



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>

תכנית הלימודים ליק"ל ויישומה במסלול לחינוך יסודי

סמדר גילי

תכנית הלימודים ליק"ל ויישומה במסלול לחינוך יסודי

סמדר גלילי¹

תקציר

תכנית ליק"ל (ללמד ילדים שקשה ללמד) מיושמת במלואה במסגרת ההכשרה להוראה במסלול לחינוך היסודי במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין בירושלים מאז שנת תש"ע (2009). התפיסה העומדת בבסיס תכנית ליק"ל היא התפיסה הפסיכו-חינוכית-חברתית לקידום אוכלוסיות מודרות ומוחלשות בין כותלי בית הספר. במחקר נבחן – באמצעות ראיונות עומק עם שמונה בוגרות המסלול לחינוך יסודי – האם הבוגרות מיישמות את הנלמד בתכנית ליק"ל או נעזרות בכלים ובאסטרטגיות שנלמדו בה, בעבודתן החינוכית בכיתות הטרוגניות בכלל ועם ילדים שקשה ללמדם בפרט. נוסף על כך, במחקר נבחן האם ההכשרה במסגרת תכנית ליק"ל מסייעת בתהליך הקליטה של בוגרות התכנית בשדה החינוך. הממצאים העולים מן הראיונות מעידים כי לתכנית ליק"ל יש השפעה ניכרת על בוגרות המסלול לחינוך היסודי בכל הקשור להיכרות משמעותית עם התלמידים, ליצירת קשר אישי עמם ועם הוריהם וליישום אסטרטגיות הוראה מותאמת בכיתה ההטרוגנית. לעומת זאת, נראה כי ההכשרה במסגרת תכנית ליק"ל לא תרמה לתהליך הקליטה של המורות בבתי הספר ולא סייעה לו, והחוויה של כל המרואיינות מעידה על תהליך קשה ומתסכל. בפרק הסיכום מוצגות המלצות לגבי שילוב המורות החדשות בתהליכי הקליטה שלהן בבתי הספר.

תאריכים: קליטת מורים, מורים חדשים, הכשרה להוראה, למידה תאורטית ויישום, כיתה הטרוגנית

הקדמה

תכנית ליק"ל (ללמד ילדים שקשה ללמד) – רקע ורציונל

החינוך שייך למקצועות "תיקון עולם" והמחנך הוא דמות טבעית הנוכחת באינטנסיביות גבוהה בחיי הילד בבית הספר היסודי (גרבר, 2009). מתוך ספרות העיון והמחקר עולה ההבנה כי המפתח ליעילות של מורים ולעידוד המשך צמיחתם מצוי בהכשרתם הראשונית ובהכשרתם המתמשכת כאחת (אבדור וכפיר, 2013). תכנית ליק"ל מעמידה במרכז ההכשרה הראשונית את המטרה לפתח מורים ומחנכים המחויבים ליצירת מוביליות אישית, לימודית וחברתית של תלמידיהם ואשר רואים במקצועם שליחות ומקצוענות כאחד (גרבר, 2009; Beijard et al., 2000). התפיסה החינוכית העומדת בבסיס תכנית ליק"ל היא תפיסה פסיכו-חינוכית-חברתית (מור, 2006; מור, 2008), אשר פותחה ב-20 השנים החולפות ב"אשלים ג'וינט-ישראל" בעקבות ניסיון רב בקידום אוכלוסיות מודרות ומוחלשות בין כותלי בית הספר.

התפיסה הפסיכו-חינוכית-חברתית היא מאגר ידע עשיר המקשר בין דיסציפלינות שונות (פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה וחינוך), ומשלבת מושגי יסוד, שיטות, אסטרטגיות וכלים יישומיים לקידום עשייה חינוכית בבית הספר בקרב ילדים ובני נוער בסיכון והוריהם. התפיסה מיועדת להכשיר את המחנכים מבחינה מקצועית ואישית, כך שיצליחו לצייד תלמידים הנתונים במצבי סיכון ומצוקה בכלים שיאפשרו להם להתגבר על המכשולים השונים העומדים בדרכם, להשתלב בחיי בית הספר ולממש את יכולותיהם באופן מרבי (מור, 2006: 9).

שילובם של תחומים אלה (פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה וחינוך) לעולם דעת אינטגרטיבי, משקף את ההבנה שהעשייה החינוכית המשפיעה על תלמידים במצבי סיכון מתאפיינת בשלושה מאפיינים עיקריים המרכיבים יחד את התפיסה הפסיכו-חינוכית-חברתית:

1 ד"ר סמדר גלילי, ראש המסלול לחינוך יסודי במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין

1. יחס חינוכי אישי – מכוונות המורה לעמדות ערכיות ומגדלות, שיש להן צביון אישי על בסיס מודעותם לתהליכי שינוי, צמיחה וניסיון חיים שלהם עצמם;
2. יצירת יחסי קרבה אופטימליים – מכוונות המורה ליצירת יחסי קרבה מגדלים עם תלמידיו, יחסים היוצרים קרבה אופטימלית. המורה הוא "האחר המשמעותי" המגייס את התלמידים לממש את עצמם ואת ייעודם;
3. פדגוגית ההתאמה – המעבר מסיכון לסיכוי במערכת החינוך מתחולל כאשר תהליכי החינוך מתרחשים בתהליך של סינכרוניזציה מתמדת בהלימה לצורכיהם האישיים, הלימודיים והבין-אישיים של התלמידים (מור, 2006).

המורים המלמדים והמחנכים על פי התפיסה הפסיכו-חינוכית-חברתית (מור, 2006) הם אנשי מקצוע המבינים שבעבודת ההוראה עם ילדים שקשה ללמד, נחוצה עמדה המרחיבה את תפיסת המקצוע (Bar shalom, 2014). משמעות הרחבת התפיסה המקצועית של המורים היא קבלת הכשרה שתאפשר להם לפגוש את התלמיד ממקום מיטיב, שמזהה אותו כקשור למערכות חברתיות שונות. מדובר במורים שמסוגלים למצוא כלים אפקטיביים להוראת הילד על פי צרכיו, נטיותיו ויכולותיו ולהשתמש בהם (וולנסקי, 2011; מור, 2006; Bar shalom, 2014). אלה מורים התופסים את תפקידם לא רק כ"הוראה" אלא גם כ"חינוך" ומתמקדים, מעבר להוראה, גם בפיתוח אישיותו של התלמיד ושיפור הדימוי העצמי שלו (Good & Brophy, 1978).

המטרה המוצהרת של מפתחי התכנית (אשלים-ג'וניט ישראל) היא לעסוק מתוך הבנייה ותכנון, בתהליך ההוראה, גם מבחינת ההיבטים האישיים, הרגשיים והחברתיים של התלמידים המשפיעים באופן רב ומשמעותי על עבודת המורה (Webb & Vulliamy, 2002) ולא להימנע מהוראתם, כפי שקורה לעתים קרובות בתהליכי הכשרת מורים לבית הספר היסודי (פלג, 1997). העובדה שמורים רבים נושרים מעבודת ההוראה בחמש השנים הראשונות לעבודתם, מעידה על כך שגם אם המורים החדשים מתפקדים כראוי וממלאים את משימותיהם במקצועיות, לעתים קרובות הם אינם רואים ברכה בעבודתם בשדה החינוך (מילאט, 1997).

על פי מחקרן של קציר ופסטרנק (1994) מורים חדשים רבים ציינו כי שילוב הילד החדש, יחסים עם הורים וגיוון דרכי הוראה בכיתה ההטרונגית הם הנושאים שבהם רובם מתקשים בתחילת דרכם המקצועית. ייתכן שמציאות זו מעידה על כך שתהליכי ההכשרה לוקים בחסר. הבחירה בתכנית ליק"ל הנלמדת כחטיבת לימודי חובה במסלול לחינוך יסודי במכללת דוד ילין, היא ניסיון לשלב למידת שלושת התחומים המנויים להלן, בתהליך ההכשרה: יחס חינוכי אישי, יצירת יחסי קרבה אופטימליים ופדגוגיית ההתאמה (מור, 2006). הנחת העבודה היא שלמידה המשלבת תאוריה ויישום של תחומים אלה בשדה החינוך, תצייד את בוגרי המסלול בכלים מתאימים להתמודדות עם כיתות מורכבות והטרונגיות ועם הנושאים המוזכרים לעיל. נראה כי תכנית לימודים זו משתלבת בטבעיות עם אחת מן הרפורמות המרכזיות שחרט על דגלו שר החינוך לשעבר, שי פירון עם היכנסו לתפקיד: "האחר הוא אני"

"האחר הוא אני" נבחר כדי להתמודד עם פיצול, עם הדרה, עם שנאת האחר... היחס אל האחר הוא בסופו של דבר היחס אל עצמי. קבלת האחר מאפשרת הכלת השונה, והבאתו אל תוכי, אל חיי. היא מאפשרת לי לזהות קווים משותפים בתוכי. תכונות, אמונות ודעות שהודחקו – צצות ועולות (פירון, 2014).

נוסף על כך, הוראת העקרונות והאסטרטגיות המצויים בבסיס הרציונל של תכנית ליק"ל משמעותית וחשובה במיוחד בעקבות החלטת משרד החינוך ליישם את חוק ההכלה (יעד 12) החל משנת הלימודים תשע"ג ולערוך פיילוט ליישום המלצות ועדת דורנר משנת 2009:

בבסיס יעד 12 נמצאת האמונה כי בכוחנו כאנשי חינוך להמשיך ולהרחיב את יכולת ההכלה תוך שאנו משדרים אהבה, אכפתיות ואמונה אמיתית בכוחם (כלל הלומדים המתקשים ובעלי לקויות) – לקויות למידה וקשיי התנהגות) ופועלים בדרכים מקצועיות לקידום הלימודי באופן שיאפשר להם לצאת מהקושי הזמני, להתמודד עמו בהצלחה ולהמשיך ולהתפתח הלאה (כהן, 2014).

בדפי מידע למנהלי בתי ספר ולצוותי החינוך במסגרת פיילוט בחינת יישום המלצות ועדת דורנר בשנת הלימודים תשע"ג-תשע"ד, נכתב:

בוועדה גובשה תפיסת עולם העוסקת בזכותו של התלמיד למצות את יכולותיו ולהשתלב בקהילה בה הוא חי. זכות זו מביאה רובד נוסף למערכת הרואה בהכלה את אחד היעדים ואת הבסיס לקידום כל התלמידים ובכלל זה את התלמיד בעל הצרכים המיוחדים (דורנר, 2013: 1).

תכנית ליק"ל כוללת 15 שעות שבועיות המתפרסות על פני ארבע שנות ההכשרה של הסטודנטים במסלול לחינוך יסודי במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין (בשנה א', 3 שעות שבועיות, בשנה ב', 6 שעות שבועיות, בשנה ג', 5 שעות שבועיות ובשנה ד', שעה שבועית אחת). הקורסים השונים הנלמדים בתכנית ליק"ל משלבים ידע תאורטי וידע פרקטי בשלושה תחומי דעת עיקריים: הפסיכולוגיה של הילד, פדגוגיה של התאמה וסוציולוגיה של ההדרה. לתחומי דעת אלה צורפו גישות מתקדמות בהוראת הכתיבה והקריאה והנחלת עולם האוריינות השפתי והמתמטי (גרבר, 2009). אחד האתגרים המשמעותיים של תכנית ליק"ל הוא חיבור בין הנלמד בקורסים התאורטיים לבין שדה החינוך. לשם כך בין המדריכים הפדגוגיים במסלול היסודי לבין המרצים בתכנית ליק"ל יש תיאום ושיתוף פעולה במשך כל תהליך ההכשרה. אחת לשנה מתקיימת פגישה משותפת של המרצים בתכנית לבין המדריכים הפדגוגיים במסלול, לשם יצירת חיבורים וזיקות בין הלמידה התאורטית לבין היישום בהתנסות המעשית של הסטודנטים. המשימות הניתנות לסטודנטים בקורסים, הן משימות שהם מיישמים במסגרת ההתנסות המעשית שלהם בתיאום עם המדריכים הפדגוגיים. תכנית ליק"ל נמצאת כל העת בתהליך דינמי של מחקר, בדיקה, למידה והערכה, מתוך רצון לשמרה ולשפרה כתכנית מגובשת ומגוונת, המותאמת לצורכי הסטודנטים והבוגרים המשתלבים בשדה החינוך. התכנית מציידת אותם בידע, בתפיסות ובכלים מעודכנים ורלוונטיים לאתגרים העומדים בפניהם.

הוראה מותאמת – כלים יישומיים ואסטרטגיות פרקטיות בתהליכי הוראה בכיתה הטרוגנית

כיתה הטרוגנית היא כיתה שבה השונות בין התלמידים הלומדים בה גדולה עד כדי יצירת פערים בתפקוד הלומדים. הגורמים לשונות הם אישיותיים, פסיכולוגיים, תרבותיים-חברתיים וסוציולוגיים (בן ארי וריץ', 1994). ההוראה המותאמת הכוללת כלים יישומיים ואסטרטגיות פרקטיות להוראה בכיתה הטרוגנית, היא חלק מהיישום של התפיסות החינוכיות והעקרונות הפדגוגיים הנלמדים במסגרת חטיבת ליק"ל. במציאות החינוכית כיום, רוב הכיתות ה"רגילות" בבתי ספר יסודיים הן כיתות הטרוגניות ולפיכך הכשרת הסטודנטים במסלול היסודי אמורה להתמקד בהכשרת מורים לכיתות אלה ולהתמקצע בכך. אסטרטגיות וכלים מותאמים לצורכי תלמידים שונים בכיתה הטרוגנית, מאפשרים לצוותי ההוראה למצוא דרכים להתמודדות עם שונותם של תלמידיהם, להקשיב קשב רב לקולם וללמוד להתבונן בהם התבוננות מעמיקה בכואם לממש מטרות לימודיות, חברתיות ואישיות. יש לפעול להתאמת הסביבה הלימודית בכיתה בתכנים, בדרכי ההוראה ובהערכה לתלמידים שונים בכיתה הטרוגנית (אבישר, 2009). כך יוכל כל תלמיד המצוי על הרצף שבין המתקשה לבין המצטיין, למצוא מקום בכיתה הטרוגנית, המזמנת אפשרויות למידה והתפתחות אישית וחברתית למגוון גדול של לומדים (בריקנר ועמיתיה, 1997). העיקרון המנחה את יישומם של הכלים האלה בבית הספר הוא התאמה בין הפרט הלומד – שהוא חלק מקבוצה – לבין הסביבה הלימודית, כדי ליצור שינוי במצב העכשווי של הלומד (Crono & Show, 1986). הכלים היישומיים והאסטרטגיות הפרקטיות המותאמות להוראה בכיתה הטרוגנית כוללים: הגדרת דיפרנציאלית של מטרות ההוראה, עיצוב סביבה לימודית הכוללת מגוון עשיר של תכניות ואמצעי לימוד, תכנון גמיש של זמן המורה והתלמידים, גיוון בבחירת מסגרות ההוראה (פרונטלית, יחידנית או קבוצתית) ואבחון מעקב והערכה, שהם חלק בלתי נפרד מתהליך ההתאמה של הסביבה ללומד (בריקנר ועמיתיה, 1997).

תהליך המעבר מההכשרה להוראה

בספרות המחקר מתואר המפגש של המורים החדשים עם המציאות בשדה החינוך כתמונה קודרת, כמצב של הישרדות כמו "לטבוע או לשחות" (צבר בן יהושע, 2001), היוצרים אצל חלק ניכר מהמורים החדשים תחושות חוסר אונים, בדידות, זרות וניכור (דביר ושץ אופנהיימר, 2011), מבוכה, קונפליקט וחוסר שליטה (פלג, 1997). כל אלו גורמים לשיעורי נשירה רבים המגיעים עד 45% בחמש השנים הראשונות לעבודתם (פלג, 1997; Hong, 2012). לעומת זאת, תהליך המעבר מההכשרה להוראה תואר בידי הוברמן (Huberman, 1989) כגילוי שהאתגר הטמון בו מאפשר למורים החדשים להתמודד עם הקשיים בתחילת דרכם המקצועית ומסייע להם בכך. מדובר בשנים משמעותיות בחייהם האישיים והמקצועיים של המורים החדשים, וההתנסויות שהם חווים משפיעות השפעה קריטית על התפתחות הקריירה שלהם (משכית ויפה, 2011).

על פי צבר בן יהושע (2001), תהליך הכניסה להוראה מתאפיין בארבעה שלבים:

1. שלב תכנון הקריירה ("הפנטזיה") – השייך עדיין לתהליך ההכשרה;
2. שלב הלם התרבות – הנחוה עם הכניסה להוראה בפועל;
3. שלב תחילת ההסתגלות ("קריאת המפה");
4. שלב ההשפעה והשליטה.

במהלך תהליכים אלה, המורה החדש אמור לעבור תהליך חברות גם למקצוע ההוראה וגם לתרבות הארגונית של בית הספר שבו הוא נקלט. יש הטוענים כי הנתק או ההתנגשות הקיימים לעתים בין תהליכי ההכשרה לבין המציאות בשדה ההוראה, הם אחד הקשיים הבולטים בתהליך ההשתלבות של המורים החדשים במערכת הבית ספרית. פעמים רבות הבוגרים חשים שלחלק מהתכנים הנלמדים במכללה אין אחיזה אמיתית בחיי המעשה (מילאט, 1997; פלג, 1997). ייתכן שהגישה האופטימית והמבטיחה, הרווחת לעתים בתהליכי ההכשרה ומציידת את המורים החדשים במטען אידיאולוגי שהם מעוניינים להנחיל אותו לתלמידיהם, מתנגשת עם המציאות המורכבת שעמה הם מתקשים להתמודד בתחילת דרכם כמורים (פלג, 1997).

הפער בין הנלמד לבין מציאות גורם לעתים למורים החדשים לעזוב את הגישה האופטימית, ואת האידיאולוגיה שבה אחזו עם כניסתם לעבודה בבתי הספר, ולמצוא את עצמם בתוך שגרה שוחקת ומתישה. למורים החדשים בדרך כלל אין זמן ללמוד את חובותיהם ומיד עם כניסתם לעבודה, מוטלת עליהם אחריות מלאה: עליהם ללמוד כיצד ללמד, להוכיח שליטה בתחומי הידע השונים ולשאת בתפקידים שונים הנדרשים מהם בבית הספר, בדיוק כמו המורים הוותיקים (פלג, 1997; נאסר אבו אלהיג'ה ועמיתיה, 2011).

דרכי ההתמודדות של המורים החדשים במהלך כניסתם להוראה בבתי הספר שונות ומגוונות והן תלויות בדרך כלל במאפייני האישיים של המורים (תכונות אופי, מסוגלות להתמודד עם מצבי לחץ ואי-ודאות, ניסיון חיים ובשלות אישית). מורים חדשים נוטים לעצב את זהותם המקצועית על פי התייחסותם לתרבות הבית ספרית (נוהלי בית הספר, קשרי העבודה בין המורים, תקשורת עם מנהלת בית הספר, תקשורת עם ההורים ועוד) (פירמן, 2011; פלג, 1997; Hargreaves & Fullan, 2012; Hong, 2012). ספרות המחקר מורה כי קשרי העבודה בין מורים, חשובים ומהותיים לשילובו של המורה ולקידומו. אמנם, מורים מלמדים באופן עצמאי, רוב הזמן, אך נודעת חשיבות רבה לשיתופיות ולעבודת הצוות, שכן לקבוצת המורים יש תפקיד מרכזי במתן תמיכה ובחיזוק המורה. מורה יוכל להשפיע, להשתפר, לעבוד, לתכנן ולקבל החלטות, רק אם יעבוד בשיתוף פעולה עם מורים אחרים, ואם יכיר וישתלב בהצלחה עם תרבות בית הספר (Hargreaves & Fullan, 2012; Hong, 2012). בעשורים החולפים מושקעים בארץ ובעולם תקציבים רבים ומחשבה מעמיקה בתכנון ובפיתוח של תכניות שונות האמורות להסדיר ולהקל את תהליכי הקליטה של המורים החדשים בבתי הספר (משכית ויפה, 2011). יש הבדלים רבים בין התכניות השונות והן ממוקדות במטרות שונות (פירמן, 2011).

המחקר

שאלת המחקר

מהי השפעת התפיסות החינוכיות, העקרונות והאסטרטגיות שנרכשו במהלך ההכשרה להוראה בבית הספר היסודי, במסגרת תכנית ליק"ל, על עבודת ההוראה היום-יומית ועל תהליכי הקליטה של בוגרות המסלול בבתי הספר?

מטרות המחקר

- לבחון כיצד הבוגרות מיישמות שימוש בכלים ובאסטרטגיות שנלמדו במהלך תכנית ליק"ל או נעזרות בהם לעבודה חינוכית בכיתות הטרוגניות בכלל ועם ילדים שקשה ללמדם בפרט;
- לבחון כיצד ההכשרה במסגרת תכנית ליק"ל מסייעת בתהליך הקליטה של הבוגרות בשדה החינוך.

אוכלוסיית המחקר

שמונה מורות בבית ספר יסודי בוגרות ההכשרה במסלול היסודי הכוללת את חטיבת ליק"ל המלמדות ומחנכות כיתה זו השנה השנייה בבתי ספר יסודיים. כחודשיים לפני תחילת המחקר נשלחה בקשה להשתתפות במחקר לכ-30 בוגרות התכנית שעובדות שנה שנייה כמחנכות בבתי ספר יסודיים. 12 בוגרות נענו לבקשה. בשל אילוצים טכניים, בסופו של דבר השתתפו במחקר 8 בוגרות. המדגם של שמונה מורות בלבד אינו מתיימר לייצג את אוכלוסיית הבוגרות של המסלול לחינוך היסודי, ומטרתו לבחון לעומק את תהליכי הקליטה בבתי הספר ואת עבודתן היום-יומית של אותן שמונה מורות בלבד, בשנת עבודתן השנייה כמורות בבית הספר היסודי. הבחינה נערכה בזיקה להכשרה שעברו הבוגרות במסגרת תכנית ליק"ל. בחינה מעמיקה זו עשויה להוסיף ידע (יוסיפון, 2001) על עולמן האישי והמקצועי של מורות חדשות שלמדו במסלול לחינוך היסודי שתכנית ליק"ל היא חלק מתהליך ההכשרה בו, בשנתיים הראשונות לעבודתן בבתי הספר.

השיטה

לשם עריכת מחקר זה, נבחרה גישת המחקר האיכותני. כחוקרת הפועלת על בסיס הפרדיגמה הפרשנית-קונסטרוקטיביסטית, ביקשתי להגיע להבנת המציאות הנחקרת על בסיס מגע פרשני עם השותפות למחקר, שמונה בוגרות המסלול לחינוך יסודי. רמה נוספת של פרשנות היא של השותפות למחקר עצמן. הן מְכַנְנֹות את מציאות היום-יום שלהן ומסבירות לעצמן ולי (החוקרת), את עולמן (שלסקי ואריאלי, 2001).

כלי המחקר

במסגרת המחקר נערכו ראיונות עומק "חצי מובנים" המתבססים על יחסי אמון בין מראיין לבין מרואיין (Denzin & Lincoln, 1994) עם 8 בוגרות שסיימו את שנת ההתמחות (סטאז') וכבר שימשו כמורות-מחנכות בבתי ספר יסודיים בשנת עבודתן השנייה (לאחר ההתמחות). המראינת היא החוקרת, ראש המסלול לחינוך יסודי במכללת דוד ילין. הראיונות התקיימו במכללת דוד ילין בירושלים. כל ראיון נמשך כשעה וחצי עד שעתיים. מטרת הראיונות הייתה ללמוד על עולמן האישי ועולמן המקצועי של המרואיינות, ולברוק מהן יודעות, חושבות וחוות (Cohen et al., 2000) בתהליך הכניסה שלהן להוראה ובמהלך עבודתן היום-יומית כמורות. במסגרת ראיונות העומק האזנתי לדברי המרואיינות וניסיתי ככל האפשר ללמוד מהן על חווית הקליטה שלהן בבתי הספר, על עבודתן היום-יומית, על הקשיים ועל ההתלבטויות שלהן, על סימני השאלה ועל רגעי הסיפוק והצלחה. ראיונות העומק הללו אפשרו למורות החדשות לפתח חשיבה רפלקטיבית ופרשנית על אירועים שונים בתהליך הקליטה שלהן בבתי הספר ובעבודתן היום-יומית ועל מה שהשפיע על אירועים אלו (דביר ושץ אופנהיימר, 2011).

זהותן המקצועית של מורות משתקפת פעמים רבות בתפיסות שלהן את מורכבות תפקידן המקצועי, בניסיוןן המעשי, במידות ובתכונות האישיות, באידיאולוגיה שפיתחו במהלך הכשרתן להוראה, בביוגרפיה האישית שלהן ובמיצובן העצמי בתחומי המגדר, הרגש, החשיבה וההתמודדות (קופפרברג ונידרלנד, 2013). מילאת (1997) הוסיפה כי סוגי הידע השונים הנדרשים מהמורה (כמו ידע על החומר הלימודי, היכרות עם התלמידים, ידע על בית הספר) הם ייחודיים אצל כל מורה ומורה, והם תלויים בהתנסויות האישיות שלו, במחשבותיו, בתחושותיו ובמודעות שלו, המשפיעות על תהליכי ההוראה ויצירת את "בסיס הידע הפדגוגי האישי". לכן קשה ואף יומרני לבודד חד-משמעית את השפעת ההכשרה של תכנית ליק"ל על תפקודן ועל עבודתן היום-יומית של בוגרות המסלול היסודי בבתי הספר. עם זאת, הממצאים חושפים ידע, עקרונות, כלים ואסטרטגיות הוראה שלמדו המורות החדשות במסגרת תכנית ליק"ל, את ההשפעה שלהם ואת השימוש שהן עושות בהם בתהליך הקליטה שלהן ובמהלך עבודתן היום-יומית בבתי הספר.

אתיקה

כדי לשמור על פרטיותן של המשתתפות במחקר, שמותיהן כאן הם שמות בדויים ושמות בתי הספר שבהם הן מלמדות לא הוזכרו במאמר זה. כל המורות המשתתפות במחקר חתמו על טופס הסכמה להשתתפות במחקר. לא הייתי מיוזמי התכנית וממפתחיה, אך כחוקרת המשמשת כראש המסלול לחינוך היסודי מתחילת יישום התכנית, מאז מועד כניסתי לתפקיד אני מלווה מקרוב את יישום התכנית. נוסף לכך, אני יוזמת שינויים בתוכני הקורסים בעקבות תוצאות תהליכי הערכה שנערכים לתכנית מדי שנה. אני מודעת לכך שהבוגרות שהכירו אותי, החוקרת, במהלך לימודיהן במכללה, כראש המסלול לחינוך יסודי, עלולות לבקש לרצות אותי בתשובותיהן במהלך הראיון ובכך לגרום להטיית הממצאים (Cohen et al., 2000), ולפיכך השתדלתי להיות מודעת ככל האפשר לבעיה זו (דושניק וצבר בן יהושע, 2001). עם זאת, כולן כבר שימשו מורות בבתי הספר ולא קשורות אלי בשום אופן, אישי או מקצועי. אני סבורה שהן שיתפו אותי, באמצעות ראיונות העומק, באופן כן, פתוח ואתנטי במציאות האישית והמקצועית שלהן, כמורות בתחילת דרכן.

ניתוח הראיונות

הנתונים שנאספו באמצעות ראיונות העומק במחקר, שוקלטו ונותחו בהתאם לעקרונות ניתוח התוכן הנושאי שהתייחס למילים ולתיאורים של הסטודנטיות, כמשקפים את המחשבות, את הרגשות ואת האמונות שלהן (שקדי, 2003).

הממצאים

פרק הממצאים מתייחס לשני נושאים המעידים כי לתהליכי ההכשרה במסגרת תכנית ליק"ל יש תרומה משמעותית שהשפיעה וסייעה לבוגרות המסלול היסודי שרואיינו למחקר זה, בשנתיים הראשונות לעבודתן כמתכונות בבית הספר היסודי:

- הכרות ויצירת קשר אישי עם תלמידים והוריהם;
- יישום דרכי הוראה מותאמת בכיתה ההטרוגנית.

הממצאים המוצגים לגבי הנושא השלישי מתייחסים לתהליך הקליטה של בוגרות המסלול בבתי הספר, מצביעים על כך שההכשרה במסגרת תכנית ליק"ל לא תרמה או סייעה לתהליך הקליטה של הבוגרות והחוויה של כל המרואיינות הייתה חוויה מתסכלת וקשה.

א. חשיבות יצירת הקשר האישי עם התלמידים והוריהם בתהליך חינוכי

"הוא יודע שמה שלא יהיה אי שם תמיד תהיה שם המורה שתומכת בו ומכילה אותו ומצד שני מציבה לו גבולות מאוד ברורים..."

המרואינות ציינו את הקשר האישי שיצרו עם התלמידים שלהן כנקודת חוזק משמעותית בעבודתן. מדובר בהיבט מרכזי בתפיסה החינוכית של חטיבת ליק"ל: יצירת יחסי קרבה אופטימליים עם התלמידים, המאפשרת לאיש החינוך להכיר היכרות אישית קרובה את תלמידיו (מור, 2006). נראה כי כל המורות החדשות שהשתתפו במחקר זה, השכילו לשלב בעבודתן עקרונות ואסטרטגיות שנלמדו במהלך הכשרתן בחטיבת ליק"ל. עקרונות ואסטרטגיות אלה מתייחסים למפגש עם התלמיד ממקום מיטיב, תוך מסוגלות למצוא כלים אפקטיביים להוראת הילד על פי צרכיו, נטיותיו ויכולותיו ולהשתמש בהם (וולנסקי, 2011; מור, 2006; Bar shalom, 2014).

שרה תיארה את הקשר האישי שיצרה עם התלמידים כגורם מספק ומחזק בעבודתה היום-יומית:

"נקודת אור הייתה הקשר האישי שלי עם התלמידים. הם מאוד התחברו אלי... יש לי תחושה שיצרתי מערכת יחסים טובה. תלמידה שהייתה לי תקרית אישית אתה – היחס האישי יצר נקודת מפנה משמעותית. היא הייתה אלימה, התנהגה באופן מסוכן ומה שעזר היה היחס האישי ומצד שני הצבתי לה גבולות מאוד ברורים..."

שיר הציגה עיקרון שלמדה באחד הקורסים של ליק"ל והצליחה ליישם במהלך עבודתה:

"...היה גם מקרה של ילד שהפך להיות מאוד עצבני וניסיתי להבין ולהרגיע ולא הצלחתי להבין מאיפה זה בא... כשחשבתי על הדברים ושוחחתי אתו באופן אישי הבנתי שיש לו דפוס התנהגות כזה לקראת מסיבה או ערב כיתה... שוחחתי אתו ועזרתי לו ברגעים הקשים האלה ותוך יומיים חזר אלי הילד שאני הכרתי-יותר רגוע וחברותי".

אתי התייחסה למסוגלות שלה לתפקד כדמות של "האחר המשמעותי" המגייסת את תלמידיה לממש את עצמם ואת ייעודם (מור, 2006), וליכולתה לזמן להם הזדמנויות להצלחה, המעניקות להם ביטחון ומשפרות את תפקודם:

"נקודת חוזק שאני מרגישה היא תלמידים שאני מצליחה להצית בהם ניצוץ, תלמיד שרגיל תמיד להיכשל ואני מצליחה לתת לו את ההזדמנות להצליח... ילד יתום עם דפוסים אנטי סוציאליים... אלו נסיבות חייו ואין לי על כך שליטה, אבל הוא יודע שמה שלא יהיה אי-שם תמיד תהיה שם המורה שתומכת בו ומכילה אותו ומצד שני נותנת לו גבולות מאוד ברורים ואני מקווה שהניצוץ הזה ייתן אור".

שיר תיארה את תפיסתה החינוכית לגבי ההתייחסות לשונות בין התלמידים:

"דימיתי את הילדים לפרחים כל ילד צריך לקבל מענה למה שהוא בעזרת השקיה מתאימה, אור שמש וכד'... יש איזה תהליך שעברתי שכל ילד הוא עולם ומלואו... אני גם מבינה שהם לא עושים בכוונה למרות שזה מאוד מקשה עליי ומרגיז אותי לפעמים..."

בדומה למרואינות נוספות, נעמה הציגה את ניסיונותיה ליצירת יחסי קרבה אופטימליים (מור, 2006) עם תלמיד בכיתה:

"יש בכיתתי ילד עם קשיים רגשיים והתנהגותיים מאוד קשים. בהתחלה זה היה כמו מבוך עד שהחלטתי להכין מחברת קשר עם ההורים והוספתי תגמול של מדבקה צהובה כי הוא אוהד את בית"ר... העיקרון שהנחה אותי הוא לא לוותר על הילד לנסות עוד ועוד ועוד, עד שאגיע אליו, עד שארכוש את אמונו..."

ב. ההכשרה להוראה בתכנית ליק"ל כמשפיעה על יצירת קשר אישי עם התלמידים והורים

"זה קרה במהלך ההכשרה שהיה מכוון לאנשים, למהות וללב של החינוך... זה קרה בתהליך ארוך טווח עם המדריכות הפדגוגיות שמחויבות לצמחיה שלך, לנפילות שלך, מחויבות פשוט להיות איתך..."

כל הבוגרות שרואיינו קישרו ישירות את מקורות הידע, המיומנויות ותפיסות העולם החינוכיות שלהן בכל הקשור ליצירת קשר אישי עם תלמידים והוריהם, לתהליכי הלמידה שלהן בתכנית ליק"ל ולהתנסות המעשית שלהן בהנחיית המדריכות הפדגוגיות. זהר התקשתה להמשיג את הנלמד במהלך הקורסים השונים במדויק, אבל התייחסה לשילוב בין הידע הנלמד בקורסים השונים והשפעת הנלמד לאורך זמן:

"אני חושבת שהתכנית הכי משמעותית היא ליק"ל גם אם אני לא יודעת מה לעשות ואיך לעשות אני יודעת שזה עדיין קיים... אני מאמינה שהשילוב של כל כך הרבה קורסים ומרצים הוא שילוב מאוד משמעותי. ובהתחלה לא הבנתי למה צריך כל כך הרבה קורסים, שכל אחד שווה 1 ש"ש, והיום כשאני מסתכלת על זה – את רוב החומר אני לא זוכרת אבל ככל שעובר הזמן, אני נזכרת במרצים מסוימים ובשיטות מסוימות וזה מחלחל בי..."

שרה הציגה את מה שלמדה בקורסים שונים בתכנית ליק"ל בכל הקשור ליצירת הקשר עם הורי התלמידים: "...בכלל למדנו זאת בהרבה קורסים בליק"ל – איך לגשת להורים, איך לדבר, איך להציג קודם כל דברים חיוביים זה מאוד חודד כאן במכללה..."
שיר הוסיפה:

"גם הבגרות האישית שלי והאימהות עזרו לי אבל גם קורסים שונים בליק"ל... אני משתדלת לשתף הורים, לא כי לי קשה, אלא מתוך הבנה שהורים מכירים את הילדים שלהם ומה שקורה בבית משפיע על ילד ועל כיתה ולכן חשוב שנעבוד יד ביד."

יפית הציגה עקרונות משמעותיים שלמדה במסגרת התכנית כיצד להתחשב במצבו של התלמיד ובמידת הפניות שלו ללמידה וכיצד להיות בטוחה בדרכי הפעולה שהיא בוחרת:

"אחד המרצים אמר לנו בקורס שלו: "הם מתנהגים מה שהם מרגישים" וכשילד פירק שיעור אמרתי לעצמי: "הכול בסדר אצלך, הילד נמצא במצב שהוא לא פנוי ללמידה". זה משהו שקיבלתי מכל המרצים של ליק"ל: שאני בסדר, שאני פועלת נכון."

דבריה של אתי מציגים את הידע התאורטי שלמדה במסגרת הקורסים השונים בנוגע למאפייני ילדים בסיכון ואיזו עבודה חינוכית יכולה לתת מענה מתאים לילדים אלו:

"השיעורים בחלק מהקורסים של תכנית ליק"ל נתנו לי רקע מה זה להיות ילד בסיכון, איך לפתח שפה רגשית ולהבין שההתנהגות משקפת את עולם הרגש והמענה צריך להיות לעולם זה ולא להתנהגות... להבין מה הילדים מספרים על עצמם באמצעות ההתנהגות שלהם."

יפית הציגה את השילוב הייחודי המתקיים בחטיבת ליק"ל בין הנלמד מהמדריכה הפדגוגית במהלך ההתנסות המעשית ובאמצעות הדוגמה האישית שהיא מעניקה לסטודנטיות, לבין התאוריה הנלמדת במסגרת הקורסים:

"...למדתי באחד הקורסים את הסיפור של הגירה ומשמעותה. מהמדריכה הפדגוגית לקחתי את השימוש בטקסטים כיצד להגיע באמצעותם לתלמידים השונים שחלקם מהגרים או ילדי מהגרים. אני אומרת: אנחנו עושים תרפיה בלמידה. זה קרה במהלך ההכשרה שהיה מכוון לאנשים, למהות וללב של החינוך... זה קרה בתהליך ארוך טווח עם המדריכות הפדגוגיות שמחויבות לצמיחה שלך, לנפילות שלך, מחויבות פשוט להיות איתך."

דברים דומים המציגים את הקשר בין התאוריה ליישום בתכנית ליק"ל נאמרו גם בידי נטלי:
"ברוב הקורסים למדתי להכיל, להקשיב, שהילד יראה שאני מבינה אותו, שאני בעדו, להראות לו שאני

אוהבת אותם... למדתי את זה בין השורות בקורסים וגם המון כמודל ממדריכות פדגוגיות וממרצים בקורסים של ליק"ל. הנושאים האלו עלו המון פעמים."

זהר ונעמה ציינו כוחות פנימיים, היכרות ומודעות עצמית לגבי קיומם של הכוחות שסייעו להן להתמודד ברגעים קשים. פיתוח מודעות עצמית לתהליכי השינוי מצד המורים והצמיחה של עצמם (גורדיצקי, 2013; מור, 2006), המשפיעה על תהליכי ההוראה ויוצרת את "בסיס הידע הפדגוגי האישי" (מילאט, 1997); הם חלק משמעותי מתכנית ליק"ל, חלק העוסק בהכרות העצמית של הסטודנטים עם עצמם ובהגברת המודעות שלהם לנקודות החוזק והקושי שלהם. כל אלה מעניקים להם את ההבנה ואת הכלים הדרושים כדי ליצור שינוי בחייהם של ילדים בסיכון (מור, 2006). זהר: "...יש לי את עצמי... את המוטיבציה, הרצון, הפניות, יש לי את הרגשות. אני חווה את הכל מההתחלה, אין לי סטיגמות, דעות קדומות אני לא פוסלת אף אחד מראש". ונעמה מוסיפה: "זה קשור לאופי שלי. אני אדם שלא מוותר. זה נשען גם על אחד מערכי היסוד שלי- שאני מאמינה בקשר אישי כבסיס להכל. כי למדתי בתהליך הזה דברים שלא ידעתי, דברים עלי, על עצמי."

ג. תרומת ההכשרה על פיתוח הוראה דיפרנציאלית בכיתה ההטרוגנית

"תלמידים מתקשים הצליחו, כי ההוראה הייתה מותאמת."

במסגרת תכנית ליק"ל, למדו כל המרואיינות מהי הוראה דיפרנציאלית מותאמת בכיתה ההטרוגנית, והן מודעות לצורך ליישם דרכי הוראה דיפרנציאליות בכיתה ההטרוגנית, אך חלקן עדיין מתקשות ביישום קבוע של דרכים אלו. דבריהן של שרה ושל שיר מתמצתים את הקשיים העיקריים ביישום דרכי ההוראה המותאמות בכתתן. שרה: "אני נותנת פעילות לכולם ויושבת עם קבוצה קטנה שקשה להם באנגלית. ביתר השיעורים אני תמיד מנסה לגוון במשחק או עבודה בקבוצות. אבל מאוד קשה לי עדיין עם הקבוצות – איך אני מקדמת אותם לעומת כיתה גדולה?"

שיר:

"אני מקדישה המון זמן למתקשים אך הכיתה מאוד מורכבת: 30 תלמידים עם שני ילדי שילוב... עדיין לא הצלחתי להרגיל אותם לכך שאני עובדת בקבוצה וכל היתר עובדים במשימות אחרות."

דברים דומים משמיעה זהר שמציגה את התסכול בהתמודדות עם תלמיד שלא הבין דבר במהלך השיעור: "למדתי בליק"ל שצריך להתאים לכל אחד את הרמה שלו אבל זה ממש קשה ליישם...יש לי ילד בכתה וכשהוא שואל מה זו מלונה אני חושבת: מסכן 45 דקות הוא לא הבין כלום. כל מה שלמדתי יושב אצלי בראש כל הזמן אבל איך ליישם למדתי בשטח תוך כדי תנועה"

לעומת שרה, זהר ושיר אצל אתי ונעמה ניכר כבר יישום משמעותי של הוראה מותאמת בכיתה ההטרוגנית. הן מצליחות להגדיר דיפרנציאלית את מטרות ההוראה בהתייחס לשונות בין התלמידים בכיתתן ולצורכיהם המגוונים. הן מצליחות להכין מגוון תכניות ואמצעי לימוד עשיר, ולתכנן בגמישות את זמן המורה והתלמידים (בריקנר ועמיתיה, 1997). הן תיארו במפורט כיצד הן מיישמות את האסטרטגיות שלמדו בכל הנוגע להוראה מותאמת בכיתה ההטרוגנית. אתי:

"אני נעזרת באתר "אופק" של מט"ח בעבודה דיפרנציאלית עם תלמידים שונים. נותנת משימות מהאתר ומנסה להתפנות לתלמידים אחרים. באמצעות הוראה מותאמת לצרכיו של התלמיד כמו מבחן מותאם,

תלמידים מתקשים הצליחו כי ההוראה הייתה מותאמת – תלמידים שצריכים מקבלים תיווך נוסף לטקסט שנכ"י, מגוון דרכי הוראה כמו קומיקס, סרטון, שכתוב, עברית קלה. היום כשהילקתי שני מבחנים ואמרתי שהכנתי מבחנים בשתי רמות לכולם, זה היה מובן מאליו..."

נעמה:

"אני עושה הקנייה במליאה ומשתדלת שהיא לא תעבור את הרבע שעה. עושה המון עבודה בקבוצות ובזוגות, הקבוצות הטרוגניות ואני משלבת בעבודה גם את האינטליגנציות של גארדנר. לקח לי המון זמן לחבר את הקבוצות. אני מסתובבת ביניהם, מתווכת, מסייעת כשיש קונפליקט ומשאירה זמן בסוף ליישם את התוצרים... לטובים נותנת משימות חקר בספרייה. בזמן העבודה בקבוצות [אני] מצליחה לפנות זמן למתקשים לתיווך ונותנת להם לבצע רק חלק מהמשימות."

חלק מהסטודנטיות מפרטות מה במהלך ההכשרה במסגרת תכנית ליק"ל סייע להן ותרום להן ביישום הוראה מותאמת בכיתה ההטרוגנית. אתי וזהר התייחסו לקשרים בין הנלמד תאורטית בקורסים של ליק"ל לבין ההכשרה המעשית שקיבלו מהמדריכות הפדגוגיות שלהן ולדרישה ליישם את המשימות שניתנו בקורסים השונים במהלך ההתנסות המעשית שלהן.

אתי:

"את כל מה שקשור להוראה בכיתה ההטרוגנית למדתי עם המדריכה הפדגוגית שלי בשנה ב' ששברה לי את הקונספט של השוויון-כל תלמיד צריך ללמוד על פי הדרכים והמשימות המתאימות לו. אני פונה הרבה לחומרים תיאורטיים שלמדנו בליק"ל במהלך שנה א' ו-ב', שואבת משם רעיונות ושיטות ומתאימה לכיתה שלי... היו בתכנית קורסים שהיו מאוד אפקטיביים ביכולתם לקחת תאוריה וליישמה במהלך שיעור. גם (הקורס) משאבי למידה היה נהדר מבחינת היכולת להוציא לפועל את העבודה הדיפרנציאלית בכיתה ההטרוגנית-איך נייצר בפועל את עזרי ההוראה... בהערכה בלמידה למדתי איך להכין הערכה ברמות שונות."

זהר:

"בקורס הערכה בלמידה נתנו לי כלים איך עוד אפשר להעריך תלמידים באמצעות חלופות בהערכה. אני הייתי תלמידה שמבחנים הרסו אותה ואת זה אני ממש זוכרת. גם בגלל המטלות שנתנו בקורס, שהיו מבוססות על העשייה בשטח. זה היה הרבה יותר משמעותי."

ד. תהליך הקליטה בבית הספר כרוך בתכנון וקשיים

"כל השנה עסקתי בניסויי וטעייה ולא היו לי ממש פתרונות..."

כל המרואיינות ציינו את תקופת הקליטה שלהן בבית הספר כתקופה קשה ומתסכלת. כולן טענו שגם אם קבלת הפנים בבית הספר הייתה חמה ותומכת, צוות בית הספר לא באמת סייע להן בעבודתן היום-יומית, בקשיים ובדילמות שבהם נתקלו. רוב הקשיים היו קשורים במשימות הרבות שעליהן למלא במסגרת בית הספר – למשל: הכנת טקסים, מילוי דוחות שונים והכנת תכניות לימודים ועוד – לצד הקושי ליישם בכיתתן את מה שלמדו במכללה (בעיקר בחטיבת ליק"ל). שרה תיארה בהתרגשות את המציאות שפגשה עם כניסתה לבית הספר, מציאות שכללה לצד קבלת פנים חמה ריבוי ועומס של מטלות שעמן התקשתה להתמודד:

"נכנסתי לבית ספר ובו צוות קטן, כמו משפחה. קיבלו אותי מאוד בחום אבל כשהתחלתי ללמד, הבנתי שקיבלתי כיתה ו' מאוד קשה... הכי קשה היה לי ריבוי התפקידים... [מדברת מהר ובהתרגשות] דיבורים של

הפיקוח שצריך להכין – כל הזמן קלסרים ותיקים ומיפויים. אולי למורה ותיקה זה קל, אבל לי זו הייתה פעם ראשונה וזה באמת היה קשה.”

שיר הוסיפה את חוסר הידע והמוכנות שלה לגבי דרישות המערכת ממנה: “לא הייתי ממש בקיאה בדרישות בית הספר... עדיין מרגישה לפעמים במלחמת הישרדות...”. מדובר במשימות מורכבות שלא הוקדשה להן, לדברי הבוגרות, שום הכנה במהלך תהליך ההכשרה. יפית הציגה את הפער בין ההתמודדות המתסכלת שלה עם בעיות המשמעת של תלמידיה לבין הנלמד בהקשר זה במסגרת תכנית ליק"ל:

“חצי השנה הראשונה הייתה לי מאוד קשה. לא הייתה לי רווחה... הרגשתי שאין לי מרחב לנשום ושהכול סוגר עליי, שאני מתמודדת עם בעיות משמעת קשות והיה לי תסכול עצום מול כל מה שלמדתי בליק"ל... חשתי תחושה של בדידות.”

דבריה של נעמה מתמצתים את תחושת התסכול שלה הנובעת מהפער בין ציפיותיה ליישום מה שלמדה לבין המציאות המורכבת שבה נתקלה:

“...הייתה לי גם תחושה של התנפצות האידיאולוגיה מול המציאות. אוי נו באמת... מה לימדו אותי... הכול צף עלייך והבנתי מה אני באמת יכולה לשנות ומה לא. זה קשה להפנים כמורה חדש שאתה פועל על סמך מה שלימדו אותך וזה לא מצליח.”

ממצאים אלו מלמדים כי לתהליכי ההכשרה במסגרת תכנית ליק"ל לא הייתה השפעה על קשיי הקליטה ותחושת המסוגלות המקצועית של המורות החדשות בבתי הספר. ממצאים אלה תואמים את הידוע בספרות המחקרית לגבי תחושות של מורים חדשים בתהליך הקליטה בבתי הספר. מורים חדשים דיווחו על תחושה של חוסר אונים, בדידות, זרות וניכור (דביר ושן אופנהיימר, 2011) לצד מבוכה, קונפליקט וחוסר שליטה (פלג, 1997).

דיון

במאמר מוצג מחקר שבו נבחנה השפעת הנלמד במסגרת תכנית לימודים ליק"ל במסלול לחינוך יסודי במכללת דוד ילין, על עבודת ההוראה היום-יומית של בוגרות המסלול בשנתיים הראשונות של עבודתן כמחנכות ועל תהליכי קליטתן בבתי הספר. מניתוח ממצאי המחקר עולות כמה מסקנות חשובות לגבי השתלבות הבוגרות בבתי הספר, כפי שיפורט להלן.

תהליך הקליטה בבתי הספר

כל הבוגרות מעידות על תהליך קליטה מורכב וקשה בבתי הספר. נראה כי תהליכי הלמידה במסגרת חטיבת ליק"ל לא הקלו על הקשיים בחודשים הראשונים שלהן בבתי הספר. בתהליך הכניסה לבתי הספר, רוב קשיי הקליטה של המורות החדשות התמקדו בשני היבטים:

1. קושי במילוי החובות הרבים שנדרשו למלא מיד עם כניסתן לבתי הספר;
2. קושי שנבע מתחושת התסכול מכך שאינן מצליחות ליישם בכיתתן כבר בתחילת דרכן את מה שלמדו במכללה (בעיקר בחטיבת ליק"ל).

נראה כי המורות שהשתתפו במחקר זה נמצאות בשלב משבר “הלם התרבות”, כשההתלהבות מתפוגגת ומתחיל המאבק לחיים מקצועיים. תיאור תהליכי הקליטה הקשים של מורים בבתי ספר הוא מצב אוניברסלי כמעט, אך המצב בישראל אף קודר יותר (צבר בן יהושע, 2001). על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בשנת 2014, רק כ-50% מאלה הנכנסים למוסדות להכשרת מורים עדיין מלמדים בפועל חמש שנים אחרי סיום הלימודים (למ"ס, 2014).

מיד עם קליטתן של המורות החדשות בעבודה, הוטלה עליהן אחריות מלאה על תחומים רבים, נוסף להוראה ולהוכחת שליטה בתחומי הידע השונים. היה עליהן לשאת בתפקידים שונים הנדרשים מהם בבית הספר, בדיוק כמו שנדרש מהמורים הוותיקים (פלג, 1997; נאסר אבו אלהיג'א ועמיתיה, 2011). חלק מהבוגרות ציינו את תחושת התסכול שנבעה מכך שאינן מצליחות ליישם בכיתתן את מה שלמדו במכללה (בעיקר בחטיבת ליק"ל). מדובר בפער המצוי בדרך כלל בין השדה החינוכי לאידיאלים והעקרונות שלמדו במכללה (מילאט, 1997; פלג, 1997). המאמץ הרב המוקדש במסגרת תכנית ליק"ל לצמצום פער זה באמצעות יצירת הקשרים וזיקות בין הנלמד בתכנית לבין ההתנסות המעשית של הסטודנטיות, אינו בא לידי ביטוי בתהליך קליטתן של בוגרות התכנית.

לפיכך, בין שלל התכניות השונות שמטרתן להקל על תהליכי הקליטה של מורים חדשים בבתי הספר (משכית ויפה, 2011; פישרמן, 2011) חשוב לקדם פנייה של מורים חדשים אל אחרים משמעותיים (דביר ושץ אופנהיימר, 2011). פנייה כזו עשויה לסייע להם לנהל דיאלוג פנימי עם עצמם ולברר באמצעות האחרים את הרגשות שלהם, את המחשבות שלהם ואת הפרקטיקות שלהם.

לעמידות מבחינה רגשית ומבחינה נפשית יש חלק משמעותי בהצלחה בתפקיד ההוראה (Hong, 2012), והיות שמצבי ההוראה הם כה אישיים והקשריים, רק תהליכים פנימיים ואישיים עשויים לפתח כלים משמעותיים להתמודדות עם הקשיים השונים (דביר ושץ אופנהיימר, 2011; Fullan, 2012; Hong, 2012).

לעומת הנושא הזה, במחקר נמצא כי אלה התחומים שבהם סייעה התוכנית למורים בראשית דרכם:

1. הכרה בחשיבות יצירת קשר אישי עם תלמידים – כל הבוגרות ציינו כנקודת חוזק משמעותית בעבודתן את הקשר האישי ואת הקרבה שיצרו עם התלמידים שלהן ועם הוריהם, מיד עם תחילת עבודתן כמחנכות. קרבה זו אפשרה להן להתקשר לתלמידיהן כמבוגר משמעותי המסוגל לדאוג לצרכיהם תוך התייחסות לעולמם השלם, האישי, הלימודי, החברתי והמשפחתי (מור, 2008). יצירת הקשר האישי עם התלמידים היא חלק משמעותי בעבודתן היום-יומית ובאה לידי ביטוי בהיכרות מעמיקה שלהן עם התלמידים, ביכולתן להבין את עולמו הייחודי של כל ילד, את הקשיים שעמם הוא מתמודד ואת הסיבות השונות שגורמות אצלו להתנהגויות חריגות או לקשיי למידה. הקשר האישי בא לידי ביטוי גם בתקשורת החיובית הנוצרת עם הורים לתלמידים שהתקשו ללמוד מסיבות שונות, תקשורת שסייעה להתמודדות מוצלחת עם תלמידים אלה. כל המורות החדשות שהשתתפו במחקר ציינו שאת המודעות לחשיבות יצירת הקשר האישי עם התלמידים ועם הוריהם, ואת הידע היישומי כיצד לעשות זאת, הן למדו בעיקר במסגרת קורסים שונים בחטיבת ליק"ל וגם באמצעות הדוגמה האישית שחוו כסטודנטיות מהמדריכות הפדגוגיות ומהמרצים בחטיבת ליק"ל. אלה יצרו עמן קשרי היכרות קרובים והקפידו על הקשר האישי עמן. חלק מהמורות החדשות טענו שהקשר האישי שהצליחו ליצור עם התלמידים, נבע גם מהיכרות וממודעות עצמית ומכוחות פנימיים שמצאו בתוכן (מור, 2006; מילאט, 1997).

2. פיתוח אסטרטגיות להוראה בכיתה הטרונגנית – כל המורות החדשות שהשתתפו במחקר מודעות להוראה המותאמת הכוללת כלים יישומיים ואסטרטגיות פרקטיות להוראה בכיתה הטרונגנית. חלקן מעידות על שימוש יום-יומי באסטרטגיות השונות להוראה דיפרנציאלית בכיתה הטרונגנית (בריקנר ועמיתיה, 1997), אך חלקן עדיין מתקשות ביישום קבוע של אסטרטגיות אלו. המורות החדשות שכבר מצליחות ליישם הוראה מותאמת בכיתתן, גורסות כי למדו את האסטרטגיות להוראה זו מהקורסים בחטיבת ליק"ל ובעיקר מהמדריכות הפדגוגיות שלהן. חלק מהמשתתפות במחקר שעדיין לא הצליחו ליישם הוראה מותאמת בכיתתן, טוענות כי לא ניתנה להן הכשרה יישומית דיה לגבי ההוראה המותאמת. לדבריהן, הייתה לכך התייחסות רבה במסגרת אימוני ההוראה, אך לא ניתנו מספיק הדגמות ודוגמאות כיצד אפשר ליישם זאת בפועל.

ממחקר זה עולה כי לתכנית ליק"ל נודעת השפעה ניכרת על בוגרות המסלול היסודי במכללת דוד ילין בירושלים, בכל הקשור להכרות משמעותית עם התלמידים, ליצירת קשר אישי עמם ולבניית תקשורת חיובית עם הוריהם, וליישום אסטרטגיות של הוראה מותאמת בכיתה ההטרוגנית. מדובר בנושאים המשפיעים משמעותית על עבודת המורה, אך בתהליכי הכשרה רבים נמנעים מהוראתם (פלג, 1997). על פי מחקרים נוספים, רוב המורים החדשים מתקשים בהתמודדות עמם בתחילת דרכם המקצועית, אף שהם עשויים לסייע להם רבות בקבלת החלטות שונות במהלך עבודתם (קציר ופסטרנק, 1994; Hong, 2012).

בעקבות תהליכי האקדמיזציה שעברו כל המכללות לחינוך צומצמו במידה ניכרת שעות ההתנסות המעשית והדידקטיקה והורחבו הלימודים התאורטיים. כך נוצר אפוא נתק שנובע לעתים מהעדפת הלמידה התאורטית העיונית על פני ההכשרה המעשית (פלג, 1997).

נראה כי למידה המשלבת תאוריה ויישום תחומים אלה בשדה החינוך (Darling-Hamond, 2014; Hands & Rong, 2014) המאפיינת את תכנית ליק"ל, מציידת את בוגרות המסלול, שרואיננו למחקר זה, בכלים מתאימים להתמודדות עם כיתות מורכבות והטרוגניות ועם תלמידים שקשה ללמד. בעוד בוגרים רבים ממכללות לחינוך חווים התנגשות או נתק בין תהליכי ההכשרה לבין המציאות בשדה החינוך (מילאט, 1997; פלג, 1997), תכנית ליק"ל היא מעין גשר מחבר בין שני גורמים אלה. ייתכן ששיתוף הפעולה הפורה והעקיב בין מרצי חטיבת ליק"ל והמדריכים הפדגוגיים של המסלול היסודי הוא נדבך חשוב בזיקות שנוצרו בין התאוריה לבין המעשה, זיקות שסטודנטים ומורים חדשים מתקשים לעתים קרובות לזהות וליישם (מילאט, 1997).

בעקבות ממצאי המחקר נראה כי יישומה של תכנית ליק"ל במהלך ההכשרה להוראה בבית ספר יסודי נותנת מענה לרפורמות המיושמות בימים אלה במשרד החינוך, ובהן יישום "דוח דורנר", יישום "חוק הכלה" ויישום התכנית ה"אחר הוא אני" שיזם שר החינוך שי פירון.

סיכום ומסקנות

נוכח ממצאי המחקר אני מציעה לשלב בתכנית ליק"ל תכנים ואסטרטגיות נוספים שיסייעו בתהליכי הקליטה בבתי הספר ויעמיקו את המודעות של המורים החדשים להתמודדות הצפויה בתהליך קליטתם בבתי הספר ולתהליכי שינוי וצמיחה לצד פיתוח המודעות לחשיבות עבודת הצוות.

יתר על כן, אני מציעה להוסיף מפגשי הכנה עם מורים חונכים במהלך ההתנסות המעשית של הסטודנטים בבתי הספר, עם מנהלי בתי ספר, עם יועצים חינוכיים ועם בעלי תפקידים נוספים בבתי הספר במהלך שנת ההכשרה השלישית, עוד לפני יציאת הבוגרים לשנת ההתמחות (סטז') שלהם. במפגשים אלה יציגו אנשי המערכת הבית ספרית מראש לסטודנטים, יפרטו מה הן הדרישות המצופות מהם בבתי הספר וכיצד יוכלו ליישמן בקלות המרבית. ייתכן שהכנה כזו תסייע להם להתמודד טוב יותר עם שלל המטלות המחכות להם בבתי הספר.

היבט נוסף וחשוב במישור היישומי הוא הקנייה של דרכים ואסטרטגיות כיצד אפשר לתכנן, מעשית, הוראה המותאמת לכיתה ההטרוגנית. הקניית דרכי ההוראה תילמד הן במסגרת הקורסים בחטיבת ליק"ל והן במסגרת אימוני ההוראה והדידקטיקה. יש לשים דגש מיוחד על תהליכי ההוראה בתכנית ליק"ל להוראה בקבוצות לומדים הומוגניות או הטרוגניות. אסטרטגיה זו עשויה לתת מענה משמעותי לצורכי התלמידים השונים, לעודד שיתופיות ושיח על משמעות השונות ולזמן דיאלוג בין התלמידים ופתרון בעיות (Hajisoteriou & Angelides, 2014).

ממצאי מחקר זה מציינים מידע משמעותי ועשויים לתרום למפתחי תכנית ליק"ל, למרצים המלמדים בה, ולי כראש המסלול האחראית על הכשרתם של הסטודנטים. הממצאים מלמדים מה כדאי לשמר ולחזק במבנה התכנית הקיים מחד גיסא, ואילו עדכונים ושיפורים רצוי לשלב בתכנית מאידך גיסא. נוסף על כך, עשויים ממצאי המחקר לתרום לפיתוחן ולהעשרתן של תכניות הכשרה להוראה לבית הספר היסודי במכללות נוספות, באמצעות שילוב חלקים מתוך תכנית זו בתכנית ההכשרה שלהם.

מקורות

- אבדור, ש' וכפיר, ד' (2013) התפקיד הכפול של המכללות לחינוך בישראל: הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי, (עורכות), *הבניית זהות מקצועית – תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל* (עמ' 217-241). תל אביב: מופת
- אבישר, ג' (2009) הצלחה אקדמית של תלמיד בעל מוגבלות בכיתה הרגילה – היתכנן? *סוגיות בחינוך מיוחד ושילוב*, 24, 22-5
- בן ארי, ר' וריץ, י' (1994). *הכיתה ההטרונגית*. תל אביב: רכס
- בריקנר, ר' יוסיפון, מ' וזהבי, י' וחכם, א' (1997). *הוראה מותאמת בכיתה הטרונגית*. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית
- גורודצקי, מ' (2013). הקשר בין היות (being) לבין להיעשות (becoming). בתוך: ר' קלויר, ול' קוזמינסקי (עורכות), *הבניית זהות מקצועית – תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל* (עמ' 551-586). תל אביב: מכון מופת
- גרבר, מ' (2009). *רציונל וסילבוסים של תכנית ליק"ל*. ירושלים: מכללת דוד ילין
- דביר, נ' ושץ-אופנהיימר א' (2011). להתבונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות כפי שהוא משתקף בסיפוריהן. בתוך א' שץ אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטורם (עורכות), *להיות מורה – בנתיב הכניסה להוראה* (עמ' 91-115). תל אביב: מכון מופת
- דורנר, ד' (2013). *דפי מידע למנהלי בתי ספר ולצוותי החינוך במסגרת פיילוט בחינת יישום המלצות ועדת דורנר בשנה"ל תשע"ג-תשע"ד*. נדלה מן האינטרנט ב-20 באפריל 2015, מתוך: Cms.education.gov.il
- דושניק, ל' וצבר בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותני. בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני* (עמ' 343-368). תל אביב: דביר
- וולנסקי, ע' (2011) היעדר ביקוש למקצוע ההוראה בישראל – ממשב לאתגר – מגמות בין-לאומיות והשלכות לישראל. בתוך א' שץ אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטורם (עורכות), *להיות מורה – בנתיב הכניסה להוראה* (עמ' 51-23) תל אביב: מכון מופת
- יוסיפון, מ' (2001). חקר מקרה בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני* (עמ' 259-305). תל אביב: דביר
- כהן, מ' (2014). "האחר הוא אני". ראו באתר משרד החינוך (נדלה ב-14 באפריל 2015):
<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/ui>
- למ"ס (2014). דוח הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. נדלה מהאינטרנט ב-20 באפריל 2014, מתוך:
<http://www.cbs.gov.il/reader>
- מור, פ' (2006). *לראות את הילדים – מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון*. ירושלים: אשלים
- מור, פ' (2008). התמודדות מערכת החינוך עם תלמידים תת-משיגים ותופעות הנלוות על פי התפיסה החינוכית פסיכו-חברתית. *עט השדה*, 1, 13-8
- מילאט, ש' (1997). "המעבר" מפרח הוראה למורה מתחיל. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב
- משכית, ד' ויפה, א' (2011). מתמחים מעריכים את עצמם – מה שרואים משם בהחלט רואים גם מכאן. בתוך א' שץ אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטורם (עורכות), *להיות מורה – בנתיב הכניסה להוראה* (עמ' 117-150). תל אביב: מכון מופת
- נאסר אבו אלהיג'ה, פ', פרסקו, ב' ורייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה – מבט כולל בתוך א' שץ אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטורם (עורכות). *להיות מורה – בנתיב הכניסה להוראה* (עמ' 55-87) תל אביב: מכון מופת
- פירון, ש' (2014). "האחר הוא אני". ראו באתר משרד החינוך (נדלה ב-14 באפריל 2015):
<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/ui>

פישרמן, ש' (2011). האוריינות הארגונית של המתמחה – בית הספר על פי תפיסת המתמחה בהוראה וכפי שהמנהל מציג אותו בפני המתמחה. בתוך א' שץ אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטורם (עורכות), *להיות מורה – בנתב הכניסה להוראה* (עמ' 151-180). תל אביב: מכון מופת

פלג, ר' (1997) *שנה ראשונה בהוראה: בית הספר ומנחים מלווים מורה מתחיל*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

צבר בן יהושע, נ' (2001). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר-מורים טירונים כמהגרים. בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 443-468). תל אביב: דביר

קופפרברג ע' ונידרלנד, ד' (2013). להיות מורה בישראל במאה ה-21. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), *הבניית זהות מקצועית – תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל* (עמ' 411-434). תל אביב: מכון מופת

קציר, י' ופסטרנק, ר' (1994). שינויים בתכ"ל בממוסדות להכשרת מורים בישראל בעקבות פרויקט הליווי בקליטת מורים מתחילים. דוח מחקר. תל אביב: מכללת לוינסקי לחינוך

שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2001). מהגישה הפרשנית לגישות פוסט מודרניות בחקר החינוך. בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 31-76). תל אביב: דביר.

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל אביב: רמות

- Bar Shalom, Y. (2014). Seeing the Child: An Assessment of a Psycho-social Teacher Training Approach. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 20(1), 9-22
- 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
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th ed.). London: Routledge
- Crono, L. & Snow, R.E. (1986). Adapting Teaching to individual differences among learners. in M.C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed). New York: Macmillan
- Darling-Hamond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of education*, 89, 547-561
- Denzin, N. & Lincoln, E. (1994). Introduction Entering the Field of Qualitative Research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage
- Good, T.L. & Brophy, J.E. (1978). *Looking in classrooms*. (2nd ed). New York: Harper & Row
- Hargreaves, A & Fullan, M. (2012). *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. New York: Teacher College Press
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2014). Listening to children's voices on intercultural education policy and practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-19. Retrieved from the internet at April 20th 2014 from: <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.872813> 1-19
- Hands, R. & Rong, Y. (2014). Schools as Clinics: Practice in Practice. *Peabody Journal of education*, 89, 453-465
- Hong, Y. (2012). Why some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and teaching: Theory and Practice* 18(4), 417-440
- Huberman, M. (1989). The Professional life cycle of teachers. *Teachers' College Record*, 91, 31-57
- Webb, R. & Vulliamy, G. (2002). The social work dimension of the primary teacher's role. *Research Papers in Education*, 17(2), 165-184