



”אני בעננים, הצלחתי לרתק אותם, אני רואה בעיניהם שיהיה טוב אתם, אמצא

דרכים מקוריות ללמד. הם ייהנו בשיעור שלי, אצלי הם לא יירדמו.”

(מתוך סיפור של מתמחה בהוראה)

ספר ראשון וייחודי זה עוסק בשלב הכניסה למקצוע ההוראה. הספר מציג מגוון מחקרים של חוקרים מהמכללות האקדמיות לחינוך ומהאוניברסיטאות. המחקרים חושפים את ההתמודדויות בבעיות של ההתמחות ושל הכניסה להוראה מנקודת מבטם של המתמחים, של החונכים ושל המנהלים.

בספר שלושה שערים:

שער ראשון: התמחות בהוראה - המאמרים בשער זה מתמקדים בהזדמנות להעצמת המקצוע ובהתייחסות לשנת ההתמחות כמאפשרת הסתגלות מקצועית מערכתית וכמונעת נשירה.

שער שני: מסטודנט למתמחה, ממתמחה למורה - המאמרים בשער זה עוסקים בתהליכי ההתפתחות המקצועית. במאמרים מתואר הרצף ההתפתחותי של עובדי ההוראה, הכולל בחינה רפלקטיבית של העולם המקצועי.

השער השלישי: החונכות - המאמרים בשער זה מתמקדים בתפקיד החונכות כתפקיד חדש במערכת החינוך ובחשיבות תפקיד זה בנתיב הכניסה למתמחים.

הספר מיועד לקובעי מדיניות, לסגל מורי המורים במוסדות להכשרת עובדי הוראה, למורים מתחילים, לעובדי הוראה בשדה החינוך ולכל מי שמבקש ללמוד על עולם ההוראה ולהכירו.



מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה
אגף התמחות וכניסה להוראה

מכון
מופ"ת

בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות



0 07690000062 4
דאנאקוד 769-62



להיות מורה בנתיב הכניסה להוראה



מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה
אגף התמחות וכניסה להוראה



מכון מופ"ת
תמה
תאוריה ומעשה
בהכשרת מורים

להיות מורה בנתיב הכניסה להוראה

עורכות:

אורנה שץ-אופנהיימר

דיצה משכית

שרה זילברשטרם

ד"ר אורנה שץ אופנהיימר היא מרצה במכללה האקדמית לחינוך על שם דוד ילין ובאוניברסיטה העברית בירושלים. עובדת באגף להכשרת עובדי הוראה ובאגף התמחות וכניסה להוראה שבמשרד החינוך. עוסקת במחקר פדגוגי דידקטי ובמחקר איכותני-נרטיבי בתחום זהויות מקצועיות של מורים. פרסמה ספר ומאמרים בתחומים אלה.

ד"ר דיצה משכית היא מרצה בכירה, ראש ועדת המחקר במכללה האקדמית לחינוך גורדון חיפה, ועורכת כתב העת "עיון ומחקר בהכשרת מורים". היא נציגת האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך וחברת ענף באגף התמחות וכניסה להוראה. מרכזת את רשת מוסדות החינוך לפיתוח מקצועי במכון מופ"ת. חוקרת את מאפייני ההוראה כפרופסיה, את ההתפתחות המקצועית של מורים, את המורה המתחיל ותהליכי החדרת שינויים במערכת החינוך ובמערכת ההכשרה.

שרה זילברשטרם היא מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך וחברת הנהלה במינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה. עמדה בראש מכללת "בית רבקה" בכפר חב"ד. בעבר הייתה מורה ומדריכה בקריית גת. בימים אלה הגישה את עבודת הדוקטורט בבראילן בתחום האתיקה המקצועית של עובדי הוראה.

להיות מורה

בנתיב הכניסה להוראה

עורכות:

אורנה שץ-אופנהיימר

דיצה משכית

שרה זילברשטרומ

Editors: Dr. Orna Shatz-Oppenheimer, Dr. Ditz Maskit, Sara Zilbershtrom

עורכות:

ד"ר אורנה שץ-אופנהיימר

ד"ר דיצה משכית

שרה זילברשטרום

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

עורכת ראשית: ד"ר יהודית שטיימן

עורכות תוכן ולשון: עפרה פרי, ד"ר אסיה שרון

עורכת גרפית ומעצבת השער: בלה טאובר

מסת"ב: 978-965-530-028-4

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת ולאגף התמחות וכניסה להוראה

תשע"א/2011

טל' 03-6901406 <http://www.mofet.macam.ac.il>

נדפס בישראל

דפוס: אופסט טל בע"מ

תודות

הספר שלפנינו, המתמקד בנושא ההתמחות בהוראה, הוא ספר המאמרים הראשון היוצא מטעם אגף התמחות וכניסה להוראה. הספר משקף את החשיבה ואת העשייה בעשור האחרון בארץ בתחום זה. תודותינו לד"ר שרה זיו על כך שבהיותה מנהלת האגף להכשרת עובדי הוראה יזמה את רעיון ההתמחות בהוראה במערכת החינוך. היום היא יכולה לראות ביישומו חלום שזכה להתגשם. כן נתונות תודותינו למר יהודה בדיחי, לשעבר סגן מנהלת האגף להכשרת עובדי הוראה על עזרתו הרבה, וכן למר נח גרינפלד, מנהל אגף הכשרת עובדי הוראה, על השותפות בחשיבה ובעשייה. תודותינו לגב' גילה נגר, סמנכ"לית ומנהלת מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה, שהוסיפה, טיפחה, הרחיבה והנהיגה את מהלך הכניסה להוראה לאורך שלוש שנים.

לכל אלה שסייעו להביא את הספר לידי גמר - ד"ר יהודית שטיימן, ראש הוצאת הספרים והעורכת הראשית; עפרה פרי וד"ר אסיה שרון, עורכות התוכן והלשון; בלה טאובר, העורכת הגרפית; ד"ר פנינה כץ, ד"ר חוה גרינספלד וד"ר נירית רייכל שקראו, העירו והיטיבו עם הספר - לכן התודות.

אחרונים חביבים יבואו על הברכה כל אלה העוסקים בשלב הכניסה להוראה, ובכללם רכזי ההתמחות, המתמחים והחונכים, וכל מי שמטפחים, מקדמים ומעצימים את מקצוע ההוראה מההיבט המקצועי, הפדגוגי והארגוני - יבואו כולם על הברכה.

תוכן העניינים

7	דבר סמנכ"לית ומנהלת מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה
9	דבר מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה
13	דבר העורכות
21	שער ראשון: התמחות בהוראה - נתיב להעצמת המקצוע
	היעדר ביקוש למקצוע ההוראה בישראל - ממשבר לאתגר: מגמות
23	בין-לאומיות והשלכות לישראל עמי וולנסקי
	תהליך ההתמחות בהוראה - מבט כולל פאדיה נאסר-אבו אלהיג'א; ברברה פרסקו;
55	רבקה רייכנברג
	שער שני: מסטודנט למתמחה, ממתמחה למורה -
89	תהליכים בהתפתחות המקצועית
	להתבונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות
91	כפי שהוא משתקף בסיפוריהן נורית דביר; אורנה שץ-אופנהיימר
	מתמחים מעריכים את עצמם: מה שרואים משם, בהחלט רואים גם מכאן
117	דיצה משכית; אלקה יפה
	האוריינות הארגונית של המתמחה: בית הספר על פי תפיסת המתמחה
151	בהוראה וכפי שהמנהל מציג אותו בפני המתמחה שרגא פישרמן

181.....	שער שלישי: החונכות - נתיב כניסה למתמחים
183.....	מתח, קונפליקטים ומורכבות בתפקיד החונכות אורנה שץ-אופנהיימר
201.....	חקר סיפורי מקרה בשיטת הג'יקסו כאמצעי להבנת תפקידי חונך ומתמחה מירי ברק; ניצה ברנע
237.....	תרומת החונכות למתמחה בעיני מתמחים מהמגזר היהודי ומהמגזר הבדווי: היבט רב-תרבותי אורלי מיכאל; אביבה אלקלעי
267.....	מאפייני מתמחים בהוראה בתחום החינוך הגופני: תפיסה עצמית ופרשנות של מורים חונכים לחינוך גופני אלה שובל; אילנה ארליך
301.....	על הכותבים
I.....	Abstracts of papers

דבר סמנכ"לית ומנהלת מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה

"להיות מורה" הוא לא רק החלטה לגבי בחירת מקצוע לחיים אלא אורח חיים. התהליכים שבהם המתמחה מתנסה בשנת ההתמחות כמורה עצמאי משפיעים על קביעת עמדתו כלפי המקצוע, על אופיו של תהליך החיברות למערכת ועל רצונו להתמיד בהוראה. כיום, כאשר שלב הכניסה להוראה הורחב - שנת התמחות בהוראה ועוד שתי שנות ליווי למורה החדש - ניתן לומר שמערכת החינוך הכירה בחשיבותו של שלב זה בהתפתחותם המקצועית של מורים, ומיסדה אותו.

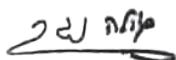
בפני המורה החדש עומדים אתגרים רבים, אישיים ומקצועיים. נוסף לידע ולמיומנויות הוראה בתחום התמחותו שרכש במוסד שהכשירו, עליו ללמוד לזהות בכוחות עצמו את התרבות הארגונית ואת שגרת החיים במוסד שאליו הגיע, ולהשתלב במרחב חדש זה. הפיכת הידע התאורטי שרכש לידע פרקטי שניתן ליישמו במציאות מורכבת יומיומית של הוראה דיפרנציאלית, של ניהול כיתה, של ניהול זמן ושל מגע עם קהלים שונים כתלמידים, הורים, עמיתים, בעלי תפקידים ועוד, הופכת למשימה כמעט בלתי אפשרית - שבכל זאת מתקיימת. שנת ההתמחות, שבה המורה החדש זוכה לתמיכה של מורה חונך, עמית מנוסה מבית הספר, מגדילה את סיכוייו להתמודד בהצלחה עם האתגרים המרובים ו"להיות מורה".

אנשי השדה שותפים כיום בליווי, בהדרכה ובהערכה של המורה המתמחה. ההתמחות יצרה תהליכים מערכתיים חדשים: שיתופיות בין גורמים שונים במערך החינוכי, בניית נהלים וכלים חדשים, הבניית תפקידים חדשים והכשרה לקראת מילויים. חקירת התהליכים המתרחשים בהתמחות, המשגתם ותיעודם מצמיחים תובנות חדשות שיש להן השלכות חשובות על מערכת הכשרת המורים, על התפתחותם המקצועית ועל מערכת החינוך כולה.

אסופת המאמרים שלפנינו, פרי מחקרם של אנשי הכשרה להוראה במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות, היא עדות לחשיבות הנושא ולחדשנות שבו. אמנם ההכרה בצורך בהתמחות בהוראה, בדומה להתמחות הנדרשת בפרופסיות אחרות, עלתה כבר בדוח ועדת עציוני בשנת 1979, אולם נדרשו שנים רבות עד למימושו של הרעיון.

לכל העוסקים במלאכה שלוחה ברכת המשך עשייה פורייה להעצמת המורים ומערכת החינוך.

גילה נגר



סמנכ"לית ומנהלת מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה

דבר מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה

מלאת עשור שנים להפעלת חובת ההתמחות בהוראה על כלל הבאים בשערי ההוראה של מערכת החינוך בישראל מחייבת חשיבה רפלקטיבית על התהליכים בשנת ההתמחות ועיון במחקרי חלוץ בנושא שנעשו עד כה. למידה על העשייה בשנת ההתמחות, על הקשיים של עובדי ההוראה המתחילים, על החונכות, על תהליכי התמיכה ותהליכי ההערכה, חשובה במיוחד לאור מתווה הפיתוח המקצועי במסגרת "אופק חדש", הנוגע לשלב הכניסה למקצוע. שלב זה כולל את שנת ההתמחות ואת השנתיים שלאחריה כשלוש שנים מובנות, שהן שלב הכניסה למקצוע (induction) בישראל. ההכרה בשלב הכניסה למקצוע כשלב מובחן בהתפתחות המקצועית יצרה דרכים רלוונטיות לפיתוח מקצועי ובהן ליווי אישי וסדנת עמיתים. אופי הכניסה למקצוע משפיע על עתידם של עובדי הוראה ועל המערכת כולה. מהספרות העוסקת בתחום עולה, כי שלב הכניסה למקצוע קובע במידה מכרעת את המשך החיים המקצועיים של עובד ההוראה, את נכונותו להתמדה, את תפיסת תפקידו ואת טיב הגיבוש של זהותו מקצועית. על כן, מתווה ראוי של התפתחות מקצועית וליווי ראוי מאפשרים כניסה טובה למערכת, מעצבים זהות מקצועית, מבנים מחויבות למקצוע וממעיטים נשירה של עובדי הוראה איכותיים.

הידע שנצבר באגף התמחות וכניסה להוראה בעקבות הפעלת ההתמחות חשף לפנינו ביתר עוצמה את מה שמתואר בהרחבה בספרות לגבי שלב הכניסה למקצוע. ההתמחות העלתה אל פני השטח את המורכבות של מקצוע ההוראה ובייחוד את המורכבות הנוגעת לבאים בשערי ההוראה. מחד גיסא - המשימה: הוראת תחומי הדעת, הבנת צורכי התלמידים, הנהגת הכיתה, ביצוע משימות הערכה, העבודה עם ההורים, הבנת בית הספר כארגון, השתתפות בקהילת עמיתים, הבנת העצמי של המורה, שימוש בחשיבה רפלקטיבית, מכוונות למחקר העשייה החינוכית ועוד. מאידך גיסא - הקשיים: חוסר הניסיון בהכרת תכניות הלימודים ודרכי הוראתן, בעיות משמעת ותחושת ניכור מצד תלמידים, חוסר מיומנות בביצוע תהליכי הערכה, ביקורתיות-יתר מצד הורים, פגמים בתהליכי החיברות בארגון, חוסר קולגיאליות בתרבות הבית ספרית, תחושת תסכול מהבחירה במקצוע וקשיים בהפרדת תחושת הפגיעות בין "אני" לבין "מקצועי". אף שבשלב הכניסה למקצוע ההוראה ראוי להפחית את עומס העבודה של המורה החדש לטובת למידה רפלקטיבית של העשייה ועיבוד הדיסוננס הקוגניטיבי שהמורים המתחילים מתמודדים עמו, בכל זאת עדיין רבים מהם

מקבלים דווקא את הכיתות הקשות ביותר, בשעות הקשות ביותר, בתנאי למידה קשים ביותר, תנאים שהוותיקים כבר אינם מוכנים לקבל.

אגף התמחות וכניסה להוראה יצר ומיסד תפקיד חדש במערכת החינוך: חונך. מדובר במורה חונך/גננת חונכת, שהם עמיתים מסגל ההוראה במערכת שבה מועסק המתמחה, שתפקידם לתמוך בו בשלב היקלטותו במערכת החינוך ולאפשר לו להתפתח מבחינה מקצועית באמצעות שיח חונכות שבועי רציף. מסקר שביעות רצון שנערך בקרב המתמחים בשנת 2008 עולה, כי השיח עם החונך משמעותי מאוד ומשפר את שיווי המשקל בין האמונות של המתמחה והחשיבה שלו על ההוראה לבין הניסיון בהוראה בפועל, הכישלונות והאתגרים בשנה הראשונה. החונכות השבועית האישית מותאמת לצורכי המתמחה, ונעה ממצב של פעילות פרו-אקטיבית בתחילה למצב של עמיתות ושל יחסי גומלין הדדיים מקצועיים בהמשך.

עם פרסום המתווה של "אופק חדש" גובש גם תפקיד המלווה של המורים החדשים בשנתיים שלאחר ההתמחות. עמיתות מקצועית היא משאב שאפשר להיסמך עליו כדי לתמוך ולחזק למידה של מורים מתחילים. בתכנון תכניות של קליטה נכונה ופיתוח מקצועי של מתמחים ומורים מתחילים חשוב להקדיש תשומת לב להכשרת חונכים ומלווים. לחונכות יש השפעה על התרבות הבית ספרית בקרב צוות המורים, מבחינת נכונותם להתייחס להעצמה הדדית של מורים חדשים וותיקים.

במהלך השנים נפתחו קורסים להכשרת חונכים, שכן החונכות למתמחים נתפסת כתפקיד חשוב בהתמקצעות של המורים ומחייבת הכשרה מיוחדת. "מורה טוב" הוא תנאי הכרחי אך לא מספיק כדי להיות "חונך טוב". לכן נדרשת הכשרה של ממש. בכל שנה נפתחים עשרות קורסים במכללות האקדמיות לחינוך ובאוניברסיטאות, המכשירים מאות חונכים לתפקיד משמעותי זה.

כמו כן נפתחו בכל המכללות האקדמיות לחינוך ובמחלקות להכשרת מורים באוניברסיטאות סדנאות שבועיות לאורך השנה למתמחים בהוראה. הסדנאות מיועדות להעצמת המתמחים באמצעות תמיכה של עמיתים, בליווי איש מקצוע. בסדנאות עולים קשיים, לבטים, תחושות, דילמות, ניסיונות והתמודדויות בשטח. הסדנה מאפשרת להתבונן במתרחש מפרספקטיבה של קבוצת עמיתים מזדהה ומשתתפת, המאפשרת למידה הדדית מניסיונם של אחרים. הסדנה מאפשרת למתמחים לעשות את החיבורים בין התאוריה לבין המעשה. הפניית תשומת הלב של מתמחים ושל מורים מתחילים לתאוריה ולמעשה, למרות היותם

לרוב מבוהלים ומתוסכלים מהמורכבויות ומהאתגרים שהמפגש הראשוני עם ההוראה מציב לפניהם, מתאפשרת כאשר הלמידה בסדנה מעוגנת בפרקטיקה, אך מאירה גם את הפרספקטיבה של המחקר מעבר לפרקטיקה המיידית. שילוב זה מאפשר דיון ויצירה של עקרונות כלליים, תאוריות והפשטות. פעילויות אלו דורשות שהמנחים יהיו לא רק מורים מנוסים בבתי ספר אלא גם בעלי ראייה של אנשי אקדמיה, היכולים לחלוק בידע ולאפשר שיח ותובנות, שאינם באים לידי ביטוי במערכת עצמה בשל הלחץ שהמורה נתון בו בזמן העבודה. לשם ההתמקצעות של המנחים נפתחו קורסים והשתלמויות של "הדרכה על הדרכה" למנחי הסדנאות עצמם, במכללות האקדמיות לחינוך ובאוניברסיטאות, ובקורס ארצי במכון מופ"ת. הסדנאות מבנות את הזהות המקצועית של המנחים ומסייעות בפיתוח היכולת הרפלקטיבית ככלי להתפתחות מקצועית לאורך כל החיים המקצועיים.

השיח הרפלקטיבי על עבודת ההוראה, המאפיין את השיח בסדנאות, בחונכות ובלייווי, הוא הכלי המרכזי להתפתחות בשלב הכניסה למקצוע. שיחה היא המכשיר המרכזי לשיתוף ברעיונות, בערכים, בדרכי הוראה ובניתוחם. באמצעות שיחות ביקורתיות יכולים מתמחים ומורים חדשים לפתח ולענן דרכים ללימוד על הוראה ועל למידה. סוג השיחה שמקדם למידה, שונה משיחות רגילות של מורים, הרוויות אנקדוטות אישיות ודעות, והנשלטות על ידי נורמות של נימוס וקונסנזוס. דיון מקצועי פירושו תיאורים עשירים של המעשה, תשומת לב לעדויות, ובחינה של פירושים חלופיים ושל אפשרויות שונות. כשמורים לומדים לשוחח על הוראה בדרכים ספציפיות ומובנות ושואלים שאלות קשות את עצמם ואחרים, הם יוצרים הבנות חדשות ובונים תרבות מקצועית חדשה. במשך הזמן הם מפתחים תחושה עמוקה יותר של עצמם כאינטלקטואלים מעשיים, כחברים התורמים למקצוע וכשותפים בשיפור ההוראה והלמידה.

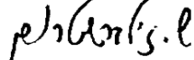
לצד תהליכי התמיכה בחונכות ובסדנאות פותחו כלי הערכה להערכת המתמחה בעבודתו, כלי הערכה מעצבים ומסכמים. את תפקיד המעריכים ממלאים הצוותים הבית ספריים בראשות מפקחים ומנהלים ובהשתתפות החונכים. הדיכטומיה בין תהליכי תמיכה לתהליכי הערכה מבטאת ראייה קצרת-טווח מבחינת הרצף הרחב להזדמנויות למידה למורים. מורים חדשים ומי שאחראים ללמידתם זקוקים לבסיס מוצק כדי לדעת מה הם עושים ואיך הם מתקדמים. זהו תפקיד ההערכה. הערכה ותמיכה מתמשכות נדרשות בתקופת ההתמחות בהוראה ולאחריה. אמנם תוצאות ההערכה הן גם כלי מיון - מי

שמקבל הערכה שלילית בתום תקופת ההתמחות אינו יכול להשתלב במערכת החינוך - אולם עיקר תפקידה של ההערכה הוא להציב סטנדרטים, להבנות תרבות הערכה ולהצמיח מורים איכותיים.

תהליכי ההתמחות מאופיינים בשותפויות: שותפות בין המוסדות הקולטים, בתי הספר וגני הילדים, לבין המוסדות המכשירים, מכללות אקדמיות לחינוך ואוניברסיטאות - הראשונים אחראים להעסקת המתמחה, לקליטתו, לחונכות ולהערכה, והאחרונים אחראים לסדנאות, להכשרת החונכים ולהכשרת המנחים; שותפות בין מטה משרד החינוך, אגף הכשרת עובדי הוראה, גף ההתמחות בהוראה, חברי ענף ההתמחות ובעלי תפקידים מהאגף הבכיר לכוח אדם בהוראה, לבין הנהלת מחוזות משרד החינוך, מפקחים כוללים ומקצועיים, מנהלים, חונכים ואנשי כוח אדם, ובראשם המפקחים הרפרטים במחוזות ובאגפי הגיל. השותפות מצמיחה חיבור הולם לטובת המתמחים ולטובת מערכת החינוך כולה.

בברכה,

שרה זילברשטרום



מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה

דבר העורכות

על התפתחות התהליך של התמחות בהוראה

בימים אלה עדיין לא הושלם תהליך החקיקה של "חוק עובדי ההוראה בישראל". חוק זה יחייב עמידה בהצלחה בדרישות שנת ההתמחות בהוראה כתנאי לקבלת רישיון לעיסוק בהוראה בכל מסגרות החינוך בישראל, ובכך יחזק את מעמדו של המורה כמקצוען. הרציונל של קיום שנת התמחות נובע מהתפיסה שתהליך ההבניה המקצועית כולל הכשרה אקדמית תאורטית ופרקטית בשדה. שלושה רכיבים עיקריים מאפשרים לממש רציונל זה: עבודה בתנאי אמת, כלומר בשכר; השתתפות בתהליכי תמיכה במסגרת קבוצתית ובליוי אישי; ועמידה בהליכי הערכה.

אחרי כעשור להפעלת מערך ההתמחות בהוראה בישראל הולכות ומתבררות סוגיות שונות הקשורות בה: מהם תנאי הקליטה המיטיביים בעבור המורה המתחיל? האם מן הראוי שהחונך יתמקד בתהליך התמיכה בלבד או שמא גם הערכת המתמחה היא באחריותו המקצועית? מה מקומם של בעלי תפקידים אחרים השותפים בהתמחות, כמו המנהל והמפקח? מחקרים, דיונים, פורומים למיניהם, כנסים מקצועיים וכדומה עוסקים בסוגיות אלו ואחרות.

שנת ההתמחות בעת הכניסה למקצוע ההוראה, מקורה בהמלצות ועדת עיצוני, ועדה ממלכתית שהוקמה עוד בשנת 1979 לבחינת מעמד המורה בישראל (דוח ועדת עיצוני, 1979: 8). עריכת שינויים בהכשרת המורים בכיוון של אקדמיזציה של כלל המורים והפיכת ההוראה לפרופסיה הייתה הבולטת שבהמלצות הוועדה, והיא כללה הצעה להחיל את שלב ההתמחות בהוראה כשלב הכרחי בכניסתו של עובד ההוראה למקצוע (הופמן ונידרלנד, 2010).

היישום בפועל של הצעה זו, שהייתה אז בגדר חזון, התחיל בראשית שנות התשעים, עם פיתוחה של התכנית "ליווי בקליטה" שיזם האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך. תכנית ניסוי זו (חוזר מנכ"ל נא/1, ספטמבר 1990) הייתה בגדר רשות ולא חובה, והתבססה על מערכת של תמיכה, ללא תהליך הערכה לצורך מיון. המחקר שעקב אחר התכנית "ליווי בקליטה" סיפק מידע רחב על אודות המורכבות הכרוכה בתהליכי הכניסה למקצוע של עובדי ההוראה (פלג, 1997), והיה התשתית למודל של התמחות בהוראה שהמאמרים בספר זה דנים בו. שילובו של המתמחה בעולם המקצועי תלוי לא רק בהכשרה התאורטית והמעשית שקיבל, אלא גם בתנאי קליטתו בשדה העבודה ובתמיכה שמעניקה לו המערכת שהוא מתפקד בה. על פי תפיסה זו, ההתמחות נועדה לשמש גשר

בין שתי המערכות, ובסיומה של התקופה מצויד המורה לא רק בתואר אקדמי ובתעודת הוראה, אלא גם ברישיון פורמלי לעסוק במקצוע. במילים אחרות, למקצוע ההוראה, בדומה למקצועות אחרים, שלושה מאפיינים: תואר אקדמי דיסציפלינרי, תעודת הוראה ורישיון לעיסוק בהוראה בתנאי שעמד בהצלחה בהליכי שנת ההתמחות (Loughran, 2009).

הפיכת החזון והאידאה למציאות הייתה כרוכה בהחדרת שינויים בכל הנוגע לדרכי קליטתו של המורה המתחיל. כצפוי, ובדומה למתרחש בעת תהליכי שינוי במערכות גדולות ומובנות, נלוו להחלת השינוי ביטויי התנגדות. עם המתנגדים נמנו הסטודנטים עצמם, שחויבו להתנסות בשנת התמחות שכללה גם תהליכי הערכה מעצבים ומסכמים. מפקחים במערכת התנגדו בשל העומס שהוטל עליהם בהערכת עובדי ההוראה החדשים. מנהלי בתי ספר הביעו ביקורת על כך שהוטלו עליהם משימות הכרוכות בקליטת המורים החדשים. במכללות האקדמיות לחינוך ובאוניברסיטאות היה צורך להיערך להקמת סדנאות תמיכה במתמחים ולקיומן בפועל וכן לפיתוחם של קורסים מיוחדים להכשרת חונכים למתמחים. על כן, במסגרת המהלך התקיימו שיחות עם סטודנטים, עם נציגי האגפים השונים במשרד החינוך, עם מפקחים במחוזות ועם מפקחים פרנטיים. בשיחות אלו נחשפו התנגדויות וחששות ונסללו דרכים לשיתופי פעולה.

כבר בשלבים הראשונים למימוש הרעיון הוקמה מערכת ארגונית שנועדה להבנות את היבטים היישומיים של ההתמחות בהוראה. ועדות מקצועיות שהוקמו לצורך הנושא עסקו בניסוח קווים מנחים ליישומה. בעת ובעונה אחת התנהל משא ומתן עם גופים שונים במערכת החינוך שהייתה להם זיקה להתמחות בהוראה: אגפי הגיל במשרד החינוך, המכללות האקדמיות לחינוך, המחלקות להכשרת מורים באוניברסיטאות, נציגי הסטודנטים וראשי הארגונים המקצועיים (מעפיל וחוב', 1999).

הטמעת תהליך ההתמחות הציבה אתגרים בפני המערכות הארגוניות הן בשדה החינוך הן במערך ההכשרה: הצורך לאזן בין השאיפה לשנות את המערכת לרצון לשמור על יציבותה; בין שמירה על היבטים מסורתיים לבין החדרת היבטים חדשניים. כך למשל נדרשו בתי הספר לאחריות ולמעורבות בהערכת המתמחה ולמינוי חונכים למתמחים בהוראה, ועל המוסדות האקדמיים היה להבנות תפקיד של מרכז שניהל את מערך ההתמחות בקרב כל הגורמים במוסד מהבחינה הארגונית ומהבחינה הפדגוגית. על מרכז ההתמחות היה למסד את תהליך ההתמחות הן בזיקה למערכת המוסדית שהוא עובד בה הן בזיקה לגורמים שונים במערכת החינוך.

לשם פיתוח תפקיד זה של מרכז ההתמחות וכדי ליישם את מודל ההתמחות הוקם במכון מופ"ת - בית הספר למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות - פורום למרכזי ההתמחות במכללות האקדמיות לחינוך ובאוניברסיטאות. פורום זה עוסק בהיבטים הפדגוגיים של ההתפתחות המקצועית בקרב המתמחים בהוראה, ברציונל של תכנית ההתמחות, בהגדרת התפקידים של מרכז התמחות בהוראה, בתפיסת התפקיד של מנחה סדנאות ההתמחות, במתווה התכנית של סדנת ההתמחות, ביחסי הגומלין בין המכללה לבתי הספר בזיקה להתמחות בהוראה, בדרכי הערכת המתמחה במהלך שנת ההתמחות ובנושאים רלוונטיים נוספים.

תהליך ההתמחות בהוראה כולל חובת ליווי על ידי חונך. בעקבות הצורך בהבניית תפקיד החונכות ובמימושו נפתחו במכללות האקדמיות לחינוך ובאוניברסיטאות קורסים להכשרת חונכים, ובמכון מופ"ת הוקם פורום למרכזי קורסים לחונכים. בקורסים אלה נלמדים ההיבטים המקצועיים-פדגוגיים של עבודת החונכות.

אגף התמחות וכניסה להוראה שבמשרד החינוך הוא האחראי לצד הארגוני והפדגוגי של תהליך ההתמחות: קביעת מדיניות, עיצוב נהלים, יצירת שיתוף פעולה עם גורמים שונים בשדה והטמעת התהליך במערכת החינוך. במרוצת השנים התרחבה הפעילות המשותפת של גף ההתמחות ושל המחוזות ואגפי הגיל השונים. התמנו מפקחים רפרנטים במחוזות ובאגפי הגיל, וכן מפקחות מחוזיות, ובמפגשים קבועים המתקיימים כל השנה נדונות דרכי ההפעלה וההטמעה של התכנית וכן ההשלכות וההשתמעויות של תהליכי היישום של שנת ההתמחות בהוראה.

במקביל לפיתוח האידאה והמבנה הארגוני של ההתמחות להוראה, מקיים האגף פעילויות פדגוגיות: ימי עיון לחונכים, תחרות סיפורים וכרזות למתמחים בהוראה ומחקרים המשקפים ידע שנצבר בתחום. המחקרים מתמקדים בהתמחות, בדפוסי עבודתו של עובד ההוראה החדש ובהתפתחות המקצועית של מורים. המחקרים הבולטים הם מחקרים המציגים את קשיי הכניסה למקצוע, ובכלל זה תחושות הניכור והבדידות של עובד ההוראה המתחיל, קשיים בעבודה עצמה וביכולת הניווט בכיתה והתמודדות עם בעיות משמעת ועם קשיים הנובעים משיבוץ עובד ההוראה המתחיל במסגרות הוראה מורכבות, כמו כיתות בעייתיות, עבודה בשעות לא נוחות, מערכת שעות מפוצלת והוראה בכיתות רבות.

תחום מחקר נוסף ממוקד בתהליכי חונכות ותמיכה במתמחים. ההתמקדות היא בעבודת החונך, במהות היחסים שבין המתמחים והחונכים, בהתפתחות

המקצועית של המתמחים, בקליטתם בעבודה ובתהליכים המתרחשים בסדנאות התמיכה במתמחים במוסדות האקדמיים.

מחקרים אחרים מייחדים את תשומת הלב להשפעה של התרבות הארגונית הקולטת על דפוסי עבודתו של עובד ההוראה המתחיל. נדונים בהם תפקידו והתנהגותו של מנהל המסגרת החינוכית והפיקוח והציפיות הארגוניות של עובד ההוראה המתחיל. ההתמקדות בחקר תהליכי ההערכה של עובד ההוראה החדש היא תחום עניין נוסף בחקר שנת ההתמחות והשלכותיה.

סקירת הספרות המקצועית הנוגעת לעובדי הוראה חדשים מעלה סוגות שונות של מחקרים: מחקרים המבוססים על נתונים כמותיים, מחקרים איכותניים המבוססים על מחקרי פעולה, ראיונות, תצפיות, ניתוח טקסטים רלוונטיים, בחינת אירועים ותהליכים קריטיים המתרחשים בשנת ההתמחות באמצעות תיעוד ושיח רפלקטיבי כתוב בידי המתמחים עצמם ושילוב בין הגישות.

על הספר

ספר זה נועד לתעד תהליכים המתרחשים בעת הכניסה למקצוע ההוראה ובה בעת לספק מידע רב על תהליכי העבודה של השותפים להתמחות בהוראה ובכללם החונכים, על המערכת הבית ספרית, על מנחי הסדנאות במוסדות המכשירים ועל עולמם המקצועי של המתמחים.

בספר שלושה שערים. השער הראשון, "התמחות בהוראה - נתיב להעצמת המקצוע", ממקד במקצוע ההוראה ובהתפתחות המקצועית החלה באמצעות ההתמחות בהוראה. המאמר הפותח, "היעדר ביקוש למקצוע ההוראה בישראל - ממשבר לאתגר", מאת פרופ' עמי וולנסקי, לשעבר סמנכ"ל לתכנון במשרד החינוך, מציג רקע כללי למצבו העכשווי של מקצוע ההוראה. במאמר נדונים ההיבטים התעסוקתיים של מקצוע ההוראה ברמת המקור. משבר הביקוש למקצוע ההוראה הוא תופעה כלל-עולמית, ובמאמר מוצעות דרכים להתמודדות עם המשבר הנוגע לבחירה של צעירים בהוראה כמקצוע ולארגון מורים מתחילים הבאים בשעריה. מאמר זה הוא אפוא נקודת המוצא לדיון בבחירה במקצוע ההוראה ובקושי המעוגן בה, ולהשפעתם הרבה של תהליכים המתרחשים בשנת ההתמחות על קביעת העמדה כלפי המקצוע ועל שיקולי הדעת המעורבים בהחלטה אם להישאר בו אם לאו.

מאמרו של פרופ' פאדיה נאסר-אבו אלהיג'א, פרופ' ברברה פרסקו וד"ר רבקה רייכנברג, "תהליך ההתמחות בהוראה - מבט כולל", מציג התבוננות כללית במצבם של מורים מתחילים. המחברות סוקרות תכניות התמחות למיניהן

ומתארות את מטרותיהן, את המבנה שלהן, את היקפן ואת האוכלוסיות שלהן הוא מיועד. המאמר מתאר מחקר הערכה מקיף ראשוני שנעשה בישראל, שבחן בכלים כמותיים ואיכותניים את יישומה של תכנית ההתמחות במערכת החינוך בישראל. הממצאים והדיון בהם נוגעים לכלל רכיבי תכנית ההתמחות: דרכי שיבוצם של המתמחים במערכת החינוך, הערכתם המקצועית בשלבים השונים, סדנאות ההתמחות, החונכים והכשרתם ועוד. המאמר מאפשר ללמוד על החדרת חידוש מקיף למערכת, והוא מעורר מחשבה על האתגרים הרבים שעדיין מצפים לאחראים על מערך ההתמחות.

בשער השני, "מסטודנט למתמחה, ממתמחה למורה - תהליכים בהתפתחות המקצועית", מוצגים חמישה מאמרים. המאמר הפותח הוא של ד"ר נורית דביר וד"ר אורנה שץ-אופנהיימר, "להתבונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות כפי שהוא משתקף בסיפוריהן", והוא מבוסס על סיפורי מורים מתמחים בהוראה במסגרת "תחרות סיפורים למורים מתחילים" (זילברשטרום ושץ-אופנהיימר, 2005; 2006; 2007; 2008). באמצעות ניתוח של שלושה סיפורים, המבוסס על הנחות של המחקר האיכותני, מבקשות כותבות המאמר ללמוד על הדרך שבה נבנית הזהות המקצועית. תהליך הבניית הזהות מלווה במתחים בין מצבים מדומיינים למציאות הממשית; בין פנטזיות על הזהות הרצויה בעיני המורה המתחיל לזהותו כפי שהיא מצטיירת בעיניו מן ההתמודדות היום-יומית שבה הוא נמצא ופועל; בין רגשות ויצרים המלווים את עבודתו לצורך בחשיבה רציונלית ועקיבה. התפתחות הזהות המקצועית היא אחד הנושאים ה"חמים" בחקר ההוראה כיום, והדיון בה שופך אור על הפרקטיקות הנדרשות ועל התפיסות, האמונות ודרכי החשיבה הפדגוגית והדידקטית של מורים חדשים.

מאמרו של ד"ר דיצה משכית וד"ר אלקה יפה, "מתמחים מעריכים את עצמם: מה שרואים משם, בהחלט רואים גם מכאן", מצביע על יכולתם של מתמחים להעריך את עצמם ואת עבודתם. המאמר מבוסס על ניתוח של עשרה יומנים רפלקטיביים אישיים שכתבו משתתפי סדנת התמחות מתוקשבת. חקר הידע הטמון ביומנים אלה מאפשר ללמוד על התהליכים האישיים והמקצועיים שחווים המתמחים במהלך שנת עבודתם הראשונה. קריאת היומנים וניתוחם הביאה את החוקרות למסקנה שהמתמחים מעריכים את עבודתם בזיקה לארבע קטגוריות של תחומי עניין: מיומנויות הוראה, ניהול הכיתה וניווט, השתלבות

בבית הספר ואחריות מקצועית. בעקבות ממצאים אלה גוברת ההבנה, שיש להמשיך ולפתח את יכולת ההערכה העצמית של המתמחים ככלי מעצב של התפתחותם המקצועית כמורים.

מאמרו של ד"ר שרגא פישרמן, "האוריינות הארגונית של המתמחה", ממוקד בממד הארגוני-מערכתי מנקודות המבט של המורה המתחיל ושל המנהל במהלך שנת ההתמחות. החוקר מצא כי כדי להיקלט בבית הספר, המורה המתחיל זקוק לאוריינות ארגונית, כלומר "לדעת לקרוא" את הנורמות ואת החוקים הארגוניים של בית הספר, את מבנה המרחב הפיזי שלו, את בעלי התפקידים שבו ועוד. מטרת המחקר הייתה לבחון שאלה זו לאור ההנחה, שבקליטה המקצועית של המורה בהוראה עצמה אין די, שכן לתנאים הסביבתיים הנלווים בארגון שעליו להשתלב בו יש השפעה על טיב כניסתו לעבודה ועל תפקודו. תחושת השייכות שלו לארגון והמודעות לקשר שבין כישוריו המקצועיים לבין התנאים שבהם הוא יכול לממש כישורים אלה, מסייעות למורה המתחיל להיקלט כהלכה.

בשער השלישי, "החונכות - נתיב כניסה למתמחים", נדון התפקיד החדש שהוכנס למערכת החינוך, תפקיד החונך. בשער זה ארבעה מאמרים. את השער פותח מאמרה של ד"ר אורנה שץ-אופנהיימר, "מתח, קונפליקטים ומורכבות בתפקיד החונכות", המבקש להציג את הרציונל התאורטי והמקצועי של תפיסת החונכות ושל הכשרת החונכים לתפקידם. התפיסה המקצועית של תפקיד החונכות, שהתפתחה במהלך השנים עם הפעלת ההתמחות, מלמדת שחונכות היא תפקיד מורכב ורווי קונפליקטים: מחד גיסא על החונך לתמוך במתמחה ומאידך גיסא עליו להעריכו הערכה מקצועית "אובייקטיבית". עליו לסייע בידיו לבנות את דרכו האוטונומית על אף העובדה שהמשך עבודתו תלוי בדעתו המקצועית. עליו להיות זמין בכל עת לסייע למתמחה, אך בה בעת לייצג תפקיד פורמלי הדורש בין השאר קביעת מפגשים מעוגנים בזמן ובמקום.

במאמר של ד"ר מירי ברק וד"ר ניצה ברנע, "חקר סיפורי מקרה בשיטת הג'קסו כאמצעי להבנת תפקידי חונך ומתמחה", משמשים סיפורי מתמחים כלי דידקטי ללמידה על התפקוד של המתמחים ושל החונכים. המאמר מתאר כיצד באמצעות למידה שיתופית בשיטת הג'קסו, שהיא דרך ליישום למידה שיתופית-חברתית, מעוררים הסיפורים את תפיסותיהם המקצועיות של המתמחים והחונכים שלהם. פעילות משותפת - ניתוח סיפורים של מתמחים ושל חונכים - חושפת שאלות מהותיות בדבר תפיסותיהם ומאפשרת דיון, חשיבה רפלקטיבית והבניה מקצועית של המתמחים ושל החונכים כאחד.

חובת ההתמחות מזמנת למתמחים הנחיה על ידי מורה שהוכשר לתפקיד החונכות. החונך, שהוא בדרך כלל עמית מבית הספר, מייצג באופן טבעי את התרבות ואת המורשת הבית ספרית. במאמרו של ד"ר אורלי מיכאל ואביבה אלקלעי, "תרומת החונכות למתמחה בעיני מתמחים מהמגזר היהודי ומהמגזר הbedouy: היבט רב-תרבותי", מוצגת השוואה בין סגנון ההנחיה של חונכים במגזר הbedouy לזה של חונכים במגזר היהודי, כפי שהוא נתפס על ידי המתמחים. מתפקיד החונכות נגזרו חמש קטגוריות שבאמצעותן בוחנות החוקרות את משמעות התפקיד: המסגרת הארגונית של החונכות, האקלים במפגש, התרומה המקצועית לתחושת ההתפתחות של המתמחה, מילוי תפקיד החונכות ושביעות הרצון הכללית של המתמחה ממנה. במאמר מובלטת השפעת ההיבט התרבותי על תהליכי החונכות.

המאמר החותם את הספר הוא של ד"ר אלה שובל וד"ר אילנה ארליך, "מאפייני מתמחים בהוראה בתחום החינוך הגופני: תפיסה עצמית ופרשנות של מורים חונכים לחינוך גופני", ובו המחברות פותחות צוהר אל עולמם של מורים מתמחים לחינוך גופני. במחקר מנתחים חונכים את התגובות של מתמחים לשאלונים פתוחים ולראיונות. הניתוח נעשה בשלושה ממדים: האישי, המקצועי והסביבתי. מן הממצאים עולה שהייחודיות המקצועית באה לידי ביטוי ברכיבים שונים המבטאים את התחום הפעלתני של המקצוע. הבנת רכיבים ייחודיים אלה על ידי החונכים מאפשרת לחזק דרכי תמיכה ייחודיות הנדרשות למורים המתחילים בחינוך הגופני.

המאמרים בספר זה בוחנים אפוא רכיבים מגוונים בהקשר של שנת ההתמחות בהוראה. הספר מציג שילוב בין התאוריה לבין המעשה החינוכי, שילוב שהוא ציון דרך בהטמעת התהליך המקצועי החינוכי, הפדגוגי והארגוני של הבאים בשערי ההוראה. הספר מביא את קול המתמחים ומאפשר הצצה לעולמם. הוא מעורר חשיבה נוספת ומחודשת על תהליכי ההכשרה של המתמחים ומעמיק את הידע בתחום זה.

ד"ר אורנה שץ-אופנהיימר

ד"ר דיצה משכית

שרה זילברשטרום

מקורות

- דוח ועדת עציוני (1979). דוח הוועדה לבדיקת מעמד המורה ומקצוע ההוראה. ירושלים: משרד החינוך.
- הופמן, ע' ונידרלנד, ד' (2010). דמות המורה בראי הכשרת המורים 1970-2006: מבט היסטורי. דפים, 49, 43-87.
- מעפיל, א', ארליך, א', ודמני, ר', וולף, נ', זוזובסקי, ר', כץ, פ', משכית, ד', ניב, נ', פלג, ש', צמחי, נ', רייכנברג, ר' ושמעוני, צ' (1999). ההתמחות בהוראה: עקרונות, קווים מנחים ודפוסי פעולה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- פלג, ר' (1997). שנה ראשונה בהוראה: בית-הספר ומנחים מלווים מורה מתחיל. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- שץ-אופנהיימר, א' וזילברשטרום, ש' (2005, 2006, 2007, 2008). החונכות למתמחים בהוראה - קווים מנחים לעבודת החונך. ירושלים: משרד החינוך.
- Loughran, J. (2009) Is teaching a discipline? Implication for teaching and teacher education. *Teacher and Teaching: Theory and practice*, 15(2), 189-203.

שער ראשון

התמחות בהוראה -
נתיב להעצמת המקצוע

היעדר ביקוש למקצוע ההוראה בישראל - ממשבר לאתגר

מגמות בין-לאומיות והשלכות לישראל

עמי וולנסקי

תקציר

בשנים האחרונות הולך ומחריף המשבר של היעדר ביקוש למקצוע ההוראה בישראל ובמקומות אחרים בעולם. המאמר מסרטט תמונה מורכבת של הבעיה בישראל, וממליץ על דפוסי הפעולה הנדרשים כדי לחולל את התפנית ההכרחית.¹ הוא מתמקד במשבר הביקוש למקצוע ההוראה בפרספקטיבה בין-לאומית, וממליץ על לימוד דרכי ההתמודדות של מדינות אחרות בסוגיה שעל הפרק. חיפוש פתרון שיסייע בשיפור תמונת הביקוש למקצוע, מחייב היערכות רב-תחומית, ארוכת טווח וחדשנית, אם אנו מבקשים להבטיח שמקצוע ההוראה לא יידחק לקרן זווית ויהיה בבחינת ברירת מחדל בבחירה המקצועית של צעירים בישראל. המאמר מצביע על כך שההסדרים הנוכחיים בין כל השותפים ובהם הממשלה, ארגוני המורים, המוסדות להשכלה גבוהה בכלל והמוסדות להכשרת מורים בפרט, אינם יכולים להיות סוף פסוק, וקובע כי יש להבטיח תכנית פעולה מורכבת עד למתן מענה לבעיה של היעדר הביקוש למקצוע.

לצד ניתוח מאפייני המשבר הבין-לאומי מעלה המאמר כיווני פעולה אחדים הרלוונטיים לישראל, ומבקש להציגם כאתגר בר-השגה. כיוונים אלה כוללים: תכניות תמיכה במורים מתחילים; קידום מעמד המורים באמצעות צעדים סמליים וגם מהותיים שאינם כרוכים בשכר; אימוץ נוסחת שכר למורים בהתאם לרמת הביקוש; בניית מערך תמריצים לעידוד בעלי הון תרבותי גבוה מקרב בוגרי המוסדות להשכלה גבוהה והכשרתם להוראה; הפעלת תכנית פיתוח לימודים

1 המאמר מבוסס על ניתוח מתמשך של מגמות ושינויים בביקוש למקצוע ההוראה. חלקים ממנו ראו אור בעבר במסמכים שהוגשו למשרד החינוך, למועצה להשכלה גבוהה ולקרן מנדל.

אישית לכל מורה בהתאמה לצרכיו המקצועיים כמקובל בשורה של מדינות; הגברת האוטונומיה המקצועית של המורה ושל בית הספר; הצערת המערכת באמצעות מתן אפשרות להקדמת גיל הפרישה בדומה למדיניות הנקוטה כיום במדינות אחרות. ביצוע מכלול אתגרי פעולה אלה עשוי לחולל שינוי במפת הביקוש להוראה במערכת החינוך של ישראל.

מגמות בין-לאומיות - כיווני פעולה בהתמודדות עם המשבר של היעדר ביקוש למקצוע ההוראה

מערכות חינוך בעולם מצויות היום בצומת דרכים בנושא החשוב להן מכול - דמות המורה. דור המורים שגויס בשנות השישים והשבעים, תקופת ההתרחבות הגדולה של החינוך ופועל יוצא של הרפורמות שלאחר מלחמת העולם השנייה, מסיים את שליחותו המקצועית ויוצא לגמלאות. מערכות החינוך מצויות בצומת דרכים של הכרעות לא רק משום הצורך בגיוס רחב היקף של מורים, אלא בעיקר משום המורכבות ההולכת וגדלה בעבודת החינוך בכיתה, שיוצרת ציפיות שונות מבעבר מדמותו של המורה ומדרכי ההוראה שלו.

גיל, ותק ואיכות המורים בארצות העולם

אחד הביטויים לשינוי הוא עלייה בגיל המורים הממוצע, כפי שמצביע דוח של מדינות האיחוד האירופי. כרבע מהמורים בחינוך היסודי הם מעל גיל 49, וכשליש מהמורים בחינוך העל-יסודי הם מעל גיל זה. במדינות אחדות, ובהן שוודיה, איטליה וגרמניה, יותר מ-40% מהמורים עברו את גיל 49 (ראו נספח 1). אך אלו כמובן אינם מלוא הקשיים שבפניהם ניצבות מערכות חינוך. מדינות האיחוד האירופי רואות בנושא זה אחד מיעדיהם הדחופים בתחום החינוך. הן מבקשות להתמודד עם המורכבות שלו באמצעות קביעת מדדי שיפור עד שנת 2015, ובכללם: אימוץ מדיניות שתיתן מענה לצורך בהצעת מערכת המורים; גיוס כמיליון מורים חדשים עד שנת 2015; והשקעה כספית ניכרת במטרה להעמיק ולהרחיב את התכניות לפיתוח המקצועי של מורים על מגוון היבטיו. מדוח מחקר של המדינות המתועשות (OECD) המתמקד בסוגיית המורים, שבו לקחו חלק 25 מדינות כולל ישראל, אנחנו לומדים על הדאגות העיקריות המטרידות את מערכות החינוך במדינות אלו (OECD, 2005):

- מחסור בולט במורים איכותיים בעיקר בתחומי לימוד חיוניים (high demand subject areas), על פי דיווח של חצי מהמדינות.²
- שיעור נמוך של מי שמוגדרים כ"מורים טובים" ושיעור נמוך של גברים במערכת.
- מעמדו ודמותו של המורה בעיני עצמו ובציבור.
- שכר המורה ההולך ופוחת באופן יחסי.
- חוסר ידע ומיומנויות של ראשי מערכות החינוך, הנדרשים כדי לספק את צורכי בית הספר ולמלא את הציפיות ממנו.
- היעדר קשר בין הכשרת המורים, התפתחות מקצועית של מורים וצורכי בית הספר.
- מחסור בתכניות תמיכה למורים מתחילים.

בתחום גיוס מורים חדשים, מיון, העסקת מורים וסביבת העבודה של המורה נמצאו במחקר הממצאים האלה:

- אין חלוקה הוגנת ושוויונית של מורים טובים לבתי ספר באזורים חלשים ולבתי ספר באזורים מבוססים יותר.
- לבתי ספר ניתנת סמכות מועטה מדי בכל הקשור לבחירת מורים על פי צורכיהם.
- ניכרת שחיקת מורים גבוהה בעיקר בקרב מורים חדשים.
- מורים מבטאים דאגה בשל עומס היתר המוטל עליהם ובשל סביבת העבודה הדלה שבה הם עובדים. למציאות זו הקרנה ישירה על שביעות הרצון ועל יעילות ההוראה.
- במרבית המדינות קיימים אמצעים מוגבלים לתגמול מורים ולהכרה בהישגיהם.
- התגובה לגבי מורים בלתי יעילים או בלתי מתפקדים היא מוגבלת ואטית.

הביקורת כלפי ציבור המורים אינה חדשה. בשנות השמונים הואשמו המורים בהישגיו הירודים של בית הספר כמוסד חינוכי בשל היעדר הכשרה מספקת (under trained), בגלל סטנדרטים נמוכים שהפגינו או בגלל היעדר מוטיבציה. טענות מסוג זה הופנו כלפי המורים גם בשנות התשעים (Cheng, Chow, & X).

2 נתוני המחקר נאספו ב-25 מדינות והן: אוסטרליה, אוסטריה, בלגיה, קנדה, צ'ילה, דנמרק, פינלנד, צרפת, גרמניה, יוון, הונגריה, אירלנד, ישראל, איטליה, יפן, קוריאה, מקסיקו, הולנד, נורווגיה, סלובקיה, ספרד, שוודיה, שווייץ, בריטניה וארצות הברית.

(Tsui, 2001; Cheng, Mok, & Tsui, 2001). הקריאה לרפורמה בהכשרת המורים הדהדה בארצות הברית ובמדינות רבות אחרות.³

בארצות הברית התמקדה הדרישה בהגדרת סטנדרטים לרישוי מורים (creating performance-based systems of teacher licensing); ביצירת מדרג של רישיונות הוראה; ביצירת זיקה בין הרישיונות השונים; בפיתוח מקצועי של מורים על בסיס ידע עדכני; בהתמחות למורים מתחילים; ביצירת תמריצים למורים טובים באזורים חלשים; ביצירת מסלולי קידום; ובמתן אפשרות לשילוב בעלי מקצועות אחרים בהוראה. תהליכים דומים לאלה שהתרחשו בצפון אמריקה היו לנחלת מערכות חינוך רבות.

משבר המורים אינו כמותי בלבד אלא גם איכותי. כיום מתגבשות תפיסות חדשות הנוגעות למקומו ולתפקידו של המורה. תפיסות אלו מובילות לגיבוש רעיוני של פרדיגמה חדשה בארגון החינוך, המחייבת את גיבושן של תפיסות הכשרה חדשות אשר ישרתו את יעדיה, כלהלן:

א. מעבר מתחומי ידע מסורתיים אל עבר לגיטימיות גוברת למגוון רחב של תחומי ידע ואף פיתוח של ידע בין-תחומי (לדוגמה תחום מדעי הסביבה, המשלב סוציולוגיה, גאוגרפיה, מדעי החיים ומשפט).

ב. לגיטימיות גוברת לפיתוח האישיות הכוללת של התלמיד (whole person development, Elliott & Morris, 2001), המובילה להכרה באינטליגנציות מרובות של היחיד ולפיתוח תחומי דעת קוגניטיביים ונון-קוגניטיביים (Gardner, 1993).

ג. עידוד פיתוח ידע הנגזר מחיי היום-יום של התלמיד ומההיבטים המעשיים של הידע שעמם הוא נפגש, ומתן משקל מועט יותר לידע מופשט ותאורטי (Alberta's Commission on Learning, 2004).

ד. עידוד רכישת ידע על ידי לימוד עצמי ופיתוחו ושכלולו של ידע זה באופן המאפשר המשך התפשטות הידע ויצירת ידע חדש (לדוגמה, תהליך יצירת הידע המתרחש באמצעות בלוגים או ויקיפדיה, המצליחים להיות מקור מידע ללא עורך ראשי וללא ארגון היררכי) (Cheng, 2005).

ה. ההכרה הגוברת כי המורה, בין יתר תפקידיו, הוא בבחינת מאפשר (facilitator) המכוון את גיבוש הידע של התלמיד ממקורות אחדים ותומך בו, ולא עוד מקור סמכות מרכזי ואחיד של ידע (Cheng, 1996; Cheng, 2001; Chow, & Tsui, 2001; Cheng, Mok, & Tsui, 2001).

קבוצה מבין חוקרים אלה סיכמה כך את ההשוואה בין הגישה המסורתית להוראה לבין הפרדיגמה החדשה המאפיינת את מגמות ראשית שנות האלפיים:

**לוח 1: השוואה בין תפקיד המורה ואופי ההוראה
בין הפרדיגמה הישנה לבין החדשה**

פרדיגמה חדשה	פרדיגמה ישנה
המורה מכוון ותומך בלמידה של התלמיד ובאיתור מקורות הידע שלו.	המורה הוא מקור הידע.
התכוונות למגוון אינטליגנציות.	מסוגלות חלקית וכשרות מוגבלת להוראה.
סגנון הוראה אינדיווידואלי.	סגנון ההוראה סטנדרטי.
תפקיד ההוראה לעורר סקרנות.	תפקיד ההוראה הוא להעביר ידע.
ההוראה היא תהליך המיועד ליזום, לעודד, לכוון ולתמוך בלמידה עצמית בת-קיימא, וגם בהגשמה עצמית של התלמיד.	ההוראה נשענת על העברה של ידע דיסציפלינרי, על אימון בו ועל חיברות.
הלמידה היא תהליך של הנאה לתלמיד ולמורה.	ההוראה מיועדת להביא את התלמידים לסטנדרט הנדרש במבחנים.
ההתמחות בהוראה היא תהליך הממשיך לאורך הקריירה.	הוראה היא תפקיד יישומי של העברת ידע.
ההוראה נשענת על מקורות רבים: מקומיים וגלובליים.	המורה הוא מקור הידע הבלעדי בתהליך הלמידה.
מתקיימים שיתופי פעולה בין מורים ברשת.	מתאפשרת עבודה אישית של כל יחיד.
הזדמנויות ומקורות ההוראה הן בלתי מוגבלות.	הזדמנויות ומקורות ההוראה הן מוגבלות.
למורים יש מבט מקומי ובין-לאומי.	למורים יש רק ניסיון בית ספרי.

מקור: Cheng, Mok, & Tsui, 2001

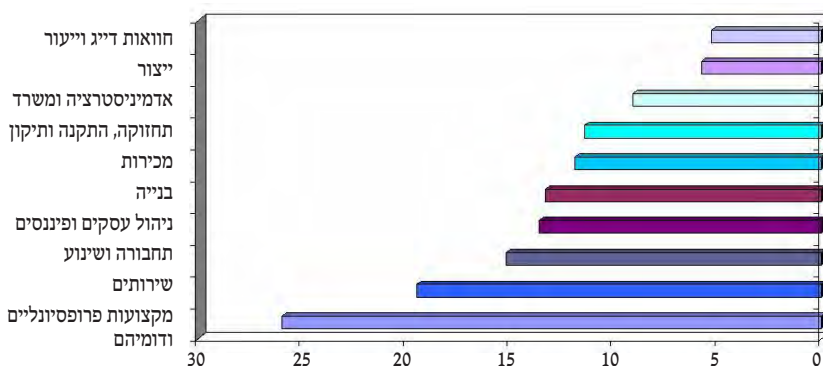
עלייתן של חלופות לתעסוקה בהוראה

מקצוע ההוראה מזמן לצעיר הבוחר במסלול קריירה זה מפגש מורכב. הצורך לעמוד מול צעירים בגיל ההתבגרות; השינויים בתרבות הילדים והנוער; קריאת התיגר המתמדת על כל סמכות, לרבות סמכות המורים; אי שביעות רצון קבועה

מהישגיהן של מערכות חינוך; העומס המתרחב על תפקיד המורה; השינויים במושג האחריות של המורה (accountability). שכר העבודה הנמוך של העוסקים במקצוע בהשוואה לתפקידים אחרים בחברה די בו כדי להסביר, ולו אף חלקית, את העובדה כי בחירה מקצועית זו חדלה להיות אטרקטיבית דיה בשורה של מדינות בעולם. לכלל נימוקים אלה המכבידים על הביקוש למקצוע נוסף משתנה כבד משקל, שהוא לבדו יכול להטות את הכף ולהשפיע על העדפת מקצועות אחרים על פני הוראה. עניין זה נעוץ בהתרחבות היצע התעסוקות בשוק העבודה שחלה בשני העשורים האחרונים.

לפני צעיר שסיים לימודים גבוהים עומד כיום היצע של שוק עבודה מגוון ועשיר יותר השונה מהותית משוק העבודה המסורתי שהתבסס על חקלאות, תעשייה, שירותים ציבוריים וחינוך. החל משנות התשעים חלה עלייה ניכרת במספר המועסקים בתעשיות שירותים, כגון תחומי הכספים, הביטוח, נכסי דלא ניידי, שירותים אישיים, בילוי שעות הפנאי ותרבות, תיירות, ממשל, תחבורה, מכירות, טכנולוגיית המידע והתקשורת (המרכז הבינתחומי, 2003). התגברות תהליכי הגלובליזציה והתפתחות מערכות המידע החישו את המעבר בין הסקטורים במדינות העולם המתועש, וחזקו את הדרישה לבעלי השכלה אקדמית, כפי שניתן לראות בתרשים 1:

תרשים 1: אחוז השינוי במספר המועסקים לפי קבוצת המקצועות העיקריים לשנים 2000-2010



מקור: המרכז הבינתחומי לניתוח ותחזית טכנולוגית, 2003, כיווני השכלה ולמידה משמעותיים בעידן של שינוי מבנה התעסוקה במשק לקידום תעסוקה לכל, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 31

משובצים בבתי ספר על פי צרכים מקומיים או על פי צורכי המדינה. קידום של המורים מבוסס על הישגים אישיים יותר מאשר על התפקיד הפורמלי שהם ממלאים. השכר למורים מתחילים הוא בדרך כלל נמוך, אך יש מסלול ברור לתגמול גבוה יותר, והפנסיה גבוהה באופן יחסי. צרפת, יפן, קוריאה וספרד הן דוגמה מוצלחת יחסית למודל פעולה זה. על פיו, מרבית המדינות אינן מצויות בקשיים בגיוס מורים, ואף מסתמן בהן עודף ביקוש להוראה מצד בעלי הכשרה מתאימה למול מספר משרות ההוראה הפנויות (OECD, 2005: 11).

אמנם אין קושי באיוש משרות על פי פרדיגמת ההוראה הישנה, אך כאשר מדובר בפרדיגמת ההוראה החדשה, שלפיה המורה אינו עוד מקור ידע בלעדי אלא עושרו התרבותי ורקעו ההשכלתי מאפשרים לו לכוון את תלמידיו למקורות ידע בעידן של ידע פתוח לכול, מתברר כי קיים קושי לא רק בגיוס מורים, אלא גם בקריטריונים שלפיהם נבחרים המורים. כפי שעולה מעיון במשפט הבא: "תנאי הקבלה לא תמיד מדגישים את היכולות ואת הכישורים הדרושים לצורך הוראה יעילה" (OECD, 2005: 11). היבט אחר מעלה ביקורת כלפי תופעת הקביעות בעבודה וכלפי היעדר תמריצים של בית הספר להגיב לצרכים משתנים של סביבתו, כפי שעולה מהדברים האלה: "למורים חסרים תמריצים משמעותיים כדי להמשיך ולהתפתח לאחר שהם משיגים קביעות, והדגש החזק המושם בנהלים מגביל את היכולת ואת התמריצים של בית הספר להגיב לצרכים המקומיים המגוונים" (OECD, 2005: 11).

הביקורת אמנם מתמקדת בירידה במוטיבציה אצל מורים בעיקר עם קבלת הקביעות בעבודה, אך היא מיוחסת גם לחוסר הוודאות אצל צעירים מאחר שהם בוחרים במקצוע ההוראה בשלב מוקדם של חייהם המקצועיים. ההחלטה על נתיב מקצועי כבר בשלב מוקדם תורמת להסבר השיעור הגבוה של נשירה מהמקצוע של צעירים סמוך מאוד לתום הלימודים. כדי להגביר את הוודאות בבחירת המקצוע ולחזק את זיקתם של המורים למקצוע נוטות כיום מערכות חינוך לאמץ מדיניות גמישה יותר הכוללת גיוון באופני העסקה של מורים; חיצוק מעמדם האוטונומי על ידי העברת סמכויות רחבות יותר לבתי הספר; עידוד מעורבות הורים בקבלת החלטות; ועידוד מוסדות חינוך לפעולה הדוקה יותר בזיקה לצורכי קהילת התלמידים, המורים והקהילה בהגדרתה הרחבה.

הגישה השנייה, זו הרואה בהוראה תפקיד או עמדה (position-based), נוטה להתמקד במיון מועמדים בהתאמה מרבית לתפקיד שהם אמורים למלא גם אם

הדבר כרוך בגיוסם מתחומי השכלה או הכשרה שאינם הוראה. אחת המשמעויות של גישה זו היא ביזור סמכויות למיון מועמדים והעברת המיון אל בתי הספר או לרשות המקומית. קנדה, שוודיה, שווייץ ובריטניה הן דוגמאות לגישה זו כלפי גיוס מורים כדי להתאימם באופן ההולם את צורכי מוסדות החינוך. הצורך העיקרי קשור לגיוס מורים בתחומי הוראת המתמטיקה, המדעים וטכנולוגיית המידע והתקשורת (ICT). לעתים בהיעדר גרעין של מורים מנוסים במקצועות הללו, בעיקר בטווח הגילים 30-40, נעשים מאמצים לגייס מורים שלא בהכרח צמחו בשדה החינוך. חולשתה של השיטה נעוצה בנטייה לתחלופה מהירה של מורים, בעיקר באזורים חלשים, מאחר שגיוס סוג זה של מורים נעשה לעתים במשרות חלקיות ולעתים בהסכמים קצרי טווח, שכן בית הספר קולט מורים בהתאמה לצרכי הייחודיים. התוצאה של מגמה זו היא גידול בשונות בשכר המורים וכן הצורך בהגברת המיומנות של המנהלים לבחור ממלאי תפקיד מתאימים להוראה ולזהות את צורכי ההכשרה שלהם. אחדות בשכר קיימת באותם תחומי הוראה שהביקוש למשרות עולה בהם על ההיצע. אך באותם תחומי הוראה שקיים בהם מחסור במורים, השונות בשכר גדלה. הדבר בולט בייחוד באזורים חלשים הנהנים מתקציבי יתר, משום הגידול בהיקף המימון הציבורי הנדרש עם הגידול במספר המורים (OECD, 2005).

על אף ההבדלים בין מקצוע ההוראה כקריירה למקצוע ההוראה כתפקיד, זמני או קבוע, הולכת ומתגבשת מגמה לשלב בין שתי הגישות, כפי שעולה מדוחות המחקר. לפיכך המדיניות המסתמנת היא כדלהלן:

א. דגש על מעבר מכמות לאיכות - תפיסת האיכות נובעת מהכרה גוברת כי מקצוע ההוראה הוא מקצוע תובעני במיוחד. לפיכך מושם דגש גובר בהתפתחות מקצועית בלתי פוסקת, הרלוונטית לצורכיהם של היחיד ושל המוסד החינוכי שבו הוא פועל. כמו כן הועמקה ההכרה כי יש לתגמל איכויות ייחודיות של הוראה כולל מתן תמריצים למורים המגדירים ציפיות גבוהות לתלמידיהם וחותרים להגשמתן.

ב. העמקת הקשר בין פרופיל המורה לצורכי בית הספר - ראוי כי הכשירות המקצועית של המורה תתפתח בעקבות אופי ההוראה המשתנה והצרכים החדשים של התלמידים. מקצוע ההוראה זקוק להעמקת הידע במיומנות הקשורות לתחום ההוראה ולהתאמה גוברת של המיומנויות הפדגוגיות של המורים לעבודה בכיתות שבהן, בין היתר, רמת השונות בין יכולות התלמידים גבוהה.

ג. **פיתוח מקצועי של מורה לאורך הקריירה** - משמעות הדבר פיתוח גישה של למידה במשך כל הקריירה המקצועית. משאבים רבים מושקעים על ידי המדינות לפיתוח המורה בשנות עבודתו הראשונות וליצירת תמריצים להמשך התפתחותו המקצועית. כיום מקובלת הגישה שיש להשקיע במורה לא באמצעות תמריץ חד-פעמי אלא כתשתית תקציבית קבועה ויציבה, שתכליתה לקדם את הרעיון שהתפתחות מקצועית לכול היא מחויבותה של המדינה כתהליך מתמשך (on going process).

ד. **הפיכת הכשרת המורים לגמישה יותר** - בחלק מהמדינות צעירים אמורים להחליט להשתלב במקצוע ההוראה בשלב המוקדם של רכישת השכלתם העל-תיכונית או הגבוהה. גישה זו נתפסת כיום כ"נועלת" אותם במסלול קריירה ספציפי, למרות הסבירות לכך שהעניין המקצועי המוקדם שלהם בהוראה ישתנה. במצב זה מוצאים את עצמם אלה שבחרו במקצוע ההוראה במעין "קפסולה סגורה", שאינה מותירה אלא חלופות מקצועיות מוגבלות באמצע הקריירה שלהם. מבנה ארגוני זה אף מותיר מרחב מוגבל מאוד לבעלי מקצועות אחרים להשתלב במקצוע ההוראה, ובפרט למי שמבקשים להתנסות בקריירה חדשה ומספקת יותר - עבודה חינוכית עם ילדים ועם צעירים. מערכת גמישה נתפסת כמאפשרת מסלולי גישה לעבודה מקצועית בחינוך בקרב טווח רחב יותר של אנשים, מקצועות, התנסויות, גילים ומניעים.

ה. **מעבר להוראה במציאות של ידע פתוח ומגוון** - המגמה המסתמנת היא של יצירת דפוסי הוראה ההופכים את המורה ממקור ידע סמכותי ואחיד לכול, למי שמכוון את התלמיד אל מקורות ידע, מסייע לו באיתור ידע רלוונטי ורב-תחומי, בפיתוח ידע חדש וכן בגיבוש ובחידוש ידע בתהליכים שבהם התלמיד הוא יוצר פעיל. במצב זה המורים מעורבים בתהליכים ונחשפים לידע חדש באופן ההופך את ההוראה ואת הלמידה לחווייתית יותר לשניהם - למורה ולתלמיד.

ו. **הרחבת סמכויות הניהול של בתי הספר** - ממצאי מחקר מחזקים את המגמה של האצלת סמכויות רחבות יותר אל בתי הספר בכל הקשור לפיתוח מנהיגות צוות, לסמכויות בבחירת מורים, לניהול יעדי בית הספר, לבקרת הישגים, לניהול תקציב בית הספר ועוד.

סקירת המגמות הבין-לאומיות ובעיקר זו של משבר הביקוש מצביעה על מודעות עמוקה למורכבות המשבר ולמגוון האמצעים הנדרשים להתמודדות

עמו. באירופה, לדוגמה, הוגדרה משימה לגיוס מיליון מורים חדשים בתוך שבע השנים הקרובות. ניתוח מגמות אלה מעלה את השאלה בדבר מערכת החינוך בישראל - היכן היא עומדת ומהם הצעדים העשויים לקדם את הביקוש להוראה בה, כפי שיידון בהמשך.

משבר הביקוש להוראה בישראל

אף כי המשבר בביקוש להוראה הוא תופעה בין-לאומית, נראה כי בישראל חומרתו מורכבת יותר ועמוקה מזו העולה מסקירת הנעשה במדינות מפותחות אחרות. הצד הדומה בין הנעשה בישראל לבין המציאות הבין-לאומית הוא כי גם בישראל התפתחו חלופות תעסוקתיות למקצוע ההוראה, חלופות שנראו לצעירים אטרקטיביות בהרבה מאשר השתלבות במערכת החינוך. בין מקצועות אלה ניתן למנות את התפתחות שוק הכספים, הביטוח, התיירות, בילוי שעות הפנאי, שירותים פרה-רפואיים ורפואה משלימה, וכן תעשיית ה-ICT, שהיקפה בישראל גדל בהתמדה והיא מהווה כיום כ-20% מהייצוא לעומת 13% במדינות המתועשות. אך ייחודו של המשבר בישראל כרוך בהיבטים נוספים. הראשון שבהם הוא ביקורת מצטברת על דמות המורה, כפי שהיא באה לידי ביטוי במאמרים ובראיונות שהמחנך בישראל מצטייר בהם כ"מורה כושל". אמירות בוטות אחדות של מנהיגי ציבור כלפי המורים העמיקו את תיוגה של קבוצה זו כחברה הישראלית, ותרמו להפחתה בביקוש למקצוע.

גורם נוסף הוא שכרם הרעוע של המורים. זה הלך ונדחק עד למצב שבו מורים נדרשו להשלמת הכנסה כדי להגיע לשכר מינימום בהתאם לחוק, או לעבודה נוספת לצד עבודתם המקצועית בכיתות. למשבר גרם גם הצמצום המצטבר של שעות לימוד (כ-14% בממוצע) במהלך השנים האחרונות, אשר הגביר במישרין את העומס על המורים. הביקורת הציבורית הגוברת על מעמדה של ישראל במבחנים הבין-לאומיים תרמה אף היא להפיכת המורה לשק חבטות ולסופג העיקרי של הביקורת על הישגיה של מערכת החינוך. אין תמה אפוא כי מעמדו הציבורי והמקצועי של המורה איננו אבן שואבת ומקור השראה לצעירי ישראל כיום.

על הירידה החריפה בביקוש ללימודי הוראה ניתן ללמוד מהיקף ההרשמות בתשס"ז ל-27 המכללות האקדמיות לחינוך, המופיע בלוח 2.

לוח 2: הרשמות סטודנטים לשנה א' למסלולי בתי הספר היסודי במכללות לחינוך, תשס"ז

התמחות	חינוך ממלכתי	חינוך ממלכתי דתי	חינוך ערבי
היסטוריה	0	0	0
יהדות	13	22	0
מקרא/תנ"ך	7	119	0
תושב"ע	0	20	0
לשון עברית	4	0	0
ספרות עברית	4	0	1
גאוגרפיה	0	0	0
לימודי ארץ ישראל	0	0	1
אנגלית	45	3	35
ערבית	0	0	50
טבע	45	4	0
מתמטיקה	87	50	33

מקור: משרד החינוך, תשס"ז

הביקוש הדל להוראת מקצועות הליבה, שהם המרכיב המרכזי והעיקרי של תכנית הלימודים הרשמית על פי חוק חינוך ממלכתי התשי"ג-1953, עומד בניגוד לביקוש להוראת תחומים אחרים. לעומת זאת הלך וגבר הביקוש ללימודי חינוך מיוחד, ייעוץ חינוכי, הוראה בחינוך הקדם-יסודי וחינוך גופני. אין מחלוקת בנוגע לחיוניותם של מקצועות אלה למעשה החינוכי, אך על אף חשיבותם הם אינם בגדר מענה לצרכים הנדרשים להוראה של ליבת מקצועות הלימוד. ניתן לומר על כך, כי חל גידול בביקוש להוראה בתחומים שאינם מחייבים התייבשות למול שגרת ההוראה והלמידה בכיתה, והעדפה של מקצועות חינוך שהם אמנם חיוניים,⁴ אך אינם מחייבים התמודדות עם המורכבות של הוראה בכיתה רגילה. ואכן, האגף להכשרה והשתלמות במשרד החינוך מציין כי "ההכשרה להוראה במסלולי ההכשרה השונים אינה תואמת את צורכי המערכת" (משרד החינוך, תשס"ז, שקף 17).

קידום הביקוש למקצוע ההוראה יכול להיעשות ביותר מערוץ פעולה אחד. יש מדיניות המכריזות ברבים כי מקצוע ההוראה מועדף על ידן, ולפיכך הן מעלות את רף השכר כדי לעודד את הביקוש לתחום זה (שווייץ, לוקסמבורג, יפן, סינגפור,

4 מקצועות אלה מוגדרים על ידי משרד החינוך כמקצועות "תומכי הוראה".

פינלנד ומדינות אחדות בארצות הברית ובקנדה) (ראו נספח 2). יש המוסיפות לשכר הטבות כגון דיור (סינגפור); יש המאפשרות התפתחות מקצועית בארצות אחרות (יפן, קנדה); יש המעודדות התפתחות מקצועית של מורים לאורך הקריירה (אירלנד, קנדה, יפן); ויש המגבירות את הדרישות מהכשרת המורים (פינלנד, שוודיה, קנדה).⁵ מרבית המדינות מאמצות גישה רבת-תחומית או רבת-מערכתית במטרה לשפר את איכות ההון האנושי העוסק בהוראה ובחינוך. מכאן שאנו מצויים בעידן שבו הולכת וגדלה במדינות רבות ההוצאה הלאומית לחינוך.

גיל, ותק והשכלת מורים בישראל

מספרם הכולל של המורים בבתי ספר בישראל בשנת 2005 היה 125,200, מהם 62,000 מורים בחינוך היסודי ו-63,200 מורים בחינוך העל-יסודי. אחד האינדיקטורים למידת רעננותה של מערכת חינוך הוא הגיל החציוני של המורים. מנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה אנחנו לומדים כי בשנת 2005 עמד הגיל החציוני של המורים בחינוך היסודי על 40 שנה במגזר העברי ועל 34 שנים במגזר הערבי. הגיל החציוני של המורים בחינוך העל-יסודי עמד על 45 שנים במגזר העברי ועל 37 שנים במגזר הערבי. בשנים 1991-2005 עלה הגיל החציוני של המורים בחינוך העברי בשנתיים (חינוך יסודי), ובארבע שנים בחינוך העל-יסודי. בתקופה המקבילה פחת הגיל החציוני של המורים בחינוך הערבי בשנתיים בחינוך היסודי וגדל בחמש שנים בחינוך העל-יסודי.⁶

אינדיקטור חשוב נוסף שנוטים לייחס לו חשיבות הוא שיעור המורים שעברו את גיל ה-50. כך לדוגמה אנחנו מוצאים כי שיעור המורים הצעירים, עד גיל 29, קטן בשנים 1991-2005 בכל שלבי החינוך של החינוך העברי. לעומת זאת, שיעור המורים שמעל גיל 50 עלה בהדרגה בעיקר במגזר העברי, כפי שניתן לראות בתרשים 3.

5 ראו אתרי מערכות חינוך במדינות שונות:

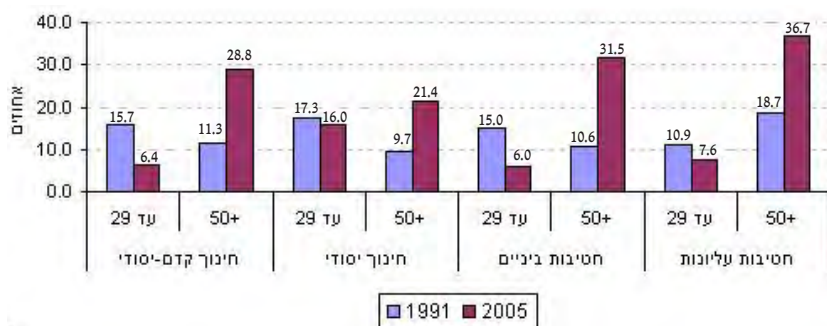
פינלנד - Information strategy for education - Education system of Finland and research 2000-2004 - Implementation Plan: pp. 8-12.

שוודיה - <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/> - Teacher Growth, www. Education.gov.ab.ca/pol-plan/prlregs/215/asp Supervision and Evaluation

קנדה, אלברטה: <http://www.exploratorium.edu/ifi>

6 בשנה אחת בלבד בחטיבות הביניים של המגזר הערבי.

תרשים 3: כוחות ההוראה במגזר העברי, לפי שלב חינוך וקבוצות גיל נבחרות (2005, 1991)



מקור: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2006

התרשים מלמד כי בשנים 2005-1991 חלה ירידה מתונה בשיעור המורים הצעירים, עד גיל 29, בחינוך היסודי; ירידה חדה בשיעור המורים הצעירים בחטיבות הביניים, מ-15% ל-6%; וירידה בחטיבה העליונה מ-10.9% ל-7.6%. בהתאמה, עלה באופן בולט שיעור המורים שעברו את גיל ה-50. שיעור זה עומד בשנת 2005 על 36.7%, ואילו בשנת 1991 היה שיעורם 18.7%. שיעור זה של מורים מעל גיל 50 הכפיל את עצמו במשך 15 שנה. נתונים אלה דומים בישראל לנתונים המסתמנים במדינות האיחוד האירופי, כפי שעולה מהסקירה הבין-לאומית, וניתן אפוא לומר כי מגמת ההזדקנות של מקצוע ההוראה היא מגמה עולמית. מגמה מקוטבת מסתמנת בחינוך הערבי כפי שעולה מתרשים 4:

תרשים 4: כוחות ההוראה במגזר הערבי, לפי שלב חינוך וקבוצות גיל נבחרות (2005, 1991)

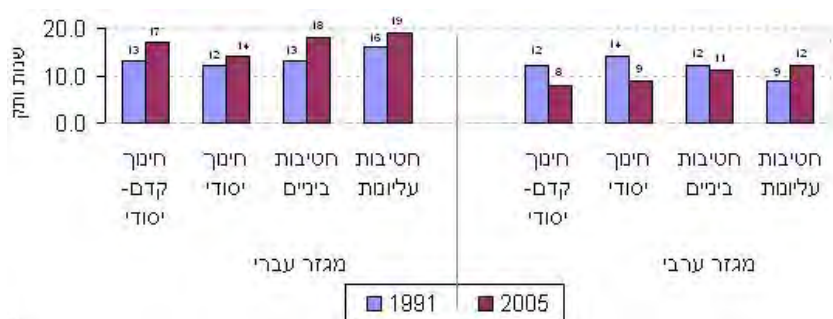


מקור: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2006

בצד העובדה שבשנים 1991-2005 הוכפל שיעורם של המורים שעברו את גיל ה-50 בשלושת שלבי החינוך במגזר הערבי, חל גידול בשיעור המורים הצעירים בחינוך היסודי. שיעורם של אלה בחטיבת הביניים נותר כמעט ללא שינוי, בעוד שיעורם של המורים הצעירים בחטיבות העליונות הצטמצם בשליש בערך (מ-30.7% בשנת 1991 ל-21% בשנת 2005).

חציון שנות הוותק של המורים בחינוך אף הוא אינדיקטור למגמות שינוי במערכת. ניתן לראות את מגמות השינוי הללו בתרשים 5.

תרשים 5: חציון שנות ותק כוחות ההוראה, לפי מגזר ושלב חינוך (1991, 2005)



מקור: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2006

הוותק החציוני בחינוך העברי בשנת 2005 הוא 14 שנה בחינוך היסודי וכ-18 שנה בחינוך העל-יסודי. לעומת זאת, בחינוך הערבי הוותק הוא 9 שנים בחינוך היסודי ו-11 בחינוך העל-יסודי.

שיעור המורים בעלי תארים אקדמיים בשנת 2005 דומה בשני המגזרים. בחינוך הערבי הוא 64% בחינוך היסודי, 88% בחטיבות הביניים וכ-82% בחטיבות העליונות. בחינוך הערבי שיעור זה הוא 60% בחינוך היסודי, 80% בחטיבות הביניים ו-82% בחטיבות העליונות. שיעור המורים שפרשו לצמיתות מן המערכת מדי שנה בשנים 1991-2005 היה 7,000 בממוצע, שהם כ-6% מהמורים. לנתון זה יש להוסיף כ-3,000 מורים שעזבו זמנית את ההוראה בעיקר בעקבות יציאה לשבתון.

נתונים אלה אינם אלא מידע כמותי, שעל אף חשיבותו לתכנון המדיניות, כשלעצמו אין לו משמעות בנוגע ליצירת יתרונות איכותיים. כותרת העבודה

הנוכחית מעלה את השאלה בהקשר האיכותי - כיצד לקדם את הביקוש למקצוע ההוראה בישראל? ציבור המורים בישראל הוא משכיל. רובם המכריע של המורים הם בעלי השכלה אקדמית. כמו כן, למורים ותק מקצועי של 10 עד 18 שנים. עוד ניתן לראות ששיעור המבוגרים בהם, מעל גיל 50, דומה לזה שבמדינות האיחוד האירופי. אם כן, מהם כיווני הפעולה העשויים להגביר את הביקוש למקצוע? ההצעות שיועלו בהמשך יעסקו במכלול ההיבטים העשויים לענות על השאלה.

דיון: ממשבר לאתגר במערכת החינוך של ישראל

מורכבות המשבר בישראל וההתמודדות עם האתגר הכרוך בהגברת הביקוש להוראה מחייבות אימוץ גישה רב-תחומית. משמעות הדבר היא נקיטת צעדי מדיניות המקיפים סדרה בסיסית של תחומי פעולה הכרוכים אלה באלה והמשלימים אלה את אלה. עם תחומים אלה נמנים הצורך להביא לכך שהפונים להוראה יהיו בעלי הון תרבותי הבא מהרבעון העליון של הצעירים בישראל, ובפועל בעלי הכישרונות הבולטים מתוכם; להבטיח את חיזוק הסטטוס המקצועי והציבורי של המורה באמצעות שורה של אמצעים פשוטים בני-הישג; לעודד התפתחות מקצועית מתמדת של כלל המורים (life long learning); להגדיר מחדש דרכי פעולה הכרחיים לשם שילוב מורים חדשים; להכין את המורים לקראת שינוי פרדיגמת ההוראה כמתחייב מהעידן שבו הידע פתוח ונגיש לכול. נבחן אפוא אפשרויות אחדות הרלוונטיות למערכת החינוך בישראל.

שינוי פרדיגמת ההכשרה - לקראת גיוס בעלי הון תרבותי גבוה להוראה

דגש הולך ומתעצם ניכר במדיניות הגיוס של מורים איכותיים, שמשמעותו העיקרית איתור מועמדים מקרב אלה שהונם התרבותי והאינטלקטואלי עשיר יותר. עניין זה מתעצם בישראל בין היתר משום שבשנים האחרונות קטן מספר הפונים להכשרה בהוראה ארבע-שנתית, אך גבר מאוד הביקוש מצד בעלי תואר אקדמי בעיקר של גילאי 40 ומעלה המבקשים להסב את מקצועם להוראה בתכנית לימודים במכללות לחינוך הנמשכת שנת לימודים אחת. במאמר זה מתואר מצב פרדוקסלי של חסר ניכר בביקוש למקצועות הליבה, לעומת עודף ביקוש למקצועות לימוד חינוכיים "תומכי הוראה", שבהם היקף ההכשרה עולה על צורכי המערכת. לפיכך, מקבלי ההחלטות עומדים מול שתי דילמות עיקריות: האחת, כיצד לאזן את הביקוש להוראה בהתאם למשקלם של המקצועות השונים

על פי תכנית הלימודים הרשמית; והשנייה, כיצד לגייס יותר מורים בעלי כישורים אקדמיים גבוהים והון תרבותי ואינטלקטואלי גבוה. הנתונים המצביעים על היעדר ביקוש להוראה, ובעיקר להוראת מקצועות הליבה, מחייבים חיפוש דרך לשינוי הפרדיגמה של הכשרת המורים המסורתית. השינוי המוצע הוא לאפשר לבעלי הרבעון העליון מקרב הסטודנטים המתקבלים ללימודים, מכל הפקולטות, ובאוניברסיטאות תחילה, שהם העשירון העליון של הכישוריות בישראל בכל שכבת גיל נתונה, הכשרה להוראה לאחר תום התואר הראשון. מודל הפעולה יכול להיות מסלול ישיר המאפשר לימודי תואר שני בחינוך המכשיר להוראה או מסלול שלאחר תום התואר הראשון במתווה המקנה תעודת הוראה. משום שהמסלול המוצע הוא לבעלי הכישורים הגבוהים, הוא גם יאפשר קיצור משך הלימודים כמקובל כיום בתכניות המיועדות למצטיינים. תכנית כזאת מחייבת מערך תמריצים אם מבקשים להביא לכך שהמשתתפים גם ישתלבו בהוראה לאחר תום חובת הלימודים. מערך תמריצים מסוג זה עשוי להתברר כבעל עלויות מימון הנמוכות בהרבה מעלות הכשרת מורה כיום. כך לדוגמה, אם מבין כ-33,000 בוגרים בתשס"ד שקיבלו תואר ראשון בכל המוסדות להשכלה גבוהה בישראל (באוניברסיטאות - 18,000; במכללות - 15,000), יופנה התמריץ האמור לכחצי בלבד מהרבעון העליון (שמינית מהמסיימים), הרי מדובר בהכשרה פוטנציאלית של כ-4,000 צעירים בולטים בהישגיהם ובהפנייתם להוראה. נתיב מדיניות זה לא עמד למבחן עד כה, ואם ייבחר ויתבצע, הוא עשוי לתרום לשינוי מעמדו הציבורי של המורה, לשמש תמריץ רב-עוצמה לאיכות ההוראה ובאופן פרדוקסלי, גם להפחית את עלות המימון של הכשרת המורים.

קידום המעמד החברתי והמקצועי של מורים

סטטוס חברתי וסטטוס מקצועי נבנים בין היתר באמצעות אינטראקציה סימבולית. האפשרויות הקיימות לאינטראקציה זו מגוונות ועשירות. סטטוס חברתי ומקצועי אינו כרוך רק בשכר. הוא כולל סדרה של מרכיבים המבטאים הערכה חברתית גבוהה כלפי יחיד או כלפי קבוצה. סמלי סטטוס הם לעתים בעלי חשיבות שנות ערך לזו של מרכיב שכר העבודה הישיר ואף גבוהה ממנה. הדבר נכון שבעתיים כשמדובר במאמצים לקידום מעמדו המידרדר של מקצוע ההוראה. מערכת החינוך של פינלנד מתהדרת בכך שהמורים שלה באים מבין הרבעון העליון של בעלי היכולת האינטלקטואלית בחברה; בסינגפור מציעים לעובד

חינוך דירת מגורים, וראש הממשלה שם מייחד בנאומיו דברים בזכות המורשת הלאומית הנשענת על דמות המורה ועל הישגיו; ביפן הוצהר על מקצוע ההוראה כעל מקצוע מועדף וננקטה שורה של צעדים, כולל העדפת שכר, כדי להבטיח כי יהיה ביקוש גבוה לכל משרת הוראה פנויה. דוגמאות אלה הן ביטוי מצומצם למגוון רחב של אפשרויות פעולה לבניית סטטוס גבוה למקצוע ההוראה.

בישראל ציבור המורים ועמו הציבור כולו מייחלים לשיקום מעמדו הרעוע של מקצוע ההוראה, בעיקר לאחר תקופה ממושכת של מאבקים מרים בין הממשלות לארגוני המורים. לשם כך מוצע לבחון אימוץ סדרה של פעולות. נמנה אחדות מהן.

פרסים. האקדמיה יודעת להעניק פרסים יקרי ערך למדענים בשורותיה הזוכים למעמד לאומי או בין-לאומי גבוה. פרס דן דוד הניתן אחת לשנה מזכה במיליון דולר אנשים שהגיעו למצוינות בהישגיהם. יוקרה רבה מתלווה לפרס אמ"ת (אמנות, מדע, תרבות), לפרס ישראל ולפרסים רבים נוספים המקנים מעמד לבולטים בתרומתם בעיקר לעולם המדע והמחקר. סכומי העתק המלווים הענקת פרסים אחדים תורמים להאדרת המעמד החברתי והמקצועי של הזוכים בהם. עובדי חברות הייטק מקבלים לעתים דיווידנדים המעשירים את חשבונם במיליוני שקלים. ובחינוך? אף שקיימת הכרה בהישגים של בתי ספר ושל יחידים באמצעות פרסים, שהם בעלי משמעות לזוכים בהם ולסביבתם, אלה נותרים כצל חיזור בהשוואה להכרה בתחומים שהחברה רוצה ביקרם.

דיוור. צה"ל הקים יחידה המעודדת קצינים צעירים להתגייס לשירות קבע באמצעות תכניות סיוע לדיוור, בעיקר בבתים צמודי קרקע ביישובים מבוקשים וירוקים. הטבה זו לא רק נתפסת כסמל סטטוס ראוי, אלא גם מוזילה הלכה למעשה את יוקר המחיה לצעיר המחפש את דרכו בעולם העבודה, על ידי הנחה של 20% עד 30% בקניית בית מגורים עם "גג אדום". לכאורה גם מערכת החינוך מעניקה תמריצי דיוור למי שמבקשים לשמש מורים בעיירות פיתוח, אך הטבה זו זניחה מבחינה כלכלית גרידא, בהשוואה להטבה המוענקת לקצינים צעירים. אין לטעות, צה"ל אינו בונה במקום קבלנים; הקצינים הם שמשלמים את מלוא עלות הבנייה. אך היערכות הצבא תורמת להקטנת מחירי הקרקע, התכנון, הניהול והפיקוח על אתרי הבנייה. האם מה שצה"ל כמערכת ציבורית יודע לעשות - מערכת החינוך כמערכת ציבורית אינה יכולה לעשות כדי לעודד את גיוסם של צעירים לשורותיה?

מעמד המורים בתקשורת. המאזין לרדיו והצופה בטלוויזיה נפגש עם ידוענים ועם "יפים ויפות" כמגישי תכניות וכמראיינים. החינוך, לעומת זאת, נתפס כתחום שבו שולטות האפרוריות והבינוניות. יופיים של מפעלים חינוכיים בעלי ערך והישג זוכה לחשיפה דלה עד כאב. היצירה החינוכית על גווניה וענפיה רחוקה מהעין הציבורית וטובעת בביקורת המתמשכת על מערכת החינוך. אף שבידי משרד החינוך עצמו שני ערוצי טלוויזיה, משקלו של הנרטיב החינוכי המאדיר את מקצוע ההוראה לצד הדגשת מורכבותו הגוברת, נפקד ממנה כמעט לחלוטין. בעידן ה"רייטינג" הכול-יכול ההוראה היא נושא שממעטים להתהדר בו. סיפורם של אנשי חינוך ומפעלים האישי או המוסדי לקידום הישגי יחידים, או מאבקים לקידום צעירים הבאים משכבות המצוקה של ישראל⁷, אינו בבחינת נרטיב שהוא שלד פעולה בולט בעבודת התקשורת. אף כי דמויות מופת רבות מכהנות בתפקידי שדה רבים, יאנוש קורצ'אק נותר כאתוס של עבר, בעוד דמויות מופת דומות לו הפועלות כיום בקרבנו, נותרות בצל. האתוס הישראלי הותיר את ציבור המורים מדמם בשדה המערכה בלא להאיר באופן שיטתי ומכוון את הישגיו. במילים אחרות, אפילו צעדים פשוטים בעיקרם, נטולי משמעות תקציבית, עשויים לסייע ביצירת סמלי סטטוס אחרים למעמדם הירוד של המורים.

גיבוש מהלכים מצטברים ומתמידים הכוללים חלוקת פרסים בדומה לפרסי דוד לעשרה מורים בולטים בהישגיהם בשנה, כמפעל פילנתרופי או מתקציב משרד החינוך,⁸ מתן תמריצי דיור מפתים לצעירים המבקשים להצטרף למעגל המורים, חשיפה תקשורתית מתמדת של סיפוריהם של אנשי חינוך, הסבת הטלוויזיה החינוכית למכשיר התורם להעלאת קרנן של יצירות חינוכיות, עידוד מורים להתפתחות מקצועית קבועה הן בארץ והן מחוצה לה, כמקובל ביפן או במדינות אחדות בקנדה - כל אלה, בהצטברם יחד, עשויים להיות חלק מיצירת אינטראקציה סימבולית חדשה בין דמות המורה למעמדו בחברה הישראלית. היבטים אלה אינם תלויים בהסכמי שכר, ואין להם בהכרח השלכות רוחב על המשק. אלו הן החלטות בעלות משקל עצום, אשר המנהיגות החינוכית המרכזית יכולה ללא כל קושי לקבל על עצמה במסגרת מאמציה ורצונה לקדם את מעמד המורה.

7 אנשי חינוך משרתים גם רבע מאוכלוסיית הילדים בישראל, החיים מתחת לקו העוני.

8 התקציב למתן פרסים בהיקף של עשרה מיליון שקלים בשנה הוא כשליש פרומיל מתקציב המשרד (אחד חלקי שלושת אלפים).

שכר המורים. ועדת עציוני, אשר הגישה את הדוח שלה לממשלה בשנת 1979, המליצה כי שכר המורה האקדמאי המתחיל יעמוד על השכר הממוצע במשק. ראש הממשלה דאז, מנחם בגין, אימץ במלואו את המלצות הוועדה, ובעקבות זאת נאלץ שר האוצר בממשלתו, יגאל הורוביץ, להתפטר מחברותו בממשלה. ארגוני המורים העדיפו הסדר אחר על פני תוספות השכר למורים מתחילים כפי שהמליצה הוועדה. ואכן תוספות השכר שניתנו אז לכלל המורים נשחקו עד מהרה. אילו היה סעיף זה מיושם וכמוהו עקרון השכר הממוצע במשק למורה מתחיל, קרוב לוודאי כי הביקוש למקצוע ההוראה היה גבוה באופן ניכר מזה שבעשור האחרון. משבר המורים לא יגיע לידי פתרון ללא התאמת מרכיבי השכר לרמת הביקוש למקצוע. העלאת שכר שאינה תלויה בשינוי עקומת הביקוש עלולה להתגלות כעמידה במקום בכל הקשור להתמודדות עם המשבר המתואר. לשם כך יש צורך במדידה שיטתית ורלוונטית של רמת הביקוש. התבוננות באסטרטגיות פעולה במדינות אחדות מלמדת כי בשנות התשעים, לדוגמה, קבעה מערכת החינוך של יפן כי עדכון רמת השכר ייקבע על פי מדידה קבועה של רמת הביקוש למקצוע ההוראה. כאשר ירדה רמה זו מן ההגדרה המוסכמת - הועלה השכר (וולנסקי, 2001). פינלנד מעודדת פנייה למקצוע ההוראה באמצעות שמירה על רמת שכר גבוהה בהשוואה לתחומי תעסוקה אחרים במשק. רק 10%-12% מהנרשמים למוסדות להכשרת מורים מתקבלים אליהם, והם מאופיינים כבעלי יכולות אקדמיות גבוהות וכבעלי הון תרבותי גבוה, וגם זאת, בתנאי שהם בעלי תואר שני בהוראה או בתחום הדיסציפלינרי שהם מבקשים להורות (קולדוול, 2006). קוריאה, אוסטרליה, הולנד, נורווגיה וניו זילנד ביקשו להתמודד עם שינויים במבנה התעסוקה במשקים הלאומיים שלהם ועם זאת לשמור על רמת שכר תחרותית למקצוע ההוראה (OECD, 2004). לכן, מוצע כאן לחזור אל נוסחת ועדת עציוני משנת 1979 שאימצה הממשלה דאז, ולחלופין לקבוע נוסחה שמשמעותה כי שכר המורים ישמש מכשיר להגברת הביקוש למקצוע ההוראה.

פיתוח מקצועי של מורים לאורך קריירה

התסיסה הנוכחית בעולם בתחום הצמיחה וההתחדשות המקצועית של מורים אינה מקרית. ברבות מהארצות המתועשות הולכת וגוברת ההכרה בצורך למעבר הדרגתי לשיטות הוראה המדגישות היבטים אלה: יכולת ללמידה עצמית, פתרון בעיות בין-תחומיות ועידוד לחשיבה לא-סטנדרטית, הכוונת התלמיד על ידי המורה למקורות ידע, דרכי הוראה העושות שימוש גובר בטכנולוגיית מידע

ותקשורת, למידה חווייתית המעוררת את סקרנות התלמיד, עידוד ופיתוח של חשיבה, ביקורת והערכה עצמית. כל אלה נתפסים כיום כמיומנויות חיוניות, שיש להדגישן בתהליכי ההוראה והלמידה.

בה במידה הולכת וגוברת התודעה במדינות שונות, ובהן קנדה, סינגפור, הונג-קונג, קוריאה, יפן ואוסטרליה, כי שינוי שיטות ההוראה בכיוון שתואר מתחייב עוד בשלבי החינוך המוקדם. בסיס ההנחה הוא, שאחת ממטרותיה המרכזיות של מערכת החינוך היא להכין את הצעירים לשוק העבודה המשתנה במהירות רבה. השינוי התודעתי במערכות החינוך מתבטא גם בהכרה הגוברת כי צבירת ידע והשכלה היא תהליך הנמשך לכל אורך הקריירה התעסוקתית של האדם, בעיקר לנוכח הופעתם המתמדת של תחומי ידע חדשים בשוק העבודה והיעלמותם של אחרים. עובד המסיים את לימודיו לתואר אקדמי, ואפילו לתואר שלישי, עלול להימצא לא רלוונטי לשוק העבודה אם לא ישקוד על תהליכי למידה והכשרה. משמעותו של היבט זה היא כי תהליך הלימוד אינו מסתיים לעולם, וכי הולכת ומיטשטשת ההבחנה בין הלומד במסגרת לימודים פורמליים בבית הספר או באוניברסיטה ללומד במסגרת מקום עבודתו. כל אדם המבקש להיות רלוונטי לחברה ולשוק העבודה המשתנה נדרש ללמוד ולהתעדכן במשך כל מעגלי חייו המקצועיים, בלי קשר למקומו ולתפקידו. למקצוע ההוראה עניין זה נוגע שבעתיים.

הפיתוח המקצועי של מורים איננו נושא חדש במערכת החינוך. החידוש הוא במרכזיות שזוכה לה התפיסה של למידה לאורך הקריירה (lifelong learning) ברחבי העולם בכל העיסוקים המקצועיים. לפיכך ההשקעה בתחום זה הולכת וגוברת מצד כל השותפים - ממשלות, רשויות מקומיות, בתי ספר ומורים. מגמות השינוי העיקריות בתחום, עד אמצע העשור הראשון של המאה ה-21, מסוכמות בקצרה להלן (וולנסקי ומלמד, 2006):

1. ביצוע רפורמות הממוקדות בשיפור הלמידה ובכללן רפורמות הממוקדות בפיתוח המקצועי של מורים, מסוף שנות התשעים;
2. הקצאת תוספות תקציב משמעותיות לקידום הרפורמות;
3. פיתוח מקצועי כחלק בלתי נפרד מהצורך בהגדרת סטנדרטים לבתי ספר;
4. בחלק מן המדינות, תפיסה שונה ומשמעות חדשה של המושג "סטנדרד" (standard), שבמהלך שנות התשעים נתפס באופן דומה במדינות רבות;
5. בעקבות השינוי שעבר המושג "סטנדרד" באותן המדינות - שינויים בכלי המדידה וההערכה הסטנדרטיים;

6. הקרנה של שינויים אלה בין השאר על תפיסת הפיתוח המקצועי של מורים;
7. בכל המדינות הפיתוח המקצועי של מורים נתפס כחלק מן התפיסה הרחבה של למידה לאורך הקריירה, ברמה הלאומית;
8. הקרנה ישירה של התפתחות טכנולוגיות המידע והתקשורת על דרכי ההוראה בכיתה;
9. פיתוח מקצועי של מורים כחלק בלתי נפרד של התפתחות טכנולוגיות המידע והתקשורת. תנאי מוקדם להתפתחות השימוש של טכנולוגיות אלה בתהליכי ההוראה והלמידה הוא מאמץ של המורים לרכוש את הידע ואת המיומנויות הנחוצים כדי שיוכלו להשתמש בטכנולוגיות הללו וליישמן בחינוך;
10. ברוב המדינות אימוץ קווי מדיניות דומים של יישום תכניות לפיתוח מורים: גמישות פעולה, גמישות במסגרות הלמידה, גמישות במשך הלמידה ובמעבר מתכנית לתכנית, ותכנון צרכים המוגדר בעיקר על ידי מקבלי השירות - בתי הספר והמורים.

מערכת החינוך של ישראל שוקדת כל שנותיה על מתן תמריצים לפיתוח מקצועי של מורים. משרד החינוך מעמיד כ-4,000 ימים להדרכת מורים (שווה ערך ל-660 משרות מלאות), מרכזים פדגוגיים, מרכזי מורים (פסג"ה), קרנות השתלמות, השתלמויות יזומות על ידי רשתות חינוך, רשויות מקומיות, מחוזות ומטה משרד החינוך. כל אלה יוצרים היצע מגוון של מערך השתלמויות למורים.

כאן מן הראוי לציין, כי במדינות מתועשות ובהן קנדה, יפן, אירלנד ואוסטרליה ההתמקדות אינה בתשומה המערכתית אלא בתפוקה האישית, דהיינו בשיעור המורים שקיימת בעבורם תכנית פיתוח מקצועית אישית. ממשלת אלברטה אישרה בשנת 2005 המלצות של ועדה ציבורית ובהן בין היתר המלצה על בניית תכנית פיתוח מקצועי אישית לכל מורה, שתהיה הן שנתית והן רב-שנתית (Alberta's Commission on Learning, 2004). ממשלת יפן מקדישה אמצעים רבים לקידום יעד זה, וכך גם מחוז קנברה באוסטרליה. לפיכך מוצע לבחון בישראל עקרונות חדשים לפיתוח מקצועי של מורים.

בישראל מקצה הממשלה, כחלק מהסכמי העבודה, תקציבים נכבדים לקרנות ההשתלמות של המורים. היקפן של הקרנות הוא כיום יותר משמונה מיליארד שקל. ואולם, מאחר שקרן ההשתלמות נתפסת כחלק מתנאי העבודה, השימוש בכספים שנצברו בה נתון לשיקולו האישי של העובד, ואינו מותנה בפיתוח

המקצועי שלו באופן מתואם עם צורכי בית הספר שבו הוא מועסק. למוסד החינוכי אין כיום כל חלק בקביעה, ולו שולית, של נושאי ההשתלמות של היחיד ובהתייחסות לרלוונטיות שלהם לתכניות קצרות-טווח או ארוכות-טווח של בית הספר. בפועל, מנהל בית ספר אינו נדרש להמליץ על תחום לימודים כלשהו שבוחר העובד, ואינו נדרש לאשרו; זוהי בחירה בלעדית של הפרט.

כאמור, המגמה המסתמנת כיום במערכות חינוך בעולם היא מיקוד המאמץ בפיתוח מקצועי של מורים בהתאם לשלב המקצועי שהם מצויים בו. כך לדוגמה, מחוז קנברה קבע בתכנית העבודה שלו הגברת המיומנות המקצועית של כל מורה בשימוש בטכנולוגיית המידע והתקשורת. מדינת אלברטה מעודדת שבתון של מורים במדינות אחרות לשם הרחבת הפרספקטיבה המקצועית שלהם. ביפן מוצבים מורים בשנותיהם הראשונות לעבודה בתעשייה המתקדמת למשך כחודשיים על מנת להכיר את סביבת העבודה שבה יתנהלו חייו של בוגר מערכת החינוך. במדינה זו גם קיים מערך מקיף של השתלמות של 5,000 מורים בשנה, שמתקיימת במדינות אחרות, שנועד לעודד את התפתחות ההון האנושי בדרך של הכרת תרבויות אחרות ושפות זרות. אירלנד קבעה בתכנית עבודתה לשנים 2003-2005 הדגשה רבה יותר על פיתוחם המקצועי של מורים במגוון תכניות. באנגליה נקבע על פי חוק כי כל המורים חייבים להעריך את שיטת ההוראה שלהם ואת תכניות הפעולה שלהם ולהשתתף בתכנית לפיתוח מקצועי (Continuing Professional Development – CPD), שבה הסמכות לארגון הלימודים במהלך העבודה (In-Service Training – INSET) נתונה לשיקול דעתו של מנהל בית הספר, בדרך כלל בעצה אחת עם הוועד המנהל ועם הרשות המקומית. כך כל בית ספר מחליט על כיווני ההתפתחות המקצועית של עובדיו. דוגמאות אלה מצביעות על המשקל המתרחב של בניית תכניות אישיות לפיתוח מקצועי לכל מורה לאורך הקריירה שלו באמצעות מגוון רחב של תכניות פעולה. ראיה נוספת למגמת ההשקעה בפיתוח המקצועי של המורים היא העובדה שסעיף תקציבי זה גדל בחלק ניכר של מערכות החינוך במדינות המתועשות כתוצאה מקביעת סטנדרטים חדשים בתחום זה, כמותיים ואיכותיים. ארצות הברית, לדוגמה, הרחיבה את התקציבים הפדרליים והמקומיים עם חקיקת חוק מיוחד בשנת 2001, הנקרא No Child Left Behind. היחידה לפיתוח מקצועי של מערכת החינוך באירלנד הוקמה בשנת 1994 (In-Career Development,) ומאז גדל תקציבה בהתמדה, עד שבשנת 2005 הוא עמד על כ-25 מיליון ליש"ט (כ-200 מיליון שקל). באיסלנד נקבע כי אחוז אחד מהשכר מיועד לפיתוח

מקצועי של מורים. הפיתוח המקצועי של המורים בנוורוגיה מעוגן בחוק חינוך משנת 1998 ובחוק האוניברסיטאות והמכללות משנת 1995 למהלכים אלה משמעותיות תקציביות המגדילות את ההוצאה בתחום זה.

שדרוג מערך הפיתוח המקצועי של המורים בישראל מחייב אימוץ של שלוש אסטרטגיות פעולה מרכזיות: (1) בניית תכנית פיתוח מקצועי אישי לכל מורה בישראל המדגישה את פיתוחו של המורה המתחיל, (2) גיוון שירותי הפיתוח המקצועי תוך הישענות על מגוון רחב של תחומי דעת רלוונטיים, (3) עיצוב תכנית ההשתלמות האישית על בסיס צורכי היחיד בשילוב צורכי המוסד החינוכי שאיש החינוך פועל בו.

העצמת האוטונומיה המקצועית של המורה

בשני העשורים האחרונים אנו עדים לעליית מעמדן של תאוריות העוסקות במוטיבציה בעבודה. לחלקן יש השפעה ניכרת גם על דרכי הארגון של מערכות חינוך. עבודות מחקר בתחום בתי הספר האפקטיביים, שהחלו עוד בשנות השמונים, ואלו שבאו בעקבותיהן, שעסקו בבתי ספר בניהול עצמי, העלו כי מידת המעורבות בתהליכי קבלת ההחלטות ודרכי ארגון העבודה בבית הספר משפיעות הן על רמת ההזדהות והמחויבות של צוות המורים ליעדי בית הספר והן על רמת המחויבות להן. בעקבות זאת גם עולה שביעות רצונו של המורה מעבודתו (ויליאמס, 2003; סרג'ובאני, 2002; Beare, Caldwell, & Millican, 1989; Caldwell & Spinks, 1993, 1998; Cheng, 1996; Cuttance, 1985). כיום ידוע כי בית ספר הוא ארגון מורכב, שבמהלך יום חינוך אחד מתקבלות ומתבצעות בו החלטות רבות הנוגעות ליחידים ולקבוצות, לכיתות, לשכבות ולבית הספר כקהילה שלמה - עד כי אי אפשר עוד לפעול בו במסגרת מודל הפעולה המסורתי המדרגי של מנהיגות חינוכית. כדי להבטיח את הקשר בין החלטות לבין ביצוען חייבים מטרות המוסד החינוכי, ערכיו הארגוניים ואופני ביצועם להיות נחלת כל קהילת המורים שבו. שיתופו של עובד החינוך בגיבוש הערכים החינוכיים שמהם נגזרות מטרות הפעולה של בתי הספר מעצים את הזדהותו, ולפיכך גוברת גם מחויבותו לביצוען. אימוץ מדיניות המעודדת מעורבות רבה בתהליכי קבלת ההחלטות תרם לצמצום הפערים בין מטרות לבין הגשמתן בארגונים מורכבים.

לפיכך מוצע, כי מערכת החינוך הישראלית תרחיב ותעמיק את האוטונומיה הפדגוגית והניהולית של בתי הספר מהחינוך היסודי ועד תום החינוך העל-יסודי,

בדומה למגמות פעולה שהחלו בראשית שנות השבעים אך נעצרו בראשית שנות האלפיים. שנות השבעים והשמונים הביאו עמן את רעיון האוטונומיה הפדגוגית, ושנות התשעים את השילוב שבין אוטונומיה פדגוגית לבין אוטונומיה מינהלית (וולנסקי, 1999, 2005). מהלך זה, שכאמור הופסק בראשית שנות האלפיים, נמנה עם המגמות הנסקרות בהרחבה בספרות המחקרית כתורמות לחיזוק מעמד המורה, יכולתו המקצועית, מחויבותו לערכי הארגון שהוא פועל בו ולשיפור הישגים של בתי ספר. בישראל, השלמת רפורמה זו, הרחוקה עדיין ממיצוי, נמנית עם האתגרים הרובצים לפתחה של מערכת החינוך.

תמיכה בהצעות מערכת ההוראה

השוואות בין-לאומיות בין הגיל החציוני של מורים בישראל לבין זה של מורים בעולם מצביעות על מגמה דומה. גיל המורים עולה בהתמדה. מצב זה נוגד את ההכרה כי תכניות הלימודים החדשות, המבקשות לשלב למידה במערכות מידע פתוחות באמצעות טכנולוגיית המידע והתקשורת, הולמת מורים צעירים יותר מאשר מורים ותיקים. לפיכך מוצע לאמץ את המגמה הבין-לאומית המסתמנת ולהציע את גיל המורים באמצעות תכנית מערכתית שתאפשר פרישה מוקדמת לגמלאות של מורים המעוניינים בכך. בהצעת המערכת אין לראות הטבה אישית למורים: גברה ההכרה כי מורים בגיל הפרישה הפורמלי (נשים בגיל 62 וגברים בגיל 66) מתקשים להתמודד עם המורכבות הנגזרת מהמקצוע, כך שאין לראות בפרישה גחמה אישית או הטבת יתר למורים.

הצורך להטמיע את טכנולוגיית המידע והתקשורת בהוראה, תרבות הנוער ההולכת ונעשית תוססת, ההתמודדות עם קצב ההתרחשויות והאירועים בבית הספר ובסביבתו ואובדן מוקדי הסמכות המסורתיים בעיני ילדים ובני נוער - כל אלה מחייבים צמצום של פער הגילים בין התלמידים לבין המורים. מורים מבוגרים רבים מבינים זאת. לא מעטים מהם מבקשים, בגיבוי ובתמיכה של ארגוני המורים, לצאת לפנסיה מוקדמת, אך רובם נענים בשלילה. במצב הנוכחי מערכת החינוך הופכת להיות מעין "קפסולה סגורה", ומי שמתקשים לתפקד חשים כי הם נעולים בתוכה. היעדר האפשרות לסיים את תפקידם במערכת החינוך פוגע במעמד של מקצוע ההוראה, בדמותם של המורים, בכבודם ובעיקר בקריירה של אלה שמרבית שנותיהם פעלו בהצלחה ובמסירות אך מתקשים להתמיד בכך בגילם. אין זה מקרה כי המדיניות המקובלת כיום בעולם היא לעודד פרישה מוקדמת של מורים באמצעות תמריצים הולמים הנשענים על הגדלת תקציבי

החינוך. מאז הקמת המדינה מקובל שמשרתי מערכת הביטחון לזרועותיה מסיימים את שירותם הפעיל במהלך שנות הארבעים לחייהם אחרי 20-30 שנות שירות. עיקרון דומה יש לאמץ במערכת החינוך.

סיכום

הסקירה המובאת במאמר אינה קלה למערכת המבקשת להתבונן בדמותה במראה. התמונה המשתקפת כואבת, קשה, ומותירה תחושת משבר עמוק. המאמר ביקש להציג את עומק השבר בביקוש למקצוע ההוראה בישראל, אך בד בבד להצביע על נתיבים לחילוץ המערכת מן המשבר. הצגה נכוחה של עומק המשבר, ללא טשטוש, הסוואה או הכחשה - עשויה לסייע גם בגיוס האמצעים וגישות הפעולה החדשות, המוצעות כנתיבי פעולה להיחלצות ממנו.

הנתיבים המסומנים הם חלקיים, אפשר להוסיף עליהם ואפשר לגרוע מהם, וודאי אין הם בבחינת כזה ראה וקדש. חלק מנתיבי הפעולה המוצגים לקורא עשויים לעורר מחלוקת, אחרים עשויים להציע מסלולי פעולה שונים מאלה שמציע הכותב, ויהיו גם מי שיטילו ספק בסיכוי לשינוי התוצאה הצפויה - יצירת תנועת התגייסות של צעירים למקצוע ההוראה. מאחר שהמשבר מורכב, מורכבים גם האמצעים המוצעים להתמודדות עמו. הם אינם פשוטים לארגון, לשכנוע ולהסכמה - אך הם מתווים נתיב המוביל לסיכוי להיחלצות מהמשבר. ההצעות המוגשות להתמודדות עם המשבר הן רב-תחומיות: הן מבקשות להתמודד עם תחום התודעה באמצעות התקשורת; עם תחום הסטטוס המקצועי והחברתי באמצעות סמלי סטטוס מדידים; עם תחום איכות המורים באמצעות הכשרה של מאגר רחב של מועמדים פוטנציאליים אשר ירכשו תעודת הוראה.

מערכת החינוך הישראלית ידעה משברים ומצאה את תעצומות הנפש ואת היכולת הארגונית להתמודד עמם. לרפורמה בחינוך, שיצאה לדרך בראשית שנות השבעים וביקשה להבטיח כי חצי מהאוכלוסייה שכף רגלה לא דרכה בבית ספר תיכון תזכה להמשך לימודים, היו מתנגדים רבים. לרפורמת המכללות אשר יצאה לדרך בשנות התשעים היו לא מעט קטגורים. עד אמצע שנות התשעים קיבלו המוסדות להשכלה גבוהה רק אחד מכל חמישה ילידי שנתון ללימודי השנה הראשונה, ואילו כיום מתקבל אחד מכל שניים לערך (איילון ויוגב, 2002). היו אלה אתגרים רעיוניים ומעשיים שערב היציאה לדרך נראו כבדים מנשוא, חזון דמיוני, ועוררו התנגדות, ספקנות, מחאה ופיצול בקרב המחנות. על אף זאת, מנהיגי החינוך לדורותיהם יכלו להם והובילו רפורמות ששדרגו את מערכת

החינוך. גם המשבר הנוכחי שנסקר במאמר אינו גורל משמים - ההתמודדות עמו נתונה בידי האדם. נדרשת כיום הבהרה של מטרות ושל אמצעים להגשמתם כדי להיחלץ מתמונת המציאות העגומה. באנגליה של שנות החמישים נכתב דוח בנושא חינוך שנקרא "מחצית עתידנו" (Half of Our Future). הטיפול במשבר הביקוש להוראה בישראל ראוי להיקרא "כל עתידנו", אך נדרשות נחישות והעמדת הנושא בראש סדר הקדימויות של מערכת החינוך כדי להנהיגו. שני תנאים אלה עשויים לשנות את מעמדה של מערכת החינוך וודאי את מעמד המורה בישראל.

מקורות

איילון, ח' ויוגב, א' (2002). חלון לחלום האקדמי - השלכות חברתיות של התפשטות ההשכלה הגבוהה בישראל. דוח מחקר מוגש למשרד החינוך. אוניברסיטת תל-אביב.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2006). כוחות הוראה במערכת החינוך 2005-1991.

המרכז הבינתחומי לניתוח ותחזית טכנולוגית (2003). כיווני השכלה ולמידה משמעותיים בעידן של שינוי מבנה התעסוקה במשק לקידום תעסוקה לכל. אוניברסיטת תל אביב.

וולנסקי, ע' (1999). הדיאלקטיקה בין ביזור ומרכז במערכת החינוך הישראלית. בתוך א' פלד (עורך), ספר היוכל למערכת החינוך (עמ' 283-300). תל אביב: משרד הביטחון.

וולנסקי, ע' (2001). יפן - המאפיינים של מערכת חינוך החותרת למצוינות אקדמית ורמת הישגים גבוהים. ירושלים: משרד החינוך.

וולנסקי, ע' (2005). המושג אחריות ופשרו בעבודת המורים של בית הספר "תדמור". חקר מקרה בהזמנת מט"ח.

וולנסקי, ע' ומלמד, ע' (2006). פיתוח מקצועי של מורים - מגמות בין-לאומיות. מחקר מוזמן על ידי המדען הראשי של משרד החינוך, אוניברסיטת תל אביב.

ויליאמס, ו' (2003). מושגים חדשניים לקידומן של תרבויות בית ספר אפקטיביות: מנהיגות בזכות ותרומה מבחירה. בתוך ע' וולנסקי ו' פרידמן (עורכים), בתי ספר בניהול עצמי - מבט בין-לאומי (עמ' 113-134). ירושלים: משרד החינוך.

משרד החינוך (תשס"ז). נתוני קבלה למכללות. האגף להכשרה והשתלמות.

סרג'ובאני, ג"ת (2002). מדוע עלינו לחפש תחליפים למנהיגות. בתוך א' בן-ברוך וש' גורי-רוזנבליט (עורכים), *אתגרים בניהול בית ספר (עמ' 11-17)*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

Alberta's Commission on Learning (2004). *Every child learns, every child succeeds: Report and recommendations* (Mackenzie Report).

Beare, J., Caldwell, B., & Millican, R. (1989). *Creating excellent schools*. London: Routledge.

Caldwell, B. J., & Spinks, M. J. (1993). *The Self-managing School*. London: Falmer

Caldwell, B. J., & Spinks, M. J. (1998). *Beyond the self-managing School*. London: Falmer Press.

Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management – A mechanism for development*. London: Falmer Press.

Cheng, Y. C. (2005). *New paradigm for re-engineering education – Globalization, localization and individualization*. Springer: Netherlands.

Cheng, Y. C., Chow, K. W., & Tsui, K. T. (Eds.). (2001). *New teacher education for the future: International perspective* (pp. 147-166) The Netherlands: the Hong Kong institute of Education, Kluwer.

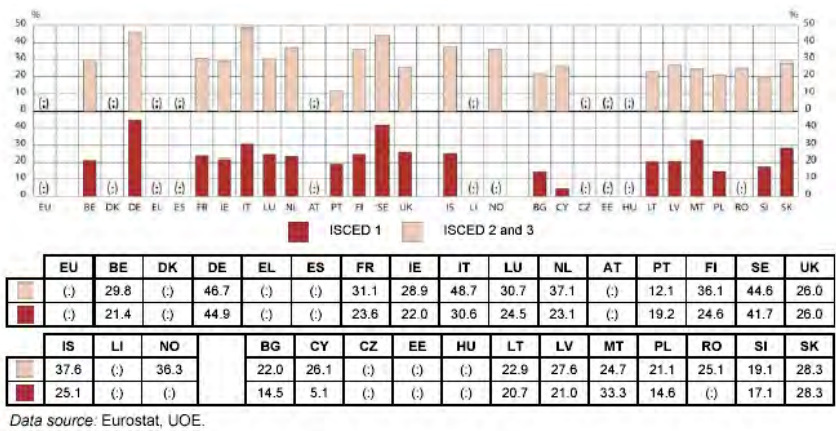
Cheng, Y. C., Mok, M. M. C., & Tsui, K. T. (2001). (Eds.). *Teaching Effectiveness and teacher development: Towards a new knowledge base*. The Netherlands: The Hong Kong institute of Education, Kluwer.

Cuttance, P. (1985). Framework for research on the effectiveness of schooling. In D. Reynolds (Ed.), *Studying school effectiveness*. London: Falmer Press.

- Elliott, J., & Morris, P. (2001). Educational reform, schooling, and teacher education in Hong Kong. In Y. C. Cheng, K. W. Chow, & K. T. Tsui (Eds.), *New teacher education for the future: International perspective* (pp. 147-166). Hong Kong/The Netherlands: the Hong Kong institute of Education, Kluwer.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hopkins, D. (1987). Implications for school improvement at the local level. In D. Hopkins, (Ed.), *Improving quality of schooling* (pp. 1-10) London: Falmer Press.
- www.tc.columbia.edu/%7Eacademic/ncrest/teachcom/home.htm
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining Effective Teachers* (p. 11). OECD Publishing, Paris.
- OECD (2004). *Education at a glance 2006*. Teachers' salaries: Table D3. 1.

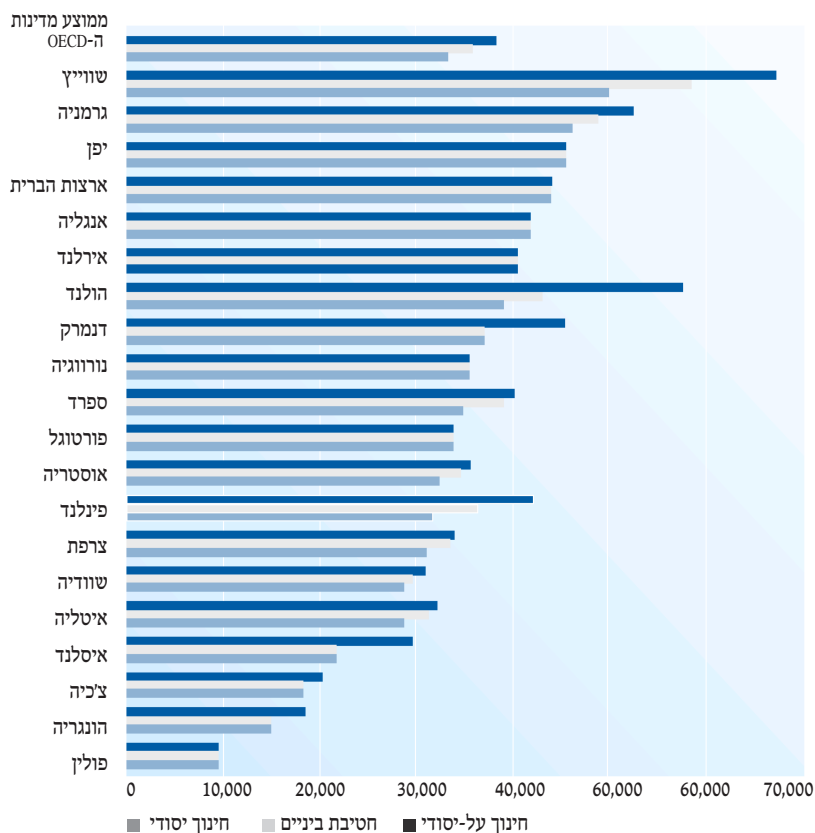
נספחים

נספח 1: שיעור המורים במדינות האיחוד האירופי מעבר לגיל 49 באחוזים על פי נתוני ISCED1, ו-ISCED2-3 (מיון הסטנדרטים הבין-לאומיים לחינוך, 2001-2000, UNESCO)

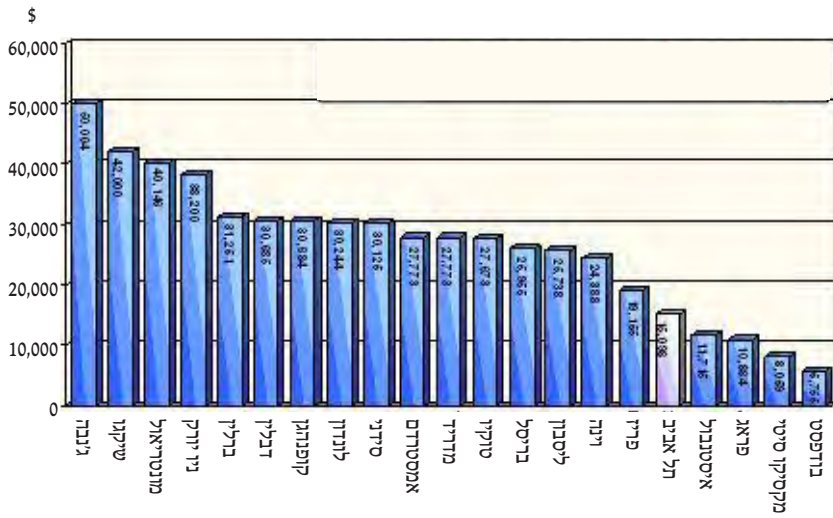


מקור: http://www.bmbf.de/pub/indicators_and_benchmarks.pdf

נספח 2: שכר מורים במדינות המתועשות
בשנת 2003 (משוקלל לכוח הקנייה בדולרים - PPP)



נספח 3: שכר מורים בבתי ספר יסודיים במדינות העולם, 1997



מקור: UBS Prices and Eaming around the Globe, 1997

תהליך ההתמחות בהוראה - מבט כולל

פאדיה נאסר-אבו אלהיג'א, ברברה פרסקו ורבקה רייכנברג

תקציר

מחקר ההערכה שעליו מדווח המאמר נועד לבחון את תכנית ההתמחות בהוראה משלושה היבטים: רציונל התכנית, יישומה הלכה למעשה ותרומתה למתמחה. המחקר התמקד בתכנית ההתמחות של מורים מתחילים שהוכשרו ללמד בבית ספר יסודי או בבית ספר על-יסודי במקצועות ההוראה הבסיסיים במגזר היהודי. המחקר נערך בשתי מתודולוגיות מקבילות, כמותית ואיכותנית. החלק הכמותי נועד לספק מבט כללי על יישום התכנית ועל תרומתה, והחלק האיכותני שימש לבחינת הרציונל ולתיקוף ותמיכה בנתונים הכמותיים. במחקר לקחו חלק 28 מכללות ואוניברסיטאות שמופעלות בהן תכניות להכשרת מורים. המשתתפים כללו מתמחים, בוגרי התכנית, חונכים, מנהלים, מפקחים, מנחי סדנאות התמחות ורכזי ההתמחות במוסדות ההכשרה. נתוני המחקר נאספו באמצעות מסמכים, ראיונות, תצפיות, יומני חונכות וארבעה סוגי שאלונים בהתאם לאוכלוסיית היעד. הממצאים מלמדים שרציונל התכנית מעוגן בספרות הרלוונטית. היישום של מרכיבים רבים נעשה כראוי, אך לעתים ניכר פער בין המתוכנן למיושם בפועל, בעיקר עקב התארגנות מאוחרת של מערכת החינוך ובתי הספר שקולטים את המתמחים. באופן כללי ניכר שרוב המעורבים בתכנית שבעי רצון מהפעלתה וסבורים שהיא תורמת רבות להתפתחות המקצועית של המתמחה ולקליטתו במערכת החינוך. הנתונים מלמדים שהליך ההערכה המסכמת של המתמחה דורש חשיבה מחודשת.

התמחות בהוראה

התמחות בהוראה (induction) הוא שם כולל לתכניות התמיכה, ההנחיה וההכוונה של מורים מתחילים בכניסתם להוראה ובקליטתם בבית הספר. תכניות אלה אינן מכוונות למתכשרים להוראה (pre-service teachers) ואינן מופעלות בעבור מורים במהלך הקריירה (in-service teachers), אלא מיועדות למורים בתחילת הדרך (early service teachers) (Auton, Berry, Mullen, & Cochran, 2002).

הרציונל של תכניות ההתמחות בהוראה הוא הצורך להקל על המורה המתחיל את המעבר ממעמד של סטודנט להוראה למעמד של מורה עצמאי בבית הספר. מעבר זה בדרך כלל חד ולא הדרגתי. חרף זאת, המורים החדשים מצופים לפעול מהיום הראשון כסוכני בית הספר ולבצע את העבודה כמו מורה מנוסה. הספרות המקצועית משתמשת בדימויים ציוריים שונים כדי לתאר את הכניסה החדה הזאת להוראה: יש מי שמכנה אותה "הלם המציאות" ואחרים מדברים על "הלם המעבר", "הלם תרבות", "טבילת אש", ועל התמודדות עם מציאות שבה אפשר "לצוף או לטבוע" (גביש, 2002). יש הרואים אותה כ"תקופת הישרדות", מאחר שמרבית האנרגיה מושקעת בפיתוח מנגנוני הישרדות שלא תמיד עולים בקנה אחד עם הוראה יעילה (Chubbuck, Clift, Allard, & Quinlan, 2001).

המורה החדש עובר תהליך של חיברות הן למקצוע ההוראה בכלל והן לבית הספר שבו הוא נקלט, שהוא ארגון בעל תרבות ייחודית. אפשר לומר שהוא מתנסה בשני תהליכים בעת ובעונה אחת - "להיות מורה" (becoming a teacher) בבית הספר המסוים ו"ללמוד ללמד" (learning to teach) באופן כללי (Vonk, 1995). בתקופה זו נדרשים המורים החדשים לקבל על עצמם את כל תחומי האחריות של המורה בעת ובעונה אחת: ללמוד להתנהג כמורים, להוכיח את שליטתם בתחום הידע והמיומנויות ולעמוד בציפיות של הסביבה הבית ספרית. מורים חדשים מצופים לשאת באחריות מלאה בתפקידים אלה, בדומה למורה המנוסה והוותיק, כאשר הם רק מתחילים להכיר עולם חדש של דמויות, של תקנות ושל מיומנויות. כתוצאה ממצב זה, המורה המתחיל מצוי בחרדת סטטוס, הוא טרם גיבש זהות מקצועית יציבה, ומצוקתו האישית והתפקודית בדרך כלל רבה (שגיא ורגב, 2002; Kagan, 1992). אכן, קשיי ההתמודדות וההישרדות בשנה הראשונה הם מהגורמים העיקריים לכך שמורים רבים נושרים מן המקצוע בשנות עבודתם הראשונות (כפיר, פרסקו וארנון, 1992; Johnson, 2004; Wong, 2004).

כיום הכניסה להוראה קשה אף יותר מאשר בעבר, מכיוון שתפקיד המורה נעשה מורכב יותר. לכן, בלי הכוונה ובלי הדרכה יתקשו המורים החדשים לצלוח את השנה הראשונה בתפקיד ולהיקלט במערכת (Ingersoll, 2007a, 2007b; Johnson, 2004). מכאן נובע הצורך בהתערבות מקצועית, שתסייע בידי המורה המתחיל לשרוד את שנת העבודה הראשונה, שתאיץ את גיבוש התובנה המקצועית שלו ושתמנע את נשירתו מן המקצוע בשלב הכניסה להוראה. תכניות ההתמחות התומכות בכניסה להוראה, הפועלות בצורות שונות בכל מיני

מקומות בעולם, מיועדות לתת מענה לצרכים אלה (DeBolt, 1992; Feiman-). המטרות (Nemser, Carver, Schwille, & Yusko, 2000; Johnson, 2004). העיקריות של תכניות אלה הן:

1. לחשוף את המורים החדשים לתפקידים ולמשימות השונים הכרוכים בהוראה, ולתרבות בתי הספר שבהם הם מועסקים. יש הטוענים כי אין בנמצא תרבות בית ספרית כללית, כי כל בית ספר הוא ייחודי ומורכב. לפי תפיסה זו, דרושה תכנית התמחות בית ספרית כדי לסייע למורה החדש להבין את המשימות, הערכים, הנורמות, המסורות, תכניות הלימוד, המדיניות והפעולות של בית הספר שבו הוא מועסק (Johnson, 2004);
2. לשפר את היכולות והמימוניות המקצועיות של המורים החדשים;
3. להעריך את המורים החדשים כדי להבטיח שהם מסוגלים לבצע כראוי את חובות ההוראה וכי הם בגדר "שידוך" הולם לבית הספר שבו הם עובדים;
4. לספק למורים החדשים תמיכה והדרכה כדי להקל עליהם במעבר ממעמד של מורים טירונים למעמד של מורים מקצוענים;
5. להגביר את התמדת המורים באזור גאוגרפי מסוים או בתחום תוכן מסוים (כלומר, צמצום הנשירה) (Moskowitz & Stephens, 1997).

אוכלוסיות היעד של תכניות ההתמחות בעולם מגוונות, אך כל התכניות מיועדות למי שסיימו הכשרה בסיסית, והן מתמקדות בעיסוק בהוראה, בעבודה בבית ספר מסוים, בהוראה בשכבת גיל מסוימת, בהוראת מקצוע לימוד, או שהן מיועדות למורים שחוזרים לעסוק בהוראה אחרי הפסקה.

מבנה תכניות ההתמחות בעולם גם הוא מגוון. קיימת שונות בין תכניות ההתמחות במקורות הסמכות של התכנית ובמקורות המימון של פעולותיה. במילים אחרות, רמות השלטון המעורבות בתכניות, שונות במדינות השונות, ומן הסתם מקורות המימון שונים אף הם. שונות בין מדינות קיימת גם בניהול בפועל ובארגון פעולות ההתמחות - מהשלטון המרכזי עד לרמת המחוז או בית הספר. אשר למעורבות מוסדות ההכשרה בהפעלת ההתמחות, סקירת הספרות מלמדת שמידת המעורבות של מוסדות ההכשרה בנעשה בהתמחות מצומצמת או שאינה קיימת כלל.

משך פעולות ההתמחות ותזמון דומה למדי. לרוב ההתמחות נמשכת כשנה, ופעולות ההתמחות ובעיקר החונכות נעשות בדרך כלל במסגרת שעות העבודה בזמן המיועד למטרה זו (release time).

רכיבי ההתמחות השכיחים הם חונכות אישית משני סוגים - mentoring ו-intership, שכוללים מפגשים קבוצתיים של מתמחים, הפצת חומרי לימוד והדרכה, תצפיות בשיעורים והערכה.

בסוג הראשון של חונכות אישית (mentoring) מוצמד למורה המתחיל חונך שהוא מורה ותיק (mentor), כדי להנחותו ולתמוך בו. בתקופת ההתמחות המתמחה מתפקד כמורה עצמאי לכל דבר, אך מקבל תמיכה מן החונך שמספק לו ייעוץ פדגוגי ומסייע לו בחיי היום-יום בבית הספר (Ingersoll & Smith, 2004). הסוג השני של חונכות אישית (internship) מוגדר על פי האגודה הלאומית האמריקנית לחינוך חווייתי (The National Society of Experiential Education) כעבודה או כשירות המבוצעים תחת השגחה, כאשר למודרך יעדי לימוד מכוונים, והוא מבצע רפלקציה אקטיבית על הלמידה שלו במהלך הניסיון שהוא חווה. ניתן להגדיר internship כהזדמנות לעבודה לימודית-חווייתית אינטנסיבית לזמן קצר, המאפשרת לבוגרי ההכשרה להוראה לפתח מיומנויות מקצועיות וקשרים תוך כדי מעורבות ומחויבויות מוסדיות בבית הספר. שלא כסוג החונכות של mentoring, שבמהלכה למורה החדש מעמד של מורה לכל דבר, תקופת ה-internship מתחילה לרוב לאחר סיום הלימודים ומסתיימת לפני הכניסה להוראה בפועל, ולפיכך היא בגדר תקופת מעבר בין ההכשרה לבין העבודה. ההבדל בין שני סוגי החונכות האישית מתבטא בסוג האחריות של החניך, באורך החונכות ובאינטנסיביות ההדרכה שהוא מקבל. חונכות היא האסטרטגיה השכיחה ביותר לסיוע למורים חדשים להתפתח מקצועית וגם להתמצא במקום העבודה החדש. היא פעולה כה שכיחה, עד שלעתים יש נטייה להתייחס לחונכות כאילו הייתה שווה לתכנית התמחות (Wong, 2004).

מפגשים קבוצתיים של מתמחים כוללים סדנאות, סמינרים, השתלמויות, פגישות ופעולות התמחות אחרות. מערכות חינוך משתמשות בפעולות מעין אלו כדי להכין את המורים החדשים למחויבויותיהם בהוראה, לשפר את מיומנויותיהם ולהקל עליהם את הקליטה בבית הספר. לפעמים מתקיימים מפגשים קבוצתיים לפני תחילת שנת הלימודים (מפגשי אוריינטציה), לעתים הם מרוכזים בראשית השנה, ויש שהם מתקיימים בתדירות קבועה לאורך כל שנת ההוראה הראשונה (Moskowitz & Stephens, 1997). נושאי המפגשים המבנה והצוות המעורב בהם שונים מתכנית לתכנית. את הפעולות במפגשים הקבוצתיים מנהלים אנשי אקדמיה, מורים, מרכזי מקצוע, מנהלים ועובדי מינהל מקומיים, אזורים או ארציים. נושאי המפגשים הקבוצתיים מגוונים, אך התכנים

השכיחים כוללים תכנון לימודים, מדיניות בית ספרית, אסטרטגיות הוראה ופעולות חינוך חדשניות. לעתים גם המורים החונכים משתתפים במפגשים אלה. במפגשים הקבוצתיים יכולים המורים המתחילים להעלות דילמות, שאלות ורעיונות הנובעים ישירות מעבודתם בשדה, לחלוק את חוויותיהם עם אחרים וליהנות מהתמיכה של קבוצת השווים. הדיונים המתנהלים במפגשים אלה אמורים לתרום להתפתחות הזהות המקצועית שלהם (Baker et al., 2004).

מומלץ על הפעלה של קבוצות לומדות למורים חדשים כדי לאפשר להם לבנות תמיכה הדדית, מחויבות מקצועית ומנהיגות חינוכית. במפגשים קבוצתיים כאלה יש לראות נדבך אחד בתפיסה של "למידה לאורך החיים" (life long learning). יש תכניות התמחות מוצלחות, שמפעילים בהן קבוצות לומדות לצד חונכות אישית למתמחים (Wong, 2004).

בחלק ממדיניות העולם נהוג לספק למתמחים חומרי לימוד ומדריכים, ולספק למתמחה משוב על ידי מורה ותיק שצופה בו, או לתת למתמחה לצפות בשיעורים לדוגמה כדי לרכוש אסטרטגיות הוראה וניהול כיתה. מרכיב ההערכה גם הוא חלק מההתמחות, ולעתים הוא אחד התנאים לקבלת רישיון הוראה מקומי.

בישראל התחילה לפעול בשנת תש"ס (2000), לאחר ארבע שנות ניסוי, תכנית תמיכה למורים חדשים מטעם האגף להכשרת מורים במשרד החינוך, הנקראת ההתמחות בהוראה (והמכונה לעתים קרובות סטאז'). התכנית מחייבת סטודנטים מן המכללות האקדמיות לחינוך מתש"ס, וסטודנטים להוראה באוניברסיטאות מתשס"ג (2003) להשתתף בה. הרציונל שעליו מושתתת התכנית נגזר מתפיסת ההוראה כפרופסיה (חוזר מנכ"ל, 2004). בהתאם לכך, מטרות ההתמחות כוללות: סיוע למתמחה בעיצוב דפוסי פעולה פרופסיונליים, מתן אפשרות למתמחה להתנסות בהוראה ב"זמן אמת" תוך כדי קבלת תמיכה מקצועית, חברתית ורגשית, ומתן כלים למערכת, שבאמצעותם יוערך המורה החדש לשם הענקת רישיון הוראה.

תכנית ההתמחות מופעלת על ידי שני גופים מרכזיים במערכת החינוך: מערכת הכשרת המורים והמערכת הקולטת את המורה לעבודה. במערכות אלו פועלים שותפים רבים ובהם מוסדות ההכשרה להוראה, המינהל הפדגוגי, הפיקוח המקצועי ובתי הספר. כדי לתת מענה לצורכי יישום התכנית ולהשגת מטרותיה נבנו שתי מסגרות תמיכה ומערך הערכה - חונכות אישית וסדנת התמחות. החונכות האישית ניתנת באמצעות מורה חונך מבית הספר, עמית למקצוע. הוא מלווה את המתמחה בבית הספר במטרה לסייע בידיו להיקלט לתוך תרבות ארגונית ספציפית תוך כדי מתן תמיכה אישית, חברתית, רגשית

ומקצועית. סדנת ההתמחות, המתקיימת במוסד הכשרה, מסייעת למתמחה בתהליך החיברות מהיבט עיוני ומעשי כאחד. במסגרת הסדנה אמורה להתפתח קהיליית עמיתים לומדת בסביבה תומכת, התורמת להתפתחות דימוי עצמי מקצועי בקרב קבוצת השווים. מערך ההערכה מתמקד בהערכה מעצבת הנותנת משוב למורה המתחיל כדי לסייע לו בעיצוב דרכי ההוראה שלו. לעומת זאת, מערך ההערכה המסכמת הוא הבסיס להחלטה בדבר הענקת רישיון הוראה. בתהליך זה אמורים להיות מעורבים בעלי תפקידים שונים בתוך בית הספר נוסף על המפקח. נציגי מוסד ההכשרה אינם משתתפים בפעולות ההערכה.

בשנים 2005 ו-2006 נערך בחסות גף ההתמחות בהוראה במשרד החינוך מחקר הערכה שנועד לבחון את תכנית ההתמחות בהוראה משלושה היבטים: רציונל התכנית, יישומה הלכה למעשה ותרומתה למתמחה. המחקר התמקד בתכנית התמחות שבה השתתפו מורים מתחילים שקיבלו הכשרה ללמד בבית ספר יסודי או על-יסודי במקצועות ההוראה הבסיסיים במגזר היהודי. בסעיפים הבאים מוצגות שאלות המחקר, שיטות המחקר ותוצאותיו העיקריות.

שאלות המחקר

א. הערכת רציונל התכנית

1. מהם הצרכים המנחים את הפעלת התכנית, לפי הספרות, לפי המסמכים ולפי עדויותיהם של קברניטי התכנית ומפעיליה?
2. מהן מטרות התכנית, ומה זיקתן לצרכים?
3. באיזו מידה מייצגת תכנית הפעולה הרשמית את הידע האקדמי בתחום, ועונה למטרות התכנית?

ב. הערכת יישום התכנית

4. מהו היקף היישום של תכנית ההתמחות: כמה מבוגרי ההכשרה משולבים בה, באילו היקפי משרה, ומהו משך ההתמחות?
5. מהם המאפיינים של המתמחים המשתתפים בתכנית?
6. כיצד שולבו המתמחים במסגרות החינוך השונות: מה היה מסלול השיבוץ, ומי לקח חלק בתהליך? האם קיימת התאמה בין אפיוני ההכשרה (שלב, גיל, סוג תלמידים, מקצוע ההוראה) ובין השיבוץ בפועל?
7. האם תהליך השיבוץ מתנהל באורח חלק ויעיל? האם המשתתפים בתהליך מתנהלים באופן ראוי ורצוי? באיזו מידה איכות ביצוע השיבוץ יכולה לשמש משוב לגבי יעילות הליך השילוב של המתמחה בהוראה?

8. מיהם המעורבים (מורה חונך ואחרים) בתהליך החונכות בבית הספר הקולט, כיצד הם נבחרים, ומהם תפקידיהם האחרים בבית הספר? מה מאפיין את פעילותם כחונכים (תוכן, תדירות, מקום מפגש, יוזם הקשר וכדומה)? מהי מהות תהליך החונכות ויעילותו? באיזו מידה משפיע הקשר בין חונך ומתמחה על תפקודו של המתמחה בכיתה ובבית הספר? מה מאפיין את מערך ההכשרה לתפקידי החונך (מסגרת, תוכן והיקף)? האם ההכשרה ראויה ומתאימה, והאם היא ממלאת את ייעודה?
9. מהם המאפיינים של ההדרכה המקצועית ושל התמיכה האישית הניתנות למתמחה במוסד ההכשרה במסגרת סדנת ההתמחות: מי נותן אותה וכיצד הוא נבחר, מה מאפיין את מערך ההכשרה לתפקידי מנחה סדנת התמחות (מסגרת, תוכן והיקף)? מה תדירות התמיכה, ובאילו נסיבות מקבל אותה המתמחה? באילו תחומים היא עוסקת? כיצד עונה הסדנה על צורכי המתמחה, מה הוא לומד ממנה, ואיך הוא מיישם זאת בבית הספר? מהו הערך המוסף של הסדנה מלבד החונכות בבית הספר?
10. מי מבצע את הערכת המתמחה הלכה למעשה, ובאיזו מידה הוכשר לתפקיד זה? באיזו מידה התהליך מתנהל כראוי, והאם המעורבים בו מיישמים באופן מושכל וראוי את מדדי ההערכה המוגדרים?
11. באיזו מידה מדדי ההערכה (המעצבת והמסכמת) המוגדרים על ידי גף ההתמחות תקפים, ובאיזו מידה הם נתפסים כתקפים על ידי המעורבים בהערכה?

ג. הערכת התרומה של ההתמחות

12. כיצד מעריכים מפקחים, מנהלים, חונכים, מנחי סדנאות התמחות ומתמחים את תרומתם של רכיבים שונים בתכנית ההתמחות להתפתחות המקצועית, האישית והחברתית של המתמחים?
13. כיצד השתלבו בוגרי ההתמחות בעבודה, ומה מסביר השתלבות זו?

שיטת המחקר

המחקר נערך בשתי שיטות מחקר מקבילות, כמותית ואיכותנית. החלק הכמותי (להלן: מחקר הרחב) נועד לתת מבט כללי על יישום התכנית ועל תרומתה, והחלק האיכותני (להלן: מחקר העומק) שימש לתיקוף הנתונים הכמותיים ולתמיכה בהם. כל הנתונים נאספו בשנת הלימודים תשס"ה. נביא כאן תיאור

תמציתי של שיטות המחקר. קוראים המעוניינים במידע מפורט יותר מופנים לדוח המחקר המלא (נאסר-אבו אלהיג'א, רייכנברג ופרסקו, 2006).

משתתפי המחקר

במחקר הרוחב השתתפו 28 מוסדות להכשרת מורים שפועלת בהם תכנית ההתמחות: 22 מכללות אקדמיות לחינוך ושש אוניברסיטאות. מדגם המשתתפים במחקר הרוחב כלל 390 מתמחים (להלן: מתמחים), 118 מורים חונכים (להלן: חונכים), 29 מנחי סדנאות התמחות (להלן: מנחים) ו-98 בוגרי התכנית. במחקר העומק השתתפו חמישה מוסדות: שלוש מכללות אקדמיות לחינוך ושתי אוניברסיטאות. דגימת המוסדות הייתה מכוונת, והתייחסה למאפיינים האלה: הפיקוח (ממלכתי וממלכתי-דתי), המיקום הגאוגרפי (צפון, מרכז ודרום) ושלב החינוך (בית ספר יסודי, חטיבת ביניים וחטיבה עליונה). בחלק זה של המחקר השתתפו 5 רכזי התמחות במוסדות ההכשרה, 9 מנחים, 16 מתמחים, 16 חונכים, 17 מנהלי בתי ספר ו-10 מפקחים.

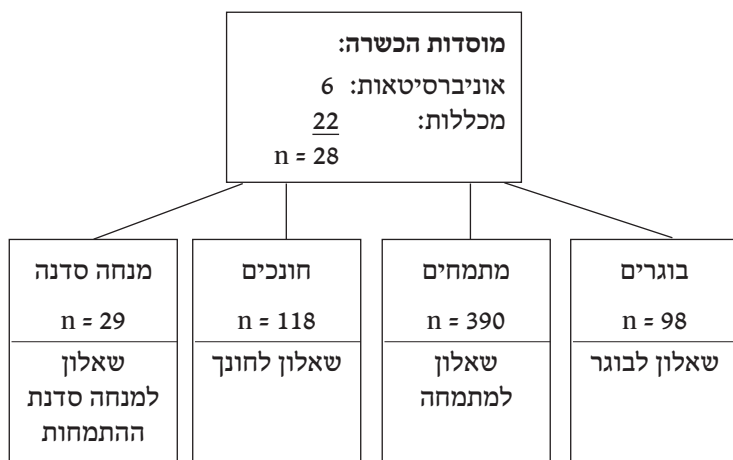
כלי המחקר

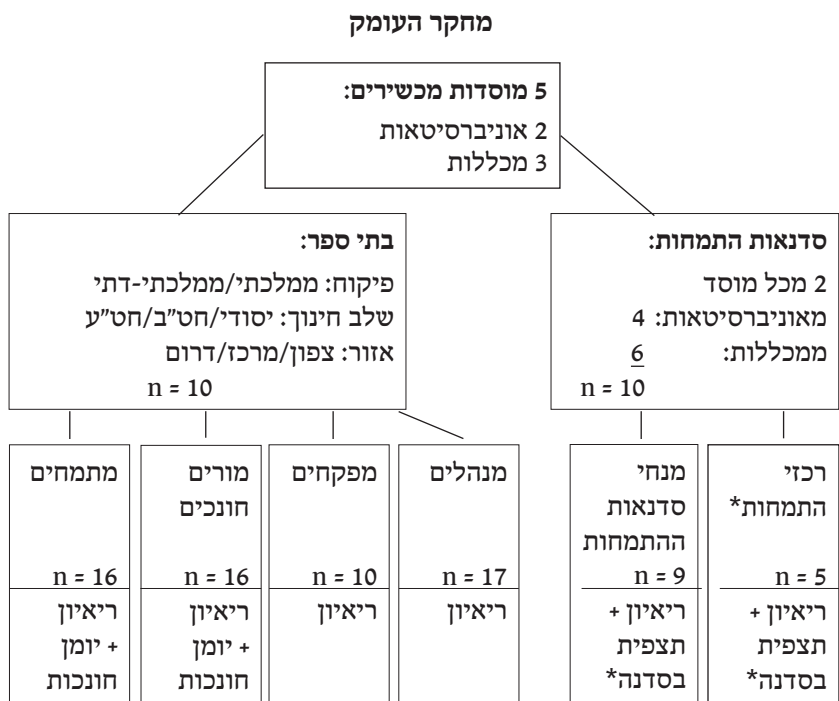
נתוני המחקר נאספו באמצעות מגוון כלים:

1. **מסמכים** כגון חוזרי מנכ"ל, ספרות מטעם הגף להכשרת מורים וספרות מקצועית על נושא ההתמחות, שימשו לצורך הערכת הרציונל.
2. **ראיונות מובנים למחצה** שימשו לבדיקה מעמיקה של היבטים יישומיים של ההתמחות. רואיינו כל המשתתפים במחקר העומק (רכזי התמחות, מנחי סדנאות התמחות, מנהלים, מפקחים, חונכים ומתמחים).
3. **תצפיות** נערכו בעשר סדנאות התמחות (שתי תצפיות בכל סדנה) כדי לבחון מקרוב ובאופן מעמיק את הפעולות שהתרחשו בסדנאות ההתמחות ולתקף מידע שסיפקו משתתפי המחקר באמצעות השאלונים והראיונות.
4. **יומן חונכות** שימש ללימוד מעמיק על תהליך החונכות ועל מהות הקשר מתמחה-חונך. יומני החונכות נכתבו בידי חמישה צמדדים מתמחה-חונך במשך שישה שבועות.
5. **שאלונים** הועברו לארבע הקבוצות שהשתתפו במחקר הרוחב: מתמחים, חונכים, מנחי סדנאות ההתמחות ובוגרים.

עיבוד הנתונים התמקד בסטטיסטיקה תיאורית של פריטים בודדים. רק במקרים אחדים נבנו מדדים. המדדים הרלוונטיים בפרק הנוכחי הם אלה שנבנו בתחומי העיסוק של החונכות האישית ושל סדנת ההתמחות ובתחומי תרומתן. בכל השאלונים הוצגו אותם 23 נושאים הקשורים לתפקיד המתמחה בבית הספר ולצורכי המורה החדש. פריטים אלה צומצמו באמצעות ניתוח גורמים לשלושה תחומי-על: התחום הרגשי - שמונה פריטים, התחום הסביבתי (אקולוגי) - חמישה פריטים והתחום הדידקטי - שמונה פריטים. חשוב לציין כי שלושת תחומי-על אלה מקבילים לממדים שהציע וונק (Vonk, 1995), הנדונים בהרחבה בספר זה. בסך הכול נבנו 12 מדדים: שלושה בעבור תחומי העיסוק בחונכות ובסדנת ההתמחות ושלושה בעבור התרומה של כל אחד משני מרכיבי ההתמחות (החונכות והסדנה). בדיקת מקדמי המהימנות של מדדים אלה הצביעה על עקיבות פנימית סבירה עד גבוהה ($\alpha = .70 - .93$).
התרשים הבא מסכם את מערך ההערכה ומציג את משתתפי מחקר הרוחב ומחקר העומק ואת כלי המחקר:

מחקר הרוחב





* רכזי ההתמחות הוא גם מנחה של אחת מסדנאות ההתמחות במוסד ההכשרה שבו הוא מרכז את ההתמחות.

הממצאים המוצגים בהמשך מתייחסים לשלושה תחומים כלליים: הרציונל, המטרות ותכנית הפעולה המוצהרת של תכנית ההתמחות; יישום התכנית הלכה למעשה; מידת שביעות הרצון מהתכנית, תרומת התכנית ועמדות המשתתפים בה כלפי רכיביה למיניהם. להלן נפרט את הממצאים לפי תחומים אלה.

הרציונל, המטרות ותכנית הפעולה המוצהרת של תכנית ההתמחות - על פי המסמכים

ניתוח המסמכים הנוגעים לתכנית ההתמחות מלמד כי הרציונל של התכנית נגזר מתפיסת ההוראה כפרופסיה. שני רכיבי התכנית (תמיכה רגשית ומקצועית והערכת המתמחה לשם קבלת רישיון הוראה) אכן תואמים תפיסה זו. השוואה בין התכנית הישראלית למרבית תכניות ההתמחות המוצגות בספרות מצביעה על דמיון במאפיינים מסוימים ועל שוני באחרים.

נראה שהתכנית הישראלית דומה לתכניות התמחות במקומות אחרים בשלושה מאפיינים: התכנית בארץ נמשכת שנה אחת, החונכות היא מרכיב מרכזי בה, וההשתתפות בתכנית ההתמחות היא תנאי לקבלת רישיון הוראה. בין התכנית הישראלית לבין תכניות אחרות בעולם יש שלושה הבדלים עיקריים. האחד, בארץ מושם דגש בהתפתחות המקצועית של המורה החדש ובחיברות שלו למקצוע, בעוד המניעים השכיחים להפעלת תכניות התמחות במקומות אחרים משלבים בין האצה של ההתפתחות המקצועית של המורים החדשים, הצורך לצמצם את שיעור הנשירה מהמקצוע וקליטה מוצלחת של מורים חדשים בבית ספר ספציפי. כלומר, המטרות המוצהרות של התכנית הישראלית, כפי שהן מנוסחות במסמכים הרלוונטיים, שונות במידה מסוימת מהמטרות המוצהרות של רוב התכניות שנסקרו בספרות - בכך שהן אינן מתייחסות באופן מפורש לקליטת המורה החדש בבית ספר מסוים וגם לא למניעת נשירת מורים. ההבדל השני הוא מידת המעורבות של מוסדות ההכשרה בתכנית ההתמחות. בארץ ממלאים מוסדות ההכשרה תפקידים חשובים בתכנית: הם מפעילים סדנה למתמחים במשך שנת ההתמחות, שבה ההשתתפות חובה, וריכוז העבודה המינהלית (מילוי טפסים, דיווח למשרד החינוך וכדומה) מתבצע על ידי מרכזי ההתמחות במוסדות ההכשרה. לעומת זאת, במרבית התכניות בעולם אין קשר עם מוסד ההכשרה הספציפי של המתמחה, ואם קיים קשר עם מוסד אקדמי כלשהו, הוא נושא אופי שונה מזה שבתכנית הישראלית. ההבדל השלישי הוא אוכלוסיית היעד. בישראל רוב המתמחים הם עדיין סטודנטים הנמצאים בשלבי סיום של הלימודים הפורמליים שלהם. במקומות אחרים כבר סיימו המתמחים, בעיקר בוגרי מכללות לחינוך, את לימודיהם, ובמהלך שנת ההתמחות עיסוקם הוא רק בהוראה בבית הספר.

יישום התכנית הלכה למעשה

ממצאי המחקר מלמדים שרוב המתמחים עברו שנת התמחות שבוצעה על פי הנהלים וההנחיות של משרד החינוך. עם זאת נמצאו כמה ליקויים ביישום התכנית, רובם קשורים למערכת החינוך באופן כללי ולא למערכת הכשרת המורים או גף ההתמחות. להלן מוצגים עיקר הממצאים הנוגעים ליישום התכנית הלכה למעשה בנוגע לשיבוץ המתמחים במערכת החינוך, לחונכות האישית בבית הספר, לסדנת ההתמחות במוסד להכשרת מורים ולהערכה המעצבת והמסכמת של המתמחה.

שיבוץ המתמחה בעבודה

שנת ההתמחות מתחילה בשיבוץ המתמחה בעבודה. להליך זה השפעה רבה על מרכיבי ההתמחות האחרים. ניתן להתמקד בארבעה מרכיבים עיקריים של השיבוץ לעבודה: אופן השיבוץ, עיתוי השיבוץ, מאפייני ההעסקה בשנת ההתמחות וההלימה בין ההעסקה לבין ההכשרה.

אופן השיבוץ. מציאת העבודה מוטלת על המתמחה. מקרב המתמחים 42% שובצו לעבודה בעקבות פנייה ישירה לבית הספר, 20% בעקבות היכרות אישית, 20% באמצעות המפקח והשאר שובצו לעבודה בדרכים שונות, כגון היענות למודעות ותיווך של מורה מאמן, מדריך פדגוגי או מרכז סדנת ההתמחות.

עיתוי השיבוץ בעבודה. שני שלישים של המתמחים מוצאים עבודה עם תחילת שנת הלימודים. האחרים משובצים לעבודה מאוחר יותר (מאוקטובר עד דצמבר). אחת הסיבות העיקריות לאיחור בשיבוץ (שאינו חורג מהנחיות משרד החינוך) היא התארגנות מאוחרת של מערכת החינוך, אשר צרכיה בכוח אדם אינם ברורים עד "אחרי החגים".

מאפייני ההעסקה. מאפייני ההעסקה של המתמחים מגוונים. מבחינת היקף המשרה, יותר מחצי המתמחים מועסקים ביותר מחצי משרה. לפי הנחיות משרד החינוך, מתמחה יועסק בהיקף של שליש משרה לפחות, ואכן 97% מהמתמחים מועסקים בהיקף משרה כנדרש. כמו כן נמצאו הבדלים בין המתמחים בנוגע למספר ימי העבודה שלהם בבית הספר. רוב המתמחים (85%) עובדים שלושה עד חמישה ימים בשבוע, ורק מעטים עובדים יום אחד בשבוע (2%) או שישה ימים בשבוע (2%).

המתמחים ממלאים תפקידים שונים בבית הספר. רובם (64%) משמשים מורים מקצועיים בלבד, 18% משמשים הן מחנכים והן מורים מקצועיים, 12% דיווחו רק על חינוך כיתה ו-7 דיווחו על מילוי תפקידים אחרים, כגון מדריך חברתי, מורה של"ח, רכזת ספרייה, מורה עמיתה, מורה מתרגלת, סייעת בחינוך המיוחד, מורה מתגברת ומדריכה בצהרון. רוב המתמחים (69%) מועסקים על תקן רגיל, כ-20% כממלאי מקום, והשאר מועסקים במשרות ארעיות למיניהן. רוב המתמחים (76%) מלמדים כיתות רגילות, שיעור דומה של מתמחים מלמדים בכיתות משולבות ובשיעורי תגבור (9% ו-9%, בהתאמה), והשאר מלמדים במסגרות מיוחדות (כגון רש"י, קרב ושל"ח).

מידת ההלימה בין ההכשרה להעסקה. בקרב רוב המתמחים (65%) יש הלימה בין מסלול ההכשרה לבין שלב החינוך שבו שובץ המתמחה בעבודה. ההלימה

גבוהה מאוד (96%) בקרב המתמחים שהוכשרו להוראה בחינוך היסודי. מקרב המתמחים שהוכשרו להוראה בחטיבת ביניים רק כ-27% מועסקים בדרג חינוך זה. אצל המתמחים שהוכשרו להוראה בבית ספר תיכון קיימת הלימה (64%) בין מסלול ההכשרה ומסגרת החינוך שבה הם מועסקים. אצל 59% מקרב המתמחים קיימת הלימה מושלמת בין מקצועות ההכשרה לבין מקצועות ההוראה. לגבי 29% ההלימה היא חלקית, משני סוגים: 20% מלמדים רק אחד משני מקצועות ההתמחות בהכשרה ו-9% מלמדים אחד ממקצועות ההכשרה ועוד מקצוע אחד או יותר שלא הוכשרו ללמד. לגבי 12% מהמתמחים אין הלימה בין מקצוע ההכשרה וההעסקה. ככלל, נמצא כי שיעור גבוה מאוד של מתמחים שהוכשרו ללמד מקצועות ריאליים או שפות אכן מלמדים מקצועות אלה. מקרים של חוסר הלימה בין מקצועות ההוראה ומקצועות ההכשרה נמצאו בעיקר בקרב המתמחים שלמדו מקצועות הומניים.

החונכות האישית

חונכות על ידי מורה מנוסה היא המרכיב הנפוץ ביותר בתכניות התמחות (Moskowitz & Stephens, 1997; Wong, 2004), והיא נחשבת למרכיב שלו תרומה חשובה להצלחת הכניסה של המורה החדש לבית הספר (Johnson, 2004). גם בתכנית ההתמחות שנבדקה כאן, החונכות היא אמצעי מרכזי למימוש מטרותיה ולהשגת יעדיה. החונכים אמורים למלא תפקיד מרכזי הן במתן תמיכה, סיוע וייעוץ למתמחה באופן קבוע במהלך שנת ההתמחות והן בהערכתו לשם הענקת רישיון הוראה עם סיומה. המתמחים, בוגרי התכנית, והחונכים מכירים בתרומת החונכות לתהליך הכניסה למקצוע ההוראה, וכרבע מהם תומכים בהארכת החונכות בשנה. אין תמיכה כזאת בהארכת תקופת ההתמחות בכלל ובהארכת משך סדנת ההתמחות בפרט.

בחירת החונך ועיתוי התחלת החונכות. שני הגורמים השכיחים המעורבים בבחירת החונך הם המתמחה עצמו (כ-44%) ומנהל בית הספר (כ-43%). לעיתים רחוקות נבחר החונך על ידי מפקח מטעם משרד החינוך או על ידי מרכז ההתמחות במוסד ההכשרה. ברוב המקרים פעולות החונכות התחילו בחודשים אוגוסט, ספטמבר ואוקטובר, וכ-23% מהמתמחים התחילו להיפגש עם החונכים מאוחר יותר. רוב המתמחים מתמידים עם אותו חונך כל שנת ההתמחות, ורק במקרים מעטים הוחלף חונך במהלך שנת ההתמחות. ברוב המקרים הסיבות לכך היו אובייקטיביות (לידה, מחלה וכדומה), ולא היו קשורות לטיב הקשר בין המתמחה לבין החונך.

מאפייני החונך. החונכים הם קבוצה הטרוגנית מאוד, ושונים זה מזה בהוראה, בהשכלה, בתפקידים שהם ממלאים בבית הספר, בניסיון ובהכשרה בהדרכה בכלל וגם בניסיון ובהכשרה כחונך בתכנית ההתמחות. הטרוגניות זו כנראה נובעת מהיעדר הנחיות מחייבות לגבי הקריטריונים למילוי תפקיד זה. סיבה נוספת היא הקושי למצוא מורים הנכונים לקבל על עצמם את התפקיד, כלומר הביקוש עולה על ההיצע. החונכים ציינו שני גורמים הפוגמים בנכונות מורים למלא תפקיד של חונך: תגמול מזערי שלא תואם את ההשקעה, ועומס העבודה. ברוב המקרים יש התאמה בין המתמחה והחונך מבחינת גיל התלמידים (כ-98%) ומקצועות ההוראה שלהם (כ-86%). חוסר התאמה לגבי מקצועות ההוראה רב יותר (כ-20%) בקרב מתמחים המלמדים מקצועות ריאליים או שפות. מספר שנות הוותק המועט של החונכים בתפקיד החונכות (כ-49% חדשים בחונכות ועוד 22% בעלי ניסיון של שנה אחת בלבד בחונכות) והעובדה שרק 36% מתוכם הוכשרו לתפקיד, מציירים מצב העלול לפגוע בטיב החונכות של המתמחה. קורסי חונכים שהתפתחו במהלך השנים האחרונות אמורים לשפר נתונים אלה.

ביצוע החונכות. לפי חוזר מנכ"ל (2004: 15), על החונך לקיים קשר אישי, מקצועי, קבוע ורציף עם המתמחה, לספק לו תמיכה, לצפות בשיעוריו ולמלא טפסים של הערכה מעצבת לגביו באמצע שנת ההתמחות ושל הערכה מסכמת בסופה. אופני ההתקשרות השכיחים ביותר בין החונך למתמחה, שנמצאו במחקר, הם: פגישות מזדמנות (66%), פגישות קבועות (52%) ושיחות טלפון (41%). מעטים משתמשים בדואר אלקטרוני (8%), במחברת קשר (0.3%) ובכל סוג אחר של התקשרות (4%). לפי הדיווחים מהמתמחים ומהחונכים, במרבית המקרים (כ-60% ו-74%, בהתאמה) נעשה ייזום הקשר על ידי שני הצדדים באופן שווה. עם זאת, במקרים שהחונך נבחר על ידי המתמחה, לרוב המתמחה הוא שיזם את הקשר, ובמקרים שהחונך נבחר על ידי אחרים, בעיקר מנהל בית הספר, החונך היה זה שנטה ליזום את הקשר. הדיווח של החונכים ושל המתמחים על תדירות הקשר ועל משכו מלמד, כי במרבית המקרים (כ-75%) הקשר בין מתמחה לבין חונך מתקיים פעם או פעמיים בשבוע למשך שעה או פחות. תדירות הקשר גבוהה יותר כאשר המתמחה מלמד מקצועות ריאליים, וכאשר החונך נבחר על ידי מנהל בית הספר. נוסף על המורה החונך, 78% מקרב המתמחים דיווחו שהם נעזרו במורים עמיתים בבית הספר. לעתים רחוקות יותר הם נעזרו גם בהנהלה, ביועץ החינוכי או בגורמים אחרים.

צפייה בשיעורים. ברוב המקרים (65%), החונכים צפו בשיעורי המתמחים שלוש פעמים או יותר במהלך השנה. עם זאת, במקרים מעטים (11%) לא צפה

החונך כלל בשיעורי המתמחה. ממצא זה מדאיג, מכיוון שצפייה בשיעורים היא הבסיס למשוב המעצב ולהערכה המסכמת של עבודת המתמחה. המתמחים והחונכים ציינו שהסיבה העיקרית לאי-צפייה היא שלא יועד לכך זמן במערכת. בעיה זו חריפה יותר בבתי ספר השייכים לחינוך הממלכתי-דתי ובעבור מתמחים שמלמדים מקצועות ריאליים. אף על פי שאין הנחיות המחייבות את המתמחה לצפות בשיעורי החונך, כחצי מהמתמחים צפו בשיעורים שלימדו החונכים. צפייה מסוג זה שכיחה יותר בבתי ספר השייכים לזרם החינוך הממלכתי. בקרב המתמחים קיימת תמימות דעים, שצפייה הדדית (חונך-מתמחה) תורמת לשיפור ההוראה שלהם. מתמחים המלמדים שפות ומקצועות ריאליים מייחסים חשיבות רבה יותר לצפייה בשיעורי החונך מאשר מתמחים שמלמדים מקצועות אחרים.

תוכן החונכות. ממצאי המחקר מלמדים, שהחונכות עוסקת יותר בתחום הרגשי והדידקטי ופחות בתחום האקולוגי¹ (ממוצעים 3.68, 3.68 ו-3.00 על סולם מ-1 עד 5, בהתאמה). בתחום הרגשי, החונכות עסקה בשלושה נושאים במידה רבה: תמיכה רגשית ועידוד להתמודדות עם תסכולים, הגברת הביטחון העצמי של המתמחה כמורה והתמודדות עם בעיות משמעת. הנושא שטופל פחות מהאחרים בתחום זה הוא הקשר של המתמחה עם ההורים. בתחום הדידקטי, הנושאים שטופלו בשכיחות רבה הם: התאמת חומר הלימוד לצורכי התלמידים, התמצאות בתכנית הלימודים, הכנת חומרי לימוד והתמודדות עם בעיות דידיקטיות העולות בכיתה. שני הנושאים שטופלו מעט יחסית הם התמודדות עם בעיות בארגון זמן והשימוש בעזרי הוראה. אמנם התחום האקולוגי טופל פחות משני התחומים האחרים, אולם גם בתחום זה יש נושאים שקיבלו תשומת לב רבה יותר מאשר אחרים. התמצאות בנהלים ובנורמות של בית הספר והשתלבות בעבודת צוות הם הנושאים שבהם עסקה החונכות יותר, ואילו בארגון פעילויות כמו אסיפת הורים וטיולים ומילוי תפקידים נוספים נגעה החונכות פחות.

החונכים העידו שהם התקשו לתת מענה למתמחים בשלושה תחומים עיקריים: התמודדות עם בעיות משמעת, דרכים להגברת המוטיבציה של התלמידים ללמוד והערכת הישגי התלמידים. מהממצאים עולה, שהגורמים השכיחים ביותר לקשיים של החונך במילוי תפקידו הם חוסר זמן עקב מילוי תפקידים רבים והיעדר זמן משותף במערכת שבו המתמחה והחונך יכולים לקיים

1 בתחום האקולוגי הכוונה לסביבת בית הספר הספציפי שבו מתרחשת התפתחותו המקצועית של המורה המתחיל. הממד האקולוגי מתייחס לתרבות בית הספר למערכת הערכים, האמונות והדעות בזיקה למטרות החינוך ועבודת הוראה מקצועית (Vonk, 1995).

את פגישותיהם. גורם נוסף שעלה בשכיחות ניכרת הוא הקושי הכרוך בהערכת המתמחה והצורך למלא את טופסי ההערכה. קושי נוסף קשור בתחושה של היעדר די ידע, הכשרה וביטחון כדי למלא את תפקיד החונך. ראוי לציין, כי חרף הקשיים שתיארו החונכים, רובם (80.5%) הביעו שביעות רצון רבה (56.6%) או רבה מאוד (23.9%) מעבודתם כחונכים.

סדנת ההתמחות

סדנת ההתמחות היא מרכיב המייחד את תכנית ההתמחות הישראלית מתכניות התמחות אחרות. ייחודה הוא בכך שהיא פועלת במוסד ההכשרה (מכללה או אוניברסיטה), ומנווטת על ידי צוותו, שלא כתכניות אחרות בעולם, שיש להן קשרים מעטים או שכלל לא מתקיימים קשרים ביניהן לבין מוסד הכשרה כלשהו. מטרת הסדנה היא ללוות את עבודת המתמחה מהיבט עיוני ומעשי כאחד ולסייע לו לעבד ולהמשיג את האירועים המתרחשים בעבודתו כדי להפיק מהם משמעות להתפתחותו המקצועית. הסדנה מיועדת לשמש מסגרת ללמידת עמיתים המסייעים זה לזה בחשיבה משותפת ובדיאלוגים רפלקטיביים על דילמות ועל קשיים העולים מעבודתם. על פי ההנחיות בחוזר מנכ"ל (2004), באמצעות הסדנה מסייע מוסד ההכשרה לא רק בהכשרתו של המתמחה, אלא גם בתהליכי החיברות שלו למקצוע. לקחים המופקים מהנושאים הנדונים בסדנה אף עשויים להעניק תרומה למוסד ההכשרה בדמות חשיבה מחודשת על תכנית ההכשרה ושיפורה.

מיהם מנחי סדנאות ההתמחות? רוב המנחים בשני סוגי מוסדות ההכשרה (מכללות אקדמיות לחינוך ואוניברסיטאות) הם בעלי תואר שני, ובאוניברסיטאות יותר משליש מהם בעלי תואר שלישי (לעומת רבע מהמנחים במכללות), רובם נשים. לרוב המנחים ניסיון רב בהוראה (19 שנים בממוצע) או גם בהדרכה פדגוגית, והוותק שלהם בתפקיד שווה לגיל תכנית ההתמחות עצמה (חמש שנים בעת ביצוע המחקר). כל מנחי הסדנאות במכללות האקדמיות לחינוך עובדים על פי תקן במכללה, ואילו רוב המנחים באוניברסיטאות (88%) מועסקים כמורים מן החוץ. מהרציונות עולה כי במכללות האקדמיות לחינוך מנחה הסדנה הוא מורה מסגל המרצים של המכללה שעסק גם בהדרכה פדגוגית, ולעתים הוא עוסק בשני התפקידים במקביל. בחלק מן המקרים נמצאה מנחה שהיא גם מרכזת ההתמחות במוסד ההכשרה או מרכזת ההדרכה. באוניברסיטאות המנחות הן בדרך כלל מורות מן החוץ שעבדו או עובדות גם במכללה כמדריכות פדגוגיות או שלימדו בחוג להכשרת מורים. במקרים אחרים למנחות הסדנאות רקע בהנחיית קבוצות או בהדרכה אך לרובן אין ניסיון ספציפי בהכשרת מורים.

מנחי הסדנאות שהנחו בעת ביצוע המחקר לא קיבלו הכשרה לתפקידם. רובם (95% ממנחי המכללות האקדמיות לחינוך ו-75% מהמנחים באוניברסיטאות) חושבים שיש צורך בהכשרה לתפקיד בדגמים שונים של היקף ושל מסגרת הכשרה. מניתוח הראיונות עם המנחים עולה, כי במשך שנת הלימודים הם משתתפים עם מרכזי הסדנאות במפגשים קבועים שמתקיימת בהם למידת עמיתים ונדונות בהם סוגיות ודילמות שעולות מעבודתם עם המתמחים בסדנאות. בשנת הלימודים תשס"ה (2005) נפתח לראשונה קורס למנחי סדנאות התמחות. הקורס התקיים במכון מופ"ת והשתתפו בו 22 מנחי סדנאות בפועל מן המכללות האקדמיות לחינוך ומן האוניברסיטאות. בקורס נלמדו בין השאר תכנים אלה: מאפייני תפקיד מנחה סדנה, מיומנויות וכישורים הנדרשים לתפקיד, תפיסת תפקיד מנחה סדנה, התלקיט ככלי בהערכת המתמחים, בניית כלי לניתוח אירועים ואתיקה מקצועית.

מאפייני הסדנה - היבטים ארגוניים. במחקר נבדקו שלושה היבטים ארגוניים הנוגעים לסדנת ההתמחות: העיתוי של פתיחת הסדנה, מועד הצטרפות המתמחים לסדנה והמוסד שבו מתקיימת הסדנה. נמצא כי כרבע מהסדנאות נפתחו בחודש אוגוסט כהכנה לקראת פתיחת שנת הלימודים, בעוד הרוב נפתחו בספטמבר או באוקטובר, במקביל לפתיחת שנת הלימודים במערכת החינוך או במוסדות האקדמיים. מדיווחי המתמחים עולה, כי רק 12% מהם הצטרפו לסדנה באוגוסט, יותר מחצי הצטרפו בחודשים ספטמבר-נובמבר, כרבע הצטרפו בחודש דצמבר ומעטים בלבד אף בינואר,² החודש השכיח לתחילת סדנת ההתמחות במכללות, על פי דיווחי המתמחים, הוא אוקטובר, ולמתמחים מהאוניברסיטאות - ספטמבר. רוב המתמחים משתתפים בסדנאות הפועלות במוסד שבו הם לומדים או למדו.

השיקולים השכיחים ביותר (על פי 46%) לחלוקת המתמחים לסדנאות היו שיקולי נוחות (יום ושעה מתאימים). בדרך כלל הסדנאות במכללות האקדמיות לחינוך מחולקות על פי מסלולי ההכשרה (שלב החינוך), ואכן יותר משליש מהמתמחים במכללות האקדמיות לחינוך שובצו לסדנה על פי מסלול ההכשרה שלהם. השיבוץ לסדנאות באוניברסיטה נעשה בכל מוסד על פי קריטריונים שונים: מסלול ההכשרה, מקצוע ההתמחות או המסגרת החינוכית בזיקה לגיל. חרף זאת, מלבד שיקולי נוחות של היום והשעה לא נמצא שיקול שכיח.

2 מועד הצטרפות לסדנה נובע בדרך כלל ממועד שיבוצו של המתמחה לעבודה בבית הספר.

הסדנאות במכללות האקדמיות לחינוך פועלות בקביעות אחת לשבוע, שעה וחצי כל מפגש, במשך כל שנת הלימודים. רוב הסדנאות באוניברסיטאות פועלות אחת לשבועיים, שלוש שעות אקדמיות. מתכונת שונה פועלת בסדנאות המקוונות (במכללה אחת בלבד), שם המתמחים נפגשים פנים אל פנים כארבע פעמים בשנה בלבד.

מהות הסדנה - היבט תוכני. סדנת ההתמחות עוסקת בתמיכה רגשית למתמחה במידה רבה יותר מאשר בתמיכה סביבתית, בתמיכה אישית-מקצועית ובתמיכה דידיקטית (ממוצעים 4.18, 3.49, 3.38 ו-2.65 על סולם 1-5, בהתאמה). באופן ספציפי יותר, הנושאים הנדונים במהלך הסדנה בשכיחות הגבוהה ביותר הם התמודדות עם בעיות משמעת, תמיכה רגשית ועידוד להתמודדות עם תסכולים, הגברת הביטחון העצמי של המתמחה, התמודדות עם בעיות אישיות של תלמידים ופיתוח חשיבה רפלקטיבית. הנושא "התמודדות עם בעיות משמעת" הועלה בתדירות הרבה ביותר על ידי המתמחים במהלך הסדנה. נושאים נוספים שהועלו בה בשכיחות גבוהה, בעיקר במחצית השנייה של שנת ההתמחות, הם מן התחום האישי-מקצועי, כגון הבהרת זכויות וחובות המתמחה כמורה במערכת החינוך ובעיות מקצועיות ואישיות שהמתמחה אינו מעוניין לחשוף בפני החונך. הדיון בנושאים שמעלים המתמחים בצורה ספונטנית הם הפעילות השכיחה ביותר בסדנאות ההתמחות. אחריה מדורגת פעילות שמתוכננת מראש סביב נושאים שמעלים המתמחים או שמעלה המנחה.

מן התצפיות ומן הראיונות עם המתמחים ועם מנחי הסדנאות עולה שיש שינוי בין התכנים הנדונים בסדנאות במחצית הראשונה של שנת ההתמחות לבין אלה שנדונים במחצית השנייה. במחצית הראשונה ממוקדת הסדנה, זו של המכללה וזו של האוניברסיטה, בנושאים שמעלים המתמחים מעבודתם. הנושא המרכזי הוא הקשיים הנובעים מהשלבים הראשונים של החיברות להוראה, כמו קשיי הסתגלות לנוהלי בית הספר, התמודדות עם בעיות משמעת ועם בעיות אחרות עם תלמידים וקשיים הנוגעים לקשרים עם הורים. במחצית השנייה מתמקדות הסדנאות בנושאים אלה: הכנה לבחינות הבגרות במסגרת החינוך העל-יסודי, קשיים הנוגעים למוטיבציה של תלמידים ומידת האחראיות של המורה המתחיל להצלחתם או לאי-הצלחתם של התלמידים במבחנים. במכללות דנים בשלב זה בזכויות ובחובות של המורה, בהמשך העבודה בבית הספר ובתפיסות לגבי ההתפתחות המקצועית.

נושא המשותף לסדנאות באוניברסיטאות ובמכללות האקדמיות לחינוך במחצית השנייה של שנת ההתמחות הוא ההערכה המסכמת ודרכי ביצועה -

נושא שמעסיק מאוד את המתמחים, ושההנחיות לגביו לא לגמרי ברורות להם וגם לא למנחי הסדנאות שאת עזרתם הם מבקשים. לגבי מהלך הסדנה במחצית הראשונה של שנת ההתמחות יש הסכמה בין המתמחים בדבר חשיבותה ותרומתה לשלבים הראשונים בעבודתם. לגבי מהלך הסדנה ותכניה בהמשך השנה יש חילוקי דעות בין המתמחים.

הקשר בין מנחה הסדנה לבין גורמים שונים בבית הספר. יותר משני שלישים ממנחי הסדנאות מקיימים קשר מזדמן, לפי הצורך, עם החונכים. קשר במועד קבוע מתקיים רק באוניברסיטה אחת, שפועלות בה סדנאות קבועות לחונכים, ושקבלת תפקיד של חונך מותנית בה בהשתתפות בהן. קיים קשר ארגוני-מינהלי בין מרכז ההתמחות במוסד ההכשרה לבין החונך. הגורמים השונים הקשורים לבית הספר (החונך, המנהל, המפקח) אמנם מכירים בחשיבות הקשר שבינם ובין המנחה במוסד ההכשרה, אולם בפועל קשר זה בין מנהל בית הספר הקולט והמפקח לבין מוסד ההכשרה רופף למדי.

מרכיבי ההערכה בהתמחות

הרציונל של בניית תכנית ההתמחות בהוראה נגזר מתפיסת ההוראה כפרופסיה (חוזר מנכ"ל, 2004). לכן, תפקידיה העיקריים של הערכה הם לתרום להתפתחות המקצועית של המורה המתחיל (משוב והערכה מעצבת) ולמיין את המתאימים להוראה (הערכה מסכמת לצורך מתן רישיון הוראה). בהתאם להנחיות הגף להכשרת מורים מתבצעת הערכה בשני מועדים במהלך שנת ההתמחות: הערכה מעצבת באמצע חודש ינואר והערכה מסכמת בתחילת חודש מאי. הקריטריונים להערכה פותחו על ידי ועדות שונות שבהן השתתפו נציגי אגפי הגיל, נציגי האגף להכשרת מורים ונציגי גף ההתמחות במשרד החינוך (חוזר מנכ"ל, 2004). סעיף זה יתמקד בתהליך ההערכה ולא בקריטריונים ובכלים המשמשים לצורך זה.

הערכה מעצבת. רוב המתמחים (95%) דיווחו שקיבלו משוב על הוראתם לפחות פעם אחת, ו-5% דיווחו שכלל לא קיבלו משוב. ניתוח הראיונות עם 16 המתמחים מלמד שהמשוב נמסר לרוב בעל פה, לעתים בכתב, ולעתים בעל פה וגם בכתב. על פי הנחיות משרד החינוך, המשוב אמור להינתן על גם ידי החונך וגם על ידי מנהל בית הספר. בפועל רוב החונכים (81%) נותנים משוב כמתבקש, בעוד שרק חלק מהמנהלים (48%) מספקים משוב למתמחה. רוב המתמחים (61%) העריכו שהמשוב היה מועיל או מועיל מאוד, 12% העריכו את המשוב כמועיל במידה מועטה או כלל לא מועיל, והשאר (27%) העריכו שהמשוב היה

מועיל במידה בינונית. ממצא זה קיבל חיזוק מהראיונות עם המתמחים, שפירטו את התחומים שבהם תרם המשוב: שיפור דרכי ההוראה, שיפור שפת ההוראה ומתן חיזוקים ועידוד.

הערכה מסכמת. כ-95% מהמתמחים דיווחו שצפו בהם לצורך הערכה בזמן שלימדו בכיתה. כ-5% דיווחו שלא צפו בהם כלל. שני הגורמים המרכזיים שצפו במתמחה לצורך הערכה (בנפרד או עם אחרים) הם החונך (85%) ומנהל בית הספר (48%). כלומר, החונך לא צפה במתמחה לצורך הערכה במעט מקרים יחסית. מבין הגורמים שאמורים להשתתף בהערכה, המפקח היה הפחות מעורב בצפייה במתמחה: רק 9% מהמתמחים דיווחו שהמפקח צפה בהם לצורך ההערכה. מבין הגורמים האחרים שהיו מעורבים בצפייה במתמחה היו מורים עמיתים, מרכז מקצוע, מרכז שכבה וראש הקרן שהעסיקה את המתמחה.

מבין הגורמים שאמורים להשתתף בהערכת המתמחה, השניים החשובים ביותר, לדעת המתמחים והחונכים, הם המתמחה עצמו והחונך; הגורם האחרון בחשיבותו בהערכת המתמחה הוא לפי דעתם המפקח. ההסבר לכך הוא כנראה חוסר מעורבות כללית של המפקח בכל הקשור בעבודת המתמחה.

מרבית החונכים (כ-59%) העידו על עצמם, כי העובדה שהם משמשים תומכים ומסייעים למתמחה במהלך השנה ובד בבד הם שותפים בהערכה המסכמת לגבי אינה יוצרת אצלם קונפליקט ניכר. רק כ-18% מהחונכים ציינו כי יש להם תחושה של קונפליקט במידה רבה או במידה רבה מאוד. התמונה העולה מהראיונות מעט שונה: כשליש החונכים שרואיינו (שישה חונכים) התייחסו לקונפליקט הקיים בתפקיד החונכות בין מתן התמיכה לבין פעולת ההערכה.

הערכת התרומה של ההתמחות

מידת שביעות הרצון מהתכנית, תרומת התכנית ועמדות המשתתפים בה כלפי רכיביה

באופן כללי, המתמחים שבעי רצון מהחוויית שלהם במהלך שנת ההתמחות. הם דיווחו על שביעות רצון רבה מהקשרים שלהם עם התלמידים (ממוצע 4.25 בסולם מ-1 עד 5), מהשתלבותם בבית הספר (ממוצע 4.13) ומיחס ההנהלה כלפיהם (ממוצע 4.02).

תרומת ההתמחות

תרומת ההתמחות בשלושת התחומים - הרגשי, האקולוגי והדידקטי - נגזרת מתרומת כל אחד משני מרכיביה: החונכות וסדנת ההתמחות. כפי שניתן לראות

בלוח 1, התרומה שייחסו המתמחים לחונכות ולסדנת ההתמחות בשלושת התחומים הייתה בינונית לכל היותר. באופן כללי, הם ייחסו לחונכות תרומה רבה יותר מאשר לסדנת ההתמחות בתחום האקולוגי ובתחום הדידקטי, ופחות בתחום הרגשי. מן הראוי לציין, כי המתמחים ייחסו לשני מרכיבי ההתמחות הללו תרומה רבה יותר בתחום הרגשי מאשר בשני התחומים האחרים.

לוח 1: מידת התרומה של החונכות ושל סדנת ההתמחות לפי דיווחי המתמחים

תחום	תרומת החונכות			תרומת סדנת ההתמחות		
	n	ממוצע	סטיית תקן	n	ממוצע	סטיית תקן
רגשי	380	2.93	1.01	384	3.20	1.05
אקולוגי	379	2.67	1.09	384	2.43	1.09
דידקטי	382	2.49	1.05	383	2.15	0.95

עמדות כלפי תכנית ההתמחות ומרכיביה

באופן כללי, בתגובות המתמחים לשאלון ובראיונות ניכרת מגמה חיובית של תמיכה בהמשך ביצוע ההתמחות. רבע מהמתמחים אף קראו להאריך את מרכיב החונכות ליותר משנה אחת. בראיונות אלה ניכרים אהדה וסיפוק מפעולות החונכות ומתרומתה להישרדות המתמחה במערכת. אין זאת אומרת שלא היו קריאות לשינויים ולשיפורים בפעולות ובמרכיבי ההתמחות, כגון שינויים בארגון פעולות ההתמחות (חונכות וסדנת ההתמחות) ותוכנם והתאמה בין המתמחה לבין החונך במקצוע ההוראה ובגיל התלמידים.

בלוח 2 מוצגת התפלגות המתמחים לפי עמדותיהם כלפי משך התקופה הרצויה בעבור תכנית ההתמחות, החונכות וסדנת ההתמחות. מהנתונים עולה, שרוב המתמחים תומכים בהמשך המצב הקיים. בקרב התומכים בעריכת שינויים קיימת נטייה להמליץ על קיצור או על ביטול של תקופת סדנת ההתמחות (50%) ועל הארכת תקופת החונכות (19%). רוב החונכים (68%) ומנחי סדנאות ההתמחות (86%) תומכים בהמשך המצב הקיים בנוגע למרכיב הרלוונטי לכל אחת משתי הקבוצות. שאר החונכים והמנחים חושבים שיש להאריך את תקופת הפעלת החונכות וסדנת ההתמחות (בהתאמה).

קיים דמיון בין החונכים לבין המתמחים לגבי העדפתם את עיתוי ההתמחות יחסית ללימודי ההכשרה. רוב משמעותי (כ-80%) מקרב הנשאלים משתי

הקבוצות תומכים במצב הקיים, שמאפשר התמחות והשלמת לימודי הכשרה בעת ובעונה אחת. לעומתם, רוב מנחי הסדנאות (כ-70%) תומכים בסיום הלימודים הפורמליים לפני התחלת ההתמחות בבית הספר. מגמה זו בולטת בקרב מנחי הסדנאות באוניברסיטאות. המנהלים והמפקחים שהתייחסו לעיתוי ההתמחות הרצוי סבורים גם הם שעדיף לסיים את לימודי ההכשרה לפני תחילת ההתמחות.

לוח 2: עמדות המתמחים כלפי משך הזמן הרצוי של התכנית ומרכיביה (N = 384)

משך הזמן הרצוי				
מרכיבי ההתמחות	כלל לא צריך	פחות משנה אחת	שנה אחת בלבד	יותר משנה אחת
תקופת ההתמחות	6.8	27.2	56.0	9.9
תקופת החונכות	5.8	24.9	50.8	18.6
תקופת הסדנה	15.4	34.6	42.4	7.6

במחקר נבדקו עמדות המתמחים והחונכים כלפי חשיבות ההתאמה בין החונך לבין המתמחה במקצוע ההוראה ובגיל התלמידים שהם מלמדים. הנתונים מלמדים על הסכמה בין חונכים לבין מתמחים לגבי מידת החשיבות שהם מייחסים להתאמה בין החונך למתמחה במקצוע ההוראה (81% מהחונכים מייחסים חשיבות רבה או רבה מאוד לעומת 73% מקרב המתמחים) ולגיל התלמידים שהם מלמדים (כ-72% מקרב שתי הקבוצות).

מסקנות והשלכות

תכנית ההתמחות בהוראה הנהוגה בישראל מדגישה את ההתפתחות המקצועית של המורה החדש ואת הצורך לאפשר לו כניסה הדרגתית למקצוע ההוראה. הדבר בא לידי ביטוי בכך שהמתמחים הם מורים חדשים ועדיין סטודנטים: בדרך כלל הם עוברים את שנת ההתמחות בעודם לומדים (במכללות האקדמיות לחינוך משלימים את הלימודיים העיוניים לתואר ראשון ובאוניברסיטאות משלימים את הלימודים הפדגוגיים). שלא כמו בעבודה המעשית שחוו בשנים קודמות כחלק מהכשרתם, בשנת ההתמחות הם עובדים במערכת החינוך כמורים לכל

דבר, ובתמורה מקבלים משכורת וצוברים שנת ותק במקצוע. המעבר ההדרגתי מתבטא גם בעובדה שהפעלת התכנית מתחלקת בין מוסד ההכשרה לבין בית הספר. השילוב מסמל בין היתר את המעבר ממעמד של סטודנט להוראה למעמד של מורה בפועל. שנת ההתמחות היא פסגת ההכשרה להוראה, ועם סיומה מקבל המתמחה רישיון הוראה ונמצא בדרך לעצמאות מקצועית מלאה. יש גם חיסרון למעמד הכפול של המתמחים כלומדים וכמורים בו-זמנית ולהפעלת תכנית ההתמחות בשילוב בין האקדמיה לבין השדה. המעורבות של גורמים רבים השותפים בהפעלת התכנית יוצרת עמימות בנוגע לשאלה מי באמת האחראי על התכנית, ומי מפקח על הפעלתה. חסרה רשות מרכזית מטעם משרד החינוך, שתתאם בין האקדמיה לשדה ובין שניהם למתמחה, ותפקח על העבודה של כולם. כיום פזורים הסמכויות והתפקידים בין מוסדות ההכשרה לבין השדה: מרכזי ההתמחות במוסדות ההכשרה הם המטפלים בדיווחים המינהליים למשרד החינוך בכל הנוגע למקומות ההתמחות. הם גם האחראים להצמדת מורים חונכים למתמחים, להשתתפות המתמחים בסדנאות ההתמחות ולמעקב פורמלי אחרי המתמחים, אך הם אינם מעורבים בליווי הצמוד בשדה או בהערכה של המתמחה לקראת קבלת רישיון הוראה, תפקידים שנמצאים בידי אנשי השדה בלבד. קיימת גם ועדת היגוי עליונה של התכנית בראשות מנכ"ל משרד החינוך, שמשותפים בה נציגים של גופים רבים הקשורים לתכנית, אולם הוועדה עוסקת במדיניות ואינה מעורבת בהפעלת התכנית ברמה היום-יומית.

מעורבות של גורמים שונים בתכנית ההתמחות הייתה יכולה ליצור מסד תקשורת חשוב בעיקר בין המערכת המכשירה לבין המערכת הקולטת מורים חדשים. כיום הקשר בין שני גופים אלה מתבטא ביחסי גומלין בין מרכז ההתמחות לבין חונכים או מנהלים בבתי הספר על רקע ארגוני-מינהלי בלבד. מהריונות עולה, כי המפקחים ומנהלי בתי הספר מעוניינים בקשר הדוק יותר, ומבקשים מעורבות של מוסדות ההכשרה בהדרכת מתמחים בשדה ובהערכתם.

יישום התכנית

שיבוץ המתמחה בעבודה. על פי נוהלי משרד החינוך, "האחריות על מציאת עבודה מוטלת על המועמד להתמחות עצמו" (משרד החינוך, התרבות והספורט, 1999: 60). לפי נהלים אלה, המתמחה יפנה ללשכת כוח אדם בהוראה במחוז המתאים וימסור למפקח את הטופס "הפניה למתמחה בהוראה" שמנפיק המשרד, ואת גיליון ההערכה של הישגיו במוסד ההכשרה. המפקח יסייע לו במציאת

מקום עבודה ההולם את הכשרתו, בהתאם לצורכי כוח אדם בהוראה במחוז. אשר למוסדות חינוך שהשיבוץ לא נעשה בהם על ידי המפקח, על המתמחה לפנות ישירות למנהל בית הספר.

התמונה המצטיירת מממצאי המחקר היא שרוב המתמחים אכן מקבלים על עצמם את האחריות למצוא עבודה. להטלת האחריות על המתמחה למצוא לעצמו מוסד התמחות יש היבט חיובי ומועיל, אך גם פוטנציאל בעייתי. אכן למתמחה ניתנת האפשרות לקבל אחריות על מציאת מוסד התמחות, והוא רשאי לפנות לכל מחוז או מוסד שמתאים לצרכיו. ואולם מכיוון שמאגר מקומות העבודה מצומצם וקבלת רישיון הוראה מותנית בסיום שנת ההתמחות, הדבר עלול לפגוע ביעילות של שנת ההתמחות עקב פשרה שעושה המתמחה (באישור מערכת החינוך) בנוגע לתנאי ההעסקה, בתמורה להבטחת מקום התמחות. הדבר מתבטא בכך שלעיתים מתמחים מלמדים מקצועות שלא הוכשרו להם, עובדים בשלב חינוך שאינו תואם את הכשרתם ומועסקים ימים רבים במשרה חלקית.

"המועד האחרון לכניסה להתמחות, לצורך עבודה בטווח של שישה חודשים לפחות, הוא ה-20 בדצמבר בכל שנה" (חוזר מנכ"ל, 2004: 5). הממצאים מלמדים כי רוב המתמחים משובצים לעבודה בתחילת שנת הלימודים, אך כשליש מהמתמחים משובצים באיחור של חודש עד ארבעה חודשים. הדבר כשלעצמו אינו חורג מהנחיות הגף להכשרת עובדי הוראה, אבל לאיחור בהתחלת ההתמחות יש השלכות לא רצויות על מרכיבי ההתמחות כדלהלן:

1. **המתמחה ובית הספר.** מתמחים המשובצים לאחר התחלת שנת הלימודים מחמיצים את ההיערכות לפתיחת שנת הלימודים ואת הפתיחה עצמה, המאופיינת בפעילות אינטנסיבית ייחודית בבתי הספר וכוללת קליטת תלמידים חדשים, היכרות עם צוות בית הספר ופגישות ראשונות עם הורים.
2. **המתמחה והחונך.** איחור בשיבוץ משמעו מינוי מאוחר של חונך והקטנת הסבירות למציאת חונך ההולם את צורכי המתמחה בכלל, וחונך שמערכת השעות שלו מאפשרת ביצוע פעולות החונכות בפרט. במקרים אלה גדלה הסבירות להיעדר התאמה בין המתמחה לחונך במקצועות ההוראה, בגיל הלומדים ובמערכת השעות, ובעקבות זאת עלולה להיפגע התרומה של שנת ההתמחות.
3. **המתמחה והסדנה.** מכיוון שהשיבוץ בעבודה הוא תנאי להשתתפות בסדנת התמחות, מתמחים שמחמיצים את תחילת שנת הלימודים בעבודה גם מחמיצים את המפגשים הראשונים של סדנת ההתמחות במוסד ההכשרה.

מן הסתם, למפגשים אלה חשיבות רבה לגיבוש קבוצת העמיתים ולהיערכות לכניסה לעבודה בבית הספר. איחור בהצטרפות לסדנאות ההתמחות יוצר קושי גם בארגון, המתבטא בהרכבת סדנאות הטרוגניות מבחינת מקצועות ההתמחות ושלבי החינוך שבהם מועסקים המתמחים. הספרות המקצועית מצביעה על חשיבות הימים הראשונים של תחילת השנה ועל הקשיים המאפיינים אותם, שלעתים הם קריטיים לקליטת המורה המתחיל בבית הספר (שגיא ורגב, 2002; Vonk, 1995). מבחינת קבוצת העמיתים, השבועות הראשונים של מפגשי הסדנה מביאים להתפתחות של קהיליית עמיתים לומדת, ובכל קבוצה מתפתחת דינמיקה המאפיינת אותה. ההצטרפות המאוחרת מקשה על המתמחה, על הקבוצה וגם על המנחה.

4. **ההערכה המעצבת של המתמחה.** קיצור תקופת ההתמחות עקב שיבוץ מאוחר עלול לפגוע בתקפות המשוב למתמחה, ובייחוד למתמחים המשובצים באיחור, שכן לא נשאר די זמן לביצוע כל התצפיות שישמשו בסיס למשוב ולהערכה המעצבת. כזכור, על פי הנחיות משרד החינוך, תאריך היעד של ההערכה המעצבת הוא אמצע ינואר.

האיחור בשיבוץ המתמחים במוסדות ההתמחות נובע בעיקר מהתארגנות מאוחרת של מערכת החינוך לקראת פתיחת שנת הלימודים. נושא התקנים (הוספה או צמצום בכוח הוראה) מתעורר סמוך לפתיחה ולסיום של כל שנת לימודים. לכן מספר המשרות הזמינות בבתי ספר אינו ידוע מראש, והוא מתברר מול אילוצי המערכת רק בחודשים הראשונים של שנת הלימודים. רק אז ניתן לשבץ מתמחים למשרות הזמינות.

השיבוץ מתחשב במידת ההתאמה שבין ההכשרה הדיסציפלינרית להעסקה, ובמידת ההתאמה בין מסלול ההתמחות לשלב החינוך שבו מועסק המתמחה. לגבי מידת ההתאמה בין ההכשרה לבין העבודה נמצא, כי רוב המתמחים מועסקים בשלב החינוך שלו הוכשרו (65%) וכי הם מלמדים את המקצועות שהתמחו בהם במהלך ההכשרה (80%). ממצא זה מעודד מצד אחד, אך מצד שני מצביע על כך שמספר לא מבוטל של מתמחים מועסקים בשלב חינוך ובהוראת מקצועות שלא הוכשרו לקראתם. מצב כזה טומן בחובו קשיים אצל המתמחים ואצל תלמידיהם כאחד, מלבד קשיי הקליטה הרגילים. ניתן להסביר חריגה זו מהנחיות משרד החינוך באילוצים בית ספריים ומערכתיים המכתיבים את שכבת הגיל ואת מקצוע ההוראה המוצעים למתמחה. ואמנם בהנחיות משרד החינוך מצוין כי אפשר לקבל אישור על חריגות כאלה מגף ההתמחות בהוראה.

על פי הנחיות משרד החינוך "היקף ההעסקה של המתמחה בשנת ההתמחות יהיה שליש משרה לפחות" (חוזר מנכ"ל, 2004: 5). לעתים מחייבים אילוצי המערכת להעסיק את המתמחה בהיקף משרה גדול (מילוי מקום, חינוך כיתה וכו'). אף על פי שהנחיות המשרד לא הגדירו גבול עליון בעבור היקף משרת המתמחה, ומכיוון שרוב המתמחים עדיין לומדים - הרי העסקתם בהיקף העולה על חצי משרה עלולה לפגוע בהתמחות ולהחטיא את המטרה. מצב של עומס בלימודים ובעבודה עומד בסתירה לעקרונות התכנית ולמטרותיה, ועלול שלא לאפשר "נחיתה רכה" של המתמחים במערכת ולפגוע בחיברות לתפקיד ובלומדים. במילים אחרות, עומס בעבודה עלול לפגוע בזמן שהמתמחה מייחד ללימודים. מן הצד האחר, מתמחים המועסקים בהיקף משרה מצומצם מדי, התנסותם בהוראה ומעורבותם בחיי בית הספר יהיו מוגבלות למדי, ואף לכך פוטנציאל לפגיעה בהשתלבותם בחיי בית הספר ובהתפתחותם המקצועית.

אף שהממצאים מצביעים על הצלחה לא מבוטלת בשילובו של המתמחה במסגרת הוראה רגילה, שבה רבים סיכויי לחוות בזמן אמת ניהול כיתה על כל המשתמע מכך, עדיין יש מתמחים המשובצים במסגרות אחרות כגון שיעורי תגבור, עבודה עם עולים חדשים וכיתות השייכות לפרויקט אמ"ץ (אמונה בעצמי, מוכן למאמץ, צופה להישגים). במסגרות הוראה אלו, שלרוב אינן כיתות רגילות, לתלמידים צרכים מיוחדים, וספק אם המתמחים מסוגלים להתמודד אתם. קושי זה אף הוא עלול להכביד על המתמחים ועל כניסתם להוראה.

החונכות האישית. הנחיות משרד החינוך אינן מתייחסות לבחירת החונך, אך קובעות שהוא ימונה לתפקיד על ידי מנהל בית הספר. מתברר כי כמחצית מן החונכים נבחרים על ידי המתמחים עצמם, וכמחצית על ידי מנהלי בית הספר. נמצא כי אופן בחירתו של החונך לתפקיד קשור לאופן ביצוע התפקיד. חונכים שנבחרו על ידי המנהל נוטים להתייחס לתפקידם ברצינות רבה יותר מאשר חונכים שהסכימו למלא את התפקיד בעקבות פנייה של המתמחה אליהם, שכן המנהל נתפס על ידם כסמכות. הם נוטים יותר להיות היוזמים של פגישות חונכות, והם נפגשים עם המתמחים בתדירות גבוהה יותר.

אחד הממצאים הבולטים בנוגע לחונכים מצביע על היעדר הכשרה פורמלית לתפקיד בקרב רבים מהם, מאחר שלמעשה תכנית ההתמחות ברחבי הארץ החלה לפעול לפני שהוכשרו מורים כחונכים. התוצאה היא שכיום חייבת מערכת החינוך להתפשר בקבלת חונכים, שאם לא כן לא יהיה אפשר להפעיל את תכנית ההתמחות עם מספר גדול של מורים מתחילים. ייתכן שאם יונהגו דרגות קידום

למורים, כפי שהוצע בשעתו בדוח דברת (כוח המשימה הלאומית לקידום החינוך בישראל, 2005), ומילוי תפקיד חונך למתמחה יִזכה באחת מדרגות הקידום, יהיה אפשר לדרוש הכשרה מתאימה כתנאי לקבלת התפקיד.

נושא ההכשרה של מורים חונכים נדון בספרות. אמנם קיימת הסכמה לגבי עצם הצורך להכשיר חונכים - במסגרת תכניות התמחות או במסגרת שותפות בין מוסד אקדמי לבין בית ספר - אולם אין הסכמה וגם אין די ידע אמפירי בכל הנוגע לגישות ולתכנים הדרושים בהכשרה זו (ראו למשל, Schelfout, Dochy, Janssens, & Londers, 2005).

ממצאי המחקר הנוכחי מעוררים את השאלה, באיזו מידה חונכים שאין להם כל הכשרה לתפקיד יכולים לתרום למתמחה באופן יעיל במהלך שנת ההתמחות. נראה שיש מקום לשפר את המצב ולהיטיב לנצל את מרכיב החונכות לקידום ולשיפור עבודתו של המתמחה ולקליטתו במערכת החינוך.

נתוני המחקר מצביעים על קשיים של חונכים לא מעטים ועל ליקויים במילוי תפקידם. רבים מהם טענו כי מערכת השעות בבית הספר לא אפשרה להם לצפות בשיעורי המתמחה, וכי היה עליהם ללמד בכיתתם-הם בשעה שהמתמחה לימד בכיתתו. אחרים ציינו את העומס בעבודה כדבר שהקשה עליהם לצפות בשיעורי המתמחה. דבר זה מנע בעדם מלקיים קשר קבוע עם המתמחה וגם השפיע על אופן ההתקשרות אתו. כדי להבטיח חונכות קבועה, תכופה ויעילה צריכים מנהלי בתי הספר, מרכזי המקצוע וכל גורם אחר שמעורב בבניית מערכת השעות בבית הספר, להתחשב בצורכי החונכות. למהלך זה משמעות כפולה: הוא לא רק מבטיח קיום מסודר של החונכות, אלא גם מבטא יחס רציני של בית הספר לקליטת מורים חדשים.

סדנת ההתמחות. סדנת ההתמחות ייחודית לתכנית ההתמחות בישראל. ייחודה בכך שהיא פועלת במוסד ההכשרה ומנווטת על ידי צוותו. על פי ההנחיות בחוזר מנכ"ל (2004), באמצעות הסדנה מסייע מוסד ההכשרה בתהליכי החיברות של המתמחה למקצוע, ולא רק בהכשרתו. כמו כן, לקחים המופקים מהנושאים הנדונים בסדנה עשויים לתרום למוסד ההכשרה לחשיבה מחודשת על תכנית ההכשרה ולשיפורה.

חרף הניסיון בהדרכה פדגוגית של מנחי סדנאות ההתמחות ועל אף העובדה שרובם מכירים היטב את מערכת החינוך ואת עבודת החינוך בבית הספר ואף בקיאים בהיבטים התאורטיים של גישות ודרכים בהוראה, לרובם חסרה הכשרה פורמלית בהפעלת הסדנאות. מן הראוי לציין, כי המנחים מכירים בחיסרון זה

ומביעים צורך בהכשרה לתפקיד. יש אפוא צורך להכשיר את המנחה לעיסוק בתחומים הייחודיים המאפיינים את עבודת המורה המתחיל ובתחומים שבהם המתמחה זקוק לעזרה באופן מיוחד, כגון התמודדות עם בעיות משמעת וחיוזוק הידע הפדגוגי. הכשרה זו צריכה להיעשות במסגרת ממוסדת קבועה להשתלמות מקצועית, נוסף על מפגשים קבועים עם מרכז ההתמחות במכללה.

הרכב סדנה הטרוגני לעומת הרכב הומוגני יוצר דילמה: סדנה הטרוגנית מאפשרת למידת עמיתים בהיקף רחב ובמגוון של נושאים שמעשירה את הרפרטואר המקצועי של המורה בראשית דרכו, וזה יתרונה הגדול. חסרונה הוא בכך שלעתים המתמחה זקוק לסיוע מקצועי בתחום הוראתו, ובסדנה הטרוגנית קשה לבצע זאת. סדנה הומוגנית, לעומת זאת, מאפשרת לדון ולעסוק בנושאים משותפים מתחום ההוראה של משתתפי הסדנה.

הניסיון להבחין בין הסדנאות הפועלות במכללות האקדמיות לחינוך ובין אלו שבאוניברסיטאות מצביע על דיפרנציאציה בתכנים הנדונים, בעיקר במחצית השנייה של השנה. במחצית הראשונה הנושא המרכזי הנדון בכל הסדנאות הוא התמודדות עם בעיות משמעת. במחצית השנייה הנושאים המרכזיים הנדונים בסדנאות במכללות האקדמיות לחינוך הם חובות וזכויות המתמחה כמורה במערכת החינוך והערכתו כמתמחה, ואילו באוניברסיטאות נדונים נושאים בעלי אופי דידיקטי, כגון הכנה לבחינות הבגרות והמוטיבציה ללמידה בקרב מתבגרים. בסדנאות הפועלות במכללות ממעטים לעסוק בנושאים דידיקטיים, כנראה משום שהמתמחים קיבלו הכשרה הולמת. לעומתם המתמחים מן האוניברסיטאות דווקא הדגישו את הצורך בקבלת סיוע דידיקטי, בעיקר במקצועות ספציפיים. ייתכן שאפשר להבנות את הסדנה במחצית השנייה של השנה במתכונת שונה כדי לענות על צורך זה ולספק למתמחים מענה הן לצרכים אישיים-ספציפיים והן להרחבת הידע בהוראה בכיוונים נוספים.

מרכיב ההערכה בהתמחות. תהליך ההערכה המעצבת מתבצע בדרך כלל על סמך צפייה בהוראה של המתמחה ובתפקודו כמורה בבית הספר ועל סמך המשוב שניתן למתמחה. למרות תמימות הדעים המצטיירת לכאורה לגבי חשיבות הצפייה והמשוב, חשוב לציין שיש מעט מאוד מידע על תהליך זה, על מהלכו, מקצוענותו, ביצועו בפועל והלמידה שנעשית בעקבותיו. הממצאים תואמים ברובם את ההנחות של משרד החינוך לגבי נוהלי ההערכה המעצבת (פירוט בעניין זה ניתן לראות בחזור מנכ"ל, 2004: 13-14). אולם חסרה הבחנה ברורה בין הליכים פורמליים של הערכה מעצבת בהתאם לנהלים לבין הליכים שאינם

פורמליים לגבי הציפייה שההערכה המעצבת תיעשה כל השנה, משום שהיא במהות החונכות שמבצע החונך. להערכה המעצבת חשיבות רבה להתפתחותו המקצועית של המורה המתחיל. לכן חשוב שנושא זה וכן תצפית ומשוב יהיו בין הנושאים המרכזיים שיילמדו במסגרת הכשרת החונך לתפקידו. יתרה מזו, צריך לעבות את מערך התצפיות כדי שאפשר יהיה לבסס את המשוב על מידע עשיר לגבי תפקוד המתמחה בכיתה.

ההערכה המסכמת נעשית בתחילת חודש מאי על ידי ועדה בית ספרית המונה שלושה חברים מבין בעלי התפקידים האלה: החונך, מנהל בית הספר, מרכז המקצוע, מנחה סדנת ההתמחות במכללה, רכז המקצוע, מחנך הכיתה (אם מדובר במורה מתמחה שהוא מורה מקצועי), מרכז הקרן המעסיקה את המורה (במקרה שהמעסיק הוא קרן כלשהי), והמתמחה עצמו. כפי שצוין לעיל, השתתפותו של החונך בוועדת ההערכה המסכמת יוצרת אצלו קונפליקט בין-תפקידי: תומך מול מעריך. מעצם מהות תפקידו כחונך הוא תומך רגשית במתמחה בראשית דרכו על כל קשיי ההישרדות והדילמות המתלוות לכך. תהליך זה מוביל בדרך כלל להתפתחות של קשר בין-אישי וחברי. כמו כן החונך הוא עמוד התווך בהערכה המעצבת. כל הגורמים הללו עשויים ליצור מתח בין תפקיד של מלווה-תומך ובין תפקיד של מעריך. לכן החונך ניצב מול בעיה אתית מעצם החובה להעריך הערכה מסכמת את המתמחה ואת תפקודו בכיתה ובבית הספר.

למעורבות של מנהל בית הספר חשיבות רבה הן בקליטת המורה המתחיל והן בצפייה בעבודתו ובהערכתו בוועדת ההערכה, בייחוד לאור המלצות ועדת דברת על העצמת תפקידו של המנהל בקבלת מורים לעבודה ובפיטוריהם (כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005). לגבי מקומו של המפקח בוועדת ההערכה המסכמת, ממצאי המחקר הצביעו על כך שמעטים מאוד מבין המפקחים צפו בעבודת המתמחה. המתמחים תופסים את המפקח כגורם הנמצא במקום הנמוך ביותר בהערכתם. מעניין שהמפקחים המעטים שניאותו להתראיין למחקר זה ציינו כי הם אינם פנויים לעסוק בתחום הקשור להערכת המתמחה. ממצאים אלה התקבלו גם מהמחקר של לוי-פלדמן, רייכנברג ושגיב (2006). מעורבותו הדלה של המפקח בהערכה המסכמת פוגעת באיכותה ומעוררת ספקות לגבי מקומו בוועדת הערכה.

לנוכח כל האמור לעיל ראוי להעביר את ההערכה המסכמת לידי ועדה חיצונית, שחבריה הוכשרו לנושא ההערכה, והם יכולים להשתמש בכל מקורות ההערכה העומדים לרשותם כדי לקבל את ההחלטה על מתן רישיון לעסוק

בהוראה על פי קריטריונים מקצועיים. לפני ועדה זו יוצגו טופסי חוות הדעת של החונך ושל מנהל בית הספר או גם של מורה עמית, מרכז מקצוע או מרכז שכבה, תיק אישי שמלווה את המורה החדש עם כניסתו לבית הספר ועדויות נוספות על התפתחותו המקצועית. המפקח על בית הספר יוכל להשתתף בפגישות הוועדה, והמתמחה עצמו יציג לפניו את תיק העבודות שלו. הקמתה של ועדת הערכה לצורך מתן רישיון הוראה היא בבחינת יישום תפיסת ההוראה כפרופסיה. בכל הפרופסיות (רפואה, משפטים, פסיכולוגיה ועוד) נעשית הערכה על ידי גורם חיצוני (בדרך כלל הארגון המקצועי) שאיננו מעורב בתהליך ההכשרה וההתמחות בתפקיד. גם בעבור מקצוע ההוראה יש להקים גוף חיצוני שאינו מעורב בהכשרה ובהתמחות ואיגוד מקצועי, שיפקד על ביצוע ההערכה. הצעה זו איננה חדשה. היא דומה במהותה להמלצת ועדת בן-פרץ (הועדה לבדיקת הכשרת המורים בישראל, 2001). הקמת ועדה שתפקד על ההערכה תפתור חלק ניכר מן הבעיות המתעוררות במתכונת הקיימת כיום ותוביל לביצוע הערכה מסכמת בהליך פרופסיונלי.

שביעות הרצון מתכנית ההתמחות ומתרומתה והעמדות כלפיה. מן הממצאים עולה, כי על אף הקשיים והליקויים שנדונו לעיל, לתכנית ההתמחות חלק חשוב בצעדיו הראשונים של המורה המתחיל בבית הספר. רוב המתמחים מעריכים את חוויותיהם במהלך ההתמחות כחיוביות ואף כהכרחיות לכניסה למקצוע ולמעבר ממעמד של סטודנט להוראה למורה בכיתה, על כל המשתמע מכך. המתמחים הביעו שביעות רצון במיוחד מהשתלבותם בבית הספר, מהקשרים שלהם עם התלמידים ומיחס ההנהלה כלפיהם. ממצאים אלה מלמדים, ששהיית המתמחה בבית הספר יוצרת אצלו תחושה שהוא מקובל על הממונים עליו בבית הספר ועל תלמידיו ושביעות רצון מהשתלבותו במערכת הבית ספרית. תחושות חיוביות אלה עשויות לחזק את המוטיבציה שלו לעסוק במקצוע ולהקטין את הסיכוי שינשור ממנו.

אין לסיים מאמר זה מבלי להתייחס למגבלות המחקר שלנו. במחקר נבדקה תכנית ההתמחות של מורים מתחילים בבית ספר יסודי ובבית ספר על-יסודי המלמדים מקצועות בסיס. לא נכללו במחקר מתמחים המלמדים מקצועות ייחודיים, שלבי גיל אחרים ומגזרים נוספים. המסקנות שהוצגו כאן חלות אפוא רק על האוכלוסיות שנחקרו. כמו כן, המחקר הוא בעיקר כמותי, כלומר עולה ממנו תמונת מצב כללית של ההתמחות. השימוש במידע האיכותני נעשה רק כדי

להאיר את הממצאים הכמותיים. על מנת לבדוק תהליכים שהמתמחים עוברים במהלך שנת ההתמחות דרושים מחקרים אתנוגרפיים. רצוי להמשיך בתכנון, בפיתוח ובמחקר של תכנית ההתמחות בהוראה כדי להבין את צורכי המתמחים, החונכים והמנחים ולהיענות להם, לייעל את הקשר בין המערכת המכשירה למערכת הקולטת, ולשפר את תהליך ההערכה.

מקורות

גביש, ב' (2002). הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.

הוועדה לבדיקת הכשרת המורים בישראל (2001). הכשרת מורים בישראל בתמורות הזמן (דוח בן פרץ). ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (2005). התכנית הלאומית לחינוך - דוח סופי (דוח ועדת דברת). ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

כפיר, ד', פרסקו, ב' וארנון, ר' (1992). השתלבות בעבודה וקידום מקצועי של בוגרי המסלולים השונים במכללת בית ברל: סקר בוגרים של עשרה מחוזים (תשל"ט-תשמ"ח). בית ברל: מכללת בית ברל.

לוי-פלדמן, א', רייכנברג, ר' ושגיא, ר' (2006). רכיב ההערכה בתכנית ההתמחות בהוראה בישראל. תל אביב: מכון מופ"ת.

משרד החינוך (תשנ"ט). ההתמחות בהוראה: עקרונות, קווים מנחים ודפוס פועל. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

משרד החינוך (2004). חוזר הפעלה לקראת שנה"ל תשס"ה - התמחות בהוראה (סטאז'). ירושלים: משרד החינוך.

משרד החינוך (2004). חוזר מנכ"ל, תשס"ד/9 (ב) - מאי 2004. ההתמחות בהוראה (סטאז'). ירושלים: משרד החינוך.

נאסר-אבו אלהיג'א, פ', רייכנברג, ר' ופרסקו, ב' (2006). תהליך ההתמחות בהוראה - סטאז'. ירושלים: משרד החינוך.

שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. דפים, 34, 45-10.

- Auton, S., Berry, D., Mullen, S., & Cochran, R. (2002). Induction program for beginners benefits veteran teachers, too. *Journal of Staff Development*, 23(4). [www.nsadc.org/libarary/publications/jsd/auton 234.pdf](http://www.nsadc.org/libarary/publications/jsd/auton%20234.pdf)
- Baker, K. R., Burstein, N., Chong, S., Eaton, A., Filbect, M., Smith, C., & Dewey, R. (2004, April). *New directions in teacher induction: A comprehensive university's response to the "Teachers for a New Era" initiative*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J., & Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365-376.
- DeBolt, G. P. (Ed.). (1992). *Teacher induction and mentoring: School-based collaborative programs*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S., & Yusko, B. (2000). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (pp. 3-13). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ingersoll, R. (2007a, April). *Diagnosing teacher quality problem: The role of occupational and organizational context*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Ingersoll, R. (2007b, April). *Research on new teachers from a national perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Ingersoll, M. R., & Smith, M. T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *National Association of Secondary School Principals, NASSP Bulletin*, 88(638), 28-41.

- Johnson, S. M. (2004). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Moskowitz, J., & Stephens, M. (1997). *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific Rim*. Washington, DC: US Department of Education.
- Schelfhout, W., Dochy, F., Janssens, S., & Londers, E. (2005, August). *Training mentors to coach student teachers: An inductive approach towards activating teaching*. Paper presented at the 11th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction held in Nicosia, Cyprus.
- Vonk, J. H. C. (1995, April). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Wong, K. H. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 88(638), 41-59.

שער שני

מסטודנט למתמחה,

ממתמחה למורה

תהליכים בהתפתחות המקצועית

להתבונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות כפי שהוא משתקף בסיפוריהן

נורית דביר ואורנה שץ-אופנהיימר

תקציר

סיפורי חיים וסיפורים מקצועיים נתפסים ככלים חשובים בחקר זהויות אישיות ומקצועיות של מתכשרים להוראה (pre-service teachers) ושל מורים מתחילים ומומחים כאחד. מאמר זה מתמקד במורים מתחילים ובסיפורים המקצועיים שלהם משנת עבודתם הראשונה.

שנתו הראשונה של המורה המתחיל מובחנת כשלב ייחודי העומד בין שלב ההכשרה לשלב המומחיות. בשנה זו מבנה המורה המתחיל את זהותו המקצועית: הוא מתלבט בנוגע לבחירת המקצוע, בנוגע לדרישות מקצועיות ולגבי ציפיות חברתיות ואישיות; הוא בוחן את הידע שרכש בהכשרה, ומעמת אותו עם תפקודו במערכת הבית ספרית והכיתתית, והוא מחפש דרכים להשתלבות בקהילה המקצועית ובודק את מערכות היחסים עם עמיתים למקצוע, תלמידים, הורים ועוד.

המאמר מציג את עולמן של מורות מתחילות, ובוחן את התהליך של הבניית זהותן המקצועית באמצעות שלושה סיפורים שהן כתבו. אלה הם סיפורים אותנטיים המתארים את שגרת החיים המקצועיים שלהן, חוויות, אירועים ומפגשים עם דמויות משמעותיות, המבנים את עולמן המקצועי מרגע כניסתן לעבודה. הסיפורים מאפשרים ללמוד על קשיי המפגש הראשוני עם המציאות החינוכית ועל הדרכים שבהן מורות מתחילות בוחרות להתמודד אתם. כך נחשפת זהותן המקצועית - תפיסותיהן, מחשבותיהן, רגשותיהן והפרקטיקות שלהן. מניתוח הסיפורים עולים ומתבהרים מתחים ופערים בין עולם הדמיון לעולם המציאות, בין הצורך להסתייע בגורמי חוץ ובין הרצון להסתמך על הכוח האישי והמקצועי וכדומה. מתחים ופערים מעודדים התבוננות פנימית, רפלקטיבית, והתבוננות באחרים. אלה יוצרות דיאלוגים פנימיים אצל המורות המתחילות ומבנים את זהותן המקצועית.

רקע תאורטי

קשייו של המורה המתחיל

קשייו של המורה המתחיל (novice), העומד בין שלב ההכשרה לשלב ההתפתחות המקצועית, יוצרים אצלו רגשות עזים של חוסר אונים, בדידות, זרות, ניכור, חוסר ביטחון, אי בהירות ועמימות, ואלה מטלטלים אותו עד כדי הרגשת שיתוק (צבר בן-יהושע, 2002; רגב ושגיא, 2002; Korthagen, 2002; Feiman-Nemser, 2001; Scherer, 1999; Lazovsky & Reichenberg, 2006; 2001, 2003).

המפגש עם המציאות החדשה מתואר בספרות בדימויים ובמטאפורות קשים כמו "הלם תרבותי", "זר בארץ חדשה" "הישרדות" "שוק מקצועי פרקטי" ו"טבילת אש" (גביש ופרידמן, 2005; סטרהובסקי, מרבך והרץ-לזרוביץ, 2002; Kelchtermans & Ballet, 2002).

לא אחת נאלץ המורה המתחיל לגייס כוחות להסתרת כאבו ולהדחת תחושותיו והתלבטויותיו כדי להיענות לדרישות הארגון ולהשתלב בנורמות המערכתיות של המורים הוותיקים, שאינם חווים אותה עוצמת רגשות, חרדות ופחדים. כל אלה יוצרים נטל רגשי (emotional labor) (Bullough & Draper, 2004: 285).

דרכי ההתמודדות עם הקשיים שונות ממורה למורה. הן תלויות-אישיות ועומדות בזיקה לסיטואציות שחוות המורה (Maslovaty, 2000). ההתמודדות המקצועית כרוכה בתהליכים מורכבים כמו חקירה, התלבטות, חיפוש ושאלת שאלות. תהליכים אלה מאפשרים לו להתנהל עם קשיים ועם קונפליקטים בעבודתו, והם נדבך מרכזי בהבניית זהותו המקצועית של המורה המתחיל (Beijaard, Verloop, & Vermunt 2003; Cuban, 2001).

זהות אישית, זהות מקצועית ודרכי הבנייתן

במחקר על התפתחות הזהות האישית קיימות שתי גישות, מסורתית וחדשנית יותר. הגישה המסורתית יונקת מפרויד, אבי הפסיכואנליזה, ומתמידו אָריק אריקסון, מאבות תורת ההתפתחות (אריקסון, 1960). גישה זו רואה את הזהות האישית מתפתחת בשלבים אוניברסליים, מגיל צעיר עד הבגרות, על ידי אינטראקציה עם הסביבה, מתח, קונפליקט, בלבול, חיפוש, חקירה והתנסות, המוליכים לבסוף לבחירה ולגיבוש זהות מוגדרת של האדם.

הגישה הפוסטמודרנית, שצמחו כמה עשורים אחרי פרויד ותלמידיו, מערערות על הניטרליות ועל האוניברסליות של מבנה הזהות ועל מודל

התפתחות בעל שלבים מוסדרים, המגיע להתגבשות בבגרותו של האדם. על פי גישה זו, לסובייקט זהויות אחדות, הן תלויות-הקשר ותלויות-תרבות, והן משתנות ונבנות לאורך כל החיים. עצם ההשתייכויות של הסובייקט לתרבויות שונות מפגישות אותו עם דמויות משמעותיות ועם מוסדות שונים, היוצרים אין ספור הזדמנויות לבחינה מחודשת של זהויותיו. מפגשים אלה מציעים לסובייקט אפשרויות אחרות לפרש את המציאות, ובעימות שביניהן ובינו מתבהרת לו תודעתו. כך נוצר ריבוי של זהויות שאינן אחידות ומאוחדות, המתקיימות במארגים ובהקשרים מגוונים ונוצרים להן ייצוגים שונים (Gergen, 1991; Schachter, 2004).

שתי הגישות, המסורתית והפוסטמודרנית, מאפשרות ליצור אנלוגיה ופרשנות לשאלת הזהות המקצועית או ה"זהויות" המקצועיות של מורים ושל דרכי הבנייתן. ברוח הגישה המסורתית, "זהות מקצועית" היא אינטגרטיבית ואחידה, מתפתחת באופן משלבי רציף ועקיב, ובמהלך השנים מגיעה לכלל גיבוש. לפי גישה זו, זהותו של מורה מתחיל מתגבשת על סמך התנסויות, מתחים ומשברים ההולכים ונפתרים במהלך השנים, עד שהיא מגיעה לכלל יציבות. אז הוא עשוי להיחשב למורה מקצוען. לפי הגישה הפוסטמודרנית, אין זהות מקצועית אחת ויחידה, אלא זהות פרגמנטית והיברידית (בת כלאיים), המשתנה במהלך השנים בעקבות התנסויות באירועים מגוונים וסותרים ובמפגשים עם "אחרים משמעותיים". לפי גישה זו, למורה זהויות מקצועיות המתפתחות לאורך השנים, משתכללות, נעשות מורכבות ואינן מגיעות לכלל אחדות, אחידות וגיבוש (Beijaard, Paulien, & Verloop, 2003). על כן, למורה מקצוען עשוי להיחשב מי שפיתח כלים להתמודד עם קשיים, ומי שבוחן אותם ברפלקטיביות ביקורתית, חוקר את עבודתו ומתפתח כל העת (זילברשטיין, 1998).

הזהות המקצועית של מורים משתקפת לרוב בתפיסות שלהם את רכיבי תפקידם או עיסוקם המקצועי, בניסיונם הפרקטי ובאופן הצגת הביוגרפיה האישית שלהם. היא מושפעת מתפיסות החברה את הידע ואת התפקיד של המורים ומהציפיות מהם (Connelly & Clandinin, 2000; Tickle, 2000).

תהליך הבניית הזהות המקצועית של המורה מתרחש תוך התמודדות עם היווצרות מתחים ופערים בין הזהות האישית והזהות המקצועית שלו (Coldron & Smith, 1999) ותוך התלבטויות שלו בין אידאולוגיות שונות, לעתים סותרות (לם, 2002). כן ניכרים בתהליך זה פערים בין התפיסות האישיות של המורים ובין ההבניות החברתיות והלגיטימציות החברתיות של התפקיד (Coldron & Smith).

1999), בין המגמות של "מי אני עכשיו" ו"מי אני רוצה להיות בעתיד" (Conway, 2001) ובין הפער שבין מציאות העבודה בשטח כמורה לבין התדמית האידאלית של המציאות המקצועית שנוצרה בשלב ההכשרה (Goldstein, 2005). תהליכי עיבוד המתחים וניהול הפערים הללו הם תהליכים מרכזיים בהבנית הזהות המקצועית. הם סובייקטיביים, בעלי אופי פרשני, מלווים בלימוד לאורך החיים המקצועיים ובדיאלוג פנימי וחיצוני. בתהליכים אלה נדרש המורה להשתמש במקורות ידע שונים: אירועים, דמויות משמעותיות, מדיניות חינוכית, מסורות חינוכיות ותרבותיות, תרבות בית ספרית ועוד. מקורות ידע אלה נובעים מסיפור חייהם של המורים (ידע אישי-תרבותי); מסיפוריהם המקצועיים (ידע פרקטי) ומידע עיוני-מדעי (זילברשטיין ובן-פרץ, 2006; Elbaz-Luwisch, 2004).

הבניית הזהות המקצועית באמצעות סיפורי חיים וסיפורים מקצועיים מאפשרת למספר להיחשף לידע הנתון בנוגע לפרקטיקות שלו ולהגיע באמצעותם להכללות. אלו יכולות לעורר אותו, לערער על קונבנציות שלו ולבקר את התפיסות שבונות את תודעתו ומעמדות אותו עם תאוריות שלמד ועם תאוריות חדשות משלו - הכול תוך יצירת זיקה בין תאוריה למעשה (Dewhurst & Lamb, 2005; Ritchie & Wilson, 2000). באמצעות סיפורים מקצועיים מפתח המורה חשיבה רפלקטיבית ופרשנית על אירועים שונים ועל דמויות משמעותיות בחייו ובעשייתו החינוכית, תוך למידה על ההבניות החברתיות שהשפיעו על תפיסותיו ועל הפרקטיקות המקצועיות שלו (דבר, 2005; שץ-אופנהיימר, 1998; Ritchie, 1999, 2000; Connelly & Clandinin, 1999, 2000; & Wilson, 2000).

מורים בארצות הברית המלמדים שפה זרה, שהשתתפו בחוג קריאה (club) של שבע פגישות בשנה, קראו לקראת כל פגישה ספר שנבחר מראש וניתחו אותו יחד בזיקה להתנסויות האישיות שלהם. מטרת ההתנסות הייתה ללמוד על הידע הפדגוגי שלהם ועל הדרכים שבהן הוא נוצר, ולהעמיק את התובנות בדבר הקשר שבין התאוריה לפרקטיקות שלהם. התנסות זו יצרה בקרב המשתתפים מודעות לעבודתם וחשיפה למרחב האפשרויות והמורכבות של עבודת ההוראה (Kooy, 2006). בניסוי שנערך בבית ספר על-יסודי בארצות הברית נפגשו אחת לשבועיים מורים ותיקים וחדשים למקצועות שונים במסגרת קבוצתית, לספר את סיפורם המקצועי. המטרה הייתה לחלוק חוויות משותפות, ללמוד זה מזה וליצור שיתופי פעולה שיובילו לשינוי בתרבות הבית ספרית (Shank, 2006). במחקר על מורים למתמטיקה נאספו סיפורים שעולים מהם

קונפליקטים בין חוויות של כישלון במתמטיקה בילדותם לבין חוויות של הצלחה כמורים למתמטיקה. החוקרים ביקשו לחשוף את נקודות המפנה שבהן חל שינוי בתפיסותיהם את עצמם ואת מקצוענותם (Drake, 2006). דוגמאות אלו מלמדות על אפשרויות השימוש המגוונות בסיפורים מקצועיים ככלי להבניית ידע, זהות, כישורים ופרקטיקות של מורים ואף של המאזינים (מונק, 2002; Shank, 2006). מאמר זה מתבסס על סיפורים מקצועיים אישיים של מורות מתחילות, המתפרסמים ברבים ועוברים מן הפרטי אל הציבורי. האנונימיות של הכתובות אפשרה כתיבה אותנטית ויצרה הזדמנות ללמידה משמעותית לא רק למספרות, אלא גם למורים מתחילים המתמודדים עם קשיים דומים.

המחקר הנרטיבי ככלי המשקף ומבנה זהות

חקר סיפורים מקצועיים מתבסס על ההנחות העומדות בבסיס חקר סיפורי חיים. אחת מהן היא ההנחה שסיפור חיים הוא בבואה של זהותו של האדם, ושהכרת הסיפור שלו מאפשרת לאפיין את זהותו (Mishler, 2004). הנחה נוספת היא שסיפורי חיים משקפים מציאות, אך גם יוצרים ומבנים אותה. ברונר טוען שבין המציאות ובין הסיפור מתקיים דיאלוג, ונוצרים יחסי גומלין ביניהם: המציאות יוצרת סיפור, והמספר בספרו את הסיפור מבנה מחדש את המציאות שהוא מספר (Bruner, 1987). סיפורים מקצועיים מאפשרים להבין איך המספר יודע את מה שהוא יודע, איך מתפתחת ההכרה המקצועית שלו, איך הוא יוצר את הקשר בין הידע הנרכש לפרקטיקה שלו, ואיך הוא מתמודד עם מכלול תפקידיו כמורה. במובן זה מאפשרים הסיפורים המקצועיים של מורים מתחילים ללמוד על אופי זהותם המקצועית.

איסוף הסיפורים ודרכים לפרשנותם

במאמר זה נבחנו שלושה מתוך כ-70 סיפורים מקצועיים של מורים מתחילים ("גלגל ענק", "נסגר מחוסר ראיות" ו"ממורה למורה"). הסיפורים נכתבו במסגרת תחרות סיפורים שערך גף ההתמחות בהוראה של משרד החינוך בין בוגרי מערכת הכשרת מורים במכללות האקדמיות לחינוך ובאוניברסיטאות בישראל. הכותבים ייצגו את כלל אוכלוסיית המורים המתחילים המחויבים בהתמחות (הגיל הרך, בית הספר היסודי והעל-יסודי).

התחרות נועדה לעודד מורים מתחילים לספר את סיפורם המקצועי בשנת ההתמחות כפי שהוא נחוה מנקודת מבטם, לחשוף התרחשויות ואירועים כפי שהם משתקפים במהלך ההתנסות שלהם, ולגלות את תפיסותיהם האישיות לגבי

הזהות המקצועית המתגבשת שלהם. חשיפת טפח מעולמם המקצועי והאישי של מתמחים יכולה להעשיר את הידע על המתרחש בעולמם זה, ולהוסיף נקודות מבט על היקלטותם במערכת החינוכית: האינטראקציה בין צוות המורים, האקלים הבית ספרי והנורמות והערכים המקצועיים שהם מתעמתים עמם (זילברשטרום ושיץ-אופנהיימר, 2005, 2006).

תחרות הסיפורים התחילה ב"קול קורא". כל הסיפורים המקצועיים שנאספו נקראו על ידי חמישה שופטים שהיו אנשי אקדמיה ומחנכים. שני קווי יסוד הנחו את הוועדה השופטת: כתיבה ספרותית איכותית וייצוג העולם המקצועי. הכתיבה הספרותית דרשה עמידה בקריטריונים של אסתטיקה, סגנון כתיבה, כושר עיצוב ותיאור של העלילה המתרחשת, אפיון הדמויות ושימוש באמצעים אמנותיים. העיסוק בעולם המקצועי שיקף התנסויות שונות מהשנה הראשונה, כמו מפגש עם תלמידים, הוראת תחומי דעת נלמדים, התמודדות עם התרבות הארגונית ועוד (כהן, 2005).

תהליך בחירת הסיפורים שייבחנו במאמר זה התחיל בקריאת כל הסיפורים שהתקבלו לתחרות. הבחירה נעשתה על פי שני הקריטריונים, הספרותי והמקצועי. הקריטריון הספרותי בחן את התיאור של סיפור המעשה, ה-story - המתאפיין בעלילה שיש בה מאורעות שונים, והמתחיל בנקודת זמן ומתפתח עד לסופה.

הקריטריון המקצועי בחן מופעים של ביטויים מקצועיים בסיפור ואת ייצוגם: קשיים, התלבטויות, דמויות, התבוננות פנימית וחיצוניות. בשלושת הסיפורים שנבחרו, שלושתם של מורות מתמחות, יש תיאור עשיר של עולמן המקצועי של הכותבות, ומופיעים בהם ביטויים מקצועיים שונים (אלה מיוצגים גם ברוב הסיפורים שלא נבחרו). בעלילה המתוארת בשלושת הסיפורים יש נקודת התחלה, נוצרים בה קשרים בין הגיבורה, המספרת, וסביבתה המקצועית, מסומן בה משך האירועים, והיא בעלת "נושא מוביל". למרות ההבדלים בין העלילות הגלויות המתוארות בסיפורים, מהדהדות בכולן חוויות דומות, המשמשות לחשיפת הזהות המקצועית של המספרות ולהבנת דרכי הבנייתה.

ניתוח הסיפורים התבסס על הגישה התכנית ההוליסטית (content analysis), המניחה כי לסיפור השלם משמעות רבה יותר מאשר לסך חלקיו. הניתוח התוכני בחן היבטים ספרותיים כמו עלילה, נושאים מרכזיים שבסיפור, דמויות משמעותיות ומערכת יחסי הגומלין שביניהן (צבר-בן יהושע, 2001). בקריטריון המקצועי התייחס הניתוח להיבטים שעלו בסיפורים, כמו תהליכי הסתגלות,

מערכות יחסים ופרקטיקות מקצועיות. הניתוח התחיל בקריאת הסיפורים בשלמותם על פי גישתה של ליבליך (1998), עד שהתאפשר להבחין בתמות מרכזיות השבות ועולות בהם. אחר כך חולצו תמות עיקריות העוסקות בזהות האישית של המורות המתמחות, שהייתה זו להן שנת עבודתן הראשונה; נעשה פירוק של הנרטיבים על פי התמות הללו; הועלתה פרשנות משותפת של שתי החוקרות את המציאות המתוארת בסיפורים בזיקה לשאלת הזהות מקצועית של מורה מתחיל; ונעשתה הבניה מחודשת של המושג "זהות של מורה מתחיל". מכאן עלו גם מגבלותיו של המחקר: בהתבססותו על פרשנות סובייקטיבית של מקרים מעטים הוא תלוי הקשר, אינו ניתן לשחזור, דינמי ומשתנה. התוקף והמהימנות שלו נבחנים אפוא על פי איכות הפרשנות והקוהרנטיות של העיגון התאורטי. להלן מובא ברצף דיון בשלושת הסיפורים.

ניתוח הסיפורים

"גלגל ענק"

הסיפור נפתח בתיאור קשיים שונים שעמם מתמודדת מורה מתחילה הנכנסת ללמד בכיתה א' של ילדים מהחינוך המיוחד: הילדים מכים זה את זה, מתפרעים במהלך השיעור וזורקים זה על זה חלקי גיר. היא נתקפת בחששות ובחרדות ומחפשת דרכים להתמודד עם הקשיים.

בסיפור נחשפים שני תהליכים מלווים במתחים פנימיים המבנים את זהותה המקצועית של המספרת: שימוש באגדות ובדימויים הלקוחים מעולם הילדות והחלומות, ודיאלוגים מדומיינים עם דמויות של הוגים חינוכיים.

הסיפור בנוי מסיפור מסגרת, המתחיל ומסתיים בהתבוננות במראה: "בבוקר הראשון הבטתי על עצמי במראה. הרגשתי שאני כמו הברווזון המכוער. הרושם שאעשה היום על התלמידים יקבע אם אהפוך לברבור יפה תואר... בערב שוב הבטתי במראה. קיויתי שהברווזון יהפוך לברבור, אבל אותה בבואה של עצמי, שאני רואה כל יום, השתקפה אלי. יד בטוחה אחזה בכתפי. יאנוש קרץ לי, והלכתי להכין את השיעור למחר".

ההתבוננות של המספרת ב"מראה" מציפה אותה בדימויים מסיפור "שלגיה ושבעת הגמדים" ומסיפורו של הנס כריסטיאן אנדרסן "הברווזון המכוער". בדומה לאם החורגת המביטה במראה ומבקשת ממנה שתשקף לה מציאות אחרת, שבה היא תהיה היפה בנשים, כך מבקשת המורה המתחילה להפוך מברווזון מכוער לברבור.

למתבונן במראה יש משאלה לראות בה את זהותו הרצויה על פי פרשנותו הסובייקטיבית. התבוננות במראה מאפשרת תהליך רפלקטיבי המשקף את הפער בין הדימוי של האני הרצוי לזה שבמציאות. התפיסה העצמית של המספרת כברווזון מכוער מלמדת על החששות ועל חוסר הביטחון המלווים אותה בתחילת דרכה בהוראה. בדומה לברווזון היא חשה לא שייכת, דחויה על ידי הסביבה המקצועית החדשה, ולכן דימויה העצמי נמוך. בה בעת היא מלאת תקווה שהיא תשפר את דימויה העצמי ותהפוך לברבור. הדימויים של המראה והברווזון המכוער, הלקוחים מאגדות ילדים, מאפשרים לה לברוח לעולם הדמיון, שהוא בעבורה מנגנון הגנה. בדרך זו היא מפרשת באופן נאיבי את המציאות הקשה ומרככת את המפגש עם מציאות חדשה, זרה וכואבת. הדימויים הללו מבטאים גם את כמיהתה לעולם הילדות, לעולם טוב, מוגן, נטול תביעות וסלחני. היא מקווה שגורלה יהיה דומה לזה שבמציאות האגדתית, שבה מגיע גורם חיצוני שמחלץ את גיבור האגדה או את הגיבורה מן הקשיים, ומביא לסיום מוצלח. השימוש בדימוי הברבור מופיע בשני חלומות שונים המתארים מציאות מעולם הילדות. המספרת מדמינת שהיא נעה ומסתובבת -

על מושב בצורת ברבור בגלגל ענק שבנה חובבן. אם רק אעשה תנועה אחת שלא במקום, אפול... ברמקול אני שומעת את צוות הלונה פארק מודיע שיש תקלה בגלגל, וכולם מתבקשים שלא לזוז. הילדה נרעדת. היא מתחילה לבכות. אני שומעת צווחות בהלה, ומגלה סביבי המוני ילדים מפוחדים.

להפוך לברבור הייתה משאלת לבה של המורה המתחילה בתחילת הסיפור, אולם בהמשך העלילה מתברר שהשיבה על הברבור בלונה פארק מבטאת דווקא חרדות, חוסר ביטחון ובהלה. היא חוששת שתקרה תקלה ב"גלגל הענק", והיא תיפול. חששותיה מתגברים תוך כדי תנועת הגלגל. היא שומעת צווחות של ילדים מפוחדים, ומוצאת את עצמה מספרת להם את סיפור הברווזון המכוער. הסיפור מרגיע אותם קמעה:

כולם מרוכזים בסיפור. הילדים אף פעם לא שמעו על הברווזון המכוער והם במתח. הילדה בנעליים הנוצצות שואלת אותי: "זה קרה באמת?", ואני מחייכת אליה: אולי, מה את חושבת? היא מחייכת ואומרת: "את יפה".

בדומה לפתיחת הסיפור, גם בקטע זה מגייסת המספרת את הדימויים של הברווזון המכוער ושל המראה כדי לשקף את מצבה הרגשי ואת מאווייה. דברי

הילדה, "זה קרה באמת?", מבטאים את התעתוע בין הדמיון לבין המציאות שבה היא נמצאת. הילדה ממלאת את תפקיד המראה, המשקפת למורה את מאווייה שלה: "את יפה". דבריה של הילדה, שלכאורה אינם קשורים לסיפור הברווזון המכוער אלא למראה מסיפור שלגיה, מבטאים את משאלת לבה של המספרת (ולא של הילדה) להיות יפה, כלומר נאהבת. מורים מתחילים העוסקים בבחינת מעמדם המקצועי ויחסיהם עם התלמידים מחפשים דרך לקבל הערכה ואהבה. הגלגל הענק שבלונה פארק משקף אף הוא טלטלות ורגשות סותרים הממלאים את המורה המתחילה ומעידים על מצבה הרגשי. מצד אחד, ה"גלגל" מבעית ומפחיד, ומן הצד השני הוא מושך ומעורר את יצר ההרפתקנות. יש בו כדי לגרום התרגשות ובה בעת חרדה. הדימויים הסותרים שבחלומה משקפים את תחושותיה בשלב הכניסה להוראה, הנתפסים בעיניה כימים מרגשים ומפחידים כאחד. היא חדורת חדווה ומוטיבציה להצליח, "נוגעת בשמים", ובו בזמן חוששת מתקלה, מנפילה ומכישלון: "אם רק אעשה תנועה אחת שלא במקום, אפול". וכך היא מתארת את חלומה השני:

בלילה חלמתי שאני שוב על גלגל ענק. הכיף הכי גדול שלי הוא בעליות. כשאני בנקודה הכי גבוהה, אני כמעט נוגעת בשמים. אחר כך יש ירידה, וזה פחות כיף, אפילו מרגיז. אבל אני יודעת שהיא מגיעה רק כדי לתת לי תנופה לעלייה הבאה. כל כך כיף לי! ואני מעדיפה להשלים עם הירידות האלה, ובלבד שהגלגל לא יעצר לעולם.

ה"עליות" וה"ירידות" היוצרות מעין כאוס, מסמלות את המאבקים הפנימיים שלה לעיצוב זהותה, והן חלק בלתי נפרד מן התהליך שהיא עוברת כמורה מתחילה. המאבקים הפנימיים מאפשרים למורה המתחילה לברר את מקומה בהוראה ולבחון את הזהות המקצועית העכשווית שלה מול הזהות המקצועית שאליה היא שואפת. היא בוחנת את כוחותיה, את תפקודה כמורה ואת הבחירה שלה בדרכה. הניסיון ליצור סדר ובהירות בתוכה באמצעות בחינה רפלקטיבית הוא מרכיב חשוב בהבניית זהותה המקצועית.

תהליך נוסף המבנה את זהותה המקצועית של המספרת מתרחש במפגשים דמיוניים עם דמויות משמעותיות בפילוסופיה החינוכית. באמצעות דיאלוגים עם קרל רוג'רס, מריה מונטסורי ועם יאנוש קורצ'אק היא מחפשת סיוע. היא מפנה את מבטה ל"שמים", שם הם שוכנים כמלאכים, ואומרת:

לפעמים, בסוף היום, אני מסתכלת לשמים ומחפשת את קורצ'אק, בזמן השיעור אני לא מספיקה. בדרך כלל הוא גאה בי, אבל אני לא אשכח את

היום שבו הוא התאכזב ממני, ואמר שדווקא ממני הוא ציפה ליותר... באותו רגע, כל קולות ההיגיון שהתרוצצו בראשי לא עזרו. מונטסורי ניסתה להרגיע אותי: "היא נסערת ומוציאה עלייך את התסכול", ורוג'רס אמר: "אל תיקחי את זה באופן אישי, את משמשת שק האגרוף שלה עכשיו". הקולות האלה אלופים בלהגיד דברים נכונים, בדיוק כמו הקורסים התאורטיים... יד בטוחה אחזה בכתפי. יאנוש קרץ לי, והלכתי להכין את השיעור למחר.

הדיאלוגים הדמיוניים שמתרוצצים בראשה מטלטלים אותה ויוצרים בה קשת של מתחים: בין דמיון למציאות, בין מצוי לרצוי, בין אמוציונליות לרציונליות ובין חיקוי מודלים חיצוניים למימוש עצמי ולהווייתה הפנימית. היא מקיימת דיאלוג עם שלושה הוגים חינוכיים ומצפה לא לאכזב אותם. ייתכן שהשיח עמם הוא הדיבור הפנימי שלה והצפייה שלא להתאכזב מעצמה. היא מקווה שהשיח הפילוסופי עם ההוגים יסייע בידה להבין את התהליך המורכב שבו היא נמצאת כמורה מתחילה, ולקבל משנה תוקף לעשייתה החינוכית. בהיעדר זהות מקצועית ברורה ומופנמת המעניקה תוקף למעשה החינוכי, היא זקוקה לאישור החיצוני, לשיח עם ההוגים, שהם בעבורה סמכות בעלת תוקף. היא מעממת את התאוריות שלהם עם המציאות, ובכך בוחנת את "עמידותן" ואת עמידותה שלה נוכח הקשיים. היא גם לומדת מחדש את הגישות שהוכשרה אליהן, ויוצרת מהן תאוריה פרקטית ההולמת את המציאות שבה היא פועלת. כך מתהווה זהותה המקצועית. הסיפור המקצועי של המורה המתחילה חושף שני תהליכים מרכזיים המבנים את זהותה המקצועית. האחד הוא השימוש בדימויים מעולם האגדות וחלומות המשקפים מתח בין דמיון לבין מציאות ופער בין הזהות המקצועית העכשווית לזהות מקצועית נכספת; השני הוא שימוש בדיאלוגים דמיוניים עם "אחרים" - דמויות חינוכיות משמעותיות, המשקף את המתח בין אמוציונליות לבין רציונליות (Reeves, 2009). תהליך עיבוד המתחים המתגלים בסיפור וההתלבטויות בין האידאולוגיות הסותרות שמייצגות הדמויות הוא מרכזי בהבניית הזהות המקצועית. תהליך זה מתאפיין בדיאלוג פנימי וחיצוני, שהוא סובייקטיבי, רפלקטיבי ופרשני באופיו (Coldron & Smith, 1999).

"נסגר מחוסר ראיות"

מורה מתחילה מתמודדת עם הפרעות התנהגות קשות של תלמידתה, הנובעות מהיותה ילדה מוכה בידי בני משפחתה. בעקבות דיווח למשטרה, בהתאם

לנהלים, מתהפך הגלגל, והמורה מואשמת בהתעללות בילדה. בסיפור זה נחשפים שני תהליכים המבנים את זהותה המקצועית של המספרת. האחד, התפכחות מאופוריה, מנאיביות ומתחושת כוח ללא גבולות, המשקפת מתח בין דמיון ומציאות ובין האני הרצוי לאני המצוי, והשני, פנייה לסיוע של גורמי חוץ שבאמצעותם היא מגיעה לתובנות חדשות על זהותה המקצועית.

המספרת פותחת את הסיפור בהצגת התנהגותה הפרועה של שיר, תלמידה בכיתה. "ההתחלה עם שיר הייתה קשה: התפרצויות של זעם, ריקוד על השולחנות, בעיטות בדלת והעפת כיסאות, מכות לחברים. כל התפרצות הייתה מסתיימת בבכי קורע לב". נראה שהפירוט והעוצמה שבהם מתוארת התנהגותה הפרועה של שיר מכוונים להעצים את תחושת המסוגלות וההצלחה של המורה המתחילה:

הבכי הלך ושקט לאחר ישיבה על ברכיי, ועמו בא הרוגע... המצב הלך והשתפר לאט לאט, בהשקעה לא מבוטלת של אהבה וחום ודאגה רבה... הקשר ביני לבין שיר הלך והתעצם, ביטחונה הלך וגבר, הדיבור נעשה חד וברור. הלחישות הפכו לקולות, ההליכה נעשתה יציבה יותר, הקשר עם החברה הסובבת התחזק. האמון היה רב.

הדיכטומיה בין התנהגות פרועה של הילדה לבין ההצלחה החינוכית של המורה המתחילה יוצרת מתח בין המציאות לבין הפנטזיה החינוכית שלה, כפי שמתברר בהמשך. בתחילה היא מגייסת באופן אינטואיטיבי "פדגוגיה של דאגה" (caring) כלפי תלמידתה ומפגינה כלפיה אמפתיה, חום וסובלנות (Noddings, 1984). היא חשה שהפרקטיקות הללו יעילות ומאפשרות לה להתמודד עם הבעיה ההתנהגותית של התלמידה. המספרת מעידה שהטיפול המקצועי בשיר היסב לה תחושת הצלחה וביטחון מקצועי, ואלה הולכים ומתעצמים עד שהיא חשה שבכוחה לפתור את כל הבעיות של שיר: "היא תהיה האתגר שלי השנה, חשבתי. אשפיע עליה רוב דאגה ואהבה. המבט הזה ייהפך למבט בטוח, אמרתי לעצמי". אולם כגודל הציפיות כך גודל האכזבות. עד מהרה היא מגלה שההתנהגות של שיר נובעת מבעיות עמוקות ומורכבות הקשורות בנסיבות משפחתיות: "הדאגה לשיר גרמה לי להבחין בחבלות הרבות בגופה... גיליתי סימני חבלה על שיר... החבלות לא נתנו לי מנוח. בדקתי וחקרתי וגיליתי שיש חששות לאלימות פיזית במשפחתה של שיר".

למרות היותה מורה מתחילה, היא נוקטת יוזמה מקצועית, פונה לגורמי חוץ, למטרה, ומדווחת להם על הבעיה. היא פועלת על פי חובת הדיווח החלה על

מורים המזהים אלימות במשפחה (חוזר מנכ"ל, 1997; 1999): "ללא היסוס דיווחתי על החבלות לממונים עלי. בעקבות הדיווחים השוטפים נפתחה חקירה במשטרה. האח הגדול נחקר על ידי שוטר בבית ספרו והגיע שוטר לביתה של שיר".

אלימות במשפחה וההכחשה של הסביבה הקרובה הם אירועים קשים לכל גורם חינוכי, על אחת כמה וכמה למורה מתחילה. למרות זאת המספרת מגלה יכולת לזהות אלימות במשפחה, ומכירה באחריותה המקצועית לדווח למרות הקשיים האמוציונליים הכרוכים במהלך זה: "איני יודעת מהיכן שאבתי את כוחות הנפש להתמודד יום יום, שעה שעה, עם הקושי, עם האתגר".

בראשית דרכה מבטאת המורה המתחילה תפיסה צרה ונאיבית לגבי בעיותיה של שיר. היא מתקשה להבין את מכלול הבעיות של הילדה ואת זיקתן למשפחתה. לכן האתגר שהציבה לעצמה לטפל בבעיותיה הוא קשה להשגה, ומתברר במהלך הזמן כבלתי ריאלי. בכך היא מבטאת תפיסה נאיבית של ה"מורה המושיע", שנמצאה במחקר נוסף על מורים מתחילים (אסף, טוהר, קינן ושחר, 2003). בטוחים בצדקת דרכם ובעזרת קשרים אישיים הם נאבקים עם כוחות גדולים מהם, ואף מתמודדים עם מוות ועם חורבן. במהלך הזמן מוביל הפער בין הרצוי למצוי את המורה המתחיל להבנה שאין ביכולתו לפתור את כל הבעיות של הילד. גם אם הוא חש שחל שיפור במצבו של הילד, השיפור עלול להיות זמני וחלקי. כך נסדקת האופוריה המאפיינת את זהותה המקצועית של מורה מתחילה, ובמקביל הולכת ונוצקת זהות ריאלית יותר, המאפיינת מורה מומחית. תהליך זה מלווה בהצלחות ובנסיגות ובעוצמות של רגשות סותרים. כפי שעולה מדברי המספרת:

זה היה ביום רביעי... שיר שוב גילתה התפרצויות של זעם כפי שקרה לה לא פעם... היא מסתובבת ובוועטת בשולחנות, מציקה לחברים בכיתה ומפריעה לנהל את השיעור... הרהרתי לעצמי: מה אירע היום לשיר? האם הפסיקה לתת בי אמן? האם חשה נבגדת...? האם רצתה להענישני, על מה? מה קרה להתקדמות שהפכה לנסיגה?

הרגרסיה בהתנהגות של שיר מערערת את ביטחונה המקצועי של המורה. היא בטוחה שהתנהגותה של התלמידה תלויה בה, ושהיא זו שיכולה לחרוץ את גורלה לטוב ולרע. היא חווה את ההתקדמות שלה כמורה כתהליך מקביל לשיפור בהתנהגותה של שיר, ובדומה לכך נסיגה בהתנהגותה של שיר גורמת לתחושה של נסיגה מקצועית שלה. היא בוחנת את המסוגלות המקצועית שלה

באמצעות התנהגותה של שיר. בחינה זו, שהיא חיצונית לה, מלמדת על היעדר ביטחון בכוחות הפנימיים המקצועיים שלה. היעדר זה מאפיין את עולמם של מורים מתחילים בשנת עבודתם הראשונה. בניגוד למורה המממש את כישוריו המקצועיים, עבודתו של המורה המתחיל מלווה במצבי חוסר אונים, בדידות, חוסר ביטחון ואי בהירות (צבר בן-יהושע, 2001). במצבים אלה הם נאלצים לבחון מחדש את זהותם המקצועית, כפי שעולה מסיפור זה.

התהליך השני שהבנה את זהותה המקצועית של המספרת התרחש בעקבות אכזבה שנחלה מגורמי חוץ. בשיחה טלפונית מהמשרה נאמר לה שהיא מוזמנת לחקירה מאחר שהיכתה את שיר, ואף נפתח לה תיק פלילי במשרה. אירוע זה, שבו המשרה לא רק שלא סייעה לה אלא אף האשימה אותה, ערער את ביטחונה והשליך אותה לעולם של "סרטי אימה".

הרגשתי שאני בסרט רע. המצב נראה לי אבסורדי. חוסר האמון, ההאשמה, התלונה, כפיות הטובה. התקשיתי לתפקד. בשבועות הראשונים נמלאתי אימה וחרדה, חשתי כאדם ההולך ברחוב וכל רגע משהו רע עתיד לקרות לו... כל יום שהסתיים נראה כנצח... הלכתי לישון כדי לאסוף כוחות ליום הבא. לא היה לי כוח לשוחח עם אנשים. הייתי בקשר רק עם בני ביתי וחברי לעבודה.

בסרטי אימה הגיבור עובר אירועים טראומטיים ומתמודד עם מר גורלו. בדומה למתרחש בסרטים אלה, הופכת המורה המצליחה ל"מורה מוכה". היפוך סוריאליסטי זה של המציאות יוצר בה חרדה קיומית פיזית, קושי בתפקוד, קשיים בריכוז, הלם, ניתוק מהסביבה ותחושה של מצוקה ושל בדידות. תיאור זה דומה לתיאורי תחושות שחשים בני אדם בעקבות אובדן ושכול של דמויות משמעותיות וקרובות. השימוש בדימויים מעולם הקולנוע מעצים את המתח בין הנאיביות המקצועית המאפיינת את תחילת דרכה, ובין התפתחות האירועים - המציאות הקשה, העולה על כל דמיון. הפער בין תחושות האובדן לבין תחושת הכוח המקצועי הכול-יכול, שאפיינה את ראשית דרכה, מביא אותה לחקירה רפלקטיבית על עבודתה, שבמהלכה היא מצליחה לגייס כוחות ולהגיע לתובנות חדשות על המגבלות של כוחה המקצועי. מתוך האובדן היא מתעשתת ופונה לעזרה של עורך דין ומעידה: "פתאום ידעתי מה עלי לעשות".

היא בוחרת להמשיך ולהיאבק לא רק למען הזיכוי מאשמה, אלא על מנת להשיב לעצמה את הביטחון במסוגלות המקצועית שלה. היא מרגישה שהאירוע

הדרמטי עם הילדה שיר מצמיח אותה להבנה בוגרת ובשלה יותר של המציאות שבה היא פועלת: "תודה לך, שיר, אמרתי לעצמי, תודה שגרמת לי להתבגר ולצמוח. אני רוצה להמשיך את המאבק עד לזיכוי המוחלט. עד שאקבל מכתב שבו יאמר כי התיק נסגר 'מחוסר אשמה'".

הסיפור מלמד על שני תהליכים המבנים את זהותה מקצועית של מורה מתחילה. האחד הוא התבוננות במעין מראה, המשקפת את דרכי ההתמודדות שלה עם בעיות ההתנהגות הקשות של שיר. תהליך הטיפול בבעיותיה של התלמידה יוצר תהליך של התפכחות מתפיסה מקצועית נאיבית ומעבר לתפיסה מקצועית ריאלית יותר. הסיפור מלמד על כך שמורה מתחילה נאלצת לגייס את כל כוחותיה כדי להדחיק את תחושותיה, ולהתמודד עם הנטל הרגשי.

תהליך נוסף המבנה את זהותה המקצועית של המורה המתחילה הוא פנייה לסיוע מגורמי חוץ. התבוננות עמוקה של המורה המתחילה באחרים משמעותיים מסייעת בידה להבנות בצורה מאוזנת וריאלית יותר את זהותה המקצועית - זו המכירה בכוחותיה ובמגבלותיה. אפשר לומר שזהותה המקצועית של מורה מתחילה מתהווה תוך בחינה תמידית של המציאות המקצועית, והיא נבנית ומשתנה לאורך כל החיים המקצועיים במהלך מפגשים עם דמויות משמעותיות (Schachter, 2004).

"ממורה למורה"

מורה מתחילה מתארת את התלבטויותיה טרם כניסתה למקצוע ההוראה. אחרי שהכריעה והתחילה ללמד, היא מתארת את קשייה בניהול כיתה. בצר לה היא מחפשת סיוע מאחרים משמעותיים: מורות בצוות, מנחת סדנת ההתמחות, תלמידה ומדריכי הספורט שלה במכון הכושר. ההתמודדות עם הפער בין המציאות החינוכית לדימויה לגבי המקצוע ומפגשיה עם אחרים משמעותיים מבנים את זהותה המקצועית. הסיפור נפתח בהצהרה של המספרת, המשקפת את הפער בין העולם שדימתה לעצמה לבין המציאות החינוכית שבה היא פועלת.

בי שבבעתי: לעולם לא אהיה מורה. כשליש מבני משפחתי המורחבת היו מורים: ממדעים ועד לחינוך גופני, מקרית ים ועד ירושלים... החלטתי שלא אצטרף אל בני משפחתי הענפה! לא אהיה מורה! לא אעמוד מול כיתה של 40 צווחנים, ארוויח פרוטות, אנשא למהנדס מרפאל ואשקע בעולם שכולו בינוניות. אני אהיה הראשונה שאפר את המסורת המשפחתית ואהפוך לרופאה או עורכת דין - אעטה חלוק לבן

או אתעטף בחליפות שלושה חלקים ואציל נפשות מעונות משיני הכאב
או מעוולות החיים.

משאלות לבה המקצועיות הן לא רק שלילת האפשרות להמשיך את המסורת המשפחתית כמורה, אלא אימוץ פנטזיה של יוקרה מקצועית כרופאה. תהליך הבניית זהות מקצועית כרוך בהשתחררות מתפיסות קודמות וממבנים מנטליים (mental models) המשוקעים בו, והוא מפתח תפיסות חדשות הניזונות מן המציאות שבה הוא פועל (מבורך ושטראוס, 2002).

את ימיה הראשונים בהוראה היא חווה כקשים מנשוא: "אין מילים או תיאורים שיהלמו את ההלם הראשוני שחוויתי בשנה זו. אפשר אולי לנסות ולדמות זאת להלם הבקו"ם¹ הידוע לשמצה, אך בעיני זה היה הלם חזק יותר".

השימוש במושג "הלם הבקו"ם"¹ ממחיש את עוצמות המפגש שלה עם המציאות החינוכית הקשה. האנלוגיה שבין המסגרת הבית ספרית לבין המסגרת הצבאית ממחישה את מצוקתה ואת קשיי הסתגלותה למערכת החדשה. היא מרגישה כסירון שזה עתה נכנס למסגרת נוקשה, היררכית, תובענית ומאיימת: "שאלות רבות, בעיקר על-אודות משמעת, הסתחררו סביב ראשי, אלא שלא ידעתי לאיזו כתובת להפנותן". על כן היא "פותחת את פנקס הכתובות" ומדמיינת פנייה לסיוע מאחרים משמעותיים בבית הספר, אם כי -

לא ידעתי מי מהן היא כתובת "בטוחה"... יכולתי לפנות ל"מומחית", מורה מנוסה וסובלנית אך יחד עם זאת מקורבת מאוד למנהל. ידעתי שאם אספר לה שאני מתקשה לנהל את הכיתה, היא תספר זאת למנהל, והמשך העסקתי בבית ספר יעמוד בסכנה. אפשרות זו נפסלה מיד. יכולתי לפנות ל"דוקטור" - רכזת שכבה בעלת דוקטורט בחינוך, אלא שחשתי שמורות צעירות אינן חביבות עליה. היא הייתה לכאורה "עסוקה", ושידרה מסר חד-משמעי (במודע או שלא במודע): אין לי סבלנות למורות חדשות... גם אפשרות זו ירדה מן הפרק. בסופו של דבר פניתי אל ה"מקצועית", מורה צעירה ונעימה שצברה עשר שנות ניסיון בהוראה. היא הייתה ידועה כמורה סמכותית המנהלת את כיתתה ביד רמה. לדבריה, ניתן לסכל הפרעות וטפפוטים באמצעות

1 בקו"ם - בסיס קליטה ומיון של צה"ל. הכוונה להלם של המתגייסים החדשים נוכח המציאות הזרה והמאיימת.

מכתבים לתיק האישי, הפניית התלמיד לספרייה לשם ביצוע עבודה אינטנסיבית, ענישה קולקטיבית כבוחן לכל הכיתה ושיחות אישיות. על הספסל, תחת העצים, לאור השמש החמים, השיחה עם ה"מקצועית" מילאה את כרסי תחושת ביטחון.

המפגש הדמיוני עם הדמויות המשמעותיות הללו מאפשר לה לבחון לא רק את מקצוענותן של המורות המומחיות, אלא בעיקר את זהותה המקצועית כמורה מתחילה. אפשר לומר שהן משמשות לה מראה שבה משתקפת דמותה שלה. היא מזהה טיפוסים שונים של מורות, ה"מומחית", ה"דוקטור" וה"מקצועית", על נקודות החוזק שלהן ועל חולשותיהן בזיקה למקומה שלה מולן: המומחית היא מורה מנוסה וסובלנית, אך מאיימת עליה בגלל קרבתה למנהל; הדוקטור היא בעלת ידע בתחום הדעת, אך חסרת סבלנות למורות מתחילות; ה"מקצועית" היא מורה צעירה ונעימה בעלת יכולת לנהל כיתה ומשיאה לה עצות מעשיות הממלאות אותה בביטחון. היכולת שלה, כמורה מתחילה, לזהות את המאפיינים של שלוש המורות ולבחון אותם בזיקה לאני המקצועי שלה, מלמדת על הדרך שהיא מבנה בה את זהותה המקצועית. היא משווה ו"מנגידה" את עצמה ביחס אליהן תוך בחינת הצרכים שלה. בהמשך היא מוסיפה ומתארת את העימות עם המורות ה"אחרות", המבנות אף הן את זהותה המקצועית:

כגולשת בים התופסת בכל פעם גל חדש: עלי למצוא את השיטה העולה בקנה אחד עם אישיותי ועם מהלך שיעורי. במילים אחרות, אינני יכולה לנכס לעצמי התנהלות של מורה אחרת, אלא עלי לפתח משהו משלי... הגעתי למסקנה שטיפול במשמעת איננו טיפול קוסמטי אלא טיפול כירורגי.

עד מהרה היא מגלה שהעצות הניתנות, גם אם אלה ממורות מומחיות, אינן יעילות בעבודה. מהלך רפלקטיבי זה מבנה בקרבה את התובנה, שאימוץ תפיסות ופרקטיקות של "אחרים" אינו מסייע בידה לפתח זהות מקצועית משלה, ושעליה להטעינה במשמעות אישית. זהו שלב חשוב במעבר ממורה מתחיל למורה מקצוען, שכן מורה מקצוען נחשב למי שפיתח כלים להתמודד עם קשיים, והוא בוחן אותם ברפלקטיביות ביקורתית (זילברשטיין, 1998). תהליך זה כולל אפוא זיהוי קשיים, השוואה והנגדה, התלבטות, התחבטות, שאילת שאלות, חיפוש אחר פתרונות אפשריים ומתן משמעות אישית לדברים.

תהליך הבניית הזהות מדומה בסיפור ל"טיפול" - קוסמטי לעומת כירורגי. את הניסיון שלה להסתייע בגורמים חיצוניים היא מדמה לטיפול קוסמטי, חיצוני, שאין בו די כדי לעצב את זהותה, בעוד טיפול כירורגי מצריך חיפוש וחיטוט עמוק בפנימיותה ומשמעו כניסה פנימה, לקרביים. ההתבוננות הפנימית מובילה אותה לבחינה מחודשת של הפרקטיקות שלה, המבנות את זהותה המקצועית. תיאור התהליך שעברה המורה המתחילה בסדנת ההתמחות דומה לעימות עם הדמויות האחרות שהיא עובדת אתן: "בסדנת ההכשרה... לא זכיתי למלא את כרסי בתשובות אפוויות היטב היישר מן התנור, אלא נדרשתי לעבוד קשה ולהשיב על השאלות שהעלו חברי או המנחה. שאלות מדרבנות אלה גרמו לי להגיע לתשובה בעצמי". בתיאור זה חוזר התהליך של הבניית הזהות המקצועית של מורה מתחילה: התעוררות של קשיים ועימות עמם, זיהויים, שאילת שאלות וצורך בחיפוש אחר פתרונות בזיקה לאישיותה. בתהליך זה היא נדרשת להתעמת עם האחרים החיצוניים, להשתחרר מתלות בהם, להכיר את עולמה הפנימי ולהבנות מחדש את תפיסותיה החינוכיות ואת הפרקטיקות שלה: "כתוצאה מהעלאת השאלות הגעתי למסקנה שהתפיסה שניהול כיתה כ'מלחמה' היא זו שגרמה לי להיכשל... ניהול הכיתה שלי החל להתבסס על שיחות אישיות ועל קידום המוטיבציה באמצעות חיזוקים חיוביים".

השינוי שחל בתפיסת זהותה המקצועית משפיע על תפקודה בכיתה. חשיבה ביקורתית ורפלקטיבית מאפשרת לה לנקוט פרקטיקות הוראה שונות, שמתגלות לה כיעילות. כל אלו מזינות זו את זו ומבנות את זהותה המקצועית בתהליך מתמשך ודינמי.

תהליך נוסף בהבניית הזהות המקצועית של המורה המתחילה מתקיים בדיאלוג שהיא מנהלת עם תלמידה. היכולת שלה לעורר את התלמידים להסתכל פנימה אל עולמם ולהבין את דרכי ההתנהלות שלהם יוצרת תהליך מקביל בעולמה שלה. הם משמשים לה מעין מראָה, והיא רואה בהם "אחרים משמעותיים" המעוררים דיאלוג מחודש גם בינה לבין עצמה. תהליך זה איננו פשוט ומהיר, והיא מודעת לכך:

תובנה זו לא הופיעה כהבלחה של רגע: היא לא הופיעה בסופו של לילה לבן עמוס מחשבות שנסתיים ב"אאוריקה - מצאתי", אלא... לאחר תהליך של "יגעת ומצאת תאמין": היה זה תהליך רפלקטיבי שנבנה משיעור לשיעור... מתוך אינספור טעויות ו"נפילות".

תהליך הבניית הזהות מלווה בעליות ומורדות, בהצלחות וכישלונות, בניסוי, טעייה ותהייה. אין כאן מרשמים בדוקים, אין פתרונות מהירים. זו דרך שהמורה נדרש לעבור בבדידות ובתחושות רגשיות מורכבות. היא מציגה בסיפורה דוגמאות שונות שבהן הפרקטיקות שלה הצליחו או נכשלו: שיחות עם תלמידים; מתן משוב לתלמידים על התנהגותם; כתיבת משוב של התלמידים אל המורה:

השיחות לא התבססו על הטפת מוסר. לרוב, בראשית דברי שיבחתי את התלמיד... לעתים חתמתי עם התלמיד על חוזה אישי שניסחנו וחתמנו יחדיו... היו גם שיחות לא מוצלחות. אלי הסוער טען שאני מפלה אותו. במקום להעמידו על מקומו, כפי שהייתי צריכה לעשות, פצחתי בסדרת התנצלויות. הוא עדיין ממשיך להפריע.

בדוגמאות אלה ניכר תהליך מורכב, שבו המורה המתחילה נעה בין עולמם של הילדים לעולמה-היא. המקצוענות שלה נבחנית באמצעותם, והם מסייעים לה בבואה להבנות את הפרקטיקות שלה. ההתבוננות באחרים משמעותיים מתבררת לה כיעילה בהקשרים נוספים. היא מתארת כיצד למדה על זהותה שלה אפילו על ידי התבוננות בפרקטיקות של מדריכי ספורט ממכון הכושר:

דרך התבוננות (מיוזעת, יש לציין) מאופן ניהול השיעור של המדריכים רכשתי תובנות רבות על-אודות עצמי: מבחינת הידע והשליטה בתרגילים, כל המדריכים הוכיחו "שליטה בחומר", אולם מה ש"חשף" מדריכים חדשים היה חוסר ביטחון וחוסר עקביות. מדריך מנוסה הפגין ביטחון רב... לעומת מדריכים חדשים ולא מנוסים... מסקנתי הייתה שכדי להצליח ולהעביר את הידע שיש לי, עלי "לנקות" מעלי כל שריד של חוסר ביטחון.

ההתבוננות במדריכי הכושר הגופני חושפת את הזיקה הקיימת אצל המורה בין הביטחון העצמי לביטחון המקצועי. מהם היא מבינה ששליטה בידע מקצועי ובפרקטיקות היא תנאי משמעותי בהבנייתם. עדות לכך עולה מן הדברים האלה:

היום אני כבר מבינה שאין טעם שאנס לי שיטות ודרכים הסותרות את השקפת עולמי... אינני יכולה ואינני רוצה להפוך למורה ה"מומחית", ה"דוקטורית" או ה"מקצועית", אך אני יכולה תמיד להיות המורה ה"מאמינה", זו שמאמינה בתלמידיה ובעצמה.

סיפור זה, כקודמיו, מציג את תהליך הבניית הזהות המקצועית כהתבוננות פנימית של המורה המתחיל, כהשתקפות במראה. "מראה" זו - המשפחה,

המורות, מנחת סדנת ההתמחות, התלמידים ומדריכי הספורט - משקפת לה את הפער בין דמותה הרצויה לדמותה העכשווית. הסביבה המשפחתית יצרה בה מעין פער בין הפנטזיה המקצועית למציאות החינוכית שבה היא פועלת: המורות משקפות לה את הפרקטיקות ואת התפיסות שלה. דרכן היא בוחנת את עצמה בשאלת הסמכות והאסרטיביות שלה בניהול כיתה; מנחת ההתמחות מעוררת בה שאלות ותהיות המטעינות את המציאות שבה היא פועלת בפרשנות אישית מחודשת; התלמידים מלמדים אותה ששיח ודיאלוג אמיתי עמם עשויים ליצור שינוי בהתנהגותם; המדריכים בחדר הכושר משמשים לה מראה בשאלות הקשורות לביטחונה העצמי והמקצועי.

מן הסיפור מצטייר תהליך ההבניה של הזהות המקצועית של המורה המתחיל המצריך התבוננות פנימית באמצעות אחרים, דיאלוגים עמם והתמודדות עם פערם שונים: בין התפיסות האישיות המקוריות של המורה לבין ההבניות והלגיטימציות החברתיות של התפקיד (Coldron & Smith, 1999) ובין המגמות שפועלות עליו בתפיסתו את האני המקצועי העכשווי שלו לבין האני המקצועי האידיאלי בעיניו (Conway, 2001; Goldstein, 2005).

סיכום

במאמר זה הוצגו שלושה סיפורים שכתבו מורות מתחילות, ובאמצעותם נבחן התהליך של הבניית זהותן המקצועית. הסיפורים המקצועיים הם מקור להבנת עולמן של המספרות, כפי שהוא נחוות מנקודת מבטן. הם מאפשרים להן להבנות את זהותן המקצועית, ומלמדים אותנו על הדרך שבה הן מארגנות את תפיסותיהן את המציאות. סיפורים אלה אף מלמדים על המשמעות הניתנת ל"נוף המקצועי" ולפרשנות המלווה את המציאות החינוכית שבה פועלות המורות. פעולת הסיפור (telling) עוררה את המספרות לערער על הקונבנציות שלהן, לבקר את תפיסותיהן לגבי המציאות המקצועית שהבנתה את זהותן, ולעמת תאוריות שלמדו עם תפיסות חדשות שלהן (Dewhurst, & Lamb, 2005; Ritchie & Wilson 2000).

שלושת הסיפורים מתארים באופן אותנטי אירועים שונים בשגרת החיים המקצועיים. הם מלמדים על קשיים שמורות מתחילות נאלצות להתמודד אתם במפגש הראשוני עם המציאות החינוכית. בחינת הקשיים ודרכי ההתמודדות עמם חושפת את תפיסותיהן, את מחשבותיהן, את רגשותיהן ואת הפרקטיקות שלהן. אלה משמשים בסיס להבנת תהליך הבניית זהותן המקצועית. פעולת הסיפור

איפשרה למורות לחשוף באופן רפלקטיבי ופרשני אירועים שונים ודמויות משמעותיות בחייהן ובעשייתן החינוכית, וסייעה בידיהן לברר את תפיסותיהן ואת הפרקטיקות המקצועיות שלהן (Connelly & Clandinin, 1999; 2000). מצאנו שניסיונות ההתמודדות של מורות מתחילות עם הקשיים מתמקדים בשני תהליכים המבנים את זהותן:

התמודדות עם מתחים - בין עולם הדמיון לעולם המציאות, בין האני המקצועי העכשווי לאני המקצועי הרצוי ובין האני האמוציונלי לאני הרציונלי. הניסיון להתמודד עם מתחים אלה חושף תפיסה מקצועית נאיבית, הבאה לידי ביטוי ברגרסה ובהתפרקות על עולם אגדי ועל חלומות ילדות. ההתבוננות פנימה במראה המאגדות ממקדת את מבטן בדיוקנן העצמי ומסייעת להן לפתח דיאלוג פנימי. היא מעוררת אותן לשאול ולברר בדרך רפלקטיבית שאלות כמו: "מי אני", "איזה סוג של מורה אני רוצה להיות", ו"איך אני רואה את התפקיד שלי כמורה". המתחים השונים אמנם מקשים על המורות המתחילות לקרוא ולהבין את המציאות שהן פועלות בה, אך הם גם מעוררים אותן לחשיבה רפלקטיבית-ביקורתית על ההוראה, יוצרים שאלות ותהיות, מעודדים בחינה של פתרונות אפשריים ומביאים להתבוננות ולדיאלוג פנימי וחיצוני. תהליכים אלה הכרחיים בהתמודדות עם מתחים, עם קונפליקטים ועם קשיים שונים, והם חלק בלתי נפרד מדרכי הבניית זהות בכלל וזהות מקצועית בפרט (אריקסון, 1966; Beijaard, Paulien, & Verloop, 2003).

פנייה לאחרים משמעותיים - יש הפונים פנייה דמונית להוגי דעות בתחום החינוך לשם עימות בין התאוריות לבין המציאות, ויש הפונים מעשית למנהלת בית הספר, ליועצת, למורות מנוסות, למנחת ההתמחות ואף למדריכי ספורט. ניסיונות אלה חושפים תפיסה תלותית, תפיסה של שוליה, המבקשת לאמץ פרקטיקות של אחרים, מנוסים יותר, כדי לחקותם. הפנייה לאחרים מעידה על הצורך להסתמך על גורמים חיצוניים ועל צורך רגשי לפתור קשיים באופן מיידי. עם זאת, הדיאלוג המתפתח עם האחרים מסייע בידי המורות המתחילות לנהל גם דיאלוג פנימי עם עצמן, ולברר באמצעות האחרים את עמדותיהן, את רגשותיהן ואת הפרקטיקות שלהן. תהליך זה מביא אותן להבנה, שהעצות והסיוע מאחרים אינם יעילים דיים עבורן, שכן ההוראה היא מצבית, הקשרית ואישית, ורק תהליכים פנימיים ואישיים עשויים לפתח בהן כלים ותובנות להתמודדות עם קשיים, להבין את מהות ההוראה ולהעצים את זהותן המקצועית (Schachter, 2004). השימוש בסיפורי מורים מתחילים מאפשר להבין את התהליך שעוברים מורים עם כניסתם להוראה, ואת דרכי הבניית זהותם המקצועית. להבנת תהליכים אלה

יש השלכות להכשרת מורים ולהכשרת מנחי סדנאות התמחות וחונכים אישיים של מורים מתחילים.

חשיפה לסיפורים וניתוח הזהות המקצועית המשתמעת מהם מאפשרים גם למתכשרים להוראה (pre-service teachers) לתת משמעות אישית לעולמם המקצועי, להתבונן באופן ריאלי במציאות החינוכית, החיצונית, ולהבין את המציאות הפנימית שלהם, כך שיוכלו לבחון עוד טרם כניסתם להוראה, את זהותם המקצועית ההולכת ונוצקת. ייתכן שהניסיון של המורים המתחילים, המוצג בסיפורים, ילמד אותם על הקשיים הצפויים להם מצד אחד, ומן הצד האחר ילמד אותם לבחור דרכי ההתמודדות המתאימות להם, כפי שעלה בסיפורים הללו. כמו כן, הסיפורים עשויים ללמד את המתכשרים להוראה שהקשיים המתגלים בעבודת המורה המתחיל הם מרכיב חשוב בתהליך הבניית הזהות המקצועית וחלק בלתי נפרד ממנה.

לשימוש בסיפורי מורים מתחילים יש השלכה על הנחיית מנחי סדנאות העוסקים בליווי מורים מתחילים, ועל עבודתם של חונכים אישיים של המתמחים. הסיפורים חושפים דפוסים שונים שבהם נבנית הזהות המקצועית של מורים מתחילים וקשיים שבהם הם נתקלים. על המנחים והחונכים לעודדם לחשוף את הקשיים, להכיר בהם, לנתחם ולהבינם כתהליך בהסתגלות המקצועית. הבנת עולמם של מורים מתחילים עשויה לתרום לקליטה טובה יותר שלהם בארגון הבית ספרי ובקהילת השיח המקצועית.

סיפורי מורים גם תורמים למורים בפועל. קריאה וכתובה של סיפורים שמספרים מורים לאחרים ולעצמם הן אחת הדרכים ליצירת מודעות לתהליכים האישיים והמקצועיים שהם עוברים ולפיתוח ידע מקצועי. פרסום הסיפורים מאפשר להפוך את ההתנסות האישית למקור ידע ציבורי, שאפשר לחקור ולהמשיגו מחדש לטובת כלל העוסקים בהוראה ובהכשרת מורים.

מקורות

אברם, ר' (1999). לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית. תל אביב: מסדה.

אסף, מ', טוהר, ו', קינן, ע' ושחר, ר' (2003). ממושיע של תלמיד למטפח של כיתה: מבט על התפתחות מקצועית של מורי מורים מתוך סיפוריהם. כנס איל"ה. באר שבע: מכללת קיי לחינוך.

אריקסון, א"ה (1960). ילדות וחברה. תל אביב: ספרית פועלים.

גביש, ב' ופרידמן, י' (2005). ציפיות המתכשרים להוראה כאנשי ארגון: סביבת עבודה מקצועית קולגיאלית, הכרה וכבוד. *החינוך במבחן* (כרך 2), 155-132. דביר, נ' (2005). *מדריכות פדגוגיות: זהויות, פרקטיקות וידע בהבניית פרופסיית ההוראה*. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.

זילברשטיין, מ' (1998). הוראה רפלקטיבית: הבהרה קונצפטואלית לתכניות הכשרה והשתלמויות מורים. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ וש' זיו (עורכים), *רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות המורה* (עמ' 15-43). תל אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטיין, מ' ובן-פרץ, מ' (2006). מן המקרים הפרטיים אל היסודות המשותפים במערך יצירת השותפויות. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ונ' גרינפלד (עורכים), *מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של המורים* (476-437). תל אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטרום, ש' ושץ-אופנהיימר, א' (עורכות). (2005). *מתמחים בסיפור, סיפורים של מתמחים* (קובץ שני). ירושלים: משרד החינוך. זילברשטרום, ש' ושץ-אופנהיימר, א' (עורכות). (2006). *מתמחים בסיפור, סיפורים של מתמחים* (קובץ שלישי). ירושלים: משרד החינוך. חוזר מנכ"ל (1997). *מניעת התעללות בקטינים ובחסרי ישע*. אלול התשנ"ז, ספטמבר.

חוזר מנכ"ל (1999). *התמודדות מערכת החינוך עם פגיעה מינית של תלמידים בתלמידים*. תשרי התש"ס, אוקטובר. כהן, א' (2005). *אלף הפנים של האני - הסיפור האישי כמסע ספרותי-טיפול*. חיפה: מפגש.

לם, צ' (2002). *במערכות האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים*. ירושלים: מאגנס והאוניברסיטה העברית.

מבורך, מ' ושטראוס, ס' (2002). מודלים מנטליים בפעולה של מורי מורים מנוסים וטירונים לגבי מהי למידה של סטודנטים להוראה. *דפים*, 34, 79-46. מונק, מ' גדרון, א', קינן, ע', בר זוהר, י' ושוחט, נ' (2002). *מסרים סמויים וגלויים בטקסט נרטיבי*. תל אביב: מופ"ת.

סטרהובסקי, ר', מרבך, א' והרץ-לזרוביץ, ר' (2002). *המורה המתחיל: תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה*. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 26, 158-124.

צבר-בן יהושע, נ' (2001). מגן עדן למציאות דרך משבר - מורים טירונים כמהגרים. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורת וזרמים במחקר האיכותי* (441-469). תל אביב: דביר.

שץ-אופנהיימר, א' (1998). השפעתה של שיטת פרנקנשטיין על עולמן המקצועי של מורות העובדות על פיה - בחינת השתקפותה בסיפורי חייהן. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
רגב, ח' ושגיא, ר' (2002). קשיים גלויים וסמויים כמנבאים את תחושת האי נחת של המורה המתחיל. *דפים*, 34, 10-45.

Beijaard, D., Paulien, C. M., & Verloop, N. (2003). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.

Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11-32.

Bullough, R. V., & Draper R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 271-288.

Colderon, J., & Smith, R. (1999). Active location in teacher construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity*. New York & London: Teachers College Press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass.

Conway, P. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 89-106.

Cuban, L. (2001). *How can I fix it?* New York: Teachers College, Columbia University.

- Dewhurst, D., & Lamb, S. (2005). Educational stories: Engaging teachers in educational theory. *Educational Philosophy & Theory*, 37(6), 907-917.
- Drake, C. (2006). Turning points: Using teachers' mathematics life stories to understand the implementation of mathematics education reform. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 579-608.
- Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387-413.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen sustain teaching. *Teacher College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Goldstein, L. S. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: Using metaphor in preserves teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7-24.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Kooy, M. (2006). Telling stories of novice teachers: Constructing teacher knowledge in book clubs. *Teaching and Teacher Education*, 22, 661-674.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N J : Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J. (2003). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Lazovsky, R., & Reichenberg, R. (2006). The new mandatory induction programme for all beginning teachers in Israel:

- Perceptions of identities in five study tracks. *Journal of Education for Teaching Review*, 60(2), 159-181.
- Maslovaty, N. (2000). Teachers choice of teaching strategies for dealing with socio-moral dilemmas in the elementary school. *Journal of Moral Education*, 29(4) 429-443.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craftartists' narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mishler, E. G. (2004). Historians of the self: Restoring lives, revising identities. *Research in Human Development*, 1(1, 2) 101-121.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminist approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Reeves, J. (2009). Teacher investment in learner identity. *Teaching and Teacher Education*, 25, 34-41.
- Ritchie, J. S., & Wilson, D. E. (2000). *Teacher narrative as critical inquiry*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Schachter, E. P. (2004). A new perspective on identity formation in contemporary identity society configuration. *Journal of personality*, 72(1), 167-200.
- Scherer, M. (1999). *Better beginning: Supporting and mentoring new teachers: Association for supervision and curriculum development*. Alexandria, VA: ASCD.
- Shank, M. (2006). Teacher storytelling: A means for creating and learning with in collaborative space. *Teaching and Teacher Education*, 22, 721-771.
- Tickle, L. (2000). *Teacher indication: The way ahead*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

מתמחים מעריכים את עצמם מה שרואים משם, בהחלט רואים גם מכאן

דיצה משכית ואלקה יפה

תקציר

שנת ההתמחות מספקת למתמחה מסגרת שבאמצעותה הוא עשוי ללמוד להעריך את תהליכי ההוראה שלו תוך כדי התנסותו בתנאי אמת. כלי המסייע לו בכך הוא היומן הרפלקטיבי. בכוחו של כלי זה גם לסייע למורי מורים ולמנחי מורים ללמוד על שנה ייחודית זו.

העבודה הנוכחית מתבססת על ניתוח של יומנים רפלקטיביים של עשרה מתמחים שהשתתפו בסדנת התמחות מתוקשבת שהתקיימה באחת המכללות בארץ במשך שנת ההתמחות, ועל ניתוח הנושאים העולים מן התיעוד העצמי של המתמחים, הנוגע לתהליכי ההוראה שלהם. בזיקה למטרת מחקר זו נבחנו שאלות המחקר האלה: אילו נושאי עניין או תחומים בולטים בתיעוד העצמי של המשתתפים בהקשר של תהליכי עבודתם בכיתה בשנת עבודתם הראשונה? מהי הזיקה בין נושאי העניין והתחומים שהעלו המתמחים בהקשר של תהליכי עבודתם בכיתה בשנת עבודתם הראשונה לבין תחומי ההערכה המסכמת המופיעים בטופסי ההערכה המסכמת של משרד החינוך?

בהקשר של שאלת המחקר הראשונה זוהו ארבעה נושאי עניין או תחומים עיקריים בתיאורי המתמחים את תהליכי עבודתם בכיתה: מיומנויות הוראה, ניהול הכיתה וניווט, השתלבות ומעורבות בבית הספר ואחריות מקצועית. בכל אחד מהתחומים זוהו גם תת-תחומים. אשר לשאלת המחקר השנייה נמצאה בדרך כלל הלימה בין נושאי העניין או התחומים שהעלו המתמחים בהקשר של תהליכי עבודתם בכיתה, לבין תחומי ההערכה המסכמת המופיעים בטופסי ההערכה המסכמת של משרד החינוך. ממצאים אלו חושפים בפני הקורא מידע על עולמו המורכב של המתמחה בשנת עבודתו הראשונה ועל יכולתם של המתמחים לזהות תחומי תוכן בולטים בתהליכי ההוראה ולהעריך את עבודתם בזיקה להם.

הידע הטמון בממצאים אלה עשוי לסייע למכשירי מורים (במוסד המכשיר ובמערכת החינוך עצמה) לטפל בשיטתיות בנושאים שמתמחים נתקלו בהם

בבעיות במהלך עבודתם (בעיות בניווט כיתה, בתכנון זמן וכדומה), לייעל את תהליך הכניסה לבית הספר באמצעות מתן משוב ועזרה, לתגבר את המערך המסייע של מתמחים בפרט ושל מורים מתחילים בכלל, לצמצם בכל אלה את אפקט "הלם הכניסה", ולהפחית את הנשירה מהמקצוע. התמקדות בתהליכי ההערכה של ההוראה, הדיון בהם והשתמעויות שלהם עשויים לשמש בסיס לפיתוח ההתפתחות המקצועית.

רקע תאורטי

מתמחים והכניסה למקצוע

שנת העבודה הראשונה בהוראה היא שנה משמעותית בחייו האישיים והמקצועיים של המורה, וההתנסויות שהוא חווה בה קשורות באופן הדוק להתפתחות הקריירה שלו (Gratch, 1998; Kuzmic, 1994). בעשורים האחרונים מושקעת חשיבה רבה בכל הנוגע לפיתוח תכניות מגוונות המסדירות את הכניסה למקצוע. תכניות כאלו מוכרות בישראל ומחוצה לה.

המחקר על שלב הכניסה להוראה מספק מידע רב על תהליכי העבודה במקצוע ההוראה, על עבודתם של כל השותפים לתהליך ההתמחות ובכללם מורים חונכים, על המערכת הבית ספרית, על מנחי סדנאות במוסדות ההכשרה להוראה, על המתמחים עצמם ועל המורכבות המאפיינת שלב זה בהתפתחות המקצועית של מורים (Austin-Huling, 1992; Colley, 2002; Feiman-Nemser, 1983; Harrison, Dymoke, & Pell, 2006; Hawkey, 1997; Hobson et al., 2005; Kyriacou & Kune, 2007; Leshem, 2008; Lewis, 2001; Rippon & Martin, 2006; Schmidt & Knowles, 1995; Wang, 2000).

בשנת הכניסה להוראה נחשפים המתמחים להוראה לדרישות הייחודיות של המקצוע ומתנסים בעיצוב דפוסי פעולה פרופסיונליים ובעיצוב ראשוני של התפתחותם המקצועית, שתימשך במהלך עבודתם בהוראה (Gaudelli & Ousley, 2009; Johnson, 2004; Loughran, 2004). בישראל הם מתמודדים עם החובה לעמוד בהצלחה בהליכי ההערכה המתקיימים בשנה זו כבסיס לקבלת רישיון לעיסוק במקצוע ההוראה.

הליכי הערכת המתמחה בישראל נעשים בשני דגמים ובשני כלי הערכה: **הערכה מעצבת** המספקת למתמחה הן משוב על עבודתו החינוכית וההוראתית והן הנחיות להמשך עבודתו, והמתבצעת בחצי הראשון של שנת הלימודים; **הערכה מסכמת (מילולית וכמותית)**, המספקת משוב מסכם לגבי שנת ההתמחות

והמשמשת בסיס לזכאות המתמחה לקבל רישיון הוראה, המתבצעת לקראת סוף שנת הלימודים (חוזר מנכ"ל, 2004: 13-14, 16-17). הציפייה מהמתמחה שיעמוד בהצלחה בהליכי ההערכה מפנה זרקור מחקרי לעבר תחום ההערכה של מתמחים ושל מורים מתחילים. חקירת תחום זה על מורכבותו מוזכרת בספרות כאחת הדרכים החשובות הנדרשות להבנה טובה ומעמיקה של תהליכי ההוראה של מורים בכלל ושל מורים מתחילים בפרט (Cochran-Smith & Lytle, 2004). בכך עוסק המאמר הנוכחי.

הערכת ההוראה

למורה תפקיד קריטי בתהליכי ההוראה, ולכן נדרש ממנו להתחייב לשליטה גבוהה בביצועים (Blair, Heilman, & Rupley, 1994; Darling-Hammond, 1997, 2000; Wolf, Borko, Elliot, & McIver, 2002). בצד דרישה זו מודגשת במחקר היכולת המקצועית של המורים לקיים הליכי הערכה מתוך הבנה של משמעותם ושל תוצאותיהם (לוי-רוזליס, דובר ולפידות, 2006). מוקדי הערכת ההוראה עברו מתכניות הלימודים והישגי הלומדים (נבו, 1989) אל המורה עצמו ואל תהליכי העבודה במקצוע (Murray & Mal, 2005; Whitehead, 2000). כדי להגיע למיצוי יכולת ההערכה חשוב שהליכי ההערכה יתבססו על איסוף מסודר ושיטתי של מידע, ויהיו רחבים ואובייקטיביים (Bass, Anderson, & Patton, 2002).

בכל הנוגע להערכה העצמית, המחקר בתחום מלמד על קשר חזק בין רמת המקצוענות של המורים לבין הרמה של מכוונות ההערכה (evaluation mindedness) שלהם, כלומר מודעותם לחשיבות ההערכה בחינוך ובהוראה, ומצביע על כך שלמורים ותיקים יותר רמת מכוונות הערכה גבוהה יותר. כן מתברר, שבבתי ספר המאופיינים בתפיסת מורים התומכת בשיתוף פעולה ובמנהיגות מקדמת, גדלה רמת מכוונות ההערכה של המורים (דרורי, 2002). מחקרים מצביעים על תוצאות חיוביות הנובעות מיישום מיומנויות של הערכה עצמית (Baartman, Prins, Kirschner, & Van der Vleuten, 2007) בהקשר של ההוראה עצמה, של התפיסות הפרופסיונליות של המורים ועמדותיהם (Nevo, 1994) ושל ההתייעלות העצמית של המורה (Lea & Callaghan, 2008).

במקומות רבים בעולם מיועדת ההערכה של מורים מתחילים לזהות את מיומנויות ההוראה שלהם, את שיקולי הדעת שלהם ואת אופי קבלת ההחלטות שלהם תוך כדי ההוראה, וכן את מידת השליטה שלהם בתחומי הידע ובנושאים

שהם מלמדים (Phillips & Carr, 2006). בזיקה לכך כן מתעוררת השאלה בדבר המידה הרצויה של שילוב הערכה עצמית בהליכי ההערכה (יוסיפון, 2001). חשיפת הקריטריונים של ההערכה בפני המורים בשילוב עם ביצוע הערכה עצמית ובצדה תמיכה עשויים לשפר את תוצאות הביצוע שלהם (Babay & Ate, 2009; Ross & Bruce, 2007). ממצאים בכיוון זה התקבלו ממחקר שהתמקד בתהליך ההתמחות בהוראה בישראל (נאסר, רייכנברג ופרסקו, 2006), וממחקר שבחן את רכיב ההערכה בתכנית ההתמחות על פי מתמחים, מורים חונכים, מנהלי בתי ספר ומנחי סדנאות התמחות (לוי-פלדמן, רייכנברג, ושגיא, 2006). בשני המחקרים נמצא שהמתמחה עצמו הוא גורם חשוב ביותר בהערכה של תפקודו בשנת ההתמחות, ושהערכה עצמית מסייעת למורים מתחילים להתמקד במטרות נבחרות בתהליכי ההוראה שלהם ותורמת להתפתחותם המקצועית.

הערכה עצמית היא אפוא כלי רב-כוח, והשפעתו על השיפור העצמי של המורה רבה. עמיתים הנחשפים לתהליכי הערכה עצמית של אחרים, המבוססים על התבוננות עצמית, עשויים לכוון את תשומת הלב לתחומים ייחודיים ולאסטרטגיות נוספות לעבודה. במשוב המתקבל בעקבות חשיפה זו יש מידע משלים, שבכוחו לייעל את התהליך המקצועי (Ross & Bruce, 2007).

במחקר שבדק את יכולת ההערכה העצמית של מתכשרים להוראה נמצאו ציוני ההערכה העצמית של הסטודנטים בהלימה עם הציונים שהתקבלו בהערכת המרצים עצמם (Babay & Ate, 2009). לנוכח אלה מתחזקת ההבנה, שפיתוח מיומנויות של הערכה עצמית בקרב מתמחים עשוי לקדם את עבודתם ואת תהליכי ההוראה שלהם, וממילא לקדם אף את התלמידים. ואמנם, חקר ניסיונם המעשי של סטודנטים ושל מורים ובכללם מורים מתחילים מסתמך בין השאר על הפרשנות שהם עצמם נותנים לניסיון זה (Clark & Lampert, 1990; Connelly & Clandinin, 1988; Francis, 1995; Leavy, McSorley, & Boté, 2007; Leshem & Trafford, 2006).

העבודה הנוכחית מציגה ניתוח של תהליכי רפלקציה של מתמחים המתבוננים בעבודתם, כפי שהם מתועדים ביומנים שבועיים שכתבו בשנת עבודתם הראשונה בהוראה. כתיבת היומנים השבועיים העמידה את המתמחה מול הצורך לדווח בכתב באופן רפלקטיבי על התהליכים שהוא חווה במסגרת עבודתו כמתמחה. כתיבה זו הייתה כרוכה בתהליכים קוגניטיביים ורגשיים, שכללו גם ניתוח אירועים והסקת מסקנות לשיפור בעתיד (קשתי, אריאלי ושלסקי, 1997).

החומרים המתועדים שהצטברו ביומני המתמחים הם מקור מעניין להכרת ניסיונות הוראה מצטברים (בירנבוים, 1997), שכן הכתיבה הרפלקטיבית היא למעשה הליך ראשוני של הלימוד העצמי המצטבר (Loughran & Russell, 2002), ויש בה כדי לאפשר למנחה הסדנה להיות גורם משפיע ולהתאים את עצמו לצורכי המתמחה (Loughran, 2006). חשיפת תהליכי ההערכה העצמית של המתמחים גם מאפשרת להעמיק את עולם הידע של מכשירי מורים על תהליכי ההוראה של המתמחים עצמם, וגם ללמוד על יכולתם של אלה להעריך את עבודתם במתכונת של למידה עצמית.

מקומו של היומן האישי כמקור למידה והתרומה המעשית והמחקרית של תהליכים שיטתיים של תיעוד רפלקטיבי נחקרו רבות (Gilar, María de los Ángeles, & Castejón, 2007; Handal & Lauvas, 1987; Stoughton, 2007). הדבר אף הוביל למחקרים על מורים מתחילים על בסיס תהליכי תיעוד ושיח כתוב רפלקטיבי (משכית ודיקמן, 2005; משכית ויפה, 2007א', 2007ב'; Gilar et al., 2007; Yaffe & Maskit, 2006). מכל אלה עולה, שפיתוח ההבנה העצמית באמצעות כתיבה ביומן עשויה להצמיח גישה של התייחסות ביקורתית של הכותב לניסיונו המעשי ולמערכת העמדות והאמונות שלו. עצם הכתיבה ביומן מאפשרת לכותב להתבונן במבט חדש בתהליכים שהוא עובר, לבחון אותם ולשפרם. במילים אחרות, החשיבה הרפלקטיבית של המתמחים על עבודתם, הבאה לידי ביטוי ביומנים, היא מקור ראשון ללמידה על התהליך עצמו ועל אחורי הקלעים של ההתנסויות ושל החוויות שעובר המורה המתמחה.

שיטת המחקר ההקשר

עם החלת חובת ההתמחות בשנת תש"ס על כלל הפונים להוראה נדרש כל עובד הוראה חדש לעבור הליכי הערכה מעצבת ומסכמת. עמידה בהצלחה בתהליכים אלה היא תנאי לקבלת רישיון לעסוק בהוראה. בשנת ההתמחות, שבה מתקיימת סדנת ההתמחות, נחשפים המתמחים לקריטריונים של ההערכה המעצבת וההערכה המסכמת, ובעקבות חשיפה זו נדונות המשמעויות של תהליכי ההערכה על העבודה בשדה. המשתתפים במחקר הנוכחי השתתפו בסדנת התמחות מתוקשבת, והתבקשו בין השאר לשלוח למנחה הסדנה דוחות שבועיים מפורטים במתכונת של יומן אישי. המנחה קרא את הכתוב ושילח להם משוב.

שאלות המחקר

1. אילו נושאי עניין או תחומים בולטים בתיעוד העצמי של המשתתפים בהקשר של תהליכי עבודתם בכיתה בשנת עבודתם הראשונה?
2. מהי הזיקה בין נושאי העניין שהעלו המתמחים בהקשר לתהליכי עבודתם בכיתה בשנת עבודתם הראשונה, לבין ההערכה המסכמת של משרד החינוך?

המשתתפים

במחקר השתתפו עשרה מתמחים להוראה, שנבחרו במדגם מכוון¹ (purposeful sample) (שקדי, 2003) כמייצגים באופן המיטבי את אוכלוסיית המתמחים שהשתתפו בסדנאות התמחות שההנחיה בהן הייתה מתוקשבת. אוכלוסייה זו של המחקר גילתה עניין ומעורבות בכתיבה ויכולות כתיבה וביטוי גבוהות. המשתתפים היו בוגרי שלוש שנות לימודים במכללה להוראה שהשתבצו בעבודה בתחומי הוראה מגוונים בשנת הלימודים הרביעית שלהם. שנת ההתמחות הייתה בעבורם השנה הראשונה בהוראה.

איסוף הנתונים

כל מתמחה התבקש לשלוח למנחה בדואר אלקטרוני דוח מפורט שבועי אישי ובו תיאור תהליכים שהתרחשו בעבודתו בהוראה באותו שבוע. לא נמסרו נושאי כתיבה ספציפיים, כך שהבחירה בנושאים ובאופן התיאור (מבחינת ההיקף, עיתוי ההתרחשות, סגנון הכתיבה וכדומה) נשארה בידי המתמחים. מנחה הסדנה התייחס במשוב אישי לכל אחד מהדוחות ולתכנים שהועלו בהם. באופן זה נאספו במהלך הסדנה 24 דוחות מכל מתמחה. הם אוגדו בעבודה מסכמת שכללה את כל הדוחות וקטעי המשוב.

ניתוח הנתונים ועיבודם

המחקר מעוגן בגישה הרואה את חקר ההתנסות של היחיד ואת המשמעות שהוא מייחס להתנסותו ככלי המחקר העיקרי. בזיקה לכך נותחו במחקר כל הדוחות והעבודות המסכמות בניתוח תוכן, והתכנים שנחשפו נותחו בהתאם לעקרונות המחקר האיכותני (צבר בן-יהושע, 2001). עקרונות אלה מספקים כלים גמישים

1 ניתוח הנתונים נאסף מ-10 מבין 88 מתמחים שהשתתפו בסדנאות התמחות מתוקשבות בשנתיים שבהן נערך המחקר.

לחקר המורכבות והרגישות שבתהליכי הוראה ולמידה ולשינויים התמידיים החלים בהם.

כיחידת הניתוח בעבודה נקבעה אפיזודה - יחידת תוכן מצומצמת המרוכזת סביב התרחשות או התייחסות אחת עצמאית. הנתונים נותחו בכמה שלבים. תוך קריאה חוזרת ונשנית של הטקסט הכתוב על ידי שתי החוקרות בנפרד² בוצע ניתוח נושאי (thematic analysis) שהתבסס על תוכן האפיזודות המופיעות בטקסט ועל רכיביהן הלשוניים.

בהמשך נותחו הנתונים בהתאם לשלב הקידוד הציירי (axial coding) ואחר כך בוצע קידוד מכוון (selective coding) של קטגוריות תוכן (Strauss, 1987). הקידוד הוביל לתהליך של זיכוך קריטריונים (צבר בן-יהושע, 1999), וליצירת תת-קטגוריות ולבדיקה של מידת הקשרים ביניהן (Miles & Huberman, 1994; Seidman, 1991; Strauss & Corbin, 1990).

על סמך הקטגוריות והתת-קטגוריות של כל נושא נבנה דף קידוד, והנתונים נותחו ניתוח כמותי. כל הממצאים שהופקו בניתוח האיכותני והכמותי רוכזו סביב תהליכי העבודה בכיתה. סך הכול נמצאו 485 אפיזודות שמוקדן היה בתהליכים אלו.

ממצאים

שאלת המחקר הראשונה ממוקדת בזיהוי נושאי העניין או התחומים הבולטים העולים מן התייעוד העצמי של המתמחים בהקשר של עבודתם בשנתם הראשונה בהוראה ושל תכנים שהם מוסרים על עבודתם בזיקה לכל אחד מנושאי עניין אלה.

מניתוח האפיזודות המתארות את תהליכי ההוראה של המתמחים, כפי שהן מופיעות בכל היום, עלו ארבעה נושאי עניין בתיאורי המתמחים את תהליכי עבודתם בכיתה: מיומנויות ההוראה; ניהול הכיתה וניהול; השתלבות ומעורבות בבית הספר; אחריות מקצועית. תחומים אלה ותת-התחומים של כל אחד מהם יוצגו להלן. הדוגמאות מהיום מציגות במדויק, ואחריהן מובאות הערות על ההשתמעויות שלהן.

2 הניתוח נעשה בנפרד ובמקביל על ידי שתי החוקרות באופן בלתי תלוי. לאחר מכן נבדקה מידת ההסכמה שביניהן. בשני נושאים שלגביהם הייתה בתחילה אי-הסכמה נעשה דיון משותף והושגה הסכמה. ניתוח הנתונים בוצע אפוא על בסיס הסכם מלא בין חוקרים (שקדי, 2003).

מיומנויות ההוראה

המתמחים מממקדים את תהליכי ההוראה שלהם במיומנויות שבעזרתן הם מלמדים בכיתה. לדוגמה, איילת,³ המתארת ביומנה סיטואציה הוראתית בכיתה, כותבת:

אתמול אחת התלמידות שאלה בשיעור גאוגרפיה מה הקשר בין אקלים לגאוגרפיה... אח"כ שאלתי אותם, רגע, אם אני רוצה לגדל איזה גידול שדה, חשוב לי איפה אני אגדל אותו? באמת נתתי דוגמאות, למשל של דובדבנים בגולן, כרמים בנגב וכו'.

באפיוזודה שמתעדת איילת היא מתארת את עבודתה בזיקה למידת השליטה (שלה) בתוכני ההוראה ובתחום הדעת. היא מספרת על ניסיונותיה להתמודד בכיתה עם הוראה של מושגים הקשורים לעולם הדעת של מקצוע הגאוגרפיה. שרון, המתמודדת עם הוראת הכתיבה בכיתות צעירות, חושפת שיקולי דעת שלה בתכנון הקניית הקריאה והכתיבה בכיתה: "בחרתי בשיעור הראשון לטפל באות א' תחילה. מילים במשפחה שלי (אמא אבא אח...) ובגופים המוכרים (אני, אתה, את...)".

מתכנים אלו מתברר שמבנה הדעת של מקצוע ההוראה הוא מוקד עניין הן בתכנון ההוראה והן בביצועה. בצד ההתמקדות במיומנויות הוראה הנוגעות לשליטה במבנה הדעת ובתוכני ההוראה נמצאו ביומנים תיאורים אחרים של אפיוזודות הוראתיות המשקפים את מידת היכולת (של המתמחים) בתכנון יחידות הוראה. מעיין מפרטת ביומן את ראשית תהליכי ההוראה שלה בכיתה בזיקה להיבט זה. בתיאורה היא חושפת את שיקולי הדעת שהיא מפעילה כאשר היא נדרשת לתכנן לכיתה העומדת לפני בחינת הבגרות, תכנית לימודים עדכנית ורלוונטית:

התחלתי את שנת הלימודים ללא הכנה מראש, ללא חומר מסודר, ללא תכנית לימודים מסודרת... הוטל עלי להכין בעצמי תכנית לימודים בהתבסס על תכנית לימודים קיימת שאיננה מחייבת. לא לקחתי את התכנית הקיימת כפי שהיא, מכיוון שהיא בעייתית ומעט מייגעת לדעתי. ערכתי בעצמי תכנית לימודים בתקשורת לכיתה י' וכיתה י"א, מתוך התחשבות כמובן בנושאים הנדרשים לבחינת הבגרות.

שרון מספרת ביומן על דרכי ההבניה שהיא נוקטת בשעה שהיא מתכננת ומפתחת לתלמידיה בכיתה תכנית לימודים יחידנית:

אני בונה את התכנית בטבלה... אני חושבת על הגדרת הבעיה, רמת התפקוד בתחום הנבחר, הטיפול ביעדים, אמצעים ומשאבים להשגת המטרות... לדוח זה אני מצרפת תח" (תכנית חינוכית יחידנית) כמובן בשם בדוי, כדי שאוכל לתת דוגמה לתכניות שאני בונה לילדי המרכז... ועל פיהם אני בונה את השיעורים במשך השנה.

ההתמודדות עם הדרישה ועם הצורך להתמקד בשונות שבכיתה באים לידי ביטוי בעיקר בהתייחסות להתאמת תהליכי הלמידה בכיתה לתלמידים ובכלל זה הפעלת שיטות הוראה חלופיות כחלק ממיומנויות ההוראה הגרעיניות שעל המורה לנקוט. דבר זה חזר ועלה בכל היומנים שנבדקו במחקר, ללא קשר לתחום ההוראה של המתמחים. איילת כותבת על ההחלטות שהיא מקבלת בהוראת מקצוע הגאוגרפיה, תוך הרחבת מאגר שיטות ההוראה שהיא נוקטת. בתיאורה היא מספרת על ניסיונותיה להתמקד בשונות שבכיתתה ולהתאים לתלמידיה שיטות הוראה חלופיות במהלך ההוראה שלה:

החלטתי שאני כן מראה להם אטלסים, פתחתי באקלים של ישראל, ביקשתי מהם לבחור שתי ערים ולרשום מה הטמפרטורה הממוצעת בחודש הקר ומה בחודש החם. חלק מהילדים שגרים בפנימיות בחרו את הערים שההורים באו מהן וכו'.

ההתייחסות דומה לשונות שבכיתה ושימוש במגוון שיטות הוראה אפשר למצוא ביומנה של טל, שמלמדת תקשורת. היא מספרת על ניסיונותיה להביא לכיתה אמצעי למידה אקטואליים ועל דרכי ההפעלה שהיא מיישמת: "בשיעורים המתמקדים בעיתונות הכתובה התלמידים מנתחים כתבות מעיתונים שאני מביאה לשיעור ומיישמים ומתרגלים את החומר הנלמד בעבודה בזוגות או בקבוצות". אריאל, מתמחה במתמטיקה, מספרת על מיומנויות ההפעלה שהיא משתמשת בהן במהלך ההוראה ומדגישה את מקום המשחק כטכניקה הוראתית שיש להתאימה לכיתה על כלל תלמידיה:

בהקשר של מתמטיקה, הם רוצים כל הזמן "לשחק", והמשחקים הם משחקים חשבוניים בתחום הנלמד. עשיתי להם משחקי "מלחמה", לוטו מספרים מכוונים, ציירנו ציר מספרים, אני נתתי דוגמאות והם

אמרו איפה זה בציר. [כך גם] דפי עבודה עם מבוכים, שבהם הם צריכים לפתור את התרגיל ורק עם התשובה המצוינת נכונה הם יכולים לעבור דרך הריבוע הזה כדי להגיע לנסיכה, או שהעכבר יגיע לגבינה וכו'.

במקום אחר ביומן היא מספרת כיצד מסייע לה השימוש בדרכי הוראה חלופיות לעורר בתלמידים הנאה מתהליך הלמידה:

השבוע היה לתלמידי כיתה ז' מבחן שכבתי במתמטיקה, והכנתי לקבוצות שלי משחק מסלול... (תרגיל קבוצתי). התרגילים כללו את כל החומר לבחינה, אך התלמידים נהנו מכך, כי מבחינתם זה היה משחק. יחד עם זאת הם פתרו תרגילים וחזרנו על החומר.

שני, שמלמדת ספרות, מספרת על הבחירה שלה בטכניקת ההוראה ובתכנים לימודיים בשעה שהיא מתמקדת בנושא השואה, שבהוראתו כרוכים קשיים קוגניטיביים ואפקטיביים:

בשיעור העוסק בהוראת השואה היו לי הרבה התלבטויות בגלל הנושא עצמו ובגלל כל מה שכרוך בו, וגם התלבטתי מה ללמד בספרות בנושא עצמו... החלטתי לקרוא לתלמידים סיפור מנקודת המבט של ילד בשואה. הסיפור מפרט נושאים רבים. בעקבות מה שקראתי בכיתה התלמידים העלו עוד שאלות רבות...

במקום אחר ביומן היא מתארת בפירוט מה מניע אותה לבחור דרכי הוראה חלופיות, ומדגישה את עירור המוטיבציה של התלמידים ללמידה כחלק מהותי מהתהליך:

אני מתכוונת ליכולת שלי כמורה להביא את הנושא הנלמד קרוב ככל האפשר לעולם של התלמידים וכך להפוך את הלמידה שלהם למשמעותית יותר... על ידי בחירת טקסטים המעניינים את התלמידים אך ברמה קצת יותר גבוהה בכל פעם... על ידי בחירת משחקי לימוד אני מובילה ללמידה פעילה.

מעין מעלה אף היא תובנות עצמיות ומספרת מה היא לומדת על האפקט של דגמי העבודה השונים בכיתה על התוצרים:

שמתי לב שעבודה בזוגות אפקטיבית יותר מאשר עבודה בקבוצות... בקבוצות יש אי-סדר, לוקח זמן רב עד שמתחילים לעבוד... בנוסף,

העבודה בקבוצות אינה יעילה. הם מפטפטים ומתייחסים לשיעור כאל שיעור חופשי. לרוב רק אחד בקבוצה עובד והשאר "מכייפים". לעומת זאת, כאשר המשימות הן בזוגות, אין אי-סדר בכיתה, הזוגות הם לפי סדר הישיבה ואין צורך לקום ולעבור מקום. בנוסף, לרוב העבודה מניבה תוצאות וכמעט כולם עובדים, כלומר העבודה אפקטיבית ואקטיבית.

גיל מעלה תובנה אישית כשהיא מספרת מה קרה לה בעקבות תהליכי ההתאמה של שיטות הוראה חלופיות לתלמידים: "הייתי פנויה יותר להתאים את ההוראה לצורכי התלמיד והתחלתי לראות תוצאות בשטח".

תחום עניין נוסף, עקרוני לתהליכי ההוראה ושעסק במיומנויות ההוראה, חשף כאמור את ההתמקדות בהערכת הלומד וההוראה, וכלל את אבחון הידע של הלומדים ואת הערכת הלמידה בזיקה לדרכי ההוראה והלמידה. כך כותבת שרון על ההתנסות שלה בתהליכים של הערכת הלמידה:

עלי לסכם פרק של 3 חודשים ולהעריך את התקדמותם של התלמידים, לבדוק האם יש התאמה בין האבחון לבין התכנית שבניתי להם? האם חלה התקדמות? וכדומה. כדי שיהיה לי אמצעי לבקרה, העברתי להם אבחון קריאה של טקסט מנוקד ולא מנוקד. בדקתי את קצב הקריאה, רמת קריאה, התייחסות ללוח הצירופים והתייחסות לסימני פיסוק. ויחד עם המידע שצברתי במהלך שלושת החודשים ניתן יהיה לתת הערכה מדויקת.

יעל, שעוסקת בחינוך מיוחד, מתארת ביומן כיצד היא מבנה בעצמה ערכות של הערכה: "קראתי את תיקו של י', חזרתי על ממצאי האבחון האחרון שלו והכנתי דוח לימודי ותפקודי".

גיל, מורה ללשון, מתארת ביומן כיצד הבינה שעליה לקיים במהלך ההוראה תהליכי הערכה מעצבים של התלמידים:

אני מלמדת לשון בכיתות ו', בהוראה מותאמת, ואת המנחה ללשון אני פוגשת כל יום שלישי. השבוע המנחה הייתה חולה ונוצר מצב שלא כל כך הייתי בטוחה לאן להתקדם עם התלמידים. מה שעשיתי זה ערכתי חזרה בכיתה על החומר, ואז ראיתי שצריך קצת לחזור על חלקי המשפט. למדתי מזה שאני צריכה גם לתכנן את השיעורים לתקופות יותר ארוכות כדי שלא אשאר בלי ידע מה לעשות, וגם למדתי שאני צריכה לעשות יותר חזרות בכיתה כדי לדעת יותר טוב מה קורה.

שני ומירה חושפות ביומנים שלהן את ההערכה העצמית שלהן ואת התובנות שלהן בנוגע ליכולתן להעריך את הלומד:

רק אחרי בדיקת המבחנים ראיתי כמה אני לא יודעת להעריך תלמידים וכמה ידע וניסיון חסרים לי בתחום ההערכה. מכיוון שראיתי את המבחן הזה כמשהו שמודד אותי, השתדלתי להיות אובייקטיבית ולא לעשות הנחות, בעיקר לא לעצמי. אני בטוחה שאם מורה אחרת, מנוסה יותר, הייתה בודקת את המבחנים, הציונים אצלה היו יותר טובים (שני).

למדתי מהשתלשלות עניינים אלה להיצמד ללוח המבחנים גם אם אני עורכת מבחן בית, כך שהמבחן או המטלה האחרונים יהיו מספיק זמן לפני מסירת הציונים לתעודות. עוד הבנתי שבבית הספר הזה מצפים לבחינות כיתה בנוסף להערכה חלופית, וכן שכדאי שיהיו כמה מטלות לשם בניית הציון (מירה).

מניתוח היומנים עולה, שהמתמחים מתארים בהרחבה את תהליכי העבודה שלהם בכיתה בזיקה למיומנויות ההוראה שהם מפעילים במהלך עבודתם. תחום זה כלל כאמור את ארבעת תת-התחומים האלה: שליטה בתוכני ההוראה ובתחום הדעת, תכנון יחידות ההוראה, התמקדות בשונות שבכיתה, הערכת הלומד וההוראה.

ניהול הכיתה וניהול

בעיות מתחום ניהול הכיתה מעסיקות מאוד מתמחים בשנת עבודתם הראשונה. רוב הדילמות החינוכיות שהמתמחים כתבו עליהן ביומניהם ממוקדות בתיאור הדרכים שהם נוקטים לשם ניהול "נכון" של הכיתה כדי להגיע למיטב התוצאות. ניתוח היומנים העלה שהמתמחים מרבים להתמקד בתיאור ההתמודדות עם בעיות משמעת.⁴ כך למשל מספרת שרון:

כבר מהשיעור הראשון החלו בעיות משמעת קשות בכיתה. הם לא הקשיבו, פטפטו, חלקם התנהגו כאילו אין מורה בכיתה, וכל דבר שעשיתי כמו לעמוד בשקט ולחכות שיירגעו, לבקש ברוגע שיפסיקו להפריע, לבקש בסמכותיות שיהיו בשקט, כל זה לא עזר. עד כדי כך, שלא הצלחתי להעביר שיעור.

4 ממצאים אלה תואמים ממצאי מחקר קודמים של כותבות העבודה (משכית ויפה, 2007).

ומעיין מתארת ביומנה התנסות קשה בכיתה:

הכיתה הייתה מחולקת לקבוצות בניגוד לסידור הרגיל בטורים. החלטתי לא לבזבז זמן מהשיעור בסידור הכיתה מחדש והתלמידים התיישבו בקבוצות. בדיעבד הסתבר שההחלטה הייתה שגויה. השיעור עצמו היה אחד הגרועים ביותר השנה מבחינת משמעת וניהול כיתה. אחד התלמידים זרק כדור נייר לעבר תלמיד אחר. התלמיד החזיר לו ותלמידים נוספים הצטרפו. תוך דקות הכיתה הפכה לשדה קרב של כדורי נייר שחלקם הקטן אף היה מכון אלי כאשר הייתי בגבי אל הכיתה. למרות שדרשתי שיפסיקו ורשמתי את שמות המשתתפים ב"קרב", הם לא הפסיקו בטענה ש"אני רק מחזיר כי זרקו עלי" או "כולם זורקים אז מה את רוצה ממני?".

שני ואריאל מספרות כל אחת ביומנה על דרכים דומות שהן נוקטות לגבי בעיות המשמעת השגרתיות בכיתותיהן:

מעבר לכך, החלטתי שאני לא עוברת לסדר היום כאשר יש התנהגויות כמו אכילה בזמן השיעור, הסתובבויות באמצע הכיתה ועוד. כל מי שלא מחזיק מעמד צריך לצאת החוצה להירגע... אני לא מתעלמת יותר מהתנהגויות לא מקובלות שעד עתה העלמתי עין מהן... אני הרבה יותר החלטית עכשיו... אני מנסה כל הזמן לשנות, למעשה להיות יותר אסרטיבית כאשר אני מטפלת בבעיות משמעת אך אינני בטוחה שזה מצליח... אני כל הזמן מתלבטת. בכל זאת, להיות אסרטיבית זו החלטה קשה.

קטע מיומנה של יעל שנכתב לקראת סוף השנה מאפשר ללמוד שעל פי תפיסתה, נושא המשמעת הוא חלק בלתי נפרד מההוראה, שמחייב ערנות מתמדת בצד השלמה עם התופעה, ושבעיות כאלו יהיו תמיד חלק מהעבודה:

מעבר לזה אני עדיין נמצאת כל הזמן ממוקדת בתהליך הזה של ניווט הכיתה שלי בעבודה בבית הספר. עדיין אני נתקלת מדי פעם בבעיות משמעת ובצורך בבדיקת גבולות. זהו חלק של העבודה שלי שאני צריכה להיות ערה כלפיו.

ההתמקדות בפיתוח ערוצי תקשורת בכיתה שבה ומופיעה בתיאורים רבים ביומנים. המתמחים נוטים לייחס מקום רב לניסיונותיהם להתמקד בניהול הכיתה ובניווט. איילת מספרת על ניסיון כזה:

למחרת נכנסתי לאותה כיתה, לשיעור גאוגרפיה, והחלטתי שאני לא מבליגה על מה שהיה יום קודם. ביקשתי את ההקשבה אלי ושיקפתי להם את הרגשות שלי, ביקשתי שיכבדו אותי כמו שאני מכבדת אותם, כי מעבר לכך שעומדת מולם מורה, עומד מולם בן אדם. ביקשתי שידמינו לא אותי אלא את אחד ההורים שלהם עומד כאן ומלמד. שאלתי אותם אם אז הם היו מסכימים לבלגן שהיה אתמול. ושלמעשה כל אחד רוצה שיכבדו אותו כבן אדם. אני כל כך שמחה שעשיתי זאת, כי השיעור היה מצוין, הן מבחינה לימודית והן מבחינה התנהגותית.

בהקשר של תחום ניהול הכיתה וניווט התברר כי המתמחים מספרים ביומנים על הניסיונות שהם עושים כשהם מתמקדים בהניעת התלמידים ובצורך להביא למעורבותם. כך למשל, מתארת יערה את התהליכים שהיא עוברת בניסיון למצוא מה באמת מתאים ומה אכן עשוי לעזור לה בניסיונותיה לגרום לתלמידים לרצות להיות מעורבים בשיעור:

הרגשתי שאני צריכה לגרום לתלמידים להיות מעורבים במה שקורה בכיתה. יותר נכון, רציתי שיהיה אכפת להם, שהם ירצו להיות חלק מהכיתה ומהשיעור. לא כל כך ידעתי במה לבחור. הבנתי שאני צריכה לעורר אותם בשאלות, במחמאות, בגירויים ובחיזוקים. ידעתי שאם הם יהיו בעניין, הכול יצליח - גם יהיה שקט וגם הם ילמדו, וזה מה שעשיתי. ניסיתי מחמאות, חיזוקים, שאלות מעניינות, בעצם הכול. אבל היום בשיעור הרגשתי שזה לא מספיק, ואחרי שדיברתי אתם קצת על כמה זה חשוב שהם יהיו מעורבים ושהם ירצו ללמוד ולהיות חלק מהשיעור ומהכיתה, רק היום הבנתי שזה מה שיכול לעבוד באמת. זה שאני מדברת אתם מהלב.

הקניית הרגלי למידה במהלך ההוראה נמצאה בניתוח היומנים כתת-תחום נוסף של התחום ניהול הכיתה וניווט. ביומנה של אריאל נמצאו במקומות אחדים תיאורים שנכתבו בזמנים שונים - כיצד מסייעת לה המדיניות הבית ספרית להקנות בכיתתה הרגלי למידה ולהקפיד עליהם. כך היא כותבת בשבוע השני של עבודתה בבית הספר:

בבית הספר שבו אני מלמדת יש דוח מנב"ס [מינהל בית ספרי] שעל כל מורה למלא בתחילת השיעור שכולל: אי הכנת שיעורי בית, אי הבאת ציוד, איחור, חיסור והפרעה. ומובן שלאחר כמה ימים מאוד

נזקקתי לדוח המנב"ס על מנת לגרום לתלמידים להיות בשקט, לתפקד כתלמידים בשיעור ולתת להם כללים והרגלים של לימוד נכון.

חודש אחר כך היא מתארת באריכות את ההתנסות שלה באותו עניין: ההתנהגות של התלמידים היום גרמה לי להבין שההתנהגות החיובית והתקינה של התלמידים בימים הראשונים של בית הספר היא אך ורק בגלל שזוהי תחילת השנה, כניסה למסגרת ושגרה לאחר תקופה לא קצרה של חופש. הנה היום, אחרי כמה שבועות, פתאום צצות הבעיות. אין להם כללים ואין להם חוקים. המסגרת של הדוח רק עוזרת למחצה ובעיקר אני צריכה לבנות בכיתה שלי מערכת של כללים וחוקים והרגלי לימוד. זה מה שעשיתי. היום אמרתי לעצמי, כלל אחרי כלל. מי שלא מכין שיעורי בית אני לא מוותרת לו, הוא יכין ויביא למחרת היום ואני אבדוק עד שהם יפנימו את זה שאני רצינית בעניין. וככה עשיתי, אמרתי לו... שמחר אני אהיה בבית ספר ושהיא תביא לי את השיעורים בבוקר לפני הצלצול לחדר המורים. התלמידים הסתכלו עלי כאילו הם לא מבינים מה אני אומרת והיא ניסתה קצת להתווכח, אבל אני אמרתי ששיעורי בית זה חלק ממה שלומדים בכיתה, זה תרגול, זו חזרה ואי אפשר ללמוד בלי החזרה הזו. ואחר כך אמרתי בקול רם שזה החוק הראשון שלנו - שלא נכנסים לכיתה בלי שיעורי בית. התעייפתי מזה וגם פחדתי, אבל אני חושבת שזו הייתה התחלה יפה, כי אחר כך דרשתי בתוקף שיוציאו מחברות וכלי כתיבה, מה שבדרך כלל איני דורשת כבר בתחילת השיעור אלא כשאני מכתיבה לכיתה, ואז לוקח זמן רב עד שהם מתארגנים עם המחברות וכלי הכתיבה, וכאשר נתתי להם עבודת כיתה עמדתי על כך שכולם יבצעו אותה.

מדיווחים אלו ואחרים מתברר שבכל הקשור לתחום ניהול הכיתה וניווט מתארים המתמחים את תהליכי העבודה שלהם בכיתה בזיקה להתמודדות עם בעיות משמעת, פיתוח ערוצי תקשורת בכיתה, הניעת הלומדים והצורך להביא למעורבותם, והקניית הרגלי למידה.

השתלבות ומעורבות בבית הספר

נושא ההשתלבות בבית הספר על השתמעויותיו המגוונות העסיק רבות את המתמחים. מרבית ההתייחסויות בתחום זה עלו מתוך תיאורי אפיזודות

המשקפות את מידת ההשתלבות עם עמיתים ובעלי תפקידים בבית הספר. איילת מפרטת וכותבת:

ביומיים הראשונים בבית הספר לא לימדתי, אלא הייתה לי שיחה עם יועצת החטיבה של ז'-ח', קיבלתי רקע על הילדים. לאחר מכן נפגשתי עם מנהלת החטיבה ועם רכז החינוך המיוחד... גם אני ערכתי ראיונות וקיבלתי רקע מצוין לגבי הילדים, מה הקשיים שלהם, מה הציפיות שלהם מהשיעורים שלי אתם ועוד... הצטבר מידע.

יעל כותבת ביומנה על הקשיים בתחום זה. אף על פי שהיא מכירה בחשיבות של התפקוד היעיל עם העמיתים, היא עדיין לא מצליחה להגיע לכך בעבודתה: "היא... מי שאמורה להיות יד ימיני. אפשר לומר שאני די מסתדרת... אבל קשה לי לומר לה מה אני מצפה ממנה, לא בקטעים טכניים. בקטעים שאני ממש מרגישה את הצורך בעזרה שלה... אבל הרבה פעמים היא עסוקה במשהו אחר". אריאל ויערה מספרות על יכולת ההשתלבות שלהן בעבודת צוות תוך הדגשת ההיבטים החיוביים שעולים במהלך העבודה בצוות וההשתמעויות האישיות הכרוכות בה:

מאחר שאני מלמדת בשתי כיתות... אני בקשר יום-יומי עם מחנכי הכיתות הללו, ויש לציין לשבח את שיתוף הפעולה והסבלנות שהם מגלים כלפי... כשאני נמצאת בחדר המורים, שהוא מאוד נעים, מורות ומורים יושבים ומשוחחים (אריאל).

בדרך כלל אין לי בעיות עם גורמים כלשהם בצוות בית ספרי או של הגן. אני מודעת לזה שהסביבה שלי אומרת עלי "את מסתדרת עם כל אחד". זה נכון... אבל יש פעמים שעדיין קשה לי... אני עדיין צריכה לעבוד על זה (יעל).

מעייין מתארת בהרחבה את התסכול שהיא חשה כתוצאה מהעובדה שהיא איננה עובדת בצוות. בתיאורה היא מספרת על תחושותיה ועל התסכול שלה ומעלה את ההשתמעויות של חסר זה:

גלל זה שאינני עובדת בצוות כמעט בכלל, הדבר חסר לי מדי פעם. אני בטוחה שעובדה זו משפיעה לרעה על תפקודי כמורה חדשה ולא מנוסה. במקצוע שאני מלמדת, תקשורת, יש שני מורים בבית הספר, א' שהוא רכז המקצוע וגם החונך שלי בסטאז', ואני. הוא מלמד את

כיתות י"ב ואני את י' ו-י"א. לפי נוהלי בית הספר אנו, המורים לתקשורת, אמורים להיפגש מדי שבוע או שבועיים לפגישת צוות לשם תיאום עבודה בינינו. מבחינתי פגישות כאלה הן בעלות חשיבות נוספת, שכן אני חסרת ניסיון ויש לי עדיין הרבה מה ללמוד ממורה מנוסה. למרות זאת, א' ואני כמעט שאיננו נפגשים. מאז תחילת השנה נפגשנו פעם אחת בלבד לצורך התייעצות שלי אתו לגבי נושאים מסוימים והדרך ללמדם. פגישה זו התקיימה ביוזמתי. מלבד פגישה זו נפגשנו באקראי בכנס תלמידי תקשורת וביום הורים. הסיבה העיקרית מבחינתו של א' שאיננו נפגשים היא שהוא מלמד בבית ספר אחר, בכ', במשרה מלאה, ובי' הוא נמצא מעט שעות, והן בימים החופשיים שלי. בתחילת השנה, כשהבנתי שאעבוד כמעט לבדי ולא ניפגש באופן קבוע, הדבר לא הפריע לי, כי הבנתי שיש לי מא' כרכז המקצוע שלי חופש פעולה רב. שמחתי על כך, שכן אני מעדיפה לרוב לעבוד עצמאית ולא בצוות. כעת, כאשר מחצית השנה עברה, אני סבורה שהעובדה שאיננו עובדים כצוות מפריעה לי למצות את עצמי... עבודת הצוות חסרה לי למרות שאני מעדיפה בדרך כלל לעבוד באופן אינדיבידואלי. אני חושבת שא' היה יכול לעזור לי הרבה יותר בהשתלבות בבית הספר. אני סבורה שעובדה זו משפיעה רבות על תפקודי בבית הספר ועל כך שמדי פעם באים אלי בטענות בנושאים שונים, בעיקר המנהלת הפדגוגית. אני חושבת שטענות אלה היו נחסכות אילו הייתי עובדת בצוות עם א' והייתי מקבלת ממנו משוב על ההוראה שלי ועל התפקוד שלי.

טל מתמקדת בתיאור מידת המעורבות האישית שלה והתחושות הקשות המלוות אותה, כגון בדידות, כתוצאה מכך שאיש בבית הספר לא מעוניין בדעתה: אף אחד לא ביקש לבדוק או לבחון את התכנית הזו, ולא קיבלתי עליה שום ביקורת חיובית או שלילית. הייתי רוצה לקבל משוב על התכנית כדי לדעת אם היא טובה ובנויה נכון. העובדה שלא קיבלתי כל משוב גורמת לי לחוש מעט בודדה במערכה.

מירה מתארת ביומנה תחושות דומות לאלו:

כל כך רציתי להיות מעורבת ולהשתלב בבית הספר. אני מתכוונת, רציתי אני להשתלב. לא שישלבו אותי אלא שאני אהיה ראש גדול, מעורבת, פעילה שותפה. ניסיתי לספר ל... מה עשיתי בכיתה בעקבות תכנון

המבחן בכיתה. הבאתי אפילו דוגמאות של המבחן של כמה תלמידים. בשעה החופשית שלי היו בחדר המורים עוד שתי מורות מהמקצוע, ועוד אחת, מורה ותיקה, שאני אפילו לא בטוחה מה היא מלמדת. אז התחלתי לספר מה קרה. אחרי שני משפטים הרגשתי שלמרות שאני כל כך רוצה להיות מעורבת באופן אישי, אף אחד לא ממש מעוניין במעורבות האישית הזו. זה כאילו היה יותר מדי בשבילם. פשוט נעלבתי, שמתי את הדפים בתיק והלכתי להכין לי קפה.

יעל, שחווה הצלחה בתחום זה של ההשתלבות בבית הספר, מספרת על נקיטת יוזמה והיענות לאתגרים בבית הספר:

ביום שישי בל"ג בעומר הייתה לי ישיבה בבית הספר עם המנהלת, יועצות, סגניות מנהלת ומנהלת מתי"א [מרכז תמיכה יישובי/אזורי], וכך בלי הרבה עניינים קיבלתי את ריכוז השילוב, ואחרי הישיבה והאצלת הסמכויות הייתי כבר בטוחה שאני במקום הנכון!

גיל מתארת אף היא אירוע שבו גילתה יוזמה והיענות לצורכי בית הספר: לפני שבוע נערך טיול ט"ו בשבט של ביה"ס. המנהלת והמורים חיפשו מתנדבים שיצטרפו לטיול. הורים לא יכלו לבוא. הצעתי למנהלת שאצטרף לטיול כמורה מלווה. הצטרפתי בשמחה, וחשבתי מה עוד אני יכולה לעשות בטיול חוץ מאשר להיות מלווה. הטיול הזה היה עוד צעד קטן קדימה בהשתלבות שלי בתוך הצוות החינוכי. הרגשתי שהיוזמה שלי וההיענות לצורכי בית הספר מקדמת אותי. והנה השבוע, אחרי שעבר פחות מחודש מהטיול הזה, שאלה אותי אחת המורות אם ארצה להצטרף לטיול מזמר שמארגנות המורות לעצמן. מובן שנעניתי להצעה.

תת-קטגוריה נוספת שנמצאה בקטגוריית ההשתלבות בחיי בית הספר היא קיום הנהלים הבית ספריים. גיל מספרת ביומנה על נהלים קבועים בבית הספר ועל החלטה להיענות להם, כחלק בלתי נפרד מהשתלבותה בבית הספר:

בבית הספר שאני מלמדת בו נהוג לקבל את פני המורים בעמידה ועם הציוד על השולחן ולהתיישב בהתאם להוראותיה של המורה. מיד כשנכנסתי לכיתה התחלתי את השיעור באמירה וכתובה של הכללים והחוקים שנהוגים בבית הספר, ושאותם גם אני דורשת בשיעור. הסברתי

להם את המצופה מהם כתלמידים בכיתה בבית הספר. רק לאחר מכן חילקתי את הסילבוס של השיעור...

במקום אחר ביומן היא מתארת בפרטי פרטים את נוהלי העבודה הקיימים בבית הספר בנוגע לישיבות הציונים:

ישיבת הציונים הראשונה שבה הייתי נוכחת ופעילה בבית הספר הייתה מאורגנת לפי כללים קבועים, ואני רוצה לתאר את אופן התנהלות הדברים והתרשמותי מכך... אתחיל בתיאור התנהלות הישיבה שבה חולקו לכל מורה המלמד בכיתה זו דפים עם הציונים של התלמידים במקצועות השונים, ציונים של מחצית א', מחצית ב', ממוצע שנתי ואחוז הנכשלים. מחנכת הכיתה פתחה בדברים כללים על מצב הכיתה מנקודת מבטה ותיאור התהליך שחל בכיתה החל מתחילת השנה גם בזיקה לקשר עקבי שהתקיים עם המורים המקצועיים המלמדים בכיתה. לאחר מכן התחלנו בדיווח והסתכלות אישית (תפקוד לימודי וחברתי) על כל תלמיד, והמנהלת הציגה את נתוני התלמיד והמתינה לשמוע מפי המורים את דעותיהם... התנהלות זו של הדברים והשמירה על הנהלים יצרה דיון תרבותי בין כלל המורים, דהיינו כאשר מורה דיברה כולם הקשיבו, ואם היו למורה אחרת דברים להוסיף היא המתינה עד לסוף דברי המורה שדיברה, וכשסיימה החלה את דבריה... דרך ההתנהלות הזו הייתה חדשה לי, אבל אני מאוד נהנית ואף שמחתי להיות נוכחת ולקחת חלק פעיל בישיבה זו... אופן התנהלות הישיבה אפשר לי לראות, להבין וללמוד... אני יודעת שמעכשיו אתנהג בצורה זו בכל הישיבות.

יעל מספרת אף היא על קיומם של נהלים בבית ספרה ועל המחויבות שהיא חשה להפנים אותם כחלק מהשתלבותה בבית הספר:

כמעט בכל חג צוות המורים מארגנים פעילות/מסיבה שבה כל המורים חייבים להיות שותפים. היה ברור לי שגם אני צריכה להיות שותפה בהתארגנות הזו למרות שאני חדשה. אם אני רוצה להיות חלק מבית הספר, אני צריכה גם להיות פעילה בהתנהלות הזאת.

אריאל מספרת על כך שהמורה החונכת שלה תומכת בה ומעודדת אותה לקיים את נוהלי בית הספר:

המורה החונכת שיבחה אותי שאני שומרת על נוהלי בית הספר ועל מסגרת השיעור, כמו שנהוג בבית הספר. היא שיבחה אותי שאני משתלבת מבחינה זו בבית הספר ובחדר המורים תוך יצירת קשר טוב עם המחנכות והנהלת בית הספר.

מדיווחים אלו ואחרים מתברר שבכל הנוגע להשתלבות בבית הספר מתארים המתמחים את תהליכי העבודה שלהם בזיקה לתת-תחומים הנוגעים לשיתוף פעולה עם עמיתים ועם בעלי תפקידים בבית הספר, השתלבות בעבודת צוות, מעורבות אישית, נקיטת יוזמה, היענות לאתגרים מזדמנים בבית הספר ולנהלים הבית ספריים.

אחריות

התייחסות לנושא האחריות עלתה מיומנים רבים. בהקשר זה כותבת שני באריכות:

במחצית הראשונה של השנה הקשר עם ההורים היה רופף. אני מורה מקצועית ולא מחנכת, ולא יצרתי קשר ביוזמתי למעט מקרים קיצוניים של בעיות משמעת שבהם שלחתי מכתבים להורים. ההורים הגיבו למכתבים, וחלקם יצרו עמי קשר טלפוני. בעקבות המכתבים היה שיפור זמני בהתנהגות התלמידים. ביום הורים לקראת סיום המחצית הראשונה הגיעו מעט מאוד הורים לפגוש אותי, לצערי. עם המעט שהגיעו שוחחתי, השיחות היו נעימות וטובות, ואני חשה שהייתה להן השפעה חיובית על תפקוד התלמידים.

ניתוח האפיזודה מלמד ששני מתארת את עבודתה בזיקה לאחריות כלפי ההורים. ביומן אחר מספרת יעל על התהליכים שהיא חווה בהקשר של מידת האחריות שלה כלפי ההורים בכל הקשור לדפוס ההתנהגות הנדרשת מילדי הכיתה: הורה מגיע לשיחת סיכום בציפייה שידווחו לו שהקושי ייעלם, אנחנו כ"מומחים" נטפל בבעיה והיא תירפא. לכן, בשל המודעות שלי לדבר, חשוב לי מאוד להיות מדויקת לדבר בשפה מקצועית ויחד עם זאת למצוא מילים נרדפות כדי שגם הורה שלא בקיא יבין על מה אני מדברת. כאשר תלמידים שהיו בעייתיים שיפרו את התנהגותם כתבתי להורים מכתב חיובי, שבנם או בתם מתנהגים כראוי או למופת, תלוי במקרה, ולמכתבים אלה הייתה השפעה מצוינת, לדעתי, גם על התלמידים האחרים, שרצו גם הם לקבל מכתב כזה.

מעייין, שמרבה לספר על רכיב האחריות בעבודתה, מדווחת על מידת האחריות שהיא חשה כלפי הורי התלמידים בכיתתה בכל הקשור לתוצרי הלמידה ולהישגים הלימודיים של התלמידים:

הקשר עם ההורים תרם מאוד לשיפור בהישגי התלמידים. מדובר בתאומים אשר לומדים באותה כיתה, ולאחד מהם היו הישגים נמוכים במחצית הראשונה של השנה. האם ניגשה לשוחח אתי ביום חלוקת תעודות בסיום המחצית הראשונה ורצתה לברר מדוע הישגי בנה כה נמוכים. הסברתי לה שבנה אינו משקיע כלל, אינו מגיש עבודות, עוסק בדברים אחרים בשיעור ואינו מתאמץ לשפר את מצב ציוניו. לעומת זאת אחותו, שציוניה טובים יותר, אכן משתדלת ומתאמצת וזה בא לידי ביטוי בציוניה. התלמיד הביע נכונות בשיחה להתאמץ ולשפר את הישגיו ואכן הם עלו במחצית השנייה. אינני בטוחה שהדבר היה קורה לולא השיחה עם האם.

במקום אחר היא מתמקדת בתיאור התסכול שהיא חשה בעקבות "כשל" בקבלת **אחריות כלפי הלומדים** הנדרשת ממנה בכיתה:

בעקבות המקרה הנ"ל יש לי ייסורי מצפון. המקרה מטריד אותי מאוד. אני סבורה שהייתי צריכה לשים לב הרבה קודם למצבה של התלמידה. אמנם רזונה לא נראה חולני בתחילת השנה ולא הכרתי אותה לפני כן, אך בכל זאת הייתי צריכה לשאול שאלות. בראייה לאחור היו סימנים נוספים שהיו צריכים להדליק אצלי נורה אדומה. למרות שאינני המחנכת שלה, הייתי צריכה כמורתה לשים לב ולהתריע. אולי מצבה היה מידרדר פחות לו היו מגלים את הבעיה מוקדם יותר.

אריאל מתארת ביומן, תוך ניסיון להקפיד על שמירה על כללי האתיקה, שיחה אישית שקיימה עם תלמידה. מתוכן הדברים ניתן ללמוד על האחריות שהיא חשה כלפי התלמידה ועל הצורך שלה לשמש לה משענת:

"ה'הישג' השני שלי היה ביום א' בכיתה מקדמת ז'. בכיתה הזאת יש המון ילדי פנימיית. החלפתי את אחת המורות שלא הגיעה ולקחתי את הילדים לספריית בית הספר, ואחת התלמידות ביקשה שאבוא לקרוא אתה ספר. התחלתי לקרוא אתה את הספר, אך הספר היה רק תירוץ. פשוט היא נפתחה לפני, סיפרה לי על הבית, על המשפחתון שהיא גרה בו, על כל הקשיים, על כך שהיא מחכה להיות בת 12.5 כדי שהיא תוכל

לעמוד לפני שופט ולבקש לחזור הביתה, על המשפחה, על קשר עם ההורים. היא שאלה אותי כמה שאלות של מה את היית עושה במצב כזה וכזה (אני מעדיפה לא לפרט את תוכן השיחה והשאלות), היא ביקשה ממני לא לספר למחנכת על השיחה שלנו. אני חושבת שמהות של איש חינוך היא במקומות הללו, והרגשתי טוב עם כך שהיא נתנה בי אמון והיא הרגישה שהיא יכולה לספר לי על ציפור נפשה.

באותו הקשר של תחום האחריות מתארת מירה ביומן את המשמעות הנלווית של השקעתה הרבה בעבודות ההכנה. בדבריה היא מספרת על תחושת האחריות **בנוגע להתפתחות המקצועית שלה עצמה**, וכך היא כותבת:

הרגשתי יותר בטוחה. ואני בזמן האחרון מרגישה שאני "שם" ... אני מרגישה יותר בטוחה במעשי... התכוננתי רבות לישיבה. הכנתי דיווחים על כל תלמיד, על מצבו וכו'. למרות העבודה הרבה שהקדשתי לוועדה, הדבר השתלם, כי ככל שאתה יותר מוכן לדבר מסוים, כך אתה יותר בטוח בעצמך.

ביומנה של שרון בולטת ההתמקדות באחריות **בנוגע להתפתחות המקצועית שלה** תוך כדי הלימוד העצמי שהיא חווה ובמהלך הפעילות האוטונומית המקצועית שהיא נחשפת אליה:

אני נותנת לרעיונות לזרום, אני מנסה להיות יצירתית ככל האפשר, אני נותנת לטקסטים להיות מקור המזמן שיחה בנושאים שונים בנוגעים לילדים... אני מרגישה שאני אחראית ללמידה העצמית שלי ולמה שקורה לי כמורה מתחילה.

מעידן מספרת אף היא על ההתפתחות המקצועית שהיא חווה ועל האחריות **כלפי המקצוע שהיא מגלה**:

הקדשתי שעות רבות להכנת מערכי השיעור, ואני עדיין מקדישה לכך זמן רב... אני לומדת בעצמי מחדש ולעתים לראשונה נושאים מסוימים לפני שאני מלמדת אותם, מה שגוזל הרבה מאוד זמן.

אריאל, החווה במהלך ההוראה שלה התמודדות קשה ומורכבת עם תלמידה עם בעיות התנהגות קשות, מתארת את הסיטואציה במלואה ומסכמת:

למדתי מקרוב מהסיפור הזה עד כמה אחריות יש במקצוע החינוך ובמיוחד בגלל שהוא מקצוע כל כך תובעני. אני מרגישה שעל מנת

לעשות את העבודה שלי נאמנה, במקרה כמו זה שעברתי, אני צריכה לגייס משאבים רגשיים ואינטלקטואליים רבים. מה שמניע אותי זו האחריות המקצועית שלי, ולמרות שהיה לי רגע של משבר, ואף על פי שתהיתי אם הבחירה במקצוע זה הייתה בחירה נכונה, אני יודעת עכשיו שזה היה ניסיון טוב מבחינתי.

ביומנים נמצאה התייחסות מועטת לאחריות כלפי המוסד. איילת כותבת: אחרי הדיון הזה שהיה בחדר המורים, הרגשתי שבעצם אני צריכה גם להיות אחראית כלפי בית הספר. יש משהו ששייך לעצם העובדה שאני מלמדת בבית ספר ישראלי. יש לבית הספר הזה מסורת וערכים וחזון, ואני כמורה צריכה לשמור עליהם ולהתאים גם את עצמי לאווירה ולכללים.

טל, העובדת בכמה בתי ספר, מתלבטת בדבר האחריות שהיא מרגישה כלפי בית ספר אחד, לעומת חוסר האחריות שהיא חשה כלפי בתי הספר האחרים. ביומן, תוך כדי התיאור שלה, היא מנסה להבין מה גורם לה להגיב בצורה כל כך שונה: אני חושבת שהתגובה של המנהל לכל האירועים שקרו היום יכולה להסביר לי למה אני לא כל כך מרגישה אחראית כלפי בית הספר הזה. הוא אף פעם לא לטובת המורים, תמיד המורים הם האשמים, אין שום עזרה ותמיכה מהמנהל והוא עסוק בענייניו השונים. אני מרגישה שהוא מצליח לגרום לי להרגיש לא שייכת. איך זה שבבית ספר אחד אני כל כך אחראית כלפי המסגרת שלו, וכאן אני מרגישה שזה ממש לא? אני עכשיו יודעת שאם מנהל רוצה להיות מנהיג ורוצה שהמורים שלו יהיו אחראים גם כלפי בית הספר, צריך לתת דוגמה, והמנהל הזה הוא לא דוגמה, לא רק בשבילי, המורה המתחילה, אלא גם בשביל המורות האחרות שמפנות את כל האחריות כלפי הכיתה וההורים.

המסקנה העולה מהדוגמאות שהובאו לעיל ומניתוח הנתונים שנאספו מיומני המתמחים היא כי מתמחים בוחנים את עבודתם בכיתה בזיקה לתת-תחומים מרכזיים בתחום האחריות כלפי ההורים, התלמידים, המוסד עצמו וכלפי ההתפתחות המקצועית האישית שלהם כמורים ובכלל זה אחריות כלפי מקצוע ההוראה עצמו.

כאמור, בעבודה הנוכחית, כחלק בלתי נפרד של ממצאי העבודה, נבדקה גם השכיחות של הופעת התחומים ותת-התחומים בתיאורי המתמחים את עבודתם בכיתה, כפי שמוצג בלוח 1.

**לוח 1: תהליכי עבודתם של מתמחים בכיתה:
שכיחויות של נושאי עניין או תחומים ותת-תחומים בולטים**

נושאי עניין או תחומים	תת-תחומים				סה"כ
מיומנויות הוראה	שליטה בתוכני ההוראה ובתחום הדעת	התמקדות בשונות שבכיתה ושימוש באסטרטגיות הוראה	הערכת הלומד וההוראה	תכנון יחידות הוראה	
n	51	37	36	32	156
% מכלל הקטגוריה	32.6	23.7	23.1	20.6	100%
ניהול כיתה וניווטה	התמודדות עם בעיות משמעת	פיתוח ערוצי תקשורת בכיתה	הניעת הלומדים והצורך להביא למעורבותם	הקניית הרגלי למידה	
n	75	15	22	20	132
% מכלל הקטגוריה	56.7	11.6	16.6	15.1	100%
השתלבות בבית הספר	עבודת צוות	השתלבות עם עמיתים ובעלי תפקידים	קיום הנהלים הבית-ספריים	נקיטת יוזמה והיענות לאתגרים	
n	66	23	17	24	130
% מכלל הקטגוריה	50.7	17.8	13	18.5	100%
אחריות	אחריות כלפי הלומדים	אחריות כלפי ההורים והקהילה	אחריות כלפי המוסד	אחריות בנוגע להתפתחות המקצועית ולמקצוע	
n	19	24	9	15	67
% מכלל הקטגוריה	28.4	35.8	13.4	22.4	100%
סה"כ					485

מלוח 1 עולה כי תחום **מיומנויות הוראה** הוא השכיח ביותר. רמות דומות של שכיחות וגבוהות יותר נמצאו בתחום **ניהול הכיתה** ו**ניווט** ובתחום **השתלבות בבית הספר**. התחום **אחריות** היה הנדיר ביותר.

נמצאו שכיחויות גבוהות בתת-התחום **התמודדות עם בעיות משמעת** ($n=75$) ובתת-התחום **עבודת צוות** ($n=66$). ממצאים אלה תואמים ממצאי מחקר קודמים המדווחים על המרכזיות של בעיות המשמעת ושל עבודת הצוות הבית ספרית בחיי המתמחים. כלל הממצאים מספקים תמונה מקיפה של התחומים המעסיקים את המתמחים בהקשר של תהליכי ההוראה שלהם, ועולה מהם תמונת ההוראה המפורטת המצטיירת בעיניהם.

לאחר זיהוי נושאי העניין, התחומים ותת-התחומים שבהם מתמקדים המתמחים בתיאור עבודתם בכיתה ביומנים השבועיים, נבדקה הזיקה שבין התחומים שהעלו המתמחים ביומניהם בתיאור עבודתם בכיתה לבין תחומי ההערכה המסכמת של משרד החינוך. לוח 2 מציג השוואה בין נושאי העניין או התחומים, שהעלו המתמחים בקשר לתהליכי עבודתם בכיתה בשנת עבודתם הראשונה לבין תחומי ההערכה המסכמת המופיעים בטופסי ההערכה המסכמת של משרד החינוך.

לוח 2: השוואה בין נושאי העניין או התחומים שהעלו המתמחים בקשר לתהליכי עבודתם בכיתה בשנת עבודתם הראשונה

	תחומים ורכיבי ההערכה בטופסי ההערכה המסכמת הפורמליים	נושאי עניין - תחומים בולטים בתיאורי המתמחים את תהליכי עבודתם בכיתה
תחומים	רכיבי הערכה	תת-תחומים
הוראה	1. שליטה בתחום הדעת	+
	2. שליטה בתכניות לימודים בתחום	+
	3. תכנון, ניתוח וארגון של יחידות הוראה / תל"א	+
	4. התאמת ההוראה לשונות בין הלומדים	התמקדות בשונות שבכיתה ושימוש באסטרטגיות הוראה
	5. שימוש מושכל בשיטות הוראה	
	6. הערכת הישגי הלומדים	+
	7. פיתוח הנעה וסקרנות בקרב הלומדים	+
	8. רפלקטיביות על עבודת ההוראה	-
	9. תקינות לשונית	-

נושאי עניין - תחומים בולטים בתיאורי המתמחים את תהליכי עבודתם בכיתה	תחומים ורכיבי ההערכה בטופסי ההערכה המסכמת הפורמליים	
–	1. משמש מודל חינוכי	ניהול כיתה ותפקידי חינוך
+	2. התמודדות עם בעיות משמעת	
+	3. פיתוח אקלים לימודי-חברתי	
+	4. פיתוח הרגלים ושגרות למידה	
–	5. טיפוח סדר וסביבה לימודית	
+	1. השתלבות בעבודת הצוות המקצועי	בחי"ב בית הספר השתלבות
+	2. קיום קשר עקיב עם המורה החונך	
+	3. עמידה בנהלים הבית ספריים	
	4. מעורבות בפעילות חינוכית-חברתית	
	נקיטת יוזמה והיענות לאתגרים	
+	1. אחריות כלפי הלומדים	אחריות מקצועית והתנהגות אתית
+	2. אחריות כלפי ההורים והקהילה	
+	3. אחריות כלפי המוסד החינוכי	
+	4. אחריות כלפי המקצוע (לימוד עצמי/ השתלמות מקצועית)	

מלוח 2 מתברר כי בדרך כלל נמצאה הלימה בין התחומים שהעלו המתמחים בהקשר לתהליכי עבודתם בכיתה בשנת עבודתם הראשונה, לבין תחומי ההערכה המופיעים בטופסי ההערכה המסכמת של משרד החינוך. עם זאת לא נמצאה בתיאורי תהליכי העבודה של המתמחים בכיתתם התייחסות לתת-התחומים האלה שנכללו בטופסי ההערכה המסכמת של משרד החינוך: חשיבה רפלקטיבית על עבודת ההוראה; תקינות לשונית; המורה כמודל חינוכי; וטיפוח סדר וסביבה לימודית.

דיון

ממצאי המחקר ניתן לשזור מידע כללי המרחיב את הידע על תהליכים שמתמחים חווים עם כניסתם למקצוע ההוראה ועם חשיפתם הראשונה להוראה ב"תנאי אמת", ועל דרכי ההתמודדות שלהם עמם.

השונות הרבה של סביבות העבודה שבהן עובדים מתמחים מעוררת מעצם טיבה מגוון של בעיות הדורשות דיאלוג פדגוגי שיהלום את הצרכים הספציפיים והמשתנים של כל מתמחה ומתמחה (Kydd, Crawford, & Riches, 1999). ממצאי מחקר בתחום ההערכה מלמדים שעצם החשיפה של מורים לרכיבי ההערכה, בשילוב עם ביצוע הליכי הערכה עצמית - כל זה בצד מתן תמיכה - עשויים לשפר את תוצאות הביצוע של המורים. לכן, כדי להפיק את התועלת המרבית מתהליכי הערכה עצמית מומלץ לשזור הליכים כאלה במערכת עבודה המשלבת גם תמיכה של עמיתים, צפייה של סוכני שינוי חיצוניים ומשוב ספציפי הממוקד באסטרטגיות ההוראה עצמן (Babay & Ate, 2009; Ross & Bruce, 2007). ממצאים אחרים, המבוססים על בדיקה של 32 תכניות לימודים של קורסי הערכה כלליים של פרחי הוראה בשנים 2004-2006, מלמדים שרק בחמישה מהם נמצאו כוונות לפתח גישה ביקורתית בעבודת המורה באמצעות הערכה (לויין-רוזליס, דובר ולפידות, 2006). ממצאים אלה מפנים את תשומת הלב לצורך בפיתוח מיומנויות של הערכה עצמית בקרב מתכשרים להוראה בכלל ומתמחים בפרט. ואכן, שנת ההתמחות על תהליכיה המגוונים מספקת למתמחים הזדמנות להתנסות בתהליכי הערכה. כך למשל נחשפים המתמחים כבר בתחילת שנת ההתמחות, בסדנאות ההתמחות, לרכיבי ההערכה החיצוניים שלפיהם הם מוערכים (טופסי ההערכה המעצבת וטופסי ההערכה המסכמת). הדיון ברכיבי ההערכה והביצוע בפועל של תהליכי הערכה עצמית הן בעת כתיבת היומנים האישיים והן בסיומה של שנת ההתמחות עשויים לשפר את תוצאות הביצוע של המתמחים ולהנחותם להתפתחות ולמידה. ניתוח היומנים מלמד שההתבוננות של מתמחים בתהליכי ההוראה שלהם משקפת ראייה רחבה וכוללנית, ושמתמחים יודעים להתבונן בעבודתם ולהפעיל שיקולי דעת בעת תכנון ההוראה ואף בעת ביצועה.

הממצאים העולים מבדיקת היומנים מלמדים על יכולת החשיבה הגבוהה של המתמחים ועל התובנות המקצועיות שהם מעלים בעזרתה, ומאששים בכך ממצאים קודמים (Lewis, 2001). ניתוח היומנים מלמד, שכבר בתחילת התפתחותם המקצועית כמורים מסוגלים מתמחים להציג תמונה נאמנה של מצבי ההוראה שהם נחשפים אליהם. יכולת זו, שהודגשה כבעלת חשיבות רבה (זילברשטיין, 1998), באה לידי ביטוי בתיאור הרפלקטיבי שנמצא ביומנים, שהוא שלב גבוה בכתיבה בהשוואה לכתיבה מתארת ללא רפלקציה, כתיבה

ששזורים בה יחדיו התיאור עצמו, שיקולי דעת, הנמקות והצדקות (Hatton & Smith, 1995). תיאור רפלקטיבי זה אף משקף יכולת הולכת ומתפתחת של מתמחים בתחילת דרכם לבחון מצבי הוראה ולנתחם. ההתייחסות שנמצאה ביומני המתמחים לקטגוריות מרכזיות בהוראה הנוגעות למיומנויות הוראה, לניהול כיתה וניווט, להשתלבות בבית הספר ולאחריות, מספקת תמונה מקיפה של מאפייני ההוראה בשנת העבודה הראשונה כפי שמתמחים חווים אותם. ההוראה, לפיה, היא עיסוק פרקטי-רפלקטיבי המבוסס על חשיבה ועל התבוננות פנימית. בכל אחד מהתיאורים שנמצאו ביומנים, שרק קצתם הובאו כאן, מודגש תהליך ההתמודדות של המתמחים במהלך עבודתם, הדורש בחירה וניווט בין חלופות של חשיבה ושל פעולה. בתהליך זה יש כדי לעצב את דרכי הפעולה של המתמחים כמקצוענים. מחקרים מצביעים על תפקידו הקריטי של המורה בחברה המודרנית ועל ציפייה שהמורים יתחייבו לשליטה גבוהה על העשייה שלהם (Blair et al., 1994; Borko et al., 2000; Darling-Hammond, 1997, 2000). בעקבות ממצאים אלה גוברת ההבנה שפיתוח מיומנויות של הערכה עצמית בקרב מתמחים והתנסות מבוקרת בתהליכים אלה אמנם עשויים לשפר את תהליכי ההוראה שלהם. לכן מומלץ להרחיבם ולהפכם לחלק בלתי נפרד מתהליכי ההוראה ומהתפתחותם המקצועית של מתמחים.

מקורות

- בירנבוים, מ' (1997). *חלופות בהערכת הישגים*. תל אביב: רמות.
- דרורי, א' (2002). *מכוונות ההערכה של המורה ומאפייני המורה ובית הספר: קשרים ויחסי גומלין*. *תקצירי עבודות מחקר לתואר שלישי* (עמ' 8-9). תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- זילברשטיין, מ' (1998). *ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חלופיות*. תל אביב: משרד החינוך התרבות והספורט ומכון מופ"ת.
- יוסיפון, מ' (2001). *חקר מקרה*. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 257-306). לוד: דביר.
- לוי-פלדמן, א', רייכנברג, ר' ושגיא, ר' (2006). *רכיב ההערכה בתכנית ההתמחות בהוראה בישראל: דוח מחקר*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- לוי-רוזליס, מ', דובר, מ' ולפידות, א' (2006). *ההערכה כאמצעי בידי המורה ו/או בידי המערכת והשפעותיה האפשריות על ההגדרה, ההכשרה ותפקוד המורה הראוי: דוח מחקר*. תל אביב: מכון מופ"ת.

- משכית, ד' ודיקמן, נ' (2005). מ"פרח הוראה" ועד להיות מורה - סיפור של התחלה. בתוך: ע' קופפרברג וע' אולשטיין (עורכות), *שיח בחינוך* (עמ' 21-49). תל אביב: מכון מופ"ת.
- משכית, ד' ויפה, א' (2007, א', יוני). קריטריונים של הערכה - סמוי וגלוי בדיאלוג מתקשב: עדויות של מתמחים. הרצאה שניתנה בכינוס הבינלאומי החמישי בהכשרת מורים: הכשרת מורים על פרשת דרכים, מכללת קיי ומכון מופ"ת.
- משכית, ד' ויפה, א' (2007, ב'). קולות מביתם הפנימי של מורים מתחילים: מתמחים כותבים על עצמם ועל ההוראה. *עיון ומחקר בהכשרת מורים*, 11, 40-70.
- משרד החינוך (2001). *חוזר מנכ"ל, סב/4 (ב), כסלו התשס"ב-דצמבר 2001*. ירושלים: ההתמחות בהוראה - הסטאז', משרד החינוך ירושלים.
- נאסר, פ', רייכנברג, ר' ופרסקו, ב' (2006). *תהליך ההתמחות בהוראה - סטאז'*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- נבו, ד' (1989). *הערכה אפקטיבית*. תל אביב: מסדה ומודן.
- צבר-בן יהושע, נ' (1999). *המחקר האיכותי בהוראה ובלימודה*. גבעתיים: מסדה.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). *אתנוגרפיה בחינוך*. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 140-141). לוד: דביר.
- קשתי, י', אריאלי, מ' ושלסקי, ש' (1997). *לקסיקון החינוך וההוראה*. תל אביב: ספריית מעריב.
- רגב, ח' ושגיא, ר' (2001). קשיים גלויים וסמויים כמנבאים את תחושת האי-נחת של המורה המתחיל. דוח מחקר. תל אביב: מכללת לוינסקי לחינוך.
- סקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום*. תל אביב: רמות.
- Austin-Huling, L. (1992). Research on learning to teach. *Journal for Teacher Education*, 43(3), 170-180.
- Baartman, L. K., Prins, F. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. (2007). Determining the quality of competence assessment programs: A self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 258-281. doi:10.1016/j.stueduc.2007.07.004
- Babay, M., & Ate, A. (2009). The reflections of student teachers on project based learning and investigating self evaluation versus teacher evaluation. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 242-247. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428>.

- Bass, L., Anderson-Patton, V., & Allender, J. (2002). Self-study as a way of teaching and learning: A research collaborative re-analysis of self-study teaching portfolios. In J. Laughran, & T. Russel (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study* (pp. 56-70). London & New York: Routledge Falmer.
- Blair, T. R., Heilman, A. W., & Rupley, W. H. (1994). *Principles and practices of teaching reading* (8th ed.). New York: Macmillan College Publishing Company.
- Borko, H., Elliott, R. L., McIver, M. C., & Wolf, S. A. (2000). "That dog won't hunt!": Exemplary school change efforts within the Kentucky reform. *American Educational Research Journal*, 37(2), 349-393.
- Clark, C. M., & Lampert, M. (1990). Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Flodden and Klitzing. *Educational Researcher*, 19(4), 21-23, 42.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2004). Practitioner inquiry, knowledge and university culture. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell, (Eds.), *International handbook of research and self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 601-649). Dordrecht: Kluwer.
- Colley, A. (2002). "Rough guide" to the history of mentoring from a Marxist feminist perspective. *Journal of Education for Teaching* 28(3), 257-273.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Columbia University, The Ontario Institute for Studies in Education and Teachers.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching & America's Future.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-49.

- Feiman-Nemser, S. (2003). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Records*, 103(6), 1013-1055.
- Francis, D. (1995). The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 229-245.
- Gilar, R., María de los Ángeles, M. R., & Castejón, C. L. (2007). Diary-based strategy assessment and its relationship to performance in a group of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1334-1344.
- Gaudelli, W., & Ousley, D. (2009). From clothing to skin: Identity work of student teachers in culminating field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 931-939.
- Gratch, A. (1998). Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher-Education*, 49, 220-227.
- Handal, G., & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Harrison, J. K., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1055-1067.
- Harrison, S. D. (2005). *Born or made? Developing personal attributes of teachers*. In M. Cooper (Ed.), *Teacher education: Local and global*. Gold Coast, Queensland: Australian Teacher Education Association.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teachers Education*, 48(5), 325-336.
- Hoban, G. (2004). Seeking quality in teacher education: A four dimensional approach. *Australian Journal of Education*, 48(2), 117-127.

- Hobson A. J., Hobson, A., Malderez, K., Kerr, L., Tracey, Pell, G., & Tomlinson, P. D. (2005). *Becoming a teacher: Student teachers' motives and preconceptions, and early school-based experiences during initial teacher training (ITT)*: Research report no. 673. London: Department for Education and Skills.
- Johnson, S. M. (2004). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuzmic, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 10, 15-27.
- Kydd, L., Crawford, M., & Riches, C. (Eds.). (1999). *Professional development for educational management*. Buckingham: Open University Press.
- Kyriacou, C., & Kune, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1246-1257.
- Lea, S. J., & Callaghan, L. (2008). Lecturers on teaching within the super complexity of higher education. *Higher Education*, 55, 171-187.
- Leavy, I. M., McSorley, F. A., & Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 33(7), 1217-1233.
- Leshem, S. (2008). Novices and veterans journeying into real-world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 204-215.
- Leshem, S., & Trafford, V. (2006). Stories as mirrors: Reflective practice in teaching and learning. *Reflective Practice* 7(1), 9-27.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 307-319.
- Loughran, J., & Russell, T. (2002). *Improving teacher education practices through self-study*. London New York: Routledge Falmer.

- Loughran, J. J. (2004). Learning through self-study. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. L. Russell. *The international handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 1 & 2, pp. 151-192). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Loughran, J. J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Manatt, R. P. (2000). *Feedback at 360 Degree School: Sample feedback report profiles* (Administrator Web ed.). American Association of School Administrators.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moskowitz, J., & Stephens, M. (1997). *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific Rim*. Washington, DC: US Department of Education.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125-142.
- Nevo, D. (1994). Combining internal and external evaluation: A case for school-based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 87-98.
- Phillips, D. K., & Carr, K. (2006). *Becoming a teacher through action research: Process, context and self-study*. London & New York: Routledge (Taylor & Francis group).
- Rippon, J. H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 84-99.
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159.
- Schmidt, M., & Knowles, J. G. (1995). Four womens' stories of "failure" of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 429-444.

- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Stoughton, E. H. (2007). How will I get them to behave? Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1024-1037.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. California: Sage.
- Wang, J. (2000). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 51-73.
- Whitehead, J. (2000, April). *Ways of knowing: Metaphors and images in teacher education*. Paper presented to AERA session, New Orleans.
- Wolf, S. A., Borko, H., Elliott, R. L., & McIver, M. C. (2002). "That dog won't hunt!": Exemplary school change efforts within the Kentucky reform. *American Educational Research Journal*, 37(2), 349-393.
- Yaffe, E., & Maskit, D. (2006, october). *PDS and the induction program: First outcomes of a collaborative approach*. Paper presented at the 31st Annual ATEE Conference, Ljubljana - Portorož, Slovenia.

האוריינות הארגונית של המתמחה

בית הספר על פי תפיסת המתמחה בהוראה וכפי שהמנהל מציג אותו בפני המתמחה

שרגא פישרמן

תקציר

אוריינות ארגונית היא המסוגלות של המורה להשתמש במשאבים הארגוניים ביעילות. המידע שבידי המורה על בית הספר הוא חלק מהותי מהאוריינות הארגונית שלו. למורה המתחיל יש פחות מידע על בית הספר מאשר למורים הוותיקים בו, והדבר עלול לפגוע באוריינות הארגונית שלו, בעיקר לנוכח התפיסה שהשנה הראשונה לעבודה היא שנה קריטית להצלחתו של המורה. המחקר בחן כיצד נחשפים מתמחים למידע על בית הספר, ובאיזו מידה הם מעריכים את תכנית ההתמחות ובעיקר את רכיביה הקשורים לצד הסביבתי של בית הספר. כמו כן המחקר בחן אם דיווחי המנהלים שבהם הם מתארים כיצד הם מציגים את בית הספר בפני מתמחים דומים לדיווחים של המתמחים עצמם לגבי שאלה זו. 58 מורות מתמחות שהשתתפו בתכנית ההתמחות התבקשו למלא שאלונים העוסקים באופן הצגת בית הספר בפניהן ובהערכת שנת ההתמחות על רכיביה. 57 מנהלים של בתי הספר שבהן עבדו המתמחות מילאו שאלונים שאף בהם היו שאלות על הצגת בית הספר בפניהן. מדיווחי המתמחות עולה כי בית הספר הוצג לפניהן ברמה מעט גבוהה מבינונית, הן היו מרוצות מהליווי שקיבלו, ליווי המורים החונכים נתפס אצלן כטוב, אך הליווי של סדנת ההתמחות כיעיל פחות. בחלק מהפריטים שהוצגו לפני המתמחות נמצאו הבדלים בין דיווחיהן לדיווחי המנהלים. הממצאים מאפשרים הפקת המלצות יישומיות לגבי קליטה מיטבית של המתמחה במערך הבית ספרי.

רקע תאורטי

אפשר למצוא מגוון גישות לחקר ההתפתחות המקצועית של מורים מתחילים בקרב החוקרים העוסקים בתחום זה. על הרצף של גישות אלה נמצא בקצהו האחד גישות פוזיטיביסטיות ובקצהו האחר גישות קונסטרוקטיביסטיות (שגיא, גילת וקופרברג, 2002). חסידי הגישות הפוזיטיביסטיות רואים בהוראה מקצוע

ממוקד מורה ונטול הקשר סביבתי (אקולוגי) (Dick & Carey, 1996). לעומתו חסידי הגישות הקונסטרוקטיביסטיות מדגישים את המרכיבים החברתיים והתרבותיים של ההתפתחות המקצועית (Kuhn, 1996). על פי גישות אלו, חלק חשוב של המרכיבים התרבותיים והחברתיים בהתפתחות המקצועית קשור ללימוד נורמות תרבותיות של מורים. המורים מעצבים את האני המקצועי שלהם על פי התייחסותם ל"תרבות בית הספר", המורכבת מחוקים ומנורמות המבחינים בין הדברים החשובים יותר לבין הדברים החשובים פחות בבית הספר, וקובעים בכך את מערך הכוחות בו. נורמות רבות נוספות נוגעות ליחסי המורה לתלמידיו, לעמיתיו, לממונים עליו ולסביבה התרבותית והחברתית של בית הספר. המורה המתחיל לומד את "שפת הניסיון" של בית הספר (Herbert & Worthy, 2001). בתהליך למידת הנורמות ארבעה שלבים: שלב תכנון הקריירה או ה"פנטזיה"; "הלם התרבות" המופיע עם הכניסה להוראה; שלב "קריאת המפה" ותחילת ההסתגלות; שלב השליטה וההשפעה (צבר-בן יהושע, 2001).

גישה שהתקבלה באופן נרחב רואה את ההתפתחות המקצועית של המורה כמבוססת על אינטראקציה בין שלושה ממדים: אישי, מקצועי וסביבתי (אקולוגי) (Vonk, 1995). לענייננו נוגע הממד הסביבתי, היינו כיצד לומד המורה את סביבת בית הספר, כיצד הוא מסתגל לבית הספר ולקודים התרבותיים שלו, וכיצד הוא מגיב לציפיות עמיתיו והממונים עליו. מטבע הדברים, לשנה הראשונה של המורה בבית הספר השפעה רבה על כל אלה (אלדר, 1996; רייכנברג, לזובסקי וזיגר, 2000). כיום מקובל שתכנית כניסה מסייעת למורה המתחיל ב"קריאת המפה". להלן יתוארו בקצרה כמה תכניות כניסה לתמיכה במורים מתחילים (על פי פרידמן וגביש, 2001).

בתכנית הכניסה להוראה של ויסקונסין הוצמדו לכל מורה מתחיל חבר בהנהלת בית הספר אשר אינו משתתף בהערכתו, מורה מנוסה המלמד בשכבת גיל מקבילה ויועץ מטעם האוניברסיטה (Wilkinson, 1997). במסגרת התכנית המורים למדו טכניקות ואסטרטגיות הוראה, רכשו מיומנויות הוראה מקצועיות, פיתחו הבנה מקצועית ובקיאות בתחום ההתמחות, וקיבלו סיוע לפיתוח סגנון הוראה אישי. בתכנית הכניסה של פלורידה היה צוות תמיכה למורה המתחיל, שכלל את מנהל בית הספר, מורה עמית ואיש חינוך מהאוניברסיטה, מהמכללה או מהפיקוח. צוות הליווי צפה במורה חמש פעמים בשנה צפייה אבחנתית, מעצבת ומסכמת. הדגש בתכנית היה על שיפור מיומנויות ההוראה. תכנית הכניסה להוראה של קליפורניה כללה שלושה מרכיבים: תמיכה של מורים

מנוסים שנועדה להשפיע על ביצועי המורים המתחילים ועל שביעות רצונם, והערכת המורים המתחילים (Gold, 1996).

בתכנית הכניסה של הופוול (Hopewell), וירג'יניה, מוצמד לכל מורה מתחיל מנחה אישי הנותן סיוע מידי בשאלות נוהל. מלבד זאת יש למורה המתחיל גישה לארבעה מומחים בתחום ניהול כיתה ומיומנויות למידה ולמומחים בתחום הוראת המקצועות. עזרה בתחום האדמיניסטרטיבי מוגשת לו על ידי "מפתחי צוות" ומסייעים מינהליים, ומעל לכולם נמצא אדם שתפקידו לתאם ולהבנות את הסיוע. בפורט וורת (Fort Worth) שבטקסס מקבלים המורים החדשים סיוע ממומחים שונים: מנהלים שפרשו, מומחים בתחום החינוך המיוחד, סגני מנהלים ועוד. מומחים אלה צופים בכיתות רבות והם זמינים לתת סיוע נוסף לפי בקשת המורים. בתכנית המתנהלת באריזונה מקבלים המורים החדשים סיוע והדרכה בחמש עד שמונה השנים הראשונות לעבודתם. בשנה הראשונה התמיכה רחבה, וכוללת בין השאר מנחה, קבוצת עמיתים וסיוע מתודי. מהשנה השנייה מלווה את המורה המתחיל מורה ותיק שאף עובר קורס בשיטת הלמידה מרחוק (Wong, 2004).

בין התכניות למיניהן יש הבדלים רבים. הן ממוקדות במטרות שונות זו מזו (שיפור ההוראה, ניהול כיתה, התמודדות עם חששות, סיוע בשילוב תלמידים שונים ועוד); הן משלבות מומחים מתחומים מגוונים ובעלי תפקידים שונים (מומחי תחום הדעת, מומחי הוראה, מנהלים, מפקחים, מאמנים אישיים, מסייעים מתחום בריאות הנפש ועוד); והן יוצרות מסגרות מגוונות (מפגשים קבוצתיים בבית הספר או במוסדות המכשירים להוראה, הנחיה אישית, מומחים זמינים, מענה באינטרנט ועוד). התכניות נבדלות זו מזו גם במידת המחויבות של המורה החדש לתהליך, החל מהתנדבות מוחלטת ועד למחויבות מלאה (כמו בניו יורק, ויסקונסין, אילינוי ועוד). קיימת שונות רבה גם בשאלה מי מפתח, מי אחראי ומי מבקר את התכניות. האחריות לתכניות בארצות הברית היא לעתים של בתי ספר, לעתים של רשתות חינוכיות, של מחוז (county) ואף של מדינה (state). עם זאת, שישה רכיבים משותפים לכל התכניות: הן מתחילות בימים מרוכזים לפני תחילת שנת הלימודים; הן מבוססות על תהליך התפתחותי מתמשך (לפחות שנתיים); הן מציעות קבוצות לימוד ברשת, כך שהקבוצה משמשת מקור לתמיכה, לתקשורת ולמנהיגות; הן זוכות לתמיכה אדמיניסטרטיבית רבה; הן מספקות מודל של מורים "טובים" לחיקוי; הן מציעות למשתתפים הזדמנויות לצפות בשיעורים של עמיתים (Wong, 2004).

בסיכום של מחקר אורך של ארבע שנים שסקר תכניות תמיכה רבות בשווייץ, יפן, צרפת, סין וניו זילנד, הנבדלות זו מזו, מדווחים החוקרים (Britton, Paine, 2003) על שלושה רכיבים משותפים לתכניות אלו: כל התכניות רחבות, מקיפות, מוקפדות ומבוקרות; הרכיב המרכזי בכולן הוא לימוד פרופסיונלי הרואה את המורה כלומד במהלך כל חייו המקצועיים; קיים שיתוף פעולה בין קבוצות הלימוד, ולמעשה הן קבוצות תמיכה החולקות ניסיון, אימון, כלים ואפילו שפה ייחודית.

בישראל פועלת תכנית ההתמחות בהוראה משנת 1998 כחובה בכל המכללות האקדמיות לחינוך. על פי אגף ההכשרה, יש לשנות ההתמחות שני יעדים: לחשוף את המתמחה למצבי התנסות ולמידה חדשים הנובעים ממילוי תפקידו כמורה בתנאי אמת, ולסייע למתמחה לעצב לעצמו דפוסי פעולה פרופסיונליים. ההתפתחות המקצועית של המתמחה אמורה לבוא לידי ביטוי בשני היבטים: בהשתלבותו בחיי בית הספר ובקבלו אחריות על התפתחותו הפרופסיונלית. ל"קריאת המפה" יש תפקיד חשוב בהצלחתו בשני היבטים אלה.

אוריינות ארגונית

אוריינות ארגונית היא המסוגלות של המורה להשתמש ביעילות במשאבים הארגוניים של בית הספר ולהשפיע על התרבות הארגונית שלו, על המדיניות המיועדת ליצירת תרבות ארגונית ועל הפעולות הקשורות בה. המורה כ"אדם ארגוני" עשוי להיות מעורב באופן פעיל בביצוע משימות הקשורות בארגון ובבניית יחסים חיוביים עם ממלאי תפקיד בבית הספר כדי להגיע להשתלבות חברתית ולהשיג תחושת שייכות וביטחון (פרידמן וקס, 2000).

אוריינות ארגונית היא היכרות עם בית הספר, והיא המפתח להשתלב בו. בהיכרות זו הכוונה להכרת הסביבה הפיזית של בית הספר, הסביבה המקצועית-אנושית (הנהלה, עמיתים וכדומה), סביבה הקשורה בנורמות בית הספר (גלויות וסמויות) ויכולתו של המורה להשתמש במשאבים של בית הספר ושל המערכת להשתלבותו והתפתחותו המקצועית. יתר על כן, ללא ידע על הארגון יהיו המורים בסיכון רב יותר לשחיקה (גביש, 2002).

במצב הנוכחי נאלצים מורים מתחילים להתמודד עם תחומי אחריות הקשורים לכלל בית הספר. אי-היכרות עם המבנה הארגוני של בית הספר ועם בעלי התפקידים השונים בו עלולה למנוע מן המורה היכרות עם הנורמות של בית הספר, ולחבל בלימוד מקורות הכוח בבית הספר, שיטות ההוראה בו,

הנורמות הנהוגות בו ופרוצדורות העבודה. אוריינות ארגונית נמוכה עלולה למנוע מן המורה צריכה יעילה של תמיכה ושל עזרה. המורה המתחיל אינו יודע כיצד לקשור קשרים יעילים ותומכים עם עמיתיו, איך לעמוד על זכויותיו מול ההנהלה, מה התפקידים שהוא מעוניין בהם, מה שעות העבודה הרצויות לו, הוא אינו יודע להציג עמדות אסרטיביות כלפי מנהל בית הספר והצוות ועוד. גביש דוחה טענות כי יש להמתין להשתלבות תוך כדי עבודה, כפי שהדבר נעשה בכל מקצוע. היא מבחינה בין ההוראה, שבה נדרשת השתלבות מהירה, לבין כל מקצוע אחר שמאפשר השתלבות בשלב מאוחר יותר של העבודה. ההבדל טמון לדעתה בעובדה שמהמורה נדרש למלא את כל תחומי האחריות בבית הספר, מאחר שלארגון (בית הספר) אין סבלנות להמתין עד השתלבותו המלאה. לטענתה, אי-היכרות עם המערכת הבית ספרית "מחבלת ביותר בקליטת המורה המתחיל וייתכן שאף תורמת לעזיבה מהירה של המערכת" (עמ' 206).

לנוכח החשיבות של תכנית ההתמחות ובהתייחס לממד הסביבתי שלה, שמנו לנו למטרה לבדוק את הדרך שבה מסייע בית הספר למורה מתחיל להכיר את המוסד ואת סביבתו.

המחקר נחלק לשני חלקים. החלק הראשון (שלב א') הוא מחקר גישוש, שנערך על פי המתודה האיכותנית ובדק מהם הרכיבים החשובים להיכרות עם בית הספר בעיני המורה המתחיל (פישרמן, 2004). מחלק זה הופק שאלון הבדק את הרכיבים של בית הספר שהוצגו למורה המתחיל. החלק השני (שלב ב') בחן במתודה כמותית את האוריינות הארגונית של מתמחים: כיצד למד המתמחה על בית הספר, ובמילים אחרות - כיצד הציגו לפניו את בית הספר, מה עוצמת ההצגה ומה חשיבותה בעיניו. נוסף על כך ביקשנו לבחון מה עונה מנהל בית הספר (או מישהו מטעמו) על השאלות הנוגעות להצגת בית הספר בפני המתמחה ולהשוות את תשובות המורים עם תשובות המנהלים.

במאמר זה מתואר בהרחבה החלק השני של המחקר. מאחר שהוא נבנה על תוצאות החלק הראשון, דהיינו על מחקר הגישוש, נתאר תחילה בקצרה את מחקר הגישוש.

מחקר הגישוש

מחקר הגישוש נועד לחשוף את רכיבי בית הספר כפי שהם משתקפים בעיני המתמחים ולמפות אותם. רואיינו בו 14 מתמחות על פי ההתפלגות הזו: 2 מתמחות בבית ספר יסודי ממלכתי, 3 ביסודי ממלכתי-דתי (להלן: ממ"ד),

3 בעל-יסודי ממלכתי, 4 בעל-יסודי ממ"ד, 1 בחינוך מיוחד ממ"ד, 1 בחינוך המיוחד החרדי.

בחירת המתמחות הייתה אקראית (על ידי פנייה לרכזי התמחות, קבלת שמות ובחירה אקראית מבין השמות שהתקבלו), עם דגש על המגזרים שמהם באו (הממלכתי, הממ"ד והחרדי) ועל מסגרות שונות של בתי הספר: יסודי ועל-יסודי (חטיבת ביניים ותיכון) והחינוך המיוחד. במחקר הגישוש ובמחקר עצמו לא נכללו מורים מהמגזר הלא-יהודי בישראל.

כל מתמחה רואיינה על ידי אחת משלוש עוזרות המחקר או על ידי המחבר בראיונות חצי מובנים. משך הראיונות היה בממוצע 52 דקות. הראיונות הוקלטו על ידי המראיינים ותוכתבו בידי מזכירה. השאלות שנשאלו המראיינות עסקו בתיאור השתלבותן בבית הספר החל משלב הראיונות כמועמדות ועד מועד עריכת הריאיון במהלך שנת הלימודים. אחרי חמשת הראיונות הראשונים נערך ניתוח ביניים על פי גישתו של שקדי (2003), ונעשה בו ניסיון להעלות תמות מרכזיות. תמות אלה באו לידי ביטוי בשאלות המראיינים בראיונות הבאים. תשעת הראיונות הבאים היו אף הם חצי מובנים, והקפדנו לכלול בהם את התמות המרכזיות שזוהו בחמשת הראיונות הראשונים: סביבה פזיזת, סביבה חברתית, נורמות בנושאי משמעת, קשר עם ההנהלה וגורמים נוספים בבית הספר וזכויות פרופסיונליות (בעיקר בנושאי מערכת השעות). כמו כן כללנו בריאיון בקשה לתאר את הקבלה לבית הספר ואת ההשתלבות בו. ההנחיה למראיינות הייתה "ללכת אחרי הסיפורים תוך כדי הקפדה לעמוד על הנושאים שהוזכרו לעיל". כאשר שאלנו "האם יש לך מה להוסיף שלא העלינו בראיונות?" הועלו נקודות ספורות, וכאשר שאלנו "מתוך הנקודות שהעלינו - מה נראה לך לא חשוב?" לא צוינו נקודות בלתי חשובות.

14 הראיונות נותחו על פי גישתו של שקדי (2003), חולקו לקטגוריות, וזוהו בהם תשע תמות עיקריות: (1) היחסים החברתיים בבית הספר; (2) היכרות עם האני מאמין הבית ספרי; (3) הכרת הנורמות הבית ספריות; (4) הכרת המרחב הפיזי; (5) ידע על נושאים פרופסיונליים; (6) תרומת המכללה להשתלבות המתמחה; (7) תרומת המורה החונך; (8) זהותו המקצועית של המתמחה; (9) הצעות לשינוי העשויות להקל את השתלבות המתמחה. ראוי לציין, כי תמות אלו קשורות לאוריינות הארגונית.

נוסף על שאלות הקשורות לתשע התמות ביקשנו מהמתמחה לענות על השאלה: "כיצד את מעריכה את תרומת ההתמחות להשתלבותך במערכת החינוך?"

לצורך המחקר הכמותי חילקנו את התמות לתתי-תחומים. למשל, את התמה בדבר היחסים החברתיים בבית הספר חילקנו ליחסים עם צוות המורים ויחסים עם ההנהלה. להלן תיאור תתי-התחומים וזיקתם לתחומים:

1. היחסים החברתיים בבית הספר: (א) יחסים חברתיים עם צוות המורים וקבלת סיוע ממורים; (ב) יחסי מתמחה-הנהלה: אישיות המנהל ומקצועיותו, דרך ניהול קונפליקטים, ריאיון ראשוני שנערך על ידי המנהל, הצגת המתמחה בפני צוות בית הספר וקשר עם ממונים אחרים.
2. היכרות עם האני המאמין הבית ספרי.
3. הכרת הנורמות הבית ספריות: נורמות בנושאים חינוכיים כלליים, נורמות בנושא משמעת וניהול כיתה, נורמות היועצות עם מורים ועם ממונים, תקנון בית הספר ונורמות הקשורות לתפקידים אחרים או לתורנויות שהמורה מצופה למלא.
4. הכרת המרחב הפיזי: פירוט של כיתות, חדרי יעץ, מזכירות, מנהלה, סיוע טכני וכדומה.
5. ידע על נושאים פרופסיונליים: זכויות וחובות הנוגעות למערכת השעות, הצטרפות לארגוני מורים ועוד.
6. תרומת המכללה להשתלבות המתמחה: תרומת סדנת ההתמחות וקבלת סיוע לא פורמלי מהמכללה (סיוע טלפוני, מפגשים עם אנשי סגל שאינם במסגרת הלימודים או במסגרת סדנת ההתמחות).
7. תרומת המורה החונך: מי בחר במורה החונך, תדירות המפגשים עמו, סיועו בנושאים פדגוגיים ודידקטיים, תרומתו לזהות המקצועית או לדימוי העצמי ועוד.
8. זהותו המקצועית של המתמחה.
9. השינויים הנחוצים כדי להקל על השתלבות המתמחה.

נושאים שציפינו שיעלו ולא הופיעו היו אלה: אוכלוסיית התלמידים; המבנה הפיזי של בית הספר: גודל הכיתות, חדר מורים, שירותים פיזיים; שכר; קשיים מתודיים ודידקטיים (שלא בהקשר של המורה החונך).

שיטת המחקר

משתתפים

במחקר השתתפו 58 מתמחות על פי חלוקה זו: 38% (n=22) מתמחות שהשתלבו בבתי ספר יסודיים (12 בבתי ספר ממלכתיים-דתיים ו-10 בבתי ספר ממלכתיים) ו-62% (n=36) מתמחות שהשתלבו בבתי ספר על-יסודיים (24 בממלכתי-דתי ו-12 בממלכתי). שלוש מתמחות השתלבו בחלקיות משרה בבית ספר יסודי ובחלקיות משרה בעל-יסודי, ונחשבו במחקר הנוכחי כמתמחות המלמדות בבית הספר היסודי, על פי רוב השעות שהן מלמדות. כל המתמחות עבדו כמורות, ולא כממלאות מקום.

57 המנהלים או בעלי תפקיד ניהולי בבית הספר שבהם הועסקו המתמחות, ענו על השאלון למנהלים.

כלי המחקר

שאלון למתמחה: השאלון (פישרמן, 2005) נבנה על סמך תוצאות מחקר הגישוש, על פי תתי-התחומים שתוארו לעיל. כדי לבדוק אם יש תחומים או שאלות נוספים, שלא עלו מן החלק הראשון של המחקר, כינסנו קבוצת מיקוד של 12 מתמחות שהשתתפו באחת מסדנאות ההתמחות. הובהרו להן מטרות המחקר, והן נשאלו: "האם כל השאלות המופיעות בשאלון רלוונטיות למתמחים, בהתייחס למטרות המחקר?" וכן "האם יש עוד שאלות שהיית שואלת את המתמחה?". קבוצת המיקוד אישרה את רלוונטיות השאלות ולא ציינה פריטים שכדאי להוסיף.

בשאלון של המתמחה שבעה חלקים:

חלק א' - משתני רקע של המתמחה: מסלול הלימודים, מאפייני מקום העבודה, היקף העבודה ושאלה אם המתמחה מלמד את המקצועות שבהם התמחה.

חלק ב' - 39 שאלות העוסקות במסגרות או בתכנים הבית ספריים שהוצגו בפני המתמחה. השאלון בנוי כסולם מסוג ליקרט הכולל שלוש תשובות: האם הוצגו לפניי במידה רבה (3), במידה מועטה (2), כלל לא (1). הבחירה בסולם ולא בתשובה "הוצג לפניי" או "לא הוצג לפניי" נועדה לאפשר למתמחה לבחור באפשרויות של הצגת פריט באופן שטחי, חד-פעמי או כבדרך אגב. "הצגה במידה רבה" רלוונטית לגבי הצגת נורמות ולגבי הצגת הסביבה הפיזית. בחירה זו נעשתה בעקבות הראיונות וקבוצת המיקוד. אחת המתמחות בקבוצת המיקוד אמרה: "אם היו שואלים אותי על הצגת חדר המורים הייתי אומרת שהמנהל הציג

אותו, אך בחפף. הוא אמר לי: 'כאן חדר המורים', אך לא נכנסנו אליו, לא יכולתי לראות בו כלום ולא ראיתי את עצמי יושבת בו. אילו הייתי צריכה לענות אם הוא הוצג לפניי, לא הייתי יודעת מה לענות".

בהתאם לתמונות המרכזיות ובהתייחס להצגת בית הספר בפני המתמחה, חולקו השאלות לחמישה חלקים:

1. מקומות פיזיים: כיתות הלימוד, חדרי הקבוצות, חדר המורים, חדרי בעלי תפקידים (רכזי שכבות, יועצים וכדומה), שירותים, מזכירות בית הספר, חניה ועוד.
2. בעלי תפקידים: הנהלה, מורה חונך, יועץ, מזכירות, מפקח, מנחים מקצועיים ובעלי תפקידים אחרים, כגון אחות, אב בית וספרן.
3. נורמות בית ספריות: תורנויות, הקפדה על לוח זמנים, השתתפות באירועים חברתיים של מורים, שיתוף הממונים בקשיים המתעוררים בהוראה, שיתוף הממונים בקשיים בניהול הכיתה, שיתוף הממונים בקשיים בקשר עם הורים, עיון בתיקים אישיים של תלמידים, יחס להעתקות, יחס ללבוש לא הולם של תלמידים, יחס לאלימות פיזית ולאלימות מילולית, יחס ללבוש לא הולם של מורים ושיתוף מועצת התלמידים.
4. עמדות שונות: זכויות התלמידים, ערכים דמוקרטיים בבית הספר, פעילות פוליטית בבית הספר, פעילות חוץ-לימודית בבית הספר, השתלמות עצמאית של מורים והשתלמויות בית ספריות.
5. היבטים פרופסיונליים: זכויות פרופסיונליות הקשורות למערכת השעות, ארגוני עובדים והיבטים ביורוקרטיים במשרד החינוך.

החלקים ג'-ה' הם פיתוח של חלק ב' שבו נשאל המתמחה על הצגת בית הספר. מחלקים אלו ברצוננו ללמוד מתי הוצגו לפניו הפריטים הקשורים לבית הספר, כיצד הוצגו, ומה חשיבותם בעיניו. בחלק ג' התבקש המתמחה להשיב מתי הוצג לפניו המרחב הפיזי של בית הספר, ומתי הוצגו בעלי התפקידים ונורמות בית הספר - בתחילת השנה או במהלכה - או שלא הוצגו כלל.

חלק ד' - בחלק זה התבקש המתמחה להשיב כיצד הוצגו לפניו המרכיבים הנחקרים - בשיחה אישית, במפגש כללי, בדף קשר או בדרך אחרת.

חלק ה' - חלק זה הוא חלק הערכת. המתמחה התבקש לציין חמישה פריטים הנראים לו חשובים ביותר להצגה בפני המתמחה; חמישה פריטים הנראים לו מיותרים; מה מפריע לו שלא הוצג לפניו; ציון כללי לבית הספר על הצגת בית הספר; ומה מידת היכרותו עם בית הספר כיום.

החלקים ו' ו-ז' אינם קשורים למטרה המרכזית של המחקר, והוספנו אותם לשאלון במטרה לקבל הערכות על חניכת המורה החונך ועל סדנת ההתמחות. מכיוון שחלקים אלו אינם מודדים הצגת פריטים אלא מבטאים הערכה, בחרנו בסולם זוגי שאינו מאפשר בחירה בציון "בינוני".

חלק ו' - חלק זה מתייחס למורה החונך. המתמחה התבקש להשיב מי בחר את המורה החונך, מה תדירות המפגשים עמו, מה מידת הסיוע שקיבל מהמורה החונך בתחומי הכנת שיעורים, ניהול כיתה, השתלבות חברתית וגיבוש הזהות המקצועית. כן התבקש המתמחה להעריך את תרומת המורה החונך להשתלבותו. בחלק זה ובחלק ז' שונה הסולם משלוש אפשרויות לארבע. הסיבה לשינוי הייתה הרצון לכפות על הסטודנט לגבש את הערכתו. בסולם אי-זוגי יכול המשיב לבחור באפשרות האמצעית, העלולה לעתים לייצג אי-החלטה. סולם זוגי כופה על המשיב בחירה.

חלק ז' - חלק זה נוגע לסדנת ההתמחות, ובו התבקש המורה המתמחה להעריך את מידת הסיוע של סדנת ההתמחות באותם תחומים: הכנת שיעורים, ניהול כיתה, השתלבות חברתית וגיבוש זהותו המקצועית. המתמחה גם התבקש להשיב היכן השתתף בסדנת ההתמחות (במכללה שבה למד, במכללה אחרת, בסדנה מתקשבת או שלא השתתף כלל).

ניתוח גורמים על חלק ב' של השאלון הניב שמונה גורמים (להלן ממדים), שכונו בשמות האלה: המרחב הפיזי של בית הספר, בעלי תפקידים, נורמות כלליות, נורמות הקשורות להתנהגות תלמידים, נורמות שיתוף המנהל בקשיים, עמדות כלליות, עמדות פילוסופיות חינוכיות וזכויות פרופסיונליות. מהימנויות הממדים השונים על פי נוסחת קרונבך אלפא נעו מ- $\alpha=.86$ ועד $\alpha=.92$. המהימנות הכללית של השאלון $\alpha=.93$.

שאלון למנהלים (פישרמן, 2005): שאלון זה כלל שני חלקים. בחלק הראשון הוצגו למנהל 39 פריטים הזהים לחלק ב' של השאלון למתמחה, והיה עליו להשיב עד כמה הוצג פריט זה או אחר בפני המתמחה. בחלק השני התבקש המנהל לבחור חמישה פריטים הנראים לו החשובים ביותר להציגם בפני המתמחה, וחמישה הנראים לו הפחות חשובים.

הליך המחקר

השאלונים הופצו באמצע השליש הראשון של שנת הלימודים תשס"ה. השאלון למתמחה נמסר באופן אישי למתמחות אחרי שהסכימו למלאו, והוחזר לעוזרת

המחקר אחר שמולא. 79% מהשאלונים (n=46) מולאו ביום שניתנו למתמחות, וכ-21% הוחזרו בדואר. הנבדקות התבקשו להעביר למנהלים את השאלונים המיועדים להם, ולהשיבם לעוזרות המחקר. את פרק התוצאות נחלק לשני חלקים. בחלק הראשון נתמקד בתשובות המתמחות לשאלון, ובשני בתשובות המנהלים ובהשוואתן לתשובות המתמחות.

קליטה ארגונית - מנקודת המבט של המתמחים

נסקור בתחילה את השכיחויות של תשובות המתמחות לממדים של בית הספר שהוצגו לפניו. חושבו הממוצעים של התשובות לשכיחות ולעוצמת ממדי בית הספר שהוצגו בפני המתמחות. לוח 1 מציג את הממוצעים, את סטיות התקן ואת החציון של תשובות המתמחות לגבי הצגת הממדים השונים של בית הספר.

לוח 1: ממדי בית הספר שהוצגו לפני המתמחות, על פי דיווחי המתמחות

חציון	ממוצע	סטיות תקן	הממד
2.5	2.34	.58	מרחב פיזי
2.45	2.38	.54	בעלי תפקידים
2.44	2.37	.54	נורמות כלליות
2.70	2.51	.57	נורמות הקשורות להתנהגות תלמידים
2.72	2.33	.50	נורמות שיתוף המנהל בקשיים
2.43	2.43	.61	עמדות כלליות
2.27	2.37	.64	עמדות פילוסופיות חינוכיות
1.78	1.94	.77	זכויות פרופסיונליות

מלוח 1 ניתן לראות כי באופן כללי, על פי דיווחי המתמחות, ממדי בית הספר הוצגו בפניהן ברמה בינונית (מעל ציון 2 בסולם של 3), פרט לממד הזכויות הפרופסיונליות, שהוצג במידה הנמוכה ביותר ובהטרוגניות הרבה ביותר. ממד נוסף שהוצג במידה נמוכה בפני רוב המתמחות הוא נורמות שיתוף בקשיים.

חשיבות ממדי בית הספר בעיני המתמחה

כאמור לעיל, חלק ה' של השאלון עסק בחשיבות שהמתמחה מייחס לאופן שבו הוצגו בפניו פריטי בית הספר. המתמחות התבקשו לציין חמישה פריטים שחשוב שיוצגו בפני מתמחה, וחמישה שלא חשוב שיוצגו. רשימת הפריטים לבחירה הייתה הרשימה שבחלק א' של השאלון.

הפריטים שדורגו כחשובים ביותר להצגה היו אלה:

- הצגתם של מנחים מקצועיים לתחום ההוראה (23 פעמים)
- נורמות בית הספר לגבי התנהגות תלמידים (22)
- עמדות בית הספר כלפי מטרות החינוך (21)
- זכויות המורה בנוגע למערכת השעות (21)
- בעלי תפקידים נוספים בבית הספר (18)

הפריטים שדורגו כלא חשובים היו אלה:

- מקומם של השירותים ושל החניה (34)
- יחס בית הספר ללבוש לא הולם של מורים (19)
- יחס בית הספר לפעילות פוליטית בבית הספר (12)
- השתלמויות עצמאיות של מורים (11)
- ארגוני מורים (11)

התשובות מראות כי שניים מהפריטים החשובים ביותר שייכים לתחום בעלי התפקידים, אחד שייך לתחום העמדות, ואחד לתחום הזכויות הפרופסיונליות. מבין הפריטים הלא חשובים, אחד קשור לתחום הסביבה הפיזית, שניים לתחום העמדות ושניים לתחום הפרופסיונלי.

קשר עם המורה החונך

חלק זה עסק בקשר עם המורה החונך. על השאלה מי בחר במורה החונך ענו 33% מהמתמחות שמנהל בית הספר לבדו בחר, 33% ענו שמנהל בית הספר בחר בשיתוף עם המתמחה, 20% ציינו שאינן יודעות מי בחר, וכ-10% ציינו שהן בחרו במורה החונך.

על השאלה של תדירות המפגשים ענו מעט יותר מ-80% שהן נפגשות עם המורה החונך (או המורה החונכת) פעם בשבוע או יותר, ורק כ-10% ענו שהן נפגשות עמו אחת לשבועיים או פחות מזה.

על השאלה במה סייע המורה החונך ציינו הרוב את תחום תכנון השיעורים במקום הראשון, במקום השני את הסיוע לגיבוש הזהות המקצועית, במקום השלישי את ההשתלבות החברתית, ורק במקום הרביעי את הסיוע של המורה החונך בניהול כיתה. שיעור גבוה (יותר מ-80%) העריכו את הסיוע של המורה החונך כסיוע רב.

הערכת סדנת ההתמחות

הערכת המתמחות את תרומת סדנת ההתמחות הייתה פחות חיובית מאשר הערכתן את הסיוע של המורה החונך. לוח 2 מראה את התפלגויות התשובות.

לוח 2: התפלגויות התשובות של המתמחים בנוגע לסיוע של סדנת ההתמחות

תחום הסיוע	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מועטה	כלל לא
תכנון שיעורים	43 (n=25)	21 (n=12)	17 (n=10)	19 (n=11)
ניהול כיתה	38 (n=22)	12 (n=7)	43 (n=25)	7 (n=4)
השתלבות חברתית	38 (n=22)	12 (n=7)	7 (n=4)	43 (n=25)
גיבוש זהות מקצועית	43 (n=25)	7 (n=4)	43 (n=25)	7 (n=4)

לוח 2 מראה, כי 50%-64% מהנבדקות ציינו את סיוע הסדנה באחד התחומים כגבוהה. כשליש עד חצי דירגו את הסיוע של הסדנה ב"מידה מועטה" או "כלל לא". מבין התחומים השונים ניתן לציין את תרומת הסדנה לתכנון שיעורים. יצוין כי השאלון הועבר במהלך שנת הלימודים. אילו היה מועבר בסוף השנה, היו אולי התוצאות שונות.

קליטה ארגונית מנקודת המבט של המנהלים

כאמור לעיל, המנהלים (או נציג ההנהלה האחראי להתמחות) התבקשו להשיב על שאלונים העוסקים באופן הצגתם את בית הספר בפני המתמחות. הם התבקשו לדווח על הצגת פריטי בית הספר, ואחר כך לציין חמישה פריטים החשובים לדעתם להצגה בפני מתמחים, וחמישה שנראים להם הפחות חשובים להצגה.

כדי לבחון אם דיווחי המנהלים בנוגע למידת ההצגה של הפריטים להכרת בית הספר שונים באופן מובהק מאלה של המתמחות, חושבו ממוצעי תשובות המנהלים והשוו לממוצעי תשובות המתמחות. מבחני t חושבו כדי לבחון אם ממוצע תשובות המנהלים שונה באופן מובהק מממוצע תשובות המתמחים. לוח 3 מציג את תוצאות מבחני t .

לוח 3: מבחני t לבדיקת הבדלים בין דיווחי המתמחות לדיווחי המנהלים

ממדי בית הספר	מתמחים		מנהלים		t
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
מרחב פיזי	2.34	.58	2.46	.46	10.08**
בעלי תפקידים	2.38	.54	2.53	.40	13.66***
נורמות כלליות	2.37	.54	2.45	.47	3.44
נורמות הקשורות להתנהגות תלמידים	2.51	.57	2.53	.49	2.38
שיתוף בקשיים	2.33	.50	2.67	.40	21.71***
עמדות כלליות	2.43	.61	2.29	.57	1.03
עמדות פילוסופיות חינוכיות	2.37	.64	2.24	.61	1.18
זכויות פרופסיונליות	1.94	.77	2.08	.69	10.17**

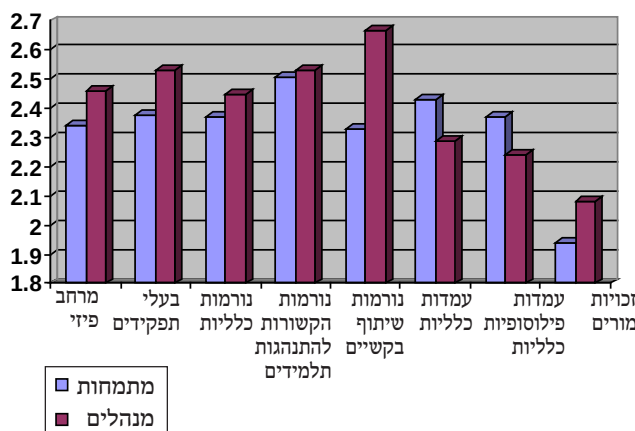
* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

להמחשת ההבדלים מוצגים בתרשים 1 ממוצעי התשובות.

**תרשים 1: השוואת ממוצעי הערכת מתמחים ומנהלים
את הצגת ממדי בית הספר**



מעיון בלוח 3 ובתרשים 1 עולה כי קיימים הבדלים מובהקים בין הציונים שנתנו מנהלי בתי הספר להצגתם את בית הספר בפני המתמחה לבין הציונים שנתנו המתמחות על הצגת בית הספר בפניהן. ההבדלים הללו הופיעו בממדים אלה: המרחב הפיזי של בית הספר, הצגת בעלי התפקידים, נורמות בית הספר בנוגע לשיתוף עמיתים ומנהלים בקשיים של המתמחה והצגת הזכויות הפרופסיונליות של המתמחה. בכל הממדים האלה היו הציונים שנתנו המנהלים גבוהים מאלה שנתנו המתמחות.

אפשר לסכם את פרק התוצאות בנקודות אלה:

1. המתמחות דיווחו על הצגת בתי הספר ברמה בינונית.
2. על פי דיווחי המתמחות, הממד שהוצג בפניהן באינטנסיביות הרבה ביותר היה נורמות השיתוף בקשיים, והמדד הנדיר ביותר היה הזכויות הפרופסיונליות של המורה.
3. המתמחות דירגו את הצגתם של מנחים לתחום ההוראה, את נורמות בית הספר הקשורות להתנהגות תלמידים ואת עמדות בית הספר לגבי מטרות החינוך - כחשובים ביותר להצגה. שירותים וחניה, יחס בית הספר ללבוש לא הולם של מורים ויחס בית הספר לפעילות פוליטית בבית הספר היו הפריטים הפחות חשובים להצגה בפני המתמחה, לפי דירוגן.

4. המתמחות דיווחו על סיוע רב מצד המורה החונך, בעיקר בתחום תכנון שיעורים, גיבוש זהות מקצועית והשתלבות חברתית. כחצי מהן דיווחו על סיוע רב של סדנת ההתמחות והשאר דיווחו על סיוע במידה נמוכה.
5. נמצאו הבדלים מובהקים בין דיווחי המנהלים לדיווחי המתמחות. המנהלים דיווחו על הצגת יותר פריטים מבית הספר ועל אינטנסיביות רבה ודגשים רבים יותר מאשר דיווחו המתמחות. הממדים שלגביהם נמצאו הבדלים מובהקים היו המרחב הפיזי של בית הספר, הצגת בעלי תפקידים, נורמות בית הספר ביחס לשיתוף בקשיים והצגת הזכויות הפרופסיונליות של המורים.

דיון

אוריינות ארגונית תוארה כיכולת של המורה להשתמש ביעילות במשאבים הארגוניים של בית הספר ולהשפיע על התרבות הארגונית שלו. צבר-בן יהושע (2001) וגביש (2002) טוענות כי היכרות עם בית הספר היא אחד הכלים החשובים להצלחה של המורה המתחיל בהשתלבותו בבית הספר. במחקר זה ביקשנו לבחון את ההיכרות של המתמחה עם בית הספר. עשינו זאת באמצעות ניתוח דיווחי מתמחות להוראה על האופן שבו בית הספר הוצג בפניהן וניתוח דיווחיהן על המרכיבים שהוצגו ועל המרכיבים שלא הוצגו. נוסף על כך השווינו בין דיווחי המתמחות לבין דיווחי המנהלים בנושא זה.

את הדיון חילקנו לשניים: נקודת הראות של המתמחות ונקודת הראות של המנהלים. את הממצאים בדבר ההבדלים בין דיווחי המתמחות לדיווחי המנהלים כללנו בחלק של נקודת הראות של המנהלים.

נקודת הראות של המתמחות

בחלק זה שלושה סעיפים: דיווחי המתמחות על הצגת בית הספר והערכתן את חשיבות הצגת הממדים השונים (חלקים ב'-ה' של השאלון למתמחים), הקשר עם המורה החונך (חלק ו' של השאלון למתמחים) וסדנת ההתמחות (חלק ז' של השאלון למתמחים).

הצגת בית הספר בפני המתמחות

המתמחות דיווחו כי ממדי בית הספר הוצגו בפניהן באינטנסיביות ובדגשים ברמה בינונית (מעל 2-ל בסולם 3). הדבר מצביע על מודעות של רוב המנהלים לחשיבות של הצגת ממדים שונים של בית הספר בפני המתמחה. אפשר לטעון

כי תוצאה בינונית של הצגה הייתה צפויה מראש, אך ציפיותינו מהצגת בית ספר בפני מתמחה היו גבוהות לנוכח העובדה שפעולה זו היא הקשר המשמעותי הראשון של המתמחה עם בית הספר.

הממד שהוצג באינטנסיביות הגבוהה ביותר היה **נורמות הקשורות להתנהגות התלמידים** (ממוצע 2.51). הכוונה לנורמות הנוגעות לטיפול בנושאי משמעת, שמורים חדשים רבים רואים אותם כמאתגרים במיוחד. ממד זה נראה חשוב להצגה בפני המתמחה ובפני כל מורה אחר, כי הוא נוגע לנורמות ניהול הכיתה. נורמות אלו הקשורות לניהול כיתה גם נמצאו כמנבאי שחיקה במחקרה של גביש (2002) ובמחקרים רבים אחרים שהיא מדווחת עליהם. הפריט שהיה קשור בקשר החזק ביותר לשחיקה במחקרה של גביש היה הגישה הברורה והעקיבה של בית הספר לטיפול בהפרעות התנהגות של תלמידים. על פי גביש, במחקרים רבים נמצא כי ניהול הכיתה עומד בראש סולם הדאגות של המורה המתחיל. נראה אם כן, שהצגת נורמות בית הספר בנוגע לניהול כיתה חשובה למתמחה. ממצא זה תואם את הדירוג של חשיבות ההצגה בפני המתמחה (מקום שני), כלומר המתמחות חושבות שחשוב להציג בפני מורה מתחיל ממד זה, והן מדווחות כי נורמות אלו אכן הוצגו בפניהן.

הממד ששכיחות הצגתו הייתה הנמוכה ביותר, על פי דיווחי המתמחות, היה **הזכויות הפרופסיונליות** של המורה. ממד זה כולל כמה תחומים ובהם: דירוג, סטטוס ושכר; מערכת השעות (שעות "חלון", מספר ימי הוראה וכדומה); חברות באיגוד מקצועי; וקרנות השתלמות. השוואה של דיווח זה לדירוג חשיבות ההצגה, על פי תשובותיהן, מראה כי בין חמשת הפריטים החשובים ביותר נמצא הפריט "זכויות המורה ביחס למערכת השעות", וכי בין חמשת הפריטים הפחות חשובים נמצא הפריט "ארגוני המורים". השוואת דיווחי המתמחות (לגבי מה שנאמר להן) לדירוג (מה חשוב בעיניהן שייאמר) מעלה כי קיים הבדל בין שני אלה בממד הזכויות הפרופסיונליות. נראה שבנקודת הזמן שבה הוא נמצא, נראים למתמחה התחומים הנוגעים לחיי היום-יום שלו (כגון מערכת השעות) חשובים הרבה יותר מאשר התחומים הנוגעים להמשך קידומו הפרופסיונלי. ראוי לציין, כי המתמחות דיווחו שגם התחומים שנראו להן חשובים, הוצגו לפניהן בשכיחות הנמוכה ביותר. ממצא זה תואם ממצא דומה בחלק א' של המחקר, שעל פיו הדגישו מתמחות אחדות קשיים שהתעוררו לגבי שעות ההוראה ולגבי התפקידים השונים שהורו להן למלא.

ממצא מעניין נוסף נוגע להצגת **בעלי תפקידים בבית הספר**. ממד זה כולל את בעלי תפקידי הניהול, כגון סגנים וראשי חטיבות או רכזי מקצוע, אך גם את

הצגת המורים העמיתים. המתמחים דירגו את חשיבות הצגת בעלי התפקידים בין חמשת הפריטים החשובים ביותר. בדומה לכך, בחלק א' של דוח זה הדגישו המתמחות את החשיבות של השילוב החברתי בצוות המורים. בעלי תפקיד בבית הספר ממלאים פונקציות שונות: מינהליות (מזכירה, מינהלנית וכן הלאה), חינוכיות (רכז חינוך חברתי, רכז טיולים), פדגוגיות (רכז מקצוע, יועץ חינוכי וכדומה) ומורים עמיתים. נראה שהמורה המתחיל זקוק לסיוע בנושאים שונים ממקורות מגוונים, ולכן חשוב לדעתו להציג לפניו את בעלי התפקידים בבית הספר. הצגת בעלי התפקידים כוללת את הצגת האדם ותחום אחריותו ויצירת קשר ראשוני בין המורה המתחיל ובין בעל התפקיד. ייתכן שהמתמחה רואה בהצגה זו את הקשר הראשוני שיאפשר לו לפנות לבעל התפקיד, כאשר ירגיש צורך בכך. החשיבות הרבה שייחסו המתמחים להצגת בעלי התפקיד מתאימה לדברי ונג (Wong, 2004) ולאופן תיאורו את תכניות הכניסה של הופול ושל וורת שבארצות הברית. על חשיבות הסיוע ממורים עמיתים נעמוד בהמשך. ממוצע השכיחות של הצגת פריט זה היה בינוני ($m=2.37$, $std=.54$). נראה אפוא כי בהצגת ממד זה נדרש שיפור משמעותי.

כאמור לעיל, מבין חמשת הפריטים שנראו למתמחים חשובים ביותר להצגה, שניים שייכים לתחום בעלי התפקידים, אחד שייך לתחום עמדות בית הספר כלפי החינוך ואחד כלפי הזכויות הפרופסיונליות. לעיל התייחסנו לתחום בעלי התפקידים ולזכויות הפרופסיונליות. תחום העמדות כלפי החינוך דורש התייחסות מיוחדת. מחקר זה שם לו למטרה לבדוק את הדרך שבית הספר הוצג לפני המתמחה, ואין זה מעניינו לעסוק בעמדות המתמחה או המורה המתחיל. לכן, החשיבות שהמתמחות הקנו להצגת עמדות בית הספר צריכה להתפרש בהקשרה המצומצם, ולא בהקשר של עמדות המורה המתחיל. בחלק התאורטי הזכרנו את החשיבות שמקנים הרברט וורתי (Herbert & Worthly, 2001), צבר-בן יהושע (2001) וגביש (2003) לקליטת נורמות בית הספר על ידי המורה הטייון. למתמחה חשוב לדעת מהן עמדות בית הספר כלפי נושאים חינוכיים רבים כדי שיוכל להסתגל במהירות לחיי בית הספר, אף על פי שיתכנו פערים בין עמדות המתמחה לבין הנורמות הבית ספריות.

הקשר עם המורה החונך

יותר מ-80% מהמתמחות ציינו שהן נפגשות עם המורה החונך (או עם המורה החונכת) פעם בשבוע או יותר, ושיעור דומה העריכו את הסיוע שלו כסיוע רב. אנדרסון ושנון (Anderson & Shannon, 1988) מדגישים את הסיוע שנותר

המורה החונך בייעוץ ובהדרכה למורה המתחיל. פרידמן וגביש (2001) הוסיפו לכך את הבנת משמעות ההוראה בהקשר של בית הספר המסוים, סיוע להסתגלות ופיתוח מערכת יחסים תומכת ובלתי מאיימת. בנקודה זו ראוי לציין את הוויכוח העולה מן הספרות המקצועית על הצלחת החניכה בבתי הספר. חוקרים משנות השמונים והתשעים מציינים את הצלחת החניכה בשילוב המורה הטירון בתחומים רבים (Anderson & Shannon, 1988; Gold, 1996; Peterson & Williams, 1999; Weiss & Weiss, 1998). לעומתם, מחקרים מסוף שנות התשעים ומשנות האלפיים מדגישים דווקא את המגבלות של החניכה (Lehman, 2003; Schlager, 2003; Pusco, Koch, Cawpurs, & Phillips, 2003; Wong, 2004). במחקר הנוכחי נמצא, כי עיקר המגבלות של החניכה קשורות בבלעדיות של החונך. נראה כי אין די במנחה יחיד כדי להביא לשילובו המוצלח של המורה המתחיל בבית הספר. בכל תכניות הכניסה שנסקרו לעיל יש אמנם מורה חונך (בדרך כלל מבית הספר, אך לא תמיד), אך התכנית רחבה, מקיפה וכוללת שותפים נוספים לצדו של החונך. המחקר הנוכחי עוסק בתכנית הכניסה להוראה הפועלת בישראל, הכוללת גם מורה חונך וגם סוכנים מבית הספר ומהמכללה. לאור זאת יש להבין את החשיבות שמייחסים המתמחים למורה החונך.

במסגרת ההתמחות יש למורה החונך שני תפקידים עיקריים: האחד הוא ליווי ותמיכה והשני הוא הערכה. הן תפקיד הליווי והן תפקיד התמיכה מקבילים לתפקידים שהודגשו בספרות (פרידמן וגביש, 2001; Anderson & Shannon, 1988); עם זאת, משימת ההערכה עלולה לפגוע בתפקידי התמיכה (Daresh, 2003; Youngs, 2007).

מן הממצאים במחקר הנוכחי נראה כי אין מקום לחשש זה. על אף העובדה שלרוב המתמחות לא ניתנה האפשרות לבחור את המורה החונך ולמרות ההיבט ההערכתי של המורה החונך, כ-80% מהמשתתפות ציינו את הסיוע שלו כסיוע רב. כיצד אפוא מצליחים המורים החונכים ליצור מצב שבו הערכת הסיוע שהם מושיטים היא כה גבוהה - אף על פי שהמתמחים יודעים שאותם מורים הם גם המעריכים של עבודתם? הרי היה אפשר לשער, שהידיעה של המתמחה שהמורה החונך אמור להעריכו תגרום לו להציג מצב שווא של הצלחה, ולהמעיט בשיתופו בקשייו. ניתן להסביר זאת בשלוש דרכים. אפשר לטעון שתפקידי ההדרכה והסיוע מאפילים על תפקידי ההערכה. המתמחה מקבל את סיועו של המורה החונך, ובמקביל הוא גם מכיר בהיבט ההערכתי שביחסיהם. כאשר המתמחה שופט את מה שקיבל מהמורה החונך, הסיוע דומיננטי יותר בעיניו, ולכן הוא

"מנצח". הסבר זה מניח שהמתמחה יודע שנעשית הערכה, ושזו נמצאת רוב הזמן בתודעתו. ההסבר השני הוא שהמורים החונכים משכילים להצניע את תפקידי ההערכה. לפי הסבר זה, המתמחה יודע על הצורך בהערכה, אך מעייניו אינם נתונים לכך במהלך קשריו עם המורה החונך. על פי ההסבר השלישי, בשנה המסוימת הזאת המתמחים חשים במתן הסיוע של המורה החונך אך אינם חשים שהוא ממלא את תפקיד המעריך. גם לפי הסבר זה, המתמחה מודע לתהליך ההערכה, אך הוא "מנהל את רגשותיו". בתקופות מסוימות הוא מעביר את ההערכה לרקע, ובתקופות אחרות הוא מציב אותה בקדמת הבמה. מובן כי על מנת לבחור בהסבר ההולם יש לערוך מחקר שונה ובמתודה מתאימה.

ראוי לציין, כי קיים פער כלשהו בין תשובות המתמחות לראיונות בחלק א' של המחקר ובין הניתוח הסטטיסטי הכמותי בחלק ב' שלו. בחלק א' הייתה לחלקן ביקורת כלפי המורה החונך, ואילו בחלק ב' (במתודה הכמותית) הן נתנו למורים החונכים ציונים גבוהים. לכך שני הסברים אפשריים. האחד מסתמך על כך שחלק א' של המחקר נערך בשנת הלימודים תשס"ד, וחלק ב' בשנת תשס"ה. ייתכן שתפקודם של המורים החונכים ותפקוד בתי הספר בנוגע למורה החונך השתנו במהלך השנה השנייה, בין השאר בזכות קורסים למורים חונכים הנערכים במכון מופ"ת, השתלמויות רבות ומיסוד מוסד ההתמחות. על פי ההסבר השני, ייתכן שהסיבה נעוצה בהטיות הנובעות מגודל המדגם ומהבדל במתודות המחקר - חלק א' התבסס על ראיונות עם מספר מצומצם של מתמחות, ואילו בחלק ב' ענו 58 מתמחות על שאלון שרוב שאלותיו היו סגורות. בריאיון חצי מובנה "הולך" המראיין עם הנרטיב של המרואיין ועם ההדגשים שהמרואיין בוחר להדגיש ב"סיפור" שלו, ואילו בשאלון עם שאלות סגורות המרואיין אינו נדרש אלא לבחור מן המוצע לפניו.

נקודה נוספת הראויה לציון היא כי בדרך כלל המתמחות לא בחרו את המורה החונך. בספרות המחקרית נדונה שאלת הבחירה, ויש המציינים שהמפגש שבו המורה המתחיל אינו בוחר את המנחה הוא כמו "פגישה עיוורת" - או שזה מצליח או שזה נכשל (Sapieir, Freedman, & Ascheim, 2001).

הדיווח של המתמחות על הסיוע הרב שקיבלו מהמורה החונך, אף כי לרוב כאמור לא בחרו בו, מצביע על הצלחה. הצלחה זו יש לזקוף לדעתנו לזכות המורים החונכים, שפיתחו קשרים עם המתמחות והושיטו להן סיוע, ולזכות המנהלים על תהליך ה"שידוך" המוצלח. תמיכה מסוימת לחשיבות הקשרים שבין המורה המנחה למתמחה ניתן למצוא אצל פיטרסון וויליאמס (Peterson)

1998, Williams &), המונים את בניית יחסי ההערכה והאמון עם 11 הנקודות החשובות ביותר להצלחת תהליך החניכה.

לסיכום ההיבט של המורה החונך ניתן לומר, כי מתמחים חשים שהם מקבלים סיוע רב מהמורה החונך. "הלם המציאות הנובע מפערי תפקיד נתפסים בין ציפיות המורה לפני כניסתו להוראה לבין המציאות המתגלה לו בראשית השנה, תורם תרומה חשובה ביותר לשחיקת המורה המתחיל כבר בתחילת דרכו" (גביש, 2002: 214). בהמשך קובעת גביש, כי מאמצע השנה הראשונה פוחתת תרומת הפערים לשחיקה. הפער בין תחילת השנה והמשכה נובע מן ההסתגלות של המורה המתחיל לבית הספר. לדעתנו, סביר מאוד שהמורה החונך מקל על ההסתגלות בכך שהוא מסייע למתמחה להקטין את פערי התפקיד. במילים אחרות, המורה המתמחה איננו "זקוק" לחצי שנה כדי להקטין את פער התפקיד, שכן המורה החונך מסייע לו לקצר את הזמן. נראה כי זה חלק מתפקידי ההדרכה שלו.

סדנת ההתמחות

השאלות הנוגעות לסיוע למתמחים על ידי סדנת ההתמחות הנערכת במכללות האקדמיות לחינוך, כללו ארבעה תחומי סיוע: תכנון שיעורים, ניהול כיתה, השתלבות חברתית וגיבוש זהות מקצועית. תחומים אלה נקבעו על פי תשובות המתמחות בחלק א' של המחקר הנוכחי.

באופן כללי אפשר לטעון, כי כחצי מהמתמחות דיווחו על סיוע רב של סדנת ההתמחות בכל אחד מהתחומים, וכי חציין האחר דיווחו על סיוע מועט או שהסדנה כלל לא סייעה להן.

על פי דיווחי המתמחות, התחומים שבהם סייעה להם סדנת ההתמחות ביותר הם תחום תכנון השיעורים וגיבוש זהות מקצועית. בתחום תכנון השיעורים מתקדו כל תכניות הכשרת המורים, ולכן מעט מפתיע לגלות שהמתמחה עדיין נזקק לסיוע בכך בסדנת ההתמחות. ניתן להסביר ממצא זה בשני אופנים. האחד, חלק מהמתמחות (קצת פחות מ-40%) לא לימדו את התחום שהתמחו בו, או שחלק משעות ההוראה אינו בתחום זה. בהחלט ייתכן שהן ראו בסדנת ההתמחות משאב העשוי לסייע להן בתחום תכנון השיעורים ובעיקר באלה שבתחום התמחותן. השני, במשך שנות הכשרתם מתרגלים הסטודנטים להכין מעט שיעורים לצורך התנסותם בהוראה. מאוחר יותר, כאשר הם מלמדים בבתי הספר, עליהם להכין שיעורים רבים לכל יום הוראה. הכנה זו דורשת מיומנויות שונות מאלו שהם הורגלו אליהן במהלך הכשרתם, וייתכן שהן נרכשות בסדנה.

ממצא זה תואם מחקרים שעל פיהם אחד התחומים שמורים מתחילים מעוניינים בו בסיוע הוא הכנת שיעורים (Britton, Paine, Pimm, & Raizen, 2003; Odell, 1986).

הסיוע של סדנת ההתמחות לגיבוש הזהות המקצועית מעניין. זהות מקצועית בהוראה היא התחושה של הפרט בנוגע לביטחונו בבחירתו המקצועית, להגשמה עצמית בהוראה, להוראה כשליחות ולהוראה כאתגר (Fisherman & Weiss, 2006). חוקרים רבים עסקו בקשרים שבין זהות מקצועית ותחושת מיטביות של מורים וכן בין זהות מקצועית ושחיקת מורים, גם בשנתם הראשונה (גביש, 2002; גלנטה, 1985; Hotaling, 2001). מכאן חשיבות הסיוע שמעניקה סדנת ההתמחות לפיתוח הזהות המקצועית של מתמחים, כלומר של מורים בשנתם הראשונה (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000).

הוטלינג (Hotaling, 2001) וחוקרים נוספים מציינים כי זהות מקצועית מתפתחת במהלך שנות העבודה של המורה. פישרמן (2004) מתאר תכנית התערבות לפיתוח זהות מקצועית במהלך הכשרת מורים. נמצא שזהות מקצועית במהלך הכשרת מורים מתפתחת בתחילת ההכשרה (Ganser, 1997; Kimberly, 2001). שנת ההתמחות יכולה להיחשב גם לשנת ההכשרה האחרונה (שהרי המתמחים עדיין לומדים במכללה) וגם לשנת העבודה הראשונה. סדנת ההתמחות היא אפוא מסגרת שטמון בה פוטנציאל רב לגיבוש הזהות המקצועית, מכיוון שהיא גם מסגרת מכללתית וגם כזאת שאין אמורים לעסוק בה בלימודי תחום הדעת. יש המדגישים את ההיבטים החברתיים שבהתפתחות הזהות המקצועית (Diniz-Pereira, 2003; Mitchell, 1997). ואכן, סדנת ההתמחות היא סדנה קבוצתית, שבה יכולים המתמחים להעלות עמדות, אירועים ורפלקציות לגבי אותם אירועים, בקבוצת עמיתים הנמצאים בשלב דומה של הכשרה-כניסה לעבודת ההוראה.

במחקר זה, רק 43% מהמתמחות דיווחו שהסדנה סייעה להן בגיבוש זהותן המקצועית במידה רבה מאוד ו-7% דיווחו על סיוע במידה רבה. יש לשוב ולציין, כי שאלוני המחקר הועברו במחצית השנייה של השליש הראשון של שנת הלימודים. ייתכן שאילו היו המתמחים משיבים על השאלונים בשלב מתקדם יותר של השנה, היו התוצאות מעודדות יותר. ניתן להמליץ לפני מנחי סדנאות ההתמחות לשלב בסדנה היבטים רבים של זהות מקצועית ולהשתמש במתודות ההולמות מטרה זו.

בייארד ועמיתיו (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000) זיהו שלושה רכיבים בזהות המקצועית של מורים בחינוך העל-יסודי: רכיב של ידע

דיסציפלינרי, רכיב הדידקטיקה ורכיב הפדגוגיה. ניתן לנסות ולהתאים בין תחומי הסיוע שאליהם התייחסו המתמחות ובין רכיבי הזהות המקצועית הללו. תחום הסיוע בתכנון שיעורים קשור לרכיב הדידקטי שבזהות המקצועית. תחום ניהול הכיתה נראה קשור לרכיב הפדגוגי. תחום הידע הדיסציפלינרי אינו מעניינה של סדנת ההתמחות, ותחום הזהות המקצועית בנוגע לתחום זה צריך להידון בנפרד. על שאלת סיוע הסדנה בתכנון שיעורים ענו 64% מהמתמחות תשובה חיובית (43% "במידה רבה מאוד" ו-21% "במידה רבה"). נראה כי סדנת ההתמחות אכן מסייעת למתמחים בתחום הדידקטי של זהותם המקצועית. על שאלת הסיוע בתחום ניהול הכיתה ענו 50% תשובה חיובית (38% ענו "במידה רבה מאוד"). תשובה דומה התקבלה על השאלה בדבר סיוע הסדנה לגיבוש הזהות המקצועית (43% ענו עליה "במידה רבה מאוד"). הסיוע בגיבוש הזהות המקצועית יכול להיעשות בשתי דרכים: עקיפה - כתוצאה מסיוע בתחומים האחרים - וישירה - על ידי העלאת סוגיות העוסקות בזהות מקצועית. פישרמן (2004) מדווח על הצלחה של סדנה בשלב ההכשרה שעסקה ישירות ברכיבים של זהות מקצועית. ייתכן ששימוש במתודות אלו עשוי לסייע גם בשלב של ההכשרה-כניסה להוראה, ומן הראוי אפוא שמנחי סדנאות ההתמחות יבחנו את השימוש ישירות ובעקיפין במתודות המכוונות לסיוע בגיבוש הזהות המקצועית. כמו כן מוצע לבחון עניין זה באופן נפרד בבתי הספר היסודיים, בחינוך המיוחד ובגני הילדים, שכן החוקרים שהוזכרו לעיל עסקו בחינוך העל-יסודי. ממצאים אלה על סדנת ההתמחות תואמים באופן חלקי את ממצאיהן של רייכנברג, לזובסקי וזייגר (2000). חוקרות אלו מציינות כי התרומה הרבה ביותר של סדנת ההתמחות הייתה הכרת הזכויות והחובות של המתמחה, ואחריה התמיכה הרגשית, העלאת בעיות דידקטיות וסיוע בהתמודדות עם בעיות אישיות של תלמידים. נראה כי קיימות סדנאות התמחות מסוגים שונים, ומכאן ההבדלים בין המחקרים. בהמשך להמלצתנו לעיל אנו ממליצים על סדנה מסוג נוסף, שתתמקד בגיבוש הזהות המקצועית.

נקודת הראות של המנהלים

מנהלי בתי הספר (או בעל תפקיד מטעמם) השיבו על שאלון המפרט את הפריטים שהוצגו בפני המתמחות. התקבלו דיווחים מ-57 מבין 58 בתי הספר שהשתתפו במחקר. מדיווחי המנהלים עולה, כי התחומים שהוצגו בשכיחות הגבוהה ביותר היו נורמות שיתוף המנהל בקשיים ונורמות הקשורות להתנהגות תלמידים.

התחום שהוצג בשכיחות הנמוכה ביותר היה תחום הזכויות הפרופסיונליות. ניתן להניח כי שכיחות הצגה גבוהה מבטאת חשיבות גבוהה שנותן המנהל לפריט, ואכן המנהלים כללו פריט זה בין הפריטים שלדעתם חשוב להציגם בפני המתמחים. וונג (Wong, 2004) עוסק בהרחבה בתפקיד המנהלים בתכנית הכניסה להוראה. תפקידם החשוב של המנהלים בתכניות ההכנה מתרכז לדעתו בשני תחומים - פיתוח, הכנה, איוש והכוונת התכנית, ופיתוח אקלים המאפשר צמיחה. "ייתכן שאקלים המאפשר צמיחה קשור ל"דלת הפתוחה" של המנהל, כלומר לנכונותו להיות שותף בקשיי המתמחה.

ההשוואה בין דיווחי המנהלים על שכיחות הצגת התחומים בפני המתמחות ובין דיווחי המתמחות בעניין זה מעניינת. בסדרת ניתוח t לבדיקת ההבדלים בין הדיווחים נמצאו הבדלים מובהקים בארבעה תחומים: מרחב פיזי ($t=10.08, p<.01$), הצגת בעלי התפקידים ($t=13.66, p<.001$), נורמות שיתוף בקשיים ($t=21.71, p<.001$) וזכויות פרופסיונליות ($t=10.17, p<.01$). בכל ארבעת התחומים דיווחו המנהלים על הצגת ממדים אלו בשכיחות גבוהה מאשר המתמחות.

ניתן לנסות ולהסביר את ההבדלים בין הדיווחים בכוסף החברתי ובסובייקטיביות של המדווח. מנהלים מדווחים על מה שהציגו על פי זיכרונם והבנתם ואולי גם על פי ציפיותיהם מעצמם; המתמחים מדווחים על פי זיכרונם ואולי על פי ציפיותיהם מהמנהל, כפי שהם רואים זאת לאחר כמה חודשי עבודה בבית הספר. על פי הסבר זה, ההבדלים אינם נובעים מדיווחים מוטים אלא מזוויות ראייה שונות. אולם, אם אכן זה ההסבר, מדוע נמצאו הבדלים מובהקים רק בארבעה מבין שמונת התחומים?

תחום המרחב הפיזי קשור להצגת מבני בית הספר, חדרי הכיתות והסביבה הפיזית. המתמחות דירגו תחום זה כפחות חשוב להצגה, ואולי משום כך הן סברו שהתחום לא הוצג בפניהן בשכיחות גבוהה. לעומת זאת ייתכן שתחום זה נראה חשוב למנהל, המבין שעליו להציג את הסביבה הפיזית של בית הספר כחלק מהצגתו את בית הספר. במילים אחרות, ההבדל בדיווחים עשוי לנבוע מהבדלים שאולי קיימים בתפיסת חשיבות התחום.

בכיוון דומה ננסה להסביר את ההבדלים בנוגע לתחום בעלי התפקידים. המתמחות דירגו את הצגת בעלי התפקידים בין חמשת הפריטים החשובים ביותר. "ייתכן שחשיבות הדירוג משקפת ציפייה רבה. למתמחה נראה כי חשוב לו להכיר את בעלי התפקידים בבית הספר, ולכן הוא מצפה שהם יוצגו בפניו.

לכן, גם אם בעלי התפקידים הוצגו בפניו, אך בשכיחות ובאינטנסיביות נמוכה מציפיותיו, ייתכן שהוא ראה בכך שכיחות נמוכה - וכך דיווח.

הסבר אחר להבדלי הדיווח בנוגע לבעלי התפקידים קשור להבדל בדיווח על שיתוף בקשיים. תחום השיתוף בקשיים מבטא את הנורמות הנהוגות בבית הספר בנוגע למורה "מעבר לדלת הכיתה", שעל פיהן המורה - הוא ורק הוא - אחראי לשקט בכיתתו. כך, מורה שמספר על קשיים הוא מורה שקשה לו, ומורה שאינו מספר על קשיים הוא מורה מצליח ומוצלח. המנהלים דיווחו שהם הציגו תחום זה בפני המתמחה בשכיחות רבה מאוד (ממוצע 2.67, סטיית תקן 0.40). ייתכן שדיווח זה מושפע מרצונו של המנהל שכך ייעשה או שכך יראו אותו המורים והסביבה החברתית. כמו כן יכול להיות שהמתמחה אינו בטוח שזו הנורמה הנהוגה בבית הספר, והוא חושש לחשוף בפני המנהל את קשייו. הדינמיקה הפנימית אצל המתמחה היא אולי מה שגורם לו להתעלם מכך שהמנהל הציג בפניו את הנורמות.

אם הסבר זה נכון, כי אז אנו מסכימים עם המלצותיו של וונג (Wong, 2004) בדבר תפקידי המנהל בתכניות הכניסה. וונג אינו רואה את המנהל ככתובת למורה המתחיל, אלא יותר כמי שמארגן ומנחה את המורים החונכים ובעלי התפקידים. בעזרת טיעון זה ניתן להציע הסבר נוסף להבדלים בנוגע לתחום הכרת בעלי התפקידים. ייתכן שהיכרות טובה עם בעלי התפקידים נתפסת בעיני חלק מהמנהלים כשיתופם של בעלי התפקידים בקשיים שבהם נתקל המתמחה. כלומר, ייתכן שבעצם השיתוף של בעלי תפקידים בקשיים רואים חלק מהמנהלים מעין תחרות: אם המתמחה ישתף בעלי תפקידים בקשייו, הוא ישתף פחות את המנהל. מנהל שבעיניו המנהל האידאלי הוא מי שאוזנו כרויה לקשייו של המורה בשכיחות ובאינטנסיביות מרובה, יכול לראות בכך בעיה.

התחום הרביעי שנמצאו בו הבדלים מובהקים בין דיווחי המנהלים לדיווחי המתמחות הוא תחום הזכויות הפרופסיונליות. ניסינו להסביר קודם לכן את השונות הרבה בחשיבות שהקנו המתמחות לפריטים השונים בתחום זה. התבססנו על הממצא שבין חמשת הפריטים החשובים ביותר להצגה דירגו המתמחות את זכויותיהן בנוגע למערכת השעות, ובין חמשת הפריטים החשובים פחות להצגה - את החברות בארגון פרופסיונלי. ניסינו להסביר את ההבדל בדרך שהמתמחה תופס את עצמו בשלב זה של חייו המקצועיים. ייתכן שההבדל בין הדיווחים קשור להסבר זה. המתמחים עסוקים בחיי היום-יום, ולכן הם מעוניינים להיחשף מוקדם ככל האפשר למידע הנוגע למערכת השעות, ופחות לארגוני המורים. המנהלים, הנתקלים לא פעם בקשיים בארגון מערכת שעות

שתהיה לשביעות רצונם של כל המורים ושלא תפגע בזכויות הפרופסיונליות של המורים, מנסים ליצור בבית הספר נורמות המקהות או המגמישות במקצת את זכויות המורים. למשל, הם "מבליעים" במקצת את זכויותיהם בנוגע למערכת השעות. בראיונות (בחלק א' של המחקר) שמענו על מנהלים שאמרו למתמחות במפורש, שבבית הספר שלהם "לא עובדים על פי הספר" והמורים "מנדובים" לחרוג מכללי הזכויות הפרופסיונליות. ייתכן שחלק מההבדל בדיווחים נובע מהשקפות שונות שבבסיסן אינטרסים שונים ולעתים מנוגדים.

סיכום

במחקר הנוכחי בחנו כיצד מורים בשנת התמחות נחשפים למידע על בית הספר, שנחשב לחלק מהותי מהאוריינות הארגונית שלהם. במחקר הנוכחי, שבו כל המשתתפים היו מורות מתמחות, בחנו גם את ההערכה של המתמחות את תכנית ההתמחות ואת חלק מרכיביה, וכן בדקנו אם תשובות המנהלים על השאלה כיצד הציגו את בית הספר בפני המתמחות דומות לתשובות המתמחות בעניין זה. המתמחות דיווחו שבית הספר הוצג בפניהן ברמה מעט גבוהה מבינונית; הן היו מרוצות מהליווי שקיבלו; הליווי של המורים החונכים נתפס אצלן כטוב; והליווי של סדנת ההתמחות - כיעיל פחות. נמצאו הבדלים בין דיווחי המתמחות לדיווחי המנהלים בחלק מהפריטים שהוצגו בפני המתמחות.

לדעתנו, מן הבחינה של האוריינות הארגונית ראוי להמשיך בתכנית הכניסה המתקיימת בישראל. ראוי לתת את הדעת על כמה נקודות לשיפור התכנית מההיבט של האוריינות הארגונית. חשוב שמנהל בית הספר יקבע עובד שתפקידו להציג את בית הספר בפני המורים המתמחים. ראוי שאדם זה ייפגש עמם לפני פתיחת שנת הלימודים, ויצג בפניהם את ההיבטים השונים של בית הספר.

מומלץ שבית הספר יוציא חוברת מידע שיהיה בה תיאור פיזי של בית הספר, המבנה הניהולי הכולל את בעלי התפקידים ואת תחומי אחריותם, ה"אני מאמין" של בית הספר, תקנון לתלמיד ותקנון למורה, מספרי טלפון של בעלי התפקידים, עמיתים ומזכירות בית הספר ופרטים רלוונטיים נוספים. גם החובות והזכויות הפרופסיונליות, לרבות אלו הקשורות למערכת השעות, יתוארו בחוברת.

את חוברת המידע ייתן למורים המתחילים אותו אדם שנקבע על ידי המנהל, ובפגישתו עמם ידריך אותם בפרטיה. עם זאת, מינוי בעל תפקיד זה אינו פוטר את המנהל מקיום פגישה עם המורים המתמחים, שבה יוצגו בפניהם ה"אני מאמין" הבית ספרי ונורמות בית הספר מנקודת מבטו.

ראוי שהמורים המנחים ייבחרו לא רק על ידי המנהלים אלא גם על ידי המורים המתמחים עצמם, אם כי לא תמיד יש למורה החדש ידע על המועמדים להנחיה. המורים המנחים ישתתפו בקורס מכין ובסדנה מלווה שיידונו בה נושאים שונים הקשורים לליווי המורה המתמחה. ההשתתפות בקורס ובסדנה המלווה צריכה להיכלל במסגרת משרתו של המורה המלווה, וכך גם ההנחיה למורה המתמחה.

מקורות

- אלדר, א' (1996). כניסה להוראה בישראל, ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות. בתנועה, ג'(4), 443-411.
- גביש, ב' (2002). הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גלנטה, ע' (1985). שחיקת מורים במערכת העל-יסודית והשפעת האקלים הארגוני עליהם. עבודת גמר לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- פישרמן, ש' (2004). מה נעשה בבית הספר על מנת לקלוט את המתמחה. תל אביב וירושלים: מכון מופ"ת ומכון סאלד.
- פישרמן, ש' (2005). בית הספר קולט את המתמחה. תל אביב וירושלים: מכון מופ"ת ומכון סאלד.
- פלג, ר' (1997). שנה ראשונה בהוראה: בית הספר ומנחים מלווים מורה מתחיל. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- פרידמן, י' וגביש, ג' (2001). המורה המתחיל - הקשיים, התמיכה וההסתגלות. ירושלים: מכון סאלד.
- פרידמן, י' ולוטן, א' (1985). השחיקה הנפשית של המורה בישראל. ירושלים: מכון סאלד.
- פרידמן, י' וקס, א' (2000). תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו. ירושלים: מכון סאלד.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר - מורים טירונים כמהגרים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 441-468). לוד: דביר.

רייכנברג, ר', לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2000). הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחות המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה. בית ברל: מכללת בית ברל.

שגיא, ר', גילת, י' וקופרברג, ע' (2002). התפתחות מקצועית של סטודנטים להוראה: מסוגלות עצמית ועמדות כלפי ההוראה. תל אביב: מכללת לוינסקי לחינוך.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. תל אביב: רמות.

Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.

Britton, F., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive Teacher Induction: System for Early Career Learning*. State: Kluwer Academic Publishers.

Dick, W., & Carey, L. (1996). *The Systematic design of instruction*. New York: Harper Collins College.

Diniz-Pereira, E. J. (2002 April). *Teacher identity construction in different contexts of teacher education in Brazil*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Fisherman, S., & Weiss, I. (2006). *Cognitive and personality factors in teachers training: Comparison of college to university students*. Paper presented at the SIG 11 conference of EARLI, Teaching and Teacher Education, Dublin.

Ganser, T. (1997, March). *The views of students in an early field experience: Mixed messages*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association Chicago.

- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring and induction. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Herbert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911.
- Hotaling, M. S. (2001). *The relationship between vocational maturity and subjective well-being*. Unpublished doctoral dissertation. State University of New York at Albany.
- Kimberly, J. (2001). Social identity and the NNES MA TESOL Students. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolution*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lehman, P. (2003). Ten steps to school reform at bargain prices. *Education Week*, 23(13), 28-36.
- Mitchell, A. (1997). Teacher identity: A key to increase collaboration. *Action in Teacher Education*, 19, 1-14.
- Odell, S. J. (1986). Induction support of new teachers: A functional approach. *Journal of Teacher Education*, 31(1), 26-29.
- Peterson, B. E., & Williams, S. R. (1998). Mentoring beginning teachers. *The Mathematics Teachers*, 91(8), 730-734.
- Saphier, J., Freedman, S., & Ascheim, B. (2001). *Beyond mentoring: How to nurture, support and retain new teachers*. Newton, MA: Teachers 21.
- Schlager, M., Fusco, J., Koch, M., Carwford, V., & Phillips, M. (2003). *Designing equity and diversity into online strategies to support new teachers*. Paper presented at the National Education Computing Conference, Seattle, Wa.
- Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions*. Eric Document Report No. 390838.

- Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 279-290.
- Weiss, E. M., & Weiss, S. G. (1999). *Beginning teacher induction*. Eric Document Report No. 436487.
- Wilkinson, G. A. (1997). Beginning teachers identify gaps in their induction programs. *Journal of Staff Development*, 18, 48-51.
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *National Association of Secondary School Principals*, 88, 41-58.
- Youngs, P. (2007). How elementary principal's beliefs influence new teachers' experiences. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 101-137.

שער שלישי

החונכות - נתיב כניסה למתמחים

מתח, קונפליקטים ומורכבות בתפקיד החונכות

אורנה שץ-אופנהיימר

תקציר

עבודת החונכות היא תהליך מורכב, רווי מתחים וקונפליקטים. המתמחים, עובדי הוראה חדשים, נדרשים להסתגל לתפקיד מקצועי במערכת ארגונית חדשה בעבורם, להתמודד עם קשיים ואתגרים רגשיים, דידקטיים ופדגוגיים שהמערכת החינוכית מזמנת להם, ולהבנות את זהותם המקצועית. בתוך כך עוברים החונכים של אותם מתמחים תהליך של עיצוב תפקידם. בתהליך זה כמה היבטים: מתן תמיכה למתמחה ובה בעת הערכה של מידת התאמתו למקצוע; טיפוח גישה אמפתית אל המתמחה ויכולת הקשבה לצרכיו תוך נקיטת עמדה שיפוטית-מקצועית; ועידוד המתמחה להפעלת שיקול דעת ולאוטונומיה מקצועית תוך שילוב הנחיות מעשיות. תהליכי החונכות מתרחשים במסגרת שבועית קבועה ועקיבה, אך במציאות היום-יומית נדרש החונך להיות זמין בהתאם לאירועים המתרחשים. אף על פי שמכוונות החונך היא בזיקה לצורכי הפרט, כלומר לצורכי המתמחה, עבודתו מתייחסת למערכת הארגונית החינוכית שבה מתרחשת החונכות. מאמר זה עוסק בהיבטים התאורטיים של תפיסת החונכות למתמחים בהוראה כתפקיד מורכב ורווי מתחים. לתפיסה מקצועית זו השלכות לגבי תהליך ההכשרה, תהליך ההתמחות ומערכת החינוך.

על החונכות

מקורו של המושג חונך (mentor) הוא בשם הפרטי מנטור (Mentor) המופיע ב"אודיסאה" של הומרוס. מנטור היה חברו החכם והראוי לאמון של אודיסאוס, שקיבל עליו את גידול בנו טלמכוס, כאשר האב יצא למסעו הארוך. החונך הפך לחבר, והוא חינוך והדריך את הנער במעבר לשלב הבגרות. על פי דימוי זה, החונך הוא מבוגר חכם המקבל עליו את האחריות ללמידה ולהתפתחות של צעיר ממנו. במשך מאות בשנים שימשה החונכות כלי להעברת ידע ותרבות לשם הבטחת מנהיגות מקצועית לעתיד. בימי הביניים השתמשו הגילדות למיניהן בכלי החונכות להעברת הידע המקצועי במלאכות השונות. למידה באמצעות חונכות הייתה אמצעי להעביר ידע ל-protégé - בן החסות. החונך היה מורה מגן, מדריך,

פטרון וסנדק. בפרקטיקות של חונכות מסורתית מובנות הנחות על אודות ידע וכוח. יחסי החונכות הוגדרו במושגים של פטרנליזם ותלות, ומקורם ביחסים מדרגיים ששררו בין החונך למתחנך, שנועדו לשמר את הסטטוס-קוו של הכוח והידע המקצועיים והחברתיים (Darwin, 2000).

בעבר שימש המונח מנטור לתיאור יחסים של למידה ושל העברה מאחד לאחד. המושג העכשווי הנחיה כולל גם סיטואציות של יחסים בין יחיד וקבוצה של אנשים הצעירים ממנו, כמו מורה ותלמידיו ומאמן וחברי הצוות שלו (Evans, 2000).

חונכות מוכרת ממקצועות כעריכת דין (Samborn, 2000), רפואה (Calkins, 1994 & Epstein, 1995) וסיעוד (Earnshaw, 1995). ממצא מעניין שעלה ממחקר בהקשר זה מלמד, שאחיות מתחילות העדיפו חונכות בעלות ותק מועט, מכיוון שהן הרגישו יותר קרבה אליהן. במחקרים בנושא הכשרת חונכים לאחיות בבריטניה נמצא שבדרך כלל אין להן הכנה מספקת לתפקיד החונכות, ובפועל רוב החונכות לומדות את תפקידן תוך כדי העבודה (Andrews & Wallis, 1999). בתכנית חונכות במשטרת העיר לנסינג (Lansing), במישגן, ארצות הברית, המיון והאימון של החונכים נחשבים למרכיבים קריטיים להצלחת כל תכנית חונכות. החונך כמודל לחיקוי צריך להיות בעל יכולת הסתגלות, מבין, מהימן, מסור ורהוט. כדי לספק הדרכה וייעוץ עליו להיות זמין, תומך, בעל כישורים בין-אישיים טובים, בעל יכולת מקצועית גבוהה ובעל ניסיון (Williams, 2000). חשיבותו של שלב ההתמחות במקצועות שונים ובכללם ההוראה נובעת מצרכים מקצועיים אוניברסליים של המתמחים. אלה באים לידי ביטוי למשל בצורך ליצור רציפות בין ההכשרה התאורטית לפרקטיקות המקצועיות, בהכרח לתמוך בתהליך החיברות המקצועית ובמניעת נשירה נוכח הקשיים. לכן גם מתפתח ידע גנרי להכשרת החונך למקצוע ולדרכים לחניכת המתמחה.

כאשר השוליה היה בן חסותו של האומן בעל הניסיון ועבד בסמיכות אליו, הלימוד נעשה בדרך של חיקוי. תהליכי ההכשרה המקצועית היום, על ההיבטים התאורטיים והפרקטיים שלהם, מורכבים בהרבה (Scherer, 1999). התשתית התאורטית כוללת עקרונות, מושגים, תפיסות ואידאולוגיות, שהם בסיס הידע המקצועי הנלמד.¹ הרובד הפרקטי כולל התנסות בהתאם למצבים המשתנים

1 במקצועות רבים נוהגים לחייב בשלב ההתמחות לא רק חובת הנחיה והדרכה אלא גם בחינות רישוי המעניקות רישיון עיסוק במקצוע. כך ברפואה, ראיית חשבון, משפטים, פסיכולוגיה ועוד.

ופיתוח מיומנויות, נהלים והליכי פעולה. היכולת להמשיג את ההתנסות ולהבינה לאור ההיבטים התאורטיים היא חלק חשוב בהבניית הלמידה המקצועית. ההתפתחות המקצועית מתרחשת בהתאם למצבים המתגלים והמתהווים במהלך החיים המקצועיים, וחלקם נלמדים בזיקה לניסיון הנצבר. במקצועות רבים בשלב הראשוני של ההתערות המקצועית מלווה הרכיב הפרקטי של הלמידה במנחה בעל ידע מקצועי רחב ובעל ניסיון בתחום. מעמדו וסמכותו המקצועית של המלווה הפרקטי, הוא החונך, מוקנים לו לרוב בזכות ניסיונו, הצלחתו המעשית והביסוס התאורטי שהוא יכול להעניק לעשייה המקצועית שלו.

אלא שלמרות המודעות הגוברת לנושא ההתמחות כפי שתוארה לעיל, לרוב החונכים בתחומים השונים אין הכשרה ייעודית המתמקדת במעשה ההדרכה בדרך של הנחיה פרקטית. שהרי לא די בטיפוח הידע המקצועי הנצבר; נחוצה גם הבנה כיצד להעביר ידע זה. במקצועות מתחום מדעי החברה (פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית ועוד) רווחת הגישה המעודדת קיום סדנאות המקיימות שיח מקצועי בפגישות שנועדו ל"הדרכה על הדרכה". בתחומים אחרים, כמו רפואה, עריכת דין וראיית חשבון, המנחים אינם עוברים הכשרה לתפקידם כחונכים או כמדריכים ואינם חייבים ברישוי פורמלי לעסוק בחונכות מקצועית (Wittenberg, 1998).

העיסוק המקצועי במורים מתחילים ובשילוב חונכות המלווה את כניסתם לעבודה הוא תחום חדש למדי, אך בשנים האחרונות גוברת ההתעניינות בו. בישראל החונכות למורים בשנת העבודה הראשונה היא כבר בבחינת רכיב חובה. בספרות המקצועית מתוארים שלב הכניסה לעבודה במקצוע ההוראה והמפגש עם המציאות בשדה כ"הלם תרבותי", כעבודה במצב של "הישרדות" וכ"שוק מקצועי פרקטי" (צבר-בן יהושע, 2001; 2002; Kelchtermans & Ballet). נתונים מן העולם על נשירה של מורים בשנים הראשונות לעבודתם מעידים על תסכול ועל קשיי התאקלמות (זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2005; Toren & Boles, 2003; Wideen, Meyer-Smith, & Moon, 1998).

יש המגדירים את ההנחיה המקצועית למורים בזיקה לשדה שבו מתרחשת העבודה כעבודה פנים אל פנים: "אנו מכנות פעילות מקצועית זו חונכות (mentoring), פעילות שאנו מגדירות כעבודת כיתה פנים אל פנים בין מורה מנוסה יותר למורה מנוסה פחות במטרה לאפשר למורה המנוסה פחות לפתח את הפרקטיקה שלו/ה" (Feiman-Nemsser & Beasley, 1997: 108).

החונכות מאפשרת לתמוך במתמחים להוראה, להנחותם ולהעריך את אופן תפקודם בתחילת חייהם המקצועיים. עם זאת, חוקרים שאספו בשנים האחרונות

ניירות עמדה, מחקרים והערכת תכניות - בסך הכול 245 פריטים העוסקים בחונכות - מצאו מגוון של תכניות ושל סדנאות תמיכה למתמחים, אבל תכניות הכשרה מעטות בלבד לתפקיד החונך (Wang & Odell, 2002).

הוראה של גופי ידע, של עקרונות, של מושגים ושל דרכי מחקר שיש להם זיקה לביצועים מקצועיים, דורשת למידה והכשרה. לכן יש להכשיר חונכים בקורסים מיוחדים שיביאו אותם להיות מקצוענים בתחום (Norman & Feiman-Nemser, 2005). גם ההדרכה לגבי תהליך ההוראה מחייבת למידה מנקודת מבט מקצועית, נוסף על הידע על ההוראה.

למרות האמור לעיל בדבר מיעוט התכניות להכשרת חונכים, בישראל מתקיימים זה כמה שנים קורסים לחונכים במכללות האקדמיות לחינוך ובאוניברסיטאות כחלק מהתפיסה שלהכשרה לתפקיד החונכות זיקה לתהליכי למידה אקדמיים. השמירה על קשר בין הפרקטיקות המתרחשות בשדה כמצבי אמת ובין ניתוח, בקרה, חשיבה ולמידה על תהליכים אלה בזיקה לעולם האקדמי המחקרי, היא חלק מהותי מן התפיסה של הכשרת החונכים. כמו כן, ביסודות הנלמדים בתפקידי החונכות אזור ידע שנצבר על קשיים של מורים מתחילים, והלימוד מבוסס על ההנחה שתהליך הלמידה הוא קונסטרוקטיבי, לנוכח התהליכים הקונפליקטואליים הטמונים בתפקיד.

להלן אסקור בקצרה קשיים של המורים המתחילים, ובהמשך אפרט את התהליכים המלווים את תפיסת ההנחיה הקונסטרוקטיבית, שמובנים בה מתחים תוך-תפקודיים.

על התמודדותו של המתמחה עם הקשיים שמזמנת השנה הראשונה בהוראה נכתב רבות. אני מבקשת להציג ארבעה תחומים עיקריים שעל החונכים להתמודד עמם: תחום התוכן הפדגוגי; תחום הלומדים ומאפייניהם; התחום המערכת-ארגוני; התחום האישיותי. תחומים אלה יפורטו להלן.

תחום התוכן הפדגוגי - חוסר שליטה בתחום הידע הדיסציפלינרי, קשיים בשילוב שיטות הוראה שונות ואמצעי הוראה, הימנעות מתכנון תכניות וארגון ההוראה לטווח קצר ולטווח ארוך, בעיות בהוראה בכיתה הטרוגנית ובשילוב ידע טכנולוגי ועוד (Feiman-Nemser, 2001).

תחום הלומדים ומאפייניהם - קשיים בניהול הכיתה ובארגונה, בטיפול בבעיות משמעת ובבעיות התנהגות של תלמידים, בהקניית הרגלי למידה ושגרות עבודה אצל תלמידים, בפיתוח מיומנויות למידה, בטיפול מוטיבציה ללמידה, בקידום

הכיתה הלומדת כקבוצה חברתית ובפיתוח יכולתו של המורה לנוע בין הפרטים והקבוצה (שגיא ורגב, 2002).

התחום המערכתי-ארגוני - פער בין ציפיות המתמחים מן המערכת לבין מה שהם מקבלים ממנה בפועל, ובה במידה - פער בין ציפיות המערכת מן המתמחים לבין תפקודם של אלה כמקצוענים. בתחום זה גם ניכרים קשיי הסתגלות של המתמחים, הבאים לידי ביטוי בתקשורת עם גורמים מקצועיים: המנהל, המורים הצוות המקצועי ההורים ואחרים. קושי בולט נוסף הוא חוסר מודעות לנומרות ההתנהגות ולדפוסי העבודה המערכתיים (גביש ופרידמן, 2005).

התחום האישיותי - העמימות שחשים מתמחים לגבי זהותם המקצועית שטרם גובשה: עמימות זו מביאה למתחים ולתחושות של אי-נחת, תסכול, חוסר אונים ובדידות. הסיבות לכך הן התלבטות לגבי בחירת המקצוע, פער הציפיות בין גורמים שונים (בינו לבין עצמו, בינו לבין גורמים שונים במערכת, לבין ההורים ועוד), עומס וקשיים בניהול זמן מקצועי ופרטי, רגישות לביקורת של גורמים שונים וחשש לדימוי המקצועי המתגבש בעיני התלמידים, העמיתים, ההורים והמערכת. נמצא שתהליכי ההכשרה, טובים ככל שיהיו, מעמידים את המורה המתחיל מול קשיים שקשה לגשר עליהם, בין השאר בגלל היותו שבוי בתאוריות שנלמדו בשלב ההכשרה. על כן בתהליך הכניסה למקצוע נדרש תהליך של הסתגלות מונחת על ידי בעל ניסיון מקצועי, הוא החונך (רייכנברג, לזובסקי וזייגר, 2002; Bullough, Young, & Draper, 2004).

המתחים התוך-תפקודיים בחונכות

המתחים התוך-תפקודיים המלווים את תפקיד החונך ואת עבודתו המקצועית נובעים בין השאר מסתירות לכאורה באופי התפקיד:

1. תמיכה במתמחה ובה בעת הצורך להעריכו לקראת קבלת רישוי עיסוק בהוראה;
2. מודעות לתלותו המקצועית של המתמחה בחונך כבעל ניסיון, אך גם ציפייה שיהיה בעל שיקול דעת מקצועי ואוטונומי;
3. טיפוח גישה אמפתית והקשבה מלאה לצרכיו של המתמחה מול הצורך במתן עצות מעשיות ושיפוטיות;
4. קיום מסגרת מחייבת של פגישה שבועית קבועה ועקיבה לעומת הדרישה לגמישות ולזמינות של החונך בהתאם לאירועים המזדמנים;
5. מכוונות החונך לצורכי הפרט-המתמחה מול מחויבותו לצורכי המערכת הארגונית שבה מתרחשת החונכות.

המתחים שביסוד תהליכי ההנחיה קיימים הן אצל החונך והן אצל המתמחה, והם משפיעים על הצמיחה המקצועית שלהם כתהליך מקביל, כפי שנפרט להלן.

תמיכה מול הערכה

שנת העבודה הראשונה של המתמחה מאופיינת במעבר מן ההכשרה, שבה אחריותו ממוקדת בלמידה שלו עצמו, לשלב ההעסקה, שבו הוא נדרש לאחריות כלפי לומדים אחרים. מעבר זה ממעמד של לומד למעמד של מורה המנהיג תלמידים הוא גם מעבר ממקום שבו הוא נדרש לידע תאורטי למקום שבו הוא נבחן על יכולתו הפרקטית.

מעברים אלה דורשים תמיכה במורה המתחיל, בצרכיו המקצועיים והאישיים ובלבטיו. הוא מצפה לעידוד בהתנסויותיו החדשות ובהעזה להתמודד עם חלקים שאינם מוכרים לו בתפקידו. התנסויות כאלו כרוכות בתסכול, בתחושות של חוסר אונים ולעתים אף בכישלונות. החונך אמור לתמוך במורה המתחיל הנתקל בקשיים אלה, אך בה בעת עליו להעריך את כישוריו המקצועיים ואת יכולתו ומשאביו להתמודד עם קשיים. הערכה כזאת מורכבת מגילויי היכולות והכישורים המקצועיים של המורה המתחיל לא רק כפי שהם באים לידי ביטוי בזמן הנתון, אלא גם כפי שהם מצטיירים לגבי העתיד. למעשה, על החונך לאמוד את הפוטנציאל הטמון במורה המתחיל כמקצוען לעתיד, ובמובן זה מוטל עליו תפקיד אחראי ביותר - לחרוץ את גורלו, לשמש "שומר סף" המאפשר את כניסתו למקצוע או סוגר בפניו את הדלת אליו (Korthagen, 1996).

בישראל נעשית ההערכה בשני שלבים: באמצע השנה הערכה מעצבת על ידי המורה החונך, ובסוף השנה הערכה מסכמת על ידי צוות מעריכים. עבודת ההערכה מבוססת על גישה תהליכית, הרואה במתמחה מי שעתיד להתפתח ולהשתנות, ובסוף השנה מבקשת להגדיר את הכישורים המקצועיים שלו בערכים ברורים בזיקה לנורמות המקצועיות הנדרשות בהוראה. שילוב זה שבין הערכה מעצבת להערכה מסכמת מטיל על החונך מחויבות מקצועית מצפונית העלולה להביא לקונפליקט רגשי, שהרי תפקידו כתומך מעורר אצל החונך אמתיה והזדהות רגשית, העשויות למנוע ממנו לעתים לנהוג באופן רציונלי ומקצועי כלפי המתמחה וקשייו. על פי מודל החונכות בישראל, החונך, כאחראי על הבניית תהליך ההערכה, מכנס את הצוות המעריך שבראשו יושב מנהל המוסד החינוכי שבו מלמד המתמחה. אחריות זו של החונך מעצימה את הקונפליקט בין ה"תמיכה" ל"הערכה" הקיים אצלו ממילא. ואמנם, חונכים רבים מבקשים

להימנע מהאחריות להכרעה לגבי מידת התאמתו של המורה המתחיל למערכת החינוך, ומבקשים לצמצם את חלקם בהחלטות קריטיות ערכיות אלו. חונכים אלה מעדיפים להתמקד ברכיב התמיכה, ואכן יש לו מקום מרכזי יותר בתפיסת התפקיד שלהם. נמצא שחונכים חוששים שמא חובת ההערכה תפגע ביכולתם לתת את התמיכה המקצועית הנדרשת למתמחה (פרידמן, 2004; Arends & Rigazio-Digilio, 2000). גם מנקודת מבטו של המתמחה, הדואליות שבתפקיד החונך יוצרת קשיים והתלבטויות: החונך תומך בו לעת צרה, אך בסופו של התהליך חייב להעריך את תפקודו. הוא מבקש תמיכה וסיוע בעבודתו החינוכית, אך לעתים חושש שמא בקשת סיוע תתפרש אצל החונך כחולשה מקצועית ותהיה עילה להערכה נמוכה. ואולם, דואליות זו אינה רק מנת חלקו של המורה החונך; למעשה היא נחלתו של כל מורה ואיש חינוך, שהרי הוא נדרש גם לתמוך בתלמיד וגם להעריכו. תמיכה אותנטית המבוססת על אמון מאפשרת חשיפה לכשלים והבנייתם לכיוון חיובי. על כן אין ליצור הפרדה בין תמיכה להערכה, אלא להבנות אותן כתהליכים מקצועיים מפרים.

המתח שבין התמיכה במתמחה לבין הערכתו ומקומן של אלו בין תפקידיו האחרים של החונך, חושפים את מורכבות התפקיד ומעצימים אותה. הם מעוררים חשיבה מתמדת בדבר התפיסה האישית והמקצועית של מעשה החונכות. עמדה מורכבת זו יכולה לפתוח שיח פנימי וחיצוני מאתגר כתהליך מקביל בין החונך והמתמחה, ולאפשר העמקה של תפקיד ההוראה אצל המתמחה - ושל תפקיד החונכות אצל החונך.

תלות מול אוטונומיה

תהליך למידה מטבעו יוצר תלות במומחה. מקור סמכותה של החונכות המקצועית הוא בידע שבידי החונך ובניסיון שרכש לעצמו בשנות עבודתו. הקשיים למיניהם של המתמחה מגבירים את הצורך שלו בקבלת סיוע מבעל ידע וניסיון, ועל כן מתמחים נוטים ליצור תלות בגורם המקצועי המסייע. בספרות המקצועית נדונות שאלות כגון: כיצד מחלצים מתמחים ידע פרקטי מהחונכים, איך הם מנצלים את הידע הטמון אצל חונכים, ובאיזו דרך הם מבנים את עולם הידע המקצועי שלהם ומממשים את האוטונומיה שלהם (Zanting, Verloop, & Vermunt, 2003).

טיפוח גישה אוטונומית המדגישה צמיחה מקצועית ומימוש כישורים כרוכה בדיאלוג מקצועי. על החונך למצוא את הדרך להיות בעל סמכות, אך להכיר

בגבולות סמכותו. החונך מביע את דעתו המקצועית, אך בה בעת עליו להיות סובלני ואף יותר מכך - לטפח שיקולי דעת מקצועיים אוטונומיים אצל המתמחה. החונך, שהוא מורה וחבר בצוות המורים בבית הספר, לא תמיד תופס את עצמו כבעל סמכות מקצועית במדרג הבית ספרי. יתר על כן, הזדהותו עם המתמחה ועם קשייו, כמי שחווה קשיים דומים בעבר, מגבירה את ניסיונותיו להיות עמית, חבר שוויוני של המתמחה. בכך הוא נמנע מלפנות אל החלק הסמכותי המקצועי שלו עצמו ומוותר על מקצת מתפקידו. קרון (תשנ"ד) מאזכרת את בובר (תשכ"ו), המדגיש את הצורך ב"מרחק" וב"נפרדות" כבסיס לדיאלוג. אליבא דבובר, קשר חסר גבולות ברורים הפורץ את גבולות ה"נפרדות" מונע את ההכרה באחר ובאחרותו (בובר, תשכ"ו: 128). כלומר, דיאלוג אינו יכול להתקיים אם המשתתפים בו אינם מכירים זה בגבולות של זה ואינם רואים את האחר כנפרד ומיוחד לעצמו. דיון זה של בובר מתאים לענייננו.

מנקודת המבט של המתמחה, מחד גיסא הוא תלוי בתמיכת החונך בפיתוח תחושת מסוגלות מקצועית וביסוס הזהות המקצועית הסובייקטיבית שלו. מאידך גיסא, עליו להכיר בכישוריו ללא תלות בחונך אלא מתוך אמון בכוחותיו-הוא, גם אם ההכרה שלו בכישוריו ובדרכו האישית-מקצועית מנוגדת בהיבטים אלה או אחרים לתפיסת העולם של החונך ולשיטות העבודה שלו (כ"ץ, 2003; קרון, 2003).

קיים גורם נוסף המשפיע על האוטונומיה המקצועית הן של החונך והן של המתמחה. כל העוסק בהוראה נושא עמו "תבניות נוף" של מורים מעברו. ההיסטוריה האישית והניסיון שחווה כל אחד מהשותפים בתהליך במערכת החינוך, יכולים להשאירם שבויים בתפיסותיהם מן העבר. חשיפת התפיסות הללו ופיתוח מודעות לתלות בדמויות מהעבר יאפשרו לחונך לחשוף דמויות אלו אצל עצמו ואצל המתמחה, להכיר בהן, אך להתפתח בדרכו האוטונומית ללא תלות בהן. תהליך התפתחות זה אצל המתמחה כרוך בשינוי נוסף שעליו לעבור: עליו להשתחרר מהתלות שטיפח במהלך הלימודים בדימויים האוטופיים שלו כמורה. עבודת ההנחיה כרוכה בחשיפת העולם הפנימי של המתמחה לדימויים אלה ובעימות של דימויים אלה עם המציאות. בירור זה יאפשר למתמחה לסמוך על כישוריו האוטונומיים ויחזק את חירותו המקצועית. גם כאן על החונך לעמוד לרשותו של המתמחה כתומך המאפשר למתמחה לבחון את הפנטזיות שלו לטפח את זהותו המקצועית ואת דימויו העצמי, ללא תלות בו (בן פרץ, 2001; Connely & Clandinin, 1999).

ביטוי לצורך בהבניית אוטונומיה מקצועית אפשר למצוא למשל בסיטואציה של צפייה בשיעוריו של המתמחה ובשיח הרפלקטיבי המתפתח בעקבותיה. הדיאלוג המתפתח בעקבות הצפייה לא נועד רק לבחון את כישוריו המקצועיים של המתמחה אלא בעיקר לשמש מקור לשיח על ההיבטים המקצועיים של המתמחה ולסייע בידו להבנות את סגנון ההוראה שלו (זילברשטיין, 1998).

אמפתיה והקשבה מול שיפוט וביקורת

תהליך החונכות בהוראה מבוסס בין השאר על אמפתיה של החונך כלפי המתמחה ועל הזדהות עם קשייו ועם התמודדותיו. כיצד פועל החונך בשעה שהמתמחה מגלה קשיים? האם הוא רק אמפתי כלפיו או גם מתייחס באופן ביקורתי ומאפשר לו ליצור אבחנה בין הסוגים השונים של קשייו? למעשה, החונך מצופה "להיכנס לנעליים" של המתמחה ולראות את עולמו המקצועי מנקודת מבטו (קובובי, תשנ"ב; Nodding, 2002). אבל בתהליך זה יש עוד רובד: בצד האמפתיה כלפי המתמחה נדרשת מן החונך הקשבה גם לעולמו הפנימי שלו עצמו. קשייו והתלבטותיו של המתמחה מהדהדים בראשו של החונך ומעוררים בו הזדהות - או דחייה. על כן, קבלה של המתמחה כרוכה בהתמודדות של החונך עם עולמו האישי שלו, עם חוויותיו מהעבר כמורה/גננת מתחיל וביכולת לזהות את קשייו שלו בעבר ובהווה. אלה מלווים אותו כאשר הוא מקשיב למתמחה שלו (שץ-אופנהיימר, 2002). כבעל ניסיון מקצועי הוא מעמיד את ניסיונו לרשות המתמחה, ונדרשים ממנו ביטחון מקצועי, פתיחות אישית ואמון בכישוריו המקצועיים, שכן הוא חושף את עצמו לפני המורה המתחיל על מעלותיו ומגרעותיו, הישגיו וכישלונותיו. תהליך זה של הקשבה, אמפתיה והכלה של עולמו הפנימי של המתמחה דורש מהחונך יכולת, מודעות וכושר להבחין בין החלקים של עולמו שלו לבין החלקים של עולם המתמחה. עליו לברר לעצמו מה מייצג המתמחה בעולמו שלו כחונך, ומה מייצג הוא בעולמו של המתמחה. החונך צריך לזהות קשיים הממוקדים בעולמו ו"מושלכים" על המתמחה מתוך אמפתיה, ולהבחין ביניהם לבין קשיים המצויים בעולמו של המתמחה כדי לדעת איזה מענה לתת למתמחה. תהליך רפלקטיבי זה, הנוצר על ידי האמפתיה, מכונן את יחסי האמון החיוניים לתהליך החונכות והנדרשים להרחבת העבודה המקצועית הכרוכה בה.

לעתים גילוי אמפתיה כלפי קשיים שונים של המתמחה מנוגד לצרכים האחרים של המתמחה. קורה שדווקא בעקבות מצוקה ותחושת בלבול הוא מחפש

פתרונות מובנים ועצות מעשיות שיקלו עליו. החונך נדרש לכאורה לתת תשובות בהירות, "מרשמים" מהירים ומבטיחים של התנהגויות שיש בהן כביכול אמיתות מוחלטות. הפיתוי של החונך לעשות קיצורי דרך וללמד את המתמחה כיצד עליו לנהוג ומה עליו לעשות, ללא ביקורת מקצועית הוא גדול. הדואליות של פיתוח אמפתיה כתהליך מתמשך מצד אחד והשארת מרחב לביקורת מקצועית מצד שני יוצרת אצל החונך מתחים, ודורשת ממנו מאמץ לשיקול דעת מקצועי. זה קורה למשל בניתוח אירועים של בעיות התנהגות עם ילדים, בניתוח שיחות עם הורים וכדומה. במקרים אלו עשוי להתעורר אצל החונך קונפליקט בין הרצון להקשיב ולהיות אמפתי לבין הצורך להיות ביקורתי. האמפתיה מאפשרת לחונך ללמוד ולהכיר את המתמחה, אך גם לזהות את קשייו-הוא. אחריותו של החונך היא בין השאר להבחין בין היותו אמפתי לקשיים זמניים והתפתחותיים לבין היותו שיפוטי וביקורתי בבואו לבחון את הקשיים העלולים ללוות את המתמחה לאורך חייו המקצועיים. השיח הדיאלוגי והרפלקטיבי שבין החונך למתמחה יאפשרו לזהות מצבים שנדרשת בהם עמדה אמפתית או עמדה שיפוטית למען קידומו של המתמחה (Strong & Baron, 2004).

קביעות ועקיבות מול זמינות הקשר

בכל קשר בין-אישי, טיפולי והדרכתי יש משמעות לקביעת הגבולות של מרחב ההנחיה בזמן ובמקום. גם בעבודת ההוראה והחינוך יש ערך רב להגדרת גבולות הזמן, לקביעות של שגרות ולעקיבות של הרגלים. הקצאת משאבי זמן - יחידת זמן - לתפקיד החונכות ולהבניית מסגרת המיועדת למפגש עקיב ורציף מעניקה לתפקיד אופי מקצועי ויעיל. מסגרת יציבה של זמן ושל מקום מאפשרת לנקז אל מרכיבים אלה את שלל המתחים הרגשיים. מסגרת קבועה מעניקה למתמחה ביטחון בתמיכה הרצופה שיקבל כל השנה, גם אם כשל, חש כעס או נואש, ומאפשרת לו שלא להתנהל באופן אימפולסיבי, אלא להשהות את הריגושים המציפים אותו.

על מנת ליצור את המסגרת שבה מדובר יש צורך בהכרה ובתמיכה מערכתית, כלומר של הנהלת בית הספר, שכן ההנהלה היא זו המאפשרת את תרבות הקליטה. הבניית המפגשים כקבועים, סדירים וגלויים מתממשת בעקבות "חווה" המתקיים בין המתמחה לחונך. החונך מתוגמל על עבודתו ועל כן אינו "מתנדב" או "חבר", אלא מקצוען. עם תחילתו של הקשר הבין-אישי מתבררים הציפיות ההדדיות ומבנה העבודה. המסגרת הקבועה מאפשרת

לעסוק בנושאים מקצועיים ודאיים כמו קשר עם הורים, שיח בעקבות צפייה בשיעור, הכנת תכנית לימודים ודרכים להערכת מבחנים. עם כל האמור לעיל, יש משמעות רבה גם ל"חונכות מזדמנת", המתרחשת לכאורה בדרך מקרית בהפסקה או במסדרון בדרך לשיעור. להיותו של החונך זמין למתמחה ולהימצאותו בחלל המערכת בהישג יד יש השפעה על המתחים הנוצרים בתפקיד החונכות כתפקיד מקצועי או "חברי". ואמנם, החונך, שהוא מורה-עמית, חבר צוות בבית הספר, נפגש עם המתמחה בחדר המורים, מפגש אקראי לאחר שיעור, שניתן להביע בו בקשה לתמיכה קצרה ("הורה התקשר אמש וכעס עליי") או עצה כלשהי בנושא התנהגותם של ילדי הכיתה. מדובר אפוא בחונכות מובנית ומאורגנת בזיקה לזמן ולמקום קבועים ועקיבים מחד גיסא, ובמפגשים אקראיים מאידך גיסא. על החונך להפעיל שיקול דעת מקצועי ולהבחין בין סוגי בקשת העזרה והסיוע הנדרשים ממנו ולדעת לנתבם, אם במפגש קצר מועד ובלתי פורמלי ואם בפגישה פורמלית מתוזמנת מראש. הכפילות שבמפגשים, הפורמליים והבלתי פורמליים, עשויה ליצור אצל המתמחה תחושת נוחות, אך גם מתח. עליו להתפנות למפגש הקבוע ולמקד את הנושא שהוא מבקש לדון בו, ובה בעת זמינות המפגש הבלתי פורמלי יכולה לנסוך בו ביטחון ולמנוע את שחיקתו (גביש, 2002).

לא רק על החונך אלא גם על המתמחה ללמוד להבחין בין צרכיו - מתי הוא יכול לדחות פנייה לחונך ולהמתין להצעות להתמודדות עם קשייו, ומתי עליו לפנות לעצה מיידית. על ידי כך הוא לומד לסמוך על שיקול דעתו, שכן ברקע זמינה לו תמיכה מקצועית. בירור סוגיית הגבולות המקצועיים הן של ההנחיה והן של ההוראה (למשל, עד איזו שעה ראוי להתקשר טלפונית לביתו של החונך, או מתי יכול הורה להתקשר טלפונית אל המורה), בזיקה למגוון מצבים, דורש הבנה מעמיקה של חשיבות התפקיד ומחזק את ההיבטים המקצועיים של החונכות.

תמיכה ביחיד מול טובת המערכת וצרכיה

אחת השאלות המהותיות בהקשר של החונכות בהוראה היא שאלת המטרות והיעדים של התפקיד. האם מדובר במטרה מיידית - לתמוך במתמחים המתחילים את דרכם המקצועית - או שיעדי החונכות הם מעבר לסיוע לפרטים והם בגדר מטרות לטווח רחוק, כשיפור המערכת החינוכית. במילים אחרות, מיהם צרכניו של החונך: המתמחים? התלמידים של המתמחים? ההורים? מערכת החינוך? דילמה כזאת מאפיינת תהליכי חונכות מקצועיים. כך למשל, בתהליך ההתמחות

בטיפול פסיכולוגי נשאלת השאלה כלפי מי מגלה אחריות המדריך של המטפל - כלפי המטפל-המודרך שלו או כלפי המטופלים של המודרך? יכולתו של החונך לנוע בין מושאי החונכות השונים מתוך אחריות אתית היא אחד הנושאים שכרוכים בהם מתחים תוך-תפקודיים.

חלק מתהליך החיברות המקצועי שעובר המתמחה הוא כניסה למערכת ארגונית גדולה. לסביבה הארגונית שהפרט מתפקד בה יש ערך ומשמעות לגבי מידת הצלחתו. תנאים סביבתיים מאפשרים לו לממש את כישוריו מתוך תחושת ביטחון בסביבתו ואמון ביכולתו - או מונעים זאת ממנו (Feinman-Nemser, 2001; Kelchtemans & Ballet, 2002).

המערכת הפוליטית-חברתית של הארגון החינוכי רוויה מתחים ותהליכים דינמיים סמויים וגלויים. בתחילת דרכו המתמחה אינו יודע לזהותם ולנווט בנבכי הארגון. החונך הוא חלק מהארגון ופרט במתווה החברתית, הפוליטית והארגונית. כיצד ינהג החונך עם המתמחה? האם יחשוף לפניו את הקשיים, הקשרים והרשת החברתית של המערכת החינוכית שבה הוא פועל, או יאפשר לו לזהותם בדרכו ועל פי תפיסותיו?

החונך מתמקד בעבודת המתמחה כמי שעובד בד' האמות של הכיתה, אך המורה אינו חי רק במסגרת הכיתה, אלא גם מעורב במערכת הארגונית. הוא מנהל יחסי גומלין עם מורים, חברי צוות מקצועיים, הורים, הנהלה ואחרים. הוא חולק אתם את תכנית הלימודים ואירועים חינוכיים, ויושב אתם בחדר המורים (Hargeraves & Fullan, 2000). החונך שייך לחלל ארגוני זה, ומן הבחינה הזאת הוא קשור למתמחה ומחויב לו, אך בה במידה הוא גם נפרד ממנו. המנהל, כראש הארגון, דורש מן החונך מחויבות לארגון, וכך עלולים להתגלע קונפליקטים בין הדרישות המקצועיות של החונך מן המתמחה מן הצד האחד לאלו שמופנות אל החונך מן הארגון שבראשו עומד המנהל - שבחר בו - מן הצד האחר.

קורה לעתים שעל המתמחה, אם בגלל מצוקת כוח אדם ואם עקב חוסר שיקול דעת מקצועי וכדומה, מוטלות המשימות הקשות ביותר בבית הספר. יש מתמחים המקבלים כיתות קשות עמוסות תלמידים, ובכך הם נדונים מראש לכישלון (Imig & Imig, 2006). האם החונך בעל המכוונות כלפי המתמחה יכול להתערב בשיקולים מערכתיים? כמו כן קורה שלמתמחה תפיסות חינוכיות ואידאות מקצועיות שאינן עולות בקנה אחד עם תפיסות הארגון שזה עתה התחיל לעבוד בו. כיצד על החונך לנהוג בקשר לכך? האם עליו לחשוף פערים אלה? האם עליו "לסגל" את המתמחה למערכת המעסיקה אותו, או לעודד אותו להבנות את תפיסת עולמו המקצועית גם אם היא עלולה לחבל בהיקלטותו המקצועית?

מנקודת מבטו של המתמחה, המתח שבין הצורך להיקלטות מיטבית במערכת, שלעתים עלולה להיות מנוגדת להשקפותיו החינוכיות והמקצועיות, לבין המוטיבציה לשנות, להשפיע ולבטא את עמדותיו - ראוי שייחשף ויתברר בתהליך החונכות. על החונך אפוא להתמודד עם שאלות אלו של מחויבות כלפי המתמחה בזיקה לארגון - לא רק מנקודת מבטו שלו, אלא מנקודת מבטו של המתמחה; עליו לעודד את המתמחה לחשוף מתחים הקיימים אצלו.

אם כן, מקומו של המנהל באופן ההיקלטות של המתמחים, ההבחנה בין צורכי המערכת לבין הדמויות האנושיות הפועלות בה, ההכרה בתהליכים דינמיים בין-אישיים הקיימים במערכת - כל אלה מלווים במתחים בין-אישיים. החונך אמנם תומך במתמחה, אך הוא מעורר בו מודעות וחושף אותו למורכבות של המציאות המערכתית שהוא פועל בה, מציאות שלעתים לא המתמחה עומד במרכזה אלא גורמים שונים נוספים במערכת ששניהם גם יחד פועלים בה.

סיכום

במאמר זה ביקשתי להציג את המתחים התוך-תפקודיים המבנים את עבודת החונכות הניתנת למתמחים בהוראה. לחונכים תפקיד מכריע בקביעת מידת התאמתם של המתמחים למקצוע ההוראה, בשילובם בעבודה, ברמה המערכתית, במניעת נשירתם ובפיתוח תרבות של קליטת מורים מתחילים יעילה ואנושית. מודעות ומעורבות מערכתית ופיתוח זהותם המקצועית של המתמחה ושל החונך - כל אחד מהשלב שבו הוא נמצא - מלווים במתחים. חשיפתם של מתחים אלה והדרכים להתמודדות עמם משמשים למתמחה ולחונך מקור להעצמה ולפיתוח כישוריהם. יתר על כן, פיתוח מנהיגות באמצעות תפקיד מדרגי - חונכות - בתוך בית הספר מקדם לא רק את המורה המתחיל והחונך, אלא את כל המערכת הארגונית (לזובסקי וזייגר, 2004; פרידמן, 2002; Evertson & Smithey, 2000). הפרקטיקות של החונכות כוללות תהליכים מורכבים גדושי מתחים, שחלקם הם פרי הקונפליקטים שבין הצרכים השונים של המתמחה (פתרונות מהירים לקשיים מול יצירת תהליך של טיפול חינוכי בקשיים), בין התפקידים השונים של החונך (הצורך לתמוך במתמחה מול חובת הערכתו את המתמחה כמורה) ובין הדרכים השונות שעליו לנקוט (פתרון מיידי או פתרון לטווח רחוק).

חשיפת הרכיבים המבנים את עבודת החונכות וחשיפת גופי הידע המקצועיים המלווים את תפקידו של החונך מעודדות חקירה נוספת בדבר השפעותיהן של אלה על שלב ההכשרה המקצועית של המתמחים ועל מגוון התפקידים של מורים מקצועיים כחונכים.

מקורות

- בובר, מ' (תשכ"ו). פני אדם: בחינות באנתרופולוגיה פילוסופית. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בן פרץ, מ' (2001). מחקר ביוגרפי: זיכרונות של מורים לאחר פרישה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 121-500). לוד: דביר.
- גביש, ב' (2002). הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גביש, ב' ופרידמן, ר' (2005). ציפיות המתכשרים להוראה כאנשי ארגון: סביבת עבודה מקצועית, קולגיאית, הכרה וכבוד. בתוך: א' פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2 (עמ' 132-153). תל אביב: עמותת המורים.
- וזובסקי, ר' ודוניצה-שמידט, ס' (2005). מורים בישראל. דוח רקע שהוגש ל-OECD - ארגון לשיתוף פעולה כלכלי ולפיתוח. ירושלים ותל אביב: משרד החינוך ואוניברסיטת תל אביב.
- זילברשטיין, מ' (1998). הוראה רפלקטיבית - הבהרה קונצפטואלית לתכניות הכשרה והשתלמות מורים. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ וש' זיו (עורכים), רפלקציה בהוראה - ציר מרכזי בהתפתחות מורה (עמ' 15-42). תל אביב: מכון מופ"ת.
- כ"ץ, י' (2003). הדרכה נוכח ניגודים וסתירות. אנליזה ארגונית, 6, 23-27.
- לזובסקי, ר' וזיגר, ט' (2004). הסטאז' בהוראה - הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה החונך, של סדנת הסטאז' ושל התכנית בכללותה. דפים, 37, 65-95.
- סטרהובסקי, ר', מרבך, א' והרץ-לזרוביץ, ר' (2002). המורה המתחיל: תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 26, 123-158.
- צבר-בן יהושע נ' (2001). ניתוח פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר - מורים טירונים כמהגרים. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 441-468). לוד: דביר.
- קובובי, ד' (תשנ"ב). ספרותרפיה - ספרות חינוך ובריאות הנפש. ירושלים: מאגנס והאוניברסיטה העברית.

קרון, ת' (תשנ"ד). תלת-שיח: הממד הדיאלוגי ביחסי מטופל-מטפל-מדריך. בתוך ת' קרון וח' ירושלמי (עורכים), *הדרכה בפסיכותרפיה* (עמ' 183-195). ירושלים: מאגנס.

קרון, ת' (2003). דילמות אתיות בהדרכה כהליך עיצוב. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' ייל (עורכים), *סוגיות אתיות במקצועות הטיפול והיעוץ הנפשי* (עמ' 579-589). ירושלים: מאגנס.

רייכנברג, ר', לזובסקי, ר' וזיגר, ט' (2002). הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחותו המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה (שלב א'). בית ברל: מכללת בית ברל.

שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי-הנחת בהוראה. *דפים*, 34, 10-45.

שץ-אופנהיימר, א' (2002). סיפורי חיים מקצועיים ככלי לפיתוח כישורי הדרכה. בתוך ס' אוריון ואחרים (עורכים), *המדריך למורה* (עמ' 1-8). ירושלים: משרד החינוך.

Andrews, M., & Wallis, M. (1999). Mentorship in nursing: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 29, 1.

Arends, R. I., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2000). *Beginning teacher induction: Research and examples of contemporary practice*. Paper presented at the annual meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC).

Bullough, J. R., Young, J., & Draper, R. J. (2004). One year teaching internships and the dimensions of beginning teacher development. *Teacher & Teaching*, 10(4), 365.

Calkins, E. V., & Epstein, L. C. (1994). Models for mentoring students in medicine: Implications for student well-being. *Medical Teacher*, 16(2-3), 253-260.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity*. New York & London: Teachers College Press.

Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly*, 50(3), 197-211.

Earnshaw, G. J. (1995). Mentorship: The student's views. *Nurse Education Today*, 15, 274-279.

- Evans, T. W. (2000). The New mentors. *Teachers College Record*, 102(1), 244-263.
- Evertson, M. C., & Smithey, W. M. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-303.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Feiman-Nemser, S., & Beasley, K. (1997). Mentoring as assisted performance; A case of coplanning. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (pp. 108-128). London & Washington: The Falmer Press.
- Hageraves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), 50-56.
- Imig, D. G., & Imig, S. R. (2006). What do beginning teachers need to know? *Journal of Teacher Education*, 57(3), 286-291.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Korthagen, F. A. G. (2003). In Search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Lazovsky, R., & Reichenberg, R. (2006.) The new mandatory induction programme for all beginning teachers in Israel: Perceptions of inductees in five study tracks. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 32(18), 153-70.
- Nodding, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Norman, P., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity and mentoring. *Teaching & Teacher Education*, 21(6), 679-697.
- Sanborn, H. V. (2000). The Buddy System. *ABA Journal*, 86, 9.

- Scherer, M. (1999). *Better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Strong, M., & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestion and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 47-57.
- Toern, V., & Boles, K. (2003). *Who's teaching your children*. New Haven and London: Yale University Press.
- Vonk, J. H. C. (1995, April). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions*. Paper Presented at The Annual Conference of the AERA, San Francisco, CA.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- Wideen, M., Meyer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Williams, J. (2000). Mentoring for law enforcement. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 69(3), 19-25.
- Wittenberg, P. M. (1998). Successful mentoring in a correctional environment. *Federal Probation*, 62(2), 77-92.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2003). How do student teachers elicit their mentor teachers' practical knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 197-211.

חקר סיפורי מקרה בשיטת הג'יקסו כאמצעי להבנת תפקידי חונך ומתמחה

מירי ברק וניצה ברנע

The essence of learning is telling, and the essence of teaching is listening (Shulman, 1997: 2).

תקציר

מאמר זה מתאר פעילות משותפת של חונכים ומתמחים כחלק מפרויקט ההתמחות שמתקיים בטכניון. הפעילות כללה למידה שיתופית בשיטת הג'יקסו תוך כדי התמקדות בסיפורי מקרה הדנים בקשיים של מורים מתחילים בשנת ההוראה הראשונה בבית הספר. מטרת הפעילות הייתה לבדוק כיצד תופסים המורים החונכים והמתמחים - כל קבוצה בנפרד - את תפקידם במארג הבית ספרי. המאמר בוחן את הדרך שבה המורים רואים את הבעיה המוצגת בסיפור, את המסרים הגלויים והנסתרים שמצאו בסיפור, את התהיות העולות מהמקרה ואת הדרך שהיו נוקטים לדבריהם בסיטואציה דומה. מניתוח הדיון שנערך בסיום פעילות הג'יקסו עלו ארבע קטגוריות המתארות את התכונות ואת התפקידים החיוניים הן לחונך הן למתמחה: מודעות לקשיים, יכולת ליצור קשר בונה, יכולת להתייעץ עם עמיתים ומיומנות שיקוף מחשבות. נמצא כי המורים החונכים והמתמחים גם יחד רואים בקטגוריות אלו את הבסיס לבניית יחסי אמון בין מורה לתלמידיו ובין חונך למתמחיו. ניתן אפוא לומר, כי הפעילות המשותפת של המתמחים ושל החונכים מחוץ למסגרת הבית ספרית עשויה להוביל לתהליך סינרגטי, שבו מתרחשת התפתחות מקצועית של מתמחים ושל חונכים. שיתוף פעולה, אווירה בלתי פורמלית, משוב מקדם והיזון הדדי עשויים להגביר את כוחו של היחיד במערכת - חונך ומתמחה כאחד.

מורים ומתמחים וחונכים

שנת ההוראה הראשונה, השנה שבה מתקיים תהליך ההתמחות, מייצגת את המעבר מן האוניברסיטה אל בתי הספר ואל כיתות הלימוד. בוגרי אוניברסיטאות,

שלא כבוגרי מכללות אקדמיות לחינוך, עושים את צעדיהם הראשונים בכיתת הלימוד עם ידע תאורטי וללא ניסיון ממשי. בתחילת הדרך המורים חסרים ידע פרקטי-רפלקטיבי (זילברשטיין, 1998) ואינם שולטים בידע תוכני ופדגוגי. מורים רבים חווים "הלם מציאות" כתוצאה מהתנסות בלתי אמצעית בהוראה בכיתות תוססות וצפופות (Geva-May & Dori, 1996).

הוברמן טוען כי שלב הכניסה למקצוע מתאפיין בשני מוטיבים מנוגדים: מוטיב ההישרדות (בדומה למודל של פולר, Fuller, 1969) ומוטיב הגילוי. האתגר שבגילוי הוא המאפשר למורה המתחיל לשרוד במאבק היום-יומי. בעזרת סדנאות תמיכה מתאימות ומפגשים קבועים עם חונכים, בבית הספר ומחוצה לו, ניתן לרכך את תחושות המתח והחרדה של המתמחים. תמיכה, הדרכה וייעוץ נבון מצד החונכים עשויים להדגיש את היכולות של המורה הצעיר ולאפשר לו "לשרוד" את שנת עבודתו הראשונה (Huberman, 1989).

עבודת החונך מורכבת משלושה יסודות שעליו לספק למתמחה: תמיכה - רחישת אמון הנוצרת בזכות הקשבה הדדית ומשום שהמודרך מקבל את סמכותו של המורה החונך; אתגר - מתן משימות מאתגרות והכוונת המתמחה לבחינה של דרכים חלופיות להוראה, להערכה ולטיפול בתלמידים; ראייה למרחוק - ייעוד המעורר אצל המתמחים תחושה שיש המשכיות, חזון ומטרה. באופן זה, מורים חונכים משמשים מורי דרך. תפקידם לעודד את המתמחים, לתמוך בהם כאשר הם כושלים ולהאיר את הדרך למענם (Daloz, 1987). הובלה נכונה של המתמחה מתבטאת ביכולת החונך לאפשר לו לשקף את מחשבותיו.

למעשה, לא רק המורים הצעירים, המתמחים, נמצאים בתהליך מתמיד של התפתחות, שינוי והסתגלות למערכת ולחוקים חדשים; מורים ותיקים המקבלים על עצמם תפקיד של מורה חונך עוברים גם הם תהליך של העצמה והתפתחות מקצועית.

בשני העשורים האחרונים נערכו מחקרים העוסקים בהגדרה של תפקידי החונכים, בתהליכי מעבר ממורה לחונך, ובקשר בין חונך למתמחה (Carmin, 1988; Orland-Barak, 2003). לנוכח המעברים שחווים המתמחים והחונכים גם יחד בתהליך החניכה פותח פרויקט ההתמחות (סטאז') בטכניון, המכון הטכנולוגי של ישראל, שמטרתו מתן תמיכה אקדמית למורים למדע ולטכנולוגיה.

פרויקט ההתמחות בטכניון

במכללות האקדמיות לחינוך בישראל חלה כבר יותר מעשר שנים חובת התמחות בהוראה של מורים מתחילים. על מורים שסיימו הכשרתם באוניברסיטאות חלה חובה זו רק משנת הלימודים תשס"ג (2003). בשנה זו התחיל פרויקט ההתמחות במחלקה להוראת הטכנולוגיה והמדעים בטכניון.¹

ההתמחות היא למעשה חוליה מגשרת בין שני שלבים בתהליכי הכשרתו המקצועית של המורה: טרום-שירות (preservice) ותוך-שירות (inservice). המעבר ממעמד של סטודנט למדעים והנדסה בטכניון למעמד של מורה הוא מעבר חד, המלווה לעתים קרובות באכזבה, בתסכול ובתחושת מצוקה. לא אחת קרה שמורים צעירים, שהיו סטודנטים מצטיינים בטכניון, עזבו את מקצוע ההוראה לאחר שנתם הראשונה, בין היתר עקב היעדר הדרכה ותמיכה נאותים. פרויקט ההתמחות שם לו למטרה למנוע או לפחות לרכך את "הלם המציאות" בשלב הקריטי של הכניסה להוראה, באמצעות תמיכה וייעוץ למתמחים מחד גיסא, והכשרתם של מורים ותיקים לשמש חונכים מאידך גיסא.

פרויקט ההתמחות בטכניון כולל סדנת מתמחים וקורס למורים חונכים. המתמחים הם מורים מתחילים אשר אך סיימו את לימודיהם ומצטרפים לקהיליית המורים למתמטיקה, למדעים ולטכנולוגיה המלמדים בחטיבות ביניים ובבתי ספר תיכוניים ברחבי הארץ. לעומתם, המורים המשתתפים בהשתלמות החונכים הם מורים מקצועיים למתמטיקה, למדעים ולטכנולוגיה, בעלי ותק של ארבע שנים לפחות בהוראה. רק כ-15% מהם חונכים בפועל, חלקם חנכו בעבר וחלקם משמשים עתודה, היינו "חונכים פוטנציה".

בדומה למרבית קורסי החונכים המתקיימים במכללות האקדמיות לחינוך ובאוניברסיטאות בארץ, מטרת קורס המורים החונכים בטכניון היא לפתח אצל מורים ותיקים כישורי הדרכה והנחיה, מיומנויות קליטה וליווי ומיומנויות של מתן הערכה ומשוב. מאחר שהקורסים כוללים מורים המלמדים דיסציפלינות שונות וספציפיות (מתמטיקה, פיזיקה, כימיה, מדעי המחשב ועוד), הקורסים אינם מתמקדים בהיבטים מקצועיים של ההוראה אלא מדגישים היבטים פדגוגיים ופסיכולוגיים בתהליך הבניה של קשר מקדם בין החונך והמתמחה.

חשיבותו של קורס החונכים בטכניון כפולה: ראשית, פיתוח מקצועי של מורים חונכים בהיבטים שהם שונים מדיסציפלינת ההוראה שלהם, דהיינו מורים למדעים ולטכנולוגיה המועשרים בתחומים פסיכולוגיים-ארגוניים, כגון

1 על הפרויקט בהרחבה ראו בספר מורה נבוכים: חלונות להנחיית מורים, שכתבו רות סטרהובסקי, רחל הרץ-לזרוביץ ולילי אורלנד-ברק.

חיזוק מיומנויות של תקשורת בין-אישית, ניהול שיחות משוב אפקטיביות והעברת מסרים משכנעים; שנית, קיום קשר מתמשך ובר-קיימא עם בוגרי המחלקה להוראת הטכנולוגיה והמדעים, אשר ברבות השנים הופכים ממתמחים לחונכים. הקורס מאפשר קשר סינרגטי בקרב אנשי אקדמיה המרצים בטכניון, בוגרים ותיקים המשמשים חונכים ובוגרים צעירים הנמצאים בשנתם הראשונה בבתי הספר.

המאמר הנוכחי מתאר פעילות משותפת של חונכים ומתמחים שהתקיימה במסגרת פרויקט ההתמחות בטכניון, שמטרתה לעודד את המשתתפים לזהות ולאתר את תפקידם של החונך והמתמחה תוך קריאה מעמיקה וניתוח של סיפורי מקרה. סיפורי המקרה שימשו בסיס למפגש בלתי אמצעי בין המורים הוותיקים והצעירים וזרז להבנה של תפקידם במארג הבית ספרי.

פעילות מתמחים-חונכים בשיטת הג'יקסו

סיפורי מקרה

מקדמת דנא שימשו סיפורים אמצעי להעברת מסרים ערכיים ותרבותיים, השפיעו על רגשות האדם ועיצבו את אישיותו ואת התנהגותו. בשנים האחרונות הולך וגובר השימוש בסיפורים אישיים לשם לימוד והבנה של תופעות חברתיות, שכן הם נתפסים כמעין חלון קוגניטיבי למחשבותיו של המספר, ובכך מאפשרים הבנה טובה יותר של תפיסת עולמו (Mitchell, 1981; Orland-Barak, 2003). בתהליכי חונכות של אנשי עסקים, רופאים, אנשי צבא ואחרים, נעשה שימוש בסיפורים מקצועיים לשם ניתוחי מקרה (case study). בסיפורים כאלה מדווח על תהפוכות, על קונפליקטים ועל אירועים מיוחדים שהשאירו את רישומם על הכותב. בעשורים האחרונים רווח העיסוק בסיפורים מקצועיים גם בתחום החניכה (mentoring) בשדה החינוך, כדי ללמוד על תהליך ההתפתחות המקצועית של מורים (Orland-Barak, 2003; Shulman & Colbert, 1987). בסיפורי מקרה אפשר להשתמש בשתי דרכים עיקריות השזורות זו בזו: לצורך מחקר (שימוש תאורטי) וככלי להתפתחות המקצועית של מורים (שימוש שניתן להגדירו כמעשי). מן ההיבט המחקרי, סיפורי מקרה מאפשרים לחוקרים להגיע להבנה טובה יותר של מהות ההוראה, ובכך להוסיף נדבך לגוף הידע התאורטי במדעי החינוך. בסיוע סיפורי מקרה אפשר לחקור קשיים בתהליכי ההוראה והלמידה, אקלים של מוסדות חינוך, תפיסות של מורים, זהות מקצועית של מורים ועוד (McEwan & Egan, 1995). מן ההיבט של ההתפתחות

המקצועית, סיפורי מקרה יכולים לשמש אמצעי ללמידה ולהגעה לתובנות בשתי דרכים: הראשונה, כתיבה של סיפור המתעד אירוע שהמורה חווה באופן אישי (Burchell & Dyson, 2000); השנייה, קריאה וניתוח של מקרה שקרה למורה עמית (Orland-Barak, 2003; Shulman & Colbert, 1987). במקרה הראשון, כותבי הסיפור יכולים להשתמש בסיפורים כגורם ממריץ לרפלקציה, כמקור לדיון בסוגיות מקצועיות בעייתיות וכאמצעי לשחזור ולבחנה מחדש של סיטואציות בעייתיות. בעצם תהליך הכתיבה, הניתוח והפרשנות של המקרה מפתחים כותבי הסיפור חשיבה רפלקטיבית ומודעות אישית-מקצועית (Burchell & Dyson, 2000), ואילו מורה עמית שקורא את הסיפור ומנתח אותו, לומד מהמקרה וצובר ידע המבוסס על ניסיונו של אדם אחר מבלי שחווה בפועל את האירועים (שחלקם עלולים להיות שליליים ו/או טראומטיים).

בפעילות מתמחים-חונכים המתועדת במאמר הנוכחי נעשה שימוש בסיפורי מקרה מן ההיבט של ההתפתחות המקצועית. סיפורי המקרה נלקחו מן החוברת "מתמחים בסיפור" (זילברשטרום ושיץ-אופנהיימר, 2005). נבחרו חמישה סיפורים המתמקדים בקשר בין המורה לתלמידיו, בהנחה שכל סיפור יוביל לתובנות ייחודיות. מטרת הפעילות הייתה לסקור את הבעיה או את הדילמה המרכזית בסיפור, ללמוד כיצד השפיע האירוע המתואר על זהותו של המתמחה, והחשוב מכול, לפתח תובנה משותפת בנוגע לתפקידי החונך והמתמחה. אחרי לבטים לגבי הדרך הטובה ביותר להצגת הסיפורים הוחלט לבחור בלמידה שיתופית בשיטת הג'יקסו.

למידה שיתופית בשיטת הג'יקסו

שיטת הג'יקסו (Aronson, Stephan, Sikes, Blaney, & Snapp, 1978) היא אחת הדרכים ליישום למידה שיתופית-חברתית (הרשקוביץ ודורי, 1996). השם ג'יקסו לקוח ממשחק ההרכבה (Jigsaw puzzle). בדומה למשחק ההרכבה, גם למידה בשיטת הג'יקסו מתאפיינת בתהליך של פירוק (אנליזה) והרכבה מחדש (סינתזה) של תמונות מחשבתיות ותובנות. בשיטה זו המורה מחלק את הנושא הלימודי לארבעה-חמישה תת-נושאים שאינם תלויים זה בזה. תהליך הלמידה מתרחש בארבעה שלבים עיקריים: בשלב הראשון מחלקים את הכיתה ל"קבוצות אם" של ארבעה-חמישה לומדים (בהתאם למספר התת-נושאים). כל לומד בקבוצת האם מקבל תת-נושא אחר, בהתאם לרמתו או לתחומי העניין שלו; בשלב השני, שלב "קבוצות המומחים", הלומדים מצוותים לקבוצות חדשות

בהתאם לתת-נושא שקיבלו. כל חברי קבוצת המומחים אחראים ללמידת תת-נושא זה; בשלב השלישי חוזרים הלומדים לקבוצות האם. כל לומד בקבוצה אחראי ללמד את יתר חברי הקבוצה את התת-נושא שבו התמחה. בשלב האחרון מסכמים את הנושא החדש שנלמד בעזרת דיון כיתתי או מבחן.

שיטת הג'קסו ייחודית בשני היבטים: הלמידה מתרחשת תוך כדי הוראה (הלומד נדרש ללמד את עמיתיו); היא מאפשרת למידה שיתופית בקבוצות. התפיסה של "למידה מהוראה" שורשיה בכתביו של סנקה (Seneca, 3 BC-65 AD), שטען שאנו לומדים בשעה שאנו מלמדים, ובלטינית, שפת המקור: *docendo discimus*. בפעילות שלנו כל מורה למד סיפור מקרה אחר ולימד את עמיתיו תוך דיון בבעיות או בדילמות המוצגות. הפרדיגמה של הלמידה השיתופית צמחה משני זרמים עיקריים: הראשון נבע מתורתו של דיואי (Dewey, 1924), שבה הודגשו ההיבטים החברתיים-דמוקרטיים בתהליך הלמידה; והשני מעבודותיהם של לוין (Lewin, 1935) וממשיכיו, שהדגישו את חשיבות המוטיבציה של הלומד בתהליך הלמידה. ויגוצקי (Vygotsky, 1978), מאבות הקונסטרוקטיביזם החברתי, טען כי לאינטראקציות חברתיות ולביטוי פומבי של דעות יש חשיבות מכרעת בתהליך הלמידה.

אימצנו את שיטת הג'קסו כדרך המאפשרת להציג מספר רב יחסית של סיפורים בשעה שהמורים עובדים יחד על משימה משותפת, דנים בשאלות ומגיעים לתובנות. בשיטה זו, לכל מורה תרומה חשובה וייחודית בתהליך הלמידה, ומתפתחת אחריות הדדית בין חברי הקבוצה. הפעילות הייתה בנושא "מה ניתן ללמוד מסיפורו של מתמחה?" והיא התבצעה בארבעה שלבים, כאשר כל שלב נמשך כ-45 דקות:

השלב הראשון - היכרות והסבר של אופי הפעילות: בשלב זה נערכה היכרות בין המשתתפים בהשתלמות המתמחים והמשתתפים בקורס החונכים (שלא היו החונכים בפועל של המתמחים). הקבוצות כללו 15 מורים מתמחים ו-13 מורים חונכים. לפני המורים הוצגו הרציונל של למידה שיתופית/חברתית והעקרונות המנחים את שיטת הג'קסו.

השלב השני - חלוקה לקבוצות מומחים וחלוקת הסיפורים: בשלב זה חולקו המשתתפים לקבוצות מומחים וכל קבוצה קיבלה סיפור אחד לקריאה. כל קבוצת מומחים כללה מורים חונכים ומתמחים. מאחר שכל המורים דנו באותו הסיפור, הוגדרו קבוצות אלו כ**הומוגניות** (מבחינת התכנים). לעומת זאת, מאחר שהקבוצות כללו שילוב של מורים חונכים ומתמחים יחד, הן הוגדרו גם כקבוצות

מעורבות (מבחינת המשתתפים). בשלב זה התבקשו המורים בכל קבוצה לקרוא בעיון את הסיפור המשותף שקיבלו, לסמן משפטי מפתח, דימויים והיגדים בולטים, ולענות על השאלות:

1. מה הבעיה המרכזית העולה מהסיפור?
2. כיצד לדעתכם השפיע האירוע המתואר על זהותו של המתמחה בהיבטים אישיים/מקצועיים?
3. מהם המסרים הגלויים והנסתרים שבסיפור?
4. אילו שאלות/תהיות עולות מהסיפור?
5. מה הייתם עושים בסיטואציה דומה?

השלב השלישי - חלוקה לקבוצות האם והצגת הסיפורים: בשלב זה התבקשו המורים לפרק את קבוצות המומחים ולעבור לקבוצות חדשות הכוללות נציג מכל קבוצת מומחים. כל מורה תיאר בקבוצה את הסיפור שקרא, העלה סוגיות הקשורות בבעיה או בדילמה והוביל את הדיון הקבוצתי. לעומת קבוצות המומחים שכללו חונכים ומתמחים גם יחד, קבוצות האם כללו מורים חונכים בלבד או מתמחים בלבד. הסיבה להפרדה בין חונכים ומתמחים הייתה, שבשלב זה התמקד הדיון המרכזי בשאלה אם וכיצד תרם כל סיפור בנפרד להבנת תפקידו של המורה. המורים הוותיקים קיימו דיון על מהות תפקידם כחונכים, בעוד המורים הצעירים דנו בשלבי התפתחותם הראשוניים במערכת החינוך. קבוצות האם נקראו גם קבוצות **הטרוגניות** (מבחינת התכנים, כל משתתף הציג סיפור שונה) ולא **מעורבות** (מבחינת המשתתפים, חונכים ומתמחים בנפרד).

השלב הרביעי - דיון כיתתי וזיהוי תפקידי מתמחה וחונך: בשלב הזה נערך דיון כיתתי, ובו התבקשו נציגים מכל קבוצה להציג את הבעיה שהועלתה בכל סיפור ולומר מה אפשר ללמוד מהמקרה מן ההיבט של מתמחים ומן ההיבט של חונכים. פעילות מתמחים-חונכים התקיימה במפגש אחד בלבד במשך השנה, אך היא הייתה זרז ליצירת מערכת יחסים חיובית ופתוחה בין החונכים למתמחים. שיטת הג'קסו, כפי שיושמה בפעילות המתוארת לעיל, לא רק איפשרה לכל מורה ומורה לבטא את דעתו, אלא אף סייעה ביצירת אינטראקציה בין חונכים למתמחים, בין חונכים לחונכים ובין מתמחים למתמחים.

תובנות החונכים והמתמחים בנוגע לקשיים של מורה צעיר ובנוגע לתפקידם במהלך הפעילות נכחו שתי חוקרות מתחום המחקר החינוכי: האחת מרכזת את סדנת ההתמחות, והאחרת את קורס המורים החונכים. מלבדן נכחה עוזרת

מחקר, סטודנטית לתואר שני. שתי החוקרות נעו בין הקבוצות השונות והאזינו לדיונים של המורים. עוזרת המחקר תיעדה את הדיון המסכם. להלן דוגמאות לתשובות שהשיבו המתמחים עם החונכים לשאלות על הסיפורים² שהוצגו בפעילות הג'קסו.

1. מה הבעיה המרכזית העולה מהסיפור?

- המורה שם עצמו במרכז כשחקן בהצגת יחיד וציפה שהתלמידים "יתיישרו".
- קיים פער גדול בין הציפיות והחלומות של המורה הצעירה אל מול המציאות בכיתה.
- המורה חסרת אונים, דואגת לעצמה, שותקת, לא פועלת כדי לעזור לילד.
- חוויה שלילית של המורה בהיותו תלמיד נתפסת עמוק בתת-מודע ועלולה להשפיע על תפקידו כמורה.
- ניכרים חוסר תשומת לב או אי-ידיעה של המורה לגבי מצוקות התלמיד.
- לתלמידים יש בעיות בבית, למשל גירושים של ההורים וחוסר תשומת לב אליהם.

ניתוח התשובות שרשמו המורים המתמחים עם החונכים מצביע על זיהוי של כמה בעיות מרכזיות בתפקודו של המורה המתחיל כפי שעולה מהסיפורים, כגון: חוסר אונים של מורה הנתקל בסיטואציה חדשה ובלתי מוכרת; חוסר יכולת של המורה להתמודד עם בעיות משמעת; חוויות מהילדות המשפיעות על תפקודו של המורה בכיתה; והתמקדות של המורה בעצמו במקום בתלמידיו.

2. כיצד לדעתכם השפיע האירוע המתואר על זהותו של המתמחה בהיבטים אישיים/מקצועיים?

- המתמחה נאלץ לשנות את גישתו להוראה באופן מהותי: מנוקשות וקשיחות לאמפתיה, רוך וסבלנות.
- המורה נפתחה אל התלמידים והתעניינה בהם ולא רק בעצמה.
- המתמחה פיתחה רגישות למצוקות הזולת.

- המורה נעשה רגיש למצוקות התלמידים. לדעתנו הוא נעשה רגיש מדי (בוכה).
- המתמחה נעשה יותר אנליטי ונראה שיטפל בכל בעיה לגופה. ייתכן ש"יעשה יותר חושבים" בעתיד.
- המורה לא הייתה מוכנה נפשית לאירוע, לקחה אישית, חיפשה נקמה.

ניתוח התשובות של המתמחים ושל החונכים מעיד על תמורות שחלו בהתנהגות המורה, כגון מקשיחות לרכות, מסגירות לפתיחות, מאדישות לרגישות ומרגשנות לאנליטיות.

3. מהם המסרים הגלויים והסמויים שבסיפור?

- מסר גלוי: להרכיב משקפיים, להסיר אותם, מאחורי המשקפיים, מעין מסכה או דבר שמסתתרים מאחוריו. בעצם, יש תחושה שגם הילד מסתיר בעיה כלשהי מאחורי ההתנהגות הבעייתית, ושגם מאחורי המתמחה מסתתר הילד שבו.
- מסר נסתר: רגישות והקשבה לזולת חשובים בעת יצירת קשר מקצועי וחברי.
- מסר גלוי: נקמה, מלחמה נגד מי שפגע בתלמידה.
- מסר נסתר: שנשק הנקמה יהיה היכולת של הילדה לחזור לחיים תקינים. כלומר המורה יכול וצריך לנסות "לתקן" נזקים שנגרמו לתלמידים על ידי סביבתם.
- מהסיפור עולה כי בתהליך ההוראה אין ביכולתנו לדעת תמיד מה מסתתר בנפשו של הילד, מה יפתיע אותנו, ושלעיתים אין גבול לאכזריותו של אדם.

ניתוח התשובות מצביע על כך, שנוסף על המסרים הגלויים, המתמחים עם החונכים מצאו בחלק מהסיפורים מסרים סמויים. הדבר מוביל למסקנה, שתפקיד המורה אינו רק בהבניית ידע אלא גם בחינוך הילדים ובחיזוקם.

4. אילו שאלות/תהיות עולות מהסיפור?

- כיצד להתמודד עם תלמידים שעברו התעללות מינית או פיזית?
- האם שיחה אחת אכן יכולה לשנות התנהגות של תלמיד מן הקצה אל הקצה?

- מהו פשר ההתנהגות של תלמידים בעייתיים? מה הן הסיבות האמתיות הסמויות והגלויות?
- עד כמה צריך להיות מעורב בבעיות אישיות של תלמידים? היכן הגבולות?
- כיצד אפשר לעזור לתלמיד להשתקם אחרי אירוע טראומטי? כיצד לטפל בתלמידים בעייתיים שההורים שלהם הם חלק מצוות ההוראה?

ניתוח התשובות מצביע על כך שהשאלות והתהיות שהעלו משתתפי הפעילות הן אוניברסליות. בשאלות דומות מתלבטים המורים לא רק בשנתם הראשונה להוראה אלא במשך כל תקופת עבודתם, והן נוגעות להתמודדות עם תלמידים שמפריעים בשיעור, למעורבות בנעשה עם התלמיד מחוץ לכותלי בית הספר, לדרכים האפשריות לעזור לתלמיד במצוקה.

5. מה הייתם עושים בסיטואציה דומה?

- היינו מנסים להבין את הילדים הבעייתיים מתוך מחשבה שההתנהגות שלהם אינה נובעת מרצון רע - אין ילדים רעים. היינו מחפשים דרכים חלופיות להגיע לילד, למשל לתת לו משימות מתאימות.
- היינו מגיבים בדיוק כפי שהגיב המתמחה, ששמה את הרגישות למצוקות התלמידים כאחד העקרונות הבסיסיים בהוראה וחינוך.
- היינו משוחחים עם התלמידה, מעודדים אותה, מחזקים אותה, מנסים להבין את מצוקותיה - "שומעים" אותה.
- היינו נותנים מקום בלב ובמחשבה לכל תלמיד, בפרט בתוך קבוצה גדולה.
- הסיטואציה מאוד מעניינת, זה תלוי באישיותו של המורה. רצוי להיות פחות אמוציונלי ויותר ריאליסטי.
- לא היינו שותקים! באופן דיסקרטי היינו מיידעים גורמים מקצועיים מתאימים, כגון יועץ בבית הספר, עובד סוציאלי, משטרה ו/או מרכז לילדים בסיכון.

ניתוח התשובות מצביע על כך שבחלק מהמקרים המורים הזדהו עם התגובה של המתמחה, ובחלקם היו פועלים אחרת. בשני המקרים, נדרשו המורים לנתח את הסיטואציה, לחשוב באופן ביקורתי על מעשיו של המתמחה ולקבל החלטות. תהליך זה של ניתוח אירועים מספק למורים כלים להתמודד עם מצבים דומים שהם עשויים להיתקל בהם בעתיד.

בסיום פעילות הג'קסו נערך דיון, ובו התבקשו המורים לסכם את תפקידם של החונך והמתמחה. על אף ההפרדה בין תפקיד החונך והמתמחה, ניתוח תשובות המורים הצביע על ארבע קטגוריות זהות: מודעות לקשיים; יכולת ליצור קשר בונה; יכולת להתייעץ עם עמיתים; מיומנות של שיקוף מחשבות. נמצא כי המורים החונכים והמתמחים גם יחד רואים בקטגוריות אלו את הבסיס לבניית יחסי אמון בין מורה לתלמידיו ובין חונך למתמחיו. דוגמאות והסברים לקטגוריות אלו מוצגים בלוח 1.

לוח 1: זיהוי תפקידי החונך והמתמחה בעקבות ניתוח סיפורי מקרה

קטגוריה	תפקידי המתמחה	תפקידי החונך
מודעות לקשיים	* לייחד תשומת לב לשינויים בהתנהגות התלמידים בכיתה. * להבין שתפקיד המורה אינו רק ללמד אלא גם לחנך ולנסות לעזור לתלמידים במצוקה. * להתאים את התנהגותו של המורה לתלמידיו - להיות מציאותי.	* להיות מודע לקשיים ולבעיות של המתמחה. * ליעץ למתמחה להתבונן בשינויים החלים בהתנהגות התלמידים: זריקת אוכל לפח, ירידה/עלייה במשקל, התפרצויות/התכנסויות - כל אלה יכולים להצביע על בעיה שיש להתייחס אליה.
יצירת קשר בונה	* לנהל שיחות אישיות עם התלמידים כגורם מונע התנהגות בעייתית בכיתה. * ליצור קשר חיובי עם התלמיד, לתת לו פינה חמה, אוזן קשובה - שידע שיש לו עם מי לשוחח.	* לחזק את ביטחונו של המתמחה כך שהוא עצמו יוכל לעודד, לתמוך וללוות את התלמידים המתקשים עד שיחול שיפור במצבם ובהתנהגותם.
התייעצות עם עמיתים	* להתייעץ עם החונך בתדירות גבוהה לא רק בענייני תכנים, אלא גם בנושאים של ניהול כיתה. * לשוחח עם מורה עמית/מחנך ולבקש עצה ואפשרויות לפתרון בעיה.	* לעזור למתמחה לפתור בעיות שמתעוררות עם תלמידים. * לתמוך במתמחה ולעודד אותו לדווח על אירועים חריגים בהתנהגות התלמיד להורים, ליועצת או לעובד סוציאלי.

קטגוריה	תפקידי המתמחה	תפקידי החונך
שיקוף מחשבות	* להתמודד עם בעיות ולטפל בהן - הן לא ייעלמו מעצמן. * לחשוב כל הזמן על הפעולות שעושים בכיתה, לשחזר אירועים ולבדוק בצורה ביקורתית אם פועלים נכון.	* להקשיב בתשומת לב לבעיה של המתמחה ולשקף את דבריו. * לשמש "מראה" של המתמחה. * לעזור למתמחה ללמוד מניסיונו וממקרים שקרו.

הממצאים המוצגים בלוח 1 מצביעים על הזיקה הקיימת בתפקידי החונך והמתמחה ועל שזירתם זה בזה. זאת ועוד, הממצאים מעידים על קשר מקביל בין התפקידים: בדומה לחונך, הנדרש להיות קשוב ולעזור למתמחה להשתלב במערכת הבית ספרית, כך גם המתמחה נדרש להיות קשוב ולעזור לתלמידיו.

סיכום

נקודת המוצא של תפיסת איכות ההוראה היא החובה לראות בה "פרופסיה" במובן של אומנות ולא רק במובן של משלח יד. ההוראה היא רבת-פנים ורב-תחומית. המורים, החונכים והמתמחים כאחד צריכים להתמודד בהצלחה עם סוגיות הקשורות בהיבטים מקצועיים ופדגוגיים ועם סוגיות העוסקות בתכניות לימודים וביעדי חינוך. נוסף על כך נדרשים המורים להבין הבנה מעמיקה את מאפייני תלמידיהם, היינו היבטים קוגניטיביים ואפקטיביים (ריגושיים) העשויים להשפיע על תהליך הלמידה. למידה משותפת של סיפורי מקרה, כפי שהיא מתוארת במאמר זה, היא דוגמה לדרך שבה אפשר לעורר אצל המורים מודעות והבנה מעמיקה בכל הנוגע לתלמידים ולבעיותיהם. הממצאים הראו את הצורך של המורים במודעות לקשיים של התלמידים בכיתה וביצירת קשר חיובי ויחסי אמון ביניהם לבין תלמידיהם.

ידוע כי למידה משמעותית מתרחשת דרך רפלקציה ופתרון קונפליקטים קוגניטיביים (Shulman, 1997; Wheatley, 1991). הממצאים המוצגים במאמר המחישו את הצורך של החונכים ושל המתמחים בהתייעצות עם אנשי מקצוע. הם גם הדגישו את הצורך בשיקוף - רפלקציה. בתהליך הרפלקציה הן המתמחים והן החונכים מבצעים מהלך של מטה-קוגניציה (meta-cognition), כלומר חשיבה על חשיבה. המתמחים ציינו את החשיבות של שיקוף במובן של שחזור

אירועים וביקורת עצמית, ואילו החונכים ציינו את החשיבות של שיקוף במובן של "מראה", המשקפת את פעולות המתמחים ומשמשת כלי להדרכת המתמחים. קריאת הסיפורים והדיון המשותף עם המתמחים העלו את מודעות המורים החונכים למספר הרב ולמורכבות של הבעיות שהמתמחים נדרשים להתמודד עמן. דבר זה עשוי לסייע לחונכים בבואם להנחות בפועל מורים צעירים. מן ההיבט של המתמחים, קריאת הסיפורים והדיון בהם הגבירו את ביטחונם העצמי וביססו את ההרגשה שהם "לא לבד", כלומר שמורים אחרים נתקלים בבעיות דומות וחווים אירועים בעייתיים במהלך עבודתם. סיפורי המקרה וההתייעצות עם החונכים היושבים לצדם שימשו כמעין יריית פתיחה או זרז להעלאת אירועים דומים שקרו להם במהלך חודשי עבודתם. מחקרים העוסקים בהתפתחות ובצמיחה של מורים מצביעים על השנה הראשונה בהוראה כעל השלב הקריטי בקריירה המקצועית של המורה (Burke, Christensen, Fessler, McDonnell, & Price 1987; Geva-May & Dori, 1996). כפי שמתואר במאמר זה, פעילויות משותפות של מתמחים וחונכים מחוץ למסגרת הפורמלית של בית הספר עשויות להוביל לתהליך סינרגטי שחלה בו התפתחות מקצועית מקבילה והדדית של המתמחים יחד עם החונכים. שיתוף פעולה, אווירה לא פורמלית, משוב מקדם והיזון הדדי עשויים כולם להגביר את כוחו של היחיד, חונך ומתמחה כאחד.

כאשר אנו נתקלים בקונפליקט, אנו נמצאים במצב של דיסוננס, דיסרמוניה - לא כל שהיה ידוע לנו קודם אכן הולם את המצב החדש (Festinger, 1957). בדומה לכך, החונכים, וכמוהם המתמחים, נמצאים במערכת יחסים המלווה בקונפליקט תמידי. החונכים מעוניינים להנחות ולייעץ למתמחה, אך בה בעת נדרשים לתת הערכה שתקבע את גורלו. המתמחה גם הוא נמצא בקונפליקט: הוא זקוק לתמיכה ולעזרה של החונך, אך בו בזמן חושש שבקשותיו לעזרה ייתפסו כחולשה או כאי-ידיעה.

פעילות הג'קסו, כפי שהיא מתוארת במאמר זה, מאפשרת שיתוף פעולה בין חונכים ומתמחים ללא המתח והקונפליקטים המצוינים לעיל. היא מבטלת את ההערכה כגורם חיצוני מאיים, ומאפשרת לבצע סימולציה של הקשר חונך-מתמחה בדרך שאינה מפורשת או מלאכותית. בדרך זו המתמחים פתוחים יותר להביע דעה, לתאר מקרים שחוו ולבקש עצה והדרכה. בד בבד, החונכים מתרגלים לפעילות של הנחיה, של תמיכה ושל מתן עצה ללא המתח של מתן ההערכה.

מקורות

- הרשקוביץ, א' ודורי, י' (1996). למידה שיתופית - יישום שיטת הג'קסו במעבדה לכימיה בנושא חומצות ובסיסים. הלכה למעשה, 11, 127-150.
- זילברשטיין, מ' (1998). ההוראה כעיסוק פרקטי רפלקטיבי: קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חלופיות. תל אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטרום, ש' ושץ-אופנהיימר, א' (2005). מתמחים בסיפור: קובץ סיפורים של מתמחים בהוראה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- שץ-אופנהיימר, א' (2002). סיפורי חיים מקצועיים ככלי לפיתוח כישורי הדרכה. (כרך 17, עמ' 1-8). ירושלים: משרד החינוך.
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Burchell, H., & Dyson, J. (2000). Just a little story: The use of stories to aid reflection on teaching in higher education. *Educational Action Research*, 8(3), 435-450.
- Burke, P. J., Christensen, J. C., Fessler, R., McDonnell, J. H., & Price, J. R. (1987). *The teacher career cycle: Model development and research rapport*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 289846)
- Carmin, C. (1988). The term mentor: A review of the literature and a pragmatic suggestion. *International Journal of Mentoring*, 2(2), 9-13.
- Daloz, A. L. (1987). *Effective teaching and mentoring*. San Francisco: Jossey Bass.
- Dewey, J. (1924). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.

- Geva-May, I., & Dori, Y. J. (1996). Analysis of an induction model. *British Journal of In-service Education*, 22(3), 335-356.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers' College Record*, 91, 31-57.
- Lewin, K. (1935). *Dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- McEwan, H., & Egan, K. (Eds.). (1995). *Narrative in teaching, learning, and research*. New York: Teachers College Press.
- Mitchell, W. J. T. (Ed.). (1981). *On narrative*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Orland-Barak, L. (2003). Emergency room (ER) stories: Mentors at the intersection between the moral and the pedagogical. *Journal of In-Service Education*, 29(3), 489-512.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. In R. Josselson, & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives* (59-91). Newbury Park, CA: Sage.
- Shulman, J. H., & Colbert, J. A. (Eds.). (1987). *The mentor teacher casebook*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development; Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Shulman, L. S. (1997). *Communities of learners and communities of teachers*. Jerusalem: The Mandel Institute Pub.
- Van Manen, M. (1997). From meaning to method. *Qualitative Health Research*, 7, 345-369.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, (Eds.), *Mind in society* (pp. 79-91). Cambridge: Harvard University Press.
- Wheatley, G. H. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education*, 75, 9-21.

נספח - חמישה סיפורי מתמחים

בגובה הדמעה

יואב היה אחד הנערים המרשימים שפגשתי בחיי. אי אפשר היה להתעלם ממנו. אמנם בזמן שהכרתי אותו עוד לא היה בר-מצווה, אך נראה מבוגר מגילו. גבוה, בלונדיני, מוצק, בעל עיניים כחולות וחיוך מבויש. שובצתי כמורה לאנגלית בכיתה ז', כיתת בנים הטרוגנית בחטיבת ביניים במרכז הארץ, שם פגשתי את יואב. כבר מהשיעור הראשון נאלצתי להתעמת עמו. יואב לא היה שקט לרגע: עסוק, מעיר הערות ביניים, מדבר עם חברים, מאחר, נכנס ויוצא מן הכיתה. נאלצתי להרחיקו מן הכיתה כבר בשיעור השני, למרות שהכרתי את ההנחיות שהורו להימנע מכך. הרגשתי שאין לי ברירה. לא יכולתי לעמוד בקצב ובעוצמה של ההפרעות שלו.

באחת ההפסקות שוחחתי עם המחנך שלו. המחנך, מהטובים שהיו בבית הספר, פלט אנהה קצרה והפטיר כמה מילים שהביעו ייאוש. הוא סיפר כי ההידרדרות החלה מיד עם תחילת השנה, והוסיף כי פגישות עם פסיכולוג ויועץ לא הניבו דבר. בסיום השיחה שלי עם המחנך ניגש אליי דוד. דוד הוא אחד המורים האהובים ביותר על ילדי החטיבה. אף שלימד כבר קרוב לעשור בבית הספר, כמעט שלא איבד מחדוות הנעורים שלו. פעמים רבות, במקום לשבת בחדר המורים, היה יוצא אל התלמידים בחצר בית הספר; "יוצא לשדה", כלשוננו. משחק אתם, מדבר עם תלמידים בחורשה, עוזר להם בניהול ליגת כדורגל, ומפעיל אותם באחזקת ערוגות הפרחים הפזורות ברחבי החצר.

דוד לימד באותה כיתה בה לימדתי אני. הוא שמע את השיחה שלי עם המחנך, חיכה שאפרוש ממנו, ולאחר שתי דקות פנה אליי.

"רותי, דיברתם על יואב מכיתה ז', נכון?"

השבתי בחיוב. דוד החל לשוחח אתי על יואב ולתאר את אותה מציאות שאני חוויתי בכיתה. "את יודעת", אמר, "גם כשהוא מפריע, העיניים של יואב לחות. לחות מצער, לחות מאוקיינוס של כאב. מישוהו חייב לחדור לתוך הכאב הזה ולפרק אותו, להוציא את המורסה. ברור לי שההתנהגות

הלא מרוסנת שלו היא צעקה. ההתנהגות הבעייתית חיצונית ליואב, ולא מבטאת את מה שהוא באמת". דוד השפיל את מבטו, והוסיף בלחש "אולי כדאי שגם אני אנסה לדבר אתו".

ראיתי את צערו הגדול של דוד, והתרשמתי שהוא כנראה מורה מזן אחר. באותו רגע הבנתי את הסיטואציה שנקלעתי אליה בשנה שעברה, עת הגעתי לריאיון עם מנהל בית הספר טרם קבלתי לעבודה. במסדרון שוחחו הורים, ואמרו איש לחברו כי חייבים לדאוג שהמורה דוד ימשיך ללמד את בניהם בשנה הבאה. בזמנו טרם הכרתי את דוד, אך כעת יכולתי להבין מדוע היה חשוב להם הדבר.

חלפו כמה ימים. שוב נכנסתי ללמד את כיתה ז'. במהלך השיעור נוכחתי שהתנהגותו של יואב השתנתה לבלי הכר. מדי פעם השתתף בשיעור, ולא הפריע אפילו פעם אחת. חשבתי שמקרה הוא, אולם משנמשך הדבר כמה שיעורים, חזרתי לדוד.

באחת ההפסקות הגדולות שבהן היה מהלך בחצר בית הספר, תפסתי אותו ברגע נדיר כשהוא לבדו.

"דוד, דיברת אתו?" שאלתי, ולשנינו היה ברור במי מדובר.

דוד חיך.

"עשיית נס!" המשכתי, ודוד העמיק את חיוכו, אך עכשיו הבחנתי שהיה בו יותר מקורטוב של עצבות, ועיניו היו מבריקות.

"אז איך עשית את זה?" הקשיתי.

דוד שאף אוויר מלוא ריאותיו. "שבי", אמר לי, והצביע על סלע רחב שבלט מתוך החורשה שבחצר בית הספר. הוא התיישב לידי, והחל לספר לי, כשמבטו נע חליפות מהאדמה שתחתינו אל עיניי ואל התלמידים המשחקים בחצר. "ביום שלאחר שיחתנו בחדר המורים, הזמנתי את יואב לחדרי. היינו רק שנינו בחדר. הישרתי אליו מבט והתחלתי לנסות לדובב אותו. ידעתי שבשלב זה יש סיכוי גדול שהוא יקום ויצא, אך זה לא קרה. במהלך השיחה התברר שהוריו נמצאים בהליכי גירושים".

"בכיתי אתו", המשיך דוד. אני מצדי, התחלתי לחוש קצת אי נוחות, אך בתוך תוכי הרגשתי, שאם יש מישהו שמסוגל לבכות עם התלמיד שלו - זה רק דוד. "בכיתי אתו המון", הוא המשיך, "מיד כשהתחיל יואב לבכות, קמתי ונעלתי את הדלת, ואז נפרצו כל הסכרים. יואב דיבר על הכעס שלו כלפי אמו. הוא שידר חוסר הבנה על עצם הגירושים. היה ברור לו

שהגירושם הללו הם מעוות שלא יוכל לתקון, מכיוון שאביו כוהן, ולפי ההלכה היהודית לא יוכל לשוב ולשאת את אמו בשנית. יואב שידר חוסר אונים. הבנתי ממנו שאחיו הבכור התגייס לצבא ולא מגלה אמפתיה כלפיו. במשך כל השלב הזה של השיחה זלגו עיניו דמעות. כל מה שהיה עצור בתוכו פרץ החוצה.

היה לי קשה. ידעתי שאני עלול לבכות בשיחה כזו, אבל חשבתי שהבכי שלי, בכי של מורה המשתתף בצער תלמידו, יכול להמס את כל המחיצות. ולכן כשנקו דמעות בעיני, לא עצרתי בעדן ולא הסתרתי אותן".

דוד המשיך בסיפורו, כשהוא מפנה מבטים ימינה ושמאלה, לוודא שאין איש מקשיב. "את יודעת, רותי, אין זו הפעם הראשונה שאני מזיל דמעות בקרבת תלמידים", סיפר לי. "לפעמים הדמעות זולגות מעצמן. מניסיוני אני כבר יודע שלעיתים הדמעות האמיתיות הן המפתח הטוב ביותר ללבוותיהם של התלמידים".

הסתכלתי על דוד, ובמוחי הדהדו אמרות שפר למיניהן על חשיבות החינוך והקשר בין מחנך לתלמיד, שתמיד מפארות את קירות הכיתות והמסדרונות במכללה להוראה בה למדתי בשלוש השנים האחרונות. פתאום הן נראו כל כך מעשיות, מועילות ואמיתיות.

דוד הבחין בהרהורי והמשיך: "הדמעות היו המפתח ללבו. בהמשך ניסיתי לחזק אצלו מה שיכולתי. דיברתי אתו על הסיטואציה שבה מבוגרים נאלצים להיפרד עקב חוסר יכולת לחיות ביחד. דיברתי אתו על כך שהוא חייב לעזור לאמו. יואב סיפר לי שהוא קשור לאחותו המבוגרת ממנו בשנים אחדות ועל שיחות הנפש שלהם. אמרתי לו שהוא חייב לחזק את הקשר הזה".

"בסוף השיחה", נאנח דוד, "אמרתי ליואב שאני יודע שכל ההפרעות שלו בשיעורים נובעות מכעס על העולם; כעס עצום על מר גורלו, ועל איבוד הקשר עם אביו דווקא בשנת הבר-מצווה שלו. הסברתי לו שאינני יכול לנחם אותו, ובטח שלא להשיב את המצב לקדמותו. הכאב שלו יימשך, כנראה, עוד שנים רבות, אך הוא חייב לאסוף את עצמו ולהתחיל למלא את חובותיו בבית הספר. בנקודה הזו החמאתי ליואב על כישוריו, והבטחתי לו שתמיד ימצא אצלי דלת פתוחה. נתתי לו את מספר הטלפון הנייד שלי, והצעתי לו כוס שתייה.

השיחה הסתיימה, ואני חיכיתי כמה דקות עד שיבשו דמעותינו. פתחת את הדלת, וכל אחד פנה לדרכו.

דוד סיים את סיפורו, ושניות לאחר מכן נשמע הצלצול לסיום ההפסקה. קמנו ופסענו לעבר בניין הכיתות. אני שקועה במחשבותיי, מתקדמת לעבר שיעור נוסף, והוא לכיתתו.

שבוע חלף. שיעורים רבים נערכו בכיתתו של יואב, ובחדר המורים רבו הדיווחים על השינוי הגדול שעובר עליו. אט אט הפך יואב לאחד התלמידים המצטיינים בכיתה.

יום אחד עברתי במסדרון בית הספר וראיתי את דוד בפנים נפולות. חשתי שמשוהו מציק לו, ורציתי לשמח את נפשו. "אתה יודע", אמרתי, "השינוי ביואב מחזיק מעמד, והשבוע הוא קיבל 95 בבוחן שעשיתי בכיתה".

ההבעה בפניו של דוד השתנתה מקצה לקצה. "אין לך מושג כמה שמחה את גורמת לי. דעי לך שהשבוע התקשרה אליי אמו של יואב, והודתה לי מקרב לבה. היא אמרה לי שהשיחה שלי עם יואב שינתה לחלוטין את התנהגותו בבית. הוא הפסיק להאשים אותה בגירושים, והתחיל לבצע מטלות שמזה זמן רב סירב לעשותן. הוסיפה שהוא הרבה יותר נינוח, רגוע ושלי.

את יודעת, רותי, הפנים שלנו קרויות פנים מפני שהן מראות את הפנימיות שלנו. העיניים הן האיבר החודר, העמוק והרגיש שבפנים, והדמעה היא תמצית הרגש. לדמעה של ילד יש עוצמה, לדמעה של אימא יש עוצמה אדירה, וגם לדמעה של איש המתפלל לאלוקיו. החודש למדתי פעם נוספת שגם לדמעה של מורה יש כוחות עצומים".

סיור לימודי

יום ראשון אחד, מריר ומטושטש כמו כל יום ראשון אחר, שחררתי את עצמי מעבודתי כמתמחה בהוראה בבית ספר חסר שם כמעט, כדי להצטרף אל קבוצה של תלמידי הוראה לסיור לימודי בעיר פרברית אחת במרכז הארץ. אינני יודע מדוע הצטרפתי לסיור. אני רגיל להתחמק מדברים כאלה, במיוחד עתה, כשראשי כבד עליי בשל תלמיד קטן אחד המסרב להשתלב ומפריע לא מעט. ואני כרגיל, לוקח את זה קשה מדי ואישי מדי, ואני חושש שתוצאה תבחין בכך. תוצאה מועלם-קידר, המרצה שלנו, אספה אותנו תחת עץ חבוט במיוחד בסמוך לכמה פלסטיקים מקושקשים המשמשים "מתקנים" בגן ילדים קטן, ולאחר כמה חיוכי פתיחה ידועים מראש הסירה את משקפיה הכבדים ודיברה אתנו על החשיבות שבסיור במערכת החינוך הפריפריאלי, בעודה משפשפת במרץ את זגוגיות משקפיה ומסירה מהם את אדי החום הכבד בשולי בגדה. מאז ומעולם עניינו אותי מורים, וליתר דיוק מורות המסירות את משקפיהן באמצע השיעור. כאילו אין הדבר משנה שעכשיו אני עצמי מורה מתמחה בהוראה ושעל חוטמי שלי יושבות בנחת צמד זגוגיות. באותם רגעים בהם מורתי שלי מסירה משקפיים, אני מוצא את עצמי כמו איגור הקטן בשעת סיפור, מרוכז כולי בהשתנות המפליאה של פנים המוכרות לך מבעד לזגוגיות, כיצד הן מתעוותות קמעה במגען העיורים עם האוויר וכיצד מתגלה מבנה פנים חדש, אחר ושווה. לעתים נדמה לי שתוצאה משתמשת בטכניקת הסרת המשקפיים במיוחד בעבורי, שהרי כשהיא עושה זאת, כמעט בכל שיעור, אני מוצא את עצמי מרותק אליה בריכוז מוגזם, ומתבונן כיצד בדיוק מתארך לפתע אפה והופך להיות כאילו דק יותר ועדין, כיצד עיניה מתכווצות ויוצרות חלל גדול ומעניין בין לבין הגבות המתרוממות אל עבר התלתלים הצבועים בצבע חלודי.

האם היא רומזת לי משהו? האם היא מבחינה בתגובתי המשתאה? תוצאה היא מורה, כנראה נולדה כזאת כמה עשורים לפני, ונראה שהיא יודעת זאת היטב. האם היא הייתה צעירה פעם, שובבה, האם גם היא טיפסה כמוני על עצים בחצר בית הספר? איני יודע, אך תמיד נראה עליה כאילו להיות מורה זו תכונה גנטית (והתכונות הנדרשות: מין נשי, תלתלים צבועים, ועיניים קצרות רואי). האם היא יודעת עד כמה נוכחותה גורמת לי לחוש תלמיד כיתה ו' שכזה? לפעמים אני חש כיצד

היא קוראת אותי במחשבותיה ה"מוריות", והיא יודעת בדיוק שהיא הלוא נולדה מורה בדיוק כשם שאני נולדתי תלמיד.

בצלו המרצד של העץ חסר החן אני מבחין לפתע שענייה פונות אליי ולוקחת לי שנייה נוספת לשחזר את המילים הפשוטות שאמרה לי זה עתה לכדי משפט בעל משמעות - "נו, אריק, בתור בן יחיד כאן, מה דעתך על החינוך כשליחות חברתית?"

משקפיה, התלויים כרגע על אצבעות ידה האחת, ממשיכים להביט בי במבט ידעני, ואני חש שסוד קטן עובר ביני ובין עיניה חסרות הצבע. האם היא אכן רואה כך טוב יותר את הילד שבי, את התסכולים העמוקים על עונשים אין ספור בשל תופעות של יכולות למידה פגומות שלא זוהו (וכי מי בדיוק היה עסוק בזיהוי לקויות למידה בעירת הולדת הזנוחה, ובשמש הקופחת שם על עצים מסכנים לא פחות...) האם היא יודעת כמה זעם כיליתי בעציו ובאבניו של בית הספר הפרובינציאלי שלי ובכמה קללות קיללתי מורות אחרות בנות עמה, שלא ידעו, בדיוק כמוני אם אני אטום ואלים או פחדן קטן ותמים... והלוא אני עצמי אינני מבין בדיוק כיצד הגעתי למקצוע שהיה גם מקצוען של דמויות רבות כל כך שהיו נערצות עליי הערצה שנואה במיוחד! כיצד קרה הדבר שאחרי שיחה אחת עם זיוה, סטאז'רית שהכרתי פעם, שהייתה כותבת כתיבה תמה בכתב עגול כמו של סבתא, אחרי משפט יחיד שבו זרקה, "אבל אתה תהיה מורה טוב יותר, אותך הם יבינו", אני קם ועובר מן החוג למדעי המחשב הישר לזרועותיה של תרצה בחוג לחינוך. ייתכן שהיה כאן ניסיון לחזור אל הילד העצבני, המשקופר והנרגן שהייתי, ולהכיר אותו שוב, הפעם כמורה.

כחצי שעה אחר כך אני יושב על כיסא קטן וירוק בפינת הגן. גם תרצה והמתמחות האחרות יושבות ועוקבות כמוני (או מנסות להתעלם כמוני) אחרי המתרחש בגן הילדים. רפי אחד כבן חמש, פזור מבט וחסר שקט, מעצבן גננת גדולה שמראה לנו כיצד הצלקות הפרטיות שלה מתערבבות בצלקותיה של העיר העייפה ובצללותיו של אותו רפי קטן. והנה זה כך בערך:

"רפי תפסיק", "רפי, אתה מעצבן אותי", "רפי, אני אכעס"...

רפי ורפי ורפי, והכול נאמר מפיה של גננת אחת גדולה, עייפה וחזקה, שבאמת נגמר לה הכוח לרפי אחד מול שלושים ילדים מפוחדים אחרים.

"רפי, תיזהר!" רפי מתנהג באלימות ומרביץ, אבל נפנוף אצבעה של הגננת אלים לא פחות. לפתע היא נפנית אליו, מתכופפת סמוך לראשו ומנמיכה את קולה למין אינטימיות "אתה חושב שאם יש כאן אורחים אז אני לא יכולה לצעוק עליך?" והנה הילדים האחרים, סובלים גם הם מאינטימיות כפויה דומה, ממש חדירה לפרטיות, כאשר בישיבה לקראת האוכל הגננת מפעילה כלאחר יד מוזיקה "מרגיעה" בטייפ צורמני וברעש מחריש אוזניים.

אני מלכסן מבט אל תרצה מועלם-קידר, המורה שלי, ומנסה לנחש את תגובותיה מעבר לזוגיות הכבדות. מן הצד ככה, נראה לי שהן מתלחלות ולא דווקא בשל החום הכבד. האם היא יודעת מה עובר עליי? אני משפיל מבט ומתאר לעצמי כיצד מנסחת עכשיו תרצה לעצמה "שאלות מחקר" יבשות לכאורה אך עמוקות כעיניה, ברגעים אלה ממש: האם נוכחותו של הטייפ בגן תורמת להעשרת הידע או החוויה של הילדים? ומה לגבי התמי-בר החדש שעל התקנתו עובדים כבר יומיים פועלים שלא מפסיקים לקדוח ולהרעיש? ומה עם שאר הכספים, התרומות והשיפוצים המגיעים לגן מתוקף היותו "פריפריאלי" - האם הם עוזרים לרפי? ומה לגבי ההכשרה שעברה הגננת? ומדריכת הטבע מקרן קרוב שבאה "כמו הילדים - ללא ידע מוקדם", ולכן מבקשת בקול משועמם מן הילדים שיחליטו לבד איך התוכי מנקה את עצמו, ואיך רפי משתיק את עצמו בלי צעקותיה של הגננת...

אני שם לב כי מבטי בורח שוב ושוב אל החלון ואל העץ העקום הנשקף ממנו. לפתע אני מפנה מבט מהיר נוסף אל תרצה, אני כנראה בוחן אותה, והיא עונה לי בלא אומר במבט מנחם ושקט. היא אכן מבינה, היא באמת מבינה. אני נושם עמוקות ונשען לאחור על כיסאי, וממשיך להסתכל על רפי והגננת בלי שום קוצר רוח.

"רפי, אני לא מקשיבה לך. אתה הכעסת אותי, רפי". ורפי הוא רק ילד בן חמש. ילד בן חמש שמשגע גננת בת חמישים שנות תסכול. ילד בן חמש שכבר למד הרבה מאד על אטימות ואלימות, וכמו איש חינוך אמתי הוא משתדל להעביר את הידע הזה הלאה, לילדי הגן האחרים, לדורות הבאים... אבל רפי באמת עבר כל גבול, ולכן "רפי צא החוצה, רפי אתה משוחרר!" וילד קטן ופחדן מעז להצביע: "הגננת, אני יכול גם להיות משוחרר?"

המכתב

מאז אותו מקרה, יחסיי עם גיא רק הולכים ומשתפרים. למעשה, גיא הוא התלמיד היחיד בכיתה שאני יכול לסמוך עליו בעיניים עצומות, כזה שמורים אוהבים לכנות "יד ימיני". אבל לא מורה צעיר שכמותי ישתמש בביטויים מיושנים שכאלה. אני עוד רענן, או שמא יש לומר - "טרי" במערכת.

אינני בטוח שהיה זה מעשה נכון לתת למורה בשנתו הראשונה לחנך את הבן של המנהלת. מצד שני, מה כבר יכול להיות. "הוא באמת ילד טוב", אמרה לי פנינה, פחות משבוע לפני פתיחת הלימודים, עת עברנו לראשונה על הרשימה השמית של הכיתה, "באופן כללי הוא ילד טוב".

"היו לי כבר כמה שעברו במערכת, אתה יכול לשאול את נחום, את אילת, את עובדיה, כולם ליקקו דבש עם הילדים שלי. אבל אני באמת לא מתערבת, אתה תראה בעצמך, אנחנו נדבר על הכול חוץ מאשר על גיא". "אני מבין מכך שאת סומכת עליי", הייתה תגובתי הראשונה לבשורה, אך פנינה העדיפה לחייך מאשר לברור את מילותיה.

אלה היו הימים היפים ערב הכניסה להוראה. בשבועות האחרונים שלפני ה-1 בספטמבר הייתי שרוי באווירה מרוממת ומרוגשת שליוותה אותי לכל מקום. שאיפות של תיקון עולם מילאו את לבי, ודרכים להגשמתן הלכה למעשה התרוצצו במוחי כל הזמן. מדי פעם הייתי שוגה בדמיונות נעימים... ובחלומי אני מוקף תלמידים מעריצים, שמי נישא בפיהם בכל מסדרונות בית הספר בלחש ממתיק סוד. שמעם של קסמי האישיים ובשורת ההוראה החדשה שאני מביא עמי מגיע גם אל חדר המורים ואל ההנהלה, וכולם מפארים ומשבחים ומעריצים... בחזרה לקרקע המציאות.

משמעת.

כבר בשבוע הראשון למדתי לעמוד על משמעותה של מילה זו ועל ההשפעה הרבה שיש לה על חיי. כן, חיי. גיליתי לצערי שאני מאלה שלוקחים את העבודה הביתה, וגם לוקחים אותה ללב. אני רק לא מבין איך כל המורים סביבי באים לבית הספר עם חיוך כזה מאוזן לאוזן, הולכים לכיתה בנחת עם כוס תה ביד ומחליפים מילה עם התלמידים בדרך... האם כולם פה מנסים כמוני רק להעמיד פנים?

גיא היה אור קטן בקצה המנהרה. תלמיד מוכשר מכפי גילו, מחונן. אוהב ללמוד, משתתף בשיעור, יודע לפני כולם, כזה שבשבילו שווה לשבת בבית ולהכין שיעור. לילות רבים בשנה זו ביליתי בהכנת שיעורים. ככה, מהיד אל הפה, בלחץ של זמן, מכין את שיעור יום המחרת, יודע שאם לא יהיה לי מה לומר - הבלגן יחגוג. אם היו לי בהתחלה ציפיות כלשהן מהתלמידים אחרי לילות כאלה, הרי מהר מאוד הבנתי שמילות פרגון ותודה אני לא אשמע השנה. בשלב מסוים הפסקתי גם להתווכח אתם על כך שהשיעור מעניין, למרות שבאמת לא הבנתי איך אפשר לא להתעניין בחלק מהשיעורים שלי, שהיו ממש נופת צופים. לפעמים, לאחר לילה שלם של הכנת מערך שיעור מקורי ושובר שגרה, כשחשבתי שאולי הפעם הם לפחות ייתנו לי צ'אנס - שוב התאכזבתי. ברגעי משבר כאלה הייתי שמח שגיא בכיתה. לגיא לא הפריע הרעש מסביב, הוא תמיד ישב בתוך ההמולה באוזניים כרויות ובעיניים מלאות עניין, ונתן לי את ההרגשה שיש עם מי לדבר. לפעמים הגדיל לעשות וניגש אליי בסוף השיעור כדי לברר איזה עניין לא פתור, והסב לי בכך שמחה עצומה.

אלא שלא הכול מושלם גם אצל גיא. אמנם בהתחלה, כל מי שנתקל בו בבית הספר התרשם ממנו לטובה: המורים, אב הבית, השומר בשער שאותו הקפיד גיא לברך בברכת שלום בכל בוקר. הם דאגו לספר על כך לי, וברוב המקרים גם נכנסו למשרד של פנינה כדי לומר לה כמה מקסים הילד שלה... כעבור שבועות ספורים התיישב גיא היטב על משבצת "יקיר המורים", ואז התחלנו לשמוע גם מנגינה אחרת. אולי הייתה זו תוצאה ישירה של הרעפת המחמאות המרוכזת שהוא ספג עד אז... אינני יודע, בכל אופן, לקח לו קצת זמן להוציא את זה החוצה, ובמשך תקופה היו אלה רק הערות מחוכמות על אש קטנה שהוא שחרר מדי פעם תוך כדי שיעור. אבל בהמשך השנה, כשגיא קנה את מעמדו החברתי בכיתה וכבר לא התבייש מאף אחד, הזלזול התעלה על התנחומים. זה התחיל בהערות למורים על דרכי ההוראה המשונות שלהם ועל החומר המשעמם שהם מלמדים, ונמשך ביציאות תכופות משיעורים, כשכל יציאה כזו נעשית בהפגנתיות מתוקשרת אל מול שאר התלמידים שלקחו ממנו דוגמה אישית.

המורים היו נבוכים ולא ידעו איך להגיב. "הרי רק אתמול הוא היה התענוג של הכיתה, הדובדבן שבקצפת", הם אמרו לי בזה אחר זה.

בשלב מסוים גיא כבר לא שלט בעצמו, התחצף ללא בושא ואף קילל את המורים מדי פעם.

שיחות פה, שיחות שם... הכול רק כיבוי שריפות, והבעיה נשארה בעיה. צריך לדבר עם פנינה.

ימים ארוכים התלבטתי באיזו דרך לעשות את זה. אולי אשלח מכתב - היא בוודאי תגיד שזה צעד חמור מדי ושהייתי צריך לדבר אתה קודם. טלפון הביתה - אז למה לא בבית הספר? אולי אבקש לדבר עם בעלה... די. זה כבר ממש מגוחך. אני פשוט צריך למצוא את הזמן לגשת אליה. החלטתי שכך יהיה.

אבל הביצוע רחוק מאוד מהמעשה. דווקא יוצא לי לשוחח עם פנינה די הרבה, גם לבד, אבל איכשהו זה תמיד אחרי שגיא פתאום משתתף בשיעור ומתנהג יפה, ואולי דווקא עכשיו יתחיל אצלו שיפור? למה לי סתם להעיר דברים משנתם? הו, כמה שהעיסוק בזה מטריד אותי, וכמה שאין לי זמן לזה.... אז עוברים הלאה, הרי בכל אופן תישאר לי תמיד רשימת דברים שאני לא מוצא את הזמן לטפל בהם, אז הסיפור של גיא נמצא בראש הרשימה, כשהכול יהיה בסדר וזו תישאר הבעיה היחידה - נמצא את הדרך להתמודד גם אתה. אינני חושב ששיעורתי אי פעם כמה קשה להיות מורה מתחיל. אני נזכר במורים שהיו לי בגיל הזה, ולבי מתמלא רחמים עליהם, בייחוד על המחנך שהוא שברח באמצע השנה... האם גם אני איאלץ לחוות את ההשפלה הזאת? איש לא מבטיח לי דבר. לטענות שהפכו כבר למנטרה השגורה בפי התלמידים ("בגלל שהוא הבן של המנהלת אתה לא עושה לא כלום") הצטרף לאחרונה עוד תירוץ, דווקא משכנע יותר. בסביבות חנוכה עמד גיא להיכנס לעול תורה ומצוות ולחגוג את אירועי הבר-מצווה. פנינה העירה לי כבר כמה פעמים (ללא קשר לגיא) על כך שצריך לגלות רגישות מיוחדת לתלמידים בתקופה זו, עקב המתח הכרוך בהכנות האישיות והמשפחתיות של המסיבה, הקריאה בתורה, הציפיות של המשפחה וכדומה. עם זאת, היא הוסיפה תמיד, צריך להבהיר לילד שאין הוא פטור בלא כלום ועליו לעזור לנו שלא נגיע אותו למצבים לא נעימים של עונשים ודומיהם. חבל שהיא לא סיפרה על כך לגיא.

השבועיים שלפני שבת הבר-מצווה של גיא היו הנוראים ביותר מבחינתו, וגם מבחינתי כמורה, מכיוון שהוא סחף אחריו את כל הכיתה. גיא צעק על מורים שהם גרוועים ולא יודעים ללמד, זרק עליהם את מחברתו ויצא

משיעורים בטריקת דלת, כשהוא בועט בכיסאות ובקירות ומעורר את הכיתה למהומה בכל פעם מחדש. מורים פנו אליי ואמרו שאי אפשר שלא להגיב להתנהגות כזאת, וכשנפפתי להם בטיעון הבר-מצווה המנצח וביקשתי שימתינו עוד כמה ימים, הם אמרו שלא כך ניגש ילד לאירוע הבגרות שלו, ובאמת מה אנו מבקשים אם לא את טובת הילד וחינוכו! ופנינה, היא נמצאת עמוק בתוך ההכנות לקראת האירוע. כשיוצא לנו כבר להחליף מילה מדי פעם, היא מיד דואגת לספר לי עד כמה גיא מתכוון בהתלהבות לקריאה בתורה, וכמה שהוא רציני ובוגר... אז מה אני אגיד לה?

להוריו של גיא,

שלום רב,

מצאתי עצמי כותב ביום שישי, ערב שבת הבר-מצווה של גיא, במדר מורים ריק שאין בו נפש חייה להתייחס...

אני אודע לשאחיה האספוחית שחלה השבת, ולרגע המיוחד של הגעתו של גיא לגיל בר-מצווה, ואחל לכם חגיגה שמחה ושלמה.

מכל הלב, באמת. הרי ביסודו גיא ילד טוב, והעיקר שיהיה שמח. אז למה אני עושה לו את זה? אולי בכל זאת אוותר על המכתב?

לא. תפקידי לחנך!

עם זאת למרות הכול, אני מוצא לנכון להתריע על חוצפה גוברת והולכת ועל התנהגות בלתי אפשרית מצדו של גיא, שחוצרת שוב ושוב אל מורים רבים - עד שבאמת כבר אי אפשר להבליע.

אני מצטער. הרבה מאוד למדתי ממך השנה, ואני מאמין שלולא הייתה פה נגיעה אישית היית מסכימה ואולי אף מדרבנת אותי לעשות בדיוק אותו הדבר מוקדם יותר...

לא אפרט כאן מה בדיוק קרה, אני רק מקווה שעם חלוף אירועי הבר-מצווה תבוא גם הבגרות לדי ביטוי. עד אז אנו מתאפקים שלא לנקוט צעדים כלשהם כלפי גיא, מעבר לשיחות עמו, ומקווים לראות מצדו מאמץ מינימלי.

אולי בכל זאת? ידי כבר נשלחת אל הדף בתנועת קימוט חפוזו. לאחר חיבוטי נפש קצרים החלטתי לסיים בנימה חיובית.

הכי חשוב רגע שמשאחו בלב שלם, ולאחר השבת אנו כבר נמצא את הזמן לשוחח.

מזל טוב ושבת שלום,

מחנך הכיתה

למותר לציין את תחושותיי המאוד לא נעימות בשבוע שלאחר המכתב. אינני יודע איך פשטה לה השמועה כל כך מהר, אבל ביום ראשון כבר הייתי שיחת היום בחדר המורים. לכל מקום שהלכתי הרגשתי את המבטים ננעצים בגבי, ושמעתי את הסיפור מסופר לאחרונים שטרם שמעו אותו. כמה מורים הרימו גבה ואמרו שחבל שהסתכסכתי עם פנינה כבר בשנתי הראשונה, ושהייתי צריך להתייעץ אתם קודם. אבל היו מורים שניגשו אליי בטפיחת שכם ובברכת "כל הכבוד", ואמרו שללא ספק עשיתי את הדבר הנכון. עובדיה, מהוותיקים שבינינו, אמר לי בשקט שחבל שלא נהג כך עם הילדים הגדולים של פנינה, וטוב שהעמדתי אותה במקומה סוף סוף.

אבל עם פנינה לא דיברתי על כך מעולם. כלפי חוץ שידרה פנינה "עסקים כרגיל", וכמו תמיד - הילדים שלה מחוץ לתמונה. היא תמיד אמרה לי שלא תשפוט אותי כמחנך מתוך עיניים של אימא, אבל הפעם נראה היה שלא הצליחה לעמוד במילתה. הרגשתי זאת כעבור ארבעה ימים, כשהיינו לבד במשרדה בשיחה על נושא אחר לגמרי. אולי היה זה רק פרי דמיוני, אבל לא יכולתי להתעלם מהקרירות והבוז שריחפו בחלל המשרד. לא, היא לא אמרה שום דבר חריג, אפילו לא ברמז, אבל משהו במבטה, אולי בטון הדיבור, ביחס...

משהו דחף אותי לנסות לפתוח ולסגור את הנושא הזה אחת ולתמיד. בדרכי החוצה, כשידי כבר על הדלת, הסתובבתי אליה, וללא הקדמות הפטרתי: "מה הייתי אמור לעשות? מה לדעתך הייתי אמור לעשות?" פנינה השפילה מבטה, ואני יצאתי מחדרה ללא מענה, כשהשאלה עוד מנקרת במוחי וטורדת -

"מה הייתי אמור לעשות?"

נור³

מאותו יום היא מלווה אותי, רודפת אחרי בחלום ובהקיץ, באה אליי, מרעידה את זיכרוני ודופקת על מצפוני. באה עם צמתה השחורה, חיוכה הרך, פניה הזכים שלא נראו לאלה שקרעו את ילדותה ויצקו את חלומותיה לשווא על צומת דרכים.

נור לא הייתה רק תלמידה שאני מלמדת אותה; מה שקרה אתה הפך את החיים בעיניי לדבר אחר ומוזר שגרם לי להסתכל על הדברים דרך זכוכית מגדלת. עכשיו אני משחזרת בזיכרוני את היום שבו נכנסתי לכיתתה, שומעת את פעימות לבי לא מתוך פחד או טרדה אלא מתוך שמחה ורינה. אותו היום שחיכיתי לו זמן רב, וציירתי אותו בחלומותיי. אותו היום שבו תליתי את כל תקוותיי. ואמנם, מה שהציל אותי הוא הדמיון הפורה, שאינו בטל גם בפני אירועי המציאות.

אותם ילדים צעירים, השופעים התלהבות, אותם גילאים שלא עברו שמונה שנות חיים, מביטים במורה בעיניים חדות ומפצירים בה. מבטי באותם רגעים חדר עמוק לנפש זכה של ילדות... ראיתי את אותם זרעונים שמחכים לנביטה, לבלוב ולהישרדות. חלומות צעירים שהסיכוי שלהם להתגשם במציאות קלוש מאוד.

עמידתי זו שונה משאר העמידות שהיו בשלוש השנים הקודמות, בעת היותי במכללה, למרות שכל הזמן הייתי פעלתנית והתלהבתי מהעבודה בשדה... הפעם עמידתי לפני התלמידים שונה. בשנה זו היו לי רגשות ותחושות שונים מאלה של השנה שעברה. השנה זו סיטואציה של אמת, שבה מוטלת עליי אחריות אדירה, אחריות מסוג אחר. ובכל זאת אהבתי את האחריות אהבה עזה, משום שהיא גרמה לי להיות יותר חזקה ודחפה אותי קדימה.

לא רק האחריות לבדה שמרחפת מעל, אולי דווקא השאלות שלהם הן שחיצקו אותי, מבטיהם הנועצים בי, ניסיונם לבחון אותי ולהבין את מצב רוחי, מה מותר ומה אסור. ככה הם תלמידים, ואני לא צריכה הרבה חוכמה או הרבה זמן כדי להבין את נטיותיהם. יש לי 14 שנות ותק על פסל הלימודים (כתלמידה) ועוד ארבע שנים במכללה. התלמידים לא

דואגים אך ורק לבדוק את מצב רוחה של המורה ולגשש היכן עומדים הגבולות שלה, הם דואגים גם להופעה החיצונית של המורה, ואינם חוסכים מחיווי דעתם, וגם מחזקים אותה אם רואים שבאה לכיתה בתספורת יפה או בשרשרת ענודה לצוואר...

בראותי אותם חזרתי אחורה, וזה שימח אותי. חזרתי שנים רבות אחורה... כשהייתי תלמידה בכיתה ב', הייתי ממש דומה להם, רוצה לבלוע עולם ומלואו. אין לי סבלנות, אני דינמית ורוצה לדעת ולהכיר עוד ועוד, סקרנית מאוד. דברים שטותיים? אך אצלי הם שווים המון, עודני נושאת אותם בזיכרוני.

יש טוענים שהאדם כשמתבגר, מתחזק אצלו הזיכרון הרחוק ונחלש הזיכרון הקרוב. זה נכון לגביי. אני לא זוכרת מה קרה לי אתמול אבל זוכרת פרטי פרטים מילדותי. העבר חלף, היום אנו שונים, ומי יודע מה יהיה מחר, טוב יותר או עצוב יותר... אין ביכולתנו לדעת מה צפוי לנו ומה יפתיע אותנו, אולי יירו בנו חצים ללא רחמים מבלי להתחשב בחלומותינו? לא נדע מה יחדש לנו הגורל, באיזו צורה או לבוש יופיע. אולי מאחורי הגורל יהיה פשע? אין אנו יודעים מהם הסממנים של הפשע הזה. אולי הפשע יתקרב בצורה ידידותית, ילחץ יד, יחיך, יופיע בצורה הכי נחמדה ונאה... ייתכן שהדקירה תבוא דווקא לילד רך ועדין. הילדה נור לא יודעת... לא מדמיינת לעצמה שימי האושר חלפו והחלו ימי הייסורים, שמחכים לה מאחורי הליטוף והאהבה.

אני לא מדמיינת לעצמי שקיים על פני האדמה יצור אחד שיכול לפגוע במלאך צעיר חסר אונים. איני מדמיינת שהנר של העבודה וההתמדה יכבה מאיזושהי סיבה שלא תהיה. הכרתי את נור כתלמידה אידאלית, המגיעה לכיתה מוכנה מבחינה נפשית ומחשבתית במלוא גאוותה ויופיה. כן, אני זוכרת את שמלתה הכחולה מסוג ג'נס, כובע תכלת לראשה, מדברת בגמגום שערב לאוזניי. הייתה ככל חברותיה, מחליפה שיני חלב בשיניים חזקות שבקעו לה.

תלמידתי הייתה אומרת: אינני אוהבת כובעים, אך אמי חרדה לי, בגלל הקור. מסכנה אמך, יא נור, היא מפחדת מהטבע... כל חום הטבע ואכזריותו לא עומדים בפני אכזריותו של האדם. אהה, נור, אם תוריד את הכובע לא תקפאי מקור, והם הפשיטו את ילדותך והפכת לגוש קפוא ללא רוח חיים...

ולפתע כבר לא הייתה נור כשאר חברותיה, כפי שהייתה קודם, לפני האירוע, לפני מה שקרה לה... לפתע הייתה מדברת בשקט, מרימה אצבע ומבקשת מחברותיה שייתנו לה לענות... אז, לפני האירוע, עוד בטרם סיימתי את השאלה, הייתה נור צועקת: מורתי... מורתי... עונה מיד, והתלמידים קובלים עליה, משום שלא הייתה מאפשרת להם לחשוב על הפתרון. הייתה מקדימה את כולם ועונה. לא יכולתי להרגיע אותה כשהייתה יורדת את המדרגות בקפיצות, רוב הזמן צוחקת ומחייכת. מזכירה לי תמיד שלמרות אכזריות החיים, עדיין אפשר לראות ילדים מחייכים ואופטימיים.

את חריצותה רכשה נור מן התמיכה והעידוד של הוריה. היא הייתה היחידה שזכתה לתשומת לב מהוריה. והייתה מאושרת אצל כל מוריה. היא הייתה הבת הבכורה והיחידה במשפחתה, ובשבילי הייתה היחידה בעלת העיניים. אמרתי בלבי: בוודאי שני כוכבים צנחו לרחם אמה כשהייתה בהריונה. העיניים שלה צוחקות מבלי שתצחק. פתאום הכול השתנה...

נור נעדרה מבית הספר ארבעה ימים. דאגתי לה, חשבתי שחלתה, אך היא חזרה אחרי ארבעת הימים... ולא הייתה נור שהכרתי קודם... היא הייתה נור, אבל בלי העיניים הצוחקות... בלי הצמח השובבה, המרחפת ברוח וקופצת שמאלה וימינה. היא הפסיקה לצעוק כדי לענות. רוב הזמן נראתה מרחפת, בוכה בגלל כל דבר ובלי שום סיבה. הפסיקה להביט בי כשהייתי מדברת אליה.

הישגיה היו בנסיגה. היא הפכה להיות מופנמת וסגורה בעצמה, מתלוננת כל הזמן על כאבים בבטנה, והרופא לא מוצא לה תרופה. הסטטוסקופ שלו לא יכול לשמוע את כאבה... דיברתי עם אמה באותו יום שבאה להסיעה מבית הספר... נור מתלוננת על כאבים בבטנה באופן מתמיד, למה את לא לוקחת אותה לרופא... האם השיבה בעברית, כדי שנוור לא תבין - "הרופא אמר שאין לה כלום, היא סתם מדמיינת לעצמה דברים". המשפט הזה גרם לי מועקה. הייתי מאוד מוטרדת ורציתי להבין מה קרה לנו. למחרת הזמינה אותי העובדת הסוציאלית וסיפרה לי על הטרדיה שקרתה לנו. לא האמנתי ולא יכולתי לשאת עוד! רציתי לצעוק, אך התאפקתי. בכיתי ללא דמעות. השנאה והטינה היו עמוקות. נאלמתי, המילים נעלמו לי, הדמעות קפאו בעיניי.

לא נשאר מולי כלום חוץ מדמותה של הילדה ועיניה המביטות מתחת לכובע.

עיניה היו כמו נחלים... נפלתי לתוכם והלכתי לאיבוד בתחתית. באותם רגעים לא שמעתי יותר, ולא היה לפני מאום חוץ מדמותה הקטנה, ומסביבה דמויות חשודות וגדולות. מתחת לרגליי הייתה תהום. האדמה פערה את פיה עמוק. האם אני יכולה להיכנס שוב לכיתה שלה? האם יהיה ביכולתי לעמוד ולהתייצב מולה והיא כולה עיניים כבויות וילדות נשרפת?!

הפה שלי קפא. הוי, עולם אכזרי, הוי, עולם משוגע! דמיינתי לעצמי אדם נושא נשק רוצח ומחסל גופות, אבל לא דמיינתי אדם שהופך את גופו לנשק וקוטף חלומות גדולים, מחסל דרכו עתיד, משחית ילדות ואנושיות בצורה כזו.

חשבתי ונאלמתי...

אבל החלטתי: צריך להצליח... מאותו רגע החלטתי שהאדם הזה הוא האויב שלי, שאני לא מכירה ולא רוצה להכיר, אבל אני רוצה לנקום. אני חייבת לנקום בו. כאשר אחזיר את נור להיות נר כמו שהייתה קודם, אז אלמד אותו שמה שעשה לנו לא יחליש אותה, אלא יחזק אותה כפליים והיא תאיר מחדש.

כוכבים נופלים

אני רצה במדרגות, מתנשפת, היסטורית. כאילו רודף אחרי רוצח. מחשבות מטורפות מציפות לי את הראש. חושך בעיניים. אם לא הייתי גרה בקומה הראשונה, בוודאי הייתי נופלת על המדרגות ונשארת עליהן לנצח. קשה לרוץ עם רגליים יצוקות עופרת. אני מסובבת את המפתח בדלת, וחושבת לעצמי, חסר לי שהמפתח ייתקע והדלת לא תיפתח...

הדלת נפתחת. אני רצה לשירותים, נכנסת ונועלת אחרי את הדלת. בוכה ומקיא. אני מרגישה את הדמעות ואת הקיא עוברים לי בלוע, בפה, חונקים אותי. אני פותחת את כפתורי החולצה, בזה אחר זה, ומניחה לה להחליק ממני, על הרצפה המלוכלכת. אני בוכה בקול. כתפי רוטטות. אני לא יכולה לנשום. אני פותחת את החלון ומוציאה דרכו את הראש. האוויר הקר והחשוך מלטף לי את הפנים, ובכל זאת, הרגשתי אינה משתפרת.

החנייה של הבניין כמעט ריקה מבעד לחלוני. הבזק של אור מסנוור אותי. ריצת חתול ועכבר שם למטה, שוב. אני יודעת. אני לא צריכה להתאמץ כדי לזהות. אוי, אלוהים. למה אני שותקת?! הוא רץ אחרי הילד. הבן שלו. אני עוצמת את עיניי ומתפללת בשביל הילד. שיצליח לחמוק. אלוהים. לא אסלח לעצמי אם לא.

הילד לא צועק, רק רץ. הפנים שלו רטובות, מבכי או מזיעה. אני קולטת מבט של אימה בעיניו. אני עוקבת במבטי אחר ריצת האב. הוא מתפתל ועובר בין המכוניות. גם הפנים שלו רטובות. עיניים קשוחות. אכזריות. בוערת בי תשוקה לקרוע את השמים בתפילה. שזה לא יקרה. שלא תהיה מציאות כזו, שזה רק חלום רע. הלב שלי פועם מהר וחזק כל כך, ואני חושבת שהוא עלול להיעקר ממקומו.

החנייה שמתחת לבניין שלי. אני שם מבעד לחלון של חדר המקלחת שלי. עם השכן שלי, התלמיד שלי.

שפיותי מתנפצת בקול רעם אדיר. רסיסה צפים על פני דמעות נפשי. הוא תפס אותי. אני שומעת חתול מיילל כמו תינוק. אני רוצה לבכות בייאוש, אבל משהו חוסם לי את הגרון. אולי זה הלב שלי. גם האוויר השחור והקר לא מצליח לחדור וללטף אותי, את הלב שלי, ואני יודעת שלא אמצא נחמה לעולם.

שני זוגות מכנסיים מופשלים בשתיקה. אני מתאמצת להוציא את הראש ולראות. להיות עדה ללא יאומן. הפנים הקטנות מוצמדות למכונית

הלבנה. הן מוסתרות, כמעט לגמרי, ביד הגדולה. היד השנייה אוזחת במותן החשופה. ידיים בוגדניות גדולות. גניחות של כאב מתערבבות עם גניחות של הנאה. אני יודעת שאם אצעק מתוכי את הזעזוע, זה ייפסק. אבל אני שותקת.

חתול מיילל. גם הוא מחכה שהכול כבר ייגמר. אני חושבת, טוב שהחתול שם. לפחות יש עדים לאונס, לרצח. לפחות הילד לא לגמרי לבד. תיכף ייתפס לי הצוואר, ובכל זאת, חשוב לי לראות הכול. להעניש את עצמי בהפנמת הזוועה.

אני טובלת במצפון רותח, ומרגישה איך עורי מתאכל בו. גם בפנים משתוללת אש. נשרפים בה כעס, בושה ורחמים. בא לי לצאת לרחוב, לעמוד מול הבניין שלי ולצרוח אל תוך הלילה: "אני שונאת את עצמי!" הוא מטלטל את הילד, ולא אכפת לו שמהראש היפה הזה שנחבט זב דם. והילד - לא צועק. לא מתנגד. כאילו הפריד גופו מישותו, והיא במקום אחר לגמרי. לו יכולתי גם אני לנהוג כמותו... והוא נושך את שפתיו. ואולי אלו הן שפתיי, ובהן אני מרגישה את כאב נעיצת השיניים, כסורגים לפה, משאירים אותו מאופק בדריכות. אלוהי, אייכה?...

מתנער, מזדקק, מביט לצדדים, רוכס את רוכסן מכנסיו, ומשאיר אחריו כצל כבוי את הילד, שאינו מעז אפילו להסתובב, מכווץ. הוא פונה והולך לו. אני רואה את הילד מרים את ראשו ומציץ. לפתע, הוא חוזר, מתקרב אל הילד, אומר לו משהו, ומנחית מכה על פיו. הדהוד המכה מניע בי גלים של יגון, מאוזניי אל מוחי, אל תוכי. הלוואי שאטבע בהם ואוציא את נשמתי מגופי, שראה ושתק.

הילד נשאר לבדו בחנייה שמתחת לבניין שלי. הוא משתהה קמעה, ממתין לאחרונה שבפסיעות, שיגווע קולה, ואז שוב, מרים ראשו. הוא סוקר את החנייה בעיניו, לוודא שאין נוכחים ללכלוכו, להיטמאותו. בתנועות מדודות הוא מרים את המכנסיים, מכנסי פיג'מה עם ציורי כוכבים. מנגב את פניו בשרוול חולצתו, ומתחיל ללכת, לאט.

אני רוצה לצעוק לו, מבעד לחלון של המקלחת שלי, מאור, מה אתה עושה בחוץ? כבר אחרי חצות. בשעה כזו, ילדים בני אחת עשרה חייבים להיות במיטה, ישנים! אל תתפלא אם גם מחר תקום מאוחר ותאחר לכיתה. המורים יגידו לך גם מחר, שהיית יכול להישאר בבית לישון, כי

גם ככה אתה לא ערני בלימודים, לא מקשיב ולא משתף פעולה בכיתה. אבל אני שותקת.

הילד מסתובב בין המכוניות שבחנייה, מתחת לבניין שלי, ובוחן אותן, בזז אחר זז. כשהוא נעצר ליד מכונית, נשימתי נעתקת לרגע. כאילו אני רואה ציפורים מלכלכות באוויר שמעל למכונית שלי, ואני חושבת, מה אני יכולה לעשות כדי למנוע מהלכלוך ליפול על גבי השמשה. והמחשבה הזו חיה פחות משנייה. הוא מתעכב ליד המכונית שלי. מסתובב סביבה ובוחן אותה מכל הכיוונים. הוא מתכופף ומסתכל על בבואתו שנשקפת בראי שליד דלת הנהג.

הוא יודע שזו המכונית שלי. הוא נוסע אתי בחזרה מבית הספר הביתה מדי יום שלישי, "היום הקצר" של שנינו. אני חושבת, אם היום יום שני, הרי מחר יגיע יום שלישי. בדרך כלל אני שמחה לקראת היום הזה, שבהיותו קצר, מקצר את המותשות שבהוראה. אבל עכשיו, אני חושבת שמחר אצטרך להיות עם מאור, לא רק במשך חמש שעות הלימוד שבהן אני מחנכת בכיתתו, אלא עוד עשרים דקות של נסיעה. עשרים. לא פחות. אולי יותר. אוי, אלוהים. על מה אדבר אתו?! אני עוקבת אחריו, מבעד לחלון, ומקווה שלא יגיע מחר לבית הספר. איך אוכל להביט בפניו היפות, הנוקבות!...

הוא מסתכל בשעון שקיבל ממני, פרס על השתפרות ביחס לזולת, ושם פעמיו לעבר היציאה מהחנייה. אני מרגישה בודדה כפי שלא הרגשתי מעודי. הבדידות צורבת לי כל חלק בגוף ובנפש. אני מיואשת, כאילו אין איש בעולם, מלבד מאור שהלך לו, עם פיג'מת הכוכבים הרטובה, ועזב אותי, מיוסרת במצפוני.

הוא בוודאי עולה במדרגות עכשיו. אני רוצה לפתוח לו את דלת ביתי, לאמץ אותו אל חיקי, לעטוף אותו בחמלה, לבכות אתו, להבטיח לו שמעכשיו העולם יהיה טוב כלפיו ושדברים כאלו לא יקרו עוד לעולם. אבל אני נשארת עומדת ליד חלון המקלחת שלי, ומביטה מבעדו, לעבר החנייה של הבניין. אולי זה יחזיר אותו, את מאור, לשם. לכאן.

אחרי מאמצים מרובים אני מצליחה לאסוף את איברי ולהכניעם לרצוני. אני מתפשטת לאט ובוחנת את גופי מול המראה. לא. על גופי אין צלקת או סימן שיכולים להעיד עליי שהייתי עדה לשואה פרטית של ילד בן אחת עשרה, ושתקתי.

אני רואה את זרם המים המתפקע ויוצא מהברז הקבוע בקיר, ומתפקעת בעצמי. הגוש שהיה תקוע לי בגרון, מתגלגל ויוצא החוצה, ואני מתפרצת בבכי חזק. הדמעות שלי מתערבבות עם הדמעות של הקיר. שוטפות אותי בחולשה ובחוסר אונים.

התמונות חוזרות אליי בהבזקים. אני מוטרדת מבפנים. מחפשת משהו בתוכי ולא מוצאת. אני יודעת שלא אשכח. מעתה ואילך, לא ייכנסו לשירים שאכתוב מילים כמו תקווה, גאולה, ישועה, נחמה... אני מתהפכת על משכבי, לא מצליחה להירדם. אני תמהה, אני כועסת, מאוכזבת, חרדה, חסרת אונים, אוהבת, מרחמת, מזועזעת, כואבת, זוכרת.

ובחלומי, אני רואה ילדה קטנה, הולכת לבדה בלילה במדבר השומם. ירח מלא מאיר לה את הדרך. לפתע כבה מאורו, וכל הכוכבים שלידו צונחים ונופלים על האדמה היבשה. עכשיו חשוך באמת. הילדה לא יכולה להמשיך ללכת. היא נעצרת, באמצע המדבר, מתיישבת ובוכה, ובוכה.

אני שומעת את הכוכבים מהפיג'מה, לוחשים באוזניי מילים של כאב, ומתעוררת. גם אני בוכה ובוכה. מאור - תלמיד שלי, שכן שלי, ילד בן אחת עשרה, כבה ונפל.

תרומת החונכות למתמחה בעיני מתמחים מהמגזר היהודי ומהמגזר הבדווי: היבט רב-תרבותי

אורלי מיכאל ואביבה אלקלעי

תקציר

מאמר זה מציג מחקר המתמקד בשאלה, כיצד תופסים מתמחים להוראה מהמגזר היהודי ומהמגזר הבדווי בישראל את תפקיד החונך ואת תרומתו להתפתחותם המקצועית. במחקר נבחנו חמש קטגוריות הנוגעות לתפקיד החונכות: המסגרת הארגונית של החונכות; האקלים במפגש החונכות; התרומה המקצועית של המפגשים עם המורה החונך לתחושת ההתפתחות המקצועית של המתמחה; מילוי תפקיד המורה החונך; שביעות הרצון הכללית של המתמחה מהמורה החונך.

במחקר השתתפו 109 מתמחים בהוראה בכל המסלולים (הגיל הרך, יסודי, על-יסודי וחינוך מיוחד) משני המגזרים המשתתפים בסדנת התמחות באחת המכללות האקדמיות לחינוך בארץ. כלי המחקר כללו שאלונים פתוחים וראיונות עם המתמחים. תרומת החונך להצלחתו של המתמחה נמצאה משמעותית, וכן נמצאה שביעות רצון גבוהה מהחונכות.

ממצאי המחקר מלמדים על קיום סדיר של מפגשי חונכות, על אווירה טובה במפגשים אלה, על ערנותם של מורים חונכים למצב רוחם של המתמחים ולמגוון הקשיים שלהם ועל למידה והתפתחות מקצועית של מתמחים בעקבות המפגשים עם המורה החונך. עם זאת, רוב המתמחים דיווחו על היעדר שיחה לתיאום ציפיות בין המתמחה והמורה החונך בתחילת השנה או בהמשכה. בהקשר להיבט התרבותי נמצאו במחקר הבדלים בין המגזר הבדווי למגזר היהודי ושוני בתפיסת החונכות ובביצועה בין שני המגזרים.

ממצאי המחקר ניתנים ליישום בשלוש מסגרות: במערכת הכשרת המורים, בסדנאות ההתמחות ובקורסי החונכים. התייחסות מערכתית לממצאים עשויה להפחית נשירה של מתמחים ממקצוע ההוראה. הכותבות ממליצות שמנחי סדנאות ההתמחות ומרכזי קורס מורים חונכים יגבשו תכניות עבודה שנתיות הכוללות עיסוק בנושאים כגון אסרטיביות, צמיחה והתפתחות מקצועית, תיאום ציפיות, משוב, פתרון בעיות, תמיכה רגשית ותקשורת בין-אישית.

המורה החונך

על שנת העבודה הראשונה בהוראה כשנה מכרעת בתהליך התפתחותו המקצועית של המורה אין כיום עוררין. יש הרואים בה את "שלב ההישרדות" (Fuller, 1996), בהיותה קובעת במידה רבה את המשך הרצון לעבוד בהוראה ולהתפתח מקצועית (Kuzmic, 1992). בארצות הברית נושרים בשנה הראשונה כשליש מן המורים (Winstead-Fry, 2007), ועוד כשליש עד השנה החמישית והשישית לעבודתם (Huling-Austine, 1990). בישראל, בעשורים האחרונים של המאה ה-20 היו אחוזי הנשירה של המורים גבוהים יותר: כ-40% נשירה לאחר שלוש שנות עבודה בממוצע, הרוב בשנה הראשונה (כפיר, פרסקו ובנימין-פאול, 1997).

מחקרים רבים משני העשורים האחרונים של המאה, בעולם ובישראל, התמקדו בבעיות המורה המתחיל. במחקרים אלה נמצא כי תמיכה רגשית, קוגניטיבית וחברתית מפחיתה את הנשירה של מורים מתחילים ומזרזת את קליטתם המקצועית ואת השתלבותם בעבודה (ארליך, מיכאל ושמעוני, 1993; מיכאל, 2005; מיכאל, סבר ותמיר, 2004; Heidbamp & Shapiro, 2000; Rippon & Martin, 2006). מסקנות מחקרים אלה ואחרים הן שהובילו לתכנון וליישום של תכניות תמיכה למורים מתחילים, בדגש על תכניות חונכות, כפי שמתואר באחדים מן המאמרים בספר זה.

החונך הוא מורה מנוסה המלווה את המתמחה בתחילת עבודתו בהוראה. תפקידו לסייע למתמחה בתהליך הקליטה בבית הספר ולתמוך בו כדי להקל על ההשתלבות בצוות ההוראה, ובכלל זה הכרת הנהלים והמדרג (hierarchy) הבית ספרי. על החונך לתמוך במתמחה בתחום הדידקטי ובתחום הידע המקצועי, ואף בתחום האפקטיבי והחברתי בבית הספר. כיום מוסכם על אנשי המקצוע, כי החונך הוא דמות מפתח בקליטתם של מתמחים בעיקר בשל יכולתו לתמוך במורה המתחיל, לייעץ לו בנושאים שונים, לתת לו תמיכה רגשית ומקצועית (Feiman-Nemser, 2001) ולתרום להערכת המתמחה את עצמו. בין המתמחה לחונך קיים קשר דינמי. תפקיד החונך כולל בין השאר ייעוץ, הדרכה וסיוע (Kelchtermans & Ballet, 2002; Suen & Chow, 2001; Vonk, 1993).

צורכי מורים מתחילים מתמקדים בתחומים כמו ידע פרקטי, מידע לוגיסטי, חילופי ידע פרקטי עם מורים מנוסים, דיונים רפלקטיביים עם עמיתים ותמיכה רגשית חופשית מכל לחץ (Chubbuck, Clift, Allard, & Quinlan, 2001). כל אלה הם מתווים אפשריים לחשיבה העכשווית על תפקידי החונכות בהקשר הרחב. לשם קיומם של תהליכי חניכה יעילים נדרשים דיאלוג מתמשך

ופתוח (Brooks, 2000; Coppenhaver & Schaper, 2000), מתן משוב על סמך התצפיות בכיתה, תכנון זמן הוראה משותף עם מורים מנוסים (Gilbert, 2005) ומגוון רחב של כשירויות נוספות, מקצועיות ואישיות (Ripon & Martin, 2006). רוב דגמי החונכות בנויים על תהליכי למידה שבהם מורה מקצועי מעביר ידע וכשירויות לעמית מתחיל, כלומר על יחסים לא שוויוניים. ייתכן שגישה זו אינה מכירה בכשירויות ובידע של המורה המתחיל ומעניקה עדיפות לניסיון מבלי להתחשב בטיבו. בכך יש עידוד למורים מתחילים להתיישר לפי הקו הקיים ולהימנע מפיתוח גישות ביקורתיות והתחדשות של המקצוע (Tickle, 2000). לעומת זאת, מורה חונך בעל ניסיון המעורה בעשייה הבית ספרית והחינוכית תומך במתמחה באופן יעיל יותר, בשל היותו מודל מקצועי (Debolt, 1992). ואכן, בישראל מיוחסת חשיבות מיוחדת למאפיינים המקצועיים והאישיותיים של המורים החונכים (משרד החינוך, 1999; שץ-אופנהיימר וזילברשטרום, 2006). תפקיד המורה החונך נבחן במחקר מחמש קטגוריות. להלן מתוארות קטגוריות אלה.

המסגרת הארגונית של החונכות

תכנית חונכות יכולה להופיע במגוון צורות. היא יכולה להיות מובנית או לא מובנית, בבחינת רשות או חובה, ממושכת או קצרת טווח, אישית או קבוצתית (מיכאל, 2005; Michael, 2008; Rohdes, Bogat, Roffman, & Gallaso, 2002). הקצאת זמן לפעילות החונכות חשובה מאוד למתמחים, אך מתברר שגם אם בבתי הספר קיימים נהלים בעניין זה, לא תמיד מקפידים עליהם (Totterdell, 2002; Heilbronn, Bubb, & Jones, 2002). הקצאת הזמן אינה חייבת להיות זהה בכל שנת ההתמחות. היא יכולה להשתנות על פי ההתפתחות המקצועית של המורה המתחיל, הביטחון שהוא חש בעבודה או על פי צרכיו (Ripon & Martin, 2006). במחקר שנערך בקרב מורים מתחילים בסקוטלנד צידדה קבוצת מיקוד בקביעת זמן קבוע לקשר בין מורה חונך למורה מתחיל, אולם המשתתפים הביעו את הדעה שעל החונכים לפנות את מקומם אחרי שהמורים המתחילים מצליחים בעבודה. מתמחים אחרים הביעו חשש ששינוי במסגרת הזמן, למשל תוספת זמן, יעיד על כישלון. הדבר מבליט את הדילמה האופיינית לתכניות של התמחות בהוראה: האם להקדיש זמן שווה לכל המורים המתחילים, או שזמן החונכות נקבע בהתאם לקצב התפתחות המקצועית של כל מורה מתחיל? מאחר שזמן המפגש ומקום המפגש אינם רק רכיבי מסגרת פורמלית, אלא הם גם יכולים

ללמד על איכות הקשר בין החונך והמתמחה ועל אופיו, בדקנו במחקר זה גם את שאלת מסגרת הזמן של המפגשים ומקום המפגש. קטגוריה נוספת שנבדקה היא אקלים המפגש.

אקלים המפגש

למונח אקלים הגדרות שונות בספרות, שכן הוא כוללני מאוד. יש הרואים באקלים את ה"אישיות" של בית הספר, ויש הרואים בו את הסביבה הפסיכוסוציאלית בכיתה, כפי שהיא באה לידי ביטוי בתפיסתם המשותפת של התלמידים ושל המורים. הגדרה אחרת רואה באקלים את מכלול התהליכים הקבוצתיים המתרחשים באינטרקציה בין מורה ותלמידים ובין התלמידים לבין עצמם בתוך ארגון בית הספר (דרום, 1989).

אקלים מוגדר גם בהקשר של הוראה ולמידה. בכל כיתה מתקיימת תרבות מיוחדת של הוראה ולמידה, והדבר ניכר באופן שבו תלמידים ומורים מגיבים זה לזה, בציפיותיהם ההדדיות, בדפוסי השיח ובהבנה של נורמות ושל ערכים. טבעי הדבר שלא בכל כיתה קיימת אותה תחושת אקלים: חלק מהכיתות נוקשות, אחרות פתוחות, בחלקן הדגש הוא בתשובות, ובאחרות הוא בשאלות; אבל בכל כיתה קיימת תרבות ייחודית של אקלים, הניתנת לניסוח כחוויה התנסותית שעוצמתה רבה יותר מסך כל מרכיביה (טישמן, פרקינס וג'י, 1996; Michael, 2006).

האקלים במפגש החונכות מושפע מאופי היחסים בין המתמחים לחונכים ובינם לבין מורים אחרים. הדעות, העמדות והתפיסות של שלוש קבוצות אלה והמפגש ביניהם עשויים להשפיע על ההתקדמות של המתמחה ברכישת הזהות העצמית שלו כמורה (Rippon & Martin, 2006).

על חשיבותם של אקלים תומך ושל האווירה במפגש חונך-מתמחה עמדו גם בהנחיות משרד החינוך. החונך פועל כדי לעזור למתמחה לבסס את תפיסת העצמאות שלו בהוראה ולחוות הצלחות בהתנסויותיו המקצועיות. חשוב אפוא שהשיחות ביניהם יתנהלו באווירה של נינוחות ושל כבוד הדדי וברוח טובה. במצבים שבהם המתמחה חש מאוים ומתוסכל בגלל אובדן שליטה על הכיתה ותחושה של כישלון, וכשההוראה מתגלית כמורכבת - אווירה של קרבה ושל נינוחות בינו ובין המנחה עשויה לסייע לו לחשוף את תחושותיו. אקלים של אמון הדדי סולל את הדרך לחשיפת קשיים ומאפשר להעלות הצעות להתמודדות (שץ-אופנהיימר וזילברשטרום, 2006).

במאמר זה נבדוק, על פי דיווחי המתמחים ותחושתם האישית, את האווירה במפגש, את ערנות החונך למצב הרוח של המתמחה, מי מעלה את הנושאים לשיחה במפגש, ואם התעוררו בעיות בקשר בין המתמחה לחונך. כל אלה ירכיבו את התמונה של אקלים המפגש.

התרומה המקצועית של המפגשים עם המורה החונך לתחושת ההתפתחות המקצועית של המתמחה

שלב הכניסה להוראה הוא זמן קריטי מבחינת המתמחה. כדי שיוכל לתפקד באופן אוטונומי יש לספק לו תמיכה רגשית. מורים מתחילים חשים ביטחון רב בהכשרה המקצועית שניתנה להם בתחום הדעת ובתחום הפדגוגי, יותר מאשר בנושאים החברתיים-חינוכיים. לכן, כל עצה מקצועית ותמיכה של חונך בעל ניסיון מקצועי בתחום הדעת, בתחום הדידקטי ובתחום הקוריקולרי חשובה להם ותורמת לצמיחת האוטונומיה שלהם. אולם לחונך יש תפקיד חשוב בהקשבה למצוקותיו הרגשיות של המתמחה, במתן תמיכה וסיוע במצבים של קושי ושל תסכול, במתן לגיטימציה לחשיפת קשיים ולבטים, ככתובת לשאלות ולהתלבטויות וכמקור לחיזוקים, לשבח ולעידוד (שץ-אופנהיימר וזילברשטרום, 2006).

במחקר שבדק תכניות תמיכה למורים מתחילים נמצא כי הפעולות העיקריות המאפיינות את החונך היעיל, המקצועי והמוצלח הן תמיכה רגשית במתמחה (הממד האישי-מקצועי) וסיוע בארגון הלימודים ובדרכי ההוראה (Arends & Rigaggio-Digilio, 2000). על החונך לגלות אמפתיה, פתיחות, רגישות, גמישות ואופטימיות, לתת למתמחה את מלוא התמיכה הרגשית ולשתפו בידע המקצועי שלו. צריך להתקיים ביניהם דיאלוג מתמשך בערוצי תקשורת פתוחים כדי שהחניכה תהיה משמעותית למתמחה (ריכנברג, לזובסקי וזייגר, 2002).

מילוי דרישות התפקיד של המורה החונך

בספרות המקצועית נדונים שני ההיבטים הבולטים שבתפקיד החונך - תמיכה והערכה. כדי לקיים יחסי חונכות יעילים עם מורים מתחילים נדרש מגוון רחב של כשירויות מקצועיות ואישיות (Ripon & Martin, 2006). במחקר על מורים מתחילים נמצא שלא כל החונכים מספקים למורה המתחיל את ההנחיה ואת התמיכה שהוא זקוק להן. למורים מתחילים היה חסר משוב ביקורתי, ודפוסי התמיכה של החונכים אינם יציבים ואינם עונים על צורכי המורה המתחיל (Winstead-Fry, 2007).

דרישות התפקיד של חונך בישראל מוגדרות בחלקן על ידי משרד החינוך. החונך נדרש לצפות בשיעור של המתמחה ולהגיש דוח ובו הערכה של השיעור ושל תפקוד המתמחה (אך אינו נדרש לקיים שיחת משוב, אם כי הוא מצופה לכך). לחונך שמור מעמד מיוחד בתהליך ההערכה, שכן הוא מעורב באופן פעיל בעבודתו של המתמחה באמצעות המפגשים השבועיים, הצפייה ושיחות המשוב. תהליכי הערכת המתמחה מתקיימים על ידי החונך בשלושה אופנים: הערכה שוטפת במשך כל השנה, הערכה מעצבת באמצע שנת ההתמחות והערכה מסכמת בסוף שנת ההתמחות. דרישות התפקיד האחרות אינן בגדר חובה, אך הציפייה היא כי החונך ימלא אותן במהלך שנת החונכות. בין אלה: תיאום ציפיות בין החונך למתמחה, גילוי ערנות לקשיים של המתמחה ומתן משוב לאחר צפייה בשיעור של המתמחה.

שביעות הרצון הכללית של המתמחה מהמורה החונך

שביעות רצון היא מדד פנימי של הסתגלות למקום העבודה (Dawis & Lofquist, 1984). שביעות רצון מושגת כאשר הסביבה ממלאת את דרישות הפרט ולהפך. ברוח הגדרה זו אפשר לקבוע, כי שביעות רצון מהחונך יכולה להתממש בעקבות התאמה בין המורה החונך לבין המתמחה. על שביעות הרצון של מתמחים מעבודת החונכות אפשר ללמוד לא רק בעקבות הצלחה מקצועית אלא גם מן התחושה הכוללת של שביעות רצון. אשר לחונכים, התמדתם בעבודת החונכות במהלך השנים מתאפשרת גם הודות לחיזוק תחושת המסוגלות של המתמחים בעקבות שביעות הרצון מהחונכות.

בזיקה לנושא המחקר ולמשתתפיו יוצגו להלן בקווים כלליים מאפיינים רלוונטיים של החברה הבדווית בנגב.

החברה הבדווית בנגב

הבדווים בנגב, נוודים במקורם, מונים כיום 180 אלף נפש המשתייכים לכמה שבטים. כמחצית מהבדווים גרים ביישובי קבע והמחצית האחרת פזורים בכפרים לא מוכרים המכונים "הפזורה הבדווית". מאז שנת 1970 נמצאת החברה הבדווית בתהליכי שינוי - מחברה מסורתית שבטית של נוודים לחברה אורבנית למחצה (Abu-Saad et al., 1998). המעבר מתרבות של נוודים לתרבות אורבנית למחצה משפיע על כל תחומי החיים בתרבות הבדווית. אולם גם לאחר השינויים

ראוי לזכור כי מדובר בחברה מוסלמית, השומרת על ייחודה התרבותי, המסורת והדת, ונבדלת למעשה מהחברה הדומיננטית בישראל, המאופיינת כחברה מערבית פתוחה ומודרנית (Rajuan & Michael, 2006). יתר על כן, המיעוט הבדואי נמצא בשולי החברה הישראלית מבחינה כלכלית, חברתית וחינוכית (Abu-Saad, 1991, 1997). בתי ספר ממלכתיים במסגרת חוק לימוד חובה נפתחו בכפרי הבדואים רק בשנות השבעים. עד אז, כ-90% מהנשים וכ-55% מהגברים לא קיבלו חינוך פורמלי. על פי נתוני משרד החינוך משנות התשעים, קצב הנשירה במגזר הבדואי הוא הגבוה ביותר בישראל, בייחוד במעבר לחטיבת הביניים: 60% מהבנים ו-70% מהבנות נושרים מהלימודים. על רבות מהבנות, בהגיען לגיל 13-14, נאסר לעלות לאוטובוס ולנסוע ללמוד בשבט אחר. רק 28% מהתלמידים הבדואים מסיימים את בית הספר התיכון ומקבלים תעודת בגרות (Abu-Saad, 1995).

בנתוני 2006, במערכת החינוך במגזר הבדואי לומדים כ-50 אלף תלמידים. ביישובים הלא מוכרים שוכנים בתי הספר (למעט שלושה) במבנים ארעיים וטרומיים, ורמת התברואה, הניקיון והבטיחות בהם נמוכה ביותר. הם אינם מחוברים למערכת החשמל ולמערכת המים של ישראל, ואין כבישי גישה מסודרים אליהם. רבים מהתלמידים לומדים בבתי ספר מרוחקים ממקום מגוריהם. בחלק מהיישובים אין מערך הסעות לגנים ולבתי הספר. יש יישובים שמופעל בהם מערך הסעות יומי מסונף של 20 אלף תלמידים על פני שטח של 700 קמ"ר, אבל הנסיעה לבית הספר היא בדרכי עפר ובכבישי גישה לא תקינים, ותנאים אלה אינם מאפשרים להגיע ללימודים בחלק מימי החורף (מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 2006).

מצבם של בתי הספר ביישובים המוכרים הוטב, יש בהם מבנים מודרניים, רמת המשמעת והניקיון עלתה, המורים מוסמכים והישגי התלמידים במבחנים מרשימים. מספר גני הילדים ובתי הספר בהם גדל באופן ניכר. יותר ויותר סטודנטים לומדים הוראה, שירותי רווחה וייעוץ חינוכי. שינויים אלה של התפתחות ושל השתכללות יצרו מודעות גבוהה בקרב החברה הבדווית לחינוך הפורמלי והכרה בחשיבותו. המוטיבציה של הצעירים ללמוד גואה, הרצון לרכוש ידע, בעיקר טכנולוגי, בולט, וגם הבנות חדורות שאיפה ללמוד. עם העלייה בהשכלת נשים ירד גם הריבוי הטבעי.

יש בנמצא מעט חומר מחקרי העוסק בסוגיית ההוראה בחברה הבדווית בנגב, ועוד פחות מכך בהכשרה להוראה בקרב אוכלוסייה זו. מספרות המחקר עולים

שני מאפיינים מרכזיים: הראשון נוגע להכשרתם ולהשכלתם של מורים - 23% מהמורים בבתי הספר הבדויים בנגב חסרים הכשרה מקצועית; השני מתמקד ב"בוא מורים" ערבים מהצפון - 40% מהמורים אינם נמנים עם אנשי הקהילה הערבית הבדוית המקומית, מצב המביא לשיעור תחלופת מורים גבוה (שוברט-פסטה, 2005). רוב המתכשרים להוראה, במכללות האקדמיות לחינוך ובמסלולים לתעודת הוראה באוניברסיטה, לומדים בתכניות מיוחדות לחברה הבדוית. הדבר נעוץ בעיקר ברצון לאפשר לקהילה לשמר את מסורתה.

במחקר על סטודנטיות להוראה בדויות נמצא כי חלק מהסטודנטיות להוראה מפרשות את פנייתן להוראה כמגבלה של המסורת הבדוית, ואילו אחרות מפרשות פנייה זו כיתרון שיש לנשים המבקשות לשלב בין לימודים, תעסוקה ומשפחה. ההוראה נתפסת בעיניהן כגורם מאיץ בתהליכי השינוי האישיים והחברתיים (שוברט-פסטה, 2005). יש בין הסטודנטים להוראה בחברה הבדוית כאלה הרואים את עצמם כבוני חברה חדשה (פישל, 2002).

על רקע זה אנו מבקשות לבחון בדרך השוואתית תפיסות של מתמחים להוראה מהמגזר היהודי ומהמגזר הבדוי הנוגעות לתפקיד החונך ולתרומתו של החונך למתמחה, וכן את הזיקות בין תפיסות אלו לתרבות הסובבת.

המחקר

מטרות המחקר

- לבחון את האופן שבו תופסים מתמחים מהמגזר היהודי ומהמגזר הבדוי את תפקיד החונך ואת תרומתו של החונך למתמחה.
- לבחון באיזו מידה יש לתפיסת תפקיד החונך זיקה להיבט התרבותי המאפיין את כל אחת מאוכלוסיות המחקר הנוכחי.

משתתפים

במחקר השתתפו 109 מתמחים - 73 מן המגזר היהודי ו-36 מן המגזר הבדוי¹ - הלומדים במסלולים האלה: הגיל הרך, בית הספר היסודי, בית הספר העל-יסודי, חינוך מיוחד.

התפלגות המשתתפים על פי המגזר משקפת את הייצוג של כל מגזר במערך הלומדים במכללה שבה נערך המחקר. ההתפלגות של אוכלוסיית המחקר על פי מסלולים במגזר היהודי והבדוי מוצגת בלוח 1 ובלוח 2.

1 רוב המתמחים והחונכים היו נשים, אך מכיוון שהיו גם גברים, ננקטה לשון זכר.

לוח 1: התפלגות המשתתפים על פי מסלולים במגזר היהודי

מסלול	n	% מכלל המשיבים
גן	21	29
יסודי	29	40
חטיבת ביניים	18	25
חינוך מיוחד	4	5
לא ציין	1	1
סה"כ	73	100

לוח 2: התפלגות המשתתפים על פי מסלולים במגזר הבדווי

מסלול	n	% מכלל המשיבים
גן	5	14
יסודי	28	77
חטיבת ביניים	2	6
חינוך מיוחד	1	3
סה"כ	36	100

כלי המחקר

במחקר שימשו שני כלים: שאלון פתוח וריאיון פתוח. **שאלון פתוח** - לצורך המחקר פותח שאלון שנועד לבחון את תפיסת תפקיד המורה החונך ואת הרכיבים המאפיינים את עבודתו על ידי המתמחה; לספק משוב על איכות הקשר שבין המורה החונך למתמחה; ולספק מידע על תרומת המורה החונך למתמחה. תפקיד המורה החונך נבחן כאמור מחמישה היבטים, שנקראו במחקר קטגוריות, ונבדקו כמפורט להלן: בקטגוריית **המסגרת הארגונית של החונכות** נבדקו המדדים הנוגעים לסוג המפגש (קבוע או מזדמן) בין המורה החונך לבין המתמחה, למקום המפגש ולמשך המפגש. בקטגוריית **האקלים במפגש החונכות** נבדקו המדדים האלה: האווירה במפגש, ערנות המורה החונך למצב הרוח של המתמחה, מקור היוזמה בהעלאת נושאי המפגש, בעיות בקשר שבין המתמחה לבין המורה החונך.

בקטגוריה התרומה המקצועית של המורה החונך לתחושת ההתפתחות המקצועית של המתמחה נבדקו המדדים האלה: תרומת המורה החונך לתחושת ההתפתחות מקצועית של המתמחה (לדוגמה, "האם למדת והתפתחת?"), תרומה כללית של החונכות להתפתחות מקצועית וביקורת עצמית (רפלקציה).

בקטגוריית דרישות התפקיד של המורה החונך נבדקו מדדים כמו תיאום ציפיות בין המורה החונך למתמחה, הצפייה בשיעורי המתמחה, מתן משוב בונה וערנות המורה החונך לקשיי המתמחה.

בקטגוריית שביעות הרצון הכללית של המתמחה מהמורה החונך נמדדה רמת שביעות הרצון הכללית של המתמחים מהחונך שלהם בזיקה למידה שבה המליץ המתמחה על החונך שלו לפני חבריו. פריטי השאלון כללו שאלות כגון "מה היה המתמחה רוצה לקבל מהחונך?" "מה הייתה האווירה במפגשים עם החונך?" "באיזו מידה היה החונך ער לקשיים של המתמחה?" המתמחים השיבו על השאלון באופן אנונימי.

השאלון נותח ניתוח איכותני, נבנו קטגוריות ונערך תיקוף מומחים על ידי שתי מדריכות של סדנאות התמחות. הקטגוריות שהופקו בניתוח האיכותני עברו כימות: בכל שאלה נספרו בנפרד שכיחויות לכל קטגוריה. הממצאים קודדו באופן כמותי ונותחו בתוכנה סטטיסטית לחישוב שכיחויות, אחוזים, התפלגויות, ממוצעים וסטיות תקן.

ריאיון פתוח - נערכו 12 ראיונות, שישה עם מתמחים מהמגזר היהודי ושישה עם מתמחים מהמגזר הבדווי. כל ריאיון ארך כחצי שעה. הראיונות קודדו ונותחו באופן איכותני על פי הקטגוריות שהופקו במהלך הניתוח. התכנים שהועלו בראיונות שימשו לביסוס הממצאים שקודדו באופן כמותי.

מהלך המחקר

המחקר התחיל בסוף שנת ההתמחות (יוני 2005). מנחת הסדנה חילקה את השאלונים בכל הסדנאות ובכל המסלולים בשני המגזרים, ואספה את אלה שמולאו. באוזני הנבחנים הודגש כי השאלון אנונימי וכי מילוי בכנות לא יפגע במתמחה. הוחזרו 109 שאלונים תקינים.

ממצאים

1. המסגרת הארגונית של החונכות

בקטגוריה זו נבדקו המדדים מקום המפגש ואורכו. לוח 3 מציג את סוג המפגש (קבוע, מזדמן) בין המתמחה למורה החונך ואת מקומו; לוח 4 מציג את משך המפגש בין המתמחה לבין המורה החונך.

לוח 3: שכיחות סוגי המפגש (קבוע, מזדמן)
בין המתמחה לבין המורה החונך ומקומו (N=109)

סוג המפגש ומקומו		מפגש קבוע				מפגש מזדמן			
		מגזר יהודי		מגזר בדווי		מגזר יהודי		מגזר בדווי	
		n	%	n	%	n	%	n	%
			מכלל המשיבים		מכלל המשיבים		מכלל המשיבים		מכלל המשיבים
בית ספר		38	51	32	88	6	8	-	-
גן		11	15	4	12	1	2	-	-
בית המורה החונך		10	13	-	-	-	-	-	-
בית המתמחה		1	2	-	-	-	-	-	-
שיחות טלפון		1	2	-	-	-	-	-	-
מספר מקומות		5	7	-	-	-	-	-	-
סה"כ		66	90	36	100	7	10	-	-

מלוח 3 עולה כי בשני המגזרים נפגשים בקביעות מתמחים לגיל הרך, לבית הספר היסודי ולבית הספר העל-יסודי, וכי הפגישות נערכות בגן ובין כותלי בית הספר. במגזר הבדווי המפגשים עם המורה החונך הם רק בגן או בבית הספר, ובמגזר

היהודי מדווח גם על מפגשים בבית המורה החונך (13%) ובבית המתמחה (2%), וכן על שיחות טלפון המשמשות מעין מפגש (2%). בשני המגזרים רוב המפגשים הם על בסיס קבוע ומיעוטם מזדמנים, בהפסקות.

לוח 4: שכיחות משך המפגש (N=109)

מגזר יהודי		מגזר בדווי		משך המפגש
n	% מכלל המשיבים	n	% מכלל המשיבים	
9	12	6	16	1. עד חצי שעה
39	54	28	78	2. חצי שעה עד שעה
20	27	2	6	3. שעה וחצי עד שעתיים
5	7	-	-	4. שעתיים ויותר
-	-	-	-	5. לא התקיים מפגש שבועי
73	100	36	100	סה"כ

אשר למשך המפגש, לוח 4 מראה כי רוב המתמחים באוכלוסייה הנחקרת דיווחו על מפגש שנמשך חצי שעה עד שעה - 54% במגזר היהודי ו-78% במגזר הבדווי. על מפגש של פחות מחצי שעה דיווחו 16% מהבדווים ו-12% מהמגזר היהודי. כשליש מהמתמחים במגזר היהודי דיווחו על מפגש ארוך - של שעה וחצי עד שעתיים או של יותר משעתיים. במגזר הבדווי כלל לא דווח על מפגשים ארוכים.

2. אקלים המפגש

בקטגוריה זו נבדקו האווירה במפגש, מודעות החונך למצב הרוח של המתמחה, הגורם המעלה את הנושאים במפגש ואם התעוררו בעיות בקשר בין המתמחה למורה החונך. לוח 5 מציג את סוג האווירה במפגש; לוח 6 מציג את מודעות המורה החונך למצב הרוח של המתמחה; ולוח 7 מציג את הגורם המעלה את הנושאים במפגש (המתמחה או המורה החונך).

לוח 5: האווירה במפגש - שכיחויות (N=109)

מגזר בדווי		מגזר יהודי		איכות האווירה שהתפתחה במפגשים
% מכלל המשיבים	n	% מכלל המשיבים	n	
32	12	73	53	טובה מאוד
62	22	25	18	טובה
6	2	-	-	בינונית
-	-	2	1	לא טובה
-	-	-	-	גרועה
100	36	100	73	סה"כ

מלוח 5 אפשר ללמוד כי כל המתמחים דיווחו על אווירה טובה או טובה מאוד במפגשי החונכות. במגזר היהודי 73% ובמגזר הבדווי 32% דיווחו על אווירה טובה מאוד. שאר המשתתפים משני המגזרים דיווחו על אווירה טובה. בשני המגזרים שיעור זעום (2%-ו-6%) דיווחו על אווירה לא טובה או בינונית. על אווירה גרועה לא היו דיווחים. עדויות לממצאים אלו עלו גם במהלך הראיונות בהיגדים כמו "מתחילת המפגשים עם החונכת נוצרה אווירה נעימה", "החונכת משדרת נינוחות ושלווה", "אנו משתפות זו את זו בכל ההתלבטויות, ההצלחות ועוד", "זו אווירה של שתי עמיתות למקצוע שמשוחחות יום ביום בבית ספר על ציפיות ועל שאיפות".

לוח 6: מודעות המורה החונך למצב הרוח של המתמחה - שכיחויות (N=109)

מגזר בדווי		מגזר יהודי		מודעות המורה החונך למצב הרוח של המתמחה
% מכלל המשיבים	n	% מכלל המשיבים	n	
97	35	94	68	כן
3	1	6	5	לא
100	36	100	73	סה"כ

מלוח 6 מתברר כי רוב המתמחים סבורים שהמורה החונך שלהם ער למצב רוחם. מיעוט של 6% במגזר היהודי ושל 3% במגזר הבדווי דיווחו כי המורה החונך אינו מודע למצב רוחם. עדויות למודעתו של המורה החונך באה לביטוי גם בהיגדים מילוליים כמו "היא חשה אותי תמיד, שואלת במשך היום ואז מתקשרת בערב ואומרת שהיא ראתה שמשוהו לא בסדר ושכדאי שנדבר", "היא הייתה ערה למצבי הרוח שלי ועודדה אותי כשנתקלתי בקשיים... רק ממבט היא כבר מפענחת אותי".

לוח 7: הגורם המעלה את נושאי השיחה
(המתמחה או המורה החונך) - שכיחויות (N=109)

מגזר בדווי		מגזר יהודי		הגורם המעלה את נושאי השיחה
% מכלל המשיבים	n	% מכלל המשיבים	n	
25	9	39	28	1. לרוב המתמחה
8	3	5	4	2. לרוב המורה החונך
67	24	56	41	3. לפעמים המתמחה לפעמים המורה החונך
100	36	100	73	סה"כ

מלוח 7 עולה כי בשני המגזרים תיארו למעלה ממחצית המתמחים מצב של שילוב - לעתים המורה החונך מעלה את נושאי השיחה ולפעמים המתמחה. במגזר היהודי 40% ובמגזר הבדווי 25% מהמשיבים ציינו כי לרוב המתמחה מעלה את הנושאים לדיון. רק אחוזים ספורים (משני המגזרים) השיבו כי ברוב המקרים המורה החונך קובע על מה ישוחחו במפגש. במגזר היהודי נמצאו גם עדויות מילוליות לממצאים אלו בהיגדים כמו "אני משתפת אותה [את החונכת] בכול וכך גם היא", "המפגש מתחיל בנושאים שמפריעים לי ושאיני מעוניינת לקבל מענה ועזרה לגביהם, ואחר כך היא מעלה נושאים נוספים שנראים לה חשובים לי". תיאורים דומים עלו במגזר הבדווי: "הייתה אווירה של דיונים והתייעצות אחד עם השני".

על השאלה אם התעוררו בעיות בין המתמחה והמורה החונך, דיווחו בשני המגזרים כ-70% מהמשיבים שלא התעוררו בעיות. כ-30% דיווחו כי אכן התעוררו בעיות בקשר עם החונך. גם בראיונות נמצא חיזוק לממצאים אלו בהיגדים כמו

"מדובר בחונכת מדהימה ומיוחדת באופייה"; "לא התעוררו בעיות בינינו, תמיד היינו קשורים... כי החונך שלי עצמו רכז המקצוע ואדם מבין ואוהב לעזור". כשליש מהמתמחים דיווחו על בעיות, כפי שעולה מן הראיונות. מתמחה אמרה: "התעוררו בעיות בינינו וויכוחים, אבל אני תמיד נכנעתי, כי הייתי אומרת לעצמי, בינתיים אני לומדת מהחונכת ועם הזמן זה יסתדר. אני אנהג לפי ה'אני מאמין' שלה". אחרת סיפרה: "האמת שהייתה אי-הבנה בהתחלת השנה, אבל בהמשך השנה יכולתי להתגבר על הדבר הזה באמצעות ההקשבה שלי לדברי החונכת". במקרים מסוימים ציינו מתמחים כי הם החליטו מראש לא להיכנס לעימות עם המורה החונך, למשל, "יש לה ניסיון ואני רציתי ללמוד ולא להיכנס לבעיות". עוד עלה מניתוח הראיונות כי מתמחים משני המגזרים ציינו שהם נמנעים מעימותים עם המורה החונך או עם הפיקוח בעקבות רצונם לסיים בהצלחה את שנת ההתמחות.

3. התרומה המקצועית של המפגשים להתפתחות המקצועית של המתמחה

בקטגוריה זו נבדקה מידת התרומה לתחושת ההתפתחות המקצועית של המתמחה. לוח 8 מציג את מידת הלמידה וההתפתחות המקצועית של המתמחה בעקבות המפגשים עם המורה החונך; לוח 9 מציג את ממדי התרומה של מפגשי החונכות; לוח 10 מציג את מידת התרומה של מפגשי החונכות לביקורת העצמית של המתמחה.

לוח 8: מידת הלמידה וההתפתחות המקצועית של המתמחה בעקבות המפגשים עם המורה החונך - שכיחויות (N=109)

מגזר בדווי		מגזר יהודי		מידת הלמידה וההתפתחות המקצועית של המתמחה כתוצאה מהמפגשים עם המורה החונך
% מכלל המשיבים	n	% מכלל המשיבים	n	
47	17	70	53	1. גבוהה מאוד
47	17	26	19	2. גבוהה
6	2	2	2	3. מצומצמת
-	-	-		4. לא למדו ולא התפתחו
-	-	2	2	5. כלל לא
100	36	100	73	סה"כ

מלוח 8 עולה כי כ-70% מהמגזר היהודי העריכו את מידת הלמידה וההתפתחות המקצועית שלהם בעקבות המפגשים עם המורה החונך כגבוהה מאוד, וכרבע (26%) כגבוהה. במגזר הבדווי רק 47% העריכו את מידת הלמידה וההתפתחות המקצועית שלהם בעקבות המפגשים עם המורה החונך כגבוהה מאוד, ושיעור זהה (47%) כגבוהה. איש מהמתמחים במגזר הבדווי לא טען כי לא למד דבר ולא התפתח מקצועית כלל בעקבות המפגשים עם המורה החונך, שלא כבמגזר היהודי, שבו היו מעטים (2%) שטענו כך.

**לוח 9: ממדי התרומה של מפגשי החונכות,
היבטים נוספים - שכיחויות (N=109)**

מגזר יהודי		מגזר בדווי		ממדי התרומה של מפגשי החונכות
n	% מכלל המשיבים	n	% מכלל המשיבים	
12	16	-	-	1. לא ענו
32	44	29	80	2. קידום מקצועי
6	9	1	3	3. קידום רגשי
7	10	6	17	4. השתלבות
5	6	-	-	5. פיתוח אישיות
4	5	-	-	6. אחר
7	10	-	-	7. הכול
73	100	36	100	סה"כ

לוח 9 מצביע על כך ש-44% מהמתמחים מהמגזר היהודי וכ-80% מהמתמחים מהמגזר הבדווי ציינו שנתרמו בתחום המקצועי. 10% מהמגזר היהודי ו-17% מהמגזר הבדווי נתרמו בממד ההשתלבות בבית הספר. מעטים (9%) מהמתמחים מהמגזר היהודי דיווחו על תרומת המורה החונך בממד הקידום הרגשי, ו-6% דיווחו על תרומת המורה החונך בממד פיתוח האישיות ובתחומים אחרים. מניתוח הראיונות עם מתמחים משני המגזרים עולה, כי התרומה בתחום המקצועי התמקדה בתכנים מקצועיים ובתחום ההתמודדות עם בעיות משמעת ואלימות בקרב התלמידים. כך למשל אמרה מתמחה מהמגזר הבדווי: "המפגשים תרמו לי צבירת ידע ופתרון בעיות משמעת... במיוחד דיברנו על תכנית לימודים לכל שליש ולרמת התלמידים". במגזר היהודי ציינה אחת המתמחות: "החונכת מייעצת לי לגבי השיעור והעברתו... היא עזרה לי ללמד חומר יבש מהספר".

מתמחה אחרת, שלא הרגישה שהתפתחה לשביעות רצונה, הסבירה: "למדתי על עבודתי מעט מאוד כי היא [החונכת] לא אמרה לי שום דבר שלילי".

לוח 10: המידה שבה תרמו מפגשי החונכות לביקורת העצמית של המתמחה - שכיחויות (N=109)

מגזר בדווי		מגזר יהודי		מידת התרומה של מפגשי החונכות לביקורת העצמית של המתמחה
% מכלל המשיבים	n	% מכלל המשיבים	n	
6	2	7	5	1. לא ענו לעניין
74	27	79	58	2. הצליחו לפתח יכולת רפלקטיבית/ביקורת עצמית
20	7	14	10	3. לא השתנה מאום
100	36	100	73	סה"כ

מלוח 10 עולה שרוב המתמחים במגזר היהודי (79%) ובמגזר הבדווי (74%) דיווחו על פיתוח יכולת רפלקטיבית וביקורת עצמית; 14% מהמתמחים מהמגזר היהודי ו-20% מהמתמחים מהמגזר הבדווי דיווחו כי לא חל שינוי ביכולת הביקורת העצמית שלהם. ממצאים דומים עלו מניתוח הראיונות. מתמחה מהמגזר היהודי ציינה: "החונכת לא פעם שיקפה לי במפגשים מצבים וסיטואציות שהובילו אותי לביקורת עצמית מעמיקה יותר". מתמחה אחרת סיפרה: "אחרי כל פגישה ניתחתי לעצמי בראש את הנושאים שהועלו וחשבתי היכן אני משתפרת יותר, איך אני יכולה להיות יעילה יותר וטובה יותר". ואחרת הרחיבה: "פעמים רבות החונכת ראתה דברים שאפילו לא חשבתי עליהם, ולכן הרגשתי כל הזמן צורך לראייה נוספת על העשייה שלי, וזאת בעצם הביקורת העצמית".

4. דרישות התפקיד של המורה החונך

בקטגוריה זו נבדקה התרומה למתמחה מבחינת מילוי דרישות התפקיד, ונבדקו המדדים האלה: תיאום ציפיות, הצפייה בשיעור המתמחה, מתן משוב בונה למתמחה והתחומים שבהם מגלה המורה החונך מודעות לקשיי המתמחה. בנושא תיאום ציפיות התברר כי אצל 75% מהמתמחים מהמגזר היהודי ואצל 90% מתמחים מהמגזר הבדווי לא נערך תיאום ציפיות, ורק עם כרבע מהמתמחים במגזר היהודי ועם כ-10% מתמחים מהמגזר הבדווי קוימה שיחת תיאום ציפיות. על חסרונה של שיחה לתיאום ציפיות עם הצוות אמרה מתמחה לגיל הרך

מהמגזר היהודי: "אילו הייתי עושה שיחה לתיאום ציפיות בראשית השנה, אולי לא הייתי נמצאת היום במצב הזה... למדתי בדרך הקשה, שכל שנה כדאי לי לערוך תיאום ציפיות עם הממונים עליי והצוות שלי".

אשר לצפייה של המורה החונך במתמחה, התברר כי רוב רובם של המתמחים (96%) מהמגזר היהודי וכל המתמחים מהמגזר הבדוי (100%) דיווחו שהמורה החונך צפה בהם במהלך החונכות. לעומת זאת, רק כ-80% מהמתמחים, משני המגזרים, קיימו שיחת משוב עם המורה החונך בעקבות הצפייה. גם בניתוח הראיונות צוינה הצפייה בשיעורים. כך למשל נאמר: "א' צפתה בי במפגש בגן. היא ישבה בצד עם דף ועט ורשמה דברים... לחיוב ולשיפור"; או "ס' באה לגן וצפתה בי במשחקים הדידקטיים, בשעת האוכל, במפגש ובחצר". גם בבית הספר מתוארת הצפייה: "ש' צפתה בי שלוש פעמים במהלך השנה בכמה סיטואציות, 35 דקות כל צפייה"; "החונכת נכנסה באמצע או בתחילת השיעור לכיתתי, צפתה ויצאה".

לוח 11: התחומים שבהם המורה החונך
ער לקשיי המתמחה - שכיחויות (N=109)

מגזר יהודי		מגזר בדוי		התחומים שבהם המורה החונך ער לקשיי המתמחה
n	% מכלל המשיבים	n	% מכלל המשיבים	
4	5	2	8	1. קושי פיזי
7	10	2	4	2. קושי חברתי
17	22	23	65	3. קושי דידיקטי-פדגוגי
23	30	2	4	4. קושי רגשי
-	-	2	4	5. קושי בסביבת העבודה
22	32	5	15	6. קשיים כלליים
73	100	36	100	סה"כ

מלוח 11 מתברר שבשני המגזרים המורה החונך ער למגוון התחומים שבהם נתקלים המתמחים בקושי. אשר לקשיים דידיקטיים-פדגוגיים - המודעות של המורה החונך לקשיים אלו צוינה בקרב כ-65% מכלל המתמחים במגזר הבדוי, ואילו במגזר היהודי רק בקרב כ-22% מהמתמחים. הבדלים נוספים נמצאו בהתמודדות עם קשיים בתחום הרגשי. כ-30% מהמתמחים במגזר היהודי ציינו

שהמורה החונך ער לקשיים בתחום זה לעומת כ-4% מהמתמחים במגזר הבדווי. כמו כן נמצאו הבדלים הנוגעים למודעות לקשיים כלליים: 32% מהמתמחים במגזר היהודי לעומת 15% מתמחים מהמגזר הבדווי. מעניין לציין, כי בראיונות שהתקיימו עם מתמחים מהמגזר הבדווי לא נמצאו התבטאויות מילוליות שהעידו על תמיכה רגשית של המורה החונך, ואילו בקרב מתמחים מהמגזר היהודי נמצאו התייחסויות מרובות למתן מענה של המורה החונך לקשיי המתמחים בתחום הרגשי, שבאו לביטוי בהיגדים כמו: "החונכת שואלת מה קרה בשיעור ולמה, והיא מקשיבה ומיעצת. אני משתפת אותה בכול, וכך גם היא"; "נ' עזרה לי המון. השתחררתי מדברים שפחדתי מהם", "המורה החונכת שלי עזרה לי בכול, אפילו באמצע הלילה. [היא ידעה] על הצרות שיש לי בכיתה ובבית הספר. בזכותה נשארת בבית הספר".

5. שביעות רצון כללית מהמורה החונך

שביעות הרצון הכללית של המתמחים מהמורה החונך נמדדה בקטגוריה זו על פי המידה שבה ממליץ המתמחה על המורה החונך שלו בפני חבריו. נמצא כי הרוב המוחלט של המתמחים ימליצו (ואף ימליצו מאוד) על החונך שלהם בפני מתמחים חדשים.

לוח 12: מידת ההמלצה של המתמחה על המורה החונך
ומידת שביעות הרצון ממנו - שכיחויות (N=109)

מגזר בדווי		מגזר יהודי		מידת ההמלצה של המתמחה על המורה החונך שלו
% מכלל המשיבים	n	% מכלל המשיבים	n	
44	16	65	48	1. מאוד ממליצים
42	15	34	24	2. ממליצים
11	4	-	-	3. ממליצים במידה מעטה
3	1	-	-	4. לא ממליצים
-	-	1	1	5. בשום אופן לא ממליצים
100	36	100	73	סה"כ

מלוח 12 עולה כי שיעור גבוה מבין המתמחים ימליצו, ואפילו בחום, על המורה החונך שלהם בפני מתמחים חדשים. ההבדל הבולט בין המגזרים הוא בכך ש-14%

מתמחים בקרב המגזר הבדווי ציינו שהם ממליצים במידה מעטה או לא ממליצים כלל על המורה החונך שלהם, ואילו בקרב מתמחים מהמגזר היהודי לא נמצאה התייחסות כזאת למורה החונך. בהתבטאויות שעלו בראיונות חולקו לו שבחים רבים. השבחים באו לידי ביטוי בהיגדים כמו: "היא קנקן מלא שביכולתו להצמיח עוד מתמחים", "היא נכס למתמחים", "מורה לחיים" (מגזר יהודי); "אוהבת לעזור לאחרים", "היא יודעת ללמד", "היא חזקה בהסברים" (מגזר בדווי).

דין ומסקנות

במחקר הנוכחי נותחו תשובות של מתמחים במגזר היהודי ובמגזר הבדווי בחמש קטגוריות. נעמוד עתה על הבדלים ביניהן.

בהקשר של המסגרת הארגונית של החונכות דווח בשני המגזרים על מפגשים סדירים אחת לשבוע במקום ההתמחות, גן או בית ספר. ההבדל בין המגזרים בלט במקום המפגש ובמשך המפגש. במגזר היהודי מעט מן המפגשים התקיימו גם בבית הפרטי של החונך, ואילו במגזר הבדווי הם התקיימו רק במקום העבודה, ועל כן היו פורמליים יותר. הסבר לממצא זה יכול להישען על העובדה שבמגזר הבדווי המרחק בין בית הספר והבית הפרטי הוא לא פעם רב מאוד והגישה קשה (מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 2006), ועל כן יש העדפה לעריכת מפגשי החונכות במקום העבודה. בנוגע למשך הזמן של מפגש החונכות, שליש מהמתמחים במגזר היהודי השתתפו במפגשים שנמשכו יותר משעה (דווח על שעותיים ועל שלוש שעות), לעומת מפגש של חצי שעה עד שעה במגזר הבדווי. ממצא זה תואם ממצאי מחקר שעל פיהם הקצאת זמן לפעילות החונכות, למרות חשיבותה הרבה בעיני המורים החדשים, אינה נעשית תמיד על פי הנהלים (Ripon & Martin, 2006). מאחר שמשך המפגש הוא גורם רב-משמעות, יש בקיצורו כדי להשפיע על אקלים המפגש ואף על איכות ההדרכה.

בקטגוריית אקלים המפגש מלמדים הממצאים כי רוב המתמחים במגזר היהודי ורק כשליש מהמגזר הבדווי דיווחו על אווירה טובה מאוד במפגשים. רוב המתמחים במגזר הבדווי וכרבע מאלה שבמגזר היהודי דיווחו על אווירה טובה. נראה כי האווירה במפגשים עם המתמחים טובה יותר במגזר היהודי מאשר במגזר הבדווי. ממצאים אלו יכולים להיות תוצר של התפיסה המערכתית המקובלת במגזר הבדווי, לפיה מינויו של המורה החונך על ידי מנהל בית הספר נעשה על בסיס סטטוס שיוכי כקירבה משפחתית, ולא על בסיס סטטוס הישגי, כהתאמה מקצועית. מאחר שהחברה הדרוזית גם מבוססת על יחסי סמכות מדרגיים, המקבילים לעתים לקשרי משפחה ולקשרי עבודה, ייתכן שהמנהל רואה בחונך

את נציגו (מעין מפקח), כחלק מהמדרג, גורם היכול להקשות על מעמדו של המתמחה במגזר הבדווי בתהליך החונכות. לעומת זאת, במגזר היהודי ממנה המנהל ברוב המקרים את המורה החונך על בסיס סטטוס הישגי.

הממצא שהראה כי קיימת אוירה טובה במפגשים יכול להתקשר לממצאים נוספים המעידים שמודעות המורים החונכים למצבי הרוח של המתמחה גבוהה, ושבין המתמחה לחונך שלו יש תקשורת דו-כיוונית. נראה שהאקלים הטוב במפגשים מאפשר פתיחות, הכלה ותקשורת דו-כיוונית, שפירושם תמיכה טובה של החונכים וגם העלאת שאלות ובעיות באופן חופשי על ידי המתמחה. בספרות המקצועית מודגשת חשיבות האוירה במפגשים, ומומלץ על אוירה של פתיחות ועל אמפתיה, בדומה לשיחת משוב. אוירה כזאת מאפשרת למתמחה לפרוק את רגשותיו ולשתף בהם את המנחה (מרגולין וחוב, 2002).

לכאורה קיימת סתירה בין הממצא המעיד על שביעות רצון גבוהה מהאוירה במפגשים, מניהול המפגש ומיחס החונכים בשני המגזרים, לבין הממצא שלפיו שליש מהמתמחים בשני המגזרים מדווחים על בעיות בקשר שלהם עם המורה החונך. הסבר אפשרי לסתירה זו עולה מן הראיונות: מצאנו כי מתמחים משני המגזרים נמנעים מעימותים עם המורה החונך מתוך רצון לסיים את ההתמחות "בשלום". ייתכן שהבעיות האמתיות אינן עולות לדיון. נשאלת השאלה אם הימנעות מעימות עם המורה החונך משקפת אוירה טובה מדומה. יתרה מזו, מכיוון שתהליכי למידה וצמיחה מתפתחים על ידי העלאת קונפליקטים ודיון בדילמות (דיואי, 1960), הימנעות מאלה עשויה להצמיח אוירה טובה מלאכותית ובכך לגרום לאבדן ההזדמנות ללמידה ולהתפתחות.

בסוגיית ניהול המפגש נראה שיש איזון בין מספר הפעמים שהחונך והמתמחה מעלים נושאים לדיון. הממצאים מצביעים על כך שהחונכים מאפשרים להעלות שאלות באופן חופשי על פי צרכיו של המתמחה ואינם כופים עליהם שיחה על פי רצונם או צורכיהם-הם. בשני המגזרים הצביעו כשני שלישים של המתמחים על כך שלא התעוררו בעיות עם המורה החונך, לעומת שליש מהם שצינו שהתעוררו בעיות. מתשובות המתמחים במגזר היהודי נראה שהבעיות נפתרו באמצעות שיחה עם המורה החונך ("לאחר דיון בקשיים המורה החונכת ביקשה להעלות כמה הצעות לפתרון וביחד ניסינו לבדוק אותם"). במגזר הבדווי לעומת זאת נשאלו רוב הבעיות בלתי פתורות עד סוף ההתמחות. המתמחים הבדווים ציינו שהם לא הרגישו נוח להיפתח לפני המורים החונכים שלהם ולהעמיד את הבעיה לדיון, כפי שנאמר בראיונות: "אין בעיות בינינו בכלל, כי כל אחת מאתנו עוסקת

רק בתפקיד ובעבודה שלה"; "היא נתנה לי להרגיש הרגשת עליונות עליי". ממצא זה, המעיד על בעיות בין המורה החונך לבין המתמחה, מתחזק לנוכח הטענה שברוב דגמי החונכות הקיימים יש השפעה לאופן שבו מורה מקצוען מעביר ידע וכשירותים לעמית מתחיל ביחסים לא שוויוניים (Ticke, 2000). לפי טענה זו, אין הכרה בכשירות ובידע של המורה המתחיל, ויש עדיפות לניסיון מבלי להתחשב בטיבו. בכך יש עידוד למורים מתחילים "להתיישר לפי הקו הקיים" ולהימנע מפיתוח גישות חדשות והתחדשות של המקצוע.

האמור לעיל מחזק את ממצאי המחקר הנוכחי. הסבר אפשרי להבדלים בין המגזרים עשוי להיות השוני התרבותי. המתמחים במגזר הבדוי כבולים במגבלות התרבותיות השבטיות ומנהלים את מגעיהם עם המורה החונך במסגרות התרבותיות, המסורתיות והסמכותיות. הם כבולים יותר מאשר מתמחים הנמצאים במערכת לא שוויונית. יחסי מורה חונך-מתמחה במגזר הבדוי מושתתים על נקודת מוצא של מדרג חברתי, ולכן המתמחה הבדוי מתקשה להיות אסרטיבי או לנהל תקשורת פתוחה עם המורה החונך, בשעה שלמתמחים מהמגזר היהודי קל יותר לנהל תקשורת המאפשרת פתרון בעיות. הסבר אפשרי זה, של חוסר אסרטיביות על בסיס רקע תרבותי מדרגי, מוצע לבחון במחקר המשך.

מסקנה אפשרית מהממצאים הנוגעים לאקלים היא כי גם המורים החונכים וגם המתמחים זקוקים להכשרה מקצועית במילוי תפקידם, תוך הדגשת פתרון בעיות וקונפליקטים, תקשורת רב-כיוונית ומתן תמיכה רגשית. כך הם ילמדו להעלות לדיון נושאים הנתונים במחלוקת ולנהל קונפליקט באופן אסרטיבי. מסקנה זו תקפה לגבי המורים החונכים במגזר היהודי, ויותר לגבי אלה מהמגזר הבדוי.

אשר לתרומה המקצועית של המפגשים לתחושת ההתפתחות של המתמחה, מתברר כי כשני שלישים מהמתמחים במגזר היהודי וכחצי מאלה שבמגזר הבדוי דיווחו שהם מרגישים שלמדו והתפתחו במפגשים עם המורה החונך. במגזר הבדוי ציינו רוב המתמחים כי תרומת המפגשים עם המורה החונך הייתה בעיקרה בתחום הקידום המקצועי. כשני שלישים של המתמחים במגזר הבדוי דיווחו על קשיים דידקטיים-פדגוגיים בהוראה, ואילו במגזר היהודי רק מחצית מהמתמחים ציינו היבט זה של תמיכה קוגניטיבית, אך התייחסו לתרומת המורה החונך בהיבטים נוספים ובהם התחום הרגשי, השתלבות בבית הספר ופיתוח האישיות. ממצא זה נתמך על ידי הספרות המחקרית (Arends & Rigagio, 2000).

לממצא כי במגזר הבדוי מתמקד המענה של החונך בתחום המקצועי, ואילו במגזר היהודי החונך נותן מענה גם לצד הרגשי והחברתי, יכולים להיות שני

הסברים. האחד, שהמתמחים מהמגזר היהודי זקוקים פחות ממתמחים בדואים לתמיכה קוגניטיבית בשל הבדלים בתכניות ההכשרה להוראה. ייתכן שהכשרת המורים במגזר היהודי נותנת מענה טוב יותר בתחום המקצועי ומקנה כלים בתחום זה. ההסבר השני עשוי לנבוע מהבדלים בין התרבויות. המתמחה הבדואי מקבל תמיכה חברתית ורגשית מהחברה הבדווית הסובבת אותו, ולכן ייתכן שציפייתו מהמורה החונך היא דווקא לתמיכה קוגניטיבית ומקצועית. הסבר זה נתמך על ידי ממצאים ממחקרם של סבר ומיכאל (1999א', 1999ב').

אשר לקטגוריה של **מילוי תפקיד המורה החונך**, נמצא שהיא כללה תיאום ציפיות, מודעות לקשיים, צפייה בשיעור של המתמחה ומתן משוב. ממצא מפתיע בנושא תיאום ציפיות הוא שמיעוט מבין המתמחים מקיימים שיחת תיאום כזאת עם המורה החונך (משרד החינוך אינו דורש באופן פורמלי ממורים חונכים לקיים שיחת תיאום ציפיות). ניתן להסביר ערכים נמוכים אלה בשני אופנים: האחד הוא שתחילת ההתמחות לא תמיד חופפת את תחילת שנת הלימודים בבית הספר ואת תחילת השנה האקדמית במכללה. המתמחים המתחילים ללמד אינם מודעים לחשיבות של תיאום הציפיות ותרומתו לעבודה התקינה עם המורה החונך, ואינם יוזמים אותה. לכן, אם המורה החונך אינו יוזם שיחה כזאת, היא אינה מתקיימת.

ההסבר האפשרי השני הוא שהמתמחים בשני המגזרים אינם אסרטיביים או בטוחים דיים כדי ליזום שיחת תיאום ציפיות, גם אם הם מודעים לחשיבותה. חוסר אסרטיביות אופייני למורים מתחילים (פורת, 1995), אך לטענת החוקרת אפשר לעודד, לשפר ולטפח התנהגות אסרטיבית של מורים מתחילים. תיאום ציפיות הוא תהליך המאפשר למתמחה להביע את ציפיותיו מתהליך ההתמחות במישור התוכני ובמישור התהליכי והבין-אישי (פוקס, 2002). תהליך זה חשוב הן למתמחה והן למורה החונך. לכן יש להדגיש בקרב המתמחים והמורים החונכים את תרומתה של שיחה כזאת להמשך התקשורת והעבודה התקינה במשך כל השנה.

המתמחים משני המגזרים דיווחו כי המורים החונכים צפו בהם (כפי שאכן דורש משרד החינוך), ואולם עם חמישית מן המתמחים לא קוימה שיחת משוב או שיחת סיכום בעקבות הצפייה. צפייה בשיעור של מתמחה ללא מתן משוב איננה תורמת להתפתחות המקצועית של המתמחה, ויש כאן משום חמצה. הסבר אפשרי להבדלים בין שיעורי הצפייה לבין קיום שיחת משוב הוא שעצם הצפייה בשיעור של המתמחה היא חובה ויש לדווח עליה למשרד החינוך, אך על

שיחת משוב בעקבות הצפייה אין חובה לדווח. הסבר אחר הוא שמשוב דורש משאבים: זמן נוסף, מאמץ נוסף, כלים למתן משוב ועוד. ייתכן שחלק מהמורים החונכים אינם מצוידים במשאבים אלה ולכן הם מוותרים על שיחת המשוב. בספרות מודגשת חשיבותה של שיחת המשוב ככלי לפיתוח חשיבה רפלקטיבית (מרגולין וחובי, 2002). אחת האסטרטגיות המרכזיות בהכשרת המורים שיש בכוחה להצמיח את המתמחה ולסייע לו לקשר בין הידע התאורטי שרכש במכללה לבין עבודתו בהוראה, היא היכולת להפיק לקחים מעבודתו ולהבנות את מכלול המרכיבים הללו לכלל ידע פדגוגי-פרקטי. לנוכח הממצא במחקר הנוכחי המעיד כי עם חמישית מהמתמחים לא נעשתה שיחת משוב, ומאחר שמשוב הוא חלק חשוב בהתפתחות המקצועית של מורה מתחיל, מוצע כי גם על שיחת המשוב תחול חובת דיווח למשרד החינוך, וכי המורים החונכים ירכשו מיומנויות לעריכתה.

מודעות המורים החונכים לקשיים של מתמחים ומתן תמיכה עשויים להפחית נשירה של מורים מתחילים (Huling-Austin, 1990). תחום הקשיים של מורים מתחילים נחקר רבות (עמיר ותמיר, 1992; רייכנברג, לזובסקי וזיגר, 2000; תם, 1993). בכל המחקרים זוהו קשיים הקשורים לעבודת ההוראה עצמה (פדגוגיה ודידקטיקה, תכנון, ביצוע, הערכה, הגדרת תפקיד ועוד), להתמודדות עם בעיות משמעת, לניהול כיתה, למיומנויות תקשורת ולהסתגלות למערכת הבית ספרית. במחקר הנוכחי רוב המתמחים מהמגזר הבדווי ציינו שהמורה החונך התמקד בעיקר בפתרון קשיים מקצועיים, פדגוגיים ודידקטיים, ובכללם בעיות משמעת ואלימות. מעטים ציינו את מודעותו לקשיים אחרים, ואיש לא ציין את מודעותו לקשיים רגשיים. במגזר היהודי נמצא פיזור רחב יותר של תשובות המתמחים. דווח על התייחסות המורה החונך לנושאים מקצועיים פדגוגיים ודידקטיים ולנושאי משמעת אך גם על התייחסות לקשיים רגשיים, חברתיים ואחרים. נראה כי המורה החונך במגזר היהודי מספק מענה רחב יותר לצרכים של המתמחה מאשר עמיתו במגזר הבדווי. ייתכן שמקור השוני הוא בהבדלים תרבותיים (Abu-Saad, 1997) ובתפיסת תפקיד שונה: במגזר הבדווי תופסים מורים חונכים את תפקידם כתומכים בצד המקצועי, אך לא כמספקים מענה בתחום הרגשי.

למרות השוני התרבותי, המלצתנו היא להנחות ולעודד את המורים החונכים ואת המתמחים בשני המגזרים, ובייחוד במגזר הבדווי, ליזום שיחה גם בתחום הקשיים החברתיים והרגשיים. כמו כן מוצע לחשוף את המורים החונכים ואת המתמחים לשימוש במיומנויות של תמיכה רגשית.

שביעות הרצון הכללית הגבוהה מהמורה החונך, שהתבטאה במידת ההמלצה של המתמחה על המורה החונך, מלמדת שבהשוואה בין המגזרים שביעות הרצון מהמורה החונך במגזר היהודי גבוהה יותר מזו שבמגזר הבדווי. שביעות הרצון הכללית מהחונך יכולה אפוא לשמש מדד להתאמה בין המורה החונך לבין המתמחה. יש צורך במחקר נוסף שיתמקד בבדיקת הקשרים שבין שביעות הרצון הכללית ובין כל אחת מהקטגוריות שנבדקו במחקר הנוכחי.

ממצאי המחקר ניתנים ליישום בשלושה תחומים: מערכת הכשרת המורים; סדנאות ההתמחות; וקורסים להכשרת מורים חונכים. המשוב שמקבלת מערכת הכשרת המורים מהמתמחים מאפשר לה לעמוד על נקודות החוזק ועל נקודות תורפה בתכנית הלימודים. בעקבות הממצאים יכולים מנחי הסדנאות ומרכזי קורסים להכשרת מורים חונכים לגבש תכנית עבודה שנתית הנותנת מענה לצורכי המתמחים והמורים החונכים. נושאים כגון אסרטיביות, צמיחה והתפתחות מקצועית, תיאום ציפיות, משוב, פתרון בעיות, תמיכה רגשית ותקשורת בין-אישית מן הראוי שיילמדו הן בסדנת ההתמחות הן בקורס מורים חונכים, גם אם הם אינם מועלים על ידי המתמחים או על ידי המורים החונכים עצמם. מומלץ כי בתכנית ההתמחות תחול חובת דיווח גם על שיחת המשוב של החונך בעקבות הצפייה בשיעור של המתמחה. המלצות אלה תקפות לשני המגזרים שנבדקו במחקר, היהודי והבדווי.

מקורות

- ארליך, י', מיכאל, א' ושמעוני, צ' (1993). *חוברת ייעוץ למורים עמיתים של מורים עולים*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- דיואי, ג' (1960). *דימוקראטיה וחינוך - מבוא לפילוסופיה של החינוך*. ירושלים: מוסד ביאליק.
- דרום, ד' (1989). *אקלים של צמיחה*. תל אביב: ספרית פועלים.
- ורטהיים, ח' ופרסקו, ב' (2000). *תפיסתם של המתכשרים להוראה את ההתנסות בחונכות פר"ח בהקשר להכשרתם להוראה*. צופית: מכללת בית ברל.
- זוזובסקי, ר' (1991). *מעקב אורך אחר התפתחותם המקצועית של סטודנטים להוראה*. דפים, 12, 7-19.
- טישמן, ש', פרקינס, ד' וג'יי, א' (1996). *הכיתה החושבת - למידה והוראה בתרבות של חשיבה*. ירושלים: משרד החינוך ומכון ברנקו וייס.

כפיר, ד', פרסקו, ב' ובנימין-פאול, א' (1997). ציונים והערכות הניתנים לסטודנטים במוסד להשכלה גבוהה - דוח מחקר 2: עמדות המרצים והציונים בשיעורים מתקדמים, תשנ"ו. מכללת בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה בחינוך.

כץ, פ' וזילברשטיין, מ' (עורכים) (2002). אירועי הדרכה ואירועי הוראה: פדגוגיה של ספרות מקרים בהכשרת מורים. תל אביב: מכון מופ"ת.

מיכאל, א' (2000). סוגיות נבחרות בקליטתם של מורים עולים מברית המועצות לשעבר במערכת החינוך בישראל. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.

מיכאל, א' (2005). חונכות וחינוך: עמדות של חונכים על תפיסת תפקיד החונך והשפעתו של קורס אקדמי על החונכות בקרב חונכי פר"ח המתכשרים להוראה. דוח מחקר פנימי.

מיכאל, א', סבר, ר' ותמיר, פ' (2004). מיצובם של מורים עולים. דפים, 38, 216-103.

מיכאל, א' ושמעוני, צ' (1994). פרויקט ליווי בקליטה למורים ישראלים ולמורים עולים - דמיון ושוני. דפים, 19, 90-96.

מרגולין, א', עזר, ח', דיאמנט, ע', חורין, א', רבגד, נ' ורבנר, נ' (2002). משוב ככלי לפיתוח חשיבה רפלקטיבית. בתוך מ' זילברשטיין ופ' כץ (עורכים), אירועי הדרכה ואירועי הוראה - פדגוגיה של ספרות מקרים בהכשרת מורים (עמ' 96-65). תל אביב: מכון מופ"ת.

מרכז המחקר והמידע של הכנסת (2006). ילדים במגזר הבדואי בנגב, תמונת מצב. משרד החינוך (1999). התמחות בהוראה - עקרונות, קווים מנחים ודפוסי פעולה. ירושלים: משרד החינוך.

סבר, ר' ומיכאל, א' (1999א'). "ניחושים מלומדים?" ספר הכנס עבודה קבוצתית וטיפול קבוצתי בחברה רב-תרבותית. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. סבר, ר' ומיכאל, א' (1999ב'). רב-תרבותיות בבית הספר - השינוי כבר כאן: הבדלים בין ותוך תרבותיים בגישות מורים ותלמידים. ספר הכינוס ה-30 של האגודה הסוציולוגית הישראלית. ראשון לציון: המכללה למינהל.

עמיר, נ' ותמיר, פ' (1992). צרכים אופייניים, דרכים וגישות בתהליכי כניסה להוראה. דפים, 14, 76-84.

פוקס, א' (2002). על מדריכים, מודרכים והדרכה. תל אביב: צ'ריקובר.

- פורת, נ' (1995). עידוד וטיפול התנהגות אסרטיבית של מורים מתחילים. דפים, 21, 93-109.
- פישל, ד' (2002). גורמים אישיים ומוסדיים המתקשרים לאמונות, עמדות חינוכיות והצלחה בלימודים: מתקשרים/ות להוראה בדואים/ות ויהודים/ות. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- קרמר-חיון, ל' (1992). מבוא. בתוך ל' קרמר-חיון (עורכת), עיון ומחקר בהכשרת מורים, 2(ב), 5-7.
- רייכנברג, ר', לזובסקי, ר' וזיגר, ט' (2000). הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחות המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה (שלב א'). צופית: בית ברל.
- שוברט-פסטה, ע' (2005). מ"ספרה שותקת" ל"ספרה מדברת": תפיסת מקצוע ההוראה בעיני מתכשרות בדואיות להוראה. סוציולוגיה ישראלית, ו(2), 313-334.
- שץ-אופנהיימר, א' וזילברשטרום, ש' (2006). החונכות למתמחים בהוראה - קווים מנחים לעבודת החונך. ירושלים: משרד החינוך.
- תם, ה' (1993). תרומת פרויקט ליווי בקליטה להתפתחותם המקצועית של מורים מתחילים. עבודת גמר לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה.
- Abu-Saad, I. (1991). Towards an understanding of minority education in Israel: The case of the Bedouin Arabs of the Negev. *Comparative Education*, 27(2), 235-242.
- Abu-Saad, I. (1995). Bedouin Arab education in the context of radical social change: What is the future? *Compare: A Journal of Comparative Education*, 25(2), 149-160.
- Abu-Saad, I. (1997). The education of Israeli Negev Bedouin: Background and prospects. *Israel Studies*, 2(2), 21-39.
- Abu-Saad, I., Abu-Saad, K., Lewando-Hundt, G., Forman, M. R., Belmaker, I., Berendes, H. W., & Chang, D. (1998). Bedouin Arab mothers' aspirations for their children's education in the context of radical social change. *International Journal of Educational Development*, 18(4), 347-359.

- Arends, R. L., & Rigagio-Digilio, A. J. (2000, July). *Beginning teacher induction: Research and examples of contemporary practice*. Paper presented to the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC), United State University.
- Brooks, M. (2000). Mentors matter. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (pp. 53-60). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J., & Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365-376.
- Coppenhaver, H., & Schaper, L. (2000). Mentoring the mentors. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (pp. 60-69). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its applications*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Debolt, G. P. (Ed.). (1992). *Teacher induction and mentoring: School based Collaborative Programs*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strength and sustain teaching. *Teacher College Record*, 103(6), 1013-1155.
- Fuller, M. (1996). Concern of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gilbert, L. (2005). What helps beginning teachers? *Education Leadership*, 62(8), 36-39.
- Goodlad, S. (1998). Students as tutors and mentors. In S. Goodlad (Ed.), *Mentoring and tutoring by students* (pp. 97-101). NY: Knopf.

- Heidbamp, A., & Shapiro, J. (2000). The supportive induction program. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (pp. 70-78). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Huling-Austine, L. (1990). Teacher induction programs and internships (2nd ed.). In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 548-594). New York: McMillan.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micro politics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Kuzmic, M. (1992). The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teaching Education*, 43(1), 46-56.
- Michael, O. (2005). A tool for characterizing class culture in classes applying alternative assessment and classes in transit in the field of science education. *Science Education International*, 16(4), 255-269.
- Michael, O. (2006). Multiculturalism in schools: The professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 22, 164-178.
- Michael, O. (2008). Mentoring mentors as a tool for personal and professional empowerment in teacher education. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6(1), 1-18.
- Miller, A. (2002). *Mentoring students and young people: A handbook of effective practice*. London: Kogan Page.
- Rajuan, M., & Michael, O. (2006). Multicultural communication between Jews and Arabs in English teacher training. *The Journal of Asia TEFL*, 3(3), 59-89.
- Rhodes, L. E., Bogat, A. G., Roffman, J., & Galasso, L. (2002). Youth mentoring in perspective: Introduction to special issue. *American Journal of Community Psychology*, 30, 149-155.

- Rippon, H., & Martin, M. J. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 84-99.
- Suen, L. K. P., & Chow, F. L. W. (2001). Student's perceptions of the effectiveness of mentors in an undergraduate nursing programme. *Hong Kong Journal of Advanced Nursing*, 36(4), 505-511.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham: Open University Press.
- Totterdell, M., Heilbronn, R., Bubb, S., & Jones, C. (2002). *Evaluation of the effectiveness of statutory arrangements for the induction of newly qualified teachers*. London: Department for Education and Skills.
- Vonk, J. H. C. (1993, April). *Mentoring beginning teacher: Development of knowledge base for mentors*. Papers presented of the annual conference of the AERA, Atlanta, GA.
- Winstead-Fry, S. (2007). First-year teachers and induction support: Ups, downs and in-betweens. *The Qualitative Report*, 12(2), 216-237.

מאפייני מתמחים בהוראה בתחום החינוך הגופני: תפיסה עצמית ופרשנות של מורים חונכים לחינוך גופני

אלה שובל ואילנה ארליך

תקציר

עבודת המורה לחינוך גופני שונה מזו של המורים למקצועות ההוראה העיוניים מבחינות רבות: במרכז המקצוע עומד התחום המוטורי ולא התחום העיוני, הקשר של מורים אלה לתלמידים הוא בלתי אמצעי, והם מקדישים תשומת לב מועטה לבדיקת שיעורי בית ומבחנים ולניירת. פעילותם המקצועית בארגון תחרויות, מופעים ומפעלי ספורט תובעת מהם יוזמה, כישורי ארגון וכישורים נוספים. מבחינה חברתית המורה לחינוך גופני מוצא את עצמו לא פעם מבודד מצוות המורים בגלל אילוצים כגון ריחוק מתקני הספורט מחדר המורים.

מחקר זה דן במאפיינים הייחודיים של מורים מתחילים לחינוך גופני ובמשמעותם בתהליכי ההכשרה וההתמחות שלהם. איסוף הנתונים נעשה בעזרת שאלונים פתוחים וראיונות מובנים שהופנו ל-62 מורים מתחילים. הממצאים אורגנו על פי שלושה ממדים: אישי, מקצועי וסביבתי. את ניתוח המשמעות של הממצאים עשו 24 מורים חונכים ב"קורס מורים חונכים", שלא היה להם כל קשר למורים המתחילים שנחקרו. הניתוח נערך בקבוצות קטנות. המשמעויות שנתנו המורים החונכים תוקפו על ידי הספרות המקצועית.

נמצא שהבעיות של המורים המתחילים לחינוך גופני דומות לאלו של מורים מתחילים בתחומי הוראה עיוניים, אבל משום אופיו החיצוני והפעלתני של המקצוע, עוצמת הקשיים שהם חווים רבה יותר, וכך גם כוחות הנפש הנדרשים מהם. לצורך המחקר הוגדרו חמישה מאפיינים של מורים אלה: תלות רבה בסביבה הקרובה; היעדר התייחסות למעגל החינוכי שמחוץ למפגש היום-יומי בבית הספר; ייחוס חשיבות רבה לערכים בתהליכי החינוך וההוראה; פער בין הרצון הטוב שלהם והיוזמה שהם מפגינים לבין מעמדם בסביבה המקצועית; וחסר בידע הפדגוגי הפרקטי. ממצאים אלה ועל ידי השוואה לתכונות המורה המנוסה, המקצוען, נגזרו ארבע דרכים לתמיכה במורים מתחילים לחינוך גופני: מתן זכות לשגות בקבלת החלטות עצמאיות ולקבל תמיכה התואמת את ההתפתחות המקצועית; מתן זכות לקבל הגדרות ייחודיות ל"מתכשר טוב

להוראה" ול"מורה מתחיל טוב" בשונה מ"מורה מנוסה טוב"; מתן הזדמנויות ליצור קישורים בין הידע התאורטי לידע הפרקטי והקניית יכולת עצמאית לכך; ומתן הזדמנויות לרכוש כלים למימוש החינוך לערכים. במאמר מובאות המלצות על הדגשים חדשים בהכשרה להוראה ובתהליך החונכות.

מורים מתחילים לחינוך גופני

שלבי ההתפתחות המקצועית של המורה מאז היותו מורה מתחיל הניבו מחקר רב בנושא. מאמר זה מתמקד במאפיינים של מורים מתחילים בתחום החינוך הגופני מנקודת מבטם. זווית זו מאפשרת להבין את האופן שבו מורים אלה תופסים את ההתמודדות האישית והמקצועית שלהם, ומסייעת ללמוד כיצד לחנך מורים מתחילים על פי דרכם.

בספרות העוסקת בתחום קיימים מחקרים מעטים על המורה המתחיל לחינוך גופני (Hill & Brodin, 2004). סקירת הרקע התאורטי נועדה למקם מחקר זה על רצף המחקר בתחום מאפייני המורה המתחיל ולהציבו כהמשכו של מחקר מתמשך זה. הסקירה עוברת מן המורה המתחיל אל המורה לחינוך גופני, וממנו אל המורה המתחיל לחינוך גופני. הצגת ספרות מחקר נוספת, ממוקדת יותר, מצורפת לניתוח הפרשני של הממצאים ומחזקת את הניתוח שערכו המורים החונכים לגבי מאפייני המורה המתחיל לחינוך גופני.

אבן יסוד בחקר הנושא הוא מחקרו של וונק (Vonk, 1995), המוזכר בכמה מאמרים בספר זה, שמצא בתהליך ההתפתחות המקצועית שלושה ממדים: אישי, מקצועי וסביבתי (אקולוגי). הממד האישי הוא התפתחות המורה כאדם. שייכים אליו תחומים כהתפתחות הדימוי המקצועי העצמי והרחבת הידע על ההתפתחות המקצועית. הממד המקצועי הוא התפתחות הידע התאורטי והמיומנויות המקצועיות של המורה, ובו שלושה תת-ממדים: ידע תוכן פדגוגי, שהוא ידע תאורטי במקצוע הספציפי שנלמד, ידע בהוראה ובעיקר ידע בדרכי האינטגרציה של הוראת המקצוע; מיומנויות ניהול כיתה, כלומר ידע פרקטי לגבי יעילות הארגון של הכיתה ופתרון בעיות משמעת; ומיומנות הוראה, שהיא ידע פרקטי של אופן היישום של ידע התוכן הפדגוגי. הממד הסביבתי מאופיין בהשתלבות של המורה בשלושה מעגלים: מעגל בית הספר, מעגל מערכת החינוך ומעגל החברה. מעגל בית הספר כולל את החוקים הגלויים והסמויים של בית הספר ואת נורמות העבודה ויחסי העבודה בו. מעגל מערכת החינוך הוא התערות המורה בתרבות המערכת, והמעגל החברתי הוא הנורמות החברתיות המשפיעות על בית הספר ועל מערכת החינוך.

מאפייני המורה המתחיל נחקרו בין השאר על פי שלושת הממדים הללו. מחקרים על הממד האישי מציגים ממצאים על פערים: מצד אחד, למורה המתחיל יש ציפייה גדולות מעצמו; מן הצד האחר, הוא חווה ערעור חוזר ונשנה של ביטחונו העצמי (רייכנברג, לזובסקי וזיגר, 2000). צד אחד מאופיין ברענונות (Moir, 2000) ובתחושת ייעוד, ואילו הצד האחר מאופיין בלחץ, בחרדה, בתחושת בדידות (שגיא ורגב, 2002), בבלבול ובאי-ודאות (Huberman, 1993). הפערים בין הציפיות לבין ההתמודדות עם המציאות מובילים את המורה המתחיל לתחושת אי-נחת ממקצוע ההוראה שבו בחר (שגיא ורגב, 2002).

בממד המקצועי, המורה המתחיל מתקשה לתת מענה לבעיות משמעת, דבר שבא לידי ביטוי בין היתר בנטייה להיגרר למאבקי כוח עם התלמידים (גריינר-מייקין ופדר, 1996) ולתחושה של חוסר שליטה במצב (רייכנברג, לזובסקי וזיגר, 2000). הוא גם מתקשה להתמודד עם בעיית ההטרוגניות של הכיתות (קליבנוב, 1990). למעשה, הוא נוטה לראות בכיתה גוף אחיד, כי עדיין אין ביכולתו להתייחס להבדלים האינדיבידואליים שבין התלמידים (גריינר-מייקין ופדר, 1996), לתת מענה לצורכי הפרט, ובעיקר - לטפל בצרכים של תלמידים מיוחדים (פלג, 1997). מאפיין נוסף הוא הקושי של המורה המתחיל ליישם ביעילות את שיטות ההוראה שלמד בשלב התכשרותו להוראה (שגיא ורגב, 2002), כלומר לתכנן את זמן ההוראה (Stroot et al., 1998), לעורר מוטיבציה ללמידה (שילד, 1999), לארגן מטלות (קליבנוב, 1990) ולהעריך את תוצרי הלמידה (גריינר-מייקין ופדר, 1996). נוסף על הקשיים בהתנהלותו עם התלמידים יש למורה המתחיל בעיות ביצירת אינטראקציה בונה עם ההורים (שילד וכרמלי, 1997).

בממד הסביבתי נמצא שהמורה המתחיל אינו מכיר את הנהלים ואת הכללים הנהוגים במערכת שהוא התחיל לעבוד בה, הוא מתקשה להשתלב בבית הספר וזקוק לתמיכה ולעידוד מן הוותיקים במערכת, בדומה למהגר בארץ חדשה (רייכנברג, לזובסקי וזיגר, 2000).

נשאלת השאלה אם מאפיינים אלה חלים גם על המורה המתחיל לחינוך גופני. השאלה מתעוררת, מכיוון שעבודת המורה לחינוך גופני שונה מבחינות רבות מזו של המורים למקצועות ההוראה העיוניים: במרכז המקצוע עומד התחום המוטורי ולא התחום העיוני, ולכן כלי ההוראה, מעמד המקצוע ומעמד המורה בבית הספר שונים (אלדר, 1996; פייגין, Tan, Schempp, & Schwager, 1999). מדבריהם של מורים לחינוך גופני עולה שהם רואים את עצמם שונים מן המורים האחרים: הקשר שלהם לתלמידים הוא בלתי אמצעי, הם אינם מרבים

להתלבט בנוגע לתוכני המקצוע, הם מקדישים תשומת לב מועטה לשיעורי בית ולמבחנים ולא מוטל עליהם עומס רב של התעסקות בניירת (ארליך, טלמור, נאבל-הלר ואלדר, 2001). עם זאת, אופיו של המקצוע - תחרויות, מופעים וארגון מפעלים - תובע מהם יוזמה וכישורי ארגון ומחייב את מעורבותם בהיבט התרבותי והייצוגי של בית הספר (הנגבי ופייגין, 1998). לעתים המורה לחינוך גופני הוא יחיד במקצועו בבית הספר, ותכופות הוא עובד בו בהיקף משרה חלקי בלבד. מאחר שהאולם, המתקנים והמגרשים מרוחקים מחדר המורים, הוא עלול להיות מבודד מבחינה מקצועית וחברתית מצוות המורים (Mohr & Townsend, 2001). במעגלים החברתיים היותר רחבים התופעה דומה: על פי עדות של מורים לחינוך גופני, הקשר שלהם עם ההורים גם הוא גורם שולי בעבודתם (ארליך, טלמור, נאבל-הלר ואלדר, 2001). לבסוף, מקום עבודתו של המורה לחינוך גופני - בחצרות ובמגרשים בחוץ - מחייב ערנות מתמדת לבטיחות התלמידים וחושף את איכות עבודתו לכל עובר ושב בבית הספר. הייחוד שבעבודת המורה לחינוך גופני מוביל להכשרה שונה, ולכן כדאי לבדוק את מאפייניהם של המורים המתחילים במקצוע זה כקבוצה ייחודית.

מחקרים שהתייחסו למאפיינים של מורים מתחילים לחינוך גופני מצאו בהם מגמות הפוכות: מוטיבציה גבוהה לחדש, לשנות ולהצליח ואמונה עצמית ביכולת המקצועית (ארליך וחוב', 2001), ומנגד ניסיונות להיאחז במה שנלמד במוסד ההכשרה להוראה, גם כאשר הבחירה אינה הולמת את המציאות בכיתה (Curtner-Smith, 2001).

ממחקרים אחרים בתחום עולה שמורים מתחילים לחינוך גופני מתקשים להורות במתקנים או באמצעות ציוד שאינם הולמים את ציפיותיהם, ומוטרדים מכך ששיעור בחינוך הגופני מפריע לעתים לסדר היום של בית הספר בגלל הרעש בזמן הפעילות והמשחק. כמו כן הם מתארים בעיות בניהול כיתה, ברמת המשמעת (Hill & Brodin, 2000) ובתהליכים חברתיים המתרחשים בכיתה (Chen & Rovegno, 2000). הם מתקשים להתאים את ההוראה להטרונגיות של התלמידים ומתקשים להעריך תלמידים (Chen & Rovegno, 2000; Hill & Brodin, 2004). נוסף על כל זאת הם חשים עייפות ונתקלים בקשיי תקשורת עם ההורים (Hill & Brodin, 2004).

המחקר נועד לאתר את המאפיינים הייחודיים של המורים המתחילים לחינוך גופני כשלמות אחת, לבדוק את משמעותם לגבי מורים חונכים ולהסיק מסקנות בנוגע להכשרה להוראה ולתהליכי ההתמחות הנחוצים.

כדי להשיג מטרה זו נשאלו השאלות האלה:

1. מהם המאפיינים הייחודיים של המורים המתחילים לחינוך גופני בעיני עצמם?
2. מהי משמעות המאפיינים הללו בעיני מורים חונכים לחינוך גופני?
3. מה ניתן להסיק מן הממצאים לגבי השאלות 1 ו-2 בנוגע לתהליכי ההכשרה וההתמחות הנחוצים בתהליך הגיבוש המקצועי של המורה לחינוך גופני?

שיטת המחקר

המשתתפים

השתתפו במחקר מורים מתחילים לחינוך גופני - 47 מורות ו-15 מורים, מהם 32 מורים ומורות שנקלטו להוראה בבתי ספר יסודיים ו-30 מורים ומורות שנקלטו בבתי ספר על-יסודיים. למשתתפים אלה היה מכנה משותף בהקשר של המחקר: המורים החונכים שלהם לא עברו הכשרה לתפקידם, ולכן הונח שהם הנחו אותם על פי הבנתם האינטואיטיבית ולא באופן מקצועי. מכנה משותף זה נבחר כדי לבדוק את המאפיינים של המורים המתחילים ללא ההשפעה המקצועית של מורים חונכים, ועל מנת לבחון את המשתמע מהיעדר חונכות לאחר הכשרה מקצועית.

כלי המחקר והליך איסוף הנתונים

כל המשתתפים מילאו שאלונים פתוחים ונערכו עמם ראיונות מובנים בסוף שנת ההוראה הראשונה - ממאי עד יולי. בשאלונים נשאלו שאלות כלליות ואישיות. השאלות הכלליות כוונו לתפיסת המורים את עצמם כמורים מתחילים: "מהם לדעתך היתרונות הייחודיים של המורה המתחיל לחינוך גופני?"; "מהם לדעתך הקשיים הייחודיים של המורה המתחיל לחינוך גופני?" וכדומה. השאלות האישיות כוונו לתיאור עבודת המורה בשטח: "איך אתה רואה את השתלבותך בבית הספר?"; "מהי מידת שביעות הרצון שלך מהוראת החינוך הגופני?" וכדומה. השאלונים גובשו ושופרו במשך שלוש שנים לפני שהמחקר נערך, כחלק מתהליכי פיתוח של ההתמחות למורים שהובילו המכללות לחינוך גופני והפיקוח על החינוך הגופני. כל שאלון נשלח בדואר בצירוף מעטפת דואר חוזר. למורים שלא החזירו את השאלון שבועיים לאחר קבלתו נמסרה תזכורת אישית בטלפון שכללה תאריך יעד חדש להחזרתו ודרכים להקלת תהליך ההחזרה. כל השאלונים הוחזרו.

כל המורים שמילאו את השאלונים רואיינו. ריאיון נמשך כ-30 דקות. הראיונות הוקלטו ולאחר מכן תוכתבו (speech to text conversion) מילה במילה. הראיונות אפשרו למורים לבטא את רגשותיהם ואת מחשבותיהם באופן ספונטני ולהסביר את מה שכתבו בעת מילוי השאלון. מלבד חזרה על השאלות שבשאלון נוסחו הוראות ונשאלו שאלות, כמו "ספר על כניסתך לתהליך ההוראה"; "איך אתה מסכם את השנה?"; ו"מה תרם להצלחתך?".

לבסוף נלקחו ההיגדים מהשאלונים ומהראיונות בלי להפריד ביניהם, מכיוון שבקריאה חוזרת נמצא דמיון רב בין ההיגדים שנכתבו בשאלונים הפתוחים ובין ההיגדים המוקלטים. ההבדל היחיד היה ברמת הפירוט והדוגמאות: בשאלונים ניתנו ההיגדים באופן תמציתי וקצר ללא דוגמאות, ובראיונות הופיעו חזרות על רעיונות ופיתוחם בדרכי הבעה שונות בלויית דוגמאות.

העובדה שהמורים סיפרו על חוויותיהם ועל רגשותיהם אפשרה לפרוס יריעה רחבה של נתונים אותנטיים, ובעקבות זאת לתת ייצוג מהימן לראייתם את עצמם. המעבר ממענה כתוב בשאלונים למענה דבור בראיונות היה בבחינת יתרון בכך שנתן לנשאלים שהות לחשוב על מה שכתבו. הראיונות גם אפשרו למורים לדבר על עצמם מבלי להתחייב להגדרות מדויקות. שני השלבים תרמו לכך שהמורים רגישו נינוחים ומשוחררים לשיחה כנה.

היו כמה מגבלות באופן איסוף הנתונים בדרך זו. הוא לא אפשר לעקוב אחר תהליכים שעבר המורה המתחיל, מכיוון שכל מורה מילא שאלון פעם אחת ורואיין פעם אחת. כמו כן לא הייתה התייחסות להבדלים בין המורים בתנאים השונים של הכניסה לעבודה, ולא נבדקו תפקיד המורה החונך והשפעתו.

עיבוד הנתונים

המהלך כלל שני צעדים: קידוד הממצאים וניתוח פרשני שלהם.

1. **קידוד הממצאים** - בתהליך זה קודדו בשני שלבים כל היגדי המורים שנאספו מהשאלונים ומהראיונות עד לקביעת קטגוריות לגבי מאפייניו של המורה המתחיל. בשלב הניתוח הראשוני קובצו לקבוצות כל ההיגדים הזהים והדומים מאוד, ולכל קבוצה ניתן היגד ייצוגי. היגדים חד-פעמיים, שלא הייתה להם ולו מקבילה אחת, נשרו. מהלך הניתוח הראשוני, הקיבוץ לקבוצות ומתן השם הייצוגי נעשו על ידי כל אחת מהחוקרות לחוד ולאחר מכן הושוו הניתוחים. ההבדלים בין הניתוחים היו מזעריים ויושבו בהסכמה. בשלב השני, שלב הניתוח הממפה, מוינו ההיגדים בהתאם לחלוקה של וונק לשלושה ממדים: ממד מקצועי וחלוקתו לתת-ממדים של ידע תוכן פדגוגי,

של מיומנויות ניהול כיתה ושל מיומנויות הוראה; ממד אישי וחלוקתו להיבט חיובי ולהיבט של קשיים; וממד סביבתי וחלוקתו למעגל בית הספר, מעגל בית הספר ומעגל החברה (Vonk, 1995).

2. **ניתוח פרשני של הממצאים** - הממצאים המקודדים (ראו בהמשך תרשים 1) הוצגו למורים חונכים לחינוך גופני שהשתתפו בקורס הכשרה לחונכות ולא היו קשורים כלל למורים המתחילים שנחקרו.

בניתוח הפרשני השתתפו 24 מורים ותיקים לחינוך גופני. בזמן הפגישה חולקו המורים החונכים לשש קבוצות אקראיות, קיבלו את ממצאי השלב הראשון, והתבקשו לנתח את משמעותם לאור השאלה: "מה אנחנו לומדים על המורים המתחילים מן הנתונים שהם עצמם נתנו?". צעד זה היה חלק מהלימוד השוטף של הקורס, והתקיים בשתי פגישות בנות שעתיים כל אחת. בפגישה הראשונה קראו משתתפי הקבוצות את הנתונים, שוחחו על משמעותם והגישו סיכום של השיחה תחת הכותרת "משמעותם של המאפיינים". בפגישה השנייה הציג נציג מכל קבוצה את המשמעויות שהועלו בקבוצתו, וכל משתתפי הקורס יכלו להביע הסכמה או אי-הסכמה לגביהן. תהליך זה תועד בכתב בידי אחת מן המשתתפות בקורס בזמן השיחה, מכיוון שלא הייתה אפשרות טכנית להקליט את הדיון.

טכניקה זו של איסוף נתונים בתהליך קבוצתי קרויה בספרות המקצועית "קבוצת מיקוד" (שקדי, 2003). יתרונות הניתוח הפרשני המתבצע באופן זה הם בכך שהעוסקים בו הם מורים חונכים הנפגשים פנים אל פנים עם מורים מתחילים. לפיכך הם קרובים אליהם, ועל כן רבים הסיכויים שהפרשנות שלהם לנתונים תהיה קרובה לכוונותיהם של המורים המתחילים. מאחר שאין מדובר במורים מתחילים הנחנכים אצלם באופן אישי, סביר להניח שלא היה צורך בהגנות ובהצטדקויות מצד המורים החונכים גם כאשר דובר בניתוח שתיאר קשיים. הדיון בקבוצה והצורך להגיע להסכמה מעלה את הסיכוי שהניתוח ייעשה פחות מנקודת מבט אישית ויהיה מוסכם יותר על הקבוצה כולה. החולשה של ניתוח פרשני זה היא שהמורים החונכים קיבלו לניתוח ממצאים שפורשו באופן סובייקטיבי בזמן קידודם, ולמעשה לא ניתחו את המקור עצמו.

להלן יוצגו בתחילה הממצאים שנאספו מסיכומי התשובות של המורים המתחילים לגבי מאפייניו של המורה המתחיל לחינוך גופני ודוגמאות מרכזיות המסווגות לשלושת הממדים של וונק (Vonk, 1995). אחר כך נציג את פרשנותם של המורים החונכים בחינוך הגופני לממצאים אלה.

תשובות המורים המתחילים

הממד האישי

ממד זה מאופיין בתשובות המורים בשני היבטים: כוחות נפש וקשיים. ההיבט המלמד על קשיים מעלה את התכונות העמדת פנים, תחושת עומס, בדידות ועוד. ההיבט של כוחות הנפש מעלה בין השאר את התכונות שאפתנות, רעננות, מסירות וגמישות. להלן פירוט התכונות והדוגמאות בממד האישי.

כוחות נפש - שאפתנות: המורים המתחילים אינם מעוניינים בתהליכי הסתגלות הדרגתיים, אלא מתארים את עצמם כבעלי ציפיות גבוהות השואפים להגשימן מיד. הם חוזרים פעמים רבות על המושגים "מוטיבציה", "רצון להצליח", "מוכנות לעבודה" ו"יוזמה", כפי שמראות הדוגמאות שלהלן:

- יש לי מוטיבציה גבוהה ורצון להצליח.
- יש בי המוכנות לזיום ולארגן פעילות בהפסקות ובימי ספורט.
- יש לי מוטיבציה חזקה ליצור שינויים, להכין מערכים מגוונים ולחפש משחקים חדשים.

כוחות נפש - רעננות: המורים המתחילים רגישים לשחיקת המורים הוותיקים ולעייפותם, וחשים שהם שונים. כדי לבטא את רעננותם הם משתמשים במושגים "חידוש", "לא שְׁחוק", "עדכני", "טרי" ו"רעננות":

- כמורה מתחיל הגעתי לבית הספר עם כוחות חדשים.
- יש לי רעיונות חדשים ואעשה את כל הנדרש כדי לבצע אותם.
- מורה מתחיל אינו שחוק כמו מורה ותיק. הוא צעיר בגילו, יש לו ראש צעיר.
- [...] ורעננות.

כוחות נפש - מסירות: המורים המתחילים רוצים להצליח, ואחת הדרכים שלדבריהם הם נוקטים לשם כך היא השקעת זמן ואנרגיה רבים. מושגי המסירות של המורים הם "לעבוד" - "הרבה", "קשה", "מעבר לנדרש", "לקבל תפקידים נוספים", "לוותר על נוחיות", "לגלות אכפתיות":

- אני מוכן לעבוד הרבה ויש לי רצון טוב לעשות דברים בצורה הכי טובה שאפשר.
- אני מוכן לקחת על עצמי תפקידים נוספים גם ללא תגמול וגם כאלה שאינם שייכים ישירות להוראת שיעורי החינוך הגופני.

- בהפסקות אני נשאר באולם הספורט כדי לאפשר לתלמידים לבוא ולתרגל את המיומנויות שלימדתי אותם בשיעור או כדי להתאמן לקראת הטורניר הקרוב.

כוחות נפש - גמישות: המורים החדשים חשים שאחת התביעות מהם היא גילוי גמישות. גמישות היא בעיניהם "להודות בטעות", "יכולת לגוון", "יכולת לחרוג משגרה", "פתיחות לרעיונות" ו"יכולת אלתור":

- אני מאמינה שמורה חדש צריך להיות גמיש כדי להתאים את עצמו לתנאים הצפויים לו בבית הספר.
- אני פתוח לקלוט רעיונות ודרכי הוראה שונים. הגישה שלי היא שיש עוד הרבה מה ללמוד.
- למרות שסבב העבודה במתקני הספורט ידוע לכול ומפורסם על לוח המודעות אני נדרש לא אחת לאלתר וללמד במתקן שונה מזה שבו תכנתי לעבוד.

קשיים - העמדת פנים: המורים המתחילים חשים שעליהם להתגבר על חוסר האמון כלפיהם מצד המערכת, ו"לקנות את עולמם" בדרכים שאינן קשורות בהכרח למקצועיותם. כדי להביע העמדת פנים הם משתמשים במושגים "השתדלות", "צורך לשכנע", "חוסר העזה לחשוף", "צורך לעטות מסכה", "לעמוד בציפיות" ו"להבליג":

- אני משתדל להיראות תמיד שליו ורגוע וחיוך תמידי נסוך על פניי כדי שיתאפשר לי ליצור קשר טוב עם הסביבה.
- כאשר אני נכנסת בשער בית הספר, אני עוטה מסכה של נחמדות ואינני מסרבת גם לבקשות שמאוד לא מוצאות חן בעיניי.
- למורה המתחיל אין זכות להיות הוא עצמו, והוא עסוק כל הזמן בלעשות מה שמצפים ממנו.

קשיים - תחושת עומס: תחושה זו מבטאת מצב של חוסר יכולת לשלוט בדרישות הרבות ובגירויים החדשים. המושגים המתארים תחושת עומס הם "לחץ", "עצבנות", "תשישות", "בריחה", "אין כלים", "אין זמן" ו"בקשה להקלה", כפי שמראות הדוגמאות שלהלן:

- קיבלתי ים של ניירת. מה עושים עם כל כך הרבה הנחיות? מה קודם? מה אחר כך? זה ממש מלחיץ.
- יש לי דרישות גבוהות מעצמי, בעיקר כשאני משווה את עצמי למורים ותיקים, ולפעמים יש לי חשק לשכוח הכול ולברוח.
- כל דבר לוקח לי המון זמן גם של עבודה וגם של לחשוב על מה שקרה. נדמה לי ש-24 שעות ביממה אינן מספיקות.

- קשיים - בדידות:** תחושה זו מבטאת את תחושת הריחוק של המורים המתחילים מסביבתם ואת התחושה שאין מבינים את צורכיהם. המושגים שלהם להבעת בדידות הם "היעדר קשר", "היעדר שפה משותפת" ו"תחושת ריחוק":
- אני לא מכירה את המורות, עדיין לא נוצר קשר מקצועי או אישי. הייתי מצפה שמישהו יפנה אליי וישאל לשלומי ואיך אני מסתדרת.
 - יש שיעורים שאחריהם אני מתה לשוחח עם מישהו על מה שקרה, אבל נדמה לי שאף אחד לא יבין אותי.
 - אני מרגיש כמו רובינזון קרוזו באי שבו אין לו שפה משותפת עם אף אחד.

הממד המקצועי

מתשובות המורים עולה הד לשלושת התת-ממדים של וונק - ידע תוכן פדגוגי, מיומנויות ניהול כיתה ומיומנויות הוראה (Vonk, 1995). להלן פירוט התכונות והדוגמאות בממד המקצועי.

- ידע תוכן פדגוגי - שליטה בידע המקצועי:** תכונה זו מבטאת אצל המורים המתחילים לחינוך גופני את תחושת הביטחון בשליטתם בתנועה, במיומנויות בכל תחומי הספורט ובשפע רעיונות להפעלת ילדים. המושגים שהמורים משתמשים בהם כדי להביע שליטה בידע המקצועי הם "בקיאות", "בעל ידע רחב", "בעל רעיונות" ו"מסוגל", כפי שמראות הדוגמאות שלהלן:
- אני בקיאה מאוד בחומר מקצועי עדכני ויש לי ידע רחב וחדשני שרכשתי זה עתה במכללה.
 - יש לי ידע מקצועי להפעלת הפרויקטים הבית-ספריים וידע להעלות מופעים הקשורים לתנועה.
 - אני מסוגל להדגים כל מיומנות שילדים רוצים ללמוד, והדגמה אחת שווה אלף מילים.

ידע תוכן פדגוגי - יכולת להכניס חידושים: תכונה זו באה על רקע ההשוואה של המורים המתחילים את עצמם למורים ותיקים לחינוך גופני החוזרים על שיעורים זהים עם בני כל הגילים ובמשך כל השנים. המושגים שמשתמשים בהם המורים לתיאור יכולת להכנסת שינויים הם "רוח חדשה", "גיוון" ו"משהו אחר":

- המורה שעובד אתי לא מפסיק להתפעל מהרעיונות שהבאתי אתי מהמכללה.
- מה שאני מלמד הוא משהו אחר, חדש לחלוטין עבור התלמידים, שהיו רגילים לשחק אותם המשחקים.
- ישבנו בצוות ותכננו את שבוע הבריאות. המורים רצו לחזור על הפעילויות של השנה שעברה. הצלחתי לשכנע אותם שאביא רעיונות שהם לא ביצעו.

ידע תוכן פדגוגי - עניין בחינוך לערכים באמצעות חינוך גופני: המורה המתחיל לחינוך גופני מדגיש את העיסוק בתחומים ערכיים, ורואה אותם כבלתי נפרדים מהפעילות המוטורית. המושגים המוזכרים במאפיין זה קשורים לערכים "שיתוף פעולה", "שמירה על הגינות", "שמירה על חוקים" וכדומה:

- בשיעורי החינוך הגופני יש לי אפשרות להגיע טוב יותר אל הילדים וללמד ערכים ומוסר.
- שיתוף פעולה, איפוק ועמידה בחוקים הם ערכים שתלמידיי מתרגלים בכל שיעור.
- המורה לחינוך גופני יכול לגלות את הילדים הדחויים ולתת להם הזדמנות להיכנס לחברה.

מיומנות ניהול כיתה - המורה מתמודד עם בעיות משמעת: המורים המתחילים אינם מציינים באופן עקיב יוזמה וחשיבה מוקדמת לגבי ארגון הכיתה באופן שימנע בעיות משמעת, אלא מתארים קושי הנוצר מהכורח לטפל בבעיות כאלו. המושגים שהם משתמשים בהם בהקשר זה הם "הילדים מפריעים", "עושים מה שעולה בדעתם", "מנסים אותי" ו"לא מקשיבים":

- גודל הכיתה והטרוגניות הלומדים גורמים לכך שאני מוצא את עצמי מתמודד רוב הזמן עם בעיות משמעת.
- בשיעורי החינוך הגופני אני צריך לנהל ולארגן את השיעור בתנאים מורכבים ומשתנים, ולפעמים אני מוצא שהילדים עושים מה שעולה בדעתם.

- לא ציפיתי שהילדים, שאוהבים פעילות גופנית, יפריעו כל הזמן למהלך השיעור.

מיומנויות הוראה - קשיים ביישום: המורה המתחיל חש שלא עולה בידו ליישם את רעיונותיו. המושגים שהמורים משתמשים בהם בהקשר זה הם "ויתור על רעיונות", "לא מצליח" ו"חסר ניסיון":

- אני חסר ניסיון בהוראה במסגרת ללא תנאים מתאימים (מתקנים, ציוד וכדומה).

- בימי ההתנסות בבית הספר בזמן הלימודים במכללה התנסינו בבתי ספר מעולים מבחינת החומר האנושי והציוד. זה בכלל לא דומה למה שקורה בבית הספר שבו אני מלמדת השנה. אפשר להגיד שהגעתי לעבודה ללא כל ניסיון בהוראה.

- אני מרגיש כמו ז'ונגלר שנופלים לו הכדורים. כדי להצליח לקיים את השיעורים ולשמור על עקביות אני נדרש כל שיעור, לאורך כל השיעור, לתגובות ענייניות ומהירות, ולא תמיד מצליח.

הממד הסביבתי

למורים המתחילים לחינוך גופני עדיין אין ראייה מערכתית. הם רואים בעיקר את המעגל הקרוב - מעגל בית הספר. במעגל זה ניכרים בהם מאפיינים אלה: הם מגלים עניין בהשתלבות בבית הספר; אינם מכירים את הארגון, את חוקיו ואת אופיו; רוצים להיות אהובים על התלמידים; זקוקים לתמיכה מהצוות וממנהל בית הספר; וחשים כאב על המעמד הנמוך של מקצוע החינוך הגופני בבית הספר. מערכת החינוך מעניינת את המורים המתחילים רק מבחינת היותה אחראית לזכויותיהם הקשורות לנושאים טכניים, לדוגמה תשלום המשכורת והמחויבות הפורמלית לשעות עבודה. המעגל החברתי הרחב, כמו מבנה משרד החינוך ושינויים שהוצעו בו, שאין לו השלכות ישירות על עבודתם, אינו מעסיק אותם כלל. להלן יפורטו בלוויית דוגמאות מאפייניו של המורה המתחיל בממד הסביבתי.

מעגל בית הספר - עניין בהשתלבות בבית הספר: המורים המתחילים מבינים שהשתלבותם בחיי בית הספר חשובה לתחושת שביעות הרצון היום-יומית שלהם וליכולתם להתפתח באופן מקצועי ולקבל תפקידים בבית הספר. המושגים שהם נקטו כדי לבטא עניין בהשתלבות בבית הספר הם "צריך להשתלב", "צריך ליצור קשר", "חייב להסתגל" ו"לנסות להסתדר", כפי שמראות הדוגמאות שלהלן:

- אני צריך להשתלב במסגרת חדשה, בצוות חדש, וליצור קשר מקצועי ואישי עם המורים לחינוך גופני ועם המורים האחרים.
- אני חייב להסתגל ומהר למדיניות בית הספר ולהתאים את עצמי לגישות השונות של חבריי לצוות החינוך הגופני, אחרת לא אהיה שייך ואתפס כאוטסיידר.
- אני מלמדת מספר שעות מועט יחסית (10 ש"ש). רוב הזמן אני באולם, בהפסקות אני לא מספיקה לעלות לחדר המורים, וזה לא עוזר לי להשתלב בבית הספר.

מעגל בית הספר - חוסר היכרות עם הארגון, עם חוקיו ועם אופיו: המורים המתחילים חשים מבוכה רבה בעקבות אירוע או החלטה המשפיעים עליהם, ואשר לא הובהרו להם. כדי להביע אי-היכרות עם הארגון הם בחרו בביטויים "איך" ו"מה לעשות", וכן עשו שימוש רב בביטויים "לא ברור", "צריך להתרגל" ו"מה הכוונה":

- איך נותנים ציונים בבית ספר זה? איך לטפל בילדים מפריעים? לא ברור לי למי פונים כשיש בעיה בצידוד או בעיה אחרת.
- הוצאתי תלמיד שהתחצף אליי ולא אפשר לי לנהל את השיעור. האם אני אמור ליידע משהו בבית הספר במקרה כזה? נהגתי כשורה? מי יכול לעזור לי?
- מדוע אף אחד לא טרח לומר לי שמתקיימת הצגה באולם? לא ברור לי איפה אני אמור ללמד היום.

מעגל בית הספר - צורך בקבלת תמיכה מהצוות ומהמנהל: המורים המתחילים תלויים בתגובות של צוות המורים ושל מנהל בית הספר וביחסם אליהם. המושגים שהם בחרו כדי להביע תלות בצוות ובמנהל הם "צורך בתמיכה", "עידוד" ו"מילה טובה":

- אין לי תמיכה ועזרה בכל הקשור בבעיות של המורה המתחיל, ואני מרגיש אבוד וחסר אונים.
- יש לי רצון וצורך לקבל תמיכה מן המנהלת והצוות, לשמוע שאני רצוי ושעבודתי מוערכת.
- כל מילה טובה של מנהל בית הספר או של אחד המורים הוותיקים נותנת לי כוח לעוד שבוע עבודה.

מעגל בית הספר - רצון להיות אהוב על התלמידים: המורים המתחילים מביעים תלות רבה גם ביחסיהם עם התלמידים. המושגים שבחרו בהם המורים כדי להביע תלות באהבת התלמידים הם "מעורב עם הילדים", "קשר טוב", "קשר מיוחד", "קשר עמוק", "חבר של הילדים", ו"הילדים אוהבים אותי":

- יש לי יכולת כמורה לחינוך גופני להיות מעורבת במערכת החברתית של התלמידים, ליצור קשר טוב עם הילדים ולהתקרב אליהם מאוד, ואני מנצלת זאת.
- הקשר העמוק עם התלמידים מציל אותי משבירה.
- הילדים נוטים לאהוב אותי ולהקשיב לעצותי יותר מאשר למורה מתחום אחר.

מעגל בית הספר - צער על המעמד הנמוך של מקצוע החינוך בגופני בבית הספר: המורים המתחילים חשים שבבית הספר יש דעה קדומה המעמידה את החינוך הגופני, בשל היותו מקצוע לא עיוני, בתחתית רשימת המקצועות. המושגים שנקטו המורים על מנת לבטא מעמד נמוך הם "יוקרה ירודה", "לא נחשב", "נראה כמשחק" ו"לא רציני":

- יוקרת המקצוע בעיני צוות המורים ירודה, וכך גם היחס למקצוע החינוך הגופני.
- את ההורים והתלמידים מעניין רק הציון במתמטיקה ובאנגלית. החינוך הגופני לא נחשב.
- ההורים עברו על פניי ביום ההורים כאילו אני אוויר. מזל שהזמנתי כמה הורים באופן מיוחד, אחרת זה היה בזבוז שעות לריק.

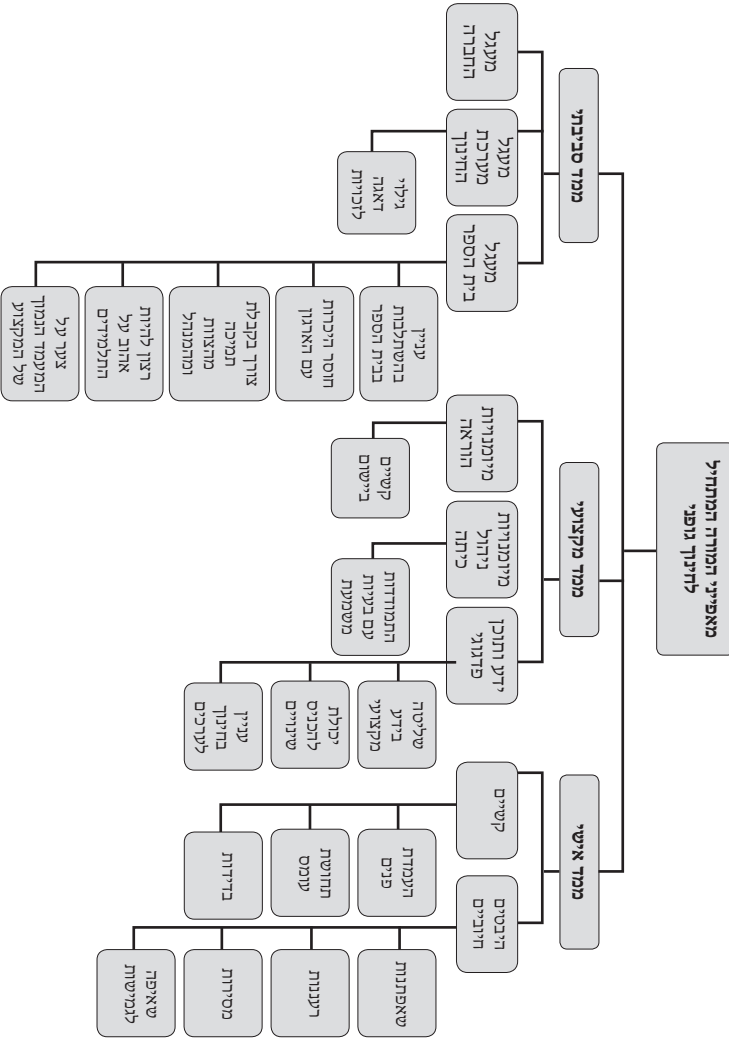
מעגל מערכת החינוך - גילוי דאגה לזכויותיהם הסוציאליות: בניגוד למעגל בית הספר, שאליו מתייחסים המורים באינטנסיביות רבה, מערכת החינוך מעניינת את המורים המתחילים רק כישות הדואגת או שאינה דואגת לזכויותיהם. המושגים שהשתמשו בהם המורים כדי להביע היעדר היכרות עם הזכויות הם "לא יודע", "לא מבין", "אין לי מושג" ו"עולה חדש":

- אני מרגישה במערכת החינוך כמו עולה חדשה שלא יודעת את זכויותיה. אני צריכה ללמוד הכול מבראשית.
- [אני חשה] אי-הכרת המערכת "בגדול". דאגו למנות את חובותי, האם יש לי גם זכויות? מי אמור לספר לי עליהן?

- כשהייתה לי בעיה עם המשכורת לא ידעתי אפילו מי צריך לטפל בזה. קיבלתי הסבר ממורות בצוות, אבל עד היום אני לא יודעת איך בנויה המשכורת.

תרשים 1 מציג את מיפוי מאפייני המורה המתחיל לחינוך גופני, כפי שהוא רואה אותם.

תרשים 1: מיפוי מאפייני המורה המתחיל לחינוך גופני כפי שהוא רואה אותם



ניתוח פרשני של המורים החונכים לתשובות המורים המתחילים

עד כאן הצגנו את התשובות של המורים המתחילים לחינוך גופני, שבהן תיארו את עצמם. נשאלת השאלה מהי משמעותם של מאפיינים אלה. להלן נציג את הניתוח הפרשני של הממצאים שערכו המורים החונכים לחינוך גופני, שנעשה במהלך הקורס "מורים חונכים". המורות החונכות העלו חמישה פירושים:

1. תלות רבה בסביבה הקרובה - בעמיתים ובמנהל מצד אחד ובתלמידים מן הצד האחר.
2. חוסר התייחסות למעגל החינוכי שמחוץ למפגש היום-יומי עם בית הספר.
3. הדגשת חשיבותם של ערכים.
4. פער בין הרצון הטוב של המורים המתחילים והיוזמה שהם מפגינים לבין מעמדם בסביבה המקצועית.
5. חסר בידע פדגוגי פרקטי.

להלן תוסבר כל אחת מהפרשנויות תוך התייחסות לממצאים שהופקו מהמורים המתחילים עצמם, להיגדים שנאספו מדברי המורים החונכים שהסבירו את משמעות המאפיינים, ולספרות מקצועית. שילוב זה של שלושה מרכיבים אלה מחזק את הניתוח ומעמיק את הבנת הממצאים.

תלות רבה בסביבה הקרובה - בעמיתים ובמנהל מצד אחד ובילדים מן הצד האחר

התלות עולה באופן ישיר מדברי המורים המתחילים עצמם: הם אמרו במפורש שהם זקוקים לתמיכה מהמורים ומהמנהל, ושהם מעוניינים להיות אהובים על תלמידיהם. אפשר למצוא תלות באופן עקיף גם בתכונות שמייחסים לעצמם המורים המתחילים: השתדלות להיות מסורים וגמישים כדי להתאים את עצמם למערכת, צורך להעמיד פנים כדי שלא ייחשפו חולשותיהם, וגילוי עניין בהשתלבות בבית הספר כדי להיחשב לחלק מהמערכת הקרובה. להלן דוגמאות להסברים הפרשניים שהעלו המורים החונכים לגישה זו:

- המורה המתחיל מפחד מהזנב של עצמו. עד היום, 12 שנים לאחר אותה שנה, זכורה לי הרגשת הפחד הזאת.
- המורה המתחיל הוא כמו ילד חסר ביטחון, למרות שלפעמים בפנים, ביסוד, יש לו ביטחון.
- בלי ידע על הסביבה, בלי שיהיו מוכרים על ידי הסביבה ובלי הבטחה לגבי העתיד, אין פלא שלמורה המתחיל אין קרקע לעמוד עליה, והוא תלוי במוצא פיהם של כל ה"מנוסים" במערכת.

מדברים אלה עולה שהמורים החונכים רואים את תחושת התלות כחלק מהתהליך, כבלתי נמנעת וכנובעת מהעובדה שהמורים המתחילים אינם מוכרים לסביבה שצריכה לקבלם. הספרות המקצועית רואה בתלות של המורה המתחיל בסביבה חלק מתהליך ההסתגלות (רייכנברג, לזובסקי וזייגר, 2000; Greet & Katrijn, 2002). לפיכך ממצא זה אינו מפתיע. מורים מתחילים חווים לעתים קרובות "הלם מציאות" כאשר הם עוברים מתהליך ההכשרה אל ההוראה בבית הספר. המעבר החד מכביד על היכולת שלהם לאתר בתוך עצמם את כוחות הנפש הרלוונטיים לעבודה, והם זקוקים לתמיכה חיצונית (Corcoran, 1981). מכיוון שמעמדם כמתחילים כולל אי-אמון של המורים ושל ההנהלה ביכולתם, הם מוכנים לקבל הוראות להתנהגות ממורים אחרים ומונחים על ידי תרבות בית הספר, גם אם אלה נוגדות את תפיסת עולמם (Puk & Harnes, 1999).

מורים לחינוך גופני, על פי המחקרים, אינם שונים בשלבי ההוראה שלהם ממורים אחרים (Fejgin, Talmor, & Erlich, 2005), אלא שמצבם רגיש יותר. הרגישות יכולה להיות מוסברת בשתי דרכים. האחת היא שהצלחת שיעורי החינוך הגופני תלויה במעורבות פעילה של התלמידים. אפשר להתעלם מתלמיד היושב ובוהה בשיעור עיוני במקום להקשיב, אך לא מתלמיד שאינו מבצע הנחיה לפעילות, או שיצא ממשחק והתרחק פיזית ממקום הלמידה. לכן סביר שהתלות של המורה לחינוך גופני בשיתוף הפעולה של הלומדים רבה יותר מזו של המורים למקצועות העיוניים. הדרך השנייה קשורה למערכת הציפיות של ההנהלה מהמורה המתחיל לחינוך גופני. המנהל "סומך עליו" מן הבחינה שהפעילויות שהוא אחראי להן - שיעורים במרחבים פתוחים, תחרויות בין קבוצות בבית הספר ויציאה לתחרויות מחוץ לכותלי בית הספר - יתנהלו ללא דופי. המנהל גם מצפה שהמורה לחינוך גופני יחבב את המקצוע על התלמידים וישמש בעבורם ספק הנאה (ארליך וחוב, 2001). שתי הציפיות הן חיצוניות, כוללות תביעות שלעיתים סותרות, כמו ריסון משחק של תלמידים היכול להטיל הגבלה על הנאתם, ומובילות את המורה לרצות את התלמידים ואת ההנהלה במחיר איכות ההוראה (אלדר, 1996; Tan, Schempp, & Schwager, 1995).

חוסר התייחסות למעגל מערכת החינוך שמחוץ למפגש היום-יומי עם בית הספר

היעדר ההתייחסות למעגל שמחוץ למפגש היום-יומי מיוצג על ידי הריק - היעדר העדויות - במעגל המערכת ובמעגל החברתי (ראו בתרשים 1). גם כאשר המורה המתחיל פונה למערכת, הוא עושה זאת רק מדאגה לזכויותיו, ובייחוד למשכורתו,

- ולא מתוך התעניינות בחלוקת התפקידים במערכת ובעקרונות פעולתה. להלן דוגמאות של ההסברים הפרשניים שהעלו המורים החונכים לגישה זו:
- המשכורת היא החיבור בין העבודה לבין החיים האישיים; לכן המורים מתעניינים בה.
 - במקביל לכניסה למעגל העבודה, המורה המתחיל הופך לעצמאי מבחינה כלכלית, וגם בתחום זה הוא נמצא בצעדיו הראשונים ולעתים קרובות הוא אינו בטוח ביכולתו לכלכל את עצמו.

כלומר, גם כאן רואים המורים החונכים את מצב המורים המתחילים כחלק מתהליך מובן מאליה, ומסבירים את ההתעניינות במשכורת כשלב בהתפתחותם כמבוגרים הצריכים לכלכל את עצמם.

הספרות המקצועית העוקבת אחר מצבם של המורים המתחילים מאששת את הממצא של חוסר התייחסות למעגל החברתי שמחוץ למפגש היום-יומי, ומסבירה אותו במצב המורכב שנמצא בו המורה המתחיל: "הלם מעבר" ומאבק הישרדות. מצב זה מוביל את המורים לפעול רק למען מה שהכרחי להישרדותם (Vonk, 1995).

מצבם של המורים המתחילים לחינוך גופני בכל הנוגע להיכרות עם המעגל המערכתי החינוכי בעייתי עוד יותר. כחמישית מהמורים לחינוך גופני עובדים פחות מ-15 שעות שבועיות בבית הספר (משרד החינוך התרבות והספורט, 2003). פירושו של דבר, שהמורים מתפרנסים מעבודות אחרות ועל כן אינם פנויים להכיר את המערכת שהם עובדים בה באופן חלקי. זאת ועוד: המורים לחינוך גופני מלמדים בכיתות רבות, בדרך כלל שיעורים שבועיים בלבד בכל כיתה. ייתכן שהחשיפה למספר גדול של כיתות בבת אחת מחמירה את השאלות הקיומיות הבוערות ומרחיקה את המורים מהמעגלים שמחוץ למפגש היום-יומי. היעדר התייחסות למעגל החינוכי שמחוץ למפגש זה הוא חלק מתהליך הכניסה לעבודה: תחילה מתקיימת התייחסות רק לחלק המיידי - התלמידים והכיתה - ורק אחר כך מתרחשת הרחבת המעגל. השאלה היא אם הכניסה מדורגת, ומה משמעותה למקצוענותו של המורה.

הדגשת חשיבותם של ערכים

המורים המתחילים לחינוך גופני מייחסים חשיבות רבה לערכים, והם אומרים זאת הן באופן ישיר - "מעוניין לחנך לערכים" - והן בהצגת עצמם כבעלי ערכים - "שאפתן", "מסור", "כואב את הסטטוס הנמוך של המקצוע".

להלן דוגמאות של ההסברים הפרשניים שהעלו המורים החונכים לפער זה:

- המורה לחינוך גופני נפגש עם בעיות משמעת הקשורות לאי-שמירת חוקים ולמגע אלים. כאשר הוא מטפל בבעיות משמעת, הוא מוכרח להגיע לטיפול בערכים.
- גם כאן המורה חי בפער שבין ציפיות בשמים ומציאות עגומה. מצפים ל"התנהגות ספורטיבית" ומתכוונים להתנהגות טובה ומאופקת, אך בפועל התנהגות ספורטיבית היא לחטוף את הכדור מהיריב, להיות כמו במלחמה.

המורים החונכים לחינוך גופני קושרים אפוא את הדגשת חשיבותם של הערכים למהות מקצוע הוראה ייחודי זה, שקיים בו פיתוי לפגיעה במערכת הערכים הקשורה לשמירת חוקים בגלל התנהגות במצבים של תחרות.

בספרות המקצועית מוזכרים שלושה גורמים שיכולים לסייע בהבנת התייחסותם של המורים לחינוך גופני לערכים. האחד הוא המגע הפיזי הקל והחשיפה של הפרט לחבריו, המתרחשים למעשה בכל שיעור לחינוך גופני, והופכים את השיעור הזה לרגיש מבחינת יחסי אנוש: קל לעורר בו בעיות משמעת, קל לפגוע בו בזולת וקל ללעוג בו לחבר המנסה ואינו מצליח. התנהגויות אלו עשויות להשתנות כאשר התלמידים הם בעלי ערכים של כיבוד הזולת (מורה או חבר), וכאשר חונכו לנתינה ולשיתוף פעולה (אלדר, 2004). הגורם השני הוא עצם ההזדמנות להקנות ערכים. בשיעור חינוך גופני מותר לאפשר לתלמידים לטעות, לאפשר להם לחוות תוצאות של פגיעה באחר ולהדגים להם תקשורת המבוססת על ערכים, שהם יחוו את תוצאותיה יותר מאשר בשיעורים עיוניים (שובל, 2006). הגורם השלישי הוא הקשר ההדוק בין חינוך גופני לבין ספורט, שהרי בחינוך הגופני מלמדים ענפי ספורט רבים. הספורט הוא הזדמנות לביטוי יצרים ולפריקתם, בתנאי ששומרים על חוקים נתונים ועל נורמות של משחק. השילוב הזה קשה לתלמידים, בייחוד לנוכח העובדה שאין הוא מתממש באופן הראוי במגרשי הספורט של המבוגרים, כך שחסר להם דגם חיקוי חיובי. על כתפי המורה לחינוך גופני נופל אפוא מלוא הנטל ללמד את התלמידים את השילוב הזה, והדבר מגביר את חשיבות החינוך לערכים (גלילי, 2004).

בשל כל אלה חשים מנהלי בתי ספר רבים את תרומתו הפוטנציאלית של החינוך הגופני לחינוך לערכים, ועל כן הם מצפים שהשפעתו הערכית של המורה לחינוך גופני על התנהגות התלמידים תהיה בכל תחומי החיים של בית הספר - בהפסקות, בטוילים, בטקסים ואף בכיתות הלימוד (פייגין והנגבי, 2004). ציפייה זו של המנהל מן המורים לחינוך גופני מעודדת מורים מתחילים בתחום, שתלותם במנהל רבה, להדגיש את חשיבותם של הערכים, אשר בלאו הכי מעסיקים את המורים לחינוך גופני. השאלה היא אם המורה המתחיל מצויד בכלים מקצועיים בנושא זה. השאלה מתגלה כחריפה יותר בסעיף הבא.

פער בין הרצון הטוב והיחזמה של המורים המתחילים לבין מעמדם בסביבה המקצועית

הרצון הטוב והיחזמה מובעים בתכונות המורה המתחיל - הוא מסור, משתדל להיות גמיש, מעוניין להכניס שינויים, לחנך לערכים ולהשתלב בבית הספר. תחושת הפער בין הרצון הטוב לבין מעמדו בסביבה המקצועית באה לידי ביטוי בתיאור הקשיים - הוא מרגיש בודד, חש עומס, מתקשה ביישום, כואב את מעמדו הנמוך של המקצוע ודואג פן לא ימומשו זכויותיו.

מבדיקת התכונות המייצגות את הרצון הטוב של המורים המתחילים לחינוך גופני עולה המסקנה, שהם אינם מציינים תכונות הנוגעות לאיכות ההוראה המקצועית: הם אינם מרבים לספר על הכנות רבות ולימוד מעמיק לקראת השיעורים, על חיפוש דרכי הוראה הולמות ועל ניסיונות לתכנון, והם אינם שואלים שאלות שיסייעו להם להשתלם ולהתפתח בתחומים שחסר להם ידע בהם. להלן דוגמאות של ההסברים הפרשניים שהעלו המורים החונכים לפער זה:

- עוד לא נכנסו לעבודה וכבר חושבים שהם מושלמים ושרק הסביבה לא מטפחת אותם.
- המורים מתחילים ליזום לפני שהם מקשיבים. הרי הם לא יודעים כלום - לא את הצרכים של הילדים ולא את האפשרויות העומדות לרשותם בבית הספר.
- במכללה למורים לחינוך גופני שבה למדתי וגם המפקח שלי כל הזמן מכניסים לך לראש שככל שתארגן יותר דברים של שואו (show) ותראה כמה אתה תורם לבית הספר, [כך] תיחשב למורה יותר טוב, ואני חושבת שהמורים המתחילים מפנימים את זה ומנסים ליישם את זה לפני שהם עמדו במטלות הבסיסיות.

מדברים אלה עולה שהמורים החונכים לחינוך גופני חושבים שהפער נוצר ממערכת ציפיות שלא הולמת את מצבו של המורה המתחיל, וכי המורה המתחיל עצמו וסביבתו שותפים ליצירת מערכת זאת.

בחקר מקרה של מורה מתחילה מצליחה לחינוך גופני נמצא, שכאשר יש התאמה בין מה שהמורה יכול ליזום לבין מה שבית הספר מצפה ממנו, נוצרת קליטה טובה של המורה המתחיל (Herbert & Worthy, 2001). חשוב לציין, שהמורה שהייתה מושא המחקר הכירה את הצרכים של בית הספר מהתנסות קודמת בזמן ההכשרה להוראה, ושכבר בשלבים הראשונים של עבודתה יכלה להיענות להם. דווקא תמונה אידיאלית זו מבהירה, שהפער האמיתי אצל מורים הנכנסים לבית הספר ללא היכרות מוקדמת עמו, הוא בין רמת רצונם ליזום לבין יכולתם לבצע את יוזמותיהם. פער זה עלול להכשילם, והוא האחראי לתחושות הקשות ולקשיים המעשיים שהם חווים בשנה הראשונה לעבודתם בבית הספר (Beach & Person, 1998; Vonk, 1995).

מחקרים מצביעים אף על קושי של המורים המתחילים להבין את הציפיות של המורים ושל המנהל מהם, את אחריותם המקצועית הכוללת ואת מעמדם במערכת (Trumbull, 2001).

חסר בתחום הידע הפדגוגי הפרקטי

הידע הפדגוגי הפרקטי נוגע ליישום ידע מתחומים שונים: ידע פדגוגי תאורטי, ידע תוכן דיסציפלינרי, ידע בתכניות לימודים וידע לומדים (Shulman, 1987). מורים מתחילים לחינוך גופני מעידים שהם חשים בטוחים בעצמם לגבי ידע התוכן (של ענפי הספורט והפעילות הגופנית) שיש להם. עם זאת, יכולתם להביא את הידע הזה לידי ביטוי מוגבלת, מכיוון שהם מתקשים ביישום הידע הפדגוגי הפרקטי וכתוצאה מכך הם מוצאים את עצמם מתמודדים עם בעיות משמעות. להלן דוגמאות של ההסברים הפרשניים שהעלו המורים החונכים לפער זה:

- הראש של המורים המגיעים מהמכללות מלא בתאוריות שאינן מחוברות לשדה.
- המורה הצעיר חושב שהוא ייתן הדגמה אחת וכבר כל הילדים יחקו אותו באופן מושלם. אין לו תחושה של תהליך הוראה מתמשך.
- המורים המתחילים לחינוך גופני הם צעירים ויפים, ונדמה להם שדי בזה ובהפגנת כוחם ויכולתם הפיזית כדי שהילדים יענו להם.

כך מבקרים המורים החונכים את מערכת ההכשרה להוראה, המלמדת לדעתם תאוריות המנותקות מהמציאות של המורה. גישה זו, בשילוב עם תחושת השליטה בידע המקצועי, המטעה את המורים המתחילים לחשוב שיש להם כלים להוראה, גורמות לכך שהמורים מופתעים מהתעוררותן של בעיות משמעות. הביטחון בידע התוכן מאפיין מורים צעירים לחינוך גופני. מקור הביטחון הזה הוא גילם הצעיר, כושרם הפיזי, היותם פעילים מבחינה גופנית והיותם מעודכנים במיומנויות הספורטיביות, שכן הם מבצעים אותן בפועל כשחקנים או כמאמנים בנבחרות ספורט. לדעת המורים המתחילים לחינוך גופני, ידע התוכן הזה חשוב, מאחר שקל להציגו לפני אחרים ולזכות בשל כך בהערכה ובהכרה בסמכותם המקצועית.

מחקרים מצביעים על שני גורמים שחיבורם הופך את חולשת המורים המתחילים בתחום הידע הפדגוגי לבעייתית במיוחד. גורם אחד הוא המציאות שאליה הם מגיעים. זוהי מציאות קשה של כיתות גדולות, תנאים פיזיים קשים ולעיתים היעדר מסגרת ברורה של חוקי התנהגות בבית הספר (רייכנברג, לזובסקי וזיגר, 2000). בתנאים אלה נדרשים בתחילת העבודה, ולו רק כדי לשרוד, ידע ויכולת עצמאית להתמודד עם מצבי הוראה מורכבים בתחום ההתנהגות. הגורם השני הוא הקשר הישיר בין הידע הפדגוגי הפרקטי של המורה המתחיל לבין התפתחותו המקצועית העתידית. הסכנה היא שהמורים היוצאים מתהליך ההכשרה ללא יכולת לחבר את הידע הפדגוגי שלהם למציאות הפרקטית הסובבת אותם, ילמדו להתעלם מהידע הפדגוגי התאורטי. תנאי הפתיחה הקשים והיעדר היכולת לחבר ידע למציאות עלולים לנתב מורים מתחילים למסלול התפתחות מקצועית צר, שבו אין הם לומדים מתאוריות של אחרים אלא רק מניסיונם הם (שוכל, נאבל ולידור, 2002).

סיכום הממצאים

הממצאים במאמר זה מסרטטים תמונה מפורטת של מאפייני המורים המתחילים לחינוך גופני בממד האישי, בממד המקצועי ובממד הסביבתי, ומאפשרים להכליל את משמעותם. הם גם מאששים ממצאים קודמים המצביעים על פער בין הנכונות הרבה של מורים מתחילים לחינוך גופני לבין המציאות. אופיו האיכותני של המחקר אינו מאפשר להשוות ממצאים אלה לממצאים כמותיים או איכותניים ממחקרים אחרים. עם זאת, נראה שהיחוד של המורים לחינוך גופני בשלב המקצועי שבו הם מתחילים את עבודתם בבית הספר, הוא עוצמת המאפיינים ומשמעותם בחינוך הגופני כמקצוע ייחודי, ולא מהותם.

פרשנות המורים החונכים לחינוך גופני לתשובותיהם של המורים המתחילים מצביעה על כך שתנאי הפגישה של המורים המתחילים עם השדה יוצרים אצלם תלות בסובבים אותם. תנאים אלה יוצרים פער קשה לגישור בין מצבו של המורה המתחיל לבין הציפיות ממנו. מחד גיסא, המורה המתחיל לחינוך גופני מגיע לעבודה ללא היכרות משמעותית עם בית הספר שבו הוא אמור ללמד - על כל מרכיביו - וללא ביטחון בשיקולי הדעת שלו ובהחלטות שהוא מקבל. מן הצד האחר, מצופה ממנו לא רק שיקבל החלטות נכונות מיד עם כניסתו להוראה, כשאר המורים, אלא גם שיוכיח את עצמו כמורה תורם בתחומים הייחודיים שלו - פעולות ספורט ונופש כלל בית ספריות - כבר בשנה הראשונה.

נוסף על כך מצביעים המורים החונכים לחינוך גופני על הריחוק של המורים המתחילים לחינוך גופני מהמעגל החינוכי שמחוץ למפגש היום-יומי עם בית הספר. ריחוק זה כנראה גדול יותר אצלם מאשר אצל מורים מקצועיים אחרים, משלוש סיבות עיקריות: המרחק הפיזי של המתקנים שהם עובדים בהם מ"מרכז העצבים" של בית הספר; הימצאותם המועטת יחסית בבית הספר הנובעת מחלקיות עבודתם; היכרותם המוגבלת עם התלמידים, שמקורה הן במספר הכיתות הרב שהם מלמדים בו והן במספר השעות המועט יחסית שהם מלמדים - שעתיים שבועיות בכל כיתה.

זאת ועוד, מן הממצאים הבינו המורים החונכים שהמורים המתחילים מייחסים חשיבות מיוחדת לערכים. זהו מאפיין ייחודי של מורים אלה, שכנראה קשור למציאות שמעמידה במבחן יום-יומי את הערכים של המורה ושל הלומדים בזמן שיעורי החינוך הגופני. הנחלת ערכים באמצעות שיעורי החינוך הגופני היא רק גילוי אחד, ייחודי למורים המתחילים לחינוך גופני, של מתח בין רצונם הטוב והיוזמה שהם מגלים לבין מעמדם בסביבה המקצועית. המורים החונכים העלו שלוש נקודות התורמות למתח הזה: מצבו של המורה המתחיל לחינוך גופני המשקיע מאמץ ויוזם, ללא ידע מספק לגבי נחיצות היוזמה בבית הספר; יחס המערכת שאינה מבחינה בין מורה מתחיל למורה מנוסה ומצפה מהמורה המתחיל להסתגל אליה ולתרום לה בלי להביא בחשבון את ההדרגה הנחוצה בתהליך קבלת האחריות לתפקידים השונים בבית הספר; תחושת הפער של המורה המתחיל, פרי העובדה שהמורה לא התוודע אל המערכת ושזו מצדה אינה נותנת לו די זמן להתוודע אליה.

נקודת ראות נוספת של המורים החונכים לחינוך גופני נוגעת ליחס שבין הידע המקצועי של המורים המתחילים לבין הידע הפדגוגי הפרקטי שלהם. מצד

אחד המורים החונכים ראו ביכולתם הפיזית הטובה של המורים המתחילים ידע מקצועי נחוץ שהם מביאים עמם להוראה, אך הם ציינו את חולשתם של המורים המתחילים בידע הפדגוגי הפרקטי כגורם המכביד על יכולתם להתמודד עם מצבי הוראה מורכבים.

הממצאים ופרשנותם מעלים חשש, שהמורים המתחילים לחינוך גופני מתמודדים עם קשיים העלולים להגביל את התפתחותם המקצועית: תלותם בסביבה עלולה לחסום התנסויות חדשות המזומנות להם ויכולות להסתיים באי-הצלחה; חוסר ההתייחסות שלהם למעגל החינוכי שמחוץ למפגש היום-יומי עלול להוביל אותם לניתוק מההקשר הבית-ספרי; הפער הקיים אצלם בין הרצון להקנות ערכים לבין מעמדם בפועל מעיד על תסכול, ועלול להוביל אותם לייאוש ואף לעזיבת המקצוע; החסר שלהם בידע הפדגוגי הפרקטי עלול להוביל אותם למחיקת הידע התאורטי שרכשו בתהליך ההכשרה ולתהליך של שחיקה. השאלה המתבקשת היא כיצד ניתן למנוע קשיים אלה.

כיצד ניתן לתמוך במורה המתחיל לחינוך גופני ולקדמו: דיון ומסקנות

הניסיון המעשי ועיבודו, הנרכשים והמתרחשים עם שנות העבודה, חשובים ביותר להתפתחות המקצוענות בהוראה (Berliner, 2000). למורים מתחילים הנמצאים בשלבים של לימוד וצמיחה מקצועית חסר ניסיון מעשי, ואין להם תכונות של מורים מקצוענים-מומחים אלא תכונות של מתמחים-מתלמידים, כפי שהוצג במחקר זה. מה ניתן להסיק מממצאי המחקר לגבי ההתייחסות הרצויה אל המורים המתחילים? כיצד יכולה מערכת ההכשרה המקצועית, בעזרת המורים החונכים, לגרום להם להישאר במקצוע וגם להביאם להיות יותר ויותר טובים בו? במילים אחרות, כיצד ניתן למנוע - במידת האפשר - נשירה מהמקצוע בטרם עת ושחיקה, היינו הסתגלות לבינוניות והשלמה עם המציאות?

מוצעות ארבע דרכים לפתרון הקשיים שהוצגו. דרכים אלה נגזרות מהפערים בין מורים מקצוענים לחינוך גופני לבין מורים מתחילים, שמאפייניהם הוצגו במחקר זה: מתן זכות לשגות בעת קבלת החלטות עצמאיות ולקבל תמיכה התואמת את ההתפתחות המקצועית; מתן הגדרות נבדלות ל"מתכשר טוב להוראה" ול"מורה מתחיל טוב"; יצירת קישור בין הידע התאורטי לידע הפרקטי והקניית יכולת עצמאית לכך; מתן הזדמנויות לרכוש כלים למימוש החינוך לערכים. ארבע דרכים אלו מוצגות להלן בקצרה, ברמה העקרונית בלבד. התיאור

מתרכז בשלב המכין של ההכשרה להוראה ובתהליך החונכות העובר על המורה המתחיל עם קליטתו בבית הספר.

מתן זכות לשגות בעת קבלת החלטות עצמאיות ולקבל תמיכה התואמת את ההתפתחות המקצועית

כל מורה - ותיק ומתחיל כאחד - נאלץ לקבל החלטות עצמאיות רבות בכל אחד משלבי ההוראה: כמתכנן לפני ההוראה, כמגיב ללומדים ולתנאים המשתנים במהלך ההוראה וכמסיק מסקנות מן ההוראה לאחריה. המורה המקצוען יודע לקבל החלטות מורכבות המביאות בחשבון הן את צורכי החברה ברמות השונות והן את דרישות המקצוע, והוא מסוגל להעמיד את התלמידים ואת צורכיהם במרכז (Leinhardt, 1993). מצב זה מטיל על המורה מחויבות רבה (Husu, 2000). בשלבים הראשונים של ההוראה הוא ניצב לעתים מולה ללא כלים מספקים, כשהוא חושש "להיתפס בקלקלתו". אין פלא אפוא שהמורה המתחיל תלוי במוצא פיה של הסביבה המקצועית הקרובה, כפי שנמצא במחקר זה.

אם הסביבה המקצועית הקרובה, ובייחוד המורים החונכים, יראו את תהליך הכניסה להוראה כתהליך הכולל איתור קשיים, הגדרתם, חיפוש דרכי התמודדות אתם והתנסות בהתמודדות זו עם מתן לגיטימציה לטעות - תאפשר התלות האמורה למורה המתחיל למידה והתפתחות מקצועית (Gratch, 1998). לעומת זאת, אם הסביבה המקצועית הקרובה תזהה קושי כבעיה של אי-התאמה או של אי-בשלות שיש להיפטר ממנה במהירות או להתעלם ממנה, עלולה התלות להתפתח לאי-אמון ולפחד מפני כישלון.

המורה העושה את צעדיו הראשונים בהוראה ממוקד למעשה בשתי מטלות: הוא מלמד, כלומר אחראי להצלחת החינוך והלמידה של תלמידיו, וגם לומד ללמד - הוא אחראי להתגבשותו המקצועית (Wildman, Niles, Magliaro, & Mclaughlin, 1989). על ההכשרה להוראה להכין את המתכשר להוראה לשתי מטלות חשובות אלו. במידת האפשר צריכה ההתנסות להתבסס על עצמאות בקבלת החלטות (Clandinin, 2000) ולכלול חינוך לרפלקציה ביקורתית שיש בה זיהוי קשיים, מתן לגיטימציה לקיומם ולחשיפתם ותמיכה בהתמודדות עמם. ההחלטה על מידת העצמאות בהכשרה צריכה להיות של המתכשר להוראה עצמו - הן על סמך הערכה ריאלית של כישוריו כמורה והן מתוך אחריות וערנות ללומדים. במשך כל הזמן הזה צריך לעמוד לצדו מורה תומך המכיר גם את תהליך ההתפתחות של המונחה שלו וגם את צורכי התלמידים. כך יכול המורה המנחה

גם לסייע לו במתן ידע מקצועי וכלים לקבלת החלטות נכונות וגם להקנות לו דרכים לגילוי רגישות ולומדים ולהצלחת הלמידה (Wang & Paine, 2001). מן הראוי שהמעבר ממצב של מתכשר אל מצב של מורה יחול בצעדים מדודים ולא כמהפך המביא ל"הלם מציאות" (Travers, 2000) ובעקבותיו להתפשרות על איכות ההוראה. למשל, בשלב ההכשרה יש לאפשר למורה בתום ההתנסות להיות אחראי לקבוצת תלמידים בתוך הכיתה כמורה המקבל החלטות עצמאיות, ואילו בשלב הקליטה במערכת, כשהוא מוגדר כמורה מתחיל, מן הראוי להטיל עליו אחריות לכיתות מעטות, כמידת יכולתו להכיל, כך שייותרו לו זמן ממש וזמן נפשי למלא את "משרתו הנוספת", כלומר ללמוד להיות מורה. במסגרת משרה נוספת זו עליו להמשיך בתהליך של רפלקציה ביקורתית, שתאפשר לו להתמודד עם הבעיות הקשות האמיתיות ולקבל תמיכה בהתמודדות זו (Little, 1990) - כל זאת תוך שמירה על עקיבות ועל משמעת בביצוע התהליכים הללו (Feiman-Nemser, 2001).

מתן הגדרות נבדלות ל"מתכשר טוב להוראה", ל"מורה מתחיל טוב" ול"מורה מנוסה טוב"

זיהוי קשיים ושגיאות חשוב כדי לאפשר מיקוד משמעותי של למידה, אך ללא תחושת התקדמות והצלחה יחסר למורה המתחיל הכוח המעורר מוטיבציה והמושך כלפי מעלה. דבר זה עלול לגרום לכך שתלותו בסביבה המלווה אותו עם כניסתו להוראה תימשך זמן רב מן הראוי. כדי לאפשר לו תחושת התקדמות והצלחה יש להגדיר באופן ייחודי את מעמדו כמורה מתחיל.

כיום קנה המידה היחיד להערכת היכולת המקצועית של המתכשר להוראה ושל המורה המתחיל הוא הכישורים המקצועיים של המורה המנוסה, המקצוען. כך למשל, הסעיפים בטופס הערכת המתמחה של משרד החינוך הם שליטה בתחום הדעת, יכולת תכנון, גיוון אמצעי הוראה, התייחסות לשונות בין התלמידים ומעורבות בפעילות בית הספר. אלא שקביעת קנה מידה זה אינה הוגנת כלפי המתכשר להוראה וכלפי המורה המתחיל בשל הפער הרב - המוצדק - שביניהם לבין המורה המנוסה, המקצוען. משום כך יש לפתח הגדרה אחת עבור המתכשר הטוב להוראה, הגדרה אחרת עבור המורה המתחיל הטוב והגדרה שלישית עבור "מורה מנוסה טוב" (Olebe & Danielson, 1999). על הגדרות אלו לכלול כישורים ההולמים כל שלב בשלבי הביניים שלפני השגת כישורים של מקצוענות. דוגמאות לכישורים כאלה הן היכולות לזהות קושי אמיתי, להגדירו, לפתח דרכים להתמודד אתו, להשתמש בדרכים שפותחו, לתקן במהלך ההתנסות, להעריך את הצלחת ההתמודדות כולה ולעבור להגדרת הקושי הבא.

יצירת קישור בין הידע התאורטי לידע הפרקטי והקניית יכולת עצמאית לכך

הביטוי השגור "התאוריה החינוכית הזאת טובה אך אי-אפשר ליישמה" מכיל סתירה פנימית. תאוריה העוסקת בהוראה משרתת מעצם הגדרתה את הפרקטיקה, ואם אי-אפשר ליישמה, סימן שהיא אינה טובה. פעמים רבות מצביע ביטוי זה על חוסר היכולת של אומרו לקשר בין הידע התאורטי לידע הפרקטי (שובל וחוב', 2002).

המורה המקצוען מאופיין בידע הפרקטי הרב שלו וגם ביכולתו לשנות את התנהגותו בהתאם לתאוריות חדשות שהוא נחשף אליהן (Cope & Stephen, 2001). למורה המתחיל, ועל אחת כמה וכמה למתכשר להוראה, אין כלים לחבר בין התאוריות לבין המעשה בכוחות עצמו, מאחר שההכשרה להוראה כוללת לימוד תאורטי ולימוד פרקטי נפרדים. כאשר נעשה קישור מוגדר על ידי מורה או מדריך פדגוגי, עשוי המתכשר להוראה להבינו, אך לא בהכרח הוא לומד מכך לבצע בכוחות עצמו קישורים מסוג זה.

קיימים שני סוגים של קישור בין תאוריה לבין פרקטיקה. האחד הוא קישור מהתאוריה לפרקטיקה - להכיר תאוריה ולחשוב על דרכים ליישומה בכיתה ספציפית; האחר הוא מהפרקטיקה לתאוריה - להיתקל במהלך ההוראה בבעיה ולחפש תאוריה היכולה לסייע בפתרונה. הסוג הראשון הוא ההולם ביותר את שלב ההכשרה להוראה, שלב שבו נרכשות תאוריות בתחומים מקצועיים שונים. כדי להביא את המתכשר להוראה ליכולת קישור עצמאית, אין די בכך שיאפשרו לו להכיר תאוריות באופן פסיבי או לבצע מיומנויות מוטוריות באופן מושלם; יש להקנות לו כלים לקישור: להגדיר את התוכן הנלמד המשמעותי להוראה, לסייע לו להבין איך מן הראוי להציג ידע כזה ללומדים ולהגדיר מה צריך לעשות כדי שהוא יתבטא באופן פרקטי בזמן ההוראה (Ball, 2000). בד בבד עם הקניית כלים לקישור זה בין התאוריה לפרקטיקה יש לאפשר לו להתנסות בו (Amade, 2000).

הסוג השני, קישור מהפרקטיקה לתאוריה, מורכב יותר. אפשר להתחיל בו במהלך שלב ההכשרה להוראה באופן חלקי כחלק מתהליכי תכנון ורפלקציה (Lucas, 1999), אך בעיקרו המורה החונך צריך להיות מחויב לתהליך זה. על המורה החונך לאפשר למורים המתחילים לרכוש כלים להכללת תאוריות בתהליכי הרפלקציה: לחפש תאוריות מתאימות, לאתרן, ללמוד אותן ולהגיע

לניסוח רפלקציה תוך שימוש בתאוריה. תהליך זה של חיבור תאוריה להתנסות פרקטית צריך להיות אחד הקריטריונים המרכזיים בהערכת המורה המתחיל.

מתן הזדמנויות לרכוש כלים למימוש החינוך לערכים

המורה לחינוך גופני מחנך לערכים באופן ישיר ובאופן עקיף, הן משום שהוא מייחס חשיבות רבה לערכים בשל אופי המקצוע שהוא מלמד, והן בשל מערכת הציפיות ממנו. לכן יש להקנות למתכשר להוראה כלים למימוש החינוך לערכים ולאפשר לו לבדוק אותם ולשכללם בהיותו מורה מתחיל.

הכלים לחינוך לערכים שיש להקנות למתכשר להוראה כוללים ידע בתחומים הנוגעים ליצירת אקלים חינוכי ונורמות התנהגות, הקניית נורמות אלו בתנאים שבהם יש להן משמעות אותנטית, מתן לגיטימציה לתלמידים לשגות, כלומר לעבור על חוקים ולהפר נורמות, מתן אפשרות לתקן את השגיאות, ולבסוף בניית משובים המטפחים את הערכים (צדקיהו, 2004).

כדי שהשימוש בכלים הייחודיים לחינוך לערכים יהיה יעיל, על בית הספר הקולט להיות מהסוג היוצר "אקלים חינוכי-ערכי". אקלים כזה נוצר באמצעות דוגמה אישית של אנשי החינוך בבית הספר ביחסם ללומדים וביחסים שבינם לבין עצמם, והוא מתממש על ידי נורמות קבועות של התנהגות התלמידים במפגשים היום-יומיים עם עמיתיהם ועם מוריהם. בית ספר כזה יאפשר למורה המתחיל בראשית דרכו להתרכז בתלמידיו ובתנאי ההוראה שהוא יוצר עבורם, ולאחר מכן, באופן מדורג, יאפשר לו להרחיב את מעגל אחריותו בתוך בית הספר. המורה החונך יכול לתמוך במורה המתחיל רק כאשר הוא עצמו מתמודד עם טיפוח הערכים כחלק מתפיסת תפקידו. כמו כן למורה החונך צריכים להיות כלים להבנת תהליך החינוך לערכים כדי שיוכל להנחות את המורה המתחיל באופן שיאפשר לו לממש את רצונו לחנך לערכים.

סיכום והשלכות

במחקר זה נמצא שמורים מתחילים לחינוך גופני אינם שונים ממורים מתחילים אחרים מבחינת מאפייניהם, אך הקשיים שהם חשופים להם הם בעלי עוצמה רבה יותר בשל אופי המקצוע. משום כך הוצעו כאן דרכי תמיכה במורה המתחיל, שראשיתן בתהליך ההכשרה והמשכן בתהליך החונכות.

בתהליך ההכשרה הדגש צריך להיות בהזדמנויות לקבל החלטות עצמאיות ובפיתוח יכולת רפלקציה הכוללת זיהוי קשיים וחיפוש דרכים להתמודדות עמם. כל זה צריך להתרחש תוך שמירה על קשר בין התאוריה לבין ההתנסות בתכנון ובהוראה. נוסף על כך יש להדגיש רכישת כלים להקניית ערכים.

בתהליך החונכות עיקר הדגש יהיה באיתור קשיים של המורים המתחילים, בהגדרתם ובשיפור מתמיד של יכולת ההתמודדות אתם. דבר זה ייעשה על ידי פיתוח היכולת לחפש תאוריות מתאימות, לאתרן, ללמוד אותן ולהגיע לניסוח רפלקציה תוך שימוש בהן. בשלב זה על המורה החונך לשמש דוגמה אישית לחינוך לערכים, וגם בעניין זה עליו לקשר בין התאוריה לבין הפרקטיקה.

בהתאם לכך, הממד להצלחה לא יראה במתכשר להוראה מורה, ובמורה המתחיל מורה ותיק; הוא צריך להתייחס אל רמת העמידה של כל אחד מהם במשימות המוטלות עליו בהתאם לשלב שהוא נמצא בו.

דרכי התמיכה במורה המתחיל שהוצגו כאן הן רק הצעה לכיוון חשיבה על אופי ההכשרה להוראה ועל תפקיד החונכות. חשוב לעקוב במחקר מסודר אחר הנעשה בהכשרה להוראה ובתהליכי החונכות ולהעריך בהן את המרחק בין המצוי לרצוי. לאחר מכן יש לגבש דרכים להשבחת ההכשרה להוראה והחונכות. כיום ניתן לעקוב אחר הדרכים שנבחרו בכלים של מחקר פעולה, לבקור ולשפרן כחלק מתהליך רפלקציה קבוע וחוזר של המכשירים להוראה וגם של המורים החונכים.

מקורות

אלדר, א' (1996). כניסה להוראה - ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאז') בישראל. בתנועה, ג'(4), 443-411.

אלדר, א' (2004). חינוך באמצעות החינוך הגופני: רציונל התנהגותי והליכים ליישום. בתוך ר' לידור ונ' פייגין (עורכים), "זה רק ספורט?" - ההקשר החינוכי של הספורט בבית הספר ובקהילה (עמ' 135-172). תל אביב: רמות.

ארליך, א', טלמור, ר', נאבל-הלר, נ' ואלדר, א' (2001). שנת ההוראה הראשונה של המורה המתחיל לחינוך הגופני - קשיים ומקורות תמיכה. בתנועה, ו'(1), 92-67.

גלילי, י' (2004). משחק הוגן?! הגינות בספורט ובבית הספר. בתוך ר' לידור ונ' פייגין (עורכים), "זה רק ספורט?" - ההקשר החינוכי של הספורט בבית הספר ובקהילה (עמ' 219-238). תל אביב: רמות.

גריינר-מייקין, ש' ופדר, א' (1996). כיצד נעריך את שיעורו של המורה המתחיל? כלים להערכה. בתוך נ' אפרתי ור' לידור (עורכים), הכינוס הבינלאומי השני - הכשרת מורים: שמרנות, התפתחות וחדשנות (עמ' 465-475). נתניה: מכון וינגייט.

הנגבי, ר' ופייגין, נ' (1998). שיתוף מורים לחינוך גופני בקבלת החלטות בבית הספר. בתנועה, ד' (4), 368-395.

משרד החינוך, התרבות והספורט (2003). מערכת החינוך בראי המספרים. ירושלים: משרד החינוך.

פייגין, נ' (1999). הסטאטוס החברתי והמקצועי של המורים לחינוך גופני בארץ. בתנועה, ה' (1), 133-156.

פייגין, נ' והנגבי, ר' (2004). תרומת הספורט לבית ספר כארגון. בתוך ר' לידור ונ' פייגין (עורכים), "זה רק ספורט?" - ההקשר החינוכי של הספורט בבית הספר ובקהילה (עמ' 93-134). תל אביב: רמות.

פלג, ר' (1997). שנה ראשונה בהוראה: בית הספר ומנחים מלווים מורה מתחיל. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.

צדקיהו, ש' (2004). חינוך לערכים אזרחיים ודמוקרטיים באמצעות הספורט והחינוך הגופני. בתוך ר' לידור ונ' פייגין (עורכים), "זה רק ספורט?" - ההקשר החינוכי של הספורט בבית הספר ובקהילה (עמ' 173-196). תל אביב: רמות. קליבנוב, ע' (1990). בעיות וקשיים של מורים מתחילים בזיקה לאישיות ולתנאי סביבה. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 1, 53-71.

רייכנברג, ר', לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2000). הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחות המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה (שלב א'). צופית: מכללת בית ברל.

שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי-הנחת בהוראה. דפים, 34, 10-45.

שובל, א' (2006). נעים ולומדים: תנועת הגוף ותרומתה ללמידה. כפר ביאליק: אח. שובל, א', נאבל-הלר, נ' ולידור, ר' (2002). טיפוח אני מאמין מקצועי בקרב מתכשרים להוראת חינוך גופני: מתאוריה למעשה. דפים, 35, 10-29.

שילד, ג' (1999). סוגיות בקליטת מורים חדשים לאור תכנית הסטאז' - תמונת מצב תשנ"ח, טיוטה לדין. ירושלים: משרד החינוך.

שילד, ג' וכרמלי, מ' (1997). תכנית הסטאז' בשנתה השנייה: תמונת מצב. ירושלים: משרד החינוך.
שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת. מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. תל אביב: רמות.

Amade, E. C. (2000). The contribution of two research programs on teaching content: "Pedagogical content knowledge" and "Didactics of physical education". *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 78-101.

Ball, D. L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51, 241-247.

Beach, R., & Pearson, D. (1998). Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. *Teaching and Teacher Education*, 14, 337-351.

Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51, 358-371.

Chen, W., & Rovegno, I. (2000). Examination of expert and novice teachers' constructivist-oriented teaching practices using a movement approach to elementary physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 357-372.

Clandinin, J. (2000). Learning to teach: A question of knowledge. *Education Canada*, 40, 28-30.

Cope, P., & Stephen, C. (2001). A role for practicing: Teachers in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 913-924.

Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32, 19-23.

Curtner-Smith, M. D. (2001). The occupational socialization of a first-year physical education teacher with a teaching orientation. *Sport Education and Society*, 6, 81-105.

- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education*, 52, 17-35.
- Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 11, 29-50.
- Gratch, A. (1998). Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher Education*, 49, 220-228.
- Greet, K., & Katrijn, B. (2002). Developing micro-political literacy: A narrative-teacher development. *Teaching and Teacher Biographical study on Education*, 18, 105-120.
- Herbert, E., & Wothe, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897-911.
- Hill, G., & Brodin, K. L. (2004). Physical education teachers' perception of the adequacy of university coursework in preparation for teaching. *Physical Educator*, 61, 75-87.
- Huberman, M. (1993). Steps towards a developmental model of the teaching career. In L. Kremer-Hayon, C. H. Vonk, & R. Fessler (Eds.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (pp. 93-118). Amsterdam: Swetz & Zeitlinger.
- Husu, J. (2000). How do teachers justify their practical knowledge? Conceptualizing general and relative justifications. *Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 3(1), 163-186.
- Leinhardt, G. (1993). On teaching. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 1-54). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon. In C. Cazden (Ed.), *Review of research in education* (pp. 297-351). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Lucas, C. A. (1999). Developing competent practitioners. *Educational Leadership*, 56, 45-48.

- Mohr, D. J., & Townsend, J. S. (2001). In the beginning: New physical education teachers' quest for success. *Teaching Elementary Physical Education*, 12, 9-11.
- Moir, E. (2000). The stages of teachers' first year. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (pp. 19-27). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Olebe, M. J. A., & Danielson, C. (1999). Investing in beginning teachers: The California model. *Educational Leadership*, 56(8), 41-44.
- Puk, T., & Haines, J. (1999). Are schools prepared to allow beginning teachers to reconceptualize instruction? *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 541-553.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Educational Review*, 57, 1-22.
- Stroot, S., Keil, V., Stedman, P., Lohr, L., Faust, R., Schincariol-Randall, L., Sullivan, A., Czerniak, G., Kuchcinski, J., Orel, N. & Richener, M. (1998). *Peer assistance and review guidebook*. Columbus, OH: Department of Education.
- Tan, S. K. S., Schempp, P. G., & Schwager, S. (1995). Surviving induction: The problems and sources of support in the first year of teaching. In R. Lidor, E. Eldar, & I. Harrari (Eds.), *Proceedings of the 1995 AIESEP world congress* (pp. 123-129). Netanya, Israel: The Wingate Institute.
- Travers, K. A. (2000, April). *Preservice teacher identity made visible: A self study approach*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Trumbull, D. J. (2001). Thinking about theorizing in professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7, 121-141.

- Vonk, J. H. C. (1995, April). *Conceptualising novice teachers' professional Development: A base of supervisory intervention*. Paper presented at the annual meeting of the American Research Association. San Fransisco, CA.
- Wang, J., & Paine, W. L. (2001). Mentoring as assisted performance: A pair of Chinese teachers working together. *The Elementary School Journal*, 102(2), 157-183.
- Wildman, T. M., Niles, J. A., Magliaro, S. G., & McLaughlin, R. A. (1989). Teaching and learning to teach: The two roles of beginning teachers. *Elementary School Journal*, 89(4), 471-493.

על הכותבים

אביבה אלקלעי, בעלת תואר שני מאוניברסיטת בר אילן, היא מרכזת תכנית ההתמחות בהוראה במכללה האקדמית לחינוך אחוה. היא משתתפת במחקרים בנושאי הסטאז' ביחידת ההערכה במכללה; מנחה בסדנאות התמחות בהוראה רגילות ומקוונות; לימדה קורס מורים חונכים; ומדריכה פדגוגית ותיקה בתחום ההומניסטיקה בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים.

ד"ר אילנה ארליך, בעלת תואר שלישי מאוניברסיטת אנגליה פוליטכניק (APU), מפקחת על החינוך הגופני במשרד החינוך וחברת סגל ההוראה במכללה לחינוך גופני ולספורט על שם זינמן במכון וינגייט. יוזמת, מתכננת ומובילה תהליכים לקידום עבודה מקצועית ואיכותית של המורים לחינוך גופני. מנחה ומלווה את המורים בשלבים השונים של התפתחות הקריירה המקצועית שלהם. תחומי ההוראה, הפיקוח והמחקר שלה עוסקים במאפייני המורים לחינוך גופני במערכת החינוך ובצורכיהם.

ד"ר ניצה ברנע, בעלת תואר שלישי בהוראת המדעים מהטכניון בחיפה ופוסט דוקטורט מאוניברסיטת רדינג שבאנגליה, משמשת כמפקחת הארצית על הוראת הכימיה במשרד החינוך. היא מרכזת ההתמחות וקורס חונכים בטכניון ועוסקת בפיתוח מקצועי של מתמחים, של מורים מתחילים ושל מורים חונכים, בפיתוח מיומנויות חשיבה גבוהות בקרב תלמידי כימיה ובפיתוח ובקרה של דרכי הערכה מגוונות בהוראת המדעים.

ד"ר מירי ברק סיימה בהצטיינות תואר שלישי בפקולטה להנדסת מזון וביוטכנולוגיה בטכניון. היא חוקרת בכירה ומרצה בכירה נלווית במחלקה להוראת הטכנולוגיה והמדעים בטכניון. עבדה כמהנדסת פיתוח מוצרים בתעשיית המזון. לימדה מתמטיקה, פיזיקה וכימיה בבתי ספר תיכונים, והקימה את המעבדה לכימיה ואת המגמה לבגרות בכימיה בבית הספר התיכון המקיף נשר. שימשה כמנחה של מורים מתחילים ושל מורים חונכים וכמאמנת של סטודנטים להוראה. לימדה קורסי הסמכה ומוסמכים, ריכזה השתלמויות מורים והרצתה בהן. מומחית לטכנולוגיות חינוכיות, ליישומי מחשב ואינטרנט ולהערכה של פרויקטים חינוכיים. שימשה כיועצת פדגוגית של חברי סגל בטכניון בתחום התקשוב, הייתה

חברה בצוות פיתוח של המערכת האינטרנטית "קושיה", וניהלה מחקר הערכה בנושא שילוב מחשבים ניידים בהוראה באוניברסיטת MIT שבארצות הברית. כיום מנחה סטודנטים לתואר שני בטכניון ועוסקת בהסבת אקדמאים להוראה. פרסמה מספר רב של מאמרים בעיתונות מקצועית בארץ ובעולם בתחום הכשרת מורים ושילוב טכנולוגיות מידע ותקשורת בהוראה ולמידה.

ד"ר נורית דביר, בעלת תואר בפילוסופיה של החינוך מהאוניברסיטה העברית בירושלים, עומדת בראש המסלול להכשרת מורים לבית הספר היסודי במכללת סמינר הקיבוצים. היא מנחה בבית הספר להתמחות בהדרכה במכון מופ"ת וחוקרת בדרך המחקר האיכותני-נרטיבי נושאים של מעורבות חברתית של סטודנטים כמודל פדגוגי בהכשרת מורים ונושאים בתחום זהויות ודרכי הבנייתן. פרסמה מאמרים בתחומים אלה.

פרופ' עמי וולנסקי, בעל תואר שלישי מאוניברסיטת אוקספורד, הוא מרצה בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב. מחקריו מתרכזים בתחום מדיניות החינוך וההשכלה הגבוהה, ביזור ומרכז, בתי ספר אפקטיביים ומנהיגות. שימש כיועץ להשכלה גבוהה של ארבעה שרי חינוך וכסגן המנהל הכללי של משרד החינוך לתכנון ולהערכה. פרופ' וולנסקי הוא מחברם של מאמרים מקצועיים רבים בתחומים אלה. ספריו האחרונים הם אקדמיה בסביבה משתנה - מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004 (2005) ו- *The pendulum syndrome: Centralisation and decentralisation of education in England and Wales* (2003). כן שימש כעורך-שותף של הספר *School-based management: An international perspective*.

ד"ר אלקה יפה, בעלת תואר שלישי מאוניברסיטת בת' (The University of Bath, UK), היא מרכזת אתר אגף התמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך. ריכזה את תכנית ההתמחות בהוראה באורנים - המכללה האקדמית לחינוך, התנועה הקיבוצית, מנחה סדנאות רפלקטיביות מתוקשבות של מורים מתמחים ושל מורים חונכים. בשנים האחרונות אחראית לפיתוח תכנית מיוחדת העוסקת באסטרטגיות חשיבה והוראה לסטודנטים קדם סדירים במכללת אורנים. עוסקת בהערכת פרויקטים מתוקשבים ובדרכים חלופיות להערכת ההוראה. כמו כן היא עוסקת במחקר איכותני בתחום התפתחות מקצועית של מורים, מודעות אישית, אסטרטגיות חשיבה ושילוב טכנולוגיות מתקדמות במערכות חינוך.

ד"ר אורלי מיכאל, בעלת תואר שלישי מהאוניברסיטה העברית בירושלים, היא מרצה בכירה וחוקרת בבית הספר לחינוך של הקמפוס האקדמי אחוה. היא מנחה בסדנאות התמחות בהוראה, מרצה ומעבירה סדנאות בכנסים בינלאומיים, וכן חוקרת, חברה ויועצת בפורום מחקר אירופי. פרסמה מאמרים בנושאי הכשרת מורים, רב-תרבות, חונכות, הדרכה פדגוגית ותכנית ההתמחות למורים מתחילים.

ד"ר דיצה משכית, בעלת תואר שלישי מאוניברסיטת חיפה, היא מרצה בכירה במכללה האקדמית לחינוך גורדון חיפה, נציגת האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך וחברת ענף באגף התמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך. היא ראש ועדת המחקר במכללת גורדון, מרצה במסגרת התואר השני בנושא תכניות לימודים ועורכת שנתון המחקר "עיון ומחקר בהכשרת מורים". ד"ר משכית מרכזת את רשת מוסדות החינוך לפיתוח מקצועי (PDS - Professional Developmen Schools) במכון מופ"ת, אחראית להפעלת ההתמחות במחוז צפון ובמחוז חיפה, ומשמשת כיושבת ראש ועדת הערר לנושא ההתמחות. תחומי מחקרה הם מאפייני ההוראה כפרופסיה, התפתחות מקצועית של מורים, המורה המתחיל והחדרת שינויים במערכת החינוך ובמערכת ההכשרה.

פרופ' פאדיה נאסר-אבו אלהיג'א, בעלת תואר שלישי מאוניברסיטת ג'ורג'יה שבארצות הברית, ראש החוג לתכנון לימודים והוראה באוניברסיטת תל אביב ומרצה בכירה. תחומי מחקר עיקריים: מדידה והערכה של הישגים לימודיים בזיקה למגדר ולתרבות, הערכת מורים והוראה וכן תקפות מבנה. פרסמה מאמרים אמפיריים ומתודולוגיים רבים בכתבי עת מובילים כגון *Structural Equation Modeling, Educational and Psychological Measurement* ו-*Research in Higher Education*, וכתבה פרקים בספרים בעברית ובאנגלית.

ד"ר שרגא פישרמן, בעל תואר שלישי מאוניברסיטת בר אילן, הוא יועץ חינוכי, משנה אקדמי באוורת ישראל - מכללה אקדמית לחינוך וראש בית הספר לתואר שני. תחומי המחקר שלו הם זהות האני, זהות דתית, זהות מקצועית ואינטימיות. עד כה פורסמו ארבעה מספריו וכחמישים מאמרים ופרקים בספרים.

פרופ' ברברה פרסקו, בעלת תואר שלישי מאוניברסיטת תל אביב, היא פרופסור חבר במכללה האקדמית בית ברל. מלמדת קורסים בשיטות מחקר, בסטטיסטיקה ובהערכת תכניות חינוכיות, ועוסקת במחקר ביחידת המחקר וההערכה של המכללה. מנהלת את רשות המחקר במכללה, ובשנים האחרונות עומדת בראש התכנית לתואר M.Ed. בהערכה ותכנון לימודים. תחומי מחקרה העיקריים הם הכשרת מורים, חונכות עמיתים והערכת תכניות בחינוך. פרסמה מאמרים רבים בנושאים אלה בכתבי עת מובילים בארץ ובעולם.

ד"ר רבקה רייכנברג, בעלת תואר שלישי מאוניברסיטת בר אילן, משמשת כראש ההתמחות בהדרכה ובהנחיה בהכשרת מורים בבית הספר להתמחויות פרופסיונליות במכון מופ"ת. היא מרצה וחוקרת בנושאי הדרכה, התמחות בהוראה (סטאז') והתפתחות מקצועית של מורים ושל מורי מורים. פרסמה מאמרים בתחומים אלה.

ד"ר אלה שובל, בעלת תואר שלישי מאוניברסיטת פורטלנד סטייט שבארצות הברית, היא ראש התכנית לתואר שני במכללה האקדמית בגבעת ושינגטון. ריכזה את המגמה לגיל הרך במכללה לחינוך גופני ולספורט על שם זימן במכון וינגייט ובמסלול לחינוך גופני במכללה האקדמית בגבעת ושינגטון, וכן ריכזה קורס מורים חונכים למורים לחינוך גופני. תחומי ההוראה והמחקר שלה מתמקדים בתכניות לימודים ותכנון ההוראה, המורה המקצוען ותרומת תנועת הגוף ללמידה עיונית ולטיפוח יחסים חברתיים. פרסמה ספר ומאמרים שונים בתחומים אלה.

ד"ר אורנה שץ אופנהיימר, בעלת תואר שלישי בפסיכולוגיה חינוכית מהאוניברסיטה העברית בירושלים, היא מרצה בתכנית הלימודים לתואר שני במכללה האקדמית לחינוך על שם דוד ילין ובלימודי תעודת הוראה באוניברסיטה העברית. עובדת באגף להכשרת עובדי הוראה ובאגף התמחות וכניסה להוראה שבמשרד החינוך. עוסקת במחקר פדגוגי דידקטי ובמחקר איכותני-נרטיבי בתחום זהויות מקצועיות של מורים. פרסמה ספר ומאמרים בתחומים אלה.

Abstracts of Papers

Lack of Demand to Join the Teaching Profession in Israel

From Crisis to Challenge: International Trends and Ramifications for Israel

Ami Volansky

The crisis surrounding the lack of interest in pursuing a career in education has become more acute in recent years, both in Israel and in education systems worldwide. This article presents a portrayal of the complex problem in Israel and contains recommendations for action to generate the necessary change.¹ The document applies an international perspective to the crisis in pursuing careers in education, and recommends learning the ways that other countries cope with the issue. Seeking a solution, and more specifically, seeking greater interest in pursuing the profession, requires an innovative, long-range multidisciplinary plan if we are to ensure that the teaching profession will not be pushed aside and become nothing more than a default professional choice for young people in Israel. The article points out that the present arrangements among the partners - the government, the teachers' organizations, the institutes of higher education and especially teacher education institutions - should not be considered as final, and determines that a complex plan of action must be implemented until the problem of the lack of demand for the teaching profession is solved.

Alongside an analysis of the attributes of the international crisis, the article raises several directions for action that are relevant to Israel, and presents them as an attainable challenge. These directions include

1 This article is based on an ongoing analysis of trends and changes in the demand for pursuing a teaching career. Parts of this study have been published in documents presented to the Ministry of Education, the Council for Higher Education and the Mandel Foundation.

support programs for novice teachers; enhancing teachers' status by employing both real and symbolic measures that are not salary-related; adopting a demand-based formula for teachers' salaries; constructing a system of incentives to encourage educated individuals who have graduated from colleges and universities to train as teachers; activating a personal curriculum for each teacher according to his or her own needs, as is the custom in a number of countries; increasing the teacher's personal autonomy and increasing school autonomy; rejuvenating the system by lowering the retirement age, as is the policy in other countries. Implementing the complexity of these challenging actions could generate a change in the demand for seeking a teaching career in Israel's education system.

The first Year of Teaching: An Overview

Fadia Nasser-Abu Alhija, Barbara Fresko, Rivka Richenberg

The evaluative study reported in this article aimed to examine three aspects of the program for first-year teachers: the rationale, application, and contribution to the novice. The study focused on a program for teachers whose studies qualified them to teach the basic subject matter for elementary school, junior high school, and high school in the Jewish sector. The study was conducted using two parallel methodologies: quantitative and qualitative. The quantitative element aimed at providing an overall view of the application and contribution of the program, and the qualitative part aimed at examining the rationale, and validating and supporting the quantitative data. The study encompassed 28 colleges and universities with teacher education programs. Participants included novice teachers, graduates, mentors, principals, supervisors, facilitators of introductory workshops for novices, and coordinators of novices in the various institutions. Data were gathered using documents, interviews, observations, mentoring journals, and four different questionnaires matched with the target population. The findings reveal that the program rationale is indeed based on the relevant literature. The application of

many components was carried out appropriately, although at times gaps were seen between the plan and the implementation, especially when the receiving schools were late in getting organized to receive the novices.

In general, it is clear that most individuals involved in the program are satisfied with the way it is run and believe that it makes a major contribution to the novices' personal development and to the way they are absorbed into the education system. The data indicate that the novice's summative assessment procedure requires renewed thinking.

Looking in the Mirror: Constructing Novice Teachers' Professional Identity as Reflected in their Narratives

Nurit Dvir, Orna Schatz-Oppenheimer

Life narratives and professional narratives are seen as important tools for the study of personal and professional identities of pre-service teachers as well as those of novice and veteran teachers. This article focuses on novice teachers and their professional narratives from their first year of teaching.

A teacher's first year is distinguished as a unique stage positioned between the pre-service stage and the ongoing work. The first year is when novice teachers construct their professional identity; they make decisions regarding the choice of profession as well as professional demands and social and personal expectations; they examine the knowledge they have acquired in their studies and confront it with their actual functioning within the school and classroom system; they seek ways to integrate into the professional community and examine their relationships with colleagues, students, parents, and others.

This article presents the world of three novice female teachers, and examines the process of the construction of their professional identity, using three narratives they wrote. These are authentic narratives

describing the routine of their professional life, experiences, events, and encounters with significant figures who constructed their professional world from the moment they began working. The stories reveal the learning about the difficulties facing them in their first encounter with the reality of education and the ways they chose to cope with these difficulties. Thus their professional identity is exposed through their perceptions, thoughts, feelings, and practice.

From the analysis of the narratives, tensions and gaps between the world of imagination and the real world are revealed and become clearer as well as between the need to get assistance from external sources and the desire to rely on one's own personal and professional strength, etc. Tensions and gaps encourage inner observation, reflection and looking at others, all creating internal dialogues within the novice teachers and constructing their professional identity.

Novices Evaluate Themselves: On a Clear Day You Can See it All ***Ditza Maskit, Elka Yaffe***

The introductory year gives novices a setting within which they can learn to evaluate themselves in relation to their teaching processes under real-life conditions. The reflective journal is a helpful tool in doing so, and it can also help teacher educators and teacher advisors learn about this unique year.

The present study is based on the analysis of the reflective journals of ten novices who participated in a computerized year-long introductory workshop in one of the colleges in Israel. In addition to the journals, the novices' self-documentation was analyzed for themes in relation to their teaching processes. Three research questions were examined: What are the prominent areas of interest in participants' self-documentation in relation to the teaching processes they experience during their first year? What do these areas of interest have in common? What is the relationship between the way participants regard their work processes

and the Ministry of Education criteria for formative evaluation and summative evaluation?

The findings reveal four main content categories in the novices' descriptions of their work processes in the classroom: teaching skills, managing and directing the class, integration and involvement in school, and professional responsibility. Each of these content categories includes sub-categories, together revealing to the reader a small area of the complex world of novices in their first year of teaching.

The knowledge gleaned from these findings can help teacher educators (in teacher education institutes and within the education system itself) to systematically deal with issues that novices face, such as problems at work (e.g., managing the class or planning their time). It can also streamline the process of entering the school by providing feedback and strengthen the help given to novices thus reducing the “entry shock” effect and subsequently dropping out of teaching. Focusing on the processes of evaluating the teaching, discussing them and their meanings could provide a foundation for developing professional development.

The Novice's Organizational Literacy: School in the Novice Teachers' Perception and as Presented to them by The Principal *Shraga Fisherman*

Organizational literacy is the teacher's ability to use the organization's resources efficiently; any information that the teacher has about the school is an essential part of this organizational literacy. Novice teachers have less information about a school than veteran teachers, especially as the first year is considered to be critical to the teacher's success. This study examines how novices are exposed to information about a school and the degree to which novices appreciate the introductory program, especially those components that are related to the environmental aspects of the school. The study also examines whether principals'

reports on the way they introduced the school resemble the reports of the novices.

A questionnaire was given to 58 novice female teachers who had participated in the introductory program. The questionnaires addressed the way the school had been introduced to them and asked for an evaluation of the various components of the first year. Questionnaires addressing the way schools were introduced to the novices were distributed to the 57 school principals where the new teachers worked. The main findings from the novices' reports reveal that the school was introduced to them in a way that was just above average. The teachers were satisfied with the support they received, and the mentors' accompaniment was perceived as good, while the introductory workshop was perceived as less useful. Some of the items presented to the novices were different from the way they reported the principals' reports. The findings are explained in the discussion and lead to appropriate recommendations.

Stress, Conflict and Complexity in the Mentor's Role

Orna Schatz-Oppenheimer

Mentoring is a complex process, fraught with tension and conflict. The novices - novice teachers - are expected to adjust to a professional role in what is for them a new organization, to cope with emotional, didactic, and pedagogical difficulties and challenges that the education system presents, and to construct their professional identity. At the same time, mentors undergo a multi-aspect process of shaping their own role: They support the novices while evaluating the novices' suitability to the profession; foster an empathic approach to the novices and an ability to listen to their needs while adopting a judgmental-professional stance; encourage the novices to exercise discretion and professional autonomy while integrating practical guidelines. Furthermore, the mentoring processes take place in a regular, consistent weekly setting, but in the reality of day-to-day work, mentors are expected to be available as

events unfold. The mentor is directed toward the needs of the individual – the novice – yet the mentors' work is related to the educational and organizational system within which mentoring takes place. This article addresses the theoretical aspects of the perception of mentoring for novice teachers as a complex and tension-filled role. This professional perception has implications for the process of teacher education and on the mentors' contribution to the novices, their education and the educational system.

The Jigsaw System of Case Studies as a Means of Understanding the Mentor's and Novice's Roles

Miri Barak, Niza Barnea

The essence of learning is telling, and the essence of teaching is listening (Shulman, 1997: 2).

This study describes an activity shared by mentors and novices as part of a training project in the Technion. The activity included jigsaw-style cooperative learning, focusing on stories of cases relating to the difficulties of novice teachers in the first year of teaching in school. The activity aimed to examine how the mentors and novices perceive their role in the overall fabric of the school. The article examines the ways in which teachers see the problem presented in the story, the overt and covert message in it, the questions that the case raised, and the way they say they would handle a similar situation. In the analysis of the discussion held at the end of the jigsaw activity, four categories emerged, describing the essential roles and characteristics for mentor and novice alike: awareness of difficulties, the ability to create a constructive relationship, ability to consult with peers, and the skill of reflecting thoughts. The findings revealed that both the mentors and the novices view these categories as the foundation for building a relationship of trust between teacher and students, and between mentor and novices. Thus, it could be said that mentor-novice cooperative

activity outside of the school could lead to a synergetic process in which there is professional development of mentors and novices. Cooperation, informal atmosphere, enhancing feedback and reciprocal feedback could increase the force of the individual - mentor and novice - within the system.

Novice Teachers from the Jewish and Bedouin Sectors Look at the Contribution of Mentors: A Multicultural Perspective

Orly Michael, Aviva Alkalay

This article presents a study that focuses on how novice teachers in Israel, in the Jewish and Bedouin sectors, perceive the mentor's role and its contribution to their professional development. The study examined five categories related to the mentor's role: the organizational setting of the mentoring, the climate at the mentoring session, the professional contribution of the mentoring teacher to the novice's sense of development, the role of the mentor, and the novice's overall satisfaction with the mentoring teacher.

The study encompassed 109 novices (in early-childhood education, elementary school, high school, and special education) from both sectors who participated in a novices' workshop in an academic college of education. The research tools included open-ended questionnaires and interviews with the novices. The findings reveal that the mentor's contribution to the novice's success was significant, and satisfaction with the mentoring was high.

The findings indicate that mentoring sessions were held regularly. The atmosphere in these sessions was good, the mentoring teachers were aware of the novices' mood and the variety of difficulties they had to face, and the sessions with the mentors led to the novices' learning and development. However, most novices reported that there was no conversation about expectations, either at the beginning of the year or throughout the mentoring period. From a cultural aspect, the

study revealed differences between the sectors in their perception of mentoring and its execution.

The findings can be applied in three areas: the teacher education system, the introductory workshops, and the courses for mentors. A systemic view of the findings could decrease the dropping out of novices from the teaching profession. The writers recommend that facilitators of introductory workshops and coordinators of mentoring courses create annual work plans that include topics such as assertiveness, professional growth and development, expectations, feedback, problem resolution, emotional supports, and interpersonal communication.

Characteristics of Physical Education Teachers: The Novice's Self-View and the Interpretation of Mentoring Teachers

Ella Shoval, Ilana Erlich

Physical education teachers' work differs from that of teachers who teach classroom subjects. The heart of physical education is motor education, not theoretical learning. Physical education teachers have a direct relationship with their students, and they devote little attention to checking homework, exams, and handling paperwork. At the same time, the teachers' professional activities - organizing competitions, performances, and sporting events - demand enterprise as well as organizational and other skills. Socially, physical education teachers often find themselves isolated from the teaching staff because of such problems as the physical distance between the sports facilities and the teachers' room.

This study discusses the unique attributes of novice teachers of physical education and the significance of these attributes in their processes of education and training. Data were gathered using open-ended questionnaires and structured interviews among 62 novice teachers. The findings were arranged according to three dimensions: personal, professional, and environmental. The significance was analyzed by

24 mentors in a mentoring teachers' course, who had no contact with the teachers who responded to the questionnaire. The analysis was performed in small groups. The significance attributed by the mentoring teachers was validated by the literature.

The findings revealed that the problems faced by physical education teachers are similar to those faced by other novice teachers. However, because of the active, outdoors nature of the profession, the degree of difficulty is higher for physical education teachers and demands greater mental strength. The research revealed five attributes of these teachers: a great deal of dependence on their close environment; a lack of relationship to the educational circle other than the daily meeting in school; the importance of values in education and the teaching processes; the gap between the teachers' good will with the initiative they show and their status in the professional environment; and lack of practical pedagogic knowledge. When comparing these findings to the attributes of the professional, experienced teacher, four ways to support novice physical education teachers emerged: giving novice teachers the right to err in their independent decisions and to receive support that is appropriate for their professional development; the right to special definitions of "a good student teacher" and "a good novice teacher": giving the novices the opportunity to connect theoretical knowledge and practical knowledge and doing so independently; and giving the novices the opportunity to acquire tools to implement education for values. The article recommends new emphases in teacher education and in the mentoring process.