

## שלושה דיוקנאות של מורים במראת הסטודנט להוראה - המורה האידיאלי, מורה המורים ודמות הסטודנט עצמו כמורה

נרית רייכל, שרה ארנון

### תקציר

מחקר זה דן בדמותם של שלושה דיוקנאות מורים בעיני סטודנטים להוראה: המורה האידיאלי, מורה המורים ודיוקנם של הסטודנטים להוראה כמורים, על רקע סקירת הדיוקנאות השונים של המורה בספרות המחקר ובהגות. המחקר בוחן את תפיסת דמויות אלה בקרב שתי תת-קבוצות של סטודנטים להוראה: פרחי הוראה במכללה אקדמית להכשרת מורים ומורים-סטודנטים, המשלימים תואר ראשון במכללה להכשרת מורים או במכללה אזרית. נתוני המחקר נאספו מ-89 סטודנטים בשתי מכללות באמצעות שאלון שכלל שאלות סגורות ושאלות פתוחות, שנותחו ניתוח תוכן איכותני. ממצאי המחקר העלו, כי קיימות שתי קטגוריות-על מרכזיות בתפיסת דיוקנאות המורים אצל הסטודנט להוראה: האחת - תכונותיו האישיות, והאחרת - הידע שלו, הדיסציפלינרי והדידקטי. בעיני פרחי ההוראה, קטגוריית-העל הבולטת בדיוקן המורה האידיאלי היא תכונותיו האישיות. התכונה הבולטת פחות בדמותו של המורה האידיאלי היא ההשכלה הכללית ורוחב האופקים. תכונותו של המורה האידיאלי כסוכן חיברות, המקדם נושאים חברתיים, אינה מוזכרת כלל. לטענתם, שיפרו הסטודנטים במהלך ההכשרה את תכונותיהם כמורה "אמפתי וקשוב", "בעל ידע בשיטות הוראה" ו"מנהיג", אך כמעט ולא שיפרו את הידע הדיסציפלינרי שלהם ואת השכלתם הרחבה. הדיון בידע ובתכונות האישיות של המורה הרצוי רלבנטי מאוד בימים אלה. בעקבות מסקנות ועדת דברת מתנהל ויכוח על חשיבותה ועל מקומה של ההכשרה הדיסציפלינרית לעומת ההכשרה הפדגוגית בתכנון תהליך ההכשרה להוראה. ההעדפה הברורה של קובעי מדיניות הכשרת המורים בנוגע להכשרה הדיסציפלינרית נוגדת את החשיבות שהסטודנטים להוראה במחקר זה מייחסים לפיתוח אישיותו של המורה לעתיד ולהכשרתו הפדגוגית.

## מבוא

מחקר זה דן בתפיסת שלושה דיוקנאות של מורים בעיני סטודנטים להוראה: המורה האידיאלי, דמות עצמם כמורים ודמותו של מורה המורים האידיאלי, כשבמוקד הדיון עומדת דמותו של המורה הרצוי, הטוב. דיוקנאות אלה נבחנים מנקודת מבטם של שתי קבוצות סטודנטים: פרחי הוראה במכללה להכשרת מורים וסטודנטים לחינוך, שהם כבר מורים בפועל, המשלימים תואר ראשון במכללה להכשרת מורים או במכללה אקדמית אזורית.<sup>1</sup> בחינת דיוקנאות אלה בעיני סטודנטים להוראה מאפשרת ללמוד על תפיסתם המקצועית והחינוכית ועל הכשרתם להוראה.

ייחודו של המחקר הוא בבירור דמות המורה האידיאלי בעיני הסטודנטים להוראה, מי שעתידיים להיות מורים ומי שהם מורים בפועל. הסטודנטים להוראה ממוקמים בעמדה אסטרטגית ייחודית בהיותם מצד אחד תלמידים ומצד אחר מי שיעמדו (או שכבר עומדים) מול תלמידים בעתיד. מסיבה זו יש חשיבות לתפיסתם את דמות המורה האידיאלי ולהתאמה בינה לבין תפיסתם את דמות המורה האידיאלי. דמות המורה האידיאלי המוצגת במחקר מתוארת באופן אותנטי, בהתאם להתבטאות הסטודנטים עצמם. הבנת דמות המורה האידיאלי בעיני פרחי ההוראה תסייע להבין מיהם המורים לעתיד, מה מכוון את התנהגותם, ומהו האידיאל המקצועי-אנושי שהם מייחסים למורה, כלומר לעצמם.

המחקר מעמיד את דמות המורה הטוב ואת הכשרת המורה זו לצד זו, וכך בוחן את הקשר ואת ההתאמה ביניהן. בדיקת החסר והמצוי בדמות המורה הטוב בעיני הסטודנטים, בדמות עצמם כמורים ובדמותו של מורה המורים - משמשת כלי חשוב לבחינה ולשיפור של תכניות ההכשרה. ההשוואה בין המורים-הסטודנטים לבין פרחי ההוראה עשויה לחשוף את ההשפעה שיש ליציאה מהמכללה ומההכשרה אל שדה ההוראה על תפיסת דמות המורה האידיאלי.

הרעיון לחקירת הנושא נולד בעקבות שיעורי סמינריון בנושא "דמות המורה הטוב", שיעורים שניהלו שתי כותבות המאמר בשיתוף פעולה. במסגרת הסמינריון חיברו

---

1. המושגים שנשתמש בהם לאורך המאמר: "פרח הוראה" - סטודנט המתכשר להוראה במכללה להכשרת מורים; "מורה-סטודנט" - מורה בפועל, בוגר מכללה להכשרת מורים, המשלים את לימודיו לתואר ראשון; "סטודנט להוראה" - כינוי כולל לכל קבוצת הסטודנטים במחקר, פרחי ההוראה והמורים-הסטודנטים גם יחד.

הסטודנטים שאלון ככלי מחקר משותף, שבאמצעותו בדקו את תפיסת דמות המורה הטוב בעיני קבוצות אוכלוסייה שונות במגזרים ובתרבויות שונים - הורים, תלמידים, מורים ומנהלים. הסמינריון הועבר במקביל לפרחי הוראה ולמורים-סטודנטים, המשלימים לימודים לקבלת תואר אקדמי בחינוך. לסמינריון נלוותה השאיפה לעורר את המודעות של הסטודנטים עצמם לנושא דמות המורה הטוב כחלק מעיצוב תפיסתם המקצועית והחינוכית. העבודות הסמינריוניות אכן עוררו אצל הסטודנטים תהיות, הרהורים וחשיבה רפלקטיבית על דמות המורה, על דמותם כמורים בהווה או בעתיד ועל ההכשרה שקיבלו. אלה, כאמור, הובילו אותנו לעריכת המחקר בקרב הסטודנטים עצמם.

## שאלות המחקר

המחקר דן בחמש שאלות עיקריות, המתייחסות לתפיסת דמויות המורים השונות בעיני הסטודנטים להוראה וכן להשפעות השונות של תהליך הכשרת המורים על עיצוב תפיסות אלה:

1. מהי תפיסת דמות המורה האידיאלי בעיני סטודנטים להוראה?  
למושג "מורה אידיאלי" יש שתי משמעויות רלבנטיות למחקר זה: משמעות נורמטיבית של מורה אידיאלי במובן של נכסף, רצוי; ומורה אידיאלי במשמעות של אב-טיפוס כללי<sup>2</sup> של המורה הטוב, בלא כל ציון קונקרטי ואפיונים ספציפיים: ללא התייחסות למקצוע הוראה מסוים, לוותק, לשיוך מגדרי, לגיל וכו'.
2. מהי תפיסת הסטודנטים להוראה את דמות עצמם כמורים? האם היא דומה לתפיסתם את דמות המורה האידיאלי?
3. מהי תפיסת הסטודנטים להוראה את דמותם של מורי המורים במכללות כמורים אידיאליים? האם היא דומה לתפיסתם את דמות המורה האידיאלי?
4. מהן התכונות המתאימות לדיוקן המורה האידיאלי בעיני הסטודנטים, שאותן שיפרו במהלך ההכשרה להוראה?
5. השוואה בין תפיסות של שתי קבוצות של סטודנטים להוראה: פרחי הוראה במכללה אקדמית להכשרת מורים לעומת מורים בפועל, שהם סטודנטים לחינוך המשלימים תואר אקדמי במכללה להכשרת מורים או במכללה אקדמית אזורית. המיקוד במחקר הוא בקבוצת הסטודנטים פרחי הוראה. ההתייחסות לקבוצת הסטודנטים המורים משמשת להבהרת השאלה: האם תפיסת פרחי הוראה ייחודית לתקופת ההכשרה ומשתנה עם השתלבותם בהוראה?

2. במובן מושג ה-Ideal type שטבע מקס וובר.

## רקע תאורטי

סקירת ספרות המחקר מתייחסת לשלוש סוגיות הנגזרות מנושא המחקר:

1. דמות המורה האידיאלי בהגות ובמחקר החינוך;
2. דיוקן המורה הטוב בעיני תלמידים וסטודנטים להוראה ובעיני מורים;
3. הכשרת מורים כאמצעי לפיתוח המורה האידיאלי.

### 1. דמות המורה האידיאלי בהגות ובמחקר החינוך

הדיון בדמות המורה האידיאלי בקרב פילוסופים והוגים התייחס בדרך כלל לאב-טיפוס אידיאלי, לדמות כללית בעיני ההוגה או האסכולה הרושמת. רשימת הדיוקנאות המוצגת ממחישה את ההיקף הרחב של ההתייחסויות לדמות המורה האידיאלי - מוקד מחקר זה.

בין הדיוקנאות המסורטטים ניתן למצוא: מורה מיילד, המקיים דיאלוג עם תלמידיו (ובכך "מוציא" מהם את הידע) (סוקרטס, מרטין בובר, הוגו ברגמן), לצד מורה פילוסוף רציונליסט-אידיאליסט, אמן השימוש בדעת, המכוון את תלמידיו לחשיבה הצומחת מבסיסה (אפלטון, אלפרד וייטהד, מורטימר אדלר); מורה מנחיל תרבות (קיקרו, אדוארד שפרנגר, תאודור ליט, רוברט הצ'ינס, מוריס קרפט, פיטרס) לצד מורה משחרר (פאולו פריירה, איירה שור); מורה מעודד למדנות, המדגיש את הוראת הדיסציפלינה ולא רואה את עצמו מחנך (ז'אק ברזון, ארתור בסטור, קרל ברייטר, ס' יזהר, ג'רום ברונר) לצד מורה מחנך, מנחה ודגם מוסרי לחיקוי (אפלטון, אריסטו, קיקרו, ג'ון לוק, לורנס קולברג, וילהלם דילתיי); מורה אמפיריציסט ומאלף (אריסטו, ג'ון לוק, בורהוס סקינר, ג'ון ווטסון) לצד מחנך בהתאם לטבע (רוסו ותלמידיו לגוניהם, מפסטאלוצ'י ועד שטיינר); מורה יצירתי (ויקטור לובנפלד, פול טורנס) לצד פדגוג סוציאליסט, התורם לשילוב התלמיד בחברה (פול בארת, פאול גרהרד נטרופ, אמיל דירקהיים, מקס אדלר); מורה אקזיסטנציאליסט, המתמקד באוטונומיה של תלמידו ופועל לאיתנותה (ג'ורג' קנלר, מקסין גרין, ויקטור פרנקל) לצד מורה מתווך ומתאם (י' פוירשטיין); מחנך פיידוצנטריסט (הוגו גאודיק, ס' ניל, ברטולד אוטו, ברטרנד ראסל, אדואר קלפרה, א' שומיקר) לצד מחנך דמוקרטי, המביים מצבים המניעים את תלמידיו לפעלתנות ולעמלנות (אוביד דקרולי, ארל קלי, ג'ון דיואי, ויליאם ה' קליפטריק, גאורג קירשנשטיינר); מורה המעצב כיתה פתוחה ולמידה באווירה של חופש (הרברט קול, קרל רוג'רס, רונלד ליפיט, ק' וייט) לצד מחנך המעורר חשיבה ביקורתית (סימור פאפרט, ד' פרקינס, פאולו פררה, אניס, ר"ג מקפק, הנרי ג'ירו); מורה רפלקטיבי

(דונלד שון, שולמן, זייכנר, זילברשטיין) ומורה קונסטרוקטיביסט, המדגיש את תהליך ההבניה המתרחש בלמידה פעילה ולא את התוצרים (פיאז'ה, המילטון, ויגוצקי, קטרין פוסטנוט), לצד מורה פוסט-מודרניסט, המכוון לזיהוי הקשר בין ידע לבין דיכוי ומציע לתלמידיו לבחור את ערכיהם האישיים על סמך פרשנותם והבנתם (מישל פוקו, סטנלי ארונוביץ, הרווי סיגל, פיטר מקלרן).<sup>3</sup>

צבי לם (1972, 2000), בהסתמכו על מחקרים והגות בתחום מחשבת החינוך מראשית המאה העשרים ואילך, מסרטט ארבעה אבות-טיפוס של המורה האידיאלי; שלושה מהם נגזרים מאידיאולוגיות-על של החינוך, המציבות הדגשים שונים לעבודת המורה הטוב ומטרות מרכזיות שעליו לצעוד לקראת מימושן:

- **אקלטוריזציה** - המורה הטוב כמנחיל תרבות. עליו להיות איש תרבות, בעל ידע כללי רחב, המכיר ומנחיל את אוצרות התרבות ואת ערכיה.
- **סוציאליזציה** - המורה כסוכן חיברות, המנחיל את הנורמות החברתיות הקיימות ובכך משמר את הסדר החברתי הקיים. משנות השישים ואילך מתפתחת גישה חדשה הרואה במורה הטוב סוכן של שינוי חברתי, המעורה ומעורב בחברה ומעודד את תלמידיו למעורבות ולאכפתיות חברתית.
- **אינדיבידואציה** - המורה כמפתח/מעצב/מנחה כל אחד מתלמידיו. מורה זה יהיה בעל ידע דידקטי, פתיחות ויכולת הקשבה.
- בנוסף קיימת גישת **המומחיות הדיסציפלינרית**, הרואה במורה האידיאלי מנחיל ידע דיסציפלינרי. תפיסה זו יכולה להיכלל בכל אחת משלוש אידיאולוגיות-העל. מורה מאב-טיפוס זה יהיה מומחה בתחומו, בעל ידע, הבקי במתודולוגיה ומשתלם (חוקר) בתחום הדעת שהוא מורה. גישת המומחיות הדיסציפלינרית מתקשרת לספרות המחקר העכשווית, המקדישה מקום נרחב לבחינת דמות המורה הטוב באמצעות מאפייניו כמורה פרופסיונל.

לם (2000) מציין, כי בפעולה החינוכית, בפרט במאה העשרים, נדירות אידיאולוגיות חינוך טהורות, ולכן אנו עדים לאידיאולוגיות אקלקטיות, המשלבות שתי אידיאולוגיות ולעתים יותר, למשל: אקלטוריזציה-אינדיבידואציה, סוציאליזציה-אקלטוריזציה, סוציאליזציה-אינדיבידואציה. שילוב או מיזוג בין אידיאולוגיות משמשים קרקע לצמיחת דואליות ולהתמודדות עם שניות ועם דילמות.

הדיון בדמות המורה האידיאלי אינו דיון ערטילאי אלא הוא מחובר לתקופה ולסביבה שבהן הוא מתקיים וצומח. ביטוי לכך אפשר למצוא בתפיסת דמות המורה האידיאלי

3. מראי מקום מדויקים אצל: נירית רייכל, 2001.

בכל תקופה. בהתפתחות החינוך בחברה המודרנית בישראל ניתן לאתר בכל תקופה את אחד מארבעת אבות-הטיפוס של "המורה האידיאלי" שהוזכרו, התואם את צרכיה:

- בתקופת היישוב עיקר תפקידו של המורה היה להנחיל תרבות (אקלטוריוזציה), לעצב "יהודי חדש", לחנך "דור בנים" ישראלי (רייכל, 1997). האחריות לחינוך דור הבנים לתרבות חדשה ולקראת יצירת חברה עברית מודרנית הקנתה ייחוד לעבודת המורה וליוקרתו (אלבוים-דרור, תשמ"ו, תש"ן; רייכל, 2002).
- בעשורים הראשונים למדינת ישראל התמקדה הציפייה הקונצנזואלית מעבודת החינוך בהעמקת תהליך הסוציאליזציה - הפיכת הבנים, ובעיקר העולים שזה מקרוב הגיעו לישראל, לאזרחים ראויים למדינה הצעירה (צמרת, 1997).
- משנות השבעים ואילך, על אף הציפיות הלא אחידות מהמורה, בולטים שני דיוקנאות של המורה הרצוי: המורה כמפתח/מעצב/מנחה כל אחד מתלמידיו - אינדיבידואציה, והמורה כמנחיל ידע דיסציפלינרי.

היוקרה המקצועית של המורה ושל מקצוע ההוראה הושפעה מהתפקידים שהחברה הישראלית ציפתה שהמורה ייטול על עצמו ומהצלחתו להוכיח עמידה בהם (רייכל, 2002). מחקרים מעידים שמאז תקופת היישוב חלה שחיקה מתמדת ביוקרתו של מקצוע ההוראה בחברה הישראלית (אייזנשטדט, 1967; סואן, תשנ"ב; פרידמן, 1999).

## 2. דיוקן המורה הטוב בעיני תלמידים וסטודנטים להוראה ובעיני מורים

דיוקנו של המורה האידיאלי בעיני תלמידים ובעיני סטודנטים הוא חלק ממחקרי החינוך מראשית המאה העשרים. מרבית המחקרים בנושא זה התקיימו בעיקר משנות השישים ואילך, עד אז לא ייחסו חשיבות מרובה לדעתם של תלמידים. משנות השבעים, ובמיוחד בעשור האחרון, ניתן לסטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות מקום גדל והולך בהערכת איכות ההוראה של מוריהם, ולהערכתם ניתן מקום בשיקולי הקידום של המרצים, בעיקר במכללות (חטיבה, 2002; Gibbs, 2001). הערכות הסטודנטים הן מקור נוסף, עקיף, ללימוד תפיסתם את דמות המורה האידיאלי.

לדמויות המורה האידיאלי **בעיני תלמידים** במחקרים השונים יש תכונות משותפות רבות, אך בכל אחד מהמחקרים ניתן להן דגש שונה. ברובם עולים שני רכיבים מרכזיים של המורה האידיאלי: ידע מקצועי ואישיות מתאימה. קוטניק וג'ולס (Kutnick & Jules, 1993) טוענים, כי שני היבטים מרכזיים מרכיבים יחדיו את דמותו של המורה האידיאלי בעיני התלמיד: מיומנויות ההוראה ויצירת יחסים טובה עם התלמידים. במרבית המחקרים ניתן מקום מוביל ומועדף לאחד מרכיבים אלה.

מחקרים שלפיהם **ידע המורה הוא התכונה הבולטת של המורה הטוב** - ממחקרו של הוליס (1935), מחלוצי החוקרים בנושא (אצל פרידמן וקורנגולד, 1993), עולה כי התכונה "מסביר דברים קשים בסבלנות" היא הפופולרית ביותר בעיני תלמידים, ואחריה בסדר יורד: היותו ידידותי וסימפטי, הוגן ונוהג בצדק, בעל חוש הומור, מרשה לתלמידים לשאול הרבה שאלות, בעל תחומי התעניינות רבים, "מחזיק" משמעת. גם מחקרו של טיילור (Tylor, 1962) מעלה, כי התלמידים העריכו מורה המלמד היטב, והקנו חשיבות פחותה לתכונותיו האישיות. מסגורב וטיילור (Musgrove & Tylor, 1972) פיתחו חמש קטגוריות למדידה ולסיווג של תפיסת התלמידים את המורה האידיאל: אישיותו, דרכי שמירת המשמעת, דרכי ההוראה, התנהגות המורה בכיתה, סדר וארגון אצל מורים. מסקנתם הייתה, כי הקטגוריה החשובה למורה טוב היא שילמד אותם היטב, ישכיל להציג בבהירות את הנושא הנלמד, וידריך אותם כיצד לפתור את הבעיות הנלמדות. מחקרו של צדקיהו (1975) מוסיף גוונים לדיוקן המורה הטוב, כפי שהוא מתואר בפי תלמידים בישראל: מורה האוהב את מקצועו, "מעביר" את החומר בעניין, יודע את החומר, עוזר ומתחשב, בעל ביטחון עצמי, מנומס ויודע להעריך את זולתו. ממצאיו של וודס (1976, אצל פרידמן וקורנגולד, 1993) מעלים, כי תלמידים מעריכים בעיקר מורה הבקי בדרכי הוראה, ורק לאחר מכן מייחסים חשיבות לתכונות האישיות של המורה, למשל: שמח, בעל חוש הומור, ידידותי, חביב ומבין. גם ממצאי מחקריהם של מילגרם (1988) וגולדברג (1994) מעידים, כי התלמידים מעריכים מורים השולטים היטב בנושא הנלמד ומעבירים את השיעור בצורה הגיונית ומסודרת, מורים אינטליגנטים ויצירתיים.

מחקרים שלפיהם **אישיות המורה היא התכונה הבולטת של המורה הטוב** - מחקרו של אוואנס (Evans, 1962) מעלה, כי מתן כבוד לתלמידים הוא רכיב מרכזי ביותר ביחסי הגומלין בין המורה לתלמידו, זאת לצד אדיבות, חוש הומור, הבנה לבעיות התלמיד, זימון פעילויות מגוונות ושמירה על סדר ומשמעת. על פי בלישן (Blishen, 1969), תכונות המורה הרצוי הן היותו מבין וסבלן, בעל רצון להאזין לתלמיד, צנוע, אדיב ונחמד, מפגין אי פורמליות וחי בפשטות, משתתף בפעילויות תלמידו, מסוגל ליצור קשר טוב עם הוריהם, מדייק לשיעורים, מכיר בחשיבותו ובערכו של התלמיד, חם ואישי ולא מצפה שהתלמידים יהיו מוכנים תמיד ללמוד. אלקינד (Elkind, 1971) רואה במורים בעלי מקצוע, בדומה לממלאי תפקידים אחרים, המקיימים מערכת יחסים מעין חוזית, שיש בה יחסים הכוללים ציפיות הדדיות. במערכת היחסים בין מורה לתלמיד מתקיימות להערכתו שלוש מערכות יחסים חוזיות אלו: הוגנות ושיתוף פעולה, מיומנות וכבוד, חום וחיבה. קובובי (1992) מצאה, כי תלמידים מעריכים



מורים בעלי תכונות אלה (בסדר יורד): מתייחסים בכבוד לילד, אינם מעוררים פחד, מבחינים בזהות ייחודית של כל תלמיד, מאמינים ביכולת תלמידיהם, אותנטיים וכנים, אכפתיים, בעלי הבחנה ברב-צדדיות (בשוני תוך-אישי) ובהשתנות. גורנשטיין (1981) התמקד בהומור ומצא, כי מורים שהשתמשו בהומור יצרו בעיני תלמידיהם אווירה נעימה של פתיחות חברתית בכיתה. ממחקרם של פרידמן וקורנגולד (1993) עולה, כי התלמידים מעריכים את המורה המפתח עמם מערכת יחסי גומלין, המושתתת על יחס אנושי חם ועל ייעוץ בבעיות אישיות.

דיוקנו של המרצה האידיאלי **בעיני סטודנטים** מאופיין בשלושה תחומים ספציפיים בהוראת המרצה, הניתנים להערכה במשוב סטודנטים: ידענות - מיומנות ובקיאיות המורה כאישיות אקדמית; הפצה - יכולתו כמורה לארגן את הקורס, להרצות בבהירות; ייעוץ - האינטראקציה המתקיימת בין המרצה לתלמיד (Dressel, 1987). ממחקרים על הערכות סטודנטים את איכות ההוראה של המרצים, בדומה למחקרי תלמידים, מסתמנות שתי מגמות: האחת ממקמת במקום הראשון את אישיות המרצה - יחסו לסטודנטים (חטיבה, 2003; Lowman, 1995); והאחרת מדגישה את הפן האקדמי של הוראתו. למשל, מחקרו של מירון (Miron, 1983) תומך במגמה האקדמית הכוללת הן ידע דיסציפלינרי והן ידע מתודי של הוראה, ואילו מרכיב הייעוץ תופס את המקום הנמוך ביותר בהערכת הסטודנט את המרצה הטוב.

מחקרים שבדקו את דיוקן המורה האידיאלי בעיני סטודנטים להוראה מצאו, כי בדומה להוגים ולחוקרים בתחום החינוך ובדומה לתלמידים, הם מייחסים חשיבות הן לרכיבים השייכים למישור הקוגניטיבי והן לתכונות האישיות של המורה, שעיקרן תמיכה רגשית, כבוד וסימפתיה לתלמיד (ארנון ובר-זוהר, 2002; Lowman, 1995). מחקרים העלו, כי דיוקן המורה הטוב אצל סטודנטים להוראה משתנה במהלך לימודיהם מדמות של מורה מסורתי וסמכותי לדיוקן הומני של מורה, המקיים דיאלוג עם תלמידיו (ברנר, זלקוביץ וטוקר, 2002; Cook-Sather, 2002).

דמות המורה האידיאלי **בעיני מורים** - האם המעבר לשדה ההוראה משנה את תפיסת דמות המורה הטוב בעיני הסטודנטים להוראה? מספרות המחקר עולה, כי מורים מתחילים נתקלים בקשיים רבים בשנות ההוראה הראשונות. המורים המתחילים מדווחים על סתירה בין מעמדם כסטודנטים לבין מעמדם כבעלי מקצוע, היותם לכוידים בין תחושת חוסר ביטחון של ה"מתחיל" לבין השאיפה והצורך לתפקד כמורה. המורה המתחיל מזהה מתח בסיסי בין זהותו כמורה, זהות שפיתח ורכש בתהליך ההכשרה, לבין הנדרש במציאות, בין תפיסתו את תפקידו ואמונתו לבין השקפות בית הספר ומדיניותו, בין ידיעותיו המקצועיות לבין תכנית הלימודים הקבועה מראש, בין



האידיאלים לבין המציאות היום-יומית, בין התאוריה לבין המעשה (פלד, תשנ"ה). הקשיים מתבטאים בתחומי הוראה, בניהול כיתה, בהשתלבות בחיי בית הספר בכלל ובחדר המורים בפרט (סטרסהובסקי, מרבך ולזרוביץ, 1996). שלב הכניסה להוראה תועד כשלב הקשה ביותר בקריירה של המורים. קשיים אלה משפיעים, מן הסתם, על שינוי תפיסת דמות המורה הטוב, שהתגבשה במהלך ההכשרה להוראה.

ספרות המחקר ממעיטה לעסוק ישירות בדיוקן המורה האידיאלי בעיני המורה עצמו. מרבית המחקרים מתייחסים לדימויו המקצועי בעיני החברה, לרווחתו ולשחיקתו של המורה (פרידמן ולוטן, 1993; פרידמן ופארבר, 1992). כמו פרחי ההוראה גם המורים מתייחסים לשני היבטים מרכזיים בדמות המורה האידיאלי: הידע והאישיות. הרכיבים המתאימים למורה הטוב, על פי מחקרו של אריאלי (1995): מורה המשפיע על תלמידיו בתחומים של קניית דעת, חינוך מוסרי וערכי ויכולת ליצור קשרי גומלין עם התלמידים; ועל פי מחקרה של אברהם (1974): היותו שליח ציבור ודגם חיקוי לתלמידיו.

בשנים האחרונות דנה ספרות המחקר בשתי תכונות נוספות המתאימות למורה האידיאלי: תחושת מסוגלות עצמית - אמונת המורה שיש לו הכישורים הדרושים לקידום ההישגים הלימודיים של תלמידיו, ותחושת המסוגלות של ההוראה - אמונת המורה כי ההוראה באופן כללי יכולה להשפיע על הישגי התלמידים ללא קשר לכישוריו האישיים של המורה (בנדורה, גיבסון ודמבו, אצל פרידמן וקס, 2000). מהמחקרים עולה, שמורה טוב הוא מורה בעל דימוי עצמי גבוה, אשר אינו שחוק (פרידמן ולוטן, 1993). תכונות אלה מעידות על כך שהמורה הטוב הוא בעל חוסן אישי ואמונה ביכולתו למלא את תפקידו, שבמרכזו - ידע התלמיד.

### 3. הכשרת מורים כאמצעי לפיתוח המורה האידיאלי

אפשר להבחין בכמה תפיסות של הכשרת מורים, שכל אחת מהן נובעת מתפיסת ההוראה ומדיוקן המורה האידיאלי המתאים לה. בכל תפיסה מתקיים דיון ברכיבי ההוראה, המתייחס לארבעת גורמי היסוד בחינוך: המורה, התלמיד, חומר הלימודים והחברה (Schwab, 1973). כל תפיסה מבליטה את אחד הרכיבים ומתייחסת לאחרים כאל רקע. כל אחת מדגישה פן אחר בדמות המורה האידיאלי ובתכונותיו. נציג להלן את עיקרי תפיסתם של פיימן-נמסר, זייכנר וגובר.

פיימן-נמסר (Feiman-Nemser, 1990) מסווגת את התפיסות לגבי הכשרת המורים לחמש אוריינטציות מרכזיות:

- אישית - המורה עומד במרכז התהליך החינוכי (הגישה של בית הספר המסורתי);

- ביקורתית - המורה בעל תפקיד חשוב בתיקון החברה (הגישה של התנועות הרדיקליות בחינוך);
  - טכנולוגית - המורה בעל ידע מקצועי, יודע ללמד, לרכוש עקרונות ויישומים מדעיים ולהשתמש בהם (תמיר, 1989);
  - פרקטית - המורה אמון, גמיש, בעל כושר המצאה ושיפוט, הנובעים ומתעצמים מניסיונו;
  - אקדמית - המורה מנהיג אינטלקטואלי, מומחה לנושאי הלימוד (Shulman, 1987).
- זייכנר (Zeichner, 1993) מסווג את תפיסות ההכשרה באופן דומה לפיימן-נמסר. לטענתו, קיימות ארבע תפיסות (מסורות) עיקריות בהכשרת מורים: אקדמית, התפתחותית, יעילות חברתית ובנייה חברתית מחדש (reconstructionist). בכל אחת מהתפיסות קיימים רכיבים והשפעות מהתפיסות האחרות. עוצמת ההדגשה והמשמעות המיוחדת המיוחסות לרכיבים השונים בהכשרת מורים, נותנות למודלים המעוצבים על פי התפיסות השונות את זהותם הייחודית (Liston & Zeichner, 1991).
- בדומה לפיימן-נמסר ולזייכנר, גם גובר (תשנ"ו) מציע סיווג של תפיסות שונות ביחס להכשרת מורים. בעוד החלוקות של פיימן-נמסר וזייכנר נובעות מדרך ההכשרה ומתפקיד המורה, ההתבוננות של גובר על ההכשרה היא מנקודת מבט חברתית-אידאולוגית, וממנה נובעים מודלים שונים של מורים ושל הכשרת מורים:
- המודל הביהוויוריסטי, שפותח בשנות השישים ומקובל בארה"ב ובבריטניה, מייצג את תפיסת "השוק החברתי", כלומר גישה של ייצור-צריכה. מטרתו: עיצוב מורה המסוגל ללמד תכניות לימודים ריכוזיות, אף שאינו שותף בעיצובן. מכאן שיש להדגיש בהכשרתו פיתוח מיומנויות הוראה ושליטה בהעברת ידע רשמי ואתוס חברתי.
  - המודל הרציונלי-אפלטוני, המעצב מורה בעל השכלה כללית ופדגוגית רחבה ושליטה הולמת בתרבות הלגיטימית ובערכיה. המודל מצדד בהכשרת מורים אוטונומים-רציונלים.
  - המודל ההרמנויטי, המושפע מהפסיכולוגיה ההומניסטית מצד אחד ומהתאוריות של ג'ון דיואי ודונלד שון מן הצד האחר. אלה רואים בהוראה עשייה רפלקטיבית, אשר בתשתיתה ההנחה, כי המעשה הפדגוגי הנכון אינו נובע מתאוריה נכונה אלא מהפירושים המוצלחים שהמורה נותן למצבי ההוראה. על פי מודל זה, נקודת המוצא להכשרת מורים היא מצבי ההוראה, ומכאן שיש להכשיר את הסטודנטים להוראה לפענח מצבים אלה ואת מרכיביהם.

- המודל של הרה-קונסטרוקציה החברתית בהכשרת מורים - פדגוגיה ביקורתית. על פי מודל זה, המורה הרצוי הוא מורה הרואה בעבודתו שליחות הנובעת מהאתוס המוסרי שלו; מורה שותף לטרנספורמציה מתמדת של ההוויה הפדגוגית, המסייע להתרחשותה של טרנספורמציה חברתית מוסרית (Shor, 1992). הכשרת מורים, על פי מודל זה, מתמקדת בעיקר בפיתוח המודעות והחשיבה המוסרית-חברתית של הסטודנטים להוראה ובהעמקת היכולת שלהם לקשר בין המודעות הזו לבין בניית סביבה לימודית, המשדרת ערכים של צוותא בד בבד עם טיפוח ערכים של חופש, שוויון, דמוקרטיה, צדק חברתי ודאגה לסובייקט בעידן של שלטון השוק והאגואיזם הקפיטליסטי.

משלוש ההצעות לסיווג תפיסות הכשרת המורים, שהוצגו למעלה, עולות שתי נקודות מבט עיקריות ביחס להכשרת המורה:

- **מהות ההוראה** - כאן ניתן להבחין בשתי מגמות עיקריות: האחת - תפיסת ההוראה כמדע יישומי בדומה למדעים יישומיים אחרים כמו חקלאות ורפואה (Collins, Brown, & Newman, 1990; Skyes & Bird, 1992). מתפיסה זו נגזרת רשימה של מאפייני הוראה, מיומנויות ויכולות של הוראה אפקטיבית, שיש להתרכז בהם במהלך ההכשרה. המגמה האחרת - תפיסת ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי. על פי מגמה זו, מהות ההוראה היא התנסות בכיתה תוך כדי אינטראקציה בין המורה לבין התלמיד בסביבה לימודית.<sup>4</sup> מכאן שיש להכשיר את המורה לעתיד להוראה שהיא התנסותית, פרקטית וייחודית, קונטקסטואלית, פתוחה לאלטרנטיבות של פעולה ונדרשת להכרעתו ולשיפוטו של המורה (Zichner, 1993; 1998; וזילברשטיין וכץ).
- **דיוקן המורה האידיאלי** - כאן ניתן להבחין בארבע מגמות עיקריות: המורה כבעל ידע אקדמי; מורה שעיקר מכוונותו היא שליחות חברתית; מורה המתמקד בפיתוח הפרט ובחשיבה ביקורתית; ומורה שאישיותו עומדת במרכז ההוראה.

## המתקר

### משתתפי המתקר

89 סטודנטים להוראה בשנת לימודיהם האחרונה, מהם 72 נשים, 15 גברים ו-2 שלא ציינו את מינם. המשתתפים נחלקו לשתי קבוצות: 55 סטודנטים פרחי הוראה מאוהלו -

4. סביבה לימודית היא תכנית לימודים, חומרי למידה ושאר הגורמים הסביבתיים המקיפים את התלמיד ואת המורה בממדי הזמן והמרחב במהלך ההתרחשות בכיתה.

המכללה לחינוך ולספורט, ו-34 סטודנטים שהם מורים בוגרי מכללות להוראה, שסיימו את לימודיהם במהלך עשר השנים האחרונות, ובזמן המחקר למדו לימודי המשך לקבלת תואר ראשון בחינוך; 18 מהם למדו לקראת תואר B.Ed במכללת אוהלו, ו-16 מהם למדו לתואר ראשון בחינוך במכללת עמק הירדן. הסטודנטים והמורים ממכללת אוהלו למדו במסלול לחינוך גופני, במסלול מורים לכיתות ג'-ו', במסלול הוראה לגיל הרך או בתכנית השתלמות אישית.

## שיטת המחקר

שאלונים בנושא "דמות המורה האידיאלי" הועברו בשנת תשס"ב לסטודנטים לחינוך ולהוראה בתחילת השנה השלישית או הרביעית ללימודיהם. היו אלה סטודנטים שלמדו שיעור סמינריון בנושא "דמות המורה הטוב". במהלך דיונים כיתתיים בהנחייתנו כתבו הסטודנטים במסגרת הסמינריון שאלון משותף על דמות המורה האידיאלי. בתחילת אותה שנה, לאחר עיצוב השאלון, ענו תלמידי הסמינריון עצמם על השאלון.

## השאלונים

השאלונים כללו:

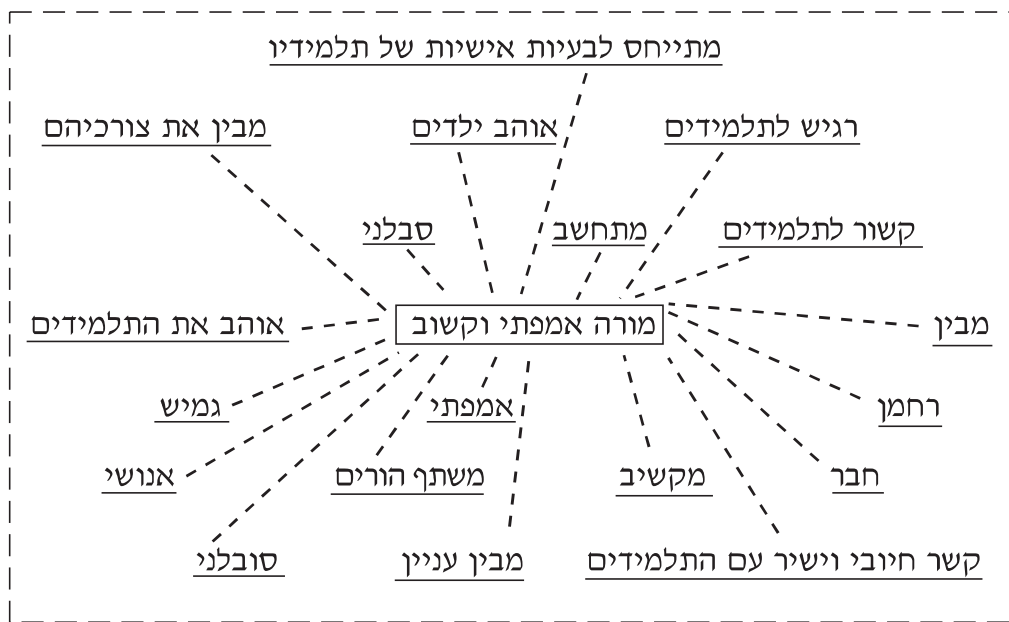
- **שאלות פתוחות** - שאלות שעליהן התבקשו המשיבים לענות באופן מילולי, בשפתם וללא כל הכוונה חיצונית מעבר לניסוח השאלות עצמן. ראינו חשיבות מיוחדת בפירוט המאפיינים של דמות המורה האידיאלי ושל דמות הסטודנט להוראה באמצעות מענה לשאלות פתוחות, כך שתתקבל תמונה שאכן משקפת את הדימויים של הסטודנטים, את נקודת מבטם האוטנטית ואת תשובותיהם הספונטניות בנושא המרכזי של המחקר.
- בשאלות אלה התבקש המשיב<sup>5</sup> לרשום שלושה מאפיינים (תכונות) חיוביים של המורה הרצוי, שלושה מאפיינים (תכונות) שאסור שיאפיינו מורה, שלוש תכונות חזקות שלו כמורה לעתיד וכן שלושה מאפיינים (תכונות) שלו כמורה, ששיפר במהלך הלימודים וההתנסות בהוראה.
- **שאלה סגורה** - בשאלה זו התבקשו הסטודנטים לקרוא רשימה של 15 היגדים, שתיארו תכונות של המורה האידיאלי, ולסמן "עד כמה מאפיינת או חשובה כל תכונה כזו עבור דמות המורה האידיאלי (המורה הרצוי)". באמצעות שאלה זו הוערכו תכונותיו של מורה המורים, מורה במכללה להכשרת מורים. היגדי התכונות נקבעו בתהליך של דיון פתוח עם הסטודנטים להוראה וכן על סמך ספרות מחקר

5. הניסוח בלשון זכר הוא מטעמי נוחות, ומכוון הן לגברים והן לנשים.

בנושא (בפרט בהתבסס על מאמריהם של פרידמן וקורנגולד, 1993; צדקיהו ופלד, 2000; קובובי, 1992). ההיגדים הוערכו באמצעות ארבע דרגות הערכה על סולם ליקרט: מ-1 = בכלל לא ועד 4 = במידה רבה". רשימת ההיגדים והערכתם מופיעות בלוח 3 (שבעמודים 44-45).

ניתוח תוכן של התשובות המילוליות, שניתנו במענה לשאלות הפתוחות ושתיארו מאפיינים שונים של המורה, נותחו באמצעות תהליך של "מיצוי קטגוריות". זוהי טכניקה אינדוקטיבית של "קידוד פתוח", המשמשת לניתוח תוכן איכותני. בשלב הראשון קובצו יחד לתכונה מסוימת של המורה הטוב תשובות מילוליות בעלות תוכן דומה. תכונות אלה היו בגדר קטגוריות ראשוניות, והן כוונו בשם על פי תוכן. בשלב השני קובצו תכונות שונות לקטגוריות-על (קטגוריות גרעין), שהן בגדר מושגי יסוד משותפים (גבתון, 2001; Strauss & Corbin, 1990; Huberman & Miles, 1998). הדוגמה שלהלן ממחישה ריכוז של מאפיינים שונים, שיוחסו למורה הטוב, לתכונה או לקטגוריה אחת, שכונתה "מורה אמפתי וקשוב".

#### דוגמה למיצוי קטגוריה (תכונה) מתוך היגדי המרואיינים



בתהליך זה של ניתוח תוכן למיצוי קטגוריות קיימת בעיה מובנית של קושי להפריד את התשובות המילוליות לתכונות נפרדות באופן חד-משמעי. לדוגמה: האם תכונת המורה כ"מנהיג" מעידה על "תכונת אישיות" שלו או אולי על "יכולת דידקטית"? כדי לתקף את ניתוח התוכן בוצע תהליך מיצוי הקטגוריות בנפרד ובמשותף על ידי החוקרות וכן בדיון משותף (קבוצת מיקוד) עם סטודנטים, שהשיבו על השאלונים באשר לכוונותיהם בהיגדים ובמושגים השונים שפירוטו.

מתוך מאפייני המורה, שפירוטו המרואיינים, אובחנו שמונה תכונות של המורה הטוב, שרוכזו לשתי קטגוריות-על, המפורטות בראשיתו של פרק הממצאים להלן. שמונה תכונות אלה ושתי קטגוריות-העל שלהן אובחנו בכל השאלות הפתוחות. הקבלה זו במבנה התכונות וקטגוריות-העל, שמוצו מהיבטים שונים של ההתייחסות לדמות המורה, מתקפת הדדית את בסיס הניתוח של דמות המורה האידיאלי במחקר זה. שתי קטגוריות-העל נמצאו תואמות את התכונות המרכזיות של "המורה האידיאלי", שפורטו בסקירת ספרות המחקר: (א) אישיות המורה; (ב) המורה כבעל ידע מקצועי.

## עיבוד הנתונים

הנתונים במחקר זה עובדו בעיקר באמצעות מדדים תיאוריים של התפלגויות אחוזים, הן בשל אופיין האיכותני של התשובות הפתוחות והן בשל אופיו האקספלורטיבי של המחקר.

1. התשובות לשאלות הפתוחות הוצגו בטבלאות או בגרפים, שבהם פורטו אחוז המשיבים שבחרו בכל תכונה. כלומר לכל תכונה חושב אחוז הסטודנטים, שבמענה לשאלה פתוחה פירטו מאפיינים מסוימים שלה, שנמנו עם תכונה זו בניתוח התוכן.

ההתייחסות לתכונות "המורה האידיאלי" התקבלה באמצעות שתי שאלות פתוחות: האחת ביקשה לפרט שלושה מאפיינים חיוביים (או שלוש תכונות) של המורה הרצוי, והאחרת - שלושה מאפיינים (תכונות) שאסור שיאפיינו מורה. סטודנט במחקר נספר כמי שהתייחס לתכונה מסוימת של המורה האידיאלי, אם הזכיר אותה באחת משתי השאלות: או כתכונה "חיובית" של המורה הרצוי או כתכונה "שלילית" שלו (כלומר: כזו שהעדרה או היפוכה הוא מאפיין שלילי של המורה). השימוש בשני אופני השאלה תרם לתיקוף צולב של התכונות שיוחסו למורה האידיאלי, ואכן ההקבלה בין התכונות ה"חיוביות" ל"שליליות" הייתה רבה.

2. אחוז הסטודנטים שהתייחסו לתכונת-על של המורה האידיאלי נקבע לפי מספר הסטודנטים שפירטו לפחות אחת מהתכונות שנכללו בקטגוריות-העל.

3. ממצאי השאלה הסגורה בדבר תכונות מורה המורים האידיאלי הוצגו בטבלה, שבה פורט אחוז המשיבים שציינו תכונות שונות של מורה המורים כחשובות במידה רבה.

4. נערכו השוואות בין שתי קבוצות הסטודנטים שהשתתפו במחקר: פרחי ההוראה והמורים-הסטודנטים. ההשוואות כללו מבחני t למדגמים בלתי תלויים להשוואת

אחוזי הבוחרים בכל קבוצת סטודנטים בתכונה מסוימת. הבוחרים והלא-בוחרים בתכונה מסוימת סומנו בצורה דיכוטומית (1 = כן, 0 = לא). כמו כן שימשו מבחני t מזווגים להשוואה בין תכונות שונות של אותם משיבים.

## הממצאים

ניתוח ממצאי המחקר דן בחמש שאלות המחקר, כאשר בכל שאלה מוצגת השוואה בין תפיסות המורים-הסטודנטים לבין תפיסות פרחי ההוראה.

### א. דמותו של המורה האידיאלי

להלן מוצגות תכונות המורה האידיאלי וקטגוריות-העל שלהן, כפי שהופקו מניתוח התכנים של השאלות הפתוחות בשאלון.

לוח 1: תכונות המורה האידיאלי וקטגוריות-העל שלהן

קטגוריות-על של תכונות המורה האידיאלי	תכונות המורה האידיאלי
I. אישיות המורה	1. תכונות אישיות כלליות 2. מורה אמפתי וקשוב 3. המורה כמנהיג 4. יחסו למקצוע 5. בעל השכלה כללית ורחב אופקים
II. המורה כבעל ידע מקצועי	6. ידע דיסציפלינרי 7. ידע דידקטי - שיטות הוראה 8. ידע דידקטי - מיקוד בתלמיד האינדיבידואל

I. קטגוריית-העל של אישיות המורה - תכונות המתארות את יחס המורה לתלמידיו ולמקצועו וכן תכונות אישיות כלליות שלו כאדם. פורטו בה חמש תכונות: (1) תכונות אישיות כלליות של המורה, שאינן קשורות ישירות למקצועו כמורה, כגון: בעל חוש הומור, טוב לב, נינוח, הוגן, אופטימי, אנושי, עקשן, בעל ערכים; (2) מורה אמפתי וקשוב לתלמידים - בעל תכונות כמו: אוהב ילדים, מקשיב לתלמידים, גמיש, משתף הורים, אינו מפלה, רגיש לתלמידיו, סלחני, פתוח; (3) המורה כמנהיג של כיתתו - סמכותי, משמש דוגמה אישית, בעל יכולת התמודדות, בעל ביטחון עצמי, בעל שליטה עצמית; (4) מורה המגלה יחס חיובי



למקצועו - אוהב את ההוראה, בעל מוטיבציה, בעל השקפה חינוכית, אכפתי, מקנה ערכים, רציני; (5) מורה בעל השכלה כללית ורחב אופקים - אינטליגנטי, בעל ידע עולם, בעל דרך ארץ.

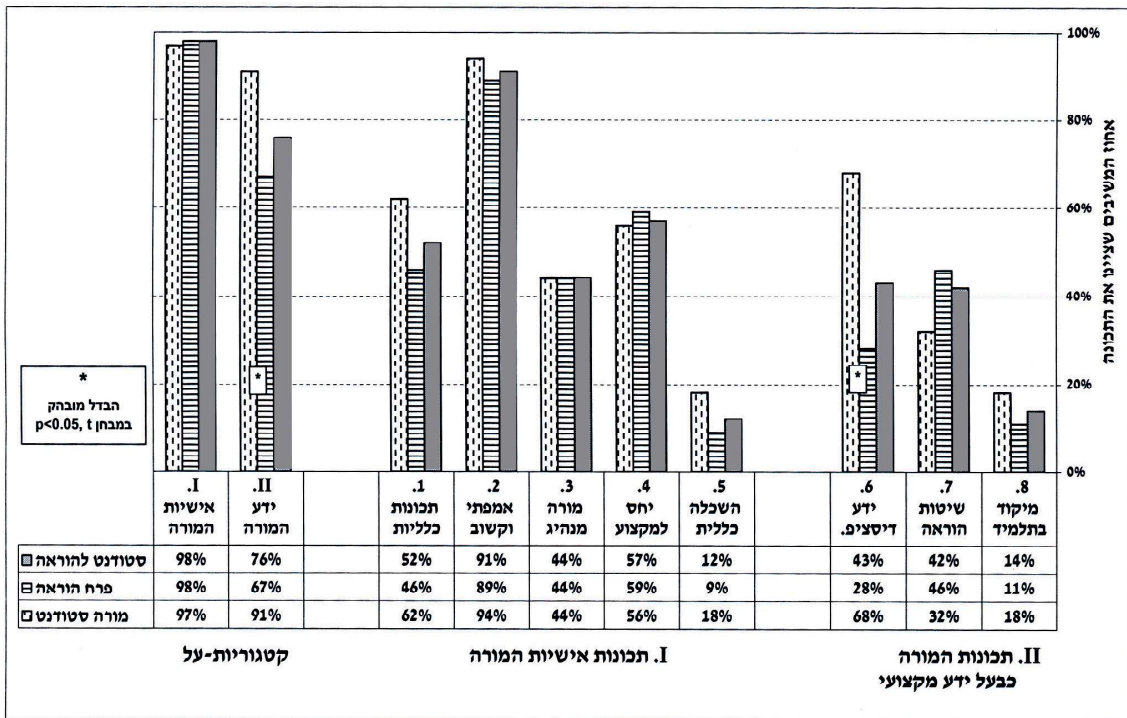
II. **קטגוריית-העל של המורה כבעל ידע מקצועי** - תכונות המתארות את המורה כפרופסיונל בעל ידע דיסציפלינרי בתחום הדעת ובעל ידע דידקטי. פורטו בה שלוש תכונות: (6) מורה בעל ידע דיסציפלינרי - בקי בחומר הנלמד, בעל ידע מקצועי רחב, חוקר, בעל ידע עדכני, מתחדש; (7) מורה בעל ידע דידקטי בתחום שיטות ההוראה - מגוון בשיטות הוראה, יצירתי, מתמיד, יכול לפתור בעיות בלתי צפויות, בעל יכולת הדרכה; (8) מורה בעל ידע דידקטי, המתמקד בתלמיד האינדיבידואל - מתייחס לשונה, מעניק הזדמנויות, מתייחס לכל תלמיד, מפעיל תלמידים שאינם משתתפים.

מהי דמות המורה האידיאלי, המשתקפת מתשובות המרואיינים באשר למאפיינים החיוביים שלו ולאלה שאסור שיאפיינו אותו? האם הקבוצות השונות של הסטודנטים להוראה במחקרנו מתארים דמות או שונה? גרף 1 (שבעמוד הבא) מציג את תפיסת כל הסטודנטים להוראה במחקרנו את תכונותיו של המורה האידיאלי (טור ימני), את תפיסת תכונותיו בעיני פרחי ההוראה (טור אמצעי) ובעיני המורים-הסטודנטים (טור שמאלי).

על פי תפיסת כל הסטודנטים להוראה, מרכיב האישיות בדמותו של המורה האידיאלי דומיננטי יותר ממרכיב הידע המקצועי, הפרופסיונלי. קטגוריית-העל של מאפייני האישיות של המורה צוינה כמעט אצל כל המשיבים (98%). את הקטגוריה של המורה כבעל ידע מקצועי ציינו שלושה רבעים מן המשיבים (76%).

מבין שמונה התכונות המפורטות בתפיסת דמותו של המורה האידיאלי בולטת כמובילה התכונה של "מורה אמפתי וקשוב", שציינו 91% מכלל הסטודנטים במסגרת הקטגוריה של "אישיות המורה". חמש תכונות של המורה האידיאלי צוינו כחשובות בעיני כמחצית מהסטודנטים: "יחס למקצוע" (57%), "תכונות אישיות כלליות" (52%) ו"מורה מנהיג" (44%) - במסגרת קטגוריית-העל של "אישיות המורה", וכן "ידע דיסציפלינרי" (43%) ו"ידע דידקטי בתחום שיטות ההוראה" (42%) - במסגרת קטגוריית-העל של "המורה כבעל ידע מקצועי". שתי תכונות של המורה האידיאלי, אחת מכל אחת מקטגוריות-העל, ציינו מעטים בלבד: "ידע דידקטי בתחום המיקוד בתלמיד האינדיבידואל" (14%) ו"בעל השכלה כללית ורחב אופקים" (12%).

גרף 1: מאפייני המורה האידיאלי בעיני סטודנטים להוראה



הואיל וקבוצת פרחי ההוראה הייתה קבוצת הרוב במדגם, דמות המורה האידיאלי בעיני כלל הסטודנטים משקפת במידה רבה יותר את תפיסתה של קבוצה זו. מהשוואה בין שתי הקבוצות עולה, כי הן לפרחי ההוראה והן למורים-הסטודנטים יש תפיסה זהה בנוגע לחשיבותן הרבה של תכונות האישיות של המורה האידיאלי. הרוב המוחלט של המרואיינים בשתי הקבוצות ציינו קטגוריית-על זו בהבלטה רבה (97%-ו-98%). בשתי הקבוצות הייתה התכונה "מורה אמפתי וקשוב" הבולטת ביותר באישיות המורה האידיאלי (94% בקרב המורים-הסטודנטים ו-89% בקרב פרחי ההוראה).

ההבדל העיקרי ביניהן בא לידי ביטוי במידת החשיבות השונה שהן ייחסו לקטגוריית-העל של מאפייני המורה כבעל ידע מקצועי. בעוד רוב המורים-הסטודנטים (91%) ייחסו לקטגוריית הידע חשיבות רבה, דומה לזו שייחסו לתכונות האישיות של המורה האידיאלי, הרי ששני שלישים בלבד מקבוצת הסטודנטים פרחי ההוראה (67%) ייחסו לקטגוריה זו חשיבות רבה. הבדל זה נמצא מובהק במבחן t (t=3.01, p=0.003). מבין תכונות קטגוריית-העל של הידע העניקו כשני שלישים (68%) מהמורים-הסטודנטים חשיבות רבה ל"ידע דיסציפלינרי" של המורה הטוב, לעומת כרבע (28%) בלבד מקרב פרחי ההוראה. גם הבדל זה נמצא מובהק במבחן t (t=3.95, p=0.000).

בתכונות אחרות של המורה האידיאלי - הן מתחום האישיות והן מתחום הידע - לא נמצאו הבדלים ניכרים בין שתי קבוצות הסטודנטים, וכשליש עד מחצית מהמרווינים (32%-68%) ציינו את התכונות: "בעל יחס למקצוע", "תכונות אישיות כלליות", "מורה מנהיג", "בעל ידע דיסציפלינרי" ו"בעל ידע בשיטות הוראה". שתי תכונות של המורה האידיאלי צוינו אצל סטודנטים מעטים בלבד: האחת מתחום הידע - "מיקוד בתלמיד האינדיבידואל" (18% בקרב המורים-הסטודנטים ו-11% בקרב פרחי ההוראה), והאחרת מתחום האישיות של המורה - "בעל השכלה כללית ורחב אופקים" (18% ו-9% בהתאמה). תפיסת המורה האידיאלי כסוכן שינוי חברתי לא הוזכרה כלל.

## **ב. תפיסת הסטודנטים להוראה את דמות עצמם כמורים**

בלוח 2 מוצגת התפיסה העצמית של הסטודנטים להוראה את תכונותיהם החזקות כמורים (חלק א' בלוח) ואת התכונות שלדעתם שיפרו במהלך הכשרתם להוראה (חלק ב' בלוח). בכל חלק מוצגת תפיסתם של כלל הסטודנטים ולצדה - השוואת התפיסה העצמית של המורים-הסטודנטים לתפיסת פרחי ההוראה.

**תפיסת הסטודנטים את תכונותיהם החזקות כמורים** - גם המורים-הסטודנטים וגם הסטודנטים פרחי ההוראה ציינו את קטגוריית-העל של "אישיות המורה" כתחום התכונות החזק שלהם (97%-98%), המוביל בחשיבותו לעומת קטגוריית-העל של "הידע המקצועי של המורה". אחוז גבוה יותר מבין פרחי ההוראה ציינו את הידע כתכונה חזקה שלהם לעומת המורים (61% לעומת 41%).

מבין תכונות האישיות מובילות תכונות חזקות דומות הן בקרב פרחי ההוראה והן בקרב המורים: היותם "מורה אמפתי וקשוב" (76% ו-53% בהתאמה, הבדל מובהק במבחן t:  $t=2.19, p=0.03$ ) ובעלי "יחס למקצוע" (44% ו-32% בהתאמה). במידה פחותה הם ציינו את תכונותיהם כ"מורה מנהיג" (30% ו-24% בהתאמה) ואת "תכונות האישיות הכלליות" שלהם (30% ו-18% בהתאמה). רק כ-4% מפרחי ההוראה ואף לא אחד מבין המורים העריכו את היותם "בעלי השכלה כללית ורחבי אופקים" כתכונה חזקה שלהם כמורים. גם את תכונות הידע השונות שלהם ציינו מעטים בלבד מבין הסטודנטים כתכונות חזקות שלהם. מעטים יותר מבין המורים-הסטודנטים ציינו את "הידע הדיסציפלינרי" (9%) ואת "שיטת ההוראה" (12%) כתכונות חזקות שלהם, לעומת הסטודנטים פרחי ההוראה (22% ו-28% בהתאמה). הבדלי האחוזים לגבי הידע הדיסציפלינרי כתכונה חזקה נמצאו מובהקים במבחן t ( $t=1.92, p=0.05$ ).

לוח 2: תפיסת הסטודנט את עצמו כמורה: תכונותיו החזקות כמורה ותכונותיו כמורה ששיפר במהלך ההכשרה להוראה - השוואה בין מורים-סטודנטים לבין פרחי הוראה

מהות התכונה והשיפור שחל בה ***	+ מבחן t בין א ל-ב	% המשיבים שציינו את התכונות השונות **						תכונות המורה
		א. תכונות חזקות			ב. תכונות ששיפרו			
		סה"כ	מורה-סטודנט	פרח הוראה	סה"כ	מורה-סטודנט	פרח הוראה	
		89	34	55	89	34	55	N
		25%	18%	30%	2%	0%	4%	1. תכונות אישיות כלליות
		67%	53%	76%*	43%	47%	41%	2. מורה אמפתי וקשוב
		27%	24%	30%	43%	35%	46%	3. המורה כמנהיג
		40%	32%	44%	13%	12%	15%	4. יחס למקצוע
		2%	0%	4%	13%	6%	19%	5. בעל השכלה כללית ורחב אופקים
		17%	9%	22%	7%	9%	6%	6. ידע דיסציפלינרי
		21%	12%	28%*	47%	50%	44%	7. שיטות הוראה
		20%	27%	17%	18%	27%	13%	8. מיקוד בתלמיד האינדיבידואל
		98%	97%	98%	90%	88%	91%	I. אישיות המורה
		53%	41%	61%	61%	62%	59%	II. המורה כבעל ידע מקצועי

\* הבדל האחוזים בין הקבוצות נמצא מובהק במבחן t ( $p < 0.05$ ). הושוו משתנים דיכוטומיים.

+ נמצא הבדל מובהק במבחן t מזווג ( $p < 0.05$ ) בין אחוז הסטודנטים שהעריכו תכונה כתכונה חזקה שלהם כמורים (א), לבין אחוז הסטודנטים שהעריכו כי שיפרו תכונה זו במהלך ההכשרה להוראה (ב). הושוו משתנים דיכוטומיים.

\*\* מסומנות ברקע ובמספרים מודגשים - תכונות שציינו לפחות 88% מהמשיבים. מסומנות במספר מודגש וללא רקע - תכונות שציינו לכל היותר 10% מהמשיבים.

\*\*\* סיווג הקשר בין תכונות חזקות של הסטודנט לבין מידת השיפור שחל בהן במהלך ההכשרה להוראה.

מתקבל, אם כן, שרבים יותר מבין פרחי ההוראה העריכו את תכונותיהם כמורים כחזקות, ולעומתם המורים-הסטודנטים מיעטו להעריך את תכונותיהם החזקות. רק את התכונה "מיקוד בתלמיד האינדיבידואל" העריכו רבים יותר מהמורים-הסטודנטים כתכונה חזקה שלהם, לעומת פרחי ההוראה (27% לעומת 17%).

## **השוואת תפיסת הסטודנטים את עצמם כמורים לעומת תפיסתם את דמות המורה האידיאלי**

השוואה כזו מעידה על כך, שרבים יותר מהסטודנטים פרחי ההוראה תיארו את דמות עצמם כמורים כדומה לדמות המורה האידיאלי. לא כן הסטודנטים-המורים: רבים יותר מביניהם העריכו את תכונות המורה האידיאלי כחזקות; ובמקביל מעטים יותר מביניהם העריכו את תכונות המורה שלהם ככאלה, ולכן מוצג פער גדול יותר - לרעתם - בין דמותם העצמית כמורים לבין דמות המורה האידיאלי בעיניהם.

### **ג. תכונותיהם כמורים, ששיפרו במהלך ההכשרה להוראה**

מרבית הסטודנטים ציינו שחל שיפור בתכונות היסוד שלהם כמורים במהלך ההכשרה להוראה. לא קיים שוני רב בין שתי קבוצות הסטודנטים בהערכה עצמית בסיסית זו. אך בעוד רובם המכריע (90%) תיארו שיפור בתכונות האישיות שלהם כמורים, רק שני שלישים מביניהם (כ-60%) ציינו שחל שיפור בידע המקצועי שלהם כמורים. שיפור ברמה בינונית (35%-50% מהסטודנטים בכל אחת מהקבוצות) חל בתכונות האישיות שלהם כמורים: "מורה אמפתי וקשוב" ו"מורה מנהיג", ובתכונת הידע: "שיטות הוראה". שיפור מועט (10%-27%) חל בתכונות של "יחס למקצוע", "השכלה כללית ורוחב אופקים" ו"מיקוד בתלמיד האינדיבידואל". מאפייני "הידע הדיסציפלינרי" ו"תכונות כלליות של האישיות" שופרו אצל בודדים בלבד (0%-9%).

### **הקשר בין התכונות החזקות של הסטודנט לבין מידת השיפור שחל בהן במהלך ההכשרה להוראה**

רבים מההבדלים בין אחוז הסטודנטים שתיארו תכונה מסוימת כתכונה חזקה שלהם כמורים לבין אחוז הסטודנטים שתיארו תכונה זו כתכונה ששיפרו במהלך ההכשרה להוראה נמצאו מובהקים (סימון + בטבלה). רק לגבי יחס לתלמיד האינדיבידואל ולקטגוריית-העל של הידע המקצועי של המורה לא נמצא הבדל מובהק בין אחוזים אלה.

את מהות השיפור שחל בתכונה מסוימת של הסטודנט כמורה יש לשפוט ביחס לתפיסתו את חוזק התכונה. השוואת חוזק התכונה למידת השיפור קבעה את סיווג תכונות המורה של הסטודנט להוראה לשלושה מצבים, כפי שמוצג בטור השמאלי של לוח 2 (שבעמוד הקודם):

1. תכונה "נרכשת", המוקנית במהלך ההכשרה - תכונה שרבים יחסית מבין הסטודנטים, קרוב למחציתם או יותר, דיווחו ששופרה במהלך ההכשרה. כאלה הן שתי קטגוריות-העל של תכונות הסטודנט כמורה - "אישיות המורה" ו"המורה כבעל ידע מקצועי", שתי תכונות מתחום אישיות המורה - הסטודנט כ"מורה

- אמפתי וקשוב" וכ"מורה מנהיג" ותכונה מתחום הידע המקצועי של המורה - הסטודנט כ"מורה בעל ידע בדיקטיקה של שיטות הוראה".
2. תכונה "טבעית" של הסטודנט - כזו שלא רבים תיארו אותה כתכונה ששופרה במהלך ההכשרה והלימודים, אך לפחות רבע מהם דיווחו עליה כעל תכונה חזקה שלהם כמורים. ניתן לכנות תכונה כזו תכונה "טבעית" של הסטודנט כמורה, שכן הוא הביא אותה עמו לתהליך ההכשרה, ואין זו תכונה שרכש או שיפר במהלך לימודיו. שתי תכונות מתחום אישיותו של המורה ניתנות לתיאור כתכונות "טבעיות" של הסטודנט להוראה: "יחס למקצוע ההוראה" ו"תכונות אישיות כלליות" שלו. אחוז הסטודנטים שתיארו תכונות אלה כתכונות חזקות שלהם כמורים (40%-ו-25% בהתאמה) גבוה בהרבה מאחוז הסטודנטים שתיארו אותן כתכונות ששופרו במהלך ההכשרה (13%-ו-2% בהתאמה).
3. תכונה "חלשה" במהותה של הסטודנטים להוראה - תכונה שמעטים בלבד תיארו שחל בה שיפור במהלך ההכשרה, וכן מעטים בלבד ציינו אותה כתכונה חזקה שלהם כמורים. כלומר, זו תכונה שהסטודנטים תופסים כתכונה חלשה שלהם כמורים ושתהליך ההכשרה להוראה לא הצליח לשפרה. ניתן לסווג שתי תכונות של הסטודנטים כתכונות חלשות שלהם: "בעל השכלה כללית ורחב אופקים" ו"רמת הידע הדיסציפלינרי" שלהם. 2% בלבד מבין הסטודנטים ציינו את השכלתם הכללית כתכונה חזקה שלהם כמורים ו-13% ציינו שיפור בתחום זה במהלך ההכשרה; וכן 7% בלבד ציינו את הידע הדיסציפלינרי כתכונה חזקה שלהם כמורים, ו-17% בלבד מביניהם העריכו שחל בו שיפור במהלך הכשרתם להוראה. התכונה של "מיקוד בתלמיד האינדיבידואל" נמצאה אף היא חלשה למדי, הואיל ו-20% בלבד מכלל הסטודנטים העריכו אותה כתכונה חזקה שלהם כמורים, ו-18% בלבד העריכו אותה כתכונה ששיפרו במהלך ההכשרה להוראה. המורים-הסטודנטים העריכו את תכונת "הידע הדיסציפלינרי" כתכונה חלשה יותר שלהם, ואילו את התכונה של "מיקוד בתלמיד האינדיבידואל" כתכונה חזקה יותר שלהם - יחסית לפרחי ההוראה.

#### ד. תפיסת הסטודנטים להוראה את דמותם האידיאלית של מורי המורים במכללות

לוח 3 שלהלן מסכם את תשובות המרואיינים לשאלה סגורה בדבר חשיבות התכונות שמאפיינות את המורה במכללה כמורה מורים אידיאלי, רצוי (1 = בכלל לא; 4 = במידה רבה). בלוח מפורטים אחוזי המרואיינים שציינו את התכונות השונות כבעלות חשיבות

במידה רבה. כמו כן הלוח כולל השוואה בין תפיסותיהם של המורים-הסטודנטים לבין תפיסות הסטודנטים פרחי ההוראה את דמות מורה המורים.

**תכונות מורה המורים הרצוי** - בתחום הידע המקצועי של מורה המורים הרצוי ציינו הסטודנטים בעיקר את "הידע הדיסציפלינרי" שלו ובפרט את היותו "בעל ידע רב בתחום המקצועי" (93% מהסטודנטים) ו"מורה מתעניין ומתעדכן במחקרים ובחידושים בתחום המקצועי" (92%), ואילו לשליטתו ב"שיטות הוראה" הם ייחסו חשיבות נמוכה יותר (78% במוצע). בתחום האישיות של מורה המורים הרצוי הם ציינו את ה"יחס למקצוע" של מורה המורים, ובפרט את העובדה שהוא "רואה בהוראה חלק בלתי נפרד מחינוך ומהקניית ערכים" (91% מהסטודנטים) וכן את היותו "מורה מנהיג", ה"משמש מודל לחיקוי" (90%). תכונותיו כ"מורה אמפתי וקשוב" צוינו במידה פחותה (49%-82%). בפרט נמצאו נמוכות יותר ציפיותיהם של הסטודנטים ממורה המורים שיטפל בבעיות אישיות וכיתתיות: "מתייחס לבעיות כלליות, שלא בקשר לשיעור הנלמד" (49%), "מתייחס לבעיות חברתיות של הכיתה, שלא בקשר לשיעור הנלמד" (52%) ו"מתייחס לבעיות אישיות של תלמידים על מנת לסייע" (55%).

**לוח 3: דמות מורה המורים האידיאלי, הרצוי (שאלה סגורה)**

קטגוריית-על	קטגוריה	תכונה חשובה במידה רבה של המורה האידיאלי (המורה הרצוי)	סה"כ סטודנטים להוראה	מורה-סטודנט	פרח הוראה
<b>אחוז המשיבים שציינו את התכונה כחשובה במידה רבה **</b>					
I. אישיות המורה	2. מורה אמפתי וקשוב	4. מתייחס לבעיות כלליות, שלא בקשר לשיעור הנלמד	49%	52%	48%
		3. מתייחס לבעיות חברתיות של הכיתה, שלא בקשר לשיעור הנלמד	52%	61%	47%
		5. מתייחס לבעיות אישיות של תלמידים על מנת לסייע	55%	61%	51%
		12. מורה במקצוע זה מתאים להיות מחנך כיתה	77%	85%	71%
		9. מתייחס לתלמיד כאדם ייחודי	82%	88%	78%
4. יחס למקצוע	3. המורה כמנהיג	8. משמש מודל לחיקוי כאדם	90%	97%	86%
		10. רואה בהוראה שליחות ולא מקצוע "טכני"	83%	88%	80%
		11. רואה בהוראה חלק בלתי נפרד מחינוך ומהקניית ערכים	91%	94%	90%



90%	97%	93%	1. בעל ידע רב בתחום המקצועי	6. ידע דיסציפלינרי	II. ידע המורה
87% *	100%	92%	13. מתעניין ומתעדכן במחקרים ובחידושים בתחום המקצועי		
65%	77%	70%	14. יוזם ושותף למחקרים בתחום המקצועי		
67% *	88%	76%	2. משתמש בשיטות הוראה מגוונות	7. שיטות הוראה	
69%	73%	71%	6. מקשר בין החומר התאורטי הנלמד למציאות היום-יומית		
84%	94%	88%	15. משתמש בדרכים מגוונות להערכת התלמידים		
73%	82%	77%	7. מעודד הבעה אישית ואוטונומיה של התלמיד	8. מיקוד בתלמיד	
* הבדל האחוזים נמצא מובהק במבחן t ( $p < 0.05$ ). הושוו משתנים דיכוטומיים.					
** תכונות שצינו 90% מהמשיבים לפחות, מסומנות ברקע ובמספרים מודגשים.					

**השוואה בין המורה האידיאלי לבין מורה המורים הרצוי - למרות השוני בדרך איסוף הנתונים בשאלת דמות המורה האידיאלי הכללי (שאלה פתוחה) לעומת ההתייחסות לתכונות מורה המורים האידיאלי (שאלה סגורה), מצטיירת תמונת השוואה שאפשר ללמוד ממנה, כי לסטודנטים להוראה יש ציפיות שונות ובסדר עדיפות שונה ממורה המורים האידיאלי לעומת ציפיותיהם מהמורה האידיאלי הכללי. בניגוד למורה האידיאלי הכללי, תכונותיו האישיות של מורה המורים אינן מודגשות לעומת תכונותיו כבעל ידע מקצועי, והציפיות ממנו בתחומי הידע והאישיות מאוזנות יותר. השוני בלט במיוחד בכך שהציפיות ממורה המורים בתחום הידע הדיסציפלינרי היו גבוהות יותר, ואילו הציפיות ממנו להיות מורה אמפתי וקשוב היו נמוכות בהרבה לעומת הציפיות בתחום זה מהמורה האידיאלי הכללי.**

### **ה. השוואה בין המורים-הסטודנטים לבין פרחי ההוראה**

המורים-הסטודנטים ייחסו חשיבות רבה יותר לכל אחת מהתכונות של מורה המורים הרצוי לעומת עמיתיהם פרחי ההוראה (אחוז גבוה יותר מהם ציין כל אחת מהתכונות כחשובה ביותר). בפרט ייחסו המורים-הסטודנטים חשיבות רבה יותר ל"ידע דיסציפלינרי" ול"שיטות הוראה" של מורה המורים לעומת פרחי ההוראה (ההבדל במבחן t נמצא מובהק בתכונות: "מתעניין ומתעדכן במחקרים ובחידושים בתחום המקצועי" ו"משתמש בשיטות הוראה מגוונות"). כמו כן רבים יותר מבין המורים-הסטודנטים ראו במורה המורים אישיות מחנכת, המתייחסת לבעיות חברתיות ואישיות בכיתה, "מורה במקצוע זה מתאים להיות מחנך כיתה" ומנהיג ה"משמש מודל לחיקוי כאדם".

**לסיכום הממצאים** נציין את התשובות המרכזיות העולות מהם ביחס לשאלות המחקר: **תפיסת דמות המורה האידיאלי** בעיני סטודנטים להוראה - הסטודנטים להוראה התייחסו לשתי תכונות יסוד של המורה הטוב: אישיותו והידע המקצועי שלו. את הבכורה ייחסו לתכונות האישיות של המורה, ובפרט להיותו מורה קשוב ואמפתי. מבין רכיבי קטגוריית הידע מוביל הרכיב של ידע דיסציפלינרי.

**הדימוי העצמי כמורים** של כלל הסטודנטים להוראה תואם במידה רבה את דמות המורה האידיאלי שסרטטו.

**דמות מורה המורים הרצוי**, לעומת זאת, נתפסה בעיני הסטודנטים להוראה כשונה מזו של המורה האידיאלי: מרכיב הידע נתפס כמאפיין חשוב של מורה המורים הרצוי יותר מאשר מרכיב האישיות שלו, ומעטים מביניהם ראו בהיותו "מורה קשוב ואמפתי" תכונה מובילה שלו.

**התכונות ששיפרו הסטודנטים במהלך הכשרתם להוראה** - באופן כללי ציינו הסטודנטים להוראה שחל שיפור במהלך הכשרתם להוראה, בפרט בתחום הבסיסי של "אישיות המורה" ובמידה פחותה ב"ידע המקצועי של המורה". היחס בין תפיסת הסטודנטים את התכונות ששיפרו במהלך ההכשרה להוראה לבין תכונותיהם החזקות כמורים מעלה שלושה סוגי תכונות: תכונות שהוקנו להם במהלך ההכשרה או "תכונות נרכשות" - "מורה אמפתי וקשוב", "מורה מנהיג" ו"שיטות הוראה"; תכונות "טבעיות" שלהם, שהן תכונות חזקות שלהם שלא בזכות הכשרת המורים - "תכונות אישיות כללית" ו"יחס למקצוע"; ותכונות "חלשות" שלהם כמורים, שאף תהליך ההכשרה לא שיפר אותן - "השכלה כללית ורוחב אופקים", "ידע דיסציפלינרי" ו"מיקוד בתלמיד האינדיבידואל".

**השוואה בין שתי קבוצות הסטודנטים להוראה, המורים-הסטודנטים ופרחי ההוראה** - התגלה ביניהם שוני ביחס לשלוש שאלות המחקר שלעיל: (א) המורים-הסטודנטים ייחסו מידה דומה של חשיבות לשתי קטגוריות-העל של המורה האידיאלי. פרחי ההוראה העריכו יותר את תכונות אישיותו על פני הידע שלו. (ב) הערכתם העצמית של פרחי ההוראה כמורים הייתה גבוהה יותר מזו של המורים-הסטודנטים והציגה אותם כדומים יותר לדמות המורה האידיאלי. רבים מהמורים-הסטודנטים העריכו את עצמם כמורים פחות אמפתיים וקשובים וכבעלי ידע כללי ודיסציפלינרי נמוך. (ג) המורים-הסטודנטים הדגישו יותר מפרחי ההוראה את חשיבות הידע של מורה המורים, הן הדיסציפלינרי והן בתחום שיטות ההוראה, וכן את תכונתו כמנהיג.

## דין ומסקנות

מחקר זה דן בתפיסת שתי קבוצות סטודנטים את דמויותיהם של המורה האידיאלי, של מורה המורים ואת דמות עצמם כמורים. כמו כן הוא עוסק בהתאמה בין דמויות מורים אלה ובהשפעות הגומלין בינן לבין תהליך הכשרת המורים. הדיון מתמקד בארבעה רכיבים מרכזיים בדמותו של המורה האידיאלי ובהשפעתם על הכשרת המורים: (א) רכיב האישיות בדמותו של המורה האידיאלי; (ב) רכיב הידע הדיסציפלינרי; (ג) הידע הדידקטי; (ד) תפיסת החינוך הכוללת, המנחה את עשייתו החינוכית של המורה. מקומם השונה של ארבעה רכיבים אלה במחקר נקבע על פי מידת אזכורם על ידי הסטודנטים להוראה: ממידה רבה ועד העדר כל התייחסות אליהם בדיוקנאות המורים המפורטות בו.

הסטודנטים להוראה אינם מציירים דמות חד-ממדית של המורה האידיאלי, אם כאב-טיפוס של דמות המורה ואם כדמות המורה הרצוי, הנכסף. דמותו מאופיינת בעיניהם באמצעות שתי תכונות יסוד: אישיותו והידע המקצועי שלו, הן הדיסציפלינרי והן הדידקטי. אין מדובר בדואליות בין רכיב האישיות לבין רכיב הידע והפרופסיונליות של המורה אלא בשילוב רכיבים אלה במינונים שונים. בעוד המורים-הסטודנטים ייחסו מידה דומה של חשיבות לשתי קטגוריות-על אלה של המורה האידיאלי, פרחי ההוראה העריכו יותר את תכונות אישיותו על פני הידע שלו, וקטגוריית הידע נתפסה בעיניהם כשנייה בחשיבותה.

חלוקה זו בין רכיב האישיות של המורה לבין רכיב הידע המקצועי שלו תואמת חלוקה המוכרת מספרות ההגות והמחקר, וניתן לפרשה בדרכים שונות. התפיסה המייחסת חשיבות לאישיות המורה האידיאלי תואמת את תפיסתם של ההוגים, הרואים במורה דמות לחיקוי הן מההיבט המוסרי והן מההיבט התרבותי. בכך היא תואמת גם ממצאי מחקרים, העוסקים בתפיסת המורה הטוב בעיני תלמידים (פרידמן וקרונגולד, (אינדיבידואציה) (לם, 2000). תפיסה זו מבטאת שינוי של התפיסה שהעמידה במקום המרכזי את הידע ואת "המורה היודע" בדמות המורה המסורתי ובציפיות התלמידים ממנו, ממעמדו ומתפקידיו. שינוי זה עשוי להעיד על תהליכים רחבים יותר בתרבות המערבית הפוסט-מודרנית, המשקפים אכזבה מעולם הידע הטכנולוגי, הקוגניטיבי, המובנה והמאורגן, ונהייה אחר עולם פרטני יותר, המתמקד באינדיבידואל ונותן מקום חשוב יותר לתחושותיו ולרגשותיו, ומעניק לו יותר חמימות ואמפתיה. תפיסה זו, שראשיתה בתנועה הפרוגרסיבית מייסודו של דיואי ובהלכי הרוח הרדיקליים

של שנות השישים והשבעים במאה העשרים, באה לידי ביטוי כיום במערכת החינוך בכלל ובבתי ספר ייחודיים בפרט (ניסויים, פתוחים, דמוקרטיים), בגישת האכפתיות (caring) ובדמות המורה האכפתי (Bosworth, 1995; Noddings, 1999).

אפשר גם לפרש את הבכורה, שייחסו הסטודנטים להוראה למרכיב האישיות בדמותו של המורה האידיאלי על פני מרכיב הידע, כביטוי לירידה במעמד, בחשיבות ובשליטה בידע של הסטודנטים עצמם. לטענה זו ניתן למצוא כיום ביטוי בוטה בישראל הן בוועדות שונות והן באמצעי התקשורת. היא מבטאת ייחוס חשיבות מרובה לידע הדיסציפלינרי האקדמי של המורים ושל המתכשרים להוראה ומנגד - הערכה נמוכה של המורים ושל המתכשרים להוראה כבעלי שליטה בידע זה.

התפיסה המייחסת חשיבות לידע המורה תואמת ממצאי מחקרים, שעל פיהם המורה הטוב בעיני תלמידים הוא זה ה"מלמד היטב" (הוליס, 1935, אצל פרידמן וקורנגולד, Blishen, 1969; Elkind, 1971; Musgrove & Tylor, 1969; Tylor, 1993; 1962), בעל אוריינטציה טכנולוגית (תמיר, 1989) וגוונים מהאוריינטציה האקדמית (Shulman, 1987). מרכיב הידע בדמותו של המורה האידיאלי כאיש מקצוע הוא המרכיב המרכזי בהגדרת ההוראה כפרופסיה, הנתפסת כדיסציפלינה של ידע תאורטי, אקדמי, מדעי ויישומי (Darling-Hammond, 1990; Freidson, 1994). לטענתנו, ההוראה כפרופסיה והמורה כפרופסיונל ייחודיים בכך שמרכיב האישיות ומרכיב הידע אינם מייצגים ניגוד דיכוטומי, כי אם שני מוקדים שווי ערך בחשיבותם, המשולבים זה בזה בצורה משלימה. טענה זו אינה שכיחה בשיח הציבורי ובמחקר העוסק בהוראה כפרופסיה. ההוראה, בדומה לפרופסיות הקלאסיות, מאופיינת במתן שירות איכותי לתועלת הציבור, אולם היא שונה מהן בהדגישה אלמנט חשוב של מעורבות ומחויבות אישית ושל דגש בגישה אינדיבידואלית לכל תלמיד. בשונה מהפרופסיות הקלאסיות, המדגישות קוד התנהגותי של אובייקטיביות ושל ניטרליות וביצוע תפקיד בדרך א-פרסונלית, אישיות המורה ויחסו האמפתי לתלמידיו, לדעת הסטודנטים, הם חלק מרכזי וייחודי בדמותו כפרופסיונל.

מן הראוי לבחון כיצד נתפסת דמותו של המורה האידיאלי בעיני הסטודנטים להוראה לא רק על פי התכונות שהם מייחסים לו ומבליטים בדמותו, אלא גם על פי התכונות שהן שוליות בדיוקנו או נעדרות ממנו לחלוטין. אלה הן תכונות הקשורות בסטנדרטים מאתגרים של תפקיד המורה בתחום ההשכלה הרחבה והערכים החברתיים. הסטודנט להוראה אינו רואה במורה האידיאלי איש תרבות או מחברת, ואף אינו רואה בו מי שפועל בשם שליחות ציבורית. שלושה רכיבים אלה היו מרכזיים בדיוקנו של המורה בראשית החינוך העברי בישראל. הם הקנו למורה העברי יוקרה חברתית, ואובדנם

היה מלווה באובדן יוקרה זו (אייזנשטדט, 1967). כמו כן אין הסטודנט להוראה רואה את המורה האידיאלי כבעל אוריינטציה ביקורתית-חברתית (גובר, תשנ"ו; Feiman-Nemser, 1990). בנוסף חסרה בתיאור דמותו של המורה האידיאלי התייחסות למרכיב האתיקה בעבודת המורה, אף כי הסטודנטים הזכירו אלמנטים שונים של אתיקה מקצועית, כמו למשל הדרישה לאי אפליה וליחס רציני למקצוע. הסטודנט להוראה אינו מתייחס כלל לתפיסה חינוכית כוללת ולאוריינטציה ערכית ברורה של המורה האידיאלי כחלק מדיוקנו. גישתו פרקטית ומדגישה יותר את מחויבות המורה ליחיד, לאינדיבידואל - הן בהבלטת מרכיב האישיות והן בהבלטת מרכיב הידע כחלק מגישה מקצועית-פרקטית.

גם התייחסותו המעשית לדמותו של המורה האידיאלי אינה שלמה. נעדר בה נושא המשמעת. אכיפת נורמות באמצעות תגמול וענישה היא מהנושאים המרכזיים שהמורה צריך לתת להם מענה פרקטי בעבודתו בשדה. הסטודנטים לא נתנו ביטוי ישיר לנושא זה (בשאלות הפתוחות) אלא בעקיפין באמצעות תכונת המורה כמנהיג. בנוסף נעדרת מהיגדי הסטודנטים גם התייחסות לרפלקציה כמאפיין של המורה הטוב. אף כי נדמה כי השימוש במונח כמו רפלקציה הוא מרכזי ביותר בשיח האקדמי-חינוכי ושגור על לשונם של מורי מורים, לא נעשה בו שימוש ולו בודד ויחיד בתיאור דמות המורה האידיאלי על ידי הסטודנט להוראה במחקרנו. ניתן להסביר עובדה זו בשני אופנים: אי שימוש מודגש מספיק במונח זה במהלך ההכשרה וההוראה או אי הפנמה והעדר טרנספורמציה שלו.

התכונות הנעדרות מדמותו של המורה האידיאלי מעלות תהיות ושאלות: האם העדרם של "ערכים חברתיים" מדמות המורה האידיאלי משקף את מגמת ההפרטה והאינדיבידואליות בחינוך? והיכן מקומו של איש התרבות בדיון על הכשרת המורים בעידן שבו השיח על זהות תרבותית ועל רב-תרבותיות תופס מקום מרכזי? האם מורה אידיאלי בעיני הסטודנטים אינו "מורה מעניש", היות שנושא זה אינו נחשב ראוי לדיון בהכשרת המורים? האם הדבר מעיד על הפער שבין ההוראה התאורטית לבין ההדרכה הפדגוגית ובינן לבין המציאות בשדה החינוך בישראל?

קיימים הבדלים מהותיים בנוגע לדיוקן עצמם כמורים, כפי שהוא נתפס ומסורטט על ידי הסטודנטים פרחי ההוראה לעומת הסטודנטים המורים בפועל. פרח ההוראה תופס את דמותו כמורה לעתיד בדומה לדמות המורה האידיאלי שסרטט. גם בדמותו כמורה בולטת קטגוריית-העל של האישיות, שבה מובילה תכונתו כמורה אמפתי וקשוב, ואילו מרכיב הידע משני בחשיבותו. ככל הנראה בשל מודעותו של פרח

ההוראה לחוסר הידע שלו, הוא מפחית מערכו של מרכיב זה.<sup>6</sup> מהדמיון בין תפיסתו של פרח ההוראה את דיוקן המורה האידיאלי לבין דיוקנו העצמי כמורה עולה השאלה: האם פרח ההוראה רושם את דמות המורה האידיאלי בצלמו וכדמותו, או שמא להפך: הרישום העצמי של דיוקנו כמורה משקף את תפיסת המורה האידיאלי בעיניו ושאיפתו להידמות לו?

לעומתו המורה-הסטודנט תופס את דמותו כמורה בשונה מדמות המורה האידיאלי בעיניו וכנופלת ממנה. הוא מעריך כחלש ביותר בפרט את מאפיין הידע הדיסציפלינרי של עצמו. ניתן לראות בהערכה עצמית נמוכה זו של מרכיב הידע צניעות, הודאה בחוסר וביטוי למודעות לצורך בשיפור, הנובעים ככל הנראה מהניסיון המעשי שנרכש בשלבי ההוראה הראשונים. העובדה שהמורים-הסטודנטים מייחסים חשיבות רבה יותר למרכיב הידע מעידה, שתהליך החיברות המקצועי נמשך מעבר לכותלי המוסד להכשרת מורים, וכי בשדה ההוראה עולה חשיבותו היחסית של ידע המורה ומתאזנת עם רכיבי אישיותו. אחרי שהמורה עובר את שלב ההישרדות עם הכניסה לשדה ההוראה ורוכש ניסיון מקצועי המצטבר במהלך שנות ההוראה, הוא נוכח לדעת שהידע הוא אחד הכלים המקצועיים המרכזיים בידיו, וההסתמכות על אישיותו אינה מספקת כדי שיתפקד כמורה טוב (פלד, תשנ"ה; Kagan, 1992).

את מורה המורים רואה הסטודנט להוראה כמורה פרופסיונל. הוא מקנה חשיבות רבה לידע המקצועי של מורה המורים שלו ולהיותו מורה חוקר ומתעדכן - תכונות שאינן נמנות עם תכונותיו החזקות של הסטודנט כמורה. הוא מצפה ממוריו שיהיו מורים המחנכים לערכים ושישמשו מודל לחיקוי כבני אדם, אך אין הוא מצפה מהם שיהיו מחנכים "מטפלים", "אמפתיים וקשובים". כלומר, דמות מורה המורים האידיאלי נתפסה בעיני הסטודנטים להוראה כשונה מזו של המורה האידיאלי. דיוקנאותיהם של המורה האידיאלי ושל מורה המורים הם תמונת ראי אחד של משנהו. בדיוקנו של מורה המורים הרצוי מושם דגש במרכיב הידע לעומת דיוקנו של המורה האידיאלי שהדגש בו הוא על מרכיב האישיות האמפתית.

מה משמעות הדבר שהסטודנט אינו תופס את דמות מורה המורים כתואמת את דגם דמותו של המורה האידיאלי? מורה המורים נתפס בעיני הסטודנט להוראה כמכשיר, תרתי משמע. התבוננותו במורה המורים היא מזווית ראייה של הכשרת מורים לעבודה בבית הספר. תפקידו לתווך בינו, הסטודנט להוראה, לבין דמות המורה האידיאלי, ולשפר את רכיב הידע החלש בדמותו כמורה. כמו כן ניתן לומר, שהפער בין דמותו של מורה המורים לדמות המורה האידיאלי, שמסרטט הסטודנט להוראה, יש בו כדי

6. תאוריית הדיסוננס עשויה להסביר נטייה זו לתיאום בין מציאות לעמדות (Cooper, 1999).

להעיד על כך שדמות המורה הטוב היא אכן "אידיאלית", ואילו בבואו לדון במורים קונקרטיים יותר, מורים מקצועיים לסוגיהם השונים - ומורה המורים הוא אחד מהם - הוא מצייר תמונה ספציפית וייחודית יותר. בנוסף, ניתן להסביר את החשיבות הפחותה, שהוא מייחס לתפקידו של מורה המורים כ"מטפל", בהבחנה שהסטודנט עושה בין הפדגוגיה, תורת הוראת ילדים ונוער, שאליה הוא מכשיר את עצמו, לבין האנדרגוגיה, תורת הוראת מבוגרים, שהוא נמנה עמם.

בתפיסת הסטודנט להוראה את מורה המורים ניתן למצוא ביטוי לשילוב אוריינטציות שונות של הוראה ושל הכשרת המורים: האוריינטציה האישית, האוריינטציה הטכנולוגית והאוריינטציה האקדמית (Feiman-Nemser, 1990; Shulman, 1987). גם לאוריינטציה הביקורתית יש ביטוי בייחוס החשיבות למורה המחנך לערכים. האוריינטציה הפרקטית (Feiman-Nemser, 1990) זוכה למקום בולט פחות בדמות מורה המורים הן ביחס להיותו "משתמש בשיטות הוראה מגוונות" והן ביחס להיותו "מקשר בין החומר התאורטי הנלמד למציאות היום-יומית". ייתכן שהדבר נובע מהפרדה שעושה הסטודנט להוראה בין "מורה מורים", מושג שבו השתמש המחקר, לבין "מדריך פדגוגי". המדריך הפדגוגי מייצג בעיני פרח ההוראה את ההוראה בבית הספר, והוא אינו מחפש ייצוג דומה אצל מורה העיוני. בתמונה המצטיירת אפשר לראות שיקוף של הפרדה הקיימת במכללה בין ההדרכה הפדגוגית להוראה הדיסציפלינרית ובין ההכשרה המעשית לידע העיוני. עם זאת, מאחר שבדיקת הנושא התבססה על שאלה סגורה, יש מקום לבסס מסקנה זו בבדיקה נוספת.

**מה מקום תהליך ההכשרה בעיצוב דמותו של המורה הטוב, האידיאלי, הן כדגם וכאב-טיפוס של מורה והן בעיצוב בפועל של דמותו המקצועית של פרח ההוראה כמורה לעתיד? האם ההכשרה במכללה לחינוך מקרבת את הסטודנט, לתפיסתו, לדמות המורה הרצוי/האידיאלי? לא ניתן לקבל תשובה ישירה לשאלה זו מנתוני המחקר, אך ניתן ללמוד על מקומה של הכשרת המורים ביחס לדמויות המורים בעקיפין: מתכונות המורים - המסורטטות והחסרות, מההשוואה בין פרחי ההוראה לבין המורים בפועל, ומהשאלה שנשאלו הסטודנטים על תכונותיהם כמורים ששפרו במהלך הכשרתם להוראה.**

על פי תיאורו של הסטודנט להוראה, חל שיפור במרכיבי היסוד של אישיותו כמורה ושל הידע המקצועי שלו כמורה, ובכך ניתן למצוא תשובה עקרונית חיובית לשאלה האם ההכשרה במכללה לחינוך קירבה/מקרבת את הסטודנט, לתפיסתו, לדמות המורה הרצוי/האידיאלי. בחינה מפורטת יותר של רכיבי תכונות יסוד אלה מגלה, שהשפעת תהליך ההכשרה להוראה על הסטודנט המתכשר אינה כללית ומוחלטת.



במהלך ההכשרה להוראה התפתח הסטודנט בעיקר כמורה אמפתי וכמנהיג, כמו כן הקנתה לו ההכשרה מיומנויות בתחום הדידקטי של שיטות הוראה - אלה תכונותיו כמורה שרכש במהלך ההכשרה. לעומת זאת חש הסטודנט להוראה, שההכשרה לא תרמה כמעט דבר לידיעותיו בתחום הדעת וליכולתו הדידקטית בתחום ה"מיקוד בתלמיד האינדיבידואל" - תכונות אלה נשארו חלשות כפי שהגיע אתן למכללה להוראה ולא שופרו במהלך ההכשרה. האם ישופרו תכונות אלה במשך השנה שנותרה למרבית הסטודנטים במחקר, עד לסיום הכשרתם במכללה? מדבריהם של הסטודנטים המורים בפועל עולה, כי שאלה זו נענית בשלילה.

גם על התכונות הכלליות של אישיות הסטודנט כאדם וכן על יחסו למקצוע ההוראה לא הייתה להכשרה להוראה כמעט כל השפעה, על פי תפיסתו, אך תכונות אלו צוינו כתכונות חזקות שלו בזכות עצמו. הסטודנט ראה בהן תכונות "טבעיות", שהביא עמו כ"נדוניה" למכללה להכשרת מורים, או כאלה שלמעשה הובילו אותו לבחור במקצוע ההוראה.

הנקודה הבולטת והראויה להדגשה היא כי רק **בוגדים** מקרב הסטודנטים **העריכו, שחל שיפור ברכיב הידע שרכשו בתהליך ההכשרה!** הערכה זו של הסטודנטים עומדת בניגוד למטרות המוצהרות של תהליך האקדמיזציה, ומעמידה בסימן שאלה את ההערכות והממצאים, המעידים כי המוסדות להכשרת מורים התמקדו בהעמקת הידע הדיסציפלינרי על חשבון הידע ההכשרתי. כמו כן עומדת בסימן שאלה מידת הצלחתם בביצוע הצהרות אלה ומודגש הקושי הרב הכרוך במימושן (ארנון ובר-זוהר, 2002; כפיר, אריאב, פייגין וליבמן, 1997).

דיון בדיוקן המורה הטוב, בתכונותיו המודגשות ובאלה הנעדרות ממנו, משקף את דיוקנה של החברה: דיוקן המורה הטוב והכשרתו, כפי שהם מצטיירים מתפיסת הסטודנטים במחקר זה, מבטאים כמיהה למורה אידיאלי, קשוב ואנושי. ניתן לפרש כמיהה זו כתוצר של עידן המאופיין באינדיבידואליות-יתר ובהעדר קשב. המורה הטוב והכשרתו מסורטטים על ידי פרח ההוראה בקווים פרקטיים, שאינם מבטאים שאיפה לאופקים תרבותיים רחבים, לשינוי חברתי ולדיון ביקורתי-ערכי, ואינם נובעים מתפיסה חינוכית מאתגרת. התכונות הנעדרות מדיוקן המורה האידיאלי נעדרות אף מדיוקנו העצמי של הסטודנט כמורה ומדיוקנו של מורה המורים בעיניו. היעדרות זו מעידה על אי קיום תבניות חשיבה בתחומים שמעבר לתפיסת עולם מצומצמת וקונקרטי של בית הספר ושל ההוראה.

כשפרח ההוראה מתייחס לתכונות המורה האידיאלי או לתכונות עצמו כמורה, אין הוא מונה ביניהן אידיאולוגיה חינוכית, שליחות חברתית או תיקון מוסרי של

החברה, שהם תוצר של תפיסה חינוכית כוללת. על פי הקריטריונים שבחר, הוא מצפה בעיקר למורה "בן אדם", הוגן, אנושי, נינוח, בעל ערכים, בעל יחס למקצוע ובקי בנושא הלימוד התאורטי. התבוננותו במורה היא מזווית ראייה של הכשרתו לעבודה כמורה בבית הספר, ועבודת בית הספר מתמקדת בהוראת נושאי לימוד ולא בהתבוננות חברתית-ביקורתית בעלת אוריינטציה של שינוי ושיפור. תפיסה זו אינה תואמת את התפיסה המנחה חלק גדול מהמודלים להכשרת מורים, כפי שמציג גובר (תשנ"ו), וגם לא את האוריינטציה הביקורתית (Shor, 1992) או את המסורת של רקונסטרוקציה חברתית (Liston & Ziechner, 1991). לעובדה שפרח ההוראה מצייר דמות קונקרטית של מורה, אשר חסרים בה רכיבים המייחסים להוראה חזון ותפקיד חברתי-מוסרי, ניתן להציע הסברים אחדים: פרח ההוראה נמצא בעיצומו של תהליך הכשרה טרום-מקצועי, ולכן מוקדם לצפות ממנו לחשיבה מורכבת, מעמיקה ומגובשת בנושא דמות המורה האידיאלי ולתפיסת הוראה מודעת ויציבה. הסבר נוסף הוא שפרח ההוראה הפנים את המעמד הנמוך יחסית המשוך למורה בחברה; אתגרים ואידיאולוגיות אינם, ככל הנראה, חלק מהסיבות לבחירת הצעירים במסגרות להכשרת המורים. אך ייתכן שתהליך ההכשרה עצמו של פרחי ההוראה אחראי אף הוא לתפיסתם הקונקרטית, הואיל ונעדר ממנו דיון-על מרכזי ומוצהר במרכיבי דמותו של המורה, בעיצוב התפיסה החינוכית שלו, באתיקה המקצועית שלו ובשליחותו החברתית. גם אם דיון כזה מתנהל בקרב מובילי תהליך ההכשרה וחוקריו, אין הוא חלק אינטגרלי מתהליך ההכשרה לשלביו השונים. הוא אינו נחלת רבים ממורי המורים, ולכן גם אינו מועבר למורים לעתיד, הסטודנטים להוראה. הדגשים שנתנו ושנותנים סטודנטים להוראה בדמות המורה האידיאלי ואלה הנעדרים מדמות זו הם תולדה של הפנמת הדגשים הקיימים והחסרים בתהליך ההכשרה שלהם. נראה שבמסגרת הכשרת מורים לא מתקיים דיון משמעותי, ישיר, מודע וכוללני - אם בכלל מתקיים דיון כלשהו - בשאלה, המרכזית לדעתנו, על דמות המורה האידיאלי.

דמותו של המורה הרצוי ותהליך הכשרת המורים, שיעצב דמות זו, נמצאים כיום על שולחן הדיונים הציבורי בישראל. השינויים שמציע דוח דברת במבנה ובתהליך של ההכשרה להוראה מתמקדים ברכיב הידע הדיסציפלינרי, החשוב כשלעצמו, כפי שמסתמן במחקר זה. אולם, לדעתנו, קיים חשש שבכך מופר האיזון הנדרש בין הרכיבים החשובים הנוספים בתהליך הכשרת המורים. הדוח מתייחס לידע הדידקטי כמשני בתהליך ההכשרה. הוא אינו מפנה מקום של ממש לפיתוח אישיות המורה במהלך הכשרתו (גם בחירת המועמדים להוראה וקידום המורים מסתמך בעיקר על רכיבים דיסציפלינריים). אין בדוח התייחסות לפיתוח חשיבה ולמתן כלים לעיצוב תפיסה

חינוכית כוללת, שתהווה את הדגם המנחה של המורה בעשייתו החינוכית (הנוגעת למשל בבעיות של אתיקה חינוכית, התבוננות ביקורתית ומעורבות חברתית-קהילתית). הנחתנו היא שהסטודנט להוראה מגיע למכללה כשהוא נושא עמו דיוקן של מורה אידיאלי, שעוצב על ידי סביבתו החברתית, התרבותית והחינוכית. אם לא יחולו התפתחות, צמיחה ושינוי בדיוקן התחלתי זה במהלך ההכשרה להוראה, הוא יישא אותו עמו ללא שינוי אל סביבתו ואל תלמידיו. תקוותנו היא, שעצם הדיון בשאלת המורה הטוב-הרצוי-האידיאלי ובהכשרתו והעיון בתכונותיו ובמרכיבים הנעדרים בהן, יהיה בהם כדי לפרוץ מעגל זה ולקדם עיצוב של מורה טוב יותר.

## ביבליוגרפיה

- אברהם, ע' (1974). עולמם הפנימי של המורים. תל-אביב: אוצר המורה.
- אייזנשטדט, נ"ש (1967). החברה הישראלית - רקע, התפתחות ובעיות. ירושלים: מאגנס.
- אלבוים-דרור, ר' (תשמ"ו, תש"ן). החינוך העברי בארץ-ישראל, א', ב'. ירושלים: יד בן-צבי.
- אריאלי, מ' (1995). אי נחת בהוראה. תל-אביב: רמות.
- ארנון, ר' ובר-זוהר, י' (2002). תפיסת מקצוע ההוראה בקרב סטודנטים במכללת בית ברל. בתוך: ב' פרסקו וד' כפיר (עורכות), דיאלוג מתמשך - ההכשרה להוראה ולמעשה החינוכי (עמ' 11-33). מכון מופ"ת ובית ברל.
- ברנר, ר', זלקוביץ, צ', טוקר, א' (2002). בתוך: צ' קרניאל (עורך), החינוך וסביבו, שנתון המכללה, כ"ד. מכללת סמינר הקיבוצים.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי. תל-אביב: דביר.
- גובר, נ' (תשנ"ו). הפדגוגיה הביקורתית במחשבת החינוך כיום. בתוך: צ' לם (עורך), עיצוב ושיקום. ירושלים: מאגנס.
- גולדברג, ס' (1994). מחשבות על מורים טובים. דיוקן המורה האידיאלי אצל פילוסופים ותלמידים. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, ביה"ס לחינוך.
- גורנשטיין, א' (1981). הערכת המורה לפי כיווני ההומור בהם הוא משתמש. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, ביה"ס לחינוך.
- זילברשטיין, מ' (תשנ"ח). ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתוכניות הכשרה והשתלמויות חלופיות, נייר דיון מס' 1. מכון מופ"ת, משרד החינוך, התרבות והספורט, גף להכשרת עובדי הוראה.

זילברשטיין, מ' וכץ, פ' (1998). מורה גדול מורה מומחה ומקצוען: שלוש זוויות ראייה לבחינת דמותו של "המורה אשר". דפים, 26, 53-71.

חטיבה, נ' (2002). מה אפשר ללמוד מסקר שביעות רצון מההוראה בתואר ראשון באוניברסיטת תל-אביב? על הגובה, 1. תל-אביב: המכללה למינהל.

חטיבה, נ' (2003). האם יש "פטנט" להשגת מצוינות בהוראה? על הגובה, 2. תל-אביב: המכללה למינהל.

כפיר, ד', אריאב, ת', פייגין, נ' וליבמן, צ' (1997). האקדמיזציה של ההכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה. ירושלים: האוניברסיטה העברית ומאגנס.

לם, צ' (1972). ההגיונות הסותרים בהוראה. תל-אביב: ספריית פועלים.

לם, צ' (2000). במערבולת האידאולוגיות: החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.

מילגרם, ר' (1988). תפיסת התנהגותם של מורים בעיני ילדים מחוננים ושאינם מחוננים. ירושלים: מכון לחקר הטיפול בחינוך.

סואן, ד' (תשנ"ב). מעמדו החברתי של המורה בעיני עצמו. שנתון סמינר הקיבוצים. תל-אביב.

סטרהובסקי, ר', מרבך, א' ולזרוביץ, ר' (1996). שש תחנות במרוץ המשוכות של מורה מתחיל. בתוך: נ' אפרתי ור' לידור (עורכים), שמרנות התפתחות וחדשנות. ספר הכינוס הבינלאומי השני, וינגייט.

פלד, ר' (תשנ"ה). "מי ילווה את המורה הטירון?" לוי בקליטה - מניבוי למיסוד. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, מכון מופ"ת.

פרידמן, י' (1999). כיוונים בהכשרת מורים להוראה דלת-שחיקה: לקחים מן המחקר. בתוך: ר' וזובסקי, ת' אריאב וע' קינן (עורכים), הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי רעיונות. הוצאת מכון מופ"ת ומכללת בית ברל.

פרידמן, י' ולוטן, א' (1993). לחץ ושחיקה בהוראה - גורמים ודרכי מניעה. ירושלים: מכון סאלד.

פרידמן, י' ופארבר, ב' (1992). הדימוי המקצועי של המורה ושחיקתו. ירושלים: מכון סאלד.

פרידמן, י' וקורנגולד, נ' (1993). יחסי גומלין בין מורים ותלמידים: נקודת המבט של התלמיד. ירושלים: מכון סאלד.

פרידמן, י' וקס, א' (2000). תחושת המסוגלות של המורה: המושג ומדידתו. ירושלים: מכון סאלד.

צדקיהו, ש' (1975). המורה האידיאלי בין מורים ותלמידים. החינוך, 47, 155-165.

- צדקיהו, ש' ופלד, מ' (עורכים). (2000). *חינוך באלף השלישי, יוזמות בחינוך בהוראה ובמינהל (עמ' 87-95)*. המדרשה לחינוך.
- צמרת, צ', (1997). עלי גשר צר. קריית שדה בוקר.
- קובובי, ד' (1992). *בין המורה לתלמיד*. ירושלים: אקדמון.
- רייכל, נ' (1997). דיוקן התלמיד הארצישראלי הרצוי בשנים 1889-1933. *קתדרה*, 83, 96-55.
- רייכל, נ' (2001). *חוברת מקורות: תולדות החינוך*. צמח: מכללת עמק הירדן.
- רייכל, נ' (2002). אמונת המורה העברי בכוחו לעצב 'יהודי חדש' בארץ ישראל (1882-1914). *דור-לדור*, י"ט, 20-50.
- תמיר, פ' (1989). הידע הנחוץ למורה והשלכותיו לגבי הכשרת מורים. *דפים*, 9, 5-14.
- Blishen, E. (1969). *The school that i like*. London, Harmondsworth: Penguin Books.
- Bosworth, K. (1995). Caring for others and being cared for. *Phi Dela Kappan*, 76(9), 686.
- Collins, A., Brown, J., & Newman, S. (1990). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In: L. B. Resnik (Ed.), *Cognition and instruction: Issues and agendas*. Hillsade, NJ: Erlbaum.
- Cook-Sather, A. (2002). Re(in)forming the conversations: Student position, power, and voice in teacher education. *Radical Teacher*, 64, 21-29.
- Cooper, J. (1999). Unwanted consequences and the self. In: E. Harmon-Jones & J. Mills (Eds.), *Cognitive dissonance* (pp. 250-265). Washington, DC: American Psychological Association.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how? In: A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures* (pp. 25-50). N.Y. Falmer Press.
- Dressel, P. L. (1987). Mission, organization and leadership. *Journal of Higher Education*, 58, 101-109.
- Elkind, D. (1971). Teacher-Child contracts. *School Review*, 79, 579-589.
- Evans, K. M. (1962). *Sociometry and education*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Feiman-Nemser, S. (1990). *Conceptual orientations in teacher education*. Michigan State University: The National Center for Research on Teacher Education.
- Freidson, E. (1994). *Professional reborn - theory, prophecy and policy*. Chicago: The University of Chicago press.
- Gibbs, G. (2001). Training university teachers to improve learning. *Proceeding of the 9th conference of the European Association for Research on learning and Instruction* (pp. 56-57). Freiburg, Switzerland.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1998). Data management and analysis methods. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 179-210). California: Sage Publications.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Education Research*, 62 (2), 129-169.
- Kutnick, P., & Jules, V. (1993). Pupils perception of a good teacher: A developmental perspective from trinidad and tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 400-413.
- Liston, D., & Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Lowman, J. (1995). *Mastering of techniques of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miron, M. (1983). What makes a good teacher? *Higher Education in Europe*, 8 (2), 45-53.
- Musgrove, F., & Tylor, P. H. (1972). Pupils expectation of teachers. In: A. Morison & D. McIntyre (Eds.), *The social psychology of teaching* (pp. 171-182). Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Noddings, N. (1999). Caring and competence. In: G. A. Griffin (Ed.), *The education of teachers - ninety eighth yearbook of national society for the study of education*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Schwab, J. (1973). The practical translation into curriculum. *School Review*, 81, 501-522.
- Shor, I. (1992). *Empowering education, critical teaching for social change*. Chicago University Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1).

- Skyes, G., & Bird, T. (1992). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: State University of New York Press
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. California: Sage Publications.
- Tylor, P. H. (1962). Children evaluations of the good teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 32, 258-266.
- Zeichner, K. M. (1993). Traditions of practice in U. S. preservice teacher education programs. *Teaching & Teacher Education*, 9 (1), 1-13.