

חווית הלמידה בקהילות מרוחקות: הכשרה להוראה בשלוחת מכללת לוינסקי באילת

מיכל שלו יצחק גילת

אדר א' תשע"ד

פברואר 2014

תוכן העניינים

| | | |
|------|------------|-------------|
| עמוד | | |
| 4 | | תקציר |
| 5 | | הקדמה |
| 6 | | סקירת ספרות |
| 9 | | מתודולוגיה |
| 9 | מערך המחקר | |
| 9 | משתתפים | |
| 9 | נתונים | |
| 11 | | תוצאות |
| 19 | | דיון |
| 23 | | ביבליוגרפיה |

רשימת לוחות

| עמוד | לוח |
|------|---|
| | תוצאות |
| 11 | לוח 1 קטגוריות תוכן שעלו ביומני המסע של הסטודנטים במרכז ובאילת |
| 15 | לוח 2 שכיחות הקטגוריות בשתי קבוצות ותוצאות ההשוואה ביניהן |
| 17 | לוח 3 גורמים המסבירים את ההבדל בין שתי קבוצות הסטודנטים לפי דעתם של המרצים |
| 18 | לוח 4 גורמים המסבירים את ההבדל בין שתי קבוצות הסטודנטים לפי דעתם של הסטודנטים |

תקציר

בעיר אילת פועל מזה למעלה מ-20 שנה קמפוס של מכללת לוינסקי, אשר בו מסלול המכשיר מורים לעבודה בחינוך המיוחד בעיר. במסגרת הלימודים בקמפוס אילת נלמדים אותם התכנים הנלמדים בהתמחות בחינוך מיוחד בקמפוס בתל אביב תוך התאמתם לצרכים המיוחדים של העיר אילת. ההתנסות בהוראה במסלול זה מתבצעת במסגרות החינוך המיוחד הנמצאות בבתי הספר הרגילים בעיר אילת וגם בבית הספר "אורים" לחינוך מיוחד. הסטודנטים בקמפוס אילת הלומדים בשנה ג' בהתמחות של החינוך המיוחד, כמו גם עמיתיהם בקמפוס בתל אביב, כותבים "יומן מסע" המתאר את התנסויותיהם במהלך שנת הלימודים השלישית בהכשרתם. בעבודה זו הושו יומני המסע של הסטודנטים בקמפוס תל אביב לאלו של קמפוס אילת. הממצאים הצביעו על התייחסות זהה ב-7 קטגוריות ובמקביל התייחסויות שונות ב-5 קטגוריות נוספות. ההבדלים שנמצאו מצביעים על חוויה לימודית משמעותית ובעלת עצמה רגשית חזקה יותר אצל הסטודנטים בקמפוס אילת מאשר אצל הסטודנטים בקמפוס תל אביב. במטרה להאיר את הממצאים הכמותיים, הם הוצגו לחמישה מרצים ומדריכים ולארבע סטודנטיות מאילת שהתבקשו לשער את הגורמים שיכולו להסביר את ההבדלים. ניתוח התשובות העלה שלושה הסברים השזורים זה בזה: מאפייניה של העיר אילת כקהילה קטנה, מאפייני ההכשרה להוראה באילת ומאפייני הסטודנטים. המאמר דן בהשלכת הממצאים על ההכשרה להוראה.

הקדמה

מכללת לוינסקי לחינוך מעורבת מעל עשרים שנה בתחום הכשרת המורים בעיר אילת, מתוך רצון למעורבות בקהילה ובמערכת החינוך בעיר אילת, בחבל איילות ובערבה התיכונה. 85% ממורי העיר אילת הינם בוגרי מכללת לוינסקי לחינוך. מערכת יחסי גומלין קיימת בין המכללה לבין העיר אילת, על בסיסה מותאמות תוכניות ההוראה וההתנסות למציאות החינוכית באזור. תכניות הלימודים במכללה שמות דגש על השילוב בין הלימודים העיוניים להתנסות בהוראה במסגרות חינוכיות, שבהן מעורבים הסטודנטים במהלך כל שנות הכשרתם להוראה (מכללת לוינסקי לחינוך, ללא שם).

במסגרת המכללה פועל גם מסלול המכשיר מורים לעבודה בחינוך המיוחד בעיר. במסגרת הלימודים במכללה נלמדים אותם התכנים הנלמדים במסלול לחינוך מיוחד בתל אביב תוך התאמתם לצרכים המיוחדים של העיר אילת. ההתנסות בהוראה במסלול זה מתבצעת במסגרות החינוך המיוחד הנמצאות בבתי הספר הרגילים בעיר אילת וגם בבית הספר "אורים" לחינוך מיוחד בעיר.

במסגרת לימודי החינוך המיוחד כותבים הסטודנטים בסוף כל שנה "יומן מסע" המתעד את מהלך ההתנסות שלהם במסגרת של החינוך המיוחד לאורך שנת הלימודים. "יומן המסע" כולל את תכנון השיעורים של הסטודנטים ביחידת ההוראה אותה לימדו. היומן כולל גם את שיקולי הדעת של הסטודנטים בשלב התכנון, תיעוד ההוראה, הרפלקציה והמסקנות האישיות והמקצועיות מההתנסות. בנוסף, כולל היומן גם פרקים תיאורטיים הקשורים למאפייני האוכלוסייה החריגה איתה התנסו הסטודנטים.

במהלך קריאת יומני המסע של הסטודנטים הלומדים בקמפוס אילת התעוררה אצל הכותבת הראשונה, העובדת כמדריכה פדגוגית ותיקה, תחושה כי קיימים הבדלים בינם לבין יומני המסע שנכתבו על ידי הסטודנטים הלומדים בתל אביב. מתוך תחושה זו צמח הרעיון למחקר הנוכחי. יומני המסע של סטודנטים משנתון ג' וסטודנטים אקדמאים בתכנית הסבה לחינוך מיוחד אחרי שתי שנות התנסות בחינוך המיוחד הלומדים בקמפוס אילת הושושו עם יומני המסע של סטודנטים משנתון ג' בחינוך המיוחד הלומדים בקמפוס בתל-אביב. המחקר בא לבדוק האם קיימים הבדלים בחוויית הלמידה בין הסטודנטים הלומדים בקמפוס אילת לאלה הלומדים בתל אביב. המחקר התבצע במתודולוגיה משולבת – כמותית ואיכותנית - ובשני שלבים. תחילה נותחו יומני המסע במטרה להעלות קטגוריות של חוויית הלמידה ונבדקה השכיחות של קטגוריות אלה בשתי הקבוצות. בשלב השני הוצגו הממצאים – אשר הראו הבדלים מובהקים בין הקבוצות – למרצים וסטודנטים מאילת, אשר התבקשו להאיר ולהסביר את הממצאים.

סקירת ספרות

העיר אילת

אילת היא העיר הדרומית ביותר במדינת ישראל הממוקמת בערבה ומשמשת כעיר נמל ותיירות. תנאי אקלים נוחים בעונת החורף ונוף המפגיש בין מדבר והרים תורמים להפיכת העיר למוקד משיכה לתיירות. אילת היא עיר התיירות מספר אחת של מדינת ישראל. רוב תושבי העיר אילת מועסקים ישירות בענפי התיירות השונים או בשירותים הניתנים לאלו העוסקים בתיירות, כך שתעשיית התיירות היא לב ליבה של כלכלת העיר.

משנת 1985 מוגדר אזור אילת כ"אזור סחר חופשי", המעניק תמריצי מס אחדים לפעילות כלכלית. תמריץ עיקרי הוא פטור ממס ערך מוסף לסחורות ושירותים הנקנים באילת. בנוסף, לתושב אילת ניתנת גם הנחה במס הכנסה. לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה נכון לספטמבר 2013, מתגוררים באילת 61,818 תושבים והאוכלוסייה גדלה בקצב גידול שנתי של 1%.

בעיר אילת נמצאים היום אלפי מסתננים מאפריקה שמהווים כשמינית מאוכלוסיית העיר. חלק גדול מהם עובדים בבתי המלון בעיר. ילדי המסתננים משולבים היום בבתי הספר בעיר. העיר אילת מאופיינת בניידות גבוהה של האוכלוסייה אל העיר וממנה. קיימת בעיר תחושה של ארעיות. מספר רב של אנשים כל שנה נמצאים במצב של שינוי ותנועה. שינויים אלה והניידות בקרב התושבים משליכה גם על מוסדות החינוך כולם כולל החינוך המיוחד. העיר מושכת אליה משפחות רבות הסובלות ממצוקות שונות המקוות למצוא בה פתרון למצוקותיהם. ילדים רבים באילת חיים בנסיבות קשות, כגון: קשיי מעבר והסתגלות, קשיים כלכליים, משברי גירושין ומשפחות חד הוריות. נסיבות אלה מהוות גורם סיכון להתפתחותם התקינה של הילדים. למרות הדימוי המתפתח של אילת, תמונת המצב שמתקבלת היא של עיר בעייתית הסובלת ממצב סוציו-אקונומי קשה. נתוני הלמ"ס ודוחות המוסד לביטוח לאומי מראים את הנתונים הבאים: השכר הממוצע באילת נמוך מהשכר הממוצע בישראל. שיעור האבטלה גבוה יותר מהמוצע בישראל וכן גם תשלום המזונות ע"י הביטוח הלאומי גבוה באילת מישראל. אילת לפי נתוני הלמ"ס סובלת מהגירה שלילית בעיקר של "אוכלוסייה חזקה" (בעיקר אקדמאים) בנוסף לעובדה שלפחות רבע מאוכלוסיית העיר משתנה כל שנתיים (עובדי בתי המלון ועוד). המאפיינים הגיאוגרפיים והדמוגרפיים של אילת הם ייחודיים ויכולה להיות להם השלכות על המאפיינים של מערכות החינוך בעיר. בחלק הבא יסקרו מחקרים שבחנו את השפעתה של סביבת מגורים קטנה ומרוחקת על מערכת החינוך במקומות אחרים בעולם.

מאפייני מורים החיים בישוים קטנים ומרוחקים

מורים מאזורים רחוקים במדינות אורגון, אלסקה ואיידהו מדווחים על היתרונות שמזמנים חיים בערים קטנות ועבודה בבתי ספר קטנים. מורים, תלמידים וחברי קהילה מכירים זה את זה ולוקחים חלק בפעילויות בית ספריות. פרויקטים מבוססי המקום הופכים את ההוראה לרלוונטית לתלמידים (Boss, 2000). בעיר קטנה ומרוחקת באלברטה, קנדה נערך מחקר שנועד לבדוק כיצד תורמים מרכיבים מהתרבות הבית ספרית להצלחת פרויקטים בית ספריים. המחקר

(Haughey, 1996) מציין מספר גורמים ביניהם קשרים קרובים עם הקהילה, תמיכה אישית בתלמידים, תקשורת בין אנשי הצוות, קולגיאיות ואחריות.

במחקר שהתבצע בשישה בתי ספר באזורים כפריים מרוחקים במדינת מונטנה (Goodpaster et. All, 2012) דיווחו כשליש מהמורים על קשרים עם הקהילה. הם מצאו כי המאפיינים החיוביים של הוראה במקומות מרוחקים נובעים מהקשרים החברתיים החזקים הקיימים בקהילות אלו. האינטראקציות כללו קשרים של מורה-הורה ומורה-תלמיד. קשרים אלה העצימו את חווית ההוראה. המורים דיווחו גם על אמון הדדי ששרר בינם לבין הורי התלמידים בקהילה. יחסים שלדעת המורים שיפרו את הלמידה ואת התוצאות החינוכיות בקרב התלמידים. צוין גם כי למורים בקהילות אלו יש תפקידים מרובים שתורמים לפיתוח מערכת היחסים שבין המורים לתלמידים, להורים, למורים אחרים, למנהלים וחברי קהילה אחרים המעודדים מורים ליצור שותפויות ולפתח תחושת אמון. המורים דיווחו על הפרדה מצומצמת בין החיים האישיים שלהם לחייהם המקצועיים.

במחקר שנערך בבית ספר מרוחק בצפון אוסטרליה ניתן לראות כי קיים קשר הדוק בין החיים הפרטיים לבין העבודה. העבודה והחיים האישיים שניהם ממוקדים בבית הספר ובקהילה. קיומן של מטרות זהות הייתה חשובה לצוות המורים. קיימת סבירות גבוהה שמורים המכירים אחד את השני ברמה אישית יעבדו בשיתוף פעולה רב יותר. יחסים קולגיאליים הופכים להיות משמעותיים במקומות מרוחקים. לאינטראקציות חברתיות בין קולגות יש מספר יתרונות. ראשית, קשרים חברתיים מעודדים יחסי עבודה טובים יותר שלטווח הרחוק משפרים את איכות ההוראה והלמידה. שנית, יחסים חברתיים חיוביים משפרים את הבריאות הנפשית של הצוות ובכך מצמצמים את הלחץ הנפשי (Jarzabkowski, 2002).

קשרי עמיתים בקרב מורים

תמיכה חברתית באמצעות קבוצות תמיכה (גביש ופרידמן, 2000) וכן יחסים טובים של מורים עם מורים אחרים ועם הורים קשורים למידת שביעות הרצון של המורה ממקום עבודתו (Fraser, Draper & Taylor, 1998). לאחר סקירת מחקרים שנערכו במהלך מאתיים שנים ושהתמקדו בבתי הספר היסודיים באנגליה טוענת ניאס (Nias, 1989) שלעמיתים המורים יש תפקיד מרכזי בתחושה היציבה של זהות אישית ומקצועית. מורים עמיתים מציעים סיוע מעשי ורגשי אחד לשני, כמו גם גירויים מקצועיים והשפעות הדדיות. אמונות וערכים דומים הם המפתח למערכות יחסים פוריות. לטענת החוקרת ההתפתחות האישית לעיתים קרובות תלויה בתמיכת תת הקבוצה.

קשרי מרצה-סטודנט

מחקרים רבים מראים, כי מעורבותם של סטודנטים בפעילויות מעבר לשעות הלימוד בכיתות ואינטראקציות עם סטודנטים אחרים ועם צוות ההוראה מקדמות את הישגיהם האקדמיים של הסטודנטים ואת שביעות רצונם הכללית מהלימודים (Li & Pitts, 2009). מספר מחקרים הראו שלרמות גבוהות של קשר בלתי פורמאלי עם סגל אקדמי יש קורלציה חיובית גבוהה עם ביצועים אקדמיים של סטודנטים בנוסף לשביעות רצון מההתנסות האקדמית.

אינטראקציות לא-אקדמיות בין סטודנטים לסגל הם בעלי השפעה חיובית על הסטודנטים. קשרים אלה תורמים לסטודנטים להרגיש בעלי ערך וחשיבות ותורמים להתמדה גבוהה יותר בקרב הסטודנטים (Cox & Overhovec, 2007; Nadler & Nadler, 2000; Kuh & Huh, 2001). מחקר שבדק את תפיסת הסטודנטים לגבי מערכות היחסים שבינם לבין המרצים מצא כי המרצה האידיאלי הוא אדם אכפתי, נענה, בעל אמפטיה והבנה. הבסיס לקיומן של תכונות אלו הוא ראיית דברים מנקודת המבט של הסטודנטים. הסטודנטים שלקחו חלק במחקר הביעו רצון לקיום מערכות יחסים אישיות של אחד-על-אחד עם המרצים מחוץ לכותלי הכיתה. לדעתם מערכת יחסים אישית תעזור למרצים להבין אותם ותעצים את הלמידה. במחקר שערכו גילת וחבי (2006) במכללת לוינסקי נמצא כי המנבא החזק ביותר של שביעות הרצון מההיבט האקדמי בלימודים הוא היחס האישי של סגל הוראה. הזיקה בין היחס האישי של הסגל לבין ההיבט האקדמי של ההוראה עולה במחקרים שבדקו הוראה יעילה במוסדות להשכלה גבוהה כפי שהם מופיעים במחקרים שבדקו נושא זה בבתי הספר היסודיים (גילת, בראון וגניס 2003; 2001; Hativa et. Al.).

קשרים בין סטודנטים

למרכיב החברתי של הלימודים נודעת חשיבות רבה כגורם תומך בהתמודדות עם לחצים ואילוצים, עם קשיים ותחושות אובדן במצבים בלתי יציבים (טוקטלי, 2004). קיומם של מערכות יחסים אישיות איכותיות בחייהם של סטודנטים תורמות למוטיבציה אקדמית, מעורבות והישגים (Martin & Dowson, 2009). באופן קבוע מראים מחקרים כי סטודנטים שחווים תחושות של שייכות בסביבות הלימודים מראים יותר מוטיבציה, ויותר מחויבים למוסד הלימודי. סטודנטים אלו מדווחים כי הם מרגישים התלהבות, עניין ובטחון בפעילויות לימודיות ותחושות אלה משפיעות באופן ישיר על הביצועים האקדמיים שלהם (Baumeister & Leary, 1995). חמישה גורמים נמצאו קשורים לתחושת שייכות: 1. הבנה אמפאטית של סגל ההוראה 2. תחושת תמיכה מחברים ללימודים 3. תפיסת בדידות 4. תפיסת תמיכה ונוחות מהסגל 5. תפיסת נוחות בכיתה (Hoffman et. All, 2002) תפיסה של תמיכה יחד עם תחושת שייכות נמצאו כמגבירים את האמונות של הסטודנטים ביכולתם להצליח ובהתאם גם את המוטיבציה האקדמית שלהם (Goodenow, 1993).

המחקר הנוכחי

פעולתה של שלוחת אילת כחלק ממכללת לוינסקי יוצרת הזדמנות מתודולוגית לבחון את השלכות הלימודים בקהילה גיאוגרפית קטנה ומרוחקת על חווית הלמידה של פרחי הוראה. שתי מסגרות ההכשרה (המכללה בתל-אביב והשלוחה באילת) דומות זו לזו בחזון, בתכנית הלימודים ובאיכות המרצים אך שונות זו מזו בהקשר האקולוגי שבו הן פועלות. מטרת המחקר היא לבחון את הדומה והשונה בחוויית הלמידה של סטודנטים להוראה הלומדים בקהילה קטנה ומרוחקת ושל סטודנטים הלומדים במרכז עירוני גדול.

מתודולוגיה

מערך המחקר

המחקר נערך במתודולוגיה משולבת – כמותית ואיכותנית – ובשני שלבים, כאשר בשלב הראשון נערכה השוואה כמותית בין שתי הקבוצות ובשלב השני נערכו ראיונות איכותניים במטרה להאיר את הממצאים שהתקבלו בשלב הראשון.

משתתפים

שלב א: במחקר השתתפו שבע סטודנטיות הלומדות בקמפוס לוינסקי באילת ועשרה סטודנטים (8 נשים ו-2 גברים) הלומדים בקמפוס בתל-אביב. שבע הסטודנטיות לחינוך מיוחד באילת התנסו בהוראה בחמישה בתי ספר יסודיים בעיר בכיתות של החינוך המיוחד. בנוסף, הייתה סטודנטית אחת בבית ספר "אורים" ועוד סטודנטית בגן ילדים השייך לחינוך המיוחד גם הוא. כל עשרת הסטודנטים הלומדים בקמפוס תל אביב התנסו בהוראה בבית ספר לחינוך מיוחד אחד באזור השפלה. הסטודנטיות באילת היו בנות 24-35, שש מתוכן נשואות ואימהות לילד או יותר, וסטודנטית אחת רווקה. הסטודנטים בקמפוס תל אביב היו בני 23-29, מתוכם 3 סטודנטיות נשואות ושתיים אמהות. הסטודנטיות באילת ביקרו פעם בשבוע בכיתות ההתנסות. הסטודנטים במרכז הגיעו לבית הספר יומיים בשבוע. המדריכה הפדגוגית שליוותה את שתי הקבוצות הגיעה לצפייה וקיימה שיחת משוב עם כל סטודנט הן באילת והן במרכז 4-5 פעמים במהלך שנת הלימודים. בנוסף, נפגשה המדריכה עם קבוצת הסטודנטים פעם בשבוע לקורס "חקר ההתנסות" שעסק באותם תכנים של דרכי הוראה מותאמות לאוכלוסיות החינוך המיוחד.

שלב ב: בשלב זה השתתפו 9 מרצים וסטודנטים, אשר התבקשו להתייחס למצאים שהתקבלו בשלב הכמותי. חמישה מרצים ומדריכים מלמדים בקמפוס המכללה בתל אביב ובאילת והם בעלי ותק של לפחות 4 שנים בקמפוס לוינסקי באילת, ולמעלה מ-10 שנים בקמפוס לוינסקי בתל אביב ומכירים את מערכת ההכשרה להוראה גם בשלוחה באילת וגם במכללה בתל-אביב. ארבע סטודנטיות שנבחרו באקראי הלומדות בקמפוס אילת שיומני המסע שלהן נותחו בשלב הראשון.

נתונים

שלב א'

אופי הנתונים: הנתונים שנאספו בשלב הראשון היו "יומני מסע" שכתבו הסטודנטים. בסוף שנת ההתנסות האחרונה שלהם. ביומן מתארים הסטודנטים את האוכלוסייה בכיתת ההתנסות הן בהיבט התיאורטי והן בהיבט המעשי לאחר היכרות של שנה עם התלמידים. כמו כן הציגו הסטודנטים חמישה מערכי שיעור הכוללים את שיקולי הדעת לגבי דרך ההוראה המותאמת לאוכלוסיית הכיתה. לאחר כל שיעור כתבו הסטודנטים משוב, ניתחו את דרך ההוראה שלהם והסיקו מסקנות לגבי המשך ההוראה. בחמשת השיעורים שהוצגו ב"יומן המסע" הסטודנטים התבקשו להדגים כיצד יישמו את דרך הוראת המושגים שנלמדה בשיעורי ההתנסות. בסיומו של "יומן המסע" נכתבו תובנות לגבי מידת השגת המטרות, דרכי ההוראה שנבחרו ושינויים שחלו

אצל הסטודנט. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בתובנות הכלולות ביומני המסע. כל החלקים האחרים לא נותחו לצורך המחקר הנוכחי.

ניתוח הנתונים: נערך ניתוח תוכן של יומני המסע, במטרה לזהות קטגוריות כלליות העולות מתוך הטקסטים שכתבו הסטודנטים. הניתוח היה מונחה נתונים, כלומר הקטגוריות שעלו בו לא הוגדרו מראש על סמך שיקולים תיאורטיים אלא עלו באופן ישיר מתוך הטקסטים שנכתבו. הניתוח נערך על ידי שני עורכי המחקר אחת מהם היא מדריכה מנוסה בחינוך המיוחד והשני הוא חוקר בתחום ההכשרה להוראה. הוכנה רשימה ראשונית של קטגוריות על ידי כל אחד משני החוקרים ולאחר דיון משותף הוחלט על הרשימה הסופית. הניתוח הניב 13 קטגוריות, המפורטות בלוח 1. במטרה להשוות בין סטודנטים באילת ובתל-אביב לגבי שכיחות ההופעה של הקטגוריות נערך קידוד של יומני המסע. מטרת הקידוד הייתה לציין האם כל אחת משלוש עשרה הקטגוריות הופיעה או לא הופיעה ביומן. היות והקטגוריות לא הוציאו זו את זו, ניתן היה לציין יותר מקטגוריה אחת בכל יומן. מהימנות הקידוד נבדקה באמצעות מתאם בין שני שופטים שקודדו עשרה יומנים והיא הייתה גבוהה – 0.92. בסופו של הניתוח נרשמה שכיחות ההופעה של כל קטגוריה ביומני המסע של הסטודנטים מאילת וביומני המסע של הסטודנטים מתל-אביב. כדי לבדוק האם יש הבדלי מובהקים בין שתי הקבוצות נערך מבחן חי בריבוע.

שלב ב'

אופי הנתונים: על מנת להבין באופן מעמיק יותר את הממצאים שהתקבלו בשלב הראשון התבצעה בשלב השני פנייה לחמישה מרצים ומדריכים המלמדים בקמפוס המכללה בתל אביב ובאילת ולארבע סטודנטיות שיומני המסע שלהן נותחו בשלב הראשון בבקשה כי יחוו את דעתם לגבי הגורמים שיכולים להסביר את קיומם של ההבדלים בין סטודנטים במרכז לאלו של אילת. הוצגו למרצים הממצאים של השלב הראשון והם התבקשו להעלות את השערותיהם לגבי הסיבות היכולות להסביר את ההבדלים שנמצאו. הנתונים בשלב זה נאספו באמצעות ראיונות שנערכו בין הכותבת הראשונה לבין כל אחד מן המרצים והסטודנטים (למעט מרצה אחד, אשר שלח את התשובות בדואר אלקטרוני).

ניתוח הנתונים: נערך ניתוח תוכן נפרד לתשובות המרצים ותשובות הסטודנטים. מטרת הניתוח הייתה לזהות קטגוריות המייצגות סיבות אפשריות להבדלים שנמצאו בין יומני המסע של הסטודנטים מאילת ומתל-אביב. הניתוח נערך המשותף על ידי שני עורכי המחקר, אשר קראו בשלב הראשון את כל התשובות, הציעו חלוקה ראשונה לקטגוריות, ערכו דיון בחלוקה הראשונה והסכימו על רשימה סופית של קטגוריות.

תוצאות

שלב א' – ניתוח יומני המסע

ניתוח התוכן של "יומני המסע" העלה 13 קטגוריות, המייצגות היבטים שונים בעולמן המקצועי של הסטודנטים להוראה. חושבה שכיחות ההופעה של כל קטגוריה בכל אחת משתי קבוצות הסטודנטים ונערך מבחן פישור לבחון את מובהקות ההבדלים בין הקבוצות. לוח 1 מציג את הקטגוריות שהתקבלו ודוגמאות לכל קטגוריה. שכיחות ההופעה ותוצאות המבחן הסטטיסטי מוצגים בלוח 2.

לוח 1.

קטגוריות תוכן שעלו ביומני המסע של הסטודנטים במרכז ובאילת

| קטגוריות | דוגמאות להיגדים במרכז | דוגמאות להיגדים באילת |
|-------------------------------|---|---|
| 1. ההתנסות כחוויה אישית | "בשנה זו הרגשתי כי טעמתי טעימת אמת הוראה מהי" "ההתנסות הייתה חוויה קשה ומדהימה גם יחד" "שנה זו הייתה מאוד משמעותית עבורי בפן הרגשי והמקצועי" | "בכל יום כאשר חזרתי הביתה... הרגשתי סיפוק מטורף.. שאני חוזרת מלאת כוחות ואנרגיה" "השנה הייתה שנה מדהימה בה למדתי המון על עצמי ואף על אוכלוסיית לקויי השפה" "גיליתי עולם מרתק ומלא והייתי רוצה להתעסק בו בעתיד" |
| 2. תרומת המורה המאמנת | "תמיד הייתה קיימת הבנה ועזרה הדדית למן תחילת הדרך ועד לסופה" "היא תורמת מניסיונה העשיר, מסייעת, תומכת בהיבט הרגשי ומעודדת את ההתפתחות המקצועית של הסטודנטיות" "תמיכה מקצועית של מתן עצות, רעיונות לשיעורים ופעילויות, מידע על תלמידי הכתה ואופן ההתנהלות וההוראה בכתה תרמו לי ועזרו בתהליך המקצועי" | "מחנכת הכיתה ידע תמיד להחמיא ולהעצים, גם כשחשבתי שהיה בסדר, היא מצאה את הדבר שישמש לי כדוגמה למשהו מאוד חיובי שקרה- מדהימה" "עצותיה של המורה היו רלוונטיות תמיד, והיא האירה את עיני בכל פעם בנושא אחר, הרגשתי שאני למדה ממנה והיא נתנה לי להרגיש שהיא אף למדה ממני" "מהמורה המחנכת קיבלתי משובים חשובים לגבי נושאים שלא הכרתי ודרכי התמודדות עם סירובי השתתפות בכיתה ובהתפרצויות זעם" |
| 3. יצירת קשר אישי עם התלמידים | "את אופי התלמידים והצרכים המיוחדים שלהם למדתי לזהות במהלך השנה, תוך כדי ההוראה והקשר המיוחד שנוצר בינינו" "הבנתי איך זה מרגיש להתחבר עם התלמידים, לא מספיק ללמד בצורה טובה ולעניין את התלמידים, צריך גם לחייך, לחבק, לחזק ולהיות אמפאיתית" | "לעיתים בהפסקות היה ניגש אלי ומתייעץ איתי כיצד כדאי לו לפעול במקרה כזה או אחר" "עבורי כל ההתנהלות שלי עם או' במהלך השנה והתקדמותו היא הראי לעצמי שאני מסוגלת לחדור ללב התלמידים ואף הקשים ביותר ולגעת בהם" "חשיבות גדולה יש לחיבור הרגשי בין מורה לתלמיד. קיים קושי ליצור חיבור אישי |

| | | |
|--|--|--------------------------------------|
| <p>ומשמעותי עם כל תלמיד בנפרד ובו בזמן לנסות לאחד אותם כקבוצה מגובשת"</p> | | |
| <p>"נוצר בנינו חיבור רגשי איכותי כזה שיועיל גם לשיפור תהליכי הלמידה בכיתה" "חלה התקרבות ביני לבי כל התלמידים שהשפיעה על רצונם ללמוד ולקלוט מידע"</p> | <p>"באשר למטרות רגשיות, חברתיות והתנהגותיות, יש לציין כי החיבור העמוק שלנו עם התלמידים עזר ותרם לשינוי המודל האישי שלי, מתן כבוד לתלמידים, ביכולתי לגלות רגשות, אמפתיה וכן יכולות ההכלה שלי אותם, כל אלה יחד אפשרו לי לחולל שינוי התנהגותי בכל אחד מהתלמידים"</p> | <p>4. תרומת הקשר האישי לתלמידים</p> |
| <p>"האינטראקציה שלי עם התלמידים שימשו לי כנקודות חוזק" "תמיד יש להיות שם בשבילו וזהו עבורי כלל ברזל, כי אם לא נהייה שם בשביל התלמידים האלו יכול להיות שנאבד אותם" "נדהמתי לגלות באיזו קלות אני מתחברת ומקשרת לתלמידים דבר שחזק גם כאן את בטחוני בנושא זה"</p> | <p>"ראוי לציין, כי בעקבות הקשרים האישיים שרקמתי עם כל אחד מתלמידי הכיתה, גיליתי עד כמה קשייהם הרגשיים הם אלה שמעכבים את התקדמותם"</p> | <p>5. תרומת הקשר האישי לסטודנט</p> |
| <p>"יש לי כבר את הבסיס החזק והשיטות השונות שאוכל להתאים את השיטה המתאימה לאוכלוסיות השונות" "..שאני מתקרבת למטרה שרק לפני שנה עוד הייתה רחוקה מאוד להיות לא רק מורה אלא גם מחנכת" "אני חשה ביטחון רב ביכולות שלי בתור מורה להן קיבלתי אישור מהמנחה הפדגוגית במשוב האחרון..."</p> | <p>"כעת אני מרגיש שאני יכול להתמודד ביתר הצלחה עם בניית תוכנית לימודים ארוכת טווח על כל מרכיביה, למרות שעדיין זה לא קל עבורי" "כיום אני חשה שהפכתי למורה מבינה, יודעת ומקצועית יותר" "הבנתי שאני יכולה להיות מורה, למרות שלא חשבתי כך בתחילת השנה – ולא רק מורה, גם מחנכת"</p> | <p>6. התפתחות תחושת המסוגלות</p> |
| <p>"דבר נוסף שהניב על התפתחותי המקצועית היו לימודי את הגישות השונות בהוראת המושג במסגרת קורס "חקר ההתנסות" למידת התיאוריות באופן מובנה מחזקות את תוצרי ההוראה וההבנה של התלמידים ועל כן אני שמיה שנחשפתי אליהן אין ספק שהן מועילות להבניתי המקצועית"</p> | <p>"בסופו של דבר בשנה זו המודל של פוקס והרץ לזרוביץ היה חשוב אך רמת השיתופיות של התלמידים עלתה עלייה מתונה בלבד" "החשיפה לגישות השונות בהוראת המושג גרמו לי למקד את הידע עבור התלמידים וכך להפוך את ההוראה והלמידה של התלמידים ליעילה ומשמעותית"</p> | <p>7. תרומת שיעורי "חקר ההתנסות"</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>"בתור מורה בחינוך המיוחד תקופת ההתנסות המעשית כיוונה אותי למקום אחר לגמרי, התחלתי לבקר את העבודה שלי.. התחלתי להבין את הסיטואציות השונות שהתלמידים נקלעים אליהן"</p> <p>"הרגשתי שאני לומדת מכל הכיוונים : כל יום לומדת ומתנסה בדברים חדשים בעבודה, ובלימודים למדתי דברים שאני מרגישה ומתמודדת איתם בשטח בכל בוקר"</p> <p>"את הפנמת המשובים שלהן עשיתי עבור ההוראה בחינוך המיוחד ובחינוך הרגיל"</p> | <p>(היבט זה אינו רלוונטי עבור הסטודנטים בתל-אביב מפני שאף לא אחד מהם עובד בהוראה)</p> | <p>8. תובנות של סטודנטים שעוסקים בהוראה – (רק אילת)</p> |
| <p>"החשש הגדול שלי היה שלא אוכל לתת מעצמי 100% בעבודתי ולא 100% בלימודי, וזאת לאחר חודש בלבד של חינוך"</p> <p>"העומס המקצועי שנבע מהיותי מחנכת כיתה רגילה וכמובן טיפול במשפחתי כל אלו תלמו את חלקם ללחץ"</p> <p>"בתור גננת משלימה נתקלתי השנה בלא מעט קשיים עם גננת האם, שלאורך הדרך הייתה מאוימת לא משתפת פעולה במה שמתרחש בגן"</p> | | <p>9. קשיים אישיים שאינם קשורים להתנסות</p> |
| <p>"תהליך התכנון שלי גבה לא מעט כוחות נפשיים"</p> <p>"בהוראת המושג נתקלתי בקושי רב.. מכיוון שמדובר בכיתה פיגור שמתאפיינת בקשיים שפתיים.."</p> <p>"גילם הצעיר וחוסר ידיעת קרוא וכתוב הקשתה עלי מאוד את הכנת מערכי השיעור"</p> | <p>"נתקלתי בקושי שלא ידעתי בהתחלה כיצד להתמודד אתו והוא היחס לתלמידים"</p> <p>"היה לי קשה להפוך את ההוראה שלי מאינטואיטיבית למתוכננת ומכוונת הוראה"</p> <p>"בתחילת דרכי, הרגשתי שאני לא מצליח לתכנן הלימודים ולבנות תוכנית לימודים ארוכת טווח עם ראייה כוללת לגביי כל מה שנדרש ממני כמורה"</p> | <p>10. קשיים הנובעים מההתנסות</p> |
| <p>"חשתי שהביקורת שהמנחה נתנה לי קונקרטיית לאותו שיעור וכבר במערכים הבאים עשיתי מאמצים לשפר ולהתאים את השיעור הבא בהתאם להערותיה"</p> <p>"זכיתי משיעור צפייה למשנהו לקבל הארות שונות שאליהם לא הצלחתי להגיע לבדי.. אין</p> | | <p>11. התייחסות למשוב המדריכה</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>ספק שההארות גרמו לשינוי" "אחד הדברים החשובים והעיקריים דרכם למדתי השנה הינם המשובים שקיבלתי מהמדריכה הפדגוגית..."</p> | | |
| <p>"העבודה החינוכית הנה עבודה קשה המצריכה השקעה רבה וכוחות נפש אך הנה עבודה המתגמלת את הלב והרוח (לא את הכיס...)" "החינוך המיוחד מדבר על למידה מותאמת אישית, חיזוק ההתפתחות הרגשית, החברתית וההתנהגותית בד בבד עם הלמידה האקדמית ושימת דגש על הפרט וייחודיות שלו" "אני רואה את תפקידי כמורה לא רק להעניק ידע לילדים הללו אלא ללמדם כישורים שיסיעו להם בדרכם בעתיד להשתלב בחברה ולהצליח למרות הקשיים שלהם"</p> | <p>"שימוש באמצעים חזותיים תורם רבות ללמידת התלמידים, יוצר עניין בלמידה, מעודד השתתפות בשיעור וגורם להנחלת ידע באופן ברור ובהיר" "על המורה ללמד את הדיסציפלינה תוך כדי שאיפה להפוך את התלמידים לאנשים טובים וערכיים ולא רק בעלי ידע" "על המורה לשלוט ולהיות בקיא במלאכת הריפוי קרי- החינוך" "המורה הטוב, מחויב לשמש לתלמידיו אוזן קשבת ועוגן יציב שיוכלו לסמוך עליו להיעזר בו בכל זמן הן רגשית והן לימודית"</p> | <p>12. התייחסות למקצוע</p> |
| <p>"זכיתי ללמד בכיתה שהתלמידים בה אוהבים ללמוד ורוצים ללמוד" "ההתנסות בכיתה סיפקה לי בסיס לתובנות... למשל, חשיבות ביצירת אתגר לתלמידים... סיפוק חוויות הצלחה... אלו הדרכים להצמיח ולקדם אותם בהתאם ליכולותיהם" "התלמידים היו משתמשים בחומר ישן שלמדו כדי להבין את החומר החדש"</p> | <p>"התלמידים הראו הבנה מרובה כאשר השתמשתי במצגות, במיוחד התלמיד ר' המתקשה בשמירה על קשב לאורך זמן והתלמיד ש' המתקשה בקריאה של טקסט ארוך והמצגת מהווה עבורו תגבור הולם" "התלמידים סקרנים ובעלי יכולות לימודיות תקינות, לרוב. הם אמיתיים ויודעים להעניק אינסוף אהבה..." "תלמידים אלה אינם מסוגלים להכיל מלל ומידע רב..." "מפגש של התלמידים עם משימה קצת יותר קשה היה הליכה על חבל דק..."</p> | <p>13. תובנות המתייחסות לתלמידים</p> |

שכיחות הקטגוריות בשתי הקבוצות ותוצאות ההשוואה ביניהן

| מובהקות | שכיחות באחוזים | | קטגוריות | |
|---------|----------------|-----------------|-----------------------------------|----|
| | אילת N=7 | תל אביב N=10 | | |
| ל.מ. | 100 | 70 | ההתנסות כחוויה אישית | 1 |
| ל.מ. | 86 | 100 | תרומת המורה המאמנת | 2 |
| ל.מ. | 100 | 100 | יצירת קשר אישי עם התלמידים | 3 |
| ל.מ. | 57 | 60 | תרומת הקשר האישי לתלמידים | 4 |
| 0.05 | 86 | 30 | תרומת הקשר האישי לסטודנט | 5 |
| ל.מ. | 100 | 100 | התפתחות תחושת המסוגלות | 6 |
| 0.01 | 100 | 30 | תרומת שיעורי "חקר ההתנסות" | 7 |
| 0.01 | 42 | 0 | קשיים אישיים שאינם קשורים להתנסות | 9 |
| ל.מ. | 100 | 100 | קשיים הנובעים מההתנסות | 10 |
| 0.01 | 100 | 0 | התייחסות לשוב המדריכה | 11 |
| ל.מ. | 71 | 60 | התייחסות למקצוע | 12 |
| ל.מ. | 100 | 100 | תובנות המתייחסות לתלמידים | 13 |

- נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות בחמש מבין 13 הקטגוריות שעלו בניתוח האיכותני.
- א. תרומת הקשר האישי המתפתח בין המורה לבין התלמידים עבור הסטודנטית עצמה, הופיעה בשכיחות גבוהה יותר בקרב הסטודנטים באילת מאשר בקרב הסטודנטים בתל אביב.
- ב. קשיים אישיים שאינם קשורים להתנסות אלא לעבודת ההוראה, לא הופיעו כלל ביומנים של הסטודנטים שלמדו בתל-אביב והופיעו ברוב היומנים של הסטודנטיות באילת

- ג. תובנות מקצועיות שעלו למודעות של הסטודנטים בעקבות ההתנסות בהוראה, לא הופיעו כלל ביומנים של הסטודנטים שלמדו בתל-אביב והופיעו ברוב היומנים של הסטודנטיות באילת
- ד. תרומת שיעורי חקר ההתנסות למכלול ההכשרה להוראה, הופיעה בשכיחות גבוהה יותר בקרב הסטודנטים באילת מאשר בקרב הסטודנטים בתל אביב.
- ה. התייחסות למשוב מהמדריכה לא הופיעו כלל ביומנים של הסטודנטים שלמדו בתל-אביב והופיעו ברוב היומנים של הסטודנטיות באילת.
- כל שלוש עשרה הקטגוריות שעלו בניתוח התוכן של יומני המסע מייצגות היבטים שונים של זיקת הסטודנטים לעולם ההכשרה להוראה. ניתן למצוא קטגוריות המצביעות על זיקה רגשית (יצירת קשר עם התלמידים, ההתנסות כחוויה), קטגוריות אחרות משקפות היבטים של זהות מקצועית (התייחסות למקצוע ההוראה, מסוגלות עצמית) קטגוריות אחרות קשורות בידע מקצועי המתפתח בתהליך ההכשרה (תובנות של סטודנטים) וקבוצה גדולה של קטגוריות קשורה בתרומה של ההכשרה להוראה (תרומת המורה המאמנת, תרומת שיעורי חקר ההתנסות, התייחסות למשוב המדריכה). עיון בחמש הקטגוריות שהופיעו בשכיחות גבוהה יותר בקרב הסטודנטיות באילת אינו מצביע על מאפיין משותף, המבדיל אותן מהקטגוריות האחרות. לכן ניתן להניח שהממצא מעיד על זיקה חזקה יותר של הסטודנטיות באילת להכשרה להוראה, על מעורבות רגשית וקוגניטיבית רבה יותר. במטרה לבחון פרשנות זו על סמך אנשים הקשורים בעולם ההכשרה להוראה באילת ובתל אביב, נערך השלב השני, בו מרצים וסטודנטיות התבקשו לחוות את דעתם לגבי הגורמים שיכולים להסביר את קיומם של ההבדלים בין סטודנטים במרכז לאלו של אילת.

שלב ב' – ניתוח תשובות המרצים והסטודנטים

לוח מספר 3 מציג את הקטגוריות שזוהו בהסברי המרצים לגבי מאפיינים המבדילים את אילת מתל אביב.

לוח 3.

גורמים המסבירים את ההבדל בין שתי קבוצות הסטודנטים לפי דעתם של המרצים

| | |
|---|--|
| <p>"הסטודנטים, בחלקם הגדול מכיר זה את זה מחוץ ללימודים, כולם קשורים לאותה עיר ולאותם מוסדות חינוך. העובדה שכולם מכירים את כולם - יוצרת המון עזרה הדדית, פרגון הדדי, הרבה עניין אמיתי במה שמעסיק את האחרים, שותפות בתכנון וגם במצוקות"</p> <p>"הקשר בין הסטודנטים באילת למרצים נובע מצורך אישי של הסטודנטים באילת, והאופי של חיי הקהילה"</p> <p>"הסטודנטים מכירים את הסטודנטים האחרים, את המורות המאמנות - הכרות שמעבר למכללה ולכן חווית ההתנסות מועצמת"</p> | <p>גורמים הקשורים לעיר אילת:</p> |
| <p>"הסטודנטים לומדים אצלי מספר קורסים לאורך שנות ההתנסות ומכירים אותי יותר"</p> <p>"אני מתנתקת ליום שלם ומגיעה רק אליהם, בגלל המאמץ להגיע מלכתחילה מקבלים אותה כמשהו יותר משמעותי"</p> <p>"הסטודנטים מעריכים את מה שהמרצה מביאה ועושה עבורם, ומתייחסים לכך פחות ברמה של "מגיע לי שירות כי שילמתי" ויותר ברמה של בני אדם שמבינים ששום דבר אינו מובן. הם מפרגנים למרצים"</p> | <p>גורמים הקשורים לאופי ההכשרה באילת:</p> |
| <p>"הסטודנטים יותר אנושיים, פחות מתנשאים ולמרות שרבים קשי יום אינם מתרצים אי עשייה אלא מבקשים סיוע, דחייה וסבלנות. נראה שתושבי אילת הרבה יותר מנומסים חמים. בעלי יותר חום אנושי"</p> <p>"באילת הסטודנטיות יותר פתוחות, משוחררות ומרגישות נוח לדבר על קשיים אישיים"</p> <p>"כל משוב וכל הערה זוכים להתייחסות רצינית ומתוך רצון לשפר"</p> | <p>גורמים הקשורים למאפייני הסטודנטים:</p> |

הניתוח העלה שלושה מקורות אפשריים להסבר ההבדלים שנמצאו בניתוח הכמותי:

א. מאפיינים קהילתיים של העיר אילת. האופי הקהילתי של העיר עצמה, שבא לידי ביטוי בהכרות וקרבה בין התושבים והזיקה שבין הפרט לקהילה, משתקפת גם בקהיליית הלומדים ומייצרת קשרים משמעותיים בינם לבין עצמם ובינם לבין המורות המאמנות. ב. מאפיינים הקשורים להכשרה להוראה. כאן באו לידי ביטוי במיוחד הקשרים ההדוקים הנרקמים בין הסטודנטיות לבין המרצות, בגלל המאמץ המיוחד המושקע על ידי האחרונות בעבודתן באילת וההכרה מצד הסטודנטיות בהשקעה זו. ג. מאפיינים אישיים של הסטודנטים. הסטודנטים באילת נתפסים כבעלי איכות אנושית שונה, המתבטאת בפתיחות, חום, אנושיות, ענווה. תכונות אלה עשויות לעצב קשר משמעותי יותר בין הלומדים לבין המרצים.

לוח מספר 4 מציג את הקטגוריות שזוהו בהסברי הסטודנטים לגבי מאפיינים המבדילים את אילת מתל אביב.

לוח 4.

גורמים המסבירים את ההבדל בין שתי קבוצות הסטודנטים לפי דעתם של הסטודנטים

| | |
|--|---|
| <p>"בתור תושבת אילת אני מכירה את הילדים. האימא של אחד הילדים היא המוכרת בסופר. אנחנו מרגישים בבית בכל מקום. כל מי שאת פוגשת הוא משפחה שלך"</p> <p>"באילת אנשים יותר קשורים אחד לשני. הרגשה של כפר. מדברים פה על רגשות כמו במשפחה. תושבי אילת מיד פותחים את הלב לפני אנשים"</p> <p>"אנשי מקצוע חסרים באילת. למכללה באילת מגיעים מרצים ואנשי מקצוע עם ידע וניסיון. יש לזה ערך ומשמעות"</p> <p>"באילת יש יותר נחת, אין לחץ, אין כעס, יש זמן. אדם שרוצה ללמוד רוצה ידע. פה רוצים העשרה, ולהתמקצע"</p> | <p>גורמים הקשורים לעיר אילת</p> |
| <p>"המדריכה באה במיוחד לסטודנטיות באילת עובדה שיוצרת קשר יותר אישי. למדריכה יש זמן לשבת עם כל סטודנט. המדריכה נותנת את כל ה-100% היא רוצה לתת את כל הכלים שיש. היחס מהמדריכה יותר אישי והקשר משמעותי יותר"</p> <p>"הקשר עם המדריכה אינטימי כי המדריכה מלווה את הסטודנט שנתיים. עוברים תהליך יחד. גם את המרצים פוגשים במספר קורסים במהלך שנות ההכשרה"</p> <p>"שיעורי החקר משלימים לי פערים. המדריכה מתאימה את התכנים לבעיות מעשיות בשדה של הסטודנטים העובדים. התחושה היא שעכשיו אני לומדת ומחר מיישמת. זה גלגל הצלה"</p> <p>"אני עדיין סטודנטית אבל אני כבר משתמשת בידע בעבודה"</p> | <p>גורמים הקשורים לאופי ההכשרה באילת</p> |
| <p>"בתור אילתית, אני רוצה לחנך כמו שאני רוצה שילמדו את הילדים שלי"</p> <p>"התייחסות לקשיים ביומן המסע נבעה מהצורך לתת 100% בעבודה בהוראה כי אני צריכה לעשות רושם טוב ומצד שני אני צריכה להצליח בלימודים"</p> <p>"אני פוחדת שהבן שלי שיגדל ייפול על מורה לא מקצועית ומה אני אעשה? ולכן יש לי אחריות לא להיות מורה כזאת. אי אפשר לתקן אחורה. לכן המשוב חשוב. חשוב שאני לא אפגע בילדים יש לי אחריות על הילדים שאני עובדת איתם"</p> <p>"לקחת ברצינות את הלימודים זה גם להתייחס למשוב המדריכה כי הלימודים יספקו לי עבודה בעתיד. המשוב נותן לי רפלקציה שהיא מאוד משמעותית"</p> | <p>גורמים הקשורים למאפייני הסטודנטים</p> |

ניתן לחלק את ההסברים שעלו מדברי הסטודנטיות לאותן קטגוריות שאותרו בהסברים של המרצים: מאפייני העיר אילת, מאפייני ההכשרה באילת ומאפייני הסטודנטים הלומדים באילת. בשתי הקטגוריות הראשונות היו תכנים דומים לשתי הקבוצות. בהתייחסות הסטודנטים למאפייני העיר אילת בא לידי ביטוי חזק מאד האופי הקהילתי, תחושת הקרבה, האינטימיות והמחויבות ההדדית של חברי הקהילה, שהמורים מהווים חלק מהם. במאפייני ההכשרה הודגש הקשר המשמעותי שנוצר בין הסטודנטית לבין המדריכה לנוכח ההשקעה המיוחדת של המדריכה בעבודתה באילת. הקטגוריה של מאפייני הסטודנטים הייתה שונה באופייה בתשובות הסטודנטים בהשוואה לתשובות המדריכים. בעוד אשר המדריכים הדגישו את המאפיינים האישים של הסטודנטים, כמו אכפתיות וסבלנות, הסטודנטים הדגישו את המחויבות הקהילתית שלהן לאיכות ההוראה.

דיון

העבודה הנוכחית ביקשה לבחון האם קיימים מאפיינים מיוחדים לחוויית הלימוד של סטודנטים להוראה הלומדים בעיר מרוחקת בעלת מאפיינים קהילתיים מובהקים. חלקו הראשון של המחקר התבסס על ניתוח "יומני מסע" בהם התייחסו הסטודנטים להתנסות בהוראה. הניתוח הצביע על הבדל משמעותי בין החוויה של הסטודנטיות הלומדות בשלוחה של מכללת לוינסקי באילת לבין הסטודנטים הלומדים בקמפוס של המכללה בתל אביב. ההבדל התבטא בכך, שהיבטים רגשיים והיבטים בין-אישיים בהתנסות בהוראה הופיעו בשכיחות גבוהה יותר ביומנים של הסטודנטיות הלומדות בקמפוס אילת. היבטים אלה כללו את ההתנסות כחוויה אישית, תרומת הקשר האישי עם התלמידים לסטודנט, תרומת שיעורי "חקר ההתנסות", קשיים אישיים שאינם קשורים להתנסות והתייחסות למושב המדריכה. בשלב השני של העבודה הוצגו הממצאים למרצים ומדריכים המלמדים באילת ובקמפוס המכללה בתל אביב, והם התבקשו להעלות הסברים אפשריים להבדלים שנמצאו, בהתבסס על ההכרות שלהם עם העיר אילת מחד ועם ההכשרה להוראה מאידך. בנוסף, הוצגו הממצאים לסטודנטים הלומדים בשלוחת לוינסקי באילת שלקחו חלק במחקר. כמו המרצים, גם הסטודנטים התבקשו להעלות הסברים אפשריים להבדלים שנמצאו בהתבסס על היכרותם את העיר אילת, את מאפייני ההכשרה ואת מאפייני הסטודנטים. הבדיקה בשלב זה הצביעה על שלושה הסברים להבדלים בין שתי הקבוצות. ההסבר הראשון קשור באופן ישיר למאפייניה של העיר אילת ושני ההסברים האחרים באופן עקיף למאפייני העיר – אופי ההכשרה להוראה ומאפייני הסטודנטים. אשר למאפייני העיר אילת, המשיבים הדגישו את האופי הקהילתי והשלכותיו על מערכת החינוך. העיר אילת היא עיר קטנה מרוחקת ממרכזים עירוניים אחרים בישראל. למרות התחלופה הגדולה של תושבים באילת, האנשים מכירים אחד את השני והיחסים בין הסטודנטים הם יחסי חברות קרובים וסולידריות גבוהה הקשרים ההדוקים והאווירה הקרובה והאינטימית בין חברי הקהילה יוצרים מציאות שבה המורים מפתחים מחויבות גבוהה לאיכות גבוהה של עבודתם החינוכית. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים שבדקו את מאפייני מערכת החינוך במקומות יישוב מרוחקים ומצאו

מערכות יחסים קרובות בין האנשים ויחסי קולגיאליות בין המורים (Fraser, 2000; Boss, 1998; Jarzabkowski, 2002; Draper & Taylor, 1998).

הסבר שני מתמקד במערכת ההכשרה. השוני בין שני המקומות שנבחנו מתבטא בכך שההכשרה להוראה באילת שזורה בעבודת הוראה בפועל, הרבה יותר מאשר בתל אביב. בשל המחסור במורים באילת מועסקים מרבית הסטודנטים להוראה בהוראה בבתי הספר בעיר. כתוצאה מכך, הסטודנטים העוסקים בהוראה חשים ביתר שאת את הצורך בקבלת ידע פדגוגי וכלים לעבודתם. העיסוק בהוראה ממנו הם מתפרנסים הוא משמעותי עבורם יותר מההתנסות בהוראה שאותה הם מבצעים במסגרת ההכשרה. הלמידה הפורמאלית הופכת למשמעותית עבור הסטודנטים בשל נחיצותה לצרכי הצלחה בעבודה. הצורך ברכישת ידע וכלים הוא מהותי ותורם למוטיבציה גבוהה לרכישתם. מאפיין נוסף של מערכת ההכשרה המשפיע על ההבדלים הוא ההשקעה המיוחדת של המרצים והמדריכות הפדגוגיות, שמגיעות מהמרכז וזוכות להערכה מיוחדת מן הסטודנטיות. באילת קיים גם מחסור במומחים בתחומים שונים, כגון רופאים, קלינאי תקשורת, פיסיותרפיסטים ועוד. אנשי מקצוע אלה מגיעים לאילת מהמרכז. המכללה מציעה לסטודנטים מגוון של אנשי מקצוע המומחים כל אחד בתחומו ותורמים כל אחד מהידע הנרחב שלו בשיעורים. המרצים המגיעים לאילת נהנים מסטאטוס אישי ומקצועי גבוה. הסטודנטים מעריכים ומוקירים את הידע שלהם. הסטודנטים מרגישים את תרומתם של מומחים אלה בהרחבת הידע שלהם הם זוכים, ומגיעים לשיעורים עם מוטיבציה גבוהה ללמידה והטמעה של הידע. יתכן שמתפתח תהליך משלים, שבו המרצים, הנהנים מיוקרה והערכה, מפתחים עמדות חיוביות כלפי ההתנסות של ההוראה באילת וכלפי הקשר עם הסטודנטים, ומוציאים את המיטב שלהם.

הקשר הקרוב יותר בין הסטודנטים לבין המרצים נובע ממאפיין נוסף הקשור לעיר קטנה והוא מספר הסטודנטים המצומצם בהשוואה למרכז. המדריכה הפדגוגית של החינוך המיוחד מדריכה קבוצה שבה נמצאים סטודנטים משנתון ב' ו-ג' בנוסף למורים בתכנית הסבת אקדמאים לחינוך המיוחד. גם המדריכה הפדגוגית האחרות של הגיל הרך ושל בית הספר היסודי, מדריכות כל אחת שני שנתונים. המרצים המגיעים מהמרכז לאילת מלמדים כל אחד מספר קורסים. עובדה זו יוצרת מצב שבו הסטודנטים פוגשים את אותם המרצים תקופות ממושכות לעיתים במהלך שנתיים. פרקי זמן ארוכים אלה יוצרים הכרות מעמיקה וקשרים הדוקים. ההשפעות החיוביות של הקשרים הדוקים בין הסגל האקדמי לסטודנטים מדווח במחקרים הן בארץ והן במקומות אחרים בעולם (Endo and Harpel, 1982, Kuh, 1995, Nadler and Nadler, 2000, Kuh and Hu, 2001, Cox & Overhovec, 2007, Hativa et. All 2001, Zhuojun, J.C. 2000, 2007).

המציאות המתוארת, שמקורה במאפייני העיר אילת, יכולה להסביר את ההבדלים בהתייחסויות של הסטודנטים באילת לעומת אלה של הסטודנטים בתל אביב לגבי הקריטריון השלישי: **התייחסות לשיעורי חקר ההתנסות והקריטריון החמישי: התייחסות למושב המדריכה.**

הסטודנטיות באילת מבוגרות יותר מהסטודנטים בתל אביב והן ברובן אמהות לילדים . עובדת היותן אימהות משפיעה גם היא על הסטודנטיות. הסטודנטיות מדווחות על רצון להתייחס לתלמידים כפי שהיו רוצות שיתייחסו לילדים שלהם. חשוב להן שלא לפגוע בילדים. בנוסף, דיווחו הסטודנטיות על תחושה של משפחתיות וקירבה בינן לבין התלמידים אותן הם לימדו. "אימא של אחד הילדים לדוגמה, היא הקופאית בסופרמרקט שבו אני קונה" אמרה אחת הסטודנטיות. השילוב בין ההכרות האישית עם משפחת התלמיד ועובדת היותן אימהות מצמיח בקרב הסטודנטיות תחושת אחריות גדולה ושאיפה להיטיב עם התלמיד עד כמה שניתן. קשרים של מורים עם הקהילה מדווחים גם במחקרים ממקומות אחרים בעולם (Goodpaster, et.all.2012 ; Haughey, 1996 ; Martin, Dawson, 2009) שני מאפיינים אלה של הסטודנטים באילת מסבירים את ההתייחסות קריטריון השני: תרומת הקשר האישי עם התלמידים לסטודנט.

שנת ההוראה הראשונה בבית ספר ידועה כתקופה המלווה בלחצים רבים. הסטודנטיות שעוסקות בהוראה כשהן עדיין חסרות כלים מקצועיים, מרגישות את הקושי המשולב בלחץ עם לימודים אקדמיים ועם אימהות. הסטודנטיות באילת מודעות לעובדה שעל מנת להמשיך לעבוד בהוראה באילת הן חייבות, למרות כל הקשיים, להצליח בעבודתן. לא תהייה להן הזדמנות שנייה או אפשרות לעבור לעבוד במקום אחר. כמו כן, כפי עולה מהדיווחים וכפי שעולה מקריאת הספרות, האנשים באילת פתוחים מבחינה רגשית וחשים נוח לשתף אחרים ברגשותיהם (2003 Jarzabkowski, שני מאפיינים אלה מסבירים את הקריטריון הרביעי: קשרים אישיים שאינם קשורים להתנסות.

אילת היא עיר קטנה כל ביי"ס הוא יחידה קטנה הסטודנטים מרגישים כי התרומה שהם נותנים היא משמעותית לקידום העיר. לעובדה זו מצטרפים כל יתר המאפיינים של ההכשרה והסטודנטים באילת כגון, היותן בשנת העבודה הראשונה שלהן בהוראה על כל קשייה, ההכרות האישית עם משפחות התלמידים שהן מלמדות, הקשרים ההדוקים בינן לבין המרצים והמדריכים, כל אלה תורמים לקריטריון הראשון: ההתנסות כחוויה אישית.

מחקר זה מצביע על השפעת מאפייני העיר אילת על ההכשרה להוראה בעיר מצד אחד ועל מאפייני הסטודנטים מצד שני. הסטודנטים באילת חיים בקהילה קטנה שבה הם חשים מעורבות גבוהה. בולטים גם הקשרים המשמעותיים הקיימים בין הסטודנטים לבין המדריכים והמרצים. ההבדלים שנמצאו מצביעים ללא ספק על חוויה לימודית משמעותית ובעלת עצמה רגשית חזקה יותר אצל הסטודנטים בקמפוס אילת מאשר אצל הסטודנטים בקמפוס תל אביב. נראה מהממצאים כי חווית הלמידה וההתנסות באילת היא ייחודית למקום. מסקנה נוספת העולה מהמחקר היא שיש חשיבות רבה בהתאמת ההכשרה באילת למאפיינים המיוחדים לעיר ולסטודנטים החיים בה. אין ספק כי המענה שהסטודנטים מקבלים לצרכים האמיתיים שלהם נותן את ביטויו בתפיסת החוויה הלימודית וההיתנסותית שלהן (Goodenow, 1993).

המחקר בדק את השפעותיה של קהילה מרוחקת על חווית ההכשרה של סטודנטים להוראה. יחד עם זאת, ניתן להשליך ממנו גם על דרך ההכשרה בעיר גדולה. אחד התורמים לחוויית הלמידה הייחודית באילת הוא הקשר ההדוק הקיים בין הסטודנטים לבין עצמם. הכרות עמוקה וקשר הדוק בין סטודנטים ניתן לטפח גם בקרב סטודנטים בעיר גדולה. גורם נוסף

שנמצא בעל השפעה על חווית הלמידה באילת נעוץ בעובדה כי הלימודים במכללה נותנים מענה לצרכים אמיתיים של הסטודנטים באילת בהבדל מצרכים עתידיים. למידה שהיא בעלת רלוונטיות הופכת ללמידה משמעותית. לאחר זיהוי צרכיהם של הסטודנטים בתל אביב ניתן יהיה להגביר את הרלוונטיות של הלמידה בעיר ובכך להעצים את חווית הלמידה גם של הסטודנטים להוראה בתל אביב.

ביבליוגרפיה

גביש, ב' ופרידמן, י' (2000) פערים בתפיסת התפקיד של מורים והקשרם לחוויית הלחץ בהוראה. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 24, 27 – 56.

גילת, י., בראון, ש., וגניס, א. (2003) הערכת הוראה של מורים במכללה: שילוב שין גישה מובנית לגישה נרטיבית. דפים, 36, 63 – 80.

גילת, י. שאלתיאל, ר. שמעוני ש. אלקד, א. (2006) עולמה של הסטודנטית הבוגרת במכללה להכשרת מורים, מכללת לוינסקי לחינוך היחידה למחקר ופיתוח.

טוקטלי, ר. (2004) האדם הלומד: לימודים במהלך החיים. משרד החינוך והתרבות האגף לחינוך מבוגרים, ירושלים.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.

Boss, S. (2000). They wouldn't teach anywhere else: Three of the region's award-winning educators sing the praises of living, working, and learning in small communities. *Northwest Education*, 6(2), 28-33.

Cox, B. and Orehovec, E. (2007), "Faculty-Student Interaction Outside the Classroom: A Typology from a Residential College." *Review of Higher Education*, Vol. 30, No. 4, pp. 343-363.

Endo, J. and Harpel, R. (1982), "The Effect of Student Faculty Interaction on Students' Educational Outcomes." *Research in Higher Education*, Vol. 16, No. 2, pp. 115-138.

Fraser, H., Draper, J. & Taylor, W. (1998). The Quality of teachers' professional lives: Teachers and job satisfaction. *Evaluation and Research in Education*, 12(2), 61-71.

- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 70-90.
- Goodpaster, Kasey P. S.; Adedokun, Omolola A.; Weaver, Gabriela C. (2012) Teachers' Perceptions of Rural STEM Teaching: Implications for Rural Teacher Retention. *Rural Educator*, v33 n3 p9-22 Spr-Sum 2012.
- Hativa, N. Barak, R., & Simhi, E. (2001) Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*, 82 (6) 699-729.
- Haughey, M. (1996). It's all about success! learning and living in a small, rural alberta school.
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Salomone, K. (2002). Investigating sense of belonging in first year college students. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 227-256.
- Jarzabkowski, L. M. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *Journal of Educational Enquiry*, 3(2).
- Jarzabkowski, L. (2003). Teacher collegiality in a remote Australian school. *Journal of Research in Rural Education*, 18(3), 139-144.
- Kuh, G. (1995), *Student Learning Outside the Classroom: Transcending Artificial Boundaries*, Jossey-Bass, Inc.
- Kuh, G. and Hu, S. (2001), "The Effects of Student-Faculty Interaction in the 1990s." *The Review of Higher Education*, Vol. 24, No. 3, pp. 309-332.
- Li, L., & Pitts, J. (2009, Summer). Does It Really Matter? Using Virtual Office Hours to Enhance Student-Faculty Interaction. *Journal of Information*.

Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.

Nadler, M. K. and Nadler, L. B. (2000), "Out-of-Class Communications Between Faculty and Students: A Faculty Perspective." *Communication Studies*, Vol. 51, No. 2, pp. 176-188.

Nias, J., Southworth G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school*. London: Cassell.

Zhuojun, J. C. (2000). The impact of teacher-student relationships on college students' learning: Exploring organizational cultures in the classroom. *Communication Quarterly*, 48(2).