

עמדות סטודנטים בוגרי הכשרת הוראה מתהליך

ההכשרה וציפיות לקליטה במערכת החינוך¹

ח'אלד אבו-עסבה²

תקציר:

מחקר זה הינו מחקר ההערכה המתמקד בתהליך ההכשרה המקצועית של פרחי ההוראה ממכללת אלקאסמי, בהשוואה למכללות האחרות מנקודת מבטם של פרחי ההוראה. בנוסף, לבחינת ציפיותיהם המקצועיות מהקליטה במערכת החינוך, ואפקטיביות תהליך ההכשרה במכללת אלקאסמי והקניית הכלים והמיומנויות להתמודדות עם האתגרים העומדים בפני השתלבותם בשדה החינוכי. המחקר כלל שני מערכי מחקר; הכמותי והאיכותי. : החלק הכמותי- כלל שאלון סגור שהועבר לסטודנטים ממכללת אלקאסמי ומוסדות אקדמאיים (מכללות) אחרים. הסטודנטים נדגמו בצורה אקראית מתלמידי השנה הרביעית במכללות השונות. החלק האיכותני- התבסס על ראיונות חצי מובנים עם סטודנטים ממכללת אלקאסמי. במחקר השתתפו סטודנטים הלומדים לקראת השנה הרביעית וסטודנטים בשנתם השלישית, הלומדים במסלול המצוינים, המדגם התבסס על שיטת כדור השלג.

הממצאים מצביעים על הבדלים בעמדות הסטודנטים משלוש המכללות לפי מקצועות ההתמחות במספר מישורים. בנוסף, הממצאים מצביעים כי הקושי המרכזי המדאיג את הסטודנטים משלוש המכללות הוא ההסתגלות לאקלים הארגוני והבית ספרי. הממצאים מורים גם כי ההכשרה המקצועית במכללת אלקאסמי עיצבה את תפיסות עולמם של הסטודנטים ממקצוע ההוראה, ותפקיד המורה בנוסף על הגברת המוטיבציה ללימודים ולהתפתחות המקצועית. אולם, נמצא כי ההכשרה המקצועית במכללת אלקאסמי מדגישה את הצד התיאורטי על חשבון הצד המעשי ויישום הידע, הכלים והמיומנויות שהם רוכשים במהלך הלימודים.

מבוא

נושא הכשרתם המקצועית וקליטתם של פרחי ההוראה במערכת החינוך נמצא על סדר היום האקדמי והחינוכי מזה שנים רבות. הנושא העסיק וממשיך להעסיק רבות את החוקרים בשל החשיבות בתפקידה של ההשכרה (Pajares, 1992). להכשרה המקצועית

¹ המחקר בוצע בתמיכת ומימון רשות המחקר במכללת אלקאסמי, באקה אלגריביה

² מכללת אלקאסמי.

השפעה רבה על עתידם המקצועי של מורי העתיד ועל התהליך החינוכי בבית הספר (אדלר, אריאב, דר וכפיר, 2001). בשל כך, מערכות החינוך במדינות העולם מפעילות רפורמות ותוכניות הכשרה שונות שמטרתן שיפור רמת ההכשרה המקצועית של המורים, וזאת מתוך הראייה כי מהלך זה יש בכוחו לשפר את ההיבט החינוכי, הכלכלי והחברתי (Richardson & Placier, 2001).

תהליך ההכשרה המקצועית של פרחי ההוראה מורכב משלושה שלבים עיקריים: הראשון, הכשרה ראשונית (Pre-service training); שלב המכין את פרחי ההוראה לקראת כניסתם לתפקיד ההוראה ולדרישות המקצועיות הכרוכות בתפקיד. השלב השני הוא, כניסה לעבודה (Induction); מטרתו של שלב זה לסייע בקליטתם של המורים החדשים ולמנוע את נשירתם מהמקצוע. והשלב האחרון הוא הכשרה תוך כדי עבודה (In-service training), שלב זה, מתקיים במהלך העבודה והוא מיועד לקדם את ההתפתחות המקצועית של המורים לאורך חייהם המקצועיים (Schwille, Dembe'le' & Schubert, 2007).

נדבך חשוב בחקר הכשרתם המקצועית וקליטתם של פרחי הוראה הוא האופן שבו חושבים ותופסים פרחי הוראה אלה על הכשרתם המקצועית וצפיותיהם המקצועיות. במיוחד שתפיסות אלה משפיעות על התנהלותם של פרחי ההוראה בתוך הממסד החינוכי (Pajares, 1992). חוקרים אחרים סבורים כי הסביבה הבית ספרית היא הגורם החשוב ביותר המצביע על התפתחות המקצועית של פרחי ההוראה (Feiman- Nemser, Schwille, Carver & Yusko, 1999).

מחקר הערכה זה בא לבחון את תהליך ההכשרה המקצועית של פרחי ההוראה במכללת אלקאסמי, בהשוואה למכללות האחרות מנקודת מבטם של פרחי ההוראה. בנוסף לבחינת הציפיות המקצועיות שלהם מהקליטה במערכת החינוך. ולבסוף, בחינת אפקטיביות תהליך ההכשרה המקצועית במכללת אלקאסמי הקניית הכלים והמיומנויות להתמודדות עם האתגרים העומדים בפני השתלבותם של פרחי ההוראה בשדה החינוכי.

רקע תיאורטי

הכשרה מקצועית של פרחי הוראה

למורים תפקיד מרכזי בחינוך דור העתיד ובקביעת הצלחתו (Wong, 2004), תפקודם ועשייתם החינוכית של המורים מושפעת מטיב הכשרתם המקצועית (אדלר ואחרים,

Ball, 2007;) (Socket, 2007). חשיבות זו נתנה הד מדעי לחקר הנושא של הכשרות מקצועיות

הכשרתם המקצועית של המורים מורכבת משלושה שלבים עיקריים: הראשון, הכשרה ראשונית (Pre-service training); שלב ההכנה לקראת הכניסה לתפקיד ההוראה ולדרישות המקצועיות הכרוכות בתפקיד. השני, כניסה לעבודה (Induction); שלב זה נועד לסייע בקליטתם של המורים החדשים ולמנוע את נשירתם מהמקצוע. השלישי, הכשרה תוך כדי עבודה (In-service training), שלב זה, מתקיים במהלך העבודה והוא מיועד לקדם את ההתפתחות המקצועית של המורים לאורך חייהם המקצועיים (Schwille, Dembe'le & Schubert, 2007).

כרים ועמיתיו (2002), מציעים לחלק את הכשרתם המקצועית של המורים לשלושה צירים מרכזיים:

א. השכלה כללית- נקודת המוצא של ציר זה שחלה חובה על פרחי ההוראה להכיר מקרוב את החברה שלהם ואת השינויים המתחוללים בה. ההשכלה הכללית כוללת: טיפוח הפן החברתי של המורה על ידי ההיכרות עם הבעיות המעסיקות את החברה, השמעת קולם ועמדותיהם החברתיות, חיזוק שפת האם של המורים, הטמעת דרכי חשיבה ביקורתיים הלוקחות בחשבון את הערכים והנורמות החברתיים של החברה והקניית כלים ומיומנויות להבעת הדעות והרגשות.

ב. הכשרה אקדמית- להקנות לפרחי ההוראה את הידע והמיומנויות שיסייעו בידיהם במילוי תפקידם החינוכי, בנוסף על הכלים שיאפשרו להם להתעדכן בחידושים בתחום התמחותם.

ג. הכשרה מקצועי- ההכשרה המקצועית אמורה להיות מותאמת עם דרישות התפקיד. הכשרתם המקצועית של המורים מושפעת משלושה מעגלים: המעגל הראשון הוא שלב הקריירה, המעגל השני הוא הסביבה האישית של המורה והמעגל האחרון הוא מעגל הסביבה הארגונית (Fessler, 1985).

השיח האקדמי סביב חקר ההכשרה המקצועית של המורים מתמקד סביב שתי גישות מרכזיות: הגישה הדרגולוטריט וגישת ההתמקצעות בהוראה (Cochran-smith & Fries, 2001). הגישה הראשונה רואה בהוראה הטובה כנובעת מהתכונות הפנימיות של האדם ופחות מהכשרתו המקצועית. לעומת זאת, גישת ההתמקצעות בהוראה, רואה בהוראה כמושפעת מהכשרתו המקצועית של המורה ומהתנסויותיו.

עבד אלסמיע וחואלה (2005), מצביעים על שמונה מוקדים מרכזיים בבניית תוכניות הכשרה למורים, כאשר כל אחד מהמוקדים האלה מדגיש פן אחר בהכשרת פרחי ההוראה:

- א. המוקד המסורתי- במוקד זה מדגישים הידע והמידע המועבר למורה.
- ב. המוקד ההתנהגותי- הדגש הוא על המטרות ההתנהגותיות, כך שהכשרה זו מאפשרת.
- ג. מוקד התלמיד במרכז- טיפוח ההון האנושי, המורה מבחינת היכולות והמיומנויות וזאת במטרה להנחיל את הידע ולספק את הצרכים החברתיים, גופניים והשכליים של התלמידים.
- ד. מוקד המורה במרכז- מוקד זה מתמקד בטיפוח אישיות המורה ואת דרכי חשיבתו.
- ה. מוקד המשלב בין המורה והתלמיד- הקניית מיומנויות מידע העוזרת בהשתלבותו של הפרט בחברה בנוסף לדגש על תחומי ההתמחות בנוסף על הדגש במיומנויות התקשורת, הערכים והנורמות המטפחות את אישיותו של המורה.
- ו. המוקד הפרגמטי- הקניית מיומנויות ניהול הכיתה בנוסף על הקניית הידע המקצועי.
- ז. מוקד ניתוח מערכת- מוקד זה מטפח את החשיבה הרואה בכל תופעה ופעילות חינוכית כמערכת נפרדת בעלת גורמים ומרכיבים מיוחדים.
- ח. מוקד הסיפוק- מוקד זה מתאים את תוכנית ההכשרה לדרישות המקצועיות, ולא לתגרים המקצועיים בהן צפוי להתקל המורה.

אלחילה (2002), מונה ארבעה יעדים מרכזיים לתוכנית להכשרת המורים: א. היעדים הפרטיים- הקניית מיומנויות וכלים מקצועיים, פיתוח ראייה חיובית ומחויבות למקצוע ההוראה והגברת המוטיבציה החינוכית ועוד. **ב. יעדים חברתיים-** טיפוח יכולת ההתקשרות של המורה עם הסביבה ועם עמיתיו בעבודה, השתלבות בחברה, ופיתוח את הפן המנהיגותי ברמה הבית ספרית וברמה המקומית. **ג. הכשרת ידע:** הנחלת שיטות ומיומנויות החשיבה המדעית, בנוסף לכלים ומיומנויות התקשורת עם התלמידים ופיתוח תוכניות לימוד. **ד. היעדים המקצועיים:** בניית תוכניות לימוד ויישומן תוך התחשבות בהבדלים הבינאישיים של התלמידים, וחשיפה לשיטות הוראה.

ההכשרה המקצועית של פרחי ההוראה והשפעתה על השתלבותם בשדה החינוכי

המורים המתחילים מהווים אבן היסוד לקידום החינוך בבית הספר בהיותם מורים חדשים המצוידים בידע טרי והם אחוזי מוטיבציה ללימודים, ורצון ליישם את הידע

שרכשו במהלך לימודיהם האקדמאיים. חוקרים אחדים טוענים כי להכשרתם המקצועית של פרחי ההוראה השפעה על השתלבותם בשדה החינוכי. לטענתו של בגאריס (Pajares, 1992), התנהלותם המקצועית של פרחי ההוראה בתחילת דרכם מושפעת מחוויותיהם בזמן הכשרתם המקצועית והתנסותם המעשית, חוויות אלה משפיעות על המעבר של המורה לשדה החינוכי ועל אופן השימוש בידע, ואופן בחירת חומרי הלימוד. בהקשר זה טוען קצין (2008), כי להכשרתם המקצועית של פרחי ההוראה תפקיד משמעותי בהתפתחותם המקצועית, בתפיסתם למקצוע ההוראה ובעבודתם בכיתה (קצין, 2008).

השפעות אלו מקנות חשיבות די מרכזית לידע ולמיומנויות המקצועיות שרוכשים פרחי ההוראה במהלך הכשרתם המקצועית, ואת הצורך בהתאמת התכנים למצב הקיים במערכת החינוך ולשינויים שפוקדים אותה (Adeosun, Oni, Oladipo, Onuoha & Yakassai, 2009). מלבד זאת, חושב לחבר בין הידע התיאורטי הנרכש במהלך ההכשרה המקצועית לבין הפרקטיקות המעשיות שיסיעו בידי פרחי ההוראה להתמודד עם האתגרים הניצבים בפניהם בדרכם המקצועית ובייחוד בשנות עבודתם הראשונות. המעבר של פרחי ההוראה משלב ההכשרה המקצועית והלימודים האקדמאיים לבין שלב המומחיות, שלב העבודה המעשית בשדה החינוכי נחשב לתהליך מחונן בחייו המקצועיים, וזאת בשל השפעת החוויות שלו בתהליך ההתנסות על תפקודו בשדה החינוכי בנוסף לעימות שעורכים פרחי ההוראה בין הידע המקצועי שרכשו לבין תפקידם והתנהלותם בבית הספר ובכיתה (שץ-אופנהיימר ומשכית, 2011). שגיא ורגב (2002), סבורים כי האתגר המרכזי הניצב בפני פרחי ההוראה הוא המעבר שלהם משלב הסטודנט הלומד לשלב המורה המלמד (שגיא ורגב, 2002). פרחי ההוראה אינם מרגישים או יכולים לצפות למהות ומורכבות המשימה המוטלת עליהם או להבין את חשיבות הידע שרכשו במהלך לימודיהם האקדמאיים אלא רק לאחר המעבר שלהם לשדה החינוכי וההתמודדות עם האתגרים העומדים בפניהם במהלך עבודתם (סטרהובסקי, הרץ-לזרוביץ ואורלנד-ברק, 2008). אי לכך, בשנים האחרונות התוכניות להכשרת מורים מדגישות את ההתנסות המעשית ורואות בה כמרכזו של תהליך ההכשרה (לרון ושקדי, 2006) וכדרך להכנת פרחי הוראה להיות מורים (Rajuan, 2008).

ההתנסות המעשית במהלך ההכשרה המקצועית מקנה ידע פדגוגי מעשי וניסיון לפרחי ההוראה אודות מהות תפקידם העתידי (Qazi, Rawat & Sharjeel, 2008). בנוסף היא מאפשרת לפרחי ההוראה להתמודד עם השינויים והחידושים הפדגוגיים במערכת החינוך, שיפור הביטחון העצמי שלהם, יישום הידע התיאורטי בשטח, הבנת

התנהגויות התלמידים, היכול לבחון את בקיאות התלמידים בחומרי הלימוד, קבלת ביקורת והערות, גילוי נקודות חוזקה וחולשה בהתנסותם, התפתחות של ערכים פדגוגיים שמורה מוכשר חייב לעמוד בהן (Qazi et al., 2008), ולבסוף קידום השינוי החיובי בהוראה ולמידה (Gibbs & Coffey, 2004). במחקרה של תבאיב (2009), שבחן את חוויותיהן של מורות מתחילות במערכת החינוך הערבית, נמצא כי ההתנסות המעשית של המורות עזרה בכניסתן והשתלבותן במקצוע ההוראה, וזאת בהשוואה לחומרים התיאורטיים שלמדנה במהלך הכשרתן המקצועית שלדעתן לא סייעו להן בהשתלבות בשדה החינוכי. כנגד זאת, טוען רגב (1995), כי ההתנסות המעשית במהלך ההכשרה המקצועית של פרחי ההוראה לא מכשירה אותם דיה לעמידה בפני האתגרים העומדים בפניהם במהלך עבודתם בבית הספר כולל, שניהול הכיתה, שליטה בתלמידים. טענה זו, נובעת מהעובדה כי מספר שעות ההתנסות המעשית של פרחי ההוראה אינם מספיקים להקניית כל הכלים והמיומנויות הנדרשות למילוי התפקיד, ועוד, במהלך ההכשרה המקצועית פרחי ההוראה נעזרים במדריך המעשי להתגברות על הבעיות הצצות בשטח. מלבד זאת, טוען רגב (שם) כי רוב ההתנסות המעשית של פרחי ההוראה מתבססת על תצפיות.

הפערים בידע, הכלים והמיומנויות שרוכשים פרחי ההוראה במהלך הכשרתם המקצועית לבין הדרישות בשדה כולל שיטות העבודה בכיתה, העבודה עם התלמידים ועוד גורמים ל'משבר מקצועי' בקרב פרחי ההוראה. במחקרם של שגיא ורגב (2002), נמצא כי הקושי של פרחי ההוראה בהעברת חומרי הלימוד בכיתה, גורם להתעוררות הביטחון העצמי שלהם והם חשים בהפתעה כיוון שלא הוכנו מספיק ובאופן ראוי במהלך הכשרתם המקצועית. אמי ועמיתיו (Amy, John, Lee, Daniel, Chan & Raymond, 2003), טוענים כי הפערים בין ההכשרה המקצועית לבין העבודה המקצועית בשטח נובעת מהתמקדות הסטודנטים בחומר התיאורטי ובהשלמת החומרים החסרים בהרצאות וזאת על חשבון הכלים והמיומנויות הפרקטיות הנרכשים במהלך השיעורים. הסבר נוסף מתמקד בעבודתם של פרחי ההוראה באזורים גיאוגרפים בעלי צביון תרבותי שונה המקשים על תפקודם החינוכי והשתלבותם במקום העבודה (Liston, Whitcomb & Borko, 2006). בהקשר זה המחקרים מצביעים כי במדינות רב תרבותיות ואתניות, קיים יתרון למורים העובדים עם תלמידים בעלי אותו רקע. במחקרו של דיי (Dee, 2005), נמצא כי קיים יתרון לתלמידים, הלומדים עם מורה מאותו הגזע. ממצא דומה התקבל במחקרו של הנושק (Hanushek et al 2001), לפיו המורים מעדיפים ללמד בבתי ספר המאכלסים תלמידים מתוך האוכלוסייה החברתית שלהם.

פרחי ההוראה בשדה החינוכי: קשיים, וציפיות מהערכת

שנת ההוראה הראשונה של פרחי ההוראה היא המשמעותית ביותר מבחינה מקצועית בה הם בוחנים את הפער בין ציפיותיהם לבין המציאות של המערכת בכלל ובתי הספר בפרט. פערים אלה מפתחים רגשות של תסכול בקרב פרחי ההוראה (שגיא ורגב, 2002), וגורמים לשחיקת המורים ועזיבתם את מקצוע ההוראה (עליאן, 2008). בהקשר זה טוענים שגיא ורגב (2002), כי הפערים בין הציפיות למציאות גורמת לאכזבה במיוחד בצל הקושי של פרחי ההוראה להשפיע על המתרחש בכיתה ועל פעילויות התלמידים בנוסף על הלחץ המופעל מהמערכת. קשיים אלה מפתחים רגשות של בדידות, ניכור וחוסר בטחון, המביאים את פרחי ההוראה לחוש בשיתוק (שגיא ורגב, 2002),

הספרות מצביעה על אתגרים אחדים המעכבים את השתלבותם בבית הספר (Onafowora, 2004). במחקרם של טיילור ודאלי (Taylor & Dale, 1971), נמצא כי המכשולים העיקריים בהשתלבות המורים החדשים הם הוראה בכיתות הטרוגניות, חוסר מידע על התלמידים, בעיות משמעת, וחוסר ידע בשיטות הוראה מתאימות. במחקר אחר ווינמאן (Veenman, 1984), מצא כי הקשיים בהשתלבות המורים המתחילים הם: בעיות משמעת, מוטיבציה של תלמידים, הטרוגניות בקרב התלמידים, הערכת הלמידה, קשר עם הורים, ארגון מטלות בכיתה, מחסור בחומרים וציוד. ממצאים דומים התקבלו במחקריו של פלג (1991, 1992), אודות הקשיים בהשתלבות פרחי הוראה בישראל בשדה החינוכי, נמצא כי הבעיות המרכזיות בהשתלבות הן בעיות משמעת, ניהול כיתה, וטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, עידוד מוטיבציה אצל התלמידים וקשר עם הורים. במחקרן של שץ-אופנהיימר ומשכית (2011), נמצא כי הקושי המרכזי בהשתלבות פרחי ההוראה בישראל במערכת נובע מהתמודדותם עם אירועים שונים בכיתה המחייבים פתרון מיידי. לטענתו של רגב (1995), הקשיים המרכזיים בהשתלבות פרחי ההוראה כוללים את בחירתם לאסטרטגיות העבודה, ניצול הזמן, והמעקב שלהם עם המנהל והמפקח לקבלת קביעות בעבודה.

פולר (Fuller, 1969), מציע לחלק את קשיי ההשתלבות של פרחי ההוראה לשלושה שלבים:

- (א). שלב ההישרדות- בשלב זה המורים מתאמצים להשתלב בבית הספר תוך רצון להוכיח את כישוריהם בנוסף לבניית יחסי העבודה עם סגל בית הספר.
- (ב). שלב השליטה- בשלב זה המורה מתמקד בשליטה בשיטות ומיומנויות ההוראה.
- (ג). שלב ההשפעה- בשלב זה תשומת לבו של המורה מפנת לתלמיד, לזיהוי הצרכים והרגשות של התלמיד.

כנגד זאת, מציעה סטרהובסקי ועמיתיה (סטרהובסקי, הרץ-לזרוביץ ואורלנד-ברק, 2008), לחלק קשייהם של פרחי ההוראה לשש תחנות: (1) התחלת בית הספר; (2) בחדר הכיתה; (3) מקורות תמיכה (חיצוניים ופנימיים); (4) קבלה על ידי סמכות המפקח והמנהל; (5) תקשורת עם הורים; (6) אכזבה. חלוקת נוספת הוצעה על ידי שגיא ורגב (2002), המתייחסת לחמישה גורמים של קשיים: (1). הדידקטי-מתודי. (2). ההסתגלות למערכת הבית ספרית. (3). אינטראקציה עם התלמידים. (4). תחושת העומס הרב. (5). תחושת אי הנחת אשר נגרמת בשל הקשיים.

הספרות המקצועית מצביעה עוד, כי במהלך שנות עבודתם הראשונות הם משנים את התנהגותם המקצועית בבית הספר. במחקרם של מיסקוויטש והימאן (Moskowitz & Hyman, 1976), נמצא כי המורים המתחילים בתחילת דרכם ממוקדים בלומד ומפגינים רוח דמוקרטית ביחסם עם התלמידים אם כי במהלך הנים גישה זו משתנה והופכת להיות סמכותית יותר. בנוסף מהמחקר עולה כי המורים המתחילים לא שמים לב לרמזים מהכיתה ולתגובות הספונטניות של התלמידים, אם כי הם רגישים יותר להתנהגויותיהם של התלמידים המפריעים להם בהעברת תוכניתם. במחקר אחר שנערך על ידי הוי ורייס (Hoy & Rees, 1977), נמצא כי המורים במהלך לימודיהם נוקטים בגישה ליבראלית בחינוך, ההופכת להיות שמרנית יותר בשנות עבודתם הראשונות. מאקלנתי ומוריסון (MacIntyre & Morrison, 1967), סבורים כי מעבר זה בין הגישה הליבראלית לסמכותית מושפע מהפער בין הרעיונות שהתחנכו עליהם המורים במהלך לימודיהם האקדמאיים לבין המציאות הבית ספרית, כך שככל שהפער הזה גדול יותר כך המורים הופכים להיות סמכותיים ושמרניים יותר וההפך. התמודדות פרחי ההוראה עם האתגרים העומדים מושפעת מאישיותם וחוויותיהם (שץ-אופנהיימר ומשכית, 2011). קאזי ועמיתיו (Qazi, Rawat, Sharjeel, 2008), טוענים כי פרחי ההוראה מתמודדים עם האתגרים העומדים בפניהם על ידי למידה מגוונת במהלך הכשרתם המקצועית. הסתגלות פרחי ההוראה לסביבת העבודה החדשה מושפעת מתרבות העבודה בבית הספר, כך שהסתגלותם של פרחי הוראה הינה קלה יותר במסגרת בתי ספר המאופיינים בתרבות עבודה תומכת (Wong, 2004).

אשר לציפיותיהם של פרחי ההוראה, המחקרים מצביעים כי, מורים מתחילים נכנסים לתוכניות ההכשרה עם אמונות וערכים אשר נמצאות בו כבר. תפיסתם של פרחי ההוראה לתפקיד המורה, מקצוע ההוראה משפיעים על תפקודו החינוכי ומסייעים לו בפיתוח מיומנויותיו המקצועיות (Bhargava, Pathy, 2011). פרחי ההוראה באים כלואים בין האידיאלים שהם היו חולמים לעשות בכיתה לבין המציאות שהם חווים

בה בכיתה, שם צריכים למשל להכין מערכי שיעור, לבדוק עבודות בית ועוד (שגיאר וגב, 2002), מצד שני פרחי ההוראה נכנסים לתוכנית ההכשרה בצפייה בלתי מודעת למעשה ההוראה, כתוצאה מכך, הם מגיעים לתוכנית ההכשרה מצוידים בערכת ערכים, מחויבויות, אוריינטציות ופרקטיקות, ובהכרח, ביצועיהם בהוראה מבוססת על התפיסות של אודות ההוראה שרכשו טרם הגיעם להכשרה. לכן התפיסות שמביאים פרחי ההוראה להוראה בעיתיים ביותר, כמו תפיסתם למקצוע ההוראה כהענקת חומרים (קצין, 2008).

הכשרת מורים במערכת החינוך הערבית בישראל

למרות החשיבות שמקנה האוכלוסייה הערבית לחינוך ככלי מרכזי למוביליות חברתית וכלכלית הן ברמת היחיד והן ברמת הקולקטיב (אלחאגי, 1996, 1999; אבו-עסבה, 2005), והשפעת דמות המורה על השגת ערך מרכזי זה, אלא שעד היום תהליך הכשרתם המקצועית של המורים הערביים לא זכה להתייחסות המספקת מבחינה מחקרית בהשוואה לחשיבתו. ניתן לסווג את הספרות המחקרית העוסקת בחקר המורה הערבי בישראל לשלוש קבוצות עיקריות (מזאוי, 1994): א. קבוצה של מחקרים אשר סוקרים עמדות ותפיסות של מורים ביחס לסוגיות שונות בחברה בה הם חיים ובבית הספר בו הם עובדים, לרבות סוגיות אזרחיות, פוליטיות, קהילתיות, חינוכיות, ופדגוגיות; ב. קבוצה של מחקרים אשר מודדים ומעריכים השפעות של משתנים ארגוניים ומבניים ברמה של מערכת החינוך וברמה הבית ספרית על היבטים שונים של עשייתם המקצועית ומעמדם של המורים ותנאי עבודתם, לרבות הישגי תלמידים (ראה: אבו עסבה, 2003; אלחאגי, 1996; זחאלקה, 1990; חורי, 1980). ג. קבוצה של מחקרים סוציולוגיים אשר מנתחים את מערכת האילוצים החברתיים והפוליטיים והכלכליים אשר מעצבים בדמותם את מערכת החינוך הערבית בישראל, ובצלן מתפקד המורה הערבי (אגבריה, 2010). לשלוש הקבוצות הנ"ל, ניתן להוסיף קבוצה רביעית אשר מתמקדת בהכשרת המורים הערבים. קבוצה זאת עוסקת בתשומות, התהליכים, והתפוקות של הכשרת המורים הערבים. אגבריה (2007), מציין כי לחקר ההכשרה המקצועית של המורים הערביים מיוחסת חשיבות רבה וזאת מכמה סיבות: ראשית, מעמדן המרכזי של המוסדות להכשרת מורים בעיצוב תפקידו, זהותו ומעמדו של המורה בחברה. המוסדות להכשרת מורים באוכלוסייה הערבית.

דפוסי התפקיד של המורה הערבי בישראל השתנו בהתאם לנסיבות ההיסטוריות וליכולת מוסדות ההכשרה לעצב אצל הלומדים בהם דפוסי תפקיד עקביים ומכוונות ערכית ברורה. למשל בתקופת המנדט הבריטי, המוסדות להכשרת מורים המשיכו לשחק תפקיד מרכזי בתהליך המודרניזציה של החברה הפלסטינית (ראה יותר פירוט בתוך: מרכז המידע הארצי הפלסטיני, 1999). המורים היו מעורבים בצורה משמעותית

בהעמקת המודעות הלאומית ובפעילות הפוליטית של התקופה לצד תפקידים כמקדמי מודרניזציה בחברה הפלסטינית, ובמיוחד באזורים הכפריים (מזאוי, שם, עמי' 16). במדינת ישראל מעמדו החברתי-פוליטי של המורה הערבי נשתנה. לפי דפוס תפקיד זה, המורה ממלא תפקיד א-פוליטי שתכליתו העברת תכנים ומסרים על פי תכנית שהוגדרה מראש מבלי לקחת אחריות על תהליך הלמידה (סבירסקי, 1990). תפקיד מסוג זה, המורה נמנע באפן שיטתי מלהעלות נושאים הנתונים במחלוקת גם מבחינה חברתית וגם מבחינה פוליטית. חוקרים רבים מצביעים על הפיכתה של מערכת החינוך של הערבים בישראל למערכת המרכזית שדרכה הם נשלטים ומפוקחים (אלחאג', 1996). הכשרתם של המורים הערביים נעשית ע"י מכללות ערביות וגם ע"י מכללות עבריות. למעשה יותר ממחצית המורים הערביים מקבלים את הכשרתם או ממכללות עבריות או מלימודים באחת מהאוניברסיטאות. בחינה מעמיקה אודות הדמיון והשוני בין המכללות הערביות לבין המכללות העבריות מצביעה על כך שהשוני מתבטא בעיקר בשפת ההוראה בלבד. כאשר לא התאפשר למכללות הערביות להבדיל את עצמן מהמכללות העבריות מבחינת ייחודן התרבותי ויכולתן לשקף את הזהות הלאומית של הלומדים בתכנית הלימודים באופן שיטתי ועקבי. אי הבדלתן של המכללות בחינוך הממלכתי-עברי מהמכללות בחינוך הערבי גורמת בין היתר לזה שמספר הולך וגובר של סטודנטים ערבים פונים למכללות בחינוך העברי, כפי שנסביר בהמשך. מלבד זה ששפת ההוראה העיקרית היא ערבית ומלבד קיום לימודי יסוד כלליים של מורשת (בעיקר מורשת אסלאמית) וקורסים בודדים, אין בתכניות הלימוד של המכללות מרכיבים ברורים ושיטתיים שיכולים להצביע על ייחודיות תפקידו של המורה בחברה הערבית כמורה אשר פועל בקרב מיעוט לאומי, ואשר חי בתנאים חברתיים, כלכליים ותרבותיים ייחודיים. תנאים אלה כמכלול גרמו לכך למשל שרוב המועסקים בהוראה בקרב המורים הערבים הם גברים, ורק בשנים האחרונות חלה עליה משמעותית בשיעורן של הנשים בתוך המערכת (ראה, נתונים לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, 2005, פרק מבוא, עמוד 16).

שנית, הכשרתם המקצועית של המורים בעלת חשיבות מבחינה חינוכית בשל השפעתה על רמת ההישגים הלימודיים של התלמידים. במחקר שמואל ועמיתיו (2005), נמצא כי הצלחתם של התלמידים הינה פונקציה להשכלתם ולהכשרתם המקצועית של המורים. הגורם השלישי נעוץ בפנייתם המסיבית של התלמידים הערביים למוסדות להכשרת המורים. מנתוני המועצה להשכלה גבוהה נמצא כי לאורך השנים והמוסדות להכשרת מורים מהוות המוסד האקדמי הפופולארי בקרב הסטודנטים הערביים בשנת 1995 שיעור האקדמאיים הערביים הלומדים במוסדות להכשרת מורים עולה על 15.6% שיעור זה עלה בשנת 2005 ועמד על 30.4%, שיעור זה ירד קצת והגיע ל- 29.1%

בשנת 2008. בשנים האחרונות חלה עליה משמעותית בשיעור הנשים הערביות המצטרפות לעסוק במקצוע ההוראה. שיעורן עומד על 42.4% לעומת רק 14.6% בקרב הגברים (למ"ס, 2010; לוח 12.12). גם שיעורן במכללות להכשרת מורים גבוהה מאוד והוא עומד על 85.3% לעומת 14.7% בהשוואה לגברים (חמאיסי, 2009; לוח ד23).

למרות העלייה ברמת ההשכלה בקרב האוכלוסייה הערבית, אלא שאפשרויות התעסוקה של האקדמאיים הערביים מצומצמות למדי. הם מוגבלים למשרות מסוימות, מרביתן בתוך הקהילה או ביישובים סמוכים (Khattab & Ibrahim, 2006). במובן זה, מצד אחד, ההשכלה האקדמית לא ציידה את האקדמאים הערבים בכלים יעילים לתחרות עם עמיתיהם היהודים בשוק העבודה, ואילו מצד שני, משרות רבות סגורות בפני ערבים משום שהן קשורות בדרך זו או אחרת לתחום הביטחוני. יוצא אפוא כי אף שרמת ההשכלה של הערבים בארץ עלתה, הם לא שיפרו את יכולתם לתרגם את ההשכלה לסטאטוס תעסוקתי. מכאן, אפשרויות התעסוקה העומדות בפני האקדמאים הערבים הן מעטות מאוד, והן בעיקר בתחום ההוראה והתפקידים הקשורים לציבור (אבו עסבה, 2005). בדו"ח של מרכז המחקר והמידע של הכנסת לגבי שיבוץ מורים ערבים במערכת החינוך, נמצא כי בשל מגבלות התעסוקה של ערבים בעלי ההשכלה האקדמית במשרות בכירות בשוק העבודה, הפכה מערכת החינוך הערבית למקום תעסוקה מרכזי ביותר בעבורם. כך למשל בשנת 2006 הועסקו כ-45% מבוגרי האוניברסיטאות הערבים במערכת החינוך, לעומת 15% מהבוגרים במגזר היהודי (וורגן, 2007).

אחת ההשלכות של מצוקת התעסוקה בקרב משכילים ערבים ושל פניית רבים מהם בלית ברירה לתחום ההוראה היא שמצד אחד השכלתם של חלק גדול מהמורים הערבים (בעיקר בחטיבות העליונות) אינה תואמת את עבודתם בהוראה, ומצד שני היא גבוהה מן הנדרש למשרה זו (אבו עסבה, 2007). בהמשך לכך, יש הטוענים כי פניית משכילים ערבים רבים למקצוע ההוראה על רקע העדר אפשרויות תעסוקה אחרות גורמת לעתים קרובות לתסכול ולחוסר מוטיבציה בעבודתם כמורים במערכת החינוך (אבו-עסבה, 2007).

מתודולוגיה

- למחקר הערכה זה ארבע מטרות מרכזיות:
- לבחון את עמדות פרחי ההוראה מהכשרתם המקצועית.
 - לעמוד על הציפיות המקצועיות של פרחי ההוראה מהקליטה במערכת החינוך.
 - לבחון את אפקטיביות ההכשרות המקצועיות במתן הכלים המסייעים לפרחי ההוראה להתגבר על האתגרים המקשים על השתלבותם בשדה החינוכי.

מדגם

במחקר הכמותי השתתפו 219 סטודנטים ערביים משלוש מכללות להכשרת מורים: 83 סטודנטים ממכללת אלקאסמי, 70 ממכללת סכנין ועוד 66 מהמכללה הערבית בחיפה. המשתתפים נדגמו בצורה אקראית מסטודנטים הלומדים שנה רביעית או שנה שלישית בחוג המצטיינים.

כלי המחקר

המחקר התבסס על שאלון סגור למלוי עמצייהמורכב מ- 54 היגדים המחולקים לתשעה חלקים, כאשר כל חלק בודק משתנה אחד ונשען על מקור אקדמי קיים: המשתנים "אפקטיביות כללית" (7 היגדים), "שיפור הביטחון" (6 היגדים) ו- "שיפור המוטיבציה" (9 היגדים) מתבסס על מחקרו של האטיי (Hattie, 2012); "האקלים הארגוני והבית ספרי" (5 היגדים), "התקשורת עם התלמידים וההורים" (10 היגדים), "לחץ בעבודה" (5 היגדים), "תמיכה" (3 היגדים), "חינוך ממוקד" (7 היגדים) ו- "שביעות רצון" (2 היגדים) מתבססים על עבודתה של עליאן, 2001. דירוג התשובות על הפריטים היה על פני סולם ליקרט (1= לא מסכים בכלל עד 5 = מסכים מאוד). כמו כן, המורים התבקשו לציין משתני רקע אישיים.

משתני המחקר**המשתנים התלויים:**

אפקטיביות כללית: משתנה זה נבנה על ידי קיבוץ 7 פריטים בשאלון על ידי הפעולה Mean; פריטים לדוגמה: "אני שבע רצון מההכשרה המקצועית של המכללה"; "ההכשרה המקצועית הקנתה לי מיומנויות מגוונות בתחום ההתמחות שלי".

שיפור הביטחון: משתנה זה נבנה על ידי קיבוץ 6 פריטים של השאלון על ידי הפעולה Mean; פריטים לדוגמה: "ההכשרה המקצועית שיפרה את אמונותי ביכולתי החינוכיות"; "ההכשרה המקצועית שיפרה את אמונותי ביכולתי לסייע בדי תלמידים בעלי הישגים לימודיים נמוכים".

שיפור המוטיבציה: משתנה זה נבנה על ידי קיבוץ 9 פריטים של השאלון על ידי הפעולה Mean; פריטים לדוגמה: "ההכשרה המקצועית הגבירה את שאיפותי להיות מורה פעיל"; "ההכשרה המקצועית הגבירה את שאיפותי לשפר את הרמה החינוכית של התלמידים".

האקלים הארגוני והבית ספרי: משתנה זה נבנה על ידי קיבוץ 5 פריטים של השאלון על ידי הפעולה Mean; פריטים לדוגמה: "קושי בשיתוף פעולה עם המורים וההנהלה"; "קושי בעבודה באזורים בעלי תרבות שונה".

התקשורת עם התלמידים וההורים: משתנה זה נבנה על ידי קיבוץ 11 פריטים של השאלון על ידי הפעולה Mean; פריטים לדוגמה: "קושי בהגברת המוטיבציה החינוכית בקרב התלמידים"; "קושי ברקמת היחסים עם התלמידים והבנת בעיותיהם".

לחץ בעבודה: משתנה זה נבנה על ידי קיבוץ 5 פריטים של השאלון על ידי הפעולה Mean; פריטים לדוגמה: "לחץ כתוצאה מהחובות החינוכיות המוטלות עלי"; "מעורבות יתר של המנהל בעבודתי".

תמיכה: משתנה זה נבנה על ידי קיבוץ 3 פריטים של השאלון על ידי הפעולה Mean; פריטים לדוגמה: "חוסר בידע אודות זכויות המורה"; "המדריך לא הקנה להדרכה מקצועית".

חינוך ממוקד: משתנה זה נבנה על ידי קיבוץ 5 פריטים של השאלון על ידי הפעולה Mean; פריטים לדוגמה: "קושי בחלוקת זמן השיעור"; "קושי בהערכת התלמידים".
שביעות רצון: משתנה זה נבנה על ידי קיבוץ 2 פריטים של השאלון על ידי הפעולה Mean; פריטים לדוגמה: "מחסור במשאבים"; "קושי בכתובת מבחנים תרגילים".

המשתנים הבלתי תלויים

מין (1 – זכר; 2 – נקבה)

אזור מגורים (1 – צפון; 2 – מרכז; 3 – דרום)

גיל (בשנים)

מוסד אקדמי (1 – מכללת אלקאסמי; 2 – מכללת סכנין; 3 – המכללה האקדמית בחיפה).
מקצוע הלימודים (1). חינוך; 2. השפה הערבית; 3. אנגלית; 4. מתמטיקה ומחשבים; 5. גיל הרך)

לצורך בחינת התוקף הפנימי של השאלון בוצע מבחן אלפא קרוונך. מהלוח עולה שהמהימנות הפנימית של הפריטים הבודקים את המשתנים היא חזקה ($\alpha > 0.60$), מלבד למשתנה לחץ בעבודה ($\alpha = 0.52$), אם כי עדיין ערך זה נחשב לטוב.

לוח מס' 1: ערכי אלפא קרונבך של משתני המחקר:

אלפא קרונבך	מס' הפריטים	משתנה
0.774	7 פריטים	אפקטיביות כללית
0.828	6 פריטים	שיפור הביטחון
0.905	9 פריטים	שיפור המוטיבציה
0.762	5 פריטים	האקלים הארגוני והבית ספרי
0.806	10 פריטים	התקשורת עם התלמידים וההורים
0.521	5 פריטים	לחץ בעבודה
0.676	3 פריטים	תמיכה
0.750	7 פריטים	חינוך ממוקד
0.655	2 פריטים	שביעות רצון

הליך המחקר

המחקר בוצע בשנת הלימודים 2012-2013, ואיסוף הנתונים נמשך כחודשיים. השאלונים חולקו על ידי עוזרי מחקר שגויסו למטרה זו, במכללת אלקאסמי השאלונים הועברו על ידי סטודנטית מהמכללה. עוזרי המחקר שטחו בפני הסטודנטים את נושא המחקר ואת יעדיו תוך הבטחה שהנתונים ישמשו רק למטרות מדעיות ותוך הקפדה על אנונימיות המשיבים. חלוקת השאלונים התבצעה במהלך ההפסקה, והם ארכו כ- 15 דקות. יצוין שהודגש בפני הסטודנטים שהשתתפות במחקר אינה חובה.

ניתוח הנתונים

בשלב הראשון של עיבוד הנתונים נבדקה התפלגות הנתונים של כל אחד מהמשתנים באמצעות ממוצעים וסטיות תקן. הנתונים נותחו על-פי מבחן One-Way ANOVA לבחינת ההבדלים בעמדות הנבדקים במשתנים התלויים של המחקר לפי המשתנה הבלתי תלוי של המוסד האקדמי (1). מכללת אלקאסמי, 2. מכללת סכנין, 3. המכללה האקדמית הערבית). לבדיקת ההבדלים בין שלושת הקבוצות בכל אחד מהניתוחים הסטטיסטיים ערכנו מבחני Scheffe.

לציון כי, ניתוח הנתונים בוצע באמצעות התוכנה הסטטיסטית SPSS 20

פרק הממצאים

ממצאי החלק הכמותי

לוח מס' 2 מציג התפלגות המאפיינים הדמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר בהתאם למשתנה המוסד האקדמי. מהלוח עולה כי מרבית הנבדקים (86.8%) הן נשים, כ-74.4% מהם גרים באזור הצפון, וכשליש מהם (35.0%) לומדים בחוג לשפה ערבית. ועוד, מהלוח עולה כי שיעור הנשים המשתתפות במחקר מהמכללה האקדמית בחיפה גבוה יותר משיעורן במכללת אלקאסמי וסכנין ($P < 0.001$). ועוד, רוב הסטודנטים ממכללת סכנין גרים באזור הצפון בהשוואה לסטודנטים של המכללה האקדמית בחיפה ומכללת אלקאסמי ($P < 0.001$). אולם, לא נמצא הבדל בחלוקת הסטודנטים למקצועות לימודיים בין שלושת המכללות האקדמיות ($P > 0.05$).

לוח מס' 2: המאפיינים הדמוגרפים של המשתתפים (%):*

**P Values	המוסד האקדמי			סה"כ	משתנה
	חיפה (n=66)	סכנין (n=70)	אלקאסמי (n=83)		
					מין
16.14***	---	20 (28.6)	9 (10.8)	29 (13.2)	גברים
	66 (100.0)	50 (71.4)	74 (89.2)	190 (86.8)	נשים
					אזור מגורים
	60 (90.9)	64 (100.0)	30 (39.0)	154 (74.4)	צפון
104.48***	---	---	45 (58.4)	45 (21.7)	מרכז
	6 (9.1)	---	2 (2.6)	8 (3.9)	דרום
					מקצוע הלימודים
	---	29 (49.2)	13 (15.9)	42 (21.5)	חינוך
	24 (44.4)	7 (11.9)	36 (43.9)	67 (34.4)	שפה ערבית
56.44	6 (11.1)	6 (10.2)	16 (19.5)	28 (14.4)	אנגלית
	18 (33.3)	10 (16.9)	12 (14.6)	40 (20.5)	מתמטיקה ומחשבים
	6 (11.1)	7 (11.9)	5 (6.1)	18 (9.2)	גיל רך

* האחוזים משתנים בהתאם לערכים החסרים

*** $P < 0.001$

לוח מס' 3 מציג התפלגות משתני המחקר בהתאם למשתנה המוסד האקדמי. מהלוח עולה, כי ממוצע שביעות רצון המשתתפים מהכשרתם המקצועית גבוה: אפקטיביות כללית (3.71), שיפור הביטחון (4.0) ושיפור המוטיבציה (4.15). בנוסף, ממצאי הלוח מורים כי הקושי המרכזי הראשון שחוששים ממנו הסטודנטים הוא ההסתגלות לאקלים הארגוני והבית ספרי (3.43), במקום השני חינוך ממוקד (3.43), במקום השלישי שביעות רצון (3.40), אחריו בדירוג התקשרות עם התלמידים וההורים (3.11), ולבסוף לחץ בעבודה וחוסר תמיכה (2.88 לעומת 2.76 בהתאמה).

בנוסף, מלוח מס' 3 עולה כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בתפיסתם הסטודנטים להכשרתם המקצועית לפי השייכות האקדמית: 'אפקטיביות כללית' ($F=8.93$; $P<0.001$), 'שיפור הביטחון' ($F=3.80$; $P<0.05$) ו-'שיפור המוטיבציה' ($F=7.44$; $P<0.01$). סטודנטים ממכללת אלקאסמי רואים בהכשרתם המקצועית כאפקטיבית יותר מאשר סטודנטים ממכללת סכנין (3.72) והמכללה האקדמית בחיפה (3.48). כמו כן, סטודנטים ממכללת אלקאסמי רואים בהכשרתם המקצועית כמספרת את הביטחון הפנימי שלהם (4.15) יותר מאשר סטודנטים ממכללת סכנין (3.95) והמכללה האקדמית בחיפה (3.87). יתר על כן, סטודנטים ממכללת אלקאסמי מאמינים כי הכשרתם המקצועית משפרת את המוטיבציה החינוכית שלהם (4.40) יותר מאשר סטודנטים מהמכללה האקדמית בחיפה ומכללת סכנין (4.16 לעומת 4.03 בהתאמה).

מניתוחי ההמשך (scheffe), עולה כי עמדות הסטודנטים ממכללת אלקאסמי כלפי האפקטיביות הכללית ($M=3.87$, $SD=0.60$), שיפור הביטחון ($M=4.15$, $SD=0.67$), ושיפור המוטיבציה ($M=4.40$, $SD=0.45$) גבוהה באופן מובהק מעמדות הסטודנטים מהמכללה האקדמית בחיפה (אפקטיביות הכללית- $M=3.48$, $SD=0.49$, שיפור הביטחון- $M=3.87$, $SD=0.68$ ושיפור המוטיבציה- $M=4.16$, $SD=0.74$). כמו כן, נמצא כי עמדות סטודנטים ממכללת אלקאסמי אודות השפעת הכשרתם המקצועית על שיפור המוטיבציה החינוכית שלהם ($M=4.40$, $SD=0.45$) גבוהה באופן מובהק מעמדות הסטודנטים ממכללת סכנין ($M=4.03$, $SD=0.81$).

הממצאים בלוח מס' 3 מצביעים כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין הסטודנטים בהתאם לשייכות האקדמית במשתנה 'התקשרות עם התלמידים וההורים' ($F=6.24$; $P<0.01$). סטודנטים מהמכללה האקדמית בחיפה מצפים לקושי בהתקשרות עם ההורים והתלמידים יותר (3.26) מאשר סטודנטים ממכללת סכנין (3.11) וממכללת אלקאסמי (2.99).

מניתוחי ההמשך (scheffe), עולה כי חששות הסטודנטים מהמכללה האקדמית בחיפה מהקושי 'התקשרות עם ההורים והתלמידים' ($M=3.26, SD=0.40$) גבוהה באופן מובהק מחששות הסטודנטים ממכללת אלקאסמי ($M=2.99, SD=0.46$).

לוח מס' 3: ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של משתני המחקר בין סטודנטים ממכללת אלקאסמי, מכללת סכנין והמכללה האקדמית בחיפה:

F	המוסד האקדמי								משתנה
	חיפה (n=66)		סכנין (n=70)		אלקאסמי (n=83)		סה"כ		
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
8.93***	0.49	3.48	0.54	3.72	0.60	3.87 ^a	0.57	3.71	אפקטיביות כללית
3.80*	0.68	3.87	0.53	3.95	0.67	4.15 ^b	0.64	4.0	שיפור הביטחון
7.44**	0.74	4.16	0.81	4.03	0.45	4.40 ^{c d}	0.78	4.15	שיפור המוטיבציה
0.89	0.46	3.43	0.51	3.52	0.60	3.41	0.54	3.45	האקלים הארגוני והבית ספרי
6.24**	0.40	3.26 ^c	0.52	3.11	0.46	2.99	0.47	3.11	התקשורת עם התלמידים וההורים
2.47	0.50	3.00	0.46	2.78	0.65	2.88	0.56	2.88	לחץ בעבודה
0.00	1.10	2.75	0.74	2.77	1.04	2.76	0.97	2.76	תמיכה
0.95	0.50	3.41	0.39	3.39	0.42	3.48	0.44	3.43	חינוך ממוקד
2.43	0.72	3.45	0.92	3.52	0.69	3.25	0.78	3.40	שביעות רצון

*** $P<0.001$; ** $P<0.01$; * $P<0.05$

- a הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת אלקאסמי למכללה האקדמית הערבית ($p<0.05$).
- b הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת אלקאסמי למכללה האקדמית הערבית ($p<0.05$).
- c הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת אלקאסמי למכללה האקדמית הערבית ($p<0.05$).
- d הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת אלקאסמי למכללת סכנין ($p<0.05$).
- e הבדל מובהק סטטיסטית בין המכללה האקדמית הערבית לחיפה למכללת אלקאסמי ($p<0.05$).

לוח מס' 4 מתייחס להבדלים בעמדות הסטודנטים משלושת המכללות האקדמיות מהכשרתם המקצועית והקשיים הצפויים בהשתלבות בשדה החינוכי לפי משתנה המיון. נמצא כי, קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין הסטודנטים (גברים) במשתנה

'שיפור הביטחון' ($t=21.68, p<0.001$). סטודנטים ממכללת סכנין מאמינים כי השכרתם הכשרתם המקצועית תתרום לשיפור הביטחון (4.20) יותר מאשר הסטודנטים ממכללת אלקאסמי (3.48). הבדל מובהק סטטיסטית נוסף נמצא במשתנה 'האקלים הארגוני והבית ספרי' ($t=10.03, p<0.01$). סטודנטים ממכללת סכנין מצפים לקושי יותר בהשתלבות באקלים הארגוני והבית ספרי (3.69) מאשר סטודנטים ממכללת אלקאסמי (3.22).

לוח מס' 4 מתייחס להבדלים בין הסטודנטיות משלושת המכללות האקדמאיות במשתני המחקר התלויים. מהלוח עולה כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין הסטודנטיות בהתאם לשייכות האקדמית במשתנים הקשורים לתפיסתם ההכשרה המקצועית: 'אפקטיביות כללית' ($F=10.45; P<0.001$), 'שיפור הביטחון' ($F=7.02; P<0.01$), ו-'שיפור המוטיבציה' ($F=8.24; P<0.001$). נמצא כי, סטודנטיות ממכללת אלקאסמי רואות בהכשרתן המקצועית כאפקטיבית יותר (3.90) מאשר סטודנטיות ממכללת סכנין (3.64) והמכללה האקדמית בחיפה (3.48). כמו כן, סטודנטיות ממכללת אלקאסמי מאמינות כי הכשרתם המקצועית תשפר את רמת הביטחון שלהן (4.23) יותר מאשר סטודנטיות ממכללת סכנין והמכללה האקדמית בחיפה (3.87) (בשווה). ועוד, סטודנטיות ממכללת אלקאסמי מאמינות כי הכשרתם המקצועית משפרת את המוטיבציה החינוכית שלהן (4.45) יותר מאשר סטודנטיות ממכללת סכנין והמכללה האקדמית בחיפה (4.00) לעומת (3.97) בהתאמה). נוסף על כך, הממצאים בלוח מס' 4 מצביעים כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין הסטודנטיות משלושת המכללות האקדמאיות במשתנה 'לחץ בעבודה' ($F=4.86; P<0.01$). ניתן לראות כי סטודנטיות מהמכללה האקדמית בחיפה מצפות ללחץ בעבודה (3.00) יותר מאשר סטודנטיות ממכללת אלקאסמי וסכנין (2.87) לעומת (2.67) בהתאמה).

מניתוחי ההמשך (scheffe), עולה כי עמדות הסטודנטיות ממכללת אלקאסמי כלפי האפקטיביות הכללית ($M=3.90, SD=0.59$), שיפור הביטחון ($M=4.23, SD=0.63$), ושיפור המוטיבציה ($M=4.45, SD=0.42$) גבוהה באופן מובהק מעמדות הסטודנטיות מהמכללה האקדמית בחיפה (אפקטיביות הכללית- $M=3.48, SD=0.49$, שיפור הביטחון- $M=3.87, SD=0.68$, ושיפור המוטיבציה- $M=3.97, SD=0.96$) ומכללת סכנין (אפקטיביות הכללית- $M=3.64, SD=0.51$, שיפור הביטחון- $M=3.87, SD=0.59$, ושיפור המוטיבציה- $M=4.00, SD=0.87$).

יתרה מזאת הממצאים בלוח מס' 4 מורים כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין הסטודנטיות בהתאם לשייכות אקדמית במשתנים: 'תקשורת עם התלמידים

וההורים' ($F=8.93$; $P<0.001$) ו- 'לחץ בעבודה' ($F=8.93$; $P<0.001$). נמצא כי סטודנטיות מהמכללה האקדמית חיפה מצפות לקשיי התקשרות עם התלמידים וההורים (3.26) יותר מאשר סטודנטיות ממכללת סכנין (3.03) ומכללת אלקאסמי (2.97). ועוד, סטודנטיות מהמכללה האקדמית בחיפה מצפות ליותר לחץ בעבודה (3.00) מאשר סטודנטיות ממכללת אלקאסמי וסכנין (2.87 לעומת 2.67 בהתאמה).

מניתוחי ההמשך (scheffe), עולה כי צפיותיהן של הסטודנטיות מהמכללה האקדמית בחיפה לקושי 'התקשרות עם התלמידים וההורים' ($M=3.26$, $SD=0.40$) גבוהה באופן מובהק מצפיותיהן של הסטודנטיות ממכללת אלקאסמי ($M=2.97$, $SD=0.47$). כמו כן, נמצא כי לסטודנטיות מהמכללה האקדמית בחיפה צפיות ללחץ בעבודה ($M=3.00$, $SD=0.50$) גבוהה באופן מובהק מהסטודנטיות במכללת אלקאסמי ($M=2.87$, $SD=0.67$).

לוח מס' 4: ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של משתני המחקר בין סטודנטים ממכללת אלקאסמי, מכללת סכנין והמכללה האקדמית בחיפה בהתאם למשתנה המיון:

F	המוסד האקדמי						משתנה
	חיפה (n=66)		סכנין (n=70)		אלקאסמי (n=83)		
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
1.62	---	---	0.54	3.93	0.64	3.60	אפקטיביות כללית
21.68***	---	---	0.17	4.20	0.54	3.48	שיפור הביטחון
1.82	---	---	0.33	4.26	0.51	4.02	שיפור המוטיבציה
10.03**	---	---	0.35	3.69	0.34	3.22	האקלים הארגוני
1.292	---	---	0.46	3.35	0.39	3.14	והבית ספרי התקשורת עם התלמידים וההורים
0.02	---	---	0.29	2.97	0.47	2.97	לחץ בעבודה
0.132	---	---	0.174	2.81	1.03	2.70	תמיכה
0.57	---	---	0.13	3.36	0.44	3.47	חינוך ממוקד
6.546*	---	---	0.93	4.21	0.71	3.27	שביעות רצון
10.45***	0.49	3.48	0.51	3.64	0.59	3.90 ^{ab}	אפקטיביות כללית

F	המוסד האקדמי						משתנה	
	חיפה (n=66)		סכנין (n=70)		אלקאסמי (n=83)			
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M		
7.02**	0.68	3.87	0.59	3.87	0.63	4.23 ^{c d}	שיפור הביטחון	
8.24***	0.96	3.97	0.87	4.00	0.42	4.45 ^{e f}	שיפור המוטיבציה	
0.07	0.46	3.43	0.56	3.47	0.63	3.43	האקלים הארגוני והבית ספרי	
7.35**	0.40	3.26 ^g	0.52	3.03	0.47	2.97	התקשורת עם התלמידים וההורים	נשים
4.86**	0.50	3.00 ^h	0.44	2.67	0.67	2.87	לחץ בעבודה	
0.037	1.10	2.75	0.84	2.72	1.05	2.77	תמיכה	
0.619	0.50	3.41	0.45	3.41	0.42	3.49	חינוך ממוקד	
1.369	0.72	3.45	0.85	3.28	0.69	3.25	שביעות רצון	

***P<0.001; **P<0.01; *P<0.05

- a הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת אלקאסמי למכללה האקדמית הערבית ($p<0.05$).
- b הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת אלקאסמי למכללת סכנין ($p<0.05$).
- c הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת אלקאסמי למכללה סכנין ($p<0.05$).
- d הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת אלקאסמי למכללה האקדמית הערבית ($p<0.05$).
- e הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת אלקאסמי למכללת סכנין ($p<0.05$).
- f הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת אלקאסמי למכללה האקדמית הערבית ($p<0.05$).
- g הבדל מובהק סטטיסטית בין המכללה האקדמית הערבית בחיפה למכללת אלקאסמי ($p<0.05$).
- h הבדל מובהק סטטיסטית בין המכללה האקדמית הערבית בחיפה למכללת סכנין ($p<0.05$).

לוח מס' 5 א' ו- ב' מתייחס להבדלים בעמדות הסטודנטים משלושת המכללות האקדמיות מהכשרתם המקצועית והקשיים הצפויים בהשתלבותם בשדה החינוכי לפי מקצוע הלימודים האקדמי.

מהלוח 5 א' ניתן לראות כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין סטודנטים הלומדים חינוך במשתנה 'התקשורת עם התלמידים וההורים' בהתאם להשתייכותם האקדמית

$(F=13.30; P<0.01)$. סטודנטים לחינוך במכללת סכנין מצפים לקשיי התקשרות עם התלמידים וההורים (3.27) יותר מאשר סטודנטים ממכללת אלקאסמי (2.60). כמו כן, נמצא כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין הסטודנטים לשפה הערבית בהתאם לשייכות האקדמית במשתנים הקשורים לתפיסת ההכשרה המקצועית: 'אפקטיביות כללית' ($F=8.72; P<0.001$), 'שיפור הביטחון' ($F=5.54; P<0.01$) ו-'שיפור המוטיבציה' ($F=5.10; P<0.01$). סטודנטים לשפה ערבית ממכללת אלקאסמי רואים בהכשרתם המקצועית כאפקטיבית (4.08) יותר מאשר סטודנטים ממכללת סכנין (3.79) והמכללה האקדמית בחיפה (3.51). ועוד, סטודנטים לשפה הערבית ממכללת אלקאסמי רואים בהכשרתם המקצועית כמשפרת את הביטחון הפנימי שלהם (4.25) יותר מאשר סטודנטים ממכללת סכנין (4.11) והמכללה האקדמית בחיפה (3.76). זאת ועוד, סטודנטים לשפה הערבית ממכללת אלקאסמי מאמינים כי הכשרתם המקצועית משפרת את המוטיבציה החינוכית שלהם (4.38) יותר מאשר סטודנטים ממכללת סכנין והמכללה האקדמית בחיפה (4.30 לעומת 3.81 בהתאמה).

אשר לקשיים בהשתלבות בשדה החינוכי מנקודת מבטם של הסטודנטים לשפה הערבית, הממצאים בלוח מס' 5 מצביעים כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית במשתנים: 'חינוך ממוקד' ($F=4.35; P<0.05$), 'שביעות הרצון' ($F=6.69; P<0.01$). סטודנטים לשפה ערבית מהמכללה האקדמית חיפה מצפים לקשיים של חינוך ממוקד (3.85) יותר מאשר סטודנטים ממכללת סכנין ואלקאסמי (3.65 לעומת 3.47 בהתאמה). כן, נמצא כי סטודנטים לשפה ערבית ממכללת סכנין מצפים לבעיות ברמת שביעות הרצון (4.21) יותר מאשר סטודנטים מהמכללה האקדמית בחיפה (3.85) ומכללת אלקאסמי (3.18).

ועוד, הממצאים בלוח מס' 5 א' מצביעים כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין סטודנטים לאנגלית בהתאם לשייכות האקדמית במשתנה 'שיפור המוטיבציה' ($F=5.54; P<0.01$). סטודנטים לאנגלית ממכללת סכנין מאמינים כי הכשרתם המקצועית משפרת את המוטיבציה החינוכית שלהם (4.66) יותר מאשר סטודנטים ממכללת אלקאסמי והמכללה האקדמית בחיפה (4.25 לעומת 4.00 בהתאמה).

אשר לקשיים, הממצאים בלוח מס' 5 א' מורים כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין סטודנטים לאנגלית בהתאם לשייכות האקדמית במשתנים: 'התקשרות עם התלמידים וההורים' ($F=3.96; P<0.05$), 'חינוך ממוקד' ($F=5.20; P<0.05$) ו-'שביעות רצון' ($F=8.38; P<0.01$). סטודנטים לאנגלית מהמכללה האקדמית בחיפה מצפים לקשיים יותר בהתקשרות עם התלמידים וההורים ושביעות רצון (3.36 ו-4.50 בהתאמה) יותר מאשר סטודנטים ממכללת אלקאסמי (3.10 ו-3.75 בהתאמה) ומכללת

סכנין (2.66 ו- 3.33 בהתאמה). ועוד מהלוח עולה כי סטודנטים לאנגלית ממכללת סכנין מצפים לקשיים בחינוך הממוקד (3.61) יותר מסטודנטים ממכללת אלקאסמי והמכללה האקדמית בחיפה (3.51 לעומת 3.14 בהתאמה).

מניתוחי ההמשך (scheffe), עולה כי עמדות הסטודנטים לשפה הערבית ממכללת אלקאסמי כלפי האפקטיביות הכללית ($M=4.08$, $SD=0.57$), שיפור הביטחון ($M=4.25$, $SD=0.59$), ושיפור המוטיבציה ($M=4.38$, $SD=0.48$) גבוהות באופן מובהק מהעמדות של הסטודנטים מהמכללה האקדמית בחיפה (אפקטיביות הכללית- $M=3.51$, $SD=0.37$, שיפור הביטחון- $M=3.76$, $SD=0.52$, ושיפור המוטיבציה- $M=3.81$, $SD=0.94$). בנוסף, נמצא כי לסטודנטים מהמכללה האקדמית בחיפה, ציפיות לבעיות של חינוך ממוקד ($M=3.85$, $SD=0.54$) גבוהים באופן מובהק מאשר בקרב הסטודנטים ממכללת אלקאסמי ($M=3.47$, $SD=0.46$). ועוד, נמצא כי לסטודנטים ממכללת סכנין, ציפיות לבעיות של שביעות רצון ($M=4.21$, $SD=0.85$) גבוהים באופן מובהק מאשר בקרב הסטודנטים ממכללת אלקאסמי ($M=3.18$, $SD=0.79$) ומהסטודנטים מהמכללה האקדמית בחיפה ($M=3.12$, $SD=0.55$). זאת ועוד, מניתוחי ההמשך (scheffe), ניתן לראות כי עמדות הסטודנטים לאנגלית ממכללת סכנין כלפי שיפור המוטיבציה ($M=4.66$, $SD=0.35$) גבוהות באופן מובהק מהעמדות של הסטודנטים מהמכללה האקדמית בחיפה ($M=4.00$, $SD=0.00$). כמו כן, נמצא כי לסטודנטים מהמכללה האקדמית בחיפה, ציפיות לבעיות של התקשרות עם ההורים והתלמידים ($M=3.36$, $SD=0.00$) גבוהים באופן מובהק מאשר בקרב הסטודנטים ממכללת סכנין ($M=2.66$, $SD=0.044$). אשר לקושי של חינוך ממוקד, הממצאים מצביעים כי צפיות הסטודנטים ממכללת סכנין ($M=3.61$, $SD=0.26$) ומכללת אלקאסמי ($M=3.50$, $SD=0.32$) מקושי זה הן גבוהות באופן מובהק מאשר בקרב הסטודנטים ממכללת סכנין ($M=3.14$, $SD=0.00$). ולבסוף, לסטודנטים מהמכללה האקדמית בחיפה, ציפיות לבעיות של שביעות רצון ($M=4.50$, $SD=0.00$) גבוהים באופן מובהק מאשר בקרב הסטודנטים ממכללת אלקאסמי ($M=3.75$, $SD=0.71$) ומכללת סכנין ($M=3.33$, $SD=0.516$).

לוח מס' 5 א': ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של משתני המחקר בין סטודנטים ממכללת אלקאסמי, מכללת סכנין והמכללה האקדמית בחיפה בהתאם למשתנה מקצוע הלימודים:

F	המוסד האקדמי						משתנה
	חיפה (n=66)		סכנין (n=70)		אלקאסמי (n=83)		
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
0.03	---	---	0.60	3.70	0.63	3.67	אפקטיביות כללית
2.58	---	---	0.56	3.95	0.55	4.25	שיפור הביטחון
4.25	---	---	0.50	4.19	0.35	4.51	שיפור המוטיבציה
0.00	---	---	0.64	3.45	0.23	3.44	האקלים הארגוני והבית ספרי
13.30**	---	---	0.61	3.27	0.31	2.60	התקשורת עם התלמידים וההורים
2.34	---	---	0.47	2.84	0.49	2.60	לחץ בעבודה
1.66	---	---	0.64	3.02	0.95	2.69	תמיכה
0.51	---	---	0.43	3.44	0.36	3.54	חינוך ממוקד
0.04	---	---	1.14	3.37	0.56	3.30	שביעות רצון
8.72***	0.37	3.51	0.65	3.79	0.57	4.08 ^a	אפקטיביות כללית
5.54**	0.52	3.76	0.54	4.11	0.59	4.25 ^b	שיפור הביטחון
5.10**	0.94	3.81	0.56	4.30	0.48	4.38 ^c	שיפור המוטיבציה
1.95	0.42	3.62	0.24	3.85	0.64	3.44	האקלים הארגוני והבית ספרי
0.15	0.53	3.11	0.55	3.02	0.45	3.04	התקשורת עם התלמידים וההורים
0.76	0.46	2.95	0.35	2.65	0.75	2.97	לחץ בעבודה
1.32	1.11	2.25	0.59	2.42	0.97	2.67	תמיכה
4.35*	0.54	3.85 ^d	0.36	3.65	0.46	3.47	חינוך ממוקד
6.69**	0.55	3.12	0.85	4.21 ^{e f}	0.79	3.18	שביעות רצון
2.30	0.00	3.85	0.43	3.22	0.65	3.69	אפקטיביות כללית

חינוך

השפה
הערבית

F	המוסד האקדמי						משתנה
	חיפה (n=66)		סכנין (n=70)		אלקאסמי (n=83)		
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
0.81	0.27	4.05	0.34	4.27	0.95	3.82	שיפור הביטחון
4.02*	0.00	4.00	0.35	4.66 ^g	0.49	4.25	שיפור המוטיבציה
1.39	0.00	3.50	0.34	3.66	0.78	3.19	האקלים הארגוני והבית אנגלית ספרי
3.96*	0.00	3.36 ^h	0.44	2.66	0.50	3.10	התקשורת עם התלמידים וההורים
2.95	0.00	2.80	0.37	2.26	0.63	2.86	לחץ בעבודה
0.62	0.00	2.33	1.49	2.66	1.20	2.93	תמיכה
5.20*	0.00	3.14	0.26	3.61 ^j	0.32	3.50 ⁱ	חינוך ממוקד
8.38**	0.00	4.50 ^k	0.516	3.33	0.71	3.75	שביעות רצון

***P<0.001; **P<0.01; *P<0.05

- a הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת אלקאסמי למכללה האקדמית הערבית ($p<0.05$).
- b הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת אלקאסמי למכללה האקדמית הערבית ($p<0.05$).
- c הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת אלקאסמי למכללה האקדמית הערבית ($p<0.05$).
- d הבדל מובהק סטטיסטית בין המכללה האקדמית בחיפה למכללת אלקאסמי ($p<0.05$).
- e הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת סכנין למכללת אלקאסמי ($p<0.05$).
- f הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת סכנין למכללה האקדמית בחיפה ($p<0.05$).
- g הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת סכנין למכללה האקדמית הערבית ($p<0.05$).
- h הבדל מובהק סטטיסטית בין המכללה האקדמית הערבית לבין מכללת סכנין ($p<0.05$).
- i הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת אלקאסמי למכללה האקדמית הערבית ($p<0.05$).
- j הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת סכנין למכללה האקדמית הערבית ($p<0.05$).
- k הבדל מובהק סטטיסטית בין המכללה האקדמית הערבית למכללת אלקאסמי ($p<0.05$).
- l הבדל מובהק סטטיסטית בין המכללה האקדמית הערבית למכללת סכנין ($p<0.05$).

הממצאים בלוח מס' 5 ב' מורים כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין סטודנטים למתמטיקה ומחשבים במשתנים: 'התקשרות עם התלמידים וההורים' ($F=4.22$; $P<0.05$), 'חינוך ממוקד' ($F=5.03$; $P<0.05$). מהלוח עולה כי, סטודנטים למתמטיקה ומחשבים מהמכללה האקדמית בחיפה מצפים לקשיי התקשרות עם התלמידים וההורים (3.39) יותר מאשר סטודנטים ממכללת אלקאסמי (3.13) וסכנין (3.04). כמו כן, סטודנטים למתמטיקה ומחשבים ממכללת אלקאסמי יותר לקשיים בחינוך הממוקד (3.46) בהשוואה לסטודנטים ממכללת סכנין (3.20) והמכללה האקדמית בחיפה (3.04).

כמו כן, ממצאי הלוח מורים כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין סטודנטים לגיל הרך במשתנים: 'לחץ בעבודה' ($F=27.91$; $P<0.001$), ו- 'תמיכה' ($F=5.55$; $P<0.05$). נמצא כי, סטודנטים לגיל הרך מהמכללה האקדמית בחיפה מצפים ללחץ בעבודה (4.20) יותר מאשר סטודנטים לגיל הרך ממכללת אלקאסמי וסכנין (2.84) לעומת 2.45 בהתאמה). נוסף לכך, סטודנטים לגיל הרך מהמכללה האקדמית בחיפה מצפים לקושי בתמיכה (4.00) יותר מאשר סטודנטים ממכללת אלקאסמי (2.53) וסכנין (2.14).

מניתוחי ההמשך (scheffe), עולה כי צפיותיהם של סטודנטים למתמטיקה ומחשבים מהמכללה האקדמית בחיפה לקושי 'התקשרות עם התלמידים וההורים' ($M=3.39$, $SD=0.30$) גבוה באופן מובהק מצפיותיהם של הסטודנטים ממכללת סכנין ($M=3.04$, $SD=0.25$). בנוסף, נמצא כי לסטודנטים ממכללת אלקאסמי ציפיות לבעיות של חינוך ממוקד ($M=3.46$, $SD=0.45$) גבוהות באופן מובהק מאשר בקרב סטודנטים מהמכללה האקדמית בחיפה ($M=3.04$, $SD=0.24$). ועוד, נמצא כי לסטודנטים מהמכללה האקדמית בחיפה, ציפיות לבעיות של לחץ בעבודה ($M=4.20$, $SD=0.00$) גבוהים באופן מובהק מאשר בקרב סטודנטים ממכללת אלקאסמי ($M=2.84$, $SD=0.77$) ומכללת סכנין ($M=2.45$, $SD=0.25$). ולבסוף, נמצא כי לסטודנטים מהמכללה האקדמית בחיפה, ציפיות לבעיות של בתמיכה ($M=4.00$, $SD=0.00$) גבוהים באופן מובהק מאשר בקרב הסטודנטים ממכללת סכנין ($M=2.14$, $SD=0.83$).

לוח מס' 5 ב' (המשך): ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של משתני המחקר בין סטודנטים ממכללת אלקאסמי, מכללת סכנין והמכללה האקדמית בחיפה בהתאם למשתנה מקצוע הלימודים:

F	המוסד האקדמי						משתנה
	חיפה (n=66)		סכנין (n=70)		אלקאסמי (n=83)		
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
0.54	0.51	3.50	0.38	3.68	0.48	3.64	אפקטיביות כללית
1.87	0.67	4.12	0.30	3.70	0.52	4.02	שיפור הביטחון
1.91	1.28	3.87	0.85	3.68	0.46	4.46	שיפור המוטיבציה
1.52	0.43	3.33	0.53	3.20	0.45	3.54	האקלים הארגוני והבית ספרי
4.22*	0.30	3.39 ^m	0.25	3.04	0.40	3.13	התקשורת עם התלמידים וההורים
2.26	0.09	2.86	0.50	3.16	0.43	2.95	לחץ בעבודה
0.62	0.70	3.22	0.40	2.93	0.92	3.00	תמיכה
5.03*	0.24	3.04	0.38	3.20	0.45	3.46 ⁿ	חינוך ממוקד
1.55	0.24	3.16	0.25	3.30	0.49	3.04	שביעות רצון
2.08	0.61	3.47	0.52	4.04	0.49	4.02	אפקטיביות כללית
0.58	0.00	4.50	0.81	4.19	0.46	4.46	שיפור הביטחון
2.81	0.22	4.62	1.39	3.58	0.30	4.62	שיפור המוטיבציה
1.69	0.00	3.50	0.121	3.82	0.80	3.40	האקלים הארגוני והבית ספרי
1.90	0.00	3.45	0.59	3.14	0.63	2.86	התקשורת עם התלמידים וההורים
27.91***	0.00	4.20 ^{po}	0.25	2.45	0.77	2.84	לחץ בעבודה
5.55*	0.00	4.00 ^q	0.83	2.14	1.72	2.53	תמיכה
1.34	0.00	3.00	0.48	3.28	0.64	3.43	חינוך ממוקד
0.41	0.00	3.50	0.73	3.42	0.44	3.70	שביעות רצון

***P<0.001; **P<0.01; *P<0.05

m הבדל מובהק סטטיסטית בין המכללה האקדמית הערבית לבין מכללת סכנין (p<0.05).

n הבדל מובהק סטטיסטית בין מכללת אלקאסמי למכללה האקדמית הערבית ($p < 0.05$).
o הבדל מובהק סטטיסטית בין המכללה האקדמית הערבית לבין מכללת אלקאסמי ($p < 0.05$).

p הבדל מובהק סטטיסטית בין המכללה האקדמית בחיפה למכללת סכנין ($p < 0.05$).
q הבדל מובהק סטטיסטית בין המכללה האקדמית בחיפה למכללת סכנין ($p < 0.05$).

החלק האיכותני

"לעולם לא חשבתי להיות מורה בשל תפיסותיי השליליות על המקצוע, אך תפיסת העולם שלי השתנתה בעקבות הלימודים במכללה": על עמדות פרחי ההוראה מהכשרת המקצועית.

להכשרה המקצועית של פרחי ההוראה תפקיד מאוד מרכזי בעיצוב תפיסות עולמם אודות מקצוע ההוראה, ותפקיד המורה. חשיבות זו עולה במיוחד בקרב סטודנטים הנושאים עמדות שליליות למקצוע ההוראה, ולמעמד המורה. עמדות ותפיסות שליליות אלו סוחבים אותם הסטודנטים מגיל צעיר, מתקופת לימודיהם בבית הספר. עמדות ותפיסות אלה מחריפות יותר בעת העבודה מול אוכלוסיות מיוחדות. השפעת ההכשרה המקצועית על עמדות התלמידים מובעת בדבריה של חנאן, סטודנטית לחינוך מיוחד:

"טרם שהתחלתי ללמוד מקצוע החינוך המיוחד, היו לי תפיסות שליליות על התחום במיוחד שאני אמורה לעבוד מול תלמידים קשיים הדורשים התייחסות מיוחדת. המחשבה שלוותה אותי לאורך הדרך שתלמידים אלה יכולים לסכן את חיי. לאחר שהתחלתי את לימודי האקדמאיים בתחום התחלתי להסתכל על התלמידים האלה בצורה אחרת, חיובית יותר ואף התחלתי לחשוב כיצד ניתן לעזור להם להיות שמחים"

אחמד סטודנט לשפה הערבית ודת האסלאם, מתייחס להשפעת ההכשרה המקצועית שלו על תפיסת תפקיד ומעמד המורה במילים אלה:

"במהלך בית הספר הייתי מסתכל בעין שלילית למורה ולמקצוע ההוראה בכלל. מבחינתי העבודה בהוראה מיועדת לאנשים שלא התקבלו למקצוע לימודים אחר, במיוחד שראיתי בעיני את הדרך שבה מתייחסים התלמידים למורה. התלמידים מזלזלים במורה לא מעריכים אותו. לאחר שהתחלתי את לימודי במכללה הבנתי שמקצוע ההוראה הוא מקצוע מאוד מכובד היכול להשפיע על עיצוב דור העתיד".

המרואיינים הצביעו על מספר פונקציות חשובות נוספות לתהליך ההכשרה המקצועית של פרחי ההוראה. המרואיינים סבורים כי תהליך ההכשרה המקצועית מגביר את

המוטיבציה ללימודים ולהתפתחות המקצועית. ביטוי לכך ניתן לשמוע בדבריו של עבד, סטודנט למתמטיקה ומחשבים:

"ההכשרה המקצועית הגבירה אצלי את המוטיבציה ללימודים, ואת המוטיבציה לעזור לתלמידים החלשים. היום אני מחכה לרגע שבו אתחיל את העבודה שלי בשדה החינוכי בכדי ליישם את הידע הרב שרכשתי במכללה".

סטודנט אחר מוסיף בהקשר הזה:

"ההכשרה המקצועית הגבירה אצלי את המוטיבציה ללמוד יותר על תחום הלימודים שלי ועל תחומי לימוד אחרים. למידה זו תעזור לי למלא את תפקידי החינוכי על הצד הטוב ביותר. כיום אני נמצא בשלבי הסיום של התואר הראשון, וכבר התחלתי לחשוב להמשיך בלימודי האקדמאיים".

אומנם קיימת הסכמה בקרב הסטודנטים על חשיבות ההכשרה המקצועית ועל השפעתה על רמת המוטיבציה ועל ההתפתחות המקצועית של פרחי ההוראה, אלא שהמרוויינים סבורים שההכשרה המקצועית במכללה מדגישה את הצד התיאורטי על חשבון הצד המעשי ויישום הידע, הכלים והמיומנויות שהם רוכשים במהלך לימודיהם. רנין סטודנטית לחינוך, מתייחסת להדגשת הפן התיאורטי בתהליך ההכשרה, וטוענת:

"ההכשרה המקצועית מתמקדת יותר בצד התיאורטי, בהעברת חומר וידע תיאורטי ופחות על הצד המעשי. בהכשרה שלנו אנחנו לומדים הרבה קורסים על שיטות הוראה אך לעולם לא התנסינו בשיטות אלה. ההתנסות המקצועית נעשית ביום אחד בשבוע ואורכת כארבע שעות, מה אפשר ללמוד בזמן קצר זה?".

חנין, סטודנטים למתמטיקה ומחשבים מוסיפה בהקשר זה:

מבחינה תיאורטית ומבחינת הידע האקדמי ההשכרה המקצועית מכשירה את הסטודנטים על הצד הטוב ביותר, אך מבחינה מעשית אני חושב שיש הרבה בעיות. במהלך ההכשרה המקצועית הסטודנטים לא חווים את החיים המקצועיים האמיתיים של המורים, הדגש הוא על אופן הצגת החומר לתלמידים וכיצד להציג את החומר מול הרכז והמפקח".

”הקושי שלי הוא המעבר מתפקיד הסטודנט לתפקיד המורה” : על ציפיות פרחי ההוראה מהשתלבותם בשדה החינוכי

ציפיות פרחי ההוראה מהשתלבותם בשדה החינוכי התמקדה יותר בהעלאת חששותיהם והאתגרים העומדים בפני השתלבותם בשדה החינוכי. המרואיינים התייחסו לרבעה סוגי קשיים קשיים :

הקושי הראשון, הוא מציאת מקום עבודה. רוב המרואיינים אם ככולם מסכימים ביניהם כי האתגר המרכזי העומד בפניהם לאחר סיום לימודיהם האקדמאיים הוא מציאת מקום עבודה. לטענתם, סוגיה זו היא מאוד רגישה אצל הסטודנטים המתחילים לחשוב עליה בתחילת שנת לימודיהם השלישית, וזאת מתוך הבנתם לעודף הקיים במורים במיוחד באזור הצפון והמרכז. סוגיה זו מקבלת משנה תוקף בקרב הסטודנטיות המגיעות ממשפחות מוסריות-דתיות שאינן מרשות להן לעבוד באזור הדרום המהווה מקלט תעסוקתי עבור פרחי ההוראה החדשים. חנאן, סטודנטית לחינוך מיוחד מתייחסת לסוגיית התעסוקה ומביעה התמרמרות מהמצב הקיים :

”היה לי קשה כשהתחלתי במהלך השנה השלישית לחשוב על מציאת מקום עבודה במשרד החינוך ועליית האפשרות שלא אצליח למצוא מקום עבודה. מחשב זו פתחה אצלי תחושת התייאשות מהלימודים, ואף המוטיבציה הלימודית שלי ירדה רבות, שאלתי את עצמי מה התועלת מהלימודים אם לא אמצא מקום עבודה”.

רנין מוסיפה בהקשר זה ואף נותנת עצמה כדוגמא אישית :

”מה שהדאיג אותי לקראת סוף לימודי אקדמאיים הוא העבודה, במיוחד שאני מגיעה ממשפחה דתית מאוד ושמרנית שלעולם לא ירשו לי לעבוד באזור הדרום. כיום אני נמצאת בשלבי הסיום של התואר ועדיין לא מצאתי מקום עבודה, האם יש מצב יותר קשה מזה? ללמוד ארבע שנים ובסוף רק לטלות את התעודה על הקיר”.

הקושי השני, הוא המעבר מתפקיד הסטודנט לתפקיד המורה, כלומר העבודה מול הכיתה. הקושי של העבודה מול הכיתה מהווה קושי מרכזי בעיניהם של פרחי ההוראה, במיוחד בכל הקשור לעמידה מול הכיתה, ניהול הכיתה ובחירת שיטת ודרכי ההוראה המתאימים לכיתה. ביטוי לכך נשמע מדבריו של אחמד, סטודנט לשפה ערבית ודת האסלאם :

”הקושי המרכזי לדעתי הוא בהתנהלות בכיתה, כיצד ללמד, הכלים שצריך להשתמש בהם במהלך השיעור כך שימשכו את תשומת ליבם של התלמידים. בעי נוספת היא המשמעת בכיתה”.

סטודנט אחר מוסיף בהקשר זה :

"המורים המתחילים ואני אחד מהם חוששים מבעיות המשמעת בכיתה במיוחד
שזה מקשה על העברת החומר ועל הבנת התלמידים לחומר. קושי נוסף שאני
מצפה אליו הוא היכולת שלי להתמודד עם ההבדלים החינוכיים בין התלמידים."

הקושי השלישי, מתמקד בקליטת סגל בית הספר למורה החדש. המרואיינים מסכימים עם ממצאי המחקרים השונים בספרות המקצועית הגורסים כי השתלבותם של פרחי ההוראה החדשים בשדה החינוכי הינה ערובה לתרבות העבודה בבית הספר ולהתייחסותו ותמיכתו של סגל בית הספר במורה החדש. החששות המרכזיים של פרחי ההוראה הן הפערים בגילאים בינם לבין סגל בית הספר בנוסף לתפיסת סגל בית הספר למורים המתחילים כחסרי ניסיון מקצועי. חששות אלה גורמות להפגנת יחס שלילי מצד סגל בית הספר כלפי המורים המתחילים מה שמקשה על השתלבותם של האחרונים בבית הספר ומפתח בקרבם תחושות של אכזבה. ביטוי לכך ניתן למצוא בדבריה של אלאא, סטודנטית למתמטיקה ומחשבים הלומדת במסלול המצוינים :

"ביום הראשון שלי בבית הספר, אחד המכרים שלי הכיר ביני לבין סגל בית הספר.
היחס שקבלתי מהמורים אפשר להגיד עליו שהוא גס מאוד וקשה. הם מסתכלים
עלי בחוסר כבוד ובעליונות כיוון שאין לי ניסיון בהוראה. היחס הזה פגע בי רבות
ונתן לי להרגיש באכזבה ואף במקרים מסוימים חשבתי לעזוב את בית הספר."

סטודנטית חרת מוסיפה בהקשר זה :

"אני למדתי במסלול המצוינים, כלומר התחלתי לעבוד בגיל 22. בעת שנכנסתי
לבית הספר ראיתי שיש פערי גילאים אדירים ביני לבין סגל ההוראה בבית הספר.
פערים אלו הקשו על התקשורת בינינו ונתנו לי את ההרגשה שאין לי מקום בבית
הספר הזה, במיוחד שהמורים לא היו מוכנים אפילו לשמוע את דעתי. במובן זה
מה פתאום בחורה צעירה תבוא ותחליט לנו מה לעשות זה לא מתקבל על דעתם."

הקושי הרביעי מתמקד בעבודה במקום בעל תרבות מנטאלית שונה. קושי זה הועלה יותר על ידי המורים העובדים באזור הדרום. המרואיינים סבורים שההבדלים התרבותיים הקיימים בין התרבות הבדואית לבין התרבות של האוכלוסייה הערבית בצפון ומרכז הארץ מקשה על השתלבותם של פרחי ההוראה המגיעים מאזור הצפון והמרכז בשדה החינוכי. ההבדלים התרבותיים מקשה על התקשורת ושיתוף הפעולה בין פרחי ההוראה לבין התלמידים וההורים, כפי שעולה מדבריה של נאהד, העובדת בבית ספר בדרום הארץ :

"החשש שלי הוא בתקשורת עם הורי התלמידים. צורת החשיבה בקרב אנשים באזור הדרום שונים מאשר בצפון. אני בתור מורה חדשה קשה לי להתקשר עם ההורים במיוחד שהם מסתכלים עלי כאדם חיצוני והם לא משתפים איתי פעולה".

סטודנטית אחרת טוענת :

"העובדה שאני מגיעה מאזור הצפון ונושאת על גבי תרבות וערכים השונים מהמקובלים באזור הדרום מקשה עלי להשתלב בבית ספר כולל מורים, הורים ותלמידים. קשה לי להבין את השפה שלהם, ובו זמנית לוקח לי הרבה זמן עד שאני מצליחה להעביר את הרעיון שלי ובשפה שלי. שלא לדבר על קשיי הניידות מאזור הצפון לדרום".

"קיימים פערים בין הידע שאנו רוכשים במהלך הלימודים לבין דרישות השדה": על הכנת פרחי ההוראה להתמודדות עם האתגרים בשדה החינוכי

מלבד להדגשת המכללה לידע התיאורטי במהלך ההכשרה המקצועית של פרחי ההוראה על חשבון ההתנסות המעשית ויישום הידע שנרכש במהלך הלימודים האקדמאיים, המרואיינים סבורים שהכשרתם המקצועית לא הכשירה אותם להתמודד עם האתגרים העולים מהשדה. הפערים בין ההכשרה המקצועית של פרחי ההוראה לבין דרישות השדה נובעים מחוסר התאמת ההכשרה המקצועית לשינויים המתחוללים בשדה החינוכי. ביטוי לפערים אלה נשמעו בדבריה של אלא :

סטודנטית למתמטיקה ומחשבים הלומדת במסלול המצוינים :

"במהלך הכשרתי המקצועית למדתי קורסים שהקנו לי מיומנויות וכלים להתמודד עם הבעיות הצפויות בשדה החינוכי כמו בעיות משמעת בכיתה. בכניסתי לכיתה הבנתי מהר שקיים פער בין מה שלמדתי במכללה לבין מה שקיים בשטח. נתקלתי בהרבה בעיות שלא קבלו כל התייחסות במהלך לימודי האקדמאיים. לדעתי המכללה חייבת להבין את כל הבעיות והקשיים המעכבים את השתלבותם של המורים החדשים ולנסות ולתת להם מענה בתהליך ההכשרה".

רנא סטודנטית לשפה ערבית ודת האסלאם, מסכימה עם טענה זו ומוסיפה :

"אני חושבת שיש הרבה קשיים שנתקלתי בהן בתחילת דרכי בשדה החינוכי, שלא קבלו התייחסות במהלך ההכשרה המקצועית. ההכשרה המקצועית הקנתה לי את הידע הבסיסי להתמודדות עם הבעיות העולות בכיתה ללא כל התעמקות בקשיים אלה והצעת דרכי פעולה אפשריים".

הפערים בין תוכניות ההכשרה המקצועית לבין הדרישות בשדה, משארים הרבה סוגיות חינוכיות פתוחות שאין להן פתרון או מענה לפחות בשלב הכניסה של פרחי ההוראה לשדה החינוכי. סוגיה מאוד מרכזית שהועלתה על ידי המרואיינים מתייחסת להתמודדות עם ההטרונגויות בכיתה, בנוסף למערכת היחסים עם השותפים בעשייה החינוכית, כפי שזה בא לידי ביטוי בדבריה של אחת הסטודנטיות:

"לדעתי הלימודים האקדמאיים במכללה לא הכשירו אותנו להתמודד עם מספר בעיות שלדעתי הן די מרכזיות בחייהם המקצועיים של המורים ובמיוחד החדשים כמו: מערכת היחסים עם המורים בבית הספר, מערכת היחסים עם ההורים, בנוסף לדרכי ההתמודדות עם ההבדלים האינדיבידואליים בין התלמידים ברמה התנהגותית וחברתית. אני חושבת שבעיות אלה מקשות על המורה למלא את תפקידו החינוכי על הצד הטוב ביותר, במיוחד שאין לו את הכלים להתמודד עם בעיות אלה".

סטודנטית אחרת מביעה את הסתייגותה מההכשרה המקצועית במכללה בשל חוסר התייחסותה לסוגיות העולות מהעבודה בשדה החינוכי במילים אלה:

"ההכשרה המקצועית שלנו במכללה לא ספקה לנו את הכלים ושיטות להתמודד עם בעיות אחידות העולות בשדה החינוכי כמו: ניהול וארגון הכיתה, בעיות משמעת. לדעתי המכללה לא הכשירה אותנו מספיק כך שנוכל להתמודד עם האתגרים העומדים בפני המעבר שלנו מסטודנטים למורים אמיתיים".

הפערים הקיימים בין ההכשרה המקצועית של פרחי ההוראה לבין דרישות השדה, נובעים מליקויים בתכנון ובניית ההכשרה המקצועית במכללה המתבטאים בהתעלמות מהשינויים שחלים על תפקידו ומעמדו של המורה. התעלמות משינויים אלה פוגע בתפקודו החינוכי של המורה, ומערער על ביטחונו האישי במיוחד שאין בידיו את הכלים להתמודדות עם האתגרים השונים הצצים במהלך עבודתו בשדה החינוכי. ביטוי לכך ניתן לראות בדבריה של חנאן:

"במהלך ההכשרה המקצועית חשוב להקנות לסטודנטים מיומנויות וכלים להסדרת המשמעת בכיתה, התמודדות עם תלמידים בעייתיים. תפקיד המורה היום זה לא כמו שהיה פעם; לפני כמה שנים התלמידים היו ממושמעים, מכבדים את המורה, כיום המצב השתנה התלמידים לא מכבדים את המורה, מפריעים למורה ואף מוכנים לריב אותו. לדעתי חוסר היכולת של הסטודנטים להתמודד עם הבעיות העולות בכיתה מחליש אותו בפני הסטודנטים".

עומר מסכים עם טענה זאת ומוסיף:

"ההכשרה המקצועית מתאימה יותר לגיל הקודם ולא לגיל הנוכחי. היום התלמידים קשים לא ממושמעים, קשה לתקשר איתם, לא רוצים ללמוד ובו זמנית הם רוצים להפריע. לדעתי צריך להתחשב בבעיות החדשות שמתמודד איתם המורה החדש ולנסות ולהציע להן כלים, במיוחד שקשה לתלמיד החדש להתמודד מול כל הבעיות האלה. ועוד שמצב זה פוגע בתפקודו החינוכי וברמת החינוך שהוא מעניק לחניכיו".

לצד הקולות המבקרים את תהליך ההכשרה המקצועית במכללת אלקאסמי, כתוצאה מחוסר ההתאמה המלא של תכני ההכשרה לבין דרישות השדה והאתגרים העומדים בפני השתלבותם של פרחי ההוראה בשדה החינוכי, עולים קולות המשבחים את תהליך ההכשרה והכנתו את פרחי ההוראה לקראת תפקידם החינוכי החדש על הצד הטוב ביותר. ביטוי לכך ניתן לראות בדבריה של רוואן, סטודנטית למתמטיקה ומחשבים: "מהניסיון שלי, אני חושבת שההכשרה המקצועית שלי במכללת אלקאסמי, הקנתה לי את כל המיומנויות והכלים הנחוצים להתמודדות עם הבעיות העולות בשדה החינוכי".

סטודנט נוסף טוען בהקשר זה:

"הלימודים האקדמאיים שלי במכללת אלקאסמי עזרו לי רבות בהתמודדות עם האתגרים והקשיים העולים מהעבודה בשדה כמו: ניהול הכיתה, מערכת היחסים עם התלמידים, הסדרת משמעת בכיתה, והתמודדות עם ההבדלים החינוכיים בין התלמידים".

דיון וסיכום

דוח מחקר זה בחן את עמדות פרחי ההוראה ממכללת אלקאסמי מהכשרתם המקצועית וציפיותיהם המקצועיות מהקליטה במערכת החינוך וזאת בהשוואה למכללות אחרות להכשרת מורים. בנוסף, לבחינת, אפקטיביות תהליך ההכשרה במכללת אלקאסמי והקניית הכלים והמיומנויות להתמודדות עם האתגרים העומדים בפני השתלבותם בשדה החינוכי. המחקר כלל שני מערכי מחקר: הכמותי והאיכותי. החלק הכמותי מדד את עמדות המורים מהכשרתם המקצועית וזאת על ידי שלושה משתנים: אפקטיביות כללית, שיפור הביטחון ושיפור המוטיבציה. ועוד, החלק הכמותי בחן את הציפיות המקצועיות של פרחי ההוראה מהקליטה במערכת החינוך באמצעות ששה משתנים: האקלים הארגוני והבית ספרי, התקשורת עם התלמידים וההורים, לחץ בעבודה, תמיכה, חינוך ממוקד, ושביעות רצון. החלק האיכותני במחקר בחן את אפקטיביות ההכשרה המקצועית בלסייע בידי פרחי ההוראה להתגבר על המכשולים העומדים בפני השתלבותם בשדה החינוכי.

הממצאים מצביעים על שביעות רצון גבוהה מצד פרחי ההוראה מהכשרתם המקצועית, עם יתרון מובהק להכשרה המקצועית של מכללת אלקאסמי. בקרב הסטודנטים (הגברים), נמצא כי במשתנה של "שיפור הביטחון" קיים יתרון למכללת סכנין על מכללת אלקאסמי. לעומת זאת,

סטודנטיות ממכללת אלקאסמי שביעות רצון מהכשרתן המקצועית יותר מאשר סטודנטיות ממכללת סכנין והמכללה האקדמית בחיפה. בנוסף, הממצאים מורים כי סטודנטים לשפה ערבית ממכללת אלקאסמי שבעי רצון מהכשרתם המקצועית יותר מסטודנטים ממכללת סכנין והמכללה האקדמית בחיפה. בקרב הסטודנטים לשפה אנגלית נמצא כי הסטודנטים ממכללת סכנין הצביעו כי הכשרתם המקצועית משפרת את המוטיבציה החינוכית שלהם יותר מאשר הסטודנטים ממכללת אלקאסמי והמכללה האקדמית בחיפה. באשר לתפיסת ההכשרה המקצועית לא נמצאו הבדלים בקרב סטודנטים למתמטיקה-מחשבים וגיל הרך משלוש המכללות.

בנוסף, ממצאי המחקר מצביעים כי הקושי המרכזי המדאיג את הסטודנטים הוא ההסתגלות לאקלים הארגוני והבית ספרי, במקום השני חינוך ממוקד, במקום השלישי שביעות רצון, אחריו בדירוג, התקשרות עם התלמידים וההורים, ולבסוף לחץ בעבודה וחוסר תמיכה. ממצאי המחקר מורים כי לשייכות האקדמית השפעה על צפיות הסטודנטים לקשיים המקצועיים שיתמודדו איתם בתחילת דרכם. סטודנטים מהמכללה האקדמית בחיפה מצפים לקושי בהתקשרות עם ההורים והתלמידים יותר מאשר סטודנטים ממכללת סכנין ואלקאסמי. לעומת זאת סטודנטים ממכללת סכנין מצפים ליותר קושי בהשתלבות באקלים הארגוני והבית ספרי מאשר סטודנטים ממכללת אלקאסמי. ועוד מהממצאים עולה כי קיימים הבדלים בצפיות הסטודנטים (גברים) לקשיים המקצועיים המקשים על השתלבותם בשדה החינוכי. סטודנטים ממכללת סכנין מצפים לקושי יותר בהשתלבות באקלים הארגוני והבית ספרי מאשר סטודנטים ממכללת אלקאסמי. אשר לסטודנטיות נמצא כי, סטודנטיות מהמכללה האקדמית בחיפה מצפות יותר ללחץ בעבודה מאשר סטודנטיות ממכללת אלקאסמי וסכנין.

בנוסף, הממצאים מצביעים כי מקצוע הלימודים של הסטודנטים משפיע על צפיותיהם לקשיים המקצועיים שיעמדו בפני השתלבותם בשדה החינוכי. סטודנטים לחינוך ממכללת סכנין מצפים לקשיי התקשרות עם התלמידים וההורים יותר מאשר סטודנטים ממכללת אלקאסמי. ועוד, סטודנטים לאנגלית מהמכללה האקדמית בחיפה מצפים לקשיים בהתקשרות עם התלמידים וההורים ושביעות רצון יותר מאשר סטודנטים ממכללת אלקאסמי וסכנין. כמו כן, סטודנטים לאנגלית ממכללת סכנין מצפים לקשיים בחינוך הממוקד יותר מסטודנטים ממכללת אלקאסמי והמכללה

האקדמית בחיפה. אשר לסטודנטים למתמטיקה ומחשבים, ממצאי המחקר מורים כי הסטודנטים מהמכללה האקדמית חיפה מצפים לקשיים בהתקשרות עם התלמידים וההורים יותר מאשר סטודנטים למתמטיקה ומחשבים ממכללת אלקאסמי וסכנין. גם, סטודנטים למתמטיקה ומחשבים ממכללת אלקאסמי מצפים לקשיים בחינוך הממוקד יותר מאשר סטודנטים ממכללת סכנין והמכללה האקדמית בחיפה. זאת ועוד, ממצאי המחקר מורים כי סטודנטים לגיל הרך מהמכללה האקדמית בחיפה מצפים ללחץ בעבודה יותר מסטודנטים ממכללת אלקאסמי ומכללת סכנין. נוסף על כך, סטודנטים לגיל הרך מהמכללה האקדמית בחיפה מצפים לקושי בתמיכה יותר מאשר סטודנטים לגיל הרך במכללת אלקאסמי ומכללת סכנין.

אשר לממצאים שהתקבלו במערך האיכותי, נמצא כי ההכשרה המקצועית במכללת אלקאסמי עיצבה את תפיסות עולמם של הסטודנטים ממקצוע ההוראה, ותפקיד המורה במיוחד בקרב סטודנטים הנושאים עמדות שליליות למקצוע ההוראה. מבלד זאת ממצאי המחקר מצביעים כי ההכשרה המקצועית במכללת אלקאסמי הגבירה את המוטיבציה ללימודים ולהתפתחות המקצועית בקרב הסטודנטים. אולם, ממצאי המחקר מורים כי ההכשרה המקצועית במכללה מדגישה את הצד התיאורטי על חשבון הצד המעשי ויישום הידע, הכלים והמיומנויות שהם רוכשים במהלך הלימודים. בנוסף, ממצאי המחקר חושפים ארבעה קשיים מרכזיים המעכבים את השתלבותם של הסטודנטים ממכללת אלקאסמי בשדה החינוכי: **א. מקום עבודה**, הסטודנטים מודעים לקושי במציאת מקום עבודה בשדה החינוכי, וזאת לאור העודף הקיים במורים במיוחד באזור הצפון והמרכז. סוגיה זו מקבלת משנה תוקף בקרב הסטודנטיות המגיעות ממשפחות מוסריות-דתיות שאינן מרשות להן לעבוד באזור הדרום המהווה מקלט תעסוקתי עבור פרחי ההוראה החדשים. **ב. המעבר מתפקיד הסטודנט לתפקיד המורה** - העבודה מול הכיתה. הסטודנטים חוששים מניהול הכיתה, בחירת שיטת ודרכי ההוראה המתאימים לכיתה. **ג. קליטת סגל בית הספר למורה החדש**, הסטודנטים חוששים מקושי בהשתלבות בשדה החינוכי כתוצאה מהעבודה בבית ספר בעל תרבות ארגונית לא תומכת. חוסר תמיכה נובע מהפערים בגילאים בין הסטודנטים לבין סגל בית הספר בנוסף לתפיסת סגל בית הספר למורים המתחילים כחסרי ניסיון מקצועי. **ד. עבודה במקום בעל תרבות מנטאלית שונה**, קושי זה הודגש על ידי הסטודנטים העובדים באזור הדרום. ההבדלים התרבותיים הקיימים בין התרבות באזור הדרום לבין התרבות של האוכלוסייה הערבית בצפון ומרכז הארץ מקשה על השתלבותם של פרחי ההוראה בשדה החינוכי, במיוחד שהבדלים אלה מקשים על התקשורת ושיתוף הפעולה בין פרחי ההוראה לבין התלמידים וההורים.

יתר על כן, הממצאים מצביעים על מחלוקת בקרב הסטודנטים באשר לאפקטיביות ההכשרה המקצועית ומתן הכלים להתמודדות עם האתגרים העומדים בפני השתלבותם של פרחי ההוראה בשדה החינוכי. מצד אחד חלק מהסטודנטים משבחים את תהליך ההכשרה המקצועית במכללת אלקאסמי ומצביעים כי הכשרתם המקצועית הקנתה להם את הכלים והמיומנויות הנדרשים למילוי תפקידם החינוכי על הצד הטוב ביותר. מצד שני, טוענים הסטודנטים כי הדגשת המכללה לידע התיאורטי במהלך על חשבון ההתנסות המעשית ויישום הידע שנרכש במהלך הלימודים האקדמאיים פוגע בהכשרתם והכנתם להתמודדות עם האתגרים העולים מהשדה החינוכי. לטענתם הפערים בין ההכשרה המקצועית של פרחי ההוראה לבין דרישות השדה נובעים מחוסר התאמת ההכשרה המקצועית לשינויים המתחוללים בשדה החינוכי. פערים אלה מתירים סוגיות חינוכיות פתוחות שאין להן פתרון או מענה לפחות בשלב הכניסה של פרחי ההוראה לשדה החינוכי כולל; התמודדות עם ההטרונגויות בכיתה, ומערכת היחסים עם השותפים בעשייה החינוכית.

לסיכום, מהדוח ניתן לראות כי הסטודנטים במוסדות האקדמאיים השונים מרוצים במידה רבה מהכשרתם המקצועית אם כי קיים פער בין המוסדות האקדמאיים לטובת מכללת אלקאסמי. בנוסף, קיים דמיון בציפיותיהם של הסטודנטים אודות הבעיות המקצועיות העולות להקשות על השתלבותם בשדה החינוכי, עם הבדלים קטנים בין הסטודנטים לפי משתני שייכות אקדמית, מין ומקצוע הלימודים. בנוסף, הביקורת של חלק מהסטודנטים על תהליך ההכשרה במכללת אלקאסמי והאפקטיביות שלה בהקניית הכלים להתמודדות עם האתגרים העומדים בפני השתלבותם של הסטודנטים בשדה החינוכי, דורשת טיפול מעמיק בסוגיה במיוחד שהממצאים הצביעו על השלכות מרחיקות לכת לסוגיה זו על תפקודם החינוכי ומערער על ביטחונם האישי.

הצעות לשיפור

לשיפור רמת האפקטיביות של תהליך ההכשרה המקצועית של מכללת אלקאסמי יש צורך לכך שהמכללה תעבוד במספר מישורים בו זמנית:

א. **המעבר מידע תיאורטי לידע פרקטי** - ההכשרה המקצועית מתבססת יותר על הידע האקדמי שרוכשים פרחי ההוראה במהלך לימודיהם האקדמאיים. ידע מקצועי זה חשוב לפרחי ההוראה למילוי תפקידם החינוכי על הצד הטוב ביותר, אם כי חשוב לאפשר לסטודנטים ליישם את הידע שנרכש במהלך התנסותם המעשית. צעד זה נותן לסטודנטים ליישם את הידע שהם רוכשים בשדה החינוכי מה שמאפשר לו לעמוד על נקודות החולשה והחוזק שלו, ולנסות ולשפר בעצמו.

ב. מערכת היחסים עם המורים וההורים- ההכשרה המקצועית של פרחי ההוראה מתמקדת יותר במערכת היחסים בין המורים לתלמידים, תוך התעמלות כמעט מוחלטת ממערכת היחסים בין מורים לעמיתיהם בעבודה, או בין המורים להורים. סוגיות אלה הינן חשובות למדי ויש בכוחן לשפר את תפקודו החינוכי של המורים ואת טיב העשייה החינוכית בבית הספר. אי לכך, חשוב שהסטודנטים ילמדו במהלך הכשרתם המקצועית כיצד לבנות את מערכת היחסים עם סגל בית הספר וההורים ולנצל אותם למטרות חינוכיות.

ג. הבדלים תרבותיים- ההכשרות המקצועיות של פרחי ההוראה מתעלמות מההבדלים התרבותיים והחברתיים הקיימים בחברה. התעלמות זו מקשה על תפקודם החינוכי של פרחי ההוראה ומקשה על התקשורת בינם לבין המעורבים בעשייה החינוכית כולל הורים, מורים ותלמידים. מכאן, חשוב להכין את הסטודנטים מראש למציאות החברתית והתרבותית שבה הם יעבדו ולצייד אותם בכלים ובמיומנויות הנדרשים להתמודדות עם מציאות זו.

ד. סוגיות פוערות בשדה החינוכי- השדה החינוכי עובר שינויים רבי שחלקם מרחיקי לכת וזאת כתוצאה מהשינויים הרבים שעוברת החברה בכללותה. המכללות להכשרות מורים ובעת בנייתן לתוכניות להכשרת מקצועית צריכות להתאים אותן יחד עם השינויים המתחוללים הן ברמת השדה החינוכי והן ברמת החברה, וזאת בכדי להכין את הסטודנט לקראת תפקידו החינוכי החדש. תכנון יעיל ומושכל של תוכניות אלה, ישפר את התפקוד החינוכי של פרחי ההוראה ויבטיח חינוך נאות לתלמידים.

ביבליוגראפיה

- אבו-עסבה, ח'. (2007). **מערכת החינוך הערבית בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**. הוצאת מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות, ירושלים.
- אבו עסבה, ח. (2005). **מערכת החינוך הערבית בישראל: התפתחות ותמונת מצב עכשווית**. בתוך, ע' חידר (עורך), **ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסיה, חברה וכלכלה (ג)**. ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, עמ' 201-221.
- אבו עסבה, ח'. (2003). **עמדות גורמים שונים בחברה הערבית בשאלת מבנה אלטרנטיבי למערכת החינוך הערבי בישראל**. ג'ת: מסאר, מכון מחקר, תכנון וייעוץ חינוכי. (ערבית).
- אגבריה, א'. (2010). **מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: תמונת מצב ואתגרים מרכזיים**, דראסאת: המרכז הערבי לזכויות ולמדיניות, נצרת.
- אגבריה, א'. (2007). **הכשרת המורה הערבי בישראל: לקראת סדר יום מחקרי וציבורי**. חברה וכלכלה. מכון ון ליר בירושלים. (טרם פורסם).
- אדלר, ח'; אריאב, ת'; דר, ח'. וכפיר, ד'. (2001). **חינוך טוב פירושו מורים טובים- כתב עמדה על שיפור כוח האדם בהוראה**. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- אל חאג', מ'. (1999). **השכלה גבוהה בקרב הערבים בישראל**. אוניברסיטת חיפה; חיפה.
- אל חאג', מ'. (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל- שליטה ושינוי חברתי**. הוצאת מאגנס; ירושלים.
- הלמ"ס. (2005). **תלמידים ומקבלי תואר במוסדות להכשרת עובדי הוראה תשס"ג**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- וורגן, י. (2007). **שיבוץ מורים ערבים במערכת החינוך**. מרכז המחקר והמידע, הכנסת.
- זחאלקה, מ. (1990). **בדיקת מכלול הגורמים העלולים להשפיע על שינויי העמדות וההתנהגות ההוראתית של המורה המתחיל לטבע בחטיבת-הביניים במגזר הערבי**. ירושלים: האוניברסיטה העברית
- חבאיב, ה'. (2009). **להיות מורה מתחילה בכיתה א' בחברה הערבית בישראל**. עבודת גמר לתואר מוסמך אוניברסיטה. האוניברסיטה העברית בירושלים.

חורי, ח. (1980). **בדיקת עמדות מורי מדעי הטבע בבית-הספר העל-יסודי בחינוך הערבי כלפי הוראה בדרך החקר**. עבודת מגיסטר, המחלקה להוראת הטכנולוגיה והמדעים. חיפה: הטכניון.

חימאיסי, ר'. (עורך). (2009). **ספר החברה הערבית בישראל (3): אוכלוסייה, חברה, כלכלה**. ירושלים: מכון ון ליר, והוצאת הקיבוץ המאוחד.

לרון, ד'. ושקדי, א'. (2006). התפתחות ונסיגה בתפיסת תפקיד המורה - חקר מקרה בהכשרת מורים. **דפים**, 41, 109-139.

מזאוי, א'. (1994). **דפוסי התפקיד של המורה בחברה הפלסטינית ומשמעותם הריבודית**. אוניברסיטת תל-אביב: בית הספר לחינוך, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה.

סבירסקי, ש. (1990). **חינוך בישראל, מחוז המסלולים הנפרדים**. תל אביב: ברירות.

סטרהובסקי, ר', הרץ-לזרוביץ, ר'. ו אורלנד-ברק, ל'. (2008). **מורה נבוכים: חלונות להנחיית מורים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

עליאן, ס'. (2008). **האתגרים בדרכם של מורים מתחילים בבתי הספר הערביים בישראל**. כפר קרע: בהוצאת דאר אלהודא.

פלג, ר. (1992). **ליווי מורים מתחילים בשנת ההוראה הראשונה - ממצאי מחקר - מעקב באורנים**, החטיבה האקדמית. **דפים**, 14, 88-97.

קצין, א'. (2008). **גישות הוראה של סטודנטים להוראה ומורים מתחילים: חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות**. חיבור לשם קבלת דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

רגב, ע'. (1995). **מפגש ראשון בכיתה: המפגש עם המציאות בכיתה**.

שגיא, ר', ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. **דפים**, 34, 10-39.

שץ-אופנהיימר, א', משכית, ד'. וזילברשטרום, ש'. (2011). **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

- Adeosun, A., Oni, A., Oladipo, A., Onuoha, S., & Yakassai, M. (2009). Teacher training quality and effectiveness in the context of basic education: An examination of primary education studies (PES) programme in two colleges of education in nigeria. *Journal of international cooperation in education*, 12 (1), 107-125.
- Amy, S.C., HA, John, C.K., Lee, Daniel W.K., Chan & Raymond K., W. (2003). Teachers' perceptions of in-service teacher training to support curriculum change in physical education: The Hong Kong experience. *Sport, Education and Society*, 9(3), 421-438.
- Ball, D. (2007). *The case for Ed schools and the challenge*. Invited session paper, presented at the AERA annual meeting, Chicago, USA.
- Bhargava, A., & Pathy, M. (July, 2011). Perception of student teachers about teaching competencies. *American international journal of contemporary research*, 1 (1), 77-81.
- Cochran-Smith, M., & Fries, M. K. (2001). Sticks, stones, and ideology: The discourse of reform in teacher education. *Educational Researcher*, 30(8), 3-15.
- Dee T.S. (2005) A Teacher like me: Does race, Ethnicity or gender matter?" *American economic review* 95(2), May 2005, pages 158-165.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction*. East Lansing, MI: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.
- Fessler, R. (1985) A model for teacher professional growth and development, in P. Burke & R. Heideman (Eds). *Career long teacher education*. Springfield: Charles C. Thomas.

- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A development conceptualization. *American educational research journal*, 6 (2), 207-226.
- Gibbs, G., Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *active learning in higher education*. 5(1), 87-100.
- Hoy, W. K. & Rees, R. (1977). The bureaucratic socialization of student teachers. *Journal of teacher education*. Vol. 28: Pp 23-26.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2001). *Why public schools lose teachers*. (NBER Working paper 8599). Cambridge, MA: National bureau of economic research.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, Routledge.
- Khatab, N. & J. Ibrahim (2006). "Why are there so few palestinian women in principalship positions?", Oplatka, izhar and hertz-lazarowitz, rachel (Eds.): *Women principals in a multicultural society: New insights into feminist- educational leadership*. The Netherlands: Sense publishers, pp. 71-88.
- Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H. (2006). Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of teacher education*, 57 (4), 351-358.
- MacIntyre, D., & Morrison, A. (1967). The educational opinions of teachers in training. *British journal of social and clinical psychology*. Vol. 6: Pp 32-37.
- Moskowitz, G. & Hyman, J. L. (1976). Success strategies of inner-city teachers, A year-long study. *Journal of Educational Research*, 69,. 283-289.

- Onafowora, L. (2004). Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers. *Educational research quarterly*, 34-43.
- pajares, F. (1992). Teachers` beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Beliefs and educational research*, 62 (3), 307-332.
- Qazi, W., Rawat, K., & Sharjeel, M. (2008). Teacher perception about implementation strategy of B.E.d teaching practice in real school classrooms: Issues and challenges. *The Sindh university journal of education*, 38, 54-76.
- Rajuan, M. (2008). *Student teachers' perceptions of learning to teach as a basis for supervision of the mentoring relationship*. Thesis for the Ph.D, technische tniiversiteit Eindhoven.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (4th ed., pp. xiii, 1278 p). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Sockett, H. (2007). *The moral and epistemic purpose of teacher education*. In: S. Feiman-Nemser (Chair). The purpose of teacher education. Symposium conducted at the AERA Annual Meeting, Chicago.
- Schwille, J.; Dembele, M. and Schubert, J. (2007). *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*. UNESCO: IIEP, Paris.
- Taylor, J. K. & Dale, I. R. (1971). A survey of teachers in their first year of service. University of bristol.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54 (2), 143-178.
- From: <http://rer.sagepub.com/content/54/2/143.short>
- Wong, H. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP bulletin*, 88, 41-58.

عبد السميع، مصطفى وحواله، سهير. (2005). إعداد المعلم وتنميته وتدريبه، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

عليان، سميرة. (2001). المراكز التعليمية في ظل التغييرات في العملية التربوية. مجلة "الكرمة" العدد الثاني.

كريم، محمد احمد وآخرون (2002). مهنة التعليم وادوار المعلم فيها، الشركة الحديثة لتحويل وطباعة الورق-الإسكندرية. مصر.

الحيلة، محمد (2002). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً وعملياً، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

The attitudes of teacher training graduates towards their training process and their expectations for absorption in the education system

Khaled Abu-Asba

Abstract

The research examined Year 4 student-teachers' evaluations of the professional training process for student-teachers in the Al-Qasemi Academic College of Education, in comparison with other academic teacher education colleges. Additionally, the study attempted to identify the Al-Qasemi college student-teachers' expectations regarding their future absorption as professional teachers in the education system and the effectiveness of the training process at the Al-Qasemi college in terms of whether they had acquired tools and skills to cope with challenges that they would face in the education field. The study employed both quantitative and qualitative methods: quantitative data was gathered from a closed-ended questionnaire. Respondents were sampled randomly from fourth year student-teachers in Al-Qasemi and two other teacher education colleges.

Qualitative data was drawn from semi-structured interviews with the student-teachers from Al-Qasemi college. Participants in the interviews included Year 4 student-teachers and Year 3 students in the excellence stream selected by the "snowball" method.

Findings indicated that there were differences in several dimensions between the attitudes of student-teachers from the three teacher education colleges, according to the different specialist disciplines. Additionally, the findings indicated that the main concern of the student-teachers from all three colleges was difficulty involved in assimilation to the school's organizational climate. The findings show that professional training in the Al-Qasemi college shaped the student-teachers' perceptions of the teaching profession and the teacher's role and also increased their motivation for learning and professional development. However, it was found that professional training in the Al-Qasemi college emphasized theory at the expense of practical training and the implementation of knowledge, and the tools and skills that they acquired during their studies.