

הם לא ברחו מהכיתה

סיפורם של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך

אשר שקדי

They remained in the classroom: Narratives of outstanding teaching students

Dr. Asher Shkedi

מחבר: ד"ר אשר שקדי

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:
עורכת ראשית: ד"ר יהודית שטיימן
עורכת אקדמית: ד"ר אריאלה גדרון
עורכת טקסט ולשון: קרן גליקליך
עורכת לשון אחראית: עדי רופא
עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: מאיה זמר-סמבול

איורים על העטיפה: יזהר שקדי

מסת"ב: 978-965-530-130-4

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ז/2016

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

דפוס:

תוכן העניינים

5.....	מבוא.....
13.....	פרק 1: המניעים להצטרפות לתכנית.....
	שער ראשון תכנית רביבים: הוגיה, מתכנניה ומוריה
37.....	מבוא.....
39.....	פרק 2: חזונם של הוגי התכנית.....
58.....	פרק 3: מחזון למעשה - התכנית כמו שעיצבו אותה מתכנניה ומוריה.....
	שער שני מורה בא לעולם - איך ומתי?
79.....	מבוא.....
81.....	פרק 4: חוויות שמעצבות את תפיסת ההוראה הראויה.....
97.....	פרק 5: שינוי או המשכיות בבית הספר.....
	שער שלישי הקפיצה למים הקרים
115.....	מבוא.....
117.....	פרק 6: צעדים ראשונים.....
138.....	פרק 7: גישות ההוראה בראשית ההתמחות.....
159.....	פרק 8: תפיסת התוכן הלימודי.....
177.....	פרק 9: תפיסות בדבר תפקידם של הסטודנטים-מורים כמחנכים.....
	שער רביעי הערכת תהליך ההכשרה
195.....	מבוא.....
197.....	פרק 10: תרומת הלימודים העיוניים לתהליך ההכשרה.....
216.....	פרק 11: תרומתו של המפגש הקבוצתי לצמיחה כמורים.....
228.....	פרק 12: ההתמחות בהוראה.....
252.....	פרק 13: הנחיית ההתמחות בהוראה.....
	שער חמישי לקראת הכשרת המורים הראויה
269.....	מבוא.....
272.....	פרק 14: מוטיבציה והתמדה בהוראה לקראת השנה העשירית.....
292.....	פרק 15: להפוך את הפירמידה - מתווה חלופי להכשרת מורים.....
319.....	סוף דבר.....
322.....	מקורות.....

לפני שנים אחדות, כשעשיתי את צעדיי הראשונים בתחום הכשרת המורים, הוזמנתי להרצות לפני פורום מנהלי המכללות לחינוך. באותה עת סיימתי מחקר בקרב מורים בישראל ובחוו"ל שמטרתו לברר היכן רכשו את מקצועיותם הפדגוגית. ממצאי המחקר הפתיעו אותי מאוד, שכן איש מהמורים לא טען כי מקצועיותו מקורה במוסד ההכשרה.¹ זאת ועוד, דבריהם על מוסד ההכשרה לא היו מחמיאים כלל וכלל. בדחילו ורחימו הכנתי את ההרצאה, שהרי לומר למנהלי מוסדות ההכשרה כי עבודתם אינה נושאת את הפרות המקווים (שלא לומר שהיא בגדר ברכה לבטלה), נראה לי כמו להזמין ידוי אבנים לעברי. מה הופתעתי כשהמנהלים היו קשובים מאוד, ואחרי ההרצאה ניגשו אליי כמה מהם והודו לי במילים חמות על הדברים. הופתעתי מתגובתם. הרגשתי כי התפרצתי לדלת פתוחה, אך שאלתי את עצמי איך אפשר להסביר את העובדה כי אותם מנהלים, שקיבלו בפתיחות רבה את הנתונים הקשים שהבאתי, מקיימים מדיניות הכשרה שהם עצמם משוכנעים שאינה אפקטיבית בעליל. עם השנים תמיהתי לא שככה. עיון בכתבי עת מקצועיים לימד אותי כי חוקרים והוגים רבים שעוסקים בהכשרת מורים מביאים עדויות מחקריות לרוב, שמלמדות על כישלונן של תכניות ההכשרה, אף שהם משתמשים לא פעם בלשון רכה יותר. למרבה הפלא לרבים מהם מעמד אקדמי בכיר, והם היו מעורבים כך או אחרת בתהליכי הכשרת מורים. כיצד נסביר את העובדה כי למרות המודעות אין שינוי משמעותי בתהליכי הכשרת המורים והאכזבה הולכת ונמשכת?

כדי להעריך את האפקטיביות של תכניות ההכשרה מקובל להשתמש בשני קריטריונים עיקריים: הראשון שבהם נוגע למידת שביעות הרצון של הבוגרים. רבים מהבוגרים, כמו שעולה ממחקרים רבים, סבורים כי תכניות ההכשרה לא הכינו אותם מספיק לעולמה האמתי של ההוראה. הקריטריון השני נוגע למידת ההתמדה. נראה כי כמעט מחצית מבוגרי תכניות ההכשרה, בארץ ובעולם,

1 במחקר השתתפו גם שתי עובדות סוציאליות שמלמדות בבתי ספר בחו"ל. הן היו היחידות, מתוך 50 המורים, שנתנו את קרדיט רכישת המקצוע למוסד ההכשרה שלהן (Shkedi, 1996).

פורשים מהמקצוע בתוך חמש שנים מסיום לימודיהם.² נראה אפוא כי יותר משיש לנו תשובה לשאלה היכן ואיך למדו המורים את מקצועיותם, יש בידינו עדות של בוגרי המוסדות להכשרה היכן הם לא למדו להיות מורים.³ השאלה היכן ואיך למדו המורים את מקצועיותם נשארה אפוא פתוחה ומחכה לפענוח, וכמוה גם השאלה מה יבטיח את הישירותם של בוגרי מוסדות ההכשרה כמורים בבית הספר. שתי שאלות אלו הן האתגר המחקרי העומד לפתחו של ספר זה, שבאמצעות מקרה בוחן - מעקב אחר משתתפי המחזור הראשון של תכנית "רביבים", תכנית הכשרת מצטיינים להוראה של מקצועות היהדות שמתקיימת באוניברסיטה העברית בירושלים מאז שנת 2000 - שם לו למטרה לפענח את התעלומה. הספר מספר את סיפורם של משתתפי התכנית ובוחן את תהליך הכשרת המורים כמו שהוא נתפס בעיניהם, מתוך שימוש במתודולוגיה של מחקר אורך ועומק איכותני.

מחקרים רבים מאוד סוקרים את שלבי הכניסה להוראה (ומציגים כאמור תמונה מאכזבת למדי מנקודת מבטן של תכניות ההכשרה). פה ושם מופיעים מחקרים שמתארים ומנתחים קטע מסוים בתהליך הכשרת המורים והתפתחותם, לרוב דיווח על תכנית ספציפית, על פרויקט מוגדר או על מחקר של שנה-שנתיים ובמקרים נדירים מחקר של שלוש שנים. מחקרים אלו מציגים ברוב המקרים תמונה מעודדת מאוד שמוכיחה שתהליכי ההכשרה שננקטו הביאו לתוצאות מקוות. בדרך כלל אין למחקרים אלו המשך. אחרים שיבואו עכשיו כעבור כמה שנים ויחקרו את בוגרי התכנית, יקבלו תמונה מעודדת פחות, שלא לומר מאכזבת. לאן נעלמו עשרות ואולי מאות התכניות שהפילו תקוות כה רבות? מדוע רישומן נעלם עם סיום התקופה הקצובה של הפרויקט? ייתכן שפועל כאן האפקט האופייני כל כך למחקרים שמלווים פרויקטים בפיתוח: כשמפעילים תכנית ניסיונית, משקיעים מאמץ בפיתוח ומלווים את המשתתפים בתמיכה

2 האמת צריכה להיאמר כי פרסומים שונים מציגים נתונים שונים בנוגע למצב בישראל. בפרסום שהוגש לאחרונה לאגף ההתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך (שפרלינג, 2015) נטען כי "רק" 24.8% נושרים. לעומת זאת בפרסום שהופיע שנה קודם לכן (ליבמן, 2014) נטען כי שיעורי הנשירה נעים בטווח שבין 40%-ל-50%. מעורר תמיהה.

3 בפרקי ספר זה נשוב ונבסס טענה זו.

אינטנסיבית, מקבלים ברוב המקרים משוב חיובי, גמול על המעורבות ועל התמיכה. אבל כשהליווי הצמוד נעלם ואוכלוסיית המשתתפים ממשיכה בדרכה או מתחלפת, סיפור ההצלחה מפנה את מקומו לעוד אחת מהיוזמות שהשאירו את רישומן בעיקר על יוזמיהן, ואולי אף על משתתפיה הנחקרים.

מה שדרוש אפוא אינו תיאורים קצרי טווח של תכניות ויוזמות; מה שדרוש אינו עוד מחקרים וסקרים שמלווים את המורים בשנותיהם הראשונות בעבודה. מה שדרוש הוא מחקרי אורך שילוו את תכניות ההכשרה ובעיקר את משתתפיהן ואת בוגריהן שנים רבות, נאמר במהלך כעשר שנים. ככל שהדבר יפתיע, לא מצאנו מחקרי אורך שמלווים את הסטודנטים להוראה באופן רצוף וממושך, משלב הכניסה לתהליך ההכשרה ועד סיומן של כמה שנות עבודה וצמיחה (ואין הכוונה למחקרים שמבוססים על סדרה של שאלונים הניתנים למשתתפים ולבוגרים שנה אחר שנה, אלא למחקרים שמבוססים על תיאורי עומק של התופעות הנחקרות).

כך עם כל ההכרה והחשיבות שזוכים להן בשנים האחרונות המחקרים האיכותניים, מחקרים שמתארים ומנתחים לעומק את התופעות, תודעת האנשים (ובעיקר תודעתם של מקבלי ההחלטות והמופקדים על מדיניות ומימון) עדיין שבויה בקסמו של המחקר הכמותי הפונה לאלפי משיבים. נוסף לכל אלה את העובדה כי מחקר אורך איכותני מחייב נכונות של המשתתפים להשתתף בו, להיחשף לתצפיות ולשתף פעולה בראיונות שנים רבות כל כך, ונבין כי לא כל אחד מוכן למאמץ מעין זה. והנה הזדמנות כזו נקרתה לפנינו: תכנית רביבים.

בשנת 2000 החלה לפעול באוניברסיטה העברית בירושלים תכנית "רביבים", תכנית הכשרה להוראת מקצועות היהדות, המיועדת לסטודנטים המוגדרים מצטיינים על פי אמות מידה אקדמיות. התכנית הוקמה במטרה להכשיר להוראה את הטובים שבסטודנטים בהנחה שאלו יביאו לידי שיפור ניכר במעמדם של מקצועות היהדות (תנ"ך, מחשבת ישראל וכדומה) בבתי הספר הממלכתיים. התכנית מקנה למשתתפיה מסלול לימודים אינטנסיבי בן ארבע שנים שבסיומו הם מקבלים תואר ראשון, תואר שני ותעודת הוראה. לימודי ההכשרה להוראה, העיוניים והמעשיים, וחלק מהלימודים התוכניים ניתנים למשתתפי התכנית בקבוצה סגורה הן במסגרת החוגים במדעי הרוח הן בבית הספר לחינוך. משתתפי התכנית נהנים ממלגת קיום נדיבה ומפטור משכר לימוד ומתחייבים לעסוק בהוראה בפועל חמש שנים לפחות.

המחזור הראשון של תכנית רביבים לווה במחקר אורך שהחל עם ההצטרפות לתכנית, נמשך בארבע שנות ההכשרה באוניברסיטה וליווה חמש שנות הוראה

בפועל. תשע שנים בסך הכול. ספר זה יספר את סיפורם של המשתתפים, בעיקר הסטודנטים-מורים, אך גם מורי המורים, וינסה להציג את תמונת צמיחתם של הסטודנטים-מורים מראשית צעדיהם בהכשרה ועד הפיכתם למורים מקצועיים מן השורה, בעלי ותק יחסי ומידה של ניסיון. בעזרת משתתפי התכנית אנסה לפצח את התעלומה כיצד מורים באים לעולם ומה מבטיח את הישירותם בו.

המחקר נעשה בגישה המחקרית האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית, המניחה כי התופעה הנחקרת תלויה באנשים הנוטלים בה חלק, אין לה קיום אובייקטיבי שמנותק מבני האדם החווים אותה, היא דינמית, משתנה ותלויה בזמן, במקום ובהקשר. על כן התמונה שהתקבלה במחקר זה היא זו שעולה מעיניהם של הסטודנטים-מורים שהשתתפו בתכנית. ראיונות העומק אפשרו לנחקרים לספר את סיפורם בלי שהמראיינים הגבילו אותם לשאלות מוגדרות שנקבעו מראש. תצפיות על שיעוריהם של הסטודנטים-מורים, שנעשו בעזרת צילומי וידאו, נחשפו לפני כל אחד מהנחקרים במהלך הראיונות. התצפיות נותחו על בסיס תיאוריהם והסבריהם של הנחקרים ולא על בסיס מערך קטגוריות חיצוני שנקבע טרם המחקר. חשיפתם של סרטוני הווידאו בראיונות נועדה לכוון את הסטודנטים להתייחס למצבי ההוראה בפועל ולא להסתפק בהתייחסויות כלליות. הניתוח נעשה בשלבים אגב היעזרות בתוכנת ניתוח איכותנית - נרליזור.⁴ אף שמוקד הספר הוא סוגיית הכשרת המורים ועולם המורים, המתעניינים במחקר איכותני יכולים לראות בספר דוגמה לעריכה ולכתיבה של מחקר איכותני ארוך טווח.

כל מי שקורא ספרים, מאמרים ודוחות מחקר שכותביהם מצהירים כי נעשו בגישה המחקר האיכותנית, שואל את עצמו לעתים כיצד הגיעו הכותבים לתמונה שהגיעו? לא פעם חסר רכיב מתודולוגי שמסביר לקורא את תהליך המחקר, עד שלא פעם עולה השאלה במה שונה המחקר מעבודה טובה של עיתונאי למשל או מעבודה ספרותית? משעה שאנחנו טוענים כי התיאור המוצג בספר הוא מחקר ולא כתיבה עיתונאית או ספרותית, חובה עלינו להציג את הראיות המתודולוגיות לכך. אבל כדי שלא להרחיב את היריעה יתר על המידה ולהכביד על הקוראים, לא צורף לספר זה נספח מתודולוגי שיסביר את תהליך המחקר וייתן לו את התוקף המתבקש. עם זאת אני יכול להפנות את הקוראים לארבעת הספרים המתודולוגיים שפרסמתי, המתארים בפירוט רב את תהליכי עשיית המחקרים האיכותניים. ספרים אלו צמחו ונכתבו במקביל למחקר המתפרסם

בספר זה, כך שרבות מהתובנות המופיעות בהם צמחו אגב העיסוק המתמשך בו, והמתודולוגיה האיכותנית שהנחתה את עבודת המחקר פרוסה בהם.⁵ זאת ועוד, ברוב פרקי הספר הקוראים מופנים לעבודות הדוקטור והמוסמך שבהם נבחנה והוצגה לעומק הסוגיה המופיעה בפרק. עבודות אלו, ככל עבודות מחקר לתארים אקדמיים, חשופות לציבור וכוללות כמובן לא רק פירוט של תמונת המחקר, אלא גם תיאור מפורט של המהלך המתודולוגי.

במחקר איכותני-קונסטרוקטיביסטי הכותב אינו מחביא את עצמו. להפך, בהנחה כי כל תופעה יכולה להיבחן מפרספקטיבות שונות, חשוב שנקודת הראות של החוקר-כותב תהיה חשופה לקוראים, בין היתר כדי לאפשר הבחנה בין נקודת הראות של החוקר לאלה של הנחקרים. כחלק מעמדה זו אני מחויב בגילוי נאות. בשנים 2000–2002, השנתיים הראשונות של תכנית רביבים, הייתי אחראי בה לרכיבים החינוכיים. לאחר מכן עברתי לנהל את המחלקה להכשרת מורים באוניברסיטה העברית והתנתקתי מהתכנית לחלוטין. ייתכן שחוקרים כמותיים-פוזיטיביסטים היו רואים בנתון זה חיסרון, אבל המחקר האיכותני בגישה הקונסטרוקטיביסטית מצפה מהחוקרים שיהיו מעורבים בתופעה ובתרבות שהם חוקרים, ורואה בכך יתרון, אף שעל החוקר להיות מסוגל להסתכל על התופעות מנקודות מבט מרוחקות. אני מאמין כי עמדתי בחובה להיות בה בעת מקורב לתכנית ומרוחק ממנה, ולכל אורך המחקר בחנתי את עצמי באמות מידה אלו. את הנתונים במחקר לא אספתי אני, אלא קבוצה גדולה של סטודנטים-חוקרים לתואר שני ושלישי, שהניבה 17 עבודות דוקטור ומוסמך,⁶ כולן בהנחייתי ובהדרכתי (באחדות מהעבודות היו שותפים גם מרצים-חוקרים נוספים). החוקרים בחנו בכמה תקופות זמן זוויות שונות של התכנית ושל התופעות הנחקרות, תהליך שהוסיף לאיכות המחקר.

העדות המשכנעת ביותר לעמדה המתקרבת והמתרחקת שנקטתי כחוקר ראשי במחקר זה היא אולי העובדה שלא נמנעתי מלהציג את דברי המשתתפים גם בסוגיות שהייתי אחראי להן, וגם כשהתמונה שהציגו לא הייתה מחמיאה כלל (בלשון המעטה). כאלה הן למשל עמדותיהם כלפי לימודי החינוך העיוניים והסדנאות הפדגוגיות, שבתוקף תפקידי הייתי אחראי להם בשנתיים הראשונות של התכנית. ואולי העדות החשובה ביותר לעמדה המחקרית שגזרתי על עצמי

5 מדובר בארבעה ספרים, שניים בעברית ושניים באנגלית, ראו: שקדי, 2003, 2014; Shkedi, 2005, 2014. פרטים נוספים מופיעים באתר www.narralizer.co.il.

6 למעשה התבצעו 20 עבודות מחקר, אלא ששלוש מהן לא הגיעו לכלל הבשלה.

היא העובדה כי במהלך המחקר, בעקבות הקשבה לסיפוריהם של הסטודנטים-מורים ובמקביל עיון בספרות המחקר, שיניתי את תפיסתי בדבר הידע של המורים, חשיבתם ותהליכי הכשרתם, תפיסות שייחשפו בספר זה ויבואו לידי ביטוי בין היתר בפרק המסכם ובו המלצות למתווה חלופי להכשרה. הנתונים שנאספו (אלפי דפים מתוכתבים של תצפיות וראיונות) זוויות ההסתכלות המגוונות הנוגעות לסוגיות רבות בתחום הכשרת המורים וצמיחתם הפדגוגית, מכילים יותר משאפשר לכלול בספר אחד, שגם הוא אינו מצומצם בהיקפו. על כן תמונת המחקר שהתקבלה תוצג בשני ספרים. האחד, המונח לפניכם, עוסק כאמור בסוגיית הכשרת המורים; והשני, שיבוא בעקבותיו, יעסוק בסוגיית צמיחת המורים לנוכח אתגרי השינוי העומדים לפניהם.

אני אמנם חתום על הספר, וכל מכשלותיו, אם יהיו, הן באחריותי. אבל לצמיחתו שותפים רבים. ראשונים לתודות יבואו הסטודנטים-מורים, משתתפי מחזור א' ברביבים. רובם ככולם שיתפו פעולה בכל שנות המחקר, נאותו שנצפה עליהם בכיתותיהם ומצאו את הזמן הראוי להיפגש עם החוקרים-מראיינים ולחשוף לפנייהם את תפיסותיהם ואת נקודת ראותם. אני רוצה להאמין כי לא פחות משאנחנו כחוקרים יצאנו נשכרים מסיפוריהם, גם הם יצאו נשכרים מההזדמנות שניתנה להם לספר את סיפורם כאמצעי לגיבוש דרכם כמורים ולשיפור דרכי ההוראה. אף שאחדים מהמשתתפים היו מוכנים להזדהות בשמם ובפרטיהם, השמות המופיעים בספר בדויים והשתדלנו ככל האפשר להעלים פרטים אישיים מזהים. ייתכן מאוד שבקריאת הספר יצליח כל אחד מהם לזהות את עצמו, אך אני מאמין כי אנשים חיצוניים, גם אם הם קרובים לנחקרים, לא יצליחו לזהותם. יש פרטים חשובים שלא יכולנו לסלק כמו למשל היות המשתתף דתי או חילוני. יש לציין כי לכל אורך המחקר לא הצהיר אף לא אחד מהמשתתפים כי אין לו עניין להשתתף בו, אבל כשלא היינו משוכנעים במידת העניין, הנחנו למשתתפים ולא לחצנו. באופן זה מבין 21 מסיימי התכנית, כלל המחקר בדרך כלל 18 משתתפים. בשנה הראשונה, כשהיו בתכנית 24 משתתפים, התייחסנו ל-22 מהם. במהלך השנים פרשו שלושה ונגרעו מהמחקר. רוב המשתתפים השתתפו במחקר בכל שנותיו, אחדים עשו הפסקות שנבעו מסיבות טכניות או מחופשות לימודים או עבודה. באופן זה יש סוגיות מחקריות שבהן בא לידי ביטוי מספר קטן יותר של משתתפים. אני מקווה כי הספר יהיה לבוגרי המחזור הראשון של התכנית מזכרת לתקופה משמעותית בחייהם, וכי הם ירוו נחת מאפשרותם לתרום מניסיונם לפיתוח התחום של הכשרת המורים.

עוד יבואו על התודה רבים ממורי התכנית - מהחוגים הדיסציפלינריים, מהמרכז לחינוך יהודי על שם מלטון והמדריכות הפדגוגיות - שגם אותם לא חשפנו בשמותיהם המזהים. בשלבים שונים של התכנית נאותו המורים להתראיין ולחשוף לפנינו את נקודת ראותם, בכך נוסף ממד חשוב למחקר. לא נוכל לציין את כל אנשי הסגל האקדמי שהיו שותפים לתכנית ועסקו בהוראת הסטודנטים-מורים, ועל כן נסתפק בציון שמם של מנהליה בשלבים השונים בהוקרה על פעילותם לקיומה, להתפתחותה ולביסוסה. המנהלים האקדמיים: פרופ' דני שוורץ, פרופ' ירחמיאל כהן, פרופ' ברוריה ביטון-אשקלוני, פרופ' שלום צבר, פרופ' עוזי רבהון, פרופ' סטיב פסברג; מנהלי תכנית החינוך: ד"ר מיכאל גיליס, פרופ' משה טטר, פרופ' יונתן כהן, ד"ר אהרון דיטשר.

אני מבקש להודות לסטודנטים-חוקרים שביצעו את עבודת המחקר כחלק מעבודות המוסמך או הדוקטור שלהם. ראשונה לכולם ד"ר אורי קצין, שלקחה על עצמה וביצעה בנאמנות את מלאכת ארגון המחקר. אורי הייתה שותפה למחקר מראשיתו ועד סיומו, וכתבה הן את עבודת המוסמך הן את עבודת הדוקטור שלה במסגרת מחקר זה. כמוה כתבו במסגרתו שתי עבודות ד"ר גילת כ"ץ, ד"ר אורלי עידו וד"ר סילביה שטיגליץ. ד"ר ליאורה לוי כתבה את עבודת הדוקטור שלה במסגרת המחקר. יבואו על הברכה גם הסטודנטיות שביצעו במסגרת המחקר את עבודות הגמר לתואר שני: שושי בוגוש, נועה טל-אלון, אורלי ידיד, אלונה יעיש, תמי סול, יהודית עופר, קרן גוריאל-כץ ומיכל פונדיק. סטודנטיות-חוקרות אלו היו שותפות למחקר בתקופות זמן מסוימות, כל אחת כשנתיים-שלוש. לולא הירתמותן של כל החוקרות הללו, ספק אם פרויקט בסדר גודל כזה בכלל היה יכול להתממש. על כן ראוי לומר עליהן בפרפרזה על דבריו של רבי עקיבא: "שלי ושלכם - שלהן היא".

עוד יבואו על התודה חבריי לסגל בית הספר לחינוך שהיו שותפים להנחיית עבודות הדוקטור: פרופ' עלית אולשטיין ופרופ' יונתן כהן. תודה למנהלת האדמיניסטרטיבית של תכנית רביבים, גב' חדוה וייס, שמנווטת בהצלחה את התכנית מיום היווסדה, על שחשפה לפניי נתונים שמתייחסים לשנים שאחרי סיום המחקר ונתונים על המחזוריים האחרים של רביבים. נתונים אלו צורפו לספר ויוצרים תמונת המשך.

תודה להוצאת הספרים של מכון מופ"ת על שנאותה לפרסם את הספר. בשנים האחרונות מכון מופ"ת שותף למרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון בכמה וכמה פרויקטים. פרסום ספר זה הוא רק חוליה בשרשרת שיתופי הפעולה.

תודה לד"ר יהודית שטיימן, ראש ההוצאה לאור, לד"ר אריאלה גדרון, שעברה על כתב היד והעירה את הערותיה החשובות; תודה לקרן גליקליך, עורכת הלשון ולמאיה זמר-סמבול, העורכת הגרפית. כולן השקיעו מאמץ להוציא לאור ספר ראוי.

הספר נפתח בפרק שעוסק במניעיהם של המשתתפים להצטרף לתכנית ולאחריו חמישה שערים. השער הראשון, "תכנית רביבים: הוגיה, מתכנניה ומוריה", מציג את תפיסותיהם של האחראים לקיום התכנית; השער השני, "מורה בא לעולם - איך ומתי?", עוסק בתפיסות ובהכוונות שהמשתתפים נכנסו עמן לתכנית; השער השלישי, "הקפיצה למים הקרים", מתאר את הידע ואת התפיסות של משתתפי התכנית עם כניסתם להתמחות בהוראה כסטודנטים-מורים; השער הרביעי, "הערכת תהליך ההכשרה", מציג את הערכת הסטודנטים-מורים את רכיביה של התכנית; השער החמישי והאחרון, "לקראת הכשרת המורים הראויה", מציג תמונת מצב של הסטודנטים-מורים על סף השנה העשירית לכניסתם לתכנית ואת מידת נכונותם להתמיד בהוראה, וכן מתווה חלופי להכשרת מורים שמשמע מעסיפוריהם של משתתפי המחקר ומהמשמעות העולה מנתוניו. ב"סוף דבר" מוצגים נתונים שמתייחסים לתקופה של אחרי המחקר וכן למחזורי ההמשך של רביבים. לא נותר לי אלא לקוות כי קוראי הספר ימצאו אותו לא רק מעניין, אלא גם מקדם את הבנתה של תופעת הכשרת המורים ותורם לשיפורה ולביסוסה.

אשר שקדי

האוניברסיטה העברית בירושלים,
המרכז לחינוך יהודי על שם מלטון

פרק 1: המניעים להצטרפות לתכנית¹

על לוח המודעות באוניברסיטה הייתה תלויה מודעה אחת מיני רבות, לא בולטת במיוחד, אבל גם לא דהויה לגמרי. בכותרתה בלטו המילים: "נפתחת תכנית להכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות. המעוניינים יפנו ל...". באותיות קטנות יותר נכתב כי "למתאימים תינתן מלגה...". סטודנטים רבים חלפו על פני לוח המודעות. רובם עברו בלי להביט עליו כלל, אחדים זרקו מבט ספק משועמם ספק מחפש משהו, ורק יחידים נעצרו, אך עיניהם התמקדו במודעות אחרות דווקא. ספק אם רבים מאלו שנעצרו שמו לב בכלל למודעה של תכנית ההכשרה להוראה. לא כן אורנה, תלמידת השנה השנייה בחוג להיסטוריה של האוניברסיטה. בחירתה בלימודי היסטוריה לא הייתה מקרית; היא גילתה עניין רב בלימודים ובוודאי לא חיפשה תחליף להם באמצע השנה השנייה ללימודיה. ובכל זאת משהו גרם לה לעצור על יד המודעה. את תשומת לבה תפסו ארבע מילים: "תכנית מצטיינים להכשרה להוראה"².

מה גרם לאורנה לעצור ליד המודעה בשעה שאחרים חלפו על פניה כאילו לא הייתה כלל? מדוע עיניהם של רבים לא נתפסו למודעה, ואילו עיניה של אורנה ממש ננעלו עליה? היכרות מעמיקה יותר עם אורנה מלמדת כי סוגיות החינוך וההוראה היו קרובות תמיד לעולמה: שנים אחדות הייתה חניכה בתנועת נוער, אחר כך עסקה בהדרכת נוער במגוון מסגרות, וגם בצבא עסקה בתפקידי הדרכה; אבל מה שקירב אותה לדבריה יותר מכול להוראה ולחינוך הייתה אחותה, הבוגרת ממנה ב-12 שנים ומכהנת כמורה כבר עשור: "תמיד קינאתי בה. תמיד התלמידים היו באים אליה אחרי כמה שנים, או באים אלי 'תספרי לאחותך שאני... ' זה, זה נורא כיף! היא.. היא, השאירה חותם באנשים! זה הדבר הכי כיף בעולם! זה כיף להיות מושא להערכה אצל מישהו".

האתגר שעמד לפני מנהלי התכנית היה כיצד להגיע למועמדים מתאימים ולפסוח על מועמדים לא מתאימים. קשה להאמין, אבל בפרסומים של תכניות אקדמיות לא מעטות אפשר למצוא את הסלוגן הזה: "חמשת אלפים שקלים

1 בכתובת פרק זה שותפה אורי קצין, והוא מבוסס במידה רבה על חיבורה לשם קבלת התואר "מוסמך" (קצין, 2003).

2 על מאפייניה הכלליים של התכנית ראו בפסקאות על תכנית רביבים במבוא לעיל.

מחכים לכם..." או נוסחים מרוככים יותר של אותו רעיון. אף שתכנית זו מציעה מלגת קיום נדיבה במיוחד ושכר לימוד חינם, לא זה היה המסר שהובלט בפרסומים. מנהלי התכנית רצו להגיע לצעירים שבאיזשהו מובן כבר קרובים לחינוך ולהוראה, אבל מסיבות שונות מהססים לחצות את מפתן הדלת ולהיכנס. בהיעדר מידע מושך על טיבה של המלגה הנדיבה שמחכה למתקבלים, נראה כי שיקוליהם של המועמדים הפוטנציאלים היו בעיקרם מידת הקרבה אל תחום החינוך וההתעניינות בו, ופחות ואולי בכלל לא כאלה שקשורים לדאגות כספיות ולצרכים חומריים. בכך קיוו מנהלי התכנית, וכנראה גם הצליחו, ליצור סינון איכותי ולהגיע רק לאלו שענייני החינוך באמת בוערים בנשמתם. אורנה לדבריה רצתה מאוד להיות מורה. הבחירה בהוראה לא רק נתפסה בעיניה כאפשרות הטובה ביותר לממש את אהבתה להיסטוריה, אלא נראתה לה גם כדרך חיים שבבילה. נראה כי עיניה ננעצו במודעה על תכנית ההכשרה להוראה משום שבאיזה שהוא מובן היא כבר הייתה מורה...

בשנים האחרונות נעשים מאמצים רבים בארץ ובעולם למשוך לתכניות ההכשרה להוראה סטודנטים שאפשר להגדירם מצטיינים.³ מגוון הניסיונות לגייס מועמדים לתכניות ההכשרה ולעודד את הבחירה בהוראה מתרכזים רובם ככולם במאמצים להעלות את מעמדו המקצועי של התחום,⁴ מתוך התפיסה שקיים מעגל קסמים: מעמדה הנמוך של ההוראה מרתיע כניסה של מועמדים איכותיים, יוקרתה נפגעת, מעמדה יורד וחוזר חלילה. דוגמאות לשיפור מקצוענות ההוראה אפשר למצוא ברפורמות שנעשו בארצות הברית בשנות השמונים של המאה ה-20, שחתרו לקידום הפרופסיה, לגיוס מורים מוכשרים ולבניית כוח אדם להוראה. הניסיונות לגייס לתחום זה את הטובים והאיכותיים התחזקו לאחרונה, ולשם כך מוצעים ברחבי העולם המערבי וגם בישראל מסלולי הכשרה רבים ומגוונים מלווים באמצעי משיכה אטרקטיביים. בדרך זו, כך מקווים הוגי התכניות, יועלו הן איכותו הן יוקרתו של המקצוע.⁵

OECD, 2011 3

Carnegie Forum, 1986; Holmes Group, 1986 4

Henry, Bastian, & Smith, 2012; 2014; ליברמן, 2014 5

הרחק בצדה השני של הארץ, בעיירה בצפון הנגב, קיבלה נעמה שיחת טלפון מחבר מימי תנועת הנוער ושירות ההדרכה לפני הצבא. החבר הציע לה להצטרף לתכנית ההכשרה, מנה לפניה את מאפייניה ואת היתרונות וההבטחות הגלומות בה, ולא הסתיר מפניה את המידע על המלגה הנדיבה שהיא אמורה לקבל. דברים אלו, כך מסתבר, נפלו על אוזניים קשובות. נעמה, בת להורים עורכי דין, אמנם הייתה רק בת 22, אבל מאחוריה עבר עשיר בתחום החינוך. מגיל 10 הייתה חברה בתנועת נוער, וגם שם עסקה בהדרכה. לאחר מכן הייתה חברה בגרעין נח"ל של בוגרי התנועה: "היינו באיזה קיבוץ נטוש כזה, והדבר הראשון שעשיתי היה להדריך ולהנחות סמינר של התנועה. מאוד נהנית מזה, אז כשהדרכת אמרתי לעצמי שאני רוצה לעבוד בבתי ספר, אני מאוד אוהבת את המגע הישיר עם הנוער. אני מאוד אוהבת את החינוך הבלתי פורמלי, אבל החזית האמתית היא בתי ספר, שם אפשר לפגוש את כולם, זה לא סלקטיבי. החזית הכי קשה".

נעמה נמנתה עם אותם צעירים שבמובנים רבים קרובים לחינוך ולהוראה, אבל כנראה זקוקים לאיזושהי דחיפה כדי לחצות את המפתן. שלא כמו אורנה, היא הייתה זקוקה למישהו משמעותי שיעלה בה את הרעיון להצטרף. ייתכן מאוד שגם לנגד עיניה חלפה המודעה, אולי בעיתון, בלי שהבחינה בה, כמו שלא הבחינה במודעות רבות אחרות; ייתכן שהשמועה על התכנית המתגבשת באוניברסיטה העברית הגיעה לאוזניה קודם לצלצול הטלפון מהחבר בלי שהשאירה הד כלשהו. אבל מששמעה שהחבר, שמסלול חייו דמה למדי לזה שלה, מצטרף וכך גם חברים נוספים, גמלה בלבה ההחלטה להצטרף גם היא; המחשבה להיות מורה למקצועות היהדות דווקא ולהתחייב מראש לכל כך הרבה שנים לא הייתה בראש סדר העדיפויות שלה, ואולי כלל לא עלתה בראשה כאפשרות: "התלבטתי הרבה מה אני רוצה ללמד, ויש המון דברים שמעניינים אותי. אז זו הייתה התלבטות גדולה בין ביולוגיה - אני נורא אוהבת את המקצוע הזה, מדעי החיים ומדעי הרוח, ואז אמרתי כן, מדעי הרוח זה הרבה יותר... אפשר דרך זה לדבר גם על דברים שקורים מסביב, גם על דברים שקורים לתלמידים. איפה שהוא קצת יותר לחנך; מצד שני חשבתי על זה שביולוגיה זה מקצוע הרבה יותר נחשב. שמורים לביולוגיה יש כלפיהם יותר הערכה". ייתכן שנעמה הייתה פונה ללימודי הוראה גם ללא תכנית זו, אבל קשה עד מאוד להניח שהיינו פוגשים אותה כמורה למקצועות היהדות.

כמחצית מהמצטרפים לתכנית שקלו, בדומה לאורנה ולנעמה, את האפשרות לעסוק בהוראה לפני ששמעו על תכנית רביבים. רמי, שלא כמותם, לא שקל

אפשרות זאת כלל. כמו רוב הגברים בתכנית הצהיר במפורש כי אלמלא רביבים לא היה מגיע ללימודי הוראה כלל. אולם לרמי עבר עשיר מאוד בחינוך: חניך ומדריך בתנועת נוער וחבר בגרעין של בוגרי התנועה, שבמסגרתו עשה שנת שירות בעיירה צפונית שכללה גם פעילויות קהילתיות וחינוכיות. גם בצבא, כששירת בנח"ל, עסק בהדרכה, ועם סיום השירות עבד במסגרות של נוער בסיכון כמורה ובעיקר כמדריך חברתי. קשה להאמין כי בגיל כה צעיר, בראשית שנות העשרים לחייו, צבר ניסיון כה עשיר ומגוון בתחום החינוך. ואף על פי כן לא שקל אפילו לרגע קט ללמוד הוראה: "ויש סיכוי שלא הייתי מגיע למוסדות הכשרה למורים כי... הידע שלי על טיב המקומות האלה... דרך חבר שלי שלמד חינוך באוניברסיטה, ועוד אחת שעשתה את זה במכללה למורים... והרושם שלהם שזה פשוט דבר נוראי". כנגד כל הסיכויים הגיעה אפוא לאוזניו הבשורה על תכנית רביבים, ההבטחות הגלומות בה פקחו את עיניו, והוא היה מוכן לשקול ברצינות להצטרף אליה.

זיוה לא נמנתה עם אותם צעירים שהתכנית חיפשה אחריהם. היא גדלה בבית דתי-לאומי, למדה בבתי ספר דתיים והייתה חניכה ומדריכה בתנועת הצופים הדתיים. התכנית יועדה, ומיועדת גם כיום, בעיקר לצעירים לא דתיים, ולא נעשו מאמצים מיוחדים לעניין צעירים דתיים להצטרף אליה. השמועה על התכנית הגיעה אליה ואל שכמותה בדרך מקרה, כשמועה מפה לאוזן. התעניינותה בתכנית, שמיועדת להוראה בבתי ספר לא דתיים, נובעת לדבריה מסקרנות ומתחושה כי החינוך החילוני יכול להיות בשבילה אתגר. לזיוה לא היו ספקות שהיא תבחר בקריירה של חינוך: "כמובן שיש משהו מאוד משפחתי שתייעל אותי לזה. אני חיה בבית עם שני הורים מורים, מנהלים, אחותי הבכורה גם מחנכת, אחותי השנייה גם עוסקת בחינוך, זה עניין משפחתי אצלנו, והאנשים שאני בקשר אתם מאוד חיובים בקשר להוראה". כמו זיוה, גם לעוד עשרה מתקבלים לפחות הורה אחד שעוסק בחינוך (מורה, מנהל, מפקח, יועצת), ומתוכם לארבעה שני הורים שעוסקים בתחום זה. מהמצטרפים יש גם שטענו כי העובדה שגדלו בבית שבו שני ההורים מורים ושהשיח שהתקיים ביניהם נגע לא פעם לסוגיות חינוכיות, גרמה להם לספוג, גם באופן לא מודע, מאווירת בית הספר, והפכה את מקצוע ההוראה לנגיש מאוד בשבילם.

מאפייני ההוראה והבחירה בה כמקצוע נדונים בהרחבה אצל דן לורטי⁶; שחילק את מניעי המורים ל"גורמים מקרבים" - גורמים שמקרבים אליהם את ההוראה, מקלים את הכניסה אליה והופכים אותה לאפשרית; ול"גורמים מושכים" - אותם גורמים שמניעים אותם בסופו של דבר לבחור בהוראה. אלו החסרים "גורמים מקרבים" לא יגיעו בדרך כלל לידי מצב שבו יהיה עליהם להחליט אם לבחור במקצוע ההוראה. מחקרו של לורטי סקר מורים רבים מאוד בארצות הברית, בחן את עולמם ומצא כי לשליש מהם מורים או קרובי משפחה מורים. המורים בסקר העידו שהזדהו עם דמות המורה במשפחתם, וזו קירבה אותם אל העיסוק בהוראה והשפיעה על בחירתם. תמונה דומה נמצאה גם במחקרים אחרים: בקרב הבוחרים בהוראה כמקצוע יש שמתארים השפעה של מוריהם שלהם, שמצטיירים בעיניהם כדמויות מופת ונתפסים כדמויות לחיקוי.⁷ עוד נמצא שסטודנטים שלומדים חינוך או עבודה סוציאלית הושפעו מחוויה ומניסיון קודם הרבה יותר מסטודנטים שלומדים תחומים אחרים,⁸ ובבדיקת הקשר בין ניסיון החיים של משתתפי תכנית רביבים כתלמידי בית ספר לבין חזונם החינוכי נמצא כי חוויות עבר כתלמידים השפיעו על תפיסותיהם את עצמם כמורים.⁹

כמו אורנה, נעמה, רמי וזיוה, גם 19 סטודנטים, מבין ה-24 שהצטרפו לתכנית, השתתפו בפעילות של תנועות נוער - מהשומר הצעיר ועד בני עקיבא - רובם ככולם בהדרכה ואף בתפקידים מרכזיים ביותר. שבעה מהם יצאו לשנת שירות לפני השירות הצבאי, ובה עסקו בדרך כלל בהדרכת נוער ובעבודה קהילתית. לאחר השירות הצבאי עסקו 19 מבין ה-24 בתחומי החינוך והרווחה במגוון מסגרות. מקצתם עבדו בסוכנות היהודית ויצאו לשליחות בחו"ל, אחדים עסקו בחינוך בלתי פורמלי, ואחרים במסגרות שעוסקות בחינוך יהודי-תרבותי. תשע סטודנטיות מכלל המצטרפות לתכנית שירתו כמורות-חיילות או כמורות בשירות לאומי. לא כולן חשבו להפוך את ההוראה למקצוע, אבל תקופת התנסות זו קירבה אותן אל התחום. בסך הכול עסקו בהוראה או בהדרכה לפני הצטרפותם לתכנית 23 סטודנטים (מתוך 24).

Lortie, 1975 6

פייגין וכפיר, 1994; Goddard & Foster, 2001 7

אלבק, 1983. 8

כ"ץ (2003). התייחסות מפורטת לממצאי מחקר זה יובאו בפרקים 4 ו-5. 9

על עצמי אני יכול להעיד כי אף ששנים לא מעטות הייתי מורה בבית ספר, האפשרות להיות מורה לא הייתה מעולם בסדר יומי קודם לכן. בחלומי לא ראיתי את עצמי מורה, ולא היה דבר רחוק ממני יותר מלדמות את עצמי עומד על יד הלוח מול תלמידים משועממים. בהיותי חבר קיבוץ הוצע לי לאחר סיום השירות הצבאי ללמוד הוראה ולכהן תקופת מה כמורה. הנכונות לשקול אפשרות זו (ולאחר מכן להיענות לה) נבעה, ממש כמו בסיפוריהם של משתתפי תכנית רביבים, מהרקע החינוכי העשיר והממושך כמדריך וכמרכז בתנועת הנוער בתקופת בית הספר, במהלך השירות בנח"ל ובתקופה שלאחר הצבא. החינוך היה חלק מחיי, וההוראה בבית הספר הייתה האפשרות הסבירה, ואולי היחידה, להמשיך בדרך זו.

בשעה שכל המצטרפים לתכנית רביבים גילו מידה כזאת או אחרת של קרבה לתחום החינוך וההוראה, התמונה בנוגע ליהדות ולהוראת מקצועות היהדות מורכבת יותר. כרבע מהמצטרפים אמרו כי לולא התכנית היו בוחרים ללמוד בפקולטות אחרות - מדעי הטבע, מדעי החברה, אמנות או משפטים - ובוודאי שלא בחוגים ללימודי יהדות. אחדים הצהירו כי מלכתחילה התכוונו ללמוד את תחומי הרוח והיהדות (אם כי לא תמיד מחשבת ישראל או מקרא דווקא). רובם אמנם גילו עניין מסוים בתכנים יהודיים - מציאות שמובנת לכאורה בנוגע לעשרת המצטרפים הדתיים, אך מובנת פחות בכל הנוגע לארבעה עשר המצטרפים החילונים; אבל מתברר כי תשעה מבין המצטרפים החילונים כבר השתתפו בקבוצות של לימוד יהדות במסגרות מעורבות או במסגרות חילוניות כמו "אלול", "עלמא" או "מדרשת אורנים" - מסגרות לימוד לא אקדמיות ובדרך כלל גם לא פורמליות שמבוססות על שיח ועל דיאלוג יותר מאשר על הענקת מידע. רבים מהם גילו אפוא עניין בסוגיות של זהות יהודית, אם כי הזהות היהודית של רובם נשאה אמנם ביטוי של הכרה בשייכות לעם היהודי, אולם ללא עומק תוכני משמעותי.¹⁰

לא נדע כמה אנשים נחשפו למודעות בעיתון או על גבי לוחות המודעות באוניברסיטאות, במכללות, במוסדות החינוך ובמוסדות החברתיים, ראו פרסום באינטרנט או קיבלו הודעת דוא"ל וקראו אותה; אבל נראה כי רק אלה המקורבים לעולם החינוך וההוראה ואלו שהתכנים וסוגיות הזהות היהודית מדברים כך או אחרת אל לבם, הטו אוזן קשבת לאפשרות להציע את מועמדותם לתכנית. כל

אלו עמדו בפני החלטות לא קלות שעשויות להשפיע על חייהם, לפחות לתשע השנים הקרובות, אם לא מעבר לכך. אולם זה רק תחילתו של התהליך, וההחלטה אם אכן לבחור בהוראה תצטרך לעבור עוד כמה גלגולים.

מניעים חיצוניים לבחירה בהוראה

כאמור למעלה, הסטודנטים שהצטרפו לתכנית כבר עמדו על מפתנו של עולם ההוראה והחינוך. מה יגרום להם לפסוע פסיעה אחת קדימה ולהיכנס אליו? נראה כי בתווך ניצבים כמה גורמים שמקורם בסביבתם - הסביבה הקרובה (משפחה וחברים) והסביבה הרחוקה יותר (החברה והתרבות) - ואלה הם, כך מתברר, גורם בשיקולים אם לפסוע קדימה או לסגת לאחור.

כפיר גדל בבית מסורתי. אביו עסק כמה שנים בהוראה ופרש לעסקי ראיית חשבון. קודם הצטרפותו לתכנית למד כפיר שנה בחוג למחשבת ישראל באוניברסיטה. בשיחה הוא מעיד שלא זכה בברכת דרך אמתית מאת הוריו: "מובן שלחצו עליי להיות רואה חשבון, שיהיה מישהו שיירש את המשד. אין שום דבר מגרה בללמוד ניהול חשבונות. תגובתם לכך שהחלטתי ללמוד הוראה? קודם כול הם מברכים על זה, 'כל מה שתעשה אנחנו אתך', אני לא יודע מה הם חושבים על זה באמת". כפיר חש כי הוריו מצפים ממנו שאם לא יצטרף למשרד המשפחתי, לפחות ילמד משהו שמבטיח הכנסה נאה. מובן שאף פעם הדבר לא נאמר בגלוי ובמפורש: "נורא שנוא עליי המשפט הזה: 'זה מה שמעניין אותך?', בלי המשך, כאילו מה שעומד מאחורי זה זה: תלמד תכנות-מחשבים, תעשה כסף". תחושה דומה מבטא רמי: "אמא לא רצתה שאני אלך לשם כי אין בזה כסף". אורית, שהצטרפה לתכנית לאחר שנת לימודים בחוגים למדעי היהדות באוניברסיטה במרכז הארץ ומקיימת לדבריה אורח חיים מסורתי אף שגדלה במשפחה חילונית, מודעת לעובדה כי היא אינה מקיימת בדיוק את מאווייהם של הוריה: "אני לא יודעת מה קורה כשההורים שלי יושבים בחוג החברים שלהם, מה הם אומרים: 'הבת שלי הולכת להיות מורה?' אני משערת שלא, וכשאני פוגשת את השכן שלנו, ואני מכירה אותו מאז שאני תינוקת, והוא אומר: 'אז את לא הולכת בכל זאת להצטרף לאבא, לעסק?' אני אומרת לו: 'לא. תשמע, אני מדברת על מושגים קצת אחרים', אז הוא איש מאוד נחמד והוא אומר: 'אבל זה לא מה שמצפים ממך'".

אחרים מדברים על הסתייגויות ששמעו לאו דווקא מהבחירה בהוראה, אלא מהבחירה ללמוד יהדות וללמד יהדות. מספרת הילה, שמאחוריה חוויות לא מלהיבות מלימודיה בבית הספר התיכון: "אני לא אשכח שחברים שלי פשוט צחקו

עליי כשהם שמעו שאני הולכת לתכנית כזאת. אף פעם לא הלכנו לבית כנסת, אולי פעם אחת הלכנו ביום כיפור לשמוע את תקיעת השופר. לא מבינים מה אני עושה בתכנית הזאת". בקרב הדתיים שבתכנית היו שציינו כי שמעו הסתייגויות מהרעיון ללמוד יהדות באוניברסיטה, ועוד אוניברסיטה חילונית. מספרת ורד: "אבא שלי כמובן לא אהב את הרעיון של האוניברסיטה בכלל. הוא אמר: 'יהיה לך בעל בן תורה, שיישב וילמד בישיבה, תוכלי להחזיק בו כעגון כשתלכי ללמוד את הכפירה באוניברסיטה'".

אבל למרות ביטויי ההסתייגות שנשמעו פה ושם, רוב המצטרפים לתכנית העידו כי בני משפחתם תומכים בהם. אומרת אורית: "בעלי חושב שזו השליחות הכי גדולה. אמא שלי בעננים, אבא שלי פחות". נעמה מצביעה על התגובות החיוביות של הוריה לעובדה ש"זה יהדות. אמא שלי - אותה זה נורא מרגש, והיא נורא אוהבת את זה, מעניין אותה. גם בשבילה וגם בשביל אבא שלי זה נורא... הם נורא התלהבו". אפילו כפיר, שהוריו רצו לראותו ממשיך במשרד רואי החשבון המשפחתי או אולי בהיי-טק, מספר כי הוא זוכה לתמיכה של הוריו: "בסך הכול אולי הם רואים איזה הישג בכל זאת, שהם כל השנים ניסו לקרב אותי למסורת, והם חושבים שבזכותם אני לומד את זה, ויכול להיות שהם מרוצים מזה".

תמיכה דומה נראה שנשבה גם מכיוונם של החברים והסביבה הקרובה: "רוב האנשים שמסביבי מאוד מעריכים. רואים בעבודה חינוכית ערך, שזה יחסית נדיר למצוא בחברות בנות ימינו. יש גם יחס מאוד חיובי לרעיון של התכנית, לאידאל שמאחוריה, רואים בזה משהו מאוד חשוב" (זיוה). מה שמוסיף לתמיכה ולהערכה של חברים וקרובים היא במידה רבה העובדה שמדובר בתכנית מצטיינים, שמשותפתה זוכים למלגה נדיבה: "היום כשאני מספרת שמשלמים לי על מה שאני לומדת, למרות שאני לומדת רק מקרא ומחשבת ישראל, מסתכלים עליי אחרת. וזה... וזה טוב לי, כאילו הוכחתי להם משהו" (אורנה). רמי, שסיפר גם הוא על משוב חיובי מצד חבריו, היה ספקן במידת מה בנוגע לכנות ההערכה: "נראה לי שסתם אומרים שמעריכים, כדי לעשות לי הרגשה טובה".

גורמים לא מעטים נתפסים כמניעים חיצוניים שמשפיעים על הבחירה (או על אי-הבחירה) בהוראה ובהצטרפות לתכנית הכשרה להוראה, והמיון למניעים חיצוניים ופנימיים הוא מיון עיקרי במחקרים רבים שנערכו בשלושים השנים האחרונות.¹¹ ככלל גורמי הנעה חיצוניים לבחירה במקצוע כלשהו מוגדרים

כגורמים שקשורים למטרות שאינן חלק ממאפייני המקצוע עצמו. כאן הכוונה לתגמול חומרי ולתחושת ביטחון כלכלי וחברתי כגון שכר ותנאי עבודה ורווחה - גורמים שנלווים, או לדעת רבים אינם נלווים, למקצוע ההוראה. המניעים החיצוניים כוללים גם את התגמולים החברתיים, הקיימים לדעת אחדים או לא קיימים לדעת אחרים, כגון היחס של החברה, המשפחה והחוג החברתי הקרוב אל המקצוע או הכרה באוטונומיה ובחופש הפעולה המקצועי.¹²

מחקרים רבים מצביעים על המשקל הרב הניתן לגורמים החיצוניים בתהליך הבחירה בהוראה כגון ההטבות והמעמד המקצועי (שבדרך כלל אינן מאפיינות את מקצוע ההוראה), או שעות העבודה והחופשות, התואמות את סדר יומם של הילדים, שהם בגדר גורם משיכה בקרב מקצת הבוחרים בה.¹³ היעדר תגמולים חיצוניים אטרקטיביים, ובעיקר השכר הבלתי הולם וחוסר אפשרויות הקידום, גורם כפי שמתברר במחקרים רבים, לחוסר שביעות רצון בולט בקרב העוסקים בהוראה.¹⁴ מכיוון שתחום זה נתפס כשירות לחברה, רבים אינם רואים בהדגשת יתר של התגמולים החומריים פעולה לגיטימית. תגמולי יוקרה חיצוניים כדוגמת התואר האקדמי לעומת זאת נתפסים כלגיטימיים, ואמורים לעודד את החלטתם של מועמדים חדשים להצטרף למקצוע.

מחקרים שבדקו את מעמד החברתי-כלכלי של פונים להוראה מצאו כי מורים מרקע חברתי-כלכלי גבוה רואים בהוראה מקצוע לא יוקרתי ומייחסים חשיבות נמוכה לתגמולים החומריים.¹⁵ לעומתם, מורים מרקע חברתי נמוך מתייחסים אליה כאל מקצוע שמאפשר מוביליות חברתית ונותנים משקל גם לתגמולים החומריים. בשל כך מוצאם של הפונים להוראה הוא בדרך כלל מהמעמד החברתי-כלכלי הבינוני-נמוך, בזמן שבני המעמד החברתי-כלכלי הגבוה נוטים לפנות לאפיקים מקצועיים אחרים שנתפסים

Lortie, 1975; Steele, Murnane, & Willett, 2009 12
Darling-Hammond, Wise, & Klein, 1999; Steele, Murnane, & Willett, 2007; 13
& Willett, 2009; Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein, & Baumer, 2012
Rosenholtz, 1989; Steele, Murnane, & Willett, 2009 14
Su, 1996; 2007; גלעד ומלאת, 2002; רובין, גלעד ומלאת, 2007; 15

יוקרתיים יותר.¹⁶ מכאן נראה כי הבחירה בהוראה כמקצוע פוסחת על קבוצת אוכלוסייה איכותית שמתאפיינת ברקע השכלתי עשיר. נתונים אלו הם אתגר למסלולי הכשרה רבים בארץ ובעולם, וגם תכנית רביבים - שפונה למועמדים בעלי נתוני קבלה גבוהים - ביקשה לתת תשובה לאתגר זה.

אף שההצטרפות לתכנית כרוכה בבחירה בהוראה כמקצוע לחיים, לפחות לתשע שנים, אף לא אחד מהמצטרפים לתכנית דיבר בשלב זה על התגמולים החומריים שהם אמורים לקבל (וכנראה לא לקבל) בצאתם לשוק העבודה כמורים מן המניין. האם הסיבה לכך היא כי בשנתם הראשונה בתכנית הכול נראה רחוק? האם העובדה כי רובם ככולם באו מבתים בעלי רקע חברתי-כלכלי מבוסס יחסית הפכה את סוגיית התגמולים החומריים לבעלי חשיבות משנית? או שמא התחזית נראתה קודרת כל כך שמוטב היה שלא לדבר עליה, לפחות לא בשלב ההוא. קשה לדעת. הסוגיה תחזור ותעסיק מאוד את משתתפי התכנית במשך השנים ככל שיתקרבו לסיומה, ועוד יותר כשיהיו מורים מן המניין. על כך בהרחבה בפרק 14 של ספר זה.

"האם אנחנו באמת מצטיינים?"

"תכנית מצטיינים להכשרת מורים להוראת מדעי היהדות". כך זעקו מודעות הפרסום וכך נכתב על הלוגו של התכנית.¹⁷ ואכן המתקבלים לתכנית, ובייחוד למחזור הנחקר, נדרשו לסף כניסה שמאפיין את המחלקות היוקרתיות ביותר באוניברסיטה. ואף על פי כן נחלקו משתתפי התכנית באופן קוטבי בין תומכי התיוג "מצטיינים" ובין המסתייגים ממנו. אלה שראו בו ברכה לא עשו זאת מתוך הערכה עצמית גבוהה דווקא, אלא ראו בכך בעיקר אתגר: "רף הציפיות כל כך גבוה שאתה כל הזמן עסוק בלנסות לא לאכזב אנשים באיך שאתה מתנסח או באיך שאתה מדבר. אתה כל הזמן בבדיקה. יש לי חשש גדול לא לעמוד בציפיות"

16 רובין, גלעד ומלאת, 2007; Lortie, 1975

17 הביטוי "מצטיינים" מתייחס בראש ובראשונה להצטיינות אקדמית, כלומר לציונים משוקללים בבגרות ובמבחנים פסיכומטריים. אלו גם מרכיבים שניתנים למדידה. אין בביטוי זה כדי לטעון שמדובר במצטיינים מבחינה פדגוגית, נתון שלא ניתן למדידה ברורה לא בהקשר של תכנית הזאת, ולא בהקשר של תכניות הכשרה אחרות. ההצטיינות הפדגוגית, אם זכתה להתייחסות, היא תולדה של התרשמות בריאיון הקבלה שהתקיים עם כל אחד מהמועמדים.

(זיוה). אחדים ממחייבי התיוג הדגישו פחות את עצמם כמצטיינים, אך הציגו כך את עמיתיהם ללימודים: "אני ממש מרגישה שאני מתעשרת מאנשים סביבי, אפילו לא ממה שלומדים באוניברסיטה. מספיק מלדבר עם אנשים, אתה רואה שלכולם יש תפיסות עולם מדהימות, מבוססות על הנחות שלא חשבת עליהן. זה גורם לך לחשוב על דברים חדשים" (נעמה). חברים אחרים מצאו טעם בביטוי "מצטיינים" מכיוון שיש בכוחו להעלות את דימויו של מקצוע ההוראה בעיני המורים עצמם ובעיני הציבור.

אבל הטון הדומיננטי היה מסווג דווקא: "מרתיע". אני לא מספרת שזו תכנית מצטיינים (מגחכת), זו תכנית של אנשים שנורא רוצים להיות מורים. אנחנו לא מצטיינים בשום דבר. לא יודעת, אני מדברת על עצמי. מצטיינים, בחיך... זה בשביל למשוך, אבל זה מאוד מרתיע" (אורנה). שירה מעדיפה להדגיש את האכפתיות כמאפיינת את המתקבלים לתכנית, ולא את ההצטיינות דווקא. כמו רבים אחרים גם היא גדלה בבית שבו האם עוסקת בחינוך, ומאחוריה ניסיון מסוים בהוראה בשירותה הצבאי, אז שירתה כמש"קית הוראה (מורת חיילים): "זה מעצבן אותי. זאת אומרת, אם מישהו בא ללטף פה את האגו, אז שיבושם לו. אבל זו לא תכנית מצטיינים. זו תכנית של אנשים שהדברים האלה בנפשם. אז זה לא קשור בהצטיינות, יש אנשים מצטיינים הרבה יותר ממני. מרובנו".

אחדים ראו בכך טריק שיווקי לא מציאותי שאופייני לעולם האוניברסיטה, אך לא דווקא לעולם ההוראה, ויש שהסתייגו בכלל מהרעיון כי אמות המידה שהאוניברסיטה קובעת להצטיינות ושמתבססות על ציוני הבגרות והפסיכומטרי יכולות לנבא הצלחה בהוראה, ובוודאי הצטיינות בתחום החינוך: "זאת הגדרה שלילית מבחינתי. אז מעבר לביקורת חברתית שיש לי על סוג כזה של אליטיזם, זה לא היה רלוונטי, זאת אומרת הפסיכומטרי לא בודק את מה שצריכים לתכנית חברתית-חינוכית" (אסף). אסף גדל במשפחה עם מודעות חברתית, ועל כן הוריו שלחו אותו לבית ספר שהתאפיין במסרים חברתיים. כחניך תנועת נוער וכמדריך ופעיל מרכזי בתנועה עסק בין היתר בפעילות חינוכית מגיל צעיר. עם סיום לימודיו בבית הספר וטרם גיוסו לצבא יצא לשנת שירות בעיירה צפונית וגם בה המשיך לעסוק בפעילות חינוכית-חברתית. בסיום השירות הצבאי קבע את מושבו בלב עיירה שרבים מילדיה ונעריה עלולים להיות מוגדרים ילדים ונוער בסיכון. הרקע האישי שלו יכול להסביר הרבה מהשקפותיו ומהחלטותיו.

אין ספק כי דברי המסתייגים כנים ביותר, אבל נראה שאין בהם כדי לסתור את העובדה כי התיוג "מצטיינים" מחניף, מושך ומעורר הערכה מצד גורמים רבים.

כמו שנראה בפרקים 2 ו-3, הוגי התכנית ומוריה לא ראו במיקוד במצטיינים טריק שיווקי, אלא האמינו באמת ובתמים כי המפתח לשיפור ההוראה ולשיפור בתי הספר טמון בהכשרת מצטיינים להוראה, כשאת המושג "מצטיינים" קובעות אמות מידה אקדמיות מקובלות.

"האם מגיעה לנו מלגה?"

גם המלגה, שכללה פטור משכר לימוד ומלגת מחיה של כ-3500 ש"ח לחודש, עוררה בקרב המצטרפים דעות לכאן ולכאן. רובם התייחסו אליה באי-נוחות מסוימת. נעמה, שכמו רוב המשתתפים בתכנית גדלה בבית מבוסס למדי אמרה כי "אני הייתי באה גם בלי מלגה. כאילו זה טוב, זה חשוב. זה מאוד כיף. קשה לי לקבל כסף ככה מתנה. אני גדלתי על ערכי העבודה". ורד לא הסתירה כי בשיקוליה להצטרף לתכנית היה למלגה מקום חשוב: "אם הייתי רוצה להרוויח את הכסף הזה, אפילו חצי מזה, וגם ללמוד באוניברסיטה, זה היה מחייב אותי להרבה שעות עבודה. ברור שההחלטה הייתה מבוססת על הכסף, אבל זה לא היה רק בשביל הכסף. בכלל תואר שני לא התחלתי לחלום עליו, אז רביבים זה הצלה. אני גם לא חושבת שצריך להתבייש בזה".

משתתפי התכנית למדו עד מהרה כי השתתפות בתכנית אינטנסיבית כל כך כמו תכנית רביבים פשוט אינה מאפשרת לעבוד לפרנסה ולו חלקית: "אם הייתי צריכה גם לעבוד וגם ללמוד את כל השעות האלו, לא הייתי מצליחה בחיים" (הילה). העובדה שהתכנית אינה מותירה להם פנאי לעיסוקים מעבר ללימודים היא צידוק לאלו שאינם חשים נוח עם קבלת המלגה: "אני רציתי את התכנית הזאת, אני לא רציתי את הכסף של התכנית הזאת. ואני מבינה שהם צריכים לקנות את הזמן שלנו כי אין לנו זמן באמת לדברים אחרים" (אורנה). ראוי לציין כי כחלק מהקבלה לתכנית וקבלת המלגה התבקשו המצטרפים לחתום על התחייבות להחזיר את הכספים אם יפרשו במהלך התכנית או אם לא יעמדו בהתחייבות לכהן חמש שנים כמורים מן המניין לאחר סיום הלימודים.¹⁸

על רקע זה יש לציין כי רוב המצטרפים לתכנית לא ראו בעייתיות בהתחייבות למסלול לימודים ועבודה שאורכו תשע שנים. אין ספק כי מנקודת מבטם של בני עשרים פלוס התחייבות לתשע שנים נראית כבדה למדי. כפיר רואה חיוב רב

18 המחזור הראשון של תכנית רביבים, שמחקר זה מתמקד בו, התחייב לשירות של חמש שנים. למן המחזור השני צומצמה ההתחייבות לארבע שנים ובמקביל פחת סכום המלגה.

במסגרת חיצונית כאילו כפויה: "פחות או יותר ככה היה נראה מסלול החיים שלי גם אם לא הייתי ברביבים. הייתי לומד, והייתי מתחיל ללמד. ובזמן שאני מתחיל ללמד הייתי עושה גם תואר שני. ההוראה זה התחום שבחרתי בו בתור משהו שאני רוצה לעשות בחיים. אחד רוצה להיות טייס, אני רוצה להיות מורה".

לימודים במסגרת קבוצה

הלומדים בתכנית רביבים הם קבוצה ייחודית ושונה משאר הלומדים בפקולטה למדעי הרוח ובבית הספר לחינוך. אמנם את רוב הקורסים הם לומדים במסגרת המחייבת של הפקולטה למדעי הרוח, שבה לומדים גם סטודנטים נוספים, אולם נוכחותם בקורסים אלו בולטת, ובקורסים אחדים הם הרוב. זאת ועוד, כשליש מהקורסים - כל לימודי החינוך וכמה קורסים במדעי היהדות - נלמדים בתכנית ייחודית. הסטודנטים נמצאים במגע הדוק זה עם זה שעות רבות בשבוע ואף מכוונים לפעילויות משותפות ברבים מהשיעורים. ספק אם יוזמי התכנית ומנהליה הניחו שהמתלבטים והמצטרפים יראו בלימודים במסגרת קבוצתית-ייחודית סוגיה חשובה שבכוחה למשוך מועמדים לתכנית (או במקרים אחדים אולי אף לדחותם). במרוצת השנים יתברר כי קבוצת העמיתים היא גורם משמעותי בתהליך הלימודים, ההכשרה וההוראה של משתתפי התכנית, ועל כך בפרקים הבאים.

הראיונות הראשונים נערכו סמוך לתחילת שנת הלימודים האקדמית הראשונה, ומשתתפי התכנית כבר הספיקו לטעום את טעמם של הלימודים בקבוצה. רוב המצטרפים ראו בחיוב את ההשתייכות לקבוצה, ורק אחדים ביטאו הסתייגות מסוימת. אורית, שכבר הספיקה ללמוד שנה אחת בחוג מאוכלס באוניברסיטה כסטודנטית מן המניין, כבר טעמה את הטעם של "להיות עוד סטודנט אנונימי באוניברסיטה" ומבקשת לעצמה משהו אחר: "תמיד אמרתי לעצמי, אני לא רוצה ללכת ללמוד באוניברסיטה בפורמט הקיים, עוד סטודנט מתוך 300 סטודנטים. אז ניסיתי למצוא כל מיני מקומות בלתי פורמליים, מקומות קצת אחרים, עד שבסוף הבנתי שאין". כשנחשפה לתכנית רביבים הבינה שנפתחה לפניה מסגרת לימודית אקדמית שונה.

משתתפים לא מעטים ראו בקבוצה מסגרת שמאפשרת לימוד משותף, עשייה, יצירה וחשיבה משותפת. ביטא זאת במובהק אסף, שבשבילו הקבוצה איננה רק מסגרת, אלא דרך חיים: "אנחנו קבוצה וחשוב לנצל את זה. יש לנו אחריות משותפת והשיחה המשותפת שלנו היא לא רק כדי להעשיר אחד את השני. אנחנו

מנסים כאן לבנות חברה". כפיר כבר חש את היתרון שבמסגרת הקבוצתית: "יש הרבה חשיבה, מדברים גם מעבר לשיעורים. התחיל ויכוח שמעבר לכיתה על מה זה חינוך, מה זה חינוך יהודי. זה מעסיק את כולם. חושבים על זה ביחד. באיזשהו רגע התחלתי להתבלבל ולדמיין ישיבות גרעין תנועת".

עם זה נשמעו גם קולות של חששות והסתייגויות מהרכיב הקבוצתי. אורנה למשל אמרה: "אני חוששת מהדינמיקה הקבוצתית. אני מפחדת שזה יהפוך לבית ספר. זה... פחד הכי גדול שאני לא אמצא את המקום שלי שם. אני כמעט לא באתי לתכנית בגלל זה". השבועות הראשונים גרמו להילה להתבשם מהקיום הקבוצתי, אך החששות לא חלפו: "אני חושבת שיש המון שיתוף פעולה ועזרה הדדית וזה דבר הכי חשוב - שתמשיך הנתינה של כל אחד ואחד. אני מקווה גם שלא ייווצר מצב של איזושהי תחרותיות מטופשת שאנשים ישימו אחד לשני רגליים". המסגרת הקבוצתית גם הביאה אחדים לתחושת תלות זה בזה. הימים הראשונים של התכנית הביאו את שירה להתלהבות מהקבוצה ודאגה לעתידה: "החשש שלי הוא שאנשים יעזבו, ואז אני אהיה על ספינה טובעת. לא חשוב לי לטבוע באופן אישי, אבל כאילו הספינה זה גם איזשהו חזון שגם אני שותפה לו. אני מוצאת את עצמי רצה בין אנשים כדי לנסות לראות שהכול בסדר, אני ככזו חרדה על המסגרת הזו".¹⁹

מניעים פנימיים לבחירה בהוראה

גם בני, כרבים מחבריו לתכנית, הוא בן להורים שעוסקים בחינוך. היה חניך ומדריך בתנועת נוער ובמסגרתה יצא לשנת שירות ביישוב בפריפריה טרם גיוסו לצבא. לפני החלטתו להצטרף לתכנית התלבט בין לימודי אמנות ללימודי הוראה. בסופו של דבר מצא כי העיסוק בהוראה ימש באופן הטוב ביותר את כישוריו האמנותיים: "אני לא חושב שאני אוכל לעשות משהו יותר טוב... מלהיות מורה. הרגשה שאני ממצה את הכישרונות שלי ומביא את עצמי לידי ביטוי, את היצירתיות שבי. התנסיתי בכל מיני דברים בחיים, וזה הדבר שהבעיר בי הכי הרבה אש. זה דחף של אמן להתעסק באמנות, זה כאילו אתה עוסק באמנות הגבוהה ביותר, לעצב אנשים".

נראה כי ההחלטה של כל אחד להצטרף לתכנית הייתה כרוכה בתחושה כי העיסוק בהוראה מביא לידי ביטוי או אפילו מיצוי את כישוריו האישיים

האופייניים. מדבריו של כפיר ניכר כי הוא חש שהרצון להיות במגע עם בני אדם הוא שעשוי להביא לידי מימוש את מאפייני האישיות שלו: "קודם כול מקצוע ההוראה זה אחד המקצועות היחידים שאתה במגע עם אנשים. אתה לא מול מחשב, אתה לא באיזה חדר מנהל, איזה אנף או פרויקט. זה עבודה עם אנשים, משהו אחר. אנושי יותר. וזה מה שמתאים לי". יש שהדגישו את העבודה עם ילדים, שיוצרת בקרבם תחושת מימוש עצמי: "כשאני יוצאת משיעור טוב, משיחה טובה עם התלמידים, אני מרגישה שמיציתי את עצמי, שנתתי משהו שאני יכולה לתת. חשוב לבחור מקצוע שבו טוב לך עם מה שאתה עושה" (ורד). תחושה זו של הנאה ומימוש עצמי מתבססת אצל רבים מהם על ניסיון העבר כמדריכים או כמורים במסגרות פורמליות ובלתי פורמליות: "גיליתי שאני תמיד נהנית לעבוד עם ילדים וללמד. לימדתי אנגלית תקופה ארוכה כשהייתי בהודו, יש בזה סיפוק עצום. וגם כשהייתי בקיבוץ תמיד עסקתי בתפקידי הדרכה" (הילה). מהתבטאויותיהם של המצטרפים לתכנית מתקבל הרושם כי גורמי ההנעה הפנימיים - ובמרכזם הרצון למימוש עצמי - הם המוטיב הבולט ביותר ואולי אף המכריע בהחלטה לבחור בהוראה כמקצוע לחיים. יש שניסחו זאת באופן ממוקד יותר, ואחרים ביטאו תחושות כלליות יותר.

תמונה דומה לזו שהציגו משתתפי תכנית רביבים מצטיירת ממחקרים שנערכו בעולם וגם בישראל. גורמי ההנעה הפנימיים - אלו שנתפסים בעיני הבוחרים בהוראה כמאפיינים את המקצוע וכתואמים את כישוריהם האישיים - הם הגורמים הבולטים ביותר בבחירה המקצועית. המחקר מלמד כי אנשים פונים להוראה משלושה מניעים עיקריים: עניין בתחום הדיסציפלינה (תחום ההוראה); רצון לעבוד עם ילדים ומתבגרים; ושאיפה לעסוק במקצוע חשוב בחברה.²⁰ צירופם של שלושת המניעים האלה הוא שיוצר את תחושת המימוש העצמי. מחקרים רבים מצאו, ממש כמו שנמצא בקרב המצטרפים לתכנית רביבים, כי העיסוק עם ילדים ונוער הוא גורם מרכזי שמניע רבים לבחור בהוראה. רבים מתארים עצמם כאוהבי ילדים וכטיפוסים "חברתיים" שמבקשים לעסוק בתחום שכרוך במגע בין-אישי. עוד מאפיין מהותי הוא שירות הפרט והקהילה, ולכן הבחירה מנומקת

Lin, Wang, & Zhang 2012; Serow, 1993; Moran, McClune, Kilpatrick, Dallat, 20 & Abbott, 2001; Spittle, Jackson, & Casey, 2009; Watt et al., 2012; Watt & Richardson, 2007

לא אחת ברצון להעניק ולתת לזולת. העיסוק והעניין בתחום הדעת של ההוראה מאפיין בעיקר מורים בבתי ספר תיכון.²¹ שלושת הגורמים האלה נראים בעיני הבוחרים בהוראה כמקנים תחושות של סיפוק והנאה ומביאים לידי תחושה של מימוש אישי.²²

הצורך במימוש עצמי מופיע כמניע עליון בסולם הצרכים שקבע מסלאו.²³ מסלו הציג מדרג של צרכים יסודיים של בני האדם, שבבסיסו צרכים פיזיים של מזון וקורת גג ואחריהם הצורך בביטחון וצרכים חברתיים כגון הצורך להשתייך ולהיות אהוב. בשלב הגבוה ביותר במדרג נמצאים הצרכים הקוגניטיביים, הצרכים האסתטיים והצורך בהגשמה ובמימוש עצמי. מסלו טען שכל הפעילות האנושית אינה אלא השתדלות של הפרט להתקדם במעלה מדרג הצרכים לקראת צורך-העל של מימוש העצמי, שהוא הצורך של היחיד לממש ולמצות את הפוטנציאל שבו. אף שמחקרים אמפיריים רבים לא הוכיחו באופן מובהק את מדרג הצרכים המוצג בתאוריה של מסלאו, אין חולק על תרומתה של תאוריית ההנעה שלו להפניית תשומת הלב לצורך של בני האדם להגיע לידי מימוש עצמי.

המניעים הפנימיים לעסוק בהוראה ובכך להשיג מימוש עצמי עומדים אל מול הגורמים החיצוניים, שלעתים הם הרקע להתרחקות ממנה. על כן כדי להחליט להצטרף למסלול זה נדרש מהמשתתפים שכנוע עצמי רב ביותר, שכן במצב כזה הרצון למימוש עצמי אינו תלוי בשום מניע חיצוני שלילי ואף גובר עליו: "טוב ... אני לא מצפה שבאירועים חברתיים בעוד איזה עשר שנים אני אגיד: 'כן אני מורה לתנ"ך' ויגידו: 'וואו!! מורה לתנ"ך, איך הצלחת לעשות את זה?' זה בסדר כי בעיניי מה שחשוב זה מה שאני עושה, זה איך שאני מרגישה עם זה, זה שאני עושה פה משהו שהוא יוקרתי בעיניי, ואת זה יש לי. בגלל האתגר, זה התעסקות אנושית מרתקת וחשובה ו... זה דבר שהוא משמעותי" (אורית). עיון בשיח של המצטרפים לתכנית מלמד כי בטווח בין מניעים חיצוניים למניעים פנימיים בכל הנוגע לבחירה בהוראה ובהצטרפות לתכנית, הכף נוטה בבירור לבולטות של המניעים הפנימיים. נראה כי הרצון החזק למימוש עצמי יש בו כדי לעודד גם בנוגע לעתיד.

21 זק והורוביץ, 1985; Su, 1993; Lortie, 1975;

22 ניסן, 1987; Moran et al., 2001; Darling-Hammond, Wise, & Klein, 1999;

23 Maslow, 1954

אנשים בעלי מוטיבציה פנימית משיגים בדרך כלל יותר מחבריהם שמעוניינים בתגמולים חיצוניים. התמקדות עזה בתגמולים חיצוניים אמנם יכולה לספק תוצאות מהירות, אבל אנשים שפועלים מתוך הנעה פנימית - תשוקה פנימית לשלוט בחייהם, ללמוד על העולם ולהשיג הישג שנשמר שנים - עובדים קשה ומתמידים למרות הקשיים. אלו שחוקרים את המוטיבציה האנושית מצאו אפוא כי הסוד לביצועים גבוהים איננו דחף חיצוני של תגמול ועונש, אלא התשוקה העמוקה שלנו לכוון בעצמנו את חיינו, להרחיב ולהגדיל את יכולתנו ולחיות למען תכלית ראויה.²⁴

מחקרים מלמדים כי מחויבותם המקצועית של מורים שמדגישים את מקומם של הגורמים הפנימיים גבוהה מזו של מורים שמדגישים את מקומם של גורמים החיצוניים.²⁵ לעתים קרובות התגמול הפנימי מושג שנים רבות מאוחר יותר או אף מתבטא בתקווה להתממש בעתיד מתוך אמונה כי פרות העבודה החינוכית יבשילו עם הזמן. לפעמים הביטוי לכך הוא בגאווה על הצלחה של תלמיד יחיד, לפעמים בתחושת סיפוק ממפגש עם בוגרים שמגיעים להישגים שנים רבות לאחר עוזבם את בית הספר.²⁶ האם תרומה חברתית, דאגה לזולת, תחושת שליחות וכדומה - יסודות שלדעתם של המצטרפים לתכנית נותנים תחושה של מימוש עצמי - יכולות להיות הסבר אולטימטיבי לבחירה בהוראה? את השאלה הזאת שאלו חוקרים לא מעטים.²⁷ יש מהם הסבורים כי מעבר לרצון למימוש עצמי, לסיפוק ולהנאה ממעשה ההוראה, עשויים למשוך למקצוע זה גם מאפיינים אנושיים שאינם קשורים לתועלת פנימית או חיצונית, מאפיינים שמתייחסים לבחירה בהוראה כמשקפת הכרעה ערכית.²⁸

האם ראוי לעסוק בהוראה?

קשה לדמיין מה עובר בראשם של אלו השוקלים לבחור במקצוע ההוראה. קשה עוד יותר לדמיין מה עובר בראשם של אלו שאפשרויות הקבלה שלהם למסלולי

Pink, 2009 24

Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Guarino, Santibanez, & Daley, 2006; 25

Lortie, 1975; Su, Huang, & Zhao, 2001; Watt et al., 2012

Fullan, 2001 26

Spittle, Jackson, & Casey, 2009; Watt & Richardson, 2007 27

Moran et al., 2001; Serow, 1993 28

הלימודים באוניברסיטאות היו כמעט לא מוגבלות, נתונים שאפיינו את רוב המתקבלים לתכנית רביבים. בנכונות לשקול בחירה בהוראה כמקצוע לחיים היו משולבים בוודאי מניעים רציונליים לצד מניעים רגשיים, מניעים מודעים לצד מניעים בלתי מודעים. מתוך רצון לגעת במניעים העמוקים ביותר של משתתפי התכנית התבסס המחקר על ראיונות עומק, שבמהלכם ניתן להם לספר את סיפורם ללא מגבלות של שאלות סדורות ומחייבות. כך תוך כדי הראיון יכלו כל המשתתפים להגיע למצבים של רפלקציה ולברר לעצמם סוגיות שלא היו מודעים להן.²⁹

המוטיב ששב ועלה אצל כל המועמדים היה הרצון הבלתי מתפשר לתרום: "זה באמת האמונה הזו בחינוך, האמונה בייעוד הזה שלנו, הצורך בכלל במורים טובים. אני עושה מה שחשוב לעשות. אני לא נכנעת לאגו. אני מרגישה שמה שמניע אותי פה זה פשוט להיות בן אדם שלם עם עצמו, זאת אומרת אני ארגיש רע מאוד עם עצמי אם אני לא אתרום" (שירה). האם בדבריה של שירה יש ביטוי למוטיבציה פנימית? זה בהחלט נשמע קרוב. אבל במוטיבציה פנימית מקובל לראות השתקפות של גמול וסיפוק שנובעים ממהותו של העיסוק. מדבריה אלו של שירה לא נשמע כי העיסוק בהוראה, כשהוא לעצמו, הוא גורם מספק ומושך דיו.³⁰ נראה כי מדובר בגורמים שהם מעבר לעיסוק עצמו ומעבר לתחושת התגמול האישי המידי, כדבריה: "אני לא נכנעת לאגו". הגדילה לעשות זיוה, שאמרה בבירור: "אני מאוד מאמינה בחינוך, אני רואה בזה שליחות, אני רואה בזה אתגר, חושבת שזה דבר חשוב ושמזה מתחילה בנייה של מדינה, עם, חברה". זיוה אינה מדברת על בנייה עצמית, אלא על בנייה של מדינה, עם וחברה. ורמי הוסיף: "זה משהו שאני רואה בו ייעוד. זה משהו שאני רואה בו משימה. זה משהו שאני רואה בו חשיבות מאוד גדולה. זה משהו שאני גם רוצה לשנות!! זה עוזר לבנות חיים".

כהסבר למניעים מעין אלו מציע הפסיכולוג מרדכי ניסן מערך הנעה נוסף, שונה מגורמי ההנעה הפנימיים והחיצוניים, מערך הנעה שהוא מכנה

29 שקדי, 2014; Shkedi, 2014

30 בהקשרים אחרים ביטאה שירה, כמו רוב חבריה, אמונה כי העיסוק בהוראה ייתן לה גמול פנימי עד לכדי מימוש עצמי. אולם בהקשר של דבריה המצוטטים כאן, היא מתכוונת לסוג אחר של תגמול, כמו שיוסבר בהמשך הדברים.

"תפיסת הראוי"³¹. תפיסות הראוי משקפות מצב שבו האדם עומד לפני תביעה פנימית, או לפחות המלצה פנימית, לנקוט התנהגות מסוימת משום שראוי לו לנקוט אותה, ולא משום שכדאי לו. שיקולים של "תפיסות הראוי" מבוססים על אמונתו של הפרט שמצב מסוים טוב ורצוי ושכך ראוי לו לנהוג, גם אם הוא סותר אינטרסים תועלתניים. ההכרה של האדם שקיימת התנהגות ראויה מציגה טעם להתנהגות ומפעילה עליו לחץ מוטיבציוני פנימי להתנהג בדרך זו. בניגוד לציות לנורמה מוסרית שעל אי-ציות לה עלולים להיענש, התנהגויות בתחום של תפיסת הראוי נתפסות ככאלה שראוי לאדם לנקוט אותן וראוי לחנך לקראתן, אך הן אינן מחייבות או קוראות להענשה על סטייה מהן ואף לא לתגמול על מימושן. להתנהגות שמבוססת על תפיסת הראוי עשויים להיות גם גורמי חיזוק ואינטרס אישי, כמו שכל התנהגות של עזרה לזולת ניתנת להסבר כמשרתת אינטרס אישי כגון הימנעות ממצוקה אמפתית או סיפוק הצורך באלטרואיזם או בחיזוק העצמי. אולם לעתים התנהגות שנובעת מתפיסת הראוי כרוכה בויתור על עונג או אף בעמידה בקושי.

זהותם של בני האדם היא תוצאה של האופן שבו הם רואים את עצמם ושל האופן שבו האחרים רואים אותם או ליתר דיוק האופן שבו הם תופסים כיצד האחרים רואים אותם.³² על כן כמעט מצופה היה כי המצטרפים לתכנית יתייחסו למעמדם של המורים בחברה הישראלית וינסו לראות את עצמם מבעד לעדשה זו, וכי עובדה זו תרתיע או תדחה אותם. אבל מדברי המצטרפים לתכנית נראה כי תחושת הראוי גוברת על היחס ועל העמדה השלילית של החברה כלפי מקצוע ההוראה: "מזלזלים לנו במקצוע. בחרתי בהוראה דווקא בגלל זה. זאת אומרת... זה לא אכפת לי שיזלזלו במקצוע שלי כל עוד שאני אעשה אותו על הצד הטוב ביותר. ואולי אם אני אעשה את זה ועוד שניים, שלושה, ארבעה - יצא מזה משהו!", אמרה אורנה ואגב כך הדגישה את רצונה לחולל שינוי בחברה הישראלית, לא פחות. האמונה בכוחם של המורים להשפיע על החברה ולשנות אותה אפיינה את כלל המצטרפים לתכנית: "יש לי משהו לומר ואני יכולה לנסות קצת, טיפה, לעצב את הדור הבא, כלומר, להשפיע. סך הכול זה מקצוע שמשפיע" (ורד). (ורד).

31 ניסן, 1987; ניסן ושליף, 2005; 2001 Nisan,

32 Van Dijk, 1998

דתייה באורח חייה ובאמונתה, מדגישה את הצורך בביעור הבערות וביצירת דו-שיח בין חילונים לדתיים. היא, כמו חבריה הדתיים האחרים שהתקבלו לתכנית, אינה רואה בעצמה שליחת אמונה ובוודאי שלא מחזירה בתשובה.³³ היא מבקשת לראות בעצמה גשר לדו-שיח אמתי ומבוסס.

אני קורא את דבריהם של המצטרפים לתכנית, חוזר וקורא ומנסה להיזכר, ממרחק של יותר משנות דור, האם גם אני ושכמותי הונענו לבחור בהוראה מתוך אותה "תפיסת ראוי" שאפיינה את המצטרפים. ברור לי כי אני ראיתי בעיני רוחי כיתה אחרת ובית ספר אחר ממה שהיה מקובל אז, וכולי תקווה כי משהו מזה מימשתי בחיי כמורה. אבל האם האמנתי, כמו המצטרפים לתכנית רביבים, כי במעשה ההוראה שלי אביא לידי שינויים בחברה ובתרבות הישראלית? ייתכן שכן, אך אני מסופק. גם אני, כמוהם, זכיתי ללמוד במסגרת הכשרה אקסקלוסיבית למדי. כמו רבים מעמיתיי שלמדו יחד אתי, נשלחנו לאחר בחירה ובחינה קפדנית של קיבוצינו לשמש כמחנכים לדור הבא (אז בימים ההם, הוראה נחשבה בקיבוץ לשליחות, ולימודים הוענקו רק למי שאספת החברים מצאה אותו ראוי). ולמרות זאת אני זוכר שהשיח שלנו נסב על שינויים בחברה ובתרבות הישראלית. אולי הספקנות, אולי הציניות, ויש מי שיאמר המציאות הממשית מחקו מזיכרוני מאוויים ראשוניים אלו. מרבים לומר כי ברבות השנים "הולך ופוחת הדור". אם להסתמך על חזונם של משתתפי התכנית, אין מקום לדאגה או לייאוש.

הקורא הספקן יקרא את דברי המשתתפים ויאמר לעצמו כי אלו דיבורים בעלמא, אלטרואיזם בלתי אמין. לא ייתכן שסטודנטים בעלי כישורים להתקבל כמעט לכל מחלקה יוקרתית באוניברסיטה יעדיפו להקריב את עתידם וללמוד הוראה דווקא, ועוד הוראה של מקצועות היהדות. בסופו של דבר, יאמר הספקן, כל אחד מהמצטרפים לתכנית עושה חשבון של עלות ותועלת ובוחר בהוראה רק אם זו תבטיח לו תועלת כלשהי, חיצונית או פנימית, ממש כמו שמדווח בספרות האקדמית העוסקת במוטיבציה.

לאחרונה החלו כמה חוקרי אבולוציה וחוקרי מוח לבחון את המוטיבים האלטרואיסטיים,³⁴ וממצאיהם מחזקים את אמינות השיח של המצטרפים

33 במחקר שקיימנו בקרב מורים לתנ"ך שמלמדים בבית ספר ממלכתי כללי (שקדי וניסן, 2009; Shkedi & Nisan, 2006) נמצא כי רבים מהמורים הדתיים רואים בעצמם שליחי אמונה כשמטרתם להביא את בשורת היהדות לתלמידים החילונים. זו אינה התמונה המאפיינת את המשתתפים הדתיים בתכנית זו.

34 Moran et al., 2001; Serow, 1993; Watt & Richardson, 2007

לתכנית ואת תקפות הטענות שמציע ניסן בדבר "תפיסת הראוי". החוקרים טוענים כי האבולוציה החדירה בנו את הצורך ואת הרצון להיות חברתיים ולתרום לאחרים, לא פחות מאשר להיות אנוכיים ותועלתניים. האהדה, ההתחשבות והסיוע שייכים לאינסטינקטים הראשוניים שלנו. הם קיימים לצד התוקפנות, החשדנות והאנוכיות, והם חלק מהטבע הביולוגי המקורי שלנו. שורשי ההתנהגות האלטרואיסטית נעוצים עמוק בטבע האדם עד כי בני האדם לא רק עוזרים לאחרים, אלא גם מרגישים שזה משתלם להם ומיטיב עמהם, מעורר בהם תחושה טובה.³⁵ נראה כי תחושות מוסריות מעין אלו היו הראשונות שנוצרו, והעקרונות המוסריים באו אחר כך.³⁶ זאת ועוד, מחקר מצא כי במרכזי התגמול במוחות של בני אדם נרשמה פעילות עצבית ערה במהלך מעשים אלטרואיסטיים יותר משכשקיבלו לידם תגמול כספי. מנקודת ראותו של המוח נראה כי טוב יותר לתת מלקבל.³⁷ תפיסת הראוי ועשייתו (אלטרואיזם) היא אולי המפתח להצלחתו של המין שלנו.³⁸

לסיכום

בפרק זה אנו נרמזים כי שורשיו של תהליך ההיעשות למורה נעוצים בביוגרפיה של כל אחד ואחד מהמצטרפים ובמניעים שלהם - שמקצתם מודעים, ואחרים בוודאי אינם מודעים. אין לדעת אם כל ההנמקות הרהוטות של המשתתפים אכן משקפות את מלוא מניעיהם או שמא אחדות מהן הן בבחינת רציונליזציה של החלטה שהתקבלה בתהליכים אינטואיטיביים בלתי מודעים. כך או כך מסע הלידה של המורים החל שנים רבות לפני שנפלה ההחלטה להצטרף לתכנית ולעולם ההוראה. ההחלטה עברה כמה רשתות סינון בדמות מניעים חיצוניים, מניעים פנימיים, תועלת ומחיר, תפיסת הראוי או הלא ראוי, תחושות והבנות - וכל אלו משולבים זה בזה במעגל ההחלטות שהתקבלו. איננו יכולים לשפוט אילו גורמי מוטיבציה הכריעו אצל כל אחד ואחת מהמצטרפים. עם זה אנו מתרשמים כי המניעים החיצוניים, אף ששיחקו תפקיד, לא היו הגורם המכריע. עוד נראה לנו כי מועמדים שחסרה להם התייחסות להוראה ולחינוך כתחומים "ראויים", לא הכריעו בסופו של דבר להצטרף לתכנית. נראה כי תפיסת ההוראה

35 דה-ואל, 2005; Rately, 2001

36 Precht, 2011

37 Lehrer, 2009

38 Buchanan, 2007

והחינוך כתחום ראוי היא חומר הדלק במוטיבציה של המצטרפים; אבל הרצון למימוש עצמי הוא שבסופו של דבר הכריע בהחלטה אם להצטרף לתכנית ולבחור בהוראה או להימנע מכך. אלו הסבורים שההוראה לא תקנה להם את תחושת המימוש העצמי לא יצטרפו בסופו של דבר, גם אם יחשבו כי ההוראה היא תחום ראוי. אפשר גם להניח שמורים שתוך כדי עבודתם ייווכחו לדעת כי ההוראה אינה מקנה להם תחושת מימוש עצמי, לא יתמידו בה.

ראינו כי אלו שהצטרפו לתכנית לא עשו זאת במקרה. הם כבר היו ברגל אחת בתוך עולם ההוראה והחינוך, ולא היו זקוקים אלא לדחיפה קלה כדי להיכנס פנימה. משנפלה ההחלטה, נכנסו המצטרפים (שעברו את מעגלי הסינון הפנימיים של התכנית) לתהליך ארוך של הכשרה וכניסה להוראה. האם הם הביאו עמם רק את רצונם הטוב ואת המניעים שהניעו את ההחלטה להצטרף? או שמא העובדה שהם כבר היו בחלקם בתוך עולם זה משקפת גם תפיסות ואמונות בנוגע להוראה ובנוגע לתפקודם העתידי כמחנכים? חלק מזה כבר נרמז בדבריהם בפרק זה. פרקים 4 ו-5 יחשפו תמונה ברורה יותר. אך בטרם נמשיך בהצגת התפיסות של משתתפי התכנית, נפנה להכיר ביתר עומק את התכנית, כפי שנבנתה בידי הוגיה, מתכנניה ומוריה.

שער ראשון

תכנית רביבים: הוגיה, מתכנניה ומוריה

מבוא - תכנית רביבים: הוגיה, מתכנניה ומוריה

האוניברסיטה העברית בירושלים נוסדה בשנת 1925, ומימיה הראשונים היו מדעי הרוח עיקר תפארתה בדגש על טיפוח תחומי המחקר וההוראה של מדעי היהדות. באותן שנים העמידה האוניברסיטה תלמידים וחוקרים בתחומים אלו, אך עדיין לא עסקה בהכשרה מקצועית-פדגוגית של מורים. תהליכי הכשרת המורים התבצעו בסמינרים למורים, שהראשונים שבהם - סמינר לוינסקי בתל אביב-יפו וסמינר דוד ילין בירושלים - הוקמו בראשית המאה ה-20, שנים רבות לפני הקמת האוניברסיטה. בשנת 1935, כעשר שנים לאחר הקמתה, נוסדה המחלקה להכשרת מורים במטרה להכשיר את תלמידיה ובוגריה של האוניברסיטה לתפקידי הוראה בכיתות התיכון בבתי הספר. הקמת המחלקה להכשרת מורים קדמה למחקר ולהוראת תחומי החינוך באוניברסיטה, ובית הספר לחינוך - כמסגרת שכוללת הן את המחלקה להכשרת מורים הן את החוג לחינוך, שהתמקד במחקר והוראה - הוקם רק בשנת 1952.¹ בהתפתחות זו אפשר לראות אמירה של האוניברסיטה בדבר החשיבות שהקנתה להכשרת המורים לבית הספר העברי ביישוב המתחדש בארץ ישראל.

עם השנים צמח בית הספר לחינוך כמוסד שמדגיש מאוד את המחקר, כמקובל בטובות שבאוניברסיטאות העולם, ומטבע הדברים מרכזיותה של המחלקה להכשרת מורים באוניברסיטה הלכה ופחתה. לקראת סוף שנות השישים חלה תנופה מחודשת במקומה של הכשרת המורים באוניברסיטה העברית בכלל ובבית הספר לחינוך בפרט. הכשרת המורים, שהתאפיינה בדגש על ההיבטים התאורטיים של ההוראה, נבחנה מחדש, ומקום רב יותר ניתן להיבט המעשי של ההוראה. נבחרו מורים בולטים מבתי ספר תיכון ששולבו כ"טיטוררים" ("מדריכים פדגוגיים" בלשון המקובלת במכללות להוראה) במחלקה להכשרת מורים, והם זכו למשרות קבועות של מורים באוניברסיטה, שהקנו להם מעמד מכובד יחסית.² עם זאת לא השתנתה התפיסה שלפיה תאוריות החינוך מעצבות את דמותה של ההוראה.

1 קיצור תולדות האוניברסיטה 1925-1982. אתר האוניברסיטה העברית בירושלים. נדלה מתוך: <http://new.huji.ac.il/page/132>

2 רקע היסטוריה. אתר בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים. <http://education.huji.ac.il>

במרוצת השנים נשחק מעמדה של המחלקה להכשרת מורים. הטיטוריס-מורים יצאו לגמלאות או עזבו את ההוראה באוניברסיטה, והמורים החדשים שהצטרפו למחלקה כבר לא זכו להימנות עם הסגל האקדמי הקבוע. יש לשער כי הסיבה לכך נעוצה במאמציה ההולכים וגוברים של האוניברסיטה להיות בין המובילות באוניברסיטאות בעולם על פי קריטריונים אקדמיים של מחקר ופרסום. תחום פרקטי כמו הכשרת מורים, שאינו מניב מחקרים ופרסומים יוקרתיים, נדחק אפוא לשוליים. גם קשייה הכספיים של האוניברסיטה בשנים האחרונות, תלותה במענקי מחקר (שתחום כמו הכשרת מורים אינו זוכה להם בדרך כלל) והעובדה כי באיכות הפונים להוראה יש נסיגה מסוימת ושיעור המתמידים בה מקרב מקבלי תעודת ההוראה הולך וקטן - לא הגבירו את המוטיבציה להשקיע בהכשרת מורים דווקא.

לקראת המילניום, עם היוזמה לכוון את תכנית רביבים, נראה היה שחלה תנופה מחודשת בכל הנוגע להכשרת המורים. כמי שעולם המורים והכשרת המורים יקרים ללבו וכמי שמאמין כי בית הספר והחינוך בישראל תלויים באיכותם של המורים, אני יכול להעיד על עצמי כי הבשורה על הקמת תכנית הכשרה להוראה למצטיינים בתחום לימודי היהדות והחשיבות שייחסה לכך האוניברסיטה נשמעו באוזניי כסיכוי לעידן חדש ולמיצוב מחודש ומשופר של תהליך הכשרת המורים באוניברסיטה.

לכאורה היה הגיוני לפתוח את הספר בהחלטתה של האוניברסיטה להקים את תכנית רביבים ובהתמודדותם של מוריה עם משימה זו, נושאים ששער זה של הספר מוקדש להם. אולם אחת ממטרותיו של הספר היא הצורך להבנות את תכניות ההכשרה על פי נקודת ראותם של המצטרפים לתכניות ההכשרה, ועל כן הפרק הראשון של הספר, ולא במקרה, הפגיש את הקוראים עם משתתפי התכנית בשלבים הראשונים של הצטרפותם אליה כדי לברר אילו מניעים הביאו אותם לבחור בהוראה. שער זה יפגיש את הקוראים עם הוגי התכנית ויוזמיה (פרק 2) ועם מתכנני התכנית ומוריה (פרק 3). הפרקים ינסו לשפוך אור על תפיסתם את מטרות התכנית, מי הראויים להתקבל אליה, מהו תהליך רכישת היכולות המקצועיות-פדגוגיות של המשתתפים בה ומיהם מורי בית הספר, ה"תוצר" הראוי של התכנית. בפרקים אלו ננסה לתהות באיזו מידה היו הוגי התכנית, מתכנניה ומוריה קשובים לעולם של הסטודנטים-מורים - האם בתכנון התכנית ובתכנון הקורסים התייחסו לעולמם, לציפיותיהם ולתפיסותיהם? ועד כמה ראו בסטודנטים להוראה דמויות בעלות מטען תוכני, ערכי והתנהגותי שיש להביא בחשבון בהחלטה מה ללמד בתכנית וכיצד להכשיר את המורים לעתיד.

פרק 2: חזונם של הוגי התכנית

טרם התחלת לימודי במוסד להכשרת מורים, לפני למעלה מארבעים שנה, נדרשתי כחבר קיבוץ למלא באינטנסיביות כמה תורנויות. בין השאר מילאתי תפקיד של שומר לילה בבתי הילדים (באותה עת עדיין ישנו ילדי הקיבוץ בבתי ילדים, בנפרד מדירות הוריהם). כיתות בית הספר היו צמודות לחדרי השינה של הילדים, כך שבמהלך הלילה יכולתי להסתובב בכיתות ולדמיין את עצמי ניצב בכיתה ולמולי חבורת ילדים. בעיני רוחי ראיתי את עצמי עומד ליד לוח הכיתה ומנהל שיעורים דומים לאלו שאליהם נחשפתי כתלמיד. רציתי להאמין שאעשה זאת טוב ונעים יותר. כל תקוותי היו לשינוי שאמנם ימשיך את הקיים, אך יעשה זאת טוב יותר. בעודי מסתובב בכיתות צדו עיניי על שולחן אחד המורים אסופת מאמרים בתחום ההוראה והחינוך. נטלתי את החוברת ועיינתי בה. אחד המאמרים, שכותרתו הייתה "רשמים מסיוור בבתי ספר פרוגרסיביים בארצות הברית"³, משך את תשומת לבי. כותבת המאמר, חוה שמיר - שאז טרם שמעתי את שמה, אך לימים זכיתי להיות תלמידה במוסד ההכשרה להוראה - סיפרה בו על ביקור בכיתות בארצות הברית שבהן אין הוראה פרונטלית: אין לוח מרכזי ואין שולחן מורה ובעיקר אין הרצאות מורה, והכול מתנהל בפניות עבודה ובקבוצות למידה. קראתי ונפתחו עיניי. התקשיתי להאמין כי כך יכול להיות. טלטלה אחזה אותי, התחלתי לראות את בית הספר באור שונה מכפי שהכרתי, ונשבעתי לעצמי כי הכיתה שאנהל תהיה ברוח זו, שונה מכל מה שהכרתי עד כה. אז עוד לא ידעתי כי לשינוי שאני מייחל קוראים "שינוי מהמעלה השנייה"⁴ וכי משמעותו שינוי מהפכני קשה מאוד להשגה.⁵

כמו שנראה בפרקים הבאים, רוב המצטרפים לתכנית לא גילו נטייה לשינויים רדיקליים בהוראה ובמערכת החינוך, שינויים מהמעלה השנייה. הכול הסכימו כי מערכת החינוך זקוקה לשינוי, אך רובם לא ראו בחזונם מהפך בבית הספר ובהוראה. כמו שיתברר מקריאת פרק זה, התקווה לשינוי רדיקלי באה דווקא

3 שמיר, 1969.

4 פוקס, 1998; Argyris & Schon, 1974.

5 דיון מעמיק יותר בדבר מהותו של שינוי מהמעלה השנייה ובדבר ההבדל בינו לבין שינוי ממעלה ראשונה ראו בפרק 5.

מכיוונם של הוגי התכנית, אבל גם הם לא דיברו על שינוי רדיקלי בכיתה ובבית הספר, אלא על שינוי בתהליכי הכשרת המורים. מה הוליד את הכמיהה לשינוי זה? שני תחומים - החינוך היהודי והכשרת המורים, שלכאורה אין קשר ביניהם, אך הכול מסכימים כי שניהם סובלים מ"מחלה קשה" - נפגשו ערב ההחלטה על הקמת תכנית רביבים. אי-שביעות הרצון ממצב החינוך היהודי ומלימודי מקצועות היהדות בבתי הספר הממלכתיים הלא דתיים בישראל והתסכול המתמשך מתהליכי הכשרת המורים (לא רק בתחום הוראת מקצועות היהדות) היו כל כך מוסכמים ורבים, עד שקבוצת אנשים ששאלת החינוך היהודי והוראת מקצועות היהדות יקרות ללבם הגיעו למסקנה כי חובה לחולל שינוי רדיקלי. היוזמה יצאה ממרכז מנדל להמשכיות יהודית,⁶ שפעל באותה עת באוניברסיטה העברית. בשיתוף עם המכון למדעי היהדות באוניברסיטה הם הציעו גישה חדשה להכשרת מורים למקורות ולמורשת היהודית.⁷ הקורא את המסמך המכונן של תכנית רביבים יכול להתרשם כי דאגתם של הוגיה הייתה נתונה גם לירידה הנמשכת בהרשמה לחוגים ללימודי היהדות ובעיקר למקרא, לא פחות מלמעמדם של מקצועות היהדות בבתי הספר. נראה כי הם האמינו שיש קשר בין שתי התופעות. המסמך המכונן קורא לשינוי מתוך רצון לברוא מציאות חדשה.

הרקע לתכנית רביבים

היוזמה לתכנית רביבים צמחה אפוא על רקע ההכרה בירידה הנמשכת והולכת במעמדם של לימודי היהדות בבתי הספר הממלכתיים. בראשית שנות התשעים מינה שר החינוך ועדה - "ועדת שנהר", על שמה של יושבת ראש הוועדה פרופ' עליזה שנהר - שמטרתה לבחון את מצב לימודי היהדות בחינוך הממלכתי ולהציע דרכים לשיפורו. בדוח המלצות הוועדה שהתפרסם בשנת 1994 מתוארת דאגתם הרבה של חבריה ממעמדם של לימודי היהדות בכל רמות החינוך, בכלל זה במכללות להכשרת מורים ובאוניברסיטאות. לדבריהם, יש לחולל שינויים בעקרונות ובגישות להוראת מקצועות היהדות בבית הספר הכללי, וכן לנקוט מדיניות פעילה שתהפוך את תרבות עם ישראל ותולדותיו לרכיב בעל משמעות חיובית ולא מנכרת בבניית זהותו העצמית של הצעיר החילוני.⁸

6 "מרכז מנדל להמשכיות יהודית" נוסד כשותפות בין הנדבן מורטון מנדל ובין האוניברסיטה העברית, ובראשו עמד מר אלן הופמן.

7 רביבים, מסמך מכונן, 1999.

8 שנהר, 1994.

דוח ועדת שנהר הדגיש את "הצורך להעמיד את דמות המורה והכשרתו בראש סדר העדיפויות בחתירה לשינוי מעמדם של לימודי היהדות".⁹ לדעת חברי הוועדה, "הדבר צריך לבוא לידי ביטוי בעיקר בהכשרת עתודת מורים ובהכנת תכניות לימודים וחומרי למידה".¹⁰ מכאן הסיקה הוועדה כי "יש לנקוט במגוון דרכים כדי לעודד סטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות להכשיר עצמם להוראה במקצועות אלו. בהתאם לניסיון שנרכש בעבר ביחס למדעי הטבע, ראתה הוועדה במתן מענקים גבוהים את האמצעי העיקרי לעידוד סטודנטים מתאימים לפנות להוראת מקצועות היהדות. הוועדה המליצה על מערך המלגות, מותנות ובלתי מותנות".¹¹ לבסוף התייחסו ההמלצות לשינויים הנדרשים בתכניות להכשרת מורים למקצועות היהדות: "המורה לעתיד לא יתמחה רק במקצוע הדיסציפלינרי המסוים, שאותו הוא מכשיר עצמו להורות, אלא יהיה בעל היכרות משמעותית עם מכלול מקצועות היהדות והמקצועות ההומניסטיים הכלליים". עוד הוסיפה הוועדה וקבעה כי "יש לעודד פתיחת מוסדות חדשים להכשרת מורים ופיתוח מסלולים במסגרת המוסדות הקיימים, שיכשירו להוראת מקצועות היהדות מורים בעלי השקפת עולם פלורליסטית-ביקורתית, שיתמחו בהוראה משלבת של מקצועות היהדות".¹²

מטרותיה של התכנית

הוגי התכנית - צוות מרכז מנדל להמשכיות יהודית והמכון למדעי היהדות באוניברסיטה העברית¹³ - סברו כי הסטטוס הירוד של לימודי היהדות באוניברסיטאות בכלל ובאוניברסיטה העברית בפרט הוא ביטוי סימפטומטי לירידה הנמשכת במעמדם של לימודי היהדות בבתי הספר ולמחסור במורים מתאימים להוראת מקצועות אלו. במסמך צוין כי במכון למדעי היהדות ובמכונים נוספים באוניברסיטה העברית מתקיים יותר משמונים שנה מפעל רחב היקף של מחקר והוראת מקצועות היהדות, אולם החל בשנות השמונים של המאה ה-20

9 שם, עמ' 24.

10 שם, עמ' 9.

11 שם, עמ' 24.

12 שם, עמ' 25.

13 יש לשים לב כי בשלב ההיגוי של התכנית לא שולבו אנשי בית הספר לחינוך של האוניברסיטה ואף לא אנשי מרכז מלטון לחינוך יהודי בצוות ההיגוי. עם זה ראוי לציין כי צוות ההיגוי כלל אנשי חינוך ובראשם אלן הופמן, בעבר מנהל מרכז מלטון. סגל מרכז מלטון נקרא להשתלב בשלב התכנון המעשי, כשהתכנית יצאה לדרך. על כך ראו בפרק 3.

חל פיחות ניכר במספר התלמידים הלומדים תחומים אלה. כך למשל בשנות השישים והשבעים החלו בלימודי תואר בוגר בחוג למקרא יותר מ-120 תלמידים בכל שנה, ואילו בסוף שנות התשעים הצטרפו 30 תלמידים חדשים בלבד בכל שנה ושנה, ומספרם רק הלך וקטן עם השנים. עוד צוין כי מספרם הקטן של בוגרי מדעי היהדות הפונים להוראה - ובעיקר של המצטיינים, הכריזמטים והמסורים שבהם - אינו עונה על דרישות מערכת החינוך, ובשל כך צעירים שחוויותיהם בלימודי היהדות בבתי הספר התיכוניים אינן מלהיבות, אינם נמשכים ללימודי מדעי היהדות באוניברסיטה ומספר הנרשמים אליהם יורד. כך נוצר מעגל קסמים.¹⁴ בהערה מאוחרת נציין כי אף שבוגרי התכנית משפיעים לחיוב במקום שהם נמצאים בו, גם כיום, בעשור השני של המאה ה-21, מצב זה עדיין מאפיין את התחומים הללו.

כדי שלא להשאיר ספק בדבר אתגר השינוי שתכנית זו נושאת בחובה, קבעו הוגי התכנית במסמך המכונן כי התכנית המוצעת להכשרת מורים תהיה מהפכנית משתי בחינות עיקריות: בזה שהיא מבקשת לשנות את דרך הכשרת המורים, ובזה שהיא מבקשת לעשות זאת בתחום לימודי היהדות דווקא.¹⁵ הוגי התכנית הציבו יעדים:

דגם חדש להכשרת מורים שניתן יהיה לישמו בתחומים רבים [...] מורים מצטיינים המסורים להוראת לימודי היהדות באופן משמעותי ורלוונטי לנוער הישראלי, יחס טוב יותר להוראת תרבות ישראל בקרב תלמידים ומורים כאחד, [...] גישה חינוכית חדשה, שתעניין את הנוער היהודי בישראל במורשתו ותמיכה רחבה יותר לעיסוק בתכנים יהודיים במערכת החינוך הממלכתית.¹⁶

מה בבסיס יעדים אלה, ומהי איכות השינוי הנדרשת כדי לממשם? מניתוח המסמך כולו עולים חידושים בכמה היבטים.

תכנית הלימודים האקדמית להכשרת המורים. הוגי התכנית הצהירו על תכנית לימודים אקדמית-אוניברסיטאית בין-תחומית, שמשלבת הכשרה מקצועית עם לימודים במקרא, במחשבת ישראל ובתרבות ישראל וכן סוגיות עכשוויות שקשורות לעם היהודי ולחברה הישראלית. מניתוח קפדני של המסמך עולה

14 רביבים, מסמך מכונן, 1999.

15 שם.

16 שם, עמ' 12.

כי אין מדובר בכמה רכיבים מקבילים, אלא בתכנית המבקשת לשלב את מגוון התחומים לכדי אחדות אחת. אשר למבנה הארגוני של האוניברסיטה - בייחוד זה של הפקולטה למדעי הרוח, המורכב מיחידות דיסציפלינריות ומתכניות מוגדרות - תכנית לימודים בין-תחומית שמשלבת הכשרה פדגוגית עם לימודי תוכן מכמה דיסציפלינות היא בהחלט כוונה מהפכנית. באוניברסיטה העברית אמנם קיימים מרכזי מחקר שמשלבים חוקרים מכמה דיסציפלינות כמו המרכז לחקר המוח או המחקר לחקר הרציונליות ויש גם מסלולי לימודים בין-תחומיים (למשל ב"א כללי או תואר במדעי היהדות); אבל במקרים אלה מדובר בשילוב ארגוני של כמה תחומי תוכן וחוגים, כשכל אחד מהם שומר על ייחודו ועל עצמאותו. בהצהרת הכוונות של הוגי התכנית, לעומת זאת, נשמעת ציפייה לא רק לשילוב דיסציפלינות לכדי תכנית אחת, אלא לקיום קורסים משלבי דיסציפלינות. כוונה זו, לו הייתה מתממשת, הייתה מצביעה על שינוי מהפכני שמשנה מבנה ותפיסות בפקולטה למדעי הרוח, שינוי מהמעלה השנייה.¹⁷

אוכלוסיית התכנית. הוגי התכנית הצהירו על הכוונה לקבל רק תלמידים שנמנים עם 20% המצטיינים שהתקבלו לאוניברסיטה, לערוך מיון קפדני לבחינת המוטיבציה, המסירות וכושר המנהיגות של הנבחרים, ולאפשר למשתתפים להקדיש את כל זמנם להכשרתם המקצועית במשך כל ארבע שנות הלימודים.¹⁸ הם הציעו כי בסיום הלימודים יזכו המשתתפים בתואר ראשון, בתואר שני ובתעודת הוראה. כוונה זו עולה בקנה אחד עם מדיניותה של האוניברסיטה העברית - המבקשת לראות את עצמה בשורה הראשונה של האוניברסיטאות בעולם - למשוך ללימודים את בעלי הכישורים האקדמיים הגבוהים ביותר. מבחינה זו כוונתם של הוגי תכנית רביבים לא רק שלא הצריכה שינוי ארגוני או תודעתי, אלא צעדה בד בבד עם מדיניות האוניברסיטה.

תרומת התכנית למערכת החינוך. צבי לם¹⁹ מבחין בין שלושה דפוסים של החינוך, או כמו שהוא מעדיף לכנות זאת, שלוש אידאולוגיות-על: סוציאליזציה, שמדגישה את הפן המְחַבֵּר של בית הספר; אקולטורציה, שמדגישה את הפן המתרבת שלו; ואינדיבידואציה, שמדגישה את תפקיד בית הספר כממוקד בצורכי צמיחת התלמידים והתפתחותם. לטענתו בית הספר - הקיים מהמאה ה-18 - נותן ביטוי לדפוסים הסוציאליזציה או האקולטורציה ומקדיש מעט מאוד

17 פוקס, 1998; 1974, Argyris & Schon

18 רביבים, מסמך מכונן, 1999.

19 לם, 2002.

תשומת לב, אם בכלל, לדפוס האינדיבידואציה. במושגיו של לם נראה כי הוגי התכנית ראו את עיקר תרומתה של התכנית למערכת החינוך בטיפוח יסודות האקולטורציה בתחום היהודי. במובן זה היו הוגיה נאמנים לרוח דוח ועדת שנהר שצוין לעיל. הצלחת התכנית בתחום זה תביא לדעתם ללא ספק לשינוי בבית הספר. ביסודו של דבר דובר בשינוי שלא דרש מבתי הספר או ממערכת החינוך לבצע מהפכות ערכיות ולשנות סדרי עולם.

העבודה המעשית בהכשרה. לטעמם של הוגי התכנית בלב ההכשרה צריכה לעמוד עבודה מעשית בבתי הספר בשילוב עם לימודים תאורטיים. ראוי לציין כי באותה העת נדרשו תלמידי הכשרת המורים באוניברסיטה העברית לעשרים שעות בלבד של עבודה מעשית כדי לזכות בתעודה (וגם עמידה במספר שעות זה לא התאפשרה בדרך כלל). זאת ועוד, תכנית הלימודים במחלקה להכשרת מורים לא התאפיינה בשילוב אורגני בין הלימודים התאורטיים להתנסות בשטח, אלא בנתק בין השיעורים העיוניים ובין העשייה וההתנסות בשדה ההוראה. בהקשר זה יש לשים לב כי הוגי התכנית השתמשו במושג "התמחות", שפירושו בלעז "סטאז", ולא במושגים המקובלים בדרך כלל בהכשרת מורים כגון "התנסות" או "פרקטיקום". בשפה השגורה בפי מכשירי מורים, לפחות זו המקובלת במערכת החינוך בישראל, המושג התמחות (סטאז) מיוחס בדרך כלל לתקופה שלאחר סיום ההכשרה וכניסת הבוגרים למערכת כמורים מן המניין. והנה מכאן משתמע שמעצבי התכנית ביקשו לשלב את ההתמחות בתוך תהליך ההכשרה עצמו. כיום קשה לקבוע אם השימוש במושג "התמחות", ולא "התנסות", לווה במלוא משמעותו של מושג זה. ייתכן שהכוונה הייתה לעבודה מעשית משמעותית ולא דווקא להתמחות, במובן המקובל של המילה. את ההשערה הזאת מחזקת העובדה שהוגי התכנית - שהיו חברים פעילים בצוות שתכנן וליווה אותה בצעדיה הראשונים - לא דחפו לכיוון של התמחות כבר בתחילת התכנית, ואף בשנים לאחר מכן לא התעקשו שתמומש. כמו שנראה מפרק 6 ואילך, ההתמחות (ולא ההתנסות המצומצמת) הייתה לימים למוטיב המרכזי בתהליך ההכשרה בתכנית רביבים.

גישות ההנשרה שבבסיס התכנית

אף שהמסמך שכתבו הוגי התכנית אינו מצביע על גישת הכשרה מסוימת ומועדפת, משתמעות ממנו גישות הכשרה מועדפות, שלא היו הגישות שננקטו באותה עת במחלקה להכשרת מורים באוניברסיטה. בספרות העוסקת בהכשרת

מורים קיימות כמה גישות עיקריות, ואף שבמוסדות להכשרת מורים גישות קיימות במקביל, נראה כי בכל תקופה אפשר להצביע על גישה דומיננטית אחת או יותר. כך שוטפים אותנו מעת לעת גלים שנושאים עמם תשובות שונות לשאלה כיצד להכשיר את המורים, תשובות שקשורות קשר ישיר לתפיסת מהותה של ההוראה ולהבנה כיצד ומתי "מורים באים לעולם".

מבט היסטורי מלמד כי הגישה שזכתה לחיים ארוכים מכל האחרות מבוססת על ההנחה כי מי שיודע תחום תוכן כלשהו יכול ללמד אותו. אם אתם יודעים מתמטיקה, קריאה וכתיבה, היסטוריה או תנ"ך, תוכלו לעמוד מול כיתת תלמידים ולהרביץ בהם דעת. תפיסה זו עשויה הייתה להמשיך ללא הפרעה וללא פקפוק עד היום, לולא נפל עליה האתגר של חינוך לכול. אם בראשיתו היה בית הספר מוסד סלקטיבי,²⁰ הרי למן תחילת המאה ה-20 בית הספר איננו עוד מוסד ליחידים נבחרים, והמורים צריכים להתמודד עם אוכלוסייה הטרוגנית, עם מוכשרים יותר ומוכשרים פחות, עם מתעניינים יותר ומתעניינים פחות. מתברר שלא די לדעת "מה" ללמד, צריך גם לדעת "איך" ללמד.

משהתברר כי לא די לדעת "מה", הופיעה גרסה משוכללת יותר של זו הקודמת, ולפיה יש לדעת "איך" ללמד. אולם בשעה שה"מה" ניתן ללימוד ולרכישה, ה"איך" נתפס ככישרון מולד או לפחות מיומנות שנרכשת באופן לא מודע ומכוון במהלך שנות הילדות והבגרות.²¹ ה"איך" קיים אצלך (או שאיננו קיים), ואם הוא קיים, הוא יצטרף ל"מה" ויבוא לידי ביטוי בהוראה בכיתה. (גישה זו רווחת מאוד בציבור, ואף מורים לא מעטים מאמינים בה. ביטוי לה הוא הסיפורים על המורה המצטיין שכלל לא למד להיות מורה, ולעומתו זה שעבר מסלול הכשרה ואפילו הצטיין בו ותראו מה קורה אתו בכיתה.) לפי גישה זו, כשם שאיננו שואלים מי הכשיר את פלונית להיות אם, כך לא נשאל מי הכשיר אותה להיות מורה; או בגרסה משכנעת יותר, כשם שאיננו שואלים מי וכיצד הכשיר את מרצי האוניברסיטאות ללמד, כך לא נשאל שאלה דומה בנוגע למורי בית הספר. אלא שלו הייתה ההוראה פשוטה וברורה כל כך, יש להניח כי גם סוגיית ההכשרה להוראה כבר הייתה נפתרת מזמן.

20 הרפז, 1999; 2011; Robinson

21 Ball & Cohen

במהלך המאה ה-20 נפתח בית הספר כמוסד חובה לכלל הילדים בכל פינה ואתר בעולם. האחריות לצמיחתם של הילדים הוטלה יותר ויותר על המורים, והניסיונות לאתר את אותם ידענים (יודעי ה"מה") המחווננים גם בכישורים הטבעיים להוראה (יודעי ה"איך") לא סיפקו את הצרכים ההולכים וגוברים. זאת ועוד, גם הציפיות מבית הספר הלכו וגברו, ותפקידי המורים נעשו מורכבים יותר ויותר. האמונה שדי בכישרון מולד להוראה ראויה החלה להיסדק, ויותר ויותר חדרה ההכרה כי מורים באים לעולם לאחר שרכשו כישורי הוראה, הנלווים לתכונות שהיו קיימות, או לא היו, קודם להכשרה. התשובה לשאלה כיצד מורים באים לעולם קיבלה אפוא תפנית: לא עוד הסתמכות בלעדית על כישורים קיימים, אלא הנחה כי ניתן לזהות מיומנויות הוראה מוגדרות שאפשר לרכוש בתהליך הכשרה.

גישת ההכשרה המבוססת על ההנחה כי כישורי ההוראה אינם נלמדים בהליך פורמלי, אלא קיימים באופן טבעי, פינתה אם כן את מקומה (אם גם כאמור לא נעלמה) לגישה שניתן לכנות "גישת השולייאות". מדובר בדפוס הכשרה מקצועית, שמתבצע כולו בבית הספר ומבוסס באופן בלעדי על הקניית ידע של הוראה מעשית בדרך של חיקוי מקצוענים מנוסים. זהו דפוס ההכשרה המקובל מקדמת דנה בהכשרת מקצוענים טכניים ובקרב אומנים.²² ממש כמו שבעבר למדו בעלי המקצוע, כשבן היה צמוד לאביו, את מלאכתם בדרך של חיקוי מדויק, כך המורים לעתיד צריכים להיצמד למורים איכותיים וללמוד מהם בדרך של חיקוי את דרכי ההוראה הראויות.²³ על פי גישה זו הידע העיוני-חינוכי אינו נתפס כבעל חשיבות להכשרה, והמתאמן לומד להיות מורה בעקבות דוגמה מעשית, שהיא התקינה. גישת השולייאות גם מניחה שמכשירי המורים אינם צריכים להיות מקצוענים, ומורה טוב שמתפקד כהלכה עם תלמידיו ועם תוכני הלימוד יכול לאמן ולהדריך את המורים לעתיד בכך שהם יחקו את תפקודו, יפנימו את תפיסותיו וימלאו את הנחיותיו.

במרוצת השנים הוחלפה גישת השולייאות בגישות שמשלבות לימודי הכשרה עיוניים עם התנסות בהוראה, כמו שיפורט להלן. אולם בכעשרים השנים האחרונות, לנוכח האכזבה מהאפקטיביות של תכניות הכשרה

22 לם, 1989; Zeichner, 1995

23 Van Manen, 1995

אלה, יש חזרה מסוימת לתכניות בגישת השולייאות, אם גם בלבוש מודרני ובשמות אחרים. בולטת בהן למשל תכנית Teach For All, הפועלת בארצות רבות, ובארץ זכתה לשם תכנית "חותם"; תכנית זו מגייסת בוגרי תואר ראשון מצטיינים בתחומי תוכן רלוונטיים, ולאחר הכנה של כחודש הם מצטרפים לבתי הספר כמורים לכמעט משרה שלמה. בשנה הראשונה (ולעתים גם בשנה השנייה) הם זוכים לליווי של מורים-מאמנים בבית הספר בפיקוח של סגל התכנית.²⁴

עיון במסמך המכונן של תכנית רביבים, שעיקריו הוצגו לעיל, מלמד בברור כי גישת השולייאות, גם בלבושה המודרני, רחוקה מאוד ממודל ההכשרה שאליו שאפו הוגי התכנית ומתכנניה.

מאחורי החיפוש אחר הגישה הראויה להכשרה ניצבת השאלה, מהם הכישורים המאפיינים את המורה הטוב?²⁵ כאן הדעות נחלקות. יש הסבורים כי הוראה היא מצבור של מיומנויות טכניות ומי שרוכש אותן נעשה מורה מוכשר ומיומן (להלן "הגישה הטכנית"); יש שרואים את סוד ההוראה בשליטה בתוכני ההוראה בהתאם לתוכני המקצוע (להלן "הגישה התוכנית"); יש שסבורים כי את ההוראה מניעה התמודדות עם סוגיות חינוכיות-עיונית (להלן "הגישה החינוכית-עיונית"); אחרים, שמתמקדים גם הם בתפקודיהם המעשיים של המורים, סבורים כי הוראה היא מצבור של אסטרטגיות פעולה (להלן "הגישה האנליטית"). יש הסבורים כי מורים ראויים מתאפיינים בכך שהם יכולים לנווט את אישיותם אל עבר צורכי ההוראה (להלן "הגישה האישיית"). עם האכזבה ממצירת התכונה האחת והעיקרית המאפיינת את המורים ואת ההוראה, צמחה למן שנות השמונים גם גישת הכשרה משלבת (להלן "הגישה הרפלקטיבית").

הגישה הטכנית. על פי הגישה הטכנית להכשרה, כשירות להוראה נתפסת כשליטה במיומנויות שונות, ועל כן הכשרת המורים היא תהליך של רכישת מיומנויות. אדם נעשה מורה ברגע שהוא שולט כהלכה במיומנויות ובביצועים המאפיינים את המקצוע. מיומנויות אלו ניתנות ללמידה ממש

כמו מיומנויות של מקצועות טכניים אחרים,²⁶ כשההנחה היא שלהוראה יש מבנה כללי שאמור לאפיין כל שיעור בכל מקצוע. עיקרה של ההכשרה, על פי גישה זו, הוא להקנות לסטודנטים דפוסים טכניים של הוראה שחוברו יחד לכדי מבנה, ולצייד אותם במערכות של טיעונים שמצדיקים את דרכי ההוראה שהועדפו.²⁷ ברוח הפסיכולוגיה הביהביוריסטית, מיומנויות ההוראה מנוסחות במונחים התנהגותיים, וההוראה מנוסחת במונחים של התנהגויות נצפות, ולא במונחים קוגניטיביים או רגשיים.²⁸ על פי גישה זו המורים ילמדו ויתרגלו את טכניקות ההוראה במוסד ההכשרה, ויצאו לעבודה מעשית (פרקטיקום) בהדרכתם של מורים-מאמנים. יש הטוענים כי גישה זו הייתה מקובלת ברוב הסמינרים למורים בישראל טרם הפיכתם למכללות.²⁹

כשסיימתי את לימודי בסמינר למורים נשלח בוחן חיצוני, אחד המפקחים על הכשרת המורים, כדי לבחון אותי ולעמוד על כישורי ההוראה שלי. ברוח הגישה הטכנית, אף שהייתה רחוקה מהתפיסה של הסמינר למורים שלמדתי בו, כלל המבחן התמודדות עם כמה טכניקות הוראה כגון כתיבה על הלוח והתמודדות עם תלמיד שמפריע למהלך השיעור (התבקשתי להוציא פתק, אחד מתוך אחדים, ובו תיאור מצומצם וממוקד של הפרעה של תלמיד, ונדרשתי להציע פתרון נכון לבעיה). העובדה שזכיתי בתעודת הסמכה להוראה מלמדת כי הפגנתי שליטה בטכניקות ההוראה... מאז מים רבים זרמו בנהר, וההתייחסות הפשטנית לתהליך ההוראה כנראה נעלמה לפחות בקרב האחראים להכשרת מורים. קריאת המסמך המכונן של תכנית רביבים מלמדת בוודאות כי הוגי התכנית לא ראו בגישה הטכנית את גישת ההכשרה שתאפיין אותה.

הגישה התוכנית. בשעה שהגישה הטכנית רואה בהוראה ישות בעלת חזות אחידה, הגישה הקרויה הגישה התוכנית טוענת כי יש להבחין בין דפוסי ההוראה של כל אחד ממקצועות ההוראה. על פי גישה זו לכל מקצוע, לכל תחום דעת, יש דרכי חקר, עיון והוראה שייחודיות רק לו. או

26 אריאב, 2008; Zeichner, 2003; Zahorik, 1988; Carter & Anders, 1996; & Howey, 1987

27 לם, 1989, 2001.

28 בק, 2005; Carter & Anders, 1996; Carter, 1990;

29 לם, 1987.

במילים אחרות, כל "מה" ייחודי קשור ל"איך" ייחודי: לכל מקצוע הוראה מבנה דעת משלו, ומבנה דעת זה מורכב ממבנה סובסטנטטיבי (ה"מה") וממבנה סינטקטי (ה"איך"), ואלה קשורים זה לזה.³⁰ על פי גישה זו יש להדריך את המורים לחשוב בדרך המקובלת על מומחי התוכן שלהם, וכל מי ששולט בתוכני הדעת - על ה"מה" ועל ה"איך" שלהם - רב הסיכוי שילמד כהלכה.³¹ בשעה שתוכני הדעת מועברים בקורסים דיסציפלינריים, הנפרדים לחלוטין מתהליך ההוראה, מיומנויות ההוראה, ה"איך", מועברות לסטודנטים בתהליך ההכשרה הפדגוגית. ההנחה היא כי מורים ששולטים בידע ראוי של ה"מה" וה"איך" של מקצוע ההוראה יזרימו ידע זה באופן ספונטני לכיתה. בגישה זו עשויים לתמוך בעיקר מורים מתחומי הדעת בחוגים האקדמיים הדיסציפלינריים.

אף שגישה זו אינה משתמעת בבירור מהמסמך המכונן של רביבים, ניתן למצוא הדים לה בדגש שניתן בו לחשיבות השליטה המעמיקה בתחומי הדעת כתנאי להוראה. ניתן אף "לחשוך" כי לא מעטים מאנשי החוגים למדעי היהדות - שהיו בין הוגי התכנית ויוזמיה - היו מוכנים לסמוך את ידם על גישה זו.³²

הגישה החינוכית-עיונית. חסידיה של גישה זו מאמינים כי כשם שבקורסים עיוניים מוקנים תוכני דעת, כך יש להקנות בהם גם את הידע הפדגוגי ואת דרכי ההוראה. ההנחה היא כי את ההוראה הראויה מנחה תשתית תאורטית-פדגוגית, ואת התשתית הזאת הסטודנטים אמורים לרכוש בהרצאות ובשיעורים אקדמיים בנושאים של פסיכולוגיה, פילוסופיה, סוציולוגיה וסוגיות חינוך כלליות. מקצוע ההוראה נתפס כמקצוע יישומי, והמורים נדרשים ליישם את הידע של "מדעי העזר של החינוך" בעבודתם בכיתה.³³ גישה זו מושפעת מהתנועה ההומניסטית של המאה ה-19, שהניחה כי ה"השכלה הכללית" היא אמצעי לעיצוב רוחו ואופיו של האדם ולעיצוב התנהגותו המקצועית. על פי גישה זו מורה טוב הוא אדם שהליכותיו ועמדותיו מייצגות את הערכים הראויים בתחומי התרבות הנתונה, ועל כן

Schwab, 1964 30

לם, 1969; Liston & Zeichner, 1991; Grow-Maienza, 1996 31

הדים לגישה זו בקרב מורי תחומי הדעת הדיסציפלינריים ניתן יהיה למצוא בפרק הבא, העוסק בתפיסות של מורי תכנית רביבים.

Korthagen, Russel, & Loughran, 2006; Tozer, Anderson, & Armbruster, 1990 33

הדוגלים במודל זה דורשים שהמורה יהיה בעל השכלה כללית ופדגוגית רחבה.³⁴ כך רק לאחר שהסטודנטים להוראה יבררו לעצמם את ההגיונות התאורטיים של ההוראה ויפנימו אותם, הם יוכלו לפנות לשדה ליישם את הנלמד בקורסי החינוך העיוניים.³⁵

אף שגישה זו תומכת לכאורה בהיגיון האקדמי המקובל באוניברסיטה, במסמך המכונן של תכנית רביבים אין לה הדים, ובמידה רבה המסמך קורא תיגר על גישה כזאת, שמשמעת מתפיסתם של רבים בבית הספר לחינוך ומקובלת במידה רבה בתכנית הלימודים של המחלקה להכשרת מורים באוניברסיטה ובמוסדות הכשרה לא מעטים.

הגישה האנליטית. בשנות השישים והשבעים של המאה ה-20, במסגרת החיפוש אחר הכישורים ההופכים אדם מן השורה למורה, החלה להתגבש תפיסה מדעית-מחקרית-אמפירית, שלהלן תכונה הגישה האנליטית. עיקרה של גישה זאת הוא יישום ממצאים של מחקרים אמפיריים מתחום ההוראה והלמידה לעיצוב תהליכי הוראה. על פי תפיסה זו אדם נעשה מורה מקצועי כשהוא מסוגל ליישם ידע מדעי-אמפירי למצבי הוראה משתנים, כמקובל לכאורה במקצועות רבים אחרים כגון רפואה או הנדסה.³⁶ זאת ועוד, להוראה היגיון שניתן להגדירו באמצעות מושגים כוללים וניתנים ליישום בתכנים ובמצבים משתנים ובהקשר של מגוון אוכלוסיות תלמידים.³⁷ הכשרתם של המורים, לפי גישה זו, מלמדת אותם כיצד לקבל החלטות בתהליך ההוראה, כך שפעולות ההוראה יהיו יעילות ככל האפשר וישתקפו בהישגיהם של התלמידים. לרשות המורים עומדות תכניות לימודים מפורטות שמבוססות על ידע אמפירי ואמורות לסייע בתהליך ההוראה. את ההיגיון המנחה גישה זו שון מכנה "היגיון טכני" (technical rationality), והמורה הראוי הוא בעל יכולת רפלקטיבית-טכנית.³⁸ על פי הגישה האנליטית, הסטודנטים להוראה מתרגלים במוסד

34 גובר, 1997; 1996; Grow-Maienza

35 לם, 2001; שרמר, 1990.

36 לם, 1989; Liston & Zeichner, 1996; Grow-Maienza, 1996; Carter & Anders, 1996; 1991

37 Valli & Rennert-Ariev, 2002

38 Calderhead, 1992; Schon, 1983, 1987

ההכשרה מצבי הוראה מבוקרים (למשל שאילת שאלות בכיתה) בטכניקה הקרויה "הוראה זוטא" ומנתחים יחד עם המדריכים הפדגוגים והעמיתים את תגובותיהם. תגובות הוראה אלו מיושמות לאחר מכן בכיתות בית הספר במסגרת ההתנסות המעשית. גישת הכשרה זו, שהייתה מומלצת כל כך בשנות השישים והשבעים, איבדה מזוהרה, וכל שנותר ממנה הן כמה טכניקות הכשרה שאימצו לחיקם מכשירי המורים.

גם לגישה זו אין הד במסמך המכוון של תכנית רביבים. נראה כי הוגי התכנית ציפו לבסס את ההוראה על מורים בעלי כישורים אישיים בולטים שתוך כדי התנסות והדרכה מתאימה יגיעו לידי הוראה ראויה, ולא על מורים שיונחו על ידי טכניקות הוראה מתוחכמות ותקפות לכאורה. תפיסה זו של הוגי התכנית מפנה את המבט לגישת ההכשרה הבאה, ה"גישה האישייתית".

הגישה האישייתית. עם האכזבה מהאפקטיביות של גישות ההכשרה הנשענות על כישורים טכניים או על ידע עיוני תוכני או חינוכי, צמחה בשנות השבעים הגישה האישייתית, ששאבה את מקורותיה מהזרם ההומניסטי בפסיכולוגיה, שהוגיו העיקריים הם קארל רוג'רס ואברהם מסלאו ומושג מרכזי בה הוא "צמיחה אישית".³⁹ גישה זו מקדישה תשומת לב רבה יותר לאישיותם של המורים בהנחה שהאני של המורה הוא העיקר הקובע את איכותה של ההוראה. כך יכולת ההוראה נתפסה כקשורה לסיפור החיים או לנרטיב האישי של כל מורה ומורה וכזאת שמתפתחת בהקשר שלו.⁴⁰ המחלוקת הקלסית בין הגישות המתמקדות בביצועיהם של המורים, כמו אלו שצוינו לעיל, ובין הגישה המדגישה את אישיותם מתקיימת עד היום בשיח העיוני והמחקרי על הוראה ועל הכשרת מורים. בזמן שקובעי מדיניות מדברים על חשיבות התוצרים במונחים של כשירות, מי שסבורים כי רכיבי האני הם מפתח הכניסה להוראה מדגישים יותר את מאפייני האישיית של מורים, בין היתר התלהבות, גמישות, רגישות, אמפתיה, כריזמה ואהבת הילדים.⁴¹ גישה זו אינה מטפחת את האימונים הסטנדרטיים בהוראה ומאמינה כי לכל אחד ואחת מהמורים ביטוי ייחודי

Maslow, 1954; Rogers, 1959 39

Carter & Anders, 1996 40

Korthagen, 2004; Moore, 2004; 2012, בק, 41

בכיתה שמקורו במאפייני האישיות שלו. עם זה האמונה היא כי האישיות המותאמת להוראה חייבת פיתוח וניתנת לפיתוח.⁴²

אף שאין לראות במסמך המכונן של רביבים כזה שמאמץ את הגישה האישיותית, יש בו הד לגישה זו, שמתבטא בדגש הרב הניתן לדמות המורים הראויים ולהנחה כי לא רק הידע הדיסציפלינרי-תוכני שלהם הוא המפתח להוראה ראויה, אלא גם אישיותם.

בחיפוש אחר הגורם האחד ההופך אדם למורה התרוצצו אפוא במשך השנים זה לצד זה כמה תשובות. קשה להצביע על מוסד להכשרת מורים שלכל מורי המורים שבו תפיסות מוגדרות וזהות בדבר גישת ההכשרה הראויה. נראה שמורים באותו מוסד הכשרה עשויים לאמץ בפועל, במודע ובדרך כלל שלא במודע, גישות הכשרה שונות.

הגישה הרפלקטיבית. האכזבה מהניסיון למצוא את התכונה המנצחת האחת ההופכת אדם מן היישוב למורה מקצועי הייתה רקע הולם לצמיחתה של התפיסה כי מורים ראויים מתאפיינים בכך שהם מסוגלים לאגום יחד מאפיינים רבים לכדי איכות חדשה, גישה שבאה לידי ביטוי בתפיסת "המורה הרפלקטיבי". הגישה הרפלקטיבית, המתמקדת ביכולת הרפלקטיבית כמאפיין עיקרי של המורים הראויים, החלה לצמוח בשנות השמונים של המאה ה-20, ודומה כי היא עדיין התפיסה הדומיננטית בקרב העוסקים בתחום ההוראה, לפחות בכל הקשור לממד המוצהר. ראיית המורים המקצועיים כרפלקטיביים מתבססת על ההכרה כי תופעת ההוראה היא מורכבת, ייחודית, תלויה תוכן והקשר ותלויה מורים ותלמידים עד שאי-אפשר לזהות אותה עם מודלים מוגדרים, עם טכניקות או עם קווי אישיות מסוימים של המורים. במקום זאת יש לראות במורים כמי שעומדים בפני פרטואר רחב של מצבי הוראה ובעיות הוראה ומתמודדים עמם באופן רפלקטיבי.⁴³ אף שלתפיסה הרפלקטיבית שורשים תאורטיים ומעשיים עמוקים - תרומתו של ג'ון דיואי בהקשר זה בולטת מאוד⁴⁴ - נראה כי האות להבנה של ההוראה כתחום רפלקטיבי ושל המורים כרפלקטיביים-

Comms et al., 1978; Grow-Maienza, 1996 42

Grossman, 1992; Schon, 1983, 1987; Van Manen, 1995 43

Dewey, 1933 44

פרקטיים ניתן עם פרסום ספרו של דונלד שון המקצוען הרפלקטיבי (*The reflective practitioner*).⁴⁵ אף שהספר לא כיוון לתחום ההוראה והמורים דווקא, הוא נתן בסיס להבנה חדשה של עולם זה.

באותן שנים עשיתי אני את צעדי הראשונים כאיש אקדמיה וכמורה מורים. עדיין זכורה לי טעמה המתוק של הבשורה כי הנה ההוראה אינה תחום שמצדיק את עצמו ביישום רעיונות שמקורם בעולמות אחרים, אלא תחום ייחודי בעל דרכי חשיבה וידע ייחודיים, תחום בעל היגיון ושפה רפלקטיבית-פרקטית. תחום שאליבא דה שון, עומד בשורה אחת עם מקצועות שקנו לעצמם מעמד מכובד זה מכבר כמו פסיכולוגיה, משפטים, אדריכלות או מנהל עסקים, שהמשותף לכולם הוא הגיונו הרפלקטיבי-פרקטי.

נראה כי התהייה מיהו המורה הטוב וכיצד להכשיר את המורים הראויים מצאה את פתרונה המכובד: המפתח לכניסה להיכלה של ההוראה הוא שילוב בין רכישת היכולות הרפלקטיביות-פרקטיות ובין מאפייני האישיות והידע בתחומי תוכן ובתחומים אחרים שרלוונטיים להוראה. דימויה של ההוראה כעשייה רפלקטיבית-פרקטית מבוסס אפוא על ההנחה כי המעשה הפדגוגי אינו נובע מיישום תאוריה נכונה, אלא מהפירושים המוצלחים שהמורים נותנים למצבי הוראה. נקודת המוצא היא ששיקול הדעת הוא תהליך אישי מורכב בעל עומק שמתרחש באנשים שונים באופנים שונים. רגישות לאופייה המיוחד של ההוראה, מודעות לחשיבה החולפת בראשיהם של המורים כשהם מחליטים את החלטותיהם, ומודעות לסגנונם האישי בעת העשייה - הן המאפשרות למורים לנווט את עצמם ואת כיתותיהם. הוראה ראויה היא אפוא הוראה מגיבה, שבה המורים פתוחים להפתעות, רגישים לתגובות התלמידים וקולטים אותן, בוחנים את דרכם הם מול תגובת התלמידים ומחפשים את החלופה המתאימה ביותר לתהליך ההוראה.⁴⁶

הדגשת האלמנטים הרפלקטיביים בהכשרה ובפעילות המורים מעלה את המושגים "המורים כחוקרים", "מחקרי פעולה" ו"המורים כאנשי עשייה רפלקטיבית" כמושגים מובילים בשיח של עולם המורים והכשרת המורים. כפועל יוצא של ראיית המורים כרפלקטיביים-פרקטיים, ידע המורים

נתפס כמורכב יותר ויותר ומשתקף בביטויים כמו "ידע תוכן פדגוגי"⁴⁷ או "ידע פרקטי-אישי"⁴⁸ כשלכולם משותפת ההנחה כי מדובר בידע אישי-ייחודי-פרקטי שבו תוכני ההוראה משולבים ברכיבים אחרים כמו תפיסת התלמידים, החברה או תפיסות העצמי של המורים, היוצרים ידע בעל איכות חדשה. הגישה הרפלקטיבית מקנה להתנסות בהוראה מקום חשוב ביותר בהכשרתם של הסטודנטים. עם זה גישה זו, לפחות כמו שהיא מיושמת ברוב מוסדות ההכשרה, מניחה כי עיקר התהליך הרפלקטיבי נעשה בין כותלי כיתות ההכשרה במכללות ובאוניברסיטאות בדרך של "רפלקציה על הפעולה" (להבדיל מ"רפלקציה בפעולה").⁴⁹ נמצא אפוא כי הגישה הרפלקטיבית - כמו שהיא מיושמת ברוב מוסדות ההכשרה אם לא כולם - תואמת את הנחות היסוד של העולם האקדמי, ולפיה הדרך למעשה ההוראה ראשיתה בעיסוק עיוני כנדבך ראשון וכנקודת מוצא, כשדה החינוך הוא נדבך ההכשרה האחרון, שבו אמורים להיות מיושמים ההיגונוות והמיומנויות שצמחו בתהליך הרפלקטיבי העיוני.⁵⁰

נראה כי לגישה הרפלקטיבית להכשרה - זו שמשלבת תוכני דעת, אישיות ומיומנויות הוראה - יש הדים במסמך המכוון של תכנית רביבים יותר מכל גישה אחרת שהוצגה לעיל. נראה כי יוזמי התכנית היו קשובים לקולות התאורטיים שרווחו באותה עת בעולם האקדמי של הכשרת המורים וביקשו ליישם בתכנית החדשה.

שניים-שלושה עשורים עברו מאז תפסה הגישה הרפלקטיבית את מרכז הבמה בתכניות ההכשרה, ואנחנו, בעשור השני של המאה ה-21, מנסים ברוחו של היגיון זה, בנאמנות רבה יותר או פחות, להכניס להיכלה של

Shulman, 1986, 1987 47

Connelly & Clandinin, 1988 48

49 סוג הרפלקציה הראשון עוסק בתהליכים המתקיימים לפני הפעולה (ההוראה) או אחריה וסוג הרפלקציה השני מתקיים במהלך הפעולה (ההוראה), ראו Schon, 1983, 1987; עוד על כך ראו בפרק 3.

50 בפרקים הבאים של הספר, מפרק 6 ואילך, יובאו נתונים וטעונונים שמהם משתמעות תפיסות הכשרה אלטרנטיביות לגישה המעמידה במרכז את הדיון התאורטי כנדבך ראשון וכנקודת מוצא לעשייה החינוכית. פרק 15, המסכם את הספר, יציג קווי יסוד לתפיסה אלטרנטיבית כזו.

ההוראה דורות חדשים של מורים. עם זה נראה כי הקסם של הרפלקציה כמפתח להוראה ראויה הולך ומתפוגג. טכניקות חדשות שמיישמות את התפיסה הרפלקטיבית מתפתחות כל העת, אבל עדויותיהם של בוגרי תכניות ההכשרה גם מהשנים האחרונות עדיין מצביעות על חוסר התכלית של תהליכים אלה. גם אחרי המשקל שניתן לגישה הרפלקטיבית בתחום הכשרת המורים, אין עדויות כי נמצאה גישת הכשרה יעילה.⁵¹ ייתכן שהנתונים שנביא להלן יהיו מאכזבים, שלא לומר מתסכלים. יש שיאמרו: "גם אם זה נכון, זה לא המצב אצלי"; אחרים יאמרו, במידה רבה של צדק: "אני רק בורג קטן במערכת". בשנת 1975 פרסם דן לורטי את ספרו מורה בית הספר (*Schoolteacher*),⁵² שמאז נעשה קלסיקה בתחום הבנת עולמם של המורים ושל המתכשרים להוראה. את הספר ביסס לורטי על ראיונות עם 94 מורי בית הספר היסודי והתיכון ועל שאלונים שהעביר לכ-6,000 מורים נוספים. טענתם העיקרית של המורים הנחקרים הייתה כי קורסי ההכשרה היו "יותר מדי תאורטיים" ולא ציידו אותם בכלים להתמודד עם מציאות של כיתה. תמונה דומה צייר באותן שנים מקס ון מנן, שהדגיש את חוסר ההתאמה בין מה שהמורים למדו במוסדות ההכשרה לבין מה שגילו בפועל כשהחלו להיות מורים מן המניין.⁵³ הפער בין התאוריה למעשה בלט בכל אחד מרכיבי ההוראה שעמם נדרשו המורים להתמודד.

הצצה לממצאי מחקרים מראשית שנות האלפיים - שנים שבהן הייתה התפיסה הרפלקטיבית-פרקטית דומיננטית - איננה מעלה תמונה מעודדת יותר.⁵⁴ כיום, כמו בעבר, חוזרת שוב ושוב הטענה כי קורסי ההכשרה אינם עוזרים למורים המתחילים להתמודד עם סוגיות ההוראה המעשיות: מורים מתחילים טוענים שהביסוס התאורטי הנלמד בהכשרה אינו מכין אותם לדרישות של חיי היום-יום בכיתה, וכי תכניות ההכשרה מקדישות תשומת לב רבה מדי לתאוריה ומועטה מדי להתמודדות עם מצבי הוראה אמתיים. עוד הם טוענים כי בסופו של דבר עם כניסתם לשדה ההוראה כמורים מן המניין עליהם ללמוד את מלאכת ההוראה בכוחות עצמם בדרך של

51 בק, 2008; Richardson & Placier, 2001; Korthagen, Russel, & Loughran, 2006

52 Lortie, 1975

53 Van Manen, 1977

54 Atkinson, 2000; Fullan, 2001; Korthagen, Russel, & Loughran, 2006

ניסוי וטעייה, וכי הכלים שקיבלו ממוסדות ההכשרה אינם שמישים.⁵⁵ אחרים טוענים שתכניות ההכשרה מלמדות את התאוריה הלא-נכונה או שהתאוריות הללו אינן ניתנות כלל ליישום מעשי.⁵⁶ מורים ותיקים מאמינים שאת עיקר הידע המקצועי שלהם, אם לא את כולו, הם רכשו מתוך ניסוי וטעייה בכיתה יותר מבאולמות ההרצאות. ההכשרה נתפסת כאשליה. מורים מתלוננים שתכניות ההכשרה מציגות את ההוראה במונחים אידאליסטיים מדי, אבל בפועל ההכשרה למימוש רעיונות אלו מועטה ביותר.⁵⁷ ככלל נראה כי תכניות ההכשרה אינן מתייחסות לתפיסות בפועל של המתכשרים להוראה, ומוסיפות להיות בעיקרן חיצוניות לעולמם. נראה כי המפתח להכשרתם של המורים טרם נמצא.⁵⁸

תכנית רביבים יצאה לדרך בראשית המאה ה-21, לפני כשש עשרה שנה. אי-הבהירות ותחושת התסכול שליוותה את תהליכי ההכשרה לפני כמה עשורים שרירות וקיימות גם עתה. התמונה כל כך מאכזבת, עד כי בשנים האחרונות אנו עדים לביטויים של ייאוש מהאפשרות לגלות את "סוד" מאפייני המורה הטוב וכיצד אפשר להכשיר את המתכשרים להוראה להביא לידי ביטוי את המאפיינים הללו. לאחרונה הופיעה תנועה פדגוגית, שהולכת ומתעצמת, הבוחנת את איכות המורים על פי המדד האחד והיחיד שניתן למדידה מדויקת: הישגיהם הפורמליים של התלמידים כמו שאלה נמדדים במבחנים סטנדרטיים משווים של ידע ושינון. הנטייה לחזרה ליסודות החלה לאפייין יותר ויותר בתי ספר ומערכות חינוך.⁵⁹ כדי "לייצר" מורים אפקטיביים, שממוקדים בהישגים הפורמליים של תלמידיהם (בעיקר שינון וזכירה, ולא רמות חשיבה והבנה גבוהות), אין צורך בתכניות הכשרה מעמיקות מדי או מתוחכמות מדי. אנו עדים אפוא לסגירת המעגל: אם

55 אריאב, 2008; Clift & Brady, 2005; Darling-Hammond, Wise, & Klein, 1999; Higgins & Leat, 2001; Korthagen, Russel, & Loughran, 2006; Liston et al., 2006

56 Atkinson, 2000; Darling-Hammond, Wise, & Klein, 1999; Higgins & Leat, 2001; Korthagen, Russel, & Loughran, 2006; Liston, Whitcomb, & Borko, 2006

57 פרידמן וגביש, 2001; Woolfolk & Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2002; Murphy, 2001

58 אריאב, 2008; בק, 2014.

59 זוהר, 2013.

תהליכי הכשרת המורים החלו בגישת השולייאות, כמו שהצגנו בראשית סקירת גישות ההכשרה, כיום נראה כי גישה זו חוזרת למרכז הבמה.

לסיכום - מרעיון למעשה

הוגי תכנית רביבים, כמו שנראה, לא התפתו להציע תכנית הכשרה בעלת דרכים קצרות ומהירות. הם העמידו מסמך מכונן מאתגר שבאמצעותו הם עניינו את אנשי האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך לאמץ את התכנית, וזו אכן אומצה. מורכב יותר היה למצוא מממנים למפעל הזה, שכן מדובר היה בתכנית שדרשה כבר בשנתה הראשונה סכום גבוה ביותר לתפעול ולמתן מלגות ושכר לימוד למשתתפים. סכומים אלו היו אמורים לגדול (ואכן גדלו) עם הצטרפותם של מחזורים חדשים לתכנית מדי שנה בשנה.⁶⁰ בסופו של דבר נמצא גוף פילנטרופי - קרן אביחי - שמכיר בחשיבות התכנית ובתרומתה להעמקת הזהות היהודית בקרב הצעירים במדינת ישראל ובטיפוח הכבוד ההדדי בין יהודים בעלי גישות שונות למסורת. קרן אביחי נתנה אמון בתכנית המוצעת ובעזרת התמיכה של משרד החינוך אפשר להפוך חזון למעשה. הבטחת המימון של המחזור הראשון בכל ארבע שנותיו נתנה את האור הירוק לצאת לדרך ולעבור משלב החזון לשלב התכנון. הכדור עבר לידיהם של מתכנני התכנית ומפעיליה, אנשי הסגל האקדמי של האוניברסיטה מהפקולטה למדעי הרוח ומהמרכז לחינוך יהודי על שם מלטון שבבית הספר לחינוך. זהו רכיב חשוב ומשמעותי בתולדות התכנית, ובפרק הבא הוא יובא ויסופר מפי אנשי הסגל האקדמי שנטלו בו חלק.

60 בשעת הדפסת ספר זה הצטרף המחזור ה-17 של תכנית רביבים. מאות מורים עברו ועוברים את התכנית ומאות בוגרים כבר מכהנים כמורים וכאנשי חינוך. גם אם סכום המלגות קטן במרוצת השנים, עדיין מדובר בסכום נכבד שחייב מציאת מממנים מדי שנה בשנה.

פרק 3: מחזון למעשה - התכנית כמו שעיצנו אותה מתכנניה ומוריה

מורי האוניברסיטה וחוקריה נדרשים בדרך כלל להשתלב במערך הוראה אקדמית בעל מתכונת שגרתית: שיעורי מבוא תאורטיים לסטודנטים הנכנסים להיכלה של האקדמיה וקורסי תוכן ממוקדים יותר בשנות הלימודים המתקדמות. אף שהדבר יכול להפתיע, מבנה הוראה זה מקובל גם בקורסי הכשרה מקצועית: גם כאן מקובל מבנה לימודים שנותן קדימות לקורסים העיוניים ובעיקר לקורסי המבואות למיניהם. גם כשמדובר בתחומים פרקטיים יותר כמו הוראה והכשרת מורים אין שינוי משמעותי במתכונת ההוראה. ידוע השינוי המהפכני בתחום הכשרת הרופאים שהציע בראשית המאה ה-20 אברהם פלקסנר, שעיקרו החדרת הממד התאורטי-מדעי להכשרת הרופאים, הכשרה שעד אז התאפיינה בניתוק מהממד המדעי ומהחידושים המדעיים בתחומים הרלוונטיים. השינוי חדר למוסדות ההכשרה בארצות הברית, וממנה זלג לעולם המערבי כולו. אבל זה היוצא מן הכלל שמעיד על הכלל.⁶¹ מבלי להרחיב על החידושים שהציע פלקסנר לעולם הרפואה, תחום שידע מאז שינויים רבים נוספים, "מקרה פלקסנר" מלמד לכאורה כי אפשר להכניס שינויים מהפכניים, משני פרדיגמה, גם במוסדות שמאופיינים באיבון מחשבתי ומעשי.

על רקע זה אני יכול לשתף את הקוראים בתחושה המטלטלת לנוכח קריאת המסמך המכונן שכתבו הוגי התכנית. הבשורה הייתה שהנה יש סיכוי להשתתף בתכנית שמציעה מהפכה - כך ראיתי זאת באותה עת - בהכשרה להוראה. כמי שצמח בעולם ההוראה בבית הספר⁶² וכמי שרואה את עצמו משולב בעולם האקדמי - כמבקש לשרת ולטפח את עולם המורים וההוראה - הייתה בבשורה שהציבו הוגי התכנית תחושה של כמעט "בראשית חדשה".

Flexner, 1923 61

62 ככל שהדבר יכול להתמיה, רבים מאנשי הסגל האקדמי בבית הספר לחינוך לא צמחו כלל בתחום העשייה החינוכית ולא היו בה למעשה גם אם מחקריהם והגותם ממוקדים במעשה זה.

משניתן האור הירוק, התמנה מנהל אקדמי, איש סגל בכיר מהפקולטה למדעי הרוח, ולצדו, כמשנה, חבר סגל של המרכז לחינוך יהודי על שם מלטון. כפי שניתן היה להתרשם מקריאת המסמך המכונן של התכנית,⁶³ עיקר השינוי הנדרש היה בתחום ההכשרה המקצועית של הסטודנטים, ולא דווקא בתחום לימודי התוכן. על כן, מתוך חוסר שביעות הרצון מתפקודה של המחלקה להכשרת מורים בבית הספר לחינוך החליטו הוגי התכנית לדלג על מחלקה זו ולהציע את האחריות להכשרה המקצועית של הסטודנטים למרכז לחינוך יהודי על שם מלטון, וגם זאת בכפוף לאנשי המכון ללימודי היהדות בפקולטה למדעי הרוח.⁶⁴ תכנית הלימודים בתחום לימודי התוכן נמסרה כמובן וכמצופה לאחריות החוגים הרלוונטיים בפקולטה למדעי הרוח.

המסמך המכונן, אף שהיה מפורט, גילה טפח וכיסה טפחיים והשאיר מקום רב לחשיבה ואף למחלוקת בין מתכנני התכנית ומוריה, בעיקר בין אנשי החוגים הדיסציפלינריים מצד אחד לבין אנשי החינוך מן הצד האחר. פרק זה יעקוב אחר סיפורם של מתכנני התכנית ושל המורים שהיו מופקדים על יישומה. תשומת לב מיוחדת תינתן לשאלה עד כמה הביאו בחשבון המתכננים ולאחריהם מורי המורים את תפיסותיהם האפשריות של הסטודנטים להוראה שאמורים היו להתקבל לתכנית, ושסיפורם בשלב הכניסה לתכנית הובא בפרק 1 והמשכו יובא בפרקים 4-5.

כאמור בפרק הקודם, הוגי התכנית הצהירו על רצונם בתכנית לימודים בין-תחומית שמשלבת הכשרה מקצועית להוראה עם לימודי תוכני הדעת. נראה היה כי כוונתם לתכנית הכשרה המבקשת לשלב את התחומים השונים לכדי אחדות אחת, מה שחייב שינוי משמעותי במבנה האוניברסיטה. בסופו של דבר שמרו המתכננים על המבנה המקובל: כל חוג - החוג למקרא והחוג למחשבת ישראל - יצר תכנית לתלמידי רביבים שתואמת את תכנית הלימודים הקיימת בחוג

63 רביבים, מסמך מכונן, 1999.

64 קשה שלא להשתומם לנוכח הקלות הבלתי מובנת שבה ויתרו בית הספר לחינוך, המחלקה להכשרת מורים ואף המרכז לחינוך יהודי על שם מלטון על אחריותם להובלת תכנית מובהקת להכשרת מורים. נראה כי מדובר בתופעה סימפטומטית שאינה ייחודית למקרה זה ואף לא לאוניברסיטה העברית. בחינה מדוקדקת מי הם ראשי המכללות האקדמיות להוראה עשויה לגלות כי רבים מהם אינם מתחום החינוך כלל, וגם אלו שבאים מתחום זה לא בהכרח קנו את התמחותם בתחום הכשרת מורים. קשה להניח כי תמונה דומה תמצא בתחומים פרופסיונליים אקדמיים מקבילים כמו בית הספר לרפואה או למשפטים, או אפילו בבית הספר לעבודה סוציאלית. חומר למחשבה.

ומשתלבת בו. כמו כן לא נוצר שילוב בין קורסי התוכן לקורסי החינוך. מובן שאין להוציא מכלל אפשרות כי מרצים אחדים נתנו לקורס שלהם אופי בין-תחומי שמשלב כמה דיסציפלינות ואפילו כמה נקודות ראות חינוכיות. גם העובדה שתכנית רביבים לוותה בוועדת היגוי שמורכבת מנציגי החוגים נתנה לה גוון בין-תחומי מסוים. אך לא יותר מכך. חשוב להדגיש כי נוסף על תכנית הלימודים הרשמית, התקיימו פעילויות ללא קבלת נקודות זכות אקדמיות שנשאו את השם "לימוד בצוותא", והן אולי היו הפעילויות היחידות התואמות את החזון הבין-תחומי של הוגי התכנית.

כוונתם של הוגי התכנית לקבל "רק תלמידים הנמנים עם 20% המצטיינים" התממשה במלואה.⁶⁵ המלגה הנדיבה בסכום שמתקרב ל-\$1,000 לחודש ושכר הלימוד חינם אפשרו למשתתפים להקדיש את כל זמנם ללימודיהם ולהכשרתם המקצועית בכל ארבע שנות הלימודים. לעומת המלגות הקיימות בהכשרת מורים ובפקולטה למדעי הרוח (שלרוב אינן זמינות), מדובר בשינוי גדול, שהשתלב היטב במגמה הקיימת באוניברסיטה לאפשר למצטיינים שבקרב הסטודנטים להקדיש את מלוא זמנם ללימודים, משוחררים מדאגות כלכליות כלשהן. כאמור, קרן אביחי היא שאפשרה מלגות נכבדות אלו.⁶⁶

כמצוין למעלה, עיקר השינוי שחזו הוגי התכנית ויוזמיה היה בהכוונת התכנית לשיפור ניכר בתהליך ההכשרה; השינוי התבטא בין השאר בדרישה לעבודה מעשית בבתי הספר מתחילת הלימודים. כאמור, במסמך המכונן נכתבה הדרישה ל"התמחות" תוך כדי ההכשרה, אך כלל לא ברור אם הכוונה אכן הייתה להתמחות (סטאז') כמקובל בתחום. ייתכן שהכוונה אכן הייתה עבודה מעשית מוגברת ולא דווקא הכוונת הסטודנטים להתנסות כמורים עצמאיים תוך כדי תהליך ההכשרה. בפועל החליט הצוות העוסק בהכשרה המעשית לפעול על פי ההיגיון של גישת ההתמחות ולשלב את משתתפי התכנית בבתי הספר כמורים

65 תנאי הקבלה למחזור הראשון של התכנית אכן היו גבוהים ביותר, והמועמדים נדרשו לציון משוקלל 22 - שווה ערך לזה הנדרש בחוגים יוקרתיים כמו פסיכולוגיה ורק נמוך במעט מהנדרש לקבלה לרפואה. למן המחזור השני ואילך קטנו הדרישות ועמדו על ציון משוקלל 20, שעדיין משקף מצוינות. לשם השוואה, לרוב חוגי הפקולטה למדעי הרוח נדרש ציון משוקלל 15.5. רבים מהמתקבלים לתכנית היו בעלי ציון משוקלל גבוה מ-22, ולמעשה הם יכלו להתקבל לכל מחלקה וחוג באוניברסיטה.

66 המחזורים הבאים של התכנית אמנם המשיכו לקבל מלגות קיום, אך הסכומים הלכו ופחתו. עם זה לא ניכר כי ההפחתה בגובה המלגה הקטינה את מספר המעוניינים בתכנית.

עצמאיים לכל דבר ועניין, במסגרת מצומצמת מבוקרת ומודרכת, כבר בראשית תהליך ההכשרה, ולא עם סיומה, כמקובל. אולם בראשית צעדיה של התכנית היה נושא זה - כמו נושאים אחרים בתכנית החינוכית - מוקד למחלוקות לא קטנות.

גם הרעיון של הוגי התכנית לשלב את הלימודים העיוניים בחינוך עם ההתנסות בהוראה לא יכול היה להתמש בחלקו הגדול. אמנם האחריות להכשרה להוראה ניטלה מהמחלקה להכשרת מורים, אבל היא זו שמורשית להעניק את תעודות ההוראה: אלה ניתנו על סמך עמידה בחובות פורמליות כמו קורסי מבוא וקורסי ידע חינוכי, שמצויים באחריותה. היכולת לשנות במידה ניכרת את תכנית הלימודים החינוכית-עיונית הייתה אפוא מוגבלת למדי. המשאלה שהובעה במסמך המכונן לשלב קורסים תאורטיים עם ההתנסות בהוראה (ולא כמקובל להעביר את הקורסים התאורטיים לפני ההתנסות בהוראה) הייתה כרוכה בהכרח בשינוי הלוח המחשבה של התפיסה האקדמית, הלינארית מטבעה: תפיסה זו רואה בידע התאורטי רכיב שקודם למעשה ההוראה, ובמעשה ההוראה הליך שאמור ליישם את הידע התאורטי. גישה זו מעוגנת בחוזקה בתפיסה האקדמית, ואי-אפשר לעוקרה בקלות מתודעתם של אנשי האקדמיה, גם אלו החפצים כל כך בשינוי.

האנשים המופקדים על הרכיבים ההכשרתיים-חינוכיים של התכנית אימצו אפוא מלכתחילה את גישת ההתמחות. ככל הידוע לנו, גישה זו לא יושמה עד אז (וכנראה גם לא עתה) במוסדות ההכשרה האקדמיים. אולם עקב לוח הזמנים הלוחץ שנבע מההחלטה שהתקבלה ברגע האחרון לפתוח את התכנית, לא ניתן היה לממש את רכיב ההתמחות בשנה הראשונה של התכנית, והוא נדחה לשנתה השנייה.⁶⁷ אין ספק כי בכל הקשור לתכנון ההתמחות ומקומה בתהליך ההכשרה מדובר היה בשינוי עמוק, שינוי מהמעלה השנייה, כזה שמחייב מהפך בתפיסות כיצד מורים לעתיד רוכשים את מקצועיותם וכיצד על תהליך ההכשרה להיראות.

מתכנון לביצוע: תפיסתם של מורי התכנית

המופקדים על ביצוע התכנית לא היו הוגיה או מתכנניה, אלא מוריה, אנשי הסגל האקדמי באוניברסיטה. מורים אלו לא היו שותפים לתכנון, וספק אם רובם אף קראו את המסמכים המכוננים שלה. אולם בסופו של דבר הם שקבעו

67 המחזור השני של התכנית, שיצא לדרך שנה לאחר מכן, כבר החל את תהליך ההתמחות בשנה הראשונה ללימודים, אבל שנה מאוחר יותר, עם חילופי האחראי ללימודי החינוך, חזר הנוהג להתחיל את ההתמחות בשנה השנייה. נוהל זה מקובל עד היום.

את אופייה, והשפעתם עליה הייתה רבה משל כל קבוצה אחרת, פרט אולי לסטודנטים-מורים עצמם.

בכלל תכנית הכשרה להוראה, גם כאן אפשר להבחין בשלוש קבוצות של מורי מורים: קבוצה גדולה של מורי תוכני הדעת, קבוצה של מורי מקצועות החינוך העיוניים - מקצועות היסוד של הכשרת מורים (כמו פסיכולוגיה, סוציולוגיה, פילוסופיה או פדגוגיה כללית) וקבוצה שלישית של המדריכים הפדגוגיים. כל קבוצה מורכבת מאנשים בעלי זהות ורקע שונה, והם גם נבדלים אלה מאלה בהנחותיהם כיצד מורים באים לעולם ובתפיסה המשתמעת מכך כיצד ראוי להכשיר את משתתפי התכנית לקראת תפקודם כמורים. נבחן את תפיסותיהם.⁶⁸

מורי תוכני הדעת

ברוב הקורסים הדיסציפלינריים השתלבו תלמידי רביבים בתכנית הלימודים הרגילה יחד עם סטודנטים שאינם נמנים עם התכנית. ראשי החוגים ורבים ממורי התוכן הקדישו תשומת לב ייחודית לתכנית ולמטרותיה - וראו עצמם חלק ממנה, אבל לא כולם. עם זה תלמידי רביבים עצמם בלטו בקורסים הללו הן משום מספרם היחסי הגבוה, הן משום הסטטוס ותשומת הלב ששלטונות האוניברסיטה העניקו להם, וייתכן מאוד כי גם בזכות איכותם הבולטת כסטודנטים מצטיינים. בועז, מרצה צעיר, בעצמו בעל ניסיון כמורה מצליח בבית הספר התיכון, טען כי לתכנית "צריך לקחת סטודנטים ברמה הגבוהה ביותר שיש להם כישרון טבעי להוראה, צריכים לקחת אנשים שפשוט יודעים ללמד, שהיו מדריכים לפני כן, שזה פשוט בנשמתם. אני לא יודע איך מלמדים אנשים להיות מורים. או שיש לך או שלא". גם רחל, מרצה צעירה שעסקה בהוראה בבית ספר תיכון, סברה כי היכולת להורות היא תכונה מולדת: "לעולם לא נראה רב אומן מחקה מישהו. אתה צריך למצוא את הדרך להוציא את זה מעצמך, לחצוב בתוך נשמתך". בועז חיזק את ההקבלה בין מורה לאומן: "אם יש לך כישרון טבעי, אם אתה כריזמטי, אם אתה יודע לעמוד בתוך כיתה, אז אתה לא צריך את השישים עצות הללו, אתה כבר תבין אותן לבד. ארבעים אתה כבר יודע, ואת העשרים האחרות הניסיון ילמד אותך או איזה ספר טוב שקראת. למשל, אין טעם שאדם לא מוסיקלי ילמד מוסיקה. לא ראיתי אדם חסר כישרון שהפך להיות לכישרון". חיים, מרצה

68 הסעיפים הבאים מתבססים על ראיונות שנערכו עם מורי התכנית בשנה השנייה והשלישית של לימודי המחזור הראשון. הראיונות עם שניים מהמורים, חיים וראומה, התקיימו בשנה השישית לתכנית. סעיפים אלו מסתמכים בחלקם על עבודת המוסמך של שושי בוגוש (2004).

ותיק בעל מוניטין בתחומו, שבניגוד לעמיתיו הצעירים לא היה מורה טרם פנה לאקדמיה, היה מהוסס הרבה יותר בפסיקותיו: "אני לא יודע איך אפשר לאתר בתחילת התהליך את דמות המורה הטוב. זה מורכב מתכונות רבות, ממצבים שונים ועוד".

ההנחה שרבים ממורי הדיסציפלינות מחזיקים בה - שהוראה היא תכונה מולדת - אינה צריכה להפתיע. מדובר בהנחה רווחת ביותר בציבור ואפילו בקרב מורים לא מעטים.⁶⁹ ההנחות כי "כל אחד יכול ללמד", "אם רק תדע את התכנים, תוכל ללמד" או "כל דבר שיש לדעת על ההוראה, ניתן להשיג תוך כדי הוראה" או מצד שני "מורים נולדים - לא לומדים" מוטחות כל העת כלפי אנשי החינוך.⁷⁰ המשותף לכל ההנחות הללו, גם אם הן סותרות זו את זו, הוא כי תהליך הכשרת המורים מיותר. אולם גם מי שסבור כי ההוראה היא יכולת מולדת ומשווה זאת לכישרון מולד בציור או במוסיקה, אינו יכול להכחיש שגדולי הציירים והמוזיקאים, בעלי הכישרים המולדים, הוציאו לאור את כישוריהם רק לאחר תהליך ארוך של לימודים והתנסות.

האם אפשר לנבא מי יהיה מורה טוב? כיצד מאתרים את האנשים בעלי היכולות המתאימות? לדעתו של עודד, איש סגל בכיר, "התקווה הראשונה של התכנית הייתה למשוך אנשים עם נתוני קבלה גבוהים מאוד. כך האוניברסיטה ממינת אנשים. אין לי מושג על יחס כלשהו בין הציונים האלה ובין ההצלחה כמורה". רחל מחפשת נוסף על היכולות האינטלקטואליות גם "נגיעה בנפש ויכולות חינוכיות". חיים עסק לא מעט במיון מועמדים לתכנית וליווה את הבוגרים גם בתפקידיהם כמורים מן המניין. הוא אינו יכול להצביע על נוסחה בטוחה: "הם מרואיינים על ידי חמישה אנשים, מתוך 70 אנשים מתקבלים 20. היו מקרים שחשבנו שלא יצא ממנו כלום והוא דווקא התגלה כמדהים עם התלמידים וכו'. היו מקרים שחשבנו שמישהו יהיה מורה מדהים והתאכזבנו".

האם יש צורך בלימודי חינוך? בועז סבור כי כל הקורסים שמעבירים מורי החינוך פשוט מיותרים. "אם לא יהיה להם תוכן, לא יהיה מה ללמד. הולכים לעבור הכשרה של הפסיכולוגיה של החינוך והסוציולוגיה של החינוך וכל הדברים האלה. זו רק הסטרוקטורה (מבנה), הסטרוקטורה צריכה תוכן, ואם

Labaree, 2004; Lortie, 1975; Shkedi, 1996 69

Ball & Cohen, 1999; Feiman-Nemser & Remillard, 1996 70

המורים לעתיד לא יהיו אנשי תכנים במובן הגבוה ביותר, אז הם לא יוכלו לעמוד בכיתה. ולכן הם צריכים ללמוד כמה שיותר, כל הזמן. יותר מכל סטודנט אחר". ביסודו של דבר בועז מאמין כי כמורי מורים של תוכני הדעת, הם עוסקים באופן אמתי בחינוך, לא במובן הסטרוקטורה, אלא במובן התוכני העמוק: "אין דבר שעוסקים בו במסגרת הכיתה באוניברסיטה שאין לו איזושהי השלכה חינוכית, אז כשאתה לומד את הובס או כשאתה לומד את לוק, הפילוסופיה שלו מספרת איזושהי סיפור חינוכי". עודד, אף שאינו מבטל את ערכם של לימודי החינוך, חותר גם הוא לתת ללימוד התכנים הדיסציפלינריים מעמד בכיר בתכנית: "החינוך שהם ייתנו כמורים יהיה חינוך טוב יותר אם החומרים שהם עוסקים בהם הם חומרים אמתיים יותר". חיים, אף שהוא מדגיש את הערכתו לעבודתן של המדריכות הפדגוגיות, לא משאיר ספק בנוגע לתפיסתו את מרכזיות התכנים בתהליך ההכשרה. לשאלה מי צריך לנהל את התכנית הוא עונה: "אני חושב שבינתיים אני רואה ביתרונות של אדם שלא בא מהחינוך".

ההנחה שלימודי התוכן הם הציר המרכזי בתכנית ההכשרה, בועז ורחל סבורים כי בכל הנוגע למיועדים להיות מורים יש לשנות את הוראת התכנים הדיסציפלינריים: "צריך להיות סגל של אנשים שבאים מתוך תחומי הדעת של מדעי היהדות, שהם בונים קורסים עבור רביבים. רביבים צריכים מישהו שיודע לעשות השוואת גרסאות טקסטואליות, אבל הוא מתעל את זה לתחום החינוכי" (בועז). רחל מצפה כי ייווצרו קורסים ייחודיים שבהם היסוד התוכני והיסוד החינוכי משולבים זה בזה: "שאותו מורה ילמד את החומר המחקרי באוריינטציה חינוכית. כי אני רואה את שני הדברים האלה כאחוזים זה בזה, וזה סוד ההצלחה. במקרים פחות מוצלחים אפשר שזה יהיה בשילוב של שני מורים". נראה כי עמדתם של שני המורים הדיסציפלינריים - שקורסי התוכן יהיו בין-תחומיים וישלבו נקודות ראות דיסציפלינריות וחינוכיות - תואמת את ציפיותיהם של הוגי התכנית ויוזמיה כמו שהוצגה בפרק הקודם.

בועז שולל מכול וכול את העיסוק בהנחיית דרכי ההוראה וההתנסות ואינו נמנע מללעוג למה שנעשה במוסדות להכשרת מורים: "כל מיני סטודנטים במכללות עושים כל מיני פלקטים. השקופיות, זה נחמד, זה טוב, זה מעביר את הזמן, ככה יש כל מיני טריקים, כל מיני משחקים, כל מיני כרטיסיות פעולה, אבל לא זה מה שהופך אדם למורה". גם רחל, כמו בועז, בוחנת את הדברים מנקודת מבטה ולפיה הגורמים המניעים את ההוראה הם תוכני הדעת הדיסציפלינריים בצירוף כישרון מולד: "אני מעולם לא התנסיתי, לא. ואני מניחה שאני לא היחידה בעולמו של הקדוש ברוך הוא. זאת אומרת, אני בטוחה שיש עוד אנשים שהם

פשוט מסתדרים עם זה באופן רפלקטיבי ולא צריכים הכשרה. יתכן שיש אנשים שכן זקוקים לזה, תלוי". בניגוד לבועז, רחל מוכנה להעלות על דעתה כי יש סטודנטים שאולי זקוקים להתנסות ולהנחיה מסייעת בהוראה.

עודד מוכן לתת סיכוי לעיסוק האינטנסיבי בהוראה ובהתנסות ואף מבחין בשוני בין התהליך שבהנחייתן של המדריכות הפדגוגיות לבין המקובל במחלקה להכשרת מורים: "הניסוח שהכי מדבר אלי הוא שאם באוניברסיטה עוסקים במחקר של איך ללמד, אפשר לקוות שהסטודנטים יכנסו למערכת עם משהו חדש שלמדו כאן". חיים, שרואיין לאחר שתהליך ההתמחות וההנחיה הפדגוגית התנהל כמה שנים, נשמע חיובי מאוד: "אני חושב שיש לנו צוות מדריכות מאוד-מאוד מקצועי, הן באות מתוך בתי הספר, עם ניסיון רב ועם השכלה רחבה. והן מלוות אותם במהלך כל היום בעבודה המעשית". בה בעת יש לו ביקורת רבה על העיסוק האקדמי-מחקרי בהוראה ובחינוך, כמעט מזלזל בו: "הייתי אתמול בהרצאה באוניברסיטה מחוץ לירושלים של מרצה בעלת שם בחינוך - וממש התביישתי בהרצאה. ישבתי שם בוש ונכלם. אתה מדבר ולא מדבר על שום דבר. הרצאה בכנס אקדמי בין-לאומי. לא הייתה שם מילה של טובנה, כל כך טיפשי ואינפנטילי".

מעניין להשוות בין תפיסותיהם של המורים לתוכני הדעת, שהוצגו כאן, לבין תפיסותיהם של הסטודנטים-מורים שהצטרפו לתכנית כפי שהוצגו בפרק 1 ויוצגו בהמשך בפרקים 4-5. נראה כי אף שרוב המצטרפים לתכנית ראו בתוכני הדעת רכיב חשוב בהוראה, רובם לא ראו זאת כרכיב העיקרי בה.

מורי מקצועות החינוך העיוניים

המעמד הנחות יחסית שבתו הספר לחינוך, מוריהם וחוקריהם, זוכים לו בכל האוניברסיטאות בעולם⁷¹ אינו פוסח כנראה גם על ישראל ועל האוניברסיטה העברית. ביטוי ממצה למעמד האקדמי הנחות ואפילו המלווה בזלזול נמצא בדברים האלה של דושרם (Ducharme): "המחקרים שלהם נתפסים לעתים כחסרי בסיס אקדמי, הקורסים שלהם כחסרי תוכן ממשי, והמיקוד האינטלקטואלי שלהם כממוקד יתר על המידה בבית הספר"⁷². במקרים רבים העוסקים ספציפית בסוגיות עיוניות בתכניות הכשרת המורים אינם אנשי מחקר על פי הסטנדרטים המקובלים באקדמיה, ולכן בין כותליהם

Liston & Zeichner, 1991 71

Ducharme, 1993, p. 4 72, התרגום כאן וביתר הציטוטים הוא שלי.

של מוסדות אלה הם זוכים למידה מועטה עוד יותר של יוקרה לעומת עמיתיהם האחרים בבית הספר לחינוך.⁷³ מצד אחר המורים בכיתות בית הספר מתייחסים אליהם כאל תאורטיקנים לא פרקטיים.⁷⁴ לכך תורמת ללא ספק ההנחה העממית, הרווחת אפילו בקרב רבים מאנשי הסגל האקדמי בחינוך, כי הוראה אינה ניתנת ללימוד, אלא היא יכולת מולדת. מורי המורים מוצאים אפוא את עצמם במצב בלתי אפשרי כמשרתי שני עולמות: העולם האקדמי והעולם הפרקטי, אך אינם זוכים להכרה במקצועיותם באף אחד מהם. אפילו אנשי הסגל האקדמי בבית ספר לחינוך שעוסקים רוב זמנם בהכשרת מורים, יעדיפו שלא להגדיר עצמם כמכשירי מורים.⁷⁵

המורים האמונים על לימודי החינוך העיוניים בתכנית רביבים מקורם בסגל החוג לחינוך (להבדיל מהמחלקה להכשרת מורים) ורבים מהם נמנים עם סגל מרכז מלטון לחינוך יהודי. שלושת אנשי הסגל שרואיינו היו מעורבים בעבר בחיי בית ספר אם כמורים ואם כרכזים או מנהלים, וגם כיום הם קשורים לבתי ספר, בארץ או בתפוצות, בתפקיד של מפתחי תכניות לימודים, יועצים ומנחי מורים. יהושע, שעיקר התמחותו בסוגיות עיוניות של החינוך היהודי, סבור כי צריכים לקבל לתכנית "אנשים שיכולים להבין ולהעריך את הדילמות החינוכיות ואנשים שיכולים להבין ולהעריך את העולם שממנו באים התלמידים שלהם, שיכולים להבין, להעריך ולהשפיע על העולם החברתי שממנו באים התלמידים". שלום, מומחה בהוראת תוכני דעת באוריינטציה חינוכית, מצפה לאתר את בעלי האישיות המתאימה: "מישהו שלפי האישיות, אדם שיכול לתקשר, אוהב אנשים". נתן, שממוקד בהוראת תרגום תוכני דעת לחינוך, מעוניין ב"בן אדם שמשפיע על הסביבה ולא רק על הכיתה הבודדת שלו, בן אדם אטרקטיבי שחושב על הנושא החינוכי בצורה עמוקה ומשמעותית. בן אדם שלא מסתפק במצב הנוכחי ולא מוכן להשלים אתו, באמת חלוצים". מדבריו של נתן משתמע כי אל תכונות הבסיס הנדרשות מהמתקבלים לתכנית הוא מצרף גם את תחושת השליחות. בניגוד לעמיתיהם מהחוגים הדיסציפלינריים, הסבורים כי ההוראה היא תכונה מולדת או לפחות נרכשת תוך כדי התנסות בהוראה, כאן הדגש הוא על מאפיינים אינטלקטואליים ואישיותיים כלליים כבסיס להתפתחותו של האדם כמורה ראוי.

73 בק, 2014; Zeichner, 1999; Slick, 1998;

74 Lortie, 1975; Grosso de Leon, 2001;

75 Reynolds, 1995; Ducharme, 1993;

מורים אלה אינם מבקשים לפגוע או לקצץ בקורסים הניתנים בחוגים הדיסציפלינריים, אבל הם מדגישים כי תכנים אלו צריכים לעבור עיבוד (או בלשונם "תרגום") כדי להתאימם לצורכי החינוך: "המקצועות, בעיקר תנ"ך, כפי שהוא נלמד בתור מקצוע אקדמי באוניברסיטה ותנ"ך, כפי שהוא נלמד בבית ספר, זה לא אותו דבר. באוניברסיטה זה עניין מחקרי ואילו בית הספר עוסק בסיפורי דמויות. זה מחייב תרגום יותר רחב, ואת זה צריכים ללמוד" (נתן). לכן הם סבורים שחלק חשוב מתפקידם הוא לעסוק עם הסטודנטים-מורים בתרגום התכנים הדיסציפלינריים והתאמתם להוראה בכיתה:⁷⁶ "הם צריכים לא רק ידע, אבל יותר חשוב זה הכלים לחשוב בצורה הרבה יותר רחבה, על הנושאים החינוכיים, לעסוק בשאלות היותר גדולות, הפילוסופיות, התאולוגיות. ואם הם לא מקבלים את זה אז נכשלונו" (יהושע).⁷⁷

כעמיתיהם המורים הדיסציפלינריים, גם מורים אלה סבורים כי הגיונה של ההוראה צומח קודם כול ובראש ובראשונה מתוך עיסוק עיוני. אולם שלא כעמיתיהם, הם אינם רואים בתוכני הדעת את הגורם המניע את ההוראה, אלא משאב לחינוך שדורש עיבוד חינוכי. הם מאמצים אפוא את הליך הלימודים המקובל באוניברסיטה, המקדים לימוד עיוני לכל עיסוק מעשי, כשמשמעות הדבר היא כי קודם לכניסה להוראה יש לעסוק באופן עיוני בתוכני ההוראה ובתרגומם ובהתאמתם לחינוך. על יסוד הנחות אלו נתן סבור כי "המטרה היא לא ללמד טכניקות של דידיקטיקה, אלא ללמד יותר את התפיסה. אנחנו צריכים לשקול, האם כך אנחנו לא מאבדים את כל הקונספציה של ללמוד להיות מורה, האם זה תמיד ללמוד תוך כדי עשייה?". מאמירה זו נשמעת ביקורת מסוימת

76 העיקרון של התאמת תוכני הדעת לחינוך לקוח ממשנתו של שוואב (Schwab, 1969, 1973, 1971), ועל פיה תוכני הדעת מיתרגמים בדרך של דיון עומק (שקלא וטריא, דליברציה) המונע על ידי עקרונות החשיבה הפרקטיים, ומטרתו היא החלטה על תכנית חינוכית שאמורה לפתור בעיות של עשייה חינוכית. במרכז של הדליברציה ארבעה רכיבי היסוד של החינוך: תוכני הדעת, התלמידים, הסביבה והמורים. באמצעות דליברציה המתייחסת באופן שווה לכל אחד מרכיבי היסוד, תוכני הדעת הדיסציפלינריים מיתרגמים לתוכני הדעת לצורך חינוך. סוגיה זו תוסבר גם בהמשך פרק זה.

77 התפיסה בדבר "תרגום" תוכני הדעת למטרות הוראה וחינוך אינה בהכרח נחלתם של כל המורים העוסקים במקצועות החינוך העיוניים בהכשרת המורים, אבל היא באה לידי ביטוי מובהק בקרב מורי המורים המרווינים במחקר זה. כל המורים העיוניים לחינוך יסכימו קרוב לוודאי כי בתהליך ההוראה תוכני הדעת צריכים לעבור עיבוד והתאמה כלשהם כדי להתאימם לתלמידי בית הספר.

כלפי הגישה המשתמעת מדבריהן של המדריכות הפדגוגיות, שיובאו בהמשך. במקום זה נתן מציע "לעשות ביקורים בבתי ספר, להתקשר עם מחנכים. לזמן להם במשך השנה ללמד את קבוצת העמיתים עצמה. כל מיני דברים שהם פשוט יטעמו קצת מה זה תלמידים, אבל לא דווקא ללמד בכיתה". גם יהושע מפקפק בהיגיון של הוראה תוך כדי ההכשרה: "עד כמה שידוע לי אין הרבה דגמים כאלו, האם זה הצלחה או לא, את זה אנחנו עוד לא יודעים". יהושע סבור כי ניתן לדחות את ההתמחות גם לאחרי סיום תקופת ההכשרה, כמקובל בתכניות ההכשרה האחרות, אך לדעתו חשוב "להמשיך ללוות את האנשים האלו אחרי שהם יוצאים מהבועה הזאת של האוניברסיטה העברית". שלום, שלא כמו עמיתיו, מוכן לתת סיכוי למהלך של ההתמחות בהוראה: "אני לא מומחה לזה, ממש לא, אז סמכתי על המומחה שלנו ויישמנו את התכנית שלו, ואני רואה בזה ניסוי ראוי. זה לא בדיוק ההכשרה הרגילה, ולכן גם הייתי מאוד מעוניין שתהיה ביקורת והערכה לאורך כל הדרך".

הניסיון להעמיד זו מול זו את תפיסותיהם ואת ציפיותיהם של המצטרפים לתכנית, כמו שהובאו בפרק 1 ויובאו בפרקים 4-5, אל מול תפיסותיהם וציפיותיהם של מורי החינוך העיוניים, מלמד על הלימה מסוימת. עם הצטרפותם לתכנית ביטאו המשתתפים מעורבות רבה בסוגיות עיוניות של חינוך והוראה, דגש על העברת ערכים ודיאלוג עם התלמידים, יותר ממעורבות בתוכני הדעת. הסוגיות החינוכיות, ולא הסוגיות התוכניות, נראו כמוטיב העיקרי להנעתם של המצטרפים לתכנית.⁷⁸

המדריכים הפדגוגיים

קבוצת המורים השלישית, המזוהה יותר מהאחרים עם בית הספר ועם הכשרת המורים, הם המדריכים הפדגוגיים (או המנחים הפדגוגיים, כמו שהם נקראים לעתים בתכנית רביבים).⁷⁹ בשעה שהמורים משתי הקבוצות האחרות נמנים בדרכ

78 בשער הרביעי של הספר ובעיקר בפרק 10 יוצג כיצד העריכו משתתפי התכנית את תרומתם של לימודי החינוך העיוניים. מה שטרם הכניסה להתמחות נראה היה כקרבה בתפיסות נשמע שונה לחלוטין במהלך השנים וגם במבט לאחור.

79 בימיה הראשונים של התכנית היה ניסיון לכנות את המדריכים הפדגוגיים בשם "מורים פדגוגיים" או "מורים לפדגוגיה", במטרה להעמידם בסטטוס שווה לשאר מורי האוניברסיטה והתכנית ומתוך ההנחה שהכינויים "מדריכים" או "מנחים" מקבעים סטטוס נחות משאר המורים. הניסיון לא צלח ועד מהרה נזנח.

כלל עם חברי הסגל הקבוע של האוניברסיטה ועובדים במשרה מלאה בהוראה ובמחקר, קבוצת מורים זו מורכבת ממורים בבית הספר התיכון, בעלי תואר שני וחלקם בתהליכי כתיבה ומחקר לקראת תואר שלישי. משרתם כמנחים פדגוגים באוניברסיטה היא רק חלק מעיסוקם, ובמסגרת זו הם מלווים את הסטודנטים להוראה בבתי הספר, מנחים ומייעצים, מנהלים סדנאות ומעט מאוד, אם בכלל, מתפקדים כמורים-מרצים. קבוצת מורים זו, יותר משתי הקבוצות האחרות, רואה עצמה מזוהה עם הכשרת המורים ומחויבת לה, וחבריה מתפקדים במערכת כמורי מורים.

כאמור למעלה, הסטטוס האקדמי של מורי החינוך ובעיקר של מורי הכשרת מורים נמוך ביותר, ועל רקע זה בולט הסטטוס הנמוך עוד יותר של המדריכים הפדגוגיים. קשה לתפוס מדוע קבוצת המורים העוסקת בדברים שהסטודנטים להוראה רואים בהם את ההיבטים החשובים ביותר להכשרתם היא הקבוצה הזוכה ליוקרה הנמוכה ביותר במוסדות ההשכלה.⁸⁰ נראה כי הסטטוס הנמוך נובע מכך שהם, יותר ממורי המורים האחרים, מזוהים עם העולם הפרקטי, ולא עם העולם האקדמי-עיוני-מחקרי. לכך יש להוסיף כמובן את העובדה כי קבוצה זו מורכבת בעיקרה מנשים, עובדה שאינה תורמת למעמדם המקצועי.⁸¹

"ההדרכה נושאת את הדגל של התכנית. אין מה לדבר, זה משהו אחר", מצהירה בגאווה ראומה, מנחה פדגוגית, בעלת ניסיון רב בהוראה ובהדרכה, שכמו מתריסה נגד הסטטוס הירוד באקדמיה של המדריכים הפדגוגיים. יותר ממורי שתי הקבוצות האחרות, המדריכות הפדגוגיות ערות לקולות המקצועיים הנשמעים בתחום הכשרת המורים, ועל כן המושג "רפלקציה בהוראה", הרווח מאוד בשיח של תחום הכשרת המורים בשנים-שלושה העשורים האחרונים, בולט מאוד בדבריהן. המורה הראוי נתפס בעיניהן כמקצוען-רפלקטיבי, ובטיפוח מורים רפלקטיבים הן רואות את תפקידן. על בסיס זה הן מגדירות את מאפייניהם של אלו שיתקבלו לתכנית: "אני מאמינה שכל בן אדם סביר מבחינה של אינטליגנציה ומבחינה של מיומנות חברתית בסיסית, את יכולה להפוך אותו

Calderhead, 1995; Ducharme & Ducharme, 1996; Zeichner, 1996 80

81 צלרמאיר ופרי, 2002.

ליותר רפלקטיבי" (חני). וגילה מוסיפה: "אני מאמינה שאתה יכול לעודד בן אדם להיות יותר רפלקטיבי, אפשר לקרוא לזה אינטליגנציה רגשית, אפשר לקרוא לזה להיות קשוב, להיות מודע, להיות רפלקטיבי אפשר לקרוא לזה בהרבה שמות".

האוחזים בגישה הרפלקטיבית להוראה ולהכשרת מורים מניחים כי אין דרכי הוראה סטנדרטיות וכי דרכי ההוראה הראויות הן תולדה של שיקול דעת המביא בחשבון את כלל הרכיבים של מצבי ההוראה. על כן אי-אפשר להכשיר את המורים לעתיד על פי מודלים מוגדרים של הוראה, אלא יש לחשוף אותם לרפרטואר רחב של מצבי הוראה ובעיות הוראה ולאפשר להם להתנסות בהתמודדות רפלקטיבית עם מצבים אלו. מצדדיה של תפיסה זו סבורים כי הכרחי לטפח את הרמות הגבוהות של הרפלקטיביות הפדגוגית, שהן מאפיין מהותי של ההוראה הראויה; וכי יכולות אלו ניתנות לטיפוח כבר בשלבים הראשוניים של ההכשרה.⁸² מושגים של פסיכולוגיה קונסטרוקטיביסטית, הצגת הלמידה כתהליך של שינויים קונספטואליים, בנייה אקטיבית של מושגים ופיתוח יכולות של הסטודנטים המתכשרים מתוך התנסות ישירה מקובלים מאוד על בעלי תפיסה זו.

על יסוד ההבחנה שהציע דונלד שון בין "רפלקציה על פעולה" לבין "רפלקציה בפעולה", כשסוג הרפלקציה הראשון עוסק בתהליכים המתקיימים לפני הפעולה (ההוראה) או אחריה וסוג הרפלקציה השני מתקיים במהלכה (ההוראה),⁸³ המדריכים הפדגוגיים חותרים לקיים בסדנאות הפדגוגיות שיח של "רפלקציה על פעולה". נראה כי הם מצפים כי קרבתו של השיח הרפלקטיבי למעשה ההוראה תגרום להעשרת הרפלקציה בפעולה. כדי להבטיח זאת הם יחתרו להציג לפני הסטודנטים-מורים אירועי הוראה כבסיס לדיון רפלקטיבי.⁸⁴

Furlong & Maynard, 1995; Grossman, 1992; Schon, 1983; 1987; Van Manen, 82
1995; Zeichner, 2003

Schon, 1983, 1987 83

84 זילברשטיין, 1994; Ashton, 1999; Feiman-Nemser & Remillard, 1996; Shulman, 1992. בהקשר זה ראוי לציין כי מורי החינוך העיוניים, שגם הם מבקשים לעודד רפלקציה, חתרו לתהליך חשיבה רפלקטיבי-עיוני, שבמרכזו הגות חינוכית עם מכוונות פרקטית, ולא דווקא לרפלקציה שבמרכזו מעשה ההוראה. גם הם מאמינים כי שיח רפלקטיבי זה יוביל למימוש של "רפלקציה בפעולה".

מבנה התכנית - שלפיו הסטודנטים-מורים מקבלים בסיס דיסציפלינרי מוצק מאוד ולימודי חינוך תאורטיים, ורק לאחריהם נשלחים להוראה בכיתות - נראה למנחות הפדגוגיות מוצדק: "אני חושבת שהאופן שהדברים בנויים זה נכון. הם לאט לאט הולכים ומתחזקים בתוכני הדעת הדיסציפלינריים, והשלב הבא שבו הם צריכים ליישם את הדברים לכיתה צריך לתפוס נתח יותר ויותר גדול" (חני). בידע הדיסציפלינרי הן רואות בסיס ותנאי להוראה: "אני חושבת שאנשים שהולכים להיות מורים בתיכון צריכים קודם כל ידע אקדמי ברמה גבוהה וידע תוכני דיסציפלינרי" (גילה). ראומה מדגישה את התפקיד החינוכי של תוכני הדעת: "אני מאמינה שדרך תוכן אפשר להגיע להרבה דברים בהוראה. אין לי ספק שתוכן מונע בעיות התנהגות בכיתה. אי-אפשר לנתק דיסקטיקה מתוכן ההוראה".

התמחות בהוראה תוך כדי הכשרה נראית למדריכות הפדגוגיות תהליך הכשרה הכרחי: "אני לא חושבת שאפשר ללמוד להיות מורה לפני שאתה נכנס לבית-ספר. זה מסוג ההכשרה שאתה עושה תוך כדי עבודה. זהו תהליך מאוד ממושך שמרכזו בבית הספר ולא באוניברסיטה". כך, במילים אלו, תמר מתמצת את תפיסת תהליך ההתמחות בהוראה, וחני מוסיפה: "תוך כדי ההתנסות כל אחד למעשה רוכש או לומד איזה סוג של מורה הוא ואיזה כישורים יש בו, איזה כישורים הוא צריך לפתח, ועם מה הוא צריך להתמודד ומה קשה לו. הלמידה היא למידה מתוך השטח". המדריכות הפדגוגיות, בעלות ניסיון עשיר בהוראה, מביאות עמן לקחים אישיים שהן רוצות להנחיל למשתתפי התכנית: "אני מאמינה כי יש להכניס סטודנט כבר בהתחלה לעבודה, לעזור לו, ללוות אותו, לתמוך בו, לתת לו כלים. למדתי להיות מורה מתוך ההתנסות הזו, אבל זה היה תהליך מלווה בייסורים" (תמר). השלבים הראשונים של ההוראה נראים להן כשלבים החשובים והקריטיים ביותר לעיצוב דרך ההוראה: "השנה הראשונה לעבודה שלי כמורה הייתה השנה שבה למדתי הכי הרבה דברים שהיו ככה, משמעותיים, שטלטלו אותי, שגרמו לי לחשוב וכולי" (חני).

המדריכות הפדגוגיות אינן באות לסטודנטים-מורים עם הנחיות "כזה ראה ועשה", אלא מנסות לסייע לכל אחד ואחת למצוא את דרך ההוראה המתאימה לו: "יש סטודנטים שזה מאוד-מאוד קשה להם, מאוד מתסכל אותם ומאוד מעצבן. יש סטודנטים שדווקא מחפשים טכניקות, הם דווקא מחפשים שמישהו יאמר להם איך ומה לעשות. העובדה היא שאנחנו הולכים אתם יד ביד ומנסים למצוא אצל כל אחד את האופן שבו הוא יכול להתמודד עם הקושי שעלה" (חני).

ראומה נתקלה גם בסטודנטים שאינם מעוניינים בהדרכה: "ישנם סטודנטים שממש קראו לעזרה הזו, והיו שבדרכים שונות הראו לנו שהם לא מעוניינים. לא הכרחנו - אבל הרוב נעזרו וישבו אתנו ושיתפו והתייעצו. הם בעיקר רצו עצות בכל התחומים".

המדריכות הפדגוגיות לא רק מלוות את הסטודנטים-מורים באופן אישי-פרטני תוך כדי תהליך ההוראה, אלא גם מקיימות סדנאות קבוצתיות לביורור סוגיות ולדיון רפלקטיבי. כשם שרוב הסטודנטים מקבלים בברכה ובתודה את ההדרכה האישית, כך המנחות מתרשמות שהם מסויגים מהסדנאות הקבוצתיות.⁸⁵ הסבירה ראומה: "בהדרכה הקבוצתית היה לנו קשה מאוד וגם פחדנו מזה. הם שידרו לנו שאנחנו מיותרות ושנמאס להם". לגילה יש הסבר לכך: "הם מאוד-מאוד רוצים סיפוק מהיר. אין להם את אורך הרוח לעבור תהליכים שהם תהליכי התפתחות. תהליך התפתחות זה ניסוי וטעייה, תהליך התפתחות זה לשבת לדבר עם החברים שלך על מה שהיה בשיעור ולא לחשוב שזה בזבז זמן. אם הייתי באה ונותנת להם מערך שיעור לדוגמה, במובן מסוים הם היו יותר מסופקים" (גילה).

הדגש על ההתמחות בהוראה של קבוצת המדריכות הפדגוגיות יכול להיחשב היענות לציפיות של הוגי התכנית, אם כי כאמור כלל לא ברור אם הם ראו בחזונם את מימוש ההתמחות כבר בשלביה הראשונים של ההכשרה. באשר למשתתפי התכנית, איש מהם לא שיער כי יידרש לקבל על עצמו אחריות כמורה קודם לרכישת שליטה ניכרת בתוכני הדעת ובדרכי ההוראה. מתברר כי גם הם נכנסו לתכנית בהיותם "שבויים" מבלי דעת בתפיסה הטוענת שלקבלת האחריות למעשה ההוראה יש להקדים לימוד עיוני ותרגול. במובן זה גישתם של המדריכים הפדגוגיים לא תאמה את ציפיותיהם, וכמו שיתואר בפרק 6, הם אף השמיעו טענות כשנדרשו להתחיל ללמד.

גישות ההכשרה של מורי התכנית

כל מורי רביבים שותפים לחזון של שינוי מעמדם של לימודי היהדות בבית הספר הלא דתי בישראל ומאמינים כי באמצעות ההכשרה שהם מציעים הם יביאו לעולם ההוראה מורים שיוכלו לשאת את השינוי הזה. נראה כי בכך כל מורי

85 בפרק 10 תובא הערכתם של משתתפי התכנית את הסדנאות הפדגוגיות בשנות קיומה של התכנית ובשנים לאחר מכן. בפרק 13 תוצג הערכתם של המשתתפים את ההנחיה הפדגוגית האישית.

התכנית שרואיינו שותפים לחזון של הוגי התכנית ומתכנניה. ואולם בשאלה מהו התהליך הראוי והאפקטיבי להכשרת המורים, שלוש קבוצות המורים חלוקות ביניהן, כשכל קבוצה סבורה כי הדגשים שהיא מציעה הם שצריכים לעמוד במרכז הכשרת המורים, והם אלה שבסופו של דבר יביאו את השינוי המיוחל. בפרק הקודם הוצגו כמה גישות הכשרה ונשאלה השאלה איזו גישה העדיפו הוגי התכנית ויוזמיה. בסעיף זה ננסה לברר מהי גישת ההכשרה המועדפת על כל אחת משלוש קבוצות מורי המורים.

קבוצת המדריכות הפדגוגיות מציגה תפיסת הכשרה שהיא מעין גרסה של הגישה הרפלקטיבית. המדריכות מדגישות את התהליך הרפלקטיבי תוך כדי ההוראה ומבקשות להבטיחו על ידי שילוב ההתמחות בהוראה תוך כדי תהליך ההכשרה ולא אחריו.⁸⁶ תפיסה זו אפשר לכוונת גישה התמחותית-רפלקטיבית. היא מניחה כי ההוראה מחייבת את המורים לרפלקציה בלתי פוסקת תוך כדי ההוראה, לפני ואחריה, והיא משלבת ידע של תוכני דעת (שנרכש בחוגים הדיסציפלינריים) עם ידע חינוכי בסיסי וידע פדגוגי מקצועי. בניגוד לשתי קבוצות המורים האחרות, המאמינות כי הלימוד התאורטי קודם למעשה, קבוצה מורי מורים זו מאמינה כי את ההוראה לומדים בשדה החינוך, ולא בכיתות האוניברסיטה. על כן המדריכות הפדגוגיות גורסות כי תלמידי ההכשרה צריכים לקבל לידם כיתות שגרתיות בבית ספר ולתפקד כמורים לכל דבר ועניין, כרכיב עיקרי בתהליך ההכשרה. בהקשר זה תפקידן איננו להציע ארגז כלים של עשה ואל תעשה, אלא להניע תהליך רפלקטיבי שמשלב עשייה וחשיבה על העשייה. אין ספק כי מדובר כאן בשינוי רדיקלי שאפשר לראות בו שינוי מהמעלה השנייה, המציג דרך הכשרה שונה לחלוטין מהמקובל. אמנם בשנים האחרונות מעמדה של ההתנסות עולה ברוב מסגרות ההכשרה מתוך טיפוח "בתי ספר להתפתחות פדגוגית-מקצועית" (Pedagogical Development School או בקיצור PDS) ברוב מסגרות ההכשרה,⁸⁷ אבל נראה כי גם גישת ה-PDS משמרת במקרים רבים את ההיגיון האקדמי המתבטא בלימוד תאורטי שקודם להתנסות המעשית כשבתי הספר הם שדה ליישום ההגיונות שנלמדו ועובדו בשלב התאורטי המקדים.

86 שקדי, 1999, 2008.

87 אריאב, 2008; Darling-Hammond, Pacheco, Nichelli, LePage, Hammerness, & Youngs, 2005; Zimpher, & Howey, 2005. עוד על בתי ספר להתפתחות מקצועית ראו בפרק 6 בהערה 14 ובפרק 12.

מורי מקצועות החינוך העיוניים סבורים כי הידע העיוני קודם למעשה החינוכי ומניע אותו. במובן זה גישתם אינה נבדלת מהתפיסות האקדמיות המקובלות. ואולם התהליך העיוני שהם מדברים עליו שונה מהותית מהקורסים העיוניים הניתנים בחוג לחינוך ואף במחלקה להכשרת מורים, המתאפיינים לדעתם בדרך כלל בהעברת ידע ובדיון ממוקד בידע זה. הם מבקשים שהקורסים יישאו אופי של דיון עיוני, שמתרגם את תוכני הדעת ואת התפיסות החינוכיות התאורטיות לשפת ההוראה. אין מדובר אפוא בקורסים מקני דעת, אלא בקורסים יוצרי דעת, בקורסים שבהם יתקיים דיון בסגנון שקלא וטריא (דליברציה), דיון שמתייחס באופן שווה לכל ארבעת רכיבי היסוד בהוראה וחינוך: התכנים, התלמידים, הסביבה והמורים.⁸⁸ להשקפתם, לאחר שייווצרו התובנות בתהליך העיוני, לאחר שהסטודנטים ירכשו את השפה הפרקטית של החינוך, ניתן יהיה לעבור ליישום בפועל של התובנות הללו בכיתה. את הגישה הזאת אפשר לכנות **גישה חינוכית-עיונית**, שהיא גרסה של הגישה החינוכית-עיונית שתוארה בפרק הקודם.

ארבעת מורי התחום הדיסציפלינרי שרואינו במחקר מייצגים שתי גישות בכל הנוגע למקומם של תוכני הדעת בדרכי ההוראה. שניים מהם (עודד וחיים) סבורים שיש להפריד בין לימוד התכנים הדיסציפלינריים לבין לימוד הוראת התכנים, גם אם הם טוענים למרכזיותם של תוכני הדעת בתהליך הכשרת המורים. זו למעשה התפיסה הרווחת באקדמיה וברוב המוסדות להכשרת המורים. שני מורי תוכן אלו מאמינים שקיימות שתי גישות מקבילות המתקיימות זו לצד זו בהרמוניה מסוימת: האחת היא **הגישה התוכנית**, המבטאת את תפיסתם של מורי מקצועות הדעת; והאחרת היא **הגישה ההתמחותית-רפלקטיבית**, שמממשת המדריכות הפדגוגיות. נראה כי תפיסה זו תואמת את האתוס הפלורליסטי של האקדמיה. שני מורי התוכן האחרים (בועז ורחל) מבטאים עמדה שלפיה רכישת הידע התוכני היא המפתח להכשרת המורים הראויה, אבל הם מבקשים ללמד את התכנים במכוונות חינוכית. משמעות הדבר היא שלדעתם יש להציע למתכשרים להוראה קורסי תוכן אחדים שמדגישים גם את ההיבט החינוכי. כאן מדובר בגרסה ייחודית של **הגישה התוכנית**, שמחייבת את מורי הדיסציפלינות להיפרד מן המקובל באוניברסיטאות המחקר ולראות את עצמם כמכשירי מורים ולא רק

כמפתחי ידע.⁸⁹ לידע הפדגוגי-מקצועי ולידע של ההוראה המעשית, שבאחריות מורי תחום החינוך, יש לדעתם מעמד משני אם לא שולי, ואולי הוא אפילו מיותר.

לסיכום

לא קשה להבחין כי קיים קשר הדוק בין תפיסת החינוך של כל אחת מקבוצות מורי המורים לבין הרקע האקדמי והמקצועי של חבריה. לא ננסה לפסוק בשלב זה איזו קבוצה מציגה את גישת ההכשרה ה"ראויה" בעינינו. אם נתייחס לציפיותיהם של הסטודנטים-מורים טרם כניסתם לעומקה של התכנית, נראה שאפשר למצוא הדים להן בכל אחת מהקבוצות וכן אצל מתכנני התכנית ומנהליה. כל אחת מהקבוצות מיישמת, במודע או שלא במודע, אחדים מהעקרונות שהוצגו במסמך המכונן, ואילו עקרונות אחרים אינם מיושמים. כבר עתה ברור שבתכנית רביבים הלכה ונרקמה תכנית הכשרה שבחלקיה השונים - ובעיקר בכל הקשור להחלטה לקיים את ההתמחות תוך כדי ההכשרה - הייתה בבחינת שינוי משמעותי, מהמעלה השנייה, מהקיים בתכניות ההכשרה בישראל. עד כאן דבריהם של המורים בתכנית. נשוב עתה לסטודנטים, שדבריהם ודעותיהם הם העומדים במוקד הספר.

89 גישה זו מהפכנית כל כך ומחייבת שינוי מהמעלה השנייה, עד כי לא במקרה היא איננה מקובלת בדרך כלל אפילו על מורי הדיסציפלינות במכללות להכשרת מורים, מכללות שבניגוד לחוגים הדיסציפלינריים באוניברסיטאות, מיועדות בהגדרתן להכשיר מורים ולא לפתח ידע.

שער שני
מורה בא לעולם - איך ומתי?

מבוא - מורה בא לעולם - איך ומתי?

בני דורי גדלו בצל השתיקה המתמשכת בכל הקשור לשאלה כיצד תינוקות באים לעולם. הסיפור הרשמי סיפר על החסידה הנושאת את התינוקות במקורה (אף שבאותה עת, ככל הידוע לי, כלל לא פקדו החסידות את ארצנו). היה לי חבר ששמע מהוריו שלא החסידה היא שמביאה את התינוקות, אלא הברווזה, והוא מיהר לבשר בשמחה את הבשורה לכולנו (וברווזות אמנם היו בארץ, אם כי רק בסמוך למאגרי מים ולא ברחובות העיר). אנחנו הילדים אמנם העברנו מפה לאוזן סיפורים אחרים, אך את אותם "סיפורים גסים" כמו שכינינו אותם לא העזנו להגות בקול רם ובוודאי שלא לשאול את הורינו ועל אחת כמה וכמה לא את מורינו. והנה יום אחד נפוצה השמועה כי ספר חדש מספר את כל האמת. **תינוק בא לעולם** קראו לספר, ומי שידו הצליחה להשיגו (זאת אומרת הוריו רכשו אותו בשבילו או שקיבל אותו כמתנת יום הולדת) קרנו עלתה פלאים והיה גיבור הילדים תקופה ארוכה. נראה היה כי סוף-סוף יצאה לאור האמת, והתעלומה באה על פתרונה הרשמי והגלוי.

כיצד ומתי מורים באים לעולם איננו סיפור שמלווה במיתוסים מסעירים כל כך. ספק אם הוא מעורר את דמיונם של בני האדם ומדיר שינה מעיניהם. ואף על פי כן, ככל שהדבר ייראה מוזר, זהו סיפור עטוף מסתורין והדעות בעניינינו חלוקות. לפי הסיפור הרשמי ("סיפור החסידה"), קיימים מוסדות להכשרת מורים, והם שמיילדים את המורים, ממש כמו בתי הספר לרפואה שמיילדים את הרופאים, הפקולטות לאדריכלות שמיילדות את האדריכלים, ובתי הספר למשפט שמיילדים את עורכי הדין. הסיפור הזה משכנע כל כך שאפילו אינו דורש בדיקה וחקירה. ואולם עדויות מחקריות מלמדות כי בוגרי המוסדות להכשרת מורים טוענים בעקשנות רבה, כי לא שם הם למדו להיות מורים. נראה כי יותר משיש בידינו תשובה לשאלה מהיכן מורים באים לעולם, יש בידינו עדות מוצקה של בוגרי המוסדות להכשרה היכן הם לא למדו להיות מורים. נראה שהשאלה כיצד תינוקות באים לעולם נפתרה לחלוטין, וסיפורי החסידה (או הברווזה) כבר אינם מוכרים לבני הדור הצעיר; השאלה כיצד מורים באים לעולם עדיין פתוחה...
נעצור לרגע. לשם מה התשובה לשאלה זו חשובה? מדוע להקדיש מחקר ודיון לבירורה? נראה שפרט לעובדה כי מדובר בשאלה מעניינת ומסקרנת, היא

עשויה להיות שאלת מפתח לבירור סוגיה מעשית מאוד: האם אפשר להכשיר מורים למילוי תפקידם? ואם כן כיצד אפשר לעשות זאת על הצד הטוב ביותר באופן שיבטיח את התמדתם בתחום החינוך וההוראה?

הפרק הראשון של הספר ושני הפרקים של שער זה מבוססים על ראיונות עומק עם המצטרפים למחזור הראשון של תכנית רביבים סמוך מאוד למועד הצטרפותם וטרם כניסתם להתמחות המעשית. מן הפרקים עולה כי במידה רבה משתתפי התכנית "באו לעולם" כמורים עוד לפני שנכנסו לתכנית ההכשרה להוראה. העמדות שהם הביעו והאופן שבו הביעו אותן מלמדים כי לפנינו סטודנטים צעירים שאולי אינם מורים בשלים, אבל מבובנים רבים הם כבר "בפנים" - בעלי תפיסות הוראה ואמונות על החינוך הנשמעות חזקות ומוצקות ואפילו מבוססות. האם עמדות ואמונות אלו ישקפו את דרך הוראתם בפועל? בשלב זה רק נאמר כי באו מורים לעולם והצטרפו לתכנית ההכשרה. האם תכנית ההכשרה התייחסה אליהם בתור שכאלה? גם את התשובה לשאלה זו נשאיר לחלקי הספר הבאים.

ברור כי התשובה לשאלה איך ומתי מורים באים לעולם חשובה לכל תהליך ההכשרה וההתנסות בהוראה. נראה לנו שחובתם של מכשירי המורים להתאים את עצמם ואת תוכני הלימוד לשלב שהסטודנטים להוראה נמצאים בו ולעמדות ולאמונות שהם מביעים. מסיבה זו אנו מקדישים לסוגיה זו שלושה מפרקי הספר: פרק 3, לעיל, דן בתפיסות מורי התכנית; פרק 4 יברר מהן תפיסות המשתתפים בכל הנוגע למורים הראויים ולהוראה הראויה; ופרק 5 יברר אם ועד כמה המצטרפים לתכנית מעוניינים להכניס שינויים למערכת בית הספר ולהוראה, או האם ועד כמה הם רואים את עצמם משתלבים בדמותם הקיימת של בתי הספר ושל מערכת החינוך.

פרק 4: חוויות שמעצבות את תפיסת ההוראה הראויה¹

השמועה על פתיחת התכנית הגיעה לגיורא כשהיה בעיצומם של לימודי השנה הראשונה במחלקה יוקרתית באוניברסיטה במרכז הארץ. קודם לכן לא היו לו תכניות לעסוק בהוראה ובחינוך, ובהיותו בעל רקע חילוני לא בער המוטיב היהודי בעצמותיו, ובתיכון למד במגמה ראלית דווקא: "הייתי רחוק מהתחום של מדעי היהדות וגם מהתחום של החינוך. הייתי בן אדם שמאוד חשוב לו עצמו לפני החברה, וחלק מאיזה שהוא תהליך פנימי שאני עברתי עם עצמי הביא אותי להבנה שאדם לא יכול לחיות רק עם עצמו, ושחלק מלהיות בן אדם יותר טוב זה לתרום לחברה. אני חושב שמורה יכול לעזור, לחנך ולהעביר ערכים". נראה כי המסע הארוך שעשה בחו"ל, כרבים מהצעירים הישראלים בני גילו, הביא אותו לידי תובנות חדשות ביחס לעצמו, ביחס לעתידו וביחס לחברה שהוא חי בה. לאחר שובו לארץ חלחלו בתוכו התובנות הללו יותר ויותר, והידיעה על פתיחתה של תכנית רביבים מצאה אותו בשל לקבל החלטות. גיורא הצטרף לתכנית בתחושה שניסיונו האישי כתלמיד בית הספר מאפשר לו לסרטט את הדמות הרצויה של המורה וההוראה. מצד אחד הייתה לו המורה לתנ"ך ש"הייתה בן אדם שחי בתוך ריבוע משלה ולא הייתה מסוגלת לתת לאנשים אחרים להיכנס", ומן הצד האחר הייתה "המחנכת שלי, שהייתה מחנכת מאוד טובה שאולי היא גם אחת הסיבות שאני בחינוך. היא הייתה בן אדם נדיר, היא הייתה פתוחה אלינו כבני אדם, היא נתנה את הנשמה שלה".

איריס באה מבית דתי שפתוח לרוחות מודרניות. בחירתה לעסוק בהוראה בכלל ובהוראת תכנים יהודיים בפרט הייתה טבעית למדי, שכן בשירותה הצבאי שירתה כמורה חיילת וגם לאחר השחרור עסקה בפרויקטים חינוכיים. איריס העידה על עצמה שהיא אוהבת את בית הספר ואת הלימודים. ניסיון חייה כתלמידה, כמורה-חיילת וכאשת החינוך הבלתי פורמלי גיבשו אצלה השקפות בנוגע לדמותה של ההוראה ולדמותו של המורה הראוי: "אני זוכרת למשל שהייתה לי מורה שהיא אישה מקסימה, אבל זה שהיא לא הייתה בעלת ידע

1 פרק זה נכתב עם גילת כ"ץ, והוא מבוסס במידה רבה על חיבורה לשם קבלת התואר "מוסמך" (כ"ץ, 2003).

נורא הפריע לי. אני מאמינה שכשאתה מלמד משהו אתה צריך לדעת יותר מהתלמידים שלך, אתה צריך לשחות בזה".

גיורא ואיריס השמיעו את דבריהם לפני שהחלו את לימודי ההכשרה שלהם, אך מאחורי אמירותיהם הקצרות מסתרות תפיסות ותובנות חשובות בדבר בית הספר וההוראה. כמו שיוסבר בהמשך הדברים, אין להתפלא על כך. סטודנטים להוראה אינם מגיעים ללימודיהם כלוח חלק, טבולה ראסה; בדרך כלל הם מגיעים ללימודי ההכשרה עם תפיסות ואמונות על הוראה,² על דרכי אינטראקציה עם תלמידים ועם רעיונות ברורים בנוגע לדרכם כמורים.³ מדובר במערך מקיף של תפיסות בדבר ההוראה המעיד על הימצאותה של מה שבספרות המקצועית מכונה "פדגוגיה עממית" (folk pedagogy), שמשמעותה מערך רעיונות של השכל הישר בדבר בית הספר, המורים, ההוראה והלמידה.⁴

ממחקרים עולה שסטודנטים להוראה כבר צפו אלפי שעות במוריהם בבית הספר. דן לורטי מגדיר צפייה זאת כ"שולייאות של הסתכלות" (apprenticeship of observation). לטענתו, כל תלמידי בית הספר "לומדים" את מקצוע ההוראה ומפתחים את תפיסותיהם בדבר הוראה ופדגוגיה דרך צפייה ממושכת במוריהם. החישובים מלמדים כי מדובר ביותר מ-10,000 שעות של ישיבה מול מורים במהלך שנות הלימוד בבית הספר.⁵ במילים אחרות, הסטודנטים להוראה תופסים את תהליך ההוראה על כל רכיביו דרך עיניהם כתלמידי בית הספר שנים אחדות קודם כניסתם לתהליך ההכשרה, ומגיעים אליה עם דימויים מוגדרים למדי של תהליך ההוראה ותפקידי המורים.⁶ אין לראות בתלמידים צופים סבילים בלבד. רבות מהתפיסות על ההוראה נרכשו בניסיון להכיר את דרישותיהם,

- 2 הספרות העוסקת בתפיסות ההוראה הראויה מציגה בדרך כלל תפיסות ואמונות שאינן משתמעות מתפיסותיהם של המורים או של הסטודנטים להוראה, אלא בעיקר משיקות לתפיסות שמקורן בספרות התאורטית. ראו למשל בק, 2014 או Sockett, 2008
- 3 Bird, Anderson, Sullivan, & Swidler, 1993; Calderhead & Robson, 1991; Kennedy, 1999; Munby, Russell, & Martin, 2001; Tillema, 1995
- 4 Torff & Sternberg, 2001
- 5 Borko & Putnam, 1996; Lortie, 1975; Woolfolk & Murphy, 2001
- 6 בק 2014; Calderhead & Robson, 1991; Drake, Spillane, & Hufferd-Ackles, 2001; Patrick & Pintrich, 2001

את חולשותיהם ואת דרכי תגובתם של המורים במטרה לתפקד כהלכה כתלמידים, שכן לא פעם ההתבוננות במורים היא בבחינת "הכר את האויב". כך תלמידי בית הספר נחשפים במהלך השנים לעשרות, אם לא למאות, מורים ודפוסי הוראה.⁷

במקרים רבים התפיסה הפדגוגית שקלטו הסטודנטים להוראה מעברם כתלמידים סמויה ושתוקה יותר משהיא מפורשת.⁸ גם כשהם מבטאים את תפיסותיהם בנוגע למקצוע, תמונה מילולית זו מבוססת על דימויים חזותיים ששמורים בזיכרוןם ומשקפים את חווייתם כתלמידים. אפשר לומר כי תלמידים לא רק לומדים את תוכני ההוראה שמוריהם מעבירים להם, אלא גם לומדים בלי כוונה איך להיות מורים.⁹ תפיסות אלה מסייעות לסטודנטים להוראה למצוא משמעות במה שהם חווים בתהליך ההכשרה,¹⁰ ובה בעת הן בגדר מסננת לתפיסות מובנות ולמידע חדש שמזומן להם בתהליך זה.¹¹ החוקרים מסכימים כי לשולייאות של הסתכלות השפעה רבה על הידע הפדגוגי, על התאוריות הפדגוגיות, על תפיסת המציאות בכיתה ועל דרכי פעולתם של המורים בה, ובמידה רבה אפשר לטעון כי האמונות שנרכשו בתהליך השולייאות מנבאות אילו אמונות ילוו את הסטודנטים להוראה בתקופת ההכשרה.¹² זאת ועוד, לרובם ארכיטיפ של דמות המורה, שנוצר ממפגש עם מורה משמעותי בעבר או עם קרוב משפחה שעסק בהוראה.¹³ נראה אפוא כי עם כניסתם להכשרה הסטודנטים להוראה נושאים עמם הנחות מיהם המורים הטובים והראויים שהם רוצים להידמות להם. נראה ששולייאות של הסתכלות היא ייחודית למקצוע ההוראה. אין עוד מקצוע, זולת ההוראה, שהמצטרפים אליו צפו שעות רבות כל כך במקצוענים קודם כניסתם להכשרה.¹⁴ כמה שעות יכלו הסטודנטים לרפואה לצפות

Grossman, 1990; Kennedy, 1999; Turner-Bisset, 1999 7

Tillema, 1998 8

Zeichner, Tabachnick, & Densmore, 1987 9

Pajares, 1992 10

מחקרים מלמדים כי בני האדם מוצאים היגיון פנימי באירוע או בדבר שחוו, ולפרשנות 11

זו השפעה על מה שהם זוכרים. כך הפרשנות מעצבת את תוכן זיכרוןם, והיא שמפרידה

בין מה שהם זוכרים לבין מה שנשכח, ראו Chabris & Simons, 2010

Wilson et al., 2002 12

Bullough, 1991; Goddard & Foster, 2001; Grossman, 1990; Soter, 1995; Su, 1993 13

בק, 2014; Woolfolk & Murphy, 2001; 14

ברופאים? אפילו מי שהיו חולים זמן ממושך, אפילו ההיפוכונדרים שבהם, נחשפו לשעות ספורות בלבד, וגם אלה היו לא פעם בהקשרים מצומצמים מאוד. ובאשר לתחום המשפטים, על אף התדירות הגבוהה שסרטי הקולנוע והטלוויזיה מציגים תהליכי משפט ועבודה של עורכי דין, גם המכורים לסרטים אלו עשויים להגיע לעשרות או למאות שעות של צפייה בהליכי משפט, וגם אלה אינם משקפים בדיוק מצבי אמת משפטיים. חוויית הצפייה במורים לעומת זה מזמנת לתלמידי בית הספר מגוון כמעט בלתי מוגבל של התנהלויות הוראה במצבי אמת על ידי מגוון של מורים בכל מיני מקצועות הוראה ובהקשרים שונים. הסטודנטים להוראה צפו בבית הספר במורים שהיו לדעתם מצליחים יותר ופחות, מעניינים יותר ופחות, בעלי חוש הומור או חסרים אותו, קפדנים או מתירנים ובעיקר כאלה שמצליחים "להחזיק משמעת" ואחרים שהתלמידים "יורדים לחייהם". במובן זה חוויית העבר של סטודנטים להוראה דומה במידת מה לתהליכי השולייאות שהיו אופייניים בעיקר בימי הביניים, אז למדו ילדים את מקצועם העובר בירושה מהסתכלות בהוריהם.

נוסף על אלפי השעות של שולייאות של הסתכלות, קודם לכניסתם למוסד ההכשרה, נמצאו המורים לעתיד במגע הדוק ובלתי פוסק עם בני משפחתם, עם הסביבה החברתית הקרובה והרחוקה ועם אמצעי התקשורת; כל אחד מגורמים אלו השפיע על תפיסותיהם המודעות והלא מודעות בנושאים רבים, בכלל זה הוראה וחינוך.¹⁵ החוויות ממפגשים אלו מעצבות את ניסיון החיים האישי, הכולל את כלל היבטי החיים, ובכלל זה את כל האמונות הנרכשות באמצעות העברה תרבותית.¹⁶ גם הידע הנרכש בתחומי דעת שאינם קשורים בהכרח לחינוך ולהוראה הוא מקור לעיצוב אמונותיהם של המתכשרים להוראה.

הקשבה לשיח של המצטרפים מלמד כי סטודנטים אלו הביאו אתם לתכנית לא רק את עצמם, אלא גם משנה מקיפה למדי בדבר בית הספר, תפקיד המורים, דרכי התפקוד שלהם ואופן העברת תוכני הלימוד שהם מופקדים עליהם. כמו שנראה, במקרים רבים הם עצמם קושרים במודע את תפיסותיהם, לטוב או

Feiman-Nemser & Remillard, 1996; Richardson, 1996 15

Pajares, 1992; Pratt, Arseneau, & Collins, 2001 16

לרע, לניסיונם כתלמידים בבית הספר. המצטרפים לתכנית רביבים מייחסים למורים האידאליים שלושה מאפיינים: היותם אנשי דעת ודמויות שמקנות דעת לתלמידיהם; היותם אנשי ערכים ודמויות שמקנות לתלמידים ערכים; והיותם אנשים שנמצאים במגע בלתי אמצעי עם התלמידים, קשובים להם ויוזמים אינטראקציות ביניהם. המצטרפים לתכנית רביבים שונים זה מזה בתפיסתם את המשקל שיש לתת לכל רכיב ורכיב, ונראה שהדגש שהם נותנים לכל אחד מהם קשור במידה רבה לחוויותיהם כתלמידים.

המורים נמקני דעת לתלמידיהם

"חשוב שיהיה למורה ידע רחב בהרבה תחומים ולא רק בתחום שהוא מלמד, ושתהיה לו אפשרות להשיב אם תלמיד שואל שאלות מכיוונים אחרים", כך גורסת זיוה. גם רוב המצטרפים לתכנית מדגישים את תפקידם המרכזי של המורים להרחיב את השכלת התלמידים, לפתח בהם מיומנויות למידה ולפתח את עולמם הפנימי, אם כי רובם לא רואים בזה את תפקידם העיקרי. זיוה למדה בבית ספר תיכון דתי שמאופיין בפתיחות, ונראה כי הוא צרב בתודעתה חוויות לימודיות חיוביות עד מאוד. כך אין פלא שבבואה להשיב לעצמה כיצד הייתה רוצה לראות את בית הספר שבו תלמד ואת דמותה כמורה, דיוקן בית הספר ומוריו עולים לפנייה: "מאוד אהבתי לבוא לבית הספר. הייתה מאוד אווירה של ללמוד. סגנון הלימוד היה מאוד משותף עם התלמידות. מאוד ניסו לגוון את זה בדרכים מאוד יצירתיות". גם חן, שלמדה באותו בית ספר, אוצרת בתוכה חוויות לימודיות דומות: "יכולתי להביא את עצמי לשם ולשאול את השאלות שיש לי בלי כל מיני צנזורות. היה לי עם מי לדבר, אנשים שאתה יכול ללמוד מהם, אנשים שאתה יכול להעריך אותם. זה כאילו שבזכות האישיות שלהם הם האהיבו עלינו גם את מה שהם לימדו. אני חושבת שזה די נדיר בימינו".

המשקל שנתנו רבים מהמצטרפים לתכנית לתפקידם המרכזי של המורים בהקניית דעת, בהרחבת השכלתם של התלמידים ובפיתוח מיומנויות למידה לא צמח בחלל ריק. התפיסה הרווחת בציבור, אך גם בספרות המקצועית, רואה בבית הספר קודם כול מוסד להקניית דעת, ויש שמוכנים לסכם בזאת את כלל תפקידיו. מוסד בית הספר צמח במידה רבה בעקבות ההצטרפות ההולכת וגדלה של הידע האנושי וחוסר יכולתם של הבית, הקהילה והחברה - שבעבר היו המקור היחידי לרכישת הידע

של הילדים - לספק ידע זה. עצם הגדרת ההוראה כחינוך באמצעות דיסציפלינות של הדעת¹⁷ - הגדרה שמבדילה את ההוראה ממקורות וממוסדות אחרים שעוסקים גם הם בחינוך, אך מתמקדים באמצעים אחרים - מדגישה את מרכזיותם של התכנים כאמצעי החינוך העיקרי, אם לא היחיד, של המורים. החינוך האינטלקטואלי נתפס יותר ויותר כהכרחי לתפקוד ראוי בחברה ומתקשר בעיקר לתפקידו של בית הספר בתרבות (אקולטורציה) ובחברות (סוציאליזציה).¹⁸

המצטרפים לתכנית מדגישים את הצורך להעביר ידע שיהיה בהרמוניה עם עצמם כמורים ועם התלמידים שאליהם הוא מכוון: "אני חושבת שהשאלה זה בעיקר החוויה האישית שלי והאהבה האישית שלי את החומרים האלה כמשהו חי, ושהוא חלק מהחיים שלי. אני יודעת שדברים שאני יודעת ואוהבת אז יהיה לי הרבה יותר קל ללמד והרבה יותר כיף ללמד, יהיה לי מאוד חשוב לפני שאני באה ללמד משהו - לדעת אותו מאוד טוב ולתכנן אותו מאוד טוב" (חן). עם זה מקומם המרכזי של התלמידים בתהליך הקניית הידע אינו כרוך בשבירת מסגרות קיימות, אלא להפך: נראה כי בעיני מי שמדגישים הדגשה יתרה את הקניית הדעת כתפקידם העיקרי של המורים, המסגרת וסמכות המורים נתפסות כחשובות ביותר ולמעשה תנאי להעברה ראויה של תוכני דעת.

אירים חוותה חוויות שליליות בכל הנוגע ללמידת תוכני הדעת בכל שנותיה בבית הספר עד הכיתות הגבוהות. שם לדבריה חל השינוי: "משהו שאני חושבת שחייב להיות אצל כל מורה - לאהוב את מה שהוא עושה ולהרגיש שבשיעור הוא יוצר משהו. למדתי אצל אנשים שנתנו לי גם המון חופש. אז פתאום הבנתי שאני נורא רוצה ללמוד ואני נורא אוהבת את זה ויש לי שם מקום לבטא את עצמי". חוויותיה החיוביות של אירים וכן חוויותיה השליליות עיצבו את תפיסתה כמורה ואת הזהות המקצועית שלה: "אני חושבת שמורה חייב ללמוד כל הזמן. ממש צריך לחייב מורים ללמוד". אירים יודעת כי המציאות הישראלית מזמנת למורים גם תלמידים מרקע חברתי שאינו מעודד למידה. עם כל החשיבות של הטיפול בנוער זה, אירים, בשונה מרוב המצטרפים לתכנית, אינה רואה עצמה בחזית זו. היא לא תתפשר על מרכזיות תוכני הדעת בתהליך ההוראה: "אני רוצה ללמד תלמידים שכן

17 לם, 1969.

18 לם, 2000א.

רוצים ללמוד ולחנך אותם למשהו גבוה. תמיד יש את הדילמה בין שוויון למצינות. אני חושבת שאסור להזניח את המצינות, כי בלי זה אי-אפשר להתקדם".

כשעוצב בית הספר המודרני בסוף המאה ה-19, הוגדרו מטרותיו באופן ברור: הקניית ידע בסיסי והנחלת ערכים לכלל התלמידים. מאז חלו תמורות רבות בכל תחומי החיים, אך בית הספר ממשיך לפעול על פי אותם דפוסים. גם כיום מערכת בית הספר רואה את חובתה העיקרית בהפצת ידע וברכישת מיומנויות למידה, ידע של עובדות ותאוריות.¹⁹ לם טוען כי חינוך אינטלקטואלי איננו רק הקניית דעת, אלא אמור להיות מלווה גם בפיתוח הסקרנות של הלומד כדי שדרכה יחקור וירחיב את הבנת העולם ואת הבנתו את עצמו.²⁰ ואכן, מערכת החינוך, לפחות להלכה, שואפת לפעול לטיפוח מיומנויות כגון חשיבה, קריאה וכתובה.²¹ כיום חוקרים והוגים רבים טוענים כי ידע תוכני מפורש הוא בעל חשיבות מועטה בהשוואה לרכישת מיומנויות למידה וחשיבה, אם כי יש החושבים כי את תכניות הלימודים ראוי דווקא להעשיר ביותר תוכן מפורש.²²

רפורמות חינוכיות רבות שהתרחשו במאה ה-20 ובמאה ה-21 ניסו להעשיר את ההוראה באופן שלא תתמקד בהעברת ידע בלבד, אלא תעודד חשיבה והבנה. אולם מחקרים מדווחים כי למרות מאמצים אלו - שהתבטאו בין השאר בפיתוח תכניות לימודים מכוונות חשיבה והבנה וביצירת מסלולי הכשרה והשתלמות שממוקדים במטרה זו - התוצאה עגומה למדי, ואם להשתמש בהגדרתם של גודלד וקליין, חידושים אלה לא הצליחו לחדור פנימה מבעד לדלת הכיתה.²³ ההוראה נשארה ממוקדת בעיקרה במסירת תוכני הדעת, ולרעיונות החשיבה וההבנה לא נמצא מענה הולם בין כותלי הכיתה.²⁴ אם התרחשו שינויים, הם אפיינו מספר מצומצם של מורים וכיתות, ולא רק שהם לא הביאו לידי שינוי מערכתי כולל, אלא שטווח זמן האפקטיביות שלהם היה קצר למדי. בהקשר זה מעניין לציין כי אחת

Bruner, 1996 19

לם, 2000א. 20

זוהר, 2013. 21

Egan, 1997 22

Goodlad & Klein, 1974 23

זוהר, 2013; 1981, Sarason 24

הרפורמות, זו שרווחה בארצות הברית בשנות השבעים והשמונים של המאה ה-20, הייתה דווקא אפקטיבית מאוד והשפעתה ניכרת עד היום בארצות הברית ובישראל. מדובר ברפורמת ה"חזרה ליסודות" (Back to basics), שעיקרה דגש על העברת ידע ומיומנויות ללא תחכום מיוחד וללא דגש על פיתוח חשיבה ועל שלבי הבנה גבוהים.²⁵ יש להניח כי העובדה שרפורמה זו הדגישה את תפקידו הקלסי של בית הספר כמסור ידע וחיוזקה למעשה עמדות קיימות בקרב המורים ובבתי הספר, היא שהייתה המפתח העיקרי להצלחתה.

המשתתפים שדבריהם הוצגו לעיל לא היו היחידים מקרב המצטרפים לתכנית שראו בהעברת תוכני דעת את אחד מתפקידיהם החשובים של המורים; הם ראו בהעברת תוכני הדעת את תפקידם העיקרי. משתתפים אחרים בתכנית ראו בהעברת התכנים תפקיד חשוב, אך לא החשוב ביותר, והיו אף שראו בה תפקיד משני לחלוטין.

המורים נמקנים ערכים

גם יואל, כמו רבים מעמיתיו, רוצה לזכור את חוויותיו בבית הספר בעיקר דרך הפריזמה של כמה מורים מעולים: "היו לי אנשים נפלאים כבני אדם, זאת אומרת אנשים שמאוד הרשימו אותי ומאוד השפיעו עליי, מורים ברמה גבוהה, אנשים נורא ישרים ונורא טובים". נראה כי בדברו על המורים שהרשימו אותו הוא מדגיש את אישיותם יותר מאשר את רמת בקיאותם. דמות אחת, שאמנם לא הייתה מצוות בית הספר, השאירה את רישומה המיוחד על יואל ונדמה כי השקפתו ביחס לתפקיד המורה ולתפקידם של תוכני ההוראה הושפעה רבות מאישיותה ומהליכותיה: "במקרה של נחמה ליבוביץ היינו בטוחים שאנחנו הולכים ללמוד אצלה פרשת השבוע. המטרה הייתה לה ברורה, לא פרשת שבוע, אלא ערכים. והמטרה שלה הייתה שהאנשים האלה ידעו שלא לגנוב זה דבר חשוב. ומה המשמעות הקונקרטי של זה כלפיך". מכאן יואל מסיק כי יש "לנסות לבנות את המערכת החינוכית כלפי התלמידים ולא כלפי התכנים, שהנקודה הארכימדית תהיה מה יועיל לתלמיד ולא כמה מעניין יהיה הדבר". ממוסדות החינוך הדתיים שלמד בהם יואל, הוא אוצר בזיכרונותיו לא רק חוויות חיוביות, אלא גם חוויות שנתפסות בעיניו שליליות, והוא מודע לסכנת האינדוקטרינציה האורבת להוראה

הצמודה למטרות ערכיות: "היו לי מורים שהיו מכוונים לאידאולוגיה יותר מלבני אדם. הם היו חביבים מאוד, אבל במעשה החינוכי כשהם עמדו מול כיתה, הם ראו את המחויבות המרכזית שלהם לרעיון האידאולוגי, שזה דבר איום ונורא מבחינתי, ומכאן הוכתבו כל מיני עיוותים שהם הכניסו לתוך החינוך. הם יצרו מערכת של שקרים".

מחקרים שכללו ראיונות עומק עם מורים בבתי ספר יסודיים ותיכונים במקומות שונים בעולם, מצאו כי רבים מהמורים מאמינים שהחלק החשוב בעבודתם הוא חינוך לערכים. הם רואים בעצמם מודל להתנהגות ערכית, וטוענים כי דמותם המוסרית של המורים נשקפת דרך התנהגותם ואישיותם.²⁶ עם זה יש אנשי חינוך שמתנגדים לחינוך ערכי בטענה שהערכים אינם מוחלטים ולא ניתן להגדיר בביטחון את הערכים הראויים. יש המאמינים שחינוך צריך לעזור לתלמידים לגדול ולבחור בעצמם, וכל ניסיון לכוון לבחירה בערכים מסוימים היא אינדוקטרינציה, ולא חינוך. בהקשר זה יש הטוענים כי מכיוון שאין בנמצא המורים המתאימים והזמן הנחוץ כדי ללמד ערכים, מוטב שלא להתחיל בכך כלל.²⁷

אף שלהלכה אפשר להבדיל בין ערכים לבין ידע, למעשה הם קרובים מאוד ואף משתלבים זה בזה. מכיוון שערכים מרכזיים מאוד בידע של המורים ובדרכי הוראתם, מצאו חוקרי פילוסופיה של החינוך שבלתי אפשרי לבקש מהם להגדיר ערכים באופן קטגוריאלי שנפרד משאר רכיבי הידע שלהם.²⁸ ברוח זו צבי לם טוען, כי כל תהליך הוראה הוא אידאולוגי, ובתור שכזה כרוך בהכרעות ערכיות של ראוי ולא ראוי. מנקודת מבט זאת נראה כי לם יעדיף את אותם ערכים שעשויים לקדם את צמיחתו של התלמיד (אידאולוגיות-על של אינדיבידואציה) על פני ערכים שמקורם באידאולוגיות-על של אקולטורציה (תרבות) או סוציאליזציה. לטעמו תהליך הוראה שמכוון לאקולטורציה או לסוציאליזציה עלול להיחפך לתהליך של אינדוקטרינציה אידאולוגית, ולא של חינוך.²⁹ מיכאל רוזנק מודע לאפשרות כי חינוך ערכי עלול להיגרר לסגנון אינדוקטריני, שפסול

Klaassen, 2002 26

Chazan, 1992 27

Gudmundsdottir, 1990 28

לם, 2002. 29

בעיניו, אבל מציב גבולות ברורים מתי חינוך ערכי יהיה ראוי, ובאילו מצבים הוא יישא אופי של אינדוקטרינציה.³⁰

בספרות העיונית והמחקרית העוסקת בחינוך היהודי רוב ההוגים מציגים את הוראת תוכני היהדות מתוך תפיסה אקולטוריסטית,³¹ ולפיה תוכני היהדות הם נכס תרבותי ומתפקידו של החינוך להתמקד בהנחלת ידע התרבות היהודית, ערכיה ועקרונותיה. למידה של תוכני התרבות היהודית נועדה בעיקרה לעיצוב עולמם התרבותי והרוחני של התלמידים; לאחר היכרות מעמיקה עם המקורות יוכלו לכוון את חייהם על פי הערכים הגלומים בהם, ויעוצבו אישיותם וזהותם היהודית.³²

חוקרי חינוך והוגים לא מעטים רואים במכוונות הערכית את מרכז ההוראה, ואת כל תהליכי הלימוד והתכנים הם מבקשים לבחון על פי תרומה זאת.³³ ממחקרים שבחנו תפיסות של מורים לתנ"ך עולה שרבים מהם ייחסו לתפקידם משמעות ערכית ומחייבת. נמצא כי זהותם היהודית ותפיסתם הערכית-אידיאולוגית משפיעות על המשמעות הערכית שהם נותנים לתכנים שהם מלמדים, אם זו תפיסת התנ"ך כנושא מסרים ערכיים-מוסריים, ואם זו ראייתו כמחזק את הקשר לעבר, לתרבות ולעם או אף תפיסות ערכיות אחרות.³⁴ במחקר שהתמקד בתפיסות התלמידים בהקשר של הוראת התנ"ך נמצא כי גם התלמידים מצפים להוראה מעוגנת בערכים, ולא לתהליך של מסירת ידע בלבד.³⁵ צבי לם לעומת זה שולל את הלגיטימיות של חינוך יהודי-ערכי לנוער שאינו דתי, דווקא מכיוון שהוא בעיקרו חינוך ערכי-אידיאולוגי. להבנתו אין זה מכוון לצמיחתו של התלמיד, אלא להעברת תכנים וערכים בלתי רלוונטיים לתלמיד הלא דתי.³⁶

גם גיורא סבור כי מטרת בית הספר איננה להקנות ידע לשם ידע: "החומר שמורה מעביר צריך להיות מחובר אליו. תלמידים רואים שיש אחד בפה ואחד בלב וזה

30 רזונק, 2003, 2015.

31 לם, 2000א.

32 אמית, 2002; שביד, 2000.

33 רזונק, 2015, 2003; Rosenak, 1995, 1992; Sparks-Langer, 1996; Nisan,

34 Shkedi, 1997; Shkedi & Horenczyk, 1995; Shkedi & Nisan, 2006

35 Shkedi, 2001

36 לם, 2000ב.

לא עובד. אני חושב שהדרך שאני אגרום לתלמידים שלי להבין אותי זה יהיה באיך שאני מתנהג ולא במה שאני אומר". אף שבאופן אישי גיורא נושא זיכרונות חיוביים מבית הספר, לא נעלם ממנו ש"מה שהיה חשוב לבית הספר זה הציונים, וזה מתבטא בזה שיש פחות דגש על חינוך". ורד למדה בבית ספר דתי לבנות שהדגיש מאוד הקניית ידע תוכני: "הוא נחשב לבית חרושת לציונים, כזה לחכמים בלבד. אצלנו תמיד התלוננו שאין פעילות חברתית. רק ציונים ולימודים". אף שוורד טוענת ש"לא היה לי רע", נראה כי חוויותיה כתלמידה - שעובדו במרוצת השנים, בעיקר בעקבות התנסותה בשירות הצבאי - עיצבו את השקפתה בנוגע לתפקידיהם של המורים במידה רבה כאנטי-תזה למה שהיא נושאת עמה מבית הספר. ורד מעמידה את הערכים המתבטאים בעשייה חברתית לפני הקניית ידע: "אני יכולה לנסות קצת לעצב את הדור הבא, כלומר להשפיע. שלא תהיה להם רתיעה וירגישו שגם להם יש חלק בזה. זה לא של דתיים, שיהיה דו-שיח".

מה משותף לוורד, גיורא ויואל? שלושתם כתלמידי בית ספר מצאו עניין בתוכני הדעת שנלמדו בו. הם הסתדרו בדרך כלל עם המורים ויצאו בתחושה כי רכשו ידע משמעותי. עם זאת שלושתם סבורים שיש משהו חשוב יותר. הם מכנים זאת בשמות שונים, אבל בבסיס מסתתרת אמונה בתפקידם המרכזי של המורים: הקניית ערכים. ערכים אלו מוקנים בדרך של העברת ידע, שיח, פעילות חברתית ודוגמה אישית. בחירתם ללמוד ולהכשיר עצמם להוראת מקצועות היהדות נעוצה דווקא באמונה כי בכך הם ישפיעו באופן האפקטיבי ביותר על עולמם הערכי של התלמידים ואף יסייעו לעיצובה של החברה כולה.

המורים ניוצרים קשר משמעותי עם התלמידים ונקשובים להם

רוב המצטרפים לתכנית רביבים סבורים כי הדיאלוג בין המורים לתלמידים הוא תנאי לכל הוראה ראויה והוא תפקידם העיקרי של המורים: "צריך להיות קשוב ומאוד-מאוד רגיש לתלמידים. למה הם רוצים, מה מעניין אותם, מה הם צריכים. להיות אמפתי ומבין, לנסות להתנער כמה שיותר מדעות קדומות, רכילויות". את הדברים האלה אומרת נעמה, שרואה בקשב ובקשר עם התלמידים את עיקר האתגר העומד בפני המורים. נעמה מעידה על עצמה כי כתלמידת בית ספר חוותה מפגש עם "מורים שהייתה להם אהבה מאוד גדולה למקצוע ובאמת נלחמו על כל ילד שיצליח, לעומת מורים שהיו מאוד סלקטיביים, שממש אפשר היה לראות איך הם ניפו מהכיתה את כל מי שהם לא רצו שיהיה". על אף העובדה כי היא כתלמידה נמנתה עם התלמידים ההישגיים שזכו מהמורים ליחס מעודד, היא גם הבחינה בתלמידים שזכו ליחס אחר. דוגמה לטובה זכורה לה מאחת

המורות: "זאת לא הייתה מורה רגילה. לא בגלל מה שלמדנו, אבל בגלל שזה היה שיעור שאתה יכולת לדבר בו, יכולת להגיד דברים. לעשות משהו מעבר רק להבין את החומר". לדעתה של נעמה, כדי שהמורים יהיו קשובים וייצרו קשר עם תלמידיהם, על כל מורה "לחשוף את העולם שלו, שהתלמידים ידעו מי המורים. ואם אתה מצפה מהתלמידים שלך שיהיו עם דעות, ושיחשבו ושיגדירו לעצמם במה הם מאמינים, הם חייבים לדעת מה אתה חושב. לא לשחק אתם רק משחקי כוח. לפתוח אותם. זה משהו מאוד מורכב. דברים קטנים כאלה של תקשורת".

כמי שרואה את תפקיד המורים בעיקר בהקשבה לתלמידים וביצירת קשר עמהם, נעמה הייתה רוצה לממש זאת בעבודתה ורואה עצמה מורה בבית ספר שהוא באופיו "מעורב כמה שיותר. אני רוצה שהוא יהיה הטרוגני". הדגש על בית ספר הטרוגני, שמשלב במסגרת אחת תלמידים ברמות לימוד שונות ובתחומי עניין מגוונים, נובע מרצונה להתמודד עם יצירת קשר עם תלמידים שמערכת החינוך רואה בהם תלמידים חלשים, שהקשר אתם מורכב ומאתגר באמת, אבל אולי מעניין יותר: "החזקים מסתדרים. לא צריך כל כך לדאוג להם. ולחלשים חשוב הקשר הזה. וזה חשוב גם לאפשר להם להשיג תעודת בגרות. לא הייתי רוצה לברוח לנוחות של בתי ספר אליטיסטיים. שם רוב התלמידים נורא הישגיים, מאוד קל להיות מורה שלהם, אבל קשה לחנך אותם".

ההתמקדות בתפקידו של בית הספר להקשיב לתלמידים וליצור עמם קשר משמעותי נותנת לו תפקיד חינוכי-חברתי חשוב ביותר. בבסיס תפקיד זה התפיסה כי האינטראקציות המתנהלות בבית הספר, בעיקר בין מורים לתלמידים, אך גם בין התלמידים לבין עצמם, הן אמצעי למימוש העצמי של כל פרט ופרט ולצמצום פערים חברתיים בחברה כולה. יתר על כן, באינטראקציה הבין-אישית ובדיאלוג בין המורים לתלמידים טעון פוטנציאל לצמיחה קוגניטיבית וערכית של כל אחד מהתלמידים.³⁷ בשעה שהוראה שעיקרה הקניית דעת או אף הקניית ערכים מתאפשרת לכאורה גם מעמדה מסוימת של ריחוק, הדרישה לקשר בין המורים לתלמידים מבקשת קרבה ואמפתיות כתנאי להוראה ראויה.³⁸

הרואים בתפקידם העיקרי של המורים להקשיב לתלמידים וליצור עמם קשר נותנים מקום מכריע ליכולות ולביטויים האמפתיים של המורים.

האמפתיה היא התחברות טבעית וספונטנית אל מחשבותיו ואל רגשותיו של אדם אחר. זו היכולת לדמיין את עצמנו במקומם של האחרים ולהרגיש באינטואיציה מה הם רואים בעיניהם ומרגישים בלבם. אמפתיה איננה תגובה לביטוי מצומצם של רגשות אצל הזולת כגון כאב או עצב, אלא הבנה של כלל הרפרטואר הרגשי של בני האדם. האמפתיה מתאפיינת ברצון טבעי לדאוג לזולת, לחבר בני אדם זה לזה ולהזדהות זה עם זה, והיא מספקת את מערכת הפיגומים למוסר שלנו. ביסודו של דבר האמפתיה היא תכונה מכרעת ביחסי אנוש. היא מאפשרת "להיכנס לנעליהם" של האחרים, לנהל עמם יחסי גומלין מתוך רגישות ובלי להעליבם או לפגוע בהם, ולהיות אכפתי וקשוב לרגשותיהם.³⁹

האמפתיה מעודדת את ההבנה שראיית העולם שלנו אינה בהכרח הראייה היחידה, ובוודאי שלא הראייה הנכונה היחידה, ושיש חשיבות להשקפותיהם של אחרים. אנשים אמפתיים מזדהים עם אחרים הנמצאים במחיצתם: הם לא רק מבחינים ברגשות הזולת, אלא גם חושבים כל העת מה הזולת אולי חושב, מרגיש או מתכוון. אדם בעל אמפתיה טבעית מפותחת מסוגל לקלוט תמורות דקות במצב הרוח⁴⁰ ואת כל גוני הביניים של רגש מסוים אצל אדם אחר.⁴¹ בעזרת יכולות הזיהוי העומדות לרשותנו אנו יכולים להתבונן על אחרים ולהסיק מתוך מבע פניהם, קולם ויצירתם על עולם הרגשות שלהם, גם אם הם לא ביטאו אותם באופן מילולי.⁴²

היו שעיצבו את התפיסה בדבר חשיבות הקשר עם התלמידים דווקא מתוך חוויות שליליות בבית הספר. שירלי גדלה בבית חילוני, למדה בבית ספר שחרט על דגלו מסרים חברתיים ואינטגרציה בחינוך ואף על פי כן לדבריה "כל המורים שאני מצליחה לזכור הם כאלה 'פרוואים'. אולי בגלל שהם לא נתנו איזה משהו מתוך עצמם, באופן משמעותי, לא הרגשתי שעומד לפניי אדם עם איזה ערך מוסף". זכור לה מורה אחד שהיה יוצא דופן, "מחנך מיתולוגי כזה בכיתה י"ב. הוא היה שונה משאר המורים שלא הביאו את עצמם. הוא היה בחור צעיר, קצת

Benkler, 2011; Pink, 2005 39

40 במחקר שמטרתו הייתה להעמיד טקסונומיה של הרגשות, מצא ברון-כהן (Baron-Cohen, 2003) כי יש 412 רגשות אנושיים נפרדים ומובחנים.

Baron-Cohen, 2003; Johnson, 2004 41

Restak, 2006; Goleman, 1995, 2006 42

'פסיכי' כזה, מרקסיסט מהפכן. הרבה מאתנו הצליחו לקבל ממנו את הגישה של הטלת ספק ולהסתכל על כל דבר במבט ביקורתי. הוא היה לי משמעותי. היו לו דעות אחרות שחשבתי עליהן הרבה. וזה היה מקסים, כי למדנו את הדברים שהוא אהב וידענו טוב מאוד שזו דעתו. יכולת השיפוט הייתה אצלנו".

שירלי הייתה חניכה ומדריכה בתנועת נוער שלדבריה השפיעה מאוד על חייה. במסגרת שירותה הצבאי הייתה מורה חיילת בקיבוץ עירוני בפריפריה וגם מדריכה מתנדבת במסגרות בלתי פורמליות. חוויותיה אלו עיצבו את השקפותיה בנוגע לחינוך, לתפקיד המורים ולחובתם של המורים להיות אמפתיים לתלמידיהם. אולם "אני חושבת שצריך מאוד-מאוד לקחת בעירבון מוגבל את היכולת של המורה בכלל לעשות איזשהו שינוי". השאלה בדבר יכולתם של המורים בכלל, ואולי שלה באופן אישי, לשנות את פני ההוראה גרמה לשירלי, טרם החלטתה להצטרף לרביבים, להרהר בבחירת המקצוע. לדבריה היא לא תוותר על הקשב ועל הדיאלוג, אבל היא התלבטה אם בית הספר הוא השדה המתאים לה: "מאוד-מאוד התלבטתי. תקופה ארוכה אמרתי לעצמי שאני לא אהיה מורה, אני אעבוד אחר כך בעבודה סוציאלית".

חוויותיו של כפיר כתלמיד בבית הספר יצרו אצלו את התחושה כי המורים מתמקדים בהעברת תוכני הדעת בלבד. היו לו לא מעט מורים שהפליאו לעשות בתחום זה, אבל לא זה מה שהניע אותו להיות מורה: "באיזשהו מקום קורץ לי להיות עם התלמידים גם אחרי בית הספר, למשל כמו פנימייה. זה קשר חינוכי שהוא מעבר לשיעור. אם לתלמיד שלך יש איזושהי בעיה או משהו שהוא מתלבט, הוא יכול לבוא אליך לחדר, יכול לדבר אתך, אתה יכול לבוא אליו. וזה מה שמתאים לי. מורה טוב צריך לאהוב בני אדם". גם תפיסותיו של כפיר, כמו של כל חבריו לתכנית, עוצבו לנוכח חוויותיו בבית הספר, אבל על דרך ההנגדה: "המורים שלי היו אומרים 'טוב. אין זמן'. אם נניח יש נושא בתנ"ך שהיה נורא מלהיט את כולם, אז המורה לא הייתה ערה לזה. היא לא הייתה מקשיבה. וממשיכה הלאה למה שהיא רוצה להגיד".

גישה שמעמידה במרכז ההוראה את הקשב ואת הקשר עם התלמידים, מדגישה את מאפייני האישיות של המורים, בין היתר אמפתיה, התלהבות, גמישות ואהבת ילדים.⁴³ על פי גישה זו המורה המעולה הוא בראש ובראשונה אישיות מיוחדת, משול לאמן שיודע במיומנות רבה ליצור קשר

עם תלמידיו, להיות אמפתי אליהם ולהפיק מתלמידיו צמיחה והתפתחות. תפיסה זו רואה במורים בני אנוש בעלי ייחוד אישי, שלמדו להשתמש באישיותם כדי למלא את משימותיהם ואת משימות החברה בחינוך הדור הצעיר.⁴⁴ למפגש הבין-אישי בין המורים לתלמידים יכולה להיות תרומה למימוש עצמי של התלמיד. על בסיס זה טען רוג'רס שאקלים הזיקה הבין-אישית הלימודית הוא אקלים טיפולי.⁴⁵

לאינטראקציות החברתיות, לקשר ולקשב יכול להיות תפקיד חשוב לא רק בהיבט הרגשי-התפתחותי, אלא גם בכל הנוגע ליצירת הידע. נראה אפוא כי תפיסה שרואה את תפקיד המורים ליצור שיח ודיאלוג עם התלמידים ובינם לבין עצמם עשויה להיות תואמת את התפיסה הקונסטרוקטיביסטית של הידע. מדובר בתהליך הוראה שמניח כי בני האדם מבנים את הידע בתהליכים פנימיים, ואינם קולטים ידע מובנה ממקורות חיצוניים להם. באופן זה אנשים שקולטים את אותם מסרים עשויים להבנות אותם באופן שונה. לפי תפיסה זאת על המורים לפעול באופן שיאפשר לתלמידים לתפוס את נקודת הראות של האחרים, לדעת ולהפנים כי לאחרים עשויה להיות נקודת מבט שונה ולהיות מוכנים לבנות, להבנות ולבחון בכל עת את התפיסה האישית שלהם.⁴⁶ במצב כזה תפקידם של המורים הוא לנהל את הכיתה או להפעילה, לפתח את תהליכי הלמידה שלהם ולהיות שותפים לתהליך הלמידה שלהם, ולא דווקא להיות מקור לידע.⁴⁷

לסיכום

אף שכל משתתפי התכנית היו שותפים לדעה כי לבית הספר תפקיד בשלושה תחומים - הקניית ידע, הקניית ערכים, קשב ומפגש בין-אישי - כל אחד ואחת מהם הדגישו את התחום שנראה להם משמעותי יותר. נראה כי בקרב משתתפי התכנית נתפס בית הספר במידה הרבה ביותר כמקום למפגש בין-אישי ולקשב ולקשר בין המורים לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם (11 סטודנטים), ולאחריו כמקנה ערכים (8 סטודנטים). תפקידו ה"קלסי" של בית הספר כמקנה דעת נתפס כתפקיד העיקרי רק בקרב מעטים (5 סטודנטים בלבד). תפיסות אלו

Combs et al., 1978; Grow-Maienza, 1996 44

Rogers, 1959 45

Korthagen, Russel, & Loughran, 2006; Olson & Bruner, 1996 46

Holt-Reynolds, 2000; Moilanen, 2002; Therhart, 2003 47

צמחו בראש ובראשונה מתוך חוויותיהם כתלמידים, ועם אמונות אלו הם נכנסו לשערי האוניברסיטה כמוסד שאמור להכשיר אותם להוראה.

פרק זה הציג מקצת ממשנתם החינוכית של המצטרפים לתכנית רביבים בתקופה של ראשית ההכשרה וטרם ההתנסות בהוראה. נראה כי בניגוד להנחות המובלעות של רבים מהעוסקים בהכשרת מורים, המצטרפים לתכנית ההכשרה מגיעים אליה עם תפיסות מוצקות למדי בדבר תפקידם של המורים וההוראה, תפקודם של המורים ואופיים של תוכני הלימוד שהם צריכים ללמד. מי שמאזין לשיח של המצטרפים להוראה, לפחות זה שעלה בקרב משתתפי תכנית רביבים, לא יכול שלא לשאול את עצמו אם זה הידע שהם נושאים אתם טרם כניסתם להכשרה, מה עוד נותר ללמד אותם? יש להניח - ועל כך מעידים מחקרים רבים שנערכו בארץ ובעולם שהוזכרו בפרק זה - כי תמונה זו אינה ייחודית לתכנית מצטיינים דווקא, אלא מאפיינת את כלל הנכנסים לשערי מוסדות ההכשרה. כאמור, מצב זה ייחודי למקצוע ההוראה ולמורים לעתיד ונובע מהחוויות האינטנסיביות של "שולייאות של הסתכלות", ואין לו מקבילה באף מקצוע אחר. האם תכניות ההכשרה להוראה מביאות בחשבון את נתוני הפתיחה הללו? האם הוגי תכנית רביבים, מתכנניה ומוריה היו מודעים אליהם ושקלו אותם כבסיס לתכנית ההכשרה? סוגיה זו זכתה להתייחסות מסוימת בפרקים 2-3.

פרק 5: שינוי או המשניות בבית הספר⁴⁸

"אני לא זוכרת אותם, לא זוכרת שם של אף מורה, הדחקה טוטלית. לא זוכרת שיעורים, לא השאירו לי כלום. לא חוויתי חוויות לימודיות. נשמע עצוב. אני חושבת שלימודים ובית הספר הם עדיין מטען מאוד-מאוד שלילי אצלי. אני חושבת שמערכת החינוך היא קלוקלת מיסודה". בדברים נוקבים אלו סיכמה אורית את חוויותיה מבית הספר. אורית העידה כי במהלך לימודיה בתיכון עברה בית ספר בתקווה למצוא את השינוי שייחלה לו, אבל התברר כי המעבר לא שינה את התרשמותה השלילית. לתכנית רביבים הגיעה אורית חדורת תקווה ותעוזה לשינוי מוחלט, ונראה כי לדעתה יש לחולל מהפך בבית הספר ולהופכו למוסד חינוכי שמנחיל ערכים יהודיים ואינו מסתפק בהעברה משמימה של תוכני דעת. אני קורא את דבריה של אורית ונזכר בעצמי ערב כניסתי לתהליך ההכשרה. כמעט שיכולתי לחזור על דבריה, מילה במילה. אני יכול להעיד על עצמי ששנאתי את בית הספר. אף שהכיתות הראשונות של בית הספר היסודי עוד זכורות לי כמשהו נסבל, עם השנים נעשתה החוויה נסבלת פחות ופחות. לא יכולתי לשאת את הדרישה לקלוט ידע, לשנן ולשפוך אותו במבחן; זו הייתה תדמיתו של בית הספר בעיניי. לפעמים מצאתי נחמה בעבודות אישיות שנדרשנו להכין, וכאן התאפשר לי לתת ביטוי לבחירה אישית וליצירתיות. אולי אין זה מקרה שהחומר היחיד השמור אצלי מתקופת בית הספר הוא שתיים מהעבודות הללו. את עיקר לימודיי אני זוקף לזכותה של תנועת הנוער דווקא, שם הייתי פעיל ומדריך והקדשתי שעות לאיסוף חומר לצורך הכנת פעולות וערבי תרבות. על כן משעמדתי על ספו של המוסד להכשרת מורים ידעתי, ממש כמו אורית, שאני מבקש לא פחות ממהפך באופיו של בית הספר.

בפרק הקודם הוצג חזונו של המצטרפים לתכנית בכל הנוגע להוראה, למטרותיה ולדגשיה. ראינו כי רובם מדגישים את הקשב לתלמידים ואת הקשר עמם, וכי רק מעטים רואים בתפקיד שעמו בית הספר מזהה בעיקר - הנחלת תוכני דעת - את תפקידם העיקרי של המורים. מה עמדתם כלפי מערכת החינוך

48 פרק זה נכתב עם גילת כ"ץ, והוא מבוסס במידה רבה על חיבורה לשם קבלת התואר "מוסמך" (כ"ץ, 2003).

ובית הספר שאליהם יצטרפו בקרוב מאוד? האם ברצונם לראות עצמם משתלבים במערכת החינוך כמו שהיא? האם הם מאמינים שיש להכניס בה שינויים או תיקונים ושכוחם לעשות זאת? עד כמה בית הספר שהם שואפים להשתלב בו דומה לבית הספר שחוו כתלמידים או שונה ממנו? אולי הם סבורים, ממש כמו אורית, כי בית הספר זקוק למהפך ולשינוי טוטלי וכי כל דמיון בינו לבין בית הספר שחוו מוטב שייעלם? המצטרפים לתכנית רביבים לא טוו חלומות זהים בנוגע לדמותו של בית הספר ולמידת השינוי הנדרשת בו. נציג את התמונה הנשקפת מדבריהם.

הנטייה לשינוי כמהפך בבית הספר

אורנה, כמו אורית, העידה כי סיימה את בית הספר ללא חוויה חינוכית חיובית, ערכית או חברתית: "בית ספר שאני למדתי לא היה דוגמה לכלום! חוץ מהצעקות בהפסקה לא לקחתי מהבית ספר שלי שום דבר. אף דמות של מורה לא עומדת לנגד עיניי היום. מורים לא נראים כאוכלוסייה ערכית. אני רואה מורים שהם לא הולכים להצגות, לא מתעניינים בתרבות, והם באמת כל הזמן מקובעים בתוך המסגרת הקטנה שלהם. אם הכנת שיעורי בית, אז אתה טוב, אם לא הכנת שיעורי בית, אז אתה רע. ככה אתה לא מפתח שום דבר אצל הילד. צריכים לתת לתלמידים לזרום מתוך עצמם". נראה כי אורנה חוזה לנגד עיניה בית ספר שונה לחלוטין. לעתים, כמו במקרה של ורד, ההערכה השלילית כלפי בית הספר שלמדה בו מתעוררת שנים אחדות מאוחר יותר, ולדבריה הערכה זו לא משקפת בהכרח תחושות שחוותה כתלמידה: "בבית הספר יש מאוד אווירה של אנטי. ברור שבית הספר הוא דפוק, הוא נגד הבנות, הוא לא מבין אותנו, ההנהלה בראש אחר, והאמת שאני לא כל כך הרגשתי ככה, לא היה לי כל כך רע. אחר כך כשיצאתי, הרגשתי וראיתי מה הפסדתי".

התיאור הקודר של בית הספר הביא שלוש מהמצטרפות לתכנית - אורית, אורנה וורד - להציע חזון חינוכי שמייצג מהפך מוחלט: חזרה אל בית הספר ושינוי שלו מן היסוד, כך שיוכל למלא תפקיד משמעותי בצמיחת התלמידים, בעיצוב החברה הישראלית ובשיפורה. חזון החינוכי מתמקד ברצון להשפיע על העולם הערכי של התלמידים ולחבר אותם למקורות ולזהות היהודית. הן הצביעו על הבורות הגדולה בקרב הנוער, על אובדן הדרך, ואמרו שברצונן להציג לתלמידים חלופה בעלת משמעות. "אני חושבת שזה נורא חשוב שבמדינת ישראל של היום יהיו מורים טובים, שהרמה של ההוראה תהיה יותר טובה. אני

יכולה לנסות קצת לעצב את הדור הבא, כלומר להשפיע", אומרת ורד, ועל רקע זה מבקשת להפוך את היוצרות: "יש ערך בלדעת. אבל זה לא העיקר. אני יותר אעריך מישהו שעושה למען החברה, ואני רוצה גם לחנך את התלמידים שלי לזה". אורית רואה את עצמה בעתיד כמורה משמעותית שבהליכותיה משמשת מודל ומופת לתלמידים: "החינוך הוא בסופו של דבר תוצר לוואי של מה שאתה עושה. הרבה מאוד דוגמה אישית. מחנך שואף להיות אדם טוב, אדם טוב לסביבה, אדם טוב לעצמו, וזה מקריין".

גם אורנה חוזה מהפך בבית הספר. בית הספר שבתוכו תרצה לתפקד ולתרום יהיה שונה לחלוטין מבתי הספר שחוותה, ואת המהפך המיוחל היא רואה דווקא בהקניית תוכני דעת: "היום הנוער הוא בור. אני באתי ללמד! אני באתי ללמד מדעי היהדות משום שאני חושבת שהנוער בור וזה מאוד חשוב להתפתחות שלו!". כדי לממש זאת אורנה מתייחסת לכמה היבטים: "מורה צריך לדעת. המון המון המון! זה מה שחסר אצל מורים לדעתי. הם יודעים את פרק א' בבראשית, אבל את פרק ב' הם כבר לא יודעים. לדעת פתאום לשלוף איזה שיר, להיות פתוחים לרב-תחומיות". אורנה מבקשת להבטיח מורים רב-תחומיים, בעלי עושר תוכני, כאנטי-תזה להתמחות התוכנית-מקצועית המצומצמת הקיימת לדבריה היום. אבל המהפך הבית-ספרי, אליבא דאורנה, אינו מסתפק בידע של המורים. על המורים להפגין איכויות הוראה שלדבריה היום נעדרות מבית הספר: "מורה טוב יש לו יכולת להקשיב לשאלות, לדעת להגיד ש'אני לא יודע ושאני אבדוק', ולחזור עם תשובה. לדעת לנהל דיון, לגרות אותם בבקיאיות שלו, בהתלהבות שלו, באהבה האמתית שלו, ביכולת לעמוד מול כיתה, להחזיק כיתה ולעניין אותה ולגרום לה לרצות ללמוד. מורה צריך לחייך ומורה צריך גם לדעת להעניש, אבל בדרכים חכמות לגרום לתלמיד להבין שהוא לא היה בסדר". המהפך לדעתה של אורנה לא צריך להיעצר בשינוי דרכי ההוראה, אלא עליו לכלול גם את מערכת היחסים בין המורים לתלמידים: "את לא יכולה להיכנס אליהם שלוש שעות לכיתה וזהו. יש להם חיים אחר כך, ואני צריכה להיות נכונה שהם יבואו אליי אחר כך לדבר על מה שמציק ואיכשהו לעזור. מורה צריך להיות מוכן לעשות סדנאות לפני בחינה גם על חשבון הזמן הפרטי שלו. גם אם לא משלמים לו על זה".

הקורא הספקן יכול להמעיט במשקל שיש לתת לתיאורי המצטרפים לתכנית ולראות בהם אוסף של "סיפורים" שאין בכוחם להשפיע על מעשה ההוראה העתידי. עוד יוסיף ויאמר הספקן כי סטודנטיות אלו טרם טעמו את

טעמם של לימודי הכשרה רציניים וטרם נכנסו ללמד בכיתות. הן יגיעו לכיתות האוניברסיטה, ייחשפו להגות החינוך של גדולי הפילוסופים, הסוציולוגים, הפסיכולוגים והפדגוגים ויעצבו לעצמן תפיסת חינוך והוראה. עד אז אלו דיבורים וסיפורים בעלמא. מכיוון שביקורת זו נשמעת בגלוי, ובמקרים רבים היא סמויה, ראוי לבחון את משקלם של "סיפורי" המורים והסטודנטים להוראה בעיצוב תפיסתם את מעשה ההוראה.

פסיכולוגים וחוקרי מוח נוהגים להבחין בין שני סוגי ידע וזיכרון מודעים של האדם. האחד הוא ידע או זיכרון **סמנטי**, שהוא באופיו מופשט ואובייקטיבי; והאחר הוא ידע או זיכרון **אפיזודי**, שקרוי לעתים גם אוטוביוגרפי או סיטואציוני, שהוא סיפורי באופיו.⁴⁹ ההבדל החשוב בין ידע וזיכרון סמנטי לזה האפיזודי הוא שהראשון נטול כל הקשר, ואילו השני תלוי בהקשר ספציפי ונשמר בזיכרון במבנים של תסריטים או סיפורים מפורטים שכוללים הקשר זה.⁵⁰ תפיסותיהם של הסטודנטים את עולם ההוראה והחינוך המוכר להם באות לידי ביטוי בסיפורים שמעוגנים בהקשר ספציפי של חוויות העבר, והן אצורות בתודעה כידע וכזיכרון אפיזודי. זיכרון זה הוא התשתית של העצמי האוטוביוגרפי, ועל כן הוא נוכח ומשקף את העולם של כל אחד מבני האדם יותר מהזיכרון הסמנטי, גם אם בני האדם אינם מודעים תמיד לנוכחותו ולהשפעתו.⁵¹

אנשים מטבעם יוצרים סיפורים ומספרים סיפורים, ואלה מארגנים את חייהם ומספקים להם מובן. הסיפורים אצורים כידע אפיזודי בזיכרון, וכשאנשים מספרים על חוויות חייהם, הם נהפכים לאוטוביוגרפים נרטיביים.⁵² התיאורים שהסטודנטים להוראה מספרים על עברם כתלמידים ועל עתידם כמורים מתבססים אפוא על הידע ועל הזיכרון האפיזודי על ההוראה, שנרכש כאמור בשנים רבות של שולייאות של תצפית. כמו היסטוריונים שמספרים על העבר באמצעות סיפורים שמתבססים על נתונים אובייקטיביים, אך נותנים לעובדות משמעות באמצעות אריזתם

49 נוסף על הידע והזיכרון המודע, מוח האדם אוצר גם ידע וזיכרון לא מודע. על הידע ועל הזיכרון הלא מודע ועל הרלוונטיות שלו להכשרת מורים, ראו פרק 6.

50 Goldberg, 2005; Rately, 2001; Rock, 2004

51 Kennedy, 1999; Solms & Turnbull, 2002; Van Dijk, 1998

52 Beattie, 1995; Carter, 1993; Connolly & Clandinin, 1988, 1990; Riessman, 1993, 2002

לכלל סיפור קוהרנטי, כך הסטודנטים להוראה מספרים על עברם בעודם מפרשים אותו, נותנים משמעות עכשווית לחוויות השמורות בזיכרונם האפיזודי ומשליכים ממנו למצבים חדשים. נרטיבים קל יותר לזכור, שכן מבוגנים רבים הם הדרך שבה אנו אוצרים את זיכרונותינו.⁵³ הנרטיבים נפוצים כל כך בתרבותנו עד שניתן לומר שהם יוצרים את מציאות חייהם של אנשים. ה"אמת" של נרטיבים אלו איננה האמת האובייקטיבית ההיסטורית או המדעית; כל אחד חווה את העולם לפי דרכו, ועל כן ראוי לכנות אותה "אמת נרטיבית".⁵⁴ חוויות מן העבר אינן שוכנות במעין ספריית זיכרונות ומחכות שמישהו יפתח ויקרא אותן. העבר נוצר בכל פעם מחדש דרך הסיפור, ואין דומה סיפורו של עבר בהקשר אחד לסיפורו של אותו עבר בהקשר אחר.⁵⁵ הקשר בין החיים לבין הנרטיב מתבטא בדרך כלל באחד משני אופנים: מצד אחד החיים נראים כמשהו שאפשר לתארו בנרטיבים; ומן הצד האחר הנרטיבים נתפסים כאידאלים שלאורם אנו מנסים לצייר את החיים. כך אפשר לומר שחוויות החיים והנרטיב מתקשרים אלה עם אלה: לחיים יש משמעות מפני שחיים אותם על פי תסריט נרטיבי והתסריט הנרטיבי נבנה על בסיס חוויות החיים.⁵⁶

סיפורי החוויות של המשתתפים בתכנית הם הכלי שבאמצעותו הם מספרים על עצמם. סיפורים אלה היסטוריים (התנסותם כתלמידים בבית הספר), אך במובן מסוים הם מגלים משהו על העתיד (ההתכוונות להוראה בבית הספר). האזנה לסיפורי החוויות של המצטרפים לתכנית - יותר מהאזנה לדעות תאורטיות מופשטות שאינן קשורות לחווייתם האישית - מאפשרת לעמוד על תפיסותיהם האוטנטיות בנוגע להוראה.⁵⁷ מתוך כך אין זה מקרה כי משנות השמונים של המאה ה-20 החלו להדגיש יותר ויותר את חשיבותם של תיאורי המקרה ואת סיפורי המורים ככלי בהכשרת מורים.⁵⁸

Gudmundsdottir, 1995; Marble, 1997; Turner, 1996 53

Bruner, 1990, p. 111; Freeman, 2007, p. 136 54

Gudmundsdottir, 1995 55

Beattie, 1995; Widdershoven, 1993 56

Drake, Spillane, & Hufferd-Ackles, 2001; Elbaz-Luwisch, 2005; Moilanen, 57

2002; Munby, Russell, & Martin, 2001

Fenstermacher, 1994; Shulman, 1986, 1992 58

שלוש הסטודנטיות בעלות החזון החינוכי ההפוך מזה שהן חוו בבית הספר אינן מבקשות "לשפוך את התינוק עם מי האמבטיה" ואינן מבקשות לבטל את המוסד הזה, כמו שהוגים רדיקליים מציעים מדי פעם בפעם. הן עדיין מאמינות כי למוסד זה נכונו ימים יפים יותר. סימור סרסון בספרו הקלסי **תרבות בית הספר ובעיית השינוי** (*The culture of the school and the problem of change*)⁵⁹ קובע כי מורים נוטים ללמד בדרך שהם עצמם למדו. שלוש סטודנטיות אלו אמנם טרם נכנסו להתנסות בהוראה בכיתה וייתכן מאוד שהמפגש עם הכיתה יצביע על תמונה שונה במידה כזאת או אחרת,⁶⁰ אבל ברור כי בכל הנוגע לאמונותיהן המוצהרות, הן קראו תיגר על בית הספר ועל ההוראה המוכרת להם, וחזונן הפדגוגי עוסק במהפך ובשינוי מוחלט.

הנטייה להמשניות בבית הספר

בניגוד לשלוש הסטודנטיות שציפו למהפך בבית הספר, שבעה משתתפים אחרים דבקו דווקא במוסד שהם חוו ובמידה רבה ביקשו לשכפל את חווייתם כתלמידים גם לתלמידיהם העתידיים ולכלל מערכת החינוך. נעמה הרבתה לתאר ולשבח את חוויות המפגש הבין-אישי המשמעותי בין גוון אוכלוסיות שנוצר בבית הספר שלמדה בו: "בכיתה שלי היו דווקא די הרבה מסורתיים עד דתיים. וזה היה טוב ומעניין. זה אילץ אותי להתמודד עם הדברים שאני חשבת, היו אנשים שלא חשבו כמוני והייתי צריכה להבהיר את עצמי. אין מספיק חשיבה עצמית כשאתה לא בודק את עצמך מול דעות אחרות". אסף למד בבית ספר בעל זהות אידאולוגית מוגדרת ומוצהרת ונשמע כמי שלחלוטין מזדהה עמו: "אני זוכר את זה כחווייה חיובית שתרמה לי המון גם בהקשר הלימודי כמובן, אבל גם באקלים החברתי. היה קשר בין מורים לתלמידים מתוך אחריות משותפת ולכן לא נוצר אצלנו יצר המרד מול משהו". מתוך כך הדגיש אסף בית ספר בעל מסרים חברתיים ברורים: "צריך לבנות קו חברתי משותף. אמת היא לא בהכרח משהו דוגמתי. האמת שלי לדוגמה היא אמת של אינטרקציה עם אנשים".

ספי הפליא בתיאוריו כדי להביע את החווייה החיובית שהייתה לו באחד מבתי הספר (לעומת החווייה השלילית בבתי ספר אחרים). ספק אם היינו שומעים ביטויים כאלו מכל תלמיד אחר: "אני אהבתי להיות בשיעורים. אני לא אהבתי את

Sarason, 1981 59

60 סוגיית ההוראה בפועל תידון ברוב פרקי הספר, מפרק 6 ואילך.

ההפסקות. בשיעורים היה כיף כי היה לי מזל. היו לי מורים טובים. ממש אחד אחד". אהבת הדעת, שספי חווה לדבריו בבית הספר, עיצבה את חזונו כמורה: "אני רוצה ללמד תלמידים שכן רוצים ללמוד ולחנך אותם למשהו גבוה. תמיד יש את הדילמה בין שוויון למצוינות. אני חושב שאסור להזניח את המצוינות, כי בלי זה אי-אפשר להתקדם".

חן זוכרת את בית הספר התיכון כמוסד שהטיל דרישות לימודיות מחמירות: "ידעתי שאלו שיעורים שצריך מאוד לעבוד בשבילם. אבל הם פשוט הצליחו ליצור את ההרגשה שזה שווה את העבודה, הצליחו ליצור מוטיבציה מאוד-מאוד גדולה". זיוה למדה באותו בית ספר וחוייתה דומה. היא משלימה את התמונה שהציגה חן ומתארת מפגש עם מורה מסוים שמאפיין את סגנון ההוראה בבית הספר: "צורת הלימוד שלו ואיך שהוא הגיש את הדברים, וסוג הדברים שהוא בחר ללמד. הוא תמיד הסתכל עלינו בתור בנות בוגרות, הוא תמיד היה פותח דו-שיח. הוא מאוד השפיע גם על מה שבחרתי לעשות אחר כך". בית הספר שחן רואה לנגד עיניה דומה להפליא לבית הספר שחוותה. בית ספר שמציב מסגרת ועקרונות, דורש משמעת ומטיל חובות כבסיס לעבודה חינוכית משמעותית: "אני חושבת שמאוד חשוב לתת את המקום ואת המרחב לתלמיד ולכל מה שהוא מביא איתו, אבל מצד שני זה צריך להיות בתוך מסגרת". גם החזון של זיוה נבנה בצלמו ובדמותו של בית הספר שחוותה: "אני רוצה שהמקצוע שלי יהיה יותר מלהעניק ידע, שאני אוכל לפתוח עולמות לתלמידים שלי, אבל בראש ובראשונה, שאני אצליח לחנך אותם, להעניק להם דברים שבעיניי הם חשובים - אם בתחום המידות, אם בעולם הערכים, ואם דרך החשיבה".

יש שמבחינים בין שני סוגים של שינוי, שכונו בכל מיני שמות: שינוי ענף מול שינוי שורש, שינוי רציונלי מול שינוי רדיקלי, שינוי אבולוציוני מול שינוי מהפכני או בריאתי וכדומה.⁶¹ כאמור בפרקים הקודמים, בספרות מקובלת גם ההבחנה בין שינוי ממעלה ראשונה, או מסדר ראשון, ובין שינוי ממעלה שנייה או מסדר שני. שינויים מהמעלה הראשונה הם כאמור שינויים שנעשים במסגרת הערכים, האינטרסים, ההנחות והנורמות של המערכת שרוצים לשנות. בשינוי כזה אין פריצת דרך או שינויים מן היסוד. שינויים אלו מתרחשים בתוך מערכת נתונה, שהיא עצמה אינה משתנה, והם בבחינת תיקונים פנימיים שוטפים בדרך כלל ולכן מכונים "עוד מאותו

דבר". שינויים אלה משקפים בדרך כלל יציבות והמשכיות ולעתים אינם נתפסים כלל כשינויים.

שינויים מהמעלה השנייה לעומת זה מתייחסים לתמורות בגרעין, ביסודות, בפרדיגמה. שינויים אלה משקפים ערעור של אושיות התפיסה, המבנה, ההנחות, הערכים, היעדים או הכיוון, פורצים דרך חדשה ומשנים את המערכת מן היסוד. בשינויים מהמעלה השנייה אין המשכיות ברורה בין העבר שלפני השינוי להווה שלאחריו.⁶² בשעה שאת מבקשי המהפך בבית הספר אפשר לכנות "מבקשי שינוי מהמעלה השנייה", המורים שהוגדרו כבעלי נטייה להמשכיות יוגדרו כ"מבקשי שינוי מהמעלה הראשונה", שינויים שאינם מזעזעים את המערכת ומשתלבים בה אורגנית.

השוואה בין הסטודנטים המבקשים לעשות מהפך בבית הספר ובין אלו שרוצים המשכיות נותנת לכאורה יתרון איכותי למצפים למהפך, שכן תכנית רביבים קמה על רקע הדרישה לשינוי קיצוני בהוראת מקצועות היהדות, שינוי שניתן להגדירו לכאורה כמהפך, כשינוי מהמעלה השנייה.⁶³ והנה מתברר כי כשליש מהמצטרפים לתכנית מבקשים בעצם המשכיות עם תיקונים מסוימים ומוגבלים ומדגישים במפורש כי מה שחוו בבית ספר היה גורם מכריע בהחלטתם לבחור בהוראה. כך, אף שהנטייה האינטואיטיבית היא לדבוק בטענה כי דורשי המהפך הם-הם נושאי החזון של תכנית רביבים ומיישמי המובהקים ביותר, בחינה מדוקדקת יותר של הדברים מלמדת כי אלו גם אלו בעצם נושאים חזון של שינוי משמעותי לעומת בית הספר הישראלי הסטנדרטי. אולי באמת בתוך מערכת החינוך יש איים איכותיים, לא מוכרים, שראוי לשכפל ולהפוך לנחלת רבים? אולי באמת אותם שבעת הסטודנטים זכו ללמוד בבתי ספר איכותיים בשעה ששלושת האחרים נאלצו לעבור חוויה מייסרת בבתי ספר לא ראויים? יש לשים לב כי גם שבעת הטוענים להמשכיות עברו כמה בתי ספר ומורים ויודעים להבחין בין בית הספר לבין המורים שהם רוצים לשכפל ובין האחרים שהשאירו עליהם רושם אחר.

נפנה לקבוצה השלישית של המשתתפים, שגם הם כמו עמיתיהם המבקשים מהפך בבית הספר חוו חוויות שליליות; למרות זאת חוויות אלה לא יצרו בהם משנה ברורה בדבר טיבו של בית הספר וטיבה של ההוראה הראויה.

62 פוקס, 1998; 1974, Argyris & Schon

63 דיון מפורט בדבר החזון שהנחה את הוגי תכנית רביבים ומתכנניה הוצג בפרק 2 והוגדר בחלק מרכיביו כציפייה לשינוי מהמעלה השנייה.

תהייה ביחס לדמותו הראויה של בית הספר

תמיר, בניגוד לחבריו לתכנית, חסר ניסיון חינוכי פרט לתפקידי הדרכה בשירות הצבאי. אפשר לומר כי את נקודת הסתכלותו על בית הספר והחינוך רכש מעמדה של תלמיד במערכת החינוך וכאדם מתעניין שחשוף לשיח המתקיים מעת לעת בחברה הישראלית. לסוגיות של החינוך היהודי הוא התקרב במידה רבה לפני הצטרפותו לתכנית (יש לשער כי זו הייתה אחת הסיבות להצטרפותו), והוא היה פעיל בתנועה שעסקה בדו-שיח בין חילונים לדתיים. זיכרונותיו מבית הספר שליליים בעיקרם. אפילו המפגש החברתי שרבים מהמצטרפים לתכנית זוכרים לטובה לא נצרר בזיכרונו כמשהו מלהיב: "אני טיפוס שלא אוהב חברות גדולות. לבית ספר לא הלכתי בגלל החברה. סך הכול לא אהבתי במיוחד את בית הספר". בבואו להדגים את יחסו השלילי למוסד החינוכי שלמד בו הוא מעלה חוויות משיעורי התורה שבעל פה: "הייתה לנו מורה חרדית לחלוטין. זו הייתה חוויה מתמשכת של מיסיונריות ושל ניסיונות דחיייה שלנו. היא ניסתה להציג את היהדות במסכת של חוקים של עשה ואל תעשה. כל מיני דברים מתוך מה שאני מגדיר הוויה ישראלית כמו להדליק חנוכייה, לאכול מצות בפסח - היא ניסתה להציג את זה כאיזשהו משהו שאנחנו עושים מסיבה דתית, והיא הוציאה ציבור די רחב בכיתה מהכלל".

אולי בתגובה למודל השלילי שנחשף אליו בבית הספר, תמיר מעיד על עצמו שטרם גיבש תפיסה על הוראה וחינוך: "אני מטיל ספק ברוב הדברים שאני אומר, וזה יכול להיות איזשהו חיסרון בתור מורה. אני לא בטוח אם צריך לבוא בתור מורה כאדם מגובש יותר או שדוקא הבלבול הזה הוא דבר בריא. זה דבר שאני צריך לחשוב עליו". תמיר היה היחיד מחמשת הסטודנטים שתהו בנוגע לדמותו הראויה של בית הספר ושלמרות חוויותיו השליליות, סיים את בית הספר ועמד במלוא בחינות הבגרות.

עמוס מעיד על תסכולים פנימיים רבים במשך כל חייו בבית הספר, ויש לו ביקורת רבה על חוסר רצונם של המורים ושל המערכת להתמודד עם מצבו ולסייע לו. נקודת השבירה והאובדן המוחלט של האמון במערכת החינוך הייתה בשלב מבחני הבגרות: "הבגרות במתמטיקה שלי דווקא הייתה ממש ממש טובה, הוצאתי בה ציון 100, אבל המגן שלי היה קצת יותר נמוך כי המורה אמר שלא הייתי בכל השיעורים, וככה חתם לגמרי את התדמית השלילית של בית הספר שלמדתי בו ושל מערכת החינוך בכלל". על רקע חוויותיו אלה עמוס חש כי אין לו אמירה בנוגע לדמותם הרצויה של המורה ובית הספר: "אני לא יודע, אני לא מעריך את עצמי בתחום הזה, כי אין לי מושג. ככה שאני מאמין שזה יבוא מצד הסגל".

סיפורה של הילה כולל מעבר בין בתי ספר בחיפוש אחר בית הספר המתאים לה: "לא סיימתי את בית הספר. עזבתי באמצע-סוף י"א. הייתי תקופה בבית ספר דמוקרטי רחוק מביתי. הנסיעות היו מטורפות, ואז עזבתי לגמרי. החומר פשוט שעמם אותי, והייתי עסוקה נורא בחיפוש תשובות לגבי כל מיני דברים. לבית ספר לא היו את התשובות האלה. וכן הייתה לי גם בעיה של נוקשות וחוסר הבנה ואמפתיה של המערכת". הילה מספרת כי המורים התמקדו בהקניית הדעת, ולא התייחסו לאישיות התלמידים בכבוד: "אני לא זוכרת שאי פעם בימי בית ספר חזרתי משיעור מאושרת וקורנת. זה תמיד היה חוסר הבנה מהותי של המורים את הנפש של התלמידים". הילה הדגישה בדבריה כי התסכול מהמפגש עם מערכת החינוך הקיימת הוא שדחף אותה להצטרף לתכנית רביבים ולמנוע מצב שחוויותיה ישכפלו את עצמן גם לדורות הבאים. אבל ככל שייראה מוזר, אף שהיא יודעת להצביע, מניסיון אישי, על מה שנראה לה תחלואי מערכת החינוך, היא אינה יכולה להציע משנה חינוכית רצויה.

בזה אחר זה סיפרנו את סיפורם של סטודנטים משלוש קבוצות, כשחברי כל קבוצה גיבשו באופן אחר את חוויותיהם כתלמידים. איך נסביר את ההבדלים בין תמונת בית הספר שהצטיירה בזיכרונם של שבעת ה"ממשיכים" לעומת התמונה שהצטיירה בזיכרונם של שמונת האחרים (קבוצת ה"מהפך" וקבוצת ה"תהייה")? האם מערכת החינוך אכן מכילה טיפוסים שונים כל כך של בתי ספר ומורים, כך שאחדים מהסטודנטים זכו למה שנתפס בעיניהם כבתי ספר טובים, ואחרים חוו את מה שנתפס בעיניהם כבתי ספר בעייתיים? זה בוודאי נכון במידה רבה. אך זו איננה התמונה כולה. ייתכן שהכול אישי, תלוי מאפיינים אישיותיים ייחודיים ומותנה ברקע האישי של כל אחד מהמצטרפים לתכנית. מה שהאחד רואה בו בית ספר שראוי לחיקוי, האחר סבור שהוא שלילי ודוחה. מכיוון שהזיכרונות מבית הספר תופסים מקום מעצב בעולמם של המורים לעתיד, ומכיוון שאנו סבורים כי מערכת הכשרת המורים חייבת להתייחס לנושא זה, נראה כי יש להעמיק ולהבין סוגיה זו. נראה כי בחינה של תהליכי הזיכרון וההיזכרות עשויה להאיר את עינינו בדבר הבדלי החוויות הבית ספריות בין הסטודנטים שבתכנית.

זמן רב סברו מדענים כי זיכרונות כמוהם כספרים שמאופסנים בספרייה. מכאן הם הניחו כי כשמוחנו רוצה להיזכר במשהו, כל שעליו לעשות הוא "למצוא" את הספר הנכון בספריית המוח, ואחר כך "לקרוא בקול" את הפרק הרלוונטי. תפיסה זו השתנתה כליל. במוח האדם מאוחסן מידע רב

ביותר, מקצתו מולד ומקצתו נלמד. מידע זה הוא היסודות של אישיותו ואמונותיו של האדם, והוא שמאפשר לחסוך זמן יקר בזיהוי של אירועים, עצמים ואנשים מתוך הגודש העצום של המידע הנקלט בחושים. המוח משתמש בזיכרונות המאוחסנים בו, זיכרונות-אמת או זיכרונות-שקר, כדי לייצר ללא הרף תפיסות וניבויים בנוגע לכל דבר שאנו רואים, מרגישים ושומעים ברגע נתון. כשאנחנו, כתלמידי בית ספר, מתבוננים במורים שלנו, מוחנו משתמש במידע האצור בו כדי לפרש את דמותם וכדי לנבא מה הוא מצפה לחוות מהם עוד לפני שאנחנו חווים זאת. באופן זה אחדים מאיתנו יכולים להתרשם עד מאוד ממורה דעתן וליהנות משיעוריו, ואילו אחרים יראו בו דיקטטור שעוסק באינדוקטרינציה. האופן שבו העולם נראה לנו אינו תוצר של חושינו בלבד, כמו שאולי נדמה לנו; מה שאנו תופסים הוא צירוף של מה שאנו חשים ושל הניבויים שמוחנו גוזר מן הזיכרון שלנו. לצורך כך המוח עושה אינטגרציה של הפרטים הרבים הזורמים אליו מהחושים ומשווה אותם לידיעה המוקדמת שיש לו עליהם. תהליך זה אפיין את הבניית היחס לבית הספר בזמן שהיינו תלמידים, וקל וחומר שהוא מאפיין את הבניית היחס הזה ממרחק הזמן.⁶⁴

לעליונות המוח על החושים יש מחיר: היא עלולה למנוע אותנו מלקלוט אירועים חשובים שאינם מתקשרים עם הזיכרונות הקיימים שלנו, אך ראויים לקליטה. אולי החמצנו את נקודות האור שיש לאותו מורה ששמור בזיכרוננו כשילילי כל כך? אולי לא קלטנו את הבעייתיות של המורה הכריזמטי שדמותו כל כך קסמה לנו והוא משמש עבורנו דגם לחיקוי? ככל שהמוח בטוח יותר בידע שלו על המציאות, ככל שהוא נוטה ללכת בעקבות סטראוטיפים והטעיות תפיסתיות, כן הוא נוטה ש"לא לתת לעובדות לבלבל אותו". על כן מוחנו עלול לכופף את המציאות על פי דעה מוקדמת, בלי לתת לנתונים החדשים להיקלט. אנו רואים לא את מה שהעין רואה, אלא מה שהמוח קובע שצריך לראות.⁶⁵ לזאת יש להוסיף את טווח הזמן שלאחריו אנו חוזרים ומעלים את זיכרונות בית הספר, וכאן נכנסות לתמונה חוויות שעברנו מאז שאנו חווים בהווה, וגם אלו מבנות מחדש את זיכרונות בית הספר, את תפיסותינו ואת אמונותינו בהקשר שלו. גם הסטודנטים

מגיעים להכשרה מצוידים בתמונת חוויות מורכבת כל כך ומעוגנת כל כך. נראה כי עובדה זו היא אתגר למורי המורים, שכן עליהם להביא בחשבון כי המסרים שהם מעבירים למשתתפי תכנית ההכשרה עוברים תהליך הבניה (הכולל סינון ושינוי) שונה אצל כל אחד ואחד מהמשתתפים, וכי התמונה המצטיירת במוחם של הסטודנטים אינה בהכרח זהה למה שמורי המורים התכוונו לה.

עד כה התייחסנו בפרק זה ל-15 מבין 24 סטודנטים שהצטרפו לתכנית. עתה נפנה לתשעת הסטודנטים-מורים הנותרים, שאינם רוצים לנהוג על פי מודל בית הספר וההוראה המוכר להם, אך גם אינם מבקשים לעשות מהפך בבית הספר. סטודנטים אלה רוצים תיקון בתוך המסגרת הקיימת.

הנטייה לתיקון בית הספר

תשעת הסטודנטים השייכים לקבוצה זו זוכרים את רוב חוויותיהם מבית הספר כחוויות חיוביות, אך בניגוד לחברי הקבוצה שכונתה "ממשיכים", הם הדגישו את הרצון לתקן את בית הספר הקיים. בני מתאר חוויה לימודית ייחודית ומשמעותית שנוצרה הודות למפגש עם שני מורים: "הוא היה אחד האנשים הכי חכמים שפגשתי עד אז. הרגשתי שאני יכול לשאול אותו כל דבר, ויהיה לו המון מה להגיד. והדרך שבה הוא אמר את זה הייתה כזאת שכל הזמן עוררה בי את המחשבה. והוא דיבר אתנו כמו עמיתים למקצוע. אני זוכר בעיקר שהיו כמה פעמים שהוא אמר: 'אני לא יודע, אני אבדוק את זה'. ותמיד הוא בדק. הוא היה בעיניי המורה האולטימטיבי". ועל מורה אחרת: "היו לה דעות נורא נורא לא רגילות, היא עודדה אותנו להגיד דברים לא רגילים. אני חושב ששבוע אחרי שהיא הייתה אומרת משהו, עדיין זה היה מהדהד לי בראש".

כפיר סיפר על מורה שהגיע אליהם לשיחה אחת ונתן לו את התחושה שהוראה יכולה להיות משהו אחר, טוב יותר: "עצם זה שאני פה זה בגלל איזשהו בן אדם שנתן לי דוגמה אישית של איזשהו מודל שמאוד מוצא חן בעיניי להיות בדיוק כמוהו. הזמנו אותו שיסביר לנו קצת על החגים. הוא עשה את זה 'וואו' מעניין. במשך תקופת חיים הצליחו רק לעשות לי אנטי, והוא בהרצאה אחת הצליח להפוך אותי. ההרצאה שלו הייתה חילונית לגמרי. הוא הראה לנו איך אפשר לקחת את מה שמתאים לנו מתוך הדברים האלה, ולפרש אותם בצורה שקשורה אלינו".

קרוב לוודאי שהמורים הזכורים לאלה המבקשים לתקן את בית הספר אינם משקפים את כלל המורים שאתם נפגשו במרוצת השנים, אבל די היה בהם כדי

להותיר בסטודנטים אלה חוויות חיוביות ולשכנע אותם כי דפוס בית הספר הקיים יכול להשתפר, אם רק יוכנסו בו תיקונים אחדים. מהם התיקונים הנדרשים ובאיזה תחום? גם תובנות אלו זורמות מחוויות בית ספריות שזכורות לסטודנטים כחוויות בעייתיות: "נראה לי שהנוער שלנו כבר משווע למורים ערכיים, למורים שיכולים לסייע לעצב את התלמידים, ואסור שיהיו כאלה שבחרו בהוראה כעניין של נוחות" (רעות). אפילו שירלי, שלמדה בבית ספר שחרת על דגלו את החינוך הערכי, משמיעה במפתיע לכאורה עמדה דומה לזו של רעות: "מכיתה א' עד י"ב למדתי בבית ספר אחד ברוח ערכים. הביקורת הגדולה עליו זה ה'ברוח'. כלומר, פחות ערכים, פחות עבודה, יותר רוח".

תובנות אלו מביאות את הסטודנטים לגבש כיוון חינוכי שישמר את בית הספר הקיים, אך יתקן את הטעון תיקון. השינוי שהם מבקשים הוא אפוא שינוי מהמעלה הראשונה. אומר גיורא: "אני חושב שבאמת דוגמה אישית זה הדבר הכי טוב. אם אתה תהיה בן אדם טוב, אנשים יראו שאתה בן אדם טוב". רמי מוסיף כי הדוגמה האישית אינה צריכה להיעצר ברמת המורים כפרטים, שכן מסגרת בית הספר כולה צריכה לשדר ערכים: "אני חושב שדוגמה אישית זה א"ב של חינוך ערכי. אני לא חושב שיש לי זכות ללמד משהו ערכי אם אני לא מקיים אותו הלכה למעשה. וזו גם אחריות של בית ספר לנסות להקים ולכוון לאיזושהי אווירה בית ספרית שתוביל לאיזושהו עולם ערכי, דמוקרטי והומני". ושירלי מוסיפה: "מפחיד אותי לא לראות את הפרט, לא להצליח לראות מה קורה לכל אחד מהתלמידים. טיפוס של מורה רע, זה שלא רואה את הפוטנציאל, זה נראה לי העוול הכי גדול, מורה שלא מזהה את כל מה שיש בתלמיד ויוצר תדמית שהתלמיד לא יוצלח".

לסטודנטים נראה כי הכיוון שתכנית רביבים מציעה - הוראת מקצועות היהדות וטיפוח הזהות היהודית - הוא אכן התיקון הנכון לבית הספר: "החינוך חשוב לי מאוד. התרבות היהודית חשובה לי מאוד. השילוב של שניהם נראה לי אידאלי" (רמי). "אני חושב שיש בעיה עם זהות יהודית. אני הולך ללמד זהות יהודית, כלומר מקצועות היהדות, וחשבתי שאני רוצה לעזור דווקא בתחום הזה. ואם כבר לתרום בתחום הזה, תכנית רביבים הגדירה את הבעיות והדרכים לפתרון, וזה תאם את הדעה שלי" (גיורא). בני, כמו גיורא, מזהה משבר של זהות יהודית בחברה הישראלית ומבקש לגייס את בית הספר למטרה זו: "בחברה שנמצאת במשבר זהות כל כך עמוק החינוך הראוי הוא לנסות לגבש ולעצב זהות בתוכה. זה לא אומר לקחת אנשים ולכפות עליהם כל מיני דברים. בדיוק להפך. אפשר לעשות זאת רק דרך מערכת חינוך שאנשים רוכשים בה כלים ל'דבר בזה'".

לסיכום

פרק זה ביקש לבחון כיצד שילבו המצטרפים לתכנית רביבים את תפיסותיהם בדבר ההוראה הראויה עם הדימוי של בית הספר שבו ירצו ללמד. רוב הסטודנטים (16 מתוך 24) חוו בבית הספר חוויות אישיות חיוביות. אלו הדוגלים במגמת ההמשכיות (7 סטודנטים) רוצים להעניק חוויות דומות לתלמידיהם לעתיד, וגם הסטודנטים שזוהו עם מגמת התיקון (9 במספר) רוצים להעניק לתלמידיהם חוויות דומות לאלו שחוו הם עצמם עם כמה תיקונים מתחייבים. שישה עשר סטודנטים אלו הוגדרו כמי שמבקשים שינוי מהמעלה הראשונה. שמונת הסטודנטים הנותרים חוו לדבריהם חוויות שליליות בבית הספר. שלושה מהם זוהו כנוטים למגמת המהפך, כלומר מבקשים להעניק לתלמידיהם חוויות חינוכיות הפוכות מאלה שחוו הם עצמם ולהבטיח שינוי מהמעלה השנייה. חמשת הנותרים דבקים במגמת התהייה: הם אמנם מדגישים את חוויותיהם השליליות מבית הספר ומביעים רצון לשנות אותו, אך אינם יודעים לפי שעה להגדיר את כיוון השינוי הרצוי. נראה אפוא כי כולם מאוחדים ברצון לבצע תיקון או שינוי משמעותי בתרבות בית הספר ובדרכי ההוראה, ואפילו אלו שהוגדרו במגמת ההמשכיות רוצים ליצור בית ספר אחר, כדוגמת המוסד החינוכי, שאת דרכו הם רוצים להמשיך.

מחקרים מלמדים כי סטודנטים להוראה העומדים לפני הכניסה להוראה עצמה מאופיינים בהצהרות של חזון חינוכי אופטימי נושא בשורת שינוי.⁶⁶ תגובות אופטימיות אלו מוגדרות בספרות המקצועית העוסקת בהכשרת מורים כ"שלב האיידאליסטי".⁶⁷ תכניות ההכשרה, רובן ככולן, מתייחסות שלא במוצהר לסטודנטים להוראה כאילו הגיעו כלוח חלק בכל הקשור להוראה ולבית הספר, ממש כמו שמקובל במקצועות אחרים שלומדיהם לא עברו תהליך של "שולייאות של תצפית". ואולם מחקרים מלמדים כי הסטודנטים להוראה כבר מגיעים למוסד ההכשרה עם תפיסות ואמונות,⁶⁸

Drake & Sherin, 2006; Woolfolk & Murphy, 2001 66
 Flores & Day, 2006; Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975; Furlong & Maynard, 67
 1995; Korthagen, 2004
 Kennedy, 1999; Olson & Bruner, 1996; Richardson, 1997; Woolfolk & 68
 Murphy, 2001

וכי תכניות ההכשרה אינן מקדישות די זמן, אם בכלל, לחוויותיהם ולאמונותיהם אלה.⁶⁹

האתגר העומד בפני מורי המורים אינו פשוט אפוא כלל ועיקר. מתברר כי החוויות המעצבות את אמונותיהם של הסטודנטים-מורים אינן קבוצתיות-קולקטיביות, אלא לכל אחד ואחת חוויות ואמונות סובייקטיביות ייחודיות. כל הכשרה שעוסקת בחוויות ובאמונות חייבת אפוא להיות אישית-פרטנית. מה שהאחד רואה בו מודל ראוי, אחר שהשתתף באותה סיטואציה או בסיטואציה דומה רואה בו מודל בעייתי אם לא שלילי. גם בקרב המצטרפים לתכנית רביבים היו כמה משתתפים שלמדו באותו בית ספר אבל יצאו ממנו עם חוויות שונות. מן המפורסמות הוא כי פסיכולוגים או עובדים סוציאליים שמטפלים בדרך נרטיבית מתמקדים בניסיון להבנות מחדש את הזיכרון של המטופלים, את הנרטיב שלהם, ועל ידי כך להפוך את החוויה המחודשת לחלק מתהליך משחרר.⁷⁰ האם אפשר והאם חשוב שגם הסטודנטים להוראה יעברו תהליכים דומים?

מעניין לבחון את תפיסותיהם בפועל של משתתפי התכנית עם כניסתם להתנסות בפועל בהוראה, ולא רק את תפיסותיהם המוצהרות. האם אלה ואלה יעלו בקנה אחד? האם התמונה האידאליסטית לכאורה תישמר? האם חוויות העבר כתלמידים ימשיכו ללוות אותם ולהשפיע על תפיסותיהם ועל תפקודם כמתנסים וכמתמחים בפועל בהוראה? סוגיות אלו ייבחנו מפרק 6 ואילך.

69 איננו מתייחסים כאן לשאלה אם אפשר, מה אפשר ועד כמה אפשר לשנות את האמונות הללו. סוגיה זו ראויה לתשומת לב ותטופל בעיקרה בספר ההמשך.

שער שלישי
הקפצה למים הקרים

מבוא - הקפיצה למים הקרים

מושג ה"התמחות" בהקשר של הכשרת מורים בישראל חדש יחסית. בימים שלמדתי במוסד להכשרת מורים היה מקובל כי עם סיום לימודי ההכשרה הבוגרים משובצים לעבודת הוראה וחינוך ככל מורה אחר במערכת, ללא תקופת מעבר או ליווי מודרך כלשהו. על עצמי אני יכול להעיד כי חिकיתי בכליון עיניים לסיום תקופת ההכשרה ולקבלה של כיתת תלמידים כדי להובילם ולהראות לכל מי שמעוניין לראות את הנפלאות שאני מבקש לחולל. בחופשת הקיץ ישבתי בביתי וביסודיות רבה הכנתי את החודש-חודשיים הראשונים. הכול היה תפור על פי המידות הרצויות. על הכול חשבתי, לכל בעיה צפויה הכנתי פתרון, רק לא עלה בדעתי כי בתוך ימים ספורים אמצא את עצמי בעומקם של המים הקרים, חותר קדימה ומבקש להישדד. הדרכה צמודה לא קיבלנו, לא אני ולא עמיתיי שסיימו יחד אתי את הלימודים. למזלי שמרתי על קשרים עם המדריכה הפדגוגית ומדי פעם בפעם הייתי נוסע אליה כדי לתנות את צרותיי לפנייה ולהתייעץ. הנתק עם עמיתיי שסיימו יחד אתי את לימודי ההכשרה היה מוחלט, ולימים שמעתי כי לא מעטים מהם זנחו את ההוראה ואחרים זרמו עם שגרת בית הספר, שכבר בתחילת דרכם התייחסו אליה כמשמימה.

סופו של סיפורי האישי הוא שהצלחתי להחזיק את ראשי מעל פני המים ובתוך תקופה לא ארוכה גם לחתור קדימה ביתר בטחה. אולם הספרות המקצועית העוסקת בהכשרת מורים מלמדת כי בוגרי מוסדות הכשרה חווים תקופה קשה עם סיום לימודיהם והכניסה להוראה בבתי הספר. אף שבשנים האחרונות גברה המודעות לקשיים ולבוגרי ההכשרה נכונה תקופת ליווי בצעדיהם הראשונים, קשה להתרשם כי קשיי הקליטה נעלמו. שיעור הנושרים בשנות ההוראה הראשונות עדיין גבוה, וישנם גם אלו שעם סיום לימודי ההכשרה אינם מגיעים לבית הספר כלל.

עם הכניסה לחלק זה של הספר סיפורה של תכנית רביבים עובר שלב נוסף. עד כה בחנתי את מניעיהם של המצטרפים לבחור בהוראה ולהצטרף לתכנית (פרק 1), את תפיסותיהם של הוגי התכנית, מתכנניה ומוריה (פרקים 2-3) ואת תפיסותיהם של משתתפי התכנית עם הצטרפותם אליה (פרקים 4-5). שער זה יעביר אותנו שלב נוסף, שנפתח עם כניסתם של המשתתפים לחדרי הכיתות

כמתמחים בתהליך ההוראה - מהלך שלימים רבים מהמשתתפים יראו בו את גולת הכותרת של תכנית ההכשרה.

השנה הראשונה להשתתפות בתכנית הייתה ממוקדת בלימודים בקמפוס האוניברסיטה: עיקר הדגש והדרישות היו הקורסים בתוכני הדעת הנלמדים בחוגים בפקולטה למדעי הרוח ואליהם נלווה יום לימודים שממוקד בחינוך. במובנים רבים אורח הלימודים של משתתפי התכנית, גם אם היה אינטנסיבי ביותר, היה דומה בסגנונו לזה של שאר הסטודנטים. מסלול לימודיהם יכול היה להימשך כך, ולזה פחות או יותר הם ציפו, אבל עם סיום השנה הראשונה קידמה את פניהם הודעה מפתיעה. בניגוד לכל הציפיות, בראשית שנת הלימודים השנייה הם נקראו להתחיל לתפקד כמורים לכל דבר ועניין, אם גם במסגרת מצומצמת ומבוקרת. הדרישה לתפקד כמורים בשלב זה של ההכשרה טלטלה את משתתפי התכנית. בניגוד למקובל במוסדות להכשרת מורים, שם ההתמחות נערכת לאחר סיומם של לימודי התואר ולימודי ההכשרה וקבלת תעודת ההוראה, תלמידי רביבים נדרשו להתחיל את ההתמחות כבר בשנה השנייה ללימודים. תהליך ההתמחות נהפך לחלק מההכשרה, ולא זכות שמוקנית למי שסיים אותה.¹ מעתה כל לימודיהם באוניברסיטה יהיו בסימן תפקודם כמורים.

שער זה מציג לפני הקוראים את תפקודם, את חוויותיהם ואת תפיסותיהם של משתתפי התכנית במהלך שנת ההתמחות הראשונה שלהם בהוראה מנקודת ראותם. יתוארו תפיסותיהם ותחושותיהם טרם התחלת ההתמחות והתפקוד הראשוני עם הכניסה לכיתות (פרק 6), נאפיין את גישת ההוראה שכל אחד ואחת מהם אימצו להלכה ולמעשה (פרק 7), נתאר את האופן שבו התייחסו אל תוכני הלימוד וכיצד הציגו אותם לפני התלמידים (פרק 8) ונתבונן בתפיסותיהם את המטרות מעבר להוראת התכנים הלימודיים - מטרות החינוך במובן הרחב יותר (פרק 9).

1 אף שתלמידי רביבים התמודדו עם אתגרי ההתמחות באינטנסיביות הולכת וגוברת מדי שנה בשנה, מבחינת משרד החינוך הם נדרשו לעבור את תקופת ההתמחות ככל תלמידי הכשרת המורים, גם בשנה שלאחר סיום לימודיהם. כפי שנראה בהמשך הספר, ובעיקר בפרק 14, דרישה פורמלית זו לא הייתה מאתגרת לתלמידי רביבים במידה שהיא מאתגרת בדרך כלל את בוגרי תכניות ההכשרה האחרות.

פרק 6: צעדים ראשונים

נתאר לעצמנו את המצב הזה: סטודנטים לרפואה שסיימו את שנת הלימודים הראשונה (או אפילו שלוש או ארבע שנים) - לאחר שנחשפו ללימוד תאורטי מעמיד ומדוקדק אך ללא הדרכה פרקטית-קלינית כלשהי - מקבלים לידם איזמל מנתחים, ועל שולחן הניתוחים מתבקשים לבצע בבני אדם בשר וחי ניתוח, אפילו שגרתי, שאינו דורש התמחות רבת חודשים או שנים. נתאר אפילו מצב דרמטי פחות שבו סטודנטים לרפואה שטרם הוכשרו במקצועות הקליניים עוטים על גופם חלוק רופאים ויושבים במרפאה וחולים נכנסים בזה אחר זה ומתנים את צרותיהם, והם נדרשים לקבוע דיאגנוזה ולהציע דרכי טיפול ותרופות מתאימות, בלי שלמדו והתנסו באופן מודרך ומבוקר כיצד לטפל במקרים קליניים מסוג זה. תסריטים דמיוניים כאלה כנראה שלעולם לא יתממשו.

עכשיו נפנה את עינינו למה שהתרחש בתכנית רביבים. עולם ההוראה והחינוך מתקנא לא מעט בעולם הרפואה ובמעמדו ורוצה לאמץ מדרכי הכשרת הרופאים כמה רעיונות, בראשם רעיון ההתמחות הארוכה והמחמירה, שהיא תנאי לקבלת רישיון לעסוק ברפואה. התמחות רפואית זו מוטלת על הרופאים לאחר שהשלימו מסלול ארוך של לימודי רפואה וזכו לקבל את תואר M.D. הנכסף. אולם משתתפי תכנית רביבים, שלא כרופאים, נדרשו כבר בשנה השנייה להשתתפותם בתכנית לתפקד כמורים עצמאים ולקבל החלטות באופן עצמאי בדומה לכל מורה בבית הספר. יש שיאמרו שההשוואה בין עולם הרפואה לעולם ההוראה אינה ראויה. הכרעות של רופאים חורצות גורלות של בני אדם לחיים או למוות; החלטות של מורים, ככל שישפיעו על חיי הילדים, אינן כה דרמטיות, ובדרך כלל גם הפיכות. נפנה אפוא לתחום אחר שגם מעמדו המקצועי מעורר לא פעם קנאה בקרב אנשי ההוראה והחינוך - תחום המשפטים. נתאר לעצמנו מצב שבו סטודנטים למשפטים שזה עתה סיימו שנה של לימודים עיוניים נקראים לעמוד בבית המשפט. ערוצי הטלוויזיה מציגים מדי פעם בפעם סדרות שבמרכזן עורכי דין ממולחים שמפליאים לעמוד לפני השופטים. לא קשה לתאר מצב שבו סטודנטים מתחילים אימצו את כל הידע שקלטו מתכניות הטלוויזיה ומבצעים הצגה משפטית לפני השופט, אבל קשה להעלות על הדעת שהניסיון יוותר בהצלחה. לבטח הוא יסתיים בגערות השופטים וגרוע מזאת, בהאשמה בבזיון

בית המשפט. האם נוכל להעלות על הדעת אדריכל שמגיש לאישור תכניות לבנייה לפני שלמד בדקדקות את כל הרכיבים של תכנית כזאת וכיצד יש להכין ולהגיש תכניות כאלו? האם איזושהי רשות לענייני בנייה תקבל את עבודתו ואת חתימתו? בדומה יכולנו להצביע על עוד מקצועות שקשה להניח כי המתכשרים אליהם יידרשו לתפקד כמקצוענים לאחר שנה (או שנתיים-שלוש) של לימודים עיוניים ללא הכשרה מעשית מקדימה.

לקראת התמחות בהוראה

ולמרות כל האמור כאן וכל הטיעונים המשכנעים הללו, המקרים שיתוארו כאן הם של סטודנטים להוראה שזה עתה סיימו את שנת לימודיהם הראשונה, חסרי הכשרה מעשית להוראה, שנדרשו לקבל עליהם ללמד באופן עצמאי ובאחריות מלאה ולאורך כל השנה כיתת תלמידי בית ספר, לא כמורים נלווים למורה מקצועי ובעל ניסיון, אלא כמורים עצמאים לכל דבר ועניין.

בשנה הראשונה ללימודים השתתפו הסטודנטים בקורסים שעוסקים בלימודים של תוכני הדעת, עדיין רחוקים מצבירת ידע תוכני ברמה מספיקה. הם השתתפו בקורסים עיוניים בתחום החינוך כמו פילוסופיה של החינוך, פסיכולוגיה של החינוך או סוציולוגיה של החינוך, בסדנאות בסוגיות חינוכיות ובסוגיות הוראה, בסיוורים חינוכיים בבתי ספר ובמוסדות של חינוך, תרבות וחברה, ומדי פעם בפעם צפו בכיתות לימוד ובפעילויות בבית הספר. הם נדרשו לכתוב יומן רפלקטיבי שמשקף את חוויותיהם מהסיוורים, מהתצפיות ומהסדנאות, אבל טרם נחשפו באופן מסודר לכיתות בית הספר. במסגרת הסדנאות זומנו להם מצבים של הוראת עמיתים שחייבו תכנון והוראה בפועל ואפילו הוצעה להם האפשרות ללמד בבית הספר שיעור או שניים, אבל הם לא למדו באופן מסודר סוגיות דידיקטיות של הוראה בכיתה ואפילו לא נחשפו לתכניות לימודים בית ספריות שיצטרכו ללמד בעתיד הקרוב או הרחוק. הכול יסכימו כי מה שעברו הסטודנטים בשנה הראשונה באוניברסיטה לא הכין אותם כלל לעמידה עצמאית מול כיתת תלמידים במשך שנה שלמה. זו בוודאי הייתה גם תחושתם בסוף שנת הלימודים הראשונה כשהתברשו כי בתוך חודשיים-שלושה יהיה עליהם ללמד כמורים עצמאים לכל אורך השנה. הם ראו בזה "זריקה למים הקרים" ללא כל הכנה מוקדמת.

בוגרי מסלולי הכשרה להוראה יטענו בוודאי כי אין כל רבותא בהוראה של סטודנטים להוראה, בוודאי לא כשהם נמצאים בשנה השנייה להכשרה. תהליך

האימון בהוראה בכיתות בית הספר מקובל מימים ימימה, ומאז מיסוד תחום הכשרת המורים מקובל לשלוח סטודנטים להוראה ללמד שיעורים אחדים בכיתתם ותחת עינם הפקוחה של מורים-מאמנים.² הספרות העדכנית בתחום הכשרת המורים אף מדגישה כי בשנים האחרונות התעצם תהליך זה והוא מתבטא בהקמת "בתי ספר להתפתחות מקצועית" (PDS),³ שם הסטודנטים אמורים לחוות את בית הספר על כל רכיביו, מעין מקבילה לבתי חולים אוניברסיטאיים. אבל מתלמידי רביבים נדרש להתמודד עם מצב שבלשון ההכשרה מכונה "התמחות" (סטאז'), מצב של קבלת כיתה להוראה עצמאית למשך כל השנה בפיקוח ובהדרכה של המנחים הפדגוגים. הבדל עיקרי אחד היה בין הדרישות המופנות למורים מן המניין בשלב ההתמחות שלהם ובין משתתפי התכנית - בשנה הראשונה להוראה נדרשו הסטודנטים-מורים ללמד שעה שבועית-שנתית אחת בלבד.⁴ בשנות ההכשרה הבאות עתיד לגדול מספר שעות ההוראה במסגרת ההתמחות, ובשנת ההכשרה האחרונה עליהם ללמד חמש שעות שבועיות.⁵

כאמור בפרק 3, מי שהחליטו "לזרוק את הסטודנטים למים הקרים" היו המדריכים הפדגוגיים המופקדים על ההכשרה המעשית. בשתי קבוצות מורי המורים האחרות נשמעו הסתייגויות, גלויות או שתוקות, להחלטה זו: "הם הרי טרם השלימו נתח נכבד מלימודי היסודות התוכניים של מקצוע ההוראה" חשב לעצמו ואולי אף אמר פרופסור בעל שיעור קומה, מומחה בתחומו, מרצה בחוג למקרא או מחשבת ישראל או אולי היסטוריה. "הם אפילו לא למדו את הקורס בפסיכולוגיה של גיל הנעורים וכבר אתם מכניסים אותם לכיתות כאלה?" אמרה הפרופסור לפסיכולוגיה של החינוך, ולא השאירה ספק באשר להסתייגויותיה. "ומה עם צפייה בשיעורים של מורים מצטיינים ודין רפלקטיבי על המרכיבים של

-
- 2 זילברשטיין, 1998; Wilson, Floden, & Margolis, Dinkelman, & Sikkenga, 2006; Ferrini-Mundy, 2002
 - 3 Darling-Hammond et al., 2005; Hillocks, 1999; Zimpher & Howey, 2005
על בתי ספר להתפתחות מקצועית ראו בפרק 6 בעהרה 14.
 - 4 במחזורים הבאים של התכנית, ולאחר שראשיה נוכחו לדעת כי רעיון ההתמחות עובד כהלכה, נדרשו הסטודנטים בשנת ההתמחות הראשונה ללמד שעתיים.
 - 5 המחזור השני של התכנית החל כאמור את ההתמחות בשנה הראשונה להכשרה, אך עם התחלפות האחראי לתכנית, מהמחזור השלישי, שבה ההתמחות והחלה רק מהשנה השנייה. ראוי לציין כי החלטה זו לא נבעה מכישלון הכניסה להתמחות בראשית השנה הראשונה דווקא, אלא מתפיסה שונה (ולגיטימית) של מי שקיבל עליו באותה שנה את ניהול הרכיבים החינוכיים של רביבים.

הוראת מחשבת ישראל? אומר מי שקנה את עולמו כמומחה להוראת מקצוע זה. טענות המסתייגים לא היו דברים בטלים, ונשענו על התרבות ועל המסורת המאפיינות את החשיבה האקדמית. אין לצפות ממרצה-חוקר בתחום הדעת, המאמין כי שליטה בתחום היא המפתח להוראה ראויה, כי ייתן את ברכתו לכניסתם של הסטודנטים להוראה לתפקוד כמורים מן המניין לפני שרכשו לפחות תואר ראשון בתחום המדובר. מעניינת יותר, אך לא מפתיעה, היא ההסתייגות שהעלו אנשי החינוך, הסתייגות שמעוגנת היטב במסורת האקדמית של "מדעי החינוך" והכשרת המורים.

אברהם פלקסנר,⁶ מי שקנה את פרסומו במהפכה שהנהיג בראשית המאה ה-20 בתחום הכשרת הרופאים, ביקר במחצית הראשונה של המאה, תקופה שבה התמקדה הכשרת המורים בהקניית טכניקות הוראה, את תהליכי ההכשרה וטען כי תוכני הדעת וההשכלה ההומניסטית הם בסיס הכרחי ומספיק להוראה. כל השאר, לטענתו, יילמד מתוך התנסות שולייאית בהוראה. ואכן, לפני שנוצרו תכניות ההכשרה הפורמליות, היה מוסכם על אנשי האקדמיה כי מורים זקוקים להכשרה הומניסטית כללית (liberal-arts) ולידיעת תחום התוכן שהם אמורים ללמד, ודי באלה.⁷ במרוצת המאה ה-20 המשיך רעיון הקדימות והעליונות של ההיבטים העיוניים בתכניות ההכשרה להתפתח ובא לידי ביטוי באימוץ גישת הנדבכים. על פי גישה זו, תכניות ההכשרה נסמכות על מבנה הייררכי שבנוי על נדבכים ברצף עוקב. הנדבך הראשון, הבסיסי, הוא לימודי מקצועות היסוד (פסיכולוגיה, פילוסופיה, סוציולוגיה וכו') ולימודי התכנים הדיסציפלינריים. הנדבך השני הוא עיסוק בנושאים ששייכים לפדגוגיה ולדידקטיקה כללית: תורות ושיטות הוראה, תכנון לימודים, תורות ודרכי הערכה, ארגון וניהול כיתה, הוראה בכיתות הטרוגניות ועוד. בנדבך השלישי מופיעים לימודי המתודולוגיה להוראת המקצועות הספציפיים. כאן משולבים יסודות של פדגוגיה ודידקטיקה ביסודות של תחומי דעת דיסציפלינריים. על הנדבך הזה נבנה הנדבך הרביעי שהוא הפרקטיקום - ההתנסות המעשית בהוראה. בשלב זה מצפים מן הסטודנטים להוראה ליישם בכיתה את שלמדו באופן

Flexner, 1923 6

בק, 2005; לם, 2001; Liston & Zeichner, 1991 7

עיוני. הנדבך החמישי, העליון, ההתמחות כמורים מן המניין, מתרחש עם סיום לימודי ההכשרה והכניסה להוראה כמקצוע. היחס הלוגי בין הרבדים הוא יחס של הנחות מוקדמות שנובעות מהרובד הבסיסי לרובד הגבוה יותר ויישום מלמטה למעלה.⁸

על פי ההיגיון של גישת הנדבכים, תכניות ההכשרה בנויות באופן לוגי-לינארי. העליונות של לימודי היסוד הדיסציפלינריים והחינוכיים בולטת וברורה, ויש להם תפקיד מכריע בתפקודם של המורים. כך למשל תכליתה של הוראת הפילוסופיה של החינוך להקנות למורים את היכולת לבחון בעיות חינוך והוראה ולהפעיל שיקול דעת. תולדות החינוך נלמדות כדי שהסטודנטים ישאבו מהן דוגמאות רלוונטיות של הצלחות וכישלונות בהוראה, של התמודדות עם בעיות ויעילות הפתרונות לסוגיהם. המורים לעתיד נדרשים להיות בני בית במחקרים, בהגות, בשפה, בדרכי החשיבה ובאוצר המילים של המקצועות הדיסציפלינריים ומקצועות היסוד הפדגוגיים, ובאמצעותם להתמודד עם השאלות המעשיות של ההוראה והחינוך. קיים כאן אתוס ההשכלה, האמונה שבשליטה עמוקה, איכותית ומקיפה בידע תאורטי לסוגיו טמונה היכולת לפתור את סוגיות ההוראה המעשיות. מה שנדרש מהמורים הוא ליישם בכיתה את הידע ואת העקרונות האלה.⁹ גישה זו גם מניחה כי ידע רלוונטי להוראה יכול להיתפס כבעל תקפות כללית וכמותאם למצבי הוראה רבים ומגוונים, ויכול להיות מנותק מהקשרי חינוך והוראה ספציפיים.¹⁰

בשנים האחרונות גישת הנדבכים זוכה לביקורת מסוימת, ובמקומה מציבים את ההיגיון הרואה בכל רכיבי ההוראה - התוכניים, התאורטיים והמעשיים - כאלה שמשולבים זה בזה. הדבר מתבטא בין השאר בהדגשת ידע התוכן הפדגוגי (PCK - Pedagogical Content Knowledge) כרכיב עיקרי של ההוראה.¹¹ מצדדי גישה זו אינם מסתפקים בשליטת המורים בדיסציפלינות התוכן, אלא מצפים שהכשרת המורים תעסוק בתרגומן להקשרים פדגוגיים.

8 בק, 2005; זילברשטיין, 1998; Feiman-Nemser & Remillard, 1996; Doll, 1993;

Robinson, 2011

9 לם, 2001; Korthagen, Russel, & Loughran, 2006;

10 Feiman-Nemser & Remillard, 1996

11 Shulman, 1986, 1987

הם מניחים כי אין דרכי הוראה סטנדרטיות, וכי דרכי ההוראה הראויות הן תולדה של שיקול דעת שמתייחס לכלל רכיבי סיטואציית ההוראה.¹² גישה זו מדגישה הן את הרפלקטיביות בהוראה¹³ הן את תהליכי ההתנסות בה, ובין השאר מתבטאת בהתייחסות לבתי הספר כמרכזים להתפתחות מקצועית. הבוחן את הנעשה בשנים האחרונות במוסדות להכשרת מורים אינו יכול שלא להתרשם מהשינוי שחל בשיח של מכשירי המורים, שכן מושגים כמו קונסטרוקטיביזם, רפלקציה ו-PCK הפכו זה מכבר בני בית. ואולם הלכה לחוד ומעשה לחוד, וככל שהדבר יראה משונה, גישת הנדבכים ממשיכה לשלוט בתהליכי ההכשרה. קורסי היסוד הפדגוגיים והקורסים הפדגוגיים האחרים הם עדיין החלק הארי של לימודי החינוך במוסדות ההכשרה, ואפילו רוב הקורסים העוסקים בהכשרה המקצועית, בכללם אלה שמאמצים את מודל "בתי הספר להתפתחות מקצועית" (PDS - Pedagogical Development School),¹⁴ ממשיכים לראות בכיתות המכללה או האוניברסיטה את מקום גיבושם של הידע הפדגוגי ויכולות ההוראה. כך הסטודנטים נדרשים ליישם במסגרת ההתנסות בבתי הספר את מה שהם למדו בכיתות ההכשרה. נראה כי בפועל, התרבות האקדמית הגורסת את עליונות התהליך העיוני על התהליך המעשי ממשיכה לאפיין את מוסדות ההכשרה.¹⁵

על רקע המתואר לעיל נראה כי דרוש היה לא מעט אומץ, שלא לומר חוצפה, לעמוד מול קולות החששות, ההסתייגויות או אף ההתנגדות ולהמר על תהליך

12 Furlong & Maynard, 1995; Van Manen, 1995

13 לדיון על רפלקטיביות בהוראה ראו פרק 2.

14 בביטוי "בית ספר להתפתחות מקצועית" הכוונה לבתי ספר המצויים בקשר עם מוסדות ההכשרה. בבית ספר כזה הסטודנטים להוראה שוהים זמן ממושך יחסית במטרה שיכירו אותו, יבואו במגע הדוק עם מוריו, עם מנהליו ועם תרבותו ויתנסו בהוראה בכיתותיו. בית ספר להתפתחות מקצועית אמור להיות מקביל במידת מה ל"בתי החולים האוניברסיטאיים" המקובלים כמוסדות להכשרת הרופאים.

15 לפני שנים אחדות אימצה המועצה להשכלה גבוהה (מ"ג) מתווה חדש להכשרת מורים (המכונה גם "מתווה ועדת אריאב"), המבקש לשנותה ברוח התובנות החדשות המאפיינות את התחום. אף שרכיב ההתנסות מודגש, אי-אפשר שלא להתרשם כי גם על פי מתווה זה, ואולי גם ביתר שאת, תכנית הלימודים ממשיכה להתבסס על גישת הנדבכים ועל תפיסת ההוראה כתחום יישומי (ועדת אריאב, 2007).

הכשרה כל כך לא מקובל. מצוידים בניסיונם כמורים, כסטודנטים להוראה, במאמרים ובמחקרים שעשויים להצדיק צעד זה, בהרבה-הרבה שכל ישר וכן מלווים בחששות רבים ניווטו המדריכים הפדגוגיים את תהליך ההתמחות של הסטודנטים להוראה. האתגר היה לשתול את גישת ההתמחות בתוך מערכת שמתפקדת לאמתו של דבר על פי גישת הנדבכים. וזה לא היה פשוט כלל.

לפני שנתאר בפירוט את שהתרחש בפועל נספר כבר עתה, כי ככל שעברו החודשים והשנים התברר כי בדיעבד ראו משתתפי התכנית ב"השלכתם למים הקרים" ובדרישה מהם לתפקד כמורים לכל דבר ועניין מתוך קבלת אחריות מלאה לתהליך ההוראה - את היסוד החשוב ביותר בתהליך ההכשרה. אך בל נקדים את המאוחר, בעיקר משום שההתחלה לא הייתה כל כך משמחת ומבטיחה.

גישת ההתמחות במערכת שפועלת בגישת הנדבכים

כיצד מיישמים את גישת ההתמחות במערכת הכשרה והשכלה שפועלת על פי ההיגיון של גישת הנדבכים? כמסופר, בשל לחץ הזמנים, לא ניתן היה ליישם את רעיון ההתמחות ולהיכנס להוראה בכיתות כבר משנת ההכשרה הראשונה, ולכן נחוץ היה להיערך לתכנית חלופית. כיצד אפשר אפוא ליישם את גישת ההתמחות שלא דרך ההוראה בפועל של הסטודנטים-מורים בכיתה? האמת שפשוט אי-אפשר. אין תחליף להוראה בפועל. ובכל זאת צריך היה לחשוב על משהו. נתאר אפוא את השבוע הראשון ללימודים של המצטרפים לתכנית.

ביום הראשון לשנת הלימודים התקיים טקס הפתיחה של התכנית. נשיא האוניברסיטה, הרקטור, דיקן הפקולטה למדעי הרוח, המנהל האקדמי של התכנית - הכול ישבו על הבמה וקידמו את הסטודנטים במילים נרגשות. הושמעו משפטים כמו "אתם העתיד של החינוך", "אתם תביאו את השינוי לבית הספר", "בזכותכם, לימודי היהדות יקבלו מקום מכובד ומשמעותי" ועוד כהנה וכהנה מילים שנעמו מאוד לאוזני הסטודנטים, אם כי הצניעות (או ההצטנעות) חייבה אחדים מהם להסתייג. גם לאחר כ-שש עשרה שנה, עם מידת ציניות שלא פחתה מאז, אני, שנכחתי באירוע זה, יכול לשפוט ולומר כי כל הדוברים ביטאו באמת את רחשי לבם. כולם הרגישו שנפל דבר באוניברסיטה ובחינוך.

מיד לאחר טקס הפתיחה פנו הסטודנטים לכיתות הלימוד, או יש לומר לאולמות ההרצאות, להתחלת המסע הלימודי. שבוע הלימודים התפרס על פני שישה ימים והיה אינטנסיבי למדי. יום רביעי הוקדש ללימודי חינוך והתקיים בכיתות בית הספר לחינוך, ואילו בשאר הימים התקיימו לימודים בכיתות

הפקולטה למדעי הרוח. השיעורים בחוגים למקרא ולמחשבת ישראל היו רובם ככולם חלק מהתכנית הקבועה של החוג ולא ייחודיים לתלמידי רביבים דווקא, אך העובדה כי 27 מהם היו תלמידי רביבים¹⁶ העניקה לנוכחותם משמעות רבה. משתתפי התכנית תפסו את מקומם באולמות ההרצאות ונחשפו לטובי המרצים, שהעבירו להם, כמקובל במבנה הלימודים באוניברסיטה, קורסי מבוא. הסטודנטים האזינו, רשמו, התרשמו וכמקובל קיבלו עשר דקות בסיום השיעור לשאלות (לפעמים קצת פחות...). האמת צריכה להיאמר, משתתפי התכנית היו מוקסמים. החשיפה לטובים שבמרצים ובחוקרים הותירה עליהם רושם עז. העובדה כי בהרצאה הם רשמו את כל המידע שנמסר ומילאו עמודים רבים, רק העצימה את ההתרשמות. כך עבר היום הראשון, ולאחריו הימים השני והשלישי. ואז הגיע יום רביעי...

כיצד אפשר להעביר את חוויית ההתמחות ללא התמחות? אל מול הטענה הרווחת של סטודנטים להוראה, שמוצאת את ביטוייה במחקרים רבים, כי תכניות ההכשרה מציגות מודל אוטופי ולא ריאלי של בית הספר,¹⁷ עלה הרעיון לחשוף את תלמידי רביבים מלכתחילה דווקא למציאות המורכבת והאפורה בדרך כלל של מעשה ההוראה, רחוק מאוד מהזוהר האוטופי. אם תכניות ההכשרה נוהגות להציג ידע תאורטי כנקודת פתיחה ללימודי הכשרה (בנאמנות לגישת הנדבכים), הרעיון היה לחשוף אותם לסוגיות מעשיות, אך בעייתיות, של ההוראה. אם התרבות האוניברסיטאית מקיימת מערכת הייררכית שנועה מהמרצה בעל הידע לסטודנטים קולטי הידע, הרעיון היה ליצור יחסי שוויון ושותפות בהצגת הידע ובעיקר בפרשנותו. על בסיס ההנחה כי הסטודנטים אינם רק דעתנים, אלא בעלי תפיסות מוצקות למדי בנוגע לחינוך ולהוראה, מה שאכן השתקף בשער השני בספר זה, לכאורה סביר היה להניח כי הסטודנטים בתכנית יקבלו את ההצגה הזאת של הדברים בשמחה. נשמע מעניין, משכנע ומבטיח. אך אולי זו הייתה הטעות ראשונה?

כדי לממש את הרעיונות הללו נערך הקורס במתכונת של סדנה. נבחרה כיתה ובה שולחן עגול שסביבו ישבו הסטודנטים. כדי ליצור אווירה מתאימה

16 לתכנית התקבלו 27 סטודנטים. בשבוע-שבועיים הראשונים פרשו שלושה, שכנראה הגיעו למסקנה שהתכנית אינה מתאימה להם. סטודנטית אחת פרשה בסוף השנה הראשונה, ושניים נוספים פרשו במהלך שנות הלימוד. לקו הגמר הגיעו 21 סטודנטים-מורים.

17 Fullan, 2001; Korthagen, Russel, & Loughran, 2006; Liston, Whitcomb, & Borko, 2006; Patrick & Pintrich, 2001

ולהדגיש את השוויון ואת השותפות בדיון תפס מנחה הסדנה את מקומו סביב השולחן כאחד הסטודנטים, ולא על יד הלוח, וכמוהו עשו גם המדריכים הפדגוגיים האחרים (טעות שנייה?). יש לציין כי מפגש הסדנה הוכן כהלכה - הוכן חומר ביבליוגרפי מתאים ואף חומר קריאה להעשרה למעוניינים. מה עוד דרוש? אלא שההתפתחויות לא היו כמצופה. המנחה פתח את הדיון והציג בעיות משדה ההוראה ואת הקושי להכניס שינויים לבית הספר. בדעתו היה להציג את הסוגיה למשך כ-15 דקות ולהזמין את המשתתפים להשתתף בדיון ולהשמיע את דברם. הצגה כזאת של הדברים, סבר, תהיה אתגר לדיון (טעות שלישית?). אלא שכעבור שמונה עד עשר דקות השתבשה התכנית ונראה כי פנתה לכיוון מפתיע ולא צפוי. ראשון התפרץ אחד הסטודנטים ואמר בביטול משהו כמו "אתה צריך לדעת בפני מי אתה עומד" (האם היה מוקסם יתר על המידה מהדברים שאמרו ראשי האוניברסיטה ימים אחדים קודם לכן בטקס הפתיחה?), לאחריו אמרו את דבריהם גם סטודנטים אחרים, מנומסים יותר או פחות, כשהמסר העיקרי הוא: "אתם הורסים לנו את החלום". אפשר היה לשער כי בקורסים העיוניים האחרים והשגרתיים בחינוך, שבסגנונם דומים במידת מה לקורסים בחוגים למקרא ולמחשבת ישראל, תהיה התמונה טובה יותר. אבל לא. התברר כי תגובותיהם של המשתתפים לקורסי החינוך האחרים היו ביקורתיות למדי (על כך בהרחבה בפרק 10).¹⁸

גם בהמשך השנה לא הייתה התמונה מלהיבה. הפעילויות שהעבירו המדריכות הפדגוגיות כללו סיורים רבים להכרה מקרוב של מערכת החינוך על מגוון תופעותיה, בייחוד בבית ספר בפריפריה של ירושלים שאמור היה לקבל אותם להוראה בשנה השנייה להכשרה. הסטודנטים היו ביקורתיים מאוד כלפי הנעשה בבית הספר, ופרנסי העיירה ואנחנו עמם היינו נבוכים למדי. בסדנה שבעקבות כל ביקור כזה התקיים דיון - מה אפשר ללמוד מבית הספר או אף לאמץ, מה ראוי לביקורת. לפעמים היו דיונים טובים יותר לפעמים פחות. בעקבות כל סדנה כזאת נדרשו הסטודנטים לכתוב רשימות משוב, מה שקרוי בלשון מורי המורים "רפלקציה". מיעוטם אהבו את זה, רובם לא התלהבו במיוחד. באחדות

18 לימים למדנו כי את הביקורת החריפה והלא מנומסת השמיעו רק יחידים, אלא שהרוב נשאר דומם; ועד שלא ניתחנו את ממצאי הראיונות עם המשתתפים לא תמיד הייתה התמונה שלפנינו מאוזנת. יש לציין כי הביקורת על לימודי החינוך העיוניים התמידה בחומר גם בשנים הבאות. לעומת זאת ההערכה לצוות המדריכות הפדגוגיות, האחראיות להכשרה המעשית, השתנתה כליל. על כך בהמשך הספר.

מפגישות הסדנה התבקשו הסטודנטים לעבד מאמרים עיוניים ולהגישם בדרכים יצירתיות לעמיתים. את זה הם דווקא אהבו יותר, אך חשוב היה להם שהסגל לא ירבה בהערות ביקורתיות. כך עברה לה השנה בעליות ובעיקר במורדות ("אתם הורסים לנו את החלום").

הקורא המודאג כדאי שידע כבר עתה, המהפך החיובי בוא יבוא. נחזור עתה למה שהתחלנו בו את הפרק - הקפיצה למים הקרים.

ההיערכות להתמחות בהוראת כיתות בית הספר

בסוף שנת הלימודים הראשונה התבשרו כאמור משתתפי התכנית כי מיד עם סיום חופשת הקיץ, בראשית שנת הלימודים במערכת החינוך, הם עתידיים להיכנס לבית הספר ולקבל אחריות מלאה כמורים עצמאים לכל דבר ועניין. המשתתפים הופתעו למדי מההודעה. מקצתם קיבלו זאת בחששות גלויים, אחרים אף הביעו מורת רוח. המשימה לא תאמה לא את ציפיותיהם, לא את מה שידעו על הכשרת מורים, ולא את מה ששמעו מאחרים. הם ציפו כי ייכנסו להוראה אט-אט, לאחר תהליך ארוך של צפייה בכיתות ובמורים, מלווים בהדרכה של מורה-מאמן. הם ציפו כי בשלב ראשון יעבירו שיעור בכיתתם של מורים-מאמנים, שיהיו נוכחים בשיעורים ובמידת הצורך יתערבו במהלכם כדי להשליט סדר בקרב התלמידים. נשמעו טענות כמו "לא הכנתם אותנו להוראה", "חוסר אחריות" ו"אתם זורקים אותנו למים ללא הכנה".

בראשית ספטמבר, בזמן שכלל הסטודנטים באוניברסיטה עדיין היו בחופשת הקיץ, התייצבו הסטודנטים של תכנית רביבים בכיתות בית הספר. לשם כך נבחרו שני בתי ספר שבהם חטיבת ביניים וחיטיבה עליונה, ואוכלוסיית תלמידים הטרוגנית, שאינה נחשבת אוכלוסייה קלה להוראה. ואולם מכיוון שמדובר היה בשנת העבודה הראשונה כמורים, חולקה כל כיתה לשניים כך שבכל אחת היו 15-18 תלמידים (רק מי שהתנסה בהוראה בפועל יודע כמה קשה להשתלט אפילו על כיתה מוקטנת כזאת...). עם פיצול הכיתות לשניים נדרשו חדרי כיתות נוספים, מקלטים, מעבדות וחדרי עבודה של מורים - כולם אולתרו ומילאו בהצלחה את תפקידם. כל אחד מהסטודנטים-מורים היה אחראי כאמור להוראת הכיתה למשך כל השנה לשיעור שבועי אחד בנושא תרבות ישראל, מתוך מילוי כלל המטלות הנדרשות: הוראת תוכני הלימוד, שמירה על סדר ומשמעת בכיתה, טיפול בתלמידים באופן קבוצתי ובאופן פרטני, הערכה, מתן ציונים, קשר עם מורים עמיתים, עם הנהלת בית הספר, עם מרכזת השכבה

ועם הורי התלמידים ועוד. כשנבצר מהם להגיע לבית הספר בגלל מחלה או מסיבות אחרות, היה עליהם להבטיח שימונה ממלא מקום. משתתפי התכנית לימדו אחדים בחטיבת הביניים ואחרים בחטיבה העליונה. לכל אחד התאפשר ליצור תכנית לימודים כהבנתו וללמד לפי מידותיו ובהתאם לצורכי התלמידים ומדיניות בית הספר.

את הסטודנטים-מורים ליוו מדריכות פדגוגיות ובמידת הצורך גם מורים נוספים מסגל בית הספר. כל מדריכה ליוותה שבעה-שמונה סטודנטים, כך שעשרים ושלושה המשתתפים¹⁹ היו באחריותן של שלוש מדריכות. כל קבוצה לימדה באותו בית ספר באותו יום ובשעות סמוכות או מקבילות, כך שבמידת הצורך הייתה המדריכה זמינה לחלוטין. המדריכות הדריכו בשני אופנים: הדרכה פרטנית לכל משתתף ומשתתפת לפני השיעור ולאחריו, ואחת לכמה זמן צפייה בשיעורים ובעקבותיה שיחה. לעתים צפתה בשיעורים גם מורה מסגל בית הספר שנמצאה מתאימה לכך. אחדים מהשיעורים אף צולמו לצורכי המחקר. ההדרכה הפרטנית נשאה אופי פורמלי והתבססה על לוח פגישות שנקבע מעת לעת, אך גם על פגישות בלתי פורמליות בכללן שיחות טלפון ביוזמת המשתתפים, בעיקר לפני העברת השיעורים, שיחות מסדרון לפני השיעורים ולאחריהם ושיחות תמיכה (או "כיבוי אש") כשמי מהמשתתפים יצא משיעור בתחושת שבר. אחת לשבוע התקיימו גם סדנאות קבוצתיות שבמרכזן דיונים בסוגיות שנראו מתבקשות מתהליך ההוראה של כלל הסטודנטים-מורים וכן הועלו סוגיות כלליות (כגון כיצד להכין דף עבודה? כיצד להתכונן לקראת החג הקרב?). פגישות הסדנה נערכו בקמפוס בית הספר, ועל כן לעתים התגלגלו השיחות לתגובה למצבי משבר של אחת או אחד המשתתפים.

במהלך הקיץ, כחודש לפני תחילת שנת הלימודים בבית הספר, התקיימו שני ימי עיון שהוקדשו להיערכות לקראת ההוראה. במסגרת זו הודרכו הסטודנטים לתכנן את ההוראה ונידונו סוגיות שנראו רלוונטיות. למשתתפי התכנית הוצעו שתי חוברות לימוד שעוסקות בהוראה של סוגיות "בין אדם לחברו" מתוך המקורות היהודיים. עם זאת ניתנה להם האפשרות ליצור באופן עצמאי תכנית לימודים כהבנתם בכל נושא רלוונטי שיבחרו. כל סטודנט-מורה בחר או יצר את תכנית הלימודים לפי טעמו והבנתו לעתים בעזרת המדריכים הפדגוגיים. היו אף שנמנעו

19 כאמור, בסוף שנת הלימודים הראשונה פרשה אחת המשתתפות, כך שבתכנית נותרו 23 סטודנטים.

כליל מלבקש עזרה או הנחיה כלשהי. מוכנים ככל האפשר החלו הסטודנטים-מורים ללמד בכיתות, פתחו את תהליך ההוראה ואת ההיכרות עם התלמידים ויצאו לדרך הארוכה של שנת ההוראה. האמת צריכה להיאמר, במושגים המקובלים בתכניות הכשרה רבות לא הוכנו הסטודנטים למשימת ההוראה שהוטלה עליהם. במובנים רבים הם אכן נזרקו למים הקרים, בכוונה תחילה.

צעדים ראשונים בהוראה בניתוח

החופש שניתן לסטודנטים-מורים לבחור את תכנית הלימודים ואת דרך הוראה - שבתחילה עורר בקרב רבים מהם כל כך הרבה חששות - נראה אחרי כמה שיעורים אתגר מלהיב: "אני אוהבת את החופש הזה לבנות את השיעור בעצמי ולא ללמד לפי ספר. היה טוב" (נעמה). רמי מעולם לא כיהן כמורה, ואף על פי כן לא הפגין חששות מיוחדים טרם כניסתו לכיתה. לכל היותר הוא היה אחוז סימני שאלה: "לא ידעתי למה לצפות, זה גיל שההורמונים משתוללים. אז ציפיתי למשהו מסוג אחד וקיבלתי משהו מסוג אחר. הם כן מתעניינים, והם כן שואלים, והם כן מרוכזים. וזו הייתה הפתעה נעימה". זיוה אמנם התנסתה בהוראה בעבר במסגרת שירותה כמורה-חיילת, אבל כבחורה דתייה המפגש עם בית הספר הלא-דתי היה בשבילה חוויה ראשונית: "אני מאוד חששתי מהמפגש הראשוני הזה עם הילדים", אמרה. למרות זאת, לבושה חצאית כיאה לדעתה לבחורה דתייה צעדה לכיתה והדברים זרמו יחד אתה. בני, שגם הוא מעולם לא היה מורה, סיכם את שיעוריו הראשונים כך: "העבודה הייתה מאוד מעניינת, כאילו כיפית עד עכשיו. אני מרגיש שנוצר משהו טוב ביני לבין התלמידים". עמוס, שחסר גם הוא כל התנסות כמורה, העיד על עצמו אחרי כמה שיעורים כי "זה די קל לי, זורם לי באופן טבעי אני חושב". ואסף סיכם את תחושותיו כך: "מבחינתי, זה הדבר המשמעותי ביותר בתכנית. אין ספק שהמרכז שסביבו נע הכול מבחינתי הוא ההוראה בפועל".

כן, עדיין היו גם כאלה שהביעו טרוניות, אם כי הם שיקפו את דעת המיעוט: "אחד הדברים שאני מאוד ביקורתית כלפיהם על ההתנסות הזו, שאנחנו צריכים לבחור את ה'מה' ללמד, וקצת אני מרגישה שזה גדול עליי. אני לא מכירה את כל אוצר הדברים היפים שיש" (שירה). גם לשירלי הייתה ביקורת על ההכנה לקראת ההוראה: "מבחינת לימודי פדגוגיה, אני מרגישה שאני לא מצליחה ללמוד מהם הרבה". אף על פי כן הן שירה והן שירלי, כמו שאר עמיתיהן, נכנסו לשיעורים ולימדו בהצלחה מרובה יותר או פחות ולפעמים גם בתחושת אי-הצלחה. המתבונן בחבורה הצעירה שנטלה לידיה את תפקיד ההוראה לא יכול

שלא להגיע לידי המסקנה כי בתוך כל אחד ואחת מהם מצוי זה מכבר מורה פנימי שמסייע להם לנווט כהלכה את מלאכת ההוראה. אם לא כן, כיצד נסביר את העובדה כי גם ללא הכשרה והכוונה תפקדו כולם במידה סבירה, וכי אף שנזרקו למים הקרים, אף אחד לא טבע?

פרק 4 כבר חשף את אמונותיהם של משתתפי התכנית בדבר ההוראה הראויה והציג את תופעת השולייאות של הסתכלות, המניחה כי אלו שחבשו את ספסל הלימודים במשך 12 שנות לימוד בעודם צופים אלפי שעות במוריהם כבר רכשו ידע ואמונות על תהליך ההוראה, ויש אף המדגישים כי מדובר בידע ובאמונות מוצקות למדי. על רקע זה היה מפתיע לראות את התדהמה המלווה במחאה שאחזה בהם כשנודע להם שהם עתידים לקבל עליהם אחריות כמורים, ממש כמו כל מורה אחר בבית הספר, למשך שנה תמימה ללא הדרכה דיקטית מוקדמת. מפתיע עוד יותר היה להיווכח כי בתוך שיעור או שניים זרם מעשה ההוראה כמעט מעצמו, והחלו להישמע זמירות שנימתן אופטימית ומעודדת הרבה יותר. עיון בספרות העוסקת בידע הנרכש בתהליכי שולייאות של הסתכלות מלמד כי ידע זה נתפס בדרך כלל כתפיסות וכאמונות, ידע שהוא בעיקרו גלוי ומודע, גם אם רכישתו לא הייתה בהכרח מכוונת. נשאלת השאלה מדוע לא ניתנה בספרות המחקר אותה תשומת לב לבחינת השפעותיהם הישירות של תהליכי השולייאות של הסתכלות על רכישת מעשה ההוראה עצמו, ולא רק על רכישת הידע והאמונות עליה? יש להניח כי התשובה לכך היא כי על פי ההיגיון האקדמי התאוריה קודמת למעשה, והיא שמניעה אותו. לנוכח זאת, אם עמדנו על תפיסותיהם ועל אמונותיהם של המורים והסטודנטים להוראה, חזקה עלינו כי נסיק שאלה גם באות לידי ביטוי במעשה ההוראה עצמו. אבל מתברר שהתמונה מורכבת בהרבה, ונדבך התפיסות והאמונות המוצהר אינו זהה לנדבך מעשה ההוראה והתפיסות והאמונות המשתקפות בו ואינו מלמד עליהם בהכרח.

המחקרים העדכניים בפסיכולוגיה ובמדע המוח מציגים תמונה מורכבת ומעניינת של תהליכי הלמידה. אנו למדים כי יש להבחין בין תהליכי למידה גלויים לתהליכי למידה סמויים. בשעה שלמידה גלויה מתבטאת במודעות של הלומדים לידע הנרכש ולעתים אף לתהליך רכישתו, למידה סמויה היא תהליך של רכישת ידע באופן בלתי מודע. ככל שהדבר יראה מוזר, חלק הארי של תהליכי הלמידה שלנו סמויים מתודעתנו. איננו יודעים שחווינו ולמדנו, ואיננו מודעים למה שלמדנו. תהליך זה מתבצע ללא מודעות וללא

מאמץ נראה לעין. רוב הלמידה מהניסיון, התהליך שבו אנחנו רוכשים את הידע, מבוסס ומתקיים אוטומטית. ידע זה נרכש באמצעות צפייה בסובב אותנו ואינטראקציה עמו, לרוב ללא מודעות וללא כוונה גלויה.²⁰ המונח "לא מודע קוגניטיבי" משמעו אפוא שהרבה ממה שהנפש חווה מתרחש מחוץ לתודעה. כך לא פעם חוויות משפיעות על התנהגותנו ועל אמונותינו בלי שנזכור אותן במודע, והתנהגויות שסיגלנו לעצמנו איננו מודעים שרכשנו אותן בתהליכי למידה ובמקרים רבים אף איננו מודעים להן. העובדה שאיננו יכולים להעלות במחשבה דבר מה מפורש אין פירושה שאיננו יודעים (באופן לא מודע) מה התרחש, ואין פירושה שלא נפעל על פי ידע זה.²¹

גם הידע המדריך את מעשה ההוראה הוא לעתים קרובות בלתי מודע, ותהליך קבלת ההחלטות של המורים הוא לא פעם אינטואיטיבי, גם אם לאחר מעשה הם יציעו הסבר מלומד למעשיהם. ידע בפעולה, או ליתר דיוק ידע שמתבטא בפעולה, הוא מטבעו לרוב ידע שתוק וסמוי ובלתי מודע. לעומת זאת ידע על המעשה, על הפעולה, או ליתר דיוק ידע שמנסה להסביר את הפעולה לפני עשייתה או אחריה, הוא במידה רבה ידע גלוי ומפורש.²² ידע בפעולה (שאפשר לכנותו גם ידע במעשה) של המורים נקרא לעתים ידע פרקטי, ידע אומנותי או ידע פרקטי-אישי.²³ ידע זה, השתוק והסמוי, בא לידי ביטוי בתהליכים שגרתיים של חיי הכיתה שקיימים בטבעיות בלי שהמורים אפילו נותנים את הדעת על כך. ידע בפעולה קשה לתיאור, ולא פעם הוא בא לידי ביטוי בדימויים. אנשים לעתים יודעים כיצד לעשות דברים בלי להיות מסוגלים לבטא מה הם יודעים. המורים והחוקרים אינם יודעים לתאר ידע בפעולה, שרובו כאמור שתוק. אם לוחצים על המורים לתאר מה הם עשו, לעתים קרובות הם משתמשים בשפה האקדמית, שאינה משקפת בדרך כלל את עולמם

20 בק, 2014; Restak, 2006; Kahneman, 2011; Hogarth, 2001; Goldberg, 2005;

Torff & Sternberg, 2001

21 Johnson, 2004; Kahneman, 2011; LeDoux, 1998; Solms & Turnbull, 2002

22 Day, 1999; Schon, 1983, 1987

23 Calderhead, 1995; Clandinin & Connelly, 1996; Elbaz-Luwisch, 2005;

Korthagen, 2004

ואת מעשיהם.²⁴ נראה כי הידע בדבר מעשה ההוראה הנרכש בדרך של שולייאות של הסתכלות הוא ברובו ידע בפעולה, ומתרחש בעיקרו בתהליך למידה בדרך של חיקוי, אם גם חיקוי בלתי מודע.²⁵ לימוד בדרך של חיקוי, בתהליך בלתי מודע, היה מקובל מאוד בהיסטוריה האנושית. סיפורי ימי הביניים מלאים תיאורי הכשרה שוליאיים דומים. אפילו בימינו, בחברה המערבית המודרנית, קיימים לא מעט מקצועות, בדרך כלל מקצועות אזוטריים כגון בניית כינורות, ייצור סוג יין נדיר או גיבון גבינות ייחודיות, שילדים רוכשים מהוריהם בדרך זו. מודל רכישת המקצוע, שאפיינ מאז ומתמיד את האנושות, לא היה מודל מתוחכם במיוחד. אם רצית ללמוד משהו, הפכת לשוליה של מישהו שהיו לו מימוניות או ידע בנושא. מתברר כי למרות התפתחות "תורות ההוראה" והפיכתן למתחכמות, למידה בלתי מודעת בדרך של חיקוי היא עדיין דרך הוראה ולמידה חשובה. עוד מתברר כי תהליכים אלו ממלאים תפקיד מרכזי בלמידת ההוראה - הן בקרב תלמידים-צופים שאינם מתכוונים להיות מורים, הן בקרב המצטרפים לתכנית רביבים.

מבט אל תוך כיתות המתמחים

ניכנס לכיתתו של כפיר, כיתה ח' בבית ספר אינטגרטיבי באזור ירושלים. השיעור שנצפה בו הוא אחד השיעורים הראשונים שכפיר מלמד בשנה הראשונה של ההתמחות. לפני הצטרפותו לתכנית רביבים הדריך בתנועת נוער, אך נערים ונערות מבוגרים יותר. כדי לעורר את עניינם של תלמידי הכיתה, כפיר מחליט להציג לפנייהם את האגדה המספרת על פגישה בין משה לרבי עקיבא ובית מדרשו.²⁶ כפיר מבין כי כדי להפוך סיפור כל כך בלתי אפשרי, המפגיש שני אנשים שחיים בתקופות מרוחקות זו מזו, עליו לתרגם אותו לעולמם של התלמידים, לדבר אליהם במושגים הקרובים ללבם. הוא פותח אפוא ושואל:

כפיר: ראייתם פעם את הסרט "חזרה לעתיד"?

תלמידים (במקהלה): כן.

(מנקודה זו כפיר מרגיש כי קיים בסיס להצגת סיפור הטקסט.)

כפיר: תחשבו כאילו שמו את משה במכונת זמן. הוא נוחת ופתאום מוצא

Woolfolk & Murphy, 2001 24

Blackmore, 1999; Dawkins, 2009; Klaassen, 2002 25

תלמוד בבלי, מסכת מנחות, דף כט. 26

את עצמו בבית המדרש של עקיבא. זה כמו בסרט "בחזרה לעתיד". משה נכנס, לא רצה להפריע, הלך לשורה השמינית ומקשיב לשיעור ולא היה יודע מה אומרים. מה זאת אומרת "לא היה יודע מה אומרים?" בעצם אלוהים נתן את התורה לעם ישראל בהר סיני, הוא נתן את זה להם במשמעות שזה עכשיו שלהם ושיעשו עם זה מה שרוצים, לפרש את זה איך שהם רוצים. זה מה שמנסים להגיד לנו פה.

תלמיד (מתפרץ לדברי כפיר): יכול להיות שהוא מבין את השפה, אבל לא מבין מה הם אומרים.

כפיר (מרוצה מתגובתו של התלמיד): אני חושב שלזה הם מתכוונים, שעל זה הם מדברים, שהוא מבין את השפה אבל לא מבין על מה הם מדברים. שאלו התלמידים את רבי עקיבא מאין לך? מה הסמכות של מה שאתה אומר? אמר להם זוהי "תורה למשה בסיני".

התלמידים מקשיבים בעניין, הסיפור נשמע להם די מרתק. לאור חוויותיהם מהסרט הפופולרי **החזרה לעתיד** ולנוכח הסיפורים הדמיוניים ששובים את לבם על מכונות הזמן, הסיפור אפילו נשמע מתקבל על הדעת. לא ברור לנו אם הם קלטו גם את מוסר ההשכל מהסיפור, אבל חזקה על כפיר שהוא עוד יעשה בזה שימוש בהמשך השיעור.

לפני שננסה להבין את הסוד המסתתר מאחורי תפקודו של כפיר, נעבור ונצפה בשיעור נוסף, הפעם של כנרת. כנרת הדריכה בעבר בתנועת נוער וכן במסגרות חינוך בלתי פורמליות נוספות, אך לא בכיתות בית הספר. נצטרף לשיעור שהיא מקיימת לתלמידים בכיתה ח'. בראשית השיעור חילקה לתלמידים דף עבודה שעוסק בסוגיית השמות שיש לבני האדם. בדף העבודה התלמידים נשאלו על שמותיהם, על שמות הוריהם ואחיהם, מה מקור השמות ועוד כהנה וכהנה שאלות. לאחר כמה דקות של מילוי השאלות כנרת פותחת את הדין:

כנרת: טוב, אני רוצה לשאול על השמות. מתי קיבלנו את השם שלנו? תלמידים: כשנולדנו.

כנרת: מי נתן את השם?

תלמידים (במקהלה): אימא שלי. ההורים.

(כנרת רושמת את התשובות על הלוח ומבליטה בקו את מה שנראה לה חשוב ומקדם את מטרות השיעור. לאחר מכן ממשיכה לנווט את הדין)

כנרת: אני רוצה לשאול על מידת המעורבות שלכם בבחירת השם. אתם בחרתם את השם הזה? או ש...

תלמיד (מתפרץ): לא. אבל אפשר לשנות אותו בגיל 18.
 (נראה שכנרת מופתעת מתגובת התלמיד. היא מנסה לדלג על ההערה הזאת ולצלוח אותה בשלום בלי שמטרת השיעור תיפגע).
 כנרת: אוקיי. אז באמת עם הציניות הזאת, התשובה היא באמת שנולדנו לתוך השם שלנו. נולדנו, קיבלנו שם, כתבו לנו את זה בתעודת זהות. (כנרת ממשיכה לנווט את השיחה ומעודדת את התלמידים להביא דוגמאות מעולמם האישי. לאחר שנראה לה כי הדוגמאות האישיות חוזרות על עצמן ושלב זה של השיעור, שאמור להיות מבוא למדרש חז"ל, מיצה את עצמו, היא עוברת לשלב שני ומציגה לפני התלמידים את המדרש²⁷).

כנרת: "אתה מוצא שלושה שמות נקראו לו לאדם: אחד מה שקוראים לו אביו ואמו [...]" אנחנו דיברנו היום קצת על שם שקוראים לו אביו ואמו "ואחד מה שקונה הוא לעצמו".

בעקבות הקראת המדרש הדיון נמשך, בדרך כלל לשביעות רצונה של כנרת ועל פי התסריט שדימתה בעיני רוחה. חולפות 45 דקות, השיעור מגיע אל סיומו, וכנרת נותנת לתלמידים שיעורי בית.

כנרת: שאלה ראשונה לנסות להבין למה בחלק השלישי, בשם השלישי, מדובר על קונה ולא קורא. שאלה שנייה...

כנרת לדבריה מעוניינת "לחבר בין הטקסט לבין דוגמאות אישיות, ראיתי שהם הבינו את הקטע. כמובן, כמו שאמרתי, שאפשר להבין אותו בכל מיני דרכים, השאלה אם באיזו רמה הם הבינו את זה". המטלה שכנרת נותנת לשיעורי הבית מחייבת את התלמידים לעבד מבחינה קוגניטיבית את התכנים שנלמדו, כדי להבטיח למידה משמעותית. כמו עמיתה כפיר היא מנהלת הוראה שבמרכזה מסירת הידע, אך היא עושה זאת ברמת תחכום ובדרישות קוגניטיביות גבוהות יחסית, מתוך ניסיון להדגיש את מה שלדעתה יהיה רלוונטי לעולמם של התלמידים.

כיצד נסביר איך כפיר וכנרת, שניהם חסרי כל התנסות קודמת בהוראה, הצליחו לתכנן ולהעביר שיעור מורכב למדי, שחורג ממסירת ידע בלבד, שמפעיל את הילדים מבחינה קוגניטיבית, ומקשר תכנים ממקורות רחוקים במקום ובזמן, בסגנון ובתרבות, לעולמם העכשווי? כיצד הצליחו השניים לעשות זאת בלי

שלמדו פסיכולוגיה קוגניטיבית ובלי שהשתתפו בשיעורי הדרכה דידיקטיים שעוסקים בטיפוח דרכי חשיבה? קוראי שורות אלו לבטח לא יבינו מדוע אני בכלל מתפעל מתפקודם של כנרת וכפיר. רבים יאמרו (ואולי בצדק) כי גם אחרים חסרי הכשרה יוכלו לעשות כמותם. ואכן, רבים מאלה שלא בחרו להיות מורים יכולים לעשות דברים דומים (הרי גם הם היו שוליות של הסתכלות). אבל אם הדברים טבעיים וספונטניים כל כך, כמו פעולות רבות שנראות פשוטות לחלוטין, מדוע לא תתבסס מערכת הכשרת המורים על ידע ועל יכולות אלו, שקיימים זה מכבר בקרב המורים לעתיד?

כדי להבהיר טוב יותר את כישורי ההוראה הלא מודעים של הנכנסים לתכנית ההכשרה (וכן, גם של אלו שלא הצטרפו אליה) יש להתייחס להבחנה שהציע בספרו הקלסי גילברט רייל בין "ידע איך" לבין "ידע מה".²⁸ הבחנה זו ממיינת את מה שבני האדם לומדים ויודעים לשתי קטגוריות: ידע תוכני וידע תהליכי (פרוצדורלי). ידע תוכני כולל עובדות, אמונות וידיעות בנושאים שונים. הרבה מהידע הזה הוא מודע. ידע תהליכי, לעומת זה, מייצג את הידע כיצד לעשות את הדברים. ידע תהליכי הוא מעין מערכת של הוראות או אלגוריתמים שבני האדם משתמשים בהם כדי לעשות דברים. ידע זה מקובע בזיכרון, גם אם אינו מודע ונרכש בתהליכים בלתי מודעים. זהו זיכרון של מיומנויות מוטוריות-תפיסיות מסוג זיכרון "גופני". רבות ממיומנויות אלו נטמעו בתוכנו עד שאיננו מודעים לקיומן ואיננו מודעים לביטוּן בחיי היום-יום.²⁹ הידע והזיכרון הלא מודע כוללים סכמות ביצוע של מיומנויות מגוונות ביותר: מיומנויות מוטוריות (רכיבה על אופניים או ירידה במדרגות), מיומנויות תפיסה (עיבוד מילים כתובות בעת קריאה), מיומנויות קוגניטיביות (ביצוע חישובים מתמטיים) או מיומנויות שכוללות רכיבים סנסו-מוטוריים, כלומר פעילויות שמצריכות קואורדינציות בין מערכת התפיסה לבין המערכת המוטורית (לדוגמה כתיבה).³⁰ רבות ממיומנויות אלו נטמעו בתוכנו עד שאיננו משייכים אותן לתחום הזיכרון.³¹ כך את הידע הזה, השמור בזיכרון, המוח יכול ליצור ולאחזר מחוץ למודעות

Ryle, 2002 [1949] 28

Hogarth, 2001; Solms & Turnbull, 2005 29

גושן-גושטיין וזכאי, 2009. 30

Solms & Turnbull, 2002 31

שלנו. לדוגמה, איננו חושבים במודע היכן להניח את אצבעותינו על המקלדת בשעת הקלדה עיוורת, איננו חושבים במודע כיצד לייצב את האופניים בשיווי משקל, וגם פעולת הנהיגה במכונית נעשית עם הניסיון אוטומטית ובלתי מודעת יותר ויותר. ג'וזף לדו מציין כי הידע התהליכי והלמידה התהליכית מעצבים את תכונותינו הבסיסיות ביותר: את אורח הליכתנו ואת דיבורנו, את נטייתנו להבחין בדברים מסוימים ולהתעלם מאחרים ואת תגובתנו הרגשית כשדברים משתבשים.³² עד כאן הידע התהליכי, והוא שמשקף במידה רבה גם את דרכי ההוראה של המורים. הידע והזיכרונות שלנו, התהליכיים והתוכניים, מפוזרים במערכות מוח רבות, ולא תמיד, ואפילו לא על פי רוב, הם נגישים לתודעה.³³ הידע התוכני, ה"מה", הוא ידע שמורכב בחלקו הגדול מזיכרון סמנטי,³⁴ והוא באופיו זיכרון הדומה לאנציקלופדיות. אין בו ממד אישי, והוא אינו מייצג בהכרח חוויות אישיות. בעולם ההוראה הידע הסמנטי החינוכי לובש אופי "אובייקטיבי", שכן הוא נרכש בקורסים אקדמיים ובספרות המקצועית ומתייחס לתוכני החינוך, לידע התאורטי על החינוך (ולא לתוכני מקצועות ההוראה בלבד). בדרך כלל הוא אינו משקף את עולם ההוראה המעשית של המורים, אלא את תמונת העולם שרכשו בקורסים אלה. מיכאל קונלי וג'יין קלנדינין מכנים ידע זה "הסיפור הקדוש של המורים", כביטוי לכך שידע זה קיים, אך במעשה ההוראה אין משתמשים בו.³⁵ זאת ועוד, הידע התוכני (ה"מה") כולל גם זיכרונות אפיזודליים, שגם הם ידע מודע, אך הם מבוססים על ההתנסויות של בני האדם. הידע והתפיסות של המצטרפים לתכנית רביבים, שהוצגו בפרק הראשון ובשער השני, משקפים למעשה את הזיכרון האפיזודלי שלהם. ידע זה משקף - יותר מהידע הסמנטי - את עולם התפיסות האישי-מקצועי של המורים ושל הסטודנטים-מורים.

מוח האדם מתפקד כך שטיפוסי זיכרונות שונים מצטרפים יחד לכדי פעולה אחת. כך למשל בכל הנוגע לדיבור מקובל להתייחס לשתי מערכות שמקנות את היכולת להשתמש בשפה: האחת מבוססת על מילים, והאחרת -

LeDoux, 1998 32

Rock, 2004 33

על ההבחנה בין ידע סמנטי לידע אפיזודי ראו בפרק 5, עמ' 100, 101.

Connelly & Clandinin, 1999 35

על כללים, וצירופן יחד מאפשר לנו לדבר. הידע והזיכרון שלנו למילים הוא ידע מפורש, סמנטי או אפיזודי, ואילו הידע והזיכרון שלנו לכללי השפה הוא מובלע, פרוצדורלי ולטענת רבים אף ידע מולד.³⁶ גם בתהליכי ההוראה מתרחש צירוף דומה. תוכני הלימוד, ה"מה", הם ידע וזיכרון מפורש, סמנטי או אפיזודי, ואילו יכולת ההוראה, ה"איך", היא לעתים קרובות ידע וזיכרון מובלעים ופרוצדורליים.

לנוכח ההבחנה בין ידע ה"מה" לידע ה"איך" צבי לם מציע הבחנה בין תוכני ההוראה ובין שיטות ההוראה, כשהתכנים משקפים את ה"מה" ושיטות ההוראה את ה"איך".³⁷ לטענתו, האידאולוגיות הפוליטיות מכתיבות את התכנים, ואידאולוגיות החינוך - את השיטות. לם מדגיש כי את תוצאות הפעולה החינוכית קובעות במידה רבה יותר השיטות (ה"איך") ולא דווקא התכנים (ה"מה"). מנקודת הראייה הפוליטית דומה שמשקלם של התכנים רב מזה של השיטות, אולם ה"איך", שיטות ההוראה, אינן משתנות עם ה"מה". כשמסירת הידע (שהיא מטבעה שיטה "איך") מוסיפה לשמש אמצעי הוראה עיקרי (גם ללא החלטה מודעת ומבוקרת), השפעתה רבה מן התכנים שהיא אמורה לשרת. בהקשר זה ראוי להדגיש כי ידע עיוני שעוסק בדרכי הוראה כמוהו כידע ה"מה": זהו ידע סמנטי בעיקרו, שגם כשהוא עוסק בדרכי הוראה, הוא אינו מחלחל אוטומטית למעשה ההוראה עצמו. כך לדוגמה האפקטיביות של תכנים שעוסקים בדמוקרטיה כתוכן לימודי (רכיב ה"מה") או דמוקרטיה כלימוד עיוני של דרכי הוראה דמוקרטיות (גם זה רכיב ה"מה"), השפעתן תהיה קטנה עד מבוטלת אם דרך ההוראה (רכיב ה"איך") תהיה בלתי דמוקרטית בעליל. כללו של דבר, כמו שלם מיטיב להציג, השיטות (ה"איך") הן התכנים של החינוך.

לסיכום

פרק זה תיאר את מפגשם של תלמידי רביבים עם ההתמחות שזומנה להם בראשית דרכם בכיתות בית הספר. בשער השני תואר עולם התפיסות והאמונות החינוכיות המודעות של המצטרפים לתכנית, שצמח בעיקרו בתהליכי שולייאות של הסתכלות על בית הספר ומוריו מתוך חוויותיהם כתלמידי בית הספר. זהו

ידע שמבוסס על הזיכרון האפיזודי, הוא נגיש ומודע, ועל כן בשעה שהתראַינינו, טרם כניסתם להוראה, הם הציגו ללא קושי את התפיסות הללו.

פרק זה מדגיש את הטענה כי סטודנטים להוראה מגיעים לתהליך ההכשרה כשהם אווזים לא רק בתפיסות ובאמונות מודעות בדבר ההוראה והחינוך, אלא לא פחות מכך גם בידע בדבר דרכי הוראה וחינוך. בשעה שידע התפיסות והאמונות הוא בעיקרו ידע אפיזודי, גלוי ומפורש ומהווה את ידע ה"מה" (הידע מה צריך להיות אופיו של בית הספר וכדומה), הידע של דרכי ההוראה, ידע ה"איך", הוא ידע תהליכי-פרוצדורלי, שהוא בעיקרו ידע סמוי ומובלע. גם ידע זה נרכש בתהליכי שולייאות של הסתכלות, תולדה של אלפי שעות ישיבה בכיתה אל מול המורים. ראינו אפוא כי לא רק תפיסות ואמונות מודעות (ידע ה"מה") רכשו הסטודנטים-מורים מניסיונם כתלמידים, אלא גם ואולי בעיקר דרכי הוראה (ידע ה"איך").

בפרקים 7-9 נבחן כמה רכיבים עיקריים בהוראה וכיצד הם משתקפים בתפקודם של משתתפי התכנית בשלבים הראשונים שלאחר ה"קפיצה למים הקרים".

פרק 7: גישות ההוראה נראשית ההתמחות³⁸

כל סטודנט להוראה שחובש את ספסלי האוניברסיטה או המכללה ומאזין להרצאות בתחום הפסיכולוגיה או הפילוסופיה של החינוך שומע כי תהליך הלמידה של בני האדם הוא הבנייתי (קונסטרוקטיביסטי) בעיקרו. את זה שומעים לא רק באולמות ההרצאות, אלא קוראים על כך במאמרים וגם נבחנים על כך כחלק מחובות קורסי ההכשרה העיוניים. לפי התפיסה הקונסטרוקטיביסטית, התכנים אינם ידע אובייקטיבי שיש לשלוט בו, אלא ידע יחסי ומשתנה, כזה שנוצר ומתגבש תוך כדי יחסי גומלין בין הידע הפנימי של התלמידים ובין המסרים והמציאות שמחוצה להם. הקורסים העיוניים בחינוך מעבירים את המסר הזה, ועל פי ההיגיון של גישת הנדבכים, מצופה כי התובנות הללו יחלחלו לעשייה החינוכית דרך נדבכיו של תהליך ההכשרה: מהקורסים העיוניים-תאורטיים לקורסים הדידקטיים-תאורטיים, מהם לסדנאות העוסקות במעשה ההוראה ומשם היישר להתמחות בהוראה עצמה.

התפיסות והאמונות של המצטרפים לתכנית רביבים, כמו שהוצגו בפרק הראשון ובשער השני, מלמדים כי עיקר התמקדותם ותשומת לבם של משתתפי התכנית היו נתונים לתלמידי בית הספר ולמרכזיותם בתהליך ההוראה. לכאורה נראה כי שילובם של המסרים העיוניים המדברים על התהליכים הקונסטרוקטיביסטיים בהוראה עם התפיסות והאמונות של משתתפי התכנית יעצבו גישת הוראה שמעודדת הבניה. הקורא הביקורתי יכול כמובן לטעון כלפינו, שאין לנו מה לצפות ליישום ההוראה המעודדת קונסטרוקטיביזם, כי הרי זרקנו את משתתפי התכנית למים הקרים של ההתמחות בהוראה קודם שביססנו את הידע העיוני על דרכי למידה הבנייתיות. קל מאוד להדוף טענה זו. אדרבה, מעניין לצאת למסע בין כיתות בית הספר המאוכלסות בבוגרי תכניות הכשרה שאמנם נחשפו לעומק ליסודות העיוניים קודם התמחותם בהוראה, ולחפש שם את נוכחותה של ההוראה מעודדת הבניה. אני מקווה כי איש לא יכעס עליי אם אומר כי מוטב לוותר על מסע חיפוש כזה, כי האכזבה תמהר להגיע.

38 בכתבת פרק זה שותפה אורי קצין, והוא מבוסס במידה רבה על חיבורה לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה" (קצין, 2008).

בפרק הקודם עקבנו אחר שני סטודנטים שכמו שאר עמיתיהם לתכנית נזרקו למים הקרים, ונראה היה כי לא רק שהם שרדו, אלא ניהלו תהליך הוראה מתוחכם למדי. כמו שציינו שם, נראה כי הסטודנטים להוראה נושאים עמם לא רק תפיסת הוראה מוצהרת (ידע ה"מה"), אלא גם תפיסת הוראה בפועל (ידע "איך") ומגיעים לתכנית ההכשרה כשהם מצוידים לא רק בתפיסת הוראה, אלא אף בגישה מובלעת (ועל כן לא מודעת) של דרך הוראה. בפרק זה ניכנס לכיתותיהם של הסטודנטים בשנה-שנתיים הראשונות להתמחות בהוראה. כמו שנראה בהמשך הדברים, הסטודנטים-מורים התגלו כבעלי גישות הוראה שמשקפות באופן שהם מלמדים ובאו לידי ביטוי כמעט בראשית תהליך ההתמחות. בניגוד למצופה, אי-אפשר להבחין בשלבי ביניים של עיצוב והתהוות גישה הוראה. אם חלו שינויים ושיפורים בדרכי ההוראה, למשל בעקבות תהליכים של ניסוי וטעייה, הם נגעו לרמת המיקרו, לטקטיקות של ההוראה, אך לא לגישה הכוללת של כל אחד מהסטודנטים-מורים. זו נותרה יציבה. אף כי כל אחד מהם מתאפיין בדרך הוראה ייחודית, ניתן היה למיין אותן לחמישה דפוסי הוראה.

הוראה מעודדת הבניה

עם כניסתה לתכנית ועוד טרם החלה את תהליך ההוראה בפועל אמרה נעמה, שבעבר התנסתה כמדריכה בתנועת נוער וכמורה-חיילת: "אני עוד לא יודעת מה אני אעשה כשאני אכנס לכיתה. אני רוצה שזה יהיה חווייתי. אני רוצה שזה יפתח פתח לדברים מעבר לחומר. כל שיעור צריך להיות כמו פעולה ולהתאים אותו לתלמידים ולא רק לחומר". אסף העמיד לנגד עיניו את מודל ההוראה הזכור לו מבית הספר שלמד בו: "בכיתה ו', כשלמדנו על בית שאול ובית דוד, ואני הייתי תומך של בית שאול, היה ממש ויכוח בכיתה, זה מודל מבחינתי - הייתה ממש סערה בכיתה, ויכוחים, הפכנו את זה למשהו חי". בדבריו של אסף ניכר כי הוא, בדומה לנעמה, מצביע בביור על הוראה מעודדת הבניה כדרך ההוראה המועדפת. כנרת הגיעה להכשרה עם ביקורת חריפה על דרכי ההוראה המקובלות בבית הספר: "איך שיושבים בבית ספר לא מוצא חן בעיניי, איך שמתנהגים בבית ספר, איך שהם מודדים את ההישגיות, איך שהפרט בא לידי ביטוי. אני חושבת שלא לומדים מספיק, לא כמו שלומדים במסגרות לא פורמליות". נראה כי גם כנרת הייתה רוצה לחתור להוראה מעודדת הבניה.

עם כניסתם לתכנית הביעו כשליש ממשתתפי התכנית תפיסות הוראה מוצהרות שאפשר להגדירן כהוראה מעודדת הבניה. תפיסות אלו הושמעו טרם

פגישתם של משתתפי התכנית עם מורי הפסיכולוגיה והחינוך העיוניים, לפני ששמעו מהם על הגישות ההבנייתיות, ולפני שהם עצמם החלו כסטודנטים להוראה ללמד בכיתות בית הספר.

גישת ההוראה המעודדת הבניה היא כאמור גישה ממוקדת תלמידים המבוססת על התפיסה הקונסטרוקטיביסטית של ידע ולמידה.³⁹ בניגוד לתפיסה הפוזיטיביסטית, המניחה שקיימת מציאות אובייקטיבית והידע משקף אותה, על פי הקונסטרוקטיביזם הידע איננו משקף מציאות כזאת, אלא הוא יצירה אנושית של עולם שנבנה מתוך מפגש בין האדם ובין גירויים סביבתיים. מכאן עולה טענה כי האדם אינו יכול לדעת את המציאות באופן אובייקטיבי. המציאות מתייחסת להקשר ולצופה שמהתנסותו אותה מציאות נגזרת.⁴⁰ לפי תפיסה זו, תהליך היווצרותו של הידע הוא תהליך מורכב ואינטראקטיבי של בנייה ויצירת פרשנות סובייקטיבית. הידע שנוצר הוא יחסי ומשתנה. ניתן להגן עליו בעזרת טענות ונימוקים, אך לא להוכיחו.⁴¹ הידיעה נמצאת בתוך בני האדם ולא מחוצה להם, והם בונים אותה מתוך אינטראקציות עם אחרים ועם הסביבה.⁴²

הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית, תאוריית ההבניה של הלמידה-הוראה, המכונה גם קונסטרוקטיביזם אינדיבידואלי או קונסטרוקטיביזם קוגניטיבי, צמחה בשלהי שנות השמונים של המאה ה-20 על בסיס הגישות הקוגניטיביות של עיבוד מידע ועבודתו של ז'אן פיאז'ה. הרעיון שהמוח האנושי מפנים ידע חיצוני באופן פסיבי נוגד, לדעתו של פיאז'ה, את כל מה שהביולוגיה מלמדת אותנו על טיב האינטראקציה בין האורגניזם הלומד לסביבתו. באינטראקציה זו האדם הלומד הוא לעולם פעיל, והוא מטיל

39 הקונסטרוקטיביזם (בחינוך) הוא תאוריה של ידע ולמידה. בעשור האחרון משתמשים במושג יותר ויותר בהקשר של הוראה: "מורים קונסטרוקטיביסטיים", "הוראה קונסטרוקטיביסטית" ו"כיתה קונסטרוקטיביסטית".

40 הרפז, 1999; סלומון, 2000; Von Glasersfeld, 1984; Solms & Turnbull, 2005; 1985

41 Brooks & Brooks, 1993; Fosnot, 1996; Perkins, 1996; Von Glasersfeld, 1984, 1985

42 בק, 2005; Hofer & Pintrich, 2005; Guba & Lincoln, 2005; Denzin & Lincoln, 2005; 1997; Noddings, 1990

את המבנים הפנימיים שלו (הסכמות) על אירועים חיצוניים.⁴³ בעקבות הקונסטרוקטיביזם האינדיבידואלי, המציב במרכז את הפרט ואת דרכו להבנות את הידע, התפתחה בעשורים האחרונים, על ברכי משנתו של ליב ויגוצקי, גישה חברתית-תרבותית בדבר הוראה-למידה בין-אישית.⁴⁴ קונסטרוקטיביזם חברתי-תרבותי זה עוסק בעיקר בתהליך שבו הלומדים פועלים יחד באופן אינטראקטיבי כשותפים בהבניית ידע וביצירת משמעות תוך כדי שיח וחקר שמתקיים לעתים במתכונת של "קהילה לומדת", והוא הזדמנות לבניית ידע משותף.⁴⁵

המשמעות של תפיסה זו להוראה היא שלמידה עשויה להתרחש ותהיה משמעותית רק מתוך מוטיבציה פנימית.⁴⁶ מוטיבציה כזאת תיווצר הודות למתן מקום מרכזי ופעיל ללומדים והפיכתם לשותפים ולאחראים בעלי אפשרות בחירה, לשותפים בבחירת המטרות. ההוראה מעודדת ההבניה מדגישה אפוא את הנחיית התלמידים, את התמיכה בהם ואת הסיוע להם, וכן את האמונה ביכולותיהם ובכישוריהם.⁴⁷ המונח "מעודדת הבניה", כשמה של הגישה, מבקש להדגיש כי ההבניה משקפת תהליך שמתקיים בעולמם של הלומדים, והמורים אינם יכולים לשלוט בו. מתוך הנחה זו ראוי לומר כי תהליכי ההבניה מתרחשים גם במוחם של תלמידים שמוריהם אינם מלמדים בדרך זו. מה שמייחד את גישת ההוראה המכונה "מעודדת הבניה" הוא ההנחה כי למורים תפקיד חשוב ביצירת תנאים שתומכים בתהליכי ההבניה. מורים שנוקטים גישה זו אינם רואים אפוא בעצמם מוסרי ידע אובייקטיבי, שתפקידם לארגן ולמסור אותו כך שתלמידיהם יוכלו לקלוט את המידע ביעילות, אלא מזמנים להם אפשרויות להבניה אישית של הידע. בכך גישה זו שונה מהגישות המסרניות שיוצגו בהמשך הדברים.

בשעה שכשליש מהסטודנטים-מורים הביעו עם הצטרפותם לתכנית תפיסות מוצהרות ברוח זו, מעת שקיבלו על עצמם אחריות מלאה כמורים, רק סטודנטית

Piaget, 1948 43

Egan, 2002; Vygotsky, 1978 44

Brophy, 2006; Darnis-Paraboschi, Lafont, & Menaut, 2005; Nuthall, 2002, 45
2004; Olson & Katz, 2001; Wells, 2002

Brophy, 2006; Shulman, 2002 46

Brophy, 2006; עשור, 2001; בק, 2014 47

אחת, נעמה, קיימה הוראה שאפשר לכוונה "הוראה מעודדת הבניה". שאר הסטודנטים-מורים, כמו שנציג בהמשך הדברים, זרמו ישירות וללא כל התלבטות או ניסיונות ביניים לדפוס הוראה אחרים, שונים בתכלית. חשוב להדגיש כי אין מדובר בנסיגה מהוראה מעודדת הבניה בשל קשיים בכיתה או לחצים שהפעיל בית הספר. סטודנטים-מורים אלו פנו היישר וכנראה ללא כוונה ומודעות לדרכי הוראה שונות בתכלית מהוראה מעודדת הבניה.

נעמה נכנסה לשיעור בכיתת חטיבת הביניים בבית ספר באזור ירושלים שבו אוכלוסייה הטרוגנית, בכיתה כ-18 תלמידים. נושא הלימוד הוא "חברות", והוא נמשך לאורך כמה שיעורים. לפני השיעור ביקשה נעמה מכמה תלמידים להמחזז את אחד מסיפורי חז"ל ולהציגו לפני שאר התלמידים. אחרי כמה דקות של התארגנות, נעמה פונה לתוכנו של השיעור.

נעמה: טוב, השיעור התחיל. יש לנו שיעור די עמוס ואני מקווה שגם יהיה לכם מעניין. מי רוצה להגיד מה עשינו בשיעור שעבר? (פונה לתלמיד) איתי?!

איתי (תלמיד): את חילקת לנו כרטיסיות ונתת לנו כל מיני מצבים לא נעימים, שאנחנו לפעמים חווים אותם, והיינו צריכים לרשום מה היינו עושים.

נעמה: ומה אתה יכול לומר על הנושא של השיעור, זאת אומרת על התוכן של הכרטיסיות? איתי: חברות.

נעמה: מה דיברנו על חברות?

שרה (תלמידה): מה זה חבר ומה זה חברות ומה מקשר ביניהם. נעמה: אוקיי. נכון, דיברנו על איך נוצר מצב שחברים נפרדים. בשיעור היום אנחנו הולכים לעסוק בסיפור. קודם תראו אותו בהצגה שהכינו כמה תלמידים, ואחר כך נלמד אותו. זה סיפור ארוך שמעלה הרבה נושאים חשובים. אני מזמינה עכשיו את השחקנים לבוא לבמה. (ארבעה תלמידים קמים להופיע, נעמה-המורה מזיזה את השולחנות כדי לפנות מקום.)

נעמה: רגע, תציגו את עצמכם קודם.

תלמיד: אני רבי יוחנן.

תלמיד: אני ריש לקיש.

תלמידה: אני אחותו. (תלמידים צוחקים, נעמה מבקשת שקט.)

תלמיד: יום אחד היה רבי יוחנן רוחץ בירדן... [התלמידים ממשיכים להציג את הסיפור].⁴⁸

נעמה קיוותה כי העובדה שנקודת המוצא לשיעור הייתה מתוך ההמחזה הפרשנית של התלמידים את הסיפור ולא דרך מסירה שלה תאפשר לימוד מעמיק ומשמעותי יותר. בהסתכלות לאחור על השיעור, לאחר כמה ימים, סברה נעמה כי "זה היה שיעור מאוד דינמי עם המון-המון דברים. בסוף השיעור הם כבר היו מאוד עייפים. צריך לתת להם זמן לעכל דברים. בסופו של דבר הדברים הסתדרו, והם התמקדו בעניין החברות".

באחד משיעורי המשך ניסתה נעמה לנווט את השיח מהמקורות היהודיים לעולם התלמידים, ומעולמם למקורות:

נעמה: אם אתם עוקבים אחרי החדשות של הימים האחרונים, שר האוצר רוצה רפורמה כלכלית, רוצה שינוי בכלכלה של ישראל כדי לצאת מהמצב הכלכלי הקשה. יש יותר הוצאות מהכנסות, יש גירעון. עכשיו אני רוצה שאתם בזוגות תראו את עצמכם בתור ראש הממשלה או שר אוצר. אתם צריכים לחשוב למי אתם רוצים לתת את הכסף הזה. למי אתם תעזרו? תלמיד: לחיילים.

נעמה: לא עכשיו, אני מבקשת שתחשבו קודם בשקט לבד. למי אתם צריכים לעזור. אתם ראש ממשלה, שר האוצר. תכתבו במחברת למי אתם עוזרים.

(התלמידים כותבים, נעמה מסתובבת ביניהם.)

תגובות התלמידים מפתיעות את נעמה. היא דמינה לעצמה כי העבודה העצמית תביאם להתמקד בקבוצות חברתיות מקופחות, אבל הם העלו שמות של קבוצות כדורגל ואולמות ספורט. נאמנה לתפיסתה כי הלימוד צריך לצאת מהתלמידים ולהתמקד בעולמם, היא אינה מבטלת את דבריהם, אלא זורמת עמם בניסיון להעשיר את עולמם ואת נקודות ההסתכלות שלהם, וכל זאת בהנחה כי למידה משמעותית מתרחשת בתוך עולמם הפנימי של התלמידים, ולא על ידי החדרת מסרים חיצוניים.

48 מדובר בסיפור מהתלמוד הבבלי, מסכת בבא מציעא, דף פד, עמ' א, המתאר את פגישתם הראשונה של ריש לקיש, שהיה ראש הליסטים, ורבי יוחנן, שהיה גדול בתורה ויפה תואר. השניים נפגשו בירדן, וריש לקיש, שהתפעל מיופיו של רבי יוחנן, חשב שהוא אישה והזמינו להצטרף אליו לרחצה בירדן. כדי להיחלץ מהמצב הציע לו רבי יוחנן את אחותו, שהייתה יפה אפילו ממנו, אבל כל זה בתנאי שישנה את דרכו - יזנח את תפקידו כשוודד ויבוא ללמוד בבית המדרש.

כל שאר הסטודנטים-מורים, שעם כניסתם לתכנית הביעו תפיסות הוראה מעודדות הבניה, מצאו את עצמם נשאבים לגישות הוראה שונות בתכלית. אסף למשל היה מוטרד מהעובדה שההוראה שלו בפועל זרמה לכיוונים שאינם מעודדים הבניה והביט על השיעור שלו בהשתאות ביקורתית בניסיון להסביר את הפער הזה: "נראה לי שאני יותר מדיי ריכוזי. הכול זה פינג-פונג בין התלמידים וביני. אני שואל שאלה והם משיבים. זה נובע מתוך זה שיותר נוח ללמד ככה, אבל זה גם נובע מזה שאני מתלהב מהחומר התלהבות טבעית". במבט רפלקטיבי כן ואמתי הוא אף חושב על דרכי שיפור. הוא סבור כי בהמשך השנה ישתדל להפנות את תשומת הלב של התלמידים לשאלה "מה המשמעות של זה בשבילי כאדם, איך זה משפיע על ההתנהגות שלי, ועל דברים שאני עושה ודברים שלקראתם אני פועל ונאבק". האם בחינה רפלקטיבית זו אכן תשפיע על עיצוב דרכי ההוראה? על כך בהמשך פרק זה והפרקים הבאים (רמז: לא כל כך משפיע, והשאלה היא מדוע הרפלקציה על הפעולה אינה פועלת את פעולתה המתקנת?).

גם כנרת מבחינה בפער בין ה"אני מאמין" המוצהר שלה ובין ההוראה בפועל, אלא שבניגוד לאסף היא מצביעה על נסיבות שאינן תלויות בה ומשפיעות על הוראתה: "אני חושבת שהדיאלוג צריך להיות גם בין התלמידים, וזה מאוד קשה כי הם לא כל כך מקשיבים אחד לשני. הייתי מאוד רוצה להיות בעמדה של המנחה. אבל בגלל שהעיניים נשואות אליי ולא אחד אל השני, אז אין לי יכולת להביא את הדברים ולהשאיר את זה אצלם". האם מתח זה ימשיך ללוות את כנרת? האם היא תמהר ותוותר על ה"אני מאמין" שלה? האם תמצא שביל זהב כלשהו? (רמז: מתח זה ילווה אותה עוד שנים אחדות ויהיה נקודת תסכול מתמדת).

כל שאר הסטודנטים לא היו מוטרדים מהפער בין תפיסותיהם המוצהרות ובין תפיסותיהם בפועל, ונראה כי לא היו מודעים כלל לסתירה לכאורה. לסתירות אלו אין להתייחס כאל מצב שבו "דיבורים לחוד ומעשים לחוד", אלא יש להסביר זאת כקיומם, זה בצד זה, של שני סוגי ידע: מצד אחד ידע מוצהר וגלוי שמשקף את השקפת העולם ואת ה"אני מאמין" של הסטודנטים-מורים (ידע ה"מה", הידע בדבר תפיסות ההוראה), ומן הצד האחר ידע בפעולה, שהוא תהליכי בעיקרו, ובמקרים רבים אינו עובר כלל את העיבוד של ה"אני מאמין" המוצהר ואינו נובע ממנו (ידע ה"איך", ידע תהליכי ההוראה).

הוראה כמסירה מותאמת

ההתמקדות בתלמידים כמרכז תהליך ההוראה אפיינה סטודנטים-מורים לא מעטים, גם אם הם לא אימצו את גישת ההבניה. אחד הביטויים למרכזיות התלמידים מתגלם בגישה הרואה בהוראה תהליך של מסירה מותאמת.

גישה זו תלויה מורה ותכנים ומבוססת על ההנחה שתפקידם של המורים למסור לתלמידים את תוכני הדעת הנתפסים כאובייקטים. הגישה מבוססת על ההנחה שלומדים שונים נפתחים ללמידה ומפנימים ידע בדרכים שונות, ולכן זקוקים להתאמות ולהסברים שונים וכן לפעילויות הוראה-למידה מגוונות.⁴⁹ גישה זו מניחה כי כדי שיתרחש תהליך למידה, על דרך ההעברה להתאים לצרכים ולעניין של התלמידים, וכי מן הראוי שכל תלמיד ותלמידה ילמדו לפי דרכם. תפקידם של המורים לאפשר זאת. תפיסת ההוראה במסירה מותאמת נותנת אפוא משקל מכריע לידע החיצוני ולמסירתו כהווייתו בדרכים מותאמות. הגישה מכירה בערך החיובי של ייחודיות ושונות בין הלומדים, סבורה שההוראה צריכה להיות מכוונת לשונות זו ורואה בכך את הבסיס לצמיחה אישית של התלמידים. כל תלמיד ותלמידה נתפסים כיחידים ומיוחדים, ויש חתירה רצופה ליצור בכיתות אווירה לא רק של קבלת השונות, אלא גם של שימוש בשונות כמנוף ליצירת סקרנות ועניין.⁵⁰

בקרב משתתפי התכנית נמצאה סטודנטית-מורה אחת, זיוה, שניתן להגדירה כמאמצת את תפיסת ההוראה כתהליך של מסירה מותאמת. זו הייתה השקפתה המוצהרת עם כניסתה לתכנית, טרם שלב ההוראה בפועל, ותפיסה זו באה לידי ביטוי גם כשהחלה ללמד באופן מוסדר. השיעור שצפינו בו התנהל בכיתה ח' בבית ספר מקיף אינטגרטיבי בירושלים, והוקדש לנושא השואה והגבורה. זיוה הכינה תמונות וחילקה אותם לתלמידים "לפי מה שנראה לי מה הכי מתאים לכל ילד. רציתי לשאול אם גבורה זה תמיד מלחמה ומשהו קרבי ואנשים חבולים, או שזה ילד קטן שיכול להיות שהוא גיבור, ורציתי להבין לפי מה הם מחליטים אם הוא גיבור".

Baldwin et al., 2007; Darling-Hammond, 2005; Hutchison, 2006 49

Brown, 2006; Keefe, 2007 50

(התלמידים מתבוננים בתמונות שזיה נתנה להם).
זיה (פונה לענבר): יש לך תמונה שאת רוצה להראות? (ניגשת לענבר,
לוקחת ממנה את התמונה ואומרת לה): אני רציתי להשתמש ביצירתיות
שלך (מחייכת), למה לדעתך זה גבורה?
ענבר: הוא ילד.

זיה (מראה את התמונה לתלמידי הכיתה): הוא ילד.
ענבר: מהשואה.
זיה: במה מתבטאת הגבורה שלו? האם ילד יכול להיות גיבור?
תלמיד: כן.
זיה: למה? במה?
תלמידה: אם הוא עושה מעשה גבורה...

זיה בונה את השיעור כך שלכל אחד ואחת מהתלמידים מותאמת מטלה שהולמת
את כישוריו, והיא מאפשרת לכל אחד מתלמידיה לבטא את תרומתם הייחודית.
ביטוי נוסף להתייחסות הדיפרנציאלית והקשובה לתלמידיה נמצא בתגובתה
לדברי כל אחד ואחד מהם ובכתיבת דבריהם על הלוח.

זיה: מי רוצה להציג את התמונה שלו? יאללה, עומר. (ניגשת אליו) תראה
את התמונה, נראה לכולם. שימו לב, זאת תמונה די מפורסמת. כן, עומר,
למה לדעתך התמונה מייצגת גבורה?
עומר: הם לבושים במדים.

זיה (כותבת על הלוח את דבריו של עומר): "הם לבושים במדים", מה עוד?
תלמיד: זה נראה כאילו הם אחרי מלחמה.
זיה (כותבת על הלוח): אחרי מלחמה. אז למה זאת גבורה?
תלמיד: כי הם הצליחו במלחמה.

זיה: הסבר צבאי. אוקיי, הצליחו במלחמה. הצליחו, הם בחיים. עוד משהו?
תודה רבה. הלאה. (ניגשת לתלמיד נוסף ומבקשת) תראה את התמונה.
(התלמיד קם ונותן לה את התמונה, היא מציגה אותה לפני הכיתה.)

כך באופן דומה השיעור נמשך: "עברתי ביניהם בזמן שהם עבדו, כי חשוב לי
להראות להם שאכפת לי לראות מה שהם כותבים". בשונה מהגישה המעודדת
הבניה שהוצגה למעלה, זיה רואה בתהליך ההוראה-למידה כזה שמטרתו
מסירת ידע אובייקטיבי, ואת תפקידה בשיעור כמזמנת לתלמידים פעילויות
למידה מגוונות שיסייעו לרכישת ידע זה: "בסופו של דבר אני באה להעביר פה
גם ידע. אפשר להעביר גם לא בדרך פרונטלית, אבל בכל מקרה זה יהיה משהו
שאני מעבירה להם ולא דווקא צומח מתוכם".

הוראה בגישה של מסירה מותאמת כרוכה לא רק בהשקעת תשומת לב פרטנית לכל אחד מהתלמידים במהלך השיעור, אלא גם בהשקעה רבה בהכנת השיעורים כדי להתאים אמצעי הוראה ייחודיים (בדוגמה שהובאה כאן הכינה זיוה תמונות שונות לכל אחד מהתלמידים). כשמדובר בראשית ההתמחות בהוראה ייתכן שמדובר במשימה אפשרית, שכן היקף ההוראה מצומצם יחסית ומספר התלמידים בכיתה קטן. האם זיוה תתמיד בגישת המסירה המותאמת גם בשנים הבאות, כשמספר השיעורים והתלמידים יגדלו? (רמז: כן, בהחלט.)

הוראה כמסירה קשובה

כמו בגישת ההוראה המותאמת, גם לפי גישה זו תוכני הדעת נתפסים כאמת אובייקטיבית וכנכס שהאדם הקולט מקבל מבחוץ. על כן המטרה העיקרית של ההוראה היא מסירת החומר באופן המהימן והיעיל ביותר. המורים הנוקטים גישה זו מאופיינים בהיותם קשובים לעולמם הרגשי של התלמידים ולעולם הידע והחשיבה שלהם, והם מסייעים להם ככל האפשר להתמודד בהצלחה עם תהליך הלמידה. שלא כמו בגישת ההוראה המותאמת, כאן מדובר בתהליך הוראה כיתתי אחיד, אך מלווה בתשומת לב אישית לתלמידים כפרטים וכקבוצה ובהדגשת הממד הרגשי כחלק מתהליך ההוראה והלמידה. תפיסה זו אפיינה כרבע ממשותפי התכנית: הם הביעו במוצהר תפיסה זו בעת הצטרפותם לתכנית, והמשיכו להחזיק בה גם כשהחלו ללמד בכיתות.

עם כניסתה לתכנית אמרה רעות כי "חשוב שיהיה מורה קשוב, שבאמת ייתן לתלמיד מולו להעלות את עצמו, להכיר את עצמו ואז לפתח את עצמו". שנה לאחר מכן, בשיעור על האסון שאירע לתלמידי רבי עקיבא,⁵¹ רעות מנסה לקשר את התוכן הנלמד לעולמם של התלמידים (לפיגוע רב נפגעים שאירע באותו בוקר בירושלים). היא מאפשרת להם להגיב ולשאול, אבל בסופו של דבר מתמקדת בחומר שנראה לה חשוב והכרחי:

רעות (לאחד מתלמידי הכיתה): כמה תלמידים מתו ליאור? עשרים וארבעה אלף! אתם יודעים מה זה עשרים וארבעה אלף? לדוגמה אני שמעתי היום בבוקר על חמישה עשר הרוגים בפיגוע.

(תלמידים מדברים ביניהם על הפיגוע.)

רעות: תחשבו מה זה הרוג אחד מבחינת כל מה שהוא לא הספיק בחיים.

פחות מחמישים יום של הספירה מפסח עד ל"ג בעומר נהרגים עשרים וארבעה אלף בני אדם. ואיזה בני אדם? תלמידים.

תלמידה: אבל מאיזה מגפה?

רעות: זה לא מתואר. פשוט מגפה כלשהי. שאלה מעניינת. אז בואו נכתוב אוקיי? אני מכתיבה. "עשרים וארבעה אלף מתלמידי רבי עקיבא, תלמידי חכמים..." (רעות ממשיכה להכתיב).

בריאיון הסבירה רעות: "הקישור לפיגוע לא היה בקטע הפוליטי, אלא באמת להבין מה זה ערך חיי אדם". גם עמוס מבטא השקפות שתומכות בגישה של מסירה קשובה: "אני רואה את ההוראה בתור דבר מאוד-מאוד אישי. יש המון אינטימיות בהוראה. לתת משהו שיש לי, להציע אותו למי שרוצה. ואם אתם יכולים ללמוד מזה - אני אשמח". הוא מבקש לתת בשיעור מקום וביטוי לכל אחד מהתלמידים. בשיחה המתנהלת בכיתה הוא כותב על הלוח את דברי התלמידים, ובכך מעניק תשומת לב לכל אחד ואחת מהם: "אני השתדלתי פשוט לכתוב על הלוח את התשובות שלהם. אני רוצה שהם ישתתפו ושכל מי שמדבר יראה את הדברים שלו על הלוח". תפיסות הוראה דומות אנו מוצאים גם אצל גיורא. כשהוא מלמד על חג הפסח הוא מבקש מהתלמידים לספר על מנהגים בבית ההורים. הוא אמנם מוסר ידע לכיתה כקבוצה, אבל בו בזמן מקשיב לסיפור האישי של כל אחד מהתלמידים.

גיורא: אז קודם כול רציתי לשמוע באופן אישי איך חוגגים אצלכם את פסח, את ליל הסדר, דברים שעושים אצלכם והם מיוחדים ואתם רוצים לשתף.

מיכאל (תלמיד): אוכלים.

גיורא: (חוזר על דברי התלמיד) אוכלים, אוקיי.

יונתן (תלמיד): המון אוכל טעים.

מור (תלמידה): לא אוכלים לחם.

תמר (תלמידה): קוראים את ההגדה.

גיורא: אתם קוראים את כל ההגדה? כי ראיתי הרבה משפחות שמפאת הרעב והתיאבון לא מסיימים את כל ההגדה.

תלמיד: אנחנו קראנו רק ארבע שורות...

בהתייחסו לשיעור זה, גיורא מספר: "היה לי חשוב מאוד להכיר את העולם שלהם. מה שהם מביאים כל אחד מהבית שלו זה תרבות ישראל. אני מנסה לקשר

את מה שהם עשו בליל הסדר לשיעור. אני משתדל להקנות להם ידע, אבל אני מביא להם גם משהו שמאוד חסר, ההתייחסות לצד הרגשי, לצד הנפשי אפילו".

את תפיסת ההוראה כמסירה קשובה מייחדת ההדגשה שקליטת הידע ואחסונו בזיכרונם של התלמידים מתרחשת במידה רבה בהשפעת היבטים רגשיים. חיזוק להנחה זו נמצא במחקרים שבדקו את השפעת הרגשות על הלמידה, ובהם נמצא כי קיים ביניהם קשר חזק. רגשות משפיעים על הקשב, יוצרים משמעות ושולטים בנתיבי הזיכרון.⁵² נמצא כי מצבים משמחים יוצרים פעילות מוגברת בקליפת המוח הקדם-מצחית, המחזקת יכולות מנטליות כגון חשיבה יצירתית, גמישות קוגניטיבית ועיבוד מידע. בניגוד לכך אותות של חרדה וכעס עלולים להביא לידי הפרעה סטטית עצבית, המחבלת ביכולת של הזיכרון העובד, ומכאן השיכולת לחשוב ולפתור בעיות היגיון נפגעת.⁵³ בהוראה במסירה קשובה המורים מקפידים על התקשרות להיבט הרגשי, על תמיכה בתלמידים וכן דואגים לחיזוק הביטחון העצמי ותחושות היכולת והמסוגלות שלהם. במחקר שערכו סידני שטראוס ותמר שילוני דימו המורים את יצירת המוטיבציה ללמידה ל"פתיחת ראשיהם של התלמידים".⁵⁴ על פי גישה זו אווירה חיובית בכיתה, חום ודאגה לתלמידים ויחס אמפתי וקשוב להם נתפסים כתנאי הכרחי ליצירת הנעה ללמידה וכאמצעי ל"פתיחת ראשיהם של התלמידים".

הוראה כמסירה מפעילה

כמחצית מהסטודנטים-מורים ביטאו עם הצטרפותם לתכנית וטרם תחילת ההתמחות תפיסת הוראה שאפשר לכנותה "מסירה מפעילה". על פי גישה זו, מטרתה העיקרית של ההוראה היא מסירת החומר באופן המהימן ביותר ובמרב היעילות, קרי הבטחת הגעתו של הידע אל התלמידים ושמירתו בזיכרונם. ואולם גישת הוראה זו אינה רואה בתלמידים קולטים סבילים. ההנחה היא כי כדי שידע יתקבע ויישאר בחזקתם של הלומדים, נדרשת מהם עשייה פעילה כמו העלאת שאלות וחיפוש פתרונות אפשריים ולעתים אף פעילות פיזית. ואולם סטודנטים-מורים רבים, אף שהביעו תפיסות מוצהרות שתומכות בהוראה בגישת המסירה

Damasio, Grabowski, Bechara, Damasio, Ponto, Parvizi, & Hichwa, 2000; 52

Davis, Smith, & Leflore, 2008; Intrator, 2002; Jensen, 1998; LeDoux, 2007

Baddeley, 2006; Damasio et al., 2000; Intrator, 2002 53

שטראוס ושילוני, 1997; Strauss & Shilony, 1994; Strauss, 1993; 54

המפעילה, משהחלו ללמד מימשו כמו שנראה גישה הוראה שאפשר לכנותה "מסירה מבהירה". עם זה היו סטודנטים שהיו עקביים יותר, ותפיסתם המוצהרת הגורסת הוראה בגישה של מסירה מפעילה באה לידי ביטוי גם בכיתה.⁵⁵

גישה ההוראה כמסירה מפעילה מניחה כי הידע ותוכני הדעת הם אמת אובייקטיבית, "נכס" שמועבר מאדם לאדם. על כן, בדומה לגישות של מסירה קשובה ומסירה מותאמת, גם בגישה המסירה המפעילה מטרתה העיקרית של ההוראה היא מסירת חומר הלימודים ופרטי המידע באופן המהימן ביותר ובמרב היעילות. פעילויות למידה שהתלמידים מעורבים בהן בעשייה נתפסות מסייעות לעיבוד הקוגניטיבי של הידע, בעלות ערך רב ללמידה משמעותית ומהנה, אמצעי לעידוד המעורבות והחשיבה של התלמידים ומניעות ללמידה.⁵⁶ כך למשל פעילויות של חקר וגילוי מודרך נחשבות אסטרטגיות הוראה שמביאות את התלמידים לידי הבנה מעמיקה בהשוואה למשל לשינון, שאינו בהכרח מחייב הבנה.⁵⁷ בגישה המסירה המפעילה הפעלת התלמידים בדרכים מגוונות אינה נובעת מתוך כוונה להתאים את המטלות למיחד כל תלמיד ותלמיד, כאמור במאפייני ההוראה במסירה מותאמת. אולם פעמים רבות הפעילויות מאפשרות ביטוי אישי של התלמידים, הן כמגיבים על התכנים הנמסרים והן כמי שנדרשים להציג את החומר בדרכים שונות.

בשיעור תנ"ך שירה מלמדת בכיתה ח' את פרשת "לך לך" (בראשית יב). התלמידים עובדים בקבוצות קטנות ומתבקשים לעיין בטקסט פרשני:

(לפני תחילת השיעור הדביקה שירה על קירות הכיתה וחלונותיה חמישה

מקורות פרשניים לפסוקים מפרשת "לך לך").

שירה: בשיעור הזה אנחנו נכיר חמש פרשנויות. אני אחלק אתכם לשלוש, ואתם תעברו בין הפרשנויות, תכתבו מהו הדגש העיקרי של כל פרשנות, אוקיי? אחרי זה אנחנו נדבר ונשים את כל הפרשנויות האלה

55 בביטוי "עקביים" שמובא כאן במירכאות, אין הכוונה להצביע על חוסר עקביות בין העמדות להלכה לעמדות למעשה. כמו שהדגשנו בפרק הקודם וכמו שיובהר גם בפרקים הבאים, הידע הגלוי המוצהר אינו זהה בהכרח לידע בפועל, שלעתים קרובות מאופיין בהיותו בלתי מודע. דרכי הרכישה של כל סוג ידע ועיבודו אינן זהות.

56 גלובמן וכספי, 1999; זילברשטיין, 2001; 2005; Darling-Hammond, 2005; Bruner, 1960;

57 תמיר, 2006; 2006; Schwab, 1962; Bruner, 1960;

על ציר זמנים, ואז אתם תופתעו לגלות איזה מרחב גדול של זמנים יש לנו בין הפרשנויות האלה.

אלי (תלמיד): את מחלקת אותנו?

שירה: עכשיו אני מחלקת אתכם. (פונה אל אלי) אתה הולך עם הבנות. שלושתכם, נא לעשות את זה ברצינות. אתם כבר מתחילים לעבוד, אני נותנת דף אחד לכל שלשה. טוב.

”אני חושבת שככה צריך פחות או יותר לפעול אם רוצים ללמד ולהפעיל. לדעתי זה מאוד מקל על הלמידה”, היא מסבירה.

השיעור של איריס בכיתה י' בחטיבה עליונה בירושלים עוסק בסוגיית בריאת העולם (בראשית א-ב). אף שאיריס רוצה להבטיח שהמסרים התוכניים יועברו כהלכה לתלמידיה, היא מעדיפה שלא למסור את הידע ישירות, אלא חותרת לכך שהתלמידים יהיו פעילים ומעורבים בגילוי. אחרי שהתלמידים עברו על שני הפרקים, איריס מספקת להם עבודה עצמית בכיתה ומקריאה להם את השאלות:

איריס: לפי שני הפרקים, מה התפקידים של האדם? יש הרבה.

ירון (תלמיד שמתפרץ לדבריה): ביום רביעי נברא האדם, לא?

איריס: מה?! בואו, בואו נסתכל בטקסט, לא ננחש, לא נמציא. תסתכלו טוב בפסוקים האלה. באיזה יום נברא האדם ומה התפקידים שלו?

(איריס מסתובבת בכיתה, מסתכלת בדפים ומסייעת לתלמידים שעובדים בזוגות. היא מציצה במחברת של אחד התלמידים ומבחינה שהוא השיב תשובה שגויה): אוקיי. תסתכל טוב-טוב בהמשך הפרק.

איריס מסבירה: ”רציתי שהילדים ימצאו את זה בעצמם, שלא אני אגיד להם האדם נברא בצלם. לנסות לראות את המורכבות הזאת, איך האדם מצד אחד יש לו אחריות ומצד שני הוא יכול גם להשתמש בכוחותיו לרעה. שהם יראו את זה בתוך הטקסט וישאלו את עצמם, האם זה רלוונטי לחייהם”.

נוסף על רצונה של איריס לערב את תלמידיה, היא ממוקדת מאוד במטרתה ובמסר שהיא מבקשת להעביר. ברוח זו היא בוחנת את דרך ההוראה שלה ואינה מהססת לבקר את עצמה במקום שנראה לה שלא מצאה את האיזון הנכון בין מסירה מכוונת מצד אחד ובין הפעלת התלמידים מן הצד האחר: ”יכול להיות שהיה יותר טוב לשאול: 'מה אתם רואים פה?' יכול להיות שהיה צריך קצת יותר לתת להם מרחב להבין. מצד שני, אז לא הייתי מספיקה את כל מה שרציתי. אני תוהה אם זה שאני כל כך דומיננטית שם, זה לא חוסם אותם”.

המתח בין תפיסת ההוראה הרצויה כהוראה במסירה מפעילה ובין הרצון להספיק להעביר חומר מלווה את הסטודנטים-מורים ועובר כחוט השני בתגובותיהם. מצד אחד הם מודעים לכך שהמורים יכולים למסור את הידע באופן מהיר וישיר ולהספיק להעביר הרבה חומר, ומן הצד האחר הם מאמינים כי כשהתלמידים פעילים בגילוי הידע, התהליך יעיל יותר. וסיפור אישי: לגישת ההוראה של מסירה מפעילה התוודעתי לראשונה כשהייתי סטודנט להוראה שהכשיר את עצמו כמורה בכיתות היסוד. במסגרת שיעורי הוראת המתמטיקה הפתיעה אותנו המורה כשהביאה לכיתה שק אבנים קטנות ושקיות נייר וביקשה מאתנו, הסטודנטים הבוגרים, להכניס כל עשר אבנים לשקית נייר. לאחר מכן ביקשה מאתנו לצרף כל עשר שקיות לצרור אחד. אנחנו, שציפינו לשמוע הרצאה מלומדת כמקובל במוסד ההכשרה ואולי אף לתרגל תרגול כזה או אחר ביצענו, משועשעים למדי, את המטלה שלא תאמה כל כך את רוח המוסד האקדמי. ואז עצרה אותנו המורה, הרימה שקית ובה 10 אבנים, ולאחריה הצרור ובו 10 שקיות והסבירה לנו את ההיגיון של שיטת העשרת המתמטיקה. עליו להודות כי עד אז נתפסה בעיניי המתמטיקה כתחום שיש לתרגל אותו ולשלוט בו. מעולם לא פתחו את עיניי להיגיון שבו. אותה מורה המחישה לנו את חשיבות גישת המסירה המפעילה ללמידה. לסכום השיעור השמיעה לנו את הפתגם הסיני המפורסם המיוחס לקונפוציוס, המשקף בתמצות את גישת המסירה המפעילה: "אני שומע - אני שוכח; אני רואה - אני יודע; אני עושה - אני מבין".

הוראה כמסירה מבהירה

כרבע עד שלישי מהסטודנטים-מורים⁵⁸ אופיינו כמי שממשיים בהוראתם את גישת המסירה המבהירה. בגישה זו המורים "מעבירים" חומר לתלמידים, ואלה אמורים לקלוט אותו על ידי הקשבה, שינון והשתתפות בפעילויות. מקומם של התכנים, שהמסירה שלהם על ידי המורים היא מטרת השיעור, נתפס בגישה זו מרכזי. התכנים המועברים הותאמו כדי שיהיו בהירים ושתלמידי בית הספר

58 אין כוונת הדברים - לא במקרה זה ולא במקרים אחרים - לתת מספרים מדויקים, אלא להציג מגמות בלבד. הדבר נובע בין השאר מהעובדה כי במהלך שנות הלימודים התקשו אחדים לשתף פעולה באופן רצוף עם החוקרים. בסופו של דבר נשמר הקשר המחקרי לכל אורך המחקר עם 18 נחקרים מתוך ה-21 שנשארו בתכנית. עם זה כמו שייראה בהמשך הדברים, בשנה האחרונה למחקר, השנה התשיעית, חזרנו לכמה ממשותפי התכנית שהקשר עמם נותק.

יקלטו אותם היטב. נראה כי גישה זו היא השכיחה והמקובלת ברוב בתי הספר ובקרב רוב המורים, בוודאי בכיתות העליונות. בגישה זו מרכזיות המורים בולטת משום שהם נושאי הדעת, יוזמי פעילויות ההוראה-למידה והמובילים שלהן. התכנים נמסרים במגוון אמצעים דידקטיים, בין היתר הקראת טקסט, פירושי מילים, תרגול, הסבר וכדומה, שהמשותף לכולם מרכזיות המורים בתהליך. מעניין כי כשהציגו הסטודנטים את תפיסת ההוראה הראויה בעיניהם, עם כניסתם לתכנית, לא הציג אף לא אחד מהמשתתפים את גישת ההוראה כמסירה מבהירה כגישה המועדפת עליו. נראה כי תפיסתם המוצהרת טרם כניסתם לתכנית צמחה מחוויות הוראה מחוץ לבית הספר, כמו בתנועת נוער ובמסגרות חינוך בלתי פורמליות אחרות או כאנטי-תזה למה שהכירו כתלמידים ואולי גם כתפיסה שצמחה מהשיח שנחשפו אליו טרם כניסתם לתכנית. ניכר כי בתפיסותיהם המוצהרות, לפני תחילתה של ההתמחות בהוראה, לא נטו הסטודנטים-מורים לראות בחיוב רב תפיסות הוראה שמזמנות לתלמידים תפקיד של קולטים סבילים. אבל עם קבלת האחריות להוראת כיתה, במסגרת ההתמחות בהכשרה, נשאבו אחדים מהם לגישה של מסירה מבהירה.

התפיסה בדבר מעמדו של הידע האנושי והיחסים בין הידע ובין הידוע (התפיסה האפיסטמולוגית) שגישת המסירה המבהירה מתבססת עליה היא פוזיטיביסטיית ומניחה כי הידע הוא אובייקטיבי ומציאותו אינה תלויה באנשים המתבוננים בו.⁵⁹ התאוריות הפסיכולוגיות המבוססות על הגישה הפוזיטיביסטיית הן הגישה ההתנהגותית (בהביריזם) וגישות קוגניטיביות שמתמקדות בעיבוד מידע. הידע נתפס כאמת קבועה ומוחלטת וכאוסף מצטבר של עובדות בדידות ונראות לעין. הידיעה נתפסת כנמצאת בידי סמכות חיצונית ללומד וכחפץ שאפשר להעבירו מאדם לאדם.⁶⁰ התפיסה הפוזיטיביסטיית גם מניחה כי האדם נולד כלוח חלק (tabula rasa), ואין בו ידע טבוע מלידה, אלא ברשותו יכולות למידה שמאפשרות לו לזכור, לנתח, להרכיב, להכליל ידע ואידאות ולקשרן אלה לאלה.⁶¹ מורים הפועלים על פי גישת המסירה המבהירה מניחים שתלמידיהם דומים למכלים ריקים, והמורים, שהם כעין משפך או צינור להעברת החומר, אמורים למלא אותו. האחריות לתהליך ההוראה-למידה מוטלת

59 בק, 2005; Shkedi, 2014; Denzin & Lincoln, 2005; Guba & Lincoln, 2005

60 Hofer & Pintrich, 1997

61 Pinker, 2004

על המורים, בהיותם הדמות הדומיננטית והאקטיבית בתהליך הלמידה, והם שמפגישים בין החומר לתלמידים אם ישירות כמורים-מוסרים, ואם בעקיפין, כשהם שולחים את התלמידים לקרוא, לתרגל, לאסוף מידע וכדומה. הצלחת ההוראה-למידה נמדדת על פי ההישגים בבחינות, שבהן התלמידים "שופכים" בחזרה את הידע.⁶² ידיעה בהקשר זה משמעותה שימור ושחזור של החומר, כלומר שינון וחזרה על מידע קיים. יורם הרפז מתאר את תפיסת ההוראה הזאת כעקרון ההעתקה: "לפי עיקרון זה, כולם עוסקים בהעתקה: המדענים מעתיקים מהעולם, המומחים לתכניות לימודים מעתיקים מהמדע, המורים מעתיקים מתכניות הלימוד (רק לתלמידים אסור להעתיק...)".⁶³

במודלים שהוצעו מאמצע שנות התשעים של המאה ה-20 בעניין תהליך ההוראה-למידה,⁶⁴ הדגמה וחיקוי מופיעים כביטוי ראשוני של הוראה ממוקדת מורה.⁶⁵ פעילויות טיפוסיות של הוראה מבהירה לשם הקניית ידע היגדי הן הרצאות, הקראה, דפי עבודה, שאלות סגורות ופעילויות להטמעת זיכרון של עובדות.⁶⁶ גישת הוראה זו מקובלת בכל מוסדות ההשכלה הקיימים,⁶⁷ ובגרסתה בבית הספר היא מניחה כי קליטת הידע אינה בהכרח מתרחשת מאליה וכי אי-אפשר להסתפק במפגש "טבעי" בין התכנים ללומדים. כדי שידע יעבור מהמורה, נושא הידע, אל תלמידו, על המורים לתווך בין התכנים לתלמידים.⁶⁸ התיווך נועד לעודד את התלמידים להיפתח לקליטת הידע ולסייע להם לזכור ולשמור אותו במטרה להשתמש בו בהקשרים שונים. את תפיסת ההוראה-למידה הזאת סידיני שטראוס ותמר שילוני מתארים באמצעות הדימוי שתלמידים הקולטים ידע משולים לקופסה בעלת פתחים, שדרכם, בשלב הראשון, חודר פנימה ידע חיצוני חדש, ובשלב השני הידע נקלט, מתבסס ונשמר. מתפקידו של המורה אפוא לוודא שפתחי הקופסה - ובהשאלה ראשי התלמידים - יהיו פתוחים

62 בק, 1999, 2014; זוהר, 2013.

63 הרפז, 1999, עמ' 8.

64 Bruner, 1996; Olson & Bruner, 1996; Tomasello, Kruger & Ratner, 1993; Torff, 1999

65 Bruner, 1996; Horner & Whiten, 2005; Olson & Bruner, 1996

66 Torff, 1999

67 Precht, 2011

68 Sawyer, Rutter, LeFeavre, & Margolis, 2005

לקליטת החומר ולשימורו.⁶⁹ בגישת המסירה המבהירה השליטה על עיצוב התנהגותם של התלמידים נתונה בידי המורים,⁷⁰ וההנחה היא שהמוטיבציה משתנה בהתאם לחיזוקים ולעונשים.⁷¹ כדי שהתלמידים ייפתחו לקליטת ידע, על המורים ליצור חוויה לימודית חיובית ולהימנע מחוויה שלילית. חוויית למידה מהנה נוצרת בעיקר בזכות האופן המעניין, הבהיר, המרתק והדרמתי שהמורים מציגים את התכנים.⁷²

בנקודה זו ראוי להבחין בין גישת המסירה שהייתה מקובלת בקרב הסטודנטים-מורים ובין זו שנוקטים רוב המרצים באקדמיה. אם נגדיר את גישת ההוראה של רוב המרצים באקדמיה ואולי אף מקצת המורים בבית הספר לא כגישה של מסירה מבהירה, אלא של "מסירה ישירה", כלומר גישת הוראה שממוקדת בהעברת חומר הלימוד לקהל התלמידים על בסיס קריטריונים שמקורם באופיים של תוכני הדעת ללא פשרות בכל הנוגע להתאמתם לאוזנם, ליכולתם ולצורכיהם של התלמידים, לא נמצא בקרב המשתתפים בתכנית רביבים ביטוי לגישה כזאת. אם נתייחס להבחנה שעושה לי שולמן בין ידע תוכני דעת (content knowledge) לידע תוכן פדגוגי (PCK - Pedagogical Content Knowledge),⁷³ הרי מורים שמכוונים את התכנים לאוכלוסיית התלמידים מתרגמים אותם, במודע או שלא במודע, לצרכים, ליכולות ולעניין של התלמידים, והופכים את "ידע התוכן" ל"ידע תוכן פדגוגי". משתתפי התכנית אמנם נקטו גישת מסירה, אבל אף לא אחד מהם נקט את גישת המסירה הישירה. כולם "תרגמו" את תוכני הדעת לצרכים פדגוגיים.

נתבונן בשיעור של בני המלמד בכיתה ח', שבו עוסקים בסיפור התלמודי על דיאלוג בין הקיסר לבר קמצא.⁷⁴ לאחר שבני קרא לפני התלמידים את הטקסט,

69 שטראוס ושילוני, 1997; Strauss & Shilony, 1994; Strauss, 1993;
70 המורים על פי גישת זו מבקשים להשפיע על המוטיבציה החיצונית של התלמידים בעיקר על ידי ציונים, שהם המשוב למידת קליטת הידע; וכן על המוטיבציה הפנימית של התלמידים באמצעים כדוגמת הוראה מהנה ומעניינת.

71 בק, 2005; Strauss, 1993; Skinner, 1968; Brophy, 2006;
72 לביא, 2000; עשור, 2001; Noddings, 2005; Darling-Hammond, 2005; Brophy, 2006;
2006

73 Shulman, 1986, 1987

74 תלמוד בבלי, מסכת גיטין, דף נה, עמ' ב-דף נו, עמ' א.

מתנהל דיון בהנחייתו בהשתתפות רבים מהתלמידים. נראה כי בני מנווט את הדיון באמצעות שאלות מכוונות וממוקדות, כך שיבטיחו את רכישת הידע, את ההבנה ואת העברת המסר המבוקש.

בני: אז מה היה בדיאלוג בין הקיסר לבר קמצא?

ארז (תלמיד): הקיסר לא מאמין לו.

בני: הקיסר לא מאמין לו?

אייל (תלמיד): לא שהוא לא מאמין לו, הוא אומר לו תביא הוכחה.

הדס (תלמידה): ואז הוא אומר לו לקיסר, "שלח להם קורבן ותראה אם יקרבוהו".

בני (מתקן את הקריאה): יקרבוהו.

הדס (מתקנת את עצמה): יקרבוהו, יקרבוהו.

בני: מה זה אומר "שלח להם קורבן ותראה אם יקרבוהו"?

ענבל (תלמידה): שלח להם מישהו ...

בני: רגע, רגע, לאט, לאט, לאט, לאט. ששש... "שלח להם...", אז מה? איך זה עוזר? מה זה עוזר שהוא שולח להם קורבן והם לא רוצים להקריב אותו? הם יבגדו בו, זה המסקנה.

השיח המתנהל בהכוונת בני תחילתו בהבהרת הכתוב, "משפט-משפט, מילה-מילה". וכך הוסיף בני והסביר בריאיון: "אני יכול להגיד על העניין הזה שחשוב לי ללמוד יחד טקסטים אפילו שזה קשה, אפילו שחלק מהתלמידים נאבדים בזה, כי אני חושב שזה מלמד איך לקרוא. בעצם מה שאני רוצה לעשות זה ליצור מעין חברות גדולה מאוד, שאנחנו קוראים ומנסים לפרק טקסט. יש שאלות שאני שואל ברמת הטקסט, מה אומר המשפט, אחר כך איך אנחנו מבינים את המשפט הזה בהקשר של הטקסט".

בגישה דומה רמי מציג לפני תלמידיו טקסט של בובר: "לא סתם הבאתי את בובר במקור, רציתי שהם ירגישו באותנטיות של הדברים. זה קטע מצוין, התפיסה שלו מאוד מוצאת חן בעיניי והיא לא התפיסה שרווחת היום. מתוך זה שאני רואה את עצמי מנווט בין הקולות, הברקים והרעמים של החינוך כיום, ראיתי איזשהו צורך להביא פן מיוחד משלי". רמי מודע לכך שהטקסט אינו קל לעיכול, אך מאמין כי מסירה נכונה שלו תהפוך אותו לקליט לתלמידים ותאפשר להעביר להם את המסר.

כל אלו שמכירים את דרך ההוראה השכיחה בבית הספר ירגישו כי התיאורים המוצגים לעיל מוכרים להם מרוב הכיתות. מעניין כי בשלב הכניסה להוראה ולמרות קשיי הארגון והמשמעת, רק כרבע מהסטודנטים-מורים נקטו גישה

הוראה זו, ואילו שאר המשתתפים העדיפו גישות הוראה שנותנות ביטוי פעיל יותר לתלמידים. האם בשנים הבאות, כשילמדו שיעורים רבים יותר בכיתות מאוכלסות יותר על פי תכנית לימודים מחייבת ולנוכח הדרישה שהתלמידים יעמדו בהצלחה בבחינות חיצוניות, יאמצו גם סטודנטים-מורים נוספים את גישת המסירה המבהירה? נראה כי רוב הסטודנטים-מורים שנקטו את גישת המסירה המבהירה לא עשו זאת מתוך מצוקה ומצב של אין ברירה ולא ליוו זאת בהצטדקות ובהתנצלות. לכל היותר אחדים מהם בחנו את עצמם רפלקטיבית ומצאו כי עליהם לשפר את יעילות תהליך ההוראה, אך לא הטילו ספקות בתקפות הגישה. כל זאת, חשוב להזכיר, אף שתפיסותיהם המוצהרות עם כניסתם לתכנית לא תמכו בהוראה בגישה זו.

לסיכום

פרק זה בחן לעומק את תפיסות ההוראה של משתתפי התכנית. מהבחינה עולה כי הסטודנטים להוראה הגיעו למוסד ההכשרה ולכיתות בית הספר מצוידים בתפיסות הוראה מבוססות למדי. נמצאו חמש גישות הוראה: (א) גישה מעודדת הבניה; (ב) גישת המסירה המותאמת; (ג) גישת המסירה הקשובה; (ד) גישת המסירה המפעילה; (ה) גישת המסירה המבהירה. על יסוד ההנחות המקובלות במוסדות להכשרת מורים וגישת הנדבכים המאפיינת אותם, היינו מצפים כי כל אחד ואחת מהסטודנטים-מורים יגבשו את גישות ההוראה שלהם מתוך ניסוי וטעייה, בתהליך של שיקול דעת רפלקטיבי, בניסיון ליישם את גישות ההוראה הנלמדות במוסדות להכשרה. לא כך היה.

ככלל ביטאו משתתפי התכנית גישות מוצהרות טרם ההוראה וגישות בפועל בהוראה עצמה. נמצא כי הגישות בפועל לא תאמו תמיד את הגישות המוצהרות, אך אלו שאצלם היה שוני בין ההלכה למעשה, לא תמיד היו מודעים לו או מוטרדים ממנו. נראה כי מיד עם כניסתם להוראה בכיתות "התביית" כל סטודנט-מורה באופן ספונטני על גישת הוראה ומימש אותה כל השנה. נראה כי כל אחד נשאב באופן לא מודע לגישת הוראה מסוימת, זו ש"שכנה" בו קודם לכן, תוצאת שנים של שולליאות של תצפית, וכי הדבר נעשה בספונטניות ובמהירות. לא שהסטודנטים-מורים לא גיששו וניסו גישות שונות, בייחוד בעקבות הצלחות ותסכולים במעשה ההוראה; לא שלא היה תהליך רפלקטיבי; לא שלא הופקו לקחים; לא שהמעשה לא נבחן לאור הכוונה והחזון. כל זה אכן קרה. אבל זה קרה במישור המיקרו של ההוראה, בהתייחסות לסוגיות נקודתיות (חשובות ומכריעות אמנם) ולא בגישת ההוראה הכוללת.

התבוננות בסטודנטים-מורים כשהם מלמדים והאזנה לתיאוריהם ולהסבריהם כיצד הם מלמדים מצביעה על מכנה משותף בין דפוסי ההוראה שלהם. להוציא אחת, נקטו כולם גישות הוראה מסרניות, שעיקרן שהמורים הם המוסרים לתלמידים את תוכני הדעת. הסטודנטים-מורים נבדלו ביניהם בדרכי המסירה: היו שהיו קשובים יותר לתלמידים, אחרים הפעילו אותם יותר, ואחרים פחות. בשעה שמפי המבטאים את הגישות העדכניות בפסיכולוגיה ובחינוך, הן בספרות המחקר והן במוסדות להכשרה, חוזרות ונשמעות אמירות כי הלמידה היא בעיקרה תהליך הבנייתי (קונסטרוקטיביסטי) ותפקיד המורים לזמן לתלמידים תנאים להבניה, נראה כי רק אצל סטודנטית-מורה אחת התאפשר לזהות תפיסת הוראה מזמנת הבניה. שאר הסטודנטים-מורים, כאמור, נקטו מגוון גישות הוראה מסרניות והתמידו בהן לאורך זמן. בהקשר זה ראוי לציין כי כל מי שמסתובב בבתי הספר ברחבי הארץ, וכנראה גם בעולם הרחב, וצופה במורים חש שדפוס ההוראה המסרני הוא הדומיננטי ואולי היחיד (להוציא כמה איים פדגוגיים יוצאי דופן). ראוי להדגיש כי בכל הנוגע לקבוצת הסטודנטים-מורים שבתכנית רביבים, הגישות המסרניות שאפיינו אותם או את רובם היו גישות הקשובות מאוד לעולמם של התלמידים ומפעילות אותם מבחינה קוגניטיבית, רגשית ואף פיזית. זה לא מאפיין כנראה את מה שמתרחש ברוב כיתות בית הספר, ונראה כי הדבר מצביע על שינוי מרענן.

פרק 8: תפיסת התוכן הלימודי

מורי החוגים הדיסציפלינריים למקרא ולמחשבת ישראל, או לפחות אחדים מהם, שתפיסותיהם הוצגו בפרק 3, מניחים כי בכוחם של התכנים שהם מעבירים לסטודנטים-מורים לעצב את דרכי ההוראה שלהם. נדמה לעתים כי בידי מורים אלה מצוי המפתח להוראה ראויה: לו רק ייחשפו הסטודנטים-מורים לתפיסות התוכן הנכונות, כך סבורים מורי הדיסציפלינות, יצרו תכנים אלה איכות חדשה להוראת מקצועות היהדות. הסטודנטים-מורים נתפסים אם לא כלוח חלק בכל הקשור לידע התוכני, לפחות כבעלי ידע בוסרי, שבקלות יחסית אפשר להמירו בידע מבוסס שירכשו בקורסים הדיסציפלינריים. ההנחות המשתמעות מדברי מורי התחומים הללו יכלו לעמוד במבחן ראשון. עם הכניסה להתמחות בהוראה התאפשר לבחון מהו הידע התוכני שמשתתפי התכנית הביאו אל בין כותלי הכיתה וכיצד הוא השפיע על איכות ההוראה.

משתתפי התכנית הגיעו לכיתות בית הספר כשמאחוריהם שנת לימודים אינטנסיבית בחוגים הדיסציפלינריים; במהלך שנת ההתמחות הראשונה הם עתידים היו לסיים את רוב חובותיהם לתואר הראשון.⁷⁵ מורי החוגים הדיסציפלינריים עשויים לטעון (והיו בהם שגם טענו) כי עם תחילת ההתמחות חסרו משתתפי התכנית ידע תוכני שיאפשר להם לתפקד כמורים ראויים בכיתה. צפייה בשיעורים שלימדו הסטודנטים-מורים וההאזנה לתיאוריהם ולהסבריהם למתרחש בשיעורים אלו לימדו כי עם הצטרפותם לתכנית ובעת כניסתם לכיתות כמתמחים בהוראה הם לא היו בבחינת לוח חלק בכל הקשור לידע התוכני. נראה כי כבר טרם הצטרפותם החזיקו בכמה תפיסות של התוכן הלימודי בתחום הוראת מקורות היהדות, וגישות אלו לא נעלמו עם חשיפתם לתוכני הלימוד של החוגים הדיסציפלינריים. כמו שנראה בהמשך הפרק, בכל הנוגע לתוכן הלימודי נמצאו ארבע תפיסות תוכניות-פדגוגיות, שנייצג באמצעות סיפורי עומק של ארבעה סטודנטים-מורים. כל אחד מהסיפורים הללו מציג את תפיסת התוכן

75 על פי המתווה של תכנית רביבים, הסטודנטים-מורים אמורים לסיים את חובות הקורסים לתואר ראשון בתוך שנתיים וחצי, ובמהלך השנה השלישית ללימודיהם להתחיל את לימודי התואר השני. במהלך ארבע שנות הלימודים הם אמורים לסיים את לימודי התואר הראשון, התואר השני ואת הלימודים לתעודת הוראה.

של הסטודנטים-מורים האוחזים בה מתוך קישורה, שלא במקרה כמו שניווכח מסיפוריהם, לזהות היהודית של כל אחד ואחת מהם.

התפיסה הערכית-אמונית: סיפורו של עמוס

"גדלתי בירושלים בבית דתי, ההורים שלי הם ממשפחות חרדיות. לאמא ולאבא שלי יש אחים שהילדים שלהם הם לדוגמה לא הולכים לצבא, לומדים בישיבות... ההורים שלי כנראה, מסיבות השמורות עמם, חיים קצת שונה... אני והאחים שלי למדנו בבתי ספר ממלכתיים-דתיים. הייתי מדריך בבני עקיבא ושירתי בצבא". במילים אלו פתח עמוס את סיפור זהותו היהודית, ובכך נתן רמז ראשון לתפיסתו את התכנים הלימודיים, תוכני מחשבת ישראל והמקרא. בתקופת הצטרפותו לתכנית סיפר כי הוא מקיים חלק ממצוות ההלכה כגון לבישת ציצית, הנחת תפילין, שמירת שבת וכשרות. מצוות או מנהגים אחרים הוא אינו מקיים, כמו למשל חבישת כיפה.

נתבונן בשיעורו של עמוס. השיעור מתקיים בחטיבת ביניים, בבית ספר לא דתי, שרוב תלמידיו מסורתיים אך לא דתיים. עמוס החליט ללמד סוגיות "בין אדם לחברו". זו כאמור השנה הראשונה שהוא מורה האחראי להוראת תרבות ישראל בכיתת תלמידים זו במשך כל השנה. בשיעור שצפינו ושהוקלט והוסרט לצורך הדיון המחקרי בחר עמוס ללמד את סיפור חז"ל שעוסק בפגיעה בכבודו של אדם שקיבל את הכינוי "המכוער"⁷⁶. עמוס מתחיל את השיעור בקורא את הסיפור לתלמידיו. לפני כל אחד מהם עומד הטקסט המוסדר באותיות גדולות ובשורות קצרות כדי להקל עליהם את הקריאה. עמוס קורא את הסיפור ומסביר אותו במילים פשוטות יותר.

עמוס: מסופר על אדם שהלך לדרכו ופגש את רבי אליעזר, רב גדול בתורה שהיה רכוב על חמור על גדות הנהר. האדם בירך את הרב "שלום עליך רבי מורי", אולם הרב במקום להשיב לו ברכה בחר להעליבו על מראהו החיצוני ואמר בלעג "כלום כל בני עירך מכוערים כמוך?". הרב תפס לאחר מעשה כי פגע באותו אדם, ירד מחמורו וביקש סליחה. אך האיש סירב לסלוח. כך היו מהלכים עד שהגיעו לעירו של הרב. ראה האיש את אנשי העיר יוצאים לקראת הרב ומברכים אותו ואמר להם "אם זה רב, אל ירבו כמותו בישראל". לשאלתם סיפר להם כיצד התנהג

הרב. אנשי העיר חזרו וביקשו שיסלח לרב ולבסוף התרצה ואמר להם
"בשבילכם אני סולח לו..."

(במהלך הדיון עמוס מנווט את התלמידים לבחון את התנהגות הרב. האם
ניתן לדבר על הרב בתור חוטא?)

תלמיד: אין דבר כזה לא חוטא. אבל בגלל שהוא מתפלל הוא מכפר על
חטא.

תלמיד (מגיב לדברי חברו): כל בן אדם חוטא, אין דבר כזה.
עמוס: אוקי, שנייה, אז אם הוא מתפלל והוא מכפר על החטא אז הוא כן
חוטא?

תלמיד: לא.

עמוס: אז הוא לא חוטא? אז למה הוא מתפלל?

תלמיד: ואז זה כאילו הוא לא חטא.

תלמידה: לפי דעתי הוא חטא, בגלל שהוא חשב שאם הוא גדול בתורה אז
מותר לו להעליב מישהו.

(אי-שקט בכיתה, נראה כי יש תלמידים שמתקשים להתייחס לרב מתפלל
כאל חוטא)

תלמיד: אבל זה לא נקרא לחטוא.

תלמיד: זה כן נקרא, הוא מעליב מישהו.

עמוס: אז בואו נסכם כאן את המחלוקת שיש לנו, אם אני מעליב מישהו
זה כן חטא או לא חטא?

עמוס הסביר כי בחר לנהל את השיעור בדרך זו כדי לאפשר לתלמידים לנהל
דיון ערכי עמוק בנושא ללא התערבותו. כלומר, בלי שהוא יכפה את דעתו
ואת תפיסת עולמו על תלמידיו: "השאלות שאני שואל הן שאלות מכוונות, הם
עונים לי תשובות שצריך למקד אותן קצת. ואני משתדל למקד אותן. אני יכול
אמנם לפרש בעצמי ולכתוב דברים. אבל אני רוצה שהם יחשבו לבד, ואני חושב
שלפעמים הם בעצמם לא צריכים שיכוונו אותם להגיע או לחשוב על התשובה
היותר עמוקה. הם יודעים את זה, הם פשוט לא מבטאים את זה. הביטוי שלהם
בעל פה הוא אולי מעט מוגבל".

תפיסתו את הצגת התכנים היהודיים כערכית-אמונית תואמת את תפיסתו
היהודית. זהותו היהודית של עמוס, האופן שבו הוא קורא ומבין את מקורות
היהדות והאופן שבו הוא מתייחס אל הקיום ואל הנוכחות האלוהית משתקפים

בשינויים שעבר בחייו: הוא התחיל חיים שגרתיים של ילד ונער שגדל במשפחה דתית ולמד בבתי ספר ממלכתיים-דתיים והיה חניך ומדריך בבני עקיבא, אבל לאחר שירותו הצבאי "איפשהו התחילו אצלי שאלות שתמיד ישבו בפנים, שאלות שהרבה אנשים שואלים את עצמם". לאחר כמה שנים החל עמוס לחפש אחר דרכו הדתית הייחודית, בין היתר, עוד טרם הצטרפותו לרביבים, החל ללמוד מחשבת ישראל באוניברסיטה: "פעם הייתי מאמין שכל מה שכתוב בתנ"ך באמת נכתב על ידי משה, שאלוקים אמר לו לכתוב. למרות שאני עדיין מאמין שהחלק של התורה שמדבר באמת על מצוות ועל חוקים הוא חלק של חוקים שניתנו לנו על ידי אלוהים בשביל שנוכל לחיות את החיים שלנו בצורה האופטימלית בתור בני אדם, אני מאמין שמה שכתוב בתורה זה אמת".

על רקע סיפור חייו בחר עמוס להצטרף לתכנית רביבים ולהכשיר עצמו להוראת מקצועות היהדות בבית הספר הלא דתי. אין לצפות שסיפור חיים זה לא "יזלוג" לתוך תפיסתו את תוכני הדעת של תחומי ההוראה. כאמור, עם הצטרפותו לתכנית ועוד לפני שהחל ללמד החזיק עמוס בתפיסת הוראה של המקורות היהודיים שאפשר לכנות ערכית-אמונית. גישה זאת תואמת את השקפת עולמו ואת זהותו היהודית, ומתוך כך הוא רואה במקורות היהודיים טקסט אלוהי בעל סמכות ומשמעות ערכית. עמוס אינו מוכן לוותר על גישתו האמונית וללמד את התנ"ך לתלמידים יהודים בגישה ביקורתית, גם כשמדובר בתלמידים לא דתיים ובבית ספר ממלכתי-כללי: "יש לי בעיה עם זה. יש לי בעיה עם זה שאני צריך ללכת לכיתה במדינת ישראל שיש בה תלמידים יהודים שיושבים ולומדים תנ"ך ואני צריך ללמד אותם שהספר הזה הוא בסופו של דבר, בחלק מאוד-מאוד גדול ממנו, ספר שנועד לשרת אינטרסים פוליטיים כאלה או אחרים של איזשהו סופר שהרגיש איזושהי מחויבות או זיקה לבית מלוכה מסוים. איך אני רוצה ללמד? אני לא רוצה ללמד תנ"ך בצורה כזו". נראה כי המתח בין המשמעות התוכנית שהסטודנטים-מורים בעלי התפיסה הערכית-אמונית נותנים למקרא ולמקורות היהודיים האחרים לבין המשמעות התוכנית הנדרשת בתכנית הלימודים של בית הספר הלא דתי וזו שנלמדת בחוגים האקדמיים מעמיד בפני סטודנטים-מורים אלו אתגר. עליהם למצוא את גישת התוכן הפדגוגי שתהלום את תפיסתיהם האישיות, את הדרישות של תכנית הלימודים הבית ספרית ואת עולמם של התלמידים. עמוס, כמו שאר הסטודנטים-מורים המגדירים עצמם דתיים, בחר בגישה הערכית-מסורתית שהפך הערכי המודגש שבה עשוי להיות בהלימה עם בית הספר הלא דתי ותלמידיו, בעיקר כשרבים מהם באים מבתי מסורתיים. דווקא ופתוחים לקבל מסרים אמוניים.

אין חולק על כך כי כל מורה צריך מידה מספקת של ידע תוכני-דיסציפלינרי כדי ללמד את מקצוע ההוראה שהוא מופקד עליו. לגישה הנותנת משקל רב לידע התוכני של המורים באה עדנה כבר בשנות החמישים בעקבות "הלם הספוטניק"; ארצות הברית והעולם המערבי הוכו בתדהמה בסוף שנות החמישים של המאה ה-20 לנוכח יכולתה של ברית המועצות לשעבר לשלוח לוויין לחלל. התובנה שבית הספר לא הצליח להקנות לתלמידים ידע מעודכן ועל כן ארצות הברית והעולם המערבי נכנסו לפיגור מדעי וטכנולוגי, הפנתה את הזרקור לסוגיית תוכני הדעת ודרכי הוראתם. המושג "מבנה הדעת"⁷⁷ החל לתפוס מקום מרכזי בשיח על תוכני ההוראה, והרלוונטיות של מושג זה לא פחתה עם השנים. מבנה הדעת משקף את מערכת ההנחות, העקרונות ומושגי היסוד של תחום הדעת ואת תחומו וגבולותיו. מבנה הדעת מצביע על תכונות מאפיינות של תחום דעת ספציפי בהשוואה לתחומי דעת אחרים. כך בתחומי מדעי הרוח ייתכנו כמה מבני דעת מתחרים לאותו מקצוע, כמו למשל הפרשנויות השונות, הנובעות ממבנה דעת אחר, לאותה סוגיה מקראית. יש לציין כי במסגרת לימודיהם בחוגים הדיסציפלינריים נחשפו הסטודנטים לכמה מבני דעת כאלה (גם אם אלה חולקים כמה עקרונות חקר משותפים, שמתחייבים מהתפיסות האקדמיות).

מבנה הדעת של הגישה הערכית-אמונית מבוסס על ההנחה כי המקורות היהודיים הקנוניים (התנ"ך, המשנה, התלמוד ועוד) הם טקסטים שמקור הערך שלהם הוא אלוהים בורא ומצווה. אף שמחזיקי גישה זו מאמינים כי המצוות תקפות גם בימינו, הם סבורים כי אפשר למצוא כמה רבדים בתפיסה האמונית. נוסף על רובד המצוות המחייבות, קיים גם רובד הערכים שבבסיס המצוות ובבסיס הטקסטים היהודיים. מכיוון שאי-אפשר ואולי גם לא ראוי לכוון תלמידים בבית הספר הלא דתי לקיים מצוות שנגזרות מהמקורות היהודיים, אפשר לחשוף אותם לרובד הערכי שלהם באופן שיאפשר להם לגזור לעצמם התנהגויות ראויות מתוך המסרים שבטקסט.⁷⁸ המורים המחזיקים בגישה זו יהיו בדרך כלל מורים דתיים שמלמדים בבית ספר ממלכתי לא דתי, שבמקרים רבים מקיימים את מלוא המצוות, קלות כחמורות.

Bruner, 1960; Schwab, 1964 77

רוזנק, 2015. 78

רוב הסטודנטים שהגדירו את עצמם דתיים או מסורתיים ביטאו עם כניסתם לתכנית תפיסה תוכנית-פדגוגית דומה לזו של עמוס - תפיסה ערכית-אמונית. חשוב לציין כי אף אחד מהמצטרפים הדתיים לתכנית לא חשב במושגים של החזרה בתשובה וגם לא בדרך כלשהי של כפיית דעה והשקפה. הם היו מודעים לעובדה כי הם אמורים ללמד בבית ספר לא דתי, ולהחלטתם להצטרף לתכנית כדתיים לא נלוותה מוטיבציה "מיסיונרית". הדגש שלהם הוא אפוא על הערכים ולא על מצוות, למשל בהנחה כי בהוראת המקורות בדגש ערכי הם עשויים לדבר גם לנוער הלא דתי.

רוב המשתתפים בתכנית אינם בעלי רקע דתי ורובם מגדירים עצמם חילונים. האם גם הם, כמו עמיתיהם הדתיים, הצטרפו לתכנית עם תפיסה תוכנית ברורה כל כך? האם גם זהותם היהודית משתקפת בדרכי תפיסתם את התוכן הלימודי? יש שיטילו בכך ספק ויצפו לראות בסטודנטים אלו כחלק ממסע "העגלה הריקה", היינו חסרי מטען תוכני-יהודי ועל כן נתונים להשפעה או אף לעיצוב של המורים בחוגים הדיסציפלינריים. כדי לבחון זאת, ניכנס לכיתתם של אלו המגדירים עצמם חילונים.

התפיסה הערכית-תרבותית: סיפורו של רמי

בשיעור בחטיבת הביניים בחר רמי לעסוק במחלוקת בין בני האדם, ולמטרה זו הפגיש את תלמידיו עם המדרש על "קמצא ובר קמצא"⁷⁹ טקסט שהיה נקודת המוצא לדיונים ערכיים שלקוחים מחיי היום-יום של התלמידים. לקראת השיעור הכין רמי דף עבודה שעל התלמידים לעבוד עליו בקבוצת לימוד.

רמי (פונה לתלמידים): הדף הזה עוסק במחלוקות. מה שאני מבקש זה שכל קבוצה תבחר לעצמה מחלוקת. הדבר השני שאתם צריכים לעשות, שתגדירו שאלה אחת במחלוקת. אם ניקח לדוגמה דתיים וחילונים, אז זה יכולה להיות מחלוקת סביב גיוס או גיור או העמידה בצפירה ביום הזיכרון. לאחר שהתלמידים קראו ולמדו את המדרש ולאחר שרמי הציג לפנייהם את הרקע ההיסטורי לחיבורו, הוא מעודד אותם להעלות מצבים של מחלוקת מחייהם:

רמי: אתם מכירים עוד דבר שאנחנו יכולים להגיד על הישראלי בתחום הזה? עוד איזה שהם מאפיינים בתחום הזה? עוד איזה שהם מקרים?

79 תלמוד בבלי, מסכת גיטין, דף נה, עמ' ב-דף נו, עמ' א. המדרש מתאר את המחלוקת בין היהודים בירושלים ערב חורבן הבית השני שהביאה לידי שנאת חנם, עלבונות הדדיים והלשנה לשלטונות.

תחשבו על הסטיגמה של הישראלי, על האופי של הישראלי שהוא מגיע למצבים כאלו. איפה אנחנו רואים דבר כזה?

תלמיד: בשוק.

רמי: בשוק, מה יש בשוק?

תלמיד: אחד צועק והשני יצעק יותר חזק, ומתלהבים.

רמי: על מה?

תלמיד: על הכסף.

רמי: איזה עוד? איזה עוד ריבים כאלה שאין להם כל כך הרבה משמעות? ריבים פה על שקל, על חצי שקל, על כמה אגורות או על הכביש.

תלמיד: אם נגיד מישהו רוצה לעבור בכביש והוא לא מצליח.

רמי הסביר מדוע בחר בפעילות זו: "רציתי שהם יעלו מקרים וחוויות הזכורים להם, כשלב מוקדם לקראת עיסוק במחלוקות בישראל". לטענתו, בשיעור חשוב לעורר דיון אקטואלי שמתקשר לסוגיה שבטקסט, כך שברוח הגישה הערכית-תרבותית הטקסט מתקשר לסוגיות ערכיות רלוונטיות.

על פי גישה זו ערכם של המקורות היהודיים בערכים המוסריים והלאומיים המצויים בהם, ולפיכך המטרה החינוכית היא העברה והקניה של ערכים, יהודיים-פרטיקולריסטיים ואוניברסליים, שמצויים בהם.⁸⁰ מורים שמחזיקים בגישה זו ידגישו את שייכותם של הטקסטים לתרבות היהודית. הם יראו כי טקסטים אלו מעצבים את דמותו של העם היהודי וידגישו כי כתבו אותם בני אדם ולכן אפשר לפרשם בדרכים שונות. לאור זאת צבי אדר מתייחס אל המקורות היהודיים ואל תפקידם בעזרת הביטוי היווני "פיידיאה" - תפיסה תרבותית-חינוכית. כלומר, הטקסטים הם מקור תרבות והם נועדו לחנך עם.⁸¹ שמריהו טלמון ראה בגישה זו שיטת מחשבה ודרך חינוך שמטרתן להיות קשורות לערכי התרבות האנושית ולערכי היהדות בכללם, ולא לסמכות היהודית-הדתית דווקא.⁸² בן ציון דינור התייחס אל המקורות היהודיים ככאלו שנועדו להעביר תפיסות ערכיות על העם היהודי ומורשתו (למשל ייחודו הלאומי כעם מופת לשאר העמים).⁸³ המשותף

80 אחד העם, 1954; סכונפלד, 1987.

81 אדר, 1967.

82 טלמון, 1969.

83 דינור, 1958.

לכותבים אלה הוא שעל ידי הרחקת המשמעות הדתית של המקורות והדגשת משמעותם הערכית, ומתוך שימוש בטכניקת הוראה שמקשרת בין חיי היום-יום של התלמידים וחוויותיהם ובין המקורות, התלמיד שיתחנך על בסיס מטרה זו יהיה בעל עמדות חיוביות כלפי הערכים ההומניסטיים שבטקסט. המורים המחזיקים בגישה זו יהיו בדרך כלל כאלה שמגדירים עצמם חילוניים או מסורתיים במידה מסוימת.

עם הצטרפותו לתכנית רביבים הגדיר רמי את עצמו "חילוני לגמרי. אני לא מאמין באלוהים. האחריות האלוהית נמצאת בכל אדם ואדם. האחריות לבחור, לעשות את הדבר הנכון". יהדותו נתפסת בעיניו כתרבות ולא כדת, וככזאת היא מתבטאת במעשים הומניים-ערכיים: "זה לא נכון שאין לי מצוות מחייבות, אני לא רואה אותן כמצוות מחייבות, אני רואה אותן כערכים שהם חלק ממני, שאני מקיים אותם". אף שרמי מקיים כמה ממנהגי החגים, הוא מתייחס אליהם כמבטאי תרבות ולא דת. לנוכח תפיסתו היהודית-תרבותית, רמי רואה בתנ"ך טקסט שמעמיד במרכז את האדם, ולא את האלוהים, בניגוד לעמיתו לתכנית בעלי התפיסות האמוניות, שרואים באלוהים את הדמות הדומיננטית: "אם אני מדבר על שוויון ועל הומניזם, אני חושב שאפשר להסתכל יפה על המקרא כספר חינוכי שאומר שהאדם במרכז, במרכז ההווה. עצם מהות האדם היא במרכז ההווה, לא האגו שלי, אלא העניין הזה של בין אדם לחברו. זה נראה לי העיקר". אולם יחסו החיובי לתנ"ך וליהדות בכלל אינו נטול ביקורת והסתייגויות: "בספר יהושע, שרוצחים את כולם, בעצם לא כל הספר, עד ההתנחלות. רוצחים את כולם, ועושים את זה בצורה מרשימה ומזעזעת כאחד. נוראי לגמרי הספר הזה". יחסו של רמי לטקסטים של חז"ל הוא תרבותי-היסטורי: "למרות שהם גם לקחו את המקרא והשתעשעו אתו קצת, מבחינתי הם מקורות חשובים מבחינה היסטורית". רמי רואה גם בטקסטים "לא מסורתיים" טקסטים יהודיים בעלי חשיבות, אך לא קדושים. הוא רואה בהם יצירה תרבותית והיסטורית, וחשוב לו ללמוד גם אותם לעומק. עם זאת הוא אינו סבור כי כל טקסט שכתב יהודי הוא בבחינת טקסט יהודי וכזו צריך להילמד: "ההגדרה הרשמית של טקסט יהודי הוא מחשבה יהודית. אני יכול להגיד לך שאני מסתכל על תרבות יהודית ועל טקסט יהודי ככל דבר שנכתב בתרבות שלנו, אבל דבר שהוא משמעותי. אני יכול להסתכל על עגנון ולהגיד בוודאות שזה טקסט יהודי. אני יכול להגיד שעמיתי הוא טקסט יהודי בלי שום ספק. שנתן יונתן הוא טקסט יהודי. ואני לא יכול

להגיד לדוגמה שרם אורן הוא טקסט יהודי. קשה לי! קשה לי מאוד!" במסגרת הוראת היהדות רמי אינו נרתע מלהציג טקסטים לא יהודיים לצד טקסטים יהודיים שרלוונטיים לאותה סוגיית הוראה: "לעמת ביניהם אין בעיה. זה דבר שהוא מבורך תמיד. ליצור דיון בין טקסטים, בין תרבויות. לשלב ביניהם במידה". רוב הסטודנטים-מורים החילוניים ביטאו עם כניסתם לתכנית ובשנים הראשונות של ההתמחות תפיסה תוכנית ערכית-תרבותית דומה לזו שהציג רמי. אף שבשנת ההתמחות הראשונה כבר למד רמי כמחצית מלימודי התואר הראשון לפחות בתחומים הדיסציפלינריים, קשה לראות באופן שהוא מציג, בשלב זה, את תוכני הדעת לפני תלמידי הדיסציפלינריים למה שלמד. אבל בניגוד לעמוס שהוצג לעיל, הוא אינו מוצא את עצמו במחלוקת עם מורי החוגים הללו.⁸⁴

מומחי תחום הדעת ואפילו אנשי הוראה לא מעטים רואים בתהליך מסירתו של הידע התוכני-דיסציפלינרי, שמקורו במומחים האקדמיים או בסמכויות דתיות, לתלמידי בית הספר תהליך שבו כלים דידיקטיים נלווים לתחומי הדעת ומקלים את העברתם לתלמידי בית הספר.⁸⁵ על פי תפיסה רווחת זו ידע התוכן הדיסציפלינרי הוא בבחינת רכיב יציב, אמת אחת שיש להעבירה ככתבה וכלשונה לתלמידים. אנשי החינוך מוזמנים להציע שלל טכניקות שיהפכו את תוכני הדעת לקליטים, ובלבד שלא יפגעו בטיבו של תחום הדעת. שלא במפתיע, תפיסה זו של תוכני הדעת ושל דרכי הוראתם תואמת את תפיסתם של מורי התוכן הדיסציפלינריים במערכת ההכשרה (ראו פרק 3).

ג'ון דיואי בספרו הקלסי הילד ותכנית הלימודים מציע שלא לראות בתוכני הדעת הדיסציפלינריים את הרכיב הבכיר הבלעדי בתהליכים של חינוך והוראה. על פי השקפתו בתהליך זה יש לפחות שני רכיבים: התלמיד מצד אחד והתכנים מן הצד האחר, ואין בהכרח סתירה ביניהם. איך ייווצר המפגש? לטענת דיואי כדי שתחום התוכן הדיסציפלינרי יהיה בעל משמעות חינוכית, עליו לעבור עיבוד או תרגום שהוא מכנה "פסיכולוגיזציה", שזירה מחדש של תחום התוכן אל תוך ניסיונו המתפתח

84 בפרק 10, שמשקיף על תהליך ההכשרה כעבור שנים אחדות, ניתן יהיה להיווכח במידת השפעה של הלימודים הדיסציפלינריים על רמי ועל כלל משתתפי התכנית.

של הלומד.⁸⁶ כך למשל מושג שלקוח מתחום מחשבת ישראל ונוגע למועדי תשרי מדבר על תהליכי "תשובה". זהו מושג שרחוק מעולמו של התלמיד הלא דתי, בייחוד כשהשימוש היום-יומי בו מרחיק אותו ממשמעותו המקורית. בתהליכי פסיכולוגיזציה של מושגי תחום הדעת יהפוך למשל המושג "תשובה" למושג "השתנות עצמית", שעשוי להיות מובן יותר לתלמידים וקרוב לעולמם. על פי משנתו של דיואי לא ייתכן תהליך חינוכי ללא פסיכולוגיזציה של התכנים הדיסציפלינריים. ללא תהליך כזה לא יבינו התלמידים את התכנים או לפחות לא יפנימו אותם.

יוסף שוואב הולך עוד צעד אחד קדימה. הוא מציע תהליכים מוסדרים של תרגום תוכני הדעת הדיסציפלינריים לתכניות לימודים והוראה.⁸⁷ בניגוד לדיואי, שדובר על שני רכיבים שקיימים בכל תהליך הוראה ולמידה - התלמיד מכאן והתכנים מכאן - שוואב מדבר על ארבעה רכיבי יסוד: התכנים, התלמידים, החברה והמורים. שוואב מציע להשתמש בתהליך ההוראה ובתכניות הלימודים בשפה ייחודית, ששונה מהשפה המאפיינת את תחום הדעת ואת התחומים הנוספים המשיקים לחינוך (פסיכולוגיה, סוציולוגיה, פילוסופיה וכו'). את השפה הזאת הוא מכנה "השפה הפרקטית", להבדיל מהשפה התאורטית המאפיינת את תחומי הדעת הדיסציפלינריים ואת התחומים המשיקים לחינוך. בתהליך של תכנון ההוראה יש לתרגם את מושגי הדעת ואת המושגים האחרים הרלוונטיים לתהליך משפת התאוריה לשפה החינוכית-פרקטית. לי שולמן כינה את הידע הנוצר מתרגום זה "ידע תוכן פדגוגי", או בקיצור PCK.⁸⁸ מהנחותיו של שוואב משתמע כי המורים צריכים שלא לראות בעצמם מוסרי ידע תוכני דיסציפלינרי, אלא כאלה שמעבירים תוכני דעת שתורגמו לחינוך.⁸⁹ כמו שראינו בפרק 3, תפיסה זו מאפיינת את מורי החינוך העיוניים שרואינו במחקר זה.⁹⁰

התפיסה הערכית-תרבותית, כמו שלוש התפיסות התוכניות-פדגוגיות המוצגות בפרק זה, יכולה במידה רבה להיחשב פרי פסיכולוגיזציה של המקורות היהודיים,

Dewey, 1959 86

Schwab, 1969, 1973 87

Shulman, 1986, 1987 88, וראו לעיל בפרק 5 בסעיף "הוראה כמסירה מבהירה".

Fox, 1985 89

90 ראוי לציין כי לא כל מורי מקצועות החינוך העיוניים ואף לא רובם, לא בתכנית רביבים ולא בתכניות ההכשרה בכלל, מחזיקים בגישת התרגום של שוואב.

או בלשונו של שוואב - כתרגום המקורות היהודיים לחינוך בהתאמה לתלמיד, לסביבה, למורה ולתוכני הדעת, ששולמן מכנה "ידע תוכן פדגוגי". נתבונן בשני המורים שהצגנו לעיל, עמוס ורמי. אין ספק שהם אינם מדברים בשפת תוכני הדעת הדיסציפלינריים. לא נראה כי הם רואים עצמם מחויבים ליישם את משנתם של מומחי תחומי הדעת, מהאוניברסיטה או מעולם המסורת; אבל בתהליכי ההוראה שלהם הם טווים סיפור חינוכי שמתייחס לתוכני הדעת הללו, לעולמם של התלמידים, להקשר החברתי והקהילתי והבית-ספרי שהם פועלים בו, לעולם התוכני והפדגוגי האישי שלהם ולתרבות התוכנית והחינוכית שהם צמחו בה. ספק אם מי מהם מודע לכך שבשיעורים שהם יצרו יש ביטוי לפסיכולוגיזציה של הטקסטים או לארבעת "רכיבי היסוד" שעליהם דיבר שוואב. נראה כי הדברים מתרחשים במידה רבה באופן ספונטני, כמו סיפור שנארג בשלב התכנון ובשלב ההוראה ומשלב יחד תובנות מודעות עם תגובות ספונטניות אינטואיטיביות.

כמו בכל שלבי כתיבת הספר, גם כאן אני מוצא את עצמי נע במנהרת הזמן אל הימים שבהם אני עצמי למדתי במוסד ההכשרה. אל התפיסה הערכית-תרבותית התוודעתי דווקא בזכות מוריי במכללה. רמי, לעומת זאת, כמו חבריו שביטאו את התפיסה הערכית-תרבותית, נחשפו אליה, כמו שהם ציינו, בעיקר במסגרות לימוד בלתי פורמליות ובתנועות הנוער, טרם הגעתם לתכנית ההכשרה. תפיסה זו עומדת במידה רבה בסתירה למסרים המועברים להם בחוגי הלימוד במדעי היהדות באוניברסיטה. במוסד ההכשרה שלמדתי בו (שאז עדיין נקרא "סמינר למורים") נמנעו מורי תחומי הדעת מלהתמקד בממד האקדמי-מדעי של תוכני הדעת, ויתרה מזו, הם סברו כי חובתם ואחריותם להציג את ממד התוכן הפדגוגי (PCK). אותי, שבילדותי למדתי בבית ספר לא דתי, חשפו מורי בית הספר לקריאה אמונית של הטקסט. מהם למדתי שאינני חייב להאמין, אבל חייב לדעת. במכללה נחשפתי לראשונה לקריאה שונה של תנ"ך ושל מקורות ישראל ולהפתעתי גיליתי כי המקורות האלו יכולים להיות רלוונטיים עבורי. זה היה חידוש מרענן שבסופו של דבר גם כיוון אותי לתחום זה. לימים למדתי כי את התפיסה הזאת אפשר לכנות ערכית-תרבותית.

התפיסה הערכית-חקרנית: סיפורה של נורת

רוב המצטרפים החילוניים לתכנית הציגו גישת הוראה ערכית-תרבותית, אבל אחדים מהם הציגו גישות הוראה מעט שונות. בעלי התפיסה הערכית-חקרנית מבקשים להעביר את המסרים התרבותיים של תרבות ישראל בתהליך הוראה

של עיון וחקירה. נטייתם להוראה ערכית-חקרנית עולה בקנה אחד עם זהותם היהודית החילונית-תרבותית ועם האופן שבו הם מבינים את המקורות היהודיים. כנרת גדלה בבית חילוני שאין בו לדבריה כמעט זיקה למסורת, שכן בשל חוויות שליליות שחוו הוריה בילדותם, הם ביקשו להתרחק מהמסורת ככל האפשר. ולמרות רקע משפחתי זה ביטאה כנרת תחושת שייכות לתרבות היהודית ולמקורותיה, שנבעה לדבריה מלימודיה בבית הספר שתגבר את מקצועות היהדות, ומחברותה בתנועת הנוער, שם נחשפה לרכיבים של מסורת ותרבות יהודית. למרות התחברותה למסורת, אמרה כנרת: "היחס לדת היהודית? לדת כדת? שלילי גדול. גם למצוות. כשאת אומרת דת יש לי חלחלה. זה מוזר, כי מצד שני אני הולכת לבית כנסת ויש דברים שמאוד חשובים לי". התפילות בבית הכנסת, המופנות לאלוהים, אינן גורמות לה להתחבר: "קשה לי, אין לי אלוהים כאילו, אני לא מגדירה את זה. אז יש שם שירים, קטעים מתוך התפילה, שאני מאוד מתחברת אליהם, שעושים לי את זה". היא מבינה את הקיום של האלוהים כעונה על צרכים פסיכולוגיים: "כי זה בסך הכול בני האדם שצריכים את אלוהים בגלל שאנחנו בני אדם, אנחנו כל הזמן חוטאים וחוטאים, אז כאילו אנשים צריכים את הדבר החיצוני הזה שיכתיב להם".

כנרת מגדירה טקסט יהודי כטקסט "שפשוט מתעסק עם ערכים יהודיים ומנהגים יהודיים". יש לה עניין בטקסטים יהודיים מגוונים שלרובם היא טרם נחשפה ברצינות: "הייתי רוצה שיהיה לי תלמוד בבית זה נחמד, זה כזה מאתגר אותי, זה עניין של חשיבה, וגם הרבה דברים של פילוסופיה יהודית, שאני לא מכירה מספיק עדיין". כנרת רואה במקורות היהודיים חלק מהמטען התרבותי שלה, אבל הם אינם מקור סמכות בחייה: "זה לא קדוש בעיניי. אני מרגישה מחוברת להרבה דברים". כנרת דוחה מסרים של התנ"ך שאינם תואמים את עקרונות המוסר: "לזה שאומרים לרצוח את כל העמלקים ואת כל החיתי והיבوسی והזה... התנ"ך הוא לא שיא המוסר, הוא לא מוסרי. הכוונה למוסר של היום, למוסר ההומניסטי, הוא לא האמנה המוסרית".

בניגוד לחבריה בעלי התפיסה הערכית-תרבותית או הערכית-אמונית, כנרת אינה סבורה כי יש לעסוק בבית הספר במישרין בהנחלת ערכים: "אני חושבת שאין דבר כזה להורות ערכים. השאיפה הזאת להורות היא לא מתחברת לי עם ערכים". היא סבורה כי את הערכים אפשר לרכוש דרך חוויות החיים. היא אינה ממוקדת אפוא לדבריה בהנחלת ערכים מוגדרים, אבל ככל חבריה היא נוטה לפרש ולהבין את הטקסטים דרך ההיבט הערכי שלהם. בבחירת הטקסטים שהיא מביאה בפני התלמידים היא נותנת קדימות לטקסטים שיש בהם מסרים ערכיים-

חברתיים. בשיעור שהתקיים בחטיבת ביניים, בבית ספר שאוכלוסיית תלמידיו הטרוגנית, רבים מהם בעלי רקע מסורתי, כנרת מביאה בפתיחת השיעור טקסט מספר ויקרא.

כנרת: "ואהבת לרעך כמוך..". ועוד שתי מילים המסיימות את המשפט הזה, מישהו זוכר, מישהו יודע? "אני ה" (אומרת וכותבת על הלוח). עכשיו, באופן כללי בפרק יט בספר ויקרא יש כל מיני ציוויים של דברים שצריכים לעשות ולא לעשות, למשל "לפני עיוור אל תיתן מכשול". אם יש עיוור לא תשים לו מכשול, כי הוא עיוור.

נראה כי אף שאינה מאמינה בהנחלה ישירה של ערכים, היא בחרה להדגיש טקסטים שהממד הערכי בהם בולט מאוד, כנראה מתוך מטרה להשפיע על תלמידיה ולעורר בהם מודעות. ברוח זו היא מבקשת מהם לקרוא פסוקים נוספים מויקרא יט ומנהלת בכיתה דיון:

כנרת: אני רוצה שמישהו יסביר לנו את זה קצת בקצרה. להתייחס למושגים "לא תקפוץ את ידך". (כנרת פונה לתלמיד בשאלה) ניב, אתה יכול להסביר את זה? (ניב אינו מגיב.)

אורנה (תלמידה): זה מזכיר את הסיפור על שני האחים האלה... היו שני אחים, אחד כזה מצליח כזה, ואחד היה לו משפחה ומלא ילדים... ולכל אחד היה חלקה, ואז כשהגיעה עונת הקציר אז הזה עם הרבה ילדים... כנרת (מסייעת לתלמידה להשלים את הסיפור): ראה שלו יש ילדים וצריך לעזור לו, ואני רווק.

אורנה: בדיוק, עד שהם נפגשו לילה אחד, והתחבקו והתנשקו. כנרת: ואומרים ששם נבנה בית המקדש. זה סיפור אגדה כזה, זה סיפור שרוצה לספר על אהבת אחים, אז אורנה קישרה את זה למה שקראנו עכשיו...

בהמשך השיעור כנרת מוסיפה מאמר של ז'בוטינסקי, שגם בו היא רואה חלק מהתרבות היהודית, ומבקשת מהתלמידים שיקראו אותו וישוו בין הנאמר בו ובין הנאמר בפרק המקראי ומנווטת עיון מחקרי משווה בין שני המקורות: "אני יותר מעלה שאלות ומנהלת דו-שיח, אני חושבת שהדיאלוג צריך להיות קשור גם בין תלמידים, ליצור שיחה בין התלמידים וזה מה שמאוד קשה כי הם לא כל כך מקשיבים אחד לשני".

בדומה לגישה הערכית-תרבותית, גם הגישה הערכית-חקרנית מתייחסת אל המקורות היהודיים בדרך כלל כנובעים מהיותם יצירה אנושית. גישה

זו מבקשת להקנות לתלמידים אמצעים מחקרניים ללימוד הטקסט וניתוחו במטרה להבין את המקורות לעומקם. ואולם בשונה מהגישה הערכית-תרבותית מצדדי הגישה הערכית-חקרנית אינם רואים בעצמם מנחילי ערכים, אלא מזמני תהליך לימודי-חקרני שממוקד בסוגיות ערכיות שבמקורות.⁹¹ הגישה מבוססת על ההנחה כי תהליכי החקרנות יקרבו את התלמידים אל המקורות על ידי יצירת אתגר אינטלקטואלי. תפיסה זו קרובה להשקפתו של משה גרינברג, שרואה במקורות היהודיים ובהוראתם בבית הספר בסיס להבנת הזהות היהודית ולבירור ערכי, אך סבור כי יש להשיג זאת בדרך של חקירה ולא בדרכים של הטפה.⁹² גישה זו קרובה גם לגישתו של יאיר זקוביץ, שמאמין כי לימוד חקרני שיוצר מרחק בין הטקסט לתלמיד יקרבו בסופו של דבר את התלמידים בני ימינו אל המקורות, תהליך שהוא מגדיר כ"ריחוק צורך קרבה".⁹³

גישת ההוראה החקרנית שאימצה כנרת להוראת תרבות ישראל עולה בקנה אחד עם יחסה המדעי-ביקורתי למקורות היהודיים ואל המקרא בפרט. כלומר כנרת רואה בטקסט יצירה אנושית שמותר לדון בה ולחלוק עליה, ורוצה ללמדו כיצירה אנושית בכלים ביקורתיים שהחלה להכיר באוניברסיטה: "מה שכן מושך אותי למשל במקרא זה כל מיני ניתוחים ספרותיים וניתוחים חברתיים שעלו מן הכתובים". כמורה כנרת סבורה כי יש לקיים בכיתה תהליכי הוראה מתוך שימוש בכלי חקר ועיון: "זו דרך של אינטראקציה עם הטקסט שתביא להעלאת הדברים". השוואת מקורות נראית לה דרך נאותה להעמיק בטקסט ולרדת למלוא משמעויותיו הערכיות: "אני חושבת שדווקא מעניין להביא כל מיני דוגמאות מהתנ"ך על משהו שנפל, נגיד דוד ושאל, שכאילו איך דוד מתמודד כששאל כל פעם נופל. זאת אומרת להביא דוגמאות ולהעמיד את זה כדיון".

התפיסה הערכית-חקרנית שמאפיינת את ההוראה של כנרת מאפיינת עוד סטודנט-מורה אחד או שניים. נראה כי גישה זו קרובה, אף כי לא זהה, לגישות החקרניות-ביקורתיות הנלמדות בחוגים הדיסציפלינריים.

91 שקדי וניסן, 2009; Shkedi & Nisan, 2006

92 גרינברג, 1984.

93 זקוביץ, 1995.

התפיסה הערכית-דיאלוגית: סיפורה של נעמה

התפיסה הערכית-דיאלוגית מניחה כי מקור הערך של התנ"ך והמקורות היהודיים האחרים הוא אישי-ערכי, ולכן על כל תלמיד ותלמידה למצוא משמעות אישית במקורות ולתת משמעות משלהם למסרים העולים מהטקסט ולנוכחות האלוהית במקורות. המטרה החינוכית בגישה זו היא ליצור תהליך הוראה שמושגת על דיאלוג בין התלמידים למקורות, בין התלמידים לבין עצמם ובין התלמידים למורה. התלמיד הראוי, על פי גישה זו, הוא אפוא מי שמגיע לידי דיאלוג עם המקורות היהודיים ומוצא בהם משמעות אישית וחברתית. המורים המחזיקים בגישה זו עשויים להיות כאלו שמקיימים בעצמם דיאלוג אישי מתמיד עם המקורות ועם האלוהות ומחפשים ביטוי אישי לקשר הזה. הם יהיו מורים שמגדירים עצמם חילוניים, מסורתיים ואף דתיים שאינם מוצאים עצמם משתלבים בהשקפות של הזרמים הדומיננטיים ביהדות הדתית.⁹⁴ גישה זו, יותר מקודמותיה, פונה לעולמם הפנימי של התלמידים ורואה בו את המפתח להוראה ראויה באופן שיעשה את המקורות רלוונטיים לעולמם. הדרך שמורים אלה שואפים להשיג את מטרתם כוללת גם את חשיפת הדיאלוג האישי שלהם עצמם עם המקורות כדי שחשיפה זו תעורר דיאלוג בין התלמידים לבין הטקסט.⁹⁵ הוגים שונים הטוו דרכים ליצירתו של דיאלוג מסוג זה בין התלמידים למקורות. יוסף שכטר הצביע על היות התנ"ך ספר הדרכה לחיים. על כן, כשתהיה משמעותו נהירה לתלמידים, הם ייצרו עמו קשר מהותי, דיאלוגי, באופן שתכניו יהיו בנפשם.⁹⁶ מיכאל רוזנק חותר לכך שהתלמידים ימצאו קשר ייחודי עם הטקסט על סמך דיאלוג ערכי שיקיימו עמו. לתפיסתו, דיאלוג אמתי יתרחש כאשר אופיים האותנטי של המקורות יישמר, אך יימצא הערוץ שיהפוך אותם רלוונטיים לכל אחד מהתלמידים.⁹⁷

94 במחקר שקיימנו עם כמה עשרות מורים שמלמדים תנ"ך ומקורות יהודיים בבית הספר הממלכתי (שקדי וניסן, 2009) נמצאו מורים בעלי תפיסות יהודיות מגוונות - חילוניות, מסורתיות ודתיות - שדוגלים בהוראת המקורות בתפיסה ערכית-דיאלוגית.

95 שקדי וניסן, 2009; Shkedi & Nisan, 2006

96 שכטר, 1960.

97 רוזנק, 2003, 2015.

כדי להתבונן בשיעור בגישה זו, ניכנס לשיעורה של נעמה, שעם הצטרפותה לתכנית הצהירה שהיא שואפת לנהל עם תלמידיה שיח ערכי שמבוסס על המקורות. כשקיבלה את האחריות להוראת תרבות ישראל בכיתה בחטיבת הביניים, הוציאה את שאיפותיה מהכוח אל הפועל. ברוח זו היא בוחרת ללמד סוגיות של בין אדם לחברו. בשיעור שצפינו בחרה נעמה סדרה של טקסטים רלוונטיים מהמקרא: ויקרא יט, דברים טו ודברים כד. פרקים אלו עוסקים באחריותה של החברה לדאוג לחלשים שבה: האלמנה, היתום והגר.

נעמה (פונה לתלמידים): עכשיו אני מקריאה את הקטעים. אני רוצה שתוך כדי שאני מקריאה תשימו לב לכמה דברים. (נעמה מקריאה את הפסוקים). או.קיי. למי אנחנו עוזרים? עכשיו תגידו לי למה דווקא האנשים האלה בתקופת התנ"ך הם אלה שמקבלים את העזרה מהחברה? רבקה (תלמידה): לאלמנה, ליתום...

רענן (תלמיד): אביון.

אהוד (תלמיד): גר.

נורית (תלמידה): יתום.

מתן (תלמיד): לשכיר.

נעמה: בסדר, אז בואו נבדוק את זה... בוא נתחיל מהראשונה. למה אלמנה?

גלעד (תלמיד): בגלל שאין לה בעל.

איילת (תלמידה): אין מי שיעזור להם.

יפתח (תלמיד): גם ליתום.

נעמה: למי המדינה, החברה שלנו היום, צריכה לעזור?

בריאיין עמה הסבירה נעמה שבחרה להתחיל את הדיון בפסוקים הללו בתקווה להסב את תשומת לבם של תלמידיה לאחריותה של החברה לחלשים שבה. לדבריה, יש לחתור לשינוי המצב החברתי. אולם היא מאפשרת לתלמידים להביע את דעתם גם כשהיא מתאכזבת מכך שאף תלמיד לא העלה מיוזמתו את הגישה של תיקון החברה: "אני פירשתי את הפסוקים שמוטלת עלינו החובה לעשות משהו, אבל הילדים רואים את המציאות ממש אחרת - שעניי ישראל תמיד עני... כאילו אין מה לעשות". למרות אכזבתה, היא אינה מנסה לכוון ומשאירה זאת לתהליך אטי של התמודדות אישית וקבוצתית של כל אחד ואחת מהם.

נעמה מפרשת את הטקסטים היהודיים, בכללם התנ"ך, בגישה תרבותית-התפתחותית, ורואה בהם טקסטים שכתבו בני אדם:⁹⁸ "התנ"ך למשל הוא טקסט

דתי, כתבו אותו אנשים דתיים. קשה להתעלם מהדבר הזה, שיש בו את אלוהים. התרבות שלי, החילונית, צמחה מתוך תרבות דתית". נעמה, שגדלה במשפחה חילונית בעלת קשר לדת ולמסורת, סבורה כי "זה דבר מאוד מורכב שאתה חילוני. אתה לא מרגיש את זה בכל דבר שאתה עושה כמו אדם דתי. שיהדות היא אתו בכל מקום". הוריה החילוניים הקפידו לציין את החגים, ולכן התרבות והמסורת היהודית על מנהגיה וחגיה אינן זרות לה. אולם חילוניותה התחדדה בנעוריה, כחניכה ומדריכה בתנועת נוער, שם נתקלה לראשונה במונח "יהדות חילונית", שהיא חשה שתואמת את זהותה.

למרות זהותה החילונית-תרבותית והעובדה שאינה מתייחסת למקורות בקדושה כדבר אלוהים, אין לנעמה עניין לעסוק עם התלמידים בקריאה ביקורתית של המקורות: "אין לי בעיה עם יחס ביקורת-מדעי מבחינה אידאולוגית, אבל מבחינה חינוכית העיסוק בו לא מביא ליותר מדי". היא שואפת ליצור קשר בין התלמידים לבין המקורות והתרבות ולכבד את אופן התקשורתם, אף שההתייחסות האמונית של אחדים מתלמידיה תהיה שונה מהתייחסותה התרבותית-החילונית. מעניין לציין כי קיימת הלימה ברורה מאוד בין תפיסתה התוכנית-פדגוגית של נעמה, שהיא תפיסה ערכית-דיאלוגית, לבין גישת ההוראה שלה, שהוצגה בפרק הקודם, שהיא גישה מעודדת הבניה. נראה כי רק מורה שרואה בתהליכי קליטת הידע תהליכים פנימיים-הבנייתיים יכול לראות את הכרחיות הדיאלוג כגישה חינוכית-תוכנית. לכן נעמה הייתה היחידה מכל משתפי התכנית שהביעה גישה ערכית-דיאלוגית להוראת המקורות היהודיים.

לסיכום

התמונה המצטברת בפרק זה מתיאוריהם של ארבעת המורים שתפיסותיהם התוכניות-פדגוגיות להוראת תוכני תרבות ישראל הוצגה לעיל, מלמדת על ידע תוכני-פדגוגי מורכב למדי שעמו הגיעו להכשרה קודם לחשיפתם ללימודים הפורמליים בחוגים הדיסציפלינריים באוניברסיטה. תפיסות אלו לא נעלמו גם לאחר שנה-שנה וחצי של לימודים אינטנסיביים בחוגים למקרא ולמחשבת ישראל. גישותיהם של ארבעת המורים מייצגות את מגוון התפיסות התוכניות-פדגוגיות של כל חבריהם לתכנית. אלה תפיסות שמשלבות בין תוכן לבין פדגוגיה של כל אחד ואחת מהם. אין מדובר רק או בעיקר בתפיסות מוצהרות בדבר ההוראה, אלא בתפיסות שבחלקן או ברובן באות לידי ביטוי במעשה ההוראה עצמו. ידע של "מה" וידע של "איך" שמשולבים זה בזה.

לכל הסטודנטים-מורים משותפת התפיסה בדבר הממד הערכי של המקורות והפוטנציאל החינוכי הטמון בהדגשת פן זה בהם ובמסורת. ואולם הם נבדלים ביניהם בהתייחסות למקור הערך של המקורות: בשעה שהסטודנטים המגדירים עצמם דתיים או מסורתיים רואים את מקור הערך בראייה אמונית, הסטודנטים המגדירים עצמם חילונים רואים אותה באופי התרבותי-התפתחותי של המקורות. בפרק הקודם הצבענו על קיומן של גישות הוראה שבאו לידי ביטוי ספונטני עם תחילת מעשה ההוראה; הפעם אנו מצביעים גם על ביטוי הספונטני של תפיסות תוכניות-פדגוגיות. כבר ראינו כי בתהליכי ההכשרה בתכנית לא קיבלו הסטודנטים הנחיה כיצד ללמד ואף לא כיצד לשלב באופן מעשי ידע תוכני במצבי הוראה. ולמרות זאת הסטודנטים-מורים ידעו מה ללמד וכיצד לעשות זאת, ואם נתקלו בבעיות, לא היו אלו בעיקרן בעיות של תוכן. כעולה מארבעת הסיפורים שהובאו בפרק זה, נראה כי רכיב התוכן בתפיסת התוכן הפדגוגי של הסטודנטים-מורים מושפע מהזהות היהודית ומהאופן שבו הם תופסים את המקורות ואת המסורת היהודית.

עם סיום הפרק עלינו להדגיש כי לא רק בתחום הוראת מקצועות היהדות הסטודנטים להוראה מגיעים עם תפיסות ועם אמונות מוקדמות. הדבר נכון לכל מקצוע הוראה שהוא. כך למשל אלו שמכשירים עצמם להוראת ההיסטוריה מגיעים עם אמונות (שלא לומר אידאולוגיות) בנוגע למקור ההנעה של ההתפתחות ההיסטורית. אף שמדובר באמונות לא מודעות, ואולי דווקא משום כך, אמונות אלה בהחלט יציבות. גם אלו המכשירים עצמם להוראת מדעים אינם באים כלוח חלק, אלא עם תפיסות ואף עם טעויות הנטועות בהם עמוק. האתגר שפרק זה מעלה למכשירי המורים, לתלמידי ההוראה, למורים ולמעצבי החינוך רלוונטי לכל מקצועות ההוראה.

פרק 9: תפיסות בדבר תפקידם של הסטודנטים-מורים כמחנכים⁹⁹

בלשון היום-יומית של בית הספר, שהפכה שגורה בקרב מורים, תלמידים, הורים, מנהלים ומפקחים, קיימת הבחנה בין "מורים" ל"מחנכים", בין הוראה לחינוך. מורה נעשה מחנך משקיבל עליו אחריות כוללת על כיתה בבית הספר. מורים-מחנכים אחראים לסוגיות ארגוניות הקשורות לכיתה המסוימת, מתאמים בין מורי הכיתה, מרכזים ציונים, מטפלים בבעיות משמעת ומשמשים כתובת ישירה לפניית של הורי תלמידי הכיתה. כשמורים-מחנכים אלו מתייחסים ביתר רצינות לעבודתם כמחנכים, הם מטפלים גם בבעיות אישיות של התלמידים. לצורך מילוי התפקיד מורה-מחנך המורים גם מקבלים תוספת "שעות הוראה". מורים לא מעטים מעדיפים להתמקד בהוראת המקצוע שלהם ולא לקבל אחריות של "מחנך". תופעה זו בולטת במיוחד בקרב מורי הכיתות הגבוהות של בית הספר, שרבים מהם מזהים את עצמם עם תחום התוכן יותר מאשר עם התלמידים. תופעה זו נפוצה פחות, אם בכלל, בקרב מורי בית הספר היסודי, שרואים בעצמם בהחלט מורים-מחנכים וממוקדים יותר בתלמידים ובתפקודם.¹⁰⁰ האם אפשר להפריד בין מורים למחנכים, בין הוראה לחינוך? האם ישנם מורים שאינם עוסקים בחינוך, אלא בהוראה בלבד? או שמא כל המורים, במודע או שלא במודע, הם בעצם מחנכים? סוגיה זו שנויה במחלוקת מסוימת בהגות החינוכית.

ישראל שפיר מציג ניגודים מהותיים בין "הוראה" ל"חינוך". לדעתו, ההוראה מכוונת או לתפקיד בעל יעדים צרים, והדרכים להשיג יעדים אלו מצומצמות יחסית. החינוך לעומת זאת ממוקד בתהליך רחב יותר, שכל העת מכוון להתפתחות התלמידים, והדרכים להשגת יעדים אלו רחבות למדי.¹⁰¹ מורים יכולים ללמד מקצוע, להעביר תכנים ומיומנויות,

99 פרק זה מבוסס במידה רבה על חיבורה לקבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה" של סילביה שטיגליץ (2014).

Lieberman & Miller, 1984 100

101 שפיר, 2006.

אך המחנכים מוסיפים לתהליכים הללו את הממד הערכי. מורים עשויים להתמקד במטרות צרות יחסית כמו למשל להבטיח שתלמידיהם יעברו בהצלחה את המבחנים הסטנדרטיים, אך אם יבחרו בחינוך ולא בהוראה בלבד, ידרשו מהתלמידים לא רק להוכיח שליטה בחומר הלימוד, אלא גם לטפח את הרצון ללמוד ולחקור, לפתח חשיבה ביקורתית, להשתמש בשיקול דעת, לפתח אכפתיות חברתית, הגינות, התחשבות בזולת וכבוד כלפי כל אדם באשר הוא אדם.¹⁰²

עמדה מנוגדת בתכלית מציגים צבי לם ויורם הרפז, שרואים בהוראה חינוך באמצעות תוכני הדעת. ההנחה היא שלידע שנבחר להוראה יש ערך חינוכי, שבכוחו להשפיע על התובנות ועל העמדות של התלמידים.¹⁰³ בכל הנוגע להוראה הידע נטען במשמעות חינוכית, או כמו שהודגש בפרקים הקודמים, בתהליך ההוראה הידע הדיסציפלינרי "מתורגם" למטרת החינוך.¹⁰⁴ בתהליך זה המורים מחלצים ממנו מוטיבים בעלי ערך חינוכי. אם ההוראה היא אכן חינוך באמצעות תוכני הדעת, ההבחנה בין הוראה לחינוך מלאכותית ואי-אפשר להורות בלי לחנך; ההוראה היא חינוך מסוג מיוחד - חינוך בית ספרי.

על יסוד ההבחנה בין ידע ה"מה" לידע ה"איך", שעליה עמדנו בפרקים הקודמים, עולה ההבחנה בין תוכני החינוך לבין שיטות חינוך, כשהתכנים משקפים את ה"מה" ושיטות החינוך את ה"איך". כך נראה כי ההוראה מחנכת לא רק באמצעות הדעת (ה"מה"), אלא גם ובעיקר באמצעות הדפוס שבו היא מתווכת ידע לתלמידים, ה"איך". כך למשל דפוס הוראה שעיקרו הרצאה סמכותית של ידע מחנך באופן אחר מדפוס הוראה שמפעיל את התלמידים ומעודד אותם להביע דעה, לחשוב וליצור תובנות באופן עצמאי. הכלל שקבע מרשל מקלוהן "המדיום הוא המסר" מתאים לכאן. כלומר גישת ההוראה (או דפוס ההוראה) היא התוכן האמתי של החינוך, ויש לה השפעה חינוכית עמוקה וארוכת טווח יותר מלתוכן ההוראה.¹⁰⁵ לנוכח זאת נוכל לקבוע שהשינויים בתוכני ההוראה, כלומר בתכניות הלימוד, או אף רעיונות חינוכיים חדשים קובעים את תוצאות החינוך במידה פחותה מזו שקובעות אותן השיטות הנהוגות בו.

102 אלוני, 2005.

103 הרפז, 2011; לם, 2000א.

104 Schwab, 1969, 1973

105 McLuhan, 1964; 2002; לם,

האזנה לשיח של המצטרפים לתכנית סמוך להצטרפותם, כמו שהוצג בפרק הראשון ובשער השני, מלמדת כי היסוד החינוכי הוא המוטיב העיקרי בהנעתם להצטרף לתכנית ובהבנתם את דמותם של המורים הראויים. נראה כי ההבחנה בין מורים למחנכים שהוצגה לעיל אינה מעסיקה אותם. משעה שבחרו להיות מורים, הם רואים בעצמם מחנכים. או אולי מוטב להציג זאת כך: רובם ככולם בחרו להיות מורים מתוך רצונם לעסוק בחינוך.

הכניסה להתמחות בהוראה בשנה השנייה של ההכשרה כמורים עצמאים בעלי אחריות מלאה להוראת כיתה הציבה לפני הסטודנטים-מורים אתגרי הוראה לא קלים. הספרות המקצועית העוסקת בכניסת מורים חדשים להוראה מדגישה כי בשנים הראשונות האידאליזם וההתלהבות האופיינית כל כך למצטרפים החדשים הופכים חיש מהר לתחושת הישרדות, בעיקר מפני הדאגה להתנהלות השיעורים וההשתלטות על הפרעות התלמידים. אין-ספור מחקרים מתארים מצבים אלו ומדגישים כי בשביל מורים מתחילים רבים מדובר בתקופה טראומטית מסמטיימת לא פעם בעזיבת ההוראה.¹⁰⁶ במצב מצוקה שכזה חשיבה על "חינוך" או "קשר עם תלמידים" נתפסת כמותרות.¹⁰⁷

מהמחקר הזה עולה כי רוב הסטודנטים-מורים דווקא מצאו פנאי להתמודד עם שאלות מסוג זה. נראה כי הדבר התאפשר משום שהכניסה להוראה בראשית תהליך ההתמחות הייתה מדודה ומבוקרת, ובשנה הראשונה הם נדרשו ללמד שיעור שבועי אחד בלבד וגם הוא במסגרת כיתה מוקטנת יחסית (בשנה לאחר מכן שלושה שיעורים שבועיים בלבד). אמנם גם בשיעור שבועי זה נדרש מהם לתפקד כמורים עצמאים, ללא נוכחות ישירה או עקיפה של מורה-מאמן, ומתוך קבלת אחריות מלאה כנדרש מכל מורה בבית הספר; אבל העובדה שניתן להם די זמן לעכל את השיעורים (שהיו מאתגרים למדי לרבים מהם), לפרוק מתחים ותסכולים וכן להתייעץ בין שיעור לשיעור עם המדריכים הפדגוגיים או עם העמיתים - כל אלה סייעו להם לא להגיע למצבי מצוקה. נציג להלן את דפוסי התפקוד כמחנכים שנמצאו בקרב משתתפי התכנית.

106 ליבמן, 2014; Hogan; DeWert Babinski, & Jones, 2003; Darling-Hammond, 2003; Romano, 2004 & Rabinowitz, 2003; Korthagen, Russel, & Loughran, 2006;

107 סוגיה זו וביטוייה בתכנית רביבים יידונו בהרחבה בשער הרביעי של הספר, "הערכת תהליך ההכשרה", ובעיקר בפרק 12.

המחנך כהורה

דפוס המחנך כהורה משתמע מדבריהם של יותר ממחצית הסטודנטים-מורים בתכנית, והיו אף שהשתמשו בביטוי זה במפורש: "אני חושב שאני מורה אישי. מורה, מחנך, הורה. לא רק שזה מגיע אליהם באופן אישי, אלא שגם זה יוצא ממני באופן אישי" (עמוס). "אני חושבת שהתלמידים וגם אני רואים בי מורה, וקצת אימא וקצת חברה" (אורנה). הסטודנטים-מורים שתפקידם כמחנכים משול בעיניהם במידה מסוימת לתפקיד ההורים, רואים במחנך דמות משמעותית מאוד בחייהם של התלמידים, כמעט כמו דמות ההורים. כך הם סבורים שגם רואים אותם התלמידים. כ"הורים" הם רואים עצמם מופקדים על צמיחתם של התלמידים, ולא רק בממד הקוגניטיבי, שהוא תפקידה הקלסי של הוראה: "אני רואה בחינוך אפשרות להשפיע עליהם גם בממד האישי; אני חושב שהם יהיו אנשים יותר טובים. כל אחד הוא אינדיבידואל. אז לנסות לראות איך אתה משפיע עליהם כדי שיתפתחו בחיים" (גיורא).

ככלל בית הספר דורש מהמורים מילוי אופטימלי של תפקידם בזמן השיעורים ובהקשר של השיעורים, אך לא נדרש מהם בהכרח לעסוק במידה ניכרת במטרות חינוכיות מעבר לכך. לא כך ראו זאת רוב המצטרפים לתכנית, וסוגיה זו עמדה במרכז ביקורתם כלפי בתי הספר שלמדו בהם (ראו פרק 4): "אני לא רואה את עצמי נכנסת לכיתה, מעבירה את החומר של הברורות, וזהו, שלום. כאילו, מאוד ברור שהתפקיד שלי הוא גם בהפסקות, הוא גם תוך כדי השיעור ביחסים חברתיים בהקשר של המציאות היום-יומית. אני יכולה לראות את עצמי כמחנכת" (רעות). עמוס חידד נקודה זו: "אני לא חושב שאם אלמד עשרים שנה, אני אוכל לבוא יום אחד ולהגיד הנה, בזכותי יש מתמטיקאים בארץ או יש מדענים או דברים כאלה או אחרים. אבל אני מקווה שאני אוכל להגיד: הצלחתי לתרום לבן אדם משהו שגורם לו להתנהג בתור בן אדם חושב, בתור בן אדם רגיש".

בראיונות שהתקיימו עם הסטודנטים-מורים בשנת ההתמחות הראשונה, לאחר כמה חודשי הוראה, הם נתנו ביטוי לתחושתם כי גם במפגש המצומצם יחסית העומד לרשותם, הם מצליחים לתפקד כמחנכים: "התחדדו יותר דברים. הייתה לי תמיד משיכה ללמד ולחנך. החזון התחזק, הנטיות שהיו לפני לא השתנו, אני רוצה להיות דמות משמעותית לתלמידים" (עמוס). אף שמשותפת התכנית אינם מוגדרים כמחנכי הכיתה, תפיסתם את המורה כמחנך ודרכי המימוש של תפיסה זו מתבהרות ומתחזקות: "כל מה שאנחנו עושים זה חינוך, גם מורה מקצועי אמור להיות מחנך" (רעות). גיורא תיאר כיצד הוא פועל

כמחנך: "אני חושב שכבר מאוד נקשרתי אליהם. יש לי קשר אישי אתם. זה מה שחשוב לי. הידע שאני מעביר להם הוא חשוב, אבל יותר חשובה לי ההתפתחות האישית שלהם. אני עובד על זה, גם בשיחות אחרי השיעורים וגם טלפנתי לרוב התלמידים".

הסטודנטים-מורים המזוהים בדפוס "המחנך כהורה" מתמקדים בתפקידם כמחנכים בראש ובראשונה כדי להצמיח את אישיותם של התלמידים. תפיסה זו במהותה ממוקדת בתלמידים ומעמידה אותם במרכז המעשה החינוכי ומכוונת על פי נטיותיהם כפרטים. מהמחקר עולה כי המורים בעלי תפיסה זו משקיעים תשומת לב וזמן מרובים כדי להבין היטב את צורכי תלמידיהם וכדי להכיר אותם וליצור עמם קשרי אמון מתוך כיבוד מרחבם הפרטי.¹⁰⁸ המורים-המחנכים הרואים בתפקידם ובתפקודם מחנכים-הורים מזמנים תהליכי חינוך, בכיתה ומחוצה לה, שמדגישים את הפן הרגשי בהנחה שיחסי דאגה ואכפתיות יאפשרו לתלמידים להתפתח ולרכוש באופן טבעי ועצמאי מידות טובות. נראה כי לטעמם של המשתייכים לדפוס זה על המחנכים לחזק את ביטחונם העצמי של התלמידים ולבנות מערכת קשרים דיאלוגית מכבדת שמובילה את התלמידים לנהוג כראוי. בדרכים מגוונות הם יוצרים אווירה של יחסי אמון, באמונה שזו תפתח אצל התלמידים נורמות ראויות.¹⁰⁹ המורים-מחנכים המדמים עצמם להורים מדגישים את האמפתיה ואת הקבלה ככלים לחינוך ולצמיחה, ולכן יוצרים באמצעות שיחות אישיות וכתובה אישית קשרים קרובים ואף בלתי פורמליים עם תלמידיהם. הם עשויים גם לזמן מצבים של למידת מידות ראויות באופן קוגניטיבי בדרך של שיחות אישיות וכיתתיות שבהן הם מעוררים לחשיבה, וכן מסבירים את הרציונל של ההתנהגות הנדרשת.¹¹⁰

רבים מהאוחזים בתפיסת "המחנך כהורה" מסתמכים על דוגמאות לטוב או לרע של מורים שהיו להם: "אני יכול להסתכל על המחנכת שלי כאילו נתנה את

108 זוזובסקי, 2001.

109 יריב, 2010; Rogers & Gregory & Ripski, 2008; Kohn, 1996; Noddings, 2006; Freiberg, 1993

110 יריב, 2010; Ramaswamy & Freiberg & Lapointe, 2006; Noddings, 2003; Bergin, 2009

הנשמה שלה, הייתה פתוחה לאנשים. היא לא באה ובוים זרקה חומר, היא באמת רצתה לעזור. זה מורכב, אבל זאת דוגמה למחנכת" (ג'ורא). בתודעתו של עמוס לא המורים-המחנכים השאירו את רישומם, אלא דווקא המנהל, שלכאורה לא היה אמור להיות בקשר אישי עמו: "היו לי מורים שניסו להגיד לי 'תתנהג יותר יפה'. המנהל - הוא הראה לי איך אני יכול למצוא את הדרך שלי. וזה היה מאוד יפה, זה היה מאוד עדין, זה היה מאוד רגיש, זה לא ממקום של 'אני יודע ועכשיו תלמד ממני'. הוא היה שם בשבילי. וזה היה דבר מדהים. שינה אצלי בשנייה הכול. הוא היווה בשבילי דוגמה למחנך. אני מקווה להיות כמוהו" (עמוס).

ראוי לציין כי רוב הסטודנטים-מורים שאת אופן תפיסתם את תפקיד המחנכים כינינו "מחנך כהורה" וזהו כבעלי גישות הוראה של "מסירה קשובה", "מסירה מותאמת" או "הוראה מעודדת הבניה" (ראו פרק 7). גישות הוראה אלו, בדומה לתפיסת "המחנך כהורה", נותנות משקל מכריע למקומם של התלמידים בתהליך ההוראה. בשנים הבאות יעמדו הסטודנטים-מורים בפני אתגרי הוראה מורכבים יותר, שמחייבים שעות רבות יותר של הוראה וכיתות מאוכלסות יותר. האם יתמידו בתפיסתם הוראה ב"מורה הורה" ומעשיהם החינוכיים אכן ישקפו גישה זו? או שמא זו אידאליזציה של מורים מתחילים? (מענה לסקרנים: הם בהחלט יתמידו בגישה זו ואולי אף יעמיקו בה).

המחנך כדמות מופת

"אני רוצה להראות להם, הנה, אני, בן אדם אחד שקורא בתנ"ך, הוא אוהב את זה, הוא חושב שזה נפלא והוא יכול להראות לכם איך הוא עושה את זה" (בני). תובנה זו של בני ואמונתו שבכוח אישיותו להשפיע על התלמידים צמחו על רקע המפגש שלו עצמו כתלמיד עם מורי בית הספר: "לי היה מורה לביולוגיה, והרבה יותר עניין אותי מאשר הביולוגיה הדרך שבה הוא לימד אותי. הוא בן אדם סקרן ואוהב חוכמה. אני חושב שזה המורה שלמדתי ממנו הכי הרבה בחיים. מתוך התבוננות. מתוך חוויית השיעור. זה פשוט מדהים". השפעתם של המורים על בני חרגה לדבריו עד מאוד מהתכנים שהם לימדו ומאופן הצגתם: "אני לא זוכר כמעט כלום מבית הספר... מצד שני, אני זוכר מורים מסוימים טוב מאוד".

הסטודנטים-מורים שזוהו כבעלי תפיסת "המחנך כמופת" מאמינים עד מאוד בכוחו של החינוך לחולל שינויים בנפשם של בני האדם בכלל ובכוחם שלהם לעשות זאת בפרט: "אני חושב שחינוך זה הכוח הכי גדול שיש עדיין בעולם. חינוך משחק תפקיד חשוב בכל דבר ודבר. זה עושה לי טוב לראות שמורה יכול

לשנות, שהוא יכול להשפיע על התלמידים שלו" (רמי). בקרב 14 הסטודנטים¹¹¹ שתפיסתם כלפי תפקידם וכלפי תפקודם כמחנכים נבחנה, שניים נמצאו בעלי תפיסת "המחנך כמופת". מורים אלה מאופיינים באמונה בסגולותיהם הטבעיות להנהיג תהליך חינוך והוראה שישפיעו על תלמידיהם: "אני סומך על עצמי, על האינטואיציה שלי, שאדע לקרוא את האינטראקציה ביני לבין הקבוצה ובינם לבין עצמם, שאדע איך להוביל את זה, ולאן אני רוצה שזה יגיע" (רמי).

לבני האדם יש מנגנון שמאפשר להם ללמוד באמצעות חיקוי ישיר של התנהגות נצפית.¹¹² מחקרים בדימות מוח שנערכו בשנות התשעים של המאה ה-20 הצביעו על קיומם של "ניורוני המראה" (mirror neurons) במוח, היוצרים חיקוי מנטלי ומחזקים את הטענה בדבר לימוד דרך חיקוי ישיר. אנו נולדים עם מוחות שכבר מכילים מנגנונים או "מודולים" מורכבים, שמביאים אותנו לידי חיבור אינטימי של מוח אל מוח בכל מפגש עם אדם אחר. גשר עצבי זה מאפשר לנו להשפיע על מוחם - ולפיכך על גופם ונפשם - של מי שאנו באים אתו במגע. ניורוני המראה מעוררים באופן אוטומטי לפעולה כדי להעתיק או לשקף את הפעולות ואת המעשים של האדם שאנו צופים בו ומולו עומדים. מערכת ניורוני המראה אצל בני אדם אף מאפשרת לשער את הכוונה, את האמונה ואת הרגש שמאחורי הפעולה הנצפית. לניורונים אלה מקום חשוב בתפקודיהם החברתיים של בני האדם, שכן הם מאפשרים להבין ביתר קלות את המצב הרגשי של הסובבים אותנו.¹¹³ בעלי חיים רבים נהנים כמובן מיכולתם ללמוד בדרך חיקוי, אבל רק אצל בני האדם כנראה הגיע מנגנון זה לידי השתכללות והתרחבות אל העולם הרגשי.¹¹⁴

הנחת היסוד שבבסיס האפקטיביות של תפיסת "המחנך כדמות מופת" ויכולתה של תפיסה זו לפעול על התלמידים נובעות אפוא מעצם יכולת

111 אף שמספר משתתפי התכנית עמד על 21 סטודנטים (לאחר ששלושה עזבו במהלך הלימודים), ניתוח סוגיה זו, כמו סוגיות נוספות, מתבסס על מידע שנאסף מ-14 סטודנטים בלבד, שכן משאר המשתתפים לא נאספו די נתונים בעניין זה. נראה כי די בהתייחסות לשני שלישים מהמשתתפים כדי לקבל תמונה תקפה ומהימנה.

112 Goleman, 2006; Horner & Whiten, 2005; Winston, 2002

113 Fadiga, Craighero, & Olivier, 2005; Iacoboni, 2008

114 Ramachandran, 2003; Winston, 2002

החיקוי הטבועה בבני האדם. אחד הביטויים של תפיסה זו היא האמונה כי התלמידים המזדהים עם המורים מחקים את התנהגותם, מפנימים אותה, וכן מפנימים את תכונות האופי ואת נטיות החשיבה של המורים. כדי שתיווצר למידת חיקוי כזאת, על התלמידים להעריך את המורים ולהזדהות עמם. על פי תפיסה זו המורים מגלמים באישיותם ובהתנהגותם את הנטיות שהם מבקשים לטפח, בכך הופכים לדמות מופת. חוקרים רבים אכן סבורים שדוגמה אישית היא תכונה הכרחית, לב לבו של החינוך, וכי תכונות אופי ונטיות כגון יצירתיות, נדיבות, חשיבה פתוחה וכבוד אינן נלמדות בדרך של העברה, מסירה או עיבוד בשיעורי בית הספר, אלא באמצעות מודל של המורים המזמינים את תלמידיהם ללכת בעקבותיהם. יש לשים לב שמדובר בלמידה כתוצאה מתהליך פנימי של הזדהות, ולא רק כחיקוי טכני.¹¹⁵

המחזיקים בתפיסה זו מאמינים כי הדרך להביא את עולמם של המורים כדי שיקרין על עולמם של התלמידים היא לפעול בשקיפות מלאה ומתוך נכונות להציג לפני התלמידים לא רק את אישיותם הנשקפת מהליכותיהם ומתגובותיהם, אלא גם את השקפותיהם ואת אמונותיהם: "קודם כול, אני מבטא את ההשקפות שלי. אני חושב שזה חלק מהעבודה של המורה וחלק מהמהות של לחנך, זה לחנך, להגיד במה אתה מאמין" (רמי). בכך הם קוראים תיגר נגד ההשקפה הקיימת בקרב מורים רבים כי על המורים-מחנכים להסתיר את דעותיהם ואת אמונותיהם מחשש להשפעה, שיש שמתייחסים אליה כאל אינדוקטרינציה: "אחת המטרות שלי היא ליצור קשר אתם ולקיים אתם איזשהו שיח ברמה יותר גבוהה. מאוד חסרות לי שעות בבית ספר, אפילו להיות שם בהפסקות, כדי להיות שם בסיטואציות שונות" (בני). תפיסת המחנך כדמות מופת מאפיינת בייחוד סטודנטים-מורים שרואים בעצמם כריזמטיים. הם מאמינים כי הודות לאישיותם התלמידים נסחפים אחריהם ומחפשים את קרבתם, וכי הם, בתור שכאלה, יכולים להקרין על תלמידיהם. לעתים קרובות הם רואים בהצלחתם של התלמידים את ההצלחה שלהם. הקשר התמידי עם התלמידים נראה להם הכרחי לתפקודם כמורים-מחנכים: "העבודה מאוד מעניינת, כאילו כיפית. עד עכשיו, אני מרגיש שנוצר משהו טוב ביני לבין התלמידים" (בני).

מעניין לציין, וכנראה אין זה מקרה, כי הסטודנטים-מורים שראו בעצמם דמויות מופת כריזמטיות היו אותם סטודנטים שביטאו גישת הוראה של "מסירה מבהירה" (ראו פרק 7). גישה זו מתמקדת כאמור יותר מכל גישת הוראה אחרת במרכזיותו של המורה בתהליך ההוראה. כמו שנראה בפרק 12 בספר זה, בשעה שחבריהם התמודדו עם בעיות משמעת בצעדיהם הראשונים בהוראה, סטודנטים-מורים אלו חשו כי הם שוחים בשדה ההוראה כדגים במים ללא הפרעות מצד תלמידיהם. נראה כי כל הרכיבים הללו קשורים זה בזה ומזינים זה את זה.

המחנך כממוקד בתכנים

"אני אישית רואה שעיקר תפקידי החינוכי הוא להעביר ידע, והעברת התכנים היא במרכז בשבילי" (איריס). תגובה זו אופיינית לסטודנטים-מורים שזוהו כבעלי תפיסת חינוך שממוקדת בתכנים. בבסיס תפיסה זו האמונה כי התכנים, בעיקר אלו של מקורות היהדות, מגלמים את הערכים החינוכיים הראויים וכי בכוחם להשפיע על אורחות חייהם של התלמידים. העברת התכנים נעשית אפוא לתפקיד העיקרי של החינוך, ולא רק של ההוראה במובן המצומצם של המושג: "המטרה שלי זה לקרב אותם לתרבות היהודית, לחשוף אותם למקורות יהודיים - בעיקר מקרא, משנה, תלמוד. כל הזמן לחשוף אותם לטקסטים" (איריס). רצונם של בעלי תפיסה זו לראות בתכנים הלימודיים את האמצעי החינוכי היעיל ביותר המאפשר לעסוק בסוגיות חינוכיות שהם מעבר לנדרש בתכנית הלימודים, באה לידי ביטוי למשל בשיעור של יואל, שעניינו סוגיה תלמודית העוסקת באדם שהלך לזונה: "שאלתי אותם לפני השיעור אם זה מפתיע אותם לשמוע את המילה זונה. אמרתי להם שזה נורא מפריע לי שיש הבדל בין הטלוויזיה לבין בית ספר, שבטלוויזיה, שם זה נראה לנו טבעי, וכשמגיעים לבית ספר זה הופך להיות טאבו" (יואל).

שניים (מבין ה-14 שהתייחסו לסוגיה זו) מבטאים את תפיסת המחנך הממוקד בתכנים ובתוך כך רואים את עצמם כמי שעומדים במרכז תהליך ההוראה והחינוך. הם אוהבים ללמד ובייחוד להקסים את התלמידים ולסחוף אותם בשיעורים באמצעות הלהט שלהם. אין זה מקרי כנראה, שגם כאן, בדומה ל"מחנך כדמות מופת", גישת ההוראה שלהם היא "מסירה מבהירה" (ראו פרק 7), והיא נמצאת בהלימה מובהקת עם אמונתם בחינוך באמצעות תכנים. הסטודנטים-מורים המזוהים עם דפוס זה באים אל לימודי היהדות ממקום ערכי, עם התייחסות לתנ"ך

ולמקורות היהודיים האחרים כספרים ייחודיים. הם מלמדים את המקורות הללו בהתלהבות כאוצר ספרותי חינוכי שנותן כלים לחיי התלמידים, ומרכזיות התכנים בחינוך מביאה אותם להציב רף גבוה של דרישות שלא כל התלמידים יכולים לעמוד בו: "אני מרגישה שאני צריכה את התלמידים שיהיו ברמה גבוהה בשביל שאני ארגיש שאני נותנת להם ושאתם אני יכולה ליצור קשר אישי" (איריס).

בניגוד ללמידה בחיקוי ישיר, שצוינה בהקשר של תפיסת המחנך כדמות מופת, את דפוס "המחנך כממוקד בתכנים" מאפיינת למידה דרך חיקוי התנהגות באמצעות העברה בתקשורת מילולית. אופן למידה זה קיים רק אצל בני האדם ומייחד אותם משאר היצורים החיים. מדובר בלמידה שמתייחסת לא רק לידע העוסק ב"כאן ועכשיו", אלא לידע שנאגר בחברה אלפי שנים, מהווה את תרבותה ונמסר באמצעות מילים וסמלים אחרים מדור לדור. בדרך זו תהליך הלמידה מתייחס להעברה בעיקר באמצעות השפה הכוללת אין-סוף מילים ומשפטים. השפה מאפשרת להעביר ידע ורעיונות מאדם לאדם ובכך להבין ביתר מהימנות את כוונותיו של האחר.¹¹⁶ על פי תפיסה זו כדי ללמוד ולחנך (וחינוך, כאמור, זה תהליך של למידה) יש לקבל את הידע דרך האזנה או קריאה, לעבד אותו עיבוד קוגניטיבי פנימי או לשנן אותו כדי שאפשר יהיה לשומרו. כך הרעיונות, האמונות, הביטויים וכדומה עוברים ממוח אחד למשנהו דרך המילה הכתובה או המדוברת, כשכל מערכות הסמלים, שפת המילים והשפות האנושיות האחרות (כמו המוזיקה והתווים או המתמטיקה) הן כלים רבי עוצמה לרכישת ידע והעברתו על פני הזמן והמרחב.¹¹⁷ על פי תפיסה זו למידה היא רכישת בעלות על ידע, וממנה נגזרת תפיסה של הוראה וחינוך שעיקרה העברת ידע מן המורה אל התלמידים בעיקר על ידי דיבור, כתיבה, קריאה, הצגה של עובדות, עקרונות וכללי פעולה שעל התלמידים להעתיק, לעבד, לשנן וליישם.¹¹⁸ תפיסת החינוך הממוקד בתכנים מניחה כי הדרך הטובה לטפח מעלות אנושיות היא באמצעות התודעות שיטתית למעלות רוח האדם כמו שהן באות לידי ביטוי ביצירות המופת והפנמת האיכויות הגלומות בהן דרך

Blackmore, 1999; Goldberg, 2005; Tomasello, 2007 116

Dawkins, 1989; Goldberg, 2005 117

Bruner, 1996; Olson & Katz, 2001; 2006; קניאל, 2006 118

חיקוין. תכנים שכוללים דמויות שתכונותיהן מבוקשות ומעוררות הזדהות עשויים לסייע ללמידת נורמות התנהגות על ידי כך שהמורים מצביעים על התכונות הראויות המופיעות בתכנים, ומקיימים על כך שיח בכיתה בציפייה שתלמידיהם יחקו התנהגות זו.¹¹⁹ מורים רבים מזמנים לימוד נורמות דרך חיקוי באמצעות העברה מילולית כשהם משמיעים דברי מוסר ומצפים שהתלמידים יפנימו את הנורמה הראויה בעקבות ההאזנה. חוקרים רבים מצאו שה"פדגוגיה העממית", המאפיינת את התפיסות האינטואיטיביות של בני האדם, תומכת בדפוס של למידה דרך חיקוי ישיר (כמו במקרה של "המחנך כדמות מופת") וחיקוי דרך העברה בתקשורת מילולית (ה"מחנך כממוקד בתכנים").¹²⁰

את ההכרה שאפשר לחנך באמצעות תכנים רכש יואל בשיעורים שהוא וחבריו קיימו עם נחמה ליבוביץ. השיעור שעסק בתוכני פרשת השבוע הפך לדבריו לשיעור לחינוך מוסרי: "פעם ראשונה שאיזשהו מורה גרם לי לשינוי ערכי קונקרטי". המורה, לדעתו של יואל, משמש כדוגמה אישית של אדם לומד, מעמיק ומאמץ הליכות ומוסר שאצורים בנכסי התרבות העוברים מדור לדור ומצטברים. איריס, בניגוד ליואל, מתוסכלת למדי מחוסר יכולתה לממש בכיתה בקרב תלמידיה ערכי חינוך באמצעות העברה מילולית-טקסטואלית של מקורות יהודיים: "הם מוכנים ללמוד את הערכים שיש בזה, את הרעיונות, מה שמתחבר לחיים שלהם, אבל ברגע שזה מגיע למשהו על יהדות, ההיא שם הרחוקה, הם כבר... יש איזה מחסום פנימי".

המחנך כמתווך חברתי

"הדבר החשוב בחינוך הוא המפגש בין בני אדם. לא רק הכשרת האני, אלא גם התחככות עם הזולת, התחשבות בו, הבנת הניגודים שקיימים בחברה, הבנה שאני הוא 'אני' בשל היותי חלק מציבור רחב יותר". דבריו של אסף משקפים את תפיסתו ולפיה המחנכים הם מתווכים חברתיים: עליהם לכוון את התלמידים לראות עצמם חלק בלתי נפרד מהחברה ולברר מה עשויה להיות תרומתם לעצמם ובה בעת מה תרומתם לחברה: "כל הדברים האלה הם דברים שהרבה

Elias & Merriam, 2005 119

Olson & Bruner, 1996; Torff & Sternberg, 2001 120

פעמים מגבילים את הפרט אבל גורמים לו להבין את מקומו בחברה בצורה טובה יותר. בהחלט דמוקרטיה היא אצלי ערך מאוד מרכזי. אבל דווקא בגלל זה, אני לא נותן לכל אחד לנהל את ענייניו כל הזמן כפי שהוא רואה אותם ברגע הנתון". בקרב הסטודנטים-מורים נמצא רק אחד, אסף, בעל תפיסה שניתן להגדירה "המחנך כמתווך חברתי".

תפיסת תפקיד המחנך כמתווך חברתי רואה בעשייה החינוכית עשייה שהמוקד שלה הוא החברה: מכיוון שהאדם הוא בהכרח חלק מחברתו, תפקיד החינוך לסייע לו להבין את משמעות הקשר עמה ולהתכונן לחיים בוגרים ואחראים בתוכה. מהותי לתפיסה זו, לפי הבנתו של אסף, הוא החינוך כתהליך דיאלוגי: בין המורה לתלמידים, בין התלמידים לבין עצמם ובין התלמידים למקורות שהם לומדים: "החוויה של הלימוד היא דיאלוג. בדרך זו מתרחשת עשייה משותפת. אולי ככה נוצרת חברה. אני חושב שדרך הדיאלוג על בסיס הטקסט הכתוב, הקאנוני, שקראנו לאורך אלפי שנים, כלומר לא רק בינינו לבין עצמנו אלא בינינו לבין כל המשווחים אי פעם, מכיוון שהוא מדבר על הדבר הכי בסיסי, החיים, המציאות, האמת, הצדק, האלוהים. אני מרגיש שהערוץ הזה מאוד חסר כיום". כדי לממש זאת, אסף מבקש "שהשיעור יהיה במה לביטוי של התלמידים, השתתפות פעילה מצדם, שיחה בינם לבין עצמם".

על פי תפיסת "המחנך כמתווך חברתי" הבסיס לקיום חברה תקינה הוא הדיאלוג בין אנשיה. מרטין בובר, הפילוסוף היהודי הדגול, הבחין בין שני סוגים של קשר בין בני אדם: "אני-הלז" ו"אני-אתה". אני-הלז מבטא יחס שבו אדם אינו קשוב באמת למציאותו הסובייקטיבית של הזולת ומתייחס אליו כאל חפץ, ולא כאל אדם. הוא מפגין יחס של ריחוק מדעי ושכלתני, שלעיתים מתאפיין גם באינטרס של תועלתנות. יחס אני-אתה, לעומת זה, מתאפיין בקשב למציאותו הסובייקטיבית של הזולת: יחס של אמפתיה לרגשותיו ולמחשבותיו.¹²¹ הדיאלוג מאפשר להגיע לידי היכרות עם הסובייקטיביות של משתתפיו וליצור שינוי אמתי בחברה. אלה הרגעים שבהם האדם חש שהאדם האחר יודע מה הוא מרגיש, וזה מאפשר לבנות חברה בריאה ולכך חותר מי שרואה בתפקיד המחנכים מתווכים חברתיים.

מתוך תפיסתו את המחנך כמתווך חברתי, חשוב לאסוף הקשר עם תלמידיו, והוא מחפש ערוצי תקשורת כדי שיוכל להכיר כל אחד ואחד מהם. קיים מתח בין תפיסתו את תלמידיו כבעלי אוטונומיה להבנות את חינוכם, לבין תפיסתו כסמכות-על שחולשת על תהליך החינוך, והוא מודע למתח הזה. מתח זה בא גם לידי ביטוי בגישת ההוראה שהוא נוקט (ראו פרק 7). מצד אחד הוא מצהיר כי ההוראה הראויה היא הוראה מעודדת הבניה; מן הצד האחר, כמי שמעוניין לטפח את הרכיב החברתי כמטרה חינוכית עיקרית, הוא מוצא את עצמו כמי שעומד במרכז תהליך ההוראה, וגישת ההוראה שלו בפועל היא מסירה מבהירה. אסף מודע לפער הזה, מוטרד ממנו ורואה בו אתגר לשינוי ולשיפור.

סיכום ביניים

כאמור לעיל, נראה כי הסטודנטים-מורים "לא נשמעו" לדעה המקובלת בספרות המחקר, הרואה במורים בתקופת ההתמחות כמי שנמצאים בשלב של "הישרדות"¹²² ובשל כך אינם פנויים לתפקוד מעבר להעברת השיעורים. נראה כי לא רק שהם הביעו את תפיסתם בדבר תפקידם כמחנכים, אלא גם מימשו זאת הלכה למעשה. ואכן, כל אלה שראו בעצמם ובמחנך הראוי "הורה" או "מתווך חברתי" חוו קשיי משמעת בראשית דרכם כמתמחים בהוראה (ראו פרק 12), ולמרות זאת הם לא נמנעו מלהתמודד עם תפקידם כמחנכים. כאמור בראשית פרק זה, אנו מניחים כי למרות הצורך להתמודד עם קשיי משמעת יכלו משתתפי התכנית לתפקד גם כמחנכים שיוצרים קשר עם תלמידיהם הודות להיקף השיעורים המצומצם. נראה לנו כי זהו המפתח להבנת תפקודם כמחנכים, ולא רק כמקני דעת ומשליטי סדר.

לכל כלל יש יוצא מן הכלל, ושתיים מהמשתתפות דווקא משקפות בתפקודן את הדעה הרווחת בספרות - האזנה לסיפוריהן מלמדת כי לחצי ההישרדות לא אפשרו להן להתפנות לתפקד כמחנכות, לפחות לא כמו שהן תופסות את התפקיד הזה.

המחנך שאינו פנוי

הסטודנטיות-מורות שמשמע מדבריהן כי "אינן פנויות" לעסוק בתפקיד הרחב של חינוך הדגישו מאוד את אמונתן במרכזיותם של התלמידים בתהליך ההוראה

122 בק, 2005; Furlong & Maynard, 1975; Fuller & Bown, 1975; Elbaz-Luwisch, 2005; Kagan, 1995

והחינוך, מרכזיות שגוברת על מקומם של תוכני הדעת: "אני רואה חשיבות לתלמידים, אני רואה במוקד החינוך את התפתחותם ואת צורכיהם", אמרה שירלי, וכנרת הוסיפה: "כמחנכת, אחד הדברים החשובים לי מאוד הוא ליצור קשר אישי עם התלמידים ולהכיר כל תלמיד בכיתה". על רקע תפיסה זו ברורה מאוד אכזבתן שהדברים אינם מסתייעים בידיהן: "הילדים עצמם מאוד נחמדים ומוכשרים וככה בא לי להצליח לתקשר אתם, ומצד שני כל הזמן לעסוק כאילו ברעש ובמשמעת זה נראה לי מין בזבוז זמן שלי ושלהם", אמרה שירלי, וכנרת הדגישה כי היא עסוקה כל העת בלגבש את דמותה, את הליכותיה ואת תגובותיה כמורה: "לפעמים אני לוקחת בקלות וזה בא לידי ביטוי בזה שאני לא כועסת, אבל מצד שני אני לא לוקחת בקלות את זה שהדברים האלה מאוד מפריעים לי ואני לא יודעת להתמודד אתם". במצב כזה קשה לראות את שירלי וכנרת מתפנות להרחיב את שדה ראייתן מעבר לתפקיד הצר של מורות שמעבירות תוכני לימוד והצורך שלהן לשרוד.

נרשה לעצמנו להטיל ספק בהנחה ששירלי וכנרת אינן מתאימות לתכנית בהשוואה לעמיתיהן. נראה כי תגובתן היא פועל יוצא של תפיסתן ואישיותן. הראיה לכך מצויה בדברים שאמרו בשנה הראשונה של ההכשרה, טרם נכנסו להיכל ההוראה וטרם נתקלו בבעיות משמעת וארגון הכיתה. שתיהן הביעו ספקות בנוגע לאפשרות עמידתן באתגר ההוראה שיזומן להם בעתיד: "החלום שלי הוא להתעסק בחינוך. מצד שני, אני מאוד-מאוד לא בטוחה אם זה אני, אם אני מסוגלת לזה, אם זה מתאים לי, לא יודעת. להיות מורה זה נראה לי דבר ענק ואני ממש לא בטוחה" (שירלי). "המון-המון דברים מלחיצים אותי מסביב כולל הכיתה עצמה, זה משהו שאני פוחדת שאני לא אוכל, שההשפעה שלי לא תהיה מספקת וגם אני לא אוכל לשלוט על הקטע הזה" (כנרת). בשנה הראשונה ללימודים, לפני שהחל תהליך ההתמחות עצמו, ביקרו הסטודנטים-מורים במסגרות חינוך שונות. כנרת ושירלי התייחסו למה שראו ולמתח שנוצר בהן בין הרצון להיות מורות ובין החששות בנוגע להתאמתן ולמסוגלותן, מתח שילווה אותן בשנים הבאות: "ככל שראיתי יותר בתי ספר, כך עולה בי יותר הספק אם אוכל להיות מורה טובה, אם אצליח" (כנרת). "דווקא השנה הזאת עוררה בי את הפחדים שאתם באתי לתכנית, האם מתאים לי להיות מורה?" (שירלי).

כנרת ושירלי לקחו אפוא ברצינות את תפקידיהם של המחנכים ואת תפקודיהן, ובשלב זה של ההתמחות לא היו פנויות להתמודד עם סוגיות אלה ולהגשים את מה שהן מאמינות בו. הספקות ימשיכו ללוותן עוד שנים אחדות,

אבל בסופו של דבר הן ימצאו את מקומן, כל אחת במקומה ובדרכה. הקורא המודאג יכול להירגע...

לסיכום

פרק זה מלמד כי הסטודנטים-מורים ניגשו להתמחות בהוראה עם תפיסה סדורה למדי של תפקידם ותפקודם כמחנכים. הם כבר הביעו תפיסות אלו בשנה הראשונה של ההכשרה, עוד בטרם החלה ההתמחות, ומימשו אותן בנאמנות רבה עם תחילתה. לא ניתן היה להתרשם שהם תוהים ומחפשים אחר גישת החינוך הראויה או שאזננם כרויה לתפיסות שהועלו בספרות החינוכית-עיונית שנחשפו אליה במהלך לימודי ההכשרה. על עובדה זו עמדנו גם בפרקים הקודמים העוסקים בגישות ההוראה ובתפיסת תוכן ההוראה (פרקים 7-8). אין ספק כי כשהפגינו תפיסת חינוך רחבה, מעבר למיקוד הצר יחסית של העברת תוכני הדעת לתלמידים, הם קלעו לרצונם של הוגי התכנית ויוזמיה. האם תפיסתם את תפקידם ואת תפקודם כמחנכים תישמר גם בשנים הבאות, כשילמדו כיתות רבות יותר ותלמידים רבים יותר? (מענה: בהחלט כן).

שער רביעי
הערכת תהליך ההכשרה

מבוא - הערכת תהליך ההכשרה

הפרקים הקודמים עסקו בהתבוננות על הסטודנטים-מורים בשלב הכניסה לתכנית ההכשרה (פרק 1 והשער השני) ובשלב הכניסה להתמחות בהוראה (השער השלישי). שתי הסוגיות הללו הוצגו כמובן מנקודת ראותם של משתתפי התכנית, ולא מתוך פרסקטיבה חיצונית של גישה תאורטית או עיונית כזאת או אחרת. בשער הראשון הוצגו תפיסותיהם של הוגי התכנית, מתכנניה ומוריה. השער הרביעי של הספר יוקדש להערכת התכנית בשנות ההכשרה ובשנות עבודתם של משתתפיה כמורים, עד לשנים התשיעית-עשירית, שהן השנים החמישית-שישית להיותם מורים מן המניין במערכת החינוך. גם ההערכה כאן תוצג כמובן מנקודת מבטם של הסטודנטים-מורים עצמם.

כאמור למעלה, ספרות המחקר רוויה הערכה של תכניות הכשרה מנקודות מבט תאורטיות-חיצוניות. כוונת הדברים לומר כי גם כשהחוקרים צפו בסטודנטים-מורים עצמם במישרין או באמצעות סרטונים, או אפילו ראינו אותם או ביקשו מהם להשיב על שאלונים סגורים או פתוחים יותר, נעשה הדבר בדרך כלל מתוך פרסקטיבה חיצונית ועל בסיס תאוריות שנתפסות רלוונטיות למעשה ההכשרה וההוראה, כמקובל בשיטות מחקר פוזיטיביסטיות או פוסט-פוזיטיביסטיות כמותניות (ולפעמים גם איכותניות)¹. מדובר בשיטות מחקר קבילות שאין בשימוש בהן כל פסול, פרט לשלוש בעיות שראוי להיות מודעים להן. האחת, מחקרים אלו נמנעים בדרך כלל מלהאזין ישירות לקולם של משתתפי תכניות ההכשרה ובוגריה שלא דרך מסגרת תאורטית כזאת או אחרת. השנייה, מדובר בדרך כלל במחקרים שמתייחסים לתקופות זמן מוגבלות וללא חדירה מספקת לעומק בתחום שבו האפקטיביות מתבררת ככל שנעים לאורך סרגל הזמן וככל שחודרים לעומקה של התופעה. ושלישית, שהיא בעינינו המאתגרת יותר - תכניות ההכשרה הניזונות ממחקרים ומרעיונות אלו עדיין לא הביאו את התחום לידי תובנות שיש בכוחן להציג תהליכי הכשרה ראויים,

1 המעוניינים להרחיב בהבנת המחקרים האיכותניים הפוזיטיביסטיים או הפוסט-פוזיטיביסטיים יכולים לעיין בספריי המוקדשים להיבטים המתודולוגיים, ראו שקדי, Shkedi, 2014; 2014; וכן במקורות נוספים כגון Guba & Lincoln, 1998

ותחושת חוסר ההצלחה ממשיכה ללוות אותו.² נראה כי הגישה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית, הקשובה לסיפורם של הסטודנטים-מורים, יכולה לסייע בהתמודדות עם שלוש הבעיות הללו.

כאמור, מכיוון שרצינו לקבל הערכה שצומחת מתוך הסיפורים האוטנטיים של משתתפי התכנית, לא הוצגה למשתתפים רשימה סדורה של שאלות, ותמונת ההערכה של כל אחד ואחת מהם צמחה מתוך הסיפורים שהושמעו לצוות החוקרים, הצופים והמראיינים בכל שנות המחקר. כך התקבלה התייחסות לכמה תחומים שנראו למשתתפים משמעותיים יותר, לטוב או לרע, בתהליך ההכשרה והלימודים.

בשער זה ארבעה פרקים: פרק 10 עניינו תרומת הלימודים העיוניים בין כותלי האוניברסיטה: לימודי תחום הדעת בחוגים למדעי היהדות ולימודי החינוך העיוניים והסדנאות הפדגוגיות בבית הספר לחינוך; פרק 11 יעסוק בתרומתם של המפגש הקבוצתי וקבוצת העמיתים לתהליך צמיחתם כמורים; פרק 12 יתמקד בתפיסתם של המשתתפים והערכתם את תרומתה של ההתמחות בהוראה, הן ההוראה בבתי הספר בשלב ההכשרה והן ההוראה בבית ספר כמורים מן המניין; ופרק 13 יעסוק בסוגיה של הנחיית ההתמחות בהוראה.

2 המניע לכתובת ספר זה הוא בתחושה כי ככלל קולם של משתתפי תכניות ההכשרה אינו מובא בחשבון בעיצוב התכניות, כי חסרים מחקרי אורך ועומק שמלווים את תהליכי ההכשרה והקליטה בהוראה ובעיקר כי את התכניות הללו מלווה תחושת חוסר הצלחה מתמשכת. סוגיה אחרונה זו נזכרת בספר זה לא פעם, ואפשר להעמיק בה בין היתר במקורות האלה: פרידמן וגביש, 2001; Darling-Hammond, Wise, & Klein, 1999; Fullan, 2001; Higgins & Leat, 2001; Korthagen, Russel, & Loughran, 2006; Liston, Whitcomb, & Borko, 2006; Patrick & Pintrich, 2001

פרק 10: תרומת הלימודים העיוניים לתהליך ההכשרה

כמקובל במוסדות האקדמיים, עיקר הלימודים של משתתפי התכנית בארבע שנות הלימודים באוניברסיטה התנהלו בקורסים עיוניים בהנחה כי פעילויות ההוראה מבוססות על היגיון תאורטי, והוא המניע אותן. פועל יוצא של תפיסה זו הוא כאמור גישת הנדבכים בהכשרה, שעליה עמדנו בפרקים הקודמים, המניחה כי קודם לכניסה להוראה על הסטודנטים-מורים ללמוד לימודים עיוניים כלליים וספציפיים וכי את ההגיגות שירכשו בקורסים הללו הם אמורים ליישם בשדה ההוראה. תפיסה אקדמית זו מאפיינת לא רק את הקורסים הדיסציפלינריים, שהם מטבעם עיוניים, אלא גם את רוב הקורסים בחינוך. נבחן אפוא את תפיסתם של הסטודנטים-מורים בנוגע לתרומתם של הקורסים העיוניים בשלושה תחומים: תחום לימודי התוכן הדיסציפלינרי (בחוגי מדעי היהדות, למקרא ומחשבת ישראל), שהם כ-70% מכלל הקורסים של מסלול רביבים; לימודי החינוך העיוניים, שהם כ-10% מכלל קורסי הלימודים בתכנית; והסדנאות הפדגוגיות, הנספחות בדרך כלל לתהליכי ההתמחות בהוראה.

מקום לימודי התוכן הדיסציפלינרי

בקרב משתתפי תכנית רביבים אין מחלוקת בנוגע לחשיבותם של לימודי התוכן הדיסציפלינריים כרכיב הכרחי בהוראת התכנים. המחלוקת היא בנוגע לתרומתם של לימודי התוכן הללו לשירותם של המורים ולאיכות ההוראה שלהם. שתי עמדות נמצאו בקרב הסטודנטים-מורים: כשליש מהם סבורים כי הידע והמחקר הדיסציפלינרי צריכים לזרום לתוך הכיתה, ולכן הם גם מאמינים כי הלימודים בחוגים הדיסציפלינריים העשירו לא רק את הידע שלהם, אלא גם את כשירותם כמורים. מנגד, רוב הסטודנטים-מורים מסתייגים מעמדה זו ומביעים תפיסה שונה.

עמדה 1: הידע והמחקר הדיסציפלינרי צריכים לזרום לתוך בתי הספר

נפתח בסיפורו של יואל, שמבטא באופן בולט את הערכת תרומתם הרבה של לימודי התכנים הדיסציפלינריים. בשנות ההכשרה וגם לאחר מכן ראה יואל

בלימוד האקדמי בתחומים של מקרא ומחשבת ישראל חוויה חיובית ומצמיחה. יואל מאמין כי מורים צריכים להיות בעלי מטען תוכני: "הידע והמחקר צריכים לזרום לתוך בתי הספר על ידי המורים שיהיו בעלי ידע רחב ביהדות, בפילוסופיה" (שנה ג). לתפיסתו, תלמידי בית הספר צריכים להיפגש עם הידע המחקרי, וכך ייעשו לומדים חקרנים, סקרנים ולבסוף גם בקיאים בחומרים נרחבים ככל האפשר. תכנית רביבים צריכה לדעתו להיות מכוונת כדי "לשפר את המצב הקטסטרופלי של מדעי היהדות בבתי הספר החילוניים" (שנה ג). הוא מתנגד למטרות חינוכיות כלליות ומעורפלות כמו למשל "לשפר את מצב החינוך במדינת ישראל" - קולות שהוא שומע בקרב עמיתיו לתכנית. לדעתו, "לא החינוך הוא העיקר. הנקודה הארכימדית כאן צריכה להיות רוחב הידע בלימודי היהדות" (שנה ב).

יואל סבור שהמורים צריכים להתחדש מבחינה הידע התוכני שלהם כל הזמן: "המורה צריך להיות חוקר, אתה צריך לבוא עם הידע החדש. תכניות לימודים זה פח אשפה שמרני, מין טקסטים כבר לעוסים הקלים לעיכול, שהם הופכים להיות קלים יותר לעיכול עד שהם מגיעים לתלמידים. זה לא טוב לאף אחד" (שנה ט). החשיבות שיואל מייחס למקומו של ידע התכנים בתהליך הכשרת המורים מאפיינת גם את התביעות שהוא מציג לתלמידים בבית הספר: "תמיד יהיו אצלי מבחנים ואני אקפיד על ידע. אני לא מאמין שאדם נולד מאיזו ביצה בטבע הפתוח והוא צריך לעשות מה שהוא רוצה. אני מאוד קפדן, אם אני הייתי מנהל בית ספר היו לומדים שם לטינית ועוד שפות" (שנה ט). יואל גם מממש את מה שהוא דורש: "אני מרכז פרויקט שהקמתי להעשרה לתלמידי תיכון מצטיינים בכל רחבי הארץ. אני מקווה להמשיך לצמוח וללמוד וללמוד וללמוד" (שנה ט).

יואל אינו היחיד בקרב משתתפי התכנית ובוגריה שמכיר בחשיבות הידע התוכני בתהליך הכשרת המורים ובתפקודם של המורים, הוא אף קיצוני יותר מהם. במובן זה תפיסתו של יואל זהה לתפיסות שהביעו אחדים מחברי הסגל האקדמי הרואים בהקניית הידע התוכני את תפקידם הכמעט בלעדי של מכשירי המורים. כשליש מהסטודנטים-מורים סבורים כי לימודי התוכן שזכו להם בתכנית הם בעלי משמעות בשבילם כמורים, אף כי אינם מייחסים להם את המשקל הרב שיואל מייחס להם. הערכה חיובית זו מקבלת תוקף גם מנקודת מבט רטרופקטיבית, שנים רבות לאחר שעזבו את אולמות ההרצאות של האוניברסיטה: "מבחינת תחום הדעת ההכשרה הייתה מצוינת, לא תמיד מבחינת הרוחב. אז מורה חשוב שיכיר תלמוד וסידור ותפילה ושתהיה לו העמקה בתנ"ך"

(אסף, שנה ט). הערכת הלימודים בחוגים הדיסציפלינריים הייתה מלווה לעתים אף בהערצת המרצים והערצת הידע שהם נושאים ומוסרים: "אני יכול להגדיר במאה אחוז שמה שחשוב לי כמורה זה לדעת את הנושא על בוריו. אני גם מאוד מעריך אנשים כאלה שיש להם, שהם מאגרי מידע מהלכים, יש פה כמה מרצים ברביבים, שהם מלמדים אותנו, שזה פשוט מדהים לראות דבר כזה" (רמי, שנה ב). בבואם להעיד על תפקודם כמורים נראה כי הם נושאים אתם את המסרים שקלטו בחוגים הדיסציפלינריים: "מורה צריך להיות בעל ידע רוחבי. חשוב שכשאני בסיטואציה של שיעור מחשבת ישראל, אני מראה להם דוגמה ולוקח עניין פיזיקלי, כי בין השאר בחשיבה המדעית של ימי הביניים לא הייתה הפרדה בין מדעים לפילוסופיה" (אסף, שנה ה). המורה הידען לא רק שצריך להעביר את תוכני הלימוד, אלא אף את התשוקה לידע: "לימוד התוכן בעיניי הוא חוויה. תנ"ך, מחשבת, ספרות - הם מקצועות שיש להם פוטנציאל לבנות את האישיות של הבן אדם. לי יש צימאון לזה, ואני מנסה לעשות את זה גם לתלמידים" (איריס, שנה ה).

בספרות העיונית והמחקרית העוסקת בהכשרת מורים אין מחלוקת בדרך כלל בנוגע לחשיבות השליטה בתחומי הדעת. עיקר המחלוקת היא בשאלה אם לימודי תחום הדעת מכינים במידה מספקת את המורים לעתיד למילוי תפקידם כמעבירי דעת בבית הספר. ספק אם יש מי שגורס כי אפשר להסתפק בלימודי התוכן הדיסציפלינרי כהכשרה להוראה; אבל נשאלת השאלה אם להכפיף את לימודי תחום התוכן למטרות ההכשרה ולשלב לימודי תוכן דיסציפלינרי בלימודי הוראה וחינוך, כמו שמשמע מתפיסתו של לי שולמן, שמבקש לטפח את ידע התוכן הפדגוגי של המורים, שהוא כאמור "תרגומו" של ידע התוכן למטרות חינוך.³ באוניברסיטאות מקובלת הפרדה ברורה בין רכישת תחום הדעת (שנעשית בחוגים הדיסציפלינריים) ובין רכישת ידע פדגוגי תאורטי ומעשי (שקשור לבית הספר לחינוך). במכללות לחינוך, לעומת זה, קיים להלכה שילוב, אם כי למעשה רוב קורסי תחום הדעת נלמדים בנפרד מסוגיות ההוראה.⁴

כמו שנראה בהמשך הספר, להוציא את יואל אף אחד מהסטודנטים-מורים, בכללם אלה שמסכמים בחיוב את תרומתם של החוגים הדיסציפלינריים לתהליך

Shulman, 1986; 1987 3

Calderhead, 2001; 2001 4

ההכשרה, אינו סבור כי תוכני הדעת הם הרכיב היחיד של הכשרת המורים, וכמעט כולם אינם רואים בו אפילו את הרכיב העיקרי. מעניין לשוב לפרק 7, שעוסק בגישות ההוראה של הסטודנטים-מורים, ולבחון את גישת ההוראה של אלו שציינו את תרומתם החשובה של לימודי התוכן הדיסציפלינריים לתפקודם כמורים. מתברר, וכנראה שלא במפתיע, שלסטודנטים-מורים אלה גישת הוראה של מסירה מבהירה, המדגישה באופן יחסי את מקומם של התכנים ואת מקומם של המורים המעבירים את התכנים על פני הרצף בין התמקדות בתלמידים להתמקדות בתכנים.

עמדה 2: צריך ללמד את התוכן הדיסציפלינרי אך בזיקה להוראה בניתה

לעומת המעריכים בחיוב את תרומתם של הלימודים הדיסציפלינריים לתהליך ההכשרה להוראה, לא מעט מסתייגים מכך: הם אינם כופרים בהנחה כי ידע דיסציפלינרי הוא תנאי להוראה, אבל הם סבורים כי הוא תנאי בלתי מספיק. עמוס אוהב את לימודי המקורות היהודיים, ולא במקרה בחר להיות מורה למקצועות אלה דווקא. אבל בהתייחסו ללימודי התוכן בשנה הראשונה והשנייה ללימודים, אין הוא סבור כי לימודי החוגים הדיסציפלינריים האקדמיים תורמים לתפקודו כמורה: "החוגים של מקרא ומחשבת לא הכינו אותי להוראה, לא ידעתי מה ללמד. השיעורים של מקרא ומחשבת מפגישים אותי עם טקסטים. הם אולי מעשירים את עולם הידע שלי, הם אולי מקנים לי צורות ניתוח, חשיבה או ביקורת חדשות שלא הייתי מודע אליהם. אך אני מאוכזב כי אני צריך לדעת איך ללמד טקסטים" (עמוס, שנה ב). ביקורתו של עמוס לא נחלשה במרוצת השנים, ועיקרה מופנה כלפי הנלמד בחוג למקרא. סמוך לסיום לימודי התואר הראשון בחוג סיכם ואמר: "בתנ"ך אני לא יודע מה ללמד ואיך ללמד, התכנית לא ממש מתאימה. ואין לי מושג בתכניות לימוד" (שנה ג). סמוך לסיום לימודיו לתואר השני וליציאתו לשדה החינוך כמורה מקצועי מן המניין התבונן עמוס על המסע שעבר בחוגים הדיסציפלינריים בארבע שנות לימודיו באוניברסיטה: "תואר אקדמי כאן בתכנית רביבים זה לא ב"א כמו באוניברסיטה. תואר כזה לא ממש עוזר למורה ללמד. צריך ללמד את התוכן, אך בזיקה להוראה בכיתה" (שנה ד). אורנה לא הצטרפה לתכנית רביבים כדי להעשיר את ידיעותיה במקרא ובמחשבת ישראל, אלא כדי להיות מורה למקרא ומחשבת ישראל. כבר מראשית הלימודים חשה שהלימודים הדיסציפלינריים אינם מקדמים את רצונה להיות מורה: "אם הייתי רוצה להתעמק בתוכן הייתי לומדת ב"א בלימודי המקרא או כל תחום אחר. חייבים ללמוד איך להעביר מקרא, איך לעורר עניין, הרי לא

נולדים עם זה. אני לא חושבת שאני יודעת להיות מורה! אני רוצה להיות מורה, אני לא רוצה לדעת רק מקרא" (שנה א). השנים שעברו לא הקוהו את ביקורתה של אורנה כלפי הלימודים הדיסציפלינריים. ממעמדה כמורה מן המניין בבית הספר המתמודדת עם האתגר להעביר את התכנים ואת התובנות שלמדה בחוגי התוכן היא מסכמת באכזבה: "אין לי את הכלים ואת הארגון של חומר, ההעברה מהאקדמיה לא פשוטה" (שנה ה). לטענתה, אם רכשה יכולות להעברה של תכנים מהמקורות אל התלמידים, אלה לא נרכשו בחוגים הדיסציפלינריים, אלא דווקא מידי המדריכות הפדגוגיות והעמיתים: "חשוב ללמד איך ללמד את הדברים, לא רק את הדברים בעצמם. למדנו הרבה יהדות, ואת העברה לתכל'ס עשו קצת המדריכות הפדגוגיות וגם אנחנו, חברי הקבוצה, בנינו תכניות לימוד" (שנה ד).

עמוס ואורנה אינם יחידים בביקורתם. כמחצית מהסטודנטים-מורים אינם סבורים שלימודי תוכני הדעת בחוגים הדיסציפלינריים תרמו לתפקודם כמורים למקצועות היהדות, ועוד כמה ממשתתפי התכנית דו-ערכיים ביחסם ללימודים בחוגים הדיסציפלינריים. עיקר הביקורת מופנית כלפי העובדה כי הנלמד בהם נראה בלתי ניתן להעברה ישירה מהאקדמיה לכיתת התלמידים: "לי היה קשה מבחינה לימודית. השיח בלימודי התוכן היה הרבה פעמים מאוד רציונלי וגבוה ולא ממש עזר לי להעביר את השיעור בכיתה" (כנרת, שנה ט). דברים אלו אמרה כנרת בשעה שנמצאה בשלב מתקדם מאוד בלימודי התואר השלישי שלה בתחום התוכן דווקא, מה שמלמד שהקושי לא היה עם התוכן, אלא עם מידת התאמתו להוראה: "התוכן אינו קשור לשטח. אני רוצה להיות מורה למקרא, ולא לעסוק במחקר על המקרא" (רעות, שנה ב). ברוח זו אמרה זיוה: "אני פשוט בן אדם של שדה יותר מאדם של אקדמיה, ואני גם יותר בן אדם שאוהב רב-תחומיות מאשר התמקדות באיזו שהיא נקודה ולתקוף אותו מכל מיני כיוונים" (שנה ג). ואם הבאנו לעיל מדבריו של רמי, המתפעל מהידע של מרצי תחום התוכן, באה שירה ומשמיעה דברים שמצננים את ההתלהבות: "המרצים יכולים להיות אנשים מאוד משכילים אבל זה לא יעזור לתלמידים" (שנה ד).

הביקורת הנשמעת על תרומתם של לימודי התוכן הדיסציפלינריים להוראה אינה ייחודית למשתתפי תכנית רביבים. מחקרים רבים בארץ ובעולם מציינים ביקורת דומה. רבים מציינים כי רוב הקורסים בתחומי הידע שלמדו במסגרת הכשרתם אינם רלוונטיים בסופו של דבר להוראה. לדבריהם, מציאות ההוראה מורכבת וסבוכה וכוללת מאפיינים ששליטה בתחומי הדעת אינה משמשת בסיס מספק כדי להתמודד אתם. זאת ועוד,

לא פעם אין התאמה בין תוכני התוכן הנלמדים במוסד האקדמי ובין אלו שנדרשים בהוראה.⁵ היה מצופה לכאורה כי הסטודנטים להוראה ייפגשו בלימודי החוג הדיסציפלינרי לא רק עם ידע תוכני-דיסציפלינרי, אלא גם עם "תרגומו" לחינוך. אולם ספק אם ניתן לצפות ממורי החוגים הדיסציפלינריים להתמודד עם משימה זו, לא רק משום שאין זה חלק מסדר היום האקדמי שלהם, אלא גם משום שרובם ככולם חסרי רקע בחינוך ובהוראה. כאמור בפרק 5, מורי תוכני הדעת מתאפיינים בהשכלה אקדמית גבוהה יחסית בתחום הדעת על פי קריטריונים אקדמיים מקובלים, אבל רבים מהם חסרי ניסיון בהוראה בבתי ספר, ונראה כי ניסיון כזה אינו נדרש מהם כתנאי לקבלת משרה אפילו במכללות שמתמקדות בהכשרת מורים.⁶

משקלם של קשיי התוכן בתהליך ההתמחות בהוראה

על רקע המשקל והיוקרה שניתנו בתכנית זו (וגם בכל התכניות להכשרה המתקיימות באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך) ללימודי התוכן הדיסציפלינרי, ועל רקע האמונה של רבים כי תוכני הדעת הם הרכיב החשוב ביותר - ויש יאמרו היחיד - בהכשרה, מעניין לבחון אם ועד כמה נתקלו משתתפי התכנית בבעיות תוכניות כשעמדו לפני תלמידיהם בתהליך ההתמחות. במחקר זה הצביעו המשתתפים על מעט מאוד בעיות בתחום ידע התוכן, וגם אלו הופיעו בשנים הראשונות להתמחות בהוראה, השנה השנייה והשלישית ללימודים, ובקרב קבוצה קטנה מאוד של סטודנטים: "הרגשתי שאני לא יודעת, אני גם לא מכירה מספיק, אין לי מספיק רקע וידע וכל פעם זה כאילו שאני מתחילה מאפס. כל פעם אני יושבת על השו"ת ומנסה להוציא מהם כל מיני קישורים ולא יודעת מה להעביר לתלמידים" (נעמה, שנה ב). באותה רוח הוסיפה שירה: "אני לא יכולה להגיד גם שה'מה' לא מעסיק אותי. אני מרגישה שזה גדול עליי. זה יותר מדי דברים לחשוב עליהם לפני השיעורים, וה'מה' זה גם חלק שאני יחסית חלשה בו, אני לא מכירה את כל אוצר הדברים היפים שיש" (שירה, שנה ב).

גם בשנה השנייה להתמחות, היא השנה השלישית להכשרה, עדיין נשמעו פה ושם טענות על קשיים תוכניים בהוראה, אך נראה כי הקושי נבע מה"איך" ללמד יותר מאשר מה"מה". עם הניסיון בהתמחות בהוראה ועם המעבר ללמד

5 Ben-Peretz, 1995; Darling-Hammond, 2006; Koster et al., 2005; Liston et al., 2006

6 Grossman, McDonald, & Ronfeldt, 2008 6

על פי תכנית הלימודים הרשמית של בית הספר, הלכו ופחתו הטענות על קשיים תוכניים. כמו שנראה, גם בהמשך הדרך עדיין ניצבו לפני הסטודנטים-מורים קשיים לא מעטים, אך הם לא ראו בהם קשיי תוכן ואפילו כמעט שלא קשיים דידקטיים, אלא בעיקר קשיים שעניינם החזקת כיתה, משמעת וכדומה (על כך בהרחבה בפרק 12). כניסתם להוראה מלאה בבית הספר, לאחר סיום התואר השני, לוותה בהילה של בוגרי תכנית המצטיינים רביבים, והביאה לידי כך שהם "נתפסו כמומחי התוכן בבית הספר". כמו שסיפר כפיר: "לא מזמן ניגשה אליי המנהלת ושאלה לגבי איזה מדרש והיה לה ברור שאני מכיר ויודע, גם מורות ותיקות מתייעצות לפעמים" (שנה 1). נראה כי משבאו להעריך את תפקודם כמורים ואת הקשיים הנערמים בפניהם, מעטים מאוד ובאופן שולי למדי ציינו קשיים תוכניים.

את מיעוט בעיות התוכן שהתעוררו בתהליך ההוראה אי-אפשר להסביר אלא בכך שלימודי התוכן המעמיקים והתובעניים השרו עליהם תחושת ביטחון ואף הקנו להם מיומנויות של עיון עצמאי בתכנים. נראה אפוא כי על רקע ההשכלה הרחבה שרכשו הם חשו שעל קשיי התוכן הם יכולים להתגבר בעצמם בעזרת קריאה בספר, עיון בתכניות הלימודים וכדומה. עניין זה לא נתפס בעיניהם כמחסום להוראה ראויה.

מקומם של לימודי החינוך העיוניים

לימודי החינוך העיוניים היו באחריותם של מרצים מהחוג לחינוך, מקצתם מהמרכז לחינוך יהודי על שם מלטון. סקירה זו תציג את התייחסותם של המשתתפים ללימודי החינוך העיוניים, שנשאו אופי של הרצאות, קריאת חומר ביבליוגרפי ולעתים מזומנות אף דיונים. הקורסים הם חלק מהחובות האקדמיות ותנאי לקבלת תעודת הוראה, והם מעוגנים במתווה שקבעה המועצה להשכלה גבוהה.⁷

לימודי החינוך העיוניים מתבססים על הנחות בדבר האופן שבני האדם לומדים או צריכים ללמוד, ובייחוד על הנחות כיצד המורים לעתיד מוכשרים להוראה. מראשית המאה ה-20 נתפסו תחומים כמו פסיכולוגיה, סוציולוגיה ופילוסופיה כתחומים רלוונטיים שעומדים בבסיס מעשה

ההוראה והחינוך.⁸ הוראת התחומים הללו מניחה כי הממד העיוני קודם לעשייה, מניע ומפעיל אותו, תפיסה שהצמיחה כאמור את גישת הנדבכים להכשרת מורים.⁹

על ביסוס מעמדם של לימודי החינוך העיוניים בתהליכי הכשרת המורים השפיעה עד מאוד העובדה כי התמחויות מקצועיות מקבילות כגון משפטים, הנדסה, אדריכלות ורפואה התמקצעו במהלך המאה ה-20 בלוויית העמקה של לימודי היסוד העיוניים הדרושים להתפתחות המקצועית של המתכשרים וביסוס היכולת המקצועית על תאוריות תקפות. כאמור, הדוגמה הידועה ביותר מיוחסת לאברהם פלקסנר בתחום הרפואה, שבשנים 1908-1909 סקר ביסודיות את מוסדות הכשרת הרופאים בארצות הברית ובקנדה, והדוח שפרסם שינה מן היסוד את תהליכי הכשרת הרופאים ואת ביסוסם האקדמי המחודש.¹⁰ כך למשל המלצותיו של פלקסנר, שהיה איש חינוך, זכו לאוזן קשבת בולטת כל כך לא רק או בעיקר מתוקף אישיותו וסמכותו, אלא בראש ובראשונה משום שדבריו תאמו את האתוס של האקדמיה, שמעמדה התחזק מאוד במאה ה-20 ושמייחסת ראשוניות ומרכזיות להיגיון העיוני-תאורטי. האפשרות שהמכשירים עצמם להוראה שונים למשל מן הרופאים בכל הנוגע לרקע, לחוויות ולניסיון שנצברו במהלך השנים¹¹ לא יכלה כנראה להכניע את האתוס האקדמי - המעמיד בראש את הלימודים העיוניים ורואה בהם מקור, הסבר ומניע לכל מעשה - ולהביא את העוסקים בהכשרת מורים לחשוב על פרדיגמה שונה, כזאת שמעמידה את מעשה ההוראה דווקא, ולא את העיון על ההוראה, כנקודת המוצא לתהליך ההכשרה.

לימודי החינוך העיוניים לא זכו לימים רבים של חסד ממשותפי התכנית. כבר בשנה הראשונה להכשרה לא נאמרו עליהם דברי שבח רבים, ולא ניכר כי אפילו הייתה נכונות לבחון את הרלוונטיות שלהם להוראה. ולמרות זאת, אחדים עדיין לא איבדו תקווה: "הכלים שהקורסים בחינוך יכולים לתת לנו - אני מקווה מאוד

8 Carr & Kemmis, 1986; Tozer, Anderson, & Armbruster, 1990

9 ראו לעיל בפרק 6, בסעיף "לקראת התמחות בהוראה".

10 Frenxel, 1923; Goodlad, 2002; Shulman, 1990

11 הכוונה כאן בעיקר לשוני שמקורו בחוויית ה"שולייאות של הסתכלות", שאין לה מקבילה בעוצמתה בשום תחום מקצועי אחר ונדונה בפרקים הקודמים של הספר.

ומאמין מאוד שהם כלים נכונים וטובים" (עמוס, שנה א). אבל עם המעבר לשנה השנייה ותחילת ההתמחות בהוראה נראה כי הותר כל רסן, והביקורת הייתה כמעט ללא גבולות: "לימודי החינוך היו פספוס, כי אלו קורסים שהתעסקו בידע - אם זה סוציולוגי או פסיכולוגי התפתחותי - שלא הרגשתי שלדברים האלו יש משמעות לתכנית שמנסה להכשיר מחנכים. זה ידע שצריך להיות בשוליים, זה גם לא היה כל כך מעניין" (בני, שנה ב).

לימודי החינוך התרכזו כאמור ביום אחד בשבוע. בשנה הראשונה כלל חלקו האחד של היום ביקורים במוסדות חינוך, הוראת עמיתים ודיונים בסנדאות. חלקו השני הוקדש להשתתפות בשיעורים עיוניים בחינוך. בשנים לאחר מכן, מהשנה השנייה ואילך, הוקדש חלקו הראשון של היום להוראה בכיתות בית הספר במתכונת של התמחות מלווה בהנחיה אישית וקבוצתית של המדריכות הפדגוגיות. חלקו השני של היום ניתן בין כותלי האוניברסיטה והתמקד בלימודי חינוך עיוניים. בניגוד לרכיב ההתמחות בהוראה, שזכה לתשבוחות הולכות וגוברות מצד משתתפי התכנית (על כך בפרק 12), הביקורת כלפי לימודי החינוך העיוניים רק הלכה וגברה: "לימודי החינוך לא כל כך ענו על הציפיות שלי ושל כולם. בשנה ראשונה בחינוך זה היה איכשהו בסדר. אבל כיום זה ממש מפוספס ולא קשור למה שאנחנו מתמודדים בהתנסות, ובכלל למה שמעסיק אותנו" (אורנה, שנה ב). חשוב לזכור כי בשנים אלו חוויית ההתמחות בהוראה איננה פשוטה לרובם של הסטודנטים-מורים, ורבים מהם עוסקים בחיפוש אחר מקורות סיוע. לימודי החינוך העיוניים לא נתפסו כעונים על צורך זה: "לימודי החינוך ממש לא מדברים אליי, ממש לא שייכים למה שאנחנו עושים ומתמודדים ביום יום" (כנרת, שנה ג).

המורים למקצועות החינוך העיוניים יכלו אולי להיאחז בתקווה כי הרלוונטיות של הנלמד עשויה להתגלות כעבור כמה שנים, משיתפקדו בוגרי התכנית כמורים מן המניין ומצאו את התכלית של תוכני החינוך העיוניים. ואולם הראיונות עם המשתתפים בשנה התשיעית למחקר, כשמאחוריהם כבר חמש שנים של הוראה מקצועית כמורים מן המניין, סותמים את הגולל אפילו על תקווה זו: "לימודי החינוך זה החלק הכי מפוספס של התכנית, אין קשר בכלל להתנסות" (נעמה, שנה ט). גם משתתפים שהעידו על עצמם כי שיתפו פעולה באופן מסוים עם מורי החינוך העיוניים וקיבלו ציונים טובים, העידו כי: "לא התעמקתי בלימודים העיוניים בחינוך מספיק. כאילו כן השגתי ציונים טובים, אבל הנושאים היו פחות רלוונטיים למה שהתמודדתי איתו" (זיוה, שנה ט). יואל, חריף ובוטה מחברותיו, ביקר את

השיעורים ואת המורים: "המורים בחינוך לא היה להם מושג מה הם מלמדים. לימודי החינוך וימי החינוך היו קטסטרופה. זה נורא ואיום, זה היה בזבוז זמן אחד גדול, לא ברור ולא תכליתי" (יואל, שנה ט). נראה אפוא כי הנימה השלילית כלפי לימודי החינוך העיוניים הייתה דומיננטית בקרב כל משתתפי התכנית, הן תוך כדי הלימודים הן במבט לאחור, שנים לאחר שהפכו למורים מן המניין.

במה על לימודי החינוך העיוניים לעסוק?

"אפשר להגיד משהו קטגורי שכמעט ולא למדתי שום דבר משמעותי ברביבים בחינוך ובעיקר לא קיבלתי כלים. כן למדתי על חוקרים, גישות שונות בחינוך, אבל זה לא זה" (בני, שנה ה). אל מול ההיבטים התאורטיים הסטודנטים-מורים מציבים שאלות פרקטיות רבות שמחכות לתשובה או לפחות לסיוע: "אני לא מאמין שקורסים כמו הקורסים בחינוך, שעוד פעם ידברו על אידאולוגיות חינוכיות, תפיסות חינוכיות, יקדמו אותי במשהו. אלא רק באמת דברים מסוג הדברים המעשיים - על הצבת גבולות, על עמידה מול הורים. חלק מהקורסים הייתי מוריד ומוסיף עוד קורסים שהם יותר לכיוון הפרקטי - איך לכתוב מבחן, איך לבדוק מבחן" (כפיר, שנה ד). מי שמוכנים לתת מקום לסוגיות עיוניות, מבקשים להפנות אותן לתחומים מעשיים שראוי היה להתמקד בהם: "היה טוב אם בלימודי החינוך הייתה התמודדות עם תפקיד המחנך, למשל: מה זה אומר לחנך? מה זה דורש ממני? מה זה חינוך בלתי פורמלי? מה זה בכלל חינוך?" (נעמה, שנה ט). קרוב לוודאי כי אלה הסוגיות המעסיקות את נעמה כמורה. את שירה מעסיקות סוגיות עיוניות אחרות: "מה שהייתי משנה בתכנית, זה את לימודי החינוך. הם היו מאוד לא משמעותיים. צריך לשנות אותם, למשל ללמוד קורסים שלמים על בתי ספר הומניסטיים, או שילוב טכנולוגיות בתוך החינוך, סוגים שונים של בתי הספר, משהו שיהיה קשור לבתי הספר" (שנה ד).

בניגוד לשירה ולנעמה, שמוכנות לעסוק בסוגיות עיוניות בעלות גוון פרקטי יישומי, רוב עמיתיהן לתכנית סבורים כי על לימודי החינוך לעסוק בשאלות מעשיות בלבד ולהתמקד במישרין בסוגיות שמציקות להם בתפקודם כמורים: "קורסים בחינוך צריכים לעסוק בדברים תכל'ס שאנחנו מתמודדים בכיתה. לדוגמה, נקודת החולשה המרכזית שלי היא הקושי בלנהל כיתה מבחינה חברתית. הקושי ליצור דינמיקה שדוחפת קדימה לדברים חיוביים. שעת מחנך, מה עושים בשעה כזאת? יש הרבה מאוד דברים שאני פשוט מרגיש שאין לי פתרונות" (אסף, שנה ה). איריס סבורה שסדר היום של לימודי החינוך חייב להשתנות כליל: "לא יכולה להיות הכשרה תאורטית. לימודי החינוך צריכים לעסוק גם

בדילמות בכיתה וכל מיני דברים מעשיים" (שנה ה). ובהתבוננות מאוחרת יותר, לאחר חמש שנות הוראה, איריס נשמעת אפילו נחרצת יותר: "הכי משמעותי היה החלק של ההתנסות. החלק של הלימודים העיוניים היה הכי מתיש, הטקסטים שלא נוגעים באיזה שהם עומקים. צריך להמציא משהו אחר" (שנה ט). לנוכח כל זאת היו שהגיעו למסקנה עגומה בנוגע למקומה של האוניברסיטה כמוסד שמכשיר מורים: "אני חושב שהאוניברסיטה זה לא המקום ללמוד חינוך, אלא לחקור חינוך. זה מה שאנחנו לומדים בלימודי החינוך" (אסף, שנה ו). וכפיר סיכם ברוח דומה את ביקורתו כלפי הרכיב החינוכי-עיוני של התכנית: "המטרה של התכנית הזו היא לעצב מורים, ולא חוקרי חינוך. לכן האוריינטציה צריכה להיות השטח, ולא תאוריות בחינוך" (שנה ט).

הסטודנטים בתכנית רביבים בביקורתם הנוקבת על מקומם של לימודי החינוך העיוניים בתהליך ההכשרה התפרצו לדלת פתוחה, שכן את הקולות הללו מעלים גם חוקרים בתחום הכשרת המורים. מחקרים שבדקו ספציפית את התייחסותם של בוגרי תכניות ההכשרה ללימודי היסוד בחינוך מצאו כי במקרים רבים הסטודנטים-מורים סבורים שלימודים אלו אינם רלוונטיים להכשרתם שכן הם תאורטיים מדי, לא מעשיים ואינם עוסקים די הצורך בסוגיות רלוונטיות להוראה ובבעיות שמתעוררות במהלכה כגון נושאים שקשורים בתלמידים, בהערכת הישגים, במוטיבציה ירודה ובבעיות משמעת. עוד הם טוענים כי לימודי היסוד אינם מציידים אותם בידע הנוגע לעבודה עם אוכלוסיות תלמידים בעלות שונות תרבותית ורקע בעייתי. התחושה המתקבלת מדבריהם של הסטודנטים והבוגרים היא שמורי החינוך העיוניים מנותקים לחלוטין ממעשה ההוראה.¹² מחקרים מהעשורים האחרונים המתמקדים בידע של המורים ובאופני חשיבתם מצביעים על ייחודיותו של ידע זה ועל השוני בינו לבין הידע העיוני-אקדמי, ייחוד שמתבטא במושגים כמו "ידע תוכן פדגוגי", "ידע אישי-פרקטי" או "ידע רפלקטיבי".¹³ תובנות אלו מעמידות בסימן שאלה את התבונה שבמשקל הרב הניתן ללימודי החינוך העיוניים, ומביאות חוקרים אחדים להציע ראייה חדשה ושונה בנוגע ללימודים אלה. לי שולמן למשל אינו קורא לבטל את לימודי החינוך העיוניים, כמו שמשנתפי

Feiman-Nemser & Remillard, 1996; Lindgren, 2005 12

Connolly & Clandinin, 1988; Schon, 1983, 1987; Shulman, 1986, 1987 13

תכנית רביבים אולי היו מצפים, אלא לשנות אל אופי הקורסים הללו כך שיהיו חלק אינטגרלי מעיצובו של הידע הפרקטי של המורים ולהתנסות בפועל בהוראה. לטענתו לא הגיוני להפריד את תוכני הדעת מהפדגוגיה, טענה הדומה לחזונו של ג'ון דיואי משנת 1898. שולמן מציע להחליף את המטפורה של "לימודי היסוד" - מטפורה שלקוחה מתחום הבניין ומניחה כי בנייתו של כל מבנה ראשיתה בהנחת יסודות - במטפורת ה"פיגומים", גם היא מתחום הבנייה. מטפורת הפיגומים מקורה בשימוש בשלד פלדה כפיגום של הבניין המבטיח את חוזקו. בהתאם למטפורה זו לימודי היסוד - פסיכולוגיה, היסטוריה, פילוסופיה, אנתרופולוגיה והסוציולוגיה של החינוך - לא יהיו יסודות, אלא פיגומים שתומכים במעשה ההוראה. כך לטענתו לא תיווצר הפרדה של הלימודים העיוניים, והם יהיו חלק אינטגרלי, מעשי ואינטלקטואלי מתכנית ההכשרה להוראה.¹⁴ בהקשר זה הוצעו גם המטפורות של "רשת" (web), הקושרת תאוריה ופרקטיקה, "דיאלוג" בין תאוריה ופרקטיקה או "אוריינות מקצועית", הנותנת ביטוי משמעותי יותר לשילוב בין תאוריה לפרקטיקה של המורים המקצועיים.¹⁵ כאמצעי לגישור על הפער בין התאורטי לפרקטי ולהצגת ידע התוכן הפדגוגי לפני הסטודנטים להוראה והמורים, לי שולמן מציע את האירועים (ספרות המקרים), הלקוחים מעולם ההוראה, שמשלבים תיאורי מקרי הוראה עם נקודות מבט תאורטיות רלוונטיות. משמעות הדבר כי בקורסים התאורטיים ישולבו דוגמאות וניתוחי מקרים במגמה לשלב בלימוד העקרונות ידע מצבי הקשרי;¹⁶ ובמסגרות הלמידה ההתנסותית ייעשה שימוש בספרות המקרים כדי שהדיונים הרפלקטיביים יוליכו אל יסודות של ידע תאורטי. בדרך זו יזכו הסטודנטים ללמוד משני מקורות הידע במקביל, כך ששני סוגי הידע - התאורטי והמעשי, האוניברסלי והספציפי, הפורמלי/המופשט וההקשרי/קונקרטי - ישולבו זה בזה.¹⁷

ונסיים סוגיה זו בהערת שוליים מהיומן האישי: בשנה הראשונה לתכנית רביבים, עוד לפני שהובררה חוות הדעת המצטברת השלילית של משתתפי התכנית כלפי הקורסים העיוניים בחינוך, הוצע לאחד מאנשי הסגל הבכירים בבית הספר

Shulman, 1990 14

Tozer, Anderson, & Armbruster, 1990 15

Shulman, 1992 16

זילברשטיין, 1998. 17

לחינוך לעשות שינוי יסודי בלימודי החינוך העיוניים. הרעיון היה כי עם כניסתם של הסטודנטים-מורים להתמחות מעשית בהוראה מתכונת הקורסים תשתנה: המורים למקצועות החינוך העיוניים ילוו את הסטודנטים בבתי הספר בשעת ההוראה, יבססו את השיעורים על סוגיות ועל בעיות שיתעוררו במהלכה וכך ייעשו השיעורים העיוניים רלוונטיים יותר. משמעות הדבר הייתה שינוי תפיסה: לא עוד לימודי יסוד, אלא לימודים עיוניים נלווים. הרעיון נראה לאותו איש סגל בכיר בלתי מתקבל על הדעת לחלוטין ובוטל בתנועת יד. המחשבה להציג את הפסיכולוגיה של החינוך או את הפילוסופיה שלו שלא כבסיס להוראה, אלא על פי ההיגיון המתבקש מהמציאות בשדה ההוראה, לא התקבלה על דעתו. מעניין מה היה קורה אילו...

הסדנאות הפדגוגיות

במסגרת ליזום ההתמחות בהוראה קיימו המדריכות הפדגוגיות מפגשים קבוצתיים באופי סדנאי. מטרתם הייתה להקשיב לצורכי הסטודנטים ולאפשר להם להביע את דעתם, לשאול שאלות, להעלות בעיות, לברר סוגיות ולפתור בעיות יחד עם עמיתיהם לתכנית.¹⁸ נראה כי הסדנאות הללו היו אמורות לעבוד כהלכה: לא עיסוק בבעיות חינוכיות תאורטיות (שמשתתפי התכנית, כמוצג בסעיף קודם, ביקרו קשות), לא הקניית כלים דידיקטיים גנריים, אלא ניסיון להציע רעיונות, כלים ותהליכים העונים לצרכים המשותפים של כולם. הסדנאות היו בהנחייתן של המדריכות הפדגוגיות, שכמו שנראה בפרק 13, בכל הנוגע להדרכה האישית רוב הסטודנטים-מורים העריכו את עבודתן. לכאורה היו הסדנאות אמורות לעבוד בהצלחה, אבל משהו לא עבד.

ספרות המחקר מתייחסת לסדנה הפדגוגית ומדגישה את חשיבותה כמקור תמיכה לתהליך שעוברים הסטודנטים-מורים. הדיונים בסדנאות הפדגוגיות מבוססים על ההנחה כי מעשה ההוראה מורכב וכי קשה לחשוף את כוונותיהם ואת שיקוליהם של המורים באמצעות צפייה בלבד, ולכן חשוב לשוחח על ההוראה ולנתחה.¹⁹ על פי תפיסה זו הסטודנטים קרוב לוודאי אינם חשים עצמם מומחים בהוראה, ובדיון הקבוצתי הם

18 גם בשנה הראשונה לתכנית, לפני שהחלה ההתמחות בהוראה, התקיימו סדנאות פדגוגיות. בפרק זה אנחנו מתייחסים לסדנאות הפדגוגיות שליוו את ההתמחות ונערכו בשנים ב', ג' וד'.

יכולים להיעזר בפרשנותם של בעלי המומחיות והניסיון - המדריכים הפדגוגיים. ההקשר הקבוצתי מאפשר למשתתפים לחקור ולגלות תוך כדי אינטראקציה עם מדריכיהם ועם עמיתיהם מיומנויות ועקרונות. זאת ועוד, המשוב שהעמיתים נותנים זה לזה בסדנה פטור במידה לא מבוטלת מאימת השפיטה ומהערכה על פי קריטריונים חיצוניים.²⁰

משה זילברשטיין מגדיר את תפקידה של הסדנה באמצעות שני רכיבים: האחד נוגע לחוויות מידיות שכל סטודנט-מורה עובר במצבים שונים ומורכבים של ההתנסות בהוראה. בהקשר זה מנחי הסדנה הפדגוגית מבקשים לסייע למשתתפים למצוא מענה לצרכים, ללבטים, לבעיות ולהתמודדויות החינוכיות שלהם. הרכיב השני קשור בהפקת עקרונות מכלילים. כלומר, הסדנה הפדגוגית חותרת לסייע לסטודנטים-מורים לגזור השתמעויות ועקרונות שמצויים מעבר לבעיה או למצב ספציפי, כך שניתן יהיה לגזור תובנות ממקרה אחד למקרים אחרים.²¹ במחקרים רבים נמצא כי לסדנאות השפעה חיובית על הסטודנטים-מורים וכי ההשתתפות בהן שיפרה וחזקה את האפקטיביות של ההתנסות בהוראה. התוצאות מצביעות גם על הערכה חיובית של הסדנה סמוך להתרחשותה הן בקרב הסטודנטים והן בקרב המנחים.²²

בניגוד לתמונה החיובית העולה מהמחקרים שהוצגו לעיל, התמונה שעלתה מתגובותיהם של משתתפי מחזור זה בתכנית רביבים הייתה שונה לחלוטין.²³ כל המשתתפים, מראשית התכנית, במהלכה ואפילו במבט לאחור מאוחדים בדעה כי הסדנאות הפדגוגיות הקבוצתיות לא מילאו את תפקידן: "אני מרגיש שכאן בסדנה יש ניסיון סינתטי ליצור משהו שאין לנו צורך בו. כל מיני רעיונות מקוריים מאוד, אבל שלא תורמים יותר מדי" (אסף, שנה ב). ארבע שנים מאוחר יותר, כשכבר היה מחוץ לאוניברסיטה, התייחסותו הביקורתית של אסף לא השתנתה: "נראה לי שיש איזושהי קונספציה שצריכות להיות סדנאות, לא מצליחים לדעת מה בדיוק צריך להיות שם, אז יש בסדנה כל מיני רעיונות שאני לא מרגיש נתרם מהם" (שנה ה).

Buendia, 2000 20

זילברשטיין, 2001. 21

זילברשטיין, בן פרץ וגרינפלד, 2006; Wills & Bondi, 2000 22

23 דברי המנחות הפדגוגיות, המוצגים בפרק 3, מאששים את התמונה הביקורתית של משתתפי התכנית כלפי הסדנאות הפדגוגיות.

גם אלו שסבורים כי הסדנאות הפדגוגיות הקבוצתיות חשובות (ולא רבים כאלו), אינם סבורים כי הסדנאות מילאו את תפקידן: "הסדנאות הפדגוגיות, שהן נורא חשובות, מעולם לא הצליחו לענות על הציפיות שלנו ועל מה שאנחנו רוצים ולתת הרגשה של הנה אנחנו לומדים ומפתחים את עצמנו" (נעמה, שנה ה); "את הסדנה הפדגוגית צריך להתאים לצרכים האמתיים שלנו" (רעות, שנה ד); ובאותה הרוח: "הסדנה יוצאת לא רלוונטית למה שאנחנו באמת צריכים. אין בסדנאות משהו עקבי, אין משהו מסודר" (עמוס, שנה ב). יש מי שטען שהסדנאות לא רק שלא סייעו, אלא אולי אפילו הזיקו: "הסדנאות היו תלושות ולא עזרו לנו הרבה. אפילו בבלו אותי" (גיורא, שנה ג). בעודה מבטאת את תסכולה מהסדנאות, כנרת, שהעידה שהיא זקוקה לתמיכה פדגוגית ואף הייתה שמחה לקבל תמיכה כזאת, הציגה את מה שמתרחש בהן: "כל אחד סיפר על הטעויות שלו, ואז שמעתי טיפים מהמדריכות: כדאי לעשות דף הנחיות, כדאי לכתוב על הלוח. לא יודעת, כל מיני עצות כאלה שכל הזמן רשמתי לי וניסיתי ליישם אותן, ובסופו של דבר זה לא בטוח ענה לי על מה שצריך. לא הייתה עבודה שלי עם עצמי ועם אנשים אחרים כיצד לפתור באופן עקבי את המצב המורכב שאתו אני התמודדתי" (שנה ג).

משתתפים לא מעטים העידו כי אף שהסדנאות הפדגוגיות היו חלק מחובות התכנית, הם העדיפו שלא להגיע אליהן: "לא הלכתי הרבה זמן לסדנה, אני לא מרגיש שזה נותן לי משהו" (גיורא, שנה ג). "הגעתי מעט מאוד פעמים לסדנה השנה" (עמוס, שנה ג). בשנה השנייה התקיימו הסדנאות הפדגוגיות לעתים קרובות בבתי הספר עצמם, ואילו בשנים ג' ו-ד' הן התקיימו בקמפוס האוניברסיטה וחייבו את הסטודנטים להגיע במיוחד למפגשי הסדנאות. שיקולי "רווח והפסד" עמדו אז ביתר שאת בפני המשתתפים: "הדילמה שעמדה בפניי היא אם להשקיע בבית ספר או לבוא לאיזה סדנה של רביבים שאני לא יודעת עד כמה היא תתרום ותקדם. בשביל הסדנה אני צריכה להגיע עד ירושלים ולבזבז יום שלם" (רעות, שנה ד).

רבים ממשתתפי התכנית הודו כי הבעיה של הסדנאות הפדגוגיות נעוצה במידה רבה גם במשתתפים: "כולנו טרודים במה שחווינו בהתנסות והרבה פעמים אין סבלנות לשמוע סיפורים של אחרים" (נעמה, שנה ב). באותה רוח, כשהסדנאות כבר מאחוריו, הוסיף כפיר כי "יש צרכים אישיים שלא מתאימים לכולם, החוויות הן אחרות והרצון הוא לשתף את המדריכה ושהיא תתייחס למה שאתה עברת ולא למה שכולם עברו" (שנה ה). ממרחק של שנים איריס, שככל חבריה לא הפגינה שביעות רצון מהסדנאות הפדגוגיות בזמן התרחשותן, מוכנה

לבחון את מעמדן באופן אובייקטיבי יותר: "כל הסיפור של הסדנאות היה לא טוב. מצד אחד כולם רוצים להביע את עצמם, אבל בעצם אף אחד לא ממש רוצה לשמוע. היה שם משהו כזה של אנחנו רוצים לשתף אבל מצד שני היו כאלו שהיה להם חבל על הזמן ואז היו תלונות על העניין הזה" (שנה ט). נראה כי במהלך ההתמחות בהוראה ויתרו רוב המשתתפים על תרומתן של הסדנאות הפדגוגיות, ורובם העדיפו תמיכה פרטנית של המנחות הפדגוגיות, כמו שיתואר בפרק 13.

במה צריכות לעסוק הסדנאות הפדגוגיות?

בנוגע לשאלה במה הסדנאות הפדגוגיות צריכות להתמקד המשתתפים היו חלוקים בדעותיהם. היו, אם גם לא רבים, שציפו שהסדנה הפדגוגית תתמקד בשאלות חינוכיות פילוסופיות כלליות, ולא בעיסוק נקודתי בסוגיות מעשיות: "הסדנאות הפדגוגיות מאוד-מאוד מפוספסות, ואם היו טקסטים חינוכיים אפילו של הפילוסופיה של החינוך, שזו תהיה במה ללמידה מעמיקה ולא סתם שאחרי שיעור בבית הספר פתאום מעלים סוגיה ומדברים עליה באופן שטחי" (שירלי, שנה ד). אחרים דווקא ביקרו את המגמה, אם הייתה, להתמקד בסוגיות עיוניות: "המדריכה רצתה ללמד את הטקסט בסדנה והתרכזה בעניין של הידע הפילוסופי. ואילו אנחנו היינו צריכים משהו שילווה את מה שאנחנו עושים בכיתה" (נעמה, שנה ג). עמוס היה מעוניין "ללמוד כיצד ללמד, כיצד ללמד טקסטים במחשבת. זה מה שחסר בסדנה שאני לא יודע כיצד לעשות את זה" (שנה ב). זיוה, שגם היא לא הייתה מהמבקרים החריפים, החזיקה בדעה דומה: "אנחנו מלמדים את הפרקים האלה מהתנ"ך בפעם הראשונה. בעיניי הסדנה הפדגוגית יכולה להיות מוקדשת ללמוד את הפרקים ביחד ואז ללמוד לעשות בחירה בין דברים שצריך ללמד או לא צריך ללמד" (זיוה, שנה ג). אורנה, במבט לאחור של מורה שמתפקדת במשרה מלאה, ציפתה שהסדנה תעסוק בכל מה שנראה לה בעייתי בהוראה שלה: "בסדנה צריך ממש ללמוד ולפתח את היכולת לארגן שיעור. לא קיבלתי חינוך וארגון של חומר בסדנה, של ארגון של חיים של מורה באופן מעשי - תכל'ס, זה מעבר ללהכין את השיעור 45 דקות. זה המון-המון עבודה שאני רק עכשיו לומדת להכיר אותה" (אורנה, שנה ה).

לנוכח דברים אלו של משתתפי התכנית נראה כי מי שהיה מבקש לעצב את תוכני הסדנאות הפדגוגיות ביחס למשאלות ולדעות של הסטודנטים-מורים היה מתקשה עד מאוד, שכן קשה להצביע על כיוון שמשותף לכולם.

מקומה של הרפלקציה בסדנאות הפדגוגיות

אחד הכלים הפדגוגיים הרווחים מאוד בשנים האחרונות בתהליכי ההכשרה להוראה הוא השיח הרפלקטיבי, המעודד את הסטודנטים-מורים לשקף את חוויותיהם כמורים מתוך האמונה שבכך יש כדי לשפר את ההוראה. המדריכות הפדגוגיות ביקשו לתת לסדנאות אופי של דיונים רפלקטיביים, אבל הסטודנטים-מורים לא אהבו את הכיוון הזה: "אני לא מחפשת דינמיקות קבוצתיות, אני לא באתי לפה כדי לעשות תרפיה נפשית, כי אם אני צריכה תרפיה, אני פשוט אלך לפסיכולוג. אנחנו יכולים להתברבר' ובתכל'ס לא יצא כלום" (אורנה, שנה ב). ביטויים של דחיית הרפלקציה ליוו את הסדנאות הפדגוגיות כל השנים: "יש משהו בדינמיקה בסדנה שמאוס עליי עם כל הרפלקציה. וגם כל אחד בקבוצה יש לו מה להגיד, וכולם אומרים את אותם דברים. קצת נמאס ליי" (כנרת, שנה ד). גם במרחק של שנים רבות נשמר הזלזול הרב בתהליך הרפלקטיבי שבסדנאות: "הרפלקציה מיותרת לחלוטין, ובכלל כל הקשקשת הפדגוגית בסדנה הייתה מיותרת" (יואל, שנה ט). גם מי שככלל מברך על התהליך הרפלקטיבי, לא סבר כי הסדנה הפדגוגית היא המסגרת המתאימה לכך: "בסדנאות יש בזבוז זמן על רפלקציה שבכל מקרה אנחנו עושים אותה עם מי שנוח לנו. זה ממש מיותר" (שירלי, שנה ה); "הרפלקציה הזו, אני עושה אותה עם חברה" (כנרת, שנה ד).

את עיוני האישי אני מוכן לחשוף ברבים. פריצתו המחודשת של רעיון הרפלקציה בהוראה עם הופעת ספרו של דונלד שון "המקצוען הרפלקטיבי" בשנת 1983, אף שלא נכתב על תחום החינוך דווקא, השאירה אותי נפעם למדי. הנה, חשבתי לעצמי, סוף כל סוף יש מי שמיטיב להגדיר את הידע של המורים ולהניח אותו על יסודות מוצקים ורציניים. הייתי שותף, הן במעשה הכשרת המורים וליווי התפתחותם המקצועית הן בעריכת מחקרים ובפרסום מאמרים²⁴ לגל העצום של העשייה והכתיבה בנושא זה ששטף את העוסקים בידע המורים, בחשיבתם ובהתפתחותם.²⁵ אלא שככל שנחשפתי יותר לתגובותיהם של סטודנטים להוראה, לא של תכנית רביבים דווקא, למדתי כי

Shkedi, 2000a, 2000b; Shkedi & Caminetsky, 1998 24

25 בשנות השמונים והתשעים של המאה ה-20 היו כתבי העת העוסקים בהתפתחות המורים גדושים במחקרים ובמאמרים עיוניים שמוקדשים לרפלקציה בהוראה, ואולם בשנים האחרונות סוגיה זו נעלמה למדי. נראה כי תהליכי הכשרת המורים, לעומת זאת, עדיין רואים ברפלקציה ובכתיבה הרפלקטיבית הנדרשת מהסטודנטים להוראה מפתח בעל חשיבות עליונה להתפתחות מקצועית.

הם מזלזלים בתהליכים הרפלקטיביים שהם נדרשו לחשוף, ואינם נענים להם. השיח של משתתפי תכנית המצטיינים רביבים - שבהם אין לחשוד בחוסר יכולות אינטלקטואליות או בחוסר יכולת התבטאות - מחייב להבנתי גם לבחון את מקומה של הרפלקציה בתהליך ההכשרה להוראה.²⁶

לסיכום

מורי תחום הדעת רואים עצמם מחויבים למחקר ולפיתוח של הידע בתחום שהם מופקדים עליו, ולמעשה אין סיכוי שהדברים ישתנו והם יכוונו את הקורסים בתחומי הדעת למטרות החינוך, אף שאת המשאלה הזאת השמיעו רוב המשתתפים. בהקשר זה מעניין להתבונן במתרחש במכללות לחינוך. מוסדות אלו, שלא כמו האוניברסיטאות, ממוקדים על פי הגדרתם בהכשרת מורים. גם מורי תחום הדעת בהן משויכים באופן רשמי למערכת הכשרת המורים, ותפקידם המוצהר להעניק ידע בתחום הדעת למורים לעתיד. אולם ככל שהדבר יראה מוזר, בכל הנוגע להוראה אין הבדל ניכר בינם לבין המרצים באוניברסיטאות. רוב מורי תחומי הדעת במכללות מזהים את עצמם בדרך כלל עם תחום הדעת, ולא עם חינוך והכשרת מורים, והסיכוי שהם ימירו את המיקוד מהקניית ידע תוכן דיסציפלינרי להוראת ידע תוכן פדגוגי קלוש כנראה ביותר.

בהקשר של לימודי החינוך העיוניים המצב מתסכל ביותר. על אף הממצאים החד-משמעיים המתקבלים זה שנים רבות ממאות מחקרים ברחבי העולם (ממצאי מחקר רביבים רק משתלבים בתמונה כוללת יותר), המצביעים על חוסר האפקטיביות של קורסי החינוך העיוניים, עולם ההכשרה כמנהגו נוהג. חוקרים והוגים בעלי שיעור קומה אמנם משמיעים קולות ביקורת, אבל בתחום זה אין ניכר שינוי אמתי, וחוסר שביעות הרצון מהקורסים העיוניים בחינוך נמשך.²⁷

מפתיעה במידת מה תגובתם של הסטודנטים-מורים לסדנאות הפדגוגיות. מעטים מהם, אם בכלל, הציעו לבטלן, אבל הכול הסכימו כי יש לשנות את תוכןן ואת מיקודן מן היסוד, אם כי תהו מה הם התכנים המתאימים. למרות הביקורת של הסטודנטים-מורים בתכניות הכשרה רבות על תהליכי הרפלקציה הנדרשים מהם, ספרות המחקר העוסקת בסדנאות הפדגוגיות מדווחת בדרך כלל על

26 פרק 15, שמסיים ספר זה, ינסה לתת לרפלקציה בהוראה מקום נכון יותר ולהציע תהליכי הכשרה חלופיים.

27 בפרק 15 אכן נצייע רביזיה במערך לימודי החינוך העיוניים, רביזיה שנראה לנו שגם המערכת הקיימת תוכל לקבל.

שביעות רצון, לפחות בהשוואה לרכיבים אחרים של ההכשרה. לא זו התמונה שהתקבלה ממחקר זה. נראה כי ההבדל בין התמונה המצטברת מכלל המחקרים לבין תפיסותיהם של משתתפי תכנית רביבים נעוץ בעובדה כי כבר במהלך ההכשרה נמצאו הסטודנטים-מורים של רביבים בעיצומו של תהליך ההתמחות להוראה, שהעלה שאלות שהסדנאות הפדגוגיות במתכונתן הנוכחית כנראה לא ענו עליהן.²⁸ בהכשרות המורים המקובלות, לעומת זאת, הסדנאות מתרחשות לפני ההתמחות ולכל היותר מלוות תהליכי התנסות מוגבלת בהוראה. על כן הנעשה בהן נראה כמקרב את הסטודנטים לעולם ההוראה, אולי יותר מפעילות אחרות בתהליך ההכשרה.

28 בפרק 15 נעלה רעיונות שעשויים אולי ליצור רלוונטיות של הסדנאות הפדגוגיות לתהליך ההתמחות.

פרק 11: תרומתו של המפגש הקבוצתי לצמיחה כמורים

הוגי תכנית רביבים, מתכנניה ורבים ממוריה ייחסו חשיבות לקיומה של מסגרת קבוצתית לסטודנטים מצטיינים שמכשירים עצמם להוראת מקצועות היהדות (שער ראשון), ואולם ספק אם מישו מהם חזה כי לקבוצה תהיה חשיבות רבה כל כך בעולמם של המשתתפים. התכנית אמנם כללה רכיבים קבוצתיים כמו לימודי חינוך במסגרת קבוצתית סגורה, כמה קורסים תוכניים ייחודיים ו"לימודים בצוותא", שהם מפגשי העשרה מחוץ לתכנית לקרדיט אקדמי, והקול הנשמע בקרב הוגי התכנית, מתכנניה ומוריה הדגיש שקבוצה כזאת תשפיע על החוגים הרלוונטיים באוניברסיטה, תעלה את יוקרתם ותבטיח רמה גבוהה של תלמידים. אבל ספק אם מישו מהם ראה בקבוצה מקור ללימוד ולהתפתחות אישית ופדגוגית, ממש כמו מקורות הלימוד שהאוניברסיטה מציעה לתלמידיה ואולי יותר מהם. נראה היה כי הכול התייחסו אל חברי הקבוצה כאל אוסף של יחידים, אם גם בעלי פוטנציאל גבוה יותר ממקביליהם בחוגים של תוכני הדעת ובלמודי החינוך.

ממצאי מחקר זה, שמבוססים על דבריהם של המשתתפים בתכנית, הפתיעו במשקל שנתנו כל משתתפי התכנית לקבוצה במהלך שנות הלימודים וההכשרה וגם לאחר מכן. אין מדובר רק בהנאות של מפגשים חבריים-חברתיים עם עמיתים שהחברות בקבוצה זימנה להם, ואף לא בעזרה שהסטודנטים הגישו זה לזה בניסיון להתגבר יחד על עומס הלימודים הנדרש מהם (כגון תרגום מאמרים או צילומים). מדובר בתרומה של קבוצת העמיתים לצמיחה ולהתפתחות האישית והמקצועית של משתתפי התכנית בתחומים שונים.

בפרק הראשון של הספר, העוסק במניעים להצטרפות לתכנית, הדגישו רבים כי העובדה שמדובר במסגרת קבוצתית סגורה ומצומצמת למדי הייתה מניע חשוב להצטרפות לתכנית. אחדים מהמצטרפים כבר חוו שנה ולעתים שנתיים של לימודים אקדמיים באוניברסיטאות, והתופעה של היות הסטודנט אנונימי, אחד מני רבים שממלאים את אולם ההרצאות, דחתה אותם. על כן משהוצעה להם האפשרות להצטרף לקבוצה מצומצמת יחסית ולעבור יחד את מסע הלימודים, היא קרצה להם. גם העובדה כי מדובר בקבוצה איכותית, כמו

שהוגדרה כקבוצת מצטיינים, הייתה גורם מושך. אולם אף אחד מהם לא חזה שתיווצר כאן קבוצת לומדים שמקיימת דינמיקה שתביא לידי צמיחה אישית ומקצועית של משתתפיה. נסקור להלן את מקומה של הקבוצה בצמיחתם של הסטודנטים כמורים לפי שנות ההכשרה ולאחריה.

תפיסות משתתפי התכנית ביחס למקומה של הקבוצה

השנה הראשונה

בשנה הראשונה לתכנית, שהתאפיינה יותר מאחרות במפגשים פורמליים של הקבוצה במסגרת שיעורי חובה, היו ההתבטאויות בראיונות בדבר הרכיב הקבוצתי מעטות יחסית. בשנה זו היו הדרישות הלימודיות גבוהות, בעיקר בחוגים של תוכני הדעת. מגוון המופעים האנושיים, התפיסות והאידיאולוגיות שנחשפו במפגשים הקבוצתיים היה גדול, ולכן יצר לעתים מתחים. לקראת סוף השנה החלה מערכת היחסים להתאזן: "פתאום הכרתי המון, כל אחד הוא שונה לחלוטין. כל אחד הוא בן אדם בפני עצמו. יש לנו את כל גוני הקשת הפוליטית, כל גוני הדת. בתחילת השנה היו הרבה ויכוחים וחיכוכים וכו', והיום [לקראת סוף השנה הראשונה] יש יותר סבלנות במיוחד בדיונים הלא פורמליים. את רואה כאבים של אנשים אחרים, צורות חיים של אנשים שונים" (אורנה).

החלו ניצנים של שיתוף פעולה, בשלב הראשון לא הרבה יותר מהמקובל אצל סטודנטים שחולקים יחד קורסים אקדמיים: "לא הייתה לי שום בעיה לקחת על עצמי לארגן את הצילומים של הטקסטים, כדי שזה יקל על כולם. או לשבת כל פעם עם מישהו אחר ושהוא ילמד ממני ושאיני אלמד ממנו. זה משהו שקיים אצל סטודנטים, בקבוצות של ארבעה-חמישה, אבל פה יש לנו קבוצה של עשרים וארבעה שזה יתרון שהוא משמעותי מאוד" (רמי). לקראת סוף השנה כבר היו פעילויות קבוצתיות חברתיות שאינן קשורות במישרין או בעקיפין למסגרת הלימודים האקדמית: "אני יכול לתת לך דוגמה שהערב אנחנו עושים קומזיץ כולם ביחד לל"ג בעומר. נוצר פה איזה משהו יפה שגם לי חדש, כי כל הקבוצות שהיו לי עד היום היו במודעות לזה שאנחנו קבוצה" (רמי). לרמי נראה כי אף שמשתתפי תכנית רביבים לא כונסו מלכתחילה כקבוצה, הדברים מתרחשים מאליהם.

השנה השנייה

בשנה השנייה של התכנית החלו המשתתפים להתמחות בהוראה. ההוראה הציבה בפניהם אתגרים ולוותה בקשיים מעיקים ביותר. נראה היה להם כי שיתוף פעולה וסיוע הדדי יכולים לסייע: "יוצא לי הרבה להתייעץ עם חברים שלומדים

אתי, אנחנו יושבים ביחד ומכינים מערכי שיעור" (שירלי). אסף, שמאמין גדול בכוחה של ההתארגנות הקבוצתית, עדיין לא נפעם מההתקשרויות שנוצרו, שכן הן נראו לו מקריות ותועלתניות בלבד: "זה קורה בצורה מאוד חלשה בתכנית, זה לא מכוון. אנחנו עובדים עכשיו ביחד, כי אנחנו פשוט מלמדים את אותו חומר באותו זמן. נוח לנו לעבוד ביחד, אנחנו מעשירים אחד את השני, בהחלט. צריכים למסד את זה, מתכנני התכנית צריכים למסד את זה".

ולמרות הערתו של אסף, יש שהצביעו על תרומתה של הקבוצה מעבר למטלות הפורמליות שנדרשו בתכנית. אחדים הצביעו על האווירה האינטלקטואלית שמאפיינת את חבורת רביבים: "אני לומדת הרבה מהדיונים הקבוצתיים בנושאים ברומו של עולם. אני ממש מרגישה שאני לומדת מהקבוצה. גם יש אנשים שיש לי המון מה ללמוד מהם" (שירה); "אני יודע שאני מתנהג היום ככה ומגיע לרמה שאני מגיע היום בעיקר בגלל שאני נמצא מסביבי עם אנשים טובים" (רמי). יש מי שהתלהב פחות מהקבוצה, בייחוד כשהסתכל אל השנה הראשונה ורמז שיש מי שנדחף יותר ויש שנדחף פחות: "השנה יותר טוב וגם נותנים לדבר למי ששנה שעברה פחות דיבר" (עמוס).

הספרות העוסקת בהכשרת מורים מצביעה על כך שבאחדות מתכניות ההכשרה הסטודנטים הם קבוצה לומדת. מדובר בתכניות הכשרה מובנות, שמאפשרות לקבוצת הסטודנטים פרק זמן נרחב של לימודים משותפים. "קהילה לומדת", "קבוצת לומדים" או "קבוצת עמיתים" הם מונחים שמגדירים מצבים שבהם הסביבה החברתית מאפשרת מפגש ללמידה קבוצתית של אנשים המצויים ביחסי גומלין ומשפיעים זה על זה.²⁹ התאוריה על למידה חברתית מדגישה את ההשתתפות בקהילה כבסיס ללמידה ולתהליך בניית הזהות המקצועית. למידה שיתופית כזאת מחייבת אמון ותחושת שייכות מפותחת בתוך הקבוצה ומדגישה את השמירה על תמיכה ועל חברותיות בתור אחד התפקידים החשובים ביותר של "קהילות לומדות".³⁰

במחקרים בין-תחומיים מקיפים בתחומי הפסיכולוגיה, הקוגניציה ומדעי המוח, המתחקים אחר תהליך הלמידה האנושית, מוצגות תפיסות למידה מגוונות. אחת מהן מציגה את השפעתה הרבה של "הלמידה הקבוצתית" על

Grossman & Wineburg, 2000; Schechter, Sykes, & Rosenfeld, 2004; Sykes 29
ברק וגדרון, 2009; 1992; Bird, 2009

Schlager & Fusco, 2004; Wenger, 1998; Wilson, 2001 30

התודעה והחשיבה. לב ויגוצקי היה מההוגים החשובים בזרם זה, והתאוריה שלו סימנה זרם קונסטרוקטיביסטי חדש שמכונה "הקונסטרוקטיביזם החברתי או הממוצב".³¹ בניגוד לקונסטרוקטיביזם הפסיכולוגי, המתמקד בפרט במנותק במידה מסוימת או רבה מההקשר הסביבתי (לדוגמה פיאז'ה), הקונסטרוקטיביזם החברתי מוסיף גורמים סביבתיים ותרבותיים שמשפיעים על התודעה ועל החשיבה.³² על פי תפיסה זו ההתפתחות הקוגניטיבית נוצרת מתוך אינטראקציה דיאלקטית בין היחיד לעולם החברתי: הפרט מבנה את החברתי, ובה בעת החברתי מבנה את הפרט. הלומדים הם יוצרי התרבות וכן תוצריה בעת ובעונה אחת. הלמידה נתפסת כפעילות דינמית שבה הלומדים נוטלים חלק בקהילה, ובתהליך הלימוד הופכים לחלק ממנה ותורמים את חלקם בבנייתה. מכאן שלמידה דורשת אינטראקציה חברתית, שיח, תקשורת ומשא ומתן.³³

השנה השלישית

מה שבשנתיים הראשונות לתכנית נראה ספורדי ומקרי, נהפך בשנה השלישית לגורף ולתמידי: "אנחנו מתייעצים ובונים ביחד את מערכי השיעור. זה מאוד עוזר" (נעמה). בשנה זו לימדו משתתפי התכנית במקרים רבים תכנית לימודים זהה, כך שהעבודה המשותפת ממש התבקשה. אבל המשתתפים חוו לא רק את היעילות שבדבר, אלא גם את ההנאה שבו: "אני עובדת מצוין עם החברות. זה מאוד כיף שיש אנשים שאתה יכול לדבר אתם ולעבוד אתם. אנחנו מחליפים רעיונות, זה יתרון בסיסי של העובדה שאנחנו מלמדים את אותו החומר" (זיוה). ההתקשרות בין הסטודנטים-מורים נעשתה על בסיס של חברויות וללא התערבות ממוסדת של מורי התכנית, מתוך תחושה של העשרה אישית: "אני בונה את התכנית עם חברות. זה משהו שאני חולמת לעשות כבר שנים. זו מבחינתי הדרך הנכונה לעבוד, זה מעשיר מאוד" (איריס).

השותפות בין הסטודנטים-מורים לא הוגבלה לתכנון משותף, אלא נגעה גם להתפתחות המקצועית של המשתתפים ולתפקידים ששמורים בדרך כלל לסגל מורי ההכשרה: "מתייעצים הרבה ביחד, צופים אחד בשני" (כפיר). אבל היה מי שכבר בשלב זה "קלקל את ההתלהבות" והביע הסתייגות מהרעיון לזמן יחד

31 סלומון, 1978; 1997; Vygotsky

32 לויין וסימון, 2007; 1999; Torff

33 Baron, 2003; Bruner, 1996; Kluth & Straut, 2003

קבוצה לארבע שנים חבורת מתכשרים להוראה: "אני חושב שזה לא בריא המבנה הקבוצתי הזה לאורך ארבע שנים. אנשים צריכים להיפגש עם יותר אנשים, לחוות יותר עולמות. לא בריא בשלב הזה של החיים להיות בתוך כזאת קבוצה כל כך הרבה זמן. זה מצר מאוד את העולם של האנשים" (יואל). יואל גם הדגים את מה שנראה לו בעייתי בליכוד הקבוצתי: "הסטודנטים הפכו להיות ועד עובדים באיזשהו שלב, שאיתו צריך לנהל משא ומתן. במקום לעסוק בדבר המרכזי - למידה".

השנה הרביעית

בשנה הרביעית סיימו הסטודנטים-מורים פחות או יותר את עיקר חובותיהם לקורסים העיוניים בחינוך, התואר הראשון כבר היה מאחוריהם והם היו בעיצומם של הלימודים לתואר השני. בשלב זה תפסה ההתמחות בהוראה יותר ויותר מקום בסדר השבוע שלהם והגיעה לכדי חמש שעות הוראה שבועיות. משתתפי התכנית התפרסו על פני בתי ספר רבים, כל אחד ואחת בבית ספר אחר. לכאורה החבילה התפרקה ומצופה היה שהכול יפנו לדרך אישית והלכידות הקבוצתית תתמוסס. לאמתו של דבר היה הכיוון הפוך. נראה כי דווקא בשנה זו הגיעה המסגרת הקבוצתית לשיא ביטוייה: "בהכנת שיעורי תנ"ך הייתה עבודה משותפת של כמה חבר'ה וזה ממש חשוב. זו תמיכה מדהימה" (כנרת); "ישבנו על מערכי שיעורים וחילקנו את העומס בין החבר'ה ויצרנו את השיעורים ביחד. היינו נפגשים, פותחים ספרים ומתחילים להתווכח. זה היה תהליך קבוצתי כזה" (גיורא). אסף הדגיש כי העבודה המשותפת עם חבריו לקבוצה עדיפה בעיניו מההדרכה הפדגוגית של התכנית: "אני ממש לא מסתייע בהדרכה. הרבה פעמים אנחנו עושים את זה בעצמנו בזמן החופשי המועט שיש לנו. פשוט בונים שיעורים יחד כמה חברים. משוחחים על העניין, מתייעצים אחד עם השני. הרבה פעמים ניגשו אליי, שאלו אותי על שיעור מסוים, ביקשו חומר לשיעור".

לקראת סיום תקופת לימודי ההכשרה יכלו המשתתפים להעריך את השפעתה המצטברת של הקבוצה. יש שציינו כי עמיתיהם לקבוצה "פתחו להם את הראש": "הייתה לי היכרות עם אנשים מיוחדים בקבוצה, זו הייתה קבוצה משמעותית. לפגוש חבר'ה חילונים שחושבים יהדות, מתעניינים ביהדות ויש להם ככה דעות מגובשות, זה הרחיב לי מאוד את האופקים" (רעות). יש מי שאפילו הפליגה ואמרה כי "פגשתי שם אנשים מדהימים. מהטובים ביותר שקיימים בעולם. באמת אני חושבת שאלה אנשים בעלי מידות, אין לי בכלל מילים, וזו זכות. יותר ממה

שלמדנו בתכנית, זה היה ההימצאות ביחד. דבר מדהים" (איריס). הזמן שעבר אפשר גם לעמוד על הבעיות שבמפגש קבוצתי אינטנסיבי כל כך: "יש את אלה שמדברים הרבה ויש את השותקים. אני מהשותקים. תמיד יש שוליים" (נעמה). הקשר בין חברי הקבוצה הועמק לנוכח העובדה כי במרוצת ארבע השנים עברו רבים מהם חוויות אישיות דומות: "אנחנו עוברים דברים דומים, מתחננים, הריונות, שמחות משותפות. תקופה משמעותית בחיים. אני יכולה לספר לחברים שלי כמה היה לי קשה, והם ישתפו אותי במה שעבר להם, וזה הדדי" (שירלי). הקשרים העמוקים בין חברי הקבוצה והידיעה כי בתוך כמה חודשים התכנית תסתיים וכל אחד ילך לדרכו העלו רעיונות "להמשיך כאילו בדרך כלשהי. להקים איזושהי קהילה. לא של כולם. של חלק. בבית שמש, זה עדיין מאוד-מאוד רחוק עבורי. מצד שני, זה לעבור לגור ביחד, ליצור ביחד, לעשות ביחד, לנסות להקים דברים יותר משמעותיים. זה חשוב. אני צריך לראות איך זה יתפתח, מה עולה" (רמי).

הסוציולוג הגרמני פרדיננד טואניס (Ferdinand Toennies, 1887-1963) הבחין בין קהילה (גֵמֵיִינְשַפֵט, gemeinschaft) לחברה (גֵזֶלְשַפֵט, gesellschaft). במונח "קהילה" הכוונה לחבורת אנשים שמחויבת זה לזה ומחויבת לרעיונות המשותפים לחברה, קבוצת אנשים בעלי עניינים משותפים (אינטרסים או דעות), שמפריזים זה את זה וחשים שותפות. בביטוי "חברה" הכוונה למצבור בני אדם שמאוגדים יחד ביחסים שאינם אישיים ואפילו מתוך זרות זה לזה. חברה מאפיינת בדרך כלל ציבורים גדולים של בני אדם שחיים במקום מוגדר (מדינה או יישוב), חולקים ממשל משותף ועשויים גם להיות בעלי מורשת חברתית ותרבותית משותפת; קהילה לעומת זה מאפיינת בדרך כלל קבוצה קטנה בהרבה, בעלת אינטימיות חברתית שהחברות בה אינה עניין לאקט פורמלי בלבד, אלא תלויה ברצונם של חברי הקהילה.³⁴

נראה כי רבים מהחברים במחזור זה של רביבים ראו עצמם לא כחברה שמאגדת סטודנטים להוראה בדרכם לרכישת המקצוע, מצב שמאפיין את רוב הסטודנטים המזדמנים יחד ללימודים אקדמיים, אלא קהילה מחויבת. זאת ועוד, היו בהם שלא רצו לראות בסיום הלימודים אות לפירוק הקהילה, אלא רצו להמשיך ולקיימה. קיום קהילת לומדים מחייב יצירת

שותפות משמעותית בלמידה ובהוראה, שיתוף פעולה של עמיתים ושיתוף פעולה של מורי מורים וסטודנטים.³⁵ גישה זו לא זכתה לביטוי ראוי במודל המסורתי של ההכשרה, ולכן יש המאמינים כי היעדרה תרם לחיזוקו של "הלם המציאות" בראשית הדרך. על פי הנחה זו, אם בתהליך ההכשרה יתגלו הסטודנטים ללמוד מתוך קיום יחסי עמיתים, יעזור להם הדבר לגשר על הפער בין המתרחש במסגרת ההכשרה לבין המתרחש במסגרות העבודה בבית הספר. השיתופיות והדיאלוג בין חברי הקהילה יתרמו לפיתוח העבודה החינוכית ויתמכו בה, והמשתתפים בקהילת הלומדים יתרמו זה לזה לפיתוח זהות אישית ומקצועית.³⁶ יש אף הטוענים כי קיום קהילת מורים (להבדיל מחברת מורים) הוא שיאפשר הכנסת שינויים משמעותיים לבתי הספר.³⁷

דן לורטי בספרו הקלסי *Shcool teacher* (מורה בית ספר) טבע את המשפט "הבדידות ההדדית של המורים", שמאפיין להבנתו מצב קיים אך בלתי רצוי בהכרח. מצד אחד הוא מצביע על העובדה כי קבוצת המורים העמיתים היא החשובה ביותר בקרב המורים בכל הקשור לרעיונות ההוראה; אבל מן הצד האחר הוא מצביע על נטייתם של המורים לעבוד בבדידות ועל העובדה כי המפגשים הבלתי פורמליים ביניהם, למשל בחדר המורים, אינם עוסקים בדרך כלל בסוגיות של חינוך והוראה.³⁸ נראה כי המצב המתואר במחקר זה ועוסק בתלמידי רביבים הוא תמונת היפוך לתמונה שמציג לורטי, והרצון להמשיך ולתחזק קהילה זו מעיד על מגמה מעניינת ופורה.

שנים חמישית ושישית

עם סיום התכנית והתפזרותם של הבוגרים בבתי ספר ביישובים ברחבי הארץ, היו שהביעו תחושות של בדידות: "כיום אני בודדה. תראי, יש לי בעצם חברים בודדים, שאני מתייעצת אתם. לא תמיד, כי כולם נורא עסוקים. הרבה חברות אומרות שאין עם מי להתייעץ. אני משתדלת להכין שיעורים טוב, אבל אין לי עם מי לדבר. היה לי מאוד נוח אם היה לי עוד מישהו להתייעץ איתו" (שירה).

Ball & Cohen, 1999 35

Korthagen, Russel, & Loughran, 2006; 2006 קייני, 36

Johnson, 1990 37

Lortie, 1975 38

כפיר, שמצא את עצמו מנותק מחבריו, טרוד עד מאוד בעבודה באחד מבתי הספר אי שם בארץ, התרפק על ימי ההכשרה: "היינו קבוצת תמיכה כשהיינו ביחד בלימודים. אבל עכשיו זה לא בא לידי ביטוי. בזמן רביבים את כל מערכי השיעור היינו מכינים ביחד. אני הייתי עם גיורא. הוא עכשיו ביישוב רחוק ממני. חילקנו את העומס בין החברה, כשהיינו מחברים שיעור ביחד היינו פותחים ספרים ומתחילים להתווכח. זה היה תהליך קבוצתי כזה. אך כיום אני לא מרגיש שיש איזה קבוצה".

ארבע שנות ההכשרה והקשרים האמיצים שנוצרו בין חברי הקבוצה הביאו כמה מהם להחלטה לשמר את קשריהם כקבוצה: "כקבוצה אנחנו מלמדים וגרים בבית שמש, אנחנו כאן ביחד ועוזרים אחד לשני ואנחנו גם יחד ועם התלמידים באותה סירה. אנחנו גרים קרוב, נעזרים אחד בשני. זה לא שאין שונות בקבוצה, יש שונות גדולה בקבוצה וזה היה דיאלוג אינטלקטואלי מרתק שהגיע לרמות גבוהות" (אסף). חברי "קבוצת בית שמש" מלמדים בכמה בתי ספר בעיר ובסביבה, כל אחד חי עם משפחתו, אבל הם שומרים על קשרים אמיצים ביניהם לא רק כקבוצת תמיכה; בעיקר נראה כי יש להם חזון חברתי שמקשר ביניהם: "אנחנו מגדלים את ילדינו ועובדים כאן מתוך אמונה שצריך לעשות את זה וחשוב לקחת חלק בשינוי החברתי" (שירלי). כחלק מהשותפות "קבוצת בית שמש" נפגשת מדי שבוע ללימוד משותף.

לצד ההתלכדות והשימור של המסגרת החברתית נשמעו בראיונות גם קולות ואולי אפילו קולות מתחזקים שהביטו לאחור לא רק בנוסטלגיה, אלא בהסתייגות מהקול הדומיננטי שרווח בקבוצת תלמידי רביבים: "הייתה הרגשה שהטון האשכנזי-שמאלני הוא הטון הדומיננטי, וסביב זה אני הרגשתי מתח. זה מאוד אינטנסיבי והיה לא פעם לא נעים להשמיע קול נוגד" (עמוס). רעות, שעם סיום לימודיה עברה ליישוב מרוחק, התנתקה מבחינה פיזית מרוב חברי הקבוצה וממקום זה סקרה את מקומה של הקבוצה בין שאר רכיבי התכנית: "הביקורת שלי כלפי רביבים זה לא על התכנית עצמה, אלא בעיקר גם על כל הדינמיקה בינינו. אנחנו קצת בזבזנו את הזמן בלשמוע את עצמנו, ולא הבנו עד כמה כשאנחנו בשטח אנחנו צריכים המון כלים. די השתלטנו על השיעורים, על הדיונים, לא הפנמנו תאוריות, לא נתנו בכלל פתח ללמוד".

בני, לעומת רעות ועמוס, מפליג בדברי הערכה לקבוצה: "אני יכול להגיד שאמירות הסטודנטים במהלך הקורסים היו על פי רוב הרבה יותר משמעותיות מרוב האמירות האחרות. והייתה שם למעשה הפריה הדדית". שירלי, שהמשיכה

את חיי הקבוצה במסגרת מגורים בבית שמש, החזיקה בדעתו של בני והצרה על שהקשר הזה לא נמשך בעוצמה דומה: "הכי משמעותי הייתה הקבוצה, הייתי רוצה היום שיהיה קשר בינינו, קשר במינון גבוה יותר. זה לא מספיק, צריך הרבה יותר מזה. זה ממש לשתף בחוויות". איריס, שהצטרפה גם היא לקבוצה בבית שמש, סיפרה כי היא נתקפת לא פעם געגועים נוסטלגיים ללכידות הקבוצתית מימי הלימודים באוניברסיטה: "יש ימים כאלה שאני נזכרת בחברים שלי ונזכרת שיש עוד כאלה שעושים את זה, את הנתנה החברתית הזו. ואנחנו עושים את זה לא רק כי זה חשוב, שוב, מילים גדולות - כי זה חשוב לחיים שלנו".

נעבור נמה שנים...

חזרנו אל משתתפי התכנית עם סיום השנה התשיעית להתחלת לימודיהם, כשמאחוריהם חמש שנות הוראה כמורים מן המניין ועם סיום ההתחייבות שלהם לתכנית. ממרחק של חמש שנים התרפקו לא מעטים מהם על ימי הפעילות הקבוצתית. כנרת, שלא הסתירה את הסתייגותה ממה שנראה לה כהשתלטות הבנים (ראו בהמשך הדברים), ראתה את התמונה הכוללת באור חיובי ביותר: "עבדנו הרבה ביחד וביקשנו עזרה אחד מהשני, זה היה מעולה. היום אני מרגישה רחוקה מהקבוצה, הייתי מאוד רוצה להמשיך את זה". אחדים מהחברים עברו, כאמור, לגור בסמיכות זה לזה בעיירה בית שמש והמשיכו לקיים שותפות קהילתית ברמה כזו או אחרת: "הקבוצה החליטה על המעבר לבית שמש ואנחנו חלק מזה. זה בכלל לא פשוט, אבל כשמאמינים בזה, זה חשוב" (שירלי).

רוב החברים שהתרפקו על המפגש הקבוצתי בתקופת ההכשרה הציגו את הקבוצה כמי שסייעה לצמיחתם האישית, הערכית והמקצועית הרבה מעבר לתרומה האינסטרומנטלית בהכנת השיעורים ובעבודה המשותפת: "אני חושב שמבחינה ערכית גדלתי בכמה מדרגות בזכות הקבוצה. אני בעיקר שתקתי, אך הקשבתי המון ולמדתי. יש בקבוצה אנשים מאוד ערכיים" (גיורא). איריס דיברה על התרומה הטוטלית של הקבוצה, שנוגעת כמעט בכל יסודות החיים שלה: "אני חייבת המון לרביבים, לכל ההכשרה ובעיקר לקבוצה ברביבים. אני לא יכולה לדמיין את החיים שלי בלי רביבים. זה היה בית. ממש. קודם כול הבנות שלי נולדו לתוך זה. הדבר הראשון שאני חושבת על רביבים זה על הבת שלי, שבשנה שהיא נולדה אני כל יום הייתי באוניברסיטה מ-8 עד 8 ומי שליוו אותי יום-יום שעה-שעה היו החברים שלי". תמונה דומה עולה מדברי שירלי: "הדבר הכי חשוב בתכנית זו הקבוצה שהשפיעה ומשפיעה עד היום על חיי".

יש שציינו שהקבוצה השפיעה על תפיסת העולם המקצועית שלהם, לא רק בנוגע ליכולות ההוראה, אלא גם בנוגע להשקפת עולם פדגוגית כוללת שזורמת לעבודת היום-יום בהוראה: "דבר חזק שלמדתי אותו ברביבים הוא שלמידה הכי נכונה היא למידה בקבוצה. כלומר, אם פעם חשבתי על מצב שאני חורשת ולומדת לבד, היום אני מבינה שלמידה בקבוצה זה דבר חזק. זה מה שאני עושה עם התלמידים היום, אני מזמנת להם למידה בחברותות, וביחד יוצרים משהו" (אורנה). אחרים דיברו על השפעת הקבוצה על גיבוש זהותם האישי-תרבותית: "בדיונים מכוונים על ידי רביבים היו אנשים שמאוד חידדו לי את הדברים. הקבוצה הייתה מאוד משמעותית ברמה של הקניית הזהות שלי גם כאדם יהודי חילוני וגם כמורה" (שירה). השפעתה של הקבוצה על גיבוש הזהות האישית התרבותית פעלה גם על הדתיים שבקבוצה, שלכאורה הגיעו מגובשים בזהותם: "הקבוצה השפיעה עליי בחיפוש התמידי. אין ספק - אני עברתי שינוי, הורדתי את הכיסוי ראש, עברתי כל מיני מהפכים" (איריס).

חמש שנים לאחר גמר התכנית כל המשתתפים שרויים עמוק בחייהם האישיים החדשים: בני זוג, חתונה וילדים, ובמקביל זורמים עם התפתחותם המקצועית. הקבוצה שהתרכזה בבית שמש ממשיכה לשמור על קשרים אישיים וקבוצתיים, אם כי במרוצת הזמן אחדים מהקשרים והכוונות התפוגגו: "הסיבה שעברתי לבית שמש הייתה שאלה האנשים שרציתי להמשיך ללמוד אתם. אחרי שארבע שנים למדנו כל כך חזק ומשמעותי היה לי ברור שאני רוצה ללמוד אתם. בשלב הזה כבר לא הצלחנו ללמוד יחד. היה לנו שיעור קבוע שלא ממש הגיעו אליו, כל אחד היה ממש עמוק בהקמת המשפחות, עם הילדים שלו" (איריס).³⁹

לצד הנלהבים מהקיום הקבוצתי של רביבים בתקופת ההכשרה ולאחריה, היו, כאמור, גם נלהבים פחות. לא בהכרח מתנגדים, אבל כאלה שעמדו במידה מסוימת מהצד ולא חשו שעליהם להמשיך את הקשרים הקבוצתיים: "אני כמובן לא התחברתי לכולם וזה טבעי שהתחברתי לכמה אנשים שנראו לי והיה לי אתם דיאלוג נהדר. אבל בטח שלא עם כולם. גם אחרים יגידו אותו דבר. אני לא בקשר עם אף אחד. אבל עדיין להגיד לך אם זה חסר לי? לא. אני חושבת שאני היחידה שלא בקשר עם אף אחד" (זיוה). כנרת, שממעמד של מורה שנמצאת בבדידות

39 כשהתעניינו כעבור חמש שנים (11 שנים לאחר סיום לימודי ההכשרה) התברר כי עם ההתפתחות האישית, המשפחתית והמקצועית התפזרה הקבוצה בבית שמש. אחדים אמנם המשיכו לעבוד בעיר ובסביבתה ובוודאי לשמור על קשרי חברות עם עמיתיהם, אבל אחרים עברו ליישובים אחרים, והלכידות הקבוצתית התפוגגה.

יחסית הצהירה כי חסרה לה העבודה המשותפת עם חבריה לקבוצה, לא חסכה את ביקורתה ממה שנראה לה כפגיעה בסטטוס של הבנות: "בשיעורים היה משהו כמו שהוגדר על ידי אחת הבנות אצלנו, שהבנות נאלמו בא'. יכול להיות שיש לנו לכמה בנות איזושהי שריטה עדיין מהשיעורים, מבחינת זאת שלא באנו לידי ביטוי. הם באמת הורידו לנו את הביטחון העצמי. בשיעורים עצמם אני זוכרת שבאתי ולא הבנתי מה הם אומרים" (כנרת). חמש שנים לאחר סיום הלימודים, היום-יום האקדמי של יואל אינו מופרע עוד מסדר היום של הקבוצה, אבל הוא נותר מסויג: "בסך הכול אנשים מאוד נחמדים. זה כיף ללמוד עם אנשים נחמדים בהשוואה למה שקורה באוניברסיטה כשאת לומדת בלי קבוצה, זה אולי יותר נחמד ללמוד בקבוצה. אבל היו שיעורים שזה הפריע, יותר מדי דיבורים. צריך לקחת את זה בפרופורציה. אני חוזר על מה שכבר אמרתי: הדינמיקה כקבוצה באופן כללי לא טובה" (יואל).

לסיכום

את הפרק הזה ברצוני לסכם בסיפור אישי קצר: כמי שהכשיר את עצמו להוראה לפני שנים רבות, אני מסתכל אחורה ומנסה להבין מה מקומם של חבריי העמיתים ללימודי ההכשרה בתהליך שעברתי, שעברנו. הימים היו ימי סוף שנות השישים וראשית שנות השבעים. למדנו במוסד הכשרה של התנועה הקיבוצית. שבוע הלימודים היה בן חמישה-שישה ימים. גרנו יחד במעונות הסטודנטים ואכלנו יחד את הארוחות בחדר האוכל המשותף, שכמנהג הימים ההם התנהל בסגנון חדר אוכל בקיבוץ. כולנו היינו חברי קיבוץ שנשלחו להכשרה להוראה לאחר הצבעה באספה הכללית, אספה שלעתים פסלה מועמדים להוראה בשל טענתם של חברי הקיבוץ שהם אינם מתאימים לתפקיד. האתוס הקיבוצי, החותר לחיי קהילה ושותפות, בלט מאוד בכל תפקודו של מוסד ההכשרה הזה. הלימודים באותה עת היו מאורגנים בכיתות שעברו יחד את רוב קורסי ההכשרה, ממש כמו בבית הספר התיכון. לכל כיתת סטודנטים-מורים כזאת אפילו נקבע "מחנך" (כן, זה היה הכינוי שקבע מוסד ההכשרה), ותפקידו היה להבטיח את תפקודנו כקבוצה וכיחידים, ממש כמו מחנך בבית הספר הקיבוצי. אני מסתכל לאחור וזוכר כי היו לנו יחסים חבריים טובים ונעימים, אבל חיי קהילת לומדים אינם זכורים לי. האם הסיבה לכך היא עייפותנו מחיי הקיבוץ (שאליו שבנו בסוף כל שבוע) והרצון להתרחק ממנו לפחות בימי הלימודים? אינני יכול לשפוט. סיימנו את שנות הלימודים, וכל אחד מאתנו שב לקיבוץ. שום קשרים קבוצתיים לא

נשמרו, ואם היו מפגשים הם היו מקריים לחלוטין. אני מעלה זיכרון זה כדי להבין מדוע אני, אחד המתכננים של תכנית רביבים, אפילו לא חשבתי בכיוון של ראיית קבוצת הסטודנטים-מורים כקהילה לומדת ומתפתחת יחדיו. השיח של משתתפי התכנית והתמונה שהתקבלה היו בשבילי שיעור מעניין בהכשרת מורים.

נחזור למתואר בפרק זה. נראה כי למרות הסתייגויות של כמה מחברי הקבוצה, אפשר לראות בדבריה הבאים של איריס סיכום מהימן של הפרק כולו: "אני חושבת שמתכנני התכנית לא התכוונו לזה. הקבוצה היא הדבר הכי מרכזי בהכשרה. אז את שואלת איך ההוראה שלי השתנתה? היא השתנתה בזכות האישיויות שפגשתי. זה גם ללמוד אחד מהשני, גם ללמוד ביחד טקסט, גם בחלק הפורמלי וגם בחלק הבלתי פורמלי. אין ספק שמפגש הזה העשיר את האישיות שלי ועיצב את היותי מורה" (איריס, שנה ט).

ואכן, התגלית הגדולה והלא צפויה של התכנית היא מקומה של הקבוצה בצמיחתו המקצועית והאישית של כל אחד מהסטודנטים-מורים. אף שהספרות המקצועית העוסקת בהוראה, בלימודים ובהכשרת מורים מדגישה את חשיבותה של קהילת הלומדים, והספרות העוסקת בהתפתחותם של מורים מכהנים מדגישה את חשיבות קהילת המורים, נראה כי לא די עמדו על כוחה של קבוצת הסטודנטים להוראה כקהילת לומדים שמסייעת זה לזה להכשיר עצמם להוראה. לנוכח אי-הנחת הקיימת מתכניות ההכשרה להוראה, עדותם של משתתפי תכנית זו צריכה להיות אתגר לכל מי שמתכנן את מסלולי הכשרת המורים ואת מרכיביהם, ולכך גם נתייחס בפרק הסוגר את הספר הזה.

פרק 12: ההתמחות בהוראה⁴⁰

שיחה שהתקיימה בשנה החמישית למחקר, היא השנה הראשונה להוראה מלאה בבית הספר, לאחר סיום ארבע שנות לימודי ההכשרה:

כנרת: (נראית מדוכאת מאוד ומזילה דמעה) טוב אני קצת מלקה את עצמי. זה בעיקר חוויה של כישלון. יש הרבה מתח בכיתה וביחס של התלמידים אליי (שתיקת מועקה), זהו.

מראינת: את מרגישה שיש איזשהו סיפוק בעבודה אתם?

כנרת: לא.

מראינת: זה כואב מדיי?

כנרת: זה מדכא אותי. אין לי מה... אין לי כוח לזה, זה ממש רע...

מראינת: כי זו הנקודה שבה החלום נשבר?

כנרת: לא. אין לי שום חלום. פשוט לא כיף לי להגיע לבית ספר. אני גם לא הייתי עוזבת את הכיתה כי עדיין יש לי איזה מן רצון להצליח אתה, פשוט נורא-נורא קשה לי...

מראינת: אז את רוצה להיות מורה ולנסות את זה עוד כמה שנים?

כנרת: לא יודעת מה אני רוצה. זה נותן, אני יודעת שיש בזה משהו שנותן סיפוק יותר מלמכור גלידה, אבל בדיוק-בדיוק באותו מינון זה נותן המון סבל, זה ממש גורם לי סבל. אני לא יודעת, אני כבר לא יודעת... זה ערער לי את הביטחון (שותקת).

כל העוסקים בהכשרת מורים ובהתפתחות המקצועית של מורים שמעו שיחה כזאת. מן המפורסמות הוא שבוגרי המוסדות להכשרת מורים מצטרפים למעגל ההוראה ועוברים חוויות קשות ומתסכלות. אחדים מתגברים על חוויות אלו בתוך חודשים, לאחרים זה לוקח כמה שנים, ושיעור גבוה מאוד, שיש האומדים אותו בקרוב ל-50%, פורשים ממעגל ההוראה בתוך חמש שנים בעיקר מהסיבות הללו. המיוחד בשיחה זו הוא היותה יוצאת דופן בקרב בוגרי רביבים. כמו שנראה בהמשך הפרק, בוגרי רביבים הצטרפו אל מעגל ההוראה בבתי הספר כשחוויות

40 לכתבת פרק זה שותפה אורלי עידו, והוא מבוסס במידה רבה על ממצאי חיבורה לקבלת התואר "מוסמך" (עידו, 2007).

התסכול של הצעדים הראשונים בהוראה הרבה מאחוריהם. חוץ משתיים מהמשתתפים צעדו כל האחרים בבטחה במסדרונות בית הספר ובכיתותיו, כאילו מאחוריהם שנים לא מעטות של ניסיון. כפי שניתן יהיה ללמוד מקריאת פרק זה ופרקים אחרים של הספר, הסוד לכניסה החלקה להוראה עם תום תקופת ההכשרה, מקורו לדעת משתתפי התכנית בהתמחות שאפיינה אותה בשנותיהם כסטודנטים באוניברסיטה. אבל בל נקדים את המאוחר.

חשיבותה של ההתמחות בהוראה

הרכיב שכל משתתפי התכנית מסכימים ביחס למקומו ולמשקלו בתהליך ההכשרה הוא ההתמחות בהוראה. הכול תמימי דעים בנוגע לחשיבותה של ההתמחות המעשית להכשרתם ולהתפתחותם המקצועית: "ללמד מבחינתי זה הכי טוב, וצריך כמה שיותר. זה הדבר האמתי מבחינתי" (בני, שנה ב). ההשוואה לרכיבים האחרים של ההכשרה אינה מחמיאה להם: "ההתנסות עשתה לי את ה'בית ספר' הכי טוב. זה לימד אותי יותר מכל מרצה אחר, שכף רגלו לא דרכה בבית הספר" (כפיר, שנה ב). השקפתם זו לא השתנתה למן הזמן שבו החלו להתמחות בהוראה, בשנה השנייה של ההכשרה, ועד הריאיון האחרון שהתקיים עם המשתתפים, בתום השנה התשיעית למחקר: "מה שהיה הכי משמעותי מכל הדברים וחשוב בכל ההכשרה זו ההתנסות בשטח" (שירלי, שנה ו). ההתמחות איננה מסע תענוגות, והיא כרוכה בקשיים לא מעטים ואתגרים שניצבים כל העת. דווקא משום כך רבים הרגישו בדומה לגיורא, שאמר "אני מרגיש שאני בונה את עצמי כמורה. זה אתגר גדול מאוד וזה חשוב בהכשרה שלנו כמורים, למרות שזה לא פשוט בכלל" (גיורא, שנה ג).

כאמור, הסטודנטים-מורים של תכנית רביבים התמחו בהוראה במהלך השנים בתדירות מתגברת: בשנה הראשונה לא הייתה התמחות אמיתית ועקבית, אלא תצפיות בבתי ספר ובכיתות, וגם אלו לא נעשו באופן אינטנסיבי ושיטתי. בשנה השנייה קיבלו הסטודנטים-מורים חצאי כיתות מראשית השנה ועד סופה והעבירו שיעור שבועי אחד כמורים לכל דבר ועניין. גם בשנה השלישית קיבלו הסטודנטים-מורים חצאי כיתות, אך הם לימדו שלוש שעות בשבוע. בשנה הרביעית הם קיבלו כיתות מלאות ולימדו בהיקף של חמש שעות שבועיות פעמיים בשבוע, על פי תכנית הלימודים של בית הספר. מהשנה החמישית, שהייתה השנה הראשונה לאחר סיום תקופת ההכשרה, הם לימדו כשליש משרה עד משרה מלאה. בהמשך, כמובן, הם לימדו פחות או יותר במשרה מלאה.

עם סיום ההכשרה והתחלת תפקודו כמורה מן המניין הסתכל אסף על תהליך ההתמחות שעבר בשנות ההכשרה ואמר: "אין ספק שהמרכז שסביבו נע הכול מבחינתי הוא ההוראה בפועל. אין משהו שיותר מכשיר לחינוך מאשר העיסוק בחינוך. אני ממש מרגיש את זה. אפשר להגיע לפעמים למסקנות שליליות אבל הן אמתיות, הן משקפות את המציאות, אז כן, מבחינתי זה בהחלט הדבר המרכזי" (שנה ה). גם אורנה, אחרי חמש שנות עבודה כמורה מן המניין ומפרספקטיבה של הזמן שחלף, טענה ש"ההתנסות הייתה החלק הכי משמעותי. עם הזמן למדתי איך לנווט כיתה. ללא ההתנסות המעשית אין הוראה בכלל, זה מה שאמרת כל השנים" (שנה ט). ההתמחות היא תהליך שמלווה גם בכשלים, לעתים מכאיבים ביותר, אבל הסטודנטים-מורים מבינים, לפחות במבט לאחור, כי זו הדרך היחידה ללמוד באמת להיות מורים: "על ידי ההתנסות וגם על ידי הטעויות שאני עושה אני לומדת, זו הדרך הכי טובה ללמוד. בעצם אני יכולה להגיד שזה כמו שאני רוצה לדעת את הדרך למקום מסוים. אם אני לא אנהג לשם ואעשה טעויות ואכיר את כל האזור מסביבי, אז אני לא אדע אף פעם איך להגיע. אז יהיו לי טעויות, אז ייקח לי שעתיים להגיע למקום מסוים, במקום לקחת רבע שעה, אני 'אתבחבש' בכל הדרכים. אבל בסוף זה יגיע" (זיוה, שנה ו).

התמונה המוצגת בספרות המחקר דומה מאוד למה שביטאו משתתפי תכנית רביבים. מורים צעירים וכן מורים ותיקים מאמינים שרכשו את עיקר הידע המקצועי שלהם, אם לא את כולו, לא באולמות ההרצאות, אלא מתוך ניסוי וטעייה בכיתות. רובם ככולם מתארים את הכשרתם העיונית כבעלת התאמה מועטה להתנסויותיהם בשדה. ההתנסות בשדה נתפסת כ"עולם האמתי" ו"כמורה" הטוב ביותר של המורים, ואילו ההכשרה העיונית נתפסת כאשליה.⁴¹ מתיאורי מחקר רבים עולה שעם סיום לימודי ההכשרה הבוגרים עוברים מלמידה בעולם תאורטי לעבודה יום-יומית בכיתה, ושמעבר זה מלווה בנטל כבד שהם לא הוכשרו אליו: נטל של אחריות לתלמידים ולהוראה בכיתה, קשר עם הורים ונושאים רבים נוספים שכלל לא נכללו בתכנית הלימודים של המוסד המכשיר. מחקרים רבים מצביעים על הנתק שהסטודנטים להוראה חשים בין לימודיהם במוסד ההכשרה לבין ההוראה בכיתה.⁴²

Ball & Cohen, 1999; Ben-Peretz, 1995; Darling-Hammond, 2006; 41
Fenstermacher, 1993; Lucas, 1997; Shulman, 1990

Grossman, McDonald, & Ronfeldt, 2008; Kagan, 1992; Lindgren, 2005; 42
Phillips, 2004

לעומת כל אלה, ההתנסות המעשית במהלך ההכשרה להוראה - המכונה גם אימוני הוראה, פרקטיקום או עבודה מעשית - מזמנת לסטודנטים אפשרויות להכיר את התלמידים ולעבוד עמם במסגרת בית הספר, להתאים את התכנים הדיסציפלינריים להוראה בכיתה, לבחון את ההשתמעויות של העקרונות והתכנים שנלמדו בתכנית ההכשרה, להתמודד עם ניהול כיתה, לנהל תקשורת עם תלמידים ועם מורים, לרכוש ניסיון בהוראה עם תלמידים יחידים ועם קבוצות, לפתח חומרי הוראה-למידה ולהשתמש בהם במצבי אמת ועוד.⁴³ כמסקנה מתרומתה של ההתנסות לתהליך ההכשרה מוסדות הכשרה רבים מעמיקים ומרחיבים כיום את רכיב ההתנסות. אחד האמצעים שתופס תאוצה בשנים האחרונות, וכבר נזכר למעלה, הוא עידוד יצירת שותפויות בין תכניות ההכשרה לבין בתי ספר, שבא לידי ביטוי בהפנייתם של הסטודנטים לבתי ספר שהוגדרו "בתי ספר לפיתוח מקצועי" (PDS Pedagogical Development Schools).⁴⁴ במסגרת זו הסטודנטים להוראה שוהים ממושכות בבית הספר, ובית הספר והמורים החונכים יחד עם מוסדות ההכשרה שותפים לאחריות להתנסותם המעשית.⁴⁵ במקביל תשומת לב רבה ניתנת להנחיית הסטודנטים להוראה בתהליך ההתנסות,⁴⁶ וכן נעשים ניסיונות לבנות קשרים תקפים בין ההתנסות המעשית לכלל תכנית ההכשרה.⁴⁷

התמונה המצטיירת מהמגמות הקיימות במוסדות להכשרת מורים, או לפחות מהספרות העדכנית בנוגע להכשרת המורים, נראית ממבט ראשון מרשימה למדי. ועם זה מתגנב הרושם כי מדובר בשינוי מהמעלה הראשונה, היינו "אחרת מאותו דבר": העמקת השהות בבית הספר, יותר שעות של התנסות, שילוב אינטנסיבי

Darling-Hammond, 2006; Hammerness, Darling-Hammond, & Shulman, 43
2002

44 עוד על בתי ספר להתפתחות מקצועית ראו בפרק 6 בהערה 14.

45 זילברשטיין, בן פרץ וגרינפלד, 2006; Bransford J., Darling-Hammond, L., & LePage, 2005; Grossman, McDonald, & Ronfeldt, 2008; Scott, Hurwitz, Hackett, & Miller, 2005. בהקשר זה ראוי גם לציין את תכנית "אקדמיה-כיתה" שפותחה לאחרונה במכללת בישראל, ועיקרה שילוב הסטודנטים בהוראה בפועל בכיתות במהלך שנות ההכשרה.

46 Feiman-Nemser, 2001

47 Phillips, 2004

של מורי בית הספר בהנחיה וכדומה, אבל כל זה בכפוף לגישת הנדבכים - כלומר להנחה כי הלימודים התאורטיים עליונים וכי בהוראה על המורים ליישם הלכה למעשה את הנלמד בהם. כאמור בפרקים קודמים, נראה כי דרוש שינוי עמוק הרבה יותר, שינוי מהמעלה השנייה:⁴⁸ שינוי שיהפוך את תהליך ההתנסות בהוראה לתהליך התמחות בהוראה, שינוי שמשמעו להקדים את ההתמחות (סטאז'), שכיום מקובל לקיימה לאחר סיום ההכשרה, ולהפוך אותה לחלק בלתי נפרד מההכשרה, שינוי שכמו שמחקר זה מלמד, התבצע הלכה למעשה בתכנית רביבים.

ההתנסות בהתמחות בהוראה

חווית ההתנסות-התמחות בהוראה, כמו שהיא משתקפת מדבריהם של משתתפי התכנית, היא טוטלית. מדובר בחוויה המעמידה לפני הסטודנטים-מורים, מלכתחילה, את מרב התפקידים והאתגרים העומדים לפני המורים, שהעיקרי בהם הוא תהליך הוראה רצוף וקבלת אחריות אישית לתהליך ההוראה. משמעות הדבר, יציאה לשדה ההוראה ללא הקביים של המורים המאמנים, המבטיחים את ההתנהלות התקינה של ההוראה ומכוונים את הסטודנטים-מורים לדפוס ההוראה שהם נוקטים בכיתתם. עם זאת בתכנית רביבים מידת ההיחשפות להוראה במהלך שנות ההכשרה הייתה הדרגתית. נראה כי המשתתפים סברו שהתמחות הדרגתית זו, שלב אחר שלב, התאימה להם הן מבחינת היקפה הן מבחינת האחריות שלהם, שהלכה והתרחבה עם השנים: "זו הייתה הכשרה טובה מבחינת ההתנסות המעשית. ההכשרה המעשית הייתה בנויה בשלבים. זאת אומרת בהתחלה לקחת חצי כיתה ללמד איזה נושא שהוא בלי מחויבות ל'בגרות', שזה היה 'תרבות ישראל', אחרי זה יותר לטעום תנ"ך ורק בשלב הבא ממש לעמוד מול כיתה שלמה" (רעות, שנה ג). "אני מאוד אוהבת את איך שהתכנית בנויה, בהדרגה נכנסים יותר ויותר" (שירה, שנה ג).

אם הייתה ביקורת בקרב הסטודנטים-מורים, היא לא הייתה נגד ההתמחות בתנאי אמת, אלא להפך: היו שסברו כי מדובר בתהליך התמחות שאינו אינטנסיבי דיו והעדיפו קצב מהיר יותר וכניסה נרחבת יותר: "כחוויה לימודית, חווית העשייה היא הרבה-הרבה יותר משמעותית ומעניינת. התהליך שאני מצליח לעשות עם התלמידים הוא דל מאוד בעיניי. קשה לעשות את זה על בסיס משהו

חד-שבועי, מאוד חסר לי להיות יותר בבית הספר" (בני, שנה ב). דעה זו שבה ונשמעה גם במבט לאחור, כשהסטודנטים-מורים כבר תפקדו כמורים מן המניין בבית הספר: "ללמד שעה בשבוע זה כלום, אתה בכלל לא חווה את בית הספר. ללמד שעה זה כמו להגיע, אני לא יודעת, מהחלל החיצון, מאיזה עולם אחר לזמן קצר, לחוות איזו חוויה" (איריס, שנה ו).⁴⁹

סטודנטים-מורים לא מעטים סברו כי את ההתנסות בהוראה יש להתחיל כבר בשנה הראשונה של ההכשרה, ומשמעות הדבר היא לקבל אחריות לכיתות ההוראה במקביל להתחלת תהליך ההכשרה, גם ללא מבוא תאורטי כלשהו: "ההתנסות נחוצה אבל היא צריכה להיות רצופה יותר ואינטנסיבית ואולי להתחיל אותה מהשנה הראשונה ללימודים" (עמוס, שנה ב). את הדרישה ליתר אינטנסיביות ולהקדמת ההתנסות כבר לשנה הראשונה יש לראות על רקע העובדה כי חודשים מעטים קודם לכן, משהתברשו המשתתפים כי יהיה עליהם לקבל אחריות להוראה עצמאית של כיתת תלמידים בשנה השנייה ללימודים, התאוננו לא מעטים כי זה מוקדם מדי והרבה מדי. והנה רק החלה ההתנסות ונשמעו קריאות להקדים את תחילתה עוד יותר ולהגדיל את היקפה. במבט לאחור, ממרום התנסותם, נשמעה דרישה זו אף ביתר שאת: "ההתנסות צריכה להיות כל יום כבר מההתחלה. ההתנסות צריכה להיות בכל יום של תכנית רביבים" (יואל, שנה ד). במרוצת השנים לא חזר איש מהסטודנטים-מורים על התמיהה שמא הכניסה להתנסות ללא מבוא מספק הייתה מוקדמת מדי ואינטנסיבית מדי. להפך, הקול הדומיננטי אמר: "ההתנסות צריכה להתחיל מהשנה הראשונה" (כפיר, שנה ו).

הייתה מי שסברה כי ראוי היה להוסיף תצפיות ולהיצמד למורה-מאמן במשך כל השנה ולתפקד כשוליה שלו, כמקובל בתכניות ההכשרה השגרתיות: "המינון של ההתנסות הוא טוב, וזה שההתנסות הדרגתית זה טוב. הייתי מוסיפה צפייה ואולי להיצמד לאורך שנה למורה, למורה טוב, מעין שוליאיות" (שירלי, שנה ה). המעניין היה כי במידה רבה קולה זה של שירלי היה קול יחיד ושיקף קרוב

49 כאמור, מהמחזורים הבאים של התכנית החלו הסטודנטים-מורים ללמד בשנה הראשונה של ההתמחות שני שיעורים שבועיים. העובדה שבמחזור הנחקר, שהיה המחזור הראשון של התכנית, נדרשו המשתתפים ללמד שעה שבועית אחת בלבד נבעה מהיות התהליך חדשני ושונה לחלוטין מהמקובל במוסדות להכשרת מורים, ועל כן היה חשוב להיות זהירים במימוש. זאת ועוד, גם בקרב האחראים לתכנית היו כאלו שהיו ספקניים בנוגע למהלך זה, ואף לא הסתירו את הסתייגותם.

לוודאי חוויות אישיות שלה. המשתתפים בתכנית, כסטודנטים-מורים ואחר כך כמורים מן המניין, מצאו הזדמנויות בשעות הרבות ששהו בבית הספר לצפות במורים בעלי ניסיון ואף לצפות בעמיתים לתכנית ולקחת רעיונות אלה מאלה. פרט לשירלי, הדרישה להתחיל את תהליך ההתנסות כשוליות של מורה-מאמן לא הושמעה בדרך כלל. הטון הדומיננטי שהושמע כל השנים, החל בשנה השנייה וכלה בריאיון האחרון בשנה התשיעית, חייב מאוד את תהליך ההתמחות כמו שנעשה, בהיקף שנעשה ובמידת האינטנסיביות וההתרחבות שלו: "כחוויה לימודית, חוויית העשייה משמעותית ומעניינת וטוב שההיקף שלה הולך וגדל" (גיורא, שנה ה).

הניסיון המצטבר כאמצעי יעיל לרכישת יכולות ההוראה

משתתפי התכנית חזרו וציינו את חשיבות הניסיון המצטבר מההתמחות בהוראה: "אין חכם כבעל ניסיון, אני כן רואה בעצמי בן אדם שמשתנה" (אסף, שנה ה); "את ההוראה לומדים בסופו של דבר רק במגע עם הכיתה, עם התלמידים, ועם הזמן אתה משתפר" (שירה, שנה ב); ההכרה בחשיבות הניסיון המצטבר רק התחזקה עם השנים: "הניסיון הוא שחשוב בהכשרת המורה. הלימוד מתוך הניסיון. לכן בתכנית רביבים מדגישים את הניסיון" (עמוס, שנה ד); "ההתנסות שאני עוברת פה ברביבים היא חוויה חיובית, והיא מאוד מעשירה ומחזקת במהלך הזמן" (נעמה, שנה ו); "למדתי הרבה, למדתי הרבה מהניסיון. אני חושב שזה שמלמדים הרבה שעות בהתנסות זה חשוב" (רמי, שנה ט).

כמו שכבר ציינו בפרקים קודמים, הסטודנטים-מורים לא נזרקו איש לנפשו להתמודד לבד עם אתגרי ההוראה ובעיותיה, אלא לוו במדריכים פדגוגים שנתנו לכל אחד מהם את ההנחיה המתאימה והנדרשת. אף על פי כן, כמו שמשתקף בדבריו של אסף, מנחי התכנית לא העניקו למשתתפים ארגז כלים להתמודדות עם סוגיות ההוראה. המשתתפים לא קיבלו הנחיות של "עשה ולא תעשה", כמו שאולי היה מצופה מתכנית הכשרה. אבל אסף, וכמוהו שאר המשתתפים, לא ראו בהיעדר ארגז כלים את חולשת התכנית: "אני כן מרגיש שההוראה עצמה נתנה לי ניסיון מאוד משמעותי. רביבים לא העניקה לי כמעט כלים בהתמודדות, אבל ארבע השנים של התנסות חינוכית עשו את שלהם" (שנה ה). נראה כי חוויית ההתמחות ורכישת הכלים באופן עצמאי בהתמודדות עם מצבים שונים שבהם נתקלו הסטודנטים-מורים בכיתה, נתפסות כדרך ההכשרה הנכונה.

גישת ההתמחות שננקטה בתכנית התמקדה בהתמודדות העצמית עם כל, או לפחות עם מרב האתגרים והבעיות שכל המורים נתקלים בהם בעבודתם.

נראה כי המתאגרת והקשה מכול הייתה ההתמודדות עם בעיות ארגון הכיתה, או כמו שמעדיפים לכנות זאת: "בעיות המשמעת". בהמשך הפרק ניווכח, כי רוב משתתפי התכנית סיימו את שנות ההכשרה והחלו לעבוד כמורים מן השורה כשהם מחוסנים יחסית ומצוידים בכלים להתמודד עם סוגיות המשמעת, כלים שרכשו בעצמם במהלך ההתמחות: "כמורה מתחילה התמודדתי עם משמעת. מה שעזר לי להתגבר על הבעיות זה הניסיון שצברתי בהתנסות" (רעות, שנה ט); "דרך העבודה בכיתה רוכשים את המיומנויות בכיתה" (כפיר, שנה ג); "דרך הניסיון הפנמתי את תפקיד המורה, זה עניין של זמן ואני בהחלט נהנית וגם הקשר עם התלמידים מקבל את האופן הנכון" (נעמה, שנה ד).

נראה כי דבריהם של משתתפי התכנית עולים בקנה אחד עם הנאמר בספרות המחקר הענפה. חוקרים רבים מדגישים את חשיבותה של ההתנסות בהוראה לגיבוש הידע הפרקטי של המורים שמתגבש על ידי התנסות עצמאית וייחודית שלהם, ולא על פי מתכונות או מרשמים שמוגשים להם מבחוץ. למצבי ההוראה אין משמעות אובייקטיבית כשלעצמם, אלא המשמעויות שהמורים השונים מקנים למצבי ההוראה המשתנים. מורכבותם של מצבי ההוראה, ריבוי שיקולי הדעת, המתאפיינים לעתים בהיגיון סותר, והרב-צדדיות בשיפוטים הערכיים - כל אלה מעמידים את המורים לעתים תכופות במצבי בחירה עם אפשרויות פעולה בכמה כיוונים.⁵⁰

חוקרים אחדים מבחינים בין "ידע על ההוראה" ל"ידע של ההוראה".⁵¹ הבחנה זו מקבילה להבחנה של דונלד שון בין "ידע על פעולה" (knowledge on action) ובין "ידע בפעולה" (knowledge in action).⁵² בשעה שידע על ההוראה אפשר לרכוש בלמידה תאורטית, ידע של ההוראה אפשר לפתח רק על בסיס של התנסות מעשית. בהקשר זה יש שמבחינים בין תאוריה ב-t (small theory) ובין תיאוריה ב-T (big theory). הראשונה היא תאוריה אישית סובייקטיבית המתיחסת אל העשייה ונלמדת מן הניסיון. לרוב היא אינה מנוסחת, אלא מופעלת באופן אינטואיטיבי; תאוריה ב-T, לעומת זה,

Lortie, 1975; Shulman, 1986 50

Munby, Russell, & Martin, 2001 51

Schon, 1987 52

היא תאוריה עיונית ופומבית. על בסיס הבחנה זו, הידע והתפיסות המעשיות של המורים ראויים להיקרא בשם תאוריה ב-f.⁵³ אחרים מכנים את הידע המעשי של המורים בשם "התאוריה המעשית של המורים".⁵⁴ בהקשר דומה מציע מייקל ביליג הבחנה בין "אידאולוגיה אינטלקטואלית" (intellectual ideology) שמאפיינת אנשי אקדמיה, אנשי מחקר והגות, והיא מוצהרת, סדורה וקוהרנטית, לבין "אידאולוגיה חיה" (lived ideology), שמאפיינת אנשי מעשה כגון מורים, ומתבטאת במעשה יותר מבהצהרה, במובלע יותר מבגלוי, והיא באופייה תלוית הקשר, דינמית, משתנה ואינה קוהרנטית ועקבית בדרך כלל. בעוד ידע על המעשה נלמד בתהליכים עיוניים, ידע של המעשה נלמד תוך כדי עשייה.⁵⁵ את הידע המעשי הזה וולטר דויל מכנה "ידע בניהול כיתה" (classroom management knowledge). ידע זה מצטבר אצל הסטודנטים-מורים ובקרב מורים במהלך התמודדותם היום-יומית במציאות הכיתתית. ידע בניהול כיתה מצריך יכולת לפרש נכון סיטואציות, לחזות נכון את האירועים ולקבל החלטות שוב ושוב.⁵⁶

גם בקרב המכירים בחשיבות ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה אין הסכמה כיצד ראוי להבנות אותה, ובין תכניות ההכשרה קיימת שונות רבה באשר להיקפה ולאופייה של ההתנסות. כך ניתן ביטוי לתפיסות שונות באשר לשאלות כגון מה אמורה ההתנסות לכלול? מה מטרתה העיקרית? היכן היא צריכה להתבצע? מה צריך להיות היקפה והמבנה שלה? מה צריכה להיות זיקתה ללימודי ההכשרה האחרים? האם לזמן למתכשרים להוראה הזדמנויות להיות עדים לפרקטיקה טובה? האם להתנסות במגל מקיף של שנת הלימודים ולהיחשף למגוון תלמידים, או שמא להתמקד בהכרת בית הספר כמערכת ארגונית? או אולי להתייחס לכל המרכיבים האלו גם יחד?⁵⁷

למרות התמונה העולה ממחקר זה, החיובית כל כך בכל הנוגע להתנסות בהוראה, ספרות המחקר אינה חד-משמעית בעניין זה. מצד אחד קיימת ספרות רחבה שמלמדת על חשיבותה ועל השפעתה החיובית של ההתנסות

Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbles, 2001 53

Handal & Lauvas, 1987 54

Billig, 1991 55

Doyle, 1990 56

Clift & Brady, 2005; Grossman, McDonald, & Ronfeldt, 2008 57

המעשית.⁵⁸ אבל מן הצד האחר יש הטוענים שההתנסות בבתי ספר והצפייה במורים בשעת הוראתם עלולות להזיק יותר משלהועיל, אם משום הלחץ שהסטודנטים נתונים בו בזמן ההתנסות, ואם בגלל החשיפה למורים בעלי פרקטיקה גרועה. מתוך כך יש שמעוניינים לחסן את הסטודנטים להוראה מפני תופעות שליליות אלו ועל כן טוענים שהלמידה מהפרקטיקה איננה חייבת להיות בכיתה בזמן אמת, כי אם יכולה להיעשות בתהליכים חלופיים, שיטתיים ורגועים יותר, כמו סרטי וידאו שמתעדים מצבי הוראה-למידה בכיתה, ניתוח עבודות ותוצרים של תלמידים ובחינה של תלמידי מורים.⁵⁹ דעות ספקניות אלה, יש לומר, הן דעות מיעוט מקרב החוקרים.

נראה כי מגוון האפשרויות של ההתנסות המעשית והחלופות לתהליכים אלו כבר נוסו או אף מתממשים במקומות שונים בארץ ובעולם. אולם אי-שביעות הרצון של משתתפי תכניות ההכשרה ושל חוקרים רבים מתהליכי ההכשרה עודנה נמשכת. ככל הידוע לנו, המתדיינים בחשיבות ההתנסות להכשרת המורים ומקומה אינם מציגים את החלופה של התמחות בהוראה תוך כדי תהליך ההכשרה, ולא בסיומו, כדרך הלימוד האפקטיבית ביותר של מעשה ההוראה. יוצאת דופן בעניין זה היא תכנית ההכשרה Teach First (שבישראל פועלת בשם "חותם"), המבוססת על התמחות מידית ומלאה של הסטודנטים להוראה בתוך כיתות בית הספר.⁶⁰ ואולם תכנית זו מעמידה לפני משתתפי התכנית, מיד בשלב הראשון של ההכשרה, את האתגר להתמודד עם היקפי הוראה כמעט מלאים, שקרובים לאלו של מורים מן המניין וללא שלבי ביניים מדורגים. זאת ועוד, משתתפי התכנית זוכים להנחיה של מורים-מאמנים מבית הספר, שרבים מהם בוודאי מורים טובים, אלא שאינם מומחים בתחום של הכשרת מורים. ככל הידוע עדיין לא התפרסמו נתונים רשמיים בדבר שיעור בוגרי התכנית בישראל שנשארים בעבודת ההוראה, אך מהנתונים שהתפרסמו בחו"ל נראה כי שיעור הנשירה גבוה ביותר - יותר מ-50% מהמורים פורשים אחרי שנתיים, ויותר מ-80% אחרי שלוש שנים.⁶¹ האם אין הנשירה המסיבית נגרמת מהצורך בהתמחות האינטנסיבית המידית ומהיעדר הנחיה מקצועית מתאימה!?

Ben-Peretz, 1995; Darling-Hammond, 2002; Grossman, McDonald, & Ronfeldt, 2008; Feiman-Nemser, 2001; Shulman, 1990; Smith & Lev-Ari, 2005

Ball & Cohen, 1999 59

אלמוג ומילשטיין, 2014. 60

Heilig & Jez, 2010 61

ההשתלבות כמורים בבית הספר

כמורים מן המניין, בוגרי רביבים אמורים להשתלב עם סיום תקופת ההכשרה בבתי ספר ברחבי הארץ בדרך כלל כיחידים, כל אחד במוסד חינוכי אחר. למן ההתחלה ניכרה בקרבם התחושה כי ההתמחות כסטודנטים-מורים ותפקודם במערכת אמתית של בית ספר, ולא במערכות דמה אוטופיות, והאפשרות לא רק להכיר את בית הספר, אלא לחוש אותו כמורים מבפנים, הקלה את השתלבותם מאוחר יותר. עיקר התובנה של משתתפי התכנית בדבר תרומתה של ההתמחות להשתלבותם כמורים מן המניין בבית הספר החלה להתבהר להם בשנה הרביעית של תכנית ההכשרה, כשתפקדו בו-זמנית כסטודנטים באוניברסיטה אך גם כמורים בבית הספר בהיקף של חמש שעות שבועיות, שני ימי לימוד בשבוע, בהוראת מקצועות מקרא ומחשבת ישראל: "ממש השתלבתי בבית הספר, אני הרגשתי שאני ממש חלק מבית הספר. מן תודעה כזאת, שהיא מאוד משמעותית בכיתה" (שירה, שנה ד).

אם בשנים הראשונות של ההתנסות, כשלימדו שיעור שבועי (בשנה השנייה להכשרה) או שלוש שעות שבועיות (בשנה השלישית להכשרה), הם עדיין לא ראו בעצמם וגם מורי בית הספר, לא ראו בהם חלק אורגני של הצוות גם אם תפקדו כמורים לכל דבר ועניין. בשנה הרביעית, כשכבר לימדו חמש שעות שבועיות ושהו בבית הספר יומיים בשבוע, הם החלו להיתפס ממש כחלק מסגל בית הספר. ומה שחשוב יותר, גם התלמידים החלו להתייחס אליהם כאל מורים מן המניין: "כמה שיותר זמן מבחינתי להיות בבית הספר. מכל מיני בחינות בהתנסות הזו, אני מרגיש שנקלטתי טוב בבית הספר, התלמידים מעריכים אותי, ואני חלק מבית הספר" (בני, שנה ד). ההשתלבות בצוות בית הספר כמורים למקצועות מקרא ומחשבת ישראל הביאה במקרים לא מעטים הצעות לקבלת משרת הוראה בבית הספר שבו עשו את ההתמחות.

אם בתקופת ההצטרפות לתכנית ובשנים הראשונות להתמחות הפגינו משתתפי התכנית חוסר הערכה מסוים לבתי הספר ולמוריו (ראו בעיקר בפרק 1 ובשער השני), השתלבותם האינטנסיבית כמורים בפועל, כבר מהשנה הרביעית של התכנית, העלתה את הערכתם כלפי מורי בית הספר ואת האמונה כי יש להם מה ללמוד מהם: "יש לי הרבה מה ללמוד, אני רואה ולומד ממורים ותיקים. מה שמיוחד פה בבית הספר הזה, שיש פה אוסף אדיר של מורים מעולים. לניסיון יש משקל רב" (רמי, שנה ד). ככל שנכחו ופעלו בבית הספר יותר, כך גברה השתלבותם בו ובתרבותו: "זה חשוב לי להיות חלק מבית הספר, זאת אומרת להרגיש יותר שייכות, זה חשוב שיראו אותך כמה שיותר בבית הספר" (רעות, שנה ה).

קשרי ההערכה בין הסטודנטים-מורים לבין סגל בית הספר הם דו-סטריים. רבים מהסטודנטים ציינו את ההערכה הרבה שזכו לה מצוות בית הספר, שחזקה את תחושת הביטחון העצמי שלהם: "אני רואה ולומד ממורים ותיקים והם גם מתייעצים אתי" (כפיר, שנה ה). העובדה שהגיעו לבית הספר כבעלי תואר שני עדכני ואחדים גם המשיכו לתואר שלישי נתנה להם לעתים יתרון השכלתי מסוים על סגל בית הספר. לא פעם אפוא התייעצו עמם מורי בית הספר, בעיקר בסוגיות תוכן. אף שאיש מהנחקרים לא ציין זאת, אפשר להניח כי גם עובדת היותם בוגרי תכנית מצטיינים להוראה הקנתה להם מעמד בקרב מורי בית הספר והנהלתו.

ההשתלבות בבית הספר בתקופת ההכשרה כמורים-מתמחים לכל דבר ועניין הקנתה להם גם את האפשרות להתבונן על תהליכי ההוראה בפרופורציה ולהבין כי מדובר בתהליך ארוך ומורכב וכי מה שלא הושג היום, עשוי להיות מושג מחר, ומה שנראה היום כנסיגה, יכול מחר לשנות את פניו: "אני מבינה שזה לא נורא. שמוותר לטעות, ושבעיקר חשוב איך אני לומדת מההתנסות. זה באמת משהו שאני למדתי מהצוות ומהניסיון בבית הספר. הם נתנו לי גם את הגב במקום הזה שמוותר לטעות, וזה נורא מוריד את הלחץ" (נעמה, שנה ד).

האם השתלבותם בבית הספר, שעליה הצהירו בכל פה, הקהתה את החזון שעמו באו להכשרה? האם היא שינתה את השקפת עולמם ואת גישות ההוראה הבסיסיות שלהם? מקצת המשתתפים התייחסו לסוגיה זו. אסף, מנקודת מבט של מי שמאחוריו ניסיון של שלוש שנות הוראה כסטודנט-מורה וחמש שנות הוראה כמורה מן המניין אמר כי: "התאקלמתי לחלוטין. בית הספר לא יצר אצלי שינוי, אלא חיזק את תפיסת העולם שלי" (שנה ט). אחרים הדגישו שהשתלבותם בבית הספר היא אפשרות למימוש תפיסות ההוראה שלהם וסיכוי לעשות שינויים ברוח תפיסתם וחזונם: "אני מרגישה חלק מצוות בית הספר, אני מרגישה שאני במקום הנכון בעיקר כי זה מתאים להשקפת העולם שלי וזה עוזר להתפתחות שלי" (איריס, שנה ו); "אני רוצה לעשות שינויים בבית הספר. יש לי בראש המון שינויים. אני רוצה לעשות שיעורים הקשריים, עם קטעי אקטואליה ומדרשים מתאימים. אני רוצה לעשות 'בית מדרש' של מפגשים בין תלמידים להורים" (אורנה, שנה ט).

דפוסי התפקוד במהלך ההתמחות

אף כי כל משתתפי התכנית התייחסו בחיוב לתהליך ההתמחות, דפוסי התפקוד שלהם במהלכה והאופן שבו התמודדו עם אתגרי ההוראה היו שונים. לבחינת

סוגיה זו נתמקד ב-14 ממשותפי התכנית (מתוך 21) למשך חמש שנות ההוראה, החל בשנה השנייה, הראשונה להתמחות, וכלה בסיום השנה השישית, היא השנה השנייה להיותם מורים מן המניין.⁶² בהקשר זה זיהינו ארבעה דפוסי תגובה.

הדפוס הראשון: חוויית התמחות שמאופיינת בשיפור ובהתחזקות

רוב הסטודנטים במחקר (9 מתוך 14) העריכו את חוויית ההתמחות בהוראה בשנים הראשונות כחווייה שמורכבת מעליות ומירידות. לצד הקשיים והייאוש, תוארו הצלחות והנאות. במרוצת השנים ועם היציאה להוראה אינטנסיבית יותר, מהשנה הרביעית של ההכשרה ובשנים הראשונות להוראה כמורים מן המניין, השתפרה חוויית ההוראה ונעשתה בעיקרה חיובית.

שנים ראשונות להתמחות

בשנים הראשונות להתמחות (השנה השנייה והשלישית) תיארו הסטודנטים-מורים הלם, עייפות וקושי. הם היו מתוסכלים ובמאבק מתמיד בניסיונותיהם לזכות בתשומת לבם של התלמידים ולגרום להם להקשיב. כשהניסיונות כשלו, הם נותרו כועסים ומושפלים: "זה היה איום ונורא, אתה בשוק, בהלם. זה לוקח זמן להתרגל להיותך מורה עם סמכות. אין כוח נפשי להתעסקות עם חוסר הקבלה שלהם אותך כמורה וכסמכות בכיתה. היו בעיות קשות במשמעת. אתה נכנס לכיתה ואתה כאילו אוויר. אתה אומר משהו והם לא מתייחסים" (גיורא, שנה ב). אורנה, שניסתה לנווט את דרכה בכיתה, חשה כי "כאילו יש לי חבורה של קשיי קשב וריכוז בכיתה. ההתחלה של השיעור התמהמהה, והיה רעש איום בכיתה. לא הצלחתי להתחיל את השיעור בגלל הרעש. גם כשהם התחילו לעבוד היה הרבה רעש" (שנה ב). הסטודנטים-מורים השקיעו את מרב מרצם במהלך השיעור, אך הרעשים סביבם כילו את כוחותיהם: "אני בשוק מכמה אנרגיה שזה לוקח מאתנו. הייתי מגיע חצי סמרטוט ויוצא סמרטוט לגמרי. בחודשים הראשונים לא הייתי משתלט והיה רעש נורא בכיתה" (גיורא, שנה ב).

גם בשנה השנייה להתמחות, כשלימדו שלושה שיעורים שבועיים, עדיין ליוו אותם הקשיים: "הכיתה מאוד מתסכלת. יש דברים מתסכלים שאת פשוט מרגישה מושפלת בהם, כאילו את יכולה עשר פעמים להעיר לילד והוא לא יעשה מה שאת אומרת ואת פשוט מרגישה נחותה ומושפלת, מה גם שאת לא יכולה

62 גם כאן מדובר ב-14 המשתתפים שעליהם יש לנו נתונים הנוגעים לכל שנות המחקר.

להוציא אותו מהכיתה בגלל החוקים הנפלאים של בית הספר. אז את יושבת בכיתה ומרגישה מושפלת" (זיוה, שנה ג). עמוס חש כי "התהליך מאוד-מאוד אטי, מאוד קשה. יש הרבה רעש בכיתה וקשה ללמד" (שנה ג). אופייני לתקופה זו שהסטודנטים-מורים מחפשים את דרכם, בעיקר כיצד לנהל את מערכת היחסים עם תלמידיהם: "זה התחיל מזה שבשנה הראשונה הייתי 'סחבק' שלהם והם 'אכלו אותי בלי מלח'. היום אני יודע שאני קשוח מדי, אבל גם זה לא עוזר, אני נכנס ל'כאסחים' רציניים עם תלמידים מסוימים" (כפיר, שנה ג). אורנה תיארה את הבלבול שנוצר אצל התלמידים מחוסר העקביות: "הבעיה היא שאני עדיין לא יודעת להתמודד עם בעיות משמעת של התלמידים. אני קשוחה, אני לא נותנת להם. אבל אני כן ולא, כי כשאני קשוחה, אז אני סתם המורה והם שונאים אותי פתאום. זה אמביוולנטי. אני גם מורה, אמא וחברה. נוצר אצלם בלבול וזה קשה" (שנה ג).

קוראי שורות אלו שמצויים בענייני הכשרת מורים וכניסתם של מורים צעירים למערכת ההוראה, יחושו בוודאי כי הדברים מוכרים להם. מבחינה זו הצפוי מתרחש. אלא שכאן מדובר בסטודנטים-מורים שעדיין היו בעיצומו של תהליך ההכשרה, וחוו התנסויות שאופייניות למורים בשנה-שנתיים הראשונות להוראה. צריך להדגיש כי בניגוד למורים המצטרפים למעגל ההוראה עם סיום לימודיהם, הסטודנטים-מורים לא עברו חוויות קשות אלו ב"בדידות הדתית", כמו שתיאר כאמור דן לורטי.⁶³ את הסטודנטים-מורים בתכנית רביבים ליוו מדריכים פדגוגיים (על כך בפרק 13), והם זכו לתמיכתם של עמיתיהם לתכנית (ראו פרק 11). בשנה הרביעית, היא השנה האחרונה ללימודי ההכשרה, כבר לימדו הסטודנטים-מורים חמש שעות שבועיות, הפעם כיתות מלאות (ולא חצאי כיתות), השתלבו כמורים למקרא ולמחשבת ישראל בבתי הספר ועל כתפיהם הוטלה אחריות כבדה. מעניין לבחון מה יעבור עליהם.

ההתגברות על קשיים והפריצה קדימה

המפנה התרחש בשנה הרביעית ואפיין את כל תשעת הסטודנטים-מורים שזוהו בדפוס תפקוד זה. דווקא בתקופה שבה גדל עד מאוד עומס ההוראה, כשהיינו מצפים לכאורה כי קשייהם יתעצמו, מצאנו כי הם חשים שיפור רב. השנה הרביעית היא בשביל סטודנטים-מורים אלו נקודת מפנה אל עבר האופק המבטיח הצלחה. פתאום לוותה חוויית ההתנסות בתחושת ביטחון, בתעוזה רבה

יותר מבעבר: "היום מבחינה משמעתית אין לי כמעט בכלל בעיות, זו כיתה שאני נהניתי ללמד בה השנה" (שירה, שנה ד). זיוה חשה כי נושא החזקת המשמעת בכיתה אינו עוד אבן נגף בדרכה וכי היא הצליחה ליצור את האווירה הטובה בינה לבין התלמידים: "העובדה שאין לי כל כך הרבה בעיות משמעת נותנת לי הרבה יותר להתמקד בתוכן. אני יכולה לבנות שיעורים הרבה יותר מעניינים, להעמיק יותר, וגם יש לי יותר זמן לזה. אני גם באה עם אופטימיות לשיעור, אני לא באה עם 'באסה', אז אני חושבת שזה גם נקלט אצל תלמידים" (שנה ד). באותה נימה דיבר כפיר: "היום התרגלתי ובסך הכול טוב לי. הניסיון בהוראה מסייע מאוד, גם בבעיות משמעת. ברובד של ביטחון עצמי. מה שלא הייתי מעז פעם, היום אני עושה. בגלל שאני עושה את זה יש לי פחות בעיות משמעת" (שנה ד). איריס הסבירה את המפנה לטובה בכך שמצאה את הטון הנכון והמתאים לה בעבודה עם התלמידים: "זו עבודה בראש של להיראות חזק וגם להגיד בדיוק מה אתה דורש מהם, מה אתה רוצה שיקרה. כשאני עושה את זה מהמקום החלש והלא ברור, זה לא יוצא טוב" (שנה ד). השינויים שהתרחשו בשנה הרביעית לא נעשו כבמטה קסם ולא קרו ביום אחד. מדובר בתהליך שכבר החל קודם לכן והבשיל בשנה האחרונה להכשרה, עד שהם עצמם הבחינו בשינוי שחל.

עם סיום תהליך ההכשרה השתלב כל אחד ממשנתפי התכנית כמורה מן המניין בבית ספר, הפעם ללא הדרכה פדגוגית צמודה וגם ללא התמיכה היום-יומית של חברי-עמיתיו. בעיות שמאפיינות את המורים המתחילים והמוכרות כל כך מהספרות המקצועית כבר היו הרבה-הרבה מאחוריהם; "אני היום טובה יותר ביחס שלי עם התלמידים ואני משתלטת עליהם נהדר. יש לי קשר טוב אתם עם גבולות ברורים. קיבלתי את הכיתה הכי קשה בשכבה והפכתי אותם למלאכים קטנים שנענים לי" (אורנה, שנה ה). רעות פותחת לנו חלון הצצה לתוך עולמה הפנימי ומוצאת כי כדי להגיד אמירה ברורה לתלמידים חייב להיות תהליך מקדים, שבו המורה מגדירה לעצמה מה הן ציפיותיה מהם: "אני חושבת שזה התחזק, ואני יודעת בדיוק מה אני רוצה ואני אומרת את זה לתלמידים" (שנה ה). עמוס מעיד על עצמו כי הוא רואה הכול בפרופורציה נכונה: "אני לא רואה פה משהו שבאמת שווה לי בשבילו לאבד שלוות נפש או להתעצבן כי זה גם לא יביא לשום שינוי או לשום דבר חיובי. אני מבקש משהו, והם אחרי זה משתתקים. הם בסדר, הם מהסים אחד את השני. אני בדרך כלל בסוף השיעור גם ב-ח' וגם ב-ט' יוצא עם הרגשה של סיפוק, עם חיוך על הפנים, עם הרגשה שהיום עשיתי עוד משהו, גם אם זה צעד קטן, עשינו אותו היום" (עמוס, שנה ה).

הדפוס השני: חוויית התמחות שמאופיינת בתחושות הצלחה מתמשכת

דפוס תפקוד זה מצוי אצל שני סטודנטים, רמי ובני, שכמעט שלא דיווחו על קשיי משמעת במשך כל השנים. אדרבה, בתיאוריהם למן ראשית ההתמחות הם הדגישו את מערכת היחסים החיובית עם התלמידים ואת תחושתם הטובה: "אני חושב שלאורך כל השנה ההתמודדות שלי עם הנושא של מערכת היחסים עם התלמידים זה משהו שנבנה. מבחינת שיחות אישיות וגם מבחינת שיחות חולין, וגם מבחינת מה שקורה בכיתה, האווירה היא נוחה והניסיון כל הזמן להשרות את התחושה שאנחנו ביחד, שיש לכם מה להגיד, שאני רוצה לשמוע, שאתם שומעים מה שלי יש להגיד. כל ההתנסות הזאת נתנה לי ביטחון בדבר שאני מאמין בו, ושאני חושב שככה צריך להיות" (רמי, שנה ב). באותה רוח הפליג גם בני במילותיו: "העבודה מאוד-מאוד מעניינת, כאילו כיפית עד עכשיו, אני מרגיש שנוצר משהו טוב ביני לבין התלמידים" (בני שנה ב). גם עם השנים, משהשתלבו במערכת בית הספר ומספר שיעורי ההוראה גדלו, התחושה החיובית נשמרה. רמי ובני תיארו מעט מאוד בעיות משמעת ולעומתם יחסים של כבוד בינם ובין התלמידים: "מכל מיני בחינות אני מרגיש שנקלטתי טוב בבית הספר, התלמידים מעריכים אותי, נוצרו כל מיני מערכות יחסים חיוביות מאוד בזמן קצר מאוד. מה שקורה לי עם התלמידים, זה חדש, דרמטי, מפתיע כל הזמן וזה מלא חיות ועניין" (בני, שנה ד).

מתוך תיאוריהם של רמי ובני נראה כי גם אם הם נתקלו פה ושם בבעיות משמעת, הם התמודדו עמן בקור רוח ובתבונה: "זה לא נכון שאין בעיות משמעת בחלק שלי. יש שלישייה של בנים שעל השיעור הראשון הפרדתי ביניהם. יש להם פוטנציאל של בעיות משמעת, אבל בזמן שהם מופרדים הם לא מהווים גורם מפריע" (רמי, שנה ד). בני הציג סוגיה שמאתגרת אותו בכל הליכותיו כמורה: "הרבה פעמים הגבולות מאוד-מאוד מיטשטשים להם, וזה לא עושה לי הרגשה הכי טובה. לפעמים אני חווה תסכולים שקשורים לעניין הזה, זאת אומרת, מצד אחד אתה צוחק אתנו מצד שני אתה דורש מאתנו שנלמד. זה לפעמים לא מסתדר יחד, מבחינתם. היכולת שלי להעמיד גבולות היא היום הרבה יותר ברורה" (בני, שנה ה).

התמונה המשתקפת מחווייתיהם של רמי ובני כמורים שלא התקשו לשלוט בכיתה מראשית התהליך מאפיינת בוודאי אחוז מסוים, גם אם קטן יחסית, של מורים מתחילים. נראה כי זה היוצא מן הכלל המעיד על הכלל. ראוי לציין כי רמי ובני, כנראה לא במקרה, ביטאו בעקביות גישה של הוראה ב"מסירה מבהירה"

ותפיסת חינוך של "מחנך כדמות מופת", שמעמידות במרכז את המורה והמחנך (ראו פרקים 7 ו-9).

הדפוס השלישי: חוויית התמחות שמאופיינת בתחושת תסכול מתמשכת

את דפוס התפקוד הזה מייצגות שתי סטודנטיות, שירלי וכנרת, שמתחילת הדרך ועד השנה השישית תיארו את הקשיים בהתמודדות עם בעיות המשמעת ותחושה מתמשכת של חוסר אונים: "זה קשה ומייאש, בעיות משמעת בכיתה. היה לי קטסטרופה, התלמידים 'צפצפו' עליי. אכזב אותי שלא קיבלתי עזרה. אולי היו עשרים דקות של פחות רעש בשיעור, פשוט כל הכיתה הייתה תוססת. הייתה לי שנה ממש קשה" (כנרת, שנה ב). ושירלי הוסיפה: "אני רואה ויודעת שאני לא מצליחה. זו תחושה נוראית של כישלון" (שירלי, שנה ג).

המאפיין את דפוס תגובותיהן של שירלי וכנרת, בשונה משני הדפוסים שהוצגו לעיל, הוא נטייתן לייחס את קשייהן בראש ובראשונה להן עצמן, ולא לבחון אם הבעיות נעוצות אולי גם בתרבות בית הספר ובתפקוד התלמידים: "אין לי ביטחון מולם. אין לי ביטחון אפילו להטיף להם... לבוא ולהגיד איזושהי אמירה" (כנרת, שנה ג). תחושת הכישלון המתמשך בשנה השנייה הביאה את שירלי לתהות על מידת התאמתה למקצוע ההוראה: "אני לא מצליחה לעשות קאט שיהיה שקט. כאילו ויתרתי, אני מאוד מפחדת. אני מרגישה שאני אחרי חוויה של חוסר הצלחה. לכן אני חושבת על עזיבה" (שירלי, שנה ב).

בשנה הרביעית, השנה האחרונה להכשרה, עדיין מלוות בהנחיה פדגוגית, נראה היה להן כי אולי הן בכיוון הנכון: "אין לי מתח נפשי כמו שהיה לי בשנה שעברה. בשנה שעברה מאוד פחדתי, עכשיו אני קצת פחות מפחדת. אפשר אולי להגיד שאני קצת-קצת נהנית" (כנרת, שנה ד). כנרת מעידה כי היא משתמשת בחוקי התנהגות כדרך להשלטת סדר בכיתה. אבל לא זה החזון שעמו נכנסה להוראה, ועל כן הפסימיות לא נעלמה. גם שירלי מתארת שיפור קל ביכולתה להתמודד עם בעיות המשמעת: "אני עושה הרבה שיחות אישיות עם תלמידים שמפריעים בזמן השיעורים, הרגשתי שנוצר קשר של אמון בסיסי, מאוד עמוק. אף פעם לא עשו לי משהו שיעליב, כאילו השפילו אותי, זה לא היה שם, ואני חושבת שזאת נקודת חוזק. יש איזושהי התקדמות" (שירלי, שנה ד).

שנה לאחר מכן, לאחר סיום תקופת ההכשרה, השתלבו כנרת ושירלי כמורות עצמאיות בבית הספר. גם כאן שבה תחושת הכישלון העמוק וחזרה: "קשה ומתסכל בהרבה מובנים. אני מאוד-מאוד בחוויה של כישלון אישי. אני מרגישה ויודעת שאני לא מצליחה לעשות את הדבר הנכון אתם. אני לא מלמדת כמו

שצריך, ואני לא מטפלת בבעיות כמו שצריך" (שירלי, שנה ו). כנרת הייתה בוטה עוד יותר בביטוי תחושותיה: "לא, אין לי מקורות נחמה בתוך בית ספר, זה נורא קשה. השיעורים קשים לי. התלמידים גאוותנים ומפונקים, הם מתנהגים כמו אספסוף, מפריעים ומתפרעים. לא נותנים לשיעור צ'אנס ואז הם משתעממים. וכל זה מייאש ומעייף אותי" (כנרת, שנה ה).

סיפורן של כנרת ושירלי, אף שהוא מוכר מהספרות העוסקת בהכשרת מורים וקליטת מורים צעירים בבית הספר, יוצא דופן בכלל סיפוריהם של משתתפי התכנית. חשוב להדגיש כי מלכתחילה הניחו מורי התכנית ומתכנניה כי חוויותיהן של כנרת ושירלי יהיו נחלתם של רבים מהמשתתפים, וההחלטה להתחיל בהתמחות תוך כדי ההכשרה מטרתה הייתה לצמצם חוויות מתסכלות אלו ככל האפשר. ובאשר לכנרת ושירלי, כשנפגשנו עמן לראיונות בשנה התשיעית, היא השנה החמישית לתפקודן כמורות מן המניין בבית הספר, כבר מצאה כל אחת מהן את דרכה האישית להתגבר על קשיי הכניסה, והן מכהנות כמורות וכמחנכות משמעותיות בבית הספר. תחושות הכישלון הן מבחינתן נחלת העבר.

הדפוס הרביעי: חוויית התמחות שראשיתה בתחושת הצלחה והמשנה נפילה

מבט על אחד הסטודנטים-מורים, אסף, מלמד על כיוון התפתחות שונה לחלוטין מזה של כל עמיתיו ותואם לכאורה את המוכר מהספרות המקצועית. בשנים הראשונות, בעודו סטודנט בתכנית ההכשרה, היו חוויותיו מההתמחות בהוראה חיוביות למדי. אבל בשנים החמישית והשישית, עם סיום ההכשרה והמעבר להוראה מקצועית מלאה, עלו תחושות של תסכול ואכזבה עד לכדי תהיות בנוגע למידת התאמתו למקצוע.

אסף הגיע כשבאמתחתו ניסיון בהדרכה בתנועת נוער והרבה אידאליים. הוא רצה לפתח דיאלוג ערכי עם התלמידים: "יש לי הרבה ניסיון בתנועת הנוער וזה עוזר. השיח שנוצר עם התלמידים והעניין הזה של דיאלוג הוא מאוד מרכזי והוא מצליח. אני חושב שיש לי יכולת טובה לראות את ההקשרים ולהצביע עליהם. אני יודע שמאד חשוב לי לשלב את מה שקרוי היום התחום הבלתי פורמלי. לפתח עם התלמידים ביקורתיות, אחריות, יצירה משותפת והסתכלות על הכלל" (שנה ב). אסף אף הדגים מצב שבו שלט היטב בכיתה, והשקט השתרר בה ללא מאבק: "אני זוכר שאחד הדברים שרכשתי זו היכולת לקרוא את מצב הכיתה בצורה טובה ונכונה יותר. אני זוכר את השיעור שנכנסתי לכיתה ללמד תנ"ך והתלמידים התרוצצו ועדיין לא ישבו במקומות, אבל אני הרגשתי בשליטה. לא

התרגשתי מזה, לא הרגשתי שאני צריך להיאבק בזה. כמו רועה צאן שהעדר שלו מתפזר והוא יודע שהוא בשליטה, ולכן התפקוד שלי היה מאוד רגוע ותוך כמה שניות היה שקט" (אסף, שנה ג).

בשנה החמישית החל אסף לחוש בנפילה ועמד בחוסר אונים מול תלמידיו בכיתה שבה שימש גם מחנך: "איך ניגשים לבעיות כאלה? לבעיות של יחס מזלזל וחוצפה. אני לא יודע. יחס שמבטל, שמתעלם מהקיום שלי. דווקא בכיתה שלי, שלכאורה אמור להיות יותר קל, ששם אני מחנך, יש כמה בנות שהחליטו 'לסמן' אותי ולהתסיס את כל הכיתה. לאחרונה הן עשו שביתת שבת, לא משתפות פעולה. זה נורא במצב הזה, אין לי שליטה" (שנה ה). אין ספק שאצל אסף התרחש שינוי דרמטי. מדיאלוג עם התלמידים הוא עבר למערכת יחסים עכורה: "לפעמים אני משתמש באיומים ועונשים. אני משתדל לא לכעוס, אני משתדל מאוד לא לצעוק, מקסימום צעקה בשביל להשתיק אותם, זה מה שאני משתדל לעשות, זה לא תמיד מצליח לי" (שנה ה).

הרועה בעל הניסיון הרב, שבתחילת דרכו היה בטוח בהובלת צאנו, חש שיש לו עוד הרבה מה ללמוד, ובמצבים רבים הוא אינו יודע איך לפעול ולאזן בין קשיחות לשותפות במערכת היחסים עם התלמידים: "הייתי מעוניין להקנות להם הרגלים טובים יותר. לא פותרים את זה על ידי כך שאומרים להם 'אף אחד אינו מדבר, רק בהצבעה'. מדובר על תהליך של הפנמה והבנה שלא מבוסס על ענישה. מצד אחד, קפדנות מאוד ברורה על כללים, מצד שני שותפות עם תלמידים. זה דבר לא פתור בעיניי, כלומר איך עושים את זה בדיוק?" (שנה ה). בייאושו סבר אסף שהמצב אינו בשליטתו ותלה את הסיבה ב"פרות רקובים משנים קודמות. זה לא משהו שנוצר ביומיים האחרונים וגם לא בשנתיים האחרונות, זה משהו שכבר מכיתה א" (שנה ה).

ראוי לציין כי בשנים שבהן הפך אסף למורה מן המניין הוא לימד במסגרת חינוכית דומה מאוד לזו שהתמחה בה במסגרת ההכשרה, את אותו המקצוע ואת מלוא הכיתה. ואף על פי כן, בשנה החמישית, משנעשה מורה במשרה מלאה בבית הספר, חלה נסיגה בתחושת הביטחון האישי-מקצועי. קשה להצביע על הסיבה לנסיגה. האם משום שמצא את עצמו מחוץ למסגרת התומכת של ההכשרה? האם בשל ההגדלה הניכרת של שעות ההוראה - מחמש שעות שבועיות למשרה שלמה? או אולי משום שנהפך ממורה מקצועי גם למחנך הכיתה, עם האחריות והציפיות הנלוות לכך? ראוי לציין כי במרוצת השנים הבאות חזר אסף ומצא את דרכו ואת מקומו וידע לנווט כהלכה ובביטחון את תהליך ההוראה.

שלבי התפתחות של הסטודנטים-מורים

הספרות העוסקת בהכשרת מורים ובכניסתם של המורים המתחילים להוראה מציעה כמה מודלים לתיאור השלבים העוברים על המורים מההכשרה ועד הוראה מן המניין. לדעתנו המודל המציג את תהליך ה"היעשות למורה" כתהליך של חברות והסתגלות לתרבות בית הספר הוא המתאים כדי לעקוב אחר התפתחותם של משתתפי תכנית רביבים במעשה ההוראה. תהליך זה מבוסס על ההכרה בהשפעה הרבה שיש לתרבות בית הספר על עיצוב תפיסות ההוראה.⁶⁴ תרבות בית הספר מוגדרת כאמונות, ערכים, הרגלים ודרכי ההתנהגות המקובלים בקהילות המורים. השתלבות בתרבות בית הספר משמעה אפוא הכרה של הקודים התרבותיים והחוקים המגדירים מה מקובל ומה לגיטימי, מהם סדרי העדיפויות והערכים ומהם מקורות הכוח והדרכים המשמעותיות לביסוס מעמד המקצועי של המורים.⁶⁵ את נקודת המבט המבקשת לראות בבית הספר תרבות האיר לפני כ-35 שנה סימור סרסון בחיבורו הקלסי *The culture of the school and the problem of change* "תרבות בית הספר ובעיית השינוי", כשניסה להסביר מדוע הניסיונות להכניס מבחוץ שינוי לבית הספר לא צלחו.⁶⁶ המודל המוצע לתיאור תהליך החברות של מורים מתחילים בתרבות בית הספר הוא מודל התפתחותי שמחולק לשלושה שלבים: התלהבות - משבר - הסתגלות. השלבים מתוארים כרצף סדרתי, אך החוקרים מציינים כי התפתחות מקצועית היא תהליך שעשויות לחול בו תנודות קדימה ואחורה.⁶⁷ אם לא נדקדק בפרטים המבדילים בין כל המודלים להתפתחות המורים, ובכלל זה מונחיהם השונים, אלא נחפש מכנה משותף, נוכל למצוא הקבלה בין המודלים הרבים המוצעים בספרות. השלב הראשון הוא שלב ההתלהבות (Fantasy). בשלב זה המורים מגיעים לבית הספר כשהם רואים בהוראה ייעוד ושליחות ומקצוע שבו יוכלו להגיע לידי מימוש עצמי. הם מקווים לשנות את פני החינוך, שואפים להיות טובים יותר ממוריהם או מדמים עצמם למורים הטובים שהיו להם פעם, ומאמינים שישפיעו על הילדים הצעירים שיתבוננו בהם בהערצה. אף שלב התחלתי זה מאופיין בהתלהבות, הוא מלווה גם בספקות ובהסתייגויות, בציפיות

Day & Gu, 2010; Flores, 2004; Flores & Day, 2006; Van den Berg, 2002 64

Flores, 2004 65

Sarason, 1981 66

Day & Gu, 2010; Flores & Day, 2006 67

גבוהות, בהתרגשות, בפחד ובמעורבות רגשית. קשת מצבים ורגשות אלו, שמאפיינת את השלב שלפני הכניסה להוראה, נמשכת לעתים שבועות אחדים בראשית ההוראה, כשהמורים מצויים אף במעין אופוריה, המלווה את מילוי תפקידם כמורים הטובים שחלמו להיות.⁶⁸

עיון מחודש בפרק 1 ובשער השני מלמד כי מה שמכונה כאן שלב ההתלהבות (שיכול להיקרא גם השלב האיידאליסטי) אפיין את המשתתפים עם הצטרפותם לתכנית ובמידה רבה אף היה הגורם העיקרי לרצונם להצטרף אליה ולעסוק בהוראה. קשה להצביע על ביטוייו של שלב ההתלהבות בשנה השנייה, כשהחלו להתמחות בהוראה. נראה כי בתוך שיעורים ספורים, אם לא מיד, החלו הסטודנטים-מורים לתת ביטוי למאפייני השלב השני, הוא שלב המשבר והלם המציאות. אחדים מהם דילגו על שלב זה ועברו היישר אל השלב השלישי, הוא שלב ההסתגלות, ההשלמה וההשתלבות.

השלב השני הוא שלב של **משבר והלם המציאות** (Reality shock). המורים המתחילים מתמודדים עם עומס המטלות והאחריות המתחייבת כחלק מההוראה, ומגלים כי הסביבה החדשה נראית ופועלת אחרת ממה שציפו.⁶⁹ החזון, התפיסות והידע הקודם שעמם הגיעו אל ההוראה אינם תואמים בהכרח את חיי היום-יום בבית הספר, אלא מתנגשים לעתים קרובות עם המציאות. בייחוד בולטים קשיי ניהול הכיתה, ההתגברות על בעיות המשמעת והתחושה כי הדרך המקובלת בתרבות בית הספר אינה עולה בקנה אחד עם החזון שלהם.⁷⁰ חוסר ההלימה בין המצופה למצוי יוצר בקרב המורים החדשים חוסר ביטחון וספקות באשר לאופן שבו עליהם לנהוג. הקושי להשתלב נובע אף מכך שלפעמים המורים הוותיקים רואים בטירונים איום על מוסכמות קיימות ועל השגרה הנוחה.⁷¹ שלב המשבר, הקרוי גם שלב "ההישרדות", הוא תקופה שבה התחושות השולטות הן של תסכול, ייאוש, כישלון ומאבק הישרדות, ומקורן בהלם המציאות. ראוי

68 לרון ושקדי, 2006; 2004; Shkedi & Laron

69 Huberman, 1989; Leshem, 2008; Lortie, 1975

70 Goodlad, 1999

71 Bullough & Kauchak, 1997

לציין כי העוצמה של חוויית הלם המציאות שונה ממורה למורה ומשתנה בהתאם למידת ההתנסות במהלך הכשרתם, בהתאם למאפייני אישיותם ולרקע האישי-מקצועי הקודם שלהם ולפי אופי התרבות בבית הספר.⁷²

השלב השני, שלב המשבר והלם המציאות, אפיין את רוב משתתפי התכנית בשנים הראשונות להתמחות בהוראה כשהיו סטודנטים-מורים במסגרת תכנית ההכשרה. תיאורים של המפגש הכואב והמתסכל הוצגו בסעיפים הקודמים. כאמור שם, בשנה הרביעית, היא השנה האחרונה להיותם תחת כנפי תכנית ההכשרה, כשהשתלבו בהוראה בבתי הספר במידה רבה יותר, תגובותיהם של רוב הסטודנטים-מורים היו של הסתגלות, השלמה והשתלבות בתרבות בית הספר, המאפיינות את השלב השלישי.

השלב השלישי הוא שלב **ההסתגלות וההשלמה (Adjustment)**, והוא כולל אימוץ של רכיבים הכרחיים מתרבות בית הספר ואימוץ ההשקפה של מורים מקצועיים שבאמצעותה אפשר לפרש מצבים בית-ספריים בדרך חדשה.⁷³ הקשר בין המורים החדשים למורים הוותיקים-עמיתים מתחיל להיתפס כמקור מועיל ביותר, שמספק מידע ומסייע להסתגלות ולביסוס מעמדם בבית הספר.⁷⁴ ההסתגלות להקשר של ההוראה ולהבנת המציאות המורכבת מלווה במקרים רבים בשינוי עמדות, בבנייה מחדש של הזהות המקצועית וברכישת שליטה וביטחון ביכולת ללמד ולהשפיע.⁷⁵ ההסתגלות לתרבות בית הספר תואמת כמובן את ציפייתה של קהילת בית הספר, המנוגדת לציפיותיהם של המורים החדשים, שהם שיכניסו את החידושים והם שינערו את המערכת מהתאבנותה.⁷⁶ חוקרים שבחנו את דרכי התמודדותם של מורים בראשית דרכם עם פערי התפקיד והדילמות שהוזכרו לעיל, כדוגמת השאלה האם להמשיך ולהיאבק למימוש האידאליים או לוותר עליהם כדי לשרוד, מתארים שלוש אסטרטגיות: הראשונה, ניסיונות לצמצם קונפליקטים ומתחים ולהתעלם מהם על ידי ויתור על אמונות והשקפות אישיות ופיתוח קונפורמיות למערכת. השנייה,

Flores & Day, 2006 72

Flores, 2006; Leshem, 2008 73

Olson & Osborne, 1991 74

Flores, 2006 75

Goodlad, 1999 76

ניסיון לפתור את הקונפליקטים והמתחים מתוך שיקול של תועלתיות לטווח הקצר; והשלישית, תפיסת הקונפליקטים כבלתי ניתנים לטיפול, וכתוצאה מכך השלמה עם הקיים, אשמה או עזיבת המערכת.⁷⁷

האם בוגרי רביבים - שכולם, עד האחרון שבהם, היו בשנה האחרונה למחקר, היא השנה התשיעית להצטרפותם לתכנית, בשלב השלישי של קליטה בהוראה, היינו שלב ההסתגלות והשלמה - ויתרו על חזונם והשתלבו בבית הספר כמורים מן המניין בלי שהשאירו את רישומם הייחודי על המערכת? תשובה לשאלה זו מחייבת מבט מעמיק נוסף על הנתונים שנאספו. על פי עדותם המובאת בפרק זה, ככל שהתגברו על בעיות המשבר (השלב השני) ותחושת "ההישרדות" פחתה, כך הם התפנו יותר לפעול על פי חזונם. גם העיון בחלקו השני של הספר, בפרקים 4-7, מלמד כי בתחומים שונים כגון חינוך, גישות הוראה או תפיסת התוכן הפדגוגי הם הביאו אתם איכויות חדשות ומרעננות. על כן נאמנה עלינו עדותם של משתתפי התכנית כי השתלבותם בבית הספר לוותה ביכולת לתרום את תרומתם הייחודית ולהכניס מידה כזאת או אחרת של שינוי והתחדשות. על יסוד זה נראה לנו כי השלב השלישי, לפחות זה שמתאר את משתתפי התכנית, ראוי להיקרא "הסתגלות, השלמה ופריצה קדימה".⁷⁸

לסיכום

כעולה מפרק זה, עם סיום שלב ההכשרה והלימודים באוניברסיטה ועם כניסתם לתפקידם כמורים מן המניין השתלבו משתתפי תכנית רביבים כהלכה כמורים בבית הספר ברחבי הארץ ללא קשיי הסתגלות שמאפיינים את שאר בוגרי מוסדות ההכשרה.⁷⁹ על פי עדותם, תהליך ההתמחות בהוראה בהדרכת המנחים

77 לרון ושקדי, 2006; Shkedi & Laron, 2004; Flores, 2006;
78 השאלה בדבר מהותם של השינויים שחלו אצל משתתפי התכנית במהלך שנות ההכשרה ולאחריה ואופיים של השינויים שהם עצמם הביאו עמם למערכת החינוך תיבחן ביתר העמקה בספר ההמשך. יש למה לצפות...

79 התכנית הציעה למעוניינים להמשיך ולהיעזר בהנחיה המקצועית של מורי התכנית או מישהו מטעמה. ההחלטה להציב מערכת סיוע גם לאחר סיום תקופת ההכשרה התקבלה מלכתחילה מתוך הידיעה כי בוגרי תכניות ההכשרה נתקלים בקשיי כניסה להוראה שמביאים רבים מהם לפרוש בתוך שנים ספורות. כמו שהתברר, רק מעטים ביקשו להסתייע בהנחיה בשלב זה, ורובם אם לא כולם הצליחו לתפקד בהצלחה ללא סיועה של התכנית. העובדה כי בוגרי רביבים לא שידרו מצוקה והשתלבו במערכות בתי הספר הייתה בבחינת הפתעה לא צפויה למתכנני התכנית. וטוב שכך.

הפדגוגיים ובתמיכתם של העמיתים לתכנית הוא שסייע להם למצוא את דרכם האישית בהוראה ולשפר את יכולותיהם, בכלל זה כל הנוגע להתמודדות עם בעיות קשב ומשמעת, שהן אבן נגף בתפקודם של מורים מתחילים. נראה כי ההתמחות היא סוד הצלחתם להשתלב בבתי הספר כמורים מן המניין, כשתחושת ההסתגלות, ההצלחה והפריצה קדימה מלווה אותם.

פרק 13: הנחיית ההתמחות בהוראה⁸⁰

אנחנו סמוכים מאוד לסימומו של המסע בעקבות משתתפי תכנית רביבים. בפרקים הקודמים למדנו כי הם הגיעו לתכנית מצוידים בתפיסות בדבר ההוראה, התלמידים ובית הספר. נכנסנו בעקבותיהם לכיתות ונוכחנו לראות כי אין מדובר רק בתפיסות פדגוגיות מוצהרות שמציגות את תהליכי ההוראה האידיאליים; מדובר, לא פחות, בידע של מעשה ההוראה שהתבטא בגישות הוראה וחינוך ובתפיסות בדבר תוכני הלימוד ודרכי הוראתם בכיתות. האזנו להערכת את תהליכי ההכשרה להוראה, את השיעורים העיוניים שהועברו להם ואת מסגרת ההתמחות שחוו במהלך ההכשרה ולאחריה. מהתמונה המתקבלת עולה שגולת הכותרת של כל תהליך ההכשרה הייתה תהליכי ההתמחות בהוראה. בכל שנות ההתמחות זכו משתתפי התכנית לליווי מקצועי של מנחים פדגוגיים, בדרך כלל בכל שנה מנחה אחר. לעתים נמשכה ההנחיה גם שנה נוספת. בפרק זה נבקש לברר עד כמה, אם בכלל, הם היו זקוקים להנחיה, לסיוע ולתמיכה מעשית בתהליך זה ומהי לדעתם הכתובת לתהליכי תמיכה אלו.

כאמור, כל משתתפי התכנית מסכימים כי ההתמחות הצמיחה אותם כמורים מקצועיים והייתה המפתח לכניסתם האמתית לעולם ההוראה. באשר לתמיכה, להנחיה ולסיוע, כאן אפשר להצביע על שלוש תפיסות: (א) התמחות המלווה בתמיכת המנחים הפדגוגיים; (ב) התמחות המלווה בתמיכת העמיתים; (ג) התמחות ללא צורך בתמיכה. נסקור כל אחת מתפיסות אלה, כשאת כל אחת מהן ייצגו שני סטודנטים-מורים.

התמחות המלווה בתמיכת המנחים הפדגוגיים

בשנה הראשונה להתמחות סיפר כפיר: "יש לה למנחה עצות טובות מאוד איך לעבוד עם התלמידים, איך לפשט את החומר. כל מיני הערות שאתה גם לא מודע אליהן. המנחה נתנה לי עצות איך לכתוב על הלוח, איך לארגן את החומר, איך לסדר, איך לסכם. מה הגבול בין לסכם לבין להכתיב להם חומר שהם יכתבו.

80 לכתבת פרק זה שותפה אורלי עידו, והוא מבוסס במידה רבה על ממצאי החיבור שלה לתואר "דוקטור לפילוסופיה" (עידו, 2011).

ממש עצות תכל'ס" (שנה ב). מסיפורו של כפיר אפשר ללמוד כי הוא היה זקוק לתמיכה משמעותית למדי מהמדריכה הפדגוגית, וגם קיבל אותה. כפיר, יש לציין, היה חסר ניסיון בהוראה קודם כניסתו לתכנית, והאתגר שעמד לפניו עורר בו לא מעט חששות. למרות זאת הוא נכנס לכיתה וכבמטה קסם הדברים זרמו, אם כי בעיות לא חסרו. נראה כי המדריכה הפדגוגית היא שהייתה בשבילו המשענת הבטוחה והיציבה ביותר להתמודדות עם הבעיות שהתעוררו: "המדריכה עוזרת לי להכין את השיעור, אחר כך צופה בי בשיעור והיא עוזרת לי לבנות את השיעור הבא עם המסקנות של השיעור הקודם. היא לוקחת אתי את הפרק הבא בתנ"ך ובונים ביחד את השיעור. יש תהליך של ליווי צמוד ותומך. לא שמציגים עקרונות בלי שאתה יודע תכל'ס מה זה אומר" (שנה ב).

הקשרים בין כפיר למנחה היו טובים מלכתחילה וחרגו מקשרים רשמיים בין מורה לסטודנט ואפילו מהתמקדות בענייני הוראה בלבד: "יש לי קשר טוב עם המנחה. יצא לנו לדבר כמה פעמים בנסיעות, לפתח שיחות ארוכות. היא מתעניינת, החל בדברים הקטנים, כמו כשאני והחברה שלי התחלנו לדבר על חתונה וחיפשנו שיר שיתאים, אז התייעצתי עם המנחה והיא זרקה לנו כמה רעיונות והביאה ספרי שירה וכמה דיסקים. ככה אני רוצה להיות עם התלמידים שלי, להתחבר אליהם" (שנה ב). כפיר, שכמו חבריו לקבוצה נשמע שלילי ביחס לסדנאות הפדגוגיות שהעבירה אותה מנחה והצביע על חוסר תרומתן לצמיחתם כמורים (ראו פרק 11), היה מלא שבחים לעזרה ולתמיכה האישית שקיבל ממנה ואף ראה בה מודל לחיקוי.

עם המעבר לשנה השלישית, היא השנה השנייה להתמחות, ועם העלייה במספר השיעורים שהיה על הסטודנטים-מורים ללמד, עדיין מצא עצמו כפיר כמי שצריך לתחזק את דרכי ההוראה ולשפר אותם ופה ושם גם להתמודד עם הצורך לשרוד את הקשיים. ולמרות זאת, לדבריו: "לא הכול שחור. היו לי יחסית הרבה שיעורים טובים כי הם היו מובנים מאוד והיה מאוד ברור מה אני הולך לעשות בכל חלק וחלק בשיעור. המנחה מאוד עזרה לי בגיוון ההוראה וגם אם יש בעיות בצד של יישום תכנית הלימודים" (שנה ג). נראה כי העזרה שכפיר ביקש וקיבל מהמנחה הפדגוגית נגעה לעניינים שבמיקרו של ההוראה, כלומר ברעיונות איך לשפר אותה, איך לעשות זאת טוב יותר, ולא במקרו. המנחה לא ניסתה לשנות מן היסוד את גישת ההוראה ואת סגנון ההוראה שלו, אלא ניסתה לסייע לו להיטיב את דרכי ההוראה שלו מתוך דיאלוג שקשוב לצרכיו ולאישיותו. כפיר מעיד על עצמו כי עדיין יש לו בעיות של החזקת משמעת והוא

נמצא בשלב שבספרות המקצועית מוגדר "שלב משבר והלם המציאות" או שלב ה"ההישרדות" (ראו פרק 12): "המדריכות נתנו הדרכה אישית איך לעמוד מול כיתה. אבל הזמן שלהן מאוד קצר. זה לא היה מספיק!! צריך הרבה יותר זמן להדרכה בכל הנושאים האלו" (שנה ג). ועם זאת מדגישה: "מתחילת השנה אני מרגיש שיפור במורה שבי וזה בזכות ההדרכה" (שנה ג).

בשנה הרביעית עברו כפיר וחבריו לשלב חדש בהתמחות. כל סטודנט-מורה מצא את עצמו בבית ספר אחר, בנפרד מחבריו לתכנית. הליווי הקבוע של המנחות הפדגוגיות, שאפיין את ההוראה בשנים הקודמות, לא נמשך, והמנחות הפדגוגיות הגיעו לבתי הספר באופן מזדמן. הסטודנטים-מורים השתלבו במערכת הלימודים של בית הספר כמוורים למקרא ולמחשבת ישראל, ככל מורה אחר. כמו שראינו בפרק 12, בשלב זה העידו כפיר ורוב עמיתיו כי מצב "ההלם וההישרדות" כבר מאחוריהם, ותגובותיהם בשנה זו מוגדרות בספרות כשלב "ההסתגלות וההשלמה" ומאופיינות בהתמקדות בטיפוח ההוראה ובשיפורה. ההישענות על העזרה האישית של ההדרכה הפדגוגית לא פחתה: "כשהמדריכה מגיעה יוצאים לי שיעורים טובים, היא עוזרת לי בכל הדברים שאני לא טוב בהם. זה ממש תכל'ס איך ללמד, תכל'ס מה צריך לעשות בשיעור" (שנה ד).

בתום השנה הרביעית, עם סיום תקופת הלימודים וההכשרה, החל כפיר לעבוד כמורה במשרה מלאה בבית הספר, מנותק בחייו המקצועיים היום-יומיים מתכנית רביבים ומחבריו לתכנית. התכנית העמידה לרשות המעוניינים מדריכים שאמורים היו ללוות אותם בצעדיהם הראשונים כמוורים מלאים בבית הספר. מדובר היה במדריכים שאינם מהצוות הקבוע של התכנית, כאלה שכפיר לא יצר עמם קשרים במהלך שנות ההכשרה: "השנה אין לי הדרכה פדגוגית. מינו לי אחת (עושה פרצוף לא מרוצה), אבל חוץ אולי מפעם אחת לא השתמשתי בהדרכה שלה". כפיר הרגיש כי הוא זקוק להדרכה ומעוניין בה כהמשך לתהליך שחווה בתקופת היותו מורה-סטודנט ברביבים: "המדריכה שהייתה לי בשנה שעברה היא לא באופן רשמי, בכל זאת אליה אני פונה בכל המקרים. התייעצתי אתה כמה פעמים ממש ככה, פנים מול פנים. וגם בעניינים אחרים, בטלפון בעיקר. ההערות שלה מאוד חשובות להתפתחות שלי כמורה" (שנה ו).

רוב תכניות ההכשרה, אם לא בכולן, ההנחיה האישית היא רכיב משמעותי. המדריכים הפדגוגים מלווים באופן אישי את הסטודנטים, מקיימים עמם שיחות משוב, מיעצים להם, צופים בפעילות ההוראה שלהם, חולקים

עמם את ניסיונם ומעריכים אותם.⁸¹ שיחות ההדרכה מתרחשות על פי רוב בבית הספר, בתום שיעורי הצפייה בכיתת ההתנסות, ונתפסות כהערכה מעצבת משותפת למדריכים ולסטודנטים-מורים הנצפים. התצפית בכיתת הסטודנטים המלמדים יוצרת תשתית למערכת יחסים מקצועית בין המנחים לסטודנטים-מורים, ומאפשרת להם לבדוק יחד את תהליכי ההוראה שהתרחשו.⁸² שיחות המשוב הצמודות להתנסות מאפשרות לסטודנטים לברר ולגבש לעצמם את הדימוי המקצועי שלהם כמורים מתוך הפעלת רפלקציה.⁸³

במהלך שיחת המשוב המדריכים מנסים לסייע לסטודנטים-מורים ללמוד מחוויותיהם בהוראה בעודם משלבים את ניסיונם המעשי כמורים. חשוב שהמדריכים הפדגוגיים יוכלו לשמש דוגמה כמורים. לעתים מזומנות הם אף מנסים לקשר את פעילות ההוראה הספונטנית לעקרונות הוראה ואף לקשר לידיע פורמלי-תאורטי, כדי שתתקבל משמעות רחבה יותר למקרה הנדון. שיחת המשוב מבקשת להפקיע את ההתנסות מהמסגרת החד-פעמית והספציפית אל עבר העיקרון המרחיב, המכליל והמארגן. מהמדריכים הפדגוגיים נדרשת רגישות באשר למה ואיך לומר. הם צריכים לא רק לבחון את ההוראה של הסטודנטים על פי קריטריונים חיצוניים-תאורטיים, אלא להיות רגישים גם לפעילויות האינטואיטיביות, הלא מודעות, של הסטודנטים, גם אם אי-אפשר בדיוק לבטא אותן במילים, ובמידת האפשר לסייע להם לבטא זאת.⁸⁴

נעמה, עוד סטודנטית-מורה שביקשה את תמיכתה של ההדרכה הפדגוגית, תיארה את המחסומים שנוצרו בתהליך ההוראה שלה, שכדי להתגבר עליהם היא מצפה לקבל סיוע מהמדריכה הפדגוגית: "יש פה המון שאלות גדולות שעולות מזה. אין תרבות דיון ואין הקשבה אחד לשני והרבה רעש. וחוף מאיזה 'פינג-פונג' בשיעור הם לא מקשיבים וזה מתפספס ונורא חבל. דיברנו על המצב הזה אני והמדריכה אבל זה עדיין קשה" (שנה ב). כחלק מהניסיון לסייע לנעמה להתגבר על בעיות ההוראה ולשפר את התהליך, ניסתה המדריכה הפדגוגית לעודד אותה

John, 2002 81

זילברשטיין, 1993; פרנקל, 1996; פרנקל וסמית, 2006. 82

Korthagen & Kessels, 1999; Liston & Zeichner, 1991; Orland, 2001 83

Bates, Ramirez, & Drits, 2009; Lazarus, 2000; Soslau, 2015 84

לתהליכי רפלקציה ולכתיבת יומן רפלקטיבי, מגמה שמאפיינת את תחום הכשרת המורים בשנים האחרונות. נעמה, כדרכה, שיתפה פעולה, אבל לדעתה: "זה קשה. אני מבינה שמנסים להפוך אותי לבן אדם יותר מודע, עם הסתכלות יותר רחבה על דברים, ללמוד להסתכל על עצמי ועל אנשים אחרים גם. כל הקטע של להשליך את הפרשנות שלי ישר על כל דבר - לי זה קשה. זה נורא קשה היומן, לכתוב את זה. זה ממש קשה. אני לא רגילה לחשוב ככה" (שנה ב).

ככל מורה בשלב זה של הכניסה להוראה, חיפשה גם נעמה את דרכה בהתמודדות עם ניהול תהליך הוראה על רקע הפרעות של התלמידים. נראה לה כי עצות קטנות של המדריכה הפדגוגית ויישומן בכיתה עושות את כל ההבדל: "בעזרתה של המדריכה התגברתי על הבעיה שהייתה לי, שאם מישהו שואל שאלה אני מחכה עד שיהיה שקט. כיום, בעקבות ההמלצה של המדריכה התלמיד חוזר על השאלה כדי שכולם ישמעו, ואז אני עונה" (שנה ג). כחלק מסוגיית המשמעת בשיעורים עלתה השאלה של מערכת היחסים עם התלמידים. נעמה, חניכת תנועת נוער, חלמה על מערכת יחסים דומה עם תלמידיה בבית הספר: "המדריכה אמרה לי שאני לא באה להיות חברה שלהם. את מורה ולא חברה. זה לא מקום שמאפשר לי קשר רציני עם תלמידים, אבל כדי שילד יוכל להעריך מבוגר, המבוגר צריך להיות מבוגר, המבוגר לא צריך להיות ילד. זה היה סוג של הארה שלה וזה ממש עזר לי" (שנה ד).

ככל שצמחה נעמה כמורה ונראה היה כי שלב "ההלם וההישרדות" כבר מאחוריה, כך ציפתה יותר ויותר לקבל סיוע בדרכי שיפור ההוראה. מתקבל הרושם כי נעמה חשה ביטחון בגישת ההוראה שלה (שכמתוארת בפרק 7, היא גישה מעודדת הבניה), אבל ביקשה להעשיר אותה. המדריכה הפדגוגית נמצאה במקום לסייע: "לעבד את הדברים עם מישהו שמלווה אותך, יש בו משהו מצמיח. זה מאוד חיובי. לי אין בעיה להיפתח ולדבר על הדברים" (שנה ד). נעמה גם רצתה להעשיר את עצמה בממד התוכני: "דיברנו עם המדריכה על ראליה מקראית, שזה היה ממש מרתק להביא נימוקים מדעיים לנסיים בתנ"ך. ממש מעניין - גם הנימוקים האלה וגם כי אני זוכרת שבתור תלמידה אני נורא אהבתי את זה, את ההסברים האלה. וככה אנחנו כן יוצרים רלוונטיות, והתלמידים מתעניינים" (שנה ג).

כמו כפיר, גם נעמה סיפרה כי המפגשים עם המדריכות הפדגוגיות חורגים מהפן המקצועי-פדגוגי. מה שלדעתה "עושה את ההבדל" זה "האישיות שלהן והקשר שלנו אתן. יש שיחות נורא פתוחות. זה עניין של קשר אישי עם המדריכה" (שנה ג). ממבט של מורה מן המניין קשרה נעמה את תחושת ההצלחה שלה עם

התמיכה שניתנה לה כל השנים: "המנחות עם ניסיון עשיר מאוד, שתמיד היה אפשר להתקשר ולהתייעץ אתן. לנו היה ממש קשר אישי, כל מנחה שרצינו, במשך כל השנים, וגם היום אין בעיה שאני אתקשר לכל אחת מהמנחות שהדריכו אותנו ולהתייעץ, הן היו זמינות והיה קשר רציף. זה בעיניי מה שנתן לי להצליח" (שנה ה).

עם סיום שלב ההכשרה הרגישה נעמה שהיא יכולה להתקדם בכוחות עצמה: "התייעצתי הרבה עם המדריכות, והיום אני במקום אחר בזכות העזרה" (שנה ה). עם זה ניסתה להפיק את המרב גם מהליווי שנתנה לה התכנית לאחר תקופת ההכשרה: "אני יכולה גם בלי ליווי, אבל ליווי זה מאוד-מאוד עוזר ואני תמיד נעזרת במדריכה שגם עובדת בבית הספר והיא גם מטעם רביבים. ביקשתי ממנה לצפות בי בשיעור ולהעיר לי וזה היה טוב מאוד" (שנה ה). גם מהעמדה של מורה עצמאית נעמה רואה בעיני רוחה ליווי של מדריכה פדגוגית, שגם אם אינה מלווה אותה פיזית, דמותה כמורה היא בשבילה דוגמה: "המדריכה שלי יודעת לעשות את זה הכי טוב. היא הייתה מורה פדגוגית שלנו, היא מורה מדהימה בתנ"ך, מדהימה. היא מאוד יודעת איך להפוך את לימוד התנ"ך למשחק וכיף. יש דברים שראיתי אותה עושה ולקחתי ממנה ואני משתמשת בהם" (שנה ו).

רוב משתתפי התכנית, כשני שלישים מהם, ראו בהדרכה הפדגוגית האישית - בדומה לכפיר ולנעמה - את האמצעי המסייע לניצול הנכון של ההתמחות בדרך לצמיחתם כמורים ראויים. שאר הסטודנטים-מורים התייחסו אחרת לסוגיית ההדרכה הפדגוגית האישית. נציג להלן את שתי התפיסות הנוספות.

התמחות המלווה בתמיכת עמיתים

כשליש ממשתתפי התכנית לא מצאו צורך בתמיכה צמודה של המדריכים הפדגוגיים, וכמחצית מהם (כשישית מהמשתתפים) הצביעו על עמיתיהם לתכנית כמשענת שתמכה בהם בתהליך ההתמחות וצמיחתם כמורים.

שירלי, שהעידה על עצמה כי במשך שנות המחקר - גם בשנות ההכשרה וגם בשנתיים לאחר מכן - התמודדה עם הצורך "להישרד" בהוראה, לא ראתה עצמה כמי שנעזרה במדריכות הפדגוגיות: "זה עניין אישיותי. אני לא מעוניינת בהדרכה, אני נעזרת בחברים ולא בהדרכה. אין להן אמירה ברורה" (שנה ב). המלצתם של המדריכים הפדגוגיים לסטודנטים-מורים ללוות את ההוראה ברפלקציה לא רק שאינה מסייעת לדבריה להתגבר על קשיים, אלא ממש דוחה אותה: "יותר מדי רפלקציה זה פשוט מוגזם. ההדרכה עבדה הרבה על האג'נדה

הרפלקטיבית. זה לא הצליח להתרומם בעיניי. רפלקציה ורפלקציה ורפלקציה" (שנה ב). לדעתה, "רפלקציה היא תהליך אישי ואין צורך בהכוונה של ההדרכה" (שנה ב). במאמציה להתגבר על קשיי ההוראה שירלי מעדיפה להחליף את תרופת הרפלקציה בנושאים שנראים לה רלוונטיים יותר לצמיחתה כמורה: "איך ללמד את התוכן זה נראה לי הרבה יותר חשוב מכל מיני התעסקויות אחרות" (שנה ב). לכן כשהציעה לה המדריכה הפדגוגית טכניקת הוראה מעשית להצגת הטקסט לפני התלמידים ולא רפלקציה על דרך הוראתה, היא מצאה בזה עניין: "ההצעה של המדריכה - לקחתי אותה וזה עזר לי. זה מה שאני צריכה. לקחת את הטקסט ולהבין איך להעביר אותו בכיתה. איך לעניין את התלמידים" (שנה ד).

עם סיום תהליך ההכשרה בסוף השנה הרביעית, שירלי, בניגוד לכמעט כל חבריה לתכנית, עדיין חשה, כאמור בפרק 12, שעליה "להישרד" בהוראה. באותה תקופה חשה כי תמיכה מתאימה הייתה מסייעת לה, אבל זו שהציעו המדריכות הפדגוגיות לא הייתה משמעותית בשבילה. טובה ומוצלחת יותר הייתה התמיכה שקיבלה מעמיתיה לתכנית: "אני אישית לא השתמשתי בשירות של המדריכות, לצערי זה לא היה משמעותי עבורי. אני יודעת שיהיו הרבה חבר'ה שיגידו לך שזה היה משמעותי עבורם. לי ממש לא. אני עובדת לבד או עם חברים, ממקום שווה" (שנה ד). חמש שנים לאחר סיום התכנית, כשכבר התגברה על הקשיים של השנים הראשונות ומצאה את מקומה כמורה בנישה חינוכית מוגדרת מאוד שמתאימה לה ולאישיותה, היא שבה ובוחנת את ההדרכה הפדגוגית: "הדרכה - אני ממש לא רציתי כל השנים. אני חוזרת ואומרת שזה היה פותר הרבה בעיות, מהתחלה להתלוות בהרבה סיטואציות למורה טוב, והיום אני רואה, לא כמו שחשבתי בהתחלה, שיש מורים טובים במערכת. יש דברים חולניים במערכת, אבל זה לא המורים. אז ממש לראות מורה בכיתה זה מבחינתי היה מלמד אותי הרבה יותר ממה שעברנו. להיות כמו שוליה למורה, אבל מורה טוב כמובן. זאת פונקציה שהייתה חסרה לנו בהכשרה" (שנה ט). נראה שעם המעבר לבית הספר נכונה שירלי להרחיב את מעגל העמיתים שיכולים להעניק לה תמיכה, ולבקש גם את תמיכתם של המורים העמיתים. מעניין כי שירלי הייתה היחידה מכל משתתפי התכנית שחשבה כי היה מועיל להיצמד למורים-מאמנים, לצפות בהם ולתפקד בהוראה בעזרתם.

בניגוד לשירלי, שבכל שנות ההתמחות וגם בשנות ההוראה הראשונות מצאה את עצמה במאמץ של הישרדות, איריס נכנסה להתמחות עם תחושה שונה לחלוטין: "אני מרגישה שיש לי את זה. ידע פדגוגי זה לא משהו שצריך ללמוד אותו. הפדגוגיה באה, זה לא משהו שאני צריכה להתעסק בו" (שנה ב).

מעמדה כזאת היא חשה שאין לה צורך בתמיכה פדגוגית, ואם תמיכה - העמיתים יספקו את צרכיה: "אני עובדת לבד או עם חברים. קצת-קצת נפתחתי להדרכה, בעיקר עם הקבוצה" (שנה ב). בשנה השנייה, שנת תחילת ההתמחות, ליוו את הסטודנטים-מורים שלוש מנחות פדגוגיות. כל התפיסה לא הייתה לטעמה: "יש בהדרכה המון בלגן. זה שהן כל הזמן מתחלפות. היה שם איזה משהו מאוד מגדרי שהגברים הם פרופסורים בעלי הידע, והנשים הן המלוות התומכות, והייתה מין תחושת קשקשת, מקשקשים על כלום, על תהליכים" (שנה ג).

איריס נמנעה מלהיעזר במדריכות הפדגוגיות. היא כיבדה אותן אבל חשה שזה לא זה. מיקודן בהוראה עצמה ופחות בעניין התאורטי לא בהכרח עורר את הערכתה: "הרבה פעמים הרגשתי שהמדריכות רוצות ללמד טוב. בסדר, העיקר ללמד, נלמד משהו, 'נתחבש' על משהו, לא 'לברבר' על עניין תאורטי. אז זהו, הזיכרון שלי על הנחיה פדגוגית הוא כזה מצד אחד 'מסמוס', מצד שני נשים טובות, מצד שלישי הרבה תחלופה וחוסר יציבות, כשאין קו ברור" (שנה ד). ממרחק של שנתיים מסיום ההכשרה ניסתה איריס גם להגדיר טוב יותר את הבדלי התפיסה בינה לבין המדריכות: "אני באמת לא חושבת על שיעורים בצורה דידקטית" (שנה ו). וממרחק רב יותר, חמש שנים לאחר סיום ההכשרה, נראה לה שהיא מזהה קו בהדרכה הפדגוגית, אבל אינה מסכימה עמו: "הרפלקציה היא תהליך אישי-פנימי, אין צורך בהתערבות חיצונית או בלימוד שלה. זה יוצא מלאכותי ולא קשור למציאות. המטלות של הרפלקציה בשנים הראשונות היו מייגעות ולא יעילות. אנחנו בסך הכול טיפוסים רפלקטיביים" (שנה ט).

הן איריס והן שירלי לא מצאו עניין בהדרכה הפדגוגית האישית. שתיהן סברו כי הרפלקציה הנדרשת אינה תורמת להם וכי היומנים הרפלקטיביים שנדרשו מהן מעת לעת אינם מועילים. עם זה שתיהן חוו את ההתמחות באופן שונה: האחת כמסע של הישרדות, עם הרהורים ביחס להתאמתה להוראה, והאחרת עם תחושת הצלחה נמשכת. לדעתן היו שותפים עוד כמה משתתפים. סטודנטים-מורים אלו, כל אחד ואחת ממניע שונה, אמנם נזקקו לתמיכה, מי יותר ומי פחות, אך ראו בעמיתים דווקא את קבוצת התמיכה שממנה אפשר לשאוב כוח וידע במידת הצורך.

אחד האמצעים המקובלים בתכניות ההכשרה לעורר את הרפלקטיביות של הסטודנטים-מורים הוא כתיבת היומן הרפלקטיבי, שבו הם מתבקשים להעלות על הכתב את התייחסותם לתהליך ההוראה שחוו. היומן הרפלקטיבי מתבסס על ההנחה כי ההוראה והמורים הראויים הם המורים

הרפלקטיביים, ומכאן הרצון לטפח רפלקטיביות זו.⁸⁵ יומנים אלה הם ערוץ תקשורת בין הסטודנטים לבין מדריכיהם הפדגוגיים, תוספת לתקשורת האישית-המילולית שחשיבותה אינה מוטלת בספק, אבל לא תמיד היא מתאפשרת בתדירות שהסטודנטים והמדריכים היו מעוניינים. היומנים מאפשרים למדריכים לעקוב אחר הסטודנטים-מורים - להכיר אותם טוב יותר, לעמוד על היקף הידע הדיסציפלינרי שלהם, לאתר נקודות חולשה או חוזק בתחום ההוראה ולחשוף צדדים נוספים באישיותם - וכך לספק להם מערך תמיכה מתאים.⁸⁶ להעיר הערות בכתב ובמידת הצורך גם ליזום מפגש הדרכה. בשביל הסטודנטים-מורים עצמם היומן נתפס כאמצעי להתבוננות עצמית מעמיקה ולניתוח ההתרחשויות החינוכיות לצורך שיפורן.⁸⁷

כעולה מדבריהן של שירלי ואיריס, עידוד הרפלקטיביות היה חלק נכבד, אם לא עיקרי, בהנחיה האישית של המדריכות הפדגוגיות. מעניין כי כפיר ונעמה, שתמכו מאוד בהנחיה האישית, הדגישו פן אחר שלה. עיקר ההנחיה היה בעיניהם התמיכה המתמדת, וגם אם היא עודדה את הרפלקציה, זו לא נתפסה בעיניהם כעיקר. רוב המשתתפים היו מרוצים מהליווי, מההדרכה ומהתמיכה, מיעוטם פחות בהרבה, אבל המדריכות יש לציין הן אותן מדריכות... נראה כי כל אחד מהמשתתפים בתכנית הביין את מגמתן בדרכו. חומר למחשבה.

התמחות ללא צורך בתמיכה

בקרב משתתפי התכנית היו גם כאלה שתפקדו כמתמחים בהוראה כמעט ללא הסתייעות בהדרכה הפדגוגית או בכל תמיכה אחרת. גם כאן מדובר בכשישית מהסטודנטים-מורים. בני הציג את עמדתו במפורש, כבר בראשית תהליך ההתמחות בשנה השנייה: "אני מרגיש שיש לי את זה באופן טבעי. יש בינינו, ביני לבין המדריכה הפדגוגית, אי-הבנה, אי-הסכמות לגבי כל מיני דברים". כמו רבים מעמיתיו, גם בני לא הסכים עם תהליכי הרפלקציה שהדגישו המדריכות ועם הצורך לתת פומבי לתהליכים אלו בשיח של הסטודנטים ועוד פחות מזה עם הצורך להעלות את הרפלקציה על הכתב ביומן רפלקטיבי: "אני חושב שאין

Schon, 1983, 1987 85

Acheson & Gali, 1992; Hargreaves, 2000 86

פרנקל, 1996; פרנקל וסמית, 2006; Güven, Sülün, & Çam, 2014 87

מקום לרפלקציה, אולי יש לזה מקום, אני רק הייתי רוצה לצמצם את המקום הזה. לא לדבר כל הזמן, לא לעשות שיעור של ארבעים דקות ולדבר עליו שבע שעות. אלא לעשות רפלקציה כשיש לך מטען, וזה לא כל הזמן. כמה אפשר להקיא? זה נורא מתיש. אבל אם זה הקאה מתמשכת, אז זה לא נעים פשוט, זה לא עושה לך טוב, אתה מרגיש ריק" (שנה ב).

מראשית תהליך ההתמחות בהוראה, בשנה השנייה, שידר בני כי הוא מתפקד כהלכה ואינו נתקל בבעיות האופייניות לרוב המורים בשלבים הראשונים. זה גם יכול להסביר מדוע לא היה מעוניין במעורבות המדריכות הפדגוגיות. בשנים לאחר מכן המשיכה תחושת ההצלחה של בני ללוות אותו, הוא המשיך לתפקד באופן עצמאי ולא יזם פגישות עם המדריכות, נוסף על הפגישות שנערכו ביוזמתן. בשנה החמישית, השנה הראשונה להיותו מורה מן המניין בבית הספר, הוא היה משוחרר מחובת הפגישות, ולא מצא צורך להתקשר למנחה שהעמידה לרשותו התכנית. הפעם היה מוקף במורי בית הספר שבו הוא מלמד: "אני כל הזמן לומד מצוות המורים - זה מודל לחיקוי אבל זה גם אנטי-מודל, כי אני מחליט מה לקחת - אני מאמץ מה שנראה לי" (שנה ה).

בראיונות עמו לאחר סיום שלב ההכשרה כשהרצון להתחמק מההנחיה כבר מאחוריו, סיכם בני את התייחסותו להדרכה האישית: "אז המנחה אמרה אפשר ככה ואפשר ככה ואפשר גם ככה, כל מיני רעיונות. זאת אומרת זה הרבה פחות לימד אותי. זה לא נתן לי כלום" (שנה ה). מכל תהליך ההנחיה האישית, בכל השנים, לקח בני לדבריו רק רעיון אחד: "ההנחיה לא השפיעה עליי. חוץ ממדריכה אחת שנתנה לי עצות בתוכן ואימצתי אחת מהן, שמקשרת את הטקסט לשאלות רלוונטיות לחיים שלנו" (שנה ו). לעתים הוא מהרהר שמא יכול היה לנצל את ההדרכה טוב יותר: "אני בסך הכול מצליח, אך יש כל מיני דברים שיכולתי אולי לדבר עליהם לפני השיעור עם המנחה אבל לא ממש עשיתי אותם. למשל כל מיני דברים פרקטיים - שימוש בלוח, עיצוב דפי טקסטים, ניסיונות קצת לפתח כל מיני דברים של שפת גוף" (שנה ה).

בזמן שבכל הנוגע לשיעורי החינוך בני - כמו יתר עמיתיו לתכנית - ביקרו קשות את הלימוד התאורטי, עם סיום תהליך ההכשרה הפורמלית תהה בני שמא הגישה המקבלת, התמיכתית, של המדריכות הפדגוגיות, החסרה לטעמו חוט שדרה תאורטי, הייתה בעוכריו של תהליך ההנחיה: "אצל המנחות יש מסר, אבל יש מין ניסיון לעשות איזונים עם המון-המון דברים. גם זה וגם זה וגם זה. יש מחסור בזה שבן אדם יקום וידפוק על שולחן ויגיד א, ב, ג וייתן תפיסת עולם

עמוקה על הדברים האלה. משהו יותר פילוסופי. בהנחיה מה שהיה בעיקר חסר לי זה איזה שהן תפיסות עולם חינוכיות משמעותיות רחבות שנתמודד אתן. מה שהיה זה משהו הרבה יותר רופס, שכל אחד יהיה המורה הכי טוב שהוא יכול להיות, איזו מן ססמה נבובה כזאת, ולא הייתה התמודדות אמיתית עם תפיסות עולם אמיתיות חינוכיות" (שנה ה). יש בדברים הללו משום חזרה אל ההתפעלות שאפיינה כמה ממשותפי התכנית כלפי המרצים בחוגים הדיסציפלינריים, אז הם הפגינו תפיסה חד-משמעית וביטאו אותה בכל סימני הקריאה האפשריים. אנשי החינוך ובכללן המדריכות הפדגוגיות נשמעו לעומת זאת בלתי ממוקדים ואפילו מגמגמים.

בניגוד לבני, שלא היה חלוק עם המדריכות הפדגוגיות בנוגע לחשיבותה של נקודת המבט הפדגוגית בתהליך ההוראה, אך חש כי הוא עצמו אינו זקוק למדריכות כדי לעסוק בזה, יואל אמר כי "פדגוגיה, אני עד היום לא מבין. לדעתי זו המצאה. זה בלבול מוח. אין כזה דבר פדגוגיה" (שנה ב). אם זו תפיסתו, אז בוודאי שאינו נלהב מהדרישה לרפלקציה ובודאי שלא מהדרישה להעלותה על הכתב: "הרפלקציה איננה חביבה עליי בכלל! ולדרוש זאת זה מגוחך. אני יודע שיש כאלה שמאוד נהנים מזה. גם היומנים הרפלקטיביים, אני לא השתמשתי בהם. במידה ואנחנו מביטים כל הזמן במה שאנחנו עושים, זה גובל מצד אחד בנרקיסיום חולני. זה מעורר מתח תמידי בנוגע לפערים הקיימים בנו" (שנה ב). כמו שציינו בפרק 8, תפיסתו של יואל את ההוראה היא תפיסה תוכנית בעיקרה. כל השאר, לדעתו, עשוי להיפתר באופן ספונטני בזכות האינטואיציה של המורה: "המרחק בין האינטואיציה לבין הרפלקציה - הסיפור הזה הוא סיפור לא פתור והוא סיפור גדול מאוד. כשאת שומעת את הילד שלך בוכה, את לא הולכת לשאול אותו מה קרה, את ישר הולכת לחבק אותו, ואם אחרי זה יתברר לך מה קרה זה נורא נחמד. יש סיפורים בחיים שהם לא יכולים לעמוד בקריטריונים האלו של רפלקציה, ושרפלקציה לא תעזור להם. מה תעזור לי הרפלקציה בכיתה כשיש רעש לדוגמה? הרפלקציה מדברת באיזשהו מובן על דברים שהיו בעבר. ההשפעה של זה לגבי העתיד היא מאוד בעייתית. כל הזמן יש תהליכים של השתפרות, יש גם תהליכים של נסיגה, אלה דברים שהם לא חד-משמעיים. חשבון הנפש זה דבר גדול. אבל אם הוא מתבצע יותר מחודש בשנה, יום כיפור אחד, זה יכול להפוך לפרנויה" (שנה ג).

יואל, יש לומר, נזהר בכבודן של המדריכות הפדגוגיות: "המדריכה שלי והקשר אתה בסדר. לא לגבי החלק הפדגוגי. אני לא מדבר על דרך ההוראה.

אין תכנית פדגוגית להנחלת תוכני הדעת. צריך ללמוד את הטקסט או את הידע באופן עמוק ויסודי כמו שהוא, משפט אחרי משפט בטקסט" (שנה ד). כבוד לחוד וקבלה לחוד. אפילו אותה מדריכה שהניחה כנראה לעניין הרפלקציה והציעה כלים של "עשה", כלומר הצגת שאלות בשיעור שאמורות לעורר תהליך של חקר ותהייה, לא זכתה שיקבל את עצותיה, בניגוד לרבים מעמיתיו. רעיונות אלו לא הזיזו אותו מתפיסתו כי ראש לכל דבר הוא לימוד מעמיק של הטקסט: "הייתה מדריכה שהציעה לנו את 'שאלות הדריכה'. תלוי באיזה שלב. זה יבוא בשלב השני, לאחר הבנה מעמיקה של הטקסט. את רוב השיעורים אני מבזבז על הבנה של טקסטים. גם כאן מבחינה כמותית שישים אחוז מהשיעור בערך מוקדש להבנה של הטקסט" (שנה ט). זו הייתה תפיסתו של יואל עם כניסתו לתכנית, והוא דבק בה גם שנים רבות לאחר סיום שנות ההכשרה.

חשוב לציין כי אלה שלא הזדקקו לתמיכה פדגוגית, לא מצד המדריכות הפדגוגיות ולא מצד העמיתים, היו גם אלה שחשו שהם מתגברים על בעיות ההוראה וארגון הכיתה בכוחות עצמם. הם, לדבריהם, לא חוו את מאבק ההישרדות שאפיינ את רוב הסטודנטים-מורים והצליחו להתגבר על בעיות משמעת בדרכם הם. מדובר בסטודנטים-מורים שבפרק 9 הוגדרו כבעלי תפיסה חינוכית שרואה במחנכים "דמויות מופת" (בני) או מחנך "הממוקד בתכנים" (יואל), ושגישת ההוראה שלהם (פרק 7) היא המכונה "מסירה מבהירה" שמעמידה במרכז את המורים ואת תוכני הלימוד.

בספרות המחקר קיים ויכוח מתמשך ללא הכרעה בדבר ההדרכה הפדגוגית. יש הסבורים כי ההדרכה הפדגוגית שולית, וכי ספק אם יש להמשיך ולקיימה במתכונתה הנוכחית. יש גם מחקרים שעולה מהם כי השפעתם של המורים-המאמנים על סטודנטים להוראה רבה מזו של המדריכים הפדגוגיים.⁸⁸ לעומתם יש שמדגישים את תרומתה הגדולה של ההדרכה הפדגוגית לתהליך ההכשרה,⁸⁹ עם כי לטענתם יש אי-בהירות רבה בהגדרת תפקידה. אי-הבהירות מקורה בעיסוק בשני תחומים: הנחיה והערכה. המדריכים הפדגוגיים נדרשים להנחות את הסטודנטים להוראה ולסייע לצמיחתם הפדגוגית, אבל לצד זה הם מתבקשים להעריך את הישגיהם

Kagan, 1992; Weinstein, 1990 88

Berliner, 2000; Buendia, 2000; 2008; שקדי, 2008 89

ולשער עד כמה יצליחו כמורים לעתיד. הצורך להעריך מתנגש לא פעם עם תפקיד הליווי והתמיכה. הערכה על פי קריטריונים חיצוניים אינה עולה תמיד בקנה אחד עם יצירת מערכת יחסים שמבקשת לתמוך בכל אחד מהסטודנטים-מורים בהתאם לאישיותם וליכולתם.⁹⁰

בעודי קורא את סיפורם של משתתפי התכנית אני מוצא את עצמי חוזר אחורנית ארבעים שנה ויותר לימי היותי סטודנט להוראה. מונחים כמו רפלקציה והתמחות לא רווחו באותן שנים, וההכרה בחשיבות ההתנסות בהוראה לא חרגה הרבה מהצורך להיצמד למורה שהוכר כמורה טוב, לצפות בכיתתו, ללמד בה כמה שיעורים (ככל שהתאפשר לו לפנות בשבילנו) ולזכות בהערותיו. באותם ימים קראו לזה "עבודה מעשית", והיא התבצעה במשך שנה, יום בשבוע. גם אני הוצמדתי למורה כזה והגעתי לצפות בכיתתו. יום הצפייה הראשון היה מלהיב. ראיתי דברים שלא הכרתי וביני לבין עצמי קיוויתי שגם אני אוכל בבוא העת לממש זאת כמורה. יום הצפייה השני כבר נכנס לשגרה, סייעתי למורה-המאמן פה ושם. איך אומרים? היה בסדר. יום הצפייה השלישי כבר היה משעמם. לא גיליתי דברים חדשים והצורך להיכנס לנעליו של מורה אחר וללמד לידו ובשיטתו לא נראה לי עונה על הצרכים. כבדרך אגב שאלה אותי המדריכה הפדגוגית "איך הולך בעבודה המעשית?" ולפני שהספקתי לענות ענתה במקומי: "אני זוכרת את זה כדבר מאוד משעמם". לא הייתי צריך לשמוע הרבה יותר מכך כדי שאבין שאפשר גם להיעדר מיום העבודה המעשית, וכך עשיתי. יותר משהופעתי, לא הופעתי. (אני מרשה לעצמי לגלות את הסוד בהנחה שהיום כבר לא ייטלו ממני את תעודת ההוראה...)

האם זכיתי להנחיה פדגוגית בעבודתי כמורה? אכן זכיתי, אבל זה התרחש לאחר סיום לימודי בסמינר למורים. למעשה בשנת ההוראה הראשונה התחלתי להיות מורה-מתמחה גם אם לא קראו לזה כך. כיוון שהרגשתי שאני זקוק להנחיה, נפגשתי מעת לעת עם המדריכה הפדגוגית. הבאתי אירועים, הצגתי בעיות ושוחחנו עליהן. במקום שלדעתה ביקשתי עצה, היא לא נמנעה מלתת לי אותה, אבל בכל אותה עת לא ביקרה בכיתתי. לא בגלל הטרחה הכרוכה בדבר, אלא משום שברגישותה ובתבונתה הבינה שאני עדיין לא בשל לפתוח את הכיתה לביקורים. עברו חודשים, פגישותינו נעשו דלילות יותר, נראה היה לה כי אני כבר

לא זקוק לקביים, ואז היא הציעה לבוא אליי לכיתה. היא לא הגיעה לבדה, אלא הביאה עמה את תלמידיה המתכשרים להוראה מהסמינר למורים. היא והם צפו בי ובנו. אחר כך זה כבר נהפך למסורת, ומדי פעם בפעם היו מגיעות קבוצות של סטודנטים להוראה לצפות בי ובכיתתי. גולת הכותרת של כל ביקור כזה הייתה שיחת המשוב שהתנהלה בסיומו של כל ביקור. לשאלה אם זכיתי להדרכה פדגוגית, התשובה היא בהחלט חיובית. אבל ההדרכה נעשתה בזמן ההתמחות בהוראה, כשכבר עזבתי את כותלי מוסד ההכשרה. אופי ההדרכה הותאם ברגישות ובתבונה לאישיותי ולצרכיי. אני חייב מוסרית לציין את שמה של אותה מדריכה פדגוגית, חוה שמיר ממכללת "אורנים", שהעלתה גם את רשמיה כמורת ילדים וכמורת מורים בספר.⁹¹

לסיכום

לו היינו מבקשים מהמדריכות הפדגוגיות שיגדירו את תפיסת ההדרכה שלהן, קרוב לוודאי שהן היו מגדירות אותה כהדרכה מעודדת רפלקטיביות. אנחנו למדים זאת מהראיונות שקיימנו עם המדריכות הפדגוגיות, שהובאו בפרק 3. הן בוודאי היו מוסיפות כי תפקידן בין היתר לתמוך במשתתפי התכנית ולסייע להם לתפקד כהלכה כמורים וכמחנכים. מהמחקר עולה כי רוב הסטודנטים-מורים, כשני שלישים מהם, חוו בראש ובראשונה הדרכה תמיכתית, כזאת שתומכת בהם ומצמיחה אותם, ולא דווקא הדרכה רפלקטיבית. דברים אלו משתמעים בבירור מהשיח המופיע בפרק זה. כשליש ממשתתפי התכנית אכן חוו תפיסה מעודדת רפלקטיביות, תפיסה שהם מסויגים ממנה. קשה להניח כי מלכתחילה בחרו המדריכות הפדגוגיות לתמוך באחדים מהסטודנטים ולדרוש דרישות רפלקטיביות מהאחרים. אפשר להניח כי אלו שהיו זקוקים לתמיכתן, רוב משתתפי התכנית, אכן שידרו צורך זה וזכו להיענות. עם האחרים, שלא היו מעוניינים בתמיכה, נוצרו כנראה יחסי הדרכה פורמליים יותר, והרכיב הרפלקטיבי תפס בהם מקום מרכזי.

חשוב להדגיש כי לא נמצא קשר בין ניסיון קודם בהוראה, שהיה למקצת משתתפות התכנית ששירתו בצבא כמורות-חיילות, לבין תחושת התפקוד בהוראה. יואל ובני למשל, שהצהירו שאינם זקוקים לתמיכה, לא עסקו בהוראה כלל טרם כניסתם לתכנית רביבים. על כן אין לקשור את הסתייגותם מהנחיה

פדגוגית לניסיון שצברו בעבר בהוראה. להפך, רבות מאלה שנזקקו להנחיה פדגוגית צברו דווקא ניסיון בעבר כמורות-חיילות, ואף על פי כן חשו שהן זקוקות להנחיה בתפקודן החדש כמורות למקצועות היהדות בכיתות הגבוהות של בית הספר. אפשר להניח כי הצורך והפנייה להנחיה פדגוגית באמצעות המנחות המקצועיות או באמצעות עמיתים, ואל מולם התחושה של אי-הצורך בהנחיה או אפילו זלזול במסרים של ההנחיה, הם במידה רבה תלויי אישיות.

אפשר להסיק אפוא כי כשם שתלמידי בית הספר אינם עשויים כולם מקשה אחת (ובתהליך ההכשרה מנסים להקנות תובנה זו למורים לעתיד), כך גם הסטודנטים להוראה. אלו שלא נזקקו להנחיה ואלו שהסתפקו בתמיכת עמיתיהם אינם מורים מוצלחים פחות מעמיתיהם שקיבלו באהדה רבה את התמיכה הניתנת להם. נראה כי מכשירי המורים חייבים להיות מודעים גם לשונות זו. עם זאת, רוב הסטודנטים-מורים היו מעוניינים בתמיכת המדריכים הפדגוגיים, ומכאן חשיבותה וטיפוחה. בהינתן העובדה כי המדריכים הפדגוגיים הם האחראים לתהליך ההתמחות של הסטודנטים-מורים, נדרש אפוא לפעול בהתאמה הן כלפי אלו הזקוקים לתמיכתם השוטפת הן כלפי אלו שמעדיפים לשמור על מרחק מסוים.

שער חמישי
לקראת הנשרת המורים הראויה

מבוא - לקראת הנשרת המורים הראויה

את דרכי כחוקר בחינוך התחלתי באמצע שנות השמונים של המאה ה-20. עד אז עסקתי בהוראה בבית הספר במסגרות שונות ובמקביל בפיתוח תכניות לימודים ודרכי הוראה. משהתחלתי לעסוק במחקר בחינוך ותוך כדי עיסוקי בהוראה ובפיתוח ההוראה תרו עיניי אחר גישה מחקרית שתבטא באופן המהימן ביותר את תופעת ההוראה והחינוך, שהיו מרכז עיסוקי. בתוך כך הגעתי למחקר האיכותני, שעד אז לא היה כמעט מוכר בארץ ובוודאי לא היה לגיטימי כדרך מחקר ראויה. אני ושכמותי התחננו על המחקר הכמותי-פוזיטיביסטי כמחקר המוביל, ובאותם ימים לא נראה שחסידי ימהרו לוותר על ההגמוניה המחקרית השמורה להם. אין ולא הייתה לי כל טענה כלפי כשרותה של המתודולוגיה הכמותית, אבל כמי שצמח בשדה ההוראה והחינוך, חשתי כי אין בגישה זו כדי לקדם אותנו בשיפור שדה החינוך וההוראה. לא נראה לי כי הדומיננטיות של גישה זו הניבה ומניבה את היבול המתבקש.

שני "אויבים" אורבים למתודולוגיה האיכותנית. האחד הוא החוקרים הכמותיים המסויגים מהמחקר האיכותני, שלא יוותרו בקלות על ה"אמת" שהם נושאים. אף שמספרם של המסתייגים הולך ומתמעט, עדיין מהדהדת טענתם כי מחקר איכותני איננו באמת מחקר מכמה סיבות: אי-אפשר לבסס מחקר על כל כך מעט נחקרים; שפת המילים איננה באמת שפת מחקר מדויקת ומשמעותית; אי-אפשר לקיים מחקר שתובנותיו צומחות מעולמם של הנחקרים, ללא תאוריה מנחה מחייבת; אין מחקר ללא בסיס אובייקטיבי; ולא ייתכן מחקר על בסיס פרספקטיבי (או סובייקטיבי, למי שמעדיף ביטוי זה). על כן אי-אפשר להבטיח את התקפות ואת המהימנות של תהליך המחקר, ובעיקר אי-אפשר להכליל למקרים ולאוכלוסיות אחרות. ובזה אין מסתיימת רשימת ההסתייגויות, היא עוד ארוכה. מכיוון שכל זה נכון לדעתם, אין מדובר במחקר.

ה"אויב" האחר הם, לא להאמין, חוקרים איכותניים שדבקים בגישה. הבעיה היא שיש מהם שכל כך מאוהבים בה, עד שהם מוכנים לתת לגיטימציה כמעט לכל מעשה מחקר שמשייך עצמו למשפחת "המחקרים האיכותניים". לא מטריד אותם אם הקפידו החוקרים על כל כללי מחקר ("כללים מחמירים אלו נכונים למחקר כמותי", הם יאמרו לנו...), הם אינם מרגישים צורך לתעד את כל תהליך המחקר, לקיים מאגר נתונים או לבצע ניתוח אנליטי ושקוף שמאפשר

ביקורת חוזרת של החוקרים, עמיתיהם וקוראי המחקר (להבדיל למשל מניתוח התרשמותי, שנעשה כולו בראשו של החוקר ואינו ניתן לבחינה חוזרת, לא על ידי החוקר ולא על ידי אחרים). בקיצור, להבנתם אין סיבה לקיים תהליך מחקרי גלוי ושקוף שניתן לבחינה חוזרת שוב ושוב. ומה בנוגע לשאלות כמו תקפות, מהימנות והכללה איכותניות? "זה לא בבית ספרנו", ישיבו לך.¹ העיקר שיש לנו סיפור יפה ותיאור מאיר עיניים של חוקר שהשקיע את נשמתו ביצירה זו.

בשנים הרבות שאני מלמד קורסים במחקר איכותני אני מרצה לפני מי שרק מוכן לשמוע אותי או ללמוד ממני כדי להנחיל למתעניינים במתודולוגיה זו קודם כול ובראש ובראשונה את התפיסה כי מחקר איכותני הוא מחקר לכל דבר ועניין וכי יש לבחון אותו על פי אמות מידה אלו. כך במחקר איכותני בכלל, וכשמדובר במחקר בגישה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית, כמו שאני ורבים אחרים מבצעים, בפרט. אני חושש מאוד כי שני ה"אויבים" שהגדרתי לעיל - האחד משום הסתייגותו והאחר משום אהבתו - מעמידים מחסומים בפני קבלת המחקרים האיכותניים בכלל והאיכותניים-קונסטרוקטיביסטיים בפרט כמחקרים לכל דבר ועניין שראוי שינחו את הקהילה האקדמית ואת קהילת אנשי השדה בשיקולי הדעת שלהם ובקבלת ההחלטות.

נאה דורש ונאה מקיים. את מחקר האורך והעומק על המחזור הראשון של תכנית רביבים, המתפרסם בספר זה, ביצעתי יחד עם חבורה נכבדה של שותפים למחקר בגישה איכותנית-קונסטרוקטיביסטית, במתודולוגיה "ממוקדת נחקרים", בכוונה שכיאה לפרויקט המכנה עצמו "מחקר", התהליך ייעשה מתוך הקפדה על כללים שיבטיחו תקפות ומהימנות איכותניות. יתר על כן, לא די לנו שהקוראים יתרשמו מהרצינות המחקרית של התמונה הנגלית, אלא חשוב היה לנו כי יראו בתמונה מחקרית זו בסיס לשיקולי דעת, למסקנות, לקבלת החלטות, למכונה בלשון המחקר "בסיס להכללה". מתוך כך שני פרקיו של חלק זה של הספר ממוקדים בניסיון להציע תובנות (או מוטב לומר הכללות) שמקורן בתמונת המחקר המצטברת.

כמו שכבר ציינו בספר בכל מיני הקשרים, תכניות ההכשרה להוראה אינן נתפסות כהצלחה משני טעמים עיקריים לפחות. הסיבה הראשונה לתחושת

1 המושגים "תקפות", "מהימנות" ו"הכללה" וביטויים במחקר האיכותני שונים כמובן במובנים רבים מביטויים במחקר הכמותי. המעוניינים לברר מושגים אלו יכולים לפנות לספרי המתודולוגיים ובפרט לפרקים העוסקים בהיבטים אלו של המחקר האיכותני (שקדי, 2003, 2014; 2014, 2005). (Shkedi, 2005, 2014; 2014, 2003).

הכישלון היא העובדה כי שיעור גבוה מאוד מבוגרי תכניות ההכשרות להוראה פורשים בתוך חמש שנים מסיום לימודיהם, רובם ככולם תקועים בשלב ההלם, המשבר ומאמץ ההישרדות ואינם מצליחים לצאת ממנו. הסיבה השנייה היא המשכה של הסיבה הראשונה, והיא נוגעת לתחושתם של הבוגרים כי תכניות ההכשרה לא הכינו אותם לתפקידם כמורים. טענה זו עולה באין-סוף מחקרים ולצערנו לא נעלמה למרות השינויים הרבים (האמתיים או מדומים) שהוכנסו בתכניות ההכשרה במרוצת השנים האחרונות.

ספר זה על פרקיו הציג בפירוט רב את תהליך ההכשרה של תכנית רביבים ואת הערכתם של הסטודנטים-מורים את תהליך ההכשרה ואת תרומתו לכשירותם כמורים. לא נחזור על ממצאי הפרקים הקודמים, אך נדמה כי לא נטעה אם נאמר כי חרף הביקורת של המשתתפים כלפי רכיבים כאלה או אחרים (ביקורת שיש להביאה בחשבון ונחזור אליה בפרק 15 של ספר זה), התמונה הנוצרת חיובית בהחלט, ובוגרי התכנית סבורים כי התכנית הכינה אותם לתפקידם כמורים. יתר על כן, בחינת התפתחותם של הסטודנטים-מורים על הסולם "התלהבות - משבר - הסתגלות", כמו שמשקפת בשערים השלישי והרביעי של הספר, ובעיקר בפרק 12, העוסק בהתמחות בהוראה, מלמדת כי רובם ככולם הגיעו לשלב "ההסתגלות, ההשתלבות והפריצה קדימה" במערכת ההוראה ובבית הספר כבר בתקופת ההכשרה ויצאו לתפקד כמורים מן המניין כשהמשברים המאפיינים את המורים המתחילים כבר מאחוריהם. המעטים שלא הגיעו לשלב זה עם סיום ההכשרה, הגיעו אליו במרוצת השנים הראשונות לתפקודם כמורים מן המניין. חוות הדעת של המשתתפים והעובדה כי הגיעו תוך כדי ההכשרה לשלב ההשתלבות והפריצה קדימה הן להבנתנו אמת מידה להצלחה. נשאר אפוא לבחון אם הקריטריון הנוסף, מידת התמדתם בהוראה, גם הוא מעיד על הצלחה.

פרק 14 יפגוש את בוגרי התכנית על סף השנה העשירית מאז הצטרפותם לתכנית (היא השנה השישית להוראה כמורים מן המניין) ויבחן את מידת התמדתם בהוראה, את מניעיה ואת מחשבותיהם לעתיד. בכך ניתן יהיה להשלים את תמונת ההכשרה של המורים כמו שהיא משקפת מעיניהם של הסטודנטים-מורים, תמונה שהוצגה בכל פרקי הספר. על יסוד התמונה הזו יוצע בפרק 15 מתווה חלופי להכשרת מורים, זו המשתקפת מעיניהם של משתתפי תכנית רביבים.

פרק 14: מוטיבציה והתמדה בהוראה לקראת השנה העשירית²

מקצוע ההוראה מאופיין באחוזי נשירה גבוהים בהשוואה לתחומים מקצועיים מקבילים. רבים מהמורים נושרים לאחר שנות עבודתם הראשונות, אחרים נושרים בעקבות הצטברות של תחושות עייפות ושחיקה במשך השנים, ורבים מהנשארים שוקלים דרך קבע אפשרויות תעסוקה חלופיות. יתר על כן, רבים מהסטודנטים שלומדים לקבלת תעודת הוראה לא יצטרפו למקצוע ולא יעסקו בו כלל בקריירה שלהם.³ במדינות מערביות מודרניות, בכללן ישראל, שיעור המורים המתמידים בהוראה יותר מארבע שנים לאחר תום הכשרתם עומד על כ-50%-60% בלבד.⁴ בסקר שערכה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה נמצא כי מדי שנה בשנה עוזבים את ההוראה בממוצע כ-9,000 מורים, המהווים כ-9.2% מכלל המורים במערכת.⁵

מובן שיש קשר הדוק בין מידת שביעות הרצון של המורים מעבודתם ובין מידת התמדתם בה. כשפונים למורים ומבקשים מהם לספר על סיכויי ההתמדה שלהם, אפשר לזהות שלושה דפוסים: (א) מורים המצהירים כי אין ככוונתם להחליף עבודה גם אם תוצע להם עבודה חלופית. מורים אלו מציגים רמת שביעות רצון גבוהה מעבודתם; (ב) מורים ששינו את עבודתם בתוך המערכת או שבכוונתם לעשות זאת על ידי מעבר לבית ספר אחר או לתפקיד אחר בתוך מערכת החינוך. מורים אלו אינם שבעי רצון מבית

2 ממצאי פרק זה מתבססים במידה רבה על חיבורה לקבלת התואר "מוסמך" של נועה טל-אלון (2012).

3 Darling-Hammond, Wise, & Klein, 1999; Rosenholtz, 1989

4 ליבמן, 2014; Darling-Hammond, Wise, & Klein, 1999

5 חן ופריצקר, 2010. יש בנמצא סקרים המצביעים על שיעור פורשים נמוך יותר (למשל, שפרלינג, 2015). ייתכן שההבדלים בין הסקרים מקורם בעובדה כי יש המונים בכלל הפורשים רק את מי שנכנס להוראה בפועל, ואילו אחרים מתייחסים לכלל בוגרי תכניות ההכשרה ועל כן כוללים גם את אלו שפרשו מההוראה לפני שהחלו לעסוק בה כמורים מקצועיים. כאמור מדובר בשיעור ניכר.

הספר שהם עובדים בו או מהיבטים ספציפיים של המקצוע, ואותם הם מקווים לשנות על ידי השינוי; (ג) מורים השוקלים לעזוב את ההוראה בכלל. מורים אלו אינם שבעי רצון כלל ולעתים חווים תחושות של תסכול ושחיקה.⁶ זו, כמו שאפשר להתרשם, קבוצה גדולה ביותר ומשמעותית בקרב המורים החדשים המצטרפים להוראה.

מחקרים שמבקשים לאתר את המורים המוצלחים יותר מצאו כי יש קשר חיובי בין האינטליגנציה והשכלתם של המורים לבין איכות ההוראה שלהם,⁷ ועל כן נעשים מאמצים לגייס להכשרה את בעלי הנתונים הגבוהים. ואולם עוד עולה כי שיעורי הנשירה גבוהים במיוחד דווקא בקרב המורים ה"מוכשרים" יותר, ובוודאי בקרב אלה המוגדרים "מצטיינים". נמצא כי סטודנטים בעלי ציונים גבוהים יותר במבחנים שבוחנים כשירות אקדמית נושרים מהוראה יותר מסטודנטים בעלי ציונים נמוכים יותר. את התופעות האלה אפשר כנראה להסביר באפשרויות הנוספות הפתוחות לפני אנשים מוכשרים, שלעתים מלוות בתגמולים אטרקטיביים יותר מאלו שמקצוע ההוראה מציע.⁸ עם זאת נמצאו גם מאפיינים של מורים המצויים במתאם עם שיעורי נשירה נמוכים יחסית. מורים שבחרו בעבודה זו בעיקר מתוך מניעים פנימיים מגלים רמת מחויבות גבוהה מזו של מורים שהונעו ממניעים חיצוניים.⁹ בהתאם לכך, ככל שהמעורבות הרגשית בעבודה גדולה יותר, כך תגבר המוטיבציה להישאר.¹⁰

במכללות לחינוך בישראל מתקיימות משנת 1999 תכניות להכשרת מצטיינים שמקבלות לשורותיהן סטודנטים בעלי נתוני כניסה גבוהים יחסית ואף מעניקות להם מסלול לימודים קצר יותר (שלוש שנים במקום ארבע) ומלגות שכר לימוד תמורת ההתחייבות ללמד שלוש שנים לפחות.¹¹ התכנית מתברכת בכך שלעומת תכניות המצטיינים בחו"ל, המאופיינות בשיעורי נשירה גבוהים יותר משאר הבוגרים, בתכנית הישראלית שיעור

6 זק והורוביץ, 1985.

7 ליבמן, 2014; OECD, 2005.

8 זק והורוביץ, 1985; ליבמן, 2014; Darling-Hammond, Wise, & Klein, 1999.

9 פייגין ומשיח, 1991.

10 Wright & Pandey, 2005.

11 קליר, כהן ועבאדי, 2009.

המתמידים בהוראה זהה לזה של שאר בוגרי מוסדות ההכשרה.¹² בהינתן העובדה כי בקרב המורים במגזר היהודי שיעור הנשירה בחמש השנים הראשונות מסיום לימודי ההכשרה מגיע אף ל-50% בחינוך העל-יסודי, שיעור דומה בקרב בוגרי תכניות המצטיינים אינו משביע רצון.¹³

ההתמדה בהוראה ובחינוך

פרק זה יבחן כאמור את אחד הקריטריונים שבעזרתם מקובל להעריך את ההצלחה או את הכישלון של תכניות הכשרה, המתייחס למידת ההתמדה של בוגרי תכניות ההכשרה בהוראה ובמערכת החינוך. לצורך בחינה זו חזרנו ופגשנו את בוגרי התכנית בסוף השנה התשיעית, סמוך מאוד לתחילת השנה העשירית להצטרפותם לתכנית (שהיא כאמור השנה השישית להיותם מורים מן השורה בבית הספר), כשהם מפוזרים בבתי ספר ברחבי הארץ. בשלב זה כבר היו הבוגרים משוחררים לחלוטין מהתחייבות פורמלית לתכנית, שעמדה על חמש שנות הוראה, וכל המעוניין יכול היה לפרוש לדרך אחרת. ולמרות זאת, התמונה שונה בתכלית מזו המתוארת במחקרים העוסקים בהתמדתם של בוגרי תכניות הכשרה בכלל ותכניות מצטיינים בפרט. התמונה המוצגת בפרק זה מתייחסת לכל 21 בוגרי מחזור זה של רביבים. מסיבות טכניות הצלחנו לראיין רק 17 מהם, אך הנתונים הנוגעים לשאלת ההתמדה בהוראה מתייחסים לכולם.¹⁴ התמונה שהתקבלה מלמדת כי כל משתתפי התכנית צועדים לקראת השנה העשירית כשהם מתמידים בעיסוק בהוראה וחינוך. להחלטה להתמיד בהוראה נלוות שלוש תגובות.

נשאים ומסופקים

את דפוס התגובה הראשון כינינו "נשאים ומסופקים", שכן מדובר בתגובה שאינה מציגה כל התניה להמשך ההישארות בתחום: "אני נהנית מזה בסופו של דבר, מהמפגש עם התלמידים. הוא תמיד מרתק אותי. לא תמיד הוא קל, אבל מעניין לי וטוב ואני אוהבת ללמד. זה מקום שטוב לי להיות בו" (נעמה). תגובה כמעט זהה קיבלנו מרעות: "שלמה עם ההחלטה, גם של רביבים וגם של

12 ליבמן, אקרמן-אשר ומשכית, 2013.

13 ליבמן, 2014.

14 האחראים לתכנית רביבים נמצאים בקשר מתמיד עם הבוגרים ובעזרתם השלמנו את הנתונים החסרים.

ההוראה, וגם של המקצוע. אני ממש יכולה להגיד שאני נהנית מהמקצוע". גם כנרת, שבעבר ידעה שנים לא קלות כמורה, מביטה היום על מקומה ועל מעמדה בהרבה נחת: "הרבה יותר מעניינים אותי אנשים מורים מאנשים לא מורים. הם אנשים יותר מעניינים. אני רואה את הנוער כל הזמן, אז לשאלתך, נראה לי שאני אמשיך בתחום הזה".

לאנשים צעירים, בני כשלושים, שרק התחילו את חייהם המשפחתיים, קשה להתחייב היכן יהיו בעוד חמש או עשר שנים, ועל כן משתתפי התכנית שוקלים בזהירות את מילותיהם בכל הנוגע לעתיד הרחוק. באשר לעתיד הקרוב, נראה כי אין להם ספקות: "אני ממשיכה, טוב לי בבית ספר שבו אני עובדת, אפילו טוב לי מאוד. בעזרת השם בעוד חמש שנים תראיני אותי ואני אספר לך, אבל כרגע אני בבית הספר שלי וטוב לי" (זיוה). אסף נשמע נחרץ מאוד בנוגע למקומו היום ובנוגע למקומו בעתיד: "אני לא רואה את עצמי מתקדם לדבר אחר, מה שאני רוצה זה להיות מורה. לא מעניין אותי להיות רכז שכבה, אני גם לא חושב שאהיה טוב בזה. אני לא טוב בארגון, לא כל כך מעניין אותי. מה שמעניין אותי זאת ההוראה. בפועל זה לא כל כך טוב על פי הקודים של החברה ששואלת לאן אני רוצה להתקדם. אני כמורה רוצה להמשיך להתקדם. יש הרבה מה לפתח בתכנית הלימודים, יש הרבה מה להוסיף, יש הרבה שיפורים שאני רוצה, אולי לבנות בעצמי, יש הרבה דברים לעשות בעניין של שיפור והשכלה של התפקוד שלי כמורה. אבל אין שום יעד נוסף שאני רוצה להגיע. אני שמח שאני מלמד בחטיבה העליונה מחשבת ישראל ותנ"ך".

נשאים ומתפתחים

דפוס תגובה זה מאפיין את בוגרי התכנית שרוצים להמשיך בהוראה ובחינוך, אבל חושבים על התפתחות עתידית בתוך התחום והמקצוע. אורנה מעידה על עצמה שחשבה לפרוש מהוראה עם סיום המחויבות לתכנית: "ככה תכננתי את עתיד, שאני אפנה לפתח לי קריירה מחוץ להוראה. היום אני חושבת אחרת. היום אני יודעת שאני מוכנה לקחת על עצמי ריכוז שכבה, וכבר אמרו לי שאני אקבל. אם השנה הייתי רק מחנכת, בשנה הבאה אחנך ואקבל גם את הריכוז של המגמה, שזאת התקדמות בלתי רגילה". גם רמי סיפר כי הוא שלם עם ההחלטה להיות מורה: "הייתי מקבל החלטה דומה גם היום. זה התפקיד הנכון. זה המעשה הראוי. לי היה ברור שאני אעסוק בהוראה בלי שום קשר למחויבות לתכנית [היכן אהיה בעוד חמש שנים?]. אני מעריך שעדיין אני אהיה בתחום החינוך, בתפקיד כזה או אחר, אני מקווה שאני עוד ארצה להמשיך להיות מורה".

עמוס מבטא בחום רב את יחסו להוראה: "טוב לי ללמד, אני אוהב את מה שאני עושה, אני אוהב את בית ספר שבו אני מלמד", אבל מכיוון שהוא חש שכמורה איננו יכול לפרוץ את תקרת הזכוכית, הוסיף: "מצד אחד אני מאוד רוצה להמשיך ללמד, מצד שני ברור לי שכדי לשנות משהו מערכתי אני לא אוכל לעשות ממקום של מורה. למרות שאני מלמד בממוצע עשר כיתות כל שנה, אני לא אוכל לחולל את השינוי שאני רוצה לחולל. להיכנס למשרד החינוך זה אומר תסכול כי אין את ההוראה הפרונטלית. יכול להיות שאם תהיה לי האפשרות, אני ארצה להמשיך ללמד ולעבוד גם במסלול של ניהול". על אף שביעות רצונו המופגנת ממקומו בהוראה, עמוס לא רוצה להתנבא היכן יהיה בעוד חמש עשרה שנים. אין לו ספק שיעסוק בחינוך, אולי ישלים לימודי דוקטורט ויעסוק במחקר, אולי בחינוך יהודי לא פורמלי, אבל "אני למדתי שהרבה פעמים החיים לוקחים אותנו למקומות שאפילו לא דמיינו להגיע אליהם, וגם לי יש הרבה מטרות והרבה חלומות ואני לא יודע איך הדברים יסתדרו".

נשאים ומתלבטים

יש גם כאלו, ויש לומר שהם מיעוט מקרב הבוגרים, שבשלב זה אמנם החליטו להישאר, אבל לא הסתירו את העובדה כי מדובר בהחלטה שנכונה לשנה-שנתיים, ומי יודע מה צופן העתיד הרחוק יותר. שירלי, שמצאה את מקומה כמורה בבית הספר אחרי שנים לא מעטות של קשיי הישרדות, נשאת כמובן בתפקידה כמורה, אבל עם זה סיפרה כי היו לה, ואולי עדיין יש לה, מחשבות על פרישה: "לא יודעת אם זה התחום שהייתי רוצה, זה עולה במחיר נפשי רציני, נכון שעכשיו יהיה לי מאוד קשה לעזוב את בית הספר הזה. שזה באמת מקום מאוד מיוחד שלא נראה לי שיש הרבה מקומות עבודה כאלה. כרגע בכל זאת נראה לי שאני אשאר פה, אני התחלתי לחנך 'השנה, אני מניחה שאני אסיים אתם את השלוש שנים". בניגוד לשירלי, ששואלת את עצמה אם המחיר הנפשי הנדרש ממנה שווה את המאמץ, שירה מוטרדת ממניעים אחרים: "יכול להיות שהיום לא הייתי הולכת להיות מורה בגלל המעמד החברתי והתגמול הכספי".

גם כפיר מספר על מחשבות כפירה, דומות לאלו של שירה, אך אינו נותן גט כריתות להוראה: "קודם כול זה הקושי הכלכלי, שבגללו אני עובד בעוד מקומות, משלים הכנסה, וזה מאוד לא פשוט; והסיבה השנייה זה חלק מהמסגרת. זה כאילו ש... זה נשמע קצת נדוש אולי אבל - תנו לי כיתה, תנו לי תלמידים, אני אכנס ואני אעשה אתם מה שאני אוהב לעשות. אבל כל מה שמסביב - בקיצור,

השטויות של המורים - זה גורם שמפריע. אני בודק כיוונים נוספים. רק שזה לא רלוונטי לי להשנה כי חשוב לי ללוות אותם עד סוף י"ב. אז אם בשנה הבאה הכול ילך בסדר, אז אני אפסיק לשנתיים ואחרי זה אני אחזור".

אפשר לסכם כי על סף השנה השישית להיותם מורים מן המניין בבית הספר, כשהם מבוגרים בעשר שנים מיום כניסתם לתכנית ומשוחזרים מכל התחייבות פורמלית אליה, כל בוגרי המחזור הראשון החליטו להישאר בהוראה. לא תהיה זו הפלגה לומר כי מדובר בתופעה ראויה לציון. התמונה מתחדדת עוד יותר לנוכח הנתון האומר כי שיעור המתמידים מקרב בוגרי תכניות מצטיינים הוא נמוך. והנה, דווקא בתכנית מצטיינים זו, שהקפידה על קבלת סטודנטים בעלי סף קבלה גבוה ביותר, מהגבוהים הקיימים באוניברסיטה, שכמעט כל החוגים היוקרתיים היו פתוחים לפניהם, דווקא בקבוצה זו שיעור המתמידים גבוה לאין שיעור. לנוכח זאת נראה כי חשוב לבחון מה מניעיהם להישאר בתחום החינוך וההוראה.

המניעים להישאר בהוראה ובחינוך

בפרק הפותח ספר זה הבאנו את סיפורם של המצטרפים לתכנית מתוך התמקדות בשלושה גורמים שהניעו אותם לבחור בהוראה ולהצטרף לתכנית: מניעים חיצוניים, מניעים פנימיים - הרצון למימוש עצמי, ומניעים שנובעים מתפיסת ההוראה כתחום ערכי וראוי. עתה, במרחק של תשע-עשר שנים נבחן את המניעים המשפיעים על בוגרי רביבים להתמיד במקצוע ההוראה מתוך התייחסות לכל אחד משלושת המניעים הללו.

מניעים חיצוניים

בארבע שנות ההכשרה נהנו משתתפי התכנית ממלגה נדיבה, משכר לימוד חנם וגם התאפשר להם להשלים הכנסה במידה מוגבלת. כמו כן הם נהנו מהערכה כסטודנטים שמשתייכים לתכנית מצטיינים. המעבר לעבודה מלאה בבית הספר היה כרוך במעבר לקבלת שכר המקובל במערכת החינוך למורים מתחילים. בינתיים רובם, אם לא כולם, יצרו משפחות והביאו ילדים לעולם, מה שהעלה במידה ניכרת את הצרכים. על רקע זה מעניין לבחון את מקומם של המניעים החיצוניים - שכר, מעמד וכדומה - בהחלטה אם להמשיך ולהתמיד במקצוע ההוראה.

שבר

ככל שהדבר ייראה מוזר, יש הסבורים כי השכר שהם מקבלים בעבור עבודת ההוראה בהחלט מספק: "אני קיבלתי גידול מאוד משמעותי במשרה בבית ספר, ובעצם זה כך עד היום, אני עובד משרה ושלישי, זאת אומרת שיש לי לא פחות מ-32 שעות שבועיות ובשנה שעברה היו לי 37 שעות שבועיות. מבחינת הפרנסה זה מספק אותי, זה עומד פחות או יותר על ההוצאות שיש לי" (עמוס). רמי, שמלמד בפריפריה, זוכה לקבל מעט יותר: "פה זה לא רע ללמד. כי בגלל האופי של המקום, יש פה גם הטבות מאוד-מאוד טובות. זה אף פעם לא היה שיקול אם ללכת או לא ללכת להיות מורה. אני לא יודע אם זה יהיה השיקול. אני מניח שלא. קודם כול אני איש צנוע. ואני לא בטוח שזה מה שימנע ממני להיות מורה. לא התנאים, לא השכר" (רמי). יש שנעשו אופטימיים בעקבות הרפורמות החדשות בשכר - "אופק חדש" ו"עוז לתמורה": "המשכורות בסך הכול, הולכים ומשפרים אותן. אם מורה פעם היה מתחיל ב-3,300, היום הוא מתחיל ב-5,500 זה מאוד יפה! וזה משהו שעוד ישתפר" (שירלי).

אחרים מתלהבים פחות מהשתכרות המורים, עד כדי מחשבות בנוגע לעתיד: "כל הזמן אומרים בחדר המורים: 'בחודש הבא המשכורת תתעבה קצת'. אני יודעת שאני צריכה את הכסף. אם גובה המשכורת יישאר כך, אני לא חושבת שאני אשאר כי אי-אפשר" (אורנה). כפיר מצהיר כי הנקודה הכאובה בשבילו בתחום ההוראה היא המשכורת. "הייתי מאוד מעורב בשנה שעברה במאבק, בשביתה, והתוצאות שלה היו קצת מאכזבות בלשון המעטה, זה הוריד מאוד את התקווה לשינוי משמעותי" (כפיר). שירה מעמידה זה מול זה את המאמץ לעומת השכר: "השכר המאוד זעום לעומת העבודה המאוד קשה". יש גם מי שמסתכל על המציאות הזאת בעמדה מאוד צינית: "אני לא מתעניין כל כך במשכורת, כאילו זה לא אכפת לי, אני נותן את זה כאיזה סוג של התנדבות..." (יואל). נראה כי בשלב זה של חייהם האישיים והמקצועיים נושא השכר אינו הנושא היחיד או העיקרי שישבור את רוחם.

ספרות המחקר יודעת לציין כי התגמול הכספי מעבודה הוא גורם חשוב בקביעת מידת שביעות הרצון והסיפוק של אדם ממקצועו.¹⁵ תגמול כספי נמוך מביא לידי תחושה של תסכול ולעתים לתחושת שחיקה. מקצוע

מדורג הוא מקצוע שבו גם אם השכר ההתחלתי נמוך, יש אפשרויות קידום רבות כך שעם ההתקדמות המקצועית והוותק ניכרת עלייה גם בשכר. מקצוע ההוראה הוא מקצוע בלתי מדורג, שבו כמעט שאין הבדלי מעמד בין העובדים וההכנסה חזויה מראש. הוותק אמנם מביא עמו תוספת שכר וקיים תגמול מוגבל מאוד על לימודים אקדמיים ותארים, אך כיום יש מעט מאוד אפשרויות לעלייה בדרגה בהוראה, ובהשוואה למקצועות אחרים של המעמד הבינוני הוראה היא תחום חסר קידום מקצועי משמעותי. חוסר המדרג מביא לידי כך שמורים צעירים לעתים מתקשים לראות את עתידם בהוראה. יתר על כן, בגלל חוסר המדרג אין גמול כספי להשקעה מרובה יותר או לביצועים גבוהים יותר, כך שלעתים המורים המשקיעים מאמצים רבים בעבודתם מרגישים בלתי מתוגמלים במידה מספקת ומתוסכלים במידה רבה.¹⁶

עומס העבודה

בוגרי רביבים מצביעים בדרך כלל על העומס הרב המוטל עליהם כמורים, אם כי לא כולם רואים בו סיבה להצגת קובלנות. כנרת, ששנים לא מועטות כרעה תחת הצורך להישרד במערכת, חשה בשלב הזה שיש תגמול (לא כספי) לעומס: "אז אני קצת צוחקת על עצמי שאני אומרת את זה, הוראה זו עבודה סייזיפית, לא משתלמת, כפויית טובה, אבל אני עדיין חושבת שזה מקצוע ששם אותי במקום טוב. אני כל הזמן מאותגרת. פשוט זה משהו מאוד חיוני". גם אסף, שהשנים הראשונות כמורה מן המניין לא היטיבו עמו בכל הקשור ליחסיו עם תלמידיו, מוצא סיפוק רב מהעומס הנדרש ממנו: "גם עכשיו אני קורס, אבל זה מאינטנסיביות, מעייפות, ועכשיו לקראת הבגרות הגעתי ל-14 שעות תגבור ברצף פרונטלי, זה היה מאוד טוב, אבל זה לחזור הביתה לישון ולחזור ללמד. כל הזמן יש עננה של מטלות, אבל לא עננה של מתח ביני ובין התלמידים". שירלי, שגם היא לא רוותה נחת ממעמדה כמורה ושקלה לפרוש בהזדמנות הראשונה, מוצאת את היתרון שבמקצוע כמפצה על עומס העבודה: "כל הדברים המאוד נוחים, לפחות כשאתה מגדל ילדים. צ'ופר מאוד גדול זה לעבוד רק תשעה חודשים בשנה. אין את זה! לא לאחיות ולא לעובדות הסוציאליות ולא לאף אחד". חברים אחרים בתכנית מתרעמים על שהעומס הנדרש מהם לעתים מזומנות אינו סביר: "כדי להיות במשרה מלאה צריך ללמד שבע-שמונה כיתות. זה המון

תלמידים. אז כל פעם שיש מבחן זה המון לבדוק. את מדברת פה על מאתיים, מאתיים ומשהו תלמידים שכל אחד כותב ארבעה-שמונה עמודים. זה מאות עמודים לקרוא. מערכי שיעור להכין, שמות לזכור" (כפיר). השכר הירוד שההוראה מעניקה לעוסקים בה, בייחוד לצעירים שבהם, מחייב לא פעם לחפש השלמת הכנסה בחינוך או בתחום אחר. אבל לטענתה של שירה זה לא כל כך מתאפשר: "בכל כיתה עיונית יש גם את העשרה-חמישה עשר אחוז החלשים, יותר קשה להם, ואתם אני בדרך כלל יושבת לבד, על חשבוני, אחרי הלימודים בשעות חופשיות. זה לא השאיר לי פנאי לעבודה נוספת. לימדתי שבע כיתות והיו לי עוד שני תפקידים בבית הספר". באותה רוח מוסיפה אורנה: "יש לי ארבעה עשר 'חלונות'. התפיסה במהותה היא תפיסה חכמה: המחנך צריך להיות בשביל התלמידים שלו, ואני מאמינה בזה. אבל אני לא מתוגמלת על כך"¹⁷.

עומס תפקיד הוא מושג שמתייחס לאופן שבו העובד תופס את כמות העבודה שהוא נדרש להוציא אל הפועל. בספרות העוסקת בנושא נמצא כי תפיסת התפקיד כעומס היא גורם לחץ חשוב. לעניין זה מתקשרים גורמי לחץ שמקורם בדרישות הארגון, בהיעדר תנאים מקלים בעבודה ובהיעדר חיזוקים חיוביים.¹⁸ הלחץ מוסבר כתגובה פסיכולוגית של האדם לחוסר איזון בין גירוי לבין יכולתו להגיב אליו. במילים אחרות: כשאדם חש כי אינו יכול לעמוד בעומס תפקידו ובדרישות המוטלות עליו, הוא חש לחץ. יש שרואים בתחושת הלחץ גורם שלילי שמקורו במצבים קשים ומיותרים, ולעומתם יש הטוענים כי לחץ במידה סבירה הוא דווקא גורם חיובי המניע ליתר השקעה בעבודה.¹⁹

גורמי הלחץ שמורי בית הספר מתמודדים אתם מקורם בשני מעגלים: המעגל הפנימי, הנובע מעבודת ההוראה עצמה; והמעגל החיצוני, הנובע מהגורמים המשיקים לעבודת ההוראה. לחץ שנוצר בתחום המעגל הפנימי יכול לנבוע מבעיות בכיתה כגון משמעת, הקושי להספיק את חומר הלימוד, חוסר בצידוד או צפיפות בכיתה. לחץ מתחום המעגל החיצוני יכול לנבוע

17 בהקשר זה ראוי לציין כי עם כניסת הרפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" ששיפרו במידה מה (ויש יאמרו במידה ניכרת) את התגמול הכספי של המורים, הבעיה העולה בנוגע לתגמול המורים נפתרה, גם אם חלקית.

18 Van Droogenbroeck, Spruyt, & Vanroelen, 2014

19 קרמר-חיון, 1989.

מיחסים עם מורים עמיתים, תקשורת לקויה עם המנהל או הפיקוח, יחסים עם ההורים, הסטטוס והיוקרה שהקהילה מייחסת למקצוע וכדומה.²⁰ מורים שרואים בהוראה פרופסיה מצפים למידה של אוטונומיה בנושאים של פעולה וקבלת החלטות בכיתה ובבית הספר. ציפייה זו, שלעתים אינה מתגשמת, מביאה לידי תחושה של אי-נוחות ולחץ.²¹ זאת ועוד, מורים רבים מייחסים את תחושת הלחץ בעבודתם לחוסר אתגר אינטלקטואלי, לבדידות ולחוסר אפשרויות קידום.²² אחד הגורמים המפחיתים תחושות לחץ ובגדר גורם מתגמל למורים הוא יחס חיובי, אישי וקרוב עם תלמידיהם והתחושה כי הביאו את תלמידיהם להישגים.²³ מידת הלחץ שהמורים חשים בעבודתם משפיעה ישירות על שביעות רצונם מתפקידם כמורים, ולכך השפעה ישירה על נכונותם להתמיד בעבודת ההוראה.

מעמד המורים

אם בכל הנוגע לגורמים החיצוניים כמו עומס ושכר אפשר למצוא מחלוקת בקרב בוגרי רביבים, בכל הנוגע להערכת מעמד המורים, הנראה פגוע, יש יותר הסכמה בקרבם: "קודם כול לקבל יותר הכרה. אני יודעת שזה שטויות, אבל זה כן משפיע עליי. הדימוי של המקצוע הוא כל כך ירוד, כל הזמן שומעים את זה מהתלמידים. גם כשאומרים את זה בצחוק זה כן מחלחל" (שירה). גיורא, שלפני הצטרפותו לרביבים היה במסע ארוך במזרח הרחוק, הביא משם כמה מושגים שנראים לו רלוונטיים למעמדו הרצוי של המורה: "מורה זה גורו. זה לא הבדל גדול. המעמד שלך הוא לא מעמד של מורם מעם. אולי להפך. זה כאילו אחד הקשיים הגדולים שלי עם להיות מורה" (גיורא). המורים רואיינו בתקופה שארגון המורים נערך לבחירות. רבים מבוגרי רביבים האמינו כי יושב ראש ארגון המורים מחליש את מעמד המורים והצטרפו למאבק נגדו יחד עם מורים צעירים אחרים: "מנסים להחליף את יושב ראש ארגון המורים קודם כול מתוך עניין לשנות את מעמד המורה בעיני הציבור הישראלי" (רעות).

יש שמדגישים כי יש קשר בין שכרם הנמוך של המורים לבין מעמדם המוחלש והקבלה ללימודי ההוראה, הכמעט לא סלקטיבית, של כל המעוניין: "מה הייתי

Kyriacou & Sutcliffe, 1977 20

Bacharach et al., 1986 21

קרמר-חיין והופמן, 1981. 22

ליבמן, 2014; Wubbels, Mieke, & Creton, 2012; Struyven, Jacobs, & Dochy, 2012; 23

רוצה שיקרה? כמה תהליכים: מצד אחד באמת להגדיל את הסף של הקבלה ובמקביל להגדיל את המשכורת. זה סוג של מעגל שברגע שיש משכורת כזאת גם מקבלים את כל מי שרוצה" (כפיר). גם רמי רואה קשר בין מעמד המורים לשכר המורים: "בהתחלה בכל חודש אתה מוציא את התלוש מהתא שלך, בתקווה, באיזושהי אשליה, תקוות שווא, ואתה כל חודש מתאכזב מחדש, ומרגיש פגוע ונעלב". שירה מסכמת את הסוגיה במעט עצב: "אני כל הזמן משווה את עצמי לחברים שלי, והם יותר מתקדמים בחיים וגם בא לי. בא לי ככה להתקדם". אל מול ההסכמה הגורפת בדבר מה שנראה מעמדם הירוד של המורים, נשמע קולה יוצא הדופן של שירלי: "אף פעם לא הרגשתי שמעמד המורה הוא נמוך".

בחברה המערבית מעמדו של אדם נקבע על פי הישגיו ומקומו ביחס לאחר, כשהממדים העיקריים הם חינוכו, הכשרתו ומקצועו. ככל שלאדם תארים רבים יותר, מקצוע מכובד יותר ותחומי אחריות רבים יותר, כך הוא יזכה למעמד חברתי גבוה יותר. לכך יש להוסיף כי בחברה המערבית נוהג למדוד סטטוס של מקצוע מסוים על פי מדדים של הכנסה ויוקרה. על פי מדדים אלו מעמדם של המורים נמוך משל בעלי מקצועות אקדמיים אחרים. בהתאם לכך המורים אינם זוכים להכרה מקצועית בקרב קבוצת השווים להם ודימוים הציבורי ירוד.²⁴

יוקרת ההוראה ומעמדם של המורים שונים מחברה לחברה ושונים בין קהילה לקהילה בתוך החברה. מבחינה של מעמד המורים בישראל עולה כי ככל שהקהילה מרוחקת יותר ממערכת הנורמות והערכים הדומיננטיים במדינה, כך מעמדם של המורים בתוכה מתחזק. בחברה בדלנית כמו החברה החרדית, למשל, המורים זוכים למעמד מיוחד שמקורו בצורך להבנות את הייחוד הקהילתי, ועבודה חינוכית רבה ומשמעותית מאפשרת להבהיר לדור החדש את הסיבה להיבדלותם ואת חשיבותה. ההשקעה בחינוך יוצרת דור של מורות איכותיות שמתחרות על מעט משרות. כך מתקבלות לעבודה רק הטובות ביותר. מצב דומה מאפיין את המגזר הערבי, שמעדיף להתרחק מצירי התרבות הדומיננטיים של החברה הישראלית. זאת ועוד, הקושי בקרב בוגרי לימודי מדעי הרוח והחברה מהמגזר הערבי למצוא עבודה מביא רבים מהם לפנות להוראה, שמאפשרת להם עבודה קבועה

ובטוחה בתחומי הכפר או העיירה.²⁵ מצב דומה אפיין בעבר את התנועה הקיבוצית, שעד שנות השמונים הקפידה לקיים מערכת חינוך ייחודית בכל יישוביה ודאגה להבטיח רמה גבוהה יחסית של מורים. גם בשנים שקדמו להקמת מדינת ישראל, כשהאתוס של ההתחדשות הלאומית היה דומיננטי, זכו המורים שפעלו כנציגי תנועת התחייה הלאומית לסטטוס חברתי גבוה, שכן החברה ראתה בהם אחראים לקידום ערכי החברה ולגיבוש הזהות הישראלית החדשה.

בשנות החמישים והשישים ירדה קרנה של התפיסה ששמה במרכז את התרומה לחברה ולקהילה.²⁶ מגמה זו נמשכה ביתר שאת בשנות השבעים והשמונים, וגם בשנים שלאחר מכן. בשנים האחרונות יש נטייה הולכת וגוברת להקמת עמותות הורים ובתי ספר קהילתיים, לפתיחת אזורי הרישום ולהוספת תכניות. המעבר לחינוך קהילתי משפיע לטובה על מעמד המורים: המורים בבתי הספר הללו נדרשים לעבודה רבה יותר ומצופה מהם להיות חלק משמעותי בבניית הקהילה, ההורים מצפים מהם להזדהות עם ערכי הקהילה ולעמוד תחת ביקורתם, וכך המורים בקהילה, בהיותם חלק ממנה, יכולים להגיע למעמד גבוה יותר.²⁷

רוב בוגרי רביבים השתלבו בבתי הספר הממלכתיים בערים ובפריפריה, מגמה שמצביעה על התמודדות עם לב בעיות החינוך בחברה הישראלית. רק מיעוטם השתלב בבתי ספר ייחודיים שמעניקים תחושת מעמד גבוה יותר מהמקובל. נשמע כי הטון הבולט בקרבם הוא כי מעמד המורים פגוע, מה שאינו תורם למשיכה להתמיד בהוראה, והשכר נמוך ובוודאי שאינו עומד ביחס ישר לעומס העבודה. ובכל זאת, לקראת השנה העשירית, כשהם משוחררים מכל התחייבות, החליטו כולם להתמיד בעבודתם. נראה איפה כי אף שהגורמים החיצוניים מעיקים, הם אינם הגורם שבגיניו יחליטו בוגרי התכנית בשלב זה לפרוש מהוראה.

מניעים פנימיים: תחושת המימוש העצמי

את המניעים הללו זיהינו עם כניסתם של הסטודנטים-מורים לתכנית כגורם שבסופו של דבר הכריע את החלטתם לבחור בהוראה. האם כעבור תשע-עשר

25 אלאור, 1991.

26 אדי, 1992.

27 אלאור, 1991.

שנים זהו עדיין הגורם הדומיננטי בהחלטה להתמיד? בהתאם להנחה שתחושת המימוש העצמי היא הגורם המכריע, יתמידו המורים בעבודתם אם יחוו כי בעבודת ההוראה הם מממשים את עצמם. ראשית נפנה לגורם שיותר מכל גורם אחר מפריע לתחושת המימוש העצמי - בעיות המשמעת בכיתה.

התמודדות עם בעיות משמעת

התמודדות עם בעיות משמעת, או ליתר דיוק חוסר היכולת להתמודד עם בעיות משמעת, נתפסת כגורם השחיקה הראשון בתהליך הכניסה להוראה וכגורם המניע רבים לפרוש ממנה בשנים הראשונות. כאשר צפינו בתהליך ההוראה של משתתפי התכנית בשנתיים הראשונות להתמחות, צפייה שליוותה את תהליך המחקר וראינו אותם בעקבות התצפיות, התייחסו רובם לבעיות השליטה בכיתה ולצורך להתמודד עם בעיות משמעת. בשנה הרביעית, השנה האחרונה להכשרה, נראה היה כי כמעט כולם, למעט שניים או שלושה משתתפים, התגברו על מצוקה זו, שלא פעם נתפסת כמאבק הישרדות. כשנפגשנו עמם בסוף השנה החמישית להוראה, כשהם מתפקדים כמורים מן המניין בסגל בית הספר, כבר היו בעיות המשמעת בבחינת זיכרון עבר אצל כולם. לא שאין בעיות משמעת: כבכל כיתה ולכל מורה גם בוגרי רביבים נתקלים מעת לעת בבעיות כאלו. אלא שבניגוד לראשית ההתמחות, בשלב זה כבר חשו הכול שהם יודעים איך להתמודד עמה: "אני יכולה להיות קצת קשוחה, קצת (מדגישה וצוחקת). זה מפתיע אותי שנגיד בנושא של משמעת אני מצליחה ככה להסתדר עם כיתות קשות, כי אני לא בן אדם יותר מדי מ"כית כזאת צבאית" (רעות). נראה כי כל בוגרי התכנית מצאו את הדרך המתאימה לתפיסתם ולאישיותם כדי להתמודד עם בעיית הפרעות, אם הן מתעוררות: "הגבולות והמשמעת זה דבר שאני חושבת שחשוב מאוד. עשיתי בזה המון למידה מאז הימים הראשונים כמורה" (שירלי).

בוגרי התכנית גם יודעים להסתכל על בעיות המשמעת שצצות מדי פעם בפעם עם הרבה פחות מעורבות רגשית ועם יכולת לנתח את הדברים: "צריך להבין שאם שיעור מתפוצץ, אז לא לקחת את זה אישית, אלא לדעת לצמוח מזה, זה משהו שנבנה עם השנים" (נעמה). מתפתחת היכולת להתבונן על העבודה ולנתח מדוע התעוררו בעיות המשמעת בשיעור זה ולא בשיעור אחר: "הפעמים היחידות שהיו אצלי בעיות משמעת זה כשהגעתי לשיעור לא מוכן. בענייני משמעת לי אף פעם לא היו בעיות. כשהגעתי לשיעור לא מוכן, מפוזר, ראו עליי מאוד מהר והתלמידים עשו בלגן. אבל כשאתה נכנס בטוח ואתה יודע מה זה ואתה אומר לעצמך: עכשיו יהיה פה שיעור ואף אחד לא ימנע מהשיעור

הזה להתקיים, בעיות המשמעת כמעט נעלמות" (רמי). אסף רואה בשליטה הדידקטית את המפתח ליכולתו להתגבר על בעיות המשמעת, בעיות שהטרידו אותו מאוד עם כניסתו לתפקיד כמורה מן המניין בבית הספר: "לפעמים הרבה עניינים מתודיים יוצרים את הדבר הזה, את הצלחת השיעור, והם כלים שרכשתי כאן מתוך הניסיון. אם השיעור מעניין יש להם עניין להמשיך, ומסתבר שגם אצלם נספגים הדברים וזה משתקף מאוד יפה במבחנים".

שחיקה היא מצב של תשישות פיזית ונפשית בעבודה שמקורה בחוסר התאמה בין כוונות אישיות ומוטיבציוניות ובין ההתנסויות הממשיות בעבודה. השחיקה מאופיינת בעייפות תמידית, בהרגשת חוסר אונים ודיכאון ובעמדות שליליות של הפרט כלפי עצמו, עבודתו וחיו. כשהאדם חווה שחיקה בשל תנאי העבודה, הוא עלול לאבד את האידאליים ואת המוטיבציה שהגיעו אותו לבחור במקצוע. ככל שהשחיקה חמורה יותר, כך יתקשה האדם להתמודד עם דרישות המקצוע, יהיה מרוחק מעבודתו, מהארגון שהוא עובד בו, ומנוכר מעמיתיו ומלקוחותיו.²⁸ בעבודתם בכלל ובשנים הראשונות בפרט מורים רבים מדווחים על תחושות של תשישות פיזית, לחץ ושחיקה בעוצמות שונות במגוון מצבים והקשרים. תחושות אלו עלולות ללוות את המורים גם בכל שלבי התפתחותם המקצועית.²⁹ יש מאפייני אישיות שנמצאים במתאם עם מדדי שחיקה גבוהים. כך נמצא קשר בין רמות נמוכות של ביטחון עצמי ודימוי אידאלי נמוך לבין מדדי שחיקה גבוהים. נראה כי ככל שאנשים רואים במצבי הצלחה מצבים שנובעים מכישוריהם או מהמאמצים שהשקיעו, כך הם מדווחים על שחיקה מופחתת ונתפסים כשחוקים פחות בעיני עמיתיהם.³⁰ תהליך השחיקה הוא תוצאה של מתח ממושך שמקורו בהתמודדות לא יעילה עם לחצי העבודה ובהיעדר תגמולים מספקים. חוסר באוטונומיה, חוסר במקורות תמיכה וחוסר עניין בעבודה מחמירים את השחיקה במידה ניכרת. לעומת זאת, תחושה סובייקטיבית של המורים כי בידם שליטה וכוח יכולה להשפיע לחיוב על הרגשת הנישג שלהם ולהביא לידי מדדים נמוכים של שחיקה ולחץ.³¹ תחושתם של המורים כי אין ביכולתם

Maslach, 2003; Park, Annalyn, Wagner, & Baiden, 2013 28

פרידמן, 1992; פרידמן וגביש, 2001. 29

אזרחי, 1987. 30

Cherniss, 1995; Guterman & Jayaratne, 1994 31

להשפיע על תלמידיהם היא אחד הגורמים המשפיעים ביותר על תחושות של לחץ ושחיקה. ככל שהפער בין הציפיות להישגים גדול יותר, כך יגברו הרגשות השליליים ויפחתו הסיכויים שניתן יהיה להביא לידי שינוי במצב. כבמעגל קסמים יפחיתו המורים את ההסתברות לאינטראקציה חיובית עם התלמידים ויגבירו עוד יותר את תחושת השחיקה.³² מכיוון שרוב המורים בחרו במקצוע באמונה כי יוכלו לתרום ולסייע לתלמידיהם, תחושת היעדר קשר ותרומה לתלמידים קשה להם במיוחד.

סיפורם של משתתפי תכנית רביבים מלמד כי מאפייני השחיקה רחוקים מהם וכי הדרך לתחושת מימוש עצמי בתפקודם כמורים סלולה לפניהם.

הקשר עם התלמידים

עם התגברותם של בוגרי התכנית על בעיית ההפרעות בכיתה, כנראה הוסר הגורם העיקרי לתחושת הלחץ והשחיקה והמחסום העיקרי נגד תחושת המימוש העצמי. כשראינו את המצטרפים לתכנית, תשע-עשר שנים קודם לכן, בלטה מאוד אמונתם כי הקשר עם התלמידים הוא המפתח להוראה ראויה (ראו את הפרק הראשון ואת השער השני). תשע-עשר שנים לאחר מכן עושר הביטויים והתיאורים שהם משתמשים בהם יוצר רושם, כי אכן כאן מצוי המפתח לתחושת המימוש העצמי שלהם בתפקידם כמורים.

זיוה, שגישת ההוראה שלה זוהתה כ"מסירה מותאמת" (פרק 7) ודפוס החינוך שלה זוהה כ"המחנך כהורה" (פרק 9), בחרה ללמד בבית ספר שאימץ מדיניות של תקשורת עם התלמידים. היא לא הגיעה לבית הספר הזה במקרה. היא בחרה בו באמונתה כי הקשר עם התלמידים יהיה בשבילה המפתח לחינוך ולהוראה ראויים: "העבודה האינדיבידואלית הזאת שיש לי עם התלמידים זה עושה את כל הקשר ביני לבינם. נוצר פה משהו שהוא מחנך הרבה מעבר למה שנוצר בכיתה עם ארבעים תלמידים כי אני מקשיבה להם, והם משתפים אותי בדברים הקטנים של החיים שלהם. מבחינתם אני זמינה ובאופן טבעי יש להם איתי קשר מכתבים שהם שולחים אלי". הקשר בין זיוה לתלמידיה אינו מסתיים בין כותלי בית הספר: "אנחנו כולנו קהילה, ואנחנו יודעים לזהות ולהגיד את מה שאנחנו צריכים ומה שאנחנו רוצים ומה מקבלים ונותנים. אני מרגישה שכאילו בהחלטות המשמעותיות של החיים שלהם הם ישתפו אותי".

עמוס, שגישת ההוראה שלו זוהתה כ"מסירה קשובה" ודפוס החינוך זוהה כ"מחנך כהורה", מתמיד, כמו זיוה, בתפיסתו כי המפתח להוראה ולחינוך הוא הקשר עם התלמידים. אף שנדרש ממנו להיצמד לתכנית לימודים חיצונית מחייבת, להספיק ללמד חומר ולהבטיח כי התלמידים יעמדו בבחינות הבגרות החיצוניות, הקשב שלו לכל אחד מהתלמידים עומד במרכז עשייתו החינוכית: "כיף לי עם מה שאני עושה, כיף לי לעבוד עם הילדים, אני אגיד משפט שאולי זה יישמע קצת מוזר, אבל לפעמים בחופשות מאוד קשה לי. אני מוצא את עצמי לעתים חושב על ילד או ילדה ושואל את עצמי מה קורה אתם? ואני פשוט דואג. באיזה שהוא מקום זה דומה לעבודה שהורה צריך לעשות עם הילדים שלו. ויצא לי הרבה פעמים שתלמידים במקום לקרוא לי בשמי קראו לי 'אבא', והיה צחוק כזה ומבוכה". עמוס לא רואה סתירה בין מחויבותו להבאת התלמידים להישגים לימודיים ועמידה בבחינות חיצוניות לבין מחויבותו לקשר אישי חינוכי עם תלמידיו: "הכיתה שלימדתי תנ"ך והגשתי לבגרות, זאת כיתה שלימדתי כשהיו בח', בט', בי"א, ובי"ב, ואת החומר לבגרות למדו אתי. זאת פעם ראשונה שכיתה שלמה עוברת את הבגרות בתנ"ך בלי אף אחד שנכשל".

בשעה שזיוה ועמוס היו עקביים במשך כל השנים בתפיסה של מרכזיות התלמידים בתהליך ההוראה והחינוך, רמי נתן ביטוי למרכזיות המורים ולתוכני הדעת בתהליך ההוראה ("מסירה מבהירה" ו"מחנך כמופת"). ולמרות זאת נראה כי את עיקר שביעות הרצון הוא מוצא בקשר העמוק עם תלמידיו: "מה שהניע אותי נגיד לפה, זה ההבנה שבתור מחנך יש לך אפשרות לגעת נגיעה ישירה בלתי אמצעית בתלמיד, שזה לפחות הדבר הכי טוב שיש". רמי, שמאמין בפוטנציאל החינוכי המצוי בתוכני הלימוד, מוצא סיפוק ביכולתו להפגיש את תלמידיו עם טקסטים מאתגרים: "זה כיף. תלמיד שאתה רואה אותו מתקשה מאוד, פתאום בסוף שנה קורא את הרמב"ם ומבין ונהנה ממנו". גם רמי מדגיש את המפגש עם התלמידים החורג מעבר למטרות הפורמליות של ההוראה: "המפגש הוא מאוד מעניין. היכולת ליצור איזשהו משהו שהוא אינטימי, בלתי אמצעי, שזה דבר שהוא אדיר. לכוון, להראות, להוביל, ללוות, להצביע, ללמוד, ללמד. להסתכל על ילד שעובר תהליך. לראות אותו דורש מעצמו, לתת לו את הכלים, לראות אותו מצליח בסוף, לראות אותו נכשל ולומד מהכישלון".

יואל ("מסירה מבהירה" ו"מחנך ממוקד בתכנים"), שאולי יותר מאחרים מכוון כלפי מרכזיות תחום הדעת ואינו נכון לפשרות בעניין זה, מדגיש את הקשרים האישיים שהוא מפתח עם תלמידיו: "שיחות אישיות יש כל הזמן. הם חבר'ה קשקשנים ופתוחים בלי סוף. הם מדברים ואני שומע. מדברים אתי על ספר

שהם קראו, מדברים אתי על מה קורה בבית. אם יש עוד דברים שהם חריגים אז אני נותן עצה או משהו כזה או מנסה לבדוק אתם את תחום העצות שאפשר לתת להם. כל הזמן הם באים אליי הביתה". מדבריו ניכר כי הוא סבור שהדרך לתודעתם של התלמידים עוברת בקשר האישי אתם, והעובדה שקשר כזה קיים נותנת לו תחושה שהוא מצליח.

אחד המאפיינים הבולטים של עבודת המורים הוא האינטראקציה עם ילדים ובני נוער. נראה כי רבים מהעוסקים בהוראה מתארים את עצמם כאנשים חברותיים שאוהבים ילדים ובחרו את המקצוע מתוך הרצון לעסוק בתחום שכרוך במגע בין-אישי. הקשר עם התלמידים משמעותי למורים לאורך כל הקריירה שלהם, ומתבטא לעתים באינטראקציה עם התלמידים גם מחוץ לכיתה, בשיחות שהם מנהלים עמם בנושאים שאינם קשורים רק לחומר הלימוד ובתחושת האמון בין המורים לתלמידים. ככל שהקשרים עם התלמידים תדירים יותר, כך יהיו המורים בעלי ערך עצמי גבוה יותר. זאת ועוד, מורים שמשקיעים אנרגיות כדי לקדם תלמידים מתקשים ומצליחים למנוע אותם מלהיכשל בלימודים, זוכים גם הם לתחושה גבוהה של ערך עצמי.³³

ההתמחות וההתבססות בהוראה אפשרו לבוגרי רביבים ללמוד על כוחו של הקשר בינם לבין התלמידים: "אני לא הבנתי עד כמה קשר בין מורה לתלמיד יכול להיות משמעותי. עכשיו אני קצת יותר מאמינה בזה" (שירלי). כנרת למדה תוך כדי המפגש עם התלמידים סגולות אישיות שלא הייתה מודעת לקיומן: "באיזשהו שלב הבנתי שאני יכולה להגיד דברים, כאילו שיש לי במה. אני לא רק מעבירת ידע. אני יכולה להביע את עצמי וגם לתת לתלמידים מקום. אני מנסה לעשות את זה בדרכים מתוחכמות למשל דרך הטקסט ודרך החומרים". אסף מצביע על השיח עם התלמידים שלימד אותו על עצמו וחשף את העובדה כי הוא מתאים להוראת התלמידים הבוגרים דווקא, ולא הצעירים: "אני יותר משמעותי ואני מפיך יותר מהשיח שלי ומהמגע שלי עם התלמידים של התיכון. הסקרנות האינטלקטואלית שבגיל הזה חוזרת ויש מענה, ובתיכון יש יותר צימאון לדברים

33 זק והורוביץ, 1985; ; Woolfolk & Murphy, 2001; Ashton & Webb, 1986; Wubbels, 1992

האלה ולכן האינטראקציה היא הרבה יותר משמעותית וגם מבחינה חינוכית וערכית". אולי אפשר לסכם את הדברים במילותיה של ורד: "אני חושבת שאני עושה תפקיד שהוא מתאים לי, שיש לי את היכולת לעשות אותו. אני נהנית ממנו".

האם ראוי לעסוק בהוראה?

כאמור בפרק הראשון, כל המצטרפים לתכנית ראו בהוראה תחום ערכי וראוי. הם הפליגו בהתבטאויות ביחס לחשיבותו של החינוך לעיצוב החברה והאדם והבליטו את העובדה כי זה היה מניע חשוב בבחירתם במקצוע. נראה כי השנים שעברו מאז והחוויות היום-יומיות האפורות שבוודאי חוו לא הקהו את תפיסתם את ההוראה כתחום ערכי וראוי. ואולם בשעה שיש שהמשיכו להציג תמונה אידיאלית, שהמפגש עם המציאות לא פגם בה, אחרים חשו שהמציאות שנתגלתה לעיניהם אינה מחזקת את ההכרה כי מדובר בתחום ערכי וראוי.

"ההוראה היא גם חיים וגם שליחות. כן, אם לא, לא הייתי עושה את זה. אבל זה מאוד קשה. זה דורש המון. אני באמת נהנית מזה. אני יוצאת משיעורים הרבה פעמים ממש מאושרת" (איריס); "זה התפקיד הנכון. זה המעשה הראוי. זה דבר שאני רואה בו משימה, שהוא הדרך הטובה, אחת הדרכים הטובות להשפיע ולכוון ולעזור ולקדם" (רמי). הפעם אין אלה אמירות תאורטיות, כמו שאולי אפשר לייחס לשלבים של טרם ההוראה; הפעם בוגרי התכנית יכולים להביא עמם סיפורים שמאששים את טענותיהם: "יש לי תלמיד שמגיע מבית מאוד חילוני, ושנה שעברה אמא שלו התקשרה אלי ואמרה לי שהיא רוצה להודות לי, כי הבן שלה שנא תנ"ך כל השנים והיא בטוחה שספג את זה בבית, ופתאום התחיל לאהוב תנ"ך וזה הגיע למצב שבשבת הוא סיפר מה שלמד בתנ"ך ואחר כך בארוחת השבת התחילו לפתוח את התנ"ך בפרשת השבוע. בעיניי זה הדבר - להכניס בחזרה את התנ"ך לחיים שלנו" (עמוס). התחושה שאפשר להשפיע ולגרום לשינוי היא דלק שמניע את הרצון להמשיך: "זו עבודה ערכית, אתה עובד עם בני אדם, אתה משפיע עליהם, אתה מעצב אותם, עוזר להם לעצב את עצמם" (גיורא). בעוד עדיין יש כאלה שרואים את הפוטנציאל הערכי הראוי של ההוראה ואינם חשים במגבלות כלשהן, אצל רבים אחרים החלה ראייה זו להתכרסם. הם אמנם עדיין מאמינים בכוחה של ההוראה ובהיותה תחום ראוי, אך מתוסכלים מהעובדה שעליהם לפעול בצורה שאיננה נראית להם כראויה: "הייתי צריכה לעשות דברים שלחלוטין היו זרים לי. היה לי מאוד קשה עם מסגרת ציונים

שאי-אפשר לזוז בה לימין או שמאל. בסופו של דבר מסתכלים על התלמידים רק על פי התפיסה של הציון, גם הם מסתכלים על עצמם ככה, זה הורג אותם, זה לא מקדם אותם מבחינה חינוכית" (נעמה). גם אסף אינו פוסק מלהאמין בערכו של החינוך, אך לא בכיוון שבית הספר מוביל אליו: "מצוינות פה נתפסת כאחד מהערכים של בית הספר. אני לא מאמין בעניין של להיות מצוין כדי לקבל תעודה של הצטיינות, אלא שכל אחד יפיק מעצמו את המיטב".

בית הספר שיש לשאוף אליו נתפס בעיני בוגרי התכנית כמקום שיכול לתת תשובה לכל התלמידים, בכלל אלה התלמידים המוגדרים מתקשים. אבל המציאות המתבהרת להם היא ש"החלשים באמת לא מצליחים להתמודד. כשאני מדברת על החמישה חלשים בכל כיתה, אני לא באמת מצליחה להגיע אליהם" (ורד). יש הסבורים כי ההתמקדות האובססיבית בבחינות הבגרות מסיטה את בית הספר מתפקידו הראוי: "אני מזכירה לעצמי שהמטרה שלי כשנכנסתי למקצוע הזה זה לא להכין לבגרות. המטרה שלי היא שהם יאהבו את התנ"ך, יתעניינו בתנ"ך, ייהנו מהשיעורים. זה מגיע למצבים אבסורדיים של מרוץ אחרי הספק החומר. הם לא שונאים תנ"ך הם אפילו כן באים ואומרים 'וואו זה פעם ראשונה שאני אוהב ללמוד תנ"ך'" (רעות). יש המדגישים כי חזונם מתנגש עם הנורמות בחברה: "אני בן אדם די אידאליסטי. בא לי לעשות משהו שיהיה לו יותר קבלה בחברה" (שירה).

לאחר שמונה-תשע שנים של עיסוק בהוראה, בהן חמש שנים כמורים מן המניין, כולם עדיין סבורים כי הוראה היא תחום ראוי, ועובדה זו היא גורם שמדרבן אותם להמשיך כמורים. ייתכן שהמנגינה הנשמעת מהם עתה חלושה יותר מזו שהשמיעו לפני שנים; הפגישה עם המציאות בוודאי הפכה אותם למציאותיים יותר ולכאלה שמכירים את מגבלות בית הספר. ואף על פי כן המוטיב קיים, ועמו התסכול שבית הספר אינו ממלא את ייעודו. עם זאת לא נראה לנו, ממש כמו לפני שנים, שתחושת הראוי היא המוטיב המכריע את החלטתם להתמיד בהוראה בבית הספר, אם כי היא בהחלט חומר דלק מניע.

לסיכום

פרק זה מלמד כי על פי אמות המידה המקובלות להצלחת תכניות הכשרה, אפשר להגדיר את התכנית הנחקרת כהצלחה. נראה כי כל בוגרי התכנית נמצאים בשלב שהוגדר כ"ההסתגלות והשתלבות" בבתי הספר, והם חשים כי התכנית הכשירה אותם להוראה בכיתה (גם אם יש להם ביקורת על רכיבים לא מעטים

בה). בתום השנה החמישית להיותם מורים מן המניין (והשנה העשירית לכניסתם לתחום) כולם ממשיכים לכהן כמורים ואין להם כוונות לעזוב את ההוראה או את החינוך בטווח הנראה לעין. בדומה למניעים לבחור בהוראה, גם בכל הנוגע למניעים להישאר בה נראה שהמניעים הפנימיים של תחושת המימוש העצמי הם שהכריעו את הכף. בוודאי שגם תפיסת ההוראה כתחום ראוי הוסיפה דלק מניע ואף המניעים החיצוניים לטוב ולרע היו חלק מתהליך קבלת ההחלטות, אבל תחושת המימוש העצמי היא כמסתבר המניע העיקרי בהחלטה להמשיך ולהתמיד בהוראה. כך אנו מוצאים את בוגרי התוכנית, על סף השנה העשירית להצטרפותם לתוכנית, נחושים להתמיד בהוראה. מסיבה זאת מצאנו כמתאים ביותר להכתיר ספר זה בכותרת "הם לא ברחו מהכיתה", המבליט את העובדה כי בהשוואה לנתונים של בוגרי תכניות ההכשרה בכלל ושל בוגרי תכניות מצטיינים בפרט, התמונה המתקבלת מקבוצת מורים זו טובה לאין שיעור.

אף שהמחקר התייחס באופן מעמיק לתקופת השתלבותם של בוגרי התכנית כמורים מן המניין בבתי הספר ועשה זאת במכוון מנקודת מבטם של הסטודנטים-מורים, הוא לא הביא את התמונה המשתקפת מנקודת מבטם של בתי הספר שקלטו אותם.³⁴ בסוף הספר נציג נתונים שמשלימים את התמונה ומתייחסים למצב עם חתימת ספר זה, כלומר כעבור שש שנים, שש עשרה שנים לאחר הצטרפותם של משתתפי התכנית לתחום ההוראה והחינוך. נעשיר תמונה זו גם מנתונים שמתייחסים למחזוריים האחרים של התכנית.

34 כשנתיים, בשנים 2007-2009, התנהל מחקר הערכה שבחן את השתלבותם של בוגרי שני המחזוריים הראשונים של רביבים בתוך בתי הספר. במסגרת המחקר נערכה השוואה בין 33 בתי ספר שבהם השתלבו בוגרי רביבים ובין 172 בתי ספר שהם לא השתלבו בהם. המנהלים ציינו כי הם העדיפו את בוגרי רביבים על פני האחרים, אף שהצביעו גם על קשיי הסתגלות של בוגרים אלה לבית הספר, בייחוד בכל הנוגע לציפיותיהם לרמה אקדמית גבוהה וקושי להתמודד עם תלמידים חלשים - קשיים שהם התגברו עליהם בכוחות משותפים. בתי הספר שבהם לימדו בוגרי רביבים הציעו לימודי מקרא בדרגת אינטנסיביות גבוהה יותר ממקביליהם וכן הציעו יותר שעות ללימודי מחשבת ישראל ותורה שבעל פה. שיעור התלמידים שניגשו לבחינת בגרות במחשבת ישראל מאז הצטרפו תלמידי רביבים לבתי הספר גדל במידה ניכרת והיה גבוה מאלו של בתי הספר המקבילים. בבתי הספר שבהם הועסקו בוגרי רביבים היו יוזמות של פיתוח תכניות לימודים בית-ספריות עצמאיות וכן התקיימו פעילויות לא פורמליות בתחום למידת המקורות היהודיים.

פרק 15: להפוך את הפירמידה - מתווה חלופי להנשרת מורים

אני מהלך במסדרונות האוניברסיטה העברית בהר הצופים ומגיע לכיכר פנימית מרכזית שם תלויות בגאווה תמונותיהם של זוכי פרס נובל מקרב סגל האוניברסיטה או בוגריה. רוב הזוכים מתחום מדעי הטבע והמדעים המדויקים, אבל עיני צדה את תמונתו של דניאל כהנמן, שמחקריו רלוונטיים בעיניי לתחום החינוך. כהנמן לא חקר אנשי חינוך, ואת פרס הנובל קיבל על חקר כלכלנים דווקא. מחקריו מלמדים כי החלטות שבני אדם מקבלים, אף אלה שנראה שהתקבלו בשיקול דעת ובמודעות מלאה, הן דווקא תולדה של תהליכים אינטואיטיביים בלתי מודעים. לטענתו ולטענת חוקרים רבים מוחנו מפעיל שני תהליכי חשיבה: האחד אטי, רציונלי ומודע; והאחר מהיר, אינטואיטיבי ושתוק.³⁵ רוב פעילויות החשיבה שלנו הן דווקא מהירות ואינטואיטיביות (ובתור שכאלה במקרים רבים מוטעות).

כהנמן כאמור לא חקר מורים. אלו שאת דרכי חשיבתם ואת תהליך קבלת ההחלטות שלהם הוא חקר, כמו כלכלנים ופסיכולוגים, עוסקים בתחומים שלכאורה יש בהם זמן לקבל החלטות שקולות ורציונליות, בוודאי יותר ממורים שמנהלים שיעור, שמטבעו זורם במהירות וספק אם יש להם זמן לעצור ולחשוב באופן רפלקטיבי ומודע. ובכל זאת, אף שבדרך כלל הזמן עומד לרשותם, בקרב הכלכלנים, הפסיכולוגים והאחרים שחקר כהנמן תפסה החשיבה האינטואיטיבית מקום דומיננטי בהחלטות המקצועיות שהם קיבלו.

אני עומד ליד לוח ההוקרה של מקבלי פרס נובל וחושב לעצמי איך נסביר את העובדה כי אנחנו, אנשי המחקר והמעשה בחינוך, לא בחנו את עולם ההוראה והכשרת המורים לאור התובנות של מחקרי כהנמן. אם הדברים נכונים לעולמם של כלכלנים ופסיכולוגים, קל וחומר שהם נכונים בנוגע למורים ולמחנכים. מחקר רביבים, שנתוניו מוצגים בפרקי ספר זה, חיזק בי את התחושה שהכרחי לבחון מחדש את הנחות היסוד המדריכות את הבנת עולמם של המורים, את דרכי חשיבתם, את האופן שהם מקבלים החלטות ואת תהליכי הכשרת המורים המתבקשים מכך.

פרק זה יציע מתווה חלופי להכשרת מורים, כזה שמתבקש מהתובנות העולות בעקבות המסע שעשינו עם משתתפי מחזור א' ברביבים. המתווה המוצע יתייחס לא רק להכשרת מורים במקצועות היהדות, אלא יכוון ככל האפשר להכליל לכלל מקצועות ההכשרה.

הגישה ההתמחותית-תמיכתית להכשרת המורים

בשער הראשון הצגנו כמה גישות להכשרת מורים שצוות מורי המורים בתכנית רביבים מזוהים אתן. הגישה התוכנית, המאפיינת את מורי מקצועות תחום הדעת; הגישה החינוכית-עיונית, המאפיינת את מורי תחום החינוך העיוני, והגישה ההתמחותית-רפלקטיבית, המאפיינת את המדריכים הפדגוגיים. למרות השוני העמוק בין שלוש הגישות הללו, המשותף להן הוא שהן תואמות את תפיסת הנדבכים, המניחה את מרכזיות התאוריות והתהליכים העיוניים בהכשרת המורים ואת היישום של הרעיונות התאורטיים בשדה ההוראה.³⁶

בפרק זה נציע את הגישה ההתמחותית-תמיכתית כגישה הראויה להכשרת מורים וכחלופה מתאימה לגישות המבוססות על הגיונה של תפיסת הנדבכים. לגישה זו כמה הנחות: הסטודנטים להוראה אינם מגיעים למוסד ההכשרה כלוח חלק בכל הנוגע לידע על ההוראה ועל מעשה ההוראה; ידע מעשה ההוראה אינטואיטיבי ברובו ואינו מודע למורים ולסטודנטים להוראה; תהליך רכישת מקצוע ההוראה הוא הבנייתי (קונסטרוקטיביסטי) ביסודו, וכל אחד עובר את תהליך ההכשרה באופן אישי-ייחודי. על כן גישה זו רואה במעשה ההוראה שהסטודנטים-מורים חווים את נקודת המוצא לתהליך ההכשרה, כשממנו אפשר לצאת לרכיבים התאורטיים של התחום. או במילים אחרות: גישה זו חותרת נגד הפרדיגמה הרווחת בתחום הכשרת המורים והופכת את הפירמידה של רכיבי הכשרת המורים.

כאמור למעלה, ספרות המחקר מצביעה על אי-שביעות רצון גורפת מתכניות ההכשרה הקיימות לא רק בקרב הסטודנטים-מורים, אלא אף בקרב העוסקים בהן

36 במקומות שונים בספר דנו בפירוט בתפיסת הנדבכים להכשרת המורים, שמאפיינת את רוב תכניות ההכשרה, אם לא את כולן. כאמור, עיקרה של תפיסת הנדבכים היא ההנחה כי התאוריות והתהליך העיוני קודמים למעשה וכי הם שמניעים אותו. מתוך כך, על פי תפיסת זו, ראשיתו של תהליך ההכשרה בלימוד עיוני, ורק משנקנתה שליטה בתובנות העיוניות, אפשר ליישם אותן במעשה ההוראה. על פי תפיסה זו, תהליך ההתמחות בהוראה מתבצע עם סיום תהליך ההכשרה והכניסה לבתי הספר כמורים מן המניין.

הלכה למעשה. אי-שביעות הרצון נוצרת בעיקר, כמו שכבר צוין, בתגובה לשני נתונים בעייתיים: האחד - רוב בוגרי תכניות ההכשרה בארץ ובעולם טוענים כי הם לא הוכנו כהלכה לעבודת ההוראה: את יכולות ההוראה הם לא רכשו בקורסי ההכשרה אלא בעבודת ההוראה בפועל בבית הספר, והנעשה בבתי הספר אינו תואם את התאוריות ואת עקרונות ההוראה שמורי החינוך לימדו אותם. והנתון האחר - שיעורם הגבוה, הבלתי סביר, של מורים שפורשים מההוראה עם תום לימודי ההכשרה ובשנים הראשונות שלה.

בתגובה לנתונים אלו נזרקים מדי פעם בפעם לאוויר יוזמות ורעיונות חדשים שתופסים תנופה ומיושמים במוסדות להכשרה. המשותף לכולם הוא שהם מבוססים על הפרדיגמה האקדמית הקיימת הרואה בתובנות התאורטיות מפתח לכל עשייה, ובקמפוס של מוסד ההכשרה את הבסיס שבו ידע ההוראה נרכש. תפיסה זו מאפיינת את תכניות ההכשרה מאז קיבל מקצוע זה הכרה כתחום אקדמי, והיא יציבה כל כך עד שאיש אינו מערער על היגיון זה כאילו מדובר בתורה מסיני. מה לעשות וכל הממצאים המחקריים וחוות הדעת מלמדים שהכשרת מורים שמבוססת על פרדיגמה זו, בכל הגוונים שנוסו, אינה מניבה את הפירות המקווים?

ההנחה השנייה המשותפת לכל תכניות ההכשרה, גם אם אינה מוצהרת וייתכן שרבים אפילו יכחישו אותה, היא כי הסטודנטים להוראה מגיעים לתכניות ההכשרה כמעט כלוח חלק הן מבחינת ההתפיסות הפדגוגיות המוצהרות שלהם והן מבחינת ידע ההוראה המעשי שהם נושאים. את ההנחה הזאת אפשר להסיק מהעובדה כי תכניות ההכשרה האקדמיות מתייחסות לסטודנטים להוראה כאילו הם צריכים ללמוד את חוכמת ההוראה מבראשית וכאילו אין צורך לבסס את ההכשרה על ידע מוצהר ומעשי קודם שלהם. אלו שאולי יודו כי הסטודנטים להוראה נושאים אתם ידע מוצהר ומעשי קודם מניחים כי תכנית הכשרה מוצלחת תצליח לטעת בהם ידע חדש, וידע הבוסר הקיים אצלם ייעלם כלא היה. פרקי ספר זה, שמביאים את סיפורם של סטודנטים-מורים ברביבים, מלמדים כי הם באים עם ידע מוצק למדי ובהחלט לא שטחי הן להלכה והן למעשה. נרשה לעצמנו לטעון כי תמונה דומה תתקבל גם בקרב סטודנטים להוראה שאינם בתקן מצטיינים.³⁷

37 מבנה לימודי ההכשרה המעמיד כנקודת מוצא את לימודי היסוד התאורטיים, כקורסי מבוא, אינו מותיר ספק כי במודע או שלא במודע הנחת "הלוח החלק" זה הבסיס שעליו נבנית תפיסת ההכשרה של המורים לעתיד.

אין כוונת המתווה המוצע כאן להציע את המסלול הקיים ברביבים, כמו שהוא מוצג בספר זה, כמסלול ההכשרה הראוי. כוונת הדברים להאזין לסיפורם של משתתפי התכנית ולהציע מתווה שמשתמע מהערכותיהם. מדובר במתווה הכשרה שיתבסס על היסודות שמשותפי התכנית סבורים שתרמו לתפקודם כמורים והעשירו אותם ויציע שינויים או אף חלופות ליסודות שנראו להם בעייתיים או אף זכו לביקורת חריפה. מתווה ההכשרה המשתמע מסיפור רביבים אינו מבקש להוציא את ההכשרה מהמסלול האקדמי, אלא להציע חלופה בתוך מסלול זה עצמו, חלופה שמאתגרת את הנחות היסוד של גישת הנדבכים. המתווה אינו מבקש למחוק את היסודות התאורטיים, אלא למקם אותם בשלב אחר במסלול ההכשרה ולדרוש מהם למלא תפקיד אחר. וזה כנראה קשה יותר. מחקר רביבים מלמד כי תהליך ההכשרה בעצם כבר מתחיל בשלב איתור המועמדים המתאימים וגיוסם לתכנית. בהתבסס על ההנחה כי המצטרפים להכשרה מביאים אתם יחד מאגר מוצק למדי של ידע, תפיסות ועמדות על ההוראה (ידע ה"מה") וידע של מעשה ההוראה (ידע ה"איך") וכי הידע הזה חודר להוראה גם ללא כוונה מודעת. נראה כי חשוב לגייס מועמדים לא רק בעלי נתונים אקדמיים גבוהים (ואלו הנתונים הכמעט יחידים הניתנים למדידה), אלא גם בעלי רקע אישי חולם. מחקר רביבים, כמו מחקרים אחרים, מלמד כי הקרבה להוראה היא רכיב חשוב בבחירת המתאימים להוראה. אלה יימצאו בקרב מי שיש להם קשרי משפחה שמעודדים עיסוק בהוראה, אך בעיקר בקרב אלו שיש להם ניסיון בהדרכת נוער ובעבודה עם ילדים במסגרות שונות.

ממורה ופלקטיבי למורה אינטואיטיבי

מה לא נאמר על המורים? לי שולמן, חוקר חשוב בתחום החינוך שכבר נזכר בספר, טען פעם כי הוראה היא תחום מאתגר בהרבה מרפואה למשל. שגרת העבודה של רופא מאופיינת בדרך כלל בהתמודדות עם מטופל יחיד ויש לו זמן לקבל החלטות רפואיות בשיקול דעת. רק לעתים נדירות מאוד רופאים חווים מצב של "פציעה המונית", שבו עליהם לקבל החלטות מהירות בלחץ זמן מתוך קביעת סדר עדיפויות ובחשש שהחלטה לא נכונה (ובמצבי לחץ זה עלול לקרות לעתים קרובות) תביא לידי תוצאות בלתי הפיכות. מורים לעומת זאת, אומר שולמן, עומדים כל הזמן במצבים של "פציעה המונית" - מצבים שבהם הם עומדים מול קבוצה גדולה של תלמידים בסיטואציות שזורמות כל הזמן; שבהם תגובה שהייתה אולי נכונה לפני דקה, כבר אינה מתאימה דקה לאחר

מכן; מצב שבו אין זמן לשקול את ההחלטה הנכונה, ועל המורים לקבל החלטות מהירות. האם תהליכים רפלקטיביים יכולים להדריך את המורים במצבים כאלה? ספק רב. נראה שאם החשיבה האינטואיטיבית והמהירה, זו שכהנמן הפנה את תשומת לבנו אליה, דומיננטית בעולמם של מקצוענים שלכאורה יש להם זמן להגיב בשיקול דעת לנוכח האתגרים הנכונים להם, קל וחומר שהיא משקפת את עולמם של המורים, שהתרחשויות ההוראה זורמות מולם בלי יכולת לעצור ולחשוב באופן רפלקטיבי ומודע.

דונלד שון מבחין כאמור בין רפלקציה על פעולה ורפלקציה בפעולה.³⁸ ספרות ענפה מציגה תהליכים לטיפוח הרפלקציה על הפעולה: שיחות רפלקטיביות, יומנים רפלקטיביים, תלכידים, תיאורי מקרים, מה לא? ומה באשר לרפלקציה בפעולה, תוך כדי הוראה? כאן תרומתם של שון וחוקרים רבים אחרים שעסקו בתחום הרפלקציה דלה למדי. נראה כי כשמדובר ברפלקציה בפעולה עוברים לטענות שמבטאות אמונה יותר משהן מבטאות ראיות אמפיריות. מטפחי הרפלקציה מאמינים כי הרפלקציה על הפעולה תשפיע על הרפלקציה בפעולה. האם יש על מה לבסס הנחה זו? האם אפשר להביא ראיות לכך? על מה הנחה זו בדיוק מסתמכת? נראה כי לא הרבה יותר משעל תקוות ועל אמונות.

רפלקציה מטבעה היא תהליך רציונלי, מודע, שקוף וניתן לתיאור מילולי. האם הוראה על מורכבותה היא באמת תהליך מודע שניתן לתיאור מהימן באמצעות המילים? נחזור ונתבונן במשתתפי תכנית רביבים. לאורך הראיונות הם חזרו וציינו את הסתייגותם, שלא לומר את סלידתם, מתהליך הרפלקציה שנדרש מהם, ובעיקר מהיומנים הרפלקטיביים שנדרשו לכתוב. כל מי שהתנסה בהדרכה פדגוגית חייב להודות כי תגובה זו אינה מאפיינת רק את משתתפי תכנית רביבים. רבים פוטרים תגובה זו של הסטודנטים-מורים באמירה כי הם טרודים מאוד (התייחסות די חיובית), כי הם עצלנים (התייחסות לא מחמיאה במיוחד) או כי הם אינם בעלי כושר חשיבה מתאים (התייחסות פוגעת למדי). אבל ספק אם רבים משמיעים בקול רם את האפשרות שמא מטלות הרפלקציה והיומנים הרפלקטיביים פשוט אינם מתאימים לתופעה ששמה הוראה. כל הקורא את השיח עם משתתפי תכנית רביבים, שחלקו הקטן הוצג בספר זה, אינו יכול להאשימם בעצלות (הם השקיעו כה הרבה בהוראה) או בעילגות (הם היטיבו להביע את עצמם בהקשרים אחרים) או אפילו בלקות חשיבה (הם הרי

מצטיינים...). אולי באמת התיאורים המילוליים הרפלקטיביים אינם משקפים את תהליך ההוראה? אולי מדובר בתהליך מורכב בהרבה, מובלע ברבים ממרכיביו, ששפת המילים אינה יכולה לבטא את מלוא משמעותו? אולי יש לנו בכל זאת מה ללמוד ממחקריו של כהנמן, ורבים אחרים שהלכו בעקבותיו?

אין ספק כי העיסוק בהוראה מזמן גם מצבים שראוי להגיב בהם בדרך רפלקטיבית, שקולה ומודעת. אך אלה בעיקר מצבים של לפני הכניסה לכיתה ואחרי עזיבתה, מצבים של תכנון ההוראה ושל הסקת המסקנות (או איחוי השברים) בעקבות ההוראה, מצבים שעוסקים ב"מקרו" של ההוראה. אבל חייבים להודות כי גם תהליך ההוראה, שלכאורה מאפשר למורים להתפנות לשיקול דעת רפלקטיבי, ובמקרים רבים להחלטות שאולי נראות רפלקטיביות, בפועל הן תולדה של חשיבה בלתי מודעת, ממש כמו הנחקרים שכהנמן ורבים אחרים הרבו לתאר. מקס ואן מנן היטיב לכנות את חשיבתם של המורים במעשה ההוראה "רגישות פדגוגית" (pedagogical tact)³⁹, או שמא הביטוי המהימן יותר הוא "אינטואיציה פדגוגית"? אלוטו אייזנר כינה סוג חשיבה זה "אנינות" (connoisseurship), בהקבילו את המומחה החינוכי לטועם יין שמקבל החלטות בנוגע לטיבו של המוצר, אך ספק אם יש ביכולתו לתאר במילים את מלוא הרכיבים והתחושות ובוודאי שלא להעלותם במהימנות על הכתב.⁴⁰ על טיפוח הרפלקציה נכתב הרבה. על "חינוכה" של האינטואיציה וטיפוחה נכתב מעט, אם בכלל.

בעקבות תפיסת המורה כרפלקטיבי-פרקטי אנו עדים לפיתוח טכניקות הוראה רבות ומרעננות לכאורה. ספרות אירועים נכתבה כחלופה לניסיון ללמוד את ההוראה ממחקרים ומרצף טכניקות. האירועים אמורים לשקף את מורכבות מצבי הוראה ולכוון את הסטודנטים-מורים למצבי ההוראה ולחשיבה רפלקטיבית עליה. אפילו תפיסת הנדבכים אותגרה. לא שחלילה תאוריות ההוראה הסתלקו מקדמת הבמה ופינו את מקומן להוראה עצמה (מה שמורים רבים מייחלים לו ואף נותנים לכך ביטוי); הראשוניות של התאוריות ושל העיון על החינוך נשמרה. השתנתה הדרך שמורי המורים נדרשים להציג תאוריות אלה: לא במאמרים עיוניים, אלא בהצגת אירועי הוראה שמשלבים תאוריות עם מעשה כדי להפוך את התאוריות לרלוונטיות ולמעשירות. אין ספק שטכניקות אלו ואחרות יש

Van Manen, 1990 39

Eisner, 1985 40

בכוחן לטפח את הרפלקטיביות של המורים. השאלה אם יש בכוחן לטפח את עבודת המורים ואת ההוראה. אם להסתמך על עדויות הסטודנטים-מורים בספר זה, הם לא חשו כי טכניקות הרפלקציה מקדמות אותם כמורים. אפשר לסכם ולומר כי פעילויות מעודדות רפלקציה ובמרכזן היומן הרפלקטיבי מבוססות על כמה הנחות בדבר אופיו של ידע ההוראה וידע המורים: ידע ההוראה הוא ידע מודע כולו או רובו, או לפחות ידע שבתהליכים רפלקטיביים אפשר להפכו לידע מודע; את ידע המורים אפשר להעלות במהימנות לשפת המילים, ובכוחן של המילים לבטא ידע מעשי זה (הנחה זו נובעת מההנחה הראשונה. לעתים נשמע הדבר כמו לבקש מרוכב אופניים שיתאר במילים כיצד הוא מצליח לשמור על איזון ברכיבה); אין פער משמעותי בין הידע המוצהר של המורים (ידע ה"מה" של ההוראה) ובין הידע התהליכי של ההוראה (ידע ה"איך"); דיון באמצעות הידע המוצהר והמודע על ההוראה עובר היישר לידע המעשה שלה; והתהליך הרפלקטיבי של עיון בדרכי ההוראה באמת מיטיב עם תהליכי ההוראה. כל ההנחות הללו עומדות בסימן שאלה לנוכח הדיווחים המגיעים מהסטודנטים להוראה, מהמדריכים הפדגוגים וממורי המורים האחרים בתכניות הכשרה רבות, המלמדים כי הסטודנטים להוראה אינם סבורים כי המטלות הרפלקטיביות הללו מסייעות להם בתהליך ההוראה. העובדה כי גם משתתפי מחקר זה, שבנוגע לכשירותם ולרצינותם כמורים יעידו כל פרקי הספר, שנאו את המטלות הרפלקטיביות הללו, מעלה את הצורך לבחון את הנחות היסוד הללו. מתווה הכשרת המורים המוצע בפרק זה והמשתמע מתוך השיח של משתתפי התכנית אכן מעמידים הנחות אלו בסימן שאלה ומבקשים להציע להן תחליף ראוי.

מגישת הנדבכים לגישת ההתמחות

רבות נכתב בספר זה על גישת הנדבכים להכשרת המורים. לגישה זו מבנה של פירמידה: בבסיסה תאוריות מתחומים המשיקים לחינוך (פילוסופיה, פסיכולוגיה וכדומה), שכמו כדי להדגיש את המבנה הפירמידי נקראים לימודי יסוד. מעליהם תאוריות חינוכיות כלליות ממוקדות יותר, מעליהם תאוריות של הוראת תחומי תוכן וסוגיות ספציפיות יותר; מעליהם, במרומי הפירמידה, יישום התאוריות הללו בדרך של הדמיה ותרגול, ולבסוף, בקצה, מעשה ההוראה. גישה זו מניחה כי הגיונה של ההוראה צומח היישר מרעיונות תאורטיים עד ליישום בכיתות. גישת הנדבכים יישומית מטבעה, דוברת בשפה שהאקדמיה ייעדה להוראה ולחינוך, ובתור שכזאת מעמידה במרכז את ההגיונות התאורטיים-אקדמיים.

במרוצת השנים הוצעו דרכים לשפר את גישת הנדבכים, שיפורים שהתבטאו בדרך כלל ברעיונות לשילוב בין תאוריה למעשה. ניסיונות אלה לא ערערו על הגישה, אבל ניסו לממש אותה בדרכים יעילות יותר לסטודנטים להוראה. לי שולמן למשל הציע, כמו שכבר הוזכר, להמיר את המטפורה "יסודות" שנלווית לתאוריות במטפורה של "פיגומים", וכך לקבע את מעמדם כתומכי הוראה. ממטפורה זו משתמע שהתאוריות אוחזות את מעשה ההוראה כפיגומי פלדה שמחזיקים בניין ומקנים לו את יציבתו.⁴¹ בתרגומה המעשי מטפורה זו אמנם דורשת ממורי התחומים העיוניים ללוות את מעשה ההוראה, אך עדיין שומרת על הבכורה של התאוריות בתהליך ההכשרה ובהבנת תופעת ההוראה. זאת ועוד, יישומה המעשי של המטפורה הזאת לא הוציא את מורי החינוך העיוניים לשדה, אלא התבטא במקרים רבים בשיח עיוני שמשלב אירועים משדה החינוך עם תאוריות חינוכיות או עם תאוריות שמשיקות לו. נראה כי אין בכך כדי לאתגר את גישת הנדבכים.

שנים רבות קודם לכן ובהקשר של תכניות לימודים טען יוסף שוואב שתחום ההוראה אינו תחום תאורטי, אלא תחום פרקטי, ובתור שכזה השפה התאורטית אינה מתאימה להוראה ויש להחליפה בשפה הפרקטית.⁴² כאמור, בין היתר הציע שוואב לראות את הגיונה של ההוראה כצומח מארבעה רכיבי יסוד (או commonplaces כלשונו): תחום הדעת, התלמידים, הסביבה והמורים. שוואב ותלמידיו הציעו להמיר את הדיון העיוני הצומח היישר מתאוריה זו או אחרת לדיון שצומח משיח של ארבעה תחומים שרלוונטיים לעניין ההוראה והחינוך. השפה שביקש להציע להוראה היא שפה עיונית שהוא מכנה "שפה פרקטית", כזאת שיש בכוחה לתאר במהימנות את תופעת ההוראה ולהנחות את מעשה ההוראה. השפה שנוצרה בעקבות התאוריה של שוואב לא הייתה שפה של אנשי מעשה ההוראה, אלא של פילוסופים וחוקרים, והמורים התבקשו ליישם את ההגיונות שצמחו בשיח המוגדר פרקטי-עיוני. בהקשר זה ראוי לציין כי שוואב עצמו, בערוב ימיו, התאכזב מהניסיון למצוא את הגיונה של ההוראה בשדה העיוני והציע לראות את ההיגיון של ההוראה ואת תכניות הלימודים כצומחים מתוך עולמם של המורים.⁴³

תפיסת ההוראה כתחום רפלקטיבי, שלכאורה פורץ גבולות, תואמת למעשה את גישת הנדבכים האקדמית, מנסה לשפר אותה, אך אינה מאתגרת את הנחות

Shulman, 1990 41

Schwab, 1969 42

Schwab, 1983 43

היסוד שלה. הדגש על רפלקטיביות המורים, ככל שהטענה תיראה משונה, משמר למעשה את ההיגיון שבגישה הנדבכים, שכן הוא מתייחס לתופעת ההוראה כתופעה מודעת, הניתנת לביטוי מילולי. התפיסה הרפלקטיבית, המבוססת על טכניקות של עידוד הרפלקטיביות של המורים והסטודנטים להוראה, מבוססת על האמונה המאפיינת את גישת הנדבכים שהתובנות יזרמו מהשיח הרפלקטיבי המודע והגלוי על ההוראה אל שדה ההוראה ויטפחו את הרפלקטיביות תוך כדי התהליך. איך זה קורה? האם יש עדויות לכך? כאן הסיפור פחות או יותר מסתיים. האזנה לשיח של משתתפי תכנית רביבים מלמדת באופן חד-משמעי ועל דעת כולם כי יסוד ההכשרה החשוב ביותר שהיה להם בכל תכנית ההכשרה היה ההתמחות בהוראה. נדגיש ונאמר: לא תרגול בהוראה ולא התנסות מוגבלת, אלא התמחות, סטאז'. התמחות בהוראה משמעה קבלת מלוא התפקיד והאחריות של המורים בתפקוד עצמאי בכיתה ביחס לכל רכיבי ההוראה. לא רק העברת תוכני לימוד לפני התלמידים, אלא גם עיסוק בסוגיות "מטרידות" של ארגון, משמעת, הערכה וכדומה, ללא מורה-מאמן שנוכח בשיעור ומבטיח כי השיעור (משמע העברת התכנים) יתבצע כהלכה. הרעיון להתחיל את תהליך ההכשרה עם היחשפות לכמה מתפקידי המורה בכיתה, כמו למשל העברת החומר (ללא צורך להבטיח שקט והקשבה) משמעו הצגת מצב לא אמתי שפשוט אינו הוראה. ייחודה של ההוראה בהיותה כוללת מגוון רחב של רכיבים האחוזים ללא הפרדה אלו באלו, חלקם מהנים וחלקם פחות, אבל הם תלויים זה בזה.

הסטודנטים-מורים כאמור מגיעים להכשרה כשהם מצוידים בידע על ההוראה (ידע מוצהר וגלוי), אך לא פחות מזה בידע מעשי של הוראה (ידע ה"איך", שברובו אינו מודע ושתוק). מתברר כי ההגיונות המועברים להם בשיעורים התאורטיים, הנאמנים לגישת הנדבכים, אולי נוגעים בידע המוצהר והגלוי שלהם, אבל אינם נפגשים עם הידע של מעשה ההוראה הקיים (ה"איך"), בוודאי לא מחליפים אותו, וספק בכלל אם מעשירים אותו. מן המפורסמות הוא כי סטודנטים להוראה, שבתהליך ההכשרה נחשפו לחדשניות ולנועזות שבתאוריות על ההוראה, פונים עם כניסתם להוראה בכיתה לדרכי ההוראה המוכרות להם משכבר. על פי עדותם של משתתפי תכנית רביבים ולפי עדויות העולות ממחקרים רבים ברחבי העולם, הידע התאורטי הנלמד בתכניות ההכשרה אינו אפקטיבי לחלוטין.⁴⁴ אינני טוען

44 בפרקים שונים בספר זה הוצגו טיעונים ומראי מקום למחקרים שטוענים לחוסר האפקטיביות של הלימודים התאורטיים בהכשרת המורים.

כי יש להרחיק מההכשרה את רכיביה העיוניים (אף שלא מעטים יטענו זאת בתוקף); אני סבור כי צריך למקם אותם במקום המתאים, או במילים ברורות יותר, פשוט צריך להפוך את הפירמידה.

אם המבנה הקיים מעמיד בבסיסו את התאוריות ובקודקודו את מעשה ההוראה, יש להעמיד בבסיס את מעשה ההוראה ובקודקוד את התאוריות. הזרימה צריכה להתרחש קודם ובראש ובראשונה מתוך המעשה אל ההגיונות התאורטיים, ולא להפך. אם שולמן השתמש במטפורת הפיגומים, שמסמלת למעשה את מרכזיות הרכיבים התאורטיים, אני מבקש להשתמש במטפורה של דף התלמוד או דף הגמרא. כל מי שמכיר את דף התלמוד יודע כי במרכז עומד טקסט המשנה והגמרא, וממנו ובהשראתו מתווספים מסביב פירושים כגון פירוש רש"י, תוספות וכלי עזר. כל מי שלומד דפי גמרא, לומד לא רק את הטקסט המרכזי, אלא פונה גם לטקסטים הפריפריים, כשהתנועה היא מהמרכז החוצה ומשם בחזרה למרכז. זו בדיוק המטפורה המתארת את הגיונה של ההוראה ואת הגיונה של הכשרת המורים. ה"טקסט" העיקרי הוא "טקסט מעשה ההוראה", הוא נקודת המוצא לכל התהליך, וממנו יוצאים ואליו חוזרים מהתחומים המקיפים: תאוריות בסיסיות (כגון פסיכולוגיה, סוציולוגיה ופילוסופיה), תאוריות חינוכיות ספציפיות (הוראה בכיתה הטרונגנית, התמודדות עם קשיי למידה), תאוריות של הוראת המקצועות (עקרונות הוראת המקרא, תוכן הידע הפדגוגי של המקצוע) ודידקטיקה של הוראה (שאלות, הכנת מבחנים).

הקוראים יכולים להבין כי אינני מבקש לעקור מתהליך ההכשרה את הרכיבים הקיימים בו. אינני מבקש להשיב את תהליך הכשרת המורים למעמד של מקצוע שנרכש בדרך שולליאית בלבד, כמו שהיה טרם מיסוד התחום, בייחוד כשנראה לנו חשוב עד מאוד להעניק לתחום ההוראה והכשרת מורים את הסטטוס האקדמי הגבוה ביותר. אין ברצוני אלא לשנות את הנחות היסוד האקדמיות המנחות את תחום ההוראה והכשרת המורים ולהעמיד אותן על הרגליים, במקום על הראש. באקדמיה יש תחומי דעת רבים; הוראה כך נדמה לי, זה התחום היחיד שהנכנסים בשעריו כבר מצוידים בידע רב ובידע מעשי עשיר על התחום. כשם שתחומים שונים עוצבו והוכרו באקדמיה על פי מאפייניהם הייחודיים (הרי אין תחום הרפואה זהה בהגיונו האקדמי לתחום חקר הספרות, למשל), כך הכרחי שהתחום של ההוראה והכשרת המורים יעצב את אופיו האקדמי על פי רכיביו הייחודיים ועל פי מאפייניהם של הנכנסים בשעריו.

רכיבי המתווה של הכשרת המורים

המתווה המוצע מדבר על תכנית הכשרה בת שלוש-ארבע שנים שבסיומה מוענקים תואר ראשון ותעודת הוראה.⁴⁵ עם זאת אני סבור כי הכשרת המורים צריכה לעלות שלב ולהעניק את ההסמכה להוראה לבעלי תואר שני, תכנית שתארוך ארבע-חמש שנים, ממש כמו שנעשה בתכנית רביבים. אני מאמין כי קביעת "תואר איכות" של תואר שני כתנאי להסמכה להוראה, כמקובל למשל בקרב הפסיכולוגים, תעלה את יוקרת המקצוע, כמו שהתרחש לפני כמה שנים כשנקבע התואר הראשון כתנאי מחייב לקבלת הסמכה להוראה.

ההתמחות בהוראה

ההתמחות בהוראה צריכה לעמוד במרכזו של תהליך ההכשרה וכנקודת המוצא שלו. אף שאנחנו מניחים כי הסטודנטים להוראה מגיעים למוסד ההכשרה עם תפיסות הוראה וידע מעשה הוראה, אין משמעות הדבר כי אנו מניחים כי לפנינו מורים בעלי כישורי הוראה מושלמים לכל דבר ועניין. ההנחה היא כי כמו אמנים, מוזיקאים למשל, שאף שהם בעלי כישורים התחלתיים, עליהם עוד ללמוד הרבה ולהקדיש שעות לאימונים כדי להגיע ליכולת שאפשר להתברך בה; כך גם המצטרפים לעולם ההוראה. גם אם יש להם, כמסתבר, ידע בדרכי הוראה ואף שלרבים כישורים מתאימים, עליהם ללמוד ולהתפתח תוך כדי הוראה.

אם בתכנית רביבים המתוארת לעיל החלו המשתתפים ללמד בשנה השנייה של ההכשרה, אני סבור כי נתוני הפתיחה של הסטודנטים להוראה צריכים להוביל אותם להוראת אמת כבר מהשנה הראשונה, כולל כל האחריות המוטלת על מורה. כוונת הדברים כי במסלול שלוש-ארבע שנתי ללימודי תואר ראשון, במקביל ללימודי תוכני הדעת - שיהיו מרכז הלימודים בשנה הראשונה (ועל כך בהמשך הדברים) - יחלו הסטודנטים ללמד שעה-שעתיים שבועיות בחצאי כיתות בכמה בתי ספר.⁴⁶ למטרה זו יוקדש בשנה הראשונה כחצי יום לימודים מתוך שבוע לימודים של חמישה ימים. לכניסה להוראה יוקדמו כמה ימי הכנה. יש

45 בהקשר זה יש להתייחס לשני מודלים להכשרה שקיימים בישראל. האחד מקובל במכללות, ועל פיו לימודי החינוך ולימודי תוכני הדעת נלמדים במקביל מהשנה הראשונה, בסך הכול ארבע שנים (או שלוש שנים, לסטודנטים מצטיינים). המודל השני מקובל באוניברסיטאות, ועל פיו לומדים כשלוש שנים בחוגים הדיסציפלינריים, ולמן השנה השלישית ולמשך שנתיים לומדים גם לימודי הכשרה להוראה. מודל דומה קיים גם במכללות שקולטות בעלי תואר אקדמי ללימודי הסבה להוראה למשך שנתיים.

46 בתכניות לתואר שני, שאורכות ארבע-חמש שנים, אולי אפשר לדחות את הכניסה להתמחות בהוראה לשנה השנייה.

לצפות, ממש כמו שהיה עם תלמידי רביבים, כי הכניסה להוראה תלווה בחששות מסוימים ובתחושה כי ימי ההכנה המצומצמים לא סיפקו את ההכנה המתאימה. אל דאגה, חששות אלו ייעלמו ויצוצו בעיות חדשות (משמעת!!!) שעד שאין חווים אותן, לא מבינים אותן. הליווי התמיכתי של המדריכים הפדגוגיים (ושל קבוצת העמיתים) ייתן את המענה הרלוונטי בזמן אמת לבעיות שיתעוררו.

אפשר להרגיע את החוששים שבתי הספר לא יאותו להעמיד כיתות לסטודנטים להוראה: מהניסיון שצברנו ברביבים ומהפעלות בהיקפים גדולים יותר במחלקה להכשרת מורים באוניברסיטה עולה כי בתי הספר, המוגבלים כל כך בסל השעות שלהם, שמחים מאוד לתוספת זו, שאינה באה במקום סגל המורים של בית הספר או סל השעות המקצועי או על חשבונם. מכיוון שמדובר בחצאי כיתות, בית הספר יצטרך כמובן למצוא או לאלתר חדרי כיתות, כשגם מקלטים, מעבדות או חדרי אמנות יכולים למלא את הצורך הזה.⁴⁷ לחוששים מהוראה של סטודנטים שטרם עברו מסה קריטית של לימודי תחום הדעת אני יכול להציע כי בשנה הראשונה יופנו הסטודנטים-מורים להוראת הכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי או לכיתות הראשונות של חטיבת הביניים. אפשר לבחור נושאי הוראה שייקלו על הסטודנטים-מורים להתגבר גם על מחסור (זמני) בידע בתחום הדעת. ולאלו שעדיין ספקנים, כדאי שיפנו את תשומת לבם להוראה של מורות-חיילות שנשלחות לאחר הכשרה פחותה ועם הרבה פחות ידע בתחום הדעת להוראה מלאה, ולא לשעתיים שבועיות, בכיתות בית הספר, ומודל זה עובד שנים בלי שאיש מערער עליו. ההוראה של הסטודנטים-מורים תלווה בהדרכה אינטנסיבית-אישית של מדריכים פדגוגיים שהתמחותם וייעודם הכשרת מורים (ולא של מורים-מאמנים!), ועל כך בסעיף הבא.

בשנה השנייה של ההתמחות יעלה מספר שעות ההוראה לשלוש-ארבע שעות. בשלב זה כבר יספיקו הסטודנטים-מורים ללמוד שעות רבות את תחום הדעת, ואפשר יהיה להפנות את אלו שמכשירים עצמם לחינוך העל-יסודי להוראה בכיתות חטיבת הביניים. בשלב זה כדאי ורצוי לאתר את הסטודנטים בעלי הנכונות והמוכנות ללמד כיתות שלמות (ויש כאלו!), ולהפקיד בידם כיתות

47 כשניהלתי את המחלקה להכשרת מורים באוניברסיטה העברית, הפעלתי מודל זה בהכשרת כל תלמידי המחלקה בכל מקצועות ההוראה (ולא מצטיינים בלבד). המודל עבד טוב מהמצופה, ובתי הספר הצליחו לאלתר חדרים להוראת חצאי כיתות. מובן כי ביצוע מהלך כזה בקנה מידה גדול מחייב לא רק הדרכה מקצועית הולמת, אלא גם היערכות לוגיסטית של המוסד המכשיר. המודל הופעל בהצלחה גם במסגרת ניסוי בהכשרה להוראת המקרא בשתי מכללות לחינוך.

מלאות. אחרים, שבנוגע להם אין ביטחון או שהם עצמם עדיין מהססים, נראה לי שכדאי להמשיך במתכונת של חצאי כיתות עד צבירת יתר ניסיון וביטחון. בשנה השלישית יעלה מספר שעות ההוראה לחמש-שש, והפעם בכיתות מלאות (להוציא סטודנטים-מורים שיימצא כי כדאי שימשיכו ללמד בחצאי כיתות).⁴⁸ בשנה הרביעית ימשיכו הסטודנטים וילמדו כיתות מלאות. כאמור, בכל ארבע השנים תהיה ההוראה במתכונת של התמחות מלווה בהדרכה, ובסיומן ייחשב הסטודנט-מורה כמי שעמד בהתמחות שמשדר החינוך דורש.

בשנתיים הראשונות יהיו הלימודים העיוניים בעיקרם לימודים של תוכני הדעת, ולהתמחות יתלוו הדרכה אישית וסדנאות קבוצתיות, אך לא לימודים תאורטיים. רק בשנה השלישית ללימודים יש להתחיל את הקורסים העיוניים העוסקים בעקרונות הוראת המקצוע, ובשנה הרביעית והאחרונה יש ללמד את מקצועות היסוד העיוניים. הקוראים יכולים בוודאי להתרשם כי הפירמידה התהפכה.

הנחיית ההתמחות

ההנחיה והאחריות להתמחות יופקדו בידיהם של מדריכים פדגוגיים בעלי השכלה אקדמית גבוהה ככל האפשר בתחום החינוך וההוראה, בעלי ניסיון בהוראה וכדאי מאוד שלצד עבודתם כמורי מורים הם גם מלמדים בבית הספר. המדריכים הפדגוגיים אמורים להיות עמוד השדרה של הכשרת המורים, לא רק מן השפה ולחוץ, לא רק למעשה, אלא גם בבחינת מעמדם האקדמי כמורים במוסדות ובמחלקות ההכשרה. הכרחי ליצור בשבילם מסלול קידום אקדמי-קליני, ממש כמו שקיים לרופאים. לא ייתכן להתנות את קידומם באמות מידה שמתאימות לחוקרים בחוגים האקדמיים: כשם שהפקולטות לרפואה מכירות ברופאים שעוסקים בהוראת המקצועות הקליניים וקובעת את מסלולי התקדמותם בהתאם, כך הגיע העת להכיר באנשים שעוסקים בתחומי חינוך אקדמיים-קליניים.⁴⁹

48 לאחרונה הפעיל משרד החינוך את התכנית כיתה-אקדמיה, שבמסגרתה כל תלמידי השנים השלישית והרביעית בהכשרת מורים מלמדים בכיתות בית הספר. מובן כי אלו שחווים הכשרה על פי מודל זה ומתחילים ללמד כבר בשנה הראשונה והשנייה להכשרה ישתלבו בתכנית זו, ומיותר להוסיף כי הם יהיו מוכנים כהלכה לאתגר הוראה זה.

49 כמו שכבר צוין, הסטטוס של המדריכים הפדגוגיים, גם במכללות לחינוך וגם באוניברסיטאות, נמצא בתחתית הסולם, גם אם מרבים לקשור להם כתרם על עבודתם החשובה. במכללות לחינוך מעמדם טוב בהשוואה לאוניברסיטאות, שבהן מסלולי הקידום חסומים בדרך כלל בפניהם. עם המגמה של העברת המכללות לחינוך לאחרייתה ולתקצובה של הוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת) של המועצה להשכלה גבוהה, כמקובל באוניברסיטאות, עולה החשש כי מעמדם של המדריכים הפדגוגיים ייפגע.

כדי שהנחיית ההתמחות בהוראה תהיה יעילה ומועילה, יש לקבוע תקרה של שמונה-עשרה סטודנטים-מורים לכל מדריך. עוד יש לקבוע מפורשות כי מורים-מאמנים לא יחליפו את המדריכים הפדגוגיים בליווי ההתמחות, כמו שקיים בכמה מוסדות להכשרה שבהם המדריכים הפדגוגיים מעבירים את הסדנאות, ואילו את העבודה המעשית מלווים מורים-מאמנים. משעה שמתייחסים להתמחות בהוראה כרכיב העיקרי בהכשרה (ומחקר רביבים מלמד שהוא כזה!) אין להפקיד אותו בידיים לא מקצועיות. בהחלט אפשר ורצוי להיעזר במורים-מאמנים, אבל רק בכפוף למדריכים הפדגוגיים ובהנחיה שלהם. כאמור למעלה, בשנתיים הראשונות, ובמידת האפשר גם בשנה השלישית, כל שמונה-עשרה סטודנטים-מורים שנמצאים באחריותו של מדריך פדגוגי אחד יתמחו באותו בית ספר, כך שהמדריכים יהיו זמינים ויוכלו להיות עם היד על הדופק ולהעניק תמיכה בזמן אמת (מה שנמנע מהם כשעליהם לנסוע מבית ספר לבית ספר ולפגוש את המודרכים שלהם אחת לכמה שבועות).

מה יהיה טיבה של ההנחיה הפדגוגית? סיפורם של משתתפי תכנית רביבים מלמד כי הם מצפים יותר לתמיכה, ופחות ללימוד פורמלי של יסודות כאלה או אחרים. תמיכה משמעה דמות מקצועית שמכירה את השטח, בעלת יכולת אמפתית וניסיון; דמות שמבינה וקשובה ומסוגלת להעניק עצות וגם ידע ורעיונות בתחומים שרלוונטיים להוראה - תחומי התוכן והתחומים הדידקטיים - וכמו שמתברר יכולה להעניק בעיקר סיוע בהתמודדות עם בעיות המשמעת בכיתות בית הספר לכל אחד מהסטודנטים-מורים לפי צורכיהם ואישיותם. הצורך לקבל תמיכה דווקא, ולא מערך מוסדר של יסודות הוראה כאלו או אחרים לא רק משתמע לחלוטין ממחקר רביבים, אלא תואם את ההנחה כי ביסודו של דבר מדובר בתהליך למידה אישי-ייחודי-קונסטרוקטיביסטי וכי כל אחד מהמצטרפים כבר נושא אתו ידע מוצק למדי של הוראה.

הניסיון למסור באופן מוסדר רכיבי הוראה "נכונים" לא יצליח בדרך כלל לדחוק החוצה דרכי הוראה קיימות, ומשתיסגר דלת הכיתה וכל אחד מהסטודנטים-מורים יעמוד מול תלמידיו, הידע הקיים זה מכבר יזרום ספונטנית לתוך ההוראה. לא כך יקרה כשהסטודנטים להוראה יבקשו תמיכה בהקשרים ספציפיים, כל אחד בהקשר אחר. כאן סביר להניח שהצורך הממשי יביא לידי הפנמה של ידע ושיפור מעשה ההוראה, אף שההפנמה לעולם אינה מובטחת לנוכח הקושי לשנות אמונות ועמדות מוצהרות ובוודאי מיומנויות ותהליכים בלתי מודעים כמו דרכי ההוראה.

מסיפור רביבים למדנו כי רובם המכריע של המשתתפים מעוניינים בתמיכה של המדריכים הפדגוגיים. אפשר להניח כי זה המצב גם בקרב משתתפי תכניות הכשרה של אלו שאינם מוגדרים "מצטיינים". כמה מהמשתתפים בתכנית רביבים טענו כי אינם זקוקים כלל לתמיכה או שהם מסתפקים בתמיכה של עמיתיהם לתכנית. יש להניח שבכל תכניות ההכשרה יימצאו בעלי דרישות כאלה. אין זה משנה את העובדה כי האחראים לתפקודה התקין של ההתמחות ולמערכ התמיכה צריכים להיות המדריכים הפדגוגיים. עליהם להיות קשובים לצרכים ולרצונות של כל הסטודנטים-מורים, אך להתאים את ההדרכה ואת המינון והתוכן הרצוי באופן פרטני. אין זה מוריד לא מכבודם ואפילו לא מסמכותם אם יארגנו את ההדרכה באופן דיפרנציאלי.

הסדנאות הפדגוגיות

משתתפי תכנית רביבים, כולם כאחד, היו ביקורתיים ביותר כלפי הסדנאות הפדגוגיות. נתון זה מפתיע למדי, וככל הידוע לי מחקרים מקבילים בתכניות הכשרה אינם תומכים בו. זאת ועוד, משתתפי התכנית גם היו חלוקים ביניהם בנוגע לתכנים הרצויים בסדנה הפדגוגית. נראה כי עיקר הביקורת נובעת מהעובדה כי הם היו נטועים עמוק בתהליך ההתמחות בהוראה, ואילו הסדנאות, כמו שהתממשו לדבריהם, היו ממוקדות במידה רבה בטיפוח הרפלקטיביות של הסטודנטים-מורים ולא היה בהן כדי לענות על צורכיהם. אף שאת הסדנאות הפדגוגיות ניהלו המדריכות הפדגוגיות שרוב המשתתפים שיבחו את עבודתן כמנחות אישיות ונזקקו לתמיכתן, הסדנאות לא זכו למושב דומה. אולי הדבר המבטא יותר מכול את האכזבה מהסדנאות הפדגוגיות הוא העובדה כי רבים העדיפו שלא להגיע לפגישות הסדנה, או כמו שהתבטא אחד המשתתפים: כשהיה צריך לבחור בין השקעה רבה יותר בהוראה ובין השתתפות בסדנה, הוא בחר להשקיע בהוראה. המסקנה המתבקשת ממחקר זה איננה לבטל את הסדנאות הפדגוגיות, אלא לחשוב כיצד לעשותן לרוונטיות יותר.

בפתחה לפרק זה ובפרקים אחרים התייחסנו לסוגיית הרפלקציה וטענו כי הדגש על המורה הרפלקטיבי מפספס את מהותה של ההוראה בהציבו אותה כתחום רפלקטיבי. אין ספק כי בהוראה יש רכיבים רפלקטיביים ואותם צריך לטפח, אבל במידה המתאימה. יש לומר בברור: המורה המקצוען הוא מקצוען אינטואיטיבי, ויש לראות בכך סימן לאיכות מקצועית (כמו טובי הרופאים,

עורכי הדין ומקצוענים מעשיים אחרים).⁵⁰ יש לטפח את המורה האינטואיטיבי - המורה בעל הרגישות הפדגוגית, האמן הפדגוגי, המורה בעל הידע הפרקטי-אישי או בעל האנינות המקצועית - ועוד כהנה וכהנה ביטויים שמתארים את מקצוענות המורים (ולהניח מעט, אך לא לעזוב, את הרפלקטיביות). ספרות ענפה, כאמור, נכתבה על הכשרתו של המורה הרפלקטיבי - באמצעות שיחות רפלקטיביות, יומנים רפלקטיביים וכיוצא באלה. יש להניח שכל הכלים הללו מטפחים את הרפלקטיביות, אבל ספק אם הם מטפחים את כישורי ההוראה. איך אפשר לטפח את המורה האינטואיטיבי? על כך נכתב מעט מאוד, אם בכלל. ומה הפלא? בניגוד לרפלקציה, שהיא תהליך מודע, כאן מדובר בתהליכים לא מודעים שאי-הבהירות אופפת את קיומם ואת התפתחותם.

שפת המילים היא השפה שהעולם האקדמי בתחומי מדעי הרוח והחברה מגיע בה למלוא מימושו. לימודי ההוראה, הנספחים בדרך כלל לפקולטה למדעי הרוח (או בחו"ל בדרך כלל למדעי החברה), רואים את גולת הכותרת של ידע ההוראה ביכולת לצקת את התרחשותה למילים ורצוי שאלה יהיו מילים מושגיות-תאורטיות (שמתאימות כמובן לכתבי עת שפיטים ומעניקות קידום אקדמי למיטיבים להשתמש בהן). אבל ספק אם בכוחה של שפת המילים לתאר, לבטא, לפרש ולפתח את מעשה ההוראה.

צריך אפוא לחשוב על שפה שתהלוך את ההוראה. באקדמיה יש שפות נוספות שזה מכבר קיבלו לגיטימיות כמייצגות תחומים שונים: אנשי המדע חותרים להביע את טענותיהם בשפת המתמטיקה, וזו משלבת מילים דבורות וכתובות; אנשים העוסקים במקצועות טכנולוגיים כגון הנדסה מיטיבים לבטא את עצמם בעזרת סרטוטים טכניים; אדריכלים נעזרים בתרשימים; מטראולוגים וגאוגרפים משתמשים במפות; ובוודאי אפשר להצביע על מקצוענים נוספים ועל שפות ייחודיות נוספות. כל המקצוענים הללו אינם נמנעים מלהשתמש במילים, הם משלבים אותן בשפתם המקצועית, אבל אינם רואים בהן את הביטוי היחיד שלה. נכון כי פילוסופים מגייסים את שפת המילים כדי לבטא את רעיונותיהם,

50 מקצוענים אלו - רופאים, משפטנים וכדומה - מגיעים למוסדות ההכשרה כשהם במידה רבה לוח חלק בתחום המקצועי, ועל כן יכולותיהם המקצועיות האינטואיטיביות הנרכשות עם השנים הן אצלם סימן היכר לניסיון רב ולמקצוענות. הסטודנטים-מורים כאמור מגיעים להכשרה כשבאמתחתם אלפי שעות של "שולייאות של הסתכלות", ומתברר כי הידע של מעשה ההוראה מוטבע בהם, לטוב או לרע, די לעומק וללא מודעות. אלה כידוע מאפיינים של הידע האינטואיטיבי.

וכמוהם עושים גם חוקרים בתחום מדעי הרוח ורבים מחוקרי מדעי החברה. אבל מדוע להניח כי זו השפה המתאימה לתיאור ולביטוי של תופעת ההוראה? אם אמרנו כי מעשה ההוראה בחלקו הגדול אינו נשען על עשייה מודעת ומכוונת, מדוע להניח כי שפת המילים מייצגת עולם זה כהלכה?

היו כאמור ניסיונות להציע שפה מתאימה גם לתחום זה. יוסף שוואב, כאמור למעלה, הציע את השפה הפרקטית, אלא ששפה זו, שלא במקרה, לא כבשה את עולם ההוראה ובוודאי לא את עולם המורים. מדובר בשפת מילים פילוסופית, שייחודה בכך שהיא מעוגנת בכמה הגיונות שמשולבים זה בזה בשילוב רציונלי ומודע. שפה זו עשויה להתאים לפילוסופים של החינוך, למי שמנסה להציע הסתכלות מושגית על תחום ההוראה, אבל אינה יכולה לבטא את עולמם של המורים. התהליכים הרציונליים, השקולים והשקופים, המאפיינים את החשיבה הפילוסופית, אינם מאפיינים את חשיבתם של העוסקים בהוראה. לי שולמן ואחרים הציעו את האירועים. כאן מדובר בתיאורים מילוליים של תהליך ההוראה, תיאורי עומק שמבקשים להשתמש במגוון המילים שהשפה מעניקה לנו כדי לתאר את מעשה ההוראה. אין ספק כי לעומת השפה הפרקטית, שפה זו קרובה יותר לעולמם של המורים. אך האם יש בכוחה לשקף את תופעת ההוראה? הסטודנטים להוראה הנדרשים לכתוב יומנים רפלקטיביים מתבקשים במקרים רבים לכתוב תיאורי עומק מעין אלו. אבל רובם ככולם אינם אוהבים זאת. האם בגלל עצלות, ליקויי כתיבה? אני סבור כי הסיבה העיקרית לכך נעוצה בתחושתם של הסטודנטים והמורים כי תיאורים אלו ושפה זו אין בכוחם לבטא את עושר תופעות ההוראה, ובעיקר לא את נקודות התורפה שלה.

אז איזו שפה תצליח לבטא את תופעת ההוראה כמו ששפת המתמטיקה למשל מבטאת את תופעת המדע? אני מבקש להעלות רעיון שצמח אגב מחקר זה ואולי מצביע על השפה המבוקשת. כנאמר לעיל, הסטודנטים-מורים נצפו במהלך כל השנים בעזרת סרטי וידאו. במהלך הראיונות הוצגו לפני המשתתפים סרטי הווידאו, והם התבקשו ללוות קטעים אלו בדברי תיאור, הסבר ופרשנות, גם בדרך אסוציאטיבית. וזה עבד, עבד היטב. השיח של הסטודנטים-מורים המובא בספר זה התבסס כולו על טכניקה זו. המשתתפים ראו בסרטי הווידאו את השיעור שלהם, וזה היה הבסיס להתייחסות המילולית. במילים אחרות, הם לא נדרשו לתיאורי עומק מילוליים, אלא שילבו את התיאורים עם התנועות הזרמות של סרט הווידאו, וכך התקבלה תמונה שנראתה להם מהימנה ושילבה זרימת אירועים ודיבור נלווה.

נוסיף נתון חשוב לענייננו: סגנון הריאיון ודרכי ההתבוננות בסרט התצפית היו נטולי כל שיפוט מצד המראיינים, ואפשרו לסטודנטים-מורים לספר את סיפורם כהבנתם כשהמראיינים מסייעים להם בהאזנה ובהערות פוקחות עיניים. אותם סטודנטים-מורים שהעידו שהם מתחמקים מהסדנאות הפדגוגיות, שיתפו פעולה ברצון הן בשעת התצפית על שיעוריהם הן בראיונות במשך השנים. האם אי-אפשר לראות בשילוב בין צילום מעשה ההוראה לבין ההתייחסות האישית המילולית כלפיו את השפה המשקפת את תופעת ההוראה ואת עולם המורים? כשם שמהנדסים ואדריכלים משלבים בין שפת התרשימים לשפת המילים, כך הביטוי הנכון של המורים ראוי שיהיה שילוב בין הסרט הרץ המציג את מעשה ההוראה לבין המילים המלוות אותו. באופן זה ניתן יהיה לתת ביטוי לדינמיות ולזרימה הייחודית האישית של התהליך.

שפה איננה אמצעי תקשורת בלבד, ואולי אף לא בעיקר. שפה היא דרך חשיבה.⁵¹ מי שבוחר בשפת התאוריה או בשפה הפרקטית או בשפת האירועים המילוליים, כופה על שיח ההוראה שפה שאולי אינה מתאימה לו ואינה מאפשרת חשיבה על תהליך ההוראה, לפחות לא בעיני אלו שחווים אותו. נראה לנו אפוא כי הסדנאות הפדגוגיות (וגם שיחות ההנחיה והתמיכה האישית) המבקשות להיות רלוונטיות לסטודנטים-מורים, צריכות לתת ביטוי לשפת ההוראה. השימוש בשפת התאוריות, בשפה הפרקטית או בשפת האירועים כנקודות מוצא לשיח מרחיק כנראה את ממשותה של ההוראה מהסדנה הפדגוגית. אם בעבר לא היו לנו לא כלים זמינים ולא הידע לחשוף את ההוראה לשיחות ולדיונים במצבה הכמעט טבעי, כיום אנו חיים בעולם שהיכולת להסריט (או לצלם תמונות) זמינה לכל אחד. אפילו הטלפון החכם מסוגל להפיק סרטים ותמונות באיכות טובה. ממחקר רביבים למדנו כי הסטודנטים-מורים העמיתים היו מבקרים אלה בשיעורים של אלה. גם המדריכה הפדגוגית צפתה כמובן בשיעורים. אפשר לבקש מהצופים שיצטיידו במכשיר הסרטה זעיר או אפילו בטלפון חכם ויסריטו חלקים ממהלך השיעור. הסטודנטים-מורים שבשיעורם נערכה התצפית יחליטו אם ואיזה קטעים הוא או היא מעוניינים להביא לסדנה הפדגוגית או לשיחת ההנחיה האישית ובאיזה טקסט (דבור או כתוב) הם רוצים ללוות את הקטעים המצולמים האלו. באופן זה נתקרב ככל האפשר למעשה ההוראה בלי שנצטרך לתרגמו לשפות אחרות. נראה כי זה יהיה תחליף מהימן יותר ליומנים הרפלקטיביים ולשיחות הרפלקטיביות שאינם זוכים (בצדק) לאהדה.

הסדנאות הפדגוגיות יתקיימו למן השנה הראשונה של ההתמחות, כתוספת להדרכה האישית, שתהיה הציר המרכזי של המפגש בין המדריכים הפדגוגים לבין הסטודנטים-מורים. הסדנאות הפדגוגיות יהיו הזירה שבה יוכלו הסטודנטים-מורים להציג אירועי הוראה ובעיות הוראה כדי להיוועץ עם קבוצת עמיתיהם (עם המדריכים הפדגוגיים ועם עמיתים יחידים הם יכולים להיפגש ביחידות בתדירות גבוהה יחסית). במסגרת הסדנה הפדגוגית אפשר לחשוב על צפייה משותפת במורים, על ביקורים במוסדות חינוך ותרבות, על דיונים בקטעי ספרות מקצועית שמחדדים נקודה ספציפית ועל בירור שאלות שעשויות להיות רלוונטיות לכולם. עוד אפשר להקדיש חלק מהפגישות לעבודה בקבוצות קטנות, לפי בחירת הסטודנטים-מורים, להכנת תכניות לימודים ומערכי שיעורים. כדאי לבחון את האפשרות להציע לסטודנטים-מורים עצמם לקבוע מעת לעת את נושאי הסדנאות, ואולי אף לקיים צוות קבוע (מעין ועד) שיתלווה למדריכים הפדגוגיים ויקבע יחד אתם את תוכני הסדנאות הרלוונטיים. בסופו של דבר חשוב שהסדנאות הפדגוגיות ייגעו במישרין בצרכים המעשיים של המתמחים, קרוב ככל האפשר למעשה ההוראה, ללא ניסיון "לתרגם" אותו לשפת המילים, לשפת האירועים או לשפת התאוריות. נראה כי בשלב הראשון של ההתמחות המשתתפים עדיין אינם בשלים לבצע תרגומים מעין אלו. אם יש מקום לתרגומים, לשפת התאוריות למשל, הם ייעשו בשלבים מתקדמים הרבה יותר של ההכשרה וההתמחות. ועל כך בהמשך הפרק.

את הצגת המתווה החלופי להכשרת מורים, מתווה בגישה התמחותית-תמיכתית, התחלנו במדריכים הפדגוגיים הן משום שהגישה להכשרת מורים שאנחנו מציגים כאן מעמידה אותם בחזית, והן משום שזו הקבוצה שיותר מכל קבוצת מורים אחרת במוסדות ההכשרה מזהה את עצמה עם ההוראה ועם הכשרת המורים. זו גם הקבוצה שמרב הסיכויים שתתגייס לבצע שינוי בסדר הגודל הנדרש כאן. עוד אנחנו יודעים כי קבוצת מורים זאת היא היחידה שברוב המכללות להכשרת מורים, אם לא בכולן, נפגשת מדי שבוע ללמידה משותפת ולבירור דרכי הכשרה. נראה כי במובן זה מורי מורים אלו מתעלים על עמיתיהם משתי הקבוצות האחרות, אף שאני יודע כי במוסדות ההכשרה מקובל לחשוב שמורי המורים הנמנים עם שתי הקבוצות האחרות דרכם מגובשת והשכלתם עדיפה. לאמתו של דבר, בכל הנוגע להכשרת מורים, כמו שמשתקף ממחקר זה וממחקרים אחרים, לקבוצת המדריכים הפדגוגים יתרון מובהק על פני שתי הקבוצות האחרות (אין פירושו של דבר שבתחומים אחרים, שאינם נוגעים

להכשרת המורים, המורים הנמנים עם שתי הקבוצות האחרות אינם בולטים ואינם מגיעים להישגים אקדמיים ראויים להערכה).

לימודי החינוך העיוניים

מן המפורסמות הוא כי לימודי החינוך העיוניים, שבתכניות ההכשרה המקובלות, הם עיקר מתווה ההכשרה (להוציא כמובן את לימודי תוכני הדעת, שלהם מוקדשים עיקר הלימודים ולעתים גם עיקר המאמץ הלימודי), זוכים לביקורת חריפה מצד הסטודנטים-מורים. בפרק 10 הובאו בהרחבה הערכותיהם של משתתפי תכנית רביבים בכל הנוגע ללימודי החינוך העיוניים. אין אפילו מילת חמלה אחת. נראה כי יש להתייחס להערכות אלו ברצינות, בייחוד משום שגם סטודנטים בתכניות הכשרה רבות אחרות מביעים תחושות דומות. כחבר סגל וכמרצה בחוג לחינוך הדברים נוגעים לי ולעמיתיי הקרובים, ואף על פי כן אני חש שעליי להסתכל באומץ לנוכח הנתונים הלא מעודדים.

בנקודה זו אני חייב להתוודות. כשלמדתי במוסד להכשרת מורים לפני יותר מארבעה עשורים, לימודי החינוך העיוניים היו משמעותיים מאוד בעיניי. באותה עת היה רכיב ההתנסות בהכשרה שולי למדי ועיקר הלימוד היה עיוני. במכללה שלמדתי בה, השייכת לתנועה הקיבוצית, הייתה ללימודי החינוך גם משמעות אידאולוגית גלויה, ואני זוכר קורסים רבים שעיצבו את השקפתי כאיש חינוך.⁵² אין ספק כי נתון זה מקשה עליי עוד יותר לבחון באובייקטיביות את סוגיית לימודי החינוך העיוניים. אולם כחוקר איכותני-קונסטרוקטיביסטי - שאמון על ההכרח להיות מודע להשקפתו שלו, עם זה קשוב לקולותיהם של הנחקרים ומתאר את התופעה הנחקרת כמו שהיא משתקפת בעיניהם - אני עושה כל מאמץ להציג את התמונה המשתקפת מעיני הסטודנטים-מורים (גם במחקרים רבים אחרים), ולא מעיני שלי.

רבים משומרי החומות של לימודי החינוך העיוניים מודים כי נכון שבשלב ההכשרה הסטודנטים-מורים עדיין אינם בשלים ללימודי החינוך העיוניים ועדיין אינם יכולים להעריך את תרומתם. אבל כעבור שנים, לאחר שייכנסו עמוק להוראה ומשבר ההלם וההישרדות יהיו מאחוריהם, יצופו התכנים העיוניים ויהיו משמעותיים. הנתונים במחקר זה שוללים תמונה אופטימית זו. מדובר

52 אני מניח כי ימצאו כמוני עוד סטודנטים להוראה שמוצאים טעם בלימודי החינוך העיוניים. אבל אנחנו כנראה היוצא מן הכלל שמעידים על הכלל.

בסטודנטים בעלי יכולות אקדמיות גבוהות יחסית שנחקרו לא רק בתקופת ההכשרה, אלא גם הרבה לאחריה ואפילו סמוך לשנה השישית להוראה כמורים מן המניין, וכולם עמדו על דעתם שלימודי החינוך העיוניים לא תרמו להם בשום אופן. נראה שרבים פשוט מתעלמים מטענות הסטודנטים להוראה ואינם רואים את תפקידם לשנות ולהשתנות. הם המומחים בתחום, הם יודעים מה נכון ומה איננו כזה, והראיה - אפילו מתווה ההכשרה שקבעה לאחרונה המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) המקבע את מקומם של הלימודים העיוניים מחזק לכאורה את תפיסתם.⁵³

צבי לם בפתח ספרו האחרון, במערבולת האידאולוגיות,⁵⁴ מונה רשימה ארוכה של אנשי חינוך ידועי שם שתרמו את פרי עיונם או מחקרם לתחום ההוראה והחינוך במהלך המאה ה-20. באופן זה מתקבלת רשימה מרשימה של פילוסופים, פסיכולוגים, סוציולוגים וחוקרי חינוך אחרים, שכל אחד מהם ביקש לתרום תרומה חשובה לחינוך. אחרי שאנו קוראים את הרשימה הנכבדה הזאת, המונה יותר ממאה חוקרי חינוך דגולים, מוסיף צבי לם וכותב כי אף אחד מהם לא הצליח באמצעות כתביו או מחקריו לשנות במשהו את החינוך. זו מסקנה עגומה, אך מהימנה, בייחוד כשהיא באה מאיש הגות החינוך כצבי לם.

עם זאת לא נראה לנו כי יש לשפוך את התינוק עם מי האמבטיה. נראה לנו כי ההגות והמחקר החינוכי יכולים להפרות את מחשבתם של המורים והסטודנטים להוראה, השאלה החשובה היא שאלת העיתוי: מתי מציעים לפני הסטודנטים להוראה את עולם העיון והמחקר החינוכי? התפיסה האקדמית המקובלת רואה כאמור בתכנים הללו את היסודות לכל מעשה חינוכי ומצפה שהם יניעו את העשייה החינוכית (גישת הנדבכים להכשרה); אנחנו מציעים כאמור להפוך את הפירמידה, ובמקום להעמיד תכנים אלו כיסוד להכשרה, יש להציבם בקודקוד. לא הם יהיו המסד להכשרה להוראה, אלא מעשה ההוראה עצמו. תוכני העיון והמחקר החינוכי יהיו חומרים מעשירים ויתמקמו בראש הפירמידה, על בסיס תשתית יציבה יחסית של ידע מעשה ההוראה. במילים אחרות: הסטודנטים להוראה ייחשפו לקורסים הבסיסיים הללו בשנה האחרונה של ההכשרה וההתמחות בהוראה, כשתפקודם כמורים כבר יגבר על מאמצי ההישרדות, ילווה בניסיון מסוים, והם יהיו פנויים להעשיר את עצמם ברעיונות שמקורם בספרות

53 ועדת אריאב, 2007.

54 לם, 2002.

העיון והמחקר. לאחר השנתיים הראשונות, שיתמקדו בהתמחות בהוראה, בהדרכה האישית ובסדנאות הפדגוגיות, בהדרכת המדריכים הפדגוגיים, בשנה השלישית יתווספו גם קורסים עיוניים בחינוך שעוסקים בסוגיות חינוך ספציפיות כגון עקרונות הוראת המקצוע, הוראה בכיתה הטרוגנית או תפקיד המחנך בכיתה. רק בשנה הרביעית והאחרונה ייחשפו הסטודנטים-מורים לקורסים הכוללניים והמופשטים יותר, המעשירים את עולמם של המורים ואת דרכי הסתכלותם.

יהיה כמובן מי שיאמר כי בשנה האחרונה להכשרה ולהתמחות, אחרי שהסטודנטים כבר גיבשו את דרכי ההוראה שלהם, יהיה קשה להעשירם בתובנות תאורטיות (שלא לומר, לשנות את דרכי ההוראה שלהם). ברור כי כל מי שטוען טענה כזאת, ושמעתי אותה מיותר מאדם אחד, שבוי בהיגיון כי התאוריות הן שמניעות את ההוראה ומכאן גישת הנדבכים המתבקשת. המענה לטענה כזו מצוי לא רק בטענותיהם של בוגרי רביבים, אלא בעובדה כי בוגרי תכניות ההכשרה, שרובן ככולן מקדימות תאוריות למעשה, לא רק שאינם מעריכים את הרכיבים העיוניים, אלא שקשה להתרשם כי הם, המצוידים מן היסוד בתאוריות ובתפיסות הוראה "נכונות", חוללו את השינוי במערכת החינוך, שטבוע בתכנים העיוניים המועברים להם. ללמדנו כי ניסינו עד בלי די את הגישה המקדימה תאוריה למעשה, והגיע הזמן להודות כי היא לא הוכיחה את עצמה.

אין ספק כי הטענה המוצגת כאן מגלמת בתוכה את היפוך התפיסות. התפיסה הקיימת מעמידה להבנתנו את הגיון הכשרת המורים על הראש. הגיעה העת להעמיד אותו על הרגליים. אני מניח כי לרבים ממורי התחום העיוני בחינוך הצעה זו קשה לעיכול. היא חותרת תחת כל מה שנראה להם ראוי, היא מהפכת את הפרדיגמה השלטת, ואולי יש מי שסבור כי היא מערערת על ההגמוניה של חוקרי החינוך והכוח הנלווה אליה.⁵⁵ ואולם אלה הם כוחה ותרומתה של "המהפכה האיכותנית", המאפיינת את שדה המחקר בארבעת העשורים האחרונים, ומתבטאת בניסיון לתת קול לאלו שחווים את התופעות הנחקרות ולהצמיח את התובנות מנקודת ראותם שלהם.⁵⁶ בתחום החינוך והכשרת המורים הדבר מתבטא במתן קול למורים ולסטודנטים להוראה ובניסיון להבנות את הגיונו של התחום כמו שמשקף בעיניהם ונובע מניסיונם. לאחר שהתאוריות הרווחות לא השכילו להנחות את מעשה ההוראה, צריך אולי לחפש את ההיגיון

Foucault, 1980; Mills, 2003 55

Denzin & Lincoln, 2005 56

מלמטה למעלה. צריך לתת לעובדות לדבר ולניסיון לקבוע, ולהקשיב לקולם של המורים והסטודנטים להוראה.

מורי מקצועות החינוך העיוניים שיעסקו בהכשרת המורים יצטרכו להיות קשובים לקולות העולים מהשדה - לקולותיהם של המורים ושל הסטודנטים-מורים. קרוב לוודאי שלא כל מורי החינוך העיוניים יהיו מסוגלים להתמודד עם אתגר זה. יש להביא בחשבון שרבים מהם, לא רק באוניברסיטאות, אלא גם במכללות לחינוך, לא חוו כיתה כמורים, אלא כתלמידי בית ספר בלבד. חייבת לחדור בנו ההכרה כי בכל הנוגע למעמדם של תחומי החינוך העיוניים, לא הסטודנטים להוראה או המורים צריכים להשתנות, אלא בתי הספר לחינוך. מוסדות ההכשרה ומורי ההכשרה - הם שצריכים לעשות שינוי תפיסתי עמוק.

לימודי תחום הדעת

אין מחלוקת בדבר חשיבותו של תחום הדעת כתנאי לכל הוראה ראויה. המחלוקת היא כאמור בנוגע למעמדו של תחום זה בכלל תהליך ההכשרה. רבים ממורי תחום הדעת נוטים לראות בתכנון את היסוד המכריע לטיב ההוראה. אף יש בהם הסבורים כי תחום זה יכול להיות היסוד הבלעדי (אם משום שהם מאמינים שתוכני הדעת כבר כוללים יסודות חינוכיים, כמו במקרה של תחומי היהדות, ואם משום שהם מאמינים כי יכולת ההוראה היא תכונה מולדת ולא נרכשת); אחרים סבורים כי "קביים" חינוכיים ודידקטיים יכולים להיטיב עם תהליך העברת הדעת לתלמידים, אך אינם משנים את עובדת היותם של תוכני הדעת מרכז ההכשרה. מורי מקצועות החינוך העיוניים והמדריכים הפדגוגיים לעומת זה סבורים שתחומי הדעת הם רק אחד היסודות החשובים בתהליך, ויש להביא בחשבון יסודות נוספים ובראש ובראשונה את התלמידים, את יכולתם ואת העניין שלהם. יש אף שסבורים כי את תוכני הדעת כמו שהם מתגבשים בבית היוצר של חוקרי תחום הדעת יש "לתרגם" לשם התאמתם להוראה ולחינוך.

קורסי תחום הדעת ניתנים בנפרד מלימודי החינוך. באוניברסיטאות הפרדה זו מקבלת ביטוי מוסדי, שכן הם נלמדים בחוגים של תוכני הדעת והלומדים הם סטודנטים שאינם חושבים על הוראה כלל ומפי מרצים שאינם רואים עצמם חלק ממוסד הכשרת המורים. במכללות לחינוך המצב להלכה שונה, אבל למעשה זהה. לימודי תוכני הדעת ולימודי החינוך ניתנים בנפרד ועל ידי מורים בעלי זהות שונה. זאת ועוד, ככל שהמכללות משדרגות את מעמדן האקדמי, כך מצבן נעשה דומה יותר ויותר למצב באוניברסיטאות, והשינוי מתבטא למשל ביצירת פקולטות נפרדות לחינוך ולתחומי הדעת. כמו שראינו במחקר רביבים,

כשליש מהמשתתפים סברו שלימודי תוכני הדעת במתכונת הקיימת תורמים ומשמעותיים לתהליכי ההוראה. שאר המשתתפים, והם הרוב, אף על פי שלא ביטלו את חשיבותם של הלימודים בחוגים הדיסציפלינריים, סברו כי אף שהידע התוכני הוא תנאי להוראה, תרומתו כיום לתהליכים אלה מצומצמת למדי.

המתווה החלופי להכשרת מורים מבקש לא רק להציע מתווה איכותי יותר, אלא כזה שיש לו סיכוי להתממש. ממצאי מחקר רביבים מלמדים כי רוב הסטודנטים להוראה היו מבקשים שיהיה קשר ברור יותר בין הנלמד בקורסים הדיסציפלינריים לבין הכשרתם לתפקד כמורים. אם מדובר בסטודנטים שנמצאו מצטיינים על יסוד אמות מידה אקדמיות, אפשר לשער כי בנוגע לשאר הסטודנטים להוראה התמונה בוודאי דומה. לכאורה היה עלינו להמליץ על היענות לטענות אלו ועל שינוי מסוים בדגש של קורסי תחומי הדעת, אולם מבנה האוניברסיטאות והמכללות לחינוך והניתוק בין לימודי החינוך ללימודי תחומי הדעת אינם מאפשרים לנו למעשה לצפות לשינויים מעין אלה, ומוטב שלא להעלות רעיונות לא ישימים. את תפקיד התאמת תוכני הדעת להוראה בכיתות נצטרך להשאיר למורי החינוך העיוניים, למדריכים הפדגוגיים, לידע הפדגוגי ולשכל הישר של הסטודנטים להוראה והמורים.

קורסי תחומי הדעת יינתנו כמובן למן השנה הראשונה של לימודי ההכשרה וילוו את הסטודנטים בכל הכשרתם. במקביל להם ובמינון הולך וגדל ישובצו פעילויות ההתמחות בהוראה, ההדרכה האישית, הסדנאות הפדגוגיות ובשלב מתקדם יותר גם לימודי החינוך העיוניים, כמו שהוצג לעיל. אם מותר לנו בכל זאת להביע משאלות ולהמליץ המלצות גם לחוגים הדיסציפלינריים שאינם מחויבים להכשרה, היינו מבקשים כי בתכנית הלימודים בכל חוג כזה ייקבעו שני קורסי בחירה שמציגים את תוכני הדעת עם מכוונות חינוכית ברורה. בהינתן העובדה כי באחדים מהחוגים, בעיקר במדעי הרוח, יעד התעסוקה הברור ביותר של רוב התלמידים הוא הוראה בבית ספר, קורסים כאלו עשויים לתת יתר לגיטימציה ויוקרה ללימודי החינוך וההכשרה, יתר רלוונטיות ללימודים הדיסציפלינריים ואולי גם לעודד את הטובים שבמתלבטים או אף את המסתייגים ממנה לפנות להוראה.

המסגרת הקבוצתית כרכיב בהכשרה

אף שמחקרים והוגים רבים מדברים על חשיבות הלמידה הקבוצתית וקהילות הלמידה, לא נראה כי רכיב זה זוכה לתשומת הלב הראויה בתחום הכשרת

המורים. אפילו בתכנית רביבים, שמתבססת על מחזורים של קבוצות בעלי מכנה משותף של הצטיינות אקדמית, לא הובאה בחשבון תרומתה הסגולית של הקבוצה להתפתחות המקצועית של כל אחד מחבריה. במובן זה ממצאי המחקר מפתיעים בעוצמתם. התברר כי לקבוצה הייתה משמעות לא רק בהקשר המוטיבציוני של הצטרפות למסגרת ייחודית שזוכה לתשומת לב ולתנאי לימוד משופרים (מלגות, "תו הצטיינות", קורסים ייחודיים וכדומה), אלא כגורם מעצב זהות וצמיחה מקצועית-פדגוגית של רוב משתתפי התכנית.

נראה אפוא כי תכניות ההכשרה צריכות להתבסס על קיום קבוצות שהן קהילות למידה. במסגרת ההכשרה ראוי לזמן למשתתפים קורסים ופעילויות בלתי פורמליות קבוצתיות, אם כי יש לזכור כי מדובר באנשים בוגרים ולהימנע מלתת למסגרות הללו אופי של בית ספר תיכון. יש לאפשר לסטודנטים מידה רבה של בחירה בכל הנוגע להשתתפות במסגרת הקבוצתית מעבר לחובות הלימודיות הנדרשות. גם במחקר זה, שמצביע בדרך כלל על הפלגה בהערכת מקומה של הקבוצה, היו כמה משתתפים שלא רוו נחת מקיומה בעיקר משום ההשתלטות של כמה מחבריה על השיח הקבוצתי. יש גם להביא בחשבון כי לעתים צירוף מקרי של אנשים עלול ליצור דינמיקה שלילית. נראה כי את ההצלחה של המסגרת הקבוצתית במחזור זה של רביבים אפשר לתלות דווקא בעובדה שהלכידות הקבוצתית צמחה מלמטה, ללא הכוונה של מנהלי התכנית, והיא התחזקה במרוצת השנים עם היכרותם של המשתתפים זה את זה. בסיכומו של דבר נראה כי יש לבנות את מסלולי ההכשרה על בסיס קיום קבוצות בעלות מכנה משותף ועניין משותף, אך את מידת השותפות בין המשתתפים להשאיר לדינמיקה שתיווצר בכל קבוצה וקבוצה.

לסיכום

על יסוד ממצאי מחקר רביבים הפרוסים לאורך ספר זה ועל יסוד העובדה כי לפחות על פי קנה המידה המקובל להערכת תכניות הכשרה מדובר כאן בתכנית מצליחה, פרק זה ניסה להעמיד מתווה הכשרה חלופי. שלא כתכניות ההכשרה החלופיות המקובלות, המתבטאות בדרך כלל במסלולים מואצים ובהקטנה ניכרת של הרכיבים העיוניים בהכשרה, המתווה המוצע אינו מצמצם כלל את היקף ההכשרה המקובל בתכניות ההכשרה ה"מסורתיות" ואף אינו מציע לבטל או להקטין את הרכיבים העיוניים. כמו שנכתב לעיל, המתווה מבקש לעצב תכנית הכשרה שצומחת מתוך הגיונו של עולם המורים.

במרכז תהליך ההכשרה המוצע עומדת ההתמחות בהוראה. במקום להתחיל את ההתמחות עם סיום תהליך ההכשרה, הרעיון הוא להתחיל את ההתמחות כבר עם הכניסה אליו. טענה זו מתיישבת עם ההכרה כי המגיעים להכשרה כבר מצוידים בתפיסות מוצהרות (ידע ה"מה") ובידע שתוק של תהליכי הוראה (ידע ה"איך") תולדת אלפי שעות של "שולייאות של הסתכלות" כתלמידי בית ספר. ידע ההוראה שהמצטרפים מגיעים עמו חזק כל כך שגם אם מתעלמים ממנו הוא פורץ כשהם מוצאים את עצמם מול כיתת תלמידים. אחר כך הכול מתפלאים כיצד זה שבית הספר אף פעם אינו משתנה, או כמו שמקובל לומר: "כל אחד מלמד כמו שהוא למד".

המתווה המוצע תואם ברכיביו את מתווה המל"ג להכשרת מורים, לפחות בהיקפים הנדרשים במתווה הרשמי, אך משנה את מיקומם ואת משקלם הסגולי במכלול התכנית ואת המשמעות שכל אחד מהם מקבל. מבחינה ארגונית, לא המכללות לחינוך ואפילו לא האוניברסיטאות יידרשו לשינויים מפליגים. מה שיידרש זה בעיקר שינוי תודעתי. רכיב ההתמחות, שנעשה מרכזי ומשמעותי, יחייב כמובן מערך לוגיסטי והתארגנות הולמת, וכן תידרש תוספת ניכרת של שעות הדרכה פדגוגית. בנוגע לכל שאר הרכיבים נראה כי אפשר להתבסס על הקצאת השעות המקובלת במתווה הקיים.

כידוע, תכנית רביבים עוסקת בהכשרת מורים להוראת מקצועות היהדות. אני סבור כי המתווה המוצע נכון לכל מקצועות ההוראה מתוך ההתאמות ליחודו של כל מקצוע ומקצוע (מקצועות השפות למשל, ואולי תחומים נוספים, מחייבים למשל היקף מסוים של לימוד ידע ומיומנויות לפני הכניסה להתמחות בכיתה). כאמור, לטעמנו יש לבסס את ההכשרה על קיום קבוצות בעלות יעד ומכנה משותף יותר מהמקובל בתכניות הלימודים האקדמיות (שגם בהם כמובן יש קורסים וחובות שמשותפים לכל הסטודנטים).

נראה כי כדי לעודד את הצטרפותם של בעלי נתונים אקדמיים גבוהים (מה שנקרא בלשונו "מצטיינים"), יש להעניק למשתתפים מלגות. המכללות להוראה מעניקות זה מכבר מלגות לימודים לכל מי שמתקבל למסלול מצטיינים, אך כדאי לחשוב גם על מלגות מחיה (אם כי מניסיונו בתכניות הכשרת מורים אחרות, אין זה הכרחי). את מלגות המחיה אפשר אולי לכסות בעזרת תמורה שתתקבל עבור ההוראה של המתמחים בשנים השלישית והרביעית, לאחר שכמות שעות ההוראה תגדל במידה ניכרת ולאחר שיצטבר ניסיון הוראה של שנתיים. כאמור למעלה, את המועמדים להשתתפות בתכניות ההוראה יש לאתר בתוך

קהל הצעירים המקורבים להוראה - כאלה שיש להם ניסיון בעבודה עם ילדים והדרכת נוער, שסבורים כי הוראה היא תחום ראוי ומאמינים כי בכוחם לתרום וכי ההוראה יכולה לתרום גם להם. מורים שמסיימים מסלול הכשרה ארבע שנותי כזה (בעלי תואר ראשון או שני) יוכלו להצטרף למערכת החינוך כמורים מן המניין כשאחריהם התמחות מודרכת בהוראה ולקבל לא רק את תעודות התואר המתאימות ואת תעודת ההוראה, אלא גם רישוי לעסוק בהוראה, שניתן רק למי שסיים את ההתמחות.

לכל אורך הספר הבחנו בין שינוי מהמעלה הראשונה לשינוי מהמעלה השנייה, כשהראשון אינו משקף שינויים ערכיים או שינויים בתפיסת העולם. שינויים מהמעלה הראשונה מתרחשים כל הזמן בתחום הכשרת מורים, אבל אינם מאתגרים את הגישות הקיימות ואינם מוציאים את תחום הכשרת המורים לדרך מצליחה ואפקטיבית יותר. שינויים מסוג זה קרויים גם "אחרת מאותו דבר". השינוי המוצע כאן הוא ללא ספק שינוי מהמעלה השנייה, שכרוך באימוץ הנחות שונות מהמקובל. לצערנו יש לקבוע כי גישת הנדבכים להכשרה, הנטועה עמוק כל כך בעולם האקדמי ובהכשרת המורים, הביאה אותנו למעשה לידי בעייתיות מתמשכת של התחום. ממצאי מחקר זה, כשהם מוצלבים עם ממצאי מחקרים רבים אחרים, מלמדים כי הגישה המתאימה להכשרת המורים מחייבת אותנו להפוך את הפירמידה ולהעמידה על הרגליים. זהו ללא ספק שינוי ערכי חשוב, מהמעלה השנייה. הוא מחייב את מורי המורים ומופנה בעיקר למורי החינוך. עם זה, כמו שנכתב, המתווה המוצע כאן שומר על כל רכיבי המתווה הקיים (אם גם משנה את מיקומם ואת דגשיהם) דבר שיקל על גופי-העל, המאשרים ומממנים, לתמוך בו.

נראה לנו אפוא שמדובר במתווה הכשרה שמתאים לא רק להכשרה בתחומי היהדות, אלא בכל מקצועות ההוראה, לא רק עבור מצטיינים, אלא לכלל אלו המכשירים עצמם להוראה.

סוף דבר

אני אוהב לצפות בסרטים תיעודיים, בקולנוע ובטלוויזיה, שמספרים את סיפורם של בני אדם וחברות אדם. אני אוהב במיוחד לצפות בסרטים תיעודיים שמספרים את סיפורן של דמויות מהעבר הקרוב המשיק לחיינו. כשהסרט מסתיים, רצים על המסך שמות המשתתפים בליווי תיאור מילולי מתומצת שמלמד מה קרה להם מאז. צריך להודות כי זה מעניין לא פחות מהסרט עצמו. גם הסרט שלנו הסתיים, אבל גם לו יש המשך. לא נשאר את הקוראים כשחצי תאווה בידם, ללא מידע מה קרה לגיבורי סיפורינו מאז. תמונה מצטברת של תשע-עשר שנים, כמו שהוצגה בספר זה, היא אמנם ממושגים מחקריים תמונת ענק, אבל ככל שיש בידנו להציג תמונת זמן ארוכה יותר, כך עוצמת הטענה המחקרית מתגברת.

מאז הסתיים שלב איסוף הנתונים למחקר זה עברו שש שנים. מאז התמקד המחקר בעיבוד הנתונים ובכתיבת דוחות המחקר (במקרה שלנו, עבודות דוקטור ומוסמך, 17 במספר). פרקים של ספר זה החלו להיכתב מתוך תהייה מהו נוסח הכתיבה שייטיב עם המידע ועם המסר שהספר מבקש להעביר לקוראים. גיבורי הסיפור, בוגרי מחזור א' של רביבים, המשיכו לעבוד ולהתקדם. במרוצת השנים שוחחתי עם לא מעט אנשים שענייני החינוך קרובים ללבם ולספר את סיפור המחקר שעל עיצובו אני עובד. התגובות בדרך כלל היו מתעניינות, אך ספקניות בנוגע לעתיד: "בוודאי רובם כבר ברחו מהחינוך מזמן", שהרי כמו שצוין בפרק הראשון, למשתתפי התכנית נתונים שיכלו למקם אותם כמעט בכל תחום אקדמי שהוא. נודה על האמת, עם יד על הלב, גם אנחנו, שליווינו את התכנית מיום היווסדה, חששנו שאכן זה יהיה המשכו של הסיפור.

האם גיבורינו ברחו מהכיתה? התמונה המתקבלת הפתיעה גם את האופטימיים שבנו. בשנת 2016, כשש עשרה שנים מאז ההצטרפות לתכנית, לא ידוע על אף אחד מבוגרי המחזור הראשון שעזב את תחום החינוך. כל הבוגרים עדיין שייכים למשפחת החינוך, אם כי מעת לעת הם יוצאים לשבתון או לחופשה ללא תשלום, שברוב המקרים מוקדשים ללימודי המשך; או מביאים ילדים לעולם ויוצאים במזל טוב לחופשות לידה; או יוצאים ללימודים או לשליחות הוראה בחו"ל או נלווים לבן/בת הזוג היוצא לעבודה בחו"ל. רבים מהם התקדמו בסולם ההתפתחות המקצועית: שניים מכהנים כמנהלי בית ספר, וכמקובל משלבים הוראה עם תפקיד ניהול חינוכי; שניים מכהנים בתפקידים בכירים בתכניות

לקידום מנהיגות בחינוך; שלושה סיימו לימודי דוקטורט בתחום מדעי היהדות ומכהנים כחברי סגל אקדמי באוניברסיטאות או במכללות לחינוך; שתיים עוסקות בעבודה חינוכית חוץ בית ספרית. כל השאר, נכון לשנת 2016, אם אינם בחופשות כאלו או אחרות עוסקים בפועל בהוראה, רובם ככולם ממלאים גם תפקיד ריכוזי בבית הספר (בעיקר ריכוז מקצוע תנ"ך או מחשבת ישראל). אחדים משלבים נוסף על ההוראה בבית הספר גם הנחיה של מורים, הדרכה מקצועית ופיתוח תכניות לימודים ותכניות חינוכיות. אחדים ממשיך לצד עבודתם בהוראה בלימודים אקדמיים לקראת תואר שלישי.

קוראינו האמונים על המחקר הכמותי לא יסתפקו בתמונה המסתמכת על 21 בוגרים, גם אם היא תמונת עומק מרשימה. גם האחרים ישמחו בוודאי להתרשם מהתמונה המצטברת ממחזורי ההמשך. מאז שנת 2000, כשהחל המחזור הראשון של רביבים את לימודיו, הצטרף מדי שנה בשנה מחזור סטודנטים נוסף. בשנת 2015 הגיעה התכנית למחזור ה-16,⁵⁷ בממוצע של כ-20 סטודנטים בכל מחזור. תלמידי ארבעת המחזורים האחרונים עדיין בשלבי לימודים. חלק אחר מהמחזורים עדיין מצויים בשלב של מילוי החובות הפורמליות להוראה כחלק מחוזה ההצטרפות לתכנית.

התמונה שתוצג להלן מתייחסת אפוא רק למחזורים שבוגריהם השלימו את החובות הפורמליות ונמצאים בשלב של בחירה בעיסוק מרצון. מדובר בשישה מחזורי בוגרים שבהם למדו בסך הכול 123 סטודנטים-מורים. שניים בלבד פרשו מהתכנית טרם מילוי חובות ההוראה שלהם ומחזירים את כספי המלגות שהוענקו להם. שניים אחרים אינם יכולים למלא את חובות ההוראה מסיבות רפואיות. מבין הבוגרים שמילאו את חובות ההוראה הפורמליות, ארבעה בלבד עזבו את החינוך ועברו לתחומים אחרים. בשנת 2015 18 מהבוגרים נמצאים בשבתון, בחופשת לידה, בחופשה ללא תשלום ו/או בלימודים. כל השאר ממשיכים לעסוק בחינוך, רובם כמורים בכיתה ו-19 מהם בתפקידי חינוך אחרים.

ובאשר לתמונת כלל הבוגרים, הכוללת גם את אלו שעדיין לא סיימו את התחייבותם הפורמלית בהוראה: עד 2015 סיימו את התכנית 210 בוגרים. מהתמונה המתקבלת בשנת 2015 עולה כי 86% מהבוגרים עוסקים בפועל בחינוך: 68% מהם מכהנים כמורים או מנהלים בבתי ספר בישראל; 14% נוספים עוסקים בעבודה חינוכית אחרת בישראל; ו-4% בשליחות חינוכית בחו"ל. 6% מהבוגרים נמצאים בשנת 2015 בשבתון או בחופשה וקרוב לוודאי שישבו

לעבודתם החינוכית. הנותרים עוסקים בעבודה או בלימודים אקדמיים בתחומי יהדות או חינוך יהודי. רק 5% מהבוגרים פרשו מהחינוך זמנית או לצמיתות. 63 מבוגרי רביבים מלמדים ב-23 בתי ספר בירושלים, רובם בתי ספר בעלי אוכלוסיית תלמידי הטרונגית. בתל-אביב-יפו מכהנים כמורים 11 בוגרים ב-5 בתי ספר, והשאר מפוזרים בעשרות בתי ספר בכל יישובי הארץ, מקיבוץ דפנה באצבע הגליל ועד אילת. ראוי לציין כי להוציא שני בוגרים שמלמדים בבתי ספר דתיים, כל שאר הבוגרים, דתיים ושאינם דתיים, מלמדים את מקצועות היהדות בבתי ספר לא דתיים, בדיוק כמו שהתכנית ייעדה את בוגריה. רוב הבוגרים משמשים בתפקיד של מחנכי כיתות נוסף על מקצועות ההוראה שלהם, ורובם גם ממלאים תפקידי ריכוז בבית הספר.

זאת תמונת בוגרי רביבים. נראה כי הוגי התכנית, מתכנניה ומוריה, שהיו מודעים לתמונת הפרישה בקרב בוגרי תכניות הכשרה ותכניות מצטיינים בפרט, גם אם ציפו לתמונה יפה, לא ציפו לתמונה חיובית כזאת. המציאות, כך מתברר, לעתים יפה מהחזון.

מקורות

- אבידן, ג', למפרט, ח' ועמית, ג' (2005). **הקול השותק**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- אדי, א' (1992). **תמורות במעמד המורה בעשרים השנים האחרונות (דוח מחקר)**. אוניברסיטת תל אביב: המכון למחקר חברתי.
- אדר, צ' (1967). **הערכים החינוכיים של התנ"ך**. תל אביב: מ' ניומן.
- אופלטקה, י' (2007). **יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון חינוכי**. חיפה: פרס.
- אזרחי, ח' (1987). **מהי שחיקה: הקשרים בין שחיקה סובייקטיבית, שחיקה אובייקטיבית ומאפייני אישיות**. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- אחד העם (1956). **כל כתבי אחד העם**. תל אביב: דביר.
- אלאור, ת' (1991). **מעמד המורים בישראל במעבר מהקשר חברתי לקהילתי**. בתוך ר' שפירא ור' שביט (עורכות), **בית הספר וקהילתו (עמ' 69-82)**. תל אביב: רמות - אוניברסיטת תל אביב.
- אלבק, ש' (1983). **גורמי החלטה בתהליך בחירת מקצוע, השוואה בין קבוצות סטודנטים לעבודה סוציאלית, פסיכולוגיה, חינוך כימיה ופיסיקה**. **עיונים בחינוך**, 378, 215-231.
- אלוני, נ' (2005). **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- אלמוג, א' ומילשטיין, א' (2014). **תכנית חותם: מודל הכשרה "תוך-תפקידית"**. **ביטאון מכון מופ"ת**, 53, 116-122.
- אמית, י' (2002). **הוראת מקרא בחינוך הכללי - עיון בתכניות הלימודים**. בתוך ע' הופמן וי' שגל (עורכים), **ערכים ומטרות בתכנית הלימודים בישראל (עמ' 239-264)**. אבן יהודה: רכס.
- אריאב, ת' (2008). **ההכשרה להוראה: תמונת המצב בעולם ובארץ ומבט לעתיד**. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמ' 19-55)**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר בירושלים.
- ארנון, ר', פרנקל, פ' ורובין, ע' (2012). **להיות או לא להיות (מורה)? הדימוי של מקצוע ההוראה כעיסוק מושך**. **שבילי מחקר**, 18, 33-44.
- בובר, מרטין (1964). **בסוד שיח: על האדם ועמידתו לנוכח ההווה**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בוגוש, ש' (2004). **גישותיהם של מורי מורים לתהליך ההכשרה להוראה: המקרה של פרויקט רביבים**. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- בק, ש' (1999). **המסרן, המיילד, הבמאי, החוקר ומדוע לא שחקן**. בתוך ד' כפיר (עורכת), **הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית: ניירות עמדה (עמ' 16-34)**. ירושלים: מכון ון-ליר.

- בק, ש' (2005). טכנאות כחזון בהכשרת מורים: מבט ביקורתי על הכשרת המורים הטכנית-רציונלית. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- בק, ש' (2008). האמנם ההכשרה מיותרת? על ייחודה של הכשרת המורים האקדמית. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמ' 251-280). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר בירושלים.
- בק, ש' (2012). הגיונות סותרים בהכשרת מורים. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (עמ' 367-408). תל אביב: מכון מופ"ת.
- בק, ש' (2014). לרדת מהעץ: מבט חדש על ההתנסות בהכשרת המורים. ביטאון מכון מופ"ת 53, 6-12.
- גובר, נ' (1997). הכשרת מורים והשתלמותם ברוח החינוך הביקורתי. עיונים בחינוך, ב (ב), 109-127.
- גושן-גושטיין, י' וזכאי, ד' (2009). פסיכולוגיה קוגניטיבית. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה. גלובמן, ר' וכספי, מ' (1999). התפתחותה של גישת הלמידה הפעילה: מהכיתה אל המוסד, מתנועה מוגדרת למדיניות כוללת. בתוך ר' גלובמן ו' עירם (עורכים), התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל (עמ' 197-246). תל אביב: רמות.
- גריןברג, מ' (1984). בעיות רעיוניות בהוראת המקרא בבית הספר. בתוך א' שפירא (עורך), על המקרא ועל היהדות (עמ' 262-274). תל אביב: עם עובד.
- דה-ואל, פ' (2009). הקוף שבתוכנו. ירושלים: כתר.
- דינור, ב"צ (1958). ערכים ודרכים: בעיות חינוך ותרבות בישראל. תל אביב: אורים.
- הרפז, י' (1999). לקראת הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. חינוך החשיבה, 18, 6-31.
- הרפז, י' (2011). הערות על הוראה ולמידה: למנהלים ששכחו. ירושלים: מכון אבני ראשה.
- ועדת אריאב (2007). מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (דו"ח ועדת אריאב). ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה (מתווה המל"ג).
- זוהר, ע' (2013). ציונים זה לא הכול: לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי. בני ברק: ספרית פועלים.
- זוזובסקי, ר' (2001). התוצר הלימודי וההקשר החינוכי של לימודי המתמטיקה והמדעים בישראל. תל אביב: רמות.
- זילברשטיין, מ' (1993). בדיקה מחדש של הגישה הקונספטואלית בהכשרת מורים לתכנון לימודים ולפיתוחם. דפים, 17, 3-27.
- זילברשטיין, מ' (1998). ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתוכניות הכשרה והשתלמות חילופיות. תל אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ' (2001). טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: פדגוגיה של ספרות מקרים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ', בן פרץ, מ' וגרינפלד, נ' (עורכים) (2006). הגרסה הישראלית של בתי הספר להתפתחות מקצועית (PDS). תל אביב: מכון מופ"ת.
- זק, א' והורוביץ, ת' (1985). בית הספר הוא גם עולמו של המורה. תל אביב: רמות.
- זקוביץ, י' (1995). ריחוק צורך קרבה. בתוך ג' שמאי (עורך), מקרא וחינוך (עמ' 8-13). קרית טבעון: אורנים.

- חן, ד' ופריצקר, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. **רב גוונים - מחקר ושיח**, 12, 94-131.
- טל-אלון, נ' (2012). **מוטיבציה והתמדה בהוראה: חקר מקרה בתוכנית הכשרת מצטיינים**. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- טלמון, ש' (1969). המקרא בהמונימוס של דורנו. **האוניברסיטה**, 14(ג), 6-9.
- יריב, א' (2010). מיצוב בכתה: ניתוח תגובות מורים לבעיות התנהגות. **רב גוונים - מחקר ושיח**, 12, 9-30.
- כהנמן, ד' (2005). אוטוביוגרפיה. בתוך מ' בר-הלל (עורכת), **דניאל כהנמן ועמיתים - רצינוניות, הוגנות, אושר** (עמ' 11-44). חיפה: אוניברסיטת חיפה וכתר.
- כ"ץ, ג' (2003). החזון החינוכי של הסטודנטים להוראה והקשר לחוויות שלהם כתלמידי בית הספר: חקר מקרה בתוכנית מצטיינים. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- לביא, צ' (2000). **הייתכן חינוך בעידן הפוסטמודרניזם? תל אביב: ספרית פועלים**.
- לוי, ת' וסימון, ד' (2007). חשיפת עולמן הפדגוגי של מורות באמצעות מפות מושגים: שני חקרי מקרה בעקבות אימון קוגניטיבי. **הלכה ומעשה בתכנון לימודים**, 19, 183-230.
- ליבמן, צ' (2014). יתר כישורים ונשירה מהוראה: המקרה של בוגרי תוכניות מצוינים. **גילוי דעת**, 5, 41-63.
- ליבמן, צ', אקרמן-אשר, ה' ומשכית, ד' (2013). **בוגרי התוכנית למצוינים: הערכת התרומה, השתלבות בהוראה ושיחות לעתיד** (דוח מחקר). תל אביב: משרד החינוך ומכון מופ"ת.
- לם, צ' (1969). **ההוראה: בירורי משמעותה**. ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית.
- לם, צ' (1987). התפתחות פרופסיונלית של מורים. **דפים**, 6, 4-6.
- לם, צ' (1989). ההנחות התיאורטיות של האימונים המעשיים בהוראה. בתוך לקראת **התנסות בהוראה: שלבים ראשונים בהדרכה פדגוגית** (עמ' 7-16). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- לם, צ' (2000א). האידאולוגיה ומחשבת החינוך. בתוך י' הרפז (עורך), **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות** (עמ' 217-254). תל אביב: ספרית פועלים.
- לם, צ' (2000ב). הבסיסים האידאולוגיים של לימודי היהדות בחינוך הישראלי. בתוך י' הרפז (עורך), **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות** (עמ' 297-324). תל אביב: ספרית פועלים.
- לם, צ' (2001). הקדמות לדין בעיית תיאוריה של הכשרת המורים. **דפים**, 32, 132-150.
- לם, צ' (2002). **במערבולת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.
- לרון, ד' ושקדי, א' (2006). התפתחות ונסיגה בתפיסת תפקיד המורה: חקר מקרה **הכשרת מורים. דפים**, 41, 109-139.
- ניסן, מ' (1987). תחושת חובה כגורם הנעה בבית-ספר. בתוך א' לסט (עורך), **עבודה פסיכולוגית בבית הספר** (עמ' 321-351). ירושלים: מאגנס.

- ניסן, מ' ושלף, י' (2005). תפיסת הראוי כבסיס הנעה וחקר: מקרה הישיבה. בתוך מ' ניסן וע' שרמר (עורכים), מעשה בחינוך: קובץ מחקרים לכבוד שלמה פוקס (עמ' 417-442). ירושלים: מוסד ביאליק ומכון מנדל למנהיגות.
- סכונפלד, י' (1979). גישות לתנ"ך בחינוך בישראל. בתוך א' סימון (עורך), המקרא ואנחנו (עמ' 53-69). ירושלים: דביר.
- סלומון, ג' (1997). סביבות למידה קונסטרוקטיבסטיות חדשניות: סוגיות לעיון. חינוך החשיבה, 11-12, 27-41.
- סלומון, ג' (2000). טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע. חיפה: אוניברסיטת חיפה וזמורה ביתן.
- עוז, ע' ועוז-זלצברגר, פ' (2014). יהודים ומילים. ירושלים: כתר.
- עזר, ח' (2010). שיח רפלקטיבי ככלי למחקר עצמי בידי המורה החוקר: ניתוח שיח ביקורתי. בתוך ע' קופפרברג (עורכת), חקר הטקסט והשיח: ראשומון של שיטות מחקר (עמ' 165-187). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- עידו, א' (2011). תפיסת סטודנטים-מורים את תהליך הכשרתם להוראה: חקר מקרה של תוכנית מצטיינים להוראת מקצועות היהדות. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- עשור, א' (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. חינוך החשיבה, 20, 167-191.
- פוקס, ש' (1998). הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- פייגין, נ' וכפיר, ד' (1994). אפיוני הלומדים במסלולים השונים בהכשרה להוראה. דפים, 19, 7-24.
- פייגין, נ' ומשיח, א' (1991). רקע, מניעים ומטרות לבחירת לימודי החינוך הגופני אצל תלמידי הוראה. דפים, 10, 44-54.
- פרידמן, י' (1992). התנהגות תלמידים השוחקת את המורה. ירושלים: מכון סאלד.
- פרידמן, י' וגביש, ב' (2001). המורה המתחיל: הקשיים, התמיכה וההסתגלות. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פריירה, פ' (1981). פדגוגיה של המדוכאים. ירושלים: מפרש.
- פרנקל, פ' (1996). מאפיינים של הערכה אלטרנטיבית ברפלקציה על שיחת משוב בהכשרת מורים. דפים, 22, 31-53.
- פרנקל, פ' וסמית, ק' (2006). איך להעריך מה? על תפקידי ההערכה בהכשרת מורים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- צלרמאיר, מ' ופרי, פ' (2002). מבוא: המחקר הפמיניסטי בחינוך. בתוך הנ"ל (עורכות), מורות בישראל: מבט פמיניסטי (עמ' 15-38). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קלויר, ר', כהן, נ' ועבאדי, ר' (2009). תוכנית האב: הרקע לתוכנית ויעדיה. בתוך ר' קלויר, נ' כהן, ר' עבאדי ונ' גרינפלד (עורכים), הלכה, מעשה וחזון: הכשרת סטודנטים מצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך (עמ' 21-27). תל אביב: מכון מופ"ת.

קניאל, ש' (2006). **חינוך לחשיבה, חינוך קוגניטיבי לשליטה על התודעה**. תל אביב: רמות. קצין, א' (2003). **הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה: חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות**. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", האוניברסיטה העברית, ירושלים.

קצין, א' (2008). **גישות הוראה של סטודנטים להוראה ומורים מתחילים: חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית, ירושלים.

קרמר-חיון, ל' (1989). **מעולמו הפנימי של המורה בישראל: לחץ, שביעות רצון ומרכזיות העבודה**. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 16, 27-52.

קרמר-חיון, ל' והופמן, י' (1981). **זהות מקצועית ונשירה מההוראה, עיונים בחינוך**, 31, 141-146.

רביבים, מסמך מכונן (1999). **רביבים: תכנית ניסיונית בהכשרת מורים למקרא ולמחשבת ישראל - גישה חדשה להכשרת מורים למקורות ולמורשת היהודית באוניברסיטה העברית (מסמך פנימי)**. ירושלים: האוניברסיטה העברית, מרכז מנדל להמשכיות יהודית.

רובין, ע', גלעד, א' ומלאת, ש' (2007). **מניעי בחירה של פרחי הוראה גברים בחינוך היסודי: היבט רב-תרבותי**. תל אביב: מכון מופ"ת ומכללת אחווה.

רוזנק, מ' (2003). **צריך עיון: מסורת ומודרנה בחינוך היהודי בזמננו**. ירושלים: מאגנס. רוזנק, מ' (2015). **הוראת תרבות ישראל: בין הערכי לרלוונטי**. ירושלים, תל אביב: האוניברסיטה העברית, המרכז לחינוך יהודי על שם מלטון ומכון מופ"ת.

שביד, א' (2000). **חינוך הומניסטי-יהודי בישראל**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד. שטיגליץ, ס' (2014). **תפיסת סטודנטים-מורים את תפקיד המורה כמחנך: חקר מקרה של תוכנית מצטיינים להוראת מקצועות היהדות**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית, ירושלים.

שטראוס, ס' ושילוני, ת' (1997). **מודלים שיש למורים על שכלם ועל למידתם של ילדים**. **חינוך החשיבה**, 11, 53-63.

שכטר, י' (1960). **פרקי הדרכה בתנ"ך**. תל אביב: מ' ניומן. שמיר, ח' (1969). **רשמים מסיוור בבתי ספר פרוגרסיביים בארצות הברית**. **החינוך המשותף**, 67-68, 50-61.

שמיר, ח' (2003). **המסע המשותף: ללמד וללמוד - שישה עשורים**. קיבוץ דליה: מערכת. שנהר, ע' (1994). **"עם ועולם" - תרבות יהודית בעולם משתנה: דו"ח הועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי (דו"ח ועדת שנהר)**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

שפּלר, י' (2006). **המושג "אדם מחונך": וכמה השלכות על החינוך היהודי**. בתוך ש' פוקס, י' שפּלר וד' מרום (עורכים), **מדברים חזון (עמ' 244-258)**. ירושלים: קרן מנדל וכתר. שפּרלינג, ד' (2015). **נשירת מורים ברחבי העולם: סקירת מידע**. תל אביב: מכון מופ"ת.

- שקדי, א' (1999). הכשרת מורים להוראת מקצועות היהדות: השלכות לפרווייקט רביבים (מסמך פנימי). ירושלים: האוניברסיטה העברית, המרכז לחינוך יהודי על שם מלטון.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. תל אביב: רמות.
- שקדי, א' (2008). דפוסי הדרכה פדגוגית: מגישה יישומית לגישה התנסותית-קונסטרוקטיביסטית. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמ' 302-322). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- שקדי, א' (2014). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני, הלכה למעשה. תל אביב: רמות.
- שקדי, א' וניסן, מ' (2009). השפעת האידאולוגיה האישי של המורים על דרכי הוראת התנ"ך. הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 20, 53-81.
- שרמר, ע' (1990). מ"ספונטניות מלומדת" ל"שוקלנות הומניסטית": התפתחות של פרספרקטיבות על תיפקוד המורה כמקבל החלטות. סוגיות בחינוך, 4, 10-24.
- תמיר, פ' (2006). החקר בהוראת המדעים והשתקפותו בהוראת הביולוגיה בישראל. בתוך ע' זוהר (עורכת), למידה בדרך החקר: אתגר מתמשך (עמ' 15-56). ירושלים: מאגנס.
- Acheson, K., & Gali, M. (1992). *Techinques in the clinical supervision of teachers*. New York: Longman.
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. New York: Jossey Bass.
- Ashton, P. (1999). Integrating educational psychology into professional studies: Linking theory into practice. In R. A. Roth (Ed.), *The role of university preparation of teachers* (pp. 210-219). London and Philadelphia: Falmer Press.
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aswathappa, K. (2003). *Human recourse & management*. New York: Longman.
- Atkinson, T. (2000). Learning to teach: Intuitive skills and reasoned objectivity. In T. Atkinson & G. Claxton (Eds.), *The intuitive practitioner* (pp. 69-83). London: Open University Press.
- Bacharach, S. B., Bauer, S. C., & Shedd, J. B. (1986). *The learning workplace: The conditions and resources of teaching*. Ithaca, NY: Eric Document.
- Baddeley, A. D. (2006). Working memory: An overview. In S. Pickering (Ed.), *Working memory and education* (pp. 1-31). New York: Academic Press.

- Baldwin, S., Buchanan, A., & Rudisill, M. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- Ball, D. L., & Cohen D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practical-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes. (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Baron, B. (2003). When smart groups fail. *Journal of the Learning Sciences*, 12(3), 307-359.
- Baron, J. (2001). Actively open-minded thinking. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 76-79). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: Men, women and the extreme male brain*. New York: Basic Books.
- [בארון-כהן, ס' (2006). ההבדל המהותי: גברים, נשים והמוח הגברי הקיצוני. תל אביב: עם עובד.]
- Bates, A., Ramirez, L., & Drits, D. (2009). Connecting university supervision and critical reflection: mentoring and modeling. *The Teacher Educator*, 44, 90-112.
- Beattie, M. (1995). *Constructing professional knowledge in teaching: A narrative of change and development*. New York: Teachers College Press.
- Ben-Peretz, M. (1995). Curriculum of teacher education programs. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (543-547). Oxford: Elsevier Science/Pergamon.
- Benkler, Y. (2011). *The penguin and the leviathan: The triumph of cooperation over self-interest*. New York: Crown Business.
- [בנקלר, י' (2013). הפינגווין והלווייתן: ניצחון שיתוף הפעולה על האנוכיות. אור יהודה: כינרת, זמורה-ביתן, דביר.]
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinion: Studies in rhetorical psychology*. London: Sage.

- Bird, T., Anderson, L. M., Sullivan, B. A., & Swidler, S. A. (1993). Pedagogical lancing acts: Attempts to influence prospective teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 253-267.
- Blackmore, S. (1999). *The Meme Machine*. New York: Oxford University Press.
- [בלקמור, ס' (2009). מכונת הממים. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.]
- Bonawitz, E. B., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N., Spelke, E., & Schulz, L. E. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Teaching limits children's spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120(3), 322-330.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Cakfee (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). New York: Macmillan.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (2005), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 1-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Brophy, J. (2006). Graham Nuthall and social constructivist teaching: Research-based cautions and qualifications. *Teaching and Teacher Education*, 22(5), 529-537.
- Brown, D. W. (2006). Micro-level teaching strategies for linguistically diverse learners. *Linguistics and Education*, 17(2), 175-195.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Act of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [ברונר, ג' (2000). תרבות החינוך: מאמרים על חינוך בהקשר. תל אביב: ספרית פועלים.]
- Buchanan, M. (2007). *The social atom*. New York: Bloomsbury.
- [ביוקנון, מ' (2010). האטום החברתי. תל אביב: עם עובד.]
- Buendia, E. (2000). Power and possibility: The construction of a pedagogical practice. *Teaching and Teacher Education*, 16, 147-163.

- Bullough, R. V. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42, 43-51.
- Bullough, R. V. Jr., & Kauchak, D. (1997). Partnerships between higher education and secondary schools: Some problems. *Journal of Education for Teaching*, 23(3), 215–233.
- Calderhead, J. (1992). The role of reflection in learning to teach. In L. Valli (Ed.), *Reflective teacher education: Cases and critiques* (pp. 139-146). Albany, NY: State University of New York Press.
- Calderhead, J. (1995). Teachers as clinicians. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed.) (pp. 9-11). Kidlington, Oxford, UK: Elsevier Science.
- Calderhead, J. (2001). International experiences of teaching reform. In V. Richardson, (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 777-800). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press
- Carnegie Forum (1986). *A national prepared: Teachers for the 21st Century*. The report of the task force on teaching as a profession. New York: The Carnegie forum on education and the economy.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12.
- Carter, K., & Anders, D. (1996). Program pedagogy. In F. B. Murray (Ed), *The teacher educator handbook* (pp. 557-592). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Chabris, C., & Simons, D. (2010). *The invisible gorilla*. New York: Random House.
- [שברי, כ' וסימונס, ד' (2012). הגורילה הבלתי נראית: איך האינטואיציה מוליכה אותנו שולל. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן].
- Chazan, B. (1992). Should we teach Jewish values? In A. Shkedi (Ed.), *Studies in Jewish education*, 6 (pp. 3-20), Jerusalem: Magness Press.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout: Helping teachers, nurses, therapists, and lawyers recover from stress and disillusionment*. New York: Routledge.

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teachers stories - stories of teachers - school stories - stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Clift, R. T., & Brady, P. (2005). Research on method courses and field experiences. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 309-424). Washington and Mahwah, NJ: American Educational Research Association and Lawrence Erlbaum Association.
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 17, 527-546.
- Combs, A. W., Blume, R. A., Newman, A. J., & Wass, H. L. (1978). *The professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation*. New York: Allyn & Bacon.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planner: Narrative of experience*. New York, Teacher College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative Inquiry *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Damasio, A. R., Grabowski, T. J., Bechara, A., Damasio, H., Ponto, L. L. B., Parvizi, J., & Hichwa, R. D. (2000). Subcortical and cortical brain activity during the feeling of self-generated emotions. *Nature Neuroscience*, 3(10), 1049-1056.
- Darling-Hammond, L. (2002). How teacher education matter. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2003). Kipping good teachers: Why it matters, what leasers can do? *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- Darling-Hammond, L. (2005). *Preparing teacher for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., Pacheco, A. Nichelli, N. LePage, P., Hammeness, K., & Youngs, P. (2005). Implication curriculum renewal in teacher

- education: Mapping organizational and policy change, In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 442-479). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Klein, S. P. (1999). *A license to teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2005). A social-constructivist approach in physical education: Influence of dyadic interactions on tactical choices in an instructional team sport setting. *European Journal of Psychology of Education*, 20(2), 171-184.
- Davis, E. J., Smith, T. J., & Leflore, D. (2008). *Chaos in the classroom: A new theory of teaching and learning*. Durham, NC: Carolina Academic Press.
- Dawkins, R. (1989). *The selfish gene* (2nd ed.). London: Oxford University Press.
- [דוקינס, ר' (1991). *הגן האנוכי*. תל אביב: דביר.]
- Dawkins, R. (2009). *The greatest show on earth*. New York: Free Press
- [דוקינס, ר' (2010). *ההצגה הגדולה בתבל: הראיות בזכות האבולוציה*. אור יהודה: דביר.]
- Day, C., (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day C. & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers: Teacher quality and school development*. London: Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage book of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 1-32). London: Sage.
- Dewey, J. (1933). *How we think* (Chapter 7: Analysis of reflective thinking? pp. 102-118). Boston: Health and Company.
- Dewey, J. (1959). The child and the curriculum. In M. S. Dworkin, (Ed.), *Dewey on education* (pp. 91-111). New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- DeWert M., H. Babinski, L. M., & Jones, B. D. (2003). Safe passages: Providing online support to beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 311-320.
- Doll, W. E., Jr. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- [דול, ו"א (1999). *השקפה פוסט-מודרנית על חינוך: מבט חדש על תוכניות הלימודים*. תל אביב: ספרית פועלים.]

- Doyle, W. (1990). Case methods in the education of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 17(1), 7-15.
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187.
- Drake, C., Spillane, J. P., & Hufferd-Ackles, K. (2001). Storied identities: Teacher learning and subject-matter context. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 1-23.
- Ducharme, E. R. (1993). *The lives of teacher educators*. New York: Teachers College Press.
- Ducharme, M. & Ducharme, E. (1996). A Study of teacher educators: Research from the USA. *Journal of Education for Teaching*, 22(1), 57-70.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- איגן, ק' (2009). חינוך להבנה: שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית. בני ברק: ספרית פועלים.]
- Egan, K. (2002). *Getting it wrong from the beginning: Our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey and Jean Piaget*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation: A personal view*. London: The Falmer Press.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' voices: Storytelling and pPossibility*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Elias, J., & Merriam, S. B. (2005). *Philosophical foundations of adult education* (3rd ed.). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Fadiga, L., Craighero L., & Olivier, E. (2005). Human motor cortex excitability during the perception of others' action. *Current Opinion in Neurobiology*, 14, 331-333.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. & Remillard, J. (1996). Perspective on learning to teach. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge for the preparation of teachers* (pp. 63-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fenstermacher, G. (1993). *Where are we going? Who will lead us there?* Washington DC: American Association of College of Teacher Education.

- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (pp. 3-56). Washington DC: American Educational Research Association.
- Flexner, A. (1923). *A modern college and modern school*. Garden City, NY: Doubleday.
- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297-318.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teachers and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Fox, S. (1985). The vitality of theory in schwab's conception of the practical. *Curriculum Inquiry*, 15(1), 63-89.
- Freeman, M. (2007). Autobiographical understanding and narrative inquiry. In J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 120-145). London: Sage.
- Freiberg, H. J., & Lapointe, J. M. (2006). Research-based programs for preventing and solving discipline problems. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 735-786). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E.T. (2012). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 38(1), 1-3.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 8-33). New York: Teachers College Press.
- Foucault, M. (1980). *Power knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Brinton: Harvester.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Education Research Journal*, 6(2), 207-226.

- Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the national society for the study of education* (pp. 25-52). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teacher: Growth of professional knowledge*. London, New York: Routledge.
- Gilbert, D. (2006). *Stumbling on happiness*. New York: Random House.
- [גילברט, ד' (2007) *להיתקל באושר*. תל אביב: מטר.]
- Glenda, A., & Kate, O. (2008). Change of career secondary teachers: Motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 359-376.
- Goddard, J. T., & Foster R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17, 349-365.
- Goldberg, E. (2005). *The wisdom paradox: How your mind can grow stronger as your brain grows older*. London: Pocket Books.
- [גולדברג, א' (2007). *פרדוקס החכמה: איך הנפש מתחזקת ככל שהמוח מזדקן*. תל אביב: עם עובד.]
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. New York: Bantam Books.
- [גולמן, ד' (2007). *אינטליגנציה חברתית: המדע החדש של יחסי אנוש*. תל אביב: ידיעות ספרים.]
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- [גולמן, ד' (1997). *אינטליגנציה רגשית*. תל אביב: מטר.]
- Goodlad, J. (1999). Whither schools of education? *Journal of Teacher Education*, 50(5), 325-338.
- Goodlad, J. (2002). Teacher education research: The outside and inside. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 216-221.
- Goodlad, J., & Klein, F. (1974). *Looking behind the classroom door*. Worthington OH: Charles A. Jones.
- Gregory, A., & Ripski, M. B. (2008). Adolescent trust in teachers: Implications for behavior in the high school classroom. *School Psychology Review*, 37(3), 337-354.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis: An introduction*. London: Sage.

- Grossman, P. L. (1990). *The making of teaching: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P. L. (1992). Teaching and learning with cases: Unanswered questions. In J. H. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 227-239), New York: Teachers College Press.
- Grossman, P., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perception of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273-287.
- Grossman, P. L., & Wineburg, S. (2000). *What makes teacher community different from a gathering of teachers?* Washington: Center from the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Grosso de Leon, A. (2001). *Higher education's challenge: New teacher education models for a new century*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Grow-Maienza, J. (1996). Philosophical and structural perspective in teacher education. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator handbook* (pp. 506-525). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (pp. 195-220). London: Sage.
- Guba E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic, controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage book of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 191-215). London: Sage.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44-52.
- Gudmundsdottir, S. (1995). The narrative nature of pedagogical content knowledge. In H. NcEwan & K. Egen (Eds.), *Narrative in teaching, learning and research* (pp. 24-36). New York: Teachers College Press.
- Guterman, N., & Jayaratne, S. (1994). Responsibility at risk: Perceptions of stress, control, and professional effectiveness in child welfare practitioners. *Journal of Social Service Research*, 20(1-2), 99-119.

- Güven, G., Sülün, Y., & Çam, A. (2014). The examination of elementary preservice teachers' reflective diaries and epistemological beliefs in science laboratory. *Teaching in Higher Education, 19*(8), 895-907.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Shulman, L. (2002). *Toward expert thinking: How case-writing contributes to the development of theory-based professional knowledge in student teacher*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Seattle, USA.
- Handal, G., & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in practice*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Harrison, J. K., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: Developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice, 6*(3), 419-441.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perception of their interactions with student. *Teachers and Teacher Education, 16*, 811-826.
- Heilig, J. V., & Jez, S. (2010). *Teach for America: A review of the evidence*. Boulder, CO & Tempe, AZ: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit.
- Henry, G. T., Bastian, K. C., & Smith, A. A. (2012). Scholarship to recruit the "Best and brightest": Who is recruited, where they teach, how effective are they, and how long do they stay? *Educational Researcher, 41*(3), 83-92.
- Higgins, S., & Leat, D. (2001). Horses for courses or courses for horses: What is effective teacher development? In J. Soler, A. Craft & H. Burgess (Eds.), *Teacher development: Exploring our own practice* (pp. 57-68). London: Paul Chapman.
- Hillocks, G. (1999). *Ways of thinking, Ways of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Hobson, A. J. (2002). Student teachers perceptions of schoolbased mentoring in initial teacher training (ITT). *Mentoring and Tutoring, 10*(1), 5-20.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Belief about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67*(1), 88-140.

- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holms Group.
- Holt-Reynolds, D. (2000). What does the teacher do? Constructivist pedagogies and perspective teachers' beliefs about the role of a teacher. *Teaching and Teacher Education, 16*(1), 21-32.
- Hogan T., & Rabinowitz, M. (2003). Representation in teaching: Inferences from research of expert and novice teachers. *Educational Psychologist, 38*(4), 235-247.
- Hogarth, R. M. (2001). *Educating Intuition*. Chicago, IL: The University Of Chicago Press.
- Horner, V., & Whiten, A. (2005). Causal knowledge and imitation/emulation switching in chimpanzees (*Pan troglodytes*) and children (*Homo sapiens*). *Animal Cognition, 8*, 164-181.
- Huberman, M, (1989). The professional cycle of teachers. *Teacher College Record, 91*(1), 31-57.
- Hutchison, C. B. (2006). Cultural constructivism: The confluence of cognition, knowledge creation, multiculturalism, and teaching. *Intercultural Education, 17*(3), 301-310.
- Iacoboni, M. (2008). *Mirroring people: The new science of how we connect with others*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- [יעקובוני, מ' (2009). אדם לאדם ראי: המדע החדש של תקשורתנו עם אחרים. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.]
- Intrator, S. (2002). *How teaching can inspire real learning in the classroom*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Washington: The Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD.
- [ג'נסן, א' (2003). חנוך לנער על פי מוחו. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.]
- John, P. D. (2002). The teacher educator's experience: Case studies of practical professional knowledge. *Teaching and Teacher Education, 18*, 323-341.
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our school*. New York: Basic Books.
- Johnson, S. (2004). *Mind wide open*. New York: Scribner.
- [ג'ונסון, ס' (2007). ראש פתוח: מסע אל תוך המוח. ירושלים: כתר ספרים.]

- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- [כהנמן, ד' (2013). לחשוב לאט לחשוב מהר. תל אביב: מטר וכנרת.]
- Kahneman, D. & Frederick, S. (2002). Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgement. In T. Gilovich, D. Griffin & D. Kahneman (Eds.), *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment* (pp. 49-81). New York: Cambridge University Press.
- Keefe, J. W. (2007). What is personalization? *Phi Delta Kappan*, 89(3), 217-223.
- Kennedy, M. M. (1999). The role of preservice teacher education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 54-85). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Klaassen, C. A. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*, 18, 151-158.
- Kluth, P., & Straut, D. (2003). Do as we say and as we do: Teaching and modeling collaborative practice in the university classroom. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 228-241.
- Kohn, A. (1996). *Beyond discipline: From compliance to community*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, J. F., Kessels, B., Koster, B., Lagerwerf, & Wubbles, T. (2001). *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, J. F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28, 4.
- Korthagen, F., Russel, T., & Loughran, J. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Koster, B., Brekelman, M., Korthagen, K., & Wubbels, T., (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176 .

- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, 299-306.
- Labaree, D. F. (2004). *The trouble with Ed school*. New Heaven, CT: Yale University.
- Lazarus, E. (2000). The role of intuition in mentoring and supporting beginning teachers. In T. Atkinson & G. Claxton (Eds.), *The intuitive practitioner* (pp. 107-121). Buckingham, UK: Open University Press.
- LeDoux, J. (1998). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional Life*. New York: Touchstone.
- [לדו, ג' (2005). המוח הרגשי: התשתית המסתורית של חיי הרגש. תל אביב: עם עובד.]
- LeDoux, J. E. (2007). Emotional memory. *Scholarpedia*, 2(7), 1806-1807.
- Lehrer, J. (2009). *How we decide*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- [לרר, ג' (2010). איך אנחנו מחליטים. אור יהודה: זמורה ביתן.]
- Leshem, S. (2008). Novices and veterans journeying into real-world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 204-215.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1984). *Teachers, their world, and their work: Implications for school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lin, E. S. Q., Wang, J., & Zhang, S. H. L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227-248.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teacher in a school-based mentoring program in Sweden. *Education Studies*, 31, 251-263.
- Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H. (2006). Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 351-358.
- Liston, D., & Zeichner, K. M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Lortie, C. D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lucas, C. J. (1997). *Teacher education in America*. New York: St. Martin's Press.
- Lyons, N. (2007). Narrative inquiry: What possible future influence on policy or practice. In J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 600-631). London: Sage.

- Margolis, J., Dinkelman, T., & Sikkenga, K. (2006). From teacher to teacher educator: Experiences, expectations and expatriation. *Studying Teacher Education*, 2(1), 12-20.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. Los Altos, CA: Malor Books.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Marble, S. (1997). Narrative visions of schooling. *Teaching and teacher education*, 13(1), 55-64.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Mills, S. (2003). *Michel Foucault*. London: Routledge.
- [מילס, ש' (2005). מישל פוקו. תל אביב: רסלינג.]
- Moilanen, P. (2002). Narrative, truth and correspondence: A defence. In R. Huttunen, H. L. T. Heikkien, & L. Syrjala (Eds.), *Narrative eesearch: Voices of teachers and philosopher* (pp. 91-104). Jyvaskyla, Finland: SoPhi.
- Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. London: Routledge Falmer.
- Moran, A., McClune, B., Kilpatrick, R., Dallat, J., & Abbott, L. (2001). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation & Research in Education*, 15(1), 17-32.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 877-904). Washington DC: American Educational Research Association.
- Nisan, M. (1996). Personal identity and education for the desirable. *Journal of Moral Education*, 25(1), 75-83.
- Nisan, M. (2001). Understanding the value of learning as a motivational factor in schools. *Education in Thinking*, 20, 119-143.
- Noddings, H. (1990). Constructivism in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 4, 7-18.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (2006). *Critical lessons: What our schools should teach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nuthall, G. (2002). Social constructivist teaching and the shaping of students' knowledge and thinking. In J. Brophy (Ed.), *Social*

- constructivist teaching: Affordances and constraints* (pp. 43-79). New York: Elsevier.
- Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard Educational Review*, 74(3), 273-306.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*: <http://hdl.voced.edu.au/10707/85704>.
- OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession lessons from around the world*. Background Report for the International Summit on the Teaching Profession. from: <http://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummit.pdf>
- Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: New method of learning, teaching and schooling* (pp. 9-27). Cambridge, MA: Blackwell.
- Olson, D. R., & Katz, S. (2001). The forth folk pedagogy. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 243 -264). Mahwa, NJ: Erlbaum.
- Olson, R. M., & Osborne, J. W. (1991). Learning to teach: The first tear. *Teaching & teacher Education*, 7(4), 331-343.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17, 75-88.
- Patrick, H., & Pintrich, P. R. (2001). Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (pp. 117-143). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Park, H. I., Annalyn, C. J., Wagner, S. H., & Baiden, M. (2013). Job control and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Applied Psychology*, 63(4), 607-642.
- Perkins, D. N. (1996). Minds in the hood. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environment: Case studies in instructional design* (pp. 5-8). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

- Phillips, B. M. (2004). The beliefs and attitudes of preservice teacher. *Academic Exchange Quarterly* 8(3), 257-260.
- Piaget, J. (1948). *To understand is to invest: The future of education*. New York: Viking.
- Pink, D. H. (2005). *A whole new mind*. New York: Penguin Books.
- [פינק, ד"ה (2009). ראש אחר: מדוע העתיד שייך לבעלי המוח הימני. תל אביב: מטר הוצאה לאור.]
- Pink, D. H. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead Books.
- [פינק, ד"ה (2012). מוטיבציה: האמת המפתיעה על מה שמניע אותנו. תל אביב: מטר.]
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. New York: Harper Perennial.
- [פינקר, ס' (2011). האינסטינקט הלשוני: כיצד המוח יוצר שפה. ירושלים: שלם.]
- Pinker, S. (2004). *The blank slate*. London: Penguin Books.
- [פינקר, ס' (2005). הלוח החלק: על הכחשת טבעו המולד של האדם בימינו. תל אביב: מטר.]
- Pratt, D. D., Arseneau, R., & Collins J. B. (2001). Theoretical foundations: Reconsidering "Good Teaching" across the continuum of medical education. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 21(2), 70-81.
- Precht, R. D. (2011). *Who am I? And if so, how many*. New York: The Random House.
- [פרכט, ר"ד (2011). מי אני? מה אני? מסע פילוסופי מרתק אל עצמנו. תל אביב: מטר.]
- Ramachandran, V. S. (2003). *The emerging mind*. London: Profile Books.
- [ראמצ'נדראן, ו"ס (2008). המוח המתבהר. ירושלים: כתר.]
- Ramaswamy, V., & Bergin, C. (2009). Do reinforcement and induction increase prosocial behavior? Results of a teacher-based intervention in preschools. *Journal of research in childhood education*, 23(4), 527-538.
- Ratey, J. J. (2001). *A user's guide to the brain*. New York: Pantheon Books, Random House.
- [רייטי, ג' (2005). מדריך למשתמש במוח. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.]
- Restak, R. (2006). *The naked brain*. New York: Three Rivers Press.
- [רסטאק, ר' (2007). המוח העירום. תל אביב: אריה ניר.]
- Reynolds, R. J. (1995). The professional self-esteem of teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 46(3), 216-227.
- Rich-Harris, J. (2006). *No two alike: Human nature and human individuality*. New York: W. W. Norton & Company.

- [ריץ-הריס, ג' (2008). אין שניים דומים: טבע האדם והאישיות האינדיבידואלית. תל אביב: עם עובד.]
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of reseach on teacher education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (pp. 3-14). London: The Falmer Press.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 905-947). Washington DC: AERA.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. London: Sage.
- Riessman, C. K. (2002). Narrative analysis. In A. M. Huberman & M. B. Miles (Eds.), *The qualitative researcher's companion* (pp. 217-270). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds*. Chichester, UK: Capstone Publishing.
- [רובינסון, ק' (2013). לצאת מהקיום: סודות החשיבה היצירתית. ירושלים: כתר.]
- Rock, A. (2004). *The mind at tight: The new science of how and why we dream*. New York: Basic Books.
- [רוק, א' (2007). הנפש בלילה: המדע החדש החוקר איך ולמה אנו חולמים. תל אביב: עם עובד.]
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (pp. 184-256) (Formulations of the person and the social context). New York: McGraw Hill.
- Rogers, C. & Freiberg, H. J. (1993). *Freedom to learn*. New York: Merrill.
- Romano, M. (2004). Teacher reflection on "bumpy moments" in teaching: A self study. *Teachers & Teaching*, 10(6), 663-681.
- Rosenak, M. (1978). Education for Jewish identification: Theoretical guidelines. *Forum*, 28-29, 118-129.
- Rosenak, M. (1995). *Roads to the palace: Jewish texts and teaching*. Providence, RI: Berghahn Books.
- Rosenholtz, S. (1989). Workplace conditions that effect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.

- Ryle, G. (2002 [1949]). *The concept of mind*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Sarason, S. B. (1981). *The culture of the school and the problem of change*. Boston MA: Allyn and Bacon.
- Sawyer, R., Rutter, A., LeFeavre, D., & Margolis, J. (2005). Direct instruction. In S. J. Farenga & D. Ness (Eds.), *Encyclopedia of education and human development* (pp. 51-53). Armonk, NY: Sharpe.
- Schlager, M., & Fusco, J. (2004). Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the hors? In S. Barab, R. Kling & J. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 1-39). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schechter, C., Syeks, I., & Rosenfeld, I. (2004). Learning from success: A leverage from transforming schools into learning communities. *Planning and changing*, 35(3, 4), 154-168.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Schwab, J. (1962). *The teaching of science as inquiry*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schwab, J. J. (1964). Structure of the disciplines: Meanings and significances. In G. W. Ford & L. Fugno (Eds.), *The structure of knowledge and the curriculum* (pp. 6-30). Chicago, IL: Rand McNally.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: a language for curriculum development. *School Review*, 78(1), 1-23.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81(4), 501-522.
- Schwab, J. J. (1983). The Practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Scott, R. D., Hurwitz, S., Hackett, M. R. D., & Miller, K. K. (2005). Comparing PDS and Campus-based preservice teacher preparations: Is PDS based preparation really better? *Journal of Teacher Education*, 56(1), 46-56.

- Serow, R. C. (1993). Why teach?: Altruism and career choice among nontraditional recruits to teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 26(4), 197-204.
- Shkedi, A. (1996). Teacher education: What we can learn from experienced teachers. *British Journal of In-service Education*, 22(1), 81-97.
- Shkedi, A. (1997). The tension between ought and is: Teachers' conceptions of the encounter between students and culturally valued texts. *Educational Research*, 39(1), 65-76.
- Shkedi, A. (2000a). Educating reflective teachers for teaching culturally valued subjects: Evaluation of a teacher-training project. *Evaluation Research in Education*, 14(2), 94-110.
- Shkedi, A. (2000b). Training "reflective teachers" for teaching Judaica: Lessons learned from an experimental educational project. In B. Bacon, D. Schers & D. Zisenwine (Eds.), *New trends in research in Jewish education* (pp. 193-223), Tel Aviv: Ramot – Tel Aviv University.
- Shkedi, A. (2001). Studying culturally valued texts: Teachers' conception vs. students' conception. *Teaching and Teacher Education*, 17, 333-347.
- Shkedi, A. (2005). *Multiple case narrative: A qualitative approach to studying multiple populations*. Amsterdam: John Benjamins.
- Shkedi, A. (2014). *Qualitative data analysis with an essential software tool*. Tel Aviv: Contento de Semrik.
- Shkedi, A., & Caminetsky, B. W. (1998). Can reflection be stimulated by peer observation? *Educational Practice and Theory*, 19(2), 17-30.
- Shkedi, A., & Horenczyk, G. (1995). The role of teacher ideology in the teaching of culturally valued texts. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 107-117.
- Shkedi, A., & Laron, D. (2004). Between idealism and pragmatism: A case study of student teachers' pedagogical development. *Teaching & Teacher Education*, 20, 693-711.
- Shkedi, A., & Nisan, M. (2006). Teachers' cultural ideology: Patterns of curriculum and teaching culturally valued texts. *Teachers College Record*, 108(4), 687-725.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

- Shulman, L. S. (1990). Reconnecting foundations to substance of teacher education. In S. Tozer, T. H. Andeson, & B. B. Armbruster (Eds.), *Foundational studies in teacher education: A Reexamination* (pp. 2-12). New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. H. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 1-30). New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. (2002). The learning table. *Change*, 34(6), 36-44.
 [שולמן, ל' (2008). טבלת הלמידה של שולמן. *הד החינוך*, פב(4), 55-50.]
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slick, S. K. (1998). The university supervisor: A disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 821-834.
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the student. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.
- Sockett, H. (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. In: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 45-65). New York: Routledge/Taylor & Francis Group (3rd edition).
- Solms, M., & Turnbull, O. (2002). *The brain and the inner world: An introduction to the neuroscience of subjective experience*. New York: Other Press.
- Soslau, E. (2015). Development of a post-lesson observation conferencing protocol: Situated in theory, research and practice. *Teaching and Teacher Education*, 49, 22-35.
- Soter, A. O. (1995). Teacher learning over time: Accommodations, reconceptualization and radical transformations. In R. Hoz & M. Silberstein (Ed.), *Partnerships of schools and institutions of higher education in teacher development* (pp. 303-322). Beer Sheva: Ben-Gurion University of the Negev Press.
- Sparks-Langer, G. M. (1992). In the eye of the beholder: Cognitive, critical and narrative approaches to teacher reflection. In L. Valli (Ed.), *Reflective teacher education: Cases and critiques* (pp. 147-160). Albany, NY: State University of New York Press.

- Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 190-197.
- Stake, R. E. (1986). An evolutionary view of program improvement. In E. R. House, (Ed.), *New direction in educational evaluation* (pp. 158-185). London: The Falmer Press.
- Steele, J. L., Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2009). *Do financial incentives help low-performing schools attract and keep academically talented teachers? Evidence from California*. From: <http://www.nber.org/papers/w14780>.
- Strauss, S. (1993). Teachers' pedagogical content knowledge about children's minds and learning: Implication for teacher education. *Educational Psychologist, 18*(3), 279-290.
- Strauss, S., & Shilony, T. (1994). Teachers' models of children's minds and learning. In L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind* (pp. 455-473). New York: Cambridge University Press.
- Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. (2012). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education, 10*22-1007.
- Su, Z. (1993). The study of the education of educators: A profile of teacher education student. *Journal of Research and Development in Education, 26*(3), 125-132.
- Su, Z. (1996). Why teach: Profiles and entry perspectives of minority students as becoming teachers. *Journal of Research and Development in Education, 29*(3), 117-133.
- Su, Z., Huang H, J., & Zhao T. (2001). Choices and commitment: A comparison of teacher candidates' profiles and perspectives in China and the United States. *International Review of Education, 47*, 611-635.
- Sykes, G., & Bird, T. (1992). Teacher education and the case idea. *Review on Research on Education, 18*, 457-521.
- Therhart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactic. *Journal of Curriculum Studies, 35*(1), 25-44.
- Tillema, H. H. (1995). Integrating knowledge and beliefs: Promoting relevance of educational knowledge for student teachers. In R. Hoz & M. Silberstein (Eds.), *Partnerships of schools and institutions of higher*

- education in teacher development* (pp. 9-24). Beer Sheva: Ben Gurion University of the Negev Press.
- Tillema, H. H. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4(2), 217-228.
- Tomasello, M. (2007). Cooperation and Communication in the 2nd Year of life. *Child Development Perspectives*, 1(1), 8-12.
- Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-552.
- Tönnies, F. (2001). *Community and civil society* (J. Harris, Ed.). Cambridge: Cambridge University Press
- Torff, B. (1999). Tacit knowledge in teaching: Folk pedagogy and teacher education. In R. Sternberg & J. Horvath (Eds.), *Tactic knowledge in professional practice* (pp. 195-214). Mahwa, NJ: Erlbaum.
- Torff, B., & Sternberg, R. J. (2001). Intuitive conceptions among learners and teachers. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (pp. 4-26). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tozer, S., Anderson, T. H., & Armbruster, B. B. (Eds.) (1990). *Foundational studies in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Turner, M. (1996). *The literary mind: The origins of thought and language*. Oxford University Press.
- Turner-Bisset, R. (1999). The knowledge base of the expert teacher. *British Educational Research Journal*, 25(1), 39-55.
- Valli, L., & Rennert-Ariev, P. (2002). New standards and assessment? Curriculum transformation in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 201-225.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. London: Sage.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and personal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with way of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: The State University of New York.

- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-49.
- Von Glasersfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. In P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality: How do we know what we believe we know? Contributions to constructivism* (pp. 17-41). New York: Norton.
- Von Glasersfeld, E. (1985). A Constructivistic approach to teaching. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 3-15). NJ: Erlbaum.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watt, H. M. G., & 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.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumer, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791-805.
- Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(3) 290-279.
- Wells, G. (2002). Learning and teaching for understanding: The key role of collaborative knowledge building. In J. Brophy (Ed.), *Social constructivist teaching: Affordances and constraints* (pp.1-41). Amsterdam: JAI.
- Wenger, E., (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Widdershoven, G.A. M. (1993). The story of life: Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives* (pp. 1–20). London: Sage.
- Wills, J., & Bondi, J. (2000). *Supervision a guide to practice*. NJ: Prentice-Hall.
- Wilson, S. M. (2001). *Sense of community as a valued outcome for electronic courses, cohorts, and programs*. Paper written for Vision Quest PT3 Conference held in Denver, July 2001.

- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research: An insider's view from outside. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 190-204.
- Winston, R. (2002). *Human instinct*. London: Bantam Press.
- [ווינסטון, ר' (2005). האינסטינקט האנושי. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.]
- Woolfolk, H. A., & Murphy P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (pp. 145-185). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wright, E. B., & Pandey, K. S. (2005). *Exploring the homological map of public service motivation concept*. University of North Carolina at Charlotte, Department of Political Science.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching & Teacher Education*, 8(2), 137-149.
- Wubbels, T. Mieke, B., & Creton, H. A. (1993). Interpersonal behavior: Changes and improvement during the teaching career. In L. Kremer-Hayon (Ed.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (pp. 147-165). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Zahorik, J. A. (1988). The observing-conferencing role of university supervision. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 9-16.
- Zeichner, K. M. (1995). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In R. Hoz & M. Silberstein (Eds.), *Partnerships of schools and institutions of higher education in teacher education* (pp. 123-144). Beer Sheva: Ben Gurion University of the Negev Press.
- Zeichner, K. M. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. M. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 215-234). New York: Teachers College Press.
- Zeichner, K. M. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.
- Zeichner, K. M. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record*, 105(3), 490-519.
- Zeichner, K. M., Tabachnick, B. R., & Densmore, K. (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers'

- craft knowledge. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 21-59). London: Cassell Education.
- Zimpher, N. L. & Howey, K. R. (1987). Adapting supervisory practices to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(2), 101-127.
- Zimpher, N. L., & Howey, K. R. (2005). The politics of partnerships for teacher education redesign and school renewal. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 266-271.