

מורים חדשים מדברים על תהליך הכשרתם

דו"ח מסכם

ד"ר רינת ארביב אלישיב, ד"ר סיגל עוזרי- רויטברג, קטיה רוזנברג¹

נובמבר 2018

¹ שמות החוקרות מצוין לפי סדר א"ב של שמות המשפחה. לכל החוקרות תרומה שווה למחקר

תוכן עניינים

3	תקציר מנהלים
16	מבוא תיאורטי
23	ההקשר של המחקר
25	מטרות ושאלות המחקר
27	שיטת המחקר
	ממצאים :
40	ממצאים כמותיים
71	ממצאים איכותניים
122	דיון
130	מקורות
138	נספח א' – שאלון המחקר
143	נספח ב' – ראיון המחקר

תקציר מנהלים

מחקרים רבים מצביעים על התרומה של הוראה איכותית לקידום התהליך החינוכי, בעיקר ביחס להישגים לימודיים (Borman & Kimball, 2005; Darling-Hammond & Sykes, 2003; Hanushek, 2011; Hanushek & Rivkin, 2010; Johnson, Berg, & Donaldson, 2005; Leigh, 2010). למרות שלא קיימת הסכמה אודות ההגדרה ודרכי המדידה של איכות המורים, הרי שנמצא כי הוראה איכותית קשורה, במידה רבה, בתהליכי ההכשרה של פרחי ההוראה (Barber & Mourshed, 2007). תהליך ההכשרה להוראה בישראל מתקיים במגוון מוסדות אקדמיים, אוניברסיטאות ומכללות להוראה. למרות השונות הרבה ביניהן, בכולן תכנית הלימודים כוללת שלושה מרכיבים מרכזיים: לימודי דיסציפלינה, לימודי פדגוגיה והתנסות מעשית. בתום התהליך כל המורים הצעירים משתתפים בתכנית התמחות, וזו מתווה את הצעדים הראשוניים שלהם במערכת החינוכית.

בשנת 2006 הוחלט במועצה להשכלה גבוהה לבנות מתווים זהים להכשרת מורים אשר יישמשו את כלל המוסדות האקדמיים (אריאב וגרינפלד, 2008). מתווים אלו יצרו את התשתית לתכנית הלימודים בהכשרה להוראה. המתווים הגיעו לשלב הבשלה, והם נמצאים כרגע בגיבוש נוסף על מנת להתאימם למגמות העדכניות המכוונות את המערכת החינוכית ובמקביל גם את תהליכי ההכשרה. המחקר הנוכחי מבקש ללמוד על תפיסת המורים החדשים את תהליך ההכשרה להוראה. העיון באופן בו תופסים סטודנטים אלו את תהליך ההכשרה שלהם בדיעבד, עשויה לסייע למוסדות ההכשרה לשפר את יכולתם להיענות באופן אפקטיבי לצרכיהם ולמצוקותיהם. יתרה מכך הספרות המחקרית מצביעה על שיעורי נשירה גבוהים בקרב מורים המצויים בשנתם הראשונה והשנייה בהוראה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015). הבנת האופן בו הם תופסים את תרומת תהליך ההכשרה לכניסה לתפקידם עשוי להטות זרקור למינוף תהליכי ההכשרה והתאמתם לצרכים של המורים החדשים בשלב מרכזי בכניסה למקצוע. מחקר זה משמיע את קולם של המורים הצעירים ביחס לדמות ההכשרה שהם קיבלו, והוא בעל תרומה תיאורטית ומעשית, הוא מעורר דיון באיכות ההוראה והוא יאפשר הבנה רפלקטיבית של תהליך ההכשרה ואיכותו מעיני החווים אותו.

המחקר הנוכחי מבקש לעמוד על תפיסות מורים חדשים בשנתם הראשונה והשנייה בהוראה את תהליכי ההכשרה להוראה. המחקר משלב מתודות כמותיות ואיכותניות. החלק הכמותי של המחקר התמקד בשלושה היבטים מרכזיים: 1. תפיסת המוכנות לכניסה למקצוע: רלוונטיות של מרכיבי ההכשרה השונים, 2. תפיסת התרומה של מרכיבי הידע הנלמדים בהכשרה להוראה לכניסה למקצוע, 3. תפיסת התרומה של ההכשרה להוראה לגיבוש תחושת מסוגלות וזהות

מקצועית. בעוד החלק האיכותני של המחקר, בחן כיצד מורים מתחילים ומתמחים חווים את תהליך הכניסה להוראה וכיצד הם תופסים תרומת תהליך הכשרתם בסמינר במבט לאחור. המחקר נערך בקרב מורים חדשים בשנתיים הראשונות לכניסתם להוראה. מורים אלו נמצאים בשלב הסטאז' (מתמחים) או בשנה הראשונה לאחר הסטאז' (מורים מתחילים). במסגרת המחקר הכמותי הועברו שאלונים לכלל המורים החדשים הלומדים בסדנאות במכללה. בסה"כ ענו לשאלונים 417 מתמחים (53% מכלל המתמחים) ו-167 מורים מתחילים (41% מכלל המורים המתחילים). סה"כ 584 מורים חדשים. כיוון שמכללת סמינר הקיבוצים הינה מכללה גדולה להוראה במרכז הארץ, בוגריה מהווים ייצוג נאות של המורים בחינוך היהודי הממלכתי בישראל (Ayalon, 2006). במסגרת המחקר האיכותני ערכנו כ-18 ראיונות עומק, חצי מובנים, עם סטודנטים שהחלו את שלב הכניסה להוראה, 10 ראיונות עם מתמחים שנמצאים בשלב הסטאז' שלהם ו-8 ראיונות עם מורים מתחילים שנמצאים בשנה השנייה להשתלבותם במערכת החינוך.

סיכום ממצאי המחקר הכמותי

באשר למוכנות להוראה, המורים החדשים מציינים את המרכיב הפרקטי של ההכשרה, ההתנסות המעשית והסטאז', כמרכיבים המשמעותיים ביותר בתהליך ההכשרה להוראה. הם אף מציעים להקצות כ-50% מתכנית הלימודים לטיפול מרכיבים אלו. נתונים אלו מדגישים את השאיפה של המורים החדשים להתנסות בשדה החינוכי טרם הכניסה למקצוע. התרומה המשמעותית של המרכיבים המעשיים בולטת בקרב מורים בשנתם הראשונה בהוראה, וכן בקרב בוגרי התואר הראשון בהוראה. יתר מרכיבי ההכשרה: הדרכה פדגוגית, לימודים דיסציפלינריים ולימודי החינוך זוכים לדירוג נמוך יותר בהקשר זה. הללו נתפסים כמשמעותיים לכניסה להוראה בעיקר בקרב מורים בשנה השנייה במקצוע ואף בקרב בוגרי תכניות ההסבה לאקדמאים. באופן כללי המשתתפים במחקר מביעים תחושה אמביוולנטית של מוכנות לעבודה בשדה החינוכי. כשליש בלבד מהמשתתפים ציינו כי תהליכי ההכשרה תרמו להכנה שלהם לעבודה בשטח במידה רבה עד רבה מאוד. רובם מביעים ספק במוכנותם לתפקד כמורים בבתי הספר ובגני הילדים.

באשר למרכיבי הידע, במסגרת המחקר ביקשנו ללמוד באיזו מידה המורים החדשים מעריכים כי רכשו בתהליך הכשרתם מרכיבים מגוונים של ידע הנדרשים לתפקוד יעיל של איש ההוראה. מודל הידע הנבדק במחקר כורך בתוכו ארבעה רבדים של ידע הנרכשים במהלך ההכשרה להוראה: ידע דיסציפלינרי, מיומנויות הוראה, הקשר ארגוני-חברתי והקשר מערכתי. מבחינה תיאורטית, ממדים אלו מרחיבים וממקדים את מודל הידע של שולמן (Shulman, 1986;1987).

הממצאים מלמדים כי מורים חדשים מעריכים את תרומת ההכשרה לרכישת ידע במרכיבים הבסיסיים של תהליך ההכשרה להוראה: ידע דיסציפלינרי ומיומנויות הוראה ברמה בינונית. המרכיב הארגוני חברתי והמרכיב המערכתי מדורגים בקרב המורים החדשים ברמה נמוכה. באופן כללי, מורים המלמדים בשנתם הראשונה ומורים שלמדו במסלול תואר ראשון בהוראה, מעריכים את התרומה של ההכשרה להוראה לגיבוש ורכישת מרכיבים אלו כגבוהה באופן מובהק ממורים המלמדים בשנתם השנייה ומורים שלמדו במסלול הסבת אקדמאים.

כיצד ממצאים אלו משתלבים עם תחושת המוכנות להוראה? ממצאי המחקר מלמדים כי הידע הדיסציפלינרי נתפס על ידי המורים החדשים כבעל התרומה המשמעותית ביותר לתחושת המוכנות להוראה. גם לידע בתחום המיומנויות הפדגוגיות משקל משמעותי בתחושת המוכנות של המורים החדשים לכניסה להוראה. הידע של בית הספר כארגון והידע אודות תפקיד המורה נתפסים אף הם כבעלי חשיבות רבה בבניית תחושה זו. הללו מהווים ידע ברמה גבוהה יותר, ידע ברמה הארגונית והמערכתית, והם שזורים לאורך תהליך ההכשרה, ותרומתם ניכרת בכניסה למקצוע. במקביל לכך, הרי שכלל רכיבי ההכשרה נתפסים כמשמעותיים עבור תחושת המוכנות למקצוע, כאשר הלימודים הדיסציפלינריים וההתנסות המעשית הם הבולטים ביותר. באופן מפתיע, הסטאז', שהוא הרכיב המעשי העיקרי בתהליך ההכשרה, נתפס על ידי המורים החדשים כבעל התרומה הנמוכה ביותר לתחושת המוכנות להוראה ביחס למרכיבי ההכשרה האחרים.

מבחינה תיאורטית, הרי שמרכיבי הידע בנויים במבנה היררכי בהקבלה לפירמידת הצרכים הנדרשים להבניית תפקידו של המורה. בבסיס הפירמידה ממוקם הידע הדיסציפלינרי. ידע מסוג זה מקנה למורים החדשים את מסד ההתמחות שלהם. הוא מטפח את המורה כמומחה תוכן, ובכך הוא מעבה את היסוד התומך בהבניית תפקידו בכניסה למקצוע. הרובד השני בפירמידה הינו ידע אודות מיומנויות פדגוגיות. בהקשר זה פרח ההוראה רוכש ידע פדגוגי, ידע אודות דרכי התמודדות עם תלמידים וצורכיהם, וידע תוכן פדגוגי. הללו מקנים לו פרקטיקות ללוות את תהליך ההוראה בקבוצה תוך הפניית משאבים רלוונטיים בהתאם לשונות בין התלמידים וכן להורות תחום דעת. רכישת ידע מסוג זה מטפחת את המורה כפרופסיונאל. שני הממדים הללו נלמדים בתכנית הלימודים באמצעות קורסים ייעודיים, סדנאות יישומיות והתנסויות מגוונות לאורך כל שנות הלימוד לקבלת ההסמכה. הם יוצרים את התשתית הפרופסיונאלית בהבניית תפקיד המורה, ואכן הם נתפסים על ידי המורים החדשים כמרכיבים המשמעותיים ביותר בבניית תחושת המוכנות לכניסה למקצוע.

הרובד השלישי בפירמידה מייצג את ההקשר הארגוני חברתי. ממד זה כורך בתוכו ידע אודות בית הספר כארגון, ידע אודות תכניות לימודים וידע אודות ההקשר החברתי הרחב בו

מתנהלת המערכת החינוכית. ידע מסוג זה מקנה תובנות מעמיקות יותר על הפרופסיה, והוא מבנה את התשתית לרובד הרביעי, המייצג את ההקשר המערכתי. ממד זה מבנה את זהותו הפרופסיונאלית של המורה, והוא כולל ידע אודות תפקיד המורה והתמודדות עם הורים. המורים החדשים טוענים שהללו נרכשו באופן מוגבל בתהליך ההכשרה, וזאת למרות ששני רכיבים מתוכם, ידע אודות בית הספר כארגון וידע אודות תפקיד המורה, נתפסים על ידם כמשמעותיים בהבניית תחושת המוכנות להוראה. שני ההיבטים הללו שזורים בתכנית הלימודים, בעיקר במסגרת ההדרכה הפדגוגית, ובמידה מסוימת גם בלימודי החינוך. ניתן לשער כי בשלב הכניסה למקצוע כשהמורים הצעירים מתמודדים עם הקשיים הכרוכים בתהליך הסוציאליזציה הפרופסיונאלית שלהם, רבים מהם מתקשים לזקק את התובנות שרכשו במהלך לימודיהם בהקשרים מורכבים. קורסים ייעודיים בתחומים אלו עשויים לתת מענה בהעמקת תחושת המוכנות של המורים הצעירים.

הסטאז', כאמור, נתפס על ידי המורים החדשים כשלב חשוב ומשמעותי בהכשרה להוראה, אך מן הצד השני תרומתו לתחושת המוכנות לכניסה למקצוע נתפסה כנמוכה ביותר לעומת מרכיבי ההכשרה האחרים. שלב זה מתקיים בשנה האחרונה להכשרה להוראה, רגע לפני היציאה מהמוסד האקדמי. בשלב זה המורים החדשים נמצאים בשלב לימנלי. הם חווים שני סטטוסים מקבילים, מצד אחד הם עדיין פרחי הוראה הנמצאים בשלהי הכשרתם, מצד שני הם כבר מורים, והם נדרשים לתפקד כפרופסיונאליים עצמאיים (Feiman-Nemser, 2003). בשלב זה תכנית ההכשרה נפגשת פנים אל פנים עם המקצוע. מפגשים כאלו נערכו בשלבים מוקדמים יותר בתהליך ההכשרה במסגרת ההתנסות המעשית, אך בשלב הסטאז' הם מגיעים לשיאם. בשלב זה המורים החדשים נוטים לגייס את הידע הדיסציפלינרי והמיומנויות הפדגוגיות שרכשו במסגרת הקורסים השונים וההתנסות המעשית בתהליך ההכשרה לבניית מעמדם המקצועי. הם זקוקים לתשתית הזו כדי להרגיש מוכנים לתפקד כמורים. הסטאז' מחזק ומעמיק את ההכשרה להוראה, אך הוא משמעותי עבורם לאחר הקניית הבסיס התיאורטי והפדגוגי של המקצוע. בהקשר זה יש חשיבות רבה לחיזוק הקשר בין הלימודים הדיסציפלינריים והפדגוגיים לבין שלב הסטאז' על מנת להבנות תחושה מיטבית של מוכנות לכניסה לתפקיד המורה.

ומה באשר לתחושת המסוגלות המקצועית והזהות הפרופסיונאלית? במסגרת המחקר

ניסינו לברר באיזו מידה המורים החדשים מעריכים את תרומת תהליך ההכשרה לחיזוק מסוגלותם המקצועית וזהותם הפרופסיונלית. המורים החדשים שהשתתפו במחקר מציינים כי ההכשרה להוראה תרמה לחיזוק המסוגלות המקצועית שלהם ברמה סבירה. לדידם, הם חשים מסוגלות לבצע תכנון פדגוגי, לנהל כיתה ולהבנות תהליכי למידה מוטיבציוניים. בממד הרביעי, מסוגלות

להבנות שיתופי פעולה עם שותפי התפקיד, הם דיווחו על תחושת מסוגלות נמוכה. בניגוד גמור, הרי שהם מדגישים את התרומה המשמעותית של ההכשרה להוראה בבניית זהותם המקצועית. הם מסכימים כי הם בחרו במקצוע הנכון עבורם, הם מביעים שביעות רצון מחירה וחוסר עניין להחליף מקצוע. תחושת המוכנות להוראה נמצאה כמאפיין המרכזי המטפח תחושת מסוגלות גבוהה וזהות פרופסיונאלית מגובשת.

ממצא מרכזי נוסף מתייחס לכך שרכישת מרכיבי ידע מגוונים במסגרת תכניות ההכשרה מזמנת מכלול רחב של התנסויות לימודיות למורה החדש אשר מאפשר לקדם תחושה רב ממדית של מסוגלות מקצועית. **מסוגלות בארגון ותכנון המסד הפדגוגי של הלמידה** קשורה ברכישת ידע פדגוגי, ידע תוכן פדגוגי וידע אודות תכניות הלימודים הנקבעות על ידי משרד החינוך. **מסוגלות לנהל כיתה** קשורה בידע פדגוגי הפורס מגוון דרכים להתמודד עם השונות בין התלמידים ומתן מענה לצורכיהם כמו גם ידע אודות תפקיד המורה. מחקרים קודמים מלמדים כי ניהול כיתה מהווה מכשול מרכזי בתהליך הכניסה למקצוע, והוא מעצים תחושת של שחיקה ושאיפות לנשירה מהמקצוע (Feiman-Nemser, 2003). הטמעת ידע מסוג זה עשויה לסייע למורה בממד הטעון ביותר בכניסתו לתפקיד. **מסוגלות להבנות תהליכי למידה מעוררי מוטיבציה בקרב התלמידים** קשורה ברכישת ידע פדגוגי, ידע על תהליכים ארגוניים בבית הספר, ידע על המבנה החברתי ועל אפיוני אוכלוסיות שונות כמו גם ידע על תפקיד ההוראה. הללו מסייעים למורה לקדם יחידות לימוד המעוררים סקרנות, יצירתיות והנעה ללמידה. כמו כן, **מסוגלות לבניית שיתופי פעולה עם שותפי התפקיד** קשורה ברכישת ידע על המבנה החברתי הכללי ומאפייני אוכלוסיות שונות כמו גם ידע אודות תהליכים ארגוניים, ומתן מענה לצרכי התלמידים וכן ידע אודות ההתמודדות עם הורים. התרומה של תהליך ההכשרה לטיפול סוג זה של מסוגלות בעיני המורים החדשים הינה נמוכה, אך זיהוי המרכיבים המסייעים לפיתוחה עשוי להניע גם את ההיבט הזה. הבנייה רב ממדית של תחושת מסוגלות מקצועית מחייבת, אם כן, הקניית מסד רחב של מרכיבי ידע במסגרת תכנית הלימודים בהכשרה להוראה.

סיכום ממצאי המחקר האיכותני:

ממצאי המחקר האיכותני חולקו על-ידינו לארבעה פרקים תמטיים מרכזיים:

הפרק הראשון תאר בקווים כלליים כיצד הגיעו המרואיינים לתחום החינוך וכיצד הם חוו את שלב **הכניסה להוראה**. מרבית משתתפי המחקר סיפרו כי הגיעו ממניעים חברתיים-ערכיים ו/או מהרצון למקצוע ומספק ובעל משמעות. הניתוח ההוליסטי של כלל הראיונות לימד כי הרוב המכריע

של בוגרי תהליך ההכשרה בסמינר, חוו בו חוויות מורכבות שיש בהן, היבטים חיוביים והיבטים טעוני שיפור. הכניסה הראשונית שלהם להוראה, בשנת ההתמחות תוארה ע"י רובם, לעומת זאת כשנה קשה, רצופת התמודדויות ואתגרים לא פשוטים. קשיים ביחסי מורים- הורים, מנהל/ת לא תומכת, יחסים קשים ורווי מתחים עם קולגות, קשיי משמעת של תלמידים, תחושת תלישות וקשיי התמצאות במערכת (מידע על זכויותיהם וחובותיהם), אכזבה מהשכר, עומס יתר, לחצים נפשיים ואתגרים בתהליך גיבושה של זהותם המקצועית. עם זאת, מה שיחד חוויות ו/או היבטים שהוצגו ע"י מרואיינים שונים כבונים ומשמעותיים בשנה זו, הייתה תחושתם שעבודתם ומאמצייהם זכו להכרה ולהערכה (אם מצד התלמידים, אם מצד ההורים, אם מצד המנהלת, אם מצד קולגות, אם מצד המפקחת ואם כתוצאה, מצדם הם עצמם).

בפרק השני, שהיווה את החלק הארי של ניתוח הנתונים, **התייחסנו לאופן בו חוו המרואיינים את תהליך ההכשרה בדיעבד**, תוך התמקדות ברכיביו השונים של תהליך ההכשרה: קורסים עיוניים (בחינוך ובתחומי התמחותם), הכשרה מעשית, הדרכה פדגוגית וסדנאות הכניסה להוראה (סדנת ההתמחות והסדנא למורים מתחילים).

כאשר התבקשו המרואיינים לתאר את הקורסים העיוניים שנחו על ידם כמשמעותיים ביותר הם ציינו קורסים שסווגו על ידינו לחמש קטגוריות מרכזיות, על פי אותם האפיונים שהפכו אותם למשמעותיים:

1. קורסים עיוניים במ פגשו הבוגרים מרצים שהיו מבחינתם מודלינג חינוכי למופת
2. קורסים שתרמו לקורפוס הידע של הבוגרים ולתפיסתם המקצועית כמומחים.
3. קורסים תיאורטיים/פילוסופיים שתרמו לגיבוש הזהות המקצועית של המרואיינים.
4. קורסים בעלי אוריינטציה חברתית-פוליטית, שגרמו למרואיינים לחשוב על מהות תפקידם החינוכי בהקשרים חברתיים וערכיים רחבים יותר.
5. וקורסים שהעניקו כלים ומיומנויות תקשורת החיוניים לעבודתם כאנשי חינוך, שלטענת מרואיינים שונים היו מעט מידי מאלו, במהלך ההכשרה.

בתיאור הקורסים העיוניים שנחו כרלוונטיים ביותר, תיארו המרואיינים קורסים שהתאפיינו בשלוש איכויות מובחנות.

* קורסים שעשו חיבור טוב בין התיאוריה לפרקטיקה, אם זה בדוגמאות שהביאו מרצים ש'עבדו' בשטח, אם זה בכלים הפדגוגיים במ עשו שימוש ואם זה בחומרי ההעשרה שסיפקו, שיכלו להתאים גם לעבודה בכיתה.

* איכות נוספת קשורה לאופן הלימוד שהיה כרוך בהתנסות ובלימוד חווייתי שהיווה מעין מודלינג פדגוגי עבור אותם מורים חדשים.

* והאיכות האחרונה קשורה לתכני הלימוד שנלמדו בקורסים ונתגלו כרלוונטיים לעבודה בשטח, כאשר המורים החדשים מצאו עצמם חוזרים לקלסרי הלימוד שלהם שוב ושוב. אולם במקביל לדברים הטובים והמחמיאים שנאמרו על הקורסים העיוניים, הושמעו גם לא מעט נקודות ביקורת לגביהם. את ממצאינו בהקשר זה חילקנו, ל-6 קטגוריות מרכזיות

ביקורת המרואיינים ביחס לקורסים העיוניים :

הסוג הראשון של הביקורות שצוין היו **ביקורות ברמת נושאי הקורסים והיצעם**, בהקשר זה הלינו בוגרי ההכשרה כי היו להם **קורסים כפולים**, שהביאה אותם לרוויה ולא להעמקה בתוכן הנלמד. כמו כן, הם הלינו על כך שנאלצו לקחת **קורסים לא רלוונטיים** עבורם, בגלל אילוצי השיבוצים ולא בגלל בחירה אמתית.

הסוג השני של הביקורות נגע **בתכני הלימוד של הקורסים עצמם**. לטענת המרואיינים, חלק מתכני הקורסים היו מנותקים מן הדרישות בשטח והיה פער בין תכני הקורסים הדיסציפלינריים, דרישותיהם וזיקותיהם ובין דרישותיה של תכנית הלימודים בפועל. חלקם אף הלינו על כך שאת **ספרי הלימוד** עמם עבדו בפועל, כלל לא הכירו לפני כניסתם לבית הספר ושלא לימדו אותם בהכשרה איך לעבוד עמם. באופן כללי, נשמעו טענות על התמקדות היתר של הלימודים העיוניים בהכשרתם כמומחים בדיסציפלינה ופחות מידי **בהכשרתם כאנשי חינוך**.

הסוג השלישי של הביקורות, התמקדו **באופן הלימוד בקורסים**. לטענת חלק מן המרואיינים **הפדגוגיה** בה נקטו מרצים רבים הייתה די **מנותקת ממה שנדרש מהם בבית הספר**. לא היו מספיק דוגמאות קונקרטיות של מערכי שיעור איכותיים ו/או **תוצרים מעשיים** אחרים של מורים ש'הצליחו' עם תלמידים בשטח. הם נדרשו להתנסות בבנייה של מערכי שיעור ו/או פעילויות בלי שחשו שיש להם מספיק כלים לכך ו/או **מודלים לחיקוי** ללמוד מהם. אחת הטענות המרכזיות שחזרה על עצמה בהקשרים שונים הייתה כי **המציאות שהוצגה בפניהם הייתה ורודה מידי**, כי במכללה מדברים במונחים אופטימיים מידי, שרלוונטיים לילדים טובים ומציאות סטרילית. בפועל, המציאות שנתקלו בה לא מעט מן המרואיינים הייתה קשה ומורכבת ולא אפשרה את יישומם של הרבה פרקטיקות פדגוגיות שלמדו וחוו כסטודנטים לחינוך.

הסוג הרביעי של הביקורות היה על **קורסים חסרים ותכנים שלתחושת הסטודנטים לא נלמדו מספיק** בתהליך ההכשרה. כך למשל העלו המרואיינים צרכים בקורסים מרחיבי דעת בתחום החינוך מיוחד, קורס בתחום מיניות בחינוך מיוחד, קורס בניהול גן, קורסים שמדברים על המערכת הבית ספרית ועל מערכת החינוך ככלל (ובכלל זה, על הזכויות והחובות של מורים מתחילים מבחינה משפטית ומעשית), קורסים שעושים הכנה מעשית ונפשית להתמודדות עם לחצים מקצועיים

ורגשיים, וקורסים ביצירתיות ובאלתור, להתמודדות עם היבטים לא צפויים שמתרגשים ובאים בשטח.

הסוג החמישי של הביקורות אופיין בטענות **ברמה המערכתית**. בכלל זה, הלינו מרואיינים שונים על חוסר התאמות **בתזמון הקורסים**, הטענה הייתה לוגיקת סידור הקורסים לוקה בחסר, כי ישנם קורסים שיותר מתאים ללמוד קרוב לסיום התואר (בגלל הערך הפרקטי שלהם) וכי ישנם קורסים שנלמדו מאוחר מידי ומתאים ללמוד כתשתית בתחילת התואר. באופן ספציפי, ציינו מרואיינים שונים את **קורס ההכנה ליחסי מורים- הורים**, ככזה שצריך להילמד לפני הסטאז' ואף לפני המפגש עם ההורים שבגנים ובבתי ספר יסודיים, מתקיים כבר בסוף אוגוסט. ביקורות נוספות על מערכת השיבוצים, דיברו על **היצע מוגבל של קורסים**, תחרות גדולה מידי על מי ישובץ איפה ועל פסבדו- בחירה שיצרה **בם תחושה של ניכור** מהמערכת. כמו כן, נשמעה גם הטענה כי **אין כתובת לתלונות**, ושאין כ"כ מה לעשות עם בעיות שצצו בקורסים שונים, במהלך הסמסטר.

הסוג השישי והאחרון של הביקורות, עסק **ברמת הסטודנטים וברמת ההכשרה**, וביקורות אלו הגיעו בעיקר מהרואיונות עם **בוגרי ממסלול ההסבה**. מתוך חמישה מרואיינים שהשתייכו כאמור למסלול ההסבה, שלושה מהם השמיעו ביקורות קשות על איכות הסטודנטים הלומדים בסמינר וארבעה מהם על איכות ההוראה הניתנת במוסד. הביקורת על הקולגות הייתה שהם מתאפיינים לרוב ברמה לימודית נמוכה מידי, שהם מייצרים תרבות כיתתית שיש בה חוסר רצינות וזלזול בלימודים ודיונים שטחיים ולא מעמיקים דיים. הביקורת על הסמינר בהקשר זה, הייתה קודם כל, על זה שהוא מקבל ללימודי הוראה סטודנטים כה חלשים **שהופכים למורים חלשים ופוגעים ברמת החינוך הכללית ובכבוד המקצוע** עצמו. בנוסף נטען, **שהרמה הנמוכה של הסטודנטים אף פוגמת ומורידה את רמת ההוראה בקורסים** הנלמדים במסגרת תהליך ההכשרה. הניתוח ההוליסטי של בוגרי ההסבה מלמד כי היו להם ציפיות גבוהות להכשרה ממוקדת פרקטית ורלוונטית לעבודתם בשטח (היות והם לא באו לסמינר בשביל התואר). אולם היות ורבים מהם גם קיבלו פטורים, המסלול המקוצר שעברו, **לא ממש אפשר להם התנסות מעשית מעמיקה והבשלה מלאה** לתוך תפקיד החינוך. עם זאת, הם כן תיארו ברובם המכריע, את **סדנאות הכניסה להוראה כחווייה מתקנת** לתהליך ההכשרה והביעו צורך בלימוד שהוא יותר בסגנון זה.

כאשר התבקשו המרואיינים לתאר את האופן בו הם חוו את **ההתנסות המעשית בתהליך ההכשרה**, הרוב המכריע של המרואיינים תיאר אותה **כרכיב חשוב, משמעותי ורלוונטי** בתהליך הכשרתם וגם טענות הביקורת שהושמעו ביחס להתנסות המעשית, הלינו על כך שלמעשה לא היה מספיק ממנה. מתיאורי המרואיינים עולה כי החלק הארי ונראה גם המשמעותי יותר בלימוד זה, היה **המפגש הבלתי אמצעי עם השטח** והצפייה במורים/גננות ותיקות, ולא דווקא ההתנסות

שלהם בהוראה בפועל בעצמם. רבים מהם תיארו את ההתנסות שלהם בהוראה בכיתה/בהעברת פעילות בגן ככזאת שהתקיימה **בזירה סטריילית מידי**, כמוגבלת בהיקפה ובמשוב שניתן להם בעקבותיה וכדי רחוקה מהעבודה החינוכית שנדרשת מהם בפועל. עלה הצורך בהכשרה מעשית שנותנת יותר מקום להתנסות משמעותית של הסטודנט/ית עצמ/ו/ה. זאת, הן מבחינת משאבי זמן המוקצים לכך והן מבחינת איכות המעורבות והאחריות המוטלת על המתנסים עצמם. זירות איכותיות להתנסות מעשית, תוארו **כזירות מגוונות** (מבחינת גילאי וסוג התלמידים, מבחינת סגנונות פדגוגיים ו/או גישות חינוכיות של מורים) **ורלוונטיות לעבודתם בשטח**. כמו כן, אותם סטודנטים שחוו מנעד רחב ומגוון של התנסויות בשלב ההכשרה המעשית ביטאו באופן כללי שביעות רצון גדולה יותר כלפי הכשרתם בסמינר.

כאשר התבקשו המרואיינים לתאר את האופן בו חוו את **ההדרכה הפדגוגית**, הם תיארו תמונה מורכבת, **שהשתנתה בקיצוניות משנה לשנה, עם השינוי במדריך/ה הפדגוגי/ת שקיבלו ואף עם השינוי ביחסם הם לתהליך ההכשרה** שעברו. הדרכות פדגוגיות שתוארו כמשמעותיות עבור הסטודנטים, תוארו כמאוד משמעותיות. ככאלו, שמסלבות בתוכן איכויות רבות שכוללת מודלינג חינוכי ובין אישי עבור הסטודנטים, הנהגה של תהליכי שיתופיות ולימוד קבוצתי, חיבור בין פרקטיקה לשטח וליווי של התפתחות מקצועית ותמיכה רגשית. הנרטיבים שהציגו המרואיינים מדגישים כי מדריכים פדגוגיים מוערכים שהותירו חותם משמעותי במורים, היו **מדריכים פדגוגיים אקטיביים ואף תובעניים ביחסם לסטודנטים ולדרישותיהם מהם בשלב ההתנסות המעשית**, למרות, שכפי שרמזו כמה מהם, היה קל להשתמט בו. ליווי צמוד, רגיש שרואה את הסטודנט/ית ומצד אחד דורש ממנו, נמצא כהופך את התנסות המעשית לתהליך קונסטרוקטיבי, עמוק ומתמשך, שמטפח את צמיחת תפיסת הזהות המקצועית של אותם מורים חדשים. ההדרכות הפדגוגיות שלא עשו זאת נחוו כלא מספיק מחוברות לשטח, משעממות ולא רלוונטיות דיין לסטודנטים ולהכשרתם כמורים לעתיד.

כאשר התבקשו המרואיינים לתאר את האופן בו חוו את **סדנאות הכניסה להוראה (סדנאות ההתמחות והסדנאות למורים מתחילים)**, מרביתם העידו כי חוו אותן **כמשמעותיות, רלוונטיות ומסייעות מאוד למורים החדשים בהסתגלותם למערכת**. התרומות שצוינו, תיארו אותן כסוג של תיקון לנקודות החולשה של ההכשרה, כחיבור טוב ושימושי בין התיאוריה לפרקטיקה, כסדנאות שמעניקות מידע שימושי על בירוקרטיה, חוקים וזכויות, כזירות שמאפשרות לימוד של כלים דיאלוגיים, לניהול כיתה וניהול קונפליקטים וכמרכזי תמיכה, פורקן ושיתוף הדדיים. על אף המשוב החיובי ברובו שקיבלו סדנאות ההכשרה להוראה, נשמעו גם מעט דברי ביקורות. ובכלל זה, נשמעה

גם הטענות כי הסדנאות לא מספיק רלוונטיות, מנותקות מהשטח וכי הוצאת הקיטור של קולגות לא ממש קידמה את המורה החדשה במצוקת/וה.

בפרק השלישי, של הממצאים הוצגה נקודת מבט של המרואיינים ביחס לתרומות ההכשרה שקיבלו **לידע ולמיומנויות הדרושים להם לביצועה של עבודת החינוך** בפועל. אולם חשוב לציין, כי בלי שנשאלו לכך, מרואיינים שונים תיארו כי חשו שהם "נזרקו למים" בשלב סיום הלימודים, משהוטלה עליהם משימת איתור המקום לסטאז'. הם דיווחו על בעיות וקשיים במציאת בית ספר/גן לסטאז', וזה ייצר בהם תחושה שהם לגמרי לבד.

באשר **לסוגי הידע והמיומנויות** שקיבלו בסמינר, ביקשנו את התייחסותם ל-6 התחומים הבאים:

1. בהתייחסם **לתרומת ההכשרה לידע העיוני שלהם** (בתחומי חינוך ובתחומי התמחותם), ציינו המרואיינים לטובה את **הרלוונטיות של הידע התיאורטי שקיבלו בעיקר בלימודי החינוך**. הידע הנלמד **בקורסים הדיסציפלינאריים, לעומת זאת, זכה לעיתים לביקורת, לעיתים לשבחים**, תלוי במסלול ובהתמחות. כן חזרו על עצמן הטענות, כפי שהיה ניתן להתרשם גם מן האמור לעיל בביקורות על הקורסים, שלא אחת הלימודים הדיסציפלינאריים חזרו על עצמם ובאו על חשבון לימודי החינוך ו/או שהידע העיוני שנלמד בקורסים הדיסציפלינאריים לא היה לא מספיק מחובר לשטח ומעשי מבחינתם.

2. בהתייחסם **לתרומת ההכשרה לידע הפדגוגי שלהם**, ציינו מרואיינים שונים כי הקורסים העיוניים **לא לימדו מספיק פדגוגיה**, לא תמיד עשו מספיק מודלניג פדגוגי שמתואם להוראה בבית הספר ולא הציגו בפניהם מספיק תוצרים חינוכיים המותאמים לדרישות המערכת ולאילוצי תכנית הלימודים.

3. בהתייחסם **לתרומת ההכשרה למיומנויות תכנון תהליכי הוראה ולמידה**, אמנם רובם ציינו כי הם **אכן למדו במכללה**, באופן יסודי ומוקפד, כיצד לתכנן שיעור וכיצד לבנות מערך שיעור. יחד עם זאת, הייתה לחלקם לא מעט **ביקורת על הרלוונטיות של מיומנויות אלו לעבודתם בשטח שלדים דורשת גמישות ואילתור יצירתי, בייחוד במאה ה-21**. אף אופן הלימוד של נושא זה בוקר כטכני מידי ורבים מהם לא חשו בסופו של דבר, מספיק מוכשרים בפיתוח הוראה ולמידה אד הוק, של נושא מסוים וכי גם התכנון לטווח ארוך של יחידת לימוד לא נלמד מספיק בחוויה של חלקם.

4. בהתייחסם **לתרומת ההכשרה למיומנויות ניהול כיתה**, לתחושתם של מרואיינים רבים, נושא זה **לא טופל מספיק** בתהליך ההכשרה (11 מתוך 18). בעיקר לטענתם, לא הכינו אותם להתמודד עם אירועי משמעת ותרחישים שהם לכאורה 'בלתי צפויים', שהם לא חלק מהשיעור המתוכנן, אך הם שכיחים מאוד בעבודת המורה והם נתקלים בהם על בסיס יומי.

5. בהתייחס לתרומת ההכשרה **למיומנויות הניהול של אינטראקציות בינאישיות מגוונות**, כאשר נשאלו המרואיינים על היבט זה במחקר האיכותני, טענו רובם כי מדובר בנושא חשוב **שטיפול לוקה בחסר** בתהליך ההכשרה של הסמינר. מרואיינים שונים סיפרו על קשייהם לגבש אינטראקציה מיטיבה ומקדמת עם **הורים, מנהלים, סייעות, קולגות, מפקחים** וכיו"ב, ולהגיע ממקום מושכל ומודע לעצמו לאינטראקציות אלו, שלא אחת נחוות כמחלשות ואף כמכשילות את העבודה העיקרית עם הילדים. מרואיינים רבים הביעו צורך בקורסים מסוג זה, ובייחוד בקורס הורים מוקדם, שמסייע למורים החדשים להיכנס מוכנים יותר לבתי הספר ולגנים.

6. בהתייחס לתרומת ההכשרה **לכישורי ההתמצאות של בוגריה במערכת** (בית הספר ומשרד החינוך), הביעו המרואיינים **אי שביעות רצון כללית**, שכללה תחושות של חסך גדול בתהליך הכשרתם במידע ובידע על זכויותיהם וחובותיהם כמורים אל מול בית הספר ואל מול מערכות רחבות יותר עמן הוא מתכתב, אם זה משרד החינוך ואם זו העירייה (בייחוד במקרה של הגנים העירוניים). חוסר ידע זה נחוות **כמחליש את מעמדם ואת מסוגלותם לעמוד בפני האתגרים** הלא פשוטים שמציבה בפניהם מערכת החינוך הציבורית, על אחת כמה וכמה נוכח מיצובם המוחלש ממילא. חשוב לציין כי אף מורים מתחילים, הביעו את מורת רוחם מכך שגם בשנתם השנייה במערכת, הם עדיין לא מכירים אותה מספקי ולא מודעים לזכויותיהם ולחובותיהם ביחס אליה.

בפרק הרביעי והאחרון של הממצאים הוצגו **תפיסות המרואיינים באשר למחנכת הטובה ובאשר לשאלת תרומת הכשרתם במכללה, לגיבושה של תפיסה זו**. אף בפרק זה ניתן לפרוט את ממצאינו לשלושה היבטים מרכזיים.

1. בנוגע להיבט הראשון שבחן את **תפיסות המרואיינים אודות תפקיד המורה/ה ו/או הגננת הטובה**, קיבלנו תשובות שונות ומגוונות שכולן שיקפו **תפיסות עולם ערכיות והומניסטיות** לגבי חינוך ותפקיד המחנך, בהן דוגלת המכללה. דמות 'המורה הטובה' ששורטטה לא הצטיירה רק כבעלת תכונות חיוביות בפני עצמה, אלא אף כזאת שמקרינה ומגדלת תכונות חיוביות בקרב תלמידיה. מרואיינים שדיברו על חינוך כפעולה 'לתיקון האדם', ציינו כמה חשוב להם להיות דמויות משמעותיות, בטוחות, אהובות ומאפשרות עבור תלמידיהם. מרואיינים אחרים תיארו את המורה הטובה ככזה שפועלת 'לתיקון אדם ועולם', התמקדו בתיאור הערכים שחשוב שיוטמעו בעשייה החינוכית ו/או בתפקידו החברתי של המורה הטובה, כמי שפועלת באופן אקטיבי לשינוי חברתי, לתיקון חברה ועיוותים חברתיים.

2. בנוגע להיבט השני, שבחן את **תרומת תהליך ההכשרה לגיבוש זהותם המקצועית של המרואיינים**. מרביתם המרואיינים סיפרו כי הכשרתם בסמינר תרמה לתהליך גיבוש זהותם המקצועית וכי זו באה לידי ביטוי בעיקר בתפיסת עולמם החינוכית הומניסטית, שרואה בחינוך

כפעולה חברתית ואף פוליטית שיש לה כוח ואף אחריות לייצר תיקון חברתי. מרואיינים אחרים שצינו לטובה את תרומת ההכשרה בהקשר זה, התמקדו בתיאוריהם בהיבטים פחות פוליטיים, אם כי לא פחות הומניסטיים. בכלל זה ציינו בין היתר, השפה הדיאלוגית שרכשו, שאפשרה להם להגדיר לעצמם את עצמם ואת דרכם החינוכית טוב יותר ו/או החשיפה לתפיסות עולם חינוכיות שונות, לסגנונות הוראה שונים ולשיטות פדגוגיות מגוונות, בתהליך גיבוש ה-Ideal type המקצועי שלהם.

3. ההיבט השלישי, שביטא את תרומתה הייחודית של המכללה בהקשר זה, בא לידי ביטוי בתשובות המרואיינים לשאלה מה הן **נקודות החוזק של המכללה** כמוסד להכשרת מורים? ייחודו? בתשובותיהם, ציינו המרואיינים לטובה, את יחס המרצים אל הסטודנטים ואת האווירה המכילה שלדים אפינה את הסמינר. הסמינר תואר לא אחת כ"בית", כמקום לא מנוכר, מכיל, פתוח ופלורליסטי. מרבית המרואיינים תיארו בהערכה את המרצים שלהם כמודלניג חינוכי חיובי להכלה, הקשבה ואמפטיה ואת אוירת המוסד ככלל כמודל חינוכי ל'חינוך אחר', 'מתקדם', 'הומניסטי' ופתוח לשינויים, שנתן להם תחושת שייכות.

חשיבותו של מחקר זה היא גדולה כיוון שהפער המובנה בתכניות להכשרת מורים בין התיאוריה לפרקטיקה (אריאב, 2008), מחייב גישור ועדכון מתמיד של מוסדות ההכשרה בתנודות התקופתיות, הדוריות והחברתיות שקורות בשטח ומעצבות את הקשיים, הצרכים ואפשרויות פעולתם של מורים חדשים. המחקר הנוכחי מתווה מטה זרקור על ההיבטים המרכזיים המניעים את תחושת המוכנות של המורים החדשים בכניסתם למקצוע ותרומת ההכשרה לגיבוש תחושה של מסוגלות מקצועית.

המחקר מפיק מספר המלצות ראשוניות לקידום ההכשרה להוראה :

- ניתוח מחודש של תכניות הלימודים במתווה מודל הידע המורחב המוצג במחקר הנוכחי תוך מתן דגש על איכות הלימודים הדיסציפלינריים והמיומנויות הפדגוגיות. בהקשר זה, כדאי לבחון מחדש חפיפות ברמת תכני הקורסים, להסדיר את לוגיקת תזמון הקורסים ולהבטיח בחירה ממשית בין חלופות רלוונטיות לתחומי ההתמחות של הסטודנטים.
- בניית יחידות לימוד נוספות במסגרת ההדרכה הפדגוגית ובלימודי החינוך כמו גם בניית קורס ייחודי הממוקדים בבית הספר / גן הילדים כמערכת. הללו יתמקדו בהקניית ידע

אודות בית הספר / גן הילדים כארגון חינוכי בהיבט המערכתי והמקומי, ידע אודות תפקיד המורה במערכות חברתיות מודרניות וידע בהתמודדות עם הורים.

כמו כן, כדאי לבחון את שילובם של קורסים כמו: קורסים בתחום החינוך מיוחד, קורס בניהול גן, קורס באינטראקציה עם הורים, וכן קורסים החושפים את הסטודנטים לפדגוגיה יצירתית ופורצת גבולות שמחוברת לשטח, שלא מתעלמת מן הקונטקסט של כיתת הלימוד ויכולה להתאים ליישום גם בכיתות קשות ולהתמודדות עם היבטים לא צפויים. בנוסף, מומלץ להגביר את טיפוח מיומנויות התקשורת הבין אישית של הסטודנטים עם גורמים שונים במערכת הבית ספרית ולהרחיב את תחושת ההתמצאות שלהם במערכת, ע"י שילובם של קורסים ייעודיים בנושא.

- חיזוק הקשר בין תכנית המעורבות החברתית, שנועדו להרחיב את התפיסה החברתית-חינוכית של פרחי ההוראה, והקורסים הנלווים לתכנית להכשרה להוראה, ובייחוד לקידום תחושת המסוגלות של המורה בבניית שיתופי פעולה והבניית תהליכים מוטיבציוניים.
- הרחבת רכיב ההתנסות המעשית בתהליך ההכשרה להוראה (ובייחוד במסלולי ההסבה) לאורך כל שנות ההכשרה ובאופנים מגוונים, כך שהמפגשים עם המקצוע יהיו מדוידים בנקודות שונות בתהליך ההכשרה. רצוי לשלב התנסויות קטנות כבר בשנים הראשונות בהכשרה. בהקשר זה רצוי לחזק את המפגש עם ילדים כחלק מהתנסות מעשית בהוראה במסגרת המעורבות החברתית. בנוסף רצוי לאפשר התנסות מעשית בזירות מגוונות הן ברמת המורים והן ברמת התלמידים ובזירות פחות סטריליות ונוחות, ולהרחיב את זמן השהות של הסטודנטים עם התלמידים בבית הספר ואת המפגש הבלתי-אמצעי שלהם עמם ועם מוריהם.
- חיזוק רצף ההכשרה בין שלב ההתמחות לשלב ההכשרה תוך הדגשת תחושת המוכנות לכניסה להוראה. מומלץ להקדים את הקורסים שעוסקים בקשר עם ההורים לקיץ, להקדים את ההכנה של הבוגרים לקשיים הצפויים להם ואף לבנות אתר מלווה שיסייע למורים החדשים כבר בשנה ג' לאתר מקומות עבודה להתמחות, ויכלול פורומים לשיתוף של חוויות, חומרי למידה וטיפים שיכולים לסייע להם בשנה זו.
- לעודד את חיזוק הקשר בין התיאוריה לפרקטיקה בקורסים העיוניים (דרך הכרות עם ספרי הלימוד בתחום, מתן דוגמאות מהשטח ושימוש בפדגוגיה מתקדמת שרלוונטית לבתי ספר ציבוריים)

מבוא תיאורטי

עניינו המחקרי באופן בו תופסים מורים חדשים בדיעבד את תהליך הכשרתם ואת תרומותיו מתכתב עם האופן בו מוסדות להכשרת מורים תופסים את מטרותיהם ויעדיהם החינוכיים. ניתן לומר כי הלוגיקה מאחורי עיצוב מגוון התכניות להכשרת מורים היא נגזרת של תפיסת המורה הטוב. אי לכך, בשורות הבאות נבקש תחילה לפרט אודות הספרות המחקרית העוסקת בשאלה מיהו המורה הטוב, כיצד ניתן להעריכו ובעיקר להכשירו ולאחר מכן נציג בקווים כלליים את הספרות המחקרית העוסקת בהכשרה להוראה ומטרותיה.

מיהו המורה הטוב?

השאלה מיהו המורה הטוב, האיכותי והרצוי מבחינתם של המוסדות להכשרת מורים, הינה שאלה מהותית ומרתקת שהעסיקה לא מעט את הפילוסופיה החינוכית, כמו גם את המחקר האמפירי. האם המורה הראוי הוא המורה הידען, האינטלקטואל בעל ההשכלה הרחבה שמשמש דוגמא ומופת תרבותי לתלמידיו? האם זהו המורה האפקטיבי, שהישגי תלמידיו גבוהים ואו שהוא מקנה להם ידע ומיומנויות שימושיים לחייהם? ; ואולי זהו דווקא המורה האמפטי והקשוב שכל כולו מכוון לסייע למגוון תלמידיו לממש את עצמם ואת יכולותיהם האישיות? נראה כי התשובה לשאלה זו מתכתבת עם אידיאולוגיות חינוכיות שונות וכפי שמחדדים לוי-פלדמן, קוקרן סמית' ואחרים (ראו אצל לוי פלדמן, 2010), תפיסת המורה הראוי היא בעיקרה שאלה ערכית. עם זאת, המחקר האמפירי התייחס רבות לשאלת המורה הטוב וביקש אף הוא להעריך את איכות מורים, לרוב בזיקה להישגי תלמידיהם.

קיימת הסכמה בקרב מחקרים אלו כי מורים טובים תורמים להתפתחות הקוגניטיבית והרגשית של התלמידים ובמידה רבה מקדמים את הישגיהם הלימודיים (Borman & Kimball, 2005; Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond & Sykes, 2003; Hanushek, 2011; Hanushek & Rivkin, 2010; Johnson, Berg, & Donaldson, 2005; Leigh, 2010; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). אבל, כיצד מגדירים ומודדים את איכות המורים? כאן מתגלה חוסר תמימות דעים בקהילה המדעית. מרבית המחקרים העוסקים בתחום זה מבקשים לאתר את המאפיינים של המורים שהשפעתם על התוצרים הלימודיים של התלמידים הם הגבוהים ביותר. המאפיינים השכיחים ביותר בהקשר זה הם ניסיון בהוראה, הידע שברשות המורה ורמת השכלתו. הממצאים, לעומת זאת, אינם עקביים, ולעיתים אף סותרים.

הניסיון בהוראה נמצא כמקדם את ההישגים הלימודיים של התלמידים. ממצא זה התקבל באופן עקבי במחקר החינוכי. כך לדוגמא, ממחקר משווה בין 46 מדינות עולה כי ניסיון המורים הוא אחד המאפיינים המשמעותיים המנבאים הישגים גבוהים בתחום המתמטיקה (Akiba, LeTendre & Scribner, 2007). ממצאים דומים עלו ממחקרים נוספים (Buddin & Zamarro, 2009; Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006; Hanushek, 2011; Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). עם כי, חשוב לציין כי עוצמת הקשר לרוב היתה חלשה (Hanushek, 2011; Harris & Sass, 2011).

ומה באשר לידע של המורים? תרומת הידע לאיכות ההוראה בכיתה נתפסת כברורה מאלה. ההנחה היא שהוראה איכותית מחייבת רמה גבוהה של ידע. הידע של המורה נמדד לרוב באמצעות רמת השכלה, השתלמויות מקצועיות ומבחני רישוי, אך אלו נמצאו קשורים להישגי התלמידים במידה מוגבלת למדי (Darling-Hammond, 2000; Metzler & Woessmann, 2010). כך לדוגמא, תוצאות מבחני הרישוי הנתפסים כמבחנים קוגניטיביים נמצאו כבעלי השפעה משמעותית בתחום המתמטיקה אך לא בתחום השפה (Cltefelter, Ladd Viador, 2007), ובמחקרים אחרים נתפסו כנעדרי השפעה כל שהיא על הישגים לימודיים (Buddin & Zamarro, 2009). באופן כללי, ידע מעמיק בתחום המתמטיקה של המורה נמצא משמעותי בקידום הישגיו הלימודיים של התלמיד הן בשלב היסודי (Hill, Rowan & Ball, 2005) והן בחטיבה העליונה (Baumert, Kunter, Blum, Brunner, Voss, Jordan, Klusmann, Krauss, Neubrand & Tasi, 2010), אך לא כך בתחומי השפה ומדעי החברה (Youngs, Odden & Porter, 2003).

גם הממצאים הנוגעים להשכלה אינם עקביים. ההנחה היא שתארים אקדמיים מתווים בסיס רחב של ידע ומיומנויות מקצועיות הן בדיסציפלינה והן בתחום הפדגוגיה, וכתוצאה מכך הם מתווים תרומה חיובית בקידום ההישגים ההשכלתיים של התלמידים (Darling-Hammond, 2004). חלק מהמחקרים תומכים בהנחה זו (Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2007; Croninger, 2004; Rice, Rathbun, & Nishio, 2007; Ferguson & Ladd, 1996). מחקרים אחרים מוצאים שהשכלה אקדמית של מורים אינה משפיעה כלל על ההישגים של התלמידים (Hanushek, 2011; Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004; Rivkin, Hanushek, & Kain 2005), ואף היו מחקרים שממצאיהם הצביעו על השפעה שלילית (Ehrenberg & Brewer, 1994; Hedges, Laine).

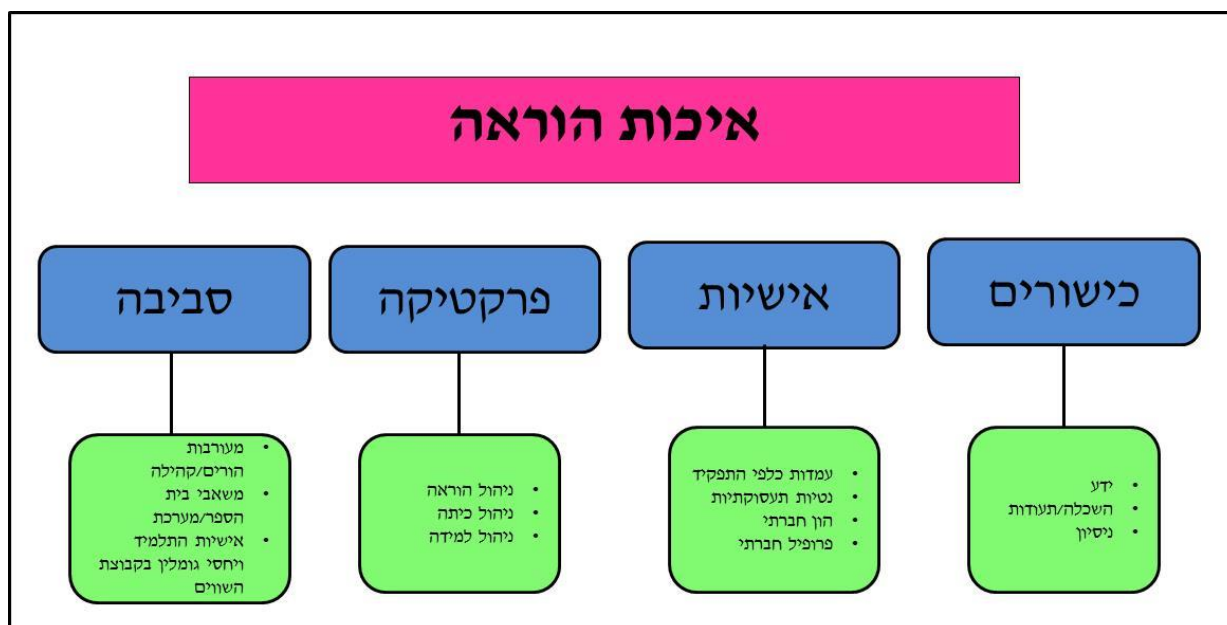
1994, Greenwald & Ingersoll, 2005). טוען כי ההשפעה של השכלת המורים על הישגי התלמידים היא משמעותית, והבעיה היא בכך שמורים רבים מלמדים בפועל מקצועות ותחומים אשר לא הוכשרו ללמד; לעומת זאת ארנברג וברואר (Ehrenberg & Brewer, 1994) מדגישים כי רמת הסלקטיביות של מוסדות ההכשרה להוראה (ולא התארים האקדמיים של המורים) היא הגורם המשמעותי בקידום הישגי התלמידים בבית הספר, אך גם בהקשר זה הממצאים אינם עקביים (Croninger et al 2007; Harris & Sass, 2011). האריס וסאס (Harris & Sass, 2011), לדוגמה, לא מצאו הבדלים בהישגי תלמידים בין מורים לפי סוג המוסד בו רכשו את השכלתם. השכלה גבוהה של מורים, אומנם, נוצרת בתוכה עומק של ידע מקצועי כמו גם עושר אינטלקטואלי ותרבותי, והיא במידה רבה משליכה על מעמדו הפרופסיונאלי של מקצוע ההוראה, אך השפעתה על ההישגים הלימודיים אינה חד משמעית.

אחת הסיבות לחוסר העקביות של תוצאות המחקרים באשר לקשר בין איכות המורים והישגי התלמידים נעוץ באופי התפקיד של ההוראה. הוראה הינה מקצוע מורכב, הכורך בתוכו מארג אינטראקציות המובנות סביב תהליכי למידה הנטועים בסביבה תרבותית ערכית ובתנאים מגוונים (Noddings, 2003). יוצא אפוא שאיכות ההוראה קשורה באופן הדוק למרכיבים אישיותיים של המורים (גולדנברג, בר לב ובסיס, 2012; Valli & Johnson, 2007), ולא רק בהשכלתם הפורמלית, ביכולת הקוגניטיבית שלהם, בידע העומד לרשותם או בוותק שלהם במקצוע. בין היתר, תכונות המעצימות אמפטיה, הבניית יחסי גומלין הדדיים, שותפות, גמישות ופתיחות משמעותיים לא פחות (Decker & Rimm-Kaufman, 2008). בפועל מעט מחקרים בחנו את הקשר בין מאפיינים אלו של המורים לבין ההישגים הלימודיים של התלמידים (Abrami, Perry & Leventhal, 1982; Casey & Childs, 2007).

גו וסטיקלר (Goe & Stickler, 2008) ערכו סקירה של המאפיינים התורמים להוראה איכותית בזיקה להישגים לימודיים. החוקרות מיפו ארבעה ממדים עיקריים שנמצאו במחקרים ככאלו שתורמו (במידה רבה או נמוכה) לקידום הישגיהם הלימודיים של התלמידים בבתי הספר (תרשים מספר 1). הממד הראשון הוא **כישורים**: מימד זה נותן ביטוי להון האנושי שרכשו המורים במהלך הכשרתם הפורמלית והבלתי פורמלית, ואשר הבנה את בסיס הידע הדיסציפלינרי והפדגוגי להוראתם, כמו גם לרמת הניסיון שלהם כמורים בתחום. הוא מתייחס להתפתחות המקצועית של המורים בכל שלבי הקריירה השונים, שנרכשה במסגרות אקדמיות, בתהליך ההתמחות ובהשתלמויות מקצועיות, כמו גם במסגרות בלתי פורמליות.

שולמן במאמרו המכונן (Shulman, 1986;1987) הציב במוקד הדיון את מושג הידע בהוראה, בהתייחסו למושג זה במבנה אקלקטי הכולל שבעה מרכיבים המעצבים את פרופיל הידע ההכרחי למורים. התיאוריה שפיתח שולמן כוללת בראש ובראשונה את הידע בתחום התוכן הדיסציפלינרי אותו מלמד המורה בכיתה (content knowledge). במקביל לכך המורה זקוק גם לידע פדגוגי כללי (general pedagogical knowledge), הכורך בתוכו עקרונות ואסטרטגיות לניהול כיתה וארגון השיעורים וידע פדגוגי בתחום הדיסציפלינה (pedagogical content knowledge). ידע מסוג זה כולל את המתודה והדידקטיקה של תחום התוכן באופן ספציפי. בנוסף לכך, טוען שולמן שמורה חייב בידע קוריקולרי (curriculum knowledge), המתייחס למבנה ותוכן של תכנית הלימודים בתחום התוכן עליו הוא מופקד בכיתה, ידע אודות התלמידים ומאפייניהם (knowledge of learners and their characteristics), ידע אודות הקונטקסט החינוכי הרחב בו פועל בית הספר (knowledge of educational context), כמו גם ידע אודות מטרות, חזון וערכים חינוכיים כלליים (knowledge of educational purposes and values). לדעת שולמן, כך מארג הידע של המורים מקנה להם בסיס איתן בהתמודדות עם מציאות של חוסר וודאות המאפיינת את מקצוע ההוראה ומזמן תגובה גמישה ומושכלת ההולמת את צרכי התלמידים. מחקרים מלמדים כי התפיסה הרב ממדית של הידע תורמת לקידום תהליכי הלמידה של התלמידים (Ball, Thames & Phelps, 2008; Hill, Ball & Schilling, 2008). המרכיבים העיקריים להם ניתנה תשומת הלב במחקר החינוכי הם: הידע הדיסציפלינרי, ידע בפדגוגיה וידע תוכן-פדגוגי. יתר המרכיבים אוזכרו במידה מוגבלת למדיי ביחס לאיכות ההוראה.

הממד השני במודל של גו וסטיקלר מייצג את **האפיונים האישיותיים** של המורה. ממד זה נותן ביטוי לעמדות של המורה כלפי מקצוע ההוראה (עמדות כלפי התפקיד, ציפיות מהתלמידים), נטיות תעסוקתיות (זהות מקצועית, עמדות כלפי הארגון), הון חברתי (בניית מארג שיתופי פעולה עם שותפי התפקיד) ופרופיל חברתי. הממד השלישי הוא **הפרקטיקה**. ממד זה נותן ביטוי לניהול ההוראה בכיתה, הן ביחס לניהול כיתה והן ביחס לניהול הלמידה. בין היתר הוא משתקף באסטרטגיות ההוראה, גיוון בדרכי ההוראה ובמטלות לתלמידים, הבניית תהליכי הערכה כמו גם קבלת משוב מידי מומחים. הממד הרביעי מייצג את **הסביבה** העוטפת את פעילות בית הספר ומטפחת את איכות ההוראה אך אינה נמצאת בשליטה ישירה של המורה, כגון: משאבי בית הספר, קהילה, מעורבות הורים, מיצב סוציו-אקונומי של המשפחה, מאמץ של התלמיד והקשר שלו עם קבוצת השווים. תרשים מספר 1 מציג את המודל.



תרשים 1: מודל איכות ההוראה לפי גו וסטיקלר

המודל של גו וסטיקלר ניזון מתוך תפיסות פילוסופיות חדשניות הכורכות בתוכן מאידאולוגיות "מסורתיות", המדגישות את הידע והמחויבות למקצוע (אלוני, 2005; Feiman-Nemser, 1990) במקביל לאידיאולוגיות הומניסטיות, המדגישות תכונות של פלורליזם, שיתוף, אכפתיות ואמפטיה כמו גם מכוונות וגמישות לצרכי הפרט (לוי-פלדמן ונבו, 2011; Cochran-Smith, 2004). המודל נותן ביטוי לתמורות שחלו במקצוע ההוראה, שביסודן תפקיד המורה מייצג פרופסיה המושתתת על בסיס ידע דיסציפלינרי ופדגוגי ועל עקרונות קליניים המכוונים לשונות בין תלמידים תוך ביצוע של תהליכי רפלקציה עצמיים (בק, 2013).

כל ממד במודל, אומנם, עומד בפני עצמו, אך יחד הם יוצרים מארג מורכב המייצג את דמות המורה האפקטיבי. האטי (Hattie, 2003) מדגיש אף הוא את הרב ממדיות בהתייחסות לאיכות ההוראה, ואת האינטגרציה בין המרכיבים השונים. הוא מציג חמישה מרכיבים המבחינים בין מורים איכותיים ומורים אחרים, אך הללו ממוקדים בפרקטיקה של ההוראה, והם לא נותנים ביטוי לממדים המעצבים את יחסי הגומלין בתהליך הלמידה ומשליכים במידה רבה על איכות ההוראה.

כיצד ניתן להבטיח את איכות ההוראה? דוח מקינזי (Barber & Mourshed, 2007) טוען שקיימים שני גורמים מרכזיים אשר יכולים להבטיח את איכות ההוראה. האחד הוא גיוס של כוח אדם והשני הוא טיב ההכשרה שלו. שני המוקדים הללו מופקדים על ידי המכללות להכשרת מורים.

ההכשרה להוראה ומטרותיה

ההכשרה להוראה בעולם מתקיימת במגוון רחב של מוסדות שפעילותן מתכנסת לשני נתיבים מרכזיים: האחד הוא הכשרה במוסדות אוניברסיטאיים שעיקר פעילותם ממוקדת בערכים אינטלקטואליים ולימודים כלליים ומכוונת לקידום המחקר האקדמי, והשני הוא הכשרה במוסדות שעיקר ייעודם הוא בטיפול אסטרטגיות הוראה וגישות רפלקטיביות, בישראל הכשרה מסוג זה נערכת במכללות להוראה (לוי-פלדמן ונבו, 2011). בין המוסדות הללו קיימת שונות רבה בין תכניות הלימודים (Wang, Coleman, Coley & Phelps, 2003). למרות זאת, קיימים שלושה מרכיבים מרכזיים שכיחים במרבית המוסדות: דיסציפלינה, פדגוגיה והתנסות מעשית (אריאב, 2008).

דיסציפלינה: לימודי הדיסציפלינה מהווים אבן בסיס להוראת תחום התוכן. לימודים אלו כוללים הרחבה והעמקה בתחום הדיסציפלינה שבה מתמחה פרח ההוראה.

פדגוגיה: לימודי הפדגוגיה בהכשרת המורים מהווים מפגש בין הדיסציפלינה המדעית והתיאוריה החינוכית לבין השדה החינוכי. הם כוללים מתודיקה כללית הממוקדת באסטרטגיות הוראה כלליות במקביל למתודיקה דיסציפלינרית הממוקדת בהוראת תחום התוכן (אריאב, 2008); (Darling-Hammond, 2000). מרכיב זה בהכשרה נועד להקנות לפרחי ההוראה היכרות עם תיאוריות חינוכיות ועקרונות הוראה כללים, בין היתר: היכרות עם יחסי הגומלין בין מורים לתלמידים, השונות החברתית בין תלמידים, שותפות עם הורים והמבנה הארגוני של בית הספר (המר-בונדרו, 2014), כמו גם להבנות מסד להתפתחות זהות מקצועית (Clift & Brady, 2005).

התנסות מעשית: רכיב ההתנסות המעשית מאפשר לפרחי ההוראה לתרגם בפועל את התיאוריות לכלל מעשה ההוראה. ההתנסות נערכת בתוך בתי הספר בהם פרחי ההוראה מתנסים הלכה למעשה ובאופן בלתי אמצעי בהוראה עצמה. ההתנסות מזמנת לפרח ההוראה כר להתמודד עם תפקיד המורה ולרכוש ניסיון וביטחון מקצועי ולטפח מסוגלות מקצועית, כל זאת תוך התבוננות ביקורתית של הפרקטיקות המבוצעות בבית הספר והדיאלקטיקה אל מול התיאוריה (Douglas, 2014). זימפר וגונס (Zimpher & Jones, 2010) ממליצים לקדם התנסות מעשית ומתכתבת עם עקרונות של הכשרה קלינית, המקדמים חשיפה למגוון כיתות, מורים וגישות להוראה, שיתוף

והדדיות עם צוות בית הספר, מיקוד ההכשרה בקידום התלמידים, ובניית מודל של רפלקציה תוך התבוננות ביקורתית על המעשה החינוכי. קיימים דגמים רבים להתנסות מעשית, בין היתר מודל PDS המבוסס על בניית קהילה משותפת בין בתי הספר ומוסד ההכשרה להוראה (משכית ומברך, 2013), דגמי Residency המבוססים על הכלת חלק ניכר מתכנית הלימודים בבתי הספר (ארביב-אלישיב, אבישר וברקאי, 2016), אקדמיה-כיתה, המבוססת על כניסה של פרחי הוראה בשנתם השלישית כשותפים לתהליכי ההוראה בבתי הספר (משרד החינוך, 2014).

מרכיב נוסף בהכשרה לתפקיד המורה הוא ההתמחות. זהו **שלב הכניסה להוראה**. בשלב זה פרח ההוראה הופך למורה ונכנס כמורה מן המניין למערכת. יחד עם זאת, זהו שלב קריטי בתהליכי הסוציאליזציה למקצוע. שלב זה מציף קשיים רבים בהתמודדות עם התפקיד, והוא לא אחת הופך להישרדותי בו מורים רבים נוטים "לצוף או לטבוע" (Feiman-Nemser, 2003). שיעור לא מבוטל אף בוחר לעזוב את המקצוע, בישראל שיעור זה עומד על 16% בממוצע בשנה זו (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015).

הנהגת תכניות התמחות מובנות ומוסדות נועדה לסייע למורים המתחילים להתמודד עם הקשיים והתסכול בכניסה למקצוע ההוראה (Flores, 2001). מטרתן היא להקל על המורה הצעיר את המעבר ממוסד ההכשרה למערכת החינוך, לסייע לו בתהליך הסוציאליזציה לתפקיד, להגביר את שביעות רצונו מהעבודה ולתרום להתפתחותו המקצועית. מרבית התוכניות הללו תופסות את תהליך ההתמחות כהמשכיות של תהליך ההכשרה להוראה, והן מקדמות יחסי גומלין בין מוסד ההכשרה למוסד החינוכי הקולט את המורה המתמחה (Howe, 2006; Smith & Ingersoll, 2004; Wang, Odell & Schwille, 2008). רובן כוללות חונכות של מורה מנוסה בבית הספר והשתתפות בסדנת ליווי ותמיכה המשתפת למידת עמיתים לפיתוח שיח מקצועי ורפלקטיבי אודות ההתנסות במעשה ההוראה (Baker, Burstein, Chong, Eaton, Filbeck, Smith & Dewey, 2000; Whitaker, 2004). ועל כן, ניתן להתייחס אליו כהמשך ישיר ומרכזי בתהליך ההכשרה להוראה.

ההקשר של המחקר

המחקר הנוכחי מבקש ללמוד אודות חווית ההכשרה להוראה בקרב מורים חדשים בשנתיים הראשונות במקצוע, מתמחים ומורים מתחילים, שרכשו השכלה אקדמית והכשרה המקצועית במכללת סמינר הקיבוצים. הבחירה בנושא המחקר ובאופיו האינדוקטיבי מבקש לתת במה ל"קולם" של המורים החדשים, לאור הפער שחווים הבוגרים בין ההכשרה לפרקטיקה, הן על תובנות בדבר תרומות שבדיעבד והן על צרכים שעלו מן השטח וחלקם לא מצאו ביטוי בתהליך ההכשרה.

מכללת סמינר הקיבוצים הינה מכללה גדולה להכשרת מורים, והיא פועלת מתוך חזון הומניסטי שנועד להכשיר מחנכים בעלי אחריות חברתית, אזרחית וסביבתית, כמו גם ידע דיסציפלינרי ופדגוגי רחב ומעמיק. בהתאם לכך ההכשרה להוראה במכללה חובקת ארבעה רבדים מרכזיים המשקפים תפיסת עולם הומניסטית ופרופסיונאלית של מקצוע ההוראה. הרובד הראשון מתייחס **למורה לאדם ומחנך**. בהקשר זה מטרות ההכשרה שואפות לפתח תרבות אינטלקטואלית ומוסרית, טיפוח ערכים של כבוד האדם ומחויבות קהילתית. הרובד השני מתייחס **לתחום הידע והדעת**. בהקשר זה ההכשרה מכוונת להרחבת הידע במקצוע ההתמחות, בדיסציפלינות קרובות ובתיאוריות חינוכיות ושיטות הוראה כמו גם להבניית תשתית תרבותית וחברתית מושכלת. הרובד השלישי מתייחס **לתחום האוריינות העיונית**. בהקשר זה ההכשרה כורכת בתוכה רכישת מיומנויות להקניית ידע, יצירת ידע והפצת ידע תוך הפעלת שיקול דעת מושכל, כמו גם שיפור יכולת נאותה של הבעה בכתב ובעל פה. הרובד הרביעי מתייחס לפיתוח **מיומנויות הוראה ותקשורת**. בהקשר זה תהליך ההכשרה מחויב להעמקה בתחום שיטות הוראה מגוונות תוך התאמה לשונות בין התלמידים ולייחודיות של תחומי הלימוד, להפנמה של תהליכי הערכה, ניתוח, יישום ופיתוח של תכניות לימודים חדשות, התעדכנות בתחום, וטיפוח מיומנויות הקשבה, תקשורת ואמפטיה, ניתוח מערכת האינטראקציות בכיתה ורפלקציה.

בכל שנה בוגרים רבים של מכללת סמינר הקיבוצים משתלבים במערכת בשלביה השונים. המחקר הנוכחי מבקש לעורר רפלקציה עצמית על תהליך ההכשרה ולבחון את הצלחתו בהפניית מורים חדשים הומניסטים ופרופסיונאליים לשורות המערכת החינוכית באופן ספציפי בתוך מכללת סמינר הקיבוצים, אך גם ברמת מערכת הכשרת המורים בכללותה. מחקרי בוגרים נערכו לאורך השנים בהכשרה להוראה, יחד עם זאת מחקרים אלו התמקדו בעיקר בשביעות הרצון של הבוגרים מלימודיהם, בתפיסותיהם הכלליות כלפי ההכשרה להוראה ובהתפתחות זהותם המקצועית בלבד.

(לדוגמא: גולדנברג, 2013; לינור, מרקוביץ וגיוסי, 2013; סלונים, מזור וליבמן, 2001; עזר, גילת ושגיא, 2007; פרסקו, כפיר, וגנר ואנטין, 2010)

המחקר הנוכחי, לעומת זאת, בוחן תפיסות של מורים חדשים בזיקה להתנסותם בפועל בראשית דרכם, ומתוך פרספקטיבה תיאורטית אודות תפיסת המורה הראוי. כמו כן, המחקר מבקש לבחון באיזה אופן תהליך ההכשרה מכונן חוויה מעצימה המקדמת את איכותה של ההוראה. הוא מכוון ללמידה מעמיקה אודות הרלוונטיות והמשמעותיות של ההיבטים השונים בתהליך ההכשרה ותרומותיו לטיפול הידע של המורים, התפתחותם המקצועית, עמדותיהם כלפי מקצוע ההוראה, זהות מקצועית, שיתוף פעולה עם עמיתים ומסוגלות הוראתית מתוך נקודת מבטם של המורים עצמם. למחקר זה תרומה תיאורטית ומעשית, הוא מעורר דיון חשוב באיכות ההוראה והוא מאפשר למוסדות ההכשרה לבחון באופן רפלקטיבי את תהליך ההכשרה ואיכותו, מעיניהם של החווים אותו. המחקר משלב ממצאים כמותיים ואיכותניים. הדו"ח הנוכחי מציג את החלק הכמותי בלבד.

מטרות ושאלות המחקר

מטרות המחקר

מטרת המחקר המרכזית הינה לבחון כיצד מורים חדשים חווים את הכשרתם החינוכית אל מול עבודתם בשטח (על קשייה וצרכיה).

שאלות המחקר

בהתאם למטרת המחקר נוסחו שאלות המחקר הבאות :

1. באיזו מידה שלבי ההכשרה התגלו כרלוונטיים על ידי המורים החדשים, בבואם לעסוק

במקצוע ההוראה, הלכה למעשה :

א. ידע בתחום הדעת

ב. הכשרה פדגוגית

ג. התנסות מעשית

ד. סדנת סטאז' לימודי חינוך

ה. שנת הליווי המקצועי של המורה המתחיל

2. כיצד המורים החדשים תופסים את התרומה של ההכשרה להוראה בכניסתם למקצוע

בהיבטים הבאים :

א. ידע : ידע בתחום התוכן הדיסציפלינרי, ידע בתחום המיומנויות הפדגוגיות (ידע פדגוגי,

ידע פדגוגי בתחום הדיסציפלינה וידע אודות התמודדות עם ילדים וצורכיהם), ידע

בתחום ההקשר הארגוני – חברתי (ידע אודות בית הספר כארגון, ידע אודות תכניות

הלימודים וידע חברתי) כמו גם ידע בתחום המערכתי (תפקיד המורה והתמודדות עם

הורים)

ב. מסוגלות מקצועית : תכנון פדגוגי, ניהול כיתה, הבניית תהליכי למידה מוטיבציוניים

ובניית שיתופי פעולה.

ג. גיבוש זהות מקצועית : עמדות חינוכיות, ציפיות מקצועיות וחזון להתפתחות מקצועית

3. באיזו מידה מרכיבי ההכשרה ומרכיבי הידע קשורים בתפיסת המורים החדשים את מוכנותם לתפקיד המורה?
4. כיצד המורים החדשים תופסים את התרומה של ההכשרה להוראה בכניסתם למקצוע לקידום מסוגלות מקצועית וטיפול זיהוי פרופסיונאלית, ובאיזו מידה תפיסתם את המוכנות לעסוק בהוראה ואת הידע שרכשו במהלך ההכשרה קשורים בתפיסת את מסוגלותם המקצועית וזיהוי הפרופסיונאלית.
5. מהן המשמעויות המרכזיות, נקודות החוזק והתורפה של תהליך הכשרה, מנקודת מבטם של המורים החדשים שחוו אותו?

שיטת המחקר

המחקר משלב מערך כמותי ואיכותני. כל אחד ממערכי המחקר יתואר בנפרד.

מערך מחקר כמותי

משתתפים

המחקר נערך בקרב מורים חדשים בשנתיים הראשונות לכניסתם להוראה. מורים אלו נמצאים בשלב הסטאז' (מתמחים) או בשנה הראשונה לאחר הסטאז' (מורים מתחילים). בשלב זה הם משתתפים בסדנאות כניסה להוראה. המחקר נערך במכללת סמינר הקיבוצים, מכללה גדולה להוראה במרכז הארץ. בכל שנה משתתפים בסדנאות כ- 800 מתמחים ו- 400 מורים מתחילים בממוצע. בשנת ביצוע המחקר (תשע"ז) השתתפו בסדנאות הסטאז' במכללה 794 מתמחים, ובסדנאות למורים מתחילים 412 מורים. בנוסף להם, התקיימו סדנאות בחממות בהם השתתפו 95 מתמחים ו- 25 מורים מתחילים. המחקר התמקד בקרב המורים שהשתתפו בסדנאות במכללה. כיוון שמכללת סמינר הקיבוצים הינה מכללה גדולה להוראה במרכז הארץ, בוגריה מהווים ייצוג נאות של המורים בחינוך היהודי הממלכתי בישראל (Ayalon, 2006).

במסגרת המחקר הועברו שאלונים לכלל המורים החדשים הלומדים בסדנאות במכללה. בסה"כ ענו לשאלונים 417 מתמחים (53%) ו- 167 מורים מתחילים (41%). סה"כ 584 מורים חדשים, מהם 487 (83.4%) הינן נשים. הגיל הממוצע של המשתתפים הינו 31.6 שנים (ס.ת. 6.67). מרביתם (439 מורים, 75.2%) רכשו את התואר הראשון במכללת סמינר הקיבוצים, 187 מורים למדו במסגרת תכניות הסבת אקדמאים (82% מבין אלו שלמדו במוסד אחר, למדו במסגרת תכנית הסבת האקדמאים). הם התמחו במהלך הכשרתם במגוון תחומים, ביניהם: גיל רך (106 גנות, 18.2%), חינוך מיוחד (127 מורים, 21.7%), חינוך (117 מורים, 20%), מדעים (33 מורים, 5.6%), מדעי הרוח (43 מורים, 7.3%), אנגלית (59 מורים, 10.2%), חינוך גופני (29 מורים, 5%) ותחומי האמנויות (70 מורים, 12%).

מרבית המשתתפים (546 מורים, 93.5%) מלמדים במערכת החינוך במגזר היהודי, 423 (72.4%) מורים מלמדים בחינוך הרגיל, 121 (20.7%) בחינוך המיוחד והיתר במוסדות משולבים (40 מורים, 6.8%). מקרב המשתתפים, 124 אנשי צוות (21.2%) מלמדים בגני הילדים, 261 מורים (41.7%) מלמדים בבתי הספר היסודיים ו- 193 מורים (33%) מלמדים בבתי הספר העל יסודיים. שיש מורים לא דיווחו על השלב החינוכי בו הם מלמדים. ממוצע שעות העבודה הינו 23.06 שעות שבועיות (ס.ת. 8.60).

כלי המחקר

במסגרת המחקר נבנה שאלון לדיווח עצמי. השאלון נבנה בהלימה עם המושגים התיאורטיים בספרות המקצועית, ובהסתמך על שאלונים קודמים: התמדה ונשירה בהוראה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2013), שאלון מסוגלות עצמית (פרידמן וקס, 2000), תפיסת דמות המורה הראוי (לוי-פלדמן, 2010) ושאלון זהות עצמית (פישרמן ווייס, 2011). כלי המחקר הללו נמצאו מתוקפים ומהימנים במחקרים שפורטו לעיל. בדיקת השאלון נערכה במספר שלבים. בשלב הראשון הועבר עותק של השאלון לשלושה שופטים מומחים בתחום ההכשרה והכניסה להוראה, ונערכו תיקונים בהתאם להערותיהם. בשלב שני השאלון הועבר בשתי קבוצות של מורים מתחילים. במהלך העברת השאלונים תועדו הערות המורים. לאחר בדיקת השאלון נערכו תיקונים נוספים. בשלב שלישי הועבר העותק הסופי למומחית נוספת בתחום ההכשרה והכניסה להוראה. בהתאם להערות נוסח העותק הסופי של השאלון. בהקדמה לשאלון הובהרה מטרת המחקר והובטח אנונימיות למשיבים.

השאלון כולל חמישה חלקים (נספח א). **החלק הראשון** כולל שאלות רקע (פרטים אישיים, לימודיים ותעסוקתיים, שאלות 1 עד 10). **החלק השני** מתייחס לעמדות המורים החדשים ביחס לרכישת מרכיבי ידע בהתאם למודל של שולמן (Shulman, 1986;1987) בתהליך ההכשרה (ידע דיסציפלינרי, ידע פדגוגי, ידע תוכן-פדגוגי, ידע קוריקולרי, ידע אודות התלמידים ומאפייניהם, ידע אודות הקונטקסט החינוכי הרחב בו פועל בית הספר כמו גם ידע אודות מטרות, חזון וערכים חינוכיים כלליים, שאלות 12 עד 13). בסה"כ הוצגו בפני המשתתפים 37 ההיגדים, שנמדדו בסולם ליקארט, בין 1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד). **החלק השלישי** מתייחס לעמדות המורים כלפי מרכיבי תהליך ההכשרה להוראה באופן ספציפי (שאלות 14 עד 17). בחלק זה הוצגו למשתתפים 13 היגדים שנמדדו בסולם ליקארט, בין 1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד). בנוסף, המורים החדשים התבקשו לדרג את מידת התרומה של המרכיבים השונים לתהליך הכניסה שלהם להוראה, וכן להציע מהו החלק היחסי, לדעתם, שיש להקצות לכל מרכיבי ההכשרה בתכנית הלימודים. **החלק הרביעי** מתייחס לתפיסת המורים החדשים את התרומה של ההכשרה לחיזוק תחושת המסוגלות המקצועית (שאלה 18). בחלק זה הוצגו למשתתפים 19 היגדים, שנמדדו בסולם ליקארט, בין 1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד). החלק החמישי עסק בתפיסת המורים החדשים את זהותם המקצועית ושיתוף העמיתים (שאלה 19). בחלק זה הוצגו למשתתפים 10 היגדים (7 היגדים ביחס לזהות המקצועית ו-3 היגדים ביחס לשיתוף עמיתים), שנמדדו בסולם ליקארט, בין 1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד).

משתנים

המשתנים המרכזיים במחקר מייצגים את מרכיבי ההכשרה להוראה. חלק זה מפרט את תהליך בנייתם.

הנדבך הראשון של המשתנים מייצג את **מוכנות ההכשרה לתפקיד המורה** במהלך הכשרתם. בהקשר זה הוצגו בפני המשתתפים מגוון היגדים, במהלך הניתוח התקבצו המשתנים הבאים:

1. **מוכנות ההכשרה לתפקיד המורה**: חלק זה של השאלון מבקש לברר באיזו מידה המורים החדשים מעריכים את מוכנות ההכשרה להוראה לתפקיד המורה. הוא נבנה בהסתמך על חמישה היגדים. לוח 5 מציג את ניתוח הגורמים בתהליך בניית משנה זה.

לוח 5: ניתוח גורמים לבניית משתנה מוכנות ההכשרה לתפקיד המורה

היגד	ממוצע	סטיית תקן	טעינות
ההכשרה שקיבלתי הכינה אותי באופן מיטבי לתהליך ההכשרה	2.85	1.05	<u>.89</u>
ההכשרה להוראה הכינה אותי לתפקד כראוי כמורה עצמאי	3.11	1.14	<u>.88</u>
בסך הכל קיבלתי הכשרה מקצועית וברמה גבוהה	3.33	.98	<u>.87</u>
מרבית ההיבטים שלמדתי במכללה נחוצים לעבודתי בהוראה	2.97	1.09	<u>.81</u>
לאחר שהתחלתי בעבודת ההוראה הבנתי דברים רבים שלימדו אותי במסגרת ההכשרה	3.23	1.17	<u>.79</u>
שונות			71.86
מהימנות			.90

2. **דירוג מרכיבי ההכשרה על פי מידת תרומתם לעבודתם של המורים החדשים**: משתנה זה מייצג את מרכיבי ההכשרה מבין המרכיבים המרכזיים: ידע בתחום הדעת (דיסציפלינה/שיעורים עיוניים), הדרכה פדגוגית, התנסות מעשית, לימודי חינוך והסטאז', אשר דורגו על ידי המשתתפים בשני המקומות הראשונים כמשמעותיים ביותר לתהליך הכניסה להוראה.

3. **הקצאה של מרכיבי ההכשרה בתכנית הלימודים**: המשתתפים התבקשו להציע מהו החלק היחסי, לדעתם, שיש להקצות לכל מרכיבי ההכשרה בתכנית הלימודים, כשהסך הכולל של הרכיבים הינו 100%. משתנה זה מבטא את ממוצע החלק היחסי של כל רכיב: ידע בתחום

הדעת (דיסציפלינה/שיעורים עיוניים), הדרכה פדגוגית, התנסות מעשית, לימודי חינוך והסטאז'.

הנדבך השני של המשתנים מייצג את **הידע שרכשו המורים החדשים** במהלך הכשרתם. בהקשר זה הוצגו בפני המשתתפים מגוון היגדים, במהלך הניתוח התקבצו המשתנים הבאים:

1. **ידע דיסציפלינרי**: משתנה זה מייצג את תפיסת המורים החדשים כלפי רכישת ידע בתחום הדעת שנלמד במסגרת תכנית ההכשרה. הוא נבנה בהסתמך על חמישה היגדים. לוח 1 מציג את ניתוח הגורמים בתהליך בניית משנה זה.

לוח 1: ניתוח גורמים לבניית משתנה הידע הדיסציפלינרי

היגד	ממוצע	סטיית תקן	טעינות
נחשפתי לתיאוריות מרכזיות בתחום הדעת	3.56	.99	<u>.86</u>
רכשתי ידע רחב ומעמיק בתחום הדעת	3.63	.96	<u>.83</u>
הבנתי קשרים ומשמעויות בין תחום הדעת שאני מלמד/ת לבין תחומי דעת אחרים	3.35	1.06	<u>.82</u>
נחשפתי למחקרים עדכניים בתחום הדעת	3.23	1.09	<u>.81</u>
הבנתי קשרים ומשמעויות בין תחום הדעת שאני מלמד/ת לחיי היום יום	3.52	1.06	<u>.78</u>
שונות			67.31
מהימנות			.88

2. **מיומנויות הוראה**: חלק זה של השאלון מבקש לברר באיזו מידה המורים החדשים מעריכים את תרומת תהליך ההכשרה לרכישת מיומנויות הוראה. הוא כלל 18 היגדים, אשר באמצעותם נבנו שלושה משתנים: ידע פדגוגי, ידע תוכן פדגוגי וידע אודות דרכי התמודדות עם תלמידים וצורכיהם. להלן פירוט אודות שלושת המשתנים:

א. ידע פדגוגי: מייצג את תרומת ההכשרה לרכישת מיומנויות בתכנון ההוראה וסביבת הלמידה. משתנה זה נבנה בהסתמך על שישה היגדים.

ב. ידע תוכן פדגוגי: מייצג את תרומת ההכשרה לרכישת מיומנויות לניהול שיעור בתחום הדעת. משתנה זה נבנה בהסתמך על שישה היגדים.

ג. ידע פדגוגי אודות דרכי התמודדות עם תלמידים וצורכיהם: מייצג את תרומת ההכשרה לרכישת מיומנויות לניהול כיתה והתאמת תהליכי ההוראה לצרכים המגוונים של התלמידים. משתנה זה נבנה בהסתמך על שישה היגדים.

לוח מספר 2 מציג את ניתוח הגורמים לבניית משתנים אלו. הניתוח נערך על פי שיטת Principal Components Analysis - שיטה סטטיסטית לבניית משתנים חדשים בהתבסס על הקשרים בין המשתנים המקוריים (Kim & Mueller, 1978).

לוח 2: ניתוח גורמים לבניית משתני מיומנויות ההוראה

היגד	ממוצע	סטיית תקן	ידע פדגוגי	ידע תוכן פדגוגי	ידע בהתמודדות עם תלמידים
הצגת נקודות מבט שונות בתחום הדעת	3.17	1.01	<u>.78</u>	.21	.29
הצגת רעיונות מתחום הדעת בדרך נגישה וברורה	3.39	1.02	<u>.76</u>	.34	.27
הוראת תחום הדעת במגוון דרכים	3.24	1.05	<u>.74</u>	.30	.27
הוראת תחום הדעת תוך קישורו לתחומי דעת אחרים	2.99	1.07	<u>.71</u>	.17	.42
המחשה בליווי דוגמאות והסברים בהוראת תחום הדעת	3.42	1.04	<u>.71</u>	.38	.27
שימוש בטכנולוגיה בשיעור	3.08	1.24	<u>.53</u>	.43	.16
שימוש בעזרי הוראה מגוונים ועדכניים	3.56	.99	<u>.78</u>	.38	.14
ארגון זמן במהלך ההוראה	3.17	1.11	<u>.74</u>	.09	.42
הכנת חומרי למידה מגוונים	3.55	.98	<u>.74</u>	.32	.13
עיצוב סביבה לימודית	3.15	1.10	<u>.69</u>	.17	.33
שימוש בשיטות הוראה מגוונות	3.63	.99	<u>.67</u>	.49	.16
תכנון והכנת מערכי שיעור	3.60	1.13	<u>.55</u>	.28	.30
התמודדות עם בעיות משמעת	2.56	1.18	.15	.23	<u>.85</u>
מיומנויות ניהול כיתה	2.67	1.14	.22	.32	<u>.77</u>
התמודדות עם מגוון אוכלוסיות של תלמידים	2.69	1.20	.35	.13	<u>.75</u>
ניהול דיון פורה בכיתה	3.14	1.21	.42	.23	<u>.63</u>
התאמת ההוראה לצרכים של התלמידים	3.15	1.15	.41	.36	<u>.57</u>
הערכת תלמידים	2.92	1.23	.43	.26	<u>.52</u>
שונות			24.08	21.99	21.03
מהימנות			.90	.89	.88

3. **הקשר ארגוני חברתי** : חלק זה של השאלון מבקש לברר באיזו מידה המורים החדשים מעריכים את תרומת תהליך ההכשרה לרכישת ידע אודות ההקשר הארגוני חברתי של בית הספר או גן הילדים ומערכת החינוך. הוא כלל 9 היגדים, אשר באמצעותם נבנו שלושה משתנים : ידע חברתי אודות לומדים ומאפייניהם, ידע אודות תכניות הלימודים וידע אודות בית הספר (או גן ילדים) כארגון. להלן פירוט אודות שלושת המשתנים :
- א. ידע חברתי אודות לומדים ומאפייניהם : מייצג את תרומת ההכשרה לרכישת ידע אודות אוכלוסיות מגוונות בחברה הישראלית וצורכיהם הייחודיים. משתנה זה נבנה בהסתמך על שלושה היגדים.
- ב. ידע אודות תכניות הלימודים : מייצג את תרומת ההכשרה לרכישת ידע באשר לתכניות הלימודים הרשמיות של מערכת החינוך. משתנה זה נבנה בהסתמך על שני היגדים.
- ג. ידע אודות בית הספר (או גן ילדים) כארגון : מייצג את תרומת ההכשרה לרכישת ידע באשר להתנהלות הארגונית של המוסד החינוכי. משתנה זה נבנה בהסתמך על ארבעה היגדים.

לוח 3 מציג את ניתוח הגורמים בשיטת Principal Components Analysis לבניית המשתנים.

לוח 3 : ניתוח גורמים לבניית משתני ההקשר הארגוני חברתי

היגד	ממוצע	סטיות תקן	בית הספר כארגון	תכניות לימודים	ידע חברתי
דרכי תקשורת בתוך בית הספר/גן	2.43	1.13	<u>.84</u>	.23	.18
תהליכי העסקה של מורים	2.21	1.14	<u>.83</u>	.10	.23
בית הספר/גן כארגון	2.37	1.12	<u>.75</u>	.18	.38
מיומנויות לעבודה בצוות	2.76	1.18	<u>.74</u>	.27	.15
צרכים של אוכלוסיות שונות	2.79	1.12	.20	<u>.88</u>	.23
אוכלוסיות מגוונות בחברה הישראלית	2.72	1.09	.27	<u>.86</u>	.06
אוכלוסיית היעד במסגרת ההתמחות שלי	3.08	1.12	.11	<u>.59</u>	.60
תכניות הלימודים בתחום הדעת שאני מלמד	3.09	1.17	.29	.12	<u>.86</u>
תכניות הלימודים במקצועות משיקים לתחום הדעת שלי	2.47	1.16	.50	.19	<u>.64</u>
שונות			24.08	21.99	21.03
מהימנות			.90	.89	.88

ההיגד: "אוכלוסיית היעד במסגרת ההתמחות שלי" נטען במידה דומה וברמה גבוהה לשני המשתנים: ידע אודות תכניות לימודים וידע חברתי אודות לומדים ומאפייניהם. לאחר בדיקות מהימנות נמצא כי הכללתו במשתנה תכניות הלימודים פוגעת במהימנות המשתנה, ואילו הכללתו במשתנה הידע החברתי מחזקת את רמת המהימנות. יתרה מכך, ההיגד קשור ברמה התכנית לידע חברתי, כתוצאה מכך הוחלט להכלילו במשתנה זה.

4. **הקשר מערכתי**: חלק זה של השאלון מבקש לברר באיזו מידה המורים החדשים מעריכים את תרומת תהליך ההכשרה להבנה של תהליכים מקרו-מערכתיים של מערכת החינוך ושל תפקיד המורה. הוא כולל שני תחומים:

א. ידע אודות תפקיד המורה במערכת החינוכית: משתנה זה נבנה בהסתמך על ארבעה היגדים. לוח 4 מציג את ניתוח הגורמים בתהליך בניית משנה זה.

לוח 4: ניתוח גורמים לבניית משתנה ההקשר המערכתי

היגד	ממוצע	סטיית תקן	טעינות
כללי האתיקה המקצועית	2.97	1.21	<u>.84</u>
הבנה של תפקיד המורה	3.27	1.10	<u>.84</u>
גיבוש זהות מקצועית	2.95	1.15	<u>.83</u>
מבנה ומגמות במערכת החינוך בישראל	2.36	1.08	<u>.82</u>
שונות			69.56
מהימנות			.85

ב. ידע אודות התמודדות עם הורים: משתנה זה נבנה באמצעות היגד אחד. ממוצע: 2.42,

ס.ת. 1.20.

הנדבך השלישי של המשתנים מייצג את תרומת ההכשרה לטיפוח **מסוגלות מקצועית וזהות פרופסיונאלית**. בהקשר זה הוצגו בפני המשתתפים מגוון היגדים, במהלך הניתוח התקבצו המשתנים הבאים :

1. **מסוגלות מקצועית**: חלק זה של השאלון מבקש לברר באיזו מידה המורים החדשים מעריכים את תרומת תהליך ההכשרה לחיזוק מסוגלותם המקצועית. הוא כלל 19 היגדים, אשר באמצעותם נבנו ארבעה משתנים: בניית שיתופי פעולה, הבניית תהליכי למידה מוטיבציוניים, ניהול כיתה ותכנון פדגוגי. להלן פירוט אודות ארבעת המשתנים:
 - א. בניית שיתופי פעולה: מייצג מסוגלות לקדם שיתופי פעולה עם שתי התפקיד השונים ולהוביל יוזמות ופרויקטים. משתנה זה נבנה בהסתמך על חמישה היגדים.
 - ב. הבניית תהליכי למידה מוטיבציוניים: מייצג מסוגלות לנהל למידה המעוררת מוטיבציה, סקרנות יצירתיות ורב גוניות. משתנה זה נבנה בהסתמך על ארבעה היגדים.
 - ג. ניהול כיתה: מייצג מסוגלות להתמודד עם תלמידים להתאים את השיעור לצרכיהם. משתנה זה נבנה בהסתמך על שישה היגדים.
 - ד. תכנון פדגוגי: מייצג מסוגלות לארגן את תהליך הלמידה בהקשר הפדגוגי. משתנה זה נבנה בהסתמך על ארבעה היגדים.

לוח 6 מציג את ניתוח הגורמים בשיטת Principal Components Analysis לבניית המשתנים.

לוח 6: ניתוח גורמים לבניית משתני המסוגלות המקצועית

היגד	ממוצע	סטיית תקן	בניית שיתופי פעולה	הבניית תהליכי למידה מוטיבציוניים	ניהול כיתה	תכנון פדגוגי
לקדם יוזמות בבית הספר/גן	2.70	1.20	<u>.83</u>	.25	.24	.12
להוביל פרויקטים בבית הספר/גן	2.60	1.12	<u>.79</u>	.19	.31	.19
להשפיע על החלטות המתקבלות בבית הספר/גן	2.84	1.15	<u>.74</u>	.44	.15	.09
להתמודד עם הורים	2.49	1.17	<u>.60</u>	.14	.46	.10
לשתף פעולה עם עמיתי בבית ספר/גן	3.02	1.24	<u>.57</u>	.28	.26	.42
לאפשר לתלמידי להביע את עמדותיהם ודעותיהם	3.62	1.07	.36	<u>.74</u>	.19	.19
ללמד בדרכים יצירתיות	3.71	1.07	.19	<u>.74</u>	.26	.25
ללמד בדרכים המעוררות מוטיבציה בקרב תלמידים	3.48	1.07	.27	<u>.70</u>	.27	.32
לעורר סקרנות בקרב תלמידים	3.51	1.09	.20	<u>.69</u>	.45	.27
להתמודד עם בעיות משמעת בשיעור	2.60	1.16	.42	.13	<u>.72</u>	.27
לגרום לכך שתלמידים נענים להנחיות שלי בשיעור	3.10	1.17	.32	.43	<u>.67</u>	.15
לנהל את תהליך הלמידה בכיתה	3.21	1.11	.23	.44	<u>.62</u>	.34
לאלתר בשיעור על פי המתרחש בכיתה	3.04	1.22	.37	.35	<u>.58</u>	.23
להתאים את תהליך הלמידה לצרכי התלמידים	3.32	1.11	.23	.49	<u>.57</u>	.27
לקדם את הישגי התלמידים	3.12	1.12	.45	.28	<u>.53</u>	.39
לתכנן ולבנות שיעור/יחידת לימוד	3.56	1.15	.05	.28	.13	<u>.78</u>
להשתמש בטכנולוגיה בשיעור	3.16	1.27	.16	.19	.18	<u>.74</u>
ללמד את תחום הדעת בדרכים נגישות וברורות	3.49	1.05	.20	.46	.33	<u>.61</u>
להעריך תלמידים	2.97	1.22	.49	.07	.34	<u>.58</u>
שונות			20.30	19.01	17.82	14.99
מהימנות			.89	.88	.91	.80

2. **זהות פרופסיונאלית:** חלק זה של השאלון מבקש לברר באיזו מידה המורים החדשים תופסים את זהותם המקצועית. הוא נבנה בהסתמך על שבעה היגדים. לוח 8 מציג את ניתוח הגורמים בתהליך בניית משנה זה.

לוח 7: ניתוח גורמים לבניית משתנה זהות פרופסיונאלית

היגד	ממוצע	סטיית תקן	טעינות
אני מעוניין/ת להישאר בהוראה	3.89	1.03	<u>.84</u>
עשיתי נכון כשבחרתי במקצוע ההוראה	3.86	1.32	<u>.82</u>
אני שבע/ת רצון מעבודתי כמורה	3.66	1.06	<u>.80</u>
אני מעוניין/ת להתקדם בתפקידים בבית הספר	3.91	1.12	<u>.72</u>
הוראה עבורי היא שליחות	4.22	.95	<u>.69</u>
אני בעל/ת יכולת מקצועית גבוהה	4.27	.73	<u>.54</u>
יש לי גישה נכונה עם ילדים	4.48	.69	<u>.53</u>
שונות			51.11
מהימנות			.84

משתנים פיקוח

1. סוג החינוך: חינוך רגיל לעומת חינוך מיוחד ומשולב
2. שלב חינוכי: משתנה דמה הכולל שלוש קטגוריות המייצגות את השלבים החינוכיים הקיימים במערכת, ביניהם – גיל רך, יסודי ועל יסודי
3. היקף משרה: מספר שעות שבועיות שעובד המורה החדש
4. מין: נשים לעומת גברים
5. גיל המורה בשנים

הליך המחקר

בשלב ראשון נשלח מכתב פניה למנחי סדנאות הסטאז' ולמנחי סדנאות המורים המתחילים המתאר את נושא המחקר ומטרתו ובקשה להעביר את שאלוני המחקר בכיתות הלימוד. בחודשים ינואר-פברואר 2017 הועברו השאלונים לסדנאות המורים המתחילים, ובחודשים מאי-יוני 2017 לסדנאות המתמחים. העברת השאלונים נערכה על ידי נציגי רשות המחקר, וארכה כחצי שעה. מרבית המשתתפים שנכחו בכיתות מילאו את השאלונים. בתום העברת השאלונים הנתונים קוטלגו למחשב.

הבטחת זכויות הנחקרים

המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה לאישורי מחקרים של מכללת סמינר הקיבוצים. במהלך העברת השאלונים ניתנה למשתתפים בחירה האם למלא את השאלון. בהקדמה לשאלון הובטחה אנונימיות למשיבים. לא נשמרו בכל צורה שהיא פרטים המאפשרים לזהות את המשתתפים.

ניתוח נתונים

ניתוח הנתונים נערך בשילוב של סטטיסטיקה תיאורית וסטטיסטיקה היסקית. הניתוח התיאורי כלל בדיקת התפלגויות ומדדי המרכז והפיזור של משתני המחקר. הניתוח ההיסקי כלל בדיקת משותפות (מבחני χ^2), והשוואות ממוצעים (מבחני t למדגמים בלתי תלויים, ניתוחי שונות חד כיווניים וניתוח שונות למדידות חוזרות). בנוסף, נבדק הקשר בין המשתנים באמצעות מקדמי מתאם פירסון ונאמדו חמישה מודלים של רגרסיה ליניארית. ניתוח זה מבקש לבחון את הגורמים הקשורים בתפיסת המורים את איכות תהליך הכשרתם, כל זאת בהתייחס למאפיינים אישיים, השכלתיים ותעסוקתיים של הנבדקים (Allison, 1998). באופן ספציפי, מודלים אלו אמדו את ההשפעה ה"נקייה" של מרכיבי הידע והמוכנות של ההכשרה להוראה על המסוגלות המקצועית בכל ארבעת ממדיה (תכנון פדגוגי, ניהול כיתה, הבניית תהליכי למידה מוטיבציוניים ובניית שיתופי פעולה) ועל הזהות הפרופסיונאלית של המורים החדשים. במודל נכללו גם מאפייני תעסוקה של המורה (וועת בהוראה, שלב חינוכי, מסגרת חינוכית, מסלול ההכשרה וכן היקף המשרה) ומאפיינים אישיים (מין וגיל) – הללו צורפו למודל לצורכי פיקוח.

מערך מחקר איכותני

משתתפים

ממצאי המחקר האיכותני נשענים על 18 ראיונות אישיים, שנערכו בקרב 8 מורים מתחילים (שני גברים ושש נשים) ו-10 מתמחים (5 גברים ו-5 נשים). המורים המתחילים למדו בתכניות מגוונות, ביניהם: שתי מרואיינות למדו במחלקה לחינוך מיוחד רב גילאי (התמחות יסודי-ספרות); המחלקה לגיל הרך (דיאלוגי); המחלקה לאומנויות (על-יסודי); תכנית לתואר שני בהוראה (M.Teach) בהתמחות אנגלית, תכנית הסבת אקדמאים למתמטיקה (יסודי); תכנית הסבת אקדמאים באנגלית; ותכנית הסבת אקדמאים במקרא (על יסודי). גם המתמחים למדו במגוון תכניות הלימודים, ביניהם: שלוש מרואיינות למדו במחלקה לגיל רך (חינוך מיוחד, דיאלוגי ויצירתי), שני מרואיינים מהמחלקה לחינוך הגופני; וכן מרואיינים מהמחלקה לחינוך מיוחד (התמחות בהיסטוריה); המחלקה לחינוך יסודי (התמחות בספרות); המחלקה לאנגלית, תכנית מסלול הסבת אקדמאיים בהיסטוריה (על-יסודי); וכן תכנית הסבת אקדמאים באזרחות (על יסודי).

כלי המחקר

במסגרת המחקר נערכו כ-18 ראיונות עומק, חצי מובנים, עם סטודנטים שהחלו את שלב הכניסה להוראה: כ-10 ראיונות עם מתמחים וכ-8 ראיונות עם מורים מתחילים. ההתמקדות בראיונות עם סטודנטים המצויים בשתי נקודות זמן אלו, אפשרה לקבל תמונה מגוונת על האופן בו חווים המורים החדשים את תרומותיו של תהליך הכשרתם.

כלי המחקר של הראיונות כלל ארבעה חלקים מרכזיים. **החלק הראשון** של הראיון התמקד בשאלות רקע על חווית הכניסה להוראה של המרואיינים. במסגרת זו נשאלו המרואיינים בין היתר אודות: הציפיות אל מול המציאות, על ההצלחות, על הקשיים, על ההתמודדויות ועל צרכיהם המרכזיים. **בחלק השני** של הראיון התבקשו המרואיינים לבחון במבט לאחור את תהליך ההכשרה שעברו (על מגוון שלביו) ולהצביע על תחומי לימוד/קורסים שהיו משמעותיים עבורם ועל תחומי לימוד/קורסים שנגלו כרלוונטיים במיוחד לעבודתם המעשית. **בחלק השלישי** של הראיון התבקשו המרואיינים להתייחס לפערים ולזיקות שבין תהליך ההכשרה האקדמי לבין הפרקטיקה החינוכית. באופן ספציפי נשאלו המרואיינים על תרומותיו של תהליך ההכשרה לידיעותיהם (ידע הדיסציפלינרי, ידע פדגוגי וידע-תוכן פדגוגי), למיומנויות ההוראה ותכנון ההוראה-למידה-הערכה שלהם; למיומנויותיהם בניהול כיתה ובקיום מערכות יחסים ושיתופי פעולה מורכבים עם תלמידים-הורים-קולגות-הנהלה; ובהבנתם את מערכת החינוך בכללה, על אילוציה ודרישותיה.

בחלק הרביעי והאחרון התבקשו המרואיינים להתייחס לשאלות שנוגעות לזהותם המקצועית. במסגרת זו הם התבקשו לתאר כיצד הם תופסים את תפקידו החברתי של החינוך, מהו ה Ideal type החינוכי שלהם, מהי תרומת ההכשרה לעיצוב חזונו החינוכי ומה הם שאיפותיהם המקצועיות. **לסיים**, ביקשנו מהם לתאר, מה הן נקודות החוזק ונקודות התורפה של תהליך ההכשרה שעברו ולהעלות רעיונות לשיפור תהליך הכשרתם. השאלות המפורטות לראיונות האישיים מופיעות בנספח ב'.

הליך המחקר

הליך גיוס משתתפי המחקר לא היה פשוט. מדובר באוכלוסיית מחקר הכוללת מורים חדשים, שחווים עומס רב ומחויבויות רבות. המתמחים הגיעו למכללה להשלמת לימודיהם לתואר ראשון ולסדנת הסטאז', ועל כן היקל יותר לגייס אותם לראיונות. המורים המתחילים, לעומת זאת, הגיעו לסדנאות ההכשרה במכללה במועדים קצובים וקצרים, והפניות שלהם להרחיב מסגרת זמן זו לצורכי מחקר, הייתה מוגבלת מאוד. אי לכך, מרבית הראיונות עם משתתפי מחקר אלו נערכו, לנוחיותם, מחוץ לסמינר, בבתיים הפרטיים ו/או בבתי קפה שבאזור מגוריהם. השאיפה במחקר הייתה ממסלולי הכשרה מגוונים, ברוב המקרים נאלצנו לקחת את כל מי שהתנדב לכך, תוך שליטה מוגבלת על הייצוג של מרואייני מכל מחלקה. למרות הקושי בגיוס משתתפי מחקר, בפועל קיים גיוון מסוים בקרב המשתתפים לפי מסלולי הלימוד, בהתמחויות ובמגדר. עם זאת, האילוצים המתודולוגיים שתוארו לעיל, הביאו לכך, שהייתה נציגות גבוהה יותר למתנדבים משלוש קבוצות אוכלוסייה, שגילו נכונות גדולה יותר להתראיין: בוגרי תכניות הסבת אקדמאים (5 מרואיינים), בוגרי המחלקה לחינוך המיוחד (4 מרואיינים) ובוגרי המחלקה לגיל הרך (4 מרואיינים).

ניתוח נתונים

במסגרת הניתוח הנרטיבי של ראיונות העומק, נערך שימוש במגוון של אסטרטגיות לניתוח תוכן: ניתוח תוכן הוליסטי, ניתוח תוכן קטגוריאלי, ניתוח צורני הוליסטי וניתוח צורני קטגוריאלי (ליבליך, תובל משיח וזילבר 2010). אופן השימוש באסטרטגיות השונות תואם לחומר האמפירי שעלה מתוך הראיונות עצמם וכך גם מתוך הניתוח התיאורטי, שהינו ניתוח אינדוקטיבי באופיו וקשוב ל'קול הנחקרים'.

ממצאים כמותיים

ממצאי המחקר הכמותיים אודות תרומת תהליך ההכשרה למורים חדשים יוצגו בשלושה היבטים :

1. תפיסת מוכנות ההכשרה לכניסה למקצוע, 2. תפיסת תרומת ההכשרה להקניית ידע ומיומנויות, 3. תפיסת המסוגלות והזהות המקצועית של המורים החדשים.

מוכנות ההכשרה לכניסה למקצוע ההוראה - תהליך ההכשרה ממבט על

הפרק הנוכחי ידון בתרומת מרכיבי ההכשרה השונים לכניסה להוראה. ראשית, נדון בתפיסותיהם של המורים החדשים אודות תרומת מרכיבי ההכשרה להוראה לתפקידם כמורים. שנית, הפרק יציג את דירוג מרכיבי ההכשרה השונים על פי מידת תרומתם למורים החדשים. לאחר מכן תוצג תפיסת המשתתפים אודות ההקצאה המומלצת של מרכיבי ההכשרה השונים בתכנית הלימודים של תואר ראשון. החלק האחרון יתאר ניתוח רב משתני לניבוי המוכנות להוראה.

תרומת מרכיבי ההכשרה להוראה לתפקיד המורה

כפי שאמור לעיל הפרק יציג את עמדות המורים החדשים כלפי מרכיבי תהליך ההכשרה להוראה באופן ספציפי וכן ידון בתפיסותיהם של המורים החדשים אודות מוכנות ההכשרה לתפקיד המורה. המורים שהשתתפו במחקר התבקשו לדרג בסולם בין 1 (כלל לא) ל- 5 (במידה רבה מאוד) באיזו מידה המרכיבים של תהליך ההכשרה תרמו לכניסתם להוראה. הממצאים מוצגים בלוח מספר 8 בסדר יורד על פי הממוצעים.

לוח 8: תרומת מרכיבי ההכשרה להוראה לתפקיד המורה

ממוצע	סטיית תקן	% במידה רבה עד רבה מאוד	
4.20	1.05	80.4%	שנת הסטאז' היה משמעותי בתהליך ההכשרה
3.93	1.09	70.6%	ההתנסות המעשית הייתה משמעותית בתהליך ההכשרה
3.68	1.10	61.0%	ההדרכה הפדגוגית הייתה משמעותית בתהליך ההכשרה
3.39	1.10	47.7%	הלימודים הדיסציפלינריים היו משמעותיים בתהליך ההכשרה
3.36	1.12	43.9%	לימודי החינוך היו משמעותיים בתהליך ההכשרה
3.07	.92	33.9%	מוכנות ההכשרה לתפקיד המורה

ממצאי הלוח מלמדים כי המורים החדשים מעריכים את מוכנותם הכללית לעבודה בשטח במידה בינונית ($M=3.07$). כשליש (33.9%) מהמשתתפים במחקר טענו כי ההכשרה שקיבלו היתה מקצועית, מיטבית ונחוצה לעבודת ההוראה במידה רבה עד רבה מאוד. בתוך כך, הם סבורים כי המרכיבים המשמעותיים ביותר בתהליך הכשרתם הם שנת הסטאז' (התמחות, $M=4.20$) וההתנסות המעשית ($M=3.98$). יותר מ-70% מהמשתתפים ציינו כי הכשרתם בתחומים אלה הכינה אותם לעבודתם בשדה החינוכי במידה רבה עד רבה מאוד. מלבד זאת, לתחושתם של המורים החדשים ההדרכה הפדגוגית שעברו משמעותית לעבודתם בשטח במידה בינונית עד רבה ($M=3.68$). כמו כן, הלימודים הדיסציפלינריים ($M=3.39$) ולימודי החינוך ($M=3.36$) נתפסו על ידי המורים החדשים כמשמעותיים בתהליך הכשרתם במידה בינונית. פחות מחצי מהמשתתפים דרגו מרכיבים אלה כבעלי משמעות מרכזית בכניסה לתפקידם כמורים. עם זאת, סטיות התקן הגבוהות, יחסית, מעידות על הטרוגניות בתחושות המורים החדשים.

כעת נבקש לאמוד את ההבדלים בין מורים בהתאם למאפיינים מגוונים. המאפיין הראשון הינו **וועק בהוראה** – שנה ראשונה בשלב הסטאז' (מתמחים) לעומת מורים הפועלים בשדה ההוראה שנה שנייה (מורים מתחילים). הממצאים מוצגים בלוח מספר 9.

לוח 9: תרומת מרכיבי ההכשרה לכניסה לתפקיד המורה - לפי וועק בהוראה

t	שנה שניה מורים מתחילים		שנה ראשונה מתמחים		
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
.63	4.24	1.04	4.18	1.05	שנת הסטאז' היה משמעותי בתהליך ההכשרה
1.52	3.82	1.21	3.98	1.04	ההתנסות המעשית הייתה משמעותית בתהליך ההכשרה
2.78**	3.43	1.25	3.76	1.03	ההדרכה הפדגוגית הייתה משמעותית בתהליך ההכשרה
2.76**	3.16	1.05	3.46	1.11	הלימודים הדיסציפלינריים היו משמעותיים בהכשרה
2.87**	3.12	1.11	3.43	1.11	לימודי החינוך היו משמעותיים בתהליך ההכשרה
5.54***	2.75	.86	3.20	.91	מוכנות ההכשרה לתפקיד המורה
	167		417		N

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

מהלוח ניתן ללמוד כי קיים הבדל מובהק מבחינה סטטיסטית בין המתמחים למורים המתחילים הן בתפיסתם אודות המוכנות ההכשרה לתפקיד המורה, וכן במרכיבים הבאים: הדרכה פדגוגית, לימודים דיסציפלינריים ולימודי חינוך. קרי, מורים בשנת ההתמחות סברו כי הינם מוכנים יותר לעבודתם כמורים בהשוואה למורים המתחילים. ממצאים נוספים מלמדים כי כ-40% מן המתמחים לעומת כ-18% מן המורים המתחילים חשו כי בעקבות הכשרתם הינם מוכנים לעבודתם בשטח במידה רבה עד רבה מאוד. באופן דומה עולה כי המורים אשר בשנתם הראשונה בהוראה תופסים את ההדרכה הפדגוגית, הלימודים הדיסציפלינריים ולימודי החינוך כמשמעותיים יותר בהשוואה למורים שהתנסו בהוראה במהלך השנתיים. אם כי חשוב לציין שתפיסותיהם של המורים החדשים משתי הקבוצות הינן בינוניות.

המאפיין השני מתייחס למסלול ההכשרה להוראה: מסלול תואר ראשון בהוראה (B.Ed.)

או מסלול להכשרת אקדמאים. הממצאים מוצגים בלוח מספר 10.

לוח 10: תרומת מרכיבי ההכשרה לכניסה לתפקיד המורה - לפי מסלול ההכשרה להוראה

תואר ראשון בהוראה		הסבת אקדמאים להוראה		t	
ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן		
4.35	.96	3.87	1.14	5.00***	שנת הסטאז' היה משמעותי בתהליך ההכשרה
3.94	1.11	3.91	1.06	.31	ההתנסות המעשית הייתה משמעותית בתהליך ההכשרה
3.76	1.04	3.52	1.20	2.31*	ההדרכה הפדגוגית הייתה משמעותית בתהליך ההכשרה
3.46	1.05	3.24	1.18	2.19*	הלימודים הדיסציפלינריים היו משמעותיים בהכשרה
3.41	1.10	3.25	1.15	1.56	לימודי החינוך היו משמעותיים בתהליך ההכשרה
3.08	.88	3.07	.98	.14	מוכנות ההכשרה לתפקיד המורה
397		187		N	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

הלוח מלמד כי גם בעלי תואר ראשון בהוראה סברו כי שנת הסטאז', ההדרכה הפדגוגית והלימודים הדיסציפלינריים היו משמעותיים עבורם במידה רבה יותר בהשוואה לתפיסותיהם של בוגרי התכנית להסבת אקדמאים להוראה. נתוני ההתפלגות מלמדים כי 85.2% מקרב בעלי תואר ראשון בהוראה טענו כי שנת הסטאז' היתה משמעותית במהלך הכניסה להוראה לעומת 70.4% מאלו שלמדו במסלול הסבת האקדמאים. כמו כן, 63.7% מבוגרי המסלול לתואר ראשון בהוראה ציינו את ההדרכה הפדגוגית כמשמעותית בתהליך ההכשרה לעומת 55.2% מבוגרי המסלול להסבת אקדמאים. בדומה לכך, 50% מבוגרי המסלול לתואר ראשון בהוראה ציינו את ההדרכה הפדגוגית כמשמעותית בתהליך ההכשרה לעומת 42.6% מבוגרי המסלול להסבת אקדמאים. ביתר המרכיבים לא נמצאו הבדלים לפי מסגרת ההכשרה להוראה.

המאפיין השלישי מתייחס לתחום הדעת - לפי פקולטות: חינוך, רוח וחברה, מדעים ואמנויות. הממצאים מוצגים בלוח 11. בלוח מוצג ערך הממוצע וסטיית התקן מופיעה בסוגריים.

לוח 11: תפיסת תרומת ההכשרה להטמעת ידע ומיומנויות לפי פקולטות

F	אמנויות	מדעים	רוח וחברה	חינוך	
.77	4.14 (1.13)	4.05 (.97)	4.14 (1.03)	4.24 (1.05)	שנת הסטאז' היה משמעותי בתהליך ההכשרה
2.70	3.78 (1.08)	4.26 (.87)	4.05 (1.17)	3.89 (1.11)	ההתנסות המעשית הייתה משמעותית בתהליך ההכשרה
1.85	3.68 (.93)	3.65 (1.04)	4.00 (.94)	3.64 (1.15)	ההדרכה הפדגוגית הייתה משמעותית בתהליך ההכשרה
2.03	3.35 (1.10)	3.46 (1.01)	3.71 (1.09)	3.34 (1.11)	הלימודים הדיסציפלינריים היו משמעותיים בהכשרה
.69	3.35 (1.11)	3.51 (1.04)	3.21 (1.15)	3.36 (1.13)	לימודי החינוך היו משמעותיים בתהליך ההכשרה
12.58***	3.16 (.84)	3.53 (.84)	3.44 (.87)	2.93 (.91)	מוכנות כללית של ההכשרה
	70	62	102	350	N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

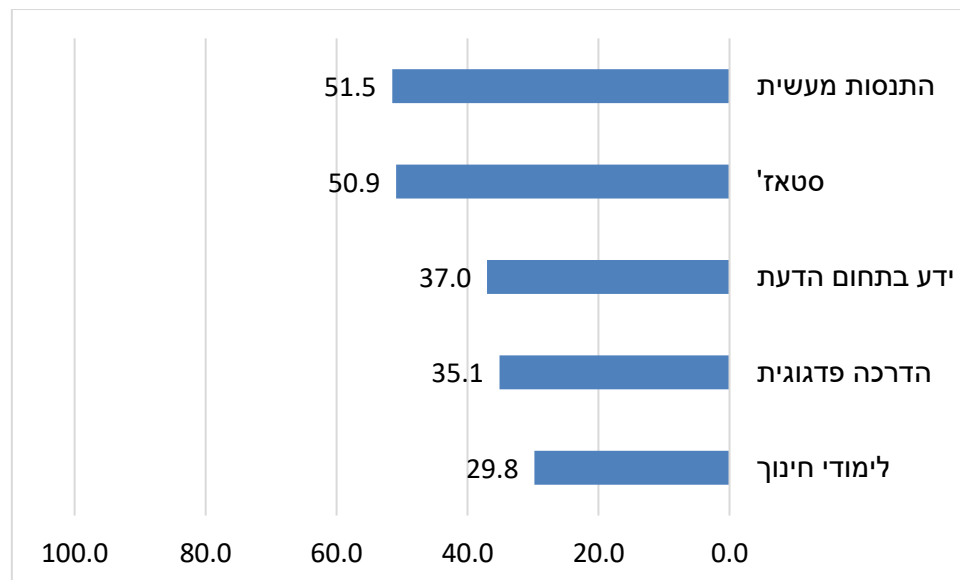
הלוח מלמד כי ישנם הבדלים מובהקים בין הפקולטות רק בתפיסת התרומה הכללית של ההכשרה לתפקיד המורה. בפקולטה למדעים ניכרת תחושה של תרומה גבוהה יותר ביחס לפקולטות האחרות. ניתוח ההתפלגות מלמד כי 53.2% מהמורים שהשתתפו במחקר ולמדו את תחומי המדעים דרגו את המוכנות של ההכשרה כגבוהה, בדומה להם גם 49.2% מאלו שלמדו בתחומי מדעי הרוח והחברה, 42% מהלומדים את תחומי האמנויות ו- 27.1% מהלומדים את תחומי החינוך.

לסיכום, המורים החדשים מעריכים את מוכנותם הכללית לעבודה בשדה החינוכי במידה בינונית. כשליש בלבד מהם ציינו כי בעקבות הכשרתם הינם מוכנים לעבודתם בשטח במידה רבה עד רבה מאוד. בתוך כך, נמצא כי המתמחים בשנתם הראשונה סברו כי הינם מוכנים יותר לעבודתם בשטח בהשוואה למורים בשנתם השנייה. רק כ-18% מן המורים בשנתם השנייה העריכו את מוכנותם הכללית לעבודה בשטח במידה רבה עד רבה מאוד. באופן דומה, המורים החדשים אשר למדו בפקולטה למדעים ובפקולטה למדעי הרוח והחברה תפסו את מידת התרומה של ההכשרה שעברו במכללה לתפקידם בשטח במידה רבה יותר בהשוואה למורים החדשים מהפקולטה לחינוך. כ-27% מן המורים החדשים אשר למדו בפקולטה לחינוך סברו כי ההכשרה במכללת סמינר הקיבוצים תרמה במידה רבה עד רבה מאוד למוכנותם הכללית לעבודה בשטח.

באשר למרכיבי ההכשרה עולה כי המורים החדשים תפסו את שנת הסטאז' וההתנסות המעשית בתור המרכיבים המשמעותיים ביותר בכל תהליך הכשרתם. בעלי תואר ראשון בהוראה סברו כי שנת הסטאז' הייתה משמעותית עבורם יותר בהשוואה לבוגרי התכנית להסבת אקדמאים להוראה. באשר לשאר מרכיבי ההכשרה עולה כי לתחושתם של המורים החדשים ההדרכה הפדגוגית הייתה משמעותית עבורם במידה בינונית עד רבה. גם הלימודים הדיסציפלינריים ולימודי החינוך נתפסו על ידיהם כמשמעותיים במידה בינונית. תחושות חיוביות כלפי מרכיבים אלו נמצא באופן בולט בקרב המורים בשנת ההוראה הראשונה שלהם (לעומת אלו בשנתם השנייה). תפיסות חיוביות ביחס לתרומת הלימודים הדיסציפלינריים לכניסה להוראה ניכרת גם בקרב בעלי תואר ראשון בהוראה (לעומת בוגרי הסבת האקדמאים).

דירוג מרכיבי ההכשרה על פי מידת תרומתם לעבודתם של המורים החדשים

המורים החדשים שהשתתפו במחקר התבקשו לדרג את חמשת המרכיבים המרכזיים של ההכשרה להוראה: ידע בתחום הדעת (דיסציפלינה/שיעורים עיוניים), הדרכה פדגוגית, התנסות מעשית, לימודי חינוך והסטאז', בסדר יורד בהתאם למידת התרומה של כל רכיב עבורו – מהמשמעותי יותר למשמעותי פחות. בפרק זה יוצג הדירוג של המורים החדשים אודות מידת התרומה של המרכיבים השונים לתהליך הכניסה שלהם להוראה. ממצאי הפרק מתארים את שיעור המורים החדשים אשר דירגו את תרומתם של מרכיבי ההכשרה במקום הראשון או השני². הממצאים מוצגים בתרשים מספר 1.



תרשים מספר 1: התפלגות דירוג המורים החדשים את מרכיבי ההכשרה בשתי מקומות הראשונים (באחוזים)

מהתרשים עולה כי השיעור הגדול ביותר של המורים החדשים (כ-50%) דירגו את ההתנסות המעשית והסטאז' כרכיבים המשמעותיים ביותר בתהליך ההכשרה. הידע בתחום הדעת וההדרכה הפדגוגית דורגו על ידי כ-36% מהמשתתפים במחקר בממוצע כרכיבים מרכזיים להכשרתם כמורים. לימודי חינוך זכה לדירוג גבוה רק בקרב כ-30% מן המורים החדשים. בסה"כ ניתן להבחין כי המרכיב המעשי נתפס בעיני המתכשרים להוראה כגורם מרכזי המקדם את התפתחותם הפרופסיונאלית.

² בהצגת הממצאים נעשה איחוד בין המקום הראשון והשני בדירוג המורים החדשים.

כעת נבחן את ההבדלים בדירוגי המשיבים בהתאם לוותק בהוראה. בתוך כך נבחין בין מתמחים (שנה ראשונה בהוראה) לבין מורים מתחילים (שנה שנייה בהוראה). הממצאים מוצגים בלוח מספר 12.

לוח 12: דירוג רכיבי ההכשרה לפי וותק בהוראה

	שנה ראשונה בהוראה מתמחים			שנה שנייה בהוראה מורים מתחילים		
	N	%		N	%	χ^2
סטאז'	200	59.9		42	29.8	59.61***
התנסות מעשית	213	63.2		33	23.4	93.31***
הדרכה פדגוגית	119	35.3		49	34.8	4.23
ידע בתחום הדעת	93	30.9		67	51.1	19.44***
לימודי חינוך	62	18.8		77	55.8	72.64***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

הלוח מציג את התפלגות דירוג המורים החדשים את מרכיבי ההכשרה בשתי מקומות הראשונים תוך אבחנה בין מתמחים, אשר חווים את ההוראה שנה ראשונה, לבין מורים מתחילים, אשר חווים את ההוראה שנה שנייה. הנתונים מצביעים על הבדלים בין המורים לפי הוותק שלהם בהוראה בכל רכיבי ההכשרה למעט הדרכה פדגוגית. כפי שניתן לראות, כ-61% במוצע בקרב המתמחים (שנה ראשונה בהוראה) דרגו את הרכיבים המעשיים של ההכשרה (שנת סטאז' והתנסות מעשית) כמשמעותיים ביותר בתהליך ההכשרה, לעומת כ-25% במוצע בקרב המורים המתחילים (שנה שנייה). לעומת זאת, כמחצית המורים המתחילים (53% במוצע) הרגישו תרומה רבה יותר מרכיב הידע בתחום התוכן ומלימודי החינוך, זאת לעומת שיעורים נמוכים יותר בקרב המורים המתמחים (30.9% ו-18.8%, בהתאמה). רק בדירוג התרומה של ההדרכה הפדגוגית לא נמצא הבדל בין המתמחים למורים המתחילים. במילים אחרות מהנתונים עולה כי ההתנסות בשדה ההוראה במסגרת תכנית ההכשרה נתפס כרכיב המשמעותי ביותר בקרב המתמחים. לעומתם, המורים המתחילים ראו את התרומה הרבה עבור עבודתם בשטח דווקא בלימודיים דיסציפלינריים ובלימודי חינוך.

האבחנה בדירוגי המשיבים בהתאם למסגרת ההכשרה משווה בין מורים שלמדו במסלול תואר ראשון בהוראה לבין מורים שלמדו בתכנית ההסבה לאקדמאים. הממצאים מוצגים בלוח 13.

לוח 13: דירוג רכיבי ההכשרה לפי מסגרת ההכשרה

תואר ראשון בהוראה		הסבת אקדמאים		χ^2	
N	%	N	%		
182	54.8	60	42.0	10.76*	סטאז'
180	54.1	66	45.5	8.75*	התנסות מעשית
101	30.2	67	46.5	15.27*	הדרכה פדגוגית
104	33.9	56	44.8	8.92*	ידע בתחום הדעת
94	28.7	45	32.1	13.38*	לימודי חינוך

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

הלוח מציג את התפלגות דירוג המורים החדשים את מרכיבי ההכשרה בשתי מקומות הראשונים תוך אבחנה בין מורים בוגרי המסלול לתואר ראשון בהוראה לבין מורים בוגרי התכניות להסבת אקדמאים. הנתונים מצביעים על הבדלים מובהקים בכל רכיבי ההכשרה. מהממצאים עולה כי שיעור גבוה יותר של בעלי תואר ראשון בהוראה (למעלה מ-50%) דירגו את תרומתה של שנת הסטאז' ושל ההתנסות המעשית להכשרתם כמורים כמשמעותית בכניסה להוראה, זאת לעומת 40% מקרב בוגרי המסלול להסבת אקדמאים.

לבסוף נבדוק באיזו מידה קיימים הבדלים בין הפקולטות השונות ביחס לדירוג מרכיבי ההכשרה המשמעותיים לפי תפיסתם של המורים החדשים. הממצאים מופיעים בלוח מספר 14. הממצאים מצביעים על הבדלים מובהקים בין הפקולטות רק בשני המרכיבים המעשיים של ההכשרה – סטאז' והתנסות מעשית, כאשר כמחצית מבוגרי הפקולטות לחינוך, מדעי הרוח והחברה והאמנויות העריכו את הסטאז' כרכיב משמעותי בתהליך ההכשרה (51.9%, 51.9% ו- 59.3%, בהתאמה) לעומת כשליש (35.2%) מבוגרי הפקולטה למדעים. דרוג גבוה של ההתנסות המעשית, לעומת זאת, ניכר בפקולטה למדעים, לאמנויות ולחינוך (63%, 54.2% ו- 51.6%, בהתאמה) לעומת כשליש מבוגרי הפקולטה למדעי הרוח והחברה (35.8%). באשר לשאר מרכיבי ההכשרה, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המורים החדשים מהפקולטות השונות.

לוח 14: דירוג רכיבי ההכשרה לפי פקולטות

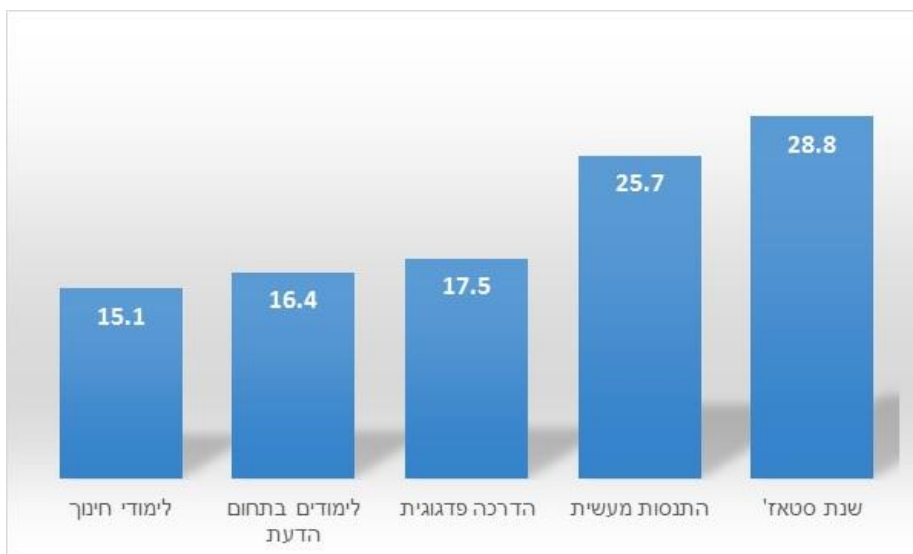
χ^2	אמנויות		מדעים		מדעי הרוח והחברה		חינוך		
	%	N	%	N	%	N	%	N	
24.86*	59.3	35	35.2	19	51.9	27	51.9	161	סטאז'
21.27*	54.2	32	63.0	34	35.8	19	51.6	161	התנסות מעשית
10.36	32.2	19	44.4	24	44.2	23	32.6	102	הדרכה פדגוגית
8.37	39.3	22	34.8	16	48.9	23	35.0	99	ידע בתחום הדעת
14.84	15.3	9	25.9	14	29.4	15	33.3	101	לימודי חינוך

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

לסיכום, דירוג המורים החדשים את שני המרכיבים המשמעותיים ביותר עבורם בתהליך ההכשרה מלמד כי הרכיב הפרקטי נתפס כמרכזי בדרכם להפוך למורים. רכיב זה כולל את ההתנסות המעשית ואת שנת הסטאז', והוא כורך בתוכו התנסות פעילה כמורה. התנסויות אלו הופכות לאבן דרך משמעותיות התורמות למורה הצעיר בתחילת דרכו במקצוע. התרומה המשמעותית של הרכיבים המעשיים בולטת בקרב מורים בשנתם הראשונה בהוראה, אך גם בקרב בוגרי התואר הראשון בהוראה. הידע בתחום הדעת ולימודי החינוך נתפסים כמשמעותיים לכניסה להוראה בעיקר בקרב מורים בשנה השנייה במקצוע ואף בקרב בוגרי תכניות ההסבה לאקדמאים. האחרונים הסבו דרוג גבוה גם להדרכה הפדגוגית כנדבך מרכזי הכשרה להוראה.

הקצאה של מרכיבי ההכשרה בתכנית הלימודים

בהמשך המשתתפים התבקשו להציע מהו החלק היחסי, לדעתם, שיש להקצות לכל מרכיבי ההכשרה בתכנית הלימודים, כשהסך הכולל של הרכיבים הינו 100%. המלצותיהם מוצגות בתרשים מספר 2.



תרשים 2: הקצאה ממוצעת מומלצת לכל רכיב בתכנית הלימודים³

הנתונים בתרשים מלמדים כי המורים החדשים מעדיפים להקצות כ-50% מן הכשרתם לחלק המעשי שבה, כמחצית מהם עבור ההתנסות המעשית והמחצית הנוספת עבור הסטאז'. הידע בתחום הדעת ולימודי חינוך, לעומת זאת, זוכים להיקף מצומצם יחסית בתכנית הלימודים (16.4%, 15.1%, בהתאמה). בסה"כ הנתונים נותנים אישוש נוסף לצורך והרצון של המורים החדשים להתנסות בשטח. בהקשר זה חשוב לציין שלא נמצאו הבדלים לפי וותק בהוראה בין מורים בשנתם הראשונה למורים בשנתם השנייה. ראו לוח מספר 15 המציג את ממוצעי הדירוגים של המורים.

³ סטיות תקן - סטאז': 16.29, התנסות מעשית: 13.63, הדרכה פדגוגית: 9.10, ידע בתחום הדעת: 10.67, לימודי חינוך: 8.90

לוח 15: הקצאה מומלצת לכל רכיב בתכנית הלימודים לפי וותק בהוראה

t	שנה שניה מורים מתחילים		שנה ראשונה מתמחים		
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
.58	27.56	16.40	16.27	26.54	שנת סטאז'
-.04	25.63	13.84	13.57	25.70	התנסות מעשית
1.36	18.50	9.65	9.17	17.17	הדרכה פדגוגית
-1.92	14.89	9.31	11.08	16.87	ידע בתחום הדעת
.47	15.43	9.58	8.67	14.99	לימודי חינוך
	167		417		N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

העדפות המורים החדשים תוך אבחנה בין מורים בעלי תואר ראשון בהוראה לעומת בוגרי התכנית להסבת אקדמאים מוצגות בלוח מספר 16.

לוח 16: הקצאה מומלצת לכל רכיב בתכנית הלימודים לפי וותק בהוראה

t	הסבת אקדמאים		תואר ראשון בהוראה		
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
3.02**	23.36	16.91	15.81	28.31	שנת סטאז'
2.64**	28.14	15.85	12.38	24.59	התנסות מעשית
2.72**	19.40	10.75	8.46	16.67	הדרכה פדגוגית
.04	16.32	10.32	10.84	16.36	ידע בתחום הדעת
1.72	16.26	10.66	7.93	14.57	לימודי חינוך
	187		397		N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

הנתונים מלמדים כי בעלי תואר ראשון בהוראה ממליצים להקדיש יותר זמן לשנת סטאז', ואילו בוגרי התכנית להסבת אקדמאים מעדיפים להקדיש יותר זמן להתנסות מעשית ולהדרכה הפדגוגית בהשוואה לבעלי תואר ראשון בהוראה.

העדפות המורים החדשים תוך אבחנה לפי פקולטות מוצגות בלוח מספר 17. הלוח מלמד כי ישנם הבדלים מובהקים בין הפקולטות בהעדפותיהם בשלושה מרכיבי הכשרה: שנת סטאז', ידע בתחום הדעת ולימודי חינוך. על מנת לבדוק אילו פקולטות שונות באופן מובהק מהאחרות נערך ניתוח פוסט הוק מסוג Tukey, בניתוח זה נמצא כי בפקולטה לחינוך הוצע לתת משקל גבוה יחסית (כ- 30%) לשנת הסטאז', בפקולטה למדעי הרוח והחברה הוצע לשים דגש רחב יחסית לידע בתחום הדעת, ובפקולטה לאמנויות קיימת עדיפות לתחום של לימודי החינוך.

לוח 17: הקצאה מומלצת לכל רכיב בתכנית הלימודים לפי פקולטות

F	אמנויות	מדעים	רוח וחברה	חינוך	
9.02***	24.44 (14.79)	19.96 (13.14)	20.00 (11.95)	29.33 (16.93)	שנת סטאז'
1.61	23.83 (9.57)	29.40 (14.52)	25.66 (14.28)	25.40 (13.89)	התנסות מעשית
1.16	19.19 (9.66)	18.12 (11.70)	18.46 (9.68)	16.99 (8.74)	הדרכה פדגוגית
14.40***	15.87 (8.44)	19.84 (13.91)	23.90 (12.57)	14.62 (9.37)	ידע בתחום הדעת
4.16*	18.62 (9.04)	12.68 (6.82)	14.55 (7.87)	14.99 (9.19)	לימודי חינוך
	70	62	102	350	N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

לסיכום, המשיבים ממליצים להקצות נתח נכבד של תכנית הלימודים להכשרה מעשית, בסביבות 50% אשר מחולק בחלקים שווים להתנסות המעשית ולסטאז'. היבטים אלו נתפסים באופן עקבי כמשמעותיים ביותר בתהליך ההכשרה של המורים.

מוכנות כללית להוראה - ניתוח רב משתני

לוח 18 מציג את מקדמי מתאם פירסון בין תפיסת המורים החדשים את המוכנות הכללית שלהם להוראה לבין תפיסתם את החשיבות של מרכיבי ההכשרה השונים לכניסה למקצוע. כפי שניתן לראות בלוח, קיים קשר חיובי בין המשתנים. תפיסה חיובית של מוכנות ההכשרה מלווה בתחושה חיובית כלפי חשיבות מרכיביה.

לוח 18: מקדמי מתאם פירסון בין תפיסת המוכנות להוראה לבין תפיסת חשיבות מרכיביה

<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	
.62***	.61***	.50***	.51***	.28***	1. מוכנות כללית להוראה
.22***	.26***	.32***	.34***	-	2. סטאז'
.36***	.45***	.47***	-		3. התנסות מעשית
.38***	.52***	-			4. הדרכה פדגוגית
.54***	-				5. לימודי חינוך
-					6. לימודים דיסציפלינריים

כעת נבקש לברר את ההשפעה ה"נקייה" של תפיסת המורים החדשים את החשיבות של מרכיבי ההכשרה השונים על תחושת המוכנות שלהם לתפקד כמורים. לשם כך נאמד מודל של רגרסיה לינארית. המודל משלב את מרכיבי ההכשרה עם משתנים נוספים לפיקוח: ותק בהוראה, תכנית ההכשרה (תואר ראשון בהוראה לעומת הסבת אקדמאים), שלב חינוכי, מסגרת הוראה (רגיל לעומת מיוחד), היקף משרה (מספר שעות שבועיות) וכן מגדר וגיל. מקדמי הרגרסיה (b) והמקדמים המתוקננים (β) מוצגים בלוח מספר 19.

לוח 19: רגרסיה ליניארית לאמידת תפיסת המורה את מוכנות ההכשרה להוראה

β	b	
		רכיבי ההכשרה:
.10	.08**	סטאז'
.19	.15***	התנסות מעשית
.15	.12***	הדרכה פדגוגית
.23	.19***	לימודי החינוך
.32	.27***	לימודים דיסציפלינריים
.09	.20**	שנה ראשונה בהוראה (לעומת שנה שנייה)
.04	.08	תואר ראשון בהוראה (לעומת הסבת אקדמאים)
		שלב חינוכי (לעומת יסודי):
-.07	-.15*	גיל רך
.01	.01	על יסודי
-.003	-.01	חינוך רגיל (לעומת חינוך מיוחד)
-.08	-.01*	מספר שעות שבועיות
-.06	-.14	נשים (לעומת גברים)
.03	.005	גיל
.13		קבוע
.60		R ²

#p<.07, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

מהנתונים במודל עולה כי קיים קשר חיובי ומובהק בין כלל מרכיבי ההכשרה לבין תחושת המוכנות להוראה. ממצאים אלו מלמדים כי כל מרכיבי ההכשרה נתפסים על ידי המורים החדשים כתורמים לטיפול תחושה של מוכנות להוראה. המקדמים המתוקננים מצביעים על כך שהלימודים הדיסציפלינריים נתפסים על ידי המשתתפים כמשמעותיים ביותר לתחושת המוכנות למקצוע מבין כלל המרכיבים. גם לימודי החינוך, ההתנסות המעשית וההדרכה הפדגוגית נתפסים כבעלי חשיבות למוכנות להוראה, אם כי בעוצמה נמוכה יותר. הסטאז' נתפס כמשמעותי פחות מבין כלל מרכיבי ההכשרה. השונות המוסברת הינה גבוהה, המשתנים במודל מסבירים 60% מהשונות של תחושת המוכנות הכללית להוראה.

בנוסף, ניתן להבחין כי מורים המלמדים בשנתם הראשונה חשים מוכנות רבה יותר מאלו המלמדים שנה שנייה, מורים בגיל הרך חשים רמה נמוכה יותר של מסוגלות ממורים בחינוך היסודי, לא קיימים הבדלים בין מורים בחינוך היסודי בחינוך העל יסודי בהקשר זה. מספר שעות העבודה השבועיות נמצא בקשר שלילי עם תפיסת רמת המוכנות.

לסיכום : המורים החדשים מדרגים את המרכיבים המעשיים, התנסות מעשית וסטאז', כמרכיבים המשמעותיים ביותר בתהליך ההכשרה להוראה. תרומתם בולטת בקרב מורים בשנתם הראשונה בהוראה ומורים בוגרי התכנית לתואר ראשון בהוראה. המורים החדשים אף ממליצים להקצות נתח נכבד של תכנית הלימודים להכשרה מעשית. יחד עם זאת, שילוב כלל המרכיבים במודל רב משתני מטה את הכף לכיוון הלימודים הדיסציפלינריים. ניתוח מסוג זה מאפשר להציג את ההשפעה המשולבת של כלל מרכיבי ההכשרה על תחושת המוכנות למקצוע, ולזקק את ההשפעה ה"נקייה" של כל אחד מהמרכיבים. הממצאים מלמדים כי הלימודים הדיסציפלינריים נתפסים על ידי המורים החדשים כבעלי תרומה המשמעותית ביותר לטיפוח מוכנותם להוראה, כאשר ההתנסות המעשית גם היא נתפסת כמשמעותית לכניסה לתפקיד המורה, אם כי ברמה נמוכה יותר. הסטאז' נתפס על ידי המורים החדשים כבעל תרומה משמעותית לתחושת המוכנות להוראה, אם כי נמוכה ביחס למרכיבי ההכשרה הללו.

ידע ומיומנויות בהכשרה להוראה

תרומת ההכשרה להוראה להקניית ידע ומיומנויות ביחס למרכיבים מגוונים הנדרשים לתפקיד המורה נבדקה בזיקה למודל של שולמן (Shulman, 1986;1987) ובהתאם לתהליכים חינוכיים וחברתיים המאפיינים את פעילות המערכת החינוכית. בהקשר זה התמקדנו בארבעה רבדים : ידע דיסציפלינרי, מיומנויות הוראה, הקשר ארגוני-חברתי והקשר מערכתי. הסטטיסטיקה התיאורית מוצגת בלוח 20.

לוח 20 : תפיסת מורים חדשים את תרומת ההכשרה להטמעת ידע ומיומנויות

ממוצע	סטיית תקן	% במידה רבה עד רבה מאוד	
3.46	.84	39.1%	ידע דיסציפלינרי
			מיומנויות הוראה :
3.44	.83	30.0%	ידע פדגוגי
3.21	.87	27.6%	ידע תוכן פדגוגי
2.85	.95	18.0%	ידע אודות דרכי התמודדות עם תלמידים וצורכיהם
			הקשר ארגוני חברתי :
2.44	.96	8.3%	ידע אודות בית הספר כארגון
2.77	1.04	7.3%	ידע אודות תכניות לימודים
2.86	.95	8.8%	ידע חברתי
			הקשר מערכתי :
2.89	.95	16.3%	תפקיד המורה
2.42	1.20	6.3%	התמודדות עם הורים

ממצאי המחקר מלמדים כי תרומת ההכשרה להוראה להקניית מרכיבי הידע בתחומים השונים, לתפיסת המורים החדשים, הינה ברמה נמוכה עד בינונית. המורים החדשים מדווחים כי במסגרת תהליך ההכשרה הם רכשו מידה מספקת של ידע דיסציפלינרי וידע בתחום הפדגוגיה, וכן ידע תוכן פדגוגי. כשליש מהמשתתפים במחקר דרגו את תרומת ההכשרה לרכישת מרכיבים אלו במידה רבה עד רבה מאוד. בכל יתר התחומים, דרכי התמודדות עם ילדים וצורכיהם, בית הספר כארגון, תכניות לימודים, ידע חברתי, הבניית תפקיד המורה וכן התמודדות עם הורים, המורים מדווחים על תרומה נמוכה של ההכשרה להוראה. ניכר כי הציר המרכזי של ההכשרה להוראה, דיסציפלינה ופדגוגיה, מוטמע באופן משמעותי יותר בידע שצובר פרח ההוראה, והוא מהווה עוגן בצעדים הראשונים בתהליך ההוראה ($F_{Wilks' \text{ Lambda}}=128.80, P<.001$).

כעת נבקש לבחון באיזו מידה קיימים הבדלים בין מורים בהתאם למאפיינים מגוונים. המאפיין הראשון הינו **וوتק בהוראה** – שנה ראשונה בשלב הסטאז' (מתמחים) לעומת מורים הפועלים בשדה ההוראה שנה שנייה (מורים מתחילים). הממצאים מוצגים בלוח מספר 21.

לוח 21: תפיסת תרומת ההכשרה להטמעת ידע ומיומנויות לפי ווטק בהוראה

t	שנה שניה מורים מתחילים		שנה ראשונה מתמחים		
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
.42	3.44	.82	3.47	.85	ידע דיסציפלינרי
					מיומנויות הוראה :
4.55***	3.20	.82	3.53	.81	ידע פדגוגי
3.82***	2.99	.87	3.30	.86	ידע תוכן פדגוגי
3.49***	2.64	.93	2.94	.94	ידע פדגוגי אודות דרכי התמודדות עם תלמידים וצורכיהם
					הקשר ארגוני חברתי :
3.81***	2.63	.89	2.54	1.01	ידע אודות בית הספר כארגון
1.52	2.67	.94	2.81	1.08	ידע אודות תכניות לימודים
2.15*	2.73	.89	2.91	.97	ידע חברתי
					הקשר מערכתי :
4.26***	2.63	.89	3.00	.95	תפקיד המורה
.46	2.35	1.18	2.45	1.20	התמודדות עם הורים
	167		417		N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

בהתאם לממצאים בלוח, הרי שמורים בשנתם הראשונה (מתמחים) מציינים באופן חיובי יותר ממורים בשנתם השנייה (מורים מתחילים) את תרומת תהליך ההכשרה להוראה להטמעת מרכיבי הידע בכל ההיבטים שנמדדו ביחס למיומנויות ההוראה (ידע פדגוגי ידע תוכן פדגוגי וידע אודות דרכי התמודדות עם תלמידים וצורכיהם), ידע חברתי וידע אודות הבניית תפקיד המורה. המורים המתחילים ציינו את תרומת ההכשרה לגיבוש ידע בנושא בית הספר כארגון ברמה גבוהה יותר מזו שציינו המורים המתמחים, אם כי בשתי הקבוצות התרומה דווחה כנמוכה. לא נמצאו הבדלים בין שתי קבוצות המורים ביחס לתפיסתם את תרומת ההכשרה להטמעת ידע דיסציפלינרי, ידע אודות תכנית הלימודים וכן ידע אודות התמודדות עם הורים – בכל ההיבטים הללו המורים ציינו את תרומת ההכשרה להטמעת ידע כנמוכה.

המאפיין השני מתייחס למסלול ההכשרה להוראה : מסלול תואר ראשון בהוראה (B.Ed.)

או מסלול להכשרת אקדמאים. הממצאים מוצגים בלוח מספר 22.

לוח 22: תפיסת תרומת ההכשרה להטמעת ידע ומיומנויות לפי מסלול ההכשרה להוראה

הסבת אקדמאים להוראה		תואר ראשון בהוראה		t	
ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן		
3.53	.80	3.31	.91	2.99**	ידע דיסציפלינרי
מיומנויות הוראה :					
3.49	.82	3.33	.84	2.19**	ידע פדגוגי
3.25	.86	3.11	.89	1.70	ידע תוכן פדגוגי
2.91	.91	2.74	1.01	1.98*	ידע פדגוגי אודות דרכי התמודדות עם תלמידים וצורכיהם
הקשר ארגוני חברתי :					
2.47	.95	2.39	1.00	.92	ידע אודות בית הספר כארגון
2.76	1.04	2.80	1.05	.44	ידע אודות תכניות לימודים
2.97	.92	2.63	.97	4.90***	ידע חברתי
הקשר מערכתי :					
2.92	.92	2.83	1.00	1.00	תפקיד המורה
2.39	1.19	2.48	1.20	.84	התמודדות עם הורים
N		397		187	

#p<.1, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

הממצאים בלוח מלמדים כי מורים חדשים שלמדו תואר ראשון בהוראה מעריכים את תרומת ההכשרה לרכישת ידע דיסציפלינרי, ידע פדגוגי, ידע אודות דרכי התמודדות עם תלמידים וצורכיהם כמו גם ידע חברתי ברמה גבוהה יותר מאלו שלמדו במסלול הסבת האקדמאים. ביתר מרכיבי הידע לא נמצאו הבדלים בין מסגרות ההכשרה.

המאפיין השלישי מתייחס לתחום הדעת - לפי פקולטות: חינוך, רוח וחברה, מדעים ואמנויות. הממצאים מוצגים בלוח 23. בלוח מוצג ערך הממוצע וסטיית התקן מופיעה בסוגריים.

לוח 23: תפיסת תרומת ההכשרה להטמעת ידע ומיומנויות לפי פקולטות

F	אמנויות	מדעים	רוח וחברה	חינוך	
.49	3.51 (.79)	3.44 (.88)	3.54 (.91)	3.43 (.83)	ידע דיסציפלינרי
					מיומנויות הוראה :
1.68	3.37 (.88)	3.62 (.68)	3.34 (.87)	3.46 (.82)	ידע פדגוגי
.68	3.19 (.86)	3.34 (.78)	3.23 (.94)	3.18 (.87)	ידע תוכן פדגוגי
1.01	2.96 (.97)	2.97 (.93)	2.76 (1.02)	2.84 (.93)	ידע פדגוגי אודות דרכי התמודדות עם תלמידים וצורכיהם
					הקשר ארגוני חברתי :
3.20*	2.43 (.88)	2.80 (1.06)	2.36 (.99)	2.40 (.95)	ידע אודות בית הספר כארגון
2.62*	2.65 (1.05)	3.10 (1.07)	2.78 (1.00)	2.73 (1.05)	ידע אודות תכניות לימודים
4.77**	2.69 (.86)	2.80 (1.04)	2.61 (.96)	2.97 (.93)	ידע חברתי
					הקשר מערכתי :
4.13***	3.08 (.86)	3.20 (.97)	2.87 (1.00)	2.81 (.93)	תפקיד המורה
2.69*	2.13 (1.03)	2.57 (1.22)	2.27 (1.22)	2.50 (1.20)	התמודדות עם הורים
	70	62	102	350	N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

הממצאים מלמדים כי מורים שלמדו בפקולטה למדעים מעריכים את תרומת ההכשרה להוראה לרכישת ידע במישור הארגוני-חברתי ובמישור המערכתי כגבוה יותר באופן משמעותי ממורים שלמדו בשלוש הפקולטות האחרות: חינוך, רוח וחברה ואמנויות. חשוב לסייג כי למרות הפערים בכל הפקולטות סוגיות אלו זכו להערכה נמוכה. בציר המרכזי של ההכשרה: רכישת ידע דיסציפלינרי ומיומנויות הוראה – לא נמצאו הבדלים בין הפקולטות. ככולן הסטודנטים העריכו את תרומת ההכשרה לרכישת ידע בממדים אלו ברמה בינונית.

לסיכום, ממצאי המחקר מלמדים כי תפיסת המורים החדשים את התרומה של ההכשרה להוראה לרכישת ידע הנדרש לתפקוד יעיל של המורה בבתי הספר ובגני הילדים. הממצאים מצביעים על ארבעה רבדים של ידע הנרכשים במהלך ההכשרה להוראה: ידע דיסציפלינרי, מיומנויות הוראה, הקשר ארגוני-חברתי והקשר מערכתי. ממדים אלו מרחיבים וממקדים את מודל הידע של שולמן (Shulman, 1986;1987). הממצאים מלמדים כי מורים חדשים מעריכים את תרומת ההכשרה לרכישת ידע במרכיבים הבסיסיים של תהליך ההכשרה להוראה: ידע דיסציפלינרי ומיומנויות הוראה ברמה בינונית, וגבוהה יותר באופן משמעותי ממרכיבי הרובד הארגוני-חברתי והרובד המערכתי. בחינת המורים החדשים בהתאם למאפיינים מצביעה על כך שמורים המלמדים בשנתם הראשונה ומורים שלמדו במסלול תואר ראשון בהוראה, מעריכים את התרומה של ההכשרה להוראה לגיבוש ורכישת מרכיבים אלו כגבוהה באופן מובהק ממורים המלמדים בשנתם השנייה ומורים שלמדו במסלול הסבת אקדמאים.

ביחס למרכיבי הידע ברובד הארגוני-חברתי וברובד המערכתי, המורים החדשים מדרגים את התרומה של ההכשרה להוראה לרכישת ידע במרכיבים הללו ברמה נמוכה. יחד עם זאת, ממצא בולט הוא שמורים חדשים בשנת ההתמחות (שנה ראשונה בהוראה) וכאלו שלמדו במסלול התואר הראשון בהוראה מעריכים את תרומת ההכשרה לרכישת ידע חברתי כגבוהה יותר מעמיתיהם בשנה השנייה בהוראה וכאלו שלמדו במסלול הסבת האקדמאים.

מרכיבי הידע ותפיסת המוכנות להוראה - ניתוח רב משתני

לוח 24 מציג את מקדמי מתאם פירסון בין תפיסת המורים החדשים את מרכיבי הידע לבין תפיסתם את המוכנות להוראה הן מבחינה כללית והן בהתאם לרכיבים השונים. כפי שניתן לראות בלוח, קיים קשר חיובי בין המשתנים. תפיסה חיובית של תרומת מרכיבי הידע לווה בתחושה חיובית של מוכנות ההכשרה לכניסה להוראה.

לוח 24: מקדמי מתאם פירסון בין מרכיבי הידע לבין תפיסת המוכנות להוראה

	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2
1. ידע דיסציפלינרי	.58*	.39*	.36*	.30*	.27*	.56*	.28*	.42*	.48*	.41*	.38*	.49*	.59*	.45*
2. ידע פדגוגי	.41*	.43*	.37*	.38*	.25*	.62*	.30*	.52*	.46*	.50*	.49*	.68*	.73*	-
3. ידע תוכן פדגוגי	.56*	.47*	.40*	.35*	.22*	.66*	.37*	.58*	.54*	.55*	.52*	.73*	-	
4. ידע פדגוגי בהתמודדות עם תלמידים וצורכיהם	.40*	.45*	.38*	.36*	.18*	.65*	.50*	.64*	.61*	.53*	.59*	-		
5. ידע ביי"ס כארגון	.39*	.42*	.35*	.28*	.15*	.61*	.56*	.76*	.50*	.65*	-			
6. ידע בתכניות לימודים	.37*	.42*	.33*	.30*	.10*	.53*	.44*	.58*	.52*	-				
7. ידע חברתי	.38*	.42*	.30*	.31*	.26*	.48*	.46*	.54*	-					
8. ידע אודות תפקיד המורה	.41*	.53*	.41*	.30*	.17*	.65*	.58*	-						
9. ידע התמודדות עם הורים	.32*	.38*	.26*	.22*	.13*	.44*	-							
10. מוכנות ההכשרה לתפקיד המורה	.62*	.61*	.50*	.51*	.28*	-								
11. סטאז' משמעותי לעבודת המורה	.22*	.26*	.37*	.34*	-									
12. התנסות מעשית משמעותית לתפקיד המורה	.38*	.45*	.47*	-										
13. הדרכה פדגוגית משמעותית לתפקיד המורה	.38*	.52*	-											
14. לימודי חינוך משמעותיים לתפקיד המורה	.55*	-												
15. לימודים דיסציפלינריים משמעותיים לתפקיד המורה	-													

*p<.001

כעת נבקש לברר את ההשפעה ה"נקייה" של תפיסת המורים החדשים את תרומת מרכיבי הידע על תחושת המוכנות שלהם לתפקד כמורים. לשם כך נאמד מודל של רגרסיה לינארית. המודל נאמד בשני שלבים. המודל הראשון משלב את מרכיבי הידע עם משתנים נוספים לפיקוח: ותק בהוראה, תכנית ההכשרה (תואר ראשון בהוראה לעומת הסבת אקדמאים), שלב חינוכי, מסגרת הוראה (רגיל לעומת מיוחד), היקף משרה (מספר שעות שבועיות) וכן מגדר וגיל. בשלב שני משולבים במודל גם תפיסת המורים החדשים את החשיבות של הרכיבים השונים של תכנית ההכשרה. מקדמי הרגרסיה (b) והמקדמים המתוקננים (β) מוצגים בלוח מספר 25.

לוח 25: רגרסיה ליניארית לאמידת תפיסת המורה את מוכנות ההכשרה להוראה

מודל 2		מודל 1		
β	b	β	b	
מרכיבי הידע:				
.12	.13***	.23	.24***	ידע דיסציפלינרי
.11	.13**	.18	.20***	ידע פדגוגי
.05	.05	.12	.13**	ידע תוכן פדגוגי
.12	.11**	.10	.09*	ידע פדגוגי אודות דרכי התמודדות עם תלמידים וצורכיהם
.13	.12**	.13	.12**	ידע אודות בית הספר כארגון
.01	.01	.02	.02	ידע אודות תכניות לימודים
-.04	-.04	-.03	-.03	ידע חברתי
.12	.12**	.18	.17***	ידע אודות הבניית תפקיד המורה
-.003	-.002	.04	.03	ידע בהתמודדות עם הורים
רכיבי ההכשרה:				
.07	.06*			סטאז'
.15	.12***			התנסות מעשית
.06	.#05			הדרכה פדגוגית
.10	.07**			לימודי החינוך
.17	.14***			לימודים דיסציפלינריים
.08	.17**	.09	.18**	שנה ראשונה בהוראה (לעומת שנה שנייה)
.03	.07	.03	.06	תואר ראשון בהוראה (לעומת הסבת אקדמאים)
שלב חינוכי (לעומת יסודי):				
-.01	-.03	-.001	-.001	גיל רך
.01	.02	.01	.02	על יסודי
-.002	-.01	-.02	-.05	חינוך רגיל (לעומת חינוך מיוחד)
-.07	-.01*	-.08	-.01***	מספר שעות שבועיות
-.02	-.05	-.03	-.07	נשים (לעומת גברים)
.07	.01*	.08	.01*	גיל
-.77**		-.17		קבוע
.73		.64		R ²

#p<.07, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

מהנתונים במודל 1 עולה כי הידע הדיסציפלינרי, הידע הפדגוגי, הידע התוכן פדגוגי, הידע הפדגוגי אודות תלמידים וצורכיהם, הידע של בית הספר כארגון והידע אודות הבניית תפקיד המורה נתפסים כבעלי תרומה חיובית לטיפוח תחושה של מוכנות להוראה. המקדמים המתוקננים

מצביעים על כך שהידע הדיסציפלינרי נתפס על ידי המשתתפים כבעל המשמעות הגבוהה ביותר לתחושת המוכנות למקצוע מבין כלל מרכיבי הידע. גם הידע הפדגוגי וגם ידע אודות תפקיד המורה הינם משמעותיים במידה רבה לתחושת המוכנות למקצוע. השונוות המוסברת הינה גבוהה, המשתנים במודל מסבירים 64% מהשונוות של תחושת המוכנות להוראה.

שילוב רכיבי ההכשרה במודל מספר 2 אינו משנה את כיוון ומובהקות המקדמים, אם כי הוא מחליש את עוצמתם, למעט הידע התוכן הפדגוגי, אשר מאבד את מובהקותו הסטטיסטית. הלימודים הדיסציפלינריים וההתנסות המעשית נתפסים על ידי המורים החדשים כמשמעותיים ביותר לתחושת המוכנות למקצוע מבין כלל המרכיבים. ההדרכה הפדגוגית והסטאז' נתפסים כבעלי ההשפעה הנמוכה ביותר על תחושת המוכנות של המורים החדשים. השונוות המוסברת הינה גבוהה מאוד, המשתנים במודל מסבירים 73% מהשונוות של תחושת המוכנות הכללית להוראה.

בנוסף, ניתן להבחין כי מורים בשנתם הראשונה חשים מוכנות גבוהה יותר של ההכשרה לתפקיד המורה ממורים המלמדים בשנתם השנייה, וכי עליה במספר שעות העבודה השבועיות מפחיתה את תחושת המוכנות. כמו כן, גיל בוגר מנבא תחושה גבוהה יותר של מוכנות להוראה. יתר משתני הפיקוח לא נמצאו מובהקים סטטיסטית.

לסיכום, הידע הדיסציפלינרי נתפס על ידי המורים החדשים כבעל התרומה המשמעותית ביותר לתחושת המוכנות להוראה. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם הממצאים המתקבלים אודות מרכיבי הידע של שולמן שהוצגו בתחילת הפרק. הידע הדיסציפלינרי נתפס על ידי המורים החדשים כאבן יסוד בכניסה למקצוע. ידע מסוג זה מבנה את התשתית עליה מתבסס הידע הפדגוגי. הוא מבנה את המומחיות של המורה ויוצר תשתית לבניית הממד הפרופסיונאלי של המקצוע – קרי הוראת התחום. גם הידע של בית הספר כארגון והידע אודות תפקיד המורה נתפסים כבעלי חשיבות רבה בבניית התחושה של המוכנות למקצוע. הללו מהווים ידע ברמה גבוהה יותר, ידע ברמה הארגונית והמערכתית, והללו שזורים לאורך תהליך ההכשרה והם משמעותיים בבניית תחושה של מוכנות להיכנס למקצוע ההוראה. במקביל לכך, הרי שכלל רכיבי ההכשרה נתפסים כמשמעותיים עבור תחושת המוכנות למקצוע, כאשר הלימודים הדיסציפלינריים וההתנסות המעשית הם הבולטים ביותר.

תפיסת מסוגלות וזהות מקצועית

מרכיב נוסף בתהליך ההכשרה להוראה כורך בתוכו הבנייה של מסוגלות מקצועית וזהות פרופסיונאלית. מרכיב זה, לרוב, הינו סמוי בתוך התהליך, והוא בא לידי ביטוי כמעט בכל הפרמטרים הקיימים בתכנית הלימודים. תחילה נתייחס לתפיסת המורים החדשים את תרומת ההכשרה להוראה לחיזוק תחושת המסוגלות המקצועית ולטיפוח זהות פרופסיונאלית ולאחר מכן לקשר בין המסוגלות המקצועית והזהות הפרופסיונלית ומרכיבי ההכשרה.

תרומת ההכשרה להוראה לחיזוק מסוגלות מקצועית וטיפוח זהות פרופסיונאלית

בשלב ראשון נבקש ללמוד אודות תפיסת המורים החדשים את תרומת ההכשרה להוראה לחיזוק המסוגלות המקצועית ולהבניית זהות פרופסיונאלית. הסטטיסטיקה התיאורית מוצגת בלוח 26.

לוח 26: תפיסת מורים חדשים את תרומת ההכשרה להטמעת ידע ומיומנויות

ממוצע	סטיית תקן	% במידה רבה עד רבה מאוד
מסוגלות מקצועית:		
תכנון פדגוגי	3.30	.93
ניהול כיתה	3.08	.95
הבניית תהליכי למידה מוטיבציוניים	3.58	.91
בניית שיתופי פעולה	2.73	.99
זהות פרופסיונאלית	4.04	.69
		66.0%

המסוגלות המקצועית נמדדה בארבעה ממדים: תכנון פדגוגי, ניהול כיתה, הבניית תהליכים מוטיבציוניים ובניית שיתופי פעולה. המורים החדשים שהשתתפו במחקר דרגו את התרומה של ההכשרה להוראה לקידום המסוגלות להבנות תהליכים מוטיבציוניים בקרב התלמידים ברמה בינונית עד גבוהה, כ- 41% מהם חשים בעלי מסוגלות גבוהה בהקשר זה. בתחום התכנון הפדגוגי וניהול הכיתה ניכרת רמת מסוגלות ברמה בינונית. לעומת זאת, המסוגלות לבנות שיתופי פעולה עם שותפי התפקיד השונים דורגה כנמוכה, רק 12.5% מהמורים החדשים שהשתתפו במחקר הביעו רמת מסוגלות גבוהה בבניית שיתופי פעולה במסגרת תפקידם כמורים.

הממצא הבולט בלוח מצביע על תחושה בעוצמה גבוהה של זהות פרופסיונאלית. מרבית המורים החדשים (66%) מציינים כי הם בטוחים במידה רבה עד רבה מאוד בבחירתם במקצוע ההוראה, וכי הם שבעי רצון מבחירה זו ואף מעוניינים להתמיד בדרך זו. כעת נבקש לבחון באיזו מידה קיימים הבדלים בין מורים בהתאם למאפיינים מגוונים. המאפיין הראשון, כאמור, הינו **וּתֵק בְּהוֹרָאָה** – שנה ראשונה בשלב הסטאז' (מתמחים) לעומת מורים הפועלים בשדה ההוראה שנה שנייה (מורים מתחילים). הממצאים מוצגים בלוח מספר 27.

לוח 27: מסוגלות מקצועית וזהות פרופסיונאלית לפי וּתֵק בְּהוֹרָאָה

שנה ראשונה		שנה שנייה		t	
מתמחים		מורים מתחילים			
ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן		
מסוגלות מקצועית:					
3.01	.88	3.41	.92	4.82***	תכנון פדגוגי
2.74	.92	3.21	.93	5.50***	ניהול כיתה
3.25	.99	3.71	.86	5.52***	הבניית תהליכי למידה מוטיבציוניים
2.47	.93	2.83	.99	4.03***	בניית שיתופי פעולה
4.12	.70	4.01	.68	1.71	זהות פרופסיונאלית
417		167		N	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

הממצאים בלוח מלמדים כי מורים המלמדים שנה שנייה מגלים רמת מסוגלות גבוהה יותר מעמיתיהם החווים את שנתם הראשונה בהוראה בכל מרכיבי המסוגלות המקצועית שנבדקו במחקר. לא נמצאו הבדלים בתחושת הזהות המקצועית בין שי הקבוצות.

המאפיין השני מתייחס **למסלול ההכשרה להוראה**: מסלול תואר ראשון בהוראה (B.Ed.)

או מסלול להכשרת אקדמאים. הממצאים מוצגים בלוח מספר 28. הממצאים בלוח מלמדים כי בוגרי התכנית לתואר ראשון בהוראה מגלים רמה גבוהה יותר של מסוגלות מקצועית בניהול כיתה, בבניית תהליכים מוטיבציוניים ובהבניית שיתופי פעולה. לא נמצאו הבדלים בין מסגרות ההכשרה ברמת המסוגלות בתכנון פדגוגי. בניגוד לכך, המורים שהשתתפו בתכנית הסבת האקדמאים מגלים תחושה עמוקה יותר של זהות פרופסיונאלית.

לוח 28: מסוגלות מקצועית וזהות פרופסיונאלית לפי מסלול ההכשרה להוראה

הסבת אקדמאים להוראה			תואר ראשון בהוראה		מסוגלות מקצועית:
t	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	
.21	.88	3.31	.88	3.29	תכנון פדגוגי
3.77***	1.00	2.86	.92	3.18	ניהול כיתה
3.24*	.99	3.39	.88	3.67	הבניית תהליכי למידה מוטיבציוניים
2.12*	1.03	2.60	.96	2.79	בניית שיתופי פעולה
ד					
1.96*	.63	4.12	.71	4.00	זהות פרופסיונאלית
187			397		N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

המאפיין השלישי מתייחס, כאמור, לתחום הדעת - לפי פקולטות: חינוך, רוח וחברה, מדעים ואמנויות. הממצאים מוצגים בלוח 29. בלוח מוצג ערך הממוצע וסטיית התקן מופיעה בסוגריים.

לוח 29: מסוגלות מקצועית וזהות פרופסיונאלית לפי פקולטות

חינוך	רוח וחברה	מדעים	אמנויות	F
מסוגלות מקצועית:				
3.19	3.43	3.60	3.34	4.41**
(.92)	(1.00)	(.76)	(.87)	
3.08	2.89	3.26	3.17	#2.37
(.95)	(1.01)	(.94)	(.87)	
3.62	3.37	3.70	3.58	#2.41
(.92)	(.97)	(.84)	(.90)	
2.75	2.54	2.94	2.75	2.15
(.98)	(1.00)	(1.04)	(.94)	
4.04	4.10	4.08	3.90	1.27
(.70)	(.70)	(.60)	(.68)	
N		350		70

#p<.07, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

בלוח מוצג ערך הממוצע וסטיית התקן מופיעה בסוגריים. ההבדלים בין הפקולטות בולטים ביחס למסוגלות לערוך תכנון פדגוגי, ניהול כיתה והבניית תהליכים מוטיבציוניים. בכל ההיבטים הללו ידם של בוגרי הפקולטה למדעים על העליונה במידה מסוימת. לא נמצאו הבדלים בין הפקולטות בתחושת הזהות הפרופסיונאלית. המורים, ללא קשר לפקולטה בה למדו חשים זהות מקצועית גבוהה.

לסיכום, המורים החדשים שהשתתפו במחקר מציינים כי ההכשרה להוראה תרמה לחיזוק המסוגלות המקצועית שלהם ברמה סבירה. במקביל לכך, הם מצביעים על רמה גבוהה של זהות פרופסיונאלית. הם מסכימים כי הם בחרו במקצוע הנכון עבורם, הם מביעים שביעות רצון מחירה וחוסר עניין להחליף מקצוע.

בניתוח הקשר בין המסוגלות המקצועית ומאפייני המורים, ניכר כי מורים בשנת עבודתם השנייה (לעומת מורים בשנת עבודתם הראשונה) ובוגרי המסלול לתואר ראשון בהוראה (לעומת בוגרי הסבת אקדמאים) מגלים רמה גבוהה יותר של מסוגלות מקצועית. כמו כן, המורים השתתפו במחקר הביעו תחושת עמוקות של זהות פרופסיונאלית, כמעט ולא נמצאו הבדלים בהקשר זה לפי מאפייני המורים, למעט ביחס למסגרת ההכשרה. בהקשר זה מורים שלמדו בתכנית הסבת אקדמאים הביעו זהות מקצועית עצימה יותר מאלו שלמדו במסלול תואר ראשון בהוראה.

מסוגלות מקצועית, זהות פרופסיונאלית ומרכיבי הידע

לוח 30 מציג את מקדמי מתאם פירסון בין משתני המסוגלות המקצועית, הזהות הפרופסיונאלית ומרכיבי ההכשרה להוראה. כפי שניתן לראות בלוח, קיים קשר חיובי בין המשתנים. תפיסה חיובית של מוכנות ההכשרה ורכישת ידע בממדים השונים מלווה בתחושה חיובית של מסוגלות מקצועית וזהות פרופסיונאלית.

לוח 30: מקדמי מתאם פירסון

	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2
1. ידע דיסציפלינרי	.19*	.34*	.42*	.44*	.43*	.56*	.28*	.42*	.48*	.41*	.38*	.49*	.59*	.45*
2. ידע פדגוגי	.16*	.44*	.58*	.58*	.66*	.62*	.30*	.52*	.46*	.50*	.49*	.68*	.73*	-
3. ידע תוכן פדגוגי	.17*	.49*	.59*	.70*	.61*	.66*	.37*	.58*	.54*	.55*	.52*	.73*	-	
4. ידע פדגוגי בהתמודדות עם תלמידים וצורכיהם	.20*	.59*	.55*	.70*	.61*	.65*	.50*	.64*	.61*	.53*	.59*	-		
5. ידע ביי"ס כארגון	.14*	.59*	.53*	.57*	.51*	.61*	.56*	.76*	.50*	.65*	-			
6. ידע בתכניות לימודים	.14*	.49*	.40*	.50*	.51*	.53*	.44*	.58*	.52*	-				
7. ידע חברתי	.18*	.57*	.48*	.53*	.43*	.48*	.46*	.54*	-					
8. ידע אודות התפקיד המורה	.16*	.59*	.53*	.62*	.55*	.65*	.58*	-						
9. ידע התמודדות עם הורים	.20*	.54*	.34*	.43*	.35*	.44*	-							
10. מוכנות ההכשרה לתפקיד המורה	.20*	.55*	.62*	.65*	.66*	-								
11. מסוגלות בתכנון פדגוגי	.22*	.61*	.66*	.71*	-									
12. מסוגלות בניהול כיתה	.22*	.77*	.78*	-										
13. מסוגלות בבניית תהליכי למידה מוטיבציוניים	.22*	.65*	-											
14. מסוגלות בבניית שיתופי פעולה	.24*	-												
15. זהות פרופסיונאלית	-													

*p<.001

כעת נבקש לאמוד את ההשפעה ה"נקייה" של מרכיבי הידע והמוכנות של ההכשרה על המסוגלות המקצועית והזהות הפרופסיונאלית של המורים החדשים. לשם כך, נאמדו חמישה מודלים של רגרסיה ליניארית, כאשר נוספו למודל גם מאפייני תעסוקה של המורה (וوتק בהוראה, שלב חינוכי, מסגרת חינוכית, מסלול ההכשרה וכן היקף המשרה) ומאפיינים אישיים (מין וגיל) – הללו צורפו לצורכי פיקוח. מקדמי הרגרסיה (b) מוצגים בלוח מספר 31.

לוח 31: רגרסיה ליניארית לאמידת המסוגלות המקצועית והזהות הפרופסיונאלית של המורה

זהות פרופסיונאלית	מסוגלות מקצועית				
	בניית שיתופי פעולה	הבניית תהליכי למידה מוטיבציוניים	ניהול כיתה	תכנון פדגוגי	
	.14**	.22***	.38***	.27***	מוכנות ההכשרה לתפקיד המורה
					מרכיבי הידע:
	.05	-.10*	-.02	-.04	ידע דיסציפלינרי
	.001	-.02	.20***	.02	ידע פדגוגי
	-.004	.05	.14*	.05	ידע תוכן פדגוגי
	.06	.18**	-.01	.32***	ידע פדגוגי אודות דרכי התמודדות עם תלמידים וצרכיהם
	.03	.19***	.15**	.02	ידע אודות בית הספר כארגון
	-.01	.05	-.02	.05	ידע אודות תכניות לימודים
	.05	.10*	.13***	.06	ידע חברתי
	-.02	.07	.17***	.14**	ידע אודות תפקיד המורה
	-.01	.13***	.01	-.001	ידע בהתמודדות עם הורים
	-.08	.10	.14*	.12	שנה ראשונה בהוראה (לעומת שנה שנייה)
					שלב חינוכי (לעומת יסודי):
	.06	.39***	.15	.15*	גיל רך
	.16*	.06	-.06	-.01	על יסודי
	.13*	.11	.10	.08	חינוך רגיל (לעומת חינוך מיוחד)
	.12	-.03	-.08	-.10	תואר ראשון בהוראה (לעומת הסבת אקדמאים)
	.02***	.0001	.003	-.01	מספר שעות שבועיות
	.12	.03	.002	.12	נשים (לעומת גברים)
	-.001	-.01	-.01	-.01*	גיל
	2.54***	.36	.98***	.84***	קבוע
	.14	.54	.52	.62	R ²

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

הממצא הבולט בלוח מצביע על התרומה המשמעותית של תחושת המוכנות להוראה על תחושת המסוגלות המקצועית והזהות הפרופסיונאלית של המורים החדשים. בכל המודלים תחושה זו מנבאת מסוגלות מקצועית וזהות פרופסיונאלית ברמה גבוהה. במודל רגרסיה פשוטה, אשר אינו מוצג בדו"ח זה, וכולל את משתנה התחושה של המוכנות לתפקיד המורה כמשתנה יחיד, נמצאה שונות מוסברת גבוהה באופן יחסי בכל המודלים (תכנון פדגוגי : 44, ניהול כיתה : 43, הבניית תהליכים מוטיבציוניים : 52, בניית שיתופי פעולה : 54. וזהות פרופסיונאלית : 05). כלומר, תחושת המוכנות להוראה הינה המרכיב המרכזי המנבא מסוגלות מקצועית וזהות פרופסיונאלית בקרב מורים חדשים.

ממצא מרכזי נוסף מצביע על כך שמרכיבי ידע שונים תורמים לטיפול תחושה של מסוגלות. כך נמצא כי, **תחושת מסוגלות בתכנון פדגוגי** קשורה ברכישת ידע פדגוגי, ידע תוכן פדגוגי וידע אודות תכניות לימודים במהלך ההכשרה. **תחושת מסוגלות בניהול כיתה** קשורה בהעמקת הידע הפדגוגי אודות דרכי ההתמודדות עם תלמידים וצורכיהם ועל הבניית תפקיד המורה. **תחושת המסוגלות להבניית תהליכי למידה מוטיבציוניים** קשורה ברכישת ידע פדגוגי, ידע תוכן פדגוגי, ידע אודות בית הספר כארגון, ידע חברתי וידע אודות תפקיד המורה. **תחושת המסוגלות להבניית שיתופי פעולה** קשורה באופן חיובי ברכישת ידע פדגוגי אודות דרכי ההתמודדות עם תלמידים וצורכיהם, ידע אודות בית הספר כארגון, ידע חברתי וידע אודות התמודדות עם הורים. הוא מושפע באופן שלילי מהעמקה בידע דיסציפלינרי. יוצא אפוא שמרכיבי ידע רלוונטיים מקדמים מסוגלות מקצועית בממדיה השונים. בניגוד גמור, הממצאים מלמדים כי מרכיבי הידע הנלמדים במהלך ההכשרה אינם מנבאים את **הזהות הפרופסיונאלית** של המורה החדש.

יתר המשתנים במודל שולבו לצורכי פיקוח. הממצאים מלמדים כי מורים בשנתם הראשונה חשים תחושה גבוהה יותר של מסוגלות להבנות תהליכי למידה מוטיבציוניים בכיתה. גננות חשות מסוגלות גבוהה יותר מהמורים ביסודי לבנות שיתופי פעולה עם שותפי התפקיד, ומסוגלות נמוכה יותר לערוך תכנון פדגוגי של הלמידה. מורים בשלב העל יסודי מגלים תחושה גבוהה יותר של זהות פרופסיונאלית ממורים המלמדים בשלב היסודי וכן מסוגלות גבוהה יותר בתחום התכנון הפדגוגי. מספר שעות ההוראה השבועיות מנבא באופן חיובי את תחושת הזהות המקצועית, כמו כן, עליה בגיל המורה קשורה בתחושה נמוכה של מסוגלות לנהל כיתה.

לסיכום, המורים החדשים שהשתתפו במחקר מגלים רמה גבוהה של זהות פרופסיונאלית ורמה סבירה של מסוגלות מקצועית. הם מציינים כי תהליך ההכשרה להוראה סייע להם בטיפול תחושת מסוגלות לתכנון פדגוגי, ניהול כיתה והבניית תהליכי למידה מוטיבציוניים ברמה בינונית. לעומת זאת, הם טוענים כי תרומת ההכשרה לטיפול מסוגלות להבנות שיתופי פעולה עם שותפי התפקיד שלהם הינה נמוכה. מורים בשנת עבודתם השנייה (לעומת מורים בשנת עבודתם הראשונה) ובוגרי המסלול לתואר ראשון בהוראה (לעומת בוגרי הסבת אקדמאים) מגלים רמה גבוהה יותר של מסוגלות מקצועית.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שתחושת המוכנות להוראה הינה הרכיב המרכזי המנבא את תחושת המסוגלות של המורים החדשים ואת הזהות הפרופסיונאלית שלהם. תחושה של מוכנות ההכשרה להוראה לתפקיד המורה מטפחת מסוגלות מקצועית גבוהה בכל הממדים שנבדקו במחקר: תכנון פדגוגי, ניהול כיתה, הבניית תהליכי למידה מוטיבציוניים ובניית שיתופי פעולה עם שותפי התפקיד השונים של המורה. היא אף מעצימה את הזהות הפרופסיונאלית של המורה ובכך היא מקדמת תחושה של התאמה למקצוע.

עוד נמצא כי רכישת ידע רלוונטי במסגרת תכניות הלימודים האקדמיות מזמנת מכלול רחב של התנסויות לימודיות למורה החדש אשר מאפשר לקדם מרכיבים שונים של מסוגלות מקצועית. ידע רחב בתחום הפדגוגיה ותוכניות הלימודים הנקבעות על ידי משרד החינוך מחזקים את תכונות המורה החדש בארגון ותכנון המסד הפדגוגי של הלמידה. ידע פדגוגי הפורס מגוון דרכים להתמודד עם השונות בין התלמידים ומתן מענה לצורכיהם כמו גם ידע אודות תפקידים כמורים בכיתה מקדמים תחושה של מסוגלות לנהל כיתה, ממד מרכזי הגורם לשחיקה של מורים בתחילת דרכם המקצועית. ידע פדגוגי, ידע על תהליכים ארגוניים בבית הספר, ידע על המבנה החברתי ועל אפיוני אוכלוסיות שונות כמו גם ידע על תפקיד ההוראה יוצר תשתית לבניית תהליכי למידה מעוררי מוטיבציה בקרב התלמידים. הללו מסייעים למורה לקדם יחידות לימוד המעוררים סקרנות, יצירתיות והנעה ללמידה. לבסוף, ידע על המבנה החברתי הכללי ומאפייני אוכלוסיות שונות כמו גם ידע אודות תהליכים ארגוניים, ומתן מענה לצרכי התלמידים וכן ידע על ההתמודדות עם הורים מסייעים למורה החדש בפיתוח המסוגלות לבניית שיתופי פעולה עם שותפי התפקיד הרבים שלו. התרומה של תהליך ההכשרה לטיפול מסוגלות זו בעיני המורים החדשים הינה נמוכה, אך זיהוי המרכיבים המסייעים לפיתוחה עשוי להניע גם את ההיבט הזה.

ממצאים איכותניים

פרק הממצאים בנוי מארבעה פרקים מרכזיים המייצגים תתי נושאים ותמות מרכזיות שעלו בראיונות העומק עם המרואיינים. הפרק הראשון מתאר בקווים כלליים את חווית הכניסה להוראה, הציפיות, הקשיים וההתמודדויות המרכזיות שחוו המרואיינים. הפרק השני, מהווה את ליבת המחקר והוא מתמקד באופן בו חוו המרואיינים את תהליך ההכשרה שעברו בדיעבד. פרק זה מחולק למספר תתי פרקים המתארים: 1. קורסים עיוניים שנחו כמשמעותיים ביותר מנקודת מבטם של המרואיינים; 2. קורסים עיוניים שנחו כרלוונטיים ביותר מנקודת מבטם של המרואיינים; 3. ביקורות על הקורסים השונים שנלמדו; 4. האופן בו חוו המרואיינים את ההתנסות המעשית; 5. האופן בו חוו המרואיינים את ההדרכה הפדגוגית; 6. והאופן בו חוו המרואיינים את סדנאות הכניסה להוראה. הפרק השלישי, מתמקד באופן בו חוו המרואיינים את תרומת ההכשרה האקדמית לידע ולמיומנויות הדרושים להם לביצועה של העבודה החינוכית בפועל. והפרק הרביעי והאחרון עוסק בתפיסות המרואיינים באשר לחינוך טוב ולדמות המורה הטוב ובוחן את תרומת ההכשרה במכללת סמינר הקיבוצים, לגיבוש תפיסתם זו.

פרק א': הכניסה להוראה: הציפייה והחוויה (מוטיבציות, קשיים והתמודדויות)

החלק הפותח של הריאיון ביקש להכיר את המרואיינים ולהבין כיצד הגיעו מורים חדשים אלו לשדה החינוך וכיצד הם חוו אותו, בתחילת דרכם בו. לשם כך, נשאל מה היו מניעיהם בבחירת מקצוע זה? ומדוע הם בחרו דווקא במכללת סמינר הקיבוצים כמקום הכשרתם? כיצד עברה ו/או עוברת עליהם שנת הסטאז' עד לזמן הריאיון, אלו אתגרים, התמודדויות ומקורות תמיכה יש להם? מרבית משתתפי המחקר (כ-16 מתוך 18) תיארו את מניעי בחירתם בתחום ההוראה כנובעת מהתנסות קודמת שהייתה להם בחינוך/אימון/הדרכה ו/או טיפול במגוון מסגרות מוסדיות (תנועות נוער, צבא, ארגוני סיוע התנדבותיים, מסגרות טיפוליות, גנים, עמותות החברה האזרחית וכיו"ב). שניים בלבד, תיארו את כניסתם לתחום ההוראה כמעין השתלשלות אירועים לא מכוונת. זיקתם הראשונית לתחום ההוראה תוארה על ידם כנובעת משלושה מניעים מרכזיים: העניין והסיפוק שחשו כי יש בעבודה החינוכית, מניעים חברתיים-ערכיים (הרצון לתרום, לעשות שינוי/ תיקון חברתי) והתחושה שהם עושים משהו משמעותי ו/או שהם טובים בו. להלן מספר דוגמאות הממחישות הלך רוח זה:

- הצבא זה משהו שהיה הכי משמעותי מבחינתי. היה לי חיילים שהדרכתני אותם ותחושת הסיפוק שחייל שולח לי הודעה שהוא עבר בוחן...הוא אמר לי "הרבה בזכותך" וההודעה הזאת...אני לא אשכח אותה בחיים. זה הסיפוק הכי גדול... וזו הסיבה שבאתי להוראה (מתמחה)

- "ואחרי 20 שנה שעבדתי בכל מיני דברים. שום דבר לא דיבר אלי, לא נגע בי, לא דיגדג לי, לא היה אכפת לי, לא עניין אותי... אז התחלתי לעבוד עם ילדים בחוגים והתחלתי פה ושם מה שנקרא בזחילה אינדיאנית התקרבותי למקצוע... ואז ביום שנכנסתי לחדר מורים אני זוכרת "J אונחת רוחה] הגעתי הביתה!" ולאט לאט... עשית הסבה (מורה מתחילה).

מעניין לציין, בהקשר אחרון זה, כי למעט מרואיין אחד, לא צוינו מניעים אינסטרומנטליים לבחירה במקצוע כנוחות שעות העבודה, חופשים, נגישות וכיו"ב. כאשר נשאלו המרואיינים על הסיבה לבחירתם במכללת סמינר הקיבוצים, המניעים שצינו היו: "השם הטוב" של מוסד כמכללה מובילה לחינוך, נגישות ומיקום גיאוגרפי, הדגש של המכללה על התנסות מעשית (להבדיל מאוניברסיטה), המכינה של מהות, והאווירה במקום עצמו, שיהרגיש להם נכון. להלן מספר דוגמאות להמחשה:

- כשהגעתי לפה, הבנתי שזה המקום ולא הייתי צריך לבדוק שום דבר. הרגיש לי טוב, הרגיש לי נכון. (סטז'ר)
- סמינר הקיבוצים זה מותג ושמעתי עליו הרבה דברים טובים... ובאתי לפה וראיתי את הירוק וראיתי את האנשים היפים על הדשא ואמרתי פה אני רוצה ללמוד. (סטז'רית)

באופן כללי, הניתוח ההוליסטי של כלל ראיונות העומק שנערכו עם המתמחים והמורים המתחילים, מלמד כי הרוב המכריע של בוגרי תהליך ההכשרה במכללה שהשתתפו בראיונות, חוו בו חוויות מורכבות שיש בהן, היבטים חיוביים והיבטים טעוני שיפור (15 מתוך 18). על אף מורכבות זאת, כפי שיורחב המשך, הרוב המכריע של המרואיינים ציינו באופן כללי, כי הם חוו את תקופת לימודיהם במכללה כטובה.

שני מרואיינים (מתמחה ומורה מתחילה) דיברו על תקופת לימודיהם כחוויה שלא מספיק נגעה בהם ורק מורה מתחילה נוספת שרטטה נרטיב של ברור של אכזבה. מעניין לציין ששלושת המרואיינים האמורים השתייכו כולם לתכניות הסבת האקדמאים (ועל כך יורחב בהמשך). כמו כן, חשוב להוסיף כי שלושתם הבחינו בין תקופת לימודיהם כסטודנטים ובין הכשרות הכניסה להוראה (סדנאות הסטאז' והסדנאות למורים מתחילים), אותן הם דווקא חוו כ'תיקון' רלוונטי ומשמעותי מאוד ביחס לתהליך הכשרתם ואף על כך יורחב בהמשך.

כאשר נשאלו על המרואיינים כיצד הם חוו את הכניסה הראשונית שלהם להוראה, בשנת ההתמחות תיארו רובם המכריע שנה זו קשה במיוחד, רצופת התמודדויות ואתגרים לא פשוטים (16 מתוך 18). האתגרים המרכזיים שתיארו המרואיינים הם: קשיים ביחסי מורים-הורים, מנהל/ת לא תומכת, יחסים קשים ורווי מתחים עם קולגות, קשיי משמעת של תלמידים, תחושת תלישות וקשיי התמצאות במערכת (מידע על זכויותיהם וחובותיהם), אכזבה מהשכר, עומס יתר, לחצים נפשיים ואתגרי גיבוש זהותם המקצועית. להלן מספר דוגמאות להמחשה:

- ההורים לא רצו סטז'רית והצוות רצה שקט תעשייתי... זה פגע לי מאוד במוטיבציה, אני גם בן אדם מאוד רגיש וזה המשיך בבעיות משמעת, קיבלתי כמה תלמידים מאוד מאתגרים, שיש להם גם רקע בגן ושמו אותם אצלי. זה היה ארבעה כאלה אפילו מאחד מהם נפגעי פיזית בדיוק מלפני שבועיים... .. באתי מהסמינר ממקום עוטף וציפית שמישהו יעטוף אותי ולא היה את העטיפה הזאתי. אז עם הזמן הבנתי שזה מקצוע נורא סוליסטי אתה לבד שם.... והמורה החונכת..מאוד תחרותית, לא היא לא עזרה...יש המון פוליטיקה בחדר מורים. (מתמחה)
- הכי קשה היה לי הבאלאנס שלי עם עצמי על להתעצבן עליהם, האם זה בסדר להתעצבן, לצעוק, לא לצעוק, זה כן בסדר לא בסדר.. מה הגבול? זה בסדר לצעוק עליהם אם הם זה, אם זה לא בסדר. היום למשל אני כמעט ולא מרימה את הקול בכיתה, לא לא קורה דבר כזה כאילו, אבל בהתחלה זה פוגש אותך במקומות אה... זה לא אינטראקציה רגילה... למשל, הפלאפונים האלה שזה מכה כאילו נוראית ולהתמודד עם זה ואיפה הגבול וכן לתת לו לא לתת לי את כבר לא יודעת מה לעשות עם זה... ומי מדבר על זה בכלל בסמינר?! על מה? על זה שהם יהיו עם פלאפון בשיעור! (מורה מתחילה)

כפי שניתן ללמוד מן הדוגמאות שלעיל, לצד העומס הפיזי שחווים הסטז'רים, הם חווים גם לחץ נפשי לא מבוטל, כאשר האתגר הנחוה הוא לא רק אתגר בין אישי, אלא גם אישי ואף אישיותי, שמאתגר את דימויים וביטחונם העצמי. יחד עם זאת, על אף הקשיים והאתגרים הרבים שצוינו, מעניין לציין כי מרבית המרואיינים (14 מתוך 18), תיארו את שנת ההתמחות כקשה אך גם כמשמעותית, מלמדת ובונה. מקורות התמיכה והסיוע שצוינו כתורמים לתפיסתה של חוויה זו כחיובית הם: צוות ו/או מנהל/ת תומכים, מפרגנים ומסייעים, התחושה שהם מובילים שינויים משמעותיים ואיכות הקשרים שנוצרו בינם לבין הילדים. להלן מס' התבטאויות הממחישות, מקורות עידוד ותמיכה אלו:

- שנת הסטאז' הייתה השנה הכי טובה שלי... הייתה מנהלת מדהימה ותומכת, צוות מדהים שעטף אותי מכל הכיוונים. המון עזרה, המון פרגון. השנה הזאת עפה לי, לא הרגשתי אותה. היה לי כיף פשוט נהייתי. היה מכיל ותומך וכבר נשארתי שם (מורה מתחילה).
 - למדתי מה ההשפעה שלי כגננת על ההורים לא רק על הילדים... גם ההתעסקויות הלא פשוטות עם הורים וכספים...בסטאז' זה מרגיש מאוד שאת משפיעה. כי בהכשרה בסמינר את מגיעה לגנים פעם-פעמיים בשבוע, מאוד קשה לעשות תהליכים ככה. ופתאום, את מגיעה ומגלה שהתהליכים הם פשוטים כי את יום עם הילדים, לי זה היה "גילוי" מאוד משמעותי (מורה/גננת מתחילה).
- מהתבטאויות אלו ניתן להתרשם מההיבטים החיוביים של תהליך הכניסה להוראה. אמנם, תהליך תואר ברוב המקרים כתהליך קשה, מסתכל ורצוף אתגרים, ולמעשה, אין אף מרואיין/ת שלא ציינה קשיים בתהליך הכניסה להוראה. אולם ככלל, מה שייחד חוויות ו/או הביטים שהוצגו ע"י מרואיינים שונים כטובים/בונים/משמעותיים, היא תחושתם שעבודתם ומאמציהם זכו להכרה ולהערכה (אם מצד התלמידים, מצד ההורים, מצד המנהלת, מצד קולגות, מצד המפקחת וכתוצאה גם מצד עצמם). אל מול תגובות אלו היו גם ארבע מרואיינות (שתי מורות מתחילות ושתי

סטז'ריות) שתיארו את שנת הסטאז' כחווייה קשה, עמוסה מידי, מערערת ולעיתים מייאשת בהתייחס לבחירתם המקצועית. כך תיארו זאת המרואיינות:

- סייט כאילו באמת, נכנסתי לכיתה, כיתה ד' שהיום אני מבינה שהיא הייתה הכי מופרעת... אני אדם בוגר אני לא יודעת איך נשארתי... הגעתי כל יום הביתה בוכה... (מורה מתחילה).
- הרבה פעמים יש לי ככה "מחשבות כפירה" בגלל שזה מקצוע מאוד קשה... ואני בת 48 אני סיימתי הסבה בגיל 47, זה קשה מאוד. פיזית להיכנס למקצוע הזה, פיזית נפשית, מנטאלית. אצלי הקושי שלי הוא בעיקר בזה שהיום לא נגמר לי ואני צריכה לעבוד המון המון המון (מורה מתחילה).
- אני דרך אגב הולכת לחינוך האנתרופוסופי... שנה הבאה, אני גם עוזבת את מערכת החינוך הרגילה וזה משהו שמאוד לא רציתי כי אני לא מאמינה בחינוך פרטי, אבל השנה הייתה כל כך קשה שאני לא יכולה לראות את עצמי ממשיכה שם... (מתמחה).
- אני ובן זוג שלי בודקים עכשיו לגור שנה בחו"ל... העומס הזה בלימודים, והשנת הסטאז'... הרגשתי שאני ממש חנוקה, אני חייבת לעשות הפסקה בחיים... אני לא ממהרת לשום מקום... עדיין לא החלטתי איך אני ממשיכה את המקצוע הזה" (מתמחה).

לאור ניתוח האורך של ראיונות שונים וכפי שנרמז בהתבטאויות שלעיל, האפיונים המרכזיים שחוזרים על עצמם כגורמים לתפיסת ההתמחות כחווייה קשה מידי הם שלושה: א. אי תמיכה של המוסד החינוכי הקולט (מנהל/ת ו/או קולגות) ב. תחושות של התנכלות והעדר הערכה מצד ההורים ג. העומס הפיזי והנפשי שכרוך בניהול כיתה והוראה ובשילוב שבין ההוראה ללימודים. בנוגע לרכיב אחרון זה, חשוב לציין, כי מרבית המורים המתחילים תיארו את שנת הוראתם הנוכחית כנוחה יותר בהשוואה לשנת ההתמחות⁴. הם קשרו זאת, הן לירידת הלחץ בחובות הלימודים והן לניסיון המקצועי שרכשו.

כשנשאלו המורים החדשים בכלליות **מה עוזר/עזר להם בהתמודדותם** עם הקשיים שחו בשנת ההתמחות, צוינו גורמים שונים כגון: הלימוד העצמי מתוך הניסיון, הסיוע שהם קיבלו מקולגות מביה"ס/הגן ו/או מחוצה להם, סיוען של סדנאות הסטאז' והמורים המתחילים ומעט מהם אף צוינו בכלליות שהם לעיתים הסתייעו בחומרים של קורסים שלמדו בתהליך ההכשרה. כך למשל התבטא אחד המרואיינים, בהקשר זה:

- הסמינר אולי קצת יותר עזר לי, זאת אומרת **פתחתי קלסרים**, הסתכלתי על כל מיני מערכים שעשינו שיכלו לרענן את הזיכרון שלי, שיותר אולי יעזרו לי, **זה קצת עזר לי**. כלים שקיבלתי פה. ו... פשוט הזמן והחיבור האישי עם הילדים (סטאז'ר).

תשובותיהם של בוגרי תהליך ההכשרה בסמינר לשאלת ההתמודדות, התייחסו לשאלה נקודתית שנגעה במצוקות שחו המרואיינים כאן ועכשיו, מן הסתם, אלו לא מיצו את תפיסתם באשר לתרומות תהליך ההכשרה. כמו כן, כפי שניתן להתרשם מן הציטוט האחרון שלעיל, לעיתים, היו

⁴ ואלו שלא, זה בגלל שבד"כ הם הוסיפו לעצמם עבודה בשנתם כמורים מתחילים (כמחנכי כיתות), אחוזי משרה וכיו"ב).

אלו תשובות כלליות מאוד וחשוב להעמיק חקר לשם הבנתן. לכן, על מנת לצלול לעומק היבטים אלו ולשרטט בפירוט כיצד בוגרי תהליך ההכשרה תפסו את הרלוונטיות והמשמעות של תהליך ההכשרה שעברו לעבודתם בפועל, נציג בשני תתי הפרקים הבאים את התייחסויותיהם של המורים המתחילים: א. לקורסים וסדנאות שעברו בתהליך ההכשרה וב. למיומנויות/כלים שקיבלו בו.

פרק ב' - תהליך ההכשרה בדיעבד

בחלק זה של הריאיון המרואיינים התבקשו להתמקד ספציפית בתרומת רכיביו השונים של תהליך ההכשרה: קורסים עיוניים (בחינוך ובתחומי התמחותם), הכשרה מעשית והדרכה פדגוגית וסדנאות הכניסה להוראה (סדנת הסטאז' והסדנא למורים מתחילים). שתי השאלות המרכזיות שנשאלו המרואיינים בהקשר זה הן: א. אלו תחומי לימוד/קורסים שלמדו במסגרת תהליך הכשרתך בסמינר, היו משמעותיים בעיניך ובאלו מובנים? וב. אלו תחומי לימוד/קורסים שלמדו נתגלו כרלוונטיים במיוחד, בבואך לעסוק במקצוע ההוראה, הלכה למעשה?

ככלל, כפי שניתן יהיה להתרשם מן הציטוטים שנביא לעיל, לא מעט מן התשובות שקיבלנו תיארו קורסים שהיו גם משמעותיים וגם רלוונטיים. אולם עדיין, מצאנו כי הבחנה זו הייתה חשובה, בהבנה לעומק של איכות התרומות ו/או החסרים שחוו הסטודנטים בתהליך הכשרתם. שכן, בעוד שכול המרואיינים חוו לפחות קורס אחד/שניים שהיו משמעותיים, תיאורי רמת הרלוונטיות של הקורסים השונים לעבודתם של המורים החדשים בפועל, זכתה לביקורת נרחבת יותר. להלן ממצאינו המרכזיים, בהתאם לרכיבים השונים של תהליך ההכשרה:

1.ב. קורסים עיוניים (בחינוך ובתחומי ההתמחות) שהיו משמעותיים לסטודנטים

עיון בתשובות המרואיינים מגלה כי ניתן לסווג את הקורסים ותרומותיהם מנקודת מבטם של בוגרי תהליך ההכשרה בסמינר, למספר קטגוריות מרכזיות שיתוארו להלן ע"י מידת מרכזיותן בתשובות המרואיינים⁵:

⁵ יש לציין כי ההבחנה בין הקטגוריות השונות שסיווגו את הקורסים השונים על אפיוניהם ותרומותיהן הייחודיות, היא הבחנה אנליטית יותר ממעשית. שכן, לא אחת צוינו קורסים שהיו להם מספר תרומות משמעותיות, ולפיכך הם סווגו מבחינת המיפוי הקטגוריאלי תחת יותר מקטגוריה אחת.

ב.1.1. קורסים בו פגשו הבוגרים מרצים שהיו מבחינתם מודלינג חינוכי למופת

ככלל, ניתן לומר כי קטגוריה זו, הייתה הקטגוריה שכללה את מספר ההתבטאויות הגדול ביותר. אף התבטאויות של מרואיינים שסווגו לקטגוריות אחרות, שכן הדגישו תרומות משמעותיות מסוגים שונים, שילבו בדבריהם התייחסויות לחשיבות המרצים, על אישיותם וכישוריהם, לשם הפיכת הקורס למשמעותי. להלן מספר ציטוטים הממחישים באלו מובנים היוו מרצי הקורסים המשמעותיים מודלינג חינוכי, מה הם עשו ובמה תרומתם?

- הוא לא רלוונטי לי כי זה לחינוך מיוחד, אבל התייחסו אלי כמו אל סטודנטית. מה זה אומר?
הנוכחות לא הייתה חובה והמרצה ידע שאנשים באים לשם כי הם באמת רצו לשמוע את מה שיש לו להגיד. הוא נתן מהשקפת העולם שלו בצורה כזו שאת מקבלת ליווי לאני מאמין שלך, קשה לי להסביר במילים. **התשוקה שלו למקצוע ולחינוך הייתה משמעותית**. הוא נותן לי **טיפים פרקטיים** – איך לגשת לילד מסוים. הוא מביא את עצמו וזה היה עוד זיק של הדרכה פדגוגית...האני מאמין שלו הוא לא באוויר, הוא לא אקדמאי תיאורטי, הוא בר ביצוע.
- הקורס תרם לי בכמה מובנים. **קודם כל לראות איך מרצה מלמדת בצורה פותחת, מאפשרת**. היא לא חייבה להגיע לשיעורים שזה כבר היה בונס בשבילי ולא נעדרתי מאף שיעור. אבל עצם זה שאומרים לך "אתה לא חייב לבוא לשיעורים" ... זה ... מאפשר (ן) זה עשה טוב, באווירה. אז מי שלא רצה לא בא, היה שקט מי שבא למד באמת, היה נעים להיות בכיתה. היה דיון טוב.... גם הקורס בספרות פתח לי עולם, זה הכניס אותי למקומות חדשים. לאו דווקא שהם נוגעים ישירות למקצוע, אבל היא כן באיזשהו מקום **לימדה אותי איך ללמד**, איך ללמד ספרות על ידי דוגמה...אני מאוד אהבתי את הדרך שהיא לימדה. היא לימדה באמצעות גם סרטים וגם נתנה לנו משימות כתובות שהיינו צריכים לעשות אותם. הכל היה מאוד ברור, מאוד קוהרנטי... השיעורים היו מרתקים, מענגים, משמחים, פותחים, מרחיבים. כל מה שהיינו רוצים כשאנחנו לומדים משחו.
- זה היה מרצה מפעם... מרצה לדוגמא, לדוגמא.... אתה רואה אותו ואתה רוצה להיות כמוהו. איך **שהוא מסודר, הוא הגיע עם שולחן מלא בדפים, היו לו המון נושאים**...מלא דפים וכל פעם הוא מביא לך דף אחר מהערמה לעשות...הוא היה מפעיל אותנו... הוא היה אחר.

כפי שניתן ללמוד מן ההתבטאויות שלעיל, המרצים שנחוו כמודלינג חינוכי מופתי הם כאלו שהצליחו להפוך את נושא הלימוד למעניין ורלוונטי עבור הסטודנטים. יתרה מכך, הם לא רק העבירו תכני לימוד ו/או פדגוגיה הם ייצרו בכיתה חוויה, והיו מודלינג חינוכי חי ונושם בעבור הסטודנטים. דרך כך היו מרצים אלו, מודל לחיקוי ו/או להשראה עבור הסטודנטים. קרי, הם לא לימדו על פדגוגיה עשירה ומגוונת אלא מימשו אותה בשיעוריהם: דרך הנחת האני מאמין שלהם בחינוך, דרך שקידה על יצירת אווירה טובה בשיעור, דרך הבחירה של טקסטים מעוררי עניין ו/או סרטונים, דרך הכוונת הסטודנטים ללמידה מתוך התנסות, ודרך מטלת למידה משמעותית ומאתגרת שהביאה סטודנטית לכדי תחושת הישג.

בהתייחס לאפיון האווירה הטובה, מעניין לציין כי בשניים מתוך הציטוטים שלעיל ציינו הסטודנטים לשעבר לטובה את השחרור שנתנו המרצים מנוכחות חובה. נראה כי בהמשך

דבריהם, מתבהר ש'שחרור' זה ביטא ערך מרכזי שנכח בשיעורי המרצים המשמעותיים, הלכה למעשה והוא ערך החירות וחופש הבחירה, כאשר הבחירה אם להגיע לשיעורים או לא, היא רק אחת מיני אופציות בחירה נוספות שהיו בקורסים אלו.

ב.1.2. קורסים שתורמו לקורפוס הידע של הבוגרים ולתפיסתם המקצועית כמומחים

אף קטגוריה זו, הייתה משמעותית ורחבה, מבחינת כמות ההתבטאויות שבה ותחתיה סווגו תיאורי מרואיינים אודות קורסים משמעותיים, **שתורמו להם ברמת הידע המקצועי** שרכשו. היא כללה בתוכה, הן התייחסויות לקורסים דיסציפלינריים והן התייחסויות לקורסים בחינוך, שהרחיבו את הידע של בוגרי ההכשרה ושל תפיסתם הכשירו אותם להיות אנשי חינוך מומחים יותר. לא מעט מן הקורסים שסווגו תחת קטגוריה זו היו קורסי מבוא שעסקו בפסיכולוגיה של ילדים ובני נוער, אולם חלקם כאמור, ביטאו גם את החשיבות של הידע הדיסציפלינרי שקיבלו (בעיקר בתחום החינוך המיוחד ובתחום החינוך הגופני). להלן מספר דוגמאות להמחשה:

- קורס אחד מאוד משמעותי שהולך איתי הוא קורס חובה שעסק בגיל ההתבגרות וזה קורס שצריך להיות שנתי.... היא הביאה לנו דוגמאות מהשטח ונתנה כל מיני נקודות שהיו מאוד משמעותיים. זה קורס שגמענו אותו בשקיקה ואם הוא היה שנתי זה היה יותר טוב".
- רוב הקורסים של החינוך המיוחד בעיני היו מאוד משמעותיים וזה לא קרה לי עם הקורסים של ההתמחות שהייתי צריכה לעשות...לא סבלתי...אבל פחות
- קורסים באנטומיה ובפיזיולוגיה...אני חושב שגם אם אני בבית ספר יסודי.. וילד לא ידע מה זה סף חומצת חלב בגוף האדם או אם הוא לא ידע את השריר... אלה דברים שהם מאוד חשובים למורים. כי לא יכול להיות שמורה מלמד והוא לא יודע איזה שריר או עושה.. אם אנחנו עושים איזה שהוא תרגיל מסוים וגם בכללי זה חשוב לדעת מה.. על מה, איך גוף האדם פועל.

כפי שניתן ללמוד מן הציטוטים שלעיל, אחד הדברים המרכזיים שהפכו קורסים אלו למשמעותיים היה האופן שבו הועבר בהם מידע המעוגן בתוך הקשר, קרי, ידע בעל משמעות (לשון פוסטמן 1998). הקישור בין התיאוריה לפרקטיקה שעשו המרצים, הדוגמאות שהביאו מן השטח והרלוונטיות שמצאו בו הבוגרים לעבודתם בשטח, אפשרו את הפיכתו של המידע לידע. כמו כן, ברמת דימויים העצמי של המורים החדשים, ניכר היה כי קורפוס הידע שהם נחשפו לו במסגרת הקורסים, חיזק את דימויים שלהם כמומחים במקצועם.

ב.1.3. קורסים תיאורטיים/פילוסופיים שתורמו לגיבוש הזהות המקצועית

קטגוריה משמעותית זו, כללה אף היא קורסים ממינים שונים: קורסי מבוא, קורסי בחירה, קורסי חובה, קורסים דיסציפלינריים במסגרת לימודי ההתמחות ו/או קורסים במסגרת לימודי החינוך. אולם, המשותף לכולם הוא שהם תוארו ע"י המרואיינים כקורסים תיאורטיים שלא נועדו

מלכתחילה לתת כלים פרקטיים לעבודת המורה, אך בפועל המשיכו להנחות ללוות אותם בעבודתם המקצועית. קורסים אלו, עפ"י דיווחי הסטודנטים לשעבר, עוררו אותם לחשיבה רחבה מסדר גבוה (ברמה המטא-קוגניטיבית ו/או הערכית) על מהות תפקידם החינוכי ובחירותיהם החינוכיות כמורים.

- הקורס באמת היה משמעותי, שעד היום הוא נר לרגליי, באמת. הוא היחיד שאני באמת גם מיישמת... הוא סקר כל מיני תיאוריות חינוכיות... **הוא פיתח את החשיבה**... החשיבה על חינוך. הוא כל הזמן אמר שלמורים יש הרבה יותר חופש ממה שהם חושבים... ממש תרם לגיבוש הזהות המקצועית שלי" (מורה מתחילה)
- ...זה אמנם היה קורס מאוד תיאורטי... **לחשוב על דברים באופן תיאורטי לפני שאני מגיעה לאיזה פרקטיקה... בלאמץ לעצמי איזשהם ערכים**, או... מחשבה על הגישה שלי ספציפית לחינוך של אזרחות... אחר כך זה להבין איך אני מיישמת את זה... לפעמים אתה לא חושב על זה אתה מתחיל פשוט לעבוד... כי אין זמן וצריך לעשות שיעור עכשיו!
- "... זה למשל קורס שגרם לי לחשוב הרבה והרבה פעמים אני חושבת עליו, **זה חלק מגיבוש הזהות שלי** – אם את נותנת לילד להיות הוא עצמו או דווקא לא משלבת אותו מכניסה אותו למסגרת ואז הוא מקבל תרופות והוא לא באמת הוא, זה קורס שגרם לי לחשוב הרבה. גם היום בגישה שלי, אני לא חושבת שצריך לתת להם תרופות, קשה לי עם זה..."

כפי שנרמז מן ההתבטאויות שלעיל ויורחב בהמשך, על אף שמרבית המרואיינים הלינו על הפער בין ההכשרה 'התיאורטית מידי' שניתנה להם לבין צורכיהם הפרקטיים בשטח, תיאוריהם מלמדים כי לצד הביקורת החריפה, מרביתם חוו לפחות קורס תיאורטי אחד, שהיה משמעותי עבורם והמשיך ללוות אותם בעבודתם כמורים.

ב.4.1. קורסים בעלי אוריינטציה חברתית-פוליטית

קטגוריה נוספת של קורסים, שלא תמיד תוארו באופן מובחן מן הקטגוריה שלעיל, היו קורסים בעלי אוריינטציה חברתית-פוליטית שעסקו במשמעות החברתית של חינוך. תחת קטגוריה זו סווגו קורסים שונים שעסקו בסוגיות חברתיות שונות כגון: אוכלוסיות מוחלשות, מגדר, מיעוטים, זהויות לאומיות ואתניות שונות. להלן שתי התבטאויות שממחישות את תרומתם של קורסים מסוג זה, מנקודת מבטם של הסטודנטים:

- הקורס דיבר... על כל המסורבים שלא נכנסו לספרים אבל פעלו ועבדו. הקורס גם **מאוד גיבה וליווה את היצירה שלי כאמן ולא רק כמורה**.
- קורס בחירה ועוד קורס בשנה השנייה שאני לא זוכרת את שמו שגם עסק בפערים אבל בפערים בחינוך... זה למד אותי להסתכל אחרת על דברים **המון חשיבה הביקורתית**... על איך זה קורה בפועל הפערים האלה במערכת החינוך... ועד עכשיו אני נאבקת בסטראוטיפים ביני לבין עצמי וזה בזכות הקורסים האלו.

- הקורס... היה קורס מאוד תאורטי ומאוד לא מחובר לחינוך אבל הוא נתן לי המון ידע יסודי... על זכויות הילד, שאת פתאום אומרת זה פה זה הגבול, פה זה לא משנה מה הוא ילד וזה הזכויות שלו, וזה מלמד אותך לשים גבולות...

כפי שניתן ללמוד מן הציטוטים שלעיל, קורסים אלו תרמו לא רק לעיצוב זהותם המקצועית של המורים ותפיסתם אודות תפקידם כמורים, אלא אף תרמו לגיבוש זהותם החברתית של המורים כאזרחים וכבני אדם. ככלל, הסמינר זוהה ע"י סטודנטים רבים (לחיוב ולשלילה) כמוסד חינוכי שעוסק לא מעט במשמעות החברתית והפוליטית של החינוך ואף כמקום עם אוריינטציה פוליטית מאוד ברורה, שמאלנית ובהקשר אחרון זה נשמעו גם שתי התבטאויות ביקורתיות:

- אני מרגיש שלא נותנים הזדמנות שווה לכולם. מאוד פוליטי מה שקורה כאן. זה שמאל יותר מדי. זה מאוד ללכת לקראת אלה שזה לא שפת האם שלהם, אחינו הערבים. אבל עם כל הכבוד, זה לא נכון, כי כשאני החסרתי משיעור מספר פעמים, לעומת חבר ערבי, ממני ביקשו לעשות קורס חדש וממנו לא. יש פה העדפה.
- אני אמליץ לאנשים לבוא לסמינר, כן? שלא ישתמע שאני שונא... השאלות שלך מזמינות גם דברים קשים, אבל אהבתי גם את שבוע הפמיניזם, שזה נקרא נשמע קולך. אהבתי... את המשלחת לפולין... אהבתי את המקום שנותנים לקהילה האתיופית פה בסמינר. אהבתי את אגודת הסטודנטים... (אבל) הסמינר בעיני נתפס כמקום שמאלני... כשמשא פייגלין בא אני לא הרגשתי את זה. זה היה כזה מתחת לרדאר... כשזהבה גלאון, חוצצות... אני מצפה ממנה להנכיח ולאפשר את כל הדעות. ולשאול שאלות ביקורתיות... יש הבדל בין להשמיע דעה לבין להשתמש במקום הזה כתעמולת בחירות... ובחירתי מרצ בבחירות האחרונות.

על אף ההתבטאויות המסויגות שלעיל, במרבית הראיונות וכפי שניתן להתרשם מן הציטוט האחרון, גם בריאיון המלא עם שני המרואיינים שהעלו ביקורת על המכללה בהקשר זה, ניכר היה כי המחויבות של המכללה לחינוך ההומניסטי והעיסוק שלו בהקשרים הסוציו-פוליטיים של החינוך, נתפסו כעיקרון כדבר חיובי וכי הביטוי של זה בקורסים שיש להם אוריינטציה חברתית, נתפס ככלל כחשוב ומתבקש. כפי שפורחב בהמשך, היבט זה, קיבל חיזוק נוסף לקראת סוף הראיונות, כאשר שאלנו את המרואיינים, מה נקודות החוזק של הסמינר? ו/או כיצד תרמה ההכשרה לזהותם המקצועית (אם בכלל)?

5.1.2. קורסים שהעניקו כלים ומיומנויות תקשורת החיוניים לעבודתם כאנשי חינוך

הקטגוריה האחרונה של קורסים שתוארו ע"י המורים החדשים כקורסים המשמעותיים ביותר בתהליך ההכשרה, היא הקטגוריה של קורסים שהעניקו ללומדיהם כלים, מיומנויות ואסטרטגיות התמודדות עם סיטואציות חברתיות ורגשיות שונות בשדה החינוך. כפי שנרחיב מאוחר יותר, לא

מעט בוגרים ציינו את הצורך שלהם בהרחבת היבט זה ולכן, כאשר הוא קיבל ביטוי (וביטוי טוב) בהכשרה, זה נחוות כמשהו משמעותי למורים כבני אדם ולא רק רלוונטי ופרקטי לעבודתם במורים (כפי שיורחב בתת הפרק הבא). יתרה מכך, לא מעט מרואיינים, תיארו תכני לימוד אלו כמשהו שקיבל ביטוי בתחום ההדרכה הפדגוגית, שעליה נרחיב בתת פרק נפרד, אולם כאן הכוונה לקורסים עיוניים שפיתחו את ההיבט הזה, שמנייתוחי האורך והרוחב של הראיונות השונים, הסתבר כצורך מרכזי ומשמעותי עבור מורים חדשים במערכת. להלן מספר דוגמאות להמחשה:

- הקורס על **תקשורת אמפטיית**... זה הבסיס לדיבור עם הורים.. עם סייעות, זה עם כולם, הגורמים בעירייה... יכולים כל כך הרבה תקלים להימנע כשאת מבינה שההורה לא אומר משהו נגדך. הוא אמר משהו מתוך צורך שלו, אני מוצאת את עצמי שעיקר החזרה שלי בראש השנה לקורסים בסמינר זה לקורס הזה להיזכר... (מורה מתחילה).
- שני קורסים נוספים, שהעבירה ז' ונתנו הסתכלות אחרת על **תפקיד המורה, על מקום המורה בכיתה, מול הכיתה או כחלק מכיתה**. שם היה מקום קצת לפרק את המקום הפרונטלי הזה שהוא מאוד קל לנו. אז אתה עומד מול כיתה, מדבר מגבוה לא עם הגב, תמיד שיראו ושאתה תראה, קצת לשחרר את המקום הזה. הקורס הזה ממש גם השפיע על בעיקר על איך אתה תופס את עצמך כמורה. (מורה מתחיל)

כפי שיורחב בהמשך, היבטים נלמדים אלו, של מיומנויות תקשורת בינאישית, ניהול קונפליקטים, אמפטיה וכיו"ב, עלו בראיונות בעיקר כצורך שעלה בקרב המורים החדשים בתחילת דרכם, שלדידם לא קיבל מספיק ביטוי בתהליך ההכשרה ו/או קיבלו כמענה 'מאוחר מידי', רק בסדנאות הסטאז' ו/או הסדנאות למורים המתחילים שעברו.

2.2. קורסים עיוניים רלוונטיים

כאמור לעיל, לא מעט מרואיינים ציינו כי הקורסים שהם חוו כמשמעותיים ביותר היו גם הכי רלוונטיים לעבודתם וכי הם מוצאים את עצמם מהרהרים בהם ו/או חוזרים לסיכומיהם שוב ושוב. כמו כן, מרואיינים רבים, כשנשאלו על הרלוונטיות של תהליך ההכשרה לעבודתם בשטח, הם התייחסו בייחוד לעבודה המעשית ולהדרכות הפדגוגיות, עליהן נדבר בתת פרק נפרד. על כן, כעת, נתמקד בעיקר באותן תשובות של מרואיינים שתיארו קורסים עיוניים שנחו על-ידם כרלוונטיים לעבודתם החינוכית בפועל. שלושה סוגים של אפיונים כאלו תיארו הסטודנטים בהתייחסם לקורסים הרלוונטיים לעבודתם בשטח:

1.2.2. חיבור טוב בין תיאוריה לפרקטיקה (בדוגמאות, בכלים פדגוגיים וחומרים)

תחת קטגוריה זו סווגו לא מעט התבטאויות של סטודנטים לשעבר, שטענו כי הקורסים הרלוונטיים ביותר מבחינתם, היו במקרים רבים גם אלו המשמעותיים ביותר. תחת אפיון זה, תיארו

המרוויינים קורסים בהם המרצים הביאו הרבה דוגמאות מהשטח ו/או קשרו את הנלמד לתכנית הלימודים, ו/או סיפקו חומרים רלוונטיים שמתואמים לשטח, לתלמידים שונים, על צרכיהם ומסוגלותם. להלן התבטאות אחת להמחשה:

- **המון התנינו בקורס בכתיבת מבחנים, בהעברת הרצאות ושיעורים, איך אני בונה שיעור נכון מבחינת כמה אני נותן להם וכמה אני מבקש מהם להביא. אני כמעט ולא נותן בעיקר שיעלה מהם ובסוף אני משלים את מה שהם לא אמרו, אבל להראות להם שזה מגיע מתוכם. כל מה שאני רוצה ייענה בסוף אבל מהם. אז זה קורס שעזר לי, שאני משתמש בסיכומים שלו, אני נעזר בו. יש גם... קורס עם המון טקסטים. טקסטים טובים, חשובים כאלה. ... נחשפתי להרבה טקסטים שהם טובים בעיני גם לנוער.**

בהתבטאויות כגון זו שלעיל, הקורסים נחו כקורסים שימושיים, שהסטודנטים דיווחו כי הם חוזרים אליהם, הן ברמת שיטות ההוראה, הן ברמת התכנים והחומרים והן ברמת הלוגיקה הפדגוגית של מערכי השיעור עצמם. אולם, כפי שמלמד הציטוט שלעיל, היה אפיון נוסף לקורסים שהוגדרו כרלוונטיים במיוחד עבור הסטודנטים והוא תיאור הקורס כחוויה מלמדת.

ב.2.2. לימוד מתוך התנסות וחוויה: מודלינג פדגוגי

ההתבטאויות שסווגו תחת קטגוריה זו תיארו את הקורסים הרלוונטיים ביותר, כקורסים בהם המרוויינים כסטודנטים, קיבלו דרך השתתפותם בקורס, מידע חווייתי רלוונטי מאוד לעבודתם כמורים. היו שתיארו כי הם כסטודנטים התנסו בתהליכי הלימוד שהם נדרשו להעביר לתלמידיהם ו/או שהם התנסו בתהליכי הוראה שהם בסופו של דבר היו צריכים לבצע כמורים בכיתה. להלן דוגמא אחת להמחשה:

- **כל הקורסים של המדעים שלנו של הטבע אחד הדברים הכי משמעותיים שלי השנה וגם שנה שעברה זה הגינה. אני מוצאת את עצמי עושה עם הילדים את כל הניסויים ואת כל הדברים שני לימדה אותנו ואני רואה כמה זה נוגע בילדים.. זה משהו שאפשר לעשות בכל גן גם בגן עירוני כמו שלי.. זה משהו שאפשר דרכו ללמד הכול והבסיס שנתנו לנו בסמינר היה כל כך עמוק שאני מרגישה שאני.. אני פשוט עושה עם הילדים את כל הניסויים והגינה זה היה קורס שעבדו אתנו מעשי. לא רק הגינה, הגינה, הטבע המדעים היה המון סיורים... והכל שם היה מאוד מעשי אז קל לי לעשות את זה בגן כי חווייתי את זה על עצמי, לא למדנו תאורתי.**

ב.3.2. תכני לימוד רלוונטיים

קטגוריה נוספת של התבטאויות שתיארו קורסים עיוניים כרלוונטיים הדגישו את תכני הקורסים שנלמדו כתכנים חשובים ונחוצים ביותר לעבודתם היומיומית של מורים. תכנים שצוינו כרלוונטיים

במיוחד עסקו בתחומי: הערכה, החינוך המיוחד, קורסי בשפה והפרעות תקשורת ואף אומנות ותיאטרון. להלן שתי דוגמאות להמחשה:

- אני יכולה לומר לך שיש לי שתי חברות מהלימודים שהן לבד, אין להם צוות. כמה חשוב עבורן הקורס הזה של בניית מבחנים והערכה חלופית. יש גם קורס מאוד חשוב שלא נותנים עליו מספיק דגש והוא צריך להיות שנתי, זה קורס על לקויות למידה.
- ביצירתי נחשפתי למגוון תחומים.... תיאטרון...הגשת חומרים, וגם תנועה לגיל הרך, וגם אומנות... אהה כל אלה ממש עוזרים לי עכשיו בעבודה, כי לקחתי מכל תחום. ואני מרגישה שכל הקורסים שמציינים איזה תחום שונה בעשייה, זה מאוד הועיל לי.

בהקשר זה, חשוב לציין, כי הצורך שהביעו גננות ומורים חדשים במערכת ביותר קורסים שעוסקים חינוך מיוחד ו/או בהיבטים הפרקטיים תהליכי ההוראה-למידה-הערכה, באו לידי ביטוי בהתייחס למספר שאלות בראיונות. למשל, כפי שיורחב בהמשך, בהמלצותיהם לשיפור הקורסים בתהליך ההכשרה הנוכחי ו/או בביקורות שנתנו, בהתייחסם לחסרים בתכנים מסוימים בתהליך ההכשרה.

3.ב. ביקורות על הקורסים העיוניים הנלמדים

כאמור, על אף שלכל המרואיינים היו גם דברים חיוביים לומר על תהליך ההכשרה ועל קורסים שלמדו בו, לכולם גם היתה גם ביקורת מסוגים שונים. על מנת ללמוד מן הביקורות השונות ולמצות את ההתייחסות אליהן, חילקנו את ההתבטאויות הביקורתיות למספר קטגוריות מרכזיות: 1. ביקורות ברמת נושאי הקורסים והיצעם, 2. ביקורות על תכני הלימוד בקורסים עצמם המנותקים מן הדרישות בשטח, 3. ביקורות על אופן הלימוד בקורסים, פדגוגיה שמנותקת מהשטח 4. ביקורת על קורסים חסרים ותכנים שלא נלמדים בתהליך ההכשרה, 5. ביקורות ברמה המערכתית (על תזמון קורסים מערכת השיבוצים וכיו"ב); 6. ביקורות על רמת ההכשרה, בעיקר ממסלול ההסבה. להלן יפורטו תגובות המורים החדשים בהקשרים השונים.

3.ב.1. ביקורת ברמת נושאי הקורסים והיצעם:

התבטאויות המרואיינים על נושאי הקורסים והיצע הקורסים שהם נחשפו להם בתהליך ההכשרה היו מגוונות וכללו טענות ממינים שונים. למשל, נשמעה הטענה שיש קורסים כפולים ותוכן שחוזר על עצמו בקורסים שונים. להלן שתי התבטאויות להמחשה:

- היה לנו לאורך כל ה 4 שנים כל מני קורסים, נגיד קורס הוראת חשבון, סדנת הוראת חשבון, קורס הוראה מותאמת בחשבון.. עכשיו גם את מרגישה שזה חוזר על עצמו... (מוורה מתמחה)
- היו קורסים שחזרו על עצמם, קורסים שהכותרת שלהם זה היה נשמע אחרת ובפועל זה היה משהו אחר... אותם הנושאים הכללים שחזרו על עצמם: פערים בחברה, ניתוח של מעמדות סוציאקונומי

שונים המון קורסים על סטראוטיפים, קורסים על הסכסוך הערבי-יהודי, שזה מעולה, כאדם שחי במדינה, אבל זה חזר על עצמו **זה יצר ציניות מסוימת בקרב הסטודנטיות**, זה ממש גרם להיפך למיאוס מסוים בקורסים מסוימים (מתמחה).

כפי שניתן ללמוד מן ההתבטאויות שלעיל, מנקודת מבטם של הסטודנטים החזרתיות על תחומי תוכן מסוימים, נחוותה כמשהו מעיק, 'מיאוס' בלשון אחת הסטודנטיות, ולא כאופציה להעמקה. טענה נוספת שקשורה לזו הראשונה והושמעה אף היא בהקשר לנושאי הקורסים, היא שחלק מן הקורסים שכן היו בהיצע הקורסים **עסקו בנושאים לא מספיק רלוונטיים** להכשרתם בפועל כאנשי חינוך המתמחים בתחום תוכן מסוים. להלן רק חלק מן הציטוטים הממחישים את האמור:

- לא הגיוני בעיני לעשות סמינריון בשנה של סטאז'... חברה שלי בסטאז' עושה על תולדות האומנות בדגש על נשים, **איך זה קשור למקצוע שלה?** בשום אופן לא. היא צריכה לנהל גן והיא מבזבזת את זמנה בלנתח עבודות אמנות של נשים. זה בזיון בעיני. הסמינר בסטאז' זה המקום שלנו, איפה שאנחנו רוצים לחזק, איפה שאנחנו רוצים להיתרם ולהעשיר את עצמנו וזה לא קורה (מתמחה)
- היו לנו קורסים ביצירות בעידן הפוסט מודרני... אולי רלוונטי למי שלומד על יסודי, אבל זה לא רלוונטי למי שלומד ספרות ליסודי וגיל הרך.... איך מנגישים ספרות ילדים... איך אני עובדת אתו ככלי עבודה רגשי יותר. זה משהו שאני עשיתי את התיווך הזה לבד במהלך השנה (מתמחה)

ההתבטאויות שלעיל ממחישות כי היו קורסים שנלמדו ונחוו כלא מספיק רלוונטיים להכשרתם של הסטודנטים כמורים יכלו להיות קורסי חובה ו/או קורסי בחירה, שהסטודנטים נאלצו לקחת בגלל אילוצי השיבוצים, כפי שיורחב בהמשך. אולם טענה נוספת שעולה מן הדברים שלעיל היא כי יש פער גם בין תכני הלימוד הנלמדים בקורסים ובין צרכי השטח.

2.3.2. ביקורת על תכני הקורסים שמנותקים מהשטח, מתכנית הלימודים

על פי ביקורת זו גם כאשר נושאי הקורסים היו רחוקים מתכנית הלימודים ונתפסו כפחות רלוונטיים וגם כאשר נושאי הקורסים נתפסו על ידי המורים החדשים כרלוונטיים, התוכן שנלמד בקורס עצמו, נחוות לעיתים כמנותק מהשטח. קרי, לא מעט מורים חדשים, טענו כי היה פער בין תוכניהם של קורסים מסוימים, בעיקר קורסים דיסציפלינריים שלמדו ובין צורכיהם בשטח, ברמת התוכן-ידע הדרוש להם במפגש עם ספרי הלימוד ותכנית הלימודים של משרד החינוך. להלן, שני ציטוטים להמחשה:

- למדנו המון **קורסים תלושים שלא באמת נמצאים בתכנית הלימודים**. ואז אני באה ללמד את תכנית הלימודים ואני צריכה ללמוד חומר לפני כל שיעור. אז אני ספציפית... אני באה ללמד ו' ו ז' אז.. למדנו המון.. היו איזה 4 קורסים חובה על פמיניזם, אבל מה עם תכנית הלימודים? (מורה מתחילה)

- החומר שהועבר בקורסים הוא לא חומר שאתה מעביר לתלמידים אחר כך, אז הם היו טובים והמרצים היו בסדר גמור, מעניינים.... (אבל) זה לא רלוונטי לצורך הוראה לצורך העניין, לא, בכלל לא.... הוא היה אומר לנו הרבה, כן לכו לאתר יש שם את התכניות לימודים, יש שם חומרים, יש שם דברים. אבל זאת מאוד מין הרגשה כזאת שהמורה צריך בעצם ליצור מעצמו את הכל כן? אין בדיוק מערכי שיעור מסודרים, אין שום דבר אתה צריך להמציא את זה בעצם.

ציטוטים אלו ממחישים את הצורך של המורים החדשים בהכשרה שיותר מתכתבת עם דרישות מערכת החינוך ואילווציה. יתרה מכך, הביקורת שהעלו המורים החדשים על הפער בין האקדמיה לצורכי השטח, לא התמצתה בטענה כי מרצים נוטים להתעלם מתכנית הלימודים בהוראתו של תחום דיסציפלינרי זה או אחר. אלא, היא שיקפה גם פער מהותי יותר בין אקדמיה לפרקטיקה, הפער בין מומחים לתחומים דיסציפלינריים שונים ובין מומחים לחינוך, שפועלים בשטח. פער זה בא לידי ביטוי, בין היתר, בהתבטאויות מרואיינים שצינו כי תכניות ההכשרה שעברו התמקדו הרבה יותר בתחום הדיסציפלינרי של ההתמחות, מאשר בהכשרתם החינוכית כמורים לעתיד. כך למשל התבטאו בנושא מספר מרואיינים:

- מבחינתי אין תהליך הכשרה. אני הרגשתי שאני פשוט לומדת תואר שני ושאיני לא נמצאת בתהליך הכשרה.. אני חושבת שתהליך הכשרה הוא הרבה יותר עמוק ממה שאנחנו מקבלים. ... הרגשתי שאני מגיעה לסמינר הקיבוצים ללמוד קורסים מסוימים... כל הזמן זעקנו ושאלנו ואמרנו חברים תלמדו אותנו להיות מורים. אין ספק שהניסיון הוביל אותנו לאותן תשובות לשאלות שהתעוררו אצלנו... אני יודעת באופן אישי מחברות שפרשו כי לא עמדו בסטרס של השנה הראשונה"
- מה שהיה חסר לי... זה כלים פרקטיים... איך ללמד. איך ללמד כתיבה, איך ללמד קריאה, איך ללמד אוצר מילים. ממש דרכים פרקטיות. אני לא אומרת שלא קיבלתי מזה משהו בסמינר, היה משהו. לא מספיק.... הרבה קורסים... היו כללים ולא פרקטיים....

כפי שנרמז בציטוט האחרון ויורחב בסעיף הבא, הפער בין האקדמיה לשטח, בא לידי ביטוי לטענת הסטודנטים לשעבר, לא רק ברמת נושאי הקורסים ותוכניהם בפועל, אלא גם ברמת הפדגוגיה ואופן הלימוד בקורסים מסוימים.

ב.3.3. ביקורת על אופן העברת הקורסים (פדגוגיה מנותקת מהשטח)

טענה נוספת שהעלו המרואיינים כלפי מערך ההכשרה ברמת הקורסים, נגעה כאמור לגישות הפדגוגיות בהן נקטו המרצים. ככלל, הטענה הייתה כי לא היה מספיק מודלינג פדגוגי בקורסים, באופן שיספק להם כלים מעשיים ו/או תוצרים מעשיים שימחישו להם את הנדרש מהם בעבודתם. ראו למשל את הציטוטים שלהלן:

- רוב הקורסים בכלל בסמינר בעיני, לא נתנו מספיק כלים מעשיים... לא לימדו באופן מפורש איך ללמד אלא יותר ביקשו מאתנו להראות איך היינו מלמדים את הדבר הזה. לכו תעשו עבודה, תכינו מערך שיעור על... ונתנו משוב, אבל מה זה עוזר לי שלא מלמדים אותי באופן מפורש? ... אני מבינה

אם זה קורה בסוף הקורס... אבל קודם כל תלמדי אותי!... יש משהו תלוש בין איך שמלמדים בסמינר למה שאת פוגשת בשטח. בשטח יש לך ספר, את מקבלת ספר קליק 3, ספר מחברת "יאללה תתחילי ללמד". מה מלמדים אותך בסמינר? איפשהו בעננים, "טוב, אז מה נלמד אותם עכשיו? יאללה בוא נלמד אותם feelings". מאיפה אתה לוקח את זה? לטעמי היו צריכים כל הזמן ללמד בצמוד לתוכנית הלימודים, ל-curriculum וזה משהו שלא עשו... רק המדריכה הפדגוגית קצת עברה אתנו... אני לא ראייתי למשל שהמרצה מביאה מספיק דוגמאות משלה לתכנוני שיעור... שהיא מראה לנו step by step, איך לתכנן את השיעור (מורה מתחילה)

- **הם נותנים לנו את החימר ואני אמורה להפוך את זה לפסל, הייתי שמחה לראות פסלים בצד, לא בהכרח הייתי מפסלת בדיוק אות, אבל כיף לי שזה שם. אגב בקורס מוסיקה... היא ממש נתנה לי כלים שיכלתי לקחת מהקלסר שלי וטיפה לשנות אותם. קצת תוצרים חינוכיים. קצת.**

על פי ביקורות חשובות אלו, אופן הוראת הקורסים, גם אם כביכול הוא אפשר לסטודנטים להתנסות בעצמם בדבר האמיתי, בהכנת חלקים משיעור, בפועל, הוא נחוה ע"י אותם מרואיינים כמנותק מהשטח ולא מספיק רלוונטי להכשרתם כמורים. שכן, מן הציטוטים נמצאו למדים שחלקם נדרשו להתנסות בעשייה חינוכית עוד לפני שלמדו איך לבצע, ולהכין תוצרים חינוכיים עוד לפני שהוצגו בפניהם מודלים מוצלחים לתוצרים אלו, שגובשו והועברו בשטח, בכיתות הלימוד עצמן וכיו"ב.

טענה נוספת שהעלו מרואיינים שונים, ומתקשרת לפער בין האקדמיה לשטח נוגעת לתפיסות החינוכיות ולמערך הציפיות הנלווה להן, שמציג ומקדם הסמינר. ככלל, נטען כי הסמינר בהכללה, מדבר על חינוך בצורה מאוד אוטופית. על פי המרואיינים שהשמיעו טענה זו, מדובר בשרטוט של תמונת מציאות 'וורודה מידי'. מערך הציפיות שנלווה לתמונת מציאות זו, היה מבחינתם מטעה ולא הכין אותם רגשית למציאות הקשה שפגשו בסטאז'. מרואיינים אלו, רובם מהB.A, מהיסודי ומהגיל הרך, פירטו והסבירו כי הסמינר מציג מודלים חינוכיים יפים, אך רובם מנותקים מן הקשיים והמצוקות שהם פגשו במערכת החינוך בפועל. כך התבטאו בנושא שני מרואיינים:

- **אני מרגיש שהקושי הרציני שלי בסטאז' זה שהסמינר מדבר בצורה מאוד אוטופית. בצורה מאוד מאוד אידיאלית. על הילדים... הטובים והמצליחנים ואיך נגיע אליהם ואיך נאתגר אותם. פחות על... ילד שחי עם רק הסבתא כי לאמא שלו לקחו את האמהות.... ילד שהשפה שלו מאוד מאוד דלה. מה עושים איתו? איך מדברים איתו? ילד שאת חושבת שמשוה נויירולוגית אצלו לא בסדר... קטונתי מלאבחן, מה עושים איתו? איך מתמודדים איתו בגן? איזה כלים פרקטיים יש לך?.. יש לי ילד עם טורט בגן. לא דיברו איתי על זה.... (מתמחה).**
- **למרות המדריכה הפדגוגית... שחשפה אותנו וגרמה לנו לי לא להיות נורא נאיביות... עדיין החלום היה נראה מאוד וורוד.... יצאתי לשטח עם כל המושג הגדול הזה של הכלה להכיל את ההורים... אני הייתי בטוחה שאני מגיעה למיני סמינר שיחבקו אותי שם... הסיורים מאוד מנותקים מהשטח לקחו אותנו לסיורים באנתרופוסופי, בדמוקרטי וזה לא ככה במערכת החינוך. (מורה מתחילה)**

טענות אלו, בדבר שרטוט מציאות שהיא ורודה מידי, חזרו על עצמם בהקשרים שונים וכפי שנרחיב מאוחר יותר, הן חזרו והופיעו גם בהתייחסם של המרואיינים לעבודה המעשית ולתרומתה להכנת הסטודנטים לעבודה בשטח.

ב.4.3. ביקורת על קורסים ותחומי לימוד שחסרים בתהליך ההכשרה

טענה נוספת בהקשר של הקורסים, הדגישה את הצרכים של המורים החדשים בחשיפה לתחומי ידע ותוכן שעל פי חלקם, לא קיבלו מענה מספק בתהליך ההכשרה. ישנם שני תחומי ידע כאלו שחזרו על עצמם במספר ראיונות, ככאלו שהיו תורמים אילו נלמדו ו/או בהיקף רחב יותר. תחומי הידע-תוכן שהוזכרו בהקשר זה הם: קורסים בחינוך מיוחד, קורס במיניות בקרב ילדי החינוך המיוחד, קורס בניהול גן, קורס המכין את המורים החדשים/הגננות להתמודד עם דרישות ואילוצי המערכת החינוכית בה הם עובדים ונותן להם מידע מעשי ועקרוני על מה נדרש מהם, זכויותיהם וחובותיהם; קורס שעושה הכנה מעשית ונפשית לבוגרי תהליך ההכשרה להתמודד עם הלחצים הצפויים והלא צפויים שהם עשויים להתמודד עמם.

הצורך ביותר **קורסים בחינוך מיוחד**, עלה כמעט מכל המרואיינים שלמדו חינוך לגיל הרך, במסלולי החינוך היצירתי, הדיאלוגי והגיל הרך. להלן מספר דוגמאות להמחשה:

- לא היה לי שום קורס בחינוך מיוחד. לא נפגשתי בכלל עם ידע של חינוך מיוחד. אהה הייתי צריכה, ילד אחד בגן שלי שהלך השנה לוועדת השמה, כי ישר ראיתי את ה... הצורך. אבל לא ידעתי להסביר בדיוק, הרגשתי שיש לי חוסר בידע. אהה הרגשתי ש... לא דיברו איתנו על אוכלוסיות מיוחדות... וגם משפחות חד הוריות וגם משפחות... חד מיניות... איך אתה מתמודד עם זה במהלך השנה, אתה מעביר, איך אתה מעביר את יום המשפחה. אז אתה במהלך השנה חושב מעצמך, אין לך רקע בזה. (גננת-מתמחה)

- הצורך? בעיקר ברמת הידע המקצועי, אני לא למדתי חינוך מיוחד וכגננות בחינוך הרגיל אנחנו אלה שצריכות להפנות לחינוך מיוחד. כל הידע שלי זה בגלל שב"מהות" המשכתי לעשות פרח במהות ואני מאוד בקשר עם אופירה וענת, ואני חייבת להן את הדרך המקצועית שלי. אז רק בזכות ענת אני יודעת על הפרעות קטנות... אבל זה ממש צורך... (נ) בסמינר קיבלנו קורס מרכז בסמסטר אחד על כל ההפרעות שיש נקודה על כל דבר... ואני מרגישה שבחינוך הרגיל עוד יותר צריך ללמד על זה כי אנחנו בסופו של דבר אמורות להגיד שיש בעיה. (גננת- מתחילה)

הצורך בקורס נרחב שעוסק **במיניות וחינוך מיני** בקרב ילדי החינוך המיוחד ובאופני ההתמודדות עם אתגרים העולים מן השטח בהקשר זה, עלה בראיונות עם שתי מורות מתחילות מן החינוך המיוחד, להלן דוגמא להמחשה:

- מה הצרכים שלי? **ללא ספק- מיניות בחינוך מיוחד**. יש קורס בחירה אחד כזה בסמינר ולא הצלחתי להיכנס אליו.. פה זה בוער כל כך, גם לילדים בכיתה א', אני לא יודעת הרבה פעמים איך להתמודד עם זה... נגיד..נגיעות שיש פה למשל אפילו סתם אם זה נגיעה בטוסיק אבל זה לא אמור לקרות.

ילדים שנוגעים בילדים אחרים, או למשל ילד שאומר לילדה בכיתה א' – את חתיכה והוא גם אמר את זה לי... (נ, מורה מתחילה בחינוך המיוחד).

הצורך בקורסים, בהתנסות מעשית ובהדרכה פדגוגית המכוונת לניהול גן בקרב גננות, בא לידי ביטוי הן כאשר שאלנו על קורסים שהיו חסרים לך והן כאשר ביקשנו מן המרואיינים להתייחס לחסרים וצרכים שעלו מן התנסות המעשית. להלן אחת ההתבטאויות בנושא להמחשה:

- אני חושבת שיותר נכון להקדיש את שנה ג' ללמוד על גני עירייה, מי מנהל אותי מול מי אני עובדת נכון שכל עירייה היא שונה. על מה אני אחראית? פתאום למדתי שאני אחראית על ניהול כספים, אף אחד לא לימד אותי שאני צריכה לפתוח חשבון עסקי ולא אישי, אמרו לנו שנגיע לעירייה לימדו אותנו אבל לא מעניין את העירייה שאת גננת חדשה. אני קיבלתי טיפ מגננת שלעולם לא לפתוח את חשבון הגן במקום שנמצא החשבון האישי שלי כי יכולים להגיד שאני עושה העברה בין חשבונות, דברים קטנים. ובכלל כל הגורמים בעירייה שאת מנהלת גן את אחראית על האינסטלציה של הגן ועל החשמל של הגן... השפה של השטח את לומדת אותה לאט לאט ובדרך את עושה המון טעויות טיפשויות. לי בתחילת שנה שעברה היו המון קבלות שלא שמרתי, לא הבנתי שכל קבלה קטנה חשובה. הטעויות של הכספים זה נושא רגיש, אני לא הבאתי קבלות אז זה כספים שאני שלמתי עליהם זה טעות שלי לדעתי זה היה קרוב לאלף שקל שלא יכולתי לקחת מחשבון הגן כי לא שמרתי את הקבלות. אם על הקבלה לא רשום חשבונית מס ושם הגן אז היא לא נחשבת לך את לא יכולה להגיש אותה. נגיד ב"מכללון" צריך לבקש מהם. זה דברים שאמרו לנו תלמדו שתגיעו לשטח, את השטח לא מעניין שאנחנו חדשות אני צריכה לעבוד (מורה מתחילה).

כפי שניתן להתרשם גם מן הציטוטים שלעיל, צורך נוסף שעלה מתוך הראיונות בהקשר זה, היה הצורך בקורסים שעוסקים בדרישות ואילוצי המערכת, בזכויות ובחובות שלהם כמורים חדשים ו/או גננות חדשות. כפי שפורט בהמשך, היבט זה אף עלה ביתר שאת, כאשר שאלנו אותם על כך באופן ישיר, במסגרת שאלות על סוג הידע ו/או המיומנויות שעמם הם יצאו מתהליך ההכשרה. להלן שני ציטוטים שמבטאים את הלך הרוח של המתבטאים בנושא:

- יש קשיים מערכתיים... התחושה הזו של האי-ליטראליות.. אל מול תלוש השכר, המבנים הגדולים יותר של המערכת... לא עשו לי איזושהי פריסה מבנית של מה זה בדיוק בית ספר. אני חושב שהיה שיעור אחד ש...קראנו חוק חינוך ממלכתי... ניסינו להבין מה ההיבטים החוקיים המשפטיים אבל ישר זה הולך תמיד להיבטים ביקורתיים...עכשיו בסדר, (אבל) אני קודם כל רוצה להבין מה היא המערכת (מתמחה).
- ... אף אחד לא הכין אותנו מה זה להכין תיק גן, כל המסמכים... (סטז'רית)

לצד הצורך בהכנה פרקטית ואדמיניסטרטיבית למערכת הבית ספרית ואף למערכת העירונית במקרה של ניהול גן, עלה צורך בקורס נוסף שעורך הכנה נפשית ומעשית יותר, שתאפשר להם להתמודד עם ההיבטים הלא צפויים של המערכת ועם הלחצים המקצועיים והנפשיים שעוברים עליהם בשנת הסטאז'. בהקשר זה, עלו מספר רעיונות די יצירתיים בקרב הסטודנטים, שכדאי להביא בחשבון, כאשר חושבים על אפשרות של קורס שכזה שמכין אותם להתמודד עם השטח הלא צפוי:

- שייכנסו יותר קורסים בתחום הפסיכולוגיה.... גם בתחום הפסיכולוגיה של המורה, תמיד נתנו לנו את הפסיכולוגיה של המתבגר, אבל אף פעם לא נתנו לנו את הפסיכולוגיה של המורה, מה קורה כשהוא פוגש את התלמיד. (מורה מתחילה)
- לא לימדו, לא קיבלנו כלים בסמינר, להיות אה... מה שנקרא לשלוף... לדעתי אולי אפשר... ביום הוראה, ביום רגיל שהסטודנטים כבר במכללה שלומדים יום ארוך, לעשות איזה שהוא סוויצ' בעלילה... אתם נכנסים עכשיו לשיעור כי זה מה שקורה בפועל, ואת אף אחד זה לא מעניין אם בא לך או לא בא לך, המנהל אמר אתה נכנס לשיעור... ולדעתי אפשר יותר לשים על זה דגש על העניין של השליפה ולהיות יותר יצירתיים.

ב.3.5. ביקורות על הקורסים ברמה המערכתית

סוג נוסף של ביקורות שהשמיעו מרואיינים שונים על הקורסים שלמדו במסגרת תהליך ההכשרה בסמינר, נגעו לרמה המערכתית. במסגרת זו נשמעו טענות שונות שיפורט להלן ובכללן: ביקורת על תזמון הקורסים, על מערכת השיבוצים, מיזוג לא מוצלח של מסלולים והעדר כתובת לתלונות. נתפתח בהצגת הטענה הראשונה. ככלל, הטענה הייתה לוגיקת סידור הקורסים לוקה בחסר, כי ישנם קורסים שיותר מתאים ללמוד קרוב לסיום התואר (בגלל הערך הפרקטי שלהם) ויש קורסים שמתאים ללמוד בתחילת התואר, שפותחים צוהר לעולמות תוכן שונים, מלמדים שפה מקצועית ומהווים בסיס לתהליך ההכשרה כולו, כמו קורסי המבואות למיניהם. אולם בפועל, לטענת המלינים, זה לא תמיד היה כך, להלן שלושה ציטוטים להמחשה:

- חשוב לי לומר שאחת הטעויות שנעשו לדעתי הוא סדר הקורסים. בשנה ראשונה סמסטר א' היה לנו קורס מאוד חשוב הערכה חלופית והוא היה צריך להיות סמסטר ב' בשנה שנייה. לא הבנו מה רוצים מאתנו... היום כשאני בונה את המבחנים אני יודעת שיש לזה משקל כל כך כבד... וזה בדיוק תהליך הכשרה, זה לא למידה. ללמד לכתוב מבחנים זה להכשיר את המורה לעתיד איך לעשות את זה בדרך הנכונה. (מורה מתחילה)
- אני אהבתי את רוב המרצים, המרצים זה לא העניין. הקורסים התחילו בסדר לא מסודר. למדתי קורסים מאוחרים לפני קורסים מוקדמים ויש בזה משהו אווילי... זה נראה כאילו אין תוכנית מוגדרת סיסטמטית מובנית... שאין סדר, אין הגיון. אני הייתי צריכה להבין, המרצים דיברו על מושגים ואמרו לי "מה לא למדת את הקורס הזה?" (מורה מתחילה)

בהמשך לכך, היו גם טענות על קורסים/מיומנויות שנלמדו מאוחר מידי, ורק במסגרת סדנאות ההתמחות/ המורים המתחילים, בעוד הצורך המעשי בידע הרלוונטי, היה נחוץ למורים החדשים, הרבה קודם. באופן ספציפי, מרואיינים ממסלולים שונים, נתנו דגש מיוחד על קורס אחד של הערכתם נלמד 'מאוחר מידי' ולא בעתו, וזה קורס הכנה ליחסי מורים- הורים. כפי שנפרט בהמשך, היבט חסר זה אף קיבל חיזוק נוסף, כאשר שאלנו את המרואיינים על כך ישירות, במסגרת שאלות שעסקו במיומנויות שרכשו בתהליך ההכשרה. להלן דוגמא להמחשה:

- רוב הסטודנטים מקבלים את **הקורס הוריים בסמסטר ב' של הסטאז' – זה טעות, אתה צריך את הליווי בתחילת השנה**. אולי זה נכון בסמסטר א' ולא ב' אבל תעשו משהו קדם שמתמקד נטו בתחילת השנה והמשמעות שלה. (מתמחה, גן, גיל הרד)

ביקורת נוספת ברמה המערכתית, שמתקשרת למה שנאמר כבר לעיל, בדבר תחושת אי הרלוונטיות של קורסים מסוימים נגעה למערכת השיבוצים של הקורסים. הטענה הייתה שיש היצע מוגבל של קורסים ושיש תחרות גדולה מידי על מי ישובץ איפה, וכתוצאה מכך, המפסידים 'בתחרות' מצאו את עצמם לומדים קורסים שלהערכתם אינם רלוונטיים להכשרתם כמורים/גננות שמיועדים לעבוד במסגרות חינוך מובחנות. להלן דוגמא אחת להמחשה:

- יש **מספר מאוד מוגבל** (של קורסי בחירה וסמינרים) ונוצר מצב **שכולם עתים על המחשבים** ואז אין מקום, כשאין מקום את חייבת למלא את הנקודות... (מתמחה)

כפי שניתן להתרשם מן האמור לעיל, הביקורת על מערכת השיבוצים, לא התמצתה בביקורת על אי-הרלוונטיות של קורס זה או אחר ואף לא בטענה שאין מספיק מגוון. התחושה שעולה מן הציטוטים שלעיל ומקבלת חיזוק גם בציטוטים אחרים, היא שעצם האילוץ להתחרות והפסדו-בחירה מנקודת מבטם, יצרו בס תחושה של ניכור מהמערכת או כפי שכינתה זאת אחת המרואיינות תחושה של 'ייעוץ לא אישי', מעין 'שבץ נא', שמאחוריו עומדים לא שיקולים חינוכיים אלא שיקולים אדמיניסטרטיביים, להלן דבריה לשם המחשה:

- היה בלגאן רציני בסדר של הקורסים, דוחפים אותך לאן שאפשר, לאן שיש. קורסים נסגרים מהר מידי לפני שהספקת להירשם. ואז את לא יכולה להיכנס אליהם ואז את צריכה ללכת לקורסים שהם בכלל לא קשורים אליך או בשעות מטורפות ... היו לי חורים באמצע או הייתי צריכה לחכות לאיזה קורס בסוף היום. ברדאק, פשוט ברדאק נוראי... הייתי מעדיפה ... שבניית התוכנית תהיה אישית אבל לאורך כל התקופה ולא לאורך "בואי נסתכל עליך רק הסמסטר הזה / רק השנה הזאת". וגם הייעוץ הוא לא אישי בכלל. זה כמו "שבץ נא" איפה משבצים אותך, לא מסבירים לך כלום, לא אומרים לך רגע זה צריך להיות לפני זה, זה צריך להיות אחרי זה, פה יש קורס מקדים, פה יש... הייעוץ הוא לא אישי, תוקעים אותך שזה יסתדר לפי השעות וזהו... מי שייקח את זה ויבדוק מה למדתי כל סמסטר כל שנה, מי שמבין איך הדברים "צריכים להיות" הוא יגיד "זו לא מערכת שבנויה בהגיון, את למדת דברים בצורה לא הגיונית, לא לפי הסדר". אני בטוחה ואני חותמת על זה. כי זו הייתה התחושה שלי ושל החברים שלי לאורך כל ההסבה.

ביקורת אחרונה שעלתה ברמה המערכתית, ואמנם נשמעה רק פעמיים בודדות (שתיהן ע"י בוגרות מסלולי הסבת אקדמאים) היא כי אין כתובת לתלונות וגם אם הייתה, התחושה הייתה שאין כ"כ מה לעשות עם בעיות שצצו בקורסים שונים, במהלך הסמסטר. להלן דוגמא אחת להמחשה:

- אחת הבעיות גם בסמינר בהקשר הזה זה **שלא היה באמת למי להתלונן** ולא היה מי שיטפל גם אם התלוננת למישהו, אין מה לעשות. במקרה של המרצה הזאת, במיוחד, **לא היה מה לעשות כי היא בכירה. פשוט בזבוז** של שנה ואת התוכן הזה גם לא למדנו ויצאנו לעבודה בלי זה. וזה נושא מאוד

חשוב ומאוד פרקטי... ופניתי למחלקה וביקשתי ואמרתי אני רוצה לקבל את הקורס הזה בצורה אחרת כי לא למדתי את הנושא הזה. לא. לא היה עם מי לדבר בעניינים לעומק.

העובדה שביקורות אלו הושמעו ע"י סטודנטיות לשעבר ממסלול ההסבה, אינה מקרית להערכתנו והיא מתכתבת עם ביקורות נוספות שהושמעו בעיקר ע"י בוגרי מסלולי ההסבה, שיש לתת עליהם את הדעת, כפי שיפורט להלן.

ב.3.6. ביקורות על רמת ההכשרה

אחת הביקורות היותר קשות על תהליך ההכשרה בסמינר, נגעה לרמת ההכשרה שקיבלו בוגרי הסמינר. ביקורות אלו הגיעו ברובן מכיוון מאוד ברור, של בוגרי מסלולי ההסבה למיניהם. מתוך חמישה מרואיינים שהשתייכו כאמור למסלול ההסבה, שלושה מהם השמיעו ביקורות קשות על איכות הסטודנטים הלומדים בסמינר וארבעה מהם על איכות ההוראה הניתנת במוסד. כל הארבעה למדו את התארים הראשונים שלהם באוניברסיטאות, בתחומי מדעי הרוח והחברה ושניים מהם המשיכו, במקביל או מיד לאחר לימודיהם בסמינר, לתואר שני באוניברסיטה.

הביקורת הראשונה של שלושה מהם הייתה כאמור על איכות הסטודנטים הלומדים בסמינר. הם ציינו כי לא התחברו לסטודנטים 'הצעירים' יותר, שלא ממסלול ההסבה, ואף ביקרו אותם על הרמה הלימודית הנמוכה שלהם במקצוע ההתמחות, על התרבות הכיתתית שייצרו, שהפגינה לטענתם חוסר רצינות וזלזול בלימודים ועל הדיונים בכיתה שהיו שטחיים ולא מעמיקים דיים. להלן התבטאויות להמחשה:

- **היה מן מרמור כזה של את יודעת של מורים (לעתיד) שמתנהגים כמו תלמידים. כל הזמן עם הטלפון ודיבורים ביניהם. סינון, סינון. חייב להיות איזה שהוא סטנדרט לא יכול להיות שכל מי שבא ללמוד הוראה ומוציא 60 או 65 בממוצע שלו, אחר כך הולך ונהיה מורה זאת אומרת, זה חייב להיות איפשהו נקודת של מינימום. לא יודעת 80!! לא יודעת או... יש הרגשה שכולם יכולים להיות מורים... זה פספוס מאוד גדול... זה מאוד משפיע באווירה הכללית גם של.. אנשים בלי באמת מוטיבציה ובלי באמת רצון וכזה מין, כל הזמן מין להעביר אותה כזה.. זאת אומרת כמובן לא כולם אבל יש את האחוזה הזו שהוא תמיד מאוד מורגש (מורה מתחילה).**

מרואיינים אלו בהסבה, תפסו את הסטודנטים הצעירים, במסלול ההכשרה הרגיל, לא רק כחלשים מהם מבחינת רמת הלימודית אלא גם 'כלא-רציניים' דיים ביחסם למקצוע ולעומק האחריות הכרוכה בו. הביקורת על מוסד הסמינר בהקשר זה, הייתה קודם כל, על זה שהוא מקבל ללימודי הוראה סטודנטים כה חלשים שהופכים למורים חלשים שפוגעים ברמת החינוך הכללית ובכבוד המקצוע עצמו. סף הקבלה, נרמז באחת ההתבטאויות שלעיל, צריך להיות הרבה יותר גבוה הן ברמת ההישגים הלימודיים והן ברמה הערכית/מוטיבציונית. אולם הביקורת על הסמינר לא נעצרה כאן. שכן, טענה נוספת שקידמו מרואיינים אלו בהקשר זה, היא כי הרמה הנמוכה של הסטודנטים

אף מורידה את רמת ההוראה בקורסים הנלמדים במסגרת תהליך ההכשרה. להלן התבטאויותיהם לשם המחשה :

- פשוט במסלול שלמדתי מתייחסים לכל המורים של בית ספר יסודי כאילו הם מפגרים. באמת. קורסים תתי רמה ברמה שלא נתקלתי בחיי בדבר כזה.... מורים טובים היו צריכים להתעלם מהאוכלוסייה, הולכים לפי הקצב שהם מאמינים בו לא לפי הקצב של התלמיד הכי גרוע בכיתה.... הטיעון שלי הוא גם שלא צריך לקבל וגם ללמד ברמה גבוהה... (מורה מתחילה).
 - הרמה הרגישה מאוד נמוכה בלימודים בסופו של דבר... יותר בגלל הסטודנטים ואולי בגלל היחס של המרצים, בגלל שהעבודות מאוד קלות, זאת אומרת, אני מצמצתי את העבודות סוף קורס... כן? שוב, לא מספיק demanding... אין כמעט מאמרים... זה בדיחה!... (מורה מתחילה).
- חשוב לציין כי אף מרואיינים אלו, שדיברו קשות על הרמה הנמוכה של הקורסים שלמדו בסמינר, קשרו זאת בעיקר לרמה הנמוכה של הסטודנטים ולמרצים ש'מתאימים את עצמם'. שכן, שלושתם ציינו גם שמות של קורסים ומרצים שהיו משמעותיים עבורם בסמינר. אולם הביקורות על רמת הקורסים לא נעצרו רק בבוגרי מסלולי ההסבה. היו עוד שתי התבטאויות של סטודנטיות שביקרו את רמת הקורסים בסמינר, שתיהן העידו על עצמן כמצטיינות, להלן התבטאות המחשה :
- היו קורסים שהרגשתי סטודנטית והיו קורסים שהרגשתי תלמידת תיכון. בקיצור היו כמה קורסים שזלזלו באינטליגנציה שלי... בזבוז זמן. היו קורסים ברמה נמוכה. (מתמחה)
 - מבחינת שיפור, אני חושבת שיש כל מני קורסים שצריך להעלות להם את רמת התוכן. רמה אקדמית. הרמה האקדמית בקורסים מסוימים נמוכה... (מורה מתחילה)
- כפי שניתן להתרשם מן האמור לעיל, אף על פי מרואיינות אלו, היו קורסים שבהם, לתחושתן, המרצים לא מספיק סמכו על האינטליגנציה של הסטודנטים והנמיכו מידי את רמת התוכן והדרישות. ביקורות אלו של קצת פחות משליש המרואיינים (5 מתוך 18 מרואיינים), אומרות דרשני. יתרה מכך, לאור העובדה שמרבית הביקורת מגיעה ממרואיינים שהשתייכו למסלולי ההסבה, ניסינו למצוא לכך הסבר מתוך הראיונות. דבר אחד שבלט מאוד (בקרב לפחות שלושה מרואיינים) הוא שאחד הדברים הראשונים שמבקשים סטודנטים שנכנסים למסלול ההסבה הוא לצמצם את שעות הלימוד שלהם למינימום (בעיקר בתחום ההתמחות). מהראיונות ניתן ללמוד כי היות וסטודנטים אלו מגיעים כבר עם תואר, הם לא באים לסמינר בשביל התואר האקדמי, אלא בשביל לקבל הכשרה פרקטית ורלוונטית שתלמד אותם להיות מורים. אולם הם לומדים לצד סטודנטים ללא תואר, שמוכשרים בין היתר גם להיות אקדמאים, על כל הכרוך בדבר. ניתן לשער כי הפער הזה והמטרה המאוד ממוקדת עליה הצהירו בוגרי מסלולי ההסבה, שבאו בעיקר ללמוד איך להיות מורים, הגבירה את התסכול ותחושת 'בזבוז הזמן' שחשו, כאשר שנאלצו ללמוד קורסים כלליים, שלדידם מותאמים לסטודנטים ברמה נמוכה ואין בהן מספיק נגיעה לשטח. להלן שני ציטוטים המתארים הלך רוח בעייתי זה. האחד, מתאר די בקיצוניות את הציפיה המאוד

אינסטרומנטלית ללימודי התעודה עמה הגיע הסטודנט והשני, מבטא את תחושת המחסור בכלים פרקטיים המחוברים לשטח:

- הגישה שלי הייתה... **שהנוכחות כאן מבחינתי זה IN AND OUT זה לעשות את מה שהסמינר דורש**... עד כמה שאני יכול לצמצם את היקף לימודי ההסבה שלי כי ראיתי בהם סוג של הפרעה ליום יום שלי ולעבודה שלי... **לא אפשרתי לעצמי אולי לספוג או להרוויח או לרכוש את כל מה שיכולתי. נראה לי". (סטז'ר)**

- מצד אחד זה מבאס אותי שאני יוצאת מהסמינר ואני מרגישה שלא באמת קיבלתי איזשהם כלים אמיתיים.. איך להתמודד עם משרד החינוך, עם הבירוקרטיה... או כלים פדגוגיים... ומצד שני אני לא יודעת אם באמת יש אפשרות לתת כלים כאלו".

אמנם, הענות לציפיותיהם של סטודנטים אלו, לצמצם כמה שיותר את הקורסים הנלמדים בסמינר, מצד אחד הופכת את הסמינר למקום אטרקטיבי לאקדמאים מוכשרים, שביקשו לראות בחינוך את ייעודם. מצד שני, היא מעוררת ציפיות גבוהות מאוד להכשרה ממוקדת חינוך ומחוברת מאוד לשטח, אך המסלול המקוצר לא כל כך מאפשר זאת. אותם סטודנטים לשעבר (שלמדו בסמינר רק שנה אחת או שנתיים) לא הצליחו לחוות מספיק התנסות מעשית לדידם ולהבשיל לתוך תפקיד ההוראה, תוך התנסות מגוונת ועשירה במוסדות חינוך בשטח. להלן ציטוט נוסף של בוגרת תהליך ההסבה הממחיש בעייתיות זו:

- אחרי שסיימתי והתחלתי ללמד, אז הבנתי שכמעט לא היה שום דבר שבאמת הכשיר אותי להוראה בפועל בכיתה... הייתה לי איזו מין הרגשה תלושה כזאת, קצת, שאתה אמור למצוא לעצמך את המקום שבו אתה עושה הסטאז'. כבר לא היה כזה מין הכוונה יותר מידי ולא יודעת להתנסות המעשית שאני עשיתי בעצם כללה רק להעביר שיעור אחד.

על אף הבעייתיות עליה מרמזים הראיונות עם בוגרי מסלול ההסבה, שהתייחסה בעיקר לתקופת לימודיהם הסטודנטאליים טרם הכניסה לסטאז', כל בוגרי ההסבה, כפי שיפורט בהמשך, סיפרו על איזו שהיא חוויה מתקנת שעברו בסדנאות הכניסה להוראה, אם זו סדנת הסטאז' ואם זו סדנת המורים המתחילים. כך או כך, היות ומודבר רק בחמישה ראיונות, קשה לייצר מכך הכללות רחבות. עם זאת, מאחר בראיונות אלו, עלו לא מעט תמות משותפות שיחסית היו חריגות בחריפות ביקורתם, אל מול יתר הראיונות, אנו ממליצות להעמיק חקר אודות ציפיותיהם, צרכיהם והמענה שמקבלים סטודנטים אלו, במסלולי ההסבה השונים.

ב.4. ההתנסות המעשית

ככלל, הרוב המכריע של המרואיינים תיאר את **ההתנסות המעשית כרכיב חשוב, משמעותי ורלוונטי בתהליך הכשרתם** (15 מתוך 18) וגם טענות הביקורת שהושמעו ביחס להתנסות המעשית,

הלינו על כך שלא היה מספיק ימי התנסות מעשית ו/או שיש להפוך אותה ליותר אוטנטית ובכל מקרה לא להפחית בה. מרואיינים רבים דיברו על ההתנסות המעשית כזירה בה צריכים לבוא לידי ביטוי הלכה למעשה, החיבורים בין התיאוריה לפרקטיקה, בין המשמעותי לרלוונטי. להלן שני ציטוטים הממחישים זאת:

- ההתנסות היא מאוד משמעותית, במיוחד בשנה ג'... כשמורה חושפת אותך לתוכנית לימודים אישית... ההתנסויות המעשיות היו גם מאוד רלוונטיות, אני חושבת שזה גם השלב הזה של שנייה לפני הסטאג' וגם המקום שהיא (המדריכה הפדגוגית) לקחה את זה כי היה לה מה ללמד אותנו מבחינת דרישות... אני חושבת שהיא קראה את השטח (מתמחה).
- אין מספיק ימי התנסות, שעות התנסות, בשנים הראשונות בפרט – זה בדיוק החיבור בין השטח לתאוריה... (אבל) אם זאת אמורה להיות הכשרה מעשית, אז איך זה שאין לנו ימי ניהול בוג? כלומר אני לא מנהלת את הגן, אני לא מתמודדת עם צוות, עם הורים, ועם בירוקרטיה... ואיפה מסבירים לי איך אני מתמודדת עם הרשות? עם תלוש משכורת? (מתמחה)

כפי שניתן ללמוד מן האמור לעיל, בעוד הציטוט האחרון מהדהד לביקורות שכבר צוינו ומחזק את הצורך שהביעו גננות במידע פרקטי- מעשי שיסייע להם במשימת ניהול הגן; הציטוט הראשון במקבץ הציטוטים שלעיל, מבטא את הקשר ההדוק בין ההתנסות המעשית לבין ההדרכה הפדגוגית (אודותיה נפרט בתת הפרק הבא). עם זאת, ניתוח רחב של התבטאויות המורים החדשים שתיארו את 'ההתנסות המעשית' ומה לקחו ממנה, מצביע על כך, שהחלק הארי ונראה גם המשמעותי יותר בלימוד זה, היה המפגש הבלתי אמצעי עם השטח. שלושה מהמרואיינים ציינו כי העבירו שיעורים בודדים בהם בדרך כלל צפתה המדריכה הפדגוגית, ורק ארבעה מרואיינים הזכירו בתיאור חווית ההתנסות את השיעור שהעבירו בעצמם. הצפייה בהתנהלות היומיומית של בית הספר/הגן, הצפייה בילדים וכמובן במורה המלווה לעומת זאת, הייתה מתמשכת, על בסיס שבועי ועושה רושם שהיה לה אפקט מצטבר ומרכזי יותר בקרב המרואיינים. להלן מספר התבטאויות הממחישות זאת:

- ההתנסויות בגנים מאוד עזרו לי לראות איך זה עובד... לראות את ההתנהלות, את הסדר יום, את הריכוז של הילדים, את העשייה בחצר, העשייה בגן, וזה מאוד תרם... (מתמחה).
- ההתנסות מעשית, הייתה מאוד רלוונטית... התנסיתי עם אוכלוסייה מורכבת... ונתקלתי במורים טובים... מסוגים שונים של הוראה. הייתה מורה כזו שהיא נורא עדינה ונורא שקטה ונורא מפרטת כזה לספר סיפורים. והיה מורה שהוא נורא טכנולוגי ואקטיבי ונורא אוהב לעורר דיונים (מתמחה).
- ההתנסות המעשית תרמה לי מאוד... המדריכה הפדגוגית שלי בהתנסות לא הייתה מאוד מעורבת בהתנסות שלי עצמה. היא גם צפתה בי פעם אחת... אבל אני שאבתי מזה המון כי צפיתי במורה ספציפית שהיא הייתה המורה שלי להתנסות... למדתי ממנה המון על איך לעמוד מול כיתה, מה לעשות, איך להעביר את החומרים... רק מצפייה בה (מורה מתחילה).

כמו כן, כפי שניתן ללמוד מן ההתבטאויות שלעיל, ויפורטו להלן איכות ההתנסות המעשית הייתה תלויה לא מעט הן באיכות המורה המלווה והן באיכות הזירה החינוכית הנצפית. באשר לאיכות הזירה החינוכית, מתשובות המרואיינים ניתן להסיק כי זירה איכותית היא גם מגוונת וגם

רלוונטיות. הגיוון עשוי לבוא לידי ביטוי הן בסוגי המורים שעמם נפגשים הסטודנטים המתנסים בפועל, כמו באחד הציטוטים שלעיל, והן ברמה המערכתית יותר כמו גיוון בבתי ספר שמיועדים לאוכלוסיות עם אפיונים שונים ו/או בגילאים שונים ו/או בסגנונות פדגוגיים שונים. להלן ציטוט הממחיש את הצורך בגיוון:

- **שנתיים יסודי זה יותר מדי...** הייתי משנה את השנה הראשונה בבית הספר היסודי. לחלק את זה באופן שבו חצי שנה ראשונה תהיה חצי כיתה, חצי שנה שנייה לעבור לכיתה שלמה. לקפוץ למים. שנה שנייה לעבור לחטיבה מה שלא היה פה וגם שם לחלק לחצאים. וגם שנה שלישית **תיכון** (מתמחה)

יתרה מכך, התבטאויות המרואיינים מלמדות כי הזירה החינוכית, צריכה להיות מגוונת אך גיוון רלוונטי, לא מנותק ממה שהם עומדים לעשות ו/או שואפים לעשות. קרי, הכוונה היא לזירה רלוונטיות הן מבחינת אוכלוסיית היעד עמה הם רוצים לעבוד והן מבחינת תפיסת עולמם. זאת, בעוד לטענת חלקם, ההתנסות המעשית התרחשה לעיתים בזירות לא רלוונטיות ולרוב סטריליות מידי ו/או המאפשרות התנסות מעשית מוגבלת מידי, מה שטיפח ציפיות לא מציאותיות ורחוקות מן השטח. להלן שתי התבטאויות להמחשה:

- **עשינו את זה בבית ספר לטבע שזה חצאי כיתות**, שאז עוד **בחרו ילדים** לפי זה שהם לא יהיו מופרעים, **לכן אין שם בעיות משמעת** ולכן זה בכלל לא הדבר האמתי. אז זה **חסר משמעות**. בית ספר לטבע כאן פשוט לא היה שם ילדים מופרעים זה פשוט לא ייאמן. אתה מלמד חצי כיתה שפשוט כל הילדים יושבים ככה ומקשיבים אז זה לא...
- לימדו אותי על ההורים הטובים, על שיתופי הפעולה. עוד פעם עניין האוטופיה. אני מרגיש שהסמינר יכול לדבר על סקנדינביה, לא על החברה הישראלית. יש פה מורכבויות. **או על שכונות מסוימות בצפון תל אביב שאגב הייתי שם בשנה ג' ובאמת זה מאוד התכתב עם רוח הסמינר**. הורים כאלה שאנטי באנטי, *peace and love*, הכול טוב. וגם כשיש בעיה, בואו נטפל, יש כסף אפשר ללכת לפסיכולוג, אפשר ללכת לריפוי בעיסוק. לא בכל הערים יש את זה. זה החוויה שלי מהסמינר. הטענות שלעיל, מתכתבות עם טענות שכבר הושמעו לעיל, בהקשר של הקורסים שלטענת מרואיינים שונים משרטטים **תמונת מציאות ורודה מידי**. אולם, מעבר לדרישה להתנסות בזירות חינוכיות מאתגרות וקרובות יותר לקשיים שבהם הם נתקלו בשטח, בציטוטים שלעיל (בייחוד זה האחרון) עולה גם הצורך בהכשרה מעשית שנותנת יותר מקום להתנסות משמעותית של הסטודנט/ית עצמ/ה. זאת, הן מבחינת משאבי זמן המוקצים לכך והן מבחינת איכות המעורבות והאחריות המוטלת על המתנסים עצמם. באופן ספציפי, הצורך לשלב בהתנסות המעשית ימי התנסות בניהול גן, צוין כבר לעיל (כששאלנו על קורסים שחסרים להם), קיבל ביטוי גם בשלב זה של הריאיון ולמעשה צוין ע"י כל ארבעת המרואיינים, בוגרי מסלולי הגיל הרך למיניהם. כמו כן, הצורך להרחיב את רכיב ההתנסות שבשלב ההתנסות המעשית קיבל אף הוא ביטוי, במישרין ובעקיפין במרבית הראיונות. זאת ועוד, אמנם, המחקר האיכותני לא בנוי להצביע על קשרים סיבתיים ו/או על מתאמים בין ממצאים שונים, אולם קשה להתעלם מן הרושם שעולה מניתוח

הרוחב של הראיונות, על פיו אותם סטודנטים שחוו **מנעד רחב ומגוון של התנסויות בשלב ההכשרה המעשית ביטאו באופן כללי שביעות רצון גדולה יותר** כלפי הסמינר **ולהפך, אלו שחוו התנסות מעשית קצרה, לא מגוונת ו'סטרילית' מידי בחוויותם**, נטו לפרש את תהליך ההכשרה שקיבלו בסמינר כלא מספק וכמנותק מידי מהשטח. להלן, אחד ההתבטאויות היותר חיוביות בהקשר זה, של בוגר מסלול החינוך המיוחד, המשבחת בדבריה את השנה בה עברה התנסות מעשית מואצת ובהקשרים מגוונים :

- העברנו שלושה או ארבעה שיעורים בסמסטר ב' שנה א' ובשנים הבאות...ההתנסות הייתה גם בחינוך רגיל וגם בהתנסות בחינוך מיוחד. זה פעמיים בשבוע. בשניהם עבדנו מול כיתה, אני חושבת שזה מאוד טוב שעושים גם בחינוך רגיל וגם בחינוך מיוחד, רואים את הפערים וגם זו חוויה אחרת לעמוד מול כיתה של עשרה תלמידים מול כיתה של 36 תלמידים. להרגיש את ההבדלים כי לפעמים 36 יותר רגועים מהעשרה.(חינוך מיוחד מורה מתחילה)

למען האזיון, יש לציין כי אותה מורה ביקרה בהמשך דבריה את ההכשרה המעשית שקיבלה על כך שלא הייתה מגוונת דייה מבחינת סוגי האוכלוסייה עמם התנסתה, אולם לפחות בהקשר זה של התנסות הן בחינוך הרגיל והן בחינוך המיוחד, המשוב שלה היה בעיקרו חיובי. כאמור, כאשר התבקשו המרואיינים לתאר את משמעות ההכשרה המעשית עבורם, מעט סטודנטים (כארבעה) פרטו על השיעורים שהעבירו בכיתה. ככלל, מתיאוריהם עולה טענה דומה לזו שהושמעה לעיל, **שהעברת השיעור המבוקר בכיתה במסגרת ההתנסות המעשית לא ממש דומה למה שנדרש בכיתה**. להלן שתי דוגמאות הממחישות זאת, האחת של מרואיין שרואה את החיובי שבחשיפה הדרגתית לשטח והשנייה של מרואיין שרואה את השלילי בכניסה של קב' סטז'רים לכיתה, כמשהו שהוא כמעט בלתי אפשרי, אף שזה תרם לביטחוננו העצמי :

- זה ממש מתאים שזה בשנה ב'. אתה נפגש עם הילדים, אתה נפגש עם המערכת של בית ספר, אתה חוזר שניה לבית ספר, אתה זוכר את הבית ספר כתלמיד ... אתה אפילו עדיין עוד מפרטט עם המקום של תלמיד-מורה ואיפה אני בתוך זה ... זה מאוד לייט ... זה יוצר חוויות מאוד נעימות... המפגש הראשון הוא מפגש רגוע, מפגש סבלני, אתה כמו אח גדול כזה. וזה בסיס טוב להוראה, יותר טוב מסמכותיות בעיני. בשנה שניה אז זה קצת יותר דומה לשטח בגלל גודל הכיתות. אתה מתמודד עם כיתה שלמה. (אבל) אתה בזוגות ... אז זו הדרגתיות **כזאת** ... עדיין אין לך התעסקות עם בית ספר ... עם מורים, עם הנהלה, עם שעות, מילויי מקום, עם שמירות בהפסקה ... (מורה מתחיל).
- ההתנסות המעשית...אני חושב שקיבלתי איזשהו אשרור ליכולות שלי, אבל מה שקרה, זה היה מאוד קשה, אני לא מאשים אף אחד, נכנסו קבוצה של שלושה או ארבעה לתוך כיתה פצפונת עם 30-40 ילד בכיתה שכבת ח'. היינו צריכים להעביר להם, ארבעה סטודנטים ביחד, שיעור על דו קיום או יחסי יהודים ערבים, כלומר מן תנאים בלתי ... (ו) אני חושב שבלעדיי זה היה מתנהל הרבה פחות טוב... (מתמחה).

מעבר לכך, אף שמעט סטודנטים התעכבו בתיאוריהם על התנסותם הם בהוראה במסגרת הכיתה, כן נוצר הרושם כי איכות ההתנסות המעשית בבתי הספר והגנים השתנתה משנה אקדמית אחת

לשנייה וזו לא רק לאור השינוי בזירות החינוכיות להן נחשפו כסטודנטים ו/או במספר השעות שהוקדשו לכך במערכת. אלא, אף לאור השתנות השחקנים המרכזיים שלקחו בכך חלק: המורה המלווה, הסטודנט/ית עצמ/ו/ה והמדריכ/ה הפדגוגי/ת. שתי דוגמאות להלן, מביאות תיאורים גדושים המלמדים על מרקם היחסים המורכב שמייצר משולש זה של מורים מלווים, סטודנטים ומדריכים פדגוגים ועל ציפיות המרואיינים בהקשר הזה. כך למשל תיאר סטודנט בוגר מסלול אנגלית את שלב ההתנסות המעשית שלו ושיעורי הצפייה שהעביר:

- אף פעם לא צפו בי בשיעור Grammar... ובתור סטודנט שגם ככה יש עליו לחץ ועניינים אז אתה הולך למה שקל לך ואתה טוב בו, אז אם אני טוב בללמד אנסינג או אוצר מילים אז אני אלך לשיעור צפייה... למה שאני טוב בו, כי אני רוצה לקבל את ציון גבוה... (ו)הגעתי השנה ונושאים קשים לימדתי בצורה הכי משעממת ובנאלית שיש... אסף- שנה ראשונה הייתה מצוינת... אני אומר זה מאוד תלוי בך, מאוד תלוי, אם אתה רוצה להתחמק אתה יכול להתחמק ממלא דברים, זה מאוד תלוי בך קודם כל, זה מאוד תלוי במורה שמשדכים לך, וזה מאוד תלוי אהה.. זהו בערך. כאילו המדריכה הפדגוגית רואה אותך כאילו פעם בסמסטר... למשל, בהתחלה שמו אותנו עם מורה שנה ב'... מורה סופר נחמד... אבל הילדים עשו לו את המוות. הוא עשה כ"כ הרבה טעויות, אני פשוט ישבתי שם ו... שפטתי אותו... ואז ביקשתי לעבור... היא (המורה המלווה השנייה) לא הייתה הכי נחמדה בעולם... הכריחה אותנו לעבוד... אבל אני מאוד מודה לה, בניתי והעברתי מלא, מלא שיעורים... אתם חייבים להגדיל את ההשגחה בהתנסות המעשית... אם הייתי נשאר עם הבחור הנחמד ההוא, לא היה לי כלום.

דברי המרואיין המתוארים לעיל, מבטאים את חשיבות האמורה שיש למורה המלווה ואת הקלות שבה יכולים סטודנטים לפספס את פוטנציאל הלימוד שטמון בהכשרה המעשית. הוא מלמד כי יש כאמור חשיבות גדולה מאוד לא רק לזירת ההתנסות אלא גם לבחירת המורים המלווים אליהם אמורים להתלוות הסטודנטים ובהם הם אמורים לצפות. המורה המלווה מהווה מודלינג חינוכי ללימוד איכותי מתוך חוויה בלתי אמצעית ואף חיקוי. מודלינג חינוכי זה הוא משמעותי ואף חזק יותר להערכתנו מהמודלינג החינוכי שמהווים מרצי המכללה, הנתפסים כנטועים בעולם אקדמי שלכל הפחות מרוחק מהשטח. בהמשך לאמור לעיל, בדבר המרחק בין שיעורי הצפייה לשטח, מוסיף מרואיין זה היבט חשוב נוסף המפנה את תשומת ליבנו להלך הרוח והמיצוב של הסטודנט עצמו. במילים אחרות, אומר אותו מרואיין כי היות והלימודים האקדמיים הם לחוצים ואינטנסיביים עבור הסטודנטים, הם עשויים לחפש 'חיים קלים' ו'להתחמק' ממעורבות משמעותית, במסגרות הפחות מפקחות של זירות ההתנסות המעשית. יתרה מכך, מדבריו עולה כי במשולש היחסים הזה, בהעדר מסגרת הכיתה והפיקוח על הנוכחות, **סטודנטים יכולים ליפול בין הכיסאות ולפספס הכשרה חיונית ומשמעותית**. הלך רוח זה, בו נדמה כי הרבה תלוי בסטודנט חזר על עצמו במידה כזו או אחרת גם בראיונות אחרים. אולם חלקה של המדריכה הפדגוגית, בניגוד

למתואר לעיל, הוצג לא אחת כחשוב ביותר לעיצוב חווית ההתנסות המעשית כמשמעותית. להלן תיאורה של י' מהמסלול היסודי, להמחשה:

- ההתנסות בשנה ג'... הייתה מאוד מאוד משמעותית... א' ממש הקפידה שנהיה שם... אז זה נראה היה לנו דברים מיותרים, היא ממש הכריחה אותנו לבוא לאספת הורים, ולא הבנו למה אנחנו צריכים לשבת ליד המורה ולראות איך היא מתנהלת מול הורים אבל עכשיו זה מאוד עוזר. היא ממש הכריחה אותנו לקחת חלק בפרויקטים של בית הספר, הייתה נכנסת כל הזמן לראות שהמורה נותנת לנו להיות פעילים ולא לשבת להדק דברים ושליחיות למזכירות... שנה ראשונה ושניה לעומת זאת, לפני זה, הייתה קצת "שכונה" בכל מה שקשור בהתנסות המעשית... היינו אמורות ללמד, ולא באמת היינו מלמדות ואם באמת זה היה קורה, אז המורה המאמנת הייתה נותנת לנו ללמד דברים נורא כללים על חגים, על יצירות אבל לא תכנית לימודים, לא הקניות, לא היינו מחוברים לתוכנית לימודים. רק בשנה השלישית באמת למדנו איך פותחים תכנית לימודים, איך יוצרים תכנית לימודים, מה זה בכלל.

ניתוח ההתבטאויות שלעיל מלמד כי אף כאשר דיווחו מורים חדשים אלו כי בשלב ההתנסות המעשית "הכריחו" אותם לעבוד יותר קשה, גם כאשר זה בא מצד המורה המלווה וגם כאשר זה בא מצדה של המדריכה הפדגוגית, בסופו דבר, בדיעבד הם הודו לאותם אנשי חינוך על שלא נתנו להם לוותר לעצמם וציידו אותם בכלים מעשיים ומשמעותיים לעבודתם בשטח.

5.ב. ההדרכה הפדגוגית

הדיווח של המרואיינים על האופן בו חוו את ההדרכה הפדגוגית התערבב לא אחת עם תיאורי חווית ההתנסות המעשית שלהם. אולם, כיוון שהמפגשים של הסטודנטים עם המדריכות והמדריכים הפדגוגים ויחסיהם עימם היו מקיפים יותר ממפגשיהם בזירת ההתנסות המעשית, ראינו לנכון להתייחס אליהם בנפרד. בהקשר זה אפשר לומר כי גם כאן, בדומה להתנסות המעשית, האופן בו חוו בוגרי מסלול ההכשרה את ההכשרה הפדגוגית היה מורכב. הם תיארו חוויות שונות בשנים שונות ועם השינוי במדריכה/ה הפדגוגית/ת שקיבלו. לאור שונות זאת, שלא התמיינה באופן ברור לשנים ו/או למסלולים, ראינו לנכון להציג בשורות הבאות, את האופן בו תיארו המרואיינים הדרכות פדגוגיות מוצלחות ואת האופן בו תוארו הדרכות פדגוגיות 'פחות מוצלחות' ו/או סוגי הביקורות שניתנו בהקשר זה.

ככלל, ניתן להצביע על חמישה סוגים מובחנים של תרומות שהפכו הדרכות פדגוגיות שונות למשמעותיות מאוד עבור הסטודנטים שעברו אותם: מודלינג, שיתופיות, חיבור לשטח וליווי של התפתחות מקצועית ותמיכה רגשית. נציג כעת ציטוט להמחשת כל אחד מן האפיונים שלעיל:

התרומה הראשונה, באה לידי ביטוי בציטוט הבא שממחיש כי מה שהפך את ההדרכה הפדגוגית לאיכותית ומשמעותית כ"כ עבור הסטודנט, זה המודלינג של המדריכה הפדגוגית שהדגים הלכה

למעשה כיצד תפיסת עולם חינוכית-הומניסטית, גישת ההוראה הקונסטרוקטיביסטית, רגישות ואמפטיה לתלמיד/ה קיבלו ביטוי מעשי, פרקטי וממשי באינטראקציה המתמשכת בכיתה ומחוצה לה עם אותה מדריכה פדגוגית. כך זה נשמע מפיו :

- היה פשוט מדהים. ..ז' הפכה כל דבר לרלוונטי עבורנו. היא צפתה בנו, היא לא העירה יותר מידי תוך כדי אבל היא זכרה הכל. היא עשתה לנו רפלקציה מעולה על איך שהיינו ולא אמרה לנו מה נכון ומה לא. אבל בגלל שהלך רוח הוא לכיוון מסוים, אתה כבר מבין ואתה מתקן את עצמך שזה יותר קל מלקבל ביקורת, לעשות את זה לעצמך. היא גרמה לנו לעשות את זה לעצמנו שזה היה ממש טוב. בכל מיני דרכים, בעזרת סימולציות, בעזרת כל מיני דיבייטים, החלפת תפקידים, היא ממש הפעילה אותנו. היא לא הייתה פרונטלית....היא הייתה ממש דוגמה לאיך. היא לא דיברה על "האני המאמין" שלה, היא התנהגה לפי ה"האני המאמין" שלה שזה ממש טוב....ז' היא גורו החינוך שלי והיא לימדה אותי פה... ושיח רגשי עם ילדים זה היא... היה נחמד אם היה דבר כזה בבית הספר, אם הייתה דמות כזאת בבית ספר שהיא גם מגויסת למורים כמו שהיא מגויסת לתלמידים (מורה מתחיל, אומנות).

התרומה השנייה שמאופיינת בפדגוגיה שיתופית המעצימה את הסטודנטים כמקורות ידע, מתכתבת אף היא עם הדוגמא שלעיל. תרומה זו מחדדת כי שיטות ההוראה של ההדרכות הפדגוגיות האיכותיות, היו לא רק מגוונות, והתבססו פחות על הרצאות פרונטליות, אלא גם אפשרו שיח פנים קבוצתי עמוק ומשמעותי, לוו בתהליכי הנחייה ושיתוף הדדיים של המדריכה והסטודנטים גם יחד. להלן דוגמא להתבטאות נוספת הממחישה זאת היטב :

- ההדרכה הפדגוגית, הייתה מאוד משמעותית. דרכי הוראה, במהלך כל יום רביעי, לאחר יום התנסות... בבוקר הגענו לדבר על איך היה לנו, מה היה לנו ואיך היינו עושים אחרת... זו הייתה למידה שיתופית וזה היה קודם כל מאוד פרקטי וזה גם מאוד משמעותי. קיבלתי כלים פרקטיים... גם מהמרצה וגם מהחברים. מהחברים אפילו לפעמים, לעיתים יותר אפילו, באמת. יש אנשים שעוסקים בהוראה, אומנם הם לא מורים, או שהם מורים מחליפים ואז עושים כל מיני פרויקטים אחרים, או מאמנים לצורך העניין שהם שנים עם ילדים...(סטז'ר, חינוך גופני)

התרומה השלישית של ההדרכות הפדגוגיות האיכותיות היא התיווך בין האקדמיה לשטח, בין התיאוריה לפרקטיקה. אף אפיון זה קיבל ביטוי בשני הציטוטים שלעיל, אולם הוא מומחש ביתר שאת בהתבטאות הבאה :

- בשנה השלישית אצל א' היא מהשטח היא גם מורה וגם מנהלת המון שנים. שאר המדריכות הן לא היו מהשטח וגם אם הן היו הן היו מהיצירתי, מהאנתרופוסופי הן לא היו המון שנים הן המשיכו מהר מאוד באקדמיה. והיא באה מהשטח וידעה בדיוק מה.. אז היא כן לימדה מה לעשות שיש בעיית משמעת רצינית או התפרצות של ילד או משהו, היא כן לימדה אותנו להסתכל בעיניים אחרות על ילדים ולהבין שיש דברים מאחורי כל התנהגות, למדה אותנו לא לשפוט את ההורים של הילדים האלה, היא למדה אותנו שמאוד חשוב לילדים האלה הסדר יום שידעו מה הולך להיות באותו שיעור באותו יום וכן לימדה אותנו שזה עוד משהו שמהדהד בי ש"אם המורה מבולבלת הכיתה מבולבלת" זה הדברים הקטנים האלה שאת יודעת נפלטו לה במהלך השיעור שהיא לא תכננה לגעת בהם והם נפלטו לה כי היא מהשטח והיא יודעת בדיוק וזה הדברים שנצרכו....היא

הייתה מאוד מחוברת לשטח... היא לא הייתה אומרת שהכל ורוד היא אמרה שמערכת החינוך היא קשה ושיש קשיים... בזכותה אני לא באתי אופטימית מידי למערכת החינוך אני ידעתי לאן אני נכנסת. ולפני זה צבעו לנו את התמונה בוורוד המון מדריכים באו מהחינוך אנטרופוסופי יצירתי וזה לא משקף את מערכת החינוך הרגילה... העבודה המעשית צריכה להיות תהליך של ליווי ממש, הסטודנטים צריכים להרגיש שהם בונים את עצמם במהלך השנה. והם לא מבזבזים את הזמן שלהם כשהם צריכים לצפות במורה שממלמלת דרך חוברות

הדברים שלעיל, קושרים הדוקות את ההדרכה הפדגוגית עם ההתנסות המעשית. עפ"י המרואיינת, מה שהפך את ההדרכה הפדגוגית של אותה מדריכה למשמעותית הוא החיבור שלה לשטח, הניסיון שלה, הטיפים הקטנים והמעשיים כל-כך. יתרה מזאת, דבריה מחדדים לא רק את חשיבות החיבור בין האקדמיה לשטח, אלא גם את חשיבות סוג הליווי שנותנים המדריכים הפדגוגיים בהקשר זה. הם מדגישים כי מדריכים פדגוגיים צריכים להיות אקטיביים ותובעניים כלפי הסטודנטים בשלב ההתנסות המעשית. זאת בייחוד לאור המעבר המבלבל כאמור לעיל, בין המערכות השונות (בין המכללה לבית הספר) שהסטודנטים לא אחת, נופלים בין הכיסאות, במהלכו. התיאור שלעיל, חושף אם כן, את הערך המוסף של הדרכה פדגוגית עם ליווי צמוד, רגיש ומשמעותי, שהופכת את ההתנסות המעשית לתהליך קונסטרוקטיבי, עמוק ומתמשך, שמטפח את צמיחת תפיסת הזהות המקצועית של אותם מורים חדשים.

בבסיס תהליך ליווי משמעותי שכזה, עומדת התרומה החמישית שזיהינו כאופיינית להדרכות הפדגוגיות המצליחות והיא, התמיכה הרגשית. מדריכות ומדריכים פדגוגיים שהותירו חוויה טובה ומשמעותית על המודרכים שלהם לא רק נחו על-ידם כמקצועיים ו/או כנחמדים, אלא בראש ובראשונה כאמפטיים וכקשובים ולא רק כלפי התלמידים אלא גם ובעיקר כלפיהם. להלן אחת ההתבטאויות של סטודנט שמתאר את הקשר המאוד קרוב שנוצר בינו ובין המדריכה הפדגוגית שלו:

- המדריכה הפדגוגית של שנה ב'...נעזרתי בה המון המון המון...אנחנו בקשר עד היום. היא הייתה בשבילי הפסיכולוגית, הפסיכיאטרית, מה שתקראי לזה. היא עזרה לי המון...

אמנם, לא כל הקשרים האישיים שנוצרו בין אותם המרואיינים שהעידו על הדרכה פדגוגית מוצלחת ובין מדריכיהם היו כה קרובים, אך בהחלט ניכר שברוב המקרים, ההדרכה הפדגוגית המוצלחת כללה בתוכה גם תמיכה רגשית בתהליך ההתנסות של הסטודנטים ולעיתים אף יותר כמעין עוגן רגשי בתהליך ההכשרה כולו.

לצד התבטאויות חיוביות אלו שתיארו את הדרכה פדגוגית משמעותית וחשובה מאוד, היו גם חמישה מרואיינים (קצת פחות משליש) שהשמיעו התבטאויות שהיו בהן דברי ביקורת על ההדרכות הפדגוגיות שהועברו להם. להלן מספר ציטוטים להמחשה:

- אהבתי את המדריכה הפדגוגית שהייתה לי...מהבחינה האישית באמת היה ממש מצוין, אבל...מבחינת החומרים הרגשנו כולנו שקצת משעמם...זה כאילו...חזר על עצמו, זה...תכנון שיעור...אבל אף אחד לא מדבר אתך על בית ספר, כאילו אתה...צריך להבין לבד...מה ילדים בכיתה ז' אמורים ללמוד וללמד אותם את זה (מתמחה).

- אני מרגישה שההכשרה הפדגוגית התמקדה ב'איך אני מרגיש', ו... ולא חשפה בפני בכלל את השטח...אני כן ציפיתי מההכשרה הפדגוגית ש...יתנו לנו אתגר (מתמחה)

- ההדרכה הפדגוגית הייתה טובה, אבל...לא מספיק קיבלתי כלים פרקטיים (מורה מתחילה).

כפי שניתן להתרשם מן ההתבטאויות שלעיל, הביקורות די חזרו על עצמן וכללו שני טיעונים מרכזיים ומשלימים: הטיעון האחד הוא שההדרכות הפדגוגיות לא העניקו מספיק כלים פרקטיים שקשרו בין תיאוריה לפרקטיקה והטיעון השני שההדרכות הפדגוגיות היו לא רלוונטיות דיין לסטודנטים ולהכשרתם כמורים לעתיד. על אף ההתבטאויות אלו, כאמור רוב סטודנטים זכרו את אותן הדרכות פדגוגיות איכותיות שחוו במהלך לימודיהם, כחלק היותר פרקטי בתהליך הכשרתם להוראה, והיו גם, כאמור, כאלו שטענו שיש להרחיב את העבודה המעשית וההכשרה הפדגוגית ואף כאלו שצינו שהבינו רק בדיעבד את תרומתה של זו לעבודתם. להלן דוגמא להמחשה:

- אני יכולה להגיד שההדרכות הפדגוגיות לפעמים יש להם דברים מאוד מתישים, אבל הם מאוד תרמו. זה קורסים ממש.. שישבו ועיבדו מקרים מסוימים ומצאו דרכים לפתרונות והכל. וכשנפגעים את נזכרת בהם אז את רואה איך זה יכול לתרום לך.

ב.6. סדנאות הכניסה להוראה (סטאז' ומורים מתחילים)

התייחסויות המרואיינים לסדנאות השונות של הכניסה להוראה (באם זו סדנת הסטאז' ובאם זאת סדנת המורים המתחילים) היו ככלל טובות מאוד ודומות באפיוניהן ולכן קיבצנו אותן ואת מיפויין יחד בניתוח שיוצג להלן.

כאמור, ניתן לומר שהאופן בו תיארו מרבית המרואיינים סדנאות אלו, העיד כי הן נחו כמשמעותיות, רלוונטיות ומסייעות מאוד למורים החדשים בהסתגלותם למערכת. מיפוי התרומות השונות שקיבלו המרואיינים מסדנאות אלו העיד כי אלו נחו כסוג של תיקון לנקודות החולשה של ההכשרה, כחיבור טוב ושימושי בין התיאוריה לפרקטיקה, כסדנאות שמעניקות מידע שימושי על בירוקרטיה, חוקים וזכויות, כזירות שמאפשרות לימוד של כלים דיאלוגיים, לניהול כיתה וניהול קונפליקטים וכמרכזי תמיכה, פורקן ושיתוף הדדיים.

כאמור, במסגרת ההערכה החיובית שנתנו המרואיינים לסדנאות הכניסה להוראה נשמעה בין היתר הטענה כי סדנאות אלו עושות תיקון לנקודות החולשה של תהליך ההכשרה כולו. מעניין לציין כי

טענה זו נשמעה, בין היתר, ע"י ארבעה מתוך חמשת המרואיינים ממסלולי ההסבה, שכאמור השמיעו מהביקורות החריפות יותר על תכנית ההכשרה בסמינר. להלן ציטוטיהם להמחשה:

- **בהווה אני עכשיו בסדנת סטאז' והיא מעין תיקון כמעט לכל החוויה כלומר זה בדיוק מעין תמונת הראי.... המנחה והסטודנטים מעולים ויש דיונים סופר מעניינים וסוגיות גם תיאורטיות וגם מעשיות סופר מאירות עיניים ושימושיות... והיכולת שלה גם לשמור על איזושהו איזון גם להכיל בו חוקים וגם לאפשר לו להיות דינמי וענייני אלה הכול יכולות שהן היו מאוד מרשימות... הוא פשוט מרחיב את הדעת.** (סטז'ר מהסבה על סדנת הסטאז')

- **דווקא השנה אני מקבלת את כל מה שהייתי צריכה כל ההסבה ולא קיבלתי. אני מקבלת את כל תהליך ההכשרה במרוכז. מה שהיה חסר לי כל תהליך ההסבה זה כלים פרקטיים. איך אני עובדת בכיתה, איך ללמד את זה, איך ללמד את זה ואיך ללמד את זה. דברים כאלה, את זה פחות קיבלתי בסמינר. ודווקא השנה בתור מורה מתחילה אני מקבלת את זה (מורה מתחילה מההסבה)**

תגובות חיוביות מעין אלו שצוינו לעיל, שמדברות על סדנאות ההכשרה להוראה כתיקון לתהליך ההכשרה שנחוה ע"י לא מעט מהמרואיינים כלא מספיק מחובר לשטח, ניתן היה לשמוע גם בקרב מרואיינים אחרים, לאו דווקא ממסלול ההסבה. להלן דוגמא להמחשה:

- **סדנת הסטאז' למשל אנחנו עושים את כל מה שהיינו צריכים לעשות לאורך השלוש שנים... למשל על ניהול כיתה... אבל כל אחד למד משהו אחר מהמדריכה הפדגוגיות השונה שלו (מתמחה על סדנת הסטאז')**

מעבר לחוויה של התיקון והסיוע בחיבורים שבין התיאוריה למעשה, ציינו מרואיינים שונים, תכנים ספציפיים שעולים בסדנאות אלו והם רלוונטיים ביותר לעבודתם. למשל, כל נושא הבירוקרטיה, ההתנהלות מול משרד החינוך ומידע אודות זכויותיהם וחובותיהם צוין כחיוני, חשוב וכעולה לראשונה רק בסדנאות הסטאז'. כמו כן, הכרות עם כלים פרקטיים לקיום של דיאלוג ולניהול קונפליקטים נחוה, כפי שניתן ללמוד כבר מההתבטאויות שלעיל, כחלק מהערך המוסף התוכני של סדנאות אלו. להלן התבטאויות נוספות בהקשרים אלו לשם המחשה:

- **אנחנו מעלים את הדברים הרלוונטיים... סדנת הסטאז' מאוד עוזרת... להבין את הבירוקרטיה מול משרד החינוך, מול הערכות... מול המפקחות... אני מרגישה... שזה מאוד משמעותי (מתמחה).**

- **בסדנא, כל ימי שני יצאתי מפה עם זריקת אנרגיה ועידוד, כי שמעתי שזה גם בעיות שקורות לכולם לא הרגשתי לבד. והיא נתנה לנו המון כלים לדיאלוג ואיך לטפל בבעיות משמעת. והמון קריאה תאורטית (מתמחה).**

מעבר לכלים הפרקטיים שתיארו המרואיינים כי קיבלו בסדנאות אלו, נראה היה, כי הן תפקדו כקבוצת תמיכה שאפשרו למורים החדשים, להוציא קיטור ולפרוק את מצוקותיהם, לשתף בפתרונות ובהתמודדות ולהעשיר את עצמם ואת חבריהם. להלן שתי התבטאויות, מיני רבות שביטאו איכויות אלו:

- **סדנת סטאז' הזאת... זה כמו אוויר לנשימה שמביאים לך... פה מוציא אתה כל מה שמפריע לך והיא נותנת לך ומרגיעה אותך ומדברת. ופתאום אתה יוצא כזה רגוע ומוכן ל... כל כך הרבה אנרגיות ואתה, זה כל מה שהייתי צריך כאילו (מתמחה).**

- הסדנא היא נהדרת... בסופו של דבר כל מי ששם מבין שאתה לא בעוד קורס אקדמאי, אתה פה בקבוצת תמיכה, היא באמת עוזרת... זה לא סתם לשפוך את הלב, שזה גם חשוב, כי יש מישהו שיכול לכוון את השיח למקומות של חשיבה (מתמחה).

על אף המשוב החיובי ברובו שקיבלו סדנאות ההכשרה להוראה, נשמעו גם מעט דברי ביקורות. מעניין לציין כי, הביקורות שנשמעו הגיעו כולן מבוגרות מסלולי ההסבה (שתי מורות מתחילות וסטז'רית אחת). ביקורות אלו חזרו למעשה על אותם דברים שכבר הושמעו לעיל בהקשרים אחרים של תהליך ההכשרה וביטאו את התחושה כי הסדנא כמו רכיבים אחרים בתהליך ההכשרה הייתה מנותקת מהשטח ולא רלוונטית דייה לצרכיהם הקונקרטיים של המורים. להלן התבטאות להמחשת הביקורת:

- אני חושבת שסדנא כזו יכולה לעזור מאוד אם היא מתנהלת בתוך בית הספר. זאת אומרת, אני נגיד נכנסתי לבית ספר כמורה חדשה עם עוד שני מורים. אז אם היתה סדנא כזו של טיפול קבוצתי למורים בבי"ס זה היה יכול מאוד לעזור. אבל פה כל אחד מגיע מעולם אחר ואני מייצגת גם זרם שהוא מיעוט בתוך החינוך הישראלי. ביי"ס דמוקרטי זה לא.. רוב המורים לא מלמדים בבי"ס דמוקרטים והרבה פעמים הבעיות היו לא רלוונטיות עבורי... אולי יום יבוא וזה כן יעזור אם אני לא אעבוד בבי"ס דמוקרטי. זה היה נורא שונה מהחוויית של השאר... הסטאז' שאני עושה בביה"ס הרבה יותר משמעותי... המורה המלווה... ללמוד מהשטח (סטז'רית)

כחלק מן התחושה הכללית של אי-הרלוונטיות של הסדנא, התקשו מבקריה מבין המרואיינים למצוא עניין ולגלות סבלנות כלפי 'קטורים', 'חפירות' או בלשונם למצוקות של מורים חדשים אחרים בסיטואציות שונות משלהם. כך או כך, אף ההתבטאויות הביקורתיות שנשמעו, לא הכילו רק דברי ביקורת, אלא גם שבחים בזכות יחס המרצה, תכני ההעשרה, הפוטנציאל של עבודה קבוצתית וכיו"ב. מורכבות זו משתלבת עם הרושם הכללי שהתקבל, כאמור, מניתוח הרוחב של הראיונות, כי סך הכול המרואיינים היו מאוד מרצים מסדנאות ההכשרה להוראה.

פרק ג' - תרומת ההכשרה האקדמית לפרקטיקה החינוכית

בחלק זה של המחקר, נפרט אודות התייחסויות המרואיינים לשאלות בן ביקשנו מהם לפרט אודות סוגי הידע והמיומנויות אותם קיבלו בסמינר. ככלל, הטענה הכללית שהייתה לגבי הקורסים העיוניים, שהם לא מספיק מחוברים לשטח, קיבלה את ביטוייה גם בהתייחס לשאלות ספציפיות אלו, לגבי הידע והמיומנויות שקיבלו. אולם, בטרם נפרוש את תשובותיהם המדויקות באשר למה נתפס כחסר מאוד ומה לא, נרצה להתעכב מעט על האופן בו תיארו המרואיינים את הכניסה הראשונית שלהם לשטח והמקום של ההכשרה בהקשר זה. התבטאויות מרואיינים שונים לאורך המחקר, העידו כי הם מבינים שהפער בין אקדמיה לשטח הוא בלתי נמנע וכי הלחצים הרגשיים

הנלווים לכניסה להוראה, אינם תלויים רק בהכנה שקיבלו או לא קיבלו בתהליך ההכשרה. להלן, לדוגמא, ציטוט של אחד המרואיינים שמבטא יפה בדבריו את הפער, התחושות שנלוו לו, והתגובות 'ההישרדותיות' שהשכיחו ממנו דברים שונים שלמד בסמינר:

- בהתחלה היה לי מאוד.. תשמעי הייתי בשוק בתחילת שנה. אתה נכנס לכיתה ראשונה שלי, כיתה ח', 40 תלמידים, אפילו היה לי אולי 41 בשיעור ראשון, שהם כיתה ח'. ביום הראשון זה היה הראשון בספטמבר, הם בדיוק סיימו את השעתיים הראשונות, הם כולם ב'טרפת', ואני באתי מסמינר הקיבוצים, היה לי מרצה בשנה שעברה שהיה שם מוסיקה בתחילת השיעור, וזה היה מכניס אותנו לאווירה, אז תכננתי להם שאני אשים איזה שיר בהתחלה, ואני אספר להם על הלהקה שאני אוהב, ועל כל מיני דברים, כל יספר על שלו, וזה יהיה ממש נחמד ונכיר 40 תלמידים. (צוחקים) זה היה פשוט קטסטרופה, זה היה שיעור נוראי.... דברים שלימדו אותי במשך שלוש שנים, וקיבלתי את השוק בכניסה לעבודה, לא עשיתי אותם.... לא יודע מה, היה לי 'בלק אווט', כאילו זה לא 'בלק אווט', שכחתי מהדבר הזה לגמרי, וראיתי איזה מורה או מורה אחרת שאומרים להם תעתיקו את המילים פשוט למחברת ותמצאו במילון את הפירוש, זה הכי משעמם ומגעיל שיש.... ועשיתי את זה בכיתה אחת, בכיתה הקשה שלי, והאמת שהם ברגע שהם, שאמרתי להם להעתיק את המילים אז הם שתקו כי הם העתיקו את המילים, אוקי? אמרתי אה יפה היה לי שקט בכיתה, אז אני אעשה את זה שוב. באיזה שלב זה הפסיק לעבוד אחרי איזה פעם פעמיים, וגם זה היה ממש מגעיל ולא אפקטיבי בכלל ואז מורה אחרת אמרה לי שהיא עושה את זה... ואני נזכרתי שבסמינר עשינו את זה כל הזמן והתחלתי לבנות כל מיני סיפורים ותמונות והכל ואני כל כך התלהבתי!"

כאמור לעיל, מרואיינים לא מעטים תיארו את המכללה כמקום ש'פותח את הראש' שחושף אותם לשיטות הוראה אלטרנטיביות, אך במפגש עם השטח, זה נחוות על ידם כמנותק ולא מעשי ו/או מתאים לכיתות האידיאליות, קטנות, משתפות פעולה, בלי יותר מידי הסחות או בעיות משמעת. יתרה מכך, תחושת ההלם הראשוני שמתאר הסטודנט לעיל, השכיחה ממנו גם דברים שהיו רלוונטיים עבור כיתתו ונלמדו בסמינר. תחושה זו, שכאמור תיאר המרואיין שמצוטט לעיל, ותיארו עוד מרואיינים לא מעטים בראיונות שנערכו עמם, היא בחלקה בלתי נמנעת ונובעת מעצם המפגש עם הלא-צפוי, בזמן אמת, עם תלמידים, מורים, הורים ועוד שחקנים שונים ומגוונים שמרכיבים את 'המערכת הבית ספרית'. אולם, מרואיינים שונים תיארו בראיונות עמם את התחושה כי בסופו של תהליך ההכשרה, כמו 'זרקו אותך למים', מה שהעמיק מבחינתם את חווית הפער בין האקדמיה והשטח עד כדי תחושה של נתק ו/או הפקרה. להלן שני ציטוטים שמבטאים תחושות אלו:

- המנחה שלי שאל... יש לך התנסות? המייל הראשון הוא אומר לי יש לך איפה להתנסות? כאילו, כאילו זה עלי כאילו זה אני אחראית לזה באיזה שהוא מקום, שזה כבר היה באמת קצת מוזר... אז התחלתי להפעיל כל מיני קשרים... דרך איזה בת דודה... (מורה מתחילה)
- לקח לי המון זמן למצוא משרה. בשנת הסטאז' אומרים לך שאת צריכה מינימום שליש משרה אבל בפועל מציעים לך רק משרות מלאות של מחנכת... (מורה מתחילה)

בהמשך לדברים שלעיל, המרואיינות דיווחו על בעיה במציאת מקום להתמחות, וחשו כי משימה זו הונחתה עליהם וכמו 'זרקו אותם למים העמוקים, לבד. הן תיארו מצב בו הן לא ציפו/חשבו שזה

משהו שהן יצטרכו להתמודד עמו לבד, הן לא החזיקו לא בקשרים ולא בידע המעשי שאפשר להן למצוא מקום לסטאז' שיתאים להכשרתן, אילוניהן וצורכיהן ובמיצובן הרגשי, הן גם לא היו מצוידות בביטחון עצמי רב, על מנת לפסוע בבטחה ולבחור את זירת הסטאז' שלהן, ופשוט לקחו את מה שקיבלו.

במבט לאחור, ביקשנו כאמור מן המרואיינים להתייחס לסוגי הידע ומיומנויות שונות אותן קיבלו בתהליך הכשרתם בסמינר. התמונה שמציג החלק הכמותי של המחקר, בהקשר זה, היא מקיפה, כללית ומדידה יותר. תרומת החלק האיכותני של המחקר, טמונה לעומת זאת, בפרטים הקטנים, בהסברים ובדקויות שחושפים הציטוטים מתוך הראיונות השונים.

ג.1. תרומת ההכשרה לידע העיוני של המורים החדשים (בתחומי חינוך ובתחומי התמחותם)

מרבית המרואיינים (15 מתוך 18) ציינו שנתרמו ברמת הידע, בעיקר ציינו לטובה את הרלוונטיות של הידע התיאורטי שקיבלו בתחומי לימודי החינוך ואילו הידע הדיסציפלינארי, זכה לעיתים לביקורת, לעיתים לשבחים, תלוי במסלול ובהתמחות. כן חזרו על עצמן הטענות, כפי שהיה ניתן להתרשם גם מן האמור לעיל בביקורות על הקורסים, שלא אחת הלימודים הדיסציפלינאריים חזרו על עצמם ובאו על חשבון לימודי החינוך ו/או שהידע העיוני שנלמד היה לא מספיק מעשי ומחובר לשטח (8 מרואיינים מתוך 18). להלן ציטוטים המבטאים את הביקורות ודברי השבח בהקשר זה:

- בתחום הידע אני מרגישה שקיבלתי...הייתי שמחה ליותר ידע על הלא-נורמה, על חינוך מיוחד ועל הדברים האלה..."(מתמחה)
- מידע וידע אז כן קיבלתי, שוב להשליך את זה על עבודה בשטח זה קצת בעייתי....(מתמחה)

ג.2. תרומת ההכשרה לידע הפדגוגי של המורים

ניתוח תשובות המרואיינים בהקשר זה, מגלה כי הטענה החוזרת ונשנית של מרבית המרואיינים על נתק בין ההכשרה לפרקטיקה החינוכית הלכה למעשה, חוזרת על עצמה גם בהקשר הפדגוגי. מרואיינים רבים (כ-12 מתוך 18), ציינו כי הקורסים לא לימדו מספיק פדגוגיה, לא קיבלו מספיק מודלניג פדגוגי שמתואם להוראה בשטח ולא מספיק הציגו בפניהם תוצרים חינוכיים המותאמים לדרישות המערכת ולאילו צי תכנית הלימודים. להלן שתי התבטאויות הממחישות ביקורות אלו והושמעו בהקשר זה:

- היו לי שיעורים...מבחינה קוגניטיבית, אבל לא היה התמקדות...בגילאים...באיך עושים את הדברים... זה היה מאוד תיאורטי... כשעכשיו הייתי צריכה להציג למפקחת את תכנית הלימודים... שאלנו בין החברות איך עושים את זה (סטאז'רית).
- דיברו איתנו המון על מערך שיעור דברים טכניים איך בונים מערך שיעור, הטבלה, דברים שקצת מיותרים בעיני. פחות חשפו אותנו לאפשרויות לימוד מגוונות...איך מגיעים לילדים שיש להם הפרעות קשב...שמאוד מתקשים...שאינן להם מוטיבציה? (מתמחה)

ג.3. תרומת ההכשרה למיומנויות תכנון תהליכי הוראה ולמידה

בהקשר זה, מרואיינים רבים ציינו, כפי שמרמז הציטוט האחרון, כי אכן **למדו בסמינר, באופן יסודי ומוקפד, כיצד לתכנן שיעור וכיצד לבנות מערך שיעור**. עם זאת, הייתה לרובם **לא מעט ביקורת על הרלוונטיות של מיומנויות אלו לעבודתם בשטח** (7 מתוך 18) והן על אופן לימודן של מיומנויות אלו בקורס שאינו חלק מהתנסות מעשית ומהדרכה הפדגוגית (2 מתוך 18). באשר למידת הרלוונטיות של מיומנויות אלו לעבודתם של המורים החדשים בשטח, טענה נפוצה שהושמעה הייתה **שעבודתם הצריכה הרבה יותר גמישות, רגישות לצרכי השעה וההתייחסות לאירועים אקטואליים שצפו ועלו מתוך הכיתה ו/או מחוצה לה, מה שהפך את התכנון ללא-רלוונטי**. להלן שתי התבטאויות הממחישות טענות אלו:

- **הגעתי בשנה הראשונה, בסטאז' עם מערך שנתי, ואחרי היום הראשון זרקתי אותו לפח**. כי אין שום קשר... בין זה לבין מה שקורה.... שישי-שבת אני כותב את מראשון עד חמישי... יש את היעדים... (אבל) **אתה לומד להבין מה הקצב של הכיתה שלך, מה הקצב שאתה אוהב, מה הדרישות שאתה צריך לעמוד בהן ואיך עושים את זה נכון**... ועבדתי עליו (על המערך השנתי) חודש בערך.... כשהם מלמדים אותך איך ללמד, מלמדים אותך שיטות הוראה בלי שאתה שם. זה היה מאוד תלוש... (מורה מתחילה).
- **למדנו, אבל זה היה בזבוז זמן לגמרי**... ואני מופתעת מעצמי עד כמה אני לא צריכה לתכנן כלום מראש... **תכנית הלימודים יש אתה בעיה**... היא מיועדת למורות שלא סומכים עליהן... ולכן אומרים להן כל שיעור מה הן צריכות לעשות וללמד... (מורה מתחילה מהסבה)

מעבר לטענה בדבר מידת הרלוונטיות של מיומנות זו, נראה כי בחווייתם של מרואיינים רבים, מצד אחד הוקדשה לנושא זה יותר מידי תשומת לב בתהליך ההכשרה, ומצד שני, אופן הלימוד של נושא זה בוקר כטכני מידי ורבים מהם לא חשו בסופו של דבר, מספיק מוכשרים בפיתוח הוראה ולמידה אד הוק, של נושא מסוים. להלן מגוון התבטאויות של מרואיינים שונים, שהשמיעו טענות דומות בהקשר זה:

- כן למדתי תכנון שיעור, אבל אני מרגישה שבפועל, אני לומדת הכל בשטח... (מורה מתחילה)
- נגיד לגבי הרפלקציה זה כבר היה יותר מדי כי זה לא קורה בפועל... ולא תמיד אני צריכה לרשום רפלקציה ואחרי זה משוב וההבדל בין משוב לרפלקציה לא משמעותי.... היום אני מכינה מערכי שיעור אבל לא כמו שלמדתי, כי הוא לא יעיל, הוא ארוך מדי (מורה מתחילה).
- הייתה נגיעה בתכנון למידה, אבל אף פעם לא לעומק... כל מיני תכנונים של מערכים, אבל לדעת איך לקחת נושא ולפתוח אותו.... זה רק במדעים... אני יודעת איך לקחת את הגינה ולפתוח אותה לעוד מיליון למידות... (מורה מתחילה).
- אין לי את ה SKILLS (כישורים) הנדרשים סתם ברמה הכי פשוטה להפעיל לוח לארגן זמן להכין מערכים מדויקים לנהל חטיבה שלמה של שיעורים ולא שיעורים בנפרד.... **הטיפ הכי רציני לגבי מערכים קיבלתי בסדנת הסטאז'**... המנחה אמרה... שכל שיעור חייב להיות עם מערך... **שהבסיס**

שלו צריכה להיות שאלה... הסבירה מה זה שאלה משמעותית בתוך שיעור איזה קריטריונים ואלמנטים צריכים להרכיב אותה (מתמחה).

מדבריהם של מרואיינים אלו, עולה אם כן, כי על אף שלמדו תכנון למידה ובניית מערך שיעור, לתחושתם הם לא אומנו מספיק לצאת מגבולות המערך התכנוני, לפתח נושא בעצמם ולהיות יצירתיים כלפי תרחישים לא צפויים המאפיינים את היומיום בבית הספר ו/או בגן. יתרה מכך, כפי שעולה משתי ההתבטאויות האחרונות, נראה כי התכנון לטווח ארוך של יחידת לימוד לא נלמד מספיק בחוויה של חלקם, ועדיין הווה אתגר לא פשוט עבור כמה מן המרואיינים שחשו כי לא מספיק הוכשרו להתמודד עמו.

4. תרומת ההכשרה למיומנויות ניהול כיתה

התחושה המרכזית שעולה מתוך הראיונות בהקשר זה, היא שלא לימדו אותם מספיק לעומק מיומנויות ניהול כיתה (11 מתוך 18). לא הכינו אותם להתמודד עם תרחישים שהם לכאורה 'בלתי צפויים', שהם לא חלק מהשיעור המתוכנן, אך שכיחים מאוד בעבודת המורה והם נתקלים בהם על בסיס יומיומי. להלן שתי התבטאויות להמחשה:

- **אני לא חושבת שרכשתי משהו בניהול כיתה...** בכלל לא קיים בסמינר... אין לזה נוסחה, ילד יכול לעשות משהו לא צפוי ואני לא יודעת מה אני אמורה לעשות בתור מורה? האם אני מפסיקה את השיעור? מתעלמת? מוציאה את הילדים? זה דברים שקורים ביומיום ואין להם מענה בסמינר. אני חושבת שזה משהו שצריך לתת לו התייחסות בסמינר (מורה מתחילה).
- **על בעיות משמעת דברנו תאורטית,** על הפרעות קשב וילדים שבאים עם מטען רגשי. אבל בתכלס, בפועל, כלים איך את מתמודדת איתם? איך את מפתחת איתם דיאלוג? איך את בונה איתם תהליך? אמון אישי? ... למדנו על דיאלוג בשנה הראשונה... אבל זה עדיין לא היה מחובר לנו לשטח, זה היה מאוד תיאורטי. רק קצת בשנה השלישית המדריכה הפדגוגית... (מתמחה)

כאמור, מורים חדשים רבים חשו כי היו רוצים יותר הכשרה בתחום ניהול הכיתה, הכשרה שאינה תיאורטית בלבד, אלא שיש בה חיבור לשטח וממד חוויתי- התנסותי שמאפשר להם לקבל החלטות מושכלות ועקרוניות בהתנהלותם היומיומית אל מול אתגרי המשמעת שצפים ועולים בשטח. כמה מהם הזכירו את ההדרכה הפדגוגית ככזאת שנתנה מענה חלקי לדבר, אולם תחושת החסר שביטאו חושפת, כי לא היה די בכך וכי יש להם צורך במענה מקיף, מושכל וממוקד יותר, בהקשר זה.

5. תרומת ההכשרה למיומנויות הניהול של אינטראקציות בינאישיות מגוונות

כאשר נשאלו המרואיינים על היבט זה במחקר האיכותני, טענו רובם המכריע כי מדובר בנושא חשוב שטיפולו לוקה בחסר בתהליך ההכשרה של הסמינר (9 מתוך 18). לטענתם, אין מספיק הדרכה, כלים והכנה בתהליך ההכשרה, שמסייעת להם בהתנהלותם אל מול גורמים משמעותיים ומכריעים בשדה הבית ספרי, מלבד התלמידים עצמם. בכלל זה, סיפרו מרואיינים שונים על קשייהם לגבש אינטראקציה מיטיבה ומקדמת עם הורים, מנהלים, סייעות, קולגות, מפקחים

וכיו"ב, ולהגיע **ממקום מושכל ומודע לעצמו** לאינטראקציות אלו, שלא אחת נחוות כמחלשות ואף כמכשילות את העבודה העיקרית עם הילדים. להלן התבטאות לדוגמא שממחישה את החסך במיומנויות ההתנהלות שבסביבת העבודה המורכבת של המוסד החינוכי :

- **בסמינר מלמדים אותך משנה א' להיות בגנים... (אבל) לא לימדו אותנו על יחסים בין סייעת לבין גננת שזה דבר מורכב....** איך אני פתאום מגייסת אותה אליי? היחסים הורים-ילדים.... יש לי קורס בשנה ד'... שזה בעצם מכין אותך לשטח... (אבל) הקורס הזה בא אחרי אסיפת ההורים... הקורס הורים התחיל בנובמבר... הגן מתחיל בספטמבר, אבל אני פגשתי את ההורים כבר באוגוסט (מתמחה).

כפי שכבר צוין לעיל, בביקורות על תזמון הקורסים שנלמדים בתהליך ההכשרה ובביקורות על קורסים שחסרים בתהליך ההכשרה מנקודת מבטם של המרואיינים, הצורך בקורסים מסוג זה, בייחוד בקורס הורים מוקדם שמסייע לבוגרים להיכנס מוכנים יותר לבתי הספר ולגנים הוא צורך בוער וחשוב שעלה שוב ושוב לאורך הראיונות. אחת המרואיינות, אף העידה שמכיוון שצורך זה עלה כ"כ חזק בקרבה ובקרבת חברותיה והוא לא קיבל מענה בסמינר הן שכרו מישהי שבאופן פרטי, באה ודיברה איתן על הנושא. להלן ציטוט מדבריה :

- **"לא היה לנו התייחסות להורים במהלך כל השנים, חוץ מעכשיו שנפגשו עם קורס הורים בשנה הרביעית... אנחנו היצירתי אהה בסוף השנה התאגדנו, הזמנו מישהי, גננת מאוז ותיקה, ששילמנו לה שתעשה לנו הרצאה איך לעשות פתיחת שנה, שיחה ראשונה מול הורים, כי כולנו הרגשנו שאין לנו את זה"** (מתמחה)

המקום היחידי במהלך תקופת לימודיהם שבו דיווחו חלק מן המרואיינים (4 מתוך 18) כי עסקו (וגם לא באופן ממצה) בסוגיות הקשורות לניהול יחסיהם אל מול קולגות, הנהלה והורים, היו ההדרכות הפדגוגיות. אולם, הטענות שנשמעו בהקשר זה, היא שראשית, שאיכות ועומק העיסוק בנושא תלוי ומשתנה ממדריכה פדגוגית אחת לשנייה ושנית, שההדרכות הפדגוגיות עמוסות דיין ולכן יש צורך בסדנא ספציפית שתכין אותם לכך באופן ממוקד. להלן ציטוט לדוגמא, להמחשה :

- **הייתי רוצה יותר סדנאות. עוד דוגמא להכשרה מעשית – עבודת צוות, לא נוגעים בזה בכלל, יש כל כך הרבה מה לעבור בהדרכה הפדגוגית, זה לא פייר להפיל את זה עליהן, צריך סדנא רק על זה** (מתמחה)

כאמור, מנקודת מבטם של מרואיינים שונים, אף אם ההדרכה הפדגוגית הייתה טובה ומשמעותית והותירה את חותמה על המתמחה, בכל האמור להתמודדותה אל מול ההורים, היא לא הצליחה לתת מענה שלם וממצה בהיבט הקרדינלי זה של התנהלות נכונה, מודעת לעצמה ומושכלת בסבך המורכב של מארג היחסים שמזמן המוסד החינוכי. כמו כן, היבטים אינטראקטיביים אלו, שעוסקים באופן שבו יש לנהל דיאלוג משמעותי עם שחקנים שונים בזירת החינוך, צוינו כמשהו שנלמד במסגרת סדנאות הכניסה להוראה. אולם, מעניין לציין כי סדנאות אלו לא נתפסו ע"י

המראוינים כחלק מתהליך ההכשרה הכולל. מראיונות שונים עולה כי עיתוי זה נתפס כמאוחר, מאוחר מידי, לאחר שנעשו כבר לא מעט טעויות ונחוו לא מעט חוויות שליליות בהקשר זה.

ג. 6. תרומת ההכשרה לכישורי ההתמצאות של בוגריה במערכת (בית הספר ומשרד החינוך)

מהראיונות עולה כי ישנה אי שביעות רצון כללית בהקשר זה, שמעידה על חסך במידע ובידע על זכויותיהם וחובותיהם של המראוינים כמורים אל מול בית הספר ואל מול מערכות רחבות יותר עמן הם עובדים, אם זה משרד החינוך ואם זו העירייה, בייחוד במקרה של הגנים העירוניים (15 מראוינים מתוך 18 ציינו היבט זה כלוקה בחסר). זאת ועוד, **החסך בידע מערכתי, במקורות סיוע אפשריים, בזכויותיהם ובחובותיהם, נחוה, לא אחת, מנקודת מבטם של הסטז'רים, כמחליש את מעמדם ואת מסוגלותם לעמוד בפני אתגרים לא פשוטים אחרים שמציבה בפניהם עבודת החינוך במערכת הציבורית.** מיצובם המוחלש ממילא של הסטז'רים שזקוקים להמון תמיכה, הכלה וסיוע בראשית דרכם, הוחלש לתחושתם עוד יותר, נוכח בורותם אל מול המערכת הבירוקרטית הגדולה והלא קלה לעיכול של משרד החינוך. להלן ציטוט אחד להמחשה:

- אני מאוד מופתע לרעה מהמערכת...**הלכנו לפתוח תיק... לא מקבלים מענה לכלום...** יושב מולנו אדם...צועק עלינו... יש לי עדיין דברים שלא סגורים במשרד החינוך כמו וותק...**זה דברים קטנים שהופכים לגדולים...דברים שמגיעים לנו... זכויות וחובות** אפשר לגעת בזה יותר...הבנה של תלוש שכר... **כי אני הייתי בשיא המוטיבציה ופשוט ירד לי בגדול...** איך שנכנסתי למשרד... מנסים לחפף אותך... רוצים... שתדע כמה שפחות...אז להם יהיה טוב....(מתמחה)

מעניין ציין כי גם לאחר ההלם הראשוני של הכניסה לסטאז', חוסר האונים אל מול המערכת ממשיך. בהתאם, הביעו מורים מתחילים שונים, מורת רוח מכך שעל אף שהם כבר שנה שנייה במערכת, הם כלל לא מכירים אותה ולא מודעים לזכויותיהם ולחובותיהם ביחס אליה. להלן אחת ההתבטאויות להמחשה:

- יש דברים שלא קיבלו מענה... הרבה דברים טכניים.** כמו מה החובות והזכויות שלנו בתוך המערכת. לפני שבוע ניגשה אליי הרכות של שכבה ז', היא שאלה אותי אם אני מוכנה לצאת לטיול שנתי (אני לא מחנכת)... אני לא יודעת **מה החובות והזכויות שלי**, כמה כסף אני מקבלת וזה נורא חשוב הדברים האלה... איך להסתכל על תלוש משכורת, מה החובות, מה הזכויות, מה זה מילוי מקום, הם יכולים להכניס אותי, האם אני יכולה לסרב?... ויש לזה המשך לטיול השנתי... יש לנו תלמיד בשכבה ז' שהוא pdd, הרכות שאלה אותי, האם תסכימי להיות צמודה אליו?... הוא ילד שקט וחברותי... ולא רוצה שההורים ייצאו איתו...(אבל) אסור לגעת בו. שאלתי מה קורה בטיול אם אנחנו במסלול וצריך להושיט לו יד לעזרה?...מה קורה בלילה, אם צריך לשירותים מי מלווה אותו?... שידברו אתנו יותר לעומק על החובות והזכויות. **בעיקר על הזכויות כי החובות כל הזמן נופלות עלינו.** שמים אותך במילוי מקום אין לך say....

כפי שניתן ללמוד במיוחד מן הציטוט הפותח במקבץ הציטוטים שלעיל, החסך הזה בידע באשר לחובותיהם ולזכויותיהם של המורים, מלווה אותם הלאה וכנראה לא מקבל מענה הולם גם

בהמשך. אמנם, כפי שצוין לעיל, מרואיינים שונים ציינו כי בסדנאות ההכשרה להוראה הם קיבלו לא אחת, גם מידע מערכתי חשוב ופרקטי, כמו 'איך לקרוא את תלוש המשכורת' שלהם, אולם ככול הנראה חסרה להם הכשרה מסודרת, רחבה עדכנית ומעמיקה יותר שתציג להם באופן מושכל, מובנה ופרקטי את המערכות השונות בתוכן הם צריכים להתנהל כעובדי הוראה ואת זכויותיהם וחובותיהם בהקשר זה.

פרק ד' – תפיסת המורה הטובה/ה ותרומת הסמינר לגיבוש זהותם המקצועית של המורים החדשים.

בפרק אחרון זה, ביקשנו באופן כללי להבין מהי דמות המנחה/ה הטובה/ה לתפיסתם של בוגרי תהליך ההכשרה וכיצד הם מעריכים את תרומת ההכשרה לגיבוש זהותם המקצועית כאנשי חינוך והאידיאל החינוכי בו הם מאמינים. על מנת להבין לעומק זיקות ותפיסות אלו, חולק פרק זה לשלושה תתי פרקים: הראשון, יתאר את תפיסות המרואיינים בנוגע לתפקיד המורה/ה ואו הגננת הטובה/ה; השני, יתאר את התבטאויות המרואיינים באשר לתרומת תהליך ההכשרה לגיבוש זהותם המקצועית והשלישי, יסכם את דברי המרואיינים באשר לנקודות החוזק של סמינר הקיבוצים וייחודו כמוסד להכשרת מורים.

1. תפיסת תפקיד המורה/ה הגננת הטובה/ה

כאשר שאלנו את המרואיינים על האופן בו הם תופסים את המורה הטובה/ה, קיבלנו תשובות שונות ומגוונות שכולן שיקפו תפיסות עולם ערכיות הומניסטיות לגבי חינוך ותפקיד המנחה. מעניין לציין כי שני מרואיינים בלבד, שרטטו את דמות המורה הטובה/ה כמורה בעלת תכונות אופי מסוימות שהופכות אותו לראוי/ה לתפקיד, כמעין מודלינג חינוכי וערכי לתלמידיו. להלן התבטאויותיהם להמחשה:

- מורה טוב זה מורה שלא מסתכל על כל אחד בצורה שווה, מורה שפותח עיניים. לכל אחד יש את הייחוד שלו, כולם מתחילים מ-100, אבל לדעת להסתכל על כל אחד בצורה שונה... וגם להזדהות אתו, לא רק להבין אותו (מתמחה).
- מורה אידיאלי הוא קודם כל איש חינוך ואיש שפועל על פי ערכים.. זה קודם כל להיות אדם מחונך, וכשאתה אדם מחונך אתה מן הסתם תעביר את זה הלאה. זה לפעול על פי ערכים ולחנך לערכים האלו. לדעת לקבל את השונה, לדעת להכיל תוך כדי הצבת גבולות... אני חושבת שצריך לחנך לאינדיבידואליות, לחנך כל אחד בפני עצמו. שידע מה היכולות שלו, שידע הכוחות שיש בו ומה הדברים שהוא צריך לשפר.. אבל לחנך גם שידע שהוא חלק מחברה ושהוא צריך להיות מעורב בה ולתרום לה (מתמחה).

כפי שניתן ללמוד כבר מן הציטוטים שלעיל, דמות 'המורה הטוב' אינה רק בעלת תכונות חיוביות בפני עצמה, אלא היא אף מקרינה ומפתחת תכונות חיוביות אלו בקרב תלמידה. כך גם בכל יתר הראיונות, בהם התמקדו המרואיינים בתיאור החינוך שמקנה המורה הטובה לתלמידיו ו/או בסוג הקשר שהוא/היא יוצרת עמם. ככלל, ניתן לומר כי מרבית ההתבטאויות משרטטות את דמות המורה הטובה כמחנכת/ת ששואף להיות משמעותי עבור תלמידיו ולתרום לתיקון אדם ולתיקון עולם (לשון בובר, בפרדס החסידות).

כך למשל, מרואיינים שונים שדיברו על חינוך כפעולה ל'תיקון האדם', ציינו כמה חשוב להם להיות דמויות משמעותיות, בטוחות, אהובות ומאפשרות עבור תלמידיהם. לדוגמא:

- הייתי רוצה שכאילו לא יגידו שהזאתי הרים וגבעות לא שיכתבו עלי כתבות, אבל יש לי ילד שעבדתי איתו בקיבוץ.. הוא גם... שלח לי ברכת יומולדת וזו הברכה הכי מרגשת שקיבלתי... אני כבר לא עובדת עם הילד הזה.. אבל אני אצלו... זאת אומרת להשאיר חותם... אבל במונח של ילדים שהייתי דמות.. חוויה חיובית ובטוחה לילד שהייתי מקום בטוח בשבילו. כן אני חושבת שזה התפקיד שלי (גננת מתחילה).

ההתבטאויות אחרות שהדגישו כי המורה הטובה פועלת ל'תיקון אדם ועולם', התמקדו בתיאור הערכים שחשוב שיוטמעו בעשייה החינוכית ובחשיבות של חינוך ערכי להגדרת תפקיד החינוך. להלן מספר דוגמאות להמחשה:

- המורה האידיאלי לדעתי זה מורה שמכוון את הילדים קודם כל להיות אנשים טובים יותר, אחד כלפי השני, כלפי החברה לעבוד לפי חוקים וכללים... לתת להם ערכים... יכול להיות שבשני משחקים תפסידו ובשלוש תנצחו... אז מה? לא נלחץ ידיים ליריב?... לחבר? חייבים לשים דגש על שת"פ, עבודת צוות, לנצח בכבוד ולהפסיד בכבוד... לתת העצמה אישית... ללמד שצריך גם להתמודד עם אכזבות וגם עם ניצחונות ולא להיות יהיר ושחצן (מתמחה).
- להיות אדם חושב וערכי, כמה שזה נשמע נדוש, להיות אדם חושב וערכי. אני אחרי אלאור עזריה כמונח שנכנסתי לכיתה ודיברתי איתם על זה ואחר כל אמרתי לאחת המורות שדיברתי איתם ודווקא היה דיון מעניין אז היא אמרה לי שאני מאוד אמיצה שדיברתי איתם על זה ואני חושבת שמורה שלא מדבר על מקרים כאלה זה הבעיה הגדולה של המדינה כי מורה מפחד לדבר... אני עובדת הרבה על העניינים החברתיים... כי אז הם גם יהיו פנויים, ההנחה שלי היא שברגע שאתה מרגיש טוב בכיתה אז אתה גם פנוי ללמידה יותר (מורה מתחילה)
- קודם כל חשוב להקנות ערכים בסיסיים, כבוד, נימוס, כבוד הדדי כן? דיבור, דיאלוגיות, זה.. זה.. הדברים אני חושבת יותר מאיך אתה מלמד או מה אתה מלמד או כאלה, זה קודם כל היחס הבין אישי וגם עם תלמידים שהיה לי קשה איתם... הסבלנות, האורך רוח, לראות את הדברים מהעניינים שלהם. להבין את המורכבות של הקיום שלהם (מורה מתחילה)

ההתבטאויות אחרות שהדגישו אף הן את תפקידו החברתי של המורה, תיארו את המורה הטובה/ה כמי שפועלת באופן אקטיבי לשינוי חברתי, לתיקון חברה ועיוותים חברתיים. לדוגמא:

- מה שמניע אותי בעצם זה הרצון ליצור שינוי וזה ממש כן זה ממש בהרבה מובנים זה כמעט משימה.. מיסיון בהרבה שיעורים זה מרגיש לי ככה (מתמחה מההסבה).

- המחנך הטוב זה **מחנך ששואף ופועל לשינוי חברתי**, זה בן אדם שאדישות ועצימת עיניים צורמים לו, זה בן אדם שאוהב אנשים, זה בן אדם שלא אדיש זה בן אדם שבאמת קם בבוקר ואומר היום **אני הולך לשנות תפיסות של אנשים לטובה. וזה דרך אגב הסמינר תרם המון**. זה פחות האדם הזה שיודע ללמד לקרוא ב 100% וזה פחות האדם שיודע איך לנהל שיעור כמו שצריך כי אלה דברים שבאים עם הוותק והניסיון. זה אדם שנלחם המון בסטראוטיפים עם עצמו, שיודע לקחת סיטואציות הכי קטנות בכיתה ולנתח אותם עם הילדים כדי שיהיו להם כלים ושיהיו אנשים טובים יותר ואני עושה המון בכיתה וזה באמת זכותו של הסמינר והמרצים פה (מתמחה)

לאור כלל התבטאויות אלו, ומהציטוט האחרון שלעיל, ניתן להבין, כי למכללה יש חלק לא מבוטל בעיצוב תפיסת החינוך ההומניסטית של המרואיינים.

2. תרומת ההכשרה לגיבוש זהותם המקצועית של המרואיינים

בהמשך לדברים שלעיל, נראה כי מרביתם המרואיינים (12 מתוך 18) סברו כי הכשרתם בסמינר **תרמה לתהליך גיבוש זהותם המקצועית**. על פי החלק הארי ממרואיינים אלו, התרומה המרכזית שנתן הסמינר לבוגריו היא לסייע להם לגבש את תפיסה חינוכית הומניסטית שרואה **בחינוך כפעולה חברתית ואף פוליטית שיש לה כוח ואף אחריות לייצר תיקון חברתי**. להלן מספר ציטוטים להמחשה:

- זה מאוד ברור לי, מאוד תרם לי... **שם קיבלתי את האני מאמין על הילד באשר הוא** – אני מאוד קורצ'אקית.... גם מהבחינה הפוליטית, הכל שם היה בכובע מאוד בוחן, מאוד אמיתי... בגלל זה הפדגוגיה הייתה מאוד משמעותית. . האני מאמין שלי התעצב לאורך הזמן. אין שום ספק שההדרכות הפדגוגיות רק העצימו אותי יותר ברצון שלי (מתמחה).
- הסמינר במה שהוא **תרם זה בחיזוק האני מאמין את יודעת גם נתנו לנו להתעמת פה עם דברים שלא נעים לשמוע... דברים שלא קשורים לחינוך. למשל הסכסוך**, הביאו לפה המון ארגונים ופעילויות וזה לא תמיד נעים לשמוע... (אבל) את מבינה שאת צריכה ללמד אותם גם את הכל, נכון כמה מדינה, אבל מה היה פה לפני ומי היה פה לפני... (סטז'רית)
- כן תרם... בעיקר כל העניין שכל הזמן אומרים לנו, **political thinking**, כאילו זה תמיד לחשוב בצורה ביקורתית, ולו דווקא להסכים לכל מה שאנחנו רואים או חושבים, כל הדברים האלה, שזה משהו שהוא מאוד כאילו חשוב... בהרבה קורסים אתה מדבר, אתה מדבר עם אנשים, אתה עושה דברים מעצמך, אתה.. אתה מבין שהמקצועיות שלך זה הקריירה שלך... לא יודע איך להסביר את זה בכלל, אני פשוט מרגיש שכן, **שאני הייתי אחר לפני שבאתי, מבחינת הזהות המקצועית שלי**, ו.. שכאילו אתה מבין מה זה אומר... **אני מתגבש כאילו בלי לשים לב**" (מתמחה).

ציטוטים אלו, שהגיעו אף מסטודנטים שהיו ביקורתיים יחסית כלפי תהליך ההכשרה, כמו בוגרי מסלולי ההסבה, ממחישים כי מדובר כאן בערך מוסף משמעותי ואולי אף ייחודי לסמינר ולתהליך ההכשרה בו. מרואיינים אחרים שצינו לטובה את תרומת ההכשרה בהקשר זה, התמקדו בתיאוריהם **בהיבטים פחות פוליטיים, אם כי לא פחות הומניסטיים**, צוינה השפה הדיאלוגית שאפשרה להם למרואיינים להגדיר לעצמם את עצמם ואת דרכם החינוכית טוב יותר. מרואיינים אחרים הדגישו את חשיבות החשיפה לתפיסות עולם חינוכיות שונות, לסגנונות הוראה שונים

ולשיטות פדגוגיות מגוונות, בתהליך המתמשך של גיבושם המקצועי וגיבוש ה-Ideal type המקצועי שלהם, המורה/הגננת/הם שואפים להיות. להלן מספר התבטאויות להמחשת הדברים:

- בעיקר תרמה לי ההדרכה הפדגוגית בשנה ב'...**והמסלול הדיאלוגי, הוא נתן לי מקום לתחושה של מה שתמיד היה נראה לי נכון**.. תמיד אומרים לי שבגלל שאני מהקיבוץ בגלל זה אני דיאלוגית. אבל הקיבוץ ממש לא דיאלוגי, בקיבוץ כולם עושים אותו דבר, צריך להיות ביעוניים כדי לא להיות יותר טובים לעומת השאר ולא לעקב את הקבוצה ובדיאלוגי תמיד הייתה לי את ההרגשה הזאת שהילד גדל, אבל אנחנו צריכים לכוון כאילו לקחת אותו ולהגיד לו אתה בסדר כמו שאתה ולעזור לו להיות מי שהוא יכול להיות. ואני חושבת שהדיאלוגי נתן לי את החותמת שזה לא המצאה שלך, יש דרך חינוכית כזאת (גננת מתחילה).

- אני חושבת שיש המון... **המון עיסוק ביצירתיות. במחשבה, ביציאה מהקופסא. אני חושבת שזה משהו שמאוד תרם לי**. לא עכשיו להכין פלקטים יפים.. אבל אני באמת חושבת שהחשיבה יותר על התכנים. איך להעביר אותם בצורה יותר משמעותית, יותר מובנת ויותר רלוונטית לתלמידים שנמצאים.. זה יכול להיות גם לתלמידים של חינוך רגיל.. כל העניין הזה של הערכה חלופית ולמידה משמעותית והכל.. זה משהו שאספנו במהלך כל השנים האלה. איך לגשת, למה מתחברים ודרך זה ללמד. גישה רב תחומית. את יכולה לעסוק בנושא מסוים בתחומים שונים (מתמחה).

עם זאת ועל אף שכאמור מרבית המרואיינים ציינו כי ההכשרה בסמינר תרמה להם לעיצוב תפיסת עולמם החינוכית ולגיבוש זהותם המקצועית, היו גם שלושה מרואיינים שטענו שלא כך הוא. לטענתם של אלו, זהותם המקצועית החלה להתגבש ומוסיפה להתגבש בעיקר, מתוך המגע היומיומי עם תלמידים והצבירה של חוויות וניסיון מעשי תוך כדי עבודתם החינוכית. להלן התבטאות אחת להמחשה:

- **לאט, לאט מגבשים (זהות מקצועית). אבל שוב, שום דבר לא מכין אותך לבאמת מה זה להיות מורה** ואני חושבת שוב אולי בסך הכול לי כתלמידה הייתה חוויה מאוד טובה בבית הספר ובכל שנות הלימוד שלי, כתלמידה ועם המורים ואהבתי בית ספר ואהבתי ללמוד, אז זה ישב על מקום של אוקיי בסדר, אפשר לעשות את זה. לא, לא ידעתי, באמת, באמת, לא ידעתי גם כאילו.. אז בוא נגיד שהזהות המקצועית מאוד נבנתה, זאת אומרת היא עדיין נבנית, אני חושבת, אבל שוב עד שלא ממש נכנסים לזה ומתחילים להתמודד עם הקשיים ואז גם יש את הרגעים שאתה עם עצמך מה בכלל אני עושה פה?! (מורה מתחילה מההסבה)

3. נקודות החוזק של מכללת סמינר הקיבוצים וייחודו כמוסד להכשרת מורים

לסיום, לצד כל הביקורות שהושמעו לעיל, חשוב לציין גם את הנקודות לשימור והחוזקות של הסמינר כמוסד להכשרת מורים, מנקודת מבטם של המרואיינים. ככלל, נקודת החוזק המרכזית שצינו המרואיינים כנקודה לשימור, מעוגנת ביחס המרצים אל הסטודנטים ובאווירה המכילה שלדים אפיינה את הסמינר. הסמינר תואר לא אחת כ"בית", כמקום לא מנוכר, מכיל, פתוח ופלורליסטי. מרבית המרואיינים תיארו בהערכה את המרצים שלהם כמודלניג חינוכי חיובי להכלה, הקשבה ואמפטיה. תיאורים אלו באו לדי ביטוי גם בדברי המתמחים וגם בדברי המורים המתחילים. להלן התבטאויות שונות ומגוונות שביטאו זאת:

- נקודת החוזק **זה הרגשת נוחות ויחס אישי**. מקום שכן יש את הפער בין מרצה לסטודנט, אבל את מרגישה שנוח לך לפנות למרצה ואת יודעת שלרוב הדברים יתקבלו באווירה טובה ונעימה (מתמחה).
 - נקודה לשימור זה **שהמרצים פה הם באמת אנשי חברה**, הם לא מנותקים מהחברה הישראלית הם נותנים המון השראה "פותחים את הראש", הם מוציאים אותך מאזור הנוחות והם "פותחים לך את הראש" ומעשירים אותך כבן אדם וזה דברים שאת אומרת "וואי למה לא למדנו את זה בתיכון?", "למה בצבא לא חשפו אותנו לדבר הזה?" זה לגמרי לשימור (מתמחה).
 - נקודת החוזק של הסמינר זה שהם **יודעים לבחור את המרצים שלהם**... יודעים לפתח **אווירה של סובלנות, עזרה לתלמידים להצליח בדרך שלהם, הכלה, הקשבה**. המרצים בסמינר מקשיבים, נותנים לך הזדמנות לסיים את המשימות שלך, בשבילי זה פלוס מאוד גדול... יש שם **אווירה של שאר רוח**, אין מה לעשות. אני אוהבת את זה, אפילו הייתי מסתכלת על החברה הצעירים שם, את רואה אנשים סופר איכותיים. זה אווירה מרוממת. כיף כיף ללמוד בסמינר... **"סמינר זה הבית"**. מבחינתי זה הבית שלי בלימודי הוראה (מורה מתחילה מההסבה).
 - הייתה תחושה... שאתה במקום שבו מכשירים מורים מתוך איזושהי **גם מחויבות לתהליך הכולל**. עוד נקודת חוזק זה באמת הקולגיאליות של הסטודנטים שאני אמנם הייתי שותף קטן לה אבל היא קיימת כלומר התחושה הזו שאנחנו איזושהי **קולקטיב קטן** ואנחנו... מכשירים אותנו יחד ואז אנחנו פועלים ביחד אז כן זה מגניב. (מתמחה)
 - אני כן חושבת שיש פה איזושהי שיח מאוד אישי עם תלמידים, עם הסטודנטים. אני כן חושבת שיש פה ניסיון לחשוף סטודנטים לכל מיני דברים, לכל מיני דברים בעולם החינוך... **לחינוך אמפתי... חינוך מתקדם**... אנשי חינוך שמגיעים ללמד פה זה אנשים שהם מאוד מתקדמים מבחינה חינוכית, אני חושבת שזה משהו מאוד טוב, שיש פה חשיפה לחינוך שהוא אחר... הוא לא חינוך סובייטי... או חינוך ויקטוריאני... זו הנקודת חוזק של הסמינר (מתמחה).
- כפי שניתן להתרשם מהתבטאויות אלו ואחרות, בוגרים רבים, אף הביקורתיים שבהם, תיארו את נקודת החוזק של הסמינר כטמונה ביחסים הבינאישיים שנקדמים בין הסטודנטים ובין הסגל האקדמי המלווה אותם בתהליך הכשרתם. יתרה מכך, נראה כי מעבר ליחס האישי, **הסמינר היווה עבור רבים מהם מודל ל'חינוך אחר', 'מתקדם', 'הומניסטי' ופתוח לשינויים**. מבחינות אלו, הסמינר מהווה מעין מודל חינוכי נשאף עבור בוגריו, העובדים ברובם במערכת החינוך הציבורית, על כל קשייה, אילוציה והשמרנות המאפיינת אותה.

פרק ה- סיכום ומסקנות

לסיכום, החלק האיכותני של המחקר, בחן כיצד מורים מתחילים ומתמחים חווים את תהליך הכניסה להוראה וכיצד הם תופסים תרומת תהליך הכשרתם בסמינר במבט לאחור. הממצאים המרכזיים שהופקו ממחקר זה, חולקו לארבעה פרקים מרכזיים:

בפרק הראשון תואר בקווים כלליים כיצד הגיעו המרואיינים לתחום החינוך וכיצד הם חוו את שלב הכניסה להוראה. מרבית משתתפי המחקר סיפרו כי הייתה להם התנסות מוקדמת בחינוך

טרם ההכשרה וכי הגיעו לתחום ממניעים של עניין ורצון בעבודה עם משמעות וסיפוק אישי, ממניעים חברתיים-ערכיים ו/או מהרצון לעשות משהו שהם טובים בו. אף לא אחד מהם ציינה מניעים אינסטרומנטליים (כמו נוחות ו/או שכר). באופן כללי, הניתוח ההוליסטי של כלל ראיונות העומק שנערכו עם המתמחים והמורים המתחילים, מלמד כי הרוב המכריע של בוגרי תהליך ההכשרה בסמינר, חוו בו חוויות מורכבות שיש בהן, היבטים חיוביים והיבטים טעוני שיפור. על אף מורכבות זאת, כפי שיורחב המשך, רובם חוו את תקופת לימודיהם בסמינר כטובה. הכניסה הראשונית שלהם להוראה, בשנת ההתמחות תוארה ע"י רובם, לעומת זאת כשנה קשה, רצופת התמודדויות ואתגרים לא פשוטים. האתגרים המרכזיים שתיארו המרואיינים הם: קשיים ביחסי מורים-הורים, מנהל/ת לא תומכ/ת, יחסים קשים ורווי מתחים עם קולגות, קשיי משמעת של תלמידים, תחושת תלישות וקשיי התמצאות במערכת (מידע על זכויותיהם וחובותיהם), אכזבה מהשכר, עומס יתר, לחצים נפשיים ואתגרים בתהליך גיבוש של זהותם המקצועית. גורמים שצוינו ככאלו שסייעו ו/או תרמו לתפיסתה של חוויה זו כחיובית הם: צוות ו/או מנהל/ת תומכים, מפרגנים ומסייעים, התחושה שהם מובילים שינויים משמעותיים ואיכות הקשרים שנוצרו בינם לבין הילדים. ככלל, מה שייחד חוויות ו/או היבטים שהוצגו ע"י מרואיינים שונים כבונים ומשמעותיים, היא תחושתם שעבודתם ומאמציהם זכו להכרה ולהערכה (אם מצד התלמידים, אם מצד ההורים, אם מצד המנהל/ת, אם מצד קולגות, אם מצד המפקחת ואם כתוצאה, מצדם הם עצמם). חוויות סטאז', לעומת זאת, שתוארו כקשות מידי, עד כדי מייאשות ומעוררות הרהורי כפירה בתחום, התאפיינו באי תמיכה של המוסד החינוכי הקולט (מנהל/ת ו/או קולגות) ו/או בתחושות של התנכלות והעדר הערכה מצד ההורים והיו אף שצינו כקשה מידי את העומס הפיזי והנפשי שכרוך בניהול כיתה והוראה ובשילוב שבין ההוראה ללימודים בשנת ההתמחות.

בפרק השני, שהיווה את החלק הארי של ניתוח הנתונים, התייחסנו לאופן בו חוו המרואיינים את תהליך ההכשרה בדיעבד, תוך התמקדות ברכיביו השונים של תהליך ההכשרה: קורסים עיוניים (בחינוך ובתחומי התמחותם), הכשרה מעשית, הדרכה פדגוגית וסדנאות הכניסה להוראה (סדנת ההתמחות והסדנא למורים מתחילים).

כאשר התבקשו המרואיינים לתאר את **הקורסים העיוניים שנחו על ידם כמשמעותיים ביותר** הם ציינו קורסים שסווגו על ידינו לחמש קטגוריות מרכזיות, על פי אותם האפיונים שהפכו אותם למשמעותיים.

1. **קורסים עיוניים במ פגשו הבוגרים מרצים שהיו מבחינתם מודלינג חינוכי למופת** (שהפכו את הלימוד למעניין ורלוונטי, שייצרו חוויה בשיעור, שאפשרו למידה מתוך התנסות, שאפשרו בחירה לסטודנטים וחיברו מטלת למידה מאתגרת ומשמעותית, שהנכיחו את 'האני מאמין' שלהם והיוו

מודל לחיקוי והשראה, בכל שלא לימדו על פדגוגיה עשירה ומגוונת אלא מימשו אותה בשיעוריהם).

2. **קורסים שתורמו לקורפוס הידע של הבוגרים ולתפיסתם המקצועית כמומחים.** בכלל זה צוינו

קורסים בפסיכולוגיה וקורסים דיסציפלינריים שחזקו את דימויים העצמי של המורים כמומחים

בחינוך ו/או בתחום הידע בו התמחו. 3. **קורסים תיאורטיים/פילוסופיים שתורמו לגיבוש הזהות**

המקצועית של המרואיינים. בכלל זה צוינו, קורסי מבוא, קורסים שתבעו מהם חשיבה מסדר

גבוה, חשיבה על מהות ההוראה בתחום. קורסים אלו הוגדרו על ידם כקורסים תיאורטיים שלא

כוונו מלכתחילה לתת להם כלים פרקטיים, אולם בפועל הם המשיכו להנחות וללוות אותם בדרכם

המקצועית. 4. **קורסים בעלי אוריינטציה חברתית-פוליטית.** קורסים אלו תוארו כקורסים שגרמו

למרואיינים לחשוב על מהות תפקידם החינוכי בהקשרים חברתיים וערכיים רחבים יותר. רובם

המכריע של המרואיינים תיארו בהערכה את העיסוק של מוסד ההכשרה בהקשרים הסוציו-

פוליטיים של החינוך אולם היו גם שביקרו את הסמינר על האוריינטציה השמאלנית מידי שיש בו,

לתפיסתם. 5. **קורסים שהעניקו כלים ומיומנויות תקשורת החיוניים לעבודתם כאנשי חינוך.**

הכוונה היא לקורסים שלימדו מיומנויות ואסטרטגיות התמודדות עם סיטואציות חברתיות

ורגשיות בשדה החינוך. לטענת המרואיינים היו מעט מאלו, הם העלו את הצורך ביותר מסוגם

וכאשר אלו כן התקיימו, הם נחו כמשמעותיים, רלוונטיים ופרקטיים.

בתיאור הקורסים העיוניים שנחו כרלוונטיים ביותר, תיארו המרואיינים קורסים שהתאפיינו

בשלוש איכויות מובחנות. 1. קורסים שעשו חיבור טוב בין התיאוריה לפרקטיקה, אם זה בדוגמאות

שהביאו מרצים ש'עבדו' בשטח, אם זה בכלים הפדגוגיים במ עשו שימוש ואם זה בחומרי ההעשרה

שסיפקו, שיכלו להתאים גם לעבודה בכיתה. 2. איכות נוספת קשורה לאופן הלימוד שהיה כרוך

בהתנסות ובלמוד חווייתי שהיווה מעין מודלינג פדגוגי עבור אותם מורים חדשים. 3. והאיכות

האחרונה קשורה לתכני הלימוד שנלמדו בקורסים ונתגלו כרלוונטיים לעבודה בשטח, כאשר

המורים החדשים מצאו עצמם חוזרים לקלסרי הלימוד שלהם שוב ושוב. קורסים אלו עסקו

בלקויות למידה, בהערכה חלופית ו/או קורסי העשרה יצירתיים שנמצאו שימושיים לגן ולבית

הספר.

אולם במקביל לדברים הטובים והמחמיאים שנאמרו על הקורסים העיוניים, הושמעו גם לא מעט

נקודות ביקורת לגביהם. את ממצאינו בהקשר זה חילקנו כאמור, ל-6 קטגוריות מרכזיות של

ביקורות המרואיינים.

1. הסוג הראשון של הביקורות שצוין היו ביקורות ברמת נושאי הקורסים והיצעם, בהקשר זה

הלינו בוגרי ההכשרה כי היו להם קורסים כפולים, וכי הכפילות בנושאי הלימוד הביאה למיאוס

לא להעמקה ברמת התוכן. הם אף דיווחו כי פעמים רבות הם נאלצו לקחת קורסים מסוימים בנושאים לא רלוונטיים עבורם וזאת בגלל אילוצי השיבוצים ולא בגלל בחירה אמתית שעשו.

2. הסוג השני של הביקורות נגע **בתכני הלימוד של הקורסים עצמם**. לטענת המרואיינים תכני הקורס היו מנותקים מן הדרישות בשטח, היה פער בין תכני הקורסים הדיסציפלינריים, דרישותיהם וזיקותיהם ובין דרישותיה של תכנית הלימודים בפועל. את ספרי הלימוד עמם נאלצו לעבוד בפועל, כלל לא הכירו ובהכשרה לא לימדו אותם איך לעבוד עמם. באופן כללי, חלק מן המרואיינים הלינו כי ההתמקדות של הלימודים העיוניים הייתה יותר בהכשרתם כמומחים בדיסציפלינה ופחות מידי בהכשרתם כאנשי חינוך.

3. הסוג השלישי של הביקורות, התמקדו באופן הלימוד בקורסים. לטענתם **הפדגוגיה בה נקטו מרצים רבים הייתה די מנותקת מהשטח**. לא היו מספיק דוגמאות קונקרטיות של מערכי שיעור איכותיים ו/או תוצרים מעשיים אחרים של מורים ש'הצליחו' עם תלמידים בשטח. הם נדרשו להתנסות בבנייה של מערכי שיעור ו/או פעילויות בלי שחשו שיש להם מספיק כלים לכך ו/או **דוגמאות ממשיות ומודלים לחיקוי** ללמוד מהם. אחת הטענות המרכזיות שחזרה על עצמה בהקשרים שונים הייתה כי המציאות שהוצגה בפניהם הייתה ורודה מידי, כי הדיבור של הסמינר על חינוך הוא דיבור אוטופי שפונה לילדים טובים ומציאות סטרילית. בפועל, המציאות שנתקלו בה לא מעט מן המרואיינים הייתה קשה ומורכבת ולא אפשרה את יישומם של הרבה פרקטיקות פדגוגיות שלמדו וחוו כסטודנטים לחינוך.

4. הסוג הרביעי של הביקורות היה על **קורסים חסרים ותכנים שלא נלמדו מספיק** בתהליך ההכשרה. כך למשל העלו המרואיינים צרכים בקורסים מרחיבי דעת בתחום החינוך מיוחד, קורס בתחום מיניות בחינוך מיוחד, קורס בניהול גן, קורסים שמדברים על המערכת הבית ספרית ועל מערכת החינוך (ובכלל זה על הזכויות והחובות של מורים מתחילים מבחינה משפטית ומעשית), קורסים שעושים הכנה מעשית ונפשית להתמודדות עם לחצים מקצועיים ורגשיים, וקורס ביצירתיות ובאלתור, להתמודדות עם היבטים לא צפויים שמתרגשים ובאים בשטח.

5. הסוג החמישי של הביקורות אופיין בטענות **ברמה המערכתית**. בכלל זה, הלינו מרואיינים שונים על חוסר התאמות **בתזמון הקורסים**, הטענה הייתה לוגיקת סידור הקורסים לוקה בחסר, כי ישנם קורסים שיותר מתאים ללמוד קרוב לסיום התואר (בגלל הערך הפרקטי שלהם) וכי ישנם קורסים שנלמדו מאוחר מידי ומתאים ללמוד כתשתית בתחילת התואר. באופן ספציפי, ציינו מרואיינים שונים את קורס ההכנה ליחסי מורים- הורים, ככזה שצריך להילמד לפני הסטאז' ואף לפני המפגש עם ההורים שבגנים ובבתי ספר יסודיים מתקיים כבר בסוף אוגוסט. כמו כן צוינו קורסים בהערכה, חיבור בחינות והערכה חלופית ככאלו שצריכים להילמד לקראת סוף התואר וממש לפני הכניסה

לבתי הספר, בגלל הערך הפרקטי שבהם. ביקורות נוספות על מערכת השיבוצים, דיברו על מה שמרואיינים שונים תיארו כהיצע מוגבל של קורסים, תחרות גדולה מידי על מי ישובץ איפה, וכתוצאה מכך, המפסידים 'בתחרות' מצאו את עצמם לומדים קורסים שלהערכתם אינם רלוונטיים להכשרתם. האילוץ להתחרות והפסדו-בחירה מנקודת מבטם, יצרו בם תחושה של ניכור מהמערכת או כפי שכינתה זאת אחת המרואיינות תחושה של 'ייעוץ לא אישי', מעין 'שבץ נא', שמאחוריו עומדים לא שיקולים חינוכיים אלא שיקולים אדמיניסטרטיביים. עוד ברמה האדמיניסטרטיבית, כמו כן, נשמעה גם הטענה כי ברמה האדמיניסטרטיבית, אין כתובת לתלונות, ושאלן כ"כ מה לעשות עם בעיות שצצו בקורסים שונים, במהלך הסמסטר.

6. הסוג השישי והאחרון של הביקורות, עסק **ברמת הסטודנטים ורמת ההכשרה, וביקורות אלו הגיעו בעיקר מהראיונות עם בוגרי ממסלול ההסבה**. מתוך חמישה מרואיינים שהשתייכו כאמור למסלול ההסבה, שלושה מהם השמיעו ביקורות קשות על איכות הסטודנטים הלומדים בסמינר וארבעה מהם על איכות ההוראה הניתנת במוסד. הביקורת על הקולגות הייתה שהם מתאפיינים לא פעם ברמה לימודית נמוכה מידי, שהם מייצרים תרבות כיתתית שיש בה חוסר רצינות וזלזול בלימודים ודיונים שטחיים ולא מעמיקים דיים. הביקורת על הסמינר בהקשר זה, הייתה קודם כל, על זה שהוא מקבל ללימודי הוראה סטודנטים כה חלשים שהופכים למורים חלשים ופוגעים ברמת החינוך הכללית ובכבוד המקצוע עצמו. בנוסף נטען, שהרמה הנמוכה של הסטודנטים אף פוגמת ומורידה את רמת ההוראה בקורסים הנלמדים במסגרת תהליך ההכשרה. הניתוח ההוליסטי של בוגרי ההסבה מלמד כי היו להם ציפיות גבוהות להכשרה ממוקדת פרקטית ורלוונטית לעבודתם בשטח (היות והם לא באו לסמינר בשביל התואר). אולם היות ורבים מהם גם קיבלו פטורים, המסלול המקוצר שעברו, לא כל כך אפשר להם התנסות מעשית מעמיקה והבשלה מלאה לתוך תפקיד החינוך. עם זאת, הם כן תיארו ברובם המכריע את סדנאות הכניסה להוראה כחוויה מתקנת לתהליך ההכשרה והביעו צורך בלימוד שהוא יותר בסגנון זה.

כאשר התבקשו המרואיינים לתאר את האופן בו הם חוו את ההתנסות המעשית בתהליך ההכשרה, הרוב המכריע של המרואיינים תיאר אותה כרכיב חשוב, משמעותי ורלוונטי בתהליך הכשרתם וגם טענות הביקורת שהושמעו ביחס להתנסות המעשית, הלינו על כך שלמעשה לא היה מספיק ממנה. מתיאורי המרואיינים עולה כי החלק הארי ונראה גם המשמעותי יותר בלימוד זה, היה המפגש הבלתי אמצעי עם השטח והצפייה במורים/גננות ותיקות, ולא דווקא ההתנסות שלהם בהוראה בפועל בעצמם. רבים מהם תיארו את ההתנסות שלהם בהוראה בכיתה/בהעברת פעילות בגן ככזאת שהתקיימה בזירה סטריילית מידי, כמוגבלת בהיקפה ובמשוב שניתן להם בעקבותיה וכדי רחוקה מהעבודה החינוכית שנדרשת מהם בפועל. עלה הצורך בהכשרה מעשית שנותנת יותר מקום

להתנסות משמעותית של הסטודנט/ית עצמ/ו/ה. זאת, הן מבחינת משאבי זמן המוקצים לכך והן מבחינת איכות המעורבות והאחריות המוטלת על המתנסים עצמם. זירות איכותיות להתנסות מעשית, תוארו כזירות מגוונות (מבחינת גילאי וסוג התלמידים, מבחינת סגנונות פדגוגיים ו/או גישות חינוכיות של מורים) ורלוונטיות לעבודתם בשטח. כמו כן, אותם סטודנטים שחוו מעט רחב ומגוון של התנסויות בשלב ההכשרה המעשית ביטאו באופן כללי שביעות רצון גדולה יותר כלפי הכשרתם בסמינר.

כאשר התבקשו המרואיינים לתאר את האופן בו חוו את **ההדרכה הפדגוגית**, הם תיארו תמונה מורכבת שהשתנתה בקיצוניות משנה לשנה עם השינוי במדריך/ה הפדגוגית שקיבלו ואף עם השינוי ביחסם הם לתהליך ההכשרה שעברו. הדרכות פדגוגיות שתוארו כמשמעותיות עבור הסטודנטים, תוארו כמאוד משמעותיות ככאלו שמשלבות בתוכן איכויות רבות שכוללת מודלינג חינוכי ובין אישי עבור הסטודנטים, הנהגה של תהליכי שיתופיות ולימוד קבוצתי, חיבור בין פרקטיקה לשטח וליווי של התפתחות מקצועית ותמיכה רגשית. הנרטיבים שהציגו המרואיינים מדגישים כי מדריכים פדגוגיים מצליחים שהותירו חותם משמעותי במורים, היו מדריכים פדגוגיים אקטיביים ואף תובעניים ביחסם לסטודנטים ולדרישותיהם מהם בשלב ההתנסות המעשית, שכפי שרמזו כמה מהם, קל להשתמט בו. ליווי צמוד, רגיש שרואה את הסטודנט/ית ומצד אחד דורש ממנו, נמצא כהופך את התנסות המעשית לתהליך קונסטרוקטיבי, עמוק ומתמשך, שמטפח את צמיחת תפיסת הזהות המקצועית של אותם מורים חדשים. ההדרכות הפדגוגיות שלא עשו זאת נחוו כלא מספיק מחוברות לשטח, משעממות ולא רלוונטיות דיין לסטודנטים ולהכשרתם כמורים לעתיד.

כאשר התבקשו המרואיינים לתאר את האופן בו חוו את **סדנאות הכניסה להוראה (סדנאות ההתמחות והסדנאות למורים מתחילים)**, מרביתם העידו כי חוו אותן כמשמעותיות, רלוונטיות ומסייעות מאוד למורים החדשים בהסתגלותם למערכת. התרומות שצינו, תיארו אותן כסוג של תיקון לנקודות החולשה של ההכשרה, כחיבור טוב ושימושי בין התיאוריה לפרקטיקה, כסדנאות שמעניקות מידע שימושי על בירוקרטיה, חוקים וזכויות, כזירות שמאפשרות לימוד של כלים דיאלוגיים, לניהול כיתה וניהול קונפליקטים וכמרכזי תמיכה, פורקן ושיתוף הדדיים. על אף המשוב החיובי ברובו שקיבלו סדנאות ההכשרה להוראה, נשמעו גם מעט דברי ביקורות. ובכלל זה, נשמעה גם הטענות כי הסדנאות לא מספיק רלוונטיות, מנותקות מהשטח וכי הוצאת הקיטור של קולות לא ממש קידמה את המורה החדש/ה במצוקת/ו/ה.

בפרק השלישי, של הממצאים הוצגה נקודת מבטם של המרואיינים ביחס לתרומות ההכשרה שקיבלו לידע ולמיומנויות הדרושים להם לביצועה של עבודת החינוך בפועל. אולם חשוב לציין, כי בלי שנשאלו לכך, מרואיינים שונים ציינו שהם חשו כי "נזרקו למים" בשלב סיום הלימודים ואיתור

המקום לסטאז'. הם דיווחו על בעיות וקשיים במציאת בית ספר/גן לסטאז', וזה ייצר בהם תחושה שהם לגמרי לבד.

באשר לסוגי הידע והמיומנויות שקיבלו בסמינר, ביקשנו את התייחסותם ל-6 תחומים שכאלו:

1. בהתייחסם לתרומת ההכשרה לידע העיוני שלהם (בתחומי חינוך ובתחומי התמחותם), ציינו המרואיינים לטובה את הרלוונטיות של הידע התיאורטי שקיבלו בעיקר בלימודי החינוך. הידע הנלמד בקורסים הדיסציפלינאריים, לעומת זאת, זכה לעיתים לביקורת, לעיתים לשבחים, תלוי במסלול ובהתמחות. כן חזרו על עצמן הטענות, כפי שהיה ניתן להתרשם גם מן האמור לעיל בביקורות על הקורסים, שלא אחת הלימודים הדיסציפלינאריים חזרו על עצמם ובאו על חשבון לימודי החינוך ו/או שהידע העיוני שנלמד בקורסים הדיסציפלינאריים לא היה לא מספיק מחובר לשטח ומעשי מבחינתם.

2. בהתייחסם לתרומת ההכשרה לידע הפדגוגי של המורים, ציינו מרואיינים שונים כי הקורסים העיוניים לא לימדו מספיק פדגוגיה, לא תמיד עשו דיים מודלניג פדגוגי שמתואם להוראה בשטח ולא הציגו בפניהם מספיק תוצרים חינוכיים המותאמים לדרישות המערכת ולאילוצי תכנית הלימודים.

3. בהתייחסם לתרומת ההכשרה למיומנויות תכנון תהליכי הוראה ולמידה, אמנם רובם ציינו כי הם אכן למדו בסמינר, באופן יסודי ומוקפד, כיצד לתכנן שיעור וכיצד לבנות מערך שיעור. יחד עם זאת, הייתה לחלקם לא מעט ביקורת על הרלוונטיות של מיומנויות אלו לעבודתם בשטח שלדידם דורשת גמישות ואילתור יצירתי בייחוד במאה ה-21. אף אופן הלימוד של נושא זה בוקר כטכני מידי ורבים מהם לא חשו בסופו של דבר, מספיק מוכשרים בפיתוח הוראה ולמידה אד הוק, של נושא מסוים וכי גם התכנון לטווח ארוך של יחידת לימוד לא נלמד מספיק בחוויה של חלקם.

4. בהתייחסם לתרומת ההכשרה למיומנויות ניהול כיתה, לתחושתם של מרואיינים רבים, נושא זה לא טופל מספיק בתהליך ההכשרה (11 מתוך 18). בעיקר לטענתם, לא הכינו אותם להתמודד עם אירועי משמעת ותרחישים שהם לכאורה 'בלתי צפויים', שהם לא חלק מהשיעור המתוכנן, אך הם שכיחים מאוד בעבודת המורה והם נתקלים בהם על בסיס יומי.

5. בהתייחסם לתרומת ההכשרה למיומנויות הניהול של אינטראקציות בינאישיות מגוונות, כאשר נשאלו המרואיינים על היבט זה במחקר האיכותני, טענו רובם כי מדובר בנושא חשוב שטיפולו לוקה בחסר בתהליך ההכשרה של הסמינר. מרואיינים שונים סיפרו על קשייהם לגבש אינטראקציה מיטיבה ומקדמת עם הורים, מנהלים, סייעות, קולגות, מפקחים וכיו"ב, ולהגיע ממקום מושכל ומודע לעצמו לאינטראקציות אלו, שלא אחת נחוות כמחלשות ואף כמכשילות את העבודה

העיקרית עם הילדים. מרואיינים רבים הביעו צורך בקורסים מסוג זה, ובייחוד בקורס הורים מוקדם, שמסייע למורים החדשים להיכנס מוכנים יותר לבתי הספר ולגנים.

6. בהתייחס לתרומת ההכשרה לכישורי ההתמצאות של בוגריה במערכת (בית הספר ומשרד

החינוך), הביעו המרואיינים אי שביעות רצון כללית, שמעידה על חסך גדול במידע ובידע על זכויותיהם וחובותיהם כמורים אל מול בית הספר ואל מול מערכות רחבות יותר עמן הוא מתכתב, אם זה משרד החינוך ואם זו העירייה (בייחוד במקרה של הגנים העירוניים). חוסר ידע זה נחוות כמחליש את מעמדם ואת מסוגלותם לעמוד בפני האתגרים הלא פשוטים שמציבה בפניהם מערכת החינוך הציבורית, על אחת כמה וכמה נוכח מיצובם המוחלש ממילא. חשוב לציין כי אף מורים מתחילים, הביעו את מורת רוחם מכך שגם בשנתם השנייה במערכת, הם עדיין לא מכירים אותה מספקי ולא מודעים לזכויותיהם ולחובותיהם ביחס אליה.

בפרק הרביעי והאחרון של הממצאים הוצגו תפיסות המרואיינים באשר למחנכת/ה הטובה ובאשר

לשאלת תרומת הכשרתם בסמינר, לגיבושה של תפיסה זו. אף בפרק זה ניתן לפרוט את ממצאינו לשלושה היבטים מרכזיים.

1. בנוגע להיבט הראשון שבחן את **תפיסות המרואיינים אודות תפקיד המורה/ה ו/או הגננת הטובה,** קיבלנו תשובות שונות ומגוונות שכולן שיקפו **תפיסות עולם ערכיות והומניסטיות** לגבי חינוך ותפקיד המחנך, בהן דוגל הסמינר. דמות 'המורה הטובה' ששורטטה לא הצטיירה רק כבעלת תכונות חיוביות בפני עצמה, אלא אף ככזאת שמקרינה ומגדלת תכונות חיוביות אלו בקרב תלמידה. המרואיינים התמקדו אן כן בתיאוריהם בסוג החינוך שמקנה המורה הטובה לתלמידיו ו/או בסוג הקשר שהוא/היא יוצרת/ת עמם. מרואיינים שונים שדיברו על חינוך כפעולה ל'תיקון האדם', ציינו כמה חשוב להם להיות דמויות משמעותיות, בטוחות, אהובות ומאפשרות עבור תלמידיהם. התבטאויות אחרות שהדגישו כי המורה הטובה פועלת ל'תיקון אדם ועולם', התמקדו בתיאור הערכים שחשוב שיוטמעו בעשייה החינוכית ובחשיבות של חינוך ערכי להגדרת תפקיד החינוך. התבטאויות אחרות הדגישו את תפקידו החברתי של המורה הטובה, כמי שפועלת באופן אקטיבי לשינוי חברתי, לתיקון חברה ועיוותים חברתיים.

2. בנוגע להיבט השני, שבחן את תרומת תהליך ההכשרה לגיבוש זהותם המקצועית של

המרואיינים. מרביתם המרואיינים ציינו כי הכשרתם בסמינר אכן תרמה לתהליך גיבוש זהותם המקצועית. על פי החלק הארי של מרואיינים אלו, התרומה המרכזית שנתן הסמינר לבוגריו היא לסייע להם לגבש את תפיסה חינוכית הומניסטית שרואה בחינוך כפעולה חברתית ואף פוליטית שיש לה כוח ואף אחריות לייצר תיקון חברתי. מרואיינים אחרים שצינו לטובה את תרומת ההכשרה בהקשר זה, התמקדו בתיאוריהם בהיבטים פחות פוליטיים, אם כי לא פחות הומניסטיים.

3. ההיבט השלישי שביטא את תרומתו הייחודית של המכללה בהקשר זה, בא לידי ביטוי בתשובות המרואיינים לשאלה מה הן נקודות החוזק של סמינר הקיבוצים כמוסד להכשרת מורים ומה ייחודו ככזה?

מנקודת מבטם של המרואיינים, נקודת החוזק המרכזית של הסמינר היא היחס המרצים אל הסטודנטים והאווירה המכילה שלדידם אפיינה את הסמינר. הסמינר תואר לא אחת כ"בית", כמקום לא מנוכר, מכיל, פתוח ופלורליסטי. מרבית המרואיינים תיארו בהערכה את המרצים שלהם כמודלינג חינוכי חיובי להכלה, הקשבה ואמפטיה. תיאורים אלו באו לדי ביטוי גם בדברי הסטודנטים וגם בדברי המורים המתחילים. חשוב לציין כי מעבר ליחס האישי הטוב, שלטענתם זכו לו, המכללה על מרציה והאווירה שבה היוותה עבורם מודל חינוכי נשאף ל'חינוך אחר', 'מתקדם', 'הומניסטי' ופתוח לשינויים שנתן להם תחושת שייכות.

דיון

מחקרים רבים מצביעים על התרומה של הוראה איכותית לקידום התהליך החינוכי, בעיקר ביחס להישגים לימודיים (Borman & Kimball, 2005; Darling-Hammond & Sykes, 2003; Hanushek, 2011; Hanushek & Rivkin, 2010; Johnson, Berg, & Donaldson, 2005; Leigh, 2010). למרות שלא קיימת הסכמה אודות ההגדרה ודרכי המדידה של איכות המורים, הרי שנמצא כי הוראה איכותית קשורה, במידה רבה, בתהליכי ההכשרה של פרחי ההוראה (Barber & Mourshed, 2007). תהליך ההכשרה להוראה בישראל מתקיים במגוון מוסדות אקדמיים, אוניברסיטאות ומכללות להוראה. למרות השונות הרבה ביניהן, בכולן תכנית הלימודים כוללת שלושה מרכיבים מרכזיים: לימודי דיסציפלינה, לימודי פדגוגיה והתנסות מעשית. בתום התהליך כל המורים הצעירים משתתפים בתכנית התמחות, וזו מתווה את הצעדים הראשוניים שלהם במערכת החינוכית.

בשנת 2006 הוחלט במועצה להשכלה גבוהה לבנות מתווים זהים להכשרת מורים אשר ישמשו את כלל המוסדות האקדמיים (אריאב וגרינפלד, 2008). מתווים אלו יצרו את התשתית לתכנית הלימודים בהכשרה להוראה. המתווים הגיעו לשלב הבשלה, והם נמצאים כרגע בגיבוש נוסף על מנת להתאימם למגמות העדכניות המכוונות את תהליכי ההכשרה ואת המערכת החינוכית. המחקר הנוכחי מבקש ללמוד על תפיסת המורים החדשים את תהליך ההכשרה להוראה. העיון באופן בו תופסים סטודנטים אלו את תהליך ההכשרה שלהם בדיעבד, עשויה לסייע למוסדות ההכשרה לשפר את יכולתם להיענות באופן אפקטיבי לצרכיהם ולמצוקותיהם. יתרה מכך הספרות המחקרית מצביעה על שיעורי נשירה גבוהים בקרב מורים המצויים בשנתם הראשונה והשנייה בהוראה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015). הבנת האופן בו הם תופסים את תרומת תהליך ההכשרה לכניסה לתפקידם עשוי להטות זרקור למינוף תהליכי ההכשרה והתאמתם לצרכים של המורים החדשים בשלב מרכזי בכניסה למקצוע. מחקר זה משמיע את קולם של המורים הצעירים ביחס לדמות ההכשרה שהם קיבלו, והוא בעל תרומה תיאורטית ומעשית, הוא מעורר דיון באיכות ההוראה והוא יאפשר הבנה רפלקטיבית של תהליך ההכשרה ואיכותו מעיני החווים אותו.

המחקר הנוכחי מבקש לעמוד על תפיסות מורים חדשים בשנתם הראשונה והשנייה בהוראה את תהליכי ההכשרה להוראה בשלושה היבטים מרכזיים: 1. תפיסת המוכנות לכניסה למקצוע: רלוונטיות של מרכיבי ההכשרה השונים, 2. תפיסת התרומה של מרכיבי הידע הנלמדים

בהכשרה להוראה לכניסה למקצוע, 3. תפיסת התרומה של ההכשרה להוראה לגיבוש תחושת מסוגלות וזהות מקצועית.

באשר למוכנות להוראה, החלק הכמותי של המחקר חושף כי המורים החדשים מציינים את המרכיב הפרקטי של ההכשרה, ההתנסות המעשית והסטאז', כמרכיבים המשמעותיים ביותר בתהליך ההכשרה להוראה. הם אף מציעים להקצות כ-50% מתכנית הלימודים לטיפול מרכיבים אלו. אף החלק האיכותני של המחקר מדגיש את הערך הפרקטי הגבוה שמייחסים המרואיינים לעבודה המעשית ולסדנאות הכניסה להוראה. נתונים אלו מדגישים את השאיפה של המורים החדשים להתנסות בשדה החינוכי טרם הכניסה למקצוע. התרומה המשמעותית של המרכיבים המעשיים בולטת בקרב מורים בשנתם הראשונה בהוראה, וכן בקרב בוגרי התואר הראשון בהוראה. יתר מרכיבי ההכשרה: הדרכה פדגוגית, לימודים דיסציפלינריים ולימודי החינוך זוכים לדירוג נמוך יותר בהקשר זה. באופן כללי המשתתפים במחקר מביעים תחושה אמביוולנטית של מוכנות לעבודה בשדה החינוכי. כשליש בלבד מהמשתתפים ציינו כי תהליכי ההכשרה תרמו להכנה שלהם לעבודה בשטח במידה רבה עד רבה מאוד. רובם מביעים ספק במוכנותם לתפקד כמורים בבתי הספר ובגני הילדים. נשאלת השאלה באיזו מידה תחושה זו קשורה לתפיסתם את מרכיבי הידע הנרכשים במסגרת תהליך ההכשרה?

באשר למרכיבי הידע, במסגרת המחקר ביקשנו ללמוד באיזו מידה המורים החדשים מעריכים כי רכשו בתהליך הכשרתם מרכיבים מגוונים של ידע הנדרשים לתפקוד יעיל של איש ההוראה. מודל הידע הנבדק במחקר כורך בתוכו ארבעה רבדים של ידע הנרכשים במהלך ההכשרה להוראה: ידע דיסציפלינרי, מיומנויות הוראה, הקשר ארגוני-חברתי והקשר מערכתי. מבחינה תיאורטית, ממדים אלו מרחיבים וממקדים את מודל הידע של שולמן (Shulman, 1986;1987). הממצאים הכמותיים מלמדים כי מורים חדשים מעריכים את תרומת ההכשרה לרכישת ידע במרכיבים הבסיסיים של תהליך ההכשרה להוראה: ידע דיסציפלינרי ומיומנויות הוראה ברמה בינונית. המרכיב הארגוני חברתי והמרכיב המערכתי מדורגים בקרב המורים החדשים ברמה נמוכה. באופן כללי, מורים המלמדים בשנתם הראשונה ומורים שלמדו במסלול תואר ראשון בהוראה, מעריכים את התרומה של ההכשרה להוראה לגיבוש ורכישת מרכיבים אלו כגבוהה באופן מובהק ממורים המלמדים בשנתם השנייה ומורים שלמדו במסלול הסבת אקדמאים.

הממצאים האיכותניים מעמיקים את הבנת הצרכים הספציפיים של המורים החדשים. הצורך בקורסים עיוניים רלוונטיים (בדיסציפלינה ומחוצה לה) שעורכים חיבור עמוק יותר בין התיאוריה לפרקטיקה החינוכית וקשובים לתנודות ולשינויים ברמת 'השטח'. הצורך בהרחבת הידע של

הסטודנטים בתחומי ידע שונים, כגון: בחינוך המיוחד, בניהול גן, בידע מערכתי (משפטי ופרקטי) אודות מערכות החינוך השונות (בתי ספר, גני עירייה ומשרד החינוך ככלל), הכנה מעשית ונפשית להתמודדות עם לחצים מקצועיים ורגשיים ובקורס שמלמד יצירתיות, אמנות האלתור, להתמודדות עם היבטים לא צפויים שמתרגשים ובאים מהשטח. כמו כן, ביטאו המורים החדשים את הצורך בהרחבת הידע והמיומנויות שלהם בתחומי: ניהול כיתה, פדגוגיה שקשובה לשטח ולהקשרים חברתיים שונים, תכנון 'גמיש' של יחידות לימוד, ניהול אינטראקציות בינאישיות מגוונות בשדה החינוכי וכאמור לעיל, ידע ומיומנויות התמצאות במערכת החינוך על מגוון רבדיה.

כיצד ממצאים אלו משתלבים עם תחושת המוכנות להוראה? ממצאי המחקר הכמותי מלמדים כי הידע הדיסציפלינרי נתפס על ידי המורים החדשים כבעל התרומה המשמעותית ביותר לתחושת המוכנות להוראה. גם לידע בתחום המיומנויות הפדגוגיות משקל משמעותי בתחושת המוכנות של המורים החדשים לכניסה להוראה. הידע של בית הספר כארגון והידע אודות תפקיד המורה נתפסים אף הם כבעלי חשיבות רבה בבניית תחושה זו. הללו מהווים ידע ברמה גבוהה יותר, ידע ברמה הארגונית והמערכתית, והם שזורים לאורך תהליך ההכשרה, ותרומתם ניכרת בכניסה למקצוע. במקביל לכך, הרי שכלל רכיבי ההכשרה נתפסים כמשמעותיים עבור תחושת המסוגלות למקצוע, כאשר הלימודים הדיסציפלינריים וההתנסות המעשית הם הבולטים ביותר. מעניין לציין, כי הסטאז' נתפס על ידי המורים החדשים כבעל התרומה הנמוכה ביותר לתחושת המוכנות להוראה, ביחס למרכיבי ההכשרה האחרים. ממצא לכאורה מפתיע זה, יכול להיות מוסבר ע"י הנרטיבים בראיונות המחקר האיכותני, שמגלים כי המורים החדשים לא תופסים את ההתמחות כחלק אינטגרלי מתהליך ההכשרה. ניתוח מערך הציפיות שלהם, מגלה כי הם מצפים כבר להגיע לשלב ההתמחות 'מוכנים' וכך אף מצפה מהם המערכת (מנהלים, מפקחים וכיו"ב). סדנאות ההתמחות, אמנם נחוו כמשמעותיות ורלוונטיות עבורם, אולם הם נתפסו ע"י רובם כקבוצות תמיכה ושיתוף, ולא כחלק אינטגרלי במערך ההכשרה.

מבחינה תיאורטית, הרי שמרכיבי הידע בנויים במבנה היררכי בהקבלה לפירמידת הצרכים הנדרשים להבניית תפקידו של המורה. בבסיס הפירמידה ממוקם הידע הדיסציפלינרי. ידע מסוג זה מקנה למורים החדשים את מסד ההתמחות שלהם. הוא מטפח את המורה כמומחה תוכן, ובכך הוא מעבה את היסוד התומך בהבניית תפקידו בכניסה למקצוע. הרובד השני בפירמידה הינו ידע אודות מיומנויות פדגוגיות. בהקשר זה פרח ההוראה רוכש ידע פדגוגי, ידע אודות דרכי התמודדות עם תלמידים וצורכיהם, וידע תוכן פדגוגי. הללו מקנים לו פרקטיקות ללוות את תהליך ההוראה בקבוצה תוך הפניית משאבים רלוונטיים בהתאם לשונות בין התלמידים וכן להורות תחום דעת. רכישת ידע מסוג זה מטפחת את המורה כפרופסיונאל. שני הממדים הללו נלמדים בתכנית

הלימודים באמצעות קורסים ייעודיים, סדנאות יישומיות והתנסויות מגוונות לאורך כל שנות הלימוד לקבלת ההסמכה. הם יוצרים את התשתית הפרופסיונאלית בהבניית תפקיד המורה, ואכן הם נתפסים על ידי המורים החדשים כמרכיבים המשמעותיים ביותר בבניית תחושת המוכנות לכניסה למקצוע.

הרובד השלישי בפירמידה מייצג את ההקשר הארגוני חברתי. ממד זה כורך בתוכו ידע אודות בית הספר כארגון, ידע אודות תכניות לימודים וידע אודות ההקשר החברתי הרחב בו מנהלת המערכת החינוכית. ידע מסוג זה מקנה תובנות מעמיקות יותר על הפרופסיה, והוא מבנה את התשתית לרובד הרביעי, המייצג את ההקשר המערכתי. ממד זה מבנה את זהותו הפרופסיונאלית של המורה, והוא כולל ידע אודות תפקיד המורה והתמודדות עם הורים. בשני מערכי המחקר נמצא כי המורים החדשים טוענים שהללו נרכשו באופן מוגבל בתהליך ההכשרה, וזאת למרות ששני רכיבים מתוכם, ידע אודות בית הספר כארגון וידע אודות תפקיד המורה, נתפסים על ידם כמשמעותיים בהבניית תחושת המוכנות להוראה. שני ההיבטים הללו שזורים בתכנית הלימודים, בעיקר במסגרת ההדרכה הפדגוגית, ובמידה מסוימת גם בלימודי החינוך. ניתן לשער כי בשלב הכניסה למקצוע כשהמורים הצעירים מתמודדים עם הקשיים הכרוכים בתהליך הסוציאליזציה הפרופסיונאלית שלהם, רבים מהם מתקשים לזקק את התובנות שרכשו במהלך לימודיהם בהקשרים מורכבים. קורסים ייעודיים בתחומים אלו עשויים לתת מענה בהעמקת תחושת המוכנות של המורים הצעירים. הפירמידה מוצגת בתרשים מספר 3.



תרשים מספר 3: פירמידת מרכיבי הידע הנרכש בהכשרה להוראה

הסטאז', כאמור, נתפס על ידי המורים החדשים כשלב חשוב ומשמעותי בהכשרה להוראה, אך מן הצד השני תרומתו לתחושת המוכנות לכניסה למקצוע נתפסה כנמוכה ביותר לעומת מרכיבי ההכשרה האחרים. שלב זה מתקיים בשנה האחרונה להכשרה להוראה, רגע לפני היציאה מהמוסד האקדמי. בשלב זה המורים החדשים נמצאים בשלב לימנילי. הם חווים שני סטטוסים מקבילים, מצד אחד הם עדיין פרחי הוראה הנמצאים בשלבי הכשרתם, מצד שני הם כבר מורים, והם נדרשים לתפקד כפרופסיונאליים עצמאיים (Feiman-Nemser, 2003). בשלב זה תכנית ההכשרה נפגשת פנים אל פנים עם המקצוע. מפגשים כאלו נערכו בשלבים מוקדמים יותר בתהליך ההכשרה במסגרת ההתנסות המעשית, אך בשלב הסטאז' הם מגיעים לשיאם. בשלב זה המורים החדשים נוטים לגייס את הידע הדיסציפלינרי והמיומנויות הפדגוגיות שרכשו במסגרת הקורסים השונים וההתנסות המעשית בתהליך ההכשרה לבניית מעמד המקצועי. הם זקוקים לתשתית הזו כדי להרגיש מוכנים לתפקד כמורים. הסטאז' מחזק ומעמיק את ההכשרה להוראה, אך הוא משמעותי עבורם לאחר הקניית הבסיס התיאורטי והפדגוגי של המקצוע. בהקשר זה יש חשיבות רבה לחיזוק הקשר בין הלימודים הדיסציפלינריים והפדגוגיים לבין שלב הסטאז' על מנת להבנות תחושה מיטבית של מוכנות לכניסה לתפקיד המורה.

ומה באשר לתחושת המסוגלות המקצועית והזהות הפרופסיונאלית? במסגרת המחקר ניסינו לברר באיזו מידה המורים החדשים מעריכים את תרומת תהליך ההכשרה לחיזוק מסוגלותם המקצועית וזהותם הפרופסיונלית. המורים החדשים שהשתתפו במחקר הכמותי מציינים כי ההכשרה להוראה תרמה לחיזוק המסוגלות המקצועית שלהם ברמה סבירה. לדידם, הם חשים מסוגלות לבצע תכנון פדגוגי, לנהל כיתה ולהבנות תהליכי למידה מוטיבציוניים. בממד הרביעי, מסוגלות להבנות שיתופי פעולה עם שותפי התפקיד, הם דיווחו על תחושת מסוגלות נמוכה. בניגוד גמור, הרי שהם מדגישים את התרומה המשמעותית של ההכשרה להוראה בבניית זהותם המקצועית. הם מסכימים כי הם בחרו במקצוע הנכון עבורם, הם מביעים שביעות רצון מבחירה וחוסר עניין להחליף מקצוע. תחושת המוכנות להוראה נמצאה כמאפיין המרכזי המטפח תחושת מסוגלות גבוהה וזהות פרופסיונאלית מגובשת. מגמות אלו, קיבלו ביטוי נרחב גם בממצאי המחקר האיכותני. בכלל זה, הפער בין התחושה של המרואיינים שמחד גיסא, יש מקום לשיפור איכות מוכנותם לתפקידם החינוכי בשטח, הן ברמת המיומנויות והן ברמת הידע אל מול האופן בו חוו את מוסד ההכשרה כבעל תרומה משמעותית לבניית זהותם המקצועית, מאידך גיסא.

ממצא מרכזי נוסף מתייחס לכך שרכישת מרכיבי ידע מגוונים במסגרת תכניות ההכשרה מזמנת מכלול רחב של התנסויות לימודיות למורה החדש אשר מאפשר לקדם תחושה רב ממדית

של מסוגלות מקצועית. **מסוגלות בארגון ותכנון המסד הפדגוגי של הלמידה** קשורה ברכישת ידע פדגוגי, ידע תוכן פדגוגי וידע אודות תכניות הלימודים הנקבעות על ידי משרד החינוך. **מסוגלות לנהל כיתה** קשורה בידע פדגוגי הפורס מגוון דרכים להתמודד עם השונות בין התלמידים ומתן מענה לצורכיהם כמו גם ידע אודות תפקיד המורה. מחקרים קודמים מלמדים כי ניהול כיתה מהווה מכשול מרכזי בתהליך הכניסה למקצוע, והוא מעצים תחושת של שחיקה ושאיפות לנשירה מהמקצוע (Feiman-Nemser, 2003). הטמעת ידע מסוג זה עשויה לסייע למורה בממד הטעון ביותר בכניסתו לתפקיד. **מסוגלות להבנות תהליכי למידה מעוררי מוטיבציה בקרב התלמידים** קשורה ברכישת ידע פדגוגי, ידע על תהליכים ארגוניים בבית הספר, ידע על המבנה החברתי ועל אפיוני אוכלוסיות שונות כמו גם ידע על תפקיד ההוראה. הללו מסייעים למורה לקדם יחידות לימוד המעוררים סקרנות, יצירתיות והנעה ללמידה. כמו כן, **מסוגלות לבניית שיתופי פעולה עם שותפי התפקיד** קשורה ברכישת ידע על המבנה החברתי הכללי ומאפייני אוכלוסיות שונות כמו גם ידע אודות תהליכים ארגוניים, ומתן מענה לצרכי התלמידים וכן ידע אודות ההתמודדות עם הורים. התרומה של תהליך ההכשרה לטיפול סוג זה של מסוגלות בעיני המורים החדשים הינה נמוכה, אך זיהוי המרכיבים המסייעים לפיתוחה עשוי להניע גם את ההיבט הזה. הבנייה רב ממדית של תחושת מסוגלות מקצועית מחייבת, אם כן, הקניית מסד רחב של מרכיבי ידע במסגרת תכנית הלימודים בהכשרה להוראה. תרשים מספר 4 מסכם את המבנה הרב ממדי של המסוגלות המקצועית בקרב מורים חדשים.



תרשים מספר 4: מבנה רב ממדי של תחושת המסוגלות המקצועית בקרב מורים חדשים

חשיבותו של מחקר זה היא גדולה כיוון שהפער המובנה בתכניות להכשרת מורים בין התיאוריה לפרקטיקה (אריאב, 2008), מחייב גישור ועדכון מתמיד של מוסדות ההכשרה בתנודות התקופתיות, הדוריות והחברתיות שקורות בשטח ומעצבות את הקשיים, הצרכים ואפשרויות פעולתם של מורים חדשים. המחקר הנוכחי מתווה מטה זרקור על ההיבטים המרכזיים המניעים את תחושת המוכנות של המורים החדשים בכניסתם למקצוע ותרומת ההכשרה לגיבוש תחושה של מסוגלות מקצועית.

כפי שניתן להתרשם מן המחקר שלעיל, למכללת סמינר הקיבוצים, כמוסד להכשרת מורים יש לא מעט **נקודות חשובות לשימור**. המורים החדשים, במחקר האיכותני, ידעו לספר על לא מעט קורסים משמעותיים שחוו בתהליך הכשרתם, שפתחו עבורם עולמות ואפשרו להם לחשוב על מהות החינוך. הם ציינו לטובה את יחס המרצים ואיכות הסגל האקדמי כמודלינג חינוכי ראוי ושיבחו את אווירת הפתיחות וההכלה של המוסד. כמו כן, ניכר כי תפיסת העולם ההומניסטית בה דוגל המוסד, מוטמעת בתפיסות בוגריו באשר למודל החינוך הטוב ורובם אף דיווחו כי ראו בסמינר כאבן דרך משמעותית בהתפתחות זהותם במקצועית, הן על פי הממצאים האיכותניים והן על פי הממצאים הכמותיים.

ניתן להפיק מספר המלצות ונקודות לחשיבה, בהתייחס לשלושה היבטים של תהליך ההכשרה:

- ניתוח מחודש של תכניות הלימודים במתווה מודל הידע המורחב המוצג במחקר הנוכחי תוך מתן דגש על איכות הלימודים הדיסציפלינריים והמיומנויות הפדגוגיות. בהקשר זה, כדאי לבחון מחדש חפיפות ברמת תכני הקורסים, להסדיר את לוגיקת תזמון הקורסים ולהבטיח בחירה ממשית בין חלופות רלוונטיות לתחומי ההתמחות של הסטודנטים.
- בניית יחידות לימוד נוספות במסגרת ההדרכה הפדגוגית ובלימודי החינוך כמו גם בניית קורס ייחודי הממוקדים בבית הספר / גן הילדים כמערכת. הללו יתמקדו בהקניית ידע אודות בית הספר / גן הילדים כארגון חינוכי בהיבט המערכתי והמקומי, ידע אודות תפקיד המורה במערכות חברתיות מודרניות וידע בהתמודדות עם הורים. כמו כן, כדאי לבחון את שילובם של קורסים, שעל כמו: קורסים בתחום החינוך מיוחד, קורס בניהול גן, קורס באינטראקציה עם הורים, וכן קורסים החושפים את הסטודנטים לפדגוגיה יצירתית ופורצת גבולות שמחוברת לשטח, שלא מתעלמת מן הקונטקסט של כיתת הלימוד ויכולה להתאים ליישום גם בכיתות קשות ולהתמודדות עם היבטים לא צפויים. בנוסף, מומלץ להגביר את טיפוח מיומנויות התקשורת הבין אישית של

הסטודנטים עם גורמים שונים במערכת הבית ספרית ולהרחיב את תחושת ההתמצאות שלהם במערכת, ע"י שילובם של קורסים ייעודיים בנושא.

- חיזוק הקשר בין תכנית המעורבות החברתית, שנועדו להרחיב את התפיסה החברתית-חינוכית של פרחי ההוראה, והקורסים הנלווים לתכנית להכשרה להוראה, ובייחוד לקידום תחושת המסוגלות של המורה בבניית שיתופי פעולה והבניית תהליכים מוטיבציוניים.
- הרחבת רכיב ההתנסות המעשית בתהליך ההכשרה להוראה (ובייחוד במסלולי ההסבה) לאורך כל שנות ההכשרה ובאופנים מגוונים, כך שהמפגשים עם המקצוע יהיו מדודים בנקודות שונות בתהליך ההכשרה. רצוי לשלב התנסויות קטנות כבר בשנים הראשונות בהכשרה. בהקשר זה רצוי לחזק את המפגש עם ילדים כחלק מהתנסות מעשית בהוראה במסגרת המעורבות החברתית. בנוסף רצוי לאפשר התנסות מעשית בזירות מגוונות הן ברמת המורים והן ברמת התלמידים ובזירות פחות סטריליות ונוחות, ולהרחיב את זמן השהות של הסטודנטים עם התלמידים בבית הספר ואת המפגש הבלתי-אמצעי שלהם עמם ועם מוריהם.
- חיזוק רצף ההכשרה בין שלב ההתמחות לשלב ההכשרה תוך הדגשת תחושת המוכנות לכניסה להוראה. מומלץ להקדים את הקורסים שעוסקים בקשר עם ההורים לקיץ, להקדים את ההכנה של הבוגרים לקשיים הצפויים להם ואף לבנות אתר מלווה שיסייע למורים החדשים כבר בשנה ג' לאתר מקומות עבודה להתמחות, ויכלול פורומים לשיתוף של חוויות, חומרי למידה וטיפים שיכולים לסייע להם בשנה זו.
- לעודד את חיזוק הקשר בין התיאוריה לפרקטיקה בקורסים העיוניים (דרך הכרות עם ספרי הלימוד בתחום, מתן דוגמאות מהשטח ושימוש בפדגוגיה מתקדמת שרלוונטית לבתי ספר ציבוריים)

מגבלות המחקר

המחקר מתמקד באוכלוסיית המורים החדשים במגזר היהודי ממלכתי. הוא אינו נותן ביטוי לתופעה הנבדקת במגזר היהודי הממלכתי דתי ובמגזר הערבי. בשני המגזרים הללו קיימים תהליכים שונים במעמד מקצוע ההוראה ובשיעורי העזיבה של המקצוע (ארביב-אלישי וצימרמן, 2015). יתרה מכך, ההתמקדות בבוגרי מכללת סמינר הקיבוצים יוצר סלקציה של המדגם וראוי להתייחס לסוגיה זו בניתוח הממצאים.

מקורות

- אלוני, נ. (עורך) (2005). *כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית*. בני ברק: הקיבוץ המאוחד, תל אביב: מכון מופ"ת.
- ארביב-אלישיב, ר. אבישר, א. וברקאי, ר. (2016). *הערכת תכנית 700 להכשרת אקדמאים להקמה הובלה ו/או פיתוח מגמות המתמטיקה והפיזיקה בבתי הספר העל יסודיים המתקיימת במכללת סמינר הקיבוצים*. מכללת סמינר הקיבוצים, רשות המחקר והערכה: דוח מחקר
- ארביב אלישיב, ר. וצימרמן, ו. (2015). *מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים, 59, 175-206*.
- אריאב, ת. (2008). *ההכשרה להוראה: תמונת המצב בעולם ובארץ ומבט לעתיד*. בתוך: ד. כפיר ות. אריאב (עורכות). *משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת* (עמ' 19-55). בני ברק: הקיבוץ המאוחד וירושלים: מכון ון ליר.
- אריאב, ת. וגרינפלד, נ. (2008). *המתווים החדשים בהכשרה להוראה בישראל: השלכות למכללות האקדמיות לחינוך*. *ירחון מופ"ת, 30, 4-7*.
- בק, ש. (2013). *פניה המשתנים של הכשרת המורים במכללת לחינוך בישראל*. בתוך: ש. שמעוני וא. אבידב-אונגר (עורכות). *על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תיאוריה ומעשה* (עמ' 93-60). תל אביב: מכון מופ"ת.
- גולדנברג, ג. (2013). *מחקרי בוגרים של תכנית רג"ב*. דו"ח מחקר, תל אביב וירושלים: מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- גולדנברג, ג. בר לב, ב. ובסיס, ל. (2012). *נייר עמדה בנושא מיון סטודנטים ללימודי הוראה במכללות אקדמיות להכשרת מורים*. ירושלים: משרד החינוך.
- המר-בונדרו, ד. (2014). *הדרכה פדגוגית: האישי והמקצועי - הילכו יחדיו? החינוך וסביבו*, ל"ו, 161-177. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- לוי-פלדמן, א. ונבו, ד. (2011). *דמות המורה הראוי לפי תפיסותיהם של מרצים במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות בישראל. דפים, 52, 214-233*.
- לוי-פלדמן, א. (2010). *מי אתה המורה ה"ראוי"? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. החינוך וסביבו שנתון המכללה, ל"ב, 87-104*.
- ליבלך, ע. תובל-משיח, ר. וזילבר, ת. (2010). *בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה*. בתוך: קסן ל. וקרומר-נבו מ. (עורכות). *ניתוח נתונים במחקר איכותני* (21-42). הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

לינור, ה., מרקוביץ, ד. וגיוסי, ד. (2013). *הבניית זהות מקצועית של בוגרי המכללה האקדמית בית ברל בזיקה לתהליך ההכשרה במכללה*. דוח מחקר, כפר סבא: המכללה האקדמית בית ברל.

משכית, ד. ומברך, ז. (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות עמיתות בדגם ה-PDS. דפים, 56, 34-15.

משרד החינוך (2014). *"אקדמיה כיתה": שותפות לחיזוק ההוראה*. מסמך מדיניות מסכם של צוות החשיבה. ירושלים.

סלונים, א., מזור, א. וליבמן, צ. (2001). *התפתחות זהות מקצועית וזהות נשית-משפחתית בקרב בוגרות המכללה - עשור מתום הלימודים במכללה - שלב א'*. דו"ח מחקר, תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

עזר, ח. גילת, י. ושגיא, ר. (2007). *תפיסת הכשרה וזהות מקצועית בקרב בוגרות מכללה להוראה בתחילת עבודתן כמורות: השוואה בין בוגרות תוכנית ההכשרה במכללה לבין בוגרות התכנית הניסויית נה"ר*. דוח מחקר, המכללה האקדמית לוינסקי.

פוסטמן, נ. (1998). *קץ החינוך: הגדרה מחודשת למטרות בית הספר*. תל אביב: ספריית הפועלים.

פישרמן, ש', ווייס, א' (2011). *זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו*. דפים, 51, 39-56.

פרידמן, י' וקס, א' (2000). *תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו*. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

פרסקו, ב. כפיר, ד. וגנר, ת ואנטין פז. (2010). *מודלים לא סדירים להכשרת מורים: הכשרת אקדמאים והשלמת לימודים לתואר ראשון: אפיוני הלומדים, אפיוני הלימודים, השתלבות הבוגרים ותפיסותיהם על התהליך כולו*. דוח מחקר, כפר סבא: המכללה האקדמית בית ברל.

Abrami, P.C., Leventhal, L. & Perry, R.P. (1982). Educational seduction. *Review of Educational Research*, 52, 446-464.

Akiba, M., LeTendre, G.K. & Scribner, J. (2007). Teacher Quality, Opportunity Gap, and National Achievement in 46 Countries. *Educational Researcher*, 36, 369-387.

Allison, P.D. (1998). *Multiple Regression: A Primer*. Thousand Oaks, California, London and New Delhi: Pine Forge Press

- Ayalon, H. (2006). Nonhierarchical curriculum differentiation and inequality in achievement: A different story or more of the same? *Teacher College Record*, 108(6), 1186-1213.
- Baker, K.R., Burstein, N., Chong, S., Eaton, A., Filbect, M., Smith, C. & Dewey, R. (2004). *New Directions in Teacher Induction: A Comprehensive University's Response to the "Teachers for a New Era" initiative*. Paper presented in the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Ball, D.L, Thames M.H. & Phelps, G. (2008) Content Knowledge for Teaching: What Makes it Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, A. & Tasi, Y.S. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180
- Borman, G.D. & Kimball, S.M. (2005). *Teacher Quality and Educational Equality: Do Teachers with Higher Standards-Based Evaluation Rating Close Student Achieving Gap?* *Elementary School Journal*, 106(1), 3-20.
- Buddin, R. & Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and students achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics*, 66, 103-115.
- Casey, C.E. & Childs, R.A. (2007). Teacher Education Program Admission Criteria and What Beginning Teachers Need to know to be Successful Teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 67, 1-24.

- Clift, R.T. & Brady, P. (2005). Research on method courses and field experiences. In: M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (eds.). *Studying Teacher Education: The Report of AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 309-424). Washington and Mahwah, N.J.: American Educational Research Association and Lawrence Erlbaum Associates.
- Clotfelter, C.T, Ladd, F.L. & Vigdor, J.L.(2006). Teacher-Student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Economics of Education Review*, 26, 673-682.
- Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teaching Education. *Journal of Teaching Education*, 55(4), 295-299.
- Croninger, R. G., Rice, J. K., Rathbun, A., & Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26(3), 312-324.
- Douglas, A.S. (2014). *Students Teachers in School Practice: An Analysis of Learning Opportunities*. NYC,NY: Palgrave Macmillan.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Darling-Hammond L. (2004). Inequality and the right to learn: Access to qualified teachers in California's public schools. *Teachers College Record*, 106(10), 1936-1966.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the "highly qualified teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33).

- Decker, S.E. & Rimm-Kaufman, S.E. (2008). Personality Characteristics and Teacher Beliefs among Pre-Service Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 4(1), 45-64.
- Ehrenberg, R. G., & Brewer, D. J. (1994). Do school and teacher characteristics matter? Evidence from high school and beyond. *Economics of Education Review*, 13(1), 1-17.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In: W.R. Houston, M Haberman & J. Sikula (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-233). New-York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Ferguson R.F. and Ladd H.F. (1996). How and why money matters: An analysis of Alabama schools: In Helen F. Ladd (ed.). *Holding Schools Accountable: Performance Based Reform in Education* (pp. 265-298). Washington DC: Brookings Institution.
- Flores M.A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148.
- Goe, L. & Stickler, L.M. (2008). *Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of the Recent Research*. Washington, National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479.
- Hanushek, E.A. & Rivkin, S.G. (2010). *Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality*. Paper Presented at the annual meetings of the American Economic Association Atlanta, GA.

- Harris, D.N. & Sass, T.R. (2011). *Teacher Training, Teacher Quality, and Student Achievement*. Washington: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research.
- Hedges Larry V., Lain Richard D. and Greenwald Rob (1994). Does money matter? A meta-analysis studies of the effect of differential school inputs on student outcome. *Educational Researcher*, 23(3), 5-13.
- Hill, H.C, Rowan, B. & Ball, D.L. (2005). Effect of teachers' mathematical knowledge for teaching on students achievements. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- Hill, H.C., Ball, D.L. & Schilling, S.G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualization and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 372-400.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Ingersoll, R. M.. (2005). The problem of unqualified teachers: A sociological perspective. *Sociology of Education*, 78(2), 175-178.
- Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Retrieved from http://assets.aarp.org/www.aarp.org/articles/NRTA/Harvard_report.pdf
- Kim, J-O. & Mueller, C.W. (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. London and Newbury Park, CA: Sage

- Leigh, A. (2010). Estimating teacher effectiveness from tow-year changes in students' test scores. *Economics of Education Review*, 29(3), 480-488.
- Long, S.J. (1997). *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables*. Sage Publications. Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Metzler, J & Woessmann, L. (2010). *The Impact of Teacher Subject Knowledge on Student Achievement: Evidence from Within-Teacher Within-Student Variation*. CESIFO Working Paper No. 3111 Category 5: Economics of Education.
- Noddings, N. (2003). Is Teaching a Practice? *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37(2), 241-251.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2). 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1). 1-22.
- Smith, T.M. & Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Valli, R. & Johnson, P. (2007). Entrance examinations as gatekeepers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 493-510.
- Wang, A.H., Coleman, A.B., Coley, R.G. & Phelps, R.P. (2003). Preparing Teachers around the World: Policy Information Report. Princeton, N.J.: Educational Testing Service (ETS).

- Wang J., Odell S.J. & Schwille S.A. (2008). Effect of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152.
- Youngs, P.A., Odden, A. & Porter, A.C. (2003). State policy related to teacher licensure. *Educational Policy*, 17, 217-236.
- Zimpher, N.L. & Jones, D.D. (2010). *Transforming Teacher Education through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers*. Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning. Washington DC: National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE).
- Whitaker S.D. (2000). What do first-year special education teachers need? Implication for induction programs. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 28- 36.

נספח א - שאלון המחקר

מורה יקר/ה

שאלון זה נערך במסגרת מחקר המבקש לעמוד על תרומת תהליך ההכשרה להוראה לכניסתך למקצוע. השאלון יסייע לנו לשפר ולייעל את תהליך ההכשרה כך שיתאים באופן מיטבי לצרכי המורים. נודה לך אם תוכל להקדיש מזמנך למילוי השאלון. השאלון הינו אנונימי ונועד לצורכי המחקר בלבד. תודה על שיתוף הפעולה.

הרשות למחקר והערכה

מאפייני רקע

1. מגדר: 1. גבר 2. אישה 3. אחר: _____
2. שנת לידה: _____
3. שכבת הגיל בה את/ה מלמד/ת: 1. גן 2. יסודי 3. חטיבת ביניים 4. תיכון 5. חט"ב + תיכון
4. סוג חינוך: 1. רגיל 2. חינוך מיוחד 3. משולב
5. מגזר: 1. יהודי ממלכתי 2. יהודי ממלכתי דתי 3. ערבי ממלכתי 4. אחר: _____
6. לימודי התואר הראשון ותעודת ההוראה נרכשו במכללת סמינר הקיבוצים: 1. כן 2. לא, במידה ולא, היכן למדת? _____
7. התמחות מרכזית בלימודים: 1. גיל רך/יצירתי 2. יסודי 3. חינוך מיוחד 4. אנגלית 5. חינוך גופני 6. מחול/תיאטרון-מחול 7. בימוי 8. אמנות 9. אמנות העיצוב 10. תקשורת וקולנוע 11. על יסודי מדעי הרוח 12. על יסודי מתמטיקה-פיזיקה 13. על יסודי כימיה-ביולוגיה 14. אחר: _____
8. האם למדת במסגרת לימודי ההסבה אקדמאים להוראה? 1. כן 2. לא
9. כמה שעות שבועיות את/ה מלמד/ת בבית הספר/גן? _____ שעות שבועיות
10. מה תפקידך בבית הספר? 1. מחנך כיתה 2. מורה מקצועי 3. מחנך ומורה מקצועי 4. גננת/גננת משלימה 5. רכז מקצוע/שכבה, 6. סגן מנהל 7. מנהל 8. אחר: _____

11. אנא ציין/ני את מידת הסכמתך עם ההיגדים הבאים אודות הדיסציפלינה/לימודי ההתמחות

(תחום הדעת) אותו למדת במהלך הכשרתך :

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	כלל לא	במידה :
5	4	3	2	1	1. רכשתי ידע רחב ומעמיק בתחום הדעת
5	4	3	2	1	2. נחשפתי למחקריים עדכניים בתחום הדעת
5	4	3	2	1	3. נחשפתי לתיאוריות מרכזיות בתחום הדעת
5	4	3	2	1	4. הבנתי קשרים ומשמעויות בין תחום הדעת שאני מלמד/ת לבין תחומי הדעת אחרים
5	4	3	2	1	5. הבנתי קשרים ומשמעויות בין תחום הדעת שאני מלמד/ת לחיי היום יום

12. אנא ציין/ני באיזו מידה רכשת את המיומנויות הבאות בתהליך ההכשרה :

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	כלל לא	במידה :
5	4	3	2	1	1. הכנת חומרי למידה מגוונים
5	4	3	2	1	2. ארגון זמן במהלך ההוראה
5	4	3	2	1	3. עיצוב סביבה לימודית
5	4	3	2	1	4. שימוש בעזרי הוראה מגוונים ועדכניים
5	4	3	2	1	5. שימוש בשיטות הוראה מגוונות
5	4	3	2	1	6. תכנון והכנת מערכי שיעור
5	4	3	2	1	7. התמודדות עם בעיות משמעת
5	4	3	2	1	8. מיומנויות ניהול כיתה
5	4	3	2	1	9. התמודדות עם מגוון של אוכלוסיות תלמידים
5	4	3	2	1	10. ניהול דיון פורה בכיתה
5	4	3	2	1	11. התאמת ההוראה לצרכים של התלמידים
5	4	3	2	1	12. הערכת תלמידים
5	4	3	2	1	13. שימוש בטכנולוגיה בשיעור
5	4	3	2	1	14. המחשה בליווי דוגמאות והסברים בהוראת תחום הדעת
5	4	3	2	1	15. הצגת רעיונות מתחום הדעת בדרך נגישה וברורה
5	4	3	2	1	16. הצגת נקודות מבט שונות בתחום הדעת
5	4	3	2	1	17. הוראת תחום הדעת תוך קישורו לתחומי דעת אחרים
5	4	3	2	1	18. הוראת תחום הדעת במגוון דרכים
					19. התמודדות עם תפיסות חלופיות/שגויות של תלמידים

13. אנא ציין/ני באיזו מידה רכשת ידע אודות ההקשר המערכתי של תפקיד המורה בהתייחס לנושאים

הבאים:

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	כלל לא	במידה:
5	4	3	2	1	1. אוכלוסיות מגוונות בחברה הישראלית
5	4	3	2	1	2. צרכים של אוכלוסיות שונות
5	4	3	2	1	3. אוכלוסיית היעד במסגרת ההתמחות שלי
5	4	3	2	1	4. תכנית הלימודים בתחום הדעת שאני מלמד
5	4	3	2	1	5. תכניות הלימודים במקצועות משיקים לתחום הדעת שלי
5	4	3	2	1	6. בית הספר כארגון
5	4	3	2	1	7. תהליכי העסקה של המורים
5	4	3	2	1	8. מיומנויות לעבודה בצוות
5	4	3	2	1	9. דרכי התקשורת בתוך בית הספר/גן
5	4	3	2	1	10. גיבוש זהות מקצועית
5	4	3	2	1	11. מבנה ומגמות במערכת החינוך בישראל
5	4	3	2	1	12. הבנה של תפקיד המורה
5	4	3	2	1	13. כללי האתיקה המקצועית
5	4	3	2	1	14. התמודדות עם הורים

14. אנא ציין/ני באיזו מידה את/ה מסכים/ה עם הנושאים הבאים אודות תהליך ההכשרה במבט על:

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	כלל לא	במידה:
5	4	3	2	1	1. בסך הכל קיבלתי הכשרה מקצועית וברמה גבוהה
5	4	3	2	1	2. ההכשרה שקיבלתי הכינה אותי באופן מיטבי לכניסה להוראה
5	4	3	2	1	3. מרבית ההיבטים שלמדתי במכללה נחוצים לעבודתי בהוראה
5	4	3	2	1	4. ההתנסות המעשית היתה משמעותית בתהליך ההכשרה
5	4	3	2	1	5. שנת הסטאז' היה משמעותי בתהליך ההכשרה
5	4	3	2	1	6. ההדרכה הפדגוגית היתה משמעותית בתהליך ההכשרה
5	4	3	2	1	7. לימודי החינוך היו משמעותיים בתהליך ההכשרה
5	4	3	2	1	9. הלימודים הדיסציפלינריים היו משמעותיים בהכשרה
5	4	3	2	1	10. לאחר שהתחלתי בעבודת ההוראה הבנתי דברים רבים שלימדו אותי במסגרת ההכשרה
5	4	3	2	1	11. ההכשרה להוראה הכינה אותי לתפקד כראוי כמורה עצמאי

15. באיזו מסגרת ביצעת את ההתנסות המעשית :

1. תכנית לימודים אישית (יחידנית) 2. תכנית לימודים קבוצתית 3. תכנית לימודים כיתתית

במידה : כלל לא	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאוד
1	2	3	4	5
1. התנסות מעשית קבוצתית עדיפה על התנסות מעשית במסגרת יחידנית				
2. התנסות מעשית יחידנית עדיפה על התנסות מעשית במסגרת קבוצתית				

16. אנא דרג/י את המרכיבים הבאים בהכשרה להוראה לפי מידת התרומה שלהם עבורך : ידע בתחום

הדעת (דיסציפלינה/שיעור עיונים); הדרכה פדגוגית; התנסות מעשית; לימודי חינוך; סטאז'

כתבו לפי הסדר את חשיבות כל מרכיב עבורך

1.	2.	3.	4.	5.
משמעותי ביותר				
משמעותי במידה נמוכה ביותר				

17. איזה אחוז מהיקף הלימודים לתואר ראשון בהוראה היית מקצה לכל אחד מהמרכיבים הבאים,

כשסך הכל כולל 100%

שיעורים עיוניים	
הדרכה פדגוגית	
התנסות מעשית	
לימודי חינוך	
שנת סטאז'	
100%	

19. אנא ציין/ני באיזו מידה תהליך ההכשרה הגביר את תחושת המסוגלות בהיבטים הבאים:

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	כלל לא	במידה:
5	4	3	2	1	1. ללמד בדרכים המעוררות מוטיבציה בקרב תלמידים
5	4	3	2	1	2. לאפשר לתלמידי להביע את עמדותיהם ודעותיהם
5	4	3	2	1	3. להשפיע על החלטות המתקבלות בבית הספר/גן
5	4	3	2	1	4. להתמודד עם הורים
5	4	3	2	1	5. לקדם יוזמות בבית הספר/גן
5	4	3	2	1	6. ללמד בדרכים יצירתיות
5	4	3	2	1	7. לגרום לכך שתלמידים נענים להנחיות שלי בשיעור
5	4	3	2	1	8. לעורר סקרנות בקרב תלמידים
5	4	3	2	1	9. לנהל את תהליך הלמידה בכיתה
5	4	3	2	1	10. להתאים את תהליך הלמידה לצרכי התלמידים
5	4	3	2	1	11. להתמודד עם בעיות משמעת בשיעור
5	4	3	2	1	12. לאלתר בשיעור על פי המתרחש בכיתה
5	4	3	2	1	13. להוביל פרויקטים בבית הספר/גן
5	4	3	2	1	14. לקדם את הישגי התלמידים
5	4	3	2	1	15. לתכנן ולבנות שיעור / יחידת לימוד
5	4	3	2	1	16. ללמד את תחום הדעת בדרכים נגישות וברורות
5	4	3	2	1	17. לשתף פעולה עם עמיתי בבית הספר/גן
5	4	3	2	1	18. להעריך תלמידים
5	4	3	2	1	19. להשתמש בטכנולוגיה בשיעור

20. באיזו מידה את/ה מסכים/ה עם במשפטים הבאים אודות תפיסת הזהות המקצועית ושיתוף עמיתים:

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	כלל לא	במידה:
5	4	3	2	1	1. אני שותף/ת קבוע/ה בישיבות צוות
5	4	3	2	1	2. אני מעורב/ת בפרויקטים חינוכיים בבית ספר/גן
5	4	3	2	1	3. אני משתתף/ת בקביעת החלטות בבית הספר/גן
5	4	3	2	1	4. עשיתי נכון שבחרתי במקצוע ההוראה
5	4	3	2	1	5. הוראה עבורי היא שליחות
5	4	3	2	1	6. אני בעל/ת יכולת מקצועית גבוהה
5	4	3	2	1	7. אני מעוניין/ת להתקדם בתפקידים בבית הספר/גן
5	4	3	2	1	8. יש לי גישה נכונה עם ילדים
5	4	3	2	1	9. אני מעוניין/ת להישאר בהוראה
5	4	3	2	1	10. אני שבע/ת רצון מעבודתי כמורה

שאלות מנחות לראיונות עם בוגרי שנת הסטאז' / בוגרי שנת

הליווי של מורים מתחילים

שאלות רקע על חווית הכניסה להוראה

- תארי/י מה הביא אותך לבחור בלימודי חינוך ובסמינר הקיבוצים כמוסד אקדמי?
- מה היו הציפיות שלך מתהליך ההכשרה?
- תארי/י בקווים כלליים עבודתך במסגרת ביה"ס (היקף משרה, מקצועות לימוד, פעילויות נוספות במסגרת ביה"ס)
- ספרי/י כיצד עברה עלייך השנה האחרונה בתפקיד?
- תארי/י אירוע/מקרה שמבחינתך היווה כחוויה של הצלחה
- מה הם הקשיים המרכזיים בהם נתקלת השנה?
- האם היו לך, לתפיסתך, את הכלים להתמודד עם קשיים אלו?
- איך בסופו של דבר התמודדת עמם?
- מה הם הצרכים המרכזיים שלך כיום, לתפיסתך?

תהליך ההכשרה בדיעבד - משמעות ורלוונטיות

- אלו תחומי לימוד/קורסים שלמדת במסגרת תהליך הכשרתך בסמינר, היו משמעותיים בעינייך ובאלו מובנים?
- אלו תחומי לימוד/קורסים שלמדת נתגלו כרלוונטיים במיוחד, בבואך לעסוק במקצוע ההוראה, הלכה למעשה?
- אנא התייחס/י בנפרד לתחומי ההכשרה השונים :
- ללימודים העיוניים (לימודי חינוך/לימודים דיסציפלינריים)
- להכשרה הפדגוגית
- להתנסות המעשית
- לסדנת הסטאז' לימודי חינוך
- ולשנת הליווי המקצועי של המורה המתחיל

ההכשרה האקדמית אל מול הפרקטיקה החינוכית

- כיצד היית מתארת באופן ספציפי את תרומות תהליך ההכשרה :
 - לידיעותיך בתחום הידע הדיסציפלינרי, הידע הפדגוגי והידע-תוכן פדגוגי בתחום הוראתך?
 - למיומנויותיך בתכנון תהליכי הוראה ולמידה ובהוראה בפועל ?
 - לכישוריך בניהול כיתה
 - לכישוריך בקיום מערכת יחסים מורכבת ושיתופי פעולה עם תלמידים- הורים- צוות ביה"ס והנהלת ביה"ס?
 - להבנתך את מערכת החינוך, דרישותיה ואילוציה
- אלו פערים את מזהה (אם בכלל) בין ההכשרה שקיבלת במכללה ובין עבודתך בשטח?
- מה התמחיל הנכון לדעתך בין התיאוריה לשטח בתהליך ההכשרה? (מתי צריך להתחיל את העבודה המעשית? איך לעשות אותה אפקטיבית יותר? באופן יחידני ו/או בקבוצות?)

זהות מקצועית

- מהו התפקיד של מקצוע החינוך ביחס לחברה/לקהילה, לדעתך?
- כיצד הכשרתך בסמינר תרמה לך בהתמודדותך זו?
- איזו מורה את/ה שואפ/ת להיות?
- כיצד הכשרתך תרמה לעיצוב זהותך המקצועית, נכון להיום?
- כיצד היית מתארת את שאיפותיך להתפתחותך המקצועית?

לסיום

- מה הן נקודות החוזק של תהליך ההכשרה שעברת?
- מה הן נקודות התורפה של תהליך ההכשרה שעברת?
- באם יש לך רעיונות כיצד לשפר את תהליך הכשרתם של מורים.