

הערכת תרומתם של בוגרי מכללות להכשרת מורים שליד ישיבות ההסדר לחינוך הממלכתי-דתי

יעקב כץ, אברהם לסלוי, יעקב בועז יבלון

תקציר

מטרת המחקר* הנוכחי הייתה לבחון את תרומתם של מורים בוגרי מכללות להכשרת מורים שלידי ישיבות ההסדר לחינוך הממלכתי-דתי. במחקר נבחנו הערכותיהם של מנהלים ושל תלמידים את תרומתם של מורים אלה לעומת תרומתם של מורים בוגרי מוסדות הכשרה לא-ישיבתיים.

תוצאות המחקר מלמדות, כי מנהלים מעריכים באופן דומה את תרומתם של בוגרי מכללות להכשרת מורים שלידי ישיבות ההסדר ואת זו של מורים בוגרי מוסדות הכשרה אחרים. לעומתם תלמידים בגילאים שונים מעריכים במידה שונה את תרומתם של המורים השונים. למשל, תלמידים בבית הספר היסודי מציינים את תרומתם הייחודית של בוגרי מכללות להכשרת מורים שלידי ישיבות ההסדר לעומת בוגרי מוסדות הכשרה לא-ישיבתיים בכל המדדים שנבחנו. תלמידים בחטיבות הביניים מעריכים את תרומתם כנמוכה יותר בכל המדדים, ותלמידים בחטיבות העליונות מעריכים את תרומתם כרבה יותר בחלק מהמדדים, אך שווה למורים שאינם בוגרי מוסדות הכשרה ישיבתיים במדדים אחרים.

מבוא

מאז היווסדה של ישיבת ההסדר הראשונה, ישיבת כרם ביבנה בתשי"ד, נוסדו במדינת ישראל למעלה מארבעים ישיבות הסדר. משימתן העיקרית של ישיבות ההסדר היא לשלב לימודי תורה עם שירות צבאי במשך חמש שנים. בנוסף ליעד זה הקימו חלק מהישיבות מכונים או מכללות להכשרת מורים המכשירים את תלמידיהם, הרוצים בכך, לקראת תואר מורה מוסמך-בכיר ולאחרונה גם לקראת תואר בוגר בחינוך. חלק

* המחקר נערך בתמיכת המרכז הירושלמי למדיניות ציבורית.

מבוגרי המכוונים משתלבים בהוראה בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים במערכת החינוך הממלכתית-דתית. מטרת מחקר זה הייתה לבחון את הערכתם של תלמידים ושל מנהלים את תרומתם של מורים אלה לחינוך הממלכתי-דתי בישראל, והאם תרומתם שונה מזו של מורים בחינוך הממלכתי-דתי אשר הוכשרו להוראה במוסדות להשכלה גבוהה לא-ישיבתיים.

בחינת תפקידיו של המורה, דרכי הכשרתו והשפעתם על תלמידיו עומדת למבחן מחודש בעשור האחרון בכלל ובשנים האחרונות בפרט (Strike, 1996). למעשה, הספרות המחקרית העוסקת בהישגים של תלמידים עברה שינוי מתחילת שנות השישים ועד לשנות התשעים. בעקבות מחקרם של קולמן וחב' (Coleman et al., 1996) סברו רבים, שהשפעת המורים על הישגי התלמידים היא מזערית. אולם מאז חל שינוי בגישה, וממצאים מראים שלתכונותיהם של המורים יש קשר לרמת האפקטיביות של ההוראה ולאקלים בית הספר (Bryk, Lee and Holland, 1993; Coleman and Hoffer, 1987). מורים בעלי מוטיבציה ומעורבות בנעשה בבית הספר עשויים לטפח בקרב תלמידיהם סקרנות אינטלקטואלית ושאיפה להישג, אשר יובילו לשיפור הישגיהם הלימודיים (Rosenholtz, 1989). יש לציין שרוב המחקרים שעסקו בבדיקת השפעת המורים על תלמידיהם, בחנו את השפעתם של המורים על הישגים לימודיים, ועסקו רק מעט בהשגת מטרות חינוכיות. עם זאת, קיימים מחקרים אחדים המראים שקיים קשר בין תכונות המורים לבין המשתנה החינוכי (Bryk et al., 1993).

כאמור, מטרת מחקר זה הייתה לבחון את תרומתם ואת השפעתם של מורים בוגרי ישיבות ההסדר לחינוך הממלכתי-דתי. למעשה, אנו יודעים מעט מאוד על תכונותיהם של מורים אלו, אולם מדרך חינוכם ומהלך הרוח בקרבם ובקרב מוריהם ורבניהם אנו יכולים להניח, שהם פונים להוראה מסיבות אידיאולוגיות ומתוך רצון לתרום לחינוך הדתי והערכי של התלמידים על פי תפיסת עולם הניזונה מחינוכם בישיבות ההסדר. בר-לב (1985) מתאר את ישיבות ההסדר כמחנכות למימוש חיים דתיים כמו גם לאחריות לאומית, אזרחית ומוסרית. לדבריו, המרכיב של שירות לציבור הוא חלק מהותי מהפילוסופיה של ישיבות ההסדר, והגישה החינוכית החד-משמעית של יצירת אזרח לאומי ודתי, המשתתף באופן מלא בכל סוגי הפעילות החברתית, מאפיינת את חניך ישיבת ההסדר. עוד טוען בר-לב, כי בוגרים רבים של ישיבות ההסדר פונים לעסוק בהוראה כדי לממש את השקפת העולם החינוכית הדוגלת בשירות לציבור, ולכן גם רבים מהם משמשים מורים בעיירות פיתוח ובשכונות מצוקה במטרה לתרום תרומה חיובית לחברה בכללה. שביב (Shaviv, 1980) מתאר את האידיאל שהתרומה

החינוכית של בוגרי ישיבות ההסדר מבוססת עליו כ"ללמוד על מנת ללמד", משימה הנתפסת כבעלת חשיבות עצומה ביהדות. משום כך הישיבה מחויבת להכין את בוגריה ולציידם בכל הידע והמוטיבציה הנדרשים כדי ללמד אחרים.

מלבד התפיסה כי יש לתרום לחברה ולקדמה באמצעות העיסוק בתחום החינוך והנחלתו לתלמידי הישיבות, גם החינוך למוסר, לערכים ולדרכי התנהגות המבוססים על עקרונות אלו היו מאז ומתמיד גורם מרכזי בלימוד בישיבות ההסדר. אלון (1975) בסקירתו על הישיבות הליטאיות, אשר משמשות גם כיום מודל עבור הישיבות המודרניות ובכללן ישיבות ההסדר, מציין כי מסגרת הלימודים בישיבות משלבת לימוד תורני, כדרך חיים דתית, לצד לימוד מוסר המהווה יסוד להתנהגות החברתית. שילוב לימוד הערכים והמוסר כחלק מתכנית הלימודים בישיבה נועד לפתח אצל תלמיד הישיבה מודעות עצמית וראייה אינטרוספקטיבית לצד הלימוד האקדמי הישיבתי, אשר ישמשו יחדיו בסיס להתפתחות האישיות לקראת היותו של התלמיד אדם בעל מידות טובות. בעניין זה מציין אלון, כי המוסר היהודי המודרני, כפי שאנו תופסים אותו כיום, הוא התפתחות של תפיסת העולם המוסרית הדתית, אשר מחנכת בכלליות להבנת צרכיו של האחר. ביאלובוצקי (Bialoblotzky, 1971) אף הוסיף וציין, כי עם תחילת לימודיו בישיבה, התלמיד הטיפוסי הוא אינדיבידואליסט המתמקד בעבודת האל בלבד. החינוך למוסר ולערכים בישיבה נועד להקנות לתלמיד לא רק ידע תורני וחינוך לאהבת האל, כי אם גם דרכי התנהגות ודפוסי חיים חברתיים, המובילים לאהבת האדם ולרגישות לאחר לצד קיום המצוות ואהבת התורה.

שרלו (1998) מדגיש את ייחודיותה של ההכשרה בישיבות ההסדר בכלל ונוכח הישיבות הליטאיות, שהן דגם מוביל בעולם הישיבות בפרט, ומציין כי בעוד הישיבות ה"קלאסיות" פועלות על פי דגם הישיבות הליטאיות, דהיינו מחנכות להסתגרות בלימוד תורה ומדגישות כי יציאה מחוץ לכותלי הישיבה היא תוצר של אילוץ או מצוקה, הרי ששישיבות ההסדר מחנכות דווקא להשתלבות ולשותפות בחברה מתוך תפיסה דתית.

וולבה (1986) מציין גם הוא, כי הרעיון המרכזי העומד בבסיסו של החינוך המודרני בישיבות אינו רק לימוד והטמעה של המצוות הדתיות. לתפיסתו, הלימוד בישיבה אף אינו מוביל רק להבנת האחר ולפיתוח רגישות לצרכיו, אלא שהוא מדגיש גם את אחריות הפרט כלפי הכלל. במילים אחרות, החינוך בישיבות עוסק גם בחינוך לקבלת אחריות חברתית באופן פעיל ולא רק בפיתוח רגישותו של התלמיד לסובב אותו. אורבך (1986) הדגיש בהקשר זה את הצורך בהשתלבות התלמיד בחיי הקהילה והוסיף, כי לימוד התורה בישיבה צריך לעסוק גם בבעיות הקשורות לנושאי דת ומדינה

ולנושאי מוסר וחברה, שכן עם תום לימודיו בישיבה על התלמיד להשתלב שילוב מלא בחברה ולהיות שותף פעיל בה, ולימודיו בישיבה צריכים להכינו לכך. גם יוגל (1971) כתב כי מטרת החינוך התורני היא להכין את התלמיד לתרום לחברה שהוא חי בה. לכן לדעתו, החינוך בישיבות צריך לעצב את אישיותו של התלמיד ולהטמיע בו את חשיבותם של השאיפה למוסריות, להתנהגות ערכית, להנהגה ולהתערות בקהילה. גם שרלו (1998) מדגיש עניין זה, ומציין כי אחד החידושים הבולטים בישיבות ההסדר טמון בתכנית הלימודים הענפה, שאינה מצטמצמת ללימודי הגמרא בלבד כי אם גם ללימוד פילוסופיה יהודית, מחשבת ישראל, מוסר, סוגיות הנוגעות לדמותה של המדינה ולשאלות של דת ומדינה.

כאמור, בר-לב (1985) ציין, כי החינוך הישיבתי פועל להכללת המסורת היהודית והמוסר היהודי בחיי היום-יום ומכין את תלמידיו להשתלבות בתפקידים חברתיים ולהגשמת צרכיה של החברה. אולם יש להדגיש כי חינוכו של התלמיד לקראת השתלבות בקהילה מבוסס בראש ובראשונה על לימוד התורה. ליכטינשטיין (1982) טען, כי תלמיד הישיבה צריך לזכות תחילה ב"אקלים תורני", אשר חיוני הן להתפתחותו הרוחנית והן לעתידו של העם כולו ביצירת הנהגה בעלת בסיס רוחני מוסרי. ליכטינשטיין אף הוסיף, כי הלימוד בישיבת ההסדר נועד ליישב את הסתירה אשר לכאורה מתקיימת בין "ביטחון" ו"רוחניות" (לימוד תורה) לבין "צמיחה אישית" ו"שירות בקהילה". שכן ישיבות ההסדר, שבהן התלמידים משלבים לימודים תורניים עם שירות צבאי, מבקשות להנחיל לתלמידיהם תחושת מחויבות ושייכות לצד השקפת עולם רוחנית, ערכית ומוסרית. שרלו (1998) מציין, כי תלמידי ישיבות ההסדר מהווים מהפכה בדמות האדם התורני, שכן בוגרי ישיבות אלו הם בעלי רגישות מוסרית גבוהה, מעורבים בחיי המדינה ומכירים את הסוגיות המרכזיות העומדות במרכז סדר היום הציבורי ועוסקים בהן, בו בזמן שהם בעלי ידע תורני נרחב. נדגיש כי תלמידי ישיבות ההסדר, אשר זוכים להכשרה מקצועית להוראה, לומדים בנוסף ללימודי התורה והמוסר גם לימודים פדגוגיים (שוורץ, 1988).

אם כן, נראה כי החינוך והלימוד בישיבת ההסדר מבוססים בראש ובראשונה על לימוד תורני ומובילים למימוש האידיאל הדתי של לימוד תורה, קיום מצוות ואהבת האל. אולם לצד מטרה זו, על פי האידיאל החינוכי העומד בבסיס מערכת הלימודים הישיבתית, יש לפתח תלמיד רגיש לצורכי החברה, מבין ומכיר את צרכיה ונכון לפעול ולתרום בקרבה. מטרה זו מוצאת את ביטויה במחקר שערכו לוי וגוטמן (1974) בקרב בני נוער דתיים וחילוניים בישראל. הם מצאו, כי לעומת הנוער החילוני, הנוער הדתי ערכי יותר, לאומי יותר וציוני יותר בתפיסותיו. מסקנתם מממצאים אלו הייתה כי

מוסדות החינוך הדתיים, ובכלל זה ישיבות ההסדר ותנועות הנוער, מדגישים במיוחד את החינוך לערכי אהבת העם והמולדת. בדומה מצא כץ (Katz, 1988), כי מנהלי בתי ספר דתיים מעדיפים להעסיק מורים שהם בוגרי ישיבות הסדר ומכוני ההוראה שלהם בשל עליונותם בתחום האידיאולוגי, הציוני, הערכי והדתי, עליונות אשר עולה, לדעתם, על נחיתותם לעומת מורים אחרים בתחומי הפדגוגיה.

לעומת ישיבות ההסדר, המוסדות להשכלה גבוהה, באופן מסורתי, הם בעלי משנה חינוכית שונה לגמרי. אלטבך (Altbach, 1979) ובן-דוד (Ben-David, 1977) מציינים, כי מאז ומתמיד המאפיין החשוב ביותר של ההשכלה הגבוהה היה שמירה על העצמאות ועל החופש האקדמי. קלרק ואדוורדס (Clarke and Edwards, 1980) אף הדגישו מאפיינים אלו, וציינו כי החופש והעצמאות המוקנים למוסדות להשכלה גבוהה הם חשובים ומרכזיים לא רק למוסדות ההשכלה השונים אלא גם לחברה כולה, שכן בזכות העצמאות והחופש האקדמי מוסדות אלו ובכללם האוניברסיטאות הצליחו לשמר את המסורת ואת המרכיבים החיוביים של החברה.

בסוקרו את הצהרותיהם של מקבלי ההחלטות במערכת החינוך הגבוהה, מדגיש פדלי (Pedley, 1977), כי למרות תרומתם הרבה של המוסדות להשכלה גבוהה לחברה, בעיקר בתחומי הידע, הרי שמוסדות אלו ככלל והאוניברסיטאות בפרט מזוהים בראש ובראשונה עם לימוד המשרת את הפרט ועם אוטונומיות וזכויות נוספות, אשר אינם עונים על הצרכים המידיים של החברה. וולף (Wolff, 1972) מתאר בהקשר זה את האוניברסיטאות כ"מגדל שן", אשר הבאים בשעריו מסירים מעצמם כל עיסוק בעניינים הקשורים לסדר חברתי. לדבריו, הבאים לאוניברסיטה עוסקים ב"עולם הספרים" ולא במציאות שהספרים עוסקים בה.

רשטון (Rushton, 1976) עסק בהכשרת מורים במוסדות להשכלה גבוהה, ופירט את המטרות הרשמיות של הכשרת המורים באנגליה. ממצאיו מעלים כי בין המטרות לא מוזכרים מוסר וערכים, וכי המטרה המרכזית היא העברת ידע על מנת להגיע להישגים לימודיים גבוהים. בדומה לכך הוא מציין, שתרומתו של המורה לחברה נמדדת גם היא, כמעט באופן בלעדי, במונחים של הישגים לימודיים. כץ (Katz, 1988) ציין, כי תרומתן של האוניברסיטאות בישראל לחברה נתפסת בעיקר בתחום המדע והטכנולוגיה. בתחום המוסר והערכים, לעומת זאת, האוניברסיטאות נתפסות בעיני הציבור כמי שאינן ממלאות אחר הציפיות. תפיסה זו בולטת במיוחד בכל הקשור להערכת תפקודיהן של האוניברסיטאות בתחומי החינוך והכשרת המורים.

לסיכום, הכשרת המורים, כפי שמתקיימת במוסדות להשכלה גבוהה בעולם ובישראל, מתמקדת בעיקר בתחומים: פדגוגיה ומתודולוגיה. פרחי ההוראה מתבקשים להגיע

למצוינות אקדמית אשר תבטיח רמה גבוהה של יכולת בהוראת המקצוע שילמדו בבית הספר. מטרתם המרכזית של המוסדות השונים להכשרת מורים היא אפוא להכשיר מורים אשר יכולים להוביל את תלמידיהם למלא בהצלחה אחר הציפיות והמטלות האקדמיות הנדרשות מהם. כאמור, יש רק מעט התמקדות מצד המוסדות להשכלה גבוהה בהיבטים אשר אינם קשורים בתכנית הלימודים ובכלל זאת בהתייחסות לנושאים אשר יש להם השפעה על החברה הישראלית. לעומתם, ישיבות ההסדר כוללות בתכנית הלימודים שלהן נושאים ערכיים בעלי חשיבות ותרומה לפרט ולחברה ככלל. תפיסת העולם החינוכית העומדת בבסיס ההכשרה בישיבות ההסדר היא כזו המפתחת ומכשירה מורים בעלי רצון להשתלב, לתרום ולעזור לחברה ככלל ולאוכלוסיות חלשות בפרט. תהליך ההכשרה כולל את חשיפתם של פרחי ההוראה לנושאים הקשורים להתנהגות אישית, ערכית, רוחנית ומוסרית ולנושאים מרכזיים המעסיקים את החברה ואשר מצופה מהם, כמורים, להעלותם ולפעול בהם גם בכיתות הלימוד. משום כך בוגרי מכללות ההוראה שליד ישיבות ההסדר תופסים את ההוראה כמשימה שאינה רק הוראת מקצוע לשם הישגים אקדמיים, כפי שבאים לידי ביטוי בהצלחה במבחנים, אלא גם ככוללת עיסוק בכיתה בנושאים אשר עומדים על סדר היום החברתי ובנושאים המובילים להתפתחות רוחנית ורגשית של התלמידים. מטרת המחקר הייתה, כאמור, לבחון כיצד מוערכת תרומתם של מורים, אשר רכשו את הכשרתם המקצועית במכללות שליד ישיבות ההסדר, למערכת החינוך הממלכתית-דתית לעומת תרומתם של בוגרי מוסדות הכשרה לא-ישיבתיים.

שיטת המחקר

המשתתפים

בשלב הראשון של המחקר אותרו שמוותיהם של כל הבוגרים בשלושה מכוני הוראה שליד ישיבות הסדר. מתוכם אותרו כל אלו אשר עוסקים בפועל בהוראה. כמו כן, לשם עריכת המחקר נקבע כי בקבוצת הביקורת ייכללו מורים בוגרי מוסדות הכשרה לא-ישיבתיים, המלמדים באותם בתי ספר ובכיתות מקבילות לאלו של המורים מקבוצת המחקר. לאחר איתור קבוצת המחקר וקבוצת ביקורת מתאימה נמצא, כי אוכלוסיית המחקר מונה 50 מורים בלבד: 25 מורים בוגרי מכללות להוראה שליד ישיבות ההסדר (קבוצת מחקר), שהם למעשה כלל אוכלוסיית קבוצת המחקר, ו-25 מורים בוגרי אוניברסיטאות ומכללות לא-ישיבתיות, המלמדים בכיתות מקבילות באותם בתי ספר (קבוצת ביקורת).

תרומתם של המורים לחינוך הממלכתי-דתי (ממ"ד) נבחנה באמצעות הערכותיהם של 25 מנהלי בתי הספר שבהם המורים מלמדים (מקבוצת המחקר והביקורת) ובאמצעות הערכות של 1014 תלמידים: 440 תלמידים מבתי ספר יסודיים, 269 תלמידים מחטיבות ביניים ו-305 תלמידי תיכונים. לוח 1 מציג את התפלגות המורים והתלמידים על פי חלוקה לקבוצות המחקר ולשכבות הגיל.

לוח 1: התפלגות המורים והתלמידים לפי שכבת הגיל וקבוצת המחקר

מספר המורים	מספר התלמידים	שכבת הגיל	קבוצה
9	213	יסודי	מחקר
7	160	חטיבה	
9	162	תיכון	
25	535	סה"כ	
9	227	יסודי	ביקורת
7	109	חטיבה	
9	143	תיכון	
25	479	סה"כ	

הכלים

כדי לבחון את תרומתם של המורים לבית הספר נעשה שימוש בגרסתם העברית של שאלון למנהלים ושל שאלון לתלמידים, אשר שימשו במחקר בינלאומי מקיף שנערך ב-13 מדינות לבחינת החינוך האפקטיבי (Puurula et al., 2001). בכל אחד מהשאלונים התבקשו הנשאלים (מנהלים או תלמידים) להעריך את פועלם של המורים במישורים מספר. השאלונים המקוריים מורכבים מכמה גורמים העוסקים בארבעה נושאים מרכזיים: קידום התפתחותו האישית והחברתית של התלמיד (promotion of students' personal and social development), מניעת בעיות של התלמיד (prevention of students' problems), עידוד מעורבות הורים בבית הספר (encouragement of parental involvement in the school), ופיתוח אקלים חיובי בבית הספר (whole school positive climate). השאלון למנהלים מורכב מארבעה חלקים שבהם 100 שאלות (מתוכן 9 שאלות סוציו-דמוגרפיות), והשאלון לתלמידים מורכב מארבעה חלקים הכוללים 76 שאלות (מתוכן 3 שאלות סוציו-דמוגרפיות). בשני השאלונים התבקשו הנבדקים לציין את מידת הסכמתם בנוגע להיגדים אחדים (למעט בשאלות הדמוגרפיות) על סולם הנע מ-1 עד 7. ככל שהציון קרוב יותר ל-7, כך הסכמתו של הנבדק רבה יותר.

על מנת להתאים את השאלון המקורי למחקרנו הושמטו מן השאלונים חלק מן ההיגדים, וחלקם שונו כך שיתאימו למטרות המחקר. במתכונתו החדשה כלל השאלון לתלמידים ארבעה חלקים ובהם 65 שאלות, שבהן התלמיד מתבקש להעריך את פועלו של מחנך הכיתה בתחומים שונים, ושתי שאלות סוציו-דמוגרפיות. השאלון למנהלים כלל שני חלקים ובהם 30 שאלות, שבהן המנהל מתבקש להעריך את פועלו של מחנך הכיתה בתחומים שונים.

הליך המחקר

לאחר איתור קבוצת המחקר וקבוצת הביקורת הועברו שאלוני המחקר למנהלים ולתלמידים בנפרד: שאלוני התלמידים הועברו בכל אחת מהכיתות בזמן שיעור (או חלק ממנו) שהוקדש לצורך המחקר. החוקר הגיע לכיתה הלימוד עם אחד המורים המלמדים בבית הספר, ולאחר הצגתו של החוקר עזב המורה את הכיתה, כך שהתלמידים נשארו ללא השגחה מטעם בית הספר. החוקר תיאר בפני התלמידים את המטרות הכלליות של המחקר תוך הדגשת האנונימיות אשר תישמר והעובדה כי אין לתשובותיהם כל השפעה על מעמדו ועל עתידו של מחנך הכיתה. עם תום מילוי השאלונים הם נאספו מידי התלמידים. בכיתות שבהן נעדרו תלמידים, לא הושארו שאלונים למילוי, וסך השאלונים שהתקבלו היו של סך התלמידים שהופיעו לשיעור באותו היום. השאלונים בשתי כיתות הלימוד השונות (אחת של מחנך הכיתה הנכלל בקבוצת המחקר והשנייה של הנכלל בקבוצת הביקורת) הועברו לתלמידים באותו היום על ידי אותו חוקר בשני שיעורים נפרדים ועוקבים.

שאלוני המנהלים הועברו באופן אינדיבידואלי לכל מנהל. המנהל התבקש למלא שני שאלונים בזה אחר זה: האחד עבור מחנך הכיתה הנכלל בקבוצת המחקר, והאחר עבור המחנך הנכלל בקבוצת הביקורת. באחד מבתי הספר מילא סגן המנהל את השאלונים, שכן מנהל בית הספר ציין כי הוא מנהל חדש, וכי סגנו שהוא ותיק יותר ובעל היכרות רבה יותר עם פועלם של המורים, יכול גם להעריך באופן מהימן יותר.

התוצאות

מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד מוערכת תרומתם של בוגרי המכללות להכשרת מורים ליד ישיבות ההסדר לחינוך הממלכתי-דתי, כפי שהיא עולה מתוך השוואה לתרומתם של מורים אשר אינם בוגרי המכללות הללו. כאמור, תרומתם של המורים נבחנה באמצעות הערכותיהם של מנהלים ושל תלמידים את פועלם של המורים השונים.

מאחר ששאלוני המחקר מבוססים על שאלוני מחקר קיימים (למנהלים ולתלמידים), אשר הותאמו לשימוש במחקרנו, עלה הצורך לערוך ניתוח גורמים מחדש כדי לבחון את תוקף השאלון ואת התאמתם של הגורמים ושל השאלות המרכיבות כל גורם.

◀ באשר לשאלון למנהלים - בשל העובדה כי 25 מנהלים מילאו שאלונים, לא התאפשר מבחינה מתודולוגית לערוך ניתוח גורמים מחדש. משום כך הסתמכנו על השאלון המקורי, ונבחנה מהימנותו של השאלון באמצעות מבחן אלפא של קרונבך. נמצאה מהימנות של 0.96.

◀ באשר לשאלון לתלמידים - נערך ניתוח גורמים הכולל רוטציה מסוג varimax, ונמצאו חמישה גורמים אשר ה-eigenvalue שלהם גדול מ-1, ואחוז השונות המוסברת באמצעות כל אחד מהם גדולה מ-5%.

הגורם הראשון - "עזרה בלימודים ובעיות אישיות" - כולל 11 פריטים העוסקים בהערכת תרומתו של המורה לתלמיד בתחום הלימודים ועזרתו בעיות אישיות הקשורות ללימודים. המהימנות של הגורם נבחנה באמצעות אלפא של קרונבך, ונמצאה מהימנות של 0.92.

הגורם השני - "רגישות לבעיות של אחרים ולסביבה" - כולל 11 פריטים העוסקים בתיאור פעולותיו של המורה, הנעשות כדי לקדם את תלמידיו בתחומים הקשורים למערכות היחסים שלהם עם הסובב אותם. המהימנות של הגורם נבחנה באמצעות אלפא של קרונבך, ונמצאה מהימנות של 0.91.

הגורם השלישי - "מודעות לעצמי ולזולת" - כולל 9 פריטים העוסקים בהערכת פעילותו של המורה לקידום רווחתו של התלמיד ולהעמקת המודעות של התלמיד לעצמו ולסובבים אותו. המהימנות של הגורם נבחנה באמצעות אלפא של קרונבך, ונמצאה מהימנות של 0.90.

הגורם הרביעי - "חינוך לערכים" - כולל 20 פריטים אשר כל אחד מהם מתאר ערך חברתי. המהימנות של הגורם נבחנה באמצעות אלפא של קרונבך, ונמצאה מהימנות של 0.96.

הגורם החמישי - "הכוונה ללימודים גבוהים" - כולל 11 פריטים הבוחנים את המידה שבה המורה מכוון את תלמידיו ללימודים גבוהים. המהימנות של הגורם נבחנה באמצעות אלפא של קרונבך, ונמצאה מהימנות של 0.94.

כדי לבחון את תרומתם הייחודית של המורים בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר לעומת זו של מורים בוגרי אוניברסיטאות ומכללות אחרות, כפי שמעריכים זאת מנהלים, חושבו ממוצעים של פריטי שאלונים שמילאו המנהלים על המורים בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר ($M=5.87$; $SD=0.6$), וממוצעים של פריטי שאלונים שמילאו המנהלים על המורים בוגרי האוניברסיטאות ($M=5.64$; $SD=0.9$). כמו כן נערך מבחן t-test למדגמים

תלויים, אשר העלה כי אין הבדל בין הערכותיהם של מנהלים את המחנכים שהם בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר לעומת הערכותיהם את תרומתם של המורים בוגרי האוניברסיטאות ($t=1.04$; $df=24$; $p>0.05$).

על מנת לבחון את הערכתם הייחודית של המורים בעיני התלמידים, חושבו הממוצעים של פריטי שאלוני התלמידים עבור כל אחת מקבוצות המורים בכל אחד מחמשת הגורמים שבהם נבחנו המורים. הממוצעים וסטיות התקן מוצגים בלוח 2 (שבעמוד הבא) על פי חלוקה לשכבות הגיל (יסודי, חטיבה, תיכון) ולקבוצות המחקר (נבדקים, ביקורת).

כדי לבחון את תרומתם הייחודית של מורים בוגרי המכללות להכשרת מורים ליד ישיבות ההסדר, כפי שעולה מהערכותיהם של תלמידים בחמשת הגורמים השונים, נערך ניתוח MANOVA דו-כיווני (קבוצת מחקר X שכבת גיל), אשר העלה כי לא קיימים הבדלים בין המורים בוגרי המכללות להכשרת מורים ליד ישיבות ההסדר לבין מורים בוגרי מוסדות הכשרה אחרים בחמשת הגורמים שנבחנו מעבר לשכבת הגיל: $F(10, 1964)=0.868$; $p>0.05$. אולם נמצא כי קיים הבדל בין תלמידים בשכבות הגיל השונות באשר להערכותיהם את המורים בחמשת הגורמים שנבחנו:

כמו כן נמצא כי קיימת אינטראקציה בין שכבת הגיל לקבוצת המחקר: $F(10, 1964)=4.22$; $p<0.001$. $F(10, 1964)=5.38$; $p<0.001$.

הואיל ונמצאה אינטראקציה מובהקת בין שכבת גיל התלמידים (יסודי, חטיבה, תיכון) לקבוצת המחקר (ביקורת, מחקר), נבחנה השפעת האינטראקציה של כל אחד מחמשת הגורמים בנפרד, ונמצא כי קיים הבדל מובהק בהערכותיהם של התלמידים בשכבות הגיל השונות את המורים בוגרי המכללות להכשרת מורים ליד ישיבות ההסדר לעומת הערכותיהם את המורים בוגרי מוסדות הכשרה אחרים בכל חמשת הגורמים.

כך נמצאה אינטראקציה מובהקת באשר לגורמים: חינוך לערכים $F(2,986)=14.09$; $P<0.001$; הכוונה ללימודים גבוהים $F(2,986)=12.73$, $p<0.001$; עזרה בלימודים ובבעיות אישיות $F(2,986)=13.00$, $p<0.001$; פיתוח רגישות התלמידים לבעיות של אחרים ולסביבה $F(2,986)=17.50$, $p<0.001$; ופיתוח מודעות עצמית ומודעות לזולת בקרב התלמידים $F(2,986)=20.76$, $p<0.001$.

לוח 2: ממוצעי ציוני התלמידים וסטיות התקן בחמשת הגורמים שבהם נבחנו המורים על פי חלוקה לשכבת הגיל (יסודי, חטיבה, תיכון) ולקבוצת המחקר (נבדקים, ביקורת)

קבוצת המחקר				גורם	שכבת הגיל
מחקר		ביקורת			
SD	M	SD	M		
1.3	5.4	1.5	5.1	חינוך לערכים	יסודי
1.1	5.0	1.3	4.6	הכוונה ללימודים גבוהים	
1.1	5.9	1.4	5.4	עזרה בלימודים ובבעיות אישיות	
1.2	5.5	1.4	5.1	פיתוח רגישות התלמידים לבעיות של אחרים ולסביבה	
1.4	5.2	1.6	4.7	פיתוח מודעות עצמית ומודעות לזולת	
1.3	5.0	1.0	5.7	חינוך לערכים	חטיבה
1.1	4.6	0.8	5.1	הכוונה ללימודים גבוהים	
1.3	5.4	1.1	5.9	עזרה בלימודים ובבעיות אישיות	
1.3	4.9	1.0	5.7	פיתוח רגישות התלמידים לבעיות של אחרים ולסביבה	
1.4	4.5	1.2	5.5	פיתוח מודעות עצמית ומודעות לזולת	
1.6	5.2	1.3	4.9	חינוך לערכים	תיכון
1.4	4.6	1.1	4.2	הכוונה ללימודים גבוהים	
1.5	5.4	1.3	5.2	עזרה בלימודים ובבעיות אישיות	
1.5	5.2	1.4	4.8	פיתוח רגישות התלמידים לבעיות של אחרים ולסביבה	
1.5	5.0	1.4	4.6	פיתוח מודעות עצמית ומודעות לזולת	
1.6	5.2	1.3	4.9	חינוך לערכים	

כדי לבחון מהו מקור האינטראקציה, כלומר מקור ההבדלים בהערכותיהם של התלמידים בשכבות הגיל השונות את תרומתם של בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר לעומת הערכותיהם את תרומתם של בוגרי מוסדות הכשרה אחרים בחמשת הגורמים שנבחנו, נערכו כמה מבחני t-test בלתי תלויים להשוואת הציונים שנתנו התלמידים למורים בוגרי המכללות (קבוצת המחקר) לעומת הציונים שנתנו למורים שאינם בוגרי המכללות (קבוצת הביקורת) על פי חלוקה לשכבות הגיל השונות.

מורים בבתי ספר יסודיים

מניתוח מבחני ה-t-test עולה, כי מורים שהם בוגרי המכללות להכשרת מורים ליד ישיבות ההסדר זוכים להערכות גבוהות יותר מהתלמידים בכל חמשת הגורמים: $t(426)=3.27, p<0.05$; $t(433)=2.77, p<0.5$; הכוונה ללימודים גבוהים $t(438)=3.48, p<0.05$; פיתוח רגישות התלמידים לבעיות של אחרים ולסביבה $t(438)=2.93, p<0.05$; פיתוח מודעות עצמית ומודעות לזולת בקרב התלמידים $t(436)=3.43, p<0.05$; לעומת ההערכות שמורים שאינם בוגרי המכללות הללו זוכים להן.

מורים בחטיבות ביניים

מניתוח מבחני ה-t-test עולה, כי לעומת ההערכות שהמורים בבתי הספר היסודיים זוכים להן, הרי שבחטיבות הביניים המורים שאינם בוגרי המכללות להכשרת מורים שליד ישיבות ההסדר זוכים להערכות גבוהות יותר מתלמידיהם לעומת בוגרי המכללות בכל חמשת הגורמים: $t(266)=-4.80, p<0.001$; הכוונה ללימודים גבוהים $t(263)=-4.28, p<0.001$; עזרה בלימודים ובבעיות אישיות $t(267)=-3.73, p<0.001$; פיתוח רגישות התלמידים לבעיות של אחרים ולסביבה $t(267)=-5.05, p<0.001$; פיתוח מודעות עצמית ומודעות לזולת בקרב התלמידים $t(267)=-5.38, p<0.001$.

מורים בבתי ספר תיכונים

מניתוח מבחני ה-t-test עולה, כי מורים שהם בוגרי המכללות להכשרת מורים שליד ישיבות ההסדר זוכים להערכות גבוהות יותר מהתלמידים בגורמים אלה: הכוונה ללימודים גבוהים $t(297)=2.22, p<0.05$; פיתוח רגישות התלמידים לבעיות של אחרים ולסביבה $t(303)=2.26, p<0.05$; פיתוח מודעות עצמית ומודעות לזולת $t(303)=2.34, p<0.05$; לעומת ההערכות שזוכים להן מורים שאינם בוגרי המכללות הללו. אולם אין הבדל בהערכות שזוכים להם המורים מן התלמידים בתחומים: $p<0.05$; חינוך לערכים ועזרה בלימודים ובבעיות אישיות.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון מהי תרומתם של מורים בוגרי מכללות ההוראה שליד ישיבות ההסדר לחינוך הממלכתי-דתי. תרומתם נבחנה בהשוואה לזו של

מורים בחינוך הממלכתי-דתי, אשר הוכשרו להוראה במוסדות להשכלה גבוהה לא-ישיבתיים. מממצאי המחקר מצטיירת תמונה מורכבת העולה הן מתוך הערכותיהם של מנהלים, הן מהערכותיהם של תלמידים והן מן הממצאים המעידים על שיעור השתלבותם של בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר בהוראה.

ראשית, יש לציין כי מממצאי המחקר עולה שרק אחוז קטן יחסית של בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר פונים לשמש מחנכי כיתות בבתי ספר ממלכתיים-דתיים לא-ישיבתיים. נציין כי במחקר זה לא נבחן שיעור המורים והמחנכים בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר המלמדים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים יסודיים תורניים ובישיבות תיכוניות, שכן אחת ההנחות העומדת בבסיס המחקר היא, כי הרקע התורני של המורים, שיטת הלימוד וההכשרה הישיבתית, אשר להם זוכים בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר, הם אשר מובילים לתרומה ייחודית למערכת החינוך ככלל ולתלמידים בפרט. כך אפוא בבתי הספר היסודיים התורניים ובישיבות התיכוניות, אשר בהם כל המחנכים הם בעלי רקע תורני, תרומתם של בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר אינה ייחודית בהכרח וגם אינה בת השוואה לפועלם ולתרומתם של מורים אחרים. לעומת זאת ניתן להניח, כי בבתי הספר היסודיים, במקיפים ובתיכוניים הממלכתיים-דתיים הלא-תורניים, ייחודם ותרומתם של בוגרי המכללות יקבלו ביטוי רב יותר. כאמור, הממצאים העולים ממחקרנו מלמדים על שיעור נמוך של בוגרי מכללות שליד ישיבות ההסדר, אשר משמשים מחנכי כיתות בבתי הספר הממלכתיים-דתיים הלא-ישיבתיים. אפשר לנמק ממצא זה בהנחה, שאם בוגרי המכונים פונים לעסוק בהוראה, הם מעדיפים לעבוד ולשמש מחנכים בבתי ספר תורניים, וכי אך טבעי הוא עבורם להיקלט בסביבה לימודית אשר עולה בקנה אחד עם המסגרות החינוכיות שבהן רכשו את חינוכם ואת השכלתם. ייתכן אף כי עבורם הלימוד בבתי הספר התורניים, אשר כולל תגבור של לימודי מקצועות הקודש, תואם את משנתם החינוכית כמו גם משמש עבורם מקור לעניין ולסיפוק מקצועיים. כאמור, לא נבדק במחקר זה שיעור בוגרי המכונים שליד ישיבות ההסדר בחינוך הממלכתי-דתי התורני, ומחקרי המשך יצטרכו לבחון הן את מידת היקלטותם בבתי ספר אלו והן את הגורמים לאי פנייתם לשמש מורים בבתי הספר הממלכתיים-דתיים הלא-ישיבתיים.

פרט לממצאים באשר לשיעור היקלטותם של בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר בחינוך הממלכתי-דתי הלא-ישיבתי, התמונה המתקבלת באשר לתרומתם של מי שכן פנו לשמש מחנכים במסגרות חינוכיות אלו היא מורכבת ומשתנה ממעריך אחד למשנהו. כך, באשר לתרומתם של המורים כפי שהיא נתפסת בעיני מנהלים, נמצא כי לדעתם אין כל הבדל בתרומתם של בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר

לעומת תרומתם של מורים אחרים. לעומת זאת הממצאים העולים מהערכותיהם של התלמידים מלמדים, כי למורים בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר יש תרומה ייחודית, אך זו משתנה בהתאם לגילם של התלמידים, כפי שיפורט להלן.

באשר להערכותיהם של המנהלים נמצא, כי בניגוד לכך (Katz, 1988), אשר מצא במחקרו כי מנהלי בתי ספר ממלכתיים-דתיים מעדיפים להעסיק מורים שהם בוגרי ישיבות ההסדר ומכוני ההוראה שלצדם בשל עליונותם בתחום האידיאולוגי, הציוני, הערכי והדתי, הרי שבמחקרנו לא נמצאה העדפה של מנהלים את בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר על פני מורים בוגרי מוסדות להשכלה גבוהה לא-ישיבתיים. אפשר להסביר ממצא זה בשני אופנים. האחד טמון בעובדה כי במחקרו של כך נבחנת עמדתם של מנהלים כלפי הֶעָסָקָה אפשרית של מורים, כלומר העדפתם בבחירת מורים, אולם במחקרנו המנהלים מתבקשים להעריך את התנהגותם בפועל של המורים. כך ייתכן שמלכתחילה המנהלים מעריכים את תרומתם ואת יכולותיהם במידה רבה יותר, ולכן גם מעדיפים להעסיק מורים שהם בוגרי המכוני שליד ישיבות ההסדר על פני מורים אחרים. אולם כאשר המורים עובדים בבית ספרם, הרי שהמנהלים לא מוצאים הבדל בין פועלם ותרומתם של בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר לבית הספר ככלל ולתלמידיהם בפרט לבין תרומתם של מורים אשר אינם בוגרי מכללות אלו. האחר קשור לכך שמחקרו של כך עוסק בעמדות, ואילו מחקרנו עוסק בבחינת התנהגות. כך, בעוד עמדותיהם של מנהלים חיוביות יותר כלפי בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר, הרי שכאשר מנהלים צריכים לבחון את התנהגותם שלהם (את עצמם), הקשורה באופן שהם בוחרים את מי שישמשו מחנכי כיתות, הרי שאז יש בהערכותיהם מידה של מתן רציונליות לקבלתם לעבודה והצדקתה, בדיעבד, של הבחירה. [התנהגות זו מתוארת רבות בספרות המחקרית ומכונה "הסלמה במחויבות" Escalation of Commitment (למשל: Alred, 1982)].

בהערכותיהם של תלמידים נמצא כי ישנה בדרך כלל הבחנה בהערכותיהם את המורים, אשר משתנה עם הגיל. דהיינו, תלמידים בבית הספר היסודי מעריכים את המורים בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר באופן חיובי יותר מאשר בוגרי מוסדות אחרים בחמשת התחומים שמחקר זה עוסק בהם. תלמידי חטיבות הביניים, לעומתם, מעריכים את המורים שאינם בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר באופן חיובי יותר מאשר את בוגרי מכללות אלו בכל חמשת התחומים, ותלמידי התיכונים מעריכים באופן חיובי יותר את המורים בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר בתחומים: הכוונה ללימודים גבוהים, פיתוח רגישות התלמידים לבעיות של אחרים ולסביבה ופיתוח מודעות עצמית ומודעות לזולת, אך אינם מבחינים בין המורים בתחומים: חינוך לערכים ועזרה בלימודים ובעיות אישיות.

כאמור, בגיל בית הספר היסודי, בתקופה שבה התלמידים נמצאים בשלב של טרום התבגרות (מוס, 1988), כאשר בית הספר הוא מרכז חייהם מחוץ למשפחה, והמורה הוא בעל השפעה גדולה במיוחד על התפתחותם, תפיסותיהם של התלמידים את המורים בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר היא חיובית יותר בכל התחומים לעומת הערכותיהם את המורים בוגרי המוסדות להשכלה גבוהה הלא-ישיבתיים. ממצאים אלה מאששים את ההנחה העומדת בבסיס מחקר זה, שלפיה מורים אשר הוכשרו לעבודתם במסגרת הישיבתית ואשר משמשים בהוראה מסיבות אידיאולוגיות ומתוך רצון לתרום לחינוך הדתי והערכי של התלמידים (בר-לב, 1985), אכן פועלים בדרך זו, ועל כך הם זוכים להערכתם של התלמידים. לכך יש להוסיף, כי בשלב טרום ההתבגרות תלמידים נוטים לקבל את השפעותיהם של מוריהם ללא כל מאפיינים של ביקורתיות (Katz and Offir, 1988), והערכותיהם החיוביות את המורים קשורה במידה רבה בהעדפות ובמסרים שהם מקבלים מהוריהם ומסביבתם הקרובה. הערכה זו מובילה להעדפת המורים בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר, שכן זו עולה בקנה אחד עם המסרים המתקבלים מצד הוריהם ומצד הדמויות הסמכותיות הסובבות אותם, אשר מבכרות את החינוך הערכי, כפי שניכר אצל מורים בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר, וכן את ההתמקדות בתלמיד העומד במרכז התהליך החינוכי (Baker, 1998). בהקשר זה נציין, כי לקבלת מרותו של המבוגר, כמו גם לעמדה הצייתנית ושוחרת האמון של הילד בגיל טרום ההתבגרות, יש חשיבות רבה להמשך התפתחותו התקינה של הילד (Damon, 1977).

לעומת תלמידים בבית הספר היסודי, תלמידי החטיבה מעריכים יותר את המורים שאינם בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר. אחד ההסברים האפשריים להערכה זו ולעובדה כי חל מהפך בהערכותיהם של התלמידים בחטיבה לעומת הערכותיהם בבית הספר היסודי, טמון בשינויים ההתפתחותיים הרבים שעוברים התלמידים בתקופה שבה הם לומדים בחטיבה והמכונה בספרות המחקרית "תקופת ההתבגרות המוקדמת" (מוס, 1988). תקופה זו מאופיינת בשינויים רבים המתרחשים ברמות שונות ככלל ובבניית זהותו האישית של התלמיד בפרט (Erikson, 1963). נציין כי השינויים המאפיינים את חייו של המתבגר בשלב זה הם בחלקם ביולוגיים, וכוללים שינויים קיצוניים המתחוללים בשל השפעות ביולוגיות של הורמונים, בחלקם הם חברתיים, וקשורים בציפיות החברתיות המלוות את יציאתו של הילד מילדות לבגרות, ובחלקם רגשיים (זיו, 1984). כאמור, לצד השינויים הרבים המתחוללים אצלו, בשלב זה של חייו עוסק המתבגר בעיקר בשאלת זהותו. הוא בונה את זהותו ועומד בפני קונפליקט שפתרונו הוא יצירת זהות לעומת בלבול תפקידים (Erikson, 1963). כך, עיקר פועלו

של התלמיד המתבגר מכוון לקראת רכישתן של תחושת רווחה (well being) פסיכו- חברתית, אשר מוצאת את ביטוייה בתחושת סיפוק מגופו וממראהו החיצוני, ולקראת השגה והכרה במושג "עצמי חיובי", בתגובות החברה לעצמי זה ובגיבוש הידיעה בדבר תכונותיו ומטרותיו לעתיד הקרוב.

בנוסף לשינויים המתוארים לעיל, אחד המאפיינים הבולטים של שלב התפתחותי זה הוא הצורך בהשתייכות חברתית וביצירת מכנה משותף רחב עם בני אותו גיל תוך התרחקות ופיתוח אנטגוניזם כלפי סמכות מבוגרים ובכלל זאת הרצון להימנע מהדרכתם (Erikson, 1968; Steinberg, 1989). גרוטוואנט וקופר (Grotevant and Cooper, 1983) אף מציינים, כי ככל שהדמויות הסמכותיות הן דומיננטיות יותר וגורמות למתבגרים תחושות שיש מהם ציפיות לא סבירות, כך הן מעוררות יותר התנגדות ומרדנות מצד המתבגרים, ואלו מובילות לתופעות של ניכור. לעומת זאת דמויות הנתפסות בעיני התלמיד כמי שמפגינות יחס גמיש ופתוח ומאפשרות שמירה על תקשורת פתוחה יותר, זוכות לשיתוף פעולה רב יותר. סמדל, נוטביס, וולד וקאנאס (Samdal, Nutbeam, Wold, & Kannas, 1998) מדגישים, כי למורים עצמם יש השפעה רבה על דרך ראיית התלמידים אותם בגיל ההתבגרות, וכי תמיכה ופתיחות יתקבלו מצד התלמידים כמתן כבוד וכגילוי אכפתיות, בעוד דרישות מחמירות יגרמו לתעוקה ולריחוק. ייתכן אפוא כי במחקר זה התלמידים, בדומה למנהלים, תופסים את המורים בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר כערכיים יותר וכבולטים בהיבטים האידיאולוגיים, הציוניים והדתיים (Katz, 1988), חשים כי הם פחות פתוחים ובעלי דרישות וציפיות, אשר גורמים לפיתוח אנטגוניזם ודחייה. לעומת זאת התלמידים מפתחים עמדות חיוביות יותר כלפי מורים שאינם בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר, אשר נתפסים כעליונים בתחום הפדגוגיה (Katz, 1988).

בנוסף להסברים התאורטיים על תפיסת המורים, ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם מספר רב של מחקרים המעידים, כי עם המעבר מבית הספר היסודי לחטיבה משתנה יחסם של התלמידים לבית הספר: חלה ירידה בשביעות הרצון ועלייה בתפיסה השלילית את בית הספר (Hirsh, Engel-Levy, Du Bois and Hardest, 1990). למשל, במחקר שערך משרד החינוך בישראל נמצא, כי תלמידי חטיבת הביניים מרוצים מבית הספר פחות מתלמידי בית הספר היסודי והתיכונים מבחינת תפיסת הלימודים, תפיסת היחסים החברתיים ותפיסת יחס המורים (שילד ואסולין, 1997). גם מולכו (1999), אשר בחנה את תפיסותיהם ואת עמדותיהם של תלמידים בישראל כלפי בית הספר ואת השפעתן על תחושת הרווחה שלהם מצאה, כי על פי רוב תלמידי הכיתות הנמוכות תופסים את בית הספר באופן חיובי יותר מתלמידי הכיתות הגבוהות.

אם כן, נראה כי על רקע המעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים בתקופת גיל ההתבגרות, הטומן בחובו שינויים רבים ובכללם מרדנות בסמכות המבוגרים (Coleman, 1980), ובעקבות התפתחותה של היכולת הקוגניטיבית המובילה גם להבשלתה של החשיבה הביקורתית (Steinberg, 1996), לצד הסערה הרגשית שבה מצוי המתבגר כפי שהוצג לעיל, מעריכים התלמידים את המורים בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר פחות מהערכתם את המורים האחרים.

וכאשר אנו בוחנים את ההערכות שהמורים בתיכונים זוכים להן, התמונה המתקבלת היא שהן משתנות בהתאם להתנהגות המוערכת. כך, בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר זוכים להערכות חיוביות יותר בתחומים: הכוונה ללימודים גבוהים, פיתוח רגישות התלמידים לבעיות של אחרים ולסביבה ופיתוח מודעות עצמית ומודעות לזולת, אך אינם נבדלים ממורים בוגרי מוסדות השכלה גבוהה לא-ישיבתיים בהערכות בתחומים: חינוך לערכים ועזרה בלימודים ובבעיות אישיות.

ממצאים אלו בראש ובראשונה מחזקים את ההנחה העומדת בבסיס דיון זה, כי להתפתחותם של התלמידים יש השפעה רבה על דרך הערכתם את המורים. שהרי בגיל התיכון כאשר התלמיד נמצא לקראת סוף גיל ההתבגרות ומגיע לרמה גבוהה של בשלות קוגניטיבית, כאשר הזדהותו עם הדמויות המוערכות על ידו נעשית מתוך בחינה והתייחסות קונקרטי (Katz and Offir, 1988), והוא פחות מרדן ומושפע במידה רבה מבני גילו (Steinberg, 1996), או אז אנו מוצאים התייחסות דיפרנציאלית לפעולותיו של המורה על פי אמות מידה המתאימות לכל אחד מהתחומים. כך אנו מוצאים שבתחומים הקשורים בעיקר בעתידו של התלמיד כבוגר, כלומר כשהתלמיד בוחן ומעריך את תרומתו של המורה להתפתחותו האישית המקצועית והתורנית ואת השפעתו של המורה על יחסיו עם הסובבים אותו, זוכים המורים בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר להערכות חיוביות יותר. הערכות אלה עולות בקנה אחד עם המטרות החינוכיות של החינוך הישיבתי, אשר הכשיר את המורים לשמש בהוראה (למשל: אורבך, 1986; בר-לב, 1985; וולבה, 1986). לעומת זאת אין כל הבדל, על פי תפיסתם של התלמידים, בתרומתם של המורים בחינוך לערכים ובעזרה בלימודים ובבעיות אישיות. ניתן להסביר הערכות דומות אלה הן בדגש הניתן כיום מצד מערכת החינוך לחינוך לערכים, אשר כפי הנראה מוביל לפעילות רחבה מצד כל המורים בתחום זה, והן בהנחה כי כל המורים ללא הבחנה פועלים רבות בתחום העזרה האישית כחלק מתפיסתם את תפקידם כמחנכים (Puurula et al., 2001).

אם כן, ממצאי המחקר מעלים תמונה מורכבת שלפיה תרומתם הייחודית של מורים בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר משתנה בהתאם לגילם של התלמידים, וכי

בשלבם שונים של התפתחותם תלמידים מעריכים במידה שונה את תרומתם של המורים בתחומים שונים. עוד נמצא, כי מנהלים אינם מבחינים בין תרומתם של מורים המועסקים בבית ספר, אשר רכשו את השכלתם ואת הכשרתם המקצועית במכללות להכשרת מורים אשר ליד ישיבות ההסדר, לבין תרומתם של אלו אשר רכשו את השכלתם ואת הכשרתם במוסדות אחרים. ממצא נוסף העולה ממחקרנו וראוי להיבחן במחקר המשך הוא, כי רק מיעוטם של בוגרי המכללות שליד ישיבות ההסדר בוחרים לעסוק בהוראה ככלל ובחינוך כיתה בפרט בבתי הספר הממלכתיים-דתיים הלא-תורניים.

לסיכום, מחקר זה הוא בעל חשיבות ייחודית בבחינת תרומתם של מורים בהשגת מטרות חינוכיות של תלמידיהם. כאמור, בעוד מחקרים אחרים מתמקדים בתרומתם של מורים להצלחתם של תלמידיהם בלימודים, כפי שאלו באים לידי ביטוי בהישגים אקדמיים, הרי שבמחקר הנוכחי יש כדי להעיד על תרומתם של המורים גם בתחומים חברתיים ואישיים. זאת ועוד, בהתמקדותו של המחקר הנוכחי בתרומתם של מורים בוגרי מכללות ההוראה שלצד ישיבות ההסדר יש משום ערך מוסף הן בשל השפעותיו על מערכת החינוך בישראל והן משום שיש בו כדי ללמד על השפעתם של מוסדות להכשרת מורים, על האוריינטציה הפדגוגית שלהם ככלל, על פועלם של המורים ועל ההשפעות שיש לכך באשר לתלמידיהם.

ביבליוגרפיה

- אורבך, א"א (1986). בית הספר התיכון הדתי - מגמתו החינוכית. בתוך: מ' בר-לב (עורך), *חינוך דתי בחברה הישראלית*. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- אלון, ג' (1975). *מחקרים בתולדות ישראל*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בר-לב, מ' (1985). גוונים מסורתיים וגוונים חדשניים במוסדות חינוך ישיבתיים בישראל. בתוך: ו' אקרמן, א' כרמון וד' צוקר (עורכים), *חינוך בחברה מתהווה*. תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד וון ליר.
- בר-לב, מ' (1986). הקונפליקט הבין-תרבותי של נוער בישיבות תיכוניות ובאולפנות. *ניב המדרשה, יח-יט*, 242-247.
- וולבה, ש' (1986). הישיבה התיכונית בתקופתנו. בתוך: מ' בר-לב (עורך), *חינוך דתי בחברה הישראלית*. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- זיו, א' (1984). *ההתבגרות*. גבעתיים: מסדה.
- יוגל, י' (1971). דרכה של המדרשה. *ניב המדרשה, ו*, 137-146.

- לוי, ש', גוטמן, א"ל (1974). ערכים ועמדות של הנוער הלומד בישראל. ירושלים: המכון למחקר חברתי שימושי.
- ליכטינשטיין, א' (1982). זאת תורת ההסדר. עלון ישיבת הר-עציון, 100, 9-22.
- מולכו, מ' (1999). תפיסת בית הספר והשפעתו על תחושת הרווחה בקרב בני נוער בישראל. חיבור לקבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת בר אילן, המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה.
- מוס, ר"א (1988). תיאוריות על גיל ההתבגרות. תל אביב: ספריית פועלים.
- שוורץ, י' (1988). על הכשרת תלמידי ישיבות ההסדר להוראה. דפים, 7, 39-43.
- שילד, ג', אסולין, מ' (1997). מערכת החינוך בראי ההערכה תשנ"ב-תשנ"ו. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- שרלו, י' (1998). מהפיכה בדמות האדם התורני. פנים, 4, 49-56.
- Alred, E. C. (1982). Escalation of commitment and its effect on the decision making process of community college administrators. *Dissertation Abstract International*, 43 (3-A).
- Altbach, P. G. (1979). *Comparative higher education*. London: Mansell.
- Baker, B. (1988). Child-centered teaching, redemption, and educational identities: A history of the present. *Educational Theory*, 48 (2), 155-174.
- Ben-David, J. (1977). *Centers of learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bialoblotzky, S. (1971). *The matter of tradition*. Ramat Gan: Bar-Ilan University.
- Bryk, A. S., Lee, V. E. and Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Chitoran, D., & Pombejr, V. (1984). The role of higher education in international understanding, cooperation, peace and human rights. *Higher Education in Europe*, 9 (2), 5-9.
- Clarke, A. M., & Edwards, L. M. (1980). The Williams committee of inquiry into education and training in Australia: Recommendations for universities. *Higher Education*, 9 (5), 495-528.
- Coleman, J. C. V. (1980). *The nature of adolescence*. London: Methuen.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. and York, R. (1966). *Equality of educational opportunity report*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

- Coleman, J. S. and Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York, N.Y: Basic Books.
- Damon, W. (1977). Measurement and social development. *Counseling Psychologist*, 6 (4), 13-15.
- Erikson, H. E. (1963). *Childhood and society*. N.Y: Norton.
- Erikson, H. E. (1968). *Identity youth and crises*. N.Y: Norton.
- Fischer, H. (1984). The international dimension of the university. *Higher Education in Europe*, 9 (2), 10-14.
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1983). *Adolescence developmental in the family*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hirsh, B. J., Engel-Levy, A., Du Bois, D. C., & Hardest, P. H. (1990). The role of social environment in social support. In: B. R. Sarason, I. G. Sarason & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An intersectional view*. N.Y: Johan Wiley & Sons.
- Katz, Y. J. (1988). High school headmasters' evaluations of teachers trained at universities and theological colleges. *British Journal of Religious Education*, 10 (2), 102-107.
- Katz, Y. J., & Offir, B. (1988). Computer oriented attitudes as a function of age in an elementary school population. In: F. Lovis & E. D. Tagg (Eds.), *Computers in education*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Pedley, R. (1977). *Towards the comprehensive university*. London: Macmillan Press.
- Puurula, A., Neill, S., Vasileiou, L., Husbands, C., Lang, P., Katz, Y. J., Romi, S., Menezes, I., & Vriens, L. (2001). Teacher and student attitudes to affective education: A European collaborative research project. *Compare*, 31(2), 165-186.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York, N.Y: Longman.
- Rushton, J. (1976). The education of the teacher. In: J. D. Turner & J. Rushton (Eds.), *Education for the professions*. Manchester: Manchester University Press.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools: A study of the importance of the

school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research, 13* (3), 383-397.

Shaviv, Y. (1980). *Moral belief*. Gush Etzion: Yaacov Herzog Institute.

Steinberg, L. (1989). Transformation in family relations at puberty. *Developmental Psychology, 17*, 833-840.

Steinberg, L. (1996). *Adolescence*. N.Y: McGraw-Hill.

Strike, K. A. (1996). The moral responsibilities of educators. In: J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. N.Y: The Association of Teacher Educators.

Wolff, R. P. (1972). *The ideal of the university*. Boston: Beacon Press.