

## תהליך ההכשרה במבט לאחור: תפיסות של מורים חדשים בנוגע למוכנותם להוראה

רינת ארביב־אלישיב וקטיה רוזנברג

### תקציר

המחקר הנוכחי מתמקד בתחושת המוכנות להוראה בכניסה למקצוע. הוא מבקש ללמוד באיזו מידה מורים מתחילים תופסים את מוכנותם למלא את תפקיד המורה כמספקת בתהליך הכניסה למקצוע ההוראה, ובאיזו מידה רכיבי ההכשרה ותחושת המסוגלות המקצועית קשורים לטיפוח תחושת המוכנות לעסוק במקצוע. נושא זה נבדק באופן מצומצם בהקשר של מערכת החינוך בישראל. המחקר נערך בקרב 584 מורים מתחילים אשר השתתפו בסדנאות התמחות בהוראה במכללה גדולה להוראה. מהממצאים עולה כי המורים המתחילים מעריכים את מוכנותם להוראה כבינונית. שקלול של כלל מרכיבי ההכשרה מלמד כי הן המרכיבים הפרקטיים והן המרכיבים הדיסציפלינריים נתפסים כתורמים לטיפוח תחושת המוכנות להוראה, והלימודים בתחום הדעת נתפסים כבעלי התרומה המשמעותית ביותר. נמצא שתחושת המסוגלות היא גורם המתווך בין התפיסה של תרומת ההכשרה לכניסה למקצוע ובין תחושת המוכנות. כמו כן מורים בשנה הראשונה להוראה (לעומת מורים בשנת ההוראה השנייה) ומורים שהתכשרו להוראה במסגרת המודל המסורתי (לימודי תואר ראשון בהוראה לעומת תוכניות ההכשרה החלופיות) דיווחו על מידה גבוהה יותר של מוכנות להוראה. בפרק הדיון מוצגות משמעויות תאורטיות ופרקטיות של הממצאים.

**מילות מפתח:** הכשרה להוראה, כניסה להוראה, מוכנות להוראה, מסוגלות להוראה, תפיסות מורים

### מבוא

קיימת הסכמה רחבה בשיח הציבורי ובקהילה המדעית שהוראה איכותית היא עמוד התווך בקידום תהליכים השכלתיים ובטיפוח ערכים חינוכיים (לסקירה ראו: נבון ושיביט, 2012). לפי דוח מקינזי (Barber & Mourshed, 2007), קיימים שני גורמים מרכזיים אשר יכולים להבטיח הוראה איכותית: האחד קשור בגיוס של כוח אדם והשני הוא טיב ההכשרה. שני הגורמים האלה מופקדים בידי המוסדות להכשרת מורים. שאלות על יעילותה של מערכת ההכשרה להוראה מעוררות דיון ציבורי רחב לאורך השנים (Carmi & Tamir, 2020; Darling-Hammond, 2020; von Hippel & Bellows, 2018). גוף ידע גדול בוחן סוגיה זו מנקודת המבט של השדה החינוכי. מדד מקובל בהקשר זה הוא רמת ההישגים הלימודיים של התלמידים (לדוגמה: Boyed et al., 2009; Lavery et al., 2018). מדדים נוספים המצוינים בספרות הם גיוס מורים טובים

(DeLuca, 2012; Mihelic et al., 2018), שיעורי ההשתלבות של מורים במערכת לעומת שיעורי הנשירה (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2015; Guarino et al., 2006) והוראה של תחום הדעת שבו הוכשרו המורים (Ingersoll, 2003). מחקרים אחרים בוחנים את יעילות ההכשרה להוראה לפי המאפיינים והתכנים של תוכניות הלימודים עצמן, בין היתר: דרכי הוראה, דגמי התנסות, תכנים אקדמיים, סטנדרטים להערכה ועוד (Cochran-Smith et al., 2015; Darling-Hammond & Bransford, 2005).

מדד נוסף ליעילותה של מערכת ההכשרה להוראה הוא התפיסות של צוותי ההוראה בנוגע רמת מוכנותם לתפקיד. בניגוד למדדים הקודמים, מדובר במדד סובייקטיבי המבטא את רמת הביטחון העצמי של המורה ביכולת שלו לנהל את ההוראה בכיתה ולקדם את תהליכי הלמידה ואת הישגי התלמידים (Stites et al., 2018). אומנם קיימות מעט עדויות אמפיריות לקשר שבין תפיסה של מוכנות להוראה למוכנות בפועל, ולמרות זאת מחקרים מצביעים על כך שתחושה של מוכנות להוראה היא לעיתים קרובות מדד מספק להצלחה בתהליכי הכניסה למקצוע (Brown et al., 2021; Kee, 2012). על כן יש חשיבות רבה לחקר תהליכים של טיפוח המוכנות להוראה בקרב מורים מתחילים. ממצא שכיח הוא שמסוגלות מקצועית היא גורם מרכזי בטיפוח תחושה של מוכנות להוראה (Brown et al., 2021; Giallo & Litle, 2003). המחקר הנוכחי נוקט גישה רטרואספקטיבית, והוא מבקש ללמוד על תפיסות המורים בכל הקשור לתהליך ההכשרה להוראה במבט לאחור. הפרספקטיבה הרטרואספקטיבית משקפת שיפוט מחודש של איכות ההתנסויות מן העבר (Brewin et al., 1993). הביקורת כלפיה נוגעת לכך שהיא מבוססת על זיכרון ועשויה להיות סלקטיבית (Gonzales-Morganti et al., 2014). עם זאת, גישת חקר זו מאפשרת להבנות פרשנות מחודשת של התהליך הפרופסיונלי מנקודת מבט מנוסה יותר (Cherubini et al., 2011). לפי נאסר־אבו אלהיג'א ופרסקו (Nasser, 2016; Abu-Alhija & Fresko, 2016), התהליך הרטרואספקטיבי מאפשר ללמוד על ההתפתחות הפרופסיונלית של המורים לאורך השנים ובמידה רבה לתמוך בפיתוח ההכשרה להוראה. בהתבסס על הפרספקטיבה הרטרואספקטיבית המחקר מתמקד בתפיסות של מורים את רמת המוכנות שלהם להוראה במהלך השנתיים הראשונות לעיסוקם במקצוע. תפיסותיהם אלו נובעות מתוך ההתנסות שלהם בשדה החינוך, והן עשויות לחשוף את נקודות החוזק והתורפה של ההכשרה בממשק שלה עם השטח. מבט זה עשוי להפנות זרקור למינוף תהליכי ההכשרה ולהתאמתם לצרכים של המורים בשלב הכניסה להוראה.

## רקע תאורטי

### תוכניות ההכשרה להוראה

תוכניות ההכשרה להוראה מבוססות על שני מודלים מרכזיים: המודל המסורתי והמודל החלופי. המודל המסורתי כולל תוכניות הכשרה להוראה המתקיימות במסגרת הלימודים לתואר ראשון (דוניצה־שמידט וזוובסקי, 2017). המודל החלופי כולל תוכניות הכשרה להוראה עבור

מועמדים בעלי תואר אקדמי וניסיון תעסוקתי בתחום אחר (Brown et al., 2019; Haberman, 2006). תוכניות אלו מוכרות בישראל כתוכניות להסבת אקדמאים להוראה. הן התפתחו מתוך מחסור במורים, מאיישביעות רצון ממערכת החינוך ומהתפיסה הממסדית של ההכשרה להוראה (Brantlinger & Smith, 2013; Kee, 2012). מרבית התוכניות החלופיות הן תוכניות אד-הוק קצרות מועד, והן פועלות בהתאם לצורך המערכת. לעומתן, התוכניות המסורתיות ממושכות יותר, והן מבנות תהליך סוציאליזציה הדרגתי בכניסה למקצוע. בין כלל התוכניות קיימת שונות רבה (Wang et al., 2003), והשונות בין התוכניות החלופיות רבה ביותר (Kee, 2012). מגמה זו קיימת גם בהכשרה להוראה בישראל (פייגין ואח', 2017).

למרות השונות בין תוכניות ההכשרה להוראה מרביתן מבוססות על ההנחה כי ההוראה היא פרופסיה (Carmi & Tamir, 2020; Darling-Hammond & Bransford, 2005) הכוללת ממדים פרקטיים-רפלקטיביים (Douglas, 2014). בשנים האחרונות התוכניות להכשרת מורים מקדמות תפיסה של ההוראה כתחום קליני, המושתת על ידע מקצועי מבוסס ראיות ועל הערכת ביצועים גמישה בהתאם לצורכי הילד (Darling-Hammond, 2017; Davies et al., 2010; Zimpher & Jones, 2015). גם מתווי ההכשרה בישראל מבוססים על הנחות יסוד אלו (בק, 2013). ניתוח של מודלים שונים של תוכניות ההכשרה להוראה בעולם מלמד כי מרביתן כוללות שלושה רכיבים מרכזיים: דיסציפלינה (ידע בתחום הדעת), פדגוגיה והתנסות בהוראה. עם זאת, קיימת ביניהן שונות בכל הקשור לתוכן, להיקפן ולרמתן האקדמית.

**רכיב הדיסציפלינה** הוא אבן יסוד בהוראת תחום הדעת (Darling-Hammond, 2000). לימודים אלו כוללים הרחבה והעמקה בתחום התוכן. בהקשר זה מושם דגש גם על הבנייה קונסטרוקטיבית של הידע במקביל לפריסה אינטר-דיסציפלינרית של הממשקים בין גופי ידע שונים (Duarte, 2013). במסגרות להכשרת אקדמאים להוראה מרכיב זה מצומצם יותר מתוך ההנחה שהידע בתחום הדעת נרכש בשלבים מוקדמים יותר בקריירה המקצועית (דוניצה-שמידט וזוובסקי, 2017).

**רכיב הפדגוגיה** הוא המפגש של הדיסציפלינה המדעית, התאוריה החינוכית והשדה החינוכי. הוא כולל מתודיקה כללית ומתודיקה דיסציפלינרית. המתודיקה הכללית נועדה להקנות לפרחי ההוראה היכרות עם תאוריות פדגוגיות ועם עקרונות הוראה גנריים, בין היתר תכנון שיעור, פיתוח יחידות לימוד, הערכת תלמידים, הכרת תוכניות לימודים וניהול כיתה (Darling-Hammond & Bransford, 2005; James & Pollard, 2011). המתודיקה הדיסציפלינרית ממוקדת בהוראת תחום התוכן ובהתאמתו ללומדים שונים ולמצבי הוראה-למידה מגוונים (אריאב, 2008). שולמן (Shulman, 1987) מכנה מתודיקה זו ידע תוכן פדגוגי.

**רכיב ההתנסות** מייצג את הפן הפרקטי של ההכשרה. הוא מזמן לפרחי ההוראה מכלול התנסויות לתרגום של התאוריות לכלל מעשה ההוראה. במסגרת התנסויות אלו פרח ההוראה נחשף לעבודה עם ילדים, מתמודד עם ניהול כיתה, מנהל תקשורת עם קהלים שונים ועוסק בתכנון שיעור ובפיתוח חומרי למידה. במערכות חינוך רבות רכיב זה מבוסס על עקרונות של

הכשרה קלינית (Darling-Hammond, 2017; Zimpher & Jones, 2010). הכשרה קלינית מאפיינת פרופסיות מבוססות מעשה, כגון רפואה או פסיכולוגיה קלינית, והיא מתמקדת בהקניית מימונויות מקצועיות במקביל להתנסות מעשית בשדה בפורמט מעבדתי ובפורמט של עבודה עצמית. התנסויות אלו הן הזדמנות ללמוד על הפרופסיה מתוך התבוננות רפלקטיבית בדיאלקטיקה בין התאוריה לפרקטיקה (Levine, 2010).

במהלך ההתנסות הקלינית פרחי ההוראה צופים במורים מנוסים, מלמדים שיעורי ניסיון לעיני מורים מאמנים ומלמדים באופן עצמאי. בתוכניות ההכשרה להוראה בישראל ניתן להבחין במודלים שונים של התנסות בהוראה, בהם מודל PDS - המבוסס על בניית קהילה משותפת של בתי הספר ומוסד ההכשרה (משכית ומברך, 2013), דגמי residency - המבוססים על הוראת חלק ניכר מתוכנית הלימודים בבתי הספר (ארביב־אלישיב ואח', 2016) וכן מודל אקדמיה־כיתה - המבוסס על כניסה של פרחי הוראה בשנה השלישית ללימודיהם כשותפים פעילים בבתי הספר (משרד החינוך, 2014). קיימים חילוקי דעות באשר ליעילות של דגמי ההתנסות, לתוכניהם, לאופן הבנייתם ולמעמדו של מוסד ההכשרה להוראה בתהליך, אך קיימת הסכמה על יתרונותיו של המודל הקליני בהכנת פרחי ההוראה לעבודה במוסדות החינוכיים (אריאב, 2008; זוזובסקי, 2019).

**שלב ההתמחות** חותם את תהליך ההכשרה (Darling-Hammond, 2017). הוא נתפס בספרות כשלב נפרד (Vonk, 1995), אך בפועל הוא המשך ישיר של תהליך ההכשרה (Bastian & Marks, 2017; Darling-Hammond, 2017). לרוב הוא אף מתקיים בשנת הלימודים האחרונה. בשלב זה פרח ההוראה הופך להיות מורה מן המניין, אך הוא עדיין במעמד של מתלמד. לרוב מלווה אותו מורה חונך או מנחה מקצועי במסגרת סדנת עמיתים במוסד ההכשרה, והוא עובר תהליכי הערכה מובנים (Howe, 2006; Ingersoll & Strong, 2011). זהו שלב קריטי בתהליכי הסוציאליזציה למקצוע. הוא מציף קשיים רבים הכרוכים בכניסה לתפקיד המורה, ולא אחת הוא הופך למאבק הישרדות (Feiman-Nemser, 2003). בעקבות זאת הוא עוסק גם בהבניית תחושת המוכנות להוראה באופן פעיל (Darling-Hammond, 2017). תוכנית ההתמחות בהוראה בישראל נחשבת לחובה לבוגרי ההכשרה להוראה משנת 2000. ההתמחות נערכת במהלך שנת לימודים אחת, שהיא השנה הרביעית (והאחרונה) בשלב ההכשרה. בתום ההתמחות המורה מקבל רישיון הוראה (זילברשטרום, 2013). מחקרים מצביעים על רמת שביעות רצון גבוהה של מורים מתחילים מתוכנית ההתמחות כפלטפורמה המסייעת בעיצוב מוכנותם להוראה (ארביב־אלישיב ולדרר, 2011; נאסר־אבו אלהיג'א ואח', 2011).

#### מוכנות להוראה

מבחינה תאורטית תחושת המוכנות להוראה נשענת על תאוריית הלמידה החברתית־קוגניטיבית, ובאופן ספציפי על התשתית המושגית העוסקת במסוגלות עצמית (self-efficacy) שטבע בנדורה. מסוגלות עצמית היא גורם קוגניטיבי המייצג את האמונה של הפרט ביכולת שלו

להוציא לפועל התנהגויות מסוימות ולהשיג תוצאה רצויה (Bandura, 1997). היא ניזונה מכמה מקורות מרכזיים: ידע והתמחות, הישגים בביצועים קודמים, למידה מאחרים באמצעות תצפית, משוב קונסטרוקטיבי מכוון לשיפור, שכנוע חברתי ומצב פסיכולוגי-רגשי (קס, 2012; Bandura, 1997; Brown et al., 2021). מחקרים רבים עסקו בתרומה של תחושת מסוגלות גבוהה ליכולת להתמודד עם אתגרי המקצוע ולהביא את התלמידים לתוצאות לימודיות טובות (לדוגמה: קס, 2012; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Tsouloupas; et al., 2014). תחושה זו מתהווה כבר בתהליך ההכשרה (Hoy & Spero, 2005), והיא מבססת את תחושת המוכנות להוראה (Brown et al., 2021; Giallo & Litle, 2003; Stites et al., 2018). בהתאם לכך ניתן לשער כי תחושת המסוגלות היא גורם מתווך בין תהליך ההכשרה ובין תחושת המוכנות להוראה.

תחושה של מוכנות להוראה היא הביטחון העצמי של הפרופסיונל שיש לו הכלים והכישורים לבצע את תפקידו (Housego, 1990). המפרי ווקסלר (Humphrey & Wechsler, 2007) זיהו שלושה מאפיינים המעצבים את תחושת המוכנות של מורים מתחילים: מאפיינים אישיותיים, תוכנית ההכשרה ומאפייני המוסד החינוכי הקולט. המחקר הנוכחי מתמקד בתהליך ההכשרה המייצג את המרכיב הפרופסיונלי של המוכנות להוראה.

במחקר שערך רייט (Wright, 2017) בשנים 2010-2015 בארצות הברית בקרב 144 מורים בשנת עבודתם הראשונה ו-167 מנהלי בתי ספר נמצא כי הן המנהלים והן המורים דיווחו על רמת מוכנות גבוהה של בוגרי תוכניות ההכשרה להוראה בכל הקשור לידע מקצועי, למיומנויות פדגוגיות ולדרכי הערכה. בניגוד לכך, הם ציינו כי רמת המוכנות בכל הקשור לניהול כיתה הייתה נמוכה. קלרק ואח' (Clark et al., 2015) ערכו סקר בקרב 500 מורים ופרחי הוראה. ממצאיהם הצביעו על רמת מוכנות גבוהה בקרב פרחי ההוראה בכל הקשור למיומנויות פדגוגיות ועל רמת מוכנות גבוהה בקרב המורים בשנת עבודתם הראשונה בכל הקשור לידע מקצועי. בדומה לכך, דרלינג-המונד (Darling-Hammond, 2017) ציינה כי תוכנית ההתנסות הקלינית במוסדות הכשרה בקנדה ובאוסטרליה הביאה לתחושת מוכנות גבוהה של המורים בכניסה להוראה. תוכניות אלו העמיקו את הידע בפרקטיקות הוראה בדגש על היכרות עם השונות הקיימת בקרב תלמידים ועל הדרכים לענות על צורכיהם.

במחקר אחר שערכה קי (Kee, 2012) בקרב 1,690 מורים בשנת עבודתם הראשונה בארצות הברית בשנים 2003-2004 היא מצאה שתחושה של מוכנות להוראה הייתה קשורה להכשרה מעמיקה במיומנויות פדגוגיות הן באמצעות קורסים דידיקטיים והן באמצעות התנסות בשטח. מורים שזכו להכשרה מעמיקה בהיבטים אלו דיווחו על תחושת מוכנות גבוהה להוראה. מורים שזכו להכשרה מעמיקה פחות בהיבטים אלו, בין היתר מורים שלמדו בתוכניות להכשרת אקדמאים להוראה (מודל חלופי), דיווחו על רמת מוכנות נמוכה יחסית להתמודד עם דרישות התפקיד. תוצאות מחקר מקיף שנערך במדינת טקסס שבארצות הברית נותנות אישוש נוסף לממצאים אלו (Zientek, 2007).

בניגוד לכך, בראון ואח' (Brown et al., 2019) הצביעו על העדר הבדלים בין שתי מסגרות ההכשרה בתחושת המוכנות להוראה בקרב מורים למקצועות טכנולוגיים. הביקורת שנשמעת כלפי תוכניות ההכשרה החלופיות מאששת את ההשערה שרמת המוכנות להוראה של בוגריהן נמוכה מזו של בוגרי המסלול המסורתי. הטענה המרכזית של המבקרים היא שלמרות היתרון המשמעותי של בוגרי תוכניות ההכשרה החלופיות ברמת הידע בתחום הדעת, ההכשרה שלהן מעמיקה פחות, וקיים בהן חסך מובנה בכל הקשור לתאוריה הפדגוגית ולהתנסות בפרקטיקה של ההוראה (Darling-Hammond et al., 2005; Gray & Taie, 2015). ביקורת נוספת נעוצה בממצאים המצביעים על הישגים לימודיים נמוכים יותר בקרב תלמידים שלמדו אצל מורים שהוכשרו במסגרת המודל החלופי, לעומת אלו שלמדו אצל מורים שהוכשרו במסגרת המודל המסורתי (Boyed et al., 2009; Brown et al., 2015). המחקר הנוכחי בוחן השערה זו בהקשר הישראלי.

המוכנות להוראה בקרב מורים מתחילים במערכת החינוך בישראל זכתה לתשומת לב מצומצמת למדי. היא נבדקה במסגרת סקר ההוראה והלמידה הבינלאומי (TALIS). הממצאים מלמדים שבדומה למורים במדינות ה-OECD, מורים בישראל מדרגים את רמת המוכנות להוראה כבינונית עד גבוהה בהיבטים הקשורים לתחום התוכן, לדרכי ההוראה שלהם ולפדגוגיה כללית. קושי מרכזי ניכר בכל הקשור להוראה בסביבה הטרוגנית ורב-תרבותית. יכולת ההבחנה בין מורים מתחילים למורים ותיקים בסקר הייתה מוגבלת, והוא הצביע על הבדלים קטנים יחסית ביניהם (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, 2019). מחקר נוסף של פייגין ואח' (2017) מצא כי הרמה של תחושת המוכנות של מורים מתחילים הייתה בינונית.

עם זאת, השוונות הקיימת בתוך קבוצת המורים המתחילים באה לידי ביטוי חלקי במחקרים. כך לדוגמה נמצא ששיעורי הנשירה יורדים במידה ניכרת בין שנת העבודה הראשונה לשנייה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2013, 2015), אך לא ידוע אם קיימים הבדלים כאלה גם מבחינת המוכנות להוראה. ניתן לשער כי ככל שהניסיון בהוראה עולה רמת המסוגלות עולה, ובמקביל עולה גם תחושת המוכנות להוראה. המחקר הנוכחי מבקש לתת מענה לסוגיות אלו. בהתבסס על תאוריית הלמידה החברתית-קוגניטיבית המחקר מבקש לבחון מודל לבדיקה של תפיסת מורים מתחילים את רמת מוכנותם להוראה בזיקה לתהליך ההכשרה להוראה ובהתייחס לניסיון שלהם במקצוע (שנה ראשונה לעיסוק בהוראה לעומת שנה שנייה) ולמסגרת ההכשרה (מודל מסורתי לעומת מודל חלופי). בהתאם לרקע התאורטי שהוצג לעיל, נוסחו השערות המחקר:

1. התפיסה של תרומת מרכיבי ההכשרה: לידע בתחום הדעת, להדרכה הפדגוגית, להתנסות המעשית ולהתמחות בכניסה להוראה קשר חיובי לתחושת המוכנות להוראה.
2. תחושת המסוגלות להוראה היא משתנה מתווך בין תרומת רכיבי ההכשרה לתחושת המוכנות להוראה בכניסה למקצוע, והיא קשורה בקשר חיובי למוכנות להוראה.
3. בקרב מורים מתחילים בשנה השנייה לעבודתם תימצא רמה גבוהה יותר של תחושת מוכנות להוראה לעומת עמיתיהם בשנת העבודה הראשונה במקצוע.

4. בקרב מורים מתחילים בוגרי מסגרות ההכשרה המבוססות על המודל המסורתי תימצא רמה גבוהה יותר של תחושת מוכנות להוראה לעומת עמיתיהם שהוכשרו במסגרות המבוססות על המודל החלופי.

## מתודולוגיה

### המשתתפים

המחקר נערך במכללה גדולה להוראה במרכז הארץ בקרב מורים בשנתיים הראשונות לעיסוק בהוראה, בשלב שבו הם השתתפו בסדנאות כניסה להוראה במוסדות ההכשרה. בכל שנה משתתפים בסדנאות אלו במכללה כ־800 מורים בשנה הראשונה לעבודתם ו־400 מורים בשנה השנייה בממוצע. בשנה שבה נערך המחקר (תשע"ז) השתתפו בסדנאות 794 מורים בשנת עבודתם הראשונה ו־412 מורים בשנת עבודתם השנייה. בוגרי המכללה הם ייצוג נאות של המורים בחינוך היהודי הממלכתי בישראל (Ayalon, 2006).

במסגרת המחקר הועברו שאלונים לכלל המורים הלומדים בסדנאות. בסך הכול ענו על השאלונים 417 מורים בשנה הראשונה לעבודתם (53%) ו־167 מורים בשנת עבודתם השנייה (41%). מספר המשתתפים במחקר היה 584 מורים, מהם 487 נשים (83.4%). הגיל הממוצע של המשתתפים היה 31.6 שנים (ס"ת 6.67). 187 מורים למדו במסגרת התוכניות להסבת אקדמאים. מרבית המשתתפים (546 מורים, 93.5%) לימדו במגזר היהודי. 124 משתתפים עבדו בגני ילדים (21.2%), 261 לימדו בבתי ספר יסודיים (41.7%) ו־193 בבתי ספר על־יסודיים (33%). שישה מורים לא דיווחו על השלב החינוכי. ממוצע שעות העבודה עמד על 23.06 שעות שבועיות (ס"ת 8.60).

### כלי המחקר

במסגרת המחקר נבנה שאלון לדיווח עצמי. השאלון כלל חמישה חלקים. המחקר הנוכחי הסתמך על חלק מרכזי בשאלון המתייחס לעמדות המורים כלפי מרכיבי תהליך ההכשרה להוראה ולתחושת המסוגלות והמוכנות שלהם בעת הכניסה לתפקיד. ההיגדים בשאלון נמדדו בסולם ליקרט שנע בין 1 (כלל לא) ל־5 (במידה רבה מאוד). חלקים נוספים בשאלון התייחסו לרכישת מרכיבי הידע בתהליך ההכשרה להוראה ולזהות הפרופסיונלית. נוסף על כך נבדקו נתוני הרקע של המשתתפים.

השאלון נבנה בהלימה למונחים התאורטיים בספרות המקצועית ובהסתמך על שאלונים קודמים: התמדה ונשירה בהוראה (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2013), שאלון המסוגלות העצמית (פרידמן וקס, 2000), תפיסת דמות המורה הראוי (לויפלדמן, 2010) ושאלון הזהות העצמית (פישרמן ווייס, 2011). כלי המחקר האלה נמצאו מתוקפים ומהימנים במחקרים שפורטו לעיל. בדיקת השאלון נערכה בכמה שלבים. בשלב הראשון הועבר עותק של השאלון לשלושה שופטים מומחים בתחום ההכשרה והכניסה להוראה, ונערכו תיקונים בהתאם להערותיהם. בשלב השני השאלון הועבר לשתי קבוצות של מורים מתחילים. במהלך העברת השאלונים תועדו הערות המורים. לאחר בדיקת השאלון נערכו תיקונים נוספים. בשלב השלישי הועבר

העותק המתוקן של השאלון למומחית נוספת בתחום ההכשרה והכניסה להוראה. בהתאם להערותיה נקבע הנוסח הסופי של השאלון. בהקדמה לשאלון הובהרה מטרת המחקר והובטחה אנונימיות למשיבים עליו. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה המוסדית לאישורי מחקרים. במהלך העברת השאלונים ניתנה למשתתפים הבחירה אם למלא את השאלון.

### המשתנים

המשתנה התלוי

תפיסת המוכנות להוראה של מורים מתחילים - המשתנה נבנה באמצעות ארבעה היגדים על סמך ניתוח גורמים מגשש שנערך בשיטת principle component (לוח 1).

לוח 1: ניתוח גורמים לבניית המשתנה מוכנות להוראה

היגד	ממוצע	סטיית תקן	טעינות
ההכשרה להוראה הכינה אותי לתפקד כראוי כמורה עצמאי	3.11	1.14	.90
ההכשרה שקיבלתי הכינה אותי באופן מיטבי לכניסה להוראה	2.85	1.05	.87
מרבית ההיבטים שלמדתי במכללה נחוצים לעבודתי בהוראה	2.97	1.09	.82
לאחר שהתחלתי בעבודת ההוראה הבנתי דברים רבים שלימדו אותי במסגרת ההכשרה	3.23	1.17	.82
<b>שונות</b>			72.67
<b>מהימנות</b>			.87

המשתנים הבלתי תלויים

1. המשתנה הבלתי תלוי המרכזי מייצג את תפיסת המורים המתחילים בנוגע למידת התרומה של רכיבי ההכשרה למילוי תפקידם. בהקשר זה התייחסנו לרכיבי ההכשרה המרכזיים: ידע בתחום הדעת, הדרכה פדגוגית, התנסות מעשית והתמחות בהוראה (סטאז').
2. ניסיון בכניסה להוראה (שנה ראשונה לעומת שנה שנייה).
3. מסגרת ההכשרה (מודל מסורתי [לימודי תואר ראשון] לעומת מודל חלופי [הסבת אקדמאים] להוראה).

משתנה מתווך

משתנה זה מייצג את תחושת המסוגלות של המורים המתחילים בכניסה למקצוע. הוא בנוי מעשרה היגדים, המבטאים את המסוגלות לתכנן את הלמידה ולנהל את הכיתה. המשתנה נבנה בהסתמך על ניתוח גורמים מגשש שנערך בשיטת principle component (לוח 2).



לוח 2: ניתוח גורמים לבניית המשתנה מסוגלות להוראה

היגד	ממוצע	סטיית תקן	טעינות
לנהל את תהליך הלמידה בכיתה	3.21	1.11	.84
לקדם את הישגי התלמידים	3.12	1.12	.84
להתמודד עם בעיות משמעת בשיעור	2.66	1.16	.80
ללמד את תחום הדעת בדרכים נגישות וברורות	3.49	1.05	.80
לגרום לכך שתלמידים נענים להנחיות שלי בשיעור	3.10	1.17	.80
להתאים את תהליך הלמידה לצורכי התלמידים	3.32	1.11	.80
לאלתר בשיעור לפי המתרחש בכיתה	3.04	1.22	.78
להעריך תלמידים	2.97	1.22	.75
להשתמש בטכנולוגיה בשיעור	3.16	1.27	.64
לתכנן ולבנות שיעור/ יחידת לימוד	3.56	1.15	.63
<b>שוונת</b>			59.60
<b>מהימנות</b>			.92

משתני פיקוח

1. השלב החינוכי: משתנה דמה הכולל שלוש קטגוריות - גן, יסודי ועל-יסודי.
2. היקף המשרה: מספר שעות העבודה השבועיות.

#### ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נערך בשלב הראשון באמצעות שיטות הניתוח של הסטטיסטיקה התיאורית. נוסף על כך נערכו השוואות ממוצעים באמצעות מבחני  $t$  למדגמים בלתי תלויים. בשלב השני נערכו ניתוחים רב-משתניים. במסגרת זו נאמד מודל של רגרסיה ליניארית לבדיקת ההשפעה הנקייה של תפיסת התרומה של מרכיבי ההכשרה, של תחושת המסוגלות להוראה ושל מאפייני הרקע על תחושת המוכנות להוראה. כמו כן נערך ניתוח של משוואות מבניות (SEM) בשיטה של דגימה מחודשת (bootstrapping) באמצעות תוכנת AMOS. במהלך בניית המודל נבדקו מדדי טיב ההתאמה. המדד הבסיסי שנבדק היה  $\chi^2$ , ובו יש עדיפות לתוצאות לא מובהקות. כמו כן חושבו גם המדדים CFI (Comparative Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index) ו-NFI (Non-Normed Fit Index). תוצאה טובה של מדדים אלו היא כל ערך מעל 0.90. נוסף על כך חושבו שני מדדים הקשורים לניתוחי שאריות: RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) ו-SRMR (Standardized Root Mean Square Residual). תוצאה טובה של מדדים אלו היא כל ערך מתחת ל-0.08 (Arbuckle, 2013).

**ממצאים**

בשלב הראשון מוצגת הסטטיסטיקה התיאורית - הממוצעים, סטיות התקן והמתאמים בין המשתנים (ראו לוח 3). התוצאות מבטאות את תפיסת המורים המתחילים בכל הקשור למוכנות להוראה, לרמת המסוגלות שלהם לתפקד כמורים, כמו גם לעמדותיהם כלפי תרומת מרכיבי ההכשרה השונים.

לוח 3: ההכשרה להוראה בכניסה לתפקיד המורה - סטטיסטיקה תיאורית

	6	5	4	3	2	SD	M	
1. מוכנות להוראה	.50***	.26***	.49***	.59***	.69***	.95	3.00	
2. מסוגלות להוראה	.39***	.24***	.48***	.47***	-	.86	3.16	
3. ידע בתחום הדעת	.35***	.22***	.38***	-	-	1.10	3.39	
4. הדרכה פדגוגית	.46***	.31***	-	-	-	1.10	3.68	
5. התנסות מעשית	.34***	-	-	-	-	1.09	3.93	
6. התמחות בהוראה	-	-	-	-	-	1.05	4.20	

הממצאים מלמדים כי המורים המתחילים העריכו את רמת מוכנותם להוראה כבינונית (M=3.00). גם רמת המסוגלות המקצועית דורגה כבינונית (M=3.16). כרבע מהמשתתפים (25.3%) טענו כי ההכשרה שקיבלו הייתה מקצועית, מיטבית ונחוצה לעבודת ההוראה במידה רבה עד רבה מאוד. נוסף על כך, המורים סברו כי המרכיבים שתרמו במידה המשמעותית ביותר לכניסתם למקצוע היו ההתמחות בהוראה (M=4.20) וההתנסות המעשית (M=3.98). יותר מ-70% מהמשתתפים ציינו כי הכשרתם בתחומים אלו הכינה אותם לעבודתם בשדה החינוכי במידה רבה עד רבה מאוד. מלבד זאת לפי תחושתם של המורים המתחילים, ההדרכה הפדגוגית תרמה לעבודתם בשטח במידה בינונית עד רבה (M=3.68), ואילו הלימודים בתחום הדעת נתפסו כמשמעותיים במידה בינונית (M=3.39). פחות ממחצית המשתתפים דירגו מרכיב זה כבעל תרומה מרכזית בכניסה לתפקיד. מקדמי מתאם פירסון בין משתני המחקר נמצאו חיוביים. לאחר מכן נותחו ההבדלים בתפיסת התרומה של ההכשרה להוראה לכניסה למקצוע לפי שנות הניסיון בתחום: שנה ראשונה לעומת שנה שנייה (לוח 4). כפי שניתן לראות, תחושת המוכנות להוראה והמסוגלות המקצועית נמצאו כמבחינות בין שתי הקבוצות. בשני ההיבטים האלה הדירוגים של המורים בשנתם הראשונה להוראה היו גבוהים יותר. הדירוגים של המורים בשנה השנייה היו נמוכים יותר: רק 11% מהם דיווחו על תחושה של מוכנות להוראה במידה רבה עד רבה מאוד, ו-20% על תחושה דומה של מסוגלות.

לוח 4: ההכשרה להוראה בכניסה לתפקיד המורה - הניסיון במקצוע

t	שנה שנייה		שנה ראשונה		
	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	
5.97***	.91	2.64	.93	3.15	מוכנות להוראה
5.74***	.79	2.85	.85	3.29	מסוגלות להוראה
		167		417	N

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ 

הצעד הבא שם דגש על מסגרת ההכשרה: מודל מסורתי (תואר ראשון בהוראה) לעומת מסלול הכשרה חלופי (הסבת אקדמאים). לפי הממצאים בלוח 5, לא נמצאו הבדלים ברמת המוכנות להוראה בין שתי המסגרות. הבדל מובהק נמצא בכל הקשור למסוגלות המקצועית: הדירוג של המורים שרכשו את השכלתם במסגרת המסורתית היה גבוה מזה של עמיתיהם שעשו זאת בתוכנית הכשרה שהתבססה על המודל החלופי.

לוח 5: ההכשרה להוראה בכניסה לתפקיד המורה - מסגרת ההכשרה

t	מודל חלופי		מודל מסורתי		
	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	
.06	1.01	3.00	.92	3.01	מוכנות להוראה
2.44*	.92	3.04	.83	3.22	מסוגלות להוראה
		187		397	N

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ 

בשלב הבא נערכו ניתוחים רב־משתניים. תחילה נבחן מודל של רגרסיה ליניארית. מודל זה נועד לברר את ההשפעה הנקייה של תפיסת המורים המתחילים בכל הקשור לתרומה של רכיבי ההכשרה השונים ולתחושת המסוגלות המקצועית על תחושת המוכנות שלהם לתפקד כמורים. במודל משולבים משתנים נוספים: ניסיון בהוראה, מסגרת ההכשרה, השלב החינוכי והיקף המשרה (מספר שעות העבודה השבועיות). מקדמי הרגרסיה המתוקנים ( $\beta$ ) מוצגים בלוח 6.

לוח 6: תוצאות הרגרסיה הליניארית לאמידת תחושת המוכנות להוראה

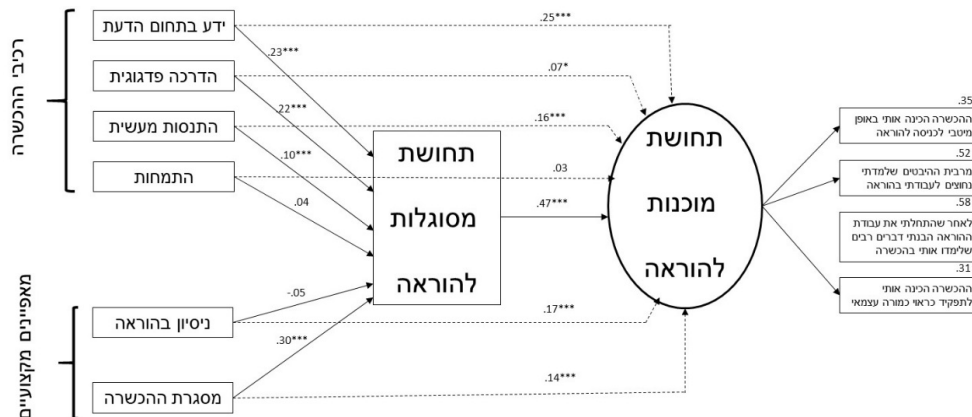
$\beta$	
.28***	רכיבי ההכשרה
	ידע בתחום הדעת
.09**	הדרכה פדגוגית
.18***	התנסות מעשית
.04	התמחות בהוראה
.08**	שנה ראשונה בהוראה (לעומת שנה שנייה)
.08**	מסגרת הכשרה מסורתית (לעומת מסגרת חלופית)
	שלב חינוכי (לעומת שלב החינוך היסודי):
-.04	הגיל הרך
.01	העל-יסודי
-.01*	מספר שעות העבודה השבועיות
.41***	מסוגלות להוראה
94.12***	F
.63	R <sup>2</sup>

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

מהנתונים בלוח עולה כי קיים קשר חיובי ומובהק בין שלושה רכיבים של ההכשרה: ידע בתחום הדעת, הדרכה פדגוגית והתנסות מעשית ובין תחושת המוכנות להוראה. המורים המתחילים תפסו רכיבים אלו כתורמים לטיפוח התחושה של מוכנות להוראה. ניתן להבחין כי הידע בתחום הדעת נמצא כמנבא משמעותי מרכזי. גם להתנסות המעשית הייתה תרומה רבה לניבוי תחושת המוכנות להוראה, אם כי בעוצמה נמוכה יותר. מבין כלל רכיבי ההכשרה ההתמחות בהוראה נתפסה כרלוונטית פחות לטיפוח תחושת המוכנות להוראה. תחושת המסוגלות נמצאה משמעותית בטיפוח של תחושת המוכנות להוראה. היא כשלעצמה הוסיפה לשונות המוסברת של המודל כ-11%. בדומה לממצאים בלוח 4, גם ממצאי הרגרסיה הצביעו על כך שמורים בשנת ההוראה הראשונה שלהם חשו מוכנות להוראה במידה רבה יותר מאלו בשנת ההוראה השנייה. הערך החיובי של המשתנה "מסגרת ההכשרה" מצביע על כך שמורים שהוכשרו להוראה במסגרת המודל המסורתי (תואר ראשון בהוראה) היו בעלי תחושת מוכנות גבוהה יותר להוראה מעמיתיהם שהוכשרו באמצעות תוכניות הכשרה חלופיות (הסבת אקדמאים), וזאת בניגוד להעדר ההבדלים במבחני t (לוח 5). שני המשתנים הנוספים, השלב החינוכי ומספר שעות ההוראה השבועיות, שולבו במודל לצורכי פיקוח.

לבסוף נערך ניתוח משוואות מבניות (SEM). רכיבי ההכשרה, הניסיון בהוראה ומסגרת ההכשרה הוגדרו כמשתנים אקסוגניים. תחושת המסוגלות הוגדרה כמשתנה מתווך, והמוכנות להוראה הייתה המשתנה התלוי. משתנה זה שולב במודל כמשתנה לטנטי. מדדי טיב ההתאמה של המודל היו טובים:  $\chi^2(23)=88.1, p<.05; GFI=.97; CFI=.97; NFI=.96; RMSEA=.07; SRMR=.03$ .

המודל מוצג בתרשים 1, והוא מצביע על קשר ישיר חיובי בין רכיבי ההכשרה: ידע בתחום הדעת, הדעת, הדרכה פדגוגית ובהוראה, ובין המוכנות להוראה. בדומה לממצאי הרגרסיה שהוצגו בלוח 6, גם במודל המבני עוצמת הקשר בין התרומה של הידע בתחום הדעת לכניסה להוראה ולתחושת המוכנות להוראה היא החזקה ביותר. לא נמצא קשר ישיר בין רכיב ההתמחות לתחושת המוכנות. אם כן, השערת מחקר הראשונה אוששה חלקית.



תרשים 1: מודל מבני לבחינת המוכנות להוראה

כדי לבחון את ההשערה שתחושת המסוגלות היא משתנה מתווך בין תפיסת התרומה של רכיבי ההכשרה לתחושת המוכנות להוראה, נבדקו הקשרים הישירים והעקיפים במודל. הנתונים בתרשים מייצגים את הקשרים הישירים בין המשתנים. הממצאים מצביעים על קשר חיובי ומובהק בין רכיבי ההכשרה: ידע בתחום הדעת, הדרכה פדגוגית והתנסות מעשית, ובין תחושת המסוגלות להוראה. תחושת המסוגלות להוראה קשורה אף היא באופן חיובי לתחושת המוכנות להוראה. גם במודל זה רכיב ההתמחות לא היה מובהק סטטיסטית. בבדיקת הקשרים העקיפים בין רכיבי ההכשרה למוכנות להוראה נמצא כי ככל שהמורים המתחילים תפסו את התרומה של הידע בתחום הדעת ( $B=.11, p<.001$ ), את ההדרכה הפדגוגית ( $B=.11, p<.001$ ) ואת ההתנסות המעשית ( $B=.05, p<.01$ ) כמשמעותיות יותר לכניסה להוראה, כך תחושת המוכנות שלהם הייתה גבוהה יותר, בתיווכה של תחושת המסוגלות המקצועית. יוצא אפוא שהשערת המחקר השנייה אוששה אף היא, אם כי לא במלואה.

הערך החיובי של מקדם המשתנה "ניסיון בהוראה" מלמד כי אצל מורים בשנה הראשונה להוראה נמצאה רמה גבוהה יותר של מוכנות להוראה בהשוואה למורים בשנתם השנייה במקצוע. הערך החיובי של מקדם המשתנה מסגרת ההכשרה מלמד כי מורים שרכשו את השכלתם בתוכנית הכשרה המתבססת על המודל המסורתי, דיווחו על רמה גבוהה יותר של מוכנות להוראה לעומת עמיתיהם שלמדו בתוכניות החלופיות. יוצא אפוא שהשערה 3 לא אוששה, ואילו השערה 4 אוששה. ממצא נוסף העולה מן המודל, שלא נוסחה עבורו השערה, היה שתחושת המסוגלות להוראה היא משתנה מתווך גם בין הניסיון בהוראה למוכנות להוראה.

### דיון וסיכום

המחקר הנוכחי עסק בתפיסה של מורים מתחילים בשנתיים הראשונות בתפקיד בכל הקשור לרמת מוכנותם להוראה. המוכנות להוראה משקפת את רמת הביטחון העצמי של המורה ביכולת שלו לנהל את ההוראה בכיתה ולקדם את תהליכי הלמידה ואת ההישגים של התלמידים (Stites et al., 2018). היא מגלמת בתוכה היבטים פרופסיונליים והיבטים רגשיים אשר מקדמים את תהליכי הכניסה להוראה (Brown et al., 2021; Kee, 2012) ותומכים בתחושה של שביעות רצון ושל מחויבות למקצוע (Klassen & chiu, 2010), כמו גם בטיפוח של הוראה איכותית (Hsiao, 2015).

תוצאות המחקר מלמדות כי המורים המתחילים מעריכים את מידת מוכנותם להוראה כבינונית. כשני שלישים מהם אף הטילו ספק במוכנותם לתפקד כמורים. אומנם תוצאות דומות נמצאו במחקרים קודמים (Brown et al., 2021; Kee, 2012) וגם בהקשר של מערכת החינוך בישראל (פייגין ואח', 2017), אך הן מעוררות דאגה בהקשר המקרו-מערכתי. התרומה של המחקר הנוכחי היא בהתייחסות למוכנות להוראה בזיקה לתהליכי ההכשרה. זו עשויה להפנות את המבט לעבר תהליכי ההכשרה כך שאלו יתמכו במוכנות של המורים למקצוע. ממצאי המחקר מצביעים על קשר בין תפיסת התרומה של רכיבי ההכשרה ובין תחושת המוכנות להוראה. ההשערה אוששה בכל הקשור לשלושה רכיבים: ידע בתחום הדעת, הדרכה פדגוגית והתנסות מעשית. נמצא שתפיסה חיובית של תרומת רכיבי ההכשרה האלה לכניסה לתפקיד המורה תומכת בחיזוק תחושת המוכנות להוראה. מחקרים קודמים מצביעים על מרכיב הפרקטיקה כמדד חשוב בביסוס תחושת המוכנות להוראה (Clark et al., 2015; Wright, 2017). קי (Kee, 2012) הדגישה שלימודי פדגוגיה מעמיקים והיצע עשיר של התנסויות בשדה משפרים באופן ניכר את תחושת המוכנות להוראה. ואכן, תוכניות ההכשרה להוראה בעולם וגם בישראל אימצו גישה קלינית התנסותית בדומה לתחומים טיפוליים נוספים כגון רפואה ועבודה סוציאלית (Frey & Dupper, 2005; Struksnes & Engelien, 2016), וזאת במטרה לזמן לפרחי ההוראה מפגש בלתי אמצעי עם השדה המקצועי.

התוכנית אקדמית-כיתה היא ביטוי של גישה זו. במסגרת התוכנית סטודנטים להוראה בשנה השלישית ללימודיהם משתלבים בצוותים דיאדיים לצד מורים מנוסים, וביחד הם מובילים את

הלמידה בכיתה יומיים עד שלושה ימים בשבוע. תוצאות מחקר הערכה של התוכנית הצביעו על שיפור במיומנויות הפדגוגיות של המתכשרים להוראה בעקבות תהליכי ההתנסות בכיתות (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, 2018). ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם נתונים אלו. גם המורים שהשתתפו במחקר זה מעידים על תרומתו של הרכיב הפדגוגי הפרקטי לתחושת מוכנותם להוראה.

במקביל לכך התוצאות מצביעות על נדבך נוסף בהבניה של תחושת המוכנות להוראה - הידע בתחום הדעת. רכיב זה נמצא בעל התרומה המשמעותית ביותר בהקשר זה. הידע בתחום הדעת נתפס לעיתים קרובות כמשני בחשיבותו לרכיבים הפדגוגיים-התנסותיים בהכשרה (Pearson, 2016). עם זאת, הידע הוא התשתית בהבניית המומחיות של פרופסיות (Berliner, 2001). הוא מרכיב אימננטי במארג הרבדים הנחוצים למורה כדי לפעול באופן מיטבי בכיתה (Shulman, 1987), והוא בולט במחקר הנוכחי בקידום המוכנות להוראה לא פחות מהרכיבים הפדגוגיים וההתנסותיים. ביסוס נוסף לכך הוא מחקר שנערך בקרב מורים למתמטיקה, ובו נמצא כי ככל שהידע שנרכש בתהליך ההכשרה בתחום המתמטיקה היה מעמיק יותר, המוכנות של המורים בהכנת השיעורים הייתה טובה יותר (Morris & Hiebert, 2017). ניתן להניח שהידע מקנה למורים המתחילים תשתית לביסוס הפדגוגיה מצד אחד וביטחון בתקופה המאתגרת של הכניסה להוראה מצד אחר, ולכן הוא מרכזי בטיפוח המסוגלות שלהם ובמידה רבה גם המוכנות להוראה.

הרכיב היחיד שלא נמצא קשור להבניה של תחושת המוכנות להוראה הוא ההתמחות, וזאת אף שהיא דורגה כתורמת במידה רבה לכניסה למקצוע. סביר להניח שהדבר קשור לעיתוי שבו נערך המחקר. השאלונים הועברו בעיצומו של תהליך ההתמחות. שלב זה היה כנראה מוקדם מדי להערכת התרומה הנקייה של ההתמחות לטיפוח המוכנות למקצוע. כדאי יהיה לבחון סוגיה זו כשנה-שנתיים מתום תקופת ההתמחות.

גם ההשערה שתחושת המסוגלות המקצועית היא משתנה מתווך בין תהליך ההכשרה למוכנות להוראה אוששה. המסוגלות אף נמצאה כקשורה ישירות לטיפוח תחושה של מוכנות. אם כן, תוצאות המחקר עולות בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים המצביעים על כך שלמסוגלות מקצועית יש תפקיד חשוב בטיפוח התחושה של מוכנות להוראה (Brown et al., 2021; Giallo & Litle, 2003). כפי שאפשר לראות במודל המחקר, המסוגלות ניזונה ממקורות של ידע ומהתנסויות קודמות שהתבססו במהלך ההכשרה, והיא אינדיקציה לכך שמורים יכולים לעמוד באתגרים של ההוראה ולהגיע מוכנים לכיתה (Brown et al., 2015; Katz & Stupel, 2016).

השערת מחקר נוספת התייחסה לסוגיית הניסיון בהוראה. הממצאים מצביעים על כך שבניגוד להשערה, מורים בשנת ההוראה הראשונה דיווחו על רמת מוכנות גבוהה יותר להוראה לעומת עמיתיהם בשנה השנייה להוראה. אומנם מורים בשנת ההוראה השנייה הם מנוסים יותר, אך דומה שהקשיים המלווים את השנה הראשונה לעיסוק בהוראה עוררו תחושות

של חוסר ביטחון ושחיקה (Feiman-Nemser, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2011), ואלו השפיעו על תחושת המסוגלות מצד אחד ועל תחושת המוכנות מצד אחר. הירידה בתחושת המסוגלות והמוכנות להוראה בתקופה קצרה כל כך עשויה להיות קשורה לתהליכי הקליטה במוסדות עצמם. כאמור, באופן כללי תהליכים אלו מעמידים אתגר לפני מורים בתחילת דרכם. ואולם היות שבשנה השנייה להוראה משענת התמיכה מצטמצמת הן במוסד המכשיר והן מצד המורה החונך, נראה שיש לכך השלכות גם על הביטחון העצמי של המורה המתחיל. בהקשר זה למערכת המורים תפקיד חשוב בהבניית כושר המסוגלות של המורה לאורך זמן ובבניית מנגנוני תמיכה נרחבים יותר כחלק מההתפתחות הפרופסיונלית. סוגיה זו ראויה לבדיקה מעמיקה יותר במחקר איכותני שיבחן את הפערים שנמצאו על בסיס ניתוח מאפייני הרקע והמניעים של שתי קבוצות המורים.

השערת המחקר האחרונה אשר עסקה במסגרת ההכשרה אוששה. מורים שלמדו בהתאם למודל המסורתי של לימודי התואר הראשון בהוראה הרגישו מוכנים יותר למקצוע לעומת המורים שהוכשרו במסגרת המודל החלופי, וזאת בהלימה לממצאי מחקרים קודמים (Zientek, 2007). למרות ההתרחבות של תוכניות ההכשרה החלופיות בשנים האחרונות והיתרונות שלהן במתן מענה למחסור במורים ובשילוב צוותי הוראה בעלי ניסיון מקצועי ואישי עשיר ומגוון (דוניצה-שמידט וזוובסקי, 2017) - חוסר ההעמקה בהכשרה הפדגוגית וההתנסות המצומצמת יותר בשדה המאפיינים את התוכניות האלה, גורמים לתחושת מוכנות נמוכה יותר (Kee, 2012). הניסיון המקצועי והאישי הרב יותר של מורים שרכשו את השכלתם בתוכניות החלופיות עשוי היה לסייע להם בכניסה להוראה ובהשתלבות בבתי הספר ובגני הילדים (פייגין ואח', 2017). עם זאת, החסך בהיבטים הפדגוגיים-התנסותיים, שהם לב ליבה של ההוראה, יוצרים כנראה אפקט ממתן של הניסיון הקודם, וזה גורם לירידה בתחושת המוכנות למקצוע. היתרון של התוכניות המסורתיות בהקשר זה בא לידי ביטוי גם בטיפוח תחושת מוכנות גבוהה יותר.

מבחינה תאורטית רכיבי ההכשרה יוצרים מבנה היררכי בהקבלה לפירמידת הצרכים הנדרשים בהבניית מוכנותו של המורה. בבסיס הפירמידה ממוקם הידע בתחום הדעת. ידע מסוג זה מקנה למורים המתחילים את המסד הפרופסיונלי שלהם. הוא מטפח את המורה כמומחה תוכן, ובכך הוא מעבה את היסוד התומך בהבניית תפקידו בכניסה למקצוע. הרובד השני בפירמידה כולל את המרכיב הפרקטי-פדגוגי. בהקשר זה פרח ההוראה רוכש ידע פדגוגי משולב בהתנסות קלינית בשדה החינוכי. אלה מקנים לו את התשתית המעשית בכניסה למקצוע. הרובד השלישי כולל את המרכיב הפרקטי-התמחותי. שלב זה מתקיים בשנה האחרונה להכשרה להוראה, רגע לפני היציאה מהמוסד האקדמי. בשלב זה המורים המתחילים נמצאים בשלב לימינלי, ובו הם נדרשים לגייס את הידע הדיסציפלינרי ואת המיומנויות הפדגוגיות שרכשו במסגרת הקורסים השונים וההתנסות המעשית בעת ההכשרה לצורך בניית מעמדם המקצועי. הם זקוקים לתשתית זו כדי להרגיש מסוגלים לתפקד כמורים ובמידה רבה גם להרגיש מוכנים למקצוע, ובשנה השנייה אף יותר מבשנה הראשונה. על כן יש חשיבות רבה להעמיק את תשתית הידע



במסגרת תהליכי ההכשרה ובמקביל לכך לפתח פרקטיקות המחברות בין הידע לפדגוגיה ולבחון את הקשרים בין השניים במעגלים של היזון חוזר. קי (Kee, 2012) מצאה שהשילוב של רכיבים אלו קריטי להבניה של תחושת המוכנות של המורים המתחילים להוראה. העיון באופן שבו המורים החדשים תופסים את תהליך ההכשרה שלהם בדיעבד עשוי להפנות זרקור למינוף תהליכי ההכשרה ולהתאמתם לצרכים הייחודיים בכניסה למקצוע. סוגיה זו חשובה במיוחד בעת הדיון במתווים החדשים בהכשרה להוראה. מחקר זה מאפשר להשמיע את קולם של המורים המתחילים, ובכך הוא מקדם התבוננות רפלקטיבית בתוכני ההכשרה מנקודת מבטה של אוכלוסיית היעד.

למחקר שתי מגבלות מרכזיות: הראשונה קשורה לכך שהוא נערך במוסד אחד להכשרת מורים ומייצג מורים במגזר הממלכתי בלבד; המגבלה השנייה היא שהמחקר מבוסס על בדיקת קשרים בין משתנים, והוא אינו מביא בחשבון רבדים מורכבים יותר, המעידים על ההתפתחות האתנוגרפית של התהליכים שנבדקו בהתייחס למשמעויות העמוקות של הכניסה למקצוע. תהליכים אלו חשוב שייבדקו במחקר איכותני.

## מקורות

ארביב-אלישיב, ר', אבישר, א' וברקאי, ר' (2016). הערכת תכנית 700 להכשרת אקדמאים להקמה הובלה ו/או פיתוח מגמות המתמטיקה והפיזיקה בבתי הספר העל יסודיים המתקיימת במכללת סמינר הקיבוצים: דוח מחקר. מכללת סמינר הקיבוצים.

ארביב-אלישיב, ר' ולדרר, ד' (2011). סדנת סטאז': מעורבת או ייעודית? דפים, 52, 46-71.

ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2013). נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה נושר? וכיצד המערכת החינוכית מתמודדת עם התופעה? דוח מסכם. משרד החינוך ומכון מופ"ת.

ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים, 59, 175-206.

אריאב, ת' (2008). ההכשרה להוראה: תמונת המצב בעולם ובארץ ומבט לעתיד. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 19-55). הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.

בק, ש' (2013). פניה המשתנים של הכשרת המורים במכללות לחינוך בישראל. בתוך ש' שמעוני וא' אביב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה** (עמ' 60-92). משרד החינוך ומכון מופ"ת.

דוניצה-שמידט, ס' וזוובסקי, ר' (2017). גיוס מורים איכותיים, הכשרתם, התמדתם והתפתחותם האקדמית: השוואה בין מודלים שונים של תכניות הכשרה להוראה. דפים, 66, 13-40.

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2018). **התכנית אקדמיה-כיתה: ממצאי מחקר הערכה בשנים תשע"ו-תשע"ז**. משרד החינוך.

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2019). **מחקר טאליס 2018 (TALIS, 2018): סקר ההוראה והלמידה הבין-לאומי**. משרד החינוך.

זוובסקי, ר' (2019). **ההתנסות המעשית במכללת סמינר הקיבוצים: תמונת מצב תשע"ח - דוח מחקר**. מכללת סמינר הקיבוצים.

זילברשטרום, ש' (2013). שלב הכניסה למקצוע ההוראה: בראי התיאוריה והמחקר. בתוך ש' שמעוני וא' אביב-אונגר (עורכות), על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה (עמ' 101-131). משרד החינוך ומכון מופ"ת.

לוי-פלדמן, א' (2010). מי אתה המורה ה"ראוי"? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. החינוך וסביבו, לב, 87-104.

משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם ה-PDS. דפים, 56, 15-34.

משרד החינוך (2014). "אקדמיה-כיתה": שותפות לחיזוק ההוראה - מסמך מדיניות מסכם של צוות החשיבה.

נאסר-אבו אלהיג'א, פ', פרסקו, ב' ורייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה: מבט כולל. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 55-87). משרד החינוך ומכון מופ"ת.

נבון, י' ושביט, י' (2012). איכות המורים: סקירה ספרותית וכיוונים למדיניות. בתוך ד' בן-דוד (עורך), דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2011-2012 (עמ' 261-280). מכון טאוב.

פייגין, נ', פרסקו, ב', טל, פ', טלמור, ר', לוי-פלדמן, א' וקופרמינץ, ח' (2017). תכניות חלופיות בהכשרת מורים בישראל: מאפייני הלומדים בהן והשתלבות בוגריהן במערכת החינוך. דפים, 66, 41-74.

פירמן, ש' ווייס, א' (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. דפים, 51, 39-56. פרידמן, י' וקס, א' (2000). תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו. מכון הנרייטה סאלד.

קס, א' (2012). לא לפחד מהפחד: תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה. מכון מופ"ת. Arbuckle, J. L. (2013). *IBM SPSS Amos 22 user's guide*. IBM Corp.

Ayalon, H. (2006). Nonhierarchical curriculum differentiation and inequality in achievement: A different story or more of the same? *Teacher College Recode*, 108(6), 1186-1213.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.

Bastian, K. C., & Marks, J. T. (2017). Connecting teacher preparation to teacher induction: Outcomes for beginning teachers in a university-based support program in low-performing schools. *American Educational Research Journal*, 54(2), 360-394.

Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-483.

Boyed, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440.

- Brantlinger, A., & Smith, B. (2013). Alternative teacher certification and the new professionalism: The pre-service preparation of mathematics teachers in an alternative certification program. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(3), 551–569.
- Brewin, C. R., Andrews, B., & Gotlib, I. H. (1993). Psychopathology and early experience: A reappraisal of retrospective reports. *Psychological Bulletin*, 13(1), 82–98.
- Brown, A. L., Lee, J., & Collins, D. (2015). Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, 26(1), 77–93.
- Brown, A. L., Myers, J., & Collins, D. (2021). How pre-service teachers' sense of teaching efficacy and preparedness to teach impact performance during student teaching. *Educational Studies*, 47(1), 38–58.
- Brown, B., Williams, T., Napoleon, L., & Marx, A. (2019). Teacher preparedness: A comparison of alternatively and traditionally certified technology and engineering education. *Journal of Technology Education*, 30(2), 75–89.
- Carmi, T., & Tamir, E. (2020). Three professional ideals: Where should teacher preparation go next? *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 173–192.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1805732>
- Cherubini, L., Kitchen, J., Goldblatt, P., & Smith, D. (2011). Broadening landscapes and affirming professional capacity: A metacognitive approach to teacher induction. *The Professional Educator*, 35(1), 1–15.
- Clark, S. K., Bynes, D., & Sudweeks, R. R. (2015). A comparative examination of student teacher and intern perceptions of teaching ability at the preservice and in-service stages. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 170–183.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field – Part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109–121.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).  
[https://www.researchgate.net/publication/240273279\\_Teacher\\_Quality\\_and\\_Student\\_Achievement\\_A\\_Review\\_of\\_State\\_Policy\\_Evidence](https://www.researchgate.net/publication/240273279_Teacher_Quality_and_Student_Achievement_A_Review_of_State_Policy_Evidence)
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn about international practice? *European Journal of Teaching Education*, 40(3), 291–309.
- Darling-Hammond, L. (2020). Accountability in teacher education. *Action in Teacher Education*, 42(1), 60–71.

- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13, 42.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>
- Davies, L. M., Dickson, B., Rickards, F., Dinham, S., Conroy, J., & Davis, R. (2015). Teaching as a clinical profession: Translational practices in initial teacher education – An international perspective. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 514–528.
- DeLuca, C. (2012). Selecting inclusive teacher candidates: Validity and reliability issues in admission policy and practice. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 7–31.
- Douglas, A. S. (2014). *Student teachers in school practice: An analysis of learning opportunities*. Palgrave Macmillan.
- Duarte, F. P. (2013). Conceptions of good teaching by good teachers: Case studies from an Australian university. *Journal of University of Teaching & Learning Practice*, 10(1), 5. <https://doi.org/10.53761/1.10.1.5>
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25–29.
- Frey, A. J., & Dupper, D. R. (2005). A broader conceptual approach to clinical practice for the 21st century. *Children & Schools*, 27(1), 33–44.
- Giallo, R., & Litle, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student Teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 21–34.
- Gonzales-Morganti, K., Lovejoy, D., Burke-Beckjord, E., Haviland, A. M., Haas, A., & Farley, D. O. (2014). A retrospective evaluation of the perfecting patient care university training program for health care organizations. *American Journal of Medical Quality*, 29(1), 30–38. <https://doi.org/10.1177/1062860613483354>
- Gray, L., & Taie, S. (2015). *Public school teacher attrition and mobility in the first five years: Results from the first through fifth waves of the 2007–08 beginning teacher longitudinal study* (NCES Report No. 2015-337). U.S. Department of Education: National Center for Education Statistics.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208.
- Haberman, M. (2006). What makes a program “alternative certification”? An operational definition. *Journal of National Association for Alternative Certification*, 1(1), 5–11.

- Housego, B. E. J. (1990). Student teachers' feelings of preparedness to teach. *Canadian Journal of Education, 15*, 37–56.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory, 38*(3), 287–297.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343–356.
- Hsiao, Y. J. (2015). The culturally responsive teacher preparedness scale: An exploratory study. *Contemporary Issues in Education Research, 8*(4), 241–249.
- Humphrey, D. C., & Wechsler, M. E. (2007). Insights into alternative certification: Initial findings from a national study. *Teachers College Records, 109*(3), 483–530.
- Ingersoll, R. (2003). *Out-of-field teaching and the limit of teacher policy: A research report*. University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201–233.
- James, M., & Pollard, A. (2011). TLRP's ten principles for effective pedagogy: Rationale, development, evidence, argument and impact. *Research Papers in Education, 26*(3), 275–328.
- Katz, S., & Stupel, M. (2016). Enhancing elementary-school mathematics teachers' efficacy beliefs: A qualitative action research. *International Journal of Mathematical Education in Science & Technology, 47*(3), 421–439.
- Kee, A. N. (2012). Feeling of preparedness among alternatively certificated teachers: What is the role of program features? *Journal of Teaching Education, 63*(1), 23–38.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741–756.
- Lavery, M. R, Nutta, J., & Youngblood, A. (2018). Analyzing student learning gains to evaluate differentiated teacher preparation for fostering English learners' achievement in linguistically diverse classrooms. *Journal of Teacher Education, 70*(4), 372–387. <https://doi.org/10.1177/0022487117751400>
- Levine, M. (2010). *Developing principles for clinically based teacher education*. National Council for the Accreditation of Teacher Education.
- Mihelic, G., Bosch, C., Boyd, K., & Miller, L. M. (2018). The relationship between admission criteria and pre-service teacher preparedness for a small rural educator preparation provider. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research, 8*(1), 47–59.

- Morris, A. K., & Hiebert, J. (2017). Effects of teacher preparation courses: Do graduates use what they learned to plan mathematics lessons? *American Educational Research Journal*, *54*(3), 524–567.
- Nasser Abu-Alhija, F., & Fresko, B. (2016). A retrospective appraisal of teacher induction. *Australian Journal of Teacher Education*, *41*(2), 16–31. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.2>
- Pearson, A. T. (2016). *The Teacher: Theory and Practice in Teacher Education*. Routledge.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1–22.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, & Coping*, *24*(4), 369–385.
- Stites, M. L., Rakes, C. R., Noggle, A. K., & Shah, S. (2018). Preservice teacher perceptions of preparedness to teach in inclusive settings as an indicator of teacher preparation program effectiveness. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, *9*(2), 21–39.
- Struksnes, S., & Engelién, R. I. (2016). Nursing students' conception of clinical skills training before and after their first clinical placement: A quantitative evaluative study. *Nurse Education in Practice*, *16*(1), 125–132.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching & Teacher Education*, *23*(6), 944–956.
- Tsoulopas, C. N., Carson, R. L., & Matthews, R. A. (2014). Personal and school cultural factors associated with the perceptions of teachers' efficacy in handling student misbehavior. *Psychology in the Schools*, *51*(2), 164–180.
- von Hippel, P. T., & Bellows, L. (2018). How much does teacher quality vary across teacher preparation programs? Re-analyses from six states. *Economics of Education Review*, *64*, 298–312.
- Vonk, J. H. C. (1995, April 18–22). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions* [Conference presentation]. The Annual Conference of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, United States.
- Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. G., & Phelps, R. P. (2003). *Preparing teachers around the world: Policy information report*. Educational Testing Service.
- Wright, C. D. (2017). *The Effect of a teacher preparation program on teacher preparedness from the perspective of first-year teachers and their principals* [Doctoral

dissertation, Eastern Kentucky University]. Online Theses and Dissertations, 472.  
<https://encompass.eku.edu/etd/472>

Zientek, L. R. (2007). Preparing high-quality teachers: Views from the classroom. *American Educational Research Journal*, 44(4), 959–1001.

Zimpher, N. L., & Jones, D. D. (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers* (Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning). National Council for Accreditation of Teacher Education. <http://caepnet.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/blue-ribbon-panel.pdf>