

כיצד תופסים פרחי הוראה את האקדמיזציה של מוסדות ההכשרה?

רחל ידיד

ההיסטוריה של הכשרת מורים מלמדת על קשיים המלווים אותה במשך עשרות שנים בזיקה למקומה במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל (אריאב, 1999). מערכת ההשכלה הגבוהה ראתה במערכת ההכשרה מחוץ לאוניברסיטאות מסגרת נחותה ולא אקדמית.

בשני העשרים האחרונים ועד עצם היום הזה (דו"ח ועדת דברת) עוברת מערכת ההכשרה להוראה תהליכי שינוי מהותיים במדינות מערביות רבות וביניהן ישראל (כפיר, 1999). בין התהליכים הבולטים נמצא תהליך האקדמיזציה. אקדמיזציה של מוסדות ההכשרה להוראה נועדה בין היתר לשפר את מעמד המורה ומקצוע ההוראה, מתוך הנחה ששיפור איכות המועמדים להוראה ותהליך הכשרתם יקדמו את מעמד המורה ואת איכות עבודתו החינוכית. תהליך האקדמיזציה של מוסדות ההכשרה להוראה ושל העוסקים בהוראה משפיע על תפיסת הסטודנט להוראה את מקצוע ההוראה כפרופסיה ואת תהליך ההכשרה כאקדמי. עמדות פרחי ההוראה בדבר מקצועם לעתיד עשויות לקבוע את תפקודם

בהוראה (טל, 1985; Ames, 1983), תפיסות אלה עשויות לבוא לידי ביטוי, לדעתנו, בסגנונם המקצועי, בדימוי העצמי שלהם, ביישום הידע שלהם ובדרך שבה ישלבו את עבודתם בחייהם האישיים.

תהליך האקדמיזציה במכללות כולל: העלאת רף הדרישות לקבלת סטודנטים למוסדות ההכשרה, שיפור מבנה תכנית ההכשרה בכיוון האקדמי, העלאת רף הדרישות של סגל ההוראה ושינוי המבנה הארגוני והסביבה הלימודית.

מטרות המחקר שלפנינו הן כדלקמן: באיזו מידה תופסים הסטודנטים להוראה את ההוראה כפרופסיה ואת הכשרתם כאקדמית, ובדיקת המודלים מבחינת מסוגלותם לנבא תפיסות אלה. במחקרנו זה נבדקה תפיסת הסטודנטים להוראה את ההוראה כפרופסיה על ששת מרכיביה: צורך ברישוי, קוד אתי, ידע ייחודי, אוטונומיה, יוקרה מקצועית והכשרה תמידית. כמו כן נבדק תהליך ההכשרה הכולל את תכנית הלימודים, רמת הסטודנטים ורמת הסגל. עוד נבדק הקשר בין שתי קבוצות משתנים אלה לבין תפיסת יכולת ההוראה בתחום העיוני-תיאורטי והמעשי-פרקטי ובין הדימוי העצמי, הכללי והלימודי.

ההנחה הבסיסית הנחקרת היא, שהישגי סטודנט התופס את מקצוע ההוראה כפרופסיה ואת ההכשרה כאקדמית - יהיו גבוהים יותר בתחומים הלימודיים (העיוניים והמעשיים) והדימוי העצמי (הכללי והלימודי) מאלו של סטודנט שאינו תופס את מקצוע ההוראה כפרופסיה.

השיטה

אוכלוסיית המחקר מנתה 101 סטודנטים במכללה אקדמית ו-96 פרחי הוראה במכללה לא אקדמית.

השערות המחקר: יימצא הבדל בין סטודנטים במכללות אקדמיות לבין סטודנטים במכללות לא אקדמיות להכשרת מורים בתפיסת המקצוע כפרופסיה, כמו גם בתפיסת תהליך ההכשרה ובדימוי העצמי, והישגי הסטודנטים במכללות האקדמיות יהיו גבוהים יותר.

ממצאים

במחקר זה נבדק תהליך האקדמיזציה של מקצוע ההוראה על פי תפיסות הסטודנטים במכללות אקדמיות ובמכללות לא אקדמיות להכשרת מורים. המטרה הייתה לבדוק את הקשר בין תפיסת הסטודנט את מקצוע ההוראה כפרופסיה ותפיסתו את ההכשרה כאקדמית, לבין הישגיו הלימודיים ודימויו העצמי.

השערה ראשונה: ימצא הבדל בין סטודנטים במכללות אקדמיות לבין סטודנטים במכללות לא אקדמיות להכשרת מורים בתפיסת המקצוע כפרופסיה, כמו גם בתפיסת תהליך ההכשרה ובדימוי העצמי, והישגי הסטודנטים במכללות האקדמיות יהיו גבוהים יותר.

בדיקה זו נעשתה במספר ממדים: תפיסת הפרופסיה, תפיסת האקדמיזציה והדימוי העצמי (הכללי והלימודי). עמדות הנבדקים באשר לתפיסת ההוראה כפרופסיה הוגדרו ע"י שישה משתנים: מבחני רישוי, קוד אתי, ידע ייחודי, אוטונומיה, יוקרה מקצועית והכשרה.

עמדות הנבדקים באשר לתפיסת ההכשרה כאקדמית הוגדרו ע"י ארבעה משתנים: רמת תכנית הלימודים, רמת הסטודנט, רמת הסגל וציון כללי של שלושת המשתנים. עמדות הנבדקים באשר לדימוי העצמי הוגדרו ע"י שני משתנים: דימוי עצמי כללי ודימוי עצמי לימודי.

מהממצאים עולה, שהסטודנטים במוסדות הכשרה אקדמיים גבוהים בכל המשתנים מעמיתיהם שאינם אקדמיים, למעט תפיסת האוטונומיה והיוקרה המקצועית.

1. תפיסת ההוראה כפרופסיה: מהמחקר עולה, שנמצא הבדל מובהק בין סטודנטים במכללות אקדמיות לבין סטודנטים במכללות שאינן אקדמיות בחלק ממרכיבי הפרופסיה: בצורך ברישוי, בצורך בהכשרה תמידית וביוקרה המקצועית בהתאם להשערה. בשני המרכיבים הראשונים ההבדל חיובי, כלומר, הסטודנטים הלומדים במכללות אקדמיות מחשיבים באופן מובהק את הצורך ברישוי ובהכשרה תמידית

(INSERVISSE) בהשוואה לעמיתיהם הלומדים במכללה שאינה אקדמית. באשר ליוקרה המקצועית, נמצא הבדל מובהק בכיוון הפוך, כלומר, מעמד מקצוע ההוראה בעיני פרח ההוראה גבוה יותר באופן מובהק במכללה שאינה אקדמית, יותר מאשר הסטודנטים הלומדים במכללות אקדמיות. בשאר המרכיבים לא נמצאו הבדלים מובהקים כמשוער, אך נמצאה נטייה בכיוון רמה גבוהה יותר של תפיסת הפרופסיה בקרב סטודנטים במכללות אקדמיות במשתנים קוד אתי וידע ייחודי, וההיפך במשתנה אוטונומיה פרופסיונלית.

2. תפיסת ההכשרה כאקדמית: במדד זה שיערנו, כי סטודנטים הלומדים במכללות אקדמיות יתפסו את הכשרתם להוראה באופן שונה מעמיתיהם במכללות שאינן אקדמיות, וזאת במספר ממדים: תכנית אקדמיזציה - הלימודים, רמת הסטודנטים ורמת הסגל; כמו כן יימצא הבדל במדד כללי. נבדקו ממוצעים וסטיות תקן בכל אחד מהמשתנים במוסד אקדמי ובמוסד שאינו אקדמי. מן הממצאים עולה, שנמצא הבדל מובהק בין הסטודנטים הלומדים במוסד אקדמי לבין סטודנטים שלומדים במוסד שאינו אקדמי בציון הכללי של האקדמיזציה ובתפיסתם את תכנית ההכשרה כאקדמית; רוצה לומר, תפיסת האקדמיזציה ותכנית ההכשרה גבוהה יותר בקרב סטודנטים במוסד אקדמי, מעמיתיהם במוסד שאינו אקדמי. בשני המרכיבים האחרים - רמת הסטודנטים ורמת הסגל נמצאו הבדלים המצביעים על נטייה גבוהה יותר לתפוס כך מרכיבים אלה בקרב סטודנטים הלומדים במכללות אקדמיות, אם כי נטייה זו אינה מובהקת.

כמו כן, נבדקו מתאמים בין מרכיבי הפרופסיה למרכיבי האקדמיזציה, ואמנם נמצא קשר חיובי מובהק בין כל מרכיבי האקדמיזציה לבין ארבעה ממרכיבי הפרופסיה: ידע ייחודי, אוטונומיה, יוקרה מקצועית והכשרה תמידית. מכאן שנמצא קשר בין שני המשתנים החשובים של המחקר.

3 תפיסת הדימוי העצמי: במדד זה השערנו הייתה, כי ימצא הבדל בין סטודנטים הלומדים במכללות אקדמיות לסטודנטים הלומדים במכללות שאינן אקדמיות בתפיסת דימוי העצמי, וזאת בשני ממדים: דימוי עצמי כללי ודימוי עצמי לימודי, כלומר, סטודנטים אקדמאים יהיו בעלי דימוי עצמי גבוה יותר. להשערה זו נמצא אישוש חלקי. כלומר, נמצא הבדל מובהק בדימוי העצמי בין שתי קבוצות הנבדקים; הדימוי העצמי גבוה יותר בקרב סטודנטים הלומדים במכללות אקדמיות בהשוואה לעמיתיהם הלומדים במכללות שאינן אקדמיות; לעומת זאת, אין הבדל בדימוי הלימודי.

לסיכום, מממצאי ההשערה הראשונה עולה, שההשערה אוששה בחלקה באשר לתפיסת הפרופסיה, ונתאשרה במלואה בתפיסת האקדמיזציה ובתפיסת הדימוי העצמי.

השערה שנייה: ימצא קשר בין תפיסת המקצוע כפרופסיה לבין שנת הלימודים בהכשרה - תפיסת ההוראה כפרופסיה מתחזקת במהלך ההכשרה.

נבדקו ממוצעים וסטיות תקן בכל אחד מהמשתנים בכל שנת הכשרה, ולא נמצא הבדל מובהק בין שנות הלימוד במרכיבי הפרופסיה השונים; כלומר, הסטודנט אינו משנה באופן מובהק את תפיסתו לגבי מקצוע ההוראה במהלך שנות הכשרתו, זאת בניגוד להשערה. עם זאת, אף שאין הבדלים מובהקים, נמצאה נטייה לקיום רמה גבוהה יותר של תפיסת הפרופסיה בשני משתנים - הצורך ברישוי (3.31 בשנה ראשונה, 3.53 בשנה שלישית) והצורך בידע ייחודי (3.60 בשנה ראשונה, 3.90 בשנה שלישית). לעומת זאת, ממוצע המשתנים יוקרה מקצועית (2.46, 2.47 לעומת 2.35, 2.31) ואוטונומיה (2.63, 2.69 לעומת 2.49, 2.49) גבוהים יותר בשנתיים הראשונות מאשר בשנתיים האחרונות של ההכשרה. כלומר, ישנה ירידה בתפיסת הסטודנטים את שני המשתנים האחרונים האלה. בתחום ההכשרה התמידית והקוד האתי קשה להבחין בהשתנות שיטתית כלשהי.

השערה שלישית: יימצא קשר חיובי בין דימוי עצמי גבוה לבין מסוגלות עצמית, ובין הדימוי העצמי לבין תפיסת תהליך ההכשרה כאקדמי. בהשערה נטען, כי הדימוי העצמי יהיה קשור באורח חיובי לתפיסת המסוגלות העצמית ולתפיסת האקדמיזציה.

מהממצאים ניתן ללמוד, שלא נמצא קשר בין תפיסת המסוגלות העצמית הן הלימודית והן המעשית לבין תפיסת האקדמיזציה. כמו כן לא נמצא קשר בין תפיסת הדימוי העצמי הכללי לבין האקדמיזציה. לעומת זאת, נמצא קשר שלילי מובהק בין הדימוי העצמי הלימודי לבין תפיסת תכנית הלימודים, תפיסת הרמה של הסגל ותפיסת האקדמיזציה הכללית. כלומר, סטודנט בעל דימוי עצמי לימודי גבוה תופס את תכנית הלימודים כפחות אקדמית, את סגל ההוראה כפחות מקצועי ואת תהליך האקדמיזציה ברמה נמוכה יותר. עוד עולה, שנמצא קשר חיובי מובהק בין דימוי עצמי הן כללי והן לימודי לבין תפיסת מסוגלות עיונית ומעשית, בהתאם למשוער.

דיון

מהממצאים של בדיקת ההשערה הראשונה, המתייחסת לתפיסת מקצוע ההוראה כפרופסיה - עולה, שנמצא הבדל חיובי מובהק בין שתי קבוצות הנבדקים בשני מרכיבים: מבחני רישוי והכשרה תמידית, והבדל שלילי מובהק ביוקרה מקצועית לטובת הנבדקים במכללות הלא אקדמיות. הנבדקים מן המכללות האקדמיות מודעים יותר למעמד הנמוך של מקצוע ההוראה ושל העוסקים בו. לדעתם, אין החברה מתגמלת כראוי את העוסקים בהוראה, וממצא זה מחזק מחקרים נוספים שנעשו בנושא (אדי, 1992; Bennett & LeCompte, 1990). את הממצא הזה מסבירים בשיעור הגבוה של נשים ושל אוכלוסיה מהמעמד הבינוני הנמוך בקרב העוסקים בהוראה בישראל (אדי, 1992). אדי (1992) מציינת גורמים נוספים התורמים להסבר, כמו חוסר אוטונומיה פרופסיונלית והערכה ציבורית נמוכה להישגי המורים, וכך מעמד ההוראה נשחק. גם רואן

(Rowan, 1994) טוען, שהסטודנטים הטובים לא יבחרו בהוראה, משום שהעיסוק דורש השקעה, כישורים אישיים, זמן ומאמץ ללא תגמול נאות. מכאן אפשר להבין את החשיבות שיש בעיניהם למבחני רישוי ולהכשרה תמידית, כפי שהדבר נעשה במקצועות פרופסיונליים קלאסיים כמו רפואה ומשפטים. ממצא זה קיבל חיזוק בריאיונות, ורוב הנבדקים מן המכללות האקדמיות מציינים מרכיבים אלה כחיוניים לשיפור מעמד ההוראה. בשאר המשתנים של מרכיבי הפרופסיה לא נמצאו הבדלים מובהקים. ייתכן שממצא זה מצביע על חוסר ידע בהבנת המושגים, קוד אתי וידע ייחודי. גם בריאיון נתבקשתי להבהיר לנחקרים את הכוונה בהיגד זה, ובריאיון ציינה סטודנטית: '... מורים צריכים לדעת איך ללמד, אין דיי בכך שהם יודעים את החומר...'. וסטודנטית אחרת אמרה: '... המורה צריך לדעת לאבחן את תלמידיו, לזהות את הצרכים שלהם... הוא צריך לשלוט בדרכי הערכה חלופיות...'. באופן זה הם הגדירו את הידע הייחודי של המורים. ממצא המחקר מחזק במידה מסוימת את הטענה הרווחת בספרות המקצועית, שבתחום ההוראה קשה לטעון שקיים ידע תיאורטי ושיטתי (ארליך 1969; שולוב-ברקן 1991; Labaree, 1992). ההוראה, על פי גישה זו, בנויה יותר על ניסיון מעשי ופחות על תיאוריה. כל הנבדקים הסכימו שאין דיי אוטונומיה למורים. אם תפקיד המורה מחייב מעמד של פרופסיונל, אך מעמד ההוראה בחברה והעיסוק בו אינם מבטיחים תגמולים בהתאם, כיצד אם כן ניתן לשנות את המצב? חוקרים רבים ציינו שהדרך לשנות את המצב קשורה להכשרה להוראה. מערכת ההכשרה להוראה צריכה להקפיד על קבלת מועמדים בעלי כישורים אקדמיים גבוהים יותר ולהעניק להם הכשרה טובה יותר (כפיר ושות' תשנ"ח; Holmes Grup, 1987; Haberman, 1987; Carnegie Forum, 1986; Hoyle & John, 1995). האקדמיזציה של תהליך ההכשרה אמורה לענות, בין היתר, על צרכים אלה; ואכן מהמחקר עולה, שנבדקים במוסד אקדמי - בניגוד לעמיתיהם במוסד שאינו אקדמי - ציינו, שתכנית ההכשרה מקנה יכולת גישה למקורות מידע מגוונים, מקנה כלים מקצועיים בתחום המחקר החינוכי, מדגישה את יכולת החשיבה ומפתחת

יכולת של למידה עצמית. עובדה זו מצביעה על כך שאכן השינויים שחלו בתכנית ההכשרה הם בכיוון הרצוי.

השינויים התמקדו במבנה וברצף של תכניות ההכשרה: מבואות כלליים נלמדים לפני קורסים מתקדמים, שיעורי מתודולוגיה קודמים לסמינריונים, ונושאים רחבים מהווים תשתית לנושאים ספציפיים (כפיר 1999). כמו כן נוספו שיעורים מתודולוגיים בעיקר בתחום לימודי החינוך, כמו: שיטות מחקר, סטטיסטיקה, מדידה והערכה בחינוך, מיומנויות אקדמיות ודרכי חשיבה מדעית. תפיסת הסטודנטים הלומדים במכללות אקדמיות את תכנית הלימודים כאקדמית מושפעת כנראה מהשינויים שחלו בתכנית הלימודים בתהליך האקדמיזציה.

ממצא נוסף מעניין בנושא זה: סטודנטים במכללות אקדמיות תופסים את האקדמיזציה כמשפנה כללי - ברמה גבוהה יותר מקבוצת הנבדקים שאינה אקדמית. לעומת זאת, במרכיבי האקדמיזציה, קרי רמת הסטודנט ורמת הסגל, לא נמצאו הבדלים מובהקים. נראה שהממצא המתייחס לרמת הסגל נובע מחוסר ידע מספיק אודות הסגל בתחום המחקר האקדמי. בריאיון נשאלו הסטודנטים מהו הפרופיל של איש הסגל הרצוי והמצוי, ורוב המרואיינות במכללות שאינן אקדמיות לא עשו הבחנה בין איש הסגל המצוי והרצוי, לאורך שלוש שנות ההכשרה, בניגוד לעמיתיהם שהדגישו שהתכונות החיוביות של חלק מאנשי הסגל הן בבחינת המודל הרצוי, כפי שציינה אחת המרואיינות: '... הם מקצועיים יותר ומצטיינים בתחום הקוגניטיבי - בעלי ידע נרחב ויכולת לרתק... ואחרים שאינם מתחשבים בצורכי הלומד, ואף לא נזהרים בכבודו...'. הסטודנטים ציינו את החשיבות של הידע המקצועי, עם זאת, הביעו צורך של התייחסות רגשית לפרט מצד אנשי הסגל, אף שמדובר במוסד אקדמי.

יש כאן הבדל בראיית התכונות החיוביות הקוגניטיביות אצל קבוצה אחת, וראיית התכונות הריגושיות בקבוצה השנייה. הבדל זה מעניין: נראה כי פרחי ההוראה מודעים לעובדה, שפגיעה בתלמיד יכולה לגרום לו נזק לטווח הארוך, יותר מאשר חוסר ידע בתחום מסוים או בעניין כלשהו.

ייתכן שפרחי ההוראה נמשכים למקצוע, מבלי שיהיה להם ידע עיוני קודם בתחום זה.

המתאם החיובי הגבוה שנמצא בין כל מרכיבי האקדמיזציה לבין רוב מרכיבי הפרופסיה מצביע על הקשר החזק בין שני משתנים אלה בכיוון הרצוי של תהליך האקדמיזציה. כלומר, מי שתופס את ההכשרה כאקדמית, תופס גם את ההוראה כפרופסיה בחלק ממרכיביה.

מהממצאים המתייחסים לדימוי העצמי עולה, כי הסטודנטים הלומדים במוסד אקדמי הם בעלי דימוי עצמי כללי גבוה באופן מובהק בהשוואה לעמיתיהם במוסד שאינו אקדמי. נראה כי בישראל יש מתאם חיובי בין הסטטוס של סוג המוסד, קרי אקדמי/לא אקדמי, שבו מתכשרים הסטודנטים להוראה לבין דימוים העצמי. למידה במכללה אקדמית דורשת רמה גבוהה יותר, ולכן היא נחשבת כתובענית יותר, מה שעשוי להסביר את הדימוי העצמי הגבוה של הסטודנטים במוסדות הכשרה אקדמיים. ז'ק (1976, אצל בן פרץ, 1990) מצא במחקרו, שסטודנטים המועמדים למסלול חינוך מיוחד היה להם דימוי עצמי נמוך ביותר לעומת עמיתיהם המועמדים להוראה במסלול ההכשרה העל יסודי, שהיו בעלי הדימוי העצמי הגבוה ביותר, וביניהם המועמדים להוראה בביה"ס היסודי. נראה, כי בישראל יש מתאם חיובי בין הסטטוס של רמת בית הספר ובין דימוים העצמי (בן פרץ, 1990; עמ' 12).

ההשערה שעל פיה יימצא קשר בין תפיסת ההוראה כפרופסיה לבין שנת ההכשרה - הופרכה. כלומר, סטודנט המגיע למכללה אקדמית להכשרת מורים אינו משנה את עמדותיו באשר למעמד הפרופסיונלי של מקצוע ההוראה. נראה שעצם הבחירה של הסטודנט ללמוד במכללה אקדמית נבעה מתפיסתו הראשונית את ההוראה כמקצוע פרופסיונלי ואת ההכשרה כאקדמית.

המפגש עם המקצוע ועם הלימוד האקדמי אינו שונה. ייתכן שמדובר במנגנון הגנה, צידוק לבחירה שנעשתה. הקשר המובהק שנמצא בין הדימוי העצמי (הכללי והלימודי) לבין ההערכה העצמית (העיונית

המעשית) כמשוער בהשערה השלישית, מחזק, לדעתי, את החשיבות שיש למרכיבים אלה באישיותו של פרח ההוראה.

הדימוי העצמי הוא ביטוי של מודעות האדם לעצמו תוך שיפוט אישי של הערך העצמי שלו (טל, 1985), וערך זה הוא ביטוי לסך ההתנסויות האישיות שלו. הערכה עצמית היא חוויית ההכרה שאנו מתאימים לחיים ולדרישותיהם, רוצה לומר, ביטחון ביכולתנו לחשוב ולהתמודד עם האתגרים שמציבים לנו החיים. אדם בעל דימוי עצמי חיובי והערכה עצמית אינו חושש מאתגרים אינטלקטואליים, רגשיים, יצירתיים ורוחניים. אדם בעל דימוי עצמי מעין זה עשוי להתנהג לזולתו ביותר כבוד, בנדיבות, בטוב לב, ברצון טוב ובהגינות, משום שאינו תופס את זולתו כאיום, ומכיוון שההערכה העצמית ביסודה היא כיבוד הזולת. הערכה עצמית באה לידי ביטוי גם בפתיחות לביקורת, בהכרה בשגיאות, בסקרנות כלפי רעיונות חדשים ובגמישות התגובה על אתגרים ונסיבות. התסכולים, הלחצים והאתגרים שמורים מתמודדים עמם כמעט בכל יום, מעמידים במבחן מתמיד את הערכתם העצמית, כמו גם את מרצם ומסירותם. עבודתם חשובה מאין כמוה, ועל מנת לבצעה על הצד הטוב ביותר הם חייבים להטמיע בנפשם את מה שברצונם להנחיל לתלמידיהם: קבלה עצמית, מודעות, אחריות, דעתנות, ועוד.

ההשערה שיימצא קשר חיובי בין הדימוי העצמי לאקדמיזציה לא אוששה באופן מלא. אמנם נמצא קשר מובהק, אך שלילי. סטודנט בעל דימוי עצמי לימודי גבוה תופס את האקדמיזציה באופן כללי ברמה נמוכה כמו את הסגל ואת תכנית הלימודים. אפשר שבשל הישגיו הלימודיים הגבוהים המשקפים כישורים שכליים - הוא ביקורתי יותר, וביקורתו זו נובעת מן העובדה שהמרצים ותכנית ההכשרה אינם מאתגרים אותו מבחינה אינטלקטואלית. השערה זו מבוססת על ממצאי הריאיון בעניין זה. סטודנטים בעלי דימוי לימודי גבוה טענו, שחלק מן המרצים '... מנותקים מהסטודנטים, הם מלמדים מה שמעניין אותם, אינם מתייחסים לרלוונטיות של התכנים לנושא הקורס ו/או לסטודנטים... אינם מאפשרים ניהול דיאלוג, מגלים חוסר גמישות... ועוד. ייתכן שהתנהגות זו נובעת

מתפיתם את תפקידם במכללה (מרצה? מחנך? מורה?). מניסיונם כלומדים, ובכלל ניתן לשאול, האם הם קיבלו הכשרה מקצועית מתאימה, שאמורה לענות על צורכי לומדים מבוגרים. תפיסת תפקיד מורי המורים היא נושא למחקר נוסף. ואין צריך לומר, כי חלק גדול ממורי המורים לא קיבלו הכשרה פדגוגית, והדבר בא לידי ביטוי בתגובות הסטודנטים. מובן שהכשרה מתאימה עשויה לסייע להם להצליח יותר בתפקידם.

ממצאים אלה צריכים להדליק נורות אזהרה בקרב מנהלי המכללות ומעצבי המדיניות החינוכית במוסדות ההכשרה. אם אחד היעדים המרכזיים של תהליך האקדמיזציה למשוך סטודנטים בעלי כישורים והישגים גבוהים, הרי שיש להתמודד עם שאלות אלה.

דברי סיכום

שני המשתנים העיקריים במחקר זה הם תפיסת ההוראה כפרופסיה ותפיסת תהליך האקדמיזציה במוסדות להכשרת מורים. לאור הביקורת על הנטייה הגוברת לפרופסיונליזם, ראוי לכוון את ההוראה לאימוץ מאפיינים ודפוסי התנהגות פרופסיונליים לצורך שיפור מעמד המורה, דבר שיתרום באופן ישיר, כך מצפים, לשיפור התוצר החינוכי. כלומר, התמקצעות ההוראה משפיעה על תפיסת פרחי ההוראה את מקצועם לעתיד, דבר שעשוי לקבוע את תפקודם העתידי בהוראה. הנחת היסוד הייתה, שמורה התופס את מקצוע ההוראה כפרופסיה ואת תהליך ההכשרה כאקדמי, יתייחס אל עבודתו במקצועיות ובהערכה רבה יותר, והדבר ישפיע על איכות ההוראה שלו.

הקשר החיובי המובהק שנמצא בין שני המשתנים, פרופסיה ואקדמיזציה, מחזק יותר את הנחת היסוד בדבר תהליך האקדמיזציה בכלל. מן המרכיבים העיקריים להשגת מטרה זו: שיפור איכות המועמדים להוראה ותהליך הכשרתם. אלה - נוסף לתגמולים חומריים ולקידום מקצועי - יביאו למכללות מועמדים טובים יותר, שגם יתמידו בעבודתם. הנחה זו, ככל שהיא מקובלת על רבים, לא זכתה בארץ ובחו"ל לאישוש

אמפירי של ממש, אם בכלל. יעילות ההכשרה להוראה לא קיבלה תוקף אמפירי, ואין היא מלווה במחקרי הערכה התומכים בה, אלא בניתוחים עיוניים והתרשמויות בלבד.

במחקר שלפנינו ההשערות אוששו רק בחלקן ותרמו תרומה צנועה להערכת תהליך האקדמיזציה. יש להוסיף ולחקור תהליך זה, כדי לבדוק את מידת הצלחתו.

מסקנות

1. כדי שמקצוע ההוראה יהיה יותר יוקרתי ויזכה להערכה, לאוטונומיה ולתגמול כספי הולם, יש למלא אחר מאפייני הפרופסיה, שנידונו במחקר זה.
2. יש לבנות תכניות הכשרה פרופסיונליות לסגל ההוראה - מחד, וסולם הערכה לבדיקה של רמת המצוינות בהוראה - מאידך.
3. מומלץ לערוך מבחני אישיות למועמדים למוסדות הכשרה, וייתכן שכלי זה ינבא בצורה יעילה יותר את רמת ההישגים העיונית והמעשית של המועמדים.
4. מומלץ לבדוק את תכניות הלימודים של מוסדות ההכשרה ולראות באיזו מידה הן עונות על הציפיות לאקדמיזציה. בספרות המקצועית בארץ יש מחקרים מעטים על תכניות לימודים, ואלה מתבססים ברובם על הערכת סטודנטים את חוויותיהם.
5. מומלץ לבצע מחקר משווה בין מורים בוגרי מוסדות אקדמיים לבין בוגרים של מוסדות הכשרה לא אקדמיים - מבחינת איכות הוראתם וכישוריהם המקצועיים כדי לבחון את תרומת האקדמיזציה.

מקורות ביבליוגרפיים

אדי, א' (1992), **תמורות במעמד המורה בעשרים השנים האחרונות**, אוניברסיטת ת"א: המכון לחקר חברתי, דו"ח מחר.

אריאב, ת' (1999), המועצה להשכלה גבוהה, משרד החינוך, התרבות והספורט והאיגוד המקצועי - מחסומים קיימים ופוטנציאל עתידי לקידום האקדמיזציה של פרופסיית ההוראה, בתוך: **הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית**, כפיר, ד' (עורכת), מכון וואן ליר ירושלים, עמ' 138-155.

ארליך, מ' (יוני 1969), לקראת פרופסיונליזציה של ההוראה, **החינוך, ה'**, עמ' 393-407.

בן-פרץ, מ' (1990), מחקרים בהכשרת מורים בישראל - נושאים, שיטות וממצאים, **דפים, 10**, עמ' 9-24.

זיו, ש' (דצמ' 1997), **המכללה לחינוך בסוף שנות ה-90, הצעת קווי מסגרת לדיון**, משרד החינוך, הגף להכשרת עובדי הוראה, ירושלים.

טל, א' (1985), דימוי עצמי לימודי, בתוך כהן י', **הדימוי העצמי והדימוי הלימודי כמנבאים הצלחה בלימודים ויחסי הגומלין שלהם עם הישגים לימודיים**, אוני ת"א: בי"ס לחינוך, ת"א.

כפיר, ד', אריאב, ת', פייגין, נ', ליבמן, צ' (תשנ"ח), **האקדמיזציה של ההכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה**, אוני עברית, ירושלים.

כפיר, ד' (עורכת 1999), **הכשרה להוראה בהכשרה לפרופסיה אקדמית** - הקדמה, מכון ואן ליר, ירושלים, עמ' 6-15.

שולוב-ברקן, ש' (1991), **הוראה ופרופסיה: סקירת ספרות מקצועית ודיון**, מכון סאלד, ירושלים, פרסום 686.

Ames, R. (1983), Teachers Attributions for their Own Teaching, In J. M. Levine & M.C. Wang (Eds.), **Teachers and Student Perception: Implication for Learning**, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 105-123.

Bennett K.P. & Le Compte M.D. (1990), **How School Work: A Sociological Analysis of Education**, (ERIC Ed 324740).

Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986), **A Nation Prepared: Teaching for the 21st Century**, Washington, DC: Carenie Form on Education and the Economy.

Habermam M. (1987), The need for research-based decisions in teacher education, In M. Haberman, & J.M. Buckus (Eds.), **Advances in Teacher Education Vol, 3** (pp. vii-viii), Norwood, N.J.; Ablez Pub, Co.

Holmes Group (1986), **Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group**. East Lansing, MI: The Holmes Group.

Hoyle, E., & John, P. (1995), **Professional Knowledge and Professional Practice**, London: Cassell.

Labaree, FD., (1992), Power, Knowledge and the rationalization of teaching: A genealogy of movement to professionalize teaching. **Harvard Educational Review**, 62(2), 123-155.

Rowan, B. (1994), Comparing teacher's work with work in other occupations: notes on the professional status of teaching, **Educational Researcher**, 23(6), 4-17,21.