

“זהו מרוץ אינסופי שבו עליי כל הזמן לקדם ולהתקדם

...”;

תמורות בהתפתחות “הידע הדידקטי” ו“הידע העצמי” של מורים מתחילים

שרש מלאת

תאריכים: ידע פדגוגי-פרקטי, ידע דידיקטי, ידע עצמי, מורה מתחיל, דילמה, ליווי בקליטה.

תקציר

המחקר המוצג הוא מחקר מעקב מהסוג של “חקר מקרים”, שהתחקה אחרי תהליכי ההתנהגות והחשיבה של מורים מתחילים בוגרי אוניברסיטאות ומורים מתחילים בוגרי מכללה בשנה הראשונה לעבודתם. חלק מהמורים המתחילים השתתפו בפרויקט ליווי בקליטה (פרויקט תמיכה במורים מתחילים מטעם המוסד המכשיר, כולל הנחיה מלווה). מטרת המחקר הייתה לחשוף את התמורות בתפקודו של המורה המתחיל. המחקר נערך בשיטה האיכותית. כלי המחקר כללו תצפיות, שאלונים וריאיונות רפלקטיביים.

ממצאי התמורות בהתפתחות ה“ידע הדידקטי” הראו שיפור ברכיבים הבאים: ניהול וארגון כיתה, שימוש באסטרטגיות הוראה מגוונות, הכנת חומרי למידה ומבחנים. לא נמצאו הבדלים בין בוגרי אוניברסיטה לבין בוגרי מכללה עם ליווי בקליטה וללא ליווי. ממצאי הניתוח האיכותי להתפתחות ה“ידע העצמי” מעידים, שגיבוש ה“אני מאמין” ובניית פילוסופיות אישיות מושפעים ממספר גורמים, כגון הניסיון האישי בפתרון בעיות והביוגרפיה האישית.

נושא הדילמות האישיות והרפלקציה המקצועית נמצא מהותי להתפתחותו של הידע העצמי והוא בלט בקרב משתתפי פרויקט ליווי בקליטה. אחת ממסקנות המחקר לגבי השנה הראשונה לעבודה בהוראה היא: בשנה זו, שהיא שנה קריטית בחייו המקצועיים של המורה, נדרשת הנחיה פדגוגית מלווה, שתכלול טיפוח מיומנויות העצמה ומיומנויות רפלקציה לשם פיתוח וגיבוש הידע העצמי של המורה המתחיל. ההתפתחות המקצועית של המורה תלויה בלמידתו, בתכנית הליווי והתמיכה, בתהליכי הסוציאליזציה שלו במערכת ובהשפעת תרבות בית הספר על פרקטיקת המורה.

* המאמר מבוסס על חלק מעבודת הדוקטורט בהנחיית פרופ' נעמה צבר בן-יהושע ופרופ' פנחס תמיר.

מבוא

תחילת דרכו של המורה נחשבת לקשה וקריטית בקריירה שלו (Gold, 1996; Feiman-Nemser et al 1999), וגורמת לשחיקה גבוהה ולנשירה של מורים מתחילים רבים (פלג, 1998; 1988, Murnane), ביניהם גם בעלי פוטנציאל להצטיינות (Farber, 1984). מעקב אחר התהליכים הקשורים לכניסה לעבודת ההוראה מצביע על פערים הנוצרים בין ציפיות המורה החדש לבין המציאות שאליה הוא נקלע (McDonald, 1980; Montgomery, 1999). הפער בולט משום שבתיה"ס מצפים שהמורה המתחיל יתפקד כמו המורים

(פלג, 1994; 1988, Murnane).

אדר (1983) מציין שבמעבר מהכשרה להוראה אל ההוראה בפועל בולטים שני היבטים שונים: היבט אחד קשור לעולמו הפנימי של המורה, כלומר, מיומנותיו בקבלת הכרעות, סוגי הידע הפרקטיים והאישיים שלו, אמונותיו, דעותיו וקווי אישיותו.

היבט שני קשור לפעולות המורה בקונטקסט המוסדי, כלומר, יחסו לתרבות ביה"ס, למסגרת החברתית והארגונית שבה עליו לתפקד.

המחקר המוצג ממוקד בתמורות בעולמו הפנימי של המורה המתחיל.

התמורות בעולמו הפנימי של המורה - חשיבת מורים

המסגרת התיאורטית למחקר המוצג נבנתה בהתייחסות לתחום הרלוונטי שנגזר מתוך מספר תיאוריות העוסקות בתחום הרחב של חשיבת מורים.

אנשי הכשרה איתרו תופעה בלתי צפויה. נדמה היה שעם סיום הלימודים במכללה וברגע שנקלטו ונטמעו בפרקטיקה בביה"ס, "שכחו" פרחי ההוראה את כל התיאוריות שלמדו במכללה בתחום הפדגוגיה, הפסיכולוגיה והדעת (ההכשרה "נשטפה")

(Zeichner & Tabachnick, 1981). כתוצאה מכך היה ברור לחוקרים, שעלולה להיכשל

הכשרת המורים, המתמקדת בהיבט ההתנהגותי-ביצועי והמזניחה את עמדות המורים ביחס

ליצירת הידע האישי ופיתוח החשיבה העצמית שלהם (McDonald, 1980; Gold, 1996;

Richardson, 1990; 1996; Odell).

כאשר המורה המתחיל לומד להתייחס לעולמות שאינם מוכרים לו, חל המפנה בהוראה. החשיבה המקצועית (הפדגוגית), המתפתחת בתהליך מתמשך, משפיעה על התנהגות המורה בכיתה ומושפעת ממנה. התנהגות המורה בכיתה היא אינדיווידואלית, ייחודית ובעלת משתנים שונים.

כדי להבין את מורכבות סיטואציות ההוראה בכיתה, יש לבחון את דרכי החשיבה ואת הידע של המורה לאור התנהגותו.

Zahorik (1988) בדק את "התנהגות המורה" בחדר הכיתה (שלב אינטראקטיבי). הוא הגדיר אותה כ"פעילות מילולית" המפתחת את רעיונות התלמידים ומשפיעה על פעולותיהם. לפי Shavelson (1981) תכונת ההוראה החשובה ביותר היא קבלת החלטות. החשיבה היא הקובעת בהוראה. אפשר לתאר את המורה המצוי בשלב הפרה-אקטיבי של ההוראה כמבצע דיאגנוזות, כבוחן הנחות יסוד וכמקבל החלטות. לעומת זאת, אפשר לתאר את המורה המצוי בשלב האינטראקטיבי כמי שעסוק באינטראקציה בין דילמת התכנון לידע ולניסיון, למטרות ההוראה, לחומרי ההוראה הזמינים, לסביבת ההוראה, לארגון ולמאפייני התלמידים.

(Lampert, 1986, 1995) Clark & Peterson (1986) ו- Clark et al (1996) רואים את שיקולי הדעת של המורה במהלך השיעור כחלק ממרקם מורכב של פעולות. לפעולות אלה יש הסבר, ושורשיהן נעוצים עמוק במהות הידע של המורה ובהתרחשויות שבמהלכן הוא מופק.

Goodlad (1984) מייין את ההתרחשויות שבהן מעורב המורה בכיתה והבחין בשלושה ממדים:

- התרחשויות שבהן מפעיל המורה אסטרטגיות של ארגון וניהול הכיתה, על מנת לפקח על התנהגות התלמידים בכיתה .
- התרחשויות שבהן מפעיל המורה אסטרטגיות הוראה.
- התרחשויות שבהן מפעיל המורה אסטרטגיות תקשורתיות במישור של יחסים חברתיים בין-אישיים.

הבחנה זו אומצה במחקר זה, והיא מוצגת כחלק מהממדים הבונים את הידע הדידקטי של המורה.

בירור המושגים המשמשים לתיאור ידע המורה

המושגים ידע, אמונות פדגוגיות (סמויות וגלויות) ותיאוריות משמשים אצל חוקרים שונים לתיאור תופעות זהות. קיימת מחלוקת פילוסופית לגבי ההבדלים שבין ידע לתיאוריות ולאמונות (Orton, 1989). במקרים רבים אין כלל הבחנה או שניתן למצוא ביטויים כמו: "ידע הוא צורה מיוחדת של אמונה, ידע הוא הצדקה לאמונה" (Orton, 1989, p.1).

"החשיבה של המורה מונחית על ידי ערב-רב של תיאוריות, של פילוסופיות, של אמונות ושל ערכים העוסקים בתפקוד המורה ובדינמיקה של הוראה-למידה" (Clark & Peterson, 1986, p. 287).

המחקר המוצג לא עסק במחלוקת זו על היבטיה האפיסטמולוגיים, אלא אימץ את המושג ביפ"א (בסיס ידע פדגוגי-פרקטי-אישי של המורה) והתמקד במרכיבים ידע דידיקטי וידע עצמי.

Shulman (1986) מתייחס ל"בסיס הידע להוראה" כבעל מרכיבים ספציפיים, הבונים את תמונת הידע להוראה. ידע זה מכונה על ידו "הפרדיגמה החסרה" במחקרי "תהליך ותוצר". השילוב הגמיש בין סוגי הידע {ידע המקצוע (Subject Matter, S.M): ידע פדגוגי כללי; ידע

קוריקולרי; ידע הקונטקסט ותנאי הסביבה (Milieu); ידע של מטרות החינוך וההוראה { יוצר את הידע המיוחד והייחודי למקצוע ההוראה - "ידע פדגוגי של תוכן" (PCK- Pedagogical) (Content Knowledge) (איור 1).

ניתן להראות כיצד "הידע הפרקטי האישי" של המורה ו"בסיס הידע להוראה" פורקו על ידי החוקרים (Shulman, 1987), (Connelly & Diens, 1982) ו- (Elbaz, 1983) לשישה רכיבים:

1. ידע של החומר הנושאי (מקצוע S.M.) - הבנת מבנה תחום הדעת, רעיונות, עקרונות ומושגים מרכזיים בדיסציפלינה ובתוכן הלימודי, הכרת הדרכים לארגון ולחקר הדיסציפלינה והמתודות (Connelly & Diens, 1982; Shulman, 1987).

2. ידע של רקע התלמידים - הבנת תהליכי הלמידה וקצב ההתפתחות של התלמידים, רמות הקושי והתאמת החומר לתלמידים השונים זה מזה (שטראוס וחב' Shulman, 1987; Connelly & Diens, 1982; 1993).

3. ידע של רקע ביה"ס והסביבה (Milieu) - הבנת הקשרים, הנורמות והיחסים במסגרת ביה"ס, הקהילה, ההורים והרשויות.

(Connelly & Diens, 1982; Elbaz, 1983; 1993; Shulman, 1987).

4. ידע של קוריקולום - הכרת תכניות לימודים וחומרי הלמידה הקיימים, חומרי למידה אלטרנטיביים והכרת הזיקות שבין תחומי התוכן במקצועות השונים והתייחסות לרמות השונות באותה שכבת הגיל.

(מלאת, 1986; 1987; 1995; Shulman, 1987; Connelly & Diens, 1982).

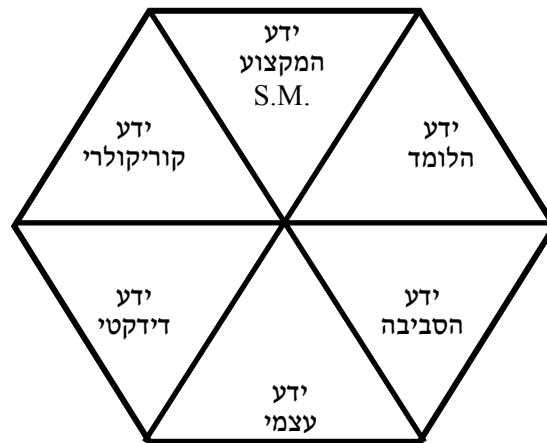
5. ידע של נוהלי הוראה (ידע דידקטי) - הכרה של אסטרטגיות הוראה שונות והשימוש בהן, ארגון וניהול הכיתה באופן מגוון - אלטרנטיבות שונות בהוראה (זק והורביץ, 1985; מלאת 1997;).

(Connelly & Clandinin, 1991; Goodlad, 1984).

6. ידע "עצמי" - מטרות אישיות, ערכים, מודעות, מחשבות, אמונות ועמדות, המשפיעים על תכנון הלימודים ועל ההוראה (זילברשטיין, 1998; זוזובסקי, 1998; מלאת 1997, פטקין ומלאת 1997).

(Connelly & Diens, 1982; Clandinin, 1989; Elbaz, 1983; 1993).

איור 1: מרכיבי "בסיס הידע הפרקטי אישי" של המורה במחקר המוצג



בסיס הידע הפרקטי אישי בהוראה הוגדר על ידי Wilson et al (1987) כצירוף של הבנה, ידע, כישורים ונטיות, הדרושים למורה כדי לפעול באפקטיביות במצבים נתונים בהוראה.

Doyle (1990) מזכיר את הידע הפרקטי של ההוראה ומבחין בינו לבין הידע התוכני. כל אלה הם חלק מהגישות הרואות את התהליכים הקוגניטיביים בהקשר רחב ומקיף יותר, שבו נתפס המורה כגורם פרופסיונלי, המפיק משמעויות והמתפקד על בסיס ידע רחב (Shulman, 1987). תפיסה זו מתקשרת להבחנה המקובלת בפסיכולוגיה הקוגניטיבית בין ידע היגדי ובין ידע תהליכי, שהם בהגדרתם חלק מהידע המקצועי. הידע ההיגדי הערוך בכתב יכול להיות רלוונטי באופן מעשי. חלק מהידע התהליכי הוא היכולת לבצע תהליכים שיתרמו לעשייה המקצועית, ובכלל זה גם היכולת להגיע לידע ההיגדי הראוי, ולעשות בו שימוש הולם (Eraut, 1994).

Connelly & Clandinin (1985; 1991) מציעים כחלק משיטת מחקר את המתודה האתנוגרפית ואת התצפית, המאפשרות חדירה לעומק המאפיינים של המושג "ידע פרקטי אישי". הם מציעים דרך שבאמצעותה ניתן להגיע לסוג ידע שונה מזה שמתקבל בשיטות מחקר אחרות. במחקריהם התקבל ידע הקשור למורה, הוא בעליו ויחד עמו הוא נוצר בתהליך דיאלקטי ממושך. לדעתם, המושג "ידע פרקטי אישי" מתייחס לשני מצבים שבהם חושב המורה על ההוראה:

המורה חושב על ההוראה שלו כאשר הוא מלמד. חשיבתו מורכבת מכלל הדברים שהוא עושה תוך כדי ההוראה עצמה. זוהי "החשיבה בתוך הפעולה".
לאחר מעשה ההוראה הוא חושב על מה שעשה ומשווה זאת לחשיבה "בתוך הפעולה". זוהי "החשיבה על הפעולה".

Schon (1983) מכנה היבטים אלה "רפלקציה בתוך הפעולה" מול "רפלקציה על הפעולה", הנעשית בדיעבד. המורה מכונה "המורה הרפלקטיבי – פרקטי", והוא מתואר כמי שיוצר את המצבים השונים בכיתתו תוך שהוא משפר, משכלל ובוחן מחדש את התיאוריות הפרטיות שלו על הסביבה החינוכית שבה הוא פועל.

התהליכים הרפלקטיביים מהווים חלק מהניסיון היומיומי המצטבר והופכים למרכיב בבסיס הידע הפרקטי - אישי של המורה ובפילוסופיות והתיאוריות שלו (Calderhead, 1989, Schon, 1991).

זילברשטיין (1998) מציג את תהליכי הרפלקציה של המורה כמקשרים בין הידע ה"עצמי" לידע הציבורי של ההוראה. הידע העצמי של המורה כולל השקפת עולם, דעות, אמונות ועמדות כלפי העולם האנושי והפיזי הסובב אותו. הידע הציבורי של ההוראה הוא תוצר ההגות והמחקר בהקשר החברתי של ההוראה.

Ross et al (1993) ו-Zeichner (1990;1993) מדגישים את חשיבות ההוראה הרפלקטיבית. לדעתם, מאפשרת ההוראה הרפלקטיבית ליבון הדדי וחוזר של מצבי הוראה שונים, חשיפה של שיקולי דעת, דילמות, לבטים ותהליכי קבלת החלטות של המתכשר להוראה, מתוך ראייה רטרוספקטיבית – אנליטית.

שילוב סוגי החשיבה הללו יוצר את מה שמכונה "הפילוסופיה הפרקטית האישית" של המורה, המעוגנת בתיאוריות אישיות וייחודיות. על הפילוסופיה האישית של הנחקר מלמדים הפרטים הביוגרפיים האישיים, הרגשיים, המוסריים והאסתטיים שהוא מעלה כאשר הוא מספר על הניסיון ועל החוויות שלו בתהליכי רפלקציה

(שפירי, 1992; Knowles & Elbaz, 1983; Clandinin 1991; Clark & Peterson, 1986; Cole, 1996).

Connelly & Clandinin (1985; 1991) מצביעים על הפרובלמטיות שבאבחנות בין חשיבה לעשייה, שהם שני שלבים הפועלים באופן אינטראקטיבי, בתהליך דיאלקטי נמשך. לטענתם, אי אפשר לעשות רפלקציה תוך כדי הפרקטיקה, בלי הקשרים והיסקים של הפרט על ה"עצמי" והאישי ומתוכו. כל מה שהאדם יודע, למד ועשה מותיר עקבות, כאלה או אחרים, על דרך חשיבתו. כך הפעולה העכשווית, הניסיון הקודם ו"העקבות הביוגרפיים" מרכיבים במשולב את החשיבה הפרקטית של האדם בכל מצב ומצב.

תיאוריות, פילוסופיות אישיות וביוגרפיות

לם (1973,1987) מתאר בעבודתו את המנגנון המעצב את התיאוריה האישית של המורה. לפי לם, התיאוריות מתגבשות בסביבה חברתית מוגדרת (כיתה וביה"ס), אשר בה ישנם מהלכים לדעות, להשקפות ולאידאולוגיות, המתוות במידה רבה את אופיין של התיאוריות שיאמצו המורים בתהליך עיצובם.

תיאוריות ופילוסופיות של מורה הנן מערכי הסברים, מושגים, הנמקות וחוקי פעולה הקשורים זה לזה. מערכים אלה מתייחסים לדרך שבה תופס המורה את תפקידו וגם לדינמיקה של ההוראה והלמידה בכיתתו (Peterson, 1988). התיאוריות והפילוסופיות סמויות לרוב, והן נוטלות תפקיד חשוב בשיפוטיות ובפירושים שמורים עושים יום יום בכיתתם. לא תמיד המורה

ער למה שהוא יודע. לפעמים התיאוריה שלו נבנית על ידי חוקי חשיבה המתחקים אחר הסבריו, הנמקתיו ומסקנותיו (Clark & Peterson, 1986).
לם (1973), קומבס (1981), זק והורוביץ (1985), Clandinin (1989) מגדירים את הפעולה החברתית בבית הספר כנקודת מפגש בין הפרט והביוגרפיה שלו.
גם לדעת (Connelly & Clandinin, 1991), בבית הספר פועלים בעלי ביוגרפיות שונות באופן שונה בסיטואציות דומות. המונח "ביוגרפיה אישית" כונה על ידי Shulman (1987) ועל ידי Wilson et al (1987) כ"היסטוריות אינטלקטואליות" של הפרט. תפיסת המורה נוצרת מאוסף של קונספציות וממערך של הבנות וכוונות, שמקורם בנתוניו האישיים ושחלקם עוצבו והושפעו במהלך אירועי חייו.
זוזובסקי (1998), במסגרת המושגית של המחקר שלה, מגדירה את הידע הפרקטי - אישי והתוכני של המורה כידע "עצמי", המצוי בעשייה של המורה (איש המעשה) ובמחשבתו ומיוצג בעיקר על ידי ביוגרפיות ומטפורות.
גם Bullough (1991) ו-Knowles (1994) חשפו "ידע עצמי" מקצועי באמצעות מטפורות. כאמור, במחקר המוצג פה מוגדר המושג ב"א - "בסיס הידע הפרקטי- פדגוגי-איש" - כנבוי משישה רכיבים (אירור 1). הגדרה זו הנה בבחינת חידוש. היא מצרפת את מרכיבי הידע העצמי והידע הדידקטי להגדרות הקיימות של ידע המורה, ובכך חשיבותה. המחקר עוסק בחשיפת התמורות בהתפתחות הידע העצמי והידע הדידקטי, כרכיבי הידע הפדגוגי-פרקטי של מורים מתחילים בשנת עבודתם הראשונה. המחקר אימץ את התצפיות בשיעורים, את הריאיונות הרפלקטיביים את השאלונים ואת השימוש במטפורות.

שאלת המחקר

מהן התמורות בתפקודו של המורה המתחיל בשנת עבודתו הראשונה:
א. כיצד התפתח ה"ידע הדידקטי" של המורה המתחיל – ניהול וארגון הכיתה, אסטרטגיות הוראה, תקשורת, תפקוד מערכתי בית ספרי.
ב. כיצד התפתח ה"ידע העצמי" של המורה המתחיל – גיבוש "אני מאמין"; פיתוח מודעות, אמונות ועמדות פילוסופיות המשפיעות על תכנון הלימודים ועל ההוראה; פיתוח פרופסיונלי במישורים ההוראתי, החינוכי והמקצועי.

השיטה

אוכלוסייה

במחקר השתתפו 26 מורות מתחילות: 11 בוגרות אוניברסיטה ו- 15 בוגרות מכללה, שנערך

אחריהן **מעקב אישי** במשך שנה שלמה. מחציתן השתתפו בפרויקט ליווי בקליטה. 35 מורים מתחילים נוספים השתתפו **במעקב קבוצתי**, 20 מהם ענו על השאלונים. פרויקט ליווי בקליטה – תכנית תמיכה במורים מתחילים מטעם המוסד המכשיר (אוניברסיטה, מכללה). המורים המתחילים שהשתתפו בפרויקט הליווי בקליטה הונחו על ידי מנחה פדגוגית, במפגשים קבוצתיים ו/או במפגשים יחידניים בבית הספר, במכללה, בבתים ובאוניברסיטה.

כלים

- תצפיות קבוצתיות ואישיות במפגשי ליווי בקליטה ותצפיות בשיעורים.
 - שני שאלונים אישיים: האחד לאחר 3 - 4 חודשי עבודה, והשני בסוף שנת העבודה.
 - שני ריאיונות רפלקטיביים: האחד במחצית השנה (ריאיון מטפורות מאויר), והשני בסוף שנת העבודה. שני הריאיונות נערכו לאחר תצפית בשיעור.
- במעקב האישי היוו התצפיות בשיעורים רקע לריאיון הרפלקטיבי ושימשו להשלמת המידע ולקבלת התמונה הכוללת על מאפייני הידע הדידקטי והידע העצמי של כל אחת מהמורות המתחילות.
- סה"כ נותחו 92 שאלונים בשתי תקופות.
- 52 ריאיונות רפלקטיביים בשתי תקופות בהמשך ל – 42 תצפיות (ל- 5 מורים לא נערכו 10 תצפיות).
- ניתוח הנתונים נעשה בשיטת ניתוח-תוכן, מבחינה איכותית ומבחינה כמותית.

טבלה 1: איסוף הנתונים

נחקרים	שאלון אישי לאחר 3 – 4 ח' עבודה	תצפית ריאיון רפלקטיבי שנה מחצית שנה	תצפית ריאיון רפלקטיבי סוף שנה	שאלון אישי סוף שנה
מעקב אישי	26	26 ריאיונות 21 תצפיות	26 ריאיונות 21 תצפיות	26
מעקב קבוצתי	20			20
סה"כ	46	26	26	46

תוצאות

א. התפתחות הידע הדידקטי

התפתחות הידע הדידקטי מוצגת בניתוח איכותי ובניתוח כמותי, תוך שימת דגש על התפתחות מרכיבי הידע הדידקטי, באופן כללי ובחלוקה לקטגוריות מפורטות. ניתוח איכותי של היגדי המורים המתחילים מעלה מספר קווים מהותיים החוזרים על עצמם, המאפיינים את ההתפתחות המקצועית של הידע הדידקטי:

1. פיתוח יכולת מיקוד בהתמודדות עם עיבוד תכנים ועם הפיכתם למערכי שיעור הכוללים הכנת חומרי למידה כמו דפי עבודה, משימות ושימוש באסטרטגיות הוראה שונות. זהו המעבר מתכנים גולמיים לשיעור מעניין.
 2. שמירת גבולות, קביעת הרגלים וסדרים לניהול הכיתה – הפגנת ביטחון עצמי בעמידה מול הכיתה. עקביות ואמינות בהתמודדות, בפתרון בעיות משמעת באמצעות שיחות אישיות ובשיתוף של גורמים נוספים.
 3. פתיחות ליחסים עם הורים – שיתופם בהסברים ובהחלטות, מתן דיווחים ברורים ומפורטים, שיחות אסרטיביות ומקצועיות עם ההורים.
 4. התמודדות עם אבחונים ומבחנים – בנייתם, קביעת הניקוד כפרופיל של הכיתה והדיווח לממונים. התמודדות עם מעקב אחר עבודת תלמידים והישגיהם.
 5. יצירת שגרות בעבודת ההוראה, הלמידה, בהכנת תכנית למבנה שיעור, תכנית יומית, תכנית שבועית, תכנית לשליש, למחצית שנה ולשנה שלמה.
 6. פיתוח רגישות להבנת הילדים וצורכיהם, הן במישור הלימודי והן במישור האישי.
 7. פיתוח יכולת לעבודת צוות, מציאת מקום בחדר המורים, בניית מערכת יחסים עניינית עם ההנהלה ועם בעלי תפקידים.
- ממצאי ניתוח תוכן כמותי, נורמטיבי שעלו בריאיונות הרפלקטיביים מוצגים בטבלה 2. נמצאו 737 היגדים, מהם 264 לבוגרי אוניברסיטה ו- 473 לבוגרי מכללה. ההיגדים מוינו לפי רכיבי ה"ידע הדידקטי" של Goodlad (1984) : ניהול וארגון, אסטרטגיות הוראה, תקשורת עם הורים, עם תלמידים, עם ההנהלה ועם עמיתים, תפקוד מערכת בית ספרי.
- לא נמצאו הבדלים בולטים בין בוגרי אוניברסיטה לבוגרי מכללה, וכן לא נמצאו הבדלים בולטים בהתפתחות הידע הדידקטי בין משתתפי ליווי בקליטה לבין אלה שלא השתתפו.

טבלה 2: התפלגות היגדי מורים מתחילים באחוזים לפי רכיבי הידע הדידקטי

N = 737

סה"כ	תפקוד בית ספרי מערכתי	תקשורת				אסטרטגיות-הוראה	ניהול וארגון	ידע דידיקטי אוכלוסייה
		עמיתים	הנהלה	תלמידים	הורים			
264	17	35	16	37	28	65	66	בוגרי אוניברסיטה היגדים
100	6	13	6	14	10	25	26	אחוזים
473	10	36	31	38	75	147	136	בוגרי מכללה היגדים
סה"כ	תפקוד בית ספרי מערכתי	תקשורת				אסטרטגיות-הוראה	ניהול וארגון	ידע דידיקטי אוכלוסייה
100	2	9	6	10	14	31	28	אחוזים
338	11	28	23	36	45	104	91	עם ליווי בקליטה היגדים
100	3	8	7	11	14	31	26	אחוזים
399	11	44	24	39	52	117	112	ללא ליווי בקליטה היגדים
100	3	11	6	10	13	29	28	אחוזים

בנושא היחסים הבין אישיים (תקשורת) עם הורים, תלמידים, הנהלה ועמיתים התקבלה התוצאה הגבוהה ביותר: 39% לבוגרי מכללה ו - 43% לבוגרי אוניברסיטה. בנושא האסטרטגיות בהוראה - לבוגרי המכללה - 31% לעומת 25% לבוגרי האוניברסיטה. בריאיונות האישיים, בתחום הידע הדידקטי, בולטת תשומת הלב הרבה שמשקיעים בוגרי המכללה בשיטות הוראה, בגיוון שיטות הוראה ובשילובן בהוראה.

נושא ארגון וניהול כיתה דומה מאוד בשתי הקבוצות - 26% לבוגרי האוניברסיטה ו- 28% לבוגרי המכללה. הבדלים קטנים מאוד בין הקבוצות קיימים בנושא התקשורת עם ההורים והתלמידים: בוגרי האוניברסיטה מדגישים יותר בדבריהם את טיב היחסים עם התלמידים -

14%, ועם ההורים 10% בלבד; ואילו אצל בוגרי המכללה המצב הפוך: 10% קשורים לתלמידים ו- 14% להורים.

ב. התפתחות הידע העצמי

התפתחות הידע העצמי כוללת **התפתחות אישית מקצועית** במודעות לאמונות, בעמדות, בגיבוש "אני מאמין" אישי, **בפיתוח פילוסופיות אישיות**, חינוכיות ודילמות חינוכיות (קונפליקטים).

התפתחות אישית מקצועית לפי לם (1973) ו-Lortie (1975) מתרחשת בשלושה מישורים: במישור ההוראתי, במישור החינוכי ובמישור המקצועי.

במישור ההוראתי – המורה יוצר אצל התלמידים יחס רציני למקצוע הנלמד.

במישור החינוכי – המורה מצליח בהעברת ערכים אנושיים כלשהם.

במישור המקצועי - אישי – המורה מטפל בתלמידים החלשים ובטובים, הוא מקדם תלמידים מתקשים, חלשים או בעייתיים. כמו כן הוא מקדם מודעות והכרה של ה"אני". הממצאים מוצגים כמפורט להלן:

1. ניתוח איכותי של ההתפתחות והקידום המקצועי בשלושת המישורים (הוראתי, חינוכי, מקצועי- אישי) לאור הריאיונות האישיים הרפלקטיביים שנערכו בהמשך לתצפיות בשיעורים.

2. ניתוח איכותי של פיתוח תיאוריות פילוסופיות – חינוכיות – אישיות בפתרון בעיות, תוך תלות בעבר אישי ובמאפייני אישיות, לאור התצפיות והריאיונות.

3. ניתוח תוכן כמותי, נורמטיבי לדילמות (קונפליקטים).

להלן דוגמאות וציטוטים מדברי המורים המתחילים:

1. התפתחות בידע העצמי – התפתחות מקצועית אישית

התפתחות במישור ההוראתי

ע. "למדתי להיענות לצרכים של התלמידים ולעניין אותם, אני עובדת על עצמי כדי להשתלט על כל החומרים לבגרות שלא הכרתי והם בעלי פוטנציאל ומוטיבציה, ומשדרים התעניינות" (בוגרת אוניברסיטה עם ליווי).

א. "בהתחלה דיברתי בשפה גבוהה והם לא הבינו, עכשיו מצאתי את הדרך ואוצר המילים שלהם השתפר. הם (התלמידים) משתמשים במילים נרדפות, היחס שלהם לנושא השתנה ויש תוצאות. זה בהחלט משפר את ההרגשה" (בוגרת מכללה עם ליווי).

ד. "אני רואה את הצמיחה המקצועית שלי בכך שאני מודעת לשינוי. איך עיבדתי סיפור להוראה בתחילת הדרך ואיך עכשיו. העיבוד שונה לחלוטין. עכשיו, הילדים כל – כך קשובים למסר, לחוויה, להקשרים של הנושא ורואים את עיניהם השותפות בחוויה שלי" (בוגרת מכללה עם ליווי).

התפתחות במישור החינוכי

אי. "אני מרגישה שמה שחשוב לי ערכית מגיע אל הילדים. הם קטנים ומבינים שהעקרונות החזקים הם שניים: אין אלימות ואין עצלנות. ערכים אלה חיים אתנו בכיתה יום יום, ואני בעצם גאה בכיתה שלי ונהנית ושומרת על מה שנבנה ביחד" (בוגרת מכללה מ"ג ללא ליווי).

ת. "אני מרגישה שהתלמידים הם הראי שלי. אני רואה בהם את עצמי ולכן האחריות גדולה מאוד. הם מחקים אותי כל הזמן ואני מודל חיקוי וזה מחייב. גם לגבי התנהגות כלפי חברים בכיתה ומחוץ לה. ובאמת אני רואה איך הערכים שחשובים לי באים לידי ביטוי: סדר, ערכים כמו קשר למולדת, שייכות למסורת, לא"י. אני לא מפסיקה להחדיר להם מהו הפירוש להיות ישראלי, להיות יהודי, וזה עובד" (בוגרת אוניברסיטה עם ליווי).

י. "מתוך רצון לייעל את שיטות בדיקת העבודות וההתקדמות בכיתה הגעתי לנושא של הוראת עמיתים ועזרה הדדית. אלה בעצם הערכים שכל כך חשובים ליצירת אווירה טובה בכיתה ולסגירת פערים, וכשזה עובד הרווח כפול ורב. השכר האמיתי הוא הנחת מהתלמידים וההתקדמות שלהם בהתנהגויות ובהישגים" (בוגרת מכללה ללא ליווי).

קידום מקצועי

ל. "כדי לקדם את הילדים, העולים החדשים, בניתי מעין מילון מוחשי בגן ואני מחייבת אותם להשתמש במעט המילים בעברית שהם מכירים. זה לא יאומן איך הרעיונות ללימוד השפה ויצירתיות בנושא מחוללים פלאים והם משתפרים מיום ליום" (בוגרת מכללה, מ"ג, ללא ליווי).

ת. "אני מרגישה שהתפתחתי, שאני יודעת לפשט רעיונות מורכבים ומסובכים. אני רואה שהם מתקדמים. במיוחד העולים, שהיו עם פער אדיר בתחילת השנה" (בוגרת אוניברסיטה עם ליווי).

א. "כאשר גיליתי שיש פער בין הבעה בע"פ להבעה בכתב בבילוגיה, ערכתי מבחנים חוזרים. למדתי להתמקד, לדייק בניסוחים ברעיונות, וחל שיפור רב בנושא" (בוגרת אוניברסיטה ללא ליווי).

קידום אישי

ל. "למדתי לקחת את הדברים בפרופורציה. בהתחלה כל דבר לקחתי ללב ונעלבתי. עכשיו פשוט לימדתי את עצמי שלא צריך להתייחס לכל דבר. אני עונה להורים כשצריך. אני מטפלת בכל בעיה בצורה עקבית ולא מוותרת" (גננת, בוגרת מכללה, ללא ליווי).

ג. "אני עובדת על עצמי להיות שלוה ורגועה עם התלמידים. בעלת אורך רוח, לא נכנסת לעימותים, לא מעליבה או פוגעת, כי זה פצעים לאישיות וזה חשוב בעיניי מאוד. אני מרגישה מה קרה לי השנה, הצלחתי לפתח יחס מיוחד לתלמידים בעייתיים. בהתחלה לא יכולתי לסבול חריגים ומפריעים, אבל עכשיו יש בי בגרות וכאילו התרחבו לי הלב והראש ויש לי מקום גם עבורם" (בוגרת אוניברסיטה עם ליווי).

מ. "צמחתי בכמה מישורים: למדתי לתת הוראות ברורות, ולא צריך לומר כל פעם מה קורה לכל ילד שגומר עבודה, פשוט, יש נהלים ויש ארגון. בהתחלה לא ידעתי לנהל את הלמידה וקרסתי. אבל עכשיו אני מרגישה "גדולה". אני סומכת על עצמי, הצלחתי להיות מורה. אפילו הצלחתי להשתלט על תכנית שלישי. אני צריכה להשתפר עוד בנושא המעקב האישי, אבל במיוחד אני עם הרגשה פנימית נפלאה, במיוחד בקטע של הקשרים האישיים, וזה השכר האמיתי" (בוגרת מכללה עם ליווי).

2. ניתוח איכותי לפיתוח פילוסופיות אישיות – חינוכיות

היגדי המורות המתחילות בכל הקשור לפיתוח פילוסופיות – אישיות ולעיצובן שיקפו את ההשפעה האיכותית של הביוגרפיה האישית (השפעה של דמויות מורים בעבר, ניסיון מקצועי בעבר) וכן את ההשפעה של מאפייני האישיות. הפילוסופיה האישית מהווה בסיס לפתרון בעיות בדרך אישית תוך כדי התנסויות. העבר האישי של כל מורה ואישיותו המיוחדת משפיעים על התנהגותו היומיומית ועל תפקודו (לם, 1973; Lortie, 1975).

אצל כל אחת מהמורות המתחילות התפתחו במשך השנה פילוסופיות אישיות הקשורות להתנהגותן המקצועית, ההוראתית – חינוכית, בחיי היום - יום. בתצפיות בשיעורים ובריאונויות הרפלקטיביים המאזכרים שנערכו לאחר התצפיות, ניתן היה לבחון את מאפייני האופי וההתנהגות, ואילו השיח הדיאלקטי חשף פרטים ביוגרפיים אישיים ומשפחתיים. סה"כ נאספו 93 היגדים המתארים פילוסופיות אישיות חינוכיות. 48 (52%) – בתחום חינוכי, 21 (22%) – בתחום המקצועי, 24 (26%) – בתחום ההוראתי.

להלן ממצאי הניתוח האיכותי:

השפעת דמויות מורים בעבר: הפילוסופיות האישיות נתמכות בעבר האישי. זיכרון אישי מ"היותי תלמידה טובה השואפת קדימה" או מ"היותי תלמידה גרועה, מתקשה, מתמודדת, מתגברת ועולה", מ"מורים הזכורים לי לטובה" ומ"מורים הזכורים לרעה". כמו:

י. "אני בונה שיעורים מגוונים ובלתי צפויים כדי להיות אחרת מהמורה לספרות שלי" (בוגרת אוניברסיטה עם ליווי).

ת. "המורה שלי היא בשבילי סמל, ואני מנסה לחקות אותה בהתנהגות ובסדרי עדיפויות, בנושאים הערכיים הגדולים ובמשפטים יומיומיים בכיתה" (בוגרת אוניברסיטה עם ליווי).

ג. "סבלתי מאוד כתלמידה בבית הספר. אני רוצה להיות מורה שונה מהמורים שהיו לי. המורים שלי בפירוש עשו לי רע, השפילו והעליבו. אני אהיה אחרת, ובשום אופן לא אעולל לילדים מה שעשו לי. בעיניי החשוב ביותר בהוראה הוא הכבוד והיחס לילד. לא להשפיל, לא להעליב ולא להרוס" (בוגרת מכללה עם ליווי יחידני).

מקצוע בעבר נמצא וצוין כבעל השפעה איכותית בגיבוש הפילוסופיה החינוכית

לדוגמה - ניסיון בעבודה כמזכירה רפואית יוצר דפוסי עבודה של ארגון, סדר ותיוק חומרים. פיתחה פילוסופיה חינוכית, אישית:

- "מסגרת בעלת סדרים, כללים ונהלים ברורים מקנה הרגשה של יציבות וביטחון".
 - "תשומת לב לפרטים קטנים מונעת בעיות".
 - "סדר ושגרות לימוד מקדמים ויוצרים אווירה נינוחה, נטולת מתח ובריאה ללימודים" (בוגרת מכללה ללא ליווי).
- דוגמה נוספת - או. היא מורה מתחילה, טכנאית אלקטרוניקה לשעבר, מקרינה תכליתיות, יעילות, אחריות וארגון.
- הלהן כמה מרעיונות הפילוסופיה החינוכית שפיתחה:
- "התלמידים צריכים תעסוקה כל הזמן. צריך לטפח את הטובים שיועשרו ולדאוג לחלשים להקטנת הפער".
 - "כל אחד לומד לפי רמתו ונבחן על כך. כל אחד עובד לפי תכנית אישית ברורה, המקדמת אותו צעד אחר צעד".
 - "ניהול הלמידה והשליטה בנעשה הם מפתח לרצינות וליסודיות הלמידה ולהתקדמות בהישגים" (בוגרת מכללה עם ליווי יחידני).

נ. הייתה בתקופת שירותה הצבאי מש"קית חינוך, אך הוגדרה כעובדת סוציאלית יותר מאשר כמורה.

בעיניה –

- "החשוב ביותר בהוראה הם יחסי כבוד הדדי".

- "בילדים אסור לפגוע, אסור להעליב באופן אישי ויש להתחשב בכל הגורמים" (בוגרת אוניברסיטה ללא ליווי).

עוד קצינת חינוך בעברה:

ת.

- "כאשר הקשר עם המורה הוא טוב, המורה היא חברה ולא מפחדים ממנה. קל לקבל ממנה דברים".
- "משחקי חברה מגבשים וחשובים לאווירה נעימה בכיתה".
- "מה שאני דורשת מעצמי אני דורשת מתלמידיי, כמו לחשוב, להיות מסודר, להיות חברי ולוותר..." (בוגרת אוניברסיטה עם ליווי).

הפילוסופיות האישיות קשורות למאפייני אופי ואישיות

ג. בעלת האישיות המאורגנת והמסודרת מאמינה שסדר יום קפדני מקנה ביטחון לילד. מסגרת קבועה ללא הרבה שינויים יוצרת יציבות ואווירה רגועה לילדים (בוגרת מכללה עם ליווי).

ד. "כתלמידה חרוצה התקדמתי כל הזמן ובניתי עצמי מביקורות. אני מאמינה בתיאוריה על האינטואיציה של גילפורד וביכולת של הילדים, ולכן יש לשאוף להעלות את הרמה כל הזמן. אני מרגישה שזהו מרוץ אינסופי, שבו עליי כל הזמן לקדם ולהתקדם" (בוגרת מכללה עם ליווי יחידני).

ה. "אני מטבעי דייקנית, נקייה ומסודרת, ולכן אני מאמינה שצריך כיתה נקייה ואסור לאחר לשיעור. הכיתה צריכה להיות מוכנה עם הצלצול ויש ללמוד" (בוגרת אוניברסיטה ללא ליווי).

ו. "אני אוהבת לשחק ולהציג. הכיתה היא הבמה שלי. אני מאמינה שבאמצעות המחזות, סימולציות ומשחקי תפקידים ניתן להמחיש מושגים ולהפוך את הלימוד לחוויית" (בוגרת מכללה עם ליווי).

ז. "אני פרפקציוניסטית ושואפת לשלמות, ולכן אני מאמינה שיש לדרוש מהתלמיד. האחריות על לימודיו חלה עלי" (בוגרת מכללה עם ליווי).

ח. "אני חברותית מאוד, גלויה, כנה ופתוחה, ולכן מאמינה שברוח טובה וחברית מגיעים להישגים גבוהים יותר" (בוגרת אוניברסיטה ללא ליווי).

ס. "אני מברכת ומשבחת יוזמות של תלמידים, אולי בגלל שאני בעלת מרץ, יוזמה, התלהבות ועובדת ללא שעון" (בוגרת מכללה ללא ליווי).

ע. "אני סופר ישרה. לחנך לערכים זה נשמע גדול, אבל זה אפשרי, ויש להתחיל בחיי יום יום של התלמיד. כמו לא להעתיק במבחן או בשיעורי בית" (בוגרת אוניברסיטה עם ליווי).

הפילוסופיות האישיות הנבנות כתוצאה מניסיון אישי

א. "שיחות אישיות יוצרות קשר אישי עם התלמיד הבעייתי והן עוזרות לפתרון בעיות" (בוגרת אוניברסיטה עם ליווי).

י. "הספרות היא מקצוע שאפשר להגיע דרכו לפסיכולוגיה של החיים" (בוגרת אוניברסיטה עם ליווי).

א. "למתן הזדמנות שנייה לתלמיד חשיבות רבה לשם יצירת אמון הדדי" (בוגרת מכללה ללא ליווי).

ל. "אסור לוותר בענייני משמעת. צריך להתמודד בכל המישורים ולהיות עקבית בבירורים" (בוגרת מכללה עם ליווי).

ס. "צריך להגיע לכל ילד לפי הצורך, לא לפי שיטה, ולטפח את התלמיד כאדם. כל אחד הוא עולם בפני עצמו, ויש לראות אור בכל אחד" (בוגרת מכללה עם ליווי).

ס. "יש להרבות במבחנים לשם הגברת המוטיבציה ושיפור ההישגים" (בוגרת מכללה ללא ליווי).

גיבוש ה"אני מאמין" (בלשון הנבדקים) הוא תהליך, שבו עוברים על המורה המתחיל שינויים הקשורים לניסיונו בעבודה. המצב כופה התנהגויות שונות, המושפעות מפילוסופיות אישיות, שחלקן באות לידי עימות עם הפילוסופיה החינוכית - מקצועית וחלקן מהוות לה אימות. להלן שלוש דוגמאות ל"אני מאמין", שנחשפו במעקב המחקר. אלה התגבשו כתוצאה מההתמודדות במשך השנה. מורה מתחילה שהייתה תלמידה חרוצה ומצטיינת, שקטה מאוד, מסודרת ומאורגנת, בנתה מספר פילוסופיות אישיות להתנהגות חינוכית ולהוראה:

ג.

- "בניית חומר טובה מתחילה מהגדרת מושגים, סביבם רעיונות מרכזיים, המחשות והבהרות";
- "חזרות פעילות מהוות למידה יעילה";
- "חוצפה, אלימות מילולית, חוסר הערכה למבוגר, אלו תופעות שיש למגר מבית הספר";
- "יושר, כבוד לזולת, כבוד הדדי הם יסודות ערכיים שמוכרחים להנחיל בבית הספר";
- "מורה צריך לשמור על איפוק, לא להעליב תלמידים ולא להביך ולהשפיל";
- "עבודת צוות תורמת, מקדמת ומפרה את עבודת ההוראה" (בוגרת אוניברסיטה עם ליווי).

אר. היא מורה מתחילה שהייתה תלמידה טובה ומקובלת. במשך השנה התמודדה עם קשיי הסתגלות ועם משברים קשים ורבים בעבודה. היא גיבשה "אני מאמין" שונה:

אר.

- "ההישגים וההתקדמות של התלמידים הם העיקר";
- "צריך ללמד מעניין, להיכנס להם לראש ולזרום אתם";
- "המורה נבחן בהישגי תלמידיו";
- "המורה הוא בודד במערכה. מורה שמשקיעה, רצינית ואחראית, הכיתה שלה עובדת ומסורה";
- "המורים במערכת החינוך מהווים מערכת קפואה, שמרנית, מנוכרת ולא קולטת מורות חדשות. חדר מורים אינו מהווה מקום להתפתחות מקצועית" (בוגרת מכללה עם ליווי יחידני).

מ. תלמידה מצטיינת בעבר, שלא רצתה להיות מורה, ושנכנסה לתפקיד ללא ציפיות, כפשרה. היא מוצאת את עצמה כמי שטוענת ש"ההוראה היא שליחות", ש"עיקר תפקיד המורה הוא בחינוך ולא בהישגים בבילוגיה וכימיה". היא מוצאת את עצמה כמי ש"מביטה על התלמיד כעל עולם ומלואו", ולא מוותרת בנושאים עקרוניים כמו "יושר בבחינות ובהגשת עבודות" (בוגרת אוניברסיטה עם ליווי).

הפילוסופיות האישיות שנחשפו במחקר הצביעו על קשר איכותי לביוגרפיה אישית, לניסיון מקצועי בעבר ולמאפייני אישיות. אוסף הפילוסופיות האישיות מהווה "אני מאמין" שהוא בסיס להתוויית דרכי פעולתו של המורה המתחיל.

3. ניתוח כמותי נורמטיבי וניתוח איכותי של דילמות (קונפליקטים)

תוך כדי המעקב וההתחקות אחר התפתחות ה"ידע העצמי" של המורים המתחילים, הסתבר בריאיונות הרפלקטיביים, שהדילמות (קונפליקט תוך-אישי) הן אחד מהדברים המקשים על חיי היום יום, והמכבידים על ההסתגלות של המורים המתחילים.

סה"כ נמצאו 90 דילמות. הן מוינו ל – 6 קטגוריות לפי התחום התוכני של הדילמה: אישי (עצמי), תלמידים, דרכי הוראה, הורים, הנהלה/צוות, מקצוע (תכ"ל).

הממצאים מצביעים על הדמיון בדילמות של בוגרי האוניברסיטה ושל בוגרי המכללה, עם ליווי וללא ליווי, בכל התחומים, פרט לנושא הדילמות בתחום "העצמי". למורים מתחילים עם ליווי בקליטה (בוגרי אוניברסיטה ובוגרי מכללה) יש יתרון על מורים (בוגרי אוניברסיטה ובוגרי מכללה) ללא ליווי - (23% לעומת 8%).

בניתוח האיכותי של הדילמות נמצא ששלושה סוגי דילמות חוזרים שוב ושוב בגרסאות שונות. על פי ממצא זה, ייתכן שזוהי בעיה שכיחה בקרב מורים מתחילים, ללא תלות בגיל התלמידים - גן או תיכון, וללא תלות בסוג ההכשרה - אוניברסיטה או מכללה, וכן ללא תלות בהשתתפות או אי השתתפות בפרויקט ליווי בקליטה.

להלן הדילמות:

דילמות מהתחום המקצועי - חינוכי: "מחנך או מורה"

- מה באמת חשוב בחברה של ימינו – הישגים או ערכים?
- מה במקום הראשון – לחנך או ללמד?

דילמות בתחום הפרופסיונלי - דרכי ההוראה וההתייחסות לתלמידים "חלשים או טובים"

- האם להשקיע את רוב האנרגיה בנחשלים?
- את מי לטפח – טובים או מתקשים?

דילמות מהתחום האישי – "להיות או לא להיות"

- התפקיד מורכב, האחזיות כל כך רבה והחברה מתייחסת למורה בזלזול רב. האם להיות מורה ולהתפשר עם יחס החברה או לפרוש?
- ההוראה היא "ראש גדול", אבל המערכת מצרה ומאפשרת תפקוד כ"ראש קטן". אז איך לנהוג: כ"דון – קישוט" או כ"שוליית הקוסם"?

הדילמות **דומות מאוד** במהותן והן מלוות את המורים המתחילים, בין שהם מלמדים בגן הילדים ובין שהם מלמדים בתיכון. הן באות לידי ביטוי בתחומים השונים של מקצוע ההוראה:

בתחום התלמיד, בדרכי ההוראה, בתקשורת עם הורים ועם הצוות, בתחום תכה"ל והדיסציפלינה ובתחום ה"עצמי" והמקצוע.

ממצא בולט: בנושא הדילמות מהתחום ה"עצמי", נמצא יתרון למשתתפי ליווי בקליטה, בוגרי האוניברסיטה ובוגרי המכללה.

דיון

המחקרים של Pigge & Marso (1997) ושל Moir (1999), הדנים בהתפתחות המורים המתחילים בהתאם לשלבי ההתפתחות המקצועית על פי Fuller (1969), מצביעים על אישיות המורה המתחיל כגורם משמעותי בהתפתחותו. אחת ממטרות המחקר הנוכחי הייתה לחשוף את התמורות בעולמו הפנימי של המורה המתחיל.

ממצאי המחקר המוצג כאן, החושפים את התפתחות הידע הדידקטי והידע העצמי של המורה המתחיל, ממחישים את השפעת הגורם האישי. בהתייחסות לנושאים שונים עולה מהממצאים שקיימים קווי הדמיון בין בוגרי אוניברסיטה לבוגרי מכללה ובין משתתפי פרויקט ליווי בקליטה לבין אלה שלא השתתפו בו.

הצמיחה האישית והמקצועית של המורים המתחילים מתרחשת במהלך השנה הראשונה לעבודתם, כתהליך רציף המהווה מרכיבים דיפרנציאליים רבים למקשה אחת. ממצאי המחקר (טבלה 2) מדגימים את הרכיבים הדיפרנציאליים של התפתחות הידע הדידקטי: ניהול וארגון כיתה, שימוש באסטרטגיות הוראה מגוונות ותקשורת עם הורים, עם תלמידים ועם הצוות וההנהלה.

באותו אופן מדגימים ממצאי המחקר את רכיבי הידע העצמי: עלייה בביטחון העצמי, עיצוב פילוסופיות חינוכיות והתמודדות עם דילמות. המושג התפתחות או צמיחה מקצועית, הכולל את תהליך ה"היעשות מורה", מטופל בספרות על ידי חוקרים העוסקים בהכשרה להוראה ובליוי מורים מתחילים בשנות ההוראה הראשונות שלהם. הם נקראים על ידי Richardson (1990) "מחקרי לימוד ההוראה" – "Learning To Teach Research".

ההתפתחות המקצועית מוגדרת כגיבוש דפוסי התנהגות, ידע, פרקטיקה, דימויים, אמונות ותפיסות אצל מורים מתחילים (Kagan, 1992; Richardson, 1996).

להגדרה זו ביטוי בממצאי המחקר הנוכחי, היות שהיא מתמקדת באישיות המורה כפרט, ורואה את האפשרויות להשפיע על שינויים בחשיבה המקצועית שלו באמצעות תמיכה אישית וקבוצתית, המהווה ייעוץ קליני (Feiman Nemser et al 1999; Richardson, 1990;1996).

סקירת הספרות והממצאים הממוקדים בהתפתחות ה"ידע העצמי", כרכיב של הידע הפדגוגי – פרקטי – אישי, מלמדים, כי שורשי הפרקטיקות המאפיינים את ההתפתחות המקצועית של

המורים המתחילים, נעוצים בתמהיל הייחודי של האישיות, של ניסיון החיים ושל הקונטקסט (שאלת מחקר סעיף ב').

לפיכך חקר ההתפתחות המקצועית של המורה המתחיל והמעקב אחריה הם תמיד "מסע לרבדים העמוקים של המודעות העצמית של המורה לגבי הצלחותיו, כישלונותיו, פחדיו החבויים ותקוותיו" (Kagan 1992 p. 164).

מסקירת הספרות עולה, שהתיאוריות האישיות מתגבשות בסביבה חברתית מוגדרת

(לם 1973; Peterson, 1988; Lortie, 1975; Clark & Peterson, 1986).

מהממצאים עולה, שהתיאוריות והפילוסופיות האישיות של המורים המתחילים מושפעות מהביוגרפיה האישית ומהמציאות היומיומית, והן אינן מנותקות מהקונטקסט הספציפי של הכיתה, התלמידים, הצוות, בית הספר ומערכת החינוך והחברה (Kagan, 1992). הניסיון הפרקטי בהוראה הנו הגורם העיקרי להבדלים בין פרחי הוראה למורים בפועל (Richardson, 1996). בנוסף לסכמות הקודמות ובעקבות הניסיון הפרקטי שלהם עצמם או של עמיתיהם, נוטים המורים לאמץ בעבודתם רעיונות חדשים בתהליך דיאלקטי, תוך כדי רפלקציה דליברטיבית ותוך כדי בחינה של אמונותיהם (Clandinin, 1999; Fieman-Nemser et al 1999). בהתייחסות לפיתוח ולגיבוש פילוסופיות אישיות, מדגישים הממצאים של הניתוח האיכותי את ההשפעות השונות ואת השילוב ביניהן: דמויות מורים בעבר (טובים וגרועים), ניסיון מקצועי קודם, מאפייני אישיות ותכונות אופי. כל אלה משפיעים על הפתרונות האישיים הניתנים לבעיות הצצות בעת ההוראה. כלומר, כפי שמוזכר בספרות, גם הממצאים במחקר זה מדגישים את השפעת הניסיון הפרקטי על המורים.

גם הספרות המקצועית וגם ממצאי המחקר הנוכחי, שבו יש עדויות רבות של משתתפי פרויקט הליווי, מציינים את תרומת הליווי ל"הבנת עצמם", מחזקים את התפיסה שתהליך רפלקטיבי מתמשך, המונחה על ידי מומחה, ישפיע על החשיבה הפרקטית של המורה המתחיל ויהווה גורם מכוון בהתפתחותו (רייכנברג, 1996; מלאת 1997). כלומר, זהו חיזוק לרעיון המייחס לגורמי האישיות משקל רב בהשפעה על הפרקטיקה של המורה. ההתנסות בהוראה מאפשרת התפתחות כאשר היא זוכה לרפלקציה מכוונת (Lampert, 1999; Fieman-Nemser et al 1999; Richardson, 1990; Ross et al, 1991; Russel, 1988; Schon, 1987; Shulman, 1986).

בממצאים הקשורים לנושא הדילמות בתחום האישי, בלט ההבדל בין מורים משתתפי פרויקט הליווי בקליטה למורים ללא ליווי. משתתפי הליווי בקליטה, כאמור, צעדו לאורך כל השנה בתהליך רפלקטיבי - פרקטי תוך שהם מציבים לעצמם "מראות" רבות, המשקפות את מה שמתרחש אצלם.

מקומן הנכבד של הדילמות היה אחד מהמצאים המעניינים שעלו במחקר, מתוך הריאיונות הרפלקטיביים שנערכו עם המורים המתחילים במהלך השנה .
דוגמאות לכך הן: "להיות "ראש קטן" או להיות מורה שהוא דמות משפיעה?"; "לחנך או ללמד?" ניתן לראות ולהתייחס אל ההוראה ולהתנסויות היומיומיות בכיתה, בבית הספר כאל **רצף מציאותי של התנהגויות פרקטיות בצל דילמות** בחברה משתנה (Berlak & Berlak 1981; Darling-Hammond et al, 1996). לכן מורחבת סוגיה זו בדיון להלן.

הדילמות מוגדרות כסיטואציות שבהן מתנגשים ערכים ומתבקשת הכרעה. ערכי התרבות של החברה מעניקים, לעתים, תמיכה לשיקולי דעת שונים בדרך להכרעה.
על פי הממצאים, הדילמות שבהן התחבטו המורים המתחילים באו לידי ביטוי בריאיונות הרפלקטיביים האישיים. אצל כולם היה ניתן לזהותן. הדילמות הקיפו בעיות הקשורות לערכי ההוראה ולמקומם של התלמיד ושל המורה במערכת המורכבת שבה מתפקד המורה המתחיל. למעשה, יכולות הדילמות לבטא התפתחות מקצועית, מוסרית, קוגניטיבית. בהקשר רחב מאוד למשנתו של קולברג (1978) אצל ברנהולץ (1989). פירוש הדבר, שדגמי חשיבה בסוגיות של הגינות משתפרים מבחינה איכותית במשך הזמן, בתהליך שבו מתקבלות החלטות במצבים שבהם, לעתים, מתנגשים ערכים אוניברסליים זה בזה. חשיפת הדילמות של המורים המתחילים מדגישה תהליכי חשיבה מאורגנים של הפרט.

הספרות העוסקת בהוראה ובתפיסת המקצוע מתייחסת לדילמות הקשורות להוראה. התייחסות כזו, למשל, נמצאה אצל לם (1973), "ההגיונות הסותרים בהוראה" ואצל (Berlak & Berlak 1981, Lampert 1986; 1995). שם נתפסת ההוראה כהתמודדות עם דילמות ופיתרתן. כמו כן קיימת התייחסות למהות החינוך בהקשרים שונים של ההוראה, כמו שאלות של ערכים מול הישגים, שמרנות מול רדיקליות ועוד. גם העוסקים בבעייתיות של הכשרת מורים ושל תפיסות ההוראה נוגעים בשרשרות של דילמות וקונפליקטים (באשי וחב', 1993; בן פרץ, 1990; זילברשטיין 1994; Darling-Hammond et al, 1996).

דילמות אלו שזורות בכלל הגישות המנוגדות, הקיימות זו לצד זו כחלק מההוראה המקצועית לאורך ההיסטוריה החינוכית כולה. הן מאפיינות גם את המציאות החינוכית העכשווית, שבה מתקיים תהליך מואץ של הכנסת טכנולוגיות ובניית מודלים עתידיים. דוגמאות לכך הן הדילמות: "מה חשוב יותר, לחנך לערכים או ללמד לקראת הישגים?"; "האם לטפח ולהשקיע בתלמיד טוב או דווקא בחלש?"; "האם מורה המחר עצמאי לקבל החלטות בקשר לתכנית הלימודים?"

ההכרה שניגודים אלה הם חלק מהמציאות החינוכית, מאפשרת התייחסות ל"פן הדילמות" כאל מרכיב ב"ידע העצמי" של המורה המתחיל וכמרכיב בידע הפרקטי – פדגוגי – אישי שלו. המורה המתחיל נע על פני רצף, שבכל אחד מקצותיו נמצא פן אחר של דילמה. התנועה על פני הרצף תלויה במורה האדם – הפרט ובשלב של ההתפתחות המקצועית שבו הוא נמצא, כלומר, במטען ה"ידע הפרקטי – פדגוגי – אישי" שהוא נושא. מטען זה משתנה בנסיבות שונות, ואיננו זהה בכל אחד ממרכיבי הידע הפרקטי. התנהגויות הפרקטיות של המורה הן בעצם ההתמודדויות ומציאת הפתרונות הפרקטיים המביאים לשילוב ולפישור בין הדילמות הקיצוניות. מתוך מכלול הפתרונות בוחר כל מורה באלה הנראים לו, בהתאם לאישיותו הייחודית, כאמור: ההתנהגויות בהוראה הן פועל יוצא המושפע לא רק מהידע הפורמלי, המקצועי, הנרכש, אלא מגורמים אישיותיים ומתפיסות חינוכיות ופרקטיות מתגבשות (שפירי 1992; Elbaz 1983; Clandinin 1989; Richardson 1991; 1996; Munby, 1989). לסיכום, בהתאם לממצאים ול- Feiman-Nemser et al (1999), ולאור סקירה קונספטואלית רחבה של הספרות המקצועית העוסקת בתכניות התמיכה (Induction) למורים מתחילים, מומלץ ללוות באופן מושכל ומקצועי את המורה המתחיל בשנתו הראשונה. מעבר לעידוד ולתמיכה יש לקחת את המורה המתחיל ברצינות, כמי שלומד ומתפתח באופן מקצועי. בשנת הליווי יש ליצור תהליכי סוציאליזציה פרקטיים הקשורים לקונטקסט המקומי ולתרבות העשייה של בית הספר. יש לטפח אצל המורה המתחיל מיומנויות העצמה ומיומנויות רפלקציה לשם פיתוח מרכיבי הידע הפדגוגי – הפרקטי – האישי (איור 1) שלו ולשם גיבוש "אני מאמין" חינוכי – הוראתי – אישי, כחלק מתהליך הכשרתו למורה מקצועי.

Changes in the Development of the Didactic Knowledge and Self-Knowledge of Novice Teachers

Shosh Millet

This research presents case studies of novice teachers – university and college graduates – in Israel. The findings, which show the development of the novice teacher's didactic and self-knowledge, underscore the importance of pedagogical mentoring that attends professional development in relation to class management and organization; the use of varied teaching strategies; the development of good communication with students, parents, staff, and administration; the shaping of personal educational philosophies; and coping with dilemmas and conflicts.

In addition to giving novice teachers support and encouragement and helping them develop their pedagogical-practical-personal knowledge, they should be taken seriously as people who are learning and developing.

ביבליוגרפיה

- אדר צ' (1983). ההוראה כמקצוע ועבודת המורה. עיונים בחינוך 230 – 233; 37 - 38. באשי א' (עורך) (1993) פרויקט הכשרת מורים, ביה"ס למנהיגות חינוכית, עמיתים במחזור ב'.
- בן – פרץ מ' (1990). מחקרים בהכשרת מורים בישראל, נושאים, שיטות וממצאים. דפים 10: 9 - 20.
- ברנהולץ י' ופלג ח' (1988). ניהול דיוני דילמה עפ"י הגישה ההתפתחותית קוגניטיבית של קולברג. משרד החינוך והתרבות, המינהל הפדגוגי.
- זוובסקי ר' (1998) ידע מורים: חשיפה והמשגה – קורס מתקדם בהכשרת מורים בחינוך. בתוך: זילברשטיין מ', בן פרץ מ' וזיו ש' (עורכים) רפלקציה בהוראה – ציר מרכזי בהתפתחות מורה. מכון מופ"ת, עמ' 128 - 158.
- זילברשטיין מ' (1994). הכשרת מורים לתכנון לימודים לאור שתי גישות, קונספטואליות: קוריקולרית והוראתית. דרכים בהוראה 2, עמ' 105 - 150.
- זילברשטיין מ' (1998) הוראה רפלקטיבית – הבהרה קונספטואלית לתכנית הכשרה והשתלמות. בתוך: זילברשטיין מ', בן-פרץ מ' וזיו ש' (עורכים) רפלקציה בהוראה – ציר מרכזי בהתפתחות מורה. מכון מופ"ת, עמ' 15 - 43.
- זק א', הורוביץ ח' (1985). בית הספר הוא גם עולמו של המורה. ת"א רמות.
- לם צ' (1973) דימויים של הוראה, מחקר דעות אידאולוגיות והשקפות של מורים ושל מועמדים להוראה. ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת ירושלים, משרד החינוך.
- לם צ' (1987) התפתחות פרופסיונלית של מורים דפים נ 6: 4 - 6.
- מלאת ש. (1986) חשיפת ידע קוריקולרי המוקנה למורים בסדנאות לפיתוח תכניות לימודים. עבודת M.A אוניברסיטת ת"א.
- מלאת ש' (1995) כלי מחקר איכותיים בחשיפת ידע קוריקולרי המוקנה למורים בסדנאות לפיתוח תכניות לימודים. מעוף ומעשה, 2 עמ' 7 - 20.
- מלאת ש' (1997) המעבר מפרח הוראה למורה מתחיל, עבודת דוקטורט, אוניברסיטת תל-אביב.
- קומבס וחוב' (1981). מהו מורה מעולה בתוך: חינוכם המקצועי של מורים. מסדה, גבעתיים: עמ' 15 - 24.
- פלג ר. (1998) מורים מתחילים בשנת ההוראה הראשונה עבודת דוקטורט האוניברסיטה העברית.

פסקין ד. מלאת ש. (1997) חשיפת ידע עצמי של מורים במתמטיקה – פרושה התמקצעות דפים 25 עמ' 84 - 100.

שטראוס ס', שילוני ת', מבורך מ', ענבר ע' (1993) המודלים המנטלים של מורים לגבי הלמידה של ילדים. תקצירי מאמרים, קונגרס בינלאומי, הכשרת מורים: מן המעשה אל התיאוריה, מכון מופ"ת ת"א, עמ' 160.

שפירי נ' (1992) קשרי גומלין במערכת ההתנהגויות הפרקטיות של המורה: זיקות בין "מרכיבי הידע הפרקטי האישי" של מורים המלמדים לוגו בכיתות יסוד. עבודת דוקטור אוניברסיטת תל-אביב.

Berlak, A. & Berlak, H (1981). Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change. London: Methuen

Bullough, R. V. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education* 42(1), 43-51.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education* 5(1), 43-51.

Clandinin, D. J. (1989). Developing rhythm in teaching: the narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classroom. *Curriculum Inquiry* 19 (2), 122 – 141.

Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers thought processes. In: Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan, pp. 225 – 296.

Clark, R. W., Hong, L. K. & Schoppach, M. R. (1996). Teacher empowerment and site-based management. In: Sikula, J, Buttery, T. J. & Guyton, E. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education A. T. E.* MacMillan Library Reference, U. S. A., PP. 527 – 547.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In: Eisner, E. (Ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. Chicago: University of Chicago Press.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1991). *Teachers as Curriculum Planners Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press.

Connelly, F. M. & Diens, B. (1982). The teacher's role in curriculum studies. In: Leithwood, K. A. (Ed.), *Studies in Curriculum Decision Making*. Olse Press, The Ontario Institute for Studies in Education, pp. 183-198.

Darling –Hammond, L. and Sclan, E. M. (1996). Who teaches and way: dilemmas of building a profession for twenty – first century schools. In:

- Sikula, J., Buttery, T.J. Handbook of Research on Teacher Education A. T. E. MacMillan Library Reference, U. S. A., PP. 490 – 513.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In: Hausto, R. (Ed.) Handbook of Research on Teacher Education. MacMillan Pub. Co. N. Y. pp. 3-20.
- Elbaz, F. L. (1983). Teachers Thinking: A Study of Practical Knowledge. London: Croom-Helm.
- Elbaz, F. L. (1993). The development of knowledge in teaching: what we can learn from the expert, the novice and the “experienced” teacher? In: Kremer – Hayon, L., Vonk, H. C. & Fessler, R. (Eds.). Teacher Professional Development: a Zeitlinger.
- Eraut, M. (1994) Developing Professional Knowledge and Competence. Flamer Press, London.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. Journal of Education Research 77, 325-331.
- Feiman – Nemser; Schwille, S., Carver, C., Yusko, B. (1999). A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction, Michigan State University (NPEAT).
- Gold, Y. (1996) Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction. In: Sikula, J., Buttery, T. J. & Guyton, E. (Eds.), Handbook of Research on Teacher Education A. T. E. MacMillan Library Reference, U. S. A., PP. 595 – 616.
- Goodlad, J. I. (1984). A Place Called School: Prospects for the Future. New York: McGraw-Hill.
- Kagan, D. M. (1992) Professional growth among preservice and beginning teachers. Review of Educational Research 62(2), 129-169.
- Knowles, J. G. (1994).Metaphores as windows on a personal history: A beginning teacher’s experience. Teacher Education Quarterly 21(1), 37-66.
- Knowles, J. G. & Cole, A. L. (1996). Developing practice through field experiences. In: Murray, F. B. (Ed.), The Teacher Educator’s Handbook A. A. C. T. E., U. S. A., pp. 648-690.
- Lampert, M. (1986). Teachers’ strategies for understanding and managing classroom dilemmas. In: Ben-Peretz, M. et al. (Eds.), Advances of Research on Teachers’ Thinking. ISATT Swets-North Academic Inc., pp. 70-83.

Lampert, M. & Ball, D. L. (1995). Aligning teacher education with contemporary K- 12 Reform Visions. Paper prepared for the National Commission on Teaching and America's Future.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

McDonald, E. (1980). The problems of beginning teacher: A crisis in training. In: McDonald, F. (Ed.), *Study on Induction Programs for Beginning Teacher*, Princeton, N. J. Educational Testing Service, pp. 1-82.

- Moir, E., Geess, J. Baron. W., (1999). A Support program with heart: The Sankaciug project in Schererm (Ed.). **A Better beginning** ASCD pp. 106-116.
- Munby, H. (1989). Reflection-in-action and reflection-on-action. Paper presented at AERA San Francisco, CA.
- Murnane, R. J., Singer, J. D. & Willet, J. B. (1988). The career path of teachers. **Educational Research**. 17(6), 3-23.
- Montgomery J. H. (1999). Easing the way for New Teachers in Scherer (Ed), **A Better beginning** ASCD pp. 13-19.
- Odell, S.J. (1990). Experienced teachers quiding novice teachers. In: Stoddart, T. (Ed.) **Perspectives on Guided Practice**. Pp. 33-43. East Lansin, MI: NCRTE, Michigan State University Press.
- Orton, R. E. (1989). Using cognitive theory to support teacher's knowledge. Paper presented at AERA, San-Francisco, California.
- Peterson, P.L. (1988). Teacher and students' cognitional knowledge for classroom teaching and learning. **Educational Research Journal** 27, 5-14.
- Pigge, F. L. & Marso, R. N. (1997). A seven year longitudinal multi-factor years of teaching. **Teaching and Teacher Education** 13(2), 225 – 235.
- Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. **Educational Researcher** 19(7), 10-18.
- Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J., Buttery, T. J. & Guyton, E. (Eds.), **Handbook of Research on Teacher Education** A. T. E. MacMillan Library Reference, U. S. A., PP- 548 – 594.
- Ross, D. D., Bondy, E. & Kyle, D. W. (1993). Reflective Teaching for Student Empowerment. New York, NY: McMillan Publishing Company.
- Russell, T. (1988). From pre-service teacher education to first year of teaching: a study of theory and practice. In: Calderhead, J. (Ed.), **Teachers' Professional Learning**, pp. 13-35. The Falmer Press.
- Schon, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schon, D. A. (1991). *The Reflectance Turns: Case Studies in and an Educational Practice*. N. Y. Teachers College Press.
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on teacher pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior. **Review of Educational Research** 4, 455-498.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review** 57(1), 1-21.
- Wilson, S. M. Shulman, S. L. & Richert, A. E. (1987). 150 different ways of knowledge in teaching. In: Calderhead, J. (Ed.), **Exploring Teachers Thinking**, London, pp. 84-124.
- Zahorik, J. A. (1988). The observing-conferencing role of university supervisors. **Journal of Teacher Education** 39(2), 9-21.
- Zeichner, K. M. & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experience. **Journal of teacher education** 32(3), 7-11.