

סטודנטיות להוראה מתארות את התפתחותן המקצועית:

בציורים, תרשימים, מלל ובשאלונים

דו"ח מחקר

יצחק גילת עירית קופרברג רחל שגיא

מאי 2003

היחידה למחקר ופיתוח

מכללת לוינסקי לחינוך

תקציר

המחקר הנוכחי בדק את שני היבטים של ההתפתחות המקצועית של סטודנטיות להוראה: א. תחושת המסוגלות העצמית וב. עמדות כלפי ההוראה. המחקר שילב מתודולוגיות כמותית ואיכותית ובוצע בשני שלבים. השלב הראשון התבסס על שאלון ומטרתו הייתה לזהות דפוסים של התפתחות של שני היבטים במהלך ההכשרה להוראה. לאור הממצאים שהתקבלו בוצע השלב השני במתודולוגיה איכותית (ציורים, מלל ותרשימים), שמטרתו הייתה לתקף את הממצאים שהתקבלו במתודולוגיה הכמותית ולנסות להבינם. נמצאה הלימה בממצאים שהתקבלו בשתי המתודולוגיות המצביעים על דפוסים שונים של שינוי בשני היבטים שנבדקו: דפוס לינארי המתאר את השינויים בממד של המסוגלות העצמית ודפוס U המתאר את השינויים בממד של העמדות כלפי מקצוע ההוראה. לגבי המסוגלות העצמית, העלייה הנה לינארית אך לא שיטתית, בין שנה ב' לשנה ג' לא ניכר שינוי ובחלק מהממדים קיימת נטייה לירידה. לגבי העמדות כלפי מקצוע ההוראה, דפוס השינוי מראה על ירידה ברמת העמדה אשר נעשית יותר שלילית משנה א' לשנה ג' ולאחר מכן מסתמנת עליה בשנה ד'. בשני הדפוסים מסתמנת שנה ג' כשנה "בעייתית" בה הרמה של העמדה הנה הנמוכה ביותר כמו גם הרמה של תפיסת המסוגלות.

מבוא

העבודה הנוכחית היא חלק מפרויקט רחב המתמקד בתהליך התפתחות מקצועית של סטודנטים להכשרת מורים במהלך שנות לימודיהם במכללה להכשרת מורים. המחקר נערך בעקבות מחקרים קודמים שהתמקדו בשיח רפלקטיבי-נרטיבי של סטודנטיות להוראה, והראו כיצד נבנים ממדים מקצועיים של האני בסיפורים אישיים אשר במרכזם אירועים יוצאי דופן (קופפרברג ואולשטיין, 1998; Kupferberg & Gilat, 2001). הדו"ח הנוכחי מתמקד בשני ממדים של ההתפתחות המקצועית: עמדות כלפי מקצוע ההוראה ומסוגלות עצמית.

תהליך ההתפתחות המקצועית מושפע מממדים תוך-אישיים ובין אישיים הנמצאים באינטראקציה מתמדת: תפיסת ההקשר, תפיסת הידע, וממד אישי. לכן, חשוב לבדוק את התהליך מתוך הסתכלות משלבת של שלושת הממדים. התמקדות באוכלוסיית סטודנטים להוראה המגבשים לעצמם ניצנים של אני מקצועי עשויה לשפוך אור על היבטים מרכזיים אלה.

התפתחות מקצועית של סטודנטים במכללה להכשרת מורים

כיצד מתגבש האני המקצועי של מורים? שאלה זאת מהווה נושא מרכזי בחקר ההכשרה להוראה. העוסקים בתחום זה מסכימים שמדובר בתהליך התפתחותי מתמשך, שמתרחש תוך כדי אינטראקציה מתמדת בין הפרט לבין הסביבה שבה הוא מתפקד. כך למשל, וונק (Vonk, 1995) מדבר על קריירה מקצועית, שבמהלכה מתחוללים שינויים בחשיבה ובהתנהגות, הכרוכות בפרקטיקה המקצועית. שינויים אלה נובעים בעיקר מתהליכי למידה התנסותית, והם מכוונים למיצוי טוב יותר של הרפרטואר העומד לרשות המורה ולהגברת ההבנה שלו לגבי הוראה ולמידה (שם). קרט (Carter, 1993, 1994) גורסת שרכישה של מקצוע ההוראה היא תהליך רחב ומתמשך, אשר שורשיו בילדות, אולם הוא נמשך במהלך ההתנסות של המורה כתלמיד, כסטודנט ולבסוף כמורה בפועל. לאורך זמן מתגבשים ידע בסיסי ואמונות אודות מורים, הוראה, תכניות לימודים ולמידה. המטען המקצועי הראשוני מעוצב מאוחר יותר באמצעות התנסויות פורמליות ולא פורמליות, כאשר המורים נכנסים למסלול של הכשרה להוראה ועבודה מעשית.

קיימות גישות שונות לחקר ההתפתחות המקצועית של טירונים ומומחים בהוראה. ניתן לארגן אותן על רצף שמבטא את מידת החשיבות שמיוחסת להקשר בתהליך ההתפתחות של האני המקצועי. בקוטב אחד מוצאים את הגישה הפוזיטיביסטית המציעה פירוש אובייקטיבי להתפתחות מקצועית. לפי גישה זאת ההוראה הנה ממוקדת מורה, ופחות תלויה בהקשר סביבתי קיים. תפקיד המורה, הפרט המנותק מהסביבה, מתבטא בעיקר בהעברת ידע והסטודנט מהווה כלי הקולט ידע (Dick & Carey, 1996; Tyler, 1949). בקוטב השני נמצאת הגישה הקונסטרוקטיביסטית שרואה את ההוראה כמערכת המתפתחת והנבנית בתוך הקשר חברתי-תרבותי נתון. לפי גישה זאת המורה הנו שותף המסייע ללומד בתהליך הבניית הידע העצמי ועוזר לו לפתח את המרכיבים השונים של האני המקצועי המתפתחים בהקשר התרבותי, חברתי ומקצועי שבו הוא מתפקד (Kuhn, 1996; Von Glasersfeld, 1989).

מרכיב מרכזי בגישה הקונסטרוקטיביסטית הנו התפיסה שהתנהגות מקצועית של מורים אינה נגזרת מן המציאות האובייקטיבית אלא מן המשמעות שלה בעיני המורים. כך למשל קלצ'רמנס וונדנברגה (Kelchermans & Vandenberghe, 1994) טוענים שחקר ההתפתחות המקצועית של מורים צריך להתבסס לא על ניתוח פורמלי של הקריירה, אלא על האופן שבו מפרשים המורים את ההתנסויות שלהם. הם מאמינים שהפרשנות והמשמעויות של ההתנסויות המקצועיות של המורים מפתחות תחושה של אני מקצועי, כלומר האופן שבו תופס המורה את עצמו כמורה. זוהי מערכת רב ממדית של ייצוגים ומשמעויות אשר מתפתחת כתוצאה מהאינטראקציה בין הפרט לסביבה, ומשפיעה באופן ישיר על ההתנהגות המקצועית. לטענתם, אצל מורים קיימת מידה רבה של חפיפה בין האני המקצועי והאני האישי.

הזיקה ההדוקה בין המרכיב המקצועי והמרכיב האישי בהתנהגותם של מורים מוצאת ביטוי אצל ניאס (Nias, 1989) אשר טוענת ש"רבים במקצוע ההוראה וגם מחוצה לו, רואים את המרכיב האישי של המורה כניצב במרכז הכיתה והתהליך החינוכי כולו. לפיכך, יש חשיבות לשאלה מי הם ומהם המורים, לא רק בעיניהם אלא גם בעיני התלמידים. הדימוי העצמי שלהם ממלא תפקיד מרכזי יותר בעבודתם, מאשר במקצועות שמאפשרים לעשות הפרדה בין האישיות והמקצוע" (שם, 202-203). היא גם מדווחת על ממצא שמורים אשר מדברים על המקצוע שלהם, למעשה מדברים על עצמם (Nias, 1989).

וונק (Vonk, 1995) רואה את ההתפתחות המקצועית של מורים כתהליך שמבוסס על אינטראקציה מתמדת בין שלושה ממדים: אישי, מקצועי ואקולוגי. הממד האישי מתייחס למושג העצמי של המורה, כלומר המשמעות שהוא נותן לתווית "אני כמורה". הממד של ידע ומיומנויות כולל ידע תוכן פדגוגי, מיומנויות של ניהול כיתה ומיומנויות של הוראה. הממד האקולוגי מתייחס לתהליך הסוציאליזציה שעובר המורה, ובאופן ספציפי יותר ללקיחה של התחייבויות חדשות, לימוד של סביבת בית הספר והסתגלות אליה והתמודדות עם הציפיות של האחרים כלפי המורה. התפתחות מקצועית מתרחשת כתוצאה משינויים בממד אחד אשר מערערים את האיזון שבו נמצא המורה ומאיצים שינויים בממדים אחרים. התהליך נעצר במצב של איזון מחודש ברמה גבוהה יותר של התמקצעות. כך למשל מורה שמחזק את אמונתו ביכולתו המקצועית (מרכיב אישי) עשוי להשתמש בידע שרכש באופן יעיל יותר (מרכיב מקצועי) ולחזק את המעמד שלו בכיתה ובבית-הספר (מרכיב אקולוגי).

כפי שראינו וונק מגדיר את ההתפתחות המקצועית לפי שלושה ממדים מרכזיים שונים (אישי, ידע ומיומנויות וממד אקולוגי) (Vonk, 1995). לדעתנו, ומתוך תפיסה קונסטרוקטיביסטית של ההוראה, הממד האישי הוא גורם היררכי המארגן את שני הגורמים האחרים. כלומר שינויים בידע המקצועי ובהשתלבות של המורה בסביבה מושפעים מהמשמעות שניתנת לממדים אלה על-ידי העמדות, האמונות והציפיות של המורה דהיינו הממד האישי. במחקר הנוכחי בחרנו בשני מרכיבים מרכזיים של הממד האישי אשר מתווכים בין שלושת הציורים שהגדיר וונק: מסוגלות עצמית ועמדות להוראה.

הבחירה במסוגלות עצמית ובעמדות כלפי ההוראה נעשתה מתוך הנחה שהתפתחותם מושפעת מגורמים שונים אליהם נחשפים הסטודנטים במהלך ההכשרה. תפיסת המסוגלות העצמית מושפעת בעיקר מהידע המקצועי שרוכשים הסטודנטים במכללה הן במרכיב הפרקטי אישי והן במרכיב התיאורטי פורמלי. העמדות כלפי ההוראה מושפעות מהקשר רחב יותר כלומר ממכלול ההתנסויות של הסטודנטים בעולם ההוראה כמו הלימודים במכללה וההתנסויות מחוץ למכללה. התנסויות אלה מאפשרות לסטודנטים לבחון את העמדות הטרומים מכללתיות כלפי ההוראה והן עשויות לערערן ולפתוח תהליך של עיצוב מחודש.

מסוגלות עצמית

התיאוריה של מסוגלות עצמית (self efficacy) המתורגמת לעתים לעברית גם כחוללות עצמית (בנדורה Bandura, 1977) מבוססת על ההנחה שאנשים נמנעים מביצוע של מטלות שנתפסות כקשות מיכולתם, ובוחרים לבצע מטלות שתואמות את היכולת הנתפסת שלהם. המושג מוגדר כ"מידת אמונתו של הפרט כי יש ביכולתו לארגן ולבצע התנהגויות הדרושות להשגת התוצאות הרצויות בעיניו" (בנדורה, 1977, עמ' 3). המושג מסוגלות עצמית זוכה ב 20 השנים האחרונות להתעניינות רבה בתחום ההתמקצעות וההכשרה למקצועות בכלל, ובתחום החינוך בפרט.

מחקרים על תחושת מסוגלות עצמית של סטודנטים להוראה גילו דפוסים שונים של השתנות לגבי שני ההיבטים של התופעה: מסוגלות אישית ומסוגלות כללית. האבחנה בין שני ההיבטים האלה הוצעה על יד גיבסון ודמבו (Gibson & Dembo, 1984). תחושת המסוגלות האישית מתייחסת לאמונתו של המורה שהוא יצליח לקדם את תלמידיו מבלי לקחת בחשבון קשיים חיצוניים כמו הרקע של התלמידים. כלומר, תחושת הכוח האישי של המורה להשפיע על התנהגות התלמידים בכיתה בדרכים רצויות (Cole, 1995). תחושת המסוגלות הכללית מתייחסת לאמונתו של המורה שההוראה בכללותה תקדם את התלמידים למרות קשיים חיצוניים (Guskey, 1988). ההבדל בממצאים מתבטא בכך שתחושת מסוגלות עצמית אישית עולה עם השנים ותחושת המסוגלות הכללית של הסטודנט יורדת במהלך מסלול ההכשרה (Gorrell & Hwang, 1995; Woolfolk et al., 1990). סקירה נרחבת של ספרות מקצועית וממצאי מחקר בהקשר חינוכי ראה קס, Tollefson, 2000; 2000.

פרידמן וקס (2000) הרחיבו את הגדרת המושג מסוגלות עצמית בהתאם לשלושה תחומי תפקוד מרכזיים של המורה: תחום המשימה, המוגדרת כיכולת המורה לקדם את הישגי התלמידים בהיבטים כמו ידע, תכנון וביצוע שיעור; תחום היחסים הבין אישיים המוגדרים כיכולת המורה לקיים מערכת יחסים טובה עם תלמידיו מעבר להיבט הפורמלי. תחום הארגון העוסק ביכולתו של המורה להשפיע על תהליכי קבלת החלטות בארגון, לתרום לו ולשאוב ממנו כוח.

בשלושת העשורים האחרונים נערכו מחקרים רבים שהצביעו על קשר חיובי בין תפיסת המסוגלות העצמית של מורים לבין ההצלחה שלהם במגוון של תחומים כמו הישגי תלמידים (Berman & McLaughlin, 1977), הצבת מטרות מאתגרות לתלמידים (Ross, 1995), התייחסות להבדלים

אינדיבידואליים של תלמידים (Miller, 1991) ונכונות להתנסות בשיטות עבודה חדשניות (Smaylie, 1988).

הואיל ומסוגלות עצמית מושפעת בעיקר מהידע המקצועי הנרכש במהלך שנות ההכשרה אנו משערים שתפיסה זו תעלה במהלך שנות הלימודים.

עמדות להוראה

המחקר הנוכחי מתמקד בעמדות להוראה משני היבטים: מחויבות להוראה ותפיסת המאפיינים של מקצוע ההוראה.

מחויבות להוראה

המחקרים העוסקים במחויבותם של מורים, מבחינים במספר מוקדים הקשורים במחויבותו של המורה: מחויבות לבית-הספר, לתלמידים ולמקצוע (Tyree, 1996). מחויבותו של המורה לתחום הפרופסיונלי שלו, היינו למקצוע ההוראה, מעוגנת בגישות נאמנות ובתחושת הזדהות עמוקה עם תכנים ערכיים שהם ספציפיים להוראה, הנתפסת על-ידי המורה כייעוד חיים, החורג מעיסוק גרידא. הביטויים המעשיים לכך הם השקעת מאמצים מרובים ואינטנסיביים להעשרת הידע בתחומים הדיסציפלינריים אותם הוא מלמד, וכן, רכישת מיומנויות ופיתוח של שיטות דידקטיות המסייעות לו, להגיע לרמת הוראה גבוהה המבוססת על ידע תוכן וידע תהליכי. תהליך זה של פיתוח דרכי הוראה ורכישת שיטות חדשניות, בצד העשרת התכנים, משמש עדות להזדהותו המקצועית של היחיד (Tyree, 1996).

אחת הדרכים המקובלות למדוד את המחויבות להוראה היא הערכת הרצון לעזוב את המקצוע. במחקר על מורים בישראל (ארנון, שני וזייגר, 1999) נמצא שכמעט מחצית מהמשיבים הצהירו על כוונה לעזוב את ההוראה או התלבטו לגבי עזיבה. במחקר בקרב סטודנטיות להוראה בתקופת הסטאז' (שגיא ורגב, בדפוס) נמצא כי כרבע מהמשיבות הצהירו על כוונה לא להמשיך בהוראה.

תפיסת המאפיינים של מקצוע ההוראה

היבט מרכזי של האני המקצועי אצל מורים מתבטא בבחירה של הוראה כקריירה מקצועית. בחירה זאת משקפת את המידה שבה המאפיינים של מקצוע ההוראה כפי שנתפסים על ידי המתכשרים להוראה תואמים את הציפיות, הרצונות והיכולות שלהם. במחקר שבדק את הסיבות לבחירה במקצוע ההוראה בקרב מורים בישראל (ארנון, שני וזייגר, 1999) נמצאו שתי קטגוריות של מאפיינים בתפיסת המקצוע: מאפיינים אינטרניזיים כמו עניין בתהליך ההוראה ועניין בעבודה עם ילדים ומאפיינים אקסטריניזיים כמו שכר קביעות ומעמד חברתי. למאפיינים האינטרניזיים יוחס משקל גבוה יותר בהחלטה לעסוק בהוראה. שתי הקטגוריות האלה נמצאו מרכזיות בתפיסת מקצוע ההוראה גם בקרב אנשי חינוך בארצות הברית (Shen & Hsieh, 1999). מחקר זה השווה עמדות של סטודנטים להוראה, מורים בבתי ספר ומורים להוראה, ומצא שבשלוש הקבוצות

תגמולים אינטרינזיים ותגמולים אקסטרינזיים נתפסים כגורמים העיקריים שעשויים להעלות את הסטטוס של המורים בחברה.

מטרת המחקר הנוכחי הנה לבדוק את התפתחות האני המקצועי של סטודנטים להוראה במהלך מסלול ההכשרה ביחס לשני ממדים: מסוגלות עצמית ועמדות כלפי מקצוע ההוראה (תפיסת מאפייני ההוראה ומחויבות למקצוע ההוראה).

לאור העובדה שהרקע התיאורטי שסקרנו מאפשר ניסוח השערות ספציפיות רק למסוגלות העצמית שערנו שיהיו הבדלים התפתחותיים במסוגלות העצמית במהלך שנות הלימודים במכללה, אשר יתבטאו בעליה ליניארית.

באשר לעמדות כלפי הוראה, הרקע התיאורטי מאפשר לנבא שתי מגמות מתנגדות בנוגע לשינויים שיחולו בהן במהלך ההכשרה. המגמה האחת מתבטאת בהתפתחות עמדות שליליות יותר וירידה ברמת המחויבות של הסטודנטים. ההסבר של תהליך זה מבוסס על החשיפה הגוברת של הסטודנטים למציאות של עבודת ההוראה. המפגש של מורים חדשים עם השדה כרוך בקשיים מרובים שעלולים להוביל לתחושה של הלם (שגיא ורגב, 2002), ולפיכך, ניתן לנבא שההתנסויות האישיות של הסטודנטים בהוראה, יעצימו את החששות מהמקצוע ויורידו את רמת המחויבות לעסוק בו. המגמה השנייה מתבטאת בחיזוק של העמדות הבסיסיות והעלאה של רמת המחויבות. ההסבר של תהליך זה מבוסס על תיאוריות של עקביות קוגניטיבית (למשל, Festinger, 1957) אשר טוענות שאנשים שואפים להגיע לעקביות בין עמדות לבין התנהגות. לפיכך, ניתן לנבא, שלאורך שנות הלימודים, הם יאמצו עמדות חיוביות יותר שיצדיקו, בעיני עצמם, את המאמצים שהשקיעו בלימודים.

לנוכח האפשרות לנבא שתי מגמות מתנגדות, החלטנו להימנע מהצבת השערה, ולהסתפק בבדיקת השאלה ביחס להתפתחות העמדות של הסטודנטים כלפי מקצוע ההוראה במהלך מסלול ההכשרה.

שיטה

המחקר הנוכחי נעשה בשני שלבים. בשלב הראשון נאספו נתונים בגישה כמותית באמצעות שאלונים הכוללים היגדים על סולם ליקרט בנושאי המחקר. הממצאים שהתקבלו הצביעו על דפוסים שונים של התפתחות במדדים שנבדקו: דפוס לינארי של עליה במדד המסוגלות העצמית ודפוס של U במדד של תפיסת מקצוע ההוראה. כדי להעמיק באופן מלא יותר את ההבנה של שני הדפוסים ובעיקר את דפוס ה-U החלטנו להיעזר במתודולוגיה האיכותית. בפרקים הבאים נציג כל מתודולוגיה בפני עצמה ונדון בממצאים במשותף.

היבט כמותי

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 246 מתוך 1420 סטודנטים שלמדו במכללת לוינסקי לחינוך בשנת הלימודים תש"ס (1999-2000). הבחירה של אוכלוסיית המחקר נעשתה על-פי דגימת שכבות בזיקה לשנת הלימודים, נדגמו באופן אקראי 20% מכל שנת לימוד. נבדקה התאמה של המדגם לאוכלוסיית הסטודנטים במכללה בממדים של שנת לימוד ומסלול לימודים, הבדיקה הראתה על חי בריבוע לא מובהק דבר המעיד על ייצוגיות המדגם.

כלי המדידה

לצורך המחקר נבנה שאלון הבודק מכלול גורמים הקשורים בהתפתחות מקצועית של סטודנטים להוראה במכללה. בניית השאלון הסתמכנו על מספר מקורות: מחקר קודם שעסק בתפיסת ההתנסות של ההכשרה להוראה של שתי סטודנטיות כפי שעלתה בראיון נרטיבי (Kupferberg & Gilat, 2000); מחקרים שעסקו בנושא של מחויבות בקרב אנשי חינוך (שגיא, 1999); השאלון כלל שלושה חלקים: פרטים סוציו-דמוגרפיים; עמדות כלפי הוראה הכוללות שני מרכיבים א. מחויבות להוראה ב. תפיסת מקצוע ההוראה; מסוגלות עצמית פירוט המדדים ודרך בנייתם מפורטים להלן.

בניית המדדים

מחויבות להוראה

המדד של "מחויבות להוראה" הורכב מארבע שאלות: 1. האם תעבדי כמורה; 2. כמה זמן, להערכתך תעבדי כמורה; 3. שלמות עם הבחירה במקצוע ההוראה; 4. הייתי בוחרת שוב במקצוע ההוראה. בניתוח מהימנות של הפריטים השונים הבונים את המדד של מחויבות, נמצא מקדם מהימנות לבדיקת עקיבות הפנימית אלפא של קרונברך 0.74. בשל הבדלים בסולמות המדידה של הפריטים השונים הבונים את המדד חושב ציון מתוקנן של המדד הסופי. המדד הסופי נע בין 10% ל-100%, ככל שהערך גבוה יותר רמת המחויבות גבוהה אף היא.

תפיסת מקצוע ההוראה

נערך ניתוח גורמים חופשי על עשרת ההיגדים הבונים את השאלון. הניתוח נעשה בשיטת ה-Varimax עם רוטציה אורתוגונלית. התקבלו שני גורמים, הראשון מסביר 24% מן השונות והשני מסביר 21% ממנה. לוח 1 מציג את התוצאות שהתקבלו בניתוח זה.

לוח 1: תוצאות ניתוח גורמים של עמדות כלפי מקצוע ההוראה (n=246)

| הטעינות | | העמדה |
|------------|-----------|--------------------------------|
| גורם ראשון | גורם שני | |
| אלפא: .78 | אלפא: .76 | |
| .744 | | הוראה מהווה שליחות |
| .724 | | הוראה מהווה אתגר אינטלקטואלי |
| .685 | | הוראה מחייבת השקעה לטווח ארוך |
| .630 | | מאפשרת לבטא אהבה לילדים |
| .446 | | מחייבת התמחות מתמדת |
| .759 | | מאפשרת הגדרת קווי סמכות ברורים |
| .700 | | הוראה מעניקה ביטחון תעסוקתי |
| .672 | | הוראה מאפשרת אוטונומיה |
| .576 | | מאפשרת לשנות את המערכת |
| .342 | .393 | העבודה בהוראה מאפשרת קידום |

הגורם הראשון משקף את המאפיינים האינטרינזיים בהתייחסות כלפי ההוראה ואילו הגורם השני את המאפיינים האכסטרינזיים. ההיגד: "העבודה בהוראה מאפשרת קידום" היה בטעינות דומה ונמוכה יחסית, לשני הגורמים. כנראה שמשמעות היגד זה אינה ברורה למשיבות ולכן הוחלט לא לשבצו לשום גורם.

לשם בדיקת הזיקה בין שלושת המרכיבים של תפיסת מקצוע ההוראה חושבו המתאמים ביניהם. התקבלו מתאמים מובהקים שנעו בין 0.35 ל-0.40. כלומר מדדים אלה קשורים לאותו עולם תוכן אולם מייצגים היבטים בעלי משמעות ייחודית.

מסוגלות עצמית

נערך ניתוח גורמים חופשי על תשעת ההיגדים הבונים את השאלון. הניתוח נעשה בשיטת ה-Varimax עם רוטציה אורתוגונלית. התקבלו שלושה גורמים שמסבירים יחד 63% מהשונות, גורם ראשון מסביר 22% גורם שני 21% מהשונות וגורם שלישי 20% מהשונות.

לוח 2 מציג את התוצאות שהתקבלו בניתוח זה.

לוח מספר 2: ניתוח גורמים וערכי אלפא של קרונבך לשאלון הבודק יכולת המסוגלות העצמית בהוראה

| גורם 3 | גורם 2 | גורם 1 | אלפא הגורם |
|--------|--------|--------|------------------------------------|
| .66 | .66 | .82 | |
| | | .85 | הכרת המערכת הבית ספרית |
| | | .84 | הכרת מערכת החינוך |
| | | .49 | יכולת שימוש בשיטות מסורתיות |
| | .86 | | טיפול בבעיות משמעת |
| | .73 | | יכולת פתרון בעיות של ילדים מיוחדים |
| | .65 | | התמודדות עם ההורים |
| .74 | | | הכנת מערכי שיעור |
| .75 | | | יכולת שימוש במחשב |
| .66 | | | יכולת שימוש בשיטות חדשניות |

הגורם הראשון משקף את המידה בה תופס הסטודנט להוראה את יכולתו להכיר את מערכת החינוך בכלל, ואת המערכת הבית-ספרית בפרט ויקרא להלן – **הממד המערכתי**.

הגורם השני משקף את המידה בה תופס הסטודנט להוראה את יכולתו להתמודד עם תלמידיו בכיתה ועם הוריהם ויקרא להלן – **הממד הבין-אישי**.

הגורם השלישי משקף את הדרך בה תופס הסטודנט להוראה את יכולתו להתמודד עם משימות ההוראה ויקרא להלן – **הממד של ההוראה**.

נבנו שלושה מדדים על פי הגורמים השונים באמצעות הדירוגים להיגדים השונים. ערך גבוה בממד מצביע על תחושה גבוהה של מסוגלות.

עקב התפיסה שמסוגלות עצמית משקפת הן גורם כללי והן גורמים ספציפיים (פרידמן וקס, 2000) נעשה שימוש גם בהיגד "באופן כללי כיצד את מעריכה כיום את יכולתך לתפקד כמורה" על סולם ליקרט בן 6 דרגות.

היבט איכותי

לאור הממצאים הכמותיים החלטנו לאסוף ראיות נוספות שיאפשרו העמקה והבנת התהליכים שחוו המשתתפים באמצעות מתודולוגיה איכותית המורכבת משלוש שיטות: ציורים, תרשימים ומלל. לכל שיטה יש ייצוג שונה של התפיסה ולכן השילוב בין שלוש השיטות עשוי לאפשר תיקוף של הממצאים הכמותיים ולתת להם הסבר מעמיק יותר.

המשתתפות: 60 סטודנטיות משנה ד במכללה להוראה הלומדות בכל מסלולי הלימוד שחולקו לשלוש קבוצות כשבכל קבוצה נאספו הנתונים בשיטה שונה. הראיות נאספו מסטודנטיות בסוף שנה ד שלא השתתפו בשלב א' של המחקר, דהיינו החלק הכמותי. התמקדנו בסטודנטיות משנה ד' בלבד מכיוון שהדרישה הייתה לקבל מבט רטרוספקטיבי על התהליך הארבע שנתי, לגבי שני הממדים שנבדקו (מסוגלות עצמית ותפיסת מקצוע ההוראה).

כלי המחקר: המשתתפות נתבקשו לתאר את התהליך שעברו במשך ארבע השנים לגבי: א. יכולתן לתפקד כמורה ב. תפיסתן את מקצוע ההוראה. קבוצה אחת התבקשה לתאר את התהליך בכתב ובצורה מילולית על גבי דף שבו היו הוראות לכתיבה חופשית של שני ההיבטים באמצעות שאלון פתוח. הקבוצה השנייה התבקשה לתאר באמצעות ציור את אותו תהליך, ואילו הקבוצה השלישית התבקשה לתאר תהליך זה בעזרת תרשים המבוסס על מערכת צירים בה הציר המאוזן מתאר את שנת הלימודים ואילו הציר המאונך מתאר את רמת ההיבט. המשתתפות שהמטלה שלהן הייתה ציור או תרשים נתבקשו לאחר סיום הציור או התרשים להוסיף מלל להסבר.

השימוש בייצוגים ויזואליים כשיטה לאיסוף נתונים מבוסס על הטענה שאנשים יכולים לבטא משמעויות אישיות בעזרת דימויים ויזואליים, והתוצרים המתקבלים ניתנים לניתוח פרשני, בדומה לטקסטים מילוליים (Adler, 1982; Warburton & Saunders, 1996). שילוב התרבות היוזואלית במחקר (ראו סקירה ממצה Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003) נובע מתוך "התפיסה שמטאפורות ויזואליות המובעות בשפה בציור ורישום יכולות להעמיק את הידע שלנו על מבחר נושאים במחקר החינוכי (Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003 עמ' 280). לפי פישמן (Fischman, 2000, 2001) השילוב של התרבות היוזואלית מאפשר גישה לרבדים בעולם הפנימי שקשה להגיע אליהם בכלים כמותיים.

היתרונות של ייצוגים ויזואליים על פני טקסטים מילוליים מתבטאים בכך שהתוצאה המתקבלת באמצעותם היא יותר הוליסטית, כפי שמדווחים מקנזי שילי וטרינגוול (McKenzi, Sheely & Tringwell, 1998) אשר בקשו מסטודנטים להעריך קורס באמצעות ייצוגים ויזואליים. בנוסף, ניתן לבטא באמצעותם בצורה יעילה גם משמעויות גלויות וגם משמעויות סמויות. שרץ (Schratz, 1992) מתאר התנסות שבה ביקש ממשתתפים במחקר לבטא את המשמעויות של הוראה באמצעות ציורים, ודיווח על כך שהציורים אפשרו למשתתפים לבטא אסוציאציות חופשיות, אשר משקפות משמעויות לא מודעות של ההוראה בעיניהם. באשר למגבלות, יש לייצוגים ויזואליים מגבלות

משותפות למרבית השיטות האיכותיות, המתבטאות באופי הפרשני והסובייקטיבי של הניתוח שלהם. מגבלה נוספת, המיוחדת לציורים היא העובדה שביטוי של משמעויות בעזרת ציורים אינו מיומנות הנדרשת מהסטודנטים במהלך הלימודים, כמו בביטוי של משמעויות באמצעות שפה כתובה או דבורה.

תרשימים: לאור העובדה שציורים אינם מיומנות נדרשת מסטודנטים בחרנו להשתמש בשיטה נוספת של ייצוג ויזואלי. הצגות גרפיות מוכרות לסטודנטיות ככלי להצגת תכנים ותהליכים כחלק משיעורי סטטיסטיקה ושיטות מחקר (Kurtz & Sagee, 2002). כמו כן, מטרת המחקר הייתה לבדוק תהליך התפתחותי ותרשים מהווה אמצעי הולם לייצוג של תפיסה תהליכית. בנוסף, שימוש בציורים מרתיע לעיתים משתתפים במחקר מחשש שמיומנות הציור שלהם אינה מספיקה.

מלל: בקשנו מהנבדקות לבטא באופן מילולי את ההתנסות שלהן במכללה לאורך ארבע שנים. הבחירה בגישה זו נבעה מהשוניות בין הנבדקות בדרכי הביטוי, מתוך הבנה שמשתתפים שונים מבטאים את תפיסת העולם שלהם בצורות שונות דרך תפיסות מגוונות.

חשוב להדגיש שלא נעשתה עריכה לשונית והדוגמאות מובאות כלשונן.

דרך ניתוח הראיות

מטרת ניתוח הראיות הייתה לבדוק האם ניתן לזהות את אותם דפוסים שהתקבלו במחקר הכמותי ובנוסף לבדוק האם מתגלים דפוסים נוספים של התפתחות שלא באו לידי ביטוי בממצאים הכמותיים.

בניתוח הראיות השתתפו שני חוקרים בלתי תלויים אשר נתחו את הראיות ותארו את הדפוסים העולים מהן. לאחר מכן נערך דיון בין החוקרים בו הגיעו להגדרה משותפת של הדפוסים העולים מהראיות.

תוצאות

היבט כמותי

על מנת לבדוק האם חל שינוי במהלך ארבע שנות הלימוד, נערכו ניתוחי שונות חד-כיווניים, מלווים במבחנים א-פוסטריוריים מסוג דנקן, לאיתור מקורות השונות בין השנים. הניתוחים נערכו על כל אחד מהמדדים. הצגת התוצאות תהיה לגבי כל המדדים, ותיעשה באמצעות השוואת ממוצעים וסטיות תקן, ניתוחי שונות ותיאור גרפי של הממוצעים.

מסוגלות עצמית

מסוגלות עצמית כללית

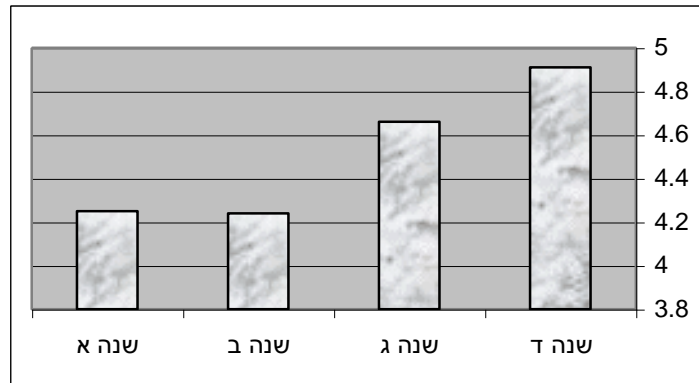
לוח 3 ותרשים 1 מציגים את הממצאים שהתקבלו לגבי מדדי המסוגלות העצמית, שנבדקה הן באמצעות שאלה ישירה והן באמצעות היגדים שונים.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן, ערכי F ותוצאות ניתוח דנקן של מדדי המסוגלות העצמית בזיקה לשנת לימודים במכללה

| המדד | | שנה א | שנה ב | שנה ג | שנה ד | F(3,242) | דנקן |
|--------------|-----------|-------|-------|-------|-------|----------|-------------|
| כללי | ממוצעים | 4.25 | 4.24 | 4.66 | 4.91 | 6.10** | ד < א, ב, ג |
| | סטיות תקן | 0.95 | 1.32 | 0.95 | 0.87 | | |
| ממד מערכתי | ממוצעים | 3.43 | 3.70 | 3.60 | 4.02 | 2.43 | |
| | סטיות תקן | 1.25 | 1.10 | 1.05 | 1.34 | | |
| ממד בין-אישי | ממוצעים | 4.11 | 4.26 | 4.22 | 4.58 | 3.56* | ד < א, ג |
| | סטיות תקן | 0.93 | 0.79 | 0.80 | 0.72 | | |
| ממד ההוראה | ממוצעים | 4.48 | 4.56 | 4.48 | 4.76 | 1.36 | |
| | סטיות תקן | 0.98 | 0.81 | 0.93 | 0.90 | | |

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

תרשים 1: התפלגות ממוצעי המסוגלות העצמית הכללית בזיקה לשנת הלימודים



הלוח והתרשים מאוששים את השערת המחקר בדבר התפתחות לינארית של תחושת המסוגלות העצמית הן בתפיסת המסוגלות הכללית והן בתפיסת המסוגלות בממד הבין-אישי. בשני הממדים האחרים (הממד של ההוראה והממד המערכתית) ההבדלים בין שנות הלימוד אינם מובהקים אך הממצאים מראים על מגמה של עליה עם חלוף השנים.

עמדות כלפי הוראה

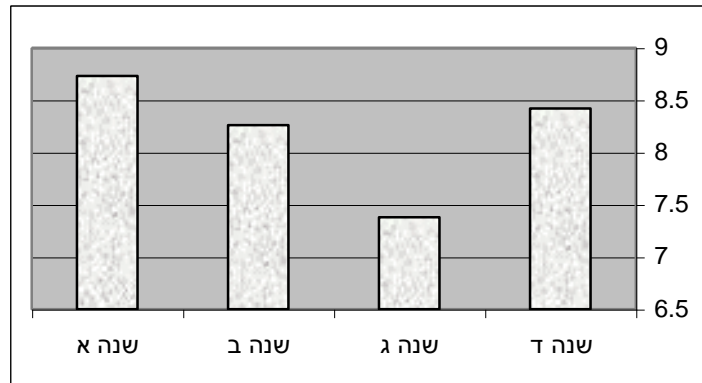
לוח 4 ותרשים 2 מציגים את הממצאים שהתקבלו לגבי מדדי תפיסת ההוראה שנבדקה מההיבט של מחויבות ומההיבט של עמדות כלפי מקצוע ההוראה.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן, ערכי F ותוצאות ניתוח דנקן של מדדי תפיסת ההוראה בזיקה לשנת לימודים במכללה

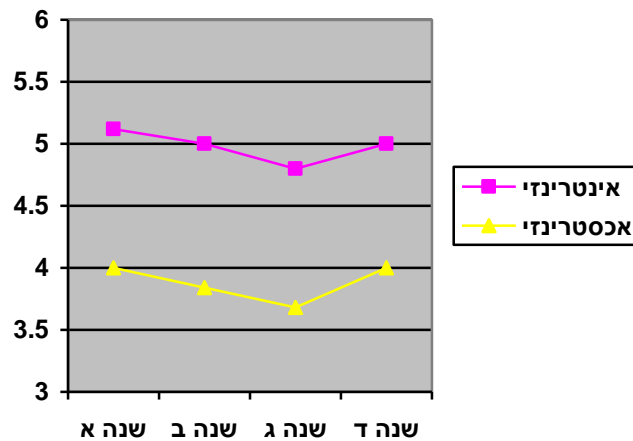
| דנקן | F(3,242) | שנה ד | שנה ג | שנה ב | שנה א | המדד |
|---------------------------------|----------|-------|-------|-------|-------|-----------|
| $\lambda < \tau, \beta, \alpha$ | 6.84** | 8.42 | 7.38 | 8.26 | 8.73 | ממוצעים |
| | | 2.28 | 2.13 | 1.99 | 2.06 | סטיות תקן |
| $\lambda < \alpha$ | 3.21* | 5.02 | 4.80 | 5.01 | 5.12 | ממוצעים |
| | | 0.61 | 0.76 | 0.69 | 0.39 | סטיות תקן |
| $\lambda < \tau$ | 3.03* | 4.02 | 3.68 | 3.84 | 4.02 | ממוצעים |
| | | 0.83 | 0.86 | 0.79 | 0.95 | סטיות תקן |

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

תרשים 2: התפלגות ממוצעי המחויבות בזיקה לשנת הלימודים



תרשים 3: התפלגות ממוצעי העמדות כלפי ההוראה – הממדים האינטרינזי והאכסטרנינזי בזיקה לשנת הלימודים



לסיכום, הממצאים ביחס למסוגלות עצמית מראים דפוס של עלייה מהשנה הראשונה לרביעית, אם כי העלייה אינה לינארית: בשנה ג' חלה ירידה בתפיסת המסוגלות, גם אם ירידה זו אינה מובהקת סטטיסטית. באשר לעמדות כלפי מקצוע ההוראה, מהלוח והתרשימים עולה כי ניתן לתאר את השינוי שחל, במהלך ארבע שנות הלימוד במכללה, במדדים המתארים את העמדות כלפי מקצוע ההוראה כהתפלגות U. כלומר, מצב התחלתי גבוה יחסית עם ירידה במהלך השנים וחזרה לרמה גבוהה של העמדה. בכל התרשימים נראה כי שנה ג' הנה השנה בה הרמה של העמדה הנה הנמוכה ביותר גם אם הבדל זה אינו מובהק סטטיסטית.

היבט איכותי

1. ניתוח תוכן של החומר המילולי

הראיות האיכותיות ספקו עדות אמפירית שתמכה בממצאים הכמותיים ואפשרה לזהות ממדים שונים של התהליך שלא ניתן היה לזהות אותם על סמך הניתוח הכמותי. להלן דוגמאות מהראיות האיכותיות מלוות בפרשנות של החוקרים.

המללה פרטנית של התהליך

דוגמה 1 ממחישה את ההבניה המילולית של יכולת התפקוד לאורך ארבע שנות הלימוד.

דוגמה 1 :

בשנה הראשונה התפקוד עדיין צולע מעט. ישנן חששות רבים וחוסר בטחון. האם אני מבצעת את תפקידי כראוי ובצורה הטובה ביותר? לאחר מכן, הביטחון העצמי עולה. ישנו ניסיון לא מועט. ישנו ידע שנצבר ומסייע בהתמודדות, ולכן, שלב זה מוצלח יותר. בהמשך לקראת סוף הלימודים במכללה, הכל חובר יחד. ישנו ידע ניסיון וביטחון שנוצר מהשלבים הקודמים. ניתנת לנו סמכות רבה יותר על אף שבמקרים רבים ישנה הרגשה של רוויה מהתנסות ורצון לעשות עבודה בשטח.

בדוגמה 1 בונה המשתתפת באמצעות השפה את העלייה ביכולת התפקוד. המשתתפת מסבירה את העלייה באמצעות רכישת ידע וניסיון בשדה. הסטודנטית עושה שימוש בשפה פיגורטיבית המגדירה היטב את העלייה ואת השלב האחרון של הלימודים שבו "הכל חובר יחד". ההתייחסות המילולית לעלייה תוך מתן הסבר לסיבות חזר על עצמו אצל רוב המשתתפים. דוגמה 2 מציגה את הבניה המילולית של תפיסת מקצוע ההוראה של אותה משתתפת שהפיקה את דוגמה 1.

דוגמה 2 :

בשלב הראשון שמחתי לקום בכל בוקר, להתנסות ולעבוד עם ילדים משכבות גיל האהובות עלי. בשלב השני חשתי מעט מועקה משום שלא עסקתי בשכבות גיל האהובות עלי, דבר אשר גרם לי לתפוס את מקצוע ההוראה באופן שלילי. בשלב השלישי חזרתי למקורות ונהיית מאד מכל ההתנסויות, וחזרתי לנקודת ההתחלה בה בחרתי לעסוק במקצוע. נראה לי כי זהו המקצוע החשוב ביותר, כאם, כאדם עצמאי וכאזרחית.

בדוגמה 2 בונה המשתתפת את השינויים בתפיסת מקצוע ההוראה שלה. בתחילת הדרך

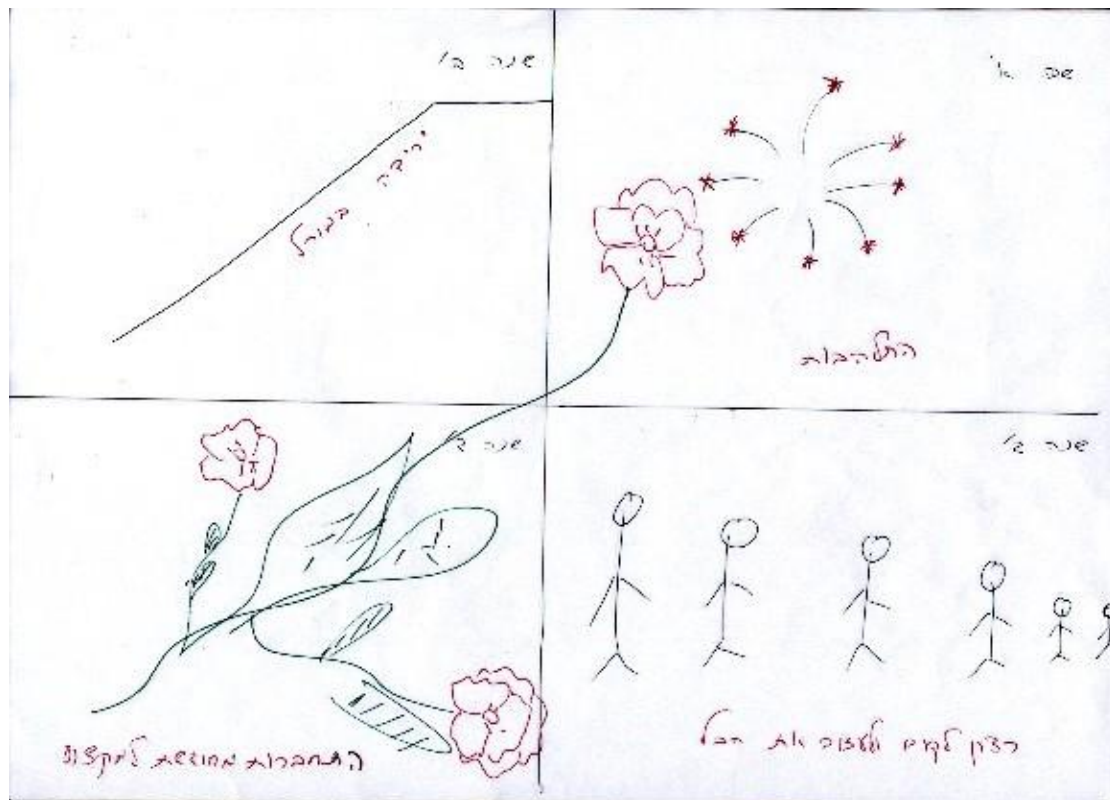
היא מבטאת רגשות חיוביים על מנת לתאר כיצד היא תופסת את העיסוק בהוראה.

המשתתפת מספקת את הסבר המעוגן בהקשר של העבודה כמורה, כלומר "עבודה עם ילדים משכבות גיל האהובות עלי". לאחר מכן, משתנה ההקשר במקום העבודה, וכתוצאה מכך המקצוע לא נתפס בצורה חיובית. בשלב השלישי שוב נתפס המקצוע בצורה חיובית. כעת באים לידי ביטוי גם רגשות וגם חשיבה של המשתתפת. בשלב זה של ההכשרה מסבירה המשתתפת את הרגשות החיוביים שלה באמצעות תפיסה שהתגבשה אצלה ביחס למקצוע ההוראה, ואין היא מסתפקת במתן הסבר המעוגן בהתנסות מעשית כמו בשלבים הקודמים.

2. ניתוח הציורים

למרות ההנחיות שקבלו המשתתפות לבטא בציורים נפרדים את השתנות היכולת לתפקד כמורה ואת השתנות התפיסה של מקצוע ההוראה, מרביתן ציירו אחד ששילב את שני הממדים. בניתוח הציורים ניתן להבחין במספר דפוסים של השתנות, אך הדפוס השכיח ביותר מתאר השתנות לא ליניארית אשר עקבית עם הממצאים שהתקבלו בניתוח הכמותי בנוגע לעמדות כלפי מקצוע ההוראה.

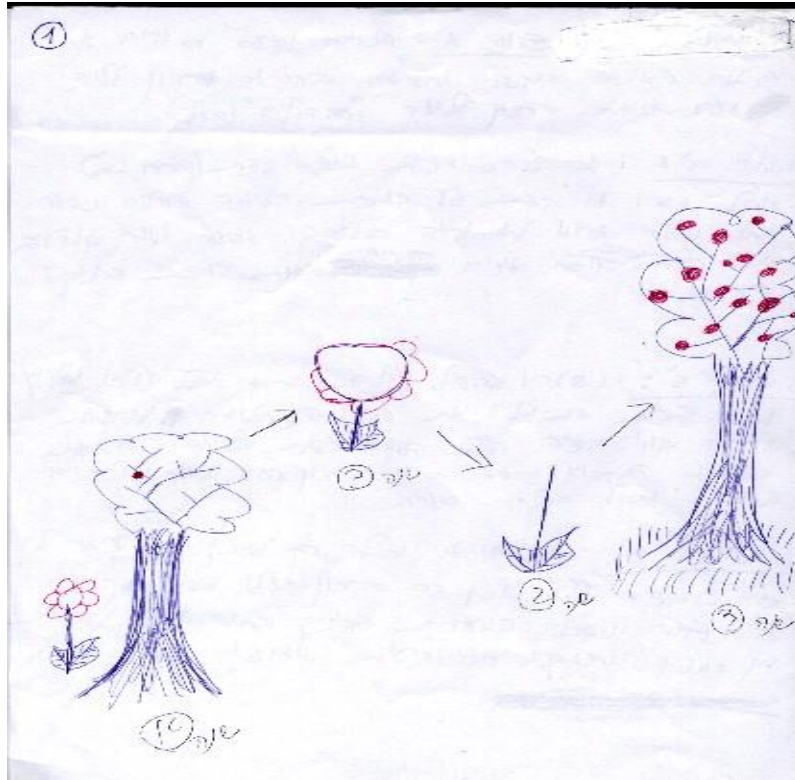
ציור מספר 1



ציור מספר 1 מבטא באופן ברור השתנות בצורה של U במהלך ארבע השנים של ההכשרה להוראה. המציירת מתמקדת בממד מוטיבציוני של תפיסת מקצוע ההוראה. היא אמנם לא לוותה את הציור בתיאורים מילוליים אך הכותרות הכלליות שבחרה בהן לתיאור הציור של כל שנה מבטאות באופן ברור כיצד היא רואה את ההתפתחות: הפרק הראשון במסלול ההכשרה מאופיין בהתלהבות, אשר דועכת בשנה השנייה ומגיעה לשפל מוטיבציוני בשנה השלישית, עד כדי מחשבות על עזיבת המקצוע. בשנה הרביעית מתהפכת המגמה ומורגשת התחברות מחודשת למקצוע. ציור זה תומך בדפוס שהתקבל במחקר הכמותי אך בשל אופיו הכוללני, הוא מתייחס לתוצר של כל שלב ואינו מאפשר להבין את הסיבות לתהליך המתואר.

בציור מספר 2 נותנת המציירת הזדמנות להתבונן בתהליך המלווה את התפיסות השתנות של מקצוע ההוראה.

ציור מספר 2



הציור לווה בהסבר של הסטודנטית לגבי כל אחת מן השנים:

”שנה א’: הפרח והעץ מתארים את החלום האוטופי בקשר לתפיסת ההוראה והרצון ללמוד, ועם זאת הרצון ללמוד מן הגדולים (העץ).”

שנה ב’: נראה שהסטודנטית גדלה קצת (הפרח גדל) אבל נשארו לו קצת עלי כותרת, כלומר החלום נשאר אבל נראה שהוא לא ורוד כל כך. אפשר לומר שמצטרפת אליו קצת תחושה של חוסר אוניס בעקבות הבנת מערכת החינוך הקשה.

שנה ג’: נשארו גבעול ועלים בפרח, אבל נעלמו לחלוטין עלי הכותרת המסמלים את הפריחה, כלומר מורגשת ירידה במוטיבציה בגלל העומס בשנת הלימודים הזאת. תפיסת המקצוע ירדה בגלל הרצון העז לשנות, ולעיתים קרובות נתקל בדלתיים סגורות.

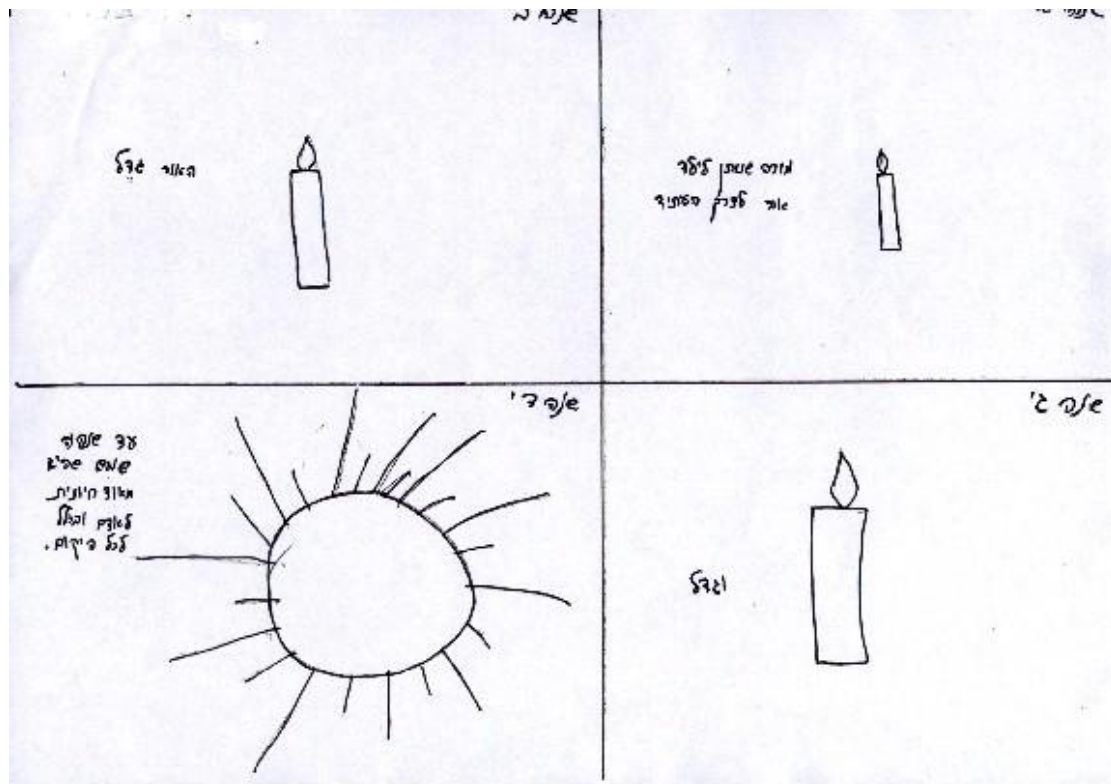
שנה ד’: המוטיבציה ללמוד עולה בגלל העבודה וההשתלבות במערכת החינוך בתור מורות ומעמדנו כסטודנטיות ישודרגי.”

התהליך המשתקף בציור וההסבר הנלווה אליו, נפתח במוטיבציה גבוהה ללמוד, מלווה באווירה של חלום. בשנה השנייה ללימודים מתחילה התפכחות כתוצאה מהמפגש הבלתי אמצעי עם

הקשיים הכרוכים בהתנסות. השנה השלישית מתוארת כמשבר, אשר מיוחס לעומס בלימודים ולתסכול הנובע מתחושה של חוסר אונים: הרצון לשנות שנתקל בדלתיים סגורות משקף אולי את ההכרה במגבלות של היוזמה, הבחירה והשליטה בעיסוק בהוראה. העלייה במוטיבציה בשנה הרביעית מיוחסת למעבר ממעמד של סטודנטית למעמד של מורה, אשר משקף כנראה שינוי בזהות המקצועית וחזרה לחלום של השנה הראשונה. ניתן לראות גם בציור השלמה של מעגל, שכן העץ חוזר לבטא את המשמעות של ההוראה, אולם הוא עשיר יותר בשנה הרביעית, גם בשורשים וגם בפירות.

דפוס נוסף של השתנות בא לידי ביטוי בחלק קטן של הציורים, והוא מבטא תהליך ליניארי לאורך ארבע השנים של ההכשרה להוראה.

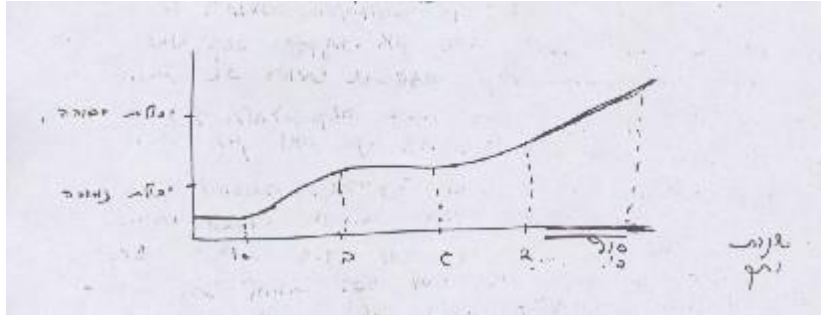
ציור מספר 3



בציור מספר 3 מבטאת המציירת את השינוי בתפיסת ההוראה שלה, באמצעות נר שהולך וגדל בשלוש השנים הראשונות. המעבר לשנה הרביעית הוא עקבי עם הדפוס הליניארי הכללי, אך שונה בעוצמתו ומשקף ככל הנראה תפיסה של "עליית מדרגה" בין השנה השלישית לרביעית.

תפיסת היכולת בהוראה

תרשים הסטודנטית מספר 1

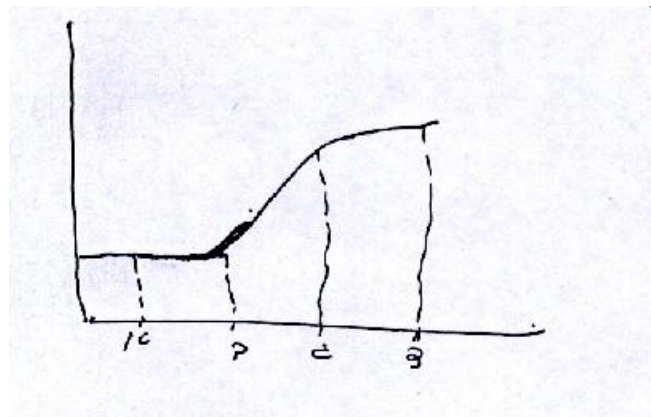


התרשים והמלל המלווה אותו מראים בבירור עליה הדרגתית משנה א לשנה ד ביכולת התפקוד כמורה. המשתתפת מתארת את התפתחות היכולת שלה עם שנות הלימודים במכללה, את ההתלבטויות שלה והתפיסה העצמית שלה כשל יודעת מה לעשות דבר הממלא אותה בסיפוק ושביעות רצון.

"לפי דעתי חל שינוי ניכר בגישה שלי וביכולת שלי ללמד. בשנה הראשונה הייתי מאוד רכה.... בשנה השנייה בבית ספר אחד הייתי מאוד רכה ובשני מאוד קשה אך הכל היה לי עדיין לא ברור. בשנה השלישית למדתי לשלב בין שני הדברים והייתי מאוד מסופקת מעצמי. למדתי מהטעויות שלי והייתי פתוחה להצעות בשינוי ההוראה שלי. בשנה הרביעית אני חושבת שאני מורה די טובה, אני יודעת מה אני עושה, אני יודעת מתי להיות רכה ומתי להיות קשה.... השנה יש לי סיפוק ממה שאני עושה".

גם תרשים 2 מדגים את אותה השתנות לינארית בתפיסת היכולת לתפקד כמורה.

תרשים סטודנטית מספר 2



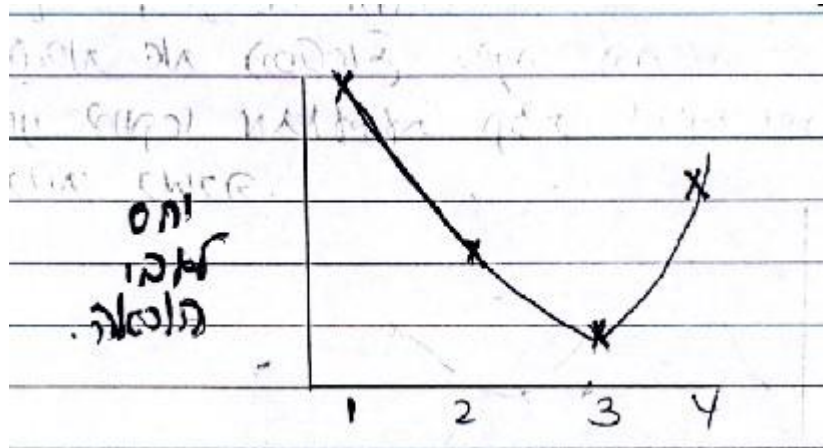
המלל המלווה את התרשים מתאר גם הוא את ההשתנות:

"אני חשה שינוי במהלך ארבע השנים בלוינסקי. השתפרתי מבחינת יכולתי כמורה, במיוחד בשנה ד' כי אני כבר בשטח מלמדת כמורה".

תפיסת מקצוע ההוראה

בתיאור תפיסת מקצוע ההוראה ישנם מספר דפוסי השתנות אם כי השכיח ביותר הוא צורת ה-U בדומה לממצאים הכמותיים

תרשים סטודנטית מספר 3



מתאר את תפיסת ההוראה במבט של ארבע שנים. מהתרשים נראית ירידה ברורה מהתפיסה ברמה הגבוהה של שנה א לעבר שנה ג ושוב עליה לעבר שנה ד. גם בתרשים זה בדומה לציורים ותיאורים המילוליים מתוארת שנה ג' כשנה קשה ומתסכלת כשתפיסת מקצוע ההוראה נמצאת בשפל. במלל המלווה את התרשים מוסיפה המשתתפת: "בשנה הראשונה שלי ולפני שהתחלתי ללמוד פשוט הערצתי את המקצוע נראה לי מקצוע חשוב" תפיסה אוטופית המאפיינת סטודנטים רבים עם כניסתם ללימודי ההוראה.

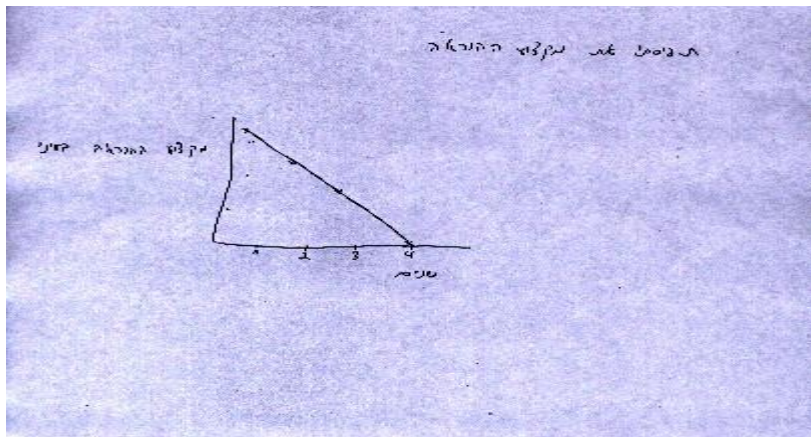
"בשנה השנייה אולי כבר באמצע השנה הראשונה התחלתי להרגיש כמה הסביבה מזלזלת במקצוע הזה וזה בהחלט השפיע עלי ועל איך אני רואה את העתיד שלי.

בשנה השלישית הגיע המשבר לא מספיק שהיה לי מאוד קשה בעבודה המעשית גם היחס לגבי המקצוע שבר אותי, כל מיני הערות ששמעתי מבחוץ ומהבית (ממש בלי לשים לב). לא הבינו מה פתאום כל כך קשה לי הרי אני בסך הכל מורה שחוזרת הביתה ב- 14:00 ויש לה את כל היום. רק שלא שמו לב שאני חוזרת הביתה על ארבע". שנה ג' מתוארת על ידי מרבית המשתתפות כשנת משבר במהלך הלימודים שנובע בין השאר מעומס גדול ואולי גם מהצטברות של תפיסה שלילית של המקצוע.

"בשנה הנוכחית (שנה ד) שאני קצת מרוחקת מהמערכת אני מוצאת את עצמי מתגעגעת ולכן אני מאמינה שאני כן אתן צ'אנס למקצועי".

דפוס שונה של תפיסת מקצוע ההוראה מציג תרשים 4

תרשים סטודנטית מספר 4



מהתרשים נראית ירידה בתפיסת ההוראה מהשנה הראשונה לשנים שאחריה כנראה עקב המפגש עם המציאות בכיתה ובבית הספר. תרשים זה לא מאושש את הממצאים הכמותיים מבחינה זו שלא חלה עליה בתפיסה אלא היא נשארת ברמה נמוכה יחסית לשנה הראשונה.

4. דיון

המחקר הנוכחי בדק שני היבטים של ההתפתחות המקצועית של סטודנטיות להוראה: א. תחושת המסוגלות העצמית וב. עמדות כלפי מקצוע ההוראה. המחקר שילב מתודולוגיות כמותית ואיכותית ובוצע בשני שלבים. השלב הראשון התבסס על מתודולוגיה כמותית ומטרתו הייתה לזהות דפוסים של התפתחות של שני היבטים במהלך ההכשרה להוראה. לאור הממצאים שהתקבלו בוצע השלב השני במתודולוגיה איכותית. מטרתו הייתה להאירבדים של העולם הפנימי שך המשתתפים במחקר ולנסות להבינם. שתי המתודולוגיות מצביעות על דפוסים שונים של שינוי בשני היבטים שנבדקו: דפוס לינארי המתאר את השינויים בממד של המסוגלות העצמית ודפוס U המתאר את השינויים בממד של העמדות כלפי מקצוע ההוראה. לגבי המסוגלות העצמית, העלייה הנה לינארית אך לא שיטתית, בין שנה ב' לשנה ג' לא ניכר שינוי ובחלק מהממדים קיימת נטייה לירידה. לגבי העמדות כלפי מקצוע ההוראה, דפוס השינוי מראה על ירידה ברמת העמדה אשר נעשית יותר שלילית משנה א' לשנה ג' ולאחר מכן מסתמנת עליה בשנה ד'. בשני הדפוסים מסתמנת שנה ג' כשנה "בעייתית" בה הרמה של העמדה הנה הנמוכה ביותר כמו גם הרמה של תפיסת המסוגלות.

לאור הסקירה הספרותית נוסחו שאלות מחקר שבהן נדון להלן. בתשובה לשאלה שהתמקדה בשינויים בממד של המסוגלות העצמית הממצאים שהתקבלו במתודולוגיה הכמותית מראים שקיים שינוי לינארי במסוגלות העצמית במהלך שנות הלימודים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם המדווח בספרות לגבי מסוגלות עצמית אישית (Gorrell & Hwang, 1995; Woolfolk et. al.) (1990; Yeung & Watkins, 2000). ממצא זה אינו מפתיע לאור העובדה שבמהלך ארבעה השנים רוכשות הסטודנטיות ידע ומיומנויות שבהם הן עושות שימוש בעבודה המעשית. יחד עם זאת, מעניין לציין שלמרות דפוס של עלייה, מסתמנת בשנה ג' ירידה ברמה הכללית של המסוגלות העצמית. אותו דפוס שינוי נמצא לגבי שלושת היבטים של המסוגלות העצמית שאותרו במחקר הכמותי באמצעות ניתוח גורמים: ההיבט של ההוראה, ההיבט הבין-אישי וההיבט המערכתית. שלושת היבטים נמצאים בהלימה עם הרחבת המושג המקורי של המסוגלות העצמית כפי שנוסח על ידי פרידמן וקס (2000).

הראיות שהתקבלו במתודולוגיה האיכותית מאירות את השינויים החלים בין השנים כמורכבים משני שלבים: השינוי בשנים א עד ג מתואר כגדילה הדרגתית של נר, ואילו המעבר משנה ג לשנה ד מתואר כקפיצה מ"נר" ל"שמש". בציר אחר, ניתן ביטוי לאותו תהליך באמצעות עץ. השינוי ההדרגתי מתואר בעזרת עץ עם מעט עלים המשתנה לעץ מבלבל עם עלים ואילו הקפיצה בין שנה ג לשנה ד מתוארת על ידי עץ נושא פרי שילד קוטף ממנו. כלומר בשנה ד נוסף מרכיב של נתינה.

ממצאי המחקר, הן במתודולוגיה הכמותית והן באיכותית, מספקים עדות אמפירית להמשגה התיאורטית של התפתחות מקצועית בממד של מסוגלות עצמית. ניתן לפרש ממצאים אלה בכך שההתנסות המכללתית מחזקת את האמונות של הסטודנטיות לגבי יכולתן למלא בהצלחה את תפקידן כמורות. עיקר השינוי מתרחש במהלך שנה ד', כנראה בהקשר של ההתנסות המעשית

בעבודה כמורה. שנה זו הנה שנת הסטאז' בה כל סטודנטית ממלאת תפקיד של מורה עצמאית בכתה, ובה היא יכולה להוציא מהכוח אל הפועל את כל מה שלמדה במהלך השנים. כלומר ניתן לפרש את העלייה בתחושת המסוגלות העצמית כמשקפת את היכולת המתפתחת לשלב בין ידע מעשי-פרקטי וידע תיאורטי-פורמלי (קופרברג ואולשטיין, 1998).

למרות העלייה במסוגלות העצמית בשנה ד', מחקרים מראים כי סטודנטיות רבות רוצות לעזוב את המקצוע (כמו למשל, שגיא ורגב, 2002). לכאורה, רצון זה עומד בסתירה לתחושת הכשירות-מסוגלות שמגיעה לרמה המרבית בשנה ד'. ניתן ליישב סתירה זאת באמצעות ממצאי מחקר שהראה שהרצון לעזוב את מקצוע ההוראה קשור לקשיים אישיים ולרגשות שנוצרים בעטיים ולא לממד הדידקטי-מתודי (שגיא ורגב, 2002; Kupferberg & Gilat, 2001).

בתשובה לשאלות שנוסחו בהקשר לעמדות כלפי מקצוע ההוראה (כלומר למחויבות כלפי ההוראה ולתפיסת מקצוע ההוראה) נמצא דפוס התפתחותי של U. הדפוס מתבטא בכך שהעמדות נעשות שליליות בין שנה ראשונה לשנה שלישית, ובשנה רביעית הן שוב הופכות חיוביות. דפוס התפתחותי דומה נמצא גם במחקר של ג'קוב וניוסטד (Jacobs & Newstead, 2000) שבדק התפתחות של עמדות כלפי ההוראה בקרב סטודנטים לפסיכולוגיה במהלך שלוש שנות לימודיהם. המחברים טוענים שיש בממצאים אלה ביסוס אמפירי לתופעה מוכרת בתחום הלימודים, שכונתה "תוגה של שנה שנייה ללימודים" (second year blues). במילים אחרות, השנה השנייה של הסטודנטים מאופיינת בירידה ברמת העניין והמוטיבציה. עדות לכך שהתפתחות מקצועית אינה ליניארית אלא מתפתחת בדפוס U מוצאים גם במחקרים נוספים (Moir & Stubbe, 1995).

ניתן למצוא הקבלה בין תהליך ההשתנות המתואר בדפוס U לבין תהליך התפתחות של משבר. משבר מוגדר כ"ערעור זמני של שיווי משקל פסיכולוגי כתוצאה ממצב שנתפס על ידי הפרט כמאיים" (קפלן, 1961). משבר מתרחש כתהליך הדרגתי שכולל מספר שלבים: בשלב הראשון הפרט מרגיש שהוא אינו מצליח להתמודד עם הדרישות של הסביבה ומאבד את תחושת האיזון; בשלב השני הוא מוותר על ההתמודדות ונכנס למצב של רמת תפקוד נמוכה יותר; לבסוף הוא מצליח לגייס משאבים פנימיים ולעיתים גם חיצוניים, ולחזור לאיזון פסיכולוגי, לרוב ברמה גבוהה יותר בהשוואה למצב הקודם. יש מקרים בהם הפרט אינו מצליח להיחלץ מן המשבר והתוצאה היא הידרדרות לרמת תפקוד נמוכה יותר (Lester & Brockop, 1976). ממצאי המחקר מלמדים, שהמשבר מתפתח בשנה השנייה כתוצאה ממפגש בין הדימוי של ההוראה שהתגבש קודם לכן לבין המציאות של עולם ההכשרה החינוכית, אשר מוליך לתחושה של אכזבה. בשנה השלישית המשבר מגיע לשיא, אשר מתואר על ידי אחת המשתפות במחקר כ"רצון לקום ולעזוב את הכל", ככל הנראה, בעקבות הצטברות של גורמי לחץ מכמה מקורות. ההתארגנות המחודשת מתרחשת בשנה הרביעית, עם הכניסה לשלב הסופי של מסלול ההכשרה. מעניין לציין, שאף לא אחת ממשותפות המחקר תיארה דפוס של המשך ההידרדרות בשנה הרביעית.

ההסבר שאנו מציעים לדפוס ה-U הוא רב ממדי ומבוסס על צירוף של שלושה מקורות עיקריים, ששניים מהם מעוגנים בהקשר של המכללה, והשלישי מעוגן בנסיבות האישיות של החיים. **הצטברות של לחץ:** חשיפה מתמשכת לחץ שנובע ממקורות רגשיים וקוגניטיביים וגורם

להתפתחות עמדות שליליות כלפי ההוראה. סטודנטים להוראה חשופים למצבי לחץ מתחילת לימודיהם במכללה (Kupferberg & Gilat, 2001). לחץ זה מתבטא הן במישור הרגשי והן במישור הקוגניטיבי והוא כנראה בעל השפעה מצטברת. בשנה השלישית ללימודים מתווספים מקורות ייחודים לעומס הלימודים, במיוחד העבודה על "הפרויקט", ולכן תחושת הלחץ מגיעה לנקודת שיא בשנה זאת. בשנה הרביעית, הסיום המתקרב של מסלול ההכשרה, מפתח בקרב הסטודנטיות תחושה של שחרור מעומס הלימודים. תחושה זאת, המתווספת לניצני המעבר מסטטוס של סטודנטית לסטטוס של מורה, מסבירה את השיפור בעמדות כלפי ההוראה בשנה הרביעית.

אי בהירות לגבי הסטטוס: במהלך תקופת ההכשרה להוראה, מתפתח תהליך של מעבר תפקידים (roles). בתחילת הלימודים התפקיד של הסטודנט מוגדר בהירות בתוך ההקשר של המכללה, כלומד. בהמשך הדרך, ובעקבות החשיפה המתגברת לעבודה המעשית מתחיל להתגבש גם ממד מקצועי של מורה בתפיסת התפקיד של הסטודנטים. בשנה ג' מגיעה שניות התפקידים בין "לומד" ו"מורה" לרמה הגבוהה ביותר, והיא כרוכה בתחושת מעבר, שניתן לתאר אותה כ"משבר התגברות" בתהליך ההתגבשות של הסטטוס המקצועי. בשנה הרביעית מתחילה התנסות של הוראה "בזמן אמת", עם כל המחויבויות הכרוכות בה, והיא מזרזת את התגבשות התפקיד של מורה.

במונחים של קלצ'רמנס וונדרברגה (Kelchermans & Vandenberghe, 1994), לסטודנטים בשנה א' ובי' יהיה קל יותר לענות על השאלה "מי הוא?" בהקשר המקצועי. בשנה ג' יתקשה הסטודנט לתת תשובה חד משמעית. בשנה ד' סביר לשער ששוב יהיה לו קל יותר לענות על השאלה, אך התשובה תהיה שונה מזאת שתינתן בתחילת מסלול ההכשרה.

גורמים אישיים: משיחות עם סטודנטים עולה שבשנה ג' יש שכיחות גבוהה יותר של אירועים אישיים כמו קשירת קשר מחייב עם בן זוג, התארגנות במקום מגורים חדש, הריון ולידה. שינויים אלה מצריכים השקעת משאבים נפשיים בתחומים אחרים ולעיתים אף מעוררים קונפליקט הקשור במשולש "לימודים-עבודה-בית" (אשרת, 1994; Gordon, 1991). יתכן שזאת הסיבה לירידה בהשקעה של הסטודנטיות בתחום הלימודים ובחשיבות היחסית של ההיבט המקצועי לעומת האישי.

המחקר שלפנינו מציג את הערך המוסף של השילוב של שתי מתודולוגיות כמותית ואיכותית. המתודולוגיה הכמותית מחד, אפשרה את זיהוי הדפוסים ואת הכללתם לאוכלוסיית המחקר, אך היא מוגבלת ביכולתה להגיע להבנה מעמיקה יותר של התופעה הנחקרת. מאידך, המתודולוגיה האיכותית סייעה להאיר את הדפוסים, לאתר את הסיבות לדפוסים אלה ובנוסף לזהות דפוסים אחרים שלא באו לידי ביטוי בחלק הכמותי.

אחת מהמלצות המחקר הנוכחי הנה לשלב את שתי המתודולוגיות על מנת להעמיק את ההבנה ובנוסף להשתמש במספר דרכים מקבילות לאיסוף הנתונים במתודולוגיה האיכותית בדומה לנעשה במחקרנו בו נאספו הראיות בשיטה מילולית, על ידי ציור ובעזרת תרשים. שיטות אלה

מאפשרות מגוון רחב יותר של ביטוי של המשמעות של נושא המחקר ומתגברת על עכבות של משתתפים במחקר הקשורות בדרך הביטוי.

ממצאי המחקר הנוכחי מעלים שאלות מעניינות שכדאי לבדוק אותן במחקר נוסף. שאלה אחת קשורה ביציבות של הממדים שנבדקו בעבודה זאת מעבר לתקופת ההכשרה להוראה. באופן ספציפי יותר, האם תחושת המסוגלות העצמית של הסטודנטית "מלווה" אותה בהמשך דרכה המקצועית, והאם סטודנטיות בעלות עמדות חיוביות יותר כלפי ההוראה יגלו מחויבות רבה יותר למקצוע במהלך עבודתן כמורות. על מנת לבדוק שאלה זאת יש לבצע מחקר אורך, שעוקב אחרי אוכלוסייה נתונה במהלך תקופה מוגדרת. בעבודה הנוכחית בחרנו במחקר רוחב, שאינו מאפשר לענות על שאלות אלה. הבחירה במחקר רוחב אפשרה לנטרל השפעה חיצונית של גורמים תקופתיים, אשר משתנים עם הזמן ועלולים להשפיע על המשתנים התלויים. לדוגמה סטטוס של מקצוע ההוראה עשוי להשתנות בעקבות אירועים פוליטיים וחברתיים. שאלה נוספת שכדאי לבדוק נוגעת ליכולת ההכללה של הממצאים למכללות להכשרת מורים, ובאופן ספציפי יותר, האם דפוס ההתפתחות שנמצא במחקר הנוכחי יהיה דומה במכללות בהן מושם פחות דגש על העבודה המעשית, והחשיפה לעבודה בשדה מצומצמת יותר.

בנוסף, מעניין לבדוק את ההתייחסות של סטודנטים במכללה לשאלת הזהות המקצועית שלהם בגישה איכותית שתאפשר העמקה בזיהוי התהליכים של ההתפתחות המקצועית במהלך ההכשרה להוראה.

5. ביבליוגרפיה

- ארנון, ר.ת. שני, מ. וזייגר, ט. (1999). מחשבות מורים אודות מקצועם. מכללת בית ברל.
- אשרת, צ. (1994). גורמי לחץ נצפים ועוצמתם אצל סטודנטים להוראה. דפים, 19.
- פרידמן, י. וקס, א. (2000). תחושת המסוגלות העצמית של המורה – המושג ומדידתו. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- קופרברג, ע. ואולשטיין, ע. (1998). צועי של מורים מומחים וביטויי בשיח רפלקטיבי-נרטיבי. אצל מ. זילברשטיין, מ. בן פרץ, וש. זיו (עורכים). רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות המורה (עמ' 284-302). תל אביב: מכון מופת.
- קס, א. (2000). גורמים הקשורים לתחושת המסוגלות המקצועית של מורות: משפחת המקור, המשפחה הנוכחית והמשפחה המקצועית. עבודה לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- רייכנברג, ר. (1995). אינטראקציה מורה-מאמן סטודנט במסגרת ההתנסות המעשית בהוראה וזיקתה לסגנונות קיום, עמדות בחינוך והוראה רפלקטיבית. חיבור לשם קבלת דוקטור לפילוסופיה, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- שגיא, ר. (1999). משאבי ההתמודדות של היועץ החינוכי: סגנונות קיום (MoE) ותחושת קוהרנטיות כדטרמיננטים בסיסיים של תחושת שחיקה שביעות רצון ומחויבות. חיבור לשם קבלת דוקטור לפילוסופיה, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- שגיא, ר. ורגב, ח. (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. דפים, 34.
- Adler, L. L. (1982). Children's drawings as an indicator of individual preferences reflecting group values: A programmatic study, in L. L. Adler (Ed.), Cross-cultural Research at issues, Academic press, New York.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy - The Exercise of control. New York: Freeman.
- Ben-Pertz, M., Mendelson, N. & Kron, F.W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. Teaching and Teacher Education, 19, 277-290.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1977). Federal programs supporting educational change: Volume 3: Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica CA: Rand Corporation

- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. Educational Researcher, 22(1), 5-12.
- Carter, K. (1994). Preservice teachers' well remembered events and the acquisition of event-structured knowledge. Journal of Curriculum Studies, 26, 235-252.
- Cole, K. M. (1995). Novice teacher efficacy and field placements. Paper presented at the annual meeting of the Mid South Educational Research Association, New York
- Dick, W., & Carey, L. (1996). The systematic design of instruction. New York: Harper Collins College.
- Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. University of California Press.
- Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. Journal of Educational Psychology, 76, 569-582.
- Fischman, G.E. (2000). Imagining teachers: Rethinking gender dynamics in teacher education. Lanham. MD: Rowman and Littlefield.
- Fischman, G.E. (2001). Reflections about images: Visual culture, and educational research. Educational Researcher, 30(8), 28-33.
- Gordon, S.P. (1991). How to help beginning teachers succeed. (chapter 1). Alexandria, Virginia.
- Gorrel, J. & Hwang, S.Y. (1995). Study of efficacy beliefs among pre-service teachers in Korea. Journal of Research and Development in Education, 28(2),
- Guskey, Th. R. (1988). Teacher efficacy, self concept and attitudes towards the implementation of instructional innovation. Teaching and teacher education, 4, 63-69.
- Jacobs, P.A. & Newstead, S.E. (2000). Student motivation.
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). The professional development: A biographical perspective. Journal of Curriculum Studies, 24, 45-62.

Kuhn, T.S. (1996). The structure of scientific revolution. Chicago: The University of Chicago Press.

Kupferberg, I. & Gilat, Y. (2001). Detailed and succinct versions of an emerging professional self. In T. Ariav, A. Keiman & R. Zuzovsky (Eds.), The on going development of teacher education: Exchange of ideas. Tel-Aviv: Mofet Institute.

Kupferberg, I. & Olshtain, E. (1996). Narratives shape the professional development of student teachers. Proceedings of the Second International Conference: Teacher Education: Stability, Evolution and Revolution. Vingate College, Israel, July.

Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. Journal of Curriculum Studies, 24, 45-62.

Mckenzie, J., Sheely, S., & Tringwell, K. (1998). Drawing on experience: An holistic approach to student evaluation of courses. Assessment and evaluation in Higher Education, 23, 153-163.

Miller, P. S. (1991). Increasing teacher efficacy with at risk students: The "Sine Qua Non" of school restructuring. Equity and Excellence, 25(1), 30-35.

Moir, E. & Stubbe, C. (1995). Professional growth for new teachers: Support and assessment through collegial partnerships. Teacher Education Quarterly, 22(4), 883-91.

Nias, J. (1989). Teaching and the self. In M. L. Holly & C. S. McLoughlin (Eds.), Perspectives on Teacher Professional Development. London: Falmer Press. Pp. 155-172.

Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. Teachers College Record, 97(2), 227-251.

Schatz, M. (1992). Researching while teaching: An action research approach in higher education, Studies in Higher Education, 17(1), 81-95.

- Shen, J. & Hsieh, C. (1999). Improving the professional status of teaching: Perspective future teachers, current teachers, and education professors. Teaching and Teacher Education, 15, 315-323.
- Smylie, M.A. (1988). The enhancement of function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. American Educational Research Journal, 25, 1-30.
- Tollefson, N. (2000). Classroom application of cognitive theories of motivation. Educational Psychology Review, 12(1), 63-83
- Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago.
- Tyree, Jr., A.K. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. The Journal of Educational Research, 89(5), 295-304.
- Von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge and teaching. Synthese, 80, 121-140.
- Vonk, J.H.C.(1995). Conceptualizing novice teachers professional development: A base for supervisory interventions. Paper presented at the Annual Meeting of the A.E.R.A. San-Francisco, CA.
- Warburton, T. & Saunders, M. (1996). Representing teacher's professional culture through cartoons, British Journal of Educational Studies, 44(3), 307-325.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. Teaching and Teacher education, 6, 137-148.
- Yeung, K.W. & Watkins, T. 2000. Hong Kong student teachers' personal construction of teaching efficacy. Educational Psychology, 20, 213-235.

