

בין חזון למעשה – הסתגלות מקצועית של מורים מתחילים: חקר מקרה של בוגרי תוכנית הכשרת מצטיינים להוראת יהדות

תקציר: במאמר יוצגו ממצאים ממחקר אורך איכותני שבו הוצעה תאוריה מעוגנת בנתונים על תהליך ההתפתחות המקצועית של מורים מתחילים בנוגע לתמורות החלות אצלם בגישות ההוראה ולהבדלים בין ההוראה שלהם בפועל אל מול חזונם. הממצאים מלמדים כי רוב הסטודנטים-מורים מאמצים כבר בראשית ההכשרה גישות הוראה מסרניות. במהלך תקופת ההכשרה כמעט שלא מתרחשים שינויים בגישות שהם נוקטים בהוראה בפועל, ואם חלים שינויים הם מבטאים את התחזקות ההוראה במסירה. בד בבד חלה נסיגה בתפיסות הראוי ומצטמצם המתח בין החזון ליישום. מניתוח הממצאים מוצע מודל תלת-שלבי של התבססות גישות הוראה. המודל מלמד על חוזק ועל עמידותו של הידע המוקדם אצל מתכשרים להוראה כבר מכניסתם להכשרה, ועל ירידה מתמשכת בחשיבה הרפלקטיבית ובביקורת העצמית על גישת הוראתם ועל דרכי עבודתם במהלך ההכשרה ובשלב הכניסה לתפקיד. מכאן עולה שאלה בדבר דרכי ההשפעה של הכשרת מורים המבקשת לחנך להוראה בגישות המקצועות לתלמידים תפקיד פעיל בלמידה.

מילות מפתח: התפתחות מקצועית, הכשרת מורים, מורים מתחילים, דרכי הוראה, הוראת מקצועות יהדות.

מבוא

החזון החינוכי, "תפיסת הראוי", של מורים משקף את האמונות ואת הערכים בגישת ההוראה הראויה בעיניהם, ומתייחס לשאלות כגון כיצד ראוי ללמד את התכנים וכיצד ראוי שהתלמידים ילמדו (Nisan, 1992; van Dijk, 1995). בדרך כלל החזון אינו מתאפיין בניסוחים בהירים, אלא מנוסח כשברי מחשבות ועשוי להכיל יסודות המתנגשים זה בזה (Billig et al., 1988). בספרות המקצועית מקובלת ההבחנה בין תפיסות שהמורים מצהירים עליהן – "תאוריות מוצהרות" (espoused theories) – ובין הידע והתפיסות המעוגנים במצבי עשייה ממשיים, "ידע בפעולה" או "תאוריות בפעולה" (theories in action) (Schon, 1987). לא אחת יש

* המאמר מבוסס על קצין, 2008.

מתח או סתירה בין התאוריות בפעולה לתאוריות המוצהרות של המורים, כמו שמלמדים במידה מסוימת גם הממצאים במחקר שלפנינו.

משתתפי מחקר זה, סטודנטים-מורים הלומדים בתוכנית מצטיינים אוניברסיטאית להכשרת מורים להוראת מקצועות היהדות בבתי ספר ממלכתיים על-יסודיים, הם מכווני חזון ובעלי "אני מאמין" חינוכי-ערכי. מאפיינים אלו נחשפו בכמה מחקרים המלווים את התוכנית (כץ, 2003; קצין, 2003; ידיד, 2006). מניע עיקרי לבחירתם במקצוע ההוראה כקריירה הוא תפיסתם את העיסוק בהוראה כיעוד וכשליחות ואת ההוראה כמקצוע שיש בכוחו לתרום לתיקון חברתי ולהשפיע על הפרט והחברה. יתר על כן, רוב הסטודנטים בחרו לעסוק דווקא בהוראת מקצועות היהדות מתוך השקפה שיש במקצועות אלו ייחודיות ערכית, הם מסד לעיצוב זהות תרבותית ונושאים ידע חיוני (קצין ושקדי, 2011). עוד נמצא כי במעשה ההוראה בפועל של אותם סטודנטים-מורים רווחת הגישה של הוראה במסירה, המקדשת את התכנים כנכסי צאן ברזל וכחומר קשיח להעברה ממורה לתלמידיו. בהוראה כזו מוקצה מקום מרכזי ופעיל למורה, נושא הדעת, ומקום שולי וסביל לתלמידים, קולטי הידע (קצין, 2011).

מטרת המחקר שלפנינו היא בחינת תהליך ההתפתחות המקצועית של הסטודנטים-מורים במשך תקופת הכשרתם ובשנים הראשונות של ההוראה בתפקיד בנוגע לגישות ההוראה שלהם בפועל אל מול חזונם. הדיון בממצאים מתמקד בתפקידה של הכשרת המורים להשפיע על התהליך ולכוון את הסטודנטים בהתמודדותם עם המתח שבין תפיסות הראוי והחזון ובין מציאות ההוראה בכיתות.

רקע תאורטי

את תחילת ההתפתחות המקצועית של מורים מתחילים מקובל לראות עם כניסת הסטודנטים לתוכנית ההכשרה, ואת המשכה – בשלב ההתנסות בהוראה ובשלב הכניסה לתפקיד כמורים מוסמכים (Fuller & Bown, 1975; Kagan, 1992; Day, 1999; Feiman-Nemser, 2001). ההנחה הרווחת במחקר היא שתהליך ה"היעשות למורה" (the process of becoming a teacher) הוא תהליך של צמיחה והתפתחות מקצועית בעקבות הצטברות ניסיון בהוראה (Burn et al., 2003; Watzke, 2007).

בספרות על תהליכי התפתחות מקצועית של מורים מתחילים מוכרות שלוש קבוצות של מודלים לתיאור התהליך, שלפיהן אפשר לכאורה לבחון את ממצאי המחקר שלפנינו: מודל דאגות המורה המתחיל (Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975); מודל התפתחות מקצועית של מורים כתהליך של גיבוש הזהות העצמית המקצועית (Kagan, 1992; Furlong & Maynard, 1995; Korthagen, 2004; Flores & Day, 2006; Thomas & Beauchamp,

ומודל התפתחות מקצועית של המורים מפרספקטיבה של חברות בתרבות בית הספר (Scherff, 2010; Hancock & Scherff, 2010; Flores, 2006; Sabar, 2004; Karlsson, 2012; 2011); ומודל התפתחות מקצועית של המורים מתחילים לאור השינויים (Fuller, 1969). למודל, שפיתחו והרחיבו פולר ובאון (Fuller & Bown, 1975), נודעת השפעה על הכשרת המורים מתחילים, ועד היום הוא בסיס לבחינה תאורטית של התהליך (Poulou, 2007; Watzke, 2007; Dunn & Rakes, 2011; Shanks et al., 2012).

1. התפתחות מקצועית כתהליך של שינוי בדאגות

בפרספקטיבה הבוחנת את תהליך ההתפתחות המקצועית של מורים מתחילים לאור השינויים החלים בתחומי הדאגה שלהם הוצעו מודלים אחדים, שהידוע והוותיק שבהם הוא המודל של פולר (Fuller, 1969). למודל, שפיתחו והרחיבו פולר ובאון (Fuller & Bown, 1975), נודעת השפעה על הכשרת המורים מתחילים, ועד היום הוא בסיס לבחינה תאורטית של התהליך (Poulou, 2007; Watzke, 2007; Dunn & Rakes, 2011; Shanks et al., 2012). במודל ארבעה שלבים, ולפיו מתכשרים להוראה עוברים משלב של דאגות מוקדמות, שאינן מעוגנות במציאות הריאלית של ההוראה (pre-teaching concerns), לשלב של דאגות עצמי (self concerns), המרוכזות בהישרדות האישית בהוראה, וממנו לשלב של דאגות למצבי הוראה (teaching situation concerns), המתאפיינן בהתמקדות המורים המתחילים בביצוע משימת ההוראה (task concerns). לבסוף מגיעים המורים לשלב של דאגות לתלמידים (concerns about pupils) ודאגות להשפעת ההוראה (impact concerns), לצד אימוץ שגרת הוראה.

2. התפתחות מקצועית כתהליך של גיבוש עצמי

מפרספקטיבה זו תהליך ההתפתחות המקצועית של מורים מתחילים הוא תהליך של בניית הזהות העצמית המקצועית של המורה. זהו תהליך אקטיבי ומורכב ויש בו גישור בין הדימוי האידאלי של הפרט על עצמו כמורה ובין ההקשר של ההוראה, אילוצי המציאות והציפיות של אחרים ממנו (דביר ושץ-אופנהיימר, 2011).

קגן (Kagan, 1992) טוענת כי צמיחת הזהות המקצועית של מורים כרוכה בשינויים בתפיסה ובהתנהגות שמתרחשים לאורך זמן, בהתאם לאישיותו של המורה, לנסיבות ולהקשר, ולאוו דווקא בשלבים המדורגים באופן סדרתי. במודל שמציעה קגן חמישה רכיבים:

- א. פיתוח מודעותם של המתכשרים להוראה לידע הראשוני ולאמונות הראשונות שיש להם על ההוראה.
- ב. הבניה מחדש של דימויים אידאליסטיים ולא מדויקים על תלמידים ודימויים מוקדמים על העצמי כמורה.
- ג. כיוון תשומת הלב מן העצמי אל למידת תלמידים, תוך כדי גיבוש הדימוי העצמי כמורה.
- ד. פיתוח של פרוצדורות סטנדרטיות לניהול כיתה.
- ה. פיתוח מיומנויות של פתרון בעיות.

רכיבים אלו של גיבוש זהות מקצועית סובכים על פני ציר שבו מועתקת תשומת הלב של המורה המתחיל מהתמקדות בעצמי-האישי (self) אל התמקדות בתלמידים ובתהליך ההוראה-למידה.

מודל נוסף של התפתחות הזהות המקצועית מציעים פורלונג ומינרד (Furlong & Maynard, 1995). המודל מתאר תהליך של מעבר משלב של אידאליזם ראשוני (early idealism), דרך שלב של הישרדות אישית (personal survival) ושלב של התמודדות עם קשיי ההוראה (dealing with difficulties), אל שלב של התייצבות (hitting the plateau) ואל שלב שבו צפויה פריצת דרך והתקדמות (moving on). בשלב זה המורים מפתחים תפיסת הוראה מציאותית בנוגע לתהליך ההוראה-למידה בכללותו ולאופן שבו מתקיימת למידה משמעותית. נראה שההתבססות בתפקיד משקפת איזון שנוצר אצל המורים בעקבות גישור בין האופן שבו הם מלמדים בפועל ובין תפיסתם את ההוראה הרצויה.

3. התפתחות מקצועית כתהליך השתלבות בתרבות הבית ספרית

פרספקטיבה זו רואה את תהליך ה"היעשות למורה" כתהליך של חברות והסתגלות לתרבות בית הספר (Flores, 2004; Sabar, 2004; 2006; Flores & Day, 2006; Hancock & Scherff, 2012; Scherff, 2010). המודל המוצע לתיאור תהליך החברות של מורים מתחילים בתרבות בית הספר הוא מודל התפתחותי של שלושה שלבים: התלהבות – משבר – הסתגלות (fantasy – reality shock – adjustment) (צבר-בן יהושע, 2001; Sabar, 2004; Flores & Day, 2006). בשלב ההתלהבות המורים רואים בהוראה ייעוד ושליחות, ומקצוע שבו יוכלו לממש את עצמם. הם מקווים לשנות את פני החינוך, שואפים להיות טובים יותר ממוריהם, או רואים בעצמם את המורה הטוב שהיה להם פעם. הם מדמיינים את עצמם משפיעים על ילדים צעירים המתבוננים בהם בהערצה ומגשימים את חזונם על ההוראה הראויה (קצין, 2003). אף ששלב התחלתי זה מאופיין בהתלהבות, הוא מלווה גם בספקות ובהסתייגויות. ציפיות גבוהות, התרגשות וגם פחד ומעורבות רגשית מאפיינים את השלב הקצר הזה, שנמשך שבועות אחדים, ובו המורים מרגישים אופוריה על שהם ממלאים את תפקיד המורים הטובים שחלמו למלא (Sabar, 2004). השלב השני הוא שלב של משבר והלם המציאות. המורים המתחילים, שמתמודדים עם עומס המטלות והאחריות המתחייבת מהוראה בתפקיד, מגלים שהסביבה החדשה נראית ופועלת אחרת ממה שציפו (Lortie, 1975; Sabar, 2004; Leshem, 2008). התפיסות והידע הקודם שאתם מגיעים הטירונים אל ההוראה אינם תואמים בהכרח את חיי היום-יום בבית הספר. לאמיתו של דבר, פעמים רבות הם מתנגשים עם המציאות ואינם עולים איתה בקנה אחד. ככל שגדל הפער בין הדימוי שיש למורים המתחילים על בית הספר ועל ההוראה ובין התרבות השולטת בבית הספר שהם מלמדים בו, כך מתרבים חוסר העקביות והסתירות בין הידע הקודם

של המורים הטירונים ובין מה שנדרש בסביבה החדשה וממילא גדלה הרגשת הזרות (Goodald, 1984), חוסר ההלימה בין המצופה למצוי אצל המורים החדשים חוסר ביטחון וספקות בנוגע לאופן שבו עליהם לנהוג.

השלב השלישי הוא שלב של הסתגלות והשלמה, תוצאה של תהליך דה-סוציאליזציה ובעקבותיו תהליך של רה-סוציאליזציה. בתהליך הדה-סוציאליזציה מסירים המורים מעצמם תפיסות ואמונות שהציפייה למימושן בתרבות החדשה בלתי מציאותית, כדוגמת תפיסות הוראה שמקורן בהתנסות כתלמידים בבית הספר ואידאלים חינוכיים נשגבים. בתהליך הרה-סוציאליזציה מאמצים המורים מרכיבים הכרחיים מהתרבות החדשה, כמו מיומנויות הוראה ומיומנויות הישרדות, וכן השקפה שבאמצעותה אפשר לפרש מצבים בית ספריים בדרך חדשה (Sabar, 2004; Flores, 2006; Leshem, 2008). ראוי לומר שההסתגלות לתרבות בית הספר, שהיא שלב השיא במודל, תואמת את הציפייה של קהילת בית הספר שהמורים הטירונים ישתלבו ויאמצו את המנהגים ואת המסורות המקובלות, בניגוד לציפיות שהופנו כלפיהם במהלך ההכשרה, שהמורים הצעירים הם התקווה להכנסת חידושים ושהם ינערו את המערכת מהתאבנותה (Goodald, 1984).

שיטת המחקר

במחקר אורך זה שנערך במתודולוגיה האיכותנית-קונסטרוקטיבסטית, המתאימה לבחינת תפיסות, אמונות וחוויות שאינן ניתנות לבחינה על ידי בידוד משתנים, נבחנו גישות ההוראה של 13 סטודנטים-מורים במשך שש שנים: ארבע שנות הכשרה ושנתיים ראשונות של הוראה בתפקיד. המחקר נעשה באסטרטגיית "חקר מרובה מקרים" (שקדי, 2011; Shkedi, 2005) שבה כל אחד מ"המקרים", כל אחת ואחד מ-13 הסטודנטים-מורים, משקף התנסויות בעלות אופי דומה: לימודים במחזור הראשון של תוכנית הכשרה אוניברסיטאית ייחודית להוראת מקצועות היהדות בבתי ספר על-יסודיים ממלכתיים. התוכנית נוסדה בעקבות המלצות דו"ח ועדת שנהר שניסתה להתמודד עם "הירידה הנמשכת במעמדם של לימודי היהדות בכל רמות החינוך" (עם ועולם, 1994). בין ההמלצות מצוין כי "כתנאי הכרחי לשינוי מצבם של לימודי היהדות בחינוך הכללי, יש לפתור את בעיית המחסור החרף המסתמן והולך במורים מתאימים להוראת מקצועות היהדות" (שם). התוכנית למצטיינים מתאפיינת בתנאי קבלה גבוהים מאוד. הסטודנטים משתתפי המחקר התקבלו לתוכנית בזכות הצטיינות בהישגיהם בבחינות הבגרות ובמבחן הפסיכומטרי, כולם בעלי חזון הוראה ותחושת שליחות, ולרובם ניסיון בהדרכה במסגרות של חינוך בלתי פורמלי. התוכנית עתירת מלגות ותגמולי יוקרה, נמשכת ארבע שנים ומזכה את בוגריה בתואר שני ובתעודת הוראה בשניים ממקצועות מדעי היהדות. בסיום הלימודים בתוכנית מתחייבים הבוגרים ללמד בבתי ספר במשך ארבע שנים לפחות. בלימודי ההכשרה

בתוכנית מודגשת מאוד ההתנסות בהוראה, ומשולבים לימודי תיאוריה חינוכית. ההתנסות מתרחבת בהדרגה במהלך ההכשרה; הסטודנטים מלמדים יותר ויותר שעות כמורים מוסמכים בכיתות שלהם, ונושאים בכל האחריות הנדרשת ממורה ללא סיוע של מורה-מאמן. בכל משך ההתנסות מקבלים הסטודנטים-מורים הדרכה וליווי צמודים ואינטנסיביים של מדריכים פדגוגיים שמנסים בהוראת מקצועות יהדות.¹

שאלות המחקר

מהו חזונם של הסטודנטים-מורים בנוגע לגישת ההוראה הראויה, ומה טיב המתח בין החזון ובין גישת ההוראה בפועל? האם חלות תמורות בגישות ההוראה מראשית ההכשרה, במהלכה ובעבודתם כמורים בתפקיד בהתייחסות להוראה שלהם בפועל אל מול חזונם, ומה הן?

איסוף הנתונים וניתוחם

הנתונים נאספו במשך שש שנים, פעמיים בשנה. מהשנה הראשונה להכשרה ועד תום שנתיים של הוראה בתפקיד, התקיימו עם כל סטודנט-מורה שני ראיונות עומק פתוחים בכל שנה, ונעשו גם תצפיות. התצפיות צולמו בווידאו, תומללו מילה במילה, ונערכו בשיטת תצפית מעורבת: החוקרת רשמה הערות ותיאור מלווה של רצף האירועים שהתקיימו בשיעור (שקדי, 2003).

הראיונות נערכו בשיטת "ראיון עומק" (in-depth interview) (Lincoln & Guba, 1985; Miller & Glassner, 2004), המתנהל כשיחה המתמקדת בנושא הנחקר. הראיון מאפשר למרואיינים לתאר ולפרש במילים ובמונחים שלהם את עולמם ואת התרבות שהם חיים ופועלים בה (Connelly & Clandinin, 1990). השאלות בראיון היו שאלות פתוחות מסוגים שונים: שאלות תיאוריות, שאלות משמעות, שאלות השוואתיות, שאלות השלמה, שאלות ניגודיות ושאלות מעוררות (Shkedi, 2005). הראיון נפתח בשאלה כללית, שהזמינה את הסטודנטים-מורים לספר את סיפורם. במהלכו המראיינת דובבה את המרואיינים וניסתה לעזור להם להפוך את הבלתי מודע למודע ואת הידע הסמוי לידע גלוי. חלקים נרחבים בראיונות התקיימו במתכונת של ראיון מאזכר, שהוא אמצעי להבנת התופעה הנצפית מנקודת המבט של משתתפי המחקר (Shkedi, 2005). בראיונות המאזכרים, שהם מתודה המשולבת בראיון עומק, הוצגה לסטודנטים-מורים התצפית בשיעור שלהם, והם התבקשו להתייחס לקטעים ממנה ולתאר אותה מנקודת מבטם. בדבריהם שיקפו המרואיינים במידה מרבית את חוויית ה"רפלקציה

1 החוקרת הכותבת מאמר זה הייתה מדריכה פדגוגית לתלמידי המחזור השני והשלישי של התוכנית. משתתפי המחקר משתייכים למחזור הראשון.

בפעולה" (reflection in action), שהיא החשיבה של המורים בינם לבין עצמם בזמן הפעילות בכיתה, על אותה פעילות עצמה (Schon, 1983; 1987).

הנתונים נותחו בשיטת הניתוח הנושאי (thematic analysis), העוסקת בעיקר כמה שמשותפי המחקר אומרים, מתארים ומסבירים. הניתוח נעשה באופן שיטתי ובשקיפות מלאה (Strauss & Corbin, 1990) בעזרת תוכנת נרלייזר (Narralizer) לניתוח נתונים נרטיביים (שקדי, 2011), המאפשרת בנקל להציג, לבחון ולשחזר כל אחד מהשלבים של הניתוח. הניתוח כלל ארבעה שלבים רצופים: בשלב הראשון של ניתוח הנתונים חולקו הראיונות ליחידות משמעות. בשלב השני, הממפה, אורגנו קטעי המשמעות בקטגוריות נושאיות משותפות או מקבילות, באופן שהבליט את המשותף לכל הסטודנטים-מורים ואת המייחד כל אחד מהם (שקדי, 2011). בשלב השלישי, הממקד, שנעשה כמו קודמיו בעזרת התוכנה לניתוח נתונים, נבחרו מתוך המערך הממפה הקטגוריות המרכזיות. מאמר זה מתמקד בקטגוריות שעניינן חזון ההוראה של הסטודנטים במפגש עם מעשה ההוראה. בשלב הרביעי, התיאורטי, תורגמה התמונה הקטגוריאליית שהתקבלה למושגים תיאורטיים, והתוצאה היא "תיאוריה מעוגנת בנתונים" על התפתחות גישות ההוראה של הסטודנטים-מורים והתמורות החלות בהן.

ממצאים

לפני שיפורטו הממצאים שעלו משאלות המחקר על חזון ההוראה של הסטודנטים-מורים והמתח המסתמן בינו ובין ההוראה בפועל, יש להקדים ולתאר את גישות ההוראה שנמצאו בהוראה של משתתפי המחקר.

זוהו חמש גישות הוראה שהסטודנטים-מורים מלמדים לפיהן, ואפשר למקם אותן על רצף שבקצהו האחד הוראה ממוקדת מורה ותכנים ובקצהו השני הוראה ממוקדת תלמידים. הגישות הן: מסירה מבהירה, מסירה מפעילה, מסירה קשובה, מסירה מותאמת והוראה מעודדת הבניה. ארבע הגישות הראשונות הן בטבען גישות מסרניות פוזיטיביסטיות, וכולן רואות את המטרה העיקרית של ההוראה בהעברת תוכני הדעת אל התלמידים, והתכנים נתפסים כידע נתון ואובייקטיבי (בק, 2006; Sawyer et al., 2005). ארבע הגישות הללו שונות זו מזו במידת התייחסותן לתלמידים בתהליך ההוראה. **גישת מסירה מבהירה** ממוקדת במסירת התכנים לכלל תלמידי הכיתה, אם כי מתוך עיבוד תוכני הלימוד לרמת ההבנה והקליטה של התלמידים (Sawyer et al., 2005). **גישת מסירה מפעילה** מניחה שהדרך היעילה ביותר למסור את התכנים היא באמצעות הפעלת התלמידים כקבוצה, אבל מרכזיותם של תוכני הדעת נשמרת בה בקפדנות (גלובמן וכספי, 1999; Schwab, 1962; Bruner, 1960). **גישת מסירה קשובה** מדגישה את מרכזיותם של המורים כמוסרי תוכני הלימוד. לפי גישה זו, המורים קשובים לכל תלמיד ותלמידה כיחידים ומנסים לסייע להם לקלוט את התכנים, בעיקר בדרך של חיזוק, אמפתיה וסבלנות

(Noddings, 2001; LeDoux, 2007). **בגישת מסירה מותאמת** יש התמקדות גבוהה יחסית בתלמידים, והיא מבקשת להציע לכל אחד ואחת מהם את דרך ההוראה המתאימה לו, שבאמצעותה יהיה ביכולתו לקלוט את התכנים באופן המיטבי (שמעוני ולוין, 1998; Darling-Hammond, 2005). הגישה החמישית, **הוראה מעודדת הבניה**, נבדלת משאר הגישות בכך שהיא רואה בתוכני ההוראה ידע הקשרי ואמצעי ליצירת משמעות ולהבניית ידע על ידי הלומדים. תפקידם של המורים, לפי גישה זו, לאפשר ולעודד למידה פעילה כזו (ברוקס & ברוקס, 1993; Perkins, 1996; Nuthall, 2002)

בחינת תפיסות הסטודנטים-מורים את גישות ההוראה, ובחינת התמורות החלות בהן במשך השנים מלמדות שאצל כל 13 משתתפי המחקר יש מתח מסוים, המשתנה בממדיו וממתן עם השנים, בין הגישה שבה הם מלמדים בפועל, המשקפת את "הידע בפעולה" (Schon, 1987), לבין חזונם המוצהר בנוגע לגישת ההוראה הרצויה. להלן יוצג חזון ההוראה של הסטודנטים-מורים והמתח המסתמן בינו ובין ההוראה בפועל. מתח זה עלה, בין היתר, בראיונות המאזכרים (שקדי, 2011), שבמהלכם צפו הסטודנטים-מורים בצילום השיעורים שהם עצמם לימדו. בזמן הראיונות קרה לא אחת שהסטודנטים ביטאו חשיבה רפלקטיבית על דרכי ההוראה שנקטו והתייחסו לפערים שנגלו בהוראתם בין ראוי למצוי.

הממצאים יוצגו לפי חלוקת שש שנות איסוף הנתונים לשלושה שלבים: השלב הראשון של ההכשרה (שנים א'-ב'), שבו הייתה התנסות מצומצמת בהוראה במסגרת פתוחה יחסית ובה כמעט לא נדרשה מהסטודנטים מחויבות מערכתית; השלב השני, השלב המתקדם של ההכשרה (שנים ג'-ד'), שבו מסגרת ההתנסות מתרחבת, והיא כוללת שלוש עד חמש שעות הוראה שבועיות של שני מקצועות לימוד; והשלב השלישי, שלב הכניסה להוראה בתפקיד (שנים ה'-ו'), שבו כל אחד ואחת מבוגרי ההכשרה מועסק כמורה מן המניין במשרה מלאה.

השלב הראשון של ההכשרה (שנים א'-ב')

את החזון החינוכי של הסטודנטים בנוגע לגישת ההוראה הרצויה הם תיארו כבר בראיונות שנערכו עמם בשנה הראשונה להכשרתם. כל הסטודנטים-מורים² פורשים חזון של הוראה המתווה התייחסות רבה לתלמידים, כמו שאפשר ללמוד מהדברים הבאים.

כפיר (שנה א') רואה את עצמו בחזון ההוראה שלו מקיים בשיעורים שיח מפעיל, ומעודד את תלמידיו לבטא את דעתם ולהביע חשיבה מקורית. בתשובה לשאלה "איך תלמד פרק בתנ"ך?" הוא מסביר:

2 הדוברים מוצגים בשמות בדויים

הייתי עושה איזה בריינסטורם על משהו, ומקשיב לזה ומקשיב לזה... לא כמו המורים שלי שהיו אומרים: "טוב, אין זמן". אם נניח היה נושא בתנ"ך שנורא להיט את כולם, אז המורה לא הייתה ערה לזה. היא לא הייתה מקשיבה או שהיא הייתה מקשיבה למה שהיה לנו להגיד וממשיכה הלאה למה שהיא רוצה להגיד.

שירלי (שנה א'), שצברה ניסיון כמדריכה בתנועת נוער, מציגה את המתח בין הוראה ממוקדת מורה ופורמלית לבין ההוראה הרצויה, שבה המסגרת פתוחה יותר ומאפשרת ביטוי ומעורבות של התלמידים כלומדים פעילים:

אני חושבת שיש אלמנטים בחינוך הבלתי פורמלי שצריך להכניס לחינוך הפורמלי. מאוד יכול להיות שזה בגלל מה שאני מכירה כטוב ולכן אני חושבת [...] אפילו מעגל, כל דבר שהוא לא פורמלי. אבל אני כן חושבת שאפשר להכניס מתוך זה אלמנטים של בחירה, אלמנטים של קשר יותר אישי, דברים שלדעתי חשובים, קשר בתוך המערכת.

בחזונה מבקשת שירלי לקשר את התכנים לעולמם של התלמידים ולאפשר להם לבטא את התייחסותם לנושאים הנלמדים:

לא בא לי לראות את עצמי כמו המורה הזאת (שצפינו בה). אני הרגשתי שהיא לקחה דברים שמבחינה טכנית היא למדה אותם באקדמיה. [...] הרגשתי שזה אני לא רוצה, להביא את מה שלמדתי באוניברסיטה לבית ספר. [...] אבל אני מקווה שמשוהו יותר חי, יותר קשור לחיים, משהו שנותן יותר מקום ללומד ופחות ללמד את הקטגוריות הברורות והביקורתיות.

בשנה ב', כשהסטודנטים מתחילים ללמד, מסתמן מתח בין ההצהרות שהצהירו בחזונם לבין הוראתם בפועל.

אזכור מדבריו של אסף (שנה ב') מלמד על מתח מטריד בין הוראתו בגישה שבה המורה ריכוזי ומעביר ידע ובין חזונו על גישת הוראה שבה התלמידים יוזמים מצבי למידה והם שפעילים בהבניית ידע:

נראה לי שאני יותר מדי ריכוזי. [...] הייתי שמח ליצור מצב של יותר למידה עצמית, יותר שיחה בין התלמידים לעצמם... שהתלמידים יהיו אלה שינסחו את השאלות, ישאלו אותן וישיבו עליהן, שלא כל הדברים ינהלו על ידי.

רמי (שנה ב') סבור שיש למסור לתלמידים ידע תוך כדי הפעלתם. הוא מבקר את עצמו ואומר שמן הראוי היה לקיים בשיעור דיון. את ההוראה שלו בגישת מסירה מבהירה הוא מתרץ ואומר שהיא נובעת ממחסור בזמן:

הצילום [מעלה בי] תובנות גם מבחינה פיזית איך שאני מתנהג, וגם מבחינת השיעור עצמו. ממש חריף, ההיעדר הזה של הדיון. [...] אם היה לי עוד שיעור, אפילו אם היו לי עוד עשרים דקות, אז הייתי נכנס לדיון של מה כל אחד חושב. [...] אבל ההחלטה שלי, בסופו של דבר, הייתה שאני רוצה להעביר להם איזשהו ידע ואיזשהו קו מחשבה.

סטודנטים-מורים אחרים מתארים חזון של הוראה התואם את גישת הוראתם, אך שונה ממנה במידת העקביות של יישום הגישה. איריס (שנה ב'), לדוגמה, תוהה עד כמה הוראתה אכן תואמת את השקפתה ומאפשרת "מקום" לתלמידים. היא מודעת לפער שבין הדומיננטיות שלה בשיעור ובין מידת הפעלת התלמידים בתהליך ההוראה-למידה:

אני תוהה אם אני לא מדברת יותר מדי ו[נמצאת] במקום הזה של מורה שהוא במרכז הכיתה, הוא מוביל את השיעור והוא מנחה. [...] אני תוהה כמה מורה צריך לדבר, אני לא יודעת איך נותנים יותר מקום לתלמידים. לא רק שייתנו תשובות קצרות, לתת להם יותר [...] יש לי שאיפה שהם יגידו דברים, יותר ישקיעו במה שהם אומרים.

מהדוגמאות שלעיל אפשר לראות את השאלות ואת התהיות שמעלים הסטודנטים-מורים בנוגע למידת יישומה של גישת ההוראה הראויה בעיניהם. כל אחד מהסטודנטים-מורים אמנם מלמד בגישת הוראה ראויה לדעתו, אך בה בעת הוא דורש מעצמו יתר עקביות ביישום הגישה ומעלה תובנות על רצונו להעניק תשומת לב רבה יותר לתלמידיו.

השלב המתקדם של ההכשרה (שנים ג'-ד')

בשלב המתקדם של ההכשרה להוראה, שנים ג'-ד', שבהן ההתנסות בהוראה היא עדיין במסגרת הלימודים בתוכנית, רוב הסטודנטים-מורים מוסיפים ללמד בגישת ההוראה שלימדו בה קודם לכן, כשעתה הם מכירים ביתרונותיה. אף על פי שלא חלו שום שינויים בגישת הוראתם למן השלב הקודם (שנה ב'), מסתמנת תמורה מסוימת בחזונום דווקא. "הראוי" מתקרב למיושם בפועל. אצל כל אחד ואחת מהסטודנטים מתחזקת האמונה בערכה של הגישה שבחרו ללמד, גדלה ההלימה בין החזון למציאות ההוראה ופוחת המתח ביניהם, אם כי עדיין אינו בטל לחלוטין. דוגמה להתמתנות זו אפשר למצוא באזכור מדבריו של גיורא (שנה ד'):

[...] חלק מההכנה שלי עכשיו שצריך באמת יותר לחשוב איך להטמיע, איך שהחומר ייכנס להם לראש. עוד פעם ועוד פעם להגיד כי חשוב שיבינו את החומר. כשלימדתי בשנה שעברה לא הבנתי מספיק את המנגנון הזה, שצריך להכניס להם את זה, שייכנס פנימה, שייכנס לתוך הראש.

רמי (שנה ד') מבחין שבמידה מסוימת הוראתו טכנית ואף משעממת, אך למרות זאת נראה שהוא מקבל את המציאות, מסתגל אליה ונכנס לתלם ההוראה הבית ספרית:

אפשר היה לחשוב ללמד את זה אולי בדרך פחות טכנית ברגעים מסוימים. הרגשתי שהיו כמה שלבים שזה היה לימוד טכני, דבר שאני די מסתייג ממנו, אבל משום מה עשיתי אותו. זה משעמם... למה עשיתי אותו? עשיתי אותו, אני מניח... מתוך איזושהי כניסה לתלם מסוים. בסך הכול עוד לא מצאתי את הנוסחה של איך לעשות את זה טוב יותר. אני מקווה שזה יגיע עם הזמן.

שירלי (שנה ד') מתייחסת לא רק לרמת העניין של התלמידים בשיעור, אלא גם לתפקידם בתהליך ההוראה-למידה. בשיעור מחשבת ישראל היא מסכמת לתלמידים את החומר, אם כי לדבריה אין בסיכום ערך מוסף, ומן הראוי שהתלמידים יידרשו לחשיבה וכך יפנימו טוב יותר את הנלמד:

זה [החזרה] היה יכול להיות יותר מעמיק, היה שם משהו כזה בינוני. הם יותר חושבים בו [בשיעור טוב], שיעור שהם בעצמם צריכים להסיק מסקנות או להיות יותר פעילים בעיקר מבחינת מחשבה. גם אם אני מדברת יותר אבל הם בינתיים צריכים לחשוב על משהו. שאני אכתוב על הלוח דברים שהם יודעים? אין בזה שום ערך מוסף, זה רק סיכום. לדעתי, אני צריכה לחשוב איך אני מקפידה את זה מדרגה, ואז זה נהיה גם מעניין ואולי גם... מבחינת הפנמה.

שלב הכניסה להוראה בתפקיד (שנים ה'-ו')

בתום ארבע שנות הכשרה הסטודנטים מועסקים כמורים בבתי ספר על-יסודיים ממלכתיים. בשלב זה כל ה-13 מוסיפים ללמד באותן גישות הוראה שלימדו לפיהן בשלב המתקדם של ההכשרה. יתרה מכך, כל אחד מהמורים מתבסס בגישת ההוראה שלו, וזו מתקבלת בתודעתו כגישה הראויה.

דוגמה לקבלת גישת הוראה הננקטת בפועל כגישת הוראה ראויה ולצמצום המתח שליווה את הסטודנטים-מורים בשלבים הקודמים של התפתחותם המקצועית, נמצאת באזכור דבריה של שירלי (שנה ה'), המלמדת בגישת מסירה מבהירה:

השנה... אני מכתובה ואני מוצאת שזה לא כל כך גרוע כמו שחשבתי. מהרבה בחינות אני חושבת שזה טוב [...] בקושי אני מרשה לעצמי לצאת מהסטנדרטי. יכול להיות שזה גרוע, יכול להיות שזה טוב. באתי עם רקע והשקפה של תנועת נוער, ובאיזשהו שלב הרגשתי שבית ספר זה לא מקום לעשות בו שינויים. יכול להיות שעכשיו אני בקיצוניות השנייה, שאני מאוד קלאסית, ואפילו דורשת מהם לשנן.

בשעה שבהוראה בפועל המורות מלמדות בגישת מסירה מבהירה, שקונה לה מקום של קבע אצלן, הן עדיין סבורות כי יש לזמן לתלמידים פעילות למידה אקטיבית. איריס (שנה ה') מניחה כי לא ההתרכזות בצורך וברצון להספיק חומר מביאה אותה לנקוט גישת הוראה של מסירה מבהירה, אלא הרגשת הביטחון שסגנון כזה של הוראה מקנה לה. עם זאת, היא מדגישה שמן הראוי להטיל על התלמידים מפעם לפעם משימות של למידה עצמית. דבריה והרגשותיה מעידים על מתח בין ההכרה ביתרונות הגישה שבה היא מלמדת ובין תפיסתה את ההוראה הרצויה:

בכיתה י"ב עשיתי כמה פעמים עבודה בקבוצות, והלוואי שהייתי עושה את זה יותר, אבל אני לא כל כך שלמה עם זה, כי אני רוצה את זה וגם לא רוצה את זה. אני מרגישה בטוחה במה שאני עושה, בזה שהשיעור אצלי, נוח לי להישאר במה שמוכר ובטוח. [...] אני יכולה לומר בכנות שהתלמידים שלי לא משתעממים, אבל אני לא יודעת עד כמה הם מולידים את הדברים. זאת אומרת, זה יותר היזכרות או שאני מכתיבה להם מה לחשוב, כי אני בטוחה שהם לא יצליחו לבד, יש לי מין חשש כזה, חוסר ביטחון, וזה חבל. [...] אני קצת בשיעור כמו השחקן, הקוסם, ה... אני מרגישה שזו האחריות שלי [...]. מה שהייתי צריכה זה אולי יותר להעביר את האחריות לילדים.

כאמור, בשלב הוראה זה מתפוגג מאוד המתח בין רצוי למצוי שליווה את ההוראה של הסטודנטים-מורים בשלב הראשון של ההכשרה והלך והתמתן מהשלב השני והמתקדם של ההכשרה.

מסקנות: מודל "התבססות גישות ההוראה בעשייה בפועל" אצל סטודנטים-מורים
 בסקירת הספרות שלעיל הוצגו שלוש קבוצות של מודלים המתארים את תהליך ה"היעשות למורה": מודל דאגות המורה המתחיל (Fuller & Bown, 1975); מודל התפתחות מקצועית של מורים כתהליך של גיבוש הזהות העצמית המקצועית (Kagan, 1992; Furlong & Maynard, 1995; Korthagen, 2004); ומודל התפתחות מקצועית של מורים מהיבט של חברות בתרבות בית הספר (Sabar, 2004; Flores, 2006). לכאורה, אפשר לבחון את ממצאי המחקר שלפנינו על פי המודלים הללו ולתאר לפיהם את התפתחותם המקצועית של הסטודנטים-מורים המשתתפים במחקר זה. ואולם אף לא אחד מהמודלים האלו יכול להצביע על ההתפתחות בגישות ההוראה ובדרכי ההוראה של הסטודנטים-מורים. בחינת תהליכי ההתפתחות המקצועית של משתתפי המחקר שלפנינו, שעיקרם אימוץ והתבססות של גישות הוראה, מלמדת כי המודלים המוכרים בספרות המחקרית אינם מסייעים להצגת תמונה מהימנה של צמיחת המורים. המודלים הללו מתמקדים בתהליכים פסיכולוגיים פנימיים שמתרחשים אצל הסטודנטים המתכשרים

להוראה, אך אינם עוסקים בשאלה כיצד תהליכים אלו באים לידי ביטוי בהוראה בפועל. התמורות שעליהן מצביע כל אחד משלושת המודלים נוגעות לעולמם הפנימי של המורים, אבל לא לדרך ההוראה שלהם, ובוודאי לא לקשר בין התהליכים הפנימיים להוראה בפועל.

כזכור, במחקר שלפנינו הממצאים מלמדים שרוב הסטודנטים-מורים הגיעו אל ההכשרה כשכל אחד ואחת מהם כבר נשא איתו גישת הוראה שהוא נקט לכל אורך הדרך כמעט ללא שינוי. אם חלו תמורות, הן כמעט לא התבטאו בגישת ההוראה בפועל, אלא בתפיסת גישת ההוראה הראויה, שנמצאה במתח מסוים עם ההוראה בפועל. מתח זה הלך והצטמצם במרוצת הזמן, כמעט עד היעלמות בשלבים הבאים של ההתנסות בהוראה. כמשך תהליך ההתפתחות המקצועית גברה אמונתם של הסטודנטים-מורים בגישת ההוראה שלימדו, והם ראו בה את הגישה הראויה ביותר להוראה.

מודל דאגות המורה המתחיל (Fuller & Bown, 1975) מתאר תהליך ליניארי של שינויים בדאגות ובלבטים בכמה היבטים של ההוראה, אולם אינו מתייחס ליישום של הידע המקצועי ולדרכי ההוראה של המורים המתחילים. ייתכן שהשינויים המתוארים במודל בנוגע לסוגיות המטרידות את הסטודנטים-מורים מתחוללים גם אצל משתתפי המחקר שלנו, אך לא נראה שבכוונו של מודל זה להצביע על התפתחות גישות ההוראה. גם אם ניווכח בשינויים בדאגות החלים אצל הסטודנטים-מורים, עדיין אין הדבר בא לידי ביטוי בגישות ההוראה שלהם, המתבססות ומתקבעות ואינן משתנות במשך השנים.

מודלים של התפתחות הזהות המקצועית (Kagan, 1992; Furlong & Maynard, 1995; Bullough & Baughman, 1997; Korthagen, 2004; Flores & Day, 2006) בוחנים את תהליך ההתפתחות על פי הזהות המקצועית המתגבשת ומתעצבת של המורים המתחילים. רובם אינם בוחנים לא את מעשה ההוראה בפועל ולא את המתח בינו ובין תפיסת הראוי ואת היחסים ביניהם.

מודל החברות בתרבות בית הספר מתמקד בשינוי עמדות, ברכישת ביטחון ובהסתגלות מנטלית, ואין זה מן הנמנע שהתהליכים האלה מתרחשים גם במחקר שלנו. ואולם לפי הממצאים במחקר זה, גם אם הסטודנטים-מורים חווים תהליכים של חברות, הם מהירים ביותר, וגישות ההוראה של רובם מתקבעות כבר בשלב הראשון של ההכשרה ובדרך כלל הן תואמות עד מאוד את המקובל בבית הספר. יתרה מזאת, ממצאי מחקר זה, המעידים על השתלבות בגישת ההוראה המסרנית המקובלת בבית הספר, עשויים להביא למסקנה שבכל הקשור לגישת ההוראה, תהליך החברות מתרחש עוד לפני הכניסה להוראה, והוא תולדה של שנים רבות של "שוליאות בתצפית" כתלמידים בבית הספר (Lortie, 1975).

כל המודלים מתעלמים מההיבט העיקרי של ההתפתחות המקצועית – גישות ההוראה המיושמות בפועל. אמנם נראה כי הסטודנטים-מורים צברו במהלך השנים ניסיון בהוראה,

רכשו ביטחון, אימצו שגרות הוראה, חיזקו והרחיבו את ידע המורה שברשותם, התמקצעו פרופסיונלית והסתגלו לתרבות ההוראה הנהוגה בבתי הספר שהם מועסקים בהם כמורים, אך המסקנה שעולה ממחקר זה היא שכל השינויים הללו כמעט אינם משפיעים על התבססות גישות ההוראה של הסטודנטים-מורים במרוצת השנים. אם חלים שינויים, הרי אלו שינויים בתפיסת גישות ההוראה הראויות, תפיסות שבמהלך השנים "מתיישרות" עם גישת ההוראה הננקטת בפועל.

לפיכך מן הממצאים של המחקר הזה ראוי להציע מודל חדש, המתאים לתיאור תהליך ההתפתחות של גישות ההוראה של סטודנטים-מורים מתחילים. מודל תלת-שלבי של התבססות גישות הוראה:

- שלב ראשון – אימוץ כמעט ספונטני של גישת הוראה, מתוך תהייה והתלבטות על טיבה.
- שלב שני – היצמדות לגישת ההוראה שאומצה, מתוך הכרה ביתרונותיה.
- שלב שלישי – המשך ההוראה על פי אותה גישה וקבלתה כראויה ביותר.

תהליך "התבססות גישות ההוראה" מתחיל בשלב הראשון של אימוץ, הנראה כמעט ספונטני, של גישת הוראה. זהו תהליך שראשיתו אצל רוב הסטודנטים-מורים מיד בתחילת השלב הראשון של התנסותם בהוראה. אימוץ גישת ההוראה אינו מלווה בחיפושי דרך והתלבטות, אלא נראה לכאורה מהיר והחלטי (אין כוונה לטעון כי אין לסטודנטים-מורים התלבטויות בנוגע לטקטיקת הוראה זו או אחרת, אלא שברמה של גישת הוראה האימוץ הוא ברור ועקבי). הסטודנטים-מורים מאמצים גישת הוראה, אם כי זו מלווה בתהיות ובהרהורים על התאמתה לחזונם ולמציאות בית הספר שאיתה הם נפגשים לראשונה כמורים. בשלב הזה ניכר אצל רוב הסטודנטים מתחיל גידול יחסית בין תפיסת הרצוי למצוי, שנובע מהפער בין ההוראה בפועל, בגישה שהיא יותר ממוקדת מורה ותכנים, ובין חזון ההוראה, הנוטה יותר להוראה ממוקדת תלמידים.

הדימויים האידאליסטיים שיש למורים מתחילים על עצמם ועל ההוראה, כמו שהם מתוארים במודלים שהוצגו לעיל (Fuller & Bown, 1975; Kagan, 1992; Furlong & Maynard, 1995; Sabar, 2004) כמאפיינים את השלב הראשון של ההתפתחות המקצועית, מצויים גם במודל המוצע כאן, ואולם הם באים לידי ביטוי בעיקר בדברי הסטודנטים-מורים על גישת ההוראה הראויה, ולא בגישת ההוראה בפועל. רובם גם נאמרים בשנה א', עוד לפני ההתנסות בהוראה, ופחות בנוגע לגישת ההוראה בפועל. ממצאי מחקר זה ומחקרים אחרים שבחנו את הסטודנטים-מורים המשתתפים בתוכנית ההכשרה הנחקרת מלמדים בכירור שהסטודנטים מגיעים אל ההכשרה כשהם שואפים, כל אחד בדרכו, לממש את חזונם החינוכי ואת האידאלים שהם מאמינים בהם (כץ, 2003; קצין, 2003; ידיד, 2006). כאשר הם מתחילים להתנסות בהוראה

ומאמצים, כאמור, גישת הוראה באופן שנראה ספונטני, עולות אצלם שאלות בנוגע להלימה בין החזון ובין האופן שבו הם התחילו ללמד.

בשלב השני הסטודנטים-מורים נצמדים בדרך כלל לאותה גישה שבה לימדו בשלב הקודם. כעת המתח בין מצוי לרצוי מתמתן אצל רובם וגוברת ההכרה שגישת ההוראה שהם נוקטים למעשה היא בעלת יתרונות ברורים. במחקר שלנו ההתמודדות עם מציאות ההוראה – שבחלק מהמורלים של התפתחות מקצועית של מורים טירונים מתוארת כשלב של משבר או הישרדות (Fuller & Bown, 1975; Furlong & Maynard, 1995; Sabar, 2004) או כשלב של בניית דימויים מחדש (Kagan, 1992) – גורמת לרובם דווקא לשמר את תכנית ההוראה המוקדמת. הסטודנטים-מורים אינם משנים את האופן שבו הם מלמדים, אלא להפך, הם מתחזקים בדעתם שדרך הוראתם מלכתחילה היא הראויה.

בשלב השלישי, לאחר סיום הכשרתם הפורמלית, כאשר בוגרי תוכנית ההכשרה מועסקים כמורים לכל דבר בכתי הספר, מתבססת אצלם ההוראה באותה גישה שבה לימדו מלכתחילה, ורובם ככולם רואים בה את הגישה הראויה להוראה. איזון בין ההוראה בפועל לתפיסת ההוראה הרצויה מתואר גם במודל גיבוש הזהות של פורלונג ומיינרד (Furlong & Maynard, 1995) כמאפיין את השלב המאוחר של ההתפתחות המקצועית. במודל של צבר-בן יהושע (Sabar, 2004) מתואר איזון שמתבטא בהסתגלות של המורים המתחילים לתרבות בית הספר שלהם. ייתכן שללא נקיטת אסטרטגיה של צמצום קונפליקטים או פתרוןם עשויים המורים לעזוב את המערכת (Beach & Pearson, 1998).

ממצאי המחקר שלפנינו נראה לכאורה כי להכשרת המורים אין השפעה על גישות ההוראה שנוקטים בפועל הסטודנטים-מורים. תהליך ההתפתחות המקצועית המתואר לעיל במודל "התבססות גישות ההוראה" מלמד על צמצום המתח שיש בראשית ההכשרה בין חזון ההוראה ובין גישת ההוראה בפועל, ועל הכרה הולכת וגוברת ביתרונותיה של גישת ההוראה. את אותה גישה הסטודנטים-מורים מאמצים כבר עם כניסתם להכשרה, נצמדים אליה בהמשך, וכמורים מבססים אותה תוך כדי הערכתה כגישה הראויה ביותר להוראה. התהליך מתבטא ברידה בחשיבה הרפלקטיבית ובהמעטה של הביקורת העצמית של הסטודנטים-מורים על גישת הוראתם ועל דרכי עבודתם, כמעט עד לידי היעלמות המתח בין רצוי למצוי.

דיון: השתמעויות המחקר לתהליך הכשרת המורים

בספרות המחקרית נידונה ההשפעה של הכשרת המורים, ובכלל זה יכולתה לערער את המסד המוצק של תפיסות המתכשרים להוראה. תפיסות אלו מלוות את כל תהליך ההכשרה והשפעתן על התוכנות הנרכשות במהלכו ועל ההתנסות בהוראה משמעותית ורבה (לם, 2000; בק, 2008; Korthagen, 2004; Korthagen & Vasalos, 2005). התפיסה הרווחת מדגישה כי יש קושי

רב לשנות את התפיסות, את הדימויים ואת ההנחות המוקדמות שסטודנטים להוראה באים עמם להכשרה. נראה שהידע החדש שהמתכשרים נחשפים אליו במסגרת הקורסים בתוכנית ההכשרה משמש בעיקר כדי לאשר או לחזק תפיסות מוקדמות ואינו מערער אותן או מביא לשינוי שלהן (Tillema, 1998; Korthagen, 2004). לעומתה, יש הטוענים כי אף על פי שתפיסות הן גוף יציב וקשיח, אפשר לשנותן בתהליך שבו המתכשרים מכוונים להבניית הידע המקצועי של ההוראה ובתהליך הכשרה שנמנע מכפיית עמדות, חותר לזיהוי ולחשיפה של התפיסות המוקדמות ומתמקד בשיח רפלקטיבי משותף לבחינתן (זוהר, 2002; מבורך ושטראוס, 2002; Feiman-Nemser, 2012; McGrath, 2007).

בעקבות ממצאי מחקר זה ברצוני להציע כי תהליך הכשרה המבקש לכוון את הסטודנטים-מורים להוראה בגישות המקנות תפקיד פעיל לתלמידים ולעולמם צריך להביא בחשבון את הידע המוקדם שלהם בדבר גישות ההוראה. מתוך כך מוצע להתאים את תוכניות ההכשרה לתפיסות המתכשרים ולהתערב בדרכי ההוראה שלהם באמצעות הכרת תפיסותיהם ועולמם ומבלי לנסות לכפות עליהם עמדות המנוגדות לאישיותם (מבורך ושטראוס, 2002; Feiman-Nemser, 2012). הדרכה מלווה – שעניינה הגברת המודעות העצמית של הסטודנטים לתפיסותיהם, מפגש שלהם עם גישות הוראתם על היבטיהן השונים ודיון בזהותם ובחזונם החינוכי – עשויה, לעניות דעתי, להגביר את הסיכוי לשינוי ההוראה ואיכותה בכלל, והוראת מקצועות היהדות בפרט.

מאחר שכרוב בתי הספר ההוראה הרווחת היא בגישות של מסירה (ברוקס וברוקס, 1997; שטראוס ושילוני, 1997; לוין ונבו, 2000; Sawyer et al., 2001; Cuban, 1996; Bruner, 2005), מותר להניח כי סטודנטים-מורים, ובוודאי אחר כך מורים מוסמכים, ילמדו בסביבת הוראה שגרתית. על כן ראוי לזמן להם, כבר בשלב המוקדם של הכשרתם, התנסות בבתי ספר המעודדים הוראה ממוקדת תלמידים. התנסות זו תחייב את הסטודנטים לבחון את אמונותיהם ואת דרכי הוראתם בפועל, ולעמת אותן עם המציאות שהם פועלים בה. בשלב ראשוני של ההכשרה, כאשר הסטודנטים עדיין תוהים ומתלבטים בדבר גישתם, עשויה להיות השפעה להתנסות שבה יתעמתו הסטודנטים-מורים עם הוראה בגישה שונה מזו שהם מאמצים כבר מראשית לימודיהם בתוכנית הכשרת המורים.

מקורות

- ברוקס, ד' וברוקס, מ' (1997). **לקראת הוראה קונסטרוקטיבסטית: בחיפוש אחר הבנה** (תרגום מאנגלית א' צוקרמן), ירושלים: משרד החינוך ומכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- בק, ש' (2006). **טכנאות כחזון בהכשרת מורים: מבט ביקורתי על הכשרת המורים הטכנית-רציונאלית**, באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בק, ש' (2008). האומנם הכשרה מיותרת? על ייחודיותה של הכשרת המורים האקדמית, בתוך ד' כפיר (עורכת), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר, עמ' 1-34.
- גלובמן, ר' וכספי, מ' (1999). התפתחותה של גישת הלמידה הפעילה: מהכיתה אל המוסד, מתנועה מוגדרת למדיניות כוללת, בתוך ר' גלובמן וי' עירם (עורכים), **התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל**, תל אביב: רמות, עמ' 197-246.
- דביר, נ' ושץ-אופנהיימר, א' (2011). להתכונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות כפי שהוא משתקף בסיפוריהן, בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה**, תל אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך, עמ' 91-116.
- זוהר, ע' (2002). ידע פדגוגי של מורים בהוראת מיומנויות חשיבה גבוהות, **מגמות**, מב, 1: 3-28.
- זיר, א' (2006). תפיסות סטודנטים-מורים את המפגש בין-אישי בהוראה בין מורים לתלמידים: חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות, עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- כץ, ג' (2003). החזון החינוכי של סטודנטים להוראה והקשר לחוויות שלהם כתלמידי בית הספר: חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות, עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- לוי, ת' ונבו, י' (2000). **תהליכי שינוי בבתי ספר המתנסים בלמידה על תחומית הבנייתית**, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המחלקה לתכניות ושיטות.
- לם, צ' (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות**, י' הרפז (עורך), תל אביב: ספרית פועלים.
- מבורך, מ', ושטראוס, ס' (2002). מודלים מנטליים בפעולה של מורי מורים מנוסים וטירונים לגבי מהי למידה של סטודנטים להוראה, **דפים**, 34: 46-75.
- עם ועולם: תרבות יהודית בעולם משתנה (1994). **דו"ח הועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי: דו"ח ועדת שנהר**, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר – מורים טירונים כמהגרים, בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר איכותני**, תל אביב: דביר, עמ' 441-468.
- קצין, א' (2003). הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה: חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות, עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- קצין, א' (2008). גישות הוראה של סטודנטים להוראה ומורים מתחילים: חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות, עבודה לשם קבלת תואר דוקטור, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- קצין, א' (2011). הוראת מקצועות יהדות, החינוך וסביבו, ל"ג: 309-325.
- קצין, א' ושקדי, א' (2011). הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה: חקר מקרה של תכנית הכשרה למקצועות יהדות, **דפים**, 51: 57-83.

שטראוס, ס' ושילוני, ת' (1997). מודלים שיש למורים על שכלם ועל למידתם של ילדים, **חינוך החשיבה**, 11: 63-53.

שמעוני, ש' ולוין, א' (1998). **כל אחד חושב אחרת, כל אחד יודע אחרת, כל אחד לומד אחרת**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**, תל אביב: רמות.

שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה**, תל אביב: רמות.

Beach, R. & Pearson, D. (1998). Changes in Preservice Teachers' Perceptions of Conflicts and Tensions, *Teaching and Teacher Education*, 14(3), pp. 337-351.

Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. & Radley, A. (1988). *Ideological Dilemmas: A Social Psychology of Everyday Thinking*, London: Sage.

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bullough, Jr., R. V. & Baughman, K. (1997). *First Year Teacher Eight Years Later: An Inquiry into Teacher Development*, New York: Teachers College Press.

Burn, K., Hagger H., Mutton, T. & Everton, T. (2003). The Complex Development of Student-Teachers' Thinking, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), pp. 309-331.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990), Stories of Experience and Narrative Inquiry, *Educational Researcher*, 19(5), pp. 2-14.

Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*, Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Darling-Hammond, L. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, San Francisco: Jossey-Bass.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, London: Falmer Press.

Dunn, K. E. & Rakes, G. C. (2011). Teaching Teachers: An Investigation of Beliefs in Teacher Education Students, *Learning Environments Research*, 14(1), pp. 39-58.

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching, *Teachers College Record*, 103(6), pp. 1013-1055.

Feiman-Nemser, S. (2012). *Teachers as Learners*, Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Flores, M. A. (2004). The Impact of School Culture and Leadership on New Teachers' Learning in the Workplace, *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), pp. 297-318.

Flores, M. A. (2006). Being a Novice Teacher in Two Different Settings: Struggles, Continuities, and Discontinuities, *Teachers College Record*, 108(1), pp. 2021-2052.

Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study, *Teachers and Teacher Education*, 22(2), pp. 219-232.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization, *American Education Research Journal*, 6(2), pp. 207-226.

- Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a Teacher, in K. Ryan (ed.), *Teacher Education: The Seventy-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago: University of Chicago Press, pp. 25-52.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*, London: Routledge.
- Goodald, J. I. (1984). *A Place Called School*, New York: McGraw-Hill.
- Hancock, C. & Scherff, L. (2010). Who Will Stay and Who Will Leave?: Predicting Secondary English Teacher Attrition Risk, *Journal of Teacher Education*, 61 (4), pp. 328-338.
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers, *Review of Educational Research*, 62(2), pp.129-169.
- Karlsson, M. (2012). Emotional Identification with Teacher Identities in Student Teachers' Narrative Interaction, *European Journal of Teacher Education*, 35(4), pp. 1-14.
- Korthagen, F. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education, *Teaching and Teacher Education*, 20(1), pp. 77-97.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), pp. 47-71.
- LeDoux, J. E. (2007). Emotional Memory, *Scholarpedia*, 2(7), pp. 1806-1807.
- Leshem, S. (2008). Novices and Veterans Journeying into Real-World Teaching: How a Veteran Learns From Novices, *Teaching and Teacher Education*, 24(1), pp. 204-215.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). How do Teachers Manage to Teach?: Perspectives on Problems in Practice, *Harvard Educational Review*, 55(2), pp. 178-194.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*, Chicago: The University of Chicago Press.
- McGrath, I. (2006). Using Insights from Teacher's Metaphors, *Journal of Education for Teaching*, 32(3), pp. 303-317.
- Miller, J. & Glassner, B. (2004). The Inside and the Outside: Finding Realities in Interviews, in D. Silverman (ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, 2nd ed., London: Sage, pp. 125-140.
- Nisan, M. (1992). Beyond intrinsic motivation: Cultivating a sense of the desirable, in F. K. Oser, A. Dick & J. L. Patry (eds.), *Effective and Responsible Teaching*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 126-138.
- Noddings, H. (2001). The Caring Teacher, in V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4th ed., Washington DC: American Educational Research Association, pp. 99-105.
- Nuthall, G. (2002). Social Constructivist Teaching and the Shaping of Students' Knowledge and Thinking, in J. Brophy (ed.), *Social Constructivist Teaching: Affordances and Constraints*, New York: Elsevier, pp. 43-79.
- Perkins, D. N. (1996). Minds in the hood, in B. G. Wilson (ed.), *Constructivist Learning Environment: Case Studies in Instructional Design*, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, pp. 5-8.

- Poulou, M. (2007). Student-teachers' Concerns about Teaching Practice, *European Journal of Teacher Education*, 30(1), pp. 91-110.
- Sabar, N. (2004). From Heaven to Reality Through Crisis: Novice Teachers As Migrants, *Teaching and Teacher Education*, 20(2), pp. 145-161.
- Sawyer, R., Rutter, A., LeFeavre, D. & Margolis, J. (2005). Direct Instruction, in S. J. Farenga & D. Ness (eds.), *Encyclopedia of Education and Human Development*, Armonk, NY: Sharpe, pp. 51-53.
- Scherff, L. (2012). "This Project has Personally Affected Me": Developing a Critical Stance in Preservice English Teachers, *Journal of Literacy Research*, 44, pp. 200-236.
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwab, J. (1962). *The Teaching of Science as Inquiry*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shanks, R., Robson, D. & Gray, D. (2012). New Teachers' Individual Learning Dispositions: A Scottish Case Study, *International Journal of Training and Development*, 16(3), pp. 183-199.
- Shkedi, A. (2005). *Multiple Case Narrative: A Qualitative Approach to Studying Multiple Populations*, Amsterdam: John Benjamins.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park: Sage.
- Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011). Understanding New Teachers' Professional Identities Through Metaphor, *Teaching and Teacher Education*, 27(4), pp. 762-769.
- Tillema, H. H. (1998). Stability and Change in Student Teachers' Beliefs About Teaching, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4(2), pp. 217-228.
- Van Dijk, T. (1995). Discourse Analysis as Ideology Analysis, in C. Schäffner & A. Wenden (eds.), *Language and Pace*, Aldershot: Dartmouth, pp. 17-33.
- Watzke, L. (2007). Longitudinal Research on Beginning Teacher Development: Complexity as a Challenge to Concerns Based Stage Theory, *Teaching and Teacher Education*, 23(1), pp. 106-122.

ori.katzin@mail.huji.ac.il