

הערכת תקופת ההכשרה מנקודת מבטם של מורים חדשים

קתי ותד ח'ורי

המאמר הזה שופך אור על סוגיית המורים הפלסטינים אזרחי ישראל, אשר מתחילים את דרכם בהוראה. רבים חקרו וכתבו על התמודדותם המתגרת של מורים חדשים ועל קשייהם בתחילת הדרך. ספרות מחקרית עשירה מתארת את השלבים שעובר המורה החדש בדרכו להבניית זהותו המקצועית החדשה. את המחקר הזה מייחד הרכב הקבוצה הנחקרת. זו קבוצת מורים השייכים לבני המיעוט הפלסטיני שהם ילידים בעלי אזרחות ישראלית, אשר מנסים מצד אחד להיקלט בחברה הישראלית, שאינה עושה די כדי לשלבם בתוכה. מצד אחר, הם מושפעים מהשלכות הסכסוך הפלסטיני-הישראלי המתמשך וממצב "המלחמה הקרה" השורר בין המדינה לשכנותיה.

חשיבות נוספת למחקר הזה היא היותו משקף בעקיפין את מדיניות הממשלה ומשרד החינוך ביחס למערכת החינוך הערבית ולצורכי המורה הערבי המתחיל. מצב מערכת החינוך הערבית בכלל ומצבו של המורה המתחיל בפרט מחייבים את הממשלה להתמודד מערכתית - ברמת ההכשרה, הפיתוח המקצועי בשדה - ולהקצות משאבים נוספים על מנת לסגור את הפער הגדל והולך בין מערכת החינוך הערבית ובין מערכת החינוך היהודית. במחקר הזה עולה באופן חד שאלת "הייחוד התרבותי-החברתי" של החינוך הערבי, ואין כל ספק שהתמודדות המורה המתחיל תלויה במעמד הלאומי ובנסיבות החברתיות-התרבותיות הייחודיות. שאלות המחקר הנוכחי הן: 1. מה טיב ההתנסות המעשית שעברו מתמחים בשלוש שנות הכשרתם? 2. מה מידת

ההתאמה והמעשיות של הידע הדידקטי ושיטות ההוראה שרכשו המתמחים בשנות הכשרתם המעשית לאתגרי תפקידם החדש בהוראה?

ההכשרה להוראה בישראל

כבר בראשית המאה ה־20 חזה דיואי (Dewey, 1964) את ההתפתחות של הכשרת המורים בתוך מוסדות אקדמיים המקנים תואר ראשון, וקרא להתארגן לקראת התהליך באמצעות שינוי בתכנים המשמשים בהכשרה ושינוי בדרכים שיהפכו אותה לקושרת בין תיאוריה למעשה. בעצם, על פי מהות ההוראה, אין ההכשרה להוראה יכולה לוותר על המרכיב המעשי גם אם הוא נתפס כנוגד גישות אקדמיות. מכלול המטלות והמשימות בעבודת המורה והמחנך מחייב לשלב ידע אקדמי עם ידע מעשי. מכלול הקורסים בלימודי החינוך הם המרכיב המקצועי בהכשרה, והם משמשים משאב חשוב בהכנת מומחה בעל יכולת. הקורסים האלה וההתנסויות המעשיות אמורים ליצור את התשתית המדעית להבנת תהליכים הקשורים במצבי הוראה ולמידה. מרכיבי הכשרה המבוססים על לימודים אקדמיים בתחום החינוך ועל דיסציפלינות ההתמחות להוראה מתחרים זה בזה על זמנו של הסטודנט. מתכנני ההכשרה נמצאים בקונפליקט הנוגע לחשיבות ולהיקף הבסיס העיוני, ונראה שמה שלמעשה מכתוב פתרון זה הוא הצורך להכין את הלומדים לדרישות הנוקשות של המסמיכים ולא ההיבטים המקצועיים (Soder, 1988).

תקופת ההכשרה

"בהכשרה המקצועית של המורים קיימים תהליכי למידה פורמליים ובלתי פורמליים, ערכים ואמונות קוריקולריים סמויים וגלויים" (Goodlad, 1991, p. 198). המושג "קוריקולום סמוי" מציין מישור אחד מתוך שלושה בתכניות לימודים: המוצהר, הסמוי והחסר (Eisner, 1979). הקוריקולום הסמוי מתייחס לאותם רעיונות ומסרים המשתמעים בצורות שונות מתוך תוכניות ההכשרה שחווה "פרח ההוראה". אחד המאפיינים של ההכשרה במכללות הוא שילובה של ההתנסות המעשית לצד התיאוריה והספרות המקצועית. אימוני ההוראה הם תחום חשוב, שבו מתממשת הזדמנות למתכשרים להתנסות בהוראה בפועל ולחדר את הידע המעשי באמצעות טרנספורמציה של הידע התיאורטי לידע יישומי (Thiessen, 2000). יש הרואים את אימוני ההוראה כמשמעותיים רק אם

ההדרכה הפדגוגית המלווה אותם מעודדת חשיבה פדגוגית וקישור עקבי עם התיאוריה והידע (Buchman & Feiman-Nemser, 1986). אימוני ההוראה נתפסים על ידי המתכשרים להוראה כחלק החשוב והמועיל בהדרכתם (Johnston, 1994; Rodriguez, 1993; Su, 1992).

המדריך הפדגוגי הוא אחד ממעצבי הסביבה הלימודית של ההתנסות המעשית הן בלימודים העיוניים במכללה והן בלימודי ההתנסות בפועל (אימוני הוראה) בכיתות האימוניות. מגוון תפקידי ההדרכה כרוך לעתים בעמימות תפקודית. אחד מתפקידי הבולטים של המדריך הפדגוגי הוא לפתח תפיסה אוטונומית בקרב המתכשרים להוראה. בתפיסת תפקיד זו של המדריך חבויה ההנחה שכבר בשלבי ההכשרה אמור הסטודנט לגבש ולפתח לעצמו תפיסות אוטונומיות ביחס לאני המקצועי שלו. הכוונה היא לפתח תפיסה אוטונומית מקצועית, אשר משקפת את האני מאמין של הסטודנט ואת יכולתו להפעיל שיקול דעת מקצועי בהתנסותו המעשית. הנחה זו נתמכת בממצאים אשר מדגישים שנתנית אוטונומיה היא פעולה הכרוכה גם ביכולתו של הסטודנט לקחת ולקבל אוטונומיה, ביכולתו להחליט ולפעול מתוך אוריינטציה של לומד בעל הכוונה עצמית (גבע וזילברשטיין, 1993).

העוסקים בהערכת ההוראה במוסדות להכשרת מורים מוצאים ממדים שונים שבאמצעותם נתפסת ההוראה על ידי הסטודנטים, ממדים אשר משקפים ציפיות וצרכים המשפיעים על הערכת ההוראה (אברור, 2000; כפיר ושילוח, 1993; פרסקו ושילוח, 1994). הזכרנדס (Husbands, 1997) מצא שהמרצים אשר מלמדים קורסים שונים אך באותה שיטה (למשל, בהרצאה) מקבלים הערכות גבוהות במקצת הקורסים ונמוכות באחרים. אחת הסיבות לממצא הזה קשורה, לדעתו, למאפייני הסטודנטים הנוגעים לציפיות מוקדמות מהקורס ולשביעות רצון ממידת מילואן.

מורים בשנת העבודה הראשונה

רבים חקרו וכתבו על "מורים בשנת עבודתם הראשונה" ותיארו את משקלה הגדול של השנה הראשונה על ההתפתחות המקצועית של המורים (אלדר, 1996; גביש ופרידמן, 2001; ותד ח'ורי, 2005, 2008; פרידמן, 2005; תם, 2001). תחילת הדרך בהוראה תוארה בספרות המקצועית כתקופה החשובה והקריטית ביותר בתהליך של להיות מורה, וחשיבותה עולה על חשיבותן של תקופת ההכשרה וההתנסות המעשית (Arrends, 1991; Gold, 1996; Krasnow, 1993).

למורה בשנה הראשונה חשובים וקריטיים במיוחד הימים הראשונים לעבודה, מכיוון שבמים הספורים הראשונים נקבעים כללי הכיתה, פרוצדורות ושגרות. גביש (2002, עמ' 214) מתארת את ה"לם המציאות הנובע" מפערי תפקיד בין ציפיות המורה לפני כניסתו להוראה לבין המציאות המתגלה לו בראשית השנה. זה תורם תרומה חשובה ביותר לשחיקת המורה המתחיל כבר בתחילת דרכו. המורים הערבים אשר מתחילים את תפקידם בהוראה הם חלק מקבוצת המורים החדשים המתמודדים עם אתגרי הכניסה לתפקיד החדש. הם עוברים אותם שלבים שמורים אחרים מחברות ותרכויות שונות עוברים. אך מלבד קשת ההתמודדויות המגוונת, המורים הערבים בישראל נאלצים להתמודד עם אתגרים נוספים הקשורים למציאות המורכבת של מערכת החינוך הערבית (ותד ח'ורי, 2009). ה"לם ההתחלה של המורה הערבי הצעיר קשה במיוחד לנוכח מצבם הקשה של בתי הספר, הן ברמת המבנה הפיזי והן ברמת התרבות הארגונית והאקלים החינוכי (שם).

הוברמן (Huberman, 1989) מתאר שישה שלבים רצופים, על פי שנות הוותק, בתהליך שעובר המורה: השלב הראשון הוא ההישרדות והגילוי. השלב הזה קשור להתמודדות עם אתגרי ניהול ההוראה, עיסוק יתר בעצמי, הסתגלות לפערים שבין התיאוריה לשדה, עומס ההוראה וקביעת סדר עדיפויות. השלב השני הוא שלב ההתייצבות, שבו המורה מפתח מחויבות למקצוע ומתמודד בדרך יעילה וטובה יותר עם מורכבות ההוראה. השלב השלישי הוא החקירה והגיוון. המורה מעז לנסות ולהשפיע על כלל המערכת ולצאת ממרחב הכיתה, והוא גם בטוח יותר לנסות שיטות הוראה חדשות ולחפש דרכים יצירתיות יותר. בשלב הרביעי, ההערכה והספק, ניכרת נסיגה במוטיבציה - "משבר אמצע הקריירה". בשלב הזה המורה מעריך את מצבו ולומד את האפשרויות הקיימות להמשך הדרך. השלב החמישי, הבהירות והשלווה, הוא שלב המעבר לפעילויות מכניות יותר, פחות נמרצות ואנרגטיות. בשלב השישי והאחרון, ההתנתקות והשחרור, משתחררות האנרגיות ומתחיל ניתוק מהעבודה, שלעתים הוא תוצאה של לחצים מהסביבה הדורשת לפנות את המקום לכוחות צעירים.

ההתפתחות המקצועית של המורה החדש מורכבת על פי קאגאן (Kagan, 1992) מחמישה שלבים:

1. פיתוח מודעות של המתכשרים להוראה לידע הראשוני ולעמדות החינוכיות שבהם הם מחזיקים. מתכשרים נכנסים לתוכניות ההכשרה להוראה עם אמונות ועמדות אישיות על חינוך והוראה ועם דימויים על עצמם כמורים.

1. הדימויים האלה קשורים על פי רוב לחוויות ולזיכרונות העבר של עצמם כתלמידים בכיתות.
2. בנייה מחדש של דימויים אידיאליים ולא מדויקים של תלמידים ודימויים מוקדמים של העצמי כמורה. בשלב הזה המורים מרוכזים בעצמם יותר מאשר בתלמידיהם.
3. תשומת הלב עוברת מהתמקדות במורה עצמו להתמקדות בתלמידים. בשלב הזה, הדימוי העצמי של המורה מתחיל להתגבש ולהתעצב.
4. המורה מתחיל לפתח נהלים לטיפול בבעיות משמעת ולשפר מיומנויות ניהול כיתה.
5. המורה מסוגל לטפל ולפתור בעיות באופן יעיל ומקצועי. ההתמודדות שלו מול אתגרי ההוראה קוהרנטית ועקבית יותר.

המורים המתחילים במגזר הערבי

מחקרים מעטים נעשו בארץ על אודות שילובם של מתכשרים פלסטינים במכללות יהודיות להכשרת מורים, אף על פי שיותר מעשור שהמכללות האלה קולטות אותם. הכשרת המורים בישראל משותפת ליהודים ולפלסטינים בייחוד מסיבות לוגיסטיות, כמו גובה ההכנסה, קרבה גיאוגרפית ליישובים פלסטיניים ועוד, אך לא מסיבות אידיאולוגיות. לפיכך, הכשרת המתכשרים הפלסטינים במכללות היהודיות מוטלת על המכללה עצמה, אשר הנה אחראית לפתח את המודל הנראה לה מתאים עבור המתכשרים הפלסטינים הלומדים בה (פלג וראסלאן, 2003). אגבריי (2009) מציין שלמרות מספרם הגדול של המתכשרים הפלסטינים במכללות הישראליות המעורבות, לא פתחו המכללות תוכניות מיוחדות למתכשרים היהודים, כגון לימוד השפה הערבית ולימוד על הרב-תרבותיות והמיעוטים בארץ.

אלחאג' (1996, 1999, 2006) מעריך שבשנות ה-90 היה שיפור ברמת ההכשרה של פרחי ההוראה הפלסטינים, אך עדיין, אין הכשרה זו מקנה להם די כלים מתאימים לפיתוח חשיבה יצירתית, להתמודדות עם מצבים משתנים, לעבודה עם הורים ועוד. הכשרתם האקדמית של המורים הפלסטינים, הן במכללות והן באוניברסיטאות, אינה רלוונטית לרקע התרבותי שלהם, ולכן היא מכשול הנתפס כאחד הגורמים המרכזיים המעכבים את החדרת השינויים המהותיים בדפוסי העבודה של המורה הערבי בישראל (זחאלקה, 1990; ח'ורי, 1980).

אבר-עסבה (2006) טוען שהשיעור הניכר של פנייה למכללות להוראה הוא תוצאה של מיעוט אפשרויות התעסוקה למשכילים הפלסטינים. רבים מהאקדמאים אינם מוצאים עבודה בתחום התמחותם ופונים להוראה כמקור פרנסה. שוק העבודה הפתוח לאוכלוסייה זו מוגבל, וזה גורם לרבים מהצעירים להחליט מלכתחילה להשתלב במכללות להכשרת מורים. לעומת זאת, זידאן, עליאן ותורן (2007), שחקרו את תופעת הנהירה למקצוע ההוראה, מצאו שהמניעים העיקריים לבחירה בהוראה כמקצוע מקורם במוטיבציה פנימית, בהרגשת שליחות וברצון להשפיע, לתקן ולשפר את פני החברה. הם גם הבחינו שלמשפחתו של המועמד ולהמלצתה תפקיד חשוב בהכרעה זו. תמונה דומה משתקפת גם במחקרם של עליאן, זידאן ותורן (2004), אשר מלמד שהבחירה בהוראה נובעת קודם כל ממניעים אינטלקטואליים. נמצא שהמניעים הפנימיים - אינטלקטואליים, אישיים, מחויבות ויצירתיות - היו השכיחים ביותר בבחירותיהם של המתכשרים. הממצא הזה סתר את הנחת היסוד של החוקרים, שסברו שהמניע הכלכלי יהיה הדומיננטי, מכיוון שרוב המתכשרים במכללות להוראה הן בנות אשר עיקר עול פרנסת המשפחה אינו מוטל עליהן. המורים הערבים המתחילים את תפקידם בהוראה הם חלק מקבוצת המורים החדשים אשר מתמודדים עם אתגרי הכניסה לתפקיד החדש. הם עוברים אותם השלבים שעוברים מורים אחרים מחברות ומתרבויות שונות. אך מלבד קשת ההתמודדויות המגוונות, המורים הפלסטינים בישראל נאלצים להתמודד עם אתגרים נוספים הקשורים למציאות המורכבת של מערכת החינוך הערבית (ותד ח'ורי, 2009). זה לא סוד שמערכת החינוך הערבית בישראל סובלת מיחס מפלה מצד הממסד, יחס שמתבטא בחוסר התאמה של מקצת התכנים והחומרים הלימודיים לתרבות הערבית, במיעוט המשאבים המוזרמים, ובמחסור במבנים נאותים ובכיתות מתאימות (אגבאריה, 2009; אלחאג', 1996; אבר-עסבה, 2006; ותד ח'ורי, 2005, 2008). כמו כן, הלם ההתחלה של המורה הפלסטיני הצעיר הוא קשה במיוחד לא רק בגלל מצבם הקשה של בתי הספר מבחינת חוסר המשאבים, אלא גם מבחינת התרבות הארגונית הנוקשה והאקלים החינוכי הריכוזי בבתי הספר הערביים (ותד ח'ורי, 2009).

קשיי התלמיד הערבי רבים, והם מושפעים מהשינויים החברתיים והכלכליים שעוברים על החברה הערבית בישראל. המורים החדשים מדווחים על רמה נמוכה של מוטיבציה ללימודים בקרב התלמידים, העדר שותפות ועניין מצד ההורים, בעיות משמעת קשות בכיתה ותמיכה מוגבלת מחברי הצוות וחברי ההנהלה (שם). בגלל המציאות המורכבת והקשה של בתי הספר

הערביים, עוסקים המורים החדשים בהישרדות ובהתמודדות עם תחושות התסכול, חוסר האונים, האכזבה והבדידות. התמודדות עם הרגשות האלה היא בלתי אפשרית כמעט כשמדברים על מורים שפנו מלכתחילה להוראה בגלל מיעוט האפשרויות התעסוקתיות העתידיות הפתוחות לפניהם (אגבאריה, 2009; ותד ח'ורי, 2008; זידאן, עליאן ותורן, 2007). הבחירה במקצוע ההוראה מתוך ברירת מחדל ומשיקולים חיצוניים מקשה עוד יותר על המורים החדשים שחיפשו מקור פרנסה זמין ומצאו בהוראה שוק עבודה מבטיח. המורים האלה לא רואים בקשיי הכניסה לתפקיד אתגר ולא מקבלים אותו כשלב לקראת מימוש השליחות החברתית וההשפעה המשמעותית המיוחלת (ותד ח'ורי, 2009; זידאן, עליאן ותורן, 2007).

מתודולוגיה

מטרות המחקר

למחקר הזה שתי מטרות מרכזיות. המטרה הראשונה היא לבדוק את תפיסותיהם של מתמחים את טיב ההתנסות שעברו בשנות לימודיהם. המטרה השנייה היא לבדוק את תפיסותיהם / הערכותיהם הסובייקטיביות ואת מידת התאמתם של הידע, שיטות ההוראה והאסרטיביות שרכשו בהתנסותם המעשית למציאות המורכבת בעבודתם כמורים.

שאלות המחקר

1. מה טיב ההתנסות המעשית שעברו מתמחים בשלוש שנות הכשרתם?
2. מה מידת ההתאמה והמעשיות של הידע הדידקטי ושיטות ההוראה, שרכשו המתמחים בשנות הכשרתם המעשית, לאתגרי תפקידם החדש בהוראה.

שיטה

שאלות המחקר יובררו בשיטת המחקר האיכותני, בדרך הנרטיבית המאפשרת התבוננות וניתוח מעמיקים בתשובות שעולות מהמחקר. האסטרטגיה הנרטיבית חוקרת את התנסותו של הפרט, כשהנרטיב הוא הדרך הטובה ביותר לייצג ולהבין התנסות זו (צבר בן-יהושע, 1990).

דרך איסוף הנתונים – ריאיונות עומק

מחקר נרטיבי באמצעות ריאיונות עומק מביא עמו עושר ומגוון רב, אשר מאפשרים פרשנות והעמקה במכלול המחשבות, התפיסות והרגשות של המרואיינים (שקדי, 2003).

המדגם

השתתפו בריאיונות 15 מתמחים (מורים בשנת עבודתם הראשונה) פלסטיניים-ישראלים אשר לומדים הוראה במכללה ישראלית רבת-רבתי. בחירת המשתתפים נעשתה על פי התנדבותם מרצון חופשי ומתוך עניין אישי בנושא המחקר.

שיטת הניתוח

הריאיונות ינוחו באמצעות השיטה שקורא לה שקדי (2003) "ניתוח נושאת", ועל פיה יוצגו הנושאים המרכזיים שעולים מדברי המרואיינים (שנרשמו כמעט במלואם תוך כדי הריאיון).

שאלות לריאיונות עומק

1. ספר על חוויות שהיו לך באימוני ההוראה שעברת בשנות לימודיך. אני מעוניינת שתתייחס להתאמת המסגרות, לרמת ההדרכה שקיבלת מהמורה המאמן ומהמנחה הפדגוגי.
2. איך אתה מעריך או תופס את אימוני ההוראה לעומת הלימודים העיוניים במכללה?
3. עד כמה עזרו לך הלימודים העיוניים בהתנסותך החדשה כמורה מתחיל? למה? איך ובמה עזרו לך?
4. כיצד השפיעה ההתנסות בהוראה על תפיסתך העצמית במקצוע ההוראה?
5. מה היית משנה בתוכנית ההכשרה הקיימת לצורך הכנה מעשית יותר ומתאימה לתפקידך כמורה?

ניתוח הממצאים

התשובות שהתקבלו לשאלה הראשונה מצביעות על מגוון רב של חוויות, אשר נעות בציר ליניארי שמצד אחד מוצגות בו החוויות המרגשות והמעצימות, ובצדו השני מוצגות החוויות הרעות והמעיקות. אפשר ללמוד מהתשובות

שנשמעו ומההיגדים השונים על שלוש תמות מרכזיות: הראשונה – "חוויות גדילה והעצמה", השנייה – "העדר חוויות משמעותיות", והשלישית – "חוויות מעיקות". לחוויות האלה יש גורם מרכזי משותף הנקרא "מדריך פדגוגי", וגורמים משניים נוספים הקשורים למורה המאמן והסביבה הלימודית.

לרוב המרואיינים לא היה קל בשנה הראשונה, בייחוד באימוני ההוראה של השנה הראשונה. הם דיברו על "בדידות, אכזבה, הלם, בלבול וחוסר אונים". הם סבורים שהרגשותיהם נובעות משלושה יסודות: דמותו הלא חשובה של המדריך הפדגוגי, מתנאי ההוראה הקשים שכללו בית-ספר בעייתי, תלמידים מסביבות קשות ומורים חסרי מוטיבציה ומיומנויות בהדרכה, וכמובן מעצם המעבר שלהם מבית ההורים למכללה הרב-תרבותית המרוחקת. אחד המרואיינים מספר: "לא זכורות לי חוויות טובות בשנתיים הראשונות. לא היה לי קל להסתגל בירושלים, בתי הספר שהתאמנתי בהם מרוחקים ומגיעים אליהם ילדים בעייתיים מסביבות עניות, והיו להם הרבה בעיות התנהגות וממש לא רצו ללמוד". מרואיינת אחרת מספרת: "לא למדתי במסגרת אימוני ההוראה של השנה הראשונה, המדריכה הייתה מרוחקת והחומרים לא התאימו לצרכים שלנו, לא התחברתי אליה ולא לבית-הספר [...] ממש הפסדתי את השנה ולא קיבלתי כלום".

מתמחה אחרת סיפרה: "עברו עליי ימים קשים בשנה א', רציתי לחזור הביתה וכל יום בכיתי. לא היה לי קל עם המדריכה ולא עם הקבוצה [...] לילדים בבית-הספר אין רצון ללמוד, והמורה שליוותה אותי הייתה תוקפנית וקשוחה, ממש הפחידה אותי, ולא היה לי קל לתקשר אתה. ניסיתי להחליף כיתה אך לא הצלחתי". אחת המרואיינות סיפרה: "בתחילת שנה א' הייתי אבודה, נדרש לי כל הסמסטר הראשון בשביל לעמוד על הרגליים. המדריכה ביקשה הרבה אך הייתה יסודית ומאורגנת, וזה עזר לי הרבה ללמוד. בשנה א' התחזקה אצלי הגישה הפרטנית וגם מיומנויות ההכנה של מערכי השיעורים. למורה המאמנת יש תרומה חשובה להתפתחותי. היינו קרובות, תמיד התקשרתי אליה הביתה והיא עזרה לי". אפשר ללמוד מתשובות המתמחים המרואיינים שכמעט לכולם היה קשה בשנה א', אך מקצתם, בזכות העזרה של המדריך הפדגוגי במקום הראשון והמורה המאמנת במקום השני, התגברו על חלק מהקשיים. אך לרוב זה המשיך להיות קשה, ושוב בגלל העדר תמיכה אישית ומקצועית מהמדריך והמאמנת.

באשר לחוויות שלהם בשנים ב' וג', התמונה אופטימית יותר, והם מדווחים על רמה גבוהה יותר של הסתגלות לחיים האקדמיים והבנה מעמיקה יותר

של משמעות ההתנסות המעשית. הם גם לומדים לבקש יותר עזרה ותמיכה מהקולגה, המדריך והמורה המאמנת. עבור הרוב, השנה השנייה לא חידשה הרבה ברמה המקצועית-הפדגוגית בגלל הדמיון באופי ההכשרה (בית-ספר חינוך רגיל ודגש על הוראה בכיתה והוראה פרטנית). הם תיארו רק התחזקות של השליטה במיומנות הכתיבה, ההכנה וניהול הכיתה. אחת המרואיינות מספרת: "בשנה ב' הרגשתי קפיצה ביכולת הפדגוגית שלי, הכנתי שיעורים מותאמים יותר לתלמיד, הייתי פחות תלויה במורה המאמנת, ובאמת הרגשתי שהגדילה שלי מתחילה רק בשנה ב'. אכזב אותי שהמדריך שלי לא צפה בי מספיק בטענה שהוא סומך עליי, אך לי היה חשוב שייתן לי משוב ורעיונות". מספרת אחרת: "שנה ב' הייתה כמו שנה א', הרבה דברים חזרו על עצמם גם בשיעורי הדידקטיקה, וזה חבל! לי אישית היה טוב בכיתות שלימדתי בהן ושמתני ללמד שכבות שונות. זו התנסות חשובה. למורה המאמנת לא היה תפקיד חשוב, ותמיד קינאתי בחברות שלי שהיו להן מאמנות טובות שאתן שוחחו גם בשעות הערב. היה לנו טוב עם המדריך/ה, אך לא הרגשתי שההררכה הייתה מעמיקה ויסודית, הכל היה קליל".

תמה מרכזית עולה בתיאור אימוני ההוראה בשנה השלישית "כלמידה משמעותית", או כ"שנת הגדילה האמיתית". המרואיינים הסבירו את השינוי שעברו כלומדים ככזה הקשור לשני יסודות מרכזיים: הכניסה לחינוך מיוחד ולאטגריי הרבים, כניסה שציפו לה משנה א' וגם בשנה ב', אך לאכזבתם זה הגיע רק בשנה ג'. היסוד השני קשור לדמותו של המדריך הפדגוגי, שהראה יותר יחס אישי, קרבה ואמפטיה, וגם הייתה לו תוכנית עבודה מקיפה ויסודית. אמנם הקולות שנשמעו באשר לחוויות של שנה ג' השתנו בעוצמתם והדבר היה תלוי במדריך, אך אפשר לסכם שעבור רוב המתמחים, שנה ג' הייתה החשובה ביותר בהתפתחותם האישית והמקצועית, בה הם "גילו" את המורה שבתוכם ועיצבו באופן ברור את זהותם המקצועית. אחת המתמחות מתארת את חוויות השנה השלישית: "עבורי זו השנה האמיתית בהוראה, ובמהלכה למדתי הרבה מאוד. חיכיתי לרגע שבו אוכל להשתלב במסגרת חינוך מיוחד, ואני באמת לא מבינה למה צריך לחכות לשנה ג'. למדתי לנהל כיתה לכל השנה, לבנות תוכנית שנתית, להוביל פרויקטים ולעבוד עם צוות. למדתי מהמדריך/ה שלי שאין גבול ליצירתיות ולנתינה, ובאמת הרגשתי שאני מורה". מתמחה אחר סיפר: "זו הייתה שנה מעולה. המדריך/ה היה קרוב אלינו מאוד, עבד על גיבוש הקבוצה ולכידותה, יצאנו להרבה אירועים ולביקורים וזה היה מדהים. בשנה השלישית ידעתי שאצליח

רק עם ילדים מוגבלים ושיש לי הכוחות לתקשר איתם ולהשפיע עליהם".
 באשר לשאלה השנייה, התקבלה מכל המרואיינים תשובה אחת ברורה ונחרצת: העבודה המעשית, או מה שנקרא גם אימוני ההוראה, הנה הרבה יותר חשובה מהקורסים העיוניים בהכנתם למציאות הבית-ספרית. הם תיארו את ההכשרה המעשית בכתי ספר כבעלת ערך מוסף כל תקופת הלימודים למרות מגרעותיה לפעמים ולמרות דמותו החלשה של המדריך במקצת המקרים. לדעתם האחידה, המפגש עם השדה, עם התלמידים ועם קשיי השטח לימדו אותם הרבה יותר מרבים מהקורסים. כשהשוו בין תרומת הקורסים העיוניים ובין תרומת העבודה המעשית נתנו המורים אחוז גדול לאחרון (60% עד 80%), ואחוז ההשפעה של הקורסים היה רק 20% עד 40%. לטענת כל המרואיינים, הביטחון בהוראה גדל רק בהתנסות האמיתית במצבי הוראה שונים, ואין תחליף לזה. הם אפילו המליצו שיהיו יותר ימי עבודה מעשית ופחות לימודים תיאורטיים. אחד המתמחים ציין: "אמנם יש קורסים מצוינים ולמדתי בהם חומר חשוב, אך קורסים אלה הם מעטים. הלמידה האמיתית שלי הייתה רק שעמדתי מול התלמידים והתחלתי ללמד".

לטענתם, טיב העבודה המעשית מושפע בעיקר מהמדריך הפדגוגי: דמותו, אישיותו, יחסו, מקצועיותו ויכולתו הארגונית. הם מספרים שאצל מדריך/ה מסוים למדו הסטודנטים יותר ואצל אחר הם למדו פחות. אחת המרואיינות אומרת: "המדריך הוא הכול, אם הוא מקצועי וקרוב לסטודנטים אז כל ההתנסות המעשית היא חיובית ואם המדריך לא רציני ולא משקיע אז כל ההדרכה היא שולית והסטודנטים הם המפסידים". אחרת אומרת: "נכון שההתנסות בתוך הכיתה וניהול העניינים בתוכה מלמדים הרבה, אך אם אין מדריך חזק, קשוח ועקבי, אז חבל על הזמן. אף אחד לא ילמד ממש".

בתשובה לשאלה השלישית, שהיא המשך לשאלה הקודמת, הביעו רוב המרואיינים את אכזבתם מקורסים כלליים שאינם קשורים לעולם התוכן של החינוך בכלל ושל החינוך המיוחד בפרט. מקצתם טענו שקורסי השפות מיותרים, והם לא עזרו בכניסה לתפקיד ובהתמודדות עם המציאות בכיתה. אחרים טענו שהקורסים הקשורים לאסלאם או להוראת המדעים והחשבון לא רלוונטיים לעבודתם בתחום החינוך המיוחד, ועדיף שהיו לומדים קורסים מעמיקים יותר בפגור, תסמונות, אוטיזם, ליקויי למידה, ליקויי ראייה או ליקויי שמיעה. הקורסים הקשורים לחינוך המיוחד עזרו מאד למרואיינים. הם ציינו את קורסי המבואות, קורסי ההתפתחות המוטורית, הסדנאות לשיפור המיומנויות הדידקטיות, והעבודה עם הורים כבעלי משקל רב בהכנתם

להוראה. רובם הביעו אכזבה ממוקצת הקורסים שהיו אמורים להקנות ידע וכלים בתחום החינוך המיוחד, אך לצערם הם היו ריקים מתוכן. אחד המתמחים מציין: "נכנסתי לקורס [...] וציפיתי ללמוד, לחשוב ולמלא את המחברת ואת הראש בידע, אך הייתי המום בכל פעם מחדש שהשיעור דן בנושאים שאינם קשורים לא מקרוב ולא מרחוק לנושא הקורס. את יודעת, תופעה זו קיימת בכל מכללה ובכל בי"ס, אך מפריע לי שלא מדברים על זה ולא מנסים לשנות [...]. הבעיה בנו ולא במעט המרצים השחוקים". מתמחה אחרת אומרת: "חשבתי שסוף סוף אוכל במסגרת קורס יישומי זה [...] לפתח אסטרטגיות בעבודה עם ילדים מתקשים ושאוכל להרגיש מומחיות מסוימת. אני מתביישת להגיד שאני היום בשנה ד', ואיני יודעת איך לגשת לבעיה לימודית אצל התלמיד או לעבוד על קשיו החברתיים והרגשיים. לצערי בזכותי שלוש שעות כל השנה על כלום. והאמת היא שהתחמקתי מלהשתלב במתי"א כי אין לי די ידע וכלים בתחום לקויות הלמידה". מרואיינת נוספת אמרה: "בזכות כמה קורסים בחינוך המיוחד אני מבינה היום מה הבעיה של ילד, מה האפיונים, איך לעבוד אתו ואיך לגשת למשפחתו. זה נותן לי ביטחון בעבודה ומול הצוות. למדתי ונהניתי מאוד בקורס המשאבים. בסדנה למדנו איך לפתח אמצעים ומשחקים להשגת מטרות השיעור. תרומת הקורסים, לדעתי, קשורה במידה רבה לרצינות ולמקצועיות המרצה. הידע שקיבלתי מקורסים אלה בא לידי ביטוי בביטחון שלי כמורה, למשל בהבנת התנהגות הילד, בניית תוכנית אישית, עבודה על הקניית הרגלים טובים".

ההתנסות בהוראה עיצבה בקרב כל המרואיינים את תפיסת תפקידם כמורים. בחלק מההתנסות בהוראה ובהתמודדות עם קשת הבעיות והאתגרים שמתעוררים בשיעור למדו המרואיינים להעריך את עצמם: את נקודות החוזק והחולשה, את סף התסכול, את הכלים הנמצאים בארגזם האישי, והם נפגשו לראשונה עם המורה שבתוכם. הם הדגישו בריאיונות את משקלו העצום של "העברת שיעור" ואת התחושות הראשונות שליוו אותם בשיעורים הראשונים בשנה א'. בלטה מאוד הרגשת הגאווה בסיפוריהם על הדרך הקשה שעברו עד לרגע שידעו לעמוד ולנהל את כל העניינים בכיתה. מספרת אחת המרואיינות: "לא רציתי להיות מורה, אבל במשפחה לחצו ואמרו שזה התפקיד הכי מתאים לאישה. כשנכנסתי לראשונה לכיתה והילדים המרעישים מסתכלים עליי בסקרנות וצופים בתנועותיי, הרגשתי כאבי בטן עזים ורציתי לברוח [...] ממש הרגשתי מבוהלת, נשמתי עמוק והתחלתי ללמד. כשאני נזכרת בפעם הראשונה שלימדתי אני מתחילה לצחוק על עצמי, זה היה נורא מביך. כיום אני שמחה

להיות מורה, אני אוהבת את המפגש עם הילדים ושמחה להיות 'המלכה' בכיתה שלי". מרואיין נוסף אומר: "אני זוכר שבמהלך הסמסטר הראשון בשנה א' היה לי קשה מאוד. כל הזמן חשבתי על הפסקת לימודים וחשבתי לעצמי, 'מה אני עושה כאן?'. לא דמיינתי לעצמי שאצליח להיות מורה, הרגשתי שהילדים עושים ממני צחוק, כל הזמן בודקים אותי. לא התחברתי למקצוע ההוראה ואפילו שנאתי את ימי העבודה המעשית. השינוי התרחש לאחר שהמדריך צפה בשיעור שהעברתי, נתן לי משוב מעורר והחמיא על הגישה שלי לתלמידים. מאותו יום הרגשתי שאני רוצה להיות מורה ושאצליח, ובאמת התחלתי להתאהב בתפקידי החדש". מרואיין אחר סיפר: "באתי למכללה כברירת מחדל, רציתי ללמוד באוניברסיטה מנהל עסקים, לא התקבלתי, חשבתי שאלמד במכללה ונראה מה יהיה [...] יש לי ניסיון לא טוב עם מורים, ומעולם לא חשבתי להיות מורה! בהדרגה התחלתי להבין את עוצמת התפקיד ומשמעותו לילדים. בשנה ב' לימדתי כיתות ו'. בהתחלה לא היה לי קל, אך פיתחתי קשר קרוב עם התלמידים, כמו חבר. אז הם חיכו לשיעורים שלי, וכשהתחלתי להרגיש חשוב ושיש לי מעמד השלמתי עם המקצוע. כיום אני שמח להיות מורה שיש לו מקום בחיי תלמידיו".

המלצות המרואיינים שיקפו כיוון ברור, שמסתכם בהורדת הקורסים שאינם רלוונטיים לתחום החינוך והוספת קורסים בתחום החינוך המיוחד, בייחוד בתחומי הליקויים החושיים, אוטיזם, תסמונות, דרכי הוראה ייחודיות וניהול כיתה. כמו כן, הם ביקשו שיינקטו אמצעי בקרה על מרצים שאינם מלמדים כהלכה. עם זאת, נשמעו קולות ברורים המבקשים להרחיב את מסגרת אימוני ההוראה בייחוד בשנים א' וב', ובמקום לבקר בבית-הספר יום אחד, לבקר בו יומיים. מבחינתם, הלימודים בהתנסות המעשית ובשיעורי הדידקטיקה חשובים יותר מהלימודים העיוניים, ועדיף להרחיבם. כמחציתם הציעו לאפשר התמקצעות בתחום אחד כבר מהמחצית השנייה של סמסטר א'; סטודנטים אשר מעוניינים להתמחות בליקוי למידה ימשיכו במסגרות רגילות ובכיתות מקדמות, וסטודנטים המעוניינים בחינוך מיוחד יתאמנו במסגרות המתאימות. לטענתם, המודל הנוכחי מפספס את מטרת התמקצעות המורה, כך שהם יוצאים לשטח כשהם לא ממש שולטים בהוראה מתקנת לליקוי למידה וגם לא שולטים בתחום המוגבלויות השונות בחינוך המיוחד. אומרת אחת המרואיינות בהקשר הזה: "אני מציעה שנלמד קורסים נוספים בקשר לבי"ס כמו כיצד להשתלב בצוות, כיצד נתמודד עם גיל ההתבגרות של הילדים, כיצד נעריך תוכניות שקיימנו. אני גם מבקשת שהנהלת המכללה תשמע מאיתנו מה אנו חושבים על

המרצים". מורה נוספת מציעה: "לי הכי קשה להשתלב בצוות ולהתמודד עם סקרנות האחרות או עם אמירותיהן המתסכלות, למה לא למדנו יותר על עבודה עם צוות, על תקשורת בין אישית". אחת המרואיינות מציעה: "אני מבקשת שנלמד במסגרת העבודה המעשית ובמסגרת קורסים איך לעבוד עם הנהלת בית-הספר ולהשתלב בין המורים. לא מספיק שנתנסה רק בהוראה, כי זה לא הכול! אני מתקשה להיכנס למנהלת וחושבת מאה פעמים לפני שאכנס אליה. ולפעמים, כשהיא מבררת אתי נושא, אני מפחדת ולא יוצאות לי המילים, וזה מפריע לי מאוד".

דיון

הממצאים המרכזיים שעולים מהמחקר מלמדים על כמה תובנות שיקבלו התייחסות מורחבת בהמשך.

סיכום הממצאים

1. ההכשרה במכללה חשובה בתהליך שעובר המורה. אך היא מוגבלת, ויש מקום לשפר אותה, לשרדג אותה ולהתאימה לקבוצת הלומדים וצרכיהם.
2. העבודה המעשית חשובה מאוד, היא חלק מהותי בתהליך ההכשרה והיא תורמת לגיבוש תפיסת התפקיד של המורה.
3. תרומת העבודה המעשית קשורה במידה רבה בדמותו של המדריך הפדגוגי ובתפקידו המקצועי בהנחיה ובהדרכה.
4. הקורסים העיוניים בתחום החינוך המיוחד חשובים אך אינם מספיקים, ויש צפייה ליותר ידע והעמקה. הקורסים הכלליים אינם יעילים דיים ותרומתם מועטה.
5. בתוכנית ההכשרה חסרה התאמת התכנים למצבה הייחודי של מערכת החינוך הערבית וצרכיה המגוונים. התוכנית כמו שעולה מהסטודנטים, כללית וממוקדת ברובד האקדמי-המקצועי ואינה מתייחסת למציאות החברתית-התרבותית-הפוליטית של המיעוט הערבי ולצרכיו הרבים.

באשר לממצא הראשון: מצד אחד, לתקופת ההכשרה במוסד המכשיר יש השפעה מוגבלת על עבודת הבוגרים. מצד אחר, המורים מזהים את לימודי העבודה המעשית ואת אימוני ההוראה בשדה כחלק החשוב בלימודיהם, חלק

שתורם מאוד לסוציאליזציה המקצועית שלהם. יש מעט עדויות בספרות המקצועית המצביעות על השפעה קריטית של תקופת ההכשרה על עיצוב התנהגויות ותפיסות מקצועיות של בוגרים (Corrigan & Haberman, 1990). ממצאים רבים מעידים על חוסר קשר בין ההכשרה לעמדות ולתפיסות של המתכשרים. על פי גודלאד (Goodlad, 1991), יש מחקרים המציגים דוגמאות להצלחתם של תהליכי סוציאליזציה של מורים בהכשרתם, אך רובם מתמקדים במדידות שנעשו בתקופת ההכשרה או בקבוצות שעברו הכשרה בתוכניות ניסיוניות בניסוי מבוקר שהוכיחו את יעילותן בסוף ההכשרה, אך לא שבו ונבדקו בתום כמה שנים מסיומה (Peck & Tucker, 1973). בספרו של גודלאד מ-1991, *Teachers for our Nation's school*, מדווח שבתום תקופת ההכשרה נשאר העמדות והערכים של כמחצית הסטודנטים בלא שינוי ודמו לעמדותיהם בתחילה, ושלקראת כניסתם לעבודה התקשו רובם לזכור מה למדו בקורסי היסוד ולא קישרו בין מה שלמדו לכין מה שהם עושים בהוראה עצמה. הסבר נוסף לממצאים בדבר ההשפעה המוגבלת של ההכשרה מתייחס לעוצמתם של תהליכי סוציאליזציה מתחרים במערכות כמו המשפחה, החברה, התנסות אישית בבית-הספר כתלמיד בעבר ובאימוני ההוראה, וגם בעוצמתם של תהליכי סוציאליזציה אחרים. הממצא הזה מחייב להתאים את תוכנית הלימודים במכללות להוראה לצרכים, לציפיות ולמאפייני המורים הפלסטינים, כך שיינתן מענה לייחודיות הלאומית והתרבותית שלהם.

ובעניין הממצא השני, המרואיינים דיווחו על תרומתם הגדולה של החלקים המעשיים, כמו ההתנסות בהוראה וסדנת האמצעים, על ביצועם בכיתה. אבל הם לא היו מסופקים מהתרומה של הקורסים התיאורטיים. לטענתם, מקצת הקורסים אינם רלוונטיים כלל וכלל להתמחותם, ומקצתם רלוונטיים מאוד וחשובים, אבל תרומתם של כמה קורסים מזערית, בעיקר בגלל איכות ההוראה הירודה. קורסים בעלי אופי מקצועי מקבלים בדרך כלל הערכות גבוהות יותר מקורסים בעלי אופי תיאורטי. בשאלה של "תרומת" ההכשרה ללומד, נמצא שתהליכי למידה מושפעים מידע ומאמונות שיש לסטודנטים על החומר הנלמד (Pintrich, 1990), ושמידת היעילות של הקורס מושפעת ממאפייני הקורס, ממאפייני הסטודנטים, מצרכיהם הסוציאליזטוריים (אשר נובעים מהמטרות וההציפיות מהלמידה שהגדירו לעצמם) ומהמוטיבציה שלהם כלפיו (Lindop, 1985; Irwing & Stringer, 1998).

מהתשובות שהתקבלו אפשר ללמוד על כוחה של העבודה המעשית בגיבושה של תפיסת תפקיד ברורה ופיתוח "אני מאמין" מוגדר. רב המרואיינים

תיארו את המפגש עם התלמידים כחשוב לעיצובם, והם אפילו תיארו כיצד תהליך "ההתהוות למורה" שינה אצלם הרגלים קודמים ועזר להם לארגן מחדש את עולמם ואת אופי וצורת התנהלותם. מהתשובות אפשר ללמוד על השפעה אמיתית של תקופת ההכשרה וההתנסות בהוראה בבניית זהותם כמובילים בחינוך וכאנשים בעלי משמעות. ואכן, הממצא הזה תואם ממצאים קודמים. סטודנטים להוראה מציינים שההתנסות המעשית היא החלק החשוב בתהליך ההכשרה (Dahlgren & Franke, 1996). ההתנסות המעשית מבוססת על ההנחות האלה: ההתנסות תורמת לשיפור ההוראה, אי אפשר להכשיר סטודנטים להוראה ללא התנסות מעשית, ההתנסות מספקת מצב "אמיתי" שבו הסטודנטים להוראה מתנסים ויכולים להתבונן באחרים וללמוד מהם, וההתנסות בשדה היא דרך חווייתית להוראה-למידה (עליאן, זידאן ותורן, 2006). ברוב המכללות בארץ נהוגות שתי צורות ההתנסות: התנסות שבועית של יום-יומיים והתנסות מרוכזת של שבוע עד 10 ימים (יונאי, 2003). לאור הנאמר, אני ממליצה לחזק את מסגרת ההתנסות המעשית ולשקול את הרחבתה מבחינת מספר השעות השבועיות. הממצא השלישי מתייחס למרכזיות המדריך הפדגוגי בהכשרה המעשית. עולה שהחלק המשמעותי בעיניהם, כלומר "העבודה המעשית", תלויה מאוד בדמותו של המדריך הפדגוגי, באישיותו, מקצועיותו, גישתו ומנהיגותו. לרבים הייתה חוויה כללית חיובית, הם מרוצים מרמת ההדרכה שקיבלו והושפעו לחיוב ממנהיגותו של המדריך הפדגוגי. לאחרים הייתה התנסות שונה וחוויות פחות מעצימות, שהן תוצאה של אישיות המדריך הפדגוגי ואופן הדרכתו. כוחו של המדריך הפדגוגי נובע מעוצמת תפקידו אשר מתמקד בכמה כיווני עשייה. המדריך משמש מורה, מדריך, מעריך, מנחה ויועץ (אושרת-פינק, 1999; Cook & Enz, 1992). על פי סקריון (Scriven, 1994), אני רואה שחשוב מאוד להקפיד בבחירת מדריכים פדגוגיים אשר ממלאים תפקידים מרכזיים בפיתוח מורי העתיד, ולספק להם הדרכה נאותה והנחיה מקצועית מתאימה לגודל תפקידם ולעוצמת אחריותם. בעניין הממצא הרביעי, עולה שאף על פי שהקורסים העיוניים הם חלק ניכר בהכשרה, והם מציעים ללומד מגוון רחב של ידע, עדיין אין התמקדות בתחום הליכה של ההכשרה, דבר שמקטין לדעת הנחקרים את סיכויים להיות למומחים בתחום החינוך המיוחד. מחקרים שעוסקים בבחינת החומר הנלמד בקורסי השיטות וכלימודי החינוך מראים שגם בתוך תקופת ההכשרה עצמה יש לידע, למיומנויות ולעמדות שהוצגו לסטודנטים מעט מאוד השפעה על פעולותיהם (Gore & Zeichner, 1990). אפשר לייחס את האכזבה של הנחקרים מהקורסים העיוניים לארבע הבעיות שאבדור (2000) מציגה:

1. ניתוק בין נושאים ותכנים – הקוריקולום מורכב מקורסים רבים שאין ביניהם קשר והסטודנט אמור למצוא את הקשר הזה; 2. ניתוק מהפרקטיקה המקצועית הממשית – הקורסים מנותקים מהעולם המעשי של המורה וממערכת החינוך; 3. ניתוק מרלוונטיות פסיכולוגית-חברתית ברמה האישית – יש נתק בין עולם התוכן ליחיד מבחינות רגשיות ונורמטיביות; 4. ניתוק מרלוונטיות ערכית ומודעות חברתית אקטואלית. מתשובות הנחקרים אפשר לזהות בבירור את נושא הנתק בין התיאוריה לשדה. הם מדווחים על מגוון קשיים הדורשים רמת ידע וכלים שלא קיבלו מהקורסים התיאורטיים. הם ציפו לידע מעשי, שיסייע להם בהתמודדותם היומיומית עם מגוון הבעיות הייחודיות של התלמידים. מתשובותיהם גם עולה סוג שני של נתק: הנתק בין הנלמד לצרכים החינוכיים, התרבותיים והלאומיים הייחודיים לאוכלוסיית הסטודנטים הפלסטינים. כמו כן נמצא שהקורסים החשובים לרוב הנחקרים היו בתחום החינוך המיוחד, קורס הפדגוגיה או הדידקטיקה, וסדנאות אמצעי הלמידה. קורסים כלליים בחינוך, בהיסטוריה, בהוראת תחומים מדעיים ובשפות היו תפלים, ולמקצתם אפילו "בזבוז זמן". בוגרי הכשרת מורים בישראל, הן במכללות האקדמיות לחינוך והן באוניברסיטאות, מסווגים כ"בינונית ומטה" את תרומת הקורסים בלימודי החינוך לעיסוק בנושאים המאפיינים את עבודת ההוראה. הערכות בינוניות ניתנו לקורסים שעוסקים בידע מקצועי בתכני ההוראה, ולקורסים שעוסקים בתוכניות לימודים ובעיבוד תכנים להוראה ברמות שונות. הערכות נמוכות במיוחד ניתנו להכשרה בנושאים הקשורים בחינוך וארגון כיתה, שבהם הרגישו המורים בפועל שההכשרה לא הכינה אותם כיאות (פסטרינק, 1989). אפשר לשער שציפייתיהם, שלא התממשו, תרמו להערכה נמוכה זו. פורת (1994) בדקה איך תופסות סטודנטיות בשנה א' את תרומת הקורס בפדגוגיה וקורסים אחרים להכשרתן להוראה בארבעה תחומים: יכולת חשיבה ולמידה כללית, יכולת חשיבה יצירתית, ביצוע מטלות בעבודה המעשית ועמדות בתחום החינוך. ממצאיה מראים שתרומת הקורס בפדגוגיה נתפסת כגבוהה יותר מהערכתן את התרומות של הקורסים האחרים בתחומים האלה. הממצא הזה עולה בקנה אחד עם טענתו של איראוט (Eraut, 1994, p. 6), שעל פיה "ככל שמרכיבי הידע הפרקטי גדולים יותר בתוכניות ההכשרה, כל המוסד המכשיר ממלא פונקציה סוציאליזטרית משמעותית יותר מרק דחיסת ידע". לנוכח הממצא החשוב הזה, אני מציעה לבדוק מחדש את תוכנית הלימודים ולנסות להתאימה לציפיות הלומדים ולצרכיהם הממשיים. יש מקום לבחינה מעמיקה של איכויות ומטרות הקורסים

כך שמצד אחד תימנע חפיפה, ומצד אחר - מה שלא רלוונטי יורד. ובעניין הממצא החמישי והאחרון, עולה שלא רק תרומת הקורסים העיוניים חלקית, אלא גם שהם אינם מתייחסים למצבה המיוחד של מערכת החינוך הערבית, לייחודיותו של בית-הספר הערבי בעל המאפיינים התרבותיים והחינוכיים הייחודיים לו. במילים אחרות, המרואיינים מתארים מחסור בשני סוגים של קורסים: 1. קורסים שעוסקים באופן מעמיק באוכלוסיות החינוך המיוחד; 2. קורסים שעוסקים במאפייני בית-הספר הערבי ובאתגרים העומדים בפני מערכת החינוך הערבית בכלל ובפני המורה הפלסטיני בפרט. זה לא סוד שתוכניות הלימודים במכללות ההוראה הערביות והמעורבות לא כוללות היבטים הקשורים למעמד המיוחד של הפלסטינים בישראל ולצרכים הספציפיים של התלמידים (אבו-עסבה, 2006; אגבאריה, 2009).

במחקר הנוכחי אמנם לא נבדקו תהליכים חוץ מכללתיים, אך סיפורו של הצעיר הפלסטיני שעובר מבית ההורים ישר אל כותלי המוסד להשכלה גבוהה ידוע לכולם. הסטודנטים הפלסטינים אשר לומדים במוסדות ישראליים מייצגים את המשפחות הערביות הנתונות בשלב מעבר; הן מתמודדות עם שני כוחות סותרים בחברה הפלסטינית ומנסות לפייס ביניהם: בין הכוחות המעורדים מודרניזציה ואינדיווידואליות מצד אחד, ובין אלה המסורתיים והקולקטיביסטיים מצד אחר (Al-Haj, 1989; Haj-Yahia, 1995). בתקופת הלימודים נחשפים הסטודנטים לזהויות אחרות ולתרבויות שונות. רבים מהם, ששהו בכפר בקרב המשפחה, בסביבה חברתית ותרבותית מסורתית, לא נחשפו קודם לכן לחלופות תרבותיות שונות באורח יומיומי ואינטנסיבי כמו בסביבת האוניברסיטה. לסטודנטים הפלסטינים קשה יותר מאשר לסטודנטים היהודים להסתגל למציאות החדשה שמציבה בפניהם ההשכלה הגבוהה. מצד אחד, הם עומדים בפני אתגרים אקדמיים לא מעטים, ומצד אחר הם מתמודדים עם מאבק הישרדות מתמשך במקום זר מבחינה תרבותית, כלכלית, חברתית וערכית.

תהליכים מקבילים להכשרה (כמו אלה שעוברים הסטודנטים הפלסטינים) נמצאו כמעצבים תגובות ודרכי התמודדות עם התפקיד ומשפיעים על עיצוב תפיסות מקצועיות. גם גורמים אישיותיים, אפיונים של מגדר, השתייכות אתנית, רקע תרבותי ורקע סוציו-אקונומי (גורמים המשפיעים גם על בחירת מסלולי התמחות בהוראה) משמשים גורמים מתווכי עמדות ודרכי פעולה של מורים בעוצמה שעולה לעתים על תהליכי הסוציאליזציה לתפקיד במשך ההכשרה להוראה (שולוב-ברקן, 1991; Dunne, 1993; Bennett, Carre, & Dunne, 1993; Dunne, 1991; Lortie, 1975; Mayer-Smith, Moon 1993; Gore & Zeichner, 1990; Lacey, 1977).

(Wideman, 1998). הממצא הזה מחייב לבחון מחדש את נושא ההתמקצעות וההתמחות בתחום דעת מסוים ולאפשר העמקה בו. במצב הנוכחי, כשהמורים מקבלים תואר כפול ליסודי ולחינוך מיוחד, בכלל זה עבודה עם ילדים בעלי ליקויי למידה, מומלץ לבנות מסלולים פנימיים להתמקצעות באחד מהתחומים האלה.

המלצות

אני מציעה לפתח מודל הוליסטי הכולל: 1. מטרות ההכשרה של המורה הערבי; יש להתאים את ההכשרה למאפיינים הייחודיים של החברה הערבית; 2. מבנה ותוכנית הכשרה עם דגש על תכנים המותאמים לצורכי התלמיד הפלסטיני, לחברה שבה הוא חי ולייחודיותה התרבותית, הלאומית והחברתית; 3. תוכנית תמיכה וסיוע למתכשר הערבי בתקופת ההכשרה, שתתמקד בפיתוח כישורי הסתגלות והעצמת הזהות המקצועית; 4. תהליך הכניסה להוראה צריך להיות מובנה בדרך קוהרנטית, אשר משקפת תפיסה משולשת של משרד החינוך, המכללה המכשירה ובית-הספר הקולט, על מנת להבטיח קליטה מוצלחת ותמיכה מרבית במורה החדש.

המלצות נוספות הקשורות לייעול ההדרכה הפדגוגית:

1. הקצאת יותר שעות לעבודה המעשית שתרומתה מרבית ומוכחת.
2. קליטת מדריכים פדגוגים רבים יותר וקיום ההדרכה בקבוצות קטנות יותר על מנת לשפר את איכות ההדרכה.
3. להקשיח את הקריטריונים לקבלת מדריכים פדגוגים ברמת התואר וההשכלה וגם ברמת המיומנויות, הכישורים והניסיון בהדרכה.

בשביל לקדם ולחדד את ההמלצות האלה יש לערוך מחקרים נוספים כדי ללמוד יותר לעומק את מאפייני הכניסה של המורה הערבי ואת הקשיים שהוא נתקל בהם. ספציפית, יש להבין לעומק את עבודת המדריכים הפדגוגים הפלסטינים ואת הסוגיות החינוכיות, הערכיות, החברתיות והתרבותיות שעמן הם מתמודדים בבואם להדריך מורים חדשים בשדה.

ביבליוגרפיה

- Al-Haj, M. (1989). *Education for democracy in Arab schools in Israel: Problems and objectives*. Givat Haviva: The Institute for Arabic Studies
- Arrends, R. (1991). *The first year of teaching: Learning to teach*. New York: Mcgraw-Hill
- Bennett, N., Carre, C. & Dunne, E. (1993). Learning to teach. In C. Carre & N. Bennett (Eds.), *Learning to Teach*. London: Routledge, 212-236
- Buchman, M. & Feiman-Nemser, S. (1986). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255-273
- Cook, J.S. & Enz, J.B. (1992). *Student teachers and cooperating teacher's perspective of mentoring functions: Harmony or dissonance*. Arizona: University of Arizona State University State West
- Corrigan, C., & Haberman, M. (1990). The context of teacher education. In Houston, W.R. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 891-944
- Dahlgren, L.O. & Franke, A. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12, 627-641
- Dewey, J. (1964). The relation of theory to practice in education. In R.D. Archambaut (Ed.), *Joan Dewey: On education. Selected writings*. Chicago Press, 313-338
- Dunne, E. (1993). General beliefs about teaching and learning. In C. Carre & N. Bennett (Eds.), *Learning to teach* (pp. 73-87). London: Routledge
- Eisner, E.W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation on school programs*. New York: Macmillan
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Flamer Press
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring and introduction. In E. Guyton, J. Sikula & T.J. Buttery (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 548-594). New York: Macmillan
- Goodlad, J.I. (1991). *Teachers for our nation's school*. San Francisco & Oxford: Jossey-Bass
- Gore, J. M. & Zeichner, K.M. (1990). Teacher socialization. In W.R. Houston, (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan
- Haj-Yahia, M.M. (1995). Toward culturally sensitive intervention with Arab families in Israel. *Contemporary Family Therapy*, 17(4), 429-447

- Huberman, M. (1989). The professional cycle of teachers. *Teacher College Record*, 91(1), 31-57
- Husbands, C.T. (1997). Variations in student's evaluations of teachers lecturing in different courses on which they lecture: a study at the London School of Economics and Political Sciences. *Higher Education*, 33(1), 51-69
- Irwing, P. & Stringer, M. (1998). Students evaluation of teaching effectiveness: A structural modeling approach. *British Journal of Education Psychology*, 68, 409-426
- Johnston, S. (1994). Experience is the best teacher, or is not? An analysis of the role of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 45(3), 199-208
- Kagan, M.D. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169
- Krasnow, M.H. (1993). *Waiting for Thursday: New teachers discover teaching*. (Eric Document Report No. 360290)
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen
- Lindop, C. (1985). Evaluation effectiveness in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 11(2), 165-176
- Lortie, D.C. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press
- Mayer-Smith, J., Moon, B. & Wideen, M. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178
- Peck, R.F. & Tucker, J.A. (1973). Research on teacher education. In R.M.W. Travers (Ed.), *Second hand book of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 940-978
- Pintrich, P.R. (1990). Implication of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 826-857
- Rodriguez, A.J. (1993). A dose of reality: Understanding the origin of the theory practice dichotomy in teacher education from the students' point of view. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 213-222
- Scriven, M. (1994). Using student rating in teacher education. *Evaluation Perspectives*, 4(1), 1-4
- Soder, R. (1988). Studying the education of educators: What we can learn from other professions. *Phi Delta Kappan*, 70(4), 299- 305

Su, J.Z.X. (1992). Sources of influence in pre-service teacher socialization. *Journal of Education for Teaching*, 18(3), 239-256

Thiessen, D. (2000). Developing knowledge for preparing teachers: Redefining the role of schools of education. *Educational Policy*, 14(1), 129-144

אברור, ש' (2000). "ביטויים לתרבויות אקדמיות שונות המשתקפים בממצאי הערכת ההוראה וציפיות מהקורס, בקרב סטודנטים במכללה להכשרת מורים וסטודנטים בקורסים אוניברסיטאיים". מאמר שהוצג בכנס איל"ה, אוקטובר 2000, אוניברסיטת תל אביב.

אבר-עסכה, ח' (2006). מערכת החינוך בישראל. ראמללה, מדאר. (ערבית).

אגבריה, א' (2009). "מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: ההשלכות על סוגיית הזהות". אלכרמה 6, עמ' 9-33. המכללה האקדמית ע"ש דוד ילין. (ערבית).

אושרת-פינק, י' (1999). התיאוריה הפרקטית של פרחי הוראה על תפיסתם את תפקידם ותפקידיהם של סוכני ההכשרה (מורים מאמנים ומדריכים פדגוגיים) על פי יומנים רפלקטיביים. עבודה לקבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת חיפה.

אלרד, א' (1996). "כניסה להוראה (Induction): ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאג') בישראל". בתנועה, 4, עמ' 411-443.

אלחאג', מ' (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי. ירושלים: י"ל מאגנס.

אלחאג', מ' (1999). השכלה גבוהה בקרב הערבים בישראל: מצב, צרכים והמלצות. נייר עמדה. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

אלחאג', מ' (2006). חינוך הפלסטינים בישראל: בין השליטה לתרבות השתיקה. ביירות: מרכז דיראסאת אלווחדה אלערבייה (ערבית).

גביש, ב' (2002). הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים. עבודה לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

גביש, ב' ופרידמן, י' (2001). המורה המתחיל: הקשיים, התמיכה וההסתגלות. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

גבע, ע' וזילברשטיין, מ' (1993). "טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: תרגום הרעיונות למונחים המאפשרים מדידת הישגים". הלכה למעשה בתכנון לימודים, 7, עמ' 16-42.

ותד ח'ורי, ק' (2005). "זכויות תלמידים במזרח ירושלים". במכללה, 18, עמ' 225-258.

ותד ח'ורי, ק' (2008). "השלכות הקונפליקט הישראלי-פלסטיני על תפקיד המורה הערבי במדינת ישראל". במכללה, 21, עמ' 263-284.

ותד ח'ורי, ק' (2009). "האם בחרתי במקצוע המתאים? המורה החדש, אתגרים והתלבטויות". אלכרמה, 6, עמ' 89-63. המכללה האקדמית ע"ש דוד ילין. (ערבית).

- זהאלקה, מ' (1990). בדיקת מכלול הגורמים העלולים להשפיע על שינויי העמדות וההתנהגות ההוראתית של המורה המתחיל לטבע בחטיבת ביניים במגזר הערבי. עבודה לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- זידאן, ר', עליאן, ס' ותורן, ז' (2007). "המניעים לבחירה במקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה במגזר הערבי". דפים, 44, עמ' 123-143.
- ח'ורי, ח' (1980). בדיקת עמדות מורי מדעי הטבע בבית-הספר העל יסודי בחינוך הערבי כלפי הוראה בדרך החקר. עבודה לקבלת תואר מוסמך. טכניון, חיפה.
- יונאי, י' (2003). הכשרה להוראה, רכיב העבודה המעשית בהכשרת עובדי הוראה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- כפיר, ד' ושילוח, י' (1993). "הערכת ההוראה ושיפורה במכללה להכשרת עובדי חינוך: מושגים ועקרונות", דפים, 16, עמ' 29-36.
- פורת, נ' (1994). "הרמה הקוגניטיבית ואופי עמדות ההוראה של סטודנטים המתכשרים להוראה". דפים, 19, עמ' 31-50.
- פלג, ר' ורסלאן, ש' (2003). הערכת הכשרת מורים בני מיעוטים במכללת אורנים: מודל רב תרבותי או אחיד? דו"ח מחקר. טבעון: אורנים, המכללה האקדמית לחינוך.
- פסטרניק, ר' (1989). "הערכת מורים את הכשרתם המקצועית". דפים, 8, עמ' 12-29.
- פרידמן, י' (2005). הציפיות הארגוניות של המורה המתחיל. מגמות, מ"ד(1), עמ' 137-162.
- פרסקו, ב' ושילוח, י' (1994). תיקוף הערכה עצמית של מורה במכללה להכשרת מורים באמצעות הערכות תלמידיו. דו"ח מחקר, מכללת בית ברל.
- צבר בן-יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותני. ירושלים: מסדה.
- שולוב-ברקן, ש' (1991). הוראה ופרופסיה: סקירת ספרות מקצועית ודיון. ירושלים: מכון סאלד.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. תל אביב: רמות.
- תם, ה' (2001). שחיקה של מורים כפועל יוצא של ליווי בקליטה, התפתחותם המקצועית ותפיסתם את סביבת העבודה. עבודה לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת חיפה.