

תפקיד ההתנסות הייחודית בהתפתחות האישית/הפרופסיונלית של פרחי ההוראה הלומדים בתוכנית המצוינים רג"ב במכללת שאנן

תקציר

ההתנסות הייחודית של סטודנטים הלומדים במסלול המצוינים רג"ב כוללת מרכיבים ייחודיים שאינם נכללים בעבודה המעשית המתבצעת בידי כל פרחי ההוראה. חשיבותה בכך שהיא מזמנת מפגש עם המציאות הבית-ספרית האמיתית, אך לצד זאת מעודדת לשמור על מוטיבציה אידאולוגית ועל חזון בכל ההתפתחות המקצועית. תוכנית המצוינות רג"ב נוסדה כדי לגייס לתחום ההוראה סטודנטים איכותיים ועם מוטיבציה לחנך ולהורות והם בעלי חוללות עצמית גבוהה ויכולת להנהיג ולהשפיע על החינוך בישראל מבחינה מקצועית ומבחינה חינוכית, ללוותם ולחזקם. מטרתו של מחקר ראשוני זה היא לחשוף את כיווני ההתפתחות המקצועית של הסטודנטיות שנבחרו לצורך המחקר כפי שהן חוות אותם, לבדוק אם לאחר ההתנסות הייחודית חלו שינויים בעמדותיהן כלפי ההוראה, כיצד הן התמודדו עם בעיות בכיתה, עם דרך הוראתן וכיצד השפיעה ההתנסות על רגישותן לצורכי התלמידים ועל זהותן המקצועית. זהו מחקר פעולה איכותני. משתתפות בו שלוש סטודנטיות. במחקר נעשה שימוש בשישה שאלונים פתוחים, שישה ראיונות עומק פתוחים ושש רשימות שדה ככלים להתערבות. ניתוח הנתונים היה ניתוח תוכן מתוך שימוש באסטרטגיות הניתוח של תאוריה המעוגנת בשדה. ניתוח התוצאות מעלה את המסקנות האלה: ההתנסות הייחודית מיקדה את הסטודנטיות בתחומים שסייעו להן להגיע להוראה מיטבית, ותרמה בכך להתפתחותן האישית והמקצועית. הסטודנטיות העניקו ואף מעניקות כעת חשיבות רבה לאתגר שבהוראה, ולאחר ההתנסות הן ממקדות את ההתמודדות במישור זה בעיקר בשימוש בדרכי הוראה מגוונות. חוסר ביטחון בהצלחתן בהתמודדות עם הטרוגניות בכיתה בשלבי ההוראה הראשונים ירד, ולעומת זאת עלו תחושת הקרבה לתלמידיהן והצורך ברגישות לצורכי תלמידיהן ולתקשורת עימם. הסטודנטיות מכירות בערך ההתנסות הייחודית כמעניקה כלים להוראה וניסיון בשטח. ממצאי המחקר ומסקנותיו עשויים להעלות את רמת המוטיבציה של פרחי ההוראה לבצע התנסות ייחודית ולסייע לעוסקים בהכשרתם.

מילות מפתח:

ההתנסות הייחודית; התפתחות מקצועית; תוכנית המצוינות רג"ב; מסוגלות עצמית; התפתחות זהות מקצועית.

מבוא

מטרת החינוך צריכה להיות: אנשים המצטיינים בעצמאות, במחשבה ובמעשה, ועם זאת רואים בשירות למען הכלל את משימת חייהם העיקרית (אלברט איינשטיין בתוך אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016, עמ' 95).

בחירתם של פרחי ההוראה הלומדים במסלול המצוינות במקצוע החינוך היא בדרך כלל בחירה מושכלת, והיא נשענת על ראיית החשיבות והשליחות שבעבודת החינוך ועל אמונה של הסטודנטים ביכולותיהם להשפיע על חיי תלמידיהם ולשנותם (אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016).

עתיד החינוך תלוי מאוד באיכותם של מורים חדשים המתחילים ללמד, מתמידים בהוראה וכאמור, רואים בה שליחות חברתית מהמעלה הראשונה. כדי להכשיר מורים חדשים איכותיים ולהעצימם נדרשים הסטודנטים הלומדים במסלול המצוינים רג"ב בשנים האחרונות לבצע נוסף על מעורבות חברתית, גם התנסות ייחודית. כלומר להתנסות בתהליך רציף של הוראת תלמידים ולעשות סדנה רפלקטיבית בהיקף של 4 שעות שבועיות במשך שנתיים (חוזר תוכנית המצוינים - רג"ב - במכללות האקדמיות לחינוך לשנת הלימודים תש"פ, שנשלח לנשיאי המכללות). תוכנית זו נוספת על שעות ההתנסות הפדגוגית בהוראה המסלולית. ההתנסות המורחבת בהוראה כוללת מרכיבים ייחודיים חדשים שאינם נכללים בהתנסות בהוראה המסלולית, המאפשרים מפגש עם היבטים שונים ומגוונים של עבודת החינוך מעבר להוראת הדיסציפלינה והולמים את חזון התוכנית, כגון הפעלת פרויקט מסוים במסגרת חינוכית במידה אוטונומית יחסית, מתוך שימוש באמצעים יצירתיים, הפעלת חוג העשרה, קידום תלמידים נחשלים (באנגלית או במתמטיקה למשל) להקבצה ברמה גבוהה יותר ועוד. מרכיבים אלה אף מרחיבים את מנעד התפקידים והיכולות של פרחי ההוראה בעתיד בשדה החינוכי.

תוכנית המצוינים רג"ב (ראש גדול בהוראה), שנקראה בתחילה "מצוינים להוראה", החלה בשנת 1999 כפרויקט ניסויי במכללות האקדמיות לחינוך, ובשנת 2002 הפכה לתוכנית קבועה בהן. יוזמי התוכנית קיוו שהתוכנית שתאגד סטודנטים בעלי יכולות גבוהות ותיתן מענה לצרכיהם המיוחדים, תשמש מעין מנוף ליצירת דגם הכשרה חדש, וכן שגרעין המצטיינים ישמש עתודה של מורים איכותיים ומנהיגים חינוכיים (קליר ואחרים, 2009).

במהלך שנותיה הראשונות של תוכנית המצוינים הארצית נבנו תוכניות שונות להכשרת מצוינים להוראה ב-23 מכללות אקדמיות להכשרת עובדי הוראה, ובהן מכללת שאנן. התוכניות כללו דרכי הוראה חלופיות, תוכניות לימודים אישיות, תוכניות לימודים בין-תחומיות, טיפוח כישורי מנהיגות, שיתוף סטודנטים בקבלת החלטות, עידוד מעורבות חברתית וכיוצא באלו, בהתאמה לאופיין ולצורכיהן של המכללות השונות, ועל בסיס מתווה כללי שהציעו נציגי האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך והתרבות. כוונתם של יוזמי התוכנית הייתה שהשינויים שיתחוללו בקרב פרחי ההוראה המשתתפים בתוכנית יחוללו "אפקט מניפה" ויתרמו לשינויים מערכתיים בקנה מידה גדול יותר: בתוכניות הכשרה נוספות במכללות עצמן וכן במערכת הבית ספרית שאליה יופנו בוגרי התוכנית. בו בזמן נבנו מסגרות לשיתוף פעולה בין רכזי התוכנית במכללות למיניהן, וכן הוקמו ברוב המכללות צוותים לשם מעקב אחר התקדמות התהליך ותיעודו (קליר ואחרים, 2009).

בתוכנית המצוינים שצמחה והתנה שורשים בכל המכללות להוראה ישנם יסודות קבועים, אך היא גם מתחדשת לעיתים מזומנות ותמיד פתוחה לשינויים. בחוזר מנהלת האגף להכשרת עובדי הוראה (2004 בתוך קליר ואחרים, 2009) פורטו שבע מטרות מרכזיות לתוכנית. רובן עוסקות במישרין בפיתוח ובטיפוח מנהיגות חינוכית באמצעות תוכנית הלמידה הייחודית במכללה, ונוספה על כך מטרה לפתח ולהמריץ את ההתנדבות ואת המעורבות החברתית של הסטודנטים המצוינים כדי שישמשו דוגמה אישית בתחום זה בתוך המכללה ומחוצה לה. כלומר התוכנית אמורה להתמקד בעיצוב מחנך אוטונומי בעל השקפת עולם חינוכית ברורה, מחנך הרואה בעבודתו שליחות, מעניק חשיבות למעורבות חברתית ופועל כדי להשפיע על סביבתו הבית ספרית, ולדרבן את כל המעורבים בעשייה חינוכית לשוב ולראות בעבודת החינוך ייעוד ושליחות (קליר ואחרים, 2009).

על פי חוזר תוכנית המצוינים רג"ב האחרון (משרד החינוך, 2019), התוכנית "תקדם את החינוך בישראל באמצעות הכשרה, טיפוח וקידום של מורים ומורות מצוינים, בעלי השפעה מקצועית וחינוכית רחבה וארוכת טווח. התוכנית תקדם ותטפח קהילת מורים ומורות שיהוו מופת חינוכי, ידגמו מנהיגות מקצועית וחברתית ויתאפיינו בחדשנות יצירתית מעוררת השראה" (שם, עמ' 2).

לפיכך מטרות העל של התוכנית הן אלה:

- א. לגייס לתחום ההוראה סטודנטים וסטודנטיות איכותיים מבחינה ערכית ומבחינה קוגניטיבית, בעלי יכולת עמידה בלחצים לימודיים, חדורי מוטיבציה לחנך ולהורות, בעלי כושר התמדה ובעלי רצון ומסוגלות להשפעה מקצועית וחינוכית רחבה וארוכת טווח.
 - ב. לטפח, להעצים וללוות סטודנטים אלה במהלך לימודיהם במערכת חינוכית הטרוגנית באמצעות תוכנית ייחודית המותאמת לצורכיהם ולהעדפותיהם, דרכי הוראה-למידה ומסגרות פעולה גמישות וחדשניות כדי להזרים למוסדות החינוך מורים מצוינים (מגיד וקלור, 2018), ומנהיגים שיחוללו את התמורות החינוכיות המתבקשות.
 - ג. (החל מתש"ף) להמשיך וללוות את בוגרי התוכנית גם בשנות ההוראה הראשונות שלהם, כדי לחזקם ולהעצימם וכדי שישמשו בהמשך חוד החנית של מערכת החינוך בישראל.
- בכל שנה אקדמית לומדים במסלול רג"ב כ-1000 סטודנטים שהתקבלו לתוכנית על פי ציוניהם הגבוהים בבחינות הבגרות, במבחנים הפסיכומטריים ובמבחני מסיל"ה (מיון סטודנטים ייעודי להוראה) ועל פי מכתבי הייצוג העצמי שלהם. הסטודנטים משתתפים בתוכניות המתקיימות ב-23 מכללות שונות בארץ, בהתאמה למאפיינים הייחודיים של כל מגזר ומכללה. כדי לאפשר יחסי אמון הדדי ושיתופי פעולה בין הסטודנטים הלומדים במכללות השונות, מתקיימים בכל שנה גם קורסים בין-מכללתיים וכנסים ארציים.
- חשיבות ההתנסות הייחודית שפרכי הוראה מבצעים אותה על רקע תוכנית המצוינות היא בכך שהיא מזמנת לפרכי ההוראה מפגש עם המציאות הבית-ספרית האמיתית שבמרכז הוראה בכיתה הטרוגנית, אך בו בזמן מעודדת אותם לשמור על מוטיבציה אידאולוגית ועל חזון במהלך התפתחותם המקצועית מבלי לאבד אותם בתחילת עבודתם בהוראה.
- לצורך המחקר בחרתי בנושא "תפקיד ההתנסות הייחודית בהתפתחות האישית/הפרופסיונלית של פרכי הוראה הלומדים בתוכנית המצוינים הארצית רג"ב במכללת שאנן" מתוך כוונה לברר אם ההתנסות הייחודית גם תורמת להתפתחותם האישית/הפרופסיונלית של המתנסים, ובמה תרומתה. שהרי החשיבה הביקורתית התמידית על אודות המעשה החינוכי והרצון לשנות ולשפר הם בלתי נפרדים מחינוך השואף לחולל למידה עוצמתית (טבק וחמו, 2017).
- מטרת המחקר היא לחשוף מהם כיווני התפתחות של הסטודנטיות שנבחרו לצורך המחקר כפי שהן חוות אותם, לבדוק מה עשתה ההתנסות הייחודית לעמדותיהן כלפי ההוראה, כיצד הן התמודדו עם בעיות בכיתה, עם דרך הוראתן וכיצד השפיעה ההתנסות על רגישותן לצורכי התלמידים ועל זהותן המקצועית.
- בסקירת הספרות שלהלן אעסוק בנושאים האלה: ההתנסות הייחודית בתוכנית רג"ב, תהליך ההכשרה של פרכי הוראה, ההתפתחות המקצועית של מורים ופרכי הוראה, גישות שונות לחקר ההתפתחות המקצועית והדימוי העצמי של מורים ויחסם כלפי תלמידיהם.

ההתנסות הייחודית בתוכנית רג"ב

כאמור במבוא, ההתנסות הייחודית של הסטודנטים שבתוכנית רג"ב נוספת על ההתנסות הפדגוגית שהם עוברים במסלולי ההכשרה שלהם ושונה ממנה. ההתנסות הייחודית כוללת הוראה רציפה של קבוצת תלמידים הטרוגנית במסגרות חינוכיות מגוונות ושונות בהיקף של ארבע שעות שנתיות לפחות במשך שנתיים, בתחום שאינו תחום ההתמחות של הסטודנטים וללא תיווך של מדריך פדגוגי מטעם המכללה. היא כוללת מרכיבים ייחודיים שאינם נכללים בהתנסות בהוראה המסלולית ושהולמים את חזון התוכנית, והיא נערכת בזמנים ובנושאים ייחודיים על פי צורכי בית הספר/הגן ובהתאמה לכישורי הסטודנטים.

הסטודנטים המתנסים במסגרת זו מלמדים את התלמידים כמורים בפועל על פי תוכנית שנקבעת מראש בתיאום עם מורה-חונך העובד במוסד החינוכי שההתנסות נעשית בו ומשמש אחראי לנושא. עם זה פעמים רבות הסטודנטים חופשיים לתכנן את השיעורים כרצונם ומשתמשים באמצעים חדשניים, והמורה-החונך אינו נמצא עימם בדרך כלל במהלך ההתנסות. הסטודנטים אף משתתפים בסדנה רפלקטיבית שהמורה-החונך מעביר בהיקף של שעה שנתית בכל אחת משנות ההתנסות (ונחשבת חלק מההתנסות עצמה). מטרתה של סדנה זו היא הערכה מעצבת המלווה בהיבטים קוגניטיביים ורגשיים. בהתנסות הייחודית נחשפים הסטודנטים לקונפליקטים חדשים, לתרבויות בית ספריות מגוונות, לאנשי חינוך ולסוגיות שלא היו ידועות להם קודם לכן,

והם נדרשים לאחריות, עצמאות, אקטיביות ויצירתיות. מסגרת מאתגרת זו מאפשרת להם ללמוד בדרכי ההוראה חדשות, מגוונות, אלטרנטיביות ולא שגרתיות, וליצור בתוך כך קשרים בעלי משמעות עם תלמידיהם.

תהליך ההכשרה של פרחי ההוראה

קרטר (Carter, 1994) סוברת ששורשיו של תהליך רכישת מקצוע ההוראה הם בילדות, אך הוא נמשך במהלך ההתנסות של המורה בזמן היותו תלמיד, סטודנט ולבסוף מורה בפועל. גם על פי המובא במאמרם של לרון ושקדי (2006), סטודנטים להוראה אינם מגיעים לתוכנית ההכשרה כדף חלק. עוד טרם הגעתם לתהליך זה הם נושאים בקרבם מאגר מעמיק של דימויים ושל אמונות על יחסי גומלין עם תלמידים, על מהות ההוראה, על אינטראקציה עם תלמידים, וכן על עצמם ועל תפקידם כמורים. מאגר דימויים ואמונות זה נשען על ניסיונם הקודם כתלמידים, בצפייתם הבלתי מודעת במעשה ההוראה של מוריהם. כלומר עולה מכך כי בשלב הראשוני שבו פרחי ההוראה מתחילים ללמוד, אמונותיהם בתחום החינוך נובעות מאמונות המעוגנות בעברם, ולעיתים הן מנותקות לחלוטין ממצאות הכיתה שהם פועלים בה (לרון ושקדי, 2006).

תהליך ההכשרה להוראה הוא תהליך של חברות מקצועי. כלומר למידה והפנמה של נורמות כלליות הנותנות לסטודנט הכוונה לעולם העבודה בכלל, ושל נורמות ספציפיות הנוגעות לעיסוק בהוראה בפרט. הסטודנטים עוברים אפוא תהליך מורכב של שינוי אישי ופרופסיונלי הכולל גיבוש אמונות, עמדות ותפיסות פדגוגיות חדשות. בתהליך זה מתוודעים הסטודנטים בין השאר לעובדה שמשמעות ההוראה תלויה במשמעות שהם נותנים לה (ברנר ואחרות, 2002).

בתהליך ההכשרה מבצעים כל פרחי ההוראה התנסות פדגוגית ("עבודה מעשית") בכיתת בית ספר/גן, בליווי ובהדרכתו של מנחה פדגוגי מטעם המכללה. על פי דברי בולף ואחרים (Bullough et al., 2002) המובאים גם במאמרם של עליאן ותורן (2006), מקובל לחשוב שככל שמשך זמן ההתנסות גדל, כן טובה יותר הכנתו של המורה לתפקיד, וכן שהרבה התנסויות בהוראה בכיתה משפרות את הכשרתו המעשית של פרח ההוראה.

לדברי קלרצ'רמנס וונדנברגה (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994), חקר ההתנסות המקצועית של מורים צריך להישען על האופן שמורים מפרשים את ההתנסויות שלהם, שכן מערכת רב-ממדית של ייצוגים ומשמעויות המתפתחת מתוך אינטגרציה בין הפרט לסביבה משפיעה במישרין על ההתנהגות המקצועית. כלומר אצל מורים יש מידה רבה של חפיפה בין זהותם המקצועית לזהותם האישית.

ההתפתחות המקצועית של מורים ושל פרחי ההוראה

התפתחותו המקצועית של המורה היא תהליך מתמשך המתחיל בשלבי ההכשרה הראשונים להוראה ונמשך בכל חייו המקצועיים (Feiman-Nemser, 2001). ההנחה המקובלת במחקר היא שהצטברות של ניסיון בהוראה היא הגורם לצמיחה והתפתחות פרופסיונלית. לדברי זוזובסקי (1991), התהליך מתקדם בשני צירים: ציר של התפתחות והבשלה של האישיות הכוללת של המורה שבחר במקצוע ייחודי זה, וציר הקריירה שבו מצטבר אצל המורה ידע ואף ניסיון אישי בשטח. בתהליך זה הידע הסמוי של המורה נהפך לידע גלוי (Berliner, 2001; Kuijpers et al., 2010). המורה מועצם והוא מפתח בין השאר מחויבות לתפקיד ואחריותיות (Hargreaves, 2005).

ההתפתחות המקצועית של המורה אף מחזקת את הקשר שלו עם צרכיו של התלמיד, שכן היא מאמנת ומכשירה אותו לחשיבה, לשייכות, לרב-תרבותיות, למעורבות בהוראה ובלמידה, לפיתוח כלים לימודיים ולהבניית ידע. מורה מקצועי עוסק אף בפיתוח תהליכים חברתיים בקרב תלמידיו ובכישורי חיים, בשילוב עם חינוך ערכי-מוסרי, ובהמשך אף מקדם ומסייע בהטמעת שינויים בבית הספר. כלומר להתפתחות המקצועית של מורה חשיבות רבה, שכן היא אינה רק התפתחות אישית, אלא תרומותיה משפיעות על מעגלים נרחבים (אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016).

כמו כן יש הרואים בהתפתחות המקצועית כלי להתמודדות עם שינויים, שכן באמצעותה המורה מתעדכן בחידושים הקיימים בשדה החינוך וההוראה, ולכן מתחזק אמונו ביכולותיו להתמודד עם השינויים התכופים במקום עבודתו (Middlewood et al., 2005).

לדברי אבידב-אונגר ואשרת-פינק (2016), מקצוע ההוראה הוא עיסוק רפלקטיבי שמתרחשים בו יחסי גומלין בין שלושת אלה: ה"אני" - המורה, ה"אתה" - התלמיד ו"הוא" - הסביבה הלימודית. על פי תפיסה זו ההוראה היא ייחודית, פרטית והתנסותית, פועלת בהקשר, פתוחה לאלטרנטיבות של פעולה ונדרשת לשיפוט ולהכרעתו של

המורה. לפיכך ההתפתחות המקצועית של מורים מורכבת משלושה מעגלים: "מעגל האני", "מעגל האחר" ו"מעגל המערכת". ייתכן שהדבר נכון גם לגבי פרחי ההוראה המתנסים במערכת החינוך. המעגלים מבטאים אינטראקציה בין גורמים פנימיים הקשורים בפרט, לבין גורמים חיצוניים הקשורים בסביבתו.

מקור ההתפתחות המקצועית ב"מעגל האני" הוא בתהליכים פנימיים שמתרחשים במהלך החיים הפרטיים של העוסק בחינוך, וברקע האישי שלו המורכב מאמונה במסוגלות שלו, משאיפה להתפתחות ולעמידה באתגרים ומרצון עקבי להמשיך בלמידה. במעגל זה יש חשיבות רבה לחשיבה הרפלקטיבית של המורה על תהליך התפתחותו, ונדרשים בו התבוננות פנימית ושיפוט עצמי ברמה גבוהה. כלומר גישות ותחושות של העוסק בחינוך ממלאות תפקיד חשוב במהלך ההוראה.

ב"מעגל האחר" יש השפעה רבה של הדמויות המלוות את המורה בדרכו המקצועית (כגון הורה, מנהל או מפקח, מורה מנחה או מרצה מסוים) על התפתחותו המקצועית. ההתקשרות (זמנית או ממושכת, במודע או בלא מודע) עם הדמות המשפיעה מספקת את צרכיו הרגשיים של המורה, נוטעת בו ביטחון ונותנת לו אמון ביכולותיו ובפוטנציאל ההתקדמות שלו.

הרכיב העיקרי ב"מעגל המערכת" המשפיע על המוטיבציה של המורים להיכנס לתהליך של שינוי הוא שינוי המערכת, שמקורו בהכנסה של רפורמות ותוכניות חדשות (אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016).

עם זה ההבחנה בין המעגלים אינה שרירותית ומוחלטת. כמו כן לדברי גילת ואחרים (2006), מגוון כוחות הנמצאים במציאות המקצועית והאישית של הפרט מעצבים את חיי פרח ההוראה ומקיימים ביניהם יחסי גומלין (כך גם על פי אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016). המעגלים פועלים בזמן בקרב כלל המורים, וכאמור, מקיימים ביניהם יחסי גומלין, אך זהותו הייחודית של המורה מושפעת מהמעגל הדומיננטי שבחר לתאר ומנסיבות ואירועים בחייו המשפיעים על תהליך העצמתו.

וונק (Vonk, 1995) רואה בהתפתחות המקצועית של המורים תהליך שנשען על יחסי גומלין תמידיים בין שלושה ממדים: אישי, מקצועי ואקולוגי. הממד האישי נוגע למשמעות שהמורה עצמו נותן לזהותו כמורה; הממד המקצועי כולל מיומנויות של ניהול כיתה, מיומנויות של הוראה, ידע ותוכן פדגוגי; הממד האקולוגי עוסק בתהליך הסוציאליזציה שהמורה עובר, כלומר לקבלת התחייבויות חדשות על עצמו, ללימוד של סביבת בית הספר, להסתגלות אליה ולהתמודדות עם הציפיות של אחרים כלפיו. על פי גישה זו התפתחות מקצועית מתרחשת בשל שינויים בממד אחד, המערערים את האיזון שהמורה נמצא בו ומאיצים שינויים בממדים אחרים. ההתפתחות נעצרת במצב של איזון מחודש ברמה גבוהה יותר של התמקצעות. כך, למשל, מורה המחזק את אמונתו במסוגלותו להורות עשוי להשתמש בידע המקצועי שרכש ביעילות רבה ולחזק את מעמדו בכיתה ובמוסד שמלמד בו.

במחקר שעשו גילת ואחרים (2006), התמקדו החוקרים בשני מרכיבים מרכזיים של הממד האישי (הזהות העצמית) המתווכים בין שלושת הצירים שהגדיר וונק (Vonk, 1995): חוללות עצמית ועמדות כלפי ההוראה.

לפי בנדורה (Bandura, 1997) חוללות עצמית (self-efficacy) היא אמונה ביכולת לגייס מוטיבציה, משאבים קוגניטיביים ומהלכי פעולה הדרושים לשליטה בדרישות המשימה. זהו תהליך של הערכה, שיפוט ושליטה, שבסופו נוצר אומדן הקובע איך אדם מפעיל את עצמו (כ"ץ ופריש, 2013). לכן החוללות העצמית תורמת במידה ניכרת למוטיבציה האנושית להשיג הישגים, ובשונה מהמושג מסוגלות המציין יכולת בלבד, יש בה פוטנציאל לחולל שינוי. החוללות העצמית הכללית בונה את הדימוי העצמי ואת ההערכה העצמית של ילד כלומד וכאדם. לפי כ"ץ ופריש (2013):

אומדן חוללות משפיע על פעולות שאנשים ינקטו, על מידת המאמץ שישקיעו, על כושר הישרדות מול כישלונות בחייהם, על כושר עמידה לפני מכשולים, על מידת העזרה שיקבשו מאחרים, על מידת הלחץ, הייאוש או הדיכאון שיחוו, על חוסנם, על עמידתם מול דרישות החיים ועל מידת התאמתם והשתלבותם בסביבה (שם, עמ' 47-48).

אדם בעל אומדן חוללות עצמית חיובית נוטה להשקיע מאמץ רב, להסתכן במעשיו, לעמוד כנגד כישלונות ולשרוד אותם יותר מאדם בעל חוללות עצמית נמוכה (כ"ץ, 2012). עם זה אומדן החוללות העצמית אינו מתאים תמיד לביצוע הריאלי, ולעיתים ישנם פערים ביניהם.

על פי כ"ץ (2002) החוללות העצמית גורמת לאנשים לבצע משימות שהם מאמינים שהם מסוגלים לבצע,

וליהמנע ממשומות שהם מרגישים שהם פחות מסוגלים לבצע. כלומר חוללות עצמית היא משאב מוטיבציוני שבלעדיו לא תהיה הכוונה עצמית לביצוע משימות (כ"ץ ופריש, 2013). לפיכך הגדרת המושג "חוללות עצמית" כאן היא מידת אמונתו של פרח ההוראה או המורה ביכולתו הביצועית ברמה נתונה של הישג (Woolfolk et al., 1990, בתוך גילת ואחרים, 2006). אמונות חוללות מתעצבות בגיל צעיר. ככל שחוויות הלמידה של הילד והמתבגר יהיו חיוביות יותר, כך הן יתרמו לאמונת החוללות העצמית הכללית שלו בזמן היותו סטודנט, ויהיו מפתח לפעולותיו כמחנך. החוללות העצמית נבנית גם על סמך ביצוע משימות בעבר, צפייה בביצועים של אחרים, שכנוע ורבלי וכן מצב רוח חיובי ואופטימיזם.

לדברי פרידמן וקס (2000), המושג "חוללות עצמית" נשען על שלושה תחומי תפקוד עיקריים של המורה: 1. תחום בין-אישי - יכולתו לקיים מערכת יחסים טובה עם תלמידיו מעבר להיבט הפורמלי; 2. תחום משימתי - קידום התלמיד מבחינת תכנון שיעור וביצועו; 3. תחום ארגוני - יכולתו של המורה להשפיע על תהליכי קבלת החלטות בבית הספר שהוא מלמד בו, לתרום לו ולשאוב ממנו כוח.

על פי מחקריהם של רוס וקוזינס (Ross & Cousins, 1993), רוס (Ross & Cousins, 1995) ואנדרסון ואחרים (Anderson et al., 1998), המוזכרים במאמרם של גילת ואחרים (2006), נמצא קשר חיובי בין תחושת החוללות העצמית של מורים ובין מאפיינים אישיים הבאים לידי ביטוי בעבודת ההוראה, כמו הצבת מטרות מאתגרות לתלמידים ונכונות לאמץ חידושים ושינויים. כלומר נראה שאכן לתחושת החוללות העצמית של המורה ישנו תפקיד מכריע בהתפתחותו המקצועית. כך עולה גם ממחקרן של מגיד וקליור (2018) שניתחו את תוכנם של מכתבי הייצוג העצמי ("מכתבי סגור" כפי שכוננו אז ו"מכתבים מלוחים" - כפי שהם מכונים כיום), שכתבו המועמדים לתוכנית רג"ב לקראת שנה"ל תשע"ז (2016-2017) כדי לשכנע את ראשי התוכנית לקבלם אליה (להרחבה בנושא מכתבי הייצוג העצמי כצוהר לתפיסות אישיות וחינוכיות עיינו שם).

מטרת מחקרם של גילת ואחרים (2006) הייתה לבדוק את התפתחות הזהות המקצועית של סטודנטים להוראה במהלך מסלול ההכשרה בעניין חוללותם העצמית ובעניין עמדותיהם כלפי מקצוע ההוראה (מחויבות למקצוע ותפיסת מאפייניו). ממדים אלה נבחרו בשל חשיבותם בניבוי תפקודם של המורים בשנות ההוראה מבחינת יעילות ההוראה ואיכותה, ומבחינת המוטיבציה לעסוק במקצוע זה ולהתמיד בו.

על פי הרקע התאורטי היה מקום לשער שתהיה עלייה ליניארית בהתפתחות המסוגלות העצמית בשנות הלימודים של פרחי ההוראה, אך עם זאת תהיה התפתחות של עמדות שליליות יותר כלפי ההוראה בשנים אלו, בשל החשיפה הגוברת של הסטודנטים למציאות הקיימת בשדה החינוך כיום (גילת ואחרים, 2006). בניתוח הכמותי של המחקר התקבל דפוס U בהתפתחות תפיסת המקצוע בזיקה לשנות הלימוד, ודפוס קווי של עלייה בהתפתחות תחושת המסוגלות. ייתכן שהממצאים בקרב סטודנטיות השייכות למסלול המצוינות יהיו שונים במקצת, שהרי נתוני הפתיחה שלהן הם מעל לממוצע בשני התחומים.

מודל אחר המתאר התפתחות מקצועית של מורים מתחילים הוא מודל התפתחות מקצועית כתהליך של גיבוש ה"אני" המקצועי של המורה. בתהליך זה יש גישור בין הדימוי האידיאלי של הפרט על עצמו כמורה ובין ההקשר של ההוראה, הציפיות של אחרים ממנו ואילווצי המציאות (דביר ושץ-אופנהיימר, 2011).

לדברי קגן (Kagan, 1992), צמיחת הזהות המקצועית של מורים כרוכה בשינויים בתפיסה ובהתנהגות המתרחשים לאורך זמן בהתאם לאישיות המורה, להקשר ולנסיבות, ומורכבת מחמישה מרכיבים: פיתוח המודעות של הסטודנט לידע הראשוני ולאמונותיו הראשוניות על ההוראה, הבניה מחדש של דימויים אידיאליסטיים ולא מדויקים על תלמידים ודימויים מוקדמים על ה"עצמי" כמורה, כיוון תשומת הלב ללמידת התלמידים מתוך גיבוש הדימוי העצמי כמורה, פיתוח מיומנויות לפתרון בעיות ופיתוח נהלים תקינים להנהגת כיתה. כלומר במהלך גיבוש הזהות המקצועית מועתקת תשומת הלב של המורה המתחיל מהתמקדות ב"עצמי" להתמקדות בתלמידים ובתהליך ההוראה-למידה.

לדברי טבק וחמו (2017), התפתחות הזהות המקצועית הכוללת של איש חינוך היא פועל יוצא של תהליך לימוד מורכב הכולל ידע מתחומים מגוונים, ונשען על רפלקציה מתמשכת ועל ניסיונו של כל אחד במקום נתון. לדבריהן, הזהות המקצועית מורכבת ממערך הערכים והנורמות, הידע המקצועי - תחום הדעת, הידע הפדגוגי והידע האסטרטגי, שעיקרו תכנון תהליכי הוראה ולמידה.

ההתמקדות בכל רכיבי הזהות המקצועית ואופי התהליך הכולל את כולם בזהות אחת, מלמדת על מגמות ושינויים בתפיסת תהליך ההכשרה של אנשי חינוך, ועל מעבר מדגם הכשרה המדגיש תכנים - לדגם המדגיש

את תהליך פיתוח הזהות המקצועית של פרחי ההוראה.

גישות שונות לחקר ההתפתחות המקצועית של מורים

על פי המובא במאמרם של גילת ואחרים (2006), יש שתי גישות לחקר ההתפתחות המקצועית של מורים מתחילים ומורים "מומחים". אפשר לארגן אותן על רצף המבטא את מידת החשיבות הקשורה לתהליך ההתפתחות של ה"אני" המקצועי והן מנוגדות ניגוד קוטבי:

1. הגישה הפוזיטיביסטית, שלפיה ההוראה וההתפתחות המקצועית של המורה ממוקדות בו ופחות תלויות בסביבה. תפקיד המורה הוא בעיקר להעביר ידע, ותפקיד התלמיד לקלוטו (Dick & Carey, 1996).
2. הגישה הקונסטרוקטיביסטית, שלפיה המורה הוא שותף המסייע ללומד בתהליך הבניית הידע העצמי, ותהליך ההוראה עוזר לו לפתח גם את המרכיבים השונים של ה"אני" המקצועי שלו, במקום שבו הוא מתפקד. כלומר על פי גישה זו התנהגות מקצועית של מורה אינה נגזרת ממציאות אובייקטיבית, אלא המורה בונה אותה בהדרגה בשל אמונותיו, עמדותיו וציפיותיו מעצמו כמורה הנמצא בסביבה חברתית-תרבותית מסוימת (Kuhn, 1996).

הדימוי העצמי המקצועי של מורים ויחסם כלפי תלמידיהם

על פי מאמרה של כ"ץ (2002), חוללות עצמית מתבטאת לפחות בשני ממדים עיקריים: חוללות כוללת סטואציה ספציפית וחוללות כללית או קבועה. לחוללות העצמית התלויה בסיטואציה ספציפית יש בסיס גנטי ביולוגי המאפשר לפתחה, אך היא אינה תכונה המתבטאת בכל תחום בחיי האדם, אלא היא מתפתחת על פי שיפוט אישי של יכולת העומד לבצע פעולה מסוימת בסיטואציה ספציפית כגון נהיגה, לימוד שפה זרה, נגינה ופתרון בעיות במתמטיקה. לעומת זאת, החוללות כתכונה כללית נוגעת לתכונות קבועות כמו דימוי עצמי או הערכה עצמית. עם זה גם חוללות עצמית בנושאים ובסיטואציות ספציפיות מצטברות במשך הזמן לדימוי עצמי.

על פי מקומבס (McCombs, 2003), דימויים העצמי הפרופסיונלי של מורים נובע מהדרך שהם רואים את עצמם ואת תפקידם. לדבריו, דימוי זה נוטה להשפיע במישרין על אסטרטגיות ההוראה של המורים ועל התנהגותם בכיתה, ובעקיפין הוא אף עשוי להשפיע על התפתחות התלמידים וקידומם. הדבר מצוין אף במאמרה של מנדלסון (2012).

גם לדברי ניאס (Nias, 1989), רבים במקצוע ההוראה וגם מחוצה לו רואים במרכיב האישי של המורה מרכיב מרכזי בתהליך החינוכי כולו. הדימוי העצמי של המורה ממלא תפקיד מרכזי בעבודתו, וכשמורה מדבר על המקצוע שלו הוא בעצם מדבר על עצמו.

לדברי גילת ואחרים (2006), הדוגלים בתפיסה קונסטרוקטיבית של ההוראה שהוזכרה לעיל, הממד האישי הוא גורם היררכי המארגן את הגורמים האחרים. כלומר שינויים בידע המקצועי ובהשתלבות המורה בסביבה מושפעים מהמשמעות שניתנת לממדים אלה באמצעות העמדות, האמונות והציפיות של המורה (הממד האישי).

על פי המחקרים המוזכרים במאמרה של מיכאל (2014), שבחנו את תפיסותיהם של תלמידים או הורים או סטודנטים להוראה כלפי מאפייניו של המורה הטוב, נמצא כי מיומנויות רגשיות דוגמת אכפתיות, חום, הבנה, חביבות והנאה מההוראה דורגו במקומות הראשונים (ארנון ובר-זוהר, 2002). כך עולה גם ממחקרים שנעשו במגוון רב של בתי ספר (המוזכרים במאמרו של ביגמן וגידלביץ', 2015), שלפיהם הגורם החשוב ביותר עבור התלמידים הוא תפיסת המורים כלפיהם, ומכאן המסקנה שעל המורים לעודד יצירת יחסים בין-אישיים בינם ובין התלמידים, שיתאפיינו ביחס של כבוד כלפי תלמידים.

עם זה על פי הספרות המקצועית בתחום ההתפתחות הפרופסיונלית של מורים, נושאים שעניינם מיומנויות קוגניטיביות וידע מקצועי חשובים לא פחות לשיפור מומחיות המורה (Shulman, 2000) בתוך ביגמן וגידלביץ', 2015). נושא המחקר נבחר מתוך כוונה לברר אם ההתנסות הייחודית תורמת להתפתחותם האישית/הפרופסיונלית של המתנסים, ואם כן - במה תרומתה. לפיכך מטרת המחקר היא לחשוף את כיווני התפתחות של הסטודנטיות שנבחרו לצורך המחקר כפי שהן חוות אותם, לבדוק מה עשתה ההתנסות הייחודית לעמדותיהן כלפי ההוראה, כיצד הן התמודדו עם בעיות בכיתה, עם דרך הוראתן והאם הייתה להתנסות זו השפעה על רגישותן לצורכי התלמידים ועל זהותן המקצועית.

שאלות המחקר

1. מהם המרכיבים של התפתחות הסטודנטיות טרם ההתנסות הייחודית?
2. מהם המרכיבים של התפתחות הסטודנטיות לאחר ההתנסות הייחודית?

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

משתתפות המחקר הן שלוש סטודנטיות לומדות במסלול רג"ב במכללת שאנן. מתוך מכתבי הייצוג העצמי שהן כתבו טרם קבלתן לתוכנית, מתוך התנהלותן במכללה ובמערכת החינוך ומתוך תשובותיהן לשאלונים בכתב ולראיונות בעל פה עולה שהן מכוונות חזון חינוכי, והן בעלות "אני מאמין" חינוכי-ערכי. המניע העיקרי לבחירתן במקצוע ההוראה הוא שהן רואות בו ייעוד ושליחות, והן רואות בהוראה מקצוע שיש בכוחו לתרום לתיקון חברתי ולהשפיע בחיוב על המורה, על התלמיד ועל החברה בכללה.

גיל הסטודנטיות נע בין 20 ל-23. שתיים מהסטודנטיות לומדות במסלול העל-יסודי. האחת מתמחה באנגלית ובתנ"ך והשנייה מתמחה במתמטיקה, בתנ"ך, וכן בחינוך מיוחד. הסטודנטית השלישית לומדת במסלול היסודי ומתמחה במתמטיקה. אחת מהסטודנטיות נמצאת בשנת הלימודים השלישית והאחרונה שלה, והשתיים האחרות - בשנתן השנייה. מטבע הדברים, בעבודה המעשית שכל אחת מהן מבצעת במסלול ההוראה ישנם מאפיינים שהם בלעדיים לכל מסלול, אך ישנם בה גם מאפיינים המשותפים לכל מסלולי ההוראה, וכנגד מאפיינים אלה משווים למאפייני ההתנסות הייחודית וכן מציאת הערך המוסף שבהתנסות.

מערך המחקר

זהו מחקר פעולה איכותני. כלומר מערך של מחקר העוסק בבני אדם ובחוויות אנושיות ודרך במצבים עדינים ורגישים (צבר-בן יהושע, 2011). מטרתו להבין ולפרש תהליכים כפי שרואים אותם המשתתפים והחוקר כאחד, ולפיכך הוא גמיש ויכול להתקדם בכמה כיווני חשיבה. החוקר הוא בעצם כלי המחקר העיקרי, שכן הדרך שבה הוא אוסף נתונים, בוחר נתונים ומנתחם, היא הנותנת את המשמעות למחקר. מערך מחקר איכותני כולל איסוף וניתוח נתונים, התערבות, איסוף וניתוח נתונים אחרי התערבות, השוואה בין הממצאים, דיון והסקת מסקנות (שלסקי ואלפרט, 2007).

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשני סוגים של כלים: כלים לאיסוף נתונים וכלים להתערבות.

כלים לאיסוף נתונים

במחקר זה נעשה שימוש בשלושה כלים לאיסוף נתונים: בשאלונים פתוחים, בראיונות עומק פתוחים וברשימות שדה.

שאלונים פתוחים

לפני התחלת ההתנסות הייחודית ענו הסטודנטיות על שאלון פתוח בנושא ההתנסות הייחודית. בשאלון הופיעו השאלות האלה:

- א. באיזה תחום ועם אלו גילאים את מעוניינת להתנסות, אם תוכלי, ומדוע?
 - ב. מה לדעתך תדרוש ממך ההתנסות הייחודית במובן הניהולי ובמובן הארגוני?
 - ג. כיצד את רואה את מקומך בתהליך הלמידה של התלמידים בהקשר זה?
 - ד. נסי לנתח: מה צריך להיעשות כדי שההתנסות הייחודית תהא משמעותית עבורך?
 - ה. מה צריך לעשות כדי שההתנסות הייחודית תהא משמעותית עבור התלמידים ותגרום להם ללמידה עצמאית במסגרת זו?
- ו. כיצד לדעתך יגרום תהליך למידה זה לתלמידים לאהוב את הלמידה?
 - ז. האם תחול העמקה בלמידה באמצעות הטכנולוגיה? אם כן - כיצד?

- ח. כיצד תוערך על ידך הצלחת התהליך?
- ט. נא כתבי כל שברצונך להוסיף בקשר להתנסות הייחודית.
- לאחר סיום ההתנסות התבקשה כל סטודנטית לענות בכתב על שאלון פתוח על אודות ההתנסות הייחודית שהיא ביצעה, ובו היא ענתה בין השאר על השאלות האלה:
- א. באלו קשיים נתקלת במהלך ההתנסות?
- ב. האם להתנסות הייחודית יש ערך מוסף בעיניך? אם כן - מהו? אם לא - מדוע?
- ג. מה הופך את ההתנסות הזו למשמעותית, או לחלופין: מה צריך להיעשות כדי שהיא תהיה משמעותית?
- ד. מה הדבר דורש ממך המורה, במובן הניהולי ובמובן הארגוני?
- ה. מהו מקומך המורה בתהליך הלמידה בהקשר זה?
- ו. כיצד מתאפשר לילדים ללמוד כעצמאיים במסגרת זו?
- ז. כיצד תהליך למידה זה גורם לתלמידים לאהוב את הלמידה?
- ח. האם באפשרות הטכנולוגיה להוביל להעמקה בהקשר זה? אם כן - כיצד?
- ט. כיצד תוערך על ידך הצלחת התהליך?

ראיונות עומק פתוחים

בתחילת שנת הלימודים, בנובמבר 2018, התקיים ראיון עומק פתוח עם כל אחת משלוש הסטודנטיות המשתתפות במחקר, והופיעו בו שאלות אלה:

- א. מה דעתך על ההוראה?
- ב. באיזו מידה את בטוחה בעצמך שתצליחי?
- ג. איך קל לך יותר ללמד (פרונטלי, קבוצתית או יחידנית) ומדוע?
- ד. כיצד תגיבי אם יכניסו לכיתתך ילד עם צרכים מיוחדים (שהוא יוצא דופן יחסית לשאר ילדי הכיתה)?
- לקראת סיום ההתנסות הייחודית (לשנה זו) של כל אחת מהסטודנטיות, בחודש אייר תשע"ט (מאי 2019) ראיינתי ראיון עומק נוסף עם כל אחת מהן, ובו הן התבקשו לענות שוב על אותן שאלות ששאלתי אותן בראיון העומק הראשון. כל ראיון ארך 20 דקות בערך, וזמנו ומקומו תואמו עם כל סטודנטית. הסטודנטיות ידעו את מטרת הראיון ואת הנושאים העיקריים שיועלו בו, ויכלו לענות על נושאים אלה בכל היקף שיבחרו.

רשימות שדה

בתחילת שנת הלימודים התבקשה המדריכה הפדגוגית של כל אחת משלוש הסטודנטיות לשוחח עם הסטודנטית טרם התחלתה בהתנסותה הייחודית, ולהעביר לחוקרת את הערכתה על הסטודנטית בעניין רמת הביטחון שיש לסטודנטית בהוראה מבחינה אישית ומבחינה מקצועית, ובעניין רגישותה כלפי צורכי התלמידים מבחינה אישית ומבחינה מקצועית.

לקראת סוף שנת הלימודים התבקשו המדריכות הפדגוגיות לשוחח עם כל אחת מהסטודנטיות שיחה נוספת, ולאחריה להעריך את הסטודנטית בעניין אותן נקודות שהעריכו עליהן טרם ההתנסות הייחודית.

כלים להתערבות

כל אחת מהסטודנטיות שנבחרו לצורך המחקר והשתתפו בו עשתה התנסות ייחודית לפי בחירתה, בתחום ובמקום שאי אפשר בדרך כלל לעשות במהלך עבודה מעשית רגילה, ובלי תיווך של מדריכה פדגוגית מטעם המכללה. ההתנסות כללה כאמור פעילות חינוכית מודרכת עם קבוצת תלמידים לפרק זמן מסוים, ובמהלכה ניתן בדרך כלל לסטודנטית חופש פעולה בתכנון דרכי ההוראה ובשימוש באמצעי הוראה מגוונים, וכן סדנה רפלקטיבית, כמפורט להלן:

סטודנטית א' ליוותה ולימדה מדי שבוע בוגרות (בגילי 18-21) עם מחלות כרוניות וגנטיות בעמותת "שמחה לילד". היא סיפקה להן מעטפת חברתית תומכת (ובכללה גם ליווי למחנה, למסיבות ולימי כיף המאורגנים מטעם העמותה), והעניקה להן כלים להשתלבות מיטבית בקהילה נורמטיבית. כמו כן היא לימדה אותן תכנים שהותאמו לצורכיהן ברמתם הלימודית ובדרכי ההוראה. הסדנה הרפלקטיבית הייתה בדרך כלל קבוצתית

ונעשתה בהנחיית אנשי הצוות של העמותה. כמו כן נעשתה רפלקציה אישית עם רכזת הקבוצה שבה נדונו מטרות החונכות, הקשיים, נקודות לשיפור ועוד. היקף ההתנסות היה 80 שעות.

סטודנטית ב' התנסתה בשני תחומים: הכנת חומרי לימוד ופעילויות לכיתות שונות באולפנה לקראת עשרה בטבת ושיתוף תלמידות בהעברת הדברים בכיתות בפועל, וכן העברת שיעורי תגבור באנגלית לקבוצה קטנה של תלמידות מכיתה ט' לשם חיזוק ידיעותיהן (וביטחונן האישי) וקידומן להקבצה הלומדת שפה זו ברמה גבוהה יותר. בסדנה הרפלקטיבית שנעשתה בפריקט עשרה בטבת התייעצה הסטודנטית עם המורה המנחה על אופי החומר, דרך העברתו והרמה הנדרשת בכל כיתה, אך היא זו שבחרה את דרכי ההוראה. בסדנה הרפלקטיבית שנעשתה בעניין שיעורי התגבור, הסטודנטית קיבלה בכל פעם הכוונה להוראה בהמשך - עיקר וטפל בחומר הלימוד, דרכי עבודה מתאימות ועוד, אך גם כאן ניתן לה מרחב פעולה בבחירת דרכי ההוראה וכן בדרך ניהול השיעור. היקף ההתנסות הראשונה היה 20 שעות, והיקף ההתנסות השנייה היה 60 שעות.

סטודנטית ג' התנסתה בתגבור במתמטיקה לקבוצת תלמידים מתקשים מכיתה ג' כדי לקדםם לרמת הכיתה, ובכך לחזק ולשפר אף את אמונם ביכולותיהם ואת מעמדם החברתי. הסטודנטית עבדה עימם על מיומנויות החשבון השונות כגון סדר פעולות החשבון, לוח הכפל, חוק הפילוג ועוד. ההוראה התבצעה באמצעות הבהרת העקרונות, תרגול חווייתי באמצעות משחקים שהסטודנטית בחרה ותרגול בכתב. בסדנה הרפלקטיבית מורת הכיתה נתנה לה הכוונה בנושאים שרצו לעבוד עליהם עם כל ילד, והציעה דרכי עבודה שונות בהתאמה לקשייו של כל תלמיד. היקף ההתנסות היה 40 שעות.

מהלך המחקר

החלק הראשון של המחקר מתמקד בתשובות הסטודנטיות טרם התחלתן את ההתנסות הייחודית על תכנון ההתנסות בהתאמה לכישוריהן ולתלמידים, דרכי הוראה מועדפות עליהן ותוכניתן להתמודדות עם השונות בכיתה; בהערכות המדריכות הפדגוגיות של הסטודנטיות באשר לרמת ביטחונן בהוראה ורגישותן לצורכי התלמידים, וכן בתשובות הסטודנטיות לאותן שאלות; בהערכות המדריכות הפדגוגיות ובתשובותיהן של הסטודנטיות לשאלון פתוח (שונה) לאחר ביצוע ההתנסות הייחודית.

החלק השני של המחקר עוסק בשאלה מהי תרומתה של ההתנסות הייחודית להתפתחות המקצועית והאישית של הסטודנטיות על סמך הממצאים שהוצגו.

הסיכום של ממצאי המחקר נעשה על פי הקטגוריות האלה: משפטים המביעים אמונה של המשתתף ביכולתו, עמדות של פרח ההוראה כלפי ההוראה, שימוש בדרכי הוראה מגוונות, חוסר ביטחון וציפייה שלו ללחץ בתחילת דרכו בהוראת כיתה הטרונגית, תכנון של התמודדות המשתתף עם הטרונגיות בכיתה, רגישות לצורכי התלמידים ולתקשורת איתם וסיבות חיצוניות לאמונת המשתתף ביכולתו.

לאחר ניתוח הנתונים וסיכומם נעשה דיון והשווה תוצאות הניתוח של התפתחות הסטודנטיות טרם ההתנסות הייחודית ולאחריה.

ניתוח נתונים

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות ניתוח תוכן. יחידת הניתוח הייתה יחידה תחבירית - משפט. אסטרטגיית הניתוח הייתה אסטרטגיית ההשוואה המתמדת לפי שיטת התאוריה המעוגנת בשדה (Glazer & Strauss, 1967). ניתוח הנתונים נעשה על פי שלבי הקידוד של גבתון (2006):

- א. איתור קטגוריות ראשוניות והגדרתן ותחילת שלב הדגימה התאורטית.
- ב. עיצוב הקטגוריות, הגדרת קריטריונים לקטגוריה והמשך הדגימה התאורטית.
- ג. זיכוכן התבחינים ועיצוב מערכת הקטגוריות הסופית.
- ד. יצירת היררכיה בין הקטגוריות ואיתור קטגוריות הגרעין.
- ה. יצירת מבנה תאורטי באמצעות הקטגוריות, קישור לספרות המחקרית ולתאוריה, בניית התאוריה המעוגנת בשדה וכתיבתה.

מערכת הקטגוריות שנבנתה לצורך המחקר ושהוזכרה לעיל שיקפה את מטרות המחקר וחשפה את תפיסותיהן של הנחקרות כלפי התנסויותיהן הקודמות בשדה החינוך (כפי שהובעו גם במכתבי הייצוג העצמי שהוזכרו לעיל), את תחושותיהן ואת חששותיהן באשר ליכולתן להיות מורות ראיות. מערכת הקטגוריות הייתה ממצה,

חד-משמעית והקיפה את כל הידע שנאסף במחקר. כל ראייה התאימה לקטגוריה אחת בלבד וכל הראיות בתוך כל קטגוריה היו הומוגניות. הקטגוריות היו הטרוגניות ובלתי תלויות זו בזו, וכולן יחדיו שיקפו את התמונה כולה. העיבוד הכמותי במחקר שיוצג להלן בטבלה הראשונה, עוסק בשכיחות ההופעה של נושא מסוים ובעוצמתו טרם ההתנסות. העיבוד הכמותי שיוצג בטבלה השנייה עוסק בשכיחות ההופעה של נושא מסוים ובעוצמתו לאחר ההתנסות. באמצעות השוואה בין הנתונים שיוצגו בשתי הטבלאות נבדק אם אכן חלה אצל הסטודנטיות התפתחות מקצועית במהלך השנה, במה היא מתבטאת ובמה תרמו ההתנסויות הייחודיות השונות שביצעו הסטודנטיות להתפתחותן המקצועית ולהתפתחותן האישית.

לתיקוף איסוף הנתונים הובאו הנתונים משלושה כלים שונים, ותוצאות המחקר ניתנו למשתתפים לאישור בסופו. לצורך תיקוף הניתוח, הנתונים הועברו לניתוח אצל מומחה חיצוני בתחום והייתה התאמה בין ניתוח החוקר לניתוח המומחה של מעל 90%.

ממצאים

נותח חומר הראיות שעלה מהשאלונים הפתוחים, ראיונות העומק ורשימות השדה. עלו 156 ראיות טרם ההתנסות ו-198 ראיות לאחריה.

מצא 1: מרכיבי ההתפתחות של הסטודנטיות טרם ההתנסות הייחודית

מחלוקת היחידות לקטגוריות עלו שבעה נושאים עיקריים הנראים בטבלה להלן:

טבלה 1: מרכיבי ההתפתחות של הסטודנטיות טרם ההתנסות

הקטגוריה	% ההיגדים בקטגוריה
משפטים המביעים אמונה של המשתתפת ביכולותיה	29%
עמדות של פרח ההוראה כלפי ההוראה	23%
שימוש בדרכי הוראה מגוונות	19%
חוסר ביטחון וציפייה של המשתתפת ללחץ בתחילת דרכה בהוראה בכיתה הטרוגנית	10%
תכנון של התמודדות המשתתפת עם הטרוגניות בכיתה	8%
רגישות לצורכי התלמידים ולתקשורת איתם	6%
סיבות חיצוניות לאמונת המשתתפת ביכולותיה	5%

הנושא הגדול ביותר (29%) מציג ראיות לחוללות העצמית של הסטודנטיות בתחום ההוראה:

נראה לי שהמקצוע מתאים לי. (מתוך ריאיון)

בעלת נכונות להתמסר לתפקיד. (מתוך רשימות שדה)

הנושא השני (23%) מציין עמדות של פרחי ההוראה שנחקרו כלפי ההוראה:

זהו מקצוע מאתגר. (מתוך ריאיון)

הדבר דורש התמודדות באגפים רבים, כמו ניהול כיתה. (מתוך תשובות לשאלון פתוח)

באמצעות ההוראה אנו מעצבים את הדור הבא. (מתוך ריאיון)

הנושא השלישי (19%) מציין ראיות לחשיבה של הסטודנטיות על שימוש בדרכי הוראה מגוונות:

ברגע שהלמידה חווייתית הם גם יאהבו ללמוד. (מתוך תשובה לשאלון פתוח)

בלמידה חוץ כיתתית, כגון הצגה, הילדים פעילים יותר. (מתוך ריאיון)

הנושא הרביעי (10%) מתאר חוסר ביטחון וציפייה ללחץ בשלבי התמודדות ראשונים עם הטרוגניות בכיתה:

אלחץ בתחילה כי לא נחשפתי לכך קודם לכן. (מתוך ריאיון)
נמצאת כרגע בתחושה של מעט חוסר ביטחון בשל קושי שחוותה בניהול הכיתה בשנה שעברה. (מתוך רשימות שדה).

הנושא החמישי (8%) מתאר תכנון של התמודדות המשתתפת עם הטרוגניות בכיתה:
צריך שיתוף פעולה מצד המערכת, כולל אנשי מקצוע נוספים. (מתוך ריאיון)
אולי זה יהיה קשה בתחילה, אך מאתגר. (מתוך תשובה לשאלון פתוח)
הנושא השישי (6%) מציין רגישות של הסטודנטיות לצורכי התלמידים ולתקשורת איתם:
המורה צריכה להיות לא נוקשה מדי ולא נחמדה מדי. (מתוך ריאיון)
היא פונה לתלמידות ומשוחחת אתן ברגישות. (מתוך רשימות שדה)

הנושא השביעי (5%) מציין סיבות חיצוניות לאמונת המשתתפת ביכולותיה:
אני מבססת את דברי על הדרכתי במסגרת השירות הלאומי בשעות הצהריים בנות ממשפחות מצוקה, אותן הצלחתי לקדם. (מתוך ריאיון)
אני חושבת שקיבלתי את הכלים לכך במכללה. (מתוך ריאיון)

ממצא 2: מרכיבי ההתפתחות של הסטודנטיות לאחר ההתנסות הייחודית

בניתוח הנתונים שלאחר ההתערבות עלו אותם שבעה נושאים שנראו בטבלה הקודמת, רק באחוזים שונים כפי שנראה להלן:

טבלה 2: מרכיבי ההתפתחות של הסטודנטיות לאחר ההתנסות

הקטגוריה	% ההיגדים בקטגוריה
משפטים המביעים אמונה של המשתתפת ביכולותיה	16%
עמדות של פרח ההוראה כלפי ההוראה	23%
שימוש בדרכי הוראה מגוונות	30%
חוסר ביטחון וציפייה של המשתתפת ללחץ בתחילת דרכה בהוראה בכיתה הטרוגנית	4.5%
תכנון של התמודדות המשתתפת עם הטרוגניות בכיתה	4.5%
רגישות לצורכי התלמידים ולתקשורת איתם	17%
סיבות חיצוניות לאמונת המשתתפת ביכולותיה	5%

הנושא העיקרי (29%) מראה שלאחר ההתנסות הסטודנטיות משקיעות כעת יותר מחשבה בשימוש בדרכי הוראה מגוונות:

חל שינוי ביכולתה לגוון ולשנות שיטות הוראה. (מתוך רשימות שדה)
לכל שיטת הוראה יש את יתרונותיה וחסרונותיה: השיטה הפרונטלית מאפשרת לעקוב אחרי ההספק, השיטה הפרטנית מאפשרת לראות את הפרט והשיטה הקבוצתית מאפשרת יותר שיתוף של תלמידים, חשיבה והתנהלות חברתית, ומשלבת בעצם בין השיטה הפרונטלית לשיטה הפרטנית. (מתוך ריאיון)
הטכנולוגיה מאפשרת להוסיף שירים, סרטונים ומצגות לחומר הנלמד ולהעשיר אותו מהיבטים שונים. (מתוך ריאיון עומק)

הנושא השני (23%) מראה שהגישה כלפי ההוראה לא השתנתה במידה ניכרת לאחר ההתנסות, ונשארה חיובית ומעריכה, והסטודנטיות מביאות בחשבון שבעת ההוראה הן נדרשות לקבל אחריות, לפעול במקצועיות ולהיות

נכונות להשקעה. עם זה מן הראוי לציין שחל שינוי פנימי ברור בפרטיות של חלק מעמדות אלו: בחלקו הראשון של המחקר עסקו 50% של ההיגדים בתחום זה באתגר שבהוראה, 19% בצורך במקצועיות בהוראה, ו-8% באחריותה של המורה בעת ההוראה, ואילו בחלקו השני של המחקר עסקו רק 15% מההיגדים בתחום זה באתגר שבהוראה, 30% מההיגדים בצורך במקצועיות בהוראה, ו-37% מההיגדים עסקו באחריותה של המורה בעת ההוראה:

בהוראה צריך סדר וארגון כגון קביעת תאריכים והתארגנות לקראת יציאה קבוצתית, כולל תיאום עם גורמים שונים. (מתוך תשובה לשאלון פתוח)

השיעור צריך להיות מתוכנן היטב החל מבקיאות ברמת הלומד ועד כתיבת מערך ובניית חלקי השיעור. (מתוך ריאיון)

זהו מקצוע מאתגר, המצריך לעבוד מול סוגים שונים של אנשים (תלמידים, הורים וכיו"ב). (מתוך תשובה לשאלון פתוח)

הנושא השלישי (17%) מראה שבחינת צורכי התלמידים והתקשורת איתם עלתה במידה ניכרת לאחר ההתנסות:

הנוכחות שלה בכיתה לאורך השנה תרמה ליצירת קשר ולתקשורת בין-אישית גמישה ומשוחזרת יותר. (מתוך רשימות שדה)

מתאימה את ההוראה לצורכי התלמידים. (מתוך רשימות שדה)

צריך לבוא להוראה עם נפש תקינה ולרפא באמצעותה את נפש התלמיד. (מתוך ריאיון)

הנושא הרביעי (16%) מראה ירידה בראיות לאמונה של הסטודנטיות ביכולתן בהוראה, כנראה בשל התחלת ההתמודדות עם המקצוע בפועל, שבדרך כלל אינה קלה.

עם זה אין לראות בכך ירידה ברמת החוללות העצמית שלהן, אלא מעין התפכחות:

עם הזמן ארכוש כלים נוספים, עד שאהיה מורה אידיאלית מבחינתי. (מתוך ריאיון)

אני מתחברת להוראה בפועל, לא רק באידיאל. (מתוך תשובה לשאלון הפתוח)

מרוצה שהצליחה בהתנסות. (מתוך רשימות שדה)

הנושא החמישי (5%) מראה שלאחר ההתנסות לא חל שינוי בכמות היחסית של ההיגדים העוסקים בסיבות לאמונת המשתתפת ביכולותיה, אך חל שינוי פנימי ברור בסיבות שצינו: בחלק א' כ-60% מההיגדים בתחום זה היו קשורים לקבלת כלים להוראה במכללה, וכ-40% מההיגדים היו קשורים בקבלת כלים להוראה מהשירות הלאומי, ואילו בחלקו השני של המחקר רק 10% מההיגדים היו קשורים לקבלת כלים להוראה מהמכללה, ו-90% מההיגדים היו קשורים לקבלת כלים להוראה באמצעות ההתנסות הייחודית:

בהתנסות הייחודית הייתה חשיבה בזמן פעולה כדי לבצע את הדברים בצורה יעילה יותר. (מתוך תשובה לשאלון פתוח)

אני מרגישה שלמדתי רבות מהסדנה הרפלקטיבית במסגרת ההתנסות הייחודית שביצעתי. (מתוך ריאיון)

ההתנסות הייחודית מכריחה את הסטודנט להיחשף לדרכי עבודה חדשות. (מתוך תשובה לשאלון פתוח)

הנושא השישי (4.5%) מראה שחוסר הביטחון של הסטודנטיות בשלבי ההתמודדות הראשונים שלהן בהוראה בכיתה הטרוגנית וציפייתן ללחץ בשל כך ירדו לאחר ההתנסות במידה ניכרת:

בשיעור הזה הרגשתי עד כמה חשוב לשדר ביטחון בזמן ההוראה. (מתוך רשימות שדה)

לאחר שיחת משוב עם סטודנטית)

אני פחות חרדה. (מתוך ריאיון)

בנושא השביעי (4.5%) שכמות הראיות בו שווה לכמות הראיות שבנושא השישי, ועוסק בתכנון של התמודדות המשתתפת עם הטרוגניות בכיתה, לא חל שינוי בכמות הראיות היחסית שהעידה על העיסוק בכך לפני ההתנסות:

בשיעור הבא אני מקווה להתעקש על העקרונות שלי גם מבחינת משמעת וגם מבחינת

ביצוע משימות בשיעור. (מתוך רשימות שדה לאחר משוב שנתנה המד"פית לאחת הסטודנטיות)

במידה שיהיה בכיתתי ילד עם צרכים מיוחדים ארצה להכיר את הילד מראש כדי לדעת כיצד לעזור לו. (מתוך ריאיון)

ילד עם צרכים מיוחדים תורם לכיתה. (מתוך ריאיון)

דיון ומסקנות

מחקר ראשוני ואף חלוצי זה עסק בשאלה זו: האם ההתנסות הייחודית של פרחי ההוראה הלומדים בתוכנית המצוינים הארצית רג"ב במכללת שאנן תורמת להתפתחותם האישית/הפרופסיונלית של המתנסים ובמה תרומתה?

מטרות המחקר היו לחשוף את כיווני התפתחות של הסטודנטיות שנבחרו לצורך המחקר כפי שהן חוות אותם, לבדוק מה עשתה ההתנסות הייחודית לעמדותיהן כלפי ההוראה, כיצד הן התמודדו עם בעיות בכיתה, עם דרך הוראתן, והאם הייתה להתנסות זו השפעה על רגישותן לצורכי התלמידים ועל זהותן המקצועית.

מטרות המחקר הושגו. נחשפו כיווני ההתפתחות של הסטודנטיות כפי שהן חוות אותם, ונחשפו שינויים בעמדות הסטודנטיות כלפי ההוראה. כלומר אפשר להסיק שההתנסות הייחודית של פרחי ההוראה הלומדים בתוכנית רג"ב במכללת שאנן שהשתתפו במחקר אכן תרמה להתפתחותם האישית והפרופסיונלית. ראיונות העומק הפתוחים שנעשו עם המשתתפות במחקר, רשימות השדה ותשובותיהן של הסטודנטיות על השאלונים הפתוחים משקפים את התפתחות זהותן המקצועית, ובזכותם מתקבלת תמונה קוהרנטית של עולמן המקצועי ושל התמורות בתפיסותיהן.

עם זה יש לציין שהמחקר לווה בקשיים רבים:

- א. מיעוט הסטודנטים במכללה השייכים לתוכנית רג"ב והשגת המקרים למחקר מתוכם (סטודנטיות שהחלו את התנסותן הייחודית בתשע"ט, התנסו הרבה במהלך השנה ומתנסות גם בעבודה מעשית במסלול הדיסציפלינרי שהן משתייכות אליו) ולכן הוא נקודתי, שכן הוא נשען על שלוש סטודנטיות בלבד.
- ב. מציאת מסגרת להתנסות הייחודית המתאימה לכישוריה ולזמנה הפנוי של כל סטודנטית, ומציאת דמות חינוכית מתוך המערכת שתדריך את הסטודנטית בהתנסות על פי הצורך ואף תיתן לה רפלקציה על עשייתה לעיתים קרובות, כנדרש.
- ג. איתור הקטגוריות ועיצובן על סמך דברי הסטודנטיות בכל מיני הזדמנויות ("כלי המחקר") שצוינו לעיל, סיווג ההיגדים, השוואתם וניתוח התוצאות.

מכל מקום יש למחקר זה חשיבות רבה כבסיס למחקר עתידי שיתבצע במכללה ויעסוק למשל בעמידה של פרחי ההוראה במכללה בלחצים לימודיים, בשימוש בפועל בדרכי הוראה מגוונות, או בהשפעת התוכנית על ההוראה, ויישען על השוואה בין פרחי ההוראה הלומדים בתוכנית רג"ב (שכאמור מתנסים התנסות ייחודית נוסף על העבודה המעשית) ובין פרחי ההוראה שאינם לומדים בתוכנית זו (ועל כן עושים עבודה מעשית בלבד).

הדיון הנוכחי יעסוק בנושאים האלה: הצורך בהתמקצעות וקבלת אחריות על התכנון והביצוע, שימוש בדרכי הוראה מגוונות, התמודדות עם הטרוגניות בכיתה, יחסים בין-אישיים וערך ההתנסות הייחודית.

הצורך בהתמקצעות וקבלת אחריות על תכנון וביצוע

לאחר ההתנסות הייחודית שהפגישה כל אחת מהסטודנטיות שהשתתפו במחקר עם המציאות בשדה ההוראה, שיש בה קשיים וגם הצלחות, הבינו הסטודנטיות שהאמונה ביכולתן להורות אינה יכולה להיות מנותקת מהתנסות בשדה החינוך בפועל. הן נוכחו לדעת שכדי להצליח בהוראה יש צורך במקצועיות רבה, ובעיקר באחריות על התכנון והביצוע. אפשר לומר שהשינוי מתבטא במעבר מעמדה אידיאליסטית בתחילה לעמדה בעלת אופי פרגמטי יותר לאחר ההתנסות (לרון ושקדי, 2006). כלומר החל תהליך גישור בין הדימוי האידיאלי של פרחי ההוראה על עצמם כמורים ובין ההקשר של ההוראה (דביר ושיף-אופנהיימר, 2011). הסטודנטיות חשו שהן עברו במהלך ההתנסות הייחודית חוויה מגבשת, והן הגיעו לתובנות אישיות המאפשרות עשייה שנובעת מתוך עניין אישי, רצון והנעה פנימית (כך עולה גם מדבריה של סטודנטית א' בדו"ח שהוגש לראשת רג"ב הארצית

לאחר ההתנסות "יש צורך בהכנה רבה לפני כל פעולה כדי לבצע את הדברים בצורה טובה ויעילה יותר [...] המיוחד בהתנסות זו הוא שיש בה דבקות במטרה והשקעה רבה". לפיכך יש מקום לומר שההתנסות לא הנמיכה את אומדן החוללות העצמית של הסטודנטיות כלפי הוראה, אלא מיקדה אותן בתחומים שסייעו להן להגיע להוראה מיטבית ותרמה להתפתחותן האישית והמקצועית.

אפשר לומר שהחוללות העצמית שלהן התבטאה לאחר ההתנסות הייחודית בחשיבה על צעדים פרקטיים כמו גיוון בדרכי ההוראה (30%) או רגישות לצורכי התלמידים ולתקשורת איתם (שעלתה מ-6% ל-17%). תוצאה זו מחזקת את התאוריה של בנדורה (Bandura, 2005) שלפיה חוללות עצמית גבוהה מביאה לידי ביצוע גבוה וחוללות עצמית נמוכה גורמת לביצוע נמוך, שכן חוללות עצמית היא המרכיב המוטיבציוני המנבא הטוב ביותר של ביצוע.

שימוש בדרכי הוראה מגוונות

גם לאחר ההתערבות ברור לפרחי ההוראה שנחקרו שההוראה היא אתגר, ולא חל שינוי בתפיסתם כלפי חשיבותה. עם זאת נראה שכעת פרחי ההוראה מדברים יותר על שימוש בדרכי הוראה מגוונות, שכן כמות הראיות באשר לחשיבה של הסטודנטיות על כך עלתה מ-19% ל-30%.

פרחי ההוראה שהשתתפו במחקר מתעסקים יותר בביצוע ופחות מדברים על אמונותיהם, מה שמראה שרמת החוללות העצמית שלהם גבוהה ושהם פיתחו כישורי הוראה ורכשו מיומנויות במהלך השתתפותם בתוכנית. כך עולה גם מדבריה של סטודנטית ג' בדו"ח השנתי שהגישה לראשת רג"ב הארצית לאחר ההתנסות:

השיעורים בקבוצה קטנה הם יותר חווייתיים, קצב הלימוד בהם מותאם לתלמידים, ובמהלכם ניתנת לילדים אפשרות ביטוי ואפשרות בחירה בין משימות. באמצעות התנסות זו אני גם רוכשת ניסיון בהוראה פרטנית.

התמודדות עם הטרוגניות בכיתה בתחילת הדרך

ההתמודדות הייחודית בשטח העלתה את רמת ביטחונן של הסטודנטיות בהצלחתן בשלבי ההתמודדות הראשונים עם הטרוגניות בכיתה והנמיכה במידה ניכרת את ציפיותן ללחץ בשל כך. מסקנה מעין זו הסיקו גם ברנר ואחרות (2002) שחקרו את התפתחות תפיסת תפקיד המורה אצל פרחי הוראה בשנה א' המשלבים התנסות מעשית, הערכה רפלקטיבית ולימוד תאורטי במהלך אינטראקציות בעלות משמעות.

יחסים בין-אישיים

ההתנסות הייחודית קירבה את הסטודנטיות שהשתתפו במחקר לתלמידיהן והעלתה במידה ניכרת את הדגש שהן שמות בצורך ברגישות לצורכי התלמידים ולתקשורת עימם. כלומר במהלך גיבוש הזהות העצמית של פרחי ההוראה בעת ההתנסות, הועתקה תשומת הלב שלהם מהתמקדות ב"עצמי" להתמקדות בתלמידים (Kagan, 1992). כך עולה גם מדבריה של סטודנטית א' בדו"ח השנתי שהוגש לראשת רג"ב הארצית לאחר ההתנסות:

אני מרגישה שהקשר המיוחד שנוצר ביני לבין חניכותי תרם לחניכות מבחינה נפשית ומבחינה חברתית, תרם לשגרת החיים שלהן ושל משפחותיהן, ובעקפין אף תרם לשיפור מצבן הרפואי וליכולתן להתמודד עם המחלה בכוחות חיוביים.

הדבר עולה גם מדבריה של סטודנטית ג' בדו"ח:

בעזרת תמיכתי בתלמידים ועידודי אותם נוצרו בינינו יחסי אמון.

ערך ההתנסות הייחודית

הסטודנטיות מכירות בערך ההתנסות הייחודית שהן עברו (נוסף על העבודה המעשית שהן עשו באותו הזמן במסלול ההוראה) רלוונטית ובעלת משמעות: מעניקה כלים מגוונים להוראה בכיתה הטרוגנית וניסיון בשטח, וכן מחזקת את אישיותן (5% מההיגדים שאמרו הסטודנטיות לאחר סיום ההתנסות משמשים ראיות לכך. לדוגמה: "מכל מלמדי השכלתי ומתלמידי יותר מכולם", "במהלך ההתנסות הייחודית למדתי מתלמידי דרכי התמודדות", "במהלך ההתנסות הייחודית למדתי מתלמידי פרופורציות בחיים").

מסקנה זו מאששת את דבריהם של בולף ואחרים (Bullough et al., 2002), שלפיהם ההתנסות בשדה ההוראה משפרת את הכשרתו של המורה לתפקידו.

כך עולה גם מדבריה של סטודנטית ב' לאחר ההתנסות בדו"ח השנתי שהגישה לראשת רג"ב הארצית:

ההתנסות גרמה לי להיטמע יותר בצוות החינוכי הבית ספרי ולחוות דברים שלא הייתי חווה בעבודה מעשית רגילה [...] ההתנסות הכריחה אותי להיות שותפה לתהליך חשיבה יחד עם צוות המורים ולהיחשף לשיקולים שונים ולדרכי חשיבה חדשות.

הדבר עולה גם מדבריה של סטודנטית ג':

ההתנסות נתנה לי הזדמנות ללמד מקצוע נוסף ונושאים שאיני מלמדת במסגרת העבודה המעשית שלי. היא גם מסייעת מאוד למורה ולתלמידים הזקוקים לחיזוק.

על פי מחקר זה אפשר גם לומר שחוללות עצמית אקדמית גבוהה, חוללות מקצועית גבוהה, רצון עז ללמוד והתנסות ייחודית בשדה גיבשו אצל הסטודנטיות את התפיסה שאף כשישנן מעידות בהוראה הן משמשות בסיס להמראה ולהצלחה. כלומר הסטודנטיות הועצמו.

תהליך ההתפתחות המקצועית הוא תהליך מכוון ואינסופי, אך "מעגל האני" מראה כי תהליך ההתפתחות המקצועית מתקיים מתוך מוטיבציה פנימית ומחויבות אישית של המורה, וכן בעזרת תהליכים אישיים דוגמת זהות מקצועית, תחושת מסוגלות גבוהה וחשיבה רפלקטיבית (מגיד וקלור, 2018). לעומת זאת "מעגל המערכת", ובמידה מסוימת גם "מעגל האחר", מבליטים את המוטיבציה החיצונית ומעידים שהפיתוח המקצועי הוא לעיתים גם תוצר של מדיניות המוכתבת בעת שינוי מערכתי המוטמע בבית הספר (Feiman-Nemger, 2001; Fullan, 2001).

לדברי אבידב-אונגר ואשרת-פינק (2016), הנשענים בין השאר על עדויות של מורים, ועל סמך מחקר זה, אפשר ללמוד כי על אף השוני בין המעגלים, גורם החוללות העצמית של המורה מסייע לו בהתפתחותו המקצועית בכל אחד מהם (Avidov-Ungar et al., 2014; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Day & Gu, 2007). מורה או פרח הוראה שעבר תהליך התפתחות אישית ומקצועית הוא מורה מועצם. הוא חווה תחושות של מסוגלות ומחויבות, הוא מתמודד בהצלחה עם קבלת החלטות ועם בעיות מקצועיות שעולות בכיתה ובבית הספר, ומיטיב לפעול וליישם ידע ומיומנויות שרכש בתהליך ההתפתחות והצמיחה (אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016). תחושת ההעצמה וההתפתחות האישית והמקצועית שזורות זו בזו: תהליך ההעצמה מסיע בתהליך ההתפתחות ומעודד את הסטודנט/המורה ליזום, להעז, להתמודד ולהתפתח (Huberman, 1993), וכשתהליך ההתפתחות מצליח, הוא מחזק את תחושת ההעצמה ותחושת המסוגלות העצמית, שהן מרכיבים של המוטיבציה, ומגביר את המניע של המורה להמשיך ולהתפתח (Day & Gu, 2007).

יש לציין שאף להתמדה תפקיד חשוב בהגעה להישגים, להכרה ולהוקרה, היא מסייעת להתגבר על מכשולים ועל משברים. מקור ההתמדה אינו רק בפרט אלא גם במערכת. גם הערכה על כל היבטיה, חיצונית או פנימית, היא אבן דרך חשובה בעיצוב זהותו המקצועית של המורה המתפתח. יש בכוחה ובעוצמתה לקבוע ולנתח את כיווני התפתחותו כאיש פרופסיה, ליצור חיבה ללמידה או רתיעה ממנה, לאפשר צמיחה ולהשפיע על תוצאותיו של תהליך ההתפתחות המקצועית לטווח הקצר ולטווח הארוך (אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016).

הממצאים של מחקר נקודתי זה ומסקנותיו יכולים לסייע לעוסקים בהכשרת מצוינים להוראה. כמו כן מחקר זה עשוי להעלות את המוטיבציה של פרחי ההוראה להתנסות התנסות ייחודית בתחום המעניין אותם, ושיש להם חוללות עצמית גבוהה כלפיו, ובעקפין אף לסייע באמצעות התנסות זו למערכת החינוכית כולה.

רשימת מקורות

- אבידב-אונגר, א' ואשרת-פינק, י' (2016). **ממעוף הציפור: סיפורי התפתחות מקצועית של מורים**. מכון מופ"ת.
- ארנון, ר' ובר-זוהר, י' (2002). מקצוע ההוראה מנקודת ראות של תלמידים, מורים, סטודנטים להוראה והורים. בתוך ב' פרסקו וד' כפיר (עורכות), **דיאלוג מתמשך: ההכשרה להוראה והמעשה החינוכי** (עמ' 11-33). מכון מופ"ת.
- ביגמן, ז' וגידלביץ', ס' (2015). חיפוש אחר דרך המלך בהוראה: הכתיבה הרפלקטיבית של הוראה הלומדים במסלול לחינוך מיוחד. **דפים**, 61, 63-81.
- ברנר, ר', זליקוביץ, צ' וטוקר, א' (2002). התפתחות תפיסת תפקיד המורה אצל פרחי הוראה בשנה א', כפי שבאה לידי ביטוי בכלים רפלקטיביים. **החינוך וסביבו**, 24, 3-24.

- גבתון, ד' (2006). תאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התאוריה במחקר איכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 195-227). דביר.
- גילת, י', קופרברג, ע' ושגיא, ר' (2006). מסוגלות עצמית ותפיסת מקצוע ההוראה בעיני סטודנטים במהלך הכשרתם: נקודת מבט כמותית ואיכותית. בתוך ב"ב בלוח (עורך), **מהלכים לחינוך, לחברה ולתרבות** (עמ' 35-68). מכללת לוינסקי לחינוך.
- דביר, נ' ושץ-אופנהיימר, א' (2011). להתבונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות כפי שהוא משתקף בסיפוריהן. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה** (עמ' 91-115). מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- זוזובסקי, ר' (1991). מעקב אורך אחר התפתחות המקצועית של סטודנטים להוראה. **דפים**, 12, 7-19.
- טבק, ע' וחמו, נ' (2017). מורה חדש בפתח?! התבוננות בזהותם של פרחי הוראה בתהליך הכשרתם. בתוך ש' סיטון וי' גילת (עורכים), **כותבים חינוך: על הקשר שבין התאוריה למעשה החינוכי בתהליך הכשרת מורים** (עמ' 305-336). פרדס.
- כ"ץ, ש' (2002). **חוללות עצמית – המרכיב המוטיבציוני המנבא הטוב ביותר של ביצוע אקדמי**. שאנן, 8, 163-182.
- כ"ץ, ש' (2012). **חוללות עצמית – אבחון והתערבות: שימוש במתודולוגיה איכותית אמונות חוללות בתחום החינוך**. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- כ"ץ, ש' ופריש, י' (2013). **חוללות עצמית המכללה להוראה: הלכה למעשה**. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- לרון, ד' ושקדי, א' (2006). **התפתחות ונסיגה בתפיסת תפקיד המורה: חקר מקרה בהכשרת מורים**. **דפים**, 41, 109-139.
- מגיד, נ' וקליר, ר' (2018). מכתבי ייצוג עצמי כצוהר לתפיסות אישיות וחינוכיות – המקרה של מועמדים לתוכנית המצוינות רג"ב. **כעת**, 3, 177-192.
- מיכאל, ר' (2014). התפתחות פרופסיונלית בקרב סטודנטים להוראת תלמידים עם ליקוי שמיעה. בתוך ט' מוסט וד' רינגוולד-פרימרמן (עורכות), **חינוך ושיקום ילדים ומתבגרים כבדי שמיעה וחירשים: היבטים תאורטיים ויישומיים** (כרך ב, עמ' 412-443). מכון מופ"ת.
- מנדלסון, נ' (2012). תפיסת הדימוי המקצועי של מורים למתמטיקה בעיני עצמם בזיקה למיצב החברתי של מקצוע ההוראה. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 13, 34-81.
- משרד החינוך. (2019). **חוזר תכנית המצוינים – רג"ב – במכללות האקדמיות לחינוך לשנת הלימודים תש"פ**.
- עליאן, ס' ותורן, ז' (2006). **ממד הזמן בהתנסות המעשית: תפיסות סטודנטים את יעילותן של דרכי התנסות**. **דפים**, 41, 197-229.
- פרידמן, י' וקס, א' (2000). **תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו**. מכון הנרייטה סולד.
- צבר-בן יהושע, נ' (2011). **תולדות המחקר האיכותי בחינוך בישראל – מסע אישי: לציון עשור לקבוצות העניין במחקר איכותי במכון מופ"ת**. **שבילי מחקר**, 17, 9-19.
- קליר, ר', כהן, נ', עבאדי, ר' וגרינפלד, נ' (2009). **הלכה, מעשה וחזון: הכשרת סטודנטים מצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך**. מכון מופ"ת.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט** (י' שטיימן, עורכת). מכון מופ"ת.
- Avidov-Ungar, O., Fridman, I., & Olshtain, E. (2014). [Empowerment amongst teachers holding leadership positions](https://doi.org/10.1080/13540602.2014.885706). *Teacher and Teaching*, 20(6), 704-720. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.885706>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2005). [Adolescent development from an agentic perspective](#). In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescent* (pp.1-43). IAP – Information Age Pub.
- Berliner, D. C. (2001). [Learning about and learning from expert teachers](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6). *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Bullough, R. V., Young, Jr. J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Berrie, C. F., Hales, V., & Smith, G. (2002). [Rethinking field experience: Partnership teaching versus single-Placement teaching](https://doi.org/10.1177/0022487102053001007). *Journal of Teacher Education*, 53(1), 68-80. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001007>

- Carter, K. (1994). Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 26(3), 235-252. <https://doi.org/10.1080/0022027940260301>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Educational*, 33(4), 423-443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Dick, W., & Carey, L. (1996). *The systematic design of instruction* (4th ed.). Harper Collins College.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. http://www.geocities.ws/cne_magisterio/4/curricfomdocente.pdf
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teacher College Colombia University.
- Glazer, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of the grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Hargreaves, A. (2005). Sustainable leadership and social justice: A new paradigm. *Independent School*, 64(2), 16-24. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52261-0_2
- Huberman, M. A. (1993). *The lives of teachers*. Teachers College Press.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). The professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62. <https://doi.org/10.1080/0022027940260103>
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolution* (3rd ed.). The University of Chicago Press.
- Kuijpers, J. M., Hontveen, A. A. M., & Wubbels, T. H. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1687-1694. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.021>
- McCombs, B. L. (2003). Research to application to policy for guiding educational reform. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), [*handbook of psychology: Educational psychology*](#) (Vol. 7, pp. 583-607). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0723>
- Middlewood, D., Parker, R., & Beere, J. (2005). *Creating a learning school*. Paul Champan Publishing.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. In M. L. Holly & C. S. McLoughin (Eds.), *Perspectives on teacher professional development* (pp. 155-172). Falmer Press.
- Vonk, J. H. C. (1995, April 18-22). [*Conceptualizing novice teacher's professional development: A base for supervisory interventions*](#) [Paper presentation]. Annual Meeting of the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San-Francisco, CA.