

תוכניות ייחודיות להכשרת עובדי הוראה: בחינת השתלבות הבוגרים במערכת הבית ספרית

דו"ח מקוצר

חוקרים ראשיים:

פרופ' יהודית דורי¹ 2

פרופ' טלי טל¹ 2

פרופ' דפנה גולדמן³

ד"ר אריאל שריד³

החוקרות:

ד"ר נירית לביא אלון¹

גבריאלה הוטנר-שוורץ¹

¹ טכניון – מכון וכלוגי לישראל, הפקולטה לחינוך למדע וטכנולוגיה

² מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומית

³ המכללה האקדמית בית-ברל

אלינה רפאל³

מרץ 2019

מחקר במימון המדען הראשי – משרד החינוך, תיק – 13749-3

תודות

צוות המחקר מודה למזמין המחקר, המדען הראשי, משרד החינוך.

החוקרים מודים לכל המשתתפים במחקר:

- בוגרים שהסכימו לענות על השאלון, להתראיין, ולשלוח משימות הוראה והערכה
- מנהלים ומורים מלווים שהסכימו להתראיין ולשתף מנסיונם ותובונותיהם בנושא השתלבות בוגרי תוכניות ההכשרה הייחודיות במערכת הבית ספרית
- מנהלי התוכניות הייחודיות שהסכימו להתראיין ולשתף מסמכים רלוונטים על התוכנית הייחודית

לד"ר נדיה בורדו, הסטטיסטיקאית שערכה את הניתוחים הסטטיסטיים.

לצוות ועדת ההיגוי שקראו והעירו ולכל הגורמים הנוספים שסייעו באופן זה או אחר.

תודה לפרופ' ענת זוהר, ד"ר אודט סלע, ולגב' ציפי קוריצקי על הנחייתן המועילה, העזרה והתמיכה לאורך הדרך.

תקציר מנהלים

רקע

בשנים האחרונות, לצד התבססותן של תכניות מסורתיות להכשרת מורים אנו עדים להופעתן של הכשרות בעלות אופי אלטרנטיבי. הכשרות אלה, המשמשות חלופות להכשרות ההוראה המסורתיות, כבר מספר עשורים אינן תופעות בודדות במערכות החינוך ויש מדינות בהן למסלולים אלה יש תפקיד מרכזי בהכשרת כוח אדם להוראה. הרקע לצמיחתן של התכניות האלטרנטיביות נעוץ בעיקר במחסור במורים, ובהבנה שהצלחתה של מערכת החינוך תלויה בעיקר באיכות המורה. בנוסף לכך, חוקרים מדווחים כי גורמים נוספים שהביאו להתפתחותן של תכניות הכשרה אלטרנטיביות בעולם כוללים את הרצון לגוון את אוכלוסיית המורים, למגר את התופעה של מורים המלמדים ללא תעודת הוראה או מורים שלא מלמדים בתחום מומחיותם. בארץ, חוקרים מציינים כי הרקע לצמיחתן של תכניות אלו טמון בחוסר שביעות רצון של הציבור מבתי הספר ככלל ומהישגי התלמידים בפרט, ומן המחסור במורים הן בפריפריה והן במקצועות כגון אנגלית, מדעים ומתמטיקה. חשוב לציין כי בישראל, הנטייה היא להשתמש במונח "תכניות ייחודיות", כי בישראל אין תכניות אלטרנטיביות שכן מרבית תכניות ההכשרה בנויות על המתווים החדשים בהכשרה להוראה, והן נלמדות במוסדות אקדמיים ובכולן ההכשרה היא טרום או במקביל לכניסה לבית-הספר⁴.

הספרות על השפעתן של תכניות אלטרנטיביות להכשרת עובדי הוראה, מגלה שיח אמביוולנטי בקרב החוקרים לגבי יכולתן של תכניות אלו לתרום למאגר כוח הוראה איכותי ובעל מוטיבציה. המחקר המוצע מתמקד בהערכת חמש תכניות ייחודיות הפועלות בישראל, שהן בעלות מאפיינים אידיאולוגיים, פדגוגיים ומנהליים שונים. בהינתן ההשקעה הגדולה בתכניות אלו, עולה שאלת האפקטיביות שלהן והקשר בין ההכשרה בתוכניות אלה, להשתלבות הבוגרים בבית הספר. על כן, הערכת תכניות אילו תיבחן בהקשר של השתלבות המורים בעבודה, בהיבטים שונים וביניהם התמדה בהוראה, תרומה לקהילה הבית ספרית ולתהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה.

הנושאים המוצגים בדו"ח

- ☒ תנאי קבלה ותהליכי מיון בתוכניות הייחודיות והקשר שלהם להשתלבות הבוגרים בבית הספר
- ☒ מאפייני תוכניות ההכשרה הייחודיות בהיבטים של תכני התוכנית, מרכיבי התוכנית, דרכי ההכשרה ותוצאות ההכשרה
- ☒ אפיון השתלבות בוגרי תוכניות ייחודיות בבית הספר לפי מדדי השתלבות: תרומה לתהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה, השתלבות בקהילה הבית-ספרית, שביעות רצון, מוטיבציה והתמדה
- ☒ תיאור מאפייני הליווי וההשמה של התוכניות הייחודיות והקשר שלהם להשתלבות הבוגרים בבית-הספר

☒ השוואה בין תוכניות הייחודיות לתוכניות מסורתיות ובפרט – מאפייני דמוגרפיים של הבוגרים, מוטיבציה להשתלבות בהוראה, תפקוד בכיתה ומסוגלות עצמית, השתלבות בקהילה הבית ספרית, שביעות רצון והתמדה

מתודולוגיה

הגישה המחקרית

מחקר זה נערך בגישה המשלבת (mixed method) אשר נותנת מענה רחב לשאלות מחקר בעלות מאפיינים שונים. הנתונים האיכותניים תורמים לקבלת תמונה מעמיקה בנוגע למאפייני תוכניות ההכשרה והשתלבותם של הבוגרים בבית הספר, בעוד שהנתונים הכמותיים מאפשרים להכליל את המסקנות מהמצאים.

סביבת המחקר והמשתתפים בו

במחקר נכללו חמש תוכניות ייחודיות להכשרת מורים בישראל: רג"ב (ראש גדול בחינוך), מבטים (מהנדסים/מדענים בחינוך טכנולוגי-מדעי), צוות הטובים לחינוך, טראמפ, וחותרים. המחקר נערך על מספר אוכלוסיות אשר מייצגות היבטים שונים הקשורים להכשרה ולהשתלבות של בוגרי תכניות ההכשרה בבית הספר:

(1) **האקדמי**: ראשי ומנהלי התוכניות הייחודיות במכללות ובאוניברסיטאות. במחקר השתתפו 16 מרואיינים שהם ראשי או מנהלי התכניות הייחודיות שנחקרו.

(2) **בוגרי התוכנית הייחודיות והמסורתיות**: 698 בוגרים ממוסדות שונים בארץ השתתפו במחקר באמצעות מענה על שאלון מקוון. מהם, 506 בוגרי תוכניות הכשרה ייחודיות, ו-192 בוגרי תוכניות הכשרה מסורתיות. כמו כן, רואינו במחקר 28 בוגרי תוכניות ייחודיות (כ-5 בוגרים מכל תוכנית).

(3) **הבית ספרי**: רואינו 11 מנהלים ו-14 מורים מלוויים מבתי ספר תיכוניים שקלטו את הבוגרים.

כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו באמצעות מגוון כלי מחקר:

שאלון לבוגרים: השאלון פותח במיוחד לצורך המחקר וכלל 35 שאלות בנושאים הבאים: המאפיינים הדמוגרפיים והאישיים של המשתתפים, מידע אודות תכנית ההכשרה בה השתתפו; מוטיבציה לבחירה בהוראה, תרומת תוכנית ההכשרה להוראה ומאפייני תוכנית ההכשרה, תחושת המסוגלות העצמית של הבוגרים. בנוסף לחלקים הסגורים שולבו בכל חלקי השאלון שאלות פתוחות להשלמת מידע בנושאים שרלוונטיים לשאלות המחקר.

ממצאים

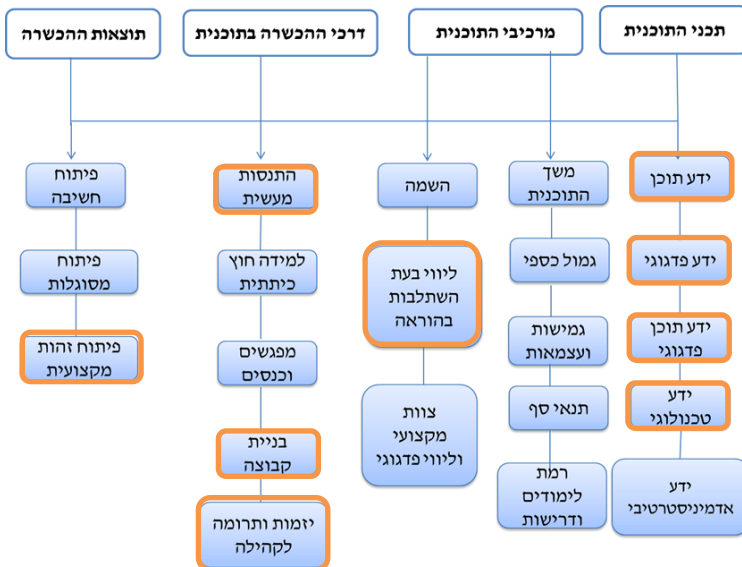
תנאי קבלה ותהליכי מיון בתוכניות הייחודיות - בתוכניות השונות נמצא הבדל בכמות אמצעי מיון המועמדים וסוג המיון: (1) תוכניות שבוחנות מועמדים בעיקר על פי כלים קוגניטיביים כגון תנאי סף אקדמיים ואפיון ניסיון תעסוקתי קודם ולהן 2-3 אמצעי מיון (מבטים, טוות וטראמפ).

(2) תוכניות שמשלבות מגוון גורמים כמו היבטים ערכיים, אישיותיים ו/או התנהגותיים ולהן 4-5 אמצעי מיון (חותם ורג"ב). תוכניות אלו כללו בין היתר ראיון אישי, כתיבת חיבור, מבחני התאמה או השתתפות במרכז הערכה.

הקשר של הקבלה ומיון להשתלבות הבוגרים במערכת הבית-ספרית ההשתלבות בהוראה הוא נושא מורכב המושפע מגורמים שונים, ביניהם מאפייני תוכנית ההכשרה, מאפייני בית הספר בו נקלט המורה, אישיותו של המורה, תהליך הליווי וגורמים נוספים, ועל כן לא ניתן לבדוד את תנאי הקבלה ותהליך המיון על מנת לבחון את השפעתם על ההשתלבות. יחד עם זאת, כתוצאה מתהליכי המיון נקלטו בתוכניות אלו אנשים בעלי מוטיבציה ופוטנציאל גבוה להשתלב בהוראה.

מאפייני תוכניות הכשרה ייחודיות והקשר שלהם להשתלבות הבוגרים במערכת הבית-ספרית

בניתוח תשובות המרואיינים לגבי תוכניות ההכשרה, זוהו מאפיינים רבים שאורגנו במסגרת בעלת ארבע קטגוריות על ומספר קטגוריות משנה המתוארת באיור 1.1:



איור 1.1 מאפייני תוכניות ההכשרה שתרמו ביותר להשתלבות הבוגרים

מאפייני תוכניות ההכשרה המרכזיים שצוינו ע"י הבוגרים כבעלי תרומה להשתלבותם (מודגשים באיור באדום) הם תכני התוכנית שתרמו בעיקר לתפקוד בכיתה ולפיתוח תחושת מסוגלות עצמית:

- **ידע תוכן** בהכשרה – תרם בקבלת ידע מקצועי וכהכנה להוראה הדיסיפלינארית.
- **ידע פדגוגי** – תרם כלים להוראה כגון תכנון וניהול שיעור, התמודדות עם תלמידים, הבנת שונות התלמידים, אימוץ גישה חינוכית, הבנת חשיבות הלמידה הפעילה וגיוון בהוראה ועוד.

- **ידע תוכן פדגוגי** – הוביל לשיפור מיומנויות בהוראת התחום וכניסה מהירה יותר לתפקיד.

- **ידע טכנולוגי** – הוזכר רבות כמאפיין שתרם להם להוספת גיוון ועניין בהוראה, שימוש בכלים שמעוררים מוטיבציה והנאה ומסייעים לתלמידים בהבנה.

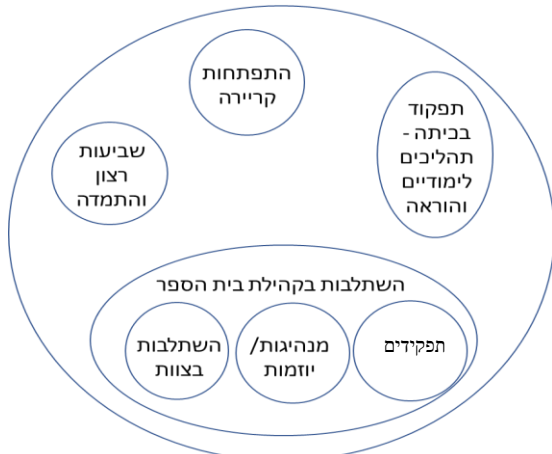
מרכיבי תוכניות ההכשרה (משך התוכנית, גמול כספי, גמישות/עצמאות, תנאי סף, רמת לימודים ודרישות וההשמה) – לא הוזכרו ע"י הבוגרים כמאפיינים שתרמו להשתלבות בהוראה, ורק **הליווי בעת ההשתלבות בהוראה**, הוזכר כגורם חשוב שתרם בעיקר לתהליכם לימודיים וחינוכיים בכיתה.

מבין דרכי ההכשרה, **התנסות מעשית**, **פיתוח יוזמה ותרומה לקהילה** צוינו ע"י הבוגרים כמאפיינים משמעותיים של תוכנית ההכשרה שתרמו לתהליכים בכיתה ולבית הספר. מאפיין נוסף שתרם הוא **בניית קבוצה**.

פיתוח זהות מקצועית הוא המאפיין המרכזי מבין **תוצאות ההכשרה** שהוזכר כמאפיין שתרם לתפקוד בכיתה, למחשבות על קריירה ולתחושת מסוגלות עצמית.

ההשתלבות בהוראה ותרומת מאפייני התוכנית למדדי השתלבות

מדדי השתלבות בבית הספר



איור 1.2: מדדים להשתלבות הבוגרים בבית הספר

גם מאפייני ההשתלבות בהוראה אורגנו במסגרת הכוללת מספר קטגוריות מרכזיות (מודגשות בקו תחתון):

תפקוד המורים בכיתה - תהליכים לימודיים והוראה התפקוד בכיתה הוא מדד השתלבות, שלפי היגדי הבוגרים, הושפע במידה הרבה ביותר ממאפייני תוכניות ההכשרה. הבוגרים הדגישו בעיקר את התכנים של תוכנית ההכשרה שתרמו לתפקודם. ניתן היה לראות שונות בתרומת מאפייני הידע - לדוגמה, בוגרי מבטים, צוות וטראמפ ייחסו חשיבות רבה ל**ידע הפדגוגי**, בעוד שבוגרי צוות וטראמפ הדגישו גם את חשיבות **ידע התוכן** להוראתם.

כל בוגרי התוכניות הייחודיות חשו מסוגלות עצמית גבוהה לגבי יכולתם לתפקד בכיתה. בהתייחסות לאתגרים בכיתה, בוגרי כל התוכניות התייחסו בעיקר לאתגר של ניהול כיתה.

השתלבות בקהילה הבית ספרית: מדדים אלו כוללים את **התפקידים** שבוגרי תוכניות ייחודיות ממלאים בנוסף להיותם מורים. מרבית בוגרי התוכניות הייחודיות שהשתתפו במחקר זה בעלי תפקידים בבית הספר וחלקם אף ממלאים יותר מתפקיד אחד, לכן שיעור בעלי התפקידים בבית הספר עולה על 100%. ממצא זה דומה גם בקרב בוגרי התוכניות המסורתיות. שיעור בעלי תפקידים בבית הספר גבוה במיוחד בקרב בוגרי צוות (165%) ובקרב בוגרי חותם (139.5%). ממצא זה משתלב היטב עם תחושת השליחות שמאפיינת את בוגרי צוות וחותרם ונכונותם לתרום למערכת החינוך, כפי שעולה מהראיונות עם הבוגרים ועם המנטורים והמנהלים שלהם. מדד נוסף להשתלבות בקהילה הבית ספרית הוא **מנהיגות והובלת יוזמות** בבית הספר (מעל מחצית הבוגרים העידו על עצמם כבעלי יוזמות בקרב בוגרי חותם צוות, מבטים ורג"ב ומעט פחות בקרב בוגרי טראמפ). בוגרי כל התוכניות הייחודיות ציינו את נושא **השתלבות בצוות** כאתגר. חלקם שייכו את היותם בוגרי תוכניות ייחודיות כגורם מכשיל בהשתלבות, למשל בשל היותם בוגרי תוכניות יוקרתיות או אנשים בעלי ניסיון מקצועי קודם, או בשל כניסתם לבית הספר כקבוצה, במקרה של חותם. מאידך היו בוגרים שצינו שהיה להם קל להשתלב בצוות בית הספר וייחסו את העבודה בצוות במסגרת ההכשרה כגורם שתרם לכך.

התפתחות קריירה הוא מדד להשתלבות בהוראה שנבחן ע"פ שיעור בעלי תפקידים בבית הספר והנכונות ליזום ולהוביל פרויקטים. נמצאו שתי תוכניות ייחודיות, צוות וחותרם, שבלטו בשאיפה שלהן לפתח את הקריירה של הבוגרים שלהם מעבר להוראה – לתפקידי ניהול בתוך ומחוץ למערכת החינוך, ואכן בוגריהן בעלי שיעור התפקידים הגבוה ביותר בהשוואה לשאר בוגרי התוכניות.

מדד נוסף להשתלבות בהוראה הוא מידת שביעות רצון מהעיסוק בהוראה וההתמדה - מעל 70% בוגרי כל התוכניות הייחודיות, למעט בוגרי תוכנית מבטים, השיבו שהם מתכננים ללמד בשנה הבאה. למעלה מ-55% מהבוגרים היו בוחרים שוב בהוראה. נתוני הנשירה בישראל מצביעים על כ-17% נשירה בשנים הראשונות להוראה (זילברשטרום, בע"פ).

מאפייני השמה והליווי בתוכניות הייחודיות

מאפייני השמה - בהתייחס למאפייני השמה, חותם היא תוכנית ייחודית הכוללת השמה, כאשר בשאר התוכניות אין מרכיב של השמה, אלא סיוע כזה או אחר של צוות התוכנית במציאת מקום עבודה. למרבית הבוגרים בתוכניות מבטים, צוות וטרמפ, אין קושי במציאת משרת הוראה, ככל הנראה משום שמנהלים מעדיפים לקלוט אותם בזכות הניסיון והידע שהם מביאים מהקריירה הראשונה שלהם. למרות השתייכותם לתוכנית מצויינים, בוגרי רג"ב ציינו קשיים במציאת עבודה. בתוכנית מבטים, צוות הכניסה ליחידה להוראה מסייעת במציאת עבודה.

מאפייני הליווי - במרבית התוכניות הייחודיות, סדנת הסטאז' מהווה את מסגרת התמיכה המרכזית למורים חדשים. בתוכניות מבטים וחותרם, נכלל מרכיב נוסף של חונכות. בניית חוץ הממצאים ניכר כי תוכנית חותרם מספקת את הליווי האינטנסיבי ביותר שבמסגרתו היא "עוטפת" את בוגריה במספר מלווים מטעם התוכנית כגון מלווים למורים מאיזור גאוגרפי אחד (קבוצת בית) ומלווה לתחום הדעת (קבוצת תוכן), לצד מורים מנטורים מבתי הספר. המנטורים עוברים הכשרה ייעודית במטרה לסייע ולעמוד לרשות בוגרי התוכנית בכל היבט שיזדקקו לו. כמו כן העבודה של המורה החדש אל מול המנטור היא מוסדרת וקבועה במערכת, בעלות מטרות ויעדים ברורים.

תרומת הליווי הבית ספרי להשתלבות הבוגרים בבית הספר

לתפיסת הבוגרים, המורה המלווה מבית הספר הינו גורם הליווי החשוב והחיוני ביותר עבור מורים חדשים, אם כי בוגרי התוכניות הייחודיות חשים שקיבלו מידה בינונית לכל היותר של ליווי, לרבות מהמורה המלווה מטעם ביה"ס. מבט כולל על הממצאים בנושא הליווי מעלה פער המתבסס על מידת תרומת הליווי שציינו הבוגרים בראיונות לבין מידת התרומה שעלתה מתוך השאלון הסגור. ייתכן והפער נובע ממדגם הממשתתפים או מכלי המחקר. בראיונות, הבוגרים סיפרו בהרחבה על התרומה החשובה של הליווי להשתלבותם במערכת הבית ספרית בשלושה מימדים: אישיים-ריגושיים, מקצועיים-פדגוגיים ובהקשר של אקלים בית הספר, בעוד שבשאלונים הבוגרים הצביעו על תרומה בינונית למאפיין הליווי. הסיוע הנמוך ביותר, בקרב בוגרי התוכניות הייחודיות והמסורתיות, נזקף למדריך המקצוע המחוזי.

בממד האישי-ריגושי, המורה המלווה המעניק כתף מקצועית למורים החדשים ומאפשר להם לשתף רגשות ולפרוק את הקושי והאתגר בהיותם מורים חדשים במערכת. המורה המלווה מעניק למורה החדש את התחושה כי ההרגשה היא טבעית ונפוצה בקרב מורים חדשים ובכך מסייע למורה החדש. מתוך הראיונות עם הבוגרים ניכר שתמיכה זו העלתה את תחושת המסוגלות העצמית של המורים החדשים, שביעות רצונם מהוראה, והמוטיבציה להתמיד בה.

בממד המקצועי-פדגוגי, עלו היבטים פדגוגיים ותכניים שבהם הבוגרים קיבלו סיוע שתרם להשתלבותם בהיבט של תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה. ניהול כיתה צוין כאתגר משמעותי

עבור כל בוגרי התוכניות הייחודיות ועל כן הסיוע מצד המורה המלווה אפשר למורים להתמודד עם קושי זה.

הכרת הפוליטיקה הבית-ספרית והטמעה של המורה החדש לתוך מכלול הנורמות והערכים הבית-ספריים התגלתה כאתגר אצל בוגרים ממספר תוכניות ייחודיות, ועל כן המורה המלווה מטעם בית-הספר הוא המגשר המיטבי בין המורה החדש לבין אופני ההתנהלות המקובלים בבית-הספר.

תוכניות ייחודיות אל מול תוכניות מסורתיות

באופן כללי, לא נמצאו הבדלים משמעותיים/מובהקים במדדי השתלבות בבית הספר (תפקידים שהם ממלאים בנוסף להוראה, התמדה ושביעות רצון, השתלבות בצוות) בין בוגרי שני סוגי התוכניות, אולם ניכר שישנם הבדלים במדדים מסוימים של מוכנות להוראה. ראוי לציין שנמצא שוני ברמת המוכנות של בוגרי התוכניות המסורתיות השונות: תחושת המוכנות המקצועית של בוגרי לימודי המשך (הסבת אקדמאים ו-M.Teach) נמוכה בהשוואה לבוגרי תכנית ההכשרה המסורתית המרכזית לתואר ראשון בהוראה (B.Ed. ותעודת הוראה).

מידת המוכנות לעסוק בתפקידי מנהיגות (יכולת קידום יוזמות) בקרב בוגרי תוכניות ייחודיות והמוכנות שלהם בהקשר של פיתוח זהות מקצועית כמורה, הייתה גבוהה באופן משמעותי מבוגרי תוכניות מסורתיות.

פערים נוספים נמצאו בין שתי קבוצות הבוגרים במשתנים של שביעות רצון והתמדה המהווים שני מדדים להשתלבות בבית הספר: אחוז נמוך באופן מובהק של בוגרי התוכניות הייחודיות ציינו כי לא ילמדו בשנה הבאה ולא היו בוחרים שוב במקצוע ההוראה אם היתה ניתנת להם ההזדמנות ביחס לבוגרי תוכניות מסורתיות.

בהתייחס לגורמים המשפיעים על השתלבות הבוגרים, לא נמצאו הבדלים בין בוגרי שני סוגי התוכניות בתהליכי הליווי והסיוע בכניסה לבית הספר, כמו גם בסוג ומידת המוטיבציה שהניעה אותם לבחור מלכתחילה במקצוע ההוראה. בהתייחס לגורם הליווי וסיוע, כגורם משפיע על תחושת מסוגלות עצמית, נמצא כי תחושת המסוגלות העצמית של בוגרי תוכניות ייחודיות פחות מושפעת ממידת הסיוע שהרגישו שקיבלו מגורמים מלווים בתהליך ההשתלבות בביה"ס בהשוואה לבוגרי התוכניות המסורתיות.

סיכום

במחקר נבחנו שלושה היבטים: (1) מאפייני תוכניות ההכשרה שהוצגו על ידנו כפרקטיקות הליבה, (2) מדדי ההשתלבות בבית הספר, ו-(3) הקשר שבין מאפייני התוכנית לבין מדדי ההשתלבות של בוגרי תוכניות ייחודיות בבית ספר. היבטים אלה מוצגים באיור 5.1 המציג את מודל המחקר בהתייחס למשתני המחקר: מדדי ההשתלבות בבית הספר והגורמים המשפיעים על מדדי ההשתלבות.

בפרק הממצאים תוארו כלל מאפייני תוכניות ההכשרה בהיבטים של תכני התוכנית, מרכיבי התוכנית, דרכי ההכשרה בתוכנית ותוצאות ההכשרה (ראה פרקים 4.1, 4.2, 4.3 ו-4.4). להערכתנו, מתוך המאפיינים הללו ניתן לבדוד פרקטיקות ליבה נבחרות – פרקטיקות פדגוגיות (הבנייה ויישום של ידע המורה, קידום התנסות מעשית רחבה ומשמעותית, ועידוד בניית קבוצה) ופרקטיקות ערכיות-קהילתיות (פיתוח והעלאת מסוגלות עצמית של המורה, בניית קבוצה, פיתוח זהות מקצועית של המורה, וקידום יזמות ותרומה לקהילה) אשר מהוות את לב ליבה של הכשרות מורים ואם יבואו לידי ביטוי בכל תוכניות ההכשרה השונות, הן עשויות ליצור שפה משותפת לכולן ולתרום להשתלבות המורים. חשוב לציין שעד כה מצאנו בספרות פרקטיקות המתייחסות להיבט הפדגוגי והמקצועי של ההוראה (Windschitl, Thompson, Braaten, & Stroupe, 2012), אך זיהינו חסר בהתייחסות לפרקטיקות הקשורות להיבטים הרגשיים והערכיים של מורים בעת השתלבותם בבית-הספר. היבטים אלו מתייחסים לאופן שבו המורה תופס את עצמו כאיש מקצוע וכאיש חינוך, ולעולם הערכים הפנימי שלו אשר מנחה את הוראתו ואת פעולותיו ליזום, לשנות ולהוביל את הקהילה הבית-ספרית.

לאור ממצאי המחקר, מוצעת מסגרת להערכה של השתלבות הבוגרים בבית הספר במספר מדדים בהיבטים שונים:

- (1) תפקוד המורים בכיתה ותרומה לתהליכים חינוכיים בכיתה
- (2) השתלבות בקהילת בית הספר – נבחן על ידי: תפקידים שהבוגרים לוקחים על עצמם בנוסף להוראת המקצוע והתפתחות קריירה בהוראה, יזמות שהמורים מובילים, והשתלבות בצוות עם העמיתים.
- (3) שביעות רצון מהעיסוק בהוראה והתמדה

התמונה שעולה ממבט השוואתי כולל על בוגרי שני סוגי התכניות יכולה לספק תובנות לגבי שני יעדים מוצהרים של תכניות הכשרה ייחודיות: בהתייחס ליעד של פיתוח מנהיגים חינוכיים המהווים סוכני שינוי, הממצאים מצביעים על כך שהתכניות הייחודיות שנחקרו במחקר זה מדגישות היבטים אלה יותר בהשוואה לתכניות המסורתיות. בהתייחס ליעד המרכזי השני של פיתוח מצוינות בהוראה, ממבט כולל על הממצאים ניתן לומר כי התכניות הייחודיות אכן תורמות יותר בהיבטים פדגוגיים בהשוואה לתכניות המסורתיות. יש להעמיק ולשפר את ההיבטים הפדגוגיים בתוכניות הייחודיות במטרה לממש את היעד של פיתוח מורים מצוינים.

מגבלות המחקר

מדגם משתתפי המחקר גדול אולם אינו מייצג. המדגם כולל תשובות של בוגרים שבחרו לענות לשאלונים ולהתראיין במחקר. כמו כן, עלו מספר בעיות באיתור מנהלים לקיום ראיונות וחלקם כלל לא הכירו את התוכניות ולעיתים התייחסו בראיונות לבוגר ספציפי ולא לתכנית עצמה, דבר שהעלה סוגיה אתית ומתודולוגית.

הערכת איכות הוראה – להערכתנו הכלי של ניתוח משימות, אשר נבחר כתחליף לתצפיות במורים, יכול להתאים ככלי מאבחן לאיכות הוראה של מורים בתנאי שיש מספיק משימות ממספר רב של משתתפים.

במחקר זה לא נערכה הבחנה בין בוגרים שהשתתפו בתכנית אקדמיה כיתה לכאלו שלא, משום שרלוונטיות רק לבוגרים בודדים. לתכנית זו עשויה להיות השפעה על איכות ההוראה ועל ההשתלבות בבית הספר.

המלצות

דגשים בתכניות הכשרת מורים –

- מיון וקבלה – מוצע לשלב בתוכניות המסורתיות תהליכי מיון וקבלה קפדניים המבוססים הן על כלים קוגניטיביים והן על כלים אישיותיים וערכיים מאפשרים גיוס מועמדים בעלי יכולות גבוהות בהוראה.
 - מוצע להעמיק בתחום הפדגוגי, לרבות יותר התנסויות בהוראה.
 - מוצע לשלב בהכשרה ידע אדמינסטרטיבי תוך התייחסות לנהלי משרד החינוך.
 - מוצע לשלב בהכשרה תהליכים רפלקטיביים שיגבירו את המודעות של הסטודנטים לתהליכי ההתפתחות שהם חווים במסגרת הכשרתם.
 - יש לתת את הדעת כיצד להעמיק את המוטיבציה להתמיד בהוראה, פיתוח זהות מקצועית ומסוגלות עצמית בעיקר בקרב תכניות ההכשרה המסורתיות. וכן בסוגיית שביעות הרצון בקרב בוגרי תכניות ייחודיות לאור אחוז המעידים כי לא היו בוחרים בוודאות בהוראה שוב.
 - השמה – מוצע שתוכניות להכשרת מורים יקימו מערך השמה ממוסד שיתווך בין המוסד האקדמי למערכת הבית-ספרית
- כל ההמלצות הנוגעות למאפייני תוכניות הכשרת מורים חשובות בפרט כעת, כאשר מתגבש מתווה חדש לתכניות הכשרת מורים שיחליף את מתווה אריאב.

ליווי המורים בתחילת דרכם -

- מוצע לחזק את מעורבותם של המדריכים הפדגוגיים מטעם תוכנית ההכשרה ומנחי הסטאז' במתן סיוע לבוגרים על מנת להקל על השתלבותם במערכת
- מוצע להעמיק את הליווי של מורים מטעם בית הספר היות שזה הגורם הנתפס על ידי הבוגרים כמשמעותי ביותר להשתלבותם בבית הספר.
- ממצאי המחקר גילו שחלק מהבוגרים ראו בליווי אתגר. על כן, מוצע לתת הכשרה מקצועית ותמיכה גם למורים החונכים/מאמנים בדומה להכשרה הניתנת למנטורים של חותם, על מנת למקסם את פוטנציאל הליווי ולהקל על הבוגרים בהשתלבותם בבית הספר.
- מוצע לתמוך בצוות הבית ספרי, ובעיקר בצוות ניהולי, לתת להם כלים שיתמכו בהשתלבות אפקטיבית יותר של בוגרי התכניות הייחודיות ולהביא למימוש מטבי יותר של היכולות שמורים אלה מביאים עימם.

תוכן עניינים

3	תקציר מנהלים
17	רשימת טבלאות
20	רשימת איורים
22	מילון מונחים
25	1. מבוא
25	1.1 רציונאל
26	1.2 מבנה הדו"ח
26	1.3 מטרות ושאלות המחקר
27	1.4 תרומת המחקר
28	2. סקירת ספרות
28	2.1 רקע לצמיחתן של תוכניות הכשרה ייחודיות
29	2.2 גישות להכשרת מורים
29	2.3 מה הופך תוכנית להכשרת מורים לתוכנית ייחודיות?
30	2.4 תוכניות הכשרה מסורתיות, ייחודיות, ומה שביניהן – תמונת מצב בישראל
32	2.5 הספרות על השפעתן של תוכניות הכשרה ייחודיות
32	2.6 מאפייני תוכניות הכשרה ייחודיות
32	2.6.1 תנאי קבלה ותהליכי מיון
34	2.6.2 קהל היעד והמאפיינים הדמוגרפיים של המועמדים בתוכניות ייחודיות
35	2.6.3 אורך ומבנה התוכנית
35	2.6.4 מאפייני ההתנסות המעשית ואורכה
35	2.6.5 דגשים בהיבט התוכן
36	2.6.6 גמישות ועצמאות
36	2.6.7 השמה
37	2.6.8 ליווי ותמיכה לבוגרים
40	2.7 השתלבות בוגרי תוכניות ייחודיות במערכת הבית ספרית
40	2.7.1 מדדי אפקטיביות לתוכניות הכשרה בהוראה

41	2.7.2 תרומה לתהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה
41	2.7.3 השתלבות בקהילה הבית ספרית
42	2.7.4 השתלבות בצוות ההוראה
42	2.7.5 שביעות רצון והתמדה בהוראה
43	2.7.6 התפתחות קריירה בהוראה
44	3. מתודולוגיה
44	3.1 הגישה המחקרית
45	3.2 המקורות לנתונים
45	3.2.1 מסמכים
45	3.2.2 בוגרי תוכניות ייחודיות
45	3.2.3 מנהלי התכניות הייחודיות
46	3.2.4 מנהלי בתי ספר בהם משתלבים בוגרי התכניות הייחודיות
46	3.2.5 מורים מבתי הספר המלווים את בוגרי התכניות כמורים החדשים
46	3.3 סביבת המחקר
47	3.4 המשתתפים במחקר
48	3.4.1 הרובד האקדמי
48	3.4.2 בוגרי התכניות הייחודיות והמסורתיות
49	3.4.3 הרובד הבית ספרי: מנהלי בתי ספר ומורים מלווים
50	3.5 כלי המחקר
50	3.5.1 שאלון לבוגרים
54	3.5.2 ראיונות
55	3.5.3 מסמכים
55	3.5.4 תוצרי למידה – ניתוח משימות
55	3.6 מהלך המחקר
56	3.7 עיבוד וניתוח הנתונים – ניתוח סטטיסטי
57	3.7.1 ניתוח גורמים (factor analysis)
59	3.7.2 ניתוחים שנערכו על נתוני מדגם הבוגרים הכולל
60	3.7.3 ניתוחים לבחינת ההבדלים בין בוגרי התכניות הייחודיות לבוגרי המסורתיות
61	3.7.4 ניתוחים לבחינת ההבדלים בין בוגרי התכניות הייחודיות השונות
61	3.8 עיבוד וניתוח נתונים איכותניים

62	3.8.1 הליך ניתוח התוכן וקידוד תשובות לשאלות הפתוחות בשאלונים
64	3.8.2 ניתוח תוכן הראיונות
65	3.8.3 ניתוח מסמכי התוכנית
65	3.8.4 ניתוח משימות בוגרים
68	4. ממצאים
69	4.1 תנאי קבלה ותהליכי מיון והקשר שלהם להשתלבות הבוגרים במערכת הבית-ספרית
69	4.1.1 תנאי קבלה ותהליכי מיון בתוכניות הייחודיות
70	4.1.2 הקשר בין תנאי קבלה ותהליכי מיון להשתלבות הבוגרים במערכת הבית-ספרית
74	4.2 מאפייני תוכניות הכשרה ייחודיות והקשר שלהם להשתלבות הבוגרים בבית הספר
75	4.2.1 מאפייני תוכניות הכשרה ייחודיות – תכני התוכנית
84	4.2.2 מרכיבי התוכנית
93	4.2.3 דרכי ההכשרה בתוכנית
105	4.2.4 תוצאות ההכשרה
109	4.2.5 השתלבות הבוגרים במערכת הבית ספרית
114	4.2.6 השתלבות בקהילה הבית ספרית
123	4.2.7 שביעות רצון, מוטיבציה והתמדה
128	4.2.8 הקשר בין מאפייני תוכניות ההכשרה הייחודיות להשתלבות הבוגרים
132	4.2.9 היגדים המתארים קשרים בין מאפייני התוכנית להשתלבות בהוראה
136	4.2.10 סיכום
137	4.3 מאפייני הליווי וההשמה והקשר שלהם להשתלבות הבוגרים במערכת הבית ספרית
137	4.3.1 מאפייני השמה
139	4.3.2 מאפייני ליווי הבוגרים לאחר השתלבותם בהוראה
144	4.3.3 תרומת הליווי וההשמה להשתלבות הבוגרים במערכת הבית ספרית
145	4.3.4 תרומת המורה המלווה להשתלבות בוגרי תוכניות ייחודיות במערכת הבית-ספרית
153	4.3.5 סיכום
154	4.4 השוואה בין התכניות הייחודיות לתכניות המסורתיות
154	4.4.1 מאפיינים דמוגרפיים של המשתתפים במחקר
156	4.4.2 התפלגות ציוני הבוגרים למשתנים מאפייני הבוגר ותרומת התכנית
156	4.4.3 מוטיבציה לבחירה במקצוע בהוראה
156	4.4.4 תפקוד בכיתה לפי תחושת מסוגלות עצמית של הבוגרים

157	4.4.5 השתלבות בקהילת ביה"ס
158	4.4.6 שביעות רצון והתמדה
159	4.4.7 תרומת תכנית ההכשרה להוראה
161	4.4.8 תרומת הליווי של גורמים מלווים שונים להשתלבות בהוראה ובבית הספר
161	4.4.9 בחינת הקשרים בין משתנים שונים המתארים את מאפייני הבוגרים
166	4.4.10 בחינת הבדלים מגדריים במשתנים התלויים בתכניות הייחודיות והמסורתיות ...
166	4.4.11 סיכום
169	4.5 אפיון המדגם הכולל של בוגרי תכניות הכשרה ייחודיות ומסורתיות במחקר
169	4.5.1 מקורות הנתונים
169	4.5.2 מוטיבציה לבחירה בהוראה
170	4.5.3 עמדות הסטודנטים לגבי תרומת התכנית
171	4.5.4 תחושת מסוגלות עצמית
171	4.5.5 סיוע של גורמים מלווים פדגוגיים להשתלבות מורים חדשים בהוראה ובבית הספר
172	4.5.6 הקשר בין המשתנים התלויים ומשתני רקע אישיים של המשתתפים במחקר
177	5. דיון ומסקנות
178	5.1 מוטיבציה והקשר שבין דרכי מיון וקבלה להשתלבות
178	5.2 אפיון פרקטיקות ליבה בתוכניות הכשרה ייחודיות
179	5.2.1 פרקטיקות הקשורות לתכני התוכנית
179	5.2.2 דרכי ההכשרה בתוכנית
180	5.2.3 תוצאות ההכשרה
182	5.3 השמה
184	5.4 ליווי בשנה הראשונה להשתלבות בבית-הספר
184	5.5 מדדי השתלבות הבוגרים
185	5.5.1 תפקוד המורים בכיתה ותרומה לתהליכים חינוכיים בכיתה
185	5.5.2 השתלבות בקהילת בית הספר
186	5.5.3 שביעות רצון מהעיסוק בהוראה, והתמדה
187	5.6 ביקורת כלפי משרד החינוך בקרב בוגרי תכניות ייחודיות
188	5.7 השוואה בין תוכניות ייחודיות למסורתיות
189	5.7.1 הדמיון בין בוגרי שני סוגי התכניות
189	5.7.2 ההבדלים בין בוגרי שני סוגי התכניות

190	5.7.3 סיכום ההשוואה בין תכניות ייחודיות למסורתיות
192	5.8 מגבלות המחקר
192	5.9 המלצות
194	6. מקורות
204	7. נספחים
204	7.1 נספח 1 – מידע על המרואיינים במחקר
206	7.2 נספח 2 - שאלון המחקר לבוגרים
215	7.3 נספח 3 – פרוטוקולים של הראיונות
219	7.4 נספח 4 – חלק מטבלה מסכמת של ניתוח ראיונות לדוגמה
223	7.5 נספח 5 – קטגוריות של מאפייני תוכניות ההכשרה
226	7.6 נספח 6 – ניתוח פוסט הוק להשוואה בין התוכניות הייחודיות
228	7.7 נספח 7 - הגדי בוגרים על קשרים בין מאפייני התוכנית להשתלבותם בהוראה
235	7.8 נספח 8 -תוכניות שיש להן הבדל מובהק בתרומת הסיוע של המלווים השונים
236	7.9 נספח 9 - בדיקת התאמת תכנית Mteach בתכניות המסורתיות
	7.10 נספח 10 – התפלגות הערכים שנתנו בוגרי התוכניות הייחודיות ובוגרי התוכניות המסורתיות למאפיינים של התוכניות
238	

רשימת טבלאות

- טבלה 3.1 : מספר בוגרי תכניות ייחודיות ומסורתיות שהשיבו לשאלונים..... 45
- טבלה 3.2 : מנהלי תוכניות ייחודיות שרואיינו מכל תוכנית..... 48
- טבלה 3.3 : מספר וסוג המרואיינים בכל תוכנית ייחודית..... 49
- טבלה 3.4 קטגוריות והיגדים בחלק המוטיבציה בשאלון..... 50
- טבלה 3.5 : היגדים מתוך השאלון המתייחסים לתרומת תוכנית ההכשרה כמורים לעתיד..... 51
- טבלה 3.6 : היגדים מתוך השאלון המתייחסים למאפייני תוכנית ההכשרה..... 52
- טבלה 3.7 : היגדים בהיבט מסוגלות עצמית בשאלון..... 52
- טבלה 3.8 : דוגמאות לשאלות פתוחות בכל חלק בשאלון..... 53
- טבלה 3.9 : דוגמאות לשאלות בראיון בכל קבוצת משתתפים..... 54
- טבלה 3.10 : משתנים חדשים ומהימנותם..... 57
- טבלה 3.11 : חישוב פיזור תשובות בוגרי תוכנית רג"ב בהתייחס להיבטים לשימור בתוכנית..... 63
- טבלה 3.12 : מספר המשימות שהתקבלו מכל תוכנית לפי סוג..... 66
- טבלה 3.13 : קריטריונים להערכה של כל משימה ודוגמאות ברמות שונות..... 67
- טבלה 4.1 : תהליכי מיון וקבלה בתוכניות הייחודיות..... 70
- טבלה 4.2 : מרכיבי התוכניות הייחודיות..... 84
- טבלה 4.3 : סיכום דרכי ההכשרה בתוכניות הייחודיות..... 102
- טבלה 4.4 : היבטי ומדדי ההשתלבות שייבחנו במחקר ומקורות הנתונים מכלי המחקר..... 109
- טבלה 4.5 : ציוני משימות סך הכל בתוכניות הייחודיות..... 112
- טבלה 4.6 : תחושת מסוגלות עצמית של הבוגרים בתוכניות הייחודיות..... 112
- טבלה 4.7 : אחוז האתגרים שציינו הבוגרים בתחומי ידע המורה מתוך כלל האתגרים שהוזכרו בכל תוכנית ייחודית..... 113
- טבלה 4.8 : פיזור הבוגרים בתפקידים שונים בתוכניות הייחודיות (באחוזים)..... 117
- טבלה 4.9 : אחוז הבוגרים בעלי יוזמות בתוכניות הייחודיות..... 118

- טבלה 4.10 : פיזור האתגרים שצינו הבוגרים כביקורת כללית כלפי מערכת החינוך מתוך כלל האתגרים שצינו בכל תוכנית ייחודית (באחוזים)..... 125
- טבלה 4.11 : תרומת משתני התוכנית למאפייני הוראה ולידע המורה..... 129
- טבלה 4.12 : תרומת התוכנית להכשרת הבוגרים בהיבטים מקצועיים של תפקיד המורה..... 129
- טבלה 4.13 : היגדי הבוגרים המתארים קשרים בין מאפייני התוכנית להשתלבותם בהוראה.... 132
- טבלה 4.14 : ציוני הבוגרים עבור הסיוע שקיבלו מגורמים מלווים בהשתלבותם בהוראה..... 145
- טבלה 4.15 : התפלגות הבוגרים, לפי מקצוע ההתמחות, בין תכניות ייחודיות ומסורתיות..... 155
- טבלה 4.16 : השוואת המוטבציה לבחור בהוראה בין בוגרי תכניות ייחודיות ומסורתיות..... 156
- טבלה 4.17 : תחושת מסוגלות עצמית בקרב בוגרי תוכניות ייחודיות ומסורתיות..... 157
- טבלה 4.18 : השוואה בין בוגרי תכניות ייחודיות ומסורתיות במילוי תפקידים נוספים להוראה. 157
- טבלה 4.19 : השוואת נכונות להוראה בשנה הבאה בין בוגרי הייחודיות והמסורתיות..... 158
- טבלה 4.20 : השוואת נכונות לבחירה שוב בהוראה בין בוגרי הייחודיות והמסורתיות..... 159
- טבלה 4.21 : השוואת המשתנים 'תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה' ו'תרומת התכנית לידע המורה' בין בוגרי התכניות הייחודיות לבוגרי התכניות המסורתיות..... 159
- טבלה 4.22 : השוואה של מידת המוכנות של הבוגרים לעסוק בהיבטים מקצועיים שונים של תפקיד המורה בין התכניות הייחודיות למסורתיות..... 160
- טבלה 4.23 : ממוצע כולל של מוכנות להוראה בתכניות המסורתיות..... 160
- טבלה 4.24 : השוואת הסיוע של בעלי תפקידים פדגוגיים שונים להשתלבות הבוגרים בבית הספר בין תכניות מסורתיות לייחודיות..... 161
- טבלה 4.25 : מתאמי פירסון בין משתנים של מאפייני הבוגרים 162
- טבלה 4.26 : ערכי תסוגה לניבוי (הסבר) מסוגלות עצמית..... 164
- טבלה 4.27 : ערכי תסוגה (רגרסיה) לניבוי מסוגלות עצמית ע"י סוג התכנית הייחודית ועל ידי המשתנים האחרים..... 165
- טבלה 4.28 : משתנים בהם נמצאו הבדלים מגדריים..... 166
- טבלה 4.29 : ציונים ממוצעים של הבוגרים במשתנים הבוחנים מוטיבציה לבחירה בהוראה..... 170
- טבלה 4.30 : ציונים ממוצעים של הבוגרים במשתנים הבוחנים את תרומת התכנית שלמדו..... 170

- טבלה 4.31 : סיוע בעלי תפקידים פדגוגיים להשתלבות בהוראה ובביה"ס..... 171
- טבלה 4.32 : הבדלים במידת הסיוע בין זוגות בעלי התפקידים הפדגוגיים..... 172
- טבלה 4.33 : השוואת משתנים תלויים בין גברים לנשים..... 173
- טבלה 4.34 : בחינת הבדלים במשתנים התלויים בין בוגרים בקבוצות הגיל השונות..... 174
- טבלה 4.35 : בחינת הבדלים במשתנים התלויים בין מגזרים שונים..... 175
- טבלה 4.36 : השוואה בין קבוצות בעלות היקף שונה של לימודים קודמים..... 176
- טבלה 4.37 : הקשר למעמד החינוך כקריירה..... 177
- טבלה 7.1 : בוגרי התכניות הייחודיות והמסורתיות ומאפייניהם האישיים..... 204
- טבלה 7.2 : פרטי מנהלים ומורים מלוויים שרואיינו..... 206
- טבלה 7.3 : חלק מטבלה מסכמת של ניתוח ראיונות לדוגמה..... 219
- טבלה 7.4 : הסבר ודוגמאות לקטגוריות של מאפייני תוכניות ההכשרה..... 225
- טבלה 7.5 : השוואת משתני תרומת התכנית למאפייני הוראה ולידע המורה בתוכניות הייחודיות
226.....
- טבלה 7.6 : השוואת רכיבי המקצועיות כמורה בין התכניות הייחודיות..... 227
- טבלה 7.7 : היגדי הבוגרים המתארים קשרים בין מאפייני התוכנית להשתלבותם בהוראה..... 228
- טבלה 7.8 : השוואת תרומת הסיוע מגורמים מלוויים בין התוכניות הייחודיות..... 235
- טבלה 7.9 : השוואת משתנים תלויים בין בוגרי תכניות ההכשרה הייחודיות, תכנית M.Teach.
והתכניות המסורתיות ללא M.Teach..... 236
- טבלה 7.10 : בחינת הבדלים בין תכניות יחודיות למסורתיות ללא בוגרי תוכנית M.Teach..... 237

רשימת איורים

- איור 1.1 מאפייני תוכניות ההכשרה שתורמו ביותר להשתלבות הבוגרים 5
- איור 1.2 : מדדים להשתלבות הבוגרים בבית הספר 6
- איור 3.10 : מודל הטריאנגולציה המתכנסת ששימש מחקר זה, מבוסס על Creswell, 2006. 45
- איור 3.2 : סיכום שלבי מהלך המחקר 56
- איור 4.1 : פיזור תשובות הבוגרים ביחס לבחירתם בתוכנית בעקבות יוקרת המוסד מתוך כלל ההיבטים שצוינו בכל תוכנית ייחודית 72
- איור 4.2 : מאפייני התכניות לפי קטגוריות על וקטוריות משנה 74
- איור 4.3 : פיזור ההיגדים לשימור ולשיפור ביחס לידע תוכן בכל תוכנית ייחודית מתוך כלל ההיבטים שצוינו בכל תוכנית 76
- איור 4.4 : פיזור ההיגדים לשימור ולשיפור ביחס לידע תוכן פדגוגי בכל תוכנית ייחודית מתוך כלל ההיבטים שצוינו בכל תוכנית 82
- איור 4.5 : פיזור ההיגדים שהתייחסו לשימור הצוות הפדגוגי בכל תוכנית ייחודית, מתוך כלל ההיבטים שצוינו בכל תוכנית 92
- איור 4.6 : פיזור ההיגדים שהתייחסו לשימור בניית הקבוצה בכל תוכנית ייחודית, מתוך כלל ההיבטים שצוינו בכל תוכנית 98
- איור 4.7 : פיזור תשובות הבוגרים ביחס לשביעות רצונם בבחירה בקריירה בהוראה 123
- איור 4.8 : פיזור תשובות הבוגרים אם מתכננים ללמד בשנה הבאה (באחוזים) 127
- איור 4.9 : דירוג ההיבטים מתכנית ההכשרה שתורמו ביותר, לדעת הבוגרים, להכשרתם כמורים 131
- איור 4.10 : אחוז ההיגדים לשימור ולשיפור ביחס לליווי מתוך כלל ההיבטים שהוזכרו בכל תוכנית ייחודית 142
- איור 4.11 : אחוז ההיגדים שהתייחסו לליווי כאתגר בכל תוכנית ייחודית מתוך כלל האתגרים שהוזכרו בכל תוכנית ייחודית 143
- איור 4.12 : ממדי תרומת המורה המלווה להשתלבות הבוגרים במערכת הבית-ספרית 146
- איור 4.13 : התפלגות הציונים של המשתתפים במחקר למשתני המוטיבציה לבחור בהוראה .. 169
- איור 4.14 : התפלגות הציונים למשתנים של תרומת התוכנית 170

- איור 4.15 : התפלגות ציונים במשתנה מסוגלות עצמית 171
- איור 5.1 : מאפייני תוכניות ההכשרה, מדדי ההשתלבות והקשרים ביניהם..... 178
- איור 0 : פרקטיקות ליבה – מהתיאוריה למעשה..... 182
- איור 7.1 : התפלגות הערכים שנתנו בוגרי התוכניות למאפיינים של התוכניות ומבטאים את עמדתם
ביחס לתרומת התוכנית..... 238

מילון מונחים

1. **תוכנית אלטרנטיבית להכשרת מורים**: תוכנית להכשרת מורים בעלת המאפיינים הבאים: אינה חייבת להתקיים במוסד אקדמי, אין בהכרח גוף רגולטורי המאשר את ההכשרה, ההשתלבות של המועמדים בהוראה מתרחשת לפני סיום תוכנית ההכשרה, וההכשרה נמשכת בדרך כלל שבועות אחדים ובעקבותיה פרח ההוראה משתלב בהוראה ותוך כדי משלים את לימודיו. בישראל אין תוכניות אלטרנטיביות שכן כל תוכניות ההכשרה בנויות על המתווים החדשים בהכשרה להוראה. כמו כן ההכשרות בישראל נלמדות במוסדות אקדמיים, מאושרות על ידי גופים רגולטריים שונים ובכולן ההכשרה היא טרום הכניסה לבית-הספר (אריאב, 2010; Haberman, 2006).
2. **תוכנית ייחודית להכשרת מורים**: תוכנית להכשרת מורים בעלת המאפיינים הבאים: (א) זמן ההכשרה שונה מהזמן שהוגדר על ידי משרד החינוך במתווה להוראה ונע בין הכשרה מרוכזת בת מספר שבועות בחודשי הקיץ לבין הכשרה שנמשכת שנתיים, (ב) התוכניות הייחודיות פונות למועמדים המגיעים מסקטורים תעסוקתיים, תחומי דעת או אוכלוסיות יעד שונות כגון טכנולוגיה, צבא ושירות בטחון, עסקים ועוד, (ג) בעלות גישה חינוכית ותפישת עולם שונה מהמקובלת בהכשרת מורים – חינוך למצויינות, מנהיגות, גישה אנתרופוסופית ועוד (ד) מקדמות מענה לתחומי דעת שיש צורך לתת להם דגש מיוחד במערכת החינוך עקב מחסור בכוח אדם בתחומי דעת מוגדרים כגון מדעים-מתמטיקה, אנגלית, מדעי הרוח ומורשת ישראל, (ה) חותרות לבסס את מרבית יישומן בכולתי בית הספר בדגש על הכשרה קלינית. כלומר, מתקיימת שותפות בין המוסד האקדמי המכשיר לבין בית הספר במטרה לאפשר לסטודנטים להתנסות ולקדם את איכות ההוראה שלהם (משרד החינוך, מנהל עובדי הוראה⁵). במחקר מתוארות חמש תוכניות ייחודיות בעלות המאפיינים הללו: רג"ב, מבטים, צוות הטובים לחינוך, טראמפ וחותרים.
3. **תוכנית מסורתית להכשרת מורים**: תוכנית להכשרת מורים בעלת המאפיינים הבאים: ההכשרה מתבצעת במוסד אקדמי העוסק בהכשרת מורים, תוכנית ההכשרה היא באישור המל"ג, הבוגר משלים את ההכשרה במלואה טרם השתלבותו כמורה במערכת החינוך, ההכשרה כוללת התנסות מעשית משמעותית, משך ההכשרה לתואר ראשון ותעודת הוראה ארבע שנים, ולתואר שני עם תעודת הוראה שנתיים. דוגמאות לתוכניות הכשרה מסורתיות הינן B.Ed, והכשרת אקדמאים להוראה (אריאב, 2010).
4. **מוכנות להוראה**: אחד מהמדדים לבחינת השתלבותם והצלחתם של מורים בהוראה הינו מוכנות להוראה. הגורמים המשפיעים על המוכנות להוראה הם שילוב של אישיות הבוגר, מאפייני תוכנית ההכשרה להוראה בה השתתף ומאפייני בית הספר בו הוא פועל (Humphrey & Wechsler, 2007; Redman, 2015). במחקר המתואר בדו"ח, נבחנו תרומת מאפייני התוכנית לתחושת המוכנות של המורים באמצעות הקריטריונים הבאים: מנהיגות (יכולת לקדם יוזמות

⁵ מתוך אתר משרד החינוך, פורטל עובדי הוראה:
<https://poh.education.gov.il/MerhavMinhali/HachsharaHitmachutKnisaLeharaa/Pages/SpecialPrograms.aspx>

- בבית-ספר), זהות מקצועית כמורה, עבודה בצוות, ידע פדגוגי, ידע תוכן, ידע תוכן פדגוגי ושילוב טכנולוגיה בהוראה.
5. **תחושת מסוגלות עצמית של מורים**: מתייחסת ליכולתו של המורה להעריך את הידע והכישורים שברשותו וליישם דרכי פעולה נדרשות לשם השגת מטרות עתידיות הן במרחב בכיתה והן במרחב הארגוני. יכולת זו של המורה כוללת הצבת מטרות, שימוש בדרכי הוראה והערכה מגוונות, התמודדות עם היבטים בניהול כיתה, התמודדות עם מצבים רגשיים, והישגי התלמידים (פרידמן וקס, 2000; Zee & Koomen, 2016).
6. **פרוייקט מסיל"ה**: פרוייקט מסיל"ה (פרוייקט מיון סטודנטים ייעודי ללימודי הוראה) הוקם על ידי משרד החינוך במטרה להביא להשבחת איכות המורים הבוחרים בהוראה. זוהי מערכת לבחירת המועמדים המתאימים ביותר ללימודי הוראה ולעבודה כמורים, המאפשרת סינון מועמדים שאינם מתאימים להוראה. המערכת כוללת אפיון פרופיל אישי של המועמד להוראה וכלים למיון מועמדים - מבחני אישיות, מבחני ידע, מבחן קבוצתי ועוד. הצלחה בפרוייקט מסיל"ה וראיון קבלה אישי יובילו לקבלה ללימודי הוראה (גולדנברג ובסיס, 2016).
7. **ידע פדגוגי – Pedagogical Knowledge (PK)**: ידע המורה על היבטים פדגוגיים במסגרת ההוראה הכוללים: ניהול כיתה, אסטרטגיות הוראה והערכה מגוונות, ידע בפילוסופיה של החינוך, הטרוגניות כיתתית, תהליכי למידה, לקויות למידה ועוד (Shulman, 1986; Shulman, 1987; Zimmerman, 2016).
8. **ידע תוכן פדגוגי – Pedagogical Content Knowledge (PCK)**: ידע דיסציפלינארי של מורים בדרכי הוראת המקצוע, המשלב את התכנים הספציפיים עם הפדגוגיה בדגש על התאמת התוכן ללומד, הכרת דרכי חשיבה וטעויות אופייניות של תלמידים בנושאים ספציפיים, ידיעה כיצד תלמידים מבינים נושאים, עקרונות ותהליכים וטיפול בקשיי התלמיד ובתפיסות מוטעות (Shulman, 1986; Shulman, 1987; Zimmerman, 2016).
9. **ידע מנהלי**: מסוגלות של המורה להשתמש ביעילות במשאבים הארגוניים של בית הספר ולהשפיע על התרבות הארגונית שלו, על המדיניות המיועדת ליצירת תרבות ארגונית ועל הפעולות הקשורות בה. מתייחס לידע על התרבות והמבנה האירגוני של בית הספר ושל משרד החינוך בדגש על נורמות בית ספר, נהלי עבודה, זכויות וחובות המורה, ועוד (פרידמן וקס, 2000; שץ-אופנהיימר, משכית, זילברשטרום, 2011).
10. **מורה מלווה**: מורה ותיק ובעל נסיון בהוראה שמלווה את המורה החדש בעת כניסתו להוראה ומסייע להשתלבותו בהיבט האישי והמקצועי. מאפייני המורה המלווה: (1) בעל ידע מקצועי בתחומים שונים, (2) אמון על שאילת שאלות ומציאת פתרונות, (3) מודע לצורכי המורה החדש במסגרת ההשתלבות בהוראה, (4) בעל יכולת ורצון לתת תמיכה רגשית. המורה המלווה תומך במתמחה לאורך כל השנה ומעריכו באמצעות משוב ודיאלוג מתמיד (שץ אופנהיימר, מנדל, זילברשטרום 2014; Schatz-Oppenheimer, 2017).
- כינויים נוספים שניתן למצוא בספרות למורה המלווה הינם: מורה מאמן, מורה חונך ומנטור. **מורה חונך ומנטור** מתייחסים למורים אשר עברו הכשרה ייעודית ופיתוח מקצועי לצורך תפקיד הליווי והחניכה. במסגרת המחקר המוצג, רואיינו מורים מלווים, אולם לא כולם עברו הכשרה

למורים חונכים פרט למורים המלווים בתוכניות חותם ומבטים אשר מכשירות את המורים ומכנות אותן **מנטורים וחונכים בהתאמה**. על כן, בהמשך הדוח נשתמש במונח מנטור בהתייחס לתוכנית חותם, במושג מורה חונך בתוכנית מבטים, ובמושג מורה מלווה עבור שאר התוכניות הייחודיות (רג"ב, צוות, טראמפ) בהתייחס לליווי שקיבלו הבוגרים בעת השתלבותם בהוראה בשאר התוכניות הייחודיות (Akiri, Shwartz, Barnea, Herscovitz, Dori, 2018).

11. **מלווה פדגוגי**: מלווה מטעם תוכנית ההכשרה אשר אחראי על: (1) הוראת התכנים הפדגוגיים, (2) מתן משוב על מערכי שיעור ועבודתיהם של הסטודנטים, (3) צפייה בסטודנטים במהלך העברת שיעורים בתוכנית ההכשרה.

12. **מדריך פדגוגי**: מדריך פדגוגי מעניק ליווי לסטודנט בדגש על תחום הדעת במהלך ההתנסות המעשית בבית-הספר, יחד עם המורה המאמן. במסגרת עבודתו, המדריך הפדגוגי מסייע בתכנון ההוראה של הסטודנט, צופה בשיעורים וממשב את הסטודנט, חושף את הסטודנט לתרבות האירגונית בבית-הספר, ומקיים דיאלוג עם בתי הספר בהם הסטודנטים מבצעים את התנסותם (דהן, דרור, קליגר, שגיא, אוסטר, ושגיא, 2010).

1. מבוא

1.1 רציונאל

מורים מהווים את לב ליבה של המערכת החינוכית, ועל כן אופן הכשרתם לקראת הכניסה לבית ספר ככלל ולכיתה בפרט, הוא מרכיב חשוב ביותר בתהליך הכשרתם ומהווה גורם חשוב המשפיע על מסוגלותם, תפקודם והתמדתם כמורים (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011; Goodwin, & Kosnik, 2013).

בשנים האחרונות, מקצוע ההוראה נתון במשבר, בין השאר בשל מחסור במורים איכותיים ומיומנים. עפ"י סקר שנעשה ע"י ה-OECD, השיעור השנתי של נשירת מורים בישראל עולה על 6% (OECD, 2005, 2011). נתונים נוספים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מראים כי נכון לשנת 2011, שיעור המורים אשר עוזבים את ההוראה לאחר שנה עומד על 10%, ומאז שנת 2008 שיעור העזיבה של מורים לאחר שלוש שנים עומד על 21% (לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, 2015). מגמה זו של נשירת מורים ממערכת החינוך נצפית גם במדינות נוספות ברחבי העולם וההתמודדות המרכזית עימה אל מול הצורך במשיכת מועמדים איכותיים להוראה באה לידי ביטוי בפיתוח מסלולי הכשרה חלופיים (Brantlinger & Smith, 2013; Rosenberg & Sindelar, 2005).

מסלולים אלו, המשמשים חלופות להכשרות ההוראה המסורתיות, כבר מזמן אינם תופעות בודדות במערכות החינוך בארץ ובעולם, וישנן מדינות שבהן למסלולים אלו יש חלק מרכזי בהכשרת כוח אדם להוראה (ברקוביץ, שלו-ויגיסר 2010). בנוסף למחסור במורים ככלל ובמורים איכותיים בפרט, חוקרים מדווחים כי גורמים נוספים שהביאו להתפתחותן של תוכניות הכשרה אלטרנטיביות בעולם הם הרצון לגוון את אוכלוסיית המורים, ולמגר את התופעה של מורים המלמדים ללא תעודת הוראה או מורים שלא מלמדים בתחום מומחיותם (Brantlinger & Smith, 2013; Kee, 2012; Rosenberg & Sindelar, 2005). בארץ, חוקרים מציינים כי הרקע לצמיחתן של תוכניות אלו טמון בחוסר שביעות הרצון של הציבור מבתי הספר ככלל ומהישגי התלמידים בפרט, ומן המחסור במורים הן בפריפריה והן במקצועות כמו אנגלית, מדעים ומתמטיקה (אריאב, 2008).

בישראל, הנטייה היא להשתמש במונח "תוכניות ייחודיות" כפי שציננה פרופ' תמר אריאב, שהדגישה כי בישראל אין תוכניות אלטרנטיביות שכן כל תוכניות ההכשרה בנויות על המתווים החדשים בהכשרה להוראה, והן נלמדות במוסדות אקדמיים ובכולן ההכשרה היא טרום הכניסה לבית-הספר (אריאב, 2010).

לדבריו של ראש האגף להכשרת מורים, מר נח גרינפלד, מטרת התוכניות הללו הן (פייגין, טל, טלמור, לוי-פלדמן, פרסקו, קופרמינץ, בר-לב, 2015):

1. למשוך להוראה כוחות איכותיים יותר שלא הגיעו לתוכניות מסורתיות ובכך להעלות את התדמית הציבורית של מקצוע ההוראה

2. להציע קריירה שנייה לאנשים בעלי נסיון בתעשייה ובהיי-טק

3. לתת מענה למחסור במורים במקצועות מסויימים כגון אנגלית, מתמטיקה וטכנולוגיה.

התוכניות המוגדרות כאלטרנטיביות שונות זו מזו במשכן, בתוכניות הלימודים שהן מציעות, באופי ההכשרה שהן מעניקות ובליווי של הבוגרים בעת השתלבותם במערכת הבית ספרית (Darling-) (Hammond, 2013).

הספרות על השפעתן של תוכניות אלטרנטיביות להכשרת עובדי הוראה, מגלה שיח אמביוולנטי בקרב החוקרים לגבי יכולתן של תוכניות אלו לתרום למאגר כוח הוראה איכותי ובעל מוטיבציה. במחקרים אחדים התגלו ממצאים שאינם עקביים וחד משמעיים (Darling-Hammond, Berry, & Thoreson, 2001). לדוגמה, בחלק מהמחקרים נמצא כי הכשרה אלטרנטיבית תורמת להעלאת הישגי התלמידים בעוד שבמחקרים אחרים נמצא כי תלמידים אשר למדו אצל בוגרי הכשרה מסורתית הפגינו הישגים גבוהים יותר (Blazer, 2012). כמו כן, נמצא כי שיעור הנשירה של בוגרי המסלולים האלטרנטיביים אינו שונה משמעותית מזה של בוגרי המסלולים הרגילים (Kane, Rockoff, & Staiger, 2008). גם בישראל נעשו מחקרי הערכה בנוגע לתוכניות הייחודיות ולקשר שבין אופי התוכנית לאיכות המורים וכן על שביעות רצונם ורצונם להתמיד בהוראה (גולדשטיין, שרלו ונתן, 2013). אחד ההיבטים שאינו בא לידי ביטוי מספק בשדה המחקרי כיום, הוא תהליך הקליטה וההשתלבות של הבוגרים מסיימי התוכניות החלופיות במערכת החינוכית.

המחקר המוצע מתמקד בהערכת חמש תוכניות ייחודיות הפועלות בישראל, שהן בעלות מאפיינים אידיאולוגיים, פדגוגיים ומנהליים שונים. בהינתן ההשקעה הגדולה בתוכניות אלו, עולה שאלת האפקטיביות שלהן והקשר בין ההכשרה בתוכניות אלה, להשתלבות הבוגרים במערכת החינוך. על כן, הערכת תוכניות אילו תיבחן בהקשר של השתלבות המורים בעבודה, בהיבטים שונים וביניהם התמדה בהוראה, תרומה לקהילה הבית ספרית ולתהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה.

1.2 מבנה הדו"ח

הדו"ח פותח בתקציר מנהלים ובנוי מחמישה פרקים. הפרק הראשון - מבוא הכולל את הרציונל, מטרת המחקר ושאלותיו, ותרומת המחקר. הפרק השני מציג סקירת ספרות על תוכניות ייחודיות בהשוואה למסורתיות, בעולם ובישראל ומציג מאפיינים, תהליכי השתלבות של בוגרי תוכניות ייחודיות, וממצאי מחקר בנושאים אלו. בפרק השלישי מתואר מערך המחקר הכולל את סביבת המחקר, אוכלוסיית מחקר ומתודולוגיה, כלי המחקר ואופן הניתוח, ומהלך המחקר. הפרק הרביעי מציג את הממצאים לפי ארבעת שאלות המחקר. הפרק החמישי כולל דיון ומסקנות, מציע המלצות ודן במגבלות. לסיכום מופיעים המקורות והנספחים.

1.3 מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת המחקר הינה לבחון את השתלבותם של בוגרי התוכניות הייחודיות במערכת החינוך בהיבטים הבאים:

- א. תרומה לתהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה
- ב. תרומה לקהילה הבית-ספרית
- ג. שביעות רצון מהעיסוק בהוראה
- ד. התמדה במקצוע ההוראה
- ה. התפתחות קריירה בהוראה

שאלות המחקר:

1. א. מהם המאפיינים של תהליכי המיון והקבלה בתוכניות ההכשרה הייחודיות?
ב. מהו הקשר שבין תהליכי המיון והקבלה בתוכניות ההכשרה הייחודיות לבין השתלבותם של הבוגרים במערכת החינוך?
2. א. מהם המאפיינים של תוכניות ההכשרה הייחודיות, בהיבט של: תכנים, מרכיבי התוכנית, דרכי ההכשרה ותוצרי ההכשרה?
ב. מהם המאפיינים של השתלבות בוגרי תוכניות הייחודיות במערכת החינוך בהיבט של: תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה, השתלבות בקהילה הבית ספרית, שביעות רצון והתמדה, והתפתחות קריירה?
ג. מהו הקשר בין מאפייני התוכניות הייחודיות לבין השתלבות הבוגרים שלהן במערכת החינוך?
3. א. מהם המאפיינים של תהליכי ההשמה והליווי בתוכניות ההכשרה הייחודיות?
ב. מה הקשר שבין מאפייני ההשמה והליווי בתוכניות ההכשרה הייחודיות לבין השתלבות הבוגרים שלהן במערכת החינוך?
4. האם קיימים הבדלים בין תוכניות הכשרה ייחודיות למסורתיות בהיבטים הבאים:
א. בהשתלבות הבוגרים בהוראה ובמערכת הבית ספרית
ב. בתהליכי הליווי של המורים החדשים במערכת הבית ספרית
ג. בקשר שבין תהליכי הליווי להשתלבות הבוגרים במערכת הבית-ספרית

1.4 תרומת המחקר

למחקר המתואר תרומה תיאורטית ויישומית בהיבט של תוכניות להכשרת מורים בישראל. בהיבט התיאורטי, המחקר תורם להבנה מעמיקה של: מאפייני תוכניות ייחודיות להכשרת מורים בישראל, תוך כדי הבלטת השוני והדמיון בין תוכניות נבחרות, השתלבותם של בוגרי תוכניות ייחודיות במערכת החינוך, והקשר שבין מאפייני התוכניות לבין השתלבותם של הבוגרים. כמו כן המחקר מלמד על השוני בין בוגרי תוכניות ייחודיות למסורתיות בהיבט של מוטיבציה לבחור בהוראה כקריירה, תחושת מסוגלות עצמית של הבוגרים, והשתלבותם במערכת החינוך. המחקר מציע גם תרומה מחקרית-מתודולוגית הכוללת שאלון ייחודי שפותח לצרכי הערכת תרומת תכניות ייחודיות להשתלבות הבוגרים וכן בפיתוח קטגוריות תוכן לניתוח הממצאים. בהיבט היישומי, על בסיסי ממצאי המחקר, אנו מציעים המלצות לקובעי מדיניות ולמנהלי תוכניות ייחודיות במטרה לשפר את תוכניות ההכשרה הייחודיות, כמו גם את התכניות המסורתיות, ולהכשיר מורים איכותיים שיישתלבו במערכת החינוך. כמו כן מוצעות המלצות למנהלי בית ספר ולמורים מלווים לקראת קליטתם של מורים חדשים בוגרי תוכניות ייחודיות בבית-ספרם על מנת לסייע להשתלבותם בהמערכת הבית-ספרית.

2. סקירת ספרות

2.1 רקע לצמיחתן של תוכניות הכשרה ייחודיות

בשנים האחרונות, לצד התבססותן של תוכניות מסורתיות להכשרת מורים אנו עדים להופעתן של הכשרות בעלות אופי אלטרנטיבי. הכשרות אלה, המשמשות חלופות להכשרות ההוראה המסורתיות, כבר מזמן אינן תופעות שוליות במערכות החינוך ויש מדינות בהן למסלולים אלה יש חלק מרכזי בהכשרת כוח אדם להוראה; לדוגמה, כ-30% מהמורים בארה"ב הינם בוגרי תוכניות הכשרה אלטרנטיביות⁶ (Haberman, 2006; ברקוביץ ושל-ויגיסר, 2010).

הרקע לצמיחתן של התוכניות האלטרנטיביות נעוץ בעיקר במחסור במורים, ובהבנה שהצלחתה של מערכת החינוך תלויה בעיקר באיכות המורה (Brantlinger & Smith, 2013; אריאב, 2008). סוגיית מחסור במורים, ובפרט במורים איכותיים, היא אחת מהסוגיות המרכזיות אשר מעסיקה קובעי מדיניות במדינות רבות בעולם (Darling-Hammond & Berry, 2006; דוניצה שמידט וזוזובסקי, 2015). דו"ח מקנזי הוא דו"ח עולמי, שערך סקירה מקיפה ובדק באופן מעמיק ושיטתי 25 מערכות חינוך בעולם, במטרה למצוא את הגורם המשפיע ביותר על איכותן של מערכות חינוך. הדו"ח, מספטמבר 2010, ניסח מסקנה חד משמעית: "איכותה של מערכת חינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה". איכות המורים, על פי הדו"ח, תלויה בשלושה גורמים:

1. **איתור**: בחירת מועמדים מתאימים למקצוע בעלי גמישות, יכולת וכישורים גבוהים.
2. **פיתוח**: פיתוח והכשרה של המורים לצורך הפיכתם למורים משפיעים. ההכשרה מבוססת על שילוב משמעותי של לימודים עיוניים והתנסות מעשית עשירה.

3. **יכולת מערכתית**: יכולתה של מערכת החינוך לספק הוראה איכותית לכל תלמיד בכל מקום. מצוקת ההוראה בישראל גברה בעקבות פרסום מסקנות הביניים של "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל" בדצמבר 2004 כאשר הוועדה המליצה לחולל שינוי באופן ההכשרה להוראה, בעיקר במכללות לחינוך. לפי כפיר ואריאב (2008), ההחלטה לצמצם את מספר המכללות האקדמיות לחינוך הביאה לפגיעה במוניטין המקצועי של המכללות האקדמיות לחינוך ודרדרה את מקצוע ההוראה לשפל, שבעקבותיו התעורר צורך לאומי לקדם את המקצוע ואת מסגרות ההכשרה. המחסור של המורים בעולם ובפרט בישראל נובע הן מהנשירה של המורים במהלך שלוש השנים הראשונות לעבודתם והן בעקבות עליה בשיעור המורים בני 50 ומעלה המלמדים במערכת החינוך (Rosenberg & Sindelar, 2005; לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, 2014). יש הטוענים גם כי המחסור במורים הוא תוצאה של ירידה במספר הפונים ללימודי הוראה בשל היעדר מסלול הכשרה התואם את הרקע של המועמד (Finn, 2002).

על יסוד תפיסה זו והמחסור הגובר במורים, התגבש רעיון הגדלת הנגישות למקצוע ההוראה באמצעות גיוון מסלולי ההכשרה להוראה שיגדיל הן את מספר הפונים למקצוע והן את התאמתם ואיכותם (Brantlinger & Smith, 2013; Rosenberg & Sindelar, 2005). במקביל לכך, החל שינוי בפרופיל של הפונים להוראה ועיקר השינוי מתמקד בהתרחבות מספר המועמדים אשר בוחרים

⁶ Preparing and Credentialing the Nation's Teachers, The Secretary 10th Report on Teacher Quality, August 2016, <https://title2.ed.gov/Public/TitleIIReport16.pdf>

בהוראה כקריירה שנייה (Richardson & Watt, 2006; כפיר ואריאב, 2008), כלומר בוחרים לעשות הסבה מקצועית ולפתח קריירה שנייה בנוסף או במקום הקריירה המקצועית שלהם. שינוי דמוגרפי זה הביא להכרה בצורך לפתח תוכניות הכשרה אלטרנטיביות במטרה להכשיר את הפונים הפוטנציאליים מסקטורים תעסוקתיים שונים בחברה על מנת שיוכלו להשתלב בפרק זמן סביר בהוראה ולתרום מנסיונותם למערכת החינוך (כפיר, 2008; Richardson & Watt, 2006).

2.2 גישות להכשרת מורים

נציג שתי גישות מרכזיות להכשרת מורים הנידונות בספרות המחקרית:

1. ההתמקצעות (professionalization) – הגישה המסורתית להכשרת מורים אשר דוגלת בהכשרה מורחבת וקוראת לחיזוק ההכשרה הפורמלית של מורים. תוכניות הכשרה הכוללות לימודים אקדמיים גבוהים בתחום התוכן של ההוראה, ובמדעי החינוך והפדגוגיה, בשילוב עם התנסות מעשית מבוקרת, בשיתוף המוסד האקדמי המכשיר ובתי הספר (Laczko-Kerr & Berliner, 2002).
 2. דה-רגולציה (deregulation) – גישה המשקפת תפיסה כי מסגרת ההכשרה, משך ההכשרה והתעודות שאותן המורה מקבל – אינן חשובות. הגישה דוגלת בכך שהכישרון הטבעי של הסטודנט מטופח באמצעות התנסות וניתן דגש על ההתנסות בכיתה על חשבון הסיבה האקדמית (Furlong, 2002). הנחת היסוד היא, שהמורה אינו זקוק להכשרה פורמלית ממושכת כדי להיכנס לכיתה. עליו להתמצא בתכני ההוראה עצמם. תוכניות מסוג זה מאפשרות למורים בעלי תארים בתחומי ידע הספציפיים להשתלב הלכה למעשה בהוראה בכיתה, לפני השלמת הכשרתם המעשית (Darling-Hammond & Berry, 2006).
- שתי הגישות הללו מכוונות את דרך ההכשרה של המורים ובעצם מאפיינות את שני סוגי הכשרה – מסורתית ואלטרנטיבית.

2.3 מה הופך תוכנית להכשרת מורים לתוכנית ייחודית?

- אנשי הדה-רגולציה הראשונים שפיתחו תוכניות הכשרה אלטרנטיביות הגדירו עשרה מרכיבים אשר משקפים את עמדתם לגבי הגדרתה ומאפייניה של תוכנית הכשרה אלטרנטיבית (Haberman, 2006):
1. המועמד שפונה לתוכנית הוא בוגר מכללה/אוניברסיטה בעל ידע דיסציפלינרי קודם ללא ידע פדגוגי בתחום החינוך
 2. המועמד צריך לעמוד בכל קני המידה הארציים והמחוזיים להעסקה כגון הצלחה במבחנים כתובים, ראיונות וכדומה
 3. המועמד ממונה לבית ספר כמורה רגיל בדומה לכל מורה מתחיל
 4. בית הספר צריך למנות למועמד מורה חונך מסגל המורים שיסייע לו בהשתלבותו
 5. במטרה לסייע לבוגר התוכנית האלטרנטיבית להשתלב בהוראה, מתקיימות סדנאות העוסקות בפתרון בעיות של מורים חדשים ובהן בעיות ניהול כיתה, עבודה עם הורים, ניירת וכדומה.
 6. בוגרי תוכניות ההכשרה האלטרנטיביות משובצים כמורים מתחילים על פי צורכי המערכת, גם אם מדובר בבתי ספר קשים או מאתגרים במיוחד

7. אין חובה להשתלב בתוכנית אקדמית כלשהי
8. הערכת המועמדים מבוססת על ביצועי ההוראה הממשיים שלהם, כולל הישגי התלמידים
9. הבוגרים מועסקים או מפורטים על פי קני מידה ונוהלי הערכה של המחוז המתייחסים למורים מתחילים
10. בית הספר או המחוז הם אלו שהממליצים על כך שמתכשר ראוי לרישוי.

אין תוכניות אלטרנטיביות רבות העומדות בכל עשרת המרכיבים שמצויינים מעלה; עם זאת, כדי שתוכנית תיחשב ל"תוכנית אלטרנטיבית לגיטימית" המרכיב הראשון – ידע דיסציפלינרי קודם – צריך להיות מרכיב חובה. כדי שהמושג "תוכנית אלטרנטיבית" יהיה בעל תוקף, עליו להתייחס לתוכנית שבה ניתן לבוגר מכללה/אוניברסיטה בעל כשירות בתחום דעת מסוים וללא קורסים קודמים בחינוך להיות מועסק בבית ספר, כמורה, שמקבל משכורת ואחריות מלאה בכיתה. התוכניות האלטרנטיביות פונות לקהל בוגר יותר, לבעלי ידע דיסציפלינארי רב, לבעלי ניסיון תעסוקתי בעולם העבודה, לבעלי משפחות, ליותר אנשי מיעוטים, ליותר גברים וליותר אנשים המחפשים עמדות בבתי הספר שבוגרי הכשרה מסורתית אינם מעוניינים להשתלב בהם. כיום בתי הספר לחינוך והמכללות מנסים לשלב קהל לומדים מסוג זה בתוכניות הכשרה שיש להן מאפיינים של הכשרה מסורתית ובכך הם יוצרים בלבול רב בהבנת המושג "תוכנית אלטרנטיבית" (Darling-Hammond, 2013; Haberman, 2006).

2.4 תוכניות הכשרה מסורתיות, ייחודיות, ומה שביניהן – תמונת מצב בישראל

בישראל, השימוש בתוכניות הכשרה אלטרנטיביות אינו חדש, ונעשה בו שימוש משנות ה-50 המוקדמות על רקע מחסור גדול במורים בעקבות גלי עלייה של עולים חדשים רבים. ההתמודדות עם הבעיה הייתה באמצעות הכשרה חלופית וקצרה יותר של אנשי הוראה כגון מורות חיילות, מורים שהוכשרו בקורסי ערב, פרויקטים מיוחדים למצטיינים באוניברסיטאות, ותוכניות מצויינים במכללות האקדמיות לחינוך (אריאב 2010; פלד 1999).

מדיניות "המתווים החדשים בהכשרה להוראה" שניסח המל"ג, מעודדת ארבע תוכניות הכשרה: שני הדגמים המוכרים - B.Ed, והכשרת אקדמאים להוראה, ושני דגמים חדשים - M.Teach והמסלולים המואצים לאוכלוסיות מיוחדות. במתווים מוגדר באופן ספציפי מי יכול ללמוד בכל נתיב, וכמה עליו ללמוד. אולם המל"ג מתנה את יישומן של התוכניות האלטרנטיביות בכמה תנאי בסיס הכרחיים:

1. ההכשרה תבצע במוסד אקדמי העוסק בהכשרת מורים
2. תוכנית ההכשרה תוגש לאישור המל"ג
3. הבוגר ישלים את תוכנית ההכשרה במלואה טרם השתלבותו של כמורה במערכת החינוך
4. ההכשרה תכלול התנסות מעשית משמעותית
5. משך ההכשרה לתואר ראשון ותעודת הוראה יהיה ארבע שנים, ולתואר שני עם תעודת הוראה יהיה שנתיים.

על אף השונות בין ארבע החלופות האפשריות, העומדות בתנאי הבסיס, הן נתפסות בעיני רבים כהכשרה מסורתית מאחר והם ממוסדים. לכן, השימוש במונח הכשרה אלטרנטיבית הוא מטעה

שכן ארבע החלופות הקיימות מקדמות גיוס של אוכלוסיות איכותיות להוראה במטרה להעניק להן הכשרה איכותית. **אם כך נשאלת השאלה, מהי הכשרה אלטרנטיבית?** הדוגלים בהכשרה מסוג זה קוראים תיגר על תנאי הבסיס ולא מיישמים אותם (אריאב, 2010):

13. ההכשרה אינה חייבת להתקיים במוסד אקדמי
14. אין בהכרח גוף רגולטורי המאשר את תוכנית ההכשרה
15. ההשתלבות של המועמדים בהוראה מתרחשת לפני סיום תוכנית ההכשרה
16. אין רכיב משמעותי של התנסות עקב היותה של ההכשרה קצרה
17. ההכשרה נמשכת בדרך כלל שבועות אחדים ובעקבותיה המועמד משתלב בהוראה ותוך כדי משלים את לימודיו.

כל תוכניות ההכשרה הנידונות במחקר זה (ולמעשה כל התוכניות הידועות לנו בישראל) עומדות בתנאי הבסיס של המל"ג ולכן אינן אלטרנטיביות. לכן, המינוח בו נשתמש לגבי תוכניות ההכשרה בישראל יהיה **תוכניות ייחודיות**. יוצאת דופן הינה תוכנית חותם, אשר בוגריה משתלבים בהוראה טרם סיימו את הכשרתם. עם זאת, מכיוון שרוב מאפייניה עומדים בתנאי הבסיס של המל"ג היא תכונה גם כן תוכנית ייחודית. המינוח **תוכניות הכשרה אלטרנטיביות** יתייחס לפיכך, רק לתוכניות מסוג זה המקובלות בעולם. כיום בין רבע לשליש מבוגרי תוכניות הכשרת מורים בישראל הם בוגרי תוכניות ייחודיות ושיעור זה גבוה מהמקובל בעולם⁷.

בשנת 2017 הקים משרד החינוך בישראל, וועדה לפיתוח אמות מידה לתוכניות ייחודיות לשם הגדרת קריטריונים לתוכניות ייחודיות. בין הקריטריונים הוגדרו תבחיני ליבה: בסיס רעיוני מוצק הכולל חזון מטרת ויעדים, סדירות למידה (עקרונות הפעלה מתמשכים הנמצאים בהלימה לרציונל ולשדה), מסגרות ומבנים ארגוניים תומכים, פנייה לקהלי יעד ייחודיים, הקצאת משאבים ייחודיים, ביצוע תהליכי הערכה ומשוב, לכידות וקוהרנטיות בין חלקי התוכנית. בנוסף, הוגדרו תבחינים אפשריים: מיצוב התוכנית באופן שמייצר שייכות ומחויבות, הכשרת חונכים ומלווים לתמיכה בקליטת הבוגרים במערכת, הקמת רשת בוגרים וגיוון אמצעי הוראה למידה בהכשרה (המלצות הוועדה לפיתוח אמות מידה לתוכניות ייחודיות, תשע"ח).

השיח בסוגיית ההכשרה האלטרנטיבית/הייחודית נסוב סביב השאלות: היכן תוכניות ההכשרה יילמדו, מה יהיו התכנים בהכשרה וכיצד יחולק הזמן בין ההתנסות לבין שאר התכנים, מה יהיה היקף הלימודים הכולל, כמה יילמדו בתוכנית ההכשרה לפני השתלבותם במערכת החינוך (אריאב, 2010).

⁷ תכניות ייחודיות הכשרה והשמה של עובדי הוראה איכותיים, משרד החינוך, מנהל עובדי ההוראה, 2017 <http://meyda.education.gov.il/files/staj/TochniyotYechudiyotAc.pdf>

2.5 הספרות על השפעתן של תוכניות הכשרה ייחודיות

הספרות על השפעתן של תוכניות אלטרנטיביות בעולם להכשרת עובדי הוראה מגלה שיח אמביוולנטי בקרב החוקרים לגבי יכולתן של תוכניות אלו לתרום למאגר כוח הוראה בעל מוטיבציה ואיכותי (Darling-Hammond et al., 2001). חלק מהמחקרים התמקדו בפרופיל הדמוגרפי של המורים ואילו מחקרים אחרים בחנו את יעילות המורים לפי ציון תלמידיהם במבחני הישגים, התמדתם בהוראה ותחושת המוכנות שלהם להוראה (Blazer, 2012; Kane et al., 2008).

הספרות המחקרית מתקשה לצייר תמונה ברורה הן בנוגע למאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים בתוכניות האלטרנטיביות והן בנוגע ליעילות של תוכניות הכשרה אלטרנטיביות. חלק מהמחקרים מצאו כי אין הבדלים דמוגרפיים משמעותיים בין המועמדים של תוכניות הכשרה אלטרנטיביות לאלו של המסורתיות (Cochran-Smith & Fries, 2005), בעוד שמחקרים אחרים מצביעים על הבדלים בפרופיל הדמוגרפי בהיבט של מגדר, גיל ומוצא אתני – ברוב התוכניות אלטרנטיביות יש יותר בני מיעוטים, מועמדים מבוגרים יותר וגברים (Haberman, 2006; Kee, 2012).

בישראל, נמצא כי חלק ניכר מהמועמדים בתוכניות הייחודיות הם בעלי ניסיון עסקי או צבאי או בעלי רקע במתמטיקה, מדעים ושפות זרות (ברקוביץ ושל-ויגיסר 2010). במחקר שנערך בישראל על סטודנטים בתוכנית ייחודית להכשרת מורים לאנגלית, ביולוגיה, ומתמטיקה, נמצא כי המועמדים היו מבוגרים יותר, בעלי תארים מתקדמים יותר ובעלי ניסיון תעסוקתי בתחום התמחותם, לעומת הסטודנטים בתוכנית הרגילה (דוניצה-שמידט ווינברגר, 2012).

בהקשר להישגי התלמידים של בוגרי תוכניות אלטרנטיביות, חלק מהמחקרים מצאו כי הישגיהם של תלמידים שלמדו אצל בוגרי תוכניות הכשרה אלטרנטיביות כגון "Teach for America" היו נמוכים מהישגיהם של תלמידים שלמדו אצל מורים בוגרי תוכניות הכשרה מסורתיות (Laczko- (Kerr & Berliner, 2002), לעומת מחקר אחר שבו נבדקה תוכנית הכשרה אלטרנטיבית למתמטיקה "Transition to Teaching Program" וממצאי המחקר הראו כי תלמידי בית הספר שלמדו אצל פרחי ההוראה יוצאי התוכניות האלטרנטיבית לא נפלו בהישגיהם מתלמידים שלמדו אצל פרחי הוראה בתוכניות ההכשרה המסורתיות (Gimbert & Cristol, 2007). מחקרים נוספים בנושא השפעתן של תוכניות אלטרנטיביות להכשרת עובדי הוראה בעולם ותוכניות ייחודיות בישראל יוצגו בהמשך.

2.6 מאפייני תוכניות הכשרה ייחודיות

בחלק זה נרחיב ונפרט לגבי מאפייני תוכניות הכשרה, כפי שנותחו ויוצגו בפרק ממצאי המחקר, בהיבטים של: תכני התוכנית, תנאי התוכנית, אופן ההכשרה ותוצרי ההכשרה. חלק זה מוצג בהתאם לשאלות המחקר אשר עוסקות ב: (1) תהליכי מיון וקבלה של בוגרי תוכניות ייחודיות, (2) מאפייני תוכניות ייחודיות, (3) תהליכי ליווי והשמה של תוכניות ייחודיות והקשר שלהם להשתלבות הבוגרים במערכת הבית-ספרית.

2.6.1 תנאי קבלה ותהליכי מיון

גיוס מועמדים בעלי יכולות גבוהות בהוראה ומוטיבציה להתמיד במקצוע עולה בקנה אחד עם ממצאי דו"ח McKinsey (Auguste, Kihn, & Miller, 2010), שהראה כי מערכות חינוך מצליחות בעולם כגון בפינלנד מקבלות רק מועמדים איכותיים בעלי כישרון להוראה והישגים אקדמיים

גבוהים. מנגד, הדו"ח מדגיש כי בארצות הברית הסטודנטים האיכותיים ביותר אינם פונים להוראה אלא למקצועות שנתפסים כיוקרתיים יותר. על כן, תוכניות מצוינים כדוגמת Teach for America משקיעות מאמצים בגיוס סטודנטים מוכשרים, שלא ראו מלכתחילה בהוראה מקצוע מאתגר והולם עבורם, ושיכלו לבחור בתחומי קריירה אחרים בעלי תגמול חברתי וכלכלי גבוה יותר. לאחר שכבר התקבלו לתוכניות המצוינים באמצעות מנגנוני מיון קפדניים, זוכים הסטודנטים לתוכנית הכשרה איכותית ומושקעת. לפי Kihn, Auguste ו-Miller (2010) החיבור בין סטודנטים איכותיים (שעברו תהליכי מיון קפדניים) לבין תוכניות הכשרה איכותיות עשוי להכשיר מורים מסוג חדש – כאלה שיובילו מהלכים חינוכיים בתוך הקהילה הבית ספרית ויובילו לשינויים.

תהליכי מיון מתבססים, על פי רוב, על הגדרה מקדימה של פרופיל המועמד הרצוי להכשרה, בהתאם למיומנויות הנדרשות בתפקיד, כמקובל בכל ארגון מקצועי. בישראל, נערכה עבודה שבה הוגדר הפרופיל הרצוי ומאפייני המועמד להוראה ע"י צוות שכלל מכשירי מורים, ראשי מכללות, נציגי האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך וכן יועצים מקצועיים בתחום התעסוקה. בעבודה זו נעשה שימוש בעת המיון לתוכניות ייחודיות ומסורתיות (גולדנברג, 2016). עבודה זו של גיבוש נורמות ארגוניות של תנאי קבלה ותהליכי מיון נוצרה מתוך הנחת מוצא, שיישומן יתרום לשנוי מעמדם של המורים בישראל ולשיפור הישגי תלמידיהם.

כלים למיון מועמדים ויכולת הניבוי שלהם את הצלחת הבוגר בהוראה. **הכלים קוגניטיביים** כוללים מיון על בסיס **מאפיינים אקדמיים**, כגון הישגים לימודיים של המועמדים (ציוני תיכון / בגרות / תואר ראשון), מבחנים לניבוי הצלחה בלימודים (כדוגמת המבחנים הפסיכומטריים) ולעיתים מבחני ידע בנושאים מסוימים (למשל מבחן Praxis בארה"ב הבוחן מיומנויות מסוימות, או דרישה לעבור את בחינת הבגרות (Klassen et al., 2017)). במרבית מדינות העולם (וגם בישראל) המיון העיקרי של מועמדים להוראה מתבסס על תנאי סף של הישגים לימודיים וזאת, על אף שהמחקרים מלמדים שהכלים הקוגניטיביים יכולים לנבא את הציונים בלימודים, אך אינם מנבאים טובים של הצלחה בתוכניות הכשרה או בעבודה כמורים (Casey & Childs, 2007).

גורמים נוספים המשמשים כאמצעי מיון לתוכניות הכשרת מורים, הם **הניסיון הקודם של המועמד**, וכן **מאפיינים שאינם אקדמיים** כמו אישיות, מוטיבציה ועמדות, אותם ניתן לזהות במגוון כלים: חיבור שהמועמד כותב בעת המיון לתוכנית ("מכתב סינגור"), ראיונות אישיים, אבחונים קבוצתיים ("מרכזי הערכה"), מבחני אישיות, ועוד.

הכלי השני הנפוץ במיון לאחר הכלים הקוגניטיביים הוא **חיבור** (Casey & Childs, 2007) בו המועמד מתאר את הפרופיל האישי שלו והניסיון הקודם שלו, ועונה על מספר שאלות בתחום הערכי, כמו מדוע חשוב להביא מורים טובים להוראה, מהי המוטיבציה שלו לעסוק בהוראה או מדוע הוא מתאים לכך. בנוסף להיבטים ערכיים, מוטיבציוניים והתנהגותיים, החיבור מעיד גם על יכולת הבעה. כללי זה אין יכולת ניבוי לגבי תפקוד הבוגרים בהוראה (גולדנברג, 2016). גם **הריאיון** הוא כלי מרכזי למיון מועמדים, אולם הדעות חלוקות לגבי מהימנותו ככלי ניבוי של יכולת וביצוע הסטודנטים להוראה. נמצא שכלל שהריאיון מובנה יותר הוא תקף יותר. למרות היותו נפוץ

במכללות רבות בישראל ככלי מיון והערכה, נמצא שהריאיון לרוב אינו מובנה ואין מדיניות אחידה לגבי אופי הריאיון ומטרותיו (גולדנברג, 2016). **מרכזי הערכה** בוחנים על פי רוב אלמנטים רצויים בפרופיל המורה, כגון: יכולות תקשורת ויחסי אנוש, אסרטיביות ושכנוע, מוטיבציה וניתוח עובדות, באמצעות מגוון משימות. מחקרים בישראל ובארה"ב מצאו שמדובר בכלי אפקטיבי להערכת תכונות אישיות ומנבא הצלחה בתוכנית ההכשרה ובהוראה, אך מנבא פחות הישגים לימודיים (גולדנברג, 2016).

בפינלנד ובסינגפור תוכניות ההכשרה להוראה בוחנות מאפיינים אקדמיים ולא-אקדמיים במטרה לזהות מועמדים בעלי הסיכוי הגבוה ביותר להצלחה בהכשרה ובהוראה (Klassen at al., 2017). גם בישראל, יש תוכניות בהן הערכה משלבת היבטים אקדמיים, התנהגותיים ואישיותיים של מועמדים להוראה, אולם הניסיון אינו מתועד מספיק ולא ניתן לבחון את תרומתם לניבוי הצלחה בעבודה בהוראה (גולדנברג, 2016).

מבחני התאמה להוראה הושקו כפיילוט בישראל במהלך 2015. פרויקט מסיל"ה (מיון סטודנטים ייעודי ללימודי הוראה) כלל שלב מקדים של אפיון פרופיל המועמד להוראה (על בסיס הכלי להערכת מורים שפיתחה הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה), ופיתוח כלים למיון מועמדים: שאלונים מקוונים של רקע אישי, שאלון אישיות ושאלון דילמות חינוכיות, חיבור רפלקטיבי, ראיון חצי מובנה ומרכז הערכה. הפיילוט נערך על 125 סטודנטים מחמש מכללות. לאחר שכבר התקבלו בתהליכי המיון הרגילים, הם נבחנו במבחני מסיל"ה ונמצא ש-7% לא הומלצו ללימודי הוראה ו-25% הומלצו בספק. עם סיום שנת הלימודים הראשונה של המשתתפים יערך תיקוף לציוני המסיל"ה כנגד הצלחתם בלימודים בשנה א' (גולדנברג ובסיס, 2016).

בתוכניות הייחודיות להכשרת מורים עולה תמונה דומה. ניתן למצוא שונות רבה בנוגע לתהליכי הקבלה והמיון של מועמדים לתוכניות אלו, הכוללות חלק מהמאפיינים שהוצגו או שילוב של כמה מהם (Zeichner & Schulte, 2001): מבחינה אקדמית – נדרשת השכלה של תואר ראשון ובחלק מהתוכניות נדרש שהתואר יהיה בתחום ההוראה שאותו המועמד/ת רוצים ללמד; עמידה בתנאי סף שהמוסד האקדמי הגדיר בציון מינימלי; ראיון; כתיבת חיבור וכן דרישה שלמועמד/ת תהיה הצעת עבודה כמורה.

למרכיבי תוכניות ההכשרה הייחודיות יש השפעה מסוימת על הצלחת הבוגרים, אולם מסתמן שלמרכיבי האישיות של הבוגרים יש השפעה משמעותית יותר ולכן לבחירת המועמדים לתוכנית הכרעה רבה. למעשה, הצלחת הבוגרים תלויה במספר מרכיבים משולבים ולא רק במאפייני המיון והקבלה לתוכנית (Humphrey & Wechsler, ; Boyd, Grossman, Lankford, Loeb & Wyckoff, 2009). (2007)

2.6.2 קהל היעד והמאפיינים הדמוגרפיים של המועמדים בתוכניות ייחודיות

תוכניות ההכשרה הייחודיות פונות לקהלים ספציפיים כגון מועמדים בלי תואר ראשון וידע דיסיפלינארי רב, או אנשים שצברו ידע ונסיון בקריירה ראשונה וכעת מחפשים להשתלב בהוראה כקריירה שנייה (Haberman, 2006). בנוסף לכך, נמצא כי התוכניות הייחודיות מושכות יותר גברים, בני מיעוטים אתניים, ואנשים מבוגרים (Rosenberg, & Sindelar, 2005; Kee, 2012). כך

לדוגמה, ממצאי סקר של המרכז הלאומי להסמכה אלטרנטיבית (ייחודית) של מורים בארה"ב מלמדים כי 38% ממשותפי תוכניות ההכשרה האלטרנטיביות היו גברים לעומת שיעור של 25% גברים בכוח ההוראה הלאומי. מעל ל-70% מבוגרי תוכניות ההכשרה האלטרנטיביות היו מעל גיל 30 לעומת שיעור ממוצע של 39% מורים חדשים בגילאים מבוגרים במסגרות ההוראה ברחבי ארה"ב.

2.6.3 אורך ומבנה התוכנית

המאפיין המשותף של התוכניות הייחודיות הוא שהן מאפשרות 'מסלול מהיר' לסיום הלימודים. עם זאת, קיימת שונות רבה בתוך התוכניות מבחינת אורך התוכנית ומספר הנקודות או סוג הקורסים שעל הסטודנט ללמוד. אורכן של התוכניות הייחודיות נע החל מ-16 שבועות לשנתיים ואף יותר. בנוסף לכך, בחלק מהתוכניות, הלימודים נערכים רק חלק מימות השבוע ובחלקן בכל ימות השבוע (Berry, 2001; פז, סלנט, 2012).

2.6.4 מאפייני ההתנסות המעשית ואורכה

גם במאפיין זה ניתן לראות שונות בתוכניות ההכשרה הייחודיות בעולם. חלק מהתוכניות מיישמות חשיפה חלקית והדרגתית להוראה בכיתה בעוד שתוכניות אחרות בונות את ההכשרה סביב ההתנסות ומאפשרות לסטודנטים להתנסות כבר בתחילת ההכשרה או זמן קצר אחריה (תוכניות הכשרה קליניות), ואף להשתלב במערכת הבית ספרית לפני סיום תוכנית ההכשרה (ברקוביץ ושלו-ויגיסר, 2010; Rosenberg, & Sindelar, 2005). במחקר שבחן שבע תוכניות ייחודיות ברחבי ארה"ב נמצא כי בארבע תוכניות, הסטודנטים החלו להשתלב בכיתה זמן קצר לאחר תחילת התוכנית. כך לדוגמה, בהכשרת קיץ של שישה שבועות, הסטודנטים השתתפו בקורסים פדגוגיים, ולאחר מכן שירתו כסטודנטים-מורים בבית-ספר קיץ. לאחר השלמת חובות הקיץ, השתלבו במערכת הבית ספרית כמורים מן המניין תוך כדי המשך ההכשרה והמשיכו לקבל תמיכה וליווי ממנטורים. בשלוש התוכניות האחרות, הסטודנטים נדרשו להשלים שנה שלמה של קורסים והתנסות מעשית לפני שהפכו להיות מורים מן המניין (Humphrey, & Wechsler, 2007).

במחקר השוואתי שנערך בארה"ב בשנים 2009-2010 בין בוגרי תוכנית ייחודיות להכשרת מורים לבוגרי תוכנית מסורתיות, נמצא כי הבוגרים ביקשו לקבל יותר ההכשרה מעשית ועצות מעשיות בשלבי ההכשרה ומרביתם סברו כי חלקים מרכזיים בהכשרתם המהירה לא היו רלוונטיים משום שנעדרו מהם היבטים מעשיים (Carter, Amrein-Beardsley, & Hansen, 2011). הבוגרים ציינו כי חלוקת זמן של 20 אחוז לימודים עיוניים ו-80 אחוז לימודיים מעשיים והתנסות, היא חלוקה טובה (Goodwin & Rudkin, 2006).

2.6.5 דגשים בהיבט התוכן

ניתן לחלק את התוכניות הייחודיות לתוכניות הכשרה אשר מתמקדות בידע ובמיומנויות הפדגוגיות ולכן מתמקדות יותר בבניית מיומנויות הוראה והכשרה מעשית, בעוד שתוכניות אחרות מתמקדות בבניית בסיס הידע הדיסציפלינארי של המורה (Rosenberg, & Sindelar, 2005). ממחקר שבחן שבע תוכניות ייחודיות המיושמות בארצות הברית, נמצא כי תוכניות ההכשרה ייחודיות נותנות

דגש שונה על מאפייני ידע התוכן, ידע פדגוגי, ניהול כיתה ופסיכולוגיה חינוכית (Humphrey, & Wechsler, 2007). חלק מהתוכניות מכינות את הבוגרים לעבוד עם תוכנית לימודים ספציפית באיזור שבו הם עתידים ללמד. כתוצאה מכך, נוצרים מודלים שונים של הוראת התכנים במסגרת ההכשרה: בתוכניות מסויימות התנסות מעשית וסמינרים מחליפים קורסים פדגוגיים מסורתיים כגון פסיכולוגיה של החינוך, בעוד שבתוכניות אחרות הוראת מיומנויות פדגוגיות הינה מינימלית מכיוון שההנחה היא שהבוגרים יילמדו מיומנויות אלו תוך כדי השתלבות בהוראה (Darling-Hammond, 2000). לדוגמה, התוכנית באילינוי שונה מהותית מהתוכנית בווינגטון כי היא מדגישה יותר היבטים תיאורטיים של דרכי הוראה מהבחינה הפדגוגית מבלי לתת דגש על התנסויות מעשיות מתוך עולם ההוראה. תוכנית ההכשרה בווינגטון לעומתה, שמה במרכזה את ההתנסות בפועל בתוך בית הספר ומעניקה לסטודנטים ליווי מקצועי תוך כדי ההתנסות במהלך ההכשרה (Reese, 2010).

2.6.6 גמישות ועצמאות

ניתן לאפיין את התוכניות הייחודיות להכשרת מורים בארה"ב כתוכניות מוטות תקשוב, כלומר, הן עושות שימוש בתשתיות תקשוב ללמידה מרחוק באופן משמעותי יותר בהשוואה לתוכניות המסורתיות ובכך מאפשרות יותר גמישות ומאפשרות עצמאות ללומדים. כך לדוגמה, בתוכניות ההכשרה הייחודיות של החינוך המיוחד בארה"ב, השימוש בסביבות להוראה-למידה מתקשבות הוא משמעותי. מפגשים מקוונים מבוססי וידאו נערכים בין הסטודנטים והמורים המאמנים ובין הסטודנטים והמורים המלמדים בשטח (Hager, 2011).

2.6.7 השמה

בספרות ניתן למצוא תוכניות ייחודיות, אשר מעורבות באופן ישיר בהשמתם של הבוגרים בבתי הספר ואף לוקחות חלק בתנאי העסקתם, וכאלו שאינן מכילות מרכיב של השמה, כך שלאחר סיום הכשרתם, הבוגרים צריכים למצוא משרה באופן עצמאי (Humphrey & Wechsler, 2007; ברקוביץ ושל-ויגיטר, 2010).

פרופ' תמר אריאב, באחת מהרצאותיה בכנס 'מורים טובים למערכת החינוך בצל המשבר הכלכלי-חברתי' (יוני 2009), טענה כי תהליכי השמה של מורים מתחילים בישראל, הן בוגרי תוכניות מסורתיות והן בוגרי תוכניות ייחודיות, עדיין דורשים שיפור. למעט סטודנטים בתוכניות מצויינים ספציפיות, אין תהליך השמה מקצועי וממוסד שדואג שהמורה החדש ייקלט בשכבת גיל ובמקצוע הוראה שאליהם הוא הוכשר. כמו כן, אין הגנה על המורה מפני השמה לכיתות קשות ובמיוחד על השמה שנעשית סמוך למועד תחילת הלימודים. מה שקורה הלכה למעשה הוא שרוב בוגרי תוכניות ההכשרה צריכים לחפש בעצמם מקום עבודה ורבים מאלה שאינם מוצאים עבודה נפלטים מהמערכת על רקע בעיות השמה. על כן, היא ממליצה לנהל מאגר מידע אינטרנטי של ביקוש והיצע בהוראה שיעל את התיאום והמפגש בין מורים שמתחילים לחפש עבודה ומנהלי בתי ספר ומפקחים באיתור מורים חדשים מתאימים מקרב הבוגרים. מערכות כאלו קיימות בעולם ומקלות על בוגרי תוכניות ההכשרה ובתי הספר במציאת מקומות עבודה ומורים מתאימים.

באותה הרצאה (יוני 2009), אריאב, טוענת שמורים חדשים יישארו במערכת החינוך אם תהיה להם השמה נכונה מטעם תוכנית ההכשרה. זילברשטרום (2009) מוסיפה וטוענת כי פעמים רבות ההשמה של מורים מתחילים הינה במקומות שאינם ערוכים לתמוך בהם כראוי ועל כן המורים נושרים מההוראה.

2.6.8 ליווי ותמיכה לבוגרים

נמצאו בספרות מספר מודלים בהקשר של ליווי והשמה בתוכניות ייחודיות: יש תוכניות המלוות את הבוגרים בשנים הראשונות של ההשתלבות בהוראה באמצעות מורים מלווים המעניקים למורים החדשים תמיכה אישית, מקצועית ורגשית צמודה. ישנן תוכניות המעורבות בהשמתם של הבוגרים בתוך בתי הספר. כלומר, ניתן לחלק את תוכניות ההכשרה הייחודיות לכאלו שמעניקות סיוע בהשמה ובליוי, ואחרות, שמעניקות ליווי בהשתלבות ללא השמה, או השמה ללא ליווי (Rosenberg & Sindelar, 2005; ברקוביץ ושלו-ויגיסר, 2010).

במחקר שבחן מאפייני תוכניות ייחודיות בארצות הברית, ובפרט את מרכיב הליווי, נמצאו מספר מודלים של ליווי אשר נבדלים בגורמים המלווים של המורה החדש, זמן הליווי ותדירות הליווי.

2.6.8.1 גורמים מלווים של המורה החדש

1. תוכניות בהן קיים ליווי הן מטעם המוסד האקדמי שבו הבוגר סיים את הכשרתו, והן מטעם המדינה / מחוז שבו המורה מלמד. בפועל, המורה החדש מקבל שני מלווים אשר משתפים פעולה יחד ומבצעים תצפיות על המורה החדש, מדריכים אותו, ותומכים בהשתלבותו. ישנן תוכניות שמשלבות מלווים מטעם המוסד האקדמי ומטעם בית הספר שבו המורה מלמד (Humphrey & Wechsler, 2007).

2. בתוכניות ייחודיות אחרות השתמשו במורים חונכים מנוסים אשר נבחרו בקפידה ועברו בעצמם הכשרה לצורך ליווי המורה החדש. החונכים נבחרו לפי ארבעה קריטריונים: (1) מיומנויות הוראה (2) וותק בהוראה (3) ניסיון בהדרכה וליווי של מורים חדשים (4) הבעת נכונות לסייע וללוות את המורים החדשים. לאחר שנבחרו ועברו את הכשרתם, החונכים שיתפו רעיונות, אסטרטגיות ושיטות הוראה וחומרי למידה עם המורים החדשים, והעניקו תמיכה בכל היבט שהמורה החדש ביקש. בנוסף לכך, החונכים ביקרו בכיתותיהם של המורים החדשים, ביצעו תצפיות, ונתנו משוב על הוראתם. בתוכניות אלו, הבוגרים ציינו כי העריכו את הליווי המעמיק שניתן להם (Sindelar & Rosenberg, 2000).

2.6.8.2 משך זמן ותדירות הליווי

משך זמן הליווי ותכיפות המפגשים משתנה בין התוכניות הייחודיות: במחקר שבחן שבע תוכניות הכשרה ייחודיות בארצות הברית ניכר כי בכל התוכניות המורים קיבלו ליווי הן של חונך שעבר הכשרה מטעם המדינה או חונך מטעם בית ספר או המוסד האקדמי (או שילוב של כמה מהם), אך לתקופות זמן שונות. בחלק מהן תקופת הליווי הייתה 30 שבועות ובחלקן הליווי נמשך במשך כל שנת הלימודים. כמו כן, בחלק מהתוכניות, הליווי של המנטור היה שבועי בעוד שבחלק מהן המפגשים היו אחת לחודש (Humphrey & Wechsler, 2007).

2.6.8.3 התוכן והאופן בו מתבצעים המפגשים

תוכניות ייחודיות אשר מעניקות לבוגרים ליווי לאחר סיום ההכשרה ובשנה הראשונה של השתלבותם בהוראה, מדגישות כי המורה המלווה מסייע למורה החדש בכלל היבטים הקשורים לעבודת המורה ובצרכיו: מקצועיים-פדגוגיים, תוכניים, ורגשיים. כמו כן היבטים מרכזיים של ניהול כיתה, שיטות הוראה, ניהול זמן ושיתוף פעולה עם מורים עמיתים בבית-הספר הינם נושאים מרכזיים לדיון בין המורה המלווה למורה החדש (Unruh, & Holt, 2010). ברוב התוכניות הייחודיות, המפגשים בין המורה החדש למורה המלווה הינם פנים-אל-פנים כאשר בחלק מהמקרים המורה המלווה מגיע לצפות במורה החדש מלמד שיעור ולאחר מכן המורה החדש מקבל משוב והשניים מנהלים דיאלוג בנוגע לתכני ואופן העברת השיעור (Rosenberg & Sindelar, 2005). דוגמה ייחודית ליווי שנעשה באמצעות מערכת מתוקשבת ייעודית מתקיים בפלורידה, שם הבינו, בשנת 2002, כי הליווי של מורים חדשים בוגרי תוכניות ייחודיות הוא חיוני להשתלבותם והצלחתם במערכת הבית ספרית. לכן, מחלקת החינוך של פלורידה יזמה את הקמתה של מערכת מתוקשבת אשר נועדה לתמוך במורים החדשים; במערכת המתוקשבת, זוכים המורים החדשים לתמיכה מרחוק באינטרנט של מורים וותיקים ואפשרות התייעצות באינטרנט עם מורים עמיתים בוגרי תוכניות ההכשרה הייחודיות (Brewer, 2003).

2.6.8.4 תרומת הליווי להשתלבותם של בוגרי תוכניות הכשרה בהוראה

תוכניות תמיכה וליווי בעת כניסה להוראה התפתחו משמעותית בעשור האחרון, מתוך הבנה שהמורה החדש זקוק לתמיכה ולסיוע. תוכניות אלו מיועדות להקל על ההשתלבות של המורה במערכת הבית ספרית באמצעות התמודדות עם אתגרים של השנים הראשונות, מניעת נשירתו בשלב הכניסה להוראה, והתפתחותו המקצועית (Luft, Dubois, Nixon, & Campbell, 2015). בכל תוכניות הליווי יש אלמנטים שונים כגון חונכות, סדנאות וקורסים ייעודיים למורים חדשים (Ingersoll & Smith, 2004).

אחד המרכיבים המרכזיים שבאים לידי ביטוי בתוכניות הליווי הוא מרכיב החונכות שבמסגרתו מורה חונך מספק סיוע למורה החדש תוך כדי מתן מידע פדגוגי, תוכני, טכני ורגשי (Kwan & Lopez-Real, 2005). עבודות אמפיריות מצביעות על כך, שליווי מורים חדשים באמצעות חונכות תורמת ל: (1) הקטנת שיעורי הנשירה של מורים חדשים בשנה הראשונה להוראה, (2) הרחבת ושיפור מיומנויות הוראה, (3) מיומנות ניהול כיתה והתמודדות עם בעיות משמעות, (4) הקטנת מידת לחץ, חרדה ותסכול של המורה החדש, (5) שביעות רצון ממקצוע ההוראה (Ceven McNally, 2011; Ingersoll, & Strong, 2015).

במחקרים שבדקו את תרומת המורה החונך בעיני מורים חדשים בישראל, חילקו את תרומתו לשלושה מימדים (Vonk, 1995):

(1) ממד אישי-מקצועי: מתייחס להיבטים רגשיים של המורה החדש. המורים החדשים העידו כי החונך סייע להם בכך שהעניק תמיכה רגשית ואוזן קשבת, אסטרטגיות להתמודדות עם תסכולים, התמודדות עם בעיות משמעות, ובעיות אישיות של תלמידים.

(2) ממד ידע ומיומנויות: מתייחס להיבטים מקצועיים ופדגוגיים בעבודת המורה. המורים החדשים הדגישו את הסיוע בהבנת תוכנית הלימודים והתאמת התכנים ללומדים.

(3) ממד אקולוגי-סביבתי: מתייחס להיבטים סוציולוגיים הקשורים למקומו של המורה החדש במערכת הבית ספרית. המורים החדשים ציינו כי היבט זה תרם להם במידה המועטה ביותר, אך סייע בהכרת הנורמות בבית הספר.

נמצא כי שלושת הממדים הללו מקיימים קשרים חיוביים ביניהם ונבדלים בין מורים במסלולים שונים בנוגע לתרומה של כל ממד. לדוגמה, תרומת המורה החונך נתפסה כגבוהה יותר בקרב מתמחי הגיל הרך בממד האישי-מקצועי ונמוכה מאוד בממד האקולוגי. לעומת זאת מורים חדשים שלימדו בחטיבות ביניים ובתיכון, תפסו את תרומת המורה החונך כנמוכה מאוד בממד האישי-מקצועי וכגבוהה יותר בממד הידע והמיומנויות ובממד האקולוגי-סביבתי (לזובסקי וזינגר, 2004).

במחקר סקירה שבחן 15 מחקרים אמפיריים שנערכו מאמצע שנות ה-80 על השפעת תוכניות ליווי וקליטה על השתלבותם של מורים חדשים, נמצא כי ברוב המחקרים שנסקרו נמצא כי תמיכה וסיוע למורים חדשים הינה בעלת השפעה חיובית בשלושה היבטים: (1) שביעות רצון, מחוייבות, התמדה במקצוע ונשירה, (2) דרכי הוראה של המורה, (3) הישגי התלמידים (Ingersoll, & Strong, 2011).

לסיכום, ניתן לראות כי בספרות מצביעים על תרומתן של תוכניות הליווי בהקשר למאפיינים דומים: פדגוגיים, רגשיים, סביבתיים בזיקה לנורמות הבית ספריות, והתמדה בהוראה. עם זאת, מחקר הסקירה הצביע על פער מהותי בין התיאוריה למעשה. כלומר, רוב המחקרים מתארים אילו מאפייני ליווי תורמים להשתלבותם של הבוגרים אך לא מתארים מדוע וכיצד הם באים לידי ביטוי הלכה למעשה בתוכנית ההכשרה. מחקר סקירה זה ממחיש כי כדאי וחשוב לבדוק אילו מרכיבים ספציפיים ואילו סוגי סיוע הם התורמים ביותר ומדוע. בנוסף לכך, אין התייחסות למשך הזמן האידיאלי לליווי והתייחסות לזמן מינימלי שמתחתיו לא יהיה לליווי כל ערך. כמו כן, האם כדאי להתאים את סוג הליווי לסוג ההכשרה שהמורה החדש עבר או לסוג המורה עצמו והתלמידים שאותם יילמד? מחקר עתידי עשוי להאיר נושאים אלו (Ingersoll, & Strong, 2011; Glazerman et al., 2010).

2.6.8.5 תרומת הליווי למורים חדשים שהם בוגרי תוכניות הכשרה ייחודיות

בדומה למחקרים שעסקו בתרומת הליווי באופן כללי, בהסתכלות על תרומת הליווי להשתלבותם של בוגרי תוכניות ייחודיות בפרט, ניתן לראות כי גם הבוגרים הללו מדווחים על תרומת הליווי בהיבט המקצועי, האישי והסביבתי, כפי שמתואר במחקרים הבאים. במחקרם של Briggs and Zirkle (2009) נמצא, כי בוגרי תוכניות הכשרה ייחודיות תופסים את הליווי שקיבלו בעת השתלבותם כתורם ביותר כאשר הליווי נעשה בתנאים הבאים: (1) הייתה התאמה בין תחום הדעת של המורה החונך למורה החדש, (2) החונך סייע למורה החדש בהיבטים טכניים ובירוקרטיים, (3) החונך העניק סיוע רגשי ותרם להורדת מידת הלחץ והתסכול. באשר למיומנויות שתרמו ביותר להשתלבותם של הבוגרים הם ציינו: ניהול זמן ותכנון רצף ההוראה, הערכת תלמידים, ניהול כיתה, סיוע בהבנת היבטים פוליטיים-תרבותיים שבתוך קהילת בית הספר שלהם והיטמעות בתוכה, קבלת אסטרטגיות למניעת שחיקה של המורה.

במחקר נוסף שבחן את התפיסות של מורים בקריירה שנייה, בוגרי תוכניות ייחודיות, שש שנים לאחר סיום התוכנית וקבלת הליווי, נמצא כי החונך סייע להם ב: (1) פיתוח מיומנויות הוראה ופיתוח זהות מקצועית של המורה, (2) הבנת המימד הסביבתי-חברתי של המוסד שבו השתלבו, (3) העברה של המיומנויות שרכשו בקריירה ראשונה אל תוך תהליך ההוראה (Jorissen, 2003). מאידך, ממצאים ממחקרים אחרים מראים כי בחלק מתוכניות ההכשרה, בוגרי תוכניות ייחודיות חשים כי הליווי שניתן להם הוא איננו מספק, עקבי, או רציף (Foote, Brantlinger, Haydar, Smith, & Gonzalez, 2011). בחלק מהמחקרים נמצא הבדל בתפיסות הבוגרים בנוגע לליווי שקיבלו בעת השתלבותם בהוראה כתלות בגיל שלהם. Mayotte (2003) מצא כי משתתפים מבוגרים יותר שהוראה היא הקריירה השנייה שלהם, לא חשו כי התמיכה שקיבלו הייתה מספקת להשתלבותם, בעוד שהמשתתפים הצעירים יותר חשו כי התמיכה שקיבלו סייעה להם רבות. חוקרים העוסקים בנושא הכשרת מורים בתוכניות ייחודיות מדגישים את הצורך במידע לגבי האופי ואיכות הליווי שהתוכנית מספקת ושלא די בקיומו של מרכיב ליווי באופן הצהרתי (Bowling, & Ball 2016).

לסיכום, ניתן לראות כי כאשר בוגרי תוכניות הכשרה ייחודיות חשים כי הליווי שניתן להם מספק ותורם, הם מייחסים לליווי זה חשיבות בהיבט הרגשי, הפדגוגי-תוכני, טכני, ובהתאקלמות לתוך ההקשר הפוליטי-חברתי של המערכת הבית ספרית שבה השתלבו. עם זאת, בחלק מהתוכניות, הבוגרים הרגישו כי הליווי לא היה רציף ועקבי מספיק הן מבחינת תדירות המפגשים והן מבחינת התוכן שלהם.

2.7 השתלבות בוגרי תוכניות ייחודיות במערכת הבית ספרית

בחלק זה נסקור ספרות העוסקת בהשתלבות בוגרי תוכניות ייחודיות במערכת הבית-ספרית בהיבטים הבאים: תרומה לתהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה, תרומה לקהילה הבית-ספרית, שביעות רצון מהעיסוק בהוראה והתמדה במקצוע, והתפתחות קריירה בהוראה.

2.7.1 מדדי אפקטיביות לתוכניות הכשרה בהוראה

מרבית המחקרים הבוחנים את הצלחת המורים בוגרי תוכניות ייחודיות או מסורתיות מתייחסים לממד של הישגי התלמידים שלהם במבחנים סטנדרטיים. בסקירה רחבה של תוכניות הכשרת מורים והקשר בינן לבין הישגי תלמידים (Boyd et al., 2009) נבחנו ההישגים בשפה ובחשבון, על אף שברור היה לכותבי הסקירה שהישגי התלמידים אינם מדדים מושלמים ומשקפים באופן מלא למה שהתלמיד למד או למה שהמורה לימד. בספרות המחקרית יש ממצאים שונים שאינם אחידים בהקשר להישגי התלמידים של בוגרי תוכניות הכשרה ייחודיות, כאשר מחקרים אחדים מצביעים על הישגים נמוכים בקרב תלמידי מורים מתוכניות מואצות ואילו מחקרים אחרים מראים ההפך (גולדשטיין, שרלו ונתן, 2013). בסקר של מחלקת החינוך בפלורידה בקרב 6500 מורים בוגרי תוכניות ייחודיות נמצא שאין הבדל בהישגי התלמידים שלהם בכישורי הקריאה, בהשוואה לתלמידים של מורים מתוכניות מסורתיות. (Nunnery, Kaplan, Owings & Pribesh, 2009).

מדדים נוספים לבחינת הצלחת הכשרת המורים הם שיעור השתלבות המורים במערכת והתמדתם לאורך זמן, גורמים אשר מעידים על רמת מחויבותם למערכת (זוובסקי, דוניצה-שמידט, 2017). גם

תחושת המוכנות של המורים בעת הכניסה להוראה ותחושות של מסוגלות עצמית הם מדד מקובל לבחינת האפקטיביות של תוכנית ההכשרה (Redman, 2015). המוכנות להוראה היא שילוב של אישיות הבוגר, מאפייני תוכנית ההוראה בה השתתף ומאפייני בית הספר בו הוא פועל (Humphrey & Wechsler, 2007).

מדד נוסף להצלחת המורים הוא שיעור המורים המלמדים את המקצוע בו התמחו, כאשר לעיתים עקב מצוקה ומחסור במורים הם אינם מלמדים את התחום בו התמחו, מה שעלול לגרום לפגיעה באיכות ההוראה. לתופעה זו שיעור ניכר בארה"ב וגם בישראל יש הערכות ששיעור העסקה ללא התמחות הינו גבוה, עד כדי כ-50%. במחקר שנערך בישראל נמצא כי 70% מכלל המורים מלמדים בתחום בו התמקצעו וכי אחוז זה גבוה יותר בקרב בוגרי תוכניות הכשרה מסורתיות (74%) ונמוך יותר בקרב בוגרי תוכניות הכשרה לאקדמאיים (66%) (זוזובסקי, דוניצה-שמידט, 2017).

במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון את השתלבות המורים במערכת הבית ספרית ביחס להיבטים הבאים: תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה השתלבות בקהילה הבית ספרית ובצוות ההוראה וכן ביחס למדדי שביעות רצון והתמדה בהוראה, והתפתחות הקריירה.

2.7.2 תרומה לתהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה

אחד ממדדי העל להערכת מורים בכלי שפותח ע"י ראמ"ה (2011) מתייחס לתהליכים לימודיים וחינוכיים תוך התבוננות על מדדי המשנה הבאים: תכנון הוראה וארגון (התאמת מטרות השיעורים לתכנים, התנהלות השיעורים), דרכי הוראה, למידה והערכה - הל"ה (הוראה דיפרנציאלית, מגוון דרכי הל"ה, שימוש בתקשוב), טיפוח חשיבה מסדר גבוה, עידוד מעורבות תלמידים בהיבטים חברתיים וערכיים וקידום סביבה תומכת למידה. מדד על נוסף הוא בקיאות בתחום הדעת והוראתו.

2.7.3 השתלבות בקהילה הבית ספרית

תפקידים במערכת – תפקידים שקיבלו על עצמם מורים לאורך השנים יכולים להיחשב כמדד אישי לפיתוח מקצועי, אולם אנו סבורים שניתן ללמוד ממדד זה גם על תרומת הבוגרים לקהילת בית הספר והשתלבותם במערכת. ניתן לחלק את התפקידים לסוגים שונים: תפקידים חברתיים-מנהלתיים (ריכוז שכבה, ריכוז מעורבות חברתית, ריכוז טיולים), תפקידים מקצועיים-דיספלינאריים (ריכוז מקצוע, ריכוז תקשוב, ריכוז מדידה והערכה), תפקידי חונכות וליווי מורים בבית הספר ומחוצה לו (למשל הדרכה מחוזית או ארצית) ותפקידי ניהול שונים. במחקר שהשווה בין תוכניות מסורתיות לתוכניות הכשרת אקדמאים בישראל, נמצאה עלייה לאורך השנים במספר בעלי התפקידים בקרב כל בוגרי תוכניות ההכשרה, כשיעור בעלי התפקידים בשנה העשירית להוראה היה הגבוה ביותר בקרב בוגרי התוכניות להכשרת אקדמאיים בהשוואה לבוגרי תוכניות מסורתיות (זוזובסקי, דוניצה-שמידט, 2017).

מנהיגות, יוזמות ופרויקטים בבית הספר – מחקרים מלמדים שמנהיגות של מורים באופן פורמלי ולא פורמלי תורמת לשיפור בית הספר במגוון רחב של היבטים ולעלייה בתוצאות הלמידה של תלמידים. מנהיגות המורים תורמת גם למחויבות לבית הספר, העצמה אישית, הגברת המוטיבציה והקטנת תופעת הנשירה (Ado, 2016; Muijs, Chapman & Armstrong, 2013). המנהיגות מתייחסת

לכל עשייה שיש לה נגיעה קולקטיבית, שיש בה תועלת לתלמידים ולבית הספר והיא פורצת את גבולות הכיתה, תחום הדעת, צוות המורים או גבולות בית הספר. היא כוללת תפקידי מנהיגות פורמליים כמו ריכוז וניהול ותפקידי מנהיגות שאינם פורמליים כמו הובלת צוותי עבודה, תמיכה במורים או הובלת מחקר פעולה וכן יוזמות כמו ארגון פעילויות חוץ כיתתיות, בניית תוכניות לימודים חדשות, ארגון פרויקטים ועוד (Muijs, Chapman & Armstrong, 2013). המנהיגות אינה מוגבלת למורים ותיקים או מנוסים, להפך, יש עליה בספרות המחקרית העוקבת אחר מורים חדשים בתפקידי מנהיגות ובוחנת את תרומת תוכנית ההכשרה לפיתוח כישורי המנהיגות, התנאים הנדרשים על מנת לאפשר יוזמה ומנהיגות ועוד (Ado, 2016). מחקר שנערך באנגליה בחן 16 חקרי מקרה של מנהיגות מורים חדשים בוגרי הכשרת מורים אלטרנטיבית בשם "Teach First". בקרב המרואיינים (הבוגרים, מנהלים, יועצים חיצוניים) הייתה תמימות דעים שהמורים תרמו תרומה משמעותית לבית הספר ביוזמות ובתפקידים לא פורמליים. בהקשר לתרומתם בתפקידים פורמליים הדעות היו חלוקות וחלק חשבו שהם חסרי נסיון בתחום זה. (Muijs, Chapman & Armstrong, 2013).

תמיכה במימוש יוזמות - לא תמיד הבוגרים המשתלבים בבית הספר זוכים לתמיכה מהממונים האלו ולעיתים, להיפך - יש פער בין המוטיבציה והשליחות שעימם נכנסו לתוכנית ההכשרה, ליכולת המימוש וההגשמה בשטח. דו"ח שנערך בארה"ב ובחן 865 מורים מהם 224 בוגרי שלוש תוכניות הכשרה אלטרנטיביות שונות, מצא ש-71% מבוגרי התוכניות האלטרנטיביות נכנסו למקצוע בשל סיבות חברתיות וערכיות, משום שרצו להיות מורים ולסייע לילדים מעוטי יכולת. 54% מהמורים הללו דיווחו שלא קיבלו מספיק תמיכה מהממונים עליהם בהשוואה ל-20% בלבד בקרב מורים מהכשרה מסורתית (Honawar, 2007).

2.7.4 השתלבות בצוות ההוראה

המידע על השתלבות בצוות ההוראה מלמד על סתירות. לפי המאמר של Brown, Vaughn ו- Smith משנת 2004, בוגרי תוכניות הכשרה אלטרנטיביות מארה"ב מתקשים בהשתלבות בצוות ההוראה בבית הספר ולעיתים נמצאים בבידוד מקצועי. כותבי המאמר טוענים שבוגרי המסלולים הללו בעלי ידע מקצועי אבל יש להם אוטונומיה מקצועית נמוכה יותר משום שהם לא מתקבלים ע"י קהילת המורים בבתי הספר כשותפים עמיתים. מאידך, מאמר אחר, Cohen-Vogel & Smith (2007) טוען שבוגרי ההכשרה הייחודית בעלי קשרים חזקים יותר עם עמיתיהם, בזכות מבנה תוכנית ההכשרה. יחד הם בונים קהילה מקצועית תומכת, המאפשרת העלאת שאלות ואתגרים ומתן פתרונות אשר תורמים יותר להתפתחותם המקצועית, בהשוואה לבוגרי תוכניות מסורתיות, המתקשים בקהילתיות וביצירת ידע משותף עם עמיתים.

2.7.5 שביעות רצון והתמדה בהוראה

תחושת מסוגלות ושביעות רצון בהוראה נחשבים גורם משמעותי המשפיע על התמדה של מורים במערכת (Unruh & Holt, 2010 ; Redman, 2015). באופן כללי, בוגרי תוכניות הכשרה ייחודיות נתפסים ע"י מנהלים המעסיקים אותם כבעלי מוטיבציה גבוהה המשפרים את ההוראה בכיתה

ולעיתים עולים על מורים רגילים של בית הספר (Brewer, 2003). מחקרים נוספים מצאו שלבוגרי התוכניות הייחודיות יש יתרון במחויבות להוראה ובמוטיבציה להוראה, בהשוואה לבוגרי תוכניות מסורתיות. פערים אלו ניכרים בעיקר בשנות ההוראה הראשונות והולכים ומצטמצמים עם הזמן (Zientek, 2007). בישראל, נמצא ששיעור שביעות הרצון בקרב בוגרי תוכניות ייחודיות גדול משל עמיתיהם בוגרי התוכניות המסורתיות (פייגין ושות', 2015).

Czubaj (1996) טוען שלמורים מרוצים ובעלי מוטיבציה גבוהה, יש תלמידים מצליחים יותר בבית הספר ובעצמם בעלי מוטיבציה ללמוד, וחוזר חלילה, ההצלחה של התלמידים מעלה את שביעות הרצון ואת המוטיבציה של המורים. ההשתלבות בארגון נמצא כגורם מוטיבציוני, המעורר מחויבות לארגון וכתוצאה מכך גורם להגברת תחושת מסוגלות ועמידה בדרישות התפקיד (ארביב-אלישיב, צימרמן, 2013).

נשירה מהוראה היא תופעה הנפוצה בקרב מורים בחמש השנים הראשונות לעבודתם והיא נובעת ממגוון סיבות. מחקרים רבים עוסקים בממדי התופעה הזו בעולם (Nagy & Wang, 2007); Redman, 2015) אולם כמעט ואין מחקר השוואתי על היקף הנשירה בין תוכניות שונות. ראוי לציין מחקר בארה"ב שמצא שמורים

שקיבלו בהכשרתם דגש פדגוגי, הכולל תצפיות בהוראה ומשובים נטו לנשור פחות בשנתם הראשונה, ומורים שהייתה להם הכשרה מעשית והתנסות של לפחות 12 שבועות לפני ההוראה נטו להתמיד בהוראה פי שלושה בהשוואה לחסרי התנסות כזו (Merrill, May, 2014), Ingersoll. גם ליווי ותמיכה בשנה הראשונה הגדילו את תחושת המסוגלות והקטינו את שיעור הנשירה (Unruh & Holt, 2010).

מחקרים מצאו שתחושה של חוסר שביעות רצון בקרב מורים נוצרת בתנאי עבודה לא נוחים, כתוצאה מדרישות קפדניות, ובשל חוסר הזדמנויות ליצירת קשרים חברתיים עם עמיתים בקהילת בית הספר (MacBeath, 2012). על כן, הגורם של השתלבות בצוות הינו גורם חיוני לדעתנו בבחינת השתלבות המורה במערכת.

2.7.6 התפתחות קריירה בהוראה

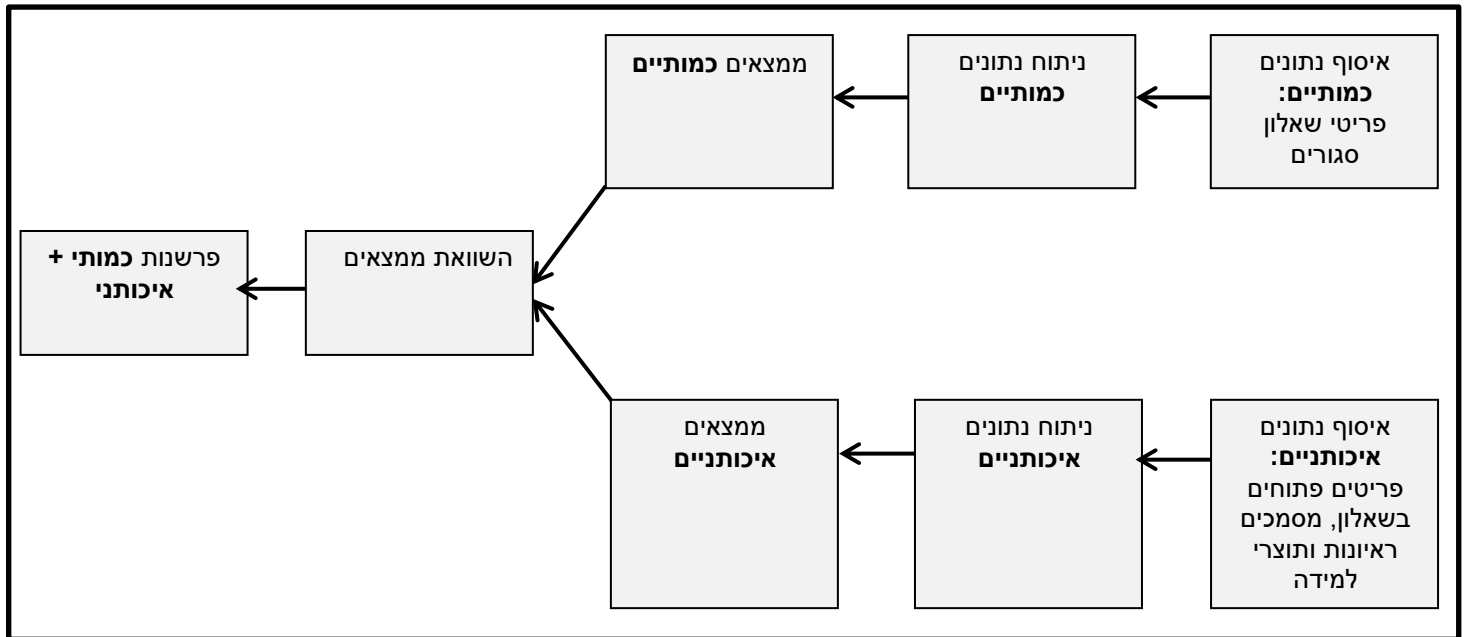
הקידום המקצועי נחשב אמצעי לבחינת האפקטיביות של תוכנית ההכשרה. מדדים מקובלים להתפתחות הקריירה בהוראה הם שיעור תארים מתקדמים שנרכשו בקרב מי שהתמיד בהוראה, גמולי השתלמות שנצברו בהשתלמויות מקצועיות ותפקידים שקיבלו לאורך השנים כמו ריכוז מקצועי, ריכוז שכבה, ניהול תחום רחב בבית הספר וכדומה. מחקר שנערך בישראל והשווה בין בוגרי תוכניות הכשרת אקדמאיים לתוכניות מסורתיות מצא שבכל המדדים הללו יש יתרון קל לבוגרי הכשרת אקדמאיים ובוגרי תוכניות מצויינים (רג"ב) בהשוואה למסורתיות (זוזובסקי, דוניצה-שמידט, 2017).

3. מתודולוגיה

בפרק זה נציג את הגישה המחקרית, המקורות לנתונים, סביבת המחקר והמשתתפים, כלים, מהלך המחקר ואופן ניתוח הנתונים.

3.1 הגישה המחקרית

מחקר זה הינו מחקר הערכה המכוון לזיהוי והסבר של תופעות בהקשר למאפייני תכניות ההכשרה ולהשתלבות הבוגרים בהוראה, וכן למיפוי דרכים לשיפור היבטים שונים בתוכניות הכשרה למורים. המחקר מכוון לאפיון שיטתי של הנושאים הללו ולדיווח על הממצאים כולל המלצות מעשיות ליישום. המחקר נערך בגישה המשלבת (mixed method) אשר נותנת מענה רחב לשאלות מחקר בעלות מאפיינים שונים. בגישה זו משולבים כלי מחקר איכותניים וכמותיים במטרה לאסוף נתונים באופן מקיף מעמיק מצד אחד ושואף להכללה מצד שני (Jonsen & Jehn, 2009). המחקר המשלב מניח כי שילוב רכיבי מחקר כמותיים ואיכותניים מאפשר לספק בצורה מטבית מענה לשאלות מחקר בעלות מאפיינים שונים (Johnson and Onwuegbuzie, 2004). הנתונים האיכותניים שהתקבלו מהראיונות והשאלות הפתוחות בשאלונים תורמים לקבלת תמונה מעמיקה בנוגע למאפייני תוכניות ההכשרה והשתלבותם של הבוגרים בבית הספר, בעוד שהנתונים הכמותיים מאפשרים להכליל את המסקנות מהממצאים (Shekhar, Finelli, Demonbrun & Waters, 2018). יישום מתודולוגיה זו מאפשר לבצע טריאנגולציה של הנתונים מכלי מחקר שונים שאינם תלויים זה בזה: שאלונים, ראיונות וניתוח משימות; זאת במטרה להגדיל את תוקף המחקר, להקטין את הסובייקטיביות של הפרשנויות ולהגדיל את מהימנות המסקנות (Jonsen & Jehn, 2009; Shekhar, Finelli, Demonbrun & Waters, 2018). במסגרת הגישה המשלבת, המחקר נערך לפי העקרונות של מודל מעורב (Mixed-model) לפיו שולבו גישות וכלי מחקר איכותניים וכמותיים באותו שלב של תהליך המחקר (within model stage mixed-model design) (Johnson and Onwuegbuzie, 2004). לדוגמה, במחקר זה השתמשנו בשאלון המכיל רכיבים כמותיים (שאלות סגורות) ורכיבים איכותניים (שאלות פתוחות). לגישתו של Creswell (2006), המחקר התבצע במבנה Triangulation design שמטרתו לקבל מידע שונה אך משלים על אותו הנושא (Morse 1991 מתוך Creswell 2006). מחקר הנערך במבנה כזה מתבצע כשלב מחקר אחד (single phase) בו החלקים האיכותני והכמותי מתבצעים בנפרד אך בו זמנית (לדוגמה, ראיונות עם מנהלי התכניות הייחודיות נערכו במקביל להפצת השאלונים לבוגרים), והנתונים המתקבלים מהכלים השונים משולבים בשלב פרשנותם על מנת לספק פרשנות כוללת. במסגרת מבנה הטריאנגולציה, מחקר זה יישם את "מודל ההתכנסות" (convergence model): נתונים כמותיים ואיכותניים העוסקים באותן שאלות מחקר נאספו ונותחו בנפרד ולאחר מכן, בשלב הפרשנות, הממצאים השונים אוחדו תוך עריכת השוואה ביניהם. איור 3.1, המבוסס על קרסוול (Creswell, 2006) ממחיש את מודל הטריאנגולציה המתכנסת בו השתמשנו במחקר זה:



איור 3.1: מודל הטריאנגולציה המתכנסת ששימש מחקר זה, מבוסס על Creswell, 2006.

3.2 המקורות לנתונים

3.2.1 מסמכים

מידע כתוב על התכניות הייחודיות – מסמכים רשמיים של התכניות הייחודיות המתפרסמים באתרי המוסדות להשכלה גבוהה, ועל ידי משרד החינוך שמשו כאחד המקורות לקבלת מידע מסוגים שונים אודות תכניות ההכשרה הייחודיות שנחקרו. דוגמאות של משימות הוראה-למידה של בוגרים – בכוונתנו היה לאסוף מידע שיכול ללמד על איכות ההוראה של בוגרי התכניות הייחודיות. בהיעדר אפשרות לערוך תצפיות ישירות על הבוגרים בעת עיסוקם בהוראה, הוחלט לבקש מבוגרים דוגמאות כתובות של יחידות הוראה, מערכי שעורים ומשימות המשמשות אותם בהערכת תלמידיהם המאפשרים לקבל מידע (עקיף וחלקי) אודות איכות ההוראה.

3.2.2 בוגרי תוכניות ייחודיות

בוגרי התכניות הייחודיות (מפורט בהרחבה בסעיף כלי מחקר) – איסוף מידע מהבוגרים נעשה באמצעות מענה על שאלון מקוון (פירוט בהמשך) ובאמצעות ראיונות עם בוגרים שענו על השאלון והסכימו להתראיין (פירוט שאלות הראיון בהמשך). מטרת השאלון הייתה ללמוד אודות מניעיהם לבחירה בהוראה, שיקולים בבחירה בתכנית ובמוסד בו למדו, מאפייני התכנית מנקודת מבטם, מידת המוכנות שהם חשים לעסוק בהוראה בעקבות התכנית, היבטים הקשורים להשתלבותם בהוראה ובבית הספר ואודות רקע דמוגרפי.

3.2.3 מנהלי התכניות הייחודיות

ראיונות עם מנהלי התכניות הייחודיות (פירוט הראיונות בהמשך) נועדו לספק מידע אודות תכניות ההכשרה מעבר למוצג במסמכים רשמיים של התכניות, תוך התייחסות למאפיינים רעיוניים של התכניות (חזון התכנית ועקרונותיה לאור צרכים שהניעו את הקמתה), מאפייני לומדים אותם

התכנית מחפשת, יתרוונות שבוגרי התכנית מביאים לבית הספר ולמערכת החינוך, תהליכי ליווי והשתלבות בוגרים במערכת מנקודת מבטם, ושינויים בתכנית שנערכו לאור ניסיון מצטבר.

3.2.4 מנהלי בתי ספר בהם משתלבים בוגרי התכניות הייחודיות

בראיונות אספנו מידע לגבי מאפייני הבוגרים של תכניות ההכשרה הייחודיות המלמדים בביה"ס שלהם ועל היבטים הקשורים להשתלבות הבוגרים מנקודת המבט של מנהל ביה"ס. סוגיה שעלתה בשלב איתור מנהלים, הדורשת לתת עליה את הדעת, היא שמנהלים רבים, שעל פי רישומי משרד החינוך נקלטו בביה"ס שלהם בוגרי תכניות ייחודיות, כלל לא הכירו את התכנית ואת השתייכותו של הבוגר לתכנית. בעיה נוספת שהתעוררה נגעה לחוסר רצון של בוגרים לפנות למנהל/ת ביה"ס מסיבות אתיות שונות.

3.2.5 מורים מבתי הספר המלווים את בוגרי התכניות כמורים החדשים

מורים המלווים את הבוגרים כמורים חדשים מהווים מקור חשוב ביותר למידע אודות תהליכי ההשתלבות של הבוגרים בבית הספר. לפיכך, בראיון עם מורים אלה חיפשנו את נקודת מבטם על מאפייני ההשתלבות של מורה חדש, על האתגרים העיקריים עמם הבוגרים מתמודדים בתהליך השתלבותם במערכת ובקהילת ביה"ס ועל דרכי התמודדות עם אתגרים אלה, כמו כן על הבדלים בין השתלבות בוגרי תכניות מסורתיות לייחודיות.

3.3 סביבת המחקר

סביבת המחקר כוללת את: (1) המוסדות האקדמיים בהם התקיימו התכניות להכשרת המורים, ו- (2) בתי ספר בהם הבוגרים נקלטו והשתלבו בהוראה בשנותיהם הראשונות. התכניות הייחודיות שנחקרו במסגרת מחקר זה הן (ראה הרחבה בטבלה 4.2):

- תכנית רג"ב (ראש גדול בחינוך) – המוכרת כתכנית מצטיינים, תכנית ייחודית המכשירה אנשי חינוך לתואר ראשון (B.Ed.) ותעודת הוראה או תעודת "עובד בחינוך" (בהתאם למסלול החינוכי) של משרד החינוך.
- תכנית צוות הטובים לחינוך – הפונה לפורשי מערכת הביטחון ומקנה תואר ראשון בחינוך ותעודת הוראה.
- תכנית מבטים (מהנדסים/מדענים בחינוך טכנולוגי-מדעי) – המתקיימת בטכניון; ותוכנית אחת בעלת שמונה מסלולים הפונה לבעלי תואר ראשון של הטכניון במקצועות המתמטיקה, המדע, והטכנולוגיה או הנדסה; ומעניק תעודת הוראה במסגרת חוג לאחר תואר, ותוכנית מבטים 2 נוסף המקנה תואר שני ותעודת הוראה משולבים.
- תכנית טראמפ – תכנית הכשרה קלינית להוראת המתמטיקה והמדעים (פיסיקה) הפונה לבעלי תארים ומכשירה לתעודת הוראה במקצועות המתמטיקה והמדעים.
- תכנית חותם – הפונה לאקדמאים מצטיינים במטרה להכשיר אנשי חינוך לקידום חינוך שיווינוני בפריפריה וצמצום פערים חברתיים. התכנית מקנה תעודת הוראה.

חלק מתכניות ההכשרה הייחודיות מתקיימות רק במכללות להכשרת מורים (תכניות רג"ב, צוות, חותם), חלקן מתקיימות גם במכללות להכשרת מורים וגם באוניברסיטאות (תכנית טראמפ) וחלקן

מתקיימות רק באוניברסיטה (מבטים, נחשונים⁸). חלק ממובילי התוכניות במוסדות שונים בהם מתקיימות תוכניות ההכשרה, סירבו לקחת חלק במחקר מסיבות אלו ואחרות. לפיכך, מדגם בוגרי התכניות הייחודיות (והמסורתיות) שהשתתפו במחקר אינו מייצג דיו את כלל האוכלוסיות הללו, הן בהתייחס למוסדות שנחקרו בהם התכניות הייחודיות והן בהתייחס להיענות הבוגרים לענות על השאלון וזאת משום שלא הייתה לנו גישה ישירה לכל משתתפי המחקר, והפצת השאלון הייתה דרך מנהלי התוכניות הייחודיות ומי שבחר להשיב על השאלון והביע נכונות להתראיין. עם זאת, במטרה למקסם את הסיכוי למדגם מייצג, רואיינו בוגרים על פי ייצוג יחסי של מגדר, קבוצת גיל, תחום התמחות ומקום הכשרה. כמו כן בקרב מנהלי התוכניות, רואיינו בנוסף למובילים גם אנשי מפתח מטעם הצוות הפדגוגי ממוסדות שונים במטרה להעמיק לגבי מאפייני התוכנית בהיבט המנהלי, הפדגוגי והתכני.

לאחר איתור תכניות ההכשרה הייחודיות שישתתפו במחקר, משרד החינוך שינה את מעמדה של התכנית לתואר שני מוסמך בהוראה (M.Teach.) ממעמד של תכנית ייחודית לתכנית מסורתית. לפיכך, תכנית זו, שהינה תכנית לימודי המשך שפונה לבעלי תואר אקדמי בציון מעל 80 ומקנה תואר שני בהוראה ותעודת הוראה במסלול מקוצר, ויועדה להכליל במחקר כתכנית ייחודית, נכללה בקבוצת התכניות המסורתיות.

בנוסף לתכניות הכשרה ייחודיות, המחקר בחן גם בוגרים של תכניות הכשרה מסורתיות, זאת במטרה להעשיר את התמונה ההשוואתית בין התכניות הייחודיות והמסורתיות בהכשרת מורים. טבלה 3.1 מציגה את מספר בוגרי תוכניות ייחודיות ומסורתיות שהשיבו לשאלונים והיוו מקור לאיסוף נתונים מבוגרי תכניות ייחודיות ומסורתיות.

בתי הספר שהבוגרים השתלבו בהם, מנהליהם ומורים מלווים או מנטורים שלהם השתתפו במחקר, הם בעיקר בתי ספר תיכוניים, מיישובים עירוניים באזור הצפון והמרכז (חיפה, פרדס חנה, נתניה, תל-אביב, נהריה, קרית ים, כפר-סבא, רעננה, הוד השרון, אבן יהודה, חולון, ראשון לציון, נס ציונה, מועצה איזורית ברנר).

3.4 המשתתפים במחקר

המחקר נערך על מספר אוכלוסיות אשר מייצגות רבדים שונים הקשורים להכשרה ולהשתלבות של בוגרי תכניות ההכשרה בבית הספר: (1) האקדמי: מנהלי ומפעילי התוכניות הייחודיות, (2) בוגרי התוכנית הייחודיות והמסורתיות ו-(3) הבית ספרי: המנהלים שקלטו את הבוגרים בבית הספר והמורים המלווים את הבוגרים.

⁸ תוכנית נחשונים לא נכנסה לדוח ממצאי המחקר בעקבות היותה תוכנית קטנה בעלת מחזור בוגרים אחד בהיקף קטן שהשתלב בהוראה ומספר המשתתפים במחקר היה קטן ($N < 5$).

3.4.1 הרובד האקדמי

במחקר השתתפו 16 מרואיינים שהם מנהלים או מפעילים של חמש התכניות הייחודיות שנחקרו. טבלה 3.2 מציגה את המרואיינים ברובד האקדמי בכל תוכנית ייחודית.

שם התכנית	מס' משתתפים	שם המרואיין ותפקידו
רג"ב	3	מנהלת ארצית לשעבר : ד"ר רמה קלויר מנהלת ארצית נוכחית : ד"ר ורדית מקלר-פיק ראש תכנית רג"ב במכללת תלפיות : נעמי מגיד
מבטים	2	מנהלת תכנית ודיקנית הפקולטה : פרופ' יהודית דורי מנהלת תכנית מבטים הראשונה ודיקנית הפקולטה לשעבר : פרופ' אורית חזן
צוות	4	ראש צוות ארצי : שרית רוזנצוויג, יועץ מדעי : מוטי שגיא ראש צוות בית ברל : ד"ר טלי היוש ראש צוות מכללת קיי : ד"ר אליעזר וינוגרד ראש צוות אורנים : ד"ר שוש ויצמן
טראמפ	5	ראש טראמפ ארצי : ד"ר לנה ראבד וד"ר אלי הורביץ ראש טראמפ בית ברל : ד"ר תילי וגנר ראש טראמפ בלוינסקי : ד"ר טלי נחליאלי מנהלת תכנית מכללת אורנים : ד"ר עטרה שריקי
חותם	2	ראש חותם ארצי : מר אסף בנר מנחה בתחום הדעת מדעים בתכנית

טבלה 3.2: מנהלי תוכניות ייחודיות שרואיינו מכל תוכנית

3.4.2 בוגרי התכניות הייחודיות והמסורתיות

בוגרי התוכניות הייחודיות והמסורתיות שהשיבו לשאלון הם 698 בוגרים שנעטרו לפנייה וענו על השאלונים המקוונים. ביניהם, 506 היו בוגרי תוכניות הכשרה ייחודיות, ו-192 בוגרי תוכניות הכשרה מסורתיות. הפניית השאלון המקוון לבוגרים נעשתה ע"י כל מוסד שהסכים להשתתף במחקר. השאלון נשלח לכתובת המייל של הבוגרים (שסיימו את הכשרתם ב-4 השנים האחרונות) בליווי מכתב פניה וקישור לשאלון; להערכתנו השאלון נשלח לכ-3000 בוגרים. טבלה 7.1 בנספח 1 מציגה את בוגרי התכניות הייחודיות והמסורתיות שענו על השאלון ואת מאפייניהם האישיים.

במבט כולל על כלל הבוגרים שהשתתפו במחקר, עולה שכשני שלישים הם נשים ושליש גברים; למעלה מ-90% מהבוגרים שהשיבו לשאלון הם יהודים; יותר ממחצית הגיעו להכשרה להוראה כשהם בעלי תואר ראשון. מקצוע ההתמחות הנפוץ ביותר הוא מקצוע הומניסטי ומקצועות התמחות נוספים נפוצים יחסית הם מתמטיקה ומקצוע משולב הומניסטי (לדוגמה – תנ"ך ולשון, אזרחות והיסטוריה או ספרות ואזרחות). התיחסות להבדלים במאפייניהם האישיים של בוגרי התכניות הייחודיות והמסורתיות מפורטת בפרק 4.4 המתמקד בהשוואה בין שתי קבוצות המחקר.

בנוסף לבוגרי תכניות הכשרת מורים שענו לשאלונים, רואינו במחקר כ-5 בוגרים מכל תוכניות ייחודיות ממגוון מוסדות לימוד (סך הכל מרואיינים בוגרי תוכניות ייחודיות הינו N=28), מתוכם, 46% נשים ו-54% גברים. כמו כן 57% התמחו בתחומי מתמטיקה ומדעים, 32% בתחום הוראה הומניסטי, ו-11% בתחום משולב מדעי-הומניסטי. ניתן לראות מידע נוסף לגבי המרואיינים, בוגרי תוכניות הכשרה ייחודיות, בנספח 1.

3.4.3 הרובד הבית ספרי: מנהלי בתי ספר ומורים מלווים

על מנת להשלים מידע על השתלבות הבוגרים בבתי הספר רואינו מנהלים של בתי ספר בהם השתלבו בוגרי תכניות ההכשרה הייחודיות ומורים (מנטורים) המלווים בוגרים אלה כמורים חדשים במערכת.

לגבי מרואיינים הקשורים לתכנית חותם, פרטי קשר של מנהלי בתי ספר ומנטורים התקבלו ממטה תכנית חותם ופנינו אליהם בדוא"ל. בשאר התכניות, פרטי המנהלים התקבלו מהבוגרים שרואינו ובאופן חלקי גם מהמורים החונכים.

עלו מספר בעיות באיתור מנהלים לקיום ראיונות: עקב הקושי בקבלת פרטים של מנהלי בתי ספר בהם משתלבים בוגרי תכנית רג"ב, פנינו לסיוע של ד"ר שרה זילברשורם ממשד החינוך, ששלחה לנו את שמות בתי הספר שבהם מלמדים בוגרי רג"ב. בשיחות טלפוניות עם מנהלים של בוגרי רג"ב עלה קושי אתי – התברר שהמנהלים כלל לא הכירו את התכנית וביקשו לברר מי הוא/היא הבוגר/ת של תכנית זו. כתוצאה מכך נוצר מצב שבו לא התקבל מידע הנוגע לתכנית אלא לבוגר ספציפי שלא נתן הסכמתו להשתתף במחקר ולכן לא היה ניתן להכליל את הראיון וממצאיו בדו"ח. גם בקרב מנהלים של בתי ספר שקלטו את בוגרי התכניות טראמפ וצוות היו כאלו שלא הכירו את התכנית. בנוסף לבעיה של היעדר היכרות עם התכנית הייחודית ע"י חלק מהנהלות בתי הספר, היו גם מקרים בהם הבוגרים עצמם בקשו לא לפנות למנהלים. על מנת להתמודד עם מיעוט הראיונות עם מנהלים, נעשתה פנייה של משרד החינוך למנהלי התכניות הייחודיות בבקשה לסיע באיתור מנהלי בתי ספר. גם פניה זו לא הניבה מרואיינים נוספים. כמו כן חלק ממנהלי התכניות ציינו מפורשות שהם לא יכולים לספק נתונים של מנהלים.

סך הכל רואינו 11 מנהלים שכמחציתם מנהלים בתי ספר תיכוניים בצפון ומחציתם במרכז. כמו כן רואינו 14 מורים מלווים שגם מחציתם מלמדים בתיכוניים בצפון ומחציתם במרכז.

לסיכום, טבלה 3.3 מציגה את מספר המרואיינים בכל תכנית לפי סוג המשתתף.

תכנית/מרואיינים	מנהלי תכניות	בוגרים	מנהלי בתי ספר תיכוניים	מורים מלווים	סה"כ
רג"ב	3	5	0	0	8
מבטים	2	5	3	5	15
צוות	4	7	3	2	16
טראמפ	5	8	3	2	18
חותם	2	5	2	5	14
סה"כ	16	30	11	14	71

טבלה 3.3: מספר וסוג המרואיינים בכל תוכנית ייחודית

3.5 כלי המחקר

במחקר יוּשְׁמו כלי המחקר הבאים: שאלונים המכילים חלקים סגורים ושאלות פתוחות, ראיונות, ניתוח מסמכים המכילים מידע לגבי מאפייני התוכניות הייחודיות, ומשימות הערכה ויחידות הוראה שהבוגרים פיתחו והתבקשו לשלוח אלינו.

3.5.1 שאלון לבוגרים

השאלון (נספח 2) פותח במיוחד לצורך המחקר וכלל 35 שאלות בארבעה חלקים. החלקים הסגורים בשאלון מבוססים על כלים קיימים שנעשה בהם שימוש במחקרים קודמים (פירוט בהמשך). חלק א' בשאלון עסק במאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים ובמידע אודות תכנית ההכשרה בה השתתפו, תחום ההתמחות שלהם, השכלה קודמת, קריירה קודמת ומאפיינים אישיים נוספים.

חלק ב' עסק במוטיבציה לבחירה בהוראה, והתבסס על שאלון FIT (Watt & Richardson, 2007) ממנו נלקחו 16 היגדים משמונה קטגוריות (Social utility value, Social influence, Ability), חלק ג' עסק במאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים ובמידע אודות תכנית ההכשרה בה השתתפו, תחום ההתמחות שלהם, השכלה קודמת, קריירה קודמת ומאפיינים אישיים נוספים. חלק ד' עסק במאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים ובמידע אודות תכנית ההכשרה בה השתתפו, תחום ההתמחות שלהם, השכלה קודמת, קריירה קודמת ומאפיינים אישיים נוספים. חלק ה' עסק במאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים ובמידע אודות תכנית ההכשרה בה השתתפו, תחום ההתמחות שלהם, השכלה קודמת, קריירה קודמת ומאפיינים אישיים נוספים.

מספר היגד	היגד	קטגוריה בשאלון FIT
1	אני מאמינה שאוכל להיות מורה טובה	יכולת Ability
16	אני יודעת/ להסביר דברים היטב	
2	בני משפחה שלי השפיעו עליי לטובה בהיותם מורים	השפעת הסביבה Social influence
12	חברים ומכרים המליצו לי על הוראה בבית-ספר	
3	אני רוצה לתרום להתפתחות של חינוך ילדים או בני נוער	תרומה לחברה Social utility value
6	אני רוצה להשפיע על החברה	
4	אני מאמינה/ שהעבודה הזו תספק אותי	סיפוק מקצועי (אישי) Intrinsic career value
13	חיפשתי שינוי בחיים המקצועיים שלי	
5	כמורה, יהיה לי זמן גם לעבודה וגם למשפחה	תועלת אישית/מוטיבציה חיצונית Personal utility value
10	כמורה, אני מקבלת/ משכורת קבועה	
7	אני לא יכולה לעסוק בבחירה הראשונה שלי	אפשרויות נוספות/פשרה מקצועית Fall back career
14	לא הייתי משוכנת/ באיזו קריירה אני רוצה	
8	הוראה היא מקצוע מכובד	יוקרת המקצוע Task return
15	מורים נחשבים כאנשים מקצועיים	
9	אני מאמינה/ שמקצוע ההוראה קל יותר מאחרים	תובעניות המקצוע Task demand
11	תחום זה לא מלחיץ מידי	

טבלה 3.4 קטגוריות והיגדים בחלק המוטיבציה בשאלון

המשתתפים התבקשו לבחור את מידת הסכמתם לגבי כל אחד מהמניעים בסולם ליקרט בעל חמש אפשרויות (מ-1 – כלל לא מסכים ועד 5 – מאד מסכים).

חלק ג' בשאלון, שעסק בתרומת תכנית ההכשרה להוראה ובמאפייני תכנית ההכשרה, התבסס על מחקר קודם שנערך בישראל בנושא תכניות ייחודיות להכשרת מורים (פייגין ועמיתיה, 2015), ממנו נלקחו 15 היגדים. חלק זה כלל התייחסות לתרומת תוכנית ההכשרה למשתתף כמורה לעתיד, לדוגמה: שאלה 21 – "באיזו מידה הלימודים בתוכנית הכשירו אותך כמורה לעתיד בכל אחד מהתחומים הבאים?" ההיגדים מוצגים בטבלה 3.5, ולמאפייני תוכניות ההכשרה: לדוגמה שאלה 24 - "ההיגדים הבאים מתייחסים לתוכנית הלימודים במוסד ההכשרה. המשתתפים התבקשו לבחור את מידת הסכמתם לגבי כל אחד מהפריטים בסולם ליקרט בעל חמש אפשרויות (מ-1 – כלל לא ועד 5 – במידה רבה מאוד). ההיגדים מוצגים בטבלה 3.6).

מספר היגד בשאלון	היגד	קטגוריית משנה	קטגוריה
1	הרחבת הידע בתחום הדעת שאלמד בבית-ספר	ידע תוכן CK	ידע המורה Teacher's knowledge
2	מתן כלים ומיומנויות בסיסיות להוראה כגון תכנון שיעור, ניהול כיתה, התמודדות עם שונות הלומדים	ידע פדגוגי PK	
9	שילוב טכנולוגיות בהוראה	ידע טכנולוגי TK	
7	הקניית גישות וכלים להערכת לומדים	ידע בהערכה AK	
3	מתן כלים ומיומנויות ספציפיות לתחום הדעת אותו אלמד	ידע תוכן פדגוגי PCK	
4	היכרות עם תכנית הלימודים במקצוע	תכנית לימודים Curriculum	
5	בניית הבנה של תפקיד המורה	פיתוח זהות מקצועית Developing professional identity	תפקיד המורה Teacher's role
6	פיתוח זהות מקצועית כמורה		
10	קידום יוזמות במסגרת בית ספר		
8	עבודה בצוות	עבודה בצוות Teamwork	

טבלה 3.5: היגדים מתוך השאלון המתייחסים לתרומת תוכנית ההכשרה כמורים לעתיד

מספר היגד בשאלון	היגד	קטגוריית משנה	קטגוריה
1	התוכנית מציעה איזון טוב בין תיאוריה ומעשה		מרכיבי התוכנית Program structure
2	עומס הלימודים גדול מאוד	רמת לימודים ודרישות Academic level and requirements	
3	ימי הלימודים ושעות הלימודים נוחים	גמישות Flexibility	
4	נוצרת קהילת לומדים מגובשת	בניית קבוצה Encouraging teamwork	דרכי ההכשרה בתוכנית
5	אין מספיק התנסות מעשית במסגרת בית הספר במהלך ההכשרה	התנסות מעשית Practicing for the teaching profession in real-life context	Program methods

3.6: היגדים מתוך השאלון המתייחסים למאפייני תוכנית ההכשרה טבלה

חלק ד' בשאלון, שעסק בתחושת המסוגלות העצמית של הבוגרים, התבסס על שאלון שפותח בשנת 2001 ע"י Hoyt Tschannen-Moran, ממנו נלקחו 12 היגדים משלוש קטגוריות – מסוגלות בניהול כיתה, בשיטות הוראה וביצירת מעורבות התלמיד (Efficacy in classroom management), בשיטות הוראה וביצירת מעורבות התלמיד (Efficacy in student engagement), בשיטות הוראה וביצירת מעורבות התלמיד (Efficacy in instructional strategies). טבלה 3.7 מציגה את ההיגדים מכל קטגוריה.

מספר היגד	היגד : אני מאמין שאני יכול...	קטגוריה
1	לנהל את הכיתה	מסוגלות בניהול כיתה Efficacy in classroom management
6	להתייחס בכבוד לאחר	
7	להרגיע תלמיד אשר מפריע למהלך השיעור	
8	ללמד בכיתה בעת עבודה בקבוצות	
2	להחדיר מוטיבציה בתלמידים שמפגינים התעניינות מועטה במקצוע	מסוגלות ביצירת מעורבות התלמיד Efficacy in student engagement
12	לעודד תלמידים לחשיבה ביקורתית	
3	לגרום לתלמידים להאמין שהם יכולים להצליח בעבודות ביה"ס	
4	ליישם מגוון של שיטות הוראה	מסוגלות בשיטות הוראה Efficacy in instructional strategies
	להקנות לתלמידים מיומנות של שאלת שאלות	
9	ליישם מגוון של שיטות הערכה	

10	לתת דוגמה והסבר לתלמידים המתקשים בחומר
11	להציב אתגרים בפני תלמידים מצטיינים

טבלה 3.7: היגדים בהיבט מסוגלות עצמית בשאלון

המשתתפים התבקשו לציין את הסכמתם לגבי המוכנות שלהם בכל אחד מהפריטים בסולם של חמש דרגות (מ-1 – בכלל לא ועד 5 – במידה רבה מאוד).

לבחירת הסיוע שקיבלו הבוגרים מגורמים מלווים שונים בתהליך השתלבותם בבית הספר, הם התבקשו לסמן בסולם בן חמש אפשרויות באיזו מידה כל אחד מחמשה מבעלי תפקידים: מדריך פדגוגי מטעם המוסד הלימודי, מנחה סדנת סטאז', מורה מלווה מטעם בית הספר, מורה חונך מתכנית חונכות, מדריך מחוזי של המקצוע אותו את/ה מלמד/ת סייע בעת השתלבותם בבית הספר ובתהליך ההוראה.

בנוסף לחלקים הסגורים שתוארו לעיל, שולבו בכל חלקי השאלון שאלות פתוחות שמטרתן השלמת מידע בנושאים שרלוונטיים לשאלות המחקר ושאינם כלולים בשאלות הסגורות. טבלה 3.8 מציגה את השאלות בכל חלק.

שאלות פתוחות	חלק בשאלון
19. לו היית מקבלת/הזדמנות נוספת לבחור קריירה, האם היית בוחרת/ בהוראה? כן/לא/אולי 20. הסברי/י את בחירתך בהתייחס לשאלה הקודמת	חלק ב' – מוטיבציה לבחירה בהוראה
22. מבין ההיבטים לעיל (המופיעים בשאלה 21), אנא דרגי/י את שלושת ההיבטים שתרמו במידה הרבה ביותר להכשרתך כמורה 23. הסברי/י את בחירתך בהיבט שדירגת כגבוה ביותר 25. מדוע החלטת ללמוד בתוכנית ההכשרה שבחרת? 26. מהם הדברים החיוביים בתוכנית ההכשרה שלדעתך חשוב לשמר? הבא/י דוגמאות ורשום/י הצעות לשיפור 27. מהם הדברים שלדעתך טעונים שיפור בתוכנית ההכשרה? הבא/י דוגמאות ורשום/י הצעות לשיפור	חלק ג' - תרומת תכנית ההכשרה להוראה ומאפייני תכנית ההכשרה
31. מהם האתגרים שנתקלת בהם בעת ההשתלבות בהוראה? 32. האם יש לך הזדמנויות לקדם פרויקטים / תהליכים בבית הספר? אם כן – ספרי על יוזמות כאלו. אם לא – הסברי/י מדוע לא.	חלק ד' – מסוגלות עצמית

טבלה 3.8: דוגמאות לשאלות פתוחות בכל חלק בשאלון

נערך תיקוף תוכן לחלקי השאלון החדשים. עם השלמת הכתיבה של השאלון, הוא הועבר כפיילוט לכ-10 בוגרי תכניות הכשרה שונות על מנת לדייק ולעדן את ניסוחי השאלות בהתאם להערותיהם. גם מנהלי תכנית חותם ביקשו לעיין בשאלון טרם הפצתו, ולאור בקשתם נבנה טופס ייעודי לבוגרי חותם כשבסעיף המלווים הודגש מלווה דידקטי (מדריך פדגוגי) מטעם חותם, ונוסף המינוח מנטור למורה מלווה מטעם בית-ספר. כל שאר חלקי השאלון נותרו זהים לשאלון עליו השיבו שאר בוגרי התוכניות הייחודיות.

השאלון לבוגרי התכניות הייחודיות ולבוגרי התכניות המסורתיות היה זהה (למעט בחלק א' בסעיף שכלל את שמות תכניות ההכשרה בהם השתתפו) אך מטעמי נוחות של איסוף המידע נשלחו בטפסים נפרדים לשאלון של כל קבוצה.

3.5.2 ראינות

בהתאם לשאלות המחקר, נוסחו פרוטוקולים שונים לראינות עם מנהלי התכניות הייחודיות, עם הבוגרים, עם מנהלים של בתי הספר ועם המורים המלווים/מנטורים. הראינות היו מובנים למחצה והתבססו על הפרוטוקולים שנוסחו, אך תוך כדי הראינות התפתחה השיחה בהתאם להקשרים שעלו מפי המרואיינים. הראינות בוצעו בחלקם פנים אל פנים במקום ובזמן שנקבעו לנוחות המרואיינים – במוסדות האקדמיים, בבתי הספר ובבתי קפה, ובחלקם בוצעו טלפונית. כל הראינות נמשכו בין חצי שעה לשעה, הוקלטו ונשלחו לתמלול ע"י גורם מקצועי. השאלות בראיון חולקו למספר חלקים שעסקו ב: (1) תכנית ההכשרה ומאפייניה, (2) השתלבותו של הבוגר בבית הספר בדגש על אתגרים, יוזמות, השתלבות בצוות וכן הלאה. בטבלה 3.9 ניתן לראות מספר דוגמאות לשאלות שהוצגו בפני משתתפי המחקר במהלך הראינות. פרוטוקולים מפורטים של הראינות מופיעים בנספח 3.

המשתתפים	שאלות לדוגמה מהראינות
מנהלי תכניות ייחודיות	<ul style="list-style-type: none"> מה לדעתך הערך המוסף של התוכנית X בהשוואה לתוכניות של מסלולים מסורתיים? כיצד אתם מכינים את הלומדים בתוכנית X להשתלבות במערכת החינוך? מהם תהליכי הליווי שלאחר ההשתלבות בהוראה? האם יש סיוע בהשמה?
בוגרי תכניות ההכשרה	<ul style="list-style-type: none"> האם תוכנית הלימודים בהכשרה נתנה לכם כלים ומיומנויות להצלחה בהוראה? אם כן מהם? כיצד אתם מיישמים כלים אלו? פרטו מספר דוגמאות ליישום מוצלח לפי דעתכם. אם לא - אלו כלים הייתם רוצים לקבל? באילו אתגרים נתקלתם בעת תהליך ההשתלבות בבית הספר? כיצד התמודדתם עימם? מה הייתם משנים או מוסיפים לתוכנית ההכשרה על מנת להקל את ההתמודדות עם אתגרים אלו?
מנהלי בתי ספר	<ul style="list-style-type: none"> האם לדעתך, לתוכנית X יש תרומה לתפקודם של המורים, בשונה מבוגרים של מסלולים מסורתיים? ספרי/י בבקשה על רעיונות, פרויקטים או חידושים בביה"ס או בתהליכי הוראה-למידה בכיתה שיוזמו או הובלו על ידי בוגרי תכנית ההכשרה ייחודית. מהם האתגרים המרכזיים שאתם/מזהה שבוגרי תכניות ההכשרה הייחודיות מתמודדים עימם בהשתלבותם בהוראה?
מורים מלווים או מנטורים	<ul style="list-style-type: none"> תאר מפגש עם בוגר תוכנית X שהיה מוצלח בעיניך; מה היה מבחינתך מוצלח במפגש זה ומדוע בחרת בו? התייחס להיבטים הבאים: מי יזם את המפגש, כמה זמן ארך המפגש, מי הוביל את התהליך, מה היו תוצאותיו, האם המשכת להתעניין ולעסוק באותו מפגש.

<p>• האם במהלך הליווי של בוגר תוכנית X נתקלתם באתגרים כלשהם הנוגעים לתהליך הליווי? אם כן, אנא תארו/י אתגרים אלו וכיצד התמודדתם עימם.</p>	
--	--

טבלה 3.9: דוגמאות לשאלות בראיון בכל קבוצת משתתפים

3.5.3 מסמכים

במחקר נעשה שימוש במסמכי תכניות ההכשרה המתפרסמים באתרי האינטרנט של התכניות ו/או שנלחו לבקשתנו ע"י מנהלי תכניות ההכשרה הייחודיות.

3.5.4 – ניתוח משימות הוראה והערכה

במשימות פיתוח תכניות לימוד / יחידות הוראה או מטלות הערכה שנלחו לבקשתנו ע"י בוגרי התכניות הייחודיות. משימות אלו שמשו כלי להערכת תפקוד המורים, בוגרי התוכניות הייחודיות, בכיתות ובהמלצת ועדת ההיגוי של המחקר, היוו תחליף לתצפיות בכיתות. אופן איסוף המשימות וניתוחן מפורט בהמשך הפרק.

3.6 מהלך המחקר

מהלך המחקר, המוצג באיור 3.2, מפורט להלן: טרם איסוף הנתונים נערך אפיון של כל תכניות ההכשרה הייחודיות והמסורתיות מתוך ניתוח מסמכי התכניות המופיעים ברשת ומעיון במידע אודותיהם בקטלוג שהופק ע"י משרד החינוך⁹. יחד עם ועדת ההיגוי של המחקר נבחרו שש התכניות הייחודיות להכשרת מורים למחקר (למעט תכנית נחשונים שבהתייעצות ועדת ההיגוי לא נכללה במחקר בשל מיעוט המשתתפים בה).

לאחר קבלת אישורי המדען הראשי וועדות האתיקה המוסדיות לביצוע המחקר¹⁰, נעשתה פנייה בכתב למנהלי תכניות להכשרת מורים, ייחודיות ומסורתיות, ונשלחה בקשה לסיוע במחקר. לאחר הסכמתם להשתתף במחקר, בוצעו ראיונות עם מנהלי תכניות ההכשרה הייחודיות. מנהלי התכניות התבקשו להפיץ בדוא"ל את השאלון לבוגרים (הן של התכנית הייחודית והן של תכניות מסורתיות) מארבע השנים האחרונות בכל המוסדות בהם נערכת ההכשרה.

לאחר קבלת השאלונים מהבוגרים נעשתה פנייה במייל לבוגרים שהביעו נכונותם להמשיך להשתתף במחקר וסיפקו פרטי התקשרות ותואמו ראיונות עם בוגרים אלה. בנוסף לכך, לכל הבוגרים שסימנו נכונות להשתתף בראיון נשלח דוא"ל ובו בקשה לשליחת משימות של פיתוח מערכי שיעור או משימות הערכה. בעקבות היענות נמוכה נשלחו מיילים חוזרים ונעשתה גם פנייה ישירה לבוגרים שהתראינו. בהמלצת ועדת ההיגוי של המחקר, משרד החינוך שלח מכתב פנייה לבוגרי תכניות הכשרה ייחודיות בבקשה לשליחת משימות נוספות.

במקביל, נשלח מייל פנייה למנהלי בתי ספר ולמורים מלווים שאליהם המליצו לפנות הבוגרים שרואינו. לחלק מהמנהלים והמנטורים של תכנית חותם נעשתה פנייה ישירה על פי פרטים שהתקבלו ממנהלי תכנית חותם. בשאר התכניות, פרטי המנהלים התקבלו מהבוגרים שרואינו

⁹ תוכניות ייחודיות הכשרה והשמה של עובדי הוראה איכותיים, משרד החינוך, מנהל עובדי הוראה, 2017
<http://meyda.education.gov.il/files/staj/TochniyotYechudiyotAc.pdf>

¹⁰ מספרי היתרים לביצוע המחקר: לשכת המדען הראשי 9545, ועדת האתיקה בטכניון: 2017-25

ובאופן חלקי גם מהמורים החונכים. עקב הקושי בקבלת פרטי מנהלי בתי ספר של רג"ב, פנינו לסיוע של ד"ר שרה זילברשורם, מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה, ששלחה לנו את שמות בתי הספר שבהם סיימו בוגרי רג"ב.

כאמור, בשיחות טלפוניות עם מנהלים של בוגרי רג"ב עלתה תופעה שהמנהלים כלל לא הכירו את התכנית. תופעה זו חזרה באופן חלקי גם בקרב מנהלים של טראמפ וצוות. עקב הקושי באיתור מנהלים ומורים מלווים שקלטו בוגרים מהתכנית הייחודיות רג"ב, צוות וטראמפ, בהמלצת ועדת ההיגוי של המחקר, משרד החינוך שלח מכתב פנייה למנהלי בתי ספר בבקשה לסייע ולהשתתף במחקר. כל המרואיינים רואיינו לאחר שנתנו הסכמתם להשתתף במחקר. מרואיינים של תכנית מבטים רואיינו ע"י חוקר חיצוני, מר איתי ארצי, שמונה ע"י ועדת ההיגוי של המחקר כדי למנוע הטיה.

עיבוד נתוני השאלות הפתוחות בשאלון (הליך קידוד ובניית קטגוריות) החל במקביל להמשך ביצוע הראיונות.

לאורך המחקר כולו התקיימו מספר רב של פגישות צוות משותפות לחוקרי בית ברל וחוקרי הטכניון, וכן ישיבות נפרדות לצוותים מכל מוסד. פגישות אלו עסקו בנושאים השוטפים בהתאם להתפתחות המחקר – פיתוח כלי המחקר ותיקופם, התייחסות לתהליך איסוף הנתונים, פיתוח מסגרת לניתוח הממצאים, דיון בממצאים, הכנת דוחות הביניים וכדומה.



איור 3.2: סיכום שלבי מהלך המחקר

3.7 עיבוד וניתוח הנתונים – ניתוח סטטיסטי

עיבוד וניתוח הנתונים חולק בין חברי צוות המחקר לפי הגישה המנחה שניתוח ממצאים איכותניים של כל התכניות הייחודיות יתבצע ע"י אותם חברי צוות, וניתוח הנתונים הכמותיים של כל התכניות יתבצע ע"י אותם חברי צוות אך אחרים, זאת במטרה לאפשר מבט רחב משווה של הממצאים בין התכניות הייחודיות השונות. הניתוח הסטטיסטי של השאלונים כלל סטטיסטיקה תאורית כגון ממוצעים, סטיות תקן, ושכיחויות. סטטיסטיקה היסקית בוצעה באמצעות תכנת SPSS גרסה 20.

3.7.1 ניתוח גורמים (factor analysis)

נערך ניתוח גורמים מגשש (exploratory factor analysis) על תשובות המשיבים לפריטי השאלון (הסגורים) העוסקים במוטיבציה לבחור בהוראה (ראה פריטים בטבלה 3.4), בתחושת מסוגלות עצמית (הפריטים המוצגים בטבלה 3.7) ומאפייני תכנית ההכשרה (הפריטים המוצגים בטבלאות 3.5 ו-6). ניתוח הגורמים העלה חמישה **משתנים חדשים** בעלי מהימנות גבוהה ומקובלת. הניתוחים המוצגים בהמשך נערכו על משתנים חדשים אלה. טבלה 3.10 מציגה את המשתנים החדשים, מהימנותם ופריטי השאלון שנכללו בכל גורם המהווה משתנה חדש. פריטים 7, 13, 14 ו-16 שהתמקדו במניעים לבחירה במקצוע ההוראה נמצאו בעלי טעינות נמוכה, ולכן לא נכללו במשתנים החדשים.

מהימנות (α)	פריטים בשאלון	משתנה חדש (גורם)
0.883	<p>10 פריטים</p> <ul style="list-style-type: none"> • מתן כלים ומיומנויות להוראה • בניית הבנה של תפקיד המורה • פיתוח זהות מקצועית כמורה • הקניית גישות וכלים להערכת לומדים • עבודה בצוות • שילוב טכנולוגיות בהוראה • קידום יוזמות במסגרת בית ספרית • התכנית מציעה איזון טוב בין תיאוריה ומעשה • נוצרת קהילת לומדים מגובשת • אין מספיק התנסות מעשית במסגרת ביה"ס במהלך ההכשרה 	<p>תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה</p> <p>Contribution of program attributes to teaching</p>
0.881	<p>12 פריטים</p> <ul style="list-style-type: none"> • לנהל את הכיתה • להחדיר מוטיבציה בתלמידים שמפגינים התעניינות מועטה במקצוע • לגרום לתלמידים להאמין שהם יכולים להצליח בעבודות ביה"ס • ליישם מגוון של שיטות הוראה • להקנות לתלמידים מיומנויות של שאלת שאלות • להתייחס בכבוד לאחר • להרגיע תלמיד אשר מפריע במהלך השעור • ללמד בכיתה בעת עבודה בקבוצות • ליישם מגוון של שיטות הערכה • לתת דוגמה והסבר לשאלה של תלמידים המתקשים בחומר הלימוד • להציב אתגרים בפני תלמידים מצטיינים • לעודד תלמידים לחשיבה ביקורתית 	<p>מסוגלות עצמית</p> <p>Self-efficacy</p>

מהימנות (α)	פריטים בשאלון	משתנה חדש (גורם)
0.794	<p>4 פריטים</p> <ul style="list-style-type: none"> אני מאמין/נה שאוכל להיות מורה טוב אני רוצה לתרום להתפתחות של חינוך ילדים ו/או בני נואר אני מאמין שעבודה זו תספק אותי אני רוצה להשפיע על החברה 	<p>מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה Choice to teach intrinsically motivated</p>
0.751	<p>8 פריטים</p> <ul style="list-style-type: none"> בני משפחה שלי השפיעו עלי לטובה בהיותם מורים כמורה, יהיה לי זמן גם לעבודה וגם למשפחה הוראה היא מקצוע מכובד אני מאמין/נה שמקצוע ההוראה נוח יותר מאחרים כמורה, אני מקבל/ת משכורת קבועה תחום זה לא מלחיץ מדי חברים ומכרים המליצו לי על הוראה בבית-ספר מורים נחשבים כאנשים מקצועיים 	<p>מוטיבציה חיצונית והשפעה של הסביבה על הבחירה בהוראה Extrinsic motivation and influence of the environment on choice to teach</p>
0.698	<p>5 פריטים</p> <ul style="list-style-type: none"> הרחבת הידע בתחום הדעת שאלמד מתן כלים ומיומנויות בסיסיות להוראה כגון תכנון שיעור, ניהול כיתה, התמודדות עם שונות הלומדים הכרות עם תכנית הלימודים במקצוע עמוס הלימודים גדול מאד ימי הלימודים ושעות הלימודים נוחים 	<p>מאפייני התכנית- תרומת התכנית לידע המורה Contribution of the program to teacher's knowledge</p>

טבלה 3.10: משתנים חדשים ומהימנותם

המהימנות הפנימית של התשובות שניתנו לשאלה שבדקה את מידת הסיוע של חמישה גורמים מלווים בעת השתלבות הבוגרים בבית הספר ובהוראה היתה גבוהה $\alpha=0.758$. לפיכך, בנוסף לעריכת הניתוחים על כל אחד מחמשת הגורמים המלווים בנפרד, נערך גם ניתוח על הממוצע הכולל (כלומר, משתנה חדש 'ליווי וסיוע בעת השתלבות בהוראה וביה"ס') שהתמקד בסיוע גורמים מלווים להשתלבות בהוראה (5 גורמים מלווים). להלן סיכום המשתנים (התלויים והבלתי תלויים) שנבחנו במחקר הכמותי, ובהם המשתנים החדשים (גורמים) שהתקבלו בניתוח גורמים, ושעליהם נערכו הניתוחים האנליטיים.

המשתנים התלויים כללו:

- **מניעים לבחירה במקצוע ההוראה**: פנימיים, חיצוניים;
- **מאפייני תכנית ההכשרה**: תכנים, רמת לימודים ודרישות, גמישות, בניית קבוצה, התנסות; תרומת תכנית ההכשרה למוכנות הבוגרים כמורים לעתיד (בהיבטים של: ידע תוכן, ידע פדגוגי,

ידע תוכן פדגוגי, עבודה בצוות, זהות מקצועית כמורה, שילוב טכנולוגיה בהוראה, מנהיגות – יכולת לקדם יוזמות בביה"ס; סיבות לבחירת התכנית שלמדו; דברים לשימור ודברים לשיפור בתכנית שלמדו.

- **מסוגלות עצמית**: תחושת מסוגלות עצמית לעסוק בהיבטים שונים של הוראה בכיתה (ניהול כיתה; יצירת מעורבות תלמידים, שיטות הוראה); תפקידים שממלאים בביה"ס בנוסף להוראה; אתגרים שהם מזהים בהשתלבות בהוראה; התמדה בהוראה (כוונה ללמד בשנה הבאה: כן, לא, אולי).
- **סיוע וליווי בהשתלבות בהוראה**: מידת הסיוע והליווי שקיבלו מבעלי תפקידים (מד"פ מוסדי, מנחה בסדנת סטאז', מורה מלווה בביה"ס, מורה חונך בתכניות חונכות, מדריך מחוזי של המקצוע) בתהליך השתלבות בהוראה ובביה"ס.
- **מוטיבציה בהוראה**: שביעות רצון מהוראה (האם היו בוחרים שוב בקריירה הוראה: כן, לא, אולי ונימוק הבחירה).

המשתנים הבלתי תלויים כללו:

סוג תכנית ההכשרה (ייחודי, מסורתי); תכנית ההכשרה הייחודית (חמש תכניות); מגדר; קבוצת גיל (חמש קבוצות גיל); מגזר (יהודי, ערבי, דרוזי, בדואי, אחר); השכלה קודמת (תארים- ראשון, שני, שלישי, אחר); חינוך כקריירה (קריירה ראשונה, שניה, שניה במקביל לעיסוק בקריירה ראשונה); מוסד הכשרה; מקצוע התמחות בהוראה.

3.7.2 ניתוחים שנערכו על נתוני מדגם הבוגרים הכולל

על כלל מדגם הבוגרים הכולל (N=698) בוצעו מספר ניתוחים:

- **בחינת הקשר בין המשתנים התלויים ומשתני הרקע**:
 - א. **מבחן שונות חד כיוונית (ANOVA)**: מבחן שונות חד כיוונית שימש לבחינת מובהקות ההבדלים במשתנים התלויים בין קבוצות המשתתפים לפי משתני הרקע. המשתנים התלויים שנבחנו הם: מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה, מוטיבציה חיצונית לבחירה בהוראה, מסוגלות עצמית, תרומת התכנית לידע המורה, תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה, וממוצע כולל של סיוע גורמים מלווים בתהליך ההשתלבות בהוראה. הקבוצות (לפי משתני הרקע) שביניהן נערכו ניתוחי השונות הן: קבוצות הגיל השונות; המגזרים השונים; קבוצות הנבדלות בהיקף השכלה קודמת; קבוצות לפי מעמד החינוך כקריירה. מבחן פוסט הוק מסוג טוקי (Tukey) שימש לבחינת מקור ההבדלים.
 - ב. **מבחן t**: מבחן t שימש לבחינת מובהקות ההבדלים במשתנים התלויים (ראה פירוט לעיל) בין המגדרים.
- **בחינת ההבדלים בסיוע וליווי של גורמים מלווים שונים**: מבחן א-פרמטרי פרידמן להשוואת קבוצות תליות, ומבחני השוואות מרובות להשוואת כל הזוגות שימשו לבחינת מובהקות ההבדלים במידת הסיוע שקיבלו הבוגרים מחמשת הגורמים המלווים השונים (ראה פירוט בסעיף 3.7.2).

3.7.3 ניתוחים לבחינת ההבדלים בין בוגרי התכניות הייחודיות לבוגרי התכניות המסורתיות:

לבחינת ההבדלים בין כלל בוגרי התוכניות הייחודיות (N=506) לכלל בוגרי תוכניות מסורתיות (N=192) בוצעו מספר ניתוחים:

א. **התפלגות הסטודנטים לפי משתני רקע אישיים:** מבחן חי בריבוע לאי תלות (Chi-square for independency) שימש לבחינת ההבדלים בהתפלגות הסטודנטים בכל אחד משני סוגי התכנית (ייחודיות, מסורתיות) לפי משתני הרקע האישיים של הבוגרים (מגדר, קבוצות הגיל, השכלה קודמת איתה הגיעו הבוגרים לתכנית ההכשרה, מעמד החינוך כקריירה).

ב. **ההשפעה של הכללת תכנית M.Teach. בתכניות מסורתיות:** על מנת לבחון האם בוגרים שלמדו בתכנית M.Teach. מהווים קבוצה נפרדת מבוגרי התכניות המסורתיות, נערך ניתוח שונות חד כיוונית (ANOVA) לבחינת מובהקות ההבדלים במשתנים התלויים (מוטביצה פנימית וחיצונית לבחירה בהוראה, מסוגלות עצמית, תרומת התכנית לידע המורה, תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה) בין שלוש קבוצות: בוגרי תכניות ייחודיות, בוגרי M.Teach., בוגרי תכניות מסורתיות ללא M.Teach. מבחן פוסט הוק מסוג טוקי (Tukey) שימש לבחינת מקור ההבדלים.

ג. **השוואת המשתנים התלויים בין בוגרי התכניות הייחודיות לבוגרי התכניות המסורתיות:** לאחר שנמצא שבוגרי תכנית M.Teach. אינם נבדלים מבוגרי התכניות המסורתיות, השוואת המשתנים התלויים נעשתה בין שתי קבוצות מחקר – בוגרי התכניות המסורתיות ובוגרי התכניות הייחודיות. מבחן t שימש לבחינת מובהקות ההבדלים בין בוגרי התכניות המסורתיות ובוגרי התכניות הייחודיות במשתנים התלויים (מוטביצה פנימית וחיצונית לבחירה בהוראה, תחושת מסוגלות אישית, תרומת התכנית לידע המורה, תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה, תחושת מוכנות לעסוק בהיבטים מקצועיים של תפקיד המורה, ומידת הליווי שיקבלו הבוגרים מגורמים מלווים בכת השתלבותם בבית הספר).

ד. **בחינת ההבדלים בליווי וסיוע של גורמים מלווים שונים לבוגרים בעת השתלבותם בהוראה ובביה"ס:** לבחינת ההבדלים בין בוגרי התכניות הייחודיות והמסורתיות בתרומה של כל אחד מחמשת הגורמים המלווים השונים (ראה פירוט בסעיף 3.7.2) נערך מבחן א-פרמטרי מסוג Mann-Whitney-Wilcoxon להשוואת שתי קבוצות המחקר.

ה. **בחינת הבדלים מגדריים במשתנים התלויים בקרב בוגרי תכניות ייחודיות ובקרב בוגרי התכניות מסורתיות:** מבחן t שימש לבחינת ההבדלים בין בוגרי תוכניות מסורתיות לבין בוגרי תוכניות ייחודיות בתלות במשתנים התלויים: מוטביצה פנימית וחיצונית לבחירה בהוראה, מסוגלות עצמית, תרומת התכנית למאפייני ההוראה ולידע המורה, ממוצע כולל של סיוע גורמים מלווים, ושבעה ההיבטים המקצועיים של תפקיד המורה.
קשרים בין המשתנים התלויים: מתאמי פירסון שימשו לבחינת הקשרים בין המשתנים התלויים (מוטביצה חיצונית ופנימית לבחירה בהוראה, מסוגלות עצמית, תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה, תרומת התכנית לידע המורה, וסיוע מגורמים מלווים) בקרב בוגרי התכניות הייחודיות ובוגרי התכניות המסורתיות.

1. **השפעה של סוג התכנית, המשתנים התלויים והאינטראקציה בין סוג תכנית ומשתנים תלויים על תחושת המסוגלות העצמית:** ביקשנו ללמוד מהם גורמים המשפיעים על תחושת המסוגלות העצמית. לשם כך, נערכו ניתוחי תסוגה מרובה (Multi regression analyses) על מנת לבחון את יכולת הניבוי (ההסבר) של 'מסוגלות עצמית' על ידי: (א) סוג התכנית (ייחודית, מסורתית); (ב) כל אחד מהמשתנים התלויים (מוטיבציה פנימית וחיצונית לבחירה בהוראה, תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה, תרומת התכנית לידע המורה, וליווי של גורמים מלווים בעת השתלבות הבוגרים בהוראה); (ג) האינטראקציה בין סוג התכנית והמשתנים התלויים השונים.

לאחר שנמצא שסוג התכנית משפיע באופן מובהק על 'מסוגלות העצמית', נערך ניתוח תסוגה מרובה נוסף לבחינת היכולת לנבא (להסביר) 'מסוגלות עצמית' על ידי כל אחת מהתכניות הייחודיות (רג"ב, מבטים, צוות, טראמפ, חותם) ועל ידי המשתנים התלויים שצוינו קודם.

2. **השתלבות בקהילת בית הספר ושביעות רצון:** מבחן חי בריבוע לאי תלות (Chi squared for independency) שימש לבחינת ההבדלים בהתפלגויות התשובות בין בוגרי התכניות הייחודיות והמסורתיות בשלוש שאלות סגורות (שבהן ניתנה בחירה ממבחר אפשרויות) העוסקות בהשתלבות בקהילת בית הספר: (1) מילוי תפקידים בביה"ס בנוסף להוראה; (2) האם הבוגר מתכנן ללמד בשנה הבאה; (3) האם הבוגר היה בוחר שוב בהוראה אם היתה ניתנת לו הזדמנות לבחור שוב בקריירה.

3.7.4 ניתוחים לבחינת ההבדלים בין בוגרי התכניות הייחודיות השונות

- **בחינת ההבדלים במשתנים התלויים בין בוגרי התכניות הייחודיות השונות:** מבחן שונות חד כיוונית (ANOVA) שימש לבחינת מובהקות ההבדלים בין בוגרי חמש התכניות הייחודיות (רג"ב, מבטים, צוות, טראמפ, חותם) בכל אחד מהמשתנים התלויים (מוטיבציה פנימית וחיצונית לבחירה בהוראה, מסוגלות עצמית, תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה, תרומת התכנית לידע המורה, סיוע גורמים מלווים להשתלבות בהוראה ובביה"ס, מידת המוכנות בשעבה היבטים מקצועיים של תפקיד המורה). מבחן פוסט הוק מסוג טוקי (Tukey) שימש לבחינת מקור ההבדלים.

- **בחינת הבדלים בסיוע של כל אחד מחמשת הגורמים המלווים בין בוגרי התכניות הייחודיות השונות:** נערך מבחן א-פרמטרי Kruskal-Wallis על מנת לבחון האם קיימים הבדלים בין חמש התכניות הייחודיות (רג"ב, מבטים, צוות, טראמפ, חותם) בסיוע שקיבלו הבוגרים מכל אחד מחמשת הגורמים המלווים (מדריך פדגוגי, מנחה סטאז', מורה מלווה מטעם ביה"ס, מורה חונך מתכנית חונכות, מדריך מקצועי מחוז). בנוסף, נערכו מבחני השוואות מרובות לבחינת מובהקות ההבדלים בין כל זוג של תכניות ייחודיות עבור כל אחד מחמשת הגורמים המלווים (לדוגמה, לבחינת ההבדל בליווי של מדריך פדגוגי בין תכנית חותם למבטים, בין חותם לטראמפ, בין חותם לרג"ב, בין חותם לצוות).

3.8 עיבוד וניתוח נתונים איכותניים

ההקלטות של הראיונות עברו שקלוט/תמלול.

הראיונות המתומללים והטקסטים שנכתבו לשאלות הפתוחות בשאלון עברו ניתוח תוכן במטרה להגיע לקטגוריות מרכזיות וקטגוריות משנה של מאפייני תוכניות ההכשרה והשתלבות הבוגרים בבית הספר. ניתוח התוכן המשלב רכיב אינדוקטיבי ורכיב דדוקטיבי נעשה על ידי החוקרות בשלושה שלבים עיקריים לפי פליק (Flick, 2014):

א. קריאה מגלה וניתוח ראשוני (open coding): קידוד קטעי טקסט וחלוקת הנתונים לקודים ראשוניים לפי רעיונות ונושאים שהופיעו בתשובותיהם של הבוגרים. שלב ניתוח זה הנו אינדוקטיבי.

ב. ניתוח ממפה (axial coding): נעשתה השוואה בין הקטגוריות שהוצעו על ידי החוקרות; במקרים של אי הסכמה, החוקרות דנו בתהליך קיבוץ הקודים לקטגוריות-על, עד שהגיעו להסכמה.

ג. ניתוח ממוקד (selective coding): מטרת שלב זה הייתה להגיע לקטגוריות-על ולקטגוריות משנה מאורגנות וממוקדות תוך כדי השוואת הקטגוריות שנמצאו בספרות (comparative method) המחקרית במהלך סקר הספרות (Heppner & Heppner, 2004). שלב ניתוח זה הנו דדוקטיבי.

באופן זה, הממצאים המתקבלים נובעים מתשובות המשתתפים אך גם מוזנים מהיבטים תיאורטיים. הממצאים האיכותניים עלו ממקורות שונים כגון שאלות פתוחות, ראיונות, מסמכים, תוצרי למידה כמפורט להלן.

3.8.1 הליך ניתוח התוכן וקידוד תשובות לשאלות הפתוחות בשאלונים

ניתוח התוכן כלל מספר שלבים:

1. בקריאה ראשונה של התשובות לשאלות הפתוחות בשאלון, הוצעו קטגוריות ע"י שתי חוקרות שעבדו במקביל.
2. הקטגוריות הובאו לצוות המחקר המלא, הוצעו עידונים ונכתב הסבר לכל קטגוריה, עם דוגמה להבהרה, תוך התייחסות לקטגוריות המוכרות בספרות המחקרית. כך למשל, מתוך ניתוח הנתונים הנוגעים למאפייני תכניות הכשרת מורים עלו ארבע קטגוריות מרכזיות של מאפייני התכניות: תכני התכנית, מרכיבי התכנית, דרכי ההכשרה בתכנית ותוצרי ההכשרה. בכל קטגוריה מרכזית זוהו מספר קטיגוריות משנה כגון ידע תוכן פדגוגי, פיתוח זהות מקצועית, התנסות מעשית, מסוגלות עצמית ועוד.
3. בשלב הבא, התשובות לשאלות הפתוחות בשאלון אורגנו בבסיס נתונים הכולל את תשובותיהם של הבוגרים לכל שאלה והקטגוריות הרלוונטיות שנוצרו. כל צוות המחקר ניתח מדגם של תשובות לשאלות הפתוחות ובוצע הליך של ביסוס מהימנות בין שופטים בצוות החוקרים ואחוז ההסכמה עמד על 80%.
4. לאחר יצירת הקטיגוריות בתהליך שתואר לעיל, (הקטגוריות מתוארות באיור 4.2 בהמשך ובטבלה 7.4 שבנספח 5), שלוש חוקרות מצוות החוקרים ביצעו ניתוח רוחבי של כל ההיגדים בשאלות הפתוחות בשאלון, כלומר של סך כל 506 השאלונים. הניתוח כלל קידוד של התשובות כלומר מיון של כל היגד בכל שאלה לקטיגוריה הרלוונטית.
5. לאחר ניתוח זה, שלוש החוקרות נפגשו לדון בהיגדים שלגביהן התלבטו על מנת להגיע להסכמה. כתוצאה משלב זה, כלל השאלות הפתוחות בשאלונים קודדו לקטגוריות השונות.

6. לבסוף, בוצע חישוב אחוז תשובות הבוגרים בשאלות הפתוחות באופן הבא: בשלב ראשון נספרו כמה היגדים שונים של בוגרי תוכנית מסוימת קודדו בכל הקטיגוריות. למשל: בשאלה 26 שעסקה בהיבטים חיוביים בתוכנית שיש לשמר, קודדו 272 היגדים של בוגרי תוכנית רג"ב בכל הקטיגוריות השונות. בשלב שני נספרו כמה היגדים קודדו בכל תת קטיגוריה וחושב האחוז מתוך סך ההיגדים. למשל, 51 היגדים של בוגרי רג"ב עסקו בנושא של שימור ידע תוכן והם מהווים 21.32% מכלל ההיגדים לשימור של בוגרי תוכנית רג"ב. טבלה 3.11 מציגה דוגמה לחישוב אחוז תשובות של בוגרי רג"ב בכל הקטיגוריות מתוך סך ההיגדים שצוינו ($N_{total}=272$ היגדים), בהתייחס לשאלה 26 בשאלון.

קטגוריית על	קטגוריית משנה	סכום ההיגדים בקטגוריות משנה	אחוז מתוך סך ההיגדים בשאלה [%]
תכני התוכנית	ידע תוכן	58	21.3
	ידע פדגוגי	5	קטן מ-2%
	ידע תוכן פדגוגי	3	
	ידע טכנולוגי	3	
מרכיבי התוכנית	ידע אדמינסטרטיבי	1	קטן מ-2%
	גמול כספי	10	
	גמישות /עצמאות	7	
	צוות מקצועי וליווי פדגוגי בתוכנית	18	
	רמת לימודים ודרישות	5	
דרכי ההכשרה בתוכנית	תנאי סף	2	קטן מ-2%
	משך התוכנית	4	
	ליווי בעת השתלבות בהוראה	-	
	השמה	-	
	התנסות מעשית	38	
תוצאות ההכשרה	למידה חוץ-כיתתית	22	8.1
	מפגשים וכנסים	18	6.6
	בניית קבוצה	31	11.4
אחר	יזמות / תרומה לקהילה	15	5.5
	פיתוח זהות מקצועית	9	3.3
	פיתוח חשיבה	3	קטן מ-2%
פיתוח מסוגלות	5		
		15	5.5

טבלה 3.11: חישוב פיזור תשובות בוגרי תוכנית רג"ב בהתייחס להיבטים לשימור בתוכנית

לאחר חישוב התפלגות הקטגוריות, נערך מבחן חי בריבוע לבחינת הבדלים בהתפלגות הקטגוריות השונות בין שתי קבוצות המחקר. ההליך המתואר לעיל נכון לגבי כלל השאלות הפתוחות,

המוצגות בפרק הממצאים: שאלות 22-23 בשאלון עסקו בהיבטים בהכשרה שתרמו ביותר להוראה, שאלה 25 עסקה בסיבות ובמניעים לבחירה בתוכנית הייחודית, שאלות 26-27 עסקו בהיבטים לשימור ולשיפור בתוכנית ושאלה 31 התמקדה באתגרים בעת השתלבות בהוראה. הגרפים שיוצגו בפרק הממצאים בהמשך העוסקים בתשובות הבוגרים לשאלות אלו, יוצגו בשלוש סקאלות של ציר Y: ציר של עד 25%, ציר של עד 50%, וציר של עד 100%. הסיבה לבחירה בצירים אלו היא שבשאלות אלו מספר הקטגוריות היה רב ופיזור תשובות הבוגרים היה נמוך ביחס להיבט מסוים. לדוגמה- בשאלה שעסקה במניעים לבחירה בתוכנית, תחת הקטגוריה של יוקרת התוכנית, 2% מבוגרי רג"ב השיבו כי בחרו בתוכנית בעקבות היבט זה, 18% מבוגרי מבטים ו-4% מבוגרי טראמפ. בפיזור מסוג זה הוחלט על סקאלה של ציר Y של 25%. עקב האחוזים הנמוכים בחלק מההיבטים בשאלות הותאמו הסקאלות הרלוונטיות. כמו כן כאשר פיזור התשובות היה קטן מ-5% עבור כל התוכניות הייחודיות, לא הוצג גרף מלווה אלא תיאור מספרי בטקסט באשר לתשובות הבוגרים.

סדר הצגת הממצאים: סדר ההפצה של השאלונים לתוכניות הייחודיות וסדר תשובות הבוגרים קבע את מספור התכניות המופיע בקוד השאלון ואת סדר הצגת הממצאים. כלומר, תכנית רג"ב הפיצה ראשונה לבוגריה את השאלון ועל כן מספר התכנית הוא '1'. לאחר מכן הפיצה תכנית מבטים ('2'), תכנית צוות ('3'), טראמפ ('4') וחותר ('6'). תוכנית 5 הייתה תוכנית נחשונים אשר הוצאה מהמחקר. על כן, סדר הצגת הממצאים יהיה לפי רצף זה - תחילה תוצג תכנית רגב, לאחר מכן תכנית מבטים, צוות, טראמפ, ולבסוף תכנית חותר.

זיהוי הציטוטים: כל הציטוטים המובאים מתוך השאלות הפתוחות מקודדים בקוד זיהוי - מספר בן 6 ספרות הבנוי באופן הבא: הספרה השמאלית ביותר מייצגת את מספר התכנית; הספרה הבאה מייצגת את מין המשתתף/ת: 1=גבר, 2=אישה; הספרה הבאה מייצגת את גיל המשתתף/ת: 1=19-24, 2=25-29, 3=30-39, 4=40-49, שלוש הספרות הבאות הן מספר סידורי של המשתתף/ת בתוך המשיבים בכל תכנית.

3.8.2 ניתוח תוכן הראיונות

הראיונות נותחו אף הם לפי הקטגוריות שעלו מתוך השאלות הפתוחות וכן לפי קטגוריות נוספות שעלו בראיון בתהליך הבא:

1. בשלב ראשון כל הראיונות של אוכלוסיית מחקר ספציפית בתכנית מסוימת (למשל הראיונות של בוגרי חותר, או הראיונות של מנהלי בתי ספר שקלטו בוגרי מבטים) עובדו ע"י אחת החוקרות (ובמקרה של מבטים ע"י חוקר חיצוני) והוצגו בטבלאות מרכזות, בהן נאספו ציטוטי המרואיינים המתאימים לכל קטגוריה באופן אנונימי מלווה בקוד מספרי.
2. בשלב שני, לצורך התיקוף הפנימי, כל טבלה כזו נבחנה ע"י חוקרת אחרת אשר הכינה עבורה סיכום תמציתי של עיקרי הממצאים בכל קטגוריה. הסיכום התמציתי כלל ציטוטים נבחרים לכל קטגוריה וסיכום של החוקרת לגבי התרשמותה מתשובות המרואיינים. טבלה לדוגמה מופיעה בנספח 4.
3. בהמשך אורגנו טבלאות מרכזות המשלבות בין מרואיינים שונים (מנהלי תכניות / הבוגרים / המנהלים / המורים החונכים) בהתאם לנושא נבחר, למשל כלל התשובות ביחס למאפייני

התכנית, או לאתגרים בהשתלבות בהוראה. כל הציטוטים המובאים מתוך הראיונות מוצגים ע"י אות שנייה מהשם הפרטי של מהשתתף/ת, אות שנייה של שם המשפחה של המשתתף/ת, ומספר התוכנית שהבוגר/ת סיימו.

3.8.3 ניתוח מסמכי התוכנית

מסמכי תכניות ההכשרה נקראו על מנת לזהות בהם מאפיינים של התכניות כמו תנאי קבלה, משך התכנית, מלגות ומענקים, סילבוס ההכשרה ותכני הקורסים בתכניות, ועוד. נבנתה טבלה מסכמת ובה התייחסות למאפייני התוכנית, המוסדות האקדמיים שבהם מתקיימת התוכנית, מספר השנים שבהם התוכנית מיושמת וכיוב.

3.8.4 ניתוח משימות בוגרים

על מנת לבחון, גם אם באופן עקיף, את איכות ההוראה של המורים ותהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה, ביקשנו מבוגרים שענו בשאלון שיהיו מוכנים להתראיין או לסייע למחקר וציינו את המייל שלהם, לשלוח לנו משימות מסוגים שונים. להלן נוסח הפנייה במייל:

שלום לבוגרי _____

לפני מספר שבועות עניתם על שאלון מחקרי הנוגע לתוכנית ההכשרה ולהשתלבותכם בהוראה.

ראשית, תודה על המענה! המידע מסייע לנו מאוד בהבנת תרומתן של תוכניות ההכשרה הייחודיות.

עניתם בחיוב שתהיו מוכנים לסייע בהמשך המחקר וכאן נשמח לעזרתכם:

אנא שלחו לנו במייל חוזר פיתוח שלכם - יחידת הוראה, מערך שיעור, או משימת הערכה שפיתחתם (הערכה חלופית או הערכה מסכמת כמו מטלת סיכום או מבחן)

אנא כתבו לאיזו כיתה הפיתוח מיועד (שכבת גיל וגם רמת הכיתה: חלשה/רגילה/מתקדמת)

מהו הנושא המרכזי במסגרתו הועברה היחידה / השיעור/ משימת ההערכה? מה היקף הזמן הנדרש לביצוע?

אנא ציינו האם פותח בצוות בית ספרי, במסגרת השתלמות או שאתם פיתחתם לבד. אם נעזרתם בחומרים קיימים - נשמח מאוד לקבל את המקור או קישור אליו

תודה מראש על עזרתכם!

המייל נשלח ל- 225 בוגרים (62 רג"ב, 23 מבטים, 30 צוות, 35 טראמפ, 78 בוגרים של חותם). בשל היענות נמוכה, נשלח גם מייל אישי לבוגרים שהשתתפו בראיונות וכן נשלחו מספר תזכורות. 24 עבודות של בוגרים התקבלו בתגובה למיילים שנשלחו. בעקבות הערות ועדת ההיגוי נשלח גם מכתב פנייה לבוגרים ע"י משרד החינוך. בעקבות המכתב התקבלו עוד 4 משימות. טבלה 3.12 מציגה את מספר המשימות שהתקבלו מכל תוכנית לפי סוג.

שם תוכנית	מס' משימות פיתוח	מס' משימות הערכה	סה"כ מתוכנית
רגב	2	5	7
מבטים	4	1	5
צוות	1	1	2
טראמפ	7	0	7
חותם	5	2	7
סה"כ סוג	19	9	28

טבלה 3.12: מספר המשימות שהתקבלו מכל תוכנית לפי סוג

ניתוח המשימות שנשלחו ע"י בוגרים שהסכימו לסייע למחקר, נערך בכמה שלבים המפורטים להלן:

1. המשימות נקראו ופוצלו לשני סוגים: (א) משימות בתחום הפיתוח – פיתוח של תכנית לימודים, יחידות הוראה או מערך שיעור, ו-(ב) ולמשימות בתחום הערכה – הערכה חלופית או מסורתית.
2. על מנת להעריך את איכות המשימות שהתקבלו נבחרו קריטריונים. הקריטריונים הוצעו ע"י שתי חוקרות לאחר ניתוח תוכן ראשוני ומתוך התייחסות למדדים המופיעים בכלי שפותח ע"י ראמ"ה להערכת מורים (2011).
3. בדיון שנערך בצוות המחקר המלא, נערכה בחירה סופית של הקריטריונים והגדרתם כמפורט בטבלה 3.13. יש לציין כי הקריטריונים נבחרו תוך התייחסות למגבלות ולקושי של הערכה אחידה לכל המשימות, בשל השונות הגדולה למשל בין פיתוח תכנית לימודים שלמה ליחידת הוראה או לשיעור בודד או בין הערכה חלופית למבחן. הניתוח של המשימות כולו נעשה תוך מודעות למגבלה של שונות גדולה בין המשימות שנשלחו ע"י הבוגרים, שנכתבו במסגרות שונות, לצרכים שונים ולא לפי מחוון או הנחיות אחידים. גם מספר המשימות הקטן יחסית שהתקבל, והפיזור הלא אחיד בין התוכניות מהווה מגבלה.

בסה"כ נבחרו 8 קריטריונים להערכה של כל משימה (המוסברים עם דוגמאות בטבלה 3.13) כאשר הציון בכל סעיף היה בסולם של 0-3: 0-אין / לא רלוונטי; 1- נמוך; 2- בינוני; 3- טוב ומעלה. כל משימה קיבלה מקסימום ניקוד של 24 נקודות. בוצע נרמול והציון הוא מאוני (מתוך מאה). לאחר מתן ציון לכלל המשימות (תוך בדיקת מהימנות בין שופטים) חושב ממוצע ציונים של משימות לפי תוכנית ההכשרה.

דוגמה ברמה נמוכה	דוגמה ברמה גבוהה	הסבר	קריטריונים להערכת משימת הערכה	קריטריונים להערכת יחידת הוראה
אין הנחיות למורים אבל יש מטרות מפורטות והתייחסות לידע קודם	הכותב התייחס בפירוט רב לנושא השיעור, למקום שלו ברצף ההוראה, הכיתה והרמה לה מיועד השיעור, רשימת עזרי-הוראה בהם נעשה שימוש במהלך- השיעור. הוא ציין נקודות עיקריות בשיעור הקודם, שיעורי הבית שניתנו לקראת השיעור הנוכחי, נקודות עיקריות בשיעור הנוכחי ונקודות עיקריות בשיעור העוקב.	במשימה נכתבו באופן מפורט מטרות המותאמות לתוכן ולקהל היעד, לוח זמנים, ציוד נדרש וכן נכלל תשובון למשימה. במרבית משימות ההערכה לא נכללו הנחיות כאלו ועל כן לא הערכנו קריטריון זה במשימות הערכה.		הנחיות למורים
במשימה ניכר ארגון ברור, לא ניכרת מקוריות או גיוון אלא רק התנסויות שונות	הפעילות כוללת מגוון פעילויות -משימת חשיבת אתגר על סדרה, שימוש בתמונה וסיפור הסטורי על פיבונצ'י, דוגמאות יפות לסדרות נסיגה, תרגול	המשימה כללה אלמנטים חדשניים, מקוריים, יצירתיים והייתה מגוונת באופי החלקים שלה.	יצירתיות / מקוריות / גיוון	יצירתיות / מקוריות / גיוון
השאלות היו ברורות אך לא ניתנו הנחיות.	במבחן - השאלות מנוסחות בצורה ברורה. הבחינה מחולקת לפי יצירות ובכל חלק מפורט בצורה ברורה על כמה שאלות צריך לענות	היו הנחיות ברורות לתלמידים, בניסוח פשוט להבנה ולביצוע. קריטריון זה התאים רק למשימות הערכה.	הנחיות ברורות לתלמידים	
אין כלל התייחסות לציון	מפורט מבנה הציון לכל שאלה. יש מחוון מפורט	במשימה פורט מבנה הציון לכל סעיף. קריטריון זה התאים רק למשימות הערכה.	פירוט מבנה הציון	
מדובר במשימות שהתלמידים פותרים באופן עצמאי ללא מרכיב פעיל.	פעילות חווייתית בה התלמידים מנסים למצוא לבד נקודות כובד בעזרת ציוד מתאים	שולבו משימות בהן התלמידים היו פעילים, כללה התנסויות חווייתיות ועודדה מעורבות תלמידים		פעילות משלבת למידה פעילה

הפעילות שלבה חשיבה ביקורתית ונקיטת עמדה	הכותב שילב פעילויות הדורשות חישובים, העלאת השערות, מציאת דמיון ושוני בין סדרות	הפעילות עודדה חשיבה מסדר גבוה כמו העלאת טיעונים, קבלת החלטות	משלב מיומנויות חשיבה ברמה גבוהה	שילוב מיומנויות חשיבה מסדר גבוה
תוכן הפעילות אינו חלק מתוכנית הלימודים, אבל הרמה נראית כמתאימה לקהל היעד	הכותב התייחס לקהל היעד המיועד, התייחס לקשיים צפויים וכיצד להתגבר עליהם	התוכן התאים לתוכנית הלימודים ולקהל היעד. הייתה התייחסות גם לשונות בתוך הכיתה	תוכן מתאים לת"ל ולרמת הכיתה	תוכן מתאים לת"ל ולרמת הכיתה
לא ניכרת התפתחות פנימית בתוך המשימה, היא כנראה קצרה מידי	הכותב מציג את תכני השיעור בהתפתחות הדרגתית מהתייחסות לידע קודם, לידע חדש תוך מתן פיגומים לסיוע, תרגול, ובסיכום עיבוד החומר החדש	התפתחות התוכן במשימת פיתוח או במשימת הערכה הייתה הדרגתית, עם רצף ברור והגיוני בין חלקיה	קוהרנטיות/ עקביות בתוכן הפנימי	קוהרנטיות/ עקביות בתוכן הפנימי
פעילות דלה מאוד הכוללת רק הסבר קצר לתלמיד על שני מושגי בסיס ואז משימת תרגול לתלמידים	הושקעה מחשבה רבה בכתיבת המערך והוא מפורט מאוד. השיעור מעניין יחסית עם "הבזק הסטורי" המספר על דמותו של פיבונאצ'י והסדרה הקרויה על שמו. יש מצגת מלווה עם תמונות והסברים	התרשמות מרמת ההשקעה והפירוט בתוך המשימה ובאופן הצגתה במייל מקדים	התרשמות כללית	התרשמות כללית
עברית ברמה נמוכה, כתיבה לקונית.	עברית תקינה וברמה גבוהה	התרשמות מהשפה בה כתובה המשימה, אופני הניסוח, שגיאות כתיב ותחביר, דלות מול עומק שפת הכתיבה	התרשמות מהעברית	התרשמות מהעברית

טבלה 3.13: קריטריונים להערכה של כל משימה ודוגמאות ברמות שונות

4. ממצאים

ממצאי המחקר יוצגו בהתאם לשאלות המחקר אשר עוסקות בהיבטים שונים של התוכניות הייחודיות: (1) תהליכי המיון וקבלה, (2) מאפייני תוכנית ההכשרה, (3) תהליכי הליווי וההשמה. כמו כן מפורטים ממצאים לגבי (4) ההבדלים בין בוגרי תוכניות ייחודיות למסורתיות ו-(5) מאפייני כלל המשתתפים במחקר.

4.1 תנאי קבלה ותהליכי מיון והקשר שלהם להשתלבות הבוגרים במערכת הבית-ספרית

בפרק זה נתאר תחילה את תנאי הקבלה והמיון בתוכניות ההכשרה הייחודיות, ולאחר מכן את הקשר להשתלבות הבוגרים במערכת הבית-ספרית

4.1.1 תנאי קבלה ותהליכי מיון בתוכניות הייחודיות

בתוכניות השונות שנסקרו במחקר יש הבדל בכמות אמצעי המיון וסוג המידע:

(1) תוכניות שבוחנות מועמדים בעיקר על פי כלים קוגניטיביים ואפיון ניסיון תעסוקתי ולהן 2-3 אמצעי מיון

(2) תוכניות שמשלבות מגוון גורמים כמו היבטים ערכיים, אישיותיים ו/או התנהגותיים ולהן 4-5 אמצעי מיון

א. תוכניות שלהן 2-3 אמצעי מיון

תוכנית מבטים: המיון והקבלה לתוכנית מבטים התבצעו לפי הקריטריונים הבאים: תואר אקדמי של הטכניון, וציון מעל 70 בתואר הראשון על מנת להתקבל לתוכנית מבטים 1, או מעל 80 על מנת להתקבל לתוכנית מבטים 2. הקבלה מותנית בהגשת גיליון ציונים ותעודות תואר ובקורסי השלמה במידת הצורך לפי המסלול הנבחר. כמו כן נבחן הרקע התעסוקתי של המועמד ותפקידו בתעשייה או בתחום עיסוקו הקודם.

תוכנית צוות: לתוכנית צוות יתקבלו רק פורשי כוחות הביטחון בעלי תואר במקצועות ההנדסה עתירי מתמטיקה, בעלי השכלה אקדמית ממוסד לימודים המאושר על ידי המועצה להשכלה גבוהה. לפני תהליכי המיון לתוכנית צוות מתקיים כנס חשיפה לפורשי צה"ל אשר מעוניינים להירשם לתוכנית. אחד מהקריטריונים המרכזיים למיון הם האופק התעסוקתי של המועמדים ושאיפה שלהם להישאר ולהתמיד במקצוע ההוראה. על כן, המועמדים עוברים ראיונות שבמסגרתם נבדקת המוטיבציה והרצון להיות מורה.

תוכנית טראמפ: תוכנית זו מתבצעת ב-12 מוסדות שונים. המיון בתוכנית הוא תלוי מוסד אקדמי ולכל מוסד יש שיטת מיון משלו. תנאי הסף האקדמיים אחידים לכולם - תואר ראשון ו/או שני בציון של לפחות 80 באחד התחומים המדעיים / הנדסיים. שאר השלבים משתנים. כך למשל, במכלל הרצוג המועמדים מוזמנים ליום היכרות ונדרשים לעבור קורס ריענון/מכינה ובסופם מבחן. במכללת דוד ילין יש ראיון קבלה. במכללת אורנים, המועמדים צריכים ללמוד ארבעה קורסים סמסטריאליים במהלך הקיץ ורק מי שעובר את הקורסים הללו יכול להצטרף לתוכנית. לאחר מכן שלב נוסף של ראיון, במהלכו מוצגים בפני המועמדים סיטואציות מחיי בית הספר על מנת להבין את תפיסת עולמם של המועמדים ולהבין מה המוטיבציה שלהם להשתלב ולהתמיד במערכת החינוך. גם באוניברסיטה העברית תהליך המיון והסינון כולל בנוסף לרקע אקדמי גם ניסיון מקצועי, התאמה להוראה, מוטיבציה, מחויבות להוראה ומוכנות לתהליך ההכשרה ולהשתלבות במערכת החינוך.

ב. תוכניות שלהן 4-5 אמצעי מיון:

תוכנית רג"ב: עמידה בתנאי הסף לקבלה לתוכנית באו לידי ביטוי בציון מתאם שבין הציון הפסיכומטרי של המועמד/ת וציון הבררות שלהם. יחד עם הבקשה להתקבל, המועמד צריך לכתוב מכתב סינוור עצמי בו עליו לענות על שתי שאלות: מדוע לדעתו הוא מתאים לתוכנית, ומדוע התוכנית מתאימה לו. במידה והמועמדים עמדו בקריטריונים הללו ונמצא שהם מעוניינים

בהוראה, הם מוזמנים לראיון עם ראש התוכנית במוסד האקדמי בו רצו ללמוד ועל סמך הריאיון, תוך התייחסות למכתב הסינגור, ראש התוכנית מחליט האם הם מתאימים לתוכנית זו. לעיתים הריאיון הוא עם ועדת קבלה שכוללת מספר נציגים מהמכללה. לשיטת מיון זו נוסף שלב חדש לפני מספר שנים, כאשר פותחו מבחני מסילה (מבחני התאמה להוראה שפותחו ע"י משרד החינוך) שאליהם המועמדים ניגשו. הציונים הניתנים במבחנים הם מ-1 עד 10. אם המועמדים עברו את המבחן בציון של מעל חמש וחצי, התקבלו לתוכנית.

תוכנית חותם: תנאי הסף האקדמיים של חותם הם ציוני תואר ראשון ברמת קבלה לתואר שני. בין תנאי הקבלה נדרש גם ניסיון הדרכתי, ניסיון הוראתי או חינוכי, ניסיון ניהולי או פיקודי וכן רקע בעשייה חברתית. לפני המיון לתוכנית חותם יש לעיתים שיחה אישית בין אחד ממארגני התוכנית לבין המועמד/ת שרוצים להירשם לתוכנית. בשיחה הם מקבלים הסבר קצר על התוכנית ושלבי המיון. חשוב לציין כי לא כל הבוגרים חווים שלב זה וחלקם מתחילים ישר במילוי שאלון פסיכולוגי מקוון. לאחר מילוי השאלון הפסיכולוגי מגיעים המועמדים למרכז הערכה בו מתבצע תהליך הכולל שלושה שלבי מיון: הוראת שיעור, ראיון אישי ודינמיקה קבוצתית. במידה שהמועמדים עברו את מרכז ההערכה, בדרך כלל (אך לא תמיד) יבוצע ראיון נוסף עם נציג של המטה של חותם.

טבלה 4.1 מסכמת את תהליכי המיון וכלי המיון המרכזיים בכל תוכנית.

מספר שלבי מיון בתוכנית	מרכז הערכה	מבחני התאמה/שאלון פסיכולוגי	כתיבת חיבור	ראיון	בחינת רקע תעסוקתי קודם	תנאי סף אקדמיים	שם התוכנית/ כלי מיון
5		+	+	+	+	+	רג"ב
2					+	+	מבטים
3				+	+	+	צוות
3		+		+ בדגש סימולציות		+	טראמפ
5	+	+		+	+	+	חותם
	1	3	2	5	5	6	מספר תוכניות המשתמשות בכלי המיון

טבלה 4.1: תהליכי מיון וקבלה בתוכניות הייחודיות

4.1.2 הקשר בין תנאי קבלה ותהליכי מיון להשתלבות הבוגרים במערכת הבית-ספרית

ההשתלבות בהוראה הוא נושא מורכב המושפע מהרבה מאוד גורמים שונים, כמו מאפייני תוכנית ההכשרה, מאפייני בית הספר בו נקלט המורה, אישיותו של המורה, תהליך הליווי וגורמים נוספים, ועל כן לא ניתן לבדד את תנאי הקבלה ותהליך המיון על מנת לבחון את השפעתם על ההשתלבות. אין במחקר זה ממצאים סטטיסטיים או אחרים המאפשרים להצביע על קשר ישיר בין תהליכי

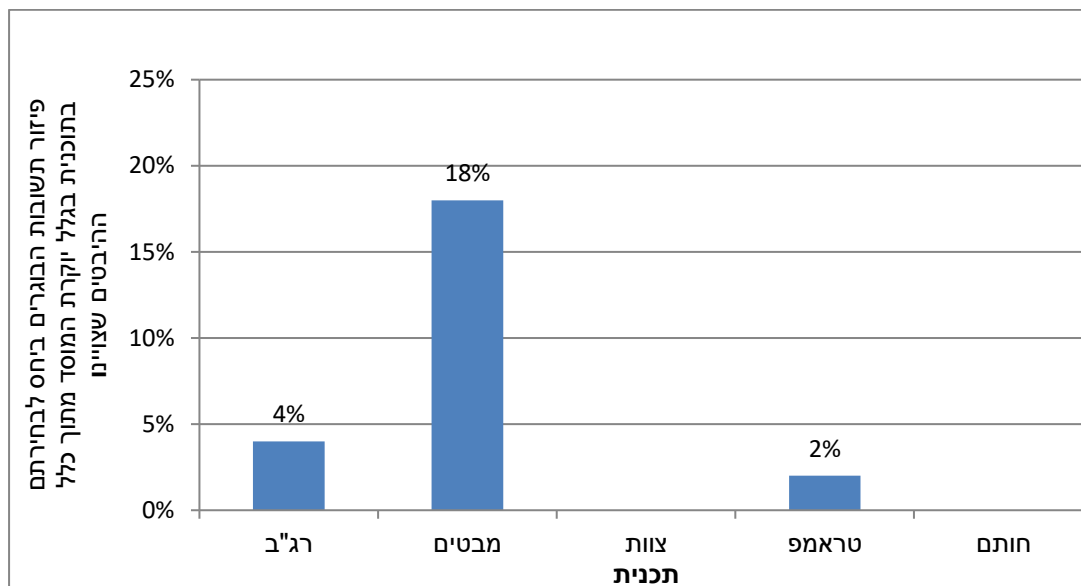
המיון להשתלבות בהוראה. יחד עם זאת, על פי העולה מהראיונות עם מנהלי בתי ספר, הבוגרים והמנטורים, תהליכי המיון והקבלה בתוכניות השונות השפיעו באופן עקיף על השתלבות של הבוגרים, בהקשר של הקבלה למוסד החינוכי והדימוי של הנקלטים. המיון שידר מסר של יוקרת התוכנית הרואה חשיבות בתפקיד ההוראה, וכתוצאה מתהליכי המיון נקלטו בתוכניות אלו אנשים איכותיים בעלי מוטיבציה ופוטנציאל גבוה להשתלב בהוראה. לתפיסתם של בוגרי תוכניות אלו קיים יתרון בעת הקבלה לבתי הספר משום שבוחנים את היכולות שלהם באופן שונה מאשר של מורים בוגרי הכשרה מסורתית.

בתוכנית רג"ב ניתן היה להבחין בחשיבות של תנאי הסף הגבוהים, אשר הוגדרו מראש לסטודנטים מצטיינים בלבד בעלי נתונים גבוהים. מכיוון שהוגדרה כתוכנית למצטיינים בלבד, נמשכו אליה סטודנטים שהבינו כי התוכנית היא יוקרתית ומיועדת לסטודנטים איכותיים להוראה. אחת מהבוגרות ציינה כי: "הבנתי מאנשים מסוימים שזה שהייתי במצטיינים, מסתכלים על זה בעין אחרת" [קן1]. כלומר, גם עבור המנהלים ובתי הספר שתוצאה להשתלב בהם לאחר סיום התוכנית, עצם השתתפותה בתוכנית מצטיינים, מעניק לה, לדעתה, יתרון על פני תוכניות אחרות.

בהקשר לתוכנית **מבטים**, עולה כי עצם התקיימותה בטכניון – מוסד אקדמי בעל סטנדרטים גבוהים בהיבט של מיון וקבלה, היה גורם מוטיבציה עבור הבוגרים להשתתף בתוכנית. גם פה המשתתפים הדגישו את יוקרת התוכנית כחלק מהיותה בטכניון. בתשובה לשאלה "מדוע בחרת ללמוד בתוכנית הכשרה זו?" יוקרת המוסד היה גורם שהוזכר בקרב 4% מהמשיבים בתוכנית בתוכנית רג"ב, 18% מהמשיבים בתוכנית מבטים ו 2%, מהמשיבים בתוכנית טראמפ (ראה איור 4.1). מראיון עם מנהלת התוכנית – פרופ' יהודית דורי, עלה כי פונים אליה מנהלי בתי ספר על מנת שתמליץ ותפנה בוגרי מבטים אליהם מכיוון שהם מחפשים בוגרים איכותיים שהוכשרו בטכניון. **בתוכנית צוות**: תהליכי המיון והקבלה בתוכנית צוות השפיעו באופן עקיף על השתלבות הבוגרים, בהקשר של הקבלה למוסד והתמדתם במערכת הבית ספרית. תהליך המיון שידר מסר של יוקרת התוכנית ועקב כך נקלטו בתוכנית צוות אנשים איכותיים בעלי מוטיבציה ופוטנציאל גבוה להשתלב בהוראה.

מצביע על כך בוגר התוכנית: "מתוך 36 מורים שהתחלנו, היום סדר גודל של 20 ומשהו מלמדים עדיין – זו הצלחה גדולה" [אי3]. גם [אורית מנטורית מבית ספר תיכון במרכז שקלטה בוגר התוכנית, [את3] מעידה על כך שהתפקוד של בוגרי התוכנית הוא ברמה גבוהה מאד: "בגדול אדבר על כל התוכניות שאני מרגישה שאנשים שמגיעים מהתוכניות הללו מגיעים מתוך בחירה להתעסק במקצוע הזה, משהו שהוא לא בהכרח קיים אצל כלל המורים שמגיעים באופן רגיל שלפעמים נפרדות דרכיהם ואנשים מתגלגלים להוראה לעתים זה יוצא מוצלח ולעתים לא. יש פה מאד את ההתכוונות שאנשים יודעים. הם לא מבינים לקראת מה הם באים אך יודעים מה רוצים לעשות ולקראת מה הם עושים. בסך הכל ראיתי הרבה מתוך בוגרי התוכנית שבאמת הרבה מהם נשארו בתוך המערכת להבדיל מהרבה אנשים שפתאום החלו לעשות הסבה והרבה פעמים בורחים מהר". תהליכי המיון ותנאי הסף בודקים את המוטיבציה להוראה ולחינוך, במקביל לבדיקת הרקע הצבאי בחינוך והדרכה. לדברי ראש תוכנית צוות במכללת קיי: "המועמדים עוברים ראיונות הכוללים בעיקר סוגי שאלות. שאלות שבודקות למה אתה רוצה להיות בתוכנית, ונכון שהיית רוצה להיות מורה יותר מכל דבר אחר. אבל אתה נכנס לכיתה עם 40 תלמידים שהדבר האחרון שהם רוצים זה

ללמוד, אין לך פה דרגות או הקשב או דברים כאלה. מתוך התשובות אנחנו רואים באמת את הגישה. גם בודקים מה הוא עשה ברקע שלו בצבא. עד כמה הוא עסק בהדרכה, בהעברת הרצאות או נושאים או עבודה ממש חינוכית".



איור 4.1: פיזור תשובות הבורגים ביחס לבחירתם בתוכנית בעקבות יוקרת המוסד מתוך כלל ההיבטים שצוינו בכל תוכנית ייחודית

תוכנית טראמפ: כתוכנית איכות המועמדים לתוכנית נדרשים לתואר ראשון ו/או שני בציון של לפחות 80 באחד התחומים המדעיים / הנדסיים והמיון מזמן אנשים איכותיים בעלי פוטנציאל להשתלבות במערכת. מספר בוגר התוכנית: "הייתי בתוכנית דלתא של מכללת לוינסקי, במתמטיקה. התוכנית עצמה זה לקחת קבוצת איכות אקדמאים ולהתייחס אליהם כקבוצת איכות" [טל4].

ראש החוג למתמטיקה במכללת לוינסקי, די"ר טלי נחליאלי, מציינת כי תהליכי המיון השתנו עם השנים. אך כללו ראיונות עם הסטודנטים ולעיתים הוראת עמיתים תוך כדי תהליך הקבלה יתהליכי הקבלה שלנו כללו ראיון של יעל ושלי עם המועמדים. בתהליך הקבלה שאלנו כל מיני שאלות, על עצמם וכאלה וגם סיטואציות מבית הספר, לבוא ולראות איך הם תופסים מה זה הוראה את השינוי שהם עושים ודברים כאלה. בעקבות אחד הדברים הכי חזקים שהיו, תוך כי ראיון שידרנו להם שהם מאד מיוחדים וכמה אנחנו כמערכת מאד רוצים אותם מה שנכון".

די"ר תילי וגנר ראש תוכנית טראמפ בבית ברל מדברת על כך שתהליכי המיון כוללים את בחינת אופי המורה כאדם שלא יוותר על התלמידים: "אני מכינה מצגת על כל אחד מהם והיא מחולקת לשני חלקים, צד אחד הם אומרים כמה משפטים: למה הגעתי ומה אני חושב עכשיו, וצד שני מה חושבים עלי. למשל מה התלמידים שלהם חושבים עליהם, הצוות וזה. ותמיד כשאנחנו מקבלים את זה. והם רואים את זה על המסך זה מרגש, עם תגובות כמו: אני מודה לך שלא וויתרת על הילד שלי, אנחנו רואים שהגישה הזו חלחלה. האמת אנחנו בוחרים אותם ומחפשים את ההיבט הזה במיון, כשהדברים האלה מאד חשובים. אנחנו מאתרים את מי שהגישה שלו מאד רחוקה אז זה אחד הקריטריונים למיין או לא".

חלק מהמנהלים שבבית ספרם מלמדים בוגרי **תוכנית חותם**, ציינו שהם סומכים על תהליכי המיון של חותם בעת קבלת הבוגרים. המנטורים דיברו רבות על תהליך המיון הקפדני והאיכותי שהמועמדים עוברים. מיון איכותי זה מוביל להגעה של מועמדים בעלי פוטנציאל גדול להשתלב ולהתמיד במקצוע ההוראה כשהם מונחים על ידי החזון להיות חלק בלתי נפרד ממערכת החינוך ולשנות אותה בדרכם. למנהלי בתי ספר הקולטים את המורים בוגרי חותם ציפיות גדולות במיוחד. לדברי מנהל התוכנית, מר אסף בנר: "תהליך המיון והבחירה באנשים מתבסס על אנשים שמאמינים ביכולות שלהם, בעלי תכונות מנהיגות, במטרה לבנות קבוצות משימה בראייה אזורית ובראייה בית ספרית. מודל המיון בחותם הוא בעל 9 מימדים שונים הנבחנים בחמשת שלבי המיון בכלים שונים. כאשר המטרה היא למצוא מי יכול להתאים לפעולה במשימה שלנו, הוראה ומנהיגות באוכלוסיות המגיעות מרקע סוציאקנומי חלש".

אחת מהמנטוריות אמרה: "המיון הוא הדרמטי. אני חושבת שמה מה שדרמטי זה איכות האנשים שנמצאים שם" [מי6]. מנטורית נוספת ציינה: "חותם זה גוף מאוד סלקטיבי, הוא ממיין מיון מאוד איכותי, ולכן החבריה שמגיעים מחותם הם אנשים שברובם הם מאוד סתגלנים, הם מאוד חברותיים, הם מאוד אנשי צוות. ויש להם נכונות גבוהה להשתלב ולהיות חלק מובנה בתוך הצוות החינוכי של בית הספר" [חת6]. לדברי המנטורים, תכונות אלו סייעו לבוגרים להשתלב במערכת הבית ספרית ולהתמיד במקצוע ההוראה.

מלבד היותו של תהליך המיון בתוכנית חותם קפדני ואיכותי, הוא גם אחת הסיבות שבגללן אנשים רוצים להיות חלק מהתוכנית וזאת משום שהוא משדר יוקרה של התוכנית ושל תפקיד ההוראה, ויוצר קבוצה של אנשים בעלי מטרה וחזון משותף. אחת הבוגרות ציינה: "מאוד שכנע אותי שהם מאוד מאוד ממינים אנשים" [נע6]. בתשובה לשאלה הפתוחה בשאלון "למה בחרת בתוכנית הכשרה זו?" ציינו בוגרי חותם בין היתר את המיון: "אני חושבת שזאת הדרך הכי טובה להיכנס לתחום החינוך, יש ליווי לאורך שנתיים, יש אמירה ערכית לתוכנית ויש קבוצה שמשתייכים אליה שהיא מאוד איכותית לאחר מיונים רבים" [623159], "האידיאולוגיה החינוכית והלאומית בשילוב של מיוניים קפדניים ודאגה לשיבוץ בבתי הספר וכן ליווי בשנה הראשונה" [612148]. גם לשאלה "מהם הדברים החיוביים בתוכנית ההכשרה שלדעתך חשוב לשמור?" ציינו כמה וכמה בוגרים של חותם את המיון הקפדני כנושא לשימור.

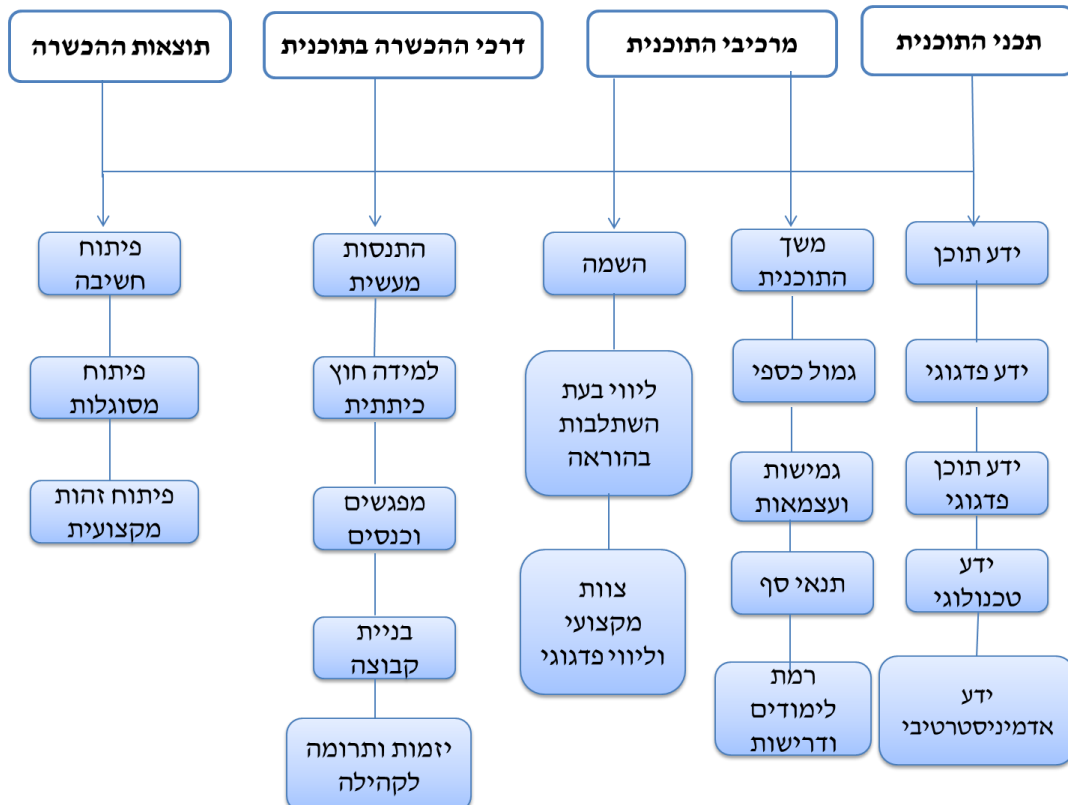
4.2 מאפייני תוכניות הכשרה ייחודיות והקשר שלהם להשתלבות הבוגרים בבית הספר

שאלת מחקר זו תוצג להלן במספר חלקים: (1) יוצגו הממצאים בעוסקים במאפייני תוכניות ההכשרה הייחודיות, (2) נתאר את השתלבות הבוגרים במערכת הבית ספרית, (3) נתייחס לקשר שבין מאפייני תוכניות ההכשרה הייחודיות לבין השתלבות הבוגרים במערכת הבית-ספרית.

המידע על מאפייני תוכניות ההכשרה הייחודיות מתבסס על ניתוח מסמכי התוכניות, ראיונות עם משתתפי המחקר וניתוח תשובות לשאלות הפתוחות 25 – 27 בשאלון (השאלון מפורט בנספח 2). מתוך ניתוח הנתונים עלו ארבע קטגוריות מרכזיות של מאפייני התוכניות:

- תכני התוכנית – דגשי תוכן שבאים לידי ביטוי בסילבוס התוכנית ההכשרה
- מרכיבי התוכנית – המרכיבים השונים המאפיינים את התוכנית כגון משך הזמן שלה, תנאי סף, רמת לימודים ועוד
- דרכי ההכשרה בתוכנית – דרכי הוראה והאופן בו נעשית ההכשרה, למשל שילוב סדנאות וכנסים
- תוצאות ההכשרה – תוצאות הלמידה המרכזיות המתקבלות בזכות ההכשרה

בכל קטגוריית על נמצאו מספר קטגוריות משנה המוצגות באיור 4.2. הסבר מפורט ודוגמאות לקטגוריות של מאפייני תוכניות ההכשרה מפורטות בטבלה 7.4, בנספח 5.



איור 4.2: מאפייני התוכניות לפי קטגוריות על וקטגוריות משנה

4.2.1 מאפייני תוכניות הכשרה ייחודיות – תכני התוכנית

4.2.1.1 ידע תוכן

ידע התוכן בתוכניות ההכשרה מהווה היבט מרכזי שאליה התייחסו הן מנהלי התוכניות הייחודיות והן הבוגרים.

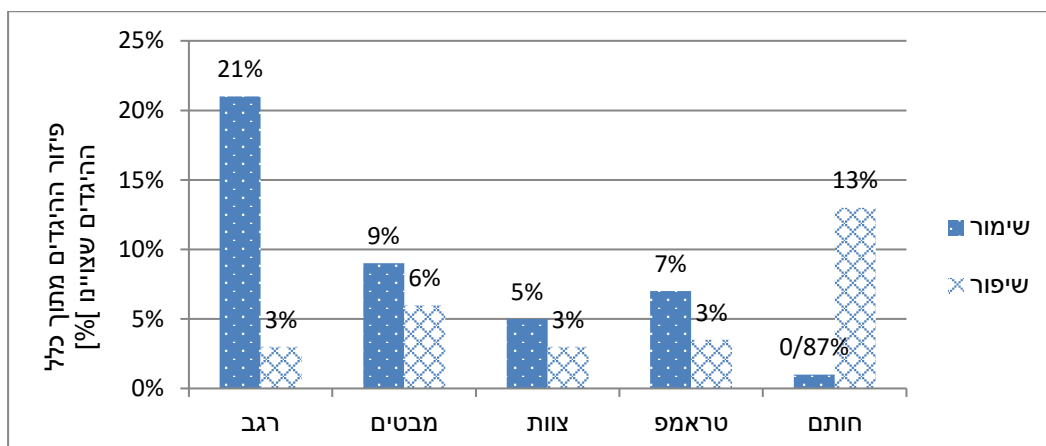
תוכנית רג"ב, היא התוכנית היחידה מבין תוכניות ההכשרה הייחודיות שהלומדים בה לומדים לתואר ראשון בתחום דיסיפלינארי כלשהו, כלומר, הלימודים כוללים שני רכיבים: תחום דעת - מקצועות ההוראה (ספרות, גיאוגרפיה, היסטוריה, מדעים, חקלאות וסביבה...). ולימודי חינוך - המסלול החינוכי (ח"מ, יסודי, על יסודי, חב"פ, קידום נוער...). 75% מהלימודים של הבוגרים הם במסלולים הספציפיים שבהם הם מתמחים, ללא הבדל משאר הסטודנטים במסלולים אלו, וכ-25% מהלימודים הם תוספות ייחודיות ללומדים במסלול המצויינים (רג"ב). התכנים התוספתיים במסגרת תוכנית רג"ב, הם בעיקר תכני העשרה והעמקה, לדוגמה, קורסי היסטוריה, אומנות, פסיכודרמה, ועוד. ידע התוכן נלמד כחלק מהתואר במסלול הספציפי שבו הסטודנטים מתמחים. בניתוח התפלגות תשובות הבוגרים בנוגע לשימור ולשיפור בתוכניות ההכשרה בהיבט ידע תוכן, (ראה איור 4.3) ניתן לראות כי 21% מכלל ההיבטים שצויינו לשימור על ידי בוגרי רג"ב התייחסו לידע תוכן בתוכנית; כלומר, הבוגרים זיהו את הערך של רכיב זה ומרגישים שזה תורם לתוכנית הלימודים שלהם, ועל כן זהו היבט שהיו משמרים בתוכנית.

בתוכנית מבטים, ידע התוכן בא לידי ביטוי בשני אופנים: (1) קורסי השלמה שהמועמדים נדרשים להשלים בתחום הדיסיפלינארי, לפני קבלתם לתוכנית, וזאת על מנת להעשיר את עולם התוכן שלהם, לרענן את תחום הידע ולהתעדכן בפיתוחים חדשים, ו/או (2) באמצעות קורסים של דרכי הוראת המקצוע, בהם הסטודנטים נחשפים לתכנים המדעיים והטכנולוגיים הרלוונטים לתחום הדעת, לצד דגשים פדגוגיים ואופני ההוראה.

בתוכנית זו, ידע התוכן מהווה בסיס חשוב שעליו ניתן להבנות את שאר המיומנויות הפדגוגיות של המורה. כפי שציננה יוזמת תוכנית מבטים, פרופ' אורית חזן, *"חייבים להקפיד על ידע דיסיפלינארי של מורים... רק כשיודעים את נושא ההוראה היטב, רק כשיש ידע דיסיפלינארי טוב, ניתן ללמד לעומק, עם משמעות ועם חופש מחשבתי"*.

בניתוח תשובות הבוגרים בנוגע לשימור ולשיפור בתוכניות ההכשרה, 9% מכלל ההיבטים לשימור בתוכנית מבטים התייחסו לידע התוכן (ראה איור 4.3). אחד הבוגרים סיפר במהלך הראיון: *"הקורסים כמו שאני חוויתי אותם בטכניון, היו קורסים בעיקר מקצועיים. ואם אני למדתי בהתמחות של מדעי המחשב, למדתי הוראת מדעי המחשב. או למדתי, או שלקחתי קורסים בבסיסי נתונים, ארגון נתונים. זאת אומרת קורסים מקצועיים, וזה מצוין כי למדתי מזה הרבה"* [גי2]. רוב הבוגרים אשר ציינו כי ידע התוכן הוא היבט שכדאי לשפר, התייחסו בעיקר לדרישה להשלים קורסים דיסיפלינאריים לפני קבלתם לתוכנית – קורסי ההשלמה. אחד הבוגרים כתב: *"הדרישות לקורסים נוספים בפיסיקה, שאינם קשורים ישירות להוראה היו מיותרות לחלוטין"* [גי125]. בוגרת נוספת כתבה: *"קורסי השלמה מחטיאים את המטרה"* [גי224128]. בנוסף לכך, חלק מהבוגרים ציינו כי הרחבת הידע בתחום היה אחת הסיבות שבגללן הם בחרו בתוכנית מבטים.

בתוכנית צוות, ידע התוכן בא לידי ביטוי באמצעות קורסים בתחומי הדעת. אחת הבוגרות ציינה כי "כמורה לתנך למדתי את המקצוע ונושאים ממנו שעזרו לי ללמד את התלמידים" [325133]. בוגרים מציינים את חשיבות התכנים הנלמדים בתוכנית ומביעים הערכה לידע בתחום הדעת והכרה בחשיבותו: "התכנים משמעותיים וקרובים למה שפגשתי אחר כך בשטח" [315129]; "יגדרשת הרחבה של הידע בתחום הידע" [414140]; "מורה חייב להיות מקצוען ולשלוט בעולם התוכן המקצועי" [415105].



איור 4.3: פיזור ההיגדים לשימור ולשיפור ביחס לידע תוכן בכל תוכנית מתוך כלל ההיבטים שצוינו בכל תוכנית

בתוכנית טראמפ, ידע תוכן בא לידי ביטוי בלימוד תחום הדעת וברענון החומר הנלמד במסגרות קודמות. אחד הבוגרים התייחס בדבריו לתחום המתמטיקה אותו הוא מלמד וסיפר כי "רוב הלימודים עסקו בתחום הדעת בגישות להסביר, לדייק, או לייצר עניין באותו הנושא. ההשקעה בתחום הדעת היא תלויה מרצה" [414140].

ראש תוכנית טראמפ בבית ברל, ד"ר תילי וגנר, ציינה כי משתתפים בתוכנית שזקוקים להשלמות במתמטיקה מקבלים את ההשלמות בדיוק כמו כל סטודנט אחר הלומד בחוג למתמטיקה. הסטודנטים מגיעים בקיץ לפני שמתחילה שנת הלימודים כדי לרענן ולהעמיק את הידע במתמטיקה, על מנת שיוכלו להשתלב בכיתות ברמת לימוד גבוהה ויצליחו. גם ראש תוכנית טראמפ בסמינר לוינסקי, ד"ר טלי נחליאלי, מציינת כי "מי שצריך השלמות עשה אותן כמו כל סטודנט אחר כאן בחוג למתמטיקה".

בוגרת אחת ציינה את חשיבות ידע התוכן כהכנה להוראה בפועל "במסגרת ההסבה למדנו את התמצית של החומר לבגרות ברמת 5 יחידות. זו הייתה הכנה טובה להוראת החומר בתיכון" [424162]. כמו כן, לדבריה הידע בתחום הדעת הוא הבסיס המאפשר להם ללמוד בצורה איכותית מיטבית: "העמקת הידע בתחום הדעת שלי מאפשרת מימוש השאיפה למצוינות מאפשרת ייחודיות ואמונה שאתה יכול להיות אחד המורים הטובים ביותר בתחום" [424162].

בתוכנית חותם, אין דגש על ידע התוכן והוא לא נלמד באופן מפורש, אלא כחלק מהדגשים הפדגוגיים, בדרכי הוראת המקצוע בקורסים מסויימים כמו לדוגמה תפיסות שגויות, הוראה דיפרנציאלית וכדומה. מנהל התוכנית, מר אסף בנר, הדגיש במהלך הראיון עימו כי הקניית ידע תוכן אינה מטרה בחזון וברציונל התוכנית: *"בחותרם להקנות ידע תוכן לסטודנטים לא מוגדר כמטרת התוכנית ועל כן ידע התוכן שהם נחשפים אליו הוא דרך דרכי הוראת המקצוע והוראת זוטא שהם מציגים אחד בפני השני, כמובן שניתן ליווי למשתתפים על ידי מומחי הדעת הפוגשים אותם, וכן מקורות וכלים ללמידה של התוכן"*.

מאידך, הבוגרים הביעו את רצונם בחיזוק ידע התוכן בתוכנית. אחת הבוגרות טענה שהידע בתחום הביולוגיה במחזור שלה לא היה מספיק טוב, והיה חסר לה החיבור שבין התוכן בביולוגיה, לתוכנית הלימודים בתיכון ולפדגוגיה המתאימה. בוגר נוסף ציין את ידע תוכן בנושא לשיפור: *"יותר התמקצעות בתחום הדעת, שגם מנחת הדעת תוכל לבוא ולצפות בי ולתת משוב מקצועי ולא רק על אופן ניהול הכיתה"* [623127]. כפי שניתן לראות באיור 4.3, 13% מכלל ההיבטים לשיפור שצינו בוגרי חותם התמקדו בכך שידע תוכן הינו היבט שחשוב לשפר בתוכנית.

גם אחת המנטוריות של חותם התייחסה לידע התוכן: *"אני יודעת גם על מה מוותרים. נניח אין להם את קורס של הפסיכולוגיה של הילד. ואני חושבת שזה גם ידע שחסר להם והם גם מדברים עליו. אבל אי אפשר את הכל בשנה... אני חושבת שהפורמט של ההכשרה הוא מאוד נכון. הוא מאוד נכון {אבל} יש עוד מה לשפר בקבוצת הדעת שלהם. בביצועים שלהם בתחום המקצועי"* [מי6].

4.2.1.2 ידע פדגוגי

ידע פדגוגי בא לידי ביטוי בתוכניות באמצעות קורסים שונים המיועדים להקניית מיומנויות פדגוגיות, כגון שיטות הוראה והערכה שונות, היבטים של ניהול כיתה ואקלים כיתתי, שונות התלמידים בדגש על לקויות למידה, תיאוריות חינוכיות, ועוד.

להלן דוגמאות לקורסים השונים הניתנים בכל אחת מהתוכניות במטרה לחשוף את הסטודנטים לקשת הפדגוגית הרחבה הקיימת בהוראה, ולהעניק להם כלים פדגוגיים מתאימים.

- **תוכנית רג"ב**: מבוא למחשבת החינוך; קיימות, יזמות ולמידת עמיתים; אומנות השיחה בחינוך; הוראת ילדים מחוננים
- **תוכנית מבטים**: מיומנויות ושיטות הוראה; מבוא לחינוך I + מבוא לחינוך II; לקויות למידה; פיתוח תוכניות לימודים
- **תוכנית צוות**: במתווה הבסיס להכשרה להוראה שלושה רכיבי לימודים מחייבים: לימודי החינוך וההוראה העיוניים; התנסות מעשית במערכת החינוך + סמינריון דידיקטי; השלמות דיסציפלינאריות, על פי אקרדיטציה אישית (תוכנית לימודים פרטנית). הקורסים הנלמדים בתוכנית הם: ניהול וחינוך כיתה, סדנה יישומית בהוראה מותאמת לתלמידים עם ליקויי למידה ומצוינים, עברית בהוראה לאקדמאים, פדגוגיה מוטת עתיד, פסיכולוגיה התפתחותית, יסודות בתכנון והערכת למידה, שונות כאתגר חינוכי, פסיכולוגיה התפתחותית של ילדים ונוער.

- **תוכנית טראמפ:** ההכשרה הקלינית מבוססת על תצפיות והוראה בכיתות ועל מתודות של ניתוח מקרים כמו: הוראת עמיתים, התנסות בסימולציות הוראה, תיעוד של מצבי הוראה שונים שימשו בסיס לדיון, למשוב ולמידת עמיתים, והתנסות אישית בלמידה המבוססת על פרויקט. הקורסים הנלמדים בתוכנית הם: הערכה לקידום הלמידה מתמטיקה/פיזיקה - מעל ומעבר, מוקד תכנון לימודים בזיקה להוראת מתמטיקה ופיזיקה, ניהול וחינוך כיתה, דידקטיקה של הוראת מתמטיקה - חינוך מתמטי מעל ומעבר, התנסות בהוראת מתמטיקה - מתמטיקה מעל ומעבר, ערכה ללימוד עצמי של נושאים.
- **תוכנית חותם:** פסיכולוגיה בחינוך ופסיכולוגיה התפתחותית; הפרעות קשב וריכוז; הוראה דיפרנציאלית והערכה; שיח ותיווך ועוד.

בתוכנית רג"ב, אחת מראשות התוכניות במכללה סיפרה על הגיוון והאפשרויות הרבות שהם מציגים בפני הסטודנטים שלהם מבחינת קורסי הפדגוגיה: *"אנחנו פותחים בפניהם את כל האפשרויות, הן הפורום על ארבע ערוציו, את הילד המחונן, את המסיירים בראש גדול. כל אחד נותן מענה לצורך אחר. יש סטודנטיות שהן רואות את עצמן, שרוצות בעתיד ללמד ילדים מחוננים... ומלמדים אותם בקורס הזה גם להכיר את העולם של הילד המחונן, גם לדבר על הוראה דיפרנציאלית לילדים מחוננים"* [נע1].

הבוגרים בתוכניות השונות ציינו את הידע הפדגוגי לחיוב וכהיבט שחשוב לשמר בתוכנית, אך בו בזמן הרגישו שהיה ניתן לחשוף אותם לתכנים פדגוגיים נוספים. לדוגמה, בוגר **תוכנית מבטים** סיפר בראיון על אחד הקורסים הפדגוגיים שלמד (שאיננו נלמד כקורס עצמאי בתוכנית כיום, אלא משולב כחלק מהקורס מבוא לחינוך I): *"...הקורס הכי מגניב שהיה בלימודים, זה הפילוסופיה של החינוך. שבגלל שקוראים לו הפילוסופיה של החינוך והוא קורס מאוד עמוס אז כולם נלחצים ומתבאסים ממנו כי לא מבינים אותו. אבל מי שבא מרקע יותר מקצועי, זה בעצם קורס באסטרטגיה. לאן אתה רוצה לקחת את ההוראה שאתה עושה. לאן אתה רוצה לקחת את התלמידים שאתה מגדל, את הבוגרים שאתה רוצה לייצר..."* [שי2]. מאידך, בוגרי מבטים אחרים ציינו שהיו רוצים יותר קורסים שעוסקים בניהול כיתה.

בתוכנית צוות, אחד מבוגרי התוכנית ציין את החשיבות של הכלים שניתנו לו במסגרת התוכנית לניהול כיתה *"התוכנית כללה תחום של ניהול כיתה שהיה מאוד אפקטיבי עבורי"* [314104]. בוגרת אחרת ציינה כי יש חשיבות רבה להתבוננות במורים אחרים *"התמודדות הלכה למעשה מול כיתה במקצוע מסויים. התבוננות על דרכי לימוד של מורים ותיקים עזרה לי"* [323120]. כמו כן, הוזכרו כלים המתייחסים להוראה דיפרנציאלית – הושם דגש על השילוב וקבלת השונה *"התוכנית בהחלט נתנה הרבה דברים בעיקר בעניין של למידה משמעותית ומוטיבציה פנימית, וקבלת השונה, הקשבה ליחיד, תפירת חליפה מותאמת אישית לכל אחד, פירגון רחב"* [של3]. ראש תוכנית 'צוות' במכללת קיי, אליעזר וינוגרד, ציין כי במסגרת התוכנית מתבצעת הכשרה של הסטודנטים להבנת המערכת הבית ספרית, להתמודדות עם בעיות משמעות ובעיות עם הורים *"ברגע שמורה יודע איך לשוחח, לפתור בעיות, להחזיק כיתה. ה"להכין" ולשכלל את הדברים של ההוראה זה יבוא"*. כמו כן יש דגש על הדרכה אישית לכל אחד ואחת והתמודדות עם מצבים שונים בכיתה *"יכולה להיות בעיה של תלמיד שמתפרץ בשיעור, או מכות בכיתה, בעיות אלימות. או בעיה של תלמידים שלא רוצים*

ללמוד, חסרי מוטיבציה. התלמידים פשוט לא שם. או כאלה שהם "אנטי" או תלמידים שיש להם בעיות עם הורים".

היבט זה בא לידי ביטוי גם בדברי הבוגרים שצינו ידע פדגוגי כהיבט חשוב בהכשרתם לצד היבטים נוספים: "מתן כלים ומיומנויות ספציפיות לתחום הדעת אותו אלמד, הרחבת הידע בתחום הדעת שאלמד בבית-ספר, מתן כלים ומיומנויות בסיסיות להוראה כגון תכנון שיעור, ניהול כיתה, התמודדות עם שונות הלומדים" [314143]. בוגר נוסף מציין כי הכלים שקיבל היו מגוונים "התמודדות עם כיתה, תכנון שנתי, שימוש בכלים טכנולוגיים, תפיסת החינוך" [גא3].

תוכנית טראמפ, מתמקדת בדרכי הוראה חדשניות ומשלבת את הרכיב הקליני. הכשרה קלינית המבוססת על תצפיות והוראה בכיתות ועל מתודות של ניתוח מקרים כמו: הוראת עמיתים, התנסות בסימולציות הוראה, תיעוד של מצבי הוראה שונים שישמשו בסיס לדיון, למשוב וללמידת עמיתים, והתנסות אישית בלמידה המבוססת על פרויקט. הסוגיות שבהן דנים בתוכנית הן: גיל ההתבגרות, מסוגלות אישית וחשיבה יצירתית. להלן דוגמה ממטלת סיכום: "יש לקחת נער בגיל ההתבגרות ולהציג לו בעיות במתמטיקה, ולהעלות על הכתב את המחשבות שלו בזמן שהוא פותר את הבעיות הללו ובסוף לנתח את המצב מנקודת מבט של גיל ההתבגרות" (ד"ר תילי וגנר, ראש תוכנית טראמפ במכללת בית ברל).

בוגרי התוכנית ציינו כי יש חשיבות לנושא של ניהול כיתה וכי קבלו הכנה טובה לכך במסגרת התוכנית: "אני מורה לכיתות מתקשות אני מתמודדת הרבה עם עניין של ניהול כיתה ולכן זה הדבר החשוב לי ביותר" [424107]. בוגרת אחרת ציינה כי שהתוכנית סיפקה לה כלים להתמודד עם הנושאים שלמדה "הנושא שאלמד והסיטואציה הכיתתית היו מוכרים וברורים. הרגשתי מוכנה ללא צורך בהסתגלות מרובה" [424108].

בתוכנית חותם, הבוגרים ציינו, בראיונותיהם, כי הוקדש זמן רב במהלך ההכשרה לנושא של ניהול כיתה, בניית שיעורים יצירתיים, הוראה דיפרנציאלית, שונות התלמידים, הערכה ועוד. אחת הבוגרות סיפרה במהלך הראיון: "...כל עשר דקות צריך להחליף מתודה, כי הילדים של היום לא יכולים לשבת בשיעור של 45 דקות שהמורה מכתוב להם או נותן הרצאה, ואז אני זוכרת שממש דיברו איתנו על זה שצריך להחליף, נגיד עשר דקות אני עושה פתיחה, עשר דקות סרטון, עשר דקות משחק... וכל הזמן ניסו למתוח את הגבולות שלנו ליצירתיות, לתכנן שיעורים שהם יצירתיים... לחשוב מחוץ לקופסה כל הזמן.. [ג]. גם אחת המנטוריות התייחסה לנושא: "והם עובדים בשיטות שהם למדו גם בחותם, שהכשירו אותם ללמד בצורה כזאת, שכל שיעור יש לו באמת מבנה מסוים, שאמור גם לרענן, ולחדש ולתקן חומר, ולגרום לסקרנות אצל התלמידים. זה יפה. גם אני לומדת מהם" [ח6].

חשוב לציין, שבהינתן כל הקורסים הפדגוגיים המגוונים שנלמדים בתוכניות השונות, בוגרי התוכנית עדיין חשים כי היבט זה דורש שיפור והיו רוצים לקבל מיומנויות פדגוגיות נוספות. בניית סטטיסטי של תרומת מאפייני התוכנית למוכנות להוראה (המפורטים בטבלה 4.12) עולה כי כלל בוגרי התוכניות הייחודיות מייחסים תרומה בינונית למרכיב הידע הפדגוגי בתוכנית ההכשרה לתחושת המוכנות שלהם.

4.2.1.3 ידע תוכן פדגוגי

ידע תוכן פדגוגי בא לידי ביטוי בתוכניות באמצעות חיבור שבין הפדגוגיה לבין התוכן הדיסציפלינארי, שאותו המורים עתידים ללמד ובפרט בחיבור לתוכנית הלימודים. חיבור זה בוצע על ידי הוראת זוטא ונתינת משוב עמיתים, זיהוי תפיסות שגויות בהוראת המקצוע, ביצוע ניסויים, סיורים, פיתוח משימות הוראה והערכה בתחום הדעת ועוד.

בתוכנית רג"ב, אחת הבוגרות כתבה שחשוב לשמר את "ההדרכה הנכונה על אופן הבניית מערכי שיעור" [121121]. בוגר נוסף ציין לטובה: "מתן דגש להתאמת תוכנית הלימודים לילדים" [112140].

בתוכנית מבטים, ידע תוכן פדגוגי בלט במיוחד כש-9% מההיבטים לשימור התייחסו לידע תוכן פדגוגי מתוך כלל ההיבטים שהבוגרים ציינו, בהשוואה לתוכניות אחרות כמו צוות או רג"ב שבהן 2% מההיבטים לשימור התייחסו לידע תוכן פדגוגי, בטרומפ 3%, ובחומתם אחוז אחד. אחד הבוגרים של תוכנית מבטים סיפר במהלך הראיון: "יש כל מיני קורסים שמדברים על בואו נראה מה החומר שלומדים בתיכון, במקצוע הזה והזה" [שי2]. בוגרת נוספת כתבה שלדעתה חשוב לשמר בתוכנית את "הקורסים שעסקו בהוראת המקצוע עצמו; מופרדים על פי שנים כמו בתיכון" [225117]. גם דיקנית הפקולטה, פרופ' יהודית דורי, ציינה את הדגש הרב שניתן בתוכנית מבטים לתחום של ידע תוכן פדגוגי: "בקורסים שאנחנו דורשים מהם ללמוד, יש המון דגש לא על מדע כללי, אלא על נושאים ממוקדים. אתה הולך להיות מורה לכימיה? מה הן השיטות גם של הוראה, גם של הערכה או מה השיח הכיתתי בהוראת הכימיה. אותו דבר בהוראת מתמטיקה".

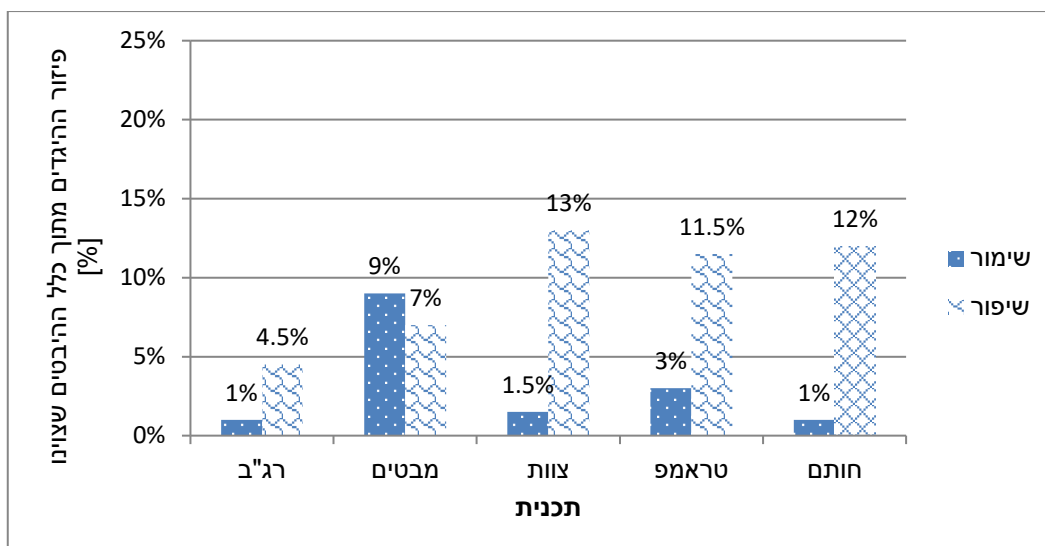
בצוות, ראש התוכנית במכללת קיי, אליעזר וינוגרד, ציין כי אחד הדגשים בתוכנית הוא על הוראת המקצועות בגישות מתקדמות. הוא ציין כי יש לצייד את המורה בארגז כלים על מנת שיוכל ללמד למידה משמעותית "הוא יגיע לתיכון וצריך להכין לבגרות. קודם כל מתן כלים, שהוא יחווה בעצמו ונקיטה בגישות מאד מתקדמות, קונסטרוקטיביות בשילוב של טכניקות לפי הצורך".

בטרומפ, אחת הבוגרות ציינה כי ידע תוכן פדגוגי שניתן בתוכנית ההדרכה היה משמעותי וחיזק את ביטחונה "ההדרכה נתנה לי כלים להוראת פיזיקה. בתור מורה מתחילה זה היה חשוב מאד כי נתן לי הרגשה של שליטה בחומר הלימודים והבנה כיצד להעביר את החומר לתלמידים בצורה טובה ומעניינת. חסך לי שנים של ניסוי וטעייה" [423157]. אחד הבוגרים סיפר שהכלים שקבל במסגרת ההתנסות המעשית עזרו לו להצלחה בהוראה - "השיעורים 'הסתכלות על מתמטיקה בדרך אחרת' עזרו, מה ש(שם מרצה) ו(שם מרצה) העבירו זה חשוב. זה הכניס את עניין החידות. יש מורים שחלק מהדיספלינה המקצועית העבירו את זה ככה. זה לא שזה היה איזשהו עולם תלוש. תמיד יש חידה ותמיד מעניין, בואו נסתכל, בואו נבדוק. זו גישה הומוריסטית וזה החלק הכי חזק וכשזה מוטמע בדיספלינה זה הכי חזק" [טל4]. בוגר אחר מספר על פיתוח שעשה, המשלב תהליך פדגוגי בתחום הדיסציפליני: "פיתחתי תהליך פדגוגי ללמידה משמעותית: להקניית ידע, לטיפוח מיומנויות ולהעצמת ערכים, מתוך חוויה והתנסות בשילוב משחק סימולציה המאפשר לילדים לבטא את כל שרכשו בתהליך" [315103]. אחד הבוגרים ציין כי נדרשת הרחבת ידע בתחום הדעת ו"מתן כלים ספציפיים לתחום הדעת ובניית הבנה של תפקיד המורה" [414140], ואכן, מבין אחוז

ההיבטים שצוינו על יד בוגרי טראמפ לשיפור, היבט של ידע תוכן פדגוגי הוא גבוה יחסית וגם גבוה באופן משמעותי מאחוז ההיבטים שצוינו ע"י הבוגרים לשימור (איור 4.4).

ראש תוכנית טראמפ בבית ברל, ד"ר תילי וגנר, ציינה כי לסטודנטים ניתנים כלים מבחינת פרקטיקה ופדגוגיה בשלב מוקדם כבר ביחס לתחילת שנת הלימודים המתחילה באוקטובר: "אם אני מכשירה פרח הוראה אני צריכה לתת לו כלים מבחינת פרקטיקה ופדגוגיה וכבר בחודש ינואר, הנושא של השילוב הסברתי". כמו כן, בשיעורי הסמינריון של הדידקטיקה מושם דגש על היבטים מתוך בחינות הבגרות והבאת דוגמאות רלבנטיות מחיי היום יום "בתוך התוכנית יש היבטים של בחינות בגרות מכל הכיוונים. וגם בנושא של איך משכנעים ילדים לבחור בזה ולראות את היופי של המתמטיקה. ואני יכולה להגיד לכם שאחד הדברים שאני שמתי לב בשיעורי הסמינריון של הדידקטיקה. שהם בונים שיעור, הדבר הראשון שמדריכה פדגוגית מדברת איתם עליו, ואני רואה את זה אחר כך בשיעורים. כמעט בכל השיעורים שהם מלמדים, הם מחברים את הנושא למשהו, לא בדיוק אקטואלי אלא רלוונטי לחיי היום יום. למשל צריך לחשב שטח של מקסימום או מינימום. נגיד צורף שרוצה לעשות טבעת. כל מיני דברים כאלה. והם כל הזמן עושים את זה".

בתוכנית חותם, הסטודנטים פועלים בשתי קבוצות עבודה עיקריות: קבוצת הבית שמתייחסת לאזור הגיאוגרפי שבו הבוגרים עתידים ללמד, וקבוצת תחום הדעת הדיסציפלינארי (אזרחות, מדעים וכדומה). במסגרת קבוצת תחום הדעת ניתן דגש על ידע תוכן פדגוגי, כלומר התייחסות לחיבור בין היבטים פדגוגיים לבין התכנים המקצועיים. התכנים אליהם נחשפים הבוגרים בקבוצת הבית, עוברים התאמה והרחבה בקבוצת תחום הדעת בהתאם לתחום שבו הם מתמחים. אחת מהמדריכות בתחום המדעים סיפרה: "נגיד שיח ותיווך הם לומדים במסגרת הבית, ואז אני בשיעור שלי, מחדדת את הדברים בהקשר של רק מדעים, או שהם לומדים על תאוריות למידה, אז אנחנו לומדים את הדרכים לעשות את זה במסגרת הוראת המדעים" [חה6]. מספרת אחת המנטוריות: "אני חושבת שהעוצמה בהכשרה של חותם, זה הנושא הזה של קבוצת הבית כי מה שהם עושים, הם בוחרים את הנושאים האקדמיים הפרוגרסיביים ממהלך השנה ואז הם עושים מין שילוב כזה של הידע התיאורטי יחד עם השיח על היישום הפרקטי שלו בכיתה. אני חושבת שמבחינת הכשרת מורים זה שיא הרלוונטיות. זה מה שאני חושבת מבחינת המחונברות של ההכשרה למה שקורה בבית ספר" [מי6]. למרות העיסוק הרב בידע תוכן פדגוגי בהכשרה, בניתוח התפלגות תשובות הבוגרים ביחס להיבטים לשיפור ולשיפור בתוכנית, 12% מההיבטים לשיפור, מתוך כלל ההיבטים שצוינו בתוכנית זו, התייחסו לידע תוכן פדגוגי כפי שניתן לראות באיור 4.4.



איור 4.4: פיזור ההיגדים לשימור ולשיפור ביחס לידע תוכן פדגוגי בכל תוכנית "יחודית מתוך כלל ההיבטים שצויינו בכל תוכנית

4.2.1.4 ידע טכנולוגי

ידע טכנולוגי הוצג הן על ידי הבוגרים והן על ידי מנהלי התוכניות הייחודיות ככלי פדגוגי שניתן ליישם ולרתום אותו לטובת הוראת המקצוע וזאת במטרה לגוון, להתאים את הלמידה לחיי היום-יום ולהחדיר מוטיבציה בתלמידים. הוא בא לידי ביטוי בתוכניות באמצעות חשיפה לכלים טכנולוגיים מגוונים שניתן ליישם בהוראה, חיבור והערכת משימות מתוקשבות, המחשת הרמה המיקרוסקופית כויזואליזציה בתחום המדעים, ועוד.

בתוכנית מבטים, כ-10% מההיבטים לשימור התייחסו לידע טכנולוגי, בעוד שבתוכנית רג"ב וצוות היבט זה בא לידי ביטוי ב-2% מתוך כלל ההיבטים לשימור שצויינו בתוכניות אלו, טראמפ וחותם לא התייחסו להיבט זה. ממצא זה נתמך בראיונות בוגרי מבטים שסיפרו כי: "למידה מתוקשבת, ולמידה במוקים, נחשפתי לדברים שלא הכרתי קודם. אם זה כלים או אתרים, כל מיני כלים כמו גוגל דוקס, ואני משתמש בהם היום" [גי2].

בתוכנית צוות, אחד הבוגרים מציין כי הוא נעזר בידע הטכנולוגי בהוראת המקצוע אותו הוא מלמד "שתי דוגמאות נהדרות - קורס ללמידה בלתי פרמלית, אני מלמד חשיבה יצירתית והפרויקט גמר זה שהתלמידים עושים קופסאות חשיבה וחדרי בריחה. והדוגמה השנייה זה שימוש בטכנולוגיה כמו ברקודים, גוגל דרייב, כל האפליקציות שלמדנו להשתמש בהם בשוטף" [גא3].

בתוכנית טראמפ, אחד הבוגרים סיפר שלמד הרבה בתחום הידע הטכנולוגי: "חשיפה למורה שמשתמש המון בטכנולוגיה בהוראה, לימדה אותי הרבה על איך להשתמש בטכנולוגיה בצורה שתקדם הבנה בפקטור משמעותי. ההמצאות הטכנולוגיות יכולות לשנות מציאות קוגניטיבית באופן משמעותי" [414142]. בוגר אחר ציין כי הקורסים שלקח במסגרת התוכנית עזרו לו מבחינה טכנולוגית: "אני טכנולוג בהכשרתי ולקחתי קורסים שטיפחו שילוב טכנולוגיות בהוראה" [314134].

ראש תוכנית טראמפ בסמינר לוינסקי, ד"ר טלי נחליאלי, מציינת כי נעשה פיצול בחלק מהקורסים שהיה בהם שילוב של הטכנולוגיה בהוראת המקצוע לשני קורסים נפרדים: "נשארנו עם כמה קורסים מאד משמעותיים אבל המרנו את חלקם לשילוב טכנולוגיה והוראת המתמטיקה ואפילו פיצלנו, הוראת מדעים כל הזמן. זה אוכלוסייה שצריכה דגש על הפרקטיקה. אז גם כאן פיצלנו. היה שילוב של טכנולוגיה והוראת המדעים ופיצלנו לשני קורסים".

4.2.1.5 ידע אדמיניסטרטיבי

הידע האדמיניסטרטיבי מתייחס לידע על היבטים הבירוקרטיים במסגרת בית הספר, שצריך וחשוב לבצע לפני ובמהלך השתלבות בבית הספר. היבטים אלו קשורים לנהלי עבודה בבית הספר, שכר, הכרה בותק, השתלבות במערכת הטכנולוגית הבית-ספרית לדיווח והזנת ציונים, ועוד.

בתוכנית רג"ב מתבצעת הכנה בדגש על הכרת מערכת החינוך, בכנס הלומדים בתוכנית רג"ב בשנה ג' שבו יש מפגש הכנה להשתלבות בהוראה ושם נציגי משרד החינוך, כגון מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה ויועצים נוספים חושפים את הבוגרים להיבטים המנהליים שחשוב להתייחס אליהם בתור מורים לעתיד.

בתוכנית מבטים, קיימת התייחסות מעטה בתוכנית ההכשרה להיבט האדמיניסטרטיבי באופן ישיר אלא רק עם תחילת שנת הסטאז' ; 8% מתוך כלל ההיגדים לשיפור, התייחסו לידע זה. הבוגרים הדגישו כי חשוב להכניס תכנים מסוג זה להכשרה. אחד מבוגרי מבטים אמר: "הרבה מאוד שאלות ואנשים לא יודעים לאן להפנות אותך. כמה מקבל מורה? את מי אתה שואל את זה? אני נתקלתי בקיר אטום. אם אני עושה עכשיו הסבה, מה תהיה המשכורת שלי? זה בעיניי הדבר הכי משמעותי. שהמוסבים ירגישו שהוא [המערכת] לטובתם. מישהו שיעזור לך למצות את זכויותיך" [שי2].

בתוכנית צוות, אין התייחסות במהלך ההכשרה לידע האדמיניסטרטיבי, אך המנחים אשר מלווים את הבוגרים בשנת ההוראה הראשונה עוזרים להם בין היתר בהיבט זה.

בתוכנית טראמפ, יש התייחסות במהלך ההכשרה לידע זה. ראש תוכנית טראמפ במכללת לוינסקי, ד"ר טלי נחליאלי, אומרת כי "עשינו ערב של תוכניות מיוחדות כדי לספר להם קצת יותר על עולם בית הספר. זה משהו חדש שנעשה".

גם בתוכנית חותם, אין התייחסות במהלך ההכשרה לידע האדמיניסטרטיבי, אך המנטורים של הבוגרים אשר מעניקים לבוגרים ליווי צמוד בשנת ההוראה הראשונה שלהם, מלווים אותם ומסייעים להם בהתמודדות אל מול משרד החינוך והמערכת הבית ספרית, בין היתר בהיבט המנהלתי-בירוקרטי. וכך מספרת אחת המנטוריות: "הם לא יודעים אפילו בתלוש, הם לא יודעים מה מגיע להם מה לא מגיע להם. אף אחד לא אומר להם קרן השתלמות... אני יושבת איתם על התלושים, עם התלוש הוא לא יודע קיבל שעות לא קיבל שעות, מה/למה הוא צריך, כל מיני דברים שקשורים אפילו לזכויות עובד" [סה6].

בשאר התוכניות הייחודיות הייתה התייחסות מועטה מצד הבוגרים לשיפור הידע האדמיניסטרטיבי.

לסיכום:

תוארו לעיל חמישה מאפיינים של תוכניות הכשרת מורים ייחודיות, בהקשר של דגשי תוכן מסוגים שונים, כפי שעלו מהתייחסויות מנהלי התוכניות, הבוגרים והמורים שמלווים אותם. בהיבטים של ידע תוכן פדגוגי, ידע טכנולוגי, תמונה דומה ניכרת גם בניתוח הסטטיסטי של תרומת מאפייני תכנית ההכשרה להוראה, כפי שעלה מניתוח מוכנות להוראה (חלק ג, שאלה 20 בשאלון) שתוצאותיו מפורטות בטבלה 4.12.

בדומה למתואר על תוכניות הכשרת מורים בעולם, השונות בין התוכניות רבה: יש דגש רב של **ידע תוכן** דיסיפלינארי בתוכניות רג"ב, מבטים וטראמפ ואילו בחותם מורגש חוסר בידע תוכן. יש בכל תוכניות ההכשרה מגוון קורסים העוסקים ב**ידע פדגוגי** ולמרות זאת, כל הבוגרים מרגישים צורך בתכנים פדגוגיים נוספים. בתוכנית טראמפ, בהיותה תוכנית קלינית יש דגש רב בהיבט זה. בתוכנית חותם מושם דגש על ידע פדגוגי ועל ידע תוכן פדגוגי. גם בתוכנית מבטים יש דגש רב על **ידע תוכן פדגוגי** שבלט כהיבט לשימור. ה**ידע הטכנולוגי** ככל הנראה לא בא לידי ביטוי כמעט בכל תוכניות ההכשרה, הוא בולט כנושא לשימור בקרב בוגרי מבטים וצוין גם בתוכניות רג"ב וצוות. ה**ידע האדמיניסטרטיבי** חסר לתחושת הבוגרים בכל תוכניות ההכשרה ובעיקר בקרב בוגרי מבטים. בתוכניות רג"ב וטראמפ ניתן מענה ייחודי לצורך זה.

4.2.2 מרכיבי התוכנית

טבלה 4.2 מציגה את מרכיבי התוכניות הייחודיות. לאחריה נתייחס באופן ספציפי לכל היבט בתוכנית.

תוכנית מרכיב	רג"ב	מבטים	צוות	טראמפ	חותם
משך התוכנית	שלוש שנים – לימודים מלאים בכל ימות השבוע	שנתיים – לימודים יומיים מלאים בשבוע	שנה אחת - שני סמסטרים בלימודי יום/יומיים בשבוע.	שנה – הלימודים במשך יומיים מלאים בשבוע	חמישה שבועות בתנאי פנימייה ולאחר מכן יום מלא בשבוע בשנת לימודים נוספת כ- 200 שעות
תואר בסיום התוכנית	תואר ראשון B.Ed	מבטים 1: עד 2018 - תואר ראשון נוסף B.Sc.Ed, מ 2018 - חוג לאחר תואר הכולל תעודת הוראה לחט"ב ותיכון	תעודת הוראה לחטיבה עליונה	תעודת הוראה לבית הספר העל-יסודי	תעודת הוראה

			מבטים 2 : תואר שני M.Sc.Ed ותעודת הוראה		
גמול כספי	פטור משכר לימוד תמורת התחייבות לשנת הוראה ומענק (מלגה מותנית)	פטור משכר לימוד תמורת התחייבות לשנת הוראה ומענק (מלגה מותנית)	פטור משכר לימוד ללא התחייבות ללמד	מלגה מותנית והלוואה מותנית של משרד החינוך התחייבות ללמד שנתיים	פטור משכר לימוד, ללא התחייבות. בחלק מהמוסדות יש מענק מותנה ובחלק אין.
גמישות ועצמאות	לימודים במהלך כל ימות השבוע אך יש גמישות מסויימת בבחירת הקורסים	לימודים במהלך כל ימות השבוע אך יש גמישות מסויימת בבחירת הקורסים	לימודים יומיים בשבוע ויכולת להמשיך לעבוד	הלימודים ביום לימודים מרוכז, כלומר ניתן להמשיך לעבוד במקביל	הלימודים יומיים בשבוע אין יכולת לבחירת קורסים. כלומר ניתן להמשיך לעבוד במקביל
רמה ודרישות	הבוגרים חשו כי התוכנית עמוסה מדי	הבוגרים חשו כי התוכנית עמוסה מדי	הבוגרים ציינו כי רמת הלימודים הייתה גבוהה, קורסים שדרשו השקעה וחשיבה	הבוגרים ציינו כי רמת הלימודים הייתה גבוהה	הבוגרים ציינו כי התוכנית עמוסה

ליווי מובנה בתוכנית של מנטורים צמודים לבוגרים, רכזי תוכנית, מנהלי תחום דעת, מלווים דידקטיים, ועוד.	רכז/ת התוכנית במכללה זמינים לסייע לסטודנטים בכל בעיה, מהווים עוגן לייעוץ ותמיכה אישיים	ליווי הסטודנטים ע"י צוות ההוראה בהיבט אישי	ליווי הסטודנטים ע"י צוות ההוראה בהיבט תכני-פדגוגי ובהיבט אישי	רכז/ת התוכנית במכללה זמינים לסייע לסטודנטים בכל בעיה, מהווים עוגן לייעוץ ותמיכה אישיים	ליווי
הבוגרים ציינו כי הצוות הפדגוגי בתוכנית היה מקצועי והיווה דמות משמעותית בהכשרתם	הבוגרים ציינו כי הצוות הפדגוגי בתוכנית היה מקצועי ובחלק מהמקרים היווה דמות משמעותית בהכשרתם.	הבוגרים ציינו כי הצוות הפדגוגי בתוכנית היה מקצועי ובחלק מהמקרים היווה דמות משמעותית בהכשרתם.	הבוגרים ציינו כי הצוות הפדגוגי בתוכנית היה מקצועי ובחלק מהמקרים היווה דמות משמעותית ועוגן בתוכנית.	הבוגרים ציינו כי הצוות הפדגוגי בתוכנית היה מקצועי ובחלק מהמקרים היווה דמות משמעותית ועוגן בתוכנית.	צוות מקצועי ופדגוגי
השמה מובנית בתוכנית - הבוגרים משובצים לבתי ספר עוד לפני תחילת ההכשרה וההשמה היא תנאי להשתתפות בתוכנית	ההמלצה לסטודנטים לבדוק אופציות של השמה לפני סיום הלימודים	אין השמה מובנית בתוכנית אלא רק סיוע מראשי התוכנית	אין השמה מובנית אלא רק סיוע מראשי התוכנית במציאת עבוד. לאחר מציאת בית-ספר, ליווי צמוד בשנתיים הראשונות.	אין השמה מובנית בתוכנית אלא רק סיוע מראשי התוכנית והצוות הפדגוגי במציאת עבודה	השמה

טבלה 4.2: מרכיבי התוכניות הייחודיות

4.2.2.1 משך התוכנית

ניתן לראות שונות במשך ההכשרה של הבוגרים בתוכניות הייחודיות. כשנשאלו בשאלון לגבי המניעים לבחירה בתוכנית (שאלה 25), חלק מהבוגרים ציינו כי משך התוכנית הקצר בהשוואה לתוכנית מסורתית הוא הגורם שמשך אותם מלכתחילה להגיע לתוכנית: כ-16% מתוך כלל הגורמים לבחירה בתוכנית הייחודית שציינו בוגרי תוכנית טראמפ התייחסו למשך התוכנית, וכ-10% מהגורמים בתוכניות רג"ב, צוות וחותרם. מתאר בוגר רג"ב: "תוכנית מצטיינים אתה בעצם מסיים את הלימודים שלך, את המחויבות שלך, שלוש שנים אתה יכול לקבל כבר את התואר שלך, יכול להתחיל את הסטאז' כבר עם התואר, שזה מה שקרה באמת, אז בעצם היה שלוש שנים. שנה רביעית אתה כבר לא לומד, אתה רק עושה את הסטאז' בבית הספר ואת הסדנת סטאז' שכל מורה חייב, בעצם את התואר עצמו כבר קיבלתי אחרי שלוש שנים, שזה היה בונס מאוד מאוד גדול" [ש].

גם **בצוות** משך התוכנית הקצר יחסית (שנה) משך ללמוד בה. מספר אחד הבוגרים: 'לפני תעודת ההוראה עשיתי תואר שני במנהל חינוך באוני'ת"א. הכרתי מישהו שעשה הסבה בצוות, ומכיוון שיש לי גם עבר בכוחות הביטחון הוא חיבר אותי לשם והחלטתי שאני אעשה שם. התוכנית הזו ספציפית היא עם קבוצה של אנשים שעושים הסבה יחד. קיבלתי על זה גם המלצה וזה גם מה שהתאים לי – תוכנית של שנה" [שי3].

בטראמפ חלק מהבוגרים ציינו כי משך הלימודים הקצר (שנה) משך אותם להגיע לתוכנית.

גמול כספי

בכל התוכניות הייחודיות יש לסטודנטים פטור משכר לימוד. בתוכניות רג"ב, וחותרם המימון הוא של משרד החינוך ובתוכנית מבטים המילגה ניתנת על ידי נשיא הטכניון. בחלק מהתוכניות, כמו רג"ב וצוות, הבוגרים מקבלים מענק מותנה בנוסף למלגת הלימודים, המחייב אותם, בתמורה למענק, להשתלב לאחר ההכשרה למשך שנה במערכת הבית ספרית. בתוכנית חותרם, הבוגרים מתחייבים ללמוד שנתיים ובעקבות זאת יוכלו לקבל מימון לתואר שני. יוצאת דופן היא **תוכנית מבטים** שבה הלימודים ממומנים על ידי הטכניון והתוכנית לא מתנה את קבלת הפטור משכר לימוד בהשתלבות בהוראה, ייתכן וזו הסיבה לשיעור הגבוה של סטודנטים שציינו את הגמול הכספי כמניע לבחירתם בתוכנית (40% מהבוגרים בתוכנית).

בוגרים רבים (בעיקר בתוכנית מבטים ורג"ב) ציינו כי הגמול הכספי היה מניע להגעתם לתוכנית ועל כן חשוב לשמר אותו. בצוות היו בוגרים שציינו כי הגמול הכספי לא היווה שיקול עבורם בבחירת התוכנית: "זה לא היה סכום משמעותי ולא חיפשתי אפילו את הקטע התקציבי כי אני לא באה בשביל הכסף" [שי3] אחוז קטן של בוגרים (4%) ציינו כי הגמול הכספי שניתן בתוכנית היווה עבורם שיקול בבחירת התוכנית.

בטראמפ הגמול הכספי כלל לא צוין כשיקול בבחירת התוכנית. אחד הבוגרים ציין כי הגיע לתוכנית ממניעים אידאולוגיים "באתי ממניעים אידאולוגיים להוראה ואני מאוד מאמין במה שאני עושה" [415172].

4.2.2.2 גמישות ועצמאות

הגמישות והעצמאות בתוכניות באות לידי ביטוי הן במספר ימי הלימודים שהסטודנטים נדרשו להקדיש והן ביכולת שלהם לבחור את הקורסים ולבנות תוכנית לימודים אישית, באופן המאפשר לסטודנטים גמישות ביחס לעבודה או למחויבויות נוספות.

בתוכנית רג"ב, הגמישות והעצמאות בתוכנית משתנה בין המכללות השונות. במוסדות לימודים מסויימים, חלק מהבוגרים ציינו שקיים חופש אקדמי ויש גמישות במערכת שלתפיסתם כדאי לשמר, בעוד שבמוסדות אחרים חלק מהבוגרים ציינו כי כדאי: "לשפר את התיאום בין דרישות המכללה לדרישות התוכנית כיוון שיוצא שיש לנו הרבה יותר נקודות ממה שאנחנו צריכים ולפעמים אנחנו מגיעים לקורסים מיותרים. היה עדיף לדעתי שתהיה לנו יותר עצמאות בבניית תוכנית הלימודים שלנו ולהוסיף פן מחייב כדי שבניית התוכנית העצמאית לא תהיה חסרת אחריות" [180123].

בתוכנית מבטים, 13% מכלל ההיבטים שצוינו לשיפור ע"י הבוגרים, מלמדים כי היבט הגמישות והעצמאות בתוכנית דורש שיפור. קיימות שתי סיבות מרכזיות לכך: א. מרבית הסטודנטים בתוכנית מבטים עובדים, ולכן חלה התנגשות בין ימי הלימודים לבין עבודתם. לדוגמה, אחת הבוגרות כתבה בתשובתה בשאלון להיבטים שזקוקים לשיפור כי "לדעתי יש צורך, לפחות לגבי תוכנית מבטים, לגבש ימי לימודים המתאימים לאנשים עובדים" [225117]. ב. חלק מקורסי החובה והבחירה בתוכנית מבטים ניתנים פעם בשנתיים. כתוצאה מכך, הסטודנטים היו מוגבלים בבניית המערכת שלהם. לדוגמה, אחת הבוגרות כתבה: "לא נוח שישנם קורסי חובה רבים הניתנים רק פעם בשנתיים. כדאי שיהיו אלטרנטיבות לקורסים אלה במידה ואין אפשרות שיינתנו כל שנה" [222124].

חלק הבוגרים בצוות ציינו כי התוכנית הייתה מובנית מראש וחלקם דווקא ציינו גמישות. אחת הבוגרות ממכללת בית ברל מציינת בדבריה כי היו קורסי חובה מוכתבים ללא אפשרות לשינוי: "היא הייתה מובנית לחלוטין מבחינת מערכת. זה היה בסדר שהכל עושים ביחד והיה מובנה לנו כקבוצה. לקחתי את הקורסים שנתנו לי, אני לא יודעת אם הייתי יכולה לבחור משהו יותר טוב ואני לא בטוחה שהייתי יודעת מה לבחור" [שי3]. לעומתה, בוגר אחר מהמכללה האקדמית בית ברל ציין כי הייתה גמישות בהתמחות - "גמישות בלוחות זמנים של המתמחים" [315106]. גם במכללת קיי עולה תמונה שונה – שם הייתה מידה של גמישות מצד המערכת: "גמישות המערכת לשינויים וסיוע ומתן מענה בכל נושא שהועלה במסגרת ההכשרה" [314152] כך למשל, ניתן היה להשלים נושאים שמחוייבים ע"י משרד החינוך בחופשת הסמסטר: "נושאים שמחוייבים על ידי משרד החינוך ניתן לעשות בחופשת הסמסטר (לשון, עזרה ראשונה...)..." [314152].

בטראמפ חלק מהבוגרים ציינו כי לוח הזמנים היה קבוע ללא אפשרות לביצוע שינויים במערכת השעות, אך הייתה גמישות מצד המרצים. אחד מבוגרי טראמפ מציין כי "המערכת הייתה נוחה, לא לכל דבר היה חובות. לרוב הדברים אין חובות הגעה מלבד דברים ספציפיים. אני תמיד באתי, יש אנשים שמסתפקים ב60 או 70 אחוזי השתתפות" [טל4].

בתוכנית חותם, אין כלל אופציה ללומדים לתכנן את תוכנית הלימודים שלהם וההכשרה מובנית וסגורה. בראיונות, הבוגרים דיברו על הכשרת הקיץ האינטנסיבית בתנאי הפנימייה - חלק מהבוגרים הביעו חשש "לעזוב את חייהם" לפרק זמן כזה, וסיפרו כי אין גמישות או עצמאות מבחינת בחירת קורסים וכי ההכשרה מתוכננת בצורה מדוקדקת עם לוח זמנים מסודר וקבוע. אחת המרואיינות אף תיארה ממש לוח זמנים "צבאיים" והחשיבות של עמידה בזמנים שהייתה בתוכנית. אחת הבוגרות סיפרה: "אני זוכרת שזה משהו שמאוד הרתיע אותי, הפנימייה הזאת, כי למי יש כוח עכשיו לדבר הזה? בגיל כזה... יש בזה משהו מאוד מרתיע, זאת אומרת "מה קשור עכשיו?" "זה כמו צבא" [נ].

4.2.2.3 רמה ודרישות

בתוכניות רג"ב, מבטים וחותרים, הבוגרים ציינו כי רמת ההוראה הייתה גבוהה וההכשרה הייתה מקצועית. **בתוכנית רג"ב**, הבוגרים התייחסו בייחוד לעומס של התוכנית ולמטלות הרבות; בתשובה לשאלה מה לשפר בתוכנית ההכשרה, 17% מההיבטים התייחסו להיבט העומס, ובוגרי רג"ב ציינו כי התוכנית מאוד עמוסה ולדעתם צריך להקל על הסטודנטים ולשפר היבט זה בתוכנית.

לדוגמה, אחת הסטודנטיות כתבה בשאלון בהיבטים שלדעתה טעונים שיפור: "לדעתי חשוב להתחשב בסטודנטים ולא להעמיס ביותר מדי חובות, משום שגם ככה צמצמנו את התואר לשלוש שנים אז העומס הוא מאוד גדול" [1211123].

בתוכנית מבטים, אחד הבוגרים אמר: "דבר שמאוד לדעתי חיובי במבטים, זה שאני לא יודע אם זה נעשה בכוונה או שככה זה אבל, רוב העבודה שנעשית שם הלימודים, התרגילים, המשימות הם כאלה שצריכים מחשבה ולא צריכים שינון" [שי2].

בצוות הבוגרים ציינו כי רמת ההוראה הייתה גבוהה וההכשרה הייתה מקצועית. אחת הבוגרות מציינת בדבריה כי 'הרמה הייתה טובה בגלל הקבוצה, שגרמה לכך שהשיח והדיונים יהיו ברמה גבוהה. המטלות זה בעיקר היה משהו מעיק. זה לא היה משהו קשה" [שי3].

בטראמפ הבוגרים ציינו כי הרמה הייתה גבוהה, חלק מהבוגרים ציינו כי התוכנית הייתה מאוד עמוסה והמטלות שנתנו היו רבות וכי לדעתם יש לשפר היבט זה בתוכנית. אחד הבוגרים מציין בדבריו כי 'הרמה הייתה טובה, אנשים שלא עשו כלום לא הצליחו. קשה לי להגיד ספציפית לגבי אחרים. לדעתי רוב האנשים שהתחילו את התוכנית גם סיימו" [טל4].

גם **בתוכנית חותם**, אחת הבוגרות סיפרה במהלך הראיון כי "בתחושה שלי שאז, זה היה נורא נורא רציני ומסודר, והיה דרישה נורא מאתנו גבוהה להגיע בזמן לכל דבר.... אני זוכרת שגם הביאו לנו הכל... מהקלסר שמסודר עם הלוחים ועד העט שאת צריכה להשתמש בו, כל הדבר הזה הגיע מתוך ההכשרה. ואחר כך, אגב, גם בכנסים, תמיד היה תחושה שאת מגיעה ויתנו לך את הכלים ואת המבנה כדי ללמוד, כדי לאפשר את הדבר הזה" [שי6].

4.2.2.4 ליווי

במהלך ההכשרה, הצוות הפדגוגי בתוכנית מלווה ותומך בסטודנטים בצרכיהם ובתהליך אותו הם עוברים.

בתוכנית רג"ב, הליווי במהלך ההכשרה בא לידי ביטוי באמצעות רכזות התוכנית במכללה, אשר זמינים לסייע לסטודנטים בכל בעיה שהיא כגון התנגשויות במערכת ובניית המערכת. לדוגמה, אחת ממרכזות התוכנית מספרת: "אני כן עוזרת לתווק. עכשיו, אני נמצאת בשלב בניית המערכת של כל סטודנטית. ואנחנו מזהים מה היא מסוגלת לקחת על עצמה ומה לא" [נע1]. בנוסף לכך, רכזי התוכנית במוסד האקדמי מלווים את הסטודנטים כשהם מתווכים בינם לבין צוות ההוראה. מכיוון שמדובר בתוכנית יוקרתית בה הרבה פעילויות ומטלות, כשמתעוררות בעיות כלשהן, הרכזים מסייעים לסטודנטים ומשוחחים עם צוות ההוראה על מנת להגיע לפתרון משותף. יתרה מכך, הליווי בא לידי ביטוי גם בפן האישי ובאינטראקציה שבין הסטודנטית למלווה. אחת הרכזות בתוכנית מספרת: "מכיוון שזו תוכנית לא כל כך גדולה, עשרות סטודנטיות, אז יש אינטראקציה אישית איתן, כל אחת עולם משלה, כל אחת קשיים שלה, כל אחת יכולות משלה, ולכל אחת תופרים את המענה הספציפי להם...יש לי תפקיד בהרגעה, יש לי תפקיד בעצות, כי בכל אופן אני כבר צברתי ניסיון. והיו כאלה [סטודנטיות] שאומרות לי "כשאנחנו עוברות במסדרון, ואנחנו רואות אותך בחדר, זה מרגיע אותנו" [ות1]. ניתן לראות מדבריה כי עצם ההנחייה והליווי הן האישי והן הפדגוגי

שהרכזת העניקה לסטודנטיות במהלך הלימודים, איפשר להן להיות רגועות ולדעת שתמיד יש מישהי לצידין לסייע.

בתוכנית מבטים, הליווי של הצוות הפדגוגי בא לידי ביטוי בייעוץ בבניית מערכת שעות והיבטים טכניים-בירוקטיים נוספים, ובמתן הערכה מעצבת ומשוב על השיעורים שאותם הסטודנטים בונים ומלמדים במסגרת הקורסים ההתנסותיים כגון הקורס שיטות ומיומנויות הוראה. צוות ההכשרה בתוכנית מעמיד את עצמו לרשות הסטודנטים על מנת שירגישו נוח לפנות ולשתף את תחושותיהם. לדוגמה, אחד מהסטודנטים תיאר בשאלון כי לדעתו חשוב לשמר את: *"מנחים לאורך כל הדרך [הצוות הפדגוגי], מאוד מייעצים ושומחים לשמוע חוויות אישיות שלך"* [222119]. כלומר, הליווי של הסטודנטים במהלך ההכשרה הוא לא רק תכני-פדגוגי אלא גם אישי. סטודנטים נוספים הדגישו את היחס של הצוות בדגש על נגישות וליווי אישי שמעצים אותם.

בצוות הליווי במהלך ההכשרה בא לידי ביטוי באמצעות רכזת התוכנית במכללה, אשר היתה זמינה לסייע לסטודנטים בכל בעיה והמדריכה הפדגוגית אשר לוותה את הבוגרים ונתנה להם הערכה מעצבת ומשוב על השיעורים שהם בנו ולמדו במסגרת הקורסים ההתנסותיים. אחד הבוגרים ממכללת בית ברל מציין בדבריו כי במהלך ההתנסות, המדריכה הפדגוגית נתנה לו הרגשה טובה ומשוב על מערכי השיעור שהכין *"זה היה טוב מאד, בית הספר שקיבל אותנו היה מצוין, גם כל הנושא של ההדרכה, סיוע, הכל היה ממש טוב"* [אד3].

בטראמפ הבוגרים ציינו את היחס הטוב והמקצועי שקבלו מצד הצוות דבר שהעצים אותם וסייע להם במהלך הלימודים. אחד הבוגרים מציין בדבריו כי *"הרכז וגם הקורס מורה חדש ליוו אותי שם. זה התפקיד שלו אז הוא מלווה אותי בין כה וכה. הוא פתוח לרעיונות. הוא הצליח לגרום לי לחשוב שהכל בשיתוף פעולה"* [טל4]. כמו כן מציין אותו בוגר את התמיכה והליווי שקבל במהלך השנה מאחת המנחות: *"היא ידעה לסמן בשיעור מה עובד ומה לא עובד ומה כן צריך לעשות – היא הגיעה ל-10 שיעורים שלי וזה באמת נתן לי פידבק אמיתי שנתן לי הרבה"* [טל4].

בתוכנית חותם, הליווי במהלך ההכשרה מקבל מימד אחר וזאת משום שהסטודנטים משתלבים בבית הספר ובו בזמן ממשיכים את הכשרתם בשנת ההוראה הראשונה. הסטודנטים בחותם סיפרו כי עיקר הליווי שהם מקבלים במהלך הכשרתם הינו במתן משוב מטעם הצוות הפדגוגי על השיעורים שהעבירו ובסיוע בבניית שיעורים יצירתיים ומגוונים. אחד הסטודנטים סיפר במהלך הראיון: *"משוב, כל מורה שמלמד מקבל כל כך הרבה משוב, משוב מצולם, ומשוב עצמי, אתה לומד לחיות בתוך סביבה ממשבת כל הזמן, ובאמת מוקף, מוקף במראות"* [מי6]. כמו כן, הסטודנטים הדגישו את היחס האישי שקיים בתוכנית וכי תמיד הרגישו בנוח לפנות ולהתייעץ עם אחד מנציגי הצוות הפדגוגי – רכז/ת קבוצה, מלווים פדגוגים, מרצים ועוד. לדוגמה, אחת הסטודנטיות כתבה בתשובתה לגבי מה חשוב לשמר בתוכנית: *"המנחים תמיד מוצאים את הזמן לייעץ כאשר סטודנט צריך עזרה"* [612105].

4.2.2.5 צוות מקצועי וליווי בעת ההכשרה

בתוכניות רג"ב, מבטים וחותם, מנהלי התוכניות הייחודיות ציינו כי צוות הכשרה בתוכנית הינו מקצועי, בקיא בתחומי התוכן ובשיטות הוראה עדכניות, ופועל לחשוף את הסטודנטים לחידושים

בתחום הדעת ולעודדם להביא לידי ביטוי את מירב הפוטנציאל הטמון בהם. כמו כן, הבוגרים בתוכניות הללו ציינו כי הם הרגישו בנוח לפנות לצוות לקבלת עזרה בעת הצורך. מתארת בוגרת **תוכנית חותם** את רכזת הכיתה שנתנה לה משוב על התנסות בזמן הכשרת הקיץ: "ואני זוכרת שיצאתי מהמשוב איתה עם תחושה שלא הייתי בסדר, שזה לא היה שיעור טוב. אז ישבתי רגע וחשבתי, לא, זה לא שלא היה שיעור טוב, אלא פשוט היא שיקפה לי... וכל כך שמחתי, ואחר כך לימים זה נפתח הרבה יותר, והקשר איתה התהדק גם..". [שי6]. להלן תשובות בוגרים לדוגמה, כשענו בשאלון מה לדעתם כדאי לשמר בתוכנית בהקשר לצוות בתוכנית:

רג"ב: "איכות ההדרכה הפדגוגית" [112142]; "העזרה וההכוונה בבניית מערכת ובכל בעיה או תקלה שהועלתה במהלך הלימודים" [122143]; "ההנחיה בפרויקט זה ע"י המרצה היתה מעולה" [113103]

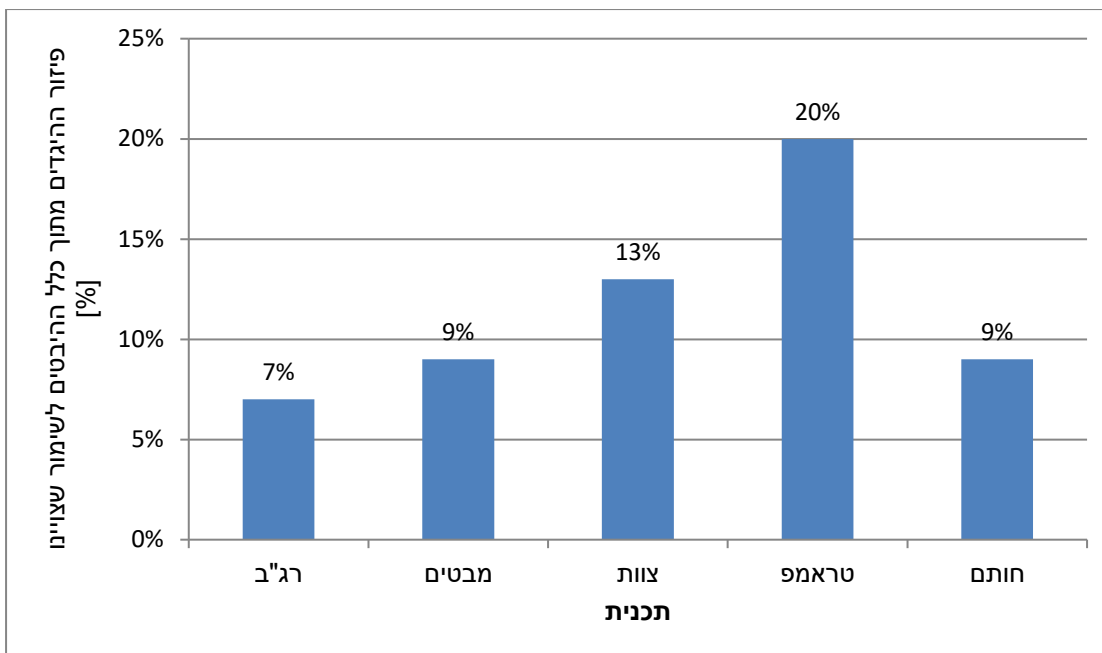
מבטים: "האכפתיות של המורים. מנחים לאורך כל הדרך, מאוד מייעצים ושמחים לשמוע חוויות אישיות שלך" [222119]; "בנוסף הדיבור עם סגל המרצים בגובה העיניים והאוזן הקשבת, תורמים לשיפור מתמיד ולהרגשה טובה, למחויבות, רצינות ולרצון אמיתי להצליח אצל כל הצדדים" [224136]; "פתיחות המרצים לסטודנטים, אווירה לא פורמלית" [215149]

צוות: "החומר האנושי, רמת המרצים, צורת ההוראה, צורת החניכה בבית הספר" [315102]

טראמפ: "המורים המצויינים למתמטיקה - הליבה של כל תוכנית. המרכזיים ביניהם: (שם רכזת התוכנית במוסד) - המנצחת על התזמורת. השכילה לבחור את מורי התוכנית ומשמשת גב חם ומעודד לתלמידה. (שם מורה בצוות התוכנית) - חוכמה, יצירתיות בהוראה ונסיון רב עם סיטואציות כיתתיות ובגרויות" [42408]; "מרצים ומורים מקצועיים מאוד ואנושיים" [423129]; "צוות המרצים והמדריכים הפדגוגיים הוא מדהים" [413153]

חותם: "המנחים תמיד מוצאים את הזמן לייעץ כאשר סטודנט צריך עזרה" [612105]; "ליווי פדגוגי של המקצועות אותם המורה מלמד" [613121]; "אנשי צוות מקצועיים ביותר בתחום הדעת ובקבוצת הבית" [623124]

ניתן לראות חיזוק לדברי הבוגרים גם באיור 4.5, שמתאר את פיזור ההיגדים שהתייחסו לשימור הצוות הפדגוגי בכל תוכנית ייחודית, מתוך כלל ההיבטים לשימור שצויינו בכל תוכנית.



איור 4.5: פיזור ההיגידים שהתייחסו לשימוש הצוות הפדגוגי בכל תוכנית ייחודית, מתוך כלל ההיבטים לשימוש שאוּימו בכל תוכנית

4.2.2.6 השמה

לנושא ההשמה ראו הרחבה בשאלת מחקר 3.

בתוכניות רג"ב ומבטים, אין מרכיב מובנה של השמה בתוכנית. לאחר שהבוגרים סיימו את התוכנית, עליהם לחפש מקום עבודה. חשוב לציין כי הבוגרים ומנהלי התוכניות הייחודיות אמרו במהלך הראיונות כי הצוות בתוכנית ובסדנת הסטאז' מסייע במציאת עבודה ושילוב הסטודנטים במערכת הבית ספרית אך זה לא היבט מובנה, מחייב ופורמלי בתוכנית.

חלק מבוגרי **צוות** ציינו את יחידת "פורשים כנף" שהינה יחידה כלל-מכללתית במכללת בית ברל לקידום מתמחים (סטאז'רים) שמטרתה להבטיח את קליטתם המיטבית וצמיחתם המקצועית של המתמחים והמורים החדשים, על ידי הכשרתם במכללה, הכשרה וליווי החונכים והמלווים שלהם המצויים במסגרות החינוכיות ומיסוד ופיתוח שיתופי פעולה עם מערכת החינוך. חלקם ציינו כי נעזרו במדריכה הפדגוגית לצורך תהליך חיפוש מקום עבודה: *"פעם אחת דיברתי עם המדריכה הפדגוגית, הייתה לי איזושהי דילמה והיא עזרה לי בשיחת טלפון"* [אד3].

הצוות בתוכנית **טראמפ** מסייע בשילוב הסטודנטים במערכת הבית ספרית, אך חלק גדול מהבוגרים מחפש מקום עבודה באופן עצמאי. אחד הבוגרים אמר: *"מצאתי לבד, הלכתי לכמה ראיונות בכמה בתי ספר. זה הבית ספר היחיד שהציע לי משרה מלאה והשאר דיברו איתי על חצי משרה. בגלל שזה תיכון ומשרה מלאה אז הלכתי לשם"* [טל4].

בתוכנית חותם, היבט ההשמה הוא חלק בלתי נפרד מהתוכנית וזאת משום שששיבוץ לבית ספר הוא תנאי סף לקבלה עוד לפני התחלת ההכשרה.

4.2.3 דרכי ההכשרה בתוכנית

4.2.3.1 התנסות מעשית

בתוכנית רג"ב, הסטודנטים מבצעים התנסות 'רגילה' בדומה לשאר הסטודנטים במסלול שלהם במכללה (שאינם בתוכנית רג"ב) ובהתאם לתכנית ההתנסות המכללתית, ובנוסף לכך מבצעים התנסות ייחודית. בהתנסות ה'רגילה' הסטודנטים מגיעים לבתי ספר ממלכתיים ובהם הם נדרשים לצפות במורים במהלך שיעוריהם וללמד בעצמם מספר שיעורים בודדים.

לפי ראשת תוכנית רג"ב לשעבר, ד"ר רמה קלויר, מטרת ההתנסות הייחודית הינן: (1) להוסיף לסטודנטים סוגי התנסויות שאין להם הזדמנות לעשות ולהיחשף אליהם במסגרת המכללתית, ו- (2) לאפשר לסטודנטים להנות מהעבודה הקבוצתית יחד בקבוצות הטרוגניות, ולהיחשף לאוכלוסיות שונות ומגוונות של סטודנטים לא הייתה אפשרות לפגוש בהכשרתם הרגילה; למשל, בתחומי דעת אחרים, שכבות גילאים שונות, בתי ספר ערביים לאוכלוסיה יהודית, ועוד. ראשת רג"ב הנוכחית, ד"ר ורדית מקלר הוסיפה כי ההתנסות הייחודית מעודדת את הסטודנטים למקוריות, חשיבה יצירתית פיתוח קשרים וזימות. מסוג הדברים שאינם חלק מההתנסות הרגילה אף לא במסגרת אקדמיה כיתה.

באחת המכללות שבהן מתקיימת תוכנית רג"ב, ההתנסות היא במסגרת התנדבות במתנ"ס (שילוב של התנסות והתנדבות יחד), שבה המורות חוות הוראה בקנה מידה קטן יותר ובמקביל מסייעות לתלמידים בהיבט הלימודי-חברתי-חינוכי. דוגמאות נוספות להתנסות מעשית ייחודית מציגים בוגרי התוכנית: "בשנה השנייה, אנחנו בתור סטודנטים מהסמינר הוזמנו להעביר שיעור בשיבה תיכונית, שזה היה מאוד מעניין... ובשנה השלישית אני ועוד חבר שהיינו ביחד בתוכנית מצטיינים העברנו שיעור על מגילת רות, בכיתה של בנות... זה היה בתל אביב, שזה היה מאוד מאוד מעניין, כי ללמד פתאום באוכלוסייה שאתה לא מרגיש את עצמך מיועד אליה. זה היה תהליך מאוד מאוד מעניין" [שמ1]; "קודם כל מה שמאוד זכור לי, זה הדברים הלא שגרתיים. למשל, היה לנו עבודה מעשית ייחודית, שבמסגרת הזאת לימדנו בבית ספר מקוון, כאילו אונליין, לימדנו תוכנית מצוינים בכפר חב"ד. זו הייתה עבודה מאוד מאוד מעניינת, פשוט אהבתי להיחשף למשהו והבנתי שבמקום אחר אני לא איחשף אליו. זה משהו שמאוד מאוד אהבתי" [שי1].

בתוכנית מבטים, ההתנסות המעשית באה לידי ביטוי בשלושה אפיקים: (1) קורס התנסות המשולב ברפלקציה על ההתנסות שבמסגרתו הסטודנטים משובצים לבתי ספר, עם מורה מבית הספר שמנחה אותם. הם נדרשים לצפות במורה 20 שעות וללמד בפועל חמישה שיעורים. לאחר כל שיעור, המורה המלווה נותן משוב לסטודנט. בנוסף לכך, הסטודנט נדרש לסייע למורה בשיעורים פרטניים לתלמידים, בניית דפי עבודה, סיוע במעבדות וכן הלאה. בסיום ההתנסות, הסטודנט מלמד בשיעור מבחן, שבו צופים האחראי האקדמי מטעם התוכנית על קורס התנסות והמורה המלווה. (2) קורס שיטות הוראה בו הסטודנטים מתנסים בהוראת תלמידים נבחרים ומצולמים בוידאו. הסטודנטים נותנים ומקבלים משוב מהמנחה ומעמיתיהם. (3) פרויקט אקדמיה-כיתה: במסגרתו מציעים לסטודנטים להשתלב ולשהות יום שלם בבית הספר בצמוד למורה חונך מתוך בית הספר שבו הם נמצאים. הם צמודים למורה ומסייעים לו בהכנת שיעורים, בדיקת עבודות, סיוע בעבודה בקבוצות, ועוד. לא כל הסטודנטים חייבים להשתתף בפרוייקט וזה נתון לבחירתם.

בוגרי מבטים הציגו: "אני, בהחלט חושבת שיש מקום בהתנסות לפחות בצפייה, בשני בתי ספר. כי אני קיבלתי שתי חוויות מנוגדות לחלוטין באותה שנה" [הה2]. בוגרת נוספת הציעה לעשות את ההתנסות בקבוצה במטרה לראות התפתחות של קבוצה.

בתוכנית צוות הבוגרים ציינו כי ההתנסות מאוד עזרה להם בהשתלבות בבית הספר והיתה משמעותית עבורם. ההתנסות המעשית "רגילה" כוללת מספר שיעורים שבהם הסטודנטים נמצאים בבית ספר מתנסים בלמוד תלמידים וצופים במורים, כשהמדריכים פדגוגים של המכללה וצוות ביה"ס מלווים אותם. בוגרת התוכנית ממכללת בית ברל מחזקת היבט זה באומרה "יום ההתנסות שעשיתי בכצנלסון בתיכון, זה קצת מוריד אותך או מקרב אותך מהספירה של הלימודים התאורטיים – זה גורם לך לראות מה זה באמת בית ספר" [שי3]. בוגרת אחרת ציינה בדבריה כי חשוב לשמר את הסימולציות 'המשוב לאחר השיעור מאד משמעותי: איך עמדת, איך דיברתי וכיו. לקחו אותנו למכון בבר אילן למכון סימולציות עם מלא מצלמות ומביאים לך שחקנים ואתה מתנסה בשיעור איתם כאילו הם שחקנים. זה דבר מדהים בעיני. בדיעבד ההתנהגות שלהם הייתה מאד התנהגות של תלמידים. אתה מצולם ומראים לך את זה ונותנים לך ביקורת וזה היה מדהים – זה היה הדבר הכי קרוב שחוויתי כמורה. אפילו מההתנסות, כי בהתנסות שאתה עושה שיעור התלמידים מאד לא מתנהגים כמו עצמם – הם מאד פתאום נחמדים, ואתה משקיע בשיעור שעות מה שאתה לא מסוגל לעשות כמורה. בסימולציה הזו היה משהו מעולה. דבר כזה הייתי מוסיפה הרבה" [שי3].

חלק מהבוגרים של טראמפ ציינו את ההתנסות בבית הספר כחלק חשוב שבו נעזרו וממנו נתרמו בצורה משמעותית. ההתנסות המעשית בטראמפ כוללת יום לימודים מלא (עד 15:00) בשבוע, שחלקו בבתי הספר בהם מתנסים הסטודנטים ובחלקו משולבים סיורים. הפעילות ההתנסותית בבית הספר היא קבוצתית, כאשר הסטודנטים מהמחזור מגיעים יחד לבית הספר ושם מתחלקים לקבוצות לפי נושאי הלימוד (מתמטיקה, חקלאות ולימודי סביבה, היסטוריה וכדומה). כל קבוצה יוזמת פרויקט PBL שאותו מבצעת עם התלמידים. כל פרויקט מובל ע"י סטודנט אחד כשהעמיתים לקבוצה מסייעים לו. בפעילות זו, במסגרת ההתנסות המעשית, יש תרומה לגיבוש הקבוצה, לחיזוק הביטחון העצמי של הסטודנטים, תרומה לביה"ס או לקהילה (בהתאם למהות הפרויקט) וכמובן תרומה של העשרה לתלמידים וחשיפה שלהם לנושאי תוכן חדשים: "היה PBL שזה היה למידה דרך פרויקט שאנחנו הפעלנו כיתה בצורה לא שגרתית. הרעיון של לקחת כיתה מתחילת השנה ולחשוב איך עושים חדר בריחה, לחלק זאת למשימות שכל אחד אחראי על משהו אחר, לכתוב את החידות של חדר הבריחה. לחשוב איך משלבים את חומר הלימוד בחדר הבריחה. היה מאד חוויתי ויפה, כל הקטע של ניסויי מעבדה שהיו הדגמות חיות מחוץ לכיתה – אז הוצאתי תלמידים לחצר, זה היה מאד יפה. היו גם סיורים פה ושם בהדגמות והיה מעניין" [אנ4]. אותו בוגר מעיד על תרומת ההתנסות הזו לפיתוח כישורי ההוראה: "זרקו אותנו כביכול למים כבר בשלב ראשוני, בניגוד אולי לנטייה להמתין ולחכות עד שתדע. דווקא שם הם דוגלים בשיטה של לזרוק למים כמה שיותר מוקדם גם במחיר של טעויות פה ושם על מנת להשתפר. יצא לכל אחד להעביר הרבה שיעורים והתנסויות וניסויי מעבדה. להתלוות למורה עצמה או באופן עצמאי. לשמוע הערות מהמורה עצמה ומהקולגות שלך – זה מאד עוזר. גם מהצוות הפדגוגי – איך לגשת, איך להתמודד עם השונות בכיתה של תלמידים שונים וברמות שונות" [אנ4]. בוגר אחר מתאר: "ההתנסות המעשית כללה

סדנה שמורכבת מיום שלם עד 15:00, יש משוב עמיתים והיו ימים ספציפיים שקשורים לסדנה מה כדאי להעביר ואיך להסתכל על דברים" [טל4]. גם בוגרים נוספים מציינים לטובה את יום ההתנסות: "יום ההתנסות, שזה כן עזר ובעל ערך" [גי4]; "יום ההתנסות היה מעולה ומאד מאד חשוב. זה עוזר בהתאמת הציפיות שלך למציאות, זה ממחיש היטב את הצורך בהכנה מדויקת. הציפייה במורים אחרים היא פשוט מעולה, זה נותן לך עוד דברים לראות" [של4]. אחד הבוגרים ציין לטובה את הפעילות עם העמיתים ביום ההתנסות: "יום מרוכז בכי"ס של ההתנסות. העובדה שכל הקבוצה נמצאת יחד באותו כי"ס" [424171].

בתוכנית חותם, שבועיים מחמשת שבועות ההכשרה בקיץ, מוקדשים ל"בית-ספר קיץ" שבו הסטודנטים מכינים מערכי שיעור, מלמדים אותם בפני תלמידים, ומקבלים משוב מהצוות הפדגוגי בתוכנית ומעמיתיהם לתוכנית. אחת הבוגרות תיארה את האווירה בהכשרה במהלך השבועיים הללו: "יש מין אווירה כזאת של בלילה הולכים להשיג ספרים לשיעור ומחליפים רעיונות אחד עם השני, וכאילו יש שם חממה של מוחות שפועלים כל הזמן... זה נרא החוויה של היום הראשון, לא יעזור. אבל מה שהכין את זה, זה: (א) שאת נכנסת מול כיתה בקיץ, זאת אמנם כיתה קטנה יותר ולא בדיוק הגילאים שאת תלמדי, אבל עדיין את עומדת מול כיתה. ו- (ב) שבאמת מתחילים לחשוף אותך לתוכניות הלימודים וגם את מעבירה בערך, שמונה או עשרה שיעורים במהלך הבית ספר קיץ הזה וממשיבים אותך כל היום הזה. אין כזה דבר שעשית שיעור ולא מישהו או שניים ימשבו אותך על השיעור, ואז משיעור לשיעור את משתפרת" [נע6].

למרות ההזמדות שיש לסטודנטים להיחשף לעיסוק בהוראה בפועל במהלך ההכשרה, חלקם המחישו את הצורך להתנסות יותר בבתי הספר; 11% מההיבטים לשיפור בתוכניות רגב וצוות, 16% מההיבטים לשיפור צוינו על ידי בוגרי מבטים, 23% בתוכנית טראמפ, ו-6% מההיבטים מתוך כלל ההיבטים לשיפור בתוכנית חותם התייחסו לשיפור היבט ההתנסות בתוכנית הייחודית. ניתן להסביר זאת בכך, שבמהלך ההתנסות הסטודנטים עדיין נמצאים במעטפת של המוסד ויש להם גורם ישיר לפנות אליו ולהיוועץ בו. כשמסיימים את ההכשרה, המורה עומד ברשות עצמו ולא תמיד מלווים בגורם מקצועי תומך, כך שלעיתים המורים חשים שיש צורך בהתנסות נוספת במהלך ההכשרה.

4.2.3.2 למידה חוץ כיתתית

למידה חוץ כיתתית הוזכרה כדרך המאפיינת חלק מתוכניות ההכשרה, אשר כוללות סיורים לימודיים, ביקורים בבתי ספר לדוגמה ויציאות אחרות מחוץ למוסד ההכשרה.

התוכנית המרכזית שבה בלטה הלמידה החוץ כיתתית היא **תוכנית רג"ב** שבה יש דגש רב על סיורים, ועל כן 8% מההיגדים לשימור שצוינו ע"י בוגרי רג"ב ביקשו לשמר היבט זה. ראשת תוכנית רג"ב לשעבר, ד"ר רמה קלויר, סיפרה כי כל מכללה מחליטה לגבי הסיור שבעיניה חשוב שהבוגרים ייחשפו אך לנגד עיניהם צריכה להיות דמות הבוגר הרצוי. לדוגמה, אם מטרת ההכשרה היא לגבש את קבוצת הלומדים, אז חשוב שהסיור יהיה מיועד ובנוי למטרה זו. ראשת רג"ב הנוכחית, ד"ר ורדית מקלר ציינה כי אחד מתוך שלושה הכנסים של תוכנית רג"ב המתקיימים מידי שנה עוסק בלמידה חוץ כיתתית. הכנס מתקיים מחוץ לכיתה ושונה בכך מכנסים רגילים. כנס אחר

של תכנית רג"ב עוסק בלמידה חווייתית. כנסים אלו נערכים ברוח נושא הכנס ומשלבים חוויה ולמידה במרחבים שונים.

בוגרי רגב ציינו שהסיוורים בשנה א' היו בעיקר במטרה להעשיר את הידע הכללי שלהם, ובשנה ב' או ג' להכרת בתי ספר ייחודיים. אחד הבוגרים סיפר: "אז היה היחשפות לזה [סוגים שונים של מסגרות], לקהלים אחרים, אם זה בדואים, אם זה חילונים, אם זה סגנונות אחרים ודמוקרטים וכאלה, וגם בתי ספר קצת שונים מבתי ספר הרגילים שבהם אני למדתי. אני יכול להגיד שהנה, הרגשתי שחשפו אותנו קצת לצאת מהבועה, אז כן רגב נתנו לי קצת משהו טיפה לראות חברה ישראלית אחרת" [יל1].

באחת מהמכללות שבהם מתקיימת התוכנית, מתארת ראשת התוכנית את מטרות הסיוורים והמבנה שלהם: "יש לנו קורס שנקרא "תיאוריות חינוכיות בפעולה". הקורס הזה משותף לכל המסלולים, שלושה עד ארבעה סיוורים כל שנה, כל הסטודנטיות מגיעות כל פעם למסגרת חינוכית אחרת לשם למידה. עכשיו, הערך המוסף, של הדבר הזה שבעצם יש כמה ימים בשנה שכל המסלולים, כל השנתונים נפגשים ולומדים להכיר אחד את השני".

המסר הכללי זה להגיע למקומות חינוכיים שלא התקפלו בפני המציאות, שהם הובילו איזה שהוא שינוי, לבחון מה התיאוריה החינוכית שעומדת מאחורי המוסדות האלה ומה הם עשו. יש לנו פרוטוקול מאוד מאוד קבוע, זאת אומרת שיחה עם אנשי צוות בבית הספר, מפגש בלתי אמצעי עם התלמידים, ללא אנשי צוות, הכנת התיאוריות לפני כן, פעילויות פתיחה ופעילויות סיכום. אבל הסוף הוא שלא אנחנו אלה שמארגנים את הסיוורים. הבנות של שנה ג', הן מתחלקות לצוותים, כל צוות אחראי על הארגון של אחד המקומות, ולרוץ, לצלצל, לשאול, לחפש, למצוא מקום, לתכנן, להכין את החומר העיוני, להכין את הפתיחה, להכין את הסיום, להכין את הכול באמצע, הכול הן עושות. כולל הכיבוד שהן מביאות" [ני1].

ניתן לראות שמלבד המסר שמועבר לסטודנטים בסיוורים עצמם וזיהוי פרדיגמות חינוכיות שונות, עצם העבודה הקבוצתית בצוות, ארגון סיור מסוג זה, ולקיחת אחריות, מרחיבה להם את האופקים לגבי עבודתו האמיתית של המורה.

גם בתוכניות האחרות: מבטים, צוות, טראמפ וחותרם התייחסו בוגרים ללמידה החוץ כיתתית כנושא לשימור בתשובתם לשאלון וסיפרו על חוויותיהם החיוביות בביקור בבתי ספר שונים עם גישות חינוכיות מגוונות. בנוסף לסיוורים לבתי ספר ייחודיים, **בתוכנית מבטים** יש קורסי רשות העוסקים בלמידה בלתי פורמלית ובלמידה חוץ כיתתית שבהם משולבים סיוורים. כמו כן בקורסים נוספים משולבים סיוורים למפעלים, סביבות טבעיות ולמקומות אחרים הרלוונטיים לתוכן המקצועי.

בצוות שולבו מספר סיוורים במסגרת ההכשרה בעיקרם לבתי ספר ייחודיים להכרות והתבוננות בהם. כמו כן השתתפו בסדנת סימולציה באוני' בר אילן במסגרת ההתנסות המעשית.

אחד הבוגרים של **טראמפ** מציין כי במסגרת יום ההתנסות נערכו ביורים שכללו ביקורים במספר מקומות שתרמו והעשירו אותו - "היו לנו שיעורי העשרה, כן הרחיבו את הפרספקטיבה. היינו בבית הכלא, בחווה של נוער במצוקה" [גי4].

בתוכנית חותם, 3% מההיגדים לשימור שצוינו על ידי הבוגרים, ביקשו לשמר היבט זה; מספרת אחת הבוגרות [חה6] העוסקת בהכשרת המדעים בתחום הדעת בחותם על סיורים: "זה כבר שנה שנייה שאנחנו נעשה יום דעת, שזה יום מרוכז שאנחנו יוצאים לאיזה שהוא סיור רק של קבוצת הדעת, שהסיור הזה הוא גם נועד גם לראות מה נעשה בבתי ספר שהקבוצה או המוביל מחליטים עליהם בהקשר להוראת המדעים, לראות איזה שהן דוגמאות מהשדה, וגם להיחשף לתחום הדעת עצמו".

4.2.3.3 מפגשים וכנסים

אחת מדרכי ההכשרה שצוינה הן ע"י ראשות התוכניות והן ע"י הבוגרים של **תוכנית רג"ב**, היא מפגשים וכנסים המתבצעים במסגרת הפורומים הבין מכללתיים, ובמסגרת ימי עיון וכנסים ארציים המשותפים לכלל הבוגרים של רג"ב מהמכללות השונות.

הפורום הבין מכללתי הוא מפגש של סטודנטים ממכללות שונות בשבע קבוצות נושאיות שונות כשלכל קבוצה בין 6-8 מפגשים. ארבע קבוצות נפגשות במכון מופ"ת, ושלוש קבוצות נודדות עם אגף של"ח בדגש טיולים. לכל קבוצה שני מובילים – רכז של תוכנית רג"ב ומומחה תוכן. ההשתתפות בפורום הבין מכללתי היא לבחירת הסטודנטים (לא חובה) בהתאם לנושאי העניין שלהם והם מקבלים גמול חיצוני – קרדיטציה כמו לקורס ו/או תעודת רכז טיולים / פטור בהכשרה להתמחות במחוננים וכדומה. הפורומים הבין מכללתיים מאפשרים לפגוש אנשים ממסלולים אחרים ובכך להיחשף לעולם תוכן שונה מהרגיל. אחד מבוגרי רג"ב סיפר במהלך הראיון: "יש איזה שהוא מנחה ויש כותרת למה עושים שם, למשל אני הייתי, בחרתי בכותרת שעוסקת בתרבות יהודית אל מול התרבות המודרנית, ועל זה היו הדיונים, וזה הייתה היצירה שלנו והדיבורים שלנו... כל אחד יכל לבחור ללכת למה שמעניין אותו. פגשנו אנשים ממסלולים אחרים, זה אולי הנקודה העיקרית בתוכנית שהייתה מאוד מאוד מעניינת, שאתה פוגש אנשים מכל מיני מסלולים, כלומר אני יושב שם ומדבר ודן על נושאים, שאני לא רק עם חבריה שלומדים אתי בכל שאר הקורסים, אלא גם עם בנות שלומדות מחול בכלל, או חבריה שהם סטודנטים לתיאטרון שיש בסמינר, וכולם נמצאים שם ומדברים, וכל אחד מביא אתו את עולם התוכן שלו, וזה היה מאוד מאוד מעניין ומאוד מאוד חיובי" [שמ1].

בתוכנית רג"ב מתקיימים מדי שנה כנסים כלל ארציים לכל הסטודנטים בתוכנית, מכל המכללות בארץ, בנפרד לכל שנתון. מטרות הכנסים: א. בניית זהות של מורה מצויין, שייכות וגאווה בתוכנית רג"ב, ב. רתימת המכללות למעורבות בארגון וארוח הכנס ג. פרסום תוכנית המצוינים בקרב אגפי משרד החינוך המעניקים חסות על הכנסים: אגף של"ח, אגף ניסויים וזמנות ואגף סטאז' (שנתון ג'). חלק מהבוגרים טענו כי הכנסים היו חוויתיים, איפשרו להם להכיר ולפגוש סטודנטים נוספים, ועל כן חשוב לשמורם (7% מההיבטים לשימור התייחסו להיבט זה) וחלק מהבוגרים ציינו כי היה פחות רלוונטי בעיניהם (2% מההיבטים לשיפור התייחסו להיבט זה): "זה

היה באמת, לא היה משמעותי יותר מדי. היו את הכנסים הארציים, זה היה פעם בשנה. קשה להגיד שזה היה מאוד משמעותי" [עה1].

בתוכנית מבטים, במסגרת חלק מהמסלולים, כמו במסלולי הוראת הכימיה, הביולוגיה ומדעי הסביבה, הסטודנטים משתתפים ביחד עם המנחים הפדגוגיים בכנסי המורים הארציים. כנס מורי הכימיה למשל, מתקיים מדי שנה במכון ויצמן. בכנס זה, הסטודנטים נחשפים לתכנים ופיתוחים חדשים בתחום הוראת הכימיה, לשיטות הוראה והערכה חדשות שהמורים מיישמים בכיתתם ומכירים את קהילת מורי הכימיה. כמו כן, הסטודנטים מוזמנים להשתתף בכנסים הרבים בנושאים מגוונים המתקיימים בפקולטה לחינוך למדע וטכנולוגיה בטכניון.

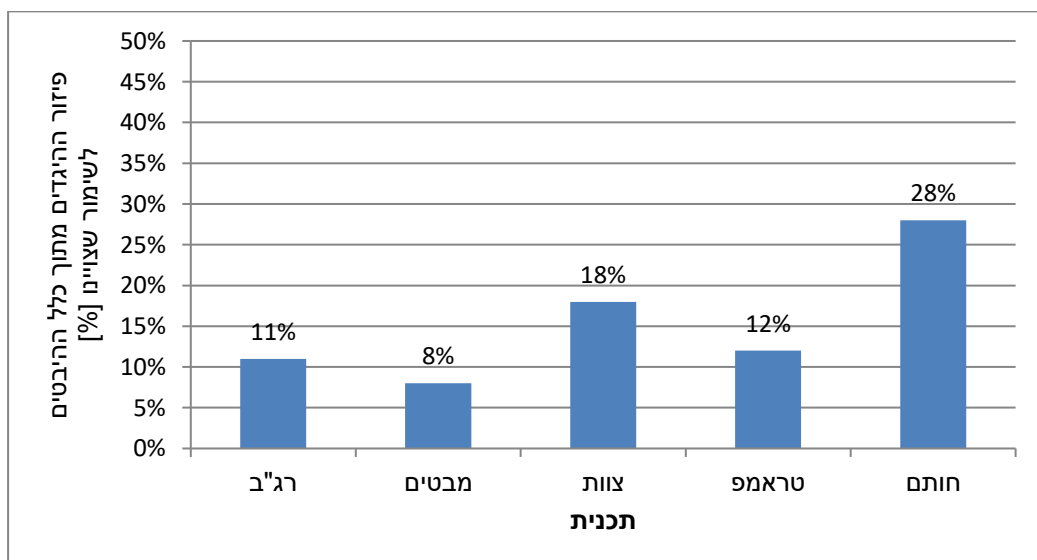
התכנית של **צוות** ככל הנראה, לא כוללת כנסים ייעודיים במסגרת ההכשרה. בוגר אחד הזכיר השתתפות בכנס מתמטיקה "היה כנס שנקרא כנס מתמטיקה. להיחשף לחינוך מתמטי, זה היה כנס מאד מחובר עם מספר חדרים שדנו בכל מיני דילמות בתחום החינוך והוראת מתמטיקה" [אד3].

בטראמפ ציינו כי הכנסים תרמו להם וכי יש לשמר היבט זה. אחד הבוגרים מספר על השתתפות בכנסי המורים: "היה כנס של מורים מקצועיים למתמטיקה ופיזיקה והמליצו לנו, חלק גדול מהאנשים הלכו לכנסים, שמענו את המפמ"ר, יועצים מקצועיים פדגוגים וכיו"א[4].

אחת מבוגרות **חותם**, התייחסה בראיון להשתלמויות השנתיות והכנסים שעורכת חותם במהלך השנה ובקיץ. הבוגרת ציינה כי תחושת הרצינות והיוקרה של התוכנית באה לידי ביטוי גם בכנסים.

4.2.3.4 בניית קבוצה

בכל תוכניות ההכשרה יש ביטוי אחר לנושא הקבוצה ודרכים שונות לבנייתה. איור 4.6 מראה את חשיבות הבנייה של הקבוצה בעיני הבוגרים, ולאחריו הפירוט ביחס לכל תוכנית.



איור 4.6: פיזור ההיגדים שהתייחסו לשימור בניית הקבוצה בכל תוכנית ייחודית, מתוך כלל ההיבטים לשימור שצוינו בכל תוכנית

מאיור 4.6, ניתן לראות כי בוגרי חותם וצוות התייחסו בצורה משמעותית להיבט בניית הקבוצה בהכשרה והמחישו כי חשוב לשמרו. בתוכניות האחרות, היבט זה זכה לפחות התייחסות של הבוגרים.

בוגרי רג"ב ציינו כי השייכות לקבוצת המצטיינים יצרה תחושת השתייכות לקבוצה שתרמה להם מבחינה חברתית. אחד מהבוגרים סיפר: *"זה שהייתי שייך לתוכנית מצוינים אני חושב שזה עשה איזה תחושה מצד אחד, אולי יוקרה כזאת שיותר מאמינים בי, ויותר סומכים עלי, ומצד שני, הרגשה של חלק מנבחרת כזה, שזה נתן איזה דחיפה, וגם הגעה אולי להוראה כחלק מקבוצה שככה באמת רוצה לבוא להוראה, זה מין תחושות שייכות כאלה. זה באופן הכללי"* [יל1]. כשהבוגרים נשאלו לגבי היבטים שחשוב לשמור בהכשרתם, 11% מכלל ההיבטים לשימור שצוינו על ידי בוגרי רג"ב התייחסו לבניית קבוצה.

אלמנטים בהכשרה שתרמו לבניית הקבוצה בתוכנית רג"ב היו: (1) במהלך קורסי ההעשרה הקבוצה כללה סטודנטים ממסלולים שונים ותחומי דעת שונים, כך שהסטודנטים יכלו להכיר ולהיחשף לתפיסות עולם שונות, (2) הפורום הבין מכללתי היווה קרקע פוריה למפגש בין סטודנטים מתוכנית רג"ב ממסלולים וממוסדות שונים אשר חולקים השקפות ודעות שונות לגבי עולם ההוראה. מפגש זה איפשר לסטודנטים להכיר ולהרגיש כחלק מקבוצה איכותית שלומדת אחת מהשנייה, (3) ההתנדבות שביצעו הסטודנטים בקבוצה במסגרת ההתנסות המעשית הייחודית, שבה גם עבדו בקבוצות קטנות ועצם המפגש בקבוצה העצימה את תחושת הלמידה שלהם. אחת הבוגרות סיפרה במהלך הראיון: *"היה את המחויבות להתנדבות שלוותה במפגשים, כמה מפגשים בשנה. הרגשתי שזה היה מאוד משמעותי, המפגש החברתי שלנו כקבוצה"* [עה1]. (4) סיורים ולמידה חוץ כיתתית.

הסטודנטים בתוכנית **מבטים**, אשר לומדים להוראה בקריירה שנייה שלהם ולהם ידע ונסיון רב מעיסוקם הקודם, לומדים ביחד עם סטודנטים אשר לומדים להוראה בקריירה ראשונה. השילוב של האוכלוסיות ההטרוגניות הללו, יצר בסיס עשיר לשיתוף פעולה בין שתי הקבוצות ולגיוון בתוכנית בהיבט של נקודות מבט והשקפות. אחת הבוגרות כתבה שחשוב לשמור על: *"האווירה הנעימה והמשפחתית, ובמיוחד השילוב של סטודנטים צעירים וכאלה בקריירה שניה"* [225114]. כשהבוגרים נשאלו לגבי היבטים שחשוב לשמור בהכשרתם, 8% מבוגרי מבטים ציינו כי בניית הקבוצה הוא היבט שחשוב לשמור. כך כתבה אחת הסטודנטיות: *"אוכלוסיית בוגרי הטכניון בתוכנית, הופכת את ההשתתפות בה לחוויה מדהימה. איכות האנשים, רמת השיתוף, האחריות, הגיוון בין תחומי הדעת והעניין, היצירתיות והרצינות הופכים את הלימודים במבטים לחוויה מעצימה ומעוררת השראה"* [224136].

בניית הקבוצה בתוכנית מבטים באה לידי ביטוי באמצעות עבודות על פרויקטים מגוונים בקבוצות קטנות, הוראת עמיתים, קבלת ונתינת משוב, שיתוף חוויות וסוגיות מההוראה, ועוד.

בצוות 18% מההיגדים שהתייחסו לשימור עסקו בבניית הקבוצה (ראה איור 4.6). הבוגרים ציינו כי העבודה בקבוצה הייתה מגוונת וחוויתית והעשירה אותם. אחת הבוגרות אמרה: *"כן, באופן כללי. גם כמורה יש ערך ללמידה בקבוצה, זה מאוד תלוי בקבוצה. בגלל שהייתי עם אנשים חזקים, אז בוודאי זה תרם"* [שי3].

הבוגרים ב**טראמפ** ציינו את תחושת השייכות ואת האווירה הטובה. 12% מההיגדים לשימור של הבוגרים (ראה איור 4.6) התייחסו לעבודה בקבוצה כהיבט לשימור בתוכנית. במסגרת תכנית ההכשרה משולבת הוראת עמיתים שבה הסטודנטים מסייעים זה לזה במשוב הדדי: "זה קטע בו כל סטודנט לוקח על עצמו נושא וחוקר אותו לעומק מתחילת שנת הלימודים ומיישם את זה, חושב איך לעשות את זה נכון, מה להוסיף כדי שיהיה יותר רלבנטי ומעביר את זה לסטודנטים האחרים ומקבל מהם משוב על איך זה היה. אני חושב שזה מועיל" [אנ4]. במסגרת ההתנסות המעשית, הסטודנטים פתחו יחד פרויקטים שך PBL בבית הספר, כאשר כל פרויקט הובל ע"י סטודנט אחר וחבריו סייעו לו. אחד הבוגרים מציין זאת בדבריו: "זה תורם כי זה עוזר לחלק את העומס, זה תורם לסייעור המוחות. זה תורם ל"עבודת הצוות". היה לנו מישהו בצוות שתמיד היה קורא את העבודה ומחלק את המשימות ואמר שישלחו לו את הכל והוא יחבר הכל ביחד" [טל4]. העבודה בקבוצה היתה מעשירה והפרוייקט המשותף היה משמעותי עבורם.

ראש תוכנית טראמפ בבית ברל ד"ר תילי וגנר מציינת כי לקבוצה יש משמעות של תמיכה וגם משמשת כרשת קשרים לקראת ההשמה: "הנושא של קהילה לומדת. זה לא לעשות וי אלא, בגלל הקבוצה הזו היא קבוצת תמיכה אחת לשנייה, הם מעבירים מידע על כנסים, פותרים חידות מתמטיות, מספרים על דרכי הוראה או למידה חדשות ומעבירים לכולם את כל החומרים זה מדהים לראות, חשבת שזה קבוצה אחת אבל יש שניה ושלישית, והם אומרים שה קרה להם שהם למדו את הכוח של קבוצה תוך כדי למידה ואני חושבת שזה מייחד את התוכנית שלנו".

ראש תוכנית טראמפ בסמינר לווינסקי, ד"ר טלי נחליאל, מציינת כי הלמידה, ההתנסות והמשוב מתבצעים בקבוצות קטנות וקבועות "קבוצות של 10 סטודנטים, יום שלם בתוך בית ספר. עם משוברים וזה. יש בזה משהו כל כך חזק שבקשר שלהם אחד עם השני, מאד משמעותי. וגם אנשים נפלאים ומגיעים מהמקום הנכון לחינוך. התמיכה שלהם אחד בשני מאד גדולה ויותר רלוונטית מאתנו, כמו אחים לעומת הורים".

בתוכנית חותם, הקבוצה מהווה מרכיב חשוב ומרכזי בתוכנית ההכשרה, אשר חותרת ליצירת קהילה. לדברי ראש התוכנית, מר אסף בנר: "ברור לנו ששינוי עושים ביחד לא לבד. אלה הקבוצות האלה. אנחנו עובדים שנתיים בבניה של קבוצה, ויש תאוריה שלמה שנבנית, על החוזק של הקבוצה הזאת לאורך הדרך, זה דבר שאני מאמין [בן]". האמונה בחשיבות הקבוצה מובילה לאסטרטגיה של פיתוח זהות קבוצתית והטמעת הייחודיות של קהילת חותם באופן ישיר ותכוף. כך למשל, חלק מהבוגרים ציינו כי מתחילת ההכשרה החדירו בהם תחושה של קבוצת איכות שמהווה יחידה מובחרת. תחושה זו ליוותה את כל מהלך ההכשרה. חלק מהבוגרים שיתפו כי לעיתים חשו רגשות מעורבים בנוגע לכך. אחת הבוגרות סיפרה: "כן, כל הזמן אמרו לנו כל הכבוד לכם, כאילו, מצד אחד זה נשמע שחצני, והיה גם רגעים שאמרנו "טוב, די, הם מגזימים", אבל מצד שני אני חושבת שזה מה שגורם לקבוצה הזאת להיות כל כך טובה" [מנ6]. חשיבותה של בניית הקבוצה בתוכנית חותם ניכרת בעובדה שכמעט 50% מהבוגרים ציינו כי חשוב לשמר היבט זה בתוכנית. יתרה מכך, 8% מהבוגרים ציינו כי 'הקבוצה' הייתה המניע המרכזי שלהם להצטרפותם לתוכנית.

בניית הקבוצה בתוכנית חותם מתבצעת במספר דרכים: (1) חלוקה לקבוצת בית ו(תחום) דעת אשר יצרה חשיפה למגוון רחב יותר של אנשים שניתן לשתף, להקשיב להם, ללמוד מהם ולהתגבש (2)

משחקי היכרות כל בוקר על מנת להכיר יותר לעומק אחד את השני, הן בפן המקצועי והן בפן האישי. לדוגמה – פעילות שחרית. לדברי אחת ממובילות של תחום הדעת מדעים [כה6]: "השחרית יכולה להיות פתיחה למפגש, אז היא גם יוצרת גיבוש חברתי, ואיזה שהוא מעבר בין ההפסקה לבין המפגש, וגם לפעמים יותר באיזה שהוא הקשר לתחום הדעת, ואפילו נותנת איזה שהם כלים, כלים דידיקטיים, משחק. נגיד השחרית של אתמול, היו צריכים לספר על כל מיני דברים מביכים שקרה, שקרו להם בתור מורים. כזה מעגל ואז כשהם עוצרים ופוגשים מישהו, אז הם מספרים על משהו מביך שקרה להם בתור מורה או על משהו מצחיק שתלמיד שאל אותם, דברים כאלה" (3) המורים נכנסים למערכת הבית ספרית בכבוצה של 2-3 מורים מה שמאפשר להם כבר במהלך ההכשרה להתחבר ולהבין כי הם יהיו אחד לצד השני הן בשלבי ההכשרה והן בשלב ההשתלבות.

אחת הבוררות סיפרה בראיון: "זאת תוכנית יוקרתית כזאת, אז זה עושה את האפקט שלו, והאנשים היו ממש ממש טובים. וההכשרה היא במסגרת קבוצתית, אז יש לך את קבוצת הבית שלך, שזה לפי אזור, ויש את קבוצת הדעת, וכל הזמן ההכשרה נעה בין זה לזה. אז יש לך גם קבוצות במעגלים שאת משתייכת אליהם. הם עושים תהליכים של בניית קבוצה ותהליכים של גיבוש. לאט לאט, אם הקשרים מתהדקים ומתהדקים יותר בנוח, זה לצד זה" [נע6].

4.2.3.5 יזמות ותרומה לקהילה

בתוכנית רג"ב, יוזמה ותרומה לקהילה היא חלק מהשקפת העולם של תוכנית מצויינים (שמה הקודם של תוכנית רג"ב) וכך אומרת ד"ר רמה קלויר, ראשת התוכנית לשעבר: "חלק מלהיות מצוין זה להיות מעורב ולתרום לחברה". כלומר, התרומה לקהילה היא חלק בלתי נפרד מהתוכנית, וכל סטודנט חייב במהלך לימודיו לתרום ארבע שעות שבועיות לקהילה. התרומה נעשית בכל מכללה באופן שונה; ישנן מכללות שכל סטודנט מחליט איזו סוג של התנדבות הוא/היא רוצים לבצע, ויש מכללות שמחליטות שההתנדבות היא קבוצתית. מלבד ההתנדבות עצמה, יש גם סדנה רפלקטיבית במטרה לשמוע את החוויות, הקשיים, ההצלחות של הסטודנטים".

אחת מראשות תוכנית רג"ב במכללה [ני1] סיפרה במהלך הראיון עימה על מגוון התנדבותיות שהסטודנטים יכולים לבצע: עזרה בשיעורי אנגלית ומתמטיקה ביסודי ועל יסודי, הפעלת פעילויות במתנ"סים כגון קורס לבישול. לפי ראשת התוכנית: "הם [הסטודנטים] מזהים את הצרכים ואנחנו נותנים מענה לצרכים קיימים, אנחנו לא ממציאים אותם, אנחנו לא הולכים לבית חולים עם סופגניות לחלק אם מתחשק לנו או לצבוע קירות – לפי הצורך של המקום אנחנו נותנים את המענה".

גם הבוררים של רג"ב ציינו בראיונות כי במהלך ההכשרה ציפו מהסטודנטים להביא רוח חדשה למערכת החינוך באמצעות יוזמות ותרומה לקהילה: "כן. היה על זה הרבה דיבור והרבה שדר שרוצים שהמורים הצעירים לא יבלעו לתוך המערכת, אלא יצליחו לשמר איזה רוח חדשה, ולהצליח להביא אותה. מהרגע שסיימתי את התוכנית זה הרבה עבודה אישית כמה באמת ממשים את זה. ואיך עושים את זה נכון ולא מזלזלים במה שכן קיים בבית ספר כבר שנים רבות" [יל1].

בתוכנית מבטים, אין מרכיב של תרומה לקהילה, אך חלק מהבוררים ציינו כי בעקבות המוטיבציה הפנימית הגבוהה שלהם, אין צורך לדעתם לפתח ולהדגיש היבטים של מנהיגות ויוזמות: "התוכנית לא נותנת [מוטיבציה]. אתה צריך לבוא עם שלך. זאת אומרת אין כאן איזה שהוא קטע מוטיבציוני

שהתוכנית עושה.... כשאתה מדבר על הגיל המבוגר יותר, המוטיבציה היא פנימית אתה לא צריך לבנות אותה. אתה צריך לעזור לה, אתה צריך לוודא שהיא לא נשחקת שאנשים לא מבזבזים אותה על מלחמות סרק מיותרות כמו כל מיני דברים כאלה בנושא של עבודה במשרד החינוך ותעודת הוראה כן מוכרת ולא מוכרת וותק כזה ולא ותק אחר שזה, פה הבעיה המרכזית" [שי2].

לדברי ראשת תוכנית מבטים ודיקנית הפקולטה, פרופ' יהודית דורי, התרומה של התוכנית לקהילה הינה בהכשרה ובשילוב של מורי מדע וטכנולוגיה בעלי מיומנויות הוראה גבוהות, חזון ומוטיבציה פנימית גבוהה למערכת הבית ספרית. בעינייה, עצם העובדה שנשיא הטכניון מבין את הצורך בשילוב מורי מדע וטכנולוגיה עם ידע תכני-פדגוגי גבוה, מעניק לסטודנטים מלגה, ולא דורש מהם להתחייב ללמוד במסגרות פורמליות (בתי-ספר) או בלתי פורמליות (מוזיאונים או חוגי העשרה), זוהי תרומה ונתינת מענה משמעותי למאגר מורי המדע והטכנולוגיה בארץ. היא ממשיכה ואומרת: "קיים מחסור עצום במורי מדע וטכנולוגיה בארץ; שילוב בוגרי מבטים עם נסיון תעסוקתי קודם תורם רבות לבתי הספר בהם הם נקלטים. מנהלים פונים אליי בבקשה לשלוח בוגרי מבטים לבית ספרם".

בוגר תוכנית צוות מספר שהתוכנית שמה דגש על תפיסת המנהיגות "לגבי תפיסת המנהיגות שלי, אני אומר שמורה הרבה לפני שהוא מורה הוא מנהיג, הוא צריך להוביל, צריך להקרין נכון, מתוך הבנה שיקשיבו לו בשביל שהוא יקח את התלמידים למקום טוב יותר. [של3]. בתוכנית צוות משולב קורס בשם "יזמות בחינוך", כחלק אינטגרלי מהתוכנית. במסגרת הקורס הסטודנטים נדרשים להוביל יוזמות אישיות או קבוצתיות. אחד הבוגרים מספר על פרויקט משותף של הקבוצה שיזמו סדנאות לתלמידים ופרויקט משותף של פיזור כדורי זרעים בשטח ביה"ס [אי3]. בוגר אחר נספר על יוזמה אישית "יעשיתי סדנה של חשיבה יצירתית שזו יוזמה שלי וגם דרך הלימוד שאני מלמד זה משהו שהגדרתי ויזמתי" [גי3]. אולם, לדברי אחד הבוגרים התוכנית לא ממש קדמה אותו בהקשר של יוזמות חדשות, אך הוא נעזר במרצה הקורס: "היא (התוכנית) לא דחפה אותי אך גם לא גרמה לי ליזום משהו מיוחד, חוץ ממיזם של מדעי המחשב שזה היה ברמה הלאומית יותר ולא ברמה הבית ספרית ותכנית HEADSTART של משרד החינוך. שם התייעצתי עם מרצה ליזמות בבית ברל. באיזושהי רמה זה כן עזר" [י3].

בתוכנית טראמפ, לצד ההתנסות המעשית הכוללת פיתוח פרויקטים והובלתם, מספר בוגר טראמפ על דיונים ושיח בנושא מנהיגות: "אני חושב שהם הזריקו לנו ממש ציונות בווריד, בצורה נהדרת. כל המורים נכנסו עם הרבה אוויר בריאות ועם רצון שנות ולתרום ולעשות דברים אחרת. בסופו של יום זה לא רק אנחנו מול המכללה, אלא בעיקר השטח – בית הספר שקולט ומשרד החינוך שהם יותר משמעותיים בכמה מוטיבציה תישאר לנו לאורך זמן. זה ימים יגידו. אך מבחינת ההכשרה, לא הייתי יכול לצפות ליותר טוב" [אנ4]. אחד מבוגרי טראמפ מספר כי במסגרת עבודתו הוא פועל עם אוכלוסיות חלשות ולשם כך קיבל הכשרה מתאימה: "אני יושב עם ילדים עם בעיות מאד קשות בלימודים. זה צוותים שעושים שיחות עם תלמידים. יש לי הרצאה שהשתתפתי בה על קבלת השוני בעקבות עליית יהודי אתיופיה" [של4], מאידך, בוגר טראמפ אחר אמר שאין זמן ליזמות בתחום המתמטיקה כאשר מכינים את התלמידים לבגרות: "בית ספר (שם בית הספר) זה בית ספר ניסיוני אז מנסים הרבה דברים, יש כמה יוזמות, אני יכול להגיד לך שעולם המתמטיקה מאד לחוץ, אין מקום למשחקים ויוזמות. יש מעט מאד דרגות חופש להשתעשע עם רעיונות או ניסיונות כי הזמן

דופק והבגרות מתקרבת. בלי להעליב מקצוע אחר, אבל אולי באזרחות יתחילו לנתח איזשהו מקרה שהיה בטלוויזיה ולהסיק מזה מסקנות, אך במתמטיקה אין זמן להתעסק בזה" [גי4].

בתוכנית חותם, אין מרכיב של תרומה לקהילה בהכשרה עצמה, אך הרציונל והחזון של התוכנית קוראים לצמצום של חוסר שוויון הזדמנויות בחינוך, כחלק מתנועה עולמית לשיפור החינוך. אומר מר אסף בנר ראש התוכנית: "אז אנחנו כמו עוד כמה גופים בישראל, מסתכלים על המצב של חוסר שוויון הזדמנויות בחינוך, אנחנו רוצים לדעת מה אנחנו יכולים לתת פה. אז מבחינת החזון שלנו... "כל ילד בישראל יוכל לבחור את עתידו ללא קשר לרקע שהוא בא ממנו", הכוונה היא בהשפעה על שני המרכיבים הכי חזקים היום על תוצאות - [המצב] הסוציו אקונומי של הילד שהוא נולד [אליו], והשכלת ההורים או השכלת האם ספציפית. אנחנו מנסים לעבוד, יחד עם עוד הרבה מיני גופים, על שבירת הקשר הזה... מה שאנחנו עושים, אנחנו מגייסים, ממיינים, מכשירים צעירים להיות מורים מעולים ומנהיגים בקצה החברתי והגאוגרפי, זה החלק הראשון, והחלק השני, ביחד איתם לבנות קהילה מחויבת של אנשי חינוך שפועלת לשינוי...". על כן, בוגרי חותם משתלבים בבתי ספר בפריפריה ועובדים עם אוכלוסיות מוחלשות. אחת הבוגרות סיפרה במהלך הראיון עימה: "הרגשתי שאני עושה תעודת הוראה שהיא אחרת, מפעילים אותה כדי לשנות את המערכת החינוך, לא כדי להשאיר אותה כמו שהיא" [נע6]. מספר מנהל תיכון שקלט חותמיסטים: "החותמיסטים הרבה יותר נמרצים לחזון וליצירה. הם הרבה יותר חושבים מחוץ לקופסה, הם הרבה יותר מקבלים על עצמם תפקידים של אחריות ומנהיגות והובלה. באופן בולט קיצוני... גם אם אתה מפיל עליהם משהו, יעשו את זה בסדר גודל אחר בלויאליות אחרת, בפאשן אחר, הם כאילו מבינים שאתה הגעת לכאן, אולי זה כן קשור להכשרה שלהם. כי בחותם אומרים להם, אל תהיו רגילים, מהר המערכת תשאב אתכם להיות רגילים. תחזיקו תמיד עמדת חלום. תחזיקו תמיד, תיפלו על מנהל שתחלמו שהוא ייתן לכם לחלום. תבואו אליו ברעיונות" [מנ6].

עידוד מנהיגות ויוזמה בתוכנית ההכשרה של חותם נעשית באופנים מגוונים: (1) הרבה שיח ודיונים קבוצתיים לגבי יוזמות ושינויים בתוך המערכת הבית ספרית. כפי שאחת הבוגרות תיארה במהלך הראיון: "מה שטוב בתוכנית, שהם הרבה מאוד נותנים מקום 'ללמה'... וכל הזמן מדברים אתנו על החזון של חותם. הם מאוד מפארים אנשים שיוזמים דברים ועושים דברים בחותם, בתוך הקהילה של חותם... כאילו מרגיש שהם כן מכוונים אנשים לשם, שנעשה דברים אחרת... הם כאילו נותנים הרבה מקום לכל מיני תוכניות פדגוגיות ויוזמות של מורים, ויש לזה מקום. אני יודעת שאלי הגיעו אפילו כל מיני תוכניות פדגוגיות חדשות וביקשו ממני לעשות הרצאה בכנס של חותם, והייתה כתבה, ואפילו לכינוס החינוך הארצי שלחו אותנו. כאילו אם את עושה כבר משהו, אז כל הזמן מפארים את זה" [נע6]. (2) מפגשים עם דמויות מעוררות השראה שעשו ועושים שינויים בתחומים שונים ובפרט בהוראה. (3) כנס שנתי שבו מעודדים את הבוגרים להגיע ולספר לגבי היוזמות שהובילו בהוראה.

לסיכום, טבלה 4.3 מתארת את דרכי ההכשרה בתוכניות הייחודיות לפי הקריטריונים שתוארו.

תוכנית דרכי ההכשרה	רג"ב	מבטים	צוות	טראמפ	חותם
התנסות מעשית	התנסות "רגילה" בדומה לכלל הסטודנטים + התנסות ייחודית מורחבת	קורס התנסות + רפלקציה על התנסות, קורס שיטות הוראה, ותוכנית אקדמיה-כיתה	התנסות "רגילה" – צפייה בשיעורים, סיוע למורים והעברה של שיעורים	התנסות של יום בשבוע בבתי ספר, כוללת סיורים והובלת פרויקטים קבוצתיים (PBL) בבית הספר	שבועיים מרוכזים במסגרת "בית ספר קיץ"
למידה חוץ כיתתית	שנה א' – סיורי העשרת ידע כללי בשנה ב' ושנה ג' - הכרת בתי ספר ומסגרות חינוכיות ייחודיות	סיורים להכרת בתי ספר, קורסי רשות כגון למידה בלתי פורמלית, למידה חוץ כיתתית וסיורים בדגש ידע תוכן פדגוגי	2-3 סיורים לבתי ספר ייחודיים במסגרת הכשרה	במסגרת יום ההתנסות נערכו סיורים בבתי ספר ייחודיים, כלא, נוער במצוקה	סיורים בבתי ספר ייחודיים
מפגשים וכנסים	פורום בין מכללתי כנסים לפי שנתונים של כל הסטונטים בתוכנית רג"ב מכל המכללות בארץ	השתתפות בכנסים ארציים של מורים בחלק מהמסלולים ובכנסים ספקולטה	בוגר אחד ציין כנס מתמטיקה בבית ברל	השתתפות בכנס שנתי של מורים לפיזיקה ומתמטיקה.	כנסים שנתיים של חותם והשתלמויות
בניית קבוצה	קורסי העשרה משותפים פורום בין מכללתי סיורים ולמידה חוץ כיתתית התנדבות קבוצתית	עבודה קבוצתית על פרויקטים הוראת עמיתים, קבלת ונתנת משוב	עבודה קבוצתית על פרויקטים במסגרת קורס "יוזמות בחינוך"	עבודה קבוצתית על פרויקטים במסגרת ההתנסות המעשית הוראת עמיתים,	חלוקה לקבוצת בית ודעת משחקי היכרות וגיבוש, שיתוף רגשות עבודה קבוצתית בתוך בתי הספר

	קבלת ונתינת משוב				
שיח ודיונים קבוצתיים על יוזמה ומנהיגות מפגש עם דמויות מעוררות השראה כנס שנתי שבו הבוגרים מספרים לגבי יוזמות ושינויים שהובילו	הובלת פרויקטים, שיח ודיונים קבוצתיים על יוזמה ומנהיגות	כחלק מהקורס "יוזמות בחינוך"	הגדלת מאגר ואיכות מורי מתמטיקה, מדעים וטכנולוגיה שכה חסרים כיום במערכת החינוך	הסטודנטים מחוייבים לארבע שעות שבועיות של התנדבות	יזמות ותרומה לקהילה

טבלה 4.3: סיכום דרכי ההכשרה בתוכניות הייחודיות

4.2.4 תוצאות ההכשרה

מתוך הראיונות עם הבוגרים ובתשובות לשאלות מה לשמר ומה לשפר בתוכנית ההכשרה עלו התייחסויות לשלוש תוצאות למידה מרכזיות.

4.2.4.1 פיתוח חשיבה

בתוכנית רג"ב התייחסו הבוגרים להיבט של פיתוח חשיבה יצירתית: "בקבוצת המצוינות ישנה אווירת לימודים טובה, ועידוד לחשיבה מחוץ לקופסא, לרעיונות חדשים וליצירתיות" (121260).

בתוכנית מבטים אחד הבוגרים סיפר כי פיתוח החשיבה בא לידי ביטוי בקורסים השונים של הוראת המקצוע והפדגוגיה: "דבר שמאוד לדעתי חיובי במבטים, רוב העבודה שנעשית שם הלימודים, התרגילים, המשימות הם כאלה שצריכים מחשבה ולא צריכים שינון. זה היה מאוד בולט בקורס הכי מגניב שהיה בלימודים, זה הפילוסופיה של החינוך" [שי2].

בצוות שימוש בחשיבה יצירתית היווה חלק אינטגרלי מההתנסות המעשית בה התבקשו למצוא פתרונות לבעיות ולהפגין חשיבה מחוץ לקופסא בהצגה מול התלמידים. אחד הבוגרים מציין בדבריו כי זה "מאפשר לחשוב אחרת ולחפש פתרונות יצירתיים לקידום החינוך והלמידה" [315103].

בתוכנית **טראמפ** החלק של היצירתיות היה משמעותי ועודדו את הבוגרים להכין מערכי שיעור הדורשים חשיבה ושילוב של יצירתיות. אחת הבוגרות כתבה: "הערכה חלופית, אני מאפשרת לתלמידים לחקור נושאים במתמטיקה שמעניינים אותם ולייצר עבודה מסכמת כתובה וכמו כן עבודה יצירתית על הנושא לדוגמה שיר, פסל, משחק וכו" [404143]. בוגר אחר מספר כי עודדו את

הבוגרים ליצור מערכי שיעור יצירתיים: "היו כמה שיעורים שהעבירו לנו בנושא של משחקים כאלה או אחרים. אני יכול להגיד שמי שעשה זאת באופן יותר אינטנסיבי זו מדריכה של הדס שחר. למשרד החינוך יש בתי ספר של נוער בסיכון שזה נקרה "הדס שחר – חינוך ורווחה" אז בתור מורה אתה מקבל מדריכה שבאה ויושבת אתנו גם על ההכנה וגם על השיעור במהלך שנת הלימודים" [טל4].

גם **בתוכנית חותם** הייתה התייחסות מצד הבוגרים לפיתוח חשיבה יצירתית. לדוגמה, אחת הבוגרות סיפרה: "מה קיבלתי ואני מיישמת? לחשוב מחוץ לקופסה כל הזמן, הרבה היבט של איך לעשות את השיעורים יצירתיים" [מנ6]. מחזקת זאת אחת המנטוריות: "אני חושבת שגם שם העניין של היצירתיות די מאוד משמעותי. יש לי שלושה מורים חדשים אפילו ארבעה מורים חדשים שהם לא מחותם ואחד מחותם ואת יכולה לראות את ההבדל ביצירתיות שלהם" [לר6].

מנהל התוכנית, מר אסף בנר, דיבר גם על הקניית מיומנויות של חשיבה ביקורתית וכך גם ח. העוסקת בהכשרת תחום דעת מדעים: "ככל שהשנה מתקדמת, אני ככה אני מתחילה יותר לעוף איתם גבוה. זאת אומרת, כבר לדברים שהם, שהם אחרים. נגיד אנחנו לומדים על פליאה בהוראת המדעים, על חשיבה ביקורתית בהוראת המדעים, וכול מיני דברים כאלה".

4.2.4.2 פיתוח מסוגלות

תחושת מסוגלות היא תוצר שעלה בראיונות עם הבוגרים ובתשובתם לשאלה מה לשמר בתוכנית. בוגרי **תוכנית רג"ב** ציינו שפיתוח המסוגלות הוא תוצר של פעילויות שונות בהם הבוגרים השתתפו, כגון ההתנסות הייחודית המורחבת, ההתנדבות והתרומה לקהילה, הפורום הבין מכללתי, הכנסים והלמידה החוץ כיתתית, ועוד. אחד הבוגרים כתב בשאלון שלדעתו חשוב לשמר את: "פרויקט היוזמה האישית - הצמיח אותי מאוד ועד היום הפירות שהוא נושא - נותנת לי מוטיבציה ואמון ביכולות שלי. ההנחיה בפרויקט זה ע"י המרצה היתה מעולה" [113103].

אחת הסטודנטיות כתבה כי האלמנטים השונים בתוכנית העצימו את הביטחון העצמי שלה כמורה: "קורסים יחודיים, כנסים, פרום סטודנטים, כל זה מקנה ייחודיות לסטודנט שמניפה את הביטחון העצמי ובונה אישיות מטופחת ומתאימה למקצוע המורה. בעצם לשמר את הכל..לא מוותרת על שום פרק מהתוכנית" [123253].

בתוכנית מבטים ציינו הבוגרים שיח ודיונים עם המרצים במהלך הקורסים, כגורם לפיתוח המסוגלות. אחת הבוגרות כתבה בשאלון כי בעיניה חשוב לשמר את: "הדיבור עם סגל המרצים בגובה העיניים והאוזן הקשבת, תורמים לשיפור מתמיד ולהרגשה טובה, למחויבות, רצינות ולרצון אמיתי להצליח אצל כל הצדדים" [224136]. גם הוראת עמיתים, נתינת וקבלת משוב, וקבלת רפלקציה אוזכרו כגורמים המובילים לצמיחה אישית וביטחון עצמי.

בצוות הבוגרים ציינו כי במהלך ההתנסות המעשית, המדריכה הפדגוגית נתנה להם הרגשה טובה ומשוב על מערכי השיעור שהכינו, דבר שתרים להם והוביל אותם לצמיחה אישית. אחד הבוגרים התייחס ל"מקצועיות של צוות המרצים היה לטעמי מקצועי רציני ממוקד וטוב" [315144].

המרצים בתוכנית **טראמפ** השרו אווירה טובה והיוו מקור לעזרה ותמיכה, כשאפשר היה לפנות תמיד בכל שאלה ולקבל משוב, דבר שתרים לבטחון העצמי של הבוגרים. אחת הבוגרות מציינת

שקבלה חיזוק מ "הלינווי האישי והמפגשים השבועיים עם מורה בעל ידע של שנים בתחום". [42315] בוגר נוסף מציין כי הוא נעזר במרצה באופן קבוע: "אני באופן אישי נעזר על בסיס קבוע (שם מרצה) שייצרתי איתה קשר אישי ואני לא מהסס לשלוח לה מייל בקשר למבחן שחיברתי ושואל אותה האם יש לה הערות. האם רמת הקושי מתאימה. הקשר הפך לאישי וההיענות מאד טובה משני הצדדים. מבחינתם זה שסיימנו ללמוד זה לא אומר כלום, מבחינתם הם ממשיכים בקשר רציף איתנו, לשמוע איך הולך, לעזור, לתת עצה. זה באמת לא קיים במקומות אחרים לדעתי בכזו רמה. של יחס אישי ועזרה גם אחרי ששנת הלימודים הסתיימה [אנא]."

בתוכנית חותם הבוגרים ציינו שקיבלו בהכשרה תחושה שלמרות הקושי – הם מסוגלים, במיוחד בהיבט של ניהול זמן. אחת הבוגרות סיפרה במהלך הראיון: "הנושא של ניהול זמן בעיניי הוא קריטי. ראיתי הרבה חותמיסטים שנפלו מהדבר הזה.... צריך לדבר על לחץ של ניהול זמן, אבל להתמודד עם הקושי של ההתחלה אין שום דרך. פשוט אומרים לנו כל הזמן "תתכוננו עד חנוכה יהיה לכם קצת קשה, ואחרי זה זה יותר טוב", אז נתנו לנו תקווה שאחרי זה זה עובר" [נעא].

אחת הסטודנטיות סיפרה שעצם ההבנה של מהות תפקיד המורה שקיבלה בהכשרה, סייעו לה להאמין ביכולותיה: "המקום שבו סטודנט מבין מה אני מאמין שלו בחינוך, מבין מה זה חינוך, מבין מה הוא רוצה מעצמו בתור מורה, מה הוא רוצה מהתלמידים שלו, יכול להיות שזה מקום חשוב לברור, כי נורא קשה לראות אותו בתוך הטירוף של שנה א'. אתה רק מכבה שריפות, אתה רק מנסה לעשות סדר. אז ההבנה הזאתי של נורא קשה לי אבל אני... יש לי אופק, אני רואה משהו פה" [שי6].

ניתן לראות כי תחושת המסוגלות מתקבלת בייחוד בשיח של המורים עם הסביבה התומכת שלהם מסביב ומתוך שיתוף בקושי ובאתגרים שהם חווים במהלך ההכשרה.

4.2.4.3 פיתוח זהות מקצועית

מעט התייחסויות של בוגרים ציינו את המרכיב פיתוח הזהות המקצועית, אשר כולל בתוכו את הבנת תפקיד המורה וגיבוש תפיסת עולם אישית, כתוצר של תוכנית ההכשרה. בקרב בוגרי חותם נצפתה ההתייחסות הגבוהה ביותר לשימור פיתוח הזהות המקצועית בתוכנית ההכשרה כאשר 6% מההיבטים לשימור התייחסו להיבט זה, מתוך כלל ההיבטים לשימור שהוזכרו.

בתוכנית רג"ב, מספרת ראשת תוכנית רג"ב לשעבר, ד"ר רמה קלור: "חינוך זה עניין למצוינות. כדי שיהיה חינוך טוב הוא צריך להיות מצוין. כדי שחינוך יהיה מצוין צריכים מחנכים ומורים מצוינים. אחת הדרכים להשיג מורים ומחנכים מצוינים, זה לחפש אנשים מצטיינים, וגם להכשיר אותם שידעו שזה התפקיד שלהם להיות מורים מצוינים. שזאת תהיה הזהות המקצועית שלהם, הזהות האישית שלהם, שהם יחתרו למצוינות, שיחתרו להשיג מצוינות".

אנו רואים שבתוכנית רג"ב, יש שאיפה לבניית הזהות המקצועית של המורה מתוך היבט המצויינות, ואכן זהות זו מתפתחת אצל הסטודנטים בתוכנית משום שהם נמצאים תחת תוכנית המכונה "תוכנית מצויינות" ואמצעות מאפיינים שונים של התוכנית, כמו למשל, הכנסים הארציים השנתיים, שמטרת העל שלהם היא בניית זהות של מורה מצויין ושייכות וגאווה לתוכנית רג"ב. דרך נוספת היא הסיורים והלמידה החוץ-כיתתית שמתבצעים בתוכנית. אחת הבוגרות סיפרה:

"הסיורים היותר משמעותיים היו בשנה ב' וג', שהיו סיורים בבתי ספר שונים, חלק בתי ספר ייחודיים, חלק בתי ספר סטנדרטיים, שיש בהם איזשהו פן ייחודי, וכמעט תמיד זה היה מעשיר, מעניין, מעורר מחשבה למערכת החינוך, לסגנון ההוראה שאני הייתי רוצה להיות חלק ממנו. זה נתן איזה מבט רחב על המבנה של מערכת החינוך מבחינת הזרמים השונים שקיימים בהם, ממש מפגש עם גוון מאוד רחב של מוסדות, החל מגן ילדים וכלה בתיכון, מאוד רחב" [עה1]. הסיורים איפשרו לסטודנטים להבין איזה סוג של מורים הם יירצו להיות ולמקם את עצמם ביחס לזרם פילוסופי שהאמינו בו, ובכך לפתח רובד נוסף בזהות המקצועית שלהם.

בתוכנית מבטים, בניית הזהות המקצועית באה לידי ביטוי בקורסים השונים שהסטודנטים נחשפו אליהם כגון קורסי פסיכולוגיה, דרכי הוראת המקצוע, מיומנויות ושיטות הוראה, סדנה מחקר פעולה ועוד. אחד הסטודנטים כתב בשאלון שלדעתו חשוב לשמר את: "קורס פסיכולוגיה - נותן פרספקטיבה רחבה להבנת דינמיקה של הוראה, מיומנויות הוראה, שיטות הערכה, ומחקר פעולה שמעניקים כלים פרקטיים, סדנה שצמודה להתנסות בהוראה - עוזרת בפיתוח זהות אישית כ"מורה" [225116]. הבוגרים ציינו שגם הפתיחות של המרצים לשמוע את השקפותיהם, סייעה בהבנה לגבי איזה מורים הם יירצו להיות וכיצד הזהות שלהם תבוא לידי ביטוי במהלך השיעורים שהם מלמדים.

הבוגרים של **תוכנית צוות** ציינו כי הזהות המקצועית שלהם נבנתה מתוך שיחות ערכיות על הוראה וחשיפה למסגרות חינוכיות שונות. אחת הבוגרות מספרת על "חשיפה למסגרות לימודיות שונות ולסיפורים חינוכיים מעוררי השראה" [324137].

בתוכנית טראמפ - הבוגרים ספרו שנתרמו היו הרבה התנסויות בשטח.

בתוכנית חותם מעידים הבוגרים שהזהות המקצועית שלהם נבנתה בעיקר באמצעות דיונים קבוצתיים שכללו שאלות כגון: "למה להיות מורה?", "למה להיות מורה בפריפריה?", "למה להיות מורה בחותם?". אחת הבוגרות מספרת בראיון: "מה קיבלנו בהכשרה? אני חושבת שמהו ב- *state of mind*, שאתה נכנס כדי לשנות, ושאתה חלק ממין קבוצה כזאת שזאת המטרה שלה" [שי6]. גם מנטורית של בוגרת חותם מתייחסת לצד הערכי בהכשרה: "אני חושבת שההכשרה היא יותר נותנת דגש לחיבור הערכי שלהם שאמור להיות קיים מלכתחילה למשימה, לפתח קצת את החוסן הנפשי שלהם מתוך האמונה יותר ויותר מי אוכלוסיות היעד שהם הולכים לעמוד מולם" [מי6].

גם הסדנאות והמשוב שהסטודנטים מקבלים מהעמיתים, מאפשרים להם להבין מה המניעים שלהם להוראה וכיצד הם שואפים שהשיעור שלהם ייראה. אחת ממובילות תחום הדעת במדעים מספרת בראיון: "ועוד דגש שיש אצלנו זה כל הנושא של הזהות, שאנחנו מאוד מאוד עובדים עליו, של הזהות המקצועית, של מי אני בתור מורה למדעים? מה הערכים שמובילים אותי? מה העקרונות שמובילים אותי? אילו שאלות צומחות מתוך ההתנסות שלי? אני מרגישה שהעבודה הזאת על הזהות שהיא מתרחשת במקביל גם בבית, יש המון המון חפירה ככה פנימה, היא, היא ממש עובדת עליהם חזק, זאת אומרת, הם עוברים באמת תהליך של גיבוש של זהות בשנה הזאת" [חה6].

ניתן להבין, כי בניית הזהות המקצועית של המורים בתוכנית חותם מתחילה בהכשרה, בשאלות כלליות כגון אילו מחנכים יירצו להיות, ולאחר מכן מתעצבת עם כניסתם להוראה בדגש על תחום הדעת שאותו הם מלמדים כאשר הם מנסים להבין איזה סוג של מורים מקצועיים הם יירצו להיות. בנוסף לכך, בוגרי התוכנית נדרשים להגיש עבודה תהליכית שמלווה אותם מהקיץ ובה חלקים רבים העוסקים בזהות המקצועית של המורים מכיוון שהם נדרשים להתייחס כיצד הדברים שחו מתחברים לתפיסת העולם שלהם הן כמחנכים והם כמורים בתחום הדעת. בעבודה הבוגרים מתייחסים לארבע תקופות: סוף הכשרת הקיץ, סוף הקפיצה למים (תקופה ראשונה של הוראה), סוף השגרה, תקופת ההמראה (סוף שנת ההוראה הראשונה). בעבודה זו הבוגרים עושים אינטגרציה של מכלול הדברים שעברו, תוך רפלקציה על תפיסת התפקיד וזהותם המקצועית והתפתחותה.

סיכום

בפרק זה נסקרו עד כה, המאפיינים של תוכניות ההכשרה הייחודיות בהקשר לתכני הידע המובאים בתוכנית ההכשרה, דרכי ההכשרה, מרכיבים המאפיינים את תוכניות ההכשרה ותוצאות ההכשרה כפי שעלו מתוך השאלונים ובראיונות עם ראשי התוכניות, הבוגרים, מורים מלווים ומנטורים. בהמשך נציג את מאפייני ההשתלבות של הבוגרים בהוראה ובמערכת החינוך ונבחן את הקשר בין מאפייני התוכניות להשתלבות.

4.2.5 השתלבות הבוגרים במערכת הבית ספרית

טבלה 4.4 מציגה את בסיס הנתונים בו הסתייענו לשם סקירת היבטי ומדדי ההשתלבות בהוראה של בוגרי התוכניות הייחודיות. הנתונים נדלו ממגוון כלי המחקר בהם עשינו שימוש: שאלונים, ראיונות ומשימות לימודיות ומשימות הערכה שנאספו מבוגרים שהסכימו לשתף אותנו במשימות שחיברו. אופן ניתוח הנתונים הוצג בפירוט בפרק הקודם.

מקור הנתונים	מדד	ההיבט
ראיונות עם בוגרים ומנטורים ניתוח משימות לימודיות ומשימות הערכה מסוגלות עצמית - ניתוח סטטיסטי של מסוגלות עצמית בהוראה שאלה 31: מהם האתגרים בהוראה?	תפקוד בכיתה	תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה
ראיונות שאלה 29 בשאלון: בנוסף להוראה, האם הינך ממלא/ת תפקיד נוסף בבית הספר? שאלה 32 בשאלון: האם יש לך הזדמנויות לקדם פרויקטים / תהליכים בבית הספר? אם כן – ספרי על יוזמות כאלו. אם לא – הסברי מדוע לא. שאלה 31 בשאלון: מהם האתגרים בהוראה?	תפקידים יוזמות השתלבות בצוות	השתלבות בקהילה הבית ספרית

<p>ראיונות</p> <p>שאלה 19 בשאלון : לו היית מקבלת הזדמנות שוב לבחור קריירה, האם היית בוחר בהוראה?</p> <p>שאלה 17 בשאלון : האם את/ה מתכננת ללמד בשנה הבאה?</p> <p>שאלה 31 : מהם האתגרים בהוראה? התייחסות לביקורת מול משרד החינוך</p>	<p>שביעות רצון</p> <p>מהעיסוק בהוראה, והתמדה</p>
<p>ראיונות</p> <p>שאלה 29 בשאלון : השתלבות בוגרים בתפקידים שונים בקהילה הבית ספרית</p> <p>שאלה 32 – הזדמנות לקדם פרויקטים/תהליכים בבית הספר</p>	<p>התפתחות קריירה בהוראה</p>

טבלה 4.4: היבטי ומדדי ההשתלבות שייבחנו במחקר ומקורות הנתונים מכלי המחקר

4.2.5.1 תרומה לתהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה

בהעדר תצפיות ישירות בתפקוד המורים בכיתה, נשענו בחלק זה בעיקר על דברי המורים המאמנים/מנטורים והמנהלים וכן על עדותם העצמית של הבוגרים מתוך הראיונות והשאלונים. כמו כן, ניתחנו משימות שהתקבלו ע"י הבוגרים על מנת לבחון אלמנטים שונים של תפקוד המורה (למשל יצירתיות וגיוון, עידוד למידה פעילה, עידוד סדר חשיבה גבוה, התאמה לתוכנית לימודים ולרמת הכיתה ונוספים) בתכנון יחידת הוראה או משימת הערכה (ר' להלן).

הראיונות עם המנטורים ומנהלי בתי ספר כללו התייחסויות רבות לתפקוד המורים בכיתות ותרומתם לתהליכים הלימודיים והחינוכיים. כך למשל מספרת המנטורית (חי2) על יכולת ההקשבה והדיאלוג עם תלמידים של בוגר מבטים, ומנהל תיכון (יל2) מספר על תרומה משמעותית של בוגרת מבטים בקידום החקר:

"אני יכולה להגיד שיש בו משהו מאוד מעודן ומאוד בוגר בתפיסה החינוכית, והוא מקיים דיאלוג, לדעתי, דיאלוג מאוד מכבד עם התלמידים שלו. מאוד עם שיקול דעת. אני חושבת שהוא מתמודד עם, הוא מלמד רובטיקה, אז זה פחות כיתה גדולה, אתה יודע, של קשיי משמעת, אבל אני חושבת שההתנהלות שלו באה באמת ממקום מאוד מאזין, מאוד קשוב, מאוד בוגר. מאוד מקשיב. הוא מאוד פתוח לבירור" [חי2].

"היא הביאה את בית הספר למקום מאוד מאוד משמעותי בכל הקשור בעבודות חקר ובפיזיקה מחקרית, שהיא חמש יחידות נוספות לחמש יחידות הקיימות. (שם המורה) עשתה את זה בשיתוף עם מרכז "אחרת". (לשם המורה) היה את האומץ לקשור ולרוץ קדימה עם פרויקטים חדשנים ולא ללכת להוראה קונבנציונלית של פיזיקה" [יל2].

המנטורים של בוגרי צוות מעידים כי הבוגרים הינם בעלי יכולות גבוהות "בגדול בגלל שלכל התוכניות האלה מגיעים אנשים עם יכולות גבוהות" [את3].

המנטורים של בוגרי טראמפ מספרים על המוטיבציה של הבוגרים - "מאפיינת אותם תחושת סיפוק ושליחות" [ית4]. מנטור נוסף מעיד על הבוגרים ואומר כי הם מגיעים עם ידע ורצון לעזור ולשפר

תהליכים: "הרמה של בוגרי טראמפ הרבה יותר גבוהה – זה מתבטא בידע מתמטי, שמחפשים ומביאים שיטות חדשות. כל הזמן מחפשים ומנתחים מה שהיה – מה ניתן לשפר" [זב4].

מנהלים של בוגרי טראמפ מעידים כי חלק מהבוגרים מגיעים ממקום ערכי עם רצון לתרום ולהקדיש מזמנם מעבר למה שנדרש מהם במסגרת תפקידם "הוא מגיע ממקום מאד ערכי, שרוצה לעשות את הפעילות שלו גם מבחינה מקצועית וגם חינוכית באופן מיטבי, מאד משקיע, בעל יכולות וכישורים גבוהים, יודע לתרגם את זה גם למעשים, מביא עימו המון ערך מוסף, מוכן ורוצה לתרום מעבר למסגרת הספציפית של העבודה שלו כמורה" [אי4]. מנהלת נוספת מעידה כי הבוגרים מוכשרים ויצרתיים "כל מי שאני קלטתי פשוט מעולים. רכש מצויין, גם קיבלתי עליהם המלצות. כל המורים הללו מדהימים, גם יצרתיים ומוכשרים. מאד השתלבו בקהילה של בית הספר גם בצורה בלתי רגילה, הם חלק בלתי נפרד" [סר4]. מנהל אחר משבח את בוגרי תוכנית טראמפ ומשייך זאת לגיל: "אני רואה שיש בגרות ששייכת גם לגיל מגיעים בשנות הארבעים אחרי קריירה לניסיון ולבגרות ולבשלות יש מרכיב לטובתם והם מאוד רוצים להצליח מאוד משתדלים מאוד מתאמצים הם רציניים הם בהחלט רציניים" [עי4].

המנטורים של בוגרי חותם מחויבים במסגרת תפקידם לצפות בבוגרים והם נותנים להם משוב תקופתי, ועל כן הם מתייחסים בפירוט לאופן ההוראה וההתנהלות בכיתה של החותמיסטים. הם מציינים שיטות הוראה חדשניות ודרכי הוראה מגוונות, שילוב של למידה פעילה המערבת את התלמידים ומאפשרת עבודה בקבוצות ואינטראקציות חברתיות:

"הם באים עם שיטות חדשניות, מבחינה טכנולוגית הם מאוד, מאוד חזקים, הם משקיעים" [סה6].

"חותמיסט לא יכנס לשיעור ויעשה אותו כמו השיעור הקודם. אהה הוא יעשה אותו עם הצגות הוא יעשה אותם ב... אה בהפעלות והוא יעשה אותם בכל מיני דרכים מאוד מאוד מאוד יצירתיות. הוא מכוון מטרה באמת להפוך את השיעור לכמה שיותר שונה ואחר. ויש חותמיסטים שבאידיאולוגיה שלהם שלא יהיה שקט בשיעור כי שקט זה אומר למידה לא טובה. הם דווקא רוצים את הרעש הם רוצים את העשייה הם רוצים לשמוע שהילדים עושים ומדברים על הנושא וכדומה" [לר6].

"את יכולה לראות הרבה יותר דיבור בגובה העיניים, הרבה יותר עממיות, הרבה יותר לבביות, הרבה יותר הכלה, הרבה יותר סובלנות והרבה יותר סבלנות לרעש. אני יכולה להגיד לך שאת תפגשי אצלם יותר דרכי הוראה מגוונות. את יכולה לראות אצלם הרבה יותר עבודה בקבוצות. הם לא נרתעים מדברים שהצוות הרגיל נרתע ממנו" [חכ6].

גם הבוגרים של חותם מעידים על הוראה יצירתית וחדשנית: "נתתי לילדים ללמד אחד את השני, לא עשיתי בדיוק מה שאמרו לי. מה שנקרא סגרת את הדלת ועשיתי מה שאני חושבת. ניסיתי להכניס המון המון יצירתיות, ועשיתי הרבה דברים בדרך שלי" [מי6]; "עשינו חדר פשע, בו צריך לגלות איזה פושע, קצת חדר בריחה כזה דומה, הם מקבלים מין דפי חשודים כאלה והם עוברים וצריכים לעשות אלימינציה מי לא. אז כאילו, אז זה פעילות נחמדה והמחשה ומלמדת כזה" [שי6].

הבוגרים מלמדים על היבטים נוספים חשובים בתפקוד המורה כמו התייחסות לשונות בין התלמידים:

ייעבורי להיות מורה זה קודם כל לקחת בחשבון את העובדה שאין שני תלמידים זהים, מעבר למוטיבציה ולרצון שלי להתפתח כמורה, אני שם עבור התלמידים ועלי לצבור ניסיון וידע כיצד לקדם אותם על פי יכולותיהם השונות" (122202 רג"ב)

מהריונות אנו למדים שהתפקוד של הבוגרים מתבטא ביכולת ההקשבה לתלמידים, התייחסות לשונות. לבוגרים של חותם יש יכולות בנושא ידע פדגוגי שבאות לידי ביטוי ביצירתיות ובחדשנות בדרכי הוראה.

4.2.5.2 תפקוד בכיתה על פי ניתוח משימות של פיתוח יחידות הוראה ומטלות הערכה

לאחר ציינון כל 26 המשימות שהתקבלו מבוגרי התוכנית, חושב ניקוד ממוצע של כל המטלות בכל תוכנית, ונערך חישוב של הציון הממוצע מתוך 24 נק' אפשריות על מנת לקבל ציון יחסי מתוך 100 (ראה טבלה 4.5). בעקבות מספר משימות נמוך שהתקבלו מבוגרי תוכנית צוות, לא השתתפה תוכנית זו בניית ממצאים מניתוח מהמשימות.

שם תוכנית	רג"ב	מבטים	טראמפ	חותם
מספר משימות שנבדקו	7	5	7	7
ציון ממוצע של המטלות בתוכנית	19.85	16.2	20	16
חישוב ציון יחסי (ממוצע מתוך 24 נק' אפשריות)	82.7	67.5	83	66

טבלה 4.5: ציוני משימות סך הכל בכל תוכניות ייחודיות

מניתוח המשימות עולה הרושם שיש פערים בין התוכניות השונות. למשימות של בוגרי תוכניות רג"ב, וטראמפ ציונים ממוצעים גבוהים יותר בהשוואה לתוכניות חותם, ומבטים.

4.2.5.3 תפקוד בכיתה על פי ניתוח עדות הבוגרים לגבי מסוגלות עצמית

הבוגרים נשאלו בשאלון (שאלה 28- באיזו מידה (בסרגל של 1-5) הם מסכימים להיגדים שונים המתארים מסוגלות בנוגע להיבטים שונים של תהליך ההוראה). סה"כ היו 12 היגדים שתיארו מסוגלות, כמו למשל: אני יכול/ה לנהל את הכיתה, אני יכול/ה להקנות לתלמידים מיומנות של שאלת שאלות, אני יכול/ה לגרום לתלמידים להאמין שהם יכולים להצליח בעבודות ביה"ס. הממצאים מוצגים בטבלה 4.6.

משתנה	רגב (N=185)	מבטים (N=46)	צוות (N=52)	טראמפ (N=67)	חותם (N=138)	F	p	פוסט- הוק
מסוגלות עצמית	4.14 ± .53	4.02 ± .50	4.28 ± .52	3.99 ± .62	4.06 ± .61	2.79	.026	צוות < טראמפ

טבלה 4.6: תחושת מסוגלות עצמית של הבוגרים בתוכניות הייחודיות

בניתוח משתנה המסוגלות העצמית נמצאו ציונים גבוהים בקרב בוגרי כל התוכניות הייחודיות. ההבדל המובהק שנמדד במאפיין זה היה בין בוגרי צוות שדיווחו על תחושת המסוגלות הגבוהה ביותר לבין בוגרי תוכנית טראמפ שדיווחו על תחושת המסוגלות הנמוכה ביותר (אם כי גבוהה). ממצא זה לגבי בוגרי צוות עשוי לשקף ניסיון קודם מתפקידים בצבא לצד ביטחון עצמי גבוה.

4.2.5.4 אתגרים בתפקוד בכיתה

דוגמה לאתגר	% מתוך כלל האתגרים שהוזכרו בכל תוכנית					תחום האתגר
	חותם	טראמפ	צוות	מבטים	רגב	
"עומס אי וודאות וחוסר מסוגלות מול הבקאות בחומר הלימודי" [בוגר תוכנית חותם 623125]	6	-	2	-	2	ידע תוכן
" חוסר משמעת וכבוד מצד התלמידים" [בוגר תוכנית מבטים 215132]	23	37	27	46	26	ידע פדגוגי בדגש ניהול כיתה
"להתמודד עם כתיבה ובדיקה של בחינה" [בוגר תוכנית צוות 315119]	6	1	10	8	5	ידע פדגוגי בדגש מיומנויות הוראה
"היכולת להסביר נושא חדש מכמה כיוונים, התמודדות ברמה האישית שלי עם אי ההבנה של תלמידים" [בוגר תוכנית טראמפ 414140]	1	3	-	-	-	ידע תוכן פדגוגי
"עבודה עם כלים טכנולוגיים" [בוגר תוכנית רג"ב 122129]	1	-	-	-	1	ידע טכנולוגי
"להבין לבד את כל ההתנהלות - הפורמלית והבלתי פורמלית, בדגש על נהלים, כללים וכלים משמעותיים שחסרים ברובם" [בוגר תוכנית צוות 324137]	7	5	8	3	4	ידע מנהלי
" קושי בהבנת המקצוע ודרישותיו לעומק ומתוך ניהול זמן" [בוגר תוכנית רג"ב 121156]	1	1	2.0	3	4	ידע על תוכנית הלימודים

טבלה 4.7: אחוז האתגרים שציינו הבוגרים בתחומי ידע המורה מתוך כלל האתגרים שהוזכרו בכל תוכנית ייחודית

לצד השבחים על תפקודם של הבוגרים בכיתות, המנטורים מציינים גם קשיים בהשתלבות ואתגרים: *"היא מגדירה את זה כתקופת התנסות לבדוק אם זה מתאים לה. עכשיו יש לה קשיי הסתגלות שמאפיינים מורה חדש. אני מקווה שהיא תוכל, שהיא תוכל לעמוד בהם כי שנה ראשונה בהוראה היא שנה קשה ו(שם המורה) גם נכנסה במקום של מורה מחליפה במקום מורה שהיא יצאה לחופשת לידה. שזה לכשעצמו הליך קשה"* [אי2].

גם הבוגרים מצביעים על אתגרים וקשיים שונים בתפקוד בהוראה בכיתה. להלן נתייחס לאתגרים שצינו בהקשר לתפקוד בכיתה – בעיקרם אתגרי ידע מסוגים שונים, כאשר אתגרים נוספים הנוגעים להשתלבות בצוות, הובלת תפקידים, התייחסות להשמה וליווי מופיעים בהמשך בהקשר הרלוונטי. להלן ניתוח תשובות הבוגרים לשאלה פתוחה בנושא האתגרים בהוראה (שאלה 31) (טבלה 4.7) וכן דוגמה שצינו לכל אתגר:

האתגר הברור ביותר בכל התוכניות היה ידע פדגוגי, בדגש על ניהול כיתה. יודגש כי יש חוסר עקביות בתשובות הבוגרים שמצד אחד, אחוז גבוה (יחסית) מהם ציינו את האתגר של ניהול כיתה ומצד שני סיפקו ציון גבוה (<4) לתחושת מסוגלות עצמית לעסוק בהיבטים הקשורים לניהול כיתה. גם ידע פדגוגי בדגש מיומנויות הוראה נמצא כאתגר בכל התוכניות, אם כי במידה קטנה יותר. ידע בתחום התוכן (ידע תוכן, ידע תוכן פדגוגי וידע על תוכנית הלימודים) לא מהווים אתגר בולט עבור בוגרים מכל התוכניות (כלומר צוינו ע"י אחוז נמוך של בוגרים). יוצאי דופן הם בוגרי חותם שאחוז גבוה יותר של אתגרים יוחס לידע תוכן (כ-6% מסך האתגרים שהוזכרו על ידי בוגרי תוכנית חותם). ידע טכנולוגי לא היווה אתגר עבור הבוגרים. מאידך, ידע מנהלי צוין על ידי בוגרי כל התוכניות כאתגר כאשר כ-7% מכלל האתגרים שהזכירו בוגרי מבטים וחותרם התייחסו לידע מנהלי והם הביעו קושי בהתנהלות במערכת החינוך. כך למשל אומרת בוגרת מבטים בראיון: *"הייתה לי גם בעיה מבחינה מנהלתית מה צריך, מה לא צריך, נוהל שכפולים בבית הספר, נוהל מול מי לקבוע סיורים, מול מי לקבוע שיעור שבוטל. כאילו, כל מיני דברים מנהלתיים שלא ידעתי והייתי צריכה ללמוד לבד ושוב לא הייתה תמיכה כל כך גם בבית הספר"* [מל2], ומעידה גם בוגרת חותם: *"אני זוכרת שהוצאתי, החלטתי שאני עושה לילדים סוג של דף עבודה ולא שאלתי אף אחד, לא ידעתי שצריך לשאול ולא חשבתי שזה כזה סיפור, זה גם לא היה משהו כזה גדול, קיבלתי על הראש איך לא העברתי לזה דף עבודה לאישור"* [מנ6].

4.2.6 השתלבות בקהילה הבית ספרית

4.2.6.1 תפקידים - כמה תפקידים ומתי?

בוגרים רבים ממלאים תפקידים בבית הספר, בנוסף להיותם מורים. מתוך כלל בוגרי התכניות הייחודיות שמלאו את השאלון 64.3% הם מחנכי כיתות, 29% מרכזים מקצוע, 13.3% חברים בוועדות בית ספריות וכן נושאים בתפקידים נוספים, המפורטים בסעיף 4.4.5 טבלה 4.18. בהקשר זה מצאנו גישות שונות – היו מנטורים ובוגרים שחשבו שלא נכון למלא תפקידים עם הכניסה לתפקיד, אלא להתמקד בהוראת המקצוע, כפי שבחרו למשל, בוגרת חותם [שי6] או כפי שבחר בוגר רג"ב [יל1] להתמקד בהוראה ולא בתפקידים אחרים, או לחילופין לקחת תפקיד של חינוך כיתה:

"אני באופן מודע ביותר, בחרתי לא לקחת תפקידים בבית ספר בשנה הראשונה, ולא לחנך אף שנה. כי בהרגשה שלי, הפעילות החינוכית שלי הייתה לא ברמת הארגונית פוליטית, אלא ברמת הילד ומה שקורה לי בכיתה. והחלטתי שאני מקדישה את הזמן שלי לזה. אבל רוב האנשים האחרים היו, היה לנו שני רכזי שכבות, רכזי מקצוע, כמעט כל תחום בבית הספר, היה ישות חותמיסטית באיזשהו אופן" [שי6].

"הרגשתי שהמקום שבו אתה נמצא הרבה שעות באותה כיתה, וגם התפקיד {של לחנך כיתה} מביא איתו את האחריות להיות בקשר עם ההורים, ולהצליח לחשוב על התלמיד כמכלול, הרגשתי ששם בא יותר המקום האישי שהוא יותר מעניין אותי מהמקום הלימודי, אני אוהב מאוד ללמד ידע אבל, אבל העיקר הוא בסוף אם אני אצליח לקדם אותם באופן אישי. אני חושב שבעיקר הרגשתי ש... הרבה מזה אני יעשה בעצמי לבד בכיתה, ולא אנסה עכשיו לעשות דברים בית ספרים, ובמיוחד לא בשנה הראשונה ולדעתי גם לא בשנה השנייה. גם מהמקום שמכבד יותר, כי חלק מצוות ותיק ובית ספר ותיק, גם מהמקום שלי של: תחכה, תלמד קצת איך המערכת עובדת, תראה מה זה... [יל1].

ס', מנטורית של חותם מעבירה ביקורת על התוכנית הדורשת לדעתה מעורבות גדולה מידי של הבוגרים וחוששת מעומס היתר שיובייל לחויית כישלון: "בחותם המסר שמעבירים, הוא מסר לדעתי מסוכן. את כל הדברים שאני אומרת לך אני אמרתי גם להם. נטו מסוכן. בשנה הראשונה זה לא השנה שבה צריך להעמיס עליהם. עכשיו, בגלל שמנהל שהיה לו חותמיסטים וזה, יש לו ניסיון טוב אז כל חותמיסט שמגיע, הם רוצים להעמיס עליו שמונים אלף דברים. ממש לא נכון. אם אני רוצה שמורה יישאר כאן בבית הספר וימשיך להיות מורה כאן, וזה הרווח כולו שלנו, אני צריכה לשמור עליו. גם לשמור עליו מכל אלה שמבקשים כל מיני בקשות תעשה, לא נורא, לא נורא, בסוף הוא חווה כישלון, בסוף הוא שרוף קודם כי הוא עמוס אז הוא חווה כישלון, וחוסר הצלחה, אין מי שיכוון אותו, אומרים לו לא נורא תיקח, תיקח, כדי לסמן וי, ואחר כך הוא נשאר עם כל הקטסטרופה" [סה6].

ומאידך היו כאלו שחשבו שנכון שמורים חדשים ימלאו תפקידים כבר בהתחלה. למשל מנהל תיכון, המאמין ש"יש לזרוק את המורים למים": "אני מאמין מאוד בלזרוק ישר למים. כלומר מורה חדש... לזרוק למים זה אומר שאם יש לו חלום להנהיג שכבה, יכול להיות שהוא כבר מיד יתחיל. ויכול להיות שמה שיגידו והרבה מחקרים אומרים שלא - צריך התאקלמות, רק המקצוע הדיסציפלינה, אחרי זה שיחנך כיתה, לא לחנך כיתה בהתחלה, אני חושב הפוך לגמרי, לגמרי. זה בעיניים שלי בדימוי, זה כמו איך מלמדים שחייה: יש כאלה שמתחילים בדשא, אני מלמד שחייה תוך כדי שקופצים ביחד למים, ומתחילים לשחות. עם הפחדים עם החששות לבלוע מים" [מה6].

4.2.6.2 נכונות או הימנעות?

מרבית המנהלים והמנטורים מייחסים לבוגרי התוכניות הייחודיות הרבה רצון לתרום ואכן אנו רואים שיעור גבוה של בעלי תפקידים בקרב בוגרי תוכניות ייחודיות, בשנים הראשונות להוראה (להלן). כך למשל, התייחסות של מנטורית [חכ6] ושל מנהל תיכון [יל2] המתייחס לבוגרי מבטים:

"יכול להיות שהמורים בתוכניות המיוחדות מגיעים עם, עם מוטיבציה, ורצון להפוך את העולם אולי יותר, מאשר מורים שמגיעים, מתוכניות רגילות. יש שם משהו שלא מקבל את המסגרת כמו שהיא, ומנסה להרהר ולערער עליה, וזה משהו שלא קורה כל כך אצל המורים בתוכנית הרגילה.

הם משנה סדורה מה שנקרא, לא, כפי שאמרתי לך הם לא רוצים לערער דברים, אז יכול להיות שאלו שמגיעים שם הם לא מפחדים להעלות רעיונות ודברים, ואולי מרגישים טוב יותר עם זה" [יל2].

יהם באו מבחירה. הרי הם באו לפה, והם ממש רוצים את זה. אז אתה רואה, הם באו לפה עם תחושת שליחות, עם תחושה של ייעוד מסוים. הרבה יותר אידאליסטים. המורים הצעירים באו מהנחות, מכל מיני סיבות, אתה יודע ככה, אוקיי, בסדר, אז, בוא נלך על זה, וזה נוח עם הילדים, יוצאים מהגן [ואפשר לסיים ללמד] ו... ואיכשהו התגלגלו, אתה יודע. פה, אלה [בוגרי חותם] באו מבחירה. בטוח מבחירה, מודעת, בוגרת, אחרי שהם עשו דברים, אז זה מאוד, זה נעים לשמוע. אתה יודע, אתה רואה דברים כאלה, באמת זה לפעמים מרגש לראות" [חכ6].

לעומתם, יש כאלו שמתארים תופעה הפוכה של הימנעות מתפקידים מעבר להוראת תחום דעת, כפי שמתארת מנהלת תיכון [כנ2] או של הקטנת ראש, כפי שמתארת מנטורית של בוגרי תוכנית חותם [חת6]:

"יש הרבה מאוד מורים שהגיעו מהייטק, בכל מיני תוכניות של הסבת אקדמאים, ודווקא הרושם שלי שם הוא לא... הוא לא מוצלח. זה אותם המורים שבאים ואומרים "אוקיי, עבדתי מאוד קשה בהייטק, אני באתי לנוח. אז אני נכנס לכיתה, אני מלמד, אבל זהו". אני חושבת שבכל התוכניות האלה החשוב הוא להכין את המורים לתהליכי חינוך, לדברים שמעבר להוראה, ואני לא בטוחה עד כמה זה נעשה. ויש לי חצי חדר מורים כזה. מורי המתמטיקה, מורי האנגלית, מורי המדעים, כולם כאלה. אז בגדול, אז אני אומרת, בגדול אין לי אף מורה למתמטיקה שמחנך כיתה, עובדתית, והם באו מתוכניות להסבת אקדמאים. אותו דבר אנגלית, אין לי אף מורה לאנגלית, מלבד הרכזת הפדגוגית שמחנכת כיתה. אין לי אף מורה למתמטיקה שיוצא לטיולים שנתיים או מוכן להתנדב לטובת הדבר הזה" [כנ2].

"הם מגיעים להיות משמעותיים, הם רוצים תפקידים, הם רוצים עשייה, אבל אני יכולה להגיד שאני בשנתיים האחרונות יש לי חותמיסטים שבתוכם, שהמוטיבציה היא לא נשפכת מהם דווקא. הם לא באים אליי ואומרים לי "בואי תגיד לי מה אני צריך לעשות כדי להרים איזה פרויקט"... הם אפילו, במידה מסוימת אני יכולה לזהות אצלם עצלנות והקטנת ראש" [חת6].

4.2.6.3 התפלגות הבוגרים המשתלבים בתפקידים בבית הספר

בהערכת נושא השתלבות הבוגרים בתפקידים שונים במערכת, חשוב להתייחס לא רק לפרספקטיבה של ההנהלה או המנטורים, אלא ללמוד מהפרספקטיבה של הבוגרים עצמם. לפיכך, בשאלון נשאלו הבוגרים האם הם ממלאים תפקידים בנוסף להיותם מורים ואלו תפקידים הם ממלאים. מידע זה מהווה מדד הן להשתלבותם במערכת והן להתפתחות הקריירה שלהם. אחוז הבוגרים המשתלבים בתפקידים שונים חושב בדרך הבאה: מתוך כלל הבוגרים שענו לשאלה זו, השמטנו את אלו שאמרו שאינם מורים ($N =$ מספר המשיבים שהם מורים). ספרנו כמה השיבו שהם בעלי תפקיד מסוים וחושב האחוז מתוך כלל המשיבים שהם מורים. למשל, מתוך 106 מורים בתוכנית חותם שענו על השאלה, 72 מהבוגרים השיבו שהם מחנכים כיתה ועל כן מהווים 68% מקבוצה זו.

סיכום התוצאות של אחוז הבוגרים בעלי תפקידים מכלל המשיבים לשאלון מוצג בטבלה 4.8.

(

תוכנית / תפקיד	רג"ב (N=84)	מבטים (N=24)	צוות (N=37)	טראמפ (N=27)	חותם (N=106)
אחוז משיבים	64	67	75	41	80
חינוך כיתה	81	25	67	52	68
ריכוז מקצוע	27	54	30	22	21
אחר (רכז הערכה ומדידה, רכו תקשוב...)	8	25	30	30	17
חבר בוועדה בית ספרית	12	4	13	7	16
ריכוז שכבה	2	0	19	0	8.5
רכז מעורבות חברתית	5	0	3	0	7
תפקידי ניהול	1	0	3	4	2

טבלה 4.8: פיזור הבוגרים בתפקידים שונים במערכת הבית ספריות בתוכניות הייחודיות (באחוזים)

נראה שהתפקיד השכיח ביותר בקרב הבוגרים הוא תפקיד של חינוך כיתה ואחריו של ריכוז מקצוע. אם סוכמים את כל התפקידים, ניתן לראות שיש בוגרים הממלאים כמה תפקידים. מהדיווח של הבוגרים עולה כי שיעור בעלי תפקידים בבית הספר גבוה במיוחד בקרב בוגרי צוות (165%) ובקרב בוגרי חותם (139.5%). לגבי חותם, ממצא זה משתלב היטב עם תחושת השליחות שמאפיינת את בוגרי חותם ונכונותם לתרום למערכת החינוך, כפי שעולה מהראיונות עם הבוגרים ועם המנטורים והמנהלים שלהם. בשאלה מהם האתגרים שלך בהוראה, אחוז גבוה של בוגרי חותם העידו על אתגר של ניהול זמן, ככל הנראה כתוצאה מריבוי התפקידים כפי שיוצג בהמשך הממצאים. מנטורית מספרת על הציפיות הגבוהות מבוגרי חותם: "יש ציפיות יותר גבוהות מהם, והן נאמרות בצורה מאוד מאוד מפורשת. זאת אומרת מנהלות בית הספר מצפות מהחותמיסטים ליותר תוצרים. הם מצפים שהתרנגולת תטיל ביצי זהב יותר מאשר מישהו שמגיע מפרויקט פחות יוקרתי מחותם. מנהלת בית ספר למשל ממש יכולה לקרוא לי ולהגיד לי "אני מצפה שהחותמיסטים שלך יתרמו לי יותר... ואני מצפה שהם ירימו פה איזה פרויקט" [חי2].

בקרב בוגרי מבטים אשר נושאים בתפקידים, ניתן לראות בעיקר תפקידים מקצועיים כריכוז מקצוע או תחום מקצועי אחר ופחות בחינוך כיתה.

בקרב בוגרי צוות אשר נושאים בתפקידים, ניתן לראות בעיקר תפקידים מקצועיים כחינוך כיתה או ריכוז מקצוע. מנהל של בוגרי צוות מעיד עליהם שהם מתקדמים מהר מאוד לתפקידים בבית הספר: "יאין מה לדבר שהם מגיעים מאד מאד בשלים. מהר מאד משתלבים בתפקידים של רכזי שכבות. שניים מהם הם רכזי שכבה של 300 תלמידים, השלישית בכירה ולא לקחה את התפקיד

הזה אך פעילה בהובלה של מסגרות, רכזת גיוס לצה"ל, רכזת כיתה וכיו. לוקחת עליה עומסים, למרות שבאה רחוק. בוגרי הצבא מאד בשלים ובוגרים, עומדים בעול, בלחץ ובמתח בכבוד רב" [שי4]. גם מנהלת נוספת של בוגרי צוות מספרת שהמורים בוגרי צוות, יוזמים פעילים ומתפקדים ברמה גבוהה "בכל דבר שצריך יש שם יוזמה ורצון לעשות ולקחת חלק" [יל3].

בקרב בוגרי טראמפ אשר נושאים בתפקידים, ניתן לראות בעיקר תפקידים מקצועיים כחינוך כיתה או כרכזי בטחון ובטיחות, רכזי הערכה ומדידה, רכזי תקשוב וכדומה. מספר בוגר טראמפ: "היום אני יותר מידי מעורה בקהילת בית הספר – אני גם מחנך גם רכז בטחון ובטיחות וגם יו"ר הועד, מתוך 3 שנים בבית הספר אני כבר שנתיים יו"ר הועד" [טל4].

4.2.6.4 יוזמות

אלמנט נוסף המעיד על השתלבות במערכת הבית ספרית, בנוסף לתפקידים השונים שממלאים הבוגרים, הוא קידום יוזמות והובלת פרויקטים. מבין כלל המשיבים שענו לשאלה "האם יש לך הזדמנויות לקדם פרויקטים / תהליכים בבית הספר? אם כן – ספרי על יוזמות כאלו. אם לא – הסברי מדוע לא", החסרנו את אלו שאינם מלמדים וחישבנו את אחוז הבוגרים שמקדמים או מובילים יוזמות מתוך המורים שענו על השאלה. להלן התוצאות בטבלה 4.9:

תוכנית / יוזמה	רג"ב (N=138)	מבטים (N=38)	צוות (N=49)	טראמפ (N=61)	חותם (N=133)
%	63	66	76	44	77

טבלה 4.9: אחוז הבוגרים בעלי יוזמות בתוכניות הייחודיות

הממצאים מלמדים על אחוז בולט (מעל מחצית המשיבים המלמדים) של בוגרים שהעידו על עצמם כבעלי יוזמות בקרב בוגרי חותם צוות, מבטים ורג"ב ומעט פחות בקרב בוגרי טראמפ. היוזמות מגוונות מאוד: הפקת טקסים וארועים בבית הספר, קידום טכנולוגיה ותקשוב, הכנסת מגמות חדשות, קידום חקר, הובלת פרויקטים של מנהיגות, תכנון סיורים, פיתוח והובלת תוכניות לימודים, יוזמות המקדמות תרומה לחברה, הכנה לשרות צבאי ועוד ועוד. מעט דוגמאות:

בוגרי רג"ב: "בניתי מסע בחברה הישראלית שיוצא לפועל כבר שנתיים, קידמתי כניסה של ביה"ס לתוכנית ייחודית בהיסטוריה ועוד" [123101]; "יוזמה של עריכת עיתון בית ספרי. זהו סיפור הצלחה שהתחיל השנה ביוזמתי" [121121]; "העברתי בשלוש השנים האחרונות קורסים בהשכלה כללית לכיתות י" שאני כתבתי. כתבתי והעברתי למחנכים מערכים של שיעורי חינוך" [123157]

בוגרי מבטים: "כן, אני שותפה כחלוצה בתוכנית "חלוץ חינוכי" שמטרתה בין היתר לקדם יוזמות חינוכיות. אנחנו עובדים כעת על גיבוש צוות המורים, בעבר ביצענו שבוע למידה בצורה של PBL" [222124]; "כן, אני מנהלת אתר שמו www.vebschool.com בו אני מעלה דפי עזר והבגרויות וסרטונים שאני מקליטה לתלמידי בית הספר" [222141]

בוגרי צוות: "כן. פיתחתי תהליך פדגוגי ללמידה משמעותית: להקניית ידע, לטיפוח מיומנויות ולהעצמת ערכים, מתוך חוויה והתנסות בשילוב משחק סימולציה המאפשר לילדים לבטא את כל שרכשו בתהליך" [315103]; "כן, פרויקט סייבר גאוגרפי וקידום תהליכי לימוד מתוקשבים, גם

ליוויי שנתיים פרחי הוראה מבית ברל" [315148]; "אני ומורה אחר עשינו תוכנית לימודים מיוחדת למיגור הגזענות והמנהלת מיד קיבלה את זה והצלחנו למצוא לזה שעות". [שי4].

בוגרי טראמפ: "כן, אני מלמד תלמידים אהה"צ בבית הספר על חשבון הזמן הפרטי שלי ובחינם" [414116]; "כן, השתתפתי עם קבוצה בבית הספר בתחרות מתמטיקה ארצית הגענו לגמר והוזמנתי להרצות על התהליך בכנס ארצי למורים המתמטיקה. במחויבות אישית לקחתי קבוצה ובמסגרת עבודה על חזות בית הספר ציירו על כל הרצפה בחצר משחקים ותרגילים מתמטיים, אני מתעסק עם הכנת חומרי למידה בצוות וכו'" [414135]

בוגרי חותם: "הקמת מרכז מוזיקה ותקשורת בבית הספר, הקמת רדיו בית ספרי" [613121]; "יש בנשם עיירת פיתוח דרומית) אגם, אז עשינו עם שכבת י, פרויקט שנקרא "אמץ אגם", שהיינו צריכים בעצם להגיע עם התלמידים לשם אחת לכמה זמן ובנינו ביחד ספסל אקולוגי, זה מה שעשינו במסגרת בית הספר. אחר הצהריים הייתי בעיקר חושב על כל מיני תוכניות שיתאימו להם למה שנקרא ה"מחויבות האישית", לשעות של ההתנדבות האישית שלהם. בגלל שזה מקום קטן, אתה צריך ליצור עוד מסגרות... הייתי עסוק בזה. עשיתי פרויקט עם המועצה שהם היו משפצים בתים של אנשים בישוב, בתור מחויבות אישית, ואז אני גם הייתי בא, זאת אומרת, זה לא היה רק לעשות וזה, אני פיזית הייתי מגיע איתם, לפעמים אני הייתי מגיע ואני הייתי מוצא את עצמי לבד, זה גם קרה" [חנ6]

גם המנטורים ומנהלי בתי הספר מספרים על דוגמאות רבות ומגוונות של יוזמות ופרויקטים בבית הספר. חלק מהבוגרים העידו על רצון להיות יותר מעורבים אבל על קושי בצידו. אומרת בוגרת מבטים: "השנה אני מחנכת ואין לי זמן לתרום ממש לקהילת בית הספר כי בבית הספר אני יותר עסוקה בכיתה שלי, עם השכבה שלי ושנים שהייתי בשנה שלא הייתי מחנכת אז כן עזרתי מאוד לפעילות של לקבל את ההסמכה של בית ספר ירוק. אני מנסה לתמוך במורים חדשים שמגיעים למדעים גם אם זה מנטלית וגם אם זה פה ושם לתת איזה משהו, חומרים אנחנו מאוד משתפים, אנחנו עובדים באמת מאוד בצוות, אז כל מה שאני יודעת, כל מה ש... אנחנו ממש כל אחד נותן מעצמו וזה נורא מוצלח אז כל מה שקשור לזה. עכשיו למשל ספרנית בית ספר רוצה שאני יעזור באיזה פרויקט של קריאה. אז כל מיני. אני לא עוזרת לקהילת בית הספר אני יותר בדברים ממוקדים. שהם יותר קרובים לליבי נגדיר את זה ככה" [הה2].

לעיתים מרגישים הבוגרים חוסר בטחון ליזום, בפרט בתחילת הדרך: "זה עניין של ההרגשה ההתחלתית, גם האומץ לפנות, להגיד מה יקשיבו לי, וגם ההרגשה של השייכות, הרבה פעמים כשאת עדיין מרגישה כזה נטע זר בחוץ, אז אין כל כך את הכיוון ואת המוטיבציה לעשות דברים וליזום דברים. כשאת חלק מהמשפחה, אז את מרוצה מהתוצאות. היה לנו איזה מבצע שיזמנו בבית ספר, טיול בספר, עשיתי את זה עם עוד מורה, פרויקטים כאילו חמודים נחמדים אבל נקודתי. אני חושבת שמורה חדשה יחסית בבית ספר, שנה שנתיים, זה נראה לי כאילו סדר גודל שהוא טבעי, כאילו ליזום" [שי6].

בקרב הבוגרים שענו שאינם מקדמים פרויקטים או יוזמות, רווחו תשובות הקשורות ל: עומס: "לא. אין לי זמן לזה. עומס מטורף. אין לי זמן לאכול. תלמידים מציקים ומלא ישיבות. וגם בערב מטרידים אותי הורים" [421121 בוגרת טראמפ]; "לא. העומס היומיומי לא מאפשר לתכנן דברים מראש" [613170 בוגר חותם].

רצון להתמקצע בשל הקושי כמורה חדש: "יש הזדמנויות. כרגע אין רצון להתעסק בזה, אלא להתפתח מקצועית" [121105 בוגרת רג"ב]; "העיסוק בחינוך הכיתה והיותי מורה חדשה שואב ממני את זמני וכוחותי" [122174 בוגרת רג"ב]; "כרגע איני עסק בכך. אני עסוק מידי בהתמודדות השוטפת עם קבוצות הלימוד במהלך השנה. עדיין כמעט לא יצא לי ללמד את אותה תוכנית שנתיים רצוף" [בוגר טראמפ 415101]

קושי בשל התנגדות וחוסר תמיכה מצד צוות או הנהלה: "בתיאוריה קיימות הזדמנויות אך בפועל חסרה היענות ועזרה מצד גורמי הנהלה" [623151 בוגרת חותם]; "לא תמיד פרויקטים מתקבלים בברכה. לעתים הם נתקלים בהתנגדות משיקולים לא עניינים" [213101 בוגר מבטים]; "ניסיתי לקדם דבר אחד בתחום המתמטיקה אך לא הצלחתי מכיוון שהיתה התנגדות קשה מרכז המקצוע לרוב המורים שהינם שמרניים ביותר (רק מבחנים)" [315127 בוגר צוות]

בשאלה פתוחה בה נתבקשו הבוגרים לציין אתגרים מרכזיים שהם מזהים בהשתלבותם בהוראה, עלו מנהיגות ויכולת הובלת יוזמות כאתגר בחלק מהתוכניות אך בסה"כ, היוו אתגר שולי (2%-0 בתוכניות השונות). עם זאת, אתגר של ניהול זמן בא לידי ביטוי בצורה משמעותית בחלק מהתוכניות כאשר 21% מתוך כלל האתגרים שצינו בוגרי חותם, התייחס לניהול זמן וכ-8% אצל בוגרי רג"ב. ניתן לייחס ממצא זה למספר הרב של התפקידים שבוגרי תוכניות אלו לוקחים על עצמם במסגרתם השתלבותם, כפי שניתן לראות בטבלה 4.8 המתארת את תפקידי הבוגרים. בשאר התוכניות, מבטים, צוות וטראמפ, ניהול זמן לא צוין כאתגר מרכזי; ניתן להסביר זאת על ידי כך שמדובר בבוגרים שהוראה היא קריירה שנייה עבורם ועל כן בעקבות נסיון העבר יודעים לנהל את זמנם בצורה יעילה.

4.2.6.7 השתלבות בצוות

השתלבות בקהילת בית הספר מושפעת, בין היתר, מיכולת ההשתלבות של המורים החדשים בצוות בית הספר הקיים ושיתוף הפעולה ביניהם. לשאלה מהם האתגרים בהוראה, ציינו כל בוגרי התוכניות את נושא השתלבות בצוות כאתגר. אתגר זה הוזכר יותר ע"י בוגרי רג"ב, מבטים וטראמפ (8-9%) ופחות ע"י בוגרי צוות וחותם (4-5%). גם בראיונות עם הבוגרים עלו קשיים בהשתלבות:

מספרים בוגרי תוכנית מבטים: "ובפן החברתי אני למשל לא מוצא, אני מתקשה למצוא את מקומי בחדר המורים. יש לו הווי מסוים, יש לו תפיסת עולם מסוימת. לי מאוד קשה להתחבר. הלשבת בהפסקות ולרכל אחד עם השני ולקשקש לא מדבר אליי. וגם, גם ב[שם ישוב] וגם גם פה אני נמנע מחדר המורים. חלק נוסף בשלב הבדידות של המורים, של הזה. זהו. אז ההשתלבות החברתית היא הרבה יותר איטית. וזה גם מקטין את היכולת לקבל את העזרה מה, למפות את מי יכול לעזור לך באיזה צורה" [שי2].

"יש מקומות שמקבלים אותך ומחבקים אותך באהבה והם מאוד מעריכים את זה שבאת בתור בוגר טכניון ויש מקומות שהמורים, הקולגות שלך ישימו לך כל רגל אפשרית, זה גם קורה, לי זה קרה. אני, אני הייתי בשבילם סוג של איום זה היה לא נעים בכלל. ממש לא נעים. אז אני אומרת את זה, כי אני הבנתי שיש עוד אנשים שחווים דברים דומים. פה ושם דברים כאלה שהם לא יודעים איך לאכול אותנו, אנחנו גם באים מראש אחר, אנחנו לא היינו מורים, אנחנו לא בגיל 20, אנחנו בגיל 20 הלכנו למפעלים או להייטק לא יודעת לחברות הנדסה, ואנחנו מספקים תכנים שלא התעסקנו איתם קודם" [ההה].

למנהלים, דעות שונות ביחס לפוטנציאל ההשתלבות בצוות של בוגרי מבטים – יש החושבים שלבוגרי מבטים קל יותר, כפי שמשתקף מדברי המנהלת: "היכולות התקשורתיות ועבודת הצוות של אנשים שעברו הסבה כזאת או אחרת דווקא שם יש להם יתרון מאוד גדול. זה פחות מאיים עליהם הדבר הזה" [כננ]. לעומתה, מנהל אחר סבור שלבוגרים קשה יותר בגלל אגו: "לבאים מהייטק יש בעיית אגו – בזכות הניסיון שלהם האגו מפריע ולעיתים גורם לחוסר תמיכה משאר המורים ואולי שמחה לאיד כשקשה להם" [מיז].

בוגרת צוות מספרת מצד אחד על השתלבות נוחה: "באופי שלי אני בנאדם משתלב, עם המורים לא הייתה בעיה, המורים היו מאוד מזמינים, עם נכונות לעזור. אני לא יודעת איך אפשר לשפר את המצב של ההצפה. בסך הכל לא זוכרת שום מצב של קושי או משהו כזה. יודעים שאת חדשה, מסבירים פנים ומאד רוצים לעזור" ומצד שני, היא מספרת על אתגרים בהשתלבות בהשוואה למקום העבודה הקודם שלה: "ישנם אתגרים בתהליך ההשתלבות במערכת הבית ספרית, שלא הכרתי אני באה מעולם ההייטק, מקום עבודה מסודר, שקט, רגוע. גם אם עובדים קשה יש את הפינה שלך, את השולחן שלך. בהייטק יש מלא פינוקים וכיבוד רק שתשב ותעבוד. ופה מגיעים למקום שהוא המולה אחת גדולה. הקטע הזה שיש צלצול – אני דמיינתי שבצלצול כולם צריכים להיות בכיתה כי אני עומדת בזמנים, אבל זה ממש נראה אחרת. הדברים הקטנים כמו שימוש במדפסת, כל מיני דברים שאתה מוצא את עצמך אובד עצות. מורים שעובדים על אותו שולחן שגם בודקים מבחנים וגם אוכלים עליו" [שי3].

גם בוגרי חותם מעידים על קושי בהשתלבות מכמה טעמים – אולי העובדה שהם באים כקבוצה, מתוכנית יוקרתית ומאיימת, או עקב פערים בנושאי העניין של המורים, או משום שהם מעוניינים בשינויים ומאיימים על הוותיקים: "את האמת? אני עדיין מחפשת את המקום שלי. אני חושבת... שמצאנו חברים טובים בין המורים, אבל הם היו מעטים, זאת אומרת, וזה אחד הקשיים, אני חושבת, לא הצלחנו להשתלב, לא שלא קיבלו אותנו, אבל לא הפכנו להיות חלק מהם באופן מלא. זה גם עניין של אופי, אני חושבת שזה הרבה עניין של נושאי שיחה, לפעמים אתה יושב בחדר מורים ואתה משתעמם, סליחה על ה... במיוחד בבית ספר יסודי. לא היה לי על מה לדבר עם המורים. זאת אומרת הם היו חברים שלי, כולם היו מאוד נחמדים, כן? אין לי מה, אבל לא חברים שאני אקח אתי הביתה מה שנקרא" [מנ6].

"היו כאלה שקיבלו את זה טוב והתעניינו ורצו לעזור, והיו שהתנגדו. כי זה מאיים עליהם, תשמעי, תראי, אנחנו בתקופה של שינוי עולמי. הבית ספר כבר לא מתאים למה שקורה בעולם בחוץ היום. וכאילו את רואה הרבה מורים ותיקים שהם מאוד מפחדים, אל תזיזי להם מילימטר את התפקיד שלהם. הם נכנסים לכיתה ומכתיבים שיעור שלם. והילדים משתגעים מזה, מעתיקים את זה. אבל זה לא מעניין אותם. אבל אין לי מה לעשות. העולם הולך לכיוון אחר. אני יכולה לנסות לצרף אותם אליי, אבל מי שלא רוצה להצטרף אין לי מה לעשות אתו, אז שימשיך עד שיצא לפנסיה" [נע6].

"אז שנה ראשונה מאוד היה ברור שחביבי, רק הגעת, מי אתה? אנחנו מורים מאוד, מ א ו ד וותיקים, צוות קטן, כאילו תחפש איפה אתה משתלב, וגם שמה עם מרפקים אתה משתלב" [מנ6].

אחת המנטוריות מעידה על הנכונות והיכולות של חותמיסטים להשתלב בצוות: "ברובם הם מאוד סתגלנים, הם מאוד חברותיים, הם מאוד אנשי צוות. ויש להם נכונות גבוהה להשתלב ולהיות חלק מובנה בתוך הצוות החינוכי של בית הספר" (חכ6). אבל, גם המנטורים והמנהלים של חותם מציינים שיש להם קשיים בהשתלבות, לעיתים אפילו עם השותפים שלהם מחותם:

"העניינות שהם סופגים, הרבה פעמים גם ממקולגות שלהם למקצוע ההוראה וגם מתוך חדר המורים. כי יש לפעמים מנהלים שמרוב שהם מתלהבים מהכניסה של תוכנית חותם הם עושים איזה שהוא אאוטינג מטורף כבר בימי היערכות ואז זה רק מושך אש. הקושי שלהם לעיתים זה הבן זוג שלהם {החותמיסט החדש}, כשזה טוב זה טוב וכשזה רע, זה רע לתפארת. ממש אבל" [מי6].

"יש לי גם מורה לעברית לדוגמה רכזת עברית שהיא מאוד מאוד מקובעת ובאה אליה מורה לעברית אחרת, חותמיסטית שבאה עם רעיונות אחרים והן לא מסתדרות. הן לא מסתדרות עד עצם היום הזה זה תאקלים כל הזמן" [לר6].

"לעיתים יש בעיית שחצנות לחותמיסטים. נדרשת להם יותר צניעות וכבוד כלפי שאר המורים, מה שמעורר קושי בהשתלבות" [בה6].

בוגרים אחדים סיפרו על השתלבות קלה וצוות תומך, אך ברור שמדובר בתרבות אירגונית, ולעיתים אפילו מעבר מבית ספר לבית ספר משנה את התמונה. כך לדוגמה מדברי בוגרי רג"ב:

"ההשתלבות בבית ספר היתה בסך הכול חיובית בזכות צוות מדהים של מחנכים ומורים ומנהל, שמאוד תמכו והאמינו ודחפו וציידו אותי בהרבה כלים. ...עצם זה שמעבירים חומרים אחד לשני וכאילו עובדים בהדדיות כזו, אז זה מאוד מפרה, אז אני לומד מהם והם לומדים ממני, זה, זה משהו שצריך מורים צעירים לעשות, לא לפחד לשלוח חומרים ולהציע הצעות ולבקש חומרים ו.. מורים יכולים לעבוד מאוד מאוד עצמאית כאילו, כביכול אני יכול להיכנס לכיתה שלי, ולא לדבר עם אף מורה אחר וללמד מה שאני רוצה, בלי לדעת מה הוא העביר לידי, גם אם הוא מעביר את המקצוע 4-5 שעות בשבוע. אבל הרבה יותר נכון וחכם ומעשיר, באופן אינטנסיבי לא פעם בחודשיים, לעבוד בצורה שעובדים ביחד, ומקדמים ביחד תוכניות לימודים, ומעדכנים אותם תוך כדי" [יל1].

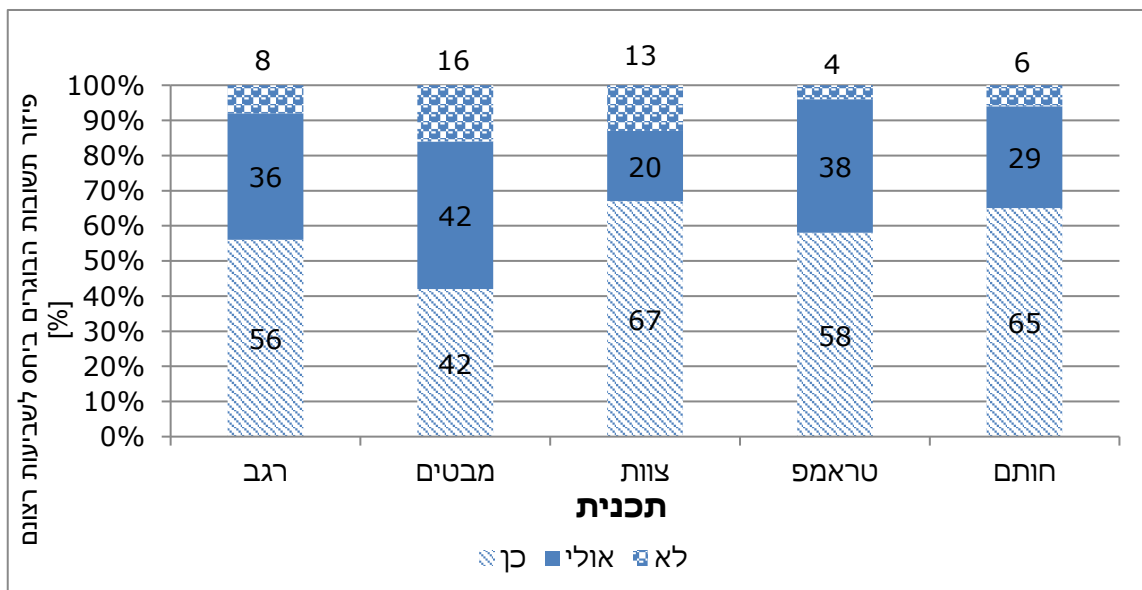
”[צוות] מעולה, מאוד תומך, מגובש, ברמה מאוד טובה, עובדים ביחד, מתייעצים, גם כמורים בכלל, אם זה דברים שלא קשורים דווקא למתמטיקה יש מקום להתייעצות ועזרה אחד לשני” [קנ1].

”שנה ראשונה הייתה לא קלה. .. הרגשתי שהיה לי מאוד קשה להשתלב שם, כי הייתי שם מעט מאוד שעות, הייתי בקושי נמצאת, ממש מגיעה לשלושה שיעורים ומסיימת. וגם הרגשתי שביט ספר ... אני כמורה מקצועית, בית הספר פחות מעוניין לערב אותי כמורה מקצועית בתהליכים מקצועיים שקורים בו, אז הרגשתי פשוט מורה למתמטיקה ולא מאוד משמעותית. בבית הספר השני שעברתי אליו, ההיקלטות הייתה הרבה יותר טובה, גם כי הגעתי כבר עם ניסיון, אבל גם כי ההתמצאות שלי שם הייתה יותר משמעותית. פגשתי יותר תלמידים ואנשי צוות במהלך העבודה שלי, אז מטבע הדברים נוצרת אינטראקציה, וגם זה מקום שנותנים בבית ספר למורים מקצועיים יותר משמעותי, הדגש ששמים על עבודת צוות יותר משמעותי, אז כל הדברים האלה תורמים להשתלבות טובה יותר” [עה1].

4.2.7 שביעות רצון, מוטיבציה והתמדה

4.2.7.1 שביעות רצון בהוראה

הבוגרים נשאלו בשאלון אם היו מקבלים הזדמנות חוזרת לבחור קריירה, האם היו בוחרים בהוראה (כן/לא/אולי). שאלה זו מעידה לדעתנו על מידת שביעות רצון מההוראה. התפלגות תשובות הבוגרים לפי התוכניות השונות מוצגת באיור 4.7.



איור 4.7: פיזור תשובות הבוגרים ביחס לשביעות רצונם בבחירה בקריירה בהוראה

בכל התוכניות, למעט מבטים, למעלה מ-55% מהבוגרים היו בוחרים שוב בהוראה. בולטות תוכניות צוות ולחותם עם אחוז גבוה במיוחד של בוגרים שהיו בוחרים שוב בהוראה. תשובות של בוגרים שענו בחיוב: ”כמורה אני מרגישה שהמקצוע נתן לי השראה ואני נהנית מהגיוון והמשמעות שבעבודה זו” [222124 בוגרת מבטים]; ”זוהי הזדמנות נהדרת להשפיע על דור העתיד ולתת להם תחושת מסוגלות והצלחה” [622128 בוגרת חותם]

תוכנית רג"ב, מבטים, וטראמפ בולטות באחוז גבוה של בוגרים שמתלבטים או שלא היו בוחרים בהוראה. בוגרים שלא היו בוחרים שוב בהוראה אמרו: "מאוכזבת מיחס ההורים וחוסר גיבוי מצד המערכת" [421121 בוגרת טראמפ]; "יחס משפיל ומזלזל של משרד החינוך, משכורת נמוכה מאוד" [623200 בוגרת טראמפ].

כאמור, בקרב המתלבטים ניכר שיעור גבוה מבוגרי מבטים (42%) ונמוך בקרב בוגרי צוות (20%) וכך נימקו בוגרי מבטים את התלבטותם לגבי בחירה חוזרת בהוראה: "בעיקר מהמשכורת, קשה לחיות בכבוד ולהרגיש מכובד כאשר מרוויחים כל כך מעט וגם מתייחסים למורים לפעמים כה"סתם" [224109]; "גיליתי שאיני מסכימה עם תוכנית הלימוד ואיני מזדהה עם המערכת ותפיסותיה" [224122].

העומס והשכר היו גורמים שחזרו רבות בביטויים של חוסר שביעות רצון בקרב המרואיינים בתוכנית מבטים: "כמות השעות שאני נותן פה היא כמו בהייטק. לא פחות. השכר חצי...אני משנה שלישיית כבר מלמד מעל 100% משרה וזה לא, זה לא לעניין. כמות השעות שאני דופק פה היא פשוט בלתי נסבלת. .. כאילו השעות שאני עושה שאני נותן הם פי שלוש מהמשרה שלי. פי שלוש. אם לא יותר. כאילו ככה צריך לעשות את זה. אבל אף אחד לא מתגמל את זה. אתגר" [שי2]; "ואני אומרת אוקי, אני עובדת המון שעות, בעבודה שלא נגמרת... והתלמידים וההורים והמייילים ואבחונים ואלף ואחד עבודות שאתה לא מקבל על זה שכר ובסוף הדרך אחרי שעבדתי משרה מלאה עם חינוך, עם השלושה תארים - תואר ראשון ותואר שני והסכום של, והשכר שלי לא מגיע לחצי מהמשכורת האחרונה שלי בתור מהנדסת, אז זה גם משהו. אני, זה זה פחות מחצי. פחות מחצי. אז זה משהו שאתה אומר כאילו רבאק על מה? על מה? כי זה תובעני ברמה רגשית מאוד" [הה2].

נושא השכר הוזכר גם ע"י בוגרי רג"ב: "בשלב הראיונות הבנתי שמצופה ממני להיות זמינה כל הזמן אבל שלא ישלמו לי על הזמן הזה. התגייסות זה דבר אחד, לחיות בעוני ועומס מתמיד זו ציפייה לא לגיטימית בעיניי. עצוב לי לראות חברים שחיים בתנאים האלה" [122111]. גם מנטורים של תוכנית חותם מעידים שנושא העומס והשכר הם גורם מקשה על בוגרי התוכנית: "יש חותמיסטים שהם בעלי משפחה, יש חותמיסטים שהם נאבקים בשנה הראשונה בשיניים על הקיום הכלכלי שלהם" [חת6]; "יש להם משבר מאוד גדול עם השכר. כי אי אפשר להכין אותם לזה. זאת אומרת כמה שמכינים המציאות היא עוד יותר מקוממת מטלטלת מזעזעת" [מי6].

בהתייחס לתוכנית מבטים, חשוב לציין כי, ייתכן והתוצאה של שיעור גבוה של בוגרים שמתלבטים או לא היו בוחרים שוב בהוראה, מוטה משום שחלק מבוגרי מבטים שענו לשאלון (20%) כלל אינם עוסקים בהוראה. תוכנית מבטים, בניגוד לשאר התוכניות, אינה מכוונת רק להכשרת מורים להוראה אלא מזמינה בוגרי הטכניון להתפתחות מקצועית גם בתפקידים במערכות בהן הם פועלים. במבטים אין מימון מותנה, כלומר הבוגרים אינם מחויבים להשתלב במערכת החינוך עם סיום ההכשרה. כך למשל אומרת פרופ' אורית חזן המייסדת של תוכנית מבטים: "במבטים לומדים בוגרי ובוגרות הטכניון - מהבוגרים הטובים בישראל וחשוב לאפשר להם ללמוד כישורים נוספים בכלל, וכישורי הוראה בפרט, לכל קריירה בה יבחרו. כישורי הוראה רלוונטיים עבורם, בין אם הם ימשיכו ללמוד וללמד לאקדמיה, בין אם הם ילכו ללמד במערכת החינוך, וכמובן - גם בתעשייה כישורים אלה מאוד מאוד חשובים".

בתשובה לשאלה הפתוחה לגבי האתגרים בהוראה, בוגרי כל התוכניות העלו ביקורת כללית כלפי מערכת החינוך וזו בולטת במיוחד בקרב הבוגרים של תוכנית טראמפ, כמוצג בטבלה 4.10.

תחום האתגר	רגב	מבטים	צוות	טראמפ	חותם
ביקורת על מערכת החינוך [%]	11.3	13.5	10.2	17.3	9.4

טבלה 4.10: פיזור האתגרים שצינו הבוגרים כביקורת כללית כלפי מערכת החינוך מתוך כלל האתגרים שצינו בכל תוכנית ייחודית (באחוזים)

מעבר לדוגמאות שהובאו בנושא שכר ועומס, הביקורת מתייחסת גם לקיבעון בתוך בית הספר וחוסר יכולת להתגמש. למשל: "בעיקר התמודדות עם מורים ותיקים שמתקשים לקבל דרכים ורעיונות חדשים" [120165 בוגרת רג"ב]; "בתור מורה חדש קולי כמעט ולא נשמע. או נשמע ולא התקבל. אין הרבה פתיחות לגישות חדשות במערכת הבית ספרית" [122250 בוגרת רג"ב]; "נוקשות של המערכת וחוסר פתיחות לשינויים, ביקורתיות יתר וחוסר סובלנות" [225116 בוגרת מבטים]; "בשיא הצניעות- בשינוי שרציתי להוביל כנראה שאיימתי על מורים אחרים במערכת ולכל דבר היתה התנגדות עזה, דבר שגרם לי להחליט לקום וללכת" [325111 בוגרת צוות].

כמו כן בוגרים רבים ציינו **תסכול מהבירוקרטיה של משרד החינוך**: "קיבלתי משימות מאוד קשות בביה"ס בשנה הראשונה, שונות מאוד ממה שחשבתי שאני אקבל. שקלתי ברצינות לעזוב את ביה"ס לאחר שנה כי חשתי תחושה קשה לפיה המערכת לא יודעת לנצל נכון את יכולותיי. כמו כן, לא קיבלתי משכורת בחודש הראשון ממשרד החינוך בגלל טעויות במשרד החינוך. גם זו תחושה מתסכלת מאוד, דבר שגרם לי להגיע פיזית למשרד החינוך פעמיים נוספות (ללא הצלחה). התחושה היא קשה מאוד. אני שומע על המון מקרים כאלה של מורים בתחילת הדרך. מערכת השכר במרד החינוך פועלת בצורה מסורבלת, לא יעילה, שגורמת לאנשים לתסכול ממש בהתחלה" [613116 בוגר חותם]; "לקח יובל עד למציאת עבודה במחול. ופתיחת תיק במשרד החינוך היתה פשוט סיוט. אין מענה גזרורות. לקח חודשים עד לקבלת המשכורת" [1232689 בוגרת רג"ב]; "הכרה בוותק והתמודדות מול הבירוקרטיה והחוסר זמינות של הגורמים הרלוונטיים" [413161 בוגר טראמפ]. ביטויים אלו מעידים על התחומים הבולטים של חוסר שביעות רצון שצינו ע"י הבוגרים, אולם אין מכך ללמוד על מידת שביעות הרצון של בוגרי תוכניות ההכשרה ממערכת החינוך.

4.2.7.2 מוטיבציה בהוראה

במחקר זה לא נאספו נתונים באופן ישיר לגבי המוטיבציה בהוראה, אלא לגבי המוטיבציה של הבוגרים לבחור במקצוע ההוראה, נתונים אלו יוצגו בהשוואה בין תוכניות ייחודיות למסורתיות. מוטיבציה לעיסוק בהוראה ניכרת בתשובות הבוגרים לשאלה 20 (הפתוחה) בשאלון, בה הסבירו מדוע היו בוחרים שוב במקצוע ההוראה. כך למשל: "אני חושב שהדרך הטובה ביותר לקדם את מימוש האידאולוגיה שלי היא דרך החינוך במדינת ישראל. כמו כן אני מרגיש משמעותי מאוד כאשר אני מקדם ילדים, הן חינוכית והן מקצועית. זה מעצים אותי באופן אישי, ואני מסופק מאוד מתחושת השליחות בהעצמה של הילדים. בנוסף מקצוע זה נוח מאוד ע"מ להיות פנוי כראוי לבית ולהשקיע בחינוך ילדי שלי, ואני רואה בזה שליחות ממדרגה ראשונה, במקביל לחינוך ילדי אנשים

אחרים. אני סבור שדווקא מצויינים צריכים לבחור בתחום ההוראה והחינוך ע"מ להצמיח דור איכותי מבחינה ערכית, ולא רק מבחינה מקצועית" [113103 בוגר רג"ב]; "בעייני במקצוע ההוראה יש היבט של שליחות, אתגר בלתי רגיל ולמידה כל הזמן. מבחינתי המקצוע הזה מאפשר לי להתמודד יום עם חיים של ילדים, לתהות באיזה אופן אני יכולה להיות נדבך שיעזור להם להתפתח לאנשים בוגרים, אחראים וסקרנים. אני חושבת שנתרמתי המון מתקופתי כמורה והייתי בוחרת במקצוע הזה שוב. חשוב לי לציין, שבבחירה הזו יש גם מימד לא קל, מאתגר ושוחק. אבל היא לא נעשתה מחוסר ברירה או מאילוף, אלא מתוך תחושה שבאמת ניתן לעשות דברים אחרת" [622100 בוגרת חותם].

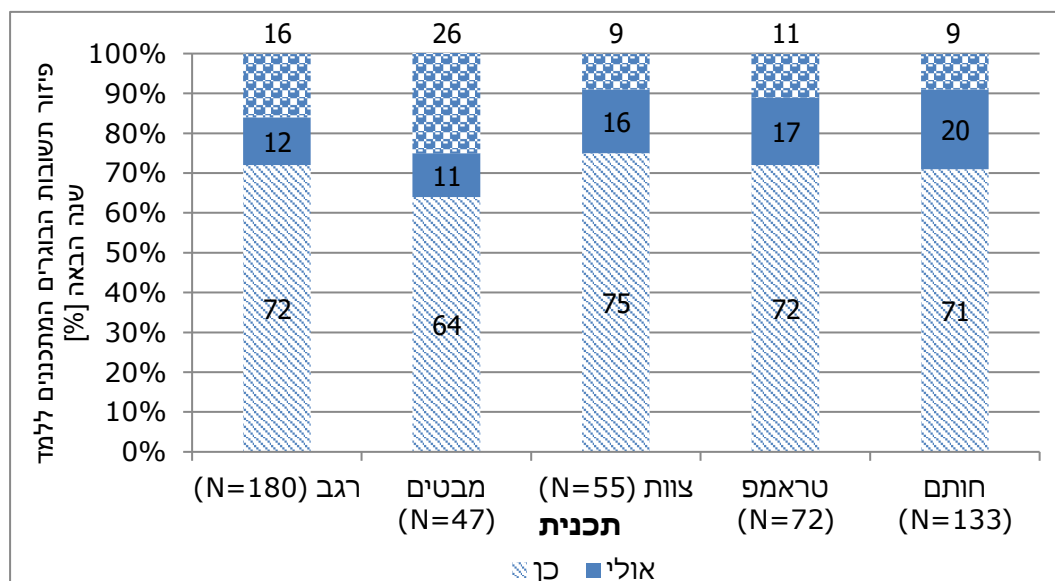
בראיונות העידו הבוגרים על תחושת שליחות. מספרת בוגרת מבטים: "וגם אני עוסקת בחינוך, לא רק בהוראת מתמטיקה. זאת אומרת באמת חשוב לי לחנך, כשאני הולכת במסדרון ואני רואה תלמיד לא יודעת מה עושה, אז אני פונה אליו ומדברת איתו גם אם אני לא מכירה אותו, ואם הוא לא תלמיד שלי. אני כאילו זה מעורבות ברמה הזאת. וגם קשר עם המחנכים של התלמידים שלי, ובכלל עם שאר הצוות. ואני חושבת גם מעבר לזה שאני באמת מאמינה בזה שאני לא סתם בן אדם שבא לבית ספר ללמד מתמטיקה את התלמידים האלה והאלה" [לכך]. מספרת בוגר חותם: "לי היה ברור אם אני לא הולך לחנך כיתה שנה ראשונה, אני אומר: תודה רבה. לי החינוך הכי חשוב בעולם. זה באמת מרתק. כאילו להיות מורים, עם כל הכבוד לשאר המקצועות בעולם, להיות מורה זה, זה אולי המקצוע הכי חשוב שיש. אנחנו נתקלים המון בסיבות למה לא להיות מורה, המון המון, אנחנו כל הזמן חיים בתוך למה לא? אנחנו כל הזמן חיים בתוך למה אני צריך את זה? .. אבל שאתה יודע שיש איזה מטרה גדולה, שאתה נותן ויש בסוף ילד שמחייך בלב ואומר: וואלה, בואנה, בזכות המורה הזה אני יעבור בגרות או בזכות המורה הזה אני אהפוך להיות אדם טוב יותר.. [מי6].

בנוסף לבוגרים, גם מורים מאמנים ומנהלי בתי ספר מעידים על תחושת שליחות בקרב בוגרי תוכניות ייחודיות: "חותמיסטים שמגיעים הם מגיעים עם איזשהי אגידה של רצון לשנות. לשנות את החינוך לשנות את מערכת החינוך. אז אם יש משהו שאפשר להגיד על החותמיסטים זה באמת העניין שהם רוצים לעשות אחרת. הם רוצים להביא משהו אחר למערכת החינוך. אולי לא בשנה הראשונה אבל הם רוצים להיות מחנכים. מבחינתם זה השליחות האמיתית" [לר6].

הממצאים הכמותיים מגבים את העולה בראיונות- הציונים הגבוהים (<4) שניתנו ע"י בוגרי כל התכניות הייחודיות לבחירה במקצוע ההוראה משיקולים אינטרינזיים (רצון להשפיע על החברה; רצון לתרום להתפתחות חינוך וילדים; עבודה מספקת) לצד הציונים הנמוכים (>3) למשתנה שיקולים חיצוניים-סביבתיים עומד בהלימה למוצג בטקסטטים המצוטטים.

4.2.7.3 התמדה בהוראה

הבוגרים נשאלו בשאלון האם הם מתכננים ללמד בשנה הבאה (כן/לא/אולי). הרוב הגדול של המשיבים ציינו שכן (מעל 70% בקרב בוגרי כל התוכניות, למעט מבטים). כתשובה חיובית הוכללו גם את שענו שאם יתקבלו משום שטרם מצאו מקום עבודה. להלן פיזור אחוז המשיבים (ראה איור 4.8). גם כאן, יש לזכור שלא כל בוגרי מבטים מתכוונים מראש לעבור למקצוע ההוראה.



איור 4.8: פיזור תשובות הבוגרים אם מתכננים ללמד בשנה הבאה (באחוזים)

4.2.7.4 התפתחות קריירה בהוראה

כאמור, מדדים להתפתחות קריירה הם שיעור בעלי תפקידים בבית הספר והנכונות ליזום ולהוביל פרויקטים שנסקרו לעיל (סעיפים 4.2.6.3 ו-4.2.6.4), תחת תחום של השתלבות בקהילה הבית ספרית.

שתי תוכניות ייחודיות, צוות וחותם, שואפות לפתח את הקריירה של הבוגרים שלהם מעבר להוראה – לתפקידי ניהול בתוך ומחוץ למערכת החינוך. תוכנית חותם מגדירה בחזון שלה רצון ליצור שינוי עמוק במערכת החינוך ולשם כך פועלת לפיתוח מורים ומנהיגים, כלומר מכוונת את בוגריה להתפתח מעבר להוראה. מתוך [אתר התוכנית](#) :

”תוכנית חותם מבקשת ליצור שינוי יסודי וארוך-טווח בחייהם של ילדים משכבות סוציאקונומיות נמוכות על-מנת לתת להם הזדמנות לנתב את חייהם להצלחה ולבחור את עתידם ללא קשר להכנסה, השכלה או למעמד החברתי של הוריהם. אנו מאמינים שכדי לעשות זאת, יש

להכשיר ולפתח קהילה איכותית של אנשי חינוך בהם מורים מעולים ומנהיגים הפועלים יחד ליצירת השינוי בבתי הספר ובחברה כולה... תיאורית השינוי של חותם בנויה על יצירת "שרשרת מנהיגות" שמתחילה בבית הספר וממשיכה עד למוקדי קבלת ההחלטות במדינה"

חזון זה נתמך בדבריו של מנהל תוכנית חותם, מר אסף בנר, הרואה בהוראה רק שלב בתוכנית לשינוי מערכת החינוך ומצפה שחלק מבוגרי ההכשרה של חותם יהפכו למנהלים: "היעד הוא שיהיו 25 בוגרי חותם שיהיו מנהלי בית ספר עד שנת 2021. כיום יש חמישה מנהלים בפועל ויש כרגע 5-6 בהכשרה באבני ראשה". בתשובה לשאלה מה ייחשב כהצלחה מבחינת התוכנית, ענה: "75% מהבוגרים יישארו במערכת החינוך ו- 25% יישארו לפחות שנתיים וייעברו לפעילות אחרת לא פורמלית כמו מתג'יס, עמותות שיש להם השפעה". גם בוגרי חותם מעידים על נכונות להתפתח ולתרום מחוץ להוראה. אומרת בוגרת חותם: "היום אני מרגישה שההשפעה הזו על החברה והחינוך יכולה להעשות בעוד אפיקים מלבד הוראה ואני בוחנת אופציות נוספות להתפתחות בתחום. אבל אין ספק שזה נבע רק מכך שהתנסתי כמורה וחוויתי את הלמידה בכיתה ואת הצרכים של התלמידים שלי" [622100].

עדות תומכת לשאיפות הקרירה של החותמיסטים ניתן למצוא בדברי מנטוריות שליוו אותם: "חותמיסטים, יש להם יעדים מאוד ברורים. הם מאוד רוצים להתקדם, הם מאוד רוצים להתמקצע. רוצים לעבוד יותר. יש להם ראש גדול" (ח); "אני גם מכירה חותמיסטים אחרים שאני לא הייתי מנטורית שלהם, שהם טכנוקרטיים לחלוטין. ללא רגשות, שהם מכווני מטרה, שהכוונה שלהם זה להגיע לניהול, וזהו. ובדרך, הם מאוד נחמדים, אבל זה המטרה, הם לא רואים בעיניים. יש גם כאלה" [סה6].

גם מנהלי תוכנית צוות מכוונים את הבוגרים להתפתח מעבר להוראה ולהוביל את מערכת החינוך ומאתרים בוגרי תוכנית ההכשרה שלימדו בבתי ספר לשם הכשרתם כמנהלים. כך אומר מ.: "החזון שלי, שההנהגה של המדינה, כל המוסדות יהיו אנשי צבא, שינהלו את המערכת הזו. וזה החזון. זה גם פתרון תעסוקתי הולם ומכובד לאנשים שלנו. זה עתודה ניהולית למערכת החינוך. אנחנו גם בקשר שיזמנו ומוצאים את הבודדים שהיו שנתיים מורים בשטח להכשרה הזו".

4.2.8 הקשר בין מאפייני תוכניות ההכשרה הייחודיות להשתלבות הבוגרים

המידע הנוגע להשפעת מאפייני התוכניות על השתלבות הבוגרים במערכת הבית-ספרית, מתבסס על: 1. תפיסת הבוגרים את תרומת תוכנית ההכשרה להוראה שלהם באמצעות ניתוח כמותי של שאלות 21-23 בשאלון וניתוח סטטיסטי של הגורמים הרלוונטים.

2. הצגת קשרים בין מאפייני ההכשרה להשתלבות בהוראה, באמצעות היגדים של הבוגרים המתייחסים הן למאפייני התוכנית והן לחמשת ההיבטים של השתלבות – באמצעות ניתוח ראיונות עם הבוגרים (פרוטוקול הראיונות מוצג בנספח 3) ותשובותיהם לשאלות 22-23, ושאלה 26 בשאלון (השאלון מוצג בנספח 2). בחלק זה השתמשנו בניתוח איכותני לתיאור הקשר שבין מאפייני תוכנית ההכשרה להשתלבות הבוגרים בבית הספר.

4.2.8.1 תרומת תוכנית ההכשרה להוראה

בניתוח גורמים (factor Analysis) של כל ההיגדים הסגורים בשאלון, עלו חמישה גורמים. שניים מהם התייחסו לתרומת תוכנית ההכשרה למאפייני ההוראה ולידע המורה. הגורמים מפורטים בטבלה 3.10 בסעיף 3.7.1 בפרק המתודולוגיה.

משתנה	בוגרי תוכניות ייחודיות (N=506) [טווח אפשרי 1-5]
תרומת מאפייני התוכנית להוראה	3.49 ± .78
תרומת התוכנית לידע המורה	3.21 ± .77

טבלה 4.11: תרומת משתני התוכנית למאפייני הוראה ולידע המורה

מטבלה 4.11 עולה כי, הבוגרים ייחסו למאפייני התוכניות הייחודיות תרומה בינונית להוראה ולידע שלהם. להעמקת התמונה לגבי התוכניות הייחודיות, נערכה השוואה של משתנים אלה בין בוגרי התוכניות הייחודיות. נערך ניתוח פוסט הוק (מסוג טוקי) כדי לאתר את מקור ההבדלים והוא מוצג בטבלה 7.5 בנספח 6.

בוגרי תוכנית טראמפ מדווחים על התרומה הגבוהה ביותר של התוכנית לידע שלהם כמורים וזו גבוהה באופן מובהק בהשוואה לבוגרי צוות וחותרם שמדווחים על התרומה הנמוכה ביותר של התוכנית לידע שלהם כמורים. למרות הבדלים אלה, יודגש שבוגרי כל התוכניות מדווחים על השפעה מתונה בלבד של התוכנית לידע שלהם כמורה (ציונים 3.0-3.4). גם בוגרי רגי"ב מזהים תרומה רבה יותר של התוכנית לידע שלהם כמורים בהשוואה לחותרם.

בוגרי תוכנית חותרם מדווחים על התרומה הגבוהה ביותר של התוכנית להוראה שלהם, ואילו בוגרי מבטים וצוות מדווחים על התרומה הנמוכה ביותר של מאפייני התוכנית להוראה. כאמור, הבוגרים נשאלו (שאלה 21 בשאלון) באיזו מידה התוכנית שלמדו הכשירה אותם בהתייחס לרכיבים שונים של מקצועיות המורה (ידע תוכן, ידע פדגוגי, ידע פדגוגי, זהותם המקצועית כמורים, יכולתם לעבודה בצוות, יכולתם לשלב טכנולוגיה בהוראתם, יכולת מנהיגות המתבטאת בקידום יוזמות בביה"ס) והתבקשו לדרג תרומת כל מרכיב מ-1 (כלל לא) ועד 5 (במידה רבה מאוד). טבלה 4.12 מציגה את הממוצע הכולל של מדדים אלה בכל אחת מהתוכניות הייחודיות.

Mean ± SD	תוכנית
3.40 ± .82	רגב
3.30 ± .74	מבטים
3.04 ± .85	צוות
3.32 ± .78	טראמפ
3.33 ± .86	חותרם
3.32 ± .82	סה"כ תוכניות ייחודיות (N=506)

טבלה 4.12: תרומת התוכנית להכשרת הבוגרים בהיבטים מקצועיים של תפקיד המורה

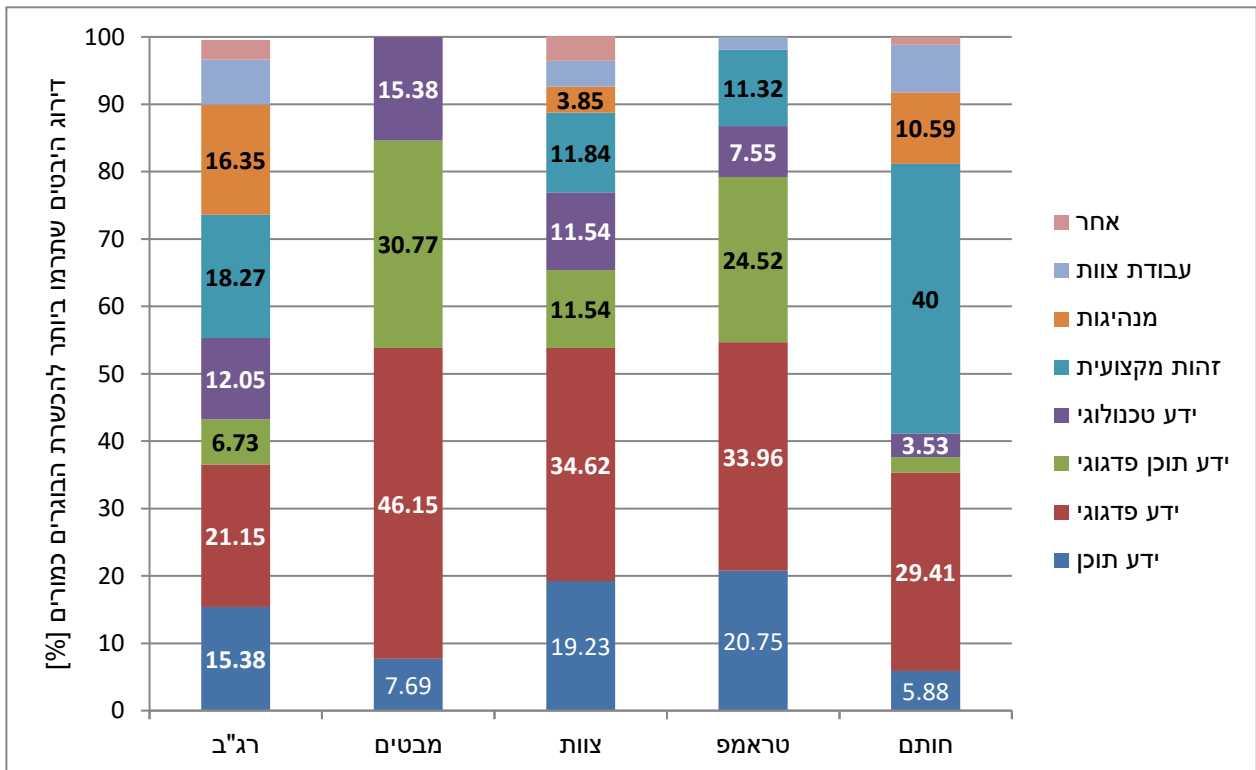
ניתן לראות שבסה"כ בוגרי כל התוכניות הייחודיות מעידים על תרומה בינונית של ההכשרה להוראה, כשמידת התרומה של רג"ב דורגה כגבוהה ביותר באופן יחסי ושל צוות כנמוכה ביותר.

גם פה, להעמקת התמונה לגבי התוכניות הייחודיות, נערכה השוואה של כל אחד מרכיבי המקצועיות בין התוכניות הייחודיות השונות. נערך ניתוח פוסט הוק (מסוג טוקי) כדי לאתר את מקור ההבדלים והוא מוצג בטבלה 7.6 בנספח 6. בטבלה המוצגת בנספח מודגש בשחור הממוצע הגבוה ביותר ובאדום הנמוך ביותר. השוואה של כל אחד מרכיבי המקצועיות בין התוכניות הייחודיות השונות מראה שידע פדגוגי הוא הרכיב המקצועי היחיד שלא נמצא בו הבדל משמעותי בין התוכניות. בכל שאר הרכיבים של מקצועיות המורה נמצאו הבדלים מובהקים בין חלק מהתוכניות. מגמות בולטות העולות מהשוואה זו:

- התוכנית שבוגריה מעידים על תרומה גבוהה יותר בפיתוח המספר הרב ביותר של רכיבי מקצועיות היא **חותם**: בוגרי חותם מדווחים על תרומה רבה יותר של התוכנית לפיתוח ידע התוכן שלהם (תרומה רבה, ציון 4.5), זהותם המקצועית כמורה ויכולתם לעבוד בצוות בהשוואה לתוכניות אחרות והבדל זה מובהק לגבי חלק מהתוכניות (כמפורט בטבלה 7.5). תרומת תוכנית חותם לפיתוח זהות מקצועית ולפיתוח יכולות עבודה בצוות נמצאה גם בנתונים האיכותניים. אולם, לגבי ידע תוכן נמצאה סתירה, משום שבכלי מחקר אחרים, בשאלות מה לשמר ומה לשפר בתוכנית ההכשרה וכן בראיונות עם בוגרים ועם מנטורים נמצא שבוגרי חותם מציינים ידע תוכן לא מספק. ניתן לשער שהבוגרים מרגישים שידע התוכן שכן קיבלו תרם להם ואף על פי כן מעוניינים בידע תוכן נוסף.
- בוגרי **מבטים** מדווחים על תרומה רבה יותר של התוכנית לפיתוח ידע התוכן הפדגוגי שלהם והבדל זה מובהק בהשוואה לבוגרי רגב, צוות וחותם. גם בוגרי תוכנית **טראמפ** מצביעים על הכשרה רבה יותר בפיתוח רכיב ידע תוכן פדגוגי בהשוואה לבוגרי צוות וחותם.
- בוגרי **צוות** מדווחים על ההשפעה הנמוכה ביותר של התוכנית על יכולת שילוב טכנולוגיה בהוראה וההבדל מובהק בהשוואה לבוגרי רגב, מבטים וטראמפ.
- בהתייחס לפיתוח יכולת מנהיגות המתבטאת בהובלת יוזמות במסגרת הבית ספרית, בוגרי תוכנית לתואר ראשון – רג"ב דיווחו על התרומה הגבוהה ביותר, הבדל שגבוה באופן מובהק בהשוואה לתוכניות צוות, מבטים וטראמפ. ממצא זה ניתן לקשר למאפייני תוכנית ההכשרה הכוללת הרבה יוזמות והתנדבויות. גם בוגרי **חותם** מעידים על תרומה גבוהה יותר של התוכנית לפיתוח יכולת הובלת יוזמות בית ספריות בהשוואה לתוכניות אחרות - מבטים, צוות וטראמפ. הממצא שבוגרי **צוות** - תוכנית שמשותפים בה בוגרי צבא - מצביעים על תרומה נמוכה של התוכנית לפיתוח כישורי מנהיגות אינו מפתיע ויכול לנבוע מהניסיון הקודם במאפיין זה שאיתו מגיעים מתפקידי פיקוד, הובלה ומנהיגות שונים בצבא.

בהמשך לשאלה זו התבקשו הבוגרים לדרג את שלושת ההיבטים שלתפיסתם **תרמו במידה הרבה ביותר להכשרתם כמורים** ולהסביר את בחירתם (שאלות 22 ו-23 בשאלון). נערך ניתוח תוכן של התשובות שהתקבלו וחושב אחוז המשיבים לכל קטגוריה מתוך כלל תשובות הבוגרים בכל תוכנית ייחודית שענו לשאלה זו. ניתן לראות את תשובות הבוגרים לפי סוג התוכנית באיור 4.9 שלהלן.

ניכר שהמאפיין המשמעותי ביותר בתוכניות שתרם, לדעת הבוגרים, במידה הרבה ביותר להכשרתם כמורים הוא ההיבט של **ידע פדגוגי** מבין כלל הגורמים שהוצגו בפניהם בשאלה 21 ומאפיין זה בלט בקרב בוגרי מבטים, צוות וטראמפ. גם **ידע תוכן** הוזכר כמאפיין משמעותי מבין מאפייני התוכניות ובלט בעיקר בקרב בוגרי טראמפ וצוות. כ-31% מבוגרי מבטים ציינו כי ההיבט החשוב ביותר, לתפיסתם, שתרם במידה הרבה ביותר להכשרתם הוא **ידע תוכן פדגוגי**. **ידע טכנולוגי** צוין כמאפיין חשוב של תוכנית ההכשרה שתרם להוראה בקרב 15% מבוגרי מבטים, וכ-12% מבוגרי חותם ורג"ב וצוות. **פיתוח זהות מקצועית** הוא מאפיין שדורג כתורם ביותר להכשרתם של בוגרי חותם (40%) ולאחריהם, בקרב בוגרי רג"ב (18%). **פיתוח מנהיגות** הוא מאפיין שצוין בעיקר ע"י בוגרי רג"ב וחותם כמאפיינים שלתפיסתם היו התורמים ביותר להכשרתם כמורים. **יכולת עבודה בצוות** צוינה בשיעור נמוך יחסית, בעיקר ע"י בוגרי רג"ב וחותם.



איור 4.9 דירוג היבטים מתוכנית ההכשרה שתרמו ביותר, לדעת הבוגרים, להכשרתם כמורים

4.2.9 היגדים המתארים קשרים בין מאפייני התוכנית להשתלבות בהוראה

כזכור, השתלבות הבוגרים במערכת הבית ספרית נבחנה בארבעה היבטים:

- תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה
- השתלבות בקהילה הבית ספרית
- שביעות רצון מהעיסוק בהוראה, מוטיבציה והתמדה
- התפתחות קריירה בהוראה

חלק ממאפייני ההכשרה היו למעשה תוצאות למידה (פיתוח חשיבה, תחושת מסוגלות עצמית וזהות מקצועית) ובמיון ההיגדים עלה שהבוגרים מייחסים מאפיינים שונים של תוכניות ההכשרה להשגת תוצאות אלו ועל כן מופיעים בטבלה 4.13 שלהלן, בה נעזרנו להצגת היגדים המתארים קשרים בין מאפייני התוכניות להשתלבות בהוראה. דוגמאות נוספות מוצגות בטבלה 7.7 בנספח 7.

דוגמאות	תרומה ל...	קטגוריית משנה
תכני התוכנית		
<p>רג"ב: "הקורסים שקיבלתי במתמטיקה העשירו את הידע המתמטי שלי ובנו את הקשרים במתמטיקה שאותה אלמד" [121227]</p> <p>צוות: "כמורה לתנך למדתי את המקצוע ונושאים ממנו שעזרו לי ללמד את התלמידים" [325133]</p>	תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה	ידע תוכן
<p>טראמפ: "העמקת הידע בתחום הדעת שלי מאפשרת מימוש השאיפה למצויינות מאפשרת ייחודיות ואמונה שאתה יכול להיות אחד המורים הטובים ביותר בתחום" [414164]</p>	פיתוח תחושת מסוגלות עצמית	
<p>מבטים: "היה מאוד בולט בקורס הכי מגניב שהיה בלימודים, זה הפילוסופיה של החינוך. שבגלל שקוראים לו הפילוסופיה של החינוך והוא קורס מאוד עמוס אז כולם נלחצים ומתבאסים ממנו כי לא מבינים אותו. אבל מי שבא מרקע יותר מקצועי, זה בעצם קורס באסטרטגיה. לאן אתה רוצה לקחת את ההוראה שאתה עושה. לאן אתה רוצה לקחת את התלמידים שאתה מגדל, את הבוגרים שאתה רוצה לייצר. [שי6]."</p>	פיתוח זהות מקצועית	
<p>חותם: "הדבר הבולט ביותר שקיבלתי בהכשרה של חותם שמשפיע עלי ישירות כמורה בכל שלוש שנותי הוא ההתבוננות בצרכי התלמידים בעידן שלנו (יכולות קשב, למידה פעילה, טכנולוגיה, עצמאות של תלמידים) מתוך שאיפה ללמד בצורה המיטבית בכדי %100</p>	תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה	ידע פדגוגי

<p>מהתלמידים יהיו פעילים ובכך תינתן להם האפשרות להצליח ולהתקדם- הלכה למעשה. חבה את זה לליווי וההכשרה שקיבלתי שהופכת אותי למורה טובה יותר בכל יום מחדש" [620145]</p>		
<p>חותם: "כל עשר דקות צריך להחליף מתודה, כי הילדים של היום לא יכולים לשבת בשיעור של 45 דקות שהמורה מכתוב להם או נותן הרצאה, ואז אני זוכרת שממש דיברו איתנו על זה שצריך להחליף, נגיד עשר דקות אני עושה פתיחה, עשר דקות סרטון, עשר דקות משחק... וכל הזמן ניסו למתוח את הגבולות שלנו ליצירתיות, לתכנן שיעורים שהם יצירתיים... לחשוב מחוץ לקופסה כל הזמן.." [6נע].</p>	<p>פיתוח חשיבה</p>	
<p>רג"ב: "אני עומדת להיות גננת ובהכשרתי אני מרגישה שנתנו לי הרבה כלים ומיומנויות שנוגעות לגיל הרך. אני מרגישה מוכנה לשטח, משום שאני מכירה את המאפיינים של הגיל הרך ומהם אני יכולה לגזור את הגישה שלי, את דרך העבודה שלי ואת כל הפעולות שאבצע כגננת" [121123]</p>	<p>פיתוח תחושת מסוגלות עצמית</p>	
<p>טראמפ: "הכלי העיקרי שקיבלתי הוא החשיבות של פיתוח שיי מתמטי בכיתה - נלמד הן בקורס ייעודי והן בדגשים במהלך ההתנסות. גישה זו (בנוסף לכלים נוספים) היוותה קפיצת מדרגה ביכולת ההוראה שלי - גם במקצוע שאני מלמד ברוב השעות (פיזיקה) וגם במתמטיקה" [414132]</p>	<p>תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה</p>	<p>ידע תוכן פדגוגי</p>
<p>מבטים: "מאחר שהגעתי להוראה שנים רבות לאחר סיום התואר הראשון, היו לי חששות בנוגע לתחום הדעת שבו עשיתי תעודת הוראה. הכלים והמיומנויות הספציפיות הפיגו את החששות" [225117]</p>	<p>פיתוח תחושת מסוגלות עצמית</p>	
<p>רג"ב: "שילוב טכנולוגיות בהוראה היה אחד הדברים שהודגשו במהלך הלימודים ברג"ב, והיום כל בתי הספר מבקשים ממורים לשלב טכנולוגיה בהוראה כי היא מסייעת לתלמידים להבין את תחומי הדעת השונים בצורה יותר קלה ומהנה" [122147]</p> <p>מבטים: "למדתי הרבה איך לתכנן שיעור ולשלב טכנולוגיה וללמד בדרגות מיומנויות שונות בכדי לעשות את ההוראה יותר כיפית לתלמידים ולהגדיל את המוטיבציה אצלם" [222141].</p>	<p>תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה</p>	<p>ידע טכנולוגי</p>
מרכיבי התוכנית		
<p>טראמפ: העובדה שההכשרה נעשתה על ידי מורה ותיק ומנוסה שנתן לי טיפים איך להעביר את החומר בצורה בהירה ומעניינת. למשל:</p>	<p>תהליכים לימודיים</p>	<p>צוות מקצועי וליווי</p>

לימד אותי איך לערוך דיון על בעיות בפיזיקה לא רק שאלה ופיתרון. [423157]	וחינוכיים בכיתה	פדגוגי בתוכנית
חותם: "הדבר הבולט ביותר שקיבלתי בהכשרה של חותם שמשפיע עלי ישירות כמורה בכל שלוש שנותי והוא ההתבוננות בצרכי התלמידים בעידן שלנו (יכולות קשב, למידה פעילה, טכנולוגיה, עצמאות של תלמידים) מתוך שאיפה ללמד בצורה המיטבית בכדי ש100% מהתלמידים יהיו פעילים ובכך תינתן להם האפשרות להצליח ולהתקדם- הלכה למעשה. מייחסת את זה לליווי ולהכשרה שקיבלתי שהופכת אותי למורה טובה יותר בכל יום מחדש" [620145]	תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה	ליווי בעת השתלבות בהוראה
טראמפ: "בתוכנית שלנו, רובנו ככולנו הגענו עם הידע". ההכשרה המעשית בשטח תוך התנסות במגוון גישות לימוד היא שהפכה אותנו למסוגלים לעמוד מול כיתה בהצלחה בסופו של תהליך" [423127] רג"ב: " {לשמר} סדנאות שונות בתחומים פרקטיים כמו מודעות, שיחות אמון וכאלה שתורמים מאוד לעבודת החינוך" [121206]	תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה	התנסות מעשית / סדנאות
רג"ב: "ההתנסות מעשית הייתה מאוד חשובה ולמדתי ממנה המון, היא חיזקה את רצוני להיות מורה" [122116]	שביעות רצון מהוראה והתמדה	
חותם: "הגעתי עם המון חששות וחוסר ביטחון ובזכות בית ספר קיץ ודיונים שקיימנו בנושא ראיתי שאני מסוגלת לעשות את זה על הצד הטוב ביותר" [622132]	פיתוח תחושת מסוגלות עצמית	
חותם: "הסדנאות שעברנו והשיעורים הרבה פיתחתי את הזהות הראשונית שלי כמורה, את האגינדה שלי איתה אני נכנסת לבית הספר. זה תרם לי רבות בגיבוש הזהות שלי כמורה וזה רק מתפתח עם הזמן" [622103]	פיתוח זהות מקצועית	
רג"ב: "התוכנית תרמה לי מאוד במפגש שהיא זימנה לי עם מורים רבים מסוגים רבים ובמסגרות שונות. מפגשים אלו הרחיבו את היכרותי עם התפקידים השונים שמורה יכול למלא, ועזרו לי לגבש את השאיפות והחלומות שלי כמורה, אל מול הבנה טובה יותר של מה שנדרש ממני" [122139]	פיתוח זהות מקצועית	מפגשים וכנסים
טראמפ: "עבודת הצוות שהתגבשה בתוכנית ההכשרה, תרמה משמעותית לכניסה לתוך עולם ההוראה" [415101] חותם: "אני חושבת שבחותם ידעו להכווין אותנו לכדי עבודת צוות ועבודה משותפת, דבר שתרים לי גם בביה"ס" [623160]	השתלבות בקהילה הבית ספרית	בניית קבוצה / אווירה טובה

<p>חותם: "קידום יוזמות היה קרן האור בעבודה הבית ספרית עבורי והכלים שניתנו לי מהותיים לעבודה יומיומית שעתית בכיתות" [622219]</p>	<p>תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה</p>	
<p>חותם: "לימדו אותנו לכוון גבוה. ליזום ולא לזרום, להוביל את התלמידים ואת בית הספר למקום טוב יותר" [613120].</p>	<p>השתלבות בקהילה הבית ספרית</p>	<p>יוזמות / תרומה לקהילה</p>
<p>רג"ב: "התוכנית חשפה אותי לתוכניות שהכניסו בי מרץ לקדם יוזמות ולקדם את החינוך בישראל למקום טוב יותר" [123217]</p>	<p>שביעות רצון מהוראה והתמדה</p>	
<p>רג"ב: "יוזמה, יוזמה, יוזמה! אחד הדברים שבהחלט צריכים לשמור. היינו חייבים במסגרת התוכנית ליזום פרויקטים שיקדמו העלאת מודעות בקמפוס. דבר זה נתן לי אישית העצמה וצמיחה. למדתי על עצמי הרבה דברים והייתי צריכה לשבור הרבה קירות שעמדו כמכשול בפניי" [122280]</p>	<p>פיתוח תחושת מסוגלות עצמית</p>	
תוצאות ההכשרה		
<p>חותם: "פיתוח זהות מקצועית (ערכית ומנהיגותית) הם חלק משמעותי מההכשרה של חותם ובסוף אלו גם החלקים שנשארים. מתוכם אני גוזרת את אופן ההוראה של החינוך בכיתתי החל מיחידת הוראה ועד תגובה להתנהגות של תלמיד" [623143].</p> <p>רג"ב: "הבנה מהו תפקיד המורה מרגישה שזה מעמיק מאוד את ההוראה שלי, ומדרבן אותי להיות משמעותית ואסרטיבית במידה, מול הצוות ומול הילדים" [122148]</p>	<p>תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה</p>	<p>פיתוח זהות מקצועית</p>
<p>חותם: "זהות מקצועית זה מה שמוביל את ההתפתחות לטווח הארוך שלי כמורה. הגישה לפיתוח העצמי שלי משנה משמעותית יותר מההכשרה הראשונית" [612105]</p>	<p>התפתחות קריירה בהוראה</p>	
<p>רג"ב: "פיתוח זהות מקצועית כמורה- אני חושבת שהביטחון שלי בתפקידי ויכולתי נובע ישירות מהזהות המקצועית שלי. היא נוגעת בכל ההיבטים והכי חשוב בשילוב ביניהם-תחום דעת, חינוך, פרטני, צוות וכדומה" [12065]</p>	<p>פיתוח תחושת מסוגלות עצמית</p>	

טבלה 4.13: היגדי הבוגרים המתארים קשרים בין מאפייני התוכנית להשתלבותם בהוראה

4.2.10 סיכום

על מנת לבחון את התרומה של מאפייני תוכנית ההכשרה להשתלבות המורים, התייחסנו להיגדים של הבוגרים שציינו קשר בין מאפיין כזה או אחר בתוכנית, לבין השתלבות בהוראה או לתוצר של ההכשרה, בטבלה 4.13 המוצגת לעיל ובסיכום שלה למטה. הסיכום מובא לפי א. מאפייני התוכניות. ב. ההשתלבות בהוראה.

א. מאפייני התוכניות

מאפייני התוכן צוינו על ידי הבוגרים כחשובים בעיקר בתרומתם לתפקוד בכיתה ותרומה לפיתוח תחושת מסוגלות עצמית.

- **ידע תוכן** בהכשרה – תרם בקבלת ידע מקצועי וכהכנה להוראה הדיסציפלינארית.
 - **ידע פדגוגי** – תרם כלים להוראה כגון תכנון וניהול שיעור, התמודדות עם תלמידים, הבנת שונות התלמידים, אימוץ גישה חינוכית, הבנת חשיבות הלמידה הפעילה וגיוון בהוראה ועוד.
 - **ידע תוכן פדגוגי** – הוביל לשיפור מיומנויות בהוראת התחום וכניסה מהירה יותר לתפקיד
 - **ידע טכנולוגי** – הוזכר רבות כמאפיין שתרם להם להוספת גיוון ועניין בהוראה, שימוש בכלים שמעוררים מוטיבציה והנאה ומסייעים לתלמידים בהבנה.
- מבחינת מרכיבי תוכניות ההכשרה, המאפיינים: משך התוכנית, גמול כספי, גמישות/עצמאות, תנאי סף, רמת לימודים ודרישות וההשמה – לא הוזכרו כלל כמאפיינים שתורמים להשתלבות בהוראה ורק הליווי הוזכר כגורם חשוב ותורם בעיקר לתהליכם לימודיים וחינוכיים בכיתה. לא יכולנו לערוך הבחנה בהיגדים בין ליווי בזמן ההכשרה לליווי בהשתלבות בהוראה לאחר ההשמה.
- דרכי ההכשרה – המאפיינים של התנסות מעשית, פיתוח יוזמה ותרומה לקהילה צוינו ע"י הבוגרים כמאפיינים משמעותיים מאוד שתרמו לתהליכים בכיתה וגם לתרומה לבית הספר. מאפיינים נוספים שתרמו הם בניית הקבוצה ומפגשים.
- פיתוח זהות מקצועית הוא למעשה תוצר של ההכשרה שהוזכר כמאפיין שתרם לתפקוד בכיתה, למחשבות על קריירה ולתחושת מסוגלות עצמית.

ב. ההשתלבות בהוראה

תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה הוא ההיבט של השתלבות בהוראה שלפי היגדי הבוגרים, הושפע המידה הרבה ביותר על ידי מאפייני התוכנית. הבוגרים ציינו את כל התכנים של תוכנית ההכשרה (למעט ידע מנהלתי, שאכן הוזכר בנושא לשיפור), את הליווי, ההתנסות המעשית ופיתוח הזהות כמאפיינים שתרמו להם בהקשר של התפקוד בכיתה.

בניית קבוצה וקידום יוזמות היו המאפיינים היחידים של תוכניות ההכשרה שהבוגרים ציינו כמאפיינים שתרמו להם בהקשר של **השתלבות בקהילה הבית ספרית**.

שני מאפיינים שצוינו ע"י הבוגרים כמאפיינים שתרמו **לשביעות רצון מהעיסוק בהוראה, למוטיבציה והתמדה**, היו התנסות מעשית וקידום יוזמות שנטעו בהם מוטיבציה להיות מורים.

המאפיין של פיתוח הזהות העצמית בהכשרה צויין באופן בלעדי, כגורם שתרם למרכיב הרביעי של השתלבות הבוגרים בהוראה – **התפתחות קריירה בהוראה**.

4.3 מאפייני הליווי וההשמה והקשר שלהם להשתלבות הבוגרים במערכת הבית ספרית

חלק זה עוסק בשלב האחרון של תהליך ההכשרה – ההשמה והליווי של הבוגרים לאחר שסיימו את הכשרתם בתוכנית הייחודיות, והשתלבו במערכת הבית ספרית כמורים בפועל. ההשמה, כפי שתואר בהמשך, מתייחסת למרכיב מובנה בתוך תוכנית ההכשרה אשר מסייע במציאת מקום עבודה וגישור בין בוגרי התוכנית לבין בתי הספר. שאלת מחקר זו תוצג בשני חלקים:

א. מאפייני ליווי והשמה בתוכניות ייחודיות

ב. תרומת הליווי וההשמה להשתלבות הבוגרים במערכת הבית ספרית

המקורות לנתונים ששימשו למענה על שאלה זו הם ראיונות עם משתתפי המחקר (פרוטוקולים של הראיונות מפורטים בנספח 3), שאלות 26-27 ושאלה 31 בשאלון (השאלון מפורט בנספח 2) וכן שאלה סגורה הבודקת באיזו מידה (מ-1 – בכלל לא ועד 5 – במידה רבה מאד) חמישה בעלי תפקידים פדגוגיים שיתוארו בהמשך סייעו לבוגר בעת השתלבותו בהוראה ובמערכת הבית ספרית.

4.3.1 מאפייני השמה

בתוכניות רג"ב ומבטים, אין מרכיב מובנה של השמה בתוכנית. לאחר שהבוגרים סיימו את התוכנית, עליהם לחפש מקום עבודה באופן עצמאי. חשוב לציין כי הבוגרים ומנהלי התוכניות הייחודיות ציינו במהלך הראיונות כי הצוות בתוכנית ההכשרה ובסדנת הסטאז' מסייע במציאת עבודה ובשילוב הסטודנטים במערכת הבית ספרית, אך זה אינו מרכיב מובנה ופורמלי בתוכנית. לדוגמה, ראשת תוכנית רג"ב באחת מהמכללות מספרת: "אין לנו אחריות פורמלית. וגם יחידת הסטאז' עושה אצלנו במכללה עבודה יוצאת דופן באיכותה. אז רוב הבעיות ורוב השאלות נפתרות מאליהן. יחד עם זה, אם לסטודנטית שלנו יש קושי במציאת עבודה, אז איתן, שהוא רפרנט של הסטאז', עוזר לנו במקרים מיוחדים" [ני1]. כלומר, בחלק מהמוסדות בהן מתקיימת התוכנית, קיים איש קשר שמטרתו לסייע במציאת עבודה לבוגרים.

ראשת **תוכנית רג"ב** לשעבר, ד"ר רמה קלויר מספרת בריאיון: "אני לא הצלחתי להבקיע את הסוגיה הזאת. עדיין לא נותנים להם [לבוגרי רג"ב] עדיפות, ואין לזה, אין הסדרה מאורגנת של ההשמה שלהם בבתי ספר, וזה חבל. ניסיתי כל מיני רעיונות והיו הרבה הצעות, ושרה זילברשטרום ואני שברנו את הראש, אבל זה רק אם המדינה תתגייס לזה". בנוסף לכך, סיפרה קלויר, שלפני כחמש שנים, לאחר מחקר בוגרים והערכה שבוצעה בתוכנית, הוחלט להירתם בנושא ההשמה ביחד עם ראש אגף התמחות וכניסה להוראה ומונה איש ייעודי שיסייע במציאת עבודה לבוגרי תוכנית רג"ב. איש קשר זה מהווה מעין גשר בין המוסד האקדמי לבין בתי הספר בשטח. הבוגרים נפגשים עימו בכנס שנה ג', מעבירים את הפרטים שלהם, וכל סטודנט שיש לו קושי במציאת עבודה או הכרה בזכויות כלשהן פונה לאיש קשר זה. גורם זה נמצא בקשר עם רכזי הסטאז' ונותן מענה לבעיות בירוקרטיות, אירגוניות-טכניות. למרות איש הקשר הייעודי בתוכנית רג"ב, חלק מהבוגרים התייחסו לקושי במציאת עבודה (6% מכלל ההיבטים לבוגרים שצינו בוגרי תוכנית רג"ב), ולכן חשוב לדעתם לשלב את היבט ההשמה בתוכנית. ראשת רג"ב הנוכחית הוסיפה שמאחר ותוכנית

רג"ב איננה תוכנית השמה הסטודנטים בוגרי התוכנית מוצאים עצמם ללא ליווי ותמיכה הן בשלב מציאת העבודה ובעיקר בשלב שבו יש צורך בעיקר התמיכה כלומר ב- 3-5 השנים הראשונות. זאת לקונה שאני מנסה לתקנה באמצעות חיבור לתוכנית השמה כדוגמת תוכנית חלוץ חינוכי.

אחד הבורגרים כתב בשאלון בתשובה לשאלה מה לדעתו כדאי לשפר תוכנית: "סיוע לסטודנטים במציאת עבודה. אנחנו משקיעים הרבה מעבר לרוב הסטודנטים ולומדים קורסים מעבר הכוללים גם ימי התנדבות, ואנחנו מחויבים להחזיר אחוז משרה לאחר מכן. סיוע במציאת עבודה ועדיפות לסטודנטים אותם טיפח משרד החינוך והתוכנית יהווה גורם אשר ימשוך אליו יותר סטודנטים איכותיים" [112160]. בוגרת נוספת כתבה שלדעתה חשוב ליישם: "מעקב אחרי כל בוגר. חשוב מאוד לדעת מה קורה לבוגר אחר שהוכשר בתוכנית מצויינים- האם הוא מצא מסגרת מתאימה להשקעת האנרגיה והמיומנויות שטען טוב במהלך הלימודים (פעיל בחברה) או שהוא עדיין מחפש עבודה והתחיל ל"התאכזב" מקריירה!" [122147].

בתוכנית מבטים, דיקנית הפקולטה, פרופ' יהודית דורי, מספרת כי אין צורך לדאוג להשמה של בוגרי התוכנית, מפני שבשל הביקוש הרב בוגרי התוכנית נחטפים במהירות על ידי בתי ספר עוד בזמן לימודיהם: "יעוד לפני שהם גומרים הם נחטפים, שזה בעיה בשבילנו כי אז קשה להם לסיים את הלימודים. גם במתמטיקה מתחילים לעבוד עוד לפני [שמסיימים]. מספיק שהם באים להתנסות, מספיק שהם באים לפרויקט שנקרא אקדמיה כיתה שהם מלמדים בבית ספר כמתנדבים אבל מקבלים מלגה ממשד החינוך, בית הספר מכיר אותם אז ישר שואבים אותם פנימה ואנחנו מאוד גאים בהם, אבל הם צריכים למצוא פתרונות לאיך הם בכל זאת מסיימים את הלימודים". בנוסף לכך, הצוות הפדגוגי בכל מסלול בתוכנית ההכשרה מכיר ובעל קשרים עם בתי ספר ועם מדריכים בתחומי הדעת, פעמים רבות, צוות זה מציע לבוגרי התוכניות את המשרות שמתפנות.

בצוות – במסגרת מכללת קיי ההמלצה לסטודנטים היא לבדוק אופציות של השמה לפני סיום הלימודים ולעיתים לפני הכניסה לתוכנית. כך אומר ראש תוכנית צוות במכללת קיי, אליעזר וינוגרד: "יהשנה יש לנו שישה אנשים שבאים מהתחום של היסטוריה, תחום רווי לחלוטין. קשה למצוא משרה מלאה בתחום. אם כולם היו הולכים לאותו בית ספר אין סיכוי שימצאו. לעומת זאת, לך לפני שאתה הולך ללמוד, חפש בית ספר שאתה רוצה לעבוד בו, תבדוק את התחום שחסר, מי לקראת פרישה ודברים כאלה, אולי יש לך מכרים שם. תבדוק ואז תקדם שמה, אם תיכנס עם היכולות שלך והכישורים שלך, אנשי צוות הם מה שכל מנהל היה מת לקבל. אנשים שמוכנים לקבל כל משימה".

בתוכנית **טראמפ** ההשמות מתבצעות גם דרך קשרים של צוות התוכנית. לדברי ד"ר תילי וגנר ממכללת בית ברל - "כמעט כל ההשמות מתרחשות ככה".

בתוכנית **חותם**, היבט ההשמה הוא חלק בלתי נפרד מהתוכנית וזאת משום שההשמה בבית ספר היא שלב במיון והקבלה לתוכנית, כך שהבוגרים יודעים היכן יילמדו עוד לפני התחלת ההכשרה. לפי ראש התוכנית, מר אסף בנר, ההשמה וההכשרה של המורים בתחומי הדעת השונים מתבצעת בהתאם לצרכי בתי הספר באותה שנה ולצרכי משרד החינוך.

4.3.2 מאפייני ליווי הבוגרים לאחר השתלבותם בהוראה

בחלק זה נציג התייחסות מפורטת למאפיין הליווי בכל אחת מהתוכניות מתוך מאפייני התוכניות והתייחסות המרואיינים השונים לנושא:

בתוכנית רג"ב אין מרכיב מובנה של ליווי הבוגרים לאחר שסיימו את התוכנית ובמהלך השתלבותם בהוראה. הליווי אותו הבוגרים מקבלים הוא במסגרת סדנת הסטאז' שמתקיימת במכללה ובה הבוגרים מקבלים מורה מלווה מבית הספר, אשר מסייע למורה החדש להשתלב במערכת הבית ספרית, צופה בשיעורים שהוא מלמד, נותן משוב ועוד. במסגרת סדנת הסטאז' המורה המלווה נותן הערכה למורה החדש במהלך שלבים שונים של השנה, ובסיום שנה זו ייקבע האם המורה עבר בהצלחה את סדנת הסטאז' ויקבל את רישיון ההוראה שלו. הבוגרים ציינו את סדנת הסטאז' כמסייעת בליווי אבל היא איננה ייחודית לרגב וגם לא אישית. אחת הבוגרות סיפרה במהלך הריאיון: *"כמו כל סטודנטית, לא משהו ייחודי לרגב...סדנת סטאז', שהייתה מאוד מוצלחת"* [עה1].

בתוכנית מבטים, קיימים שני אפיקי ליווי: (1) סדנת הסטאז' שמתקיימת בטכניון ובה הבוגרים מקבלים מורה מלווה מבית הספר שבו הם מלמדים, (2) מורה חונך בתחום הדעת – מורה ותיק ומנוסה שעבר הכשרה והשתלמות למורים חונכים במסגרת קרן טראמפ. ליווי זה מוענק רק לבוגרי מבטים, אשר מסיימים את מסלולי הוראת המתמטיקה, הפיסיקה והכימיה. חשוב לציין כי המורה החונך איננו מבית הספר שבו המורה החדש מלמד וזאת במטרה לגרום למורה החדש לבטוח במורה החונך ולבקש הנחייה וסיוע במידת הצורך בכלל ההיבטים שהוא נדרש להם מבלי לחשוש. המורה החונך בקיא בתחום הדעת של המורה החדש ויכול כמוכן לסייע לו מקצועית. במהלך השנה, המורה החונך והמורה החדש נפגשים פנים אל פנים ועוסקים בנושאים פדגוגיים כמו דרכי הוראה, תכנים להוראה, היבטים טכניים ומנהלתיים, רגשיים ועוד. המורה החונך צופה במורה החדש לאורך שנת הלימודים והדיונים ביניהם לאחר מכן משמשים כבסיס למשוב והעצמה. בנוסף לכך, מצופה מהמורים החדשים, בשיתוף המורים החונכים, לבנות לפחות תוצר משותף אחד כגון בניית מבחן, דף משימות לתלמידים, מצגת, מפת מושגים ופעילות מתאימה, משימת הערכה חלופית/פרויקט וכדומה.

חלק מבוגרי מבטים ציינו במהלך הראיונות, שלדעתם כדאי שהליווי יהיה מרכיב מוסדר יותר בתוכנית ומובנה בתוכה. לדוגמה, אחת המורות סיפרה במהלך הריאיון: *"באופן כללי אני מקבלת הרבה תמיכה ועזרה מעמיתים, ממורים אחרים שיש להם יותר ניסיון ממני או ממורים חדשים כמוני שלמדו איתי בתוכנית ואנחנו משתפים חומרים אחד עם השני ותומכים אחד בשני. אבל, שוב, זה לא, לא נראה לי כחלק מתוכנית מבטים. וכל מורה צריך את התמיכה הזאת. אני חושבת שאולי אם זה היה מוסדר זה היה יותר טוב"* [מל2]. בוגר נוסף הביע: *"יש מקום שהפקולטה תיתן איזשהו מעקב דו שנתי או תלת שנתי, אחרי הלימודים במשך שנתיים כדי לראות איך מורה נכנס, כן יכול לעזור"* [גי2].

בתוכנית צוות חלק הבוגרים התייחסו לליווי כאתגר (איור 4.11): "נותנים לך מלווה, יש השתלמות שמורה חדש מחויב לעשות. העניין הוא שאתה כל כך מוצף באינפורמציה, בעבודה, בעומס שהוא גם אם זה לא כמות השעות, אני הגעתי לחלוטין למצב שאני מרגישה שלהיעזר זה נהיה לי עול" [שי3]. מאידך, בוגר אחר חשב שהשיחות במהלך הסטאז' תרמו לו מאוד "השיחות בסטאז' בחממות היו מעולות, היו מפגשים מצוינים" [של3].

גם בתוכנית טראמפ הבוגרים ציינו לטובה את הליווי: "הרכז וגם הקורס מורה חדש ליוו אותי שם. זה התפקיד שלו אז הוא מלווה אותי בין כה וכה. הוא פתוח לרעיונות. הוא הצליח לגרום לי לחשוב שהכל בשיתוף פעולה" [טל4].

תוכנית חותם מעניקה לבוגריה רשת תמיכה וליווי שעוטפת אותם בכל עת מהרגע שהם משתלבים במערכת הבית ספרית למשך שנתיים, הכוללת:

1. מנטורים בבתי הספר – מורים ותיקים מתוך בית הספר אשר אחראיים ללוות את המורה החדש בעת השתלבותו בהיבטים אישיים ומקצועיים כאחד (יפורט בהרחבה בהמשך על תפקידם של המנטורים)
2. ליווי מנחים דידיקטטים מטעם התוכנית: בשנה הראשונה שבה בוגרי חותם משתלבים בבית הספר, הם ממשיכים במקביל את הכשרתם המקצועית; המנחים הדידיקטטים מטעם התוכנית מעניקים סיוע ועזרה בהיבטים מקצועיים בדגש על דרכי הוראת המקצוע. עם זאת חשוב לציין שהבוגרים ציינו במהלך ראיונותיהם שהם מרגשים שהם יכולים לפנות למנחים בכל נושא שהוא (יפורט בהרחבה בהמשך).
3. רכז לקבוצת הבית: במהלך הכשרת הקיץ בחותם, המועמדים מחולקים לקבוצת דעת וקבוצת בית. בכל קבוצה עומד רכז לקבוצת הבית אשר מעביר חלק מתכני ההכשרה.
4. בוגרים עמיתים הפועלים עימם בבית הספר: מכיוון שבוגרי תוכנית חותם נכנסים בקבוצה לבית הספר, הם מרגישים שהם יכולים להיעזר ולמצוא אוזן קשבת אצל המורים העמיתים שהשתלבו עימם.

כשהבוגרים נשאלו בשאלון לגבי ההיבטים שלדעתם כדאי לשמר בתוכנית, 25% מהבוגרים ציינו כי הליווי המשמעותי הוא היבט חשוב וחיוני. ראש התוכנית, מר אסף בנר, סיפר בריאיון שכל מורה בוחר את גורם הליווי שאליו הוא מתחבר יותר מכל ונעזר בו. אחת הבוגרות סיפרה בריאיון: "הם נתנו תמיכה אישית. זה הכי חשוב. יש לך למי לפנות, יש לך איזה עשרה אנשים לפנות אליהם. ... הם עושים את זה מאוד מאוד אינטנסיבי, והם נותנים ליווי משוגע, משוגע, במשך שנתיים עוטפים אותך מכל כיוון" [נע6]. בוגרת נוספת תיארה: "הידיעה שיש על מי להישען. כאילו יש לי מלווה, ויש לי מלווה דידיקטי, ויש לי מי שאני יכולה לדבר איתו, ויש לי מיין רשת תמיכה כזאת שאני לא אפול, אלה דברים נורא נורא חשובים לקבל אותם בתור הכשרה, והם צריכים להיבנות" [שי6].

הבוגרים תיארו כי אופן הליווי הותאם לצרכים של הבוגרים – החל מתקשורת טלפונית, מיילים וכלה במפגשים פנים אל פנים ותצפיות של המלווים במורה החדש. גורם הליווי המרכזי שאלו התייחסו הבוגרים היו המנטורים שמלווים אותם עם כניסתם למערכת הבית-ספרית, אך ציינו גם את המנחים הדידיקטטים והמלווים של תוכנית חותם:

א. תהליך הליווי של בוגרי חותם ע"י המנטורים בבתי הספר :

בחותם משקיעים רבות במיון והכשרת המנטורים ; ההכשרה של המנטורים נעשית במהלך יומיים אינטנסיביים בקיץ בתנאים יוקרתיים שמעניקים למנטורים את תחושת החשיבות והשליחות בליווי בוגרי חותם. ישנם בערך כ- 100 מורים בכירים בהכשרה, מתוכם 15 בוגרי חותם לשעבר. בריאיון עם אחת מהמנטוריות היא סיפרה כי הקריטריונים המרכזיים לבחירת המנטורים בבית הספר הם: (1) מורה בעל מיומנויות הוראה ופדגוגיה מתקדמת, (2) מורה שמאמין ורוצה לקדם וללוות מורים חדשים, (3) מורה אמון על המנהל ובעל דלת פתוחה אצלו [מי6]. בתהליך הכשרתם ניטעת במנטורים התחושה שלתפקיד שלהם יש משמעות חשובה, מספרת אחת המנטוריות בקשר להכשרתה: "היה לנו מפגש של יומיים, מאוד מפנק, הם יודעים [חותם] איך ככה לרכוש את לבם של המנטורים בצורה נפלאה בעיניי. זה תמיד הרצאות מאוד מעניינות, תמיד זה באיזה שהוא בית מלון או מקום מאוד יפה מבחינת ה- setting שלו, מאוד מכבד. ארוחות טובות, יחס שנותן ככה באמת משמעות לך כמנטור, לעבודה שאתה עושה" [חכ6].

עבודת המנטור עם בוגרי חותם עוסקת בכל מה שקשור למערך הניהולי, הערכי, המקצועי והתוכני בבית הספר. דוגמאות בולטות מראיונותיהם של הבוגרים תיארו סיוע בהתנהלות בחדר מורים, חישוב והזנת ציונים, ישיבות, תעודות, ימי הורים, הוראת המקצוע והפדגוגיה ועוד. כשהבוגרים משתלבים בבית הספר, לכל בוגר יש שעתיים קבועות במערכת שבהן הוא מגיע למנטור לשיחה. מדובר בשיח אישי שקשור לתהליכים מקצועיים, רגשיים ואישיים שהוא עובר. באותם מפגשים המנטורים מהווים אוזן קשבת עבור המורים ולצד ההקשבה הם גם מעניקים מענה פרקטי ויישומי בשטח לצרכיהם. פרט למפגשים האישיים, יש גם מפגשים קבוצתיים של המורים החדשים בוגרי חותם עם המנטור. המנטורים מציינים כי בחלק מהמפגש המורים פורקים אשר יושב על ליבם והחלק השני מוקדש להקניית ידע חדש. אחת המנטוריות מספרת: "הרציונל של השעתיים המשותפות זה נקרא כיתת המנטור, זה אומר שאני בתור המנטורית של החותמיסטים שעה מתוך השעתיים האלה מכינה איזה שהוא נושא גנרי שהוא יכול להיות אתיקה בשיחות עם הורים, הוא יכול להיות לוח הגאנט הבית ספרי; שעה אחת היא שעה מוכנה מראש, שעה אחת היא שעה שהם פותחים עוד פעם בפורום הרחב ומדברים בעיקר על דברים שמעסיקים אותם בכאן ועכשיו שלהם. תמיד יש מה" [מי6]

הן הבוגרים והן המנטורים הדגישו שמדובר בליווי יומיומי שגם לאחר שהוא מסתיים באופן רשמי, הוא לא באמת נגמר, מכיוון שהמנטורים עומדים לרשות הבוגרים גם הרבה אחרי סיום התוכנית. מערכת היחסים בין המנטור לבוגר חותם מבוססת על אמון ופתיחות מוחלטת במטרה לסייע למורה החדש להשתלב בצורה הטובה ביותר.

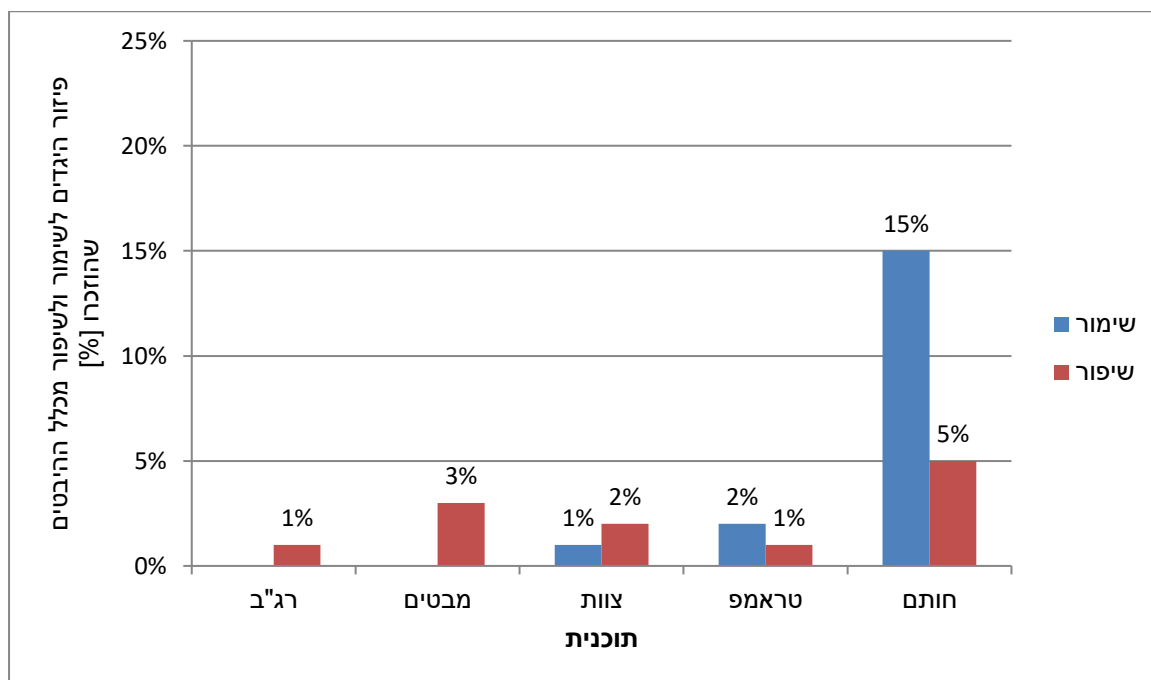
לסיכום, נושא הליווי הינו מרכיב חשוב ובלתי נפרד בתוכנית חותם ובמסגרתו המנטורים עוברים הכשרה ייעודית במטרה לסייע ולעמוד לרשות בוגרי התוכנית בכל היבט שיזדקקו לו. כמו כן העבודה של המורה החדש אל מול המנטור היא מוסדרת וקבועה במערכת, בעלות מטרות ויעדים ברורים.

ב. תהליך הליווי של בוגרי חותם ע"י מלווים דידקטיים מתוך התוכנית:

לאחר הכשרת הקיץ והשתלבותם של הבוגרים בהוראה, הם ממשיכים בשנת ההוראה הראשונה את הכשרתם במשך יום בשבוע, ועל כן נפגשים עם מלווים דידיקטיים בתחום התוכן, ועם רכזי קבוצת הבית והדעת. כלל הגורמים עומדים לרשות הבוגרים ומסייעים בהיבטים תוכניים, פדגוגיים ואישיים המאפיינים את חייו של המורה. יתרה מכך, המלווים מחותם מגיעים לבית ספר, צופים במורה החדש וממשיבים אותו. אחד הבוגרים סיפר: *"הייתה מלווה דידיקטית מעולה, אולי זה המקום לציין שהיא הייתה מאוד מאוד משמעותית, ובתוך הדידיקטיקה נכנס באמת באמת הכול, ניהול כיתה וטיפים לבניית מערך שיעור, ומה לעשות עם בעיות משמעת, הכול, היה שם הכול בדידיקטיקה"* [חנ6].

היבט נוסף שהבוגרים הדגישו הוא התמיכה שהם מקבלים מהמורים העמיתים, אשר משתלבים איתם בתוך בית הספר. הידיעה שיש מורה/ים נוספים שעוברים את אותו תהליך וניתן לשתף ולהיעזר אחד בשני, מעניקה להם את הכוח והרצון להמשיך ולהתגבר על האתגרים שלהם. אחד מהבוגרים אמר: *"גם ברגעים היותר מורכבים, יותר קשים, רגעים של משבר, יש לך חבריה ששנמצאים שם איתך [בבית הספר], ואתה יודע שאתה רוצה להיות חלק מהסיפור הזה, גם בזכותם"* [מי6].

היבט הליווי של הבוגרים לאחר השתלבותם בהוראה, עלה הן כגורם לשימור והן כגורם לשיפור בחלק מהתוכניות כפי שמוצג באיור 4.10. הגרף מציג את אחוז ההיגדים לשימור ולשיפור ביחס לליווי בכל תוכנית ייחודית מתוך כלל ההיבטים לשימור ולשיפור שהוזכרו.



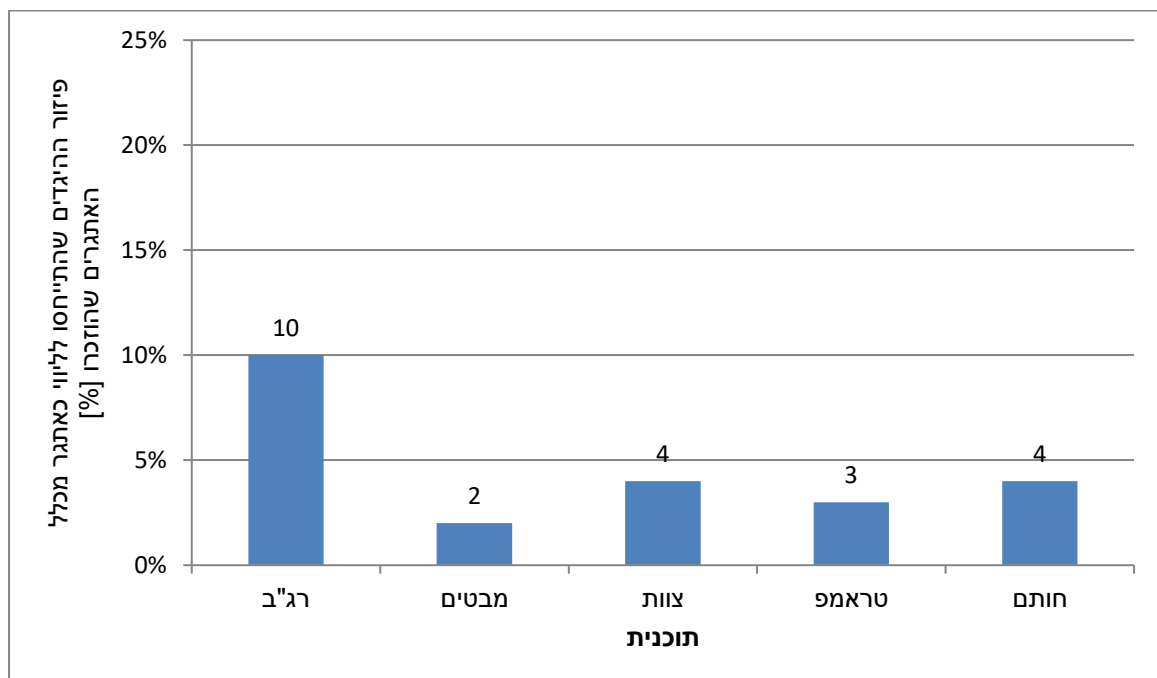
איור 4.10: אחוז ההיגדים לשימור ולשיפור ביחס לליווי מתוך כלל ההיבטים שהוזכרו בכל תוכנית ייחודית

ניתן לראות מתוך הגרף כי מאפיין הליווי בולט בצורה משמעותית בתוכנית חותם ו-15% מסך ההיגדים לשימור התייחסו למאפיין הליווי. בתוכניות רג"ב, מבטים וצוות, חלק קטן מהבוגרים חושבים שכדאי לשפר היבט זה.

נתונים נוספים מעשירים את התמונה לגבי תפיסת הליווי על ידי הבוגרים: הם נתבקשו לציין אתגרים שהם נתקלים בהם בעת השתלבותם בהוראה (איור 4.11).

עולה שבוגרי כל התוכניות ציינו את הליווי כאתגר שהם מתמודדים איתו בהשתלבותם בהוראה. ניתן לראות כי עולה פער בין בין אחוז הבוגרים אשר ציינו את היבט הליווי כאתגר, לבין אחוז הבוגרים אשר הביעו כי צריך לשפר את היבט הליווי.

איור 4.11 מתאר את התייחסות הבוגרים לליווי כאתגר ע"י בוגרי התוכניות הייחודיות (העמודות מציגות את אחוז ההיגדים שהתייחסו לליווי מסך האתגרים שצוינו בכל תוכנית ייחודית)



איור 4.11: אחוז ההיגדים שהתייחסו לליווי כאתגר בכל תוכנית ייחודית מתוך כלל האתגרים שהוזכרו

לסיכום,

מבחינת מאפיין הליווי בכל אחת מהתוכניות, ניתן לראות כי מרכיב הליווי בא לידי ביטוי באופנים וברמות שונות. תוכנית חותם מספקת את הליווי האינטנסיבי ביותר שבמסגרתו היא "עוטפת" את בוגריה מכל הכיוונים. תוכנית רג"ב מעניקה את תמיכתה במסגרת הסטאז' בלבד, ותוכנית מבטים מספקת גם תמיכה של מורים חונכים ותיקים בתחום הדעת.

4.3.3 תרומת הליווי וההשמה להשתלבות הבוגרים במערכת הבית ספרית

בחלק זה נציג את תרומת הליווי להשתלבותם של הבוגרים במערכת הבית ספרית מנקודת מבטם של הבוגרים. בשאלון נשאלו הבוגרים לגבי מידת התרומה של גורמים מלווים שונים להשתלבותם בהוראה ובמערכת הבית ספרית (שאלה 30). הגורמים המלווים שהוצגו בפניהם היו:

מדריך פדגוגי מטעם המוסד הלימודי: מלווה מטעם תוכנית ההכשרה, אשר אחראי במסגרת ההכשרה על הוראת חלק מהתכנים הפדגוגיים, ומלווה את המורים בהתנסותם בהוראה בביה"ס תוך צפייה בסטודנטים במהלך העברת שיעורים בתוכנית ההכשרה ומתן משוב על מערכי שיעור של הסטודנטים. לאחר סיום הכשרתו של הבוגר והשתלבותו בהוראה, המדריך הפדגוגי ממשיך ללוות ולסייע למורה החדש.

מנחה בסדנת סטאז': מלווה, אשר אחראי ומעביר את תכני סדנת הסטאז' שמורים חדשים חייבים לקחת בה חלק במהלך שנת הוראתם הראשונה. המנחה נפגש מדי שבועיים עם קבוצת המורים החדשים והם דנים יחדיו בסוגיות שונות – פדגוגיות, אישיות, ובירוקרטיות.

מורה מלווה בבית הספר: מורה ותיק בבית הספר שמלווה את המורה החדש במהלך שנת הוראתו הראשונה. מאפייני המורה המלווה משתנים בין בתי הספר: ותק, תחום הוראה, תפקידי הליווי, והמסגרת שבה הוא מלווה את המורה החדש. לעיתים המורה המלווה מבית הספר הוא חלק מסדנת הסטאז' (אשר מחייבת שלמורה החדש יהיה מורה מלווה בתוך בית-הספר) ולעיתים הוא מורה נוסף למורה מסדנת הסטאז', כחלק ממאמציו של בית-הספר לסייע למורים חדשים להשתלב.

מורה חונך מתוכנית חונכות: תוכניות ייחודיות מסויימות, כמתואר בהמשך, מציעות לבוגריהן ליווי ותמיכה של מורים חונכים אשר עברו הכשרה ייעודית ואינם מלמדים באותו בית הספר שבו המורים החדשים מלמדים. המורים החונכים הינם מורים ותיקים אשר מלמדים את אותו תחום תוכן של המורה החדש ובמהלך השנה הם נפגשים יחדיו לצרכי הליווי.

מדריך מחוזי של המקצוע אותו את/ה מלמד/ת: בכל תחום דעת פרושים ברחבי הארץ מדריכים מחוזיים מטעם משרד החינוך אשר מסייעים למורים ככלל ולמורים חדשים בפרט. מדריכים מחוזיים אלו בקיעים בהיבטים מקצועיים-תכניים, פדגוגיים ובירוקרטיים.

מידת הסיוע של גורמים מלווים אלה לבוגרים בעת השתלבותם בהוראה ובמערכת הבית ספרית מוצגת בטבלה 4.14 (הציונים מ-1 – כלל לא ועד 5 – במידה רבה מאד).

מורה חונך מתוכנית חונכות	מורה מלווה מטעם ביה"ס	מנחה בסדנת סטאז'	מדריך פדגוגי מטעם המוסד הלימודי	תוכנית
2.45 ± 1.50	2.99 ± 1.51	2.54 ± 1.36	2.70 ± 1.54	רג"ב
2.14 ± 1.39	2.91 ± 1.55	2.54 ± 1.23	2.17 ± 1.37	מבטים
2.08 ± 1.44	3.23 ± 1.63	2.31 ± 1.26	2.73 ± 1.51	צוות
2.13 ± 1.40	2.91 ± 1.42	2.86 ± 1.40	2.63 ± 1.50	טראמפ
3.57 ± 1.40	3.87 ± 1.38	3.48 ± 1.40	3.43 ± 1.32	חותם

טבלה 4.14: ציוני הבוגרים עבור מידת הסיוע שקיבלו מגורמים מלווים בעת השתלבותם בהוראה

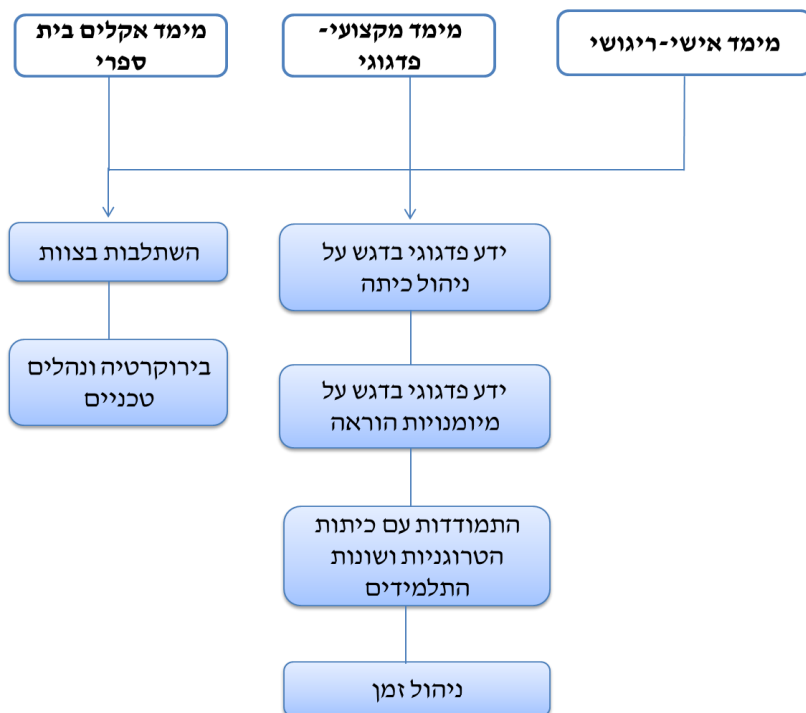
סטיות התקן הגדולות בכל התוכניות מצביעות על שונות גדולה בין הבוגרים. עם זאת, ניתן להצביע על מספר מגמות בולטות בנתונים: כל הבוגרים מייחסים לגורמים המלווים תרומה בינונית או מעטה להשתלבותם במערכת. בוגרי חותם זוקפים את הסיוע הרב ביותר לגורמים המלווים (ציונים <3) בהשוואה לבוגרי שאר התוכניות הייחודיות. ממצא זה עומד בהלימה להתייחסותם של בוגרי חותם לנושא הליווי כחוזק של התוכנית שחשוב לשמרו (ראה איור 4.11). מבין הגורמים המלווים השונים, בוגרי כל התוכניות הייחודיות מזהים את **המורה המלווה בבית הספר** כגורם מלווה שסיפק להם את הסיוע הרב ביותר בעת השתלבותם במערכת הבית ספרית ובהוראה, ואחריו המדריך הפדגוגי מטעם המוסד או מנחה הסטאז'. בוגרי כל התוכניות זוקפים את הסיוע הנמוך ביותר למדריך מחוזי של המקצוע שאותו הבוגר מלמד. יוצאי דופן הם בוגרי תוכנית מבטים שמזהים את המורה החונך מתוכנית החונכות כמלווה בעל התרומה הנמוכה ביותר. גורם מלווה נוסף שבלט כמשמעותי בתוכניות רג"ב, צוות וחותם הוא מדריך פדגוגי מטעם המוסד הלימודי. בנוסף, בחנו האם ישנם הבדלים בין בוגרי התוכניות הייחודיות השונות בסיוע שהם זוקפים לכל אחד מהגורמים המלווים (טבלה 7.8, כוללת רק אותן תוכניות שההבדל ביניהן נמצא מובהק, מפורטת בנספח 8). נמצאו הבדלים מובהקים בהתפלגות התשובות בין התוכניות הייחודיות עבור כל הגורמים המלווים. הבדלים בולטים העולים מתוך הטבלה: בוגרי תוכנית חותם מצביעים על תרומה גבוהה באופן מובהק של כל הגורמים המלווים. לגבי המדריך הפדגוגי מטעם תוכנית ההכשרה, זו גבוהה בהשוואה לבוגרי מבטים, טראמפ ורג"ב. לגבי מנחה הסטאז', זו גבוהה בהשוואה לבוגרי רג"ב, צוות ומבטים. ולגבי מורה מלווה מטעם ביה"ס, מורה חונך מתוכנית חונכות ומדריך מקצועי מחוזי, זו גבוהה בהשוואה לכל שאר התוכניות הייחודיות. לסיכום, במבט כולל, הבוגרים זוקפים לגורמים המלווים סיוע בינוני או פחות מזה להשתלבותם במערכת ובהוראה; בוגרי חותם מייחסים את החשיבות ה**גבוהה** ביותר לסיוע של גורמים מלווים להשתלבותם בהוראה. ההכרה של בוגרי חותם בליווי שקיבלו, עולה גם מניתוח ממצאים כמותיים שיוצגו בהמשך. הגורם המלווה שמזוהה על ידי בוגרי כל התוכניות כמשמעותי ביותר הוא המורה המלווה בבית ספר. גורמים מלווים נוספים המזוהים כמשמעותיים יחסית הם מנחים בסדנת הסטאז' ומורים חונכים.

4.3.4 תרומת המורה המלווה להשתלבות בוגרי תוכניות ייחודיות במערכת הבית-ספרית

בשלב הבא, ביקשנו להעמיק את הבנתנו בנוגע להיבטים השונים שבהם הגורמים המלווים מסייעים לבוגרים להשתלב במערכת הבית ספרית. בהלימה לספרות (Vonk, 1995), נמצאו שלושה

ממדים מרכזיים של תרומת הליווי למורים החדשים, בהם שינינו מעט את ההגדרות: את הממד האישי-מקצועי של Vonk (1995) הפכנו לממד **אישי-ריגושי**, כאשר היבטים הנוגעים למקצוע ההוראה הועברו לממד ידע מיומנויות (מקצועי). הממד המכונה אצל Vonk (1995) אקולוגי-סביבתי מכונה אצלנו **אקלים בית ספרי**. השינויים הללו בוצעו במטרה להתאים את הממדים השונים להקשרים הספציפיים שעלו במחקר מתוך דברי הבוגרים, המורים המלווים ומנהלי בתי הספר.

1. **ממד אישי-ריגושי** – מתייחס לתמיכה רגשית במורה החדש במסגרתה המורה המלווה משמש כאוזן קשבת ומסייע למורה להתמודד עם בעיות בפן האישי והרגשי.
2. **ממד מקצועי-פדגוגי** – מתייחס להיבטים תוכניים ופדגוגיים בעבודת המורה כגון הכרה של שיטות הוראה והתאמתן לתוכנית הלימודים, הערכת לומדים, ניהול כיתה ועוד.
3. **ממד אקלים בית ספרי** – השתלבות המורה החדש אל המערכת הבית-ספרית בכללותה אשר כוללת בתוכה מערך של ערכים ונורמות ופוליטיקה בית-ספרית שעל המורה החדש להכיר. בנייתו הנתונים, עלו קטגוריות המשנה הבאות, המוצגות באיור 4.12 ומתוארות בהמשך.



איור 4.12: ממדי תרומת המורה המלווה להשתלבות הבוגרים במערכת הבית-ספרית

4.3.4.1 ממד אישי ריגושי

ממד זה הוזכר רבות הן על ידי בוגרי התוכנית הייחודית, והן על ידי המורים אשר מלווים אותם. המנטורים תיארו כי התמיכה הרגשית מעניקה למורים החדשים קרקע פורייה ותומכת להתמודד עם 'ההלם' שאותו הם מקבלים בשנים הראשונות של הוראתם אשר יוצר מתח וקונפליט בין הדרישות המקצועיות לצרכיהם האישיים. אחת מבוגרות תוכנית חותם אמרה: **"ההתחלה היא מאוד קשה, נפשית, להיכנס למערכת הזאת זה קשה"** [נע6].

המשיכה ואמרה שבזכות המפגשים עם המנטורית במהלך השנה שבה התאפשר לה לפרוק ולשתף – העניקו לה את הכוחות להמשיך הלאה. בוגרת נוספת מתוכנית מבטים סיפרה במהלך הראיון עימה: "מאוד תמכו בי, מאוד עודדו אותי, אני באתי ושמתני את כל הקלפים על השולחן עם כל הטראומות שהיו לי מהבית ספר הקודם והם הכילו את זה, הסבירו לי, הבינו מהר, אמרו לי מאיפה זה הגיע, ואת חוזרת משיעור שהוא [קשה], את מתפרקת וזו ממש קבוצת תמיכה" [ה2]. מורה זו המשיכה וסיפרה שתמיכה מסוג זה העצימה אותה והעניקה לה את המוטיבציה להמשיך ולהתמודד עם האתגרים שהגיעו לאחר מכן ולא לוותר. מתוך ההבנה על האתגרים האישיים-רגשיים שעיימם מתמודדים מורים חדשים, אחת ממורות הליווי של בוגר תוכנית מבטים סיפרה: "עלה הרעיון במוחי, לפתוח קבוצה, ולהנחות אותה, כשהמוקד של הקבוצה יהיה הרגשות של המורה, ההיבטים הרגשיים בהוראה. האדם שבתוך המורה... וחשבתי נכון לעשות קבוצה, ששם יהיה אפשר לדבר על מה מפריע לי, ולבדוק למה למורה קשה... אנשים יביאו את הדילמות שעולות, כולל גם את ההצלחות, והקבוצה תעזור להם לחשוב ביחד על הצעות, על פתרונות, על הרחבת המיכל של הרעיונות" [חת6].

במסגרת התמיכה הרגשית, אחת המנטוריות של בוגרי חותם סיפרה כי מבחינתה חשוב מאוד להכניס למורים החדשים קצת פרופורציה. היא מספרת: "בשנה הראשונה אין פרופורציות ממש הכל זה נראה להם הכל נגדם אהה והפעולה של המנטור זה בעצם להכניס לפרופורציות להכין אותם לקראת דברים כאילו הם מורים ותיקים כאילו והם יודעים בדיוק כמו כל" [לר6].

אחת מבוגרות צוות סיפרה שמורה שהכירה מהעבר עזר לה בהתמודדות מול האתגרים שעמדו בפניה בביה"ס: "היה מורה אחר, אותו אחד שהמליץ לי על צוות ובגללו הגעתי לשם. הוא הגיע לבית ספר הקודם לפניי, הוא המליץ עלי שם והוא זה שנצמדתי אליו, זה לא דווקא מישהו שבית הספר ממנה. היה לי יותר נוח איתו, גם ברמת השפה או השיח, הייתי אתו גם בקשר" [שי3]. בוגר של טראמפ מציין כי היועצת עזרה לו בהתמודדות מול האתגרים בביה"ס "מה שבנה אותי מאד זה הנושא של שיחה שבועית של המורה עם היועצת. יש לך שעה בשבוע עם היועצת שהייתה לי גם בשנה הראשונה שהייתי מחנך ולאחר מכן זה "בילט אין" [טל4].

מדברי הבוגרים והמנטורים ניכר כי התמיכה הרגשית והאפשרות לפרוק את מה שיושב על ליבם של המורים החדשים מסייעת להם להתמודד עם האתגרים ולהבין כי מורים נוספים חווים קשיים מסוג זה, לקבל רעיונות כיצד לגשר בין הפער האישי למקצועי - מה שמעניק להם את הכוח והמוטיבציה להמשיך ולהתמיד בהוראה. תרומת הליווי בהקשר זה, תורמת להשתלבות הבוגרים בהיבט של פיתוח תחושת מסוגלות עצמית, שביעות רצון והתמדה בהוראה.

4.3.4.2 ממד מקצועי-פדגוגי

הבוגרים והמלווים הדגישו כיצד הליווי סייע להם בהיבט הפדגוגי (תרם להם ידע פדגוגי בדגש ניהול כיתה וידע פדגוגי בדגש מיומנויות הוראה) והתוכני (סייע בתחום ידע תוכן) של הוראתם. הבוגרים הדגישו כי הליווי גישר על הפער שבין המחשבות שלהם לגבי איך יישמו את ההוראה שלהם בכיתה, לבין הפרקטיקה במציאות ותרם להשתלבותם בפרט בהקשר של תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה.

ידע פדגוגי בדגש על ניהול כיתה: הבוגרים התייחסו להיבטים פדגוגיים רבים הקשורים לתפקוד בכיתה והמרכזי ביניהם הוא היבט של ניהול כיתה. הליווי סייע למורים החדשים להתמודד עם סוגיות ניהול כיתה מחד ולגבש אסטרטגיות פעולה להמשך עבודתם מאידך. להלן מספר התייחסויות של הבוגרים בהקשר לתרומת הליווי בהיבט של ניהול כיתה:

בוגרת תוכנית טראמפ: "בתחילת דרכי הייתי צריכה להתמודד עם הרבה בעיות משמעת ופחות עם העברת התוכן. הליווי עזר לי מאוד להתמודד" [424158]

בוגרת תוכנית מבטים: "תוכנית התמיכה שמלווה אותך ועוזרים אחד לשני ומורה שליוותה אותי בסטאז', ממש ישבה איתי ועזרה לי לבנות דברים והתייעצה איתי ברמה, אני מתייעצת איתה ברמה הפרקטית הרבה פעמים גם איך לטפל בתלמיד.. ממש תמיכה מלאה מדהימה כאילו, הכי הרבה פרקטיקה" [2הה]

מנטורית בתוכנית חותם מספרת על תהליך הליווי: "במפגשים הראשונים אתה מתעסק בהנחיה של כאן ועכשיו, מה זה העולם הזה, איך אני מתוודע אותו, איך נכנסים לכיתה, איך מתמודדים עם בעיות משמעת, איך מדברים עם תלמיד, איך מדברים עם הורים... ולאט לאט ההנחיה הופכת להיות הנחיית עומק יותר....., מתמודדים עם אירועים שקרו לנו תוך כדי ההווייה הבית-ספרית שהם אירועים של בפעם הראשונה אני פוגש אותם, פעם ראשונה שתלמיד אמר לי "לא רוצה", פעם ראשונה שהורה טרק לי טלפון בפרצוף או דיבר אליי בחוצפה" [חכ6].

ידע פדגוגי בדגש על מיומנויות הוראה: הליווי בהיבט של מיומנויות ההוראה סייע לבוגרים לגוון בשיטות ההוראה, להתאים את השיטה לתוכן הספציפי שאותו רצו ללמד ולהקנות מיומנויות חשיבה ברמה גבוהה לתלמידיהם, כפי שניתן לראות בדבריהם של הבוגרים:

בוגרות תוכנית טראמפ: "בעקבות הליווי הפדגוגי שיניתי את הגישה שלי להוראה - משיעורים פרונטליים ושיעורים אשר מבקשים השתתפות וחשיבה פעילה מכל התלמידים, אני שמה הרבה יותר דגש על מהלך החשיבה המדעית ועל גישה המחקרית במקצוע" [423160]

"הליווי היה אישי ומאד ספציפי לצרכים המידיים שלי בתור מורה. דוגמה: התמודדות עם העובדה שתלמידים אינם מכינים שיעורי בית. העובדה שההכשרה נעשתה על ידי מורה ותיק ומנוסה שנתן לי טיפים איך להעביר את החומר בצורה בהירה ומעניינת. למשל: לימד אותי איך לערוך דיון על בעיות בפיזיקה לא רק שאלה ופתרון" [423157]

מנטורית מתוכנית חותם מספרת על ההיבטים התוכניים-פדגוגיים שעליהם עובדים במהלך הליווי: "מדברים על סוגיות בחינוך, על פדגוגיה, בונים מערכי שיעור, חושבים על תוכניות לימודיות..." [חת6].

ניתן לראות כי הליווי שמקבלים המורים החדשים נוגע ברבדים השונים של עבודתו היום-יומית של המורה וזה מקל עליהם את ההתמודדות עם עבודתו של המורה בכך שזה מאפשר להם לחשוף את הקשיים עימם הם מתמודדים ולבצע רפלקציה, ומאידך גם מעניק להם אסטרטגיות פעולה וסיוע להוראתם הלכה למעשה.

התמודדות עם כיתות הטרוגניות ושונות הלומדים: היבט פדגוגי נוסף שהזכירו המורים המלווים היה ההתמודדות של המורים החדשים עם כיתות הטרוגניות ועם שונות הלומדים. אחת מהמנהלות של בוגר תוכנית מבטים מספרת: "במיוחד למורי המדעים, המתמטיקה, המגמות הטכנולוגיות, ההטרוגניות של התלמידים היא לא פשוטה. לפחות אנחנו מנסים לתת למרב התלמידים שרוצים להתנסות, ואז לא פשוט להתמודד עם ילד שאני אולי מזהה שהוא לא מתאים לזה, ועדיין אני צריכה להיות מסוגלת להכיל אותו. אז זה אתגר לא פשוט" [כנ2]. על פי המנהלת, המקום של בית הספר הוא לתת למורה אוטונומיה מקצועית ובו בזמן שהמורה המלווה יסייע בהצעות ופתרונות כגון התמודדות עם כיתה שהיא הטרוגנית. גם אחת המנטוריות ציינה כי היא מנסה להראות למורה החדש כיצד לפנות לרמות שונות של תלמידים וללמד בצורה מעניינת, לגוון ולשלב בין שיטות הוראה שונות.

ניהול זמן: קושי בניהול זמן היה אתגר שהעלו בוגרים בייחוד בתוכניות רג"ב וחותרים. אחת המורות המלוות של בוגרת תוכנית מבטים ציינה שכדי להקל על המורה, היא משתפת אותה ומעבירה לה חומרי למידה: "כשהיא נכנסה היא קיבלה ממני את כל חומרי הלמידה. ממש הכל, מצגות, חוברת, הכל מוכן. לא הייתה צריכה לעשות שום דבר. אפילו את מערכי השיעור... הכל, הכל, רק להיכנס לכיתה ולהתמקד בזה" [מת2]. מערכי השיעור הללו מהווים בסיס לדיון בין המורה החדש למורה המלווה במטרה לשפר ולהתאים את התכנים לכיתתו. המטרה של מלווה זו הייתה להקל על המורה בניהול הזמן כך שתוכל להתמקד בהוראה עצמה ובהתמודדות עם האתגרים היום-יומיים שעולים. דוגמה נוספת לסיוע מטעם המורה המלווה בניהול זמן באה לידי ביטוי ממורה מלווה של בוגרת מתוכנית מבטים שראתה כי המורה החדשה עמוסה מאוד ורצתה לסייע ולהפיג את החששות שלה על ידי שינוי תחום הוראתה, היא מספרת: "היה עליה המון עומס ואני פניתי לפיקוח של הביולוגיה שהיא תלמד באקולוגיה, זאת אומרת בלימודי סביבה (משום שהיא מהנדסת סביבה). אז כדי להקל עליה, ביקשתי שהיא לא תלמד ביולוגיה, אלא [סביבה]... ואז אמרו לי בסדר, שתכתוב תוכנית והיא כתבה תוכנית והיא מלמדת כבר שנה שלישית. אבל אני יכולה להעיד שאני ראיתי את העומס שנפל עליה, ואני זאת שפניתי לפיקוח ואני זאת שביקשתי את האפשרות הזאת. והם נענו" [רה2].

לסיכום, הליווי שמקבלים המורים החדשים בהיבט הפדגוגי, בעת השתלבותם, מאפשר להם להתמודד בעיקר עם אתגרים של ניהול כיתה, לגוון את שיטות ההוראה שלהם, לשפר את איכות ההוראה ועשוי לסייע בהשתלבות בהקשר לתהליכים חינוכיים ולימודיים בכיתה.

היבט תוכני: הליווי בבית הספר, כפי שמתואר על ידי המנהלים והמורים המלווים נוגע גם בהיבט של תחום התוכן שאותו המורה עתיד ללמד. כלומר, גם אם המורה המלווה אינו מתחום התוכן של המורה החדש, עליו לשוחח עם מרכז/ת המקצוע ולתווך בין שני הגורמים על מנת שהמורה החדש יקבל את הסיוע הנדרש בתכנים הלימודיים. אחת ממלוות בוגר תוכנית מבטים מספרת: "הקטע ההוראתי, התחום הדעת שלהם, רכזי המקצוע שלהם עוזרים להם. אצלנו לפחות בבית ספר עוזרים אז מבחינת תחום הדעת, הם מקבלים עזרה" [חי2]. מלווה נוספת של בוגרת תוכנית מבטים מספרת כי "בתחילת השנה כל מורה חדש מקבל מורה מלווה שהוא יכול לפנות אליו בכל שאלה עניינית, כאילו איפה, איך עושים, איך מדווחים, מה עושים, מה לא עושים, ויש הנחייה מקצועית, אצל המורים לכימיה יש גם את ההנחייה המקצועית" [מת2]. ההנחייה המקצועית באה לידי ביטוי בתכנים בתחום המקצוע ובהכרת תוכנית הלימודים. מלווה נוספת של בוגרת תוכנית מבטים

מספרת: "מורה חדש צריך ליווי, בין אם הוא בא נאמר מתחום הידע... כי הביולוגיה שהוא למד באוניברסיטה, זה לא ביולוגיה שהוא ילמד פה" [רה2]. ניתן לראות כי הליווי התוכני ממקד את המורים החדשים בנוגע לתכנים שעליהם ללמד ולא רק לגבי אופן ההוראה והפדגוגיה. מלווה של בוגר צוות מביה"ס תיכון במרכז, מספרת על הליווי והמפגשים עם הבוגרים במהלך שנת הלימודים: "היו לנו מפגשים בשנה שחנכתי את הבוגר היו לנו מפגשים קבועים אחת לשבוע, היינו מתפנים מהכל ופשוט יושבים כשאני הייתי מגיעה עם דברים שהייתי בוחרת לעלות לדיון, וגם הבוגר היה מגיע עם הדברים שלו. היינו פשוט עוברים על הכל. לא היה נשאר משהו. הדרישה הייתה שעה וזה תמיד חרג מעבר לשעה. אם חשבתי שזה זמן נכון בשנה לדבר על יום הורים, למרות שזה לא בתחום הדעת שלנו, והיו לו דווקא יותר שאלות שקשורות לתחום הדעת כמו התנהלות מול כיתה אז עסקנו גם בזה וגם בזה. המפגשים התנהלו לפי כל הדרישות ודברים שצצים במהלך שנת לימודים. פגישות לפני יום הורים או ימים מיוחדים בשנה כמו טקסים, למרות שהיה גם בצוות מחנכים שגם הם הוא קיבל את כל התמיכה, היינו מכינים את כל הדברים – מי בעלי התפקידים בבית הספר וכולי" [את3].

מנהלת במרכז מספרת על הליווי של הבוגרים במהלך שנה"ל י"ש פה צוות של מורים שהם מורים חונכים. גם מורה חדש מלווה. לכל מורה יש לפחות שני חונכים. גם מבחינת ליווי פדגוגי וגם ליווי אישי" [סר4].

4.3.4.3 ממד אקלים בית ספרי

ממד זה מתייחס למערכת הכללים, ההתנהגויות, המחויבויות והפוליטיקה הבית ספרית שקיימים במסגרת שבה המורה החדש אמור להשתלב. ממד זה הוזכר ע"י הבוגרים כאתגר וגם המורים המלווים ומנהלי בתי הספר מוצאים אותו כמשמעותי בתהליך הליווי בשני הקשרים: (1) השתלבות בצוות, (2) בירוקרטיה ונהלים טכניים.

השתלבות בצוות:

אחד מהמנהלים, אשר קלט בוגר מתוכנית מבטים תיאר את בית הספר כזירה שצריך להכיר וללמוד: "הם [המורים החדשים] צריכים ללמוד את הפוליטיקה של בית ספר. מה להגיד, מה לא להגיד, איך הם נתפסים. בית ספר זה מקום שצריך להכיר אותו. צריך להכיר את הסקולווג, את התורה של לחיות בבית ספר. *The art of school*, יש בזה תורה" [מי2]. הקושי בהבנת הסביבה הבית-ספרית והשתלבות בתוכה הוזכר על ידי מספר בוגרים במהלך ראיונותיהם. לדוגמה, אחת מבוגרות תוכנית חותם מספרת: "אני חושבת, שלא הצלחנו להשתלב, לא שלא קיבלו אותנו, אבל לא הפכנו להיות חלק מהם [המורים בבית הספר והצוות] באופן מלא" [מנ6]. גם בוגרת תוכנית רג"ב מספרת על הקושי להיטמע ולהשתלב בקהילה הבית ספרית: "שנה ראשונה הייתה לא קלה... הרגשתי שהיה לי מאוד קשה להשתלב שם... גם הרגשתי שבית הספר פחות מעוניין לערב אותי כמורה מקצועית בתהליכים מקצועיים שקורים בו, אז הרגשתי פשוט מורה למתמטיקה ולא מאוד משמעותית" [עה1].

תפקיד המורים המלווים כפי שתואר על ידי הבוגרים ועל ידי המורים המלווים עצמם במטרה לתרום להשתלבותם, היה: (1) לחשוף בפני המורים את הנורמות הבית ספריות במטרה לדעת כיצד להתנהל כמורים ביום-יום, (2) לגשר בין הפערים שנוצרו בין המורים החדשים לבין הצוות והעמיתים בבית הספר בשאיפה לסייע למורים החדשים להיטמע בקהילה הבית ספרית. אחת

המנטוריות מחותם סיפרה: "הרבה פעמים מנטור כשהוא בא להיות מנטור הוא תמיד עם המון רצון לעזור ולעזור עד שזה מגיע לאיזושהי דילמה בין המערכת [לבין המורה החדש]. לפעמים זה חברים שלו [עמיתים של המנטור בבית הספר] לבין החותמיסט. אז זה התמודדות מאוד קשה. צריך בעיקר להלך בין הטיפות ולעשות שיחות משולשות ולמצוא את עמק השווה. אין ברירה אחרת" [לר6]. מדבריה של המנטורית ניכר כי היא גורם מתווך בין המורה החדש לבין הצוות והמורים הוותיקים יותר במערכת הבית ספרית במטרה לסייע מחד למורים החדשים להשתלב בצוות המורים ומאידך לאפשר להם חופש פעולה. אחד מבוגרי תוכנית מבטים סיפר כיצד הליווי שקיבל בבית הספר, העצים את הרגשתו כי הוא המורה הוא גורם חשוב וחיוני בתוך המערכת הכל-כך גדולה הזו: "יש פרום שבועי של מורים חדשים שחייבים להיות בו, בהנחיה של מורה וותיקה. יש התעסקויות בבית הספר על המורה החדש, יש היכרות יותר צמודה עם ההנהלה, מעבר לראיונות אישיים אחרי הקבלה. התייחסות מבחינת תנאי העבודה שהם הרבה יותר מתקדמים. כן נראה לי שזה בית הספר שבו המורה פה חשוב לו. אז הצוות המקצועי פה מאוד שוקד על איכות, מפגשים שבועיים, יש כל הזמן אינטראקציה" [גי2].

ניתן לראות כי האינטראקציה עם גורמים שונים בתוך המסגרת הבית ספרית והמפגשים עם ההנהלה, מעניקים למורה תחושת העצמה שהוא גורם חשוב לבית הספר. דוגמה נוספת נתנה מורה מלווה של בוגרת מתוכנית מבטים: "דבר שנתקלתי אצלה אתמול, שזה נובע מתוך הבוסריות שלה אצלנו במערכת; צריך למסור ציונים והיא טענה שהיא מסרה ציונים עם הערות ובבית ספר עמדו בתוקף שהיא לא מסרה הערות וכעסו עליה. אני הצלחתי למזער את הכעסים, אוקי? היא פשוט הקלידה במקום לא נכון, שזה דבר שולי. אבל למערכת זה באמת מפריע כי היא צריכה לסגור ציונים" [אי2]. הגישור של המורה המלווה בין המורה החדש לבין גורמים בהנהלה, מאפשר להפחית מהמורה החדש את הביקורת מצד ההנהלה ולהרגיע את הרוחות. באופן זה, המורה החדש לא צריך להתמודד לבד עם סוגיות מנהלתיות כאשר יש בפניו אתגרים משמעותיים יותר. דוגמה נוספת לגישור שנעשה בין מורה בוגר חותם למורה לאנגלית בצוות שלו: "בבית ספר מסוים שבו מורה לאנגלית נורא יצירתי אבל הרכות היא רכות של ארבעים שנה. היא יש לה את הדרך שלה. המבחינים כבר לשנה הבאה מוכנים כלומר אפס מקום ליצירתיות והוא [המורה החדש] בא לעשות שיעור באנגלית על ט"ו בשבט. הוא רצה להיות יצירתי והיא כמעט חטפה התקף לב. זה היה אהה איך הוא מעז בכל... זה ממש לא התקבל על דעתה והיא עשתה מזה מהומה מאוד מאוד גדולה" [לר6]. גם פה, המנטורית המשיכה וסיפרה כי היא ניסתה לקיים שיחה משותפת עם כל הצדדים במטרה להרגיע את הרוחות ולאפשר למורה החדש ולמורה הוותיקה לעבוד יחד בשותפות.

בראיון עם מנהלת שקלטה בוגרי תוכנית חותם היא סיפרה כי היא תמיד דואגת להבהיר למורים החותמיסטים החדשים ש: "יש איזושהי צניעות שצריך לגשת איתה, כשאתה נכנס לחדר מורים. אני תמיד אומרת, תראה לא מפריע לי שאין לך ניסיון, מה שיכול להפריע לי ותיזהר, אני רוצה שתדע כמה זיעה יש, גם על מורה שהוא לא מורה מצטיין. כי יש עליו זיעה. ואת זה אני מבקשת לכבד, ומי שנותן פה נזיפות זה לא אתה אלא אני" [בה6]. המטרה היא להראות לבוגרי התוכנית הייחודיות ככלל וחותם בפרט, כי עליהם להבין כיצד להשתלב באקלים הבית-ספרי על מנת לעבוד בצורה יעילה ופורה יחדיו.

היבט נוסף שאחת המנטוריות של תוכנית חותם מעלה: 'היום המורים החדשים, לא רק החותמיסטים, מאוד מודעים לזכויות שלהם וזה קצת מתנגש עם המורים הוותיקים שגם לא מודעים לזכויות שלהם וגם אומרים אני פה לא בשביל הזכויות שלי אלא כי אני עושה את העבודה שלי' [לר6]. ההתנגשות בין שני עולמות אילו אשר משקפים גישות שונות מהווה אתגר עבור המורים החדשים בוגרי התוכניות הייחודיות להשתלב בצוות הבית-ספרי ועל כן הליווי מאפשר לגשר על פערים אילו ולסייע למורים החדשים מחד להשתלב בקהילה הבית-ספרית ומאידך להעניק אוטונומיה מקצועית על ידי ביטוי תפיסת עולמם לגבי שיטות הוראה ודמותו של המורה בבית הספר.

לסיכום, ליווי המורים החדשים, בוגרי התוכניות הייחודיות, מסייע להם בהבנת הפוליטיקה הבית ספרית ובפרט להשתלב בצוות וליישם את הנורמות המקובלות בבית הספר. המורה המלווה 'חוסך' למורה החדש את ההתמודדות אל מול ההנהלה תוך כדי שהוא מציג ומסביר את עמדתו, ובו בזמן משקף לו כי הוא לצדו ונותן לו לגיטימציה ללמוד מטעויותיו ולהמשיך ללמד עם מוטיבציה גבוהה. בכך תרומה להשתלבות בקהילה הבית ספרית ולתחושת שביעות רצון והתמדה.

בירוקרטיה ונהלים טכניים:

ההתנהלות הבירוקרטית בתוך בית ספר, חושפת את המורים החדשים להבנה כי המערכת הבית-ספרית פועלת באופן שונה ממה שהם מכירים, ומטרת הליווי בין היתר, להפיג את התסכול והקושי שהם חווים בהתמודדות אל מול מערכת זו. מנהלת בית-ספר שקולטת בוגרי תוכנית מבטים מספרת: 'לפעמים קשה להם מאוד להתמודד עם הבירוקרטיה של מערכות גדולות, בניגוד למגזר העסקי והפרטי שבדרך כלל מדובר בחברות יותר קטנות וכדומה. העניין של X [המורה החדש], עניין הרכש לטובת המגמה, אנחנו סוחבים את הרכש הזה כבר שנתיים. בשביל כל דבר שצריך לקנות יש 200 אלף מכרזים וזה... אבל כך עובדות מערכות גדולות, וזה גם מאוד מאוד קשה להבין' [כנ2]. אחת המנטוריות של בוגרי חותם מספרת כיצד היא מסייעת לבוגרים להבין את המערך הניהולי של בית ספר בהקשר של היערכות לחלוקת תעודות: 'לפני שבעיים היה לנו תעודות. אז הוא לא יודע לכתוב הערת מחנך, הוא לא יודע מה מצופה ממנו, הערה צריכה להכיל גם תוכן לימודי, גם תוכן התנהגותי, גם לפרגן, גם למקסם את היכולות של התלמיד לשאיפות למחצית הבאה. ישבנו וכתבנו הערה הערה. זה לבד לוקח כמה מפגשים' [ככ6].

אחת המנטוריות של בוגרי תוכנית חותם סיפרה: 'זה אומר ללמד אותם את כל מה שקשור למקצוע ההוראה בכלל, בלי קשר רק למקצוע שלי. מה זה בית ספר, מה זה חדר מורים, איך מנהלים ציונים, מבחנים, ישיבות, תעודות, ימי הורים - כל מה שקשור למערך הניהולי של בית הספר' [חת6]. סיוע מצד המלווים בהיבטים הניהוליים של בית הספר מקטינה את ההתמודדות עם האתגרים הללו ותורמת להתנהלות החינוכית והלימודית בכיתה, וכן תורמת להעלאת שביעות רצונם מהמקצוע.

מורה מלווה של בוגר צוות מביה"ס תיכון במרכז, מצביעה על כך שצריך ללמד אותם שביה"ס הוא לא מקום עבודה רגיל 'אתגר נוסף זה לעשות שינוי בתודעה שאתה נמצא במקום שעובד אחרת ממקומות אחרים. אני חושבת שמאד קשה להשוות את בתי הספר למקום עבודה אחר בכל ההיבטים' [את3].

4.3.5 סיכום

ממצאי המחקר שהוצגו בפרק זה מצביעים על כך שלתפיסת הבוגרים, המורה המלווה מבית הספר הינו גורם הליווי החשוב והחיוני ביותר עבור מורים חדשים, בוגרי תוכניות ייחודיות. יתכן והדבר קשור בהכרתו את המערכת הבית-ספרית הספציפית שבה המורה החדש השתלב, וכתוצאה מכך ההיכרות מאפשרת לו/לה להעניק סיוע בממד האקלים הבית-ספרי, שאף גורם מלווה אחר לא יכול להעניק.

הכרת הפוליטיקה הבית-ספרית והטמעה של המורה החדש לתוך מכלול הנורמות והערכים הבית-ספריים התגלתה כאתגר אצל בוגרים ממספר תוכניות ייחודיות, ועל כן המורה המלווה מטעם בית-הספר הוא המגשר המיטבי בין המורה החדש לבין אופני ההתנהלות המקובלים בבית-הספר. הגישור בא לידי ביטוי הן בסיוע בהשתלבות בצוות והן בהיבטים טכניים ובירוקרטיים שמתלווים לעבודת המורה.

בממד האישי-ריגושי, המורה המלווה המעניק כתף מקצועי למורים החדשים לשתף את רגשותיהם ולפרוק את הקושי והאתגר בהיותם מורים חדשים במערכת. המורה המלווה המעניק למורה החדש את התחושה כי ההרגשה היא טבעית ונפוצה בקרב מורים חדשים ובכך מרגיע ומסייע למורה החדש. מתוך הראיונות עם הבוגרים ניכר שתמיכה זו העלתה את תחושת המסוגלות העצמית של המורים החדשים, שביעות רצונם מהוראה, והמוטיבציה להתמיד בה.

בממד המקצועי-פדגוגי, עלו היבטים פדגוגיים ותוכניים שבהם הבוגרים קיבלו סיוע ובכך השתפרו בהיבט של השתלבות בתהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה. יש לציין כי ניהול כיתה צויין כאתגר משמעותי עבור כל בוגרי התוכניות הייחודיות ועל כן הסיוע מצד המורה המלווה איפשר למורים להתמודד עם קושי זה.

מבט כולל על הממצאים בנושא הליווי מעלה פער בשני היבטים:

(1) מידת תרומת הליווי בראיונות לבין מידת התרומה בשאלון הסגור. בראיונות, מספרים הבוגרים בהרחבה על התרומה החשובה שיש לליווי להשתלבותם במערכת הבית ספרית בהיבטים רגשיים, מקצועיים וחברתיים, בעוד שבשאלונים הבוגרים הצביעו על תרומה בינונית למאפיין הליווי. לאור התמונה העולה מהראיונות, ניתן היה לצפות להכרה גבוהה יותר בתרומה של הליווי. גם בהתייחס למורה המלווה מביה"ס, שזוהה ע"י בוגרי כל התוכניות כגורם המלווה בעל התרומה הגבוהה ביותר להשתלבותם במערכת, הם מדווחים על תרומה בינונית בלבד, ורק בוגרי **תוכנית חותם** זוקפים תרומה המתקרבת לרבה. באופן כללי, על פי דיווח הבוגרים, תוכנית חותם בולטת לחיוב ברכיב הליווי של המורים החדשים בוגרי התוכנית.

(2) אחוז הבוגרים אשר ציינו את היבט הליווי כאתגר, לבין אחוז הבוגרים אשר הביעו כי צריך לשפר את היבט הליווי. אנו משערים שפער זה נובע מאתגרים רבים נוספים שהמורים החדשים מתמודדים עימם שעשויים להיות מרכזיים יותר עבור עבודתם כמורים.

4.4 השוואה בין התכניות הייחודיות לתכניות המסורתיות

פרק זה עורך השוואה בין תכניות ההכשרה הייחודיות ותכניות ההכשרה המסורתיות. התכניות המסורתיות שנכללו במחקר הן: תכנית ל- B.Ed. ותעודת הוראה (48 משתתפים), לימודי תעודת הוראה בלבד (10 משתתפים), הסבת אקדמאים (90 משתתפים) ו-M.Teach (44 משתתפים). לאחר תחילת המחקר, משרד החינוך שינה את הגדרתה הרשמית של תכנית M.Teach מתכנית ייחודית למסורתית ובהתאם הוצאה תכנית זו מבין התכניות הייחודיות ונכללה בתכניות המסורתיות. למרות שינוי המעמד הרשמי M.Teach הינה תכנית לימודי המשך (תואר שני בהוראה עם תעודת הוראה) שפותחה כתכנית ייחודית והיא בעלת מאפיינים של תכניות ייחודיות בהתייחס לתנאי הקבלה, משך התכנית ומאפיינים נוספים. לפיכך, במטרה לבדוק האם הכללתה בין התכניות המסורתיות יוצרת הטייה בתמונה המתקבלת אודות בוגרי התכניות המסורתיות, נערכו מספר בדיקות מקדימות. ממצאי הבדיקה מצביעים על כך שהכללת בוגרי תכנית M.Teach בקבוצת התכניות המסורתיות (בהתאם לשיוך תכנית זו על ידי משרד החינוך היום) לא יוצרת הטייה בממצאים ועל כן, הניתוחים הכמותיים נערכו כשתכנית M.Teach כלולה בקבוצת התכניות המסורתיות (פירוט הבדיקות ותוצאותיהן בנספח 9).

הפרק מתמקד בשאלה האם קיימים הבדלים בין תכניות ההכשרה הייחודיות למסורתיות:

- א. בהשתלבות הבוגרים בהוראה ובבית הספר
 - ב. בתהליכי הליווי של המורים החדשים בבית הספר
 - ג. בקשר שבין תהליכי הליווי להשתלבות הבוגרים בבית הספר
- בהלימה, הממצאים ערוכים ומוצגים בהקבלה להצגת הממצאים בפרק המענה על שאלת מחקר 2ב' (השתלבות הבוגרים בבית הספר) ושאלת מחקר 3א' ו-3ב' (ליווי הבוגרים והקשר שלהם להשתלבות בבית הספר) בהתייחס למשתנים שנערכת בהם ההשוואה. השוואת התכניות הייחודיות והמסורתיות בשאלה זו מתבססת על נתונים כמותיים (כלל השאלות הסגורות בשאלון ומקצת השאלות הפתוחות שנענו על ידי בוגרי שתי קבוצות התכניות).

4.4.1 מאפיינים דמוגרפיים של המשתתפים במחקר

מאפיינים אישיים של המשתתפים במחקר מוצגים בטבלה 7.1 בנספח 1. להלן מוצגים מספר הבדלים בהתפלגויות משתני רקע שונים בין שתי קבוצות התכניות (מבוסס על הקרוסטבולציות – צלוח ח (קרוסטבולציה) נתונים בהצגת התפלגויות המשתתפים):

מגדר: מבין משתתפי המחקר, התפלגות העונים מתוכניות מסורתיות היא 64% נשים ו- 36% גברים, ובתוכניות הייחודיות 61.7% נשים ו- 38.2% גברים הסברים אפשריים: הטייה מגדרית בהיענות לשאלון (היענות גבוהה יותר של גברים הלומדים בתכניות ייחודיות, היענות גבוהה יותר של נשים בתכניות מסורתיות).

גיל: כ- 70% מהמשתתפים במחקר בתכניות מסורתיות הם בוגרים של תכניות הסבת אקדמאים ו-M.Teach, כלומר בוגרי תכניות לימודי המשך. לכן, לגבי תכניות מסורתיות, משתנה הרקע של הגיל כנראה משקף גם משתנה רקע אחר - השכלה קודמת ו/או קריירה קודמת. בתכניות ההכשרה הייחודיות, שני נתונים בולטים: (א) 15.3% מסך משתתפי המחקר הלומדים בתכניות ייחודיות שהם בגילאים 19-24 שנים, הם ככל הנראה בוגרי תכנית רג"ב (תכנית הכשרת מורים לתואר

ראשון); (ב) קצת יותר ממחצית (56.8%) משתתפי המחקר הלומדים בתכניות ייחודיות הם בתווך גילאים 30-39 ו- 40-49 והתפלגותם בין שתי קבוצות הגיל דומה (27.6% ו- 29.2% בהתאמה). למציאות זו יכולה להיות השלכה באיתור מועמדים להוראה והיא רלוונטית למספר השנים שנותר לבוגרים אלה להיות במערכת החינוך.

מגזר: אין הבדלים בהתפלגות המגזרים (יהודים, ערבים, בדואים, דרוזים, אחר) בין שני סוגי התכניות.

השכלה קודמת איתה מגיעים סטודנטים ללימודי חינוך והוראה: מבין משתתפי המחקר, אחוז הלומדים בתכניות מסורתיות שהם בעלי תואר ראשון ושני הוא גבוה (51.8% בעלי תואר ראשון, 45.2% בעלי תואר שני). מצב זה כנראה נובע מכך שהתכניות המסורתיות כוללות תכניות לימודי המשך (הסבת אקדמאים, M. Teach.). אחוז הלומדים בתכניות ייחודיות שהם בעלי תואר ראשון (60.9%) גבוה באופן משמעותי מאחוז הבוחרים בתכניות אלה שהם בעלי תואר שני (36.8%). לממצא זה יכולה להיות השלכה מעשית באיתור מועמדים להוראה כקריירה שניה.

מקצוע התמחות: טבלה 4.15 מציגה את התפלגות הבוגרים בין שתי קבוצות התכניות לפי מקצוע ההתמחות בלימודים. הנתונים ערוכים לפי סדר יורד של אחוז המתמחים בכל מקצוע בתכניות הייחודיות.

התמחות (N)	אחוז המתמחים הלומדים בתכניות ייחודיות	אחוז המתמחים הלומדים בתכניות מסורתיות
מכונות/חשמל (13)	92.3	7.7
משולב מדעי (11)	90.9	9.1
חינוך מיוחד משולב הומני (18)	88.9	11.1
פיסיקה (27)	88.9	11.1
מתמטיקה (138)	81.9	18.1
מדעים (32)	75.5	25.0
הומני (242)	71.5	28.5
משולב מדעים והומני (13)	69.7	30.3
ביולוגיה (22)	68.2	31.8
כימיה (22)	63.6	36.4
משולב הומני (92)	56.5	43.5
מדעי מחשב (9)	22.2	77.8
סה"כ (698)		

טבלה 4.15: התפלגות הבוגרים, לפי מקצוע ההתמחות בלימודים, בין תכניות ייחודיות ומסורתיות

יש הבדלים בולטים בהתפלגות המשתתפים בין תכניות ייחודיות ומסורתיות במקצועות שונים. במתמטיקה, פיסיקה, מכונות-חשמל נמצא הבדל גדול בין תכניות ייחודיות למסורתיות – מעל 88% ממתמחים אלה הם בוגרי תכניות ייחודיות. מצב דומה נמצא לגבי מתמחים בחינוך מיוחד משולב הומני. מצב הפוך נמצא בקרב מתמחים במדעי מחשב בהם מרבית המתמחים לומדים בתכניות מסורתיות.

חינוך בקריירה: מעל מחצית משתתפי המחקר בוגרי תכניות ייחודיות (53.4%) מדווחים שחינוך הוא קריירה ראשונה שלהם בהשוואה לבוגרי תכניות מסורתיות (46.9%). מצב הפוך נמצא בדיווח על חינוך כקריירה שניה: אחוז המשתתפים בתכניות ייחודיות המדווחים על חינוך כקריירה שניה (40.1%) מעט נמוך בהשוואה לבוגרי תכניות מסורתיות (46.4%). אחוז המדווחים על חינוך כקריירה שניה במקביל לעיסוק בקריירה ראשונה אינו שונה בין המשתתפים בשני סוגי התכניות (6.5% ו-6.8%).

4.4.2 התפלגות ציוני הבוגרים למשתתפים מאפייני הבוגר ותרומת התכנית

בחנו את השוני בהתפלגות הערכים (בין 1 ל-5) שנתנו בוגרי התוכניות למאפיינים של התוכניות אשר מבטאים את עמדתם ביחס לתרומת התוכנית בה למדו. נמצא שלא ניכרים הבדלים בין בוגרי התוכניות הייחודיות לבוגרי התוכניות המסורתיות בהתפלגות הציונים עבור המשתתפים השונים. ניתן למצוא בנספח 10 את התפלגות הערכים, ותיאור קצר שלהם.

4.4.3 מוטיבציה לבחירה במקצוע בהוראה

ניתן ללמוד על המוטיבציה של הבוגרים לעסוק בהוראה מתוך ניתוח מניעיהם לבחירה בהוראה כמקצוע. הבוגרים נתבקשו לדרג את מידת הסכמתם עם מניעים שונים לבחירה במקצוע ההוראה. ניתוח גורמים שנערך לממצאי פריטים אלה יצר שני משתנים: 'מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה' (4 פריטים, $\alpha = .794$) ו'מוטיבציה חיצונית והשפעה של הסביבה על הבחירה בהוראה' (8 פריטים, $\alpha = .751$). טבלה 4.16 מראה כי לא נמצאו הבדלים בין בוגרי שני סוגי התכניות.

p	t	בוגרי תכניות מסורתיות (N=199)	בוגרי תכניות ייחודיות (N=506)	משתנים
ns	1.228	4.42 ± .62	4.49 ± .64	מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה
ns	-.121	2.50 ± .76	2.49 ± .74	מוטיבציה חיצונית והשפעה של הסביבה על הבחירה בהוראה

טבלה 4.16: השוואת המוטיבציה לבחור במקצוע ההוראה בין בוגרי תכניות ייחודיות ומסורתיות

בוגרי שתי הקבוצות מדווחים על מוטיבציה פנימית (כגון רצון לתרום להתפתחות חינוך ילדים, רצון להשפיע על החברה) **גבוהה** (ציונים <4) לבחירה במקצוע ההוראה לעומת השפעה **נמוכה** (ציונים >2.5) של גורמים חיצוניים (כגון משכורת קבועה, זמן למשפחה) וסביבתיים (המלצת משפחה וחברים) לבחירתם במקצוע ההוראה. ערכי סטיית תקן נמוכים מצביעים על שונות נמוכה בין המשתתפים בשני משתנים אלה, כפי שניכר בהתפלגות הציונים (איור 4.13), המראה עבור שתי הקבוצות התפלגות בקרוב נורמלית לגבי המשתנה 'מוטיבציה חיצונית' והתפלגות בעלת צידוד חזק ימינה (ציונים גבוהים) לגבי המשתנה 'מוטיבציה פנימית'.

4.4.4 תפקוד בכיתה לפי תחושת מסוגלות עצמית של הבוגרים

הבוגרים נתבקשו לציין (בסולם בעל חמש דרגות, מ-1 עד 5) את מידת הסכמתם עם היגדים העוסקים בהיבטים שונים של מסוגלות בהוראה (למשל, ניהול כיתה, יישום שיטות הוראה והערכה מגוונות, הצבת אתגרים לתלמידים מצטיינים, הרגעת תלמידים מפריעים – ראה טבלה 4.17).

p	t	בוגרי תכניות מסורתיות (N=199)	בוגרי תכניות ייחודיות (N=506)	משתנה
ns	-.797	4.14 ± .56	4.10 ± .57	מסוגלות עצמית

טבלה 4.17: תחושת מסוגלות עצמית בקרב בוגרי תוכניות ייחודיות ומסורתיות

לא נמצא הבדל בתחושת המסוגלות העצמית בין בוגרי שתי קבוצות התכניות: בוגרי שתי הקבוצות מעידים על תחושת מסוגלות גבוהה (ציונים < 4), כשערכי סטיית תקן נמוכים מצביעים על שונות נמוכה בין הבוגרים כפי שעולה גם מתמונת התפלגות הציונים בעלת צידוד לציונים הגבוהים (איור 7.1 המופיע בנספח 10).

4.4.5 השתלבות בקהילת ביה"ס

אחד המדדים המלמדים על השתלבות בקהילה הבית ספרית הוא מילוי תפקידים נוספים בבית הספר. הבוגרים נתבקשו לציין, מתוך רשימת אפשרויות (חינוך כיתה, ריכוז מקצוע, ריכוז שכבה, חברות בוועדות בית ספריות, מדריך מחוזי, השתייכות לתכנית מנהיגות של אבני ראשה, אחר), תפקידים שהם ממלאים בנוסף להוראה (ניתן היה לבחור יותר מתפקיד אחד). טבלה 4.18 משווה את אחוז הבוגרים המשתלבים בתפקידים שונים בין תכניות ייחודיות למסורתיות. בטבלה מוצג אחוז הבוגרים שציין תפקיד מתוך כלל הבוגרים שהם מורים בפועל וענו על שאלה זו בשאלון (בסוגריים מוצגים מספר הבוגרים שציינו כל תפקיד (*).

אחוז בוגרי תכניות מסורתיות שהינם מורים (N=131)	אחוז בוגרי תכניות ייחודיות שהינם מורים (N=255)	תפקיד
64.9	64.3 (164)	חינוך כיתה
28.2	29	ריכוז מקצוע
13	13.3	חבר בוועדה בית ספרית
7.6	7.8	ריכוז שכבה
2.3	3.9	רכז מעורבות חברתית
2.3	1.6	תפקידי ניהול
0.8	1.2	מדריך מחוזי
0.0	0.8	שייך לתכנית מנהיגות של אבני ראשה
24.4	18.4	אחר
6.9	4.7	לא ממלא/ת תפקיד אחר

טבלה 4.18: השוואה בין בוגרי תכניות ייחודיות ומסורתיות במילוי תפקידים נוספים להוראה

(* אחוז הבוגרים המשתלבים בכל תפקיד חושב באופן הבא: בכל סוג תכנית N מייצג את מספר הבוגרים שענו על השאלה ומלמדים בפועל (והם אלה שנכללו בחישוב). עבור כל תפקיד, נספר מספר המשיבים שציינו שהם ממלאים את התפקיד וחושב האחוז שהם מהווים מתוך כלל המשיבים באותה תוכנית.

ממצאים לגבי שעור הבוגרים שהם בעלי תפקידים נוספים להוראה יכולים להצביע לא רק על השתלבות הבוגרים בקהילה הבית ספרית אלא גם על התפתחות קריירה. מבחן להפרש הפרופורציות העלה שאין הבדלים מובהקים בין בוגרי התכניות הייחודיות והמסורתיות בשכיחות של מילוי התפקידים השונים.

4.4.6 שביעות רצון והתמדה

על שביעות הרצון בהוראה ניתן ללמוד מתשובת הבוגרים לשאלה האם הם מתכננים ללמד בשנה הבאה כשעליהם לבחור אחת מהאפשרויות (כן / לא / לא יודע כי טרם קיבלתי מענה למועמדות / לא החלטתי / אחר) (טבלה 4.19).

סה"כ	תכניות מסורתיות (N=195)	תכניות ייחודיות (N=487)	תשובה אפשרית	
			% "כן" בתוך כל סוג תכנית	כן + הגשתי מועמדות אך טרם קיבלתי תשובה
69.2%	64.1%	71.3%	% "כן" בתוך כל סוג תכנית	כן + הגשתי מועמדות אך טרם קיבלתי תשובה
16.1%	22.6%	13.6%	% בוחרים "לא" בכל סוג תכנית	לא
14.7%	13.3%	15.2%	% בוחרים "לא החלטתי" בכל סוג תכנית	לא החלטתי עדיין
100%	100%	100%	סך הכל	

טבלה 4.19: השוואת נכונות להוראה בשנה הבאה בין בוגרי התכניות הייחודיות והמסורתיות

מבחן חי בריבוע לאי תלות העלה הבדל מובהק בהתפלגויות התשובות בין התכניות הייחודיות למסורתיות ($X^2_{(2)}=8.369, p=.015$). מקור ההבדל בין הקבוצות הוא באחוז הנמוך באופן מובהק של בוגרי תכניות ייחודיות שענו שלא מתכוונים ללמד בשנה הבאה לעומת בוגרי התכניות המסורתיות.

בנוסף לכך, הבוגרים נתבקשו להשיב אם היו מקבלים הזדמנות לבחור שוב בקריירה, האם היו בוחרים בהוראה. המשיבים יכלו לבחור אחת התשובות: כן / לא / אולי. תשובותיהם מוצגות בטבלה 4.20.

תשובה אפשרית	תכניות ייחודיות (N=506)	תכניות מסורתיות (N=199)	סה"כ
% בוחרים 'כן' בכל סוג תכנית	59.1%	60.3%	59.4%
% בוחרים 'לא' בכל סוג תכנית	8.1%	13.1%	9.5%
% בוחרים 'אולי' בכל סוג תכנית	32.8%	26.6%	31.1%
סך הכל	100%	100%	100%

טבלה 4.20: השוואת נכונות לבחירה שוב בהוראה בין בוגרי התכניות הייחודיות והמסורתיות

במבחן חי בריבוע לאי תלות נמצא הבדל גבולי בהתפלגויות התשובות בין תכניות ייחודיות למסורתיות, ברמת מובהקות של 10% בלבד (ולא של 5%): $X^2_{(2)}=5.489, p=.064$. אחוז המשיבים 'כן' מההמשיבים בשני סוגי התוכניות היה דומה (59.1% ו-60.3%). אחוז המשיבים 'לא' מבין סך המשיבים בשני סוגי התוכניות היה נמוך בתכניות הייחודיות (8.1%) לעומת המסורתיות (13.1%), ואחוז המשיבים 'אולי' גבוה בתכניות הייחודיות (32.8%) בהשוואה לתכניות מסורתיות (26.6%).

4.4.7 תרומת תכנית ההכשרה להוראה

מספר שאלות בשאלון מאפשרות ללמוד על מידת התרומה של תכנית ההכשרה לפיתוח יכולתם של הבוגרים לעסוק בהיבטים שונים הקשורים להוראה, מנקודת מבטם. טבלה 4.21 משווה את המשתנים 'תרומת מאפייני התכנית להוראה' ו-'תרומת התכנית לידע המורה' בין בוגרי שני סוגי התכניות.

משתנה	בוגרי תכניות ייחודיות (N=506)	בוגרי תכניות מסורתיות (N=199)	t	p
תרומת מאפייני התכנית למאפייני להוראה	3.49 ± .78	2.92 ± .84	8.622	.000
תרומת התכנית לידע המורה	3.21 ± .77	2.93 ± .80	4.281	.000

טבלה 4.21: השוואת המשתנים 'תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה' ו-'תרומת התכנית לידע המורה' בין בוגרי

התכניות הייחודיות לבוגרי התכניות המסורתיות

נמצאו הבדלים מובהקים בין שני סוגי התכניות: בוגרי התכניות הייחודיות מייחסים תרומה רבה יותר של התכנית למאפייני הוראתם ולידע שלהם כמורה בהשוואה לבוגרי התכניות המסורתיות, אם כי התרומה שהם מייחסים לתכנית היא בינונית (ציונים >3.5).

העמקת התמונה לגבי התרומה של תכניות ההכשרה להוראה עולה מהממצאים המוצגים בטבלה 4.22 המתייחסים לתחושת המוכנות של הבוגרים בהיבטים מקצועיים שונים של המורה – ידע תוכן, ידע פדגוגי, ידע תוכן פדגוגי, יכולת שילוב טכנולוגיה בהוראה, זהות מקצועית כמורה, יכולת עבודה בצוות, יכולת לקדם יוזמות בביה"ס. הטבלה ערוכה לפי סדר יורד של ההבדלים בין הקבוצות.

p	t	בוגרי תכניות מסורתיות (N=199)	בוגרי תכניות ייחודיות (N=506)	ההיבט המקצועי של המוכנות להוראה
.000	8.432	2.19 ± 1.08	3.06 ± 1.28	מנהיגות – יכולת קידום יוזמות בביה"ס
.000	8.188	2.83 ± 1.11	3.57 ± 1.07	זהות מקצועית כמורה
.000	5.474	2.84 ± 1.22	3.39 ± 1.19	שילוב טכנולוגיה בהוראה
.000	4.861	2.81 ± 1.24	3.31 ± 1.21	עבודה בצוות
.000	4.729	3.03 ± 1.05	3.43 ± 1.00	ידע פדגוגי
.000	4.306	2.79 ± 1.27	3.25 ± 1.27	ידע תוכן
.003	3.018	2.81 ± 1.16	3.10 ± 1.12	ידע תוכן פדגוגי
.000	7.439	2.80 ± .88	3.32 ± .82	ממוצע כולל מוכנות להוראה

טבלה 4.22: השוואה של מידת המוכנות של הבוגרים לעסוק בהיבטים מקצועיים שונים של תפקיד המורה בין התכניות הייחודיות למסורתיות

בכל המאפיינים המקצועיים של תפקיד המורה, נמצא שבוגרי התכניות הייחודיות חשים, באופן מובהק, מוכנים יותר מבוגרי התכניות המסורתיות. הפער הגדול ביותר קיים בתחושת היכולת לקדם יוזמות (מנהיגות) ובהיות מקצועית כמורה. הפער הקטן ביותר נמצא בידע תוכן פדגוגי. חשוב להדגיש שלמרות הבדל זה בין בוגרי התכניות הייחודיות למסורתיות, תחושת המוכנות של בוגרי התכניות הייחודיות בכל ההיבטים המקצועיים של תפקיד המורה היא רק מעט מעל **בינונית** (ציונים בין 3.1 – 3.6). תחושת המוכנות של בוגרי התכניות המסורתיות היא נמוכה מבינונית. מכיוון שהתכניות המסורתיות כוללות תכניות לימודי המשך, נערכה השוואה של הממוצע הכולל של תחושת המוכנות בין התכניות המסורתיות השונות שנכללו במחקר (טבלה 4.23).

תכנית מסורתית	ממוצע וסטיית תקן
B.Ed. ותעודת הוראה (n=48)	3.15 ± .68
תעודת הוראה (n=10)	3.06 ± 1.1
הסבת אקדמאים (n=90)	2.66 ± .93
Mteach (n=44)	2.62 ± .80

טבלה 4.23: ממוצע כולל של מוכנות להוראה בתכניות המסורתיות

הממצאים בטבלה 4.23 מלמדים שתחושת המוכנות המקצועית של בוגרי אותן תכניות המסורתיות המהוות לימודי המשך (הסבת אקדמאים ו-M.Teach) עוד נמוכה בהשוואה לבוגרי תכנית ההכשרה המסורתית המרכזית שהיא לתואר ראשון בהוראה (B.Ed. ותעודת הוראה).

4.4.8 תרומת הליווי של גורמים מלווים שונים להשתלבות בהוראה ובבית הספר

הבוגרים נשאלו לגבי מידת הסיוע שקיבלו מבעלי תפקידים שונים (מדריך פדגוגי מטעם המוסד הלימודי, מנחה סדנת סטאז', מורה מלווה מביה"ס, מורה חונך מתכנית חונכות, מדריך מחוזי של המקצוע) בעת השתלבותם בהוראה ובבית הספר. התוצאות להלן בטבלה 4.24.

p	ממוצע כולל בוגרי תכניות מסורתיות (N=199)	ממוצע כולל בוגרי תכניות ייחודיות (N=506)	בעל תפקיד
ns	3.09 ± 1.60	3.26 ± 1.53	מורה מלווה מטעם ביה"ס
ns	2.85 ± 1.57	2.85 ± 1.51	מדריכה/ה פדגוגית מטעם המוסד הלימודי
ns	2.73 ± 1.52	2.82 ± 1.42	מנחה בסדנת סטאז'
.014	2.36 ± 1.57	2.66 ± 1.56	מורה חונך מתכנית חונכות
ns	2.06 ± 1.44	2.23 ± 1.45	מדריך מחוזי של מקצוע ההוראה

טבלה 4.24: השוואת הסיוע של בעלי תפקידים פדגוגיים שונים להשתלבות הבוגרים בבית הספר בין תכניות מסורתיות לייחודיות

בוגרי שתי קבוצות התכניות זוקפים תרומה מוגבלת על פי רוב (פחות מבינונית, ציונים >3) של בעלי תפקידים פדגוגיים שונים להשתלבותם בהוראה ובביה"ס. התרומה הגבוהה ביותר, אם כי תרומה בינונית, נזקפת ע"י בוגרי שתי קבוצות התכניות למורה מלווה מטעם ביה"ס. הסיוע הנמוך ביותר (תרומה מועטה) נזקפת למדריך המקצוע המחוזי.

לבחינת ההבדלים בין תכניות ייחודיות למסורתיות עבור כל אחד מחמשת בעלי התפקידים הפדגוגיים נערך מבחן א-פרמטרי Mann-Whitney-Wilcoxon להשוואת שתי קבוצות בלתי תלויות. נמצא הבדל בין תכניות ייחודיות למסורתיות רק לגבי מורה חונך מתכנית חונכות, כשבוגרי תכניות ייחודיות זוקפים תרומה רבה יותר (אם כי נמוכה מבינונית) לסיוע מגורם מלווה זה. הבדל זה ככל הנראה משקף את בוגרי תכנית חונכות מכיון שללומדים בתכנית זו יש מנטור. למרות שגם בתכנית מבטים יש מנטור, בפרק המציג ממצאים הנוגעים לשאלת מחקר 3, בוגרי מבטים דרגו גורם זה כנמוך מאד.

4.4.9 בחינת הקשרים בין משתנים שונים המתארים את מאפייני הבוגרים

4.4.9.1 מתאמי פירסון בין משתנים של מאפייני הבוגרים ותרומת התכנית בתכניות מסורתיות

וייחודיות

נבחנו הקשרים בין המשתנים בנפרד עבור בוגרי התכניות המסורתיות והתכניות הייחודיות. על מנת לאפשר הסתכלות משולבת על המתאמים שעלו בשתי הקבוצות, טבלה 4.25 מציגה את ערכי פירסון ומובהקות עבור שתי קבוצות הבוגרים.

תרומת התכנית למאפייני ההוראה	מסוגלות עצמית	מוטיבציה חיצונית להוראה	מוטיבציה פנימית להוראה	תרומת התכנית לידע המורה	תחושת סיוע בעת השתלבות כמורה חדש		
1	.194**	.323**	.270**	.667**	.354**	מסורתיות	תרומת התכנית למאפייני ההוראה
1	.388**	.202**	.209**	.543**	.368**	ייחודיות	מסוגלות עצמית
-	1	.176**	.190**	.154**	.200**	מסורתיות	מוטיבציה חיצונית להוראה
	1	.160**	.468**	.235**	.125**	ייחודיות	מוטיבציה פנימית להוראה
-	-	1	.189**	.234**	.241**	מסורתיות	תרומת התכנית לידע המורה
		1	.152**	.262**	ns	ייחודיות	תחושת ליווי בהשתלבות
-	-	-	1	Ns	ns	מסורתיות	
			1	.122**	.115*	ייחודיות	
-	-	-	-	1	.310**	מסורתיות	
				1	.171**	ייחודיות	
-	-	-	-	-	1	מסורתיות	
					1	ייחודיות	

** p<.01 * ; p<.05

טבלה 4.25: מתאמי פירסון בין משתנים של מאפייני הבוגרים בתכניות המסורתיות והייחודיות

תיאור ממצאים מרכזיים מתייחס קודם למגמות בולטות בקרב בוגרי שתי התכניות:

- מתאמים חיוביים מובהקים קיימים בין כל המשתנים כמעט.
- בשתי הקבוצות המתאם החזק והגבוה ביותר (>.5) נמצא בין 'תרומת התכנית למאפייני ההוראה' ו'תרומת התכנית לידע המורה', כלומר בין שני המשתנים המתייחסים לתפיסת הבוגרים את מידת התרומה של תכנית הלימודים אותה למדו להוראתם.
- מתאמים חזקים (>.35) גם נמצו בקרב בוגרי שני סוגי התכניות (מסורתיות וייחודיות) בין 'תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה' ל'תחושת סיוע מגורמים מלווים'. ממצא זה מלמד שבוגרים קושרים את תרומת התכנית לסיוע שהם מקבלים מבעלי תפקידים פדגוגיים בתהליך השתלבותם בעבודה ובמערכת כמורים חדשים.

- בין המשתנים 'מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה' לבין 'תרומת התכנית לידע המורה' ו'תחושת סיוע מגורמים מלווים' נמצאו המתאמים החלשים ביותר או היעדר מתאם. ממצאים אלה מצביעים על כך שתחושת התרומה של הלימודים לידע שלהם ותחושת הסיוע שקיבלו מגורמים מלווים אינה קשורה במוטיבציה שלהם לבחור במקצוע ההוראה.

עולים גם מספר הבדלים במתאמים בין בוגרי שני סוגי התכניות:

- הקשר בין 'מוטיבציה פנימית לבחור בהוראה' ו'תחושת המסוגלות העצמית' חזק יותר בקרב בוגרי התכניות הייחודיות לעומת המסורתיות.

- כמו כן, הקשר בין 'תחושת מסוגלות אישית' ל'תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה' חזק יותר בקרב בוגרי התכניות הייחודיות בהשוואה לבוגרי תכניות מסורתיות. ממצא זה מצביע על כך שעבור בוגרי תכניות הכשרה ייחודיות, תחושת המסוגלות האישית לעסוק בהיבטים שונים של ניהול הוראה ותלמידים קשורה יותר לתחושה שהתכנית תרמה ליכולת הוראתם, לעומת בוגרי תכניות הכשרה מסורתיות עבורם תחושת מסוגלות עצמית רבה יותר לא בהכרח קשורה לתחושה גבוהה יותר של תרומת התכנית.

- בקרב בוגרי תכניות ייחודיות יש קשר, אם כי נמוך יחסית, בין מוטיבציה פנימית להוראה לבין תרומת התכנית לידע המורה וסיוע שקיבלו מגורמים מלווים בעת השתלבותם במערכת. בין משתנים אלה לא נמצא מתאם בקרב בוגרי התכניות המסורתיות.

- הקשר בין תחושת סיוע מבעלי תפקידים לבין תרומת התכנית לידע המורה גבוה יותר בקרב בוגרי תכניות מסורתיות בהשוואה לייחודיות.

4.4.9.2 הקשר בין סוג התכנית ומשתנים של מאפייני הבוגרים ותרומת התכנית לבין מסוגלות עצמית של הבוגרים

הספרות מצביעה על תחושת מסוגלות עצמית כמדד חשוב של האפקטיביות של תכניות הכשרה להוראה ושל התמדת מורים במערכת (Redman, 2015; Unruh and Holt, 2010). במחקר זה נמצא שאחד המאפיינים הבולטים של כל הבוגרים שהשתתפו במחקר בשני סוגי התכניות הוא תחושת מסוגלות אישית גבוהה לעסוק בהיבטים שונים של ניהול הוראה, ניהול כיתה וניהול תלמידים (ציונים <4). בנוסף, ניתוח המתאמים העלה מספר הבדלים בין בוגרי תכניות מסורתיות לייחודיות במתאמים שבין מסוגלות עצמית למשתנים אחרים (ראה טבלה 4.26).

שילוב כל אלה מצביע על המרכזיות של תחושת המסוגלות העצמית לתפקוד של המורים החדשים ומכאן לחשיבות שתכניות הכשרה להוראה ישלבו באופן מיטבי אלמנטים התורמים לפיתוח תחושת המסוגלות העצמית בקרב הלומדים בהן. לפיכך, על מנת להעמיק את ההבנה לגבי הקשר בין משתנה המסוגלות העצמית לבין המשתנים האחרים לתכניות ההכשרה, נערכו ניתוחי תסוגה מרובה לבחינת יכולת הניבוי (ההסבר) של מסוגלות עצמית על ידי: סוג התכנית (מסורתית, ייחודית), על ידי המשתנים התלויים אחרים (מוטיבציה פנימית לבחור במקצוע ההוראה, השפעת גורמים חיצוניים לבחירה בהוראה, תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה

ותרומת התכנית לידע המורה, סיוע בעלי תפקידים פדגוגיים להשתלבות בהוראה ובביה"ס), וכן על ידי האינטראקציה בין משתנים אלה לסוג התכנית. התוצאות מוצגות בטבלה 4.26. בטבלה זו, ערכי תסוגה לניבוי (הסבר) מסוגלות עצמית ע"י סוג התכנית¹, מאפייני הבוגרים האחרים² והאינטראקציה בין סוג התכנית למשתנים האחרים (תכניות ייחודיות N=492, תכניות מסורתיות N=199).

p	מקדם תסוגה B	המשתנים המסבירים (המנבאים) (R ² =.245)
.000	-1.301***	סוג התכנית (ייחודית) ¹
.023	.137*	מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה
.034	.074*	סיוע בעלי גורמים מלווים להשתלבות בהוראה ובביה"ס
ns	.064	מוטיבציה חיצונית והשפעה של הסביבה על הבחירה בהוראה
ns	.031	תרומת מאפייני התכנית למאפייני להוראה
ns	.026	תרומת התכנית לידע המורה
.002	.214**	סוג תכנית x מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה
.007	.188**	סוג תכנית x תרומת מאפייני התכנית למאפייני הוראה
.025	-.093*	סוג תכנית x סיוע גורמים מלווים בהשתלבות
ns	-.037	סוג תכנית x מוטיבציה חיצונית והשפעה של הסביבה על הבחירה בהוראה
ns	-.016	סוג תכנית x תרומת התכנית לידע המורה

טבלה 4.26: ערכי תסוגה לניבוי (הסבר) מסוגלות עצמית

¹ סוג התכנית: מסורתית, ייחודית; קבוצת ההתייחסות היא תכניות מסורתיות
² משתנים תלויים שנבדקו כמשתנים מסבירים של מסוגלות עצמית: מוטיבציה פנימית לבחירה במקצוע הוראה, מוטיבציה חיצונית והשפעה של הסביבה על הבחירה בהוראה, תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה, תרומת התכנית לידע המורה, מידת הסיוע מבעלי תפקידים פדגוגים שונים להשתלבות בהוראה ובביה"ס.
*** p<.001 **p<.01 *p<.05

מטבלה 4.26¹¹ עולה כי:

¹¹ הבהרת משמעותיות של מקדמי בטח עבור המשתנים המסבירים שנמצאו מובהקים להסבר מסוגלות עצמית המוצגים בטבלה 4.26: משמעות של מקדם בטח בעל ערך 0.137, שנמצא לניבוי מסוגלות עצמית על ידי המשתנה 'מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה', היא שכל עליה של יחידה בערכו של 'מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה' מעלה ב-0.137 את הערך המנובא של מסוגלות עצמית בקרב בוגרי התכניות המסורתיות. בקרב בוגרי התכניות הייחודיות, כל עליה של יחידה בערכו של המשתנה 'מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה' מעלה ב-0.375 (0.137+0.214) את הערך המנובא של מסוגלות עצמית. כלומר, בקרב בוגרי התכניות הייחודיות, השפעת המוטיבציה הפנימית על מסוגלות עצמית היא חזקה יותר לעומת בוגרי התכניות מסורתיות, כשהעליה של 0.214 בערך המנובא של מסוגלות עצמית מובהקת סטטיסטית (p<.01).

אחוז השונות במסוגלות עצמית (כמשתנה תלוי) המוסברת ע"י סוג התכנית, המשתנים האחרים (תרומת התכנית, מוטיבציה לבחור בהוראה, תחושת סיוע מגורמים מלווים), ועל ידי האינטראקציה בין סוג התכנית וכל אחד מהמשתנים הללו הנו גבוה יחסית - 24.5%.

המשתנים המסבירים שנמצאו מובהקים ביכולת שלהם להסביר (לנבא) 'מסוגלות עצמית' הם 'מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה', 'סיוע גורמים מלווים להשתלבות בהוראה וביה"ס ו- 'תרומת מאפייני התכנית למאפייני הוראה'. היכולת של 'מוטיבציה חיצונית לבחירה בהוראה' ו'תרומת התכנית לידע המורה' להסביר מסוגלות עצמית אינה מובהקת.

לגבי המשתנה 'תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה': בקרב בוגרי התכניות הייחודיות, השפעת משתנה זה על המסוגלות העצמית גבוהה ב-0.188 בהשוואה לבוגרי התכניות המסורתיות. כלומר, בקרב בוגרי תכניות ייחודיות, כל עליה של יחידה בערכו של המשתנה 'תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה' מעלה ב-0.219 (0.031+0.188) את הערך המנובא של מסוגלות עצמית, והעליה של 0.188 מובהקת סטטיסטית ($p < .01$).

בהתייחס להשפעה של המשתנה 'סיוע גורמים מלווים בהשתלבות': בקרב בוגרי תכניות מסורתיות, כל עליה של יחידה בערכו של משתנה זה מעלה ב-0.074 את הערך המנובא של מסוגלות עצמית (ברמת מובהקות של $p < .05$), ובקרב בוגרי תכניות ייחודיות, השפעת סיוע מגורמים מלווים על המסוגלות העצמית היא פחות חזקה (0.074-0.093) בהשוואה לבוגרי התכניות המסורתיות.

סוג התכנית (דהיינו תכנית ייחודית) הנו משתנה מובהק וחשוב במודל לאור האינטראקציה שלו עם משתנים אחרים.

לאור התוצאה שסוג התכנית הייחודיות משפיע באופן מובהק על מסוגלות עצמית, נערך ניתוח רגרסיה מרובה נוסף במטרה לבחון את יכולת הניבוי/הסבר של מסוגלות עצמית על ידי סוג התכנית הייחודית¹, ועל ידי המשתנים האחרים² (טבלה 4.27). (N=488)

p	B	המשתנים המסבירים ($R^2 = .324$)
.000	.350***	מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה
.000	.230***	תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה
ns	.002	מוטיבציה חיצונית והשפעה של הסביבה על הבחירה בהוראה
ns	-.002	תרומת התכנית לידע המורה
ns	.007	סיוע בעלי תפקידים פדגוגיים להשתלבות בהוראה וביה"ס
.002	.261**	צוות ¹
.007	.162**	רגב
.086	.151	מבטים
ns	.044	טראמפ

טבלה 4.27: ערכי תסוגה (רגרסיה) לניבוי מסוגלות עצמית ע"י סוג התכנית הייחודית¹ ועל ידי המשתנים האחרים

¹ קבוצת ההתייחסות אליה הושוו התכניות הייחודיות האחרות היא תכנית חותם
² הנעה פנימית להוראה, הנעה חיצונית להוראה, תרומת התכנית למאפייני ההוראה, תרומת התכנית לידע המורה, וסיוע מלווים בהשתלבות בהוראה וביה"ס
 $p < .01$ ** ; $p < .001$ ***

גם מודל זה נמצא מובהק: אחוז השונות במסוגלות עצמית המוסברת ע"י סוג התכנית הייחודית והמשתנים האחרים הנו גבוה - 32.4%.
המשתנים שמנבאים (מסבירים) באופן מובהק מסוגלות עצמית הם: 'מוטיבציה פנימית לבחור במקצוע ההוראה' ו'תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה' ($p < .001$). המשתנים 'מוטיבציה חיצונית לבחירה בהוראה', 'תרומת התכנית לידע המורה' ו'יתחושה של קבלת סיוע מגורמים מלווים' לא משפיעים על המסוגלות העצמית במודל זה. בהתייחס לסוג התכנית הייחודית, השתייכות לתכניות רגב וצוות מעלה את הערך המנובא של תחושת המסוגלות העצמית באופן מובהק ($p < .01$) ביחס לתכנית חותם (תכנית הייחוס במודל זה). לשם הדגמה מבהירה, ערך המקדם 0.261 הנמצא עבור תכנית צוות משמעו שעבור בוגרי תכנית צוות תחושת המסוגלות העצמית גבוהה ב-0.261 יחידות ($p < .01$) ביחס לערך המנובא של המסוגלות העצמית בקרב בוגר תכנית חותם. זאת לעומת תכניות מבטים וטראמפ שהשתייכות להם לא מנבאת את תחושת המסוגלות העצמית באופן שונה בהשוואה לבוגרי תכנית חותם.

4.4.10 בחינת הבדלים מגדריים במשתנים התלויים בתכניות הייחודיות ובתכניות המסורתיות

נבחנו הבדלים בין גברים לנשים בשני סוגי התכניות בכל המשתנים התלויים (תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה, תרומת התכנית לידע המורה, מוטיבציה פנימית וחיצונית לבחירה בהוראה, מסוגלות עצמית, סיוע מגורמים מלווים ומוכנות הבוגרים בשבעה הרכיבים המקצועיים של תפקיד המורה). נמצאו הבדלים מגדריים בשני משתנים בלבד בבוגרי התכניות הייחודיות: (1) בקרב גברים בוגרי התכניות הייחודיות המוטיבציה החיצונית לבחירה בהוראה גבוהה בהשוואה לנשים בוגרות התכניות הייחודיות; (2) גברים בוגרי תכניות ייחודיות מרגישים פחות מוכנות בבניית זהות המורה בהשוואה לנשים (טבלה 4.28).

משתנה תלוי	גברים תכניות ייחודיות (N=193)	נשים תכניות ייחודיות (N=311)	t	p
מוטיבציה חיצונית והשפעה של הסביבה על הבחירה בהוראה	2.61 ± .76	2.42 ± .72	2.826	<.05
תחושת מוכנות ברכיב הבנת זהות מקצועית של מורה	3.45 ± 1.06	3.65 ± 1.07	2.057	<.05

טבלה 4.28: משתנים בהם נמצאו הבדלים מגדריים

4.4.11 סיכום

פרק זה בחן האם קיימים הבדלים בין התכניות הייחודיות והמסורתיות כפי שעלו מהנתונים הכמותיים. מרוכזים להלן ממצאים ותובנות מרכזיים הנוגעים להבחנה בין שתי התכניות כפי שמצטייר מתשובות הבוגרים

מוטיבציה לבחירה בהוראה : בוגרי שתי קבוצות התכניות מבטאים הנעה פנימית חזקה לבחירתם בהוראה והשפעה מוגבלת של שיקולים חיצוניים וסביבתיים לבחירה בהוראה, ובמאפיינים אלה בוגרי שני סוגי התכניות לא נבדלים. זו תופעה מעודדת שאנשים הבוחרים בחינוך כמקצוע, בין אם במסגרת תנכיות מסורתיות ובין אם במסגרת תכניות ייחודיות, עושים זאת בעיקר ממניעים פנימיים ואידיאולוגיים. השלכה מעשית אפשרית הנוגעת לאיתור מועמדים: בשיווק ואיתור מועמדים (הן לתכניות הייחודיות והן למסורתיות הכוללות אף הן תכניות ללימודי המשך) מתבקש להבליט את ההיבטים הערכיים הקשורים למקצוע ההוראה ואת יכולת ההשפעה שיש לאנשי חינוך בעיצוב דור העתיד וחברה רצויה, ולשים פחות דגש על תמריצים חיצוניים (כגון המשכורת).

תרומת התכניות להכשרת הבוגרים ולתחושת מוכנותם ברכיבים מקצועיים שונים של מקצוע ההוראה : למרות שבוגרי התכניות הייחודיות מעידים על תרומה גבוהה יותר של התכנית למאפייני הוראתם (למשל, מתן כלים ומיומנויות להוראה, הקניית גישות וכלים להערכת לומדים, יכולת עבודה בצוות) ולידע שלהם כמורים (למשל, הרחבת הידע בתחום הדעת, הכרות עם תוכניות לימודים במקצוע, כלים ומיומנויות לבניית שיעור) הם זוקפים לתכניות שלמדו רק תרומה מעט גבוהה מבינונית.

תמונה זו משתקפת גם בתחושת המוכנות של הבוגרים בהיבטים מקצועיים שונים של תפקידם כמורים (ידע תוכן, ידע פדגוגי, ידע תוכן פדגוגי, יכולת לשלב טכנולוגיה בהוראה, לעבוד בצוות או לקדם יוזמות בביה"ס): בכל הרכיבים המקצועיים שנבדקו, בוגרי התכניות הייחודיות מצביעים על תחושת מוכנות גבוהה יותר לעומת בוגרי התכניות המסורתיות, אם כי, הם מרגישים שרמת המוכנות היא רק מעט גבוהה מבינונית.

ניתן לסכם נקודה זו ולומר שלמרות שבוגרי התכניות הייחודיות מרגישים שלתכנית שלמדו תרומה רבה יותר להכשרתם ולמרות שהם מרגישים יותר מוכנים לעסוק בהיבטים המקצועיים של ההוראה לעומת בוגרי התכניות המסורתיות, תרומת התכנית ותחושת המוכנות נמוכה מכפי שניתן היה לצפות לה מתכניות שפותחו כייחודיות להכשרת מורים ורק מעט גבוהה מבינונית. יתכן ויש מקום לשים דגש, במסגרת הלימודים, על תהליכים רפלקטיביים שעשויים לסייע לסטודנטים לעמוד על תהליכי ההתפתחות שהם חווים במהלך לימודיהם בתכנית בכל אחד מההבטים המקצועיים השונים של תפקיד המורה.

נקודה ראויה להתייחסות נוגעת לתכנית M.Teach, שלמרות השתייכותה לתכניות המסורתיות, פותחה כתכנית ייחודית ובעלת מאפיינים של תכניות ייחודיות (למשל, בתנאי הקבלה, משך התכנית). למרות זאת, בוגריה מבטאים את תחושת המוכנות הנמוכה ביותר מבין התכניות המסורתיות ובכלל. ייתכן שגם תהליכי המיון והקבלה הקפדניים בתוכניות הייחודיות, גורמים להבדלים בין שתי הקבוצות וכתוצאה מתהליכים אלו, מתקבלים אנשים בעלי מוטיבציה ופוטנציאל גבוה להשתלב ולהתמיד בהוראה.

השתלבות המורים החדשים בבית הספר : במילוי תפקידים שונים בנוסף להוראה, המהווה את אחד האינדיקטורים להשתלבות הבוגרים בבית הספר, לא נמצאו הבדלים בין בוגרי תכניות ייחודיות למסורתיות. שני התפקידים העיקריים שהמורים החדשים משני סוגי התכניות ממלאים הם חינוך כיתה וריכוז מקצוע; כשני שלישים מהבוגרים מקבלים על עצמם חינוך כיתה וקצת פחות

מ-30% מקבלים על עצמם ריכוז מקצוע. כ-13% מבוגרי שני סוגי התכניות חברים בוועדה בית ספרית. תפקידים נוספים במערכת – רכז שכבה, רכז מעורבות חברתית, תפקידי ניהול או מעורבות בתכנית מנהיגות – מבוצעים על ידי פחות מ-10% מהבוגרים. היעדר הבדל בין הבוגרים משני סוגי התכניות במילוי תפקידים בכלל, ובפרט במילוי תפקידים בעלי אופי מנהיגותי, מעורר שאלות. יתכן והמצב משקף את השייך של בוגרי תכנית המצוינים (רג"ב), המוגדרת כתכנית השואפת להכשרת שדרת מנהיגות חינוכית, לתכניות המסורתיות, דבר המעלה את אחוז מילוי התפקידים בקרב בוגרי התכניות מסורתיות (ולכן יכול לצמצם פער בין ייחודיות למסורתיות). עם זאת, התכניות הייחודיות מציבות גם הן מטרה של פיתוח מנהיגות חינוכית ולכן ניתן היה לצפות למעורבות גבוהה יותר של בוגרי תכניות אלו בתפקיד ריכוז שכבה או בתפקידים מובילים אחרים בביה"ס. יתכן והמצב שנמצא קשור בכך שהמחקר נערך על מורים חדשים יחסית במערכת, ובדיקה לאחר מספר רב יותר של שנות ניסיון במערכת הייתה חושפת תוצאות אחרות לגבי בוגרי התכניות הייחודיות. מדד נוסף להשתלבות הבוגרים במערכת הוא שביעות רצונם מקריירת הוראה. בוגרי התכניות הייחודיות מבטאים שביעות רצון **מעט יותר גבוהה** מבוגרי התכניות המסורתיות: פחות בוגרי תכניות ייחודיות היו נמנעים מבחירה בחינוך ויותר היו שוקלים בחירה בחינוך, לו הייתה ניתנת להם הזדמנות נוספת לבחור בקריירה בהוראה, בהשוואה לבוגרי התכניות המסורתיות. כמו כן למעלה ממחצית הבוגרים (כ-60%) בשני סוגי התכניות ציינו שהיו בוחרים שוב בחינוך.

ליווי המורים החדשים בתהליך השתלבותם בבית הספר: אחת השאלות המרכזיות של מחקר זה עוסקת בתהליכי הליווי של בוגרי תכניות ההכשרה ובקשר שבין הליווי להשתלבותם במערכת. לא נמצאו הבדלים בין בוגרים משני סוגי התכנית במידת הסיוע שהם חשו שקיבלו מגורמים מלווים שונים בתהליך השתלבותם בהוראה ובמערכת הבית ספרית, ובוגרי שני סוגי התכניות מצביעים על סיוע שהוא לרוב **נמוך מבינוני**. בנושא זה, ממצאים שראוי להדגישם הם: (א) תחושה של סיוע מעט גבוה מבינוני מהמורה המלווה מטעם ביה"ס, שנתפש כגורם מלווה המשמעותי ביותר בסיוע; (ב) דיווח על סיוע גבוה יותר של 'מורה חונך מתכנית חונכות' בקרב בוגרי התכניות הייחודיות שכלל הנראה משקף את בוגרי חותם, ו- (ג) תחושה של סיוע נמוך מטעם מדריך דיסיפלינארי במחוז. ממצאים אלה מעוררים שאלות לאור הקשר החזק שנמצא בין התרומה שהבוגרים (משני סוגי התכניות) זוקפים לתכנית ההכשרה שלמדו והסיוע שהם מרגישים שקיבלו מגורמים מלווים.

תחושת מסוגלות עצמית: מסוגלות עצמית היא משתנה חשוב/מרכזי בעל השלכות על השתלבות והתמדה של מורים בהוראה ובמערכת הבית ספרית. לכן, בנוסף לבחינת ההבדלים בתחושת המסוגלות העצמית בין בוגרי התכניות הייחודיות למסורתיות, נבחן גם קשר בין מסוגלות עצמית למשתנים נוספים ונבדק אילו משתנים משפיעים על תחושת המסוגלות העצמית. כל הבוגרים, **ללא הבדל** בין שני סוגי התכניות, מבטאים תחושת מסוגלות עצמית גבוהה לעסוק בהיבטים שונים של ניהול הוראה ותלמידים. למרות היעדר ההבדל בין בוגרי שתי הקבוצות בעצם תחושת המסוגלות העצמית (הגבוהה), נמצאו הבדלים בין בוגרי התכניות הייחודיות למסורתיות בקשר שבין תחושת המסוגלות למשתנים אחרים ובהשפעה של משתנים שונים על תחושת המסוגלות העצמית:

(א) בקרב בוגרי התכניות הייחודיות יש ההשפעה החיובית למוטיבציה הפנימית לבחירה בהוראה על תחושת המסוגלות העצמית גבוהה בהשוואה לבוגרי תכניות מסורתיות.

(ב) כמו כן, בוגרי התכניות הייחודיות זוקפים לתכנית השפעה חיובית על תחושת המסוגלות העצמית, השפעה שלא קיימת בקרב בוגרי התכניות המסורתיות. כלומר, בקרב בוגרי תכניות ייחודיות המסוגלות העצמית מושפעת מתחושתם שהתכנית אמנם תרמה למאפייני ההוראה. (ג) בנוסף, בקרב בוגרי התכניות הייחודיות, תחושת המסוגלות העצמית מושפעת פחות ממידת הסיוע שהרגישו שקיבלו מגורמים מלווים בתהליך ההשתלבות בביה"ס' בהשוואה לבוגרי התכניות המסורתיות.

4.5 אפיון המדגם הכולל של בוגרי תכניות הכשרה ייחודיות ומסורתיות במחקר

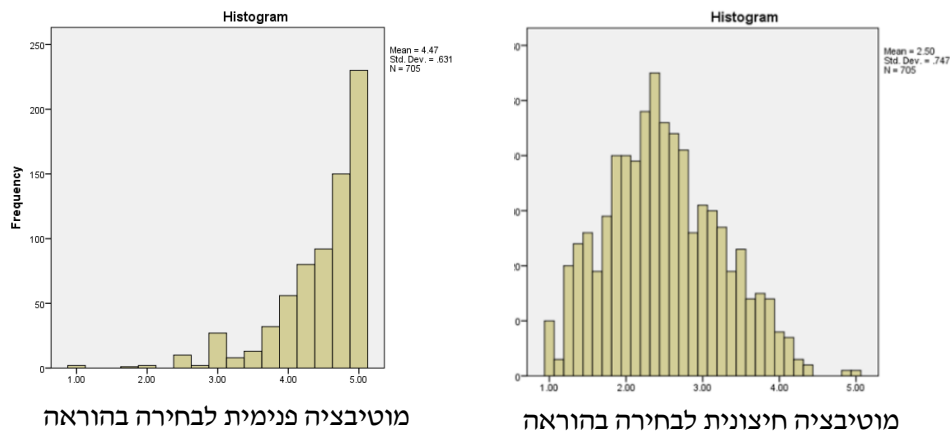
פרק זה מציג ממצאים כמותיים בהתייחס למדגם של כלל הבוגרים שהשתתפו במחקר (N=698). תרומתו במתן תמונת מצב עדכנית (אם כי לא מבוססת על מדגם הסתברותי מייצג) של בוגרי התכניות להכשרת מורים (מסורתיות וייחודיות) בישראל נכון לשנים 2017-2018 (תקופת איסוף הנתונים). מאפייני הרקע של המשתתפים במחקר מוצגים בטבלה 7.1 בנספח 1.

4.5.1 מקורות הנתונים

מקורות הנתונים לפרק זה הם השאלות הסגורות בשאלון שהועבר לבוגרי התכניות המסורתיות והייחודיות. ראיונות עם בוגרים, מנהלי התכניות, מנהלי בתי ספר ומנטורים התקיימו רק בזיקה לתכניות הייחודיות.

4.5.2 מוטיבציה לבחירה בהוראה

איור 4.13 מציג את התפלגות הציונים של המשתתפים במחקר למשתני המוטיבציה לבחור בהוראה.



איור 4.13: התפלגות הציונים של המשתתפים במחקר למשתני המוטיבציה לבחור בהוראה

התפלגות הציונים למשתנה 'מוטיבציה חיצונית לבחירה בהוראה' היא בקרוב נורמלית עם נטיה קלה לציוד (skewness) לשמאל המבטאת נטיה לציונים מעט נמוכים מ-3, כלומר מעט פחות מבינוני. התפלגות הציונים למשתנה מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה מראה ציוד בולט לימין, כלומר לציונים גבוהים מאד המבטאים הנעה פנימית חזקה לבחור בהוראה.

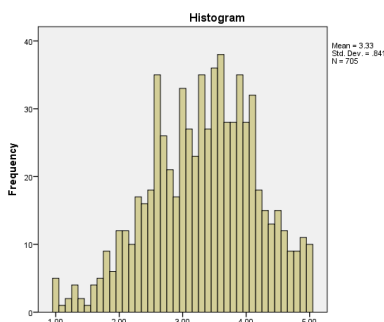
ממוצע וסטיית תקן (N=689)	משתנה
4.74 ± .63	מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה
2.50 ± .75	מוטיבציה חיצונית והשפעה של הסביבה על הבחירה בהוראה

טבלה 4.29: ציונים ממוצעים של מדגם הבוגרים בשני המשתנים הבוחנים מוטיבציה לבחירה בהוראה

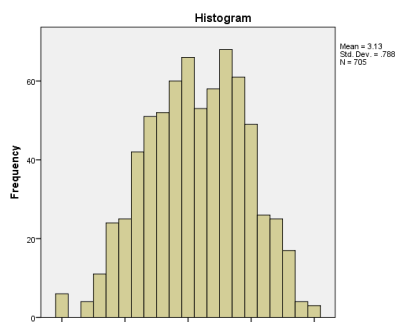
ממבט כולל על כלל בוגרי תכניות ההכשרה להוראה שהשתתפו במחקר עולה שהמוטיבציה המניעה אותם לבחור במקצוע הוראה הנה פנימית ערכית (ציון < 4.5), כשגורמים חיצוניים (למשל, משכורת קבועה, עבודה נוחה הניתנת לשילוב עם משפחה) וסביבתיים (השפעת משפחה וחברים) מהווים מניע שולי יותר לבחירתם לעסוק בהוראה (טבלה 4.29). יצוין שגם לא נמצא בהבדל בין בוגרי התכניות הייחודיות לבוגרי התכניות המסורתיות במוטיבציה לבחירה בהוראה (ראה פרק 4 סעיף 4.4.3). זה מעודד שבוגרי תכניות ההכשרה להוראה מבטאים מוטיבציה פנימית גבוהה לבחירה במקצוע ההוראה, כלומר הבחירה במקצוע מו- נעת ממניעים אידיאולוגיים-ערכיים (למשל, רצון לתרום להתפתחות חינוך ילדים, רצון להשפיע על החברה).

4.5.3 עמדות הסטודנטים לגבי תרומת התכנית

התפלגות הציונים למשתנה 'תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה' (איור 4.14) מצביעה על התפלגות נורמלית.



תרומת התכנית לידע המורה



תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה

איור 4.14: התפלגות הציונים למשתנים של תרומת התוכנית

התפלגות הציונים בשני המשתנים המשקפים עמדות הבוגרים לגבי תרומת התכנית נורמלית.

ממוצע וסטיית תקן (N=689)	משתנה
3.33 ± .84	תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה
3.13 ± .79	תרומת התכנית לידע המורה

טבלה 4.30: ציונים ממוצעים של מדגם הבוגרים בשני המשתנים הבוחנים את תרומת התכנית שלמדו

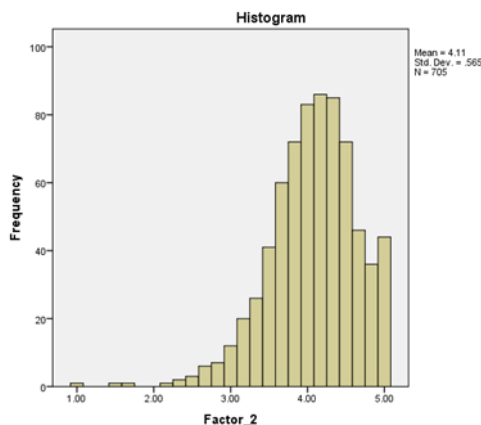
בהתייחס למדגם כלל הבוגרים שהשתתפו בתכנית, הם מעידים על השפעה בינונית של תכנית ההכשרה על מאפייני ההוראה שלהם ועל הידע שלהם כמורים (ציונים > 3.5) (טבלה 4.30). עם זאת, בשני המשתנים הללו נמצא הבדל מובהק (ברמת מובהקות של $p < .001$) בין בוגרי התכניות

הייחודיות למסורתיות (ראה סעיף 4.4.7) ולכן לא ניתן להתייחס לכלל הבוגרים כאל אותה אוכלוסייה.

מכיוון שבכל המשתנים הקשורים לרכיבים המקצועיים של תפקיד המורה (ידע תוכן, ידע פדגוגי, ידע תוכן פדגוגי, יכולת עבודת צוות, יכולת שילוב טכנולוגיה בהוראה, הבנה הזהות המקצועית של מורה) נמצאו הבדלים מובהקים בין בוגרי התכניות הייחודיות למסורתיות, לא ניתן להתייחס לכלל הבוגרים שהשתתפו במחקר כאוכלוסייה אחת באיפיונים אלה.

4.5.4 תחושת מסוגלות עצמית

התפלגות הציונים מראה צידוד לימין (ציונים גבוהים) המשקף תחושת מסוגלות עצמית גבוהה (איור 4.15) המתבטא בציון גבוה וסטיית תקן נמוכה (טבלה 4.17) כשלא נמצא הבדל בתחושת המסוגלות העצמית בין בוגרי התכניות הייחודיות למסורתיות (ראה סעיף 4.4.4).



איור 4.15: התפלגות ציונים במשתנה מסוגלות עצמית

מכיוון שעל פי הספרות תחושת מסוגלות עצמית היא מדד מקובל לאפקטיביות של תכנית הכשרה (Redman, 2015), מעודד שכלל בוגרי התכניות מבטאים תחושת מסוגלות עצמית גבוהה ($4.11 \pm .56$) לעסוק בהיבטים שונים הקשורים בניהול כיתה והוראה והעצמת תלמידים.

4.5.5 סיוע של גורמים מלווים פדגוגיים להשתלבות מורים חדשים בהוראה ובבית הספר

כפי שעולה מטבלה 4.31 הבוגרים זוקפים תרומה בינונית או נמוכה יותר לליווי וסיוע מגורמים מלווים פדגוגיים שונים בהליך השתלבותם כמורים חדשים בהוראה ובבית הספר. הגורם המלווה שזוקפים לו את התרומה הגבוהה ביותר הוא **מורה מלווה מטעם ביה"ס**, אם כי גם זו בינונית בלבד (ציון < 3). הגורם המלווה שנזקף לו הסיוע הנמוך ביותר הוא מדריך המקצועי המחוזי. סטיות תקן גדולות מצביעות על שונות רבה בין הבוגרים.

מורה מלווה מטעם ביה"ס	מד"פ מטעם המוסד הלימודי	מנחה בסדנת סטאז'י	מורה חונך מתכנית חונכות	מדריך מחוזי של מקצוע ההוראה	מוצע כולל סיוע בעלי תפקידים
3.21 ± 1.550	2.85 ± 1.527	2.80 ± 1.447	2.57 ± 1.564	2.18 ± 1.450	2.73 ± 1.073

טבלה 4.31: סיוע בעלי תפקידים פדגוגיים להשתלבות בהוראה ובביה"ס

להעמקת התמונה אודות הבדלים במידת הסיוע שניתן ע"י גורמי מלווים נערך מבחן פרידמן (א-
פרמטרי) להשוואת קבוצות תלויות ומבחני השוואות מרובות להשוואת כל הזוגות (טבלה 4.32).
הטבלה ערוכה לפי סדר יורד של ההבדל שנמצא בין זוגות בעלי התפקידים.

מובהקות	זוגות בעלי תפקידים ביניהם נבחנה ההשוואות
.000	מורה מלווה מביה"ס < מדריך מחוזי (3 – 5)
.000	מד"פ מוסדי < מדריך מחוזי (1 – 5)
.000	מנחה סדנת סטאז' < מדריך מחוזי (2 – 5)
.000	מורה מלווה מביה"ס < מורה חונך תכנית חונכות (3 – 4)
.000	מורה חונך תכנית חונכות < מדריך מחוזי (4 – 5)
.000	מנחה סדנת סטאז' > מורה מלווה מביה"ס (2 – 3)
.000	מד"פ מוסדי > מורה מלווה מביה"ס (1 – 3)
.020	מד"פ מוסדי < מורה חונך מתכנית חונכות (1 – 4)
.036	מנחה סדנת סטאז' < מורה חונך תכנית חונכות (2 – 4)
ns	מד"פ מוסדי – מנחה סטאז' (1 – 2)

טבלה 4.32: הבדלים במידת הסיוע בין זוגות בעלי התפקידים הפדגוגיים

נמצאו הבדלים מובהקים ($p < .001$) בין כל הגורמים המלווים לאחרים למעט בין מד"פ מוסדי ומנחה סטאז'. הבדלים ברמת מובהקות נמוכה יותר ($p < .05$) נמצאו בין מורה חונך מתכנית חונכות למד"פ מוסדי ולמנחה סדנת סטאז'.

4.5.6 הקשר בין המשתנים התלויים ומשתני רקע אישיים של המשתתפים במחקר

4.5.6.1 הבדלים בין נשים לגברים

מהמוצג בטבלה 4.33 עולה שגורמים חיצוניים וסביבתיים מהווים מניע משמעותי יותר לבחור בהוראה בקרב הגברים בהשוואה לנשים אם כי גם בקרב הגברים זה מניע בעל השפעה פחות מבינונית (ציון > 3). גברים מצביעים על תרומה מעט גבוהה יותר של התכנית לידע שלהם כמורים בהשוואה לנשים. בשאר המאפיינים לא נמצאו הבדלים בין הגברים והנשים שהשתתפו במחקר. מעודד במיוחד שאין הבדלים במוטיבציה פנימית לבחור בהוראה ובתחושת המסוגלות העצמית. כמו כן, לא נמצא הבדל מגדרי בתחושת הסיוע שקיבלו מגורמים מלווים פדגוגיים שונים כמורים חדשים המשתלבים בהוראה ובבית הספר. בטבלה 4.33 הנתונים ערוכים לפי סדר יורד של ההבדלים.

p	t	נשים (N=441)	גברים (N=248)	משתנים תלויים
.007	7.337	2.44 ± .73	2.60 ± .77	מוטיבציה חיצונית והשפעה של הסביבה על הבחירה בהוראה
.089	2.908	3.10 ± .79	3.20 ± .78	תרומת התכנית לידע המורה
ns	.345	3.45 ± .84	3.31 ± .85	תרומת מאפייני התכנית למאפייני להוראה
ns	.341	4.46 ± .62	4.49 ± .65	מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה
ns	.218	4.09 ± .55	4.15 ± .58	מסוגלות עצמית
ns	.513	2.75 ± 1.08	2.69 ± 1.07	סיוע גורמים מלווים להשתלבות בהוראה ובביה"ס

טבלה 4.33: השוואת משתנים תלויים בין גברים לנשים

4.5.6.2 הבדלים בין סטודנטים בקבוצות גיל שונות

מספר מגמות עולות בממצאים המוצגים בטבלה 4.34 המשווה את המשתנים התלויים בין בוגרים בקבוצות הגיל השונות:

(1) מגמה בולטת היא שככל שהסטודנטים מבוגרים יותר (למעט סטודנטים מעל 50), הם זוקפים תרומה נמוכה יותר של מאפייני התכנית למאפייני הוראתם. הסבר אפשרי הוא שככל שאנשים מבוגרים יותר הם צברו נסיון חיים רב יותר ממגוון מקורות והתנסויות חיים שונים כך שיתכן והם מכירים יותר בחשיבות של נסיון החיים לעומת הלימודים. וההיפך, ככל שאנשים צעירים יותר, התרומה של לימודים נאמדת מול פחות נסיון חיים.

(2) נימוק זה גם עשוי להסביר את הממצא שהצעירים ביותר גם זוקפים השפעה רבה יותר של תכנית ההכשרה לידע שלהם כמורים.

(3) בקרב הצעירים ביותר (19-24 שנים) גורמים חיצוניים משפיעים יותר על הבחירה במקצוע ההוראה בהשוואה לחלק מקבוצות הגיל הגבוהות יותר.

(4) המגמה של היעדר קשר בין תחושת המסוגלות העצמית והנעה פנימית לבחור בהוראה לבין הגיל, לצד הציונים הגבוהים במשתנים אלה, מחזקת את המסקנה שהנעה מגורמים אידיאולוגיים ותחושת מסוגלות גבוהה הם מאפיינים של סוג האנשים הבוחר לעסוק בחינוך והוראה.

(5) בהתייחס למידת הסיוע בהרגישו שקיבלו מגורמים מלווים בהשתלבות בהוראה, המגמה הבולטת היא שאנשים בקבוצת הגיל המבוגרות (>40) ובמיוחד מעל גיל 50, זוקפים לגורמים המלווים פחות סיוע בהשתלבותם בהוראה ובבית הספר בהשוואה לאנשים בקבוצות גיל צעירות יותר (>40). יתכן וככל שגיל הכניסה למקצוע ההוראה מבוגר יותר הציפיה לתמיכה היא רבה יותר. העובדה שמעל מחצית (57%) מהלומדים בתכניות ייחודיות הם בטווח הגילאים 30 – 49 (עם התפלגות שווה בשתי קבוצות הגיל) וששני שלישי מהבוגרים בגיל מעל 50 למדו בתכנית ייחודית (ראה פרק 4 הבדלים במשתני רקע בין בוגרים מתכניות מסורתיות וייחודיות) גם

תומכת בכך שלומדים בתכניות ייחודיות, ככל שהם מבוגרים יותר הם מגיעים לתכניות אלו עם ציפייה רבה לתמיכה בתהליך השתלבותם כמורים חדשים במערכת.

פוסט-הוק	p	F	50< (N=90)	40-49 (N=122)	30-39 (N=241)	25-29 (N=157)	19-24 (N=78)	קב' גיל (שנים) משתנה
>24 גבוה מכל קב' גיל אחרות; < 25-29 40- ,30-39 49	.00 0	10.1 41	3.26 ± .729	3.16± .747	3.21 ± .935	3.47 ± .749	3.79 ± .793	תרומת מאפייני התכנית למאפייני להוראה
>24 גבוה מ- ,30-39 ומבוגר מ- .50	.00 1	4.27 0	2.34 ± .714	2.56± .707	2.44 ± .731	2.51 ± .761	2.77 ± .794	מוטיבציה חיזונית והשפעה של הסביבה על הבחירה בהוראה
>24 גבוה מ-30-39.	.02 0	2.93 8	3.16 ± .672	3.14± .795	3.02 ± .853	3.19 ± .705	3.34 ± .817	תרומת התכנית לידע המורה
	ns	1.16 6	4.15 ± .514	4.11 ±.541	4.14 ± .609	4.04 ± .543	4.13 ± .567	מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה
	ns	.923	4.51 ± .547	4.49±.5 50	4.51 ± .629	4.38 ± .696	4.44 ± .711	מסוגלות עצמית

<50 נמוך מ-25-29 ; 30-39 < 30-39 40-49	.00 0	7.11 0	2.30±.9 31	2.53±.9 61	± 2.92 1.115	2.82±1. 063	2.73±1.1 37	סיוע בעלי תפקידים להשתלבות בהוראה ובביה"ס
--	----------	-----------	---------------	---------------	-----------------	----------------	----------------	---

טבלה 4.34: בחינת הבדלים במשתנים התלויים בין בוגרים בקבוצות הגיל השונות

4.5.6.3 הבדלים בין סטודנטים ממגזרים שונים

מגמות בולטות בהשוואה בין מגזרים שונים (טבלה 4.35):

(1) עבור בוגרים מהמגזר הערבי, גורמים חיצוניים וסביבתיים מהווים מניע משמעותי יותר לבחירה בהוראה בהשוואה ליהודים. בהתאמה לכך, עבור סטודנטים ערבים, בחירה במקצוע הוראה ממניעים פנימיים נמוכה בהשוואה ליהודים אם כי עדיין הנעתם הפנימית להוראה גבוהה (ציון <4).

(2) יהודים זוקפים תרומה נמוכה יותר של התכנית לידע שלהם כמורים ותרומה נמוכה יותר של מאפייני התכנית למאפייני הוראתם בהשוואה לערבים.

פוסט-הוק	p	F	בדואי (N=6)	דרוזי (N=5)	ערבי (N=38)	יהודי (N=632)	מגזר משתנה
ערבי < יהודי	.000	8.31 3	3.02 ± .521	2.80 ± .326	3.09 ± .781	2.45 ± .731	מוטיבציה חיצונית והשפעה של הסביבה על הבחירה בהוראה
יהודי > ערבי, בדואי	.001	4.61 4	4.00 ± .456	3.72 ± .996	3.46 ± .734	3.10 ± .788	תרומת התכנית לידע המורה
יהודי > ערבי	.002	4.34 0	4.15 ± .532	3.88 ± .773	3.69 ± .732	3.30 ± .884	תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה
יהודי < ערבי	.043	2.47 9	4.50 ± .612	4.55 ± .873	4.17 ± .771	4.49 ± .620	מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה
	ns	.705	4.35 ± .688	4.15 ± .422	4.19 ± .609	4.11 ± .563	מסוגלות עצמית

	ns	1.61 8	2.50±1.36 1	3.20±1.29 6	3.12±1.3 12	± 2.71 .891	סיוע בעלי תפקידים להשתלבות בהוראה ובביה"ס
--	----	-----------	----------------	----------------	----------------	----------------	---

טבלה 4.35: בחינת הבדלים במשתנים התלויים בין מגזרים שונים

4.5.6.4 הבדלים בין סטודנטים המגיעים ללימודי הוראה עם היקף שונה של השכלה קודמת

לגבי הקשר בין תארים קודמים איתם מגיעים ללימודי חינוך ומאפייני הבוגרים (טבלה 4.36), המגמות הבולטות הן, כצפוי: (1) ככל שהסטודנטים מגיעים ללימודי חינוך עם רקע השכלתי רב יותר, הם מעידים על תרומה נמוכה יותר של מאפייני התכנית למאפייני ההוראה ועל תרומה נמוכה יותר של התכנית לידע המורה;

(2) לצד זאת, המוטיבציה החיצונית לבחירה בהוראה נמוכה יותר. הבדלים אלה היו מובהקים בין בעלי תואר ראשון ושני. היעדר מובהקות ביחס לקבוצת בעלי תואר שלישי כנראה נובע מגודל מדגם קטן בעלי תואר שלישי; (3) גם לגבי הסיוע שזוקפים הבוגרים לגורמים מלווים פדגוגיים לתהליך

השתלבותם כמורים חדשים בהוראה, בעלי תואר ראשון זוקפים סיוע רב יותר בהשוואה לבעלי תואר שני ושלישי.

קודם משתנה	תואר	תואר ראשון (N=408)	תואר שני (N=265)	תואר שלישי (N=15)	F	p	פוסט-הוק
תרומת מאפייני התכנית למאפייני להוראה	$3.44 \pm .824$	$3 \pm .19$ 308.	$2.91 \pm .972$		6.73 4	.000	ראשון < שני
תרומת התכנית לידע המורה	$782. \pm 21.3$	$783. \pm 03.3$	$828. \pm 00.3$		3.16 7	.024	ראשון < שני
מוטיבציה חיצונית והשפעה של הסביבה על הבחירה בהוראה	$751. \pm 55.2$	$743. \pm 43.2$	$514. \pm 12.2$		2.82 5	.038	ראשון < שני
מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה	$573. \pm 09.4$	$556. \pm 13.4$	$4.24 \pm .497$.797	ns	
מסוגלות עצמית	$4.44 \pm .650$	$4.51 \pm .603$	$4.45 \pm .628$.654	ns	

סיוע בעלי תפקידים להשתלבות בהוראה ובביה"ס	2.87 ± 1.103	$2.54 \pm .998$	$2.06 \pm .795$		95.7 5	.000	ראשון < שני ושלישי
---	------------------	-----------------	-----------------	--	-----------	------	--------------------

טבלה 4.36: השוואה בין קבוצות בעלות היקף שונה של לימודים קודמים

4.5.6.5 הבדלים בין קבוצות לפי מעמד החינוך כקריירה

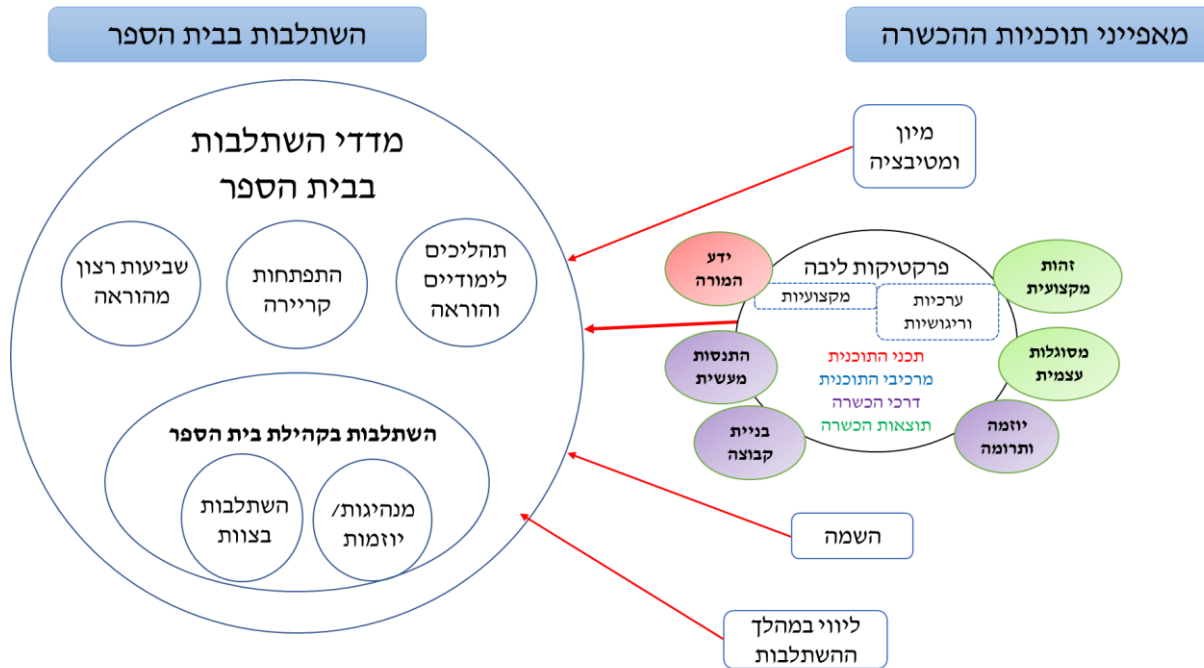
בהתייחס להבדלים בין הבוגרים לפי מעמד החינוך כקריירה (טבלה 4.37), הממצאים מצביעים ש- (1) עבור אלה שחינוך הוא קריירה ראשונה, גורמים חיצוניים וסביבתיים מהווים מניע חשוב יותר, ועבור אלה שחינוך הוא קריירה שניה, הנעה חיצונית גבוהה יותר בהשוואה לאלה שחינוך היא קריירה שניה לצד הראשונה; (2) אלה שעבורם חינוך הוא קריירה ראשונה מצביעים על תרומה גבוהה יותר של מאפייני התכנית למאפייני הוראתם, ולמרות זאת, אין הבדלים בתפיסתם לגבי תרומת התכנית לידע שלהם כמורים; (3) אין הבדל במוטיבציה פנימית לעסוק בחינוך או בתחושת המסוגלות העצמית בין הקבוצות לפי מקום החינוך כקריירה; (4) אלה שחינוך הוא קריירה ראשונה שלהם מעידים על יותר סיוע של גורמים מלווים לעומת אלה שחינוך הוא קריירה שניה, ואלה שחינוך הוא קריירה שניה בלבד מדווחים על תרומה גבוהה בהשוואה שחינוך הוא קריירה שניה לצד הקריירה הראשונה.

פוסט-הוק	p	F	שניה לצד הראשונה (N=41)	קריירה שניה (N=280)	קריירה ראשונה (N=349)	שנים משתנה
ראשונה < שניה ; שניה < שניה לצד רא'י	.001	7.250	587 ± .12.2	768 ± .47.2	737 ± .56.2	מוטיבציה חיצונית והשפעה של הסביבה על הבחירה בהוראה
ראשונה < שניה ושניה לצד רא'י	.006	5.079	3.09 ± .824	3.27 ± .838	3.43 ± .838	תרומת מאפייני התכנית למאפייני להוראה
	.189	1.670	609 ± .45.4	5643 ± .5.4	677 ± .44.4	מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה
	ns	1.584	689 ± .06.4	532 ± .16.4	572 ± .09.4	מסוגלות עצמית
	ns	.101	863 ± .113.	788 ± .153.	7823 ± .13.	תרומת התכנית לידע המורה
ראשונה < שניה ; שניה < שניה לצד רא'י	.002	6.301	.023 1.22 ± 2	.09 1.73 ± 2	.03 1 ± 84.2	סיוע בעלי תפקידים להשתלבות בהוראה ובביה"ס

טבלה 4.37: הקשר למעמד החינוך כקריירה

5. דיון ומסקנות

פרק הדיון מתייחס לנקודות המרכזיות שעלו מתוך הממצאים אשר מתוארות במודל הבא. המודל מציג הסתכלות הוליסטית על הממצאים כאשר מצד אחד את המאפיינים המרכזיים של תכניות ההכשרה הייחודיות, מצד שני את מדדי ההשתלבות של הבוגרים בבית הספר וביניהם חיצים המסמלים את הקשרים ביניהם:



איור 5.1: מאפייני תוכניות ההכשרה, מדדי ההשתלבות והקשרים ביניהם

באיור ניתן לראות שלושה היבטים שנבחנו במחקר: (1) מאפייני תוכניות ההכשרה שנבחרו על ידנו כפרקטיקות הליבה מתוארים במודל בצבעים שונים בהתאם לקטגוריות של המאפיינים מהם נלקחו. הם מוצגים בשתי קבוצות: משמאל – פרקטיקות ליבה פדגוגיות ומימין פרקטיקות ליבה ערכיות-קהילתיות. הסבר מפורט בהמשך, (2) מדדי ההשתלבות בבית הספר, ו-(3) הקשר שבין מאפייני התוכנית לבין מדדי ההשתלבות של בוגרי תוכניות ייחודיות בבית ספר.

5.1 מוטיבציה והקשר שבין דרכי מיון וקבלה להשתלבות

תהליכי המיון והקבלה של פרחי הוראה הם תהליכים מעמיקים ומכוונים המבוססים הן על כלים קוגניטיביים והן על כלים אישיותיים וערכיים מאפשרים גיוס מועמדים בעלי יכולות גבוהות בהוראה (Klassen et al., 2017). מועמדים מסוג זה ייצרו דמות חדשה של מורים אשר יובילו מהלכים פדגוגיים וחינוכיים בכיתה ובקהילה הבית-ספרית (Miller, Auguste, & Kihn, 2010). במחקר זה, בכל תוכנית ייחודית נערכים מספר שלבי מיון שונים ונעשה שימוש בכלים וקריטריונים שונים, כאשר הנפוצים ביותר היו תנאי סף אקדמיים, בחינת רקע תעסוקתי קודם, וראיון אישי. תהליכי המיון בתוכניות השונות, יצרו אצל המועמדים תחושה של יוקרה, ייחודיות והשפיעו על הדימוי העצמי של המועמד בעת קבלתו לתוכנית. תהליכי המיון שידרו מסר של יוקרת התוכנית הרואה חשיבות בתפקיד ההוראה, ולראיה, נקלטו בתוכניות אלו אנשים בעלי מוטיבציה ופוטנציאל גבוה להשתלב בהוראה. חשוב לציין כי לא ניתן להצביע על גורם המיון כגורם אשר משפיע באופן ישיר על השתלבותם של הבוגרים בבית הספר, אך יש לו השפעה עקיפה - בקבלת בוגרים איכותיים,

אשר חשים ביתרון בעת הקבלה לבתי הספר משום שמעריכים את היכולות שלהם באופן שונה מאשר של מורים בוגרי תוכניות הכשרה מסורתית. באשר למוטיבציה של המועמדים, ניתן למצוא בספרות מחקרים שונים התומכים בממצאי המחקר שלנו, שבוגרי התוכניות הייחודיות הם בעלי מוטיבציה פנימית גבוהה לבחור ולהשתלב בהוראה (Hunter-Johnson, 2015; Richardson & Watt, 2016). מוטיבציה פנימית זו נובעת כנראה מהבחירה בהוראה כקריירה שנייה של המועמדים כגון בתוכניות מבטים, צוות וטראמפ, וכך בשל תהליכי מיון מעמיקים שהבוגרים ציינו כגורם משפיע. גיוס מועמדים בעלי יכולות גבוהות, בתהליכי מיון וקבלה מקיפים, בעלי מוטיבציה להשתלב ולהתמיד בהוראה עולה בקנה אחד עם ממצאי דו"ח (McKinsey (Auguste, Kihn, & Miller, 2010) שהראה כי מערכות חינוך מצליחות בעולם כגון בפינלנד מקבלות רק מועמדים איכותיים בעלי כישרון להוראה, הישגים אקדמיים גבוהים ומוטיבציה ללמד.

5.2 אפיון פרקטיקות ליבה בתוכניות הכשרה ייחודיות

בשנים האחרונות, שדה הכשרת המורים בעולם נע דרך מגוון השקפות פדגוגיות העוסקות בתיאור דרכי ההכשרה הטובות ביותר לפרחי הוראה (McDonald, Kazemi, & Kavanagh, 2013). אחת המגמות מגדירה מסגרת תיאורטית ויישומית של פרקטיקות ליבה (core practices) החיוניות ביותר להכשרתו של מורה במטרה להעניק: (1) מענה לפער שקיים בין מה שמורה חושב שהוא יכול לעשות במהלך הכשרתו, לבין מה שהוא יכול לעשות הלכה למעשה בכיתתו, (2) הכשרה הוליסטית הנוגעת בכלל ההיבטים המתלווים למקצוע ההוראה – התוכניים, פדגוגיים, רגשיים, ערכיים, טכניים וכדומה (Forzani, 2014, McDonald et al., 2013). בפרק הממצאים תוארו כלל מאפייני תוכניות ההכשרה בהיבטים של תכני התוכנית, מרכיבי התוכנית, דרכי ההכשרה בתוכנית ותוצאות ההכשרה. להערכתנו, מתוך המאפיינים הללו ניתן לבדוד פרקטיקות ליבה נבחרות אשר מהוות את לב ליבה של תוכניות הכשרות למורים ואם יבואו לידי ביטוי בכל תוכניות ההכשרה השונות, הן עשויות ליצור שפה משותפת לכולן. חשוב לציין שעד כה מצאנו בספרות פרקטיקות המתייחסות להיבט הפדגוגי והמקצועי של ההוראה (Windschitl, Thompson, Braaten, & Stroupe, 2012), כפי שייחוסו בהמשך, אך זיהינו מחסור בהתייחסות לפרקטיקות המתייחסות להיבטים ערכיים-קהילתיים של מורים בעת השתלבותם בבית-הספר. היבטים אלו מתייחסים לעצמי של המורה, לאופן שבו הוא תופס את עצמו כאיש מקצוע, איש חינוך וכחבר צוות בקהילה, ולעולם הערכים הפנימי שלו אשר מנחה את הוראתו ובעקבותיו הוא פועל במטרה ליזום, לשנות ולהוביל את הקהילה הבית-ספרית. דוגמאות בולטות שיפורטו בהמשך לפרקטיקות אלו הן פיתוח זהות מקצועית של מורה, העלאת המסוגלות העצמית שלו וקידום יוזמות ותרומה לקהילה. להלן תיאור של פרקטיקות הליבה שנבחרו:

5.2.1 פרקטיקות הקשורות לתכני התוכנית

בקטגוריית תכני התוכנית, נבחרו פרקטיקות של הבנייה ויישום של ידע המורים בהיבטי ידע תוכן, ידע פדגוגי, ידע תוכן פדגוגי, ידע טכנולוגי וידע אדמיניסטרטיבי. בחרנו להבליט פרקטיקה זו משום שנוכחנו לראות שהבוגרים הדגישו את כלל ההיבטים הללו כחיוניים להכשרתם ולהשתלבותם

כמורים. הפרקטיקה הבולטת שבאה לידי ביטוי בכלל התוכניות הייחודיות הייתה הבנייה של ידע פדגוגי, בעוד שידע אדמיניסטרטיבי היה חסר בכולן והבוגרים ציינו את חשיבותו להשתלבותם. הבנייה ויישום של ידע המורה, על כל היבטיו, הוא הבסיס להצלחה של מורים בעת השתלבותם והתמדתם (Lee & Lamport, 2011) ולכן אנו מאמינים שחשוב לייצר מתכונת אחידה של כל תוכניות ההכשרה הייחודיות אשר ייתנו מענה להוראה, למידה ויישום של ידע התוכן, ידע פדגוגי, ידע תוכן פדגוגי וטכנולוגי וידע אדמיניסטרטיבי.

5.2.2 דרכי ההכשרה בתוכנית

בקטגוריה זו נבחרו שלוש פרקטיקות מרכזיות:

(1) קידום התנסות מעשית רחבה ומשמעותית: ההתנסות מעשית בכל התוכניות הייחודיות היא בעלת מרכיבים שונים. המכנה המשותף שלהן הוא צפייה של פרח ההוראה בשיעורים של מורה מנוסה יותר, העברה של שיעורים לתלמידים וקבלת משוב. למרות המרכיב הזה, הבוגרים חשו שהיה להם חסר הפן היישומי של חיי היום-יום של המורה ורצו להתנסות ולחוות יותר מעבודתו של המורה. הבלטת ההתנסות המעשית כפרקטיקת ליבה אינה מכוונת להגדלת מספר השיעורים שבהם פרח ההוראה צופה או מלמד אצל המורה המנוסה, אלא בהעמקת ההשגות של פרח ההוראה בבית הספר, להכרת כלל ההיבטים בתפקיד המורים ובפרט: נוכחות והשתלבות עם צוות המורים בחדר מורים, התנסות ושהייה ביום הורים, התנסות בבדיקת ובניית מבחנים, הזנת ציונים ביחד עם המורה המנוסה, התנסות בישיבות ציונים וישיבות פדגוגיות וכן הלאה. ניתן למצוא חיזוק לפרקטיקה זו בספרות לפיה קידום התנסויות מעשיות ומוחשיות בבית הספר מהווה את אחד ההיבטים המרכזיים לצורך הכשרתם של בוגרי תוכניות ייחודיות בעת השתלבותם בבית-הספר (Carter, Amrein-Beardsley, & Hansen, 2011).

(2) עידוד בניית קבוצה: פרקטיקה זו משתייכת הן להיבט הפדגוגי והן להיבט הערכי-קהילתי. בהיבט הפדגוגי, בניית קבוצה מאפשרת לפרחי ההוראה בזמן הכשרתם ליצור קבוצה מגובשת שבמסגרתה המורים מחליפים רעיונות, משתפים חומרי הוראה, נותנים משוב לגבי השיעורים שמעבירים, ונעזרים זה בזה מבחינה מקצועית. בהיבט הערכי-קהילתי, בניית הקבוצה מאפשרת למורים ליצור קהילה שבמסגרתה נוצר שיח התורם לעיצוב השקפותיהם כמורים ובניית זהותם המקצועית. בהסתכלות לעתיד לעבודתם כמורים, פרקטיקה זו עשויה לסייע לפרחי ההוראה ליצור קשרים עם עמיתיהם בבית-הספר, בדומה לקשרים שיצרו עם עמיתיהם בהכשרה, כך שיכולים להשתלב בקהילת בית-הספר ולהרגיש בנוח באינטראקציות שונות עם עמיתיהם. פרקטיקה זו חשובה בעיקר לאור מחקרים אשר מראים כי בוגרי תוכניות הכשרה ייחודיות מארה"ב מתקשים בהשתלבות בצוות ההוראה בבית הספר ולעיתים נמצאים בבידוד מקצועי (Brown, Vaughn, & Smith, 2004). במחקר אחר Cohen-Vogel & Smith (2007) עלה שבוגרי ההכשרה הייחודית נמצאו כבעלי קשרים חזקים יותר עם עמיתיהם, בזכות מבנה תוכנית ההכשרה כאשר הם בונים קהילה מקצועית תומכת, המאפשרת העלאת שאלות ואתגרים ומתן פתרונות שתורמים להתפתחותם המקצועית. כלומר, כשתוכנית ההכשרה מעודדת בניית קבוצה, בוגרי תוכנית ההכשרה מצויידיים בכלים ובבטחון עצמי גבוה יותר ליצור קשרים דומים עם עמיתיהם בבית-הספר ובכך יכולים להשתלב בצורה טובה יותר בבית-הספר ולממש את ייעודם כמורים מובילים.

(3) קידום יזמות ותרומה לקהילה: יזמות במסגרת בית-הספר מתייחסת לכל עשייה שיש לה תרומה קולקטיבית, שיש בה תועלת לתלמידים ולבית הספר והיא פורצת את גבולות הכיתה, את תחום הדעת, צוות המורים או גבולות בית הספר. בספרות מצאנו מעט מאוד מידע העוסק בקידום יוזמות ופיתוח מנהיגות במהלך הכשרות מורים הן מסורתיות והן ייחודיות, ומאידך מידע רב בנוגע לפוטנציאל שיש ליוזמות ותרומה לקהילה לשיפור בית הספר במגוון רחב של היבטים - לשיפור בהישגי התלמידים, העצמה אישית של המורה, הגברת המוטיבציה שלו והקטנת תופעת הנשירה של מורים (Ado, 2016; Muijs, Chapman & Armstrong, 2013). בחרנו להדגיש פרקטיקה זו משום שאנו מאמינים שהפרקטיקות המיושמות במסגרת תוכניות להכשרת מורים צריכות לחצות את גבולות הפדגוגיה והתוכן ולהכיל מיומנויות מפתח המגלמות את דמות המורה שאותה אנו שואפים לעצב במערכת החינוך – מורה שיכול לסייע לתלמידים לממש את הפוטנציאל שלהם, ליישם שיתופי פעולה, לקדם יוזמות ומיומנויות נוספות של המאה ה-21 החיוניות הן לתלמיד והן למורה (NRC, 2013).

5.2.3 תוצאות ההכשרה

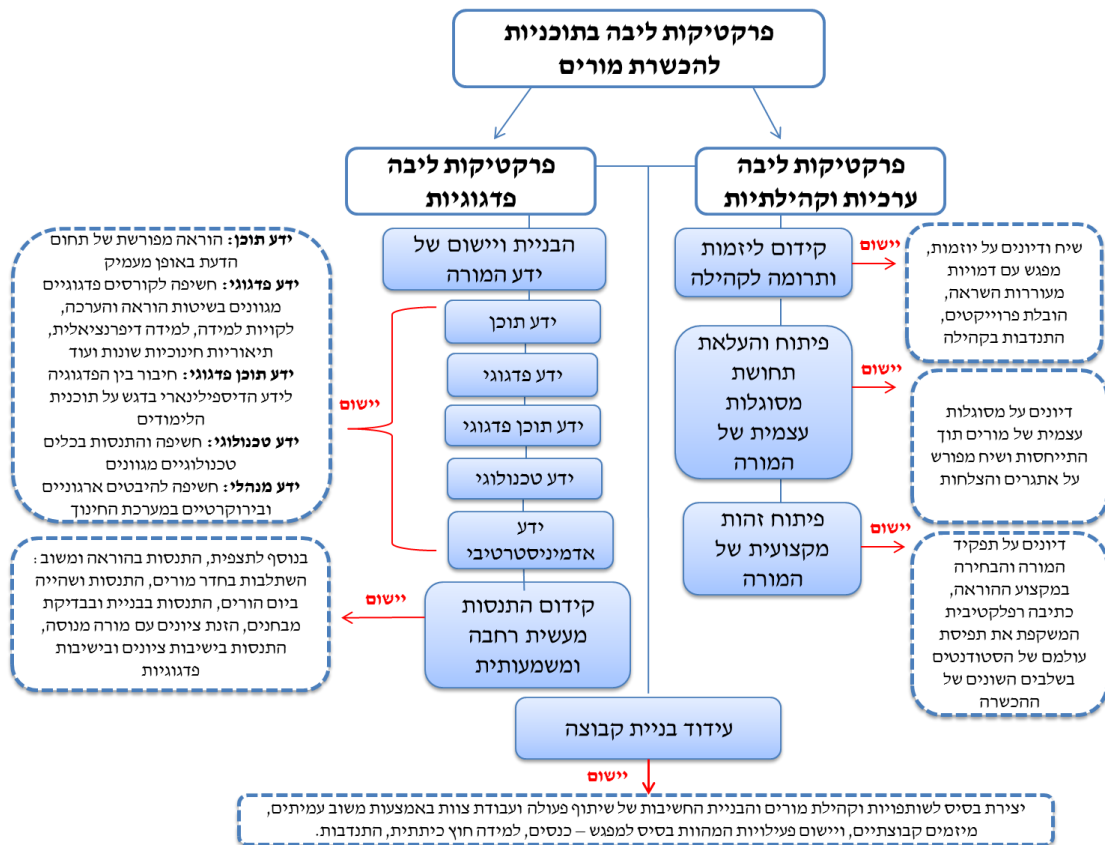
בקטגוריה זו נבחרו שתי פרקטיקות מרכזיות:

(1) פיתוח והעלאת מסוגלות עצמית של המורה: תחושת מסוגלות עצמית של מורים מהווה מדד מקובל לבחינת אפקטיביות של תוכניות להכשרת מורים משום שמסוגלות עצמית גבוהה, מעלה את המוטיבציה של המורים להשתלב ולהתמיד בהוראה, ולאמץ שיטות הוראה חדשניות וליישמן בכיתה (Kahveci, Kahveci, Mansour, & Alarfaj, 2017). בתוכניות הייחודיות שנחקרו, פיתוח תחושת המסוגלות העצמית של המורים באה לידי ביטוי בעיקר במהלך דיונים ושיח עם עמיתיהם ועם צוות ההכשרה בתוכנית. המשוב שקיבלו העלה את הביטחון העצמי שלהם והמחיש את היכולת שלהם להתמודד עם קשיים, וכתוצאה מכך עלתה המוטיבציה שלהם לא לוותר. להערכתנו, פיתוח המסוגלות העצמית של המורה צריך לבוא לידי ביטוי בתוכנית ההכשרה בצורה מפורשת, ולא כחלק מדיונים שעוסקים בהיבטים שונים. יישום פרקטיקה זו בתוכנית ההכשרה, תעניק למורה כלים שיסייעו לו להכיר במסוגלות העצמית שלו ולהבין מחד באילו היבטים היכולת שלו גבוהה ובאילו היבטים נדרש סיוע ושיפור.

(2) פיתוח זהות מקצועית של המורה: הזהות המקצועית של מורים מתעצבת באופן דינמי ומורכב בתהליך תוך-אישי ובין-אישי (Scott & Rodgers, 2008), והיא מתפתחת על ידי אימון וניסיון המתחיל עוד בתקופת ההכשרה להוראה (Kipp-Hoffman, 2001). בניית הזהות המקצועית של המורה ניזונה מפיתוח הבנות בנוגע לשיטות הוראה וכן מאמונות, ערכים, מיומנויות ומידע אישי הנוגעים להוראה ולחינוך (Chong, Low & Goh, 2011). תהליך זה מלווה בפעילות מטהקוגניטיבית ורפלקטיבית, כשהמורה בוחן את תפקידו, תחומי האחריות שלו, עולם הערכים המנחה את הוראתו, ובה בעת מנסה לפענח מה המשמעות להיות מורה, ואיזה סוג של מורה הוא רוצה להיות (מגן-נגר, שטיירנברגר, 2016). במחקר הנוכחי, בוגרים ציינו פיתוח זהות מקצועית, כולל הבנת תפקיד המורה וגיבוש תפיסת עולם אישית, כתוצאה של תוכנית ההכשרה. במחקר הבוגרים התייחסו למאפיינים השונים של התוכניות הייחודיות ותרומתם להוראה שלהם. פיתוח זהות מקצועית הוא מאפיין שדורג כתורם ביותר להכשרתם של בוגרי חותם (40%) ולאחריהם,

כתורם ביותר בקרב בוגרי רג"ב (18%). גם פיתוח מנהיגות הוא מאפיין שצוין בעיקר ע"י בוגרי רג"ב וחותרם כמאפיינים שלתפיסתם היו התורמים ביותר להכשרתם כמורים. בוגרים רבים של חותרם התייחסו למרכיב זה בשל ההתייחסות המפורשת בתוכנית לפיתוח הזהות המקצועית, לצד התייחסות רפלקטיבית באופנים מגוונים. פרקטיקה זו מאפשרת למורים עוד בשלב ההכשרה, לפתח את הזהות המקצועית שלהם וכתוצאה מכך לתרום לתפקוד שלהם בכיתה, למחשבות על המשך קריירה ועל התמדה בהוראה, ולחיזוק תחושת המסוגלות העצמית שלהם כמורים (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004).

לסיכום, בחלק זה של הדיון הצגנו מסגרת תיאורטית ויישומית של פרקטיקות ליבה שכדאי לשלב בתוכניות להכשרת מורים המתייחסות הן לפרקטיקות פדגוגיות והן לדמות המורה הרצוי בסיום הכשרתו שהוא מחד מומחה בתחום הידע, ומאידך בעל זהות מקצועית מתגבשת, תחושת מסוגלות עצמית גבוהה, יוזם ותורם לקהילה. איור 5.2 מציג את כלל הפרטיקות והאופן שבו ניתן ליישמן במסגרת תוכניות להכשרת מורים – מהתיאוריה למעשה.



איור 5.2: פרקטיקות ליבה – מהתיאוריה למעשה

בבחינת המודל המוצע אל מול מפת המימדים להערכת מורים ומורות של ראמ"ה (הרטף, רטנר-אברהמי, בלר, 2011) ניתן לראות הקבלה בין המימדים שהמתמחים מוערכים עליהם לבין הפרקטיקות שחשוב לתת עליהן את הדגש בתוכניות להכשרת מורים המימד הראשון מתייחס

למחויבות של המורה כלפי התלמידים ובית הספר וכולל בתוכו קשר עם התלמידים, מענה מותאם אישית לתלמידים ושותפויות להצלחת התלמידים ובית הספר. ניתן לראות במימדים אלו שילוב של פרקטיקות ליבה פדגוגיות כגון נתינת מענה להטרונגניות הכיתתית, מתן אפשרויות בחירה לתלמידים בדרכי ההוראה וההערכה, והתייחסות ללקויות למידה של תלמידים. בפן הערכי-קהילתי, יצירת קשר חם עם התלמידים, הקהילה הבית ספרית וחינוך לערכים טמון בזהות המקצועית של המורה ובערכים שבהם הוא מאמין בעת כניסתו לבית הספר כגון יצירת יחסי כבוד ואמון בינו לבין תלמידיו, שותפות עם הורים ותלמידים כאחד ועוד. כמו כן המורה מוערך על יכולתו להשתלב וליצור שותפויות עם עמיתיו, להוביל יוזמות במשימות בית ספריות ובקהילה מחוצה לו. המימד השני והשלישי מתייחסים למומחיות המורה בתחום התוכן והוראתו, ולניהול ההוראה; גם פה קיימת התייחסות להיבט התכני - פדגוגי - טכנולוגי - אדמיניסטרטיבי שבה לידי ביטוי בפרקטיקות הליבה הפדגוגיות במהלך ההכשרה. המימד הרביעי שמתייחס ללמידה ולהתמקצעות של המורה לאורך הקריירה מתייחס ללמידה עם עמיתים שיכולה להיות מפותחת כבר במהלך ההכשרה באמצעות עידוד בניית הקבוצה, ובמהלך ההתנסות המעשית לחוות למידה מתוך חקר ועשייה תוך כדי יכולתו לבצע רפלקציה על הוראתו וללמוד ממנה.

בנוסף לכך בחנו את המתווים המנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל על פי דוח וועדת אריאב (אמור להיות מוחלף במתווה חדש בחודשים הקרובים). הנחות היסוד במתווה מציגות כי המורה הינו דמות פרופסיונאלית-מקצועית הפועלת על בסיס ידע דיסציפלינארי ופדגוגי-דידקטי באופן שיטתי ומבוסס ראיות לגבי ההוראה של עצמו והלמידה של תלמידיו. הוא מפעיל שיקולי דעת המבוססים על הבנת תהליכי הלמידה, תכניות הלימודים והצרכים של תלמידיו. כמו כן הוא בעל מיומנויות וכישורים הנדרשים בסביבות הוראה-למידה עדכניות ויודע להשתמש באופן מושכל במגוון דרכי הוראה-למידה. ניתן לראות כי גישה זו מתיישבת עם פרקטיקות הליבה הפדגוגיות וניתן לראות במתווה ספציפיות מבחינת המיומנויות הפדגוגיות הנדרשות מהמורה. בשונה מהמודל המוצע שבו פרקטיקות ליבה פדגוגיות באות לצד פרקטיקות ליבה ערכיות וקהילתיות, במתווה אריאב קיימת התייחסות לאלו אך בצורה כללית כאשר נאמר שיש לפתח באופן הדרגתי ראייה אקולוגית של ההוראה – התלמיד הבודד, קבוצות לומדים, בית הספר כמערכת ארגונית, הקהילה, והמערכת החברתית הרחבה. אין התייחסות מפורשת וספציפית לקידום יוזמות בקהילה הבית ספרית ומחוצה לה או על פיתוח הזהות המקצועית של המורה.

5.3 השמה

בספרות ניתן למצוא תוכניות ייחודיות, אשר מעורבות באופן ישיר בהשמתם של הבוגרים בבתי הספר, וכאלו שאינן מכילות מרכיב של השמה בהן הבוגרים צריכים למצוא משרה באופן עצמאי (Humphrey & Wechsler, 2007; ברקוביץ ושלו-ויגיסר, 2010). גם במחקר המתואר, חותם היא תוכנית ייחודית הכוללת השמה ובשאר התוכניות אין מרכיב של השמה מלבד סיוע כזה או אחר במציאת מקום עבודה על ידי צוות התוכנית. למרבית הבוגרים בתוכניות מבטים, צוות וטראמפ, אין קושי במציאת משרת הוראה, ככל הנראה משום שמנהלים מעדיפים לקלוט אותם בזכות הניסיון והידע שהם מביאים מהקריירה הראשונה שלהם. למרות השתייכותם לתוכנית מצויינים, בוגרי תוכנית רג"ב ציינו קשיים במציאת עבודה. חשוב לציין שאי יכולת למצוא עבודה

עלולה להוביל בסופו של דבר לפליטת מורים אלו מהמערכת (אריאב, 2009). יתרה מכך, פעמים רבות ההשמה של מורים מתחילים הינה במקומות שאינם ערוכים לתמוך בהם כראוי ועל כן המורים נושרים מההוראה (זילברשטרום, 2009), ועל כן, חשוב לתת את הדעת למרכיב ההשמה ולשלב כמרכיב חיוני בתהליך השתלבות הבוגר במערכת.

5.4 ליווי בשנה הראשונה להשתלבות בבית-הספר

בשנים האחרונות, התפתחו באופן משמעותי, תוכניות תמיכה וליווי בעת כניסה להוראה, מתוך הבנה שהמורה החדש זקוק לתמיכה ולסיוע. תוכניות אלו מיועדות להקל על ההשתלבות של המורים במערכת הבית ספרית באמצעות התמודדות עם אתגרים של השנים הראשונות, מניעת נשירתם בשלב הכניסה להוראה, ותרומה להתפתחותם המקצועית (Luft, Dubois, Nixon, & Campbell, 2015). במחקר המתואר, במרבית התוכניות הייחודיות, סדנת הסטאז' מהווה את מסגרת התמיכה המרכזית למורים חדשים. בתוכניות מבטים וחותרים, נכלל מרכיב נוסף של חונכות. הליווי צוין על ידי הבוגרים כמרכיב חיוני וחשוב להשתלבותם בבית-הספר. עם זאת, כאשר נשאלו לגבי תרומתם של גורמים ספציפיים להשתלבותם בבית הספר, הם הצביעו על תרומה בינונית בלבד של הליווי (לדוגמה מורה חונך או מורה מלווה מטעם בית הספר) ולעיתים אף נמוכה (לדוגמה מדריך מחוזי של מקצוע ההוראה). מבט כולל על הממצאים בנושא הליווי מעלה פער המתבסס על מידת תרומת הליווי שציינו הבוגרים בראיונות לבין מידת התרומה שעלתה מתוך השאלון הסגור. בראיונות, הבוגרים סיפרו בהרחבה על התרומה החשובה של הליווי להשתלבותם במערכת הבית ספרית בהיבטים רגשיים, מקצועיים-פדגוגיים וחברתיים, בעוד שבשאלונים הבוגרים הצביעו על תרומה בינונית למאפיין הליווי. גם מורים מלווים ציינו בראיונות את חשיבות תהליך הליווי ותרומתו לבוגרים.

לאור התמונה העולה מהראיונות, ניתן היה לצפות להכרה גבוהה יותר בתרומה של הליווי בשאלון. אנו מעריכים שיש שני הסברים אפשריים להבדל: הראשון הוא שייתכן שההסבר לפער קשור למדגם המרואיינים. הבוגרים שהסכימו להשתתף בראיונות הם ככל הנראה, מדגם נבחר עצמאית (self-selected sample) של מורים בעלי ביטחון עצמי המתבטא בנכונות לשתף חוקר חיצוני בעולמם הפנימי. ייתכן וביטחון עצמי זה הושג בין היתר בזכות ליווי משמעותי שקיבלו בכניסה להוראה. לעומתם, מרבית הבוגרים שענו לשאלון, אך לא התראיינו, לא זכו לליווי משמעותי כזה ולכן ייחסו תרומה בינונית עד נמוכה לגורמי הליווי השונים. הסבר נוסף נעוץ בהטיה אפשרית, הנובעת משיטת המחקר – בתיאור החלק הראשון של שאלת מחקר 2 העוסקת במאפייני התוכניות הייחודיות, התבססנו בעיקר על ראיונות עם מספר מצומצם של מרואיינים ואילו בחלק ב' של השאלה אשר עסק בהשתלבותם של בוגרי תוכניות ייחודיות בבית הספר הצגנו ניתוחים סטטיסטיים של שאלונים שעליהם השיבו כ-500 בוגרים. חשוב לזכור שבראיון מובנה למחצה, המרואיין מוביל את המראיין עם הנרטיב שלו ומציג היבטים שהוא בוחר להדגיש בתהליך שעבר ואילו בשאלון, השאלות הינן סגורות ואין אפשרות להרחיב ולבחור מתוך דברי המרואיין. כתוצאה מכך, עלולה להתקבל תמונה שונה מניתוח הנתונים בכלי מחקר שונים על מדגם בגודל שונה. שלושה ממדי תרומה של הגורמים המלווים עלו בראיונות: מקצועי-פדגוגי, אישי-ריגושי ואקלים בית הספר. כלומר, המלווים תומכים בהתמודדות עם האתגרים בהם הבוגרים נתקלים, ואשר

צויינו כנקודות לשיפור בתוכניות ההכשרה - כגון ידע אדמיניסטרטיבי (מימד האקלים הבית-ספרי), ניהול כיתה (מימד מקצועי-פדגוגי) וכן מתן אוזן קשבת תומכת למורה החדש (מימד אישי-ריגושי). ממצאים אלו תואמים ממצאי מחקרים קודמים, המראים צורך של מורים חדשים בתמיכה פדגוגית בדגש על ניהול כיתה, תמיכה רגשית והבנה מעמיקה של בית הספר כמערכת ארגונית ופוליטית (Briggs & Zirkle, 2009).

על בסיס ממצאי המחקר אנו סבורים שחשוב שהליווי בשנה הראשונה בהוראה יורחב אל מעבר לגבולות הסטאז' ויעניק למורה החדש מסגרת תמיכה נוספת – אפילו אופציונאלית לבחירתו, שתתמוך בו בשני מימדים עיקריים: אישי-ריגושי ומימד האקלים הבית ספרי. חשוב שליווי נוסף זה יהיה עקבי, רציף ומותאם לצרכיו של המורה החדש. חשוב לציין שמשרד החינוך ובפרט אגף התמחות וכניסה להוראה פועלים למען שיפור איכות הליווי על ידי כך שהחל משנת תשע"ט המורים אשר מלווים את המתמחים בעת כניסתם להוראה נדרשים לעבור הכשרה (בשונה מהעבר) וכתנאי הכרחי לצורך עיסוק בחונכות וליווי. מטרת ההכשרה היא להעמיד לרשות המתמחים ועובדי ההוראה החדשים חונכים ומלווים בעלי מיומנויות גבוהות ככל האפשר על מנת לענות לצרכי המתמחים ולסייע להם בעת השתלבותם.

5.5 מזדי השתלבות הבוגרים

לאור ממצאי המחקר, מוצעת מסגרת להערכה של השתלבות הבוגרים בבית הספר במספר מדדים בהיבטים שונים:

5.5.1 תפקוד המורים בכיתה ותרומה לתהליכים חינוכיים בכיתה

התפקוד של המורים בכיתה הוא חלק מהותי ומשמעותי מהמקצועיות שלהם, ומתייחס לכלל התהליכים הלימודיים ולניהול ההוראה – תכנון, ארגון ויישום בכיתה (Danielson, 2009). הכלים הבולטים להערכת תפקוד המורה אשר מופיעים בספרות, הם תצפיות בהוראה באמצעות מחוון, ניתוח חומרי הוראה, תלקיט (פורטפוליו) של עבודת המורה וכן דיווח עצמי של המורה על עבודתו (Goe, Bell & Little, 2008). בישראל קיימת מסגרת להערכת תפקוד המורה, הן בשלב קבלת הקביעות והן לאורך פעילותו השוטפת, באמצעות מחוון שפותח ע"י הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמה, 2011). במחקר זה, תפקוד המורים בכיתה הוערך באמצעות עדויות עקיפות – עדות עצמית של הבוגרים על תחושת מסוגלות עצמית שלהם ביחס לתפקוד בכיתה, התייחסות שלהם לאתגרים בהוראה וכן ניתוח משימות שבוגרים פתחו.

בניתוח משנתה המסוגלות העצמית לגבי יכולת תפקוד בכיתה, נמצאו ערכים גבוהים בקרב בוגרי כל התוכניות הייחודיות. השיעור היה דומה למסוגלות העצמית עליה העידו בוגרי התוכניות המסורתיות. בהתייחסות לאתגרים בכיתה, בוגרי כל התוכניות התייחסו בעיקר לנושא של ניהול כיתה. גם ידע פדגוגי בדגש מיומנויות הוראה צוין כאתגר על ידי בוגרי כל התוכניות, אם כי במידה קטנה יותר מניהול כיתה. במחקרים רבים עולה שהאתגר המרכזי של המורים הוא הנושא הפדגוגי של ניהול כיתה, וכאשר ניתן סיוע פדגוגי בתוכניות ההכשרה ובעת קליטתם בבית הספר, יש לכך השפעה רבה על תפקודם והתמדתם לאורך זמן (Gray & Taie, 2015). אי לכך פרקטיקה מרכזית בתוכנית הכשרת מורים צריכה להיות הקניית ידע פדגוגי בדגש התנסות מעשית אותנטית בכיתה.

במחקר עלה שהבוגרים ייחסו למאפיינים השונים של התוכניות הייחודיות תרומה בינונית להוראה שלהם. מבין כלל מאפייני התוכניות, ניכר, שהמאפיין המשמעותי ביותר בתוכניות שתרם, לדעת הבוגרים, במידה הרבה ביותר להכשרתם כמורים הוא ההיבט של ידע פדגוגי ומאפיין זה בלט בקרב בוגרי מבטים, צוות וטראמפ. גם ידע תוכן הוזכר כמאפיין משמעותי מבין מאפייני התוכניות ובלט בעיקר בקרב בוגרי טראמפ וצוות. בוגרי תוכנית חותם ציינו את האתגר של ידע תוכן באופן בולט בהשוואה לבוגרי שאר התוכניות, כנראה בשל מאפייני תוכנית חותם, המדגישה יותר ידע פדגוגי בהשוואה לידע תוכן בתחום הדעת. בהתאמה, מורים מלוויים ומנהלים העידו שלבוגרים של חותם יש יכולות של ידע פדגוגי, שבאות לידי ביטוי ביצירתיות ובחדשנות בדרכי הוראה. בעולם מוכרת ההבחנה בין תוכניות ייחודיות אשר מתמקדות בידע ובמיומנויות הפדגוגיות לעומת תוכניות המתמקדות בבניית בסיס הידע הדיסציפלינארי של המורה (Rosenberg, & Sindelar, 2005). אי לכך, נדמה שתוכניות הכשרת מורים צריכות לשלב בין הידע הדיסציפלינארי לידע הפדגוגי באופן מאוזן ולוודא שמרכיבים אלו תומכים זה בזה. מניתוח המשימות עולה הרושם שיש פערים בין התוכניות השונות. למשימות של בוגרי תוכניות רג"ב, וטראמפ ציונים ממוצעים גבוהים יותר בהשוואה לתוכניות חותם, ומבטים ייתכן שהתוצאות נובעות ממדגם קטן למדי של משימות שהתקבלו.

5.5.2 השתלבות בקהילת בית הספר

להיבט זה מספר מדדים שונים:

(1) תפקידים שהבוגרים לוקחים על עצמם בנוסף להוראת המקצוע והתפתחות קריירה בהוראה – בספרות מתייחסים על פי רוב, לתפקידים שמורים ממלאים כמדד להתפתחות האישית שלהם וכגורם המשפיע על שביעות רצון במקצוע (Johnson & Birkeland, 2003). להערכתנו, מילוי תפקידים בבית הספר עשוי ללמד גם על תרומת הבוגרים לקהילת בית הספר ועל השתלבותם במערכת (Louis, Marks & Kruse, 1996). מרבית בוגרי התוכניות הייחודיות שהשתתפו במחקר זה בעלי מספר תפקידים בבית הספר וחלקם אף ממלאים יותר מתפקיד אחד, לכן שיעור בעלי התפקידים בבית הספר עולה על 100%. שיעור בעלי תפקידים בבית הספר גבוה במיוחד בקרב בוגרי צוות (165%) ובקרב בוגרי חותם (139.5%). ממצא זה משתלב היטב עם תחושת השליחות שמאפיינת את בוגרי צוות וחותרם ונכונותם לתרום למערכת החינוך, כפי שעולה מהראיונות עם הבוגרים ועם המנטורים והמנהלים שלהם. ככל הנראה כתוצאה מריבוי התפקידים, אחוז גבוה של בוגרי חותם העידו על אתגר של ניהול זמן. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין בוגרי התוכניות הייחודיות והמסורתיות בשכיחות של מילוי התפקידים השונים.

המדדים להתפתחות קריירה שנסקרו במסגרת מחקר זה, הם שיעור בעלי תפקידים בבית הספר והנכונות ליזום ולהוביל פרויקטים (להלן). נמצאו שתי תוכניות ייחודיות, צוות וחותרם, שבלטו בשאיפה שלהן לפתח את הקריירה של הבוגרים שלהם מעבר להוראה – לתפקידי ניהול בתוך ומחוץ למערכת החינוך, ואכן בוגריהן בעלי שיעור התפקידים הגבוה ביותר בהשוואה לשאר בוגרי התוכניות.

(2) יוזמות שהמורים מובילים – מחקרים רבים מלמדים על התועלות של מנהיגות ויוזמות בבית הספר, בפרט על הישגים של תלמידים (Ado, 2016; Louis, Leithwood, Wahlstrom, 2013; Anderson, Michlin, & Mascall, 2010; Muijs, Chapman & Armstrong, 2013). מעל מחצית המשיבים העוסקים בהוראה במחקר זה, העידו על עצמם כבעלי יוזמות מגוונות. בעיקר ניכר בקרב בוגרי חותם צוות, מבטים ורג"ב ומעט פחות בקרב בוגרי טראמפ. בהשוואה בין בוגרי התכניות הייחודיות למסורתיות, נמצא שלתוכנית ההכשרה הייחודיות תרומה ליצירת תחושת מוכנות למנהיגות ויוזמה - בוגרי התוכניות הייחודיות חשים, באופן מובהק, מוכנים יותר מבוגרי התכניות המסורתיות ביכולתם לקדם יוזמות. גם בעולם מייחסים תרומה של תוכנית ההכשרה לפיתוח כישורי המנהיגות, ושמים דגש על התנאים הנדרשים על מנת לאפשר יוזמה ומנהיגות (Ado, 2016). לכן לדעתנו, קידום יוזמות ותרומה לקהילה היא פרקטיקת ליבה שיש להטמיע בתוכניות ההכשרה למורים ולעודד את הלומדים בהן להתנסות ביזמות ומנהיגות כבר במהלך ההכשרה. עם זאת, נמצאו במחקר הנוכחי גם עדויות לפער בין המוטיבציה של מורים והשליחות שאפיינו אותם בתחילת תוכנית ההכשרה, ליכולת המימוש וההגשמה בשטח, כפי שגם עולה מחקרים של בוגרי תוכניות אלטרנטיביות בעולם (Honawar, 2007).

(3) השתלבות בצוות עם העמיתים – מורים יוצרים קהילה מקצועית בבית הספר בזכות מספר מרכיבים הנובעים מעצם היותם צוות פעיל: דיאלוג רפלקטיבי בין העמיתים מאפשר שיח על העבודה, שיתוף בין עמיתים וקבלת עזרה ומשוב, התמקדות משותפת במטרה אחת - למידה של התלמידים. עבודה משותפת זו תורמת לקידום הצמיחה שלהם, שיתוף הפעולה יוצר גיבוש ושייכות לקהילה ומוביל לנורמות וערכים משותפים (Louis, Marks & Kruse, 1996). במחקר זה, בוגרי כל התוכניות ציינו את נושא השתלבות בצוות כאתגר. חלקם שייכו את היותם בוגרי תוכניות ייחודיות כגורם מכשיל בהשתלבות, למשל בשל היותם בוגרי תוכניות יוקרתיות או אנשים בעלי ניסיון מקצועי קודם, או בשל כניסתם לבית הספר כקבוצה, במקרה של חותם. מאידך היו בוגרים שצינו שהיה להם קל להשתלב בצוות בית הספר וייחסו את העבודה בצוות במסגרת ההכשרה כגורם שתורם לכך. גם בספרות נמצאו מחקרים בעלי ממצאים סותרים ביחס לתרומת התוכנית האלטרנטיבית להשתלבות בצוות בבית הספר, בין אלו שמצאו שהבוגרים נמצאים בבידוד מקצועי (Brown, Vaughn, Smith, 2004) לאלו שמצאו שהבוגרים יוצרים קשרים עם עמיתים בזכות תוכנית ההכשרה (Cohen-Vogel & Smith, 2007).

5.5.3 שביעות רצון מהעיסוק בהוראה, והתמדה

רבות נכתב בספרות על תופעת הנשירה מהמקצוע בשנים הראשונות להוראה ועל מגוון הגורמים לכך (Nagy & Wang, 2007; Redman, 2015). המחקרים מלמדים שההכנה הפדגוגית שקיבלו המורים בתוכנית ההכשרה והליווי בתחילת הדרך הם גורם מרכזי המשפיע על ההתמדה במקצוע (Gray & Taie, 2015; Ingersoll, Merrill & May 2014; Unruh & Holt, 2010). במחקר זה, מעל 70% בקרב בוגרי כל התוכניות, למעט בוגרי מבטים (יש לציין שהתוכנית מבטים מוצעת לאו דווקא לאנשים המתכוונים לעבור הסבה מקצועית), השיבו שהם מתכננים ללמד בשנה הבאה. בולט גם הפער בין בוגרי תוכניות ההכשרה ייחודיות שמתכוונים ללמד בשנה הבאה מול בוגרי המסורתיות,

לטובת בוגרי התוכניות הייחודיות. בוגרי התוכניות הייחודיות מעידים על רצון להישאר במקצוע - בכל התוכניות, למעט מבטים, שוב בגלל שתוכנית זו אינה מיועדת רק לכאלו שיעסקו בהוראה ומשום שאינה מציעה מענק מותנה בדומה לכל שאר התוכניות. למעלה מ-55% מהבוגרים היו בוחרים שוב בהוראה. בולטות תוכניות צוות וחותם עם אחוז גבוה במיוחד של בוגרים שהיו בוחרים שוב בהוראה. לא ניתן במחקר זה, למצוא קשר ישיר בין המרכיב הפדגוגי בתוכנית לשביעות רצון של הבוגרים ולנכונות להתמיד במקצוע. תוכניות רג"ב, מבטים, וטראמפ בולטות באחוז גבוה של בוגרים שמתלבטים, או שלא היו בוחרים בהוראה. הרבה מהמתלבטים ציינו חוסר שביעות רצון ביחס לתנאי שכר ועומס עבודה והביעו ביקורת ביחס להתנהלות במערכת. יש לציין כי על פי הספרות, שביעות רצון בהוראה נחשבת גורם משמעותי המשפיע על התמדה של מורים במערכת (Unruh & Holt, 2010; Redman, 2015).

5.6 ביקורת כלפי משרד החינוך בקרב בוגרי תכניות ייחודיות

תופעה חשובה לציין היא, שבקרב חלק גדול מהבוגרים של התכניות הייחודיות עלה חוסר שביעות רצון ממערכת החינוך הארצית (תנאי שכר וכיו"ב) ובעיות בירוקרטיות. הבוגרים לא חסכו ביקורת על התנהלות משרד החינוך. בין היתר, הבוגרים התלוננו שלא קיבלו מספיק ידע אדמיניסטרטיבי במסגרת תוכנית ההכשרה או בזמן הקליטה בבית הספר על ההתנהלות מול מערכת החינוך הן ברמת בית הספר (טפסים, נהלים וכ"ו) והן ברמה הארצית (גמול, שכר ועוד). כבוגרים מצטיינים או ככאלו שבחרו בהוראה כקריירה שניה, יש להם ציפיות מסוימות שמערכת החינוך אינה עומדת בהן. לתופעה זו השפעה על הרצון של חלק מהבוגרים להשתלב ולהתמיד. בספרות נטען כי היכרות עם בית הספר היא אחד הכלים החשובים להצלחה של המורה המתחיל בהשתלבותו בבית הספר, וללא ידע על הארגון קיים סיכון רב יותר לשחיקה של מורים ולרצון לעזיבה (גביש, 2002; צבר-בן יהושע, 2001). מחקר שנערך בישראל מצא שזכויות פרופסיונליות של המורה (שכר, גמול, ימי עבודה, קרנות השתלמות וכ"ו) הוצגו פחות למורים חדשים, על אף שנתפסו על ידיהם כבעלות חשיבות. עורך המחקר מצא שלמנהל בית הספר תפקיד חשוב בהקניית הידע הארגוני ומציע המלצות שונות לשיפור האוריינות הארגונית של המורה החדש כגון הפקת חוברת מידע עם נהלים של בית הספר, בעלי תפקידים ותחומי אחריותם, חובות וזכויות פרופסיונליות ועוד (פישרמן, 2011).

5.7 השוואה בין תוכניות ייחודיות למסורתיות

הממצאים העולים מהשוואת בוגרי התכניות הייחודיות לבוגרי התכניות המסורתיות מצביעים על תמונה מורכבת. באופן כללי, לא נמצאו הבדלים משמעותיים/מובהקים במדדי ההשתלבות בבית הספר (מסוגלות עצמית, התמדה ושביעות רצון, השתלבות בצוות), אולם ניכר שינסם הבדלים בין בוגרי שני סוגי התכניות במדדים מסוימים של מוכנות להוראה ובגורמי ההשפעה על מדדי ההשתלבות (מאפייני תכניות הכשרה ומוטיבציה). הדיון יתייחס קודם לדומה בין בוגרי שני סוגי התכניות.

5.7.1 הדמיון בין בוגרי שני סוגי התכניות

5.7.1.1 הפער בין תחושת מסוגלות עצמית למוכנות להוראה בקרב כלל הבוגרים

ממצא בולט הוא הפער, בקרב בוגרי שני סוגי התכניות, בין תחושת המסוגלות העצמית לבין המוכנות לעסוק בהיבטים מקצועיים של תפקיד המורה. העובדה שתחושת המסוגלות העצמית (מדד כמותי יחיד לבחינת תהליכי הוראה) בקרב בוגרי שתי התכניות נמצאה גבוהה אינה מעידה בהכרח על מידת המוכנות של הבוגרים בפועל. הצלבת ממצאים איכותניים עם מדד המסוגלות העצמית ומוכנות להוראה מראה, כי למרות תחושת המסוגלות הגבוהה, בוגרי התכניות הייחודיות מדווחים על אתגרים שונים – בעיקר בניהול כיתה, ומדווחים על תחושת מוכנות בינונית בלבד (ראה טבלה 46) ועל תרומה בינונית של תכנית ההכשרה למדדי המסוגלות השונים (ראה טבלה 45). לאור התרומה הבינונית ומטה של התכניות המסורתיות למוכנות בוגרי תכניות אלה במדדים השונים של הוראה, יש להניח שגם בוגרי תכניות אלו מתמודדים עם אותם אתגרים איתם מתמודדים בוגרי התכניות הייחודיות. על כן, יש להתייחס במידה מסוימת של זהירות או הסתייגות לממצאים הנוגעים לתחושת המסוגלות העצמית של בוגרי תכניות ההכשרה בכלל, למרות שהספרות מצביעה על כך כי מדובר במדד חשוב לבחינת השתלבות של בוגרי תכניות ייחודיות (Redman, 2015). למרות הפער בין תחושת המסוגלות למידת המוכנות בקרב בוגרי שני סוגי התכניות, יש לציין שבקרב בוגרי התכניות הייחודיות, מידת המוכנות ותרומת התכנית למוכנות זו גבוהה באופן מובהק בהשוואה לבוגרי התכניות המסורתיות כפי שיורחב בהמשך.

5.7.1.2 תפקידים שממלאים בוגרי התכניות

לא נמצאו הבדלים משמעותיים בתפקידים שממלאים הבוגרים משני סוגי התכניות (ראה טבלה 42). נתון זה מפתיע במיוחד לאור החשיבות הניתנת בתכניות הכשרה ייחודיות לזיהוי ופיתוח סוכני שינוי ומנהיגות חינוכית. היה ניתן לצפות כי בוגרי התכניות הייחודיות ייטלו על עצמם יותר תפקידים, ותפקידים בכירים יותר מאשר בוגרי התכניות המסורתיות. ייתכן שהיעדר הבדלים בסוג התפקידים שהבוגרים בשני סוגי התכניות ממלאים מקורו בכך שמדובר במורים חדשים וכי הבדלים בין שני סוגי הבוגרים יתחדדו עם הזמן ועם צבירת ניסיון בהוראה (זוזובסקי, דוניצה-שמידט, 2017). עצם העובדה כי קרוב ל-65% מחנכים כיתות וכמעט 30% מרכזים מקצוע, בקרב שתי קבוצות הבוגרים, כבר בתחילת דרכם המקצועית, מצביע על מוטיבציה של הבוגרים להוות דמויות משמעותיות בבית הספר. מסקנה זו עומדת בהלימה למוטיבציה הפנימית הגבוהה של כלל הבוגרים לבחור במקצוע ההוראה. הסבר אפשרי נוסף למילוי תפקידי חינוך כיתה וריכוז מקצוע הוא מחסור בבעלי תפקידים בבתי הספר או חוסר מוטיבציה של הצוות הותיק לשמש בתפקידי הובלה. לאור תחושת המוכנות הגבוהה יותר בהיבטים של מנהיגות וזהות מקצועית בקרב בוגרי התכניות הייחודיות (יפורט בהמשך), ניתן לשער שההסבר הנוגע למחסור במערכת החינוך רלוונטי יותר לבוגרי התכניות המסורתיות בהשוואה לייחודיות.

5.7.1.3 הגורמים המשפיעים על תחושת המסוגלות העצמית

בהתייחס לגורמים המשפיעים על השתלבות הבוגרים, לא נמצאו הבדלים בין בוגרי שני סוגי התכניות בתהליכי הליווי והסיוע בכניסה לבית הספר, כמו גם בסוג ומידת המוטיבציה לבחור במקצוע ההוראה. בהתייחס לגורם הליווי וסיוע, כגורם משפיע על תחושת מסוגלות עצמית, נמצא כי תחושת המסוגלות העצמית של בוגרי תכניות ייחודיות פחות מושפעת ממידת הסיוע שהרגישו שקיבלו מגורמים מלווים בתהליך ההשתלבות בבית הספר בהשוואה לבוגרי התוכניות המסורתיות

(ראה טבלה 50). נתון זה מציע שתחושת המסוגלות העצמית של בוגרי התכניות הייחודיות מושפעת מגורמים אחרים. ואכן, נמצא שתחושת המסוגלות העצמית בקרב בוגרי התכניות הייחודיות קשורה יותר הן למוטיבציה הפנימית לבחור בהוראה והן לתרומת מאפייני תכנית ההכשרה על מאפייני הוראתם בהשוואה לבוגרי התכניות המסורתיות (ראה טבלה 49). משמעות אפשרית של ממצאים אלה היא שבקרב בוגרי תכניות ייחודיות תחושת המסוגלות העצמית לעסוק בהיבטים שונים של ניהול הוראה ותלמידים קשורה יותר לתחושתם שהתוכנית תרמה ליכולת הוראתם, זאת לעומת בוגרי תוכניות ההכשרה מסורתיות (עבורם תחושת מסוגלות עצמית רבה יותר לא בהכרח קשורה לתחושה גבוהה יותר של תרומת התוכנית).

5.7.2 ההבדלים בין בוגרי שני סוגי התכניות

5.7.2.1 תחושת מוכנות לעסוק בתפקידי מנהיגות ופיתוח זהות מקצועית כמורה

הבדלים מובהקים בין בוגרי שני סוגי התכניות נמצאו במידת ההשפעה של המאפיינים השונים של תכניות ההכשרה על תחושת המוכנות של הבוגרים להוראה. ההבדלים הגדולים ביותר נמצאו ביחס למוכנותם לעסוק בתפקידי מנהיגות (יכולת קידום יוזמות) ובפיתוח זהות מקצועית כמורה. בקרב בוגרי תכניות ייחודיות מידת המוכנות בשני היבטים אלו היתה גבוהה באופן משמעותי מבוגרי תכניות מסורתיות (ראה טבלה 46). נתון זה עשוי ללמד על כך כי התכניות הייחודיות מדגישות יותר מתכניות מסורתיות את היבט המנהיגות והזהות (סוכני שינוי), ובכך מיישמות את אחת ממטרותיה המוצהרות של התכניות הייחודיות.

היעדר הבדלים משמעותיים בין שתי קבוצות הבוגרים במוטיבציה לבחירה בהוראה (פנימית גבוהה וחיצונית נמוכה בקרב בוגרי שני סוגי התכניות) ותחושת המסוגלות העצמית מעידים על כך שתחושת המוכנות (בקרב בוגרי התכניות הייחודיות) קשורה יותר למאפייני תכנית ההכשרה – מסקנה ההולמת את המסקנה המוצגת למעלה. עם זאת, הממצאים האיכותניים מראים כי רק בוגרי תכניות רג"ב וחותרים ציינו מפורשות שמנהיגות היוותה היבט משמעותי בתכנית ההכשרה. דבר זה עשוי ללמד על כך שהמוטיבציה המניעה את בוגרי התכניות הייחודיות לבחור בהוראה כמקצוע שונה מזה המניעה את בוגרי התכניות מסורתיות. ממצא נוסף שיכול להעיד על כך שיייתכן כי סוג אחר של מוטיבציה מניע את בוגרי התכניות הייחודיות הוא הקשר שנמצא בין מוטיבציה לבחור בהוראה ותחושת מסוגלות עצמית. למרות שבוגרי שני סוגי התכניות דיווחו על מוטיבציה פנימית גבוהה ביותר להיכנס למקצוע ההוראה (ומוטיבציה חיצונית נמוכה), בקרב בוגרי תכניות ייחודיות נמצא קשר חזק יותר באופן משמעותי בין מוטיבציה פנימית לתחושת מסוגלות עצמית. ממצא זה יחד עם הממצא שזהות המורה ומנהיגות מהווים הממדים הנבדלים ביותר בין שני סוגי הבוגרים, עשוי להצביע על כך כי מקצוע ההוראה מהווה עבור בוגרי התכניות הייחודיות אמצעי או מקפצה למלא תפקידי מנהיגות במערכת. במילים אחרות, למרות שהבוגרים של שני סוגי התוכניות מונעים ממוטיבציה פנימית חזקה – תוכן המוטיבציה עשוי להיות שונה.

5.7.2.2 שביעות רצון והתמדה

פערים נוספים נמצאו בין שתי קבוצות הבוגרים במשתנים של שביעות רצון והתמדה המהווים שני מדדים להשתלבות במערכת הבית ספרית (ראה טבלאות 43 ו-44). הפער ניכר באחוז נמוך באופן מובהק של בוגרי התכניות הייחודיות שציינו כי לא ילמדו בשנה הבאה ולא היו בוחרים שוב

במקצוע ההוראה אם היתה ניתנת להם ההזדמנות. לאור המוטיבציה הפנימית הגבוהה מאד המאפיינת את בוגרי שני סוגי התכניות, ניתן היה לצפות לאחוז דומה בשתי הקבוצות שיבחרו באפשרות 'לא' (גם ביחס להתמדה וגם ביחס לשביעות רצון). לכן, הפער שנמצא מחזק את הטענה שהוצגה למעלה כי תוכן המניע הפנימי לבחור בהוראה שונה בין בוגרי התכניות הייחודיות למסורתיות. בהמשך לנאמר קודם לכן בהתייחס לתרומת תכנית ההכשרה למוכנותם של הבוגרים בהיבטים של מנהיגות וזהות מקצועית, ניתן לשער, מתוך ההסתכלות הכוללת על הממצאים, שבוגרי התכניות הייחודיות מבקשים להוות סוכני שינוי חינוכיים ולכן מבטם על עתידם במערכת מאופיין באופק רחוק יותר והם בעלי חוסן אישי להתמודד עם אתגרים המלווים את השתלבותם בהוראה ובמערכת הבית ספרית. ממצאים איכותניים שנאספו יכולים לשפוך אור על ההתמדה והחוסן הגבוה יותר של בוגרי התכניות הייחודיות: בוגרים אלה דיווחו, לצד קשיים בניהול כיתה (אתגרים שההתמודדות עימם תלויה במידת המקצועיות שלהם), על אתגרים שהם חווים הנוגעים להיבטים שההתמודדות איתם אינה קשורה אליהם, למשל, קיבעון בתוך בית הספר, צוות לא משתף וביקורת על משרד החינוך. ממצאים אלה (הנוגעים לאתגרים) יכולים לתרום להבנה מדוע הם נוטים לקדם יוזמות (כ-70%). ייתכן כי המכשולים והאתגרים הללו בהשתלבות מביאים את בוגרי התכניות הייחודיות להשקיע מעבר לתפקיד המורה - מעבר לתהליכי הוראה-למידה ה"רגילים" ולבטא את המוטיבציות שלהם בשאיפה להוביל יוזמות ופרויקטים מחוץ לתכנית הלימודים. יתרה מזאת, השאיפה לשמש סוכן שינוי חינוכי מלמדת על האופק והחוסן המאפיין בוגרים אלה. לא ניתן להתעלם מכך שבקרב בוגרי שני סוגי התכניות כ-40% לא ציינו שהיו בוחרים שוב בהוראה וכשליש לא ציינו שבוודאות ילמדו בשנה הבאה.

5.7.3 סיכום ההשוואה בין תכניות ייחודיות למסורתיות

התמונה שעולה ממבט השוואתי כולל על בוגרי שני סוגי התכניות יכולה לספק תובנות לגבי שני יעדים מוצהרים של תכניות הכשרה ייחודיות. בהתייחס ליעד של פיתוח מנהיגים חינוכיים המהווים סוכני שינוי, במבט כולל הממצאים מצביעים על כך שהתכניות הייחודיות שנחקרו במחקר זה מדגישות היבטים אלה יותר בהשוואה לתכניות המסורתיות. בהתייחס ליעד המרכזי השני של פיתוח מצוינות בהוראה, ממבט כולל על הממצאים ניתן לומר כי התכניות הייחודיות אכן תורמות יותר בהיבטים פדגוגיים בהשוואה לתכניות המסורתיות. אולם, לאור הנתונים על התרומה הבינונית של התכניות הייחודיות בהיבטים הפדגוגיים, דומה כי המטרה של פיתוח מורים מצוינים פחות תואמת את הציפיות. מסקנה זו נתמכת על ידי הממצאים העוסקים במשימות הוראה של בוגרי התכניות הייחודיות (ראה טבלה 23) המצביעים על איכות בינונית של המשימות (ממוצע ציון של ארבעת התכניות הוא כ-75 וטווח הציונים נע בין 66 ל-83). מסקנתנו היא כי חשוב לחזק את תפיסתם של הבוגרים ביחס למוכנותם בהיבט הפדגוגי של ההוראה בתוכניות ההכשרה תוך כדי הרחבה של פרקטיקות הליבה הפדגוגיות הן בתוכניות הייחודיות והן בתוכניות המסורתיות.

בהתייחס לגורמים שהובילו להבדלים שבין בוגרי תוכניות ייחודיות ומסורתיות, ניתן להדגיש את השפעתם של שני היבטים חשובים: (1) תהליכי המיון והקבלה הקפדניים והמעמיקים בתוכניות הייחודיות אשר מובילים לקבלה של אוכלוסייה עתידית של מורים איכותית יותר. מיון זה הוביל לקבלת אנשים בעלי מוטיבציה ופוטנציאל גבוה להשתלב ולהתמיד בהוראה, ו- (2) מאפייני הליבה

של התוכניות הייחודיות אשר תורמות להעלאת תחושת המסוגלות של הבוגרים, ידע המורה בהיבטים של פדגוגיה ותוכן, קידום של יוזמות והשתלבות בקהילה הבית ספרית.

חשוב לציין שאינני יכולים לבודד את תנאי הקבלה ותהליכי המיון כגורם בלעדי שמסביר את ההבדלים בין שתי קבוצות הבוגרים, ועל כן חשוב לשלב בפרשנותנו גם את מאפייני התוכניות הייחודיות כפי שהוצגו בדוח. **5.8 מגבלות המחקר**

מדגם המשתתפים במחקר - מדגם המחקר גדול אולם, הוא בפועל כולל תשובות של בוגרים שבחרו לענות לשאלונים ולהתראיין במחקר. עולה השאלה האם אין הטיה מעצם נכונותם של בוגרים מסויימים להשתתף במחקר. כמו כן, חלק ממנהלי בתי הספר (בפרט בתוכניות רג"ב, טראמפ וצוות) כלל לא הכירו את התוכניות ולעיתים התייחסו בראיונות לבוגר ספציפי ולא לתכנית עצמה, דבר שהעלה סוגיה אתית ומתודולוגית.

הערכת איכות הוראה - ניתוח משימות שנשלחו ע"י הבוגרים, נבחר ע"י צוות המחקר בהתייעצות עם ועדת ההיגוי, מתוך כוונה שישמש ככלי להערכת איכות ההוראה. הכלי נבחר כתחליף לתצפיות במורים, בשל חוסר היכולת לצפות במספר רב של מורים מספר חוזר של פעמים על מנת להסיק באופן תקף על איכות ההוראה ובשל קושי בעריכת תצפיות, המחייבות, על פי הנחיות מדען ראשי, קבלת אישורי הורים של כל התלמידים בהם צופים. להערכתנו, ניתוח משימות יכול להתאים ככלי מאבחן לאיכות הוראה של מורים בתנאי שיש מספיק משימות ממספר רב של משתתפים.

חלק מהקריטריונים להערכת איכות ההוראה התבססו על הכלי הישן של ראמה להערכת מורים ועל מחקרים שבוצעו בטכניון (Avargil, Herscovitz & Dori, 2012).

בנוסף למגבלות המצויינות לעיל, חשוב גם להתייחס לכניסתה של תכנית אקדמיה כיתה; תכנית זו של שותפות בין האקדמיה לכיתה נכנסה במהלך שנת 2016 ככלי של משרד החינוך לעידוד למידה משמעותית ולשיפור ההכשרה של סטודנטים להוראה ושל מורים מנוסים שאיתם הם מלמדים כצוות. לתכנית זו עשויה להיות השפעה על איכות ההוראה של בוגרי התוכניות הייחודיות ועל השתלבותם בבית הספר, אך במחקר זה לא נערכה הבחנה בין בוגרים שהשתתפו בה לכאלו שלא, משום שאוכלוסיית המחקר היו בוגרים של ארבע השנים האחרונות והתוכנית רלוונטית רק לבוגרים בודדים.

5.9 המלצות

דגשים בתכניות הכשרת מורים – אנו ממליצים לשלב בכל תכניות ההכשרה, ייחודיות או מסורתיות את מיומנויות הגרעין שנסקרו לעיל. בהינתן תחושת המוכנות הבינונית שבוגרי תוכניות מסורתיות וייחודיות בהיבט הפדגוגי, בפרט מוצע להעמיק בהבנייה של המיומנויות הפדגוגיות, לרבות התנסויות רבות יותר המתבצעות ברוח הדגם הקליני, ומיקוד במצוינות בהוראה. כמו כן מוצע לשלב בהכשרה ידע אדמיניסטרטיבי תוך התייחסות לנהלי משרד החינוך.

יש מקום לשים דגש על שילוב תהליכים רפלקטיביים שעשויים לסייע לסטודנטים להיות מודעים לתהליכי ההתפתחות בפרקטיקות הליבה הקשורות לידע המורים שהם חווים במסגרת הכשרתם.

יש לתת את הדעת על העמקת המוטיבציה להתמיד בהוראה (ופיתוח זהות מקצועית ומסוגלות עצמית) בעיקר בקרב תכניות ההכשרה המסורתיות. יש גם לתת את הדעת לסוגיית שביעות הרצון גם ביחס לתכניות ייחודיות לאור אחוז המעידים כי לא היו בוחרים בוודאות בהוראה שוב.

כל ההמלצות הנוגעות למאפייני תוכניות הכשרת מורים חשובות בפרט כעת, כאשר מתגבש מתווה חדש שיחליף את מתווה אריאב, יש לשלב את המלצות המחקר במתווה החדש לתכניות הכשרת מורים.

בנוסף לכך, אנו ממליצים לשלב בתוכניות המסורתיות תהליכי מיון וקבלה קפדניים המבוססים הן על כלים קוגניטיביים והן על כלים אישיותיים וערכיים מאפשרים גיוס מועמדים בעלי יכולות גבוהות בהוראה.

ליווי המורים בתחילת דרכם - בהקשר לממצאים של ליווי הבוגרים בשנה הראשונה, המלצות המתבקשות הן לחזק את מעורבותם של המדריכים הפדגוגיים מטעם תוכנית ההכשרה ומנחי הסטאזי במתן סיוע לבוגרים על מנת להקל על השתלבותם במערכת, לאור העובדה שגורם זה הוא המתווך בין תכנית ההכשרה לבין ההקשר הבית ספרי. כמו כן, העמקת הליווי של מורים מטעם בית הספר היות שזה הגורם הנתפס על ידי הבוגרים כמשמעותי ביותר להשתלבותם בבית הספר.

ממצאי המחקר גילו שחלק מהבוגרים ראו בליווי אתגר. על כן, מומלץ לתת הכשרה מקצועית ותמיכה גם למורים החונכים/מאמנים בדומה להכשרה הניתנת למנטורים של חותם, על מנת למקסם את פוטנציאל הליווי ולהקל על הבוגרים בהשתלבותם בבית הספר.

השמה - אנו ממליצים שתוכניות להכשרת מורים יקימו מערך השמה ממוסד המהווה תווך בין המוסד האקדמי למערכת הבית-ספרית ומקשר בין הבוגר לבין בתי ספר שזקוקים למורים, במטרה לשמור על מורים שעברו הכשרה איכותית במערכת החינוך ויכולים להשתלב בבית-הספר ולתרום.

היערכות של הצוות הבית ספרי לקליטת בוגרי תוכניות ייחודיות - לאור המוטיבציה המאפיינת את בוגרי התכניות הייחודיות הקשורה במידה רבה בנטייתם להוות סוכני שינוי חינוכיים, והאתגרים להכלתם במערכת הבית ספרית (כפי שעלה בממצאים איכותניים וכמותיים), מתבקשת תמיכה רבה יותר בצוות הבית ספרי, ובעיקר בצוות ניהולי, שתתמוך בהשתלבות אפקטיבית יותר של בוגרי התכניות הייחודיות ובכך תביא למימוש מטבי יותר של היכולות שמורים אלה מביאים עימם.

6. מקורות

- ארביב-אלישיב ר', וצימרמן ו' (2013). נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה הנושר? וכיצד המערכת המחוייבת מתמודדת עם התופעה. דו"ח מסכם, מכון מופ"ת, ומנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה.
- אריאב, ת' (2008). ההכשרה להוראה: תמונת מצב בעולם ובארץ ומבט לעתיד. בתוך: ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), *משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת* (עמ' 56-19). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- אריאב, ת' (2010). הכשרת מורים "חלופית" ו"מסורתית": על מה באמת הוויכוח? *בטאון מכון מופ"ת*, 41, 3-6.
- בלר מ', הרטף, ח', רטנר-אברהמי, ע' (2011). הנה זה בא: המודל החדש להערכת מורים בישראל. *הד החינוך*, כרך פ"ו, גליון מס' 02, ע"ע 76-80.
- ברקוביץ, י' ושל-ויגיסר, י' (2010). *הכשרות מורים אלטרנטיביות בישראל: רקי, מיפוי וניתוח קונספטואלי*. ירושלים: מכון ון ליר.
- גביש, ב. (2002). הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גולדנברג, ג' (2016). מיון סטודנטים ללימודי הוראה בארץ ובעולם. *ביטאון מכון מופ"ת*, גליון 58, עמ' 8-16.
- גולדנברג, ג'. ובסיס, ל. (2016). פרויקט מסיל"ה - סיכום הפיילוט. *ביטאון מכון מופ"ת*, גליון 58, עמ' 5-7.
- גולדשטיין, א', שרלו, י' ונתן, נ' (2013). מחקר הערכה של התוכנית למצוינים בהוראה: מעקב אחרי השתלבותם של בוגרי התוכנית למצוינות בשדה העבודה. דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דהן, א', דרור, א', קליגר, א', שגיא, ח', אוסטר, ע' ושגיא, ט' (2010). תפקיד המדריך הפדגוגי בהכשרת מורים על פי דגם PDS במסלול העל-יסודי במכללה האקדמית בית ברל. דפי יוזמה, 6, 9-25.
- דוניצה-דמישט, ס' וזוובסקי, ר' (2015). ביקוש והיצע של מורים במערכת החינוך: נקודת המבט הבית-ספרית. *דפים*, 59, 142-175.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2014) שנתון סטטיסטי לישראל 2014. ירושלים.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2015) שנתון סטטיסטי לישראל 2015. ירושלים.
- הרטף, ח', רטנר-אברהמי, ע', בלר, מ' (2011). תהליך הערכת מורים בישראל: צעדים ראשונים ומחשבות לעתיד. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה).
- זוובסקי, ר', דוניצה-שמידט, ס'. (2017). גיוס מורים איכותיים, הכשרתם התמדתם והתפתחותם האקדמית: השוואה בין מודלים שונים של תוכניות הכשרה להוראה. דפים, גליון 66, עמ' 13-40.

זילברשטרום, ש' (2009). המתווה להתפתחות מקצועית בשלב הכניסה למקצוע ההוראה. ירחון מכון מופ"ת, גליון 38.

כפיר, ד' ואריאב, ת' (2008). פתח דבר. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות) *משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת*. עמ' (9-18). ירושלים: הוצאת מכון ון ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

כפיר, ד' (2008). גיוס להוראה של אקדמאים בוגרים המבקשים קריירה שנייה והכשרתם (החלופית) בסטנדרט גבוה. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות) *משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת עמ' (176-197)*. ירושלים: הוצאת מכון ון ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2004). הסטאז' בהוראה – הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה החונך, של סדנת הסטאז' ושל התוכנית בכללותה. דפים, 37, 65-95.

פז, ד' וסלנט, ע' (2012). היבטים בינלאומיים של מורי מורים: סטנדרטים וקריטריונים, מדיניות והכשרה, זהויות, התפתחות מקצועית. משרד החינוך – מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה, משרד החינוך.

פייגין, נ', טל, פ', טלמור, ר', לוי-פלדמן, א', פרסקו, ב', קופרמינץ, ח' ובר-לב, ב' (2015). תוכניות חלופיות בהכשרת מורים בישראל. דוח מחקר. תל אביב: מכון מופ"ת.

פישרמן, ש. 2011. האוריינות הארגונית של המתמחה. בתוך שץ-אופנהיימר, משכית, זילברשטרום (עורכות), להיות מורה, (עמ' 151-180) תל אביב: מופת.

פלד, א' (עורך) (1999). יובל למערכת החינוך בישראל. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט. פרידמן, י' קס, א' (2000) תחושת המסוגלות העצמית של המורה – המושג ומדידתו. מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.

צבר-בן יהושע, נ. (2001). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר – מורים טירוניהם כמהגרים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 441-468). לוד: דביר

שץ-אופנהיימר, א', מנדל, ב' וזילברשטרום, ש' (עורכות) (2014). החונכות והליווי למתמחים ולעובדי הנוראה חדשים, משרד החינוך – מינהל עובדי הוראה, אגף א' התמחות וכניסה להוראה.

שץ-אופנהיימר, א', משכית, ד', זילברשטרום, ש' (עורכות) (2011). להיות מורה בנתיב הכניסה להוראה. משרד החינוך - מינהל עובדי הוראה, אגף א' התמחות וכניסה להוראה.

Ado, K. (2016). From Pre-Service to Teacher Leader: The Early Development of Teacher Leaders. *Issues in Teacher Education*, 25(1), 3-21.

Akiri E., Shwartz G., Barnea N., Herscovitz O., Dori, Y. J. (2018). Practices in the mentoring process of STEM teachers during their integration into the school system. Annual International Conference, National Association for Research in Science Teaching (NARST), Atlanta, GA.

- Auguste, B. G., Kihn, P., & Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching: An international and market research-based perspective*. McKinsey.
- Avargil, S., Herscovitz, O., & Dori, Y. J. (2012). Teaching thinking skills in context-based learning: Teachers' challenges and assessment knowledge. *Journal of Science Education and Technology*, 21(2), 207-225.
- Ball, A., Bowling, A., & Bird, W. (2016). A Case Study of Learning, Motivation, and Performance Strategies for Teaching and Coaching CDE Teams. *Journal of Agricultural Education*, 57(3), 115-128.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Berry, B. (2001). No Shortcuts to Preparing Good Teachers. *Educational leadership*, 58(8), 32-36.
- Blazer, C. (2012). What the Research Says about Alternative Teacher Certification Programs. Information Capsule. Volume 1104. *Research Services, Miami-Dade County Public Schools*.
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440.
- Brantlinger, A., & Smith, B. (2013). Alternative Teacher Certification and the New Professionalism: The Pre-Service Preparation of Mathematics Teachers in the New York City Teaching Fellows Program. *Teachers College Record*, 115(7), n7.
- Brewer, T. M. (2003). The "grand paradox" in teacher preparation and certification policy. *Arts Education Policy Review*, 104(6), 3-10.
- Briggs, J. E., & Zirkle, C. (2009, November). Perceptions of alternatively-licensed career and technical education teachers about teacher mentoring and teacher retention. In *Conference proceedings, Association for Career and Technical Education Research*.

- Brown, C., Vaughn, C., & Smith, J. K. (2004). Constructions of teaching: Alternative certification and the education profession. *Action in Teacher Education*, 26(1), 85-96.
- Casey, C., & Childs, R. (2007). Teacher education program admission criteria and what beginning teachers need to know to be successful teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (67).
- Carter, H., Amrein-Beardsley, A., & Hansen, C. C. (2011). So NOT amazing! Teach for America corps members' evaluation of the first semester of their teacher preparation program. *Teachers College Record*, 113(5), 861-894.
- Ceven McNally, J. (2016). Learning from one's own teaching: New science teachers analyzing their practice through classroom observation cycles. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(3), 473-501.
- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging Professional Teacher Identity of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). The AERA panel on research and teacher education: Context and goals. *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*, 37-68.
- Cohen-Vogel, L., & Smith, T. M. (2007). Qualifications and assignments of alternatively certified teachers: Testing core assumptions. *American Educational Research Journal*, 44(3), 732-753.
- Creswell, J.W. Choosing a mixed methods design (2006). Pp 58-89 in J.W. Creswell and V.L. Plano Clark, V.L. (2006) Designing and Conducting Mixed Methods Research 2nd ed. (2006). Sage.
- Czubaj, C. A. (1996). Maintaining teacher motivation. *Education*, 116(3), 372-379.
- Danielson, C. (2009). A Framework for Learning to Teach. *Educational Leadership* 66(8).
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/summer09/vol66/num09/A-Framework-for-Learning-to-Teach.aspx>
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166-173.

- Darling-Hammond, L., Berry, B., & Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? Evaluating the evidence. *Educational evaluation and policy analysis*, 23(1), 57-77.
- Darling-Hammond, L., & Berry, B. (2006). Highly qualified teachers for all. *Educational Leadership*, 64(3), 14.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2013). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. In *Teacher education around the world*(pp. 165-183). Routledge.
- Finn, J. D. (2002). Small classes in American schools: Research, practice, and politics. *Phi Delta Kappan*, 83(7), 551-560.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Foote, M. Q., Brantlinger, A., Haydar, H. N., Smith, B., & Gonzalez, L. (2011). Are we supporting teacher success: Insights from an alternative route mathematics teacher certification program for urban public schools. *Education and Urban Society*, 43(3), 396-425.
- Forzani, F. M. (2014). Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357-368.
- Furlong, J. (2002). Ideology and reform in teacher education in England: Some reflections on Cochran-Smith and Fries. *Educational Researcher*, 31(6), 23-25.
- Gimbert, B. G., Cristol, D., & Sene, A. M. (2007). The impact of teacher preparation on student achievement in algebra in a “hard-to-staff” urban preK-12-university partnership. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 245-272.
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfin, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., & Jacobus, M. (2010). *Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study* (No. 691d9603eb074051b57684e4affae4d4). Mathematica Policy Research.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*.

- Goodwin, W. L., & Rudkin, J. K. (2006). Lessons Learned from Graduates of an Alternative Certification Program: The Case of the Stanley British Primary School. *Journal of the National Association for Alternative Certification, 1*(1), 12-22.
- Goodwin, A. L., & Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators= quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development, 17*(3), 334-346.
- Gray, L., & Taie, S. (2015). Public School Teacher Attrition and Mobility in the First Five Years: Results from the First through Fifth Waves of the 2007-08 Beginning Teacher Longitudinal Study. First Look. NCES 2015-337. *National Center for Education Statistics*.
- Haberman, M. (2006). What makes a program "alternative certification?" An operational definition. *Journal of the National Association for Alternative Certification, 1*(1), 5-11.
- Hager, K. D. (2011). Web conferencing with distant alternate certificate student teachers. *Rural Special Education Quarterly, 30*(1), 49-55.
- Heppner, P. P., & Heppner, M. J. (2004). *Writing and publishing your thesis, dissertation, and research: A guide for students in the helping professions (Research, statistics, & program evaluation)*. Columbia, Missouri: Cengage Learning.
- Hoffman-Kipp, P. (2008). Actualizing democracy: The praxis of teacher identity construction. *Teacher Education Quarterly, 35*(3), 151-164.
- Honawar, V. (2007). Gains Seen in Retooled Teacher Education. *Education Week, 27*(10), 1-13.
- Humphrey, D. C., & Wechsler, M. E. (2007). Insights into alternative certification: Initial findings from a national study. *Teachers College Record, 109*(3), 483-530.
- Hunter-Johnson, Y. (2015). Demystifying the mystery of second career teachers' motivation to teach. *The Qualitative Report, 20*(8), 1359-1370.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter?. *NASSP bulletin, 88*(638), 28-40.

- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?.
- Hoffman-Kipp, P. (2008). Actualizing democracy: The praxis of teacher identity construction. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 151-164.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.
- Johnson, R.B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jonsen, K., & Jehn, K. A. (2009). Using triangulation to validate themes in qualitative studies. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 4(2), 123-150.
- Jorissen, K. T. (2003). Successful career transitions: Lessons from urban alternate route teachers who stayed. *The High School Journal*, 86(3), 41-51.
- Kahveci, A., Kahveci, M., Mansour, N., & Alarfaj, M. M. (2017). Exploring Science Teachers’ Affective States: Pedagogical Discontentment, Self-efficacy, Intentions to Reform, and Their Relationships. *Research in Science Education*, 1-28.
- Kane, T. J., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education review*, 27(6), 615-631.
- Kee, A. N. (2012). Feelings of preparedness among alternatively certified teachers: What is the role of program features? *Journal of Teacher Education*, 63(1), 23-38.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of teacher Education*, 33(3), 275-287.

- Laczko-Kerr, I., & Berliner, D. C. (2002). The effectiveness of " Teach for America" and other under-certified teachers. *education policy analysis archives*, 10, 37.
- Lee, E. D., & Lamport, A. (2011). Non-traditional entrants to the profession of teaching: Motivations and experiences of second-career educators. *Christian Perspectives in Education*, 4(2), 3.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., Michlin, M., & Mascall, B. (2010). Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. *Center for Applied Research and Educational Improvement/University of Minnesota and Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto*, 42, 50.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American educational research journal*, 33(4), 757-798.
- Luft, J. A., Dubois, S. L., Nixon, R. S., & Campbell, B. K. (2015). Supporting newly hired teachers of science: Attaining teacher professional standards. *Studies in Science Education*, 51(1), 1-48.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Brussels: Education International.
- Mayotte, G. A. (2003). Stepping stones to success: Previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 681-695.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.
- Muijs, D., Chapman, C., & Armstrong, P. (2013). Can early careers teachers be teacher leaders? A study of second-year trainees in the teach first alternative certification programme. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(6), 767-781.
- National Research Council. (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Nagy, C. J., & Wang, N. (2007). The alternate route teachers' transition to the classroom: Preparation, support, and retention. *NASSP Bulletin*, 91(1), 98-113.
- Nunnery, J., Kaplan, L., Owings, W. A., & Pribesh, S. (2009). The effects of Troops to Teachers on student achievement: One state's study. *NASSP Bulletin*, 93(4), 249-272.

- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.
- OECD-Organization for Economic Co-operation and Development. (2011). *Building a high-Quality teaching profession: Lessons from around the world: Background report for the international summit on the teaching profession*. Paris: OECD.
- Redman, S. F. (2015). *Self-Efficacy and Teacher Retention: Perception of Novice Teachers on Job Preparation, Job Support, and Job Satisfaction*.
- Reese, S. (2010). Traditional or Alternative--Finding New Teachers along Different Pathways. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1)*, 85(1), 16-21.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2016). Factors Influencing Teaching Choice: Why Do Future Teachers Choose the Career?. In *International handbook of teacher education* (pp. 275-304). Springer, Singapore.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). 40 The development of the personal self and professional identity in learning to teach.
- Rosenberg, M. S., & Sindelar, P. T. (2005). The proliferation of alternative routes to certification in special education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education*, 39(2), 117-127.
- Schatz-Oppenheimer, O. (2017). Being a mentor: novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training. *Professional Development in Education*, 43(2), 274-292.
- Shekhar, P., Prince, M., Finelli, C., Demonbrun, M., & Waters, C. (2018). Integrating quantitative and qualitative research methods to examine student resistance to active learning. *European Journal of Engineering Education*, 1-13.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Sindelar, P. T., & Rosenberg, M. S. (2000). Serving too many masters: The proliferation of ill-conceived and contradictory policies and practices in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 188-193.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17*(7), 783-805.
- Unruh, L., & Holt, J. (2010). First-year teaching experiences: Are they different for traditionally versus alternatively certified teachers?. *Action in teacher education, 32*(3), 3-14.
- Vonk, J. H. C. (1995). Conceptualizing Novice Teachers' Professional Development: A Base for Supervisory Interventions.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of experimental education, 75*(3), 167-202.
- Windschitl, M., Thompson, J., Braaten, M., & Stroupe, D. (2012). Proposing a core set of instructional practices and tools for teachers of science. *Science education, 96*(5), 878-903.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research, 86*(4), 981-1015.
- Zeichner, K. M., & Schulte, A. K. (2001). What we know and don't know from peer-reviewed research about alternative teacher certification programs. *Journal of Teacher Education, 52*(4), 266-282.
- Zientek, L. R. (2007). Preparing high-quality teachers: Views from the classroom. *American Educational Research Journal, 44*(4), 959-1001.
- Zimmerman, G. J. (2016). *The design and validation of an instrument to measure the topic specific pedagogical content knowledge of physical sciences teachers in electric circuits*(Doctoral dissertation).

7. נספחים

7.1 נספח 1 – מידע על משיבי השאלון במחקר

טבלה 7.1: בוגרי התכניות הייחודיות והמסורתיות ומאפייניהם האישיים

תכניות מסורתיות	תכניות ייחודיות	סוג התוכנית	
		שם	משתנה
90 (46.9%)	185 (36.6%)	הסבת אקדמאים	רגב
48 (25.0%)	138 (27.3%)	B.Ed. ותעודת הוראה	חותם
44 (22.9%)	74 (14.6%)	MTeach	טרמפ
10 (5.2%)	55 (10.9%)	תעודת הוראה	צוות
			מבטים
			נחשונים
192 (100%)	506 (100%)	סה"כ תכניות מסורתיות	סה"כ תכניות ייחודיות
סה"כ משיבים בכל התוכניות N=698			
139 (69.8%)		311 (61.7%)	
סה"כ נשים N=450 (64.0%)			
60 (30.1%)		193 (38.2%)	
סה"כ גברים N=253 (36.0%)			
1 (0.5%)		77 (15.3%)	
20 (45.1%)		139 (27.6%)	
98 (49.2%)		147 (29.2%)	
49 (24.6%)		79 (15.7%)	
31 (15.6%)		61 (12.1%)	
182 (92.4%)		462 (91.7%)	
10 (5.1%)		30 (6.0%)	
1 (0.5%)		4 (0.8%)	
3 (1.5%)		3 (0.6%)	
1 (0.5%)		5 (1.0%)	
103 (51.8%)		308 (60.9%)	
90 (45.2%)		186 (36.8%)	
5 (2.5%)		10 (2.0%)	
90 (25.6%)		261 (74.4%)	
סה"כ קריירה ראשונה N=351			
89 (31.2%)		196 (68.8%)	
סה"כ קריירה שנייה N=285			

תכניות מסורתיות	תכניות ייחודיות	סוג התוכנית	
		משתנה	
13 (28.9%)	32 (71.1%)	קריירה שניה במקביל לראשונה	
סה"כ קריירה שנייה במקביל לראשונה N=45			
69 (35.2%)	173 (34.7%)	הומניסטי	מקצוע התמחות כמורה
25 (12.8%)	113 (22.7%)	מתמטיקה	
40 (20.4%)	52 (10.4%)	משולב הומניסטי	
10 (5.1%)	23 (4.6%)	משולב מדעי- הומניסטי	
13 (6.6%)	19 (3.8%)	חינוך מיוחד	
8 (4.1%)	24 (4.8%)	מדעים	
3 (11.1%)	24 (4.8%)	פיסיקה	
8 (4.1%)	14 (2.8%)	כימיה	
7 (3.6%)	15 (3.0%)	ביולוגיה	
2 (1.0%)	16 (3.2%)	חינוך מיוחד והומניסטי	
1 (1.5%)	12 (2.4%)	מכונות/ חשמל	
1 (0.5%)	10 (2.0%)	משולב מדעי	
7 (3.6%)	2 (0.4%)	מדעי מחשב	
0	1 (0.2%)	מדעי הסביבה	

שם התוכנית	מספר מנהלי בתי ספר	רקע על המנהלים	מספר מורים מלווים	רקע על המורים המלווים
רג"ב	0		0	
מבטים	3	מנהל תיכון, צפון	5	תיכון, צפון
		מנהל תיכון, צפון		תיכון, צפון

תיכון, צפון		מנהלת תיכון, מרכז		
תיכון, צפון				
תיכון, מרכז				
תיכון, מרכז	2	מנהלת תיכון, מרכז	3	צוות
תיכון, מרכז	2	מנהלת תיכון, מרכז	3	טראמפ
תיכון, צפון		מנהל תיכון מרכז		
תיכון, צפון		מנהלת תיכון, צפון		
תיכון, מרכז	5		2	חותם
תיכון מרכז				
תיכון מרכז				

7.2: פרטי מנהלים ומורים מלווים שרואיינו טבלה

7.2 נספח 2 - שאלון המחקר לבוגרים

משתתף/ת יקר/ה,

לפניך שאלון העוסק בתהליך הכשרתך לתחום ההוראה ובתהליך השתלבותך בהוראה. השאלון הינו חלק ממחקר העוסק בהערכת תוכניות להכשרת מורים ומיועד למחקר פדגוגי בלבד. השתתפותך תסייע לנו מאוד! המענה לשאלון זה יאפשר שיפורן של תוכניות ההכשרה הייחודיות. מטרת השאלון הינה לבחון את התחושות והעמדות שלך. אין תשובה נכונה יחידה וחשוב לנו שתענה/י בהתאם לדעתך האישית בלבד.

המענה לשאלון זה הינו רשות וניתן לענות עליו באופן אנונימי. יש לציין ששאלון זה נועד לצרכי מחקר בלבד והמידע האישי הנכלל בו יישאר חסוי ולא ייחשף בפני כל גוף חינוכי או אחר. הצגת ממצאי המחקר לאחר סיומו תעשה ללא זיהוי שמי או כל משתנה אחר אינדיבידואלי. בכל שלב במהלך מילוי השאלון ולאחריו תוכל/י לפנות לחוקרים ולבקש כי נתוני השאלון אותו מילאת יוסרו ממאגר הנתונים של המחקר.

ניתן לפנות בכל שאלה או בקשה לקבלת הסבר נוסף אל: גבריאלה שוורץ

Gabby.shwartz@gmail.com

תודה רבה על שיתוף הפעולה.

חלק א' - פרטים אישיים

1. מגדר: זכר / נקבה

2. מגזר: יהודי / ערבי / דרוזי / בדואי/ אחר: _____

3. קבוצת גיל: 1. 19-24 2. 25-29 3. 30-39 4. 40-49 5. 50+

4. השכלה פורמלית: תואר 1 2 3 אחר: _____ בתחום: _____

5. התוכנית להכשרת מורים בה השתתפת:

רגב

מבטים

M-Teach

צוות הטובים לחינוך

נחשונים

חותם

אחר: _____

6. מוסד ההכשרה של תכנית זו:

טכניון – מכון טכנולוגי לישראל

אוניברסיטת חיפה

אוניברסיטת בר-אילן

המכללה האקדמית בית ברל

סמינר הקיבוצים לחינוך טכנולוגיה ואמנויות

המכללה האקדמית לחינוך אורנים

מכללת לוינסקי

מכללת קיי

אחר: _____

7. מקצוע הוראה בו התמחית בהכשרתך כמורה

8. באיזו שנה סיימת את תוכנית ההכשרה בהוראה?

9. האם את/ה מלמד/ת בבית-ספר?

כן – אני מורה

כן – אני מלמד/ת במסגרת שנת הסטאז'

לא

אחר: _____

10. האם את/ה מלמד/ת בתחום ההוראה בו התמחית בהכשרתך? כן / לא. אם לא – מה

הסיבה/סיבות להשתלבות בתחום שונה מזה שלמדת? _____

11. ותק בהוראת המקצוע שאותו את/ה מלמד/ת: _____ (שנים)

12. את/ה מלמד/ת השנה ב: (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)

1. חטיבה עליונה 2. חטיבת ביניים 3. יסודי

13. האם ההוראה הינה קריירה ראשונה או שנייה שלך?

קריירה ראשונה

- קריירה שנייה
 - קריירה שנייה בה אני עוסק/ת במקביל להמשך עיסוק בקריה ראשונה
14. סמן/י את תחומי העבודה הקודמים שלך (אם היו) (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)

- שירות קבע בצבא
- תעשייה
- הדרכה/חינוך
- עסקים
- מתן שרותים
- הייטק
- בתי חולים
- אחר: _____

15. האם את/ה מתכננת/ללמד בשנה הבאה?

- כן
- לא
- לא יודעת/ת כי הגשתי מועמדות אך לא קיבלתי תשובה עדיין
- לא החלטתי עדיין
- אחר: _____

חלק ב' – מניעים לבחירת מקצוע ההוראה

16. מדוע בחרת לעסוק בהוראה? אנא דרג/י את מידת הסכמתך לגבי המניע האישי שלך בבחירת קריירה בהוראה:

- 1- כלל לא מסכים, 2- לא מסכים 3- די מסכים 4- מסכים 5- מאוד מסכים
להלן דוגמא של בחירת מורה:

5	4	3	2	1	בחרתי להיות מורה בגלל ש....
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	אני אוהב/ת לעבוד עם ילדים

5	4	3	2	1	בחרתי להיות מורה בגלל ש....	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	אני מאמינה/ שאוכל להיות מורה טוב/ה	1
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	בני משפחה שלי השפיעו עליי לטובה בהיותם מורים	2
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	אני רוצה לתרום להתפתחות של חינוך ילדים ו/או בני נוער	3

5	4	3	2	1	בחרתי להיות מורה בגלל ש....
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4 אני מאמינה/ה שהעבודה הזו תספק אותי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5 כמורה, יהיה לי זמן גם לעבודה וגם למשפחה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6 אני רוצה להשפיע על החברה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7 אני לא יכולה/ה לעסוק בבחירה הראשונה שלי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8 הוראה היא מקצוע מכובד
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9 אני מאמינה/ה שמקצוע ההוראה נוח יותר מאחרים
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10 כמורה, אני מקבלת/משכורת חודשית מסודרת
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11 תחום זה לא מלחיץ מידי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12 חברים ומכרים המליצו לי על הוראה בבית-ספר
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13 חיפשתי שינוי בחיים המקצועיים שלי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14 לא הייתי משוכנעת/באיזו קריירה אני רוצה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15 מורים נחשבים כאנשים מקצועיים
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16 אני יודעת/להסביר דברים היטב

17. א. לו היית מקבלת/הזדמנות שוב לבחור קריירה, האם היית בוחר בהוראה?

- כן
- לא
- אולי

ב. הסבר/י את בחירתך בהתייחס לשאלה הקודמת

חלק ג' – תוכנית ההכשרה

18. באיזו מידה הלימודים בתוכנית הכשירו אותך כמורה לעתיד בכל אחד מהתחומים הבאים:

1- כלל לא, 2- במידה מועטה, 3- במידה בינונית, 4- במידה רבה, 5- במידה רבה מאוד

5	4	3	2	1	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. הרחבת הידע בתחום הדעת שאלמד בבית-ספר
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. מתן כלים ומיומנויות בסיסיות להוראה כגון תכנון שיעור, ניהול כיתה, התמודדות עם שונות הלומדים
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. מתן כלים ומיומנויות ספציפיות לתחום הדעת אותו אלמד
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. היכרות עם תוכנית הלימודים במקצוע
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. בניית הבנה של תפקיד המורה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. פיתוח זהות מקצועית כמורה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. הקניית גישות וכלים להערכת לומדים
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. עבודה בצוות
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. שילוב טכנולוגיות בהוראה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. קידום יוזמות במסגרת בית-ספרית

19. א. מבין ההיבטים לעיל, אנא דרג/י את שלושת ההיבטים שתרמו במידה הרבה ביותר להכשרתך

כמורה: 1. _____ 2. _____ 3. _____

ב. הסבר/י את בחירתך בהיבט שדירגת כגבוה ביותר

20. ההיגדים הבאים מתייחסים לתוכנית הלימודים במוסד ההכשרה. צייני/י את מידת הסכמתך לגבי כל

אחד מהם:

1- כלל לא, 2- במידה מועטה, 3- במידה בינונית, 4- במידה רבה, 5- במידה רבה מאוד

5	4	3	2	1	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. התוכנית מציעה איזון טוב בין תיאוריה ומעשה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. עומס הלימודים גדול מאוד
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. ימי הלימודים ושעות הלימודים נוחים
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. נוצרת קהילת לומדים מגובשת
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. אין מספיק התנסות מעשית במסגרת בית הספר במהלך ההכשרה

21. מדוע החלטת ללמוד בתוכנית ההכשרה שבחרת?

22. מהם הדברים החיוביים בתוכנית ההכשרה שלדעתך חשוב לשמר? הבא/י דוגמאות ורשום/י הצעות לשימור

23. מהם הדברים שלדעתך טעונים שיפור בתוכנית ההכשרה? הבא/י דוגמאות ורשום/י הצעות לשיפור

חלק ד' – ההוראה בכיתה

24. לפניך טבלה המכילה היגדים הקשורים להיבטים שונים של תהליך ההוראה. קרא/י את השאלון וסמני/י את מידת הסכמתך ליכולת שלך לנאמר בהיגדים בהתאם לסקלה.
אני יכול/ה: 1- בכלל לא, 2- במידה מועטה, 3- במידה מסויימת, 4- במידה רבה, 5- במידה רבה מאוד

5	4	3	2	1	אני יכול /ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. לנהל את הכיתה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. להחדיר מוטיבציה בתלמידים שמפגינים התעניינות מועטה במקצוע
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. לגרום לתלמידים להאמין שהם יכולים להצליח בעבודות ביה"ס
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. ליישם מגוון של שיטות הוראה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. להקנות לתלמידים מיומנות של שאלת שאלות
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. להתייחס בכבוד לאחר
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. להרגיע תלמיד אשר מפריע למהלך השיעור
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. ללמד בכיתה בעת עבודה בקבוצות
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. ליישם מגוון של שיטות הערכה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. לתת דוגמא והסבר לשאלה של תלמידים המתקשים בחומר הלימוד
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. להציב אתגרים בפני תלמידים מצטיינים
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. לעודד תלמידים לחשיבה ביקורתית

25. בנוסף להוראה, האם הינך ממלא/ת תפקיד נוסף בבית הספר? (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)

- חינוך כיתה
- ריכוז מקצוע
- ריכוז שכבה
- חבר בוועדות בית ספריות
- מדריך מחוזי
- שייך לתכנית מנהיגות של אבני ראשה
- אחר: _____

26. באיזו מידה כל אחד מבעלי התפקידים הבאים סייע לך בעת השתלבותך במערכת הבית ספרית ובתהליך ההוראה?

1- בכלל לא, 2- במידה מועטה, 3- במידה מסויימת, 4- במידה רבה, 5- במידה רבה מאוד, 6- לא רלוונטי

6	5	4	3	2	1	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. מדריך פדגוגי מטעם המוסד הלימודי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. מנחה בסדנת הסטאז'
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. מורה מלווה מטעם בית-ספר
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. מורה חונך מתוכנית חונכות
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. מדריך מחוזי של המקצוע אותו אתה/ת מלמד/ת

27. מהם האתגרים שנתקלת בהם בעת השתלבות בהוראה?

28. האם יש לך הזדמנויות לקדם פרויקטים / תהליכים בבית הספר? אם כן – ספרי על יוזמות כאלו. אם לא – הסברי מדוע לא.

29. האם תהיי/המוכן/נה: (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)

- להתראיין לצורך מחקר בנושאים שנשאלת בשאלון זה
- לאפשר להשתתף בשיעור שלי
- אינני מעוניינת/באף אחד הנ"ל

30. אם ענית כן על אחת משלושת האפשרויות בשאלה הקודמת, אנא רשומי את כתובת המייל שלך על מנת שנוכל לפנות אליך בהמשך

31. אם יש לך הערות נוספות, אנא פרטי

תודה רבה על תרומתך למחקר זה! אנו מאחלים לך בהצלחה!

7.3 נספח 3 – פרוטוקולים של הראיונות

פרוטוקול לראיונות עם בוגרים

בשנים האחרונות, משרד החינוך וגופים נוספים משקיעים משאבים רבים במשיכה ובהכשרה של כוח אדם איכותי להוראה, מתוך הכרה במרכזיותו של המורה בשיפור מערכת החינוך. אחת הדרכים להשגת מטרה זו היא פתיחת תוכניות ייחודיות אשר מופעלות על-ידי האוניברסיטאות, המכללות וגופים ייעודיים. תוכניות אלו הציבו להן למטרה להכשיר מורים אשר יישמו הוראה איכותית יותר בתוך הכיתה, יתקדמו לעמדות מנהיגות בבית הספר ויובילו שינוי בבית הספר. בהינתן ההשקעה הגדולה בתוכניות אלו, עולה שאלת האפקטיביות וההשפעה שלהן על מערכת החינוך. המחקר מתמקד בהערכת שש תוכניות חלופיות להכשרת מורים המיושמות בישראל, שהן בעלות מאפיינים אידיאולוגיים, פדגוגיים ומנהליים שונים. הערכת תוכניות אילו תיבחן בהקשר של השתלבות המורים בעבודה, בהיבטים שונים וביניהם התמדה בהוראה, תרומה לקהילה הבית ספרית ולתהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה

• שאלות רקע על המשתתפים:

1. באיזה תוכנית הכשרה השתתפתם? באיזה מוסד?
2. אנא ספרו האם אתם עובדים כרגע במערכת החינוך? אם לא, מדוע?
3. מה הביא אתכם להוראה? מדוע בחרתם דווקא בתוכנית ספציפית זו ובמוסד לימודי זה?
4. מהו הרקע הלימודי והתעסוקתי שלכם?

• שאלות הנוגעות לתוכנית ההכשרה:

- מה דעתכם על תוכנית ההכשרה? תארו את החוויה האישית שלכם של הלימוד בתוכנית ההכשרה.
5. (א) האם תוכנית הלימודים בהכשרה נתנה לכם כלים ומיומנויות להצלחה בהוראה? אם כן מהם?
 - (ב) כיצד אתם מיישמים כלים אלו? פרטו מספר דוגמאות ליישום מוצלח לפי דעתכם. אם לא - אלו כלים הייתם רוצים לקבל?
 6. אילו היבטים בתוכנית ההכשרה תרמו להשתלבותכם במערכת הבית-ספרית? (לדוגמה- התנסות בשטח, יישום שיטות הוראה חדשות, הוראת ידע תוכן וכדומה)
 7. האם קיבלתם תמיכה או עזרה מהמוסד שבו סיימת את תוכנית הכשרתכם כשהשתלבתם במערכת הבית-ספרית? במידה וכן, אנא פרטו באיזה סוג של סיוע מדובר. אם לא, ציינו מה, להבנתכם, התמיכה/עזרה שרצוי שהמוסד יתן

• **שאלות הנוגעות לתהליך ההשתלבות בבית הספר:**

8. תארו איך הייתה ההשתלבות או הקליטה בבית הספר?
9. (א) באילו אתגרים נתקלתם בעת תהליך ההשתלבות במערכת הבית ספרית? כיצד התמודדתם עימם? (ב) מה הייתם משנים או מוסיפים לתוכנית ההכשרה על מנת להקל את ההתמודדות עם אתגרים אלו?
10. (א) האם אתם מעורבים בקהילת בית הספר? אם כן - באיזה אופן/ מה תרומתכם? אם לא - מדוע לא? (ב) עד כמה תוכנית ההכשרה יצרה אצלכם מוטיבציה להיות גורם מעורב ופעיל בבית הספר?
11. (א) האם המערכת הבית הספרית (מורים/מנהלים/בעלי תפקידים) מאפשרת או מעודדת מורים חדשים לקדם רעיונות חדשים, ותהליכי שינוי בבית הספר? (ב) האם אתם חשים פער בין השאיפות והציפיות האישיות שלכם לבין האפשרויות הניתנות על ידי בית הספר?
12. האם ניסיתם לקדם מעורבות פעילה בבית הספר, להוביל וליזום? אם כן, באילו אתגרים נתקלתם בניסיונכם להפוך למעורבים יותר?
13. לאורך נסיונכם, האם היבטים שנראו לכם פחות חשובים במהלך ההכשרה נראים לכם יותר חשובים כיום כשאתם כבר מלמדים? מה המלצתכם, בהקשר זה, לתוכנית ההכשרה?

פרוטוקול ראיון עם מנהלי תוכניות ההכשרה הייחודיות

1. ספרי/ בקצרה על עצמך וכיצד הגעת לתפקידך הנוכחי
2. (א) מה החזון/מטרות של התוכנית ומאין המוטיבציה להקים אותה? (ב) מה היו המניעים או הצרכים שהובילו למיסוד תוכנית זו? (ג) מהם הדגשים או העקרונות שחשובים לך ואלו דגשים הכנסת לתוכנית?
3. לדעתך, כיצד בא לידי ביטוי מימוש חזון התוכנית? מהם המאפיינים של התוכנית שתורמים לכך?
4. מה לדעתך הערך המוסף של התוכנית X בהשוואה לתוכניות של מסלולים מסורתיים?
5. מהם מאפייני הלומדים בתוכנית X וכיצד הם שונים ממאפייני הלומדים בתוכנית מסורתית?
6. (א) כיצד מתפלגים הסטודנטים הבוחרים ללמוד בתוכנית מבחינת תחומי ההוראה / המקצועות אותם הם מבקשים ללמד בביה"ס? אלו מקצועות "מבוקשים" יותר ומבוקשים פחות? (ב) האם מציאות זו מציבה אתגרים כלשהם? אם כן, האם יש לכם המלצות כלשהן עבור תוכניות ההכשרה
7. כיצד אתם מכינים את הלומדים בתוכנית X להשתלבות במערכת החינוך?

8. האם נצבר במוסדך מידע על כניסת בוגרי התוכניות הייחודיות למערכת החינוך? מה לדעתך מביאים בוגרי תוכנית זו להוראה, לביה"ס ולמערכת החינוך ששונה מבוגרי התוכניות המסורתיות?
9. (א) מהו אופי העבודה המעשית במהלך הכשרה?
(ב) מהם תהליכי הליווי שלאחר ההשתלבות בהוראה? האם המוסד הלימודי מסייע במציאת עבודה?
10. מהם האתגרים או הקשיים ביישום התוכנית?
11. מה ניתן ללמוד מתוכנית זו וליישם בתוכנית הכשרה מסורתית?
12. (א) האם למדתם מנסיון המחזוריים הקודמים וערכתם שינויים כלשהם בתוכנית?
(ב) האם ערכתם מחקר הערכה? מחקר מלווה? האם יש ממצאים שאפשר לקבל?

פרוטוקול ראיון עם מנהלי בית-ספר

1. ספרי/י בקצרה על עצמך וכיצד הגעת לתפקידך הנוכחי (ספר מה למדת כתחום התמחותך)
2. אנא ספרי/י קצת על חזון בית ספר וחדשנותו. כיצד הגשמת החזון מתבצעת? (האם בבית הספר יש מגמה מדעית או כוונות לפתוח מגמה כזו?)
3. מהם מנגנוני התמיכה הבית ספריים שקיימים לקליטת מורה חדש וכיצד אתה מעורב בהם?
4. האם כאשר אתה/ה בוחנת/ת מועמדים לבית-ספר האם חשוב לך היכן למדו או באיזו תוכנית עברו הכשרה?
5. האם אתה/ה מכירה/ת תוכניות הכשרה ייחודיות?
6. (א) כיצד היית מתאר את התפקוד של בוגרי התוכנית X, בכיתה ובקהילת בית הספר?
(ב) האם לדעתך, לתוכנית X יש תרומה לתפקודם, בשונה מבוגרים של מסלולים מסורתיים?
7. ספרי/י בבקשה על רעיונות, פרויקטים או חידושים בביה"ס או בתהליכי הוראה-למידה בכיתה שיוזמו או הובלו על ידי בוגרי תוכנית הכשרה ייחודית.
8. האם ניתן להצביע על שוני באינטראקציה שבין מורים בוגרי תוכניות ייחודיות לתלמידים ולהורים לזו המתרחשת בין בוגרי תוכניות הכשרה מסורתיות לתלמידים, הורים וגורמים אחרים בקהילת ביה"ס?
9. מהם האתגרים המרכזיים שאתה/ה מזהה/ת שבוגרי תוכניות הכשרה הייחודיות מתמודדים עימם בהשתלבותם בהוראה?
10. כיצד לדעתך ניתן לסייע לבוגרי תוכנית X להשתלב במערכת הבית-ספרית?

פרוטוקול ראיון עם מנחים ומלווי המורים-בוגרי התוכניות הייחודיות

1. ספרי בקצרה על עצמך וכיצד הגעת לתפקידך הנוכחי
2. מהו תחום ההוראה והכיתות אותן אתה מלמד/ת?
3. מה ותק ההוראה שלך?
4. האם ליווית / חנכת מורים חדשים נוספים בעבר?
5. כיצד היית מתאר את התפקוד של המורה, בוגר התוכנית X, בכיתה ובקהילת בית הספר?
6. האם, מנקודת מבטך, לתוכנית X יש תרומה ייחודית / נוספת לתפקודו, בשונה מבוגרים של מסלולים מסורתיים? כיצד היא באה לידי ביטוי?
7. תאר מפגש עם בוגר תוכנית X שהיה מוצלח בעיניך; מה היה מבחינתך מוצלח במפגש זה ומדוע בחרת בו? התייחס להיבטים הבאים: מי יזם את המפגש, כמה זמן ארך המפגש, מי הוביל את התהליך, מה היו תוצאותיו, האם המשכת להתעניין ולעסוק באותו מפגש.
8. תאר מפגש שהיה פחות מוצלח עם בוגר תוכנית X; מדוע בחרת במפגש זה ומה היה פחות מוצלח בו? התייחס להיבטים הבאים: מי יזם את המפגש, כמה זמן ארך המפגש, מי הוביל את התהליך, מה היו תוצאותיו, האם המשכת להתעניין ולעסוק באותו מפגש.
9. (א) מהם האתגרים המרכזיים שאתה מזהה שבוגרי תוכניות ההכשרה הייחודיות מתמודדים עימם בהשתלבותם בהוראה?
(ב) האם במהלך הליווי של בוגר תוכנית X נתקלתם באתגרים כלשהם הנוגעים לתהליך הליווי? אם כן, אנא תארו אתגרים אלו וכיצד התמודדתם עימם.
10. האם אתה יכול/ה להצביע על שוני משמעותי ב: (1) תחושת הסיפוק, (2) מוטיבציה, ו-(3) ההתמדה בבית ספר בין בוגרי תוכנית ייחודית לבוגרי תוכניות מסורתיות?

7.4 נספח 4 – חלק מטבלה מסכמת של ניתוח ראינות לדוגמה

טבלה 7.3: חלק מטבלה מסכמת של ניתוח ראינות לדוגמה

סיכום	מ.ר תיכון צפון	מ.ק תיכון צפון	ח.ג תיכון צפון	ר.ג תיכון צפון	א.ס תיכון מרכז	קטגורית משנה	קטגוריה
כל המנטורים הם בעלי ותק ממושך בהוראת מדעים	התחלתי בעצמי חוץ מאשר להיות מורה לפיזיקה, לעשות עם התלמידים שלי מחקרים בפיזיקה. עם השנים החלטתי שהרעיון הזה שמורה יהיה מורה חוקר הוא רעיון שכדאי שיחלחל לכל המדינה, ובערך בעשרים שנים האחרונות אני שוקד להפוך את זה לתפיסה ארצית	במקור אני מהנדסת כימית, באתי מהתעשייה, עשיתי הסבה. לא דרך שום תוכנית מפנקת אלא פשוט אני בעצמי בתפקיד דרך לימודי חוץ בטכניון. התקבלתי ללמד ביו-טכנולוגיה וכימיה	אני בוגרת תואר ראשון בחינוך ומקרא, ותואר שני בהנחיית קבוצות בחוג לחינוך. שלושים ושבע שנה בהוראה	אני למדתי ביולוגיה באורנים תואר ראשון. ועשיתי תואר שני בהוראת המדעים בטכניון. סיימתי ללמוד ב1981.	הגעתי לתפקיד כי ביקשו מממני. אני מלמדת מדעים בכיתות ז' עד ט'. ותק ההוראה שלי הוא 31 שנה	השכלה/ מספר שנים בהוראה/ תחום	רקע על המנטור
כל המורים (למעט מירית) ביצעו תפקידים נוספים בביה"ס לפני שהחלו לסייע בקליטה של מורים חדשים	מנהל את מרכז 'אחר'ית'		מחנכת כל השנים. מורה לתנ"ך. בעשר שנים האחרונות, עשיתי כל מיני תפקידים בבתי ספר, גם מרכזת שכבה. חמש פעמים. כל פעם שלוש שנים. גם רכזת חברתית. ובעשר שנים האחרונות בבית ספר רכזת פיתוח אישי, כשאני מנטורית של מורים חדשים,	מרכזת צוות מדעים מאז 2003		תפקידים בבית הספר	

סיכום	מ.ר תיכון צפון	מ.ק תיכון צפון	ח.ג תיכון צפון	ר.ג תיכון צפון	א.ס תיכון מרכז	קטגורית משנה	קטגוריה
	לא נאמר במפורש, אבל נראה ששנים רבות	כמה שנים	10	מאז 2003	בעבר חנכה מורים חדשים	מספר שנים כמלווה מורים חדשים	
אפשר לומר כי ברוב בתי הספר הנושא של הליווי אינו מוסדר. בחלק מבתי הספר ישנה מורה אחראית על קליטת המורים החדשים מבחינה תוכנית או רגשית, ובחלקם לא מתקיים תהליך קליטה כלל – חלק מהמורים שרואיינו לצורך מחקר זה לא יכלו להפנות אותי לאף גורם בביה"ס, פורמלי או לא פורמלי, שסייע להם בתהליך הקליטה	אני נותן הרבה מאוד מרחב למורה כדי שהוא יהיה הוא במקצוע, זאת אומרת שהוא לא ילמד ויחקה אותי, אלא ייקח את החוזקות שלו ויצליח הרבה יותר כשהוא יהיה הוא, וכשהוא לא יחקה איזה תפיסה נכונה בהוראה, אלא ילך עם החוזקות והמציאות שלו, והמנהיגות שלו תיקבע ככה. נכון... תראה, בשנים האחרונות, אז מה שאני רוצה להגיד, בליווי היה הרבה מאוד מרחב ומקום לטעות ומקום להרבה מאוד זמן של הכלה	אם אני יכולה להעביר את ההתנסות אצלי, הוא יכול לעבור התנסות אצלי בכיתה וזהו ואז באים, צופים בי, אני צופה בשיעורים ונותנת משוב. אני מלמדת בדרך קצת שונה אני חושבת, לא בכימיה, התוכן, אלא הדרך הוראה שלי היא קצת אחרת	עלה הרעיון במוחי, לפתוח קבוצה, ולהנחות אותה, כשהמוקד של הקבוצה יהיה הרגשות של המורה, ההיבטים הרגשיים בהוראה. האדם שבתוך המורה... וחשבתי נכון לעשות קבוצה, ששם יהיה אפשר לדבר על מה מפריע לי, ולבדוק למה למורה קשה, אנשים יביאו את הדילמות שעולות, כולל גם את ההצלחות, והקבוצה תעזור להם לחשוב ביחד על הצעות, על פתרונות, על הרחבת המיכל של הרעיונות,		זה תהליך שכולל פגישה איתי, הכרות עם המערכת, יש לנו גם מורה שהתפקיד שלה הוא לקלוט מורים חדשים והיא יותר עובדת בפן המערכתי ואולי גם הריגושי. אני יותר עובדת בפן התכני אבל חשוב גם להיות אוזן קשבת בתחום הריגושי כי סך הכל עבודת ההוראה בפרט בשנה ראשונה היא מאוד עובדת, על אמוציות והרגשות וצריך לתת למורה		תהליכי קליטת מורים חדשים / ליווי בבית הספר

סיכום	מ.ר תיכון צפון	מ.ק תיכון צפון	ח.ג תיכון צפון	ר.ג תיכון צפון	א.ס תיכון מרכז	קטגורית משנה	קטגוריה
					חדש תמיכה, גם נפשית וגם תוכנית		
המנטורים לא סיפרו על הליך קליטה ייחודי לבוגרי מבטים, אך חלקם סיפרו על צורך להתאים את תהליך הקליטה למורים מבוגרים יותר שצריכים לעבור מעבודה בהייטק/תעשייה להוראה. כל אחד מהמנטורים סיפר על תהליך קליטה שונה של בוגרי מבטים כך שקשה להצביע על מסלול קליטה ממוסד לבוגרי מבטים.	. זאת אומרת אם בא מישהו ממבטים שעוד לא היה מורה קודם, אתה צריך כחלק מהקליטה שלו גם לזהות את הצורך שבמקום מסוים צריך אותו. ושבמקום מסוים יהיה לו כבר תעסוקה, ואז המשמעות היא שעם קשר או בלי קשר לקליטה שלו, אתה יודע איפה חסר, אתה.. אם מנהל בית הספר מתאר בקווים כלליים, כי אתה לא יכול להיכנס לפירוט מדויק, איך ייראה מסלול ההשתלבות שלו בעתיד. אתה גם מזהה אם בית ספר כזה או אחר יהיה הבית ספר ולא משאיר את זה ברמה התיאורטית. זה סוג ליווי שנקרא לו לא בתחום התוכן, אלא בתחום הארגון וההשמה, שהוא מלווה את הקליטה לבית המדרש.	המסלול קליטה שלו זה ממש מסלול של מלכים יש מורה מלווה לאורך כל הדרך, בכימיה בכלל, זאת אומרת שטלי נכנסה היא קיבלה ממני את כל חומרי הלמידה. ממש הכל, מצגות, חברות, הכל מוכן. לא הייתה צריכה לעשות שום דבר. אפילו את המערכי שיעור.. הכל, הכל, רק להיכנס לכיתה ולהתמקד בזה. יש שיחות עם היועצת אחת לשבוע על כל מיני קשיים של הסתגלות, מוותרים על כיתות, נותנים להם כיתות שיותר קל ללמד בהן, ממש בתחילת השנה כל מורה חדש מקבל מורה מלווה שהוא יכול לפנות אליו בכל שאלה עניינית, כאילו איפה, איך עושים, מה, איך מדווחים, מה עושים, מה לא עושים ויש הנחייה מקצועית אני מניחה, אצל המורים לכימיה יש גם את ההנחייה המקצועית	פעם בשבוע, בתוך יום הלימודים. שעה במערכת, ...ויש מורים שלא מצליחים להיכנס, אז אני מלווה אותם בפן האישי, אבל, מוצאים שעה שפנויה, פעם בשבוע, או שעה וחצי, או שני שיעורים רצופים, ובדרך כלל זה שעה. וזה בתוך המערכת, והיתרון הגדול של זה, זה שזה מורים מתוך המערכת, בתוך בית ספר, שלכולם יש גג של תרבות בית ספרית מסוימת, ונמצאים ביחד בחדר המורים,			מאפייני תהליך הליווי	תהליך הליווי הספר



7.5 נספח 5 – קטגוריות של מאפייני תוכניות ההכשרה

קטגוריית על	קטגוריית משנה	תיאור	דוגמה
תכני התוכנית	ידע תוכן / העשרה	ידע בתחום התוכן הספציפי שאותו המורה רכש בהכשרתו	ההעשרה בתחום החינוך בכלל [155122]
	ידע פדגוגי	רכישת מיומנויות פדגוגיות כגון: ניהול כיתה, ניהול זמן, בניית מערכי שיעור, התמודדות עם שונות הלומדים	למידה של עקרונות חינוך ופסיכולוגיה, דרכי הוראה של המקצוע ועד לעיסוק בסוגיות הקשורות באקלים הבית ספרי [17112]
	ידע תוכן פדגוגי (כולל ידע בהערכה)	רכישת מיומנויות פדגוגיות ספציפיות לתחום הדעת שאותו המורה מלמד. לדוגמה, הוראת צורות של מולקולות באמצעות מודלים	ללמד יותר פרקטיקות שימושיות מתחום הדעת- להכיר יותר את תוכנית הלימודים, היכרות עם ספרי לימוד, במדעים: התנסויות יותר רבות בניסויים הקשורים לתוכנית, לקבל נסיון כבר בלימודים בדברים האלו [155122]
	ידע טכנולוגי	הרחבת האמצעים הטכנולוגיים שאותם המורה יכול לשלב במהלך הוראתו	שילוב של קורסי הוראה מתחומים שונים. לדוגמה זה שלקחתי גם קורסים בהוראת הטכנולוגיה טרם לי יותר מעוד קורס בהוראת הפיסיקה [127214]
	ידע מנהלי	ידע על התנהלות בית הספר ומשרד החינוך	פרקטיקה, הכנה לעולם האמיתי ברמה הטכנית – איך להתכונן לראיון, איך לקרוא נכון את התלוש משכורת, תחת איזה משלם כדאי לעבוד, אלו פרטים חשוב לדעת לקראת היקף המשרה והשפעה שלו לעתיד, קביעות – איך מקבלים ומה התהליך [146122]
מרכיבי התוכנית	משך התוכנית	משך זמן קצר ביחס לתוכניות אחרות	סיום התואר ב-3 שנים [195112]
	גמול כספי	מימון/סבסוד/קבלת מלגה	סבסוד של התואר [158122]
	גמישות /עצמאות	יכולת לארגן ימים וקורסים בצורה נוחה, ריכוז ימי לימודים, אפשרות ללמוד ולעבוד תוך כדי הלימודים	מתן עצמאות וגמישות גדולה יותר לסטודנטיות בתוכנית (יותר גמישות בבניית מערכת שעות, יותר קורסים מקוונים) [149122]

קטגורית על	קטגורית משנה	תיאור	דוגמה
	תנאי סף	תנאי קבלה לתוכנית	דרישת ממוצע גבוה [102122]
	רמת לימודים ודרישות	רמת הקורסים והדרישות שלהם, רמת הסטודנטים העמיתים	רמת לימודים גבוהה, רמה גבוהה של הסטודנטים המשתתפים, אנשים עם נסיון מגוון [129225]
	צוות מקצועי וליווי פדגוגי בתוכנית	רמה אנושית גבוהה של מורים ומלווים בתוכנית תמיכה ליווי והדרכה הן בבחירת קורסים ואפשרות לייעוץ פדגוגי	האכפתיות של המורים. מנחים לאורך כל הדרך, מאוד מייעצים ושמחים לשמוע חוויות אישיות שלך [123222]
	ליווי בעת השתלבות בהוראה	ליווי מטעם התוכנית במהלך ההוראה	את.. [שם המלווה] המדהימה, רכזת התוכנית. הייתה שם לצידנו בכל שלב, עוד הרבה ימים אחרי שהתוכנית נגמרה. חיזקה ועודדה, הקשיבה ותמכה. היא נכס לכל מוסד לימודים! [146122]
דרכי ההכשרה בתוכנית	השמה	סיוע במציאת מקום עבודה	חוסר הדאגה של מארגני התוכנית לעזרה בהעסקת הבוגרים. כבוגרת התוכנית עדיין עברתי ממפקחת למפקחת בנסיון למכור את עצמי ויכולתיי על מנת לקבל עבודה. בדיוק כמו כל סטודנט להוראה אחר וחבל. אם ראו ביכולתיי יתרון מדוע לא להעניק עבודה באופן אוטומטי [125123]
	התנסות מעשית / סדנאות	דגש על התנסות ועבודה מעשית רבה במהלך ההכשרה; שילוב סדנאות	ההתנסות מעשית היתה מאוד חשובה ולמדתי ממנה המון, היא חיזקה את רצוני להיות מורה [109122]
	למידה חוץ כיתתית	למידה מחוץ למוסד, סירים	סירים במסגרות חינוכיות מעניינות [149122]
	מפגשים וכנסים	מפגש של סטודנטים מאותה תוכנית בין מוסדות שונים בפורומים ו/או כנסים	הכרות עם סטודנטים מרחבי הארץ וקיום של כנסים עם גורמים מהארץ ומחוץ לארץ [158122]
	בניית קבוצה / אווירה טובה	יש בתוכנית דגש על גיבוש ויצירת קבוצה	גיבוש כקבוצה - קורסים יעודיים לסטודנטים בתוכנית שלי [131122]

דוגמה	תיאור	קטגוריית משנה	קטגוריית על
אני חושבת שיש הרבה פרוייקטים ותוכניות שבמסגרת התוכנית אנחנו משתלבים עם הקהילה וזה מעבר לנתינה העצומה גם תורם לנו, היה לנו פרוייקט עם ניצולי שואה מאוד מספק [135122]	השתתפות ביוזמות שמקדמות את המנהיגות של המורה ואת תרומתו לקהילה	יוזמות / תרומה לקהילה	
פיתוח החשיבה היצירתית [207122]	קידום של מיומנויות חשיבה מסדר גבוה	פיתוח חשיבה	תוצאות ההכשרה
מלמדת אותנו להתגבר על הכל בשביל הלימודים ולהתקדם בזרם הגדול [184121]	פיתוח תחושת מסוגלות בניהול כיתה, ניהול זמן ותפקוד כמורה	פיתוח מסוגלות	
מחזקים את בחירתך במקצוע ההוראה. מקבלים כלים ובונים חזון של ממש יוצאים עם תחושה של שליחות בחינוך ולא רק מקצוע טכני [142121]	ה"אני מאמין" של המורה בנוגע לאיזה סוג של מורה הוא רוצה להיות ומה הערכים שאותם הוא מקדם במהלך הוראתו לצורך כך	פיתוח זהות מקצועית	

טבלה 7.4: הסבר ודוגמאות לקטגוריות של מאפייני תוכניות ההכשרה

7.6 נספח 6 – ניתוח פוסט הוק להשוואה בין התוכניות הייחודיות

מודגש בשחור הממוצע הגבוה ביותר ובאדום הנמוך ביותר :

פוסט-הוק	p	F	חותם (N=138)	טראמפ (N=67)	צוות (N=52)	מבטים (N=46)	רגב (N=185)	משתנה
טראמפ < צוות, חותם ; רגב < חותם	.000	5.55	3.00 ± .75	3.42 ± .66	3.04 ± .82	3.30 ± .71	3.30 ± .78	תרומת התכנית לידע המורה
חותם < מבטים	.023	2.85	3.63 ± .84	3.43 ± .78	3.35 ± .72	3.27 ± .69	3.53 ± .77	תרומת מאפייני התכנית להוראה

טבלה 7.5: השוואת משתני תרומת התכנית למאפייני הוראה ולידע המורה בתוכניות הייחודיות

פוסט-הוק (מובהקות הבלד בין הקב')	p	F	חותם (N=138)	טראמפ (N=74)	צוות (N=55)	מבטים (N=50)	רגב (N=185)	משתנה היבט מקצועי (ממוצע הרכיב בכל התכניות הייחודיות)
חותם < רגב .000 חותם < טראמפ .040	.000	7.133	4.50 ± .577	3.32 ± 1.240	3.04 ± 1.401	3.34 ± 1.062	3.55 ± 1.285	CK ידע תוכן (3.25 ± 1.265)
	ns	.409	3.50 ± 1.014	3.46 ± .917	3.34 ± .923	3.39 ± 1.012	3.41 ± 1.035	PK ידע פדגוגי (3.43 ± .996)
מבטים < רגב .028 מבטים < צוות .001 מבטים < חותם .000 טראמפ < צוות .002 טראמפ < חותם .001	.000	6.613	2.86 ± 1.096	3.49 ± .956	2.75 ± 1.178	3.62 ± 1.013	3.09 ± 1.146	PCK ידע תוכן פדגוגי (3.10 ± 1.124)
צוות > רגב .010 צוות > מבטים .001 צוות > טראמפ .028	.002	3.773	3.35 ± 1.169	3.47 ± 1.050	2.84 ± 1.167	3.78 ± .954	3.44 ± 1.272	שילוב טכנולוגיה בהוראה (3.39 ± 1.186)
רגב < מבטים .005 חותם < מבטים .005	.000	5.113	3.81 ± 1.074	3.39 ± 1.031	3.35 ± 1.067	3.06 ± 1.077	3.66 ± 1.023	זהות מקצועית (3.56 ± 1.069)

.013 חותם < צוות חותם < טראמפ .012	.004	3.539	3.63 ± 1.239	3.05 ± 1.181	3.00 ± 1.202	3.16 ± 1.017	3.31 ± 1.228	עבודת צוות (3.31 ± 1.214)
רגב < מבטים, צוות .002 רגב < טראמפ .000 חותם < מבטים .025 חותם < צוות .024 חותם < טראמפ .011	.000	7.347	3.23 ± 1.314	2.64 ± 1.223	2.62 ± 1.194	2.60 ± 1.125	3.36 ± 1.230	מנהיגות- קידום יוזמות בביה"ס (3.06 ± 1.276)

טבלה 7.6: השוואת רכיבי המקצועיות כמורה בין התכניות הייחודיות

7.7 נספח 7 - הגדי בוגרים המתארים קשרים בין מאפייני התוכנית להשתלבותם בהוראה

דוגמאות	תרומה ל...	קטגוריית משנה
תכני התוכנית		
<p>רג"ב: "הקורסים שקיבלתי במתמטיקה העשירו את הידע המתמטי שלי ובנו את הקשרים במתמטיקה שאותה אלמד" [121227]</p> <p>צוות: "כמורה לתנך למדתי את המקצוע ונושאים ממנו שעזרו לי ללמד את התלמידים" [325133]</p> <p>טראמפ: "במסגרת ההסבה למדנו את התמצית של החומר לבגרות ברמת 5 יחידות. זו הייתה הכנה טובה להוראת החומר בתיכון" [424162]</p>	<p>תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה</p>	ידע תוכן
<p>טראמפ: "העמקת הידע בתחום הדעת שלי מאפשרת מימוש השאיפה למצויינות מאפשרת ייחודיות ואמונה שאתה יכול להיות אחד המורים הטובים ביותר בתחום" [414164]</p>	<p>פיתוח תחושת מסוגלות עצמית</p>	
<p>מבטים: "היה מאוד בולט בקורס הכי מגניב שהיה בלימודים, זה הפילוסופיה של החינוך. שבגלל שקוראים לו הפילוסופיה של החינוך והוא קורס מאוד עמוס אז כולם נלחצים ומתבאסים ממנו כי לא מבינים אותו. אבל מי שבא מרקע יותר מקצועי, זה בעצם קורס באסטרטגיה. לאן אתה רוצה לקחת את ההוראה שאתה עושה. לאן אתה רוצה לקחת את התלמידים שאתה מגדל, את הבוגרים שאתה רוצה לייצר" [שי6].</p> <p>רג"ב: "בסמינר הקיבוצים בכלל יש דגש חזק על חינוך לשינוי חברתי. יש קורסים רבים העוסקים בנושאים חברתיים, למשל מגדר וזכויות אדם. אני חושבת שהתוכניות שהסמינר מציע אך גם האווירה של הסמינר כולו, בנתה אותי כאדם חברתי יותר ואקטיביסט יותר. כל אלה בעצם גם בנו אותי כמחנכת." [122110]</p>	<p>פיתוח זהות מקצועית</p>	
<p>רג"ב: "מתן כלים ומיומנויות בסיסיות להוראה כגון תכנון שיעור, ניהול כיתה, התמודדות עם שונות הלומדים - זה הכין אותי לעבודה השוטפת של היום יום" [122284]</p> <p>" קורס גישור בחינוך שהוא גם היה משמעותי. האמת שזה תרם לי בחיים, כבן אדם. יכול להיות שאני יכולה להבין סיטואציות בין בני אדם,</p>	<p>תהליכים לימודיים</p>	ידע פדגוגי

<p>וחינוכיים בכיתה</p>	<p>גם תלמידים" [עה1]</p> <p>טראמפ: "במידה הרבה ביותר תרמה לי המכללה בפן הפדגוגי, כיצד להכין שיעור ולנהל אותו וכן ביכולתי להעריך את הלמידה לא בהעברת חומר גרידא. כמו כן תרמה לי המכללה בהבנה לחשיבות למידה עצמאית כמידה אפקטיבית יותר בניגוד ללמידה פרונטלית סטנדרטית" [423129]</p> <p>חותם: "הדבר הבולט ביותר שקיבלתי בהכשרה של חותם שמשפיע עלי ישירות כמורה בכל שלוש שנותי הוא ההתבוננות בצרכי התלמידים בעידן שלנו (יכולות קשב, למידה פעילה, טכנולוגיה, עצמאות של תלמידים) מתוך שאיפה ללמד בצורה המיטבית בכדי ש100% מהתלמידים יהיו פעילים ובכך תינתן להם האפשרות להצליח ולהתקדם- הלכה למעשה. חבה את זה לליווי וההכשרה שקיבלתי שהופכת אותי למורה טובה יותר בכל יום מחדש" [620145]</p> <p>רג"ב: "בכללי - התוכנית מספקת מבט 360 מעלות על עולם החינוך, ופותחת את הראש לגישות אחרות (שאני משלבת אלמנטים מרובן בהוראה שלי, אפילו שהיא בבית ספר "רגיל")" [122148]</p> <p>רג"ב: "הרחבת אופקים בנושאים שונה מעשירים את יכולת ההוראה שלי " [122188]</p> <p>טראמפ: "הם דיברו הרבה מאוד על גיוון בהוראה וזה התחבר אלי בהוראה ששמה דגש על גיוון ושונות ואי אפשר כל הזמן להיות מול הלוח וצריך לשבור שגרה בצורה זו או אחרת. גם בנושא גיוון בהוראה, למרות שאני מלמד רק שלושה חודשים אני משתמש בהמון שיטות לימוד לגיוון את ההוראה. דוגמה הספקתי לעשות חדרי בריחה, עשיתי חדרי כושר – אני מחלק את הכיתה לקבוצות ובכל תחנה אני מגדיר את המשימה אחת גזירה, אינטגרל וכו ומגדיר 4-5 תחנות במהלך העבודה על התחנה זה על הזמן, אז יש שיר שמתנגן ברקע וכשהשיר מסתיים עוברים לתחנה הבאה ואז יש אווירה אחרת בכיתה ועובדים בקבוצות" [ור4]</p> <p>מבטים: "אני מאוד מאמינה בלמידה פעילה קונסטרוקטיבית, זאת אומרת למידה תוך כדי גם גילוי וחקר, אפילו במתמטיקה. וזה משהו שאני די כבר הגעתי עם האגינדה הזאת, וזה בטכניון לשמחתי מאוד התחברתי למה שעשו בטכניון. כי זה גם באמת ברוב הקורסים היה גם הרגשה שזה באמת משהו של הפקולטה שמאוד מאמינים בו, ואז אני כן גם בעקבות זה, גם טיפחתי דברים, גם נחשפתי לדברים, גם קיבלתי מאוד חיזוק, וקיבלתי קצת בסיס אקדמי, או רקע מחקרי, לדברים שמאוד רציתי לעשות" [לכ2]</p>
<p>פיתוח חשיבה</p>	<p>"כל עשר דקות צריך להחליף מתודה, כי הילדים של היום לא יכולים לשבת בשיעור של 45 דקות שהמורה מכתוב להם או נותן הרצאה, ואז אני זוכרת שממש דיברו איתנו על זה שצריך להחליף, נגיד עשר דקות אני עושה פתיחה, עשר דקות סרטון, עשר דקות משחק... וכל הזמן ניסו למתוח את הגבולות שלנו ליצירתיות, לתכנן שיעורים שהם יצירתיים... לחשוב מחוץ לקופסה כל הזמן.." [נע6].</p>

<p>רג"ב: "אני עומדת להיות גננת ובהכשרתי אני מרגישה שנתנו לי הרבה כלים ומיומנויות שנוגעות לגיל הרך. אני מרגישה מוכנה לשטח, משום שאני מכירה את המאפיינים של הגיל הרך ומהם אני יכולה לגזור את הגישה שלי, את דרך העבודה שלי ואת כל הפעולות שאבצע כגננת"</p> <p>[121123]</p>	<p>פיתוח תחושת מסוגלות עצמית</p>	
<p>טראמפ: "הכלי העיקרי שקיבלתי הוא החשיבות של פיתוח שיח מתמטי בכיתה - נלמד הן בקורס ייעודי והן בדגשים במהלך ההתנסות. גישה זו (בנוסף לכלים נוספים) היוותה קפיצת מדרגה ביכולת ההוראה שלי - גם במקצוע שאני מלמד ברוב השעות (פיזיקה) וגם במתמטיקה"</p> <p>[414132]</p>	<p>תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה</p>	<p>ידע תוכן פדגוגי</p>
<p>מבטים: "מאחר שהגעתי להוראה שנים רבות לאחר סיום התואר הראשון, היו לי חששות בנוגע לתחום הדעת שבו עשיתי תעודת הוראה. הכלים והמיומנויות הספציפיות הפיגו את החששות" [225117]</p>	<p>פיתוח תחושת מסוגלות עצמית</p>	
<p>רג"ב: "שילוב טכנולוגיות בהוראה היה אחד הדברים שהודגשו במהלך הלימודים ברג"ב, והיום כל בתי הספר מבקשים ממורים לשלב טכנולוגיה בהוראה כי היא מסייעת לתלמידים להבין את תחומי הדעת השונים בצורה יותר קלה ומהנה" [122147]</p>	<p>ידע טכנולוגי תהליכים לימודיים וחינוכיים</p>	
<p>רג"ב: "נחשפתי לכלים טכנולוגיים מעניינים לשילוב בהוראה, מה שהופך את שיעורי למלאי עניין" [123241]</p> <p>רג"ב: "במסגרת הלימודים היה דגש גדול על שילוב טכנולוגיה בהוראה. הדבר שעזר לי להכיר כלים מגוונים שיכלתי להשתמש בהם בכיתה ושעזרו מאד בהעברת החומר. בנוסף לכך, הדגש על שילוב טכנולוגיה בהוראה פתח את עיניי על עולם חדשני ושונה ממה שאני הייתי רגילה איליו כשהייתי תלמידה בבית הספר" [122280]</p> <p>מבטים: "למדתי הרבה איך לתכנן שיעור ולשלב טכנולוגיה וללמד בדרגות מיומנויות שונות בכדי לעשות את ההוראה יותר כיפית לתלמידים ולהגדיל את המוטיבציה אצלם" [222141].</p> <p>טראמפ: "החשיפה ל-X מורה שמשמש המון בטכנולוגיה בהוראה, לימדה אותי הרבה על איך להשתמש בטכנולוגיה בצורה שתקדם הבנה בפקטור משמעותי. ההמצאות הטכנולוגיות יכולות לשנות מציאות קוגניטיבית באופן משמעותי" [414142]</p> <p>חותם: "ההיבטים הטכנולוגיים היו משמעותיים מאד ורלוונטים לעבודה שלי כמורה" [613221]</p>	<p>בכיתה</p>	

<p>מבטים: " כן, קודם כל למידה מתוקשבת, ולמידה במוקים, נחשפתי לדברים שלא הכרתי קודם. אם זה כלים או אתרים, אם זה כל מיני כלים כמו גוגל דוקס, ואני משתמש בהם היום" [גי2]</p>	
<p>מרכיבי התוכנית</p>	
<p>טראמפ: העובדה שההכשרה נעשתה על ידי מורה ותיק ומנוסה שנתן לי טיפים איך להעביר את החומר בצורה בהירה ומעניינת. למשל: לימד אותי איך לערוך דיון על בעיות בפיזיקה לא רק שאלה ופיתרון. [423157]</p>	<p>צוות מקצועי וליווי פדגוגי בתוכנית</p> <p>תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה</p>
<p>טראמפ: "בתחילת דרכי הייתי צריכה להתמודד עם הרבה בעיות משמעת ופחות עם העברת התוכן. הליווי עזר לי מאוד להתמודד" [424158]</p> <p>טראמפ: "בעקבות הליווי הפדגוגי שיניתי את הגישה שלי להוראה - משיעורים פרונטליים ושיעורים אשר מבקשים השתתפות וחשיבה פעילה מכל התלמידים, אני שמה הרבה יותר דגש על מהלך החשיבה המדעית ועל גישה המחקרית במקצוע" [423160]</p> <p>חותם: "הדבר הבולט ביותר שקיבלתי בהכשרה של חותם שמשפיע עלי ישירות כמורה בכל שלוש שנותי והוא ההתבוננות בצרכי התלמידים בעידן שלנו (יכולות קשב, למידה פעילה, טכנולוגיה, עצמאות של תלמידים) מתוך שאיפה ללמד בצורה המיטבית בכדי ש100% מהתלמידים יהיו פעילים ובכך תינתן להם האפשרות להצליח ולהתקדם- הלכה למעשה. מייחסת את זה לליווי ולהכשרה שקיבלתי שהופכת אותי למורה טובה יותר בכל יום מחדש" [620145]</p> <p>טראמפ: "הליווי היה אישי ומאד ספציפי לצרכים המידיים שלי בתור מורה. דוגמה: התמודדות עם העובדה שתלמידים אינם מכינים שיעורי בית. העובדה שההכשרה נעשתה על ידי מורה ותיק ומנוסה שנתן לי טיפים איך להעביר את החומר בצורה בהירה ומעניינת. למשל: לימד אותי איך לערוך דיון על בעיות בפיזיקה לא רק שאלה ופיתרון.ההכשרה נעשתה ביחד עם עוד מורה חוקר, ככה קיבלתי מושג על מה קורה במקומות אחרים, על אתגרים משותפים וכדו" [423157]</p>	<p>ליווי בעת השתלבות בהוראה</p> <p>תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה</p>
<p>טראמפ: "בתוכנית שלנו, רובנו ככולנו הגענו עם הידע. ההכשרה המעשית בשטח תוך התנסות במגוון גישות לימוד היא שהפכה אותנו למסוגלים לעמוד מול כיתה בהצלחה בסופו של תהליך" [423127]</p> <p>רג"ב: " {לשמר} סדנאות שונות בתחומים פרקטיים כמו מודעות, שיחות אמון וכאלה שתורמים מאוד לעבודת החינוך" [121206]</p>	<p>תהליכים לימודיים</p>

<p>חותם: " שבועיים אנחנו מתנסים בבית ספר קיץ, שבאים תלמידים מהאזור ואנחנו מלמדים אותם. ומלא צופים בנו ומעירים וזה. ושמה סביב הנושא הזה כולם מכינים שיעורים ומערכי שיעור, וכאילו, יש מין אווירה כזאת של בלילה הולכים להשיג ספרים לשיעור ומחליפים רעיונות אחד עם השני, וכאילו יש שם חממה של מוחות שפועלים כל הזמן. אם את לוקחת את זה בשתי ידיים ומאמצת את זה אז את יוצאת מההכשרה הזאת שיש לך מלא מערכי שיעור ורעיונות משוגעים למערכים שבחיים אף אחד לא חשב עליהם. וככה את מגיעה לבית ספר בראשון בספטמבר. אני הגעתי בראשון בספטמבר שכבר היה לי מערכי שיעור ראשונים לתחום דעת שלי, של מה שאני הולכת ללמד" [נע6]</p> <p>טראמפ "בהתנסות נדרשת להכין מערך שיעור לפני הכניסה לשיעור ויש לך עם מי להתייעץ המדריך הפדגוגי מטעם בית ברל. כיום אני לא מכין מערכי שיעור כפי שהכנתי בהתנסות אבל כן יש לי איזשהו מערכי שיעור מתומצתים שאני רושם לעצמי את המיומנויות והתרגילים שדרכם אשיג את המיומנויות הללו" [ור4]</p>	<p>וחינוכיים בכיתה</p>	<p>התנסות מעשית / סדנאות</p>
<p>רג"ב: "ההתנסות מעשית הייתה מאוד חשובה ולמדתי ממנה המון, היא חיזקה את רצוני להיות מורה" [122116]</p>	<p>שביעות רצון מהוראה והתמדה</p>	
<p>חותם: "הגעתי עם המון חששות וחוסר ביטחון ובזכות בית ספר קיץ ודיונים שקיימנו בנושא ראיתי שאני מסוגלת לעשות את זה על הצד הטוב ביותר" [622132]</p> <p>חותם: "ההכשרה של כלים בהוראה הייתה ברמה גבוהה ונעשתה במסגרת סדנה, כולל התנסות - בהקשר זה הרגשתי שהגעתי מוכן יחסית לעבודה" [613237]</p>	<p>פיתוח תחושת מסוגלות עצמית</p>	
<p>חותם: "הסדנאות שעברנו והשיעורים הרבה פיתחתי את הזהות הראשונית שלי כמורה, את האגידה שלי איתה אני נכנסת לבית הספר. זה תרם לי רבות בגיבוש הזהות שלי כמורה וזה רק מתפתח עם הזמן" [622103]</p>	<p>פיתוח זהות מקצועית</p>	
<p>רג"ב: "התוכנית תרמה לי מאוד במפגש שהיא זימנה לי עם מורים רבים מסוגים רבים ובמסגרות שונות. מפגשים אלו הרחיבו את היכרותי עם התפקידים השונים שמורה יכול למלא, ועזרו לי לגבש את השאיפות והחלומות שלי כמורה, אל מול הבנה טובה יותר של מה שנדרש ממני" [122139]</p>	<p>פיתוח זהות מקצועית</p>	<p>מפגשים וכנסים</p>

<p>בניית קבוצה / אווירה טובה</p>	<p>השתלבות בקהילה הבית ספרית</p>	<p>טראמפ: "עבודת הצוות שהתגבשה בתוכנית ההכשרה, תרמה משמעותית לכניסה לתוך עולם ההוראה" [415101] חותם: "אני חושבת שבחותם ידעו להכווין אותנו לכדי עבודת צוות ועבודה משותפת, דבר שתרם לי גם בביה"ס" [623160] רגיב: "רוב התוכנית הייתה באמת משמעותית גם בעניין הזה של התכנים אקסטרה וגם בעניין של לפגוש אנשים ממסלולים אחרים, שזה מאוד מאוד חשוב. אני רואה את זה גם בעבודה השוטפת כאן, שלעבוד עם מורים, להקשיב למורים ממקצועות אחרים, לשמוע אותם איך הם מלמדים ואיך מדברים ואיך הם חווים אותם דברים" [שי1]</p>
	<p>תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה</p>	<p>חותם: "קידום יוזמות היה קרן האור בעבודה הבית ספרית עבורי והכלים שניתנו לי מהותיים לעבודה יומיומית שעתית בכיתות" [622219]</p>
<p>יוזמות / תרומה לקהילה</p>	<p>השתלבות בקהילה הבית ספרית</p>	<p>חותם: "לימדו אותנו לכוון גבוה. ליזום ולא לזרום, להוביל את התלמידים ואת בית הספר למקום טוב יותר" [613120].</p>
	<p>שביעות רצון מהוראה והתמדה</p>	<p>רגיב: "התוכנית חשפה אותי לתוכניות שהכניסו בי מרץ לקדם יוזמות ולקדם את החינוך בישראל למקום טוב יותר" [123217]</p>
<p>פיתוח תחושת מסוגלות עצמית</p>	<p>פיתוח תחושת מסוגלות עצמית</p>	<p>רגיב: "מבנה המסגרת, כמו כן באופן מיוחד פרויקט היוזמה האישית - הצמיח אותי מאוד ועד היום הפירות שהוא נושא - נותנות לי מוטיבציה ואמון ביכולות שלי" [113103] רגיב: "יוזמה, יוזמה, יוזמה! אחד הדברים שבהחלט צריכים לשמור. היינו חייבים במסגרת התוכנית ליזום פרויקטים שיקדמו העלאת מודעות בקמפוס. דבר זה נתן לי אישית העצמה וצמיחה. למדתי על עצמי הרבה דברים והייתי צריכה לשבור הרבה קירות שעמדו כמכשול בפניי" [122280]</p>
<p>תוצאות ההכשרה</p>		

<p>חותם: "פיתוח זהות מקצועית (ערכית ומנהיגותית) הם חלק משמעותי מההכשרה של חותם ובסוף אלו גם החלקים שנשארים. מתוכם אני גוזרת את אופן ההוראה של החינוך בכיתתי החל מיחידת הוראה ועד תגובה להתנהגות של תלמיד" [623143].</p> <p>רג"ב: "הבנה מהו תפקיד המורה מרגישה שזה מעמיק מאוד את ההוראה שלי, ומדברן אותי להיות משמעותית ואסרטיבית במידה, מול הצוות ומול הילדים" [122148]</p> <p>רג"ב: "בהסתכלות הרחבה שיש לי על מערכת החינוך, אני מכירה את הדברים, מכירה איך דברים התפתחו, אני יכולה למקם את עצמי ביחס לזרם הפילוסופי או הדמוקרטי או באמצע, להבין את ההבדל אפילו אם אין חומר, כל הידע הזה שלי הוא לפחות בסוג בית הספר שאני עובדת בו, אני מרגישה שהוא כן משמעותי לי, בבחירות שאני עושה ומקורות המידע שאני חשופה אליהם ובהקשרים שאני יכולה לעשות" [עה1]</p>	<p>תהליכים לימודיים וחינוכיים בכיתה</p>	<p>פיתוח זהות מקצועית</p>
<p>רג"ב: "פיתוח זהות מקצועית כמורה מאפשרת לייצר עמוד שדרה של אשת חינוך שלפיו היא תפעל בעתיד גם כנגד לחצים ואיומים חיצוניים שלא דווקא ישפרו את שיטות ההוראה והחינוך בארץ. בנוסף הוא מאפשר להמשיך ללמוד ולהתפתח בהתאם לזהות המקצועית שעיצבתי לעצמי" [122109]</p> <p>חותם: "זהות מקצועית זה מה שמוביל את ההתפתחות לטווח הארוך שלי כמורה. הגישה לפיתוח העצמי שלי משנה משמעותית יותר מההכשרה הראשונית" [612105]</p>	<p>התפתחות קריירה בהוראה</p>	
<p>רג"ב: "פיתוח זהות מקצועית כמורה- אני חושבת שהביטחון שלי בתפקידי ויכולתי נובע ישירות מהזהות המקצועית שלי. היא נוגעת בכל ההיבטים והכי חשוב בשילוב ביניהם-תחום דעת, חינוך, פרטני, צוות וכדומה" [12065]</p>	<p>פיתוח תחושת מסוגלות עצמית</p>	

טבלה 7.7: היגדי הבוגרים המתארים קשרים בין מאפייני התוכנית להשתלבותם בהוראה

7.8 נספח 8 - תוכניות שיש להן הבדל מובהק בתרומת הסיוע של המלווים השונים

p	התוכניות שנמצאו ביניהן הבדל מובהק בסיוע הוגרם המלווה	גורם מלווה
.000	חותם < מבטים	מדריך פדגוגי
.000	חותם < טראמפ	
.000	חותם < רג"ב	
.000	חותם < צוות	מנחה סטאז'
.000	חותם < רג"ב	
.002	חותם < מבטים	
.000	חותם < טראמפ	מורה מלווה מטעם ביה"ס
.000	חותם < מבטים	
.002	חותם < רג"ב	
.000	חותם < צוות	מורה חונך מתוכנית חונכות
.000	חותם < מבטים	
.000	חותם < טראמפ	
.000	חותם < רג"ב	
.000	חותם < צוות	מדריך מקצוע מחוזי
.000	חותם < טראמפ	
.000	חותם < רג"ב	
.014	חותם < מבטים	

טבלה 7.8: השוואת תרומת הסיוע מגורמים מלווים בין התוכניות הייחודיות

7.9 נספח 9 - בדיקת התאמת תכנית Mteach בתכניות המסורתיות

לאחר תחילת המחקר, משרד החינוך שינה את הגדרתה הרשמית של תכנית M.Teach מתכנית ייחודית למסורתית ובהתאם הוצאה תכנית זו מבין התכניות הייחודיות ונכללה בתכניות המסורתיות. למרות שינוי המעמד הרשמי M.Teach הינה תכנית לימודי המשך (תואר שני בהוראה עם תעודת הוראה) שפותחה כתכנית ייחודית והיא בעלת מאפיינים של תכניות ייחודיות בהתייחס לתנאי הקבלה, משך התכנית ומאפיינים נוספים. לפיכך, במטרה לבדוק האם הכללתה בין התכניות המסורתיות יוצרת הטייה בתמונה המתקבלת אודות בוגרי התכניות המסורתיות, ערכנו מספר בדיקות מקדימות: (1) השוואת מבחר משתנים תלויים בין התכניות הייחודיות, תוכנית M.Teach והתכניות המסורתיות ללא M.Teach (טבלה 7.9); (2) בחינת הבדלים במשתנים התלויים בין התכניות הייחודיות למסורתיות ללא M.Teach (טבלה 7.10).

משתנים	בוגרי תכניות ייחודיות (N=506)	בוגרי MTeach (N=44)	בוגרי תכניות מסורתיות ללא MTeach (N=155)	F	p
תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה	3.49 ± .78	2.75 ± .79	2.97 ± .86	38.492	.000
תרומת התכנית לידע המורה	3.21 ± .77	2.66 ± .68	3.01 ± .82	12.784	.000
מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה	4.49 ± .64	4.38 ± .70	4.44 ± .59	.882	ns
מסוגלות עצמית	4.10 ± .57	4.14 ± .62	4.14 ± .54	.728	ns
מוטיבציה חיצונית והשפעה של הסביבה על הבחירה בהוראה	2.49 ± .74	2.31 ± .85	2.55 ± .74	.166	ns
סיוע גורמים מלווים להשתלבות בהוראה ובביה"ס	2.77 ± 1.06	2.43 ± .90	2.67 ± 1.15	2.66	ns

טבלה 7.9: השוואת משתנים תלויים בין בוגרי תכניות ההכשרה הייחודיות, תכנית M.Teach והתכניות המסורתיות ללא M.Teach

התמונה העולה מהשוואה זו אינה שונה מהתמונה המתקבלת מהשוואת התכניות הייחודיות למסורתיות הכוללות את תכנית ה M.Teach (נתונים החל מאיור 7.1 וטבלה 7.8): הבדלים מובהקים נמצאו בין הקבוצות במשתנים 'תרומת מאפייני התכנית למאפייני ההוראה' ו'תרומת התכנית לידע המורה' ובשאר המשתנים, כמו גם בסיוע גורמים מלווים, הקבוצות לא נבדלות. כמו כן, אין הבדלים בטווחים של ערכי הציונים בכל אחד מהמשתנים התלויים.

ניתוח פוסט הוק מסוג טוקי מראה שבמשתנה 'תרומת מאפייני התכניות למאפייני ההוראה', לבוגרי התכניות הייחודיות ציונים גבוהים מבוגרי M.Teach (p=.000) ומבוגרי התכניות המסורתיות אחרות (p=.000), ובוגרי M.Teach לא נבדלים מבוגרי התכניות המסורתיות האחרות (p=.257), ns). במשתנה 'תרומת התכנית לידע המורה' נמצא הבדל מובהק בין שלוש קבוצות התכניות: הציונים הגבוהים ביותר ניתנו ע"י בוגרי התכניות הייחודיות והנמוכים ביותר ניתנו ע"י בוגרי

M. Teach [ציוניהם של בוגרי התכניות הייחודיות גבוהים לעומת בוגרי M. Teach ($p=.000$) ובוגרי תכניות מסורתיות אחרות ($p=.014$), וציוניהם של בוגרי M. Teach נמוכים לעומת בוגרי התכניות הייחודיות ($p=.022$)

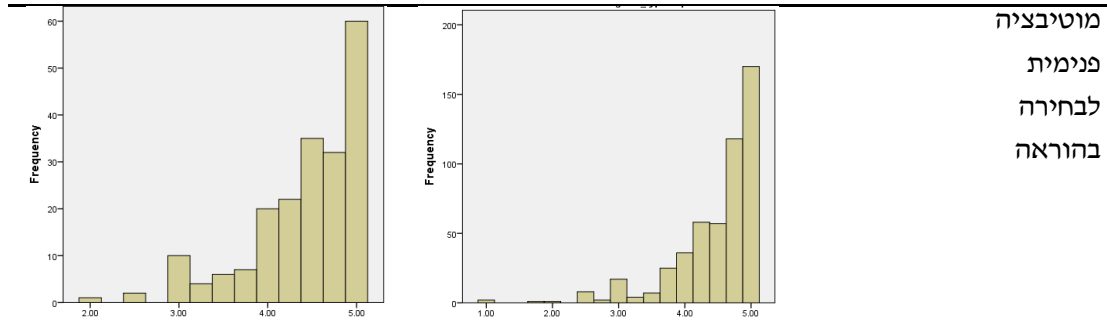
משתנים	בוגרי תכניות ייחודיות (N=506)	בוגרי תכניות מסורתיות ללא (N=155) M. Teach.	t	p
תרומת מאפייני התכנית למאפייני להוראה	$3.49 \pm .78$	$2.97 \pm .86$	7.231	.000
תרומת התכנית לידע המורה	$3.21 \pm .77$	$3.01 \pm .82$	2.804	.000
מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה	$4.49 \pm .64$	$4.44 \pm .59$.916	ns
מסוגלות עצמית	$4.10 \pm .57$	$4.14 \pm .54$	-.899	ns
מוטיבציה חיצונית והשפעה של הסביבה על הבחירה בהוראה	$2.49 \pm .74$	$2.55 \pm .73$	-.717	ns
סיוע גורמים מלווים להשתלבות בהוראה ובביה"ס	2.77 ± 1.06	2.67 ± 1.15	1.015	ns

טבלה 7.10: בחינת הבדלים בין תכניות ייחודיות למסורתיות ללא בוגרי תוכנית M. Teach.

גם ממצאי ניתוח זה מראים את אותה מגמה שעולה מן ההשוואה בין שלוש הקבוצות (טבלה 7.9) ומהשוואה בין תכניות ייחודיות למסורתיות הכוללות M. Teach (נתונים המוצגים החל מטבלה 7.9 ואיור 7.1). לפיכך, הוחלט לערוך את הניתוחים הכמותיים כשתכנית ה-M. Teach כלולה בתכניות המסורתיות.

7.10 נספח 10 – התפלגות הערכים שנתנו בוגרי התוכניות הייחודיות ובוגרי התוכניות המסורתיות
 למאפיינים של התוכניות

תכניות מסורתיות	תכניות ייחודיות	משתנה
		תרומת התכנית למאפייני להוראה
		תרומת התכנית לידע המורה
		מסוגלות עצמית
		מוטיבציה חיצונית והשפעה של הסביבה על הבחירה בהוראה



איור 7.1: התפלגות הערכים (בין 1 ל-5) שנתנו בוגרי התוכניות למאפיינים של התוכניות ומבטאים את עמדתם ביחס לתרומת התוכנית בה למדו.

במשתנים 'תרומת מאפייני התכנית למאפייני הוראה', 'תרומת התכנית לידע המורה' ו'מוטיבציה חיצונית לבחירה במקצוע הוראה' התפלגות ציוני הבוגרים בשתי קבוצות התכניות היא בקרוב נורמלית. בקרב בוגרי שתי הקבוצות התפלגות הציונים למשתנה 'מסוגלות עצמית' מראה צידוד (skewed) כלשהו לימין המצביע על נטייה לציונים גבוהים (דהיינו נטייה לתחושת מסוגלות גבוהה), והתפלגות הציונים למשתנה 'מוטיבציה פנימית לבחירה בהוראה' בעלת צידוד בולט לימין (המצביע על מוטיבציה פנימית גבוהה).