

## מי אתה המורה ה"ראוי"? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות

**תקציר:** הסוגיות בנושא דמות המורה הראוי ודרכי הכשרתו היעילות והטובות ביותר מצויות בשנים האחרונות, בעולם בכלל ובישראל בפרט, במרכזם של דיונים ציבוריים וזאת כחלק מצורך בשיפור כללי במערכת החינוך. מטרת המאמר היא להציג מרכיבים בדמותו של המורה הראוי כפי שהם באים לידי ביטוי בספרות המקצועית, כחלק מפילוסופיות חינוכיות, ובעמדותיהם של חוקרים ואנשי חינוך. בכך המאמר מבקש לתרום לדיון התיאורטי בדמותו של המורה הראוי, כמו גם לדיון המעשי בדרכים הטובות ביותר להכשרתו.

**מילות מפתח:** מורה טוב, מורה ראוי, סקירת ספרות, הערכת מורים.

### רקע

עד לשנות השמונים של המאה הקודמת, כאשר בשיח הציבורי דובר על שיפור בתי הספר בעולם בכלל ובארצות הברית בפרט, התמקד הדיון בשיפור ובשינוי תוכניות לימודים, בשיטות ובתוכניות ניהול בבתי ספר אלטרנטיביים וכדומה (Darling-Hammond, 1990a). בשנות השמונים באה לידי ביטוי, בפעם הראשונה, התייחסות להוראה כאל פרופסיה וכאל מרכיב הכרחי ברפורמה כוללת בחינוך.

דרישה זו יסודה באי נחת מן המורים והיא עלתה מתוך תפיסה המניחה שאיכות ההוראה קשורה להישגי התלמידים. הציבור וקהילת המורים טענו לחוסר אפקטיביות של תוכניות ההכשרה להוראה, לאי התאמה לשינויים, לחוסר קשר עם הנעשה בשטח ולחוסר יכולת למשוך סטודנטים מצטיינים להוראה. מומחים ואנשי חינוך קראו לרפורמה בהכשרת המורים, שמטרתה חיזוק הידע הבסיסי של המורים בתחומי הדעת, חיזוק הקשר בין הידע התיאורטי לבין הוראה יישומית ולפיתוח מקצועי של המורים במהלך הקריירה שלהם (Darling-Hammond, 2000a). בעקבות קריאות אלו לרפורמה בהכשרת המורים, כחלק מרפורמה כוללת בחינוך, גבר הדיון הציבורי בנושא והתמקד בשלושה היבטים מרכזיים: ההיבט הראשון דן בקשר בין איכות ההוראה ואיכות המורה לבין הישגי התלמידים (Darling-Hammond, 2000b); ההיבט השני בחן את המאפיינים של המורה ה"איכותי", הטוב, הראוי והרצוי למערכת החינוך; ההיבט השלישי התמקד בדרכים הטובות ביותר להכשיר את המורה הראוי.

אשר להיבט הראשון, על פי קוקרן-סמית' (2003), קיימת תמימות דעים בקרב הציבור, אנשי חינוך, אנשי מחקר, אישי ציבור וקובעי מדיניות, בנוגע לקשר בין איכות המורה וההוראה לבין למידת התלמידים, הישגיהם ויכולתם למצות את הפוטנציאל האישי שלהם. במחקר מקיף שנערך על ידי דארלינג-האמונד (2000b), נמצא חיזוק לטענה זו ולעובדה כי מורים טובים הם

מורים המשפיעים על למידתם של תלמידיהם ועל הישגיהם (Darling-Hammond, 1998), ברוח מקנזי (2007; Ingersoll, 2007). אשר בחן עשר מערכות חינוך מצליחות במיוחד ברחבי העולם, נמצא שאיכות המורים היא בין התנאים ההכרחיים להצלחת המערכת החינוכית. הוכח בהן כי איכות המערכת כולה תלויה באופן משמעותי באיכות מוריה. בנוגע לשני ההיבטים האחרים, לא הובעה הסכמה והחל דיון באשר למאפייני המורה האיכותי הראוי ולדרכים הטובות ביותר להכשירו. נבחנו מאפיינים למורה הראוי אשר ימשיגו באופן ברור את מורכבות ההוראה מחד גיסא, ויציגו דרכים להכשרת מורים "איכותיים", מאידך גיסא (Cochran-Smith, 2004a).

בארה"ב התפרסמו בשנת 1986 שני דוחות שהתמקדו בהוראה כפרופסיה: הדוח של "קבוצת הולמס" – "המורים של מחר" (Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group, 1986) ודוח קרנגי (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1986) – "מורים לקראת המאה ה-21" (A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century). הדוחות קראו ליצירת סטנדרטים גבוהים, שיגדירו מה מורים צריכים לדעת ומה הם צריכים לדעת לעשות. אנשי ציבור, ועדות, חוקרים ומחנכים החלו לדון בסטנדרטים שהוצעו ובדרכי ההכשרה הנגזרות מהם.

בישראל, בדומה לעולם, מערכת החינוך עוברת במהלך השנים שינויים מרחיקי לכת מתוך רצון להדביק את קצב השינויים בחברה הישראלית. שינויים שמקורם בהתפתחויות בחברה, בתרבות, בכלכלה, בטכנולוגיה ובפוליטיקה. הדיונים ברפורמות במערכת החינוך בכלל, גוררים דיונים הקשורים לסוגיית הכשרת המורים בפרט. מטרת הרפורמות היא לאפשר למערכת החינוך להיענות לצרכים המשתנים בחברה, כמו גם להתאים את תפקידו ותפקודו של המורה למציאות חדשה ומתחדשת (כפיר, אריאב, פייגן וליבמן, 1997).

כפיר וחובריה (שם) מציינים כי בניתוח היסטורי של השיח הציבורי בנושא ההכשרה להוראה ומאפייני המורה הראוי, נראה כי הקריאות לשיפור הכשרת המורים ואיכותם עלו בדרך כלל כתגובה לאי שביעות רצון מן הקיים במערכת החינוך. ההיסטוריה של הרפורמות בהכשרת המורים מצביעה על פתרונות דומים ועל מגמה מתמדת להארכת משך ההכשרה והעלאת הדרישות מן המורים. עם זאת, במהלך השנים, מלבד פתרונות ארגוניים, החל בשיח הציבורי בישראל, בדומה לעולם, דיון גם בדמות המורה הראוי ובדרכים הטובות ביותר להכשירו.

לאורך השנים נשמעו טיעונים בעד ונגד הצורך או הרצון להגדיר סטנדרטים לאיכות ההוראה והמורה הראוי. התומכים גרסו, בין השאר, שהערכת איכות ההוראה יכולה להיות מנוף להעברת נורמות מקצועיות וכלי מאיץ להתקדמות במערכת החינוך כולה. הטוענים נגד, בהם ארגוני מורים, גרסו כי ההשלכות וההשפעות הלא ישירות של הגדרת סטנדרטים אלו אינן בהכרח חיוביות ועלולות לפגוע במורים (Natriello, 1990). כמו כן נטען כי הסטנדרטים מייצגים דימוי צר של מקצוע ההוראה ומתעלמים ממורכבותו (Cochran-Smith, 2003; זוזובסקי, 2004).

למרות ההתנגדויות, מומחים, אנשי חינוך, אנשי מחקר, אנשי שדה, ארגוני מורים, קהילת

המורים, אנשי ציבור ואנשי ממשל המשיכו לדון בנושא הסטנדרטים למורים ולהוראה ולקדם פעילויות מעשיות של הגדרת מאפייני המורה הרצוי או הראוי והדרכים הטובות ביותר להכשירו ולהעריכו.

יש לציין כי איכות המורה, המבטאת את מורכבות ההוראה, היא תלויה הקשר ותרבות. תפיסת המורה הראוי איננה מדעית אלא ערכית (Cochran-Smith, 2004a). יתרה מכך, ההבנה באשר לידע ולמיומנויות הדרושים למורה הראוי השתנתה במהלך ההיסטוריה (Lortie, 1975; Shulman, 1986; Miron, 1983).

במאמר זה יוצגו תפיסותיהם של מומחים, חוקרים וארגונים מערביים בעולם וכישראל ביחס להוראה הטובה, כחלק מתפיסות פילוסופיות חינוכיות.

### **מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מתפיסות פילוסופיות חינוכיות**

פילוסופים חינוכיים דנים בסוגיות חינוכיות מגוונות, בהן בולטת בחינה של מטרת החינוך. אחת הנגזרות מעניין זה היא סוגיית המרכיבים בדמותו של המורה הראוי.

את הפילוסופיות החינוכיות ניתן למיין בצורות שונות. אחת החלוקות השכיחות ביותר הוצעה על ידי דיואי (1959), אשר בשנות השלושים של המאה הקודמת בחן את התנועה הפרוגרסיבית שהקים בהשוואה לזרמים קודמים בחינוך. הזרמים הישנים, הכוללים פילוסופיות חינוכיות הממוקדות בתרבות ופילוסופיות חינוכיות הממוקדות בחברה, כונו על ידו בשם "החינוך הישן". לעומתן, החינוך הפרוגרסיבי כונה "החינוך החדש".

לם (1973) הציג שלושה הגיונות מרכזיים לחינוך: היגיון הסוציאליזציה, היגיון האקולטורציה והיגיון האינדיבידואליזציה. שלושת ההגיונות האלו משקפים, לדעתו, "שלושה אדונים" שאותם משרת החינוך: החברה, התרבות, היחיד (לם, 2000ב). אדר (1976) הצביע על ארבע השקפות עיקריות ביחס למטרות החינוך. ההשקפה האינדיבידואליסטית הרואה את הסמכות ואת המטרה באישיות החניך, ההשקפה החברתית-סוציאלית הרואה את הסמכות ואת המטרה בחברה שבה גדל היחיד, ההשקפה ההומניסטית, הרואה את הסמכות ואת המטרה כגורם הקבוע שבאדם, וההשקפה הדתית הרואה את הסמכות ואת המטרה באלוהים.

פנסטרמאכר וסולטיס (1986) ממיינים את הפילוסופיות החינוכיות לשלוש גישות. הגישה הביצועית-תפוקתית, הגישה המשחררת, הגישה הטיפוחית-יחידנית, ומתארים בהלימה שלוש דמויות מורים, כפי שיפורט בהמשך.

הרפז (2006) טוען שכל החלוקות משקפות בעצם את החלוקה הבסיסית של דיואי לפילוסופיות של החינוך ה"ישן", הנקרא גם המסורתי ואשר שם את תוכנית הלימודים במרכז, לבין פילוסופיות של החינוך ה"חדש" או הפרוגרסיבי, אשר שם את הילד במרכז. כך למשל, היגיון הסוציאליזציה והאקולטורציה של לם הם החינוך ה"ישן" ואילו היגיון האינדיבידואליזציה שייך לחינוך ה"חדש". שתי הגישות הראשונות המוצגות על ידי פנסטרמאכר וסולטיס, הגישה הביצועית-תפוקתית והגישה המשחררת, שייכות לחינוך ה"ישן" ואילו הגישה הטיפוחית-יחידנית שייכת לחינוך ה"חדש". הרפז (שם) מצביע על מודל פילוסופי חדש "המודל השלישי

בחינוך", אשר אינו משלב בין שני הקודמים, אלא רואה בלמידה תהליך של שינוי ושל השתתפות, ומבוסס על קהילת לומדים לה שותפים תלמידים ומורים.

אלוני (2005) מציג שלוש גישות עיקריות לחינוך. שתיים מהן אינן הומניסטיות. גישה אחת היא קולקטיביסטית-סמכותנית, אשר גורסת כי הפרט אינו ריבוני ואוטונומי, אלא אמונתו, מאווייו ואורחות חייו נגזרים ממסורות ומנהגים מקובלים בקהילה ובמדינה. ביטוי קיצוני להשקפה זו הן מערכות חינוך בחברות טוטאליטריות וסמכותניות. גישה שנייה היא הישגית-מצליחנית, אשר גורסת שתפקיד החינוך לקדם מוכשרים ביותר בתחומים כדאיים ומתגמלים בחברה. גישה שלישית, על פי אלוני (שם), היא הומניסטית, שבמהותה ניצבת ההשקפה המייחסת חשיבות עליונה לכבוד האדם, לשוויון ערך האדם ולהתפתחותו. גם אותה ניתן לחלק לגישות משנה, לגישה קלסית-תרבותית, לגישה אקזיסטנציאליסטית, לגישה רומנטית נטורליסטית ולגישה הרדיקלית ביקורתית.

סטריין (אצל אלוני, 2005) מחלק את מסורות החשיבה הפילוסופית-חינוכית גם כן לשלוש. הראשונה היא פילוסופיית החינוך הפרוגרסיבי, השנייה היא מהותנית ואחרונה היא הומניסטית. לכל גישה מוצגות גישות משנה.

אלו רק דוגמאות אפשריות לחלוקה וניתן, כאמור, למיין פילוסופיות חינוכיות באופנים מגוונים. במאמר הנוכחי הוחלט להתייחס לשתי פילוסופיות עיקריות, מסורתיות-שמרניות (Traditional) ומודרניות-חדשניות (Modern). חלוקה זו, כך נראה, מייצגת את דרכי ההמשגה הרחבות ביותר תוך התייחסות להתפתחויות ולשינויים.

עם הפילוסופיות המסורתיות נמנות שתי אידיאולוגיות חינוכיות, החברתית והתרבותית. עם הפילוסופיות החדשניות נמנית אידיאולוגיה חינוכית במימושו העצמי של הפרט כחלק מקהילה. הגישות המסורתיות המזוהות כ"חינוך הישן", מכוונות לקולקטיב ושואפות למודל חיצוני. אידיאולוגיית המימוש העצמי, החדשנית, מזוהה כ"חינוך החדש", מכוונות לפרט ושואפת ליעד פנימי. עם זאת, לאור התפתחויות ביחס לגישה החדשה, אשר יוצגו בהמשך, הוחלט להרחיב את שמה למימושו של הפרט בקהילה.

**התפיסה הפילוסופית המסורתית, הממוקרת בתרבות.** רואה את מטרת החינוך כהליך אשר נועד לעגן את היחיד בשותפות ההיסטורית של המין האנושי, אשר התרבות היא תוצרה (לם, 2000א'; אלוני, 2005; גרין אצל אלוני, 2005). ניתן לקשור את היגיון האקולטורציה על פי לם (1973) לאידיאולוגיה התרבותית. על פי תפיסה זו האדם המחונך הוא אדם תרבותי בעל סטנדרטים וערכים שמעמדם בתרבות יציב וקיומם רב הדורות מוכיח את נחיצותם וחשיבותם לאדם ולחברה האנושית. אדם מחונך הוא "אדם טוב", המאופיין, בחברות רבות בכלל ובחברה היהודית בפרט, כאינטלקטואל ובעל אופי חיובי (לם, שם).

תוכני החינוך מורכבים מגופי ידיעות ומיומנויות שהתגבשו בעבר (דיואי, 1959) וכוללים ידע כללי וידע בתחומי תוכן מגוונים הכוללים: היסטוריה, פסיקה, מתמטיקה, ספרות ועוד. אלוני (2005) קושר את הגישה התרבותית להשקפות חינוכיות קולקטיביסטיות-סמכותניות.

על פי סטריין (אצל אלוני, 2005) ניתן לקשור את הגישה ההומניסטית המסורתית לאידיאולוגיה התרבותית. גישה זו קשורה להישגי תרבות, מוסר ואמנות.

**התפקיד של בית הספר ושל המורים** הוא לעצב את התלמידים ברוח התרבות על ידי חשיפתם למיטב שבמדע, במוסר, באזרחות וביצירה התרבותית (אלוני, 2005). ההוראה נועדה לגבש את אישיותם של התלמידים על פי דגם "האדם הטוב התרבותי" בחברה נתונה. שיטות ההוראה מדגישות את עיצובו של הפרט ברוח התרבות (לם, 1973). ספרי הלימוד הם הנציגים הבלעדיים של התרבות ובהם חומרי לימוד המורכבים בדרך כלל מגופי ידיעות ומיומנויות שנתגבשו בעבר (דיואי, 1959).

**המורה**, בגישה האידיאולוגית התרבותית, נדרש להיות אינטלקטואל, בעל השכלה רחבה המתפקד כסוכן לגיטימי ואוטונומי של תרבות וידע (גובר, 1997; ביטי, 2001) ויש המכנים מורה זה: המורה הידען (Zeichner, 1994). המורה נתבע לשמש דוגמה ומופת לאדם טוב ותרבותי. עליו לדאוג להזדהות של התלמידים איתו ועם ערכי התרבות. גישה זו מזוהה בספרות כגישה מסורתית, המניחה כי כל אינטלקטואל, בעל השכלה רחבה ובעל ידע בתחום התוכן, יכול גם להורות (Darling-Hammond, 1987).

**התפיסה הפילוסופית המסורתית, הממוקדת בחברה**, מדגישה את החברה ואת תפקודו של היחיד בה. **מטרת החינוך**, על פי האידיאולוגיה החברתית, היא לחנך את הצעירים לדפוסי מחשבה והתנהגות המקובלים בחברה שבה הם נמצאים (לם, 1973; 2000, אלוני, 2005). שורשיה של האידיאולוגיה החברתית עוד ביוון העתיקה. אפלטון (אצל אדר, 1976) מוסר בידי החברה האידיאלית את עבודת החינוך כולה וטוען כי "היא תקיים את עצמה ותגשים את עצמה רק אם תקבע לכל אדם, דרך החינוך, את מקומו בה ותדע לחנך אף את מנהיגיה" (שם עמ' 59). אפלטון מאפשר לחברה לקבוע מי הם המחנכים, לגרש את הלא רצויים ואף להחליט במה לחנך. גם אריסטו (אצל אדר, שם) מסכם את החינוך היווני כולו בשני עקרונות: "היחיד הוא יצור חברתי, והחברה קודמת ליחיד" (שם, עמ' 60).

לם (1973) ואיגן (אצל הרפז, 2006) מכנים תפיסה זו בשם סוציאליזציה. היגיון הסוציאליזציה, על פי לם (שם), נשען על ההיגיון המוניסטי של החיקוי, על פיו נעשית ההוראה. על פי תפיסה זו יש תכנים מסוימים שעל הלומד לדעת ואין להם תחליף. הידיעה של התכנים מתפרשת כיכולת לשחזר את הנלמד באופן מדויק, כלומר, בדרך של חיקוי. אדר (1976) מכנה גישה זו "הגישה החברתית". פנסטרמאכר ולולטיס (1986) קוראים לה: "גישה ההוצאה אל הפועל" (The Executive Approach). על פי גישה זו, המורה מנהל את הכיתה ומקנה לתלמידים ידע ומיומנויות שימושיים לעתיד. גישה זו מדגישה את התפוקות וממוקדת בתוצרים הדרושים להשכלה גבוהה לשם תפקוד חברתי.

על פי התפיסה האידיאולוגית המסורתית-חברתית, **תפקיד בית הספר והמורים** להעביר לתלמידים את ערכי החברה שבה הם חיים. המטרה החינוכית אינה אידיאל מופשט אלא מציאות ממשית, הניתנת לתיאור מדויק ולכן אפשר למנות מה צריך המחנך להשיג ומה צריך החנך

לעשות (אדר, 1976). על המורה לדעת את ערכי החברה שבה הוא חי, ולהיות בקי במבנה החברה ובמוסדותיה. המורים הם הכלי שבאמצעותו מובאים התלמידים לקשר יעיל עם חומר הלימוד, הם הסוכנים שבאמצעותם נמסרות הידיעות והמיומנויות והם הכופים את כללי ההתנהגות (Peters, 1970).

יש לציין כי קיימים ביטויים שונים של התפיסה המסורתית-חברתית. ביטוי קיצוני יכול להיות הצבת הקולקטיב במרכז, והאמונה כי הפרט איננו ריבוני ואוטונומי, אלא תוכני אמונתו, רצונותיו ואורחות חייו נגזרים ממסורות ומנהגים מקובלים בחברה אליה הוא שייך. חינוך קיצוני בגישה זו יכול להיות בחברות טוטאלטריות וסמכותניות, אשר יכולות להיות דתיות פונדמנטליסטיות, או לחילופין חילוניות קומוניסטיות או פאשיסטיות (אלוני, 2005).

ביטוי שאיננו קיצוני לגישה המסורתית-חברתית רואה בחינוך מערכת חברתית, שבעזרתה החברה והקהילה מגשימה את הפונקציה של חיברות הצעירים בה לדרכי חשיבה והתנהגות הנחשבות בה ראויות (Peters, 1970). המורה, בגישה האידיאולוגית החברתית, בקיא במבנה הסמכותי של החברה ובתכנים הנחשבים ראויים וחשובים לתפקודו של הפרט בחברה, ובאים לידי ביטוי לעיתים בתוכנית מוסדרת (תוכנית הלימודים).

על המורה לדעת להשתמש בדרכים הטובות ביותר להעברת התכנים החשובים ולכן עליו להיות בעל מיומנויות פדגוגיות. כמו כן, עליו להבין מה הם גורמי האישיות שעלולים להפריע לתלמיד בלמידה ולנטרל אותם כדי לאפשר למידה מקסימאלית (קנטור, 1953 אצל לם, 1973). הידע הדרוש למורה, על פי שיטות אלו, אינו רב מזה הדרוש לתלמיד. עליו להיות בעל ידע בסיסי בתחום התוכן, אך גם להיות בקיא בתוכניות הלימודים הריכוזיות ובעל מיומנויות פדגוגיות כלליות. המורה לא נדרש להפעיל שיקול דעת בהחלטה על סוג הידע שיילמד, אלא זה מוכתב לו על ידי גורמים חיצוניים. המורה אמור לקבל את הידע המקצועי בפאסיביות ויכול לשנות מעט מאוד את תכניו (Zeichner, 1994).

את תפיסת החינוך החברתית ניתן לקשור לתפיסת המורה האפקטיבי (Effective Teacher), אשר מציגה קוקרן-סמית' (2004b). המורה, על פי גישה זו, הוא בעיקר בעל מיומנויות פדגוגיות. המורה נדרש להעביר תכנים מתוכנית הלימודים הריכוזית, שגובשה על ידי מקור סמכותי בחברה ואשר מאגדת בתוכה את מה שנחשב ראוי וחשוב. המורה לא נדרש בדרך כלל להפעיל שיקול דעת בתוכני הלימוד, אלא הם, כאמור, מגובשים עבורו. עם זאת, עליו לשלוט בתוכנית הלימודים שגובשה, להיות בעל ידע בסיסי בתחום התוכן ומיומן בפדגוגיה כללית, כדי למקסם את מידת האפקטיביות של ההוראה והלמידה. יש המכנים מורה זה כמורה "ביהביוריסטי", המתמקד ב"איך" (Beauchamp, 1981 אצל ביטי, 2001), ומסוגל ללמד היטב את החומר שנקבע עבורו בתוכנית הלימודים.

שנות השמונים של המאה הקודמת היו, כאמור, נקודת מפנה בהתייחסות לחינוך בכלל, ולמורים והוראה בפרט. השינוי בא לידי ביטוי בעיקר במעבר מתפיסות חינוכיות מסורתיות לתפיסה חדשנית יותר של החינוך, כפי שיפורט להלן. התפיסה החדשנית הוסיפה מרכיבים

לדמותו של המורה הראוי, אך לא זנחה את אלו המסורתיות. זאת ועוד, למרות שהשיח הציבורי המשמעותי והניסיון ליישם את התפיסה החדשנית החל בשנות השמונים, בעקבות הרפורמות הגדולות, הרי שחלק מן הרעיונות המובעים בה הוצגו קודם לכן.

**התפיסה החדשנית, הממוקדת במימוש עצמי של היחיד**, רואה את מטרת החינוך לזמן ללומדים תנאים להתפתחותם האישית ולמימושם העצמי (לם, 2000), וזאת ללא התייחסות ליעד חינוכי תרבותי, חברתי או של כדאיות. למרות שזו נתפסת כפילוסופיה חדשנית, שורשיה עתיקים. אריסטו וסוקרטס (אצל אדר, 1976; אצל אלוני, 2005) טענו כי האמת טמונה בחניך, אך זה זקוק למחנך אשר יעורר אותו לחפש את האמת ויעזור לו למצאה בתוך עצמו וכך לפתח ולממש את אישיותו.

על פי דיואי (1959) גישה זו היא "החינוך החדש" והיא נבחנת מן האידיאולוגיות שבהן התרבות והחברה הן המרכז ותוכני הלימוד עוצבו בעבר ונכפים על הלומדים. ניתן לקשור רעיונות מתפיסה זו להיגיון האינדיבידואליזם בחינוך, שמציג לם (1973). היגיון זה מקשר את מקור הסמכות החינוכית עם הטבע האנושי הייחודי של האדם, ומתוך כך, מטרת החינוך בהגיון זה היא לאפשר לאנושי שבאדם לצאת מן הכוח אל הפועל, ולכן על המורה ליצור תנאים המאפשרים זאת. **התפקיד של בית הספר ושל המורה** הוא להגיש סיוע לתלמיד במימוש יכולותיו האישיות לשם חיים מאוזנים ומאושרים.

מעניין וחשוב לציין כי אידיאולוגיה זו, אשר שמה לה למטרה את מימושו העצמי של הפרט, הרחיבה את התייחסותה גם לקהילה, ויתרה מכך, חוקרים ואנשי חינוך המצדדים בתיאוריה זו הבינו כי מימושו העצמי של הפרט התלמיד, כרוך במימושו העצמי של הפרט המורה. כפי שיתואר בהמשך, לדמותו של המורה הראוי נוספו מרכיבים אשר מקדמים את מימושו העצמי של הפרט התלמיד, אך גם אלו אשר מקדמים את מימושו העצמי של המורה כחלק מהקהילה. החל משנות השמונים, בעולם בכלל ובארצות הברית בפרט, התנהל דיון משמעותי בדמות המורה ובדרכי הכשרתו, וזאת מתוך הצורך ברפורמה כוללת בחינוך. כפי שהוזכר, בשנת 1986 פורסמו דוח "קבוצת הולמס", ודוח קרנגי שקראו ליצירת סטנדרטים גבוהים שיגדירו מה מורים צריכים לדעת, ומה הם צריכים לדעת לעשות כדי שיעמדו בדרישות ובתפיסות החינוכיות החדשניות.

בפירוט ההצעות של קבוצת הולמס מוגדרות הציפיות מן **המורה** הראוי, על פי התפיסה החדשה. ציפיות אלו כוללות: מחויבות למקצוע ההוראה, מומחיות בתחום התוכן הספציפי, מחויבות אתית, יכולת הוראה מעשית, התייחסות לשונות שבין הלומדים, יכולת בחירת תוכן מתאים ללומדים תוך התאמה לסביבה, לזמן, למקום וללומדים, יכולת הערכה, אחריות ומחויבות אישית לצמיחה פרופסיונלית, יכולת פתרון בעיות ויכולת שיפוט (Holmes Group, 1986). ייחודו של הדוח, על פי דארלינג-האמונד (1987), בעובדה שהוא מפריק את המיתוס לפיו כל אדם שיודע את תחום התוכן יכול גם ללמד, כפי שהניחו מצדדי האידיאולוגיה המסורתית-תרבותית.

חשוב לשוב ולהדגיש כי המרכיבים המוצגים ביחס לדמות המורה הראוי כוללים מרכיבים חדשים, אולם גם את ה"מסורתיים", המזוהים עם האידיאולוגיות המסורתיות. לפיכך, הדגישו מומחים וחוקרים את מחויבותו של מורה ללומדים ולהוראה, אך בה בעת גם את ידיעותיו בתחום התוכן, את מיומנותיו הפדגוגיות הכלליות ואת מיומנותיו הפדגוגיות הספציפיות לתחום התוכן.

נודינג (1999; 2008) מדגיש כי על המורה להיות, בראש ובראשונה, "אכפתי" (Caring). מורה שחש מחויבות לתלמידיו, והוא בעל יכולת ורצון להיענות לשני צרכים בסיסיים שלהם: הצרכים הרגשיים והצרכים האינטלקטואליים. זאת בעזרת ידע רחב בתחום התוכן, מיומנות דידקטיות וכישורים חברתיים.

שולמן (1987) טען כי הידע והמיומנות הדרושים למורה כוללים ידע בתחום התוכן, מיומנות בפדגוגיה כללית, ידע בתוכנית הלימודים, ידע והבנה של הלומדים, ידע של ההקשרים הלימודיים, ידע של מטרות ההוראה, של ערכים, פילוסופיה והיסטוריה של החינוך. על המורה להיות מסוגל לשלב את הללו תוך שיפוט מתמיד של הלומדים ושל סיטואציות הלמידה, וכן תוך רפלקציה המשווה פעולות מול מטרות ומביאה להבנה חדשה שלו את הנושא ואת הלומדים (Brandt, 1988). שולמן (1987) ואחרים (Dill, 1990; Loewenberg-Ball, 2000) מדגישים כי מלבד כל אלה על המורה להיות בעל ידע פדגוגי הספציפי בתחום התוכן, וכי הוא מהווה מזיגה של ידע ופדגוגיה הייחודיים לתחום ההוראה.

ברלינר (2000, 2005) מדגיש כי יש הטוענים שכדי להורות, מספיק להיות בעל ידע בתחום התוכן, ויש אף הגורסים כי יכולת הוראה היא מולדת. על מנת להפריך תפיסות אלו מציג ברלינר מחקר איכותני שעקב אחר ארבעה סוגי מורים בעלי יכולות שונות. ממצאי המחקר העלו כי המורה בעל הידע בתחום התוכן ובעל הידע הפדגוגי הספציפי היה הטוב מכולם.

חיוזק לממצא זה עולה במחקר רחב היקף, המשווה בין הדרכים שבהן מלמדים מתמטיקה בכיתות היסוד בארה"ב ובסין (Ma, 1999). מן המחקר עולה כי תלמידים סינים מצליחים יותר במבחנים בינלאומיים במתמטיקה מחבריהם האמריקנים, לא משום שהמורים הסיניים יודעים מתמטיקה גבוהה יותר, נהפוך הוא, אלא בעיקר בגלל ידיעותיהם במתמטיקה הרלוונטית לתלמידים, הכנתם את הקשיים בחומר הבסיסי ויכולתם לתרגם את הידע וההבנה האלו להוראה. דארלינג-האמונד (2005) משווה את המורה למנצח על תזמורת, אשר לצופה מן הצד, שאינו בקיא, נראה כמנופף בידיו, אולם יכולתו לזהות, לאבחן, לארגן, לעודד, לתקשר ולתזמן היא שיוצרת את התוצאה הסופית. המורה אינו נראה בעבודתו "מאחורי הקלעים", במיומנותיו, בידיעותיו, בתוכניותיו, ביכולתו להוביל קבוצת לומדים מדרגת הבנה אחת לאחרת.

בחיי היום-יום המורה עסוק בבעיות ובהחלטות מסובכות, הנשענות על יכולות אלו של ידע ושיפוט מידי, תוך התייחסות להקשר. כל אלו לא נראים לצופה מהצד. לפיכך, טוענת דארלינג-האמונד (1987; 2000c), נדרש מן המורה מעבר מדגש על תרגול ושינון, להוראה המחייבת מעורבות ויצירתיות. הללו אפשריים בעזרת הבנה עמוקה של תחום התוכן, כמו גם ידע ומיומנות בקשרים של התוכן הנלמד לנושאים אחרים.



זאת ועוד, על המורה להבין את הלומדים, את שלבי התפתחותם, את הרקע שלהם, דרכי הלמידה שלהם, ניסיונם הקודם, המוטיבציה של כל אחד, תחומי העניין ותפיסת עולמם. על המורה להפגין גמישות, להתייחס ולהגיב לשונות בין הלומדים. עליו לדעת להפעיל מגוון אסטרטגיות הוראה, תוך שיפור שבבסיסו ניסיון והרחבת הידע בתחום התוכן, להפגין יכולת אינטרפרטציה של אירועים ורפלקציה מתמדת, כדי לעזור ללומדים להתקשר לנושא הנלמד בדרכים ייחודיות להם ואשר מתאימות לשלבי התפתחותם.

על המורה ליצור בכל אחד מהלומדים מוטיבציה ללמידה, מעורבות והבנה (Darling- Hammond, 1997; Sykes, 1999; Darling-Hammond & Snyder, 2000). עוד מדגישים דארלינג-האמונד ואחרים, בדומה לשולמן, את חשיבות הפדגוגיה הספציפית, אשר מאפשרת למורה להציג רעיונות הקשורים לתחום התוכן בדרך נגישה וברורה ללומדים (Darling- Hammond, 1987, 1997; Lampert & Loewenberg-Ball, 1999; Loewenberg-Ball & Darling-Hammond, 1999; Cohen, 1999; Snyder, 2000). הם מדגישים את חשיבות ההערכה (Cohen, 1999; Snyder, 2000). את היכולת לערוך שינויים בהוראה בהתאם לתוצאות ההערכה, והרחבת הידע על ידי למידה מתמדת ורפלקציה אישית (Darling- Hammond, 2000a).

דארלינג-האמונד (על פי Goldberg, 2001) מדגישה, כי על המורה להיות מסוגל לפעול במסגרת תוכנית הלימודים, אולם עליו לדעת לקבל החלטות לגבי הדרכים שבעזרתן ניתן להגיע למימוש מטרותיו, וזאת על ידי איזון בין ידע בתחום התוכן לידע רחב על הלומדים. על מנת להגיע למטרות אלו, טוענים דארלינג-האמונד וסניידר (2000) יש להכשיר כבר את פרחי ההוראה לשילוב של ידע, מיומנויות, התנהגות, ערכים, גישה, התכונות עצמית ויכולת שיפוט מתמדת. גודלד (1990a) טוען כי הוראה טובה נשענת על ארבע "רגליים". על המורה להכשיר את תלמידיו להיות אזרחים טובים במדינה. לשם כך על המורה להיות בעל כלים וידע פדגוגיים על מנת לאפשר תנאים אופטימליים להוראה. כמו כן, עליו להבין את בית הספר על היבטיו השונים (מטרות, מבנה, תוכנית לימודים, הערכה וכד') כדי להיות מעורב בשיפורו ובהתחדשותו. בנוסף, על המורה להיות בעל כלים אינטלקטואליים אשר יהוו בסיס להשתתפותו ולהשתתפות תלמידיו בשיח הציבורי בנושאים שונים.

גם בישראל, בדומה לעולם, שנות השמונים והתשעים היוו נקודת מפנה ביחס למורים ולהוראה. עם זאת, וכפי שהוזכר, חלק מן הרעיונות הובעו עוד קודם לכן. טל (1972) טען לשלושה סוגי מורים: המורה המקרב, המאופיין בהתנהגות יציבה ומבינה; המורה השיטתי, המאופיין בהתנהגות אחראית, תכליתית ושיטתית; המורה המקורי, המאופיין בהתנהגות בעלת מעוף.

צדקיהו (1975) חילק את התכונות המאפיינות מורים טובים לארבע קבוצות: תכונות אישיות, הכוללות ביטחון עצמי, גמישות, הוגנות, חוש הומור, סדר, עקביות, צניעות; תכונות מקצועיות, הכוללות אהבת המקצוע, ידע של תחום התוכן, יכולת העברת ה"חומר" בצורה מעניינת ואופקים רחבים; תכונות חברתיות, הכוללות אהבת ילדים, חברותיות, עזרה והתחשבות, נימוס ומסירות; תכונות כלליות, הכוללות דוגמה אישית, כושר שכנוע, כושר מנהיגות וסובלנות.

גלעדי ובן פרץ (1981) הגדירו מורה רצוי כמורה המעודד את התלמידים ונוטע בהם אמון, מטפח יכולת חשיבה ביקורתית, מזמן פעילות חשיבה רב-כיוונית, שואל שאלות ומעורר מחשבה ומגלה ידע מעמיק בנושא הנלמד. על פי שטאל (1981), המורה הראוי מתייחס באופן הוגן לתלמידיו, משלב קפדנות וגמישות, מסור לתפקידו, בעל השכלה רחבה, ישר, בעל הומור ודואג לאווירה טובה בכיתה. המורה מקפיד על יחס אחיד ושיתוף כל הלומדים, על עידוד והנעה, על הוראה עניינית ומעניינת, על מגוון שיטות ודרכי הוראה. המורה שולט בחומר ומוכן לשיעורים.

מילגרם (1988) הגדיר את התנהגות המורים בהתייחסות לשלושה תחומים: אינטליגנציה, יצירתיות ואישיות. ארנון ובר זוהר (1993), אשר בחנו את תפיסת המקצוע בקרב סטודנטים במכללה להכשרת מורים, הגדירו את המורה הראוי כשולט ובקיא בעולם הדעת ויודע להציג ולהסביר באופן מאורגן, מובן ומרתק תוך התאמה לאופי ולרמת התלמידים, יוצר אווירה נעימה ונינוחה בכיתה ומגלה רגישות והוגנות לפרט.

כפיר ובכר (1996) בחנו במחקרן תפיסות של חברי שמונה קבוצות לגבי מקצוע ההוראה ואפיוניהם של המורים, והגדירו תכונות רצויות של המורה, הכוללות: ידע בתחום התוכן והשכלה רחבה, יכולת להסביר ולעורר עניין, שימוש בשיטות הוראה חדשניות, הבנה לבעיות אישיות של התלמיד, התחשבות ברמות למידה ויכולת להעביר ערכים ומודעות חברתית. תמיר (1989), הבוחן את הידע הדרוש למורה והשלכותיו לגבי הכשרת המורים, מסכם את מסגרת הידע הדרוש למורה וטוען למאפיינים הנשענים ברובם, לדבריו, על אלו של שולמן וסייקס וכוללים: ידע בתחום התוכן, קרי, הבנת רעיונות מרכזיים ותיאוריות של תחום התוכן. ידע בתחום הפדגוגיה הכללית והייחודית למקצוע, וזאת בהתייחסות לתלמיד, לתוכנית הלימודים, להוראה לניהול השיעור ולהערכה. חינוך כללי מתקדם ופיתוח הכולל מיומנויות בסיסיות והופעה אישית.

פרידמן וקרוננגולד (1993) מתייחסים למורה הראוי כאל אדם המקיים קשר אישי ואינטימי עם התלמידים, בעל אמון וכבוד לתלמידים, דואג לאווירה חיובית ובעל יכולת בהטלת משמעת. גולדברג (1994) מגדירה את המורה הראוי ביחסו ללומדים ובמחויבותו ללמידה, ביכולתו לקיים ניהול ופיקוח למידה, ביכולת הפדגוגית, ובהיותו איש תרבות וערכים. פרידמן (1998) מחלק את התנהגותם של המורים לשני חלקים: כבעל תפקיד – הוא נדרש למיומנויות ניהול הכיתה ובקרה על הלמידה, המורה כאדם – היחס שלו ללומדים השונים.

פליקס, פישרמן ורסלר (1997) ראו ארבע מיומנויות הוראה עיקריות הנדרשות מן המורה: ארגון ההוראה, חקירת ההוראה, התפתחות מקצועית, מעקב עצמי. זילברשטיין וכץ (1998) מונים חמש תכונות של המורה הראוי: שליטה בתחום הדעת, אכפתיות, שליטה בשפה, יכולת להעריך את ההתקדמות של כל תלמיד, הפיכת חומר הלימוד לרלוונטי, מעניין ומובן. לוי (2001) מתייחסת להוראה יעילה כיכולת ארגון החומר הנלמד, יכולת הצגת החומר ללומדים, יצירת עניין, יחס ללומדים ויכולת הערכה.

לם (1975; 2000) פירט שלושה הגיונות של הוראה, מתוכם ניתן לגזור "דמויות" של מורים: היגיון הומניסטי של חיקוי (סוציאליזציה) המדגיש את המורה בעל הידע; היגיון הומניסטי של

העיצוב (אקלטורציה) המדגיש את המורה בעל יכולת היישום, ההבחנה בין ערכים והחשיבה היעילה; היגיון הפלורליזם הפתוח (אינדיבידואציה) המדגיש את המורה הגמיש שמתאים עצמו לתלמיד ולצרכיו.

אולם בה בעת, מדגיש גם כי אין מורה טוב אחד. מורים טובים הם אלו אשר הצליחו לבצע את ההוראה מכוח אישיותם. הם ספונטניים, כנים, פתוחים וסובייקטיביים, במובן זה שהם מלמדים מניסיונם האישי. מורים אלו הם בעלי מעורבות רבה במושאייה של ההוראה (התלמיד ותוכני התרבות), בעלי מודעות של המטרות בהוראה (בתחום התוכן ומטרות דידקטיות), גמישים בביצועים, בעלי כושר הנהגה תומכת ובעיקר, בעלי יכולת לשלב בין כל אלה.

חוקרים שונים, בעולם ובישראל, דנו בדמות המורה העולה מתוך זיכרונות מבית הספר (יאיר, 2006, ארנון ועמיתים, 2005; Brooks, 1993; 2005). אפיונים העולים מזיכרונותיהם של בוגרים כוללים היבטים קוגניטיביים ארגוניים: ידע ואינטליגנציה, רפרזנטציה של הידע, הערכה וניהול כיתה, היבטים אישיותיים ערכיים: מוטיבציה, יחסים עם תלמידים וכן היבטים פיזיים חיצוניים כגון הופעה.

חשיבות רבה מיוחסת לשליטה בידע (בהיבט הקוגניטיבי) ולחשיבות המגע האישי עם כל תלמיד (ההיבט האישי ערכי). מעניין כי במחקרם של ארנון וחבריה (2006) בו נתבקשו הנשאלים לתאר את המורה הגרוע, חוזרים אותם היבטים אשר היוו יסודות לדמות המורה הראוי: המרכיב הקוגניטיבי והמרכיב האישי-ערכי.

**בשנות התשעים, ובעיקר בשנות האלפיים** החלה מודגשת דמות המורה ההומניסט, המתאים עצמו לשונות בין התלמידים בכיתה ולשינויים. המורה מסוגל להתמודד בהוראתו עם שונות בין התלמידים ברמות שונות, כמו גם עם שינויים בכיתה, בבית הספר, בחברה וכדומה. יתרה מכך, נשמעות קריאות להשתלבות מורים גם בקבוצת מחוללי השינוי והצדק החברתי. כדי להיענות ולהגיב לשונות ולשינויים, המורה נדרש לחקור את עבודתו על ידי רפלקציה מתמדת מחד גיסא והתפתחות מקצועית מאידך גיסא, כך יפתח המורה את יכולת הביקורת הפנימית והחיצונית שלו. מלבד הללו, החל מודגש הצורך בשיתוף פעולה של המורה עם עמיתים, עם הנהלת בית הספר ועם הורים, וכן חברותו בקהילות לומדות.

דארלינג-המונד (Darling-Hammond, 1990b), קוקרן-סמית' (1999) ואחרים מדגישים את יכולתו של המורה להתאים את עצמו למצבים משתנים, בכיתה, בבית הספר ובמערכות החינוך. ממורה זה נדרשת יכולת גמישות והתאמה לתלמידים. זו אפשרית רק אם ילמד ויתפתח במהלך הקריירה, לבד ובעזרת עמיתים (Darling-Hammond, 2005, 2006, 2007). קוקרן-סמית' (2003) מוסיפה נדבך נוסף, לפיו על המורה לדעת כיצד להתמודד עם שינוי, לתרום לו וללמוד ממנו. ציבור המורים, לתפיסתה, צריך להיות בקבוצת מחוללי השינוי והצדק החברתי. על המורים להיות בעלי יכולת ביקורת פנימית וחיצונית על מנת לעזור ללומדים להיות כאלו גם כן (Darling-Hammond & Garcia-Lopez, French, 2002).

המורה ה"הומניסטי" או המורה הביקורתי, הוא קודם כל אדם מוסרי, המתערב בתחומי חיים רבים ומשמעותיים של התלמידים, פתוח, גמיש בעמדותיו, רגיש לצדק חברתי, תופס את

ההוראה כשליחות ורואה עצמו גם כמנהיג שינויים חברתיים (Thomas, 1990) אצל ביטי, (2001). יכולות אלו של המורה, התאמה לשינויים ולשונות בין התלמידים, מדגישות היבט נוסף בדמותו של המורה. על פי גישה זו, המורה עוסק במחקרי פעולה בכיתתו ובעל מיומנויות רפלקטיביות רחבות המאפשרות לו ללמוד מן הניסיון (זילברשטיין, 1998; Shulman, 1999; Cochran-Smith & Lytle, 1999).

דגשים אלו בתפיסת המורה הראוי כמורה פלורליסטי, פתוח, גמיש, המתאים עצמו לשונות ולשינויים, הולמים תפיסות של למידה משמעותית של תלמידים, למידה הקשורה לזהותם של הלומדים (יאיר, 2006), למידה מותאמת, "התפורה על פי מידותיו" של התלמיד ונתפסת כלמידה איכותית יותר (High Quality Teaching) (Vision, 2000). על פי גישתו החינוכית של פרנקשטיין (שץ-אופנהיימר, 2006), המורה הגמיש והמתאים עצמו ללומדים הוא "המורה המגיב". ההוראה על פי תפיסה זו צריכה להיות מותאמת לכיתה הטרוגנית, שבה על המורה לממש את שוויון ההזדמנויות החינוכיות. ההוראה צומחת ומתפתחת מתוך תגובותיהם של התלמידים, מתוך עולמם ואישיותם. ההוראה היא דיאלוג מתמשך, המאפשר פיתוח תהליכי חשיבה אצל הלומדים ואתגרים אינטלקטואליים אצל המורה.

קנדי (2006) טוען כי ההוראה דורשת מן המורה שיקול דעת סימולטני בזמן אמת, תוך שיקול חלופות כדי להגיב לדרישות שונות של הלומדים ולשינויים. המורה נדרש להתאים את עצמו ללומדים כבר בשלבי הכנת השיעורים, אך גם ובעיקר במהלך השיעורים. שולמן (2005) מדגיש כי מורה זה יודע להתמודד עם אי ודאות ולתת מענה לסיטואציות לא צפויות. הוא מכנה את יכולת ההתמודדות של המורה עם אי ודאות – "פדגוגיה של חוסר ודאות" (Pedagogies of Uncertainty).

שולמן טוען כי במציאות של אי-ודאות, כמו זו הקיימת בהוראה (אך גם ברפואה, בעריכת דין וכד'), נדרשת מן המורה יכולת לפעול ביושרה על בסיס שיפוט אחראי. הדבר מחייב ערנות לשינויים, שיפוט מתוך הבנה והכרה בהשלכות של הפעולות, תגובה-גמישות-אלתור. כל אלו אפשריים בעיקר על ידי התפתחות אישית, חקירה ולמידה מן הניסיון. ההכרה כי יש לתת את הדעת בהוראה לשונות בכיתה בין התלמידים ואצל כל תלמיד (שונות אתנית, שונות ביכולות למידה, שונות בשליטה בשפה, שונות ברקע תרבותי ועוד) לפני ובמהלך ההוראה, מובילה לדגשים אחרים במיומנויות אישיות ומקצועיות הנדרשות מן המורה (דרלינג-המונד, 2006). הדגש מוסט מצורך בידע בתחום התוכן ובמיומנויות פדגוגיות, לצורך ביכולת מקצועית של התאמה לשונות, ויתרה מכך, יכולת מקצועית של התמודדות עם שינויים.

עם זאת, חשוב להדגיש כי הדגש על יכולות מקצועיות חדשות אלו אינו מבטל את הצורך בידע, ביכולות ובמיומנויות האחרות (McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008).

## סיכום

סוגיית דמות המורה הראוי מצויה בשנים האחרונות, בישראל ובעולם כולו, במרכזם של דיונים ציבוריים, וזאת כחלק מצורך בשיפור כללי במערכת החינוך. לצד המרכיבים המסורתיים בדמותו של המורה הראוי, נוספו במהלך השנים, כפי שהוצג, גם מרכיבים חדשים. מרכיבים אלו, יחד עם המרכיבים המסורתיים, מבטאים את מורכבות ההוראה.

### ניתן לסכם ולהצביע על שישה מרכיבים עיקריים, הנחשבים כיום בסיס הכרחי, בדמותו של

**המורה הראוי.** הללו כוללים מרכיבים שניתן היה לזהותם עם תפיסות חינוכיות מסורתיות: (1) מרכיב הידע בתחום התוכן. (2) מרכיב המיומנויות הפדגוגיות הספציפיות לתחום התוכן. (3) מרכיב המיומנויות הפדגוגיות הכלליות, כלומר, המיומנויות הדידקטיות של ניהול הכיתה, ההוראה והלמידה.

כמו כן נכללים בדמותו של המורה הראוי מרכיבים חדשים, אותם ניתן לזהות עם תפיסות פילוסופיות חינוכיות חדשניות. מרכיבים אלו, כפי שפורט, הם פרי למידה ומחקר של חוקרים מובילים בתחום החינוך, כמו גם תגובה למציאות החינוכית המשתנה והמורכבת. מרכיבים חדשים אלו כוללים: (4) מרכיב המחויבות של המורה לשונות בין הלומדים והתאמת ההוראה לשונות זו. (5) יכולתו של המורה להתאים עצמו לשינויים, להתפתח מקצועית ולחקור את הוראתו. (6) מרכיב שיתוף הפעולה של המורה עם גורמים שונים וחברותו בקהילות לומדות. ניתן לשייך את השינויים וההתפתחויות שחלו בהתייחסות לדמות המורה לשינויים בשיח החינוכי-חברתי-פוליטי, הנוגע למורים ולהכשרתם (לוי-פלדמן, 2008). נידרלנד, דרוור והופמן (2007) מחלקים את השיח החינוכי-חברתי בישראל הנוגע למורים ולהכשרת מורים לשלוש תקופות עיקריות: התקופה הראשונה היא התקופה ה"סמינרית" של שני העשורים הראשונים למדינה. התקופה השנייה היא תקופת ה"טרום-אקדמיזציה", שהחלה בשלהי שנות הששים ונמשכה עד ראשית שנות התשעים, ומאופיינת בוועדות רבות שדנו בדמות המורה ובהכשרת המורים, והתוו את הדרך לתהליך האקדמיזציה של הסמינרים למורים. התקופה השלישית היא תקופת ה"אקדמיזציה", מאז שנות התשעים ועד היום.

נראה כי בשתי התקופות הראשונות בא לידי ביטוי המורה בעל המרכיבים ה"מסורתיים", ואילו בתקופה השלישית, תקופה האקדמיזציה, החלה מתגבשת דמות המורה בעל המרכיבים החדשים.

סקירת הספרות וגיבוש הסטנדרטים המאפיינים את דמותו של המורה הראוי, מעלה שני נושאים עיקריים לדיון ולמחקר: האחד, מדגיש את הצורך בחקירה אמפירית שתבחן את עמדותיהם של העוסקים במלאכה, קרי, מכשירי מורים ביחס למרכיבים בדמות המורה. כמו בעולם, גם בישראל זכה מקצוע ההוראה בשנים האחרונות להכרה כפרופסיה אקדמית. ביטוי עדכני להכרה זו ניתן למצוא במסמכי ועדה רשמית מטעם המל"ג, ועדת אריאב (2006), אשר הדגישה כי המורה המקצועי, הראוי, אמור לשלב ידע דיסציפלינרי עם ידע פדגוגי בעזרת ידע תיאורטי מחקרי מצטבר. עם זאת, בחרו חברי הוועדה "שלא להציב סטנדרטים לתכנים ולמיומנויות בהכשרה להוראה" (אריאב, 2006, עמ' 6 סעיף 2), כי אין הכרעה מחקרית מה סטנדרטים אלו עשויים להיות (נידרלנד, דרוור והופמן, 2007).

מתוך כך, מחקר זה, הבוחן את עמדותיהם של העוסקים במלאכה, קרי, מכשירי המורים עצמם ביחס למרכיבים בדמות המורה הראוי, יכול לשמש כבסיס לקביעת סטנדרטים להוראה והצעתה צעד נוסף קדימה להיות פרופסיה. חשוב לציין כי מחקר זה נערך (לוי-פלדמן, 2008) וממצאיו יוצגו בקרוב במאמר.

נושא שני המוצע לדיון ולמחקר, בעקבות העיסוק במרכיבי המורה, קשור להכשרת המורים. מוצע לבחון תפיסות שונות אודות ההכשרה להוראה אצל מרצים במוסדות ההכשרה (מכללות להוראה ואוניברסיטאות). מוצע לחקור מהי ההלימה בין המרכיבים לבין תפיסות ההכשרה השונות של המרצים, וכן מהי ההלימה בין הללו לבין הצהרות ההכשרה של המוסדות המכשירים. מחקרים אלו יוכלו, כאמור, לתרום לדיון התיאורטי והיישומי הקשור בדמות המורה, מחד, ובדרכי הכשרתו מאידך.

## ביבליוגרפיה

- אדר, צ' (1976). **החינוך מהו? לבירור מטרת החינוך והסמכות המחנכת**. הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- אלוני, נ' (2005). **כל שצריך להיות אדם. מסע בפילוסופיה חינוכית**. אנתלוגיה. הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- אריאב, ת' (2006). **התפתחות מקצועית של מורים: מגמות, ממצאי מחקר ולקחים**. הוצג בכנס המורים הארצי השביעי למורי מדעי המחשב וטכנולוגיית המידע.
- אריאב, ת' (2006). **ועדת דברת וההכשרה להוראה: מערכת של השפעות**. בתוך: ד' ענבר (עורך). **לקראת מהפכה חינוכית**. מכון ון-ליר בירושלים, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- אריאב, ת' גרינפלד, נ' (2007). **המתווים החדשים בהכשרה להוראה בישראל: השלכות למכללות האקדמיות לחינוך**. ירחון מכון מופ"ת, נובמבר, 2007, גיליון 30. עמ' 4-7.
- ארנון, ר', וברזווהר, י' (1993). **תפיסת מקצוע ההוראה בקרב סטודנטים במכללת בית ברל**. דוח מחקר. מכללת בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.
- ארנון, ר', שני, מ' וזייגר, ט' (2002). **מחשבות של מורים אודות מקצועם**. בתוך: פרסקו, ב', כפיר, ד' (עורכות). **דיאלוג מתמשך הכשרה להוראה והמעשה החינוכי**. עמ' 54-77. הוצאת מכון מופ"ת ומכללת בית ברל.
- ארנון, ר', גרינספלד, ח' זייכר, ט' פרנקל, פ' רובין, ע' (2005). **תארי לי מורה: דמות המורה כפי שהיא מצטיירת בעיני צעירים בישראל**, דוח מחקר שהוגש לרשות המחקר הבין מכללתית, תל אביב: מכון מופ"ת.
- ביטי, י' (2001). **מודלים שונים של הכשרת מורים והשתמעויות לגבי החינוך היהודי**. דעת: מרכז לימודי יהדות ורוח.
- גובר, נ' (1997). **הכשרת מורים והשתלמותם ברוח החינוך הביקורתית**. עיונים בחינוך, 2, 21-29.
- גולדברג, ס' (1994). **מחשבות על מורים טובים... דיוקן המורה האידיאלי אצל פילוסופים ותלמידים**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- גלעד, מ' ובן פרץ, מ' (1981). **דימוי המורה בעיני תלמידים בהכשרת מורים**. עיונים בחינוך, 30, 5-14.
- גרין, מ' עשייה פילוסופית ובניית עולם: על מהותה וייעודה של הפילוסופיה החינוכית. בתוך: אלוני, נ' (2005). **כל שצריך להיות אדם. מסע בפילוסופיה חינוכית**. הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת. עמ' 88-90.
- דוח מקנזי: "כיצד מערכות החינוך המובילות בעולם מגיעות לפיסגה? (2007). תרגום באדיבות העמותה למצוינות בחינוך. [http://www.see.org.il/hebrew/\\_Uploads/203makenziivirit.pdf](http://www.see.org.il/hebrew/_Uploads/203makenziivirit.pdf)
- דיואי, ג'. דמוקרטיה וחינוך. תרגום: י"ט הלמן, ירושלים: ביאליק (1959). בתוך: אלוני, נ' (2005). **כל שצריך להיות אדם. מסע בפילוסופיה חינוכית**. הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

- הרפז, י' (2006). המודל השלישי בחינוך. בתוך: נמרוד אלוני (עורך). **מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי. אסופת מאמרים מן "הכינוס הארצי הראשון לחינוך מתקדם"** במכללת סמינר הקיבוצים. כרך מס' 2, תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- ועדת אריאב (2006). החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21.11.06 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל". <http://cms.education.gov.il>
- זוובסקי, ר' (2004). **סטנדרטים בהוראה ובהכשרת מורים**. נייר עמדה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ' (1998). **ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתוכניות הכשרה והשתלמויות חלופיות**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ', וכץ, פ' (1998). מורה גדול, מומחה ומקצוען: שלוש זוויות ראייה לבחינת דמותו של "המורה אשר". **דפים**, 26, 53-71.
- טל, ע' (1972). דמות המורה האידיאלי ועמדות חינוכיות אצל בני 17. **החינוך המשותף**, ינואר, 16-24.
- יאיר, ג' (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה – על עוצמת ההשפעה החינוכית. בתוך: הרפז, י' (עורך). **מחשבות על חינוך**. האוניברסיטה העברית בירושלים, ספרית פועלים.
- כפיר, ד', אריאב, ת', פייגן, נ' וליבמן, צ' (1998). **האקדמיזציה של ההכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה**. ירושלים: הוצאת מאגנס.
- כפיר, ד' ובכר, ש' (1996). **תפיסותיהם של חברי שמונה קבוצות את מקצוע ההוראה ואת אפיוניהם של המורים. דוח מחקר**. מכללת בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובהינוך.
- לוי, ל' (2001). **תפיסות תלמידים ומורים את התנהגויות ההוראה היעילה של מורים מצטיינים בבית ספר תיכון: הבדלי שכבת גיל ומגדר**. עבודה לקראת תואר מוסמך למדעי הרוח, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- לוי-פלדמן, א' (2008). **תפיסת דמות המורה בקרב מכשירי מורים במוסדות עם "אוריינטציה מחקרית" ומוסדות עם "אוריינטציה הוראתית"**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך.
- לם, צ' (1973). **ההגיונות הסותרים בהוראה**. תל אביב, ספריית פועלים.
- לם, צ' (2000א'). **במערכת האידאולוגיות: החינוך במאה העשרים**. ירושלים, מאגנס.
- לם, צ' (2000ב'). **אידאולוגיות ומחשבת החינוך**. בתוך: **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות**. עורך: יורם הרפז, תל אביב, ספריית פועלים.
- מילגרם, ר' (1988). תפיסת התנהגותם של מורים בעיני ילדים מחוננים ושאינם מחוננים. **דפים**, 7, 44-47.
- נידרלנד, ד', הופמן, ע' ודרור, י' (2007). **דמות המורה בראי הכשרת המורים: מבט היסטורי**. דוח מחקר מס' 1. מכון מופ"ת.
- פליקס, י', פישרמן, ש' ורסלר, י' (1997). הכשרת כוח אדם להוראה. בתוך: דנילוב, עמ' 9-55.
- פרידמן, י' (1998). **מורים ותלמידים: יחסים של כבוד הדדי**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י' ופילוסוף, ש' (2001). **סטנדרטים במערכת החינוך: סקירה ספרותית**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י' וקרוננגולד, נ' (1993). **יחסי גומלין בין מורים לתלמידים: נקודת המבט של התלמיד**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- צדקיהו, ש' (1975). המורה האידיאלי בעיני מורים ותלמידים. **החינוך**, 47, 155-164.
- קנטור, נ"פ (1953). תהליך ההוראה-למידה. בתוך: לם, צ' (1973). **ההגיונות הסותרים בהוראה**. תל אביב, ספריית פועלים.
- שטאל, א' (1981). המורה הטוב בעיני תלמידים מבוססים וטעונים טיפוח. **הוות דעת**, 14, 47-66.
- שץ-אופנהיימר, א' (2006). תפקידיו של המורה בכיתה הטרוגנית על פי גישתו החינוכית של קרל פרנקנשטיין. **מפגש 24, כתב עת לעבודה חינוכית-סוציאלית**, הוצאת משרד הרווחה, עמותת אפשר, משרד החינוך ומכללת בית ברל, עמ' 107-120.
- תמיר, פ' (1989). הידע הדרוש למורה והשלכותיו לגבי הכשרת המורים. **דפים**, 9, 5-14.

- Berliner, D. C. (2000). "A Personal Response to Those Who Bash Teacher Education", **Journal of Teacher Education**, **51**(5), pp. 358-371.
- Berliner, D.C. (2005). "The Near Impossibility of Testing Teacher Quality", **Journal of Teacher Education**, **56**, pp. 214-220.
- Brandt, R. (1988). "On Assessment of Teaching: A Conversation with Lee Shulman", **Educational Leadership**, **46**, 3, 42-46.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). **A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century**, New York: Carnegie Forum.
- Cochran-Smith, M. (1999). "Higher Standards for Prospective Teachers. What's Missing from the Discourse?", **Journal of Teacher Education**, **52**(3), pp. 179-181.
- Cochran-Smith, M. (2003). "Teaching Quality Matters", **Journal of Teacher Education**, **54**(3), pp. 95-98.
- Cochran-Smith, M. (2004a). "Taking Stock in 2004, Teacher Education in Dangerous Times", **Journal of Teacher Education**, **55**(1), pp. 3-7.
- Cochran-Smith, M. (2004b). "The Problem of Teacher Education", **Journal of Teacher Education**, **55**(4), pp. 295-299.
- Darling-Hammond, L. (1987). "Schools for Tomorrow's Teachers", **Teachers College Record**, **88**(3), pp. 354-358.
- Darling-Hammond, L. (1990a). "Teacher Evaluation in Transition: Emerging Roles and Evolving Methods", in: J. Millman., & L. Darling-Hammond (Eds.), **The New Handbook of Teacher Evaluation**, Newbury Park, CA: Sage, pp.17-34.
- Darling-Hammond, L. (1990b). "Teacher Professionalism: Why and How?", in: A. Lieberman (Ed.), **Schools as Collaborative Culture**, N.Y.: Falmer Press, pp.25-50.
- Darling-Hammond, L. (1997). **The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work**, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (1998). "Teacher Learning that Supports Student Learning", **Educational Leadership**, **55**(5), pp. 6-11.
- Darling-Hammond, L. (2000a). "How Teacher Education Matters", **Journal of Teacher Education**, **51**(3), pp. 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2000b). Teacher Quality and Student Achievement. A Review of State Policy Evidence. Education Policy Analysis Archive, [Online], <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392>
- Darling-Hammond, L. (2005). **A Good Teacher in Every Classroom. Prepare the Highly Qualified Teachers our Children Deserve**. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Darling-Hammond, L. (2006). "Constructing 21st Century Teacher Education", **Journal of Teacher Education**, **57**(3), pp.300-315.
- Darling-Hammond, L. (2007). "The Story of Gloria as a Future Vision of the New Teacher", **Journal of Staff Development**, **28**(3), pp.25-26.
- Darling-Hammond, L., French, J., Garcia-Lopez, S.P.(Eds). (2002). **Learning to Teach for Social Justice**, New York: Teachers College Press.



- Darling-Hammond, L. Baratz-Snowden, J (Ed.). (2007). "A Good Teacher in Every Classroom: Preparing Highly Qualified Teachers our Children Deserve", **Educational Horizons**, **85**(2), pp.111-132.
- Dill, D.D (1990). "Transforming Schools of Education into Schools of Teaching", in: D.D, Dill & Associates (Eds.), **What Teachers Need To Know: The Knowledge Skills and Values Essential to Good Teaching**, San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 224-240.
- Fenstermacher, G.D. & Soltis, J.F. (1986). **Approaches to Teaching**, New York, N.Y.: Teachers College Press.
- Fenstermacher, G.D. & Richardson, V. (2005). "On Making Determinations of Quality in Teaching", **Teachers College Record**, **107**(1), pp. 186-215.
- Goldberg, M. F. (2001). "Balanced Optimism: An Interview with Linda Darling- Hammond", **Phi Delta Kappan**, **82**(9), pp. 687-690.
- Goodlad, J.I. (1990a). **Teachers for Our Nation's Schools**, San Francisco: Jossey-Bass.
- Hawley, W, D., & Valli, L. (1999). "The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus", In: L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), **Teaching as the Learning Profession, Handbook of Policy and Practice**, San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 127-150.
- Holmes Group. (1986). **Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group**, East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Ingersoll, R.M. (2007). **A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations**, CPRE- Policy Briefs, Reporting on Issues and Research in Education Policy and Finance, University of Pennsylvania, RB-47.
- Kennedy, M.M. (2006). "Knowledge and Vision in Teaching", **Journal of Teacher Education**, **57**(3), pp. 205-211.
- Lampert, M., & Loewenberg-Ball, D. (1999). "Aligning Teachers Education with Contemporary K-12 Reform Vision", in: L. Darling-Hammond & Sykes (Eds.), **Teaching as The Learning Profession. Handbook of Policy and Practice**, San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 33-53.
- Loewenberg-Ball, D. (2000). "Bringing Practices: Intertwining Content and Pedagogy in Teaching and Learning to Teach", **Journal of Teacher Education**, **51**(3), pp. 241-247.
- Loewenberg-Ball, D., & Cohen, D, K. (1999). "Developing Practice, Developing Practitioners", in: L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), **Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice**, San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp.3-32.
- Lortie, D.C. (1975). **Schoolteacher. A Sociology Study**, Chicago: The University of Chicago Press.
- Ma, L. (1999). **Knowing and Teaching Elementary Mathematics**, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McDiarmid, G.W., & Clevenger-Bright, M. (2008). "Rethinking Teacher Capacity", in M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), **Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts**, (3rd ed.), New York: Routledge, pp. 134-156.

- Miron, M. (1983). 'What Makes a Good Teacher?' in **Higher Education in Europe**, 8(2), pp. 45-53.
- Natriello, G. (1990). "Intended and Unintended Consequences: Purposes and Effects of Teacher Evaluation", in: J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), **The New Handbook of Teacher Evaluation**, Newbury Park, CA: Sage, (pp.35-45).
- 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, pp. 1-22.
- Shulman, L.S. (2005). "Pedagogies of Uncertainty", **Liberal Education**, 91(2), pp. 18-25.
- Sykes, G. (1999). "Teaching as the Learning Profession", in: Darling-Hammond, L., Sykes, G. (Eds.). **Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice**, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vision 2000: Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group – Role of Personalizing Learning and Teaching in Working to Achieve England's Educational Aims Between Now and 2020.
- Zeichner, K.M. (1994). "Research on Teachers Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teacher's Education", in: Carlgren, I. Handal, G. & Vaage, S. (Eds.), **Teachers' Minds and Action: Research on Teachers' Thinking and Practice**, London-Washington, DC: The Falmer Press.

e-mail: [Irit\\_fel@smkb.ac.il](mailto:Irit_fel@smkb.ac.il)