



כתב עת אלקטרוני  
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 5 מאי 2015

ניתן לקריאה באתר המכללה:  
<http://www.dyellin.ac.il>

---

**"בהוראה, אתה נכנס לכיתה, עושה את העבודה שלך, הולך  
הביתה ושם זה מסתיים" - על חינוך, הוראה  
ונטיית הלב של פרחי הוראה ומורים מתחילים**

ברוריה שיסון ואריאלה פופר-גבעון

---

# "בהוראה, אתה נכנס לכיתה, עושה את העבודה שלך, הולך הביתה ושם זה מסתיים" – על חינוך, הוראה ונטיית הלב של פרחי הוראה ומורים מתחילים

ברוריה שיסון ואריאלה פופר-גבעון<sup>1</sup>

## תקציר

בתקופת ההכשרה ובשנות ההוראה הראשונות, מתחילה להתעצב זהותם המקצועית של מורים. זוהי תקופה של התרחבות אופקים והתנסויות מטלטלות המשפיעה על המשך הקריירה המקצועית. בחינת תפיסות המתכשרים להוראה והמורים המתחילים, עשויה לסייע בהבנת עולמם המקצועי, חזונם ושיאפיותיהם. במחקר זה נערכו ראיונות עומק עם 21 סטודנטים ומורים מתחילים, המשתתפים (או השתתפו) בתכנית מצוינים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים. מהממצאים עולה כי תפיסת התפקיד של הסטודנטים והמורים המתחילים, היא חד-ממדית, מתמקדת בהיבט הפדגוגי או הבין-אישי בתפקיד המורה, ומתעלמת מהמורכבות המקצועית הנדרשת בתחומי התוכן והדידקטיקה. הקשר האישי עם התלמידים ניצב במרכז תפיסתם את תפקידם של סטודנטים במהלך הכשרתם להוראה ושל מורים מתחילים כאחד, והוראת תחום התוכן נתפסת רק כהעברה של ידע, כשולית וכמשנית בחשיבותה. תפקיד המורה מצטייר כתפקיד שאינו דורש מומחיות פרופסיונלית אלא כישורים הדומים לכישורי הורות. המאמר דן בחלק מהגורמים האפשריים להשרשת תפיסה זו, אשר מדירה את המורה ממחויבות לצמיחתו האקדמית של התלמיד, ובהשלכותיה על עיצוב תכניות להכשרת מורים, ובכללן גם תכניות המצוינים.

תאריכים: זהות מקצועית, הכשרת מורים, מורים מתחילים, תכנית מצוינים

## הקדמה

במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים פועלת זו השנה התשיעית תכנית המצוינים להוראה, או בשמה במכללה "תכנית מס"ע – מעורבות, סקרנות, ערכים". השנה, 2014, הוסב שם התכנית לרג"ב (ראש גדול בהוראה), כשם משותף לכל תכניות המצוינים במכללות להוראה. התכנית הייחודית, שבה נוטלים חלק כ-50 סטודנטים, כוללת קורסים בנושאי חינוך והעשרה, התנסות מעשית ייחודית, מעורבות חברתית, מפגשים עם אנשי חינוך, סיורים ועוד. במהלך השנים תשע"ב ותשע"ג נערכו ראיונות עומק עם 21 סטודנטים ומורים מתחילים בשנותיהם הראשונות בעבודה כדי לחשוף את עולמם הפנימי והמקצועי של משתתפי התכנית ובוגריה ולנסות לסרטט מאפיינים אחדים באשר לזהותם המקצועית המתהווה, זהות שיש לה תפקיד מכריע בעיצוב דרכם המקצועית. במאמר זה נדון בתפיסת המרואיינים את תפקידו של המורה ובעיקר את אופן התייחסותם לשני ממדים מתוך תפקיד זה: החינוך וההוראה, ונבדוק את ההשלכות האפשריות של תפיסות אלה על זהותם המקצועית.

## תכנית המצוינים במכללות

תכנית המצוינים במכללות להכשרת מורים נולדה מתוך תהליכי העומק שמאפיינים את ההכשרה להוראה בישראל בעשורים שחלפו. על אף מטרתה המקורית, לא הביאה בפועל לשינוי משמעותי ברובד החברתי והחינוכי של המתכשרים להוראה. הגברת הנגישות להשכלה גבוהה כרסמה במעמד התואר הראשון וההידרדרות המואצת במעמד מקצוע ההוראה הקשתה על המכללות למשוך אליהן כוח אדם איכותי (קלויר ועמיתים, 2009).

1 ד"ר ברוריה שיסון, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין  
ד"ר אריאלה פופר-גבעון, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

נוכח תמורות אלו, גיבש האגף להכשרת עובדי הוראה תכנית לימודים, המכוונת לסטודנטים מצטיינים. ההנחה שביסוד יוזמה זו היא שגיוס מועמדים בעלי נתונים גבוהים מנתונייהם של רוב המתקבלים למסלול הכשרת מורים, יבלום את ההתדרדרות במעמד מקצוע ההוראה ויאפשר הכשרת מורים מצוינים ככוח מוביל במערכת החינוך (קצין ושקדי, 2011). הנחה זו מבוססת על התפיסה שלפיה קיים מעגל קסמים שבו מעמדה הנמוך של ההוראה מרתיע כניסה של מועמדים איכותיים ובשל כך נפגעת יוקרתה, יורד מעמדה וחוזר חלילה. נוכח זאת, תכנית המצוינים נועדה לטפח אליטה חינוכית בהיבטים האישי, החברתי והאקדמי.

מטרות תכנית המצוינים (משרד החינוך, 2000) הן לאתר ולגייס למערכת החינוך מועמדים בעלי כישורים מיוחדים, אשר בדרך כלל אינם פונים למקצוע ההוראה, ולהכשיר מועמדים אלה בדרכים ייחודיות, כך שיהיו כוח מוביל במערכת החינוך. הסטודנטים המשתתפים בתכנית הם בעלי יכולת קוגניטיבית גבוהה (על פי ציון פסיכומטרי), יכולת למידה גבוהה (על פי ציוני בגרות) ומאפיינים אישיותיים, ערכיים והתנהגותיים מתאימים, ובכלל זה מוטיבציה לעסוק בהוראה (על סמך ראיון אישי) (קלויר, 2010). הסטודנטים מוגדרים אפוא כמצוינים על פי אמות מידה מוגדרות, ותכנית לימודי ההכשרה להוראה הנכנית בעבורם מעמידה את מצוינותם זו במרכז הווייתה (כהן ועמיתים, 2009). הלימודים במסגרת התכנית מאתגרים את יכולותיהם של הסטודנטים ואת כישוריהם, תומכים בצמיחה אישית שלהם ומטפחים אצלם אחריות חברתית. הציפייה של הוגי התכנית הייתה שבטווח הקצר ישמש גרעין המצטיינים קבוצה מובילה בקרב ציבור הסטודנטים להוראה במכללות. בטווח הארוך, לפי חזונם סטודנטים אלה יהיו מורים מצטיינים ומנהיגים חינוכיים לעתיד, שיתרמו להעלאת רמת החינוך בארץ (קלויר ועמיתים, 2009).

## זהות מקצועית של מורים

בשנים החולפות רב העיסוק בזהות המקצועית של מורים, הגורמים המשפיעים על התפתחותה והאופן שבו היא מאפשרת להבין את עולמו הפנימי של המורה ואת התנהלותו. לזהות המקצועית אין עדיין הגדרה מדויקת המקובלת על כל העוסקים בתחום (Beijard et al., 2004), אך מקובל לראותה כהליך דינמי ומתמשך הכרוך במתן משמעות ופרשנות של המורה לערכיו ולניסיונו (Flores & Day, 2006), כעיקרון מארגן של חייו המקצועיים של המורה (Maclure, 1993) או כתשובה לשאלה "מי אני ומה אני כאיש מקצוע" (קוזמינסקי, 2008: 13).

זהותם המקצועית של מורים כוללת את תפיסת המורה לגבי עצמו כאיש מקצוע, את תחושת השייכות שלו, את מחויבותו ואת ערכיו בהקשר החינוכי. תפיסה זו מושפעת מזהותו המקצועית של המורה ומשפיעה עליה: החזון שהמורה מציב לעצמו, השאיפות שלו ואיזה סוג של מורה הוא שואף להיות (Beijard et al., 2004; Day et al., 2005). הזהות המקצועית מתעצבת באמצעות משא ומתן של הפרט עם עצמו ועם סביבתו, תוך התמודדות עם מתחים ועם קונפליקטים, עם ניגודיות בין מצבים ועם מתח בין אפשרויות שונות (Gee, 2000; Schachter, 2004). לשיח הרפלקטיבי של מורים ושל פרחי הוראה יש תפקיד חשוב, הן בגיבושה של זהותם המקצועית והן בחשיפתה (Urza & Vasquez, 2008), ולכן מתן אפשרות למורים לספר את סיפורם ובדרך זו להעניק משמעות לחוויות שלהם, פותח צוהר לבחינת זהותם המקצועית ודרכי ההבניה שלה.

סטודנטים להוראה מצליחים לפתח את זהותם המקצועית בתהליכי הכשרה השונים זה מזה בגישתם, אולם נמצא כי מרכיבים אחדים חיוניים לפיתוחם המקצועי: היות הסטודנטים שותפים פעילים בהכשרתם, ניהול דיאלוג מקצועי וחשיפת מקורות מגוונים בפניהם, ובהם מסורות מדעיות, גישות מוסריות ותפיסות אסתטיות שונות ומגוונות (Coldron & Smith, 1999). אף כי פיתוח זהות מקצועית מתבסס על מקורות ידע רבים (כגון ידע על הוראה, ידע של תחום התוכן, ידע על יחסים אישיים ועוד), מרכיב חשוב בחקר הזהות המקצועית של סטודנטים הוא חשיפת התאוריות האישיות שהסטודנטים מפתחים. תאוריות אלו מושפעות מהסביבה המידית של הסטודנט, מהתצפיות שערך, מאפיוזות, הקשורות להוראה וכן מההקשרים שבהם הוא פועל. תאוריות אלו אינן מוצהרות בדרך כלל ולעתים רק מרומזות, והזהות המקצועית שנבנית על בסיסן שונה מזו הנסמכת על תאוריות מקובלות המבוססות על מחקרים.

לדברי החוקרים, חשוב להביא למודעות הסטודנטים את התאוריות הללו שהם מבנים (Sugrue, 1997). קומבס ועמיתיו (Combs et al., 1974) טענו כי הדימוי העצמי של מורים תלוי בתפיסתם את עצמם ואת תפקידם בחברה והוא משפיע על אסטרטגיות ההוראה שלהם ועל התנהגותם בכיתה. ידע על תפיסת הזהות המקצועית של סטודנטים להוראה ושל מורים מתחילים, יכול אפוא לעזור להם להתמודד עם תמורות ועם שינויים במערכת החינוך (Beijard et al., 2000), ולהקל על קליטתם הראשונית במערכת זו.

## תפיסת תפקיד המורה

תפיסות ואמונות הן ייצוגים קוגניטיביים המורכבים מהבנות ומהנחות על אודות העולם הסובב את הפרט האוחז בהן (Richardson, 2003). ההבנות הללו אינן חייבות להיות לוגיות, אולם הן בחזקת “אמת” בעיני אותו הפרט, כלומר הן מייצגות את מה שהפרט מקווה לו או מקבל אותו כאמת לאמיתה. בשל החשיבות והמטען הערכי המקושר לאמונות ולתפיסות אלו, האוחזים בהן מוכנים לפעול על פיהן גם כאשר עדויות סותרות מוצגות בפניהם (Murphy & Mason, 2006). ישנם מחקרים המצביעים על כך שניסיון העבר בבית הספר משפיע על האמונות בדבר הוראה ולמידה, ולפיכך גם על תפיסותיהם של הסטודנטים להוראה. רבים מהם, הגם שכבר סיימו את לימודיהם, ממשיכים להחזיק באותן אמונות ותפיסות שבהן החזיקו עוד בהיכנסם למסגרת ההכשרה להוראה (Joram & Gabriele, 1998; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Calderhead, 1996).

תומסון ועמיתיו (Thomson et al., 2012) טענו שהאמונות והמוטיבציות מתוות את דרכם המקצועית של הנכנסים להוראה והן גם אלה שאחראיות, במידה מסוימת, לקונפליקט המתעורר בקרבם, בין ציפיותיהם מתפקיד ההוראה לבין המציאות שבה הם נתקלים בשטח, עם היכנסם למערכת החינוך (Chambers & Roper, 2000). בשל ההסכמה הרווחת בין החוקרים על כך שזהותם המקצועית של סטודנטים להוראה צומחת מתוך תפיסתם את ההוראה, את תפקיד המורה ואת דמות המורה הטוב, נודעת חשיבות רבה לחשיפת תפיסות אלו ולהבנתן (Flores & Day, 2006; Lortie, 1975; Sugrue, 1997). כיום, מקובל לראות את תפקיד המורה כמורכב ממומחיות בשלושת התחומים הללו: תחום התוכן, תחום הדידקטיקה ותחום הפדגוגיה (Beijard et al., 2000; Shulman, 1986). מומחיות בתחום התוכן בלבד, נתפסת כקשורה בתפיסת ההוראה כ”העברת מידע” שאינה מתחשבת בידע המוקדם שאיתו מגיעים התלמידים ובצורכיהם האינדיבידואליים. לפי תפיסה זו, הוראה אינה ערובה ליצירת יחסים בין-אישיים בין המורה לבין תלמידיו (Kember & Kwan, 2000). אלה הרואים את המורה בראש ובראשונה כמומחה בתחום הפדגוגיה, מכוונים בעיקר לתפקיד הכרוך ביחסים עם התלמידים, להנחלתם ערכים וקבלת אחריות על התפתחותם מבחינה מוסרית ורגשית. תפיסה זו רואה את ההוראה כמקצוע מוסרי, הכרוך בנתינת מענה לתלמידים הבאים מרקע תרבותי וסוציו-אקונומי מגוון. על פי תפיסה זו, המורה אמור, בין היתר, להכין את התלמידים לעתיד לא-בטוח, להתמודד עם בעיות משמעת, לתמוך בתלמידים שעברו התעללות ובסופו של דבר לחנך את התלמידים להיות אזרחים שווי זכויות במאה ה-21 (Beijard et al., 2000). הממד הדידקטי של תפקיד המורה מתמקד בהוראת תחום התוכן, תוך שימוש בגישות הוראה שיעודדו את התלמידים ללמוד, יגבירו את המוטיבציה שלהם ויצרו סביבת לימודים חיובית ומאתגרת. הדגש הוא על הכנת השיעורים וביצועם וכן הערכת הלמידה של התלמידים (Beijard et al., 2000).

בשנים החולפות גוברת התחושה כי שלושת הממדים הללו של תפקיד המורה, אינם מצליחים להכיל את כל מורכבות התפקיד. ווב ווליאמי (Webb & Vulliamy, 2002), למשל, מתמקדים בממד העבודה הסוציאלית של המורה, בעיקר בבתי הספר היסודיים. בממד זה הם כוללים את העבודה של מורי בתי הספר היסודיים עם ההורים ותמיכה בהם, טיפול בילדים עם בעיות רגשיות והתנהגויות, הגנה על הילדים ועבודה מול גורמים נוספים העוסקים בנושא. מושג אחר הנזכר בתכיפות רבה בהקשר של עבודת המורה הוא “Caring”. למושג זה אין תרגום מוצלח בעברית והוא מתייחס לקשת רחבה של תחושות, תפיסות, יחסים, מיומנויות ומחויבויות. ניאס (Nias, 1999), שטבעה את המושג “Culture of Care”, הבחינה בשישה אספקטים שלו: רגישות, תחושת אחריות על הלומדים, אחריות על היחסים בבית

הספר, הקרבה עצמית, תחושת מצפוניות עזה וזהות. וודס (Woods, 1990) מצא שקשר רגשי הוא מרכיב מהותי בזהותו של המורה בבית הספר היסודי והמורים לוקחים על עצמם חלק מתפקידי ההורים. לדבריו, מורים צריכים להתמודד עם המתח בין רצונם לייסד יחסים עמוקים ומשמעותיים עם תלמידיהם מחד גיסא, והצורך לשלוט בכיתה וללמד מאידך גיסא.

האמונות על אודות מרכיבי תפקיד המורה – פעילותו בתחום התוכן, בתחום הדידקטיקה ובתחום הפדגוגיה, כמו גם תפיסתו כמי שהוא רגיש, אחראי ומזדהה רגשית עם תלמידיו – ניזונות כאמור מחוויותיו המוקדמות של המתכשר להוראה, כתלמיד במערכת החינוך. אמונות אלו מתגבשות ונצטרפות במהלך תהליך ההכשרה והן גם נבחנו בחינה חדה מול המציאות בשנים הראשונות של המורה בשדה ההוראה. אמונות שונות אלו, חלקן משלימות וחלקן סותרות, אינן סטטיות אלא דינמיות. הן משתנות במהלך ההכשרה להוראה וגם בשדה, ומצטרפות לכלל "זהות מקצועית" מורכבת. במחקר – שאת תוצאותיו נביא במאמר זה – ביקשנו לבחון את זהותם המקצועית המתפתחת של הסטודנטים להוראה ושל המורים המתחילים, משתתפי תכנית המצוינים ובוגריה. זוהי תכנית שיש לה מטרות ברורות ומצוהרות המכוונות למשיכת כוח אדם איכותי ולהכשרתו להוראה. ראשית, נרצה לברר מה הם הדגשים בתפקיד המורה שנראים למרואיינים חשובים וראויים ביותר, וכיצד תפיסתם זו משתקפת בבחירות המקצועיות שהם נדרשים להן בעבודתם השוטפת. נבדוק גם האם יש שינוי בתפיסות ואמונות אלה בין קבוצת הסטודנטים במהלך הכשרתם להוראה לבין המורים המתחילים בשנותיהם הראשונות בעבודתם בשדה. תיאור תפיסת המקצוע של משתתפי תכנית המצוינים ובוגריה, ידגיש היבטים ייחודים בפעולת התכנית ועשוי להביא גם לשיפור התכנית ולהקלת קליטתם של בוגריה במערכת החינוך בעתיד.

## השיטה

במחקר השתתפו 21 סטודנטים ובוגרים של תכנית המצוינים, מהם אחד-עשר סטודנטים הלומדים בתכנית המצוינים (סטודנטית אחת בשנה א', חמישה סטודנטים בשנה ב' וחמישה סטודנטים בשנה ג' ללימודיהם) ועשרה בוגרים בשנתם הראשונה והשנייה בהוראה. במילים אחרות, לדגימת המחקר נבחרו סטודנטים בשלבים שונים של הכשרתם ושל היקלטותם בשדה ההוראה, כדי לבחון, בין היתר, את התפתחות זהותם המקצועית לאורך זמן. אין מדובר במדגם מייצג ולכן אי-אפשר להסיק מסקנות באמצעותו על כלל הסטודנטים בתכנית המצוינים ובוגריה אלא רק לפתוח צוהר לעולמם של המרואיינים ובדרך זו לסרטט רובד נוסף בתמונה המורכבת של זהות מקצועית והתפתחותה. כל משתתף רואיין בראיון עומק "חצי מובנה" בידי אחת מהחוקרות: אחת הייתה באותו זמן מרכזת תכנית המצוינים במכללת דוד ילין והאחרת מרצה בתכנית. אפשר שההיכרות המוקדמת של המרואיינים עם החוקרות תרמה לתקשורת, לאמון ולעומק הדברים שבוטאו בראיונות, אולם ייתכן גם שהיא הביאה את המרואיינים לרצות את החוקרות או להרשים אותן במסגרת הראיון. הראיונות, שאורכם היה שעה עד שעה וחצי, הוקלטו ותומללו. הנתונים שנאספו נותחו בנייתוח תוכן המבוסס על קטגוריות שעלו מן הנתונים עצמם, על השאלות ועל נושאי המחקר וכן בהסתמך על תאוריות רלוונטיות המצויות בספרות המחקר. ארבעה ראיונות נותחו במקביל בידי שתי החוקרות, ותוצאותיהם הושוו כדי לוודא שיש הלימה בין הניתוחים. כשהושגה הסכמה לגבי דרך הניתוח, כל אחת מהחוקרות ניתחה קבוצה אחרת של ראיונות. במאמר מדווח על חלק מתוצאות המחקר: החלק הנוגע לתפיסת משתתפי תכנית המצוינים את תפקיד המורה ואת אופני עיצוב זהותו המקצועית, גם בתהליך ההכשרה וגם בשדה ההוראה.

## הממצאים

מהראיונות עלה כי משתתפי תכנית המצוינים תופסים את תפקיד המורה כשליחות חברתית שמטרתה בראש ובראשונה לדאוג להתפתחות התקינה של התלמיד ולשמש בעבורו דמות משמעותית. בדברי המרואיינים כמעט אין התייחסות לכך שעל המורה להיות גם בעל ידע בתחום התוכן, בתחום הדידקטי ובתחום הפדגוגי הקשור לניהול הכיתה וניהול הלמידה. מומחיות בתחומים שעליהם מתבססת עיקר הכשרתו של המורה, קרי ידע דיסציפלינרי, רפרטואר עשיר של גישות

ושל אסטרטגיות הוראה, מיומנויות פיתוח חשיבה והתמודדות עם קשיי תלמידים, זוכים להתייחסות אגבית בדברי המרואיינים, אם בכלל. דווקא הממד הבין-אישי הקשור ברגשות, בהכלה, בקבלה, בתמיכה, בעידוד, בהגנה ובהענקת תחושת ביטחון וערך עצמי לתלמידים, הוא זה שזוכה למרב ההתייחסות מצד המרואיינים.

### מיהו המורה המצוין?

בראיון נשאלו המרואיינים מיהו, לדעתם, מורה מצוין. תפיסתם את תפקיד המורה עלתה גם כשנתבקשו להתייחס להיבטים הקשורים לחינוך ולהוראה בהקשר של תפקידם (העתידי – לגבי הסטודנטים שרואינו והעכשווי – לגבי המורים המתחילים שרואינו). מדבריהם עלה שהמורה המצוין מאופיין בעיקר בתכונות אופייניות ובטבע הקשר שהוא רוקם עם תלמידיו; הוא מצטייר כמחנך יותר מאשר כמורה של תחום תוכן ספציפי. ההתייחסות למטען המקצועי של המורה המצוין ולאופן שבו הוא משתלב במערכת החינוך הישראלית, הייתה מעטה בדבריהם. לעומת זאת, הודגשו הקשרים האישיים והרגשיים שהמורה המצוין רוקם עם תלמידיו.

נאווה (שם בדוי, כמו יתר השמות במאמר), סטודנטית בשנה ג', ציינה שמורה מצוין הוא זה שניחן ב"ראייה מעבר, שיקוף של מורכבות, הכלה של מורכבות ואידאליזם". נירית, גם היא בשנה ג' ללימודיה, ענתה לשאלה מיהו מורה מצוין בעיניה: "אני חושבת שדבר ראשון הוא לא מנסה להיות מי שהוא לא. כזה שרואה את התלמידים שלו... וגם שהוא אוהב את מה שהוא עושה והוא מקבל את התלמידים שמולו". אסנת, סטודנטית בשנה ב', טענה שמורה מצוין "זה מורה שמאפשר לתלמידים לבטא לפחות שבעים אחוז ממי שהם. אני לא נפגשת בהרבה מורים כאלה בדרך כלל. אני נפגשת בהרבה סטודנטים כאלה, שאני רואה שיהיו כאלה". לדעת אהוד, סטודנט בשנה ב' ללימודיו, מורה מצוין יודע "באמת לשים לב לכל תלמיד ותלמיד. באמת להיות שם, לא רק להעביר חומר, אלא באמת להיות שם בשביל הילדים. זה נראה לי האידיאל של מורה, שכל מורה צריך להיות". ורד הציגה קריטריון אחר במקצת: "מורה מצוין בשבילי, הוא מורה שבאמת בוחר להיות מורה ולא בוחר במקצוע הזה עקב אילוצים אחרים". בהמשך דבריה התייחסה ורד לפן קונקרטי יותר בתפקודו של מורה מצוין:

הוראה מצוינת בעיניי, זה לשלב בין הדרישות שמציבים מלמעלה לבין היכולות והצרכים של התלמידים. המורה בעיניי הוא המתווך בין הגורמים העליונים, משרד החינוך, הבגרויות, המבחנים והתעודות, לבין הכיתה, התלמידים, הרצונות שלהם, היכולות שלהם והדרישות שלהם. בעיניי, המורה מצוין הוא זה שמצליח לתמוך ולהצליח איך שהוא גם וגם.

גם בקרב בוגרי תכנית המצוינים, שכבר שובצו כמורים במערכת החינוך, ניכרת תפיסה דומה – אישית ורגשית – של תפקיד המורה. אינה, למשל, ציינה שבמורים המצוינים שהיא פוגשת "יש) מקצועיות, כריזמה, סמכות טבעית כזאת וחום". גם אורלי טענה ש"מורה מצוין זה מורה שמשמעותי עבור הילד, שהילד ידע שרואים אותו... גם אם הוא לא יכול לתת לו את כל מה שהוא רוצה לתת לו, אולי זה הליטוף, אולי זה המילה הטובה הקטנה, ואוו! ראיתי שהשתפרת, אני מסתכל על הדברים הקטנים, לתת לילד הרגשה שהוא נראה". יובל, המלמד בחינוך אנתרופוסופי, ציין את הדגשים הפדגוגיים בעבודתו. אך גם דגשים אלה נוסחו במושגים אישיים ורגשיים מאוד:

אם אני אצליח להיות מורה שרואה את התלמידים שאני מלמד בתור אינדיבידואלים, שהם וההורים שלהם בחרו אותי להיות שותף בצמיחה שלהם, או בלימוד שלהם את העולם הזה שאנחנו חיים בו. אז לאינדיבידואלים האלה אני רוצה לתת את כל הכלים ואת כל המזון הפדגוגי. ואת כל מה שהם צריכים בשביל הדרך שלהם בחיים.

דגש דומה על הקשר האישי והמשמעותי, שמה גם מרים:

מורה מצוין זה לא רק להעביר את החומר, קודם כל שתהיה לו גישה לילדים, שתהיה לו גם אינטליגנציה רגשית מאוד גבוהה... לזהות דברים, לראות דברים, לדעת לטפל בדברים, הנושא הרגשי הוא כל הזמן פה בעבודה עם ילדים, זה משהו שכל הזמן מציף אותם.

התיאורים האלה של מורים מצוינים מתייחסים בעיקר לתכונות אופי. המורה המצוין מתואר כאחראי, כמי שיודע להכיל מורכבות, כמי שנמצא בשליטה ועוד, התייחסות המבוססת על תכונות אופי של המורה שכונתה בידי ליווי ועמיתיו (Leavy et al., 2007) "Self-referential". התייחסויות אחרות הן לדגשים שצריך המורה המצוין לשים בעבודתו: הוא מצופה להתמקד בתלמידים, לאפשר להם להתבטא ועוד. בראיונות אין כמעט התייחסות למטען המקצועי שהמורה מביא עמו, כגון הידע, הכלים והמיומנויות, ולמעט תיאור המורה המצוין שניתן בידי ורד, אין התייחסות למורה הפועל במציאות החינוכית שבתוככי מערכת החינוך הישראלית.

## חינוך או הוראה?

בהתייחסם למשמעות של הוראה וחינוך כחלק מתפקיד המורה, הסטודנטים שרואיינו רואים עצמם, עם סיום לימודיהם, כמחנכים ומזהים בחינוך את מימוש החזון המקצועי-אישי שעצבו לעצמם. ההוראה נתפסת בעיניהם כקשורה לתחום תוכן ספציפי, ובמקרה הטוב היא רק אמצעי להשגת מטרות בתחום החינוך ותו לא.

הוראה זה מתמטיקה. את יודעת שאת מלמדת מתמטיקה. כשמדברים על חינוך יש כאן משהו הרבה יותר כולל, יותר רחב, עם יותר אספקטים. כלומר, אם אני מחנך אז לא רק מעניין אותי להעביר את הידע לתלמידים, מעניין אותי גם מה קורה בחיים הפרטיים שלהם. מעניין אותי איך הם מתנהגים לחברים שלהם, איזה מן בני אדם הם יגדלו להיות.

(אירנה, סטודנטית שנה ב')

ששון, סטודנט בשנה ב', סיפר בראיון על תסכוליו הרבים בשנות לימודיו בבתי הספר, ותיאר את מוריו בעבר ככאלה שלא היו מסוגלים לאתגר אותו מבחינה אינטלקטואלית. הוא היחיד מבין המרואיינים ששם את הדגש על מומחיותו של המורה בתחום התוכן ובגישות הוראה: "דמויות חינוכיות יכול להיות שהיו [בבתי הספר שבהם למד] אבל דמויות לימודיות לא, לא שאני זוכר, לא שהשאירו עלי חותם". בהמשך, כשהתייחס לבית הספר שאליו הוא רוצה שילכו ילדיו, הוא אומר: "יותר חשוב שהילדים שלי ילכו למקום שבו יהיה פחות ידע ויותר ערכים מאשר להיפך, על אף שאני מציין את זה כמשהו שלי היה חסר. זה היה לי מאוד חסר אבל בכל זאת זה פחות חשוב בעיניי". כך, אפילו ששון, שאת תסכוליו הרבים ממערכת החינוך תלה בהיעדר דמויות מופת בתחום התוכן, העדיף, בסופו של דבר, את הדגשת הממד החינוכי בעבודתו של המורה.

הבחירה המודעת והמכוונת של הסטודנטים שרואיינו היא בדמות מורה שהוא מחנך. הם רואים עצמם בראש ובראשונה כמחנכים ומורי דרך היוצרים עם תלמידיהם קשרים בלתי אמצעיים, ומשמים להם גם הורים ומטפלים. "טובת הילד" עומדת במרכז מעייניהם, אולם הפרשנות שלהם לגבי מהי "טובה" זו היא מעט מעורפלת, אינה מגובשת דיה ומתייחסת בעיקר לסיפוק צרכיו הרגשיים. התפיסה של רובם את הממד ההוראתי בתפקידו של המורה היא חד-ממדית ומתייחסת בעיקר להעברת חומר. למרות שבסיפורי העבר שלהם הם מזכירים מורים (שהשפיעו עליהם רבות, אם כי לא תמיד המדובר דווקא במחנכיהם), עדיין ההשקפה הרווחת היא כי את החזון המקצועי-אישי שלהם יוכלו לממש רק אם יהיו מחנכים בהגדרת תפקידם, ולא מורים מקצועיים. יתרה מכך, העשרת עולמו הפנימי של הילד, הרחבת השכלתו ועוד מטרות רבות הרלוונטיות להוראה של תחום התוכן ספציפי, מיומנויות חשיבה, פתרון בעיות, התמודדות עם אתגרים אינטלקטואליים ועוד, אינן נמצאות כמעט על סדר יומם של הסטודנטים הנוטלים חלק בתכנית המצוינים.

מעניין שבדגש ששמים הסטודנטים בתכנית המצוינים על החינוך לערכים, אין באים לידי ביטוי התלכטיות והתחבטויות בשאלה אלו ערכים ראוי לו למורה המצוין להנחיל: האם עליו לחנך לערכים דתיים? לערכים פלורליסטיים? לאהבת הארץ? לכבוד כלפי כל אורחיה? נדמה שהסטודנטים, ממקומם במכללה ולא בשדה ההוראה, אינם מודעים לדילמות המובלעות ביומרה לחנך לערכים.

## כיצד מתמרינים המורים המתחילים בין חינוך לבין הוראה?

המתח שבין שני הממדים בתפקידו של המורה – חינוך והוראה – בא לידי ביטוי גם בדברי בוגרי תכנית המצוינים, אלה שעובדים כמורים בפועל בשנותיהם הראשונות. למשל אינה, בוגרת תכנית המצוינים המחנכת כיתה ד' ומלמדת מדעים בכיתה ב', תיארה את המתח הזה כך:

מדעים די הנחיתו עליי ואני לא כל כך מתחברת אז אני הרבה משקיעה בקטע של ההוראה וגם פחות חשוב לי להתחבר רגשית ולחנך... [התפקיד שלי] לגרום להם לאהוב טבע, להתפעל מדברים, וגם דברים קצת יותר משעממים כמו להקנות להם הרגלי למידה... לעומת זאת, בכיתה שלי שאני מחנכת אני הרבה יותר באמצע בין ההוראה לחינוך ואולי יותר נוטה לחינוך... זה יכול לעצב להם את הדימוי העצמי וגם את החינוך שלהם, את הערכים. זאת אומרת, את הנימוסים, את הערכיות, מה היחס שאני נותנת להם או הבן אדם שאני כשאני משמשת להם דוגמה. דבר נוסף זה לתת להם תחושה של הגנה בכיתה, לתת להם תחושה של ביטחון... וגם להוביל אותם בכיתה, ליצור איזו שהיא חברה כזאת... ומתוך המקום הזה ללמד אותם להיות אנשים יותר טובים.

אינה מודה שכובע "המורה למדעים" שהיא נאלצת לחבוש דורש ממנה משאבים רבים מאוד, ובדבריה ניכרת גם נימה של מורת רוח מהפן הזה של תפקידה. לדבריה, היא "לא כל כך מתחברת" לתפקיד המורה למדעים והיא רואה אותו כמנותק מהמעשה החינוכי. את הערכים של אהבת הטבע והרגלי הלמידה היא רואה כנחותים ביחס לערכים הקשורים, לדעתה, לתפקידה כמחנכת, המתמקדים בטיפוח הדימוי העצמי, נימוסים ו"חינוך" – מילת קוד לכל מה שאינו קשור להוראה ולמידה של תחום תוכן מסוים.

דברים דומים נשמעים גם מפיהם של מורים מתחילים אחרים שריאיינו. בראש ובראשונה בולט בדבריהם האופן בו הם מגדירים עצמם: לא כמורים כי אם כמחנכים. למעט מרואיינת אחת, הם ממלאים קודם כל תפקידי חינוך במוסדות בהם נקלטו כמורים:

חינוך מבחינתי זה ללמד להיות בן אדם. לתת ערכים, לעזור לילדים שהם בגיל צעיר ועוד לא יודעים, לעזור להם להתמודד עם מצבים קשים, איך להתמודד עם ריבים בתוך הכיתה, איך לפרגן במילה טובה. מבחינתי, החינוך הוא באמת לחנך את הילדים להיות אנשים טובים, לצאת אנשים עם ערכים טובים שיוודעים להביע את הדעה שלהם, שיוודעים להגיד מילה טובה ורעה, אבל בצורה הנכונה בלי לפגוע, זה מבחינתי חינוך... אני יותר לכיוון החינוך... השנה אני מרגישה שאני מצליחה מאוד מבחינה חינוכית בכיתה שלי, ולא ממש מבחינת ההוראה.

(יולי, מורה בשנתה השנייה בשדה)

כל המרואיינים, ללא יוצא מהכלל, שואפים להיות בראש ובראשונה מחנכים, כדי שיתאפשר להם, לתפיסתם, ליצור יחסים קרובים עם תלמידיהם ולהשפיע על התפתחותם המוסרית והרגשית. האין שני היבטים אלה של תפקיד המורה – המורה המקצועי והמחנך – חופפים? לפחות בחלקם? מהראיונות מצטיירת תמונה לא-אוהדת מאוד כלפי תחומי התוכן והדידקטיקה. נראה כי המרואיינים פנו להוראה למרות ההיבטים הללו בתפקידו של המורה, ולא בגללם.

מרים, מורה בשנתה השנייה בשדה ההוראה, אמרה:

הוראה בשבילי זה משהו מאוד קר כזה. זה לבוא, להעביר את החומר וללכת. כמו לבוא לחתום כרטיס, לצאת, וזהו, אין לי כבר נגיעה במה שקורה אחרי זה. חינוך זה משהו שנשאר, זה משהו שאתה מעצב, אתה משפיע פה על קבוצה גדולה של ילדים. דברים שאתה אומר אז יש להם משמעות. גם רואים בך איזושהי דמות, כי אתה מחנך ויש לך אחריות גדולה יותר. זה הרבה יותר משמעות



אורלי, מורה בשנתה השנייה בשדה ההוראה, ניסתה גם היא לברר לעצמה את המשמעויות של שני המושגים: המורה מקצועי והמחנך:

אני מאמינה שגם כמורה אתה מחנך... אני חושבת שמחנך הוא גם מורה ומורה הוא לא בהכרח מחנך... אני קרובה יותר למחנך אני מעריכה... יכול להיות שאני עושה עוול למורים המקצועיים. יכול להיות שגם הם רואים את עצמם כמחנכים. אני מדברת אתך כרגע בתור מחנכת כי זה הדבר היחיד שעשיתי.

הבחירה בזהות כמחנכת נולדה אצל אורלי מתוך משבר קשה. בתום השנה הראשונה, ונוכח הקשיים הגדולים שחוותה בכיתה, היא התלבטה אם לפרוש בכלל ממערכת החינוך. כחלק מההתלבטות, היא היססה אם לבחור להיות מורה מקצועית או מחנכת כיתה, והכריעה לבחירה בחינוך כיתה.

בשנה הראשונה ממש חשבתי לפרוש. בסוף השנה הראשונה הייתי ממש על סף... [חשבת] אולי אני אהיה מורה מקצועית. למה להיות מחנכת? זה לוקח יותר. גם זה זמן מטורף כמחנך לעומת מורה. לא שכמורה אתה לא משקיע, אבל כמחנך יש לך ילדים שהם שלך... הם ילדים שלי. ואני צריכה לתת להם את המענה. בחצי מהזמן שלהם, מהחיים שלהם בבית הספר הם איתי, הם תחת חסותי. ואז הגעתי למסקנה שאני לא רוצה להיות מורה מקצועית, אני רוצה להיות משמעותית יותר עבורם.

אורלי ומרואיינים אחרים רואים את המחנך כאדם שעוסק בהקניית ערכים ולעומתו את המורה המקצועי כמי שעוסק בהוראה בלבד ("משהו קר כזה" כדברי מרים). ראייה דיכוטומית זו מעצבת את זהותם המקצועית ומכוונת את התפתחותם המקצועית כמחנכים בראש ובראשונה.

המילים המתארות את מלאכת החינוך בדברי המורים המתחילים הן מילים רגשיות בעיקר: לעזור, לטפל, ללמד, להרגיש, לאהוב. מדברי המרואיינים עולות תחושות של אהדה וחמלה, יכולת לזרום עם התנודות הרגשיות בכיתה וגמישות רבה. התחושה החזקה שאורלי תיארה בהשתמשה במילים "הם ילדים שלי... הם איתי, הם תחת חסותי", מבטאת קשר עז שהיא מרגישה לתלמידיה כמחנכת, קשר הדומה מאוד במהותו לזה שבין הורה לבין ילדיו. אורלי התייחסה גם לאחריות הרבה המוטלת על כתפי המחנך (לעומת המורה מקצועי) והן להשקעת הזמן העצומה שהחינוך דורש. כפועל יוצא מתפיסות אלו, ציינה אורלי שמורה מקצועי יהיה בהכרח פחות משמעותי בעבור תלמידיו מאשר מחנך.

אורלי, כמו גם מרואיינים אחרים בשנותיהם הראשונות בהוראה, לא התייחסה כלל למלאכת ההוראה במשמעותה המסורתית של הנחלת ידע. המילים הרגשיות שבהן השתמשה, נאמרו בזיקה למעשה החינוך. אורלי, ומורים מתחילים נוספים, שופטים את עצמם דרך עיני התלמידים. הם מחפשים את אהבת התלמידים ואת הערכתם כדי לחוות תחושת הצלחה בתפקיד:

אני מקשיבה לתלמידים ולא מבטלת אותם גם בתחום הלימודי. אם הם מציעים איזה רעיון חדש, וזה לא מה שתכננתי ללמד, הרבה פעמים אני אזורם איתם ברעיונות שלהם ואלך לכיוון הזה... גם הרצון לטפל בהם, הרצון לפתור את הבעיות האלה, ולא רק להספיק את החומר... כשאני בכיתה הילדים יותר רגועים, הם יותר קשובים, הם פחות עושים בעיות, אז גם כן מקשיבים לי, ושוב אני מרגישה שאני משמעותית בחיים שלהם... יש הרבה ילדים שאני מצליחה גם באמת לגעת בהם ולשנות אותם וכן מצליחה להרגיע את המצב... אני מקבלת פידבקים חיוביים מהילדים, יש גם הורים שאני מקבלת מהם פידבקים חיוביים שזה בכלל מפתיע, וזה בעיקר מה שאני מרגישה מבחינת החינוך... אני רוצה להיות הדמות המשמעותית עבורם, לעזור להם, ולטפל בהם ולא ללמד אותם חומר. (יולי).

בדומה לאורלי ולמרואיינים האחרים במחקר, יולי רוצה להיות משמעותית בעיני תלמידיה, ואת המשמעות הזו היא רואה רק בתפקידה כמחנכת. היא השתמשה במילים "מקשיבה", "לטפל", "לגעת", "להרגיע" ו"לעזור", הטענות במטען רגשי, והקנתה להן משמעות רבה יותר מעצם לימוד החומר. היא מדגישה את המשובים החיוביים שהיא מקבלת מהתלמידים ומהוריהם, לא על כישורי ההוראה שלה אלא על כישורי החינוך שלה, כפי שהיא רואה אותם. בדברם על תפקידם כמחנכים, המרואיינים משתמשים אפוא במילים הקשורות לתחום הרגש והנפש: "לראות את הילד", "ליטוף", "מילה טובה קטנה", "לתת לילד הרגשה שהוא נראה" (אורלי); "ליצור חיבור", "הבנה והקשבה", "לתת חומר שהוא ערך מוסף לחיים" (תמי). לעומת זאת, בדברם על הוראת תחום תוכן, המילים הן נטולות רגש: "בענייני הוראה, אתה נכנס לכיתה, עושה את העבודה שלך, הולך הביתה ושם זה מסתיים" (תהילה). הפער בין שני היבטי התפקיד יוצר קונפליקט פנימי, שרק מעטים מהמרואיינים מבטאים אותו ומקצתם בלבד מודעים למחיר הכבד שיש לשלם בעבורו: חינוך זה אחריות עצומה ולא תמיד מקבלים בחזרה; זו עבודה שהיא אינסופית וזה קשה. גם מבחינת ההורים, שיש להם דרישות בלתי נגמרות, כאילו כמה שעושים וכמה שמשתדלים... תמיד יהיו עוד דרישות ותמיד "למה לא עשית ככה ולמה לא שמת לב שככה"? זה נורא קשה, זה שוחק, אני לא יודעת אם אני אצליח להיות שם לאורך זמן. מצד שני ברור לי, שההשפעה בתור מחנך היא אחרת לגמרי. אז אני לא יודעת, אני כרגע באמצע שם איפשהו, תוהה אם אפשר להגיע לאותו דבר בהוראה. זאת אומרת, מקצועית לבוא ללמד תחום מסוים שאתה טוב בו ואתה אוהב אותו ואתה בא לגמרי בשבילו, אם זה אפשרי, אם מקבלים את הסיפוק מזה. (נילי, מורה בשנתה הראשונה בשדה).

דבריה של נילי מתמצים את הקונפליקט שבין הוראה לבין חינוך: החינוך מאפשר למורים לקבל סיפוק מהיר, הערכה ואהבה מהתלמידים, לעומת ההוראה שלתפיסתם אינה מספקת לעוסקים בה את כל התגמולים האמורים. מדברי נילי ומדברי מרואיינים אחרים עולה כי הנטייה לחינוך אינה נחלשת עם המעבר להוראה בפועל בשדה. למרות היות תפקידם של המורים המתחילים, בדרך כלל, תמהיל בין הוראת תחום תוכן או מיומנויות לבין מה שהמרואיינים מגדירים כ"חינוך", עדיין המרואיינים רואים בחינוך את גולת הכותרת של תפקידם במערכת החינוך.

### **כיצד מתגבשת הטיה זו לחינוך ולא להוראה?**

אפשר שהטיה זו לחינוך בדברי המרואיינים נולדה מהטיה מוקדמת יותר הנוכחת בתהליך ההכשרה להוראה במכללה בכלל ובתכנית המצוינים בפרט.

[בתכנית המצוינים] הייתה נורא התעסקות סביב חינוך, סביב תיאוריות של חינוך, ולא הייתה התעסקות סביב הטכניקה של ההוראה. עם כל הכבוד לחינוך, אנחנו בכל זאת צריכים לעשות אותו דרך הוראה, וצריך את הבסיס הזה, שאני מרגישה שאין אותו... אני לא מרגישה שקיבלתי הרבה מהתוכנית עצמה, מהקורסים במהלך השנים, כי זה פנה בעיקר לתחום התיאורטי... כמה שרוצים שנהיה יותר מחנכים מאשר דידיקטיים... אני חושבת שתוכנית המצוינים שמה את הדגש על התחום התיאורטי, ועל שאלות פילוסופיות סביב החינוך, מה הוא בכלל חינוך, ומי הוא מחנך טוב... היא מנתבת את הסטודנטים לשם. (יולי).

הם בנו עלינו שנהיה מחנכים, הם לא היו בונים עלינו שנהיה סתם מורים מקצועיים. (מרים, מורה בשנתה השנייה בשדה).

במילים אחרות, הדגש על חינוך ולא על הוראה, מובנה בתכנית המצוינים, וככזה, הוא מלווה את הסטודנטים גם בשנות הכשרתם. אולי ההדגשה של התכנים החינוכיים והתיאורטיים בתכנית המצוינים, מעידה שההכשרה להוראת תחומי

התוכן מוגבלת לחוגים השונים. ההדגשה התיאורטית של התכנים החינוכיים בתכנית המצוינים, לעומת זאת, משמשת מחד גיסא מכנה משותף לכל משתתפי התכנית ומאידך גיסא היא מאתגרת אותם בתכנים מיוחדים שאינם זוכים בדרך כלל להתייחסות במסגרות האחרות במכללה.

בשנה הראשונה שלי, מתי שהוא היה לי קושי סביב אינטגרציה. יש לי ילדים מבתיים מאוד מאוד חזקים וילדים מבתיים מאוד מאוד חלשים והכניס אותי להרבה בלבול האם זה אפילו הוגן כלפי הילדים החלשים. ככה מאוד התלבטתי עם עצמי ופניתי לב' [מרצה לחינוך בתכנית המצוינים]... הרגשתי שאני רוצה מישהו שמבין בפילוסופיה, שייתן לי ככה לענות את התשובות מעצמי, שיוכיל אותי לחשוב ולפתוח את הראש. (אורית).

המודעות הפילוסופית וההפשטה התאורטית שנדונו בתכנית המצוינים, עזרו לאורית להתוות את דרכה המקצועית. גורם נוסף להטיה לחינוך, כפי שעולה מדברי המרואיינים, נעוץ בהגדרות המדויקות יחסית של הקניית ידע (סטנדרטים, מבחנים משווים וכדומה) ובהיעדר סטנדרטים המגדירים את תפקיד המחנך:

(הוראה) זה מדידה מול הסטנדרט... את צריכה לעמוד באיזשהו סטנדרט שמציבים לך, ואם את לא עומדת בו אז כנראה שאת לא עושה משהו טוב. בחינוך אין לך סטנדרט שמציבים לך. את מציבה לעצמך את הסטנדרט שאת רוצה להביא את הילדים שאת מחנכת למקום כלשהו... (חינוך) זה המרחב שלי, שם אף אחד לא יכול להתערב במה שאני עושה. בתחום ההוראתי כן. יכולה המנהלת לבוא ולהגיד 'לא, את צריכה לעמוד בסטנדרט. את צריכה כן ללמד, ואת צריכה להתקדם וזה לא יתכן שזה ככה וככה'. בתחום החינוכי אני חושבת שאף אחד לא יכול לבוא ולהגיד לי מה לעשות, זה כבר התחום שלי בלבד. (יולי).

שאיפת המורים לאוטונומיה יכולה לבוא לידי ביטוי ביתר קלות כאשר הם ממלאים את תפקידם כמחנכים, ופחות כמורים האמונים על הספקים של חומר והקניית מיומנויות. בעיקר בולטת תחושה זו – המבליטה את הקניית הערכים על חשבון שעות ההוראה הפורמליות – בקרב אותם מורים מצוינים שניתבו עצמם לעיסוק בחינוך מיוחד או בגיל הרך. בשני הערוצים הללו, מוקל הלחץ שמפעילה המערכת על הישגים, ויש יותר מקום להנחלת ערכים ולחינוך – על פי תפיסתם של המרואיינים.

בחינוך המיוחד, להבדיל אלפי הבדלות, את חלקם אנחנו לא מגישים לבגרות. אין לך מה להספיק איתם, אז יותר סלחניים כלפינו אם אנחנו לא מספיקות... החינוך זה יותר באמת להקשיב לילד ולראות מה הוא צריך, ולמשל לא צריך עכשיו ללמוד על מטענים, על מדעים ועל צפיפות. זה לא רלוונטי בשבילו כרגע אז פשוט לוותר על זה ולעבור הלאה. או למשל, הילד צריך לדבר על משהו אז עדיף לעצור את הכול ולדבר על זה עכשיו, ופחות ללמוד על מה שתכננתי במדעים. זה קורה לי כל הזמן שאני מכינה מערכי שיעור ולא עושה אפילו רבע ממה שתכננתי... אבל זה בגלל שאני בחינוך המיוחד... זה מאפשר את זה... [בחינוך המיוחד] אנחנו צריכים להכין את הילדים האלה לחיים... אם זה אומר להסביר להם עניינים כלכליים שהיום לא מדברים על זה בכלל, איך להסדר ומה לעשות, ואיך להיות חבר יותר טוב ואיך להיות בן זוג יותר טוב, ואיך להתחשב במה שאחרים אומרים לך ואיך לדבר... לדעתי, זה מה שהופך מורה למצוין שיכול להוציא את כל הדברים האלה מילדים ולנסות לראות מה הם צריכים ולתת להם את מה שהם צריכים. שזה מאוד מאוד קשה.

(תמי, מורה בשנתה הראשונה בהוראה).

דברים דומים שומעים מתהילה, מורה בשנתה הראשונה בהוראה:

[בחינוך המיוחד] אני מרגישה שיש לי יותר הזדמנות להיות מחנכת מאשר אם הייתי בחינוך רגיל. למה? כי דווקא אצלם, שחסר להם כל כך הרבה ידע על העולם וידע על מצבים חברתיים, אז יש את ההזדמנות ללמד אותם את הדברים האלה. מה שבחינוך רגיל אתה פחות עושה, כי אתה יודע שהילדים מסתדרים. פה זה ילדים שאתה יודע שאם אתה לא תלמד אותם דברים מסוימים, אז יכול להיות שהם לא יסתדרו בחיים. אז אני מוצאת את עצמי הרבה פעמים עוצרת שיעורים שלי, מקצועיים, והופכת אותם לשיעורי חינוך. בלי הכנה, כי יש איזושהו דיון בכיתה, ויש איזושהי שיחה או מריבה וזה הרבה יותר משמעותי לי מאשר ללמד עוד פרק בספר יהושע. אני מרגישה שאני באמת עושה את המעשה החינוכי, ולא רק באה ללמד והולכת... בהוראה, אתה נכנס לכיתה, עושה את העבודה שלך, הולך הביתה ושם זה מסתיים. ופה זה יחס מאוד מאוד קרוב. הם מספרים לי דברים מאוד אישיים, ונעזרים בי.

מבין כלל המרואיינים, הסטודנטים לא חוו עדיין במלואו את המתח בין הממד של הוראת תחום התוכן ובין הממד של חינוך "נטו", כפי שהוא נתפס על ידם בתפקידו של המורה. לפיכך, בראיונות עמם הם ממעטים להתייחס לממד הראשון, הממד של הוראת תחום התוכן. המורים המתחילים, המחזיקים בתפיסות דומות לגבי מהות תפקידו של המורה, רוצים גם הם להשאיר חותם בנפש תלמידיהם, להשפיע ולעצב את התפתחותם ולתפיסתם, הם אינם יכולים לעשות זאת דרך ההוראה של תחומי תוכן ומיומנויות שונות. לדבריהם, כאשר המורה מחויב לסטנדרטים ולהספקים לימודיים, אין ביכולתו לעסוק בהנחלת ערכים ובדבריהם בולט המתח בין שני הממדים הללו בתפקידם. המורים המתחילים מבטאים את שאיפתם האולטימטיבית להיות דמויות משמעותיות בעבור תלמידיהם והאוריינטציה החינוכית שהם מציגים מאפשרת להם לקבל גושפנקה לכך מתלמידיהם, הורי התלמידים ועמיתיהם בבית הספר.

## דיון ומסקנות

### "You Choose to Care" – הטמעת הממד הרגשי בעבודה המורה

הציטוט לעיל מובא משמו של מאמר (O'Connor, 2008) על ההיבט הרגשי בעבודת מורים בבתי ספר על-יסודיים ובבחירה המודעת שלהם להיות מעורבים רגשית בעבודתם. לטענת המחברת, היבט זה של עבודת המורה אינו זוכה להתייחסות ראויה במערכת החינוך ובקביעת הסטנדרטים בהוראה. גם הממצאים העולים מהמחקר שלנו מצביעים על כך שתפיסת תפקיד המורה אצל המרואיינים, נוטה בבירור לעבר הממד הפדגוגי-אישי, בעוד הממדים האחרים הקשורים לידע של תחום התוכן ושל גישות הוראה, ניהול כיתה וניהול למידה, כמעט אינם זוכים להתייחסות. תפיסת תפקיד המורה של המרואיינים מתמקדת ביחסים, בהקשבה, באמפתיה, בתמיכה ובהשראה – אשכול מונחים המרכיבים את המושג "Caring" (O'Connor, 2008).

המרואיינים בוחרים לעצמם זהות מקצועית כמחנכים בשל הצורך שלהם ביצירת יחסים טובים עם תלמידיהם, הרצון שלהם לשמש דמויות משמעותיות בעבורם ותפיסתם את תפקיד מחנך הכיתה, בדומה למה שמצאה גם אוקונור (שם). הוראת תחום התוכן נתפסת אצל המרואיינים כהעברה של ידע ותו לא. תפיסתם את תפקיד המורה היא תפיסת תפקיד שאינו פרופסיונלי, שאינו דורש ידע ומיומנויות מיוחדות, אלא מושתת על תכונות אופי ואפיונים דומים לאלה של תפקיד ההורה. ממצא זה מפתיע בהתחשב בכך שחלק הארי בהכשרת כל מורה במכללה (כשני שליש מההכשרה) הוא תחום התוכן ואילו קורסי ההכשרה והעבודה המעשית הם רק כשליש מההכשרה. הוא מעלה את השאלה עד כמה רלוונטית הכשרתו של המורה במכללה, אם תפיסת המתכשרים בה היא שהכישורים הנדרשים מהם כדי להצליח בתפקידם זוכים למענה חלקי בלבד בהכשרתם (אם בכלל). מדברי המרואיינים עולה כי רגשות, כגון אהדה ואמפתיה, הם העומדים במרכז תפקידו של המורה. היבט זה של תפקיד המורה נתפס כקשה למדידה, ולכן קובעי המדיניות מתעלמים ממנו (Constanti & Gibbs, 2004), למרות הימצאותו גם במחקרים אחרים (Hargreaves, 1994; 1998; Zembylas, 2003).

כיצד אפשר אפוא להבין את תפיסת המרואיינים בהקשר שבו הם פועלים? הסטודנטים המתקבלים לתכנית המצוינים הם בעלי נתוני קבלה גבוהים, כאלה שהיו מאפשרים להם להתקבל למרבית החוגים ומסלולי הלימוד בכל אוניברסיטה. הבחירה בהוראה אינה מובנת מאליה בעבור חלק גדול מהם, בין היתר בשל מעמדו הנמוך של מקצוע ההוראה בחברה הישראלית (קשתי, 2007). המוטיבציות שעומדות בדרך כלל מאחורי בחירה זו הן אלטרואיסטיות ופנימיות (אהבת ילדים, הרצון להיות משמעותי ואהוב על התלמידים ועוד) והן אלה שמלוות אותם במשך תקופת ההכשרה להוראה וגם בשנים הראשונות לעבודתם בשדה. ההליכה של הסטודנטים והמורים המתחילים אחר נטיית ליבם ותחושת השליחות החברתית שהם חשים, משמשת אותם להצדקת בחירתם בהוראה וצובעת את זהותם המקצועית המתהווה בגווני הומניות ואמפתיה.

תפיסת תפקיד המורה במושגי Caring, העולה מדברי המרואיינים, נמצאה גם במחקרים אחרים. ארנון ועמיתיה (תשס"ב; Arnon et al., 1999) ביקשו ממורים לציין את מידת הסכמתם ל-16 מטפורות שונות בקשר למקצוע ההוראה. נראה כי המטפורה "גנן" נתפסה בידי הנחקרים כקרובה ביותר לתפקידם. גם המטפורות "מדריך טיולים" ו"ציפור הדואגת לגזליה" זכו למידת הסכמה גבוהה. אלה הן מטפורות הקשורות לטיפול, לדאגה ולמחויבות לתלמידים, בדומה לתכונות שמחברי המחקר מייחסים למושג Caring. גם בן-פרץ ועמיתיה (Ben-Peretz et al., 2003) הראו כי 35% מכלל המורים שהשתתפו במחקרם, בחרו ב-Caring כדימוי המתאים ביותר לתפקידם. מרבית המורים מתוכם, שהם מורים לתלמידים בעלי הישגים נמוכים, העדיפו את הדימוי הזה. לטענת המחברים, ממצאים אלה מדגישים את הזיקה בין דימוי המקצוע וההקשר שבו פועל המורה. לטענתם, נראה כי מורים לתלמידים מתקשים, משחררים את עצמם מהחובה להביא לצמיחה בידע של התלמיד, בשל ההתמודדות שלהם עם חוסר היכולת ועם היעדר המוטיבציה של תלמידיהם. המחברים מדגישים כי לא עצם הדאגה (Caring) של המורים לתלמידיהם היא בעיה, משום שתפקיד המורה כולל כחלק בלתי נפרד גם היבט זה, אלא הבעיה היא שמורים מתעלמים מההיבטים האחרים של תפקידם, ובפרט אלה הקשורים לצמיחה האקדמית של תלמידיהם.

ממצאי המחקר דנו, בדומה למחקרים שהוזכרו לעיל, של ארנון ועמיתיה (תשס"ב; Arnon et al., 1999), ושל בן-פרץ ועמיתיה (Ben-Peretz et al., 2003), מציירים תמונה של תפיסת תפקיד המורה הרווחת אצל סטודנטים להוראה ואצל מורים מתחילים שהיא שונה מזו המקובלת בספרות המחקר (Beijard et al., 2004). מתוך שלושת ממדיו של תפקיד המורה (ממדי התוכן, הדידקטיקה והפדגוגיה), המרואיינים במחקר זה מגלים העדפה ברורה לממד הפדגוגי ואף מרחיבים אותו לעבר ההיבטים ההורי, הטיפולי והתמיכתי בתפקידו של המורה. תפיסת המתכשרים להוראה והמורים המתחילים שהתראיינו למחקר זה מתמקדת בהיבט מצומצם, אישי, רגשי ומוסרי של תפקיד המורה ומתעלמת מההיבטים הפרופסיונליים הדורשים מומחיות והכשרה. ממצא זה מעורר מחשבה בעיקר משום שהוא מתייחס לקבוצת נבחרת, בעלת נתונים אישיים ואקדמיים גבוהים מהממוצע, שמיועדת להעלות את רמת המורים ואת רמת ההוראה במערכת החינוך. קבוצה שעליה לשמש כחוד החנית של שינוי מערכתי עתידי במערכת החינוך. בעקבות כך, נשאלת השאלה כיצד, אם בכלל, אפשר לחולל שינוי משמעותי אם סוכני השינוי מתמקדים בהיבט חלקי בלבד של תפקיד המורה, חשוב כשלעצמו, ככל שיהיה.

בהקשר זה כדאי לבחון גם את ההשלכה שיש לתפיסה חלקית זו של תפקיד המורה על הלם הכניסה להוראה שחווים מורים מתחילים. הלם הכניסה להוראה ממחיש למורים המתחילים שכדי להצליח בתפקידם הם זקוקים גם לידע ולמיומנויות ההוראה, שמהם העדיפו להתעלם. ייתכן שהמסבר שחלקם חווים עם הכניסה להוראה, נובע גם מתפיסות אידיאליסטיות אלו של תפקיד המורה ומהמפגש הטעון והתובעני עם הדרישות שמערכת החינוך מציבה בפניהם. האמור לעיל נאמר מבלי להפחית בצורך בהכשרה מתאימה שתקנה למורים המתחילים כלים ואסטרטגיות שבעזרתם יוכלו לתת מענה לצרכים האישיים, החברתיים והרגשיים של תלמידיהם (פלג, 1997).

כל האמור לעיל מציף את הצורך להביא למודעותם של פרחי ההוראה והמורים בפועל את דימוי ההוראה שלהם, כמו גם את הצורך לחשוף את הפער בין דימוי ההוראה בעיניהם לבין מהות תפקיד המורה שהם נדרשים למלא בפועל. חשוב גם

להתייחס במפורש לכך שההיבטים הרגשי, הטיפולי והבין-אישי אינם אמורים לעמוד לבדם במוקד תפקידו של המורה. בחברה כיום, לבתי הספר ולמורים יש תפקיד חשוב בקידום האקדמי של תלמידים, קידום שיאפשר לתלמידים ניעות חברתית, תרומה לחברה וצמיחה אישית ומקצועית. התעמקות לא מאוזנת בכלל ההיבטים של תפקידי המורה יכולה להתפרש איפא כמעילה בתפקיד המורה כסוכן תרבות האמור להנחיל דעת, להורות וללמד. לכן, רק מורה שיודע לאזן בין ההיבטים השונים של תפקידו – ולעתים בין ההיבטים הסותרים של תפקידו – יוכל למלא את תפקידו נאמנה. עם זאת, על קובעי המדיניות ומכשירי המורים להתייחס במפורש להיבט הרגשי בתפקידו של המורה, לתת לו את המקום הראוי הן בתהליך ההכשרה והן בקביעת הסטנדרטים בהוראה, ולתמוך במורים המתמודדים עם המתח בין ההיבטים השונים של תפקיד המורה.

במחקרי המשך אפשר יהיה להעמיק יותר בהבדלים בין הסטודנטים הנוטלים חלק בתכנית המצוינים לבין בוגרי התכנית, בשאלת תפיסות המקצוע והזהות המקצועית. כמו כן, במחקרי המשך אפשר לבחון הבדלים בזהות המקצועית ובתפיסת התפקיד, בין סטודנטים ובוגרים שלמדו בתכנית המצוינים לבין סטודנטים ובוגרים שלא למדו בתכנית זו. במחקרים נוספים אפשר לבחון גם את האופן שבו תופסים התלמידים את תפקיד המורה: מחנך, מנחיל דעת, או משלב בין השניים.

## מקורות

- ארנון, ר', שני, מ' וזיגור, ט' (תשס"ב). מחשבות של מורים אודות מקצועם. דיאלוג מתמשך, 54-77 כהן, נ', קלויר, ר' וגרינפילד, נ' (2009). דברים מעומק הלב: מפי בוגרים ומובילי תכנית המצוינים במכללות. ירחון מכון מופת, 36, 29-31
- משרד החינוך (2000). תכנית המצוינים במכללות האקדמיות לחינוך. נדלה מן האינטרנט ב-24 באפריל 2014: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Metzuyanut/Odot/>
- פלג, ר' (1997). שנה ראשונה בהוראה: בית-הספר ומנחים מלווים מורה מתחיל. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית
- קוזמינסקי, ל' (2008). זהות מקצועית בהוראה. שבילי מחקר, 15, 13-17
- קלויר, ר' (2010). סטודנטים מצוינים – הכשרה ייחודית – מורים מצוינים. מעוף ומעשה, 13, 166-194
- קלויר, ר', כהן, נ', ועבאדי, ר' (2009). תכנית האב: הרקע לתכנית ויעדיה. בתוך ר' קלויר, נ' כהן, ר' עבאדי ונ' גרינפילד (עורכים), הלכה מעשה וחזון – הכשרת סטודנטים מצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך (עמ' 21-27). תל אביב: מכון מופ"ת
- קצין, א' ושקדי, א' (2011). הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית הכשרת מצטיינים להוראה: חקר מקרה. דפים 51, 57-83
- קשתי, א' (2007). מעמד המורה בישראל במקום הלפני אחרון במערב. הארץ, 20 במרס 2007. נדלה מן האינטרנט ב-24 בפברואר 2015: <http://www.haaretz.co.il/misc/1.1559055>
- Arnon, R., Shani, M. & Zeiger, T. (1999). *Teacher thinking about their profession* (Hebrew). Tel Aviv: Beit Berl College
- Beijard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764
- Beijard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teacher and Teacher Education*, 20, 107-128
- Ben-Peretz, M. Mendelson, N. & Kron, F.W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education* 19, 277-290
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). NY: McMillan
- Chambers, G. & Roper, T. (2000). Why students withdraw from initial teacher training. *Journal of Education for Teaching*, 26, 25-43
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726
- Combs, A.W., Blume, R.A., Newman, A.J. & Wass, H.L. (1974). *The professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon
- Constanti, P. & Gibbs, P. (2004). Higher education teachers and emotional labour. *International Journal of Education Management*, 18(4-5), 243-249
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577



- Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232
- Gee, J.P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell: London
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854
- Joram, E. & Gabriele, A.J. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education* 14, 175-191
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169
- Kember, D. & Kwan, K.P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490
- Leavy, A.M., McSorley, F.A. & Bote, L.A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217-1233
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press
- Maclure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322
- Murphy, K.P. & Mason, L. (2006). Changing knowledge and beliefs. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 305-324). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Nias, J. (1999). Primary teaching as a culture of care. In J. Prosser (Ed.), *School Culture*. London: Paul Chapman
- O'Connor, K.E. (2008). "You choose to care": Teachers' emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126
- Pajares, F.M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Education Research*, 62, 307-332
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths & A.R. McAninch (Eds.), *Teachers' beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp. 1-22). Connecticut: Information Age Publishing
- Schachter, E.P. (2004). A new perspective on identity formation in contemporary identity society configuration. *Journal of Personality*, 72(10), 167-200
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge in teaching. *Educational Research*, 15, 4-14
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225
- Thomson, M.M., Turner, J.E. & Niefeld, J.L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teachers Education*, 28, 324-335
- Urzua, A. & Vasquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education* 24, 1935-1946



- Webb, R. & Vulliamy, G. (2002). The social work dimension of the primary teacher's role. *Research Papers in Education*, 17(2), 165-184
- Woods, P. (1990). *Teacher Skills and Strategies*. Basingstoke: Falmer Press
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238