

פרספקטיבות הוראה ואוריינטציות קוריקולריות של מורים מנוסים ובלתי מנוסים – מבט על ההתפתחות המקצועית של המורה

רות זוזובסקי

המשקל הרב, הניתן בעת האחרונה לאופנים שבהם המורה תופס את עבודתו וחושב במהלכה, מצא את ביטוי גס בספרות העוסקת בתכנון לימודים. המאמר הזה אינו עוסק ישירות בעשייה קוריקולרית, אבל הוא מטפל בהתייחסות המורה למושגים מרכזיים של תכנון לימודים, כגון: היעדים החינוכיים, הדעת והתכנים הלימודיים, הלומד והלמידה. הוא חושף ומתאר את הפרספקטיבות והאוריינטציות החינוכיות העומדות בבסיס העשייה החינוכית בכלל ובבסיס העשייה הקוריקולרית, שהיא אחד מן הביטויים המובהקים של העשייה החינוכית הכוללת.

המונח פרספקטיבות נטבע לראשונה על ידי בקר ואחרים (Becker et al., 1961), כדי לתאר את חשיבתם של סטודנטים לרפואה. לפי הגדרתם, פרספקטיבות מקצועיות הן "דגמים של חשיבה ושל עשייה שנוצרים כתגובה ללחצים מוסדיים, ואשר יכולים לשמש כפתרון לבעיות הנוצרות בשל לחצים אלו" (שם, עמ' 36), או בהכללה רבה יותר: "סדרה מתואמת של רעיונות ופעולות, שהיחיד משתמש בהם בטפלו בסיטואציות פרובלמטיות" (שם, עמ' 34). לאחר מכן, השתמשו כמה חוקרים באותו מושג, כאשר תיארו את התפתחותם המקצועית של מורים וסטודנטים להוראה (Iannaaccone, 1963; Sharp & Green, 1975; Hammersley, 1977; Janesick, 1978; Tabachnick & Zeichner, 1984).

שארפ וגרין (1975), בטפלים בפרספקטיבות חינוכיות, מבחינים בין מה שהם מכנים "אידיאלוגיות חינוכיות", סדרה מתואמת של אמונות ורעיונות אודות מה **שאמורים** להיות מאפיינים חינוכיים להוראה, לבין "פרספקטיבות", שהן קובץ של אמונות ועשיות שהאדם **מנצל בפועל** כאשר הוא מתמודד עם סיטואציה פרובלמטית, ממשית וספציפית.

במחקר זה אומצה גישתם של שארפ וגרין ונעשתה הפרדה בין פרספקטיבות הוראה "אידיאליות", המייצגות את תפיסת הרצוי של המורה לבין פרספקטיבות הוראה "מציאותיות", המשרתות את המורה בפועל. מכשירי המחקר שפותחו יועדו לזהות גם את הפרספקטיבות הרצויות "האידיאליות" וגם את המצויות "המציאותיות".

מונח אחר, המשרת אותנו בעבודה זאת, הוא "אוריינטציות". כאשר מילר וסלר (Miller & Sellar, 1985) מדברים על "אוריינטציות קוריקולריות", הם מתכוונים לאמונה האישית של המורה ביחס למטרות ולדרכי השגתן (שם, עמ' 5). הם מתארים אוריינטציות קוריקולריות השונות זו מזו באופן שבו הן מתייחסות לסדרה של מושאים, כגון: מטרות, תפיסת לומד, תפיסת תהליך הלמידה, סביבת הלמידה ותפקיד המורה.

שוברט (Schubert, 1986) מדבר, באופן דומה, על שלוש מסגרות מושגיות שולטות, המכתיבות את הדיון, את המחקר ואת העשייה הקוריקולרית, ומעדיף לתאר אותן

באמצעות שלושה "דוברים", העונים על שאלות בתחומים אלה: התוכן, הרציונל, השיטות, המשתתפים, הסביבה הלימודית והעיתוי של העשייה הקוריקולרית. חוקרים אחרים, שאינם באים מתחום תכניות הלימודים, בדברם על ההשקפות החינוכיות המדריכות עשייה ומחקר חינוכי, משתמשים בכינויים אחרים: "פרדיגמות" או "מסורות" (Zeichner & Liston, 1990), "אוריינטציות מושגיות" (Feiman-Nemser, 1989), ו"תפיסות של מחקר" (Noel, 1989).

בעיקרן, האוריינטציות הקוריקולריות אינן שונות ממה שנוגדר קודם לכן כפרספקטיבות, פרט לעובדה שאוריינטציות מתארות נקודת השקפה רחבה יותר. אנו השתמשנו במונח "אוריינטציות חינוכיות" כדי לתאר מבני-על כוללים, הבנויים מכמה פרספקטיבות, הנוגעות להיבטים ספציפיים דומים לאלו שמשמשים בהם מילר וסלר, דהיינו, יעדי החינוך, תפיסת הלומד, תפיסת הדעת ותהליך הלמידה. המשותף לכל המונחים שתוארו עד כה הוא ההתייחסות אליהם כאל מבני חשיבה פנימיים, המתהווים במהלך הקריירה המקצועית, ומשמשים בעת ובעונה אחת גם מסגרת התייחסות הקובעת את האופן שבו המורה **תופס** את המציאות, וגם מסגרת פעולה המכתיבה את האופן שבו הוא **פועל** במציאות. במובן זה, ניתן לראות במבני חשיבה אלו ביטוי אישי של הצטברות ניסיון מעשי וידע מקצועי, שלאחרונה מוגדר כידע האישי הפרקטי של ההוראה (Lampert, 1983; Elbaz, 1983; Schon, 1983, 1987; Clandinin, 1985). ידע זה יכול להוות מדד להתפתחותו המקצועית של המורה. עניינו של המחקר הזה לעקוב אחר התפתחותם המקצועית של מורים ושל פרחי הוראה מזווית הראייה של השתנות פרספקטיבות ההוראה והאוריינטציות החינוכיות שלהם, כביטוי להתפתחותו של הידע הפרקטי האישי של המורה.

מטרות המחקר

1. להגדיר ולאבחן פרספקטיבות הוראה ואוריינטציות קוריקולריות – "אידיאליות" ו"מציאותיות" – של מורים.
2. למדוד את הפער בין הפרספקטיבות והאוריינטציות "האידיאליות" ובין אלה "המציאותיות".
3. להשוות פרספקטיבות ואוריינטציות של תלמידי הוראה חסרי ניסיון ושל מורים בעלי ניסיון (מעל ל-5 שנות ניסיון).
4. לזהות מגמות של השתנות בפרספקטיבות ובאוריינטציות חינוכיות של מורים, בזיקה לשנות ותק בהוראה.

ה ש י ט ה

מערך המחקר והמדגם

באמצעות המחקר הזה, רצינו לעקוב אחר התפתחותם המקצועית של מורים, בשלבים שונים של הקריירה המקצועית שלהם, ולבדוק את השינויים שחלים בפרספקטיבות ההוראה ובאוריינטציות הקוריקולריות שלהם. בשלב הראשון נבחרו כמה תחומים מעוררי מחלוקת, הקשורים בעשייה חינוכית. תחומים

אלו שימשו שלד לבניית שאלון דילמות. המורים נתבקשו לקבוע עמדה לגבי דילמות אלו בשני אופנים: על פי הרצוי, כלומר, באופן שישקף את הפרספקטיבות "האידיאליות" שלהם וכפי שהם פועלים במציאות, כלומר, באופן המשקף את הפרספקטיבות "המציאותיות" שלהם. מתגובות אלו נקבעו ציוני המורים בסולמות הפרספקטיבות.

ניתוח גורמים נערך בנפרד לתגובות המורים בסולמות "האידיאליים" של הפרספקטיבות ולתגובות המורים בסולמות "המציאותיים". בדרך זו היה אפשר לזהות שישה גורמים, שביטאו אוריינטציות חינוכיות שונות. ציוני המורים בגורמים השונים ביטאו את השקפת עולמם החינוכית.

ציוני המורים, שניתנו על סולמות הפרספקטיבות והאוריינטציות, הושוו בשני מישורים. ההשוואה במישור הראשון הייתה אמורה לבדוק אם יש פער בין הפרספקטיבות האידיאליות למציאותיות, ואילו ההשוואה במישור השני אמורה להצביע על ההבדל בפרספקטיבות הוראה ובאוריינטציות חינוכיות של מורים חסרי ניסיון לעומת מורים בעלי ניסיון.

השוואה בין פרספקטיבות "אידיאליות" ל"מציאותיות" וכן בין אוריינטציות "אידיאליות" ל"מציאותיות", של אותו מורה, הינה בעלת תוקף סביר. לעומת זאת, השוואה בין ציוני מורים ותיקים ובין ציוני סטודנטים להוראה, כאשר היא נעשית במערך מחקר של חתך רחב, הינה בעייתית. השוואות כאלה אינן מאפשרות לעקוב אחר השינוי, שחל בפרספקטיבות או באוריינטציות החינוכיות של המורה הבודד במהלך שנות עבודתו. אם לא נערך מחקר-אורך, או לחלופין, אם אין משתמשים בשיטה מתאימה של דגימה אקראית במערך של חתך רחב, יש להתייחס בזהירות למסקנות של השוואות כאלו. מאחר שהמחקר הזה נתפס בעינינו כמחקר גישוש, התעלמנו מן המגבלה שצוינה לעיל והנחנו, שלמרות הכול, הוא יאפשר לבדוק, באופן ראשוני, אם אכן קיים שוני בתפיסות החינוכיות של פרחי הוראה ומורים ותיקים. זאת ועוד: השוואת הפרספקטיבות והאוריינטציות של מורים בעלי ותק שונה בהוראה, תאפשר לנו לקבוע מגמות אפשריות של השתנות תפיסותיהם החינוכיות של מורים, וכל זאת מתוך חיסכון ניכר בזמן.

לצורך המחקר נבחר מדגם של 88 מורים. 41 מתוכם – פרחי הוראה (רובן נשים) הלומדים באותו מוסד הכשרה, והם היו בשנים שונות של הכשרתם; פרחי הוראה אלו נקראו במחקר "מורים בלתי מנוסים". 47 מורים אחרים הם מורים שהשתתפו בקורס הכשרה למנהלים; לכולם ותק העולה על חמש שנות הוראה וחלקם בעלי ותק רב ביותר (30 שנה ויותר). מספר הגברים בקבוצה זו רב יותר, ורובם מלמדים בבית ספר יסודי; רק 20% מתוכם הם בעלי תארים אקדמאיים, המלמדים בבית ספר על-יסודי. קבוצת "המורים המנוסים" הייתה הטרוגנית יותר מקבוצת "המורים הבלתי-מנוסים".

המדגם נבחר בעיקר בהתאם לשיקולי נוחות ונגישות. עם זאת, כדאי לציין, שמאפייני המשתתפים משתי הקבוצות הם טיפוסיים, ומייצגים את האוכלוסיות הנידונות. גם ההטרוגניות של קבוצת המורים המנוסים מייצגת הטרוגניות אמיתית באוכלוסייה.

מכשירי המחקר

מעצם הגדרתן, פרספקטיבות של הוראה הן מבנים פנימיים, המדריכים חשיבה ועשייה

במצבים פרובלמטיים (בקר ואחרים, 1961). חשיפתן של כרוכה אפוא ביצירת סימולציה של מצבים פרובלמטיים, ובבדיקת תגובות המורים למצבים אלו. מצבים כאלו ניתנים להגדרה על ידי דילמות. במילון אוקספורד מוגדרת דילמה כמצב של בחירה בין שתי אלטרנטיבות או יותר, אשר נראות בלתי רצויות במידה שווה. למפרט (Lampert, 1985) מרחיבה קביעה זאת בתארה דילמות כמצבים שבהם האדם נדרש לבחור בין "אלטרנטיבות פעולה בלתי רצויות במידה שווה" או בין "נטיות מנוגדות בתוך עצמו" או בין "מטרות שוות-ערך אך מנוגדות זו לזו" (Lampert, 1985, עמ' 179, 182). למפרט מוסיפה, כי בדרך כלל לא ניתן לבחור באופן רציונלי בין האלטרנטיבות, שכן בחירה כזאת כרוכה קודם כול בהסכמה לקיומו של קונפליקט הנוגד את ההיגיון. בילינג ואחרים (Billing et al., 1988) טוענים אף הם, כי הבחירה מבוססת בסופו של דבר על שיקולים ערכיים, שכן כל דילמה מיוצגת על ידי יותר מעולם אידיאי אחד ויותר ממערכת אחת של ערכים, והבחירה ביניהם הינה בראש ובראשונה ערכית ולא רציונלית.

השימוש בתגובות נבדקים לדילמות, לצורך גילוי אוריינטציות חינוכיות, נעשה בעבר על ידי חוקרים אחדים (Zeichner & Tabachnick, 1985; Zeichner & Hammersley, 1977; Tabachnick, 1984; Miller & Sellar, 1985). כל החוקרים האלה הושפעו מהשימוש שעשו ברלק וברלק (Berlak & Berlak, 1981) ב"שפת הדילמות", כדי לחשוף באמצעותן את ההנחות הפילוסופיות שמאחורי עשייתם של מורים.

גם אנו השתמשנו באותה שיטה, ובשאלון שהוכן לצורך המחקר תוארו דילמות הנוגעות לכמה נושאים מעוררי מחלוקת. כל דילמה יוצגה על ידי שתי אפשרויות מנוגדות לפתרון. אפשרויות אלו היוו את הקטבים של סולם בן עשר דרגות. ההנחה הייתה, שהבחירה בין הדילמות איננה דיכוטומית, וכי עצם הגדרת עמדה מלווה תמיד בהגדרת המרחק מן העמדה הנגדית. יתרה מזו, מצבים מעוררי מחלוקת, מעצם טבעם, אינם מאפשרים החלטה חד-צדדית, שהרי אם לא כן, לא היו אלה דילמות אמיתיות.

המשתתפים במחקר נתבקשו, כאמור, למקם את עצמם על סולמות הדילמה פעמיים: פעם אחת הם נתבקשו לבטא את עמדתם מן הבחינה האידיאלית, ופעם שנייה – כפי שהם נוהגים בפועל. מיקום זה התבטא בציון (בנספח מוצגות כמה דילמות הלוקחות משאלון המחקר).

מ-28 ההיגדים, המהווים את השאלון, נבחרו 19 הנוגעים לארבעה תחומים מעוררי מחלוקת. מתגובות הנבדקים להיגדים אלו הופקו שנים-עשר ציוני הפרספקטיבות; חלקם הופקו מסולם של דילמה בודדת וחלקם אינדקסים, דהיינו ממוצעי ציונים, מכמה סולמות דילמה שעסקו באותו נושא. מידת ההומוגניות הפנימית של האינדקסים נבדקה על ידי מקדם α של קרונבך (Cronbach).

להלן תיאורן של שתי-עשרה הפרספקטיבות שנבנו. הפרספקטיבות נקראו על שם הקוטב שערכיו היו גבוהים יותר בסולם הדילמה.

1. הילד כשלמות – נטיית המורה לראות את הלומד על מכלול תכונותיו ולא רק את התכונות האינטלקטואליות שלו (אינדקס הבנוי מתגובות הנבדקים לשתי דילמות)
2. שוויון – נטיית המורה לחתור לשוויון בתוצאות חינוכיות מול הנטייה לטפח מצוינות (אינדקס הבנוי מתגובות הנבדקים לשתי דילמות)

3. נורמטיביות - נטיית המורה לחנך לקראת מערכת אחידה ומקובלת של ערכים ונורמות, בניגוד לנטייה לחנך לקראת פלורליזם ערכי (דילמה אחת)
4. שליטת מורה - נטיית המורה לשליטה מלאה בסיטואציית ההוראה לעומת הענקת אחריות ללומד (אינדקס הבנוי מתגובות מורים לארבע דילמות; $n = 62$; $\alpha = 68$)
5. צייתנות - נטיית המורה לקונפורמיות ולציות לכללי הממסד. מול נטייתו לעצמאות (אינדקס הבנוי מתגובות מורים לארבע דילמות; $n = 62$; $\alpha = 68$)
6. קרבה - העדפת מערכת יחסים של קרבה וחוסר רשמיות בין המורה לתלמיד, לעומת מערכת יחסים היררכית ומרוחקת (אינדקס הבנוי מתגובות מורים לשתי דילמות)
7. דעת כנתונה - תפיסת הדעת כדבר שמקורו מחוץ ללומד, לעומת דעת שנבנית על ידי הלומד עצמו (דילמה אחת)
8. דעת כתוצר - תפיסת הדעת כתוצר של מחקר ולא כתהליך החקירה עצמו (דילמה אחת)
9. ייחודיות הלומד - ראיית כל לומד כמיוחד ושונה מאחרים, לעומת ראיית הלומד כאחד מני רבים הדומים לו (דילמה אחת)
10. למידה יחידנית - תפיסת תהליך הלמידה כעימות של כל לומד בודד עם חומר הלמידה או עם המורה, לעומת תפיסת תהליך הלמידה כמשא ומתן בין-אישי (דילמה אחת)
11. למידה פרטנית - תפיסת הלמידה כתהליך מפורק ליחידות מולקולריות, שבכל אחת מהן מושגת שליטה, לעומת תפיסת הלמידה כשלמות (דילמה אחת)
12. אינדיווידואליזם - נטיית המורה לפעול לבדו, על פי צרכיו, ללא שיתוף פעולה עם מורים אחרים (דילמה אחת)

התחומים הפרובלמטיים שמסביב להם מאורגנות הדילמות הם כדלקמן:

1. **מערכת היחסים הבין-אישיים וחלוקת הכוח בין השותפים בתהליך החינוכי** - האלטרנטיבות המייצגות תחום זה הן מערכת יחסים היררכית ורשמית, כשמוקדי בכוח והשליטה הם בידי המורה או הממסד, ולעומתה מערכת יחסים סימטרית, שבה הלומדים, המורים והמוסדות שותפים בתהליך החינוכי, במידה שווה (פרספקטיבות 4, 5, 6, 12).
2. **הדעת והדרך לרכישתה** - שתי האלטרנטיבות בתחום זה הן אלה: ראיית הדעת כנתונה, כגוף של עובדות מפורק ליחידות קטנות, המצוי מחוץ ללומד ומועבר אליו באמצעות המורה, או באמצעות הספר; ולעומת זאת, ראיית הדעת כנבנית על ידי הלומד וכוללת לא רק את העובדות אלא גם את הדרכים ליצירתה. הדעת נקנית כשלמות בתהליך של משא ומתן עם לומדים אחרים (פרספקטיבות 7, 8, 10, 11).

3. **תפיסת התלמיד** – האלטרנטיבות בתחום זה מייצגות מצד אחד התייחסות אל התלמיד כאל פרט הדומה לאחרים, הלומד וקונה דעת ומיומנות, ומצד אחר התייחסות אל התלמיד כאישיות שלמה, מיוחדת ושונה מאחרים, המתפתחת לא רק בכיוונים אינטלקטואליים (פרספקטיבות 1, 9).
4. **עמדות חברתיות הנוגעות לחינוך** – האלטרנטיבות בתחום זה כרוכות בבחירה בין שוויונות למצוינות, בין חינוך לקראת מערכת אחידה של נורמות וערכים להכרה בשונות ומתן כבוד למערכות שונות של נורמות וערכים (פרספקטיבות 2, 3).

ניתוח הנתונים

על סמך תגובות המורים לשאלוני הדילמות חושבו ציוני מורים על גבי סולמות הפרספקטיבות. ציונים אלה נותחו באמצעות כמה שיטות סטטיסטיות, בהתאמה לשאלות המחקר:

1. במטרה לגלות מתוך תגובות המורים את ההשקפות החינוכיות הכוללניות שלהם, נערך ניתוח גורמים שיפועי* לציוני הפרספקטיבות "האידיאליות" וניתוח גורמים נפרד לציוני הפרספקטיבות "המצויאותיות". בכל אחד מן הניתוחים נתקבלו שלושה גורמים בעלי תוכן דומה, ואלה ייצגו את האוריינטציות החינוכיות ("האידיאליות והמצויאותיות").
2. במטרה לעמוד על הפער שבין ההשקפות האידיאליות למצויאותיות של אותם מורים, השוו את ציוני המורים על הסולמות האידיאליים והמצויאותיים של הפרספקטיבות והאוריינטציות, בעזרת מבחן χ^2 למדגמים תלויים.
3. ההבדלים בין מורים חסרי ניסיון בהוראה ובין בעלי ותק בהוראה אובחנו על ידי שתי שיטות: (א) השוואת ציוני הפרספקטיבות והאוריינטציות של שתי קבוצות המורים, על הסולמות האידיאליים ועל הסולמות המצויאותיים בנפרד, בעזרת מבחן χ^2 למדגמים בלתי תלויים; (ב) אנליזה מבחינה (discriminant function analysis).**
- הטכניקה הראשונה אפשרה לבדוק את מובהקות ההפרש בין ציוניהם של מורים חסרי ניסיון ובין ציוניהם של בעלי ניסיון. הטכניקה השנייה אפשרה לקבוע את ההרכב הליניארי של האוריינטציות, המבחין הבחנה מרבית בין שתי קבוצות המורים (שעל פיו ההבדלים שבין שתי הקבוצות הם מרביים).
4. הקשר שבין שנות הניסיון והשתנות ציוני הפרספקטיבות והאוריינטציות נבדק באמצעות ניתוח שונות חד-כיווני, שנערך על ציוני מורים, לאחר שסווגו לשלוש קבוצות, על פי הוותק שלהם בהוראה.

* ניתוח הגורמים נעשה באמצעות שיטת הציר המרכזי עם רוטציה שיפועית לקריטריון של מבנה פשוט, המאפשרת מתאמים בין גורמים. ההחלטה על מספר הגורמים נעשתה על ידי גובה הערכים העצמיים (eigenvalues) של הגורמים (מעל ל-1.4), ועל סמך סך הכול של תרומתם לחסר השונות הכוללת (מעל ל-10%). לצורך זה שימשה תכנית מחשב Factor ב-SPSSX.

** ניתוח הפונקציה המבחינה, המביאה את ההבדלים בין הקבוצות למרב, נעשה באמצעות שיטת Wilks. הכוח המבחין של הפונקציה נבחן באמצעות מקדם למבדא של וילקס, מקדמי המתאם הקנוניים ועל פי שיעור הנבדקים שסווגו נכון לקבוצותיהם, על פי הפונקציה.

האוריינטציות החינוכיות של המורים

זיהוי האוריינטציות

על סמך ניתוח גורמים של תגובות המורים לשאלוני הדילמות, זוהו שלושה צמדי גורמים (אידיאלי, מציאותי), המייצגים את האוריינטציות החינוכיות של המורים. התכנים של כל צמד אוריינטציות כזה היו דומים. צמד אחד שיקף נטייה למסורתיות; צמד אחר – נטייה ערכית-חברתית; והצמד השלישי – נטייה להומניות.

שלושת הגורמים, שזוהו על סמך הניתוח של ציוני המורים על הסולמות האידיאליים, הסבירו יחד 45.9% מן השונות הכוללת של ציונים אלה. כל אחד מהם הסביר רק חלק משונות זו (הראשון 21.3%, השני 12.7% והשלישי 11.9%).

שיעור דומה של שונות כוללת (47.6%) הוסבר על ידי הגורמים שזוהו על סמך הניתוח של ציוני המורים על הסולמות המציאותיים. גם במקרה זה כל אחד מן הגורמים הסביר חלק מן השונות (21.3%, 13.9%, 12.41%).

לוח 1 מציג את ממצאי ניתוח הגורמים של ציוני המורים לשתיים-עשרה הפרספקטיבות, ואת הפרספקטיבות הטעונות על כל גורם. מקדם המטען של כל אחת מן הפרספקטיבות מעניק לגורם את תוכנו ואת משמעותו, ומאפשר לזהות את האוריינטציה החבויה מתחתיו. שיעור השונות המשותפת, המוסבר על ידי כל גורם (המלמד על חשיבותו) ומקדם α של קרונבך (המלמד על חד-ממדיות התוכן של הגורם), מוצגים אף הם בלוח (מתחת לכל גורם בנפרד).

האוריינטציות **האידיאליות** מתארות השקפת עולם רצויה, תפיסת עולם אידיאלית, כפי שהנבדקים היו רוצים שהעולם ייראה, וכפי שהיו מעדיפים לפעול לאורח. ואולם, אין הן מבטאות בהכרח את אופן פעולתו של המורה בחיי היום-יום, כשהוא נתון ללחצים ופועל תחת אילוצים שונים. את אלו מתארות האוריינטציות **המציאותיות**. מבחינה מסוימת אפשר לומר, שהאוריינטציות המציאותיות הן גרסאות שמרניות של האוריינטציות האידיאליות; הן מבטאות את הכניעה ללחצים המופעלים על המורה במציאות.

להלן תיאור האוריינטציות האידיאליות:

1. האוריינטציה האידיאלית הראשונה היא **אוריינטציה מסורתית**. היא מאופיינת בגישתה האקדמית; הלומד נתפס כיצור אינטליגנטי, וההוראה אמורה לעסוק בעיקר בטיפוח האינטלקט שלו. בעלי אוריינטציה זו מעדיפים מצבים, שבהם יש למורה שליטה מלאה על ההוראה. הלמידה נתפסת כהשגת שליטה על יחידות תוכן קטנות, והדעת היא דבר נתון הנמצא מחוץ ללומד, ומועבר אליו באמצעות המורה, בתהליך ההוראה. מורים בעלי אוריינטציה כזאת מעדיפים לעבוד לבד, ללא שותפות עם עמיתיהם. הם מקבלים ברצון את חוקי הממסד והמערכת, ועם התלמידים הם מעדיפים לקיים מערכת יחסים פורמאלית.
2. אוריינטציה אידיאלית אחרת היא **האוריינטציה הפלורליסטית**. היא מאופיינת בגישתה לערכים חברתיים ונקראת בשם זה, משום שהיא משקפת את העדפתו של המורה לתנך למגוון של דעות של ערכים ושל נורמות. גם לפי אוריינטציה זאת, הדעת היא דבר נתון ואין היא נוצרת על ידי הלומד.

לוח 1: ממצאי ניתוח גורמים על שתיים-עשרה פרספקטיבות אידיאליות ומציאותיות של מורים

פרספקטיבה	אוריינטציה אידיאלית ראשונה		אוריינטציה מציאותית ראשונה		אוריינטציה אידיאלית שנייה		אוריינטציה מציאותית שנייה		אוריינטציה מציאותית שלישית	
	תוכן	מטען	תוכן	מטען	תוכן	מטען	תוכן	מטען	תוכן	מטען
הילד כשלמות (אקדמית)	טיפוח אינטלקט בלבד	-0.60	טיפוח אינטלקט בלבד	0.00	טיפוח אישיות שלמה	0.22	טיפוח אישיות שלמה	0.16	טיפוח אישיות שלמה	0.19
שוויון	שוויונות טיפוח	0.25		-0.11	מציאותיות	0.14	מציאותיות	0.44	טיפוח מציאותיות	-0.15
נורמטיביות	פלורליזם	-0.30	נורמטיביות	0.37	פלורליזם	-0.99	נורמטיביות	0.85	נורמטיביות	0.57
שליטת מורה	שליטת מורה	0.36	שליטת מורה	0.40	שליטת תלמיד	-0.17	שליטת תלמיד	0.00	שליטת תלמיד	-0.14
צייתנות	צייתנות לממסד	0.48	צייתנות לממסד	0.30		0.00	צייתנות לממסד	0.45	עצמאות	-0.25
יחסי קרבה מורה-תלמיד	פורמאליות	-0.35	פורמאליות	-0.40	קרבה	0.23	קרבה	0.00	קרבה	0.41
דעת נתונה	נתונה	0.00	נתונה	0.45	נתונה	0.35	נבנית	-0.18	נבנית	-0.68
דעת כתוצר	תוצר	0.22	תוצר	0.77	תהליך	-0.18	תוצר	0.17	תהליך	-0.45
ייחודיות התלמיד	דמיון לאחרים	0.00	דמיון לאחרים	-0.59		0.00	ייחודיות התלמיד	0.00	ייחודיות התלמיד	0.37
למידה יחידנית		-0.11	משא ומתן חברתי	0.00	משא ומתן חברתי	-0.27		0.00	משא ומתן חברתי	0.31
למידה פרטנית	למידה פרטנית	0.48	למידה פרטנית	0.25		0.00		0.00		0.00
אינדיווי-דואליזם	אינדיווי-דואליזם	0.40		0.23		0.00	שיתופיות	0.28		0.00
כינוי האוריינטציה	מסורתית		מסורתית		מסורתית		נורמטיבית		הומניסטית קונסטרוקטיבית	
שוונת כוללת	49%		50%		31%		28%		30%	22%
מסי נבדקים	83		53		71		61		77	61
מסי פרספקטיבות	6		8		3		3		4	4
מקדם α של קרונבך	0.48		0.55		0.40		0.49		0.52	0.40

3. האוריינטציה האידיאלית השלישית היא **האוריינטציה ההומניסטית-קונסטרוקטיבית**. היא משלבת תפיסות הנוגעות גם ללומד וגם לדעת. בעלי אוריינטציה זו מתייחסים אל הלומד כאל ייצור ייחודי, שאינו דומה לאחרים. רצוי לקיים אתו מערכת יחסים של קרבה ושל חוסר פורמאליות. הדעת, לפי אוריינטציה זאת, היא דבר הנוצר על ידי הלומד, בתהליך של התנסות ובנייה מחדש של פיסות מידע. לפיכך, ללומד יש מקום מרכזי ברכישת הדעת, והמורה רק צריך לסייע לו בתהליך זה.

האוריינטציות שיתוארו להלן הן הגרסאות המציאותיות של האוריינטציות האידיאליות שתוארו לעיל.

4. **האוריינטציה המסורתית-שמרנית** היא המקבילה לאוריינטציה המסורתית האידיאלית.

מורים בעלי אוריינטציה כזו מדגישים בעיקר את התפקידים המסורתיים של החינוך, בהנחלת ערכים ונורמות חברתיות מקובלות, ובהעברת דעת. התלמידים נתפסים כדומים זה לזה, והיחסים המועדפים עם התלמידים הם פורמאליים. כמו באוריינטציה האידיאלית המקבילה, המורים מעדיפים חלוקה היררכית של הכוח; הם שומרים לעצמם את זכות ההכרעה ברוב העניינים ואינם מעניקים זכות זו לתלמידיהם, אבל מבחינתם, הם נוטים לקבל את מרות הממסד והמערכת שבתוכה הם פועלים.

5. אוריינטציה מציאותית אחרת היא **האוריינטציה הנורמטיבית**. אפשר לראות בה ביטוי שמרני של האוריינטציה הפלורליסטית, האידיאלית.

בניגוד לגישתם של בעלי האוריינטציה הפלורליסטית, המורים בעלי אוריינטציה נורמטיבית מכוונים את החינוך לקראת מערכת אחת של נורמות, ולערכים משותפים ומוסכמים בחברה. במובנים רבים דומה אוריינטציה זו לאוריינטציה המסורתית-שמרנית, אלא שהיא מדגישה יותר את תפקיד החינוך בהקניית הערכים ופחות בהעברת הידע.

בעלי אוריינטציה כזו יצייתו לממסד ויחזרו למצוינות על פני שוויונות.

6. האוריינטציה המציאותית השלישית היא **האוריינטציה ההומניסטית-שמרנית**. גם היא, כמו האוריינטציה ההומניסטית-קונסטרוקטיבית, משלבת תפיסות הנוגעות גם ללומד וגם לתפקיד החינוך. ואולם בניגוד לאוריינטציה האידיאלית, היא ממוקדת יותר בהקניית מורשת הערכים והנורמות בחברה, ופחות בהעברת דעת. בעלי אוריינטציה כזאת מתייחסים אל כל מרכיבי אישיותו של הלומד, ולא רק אל המרכיבים האינטלקטואליים שלו. הלמידה נתפסת כדיאלוג חברתי ולא כעימות פרטי של הלומד עם התוכן הלימודי.

באופן כללי ניתן לומר, שהאוריינטציות המציאותיות הן יותר קונפורמיות. הן מדגישות יותר תפקידים מסורתיים של העברה תרבותית, בייחוד העברה של נורמות ושל ערכים ולא של דעת.

לוח 2 נותן מבט כולל על פיזור הפרספקטיבות בין שש האוריינטציות החינוכיות, בזיקה לארבעה תחומים דילמטיים מרכזיים. הפרספקטיבות נקראות על פי הקוטב הרלוונטי (ההדגשה באות עבה מסמלת, שהפרספקטיבה טעונה יותר על האוריינטציה).

לוח 2: פיזור האלטרנטיבות הקוטביות של מרספקטיבות ההוראה בין ששת האוריינטציות החינוכיות בזיקה לארבעה תחומים מרכזיים

אוריינטציות מציאותיות			אוריינטציות אידיאליות			התחומים
הומניסטית שמרנית	נורמטיבית	מסורתית שמרנית	הומניסטית קונסטרוקטיבית	פלורליסטית	מסורתית	
לא פורמליים —	—	פורמליים שליטת מורה ציות לסמכות	לא פורמליים —	—	פורמליים שליטת מורה ציות לסמכות	יחסי מורה-תלמיד שליטה יחסי מורה-ממסד
—	—	נתונה תוצר	נבנית תהליך	נתונה —	— תוצר	דעת למידה
משא ומתן חברתי	—	—	—	—	מולקולרית	
כאישיות שלמה (תפיסה לא אקדמית)	כתלמיד (תפיסה אקדמית)	כתלמיד (תפיסה אקדמית)	—	—	כתלמיד (תפיסה אקדמית)	לומד
—	—	אחד מני רבים	ייחודי	—	—	
נורמטיביים	נורמטיביים	נורמטיביים	—	פלורליזם	פלורליזם	ערכים ונורמות חברתיים

הקשרים בין האוריינטציות החינוכיות

מקדמי המתאם בין ציוני הנבדקים על ששת סולמות האוריינטציות (שלושת הסולמות האידיאליים ושלושת הסולמות המציאותיים) מגלים כמה קשרים מובהקים. לוח 3 מציג מקדמי מתאם אלו.

שתי האוריינטציות המסורתיות קשורות זו עם זו בקשר חלש אך חיובי ($r = .25$); $p < .05$) ובקשר בינוני אך שלילי עם האוריינטציות ההומניסטיות. עם האוריינטציה ההומניסטית-אידיאלית, מקדם המתאם השלילי גבוה יותר מאשר עם האוריינטציה ההומניסטית-מציאותית בהתאמה ($r = -.41$; $p < .001$; $r = -.24$; $p < .05$). מתאמים שליליים בסדרי גודל דומים ($r = -.41$; $p < .001$) קיימים גם בין האוריינטציה המציאותית "המסורתית-שמרנית", ובין האוריינטציה המציאותית "ההומניסטית-שמרנית".

שתי האוריינטציות – המסורתיות וההומניסטיות – בשתי הגרסאות שלהן, מייצגות כפי הנראה אידיאולוגיות הפוכות, ויכולות אולי להיחשב כשני קטבים של ממד אחד (ראה דיון על פולאריות של עמדות רדיקליות וקונסרבטיביות אצל איזנקס (Eysenck, 1976)).

האוריינטציות של צמד הגורמים השני, הפלורליסטית והנורמטיבית, המשקפות עמדות הפוכות ביחס לחינוך ערכי, נמצאו קשורות זו עם זו, כפי שצפוי, בקשר שלילי ($r = -.30$); $p < .001$). העמדה הדוגלת בחינוך נורמטיבי נמצאה קשורה בקשר בינוני אך מובהק עם העמדה המסורתית-שמרנית ($r = .47$; $p < .001$).

לוח 3: אינטרקורלציות בין שש האוריינטציות החינוכיות

	אוריינטציה						
6	5	4	3	2	1		
					1.00	מסורתית (אידיאלית)	1
				1.00	-.07	פלורליסטית (אידיאלית)	2
			1.00	*.21	**-.41	הומניסטית-קונסטרקטיבית (אידיאלית)	3
		1.00	-.06	*.19	*.25	מסורתית שמרנית (מציאותית)	4
	1.00	**-.47	-.17	**-.30	.13	נורמטיבית (מציאותית)	5
1.00	*-.22	**-.41	**-.36	-.15	*-.24	הומניסטית שמרנית (מציאותית)	6

* $p \leq .05$

** $p \leq .001$

תוקף התוכן של סולמות האוריינטציה

תוקף התוכן של סולמות האוריינטציה נובע מעצם תהליך יצירתם. הסולמות הופקו כתוצאה מניתוח גורמים עם רוטציה שיפועית המאפשר, אמנם, קיומה של זיקה סטטיסטית בין הגורמים השונים, אך מזהה מתחת לתגובות המורים את קיומם של עולמות תוכן הומוגניים. נוסף לכך, נבדקה שנית מידת ההומוגניות הפנימית של הגורמים באמצעות מקדם α של קרונבך (Cronbach).

תרומת הגורמים להסבר השונות הכוללת של תגובות המורים וערכי מקדמי α שנמצאו בניית הנוכחי, הם בינוניים אך מובהקים סטטיסטית, ומעידים על תוקף התוכן של המבנים המושגיים שהוגדרו במחקר זה.

על זיקתם של מבנים אלו למבנים תיאורטיים ידובר להלן בפרק הדיון.

השוואה של פרספקטיבות "אידיאליות" ו"מציאותיות"

בדרך כלל נמצאו פערים בין תגובות של אותם מורים על הסולמות האידיאליים ועל הסולמות המציאותיים של הפרספקטיבות. מובהקות ההפרשים נקבעה בעזרת מבחן t למדגמים תלויים. ממוצע ציוני המורים על הסולמות האידיאליים והמציאותיים של שתי עשרה הפרספקטיבות (בלוויית ערכי t ומובהקות ממפרש מוצגים בלוח 4).

לוח 4: ממוצע ציוני המורים על הסולמות האידיאליים והמציאותיים של הפרספקטיבות (ערכי מבחן t למדגמים תלויים)

ערכי t +	ציוני המורים n = 73		פרספקטיבות ⁽¹⁾
	סולמות מציאותיים	סולמות אידיאליים	
**9.8	5.5 (3.2)	8.4 (1.6)	הילד כשלמות (לא אקדמית)
**2.5	5.6 (1.9)	4.8 (2.0)	שוויון
-1.6	6.7 (1.8)	6.2 (2.4)	נורמטיביות
**8.5	8.0 (1.3)	6.5 (1.4)	שליטת מורה
**4.8	5.9 (1.9)	4.6 (1.7)	צייתנות
*2.6	5.4 (1.9)	5.9 (1.7)	קרבה
**7.3	6.9 (2.1)	4.3 (2.0)	דעת נתונה
**6.8	6.1 (2.4)	3.6 (1.7)	דעת כתוצר
**6.5	5.3 (2.3)	7.7 (2.0)	ייחודיות התלמיד
-0.2	6.0 (1.8)	5.9 (2.0)	למידה יחידנית
**4.7	6.3 (2.5)	4.5 (2.6)	למידה פרטנית
*2.7	5.0 (2.6)	4.0 (2.0)	אינדיווידואליזם

* $p \leq .05$

** $p \leq .001$

(1) כינוי הפרספקטיבה – בזיקה לקוטב המייצג ערך גבוה של הסולם. המספר בסוגריים – סטיית התקן.

בכל סולמות הפרספקטיבות, למעט בשניים, נמצאו פערים משמעותיים. רק לגבי שתי פרספקטיבות אין הבדל משמעותי בין ציוני המורים על הסולמות האידיאליים ובין ציוניהם על הסולמות המציאותיים. פרספקטיבות אלה הן: ההעדפה לחנך לקראת מערכת אחידה של נורמות וערכים (נורמטיביות) וראיית תהליך הלמידה כהתמודדות אישית יחידנית עם חומר הלימוד (ולא כמשא ומתן בין-אישי).

העמדה הממוצעת השכיחה, גם על הסולמות האידיאליים וגם על המציאותיים, קרובה לאמצע. רק בארבע פרספקטיבות אידיאליות דוגלים רוב המורים בעמדות קיצוניות (ציוניהם גבוהים מ-6 ונמוכים מ-4 על הסולם): (א) הם נוטים לראות את הילד כאישיות שלמה, על מכלול היבטיה, ולא רק את תכונותיו האינטלקטואליות; (ב) הילד נתפס כמיוחד ושונה ולא דומה לאחרים; (ג) הדעת נתפסת כ"תהליך" יותר מאשר כ"תוצר" של תהליך.

בחלק מהתחומים, המייצגים עמדות פרוגרסיביות בחינוך, מצטיירת נסיגה על הסולמות המציאותיים. שם נתפס הילד בעיקר כתלמיד ופחות כאישיות שלמה; יותר כדומה לאחרים ופחות כייחודי; מתחזקת הנטייה לשליטת מורה במצבי הוראה; הדעת נתפסה יותר כנתונה וכתוצר ופחות כנבנית וכקובץ תהליכים. על פי הפרספקטיבות המציאותיות, תהליך רכישת הדעת נתפס כתהליך שלך רכישת שליטה ביחידות תוכן נפרדות יותר מאשר תהליך של למידת שלמויות.

הפערים בין התגובות לסולמות האידיאליים והמציאותיים של מורים מנוסים ושל סטודנטים להוראה דומים. לוח 5 מציג את ממוצעי הציונים על הסולמות האידיאליים והמציאותיים של הפרספקטיבות, בכל קבוצה בנפרד, בלויית מבחן t למדגמים תלויים.

פרספקטיבות ואוריינטציות של מורים מנוסים ושל סטודנטים להוראה

כדי לבדוק את השוני בין פרספקטיבות ואוריינטציות של מורים מנוסים ובין אלה של סטודנטים להוראה, השתמשנו בשני מבחנים סטטיסטיים: מבחן t לבדיקת מובהקות ההפרש, וניתוח הפונקציה המבחינה בין שתי קבוצות.

לוח 6 מציג את ממוצעי הציונים של שתי הקבוצות, על הסולמות האידיאליים ועל הסולמות המציאותיים של הפרספקטיבות והאוריינטציות, וכן ערכי t לבחינת מובהקות ההפרש שבין הממוצעים (מבחן t למדגמים בלתי תלויים).

בין ציוניהם של מורים מנוסים לציוניהם של סטודנטים להוראה נמצאו פערים מובהקים מבחינה סטטיסטית ($p \leq .05$) רק בחמישה סולמות אידיאליים של פרספקטיבות.

סטודנטים להוראה נוטים יותר ממורים מנוסים –

– לחנך לקראת מערכת אחידה של ערכים ונורמות;

– לקיים יחסים פורמאליים עם התלמידים;

– לראות את הדעת כתוצר ולא כתהליך;

– לפעול באורח עצמאי ללא שיתוף פעולה עם עמיתים;

– לראות את הלמידה כהתמודדות פרטית של הלומד ולא כמשא ומתן בין-אישי.

בשלושת התחומים הראשונים דומים ההבדלים בין הסטודנטים להוראה ובין המורים המנוסים, גם על הסולמות המציאותיים. בנוסף לכך, נמצא שוני בין מורים מנוסים ובין

לוח 5: ממוצעי הציונים על הסולמות האידיאליים והמציאותיים של המורים המנוסים ושל הסטודנטים להוראה (ערכי מבחן t למדגמים תלויים)

סטודנטים להוראה n = 28			מורים מנוסים n = 34			הפרספקטיבות ⁽¹⁾
t	סולם מציאותי	סולם אידיאלי	t	סולם מציאותי	סולם אידיאלי	
**7.1	5.3 (2.2)	8.3 (1.5)	**6.5	5.9 (2.0)	8.6 (1.6)	הילד כשלמות (לא אקדמית)
**6.7	8.2 (1.0)	6.6 (1.2)	**5.4	7.8 (1.2)	6.3 (1.5)	שוויון
**7.3	6.7 (1.5)	4.3 (1.4)	-5	5.1 (2.1)	4.9 (1.8)	נורמטיביות
1.9	4.8 (1.6)	5.3 (1.3)	1.8	6.0 (2.0)	6.5 (1.6)	שליטת מורה
**5.0	6.8 (2.3)	4.0 (2.0)	**6.4	6.9 (1.9)	4.6 (1.6)	צייתנות
**4.7	6.7 (2.1)	4.1 (2.0)	**5.0	5.4 (2.6)	2.9 (1.5)	קרבה
**3.6	6.7 (2.2)	5.1 (2.5)	**3.1	5.9 (2.9)	3.7 (2.5)	דעת נתונה
**5.0	4.9 (2.2)	7.5 (2.2)	**4.1	5.9 (2.4)	7.9 (1.8)	דעת כתוצר
1.2	6.0 (2.0)	6.7 (1.9)	-1.94	5.9 (1.8)	5.0 (1.8)	ייחודיות התלמיד
1.1	5.1 (2.0)	4.7 (1.8)	*2.7	4.7 (3.2)	3.2 (2.4)	למידה יחידנית
*2.0	5.7 (1.9)	4.9 (1.9)	-1.3	5.5 (2.1)	4.8 (1.8)	למידה פרטנית
-0.6	7.2 (1.7)	6.9 (2.0)	-1.82	6.0 (2.0)	5.2 (2.4)	אינדיווידואליזם

(1) כינוי הפרספקטיבה – בזיקה לקוטב המייצג ערך גבוה של הסולם. המספר בסוגריים – סטיית התקן.
* $p \leq .05$
** $p \leq .001$

לוח 6: ממוצעי הציונים של המורים המנוסים ושל הסטודנטים להוראה על הסולמות האידיאליים והמציאותיים (ערכי מבחן t למדגמים בלתי תלויים)

פרספקטיבות ואוריינטציות "אידיאליות"					פרספקטיבות ואוריינטציות "מציאותיות"					פרספקטיבות ואוריינטציות
t	סטודנטים להוראה	n	מורים מנוסים	n	t	סטודנטים להוראה	n	מורים מנוסים	n	
1.2	7.5 (1.5)	34	7.9 (1.7)	40	1.1	5.4 (2.2)	46	5.9 (2.1)	39	הילד כשלמות (לא אקדמית)
-1.4	5.1 (2.0)	28	4.5 (1.8)	41	-5	5.7 (1.9)	46	5.5 (2.0)	38	שוויון
*2.6	6.7 (2.2)	26	5.3 (2.5)	40	*-2.5	7.2 (1.6)	40	6.0 (2.0)	37	נורמטיביות
-4	6.6 (1.2)	32	6.4 (1.5)	40	-1.8	8.2 (1.0)	44	7.8 (1.2)	39	שליטת מורה
.5	4.3 (1.5)	34	4.5 (1.9)	40	** -3.6	6.6 (1.6)	46	5.1 (2.1)	38	צייתנות
**4.4	5.4 (1.2)	34	6.8 (1.7)	40	*2.6	4.9 (1.7)	46	6.0 (2.0)	39	קרבה
1.3	3.9 (2.0)	30	4.5 (1.8)	37	-1	6.8 (2.3)	42	6.7 (1.9)	34	דעת נתונה
** -2.8	4.0 (2.0)	29	3.0 (1.4)	40	*-2.1	6.7 (2.1)	46	5.4 (2.6)	38	דעת כתוצר
-1.8	5.1 (2.5)	30	4.0 (2.6)	40	-1.5	6.7 (2.2)	44	5.8 (2.8)	38	למידה פרטנית
-3	7.6 (2.2)	31	7.5 (2.0)	39	1.7	5.0 (2.3)	44	5.9 (2.4)	38	ייתרדיות התלמיד
** -3.9	6.8 (1.9)	30	5.2 (1.8)	37	-5	6.2 (2.0)	45	5.9 (1.8)	36	למידה פרטנית
-3.1	4.8 (1.7)	31	3.4 (2.4)	40	-7	5.2 (2.0)	46	4.7 (3.2)	36	אינדיווידואליזם
** -3.1	5.0 (0.9)	41	4.3 (1.2)	46						מסורתית
**4.1	4.1 (1.4)	40	5.3 (1.4)	46						פלורליסטית
1.8	6.7 (1.3)	40	7.2 (1.0)	46						הומניסטית-קונסטרוקטיבית
					** -3.8	6.8 (0.9)	39	5.7 (1.1)	34	מסורתית-שמרנית
					** -3.0	6.5 (1.2)	39	5.5 (1.5)	34	נורמטיבית
					1.9	5.3 (1.0)	39	5.8 (1.3)	35	הומניסטית-שמרנית

* $p \leq .05$
 ** $p \leq .001$

המספר בסוגריים – סטיית התקן.

סטודנטים להוראה, על הסולמות המציאותיים, גם במידת הצייתנות למסד. בפועל, הסטודנטים להוראה נוטים לציית לסמכות יותר ממורים מנוסים, אם כי באופן אידיאלי גם אלו וגם אלו מצהירים על תלות נמוכה בסמכות.

ההבדלים בין הסטודנטים להוראה ובין המורים המנוסים מתחדדים כשמדובר בתפיסות החינוך הכוללות שלהם, באוריינטציות הקוריקולריות. סטודנטים להוראה נוטים להיות יותר מסורתיים ממורים מנוסים, גם באופן אידיאלי וגם בפועל. באופן אידיאלי סטודנטים להוראה נוטים להעדיף חינוך לפורליזם, ואולם במציאות הם נוטים יותר מעמיתיהם המנוסים לחנך דווקא לקראת נורמות אחידות. לעומת זאת, על סולמות האוריינטציה ההומניסטית, קיים דמיון בעמדתם של מורים מנוסים ושל סטודנטים להוראה. בשתי הקבוצות, הציונים על הסולם האידיאלי גבוהים יותר מאשר על הסולם המציאותי של האוריינטציה.

ממצאי ניתוח הפונקציה המבחינה (Discriminant analysis) על ציוני האוריינטציות של מורים מנוסים ($n=33$) ושל סטודנטים להוראה ($n=38$) מוצגים בלוח 7. הלוח מציג את המקדמים הסטנדרטיים של מרכיבי הפונקציה, את ערכי הצנטרואידים של שתי קבוצות הנבדקים וכן מדדים אחרים המצביעים על כוחה המבחין של הפונקציה.

הרכב הפונקציה, המבחינה בין שתי קבוצות, המובחנת מבחינה סטטיסטית, הינו פורליזם (מקדם אבחנה קנוני 0.81), הומניזם (מקדם אבחנה קנוני 0.57), מסורתיות (מקדם אבחנה קנוני 0.60-). הפונקציה הזו מתארת ממד הומניסטי-ליברלי, ועל ממד זה הצנטרואיד של קבוצת המורים הלא-מנוסים הוא 0.76- ושל המורים המנוסים 0.88. ממצאים אלו מצביעים על הבדל גדול באוריינטציות החינוכיות של שתי הקבוצות; מסתבר שהמורים המנוסים הם הרבה יותר ליברליים והומניסטיים בהשקפותיהם מן המורים הבלתי מנוסים.

הכוח המבחין של הפונקציה שנמצאה הוא רב ביותר. מקדם המתאם הקנוני ($R_c=0.64$), המודד את מידת הקשר שבין התכונה הסמויה, המאפיינת את הפונקציה (הומניזם-ליברליזם), לבין השיוך של המורים לקבוצות, מעיד אף הוא על הכוח המבחין של הפונקציה שנמצאה.

ב-76% מן המקרים הייתה התאמה בין ההשתייכות האקטואלית של הנבדקים (לקבוצות מנוסים ובלתי מנוסים) לבין זו החזויה על פי מערך האוריינטציות שלהם. גם נתון זה מוסיף תוקף לפונקציית ההבחנה בין שתי הקבוצות.

הקשר בין פרספקטיבות ואוריינטציות חינוכיות של מורים ובין שנות מוותק שלהם

כדי לבדוק אם יש קשר בין שנות הוותק של המורה ובין הפרספקטיבות שלו, חילקו את הנבדקים לשלוש קבוצות: (א) בעלי ניסיון מועט (סטודנטים להוראה שהתנסו בהוראה רק במסגרת עבודה מעשית או מורים בשנות עבודתם הראשונות); (ב) בעלי ניסיון בינוני (4-15 שנים); (ג) בעלי ותק רב (מעל ל-15 שנות הוראה). במדגם הנוכחי נכללו בקבוצה הראשונה רק סטודנטים להוראה. לשלוש הקבוצות נערך ניתוח שונות תד-כיווני, על ציוני הפרספקטיבות והאוריינטציות האידיאליות ושל ציוני הפרספקטיבות והאוריינטציות המציאותיות. ממצאי הניתוח מוצגים בלוח 8.

לוח 7: מקדמים סטנדרטיים של מרכיבי הפונקציה המבחינה בין אוריינטציות חינוכיות של מורים מנוסים ובין אלה של סטודנטים להוראה (ערכי הצנטרואידים ומדדים אחרים של כוחה המבחין של הפונקציה)

מקדמים סטנדרטיים של מרכיבי הפונקציה	האוריינטציות
.81	פלורליסטיות
.57	הומניסטיות
-.60	מסורתיות-שמרניות
.56	מקדם וילקס למבדא
.64	מקדם קורלציה קונונית
$p \leq .001$	מובהקות
הצנטרואידים של שתי קבוצות המורים ו"מדד הסיווג" של הפונקציה	
צנטרואידים	הקבוצות
.88	מורים מנוסים (n = 33)
-.76	סטודנטים להוראה (n = 38)
.77	מדד הסיווג

הממצאים מצביעים על הבדלים מובהקים בין מורים בעלי ותק שונה בשש מתוך שתי-עשרה הפרספקטיבות. בשש אחרות לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים, בלי קשר לוותק שלהם בהוראה.

לוח 8: ניתוח שונות חד-כיווני של ציוני הפרספקטיבות והאוריינטציות, האידיאליות והמציאותיות, של שלוש קבוצות מורים, לפי ותק בהוראה (ממוצעי ציונים)

מציאותיות					אידיאליות					פרספקטיבות ואוריינטציות
Scheffe	f	16+ שנות הוראה	15-4 שנות הוראה	0 שנות הוראה	Scheffe	f	16+ שנות הוראה	15-4 שנות הוראה	0 שנות הוראה	שנות הוותק
		16	16	40			20	23	40	מספר המורים
	N.S.	6.1 (2.2)	6.8 (2.0)	5.3 (2.2)		N.S.	6.7 (2.0)	8.1 (1.4)	7.5 (1.5)	הילד כשלמות (לא אקדמית)
	N.S.	5.7 (2.2)	5.1 (2.9)	5.7 (1.9)		N.S.	4.5 (1.5)	4.5 (2.0)	5.1 (2.0)	שוויון
3/1	*4.1	5.6 (1.5)	6.3 (2.5)	7.2 (1.6)	3/1	*4.8	4.6 (2.4)	6.0 (2.6)	6.7 (2.2)	נורמטיביות
	N.S.	8.1 (1.1)	7.4 (1.3)	8.2 (1.0)		N.S.	6.6 (1.2)	6.4 (1.7)	6.6 (1.2)	שליטת מורה
3,2/1	**7.8	5.1 (2.3)	4.7 (1.8)	6.6 (1.6)		N.S.	4.6 (1.6)	4.5 (2.2)	4.3 (1.5)	צייתנות
	*3.3	6.2 (1.9)	5.9 (2.2)	4.9 (1.7)	3,2/1	**9.0	6.5 (1.9)	7.0 (1.7)	5.4 (1.3)	קרבה
	*3.6	5.3 (2.7)	5.1 (2.4)	6.7 (2.1)	3/1	*4.1	3.9 (1.5)	3.0 (1.4)	4.0 (2.0)	דעת נתונה
	*3.6	5.3 (2.7)	5.1 (2.4)	6.7 (2.1)	3/1	*4.1	3.9 (1.5)	3.0 (1.4)	4.0 (2.0)	דעת כתוצר
	N.S.	6.1 (2.4)	5.7 (2.5)	5.1 (2.3)		N.S.	7.2 (2.2)	7.7 (2.0)	7.6 (2.2)	ייחודיות התלמיד
	N.S.	6.1 (2.1)	5.9 (1.5)	6.2 (2.0)	3/1	**8.4	4.8 (2.0)	5.6 (1.7)	6.8 (1.9)	למידה יחידנית
	N.S.	5.8 (3.0)	5.9 (3.5)	6.7 (2.2)		N.S.	4.6 (2.9)	3.8 (2.5)	5.1 (2.5)	למידה פרטנית
	N.S.	5.8 (3.3)	3.7 (2.9)	5.2 (2.0)	3/1	**6.4	3.9 (2.4)	2.9 (2.2)	4.8 (1.7)	אינדווידואליזם
					2.1	**5.4	4.6 (1.2)	4.1 (1.1)	5.0 (0.9)	מסורתית
						**4.0	5.5 (1.2)	4.8 (1.3)	4.1 (1.0)	פלורליסטית
						N.S.	7.1 (1.1)	7.2 (1.0)	6.7 (1.3)	הומניסטית-קונסטרקטיבית
2,3/1	**7.9	5.7 (1.2)	5.9 (1.1)	6.8 (0.9)						מסורתית-שמרנית
2,3/1	**5.5	5.5 (1.5)	5.4 (1.6)	6.5 (1.2)						נורמטיבית
	N.S.	5.8 (1.4)	5.9 (1.3)	5.3 (2.0)						הומניסטית-שמרנית

– המספר בסוגריים – סטיית התקן.

– בעמודה המצוינת במלה Scheffe מצוינות הקבוצות שביניהן נמצאו הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית. 3/1 משמעותו שקיים שוני במובהקות של לפחות $p \leq .05$ בין ממוצע קבוצה 1 (0 שנות ותק) וקבוצה 3 (16 שנות ותק).

- א. רואים את הלומד על מכלול אישיותו ולא רק כתלמיד;
- ב. רואים את התלמיד כיצור ייחודי ולא כדומה לאחרים;
- ג. מעדיפים שליטה רבה יותר של מורה בסיטואציות הוראה מאשר מתן שליטה לתלמידים;
- ד. מעדיפים מידה מסוימת של עצמאות על פני כניעה לממסד;
- ה. מעדיפים במידה מסוימת שוויון תוצאות חינוכיות על פני חתירה למצוינות;
- ו. תופסים את הלמידה כתהליך שמשולבות בו למידת יחידות קטנות ולמידת שלמויות גם יחד.

ההבדל בין מורים בעלי ותק שונה מצטמצם כאשר מדובר בפרספקטיבות המציאותיות. נותרות רק חמש פרספקטיבות שבהם מתקיימים הבדלים משמעותיים. מבחינה סטטיסטית: מורים בעלי ותק רב נוטים יותר ממורים בלתי מנוסים לחנך למערכת אחידה של דעות וערכים. להעדיף יחסי קרבה עם תלמידיהם, לראות את הדעת פחות כנתונה וכתוצר ויותר כנוצרת על ידי תלמידיהם וכתהליך. כמו כן נוטים מורים בעלי ותק להיות פחות קונפורמים וצייתנים לממסד ממורים חסרי ניסיון. הבדלים מובהקים נמצאו באוריינטציות המסורתיות והחברתיות. הבדלים אלו נמצאו גם על הסולמות האידיאליים וגם על המציאותיים. מורים בעלי ותק נוטים להיות פחות שמרניים ויותר פלורליסטיים. לעומתן האוריינטציות ההומניסטיות, גם בגרסתן האידיאלית וגם בגרסתן המציאותית, מגלות יציבות ואינן משתנות עם הצטברות שנות הניסיון.

מגמות של השתנות פרספקטיבות הוראה ואוריינטציות חינוכיות לאורך ממד שנות הניסיון בהוראה

ממצאי ניתוח השונות החד-כיווני, שנעשה על ציוני פרספקטיבות ואוריינטציות של מורים בעלי ותק שונה בהוראה, במערך מחקר של חתך רוחב, אינם מהווים תחליף לממצאים דומים של נתוני מחקר אורך. בכל זאת, מן הניתוח הזה אפשר לקבל הערכה לגבי מגמת השתנות הפרספקטיבות והאוריינטציות לאורך שנות הניסיון של המורה. על ממד הוותק של המורה מתגלים חמישה דגמים שונים של נשתנות: דגם עולה, דגם יורד, דגם קעור (ירידה באמצע הקריירה) ודגם קמור (שיא באמצע הקריירה), ועוד אחרון, מעורב, שניתן לכנותו גם דגם לא טיפוסי. את כל אחת מהפרספקטיבות או האוריינטציות, על גרסאותיהן האידיאליות והמציאותיות, אפשר לסווג לפי הטיפוסים הנ"ל. לוחות 9, 10 מציגים סיווג זה.

הדגם היורד מאפיין חמש פרספקטיבות – אידיאליות ומציאותיות. לפי דגם זה, משתנה הנטייה לנורמטיביזם גם בסולם המציאותי וגם בסולם האידיאלי. עוד ארבע פרספקטיבות משתנות לפי אותו דגם: הנטייה לשוויונות ותפיסת הלמידה כתהליך יחידי (בסולמות האידיאליים); תפיסת הדעת כתוצר, ותפיסת הלמידה כתהליך מולקולרי (בסולמות המציאותיים).

דגם שכיח אחר הוא **הדגם הקעור**. לפי דגם זה חלה ירידה בנטיות המורה לקראת אמצע הקריירה שלו, אבל הנטיות חוזרות ומתחזקות בשלבים מאוחרים יותר בקריירה. תפיסת

לוח 9: השתנות פרספקטיבות בהוראה – אידיאליות ומציאותיות – במהלך הקריירה של מורים, לפי הדגמים השונים

פרספקטיבות מציאותיות	פרספקטיבות אידיאליות	דגם ההשתנות
קרבה ייחודיות התלמיד	ציית לממסד	"עולה"
דעת כתוצר נורמטיביזם למידה פרטנית	שוויון נורמטיביזם למידה יחידנית	"יורד"
הילד כשלמות (לא אקדמי)	הילד כשלמות (לא אקדמי) קרבה דעת נתונה	"קמור"
שוויון ציית לממסד אינדיווידואליזם שליטת מורה	למידה פרטנית אינדיווידואליזם דעת כתוצר	"קעור"
דעת נתונה למידה יחידנית	ייחודיות הלומד שליטת מורה	"לא טיפוסיי"

ההוראה כהליך המתבצע בידי המורה, ללא שותפות עם עמיתים, משתנה לפי הדגם הזה בשני הסולמות – האידיאלי והמציאותי. פרספקטיבות אחרות, המשתנות לפי אותו דגם, הן אלה: תפיסת הלמידה כהליך מולקולרי ותפיסת הדעת כתוצר (בסולם האידיאלי), החתירה לשוויונות, הנכונות לציית לממסד והנטייה לשלוט בסיטואציית ההוראה (בסולם המציאותי). לפי דגם זה, בשלבים המאוחרים בקריירה חוזרות ומתחזקות נטיות ראשוניות (בעיקר אידיאליות). לכן, אפשר למצוא מורים בעלי ותק ותלמידי הוראה שיש להם נטיות דומות.

הדגם הקמור מצביע על התחזקות של פרספקטיבות באמצע הקריירה ועל נסיגה לעמדות התחלתיות לקראת השלבים המאוחרים בקריירה. הפרספקטיבות הנמצאות בשיא, באמצע הקריירה של המורה, קשורות לתפיסת הלומד ולמערכת היחסים עמו: ראיית הלומד כשלמות ולא רק כתלמיד, הנטייה לטפח בילד את כל התחומים ולא רק את האינטלקט

לוח 10: השתנות אוריינטציות בהוראה – אידיאליות ומציאותיות – במהלך הקריירה של מורים, לפי הדגמים השונים

אוריינטציות מציאותיות	אוריינטציות אידיאליות	דגם ההשתנות
הומניזם שמרני	הומניזם קונסטרוקטיבי פלורליזם	"עולה"
מסורתיות-שמרניות נורמטיביזם		"יורד"
		"קמור"
	מסורתיות	"קעור"
		"לא טיפוסי"

(בשני הסולמות); הנטייה למערכת יחסים לא פורמאלית עם הילד. פרספקטיבה נוספת הנראית בשיאה באמצע הקריירה של המורה קשורה בתפיסת הדעת כדבר נתון וכתוצר ולא כידע נבנה וכתהליך (בסולם האידיאלי).

הדגם העולה מציין את התחזקות הפרספקטיבות עם שנות הניסיון של המורה. שתי פרספקטיבות מציאותיות משתנות לפי דגם זה: ראיית התלמיד כיצור ייחודי השונה מחבריו, והעדפת מערכת יחסים בלתי פורמאלית עם התלמיד. הפרספקטיבה האידיאלית, המשתנה לפי הדגם העולה, היא הציות לממסד. מפתיע אולי, שנטייה זו מתחזקת ככל שהמורה צובר יותר ניסיון הוראה.

האוריינטציות המשתנות לפי הדגם העולה הן הפלורליזם האידיאלי וההומניזם השמרני המציאותי. לפי הדגם היורד משתנות שתי אוריינטציות מציאותיות: המסורתית-שמרנית והנורמטיבית. ואילו האוריינטציה המסורתית האידיאלית משתנה לפי הדגם הקעור.

דיון

למחקר הזה היו שלוש מטרות עיקריות: ביקשנו להגדיר את פרספקטיבות ההוראה ואת השקפת העולם החינוכית (אוריינטציה קוריקולרית), המדריכה את העשייה של המורה; התכוונו לברר אם קיימים פערים בין השקפות עולם אידיאליות לבין אלו המדריכות

בסיכומו של דבר את העשייה הממשית; רצינו לעקוב אחר התפתחותם המקצועית של פרחי הוראה ושל מורים בעלי ותק, באמצעות שינויים החלים בהשקפת עולמם החינוכית. כדאי להעיר שוב, שמערך המחקר מאפשר רק מתן תשובה חלקית למטרה השלישית. עם זאת, יש בממצאיו יותר מרמז לגבי מגמות ההתפתחות של פרספקטיבות ואוריינטציות חינוכיות בקרב מורים, במהלך הקריירה שלהם. הדיון יעשה בזיקה לשלוש המטרות שהוזכרו.

1. אוריינטציות קוריקולריות של מורים

המבנים שנתגלו במחקר זה מזכירים במידה רבה את האוריינטציות הקוריקולריות, שתוארו על ידי מילר וסלר (1985) ועל ידי שוברט (1986). מילר וסלר מדברים על שלוש "עמדות-על" (meta positions) או "מטה-אוריינטציות", בלשונם) הנוגעות לקונטקסט המעשי, הפילוסופי, הפסיכולוגי והחברתי של חינוך ותכנון לימודים.

האוריינטציה הראשונה היא **ההעברה** (Transmission). על פי אוריינטציה זו, תפקידו העיקרי של המורה הוא להעביר ידע, מיומנויות וערכי תרבות, על פי רוב בשיטות מסורתיות, שהן נגזרות מתיאוריות מדעיות. זוהי גישה פוזיטיביסטית בעיקרה, והיא מושפעת גם מן הפסיכולוגיה הביהביוריסטית.

האוריינטציה השנייה נקראת **פעילות גומלין** (Transaction). על פי אוריינטציה זו, תהליך החינוך, בעיקרו, הוא דיאלוג בין הלומד ובין החומר הלימודי או המציאות. בתהליך זה, הלומד בונה לעצמו ידע ומגייס את השיטה המדעית לצורך פתרון בעיות. גישה זו מצטיינת בהדגשת הרציונליזם ובהתכוונותה לטיפול אינטלקטואלי.

האוריינטציה השלישית נקראת **אוריינטציה השינוי** (Transformation). היא רואה בחינוך ביקורת מתמדת על הידע, על המוסכמות וההסדרים החברתיים, ומטרתה לשנות את הפרט ואת החברה באמצעות רפורמות. גישה זו רומנטית והומניסטית, בעיקרה, ותוצאותיה הן חינוך חופשי, פלורליזם ודצנטרליזם.

אוריינטציות דומות אך לא זהות לחלוטין מוצגות גם על ידי שוברט, באמצעותם של שלושה "דוברים": "האינטלקטואל המסורתי" – הרואה במעשה החינוך העברת מצבור הידע והחכמה האנושית ללומד; "חוקר החברה ההתנהגותי" – המאמין בכוחו של האינטלקט והמדע לפתור בעיות **חברתיות** ותופס את תכנון הלימודים ואת החינוך בכלל כמדע יישומי; "המתנסה" – הרואה בתהליך החינוך שותפות של עשייה רעיונית ולא דווקא העברת ידע של מומחים ללקוחותיהם. לגבי "המתנסים" הידיעה אינה מקודשת, היא ניתנת לבחינה מתמדת. גם הפרט וגם החברה נדרשים לגבש לעצמם את מושגיהם ואת עמדותיהם.

גם מילר וסלר וגם שוברט מציגים את האוריינטציות החינוכיות בזיקה למושאים או לשאלות הנוגעים למעשה באותן ישויות: מטרת החינוך, תפקיד המורה, תפקיד הלומד, הסביבה הלימודית, הדעת ודרכי רכישתה. מילר וסלר קושרים את האוריינטציות החינוכיות שלהם לדילמות חינוכיות, כפי שהוגדרו על ידי ברלק וברלק (1981). הדילמות גם הן מטפלות באותן ישויות.

האוריינטציות במחקר זה נקבעו באופן אמפירי, כתוצאה משימוש בשאלוני "דילמות" שהתייחסו לנושאים דומים. לפיכך, הן מזכירות במידה רבה את האוריינטציות

הקוריקולריות של מילר וסלר. הן נמצאו תואמות גם לקבוצות של פרספקטיבות, שאורגנו על ידי טבצניק וזיכנר (1984) והמכונות על ידיהם "מסורתיות", "פרוגרסיביות" ו"מעורבות" (עמ' 31).

במחקר זה הוגדרו שתי אוריינטציות עיקריות: האחת מסורתית-אקדמית, המופיעה כאמור בכינויים שונים אצל חוקרים שונים, והאחרת הומניסטית, המופיעה אף היא בגרסאות שונות ובכינויים שונים אצל אותם חוקרים.

שתי אוריינטציות אחרות, העוסקות בחינוך ערכי – האחת שעניינה חינוך פלורליסטי, והאחרת שעניינה חינוך נורמטיבי – כלולות ממילא באחד ההיבטים של האוריינטציות, המסורתית וההומניסטית. לפיכך, נראה שאין להתייחס אליהן כאל אוריינטציות עצמאיות.

ההופעה האמפירית המשותפת של פרספקטיבות, המייצגות עמדות קוטביות על הרצף המסורתית-הומניסטי, ודומות לאוריינטציות חינוכיות שתוארו על ידי חוקרים אחרים, מתקפת את הבסיס התיאורטי של קביעת אוריינטציות אלו כמבנים המתארים את השקפת עולמם החינוכית של המורים.

2. פערים בין פרספקטיבות ואוריינטציות אידיאליות למציאותיות

מצבי דילמה מעצם טיבם אינם כאלו שניתן להיחלץ מהם על ידי פתרון חד-צדדי. כאשר מעמידים לבחירה שתי אפשרויות חלופיות לפתרון בעיה, המיוצגת על ידי דילמה, הבחירה בדרך כלל אינה על טהרת אחת מן האפשרויות אלא בחירה של עמדת ביניים. ואכן, רוב הציונים המבטאים את עמדת המורים על סולמות הפרספקטיבות היו ציוני אמצע. בתנאים כאלו, כל נטייה קלה לקצוות מרמזת על העדפת אחת מן האפשרויות של הפתרון על פני האחרת, ולכן גם תזוזות קלות על הסולם לכיוון קצה כלשהו הן בעלות משמעות.

האפשרות שניתנה למורים "להציב את עצמם" פעמיים על סולמות הדילמה, פעם על הבולם האידיאלי ופעם על הסולם המציאותי, והעובדה שהסולמות כללו עשר דרגות, הקטינו במידה רבה את תחושת המתח שהמורים היו שרויים בה, כאשר קראו את השאלון. תנאים אלה אפשרו למורים להציג את מערכת עמדותיהם ואת עשייתם בפועל, וכן את עמדותיהם הרצויות אך שאינן מציאותיות. ואכן, תגובות המורים מגלות פערים רבים בין פרספקטיבות אידיאליות למציאותיות. פערים אלו מתקיימים גם כשמדובר במורים חסרי ניסיון וגם כשמדובר במורים בעלי ניסיון. בדרך כלל, הפערים בין המצוי והרצוי גדולים בקרב מורים צעירים, אידיאליסטים, שתפיסת המציאות שלהם אינה ריאליטית דיה.

באופן כללי, עמדותיהם של המורים על הסולמות המציאותיים היו שמרניות וקונפורמיות יותר מאלו שעל הסולמות האידיאליים. בפועל, המורים מתמקדים בטיפוח האינטלקט של הלומד ופחות בטיפוח היבטים אחרים של אישיותו; הם תופסים את הלומד כדומה לאחרים ולא כייחודי; הדעת נתפסת כדבר נתון וכתוצר. הלמידה – כרכישה פרטנית של קטעי מידע. המורים נוטים לרכז בידיהם את השליטה ולא להאציל סמכויות ואחריות לתלמידיהם, עם זאת, הם עצמם מגלים נטייה לציית לממסד ולא נאבקים על הבעת דעות אוטונומיות.

לפער בין הפרספקטיבות האידיאליות למציאותיות יכולים להיות שני הסברים. הסבר אחד מתבסס על העיקרון, שמורים פועלים בחשראת מסר סמוי, השונה מן האידיאולוגיה המוצהרת והמעודד, למעשה, ליתר קונפורמיות ושמרנות (Ginzberg & Clift, 1990). הסבר אחר מתבסס על תיאור מערכות של אילוצים שהמורה מתנגש עמם בבואו לתרגם אידיאולוגיות לשפת מעשה. שארפ וגרין (1975) מדברים על אילוצים אקולוגיים, חומריים וארגוניים. פולארד (Polard, 1982) – על אילוצים מוסדיים ואפילו תרבותיים, וזיכנר וטבצניק (1985) – על כוחות המערכת הבית-ספרית. המורים מגיבים לכוחות אלו לעתים קרובות באמצעות "ציות אסטרטגי" (Strategic compliance); הם פועלים, למעשה, תוך כניעה ללחצים ולכוחות המופעלים עליהם, אבל נוטים לשמור בתיאוריה על אידיאולוגיות פרוגרסיביות.

דגמי ההשתנות של פרספקטיבות הוראה ואוריינטציות קוריקולריות במהלך הקריירה של מורים

ממצאי המחקר מראים על התחזקותן של שלוש אוריינטציות בלבד, במהלך שנות עבודתן של המורה. שתי האוריינטציות ההומניסטיות (האידיאלית והמציאותית) והאוריינטציה הפלורליסטית (סולם אידיאלי) מתחזקות. לעומתן שתי האוריינטציות – המסורתית-שמרנית והנורמטיבית (סולם מציאותי) מראות נטייה לדעוך במהלך שנות העבודה, או לפחות לרדת לקראת אמצע הקריירה. נטיות כאלו באות לידי ביטוי גם בממצאי ניתוח השונות של ציוני המורים המנוסים והבלתי מנוסים וגם בממצאי האנליזה המבחינה.

התמונה המתקבלת מראה, שמורים צעירים ובלתי מנוסים נוטים לאמץ עמדות קונפורמיות ושמרניות יותר ממורים ותיקים. ממצא זה מצוי לכאורה בסתירה לדעה הרווחת, ששמרנות וקונפורמיות הן מאפיינים של "הדור הישן". תיאוריית ההתפתחות של לווינגר (Loevinger, 1976) מספקת מסגרת תיאורטית להסבר שינויים אלו.

התפתחות האישיות תורמת רבות להתחזקות יכולת ההמשגה (יצירה עצמית של דעת וראיית הדעת כנבנית ולא כנתונה), לקיום מערכת סימטרית של יחסים בין-אישיים, להערכת השונות שבזולת (פלורליזם) ולהשתחררות מכבלים של נורמות ואמיתות מקובלות, המובילה לעבר עצמאות רעיונית ועשייתית מלאה.

הממצאים של מחקר זה מורים על התחזקות פרספקטיבות ואוריינטציות בדרך התואמת את התיאוריה של לווינגר. במידה מסוימת הם אף תורמים לתיקופה ולשימוש שאפשר לעשות בה, לצורך בחינת התפתחותו המקצועית של המורה. תהליך ההתפתחות המקצועית מושפע לא רק מהניסיון המקצועי המצטבר תוך כדי עבודה אלא גם מההתפתחות של מבנה האגו ושל האישיות. השקפת אולמו החינוכית של המורה היא פועל יוצא של שני התהליכים גם יחד.

סוף דבר

שאלון הדילמות, לבד מהיותו מכשיר מחקר, פותח ונוסה במסגרת קורס לתכנון לימודים. הוא ניתן כהתנסות הפותחת את הקורס, ואפשר למשתתפי הקורס לעמוד

על האוריינטציות המדריכות את עשייתם החינוכית. כל תלמיד תחקר את תגובותיו שלו לדילמות והציג את התפיסה המדריכה אותו; הוא בדק את תפיסתו בזיקה לאחת משלוש המטה-אוריינטציות התיאורטיות המדריכות עשייה קוריקולרית. פרספקטיבות ההוראה והאוריינטציות של המורה מכתיבות את כל תחומי עשייתו וגם את העשייה הקולריקולרית שלו. כל עיצוב תכנית לימודים, החל ביחידה קטנה, כמו שיעור, וכלה בתכנית להוראת נושא שלם, טבועה בחותם האישי של המורה, המשקף את האוריינטיות החינוכיות שלו. מודעותו של מורה להשקפותיו, מכתיבה את העשייה ומאפשרת את ביקורתה. התברר, שהתרגיל עצמו היה בעל ערך רב ותרם תרומה רבה לחיזוקה של גישה רפלקטיבית להוראת קורסים בתכנון לימודים.

נספח:

שפת הדילמות

לפניך סדרה של תחומים, שבהם קיים ויכוח חינוכי. בכל תחום כזה יש נושאים שנויים במחלוקת, הנקראים דילמות. ניתן להגדיר כל דילמה באמצעות שתי אלטרנטיבות קוטביות. מקם את עמדתך ביחס לכל אחת מהדילמות המתוארות, על סולם של עשר דרגות.

בהתייחסותך לכל דילמה, נסה לקבוע באופן כללי כיצד היית מעדיף לנהוג בזיקה לשתי האפשרויות המצוינות (סמן x), וכיצד אתה נוהג בפועל, במציאות שבה אתה פועל (סמן מעגל מסביב לספרה המתאימה).

דילמות הקשורות בתפיסות תפקיד

פיתוח האינטלקט
בעיקר

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

פיתוח תחומים
רבים במידה שווה

1. **פיתוח האינטלקט מול פיתוח תחומים אחרים בתלמיד**

דילמה זו עוסקת בתחומים של הלומד שהמורה לוקח אחריות לגביהם. באיזו מידה הוא מטפל ומשקיע זמן במגוון התחומים, כגון: יחסים בין-אישיים, התנהגות מוסרית, התפתחות האינטלקט והידע, פיתוח החוש האסתטי, בריאות וניקיון, לעומת התמקדות בפיתוח האינטלקט בלבד?

נאמנות לחברה
ולצרכיה

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

נאמנות לתלמיד
הבודד ולצרכיו

2. **נאמנות לתלמיד מול נאמנות לחברה**

באיזו מידה המורה רואה עצמו נאמן, בתוקף תפקידו, בראש ובראשונה לצורכי הלומד, ובאיזו מידה הוא משרת את החברה ותורם לשיפור פניה, תוך העדפת היעד החברתי על פני היעד האישי?

היעד - מימוש
עצמי

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

היעד - הישגים
לימודיים

3. הישגים לימודיים מול אושר ומימוש
עצמי

דילמה זו עוסקת במתח הקיים בין
הרצון שכל תלמיד ישיג מקסימום
הישגים לימודיים לבין השאיפה, שהילד
יהנה, יהיה מאושר ויממש את עצמו,
ולוא גם במחיר הישגים לימודיים.

"היות עצמך" -
פחות מבוקר

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

שליטה עצמית -
התנהגות מבוקרת

4. התנהגות מורית - היות עצמך

התנהגות מורה, הנובעת מתוקף מעמדו,
מחייבת שליטה עצמית, סבלנות,
עקביות, לעומת הצורך של להיות "נאמן"
לעצמו, פחות מבוקר, להפגין רגשות,
להודות באידיעה או בסתירות.

ביבליוגרפיה

- Becker, H., Greer, B., Hughes, A. (1961), **Boys in White**, Chicago, University of Chicago Press.
- Berlak, A. & Berlak, H. (1981), **Dilemmas of schooling**, London, Methuen.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., Radly, A. (1988), **Ideological dilemmas**, Sage Publication.
- Clandinin, D.J. & Connelly F.M. (1985), **The Reflective practitioner and Practitioners Narrative** united Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in the Science Teaching French, Lick Springs.
- Elbaz, F. (1983), **Teacher thinking: A study of practical knowledge**, New York, Nichols.
- Eysenck, H.J. (1975), **Know your own personality**, London, Temple Smith.
- Feiman-Nemser, S. (1989), **Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives**, Issue paper 89-5, National Center for Research on Teacher Education, East Lansing, Michigan.
- Ginsburg, M. & Clift, R. (1990), "Hide and seek: Researching the hidden curriculum of preservice teacher education", In W.R. Houston, (Ed.), **Handbook of research on teacher education**, New York, Macmillan.
- Hammersley, M. (1977), **Teacher perspectives**, Milton Keynes, England, Open University Press.
- Iannaccone, L. (1963), "Student teaching: A transition stage in making of a teacher", **Theory into Practice**, 2, pp. 73-81.
- Janesick, V. (1978), "An ethnographic study of teachers classroom perspectives" (Research Series No. 33), East Lansing, Michigan, Institute for Research on Technology.

- Janesick, V. (1978), "An ethnographic study of teachers classroom perspectives" (Research Series No. 33), East Lansing, Michigan, Institute for Research on Technology.
- Lampert, M. (1981), "How teachers manage to teach? Perspectives on the unsolvable dilemmas in teaching practice", *Dissertation Abstracts International*, 42, 3122/A, (University Microfilms No. 81-26, 203).
- Lampert, M. (1985), "How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice", *Harvard Educational Review*, Vol. 55, No. 22, pp. 178-195.
- Loevinger, J. (1976), *Ego development*, San Francisco, Jossery Bass.
- Miller, J.P. & Seller, W. (1985), *Curriculum perspectives and practice*, Longman, New York and London.
- Noel, J. (1989), "Shifting social science conceptions of research: The possibility of the practical argument in teacher education", Paper presented at the 1989 AERA Annual Meeting.
- Pollard, A. (1982), "A model of classroom coping strategies", *British Journal of Sociology of Education*, 3, pp. 19-37.
- Schon, D. (1983), *The reflective practitioner*, New York, Basic Books.
- Schon, D. (1987), *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossery Bass.
- Schubert, W.H. (1986), *Curriculum perspectives paradigm, and possibility*, New York, Macmillan Publishing Company, London; Collier Macmillan Publishing.
- Sharp, R., Green, A. & Lewis, J. (1975), *Education and social control*, Routledge & Kegan Paul, London, Henley & Boston.
- Tabachnick, B.R. & Zeichner, K.M. (1984), "The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives", *Journal of Teacher Education*, Nov-Dec, pp. 28-36.
- Zeichner, K. & Tabachnick, B.R. (1985), The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers, *Journal of Education for Teaching*, 11, pp. 1-25.
- Zeichner, K.M. & Liston, D.P. (1990), Theme: "Restructuring teacher education", *Journal of Teacher Education*, Vol. 41, No. 2, pp. 3-20.