

המחלקה להוראה - מכללת לוינסקי לחינוך

תפיסות של סטודנטים אודות סדנאות הסטאז' והמורה החדש

דו"ח מחקר

סיגל חן

צור לוינ

שרי סלונים

המחקר נערך בתמיכת האגף להתמחות וכניסה להוראה בראשות ד"ר שרה זילברשטרום
תודה לפרופסור איציק גילת, ראש רשות המחקר במכללת לוינסקי, על ההדרכה והייעוץ

חשון תשע"ה נובמבר 2014

תוכן עניינים

4	תקציר
5	רקע
6	סקירת ספרות : מאינטואיציות להתמצקות – התפתחות מקצועית של חינכאים
6	ההוראה כפרופסיה
7	פיתוח מקצועי – רצף או ספיראלה?
8	התפתחות מקצועית
9	מטרת המחקר
9	שאלות המחקר
10	מתודולוגיה
10	מערך המחקר
10	אוכלוסיית המחקר
11	כלי המחקר
13	תוצאות
13	תפיסות בנושא זהות מקצועית
14	זהות מקצועית - ניתוח גורמים
15	תפיסות בנושא ידע מקצועי
18	תפיסות בנושא מיומנויות
20	מיומנויות - ניתוח גורמים
20	תפיסות בנושא יכולת ניהול כיתה
22	יכולות כמורה חוקר
23	נושאים בסדנאות הסטאז' והמורה החדש
24	נושאי סדנאות – ניתוח גורמים
25	מבנה המפגשים
26	נושאי סדנאות – שאלה פתוחה
28	שלב שני : שאלון המשך
32	סיכום ומסקנות
32	סיכום הממצאים
32	מרכיבים התפתחותיים בגיבוש הזהות : התפתחות "שפת הזהות המקצועית"

34	.....היחס למחקר פעולה ככלי מרכזי בתהליך ההכשרה.
36	.....מרכיבים סובייקטיביים ואובייקטיביים בזהות.
37	.....כיוונים רצויים של תוכן ומבנה הסדנאות
39	.....מסקנות אופרטיביות.
40	.....מגבלות המחקר וכיוונים עתידיים.
41	.....ביבליוגרפיה

תקציר

מטרת המחקר היא לבחון תפיסות של סטודנטים בשנה ג', סטאז'רים ומורים חדשים אודות אפשרויות, מגמות וכיוונים רצויים להתנהלות מפגשי הסטאז' והמורה החדש. זאת, על מנת לאתר צרכים המופיעים בשלבים שונים של ההכשרה, כדי שאלה ישמשו תשתית להבניה מחודשת של סדנאות הסטאז' והמורה החדש, ובסיס לראייה מערכתית המכניסה כל הזמן שינויים בתכנית ההכשרה והפיתוח המקצועי בהתאם לצרכים ו"תוך כדי הליכה".

המחקר משלב מתודולוגיה כמותית עם מתודולוגיה איכותית. החלק הכמותי מתבסס על שאלון עמדות סגור, והחלק האיכותני מתבסס על שאלון חצי מובנה. המדגם כולל 410 נבדקים הנמצאים בשלבים שונים של הכניסה להוראה – סטודנטים מסיימי שנה ג', סטודנטים מההסבות לקראת הסטאז', סטאז'רים ומורים חדשים.

המחקר מצא כי תחושת השליחות נתפסת כמרכיב החשוב ביותר בזהות המקצועית, וכי מרבית הנבדקות מדווחות על תחושת שליחות מקצועית חזקה. כמו כן, נמצא שקיימת ירידה משמעותית במוטיבציה לעסוק בהוראה בשנה ד' לעומת שנה ג' ושלב המורה החדש. בהקשר לידע מקצועי, נמצא שמורות חדשות מעריכות את הידע המקצועי שלהן פחות מן המידה שבה מעריכות זאת סטודנטיות בשנה ג'. לעומת זאת, התפיסה העצמית של היות בעלת מיומנויות מקצועיות גבוהות עולה באופן מובהק משנה ג' לד', ונשארת יציבה במעבר לשלב "המורה החדש".

ביחס לדגש הרצוי של סדנאות ההתמחות נמצא כי קיימת הבחנה מובהקת בין העדפה של סדנאות בדגש תמיכה לבין העדפה של סדנאות בדגש פיתוח ייחודיות. כמו כן, נמצא כי מורים חדשים נוטים להעדיף סדנאות בדגש פיתוח ייחודיות יותר מאשר משתלמים בשלב הסטאז', וכי מרבית הנשאלים מעדיפים סדנאות המשלבות מפגשי פנים אל פנים עם מפגשים מקוונים.

בחינת הממצאים מצביעה על כך שהתפיסות לגבי זהות וידע מתיישבות עם ראייה ספיראלית של ההתפתחות המקצועית, בעוד התפיסות של מיומנויות ההוראה מתנהגות כרצף. אנו מציעים להקביל זאת לתהליך התפתחות שפה אצל ילדים, שבו עלייה רציפה במיומנויות דיבור ספציפיות מביאה לתגודתיות ביכולת הכוללת של שימוש בשפה. בהסתמך על האנלוגיה, אנו מציעים להתבונן על תהליך ההכשרה במונחים של "התפתחות שפת הזהות המקצועית".

מבחינה מעשית, מחזקים ממצאי המחקר את המגמה להקים במכללת לוינסקי מרחב לפיתוח מקצועי, שישפק תנאים חינוכיים נוחים לפיתוח מקצועי של מורים, משלב ההכשרה הראשונית ולאורך הקריירה המקצועית. לגבי המסגרות הספציפיות שנבדקו במחקר, עולה כי במפגשי הסטאז' והמורה החדש יש לשלב בין תמיכה לבין פיתוח ייחודיות ובין מפגשי פנים אל פנים לבין מפגשים מקוונים, וזאת בהתאם לצרכים שיעלו בכל קבוצה.

רקע

מחקר זה נעשה במחלקה להוראה במכללת לוינסקי לחינוך. מחלקה זו הינה מחלקה חדשה, בפקולטה לחינוך, אשר החלה לפעול בשנה"ל תשע"ד, עם המעבר למבנה של פקולטות והיא אמונה על תהליכי הבניית הזהות המקצועית, משלב ההכשרה הראשונית ולאורך כל החיים המקצועיים. המחלקה כוללת את תכניות ההתנסות בהוראה בתואר הראשון (גיל רך, יסודי, על יסודי, חינוך מיוחד ומוסיקה) ובתואר השני (M.Teach - לעל יסודי) ואת היחידות בהמשך רצף ההתפתחות המקצועית: יחידת ההתמחות (סטאז'), יחידת המורה החדש, יחידת הכשרת החונכים ויחידת דרגות הקידום.

מעבר לעשייה הענפה בתכניות וביחידות השונות, אשר מהוות את המחלקה להוראה, הראייה האורכית שואפת להבנות את השלם כך שיהיה גדול מסכום חלקיו, פרואקטיבי ומוביל. זאת, באמצעות בניית רשתות של קהילות לומדות, חוקרות ויוזמות, אשר קודם לכן לא הייתה זיקה ביניהן. השאלה המהווה ציר מארגן לעשייה במחלקה היא זו:

איך לעורר תשוקה ללמידה, למחקר, ולמעורבות חברתית אצל מדריכים, סטודנטים, תלמידים, מורים ומנהלים בשותפויות השונות?

המחקר הנוכחי הינו מחקר בסיס ומהווה התחלה של תהליך וכזוה הוא ראשוני וחלקי. המגמה במחלקה להוראה היא להרחיב מחקר זה ולהפכו למנגנון קבוע בפרספקטיבה של שתי עדשות: האחת, אורכית – לאורך השנים, והשנייה רוחבית – בכל התכניות, היחידות והשותפויות במחלקה, על מנת לעקוב אחר התפתחות תפיסת התפקיד של הלומדים, לאורך השנים, ולאתר תחומי חוזק ותחומים לשיפור בתכנית ההכשרה ובתכניות להמשך ההתפתחות המקצועית, כך שתתאפשר העברת מידע רלוונטי בין כל חלקי המחלקה.

המחקר אשר נערך במחצית השנייה של שנת הלימודים תשע"ד מתמקד בבחינת תפיסות של סטודנטים בשנה ג', סטאז'רים ומורים חדשים אודות אפשרויות, מגמות וכיוונים רצויים להתנהלות מפגשי הסטאז' והמורה החדש. זאת, על מנת לאתר צרכים המופיעים בשלבים שונים של ההכשרה, כדי שאלה ישמשו תשתית להבניה מחודשת של סדנאות הסטאז' והמורה החדש. לצד בחינה של תפיסות אודות זהות מקצועית, ידע ומיומנויות שנרכשו במהלך ההכשרה, בודק המחקר מהם הכיוונים הרצויים של תוכן ומבנה הסדנאות בעיני הסטודנטים, המתמחים והמורים החדשים. כמו כן, נבחנת האפשרות לשתף את המורים החונכים, המורים המלווים ומנהלי בתי הספר כחלק מהתהליך הרשתי.

סקירת ספרות : מאינטואיציות להתמקצעות – התפתחות מקצועית של חינוכאים

ההוראה כפרופסיה

הבניית זהות מקצועית של עובדים החלה כחלק מהתפתחות ההתמקצעות והפרופסיות בסוף המאה ה-18 (איזנשטדט, 1966; אביאלי-טביביאן, 2003). בעבר, זהותו המקצועית של בעל המקצוע התבססה בעיקר על מומחיותו האובייקטיבית ועל מאפייני אישיותו. כיום הזהות המקצועית מתבססת על המסגרת המקצועית של התחום, מאופיינת לרוב בידע עיוני ומעשי מבוסס, בדוק ומתפתח, שנרכש בלמידה ובהכשרה וכך משתכלל (לויין-רוזליס ושוחט-רייך, 2010). כפועל יוצא מכך שהזהות המקצועית של מורים אינה גורם יציב ובלתי משתנה, אלא תהליך התפתחותי מתמשך המתרחש תוך כדי שיח מתמיד בין המורים לבין הסביבה שבה הם מתפקדים, מקצוע ההוראה הוא אחד המקצועות שמתייחסים אליו באופן רגשי ולא רק באופן רציונלי ומתוכנן ומושג "הזהות המקצועית" בהקשר של מורים הוא רב-ממדי ומכיל תת-זהויות רבות של ייצוגים (הופמן ונידרלנד, 2010). גישה זו, הרואה במורה משתתף פעיל בעיצוב זהותו והתפתחותו המקצועית, מדגישה את האקטיביות של המורה. עליו לקשר בין ידע אקדמי-מדעי לבין המציאות, לבחון את משמעותו של קשר זה ולהשתמש בו באופן מושכל לטובת תלמידיו (Corrigan & Haberman, 1990). כמו כן, עליו להיות יוצר ידע ומתבונן ביקורתי בעבודתו החינוכית ולשם כך עליו לפתח כישורי התבוננות ודיאגנוסטיקה (קיני, 1988).

למרות מורכבות זו של עבודת החינוכאים, אין עדיין הסכמה כי ההוראה היא פרופסיה.

חטיבה (2008) בוחנת את השאלה: "האם ההוראה היא פרופסיה?" ומגיעה למסקנה כי להוראה יש מאפיינים מסוימים של מקצוענות: ההוראה היא שרות חברתי חיוני, למורים מנוסים יש גוף ידע, אסטרטגיות וכישורי הוראה שאינם קיימים אצל אלו שאינם מורים. המורים מפתחים את הידע המקצועי בעקבות הניסיון בהוראה ומשנים את הפרקטיקות שלהם באופן תמידי לאורך שנות עבודתם. בנוסף, ההוראה מתאפיינת במצבים של חוסר וודאות הדורשים מהמורה שיפוט וקבלת החלטות מושכלים בנוגע לניהול השיעור. לעומת זאת, לגבי מיומנויות, קריטריונים וידע שיטתיים, גורסת חטיבה (שם) כי אכן יש גוף גדול ודינמי של מחקר ושל ידע תיאורטי על ההוראה ההולך ומתפתח כל הזמן, אך השיטתיות שלו חלקית. מאפיין נוסף של מקצוענות שחסר בהוראה, לדבריה, הוא קיום קהילייה מקצועית מוגדרת המפקחת על איכות ההוראה ומשמרת את ידע ההוראה. תפקידה של קהילייה כזו לגרום לחינוכאי להיות שייך לקהילייה מקצועית המשפיעה על עיצוב זהותו המקצועית, משמרת ומפתחת את הידע המקצועי המצטבר והופכת את הידע המקצועי לידע ציבורי. קהילייה מקצועית כזו גם לוקחת אחריות על הגדרתו של קוד אתי.

להבנתנו, זהו תפקידם של המוסדות להכשרת מורים. עליהם להוות מרכז מקצועי לחינוכאים, לסייע ביצירה, שימור, פיתוח והפצה של ידע מקצועי, ולהוות, באמצעות פיתוח תפיסת עולם ייחודית, גורם משמעותי המשפיע על זהותם המקצועית וההתנהלות האתית שלהם.

פיתוח מקצועי – רצף או ספיראלה?

בנוסף לאמור לעיל, דו"ח מקנזי (McKinsey & Company, 2007) מתייחס לאיכות המורים כגורם מרכזי המשפיע על למידת התלמידים ומציין כי ההשקעה בפיתוח המקצועי של מורים הוכיחה עצמה כיעילה בהעלאת הישגי תלמידים. יתרה מכך, התפוצצות הידע והחיים בעולם משתנה מחייבים למידה לכל אורך החיים המקצועיים. אבדור, ריינגולד וכפיר (2010) מחזקים כיוון זה וגורסים כי את ההכשרה והפיתוח המקצועי של מורים ראוי לראות כרצף אחד המתוכנן מראשית ההכשרה ועד לסיום הקריירה של המורה במערכת. הם מציגים ארבעה שלבים עיקריים אותם עובר החינוכאי במהלך הקריירה שלו, לאחר ההכשרה הראשונית: שלב המורה בקליטה (הסטאז'), לאחר מכן שלב המורה המתחיל, לאחריו שלב המורה המנוסה ורק בשלב מתקדם יותר: מורה מומחה.

מינהל עובדי הוראה, הפועל במשרד החינוך, יצר בהתאם לתפיסה זו מבנה רציף המורכב משלושה שלבים: הכשרת חינוכאים (שלוש שנים), התמחות וכניסה להוראה (שלוש שנים) ושלב מתמשך יותר של פיתוח מקצועי של עובדי הוראה לאחר שש שנים אלה ולאורך כל החיים המקצועיים:

הכשרת חינוכאים – בשנת 2006 אישרו המל"ג ומשרד החינוך מתווה הכשרה חדש, "מתווה אריאב", המחייב את כלל מכשירי המורים. המתווה קובע אמות מידה משותפות ללימודי ההכשרה הראשונית, אך מאפשר לכל מוסד התייחסות לנושאי הליבה על פי פרשנותו והשקפתו. המתווה מדגיש את מרכזיותה של ההתנסות המעשית ואת החשיבות של אינטגרציה בין מרכיבי ההכשרה השונים (גרינפלד, 2013).

התמחות וכניסה להוראה – על סמך הספרות המקצועית והניסיון שהצטבר בארץ נקבע ב-2010 כי שלוש שנות העבודה הראשונות של חינוכאי במערכת החינוך בישראל יוגדרו כ"שלב הכניסה למקצוע". מרכיבי שלב זה הם: השנה הראשונה, "שנת ההתמחות", שבסופה מקבל החינוכאי, אם עבר בהצלחה, רישיון לעיסוק בהוראה. בסוף השנה השנייה, שנת "המורה החדש", מתקבלת ההחלטה בדבר מתן קביעות במערכת והשנה השלישית היא לעיתים שנת ניסיון נוספת לקראת מתן קביעות במערכת (זילברשטרום, 2013).

פיתוח מקצועי – האגף לפיתוח מקצועי חרט על דגלו לפתח כל עובד הוראה כאדם בעל תפיסת עולם חינוכית, חברתית וערכית, ולקדם תרבות של פיתוח מקצועי, המבוססת על פדגוגיה איכותית כדי לטפח את איכות ההוראה. לשם כך גובשה מדיניות ונעשו תהליכים פדגוגיים וארגוניים שמטרתם לאפשר לעובדי הוראה בדרגות וותק שונות ובתפקידים שונים להתפתח מבחינה מקצועית (רוזנר, 2013).

אנחנו מבכרים לראות את ההתפתחות המקצועית של חינוכאים לא כרצף, אשר יש בו מן ההיררכיה, אלא כספירלה ההולכת ומתפתחת. להבנתנו, התפתחות מקצועית של מורים אינה סולם לינארי אלא עניין גמיש וזורם המאופיין ב"ספירלות", "מערבולות", "זרמים" ו"גלים" אשר מבטאים את העליות, הירידות והשינויים שחלים בתהליך זה. יתרה מכך, השייכות לקהילה

מקצועית המקושרת עם המכללה, מאפשרת התפתחות בו-זמנית ברבדים שונים. שכן, עקב המהירות בה הידע מתעדכן, ייתכן מצב בו הידע של המורה בעל הוותק יהיה מיושן ואילו המורה המתלמד או העוסק במקצועו זמן קצר בלבד, יהיה בעל ידע מעודכן יותר. זאת, בהתבסס על שני עקרונות מובילים: האחד, האחריות ללמידה מוטלת על החינוכאי עצמו והשני, על המכללה להציע ולתחזק מגוון מסגרות ואפשרויות מתוכן יוכל החינוכאי לבחור ולבנות את תכנית הלמידה שלו.

התפתחות מקצועית

כאמור, המחלקה להוראה במכללת לוינסקי, מבקשת לבנות רשת של שותפויות אשר יאפשרו לכל חינוכאי לקחת אחריות על ההתפתחות המקצועית שלו, מרגע שהחליט לפנות להוראה.

אבידב-אונגר (2013) מתייחסת לרעיון זה של למידה לאורך החיים המקצועיים וגורסת כי למידה כזו תשביח לא רק את החינוכאים, אלא גם את מוסדות החינוך. עם זאת, מציינת כי בעקבות סקירה על המצב בעולם, לא אותר מקום שקיים בו תכנון רציף וכי הלכה למעשה, במקומות רבים יש נתק חלקי או מוחלט בין ההכשרה הראשונית להכשרות הניתנות בעת השירות המקצועי. היא מתייחסת לתפיסה העדכנית הרואה במורה טוב אדם שלומד כל חייו ומפתח לא רק את יכולותיו כמורה, אלא את אישיותו במובן הרחב, כאדם משכיל וחושב, חבר פעיל בקהילה ובחברה. ראייה כזו רואה ברעיון הפיתוח המקצועי תהליך רב-ממדי המתייחס לריבוי הפנים של אישיות הפרטית, החברתית, האזרחית והמקצועית של החינוכאי (Nabhani & Bahous, 2010).

מכללת לוינסקי לחינוך אימצה לעצמה את הגישה הרואה במורים מבני ידע ומחוללי שינויים תרבותיים, חברתיים וקהילתיים ושואפת לפתח בקרבם, כבר מתחילת רצף ההכשרה, גם את ה"חשיבה האתית" (Gardner, 2009) החורגת מן התועלת האישית ומתמקדת בטובת הכלל. לאור זאת, גובשה תכנית אשר מתחילה כבר בשנה הראשונה להכשרה, על פיה הסטודנטים מעורבים בתכנון, ביצוע והערכה של תכנית חברתית רחבה.

על רעיון הספירליות בהתפתחות של חינוכאים, מרגע הכניסה להכשרה, ועל תפקידם ומקומם של המוסדות להכשרת מורים בתהליך היות "חינוכאיי", נרחיב בפרק הסכום והמסקנות, לאחר סכום ממצאי המחקר הנוכחי. נציע כיוונים שיאפשרו התפתחות של חינוכאים אשר תופסים את תפקידם בראייה רחבה תוך לקיחת אחריות ומחנכים גם את לומדיהם לגדול ולהיות אזרחים כאלה.

מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבחון תפיסות של סטודנטים בשנה ג', סטאז'רים ומורים חדשים אודות אפשרויות, מגמות וכיוונים רצויים להתנהלות מפגשי הסטאז' והמורה החדש. זאת, על מנת לאתר צרכים המופיעים בשלבים שונים של ההכשרה, כדי שאלה ישמשו תשתית להבניה מחודשת של סדנאות הסטאז' והמורה החדש ובסיס לראייה מערכתית המכניסה כל הזמן שינויים בתכנית ההכשרה והפיתוח המקצועי, בהתאם לצרכים, "תוך כדי הליכה".

שאלות המחקר

שאלות המחקר הן:

1. מהן תפיסות סטודנטים בשלהי ההכשרה להוראה ובשלב המורה החדש בנושאי הזהות המקצועית, הידע והמיומנויות שלהם כמורים?
2. מהן תפיסות הסטודנטים לגבי מגמות וכיוונים רצויים להתנהלות מפגשי הסטאז' והמורה החדש?
3. כיצד משתנות תפיסות הסטודנטים בשלבי ההכשרה השונים - סוף שנה ג', סוף שנת הסטאז' ושלב המורה החדש?

מתודולוגיה

מערך המחקר

המחקר משלב מתודולוגיה כמותית עם מתודולוגיה איכותית. החלק הכמותי מתבסס על שאלון עמדות סגור, והחלק האיכותני מתבסס על שאלון חצי מובנה שהועבר לאחר עיון בממצאי השאלון הסגור, מתוך מטרה להאיר מספר תחומים. שני השאלונים הוצגו באינטרנט, ומולאו במהלך הסמסטר השני של תשע"ד.

אוכלוסיית המחקר

המדגם כלל 410 נבדקים הנמצאים בשלבים שונים של הכניסה להוראה – סטודנטים מסיימי שנה ג', סטודנטים מההסבות לקראת הסטאז', סטאז'רים ומורים חדשים. השאלונים נשלחו בדואר האלקטרוני ל 880 איש, ואחוז ההיענות היה כמחצית מהנבדקים (47%).

תיאור מאפייני ההשכלה של הנבדקים מוצג בלוח 1.

לוח 1 מאפייני ההשכלה של הנבדקים

המאפיין	קטגוריות	שכיחות במספרים	שכיחות באחוזים
מסלול לימודים	גיל הרך	97	24
	חינוך מיוחד	73	18
	יסודי	101	25
	על יסודי	97	24
	מוסיקה	8	2
	אחר	20	5
	שלב בהכשרה	שנה ג'	157	45
	שנה ד'	71	20
	מורה חדש	121	35
מוסד הכשרה להוראה	לוינסקי	370	95
	אחר	19	5

ניתן לראות כי רבע מבין הנבדקים הם מהמסלול היסודי (25%), רבע מהנבדקים מהמסלול לגיל הרך (24%), רבע מהמסלול העל יסודי (24%). 18% מהחינוך המיוחד, ו- 2% מקטגוריות אחרות.

התפלגות הנשאלים לפי שלב ההכשרה מראה כי 45% הם בשנה ג', 20% בשנה ד' ואילו 35% בשלב "המורה החדש". 95% מהנשאלים למדו בלוינסקי כמוסד ההכשרה להוראה.

תיאור המשיבים לשאלון על פי מגדר וקבוצת גיל מוצג בלוח 2.

לוח 1 המשיבים לשאלון לפי מין וקבוצת גיל

מגדר	קטגוריות	שכיחות במספרים	שכיחות באחוזים
מין	בנות	377	92
	בנים	33	8
גיל	20-29	215	55
	30-39	125	32
	40-49	32	11
	+50	8	2

מהלוח נראה כי 92% מהמדגם הן סטודנטיות ו8% אחוזים הינם סטודנטים. 55% בטווח גילאי העשרים, 32% בטווח גילאי השלושים, 11% בטווח גילאי הארבעים ואילו 2% בני +50.

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות שאלונים שגובשו לצורך המחקר. שאלון ליקרט הופץ לכלל האוכלוסייה, ובו גם סעיף אודות פרטים אישיים. בשאלון זה הוצגו בפני הנבדקים היגדים בנושאים שונים בזה אחר זה, והם התבקשו לדרג את מידת הסכמתם להיגדים בסולם שנע בין 1 (בכלל לא) ל- 6 (במידה רבה מאד). הנושאים שהוצגו היו אלה:

- (1) זהות מקצועית - למשל, "יש לי תפיסות ברורות לגבי מהותה של הוראה טובה";
- (2) ידע רלבנטי להוראה - למשל, "בתחום הדעת שאת מתמחה בו";
- (3) מיומנויות הוראה - למשל, "הכנת מערכי שיעור";
- (4) יכולת ניהול כיתה - למשל, "לתת מענה לשונות בין תלמידים";
- (5) היכולת כמורה חוקר - למשל, "לבצע רפלקציה על עבודת ההוראה שלך";
- (6) התוכן והמבנה הרצויים של סדנאות הסטאז' והמורה החדש.

בחמשת הנושאים הראשונים התבקשו הנבדקים גם לבחור איזה מן ההיגדים הוא החשוב ביותר להצלחתם כמורים.

בחלק השני של השאלון נשאלו הנבדקים באיזה אופן היו מעדיפים לקיים את המפגשים של סדנאות הסטאז' והמורה החדש. בשאלה זו הוצגו בפניהם שלוש אפשרויות: פנים מול פנים, מקוון מלא, מקוון חלקית (שילוב). השאלה האחרונה בשאלון הייתה פתוחה, ובה נתבקשו הנבדקים להציע תכנים ואופני לימוד לסדנאות.

כהרחבה לשאלה הפתוחה לעיל (בשאלון הליקרט) ומתוך כוונה להעמיק במחקר, חובר שאלון נוסף, שאלון חצי מובנה, עליו השיבו הנחקרים כחודשיים מאוחר יותר, עם סיום שנת הלימודים. השאלון הפתוח נועד למקד, להעמיק ולהגיע להבנה טובה יותר של תפיסות

הסטודנטים במספר נושאים שעלו מן השאלון הראשון. הנבדקות נשאלו אודות טיבם של הכלים הפרקטיים הנחוצים בהשתלמויות, אודות כוונתם בביטוי "תחושת שליחות מקצועית", אודות יחסם לשילוב תקשוב בסדנאות, וכן לגבי סוג הסדנאות הרצוי בעיניהן. לשאלון זה השיבו 93 סטודנטיות.

תוקף ומהימנות

כדי לבחון את מהימנות השאלון חושבו מקדמי אלפא קרונבך לגבי כל אחד מן הנושאים הכלולים בו. הערכים המוצגים בלוח 3 מצביעים על רמה משביעת רצון של מהימנות בכל הנושאים. לאור תוצאות אלה חושבו מדדים לכל נושא, באמצעות ממוצע התשובות להיגדים הכלולים בנושא. כדי לבחון את התוקף המבחין חושבו מתאמי פירסון בין המדדים. נמצאו מתאמים מובהקים בעוצמה בינונית בין כל המדדים (למעט המדדים של נושאי הסדנאות שלא ידווחו במחקר זה). משמעות הדבר היא כי אף שהמדדים קשורים לאותו עולם תוכן, עדיין קיימת הבחנה ביניהם. לוח 3 מתאר את ערכי המהימנות של הנושאים בשאלון.

לוח 2 מקדמי אלפא ומתאמי פירסון של המדדים בשאלון ליקרט

מקדם מהימנות	הקטגוריות	נושא
$\alpha = 0.828$ אלפא קרונבך $p = 0.435$ מתאם פירסון $\alpha = 0.738$	תפיסות מקצועיות מוטיבציה לעסוק בהוראה זהות מקצועית (שניהם יחד)	זהות מקצועית
$\alpha = 0.754$	ידע תהליכי	ידע מקצועי
$\alpha = 0.765$	ידע דידיקטי	
$\alpha = 0.804$	ידע מקצועי (שניהם יחד)	
$\alpha = 0.769$	מדד מיומנויות	מיומנויות
$\alpha = 0.882$	מדד ניהול כיתה	ניהול כיתה
$\alpha = 0.915$	מדד מורה חקר	מורה חוקר

מהימנות שופטים חושבה לשאלון הפתוח ועמדה על למעלה מ-86%.

תוצאות

תפיסות בנושא זהות מקצועית

הנבדקות נתבקשו תחילה לציין את מידת הסכמתן עם כל אחד ההיגדים בנושא זהות מקצועית שהוצגו בפניהן. לאחר מכן, הן התבקשו לבחור את ההיגד החשוב ביותר לדעתן. לוח 4 מציג את הסטטיסטיקה התיאורית של כל היגד: התפלגות השכיחויות, הממוצעים, סטיות התקן ואחוז הבוחרים בהיגד כחשוב ביותר.

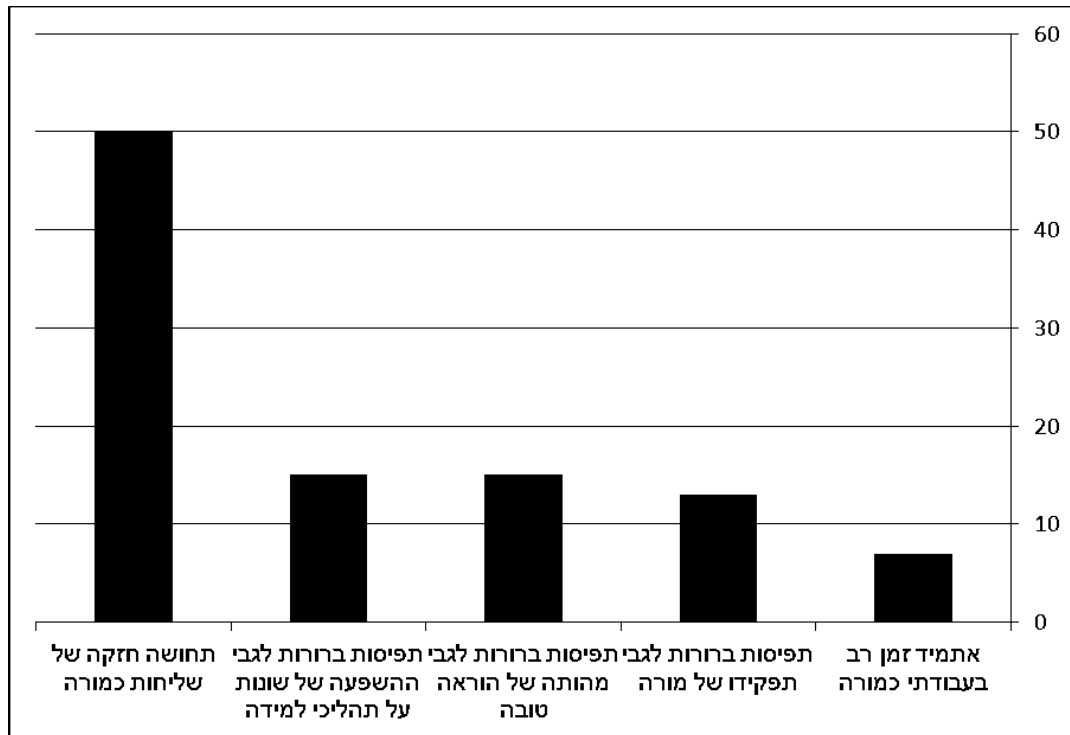
לוח 3 תפיסות בנושא זהות מקצועית

שכיחות באחוזים						באיזו מידה את מסכימה עם ההיגדים הבאים הקשורים לזהות מקצועית?
אחוז המסמנים כחשוב ביותר	ס"ת	ממוצע	גבוה	בינוני	נמוך	
50	0.87	5.27	82	17	1	יש לי תחושה חזקה של שליחות כמורה
13	0.90	5.05	76	23	1	יש לי תפיסות ברורות לגבי תפקידו של מורה
15	0.95	4.91	71	28	1	יש לי תפיסות ברורות לגבי מהותה של הוראה טובה
7	1.21	4.85	69	25	6	אני מעריכה שאתמיד זמן רב בעבודתי כמורה
15	1.02	4.83	65	33	2	יש לי תפיסות ברורות לגבי ההשפעה של שונות על תהליכי למידה

הנתונים מצביעים על תחושה חזקה של שליחות כמורה אצל הנבדקות, כאשר ממוצע הציונים הוא 5.27 (בסולם ליקרט בן 6 דרגות). כמו כן, 50% סימנו אפשרות זו כחשובה ביותר בנוגע לזהות המקצועית. ממוצע גבוה נמצא גם בנוגע לתפיסות של הנחקרות בנוגע לתפקידו של המורה (ממוצע 5.05), כאשר 13% אף סימנו היגד זה כחשוב ביותר. 15% בחרו כחשובה ביותר באפשרות של תחושה ברורה לגבי מהותה של הוראה טובה (ממוצע של 4.91), 15% נוספים (בממוצע של 4.83), ייחסו את החשיבות המרבית לתפיסות ברורות לגבי ההשפעה של שונות על תהליכי למידה.

בנוגע להתמדה בעבודה כמורה, שבעה אחוזים בלבד סימנו כחשוב ביותר והממוצע של היגד זה הגיע ל - 4.85. מעניין לציין שכמעט שליש מן המשיבות, שכולן נמצאות ברשאית דרכן כמורות, אינן מצהירות על כוונה ברורה להתמיד בעבודתן זמן רב.

תרשים 1 מתאר את אחוז המסמנים כחשוב ביותר את כל אחד מן ההיגדים בנושא הזהות המקצועית.



תרשים 1 אחוז המסמנות כחשוב ביותר את נושאי הזהות המקצועית שתוארו בהיגדים

מן התרשים עולה כי מידת החשיבות שייחסו הנבדקות לשליחותן כמורה הייתה התחושה החזקה ביותר. מחצית מבין הנשאלות בחרו אופציה זו.

זהות מקצועית - ניתוח גורמים

במטרה לבחון האם ניתן לחלק את תפיסות הזהות המקצועית לקטגוריות כלליות, נערך ניתוח גורמים חופשי עם רוטציה אורתוגונלית על ההיגדים הכלולים בנושא הזהות המקצועית. הניתוח הניב שתי קטגוריות, המסבירות יחד 74% מן השונות. לוח מספר 5 מציג את הטעינויות (asseveration) בכל אחד מן ההיגדים.

הגורם הראשון כולל תפיסות אודות הוראה טובה, תפקיד המורה והשפעת שונות על תהליכי הלמידה. נכנה אותו בשם "תפיסות מקצועיות". הגורם השני כולל את תחושת השליחות ואת האמונה בהתמדה, ולכן נכנה אותו בשם "מוטיבציה לעסוק בהוראה". לאור תוצאות הניתוח חושבו שני מדדים: (1) מדד התפיסות המקצועיות (2) מדד המוטיבציה לעסוק בהוראה.

לוח 4 תוצאות ניתוח גורמים של תפיסות זהות מקצועית

שם הממד	פירוט	גורם 1	גורם 2
תפיסות מקצועיות	מהותה של הוראה טובה	.85	.20
	תפקידו של מורה	.84	.22
	השפעה של שונות על תהליכי למידה	.84	.04
מוטיבציה לעסוק בהוראה	תחושה חזקה של שליחות כמורה	.27	.78
	התמדה בעבודתי כמורה	.04	.88

בדיקת הקשרים בין שלב ההכשרה של הנבדקים לבין שני המדדים לעיל, באמצעות ניתוח שונות חד כיווני ומבחני פוסט-הוק מסוג טוקי הצביעה על קשר מובהק בין שלב ההכשרה לבין מדד המוטיבציה המקצועית (לוח 6). הניתוח מעלה כי **בשנה ד' ישנה רמה נמוכה יותר של מוטיבציה ביחס לשנה ג' ולשלב המורה החדש.**

לוח 5 השוואה בין מדדי הזהות המקצועית לפי שלב ההכשרה

פוסט הוק	שנה ג'		שנה ד'		מורה חדש		מובהקות פוסט הוק
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
תפיסות מקצועיות	4.94	0.77	4.95	0.96	4.90	0.84	ל.מ
מוטיבציה לעסוק בהוראה	5.07	0.88	4.75	1.04	5.16	0.78	II < I, III

מהלוח ניתן לראות כי התפיסות המקצועיות אינן משתנות באופן מובהק בין השנים ג', ד' ושלב המורה החדש. לעומת זאת, המוטיבציה לעסוק בהוראה משתנה בדפוס U, כאשר בשנה ג' יש ממוצע גבוה (5.07) יחסית לשנה ד' (4.75), ואילו בשלב המורה החדש הממוצע צומח כלפי מעלה ומגיע ל - 5.16.

תפיסות בנושא ידע מקצועי

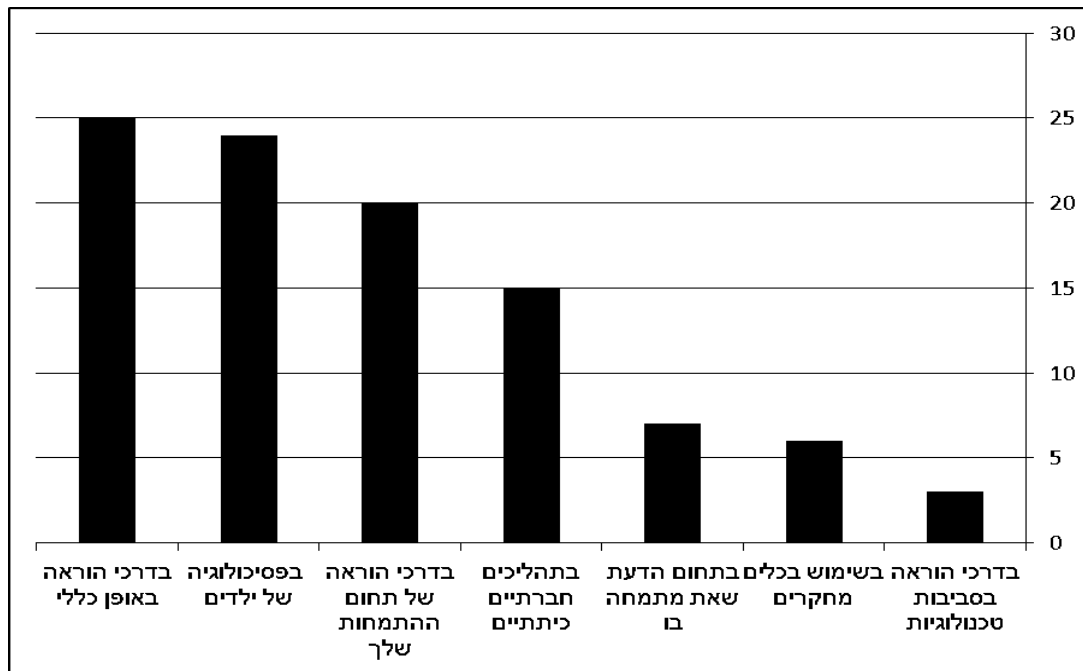
הנבדקות נתבקשו לציין את מידת הסכמתן עם כל אחת מן ההיגדים, שהוצגו לפניו בנושא ידע מקצועי. לאחר מכן הן נתבקשו לסמן איזה מתחומי הידע שתוארו בהיגדים הוא החשוב ביותר להצלחתן כמורות. לוח 8 מציג את הסטטיסטיקה התיאורית של כל היגד: התפלגות השכיחויות, הממוצעים, סטיות התקן ואחוז הבוחרים בהיגד כחשוב ביותר.

לוח 6 תפיסות בנושא ידע מקצועי

שכיחויות באחוזים						באיזו מידה את מעריכה שיש לך ידע בתחומים הבאים?
אחוז המסמנים כחשוב ביותר	סטיות תקן	ממוצע	גבוה	בינוני	נמוך	
7	.96	4.71	64	34	2	בתחום הדעת שאת מתמחה בו
6	1.15	4.50	56	39	5	בשימוש בכלים מחקרים
25	.97	4.42	52	44	4	בדרכי הוראה באופן כללי
20	1.07	4.33	46	48	6	בדרכי הוראה של תחום ההתמחות שלך
15	1.16	4.08	37	53	10	בתהליכים חברתיים כיתתיים
24	1.16	4.02	37	53	10	בפסיכולוגיה של ילדים
3	1.28	4.02	35	51	14	בדרכי הוראה בסביבות טכנולוגיות

הנתונים מורים שחרף ההערכה העצמית שיש לנבדקות ביחס לידע שלהן בתחום ההתמחות (4.71), רק 7% מהן סמנו אפשרות זאת כמרכיב החשוב ביותר במסגרת הידע המקצועי. דפוס דומה חוזר בהיגד על שימוש בכלים מחקרניים, שבו נתקבל ממוצע גבוה (4.5), לצד אחוז נמוך של מסמנים כחשוב ביותר (6%). 45% סימנו את הידע בשימוש בדרכי הוראה כחשוב ביותר, מתוכן 25% בחרו בידע באופן כללי (ממוצע של 4.42), ו-20% בחרו בידע בדרכי ההוראה בתחום ההתמחות (ממוצע 4.33). ידע בפסיכולוגיה של ילדים נתפס כחשוב ביותר על ידי כמעט רבע מהנשאלות (4.02), ו-15% סימנו את הידע בתהליכים חברתיים בכיתה (4.0). מפתיע לגלות שידע בהוראה בסביבות טכנולוגיות – עליו מושם דגש מיוחד בתוכנית ההכשרה בלוינסקי - נתפס כחשוב ביותר רק בידי 3% מהנבדקות.

תרשים 2 מתאר את מידת החשיבות (באחוזים) שייחסו הנבדקות לכל אחד מסוגי הידע שתוארו בהיגדים.



תרשים 2 אחוז המסמנות כחשוב ביותר את סוגי הידע שתוארו בהיגדים

מן התרשים עולה כי קרוב למחצית מהנשאלות תופסות את הידע בדרכי ההוראה לסוגיהן כחשוב ביותר, בעוד כשליש מהן מייחסות חשיבות מרבית לידע בתחומי הפסיכולוגיה והחברה.

במטרה לבחון האם ניתן לחלק את תפיסות הידע המקצועי לקטגוריות כלליות, נערך ניתוח גורמים חופשי עם רוטציה אורתוגונלית על ההיגדים הכלולים בנושא הידע המקצועי. הניתוח הניב שתי קטגוריות, המסבירות יחד 64% מן השונות. לוח מספר 8 מציג את הטעינויות (asseveration) בכל אחד מן ההיגדים.

הגורם הראשון כולל את הידע בתחום הדעת, דרכי ההוראה בתחום ובכלל, ואת דרכי ההוראה בסביבות טכנולוגיות. נכנה אותו בשם "ידע דידקטי". הגורם השני כולל ידע בפסיכולוגיה של ילדים, בתהליכים חברתיים כיתתיים ושימוש בכלים מחקרניים. נכנה אותו בשם "ידע אודות תהליכים".

לוח 7 תוצאות ניתוח גורמים של תפיסות ידע מקצועי

גורם 2	גורם 1	תפיסות ידע	
.792	-.017	בתחום הדעת שאת מתמחה בו	
.854	.223	בדרכי הוראה של תחום ההתמחות	
		שלך	ידע דידיקטי
.650	.497	בדרכי הוראה באופן כללי	
.587	.277	בדרכי הוראה בסביבות טכנולוגיות	הידע המקצועי
.152	.820	בפסיכולוגיה של ילדים	
.166	.871	בתהליכים חברתיים כיתתיים	ידע אודות תהליכים
.185	.689	בשימוש בכלים מחקרניים	

לאור תוצאות הניתוח חושבו שלושה מדדים: מדד "ידע תהליכי", מדד "ידע דידיקטי", ומדד "ידע מקצועי" הכולל את שניהם. לוח 9 מציג את הקשרים בין שלב ההכשרה של הנבדקים לבין שלושת המדדים לעיל, באמצעות ניתוח שונות חד כיווני ומבחני פוסט-הוק מסוג טוקי

לוח 8 השוואה בין מדדי הידע לפי שלב ההכשרה

פוסט הוק	מובהקות	מורה חדש	שנה ד'	שנה ג'	
	ל.מ.	4.25	4.51	4.42	ידע דידיקטי
III < I	0.11	4.02	4.20	4.37	ידע תהליכי
III < I	0.20	4.15	4.38	4.40	ידע מקצועי

תוצאות הניתוח מורות על קשר מובהק בין שלב ההכשרה לבין המדדים של ידע תהליכי וידע מקצועי. ניתן לראות כי מורים חדשים מעריכים את הידע התהליכי והמקצועי של עצמם פחות מסטודנטים בשנה ג'.

תפיסות בנושא מיומנויות

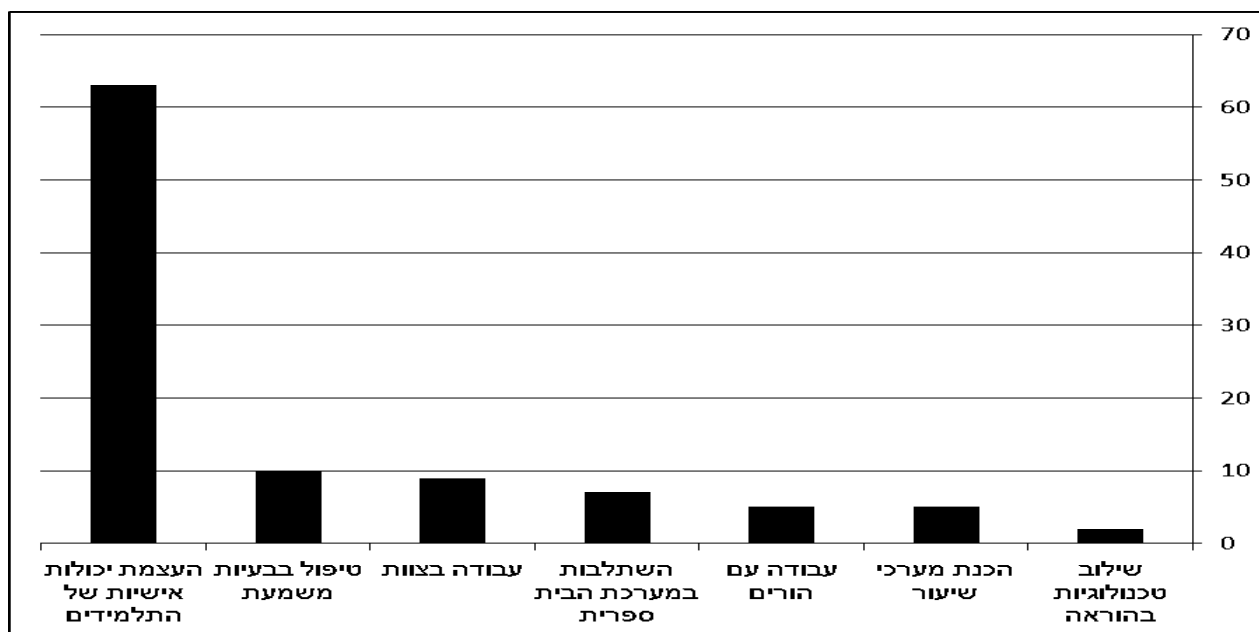
הנבדקות נתבקשו לציין את מידת הסכמתן עם כל אחד מן ההיגדים שהוצגו בפניהן בנושא הערכה עצמית של מיומנויות הוראה. לאחר מכן, הן התבקשו לציין איזו מן המיומנויות היא החשוב ביותר להצלחתן כמורות. לוח 10 מציג את הסטטיסטיקה התיאורית של כל היגד: התפלגות השכיחויות, המוצעים, סטיות התקן ואחוז הבוחרים בהיגד כחשוב ביותר.

לוח 9 תפיסות בנושא מיומנות

אחוז המסמנים כחשוב ביותר	סטיית תקן	שכיחויות באחוזים				נמוך	בינוני	גבוה	ממוצע	כיצד את מעריכה את יכולתך בכל אחת מהמיומנויות הבאות?
		ממוצע	גבוה	בינוני	נמוך					
9	.89	5.23	84	15	1				עבודה בצוות	
7	.87	5.12	79	20	1				השתלבות במערכת הבית ספרית	
63	.87	5.02	77	22	1				העצמת יכולות אישיות של התלמידים	
5	.94	4.92	70	28	2				הכנת מערכי שיעור	
2	1.24	4.45	53	40	7				שילוב טכנולוגיות בהוראה	
10	1.04	4.41	51	44	5				טיפול בבעיות משמעת	
5	1.28	4.37	53	36	11				עבודה עם הורים	

הנתונים מצביעים על הערכה עצמית גבוהה של המיומנויות הנוגעות ליחסי עבודה - עבודה בצוות (ממוצע ציונים 5.23), והשתלבות במערכת הבית ספרית (5.12). עם זאת פחות מעשרה אחוזים מהנבדקות סימנו כל אחת מן המיומנויות האלה כחשובות ביותר להצלחתן. 63% מן המשיבות סברות כי המיומנויות החשובה ביותר להצלחה היא העצמת יכולות אישיות של התלמידים (ממוצע 5.02). היכולת לטפל בבעיות משמעת (4.41) נתפסה כחשובה ביותר על ידי עשרה אחוז מהנשאלות. כל יתר המיומנויות - הכנת מערכי שיעור (4.92), שילוב טכנולוגיות בהוראה (4.45) - והעבודה עם הורים (4.37) - נתפסו כל אחת כחשובה ביותר בידי חמישה אחוז מהנשאלות לכל היותר.

תרשים 3 מתאר את מידת החשיבות (באחוזים) שייחסו הנבדקות למיומנויות שתוארו בהיגדים.



תרשים 3 אחוז המסמנות כחשוב ביותר את המיומנויות שתוארו בהיגדים

מהתרשים ניתן לראות בצורה בולטת כי העצמת יכולות אישיות של התלמידים נתפסת בעיני רוב הנבדקות כמיומנות החשובה ביותר להצלחתן כמורות. לעומת זאת אחוז זניח ייחסו חשיבות רבה במיוחד לשילוב טכנולוגיות בהוראה, בדומה לתוצאות שנתקבלו בתחום זה בנושא ידע מקצועי.

מיומנויות - ניתוח גורמים

במטרה לבחון האם ניתן לחלק את המיומנויות לקטגוריות כלליות, נערך ניתוח גורמים חופשי עם רוטציה אורתוגונלית על ההיגדים הכלולים בנושא הזהות המקצועית. מן הניתוח עולה שכל המיומנויות מתקבצות לגורם אחד, אותו כינינו "מדד מיומנויות". ניתוח השונות לפי מדד המיומנויות הוליד ממצא מעניין: **תפיסת המיומנות עולה באופן מובהק משנה ג' לד', ונשארת יציבה במעבר לשלב ה'מורה חדש'.**

תפיסות בנושא יכולת ניהול כיתה

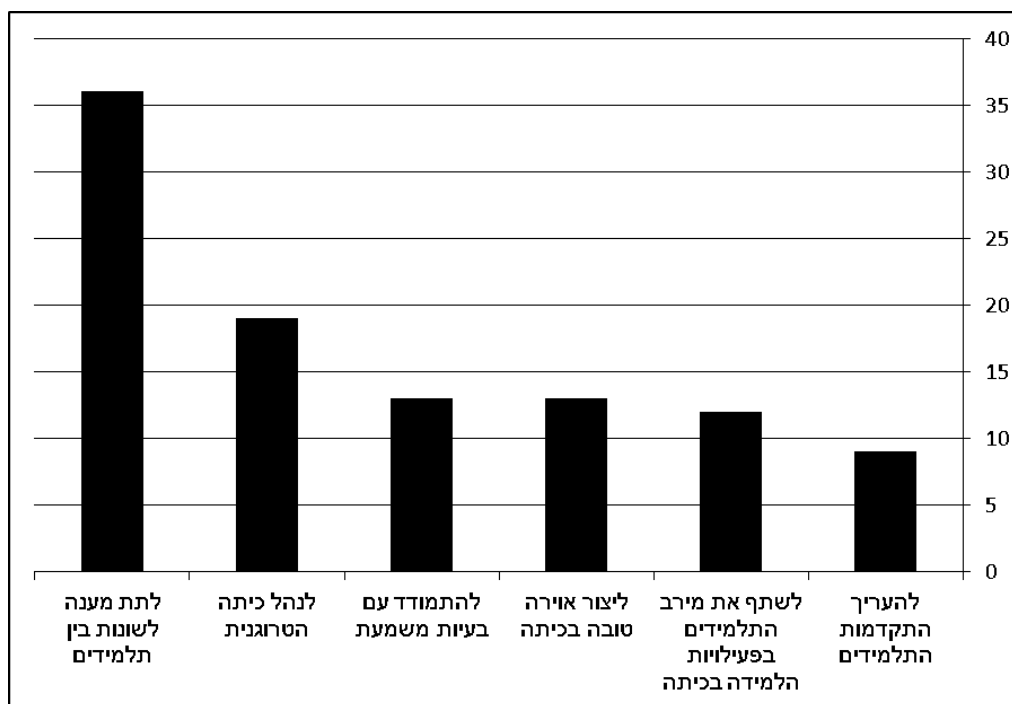
הנבדקות נתבקשו לציין את מידת הסכמתן עם כל אחד מן ההיגדים שהוצגו בפניהן בנושא ניהול כיתה. לאחר מכן, הן התבקשו לציין איזו מן היכולות של ניהול הכיתה היא החשובה ביותר. לוח 11 מציג את הסטטיסטיקה התיאורית של כל היגד: התפלגות השכיחויות, המוצעים, סטיות התקן ואחוזי הבוחרים בהיגד כחשוב ביותר.

לוח 10 תפיסות בנושא יכולת ניהול כיתה

שכיחויות באחוזים						באיזו מידה את מעריכה את יכולתך בתחומים אלה הקשורים לניהול כיתה?
אחוז המסמנים כחשוב ביותר	סטיית תקן	ממוצע	גבוה	בינוני	נמוך	
13	.84	5.11	79	20	1	ליצור אוירה טובה בכיתה
12	.84	5.03	78	21	1	לשתף את מירב התלמידים בפעילויות הלמידה בכיתה
36	.96	4.75	62	36	2	לתת מענה לשונות בין תלמידים
19	.96	4.67	59	38	3	לנהל כיתה הטרוגנית
9	1.01	4.76	65	32	3	להעריך התקדמות התלמידים
13	1.09	4.44	52	42	6	להתמודד עם בעיות משמעת

הנתונים מראים כי הנשאלות נוטות להאמין בכוחן ליצור אוירה טובה בכיתה, ולשלב את מירב התלמידים בפעילויות (ציונים ממוצעים של 5.11, ו- 5.03). אחוז המסמנות את היכולות האלה כחשובות ביותר בתחום ניהול הכיתה הוא דומה, ויחד הם סומנו בידי רבע מן הנשאלות. 36% מהנשאלות סברו שהיכולת לתת מענה לשונות בין תלמידים (ציון ממוצע של 4.75) היא החשובה ביותר, ו- 19% סימנו את היכולת לנהל כיתה הטרוגנית (ציון ממוצע של 4.67) כחשובה ביותר. יכולה ההערכה (מציון ממוצע של 4.76) סומנה כחשובה ביותר רק בידי 9% מהנבדקות. ההערכה של הנבדקות את יכולתן להתמודד עם בעיות משמעת נתפסה כנמוכה ביותר בקטגוריה של ניהול כיתה (4.44), בעוד 13% אחוז סבורות שהיא היכולת החשובה ביותר.

תרשים 4 מתאר את מידת החשיבות (באחוזים) שייחסו הנבדקות ליכולות ניהול הכיתה כפי שתוארו בהיגדים.



תרשים 4 אחוז המסמנות כחשוב ביותר את יכולות ניהול הכיתה שתוארו בהיגדים

מהתרשים עולה כי יותר ממחצית מן הנבדקות מייחסות את החשיבות הרבה ביותר בתחום ניהול כיתה ליכולות הנוגעות להבדלים בין תלמידים – מתן מענה לשונות, וניהול כיתה הטרואגנית.

יכולות כמורה חוקר

הנבדקות נתבקשו לציין את מידת הסכמתן עם כמה היגדים שהוצגו בפניהן בנושא יכולתן כמורות חוקרות. לוח 12 מציג את הסטטיסטיקה התיאורית של כל היגד: התפלגות השכיחויות, המוצעים, סטיות התקן ואחוז הבוחרים בהיגד כחשוב ביותר.

לוח 11 תפיסות לגבי יכולות כמורה חוקר

שכיחויות באחוזים					באיזו מידה יש לך ביטחון ביכולות הבאות של מורה חוקר?
סטיית תקן	ממוצע	גבוה	בינוני	נמוך	
1.09	4.77	64	32	4	להשתמש ברפלקציה לשיפור ההוראה
1.08	4.71	64	33	4	לבצע רפלקציה על עבודת ההוראה שלך
1.11	4.56	57	37	6	להשתמש בממצאי המחקר כדי לשפר הוראה
1.12	4.37	48	46	6	לערוך מחקר עצמי שישקף התפתחות מקצועית

הנבדקות הפגינו ביטחון רב יחסית בשתי היכולות הנוגעות לרפלקציה על עבודתן: שימוש ברפלקציה לשיפור ההוראה (ציון ממוצע 4.77), וביצוע רפלקציה על עבודת ההוראה (4.71).

היכולות המחקריות הוערכו במידה פחותה, כאשר היכולת להשתמש בממצאי המחקר לשיפור הוראה (4.56) הוערכה כגבוהה במעט מן היכולת לערוך מחקר עצמי שישקף התפתחות מקצועית (4.37).

נושאים בסדנאות הסטאז' והמורה החדש

הנבדקות נתבקשו לסמן באיזו מידה היו רוצות לשלב נושאים שונים בסדנאות הסטאז' והמורה החדש. לוח 13 מציג עיבוד סטטיסטי של הנתונים לפי שלוש רמות בחירה – נמוכה, בינונית וגבוהה – וכן את הממוצעים וסטיות התקן של כל היגד

לוח 12 נושאים רצויים בסדנאות סטאז' ומורה חדש

שכיחויות באחוזים					לאור מגבלות הזמן של סדנאות הסטאז' והמורה החדש, באיזו מידה היית רוצה שהן תאפשרנה ותסייענה למשתתפות בנושאים האלה? לקבל ידע על מערכת החינוך
סטיות תקן	ממוצע	גבוה	בינוני	נמוך	
1.03	5.31	82	15	3	להחליף רעיונות ודעות
1.06	5.11	74	24	2	לסייע בעיצוב וגיבוש הזהות המקצועית
1.21	4.80	65	30	5	לבטא את האני הייחודי המקצועי
1.29	4.65	60	35	5	לקבל סיוע בקידום יוזמות
1.23	4.63	58	36	6	לשמוע חוויות של משתתפות אחרות
1.36	4.55	58	33	9	לחלוק את התנסותן
1.26	4.47	52	42	6	לקבל תמיכה של הקבוצה
1.33	4.46	55	37	8	להתבטא מבחינה רגשית
1.47	4.22	55	13	14	להיות חלק מדינמיקה קבוצתית
1.44	4.14	45	41	14	להמשיך ללוות את העבודה במחקר פעולה
1.52	3.94	43	38	19	

שני הנושאים המועדפים היו קבלת מידע על מערכת החינוך (ממוצע 5.31), והאפשרות להחליף רעיונות ודעות חשוב (5.11). גם הנושאים הקרובים של פיתוח זהות מקצועית (4.8), ביטוי האני הייחודי המקצועי (4.65) וסיוע בקידום יוזמות (4.65) זכו להעדפה גבוהה. פחות מכך נטו הנבדקות לנושאים "הרכים" של תמיכה מהקבוצה (4.46), התבטאות רגשית (4.22), והיות חלק מדינמיקה קבוצתית (4.14). מעניין להיווכח שהנושא של ליווי העבודה במחקר פעולה – שתופס מקום מרכזי בתפיסת ההכשרה של לוינסקי - הוא הרצוי פחות מבין הנושאים שהוצגו (3.94).

נושאי סדנאות – ניתוח גורמים

במטרה לבחון האם ניתן לחלק את נושאי הסדנאות לקטגוריות כלליות, נערך ניתוח גורמים חופשי עם רוטציה אורתוגונלית על ההיגדים המתארים את נושאי הסדנאות. הניתוח הניב שני גורמים, המסבירים יחד 63% מן השונות.

את הגורם הראשון כינינו "סדנאות בדגש תמיכה", והוא כולל את הנושאים הבאים: לחלוק התנסות, לקבל תמיכה של הקבוצה, להיות חלק מדינמיקה קבוצתית ולהתבטא רגשית.

שלושה מן הנושאים - לקבל ידע על מערכת החינוך, לשמוע חוויות של משתתפות אחרות, להחליף רעיונות ודעות - אינם נכללים באף אחד מן הגורמים, בשל היותם משותפים לשני הגורמים במידה דומה.

הגורם השני כונה "סדנאות בדגש פיתוח ייחודיות" והוא כולל את הנושאים הבאים: עיצוב וגיבוש זהות, ליווי במחקר בפעולה, סיוע בקידום יוזמות וביטוי האני הייחודי המקצועי.

לוח מספר 14 מציג את הטעינויות (asseveration), בכל אחד מן הנושאים.

לוח 13 תוצאות ניתוח גורמים של נושאי הסדנאות

גורם 1	גורם 2		
0.78	0.22	לחלוק את התנסותן	סדנאות בדגש תמיכה
0.87	0.23	לקבל תמיכה של הקבוצה	
0.74	0.37	להיות חלק מדינמיקה קבוצתית	
0.78	0.31	להתבטא מבחינה רגשית	
0.40	0.17	לקבל ידע על מערכת החינוך	נושאים משותפים
0.76	0.36	לשמוע חוויות של משתתפות אחרות	
0.60	0.42	להחליף רעיונות ודעות	
0.33	0.67	לסייע בעיצוב וגיבוש הזהות המקצועית	סדנאות בדגש פיתוח ייחודיות
0.35	0.72	להמשיך ללוות את העבודה במחקר פעולה	
0.21	0.83	לקבל סיוע בקידום יוזמות	
0.30	0.80	לבטא את האני הייחודי המקצועי	

לאור תוצאות הניתוח חשבנו שני מדדים בהתאמה לגורמים: "סדנאות בדגש תמיכה" ו-"סדנאות בדגש פיתוח ייחודיות". לוח 15 מציג את הקשרים בין שלב ההכשרה של הנבדקים לבין שני המדדים לעיל, באמצעות ניתוח שונות חד כיווני ומבחני פוסט-הוק מסוג טוקי

לוח 14 השוואה בין המדדים של סוגי הסדנאות לפי שלב ההכשרה

שנה ג'	שנה ד'	מורה חדש	מובהקות	פוסט הוק	סדנאות בדגש תמיכה
			לא מובהק		
4.49	4.25	4.62	0.07	$III < I$	סדנאות בדגש פיתוח ייחודיות

תוצאות הניתוח מורות על קשר מובהק בין שלב ההכשרה לבין המדד של "סדנאות בדגש פיתוח ייחודיות". ניתן לראות כי **סדנאות בדגש פיתוח ייחודיות רצויות יותר על ידי מורים חדשים מאשר על ידי משתלמים בשלב הסטאז'.**

מבנה המפגשים

בפני הנבדקות הוצגו ארבעה היגדים המתארים ארבע אפשרויות למבנה רצוי של סדנאות הסטאז' והמורה החדש. הנבדקות נתבקשו לבחור באחד מן ההיגדים. לוח 16 מתאר את התפלגות התשובות באחוזים.

לוח 15 מבנה מפגשים מועדף

אחוזים	באיזה אופן היית מעדיפה לקיים את המפגשים של סדנאות הסטאז' והמורה החדש?
16	מפגשים פנים אל פנים בלבד
29	רוב המפגשים פנים אל פנים ומיעוטם מקוונים
36	רוב המפגשים מקוונים ומיעוטם פנים אל פנים
17	מפגשים מקוונים בלבד

מן הנתונים ניתן לראות כי מרבית הנשאלות (65%) היו מעדיפות סדנאות המשלבות מפגשים פנים אל פנים עם מפגשים מעורבים.

הנבדקות נתבקשו לסמן באיזו מידה היו מעוניינות בליווי של הסדנאות בפורומים מקוונים, שבהם יהיו שותפים גם גורמים מהשטח כמו מורות/גננות מלוות ומנהלות בתי ספר. לוח 17 מציג עיבוד סטטיסטי של התשובות לפי שלוש רמות בחירה – נמוכה, בינונית וגבוהה – וכן את הממוצע וסטיית התקן.

לוח 16 עניין בפורומים עם גורמים מהשטח

שכיחות באחוזים				
נמוך	בינוני	גבוה	ממוצע	סטיית תקן
17	26	57	4.40	1.67

"ישנה אפשרות ללוות את הסדנאות בפורומים מקוונים, שבהם יהיו שותפים המנחים ומשתתפי הסדנאות מצד אחד, וגורמים מהשטח כמו מורות/גננות מלוות ומנהלות בתי ספר מצד שני". באיזו מידה היית מעוניינת בקיומו של פורום מקוון

					מלווה שכזה?"
פוסט הוק	מובהקות	מורה חדש	שנה ד'	שנה ג'	
$III < I,$	.066	4.11	4.62	4.51	עניין בפורומים מקוונים עם גורמים מהשטח
II					

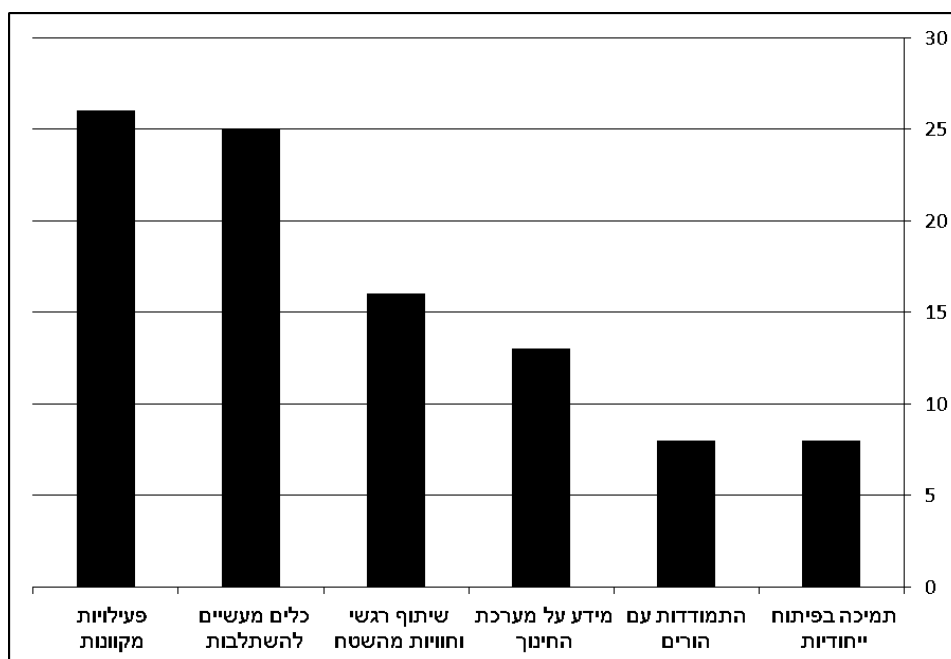
ניתוח שונות של הנתונים על הפורומים המקוונים העלה שהמורים החדשים מעוניינים פחות מאחרים בפורומים מקוונים עם גורמים מהשטח (לוח 17)

נושאי סדנאות – שאלה פתוחה

השאלה האחרונה בשאלון מסוג ליקרט הייתה פתוחה, ונוסחה כדלקמן: "נשמח לקבל הצעות בנושא הסדנאות, הן לגבי התכנים והן לגבי אופן הלימוד". ניתוח תוכן של התשובות מגלה מספר קטגוריות של נושאים. לוח 18 מתאר את הקטגוריות, בליווי דוגמאות מדברי המשיבות. תרשים 5 מתאר את השכיחות של הופעת הקטגוריות.

לוח 17 תוצאות ניתוח תוכן של הצעות בנושא הסדנאות

קטגוריות נושאים	שכיחות	דוגמאות
פעילויות מקוונות	26	<ul style="list-style-type: none"> • סדנא מקוונת עשויה להקל על המורים החדשים וליצור רצון ומוטיבציה גבוהה יותר להשתתפות בסדנאות • מאוד קל כיום לתקשר באופן מקוון, להתייעץ, ללמוד, לבקש ולקבל תמיכה ובכלל • אפשר לעשות לסירוגין מפגש פנים מול פנים והמפגש שלאחריו מקוון
כלים מעשיים להשתלבות	25	<ul style="list-style-type: none"> • הייתי שמחה לקבל כלים שיעזרו בשטח ונוכל להשתמש בהם בכיתה • הייתי מעוניינת שילמדו בסדנא כיצד להעביר שיעורים הקשורים להתמחותי • את החומר אני יודעת אבל דרכים יצירתיות להעברתו תמיד יועילו וישפרו את תהליך הלמידה • לעבוד על תוכן תיק גננת
שיתוף רגשי וחוויות מהשטח	16	<ul style="list-style-type: none"> • הדיבור והחוויות מהשטח של הבנות, מאוד עוזר ותומך, מראה ש"אני לא לבד" • הדגש צריך להיות על הפן הרגשי ולהוות מעין אוזן קשבת לבעיות שצצות • התמיכה והשיתוף חשובים אמנם, אך עשרה מפגשי שיתוף וסבבי 'ספרי על אירוע חיובי שהיה לך השבוע' מרגישים לי כמו בזבוז זמן. • פחות קבוצת תמיכה, לפחות עבורי זה מעייף, מתיש ומשעמם לשמוע על צרותיהם של אחרים.
מידע על מערכת החינוך	13	<ul style="list-style-type: none"> • מקום שבו מספרים לנו על זכויותינו וחובותינו. במיוחד שבבית הספר לא עושים זאת • חשוב מאוד שנקבל מידע על זכויות, חובות, גובה משכורות, מידע על עמותות. למיניהן. כל המידע שאנו זקוקות לו בתור מורות מתחילות • בהזדמנות זו אני רוצה לומר כי הרגשתי תסכול רב במפגש האחרון שבו שעה וחצי הוקדשה להסבר על תלוש המשכורת
תמיכה בפיתוח ייחודיות	8	<ul style="list-style-type: none"> • בפתיחת הראש שלנו כמורים לעתיד, ביוזמות חינוכיות מגוונות, בעבודת צוות, בבניית הכיתה כמערך חברתי לפני בנייתו כמערך לימודי • לתת כלים משמעותיים להתפתחות מקצועית • חשובים לי פחות נושאים הקשורים לגיבוש הזהות המקצועית וליווי, ואני מעוניינת יותר במתן כלים מקצועיים בתחום הדעת ולווי בפיתוח יוזמות בתחום זה.
התמודדות עם הורים	8	<ul style="list-style-type: none"> • אשמח לקבל מידע על מערכת יחסים בין מורים והורים, ייעוץ מקצועי. • התמודדות עם הורים, קשר עם הורים, יחס עם הורים, היערכות לימי הורים ואספות הורים.



תרשים 5 שכיחות הופעה של קטגוריות נושאים בשאלה הפתוחה

ניתן לראות מן התרשים כי יותר מרבע מהתשובות נוגעות לאופי המקוון של מבנה הסדנאות. מבחינת תוכן הסדנאות, כרבע מן התשובות ציינו העדפה לקבל "כלים מעשיים". אחת המטרות של שאלון ההמשך הייתה לעמוד על כוונתן במושג "כלים מעשיים".

שלב שני : שאלון המשך

לאחר ניתוח הנתונים של השאלון הראשון עליו דיווחנו לעיל, זיהינו מספר נושאים בהם ניתן לתת לתשובות המשיבים פרשנויות שונות. כדי להעמיק ולהגיע לפרשנות מהימנה יותר, ניסחנו שאלון המשך קצר ושלחנו לכל המשתתפים במחקר. לשאלון השני ענו 90 משיבים. לוח 19 מתאר את מספר המשיבים לשאלון לפי שלב ההכשרה.

לוח 19 שלב ההכשרה ומספר המשיבים לשאלון

מספר עוני השאלות	שלב ההכשרה
N=54	שנה ג'
N= 27	מורי הסטאז'
N=12	המורה החדש

שאלה 1 : כלים פרקטיים

השאלה הראשונה בקשה לברר אלו "כלים פרקטיים" נתפסים כנחוצים להשתלמות. הואיל כי מן התשובות לשאלון הראשון הסתמנה תמיכה גורפת בשימוש "בכלים פרקטיים" במהלך הסדנאות,

ביקשנו להעמיק ולהבין אלו כלים נתפשים ככאלה. שאלתנו נוסחה כך: "אלו כלים פרקטיים היית רוצה לקבל בסדנאות הסטאז' והמורה החדש?".

כרבע מהמשיבים בשנה ג' הצביעו על בניית חומרי לימוד ככלים הפרקטיים הרצויים בהשתלמות. בפרט הייתה התייחסות לעזרה בבניית מערכי שיעור, להיכרות עם חומר הלימודים ולבניית שיעורים חווייתיים. רבע נוסף הצביע על הצורך בכלים מעשיים לניהול כיתה, ולהתמודדות עם בעיות משמעת והצגת גבולות. למעלה מרבע ציינו את החיוניות בכלים להתמודדות עם הורים, ועם צוות בית הספר. כמו כן, הוזכרו כלים פסיכולוגיים לעידוד מוטיבציה ותמיכה רגשית בתלמידים.

קרוב לשליש מהמשיבים בקרב מורי הסטאז' מאמינים שקבלת כלים לניהול כיתה וגן יסייעו להם באופן מעשי. בהקשר זה צוינו במיוחד כלים להתמודדות עם בעיות משמעת ועם קשיים התנהגותיים של תלמידים. כמו כן הוזכרו כלים לעבודה עם הורים (כ-25%), ומידע על סביבת העבודה (כ-25%) דוגמת זכויות מקצועיות וניהול יחסי אנוש בצוות. כמו כן, צוין כי ניתוח סיפורי מקרה מהשטח, וכלים לניהול זמן ועמידה בלחצים עשויים להיות בעל ערך מעשי.

למעלה משליש בשנה ד' חושבים כי כלי שיח ומשוב (שיחות עם תלמיד, ישיבות משוב, שיחות מוטיבציה, שיחות עם הורים) הם כלים פרקטיים עבורם. שליש נוסף מצביע על מיומנויות ניהול.

בקרב המורים החדשים סוגי הכלים העיקריים שצוינו הם התמודדות עם בעיות משמעת ועבודה עם הורים (רבע מהמשיבים בכל נושא). כלים פרקטיים נוספים שהוזכרו הם החשיפה לתוכניות עבודה, היכרות עם נהלים, היערכות לאירועים משמעותיים (יום הורים וכדומה), וכלים פדגוגיים ודידקטיים בהתאם לתחומי הדעת.

מעניין לראות את הפער ואת המשותף בבקשות לסדנאות בין שנתון ג' לבין המורה החדש. בשנתון ג' התמקדו בבקשה להכנה לאספות הורים ואילו ב'מורה החדש', הבקשות התמקדו בהפרעות התנהגות, בעיות משמעת וניהול צוות, כלים לפיתוח אסרטיביות, לצד היערכות לאירועים משמעותיים בחיי בית הספר (יום הורים, מסיבת סיום שנה). ראוי לציין שבשתי האוכלוסיות יש בקשה למתן כלים לעמידה מול הורים.

ניתן לראות כי הדגש על כלים מעשיים הקשורים לניהול כיתה, התמודדות עם בעיות משמעת ועבודה עם הורים הינם יציבים בקרב שלושת הקבוצות של המשיבים. אך בעוד בשנה ג' ישנה דרישה גם לכלים הקשורים בבניית חומרי לימוד, בשנה ד' הושם דגש על כלים להתמודדות עם סביבת העבודה המקצועית, ובכללה ידיעת זכויות המורה והדרכה בהשתלבות בצוות.

שאלה 2 : שילוב תקשוב

השאלה השנייה עסקה בנושא של שילוב התקשוב בסדנאות. הצגנו אותה כדי לנסות להבין מדוע נושא זה נתפס בשאלון הראשון כבלתי חשוב, חרף הדגש שיש עליו בלימודים במכללה. רצינו לברר אם ההערכה הנמוכה נבעה מהאופן שבו תופסים הנשאלים את נושא התקשוב, או שהיא נבעה מן הצורה וההקשר שבה שאלנו על הנושא בשאלון הראשון. השאלה בשאלון ההמשך נוסחה כך: כיצד, ובאיזו מידה, רצוי להקנות בסדנאות כלים נוספים לשילוב תקשוב בהוראה?

בסך הכול השיבו 62 נשאלים לשאלה זאת, כאשר 40% מהם היו בעד שילוב ניכר של תקשוב בסדנאות, 27% היו בעד שילוב במידה בינונית, ו- 32% אחוז תמכו בשילוב מועט או כלל לא. לוח 20 מתאר את התפלגות התשובות ההעדפות לפי שנתונים.

לוח 20 באיזו מידה רצוי להקנות בסדנאות כלים נוספים לשילוב תקשוב בהוראה?

שנה ג'	שנה ד'	המורה החדש	סה"כ
29%	50%	63%	40%
29%	25%	25%	27%
41%	25%	13%	32%

מן הנתונים עולה שבשלב ההכשרה של 'המורה החדש' יש עניין בהרחבת העיסוק בשילוב תקשוב בסדנאות, בעוד בקרב בוגרי שנה ג' המגמה היא לכיוון הפחתה או הימנעות משימת דגש על תקשוב. אחדים מן המשיבים הצביעו על כיוונים רצויים לשילוב המחשב בסדנאות, ובהם קיום שיעורים מקוונים, חשיפה לתוכנות ולאתרים חדשים, שיפור השימוש במצגות ושילוב טאבלטים.

שאלה 3 : שליחות מקצועית

השאלה השלישית עסקה בתפיסות של המושג "שליחות מקצועית". מושג זה הוערך בידי הנשאלות בשאלון הראשון כמרכיב מרכזי בזהות המקצועית, ובקשנו לדעת מה כוונתן בכך, וכיצד לתפיסתן ניתן לפתח תחושה כזו בסדנאות. לשם כך הצגנו בפניהן, בשאלון המשך, את השאלה הבאה: "כיצד ניתן, להערכתך, לחזק בסדנאות את תחושת השליחות המקצועית?"

ההמלצה השכיחה ביותר של המשיבות לשאלון הייתה להביא סיפורי מקרה מוצלחים כדי לחזק את תחושת השליחות המקצועית (כ-25% מהמשיבים). כ- 15% מהנשאלים המליצו להימנע מעיסוק בנושא השליחות במסגרת הסדנאות, משום שאינו ניתן להשפעה, או משום שהעיסוק בו רק מזיק. בין ההצעות שהועלו בקטגוריה זו היו מפגשים עם מורים וגננות בעלי ניסיון, חקר מקרים משפיעים (case study), דוגמאות מצולמות ומוסרטות, סיפורי התמודדות של הורים וילדים מהחינוך המיוחד, ניתוח של סיפורי הצלחה והרצאות של אנשים מהשטח בעלי חזון חינוכי משמעותי. המלצות נוספות היו קיום שיחות על ערכים, מתן תמיכה נפשית ורגשית לחיזוק הביטחון, שיתוף בקבוצה, וקריאת מאמרים וספרים בנושא.

שאלות 4 ו-5 : העדפה של סוג הסדנאות

בשאלון הראשון נשאלו המשתתפות במחקר אלו נושאים היו רוצות לכלול בסדנאות. מניתוח של תשובותיהן, עולה כי ניתן לחלק את הנושאים לשתי קטגוריות, ובהתאמה לשני סוגים של סדנאות: סדנאות תמיכה - לשיתוף בקשיים ומתן תמיכה; וסדנאות פיתוח - לתכנון יחידות הוראה, הבניית קשר עם הורים וכדומה.

בשאלון המשך הצגנו להן את השאלה הבאה: "איזו מהסדנאות הבאות עדיפה, לדעתך, לשלב הסטאז' והמורה החדש"? בתחילה ביקשנו מהן לבחור בין שתי הסדנאות, ולאחר מכן לנמק את בחירתן.

התשובות לשאלה מוצגות בלוח מספר 21. ניתן לראות כי בקרב בוגרי שנה ג' ישנה העדפה קלה לסדנת הפיתוח, העדפה שהולכת וגדלה אצל מורי הסטאז' והמורה החדש.

לוח 21 איזו מהסדנאות הבאות עדיפה, לדעתך, לשלב הסטאז' והמורה החדש ?

שלב ההכשרה	סדנת פיתוח	סדנת תמיכה
שנה ג'	52%	48%
מורי הסטאז'	56%	44%
המורה החדש	83%	17%

נימוק שכיח לתמיכה בסדנאות הפיתוח הוא היותן פרקטיות יותר. כנגד זה סדנאות התמיכה נתפסו אצל חלק מהמשיבות כבלתי יעילות או כמיותרות, שכן התמיכה ניתנת באופן טבעי במעגלי המשפחה והעבודה. טענה נוספת שחזרה היא שפיתוח ידע מקצועי יביא בעקיפין גם לעלייה בביטחון העצמי, ובכך יהווה גם גורם תמיכה.

לעומת זאת, העדפה לסדנאות התמיכה נומקה בהיותן מענה לקשיים של מורים מתחילים, ובכך שהנושאים של סדנת פיתוח נלמדו ממילא במסגרת הלימודים במכללה, או מקבלים מענה במסגרת בית הספר. כ-15% מהמשיבים ציינו במפורש בתשובותיהן כי רצוי לשלב בין שתי הסדנאות.

סיכום ומסקנות

סיכום הממצאים

עיון בתוצאות המחקר מעלה כי:

בהקשר לזהות מקצועית, נמצא שתחושת שליחות נתפסת כמרכיב החשוב ביותר בזהות, וכי מרבית הנבדקות מדווחות על תחושת שליחות מקצועית חזקה. משאלון המשך עולה שהדרך הנתפסת כטובה ביותר לחיזוק תחושת השליחות היא בעזרת הצגה של סיפורי מקרה מוצלחים. כמו כן, נמצא שקיימת ירידה משמעותית במוטיבציה לעסוק בהוראה בשנה ד' לעומת שנה ג' ושלב המורה החדש.

בהקשר לידע מקצועי, נמצא שהנבדקות מייחסות חשיבות רבה במיוחד לידע בדרכי הוראה ובפסיכולוגיה של ילדים. כמו כן נמצא שמורות חדשות מעריכות את הידע המקצועי שלהן פחות מן המידה שבה מעריכות זאת סטודנטיות בשנה ג'.

בנוגע לתפיסת מיומנויות הוראה, נמצא שהיכולת להעצים יכולות אישיות של תלמידים נתפסת כמיומנות החשובה ביותר, בהפרש ניכר מהמיומנויות האחרות. כמו כן נמצא שהתפיסה העצמית של היות בעלת מיומנויות מקצועיות גבוהות עולה באופן מובהק משנה ג' לד', ונשארת יציבה במעבר לשלב ה'מורה חדש'.

ביחס לניהול כיתה, נמצא שהיכולת לתת מענה לשונות בין התלמידים נתפסת כחשובה ביותר. לעומת זאת, נמצא שהנבדקות מעריכות במידה נמוכה את יכולתן להתמודד עם בעיות משמעת, בהשוואה ליכולות אחרות של ניהול כיתה. ואומנם, משאלון המשך עולה שקיימת דרישה לקבל בסדנאות כלים מעשיים להתמודדות עם בעיות משמעת, במיוחד אצל מתמחי הסטאז' ומורים חדשים.

ביחס לדגש הרצוי של סדנאות ההתמחות נמצא כי קיימת הבחנה מובהקת בין העדפה של סדנאות בדגש תמיכה לבין העדפה של סדנאות בדגש פיתוח ייחודיות. כמו כן, נמצא כי מורים חדשים נוטים להעדיף סדנאות בדגש פיתוח ייחודיות יותר מאשר משתלמים בשלב הסטאז'. בשאלון המשך, שכלל מדגם קטן יותר של נשאלות, נמצא שקיימת העדפה קלה לסדנת הפיתוח על פני סדנת התמיכה בקרב בוגרי שנה ג', וכי ההעדפה גדלה אצל מתמחי הסטאז' ועוד יותר מכך בקרב מורים חדשים.

מרכיבים התפתחותיים בגיבוש הזהות: התפתחות "שפת הזהות המקצועית"

הממצאים הנוגעים לזהות מקצועית מתיישבים עם התפיסה הספיראלית, לפיה ההתפתחות המקצועית היא תהליך שיש בו עליות ומורדות. במיוחד ניכרת התנועתיות בשינוי מרכיב המוטיבציה של הזהות המקצועית: קיימת ירידה משמעותית במוטיבציה לעסוק בהוראה במעבר משנה ג' לשנה ד', אך רמת המוטיבציה עולה חזרה למידתה המקורית בשלב המורה החדש. גם

הירידה בתפיסה העצמית של הידע המקצועי אצל המורה החדש לעומת שנה ג' עשויה לרמוז על מגמה של שינוי תנודתי, וזאת בהנחה שתפיסת הידע עתידה לעלות בשנים שלאחר מכן.

מגמות אלה מתיישבות עם ממצאי מחקר אותו ערכו גילת, קופרברג, ושגיא (2006), שם נמצאה ירידה במוטיבציה בין שנה א' לשנה ג' ועלייה בשנה ד', כך שמגמת השינוי אינה ליניארית. עם זאת, יש לשים לב שמוקד השינוי במחקר זה מתרחש מעט מאוחר יותר, ומופיע לאחר שנה ד' להכשרה ולא במהלכה. אנו תופסים את המסוגלות העצמית כרכיב משמעותי בממדי המוטיבציה, ומכאן נמצאת התאמה נוספת למחקר גילת, קופרברג ושגיא (2006), בו נבדקה תחושת מסוגלות עצמית ונמצא שהיא עולה באופן שיטתי משנה א' לשנה ד'.

לעומת זאת, מגמת השינוי בתפיסות הנבדקות ביחס למיומנויות הוראה נוטה יותר להשערת הרצף: קיימת עלייה במעבר משנה ג' לד', ונשמרת היציבות בשלב המורה החדש. מגמה מובהקת יותר קיימת בנתונים לגבי שינויים בהעדפה של סדנאות פיתוח על פני סדנאות התמיכה: עם ההתקדמות בשנים, גדלה ההעדפה לסדנאות הפיתוח. ניתן לשער כי העדפה זאת מלמדת על עלייה הדרגתית בתפיסה העצמית של מורה-חוקר, וברצון להשתלם ולהעמיק בתחום זה.

אנו מציעים להתבונן בממצאים בראייה הוליסטית, וכך לפרש את השונות בדינמיקה של מרכיבים שונים של המערכת. בראייה כוללת שכזאת, ניתן להסביר מדוע התפיסות של מיומנויות ההוראה ושל המורה החוקר מתנהגות כרצף, בעוד מאפיינים של זהות נוטים לתנודתיות ספירלית. זהו תהליך התפתחות הדומה לתהליך התפתחות שפה אצל ילדים, שבו שיפור מיומנויות דיבור ספציפיות מביא לכאורה לנסיגה זמנית ביכולת הכוללת של שימוש בשפה. לפיכך, אנו מציעים להתבונן על התהליך כ"התפתחות של שפת הזהות המקצועית".

התפתחות שפת הזהות המקצועית מדמה את האות האנגלית U והדינמיקה המאפיינת אותה היא זו: התחלה ממקום גבוה, ירידה תלולה, ועלייה חזרה והמשך התפתחות ממקום מושכל ובטוח. ההתחלה ה"גבוהה" הינה הימצאות במקום גבוה לכאורה. כשם שהילד הרך בגיל שנה עד שלוש אומר מילים רבות, מתוך חיקוי ובמעין "פרץ לקסיקלי", ויש תחושה שהוא דובר היטב את השפה, כך הסטודנטית, בהכשרה הראשונית, מאמינה כי על סמך מה שחוותה בעבר, האופן בו למדו אותה מוריה, היא יודעת להיות מורה טובה. זאת, כיוון שהיא לא תחזור על ה"טעויות" שאפיינו חלק מהמורים הזכורים לה, אלא תיקח (תחקה) את מה שאפיינו את המורים אותם היא זוכרת לטוב.

לאחר מכן, בגיל שלוש עד חמש לערך, לומדים הילדים לעשות שימוש בצורנים דקדוקיים ולהרכיב משפטים רבים מורכבים וארוכים. בשלב זה קיימת רכישה של כללי הדקדוק ורכישה של כללי התחביר. לשומע מהצד, אשר אינו בקיא בתהליך התפתחות שפה, נדמה כי יש ירידה ביכולות השפתיות של הילדים בתקופה זו. כחלק מתהליך הלמידה וההפנמה הם עושים טעויות, כמו: לשון רבים של "כפית" תהיה בפיהם "כפיתות" או "כפיתים" ועוד. טעויות אלה, מקורן בהפנמה של חוקי השפה והכללת יתר בתקופה הראשונה. תופעה זו חולפת ובהמשך השפה ממשיכה להתפתח ולהשתכלל, לאורך כל החיים.

בדומה לכך, בשנה ד' (שנת הסטאז'), נדמה כי יש ירידה במוטיבציה ביחס לשנה ג'. ירידה זו נובעת מכך שזו השנה הראשונה בה מנהלות הסטודנטיות כיתה כאשר מלוא האחריות מוטלת עליהן ותוך כדי פעולה מפנימות את כללי "הדקדוק והתחביר" של ניהול כיתה. הן עושות טעויות, חשות תחושות כישלון לעיתים, אך לומדות מטעויות אלה ומפתחות את זהותן המקצועית. תופעה זו חולפת ובשלב המורה החדש, כפי שמעידים ממצאי המחקר, עולה שוב המוטיבציה לרמה גבוהה אף מזו שהייתה בשנה ג'.

עלייה זו במוטיבציה מגיעה הפעם ממקום מושכל ובטוח היודע להעריך את כובד האחריות. דבר זה מסביר גם את הממצא כי מורים חדשים מעריכים את הידע המקצועי של עצמם פחות מסטודנטים משנה ג'. זאת, כיוון שעכשיו, כשהפנימו את כובד האחריות, הולכת וגוברת ההבנה כי יש צורך להמשיך ללמוד ולהעמיק לאורך החיים המקצועיים.

חוקרים כמו ויגוצקי (2004), ברונר (2000) ואחרים טוענים שעיקר רכישת השפה, ולמידה באופן כללי, מתרחשת דרך תקשורת ומגעים של הילד עם סביבתו האנושית, ובכך הם מייחסים חשיבות רבה לסביבה. כך גם המצב בהקשר להתפתחות הזהות המקצועית: התקשורת והמגעים עם הסביבה האנושית של ההוראה, תלמידים, הורים ועמיתים, מסייעים להתפתחות המקצועית של המורים ומשפיעים על זהותם. לאור זאת, חשובים מאוד השיח והאינטראקציות. עם זאת, בשיח ובאינטראקציות כשלעצמם אין די. אחת הדרכים להפקת משמעות מתוך העשייה, לפיתוח מודעות ולגיבוש הזהות המקצועית, בתהליך ההכשרה, היא באמצעות מחקר פעולה. ממצאי המחקר אודות העמדות של הנבדקות ביחס למחקר הפעולה חושפים עמדה מורכבת הראויה לדיון.

היחס למחקר פעולה ככלי מרכזי בתהליך ההכשרה

מחקר פעולה הוא מרכיב מרכזי בפילוסופיה ההכשרה במכללת לוינסקי, החותרת לפתח את פרחי ההוראה לכדי אנשים ומורים אוטונומיים, המסוגלים להשתית את עבודתם המקצועית על ראיות מחקריות, שהן תוצרים של מחקרים עצמיים או של מחקרים עדכניים של אחרים. כדי לסייע לתלמידיו לממש את יכולותיהם על המורה/ הסטודנט לנצל את אישיותו, כישרונותיו וסביבתו, ולהתאים את שיטותיו לנסיבות המורכבות שבהן הוא פועל. על מנת להתפתח בכיוונים אלו, הסטודנט, בראשית דרכו בהוראה, חייב לגלות את ה"אני" שלו וללמוד לעשות בו שימוש אופטימאלי. הכשרה כזאת משמעה לאפשר לסטודנט לעבור תהליך אישי של חיפוש וגילוי משמעות.

יש לגרום לפרח-ההוראה להפוך לאדם אוטונומי המאמין ביכולותיו, על מנת שיאפשר ללומדיו להיות לומדים בעלי הכוונה עצמית. מדובר בתהליך מורכב, במהלכו מתפקד הסטודנט להוראה, בו זמנית, הן כלומד והן כמלמד. כמלמד, המטרה המנחה אותו היא הניסיון לפתח את לומדיו כך שיהיו לומדים אוטונומיים ופעילים בקהילתם. התנאי לכך הוא כי בו זמנית יפתח יכולות אלה גם בעצמו כלומד, ויתרגל לתפקד במציאות עתירת שינויים, בעיקר לנוכח העובדה שהוא תוצר של מערכת חינוך אשר טיפחה ועודדה פיתוח יכולות אחרות (דרום, 1989).

כדי לפתח מורים כאלה, נבחרה במכללה מתודולוגיה מחקרית, הנלמדת באופן התפתחותי, ספיראלי, במהלך ההכשרה הראשונית. מדובר במבנה ייחודי של מחקר פעולה אשר מושפע בראשיתו גם ממחקר אתנוגרפי, כזה המאפשר התבוננות אנתרופולוגית על ההקשר המוכר והפיכתו ל"זר". המשכו בהצמחת שאלת מחקר וקבלת החלטות על כיווני הפעולה, ביצוע הפעולה, איסוף נתונים, ניתוחם וחוזר חלילה, והוא מכיל גם אלמנטים של מחקר עצמי, כיוון שהתהליך משקף את הזהות המקצועית.

הסיבה לבחירה במחקר הפעולה נובעת מכך שמחקר כזה מבטא תפיסת עולם פרואקטיבית. מחקר כזה מעודד התייחסות ביקורתית, בין היתר משום שהשותפים לו מתמודדים עם תיעוד. ייתכנו מחלוקות סביב הפרשנויות, אך הדיון מתנהל סביב טקסט מוסכם ולא סביב אנקדוטות הלקוחות מן הזיכרון של המשתתפים (בקרמן, 2006). הכוונה היא כי במשך הזמן מודל זה של מחקר פעולה יהפוך ל"כלי פסיכולוגי" אשר יאפשר למשתתפים לפעול באופן מתקדם יותר מזה שהיו פועלים בעצמם. המושג "כלי פסיכולוגי" לקוח מן התיאוריה החברתית-תרבותית של ויגוצקי. על פי תיאוריה זו, השלב המשמעותי במהלך התפתחות האינטלקט אצל בני האדם מתרחש, כאשר הדיבור והפעילות המעשית, שעד כה התפתחו בשני מסלולים נפרדים, מתמזגים. כלים אלו מכוונים כלפי פנים, ומנסים לשלוט בתהליכים התנהגותיים וקוגניטיביים של הפרט. הם הופכים את התהליכים הפסיכולוגיים הפנימיים והטבעיים לפונקציות מנטאליות גבוהות (ויגוצקי, 2003, 2004).

כך, המורה הפועל בסביבתו מפתח את עצמו, אך בו זמנית גורם להתפתחות הנפשות בסביבתו. זוהי למידה הדדית של הקבוצה ושל כל אחד מהפרטים בה. עצם היכולת להיות אדם אוטונומי תלויה בכך שהיחיד יקבל את עצמו, אך הכרה עצמית מותנית בהיות העצמי מוכר על ידי האחר, שכן העצמי מטמיע בקרבו את ההכרה החיצונית והופך אותה להכרה עצמית (בק, 2014). זאת ועוד, באמצעות הלמידה אנו יוצרים תרבות, והתרבות משפיעה על חיינו בכך שהיא קובעת מה נחשב ומה לא, וכך יוצרת את זהותנו.

על רקע המרכזיות של מחקר הפעולה בתהליך ההכשרה בלוינסקי, מתעוררת תמיהה ביחס לממצאי המחקר אודות תפיסות הנבדקות בנושא ידע מקצועי. מצד אחד, הנבדקות מדווחות על ידע ניכר בשימוש בכלים מחקרניים. מצד שני, הן אינן מייחסות חשיבות רבה לשימוש בכלים מחקרניים. לאור זאת עולה השאלה הבאה: מדוע - למרות חשיבות המתודולוגיה המחקרית הזו ככלי להתפתחות המקצועית של המורה ולמרות העובדה כי הנבדקות מעידות על שליטה אינסטרומנטלית בכלי זה - הן אינן רואות במחקר הפעולה משאב משמעותי וחשוב להתפתחות זהותן ויכולותיהן המקצועיות?

תשובה אפשרית לשאלה קשורה לרפורמות שהונהגו בשנים האחרונות בהכשרת מורים ולזהותם המקצועית של המדריכים. השינויים שבאו בעקבות הרפורמות נוגעים במרכיבים כמו ערכים, מטרות ופרקטיקות. מרכיבים אלה יכולים להלום את הזהות המקצועית הקיימת של המדריכים או לסתור אותה. כשהשינויים המוצעים עומדים בהלימה לזהות המקצועית של המדריכים, הם יאמצו אותם ויפעלו לקידומם (קוזמינסקי וקלור, 2010). כשהשינויים נוגדים את הזהות

המקצועית של המדריכים, הם יעכבו את יישומם, או יסתפקו רק בהוראה אינסטרומנטלית, וישחקו את התפקיד על המגרש החברתי (Goffman, 1959).

אם כך, נראה כי המחקר שופך אור על תהליכי ההתפתחות המקצועית הנדרשים בקרב חברי הסגל האקדמי של המכללה. מעבר לשיתוף בסגנון משא ומתן, נדרש גם פיתוח תהליך אשר יאפשר זיהוי המתחים והעלאתם לדיון במתכונת של "דיאלוג חוקר" (קוזמינסקי וקלויר, 2010), זאת כחלק מרעיון הלמידה לאורך החיים המקצועיים. כך יהוו גם סגלי ההוראה מודלינג כ"מורים חוקרים" את המציאות שלהם לסטודנטים שלהם ויבינו את עומק התהליכים הנדרשים.

העלייה במודעות אצל חברי הסגל עשויה לסייע להם להבחין בתהליכי גיבוש זהות דומים אצל המתמחים והמורים החדשים. אחדים מן המאפיינים של תהליכים אלה נרמזים מתוצאות המחקר, וניתן לפרש אותם בעזרת ההבחנה בין שני מרכיבים משלימים של תהליכי גיבוש זהות: סובייקטיבי ואובייקטיבי.

מרכיבים סובייקטיביים ואובייקטיביים בזהות

אחד הכיוונים לבחינת הממצאים הוא בהקשר לתהליך של גיבוש זהות מקצועית, במיוחד על רקע ההבחנה בין התחושה הפנימית של זהות לבין היכולת לבטא אותה בהקשר חיצוני (Beijaard et al, 2004). בהשראת העבודות הקלאסיות של אריקסון וגופמן, ניתן לבחון את תהליך גיבוש הזהות משתי נקודות ראות: סובייקטיבית ואובייקטיבית. אריקסון (1968) טוען שתהליכים של גיבוש זהות מתרחשים דרך התמודדות עם קונפליקט פנימי, המופיע בהקשר של צורך להזדהות עם תפקיד חברתי. תהליך מוצלח של גיבוש זהות מוביל לרצון סובייקטיבי להתחייב לתפקיד, ובמקרה שלנו התחייבות פנימית לעיסוק בהוראה כתחום עיסוק עתידי. עבור גופמן (1959), לעומת זאת, הזהות היא בעיקרה היכולת האובייקטיבית לשחק את התפקיד על המגרש החברתי. לפי גישה זאת גיבוש זהות תלוי ברכישת ידע ומיומנויות המשפרות את התפקוד בפועל. מכאן שיש לנו שתי תפיסות זהותיות מתחרות או משלימות: התפיסה האוטנטית של הזהות המקצועית כביטוי של העצמי לעומת התפיסה האובייקטיבית של המורה המקצוען כ"שחקן רצינולי בעל יכולות" (Dillabough, 1999).

מן הממצאים עולה שמרבית הנבדקות במחקר נוטות לתפיסה הסובייקטיבית של מושג הזהות. ראייה לכך היא שהן מזהות באופן גורף את תחושת השליחות כמרכיב החשוב ביותר בזהות המקצועית, בעוד תפיסות ברורות לגבי תפקיד המורה וטיבה של הוראה טובה – הקשורות ביכולת האובייקטיבית לשחק את התפקיד - נחשבות משניות בחשיבותן. הזדהות הנבדקות עם המרכיב האידיאליסטי של שליחות מלמדת שהוא נתפס בעיניהן כאלמנט היסודי בזהות המקצועית. לעומת זאת, היכולות הריאליסטיות למלא את תפקיד המורה אינן נתפסות כאלמנט מכונן זהות, אלא ככלי עזר למימושה. עם זאת, ישנה הכרה בחשיבות כלי העזר הללו, כפי שעולה מן הדרישה החוזרת לקבל בסדנאות ידע וכלים לתמיכה ביכולות התפקודיות.

דפוס דומה חוזר בממצאים אודות תפיסות של ניהול כיתה. היכולת החשובה ביותר בתחום זה בעיני מרבית הנבדקות היא "מתן מענה לשונות בין תלמידים", שהיא ביטוי לתפיסה אידיאליסטית של התפקיד, וככזו חלק מן המרכיב הסובייקטיבי בזהות. לעומת זאת, היכולת לטפל בבעיות משמעת נחשבת כמשנית בחשיבותה, חרף חיוניותה לניהול כיתה בפועל. מעניין לציין שהטיפול בבעיות משמעת נתפס כנקודת חולשה אצל רבות מהנבדקות, וגם כאן קיימת דרישה לקבל בסדנאות כלים להתמודדות. כלומר, למרות ההכרה בחיוניות של המיומנות לצורכי תפקוד, אין היא נתפסת כחשובה מבחינה זהותית.

על רקע דפוסים אלה ניתן להציע פרשנות לירידה במוטיבציה אצל מורות בשנת הסטאז'. אנו משערים שירידה זו מתרחשת בשל שני תהליכים מקבילים. מצד אחד, הקשיים שחוות סטודנטיות בשנה הראשונה להוראתן העצמאית מערערים את אמונתן ביכולתן לבטא את משימת השליחות, כפי שהיא נתפסת על ידן באופן סובייקטיבי. מצד שני, קיימת בשנת הסטאז' עלייה בתפיסה העצמית של היות בעלת מיומנויות מקצועיות, ועמה עלייה ביכולת לשחק את תפקיד המורה באופן אובייקטיבי. ייתכן שהירידה במוטיבציה היא ביטוי לחשש מפני אובדן הקול האותנטי בעבודה, לטובת תפקוד יעיל, אך מנוכר. מה שמאכזב את הסטודנטיות איננו עצם הזיהוי של קשיים אובייקטיביים, אלא השתלטות של השיקולים הפרקטיים שנועדו לצורכי הישרדות אל מול הקשיים. במלים אחרות, הסטודנטיות חשות שבמקום שהן תשפענה על המציאות לאור חזון האישי, המציאות הבית ספרית משנה אותן, וכופה עליהן לזנוח את האידיאלים היקרים לליבן.

עם זאת, העלייה המחודשת במוטיבציה בשלב המורה החדש מרמזת על כך שמדובר בחששות זמניים. יתירה מכך, מורות חדשות מעדיפים להשתתף בסדנאות בדגש פיתוח ייחודיות יותר מאשר משתלמות בשלב הסטאז'. סדנאות פיתוח ייחודיות מקדמות בעיקר את הצד הסובייקטיבי-אידיאליסטי של הזהות, בעוד סדנאות תמיכה מסייעות בעיקר בהתמודדות רגשית עם קשיים אובייקטיביים של משחק התפקיד. השינוי בדפוס ההעדפה מרמז על כך שלאחר שנת הסטאז' חוזר המיקוד לנושא של קידום החזון האישי, וסדר היום ההישרדותי מתחלף בסדר יום זהותי.

ממצאים ראשוניים אלה מצביעים על תהליך התפתחות דיאלקטי של גיבוש זהות מקצועית, שהתנוודתיות שלו מושפעת ממעברים בין הקוטב הסובייקטיבי לבין הקוטב האובייקטיבי של הזהות. מחקר המשך עשוי לשפוך אור נוסף על המאפיינים של התהליך הדיאלקטי הזה, על דפוסים ההשתנות שלו במהלך השנים הראשונות להוראה ועל הדרכים הרצויות להדריך סטודנטיות ומורות חדשות לקראת גיבוש זהותן המקצועית.

כיוונים רצויים של תוכן ומבנה הסדנאות

בשאלון הראשון נשאלו המשתתפות במחקר אלו נושאים היו רוצות לכלול בסדנאות. מנייתן של תשובותיהן, עולה כי ניתן לחלק את הנושאים לשתי קטגוריות, ובהתאמה לשני סוגים של

סדנאות: סדנאות תמיכה - לשיתוף בקשיים ומתן תמיכה ; וסדנאות פיתוח - לתכנון יחידות הוראה, הבניית הקשר עם ההורים וכדומה.

בשאלון המשך הצגנו להן את השאלה הבאה: "איזו מהסדנאות הבאות עדיפה, לדעתך, לשלב הסטאז' והמורה החדש"? בתחילה ביקשנו מהן לבחור מבין שני סוגי הסדנאות, ולאחר מכן לנמק את בחירתן.

ביחס לדגש הרצוי של סדנאות ההתמחות נמצא כי קיימת הבחנה מובהקת בין העדפה של "סדנאות בדגש תמיכה" (לחלוק התנסות, לקבל תמיכה של הקבוצה, להיות חלק מדינמיקה קבוצתית, להתבטא רגשית) לבין העדפה של "סדנאות בדגש פיתוח ייחודיות" (עיצוב וגיבוש זהות, ליווי במחקר פעולה, סיוע בקידום יזמות, ביטוי האני הייחודי המקצועי): מורות/ גננות חדשות נוטות להעדיף סדנאות בדגש פיתוח ייחודיות יותר מאשר מתמחות בשלב הסטאז'. כ-15% מהמשיבות ציינו במפורש בתשובותיהן כי רצוי לשלב בין שני סוגי הסדנאות. בשאלון המשך, שכלל מדגם קטן יותר של נשאלות, נמצא שקיימת העדפה קלה לסדנת הפיתוח על פני סדנת התמיכה כבר בקרב בוגרות שנה ג', וכי העדפה זו גדלה אצל מתמחות הסטאז' ועוד יותר מכך בקרב מורות/ גננות חדשות.

נימוק שכיח לתמיכה בסדנאות הפיתוח הוא היותן פרקטיות יותר. כנגד זה סדנאות התמיכה נתפסו אצל חלק מהמשיבות כבלתי יעילות או כמיותרות, שכן התמיכה ניתנת באופן טבעי במעגלי המשפחה והעבודה. טענה נוספת שחזרה היא שפיתוח ידע מקצועי יביא בעקיפין גם לעלייה בביטחון העצמי, ובכך יהווה גם גורם תמיכה.

לעומת זאת, העדפה לסדנאות התמיכה נומקה בהיותן מענה לקשיים של מורות/ גננות מתחילות, ובכך שהנושאים של סדנאות פיתוח נלמדו ממילא במסגרת הלימודים במכללה, או מקבלים מענה במסגרת בית הספר.

לגבי אופן המפגש - פנים מול פנים או מקוון - יש רוב ברור לשילוב בין שני אופנים אלה של מפגשים. באשר לשיתוף גורמים מהשטח בשיח המקוון (מורים חונכים, מורים מלווים ומנהלים), ניתוח שונות של נושא זה העלה שהמורות/ גננות החדשות מעוניינות פחות מאחרים בפורומים מקוונים עם גורמים מהשטח. ניתן לייחס זאת לכך כי הן מרגישות כבר חלק מהמערכת הבית ספרית ואינן חשות צורך בתיווך של המכללה בקליטתן. יש לשער גם כי אינן רואות ערך מוסף לתרבות הבית ספרית אשר יכול להיווצר מתוך שיח משותף כזה. הדבר מעיד כי נושא השותפויות החינוכיות אינו נהיר מספיק לסטודנטיות בתהליך ההכשרה. הן רואות בשותפות של המכללה עם המוסד החינוכי שיתוף פעולה שמטרתו לאפשר להן הכשרה טובה, אך אינן רואות בכך ערך כשלעצמו.

נראה כי בשלב זה של המעבר מהיות סטודנטיות להיות מורות/ גננות, המורות בראשית הדרך מנסות לעשות הפרדה מלאה בין מערכת החינוך אליה הן שייכות עכשיו, לבין מערכת ההכשרה אשר השפעתה הולכת ומתמעטת. עניין זה עומד בסתירה לרעיון המשך התפתחות הזהות המקצועית לכל אורך החיים המקצועיים, כשהדרך המיטבית לכך היא שיתופי פעולה בין האקדמיה למערכת החינוך, ויכול להסביר אולי את העובדה כי רוב המורות/ הגננות החדשות

נטמעות בתרבות הארגונית-פדגוגית הקולטת ואינן מנסות להוביל מהלכים לשינוי בכיוון של פדגוגיות חדשות. חיזוקים לכך ניתן לראות גם בממצא המראה כי שילוב טכנולוגיות בהוראה נתפש במידת החשיבות הנמוכה מבין המיומנויות, וגם בעובדה כי קבלת מידע על מערכת החינוך נתפסת כנושא המעניין ביותר את המתמחות והמורות/ הגננות החדשות.

חולשה זו של תכנית ההכשרה באה לידי ביטוי גם בהקשר לרעיון המורה כחוקר. ממצאי המחקר מעידים כי העצמת יכולות אישיות של התלמידים נתפשת כמיומנות בעלת החשיבות הגבוהה ביותר. עם זאת, נראה כי המתמחות והמורות/ הגננות החדשות, אשר סיימו את ההכשרה הראשונית, אינן עושות קישור בין מיומנויות החקר שלמדו לכל אורך הכשרתן לקידום יכולת זו. ניתן להסיק מכך, כפי שצינו עוד קודם, כי חלקים אלה בהכשרה נלמדים בצורה אינסטרומנטלית וכי יתכן גם כי חלק מהמדריכים אינם רואים את הקשרים הללו.

דיכוטומיה נוספת אשר בולטת בממצאי המחקר נוגעת לעובדה כי למרות התחושה החזקה של שליחות, נושא ההתמדה בעבודה זו נחשב כשולי.

מסקנות אופרטיביות

ניתוח הממצאים מעלה כי יש להתייחס כבר בהכשרה הראשונית באופן מעמיק לרעיון הלמידה לאורך החיים, ההתמדה בהוראה, הקשר בין האקדמיה למוסדות החינוך, היות מחקר מורה כלי משמעותי בהתפתחות הזהות המקצועית והיכולות ההוראתיות של המורה/ הגננת והאפשרויות שמרחבי למידה מקוונים מזמנים. אין לראות בהכשרה הראשונית שלב הכרחי כדי לקבל את תעודת ההוראה, אלא התחלה של כניסה לקהיליה מקצועית. בתכנית ההכשרה המקצועית יש להציג את ההתפתחות המקצועית כספירלה ההולכת ומתפתחת. לשם כך מוקם במכללת לוינסקי מרחב לפיתוח מקצועי שיספק תנאים חינוכיים נוחים לפיתוח מקצועי של המורים מתוך בחירה, הרכבת מערכת אישית ומתן אפשרות לביטוי תובנות אישיות בתהליכי חקר, שיח עם עמיתים והערכה עצמית.

מדובר בהרחבה וביסוס מסגרות של קהיליות למידה ומחקר סביב תחומי עניין משותפים, שיובילו להבניית ידע וגישה פרואקטיבית ויזמית.

המורים והסטודנטים יהיו שותפים פעילים וילמדו על-פי בחירה והרכבה של מערכת אישית הכוללת שעורים מובנים, יחידות למידה מודולאריות ושעורים אישיים/קבוצתיים במכללה ומחוצה לה. מרכז זה, על כל רבדיו, יהווה מודל לכיוונים רצויים בעבודת המורים.

לגבי המסגרות הספציפיות שנבדקו במחקר זה, נראה כי במפגשי קבוצות המתמחות וקבוצות המורות/ הגננות החדשות יש לשלב בין תמיכה לפיתוח ייחודיות ובין מפגשי פנים מול פנים לבין מפגשים מקוונים. זאת, בהתאם לצרכים שיעלו בכל קבוצה כזאת. יש לאפשר בחירה בין נושאים שונים, בהתאם לצרכים, ומתן אפשרות לשיח בקבוצות עמיתים.

כפי שצינו בפתיח למחקר זה, על המוסדות להכשרת מורים להיות מרכז מקצועי לחינוכאים, לסייע ביצירת, שימור, פיתוח והפצה של ידע מקצועי, ולהוות, באמצעות פיתוח תפיסת עולם ייחודית, גורם משמעותי המשפיע על זהותם המקצועית וההתנהלות האתית שלהם. לשם כך, על המכללות להציע כיוונים שיאפשרו התפתחות של חינוכאים אשר תופסים את תפקידם בראייה רחבה תוך לקיחת אחריות ומחנכים גם את לומדיהם לגדול ולהיות אזרחים כאלה.

מגבלות המחקר וכיוונים עתידיים

ניתן להצביע על מגבלות שונות למחקר:

אחוז ההיענות לשאלון המרכזי היה כ-50%, וייתכן שהם אינם מדגם מייצג את דעת כולם, שכן מלכתחילה מי שעונה מאופיין במוטיבציה ורצון לשנות. כמו כן, עיקר המחקר היה מבוסס על שאלון כמותי, שנוטה לקטב עמדות. במחקרים עתידיים נשאף להגיע לאחוזי היענות גבוהים יותר, למשל על ידי העברת השאלון בזמן הסדנאות. כמו כן, נרחיב את השימוש במתודולוגיה המשלבת בין כמותי לאיכותי.

מגבלה נוספת נובעת מאופן ניסוח השאלות הנוגעות להעדפות של סדנאות. השאלון הציג בפני הסטודנטיות אפשרויות בחירה לכאורה בינארית, בין סדנאות שיש בהן רק תמיכה (אשר שמות את הדגש על הדינמיקה הקבוצתית והביטוי הרגשי) לבין סדנאות שיש בהם רק פיתוח (אשר שמות את הדגש על עיצוב וגיבוש זהות). למעשה, המציאות היא מורכבת יותר, וגם בסדנאות פיתוח ישנו מרכיב תמיכה ניכר. במחקר עתידי נחפש דרך להציג את המורכבות שבבחירה, בעיקר בעזרת רכיב איכותני שינסה לאפיין את סוג התמיכה לו הן זקוקות.

כמו כן, אופן ניסוח השאלות היה מוגבל מבחינה מושגית. במחקר הזה יצאנו מתוך הקשיים שעלו בשיחות עם סטודנטים, ועל בסיס משובים שקיימנו ביחס לטיב הסדנאות ואופן הלמידה (מרחוק או פנים מול פנים). כתוצאה מכך לא התייחסנו למגוון מושגים שהינם מרכזיים לרצף של תהליך ההתפתחות. במחקר הבא נרחיב את נקודת הראייה כך שתקיף את רעיון הרצף, ותתייחס באופן בהיר יותר למושגים מרכזיים כמו זהות מקצועית, השתייכות לקהילה, שותפות, מרחבי למידה ולמידה והוראה חדשנית.

ביבליוגרפיה

- אבדור, ש', ריינגולד, ר' וכפיר, ד' (2010). רצף הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים בישראל: רטוריקה מול שגרה מעורפלת. *דפים*, 49, 148-165.
- אביאלי-טביביאן, ק' (2003). *מסע אל העבר: עולם מודרני נולד: המאה ה-19*. תל-אביב: מט"ח
- אבידב-אונגר, א' (2013). הפיתוח המקצועי בעידן של רפורמות ושינויים – משמעויות של תפיסת הרצף. בתוך: ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר, *על הרצף – הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תיאוריה ומעשה*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- איזנשטדט, ש"נ. (1996). *פרקים בניתוח תהליכי מודרניזציה*. ירושלים: אקדמון.
- בק, ש' (2014). *בשבילי ההכשרה להוראה. מבט פילוסופי על הכשרת מורים*. תל-אביב: מופ"ת.
- ברונר, ג'סי (2000). *תרבות החינוך: מאמרים על חינוך בהקשר*. תל-אביב: ספרית פועלים.
- גילת, י', קופפרברג, ע' ושגיא, ר' (2006). מסוגלות עצמית ותפיסת מקצוע ההוראה בעיני סטודנטים במהלך הכשרתם: נקודת מבט כמותית ואיכותנית. *מהלכים לחינוך חברה ותרבות*, 35-68
- גריןפלד, נ' (2013). *הכשרת עובדי הוראה. בתוך: על הרצף – הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי – הלכה למעשה* (עמ' 11-17). ירושלים: משרד החינוך.
- דרום, ד' (1989). *אקלים של צמיחה*. תל-אביב: ספרית פועלים.
- הופמן, ע' ונידרלנד, ד' (2010). *דמות המורה בראי הכשרת המורים 1970-2006*: מבט היסטורי. *דפים*, 49, 43-86.
- ויגוצקי, ל"ס (2003). *מחשבה ותרבות* (עורכים א' קוזולין וג' עילם). ירושלים: ברנקו וייס.
- ויגוצקי, ל"ס (2004). *למידה בהקשר חברתי* (עורכים מ' צלרמאיר וא' קוזולין). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זילברשטרום, ש' (2013). *התמחות וכניסה להוראה. בתוך: על הרצף – הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי – הלכה למעשה* (עמ' 19-25). ירושלים: משרד החינוך.
- חטיבה, נ' (2008). *האם הוראה היא מקצוע? הד החינוך*, פ"ג(2), 44-47. לוי-רוזליס מ' ושוחט-רייך, א'. (2010). *זהותם המקצועית של אנשי הערכה בישראל*. בתוך מ' לוי-רוזליס, וא' שוחט-

רייך (עורכות), *סוגיות בהערכה בישראל*. (עמ' 72-105), באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

לוי-רוזליס מ' ושוחט-רייך, א'. (2010). זהותם המקצועית של אנשי הערכה בישראל. בתוך מ' לוי-רוזליס, וא' שוחט-רייך, *סוגיות בהערכה בישראל*. (עמ' 72-105), באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. *דפים*, 49, 11-42.

קיני, ש' (1988). שיתוף צוותי מורים בתהליך התבוננות דיאלקטי – אמצעי להכשרתם המקצועית. *עיונים בחינוך*, 48, 119 – 140.

רוזנר, מ' (2013). פיתוח מקצועי. בתוך: *על הרצף – הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי – הלכה למעשה* (עמ' 27-34). ירושלים: משרד החינוך.

Beijaard, Douwe, Paulien C. Meijer, and Nico Verloop. "Reconsidering research on teachers' professional identity." *Teaching and teacher education* 20.2 (2004): 107-128.

Corrigan, D., & Haberman, M. (1990). The context of teacher education. *Handbook of Research on Teacher Education*, 195-211.

Dillabough, J. A. (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3),

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company
373-394

Gardner, H. (2009). *Five minds for the future*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books.

McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. Retrieved from <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>

Nabhani, N. & Bahous, R. (2010). Lebanese teachers' views on continuing professional development. *Teacher Development*, 14(2), 207-224.

