

הקורסים של "אופק חדש" למורים בשנת ההוראה השנייה: מה חושבים המורים?

תקציר: המחקר בדק את מידת שביעות הרצון של מורים מהקורסים של "אופק חדש" הניתנים למורים בשנת ההוראה השנייה, ואת הקשר בין ארבעה מדדים שנבדקו לבין הצלחת הקורסים: ארגון הקורס ואיכות ההוראה; אקלים הכיתה; יחסי מרצה סטודנטים; וקורס גנרי מול קורס ייעודי. עוד התמקד המחקר בתפיסת ההבדלים בין הקורסים הללו ובין קורסי הסטאז' הניתנים בשנת ההוראה הראשונה. המחקר נערך בעקבות שינוי קונספטואלי בקורסים של "אופק חדש" אשר כלל מתן דגש על תוכני הקורסים באמצעות אתר משותף למרצים שהקימה מרכזת הקורסים בשנה החולפת.

במחקר השתתפו 187 מורים אשר השתתפו ב-13 קורסים, חלקם קורסים ייעודיים למקצוע ההוראה (אנגלית, חינוך גופני, חינוך מיוחד, גננות), וחלקם קורסים גנריים (בנושאי חינוך מגוונים). השאלונים (שלושה פרקים מתוך משוב הקורס) כללו 20 שאלות רב-ברירתיות בסולם ליקרט ו-4 שאלות פתוחות. השאלות הרב-ברירתיות בשאלונים עברו עיבוד סטטיסטי, והשאלות הפתוחות עברו ניתוח תוכן איכותני. הממצאים מלמדים על שביעות רצון מן הקורסים ומן המרצים. שלושת המדדים הראשונים נמצאו קשורים לשביעות הרצון הכללית מן הקורסים ומשפיעים עליה, ואילו התחום האחרון לא נמצא קשור למידת שביעות הרצון של המורים. רוב המורים תפסו את הקורסים של "אופק חדש" ושל הסטאז' כשונים מהותית (את הראשונים כקבוצות לימוד מקצועיות, ואת האחרונים כקבוצות של שיתוף ברגשות ושיח עמיתים). מסקנות המחקר הן שיש להמשיך בשדרוג התכנים, שכן למדד זה הייתה ההשפעה הגדולה ביותר על שיפוט המורים את הקורסים, וכן יש להמשיך באתגר של הפיכת הקורסים לקורסים מיטביים עם אוכלוסיית המורים בשנת ההוראה השנייה שלהם.

מילות מפתח: התפתחות מקצועית, שלב הכניסה להוראה, "אופק חדש".

הרקע למחקר

הקדמה: מתווה ההתפתחות המקצועית של "אופק חדש" הקורסים של "אופק חדש" בשנת ההוראה השנייה ניתנים במסגרת ההתפתחות המקצועית התוך-תפקידית למורים. שעות השתלמות אלו הן שירות פיתוח מקצועי (שפ"מ), כמוגדר

במסמך נוהל קידום דרגות ב"אופק חדש" (נוסח מעודכן מ-30.7.2012). על פי סעיף 17 של המסמך "התפתחות מקצועית של עובדי הוראה במסגרת 'אופק חדש' לשנת הלימודים תשע"א" (משרד החינוך, 2012), שלב הכניסה למקצוע ההוראה (induction) כולל את שלוש שנות העבודה הראשונות במערכת החינוך: שנת ההתמחות בהוראה (סטאז') ושתי שנות העבודה שלאחריה. במסמך נאמר: "לשלב הכניסה יש השפעה מכרעת על המשך החיים המקצועיים של עובד ההוראה, הן מבחינת נכונות להתמדה בעיסוקו בהוראה, והן מבחינת תפיסת תפקידו וגיבוש זהותו המקצועית" (שם). זאת ועוד, "ליווי נכון ומסלול מובנה של תהליכי תמיכה והערכה, מאפשרים כניסה טובה למערכת, מעצבים זהות מקצועית, מבנים מחויבות למקצוע, וממעיטים נשירתם של עובדי הוראה איכותיים" (שם).

המסמך מייחס לשלב הכניסה להוראה חשיבות רבה להמשך ההוראה ולפיכך ממליץ על ליווי מובנה בשלב זה של ההוראה. בהקשר של הקורסים של השנה השנייה נאמר במסמך ש"עובד הוראה חדש בשנה השנייה שלאחר שנת ההתמחות, ישובץ בקורסים להתפתחות מקצועית ככלל המורים" (שם). הקורס של השנה השנייה מלווה בחונכות אישית בהיקף של עשרים שעות עם עובד הוראה מלווה (ותיק) במסגרת בית הספר. עם זאת, המסמך אינו מפרט את התכנים בקורסים הללו ואינו נדרש אליהם כלל.

שלב הכניסה למקצוע ההוראה

שלב הכניסה למקצוע ההוראה, הכולל, כאמור, את שלוש השנים הראשונות להוראה (Feiman-Nemser, 2001), נמצא משפיע על "התנהגות ההוראה" של המחנך במשך הקריירה שלו (Mager, 1992). אלו שנים של התאקלמות, שבסופן עוזבים את המקצוע 29% מהמורים המתחילים (Ingersoll, 2002). אלו גם שנים של הבניית הזהות המקצועית, המלווה פעמים רבות בחוסר ביטחון ובהרגשת חוסר מסוגלות מקצועית ואישית (Thomas & Beauchamp, 2011).

מחקרים מראים כי מורים רבים משתתפים בתוכניות כניסה להוראה (Smith & Ingersoll, 2004), וכי אף שבכוחן של תוכניות איכותיות מסוימות המלוות את השלב הזה לשמר שיעור גבוה של מורים מתחילים במערכת (Boss, 2001; Linik, 2001), ההשפעה הכוללת של תוכניות כניסה להוראה על עזיבת המקצוע אינה ניכרת. בנייתו נתונים על השפעת התמיכה בשלב הכניסה להוראה, על סמך מחקר לאומי מקיף בקרב 52 אלף מורים בבתי ספר יסודיים ותיכונים שערכו סמית ואינגרסול (Smith & Ingersoll, 2004), נמצאה רמת שחיקה ומותשנות של 40% בקרב מורים שלא קיבלו כל מערך תמיכה. הדרכים השכיחות ביותר של תמיכה הן חונכות, תקשורת אוהדת ממרכז מקצוע, שיתוף פעולה בצוות והשתלמויות המיועדות למורים מתחילים. נמצא כי חשיפה לסוג אחד של תמיכה לא

השפיעה על מותשות המורים; שיעור המותשות הגבוה ביותר (39%) נצפה בתמיכה משולבת של חונכות ותקשורת אוהדת עם איש מינהלה או רכז מקצוע ("תוכנית בסיסית"); שיעור של 27% נצפה בשילוב של חונכות, תקשורת עם איש מינהלה והשתתפות בהשתלמויות למורים מתחילים; השיעור הנמוך ביותר של 18% נצפה בשילוב כל הגורמים שצוינו לעיל, בתוספת של סייעת הוראה או השתייכות לרשת מורים. מסקנת המחקר הייתה שעצם קיומה של תוכנית תמיכה בסיסית למורים מתחילים אין בה כדי להוריד את רמת המותשות שלהם, ואיכות התוכנית היא שקובעת את השפעת התמיכה על המורים.

מחקר נוסף שערכה וינסטד פריי בחן את סוגי תוכניות התמיכה ואת תגובות המורים המתחילים אליהן (Winstead Fry, 2007). במחקר נמצא כי למורים שונים יש צרכים וציפיות שונים בכל הנוגע לתמיכה. המורים קיבלו סוגי תמיכה שונים, והמכנה המשותף לכל הסוגים היה מינון נמוך מדי של תמיכה לעומת ציפיותיהם. שלא כמחקרם המקיף של סמית ואינגרסול שהובא לעיל (Smith & Ingersoll, 2004), וינסטד פריי התמקדה במידת שביעות הרצון של המורים ומצאה כי אין קשר בין מספר מדדי התמיכה (הקריטריונים שהציבו סמית ואינגרסול) ובין שביעות הרצון שלהם ותפיסתם את איכות מערך התמיכה שניתן להם.

התפתחות מקצועית בהוראה

מודלים שונים בספרות מתארים את ההתפתחות המקצועית של מורים כתהליך. וונק (Vonk, 1995) מתאר שלושה שלבים: שלב ההכשרה המקדמית (pre-service), שהוא שלב רכישת הידע וההתכשרות להוראה; שלב הכניסה (induction), שהוא שלב ההצטרפות להוראה ולמערכת החינוך; ושלב העבודה (in-service), המתאפיין בהתמקצעות ובקבלת אחריות מקצועית. גם פולר ובראון (Fuller & Brown, 1975) מציינים שלושה שלבים עיקריים: שלב ההישרדות (survival), שבו מתמקדים המורים בעצמם ובתדמיתם בעיני אחרים במערכת; שלב השליטה (mastery), שבו מתמקדים המורים בשיפור דרכי ההוראה ובאסטרטגיות ההוראה; ושלב ההשפעה (impact), שבו מתמקדים המורים בצורכי התלמידים ובהישגיהם. בשני העשורים האחרונים צמחה פרדיגמה חדשה של התפתחות מקצועית מיטבית (high-quality professional development), אשר הגדירה שלושה תחומים של התפתחות כזאת: תוכן, הקשר ועיצוב (Hawley & Valli, 1999): מבחינת תוכן – הפרדיגמה מתמקדת בעזרה למורים בפיתוח כלים פדגוגיים המותאמים לתכנים (Blank et al., 2007). מורים מדווחים במחקרים כי מתן דגש על ידע תוכן בשילוב של למידה פעילה, הכוללת פיתוח חומרי לימוד ושילובם בתוכניות לימוד קיימות, יוצרים הרגשה של מסוגלות ויעילות. סקס ואחרים (Saxe et al., 2001) מצאו כי הגישה האינטגרטיבית בהוראה והערכה שנוסחה

בהשתלמות של מורי מתמטיקה (The Integrated Mathematics Assessment Approach) יעילה יותר מהגישה המסורתית, שכן במסגרת הלמידה הפעילה נדרשו המורים לפתח פדגוגיות הוראה ספציפיות, ובכלל זה להערכת לומדים. מבחינת ההקשר – מתן דגש על חיבור בין הידע שנרכש בהשתלמויות מורים ובין תוכניות הלימודים בבית הספר ואמות המידה הנהוגות במערכת. כלומר, המורים לומדים במסגרת ההשתלמות, מיישמים את חומרי הלימוד שפיתחו בכיתותיהם, חוזרים להשתלמות, ובהם עורכים רפלקציה ועוסקים בפתרון בעיות פדגוגיות, תוך כדי תהליך של לימוד ופיתוח של יחידת הלימוד הבאה. מחקרים מלמדים כי סביבה שיש בה שיתוף פעולה בלמידה פעילה בתוך קהילות לומדים ברמה בית ספרית תורמת להתפתחות מקצועית יעילה, מאחר שגם המורים הם קבוצת תמיכה ללמידה פעילה ושיתופית (Perez et al., 2007). מבחינת עיצוב ההתפתחות המקצועית – מטרת ההשתלמות היא לתת הזדמנות להעברת הידע ויישומו, ולא הנחת שכבות חדשות של ידע חדש על גבי הידע הקיים (Snow-Renner & Lauer, 2005). דבר זה נעשה בדרך הבאה: המורים נחשפים למודל הוראה של האסטרטגיות החדשות בתחום התוכן שלהם, מתרגלים אותו בקורס, חולקים את הידע החדש עם עמיתיהם ועורכים רפלקציה.

מחקרים מצאו שגם משך ההשתלמות משפיע על מידת התרומה להתפתחות המקצועית: יון ואחרים (Yoon et al., 2007) מצאו כי השתלמויות שהיקפן נופל מ-14 שעות אינן יעילות כלל. ההשפעה הגדולה ביותר היא של השתלמויות בהיקף של 30-100 שעות, הפרושות על פני 6-12 חודשים. במאמרן דרלינג-המונד וריצ'רדסון (Darling-Hammond & Richardson, 2009) קובעות המלצות על פי מחקרים התומכים בפדיגמה החדשה: השתלמויות ממוקדות תוכן, המתקיימות בקהילות לומדים מקצועיות, אינטנסיביות בהיקפן, מאפשרות העברה ויישום של ידע בין ההוראה בבתי הספר ובין ההשתלמות עצמה ומעודדות בדיקה וחקר מתמידים של אסטרטגיות ההוראה.

הרגשת מוכנות להוראה בקרב מורים מתחילים

מחקרה של דרלינג-המונד ועמיתיה (Darling-Hammond et al., 2002) העלה את חשיבות הרגשותיהם של מורים מתחילים כצעד ראשון בהבנת הישגותם במערכת או עזיבתם אותה. מחקר רחב שנעשה בניו יורק בנושא השפעת תוכניות להכשרת מורים על הישגי תלמידים העלה כי בשנה השנייה להוראה ההשפעה של מאפייני התוכניות מפנה את מקומה למיומנויות הוראה שנרכשו במהלך העבודה בשנה הראשונה (on the job skills), ולכן משתפרת הרגשת הביטחון של המורים. הספרות מראה כי מורים שנחשפים להכשרה מתמשכת ומקיפה מרגישים בטוחים יותר, מוכנים להתמיד במקצוע ההוראה, וההוראה שלהם

יעילה יותר (Kee, 2012). הרגשת המוכנות של מורים מתחילים נמצאה קשורה לשלושה מאפיינים: אישיות המורה, אפיוני התוכנית, ובית הספר שהם מלמדים בו (Humphrey & Wechsler, 2007). אבל הוויכוח בנוגע למינון הנכון של הרכיבים המעשיים-פדגוגיים מול הידע התאורטי עדיין נמשך (Haberman, 2006). קי (Kee, 2012) מצאה במחקרה כי ככל שההכשרה הטרומית-תפקידית של המורים כוללת פחות רכיבים פדגוגיים-מעשיים, כך הם מרגישים פחות מוכנים.

מטרות המחקר

המחקר בדק את מידת שביעות הרצון של מורים מהקורסים של "אופק חדש" הניתנים למורים בשנת ההוראה השנייה (שאלת מחקר 1), ואת הקשר בין ארבעה מדדים לבין הצלחת הקורסים (שאלת מחקר 2). המדדים שנבדקו הם: ארגון הקורס ואיכות ההוראה; אקלים הכיתה; יחסי מרצה-סטודנטים; וקורס גנרי מול קורס ייעודי. עוד התמקד המחקר בתפיסת ההבדלים בין הקורסים הללו ובין קורסי הסטאז' הניתנים בשנת ההוראה הראשונה (שאלת מחקר 3). לתוצאות מחקר זה יש חשיבות לתכנון עתידי של קורסים של השנה השנייה להוראה (במסגרת "אופק חדש"), כחלק מההתפתחות המקצועית של מורים מתחילים.

שאלות המחקר

1. מהי מידת שביעות הרצון הכוללת של המורים מן הקורסים?
2. איזה מדד נמצא קשור למידת שביעות הרצון מהקורסים מתוך המדדים האלה: אקלים הכיתה בקורס, ארגון הקורס ואיכות ההוראה, יחסי מרצה-סטודנטים בקורס, קורס ייעודי מול קורס גנרי.
3. כיצד תופסים המורים הלומדים בקורסים את ההבדלים בין קורסים אלו לקורסי הסטאז' של שנת ההוראה הראשונה?

השערות המחקר

השערת מחקר 1: מאחר שקורסים אלו ניתנים בתחילת השנה השנייה להוראה ומיד לאחר סיום הקורס המלווה של הסטאז' בשנת ההוראה הראשונה, ההשערה היא שהמורים ירגישו שהקורסים נכפו עליהם על ידי המערכת ושהם מונעים מהם לבחור בנושאי השתלמות אחרים. מצב זה, מן הסתם, יעורר חוסר שביעות רצון.

השערת מחקר 2: ארגון הקורסים והתכנים, אקלים הכיתה וכן יחסי מרצה-סטודנטים קשורים לשביעות הרצון הכללית. בנוגע לקורסים גנריים מול ייעודיים ההשערה הייתה שהמורים שהשתתפו בקורסים ייעודיים (אנגלית, חינוך גופני, חינוך מיוחד, גננות) יהיו

שבעי רצון יותר מאלה שהשתתפו בקורסים הגנריים, מאחר שהתכנים בקורסים יהיו ספציפיים ורלוונטיים להם יותר.

השערת מחקר 3: יש סיכוי שהמורים יחוו זהות בין קורס הסטאז' של שנת ההוראה הראשונה ובין קורס זה, משום שחלק מהמרצים מלמדים את שני סוגי הקורסים והתכנים אינם ברורים דיים ואינם מוכתבים מראש.

שיטות המחקר

במחקר השתתפו 187 מורים אשר השתתפו ב-13 קורסים, חלקם קורסים ייעודיים למקצוע ההוראה (אנגלית, חינוך גופני, חינוך מיוחד, גננות) וחלקם קורסים גנריים (בנושאי חינוך מגוונים). בשיעור האחרון של הקורס הועברו למורים שאלונים. מדובר בעצם במשובים על הקורסים שבנתה לצורך זה החוקרת מתוקף אחריותה האקדמית על הקורסים. השאלונים כללו 20 שאלות רב-ברירתיות בסולם ליקרט מ-1 עד 5 ו-4 שאלות פתוחות (ראו נספח 1). השאלות הרב-ברירתיות בשאלונים עברו עיבוד סטטיסטי, והשאלות הפתוחות עברו ניתוח תוכן איכותני. ניתוח שאלות המחקר התבסס על 16 שאלות מתוך 20 השאלות בשאלון: חלקים ב', ג'1, ג'2 של השאלון. 4 השאלות בפרק א' לא נכללו במחקר, שכן הפרק מתייחס לתפיסת הסטודנט את עצמו ולא את הקורס או את המרצה. שיעור המשיבים לשאלות הפתוחות עמד על 88%-100. כדי לתקף את הממצאים הוצלבו הממצאים מהשאלונים והממצאים שעלו מהשאלות הפתוחות.

ניתוח שאלת המחקר הראשונה התבסס על התשובות שניתנו לשאלה הפתוחה הרביעית בשאלון ועל הציון הממוצע הכולל של הקורס (פרקים ב', ג'1, ג'2 של השאלון).

ניתוח שאלת המחקר השנייה התבסס על הנתונים האלה: 1. הציון הממוצע של פרק ב' של השאלון; 2. הציון הממוצע של פרק ג'1 של השאלון; 3. הציון הממוצע של פרק ג'2 של השאלון; 4. הציון הכולל של הקורסים (פרק ב' ופרקים ג'1, ג'2); 5. הציון הממוצע הכולל של הקורסים הייעודיים והגנריים; 6. הציון הממוצע הכולל שניתן למרצים בשני סוגי קורסים אלו; 7. תשובות המורים לשאלה הפתוחה השלישית.

ניתוח שאלת המחקר השלישית התבסס על השאלה הפתוחה הראשונה. תשובות המורים מוינו לשלוש קטגוריות על סולם מ-1 עד 3 באופן הזה: 1 - יש שוני מהותי בין שני סוגי הקורסים; 2 - יש שוני קל; 3 - יש דמיון רב בין שני סוגי הקורסים. בניתוח התוכן של התשובות והטעונונים בקטגוריה 1 קובצו התשובות לכמה נקודות כדי לעמוד על ההבדלים בין שני סוגי הקורסים.

ממצאים

שאלת מחקר 1: מהי מידת שביעות הרצון הכוללת של המורים מן הקורסים?
 לוח 1 מציג את מידת שביעות הרצון של המורים במדדים שנבדקו ובאופן כללי.

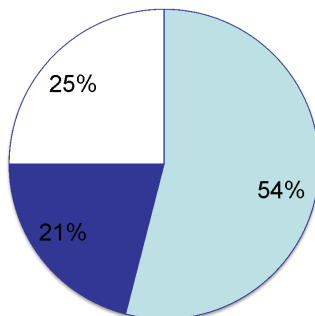
לוח 1: ציוני שביעות הרצון מהקורסים

תחום	ממוצע	סטיית תקן
אקלים הכיתה (פרק ב')	4.35	0.62
ארגון הקורס ואיכות ההוראה (פרק ג'1)	3.65	0.87
יחסי מרצה-סטודנטים (פרק ג'2)	4.30	0.79
ציון כולל של פרקים ב', ג'1, ג'2	4.09	0.65

אפשר לראות ששביעות הרצון הכללית מן הקורסים גבוהה מאוד ($M=4.09$, $S.D=0.65$); שביעות הרצון הנמוכה ביותר נצפתה בתחום ארגון הקורס ואיכות ההוראה ($M=3.65$, $S.D=0.87$); והמורים היו שבעי רצון בעיקר מיחסיהם עם המרצים ($M=4.30$, $S.D=0.79$) ומאקלים הכיתה ($M=4.35$, $S.D=0.62$). באופן כללי אפשר לקבוע כי שני התחומים הקשורים ליחסי אנוש (אקלים כיתה ויחסי מרצה-סטודנט) קיבלו ציון גבוה, והצד האקדמי של הקורסים קיבל ציון נמוך יותר, אם כי עדיין מעל הציון הממוצע בסולם ($M=3$). מניתוח התשובות לשאלה הפתוחה הרביעית של השאלון, שבה נשאלו המורים אם הקורס תרם להם בעבודתם, עולה כי 54% מתוך 178 המשיבים על שאלה זו ציינו כי הקורס תרם להם במידה רבה; 21% מהמשיבים ציינו כי הקורס תרם להם במידה מועטה; ו-25% מהמשיבים טענו כי הקורס לא תרם להם כלל (ראו תרשים 1).

תרשים 1: תרומת הקורסים לעבודת המורים

□ כלל לא ■ במידה מועטה ■ במידה רבה



הציונים הממוצעים הכוללים שניתנו למרצים בקורסים בכל שלושת המדדים היו גבוהים ונעו בין $M=3.68$, $SD=0.75$ ובין $M=4.61$, $SD=0.35$. ציון ממוצע של מרצה אחד בלבד היה מתחת לממוצע הסולם, $M=2.89$, $SD=0.57$, ויש לציין כי גם המרצה עצמו הרגיש שאינו מתאים להוראת קורס גנרי, אלא לקורס ייעודי כפי שהורגל.

לסיכום, מהנתונים הסטטיסטיים עולה כי המורים הביעו שביעות רצון גבוהה הן מהקורסים עצמם והן מסגל המרצים. אולם מניתוח השאלה הפתוחה עלה כי שיעור המורים אשר ציינו כי הקורס תרם להם בעבודתם במידה רבה היה 54%, לעומת 21% שציינו שהקורס תרם להם במידה מועטה, ועוד 25% אשר השיבו כי הקורס לא תרם להם כלל. בשאלה זו נצפה פער בין הממצאים הסטטיסטיים לניתוח האיכותני. פער זה יוסבר בפרק הדין.

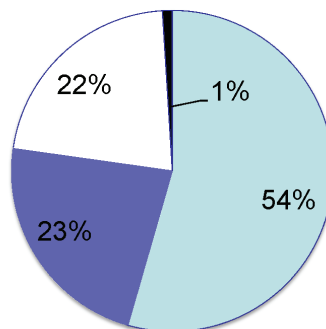
שאלת מחקר 2: איזה מדד מתוך המדדים הבאים נמצא קשור למידת שביעות הרצון מהקורסים: אקלים הכיתה בקורס, ארגון הקורס ואיכות ההוראה, יחסי מרצה-סטודנטים בקורס, קורס ייעודי מול קורס גנרי?

במבחן אלפא של קרונבך נמצא ציון אלפא $(\text{Alpha}) = 0.92$. לרכיבים האלה: האקלים הכיתתי (פרק ב' של השאלון), ארגון הקורס ואיכות ההוראה (פרק ג' של השאלון) ויחסי מרצה-סטודנטים (פרק ג' של השאלון). הציון לא התייחס לקורסים גנריים מול קורסים ייעודיים. ציון גבוה זה מלמד שכל שלושת הרכיבים אכן קשורים לשביעות הרצון הכללית. בבדיקה של הורדת פריטים (deleted items) כדי לראות אם יש רכיבים שקשורים פחות לציון שביעות הרצון, נמצא שכל הרכיבים קשורים (ציון אלפא נשאר גבוה ועמד על $0.912-0.921$).

ממבחן t שנעשה למומצעים של שני סוגי הקורסים עלה כי הציון הממוצע שניתן לקורסים הגנריים הוא $M=4.02$, $S.D=0.77$, ולקורסים הייעודיים $M=4.16$, $S.D=0.51$. ההבדלים לא נמצאו מובהקים ($p>0.05$). כלומר, לא נצפו הבדלים מובהקים בשביעות הרצון בין המורים שהשתתפו בקורסים הגנריים ובין אלו שהשתתפו בקורסים הייעודיים. ניתוח השאלה הפתוחה השלישית בשאלון, שבה נתבקשו המורים לזהות את הרכיב החשוב בעיניהם להצלחת הקורס, העלה כי 93 מתוך 165 המשיבים על שאלה זו (54%) ייחסו חשיבות לאיכות ההוראה ולארגון הקורסים. בקטגוריה זו נכללו גם תוכני הקורסים. יש לציין כי 23% מתוך הבוחרים בתחום זה הדגישו את הצורך בחיזוק הפן המעשי והיישומי של התכנים בקורסים, לעומת התכנים התאורטיים והאקדמיים. גם מניתוח השאלה הפתוחה השנייה עלה כי 25% מתוך המשיבים על השאלה ייחסו לתוכני הקורסים את החשיבות הרבה ביותר במסגרת הצעותיהם לשיפור. בין ההצעות לשינוי בתוכני הקורסים נכללים הנושאים הבאים: התייחסות לכיתות הטרוגניות, יחסי הורים-תלמידים, ניהול כיתה, שיטות הוראה מתקדמות, הוראה בתחום הדעת הספציפי במקום תכנים גנריים. עוד עלה מניתוח השאלה הפתוחה השלישית בשאלון כי 23% מתוך 165 המשיבים סבורים כי אקלים הכיתה ומידת השיתוף בקבוצה הם רכיב חשוב להצלחת הקורס. 22% מתוך 165 המשיבים על השאלה סבורים כי יחסי מרצה-מורים, אישיות המורה, יכולת ההכלה וההקשבה שלו ויכולתו להתאים את עצמו לתלמידיו הם רכיב חשוב בהצלחת הקורס. רק 1% מן המשיבים סבורים כי אופי הקורס (ייעודי או גנרי) הוא רכיב חשוב בהצלחתו.

תרשים 2: הרכיב החשוב ביותר להצלחת הקורס

- אקלים כיתה ■ איכות ההוראה וארגון הקורס
- ייעודי או גנרי ■ יחס מרצה-סטודנט



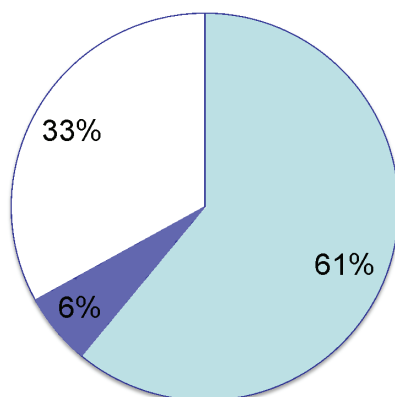
לסיכום, בניית תוח הסטטיסטי נמצא כי כל שלושת התחומים קשורים לשביעות הרצון של המורים מן הקורסים. בניית תוח השאלה הפתוחה בהקשר זה עלה כי התחום המשפיע ביותר על שביעות הרצון הוא איכות ההוראה וארגון הקורסים, ואקלים כיתה ויחסי מרצה-סטודנט נמוכים יותר מבחינת השפעתם. נמצא כי החלוקה לקורסים גנריים מול ייעודיים אינה משפיעה על מידת שביעות הרצון הן על פי הממצאים הסטטיסטיים והן על פי השאלה הפתוחה.

שאלת מחקר 3: כיצד תופסים המורים הלומדים בקורסים את ההבדלים בין קורסים אלו ובין קורסי הסטאז' של שנת ההוראה הראשונה?
 מניתוח התשובות של 187 המורים המשתתפים על שאלה זו עלו הממצאים האלה (ראו תרשים 3):

- 114 מורים (61%) תופסים את הקורסים של אופק חדש למורים בשנת ההוראה השנייה כשונים באופן מהותי מהקורסים המלווים של הסטאז' בשנת ההוראה הראשונה.
- 10 מורים (6%) רואים שוני קל בין שני סוגי הקורסים.
- 63 מורים (33%) רואים דמיון רב ואף זהות בין שני סוגי הקורסים.

תרשים 3: השוני והדמיון הנתפסים בין קורסי השנה הראשונה לקורסי השנה השנייה

□ דמיון רב ■ שוני קל ■ שוני מהותי



בלוח 2 מוצגים ההבדלים העיקריים שנצפו מתשובותיהם של המורים בקטגוריה של שוני מהותי.

לוח 2: שוני מהותי בין שני סוגי הקורסים

הקורסים בשנת הסטאז' (שנה ראשונה)	הקורסים של "אופק חדש" (שנה שנייה)
שיתוף/ניתוח מקרים (תכנים פנימיים/ אישיים)	ידע/תכנים (תכנים חיצוניים)
דגשים רגשיים וחברתיים	דגשים מקצועיים
שיח רב, דיונים תאורטיים	כלים פדגוגיים יישומיים להוראה ולניהול כיתה
התייחסות המרצה כשל מורה לתלמידים	התייחסות מנחה הקורס לאוכלוסיית המורים "בגובה העיניים"
	בשלות מקצועית רבה יותר בקבוצה שהובילה לתקשורת מעמיקה

ההבדל הבולט ביותר שנצפה קשור לתוכני הקורסים (52%). הקורסים של "אופק חדש" כללו תכנים עיוניים ופדגוגיים, כמו מודלים להוראה, תכנים מובנים אשר הביא מנחה הקורס ולא המורים, רעיונות לניהול כיתה ולהוראה, מתודות חינוכיות, רעיונות למערכי שיעור, נושאי חינוך גנריים ומרחיבי דעת. סדנת הסטאז', לעומת זאת, נתפסה כקבוצת תמיכה שעיקר תכניה היו ניתוח מקרים ושיתוף בדילמות "מהשטח".

בצד תפיסת הקורסים של "אופק חדש" כקורסים עתירי ידע, המורים מציינים גם את הצד המעשי-יישומי שלהם (48%). לעומת קורסי הסטאז', שבהם היו שיח ודיונים רבים, בקורסים של "אופק חדש" רכשו המורים כלים פדגוגיים ספציפיים ויישומיים לניהול כיתה, בדגש על "איך ללמד", רעיונות חדשניים וכלים להתמודדות.

הבדל נוסף שעלה מהתשובות קשור ליחסי מנחה-מורים (2%): בקורסים של אופק חדש המורים חוו התייחסות בגובה העיניים מצד המנחה, דבר שתרם להרגשתם החיובית. חלקם (8%) מציינים שהשיח, התקשורת בקבוצה והדיונים מעמיקים יותר ונובעים מבשלות מקצועית מסוימת ומניסיון משמעותי של שנת הוראה.

בקטגוריה השנייה (שוני קל) חוו המורים את השוני בעיקר בתחושותיהם במהלך השיעורים, שנבעו מאווירה קלילה יותר, מהביטחון המקצועי של הנוכחים בשל היותם בשנה השנייה להוראה, מדרך הפנייה של המרצה אל משתתפי הקורסים, מהבדל בחלק מהתכנים ועוד.

בקטגוריה השלישית (דמיון רב) סיפקו המורים פחות הסברים באופן כללי. בין הטיעונים שהועלו היו דמיון בתכנים ובמבנה הקורסים, דבר שהם תפסו ככובזו זמן וחוסר יעילות. חלק מהמורים שהשתייכו לקטגוריה זו קבלו על שהקורסים בשנה זו לא יצרו שיתוף ועל חזרתיות בתכנים ובחומרים.

דיון ומסקנות

המחקר בדק את מידת שביעות הרצון של מורים מהקורסים של אופק חדש הניתנים למורים בשנת ההוראה השנייה, ואת תפיסותיהם בנוגע למידת תרומתם של ארבעה מדדים להצלחת הקורסים: ארגון הקורס ואיכות ההוראה; אקלים הכיתה; יחסי מרצה-סטודנטים; וקורסים גנריים מול קורסים ייעודיים. עוד התמקד המחקר בתפיסת ההבדלים בין הקורסים הללו ובין קורסי הסטאז', הניתנים בשנת ההוראה הראשונה. הקורסים של "אופק חדש" ניתנים עם תחילת השנה השנייה להוראה ולאחר סיום הקורס המלווה של הסטאז' בשנת ההוראה הראשונה.

הממצאים של שאלת המחקר 1 היו מפתיעים. השערת המחקר הייתה שהמורים לא יהיו שבעי רצון מן הקורסים, בעיקר משום שלא ניתנה להם בחירה בקורס השתלמות אחר, והם מחויבים על פי דרישות "אופק חדש" להשתתף בקורסים אלו בשנת ההוראה השנייה. זאת ועוד, חלק מן המרצים של קורסים אלו מלמדים גם בקורסים של הסטאז' בשנה הראשונה של ההוראה, מה שעשוי ליצור כפילות בתכנים. להפתעתי, הממצאים הראו שביעות רצון גדולה מן הקורסים ($M=4.09$) ומן המרצים (הממוצעים נעו בין $M=3.68$ ל- $M=4.61$, פרט למקרה אחד). כאשר נשאלו המורים אם הקורס תרם להם בעבודתם, 54% מן המורים ציינו כי הקורס תרם להם במידה רבה, לעומת 21% שציינו שהקורס תרם להם במידה מועטה. 25% השיבו כי הקורס לא תרם להם כלל. בדיעבד נראה שניסוח השאלה הוא שיצר את הפער הזה בין הממצאים הסטטיסטיים לניחות האיכותני. כדי לענות על השאלה הפתוחה נדרשו המורים לעשות רפלקציה על עבודתם ולבחון אם הצליחו "להעביר" את ידע התוכן הפדגוגי שנרכש בקורס לשדה ההוראה. אם נתייחס לקשיים ולעומס שהם מנת חלקו של כל מורה חדש, ייתכן שהמורים התקשו לבצע העברה זו, ומכאן שתפסו את הקורס כלא תורם או תורם במידה מועטה להוראה שלהם. השאלות הרב-ברירתיות, לעומת זאת, התייחסו לתוכני הקורסים, למרצים ולמטלות ולא הצריכו רפלקציה מעמיקה של המורים על מעשה החינוך האישי שלהם.

מסקנות המחקר בנוגע לשלושת המדדים הראשונים (איכות ההוראה וארגון הקורס, אקלים הכיתה ויחסי מרצה-סטודנט) בשאלת המחקר 2 תאמו את השערת המחקר. החוקרת קבעה את המדדים האלה בהתאם לפרקי השאלון, ובמבחן הסטטיסטי הם נמצאו קשורים

לשביעות הרצון הכללית מן הקורסים ומשפיעים עליה. ממצאי השאלה הפתוחה אפשרו לזהות את הרכיבים ואת דירוגם בעיני המורים. ממצא הדורש התייחסות הוא הפער בין ציון שביעות הרצון של כל רכיב במבחן הסטטיסטי (לוח 1) לעומת ניתוח השאלה הפתוחה השלישית. במבחן הסטטיסטי הציון הגבוה ביותר ניתן לאקלים הכיתה וליחסי מרצה-סטודנט, והציון הנמוך ביותר ניתן לרכיב ה"אקדמי" (ארגון הקורסים ואיכות ההוראה); ואילו בניתוח השאלה הפתוחה רוב המורים (54%) ראו בארגון הקורסים ובאיכות ההוראה את התחום החשוב בקורס ושני התחומים האחרים זכו למיעוט קולות (23% ו-22%). הסבר אפשרי לפער זה הוא שבשאלה הפתוחה היה על המורים לנסח ולקבוע את התחום בעצמם, וייתכן שבזמן אמת, כאשר היה על המורה לקבוע באופן מחייב את מדדי ההצלחה של הקורס, התכנים וארגון הקורס נתפסו כחשובים יותר מן היחסים בכיתה, שנראו טריוויאליים יותר. לעומת זאת, בניתוח הסטטיסטי היה על המורים לענות על שאלות נפרדות בלי להתייחס לתחום כלשהו.

הממצאים בנוגע לרכיב הרביעי (קורסים גנריים מול ייעודיים) סתרו את השערת המחקר. לא נמצא קשר סטטיסטי מובהק בין הציון הממוצע שניתן לשני סוגי הקורסים, ורק 1% מן המורים ציינו זאת כרכיב חשוב בקורס. ייתכן שהציון הגבוה של שביעות הרצון הכללית מן הקורסים בכל שלושת התחומים מסביר את הממצא הזה: מאחר שהמורים היו מרוצים מאוד מן הקורסים, הם נטו להתעלם מחשיבותו של מאפיין זה ולא ראו את עצמם כמורים לאנגלית או לחינוך גופני, למשל, אלא הרגישו שהם הועצמו בקורס כמורים-מחנכים. ייתכן שאילו רמת שביעות הרצון הייתה נמוכה היה מאפיין הייעודיות מול הגנריות תופס חשיבות רבה יותר.

הממצאים של שאלת המחקר 3 היו מפתיעים ו"מתגמלים". רוב המורים (61%) תפסו את הקורסים של "אופק חדש" ואת הקורסים של הסטאז' כשונים מהותית. מאחר שהתכנים בשני סוגי הקורסים אינם מוגדרים וישנה חפיפה בין המורים המלמדים, ההשערה הייתה ששיעור גבוה יחוו דמיון ואף זהות בין הקורסים. אפשר להסביר את הממצאים בכך שסדנת הסטאז' מלווה את השנה הראשונה והקשה בהוראה, ואילו השנה השנייה מאופיינת בהטמעת ערכי התרבות הבית ספרית וברגיעה. אולם בשנה זו, שלא כמו בקודמותיה, נעשה שינוי קונספטואלי אשר כלל מתן דגש על תוכני הקורסים באמצעות אתר משותף למרצים, שהקימה מרכזת הקורסים. האתר כלל תכנים מעשירים בחינוך ותכנים פדגוגיים-יישומיים. באתר השתתפו 11 מתוך 13 מרצי הקורסים באופן פעיל, ונרשמו 327 כניסות אליו. ייתכן שאחת התוצאות של מהלך שיתופי זה הוא השיעור הגבוה של מורים שחוו שוני בין שני סוגי הקורסים. האתר יכול להסביר גם מדוע 52% מן המורים התייחסו לרכיב של תוכני הקורס כאל השוני המהותי בין שני סוגי הקורסים וכן לרכיב הפדגוגי-יישומי של הוראה וניהול

כיתה (48%). מלוח 2 (לעיל) אפשר לראות שהקורסים של אופק חדש נתפסו כקבוצות לומדים מקצועיות, ואילו הקבוצות של הסטאז' נתפסו כקבוצות השמות דגש על שיתוף ברגשות העולים בתחילת ההוראה ועל שיח חברתי. עם זאת, העובדה שחלק לא מבוטל מן המורים (33%) תפסו את הקורסים של "אופק חדש" כדומים מאוד או זהים לקורסי הסטאז' מלמדת שהתהליך לא הושלם ויש להמשיך ולשדרג את תוכני הקורסים כדי שהמורים יחוו אותם כשונים באופן מהותי מהקורסים של שנת הסטאז'.

מסקנות המחקר והצעות למחקרי המשך

למסקנות המחקר יש השפעה על תכנון הקורסים של "אופק חדש". המטרה הכללית היא להמשיך באתגר של הפיכתם לקורסים מיטביים ומיטיבים עם אוכלוסיית המורים בשנת ההוראה השנייה שלהם. המחקר העלה כמה דגשים בנוגע להמשך תכנון הקורסים:

1. 54% מן המורים מביעים שביעות רצון מן הקורסים. אולם יש לתת את הדעת גם על 46% שהקורס לא תרם להם או תרם במידה מועטה. המטרה היא שרוב גדול יותר של המורים יחוו את הקורסים כתורמים להתפתחות המקצועית לפיכך יש להמשיך ולשדרג את תוכני הקורסים הן בצד התאורטי-חינוכי והן בצד הפדגוגי-יישומי, שכן אלה התחומים שלפיהם שופטים המורים את הקורסים.
2. יש להוסיף ולחדד את ההבדלים בין הקורסים של השנה הראשונה להוראה לאלה של השנה השנייה ברוח הממצאים המופיעים בלוח 2. המורים חייבים להשתכנע שהמדרג של שירות פיתוח מקצועי (שפ"מ) הוא מדרג אמיתי ותואם את צורכיהם.

בעתיד מומלץ לבדוק את ההבדלים במידת שביעות הרצון בין מורים המשתתפים בקורסים שהם בוגרי המכללה. ייתכן שהם מרגישים בנוח לחזור לסביבה בטוחה ורגועה יחסית, לעומת עומס העבודה בבית הספר. עוד מומלץ לבדוק אם התנגדויות התחלתיות שנצפו בקרב המשתתפים השתנו במהלך הלמידה בקורסים.

נספח: משוב לקורסים מלווים של "אופק חדש" למורים בשנת ההוראה השנייה

פרק א': תרומתך האישית להצלחת הקורס

1. הקפדתי להגיע בזמן לשיעורים
2. המוטיבציה והעניין שלי בקורס היו גבוהים
3. שיתפתי פעולה בזמן השיעורים בדיונים ובפעילויות
4. התייחסתי באופן מכבד למרצה ולכללי השיעור שנקבעו על ידו

פרק ב': תרומת הכיתה להצלחת הקורס

1. המשתתפים בקורס שיתפו פעולה בזמן השיעורים, בדיונים ובפעילויות הלמידה
2. המשתתפים התייחסו באופן מכבד למרצה ולכללי השיעור שנקבעו
3. האווירה בקבוצה התאפיינה בסובלנות הדדית והקשבה
4. האווירה בקבוצה אפשרה לקיים תהליכי הוראה-למידה
5. התקיימה תקשורת חיובית בין המשתתפים

פרק ג'1: תרומת המרצה להצלחת הקורס

1. השיעורים היו בעלי תכנים ברורים ורלוונטיים לי כמורה/גננת
2. המרצה שילב בין ידע תאורטי לבין ידע וכלים מעשיים
3. הקורס הרחיב והעמיק את הידע שלי בשיטות הוראה
4. הקורס הרחיב והעמיק את הידע שלי בניהול כיתה/גן
5. הקורס הרחיב והעמיק את הידע שלי בנושאי חינוך
6. המרצה השתמש במגוון דרכי הוראה והמחשה
7. המרצה נתן הנחיות ברורות לקראת המטלה הסופית
8. המטלה הסופית הייתה רלוונטית לתוכני הקורס

פרק ג'2: יחסי מרצה-סטודנט/ית

1. המרצה היה נגיש למשתתפי הקורס ונהג כלפיהם באדיבות
2. המרצה גילה פתיחות להערות ולהצעות
3. המרצה היווה מקור השראה ומודל להוראה איכותית

פרק ג': שאלות לסיכום

1. האם מצאת שוני בין קורס זה לסדנת הסטאז' בשנה שעברה? אם כן, מה מהות השינוי?
2. אם יש לך רעיונות לשיפור הקורס – אנא רשום אותם
3. מהו הרכיב החשוב בעיניך להצלחת קורס זה?
4. הסבר במה תרם הקורס להתפתחותך המקצועית כמורה

תודה על שיתוף הפעולה!

מקורות

משרד החינוך, 2012. "התפתחות מקצועית של עובדי הוראה במסגרת 'אופק חדש' לשנת הלימודים תשע"א", משרד החינוך, המינהל להכשרה ולהתפתחות מקצועית של עובדי הוראה, אגף א' להתפתחות מקצועית של עובדי הוראה.

Blank, R. K., de las Alas, N., & Smith, C. (2007). *Analysis of the Quality of Professional Development Programs for Mathematics and Science Teachers*, Washington, DC. Council of Chief State School Officers.

Boss, S. (2001). Facing the Future, *Northwest Education* 7 (2): www.nwrel.org/nwedu/2001w/future.html.

Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teachers Learning, what Matters? *Educational Leadership* 66 (5), pp. 46–53.

Darling-Hammond, L., Chung, R. & Frelow, F. (2002). Variation in Teacher Preparation: How Well do Different Pathways Prepare Teachers to Teach? *Journal of Teacher Education* 53 (4), pp. 286–302.

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

Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a Teacher, in: K. Ryan (ed.), *Teacher Education*, Part II, The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education.

Haberman, M. (2006). What Makes a Program "alternative certification"? An Operational Definition, *NAAC Online Journal* 1 (1), pp. 5–11.

Hawley, W. D. & Valli, L. (1999). The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus, in: L. Darling-Hammond & R. G. Sykes (eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook for Policy and Practice*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 127–150.

Humphrey, D. C. & Wechsler, M. E. (2007). Insights into Alternative Certification: Initial Findings from a National Study, *Teachers College Record* 109 (3), pp. 483–530.

- Ingersoll, R. M. (2002). The Teacher Shortage: A Case of Wrong Diagnosis and Wrong Prescription, *NASSP Bulletin* 86, pp. 16–31.
- Kee, A. N. (2012). Feelings of Preparedness Among Alternatively Certified Teachers: What is the Role of Program Features? *Journal of Teacher Education* 63 (1), pp. 23–38.
- Linik, J. R. (2001). Surviving the Crossfire, *Northwest Education* 7 (2): www.nwrel.org/nwedu/2001w/crossfire.html.
- Mager, G. M. (1992). The Place of Induction in Becoming a Teacher, in: G. P. DeBolt (ed.), *Teacher induction and mentoring*, New York: State University of New York Press, pp. 3–34.
- Perez, M., Anand, P., Speroni, G., Parrish, T., Esra, P., Socias, M., & Gubbms, R. (2007). *Successful California Schools in the Context of Educational Adequacy*, Washington, DC: American Institutes for Research.
- Saxe, G., Gearhart, M., & Nasir, N. S. (2001). Enhancing Students' Understanding of Mathematics: A Study of Three Contrasting Approaches to Professional Support, *Journal of Mathematics Teacher Education* 4, pp. 55–79.
- Snow-Renner, R. & Lauer, P. (2005). *Professional Development Analysis*, Denver, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Smith, T. & Ingersoll, R. (2004). What are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Education Research Journal* 41 (3), pp. 681–714.
- Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011). Understanding New Teachers' Professional Identities Through Metaphor, *Teaching and Teacher Education* 27, pp. 762–769.
- Winstead Fry, S. (2007). First-year Teachers and Induction Support: Ups, Downs, and In-betweens, *The Qualitative Report* 12 (2), pp. 216–237.
- Vonk, J. H. C. (1995). Conceptualizing Novice Teachers' Professional Development: A Base for Supervisory Interventions, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the Evidence on how Teacher Professional Development Affects Student Achievement*, (Issues & Answers Report, REL 2007, No. 033), Washington DC.: U.S. Department of Education, Regional Educational Laboratory Southwest.

Tsafi.timor@smkb.ac.il

