (עורכות), *שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים* (עמ' 303-339). תמה, מכון מופ"ת.

גידרון, א' וברק, י' (עורכות) (2009). *שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים*. מכון מופ"ת.

יאיר, ג' (2006). *מחויבות מפתח לנקודת מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית*. ספרית פועלים.

Achtenhagen, F., Oser, F. K., & Renold, U. (2009). *Teachers' professional development: Aims, modules, evaluation*. Sense Publishers. <https://doi:10.1163/9789087907419>

Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A. S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475–497. <https://doi.org/10.1177/1468794105056924>

Cope, J., & Watts, G. (2000). Learning by doing – An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 6(3), 104–124. <https://doi.org/10.1108/13552550010346208>

Creswell, J. W., Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE.

Farrell, T. S. (2013). Critical incident analysis through narrative reflective practice: A case study. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 79–89.

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>

Fook, J. (2011). Developing critical reflection as a research method. In J. Higgs, A. Titchen, D. Horsfall, & D. Bridges (Eds.), *Creative spaces for qualitative researching* (pp. 55–64). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-761-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-761-5_6)

Hanuscin, D. L. (2013). Critical incidents in the development of pedagogical content knowledge for teaching the nature of science: A prospective elementary teacher's journey. *Journal of*

Thiel, T. (1999). Reflections on Critical Incidents. *Prospect*, 14(1), 44–52.

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. RoutledgeFalmer.

Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Routledge.

Viergever, R. F. (2019). The Critical Incident Technique: Method or methodology? *Qualitative Health Research*, 29(7), 1065–1079. <https://doi.org/10.1177/1049732318813112>

Voulgari, R., & Koutrouba, K. (2021). Examining the depth of primary schoolteachers' reflection through the critical incident technique. *Educational Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1980863>

Woolsey, L. K. (2011). The critical incident technique: An innovative qualitative method of research. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 20(4). <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/59733>