

דו"ח מחקר

**מחקר מעקב אחרי: א) כשירותן המקצועית של מורות, בוגרות מסלול
חינוך מיוחד; ב) זיהוי מקורות הידע של המורות ובחינת קישורן
למסגרת העבודה ולהתנסות במהלך ההכשרה להוראה**

A follow up study on: a) Teachers' teaching competence, graduated in special education, b) Identifying the teachers' knowledge sources, linking them to work and field experience during pre-service teacher education

החוקרות:

ד"ר דיתא פישל, מרצה ומדריכה פדגוגית, מכללת קיי.

Dr. Dita Fischl

ד"ר אסתר טובלי, ראש חוג לחינוך מיוחד, מרצה ומדריכה פדגוגית, מכללת שאנן.

Dr. Esther Tovli

נובמבר 2009

תמצית

המחקר המוצג מתאר שתי קבוצות של בוגרות מסלול חינוך מיוחד משתי מכללות, האחת, מכללה דתית בצפון והשנייה מכללה ממלכתית בדרום. המחקר בדק את כשירותן המקצועית של הבוגרות וניסה להתחקות אחר מקורות הידע ובחינת קישורן למסגרת העבודה ולהתנסות במהלך ההכשרה להוראה. הממצא הבולט ביותר הוא הפער בציוני הכשירות המקצועית בין שתי הקבוצות, בוגרות מכללת קיי הציון הממוצע בכשירות המקצועית היה 70, ואילו של בוגרות מכללת שאנן היה 87. לעומת זאת, 8 מתוך 14 הבוגרות של מכללת קיי ממלאות תפקיד, אחת מהן תפקיד מחוזי, לעומת 3 מתוך 10 הבוגרות במכללת שאנן. בוגרות שאנן ביצעו מהלכי תכנון הוראה והערכה עקביים בעוד שבוגרות מכללת קיי עסקו בכך פחות והפגינו יותר "חוכמה של מעשה". בוגרות מכללת שאנן ראו בעבודתן שליחות שבה הילד הוא במרכז, בעוד שבוגרות קיי הפגינו אכפתיות ודאגה לתלמידיהן אך לא הצהירו על כך מפורשות. בחינת הממצאים תיעשה בדיון של דוח זה.

מבוא

הדוח מתאר ממצאי מחקר מעקב שעסוק בשני נושאים, הראשון, בחינת כשירותן המקצועית (professional competence) של מורות¹ שלמדו במסלול חינוך מיוחד בשתי מכללות שונות; השני, זיהוי ובחינת קשרים בין פרופיל הכשירות המקצועי של המורה לסביבת העבודה העכשווית (בית הספר, שכבה, כיתה/גן, צוות רב מקצועי) ולסביבת ההתנסות בעבר (סדנא דידקטית, כיתה ההתנסות, מסגרת ההתנסות) וקשרים אחרים, כגון קשרים עם מורה מאמנת, מדריכה פדגוגית, עמיתות, אופי המשימות וכד'.

כשירותן המקצועית של המורות זוהתה באמצעות: א) פרופיל כשירות מקצועית (Brouwer & Korthagen, 2005) שכלל שמונה תבחינים: ארגון, תוכן, תהליכי רצף, התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה, הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה, תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות, יצירת תקשורת המעודדת השתתפות של הלומדים, ובחינה רפלקטיבית של עשייתן. ב) תיאור התפתחותן המקצועית של המשתתפות במחקר וזיקתן למכללה באמצעות ארבע נושאים ששלושה מתוכם ציינו קורטהגן וברואר: (Brouwer & Korthagen, 2005): א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר; ב) וכיצד עשייה זו בשילוב מרכיבים נוספים תורמים להתפתחותם המקצועית; ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה; ד) נטייה כפי שהיא מסתמנת מתוך החומרים שנאספו אודות המשתתפת.

¹ מאחר ורוב כמעט מוחלט של הבוגרות הן נשים, בשתי המכללות, כתובה ההצעה בלשון נקבה. בסקירת הספרות יהיה שימוש מותאם לכתוב.

העבודה הניחה שתי הנחות מקדימות: א) שכשירות מקצועית מורכבת משילוב של מאפיינים אישיים (נטיות אישיות dispositions) ידע קודם (לימודי ההכשרה להוראה) וידע חדש (המשלב בתוכו את חלקים משני המרכיבים שהוזכרו לעיל), שנוצר במסגרת פעילות מקצועית; ב) שככל שהידע הקודם (שנרכש במסגרת ההתנסות בהוראה) נתפס על ידי המורה כתואם את דרישות סביבת העבודה (בית הספר), ואת נטיותיה, היא תשתמש בו יותר ותתאים אותו לצרכיה המקצועיים.

סקירת ספרות

סקירת ספרות המחקר עוסקת במאפייני מחקרי מעקב, כשירות הוראה ואופי הקשרים שבין מסגרות המכשירות להוראה לבין בתי ספר ומורים.

מאפייני מחקרי מעקב

מחקרי מעקב אחרי בוגרים שסיימו הכשרתם בתחומי הוראה שונים במכללות להכשרת מורים ובאוניברסיטאות נפוצים מאד. רוב המחקר מתייחס לנקודת זמן אחת, וסוקר מגוון נושאים כגון: א) אחוזי העסקה של בוגרים בתחום שאליו התכשרו, התמדה ונשירה, נתוני שכר, תחושת יעילות של המורה, תרומת ההכשרה בעיני הבוגר/ת וקבלת משוב אודות יתרונות וחסרונות תוכנית ההכשרה

(Hranitz & Shanoski, 1988; Williams & Zelazek, 1996; Zelazek et al., 2000);

ב) שינויים באמונות הבוגרים בזמן ההכשרה ואחריה (Kagan, 1992); ג) פערים בין ההכשרה להוראה למעשה ההוראה בעיקר בשנים הראשונות (McPherson, 2000); ד) בחינת הקשרים שבין התנסויות של מתכשרים להוראה לתפיסת עצמם כמורים בהמשך (Sexton, 2004).

בצד מחקרים העוסקים בנושאים ממוקדים, החוקרים חלקים מן התצרף של ההכשרה להוראה והתפתחות המורה בהמשך, ניכרת בתחום המחקר העוסק בנושא נטייה לעודד מחקר המקדם גישה אקולוגית, העוסקת יותר ב"תמונה הגדולה" באמצעות חקירת הפרט, המוסד, תוכנית ההכשרה ובבחינת אופי הקשרים ביניהם (Guyton & McIntyre, 1990; Wideen et al. 1998; Lanier & Little, 1986; Sleeter, 2001) וחוקרים נוספים כגון מנבי רסל ומרטין (Munby, Russell & Martin, 2001) תומכים בגישה זו ומעודדים מחקרי אורך העוקבים אחר סטודנטים במהלך לימודיהם ובהמשך, בהוראה בכיתותיהם, תוך התייחסות למצבי למידה שונים (כגון השתתפות בקורסים במקביל להתנסות בהוראה), שמתכשרים להוראה חווים במהלך הכשרתם ומה קורה להם בהמשך, כמורים. חוקרים אלו טוענים שהמחקר הנקודתי, יוצר קיטוע (fragmentation), עמימות והעדר ראייה הוליסטית על פני רצף ההתפתחות המקצועית ותכניות ההכשרה להוראה (מתכשרים להוראה, מורים, מכשירי מורים, תוכניות הכשרה). חוקרים אחרים, כגון קורטהגן וברואר טוענים שהגישה המחקרית הממוקדת בנושא אחד משפיעה גם על אופי הממצאים, כגון ממצאים המעידים על העדר קשר בין הנלמד בהכשרה להוראה לעשייה המקצועית בהמשך, ממצאים שלטענתם נובעים בחלקם מדרך המחקר (כאמור, בחינה נקודתית, של תחום אחד במנותק מהתמונה השלמה) (Brouwer & Korthagen, 2005). תמיכה לטיעון זה ניתן למצוא גם בסקירתם של קליפט ובריידי (Clift & Brady, 2005), הטוענים שאין מספיק מידע לגבי

מידת הקשר שבין ההתנסות בהוראה וקורסים התומכים בהתנסות ובין התפתחות מקצועית של מורים בהמשך, בעיקר בשל העדר מידע אודות התפתחות ארוכת טווח בהוראה. דוגמא לאחד הממצאים מסקירתם (הם סקרו מעל 100 מחקרים שעסקו בקשרים שבין קורסים בשיטות הוראה, התנסות בהוראה בזמן ההכשרה ופעילות הוראית כמורים), מראה שמורים לעתיד ומורים מנוסים כאחת, מתקשים לעיתים קרובות ליישם נושאים שלמדו בקורס לפעילות הוראית בכיתה. בעקבות זאת הם מסיקים ש"תהליך לימוד ההוראה תלוי בגורמים אישיים, הוראתיים ותלויי הקשר שאת חלקם אנו רק מתחילים להבין" (שם, עמ' 331).

בארץ בוצעו ומבוצעים מחקרי מעקב אחרי בוגרים בתוכניות להכשרת מורים. נושאי המחקר דומים למאפיינים שהוצגו לעיל, כגון מחקרם של בן סירא אלדר ואילון (1990), הורוביץ וזק (1979; 1981), קציר וקרמר (1993) שבדקו השתלבות והתמדה בעיסוק בהוראה בהקשרים שונים. בחלק ממחקרים אלו נבדקו גם עמדות הבוגרים כלפי ההכשרה להוראה כגון במחקרן של קרמר וקציר (1993) ומחקרן של ארנון, פלאוט ושרוני (2004). יוצא דופן בקבוצת מחקרים אלו הוא מחקר מעקב שבוצע במכללת קיי (קינן, הוז, כהן, פישל וורדי, 1995), שבדק מאפיינים והתפתחות מקצועית בקרב בוגרים שהיו בשנת עבודתם השלישית. מחקרי מעקב בשנים האחרונות עוסקים בזיהוי זהות מקצועית של מורים מתחילים, כגון מחקרן של חברות קבוצת שח"ף, גדרון וחוב, ממכללת קיי (מחקר שאושר על ידי מכון מופ"ת ונמצא בתהליך עיבוד נתונים).

לסיכום חלק זה, המחקר הרב מעיד שקיים עניין בנושא והוא נחקר במיוחד בעשורים האחרונים במגוון הקשרים. עם זאת, נראה שעדיין חסרה התייחסות "אקולוגית" הקושרת בין תהליך ההכשרה להוראה, המורה ובית הספר תוך בחינת תהליכים על פני רצף זמן ובמגוון התייחסויות, במטרה לזהות תרומת מרכיבים שונים לכשירותם המקצועית של מורים.

כשירות הוראה² כחלק מהתפתחות מקצועית

המושג "כשירות הוראה" והשימוש בו כמאפיין התפתחות מקצועית של מורים נסמכת בהצעה זו על עבודתם של ברואר וקורטהאגן (Brouwer & Korthagen, 2005). התמקדותם בכשירות הוראה נבעה מרצונם לבחון: א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר; ב) כיצד עשייה זו בשילוב מרכיבים נוספים תורמים להתפתחותם המקצועית; ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה. לצורך בחינת המושג "כשירות הוראה" הם בחרו בשלוש תפיסות אפיסטמולוגיות: אקולוגית, גנטית ופעולות. התפיסה האקולוגית מניחה שנושאי מחקר במדעי החברה מתייחסים לרוב למערכת חברתית שהיא בו זמנית בעלת מבנה פנימי המעוגן בתוך הקשר רחב יותר, לרוב גם הוא מוסדי (Maschewsky, 1979; Tabachnick, 1981). התפיסה הגנטית מזהה למידה כקבוצה של תהליכים שפרישתם משפיעה

² המושג "כשירות מקצועית" ייבדק באמצעות מודל "כשירות הוראה" ולכן, לאורך ההצעה ישמשו שני המושגים. כשירות הוראה תשמש כמושג המיישם כשירות מקצועית.

על למידה ומניחה שהבנת תוצאות של למידה מחייבת גם הבנת התהליכים המפיקים אותה (Davydov, 1977). תפיסת הפעולות מתמקדת בפעולות של בני אדם מתוך הנחה שפעולות אלו מבטאות מתח מתמשך בין מניעים אישיים מחד והגבלות של הקשר מאידך (Zeichner & Tabachnick, 1985). יישום שלושת התפיסות הללו באמצעות תבחיני זיהוי כשירות מקצועית יתואר בפירוט, בכלי המחקר. כשירות הוראתית בעבודתם של ברוראר וקורטהגן נבחנת על פני הרצף שבין תהליכי החברות שהמורה חווה בבית הספר שבו הוא/היא מלמד/ת לבין יישום ידע ומיומנויות הוראה שנרכשו בתהליך ההכשרה להוראה. ממצאי מחקרם מראה שבצד השפעת תהליך החברות הבית ספרי על פיתוח כשירות מקצועית של מורים חדשים, נמצאו גם עדויות לתרומת ההכשרה באמצעות אינטגרציה של התנסות מעשית ולמידה עיונית. הם מדווחים על ממצאים דומים שמצאו קבוצת חוקרים מאוניברסיטת קונסטנץ, בגרמניה, שביצעו מחקר מעקב רחב היקף.

קשרים בין ההכשרה להוראה לבית הספר ומורים במהלך ההכשרה ולאחר סיומה

הקשרים שבין תוכניות הכשרה להוראה לבתי ספר הקשורים לתוכניות ההכשרה מתקיימים ברובם בהקשר להתנסות בהוראה שהמתכשרים להוראה חווים. קשרים שונים מתקיימים במסגרת פרויקטים שבהם חוברות מכללות ואוניברסיטאות לבתי ספר ומפתחים יחד תהליכי הוראה ולמידה. בסקירה שבוצעה על ידי קבוצת חוקרים מיחידת המחקר במכללת קיי נסקרו כמאה מחקרים שבוצעו בעשורים האחרונים ועסקו בנושאים הקשורים להתנסות בהוראה במהלך ההכשרה להוראה וגם בקשרים שבין מסגרות הכשרה להוראה לבתי ספר (כהן, הוז, קפלן וגולדשטיין, בעריכה). ממצאי סקירתם זיהו ארבעה סוגי קשרים במהלך ההכשרה להוראה:

א. מוסד ההכשרה מעצב את ההתנסות על בסיס רעיונות של מורים/חוקרים בתכנית ההכשרה - יעד ההתנסות ממוקד לרוב בדרך ההוראה/ תכנית לימודים/ שלבים בהתפתחות המורה/ כפי שהם נתפסים בעיני מורי המכללה. הם מכינים את הסטודנטים להוראה בדרך שנקבעה ומצפים מהם ללמוד בהתנסות בדרך זו. המדריכה היא לרוב דמות מרכזית המציבה את המטרות והמטלות בהתנסות, ויוזמת את רמת שיתוף הפעולה עם ביה"ס. המורה המאמנת מאפשרת את ההתנסות ברוח מוסד ההכשרה (כגון: Ball, 2000 Edwards, Carr & Siegel 2006; Garton & Cano, 1996).

ב. שיתוף פעולה מתוכנן בין תכנית ההכשרה לבין ביה"ס - במחקרים אלה הופיעו תיאורים של מערכות הפעולות בשיתוף, כששני המוסדות יוצרים מערכת מתואמת הכוללת את כל הגורמים הפועלים בתוכה, תוך שמירה על השגת המטרות של כל מוסד ומתוך רצון להתפתח, ללמוד מהשיתוף ולתת הכשרה טובה לסטודנטים (כגון Hawkey, 1998; Anderson, Lawson, & Mayer-Smith, 2006).

ג. ההסתגלות לתפקיד - במרכז התפיסה שהסטודנטית צריכה להיפגש עם המציאות הכיתתית: עם אוכלוסיות תלמידים מגוונות שהם ההרכב האמיתי של האוכלוסייה, עם תכניות הלימודים הקיימות, עם חומרי הלימוד המקובלים ועם מגוון תפקידיה על מנת שתוכל להסתגל לעבודה. המורה המאמנת היא הדמות החשובה בהכשרה, ולכן יש ולבחור אותה בקפידה על מנת שתתרום להתפתחות המקצועית של

המורה. המדריכה תפקידה לסייע לסטודנטית להתפתח וללמוד את המקצוע בתוך המציאות הנתונה (כגון:

(Weaver & Stanulis, 1996)

ד. שיתוף אקראי – שבהם ביה"ס היה מוכן לאמן את הסטודנטים מסיבות של סיוע בכיתה והבנה של חשיבות התפקיד. מוסד ההכשרה מחפש מקומות זמינים לאימון והמורים המאמנים לא נבחרים על סמך כישוריהם אלא על-פי זמינותם. התיאום בין המוסדות מתהדק כשמתעוררים קשיים בהכשרת סטודנטית מסוימת. מנהל/ת ביה"ס לא מעורב/ת, מערכת היחסים תלויה ביחסי הכוחות בין המדריכה למורה המאמנת (כגון Kahn, 2001).

לאחר ההכשרה

הקשרים שבין מסגרות הכשרה להוראה (מכללות, אוניברסיטאות) ומסגרות חינוכיות (בתי ספר, גנים, מועדוניות) לאחר סיום הכשרתם של מתכשרים להוראה מתקיימים באמצעות השתלמויות מורים וביצוע פרויקטים משותפים. במחקרים שיש בהם התייחסות לקשרים שבין מסגרות חינוכיות למסגרות הכשרה לאחר סיום ההכשרה עוסקים בעיקר בחיפוש אחר סממנים של שימור ואינטגרציה של עקרונות הוראה שנלמדו במהלך תקופת ההכשרה להוראה. ממצאי מחקרים אלו מדווחים שהמורים החדשים עוברים תהליך של סוציאליזציה תעסוקתית (occupational socialization) שעיקרה נטישת הנלמד בהכשרה להוראה ואימוץ עקרונות הוראה המקובלים במקום עבודתם (Tabachnick, 1985; Veenman, 1984; Lortie, 1975; Zeichner & Brainerd, 1975).

ברואר וקורטהגן (שם) מציינים שבספרות המחקר ידוע מעט לגבי דרכים ואסטרטגיות בהכשרת מורים שעשויים להוות גורם מאזן לתהליך החברות המתרחש בתוך בית הספר עם כניסתם להוראה. לטענתם, חלק מהסיבות לכך נעוץ בקושי בגיוס משאבים למחקרי אורך בקנה מידה גדול, מערך מחקרי מורכב ואיסוף נתונים רבים, תנאים המייקרים מחקרים אלו ובכך הופכים אותם לפחות ישימים. נראה שקיימת הסכמה בקרב חוקרים בתחום שעם סיום ההכשרה עוברים הבוגרים ממסגרת אחת שהכשירה בדרכה ועל פי חזונה למסגרת חדשה, שעושה זאת שוב, בדרכה, באמצעות תהליכי חברות ובעיקר באמצעות פעילות הוראה.

מעט מחקרים עוסקים בחינוך מיוחד (Malouf & Schiller, 1995) ובתרומת/השפעת חלק מתקופת התנסות בתוך כלל תקופת ההתנסות בהוראה, על המורים, על גיבוש זהותם והתפתחותם המקצועית בהמשך. גוף המחקר העוסק בהכשרת מורים לאוכלוסיות מגוונות חוקר בעיקר נושאים הקשורים לתלמידים ממוצא אתני מגוון ולא לבעלי צרכים מיוחדים (כגון Hollins & Guzman, 2005).

מתודולוגיה

מאפייני המשתתפים במחקר

דוח זה עוסק בכשירותן המקצועית של מורות שהן בוגרות שתי מכללות להכשרת מורים באמצעות אפיון כשירות ההוראה שלהן בתוך בית הספר ובחיפוש אחר זיקות שבין כשירות ההוראה להתנסות בהוראה במהלך ההכשרה. בנוסף להן ישנה התייחסות באמצעות הקשרים שבין המסגרות שבהן המורות הללו פועלות (בתי ספר מיוחדים/גנים), והקשר למסגרות ההכשרה (מכללת קיי ומכללת שאנן), הכוללות גם את המדריכות הפדגוגיות. נציג כאן סקירה קצרה של כל הנוגעים בדבר.

המורות: המורות המשתתפות במחקר מתחלקות לשתי קבוצות, קבוצה אחת הן מורות בכיתות חינוך מיוחד בתוך בתי ספר מיוחדים, ממלכתיים (בוגרות מכללת קיי) והשנייה, מורות בכיתות חינוך מיוחד בתוך מסגרות חינוך רגילות, בחינוך הממלכתי דתי (בוגרות מכללת שאנן).

בקבוצה הראשונה - 14 מורות חינוך מיוחד, בוגרות מכללת קיי, המלמדות תלמידים בעלי מוגבלות אינטלקטואלית מורכבת וקשה³ (מקביל לפיגור שכלי בינוני, קשה, אוטיזם, בעיות נפשיות ובעיות התנהגות קשות). ההוראה מאופיינת בבחירת נושאי הוראה מתוך תוכנית הלימודים הרגילה, בהתאמה לגיל הלומדים באמצעות טכניקות של פרוק מטלה, והוראתם באמצעות, הדגמה, חיקוי ותרגול רב מלווה בתמיכה אינטנסיבית ומתמשכת. מורות אלו משתתפות במפגשים מקצועיים עם אנשי צוות פרה רפואי (פיזיותרפיה, רפוי בעיסוק, מרפאות בדבור, מרפאות באמצעות מוסיקה ואומנויות) בתוך בית הספר, ומתכננות ביחד עם הצוות הרב מקצועי תוכניות לימוד אישיות (תל"א), ואמורות לבצע תהליכי הערכה שוטפים, אישיים וקבוצתיים במטרה לעקוב אחר התקדמות התלמידים ולבצע שינויים בתוכניות הלימודים האישיות והקבוצתיות בהתאם.

בקבוצה השנייה - 10 מורות חינוך מיוחד בוגרות מכללת שאנן, המלמדות בכיתות מיוחדות בתוך מסגרות חינוך רגילות, לעיתים כמורות שילוב (מורות מת"א) ולעיתים כמחנכות בכיתות מקדמות/ללקויי למידה. המורות משתייכות בו זמנית לשני גופים: האחד, למת"א (מרכז תמיכה יישובי אזורי) האחראי על הפיתוח המקצועי שלהן במהלך עבודתן, על איתור, אבחון, קידום לימודי חברתי ורגשי של תלמידיהן, והשני, לצוות בית הספר שבו הן מלמדות, וכפופות למנהלת מבחינה ארגונית וניהולית. הן משתתפות בשיבות צוות ובהשתלמויות מוסדיות.

מסגרות העבודה של המורות הנחקרות:

בית הספר המיוחד: בתי הספר המיוחדים באזור הדרום מתאפיינים בנטייה ליצור קהילות למידה בית ספריות המפתחות נושאי הוראה - למידה הקשורים לתכנון וביצוע הוראה מותאמת לתלמידיהם. לצורך זה נבחרים נושאים שנתיים שצוותים עוסקים בהם ובמהלכם נבנים חומרי הוראה והערכה במספר רמות (רוחב ואורך), המותאמות לצורכי הלומדים. כך לדוגמא, באחד מבתי הספר הללו מוקמת השנה ספרייה המותאמת ללומדים בעלי מוגבלויות אינטלקטואליות קשות ומורכבות כשהדגש הוא על הנגשת הטקסטים

³ המונח "מוגבלות אינטלקטואלית מורכבת וקשה" הוא המונח העדכני לאנשים בעלי צרכים מיוחדים שבעבר כונו גם "אנשים בעלי פיגור שכלי בינוני-קשה". בקבוצה יש התייחסות לתלמידים אלו כשייכים ל"חריגות הקשה". בהצעה נשתמש במושגים הללו.

באמצעים שונים, כגון אמצעים טכניים: הגדלת הטקסט, יצירת תהליכים מתווכים בתוך הטקסט כגון יצירת רצף סיפורי צביר (בעיקר בטקסטים שיש בהם אלמנטים חוזרים), שיתוף ערוצי תפיסה שונים, חזותיים (תמונות), חושיים (מגע, טעם, ריח). חלק מחברי הצוותים משתתף בפעילויות הכשרה במסגרות ארציות (כגון קבוצת מורות המשתתפות בבניית סטנדרטים מותאמים ללומדים בעלי צרכים מיוחדים, המתקיימת בבית ברל) והן מביאות אל בית הספר תובנות חדשות ומשתתפות בהן את שאר חברי הסגל. הצוות הפרה רפואי מהווה חלק מהצוות הרב מקצועי בבית הספר, משתתף ותורם גם הוא בכל הפעילויות שהוזכרו לעיל. כלומר, בית הספר המיוחד מהווה היום מסגרת שמתקיימת בה תרבות ייחודית, קהילה לומדת המפתחת חומרי הוראה בהתאם לצורכי הלומדים ובהסתמך גם על חומרים ושיטות חיצוניות לבית הספר (כולל חומרים מעובדים מאתר מכללת קיי).

מסגרות החינוך המיוחד בתוך בתי ספר רגילים במחוז חיפה והצפון מאופיינות בראיה מערכתית בה עבודת המורה והישגי תלמידיה מוערכים לנוכח תכנית חינוך לשוני מבוסס סטנדרטים שהותאם לחינוך המיוחד והכולל 4 הישגים מצופים. לצד ראיית קידום אישי של כל תלמיד, נערכת בדיקת התלמיד גם ביחס להישג המצופה מתלמיד בגילו הכרונולוגי, הלומד בכתה רגילה. המורות מבצעות אבחון דידקטי ובונות תח"י (תכנית חינוכית יחידנית) ובה יעדים אישיים לתלמיד ביחס לעצמו וביחס לכיתתו. כפי שכבר צוין, המורות מקבלות הדרכה מקצועית ממדריכות מתי"א.

מסגרות המוסדות להכשרה מקצועית של המורות הנחקרות:

א. מכללת קיי - מסלול חינוך מיוחד – בתקופה שבה הבוגרות התנסו בהוראה פעלה תוכנית הכשרה שבה בשנה א' התנסו המתכשרות להוראה בתוך מסגרות חינוך רגילות. בשנים האחרונות, לאור השינויים בתוכנית ההכשרה, ההתנסות בהוראה במסלול חינוך מיוחד מתרחשת בשנה ב' וג' בלבד. בשנה ב' מתנסות המתכשרות להוראה בכיתות יסוד (כיתות רגילות וכיתות חינוך מיוחד), בתוך בתי ספר רגילים. במסגרת ההתנסות הן מתבקשות לתכנן וללמד בעיקר בנושאים הקשורים לקריאה וחשבון כשהתהליך מלווה בהנחיה אינטנסיבית של מדריכות פדגוגיות, מורה מאמנת ומהלכי רפלקסיה. תכנון ההוראה הוא קצר מועד ומדגיש שימוש בשיטות הוראה מגוונות ועדכניות, כגון משחקי למידה חדשניים, מרכזי למידה עצמית וכד'. בשנה ג' יכולות המתכשרות לבחור מסגרת התנסות, כשהבחירה האפשרית היא התנסות בהוראה בכיתות חינוך מיוחד (לקויי למידה) בתוך בתי ספר רגילים, בחטיבת ביניים או בכיתות חינוך מיוחד בתוך מסגרות חינוך מיוחד (מסגרות חינוך שמיועדות לבעלי חריגות קשה, כלומר, לומדים בעלי מגבלה אינטלקטואלית קשה ומורכבת, מקביל פיגור שכלי בינוני, קשה, אוטיזם, בעיות נפשיות ובעיות התנהגות קשות). במסגרת ההתנסות בחריגות הקשה נדרשות המתכשרות להוראה לתכנן וללמד שלוש יחידות הוראה (יחידת הוראה מורכבת מתהליכים של למידה עצמית של המתכשרת להוראה בהקשר לנושא, בירור ידע של תלמידים, בניית תהליכי הוראה- למידה מדורגים) הכוללת לפחות 20 שיעורים, אחת מהן היא הפרויקט, יחידה מורחבת שבסוף התהליך (תכנון, הוראה וכתובה) מוגשת לבדיקה בדומה לעבודה סמינריונית ומוערכת על ידי המדריכה הפדגוגית וקורא/ת חיצונית מתחום הדעת בנושא הפרויקט עוסק בו. בנוסף, עליהן להשתתף בסדנא דידקטית המלווה את ההתנסות, שהמדריכה הפדגוגית מנחה

אותה, בישיבות צוות בית ספריות ובפעילויות הקשורות לבית הספר ולתלמידים, השתתפות באירועים כגון חגים, ימי הורים, ביקורי בית וכד'.

המדריכה הפדגוגית מלווה כל מתכשרת באמצעות הדרכה אישית, קריאת חומרים ומתן ייעוץ וסיוע בהתאם לצורך, צפייה בשיעורים ובהדרכה קבוצתית, באמצעות סדנא דידקטית זו חודשית. במקרים רבים ממשיכות המתכשרות להיות בקשר עם המדריכה גם לאחר סיום ההכשרה להוראה, בעיקר למטרות קבלת סיוע בהכנת חומרי הוראה. המכללה והחוג לחינוך מיוחד מעודדים קשרים בין אנשי הצוות ובתי הספר. חומרים בנושא ההדרכה, כולל פרויקטים וחומרים מתוך הסדנא הדידקטית מופיעים באתר מתוקשב, פתוח לאורחים שמכללת קיי יזמה (אתר מת"ל).

מכללת קיי - מקום החוקרת במסלול חינוך מיוחד ובהקשר למחקר הזה – אני מדריכה פדגוגית במסלול חינוך מיוחד במכללת קיי מתחילת שנות התשעים ובמקביל אני מלמדת נושאים נוספים במסלול כגון תכנון לימודים בחינוך המיוחד, קורס בפיגור בינוני וקשה וסדנא דידקטית. מחוץ למסלול החינוך המיוחד אני מלמדת קורסים בנושאי שיטות מחקר וקורסים בתוכנית לתאר שני בייעוץ. אני משתדלת לקרוא ולהתעדכן בנושאים שאני עוסקת בהן וליידע גם את הסטודנטים ואת בתי הספר שבהם מתנסות סטודנטיות שלי. אני מאמינה בשיתוף בידע ובסיוע. אני מעודדת סטודנטים לפנות אליי גם לאחר סיום הלימודים ומשתדלת מאד לסייע ולתת חומרים. אתרי הקורסים שלי פתוחים לציבור וכך גם חומרי ההוראה שלי במת"ל. דפוס ההדרכה שלי מובנה ומפורט והסטודנטים מקבלים אותו מראש, בתחילת השנה, ונערכים בהתאם. במהלך השנה חלים אמנם שינויים בתכנון, אך לרוב אלא שינויים טכניים (כגון שינוי בתאריכים) ופחות שינויים מהותיים. בתכנון ההוראה לקראת ביצוע הוראה בכיתה הסטודנטים נדרשים לבצע תהליך של למידה אישית של הנושא, בחירת תכנים בזיקה לתוכנית הלימודים הרגילה, הבית ספרית והכיתתית, הגדרת מטרות ופירוקן למטרות אופרטיביות (כלומר דרוג המטרה לשלבים עוקבים), בחירת תבחיני הערכה לכל מטרה אופרטיבית ולבסוף בניית מערך שיעור שמתבסס על כל התהליך שציינתי. ההדרכה לאורך השנה היא אישית ותכופה כשהתקשורת מתקיימת הן באמצעות מפגשים אישיים, קבוצתיים (בסדנא) ובעיקר באמצעות הדוא"ל. תהליך הכתיבה מלווה בהערות ותיקונים ולרוב נעשה מספר פעמים. אני מגדירה עצמי כמדריכה פדגוגית שמאמינה שנאה דורש ונאה מקיים ולכן אני משתדלת לבצע את אותם תהליכי התנהלות שאני מבקשת מהסטודנטים.

אני עוסקת במחקר בתחום הכשרת מורים משנות השמונים, ובשנת 1995 השתתפתי במחקר שהתקיים במכללת קיי ועקב אחר בוגרי המכללה. המחקר הנוכחי מתמקד בבוגרות חינוך מיוחד בחריגות הקשה.

ב. **מכללת שאנו - מסלול חינוך מיוחד**⁴ – ההתנסות בהוראה במסלול חינוך מיוחד מתרחשת החל מסמסטר שני בשנה א', ב' וג'.

בשנה א' סמסטר א' – עד חנוכה הסטודנטיות לומדות במכללה הדרכה פדגוגית העוסקת ביסודות ההוראה, מיומנויות הוראה בסיסיות של תכנון שיעור וניווט למידה. החל מחנוכה הן צופות בכיתות רגילות ומתנסות בהוראת תלמידים רגילים.

בשנה ב' הן מתנסות בכיתות חינוך מיוחד בתוך בתי ספר רגילים, בחטיבת ביניים (כיתות מקדמות, כיתות לליקויי למידה או כיתות שילוב). הן מתבקשות לתכנן וללמד בעיקר בנושאים הקשורים לקריאה וחשבון כשהתהליך מלווה בהנחיה של מדריכות פדגוגיות, מורה מאמנת וביצוע מהלכי רפלקסיה.

בשנה ג' מתנסות המתכשרות להוראה בעבודה בכיתות במסגרות חינוך מיוחד המיועד להריגויות קשות (לומדים בעלי מגבלה אינטלקטואלית קשה ומורכבת, מקביל פיגור שכלי בינוני, קשה, אוטיזם, בעיות נפשיות ובעיות התנהגות קשות). המתכשרות להוראה נדרשות להשתתף בסדנא דידקטית המלווה את ההתנסות, עליהן לצפות במהלך למידה שוטף בכיתות, להיות בקשר עם כל חברי הצוות (פארה-רפואי, תרפויטי ולימודי) להכיר הכרות עמוקה תלמידים והוריהם בכל ההיבטים, לקחת חלק בהוראה השוטפת, בישיבות צוות בית ספריות ובפעילויות הקשורות לבית הספר ולתלמידים, השתתפות באירועים כגון חגים, ימי הורים, ביקורי בית וכד'. במהלך התנסות שנה ג' הן נדרשות לגבש הצעה לפרויקט סופי במסגרתו עליהן לערוך סקירת ספרות עשירה אודות הלכות האופיינית לכיתתן, סיבותיה מאפייניה ואפשרויות קידום התלמידים. הצגת האוכלוסייה הספציפית בכיתתן תוך הצגת כל תלמיד ותלמיד אבחון טרום, בניית יחידת לימוד מתוך תכנית הלימודים בחינוך לשוני או "לב 21" או חינוך מתמטי. יחידת הלימוד מונה מינימום 10 שיעורים. נדרשת רפלקסיה על כל שיעור: מטרות, יעדים, דרכי הוראה ובדיקת הישגים. בדיקת הישגים אינדיווידואלית בתום התהליך וניתוח מעמיק של משמעות הפרויקט כולל רפלקסיה עצמית מראשית השנה עד סופה.

המדריכה הפדגוגית מלווה כל מתכשרת באמצעות הדרכה אישית, קריאת חומרים ומתן ייעוץ וסיוע בהתאם לצורך, צפייה בשיעורים והוראת סדנא דידקטית. במקרים רבים ממשיכות המתכשרות להיות בקשר עם המדריכה גם לאחר סיום ההכשרה להוראה, בעיקר למטרות קבלת סיוע בהכנת חומרי הוראה. המכללה והחוג לחינוך מיוחד מעודד קשרים בין אנשי הצוות ובתי הספר.

מכללת שאנו - מקום החוקרת במסלול חינוך מיוחד ובהקשר למחקר הזה – אני משמשת כמרצה בחוג לחינוך מיוחד זה 19 שנים. במקביל אני ממלאת תפקידים נוספים במסגרת הנהלת המכללה: חברת מועצה אקדמית, יושבת ראש ועדת משמעת, חברת מערכת שנתון "שאנו" ועוד. תחומי ההוראה שלי הינם חינוך מיוחד, שילוב ילד חריג בכתה רגילה, אבחון ליקויי קריאה וכתבה, הוראה מתקנת בקריאה ובכתיבה.

⁴ תיאור ההתנסות כאן מתייחס לבוגרות שסיימו לימודיהן במכללה, בינתיים פיתחנו מודל חדש המיושם השנה.

השקפת העולם החינוכית שלי הינה שחובתו של מורה לקדם את תלמידיו בכל דרך, לשם כך עליו להיות בעל פילוסופיה חינוכית שהכל ניתן ללימוד, תוך הקפדה על העשרת ידע, התמחות מקצועית, פיתוח מקצועי מתמיד ובניית מאגר מיומנויות שיסייעו בעבודת החינוך. לכן אני מקפידה להשתתף בכנסים מקצועיים בארץ ובעולם ואף יוזמת השתתפות של פרחי ההוראה בחלק מהכנסים. אני מקפידה לקרוא ולהתעדכן בנושאים שאני עוסקת בהן וליידע גם את פרחי ההוראה ואת בתי הספר שבהם הם מתנסים סטודנטיות שלי. אני מעודדת את פרחי ההוראה לקרוא ולהעשיר דעת ונותנת מקום לעדכונים משדה המחקר בשעורי. דפוס ההוראה שלי כולל קריאת חומר לפני השעור, תהליך למידה אישי והגעה לשעור עם שאלות אודות חומר זה. תלמידותי מתבקשות לקשור את הנלמד בשעורי לחוויותיהן בהתנסות בהוראה מדי שבוע. לפני יציאתן לשבוע התנסות בעבודה מעשית הן מקבלות משימות מוגדרות במה לצפות וכיצד לקדם תלמידים על פי הידע והמיומנויות שנרכשו בשעור. בשעורי אין בחינה, אלא, מדי שני שעורים על הלומדת להכין עבודה ישומית קטנה בה היא משתמשת בתאוריה לצרכים פרקטיים בעבודה המעשית. ההתקשורת מתקיימת ובעיקר באמצעות הדוא"ל. תהליך הכתיבה מלווה בהערות ותיקונים ולרוב נעשה מספר פעמים עד להפנמה.

תום לימודיהן, קבוצת הבוגרות נשארת בתפוצת האימלים שלי ומקבלת עדכונים, מערכי שעור ומאמרים גם עם תום לימודיהן. בשל העובדה שמומחיותי הוראה מתקנת, אני נענית לשאלות הבוגרות בדבר קשיי קריאה וכתיבה של תלמידיהן גם שנים לאחר סיום לימודיהן במכללה. בשל תפקידי האחרים במשרד החינוך אני ממשיכה ללמד את הבוגרות בהיותן בשדה במסגרת השתלמויות מתי"א. כך שהבוגרות שנשארות במחוז חיפה ממשיכות ללמוד ממני 3-4 פעמים בשנה, במסגרת ימי עיון והשתלמויות ומחזיות.

סוג המחקר

המחקר בעל אוריינטציה איכותית, פנומנולוגית. גישה זו "מתארת משמעות של חוויה, מושג או תופעה עבור מספר פרטים" (Creswell, 2007, p.57). מבחינה אפיסטמולוגית, גישות פנומנולוגיות מתבססות על פרדיגמות של ידע אישי, סובייקטיבי, ומגישות את חשיבות הראייה האישית והפרשנות שהפרט מבצע לאירועים שהוא משתתף בהם.

הדוח' מציג פרופילים של כשירות מקצועית אישי וקבוצתי של מורות העובדות במסגרות חינוך מיוחד שלמדו בשתי מכללות שונות. הפרופיל האישי נבנה באמצעות נתונים שהתקבלו מדיווח עצמי של המשתתפות, הצגת חומרי הוראה, ביקורים בכיתה וצפייה בשיעורים (של החוקרות). בהמשך, עובדו הנתונים הללו לפרופיל באמצעות שני מודלים, האחד מודל כשירות מקצועית בעל שמונה תבחינים: ארגון, תוכן, תהליכי רצף, התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה, הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה, תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות, יצירת תקשורת המעודדת השתתפות של הלומדים, ובחינה רפלקטיבית של עשייתן. השני, תיאור את התפתחותן המקצועית של המשתתפות במחקר וזיקתן למכללה באמצעות ארבעת הנושאים ששלושה מתוכם ציינו קורטהגן וברואר: Brouwer & Korthagen, 2005):

(א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר; (ב) כיצד עשייה זו בשילוב מרכיבים נוספים תורמים להתפתחותם המקצועית; (ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה; (ד) נטייה כפי שהיא מסתמנת מתוך החומרים שנאספו אודות המשתתפת.

הפרופיל פותח על ידי החוקרות בזיקה לשמונת הנושאים של קורטהגן וברואר (שם). תוכן הנושאים נבחר בהתאם לנעשה בתוכניות ההכשרה בשתי המכללות, ושימש בהמשך גם לבחינת קשרים בין פרופיל כשירות ההוראה של המורה לסביבת העבודה (בית הספר, שכבה, כיתה, צוות רב מקצועי) ולסביבת ההתנסות (מפגשי הדרכה, סדנא דידקטית, כיתת ההתנסות, מורה מאמנת, הכנת יחידות הוראה). קשרים אלו, הוו את ה"טקסט המתמצת" של שתי קבוצות המורות המשתתפות במחקר. בנוסף, נבנה פרופיל קבוצתי, לכל אחת מהקבוצות ונעשה ניסיון לבחון מאפיינים של שני הפרופילים הקבוצתיים בזיקה לנושאים הנחקרים.

תהליך איסוף ועיבוד הנתונים במחקר בוגרות בחינוך המיוחד

בחלק זה של דוח המחקר מוצג תהליך איסוף הנתונים. התיאור יכלול סקירת טווח הזמן, דרך האיסוף, כיצד הוא בוצע ומאפייני המשתתפות.

א. תהליך איסוף הנתונים בקרב בוגרות ממכללת קיי

תהליך איסוף הנתונים בקרב בוגרות ממכללת קיי החל בחודש נובמבר 2008 והסתיים בחודש יולי 2009. הוא כלל:

- מפגשים עם מנהלות בתי הספר שבהן מלמדות היום המורות הבוגרות במטרה ליידע אותן לגבי אופי המחקר, דרך איסוף הנתונים ואיזה שימוש ייעשה בהם. שלב זה בוצע בטרם בוצעה פנייה למורות. ארבעת המנהלות שאליהן פניתי ביקשו לקבל בעל פה ובכתב את פרטי ההצעה, את אישור המדען הראשי ופרטים לגבי החומרים והתצפיות. לאחר מפגש אישי (פנים אל פנים) עם כל אחת מהן בנפרד ומשלוח ההצעה עם האישורים באמצעות הדוא"ל קיבלתי את האישור מכולן להיכנס לבית הספר ולאסוף נתונים. מנהלת אחת ביקשה לתאם בעצמה מראש את המפגשים עם המורות ומאחר ובמבצע "עופרת יצוקה" בתי הספר לא פעלו ב"ש השתבשו חלק מהפגישות המתוכננות ובסופו של דבר ויתרתי על מפגשים עם שתי בוגרות מאותו בית ספר וראיינתי רק מורה/בוגרת אחת מבית ספר זה. ארבעת בתי הספר שבהן נאספו הנתונים הם בתי ספר לחינוך מיוחד שלומדים בהם תלמידים בעלי מוגבלויות קשות ומורכבות. למרות ההגדרה המשותפת בתי הספר בעלי מאפיינים ייחודיים ועל כך אכתוב בנפרד.
- פניתי ל- 30 בוגרים (ביניהם היה גם בוגר אחד) מארבעת בתי הספר שבהם קיבלתי אישור לאסוף נתונים וביקשתי את הסכמתם להשתתף במחקר. הסברתי את מטרת המחקר ואת התהליך שיכלול תצפית בשיעור, תיאור כיתה, ראיון וקבלת חומרי הוראה. הפנייה הייתה כללית, כלומר לא בוצע תהליך ממיין, פניתי לכל הבוגרים שפגשתי בבתי הספר הללו. כולם הביעו הסכמה עקרונית לשתף

פעולה ולהשתתף במחקר אך כאשר ניסיתי לתאם מועדים לתצפיות נתקלתי בקשיים שבחלקם נבעו מאילוצי מערכת, כגון כיתות שבהן התלמידים יצאו לפעילויות חוץ בית ספריות בימים שבהם אני יכולתי להגיע, או ימי עבודה של הבוגרים שלא תאמו את ימי העבודה שלי. בסופו של תהליך מתמשך (התאריכים לא נקבעו כולם מראש אלא במהלך איסוף הנתונים) הצלחתי לתאם מפגשים עם 14 מורות (לא הצלחתי לתאם עם הבוגר). החומרים נאספו לאורך כל שנה"ל תשס"ט.

- איסוף הנתונים בוצע במספר מפגשים (2-3). לרוב תיאמתי עם מורה והגעתי קודם לתצפית בכיתה, שבה תיעדתי את הכיתה בהתאם למתוכנן בשלב זה. בהמשך תיעדתי שיעור ובסוף ביצעתי ראיון. רוב הראיונות בוצעו בבית הספר, בשיעורים חופשיים של המורה למעט ראיון אחד שבוצע בביתה המורה, מאחר והייתה בחופשת מחלה מתמשכת. במהלך הראיון ביקשתי לראות חומרי הוראה ובהמשך המורות שלחו לי חומרים באמצעות הדוא"ל. במקרה אחד חל שיבוש בהורדת קבצים ולמרות שפניתי שוב למורה וביקשתי חומרים לא קיבלתי אותם. במקרה נוסף המורה הבטיחה לשלוח ולמרות שפניתי אליה מספר פעמים לא שלחה. במקרים אלו התייחסתי בניתוח כאילו אין חומרי הוראה.
- הנתונים אודות כל בוגרת נשמרו כפי שתועדו (כתובים על נייר), חומרי ההוראה ברובם נשלחו באמצעות הדוא"ל ונשמרו בתיקיות במחשב בלבד.

רשימת הבוגרות שהשתתפו – השמות שונות המטרה לשמור על חיסיון המשתתפות ובתי הספר

שם	בית ספר	כיתה	מועד סיום לימודים	תאריך איסוף נתונים
מירב	שמש	ג-ד	2003-2004	24.11.08 17.12.09
שרונה	רמז	בוגרים	1998	1.10.08 17.6.09
יפה	שמש	ה-ו	2005	10.12.08 22.4.09
לוטם	רעות	בוגרים סיעודיים	2003	17.11.08 22.10.08
סווטה	שמש	ה-ו	2003 (הסבה)	8.12.08 22.4.09 22.6.09
גלינה	רעות	בוגרים	2000	15.12.08 25.3.09

שם	בית ספר	כיתה	מועד לימודים	סיום	תאריך נתונים	איסוף
מדלן	אורנים	בוגרים סיעודיים	2008		21.1.09 9.2.09	
סנדרה	שמש	א'	1999		26.1.09 25.5.09	
אביגיל	רעות	ד-ה	2001		2.2.09 25.3.09	
אושרת	רמז	מורה למחשבים	2000		4.2.09 17.3.09	
רינת	שמש	ה-ו	2000		22.4.09 24.6.09	
ליז	שמש	א' הכיתה של סנדרה	2007		27.4.09 24.6.09	
ורד	רעות	ז'-ח'	2000		3.6.09	
אורטל	רעות	מורה לחינוך לשוני	2001		3.6.09 8.6.09	

ב. תהליך איסוף הנתונים בקרב בוגרות מכללת שאנן

תהליך איסוף הנתונים במסגרת בוגרות מכללת שאנן החל בחודש נובמבר 2008 והסתיים בחודש יולי 2009. הוא כלל:

- שיחות עם מפקחת על חינוך מיוחד, מנהלות בתי הספר בהן מלמדות המורות-הבוגרות, במטרה לידע אותן לגבי אופי המחקר, דרך איסוף הנתונים ודפוס השימוש בהם. הצעת המחקר נשלחה למפקחת על החינוך המיוחד שבאזור נעשה המחקר (איזור נרחב מאוד כיון שזו מפקחת דתית הממונה על כל החינוך המיוחד הדתי במחוז חיפה). היא העבירה את הצעת המחקר וכן את אישור המדען הראשי למנהלות בתי ספר לקריאה) ולמתן אישור לביצוע המחקר בבית ספרן. החוקרת נפגשה עם רוב המנהלות שניצלו את המפגש להצגת העשייה החינוכית של המוסד החינוכי, ולתיאור החזון החינוכי של המוסד וברוב המקומות, גם לסיור במוסד החינוכי. המנהלות התקשו לא לחוות דעתן על הבוגרות הנחקרות לפני התצפית והראיון. הן אף ביקשו שבסיום המחקר, יוכלו לקרוא ולשוחח על ממצאיו ולבדוק מה הן יכולות להפיק ממנו על מנת לשפר את העשייה החינוכית בביה"ס.
- פניתי ל – 10 בוגרות מ – 9 בתי ספר כולן הסכימו להשתתף במחקר. הם שמעו את מטרות המחקר והבינו שזהו מחקר השוואתי שאינו עוסק בהן אישית (מבקר או משבח). בשיחה המקדימה הוסברו

תהליכי איסוף הנתונים: תצפית בשיעור; תיאור כתי; ראיון אישי; קבלת חומרי הוראה. לא בוצע תהליך ממיין, במהלך תיאום מועדים לתצפיות התגלתה נכונות רבה שכללה אפילו שינוי מערכת על מנת שאוכל ביום אחד לצפות בשתי מורות באותו ביה"ס וגם בשני בתי ספר סמוכים. ההכנות, מפגשי מפקחת ומנהלות לתאומים נערכו עד תום סמסטר א', רוב התצפיות נערכו במהלך חופשת סמסטר. הראיונות בוצעו לעיתים לאחר התצפית בשיעור ולעיתים אחרי זמן מה. עובדה זו צריכה להילקח בחשבון במהלך הניתוחים, כיון שבראיונות שנעשו לאחר תצפיות, התייחסו המורות בהרחבה לפועליהן בשיעור, למיומנויות ולכלי העבודה בהן השתמשו לשיקולי דעת פדגוגים בדבר גמישות והתאמת השיעור לצרכי הלומדים. לעומת זאת בראיונות מאוחרים צוינו הערות כלליות ולא דובר על השיעור שנצפה.

- איסוף נתונים נערך במספר מפגשים (2-3). לרוב תואמה תצפית, בה גם נסקרו וצולמו קירות הכתות. השיעור תועד בפרוטרוט, לבסוף במחצית המקרים התקיימו ראיונות. במחצית המקרים הראיונות התקיימו בהמשך. בתום התצפית הוצגו חומרי למידה שבמקביל נשלחו אלי למייל.
- הנתונים אודות הבוגרות נשמרו בתיקיות מחשב, תצפיות וראיונות הוקלדו בתיקיה אישית לכל בוגרת.

שם	בית ספר	כיתה	מועד לימודים	סיום	תאריך תצפיות	איסוף
רותם	רבין	מורת שילוב	1994		תצפית – 23.4.09 ראיון – 17.7.09	
אילנה	מאיר	מורת שילוב	1994		תצפית – 23.2.09 ראיון – 21.4.09	
עמית	ספיר	מחנכת כתי ז' מקדמת	2001		תצפית – 23.2.09 ראיון – 14.6.09	
מורן	אמונה	מורה במרכז למידה ובביה"ס לפיגור כתי ה'	2006		תצפית – 19.5.09 ראיון – 17.7.09	
ליאת	טוהר	מחנכת כתי א' מקדמת	2006		תצפית וראיון 9.6.09	
רננה	יהודה הלוי	מחנכת כתי ט' פיגור קל	2006		תצפית וראיון 3.6.09	
שני	יהודה הלוי	מחנכת כתי ט' פיגור קל	2006		תצפית וראיון 3.6.09	
לינה	אלון	מחנכת כתי א' מקדמת	2006		תצפית וראיון 23.2.09	

שם	בית ספר	כיתה	מועד לימודים	סיום	תאריך נתונים	איסוף
תמר	דיין	מורת שילוב	2004		תצפית וראיון	
סימנה	ישר דרך	מחנכת כיתה ז' מקדמת	1996		תצפית וראיון	

תהליך עיבוד הנתונים

א) חזרנו להצעת המחקר ובחנו שוב את מודל הניתוח, לאור החומרים שצברנו במשך השנה. החלטנו בשלב הראשון לבצע ניתוח אחד לפחות (כל אחת מאיתנו) באמצעות המודל שהצגנו בהצעה ולעדכן אותו בהתאם לצורך.

ב) בשלב היישום הראשוני (של בניית הפרופיל הראשון) ראינו שאנחנו נדרשות לעיתים לפרט יותר את התבחין. לדוגמא, בתבחין הרביעי של מודל הניתוח שבו עסקנו **התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה**, פירוט התבחין כיוון לקישור גלוי בין תוכנית הלימודים הרגילה והתאמתה לצורכי הכיתה, בחירת מושגים מרכזיים והתאמתם ללומדים. בנוסף, בדקנו שימוש בחומרי הוראה: אילו חומרים היו בשימוש בזמן התצפית ומתוך החומרים שהמורה מסרה לנו, איכות החומרים (מבחינת קידום למידה, אסתטיקה, מכוונים להעצמה אישית כגון בחירת חומרים המתאימים לגיל הלומדים גם אם יכולתם הקוגניטיבית נמוכה).

ראינו שעלינו להתייחס בתבחין זה לשלוש סביבות הוראה ולמידה, סביבת חומרי הלמידה (אופי החומרים שעובדו, דרך עיבודם וכד'), סביבת השיעור (מהתצפית) והסביבה הפיזית, שהיא סביבת הכיתה, כולל חומרים שעל הקירות, דרך ארגון הכיתה וכד'. בשלב תכנון התבחינים לא ראינו צורך בפירוט שציינו כאן ורק בעקבות קריאת החומרים ועיבודם לפי המודל הבחנו בסביבות הללו.

ג) כמו כן, נכחנו שעלינו להציג את תפיסת ההדרכה שלנו על מנת להסביר את אופן הערכת הנתונים, שכן ההערכה מתבצעת לאור תפיסת עולם בתחום הכשרת מורים והדרכה פדגוגית תלוית הקשר דבר המחייב הצהרת כוונות ברורה.

בעקבות פגישה משותפת, לאחר ניתוח חומרים ממשותפת אחת, עברנו על מבנה הטבלא וביצענו מספר שינויים: (מה שמסומן באדום הוא שינוי או תוספת)

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראיון	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית פנימי	הערות	סה"כ בסעיף ניקוד
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות	תוכן קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12	
תהליכי רצף: חומרי הוראה ומתוך הראיון	רצף שהמראיינת מתייחסת אליו	רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12	
התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה	בתצפית	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	הסבר מילולי לגבי קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסיס 12	
הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה	בתצפית יישום בפועל	בראיון רפלקציה	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בסיס 12	
תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים	בתצפית	בראיון	התאמה להערכות פורמליות של כיתות רגילות	בסיס 12	
				3	
יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון	בתצפית הדגמה, חזרה, שאלות שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בראיון	בסיס 12	
בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות	בסיס 12	

ממצאים

חלק א' – מכללת קיי

פרופיל אישי לפי תבחיני כשירות מקצועית בוגרות מכללת קיי

שמות הבוגרות ושמות בתי הספר שונו לצורך שמירה על חסיון.

א1 מירב - ביה"ס שמש, ילדים בעלי הפרעות תקשורת.

מירב מלמדת בבית ספר "שמש" מסיום לימודיה, בשנת 2004. בשנה שלפני כן היא התנסתה באותו בית ספר ולימדה בכיתת שילוב. היא אחראית על נושא השילוב. מלמדת כיתה ד', ילדים בעלי יכולות תקשורת גבוהות יחסית ללקות. השנה (תשס"ט) מלמדת את הכיתה בתוך בית הספר, לבקשתה.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראיון	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית מבנה פנימי	הערות	סה"כ בסעיף ניקוד
הפינות מייצגות נושאים נלמדים, יש הרבה תהליכים מתווכים כגון מיצג של מחשבון עם הנחיות שימוש 3	רוצה מאד לדבר ולתאר ולעיתים קופצת מנושא לנושא. היא ביקשה לשוחח איתי עוד מספר פעמים בנושא. תיארה את תהליך ההכשרה והעבודה באופן מפורט. 3		השיעור מאד מובנה, עם כותרות מלוות על הלוח, וגם עם מתן אפשרויות תגובה לתלמידים. 3	מירב נראית ומתנהגת כאדם מאורגן "חיצוני", כלומר ש תחושה שהיא לא באמת מאורגנת ולכן זה הפתיע אותי לגלות עד כמה היא מאורגנת ומקפידה על כך.	9/9 100
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות	תוכן: קישור בין הווה לעבר	פילוסופיה חינוכית	בסיס 12	
תיארה את תהליך ההכשרה בפירוט וציינה מה קיבלה בכל שנה, כגון שבשנה א' עסקו יותר ב"כובעים", בשנה ב' בקריאה וחשבון. 3	תיארה תהליכי תכנון, הובלת צוות בשילוב וקשר עם המנהלות. היא מתארת מערכת מורכבת ומאד מקצועית וניכר שהיא בקיאה בנעשה 3	בתחילת דרכה חשה שמה שלמדה במכללה אינו מתאים ורק כעת מיישמת. לדעתה למדה דברים חדשניים מדי ולקה זמן עד שהשטח הגיע אליהם. 3	מתוך הנאמר, לא באופן ישיר, אפשר לראות שמירב מאד אוהבת את הילדים מאמינה ביכולותיהם וביכולתה ללמד אותם. הייתה רוצה לקרב אותם לתיפקוד רגיל. 3	12/12 100	
תהליכי חומרי הוראה ומתוך הראיון	רצף שהמרוואיינת מתייחסת אליו	רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12	
הראיון היה מובנה והרצף לא היה תלוי בה. עם זאת היא כן נשארה בתוך הרצף הנתון. חומרי הוראה: יש תכנון כללי של חומרי תוכן ולא דירוג פדגוגי, כגון פירוק מטרה לשלבים כמו	מתייחסת באופן מסודר ורציף לתהליך הקליטה לעבודה, קבלת תפקידים וגם קבלת הדרכה מהמנהלות והמדריכה. 3	הרצף בתצפית היה טוב מאד, אם כי לא ראיתי חומרים בנושא התצפית. ניכרה עקביות מכוונת, חזרות ושיתוף מכוון של התלמידים 3	בתכנון נושא ירושלים יש תכנון הוראה עד שלב במערכים. לדעתי הרצפים מושפעים מניצן. לבדוק. הרצף מושפע מהתוכן ולא מתהליך הוראה ופחות מרמת הידע של התל'. נראה שגם בית הספר אינו מבקש פירוק	10/12 83	

שלמדה 2			מדורג. 2	
התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה	בתצפית	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	הסבר מילולי לגבי חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסיס 12
ביחידת ירושלים יש התאמת הנושא לצורכי התלמידים ויכולותיהם ושימוש בחומרי הוראה שהותאמו. אין יצירה ייחודית לתחום התוכן או לתלמידים. 2	שיעור מובנה עם תהליכים שקופים שבהם התלמידים שותפו בתהליך. הסייעת קיבלה הנחיות מפורטות לעבודה. 3	הכיתה מסודרת, התלמידים ישבו סביב המורה קרוב ללוח, על הלוח נכתבו נושאי השיעור, על הקירות היו נושאי לימוד עם אפשרויות שימוש בהם. 3	יש ניסיון לקשר בין תוכנית הלימודים הרגילה ליכולות הלומדים באמצעות בחירת מושגים רלוונטיים כגון המושג עיר בירה. 3	11/12 91
הכרות והפעלה של הוראה ולמידה: הפעלה מושכלת בתכנון הוראה	בתצפית יישום בפועל	בראיון רפלקציה	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בסיס 12
מתמקדים בתחום הדעת ולא בשיטות הוראה, דירוג החומרים או דרכי הקנייה. יש מעט דירוג בהצגת ברור ידע בכמה רמות 1	התצפית הייתה בנושא אחר ובמהלכה ניכרו הפעלת תהליכים מיידעים, המללה, מתן אפשרות לחזרה על הנאמר על ידי התלמידים ועידוד תקשורת. 3	יש התייחסות לדרכי עיבוד חומרים, שיתוף הורים ושיטות עמיתים. יש מעט התייחסות לשיטות הוראה, כגון עיצוב התנהגות. יש פער בין הביצוע בכיתה שהוא מאד מובנה לבין הכרות עם התיאוריה 2	יש בכיתה למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה. עדיין רוב הלמידה היא פרטנית למרות ההנחיות החדשות המכוונות למליאה. 2	8/12 66
יצירת תקשורת המעודדת השתתפות הלומדים בחומרי התכנון	בתצפית	בסביבת הכיתה	בראיון	
בחומרי התכנון אין התייחסות ישירה אך יש התייחסות עקיפה כגון תכנון פעילות קבוצתית. 1	בתצפית הייתה התייחסות מרובה לנושאי תקשורת, הן בהקשר לשיתוף והן בהקשר לשילוב ערוצי תקשורת מגוונים כגון דיבור, כתיבה על הלוח וכד'. 3	יש מרחב של למידה משותפת, וגם של למידה פרטנית. נראה שיש עדיין שימוש רב יחסית בעבודה פרטנית ופחות בשיתופית. 2	לא הייתה התייחסות לנושא 0	6/12 50
תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים	בתצפית	בראיון	התאמה להערכות פורמליות של כיתות רגילות	בסיס 12
בתכנון החומרים יש התייחסות לבירור ידע תחילי אך ללא תוצאות והתייחסות אליהם. בתכנון עצמו יש	בתצפית שאני ראיתי לא הייתה כלל הערכה אבל הייתה התייחסות עקיפה לנושא באמצעות חזרה, מתן	בראיון הזכירה שמתוכנן מבחן אך לא ברור אם הכוונה לקבוצה שלה או לכיתה הרגילה	לא ראיתי תהליך הערכה עקבי שמתייחסים אליו.	3/9 33

		שלומדת את הנושא. אין התייחסות להערכה בדרכים אחרות כגון פורטפוליו 1	אפשרות לתלמידים להשתתף והכך שהמורה וידאה שהם אומרים. 1	בהמשך הערכה לפי מטרות כלליות כגון: מכיר מאפייני עיר בירה 1
10/12 83	דיברה יותר על עצמה אבל הייתה מאד קשובה גם אליי. 3	יצרה מרחב דיון באמצעות דיבור, כתיבה על הלוח, יצירת אפשרויות חזרה וכד'. 3	בתצפית ניכרה עשייה מובנית ומקצועית מאד בנושא, שיתוף התלמידים, הדגמות. 3	בתכנון לא ניכר עיסוק בנושא אלא בעקיפין, כגון באמצעות בחירת המושגים 1
בסיס 12	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות
12/12 100	התייחסה לנושא מוגדר, שתכננה ולימדה וכיצד היא מביטה לאחור ורואה מה עליה לתקן או לשנות. 3	מירב ידעה לנתח את השפעת בית הספר עליה כגון שהיום היא מבצעת דברים שלמדה במכללה בעוד שקודם בית ספר לא הגיע לזה ולכן לא עשתה... 3	קישרה בין עשייתה המקצועית היום למה שלמדה, במכללה, התייחסה לאופן עבודתה עם קלינאית תקשורת וכיצד היא השתנתה לאורך השנים. 3	התייחסה בצורה מפורטת להתנסות וציינה ממה נתרמה בכל שנה וכיצד. 3

ציון הכשירות המקצועית של מירב הוא 88.

פרופיל כשירות מקצועית של מירב - ביה"ס שמש- ילדים בעלי הפרעות תקשורת

(א) תהליכי למידה המתרחשים במהלך עשייה בתוך בית הספר – בחינת שמונת התבחינים מראה שמירב מעורה בנדרש ממנה בתוך בית הספר ופועלת בהתאם להנחיות והדרכה שהיא מקבלת. במהלך הצגת החומרים וגם בראיון היא הזכירה את המדריכה וציינה שהיא בונה את תכנון החומר בהדרכתה. היא גם התייחסה להנחיות של בית הספר ומשרד החינוך בהקשר לשימוש בתוכנית הלימודים הרגילה וגם בהקשר לנושאים שסיפרה שלמדה בבית הספר כגון שימוש במחברת קשר ועיצוב התנהגות (עיצוב התנהגות למדה במכללה אך היא חשה שלמדה זאת באופן יישומי בבית הספר). נראה שהן המדריכה והן מנהלת בית הספר נתפסות בעיניה כדמויות שמהן היא לומדת. בצד הנושאים שהיא למדה ומיישמת באופן שוטף ובהשקעה רבה, בולטים גם הנושאים שאינה בקיאה בהן, כגון השימוש בהערכה מותאמת ליכולות התלמידים לצורך תכנון וקידום הוראה ולמידה, תכנון מערך מפורט ככלי מקצועי. נראה שנושאים אלו עדיין לא הוגדרו על ידי בית הספר כחשובים, או שאינם מצויים ב"חזית העשייה" הבית ספרי ולכן היא אינה עוסקת בהן.

(ב) כיצד עשייה זו תורמת להתפתחותה המקצועית - התפתחותה המקצועית של מירב תוצג כאן בהקשר לאופן שבו היא רואה את עשייתה למול תלמידיה, הוריהם, הנהלת בית הספר וגורמי ההדרכה. מירב חשה שעשייתה תורמת לתלמידיה, שהם לומדים ומתקדמים ושהסביבה (ההורים, הנהלת בית הספר, המדריכה, הצוות המלווה) חשים כמות. למרות שהיא חשה שעשייתה נכונה ואפילו מספקת, היא מדברת בראיון על הצורך להתפתח, ללמוד, להמשיך ללמוד ולמעשה, בשיחות שניהלנו בסמוך לראיון ואחריו היא התייעצה

איתי לגבי המשך לימודים לתואר שני וגם לגבי התמחות בתחום החינוך המיוחד באמצעות לימודי המשך. כלומר, היא מבחינה בין עשייתה המקצועית בתוך בית הספר ולמען התלמידים ובין התפתחותה האישית, מנקודת המבט שלה.

מירב מזדהה מאד עם דרך העבודה שבית הספר והמדריכה מכוונים אליה ולאורך כל תהליך איסוף החומרים לא שמעתי ממנה דברי ביקורת או "מחשבות כפירה" לגבי דרך ההוראה, או שמהלך כלשהו לא מתאים ושהיא הייתה עושה אחרת. במבט לאחור, מתוך הראיון וגם מתוך היכרותי איתה במכללה, כך היא התייחסה גם אל הנלמד במכללה. כצופה מן הצד ראיתי בהזדהות הזו יתרון וגם חיסרון. היתרון הוא בכך שההסכמה עם הדרך מאפשרת למירב ללמוד, לקבל את הנאמר לה באורח חיובי וליישם אותו. הדבר גם עשוי לתרום להתקדמותה המקצועית, שכן המערכת נוטה לקדם אנשים שתומכים בדרכה ומהווים שותפים לדרך ופחות אנשים ביקורתיים ומתנגדים. החיסרון נעוץ בהעדר ביקורת מצידה, שכן, גם כשמערכת פועלת היטב חלק מתהליך ההתפתחות האישית מחייב בחינה ביקורתית וחשיבה עצמאית. לא השתכנעתי שלמירב יש הרבה חשיבה עצמאית בשלב זה, למרות שהיא הרשימה אותי כאדם נבון המיישם בשום דעת את ההנחיות המורכבות למדי של המערכת שהיא פועלת בתוכה.

ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה – בהקשר זה ניכרו שני ממצאים. האחד, היו נושאים שמירב ציינה שלמדה אותם במהלך ההכשרה כגון תכנון לטווח ארוך, פרוק משימה וכד'. היא גם ציינה דברים שלמדה בשנה ב' וציינה שהיא ממשיכה להיות בקשר עם המדריכה משנה ב' וג'. אלו אינם דיבורים בעלמה, ידוע לי שמירב נמצאת בקשר ומתייעצת לעיתים קרובות בנושאים מקצועיים עם המדריכות הפדגוגיות. הממצא השני מתייחס למידת התאימות שבין הכיוון החינוכי שבית הספר מכוון אליו לזה של המכללה. נראה שישנה מידת תאימות רבה ומירב ציינה אפילו שאחת הסיבות שהיא עובדת באופן הדוק כל כך עם המדריכה הנוכחית היא בשל האופן הדומה שבין תהליך ההדרכה שקיבלה במכללה לזה של המדריכה. מאידך, בית הספר הוא הגורם הדומיננטי מבחינת עשייתה המקצועית ולא המכללה. למרות שמירב מיישמת חלק מנושאים שלמדה במכללה, (תכנון אורך, שימוש במערך שיעור בסיסי) היא פועלת ברוח ההכוונה הבית ספרית ולא מבצעת תהליכים שלמדה במכללה והיא מכירה בחשיבותם, כגון תכנון מערך מפורט. כמו כן היא לא פיתחה תהליכי הוראה חדשים ולמעשה מבחינת תהליכי תכנון והערכה נותרה ברמה מקצועית של סוף שנה ג', למרות שלדעתה היא התקדמה מאז. התקדמותה ניכרת בהוראה בתוך הכיתה, שם בולטת מיומנותה המקצועית, אך היא אינה ניכרת בתכנון החומרים ובתכנון מהלכי ההוראה. מדוע? משום שבית הספר אינו דורש זאת ממנה והיא לא עושה זאת ביוזמתה, שכן לדעתי היא חושבת שזה פחות חשוב.

ד) נטייה אישית וקישורה לכשירותה המקצועית – המפגש הראשון עם מירב מותיר רושם של אישה צעירה מלאת מרץ, אפילו מעט תזזיתית, חייכנית, מרבה לדבר שמרעפה על התלמידים והצוות תשומת לב מתמדת. היא מאירה פנים וגם כשהיא מעירה היא עושה זאת ברוח טובה ואינה כועסת זמן רב. אני מקדימה את התיאור הזה שכן לדעתי נטייה אישית נצבעת/מושפעת מהתנהגות חיצונית שמעבירה מסר לסביבה. מירב מעבירה מסר של אישה שמחה שטוב לה, שנהנית ממה שהיא עושה. היא מאמינה (חלקית) שילדים עם לקויות תקשורת יכולים להתקדם ולהגיע להישגים מסוימים, רובם לא בדומה לבני גילם.

בעבר, עד לפני שנה, היא לימדה כיתה שבכל יום חצתה את הכביש ועברה לבית ספר רגיל שם למדו בכיתה עד הצהריים. השנה ביקשה לחזור לבית הספר המיוחד והייתה מוכנה לוותר על חינוך כיתה לשם כך. היא הגיעה למסכנה שזו אינה הדרך הנכונה, שהשילוב הזה אינו תורם לילדים שלה. למרות שהיא ממשיכה בתהליכי שילוב רבים כגון שיתוף הילדים בשיעורים רגילים בתוך בית הספר הרגיל, הוראה שלה בכיתות רגילות ושילוב הפוך (שבו ילדים שהתפתחותם טיפוסית מגיעים לכיתה המיוחדת) היא הגיעה למסכנה שמקום תלמידה בתוך המסגרת במיוחדת ושם טוב יותר והיא חושבת כך גם לקראת סיום שנת הלימודים. התהליך הזה לא ברור, שכן היא לא פירטה אותו בפניי, אבל אני חושבת שהוא תוצר של תהליך ולא של החלטה פתאומית... מירב כנראה הבינה שהשילוב הוא לא רק פעולה של נוכחות פיזית... למרות שלדעתי היה מקום להישאר שם ולהיאבק על שילוב מותאם יותר. בנוסף, לדעתי היא גם הבינה שהשילוב מחייב עבודה מאומצת יותר הן שלה והן של הצוות והילדים והיא החליטה להקל עם כולם. אחד הדברים הבולטים אצל מירב הוא הצורך שלה ליצירת קשרים אישיים עם אנשים. היא בקשרים הדוקים עם המדריכה שלה, עם הורי התלמידים (יש רק חמישה תלמידים בכיתה ולכן זה אפשרי), עם המדריכות הפדגוגיות מהמכללה, עם המנהלת וגם עם המנהלת הקודמת. לדעתי זה חלק מתהליך ההשקעה שלה, תמיד על רקע אישי, עם הרבה אכפתיות, חום ואהבה והיא גם מבקשת תתייחסות דומה מהסביבה. במהלך כל המפגשים שהייתי בבית הספר, גם כשראיתי אנשים אחרים היא המשיכה לפנות אליי וגם לאנשים אחרים סביבה ומעולם לא שמעתי אותה מבקרת מורים או מעירה למורים אחרים למרות שהיא כן מעירה לסייעת ולתלמידים. למרות זאת יש לה רק חברה אחת בבית הספר, עמיתה שלמדה איתה במכללה והיא סיפרה לי שהיא בקשרים הדוקים עם המדריכה.

מירב פיתחה לאורך השנים (סיימה 2004) דפוס התנהלות מקצועי שמשלב התנהגות סמכותית למול התלמידים והצוות והתנהגות קשובה ומתחשבת יותר עם ההורים והתנהלה. הרושם שאני קיבלתי היה שהיא אינה קוראת חומרים מקצועיים שהם מחוץ לטווח הנדרש ממנה (כגון מאמרים בנושא אוטיזם באנגלית בכתבי עת עדכניים) אך שמחה להתעדכן כשהזדמנות נקרית לפניה. היא אינה ביקורתית כלפי סביבתה המקצועית.

א2 שרונה – ביה"ס רמז, מוגבלויות בינוניות, בוגרים

שרונה עובדת כמחנכת ורכזת זהירות בדרכים בביס' "רמז", בית ספר לחינוך מיוחד, שרוב תלמידיו הם בגילאי 14-21, מתפקדים ברמת מוגבלות אינטלקטואלית בינונית-גבוהה. הכיתה של שרונה היא כיתה של תלמידים בוגרים, ברמה גבוהה יחסית לשאר תלמידי בית הספר.

שרונה סיימה לימודיה במכללה בשנת 1998 ומאז מלמדת בבית ספר רמז. בשנה ג' להכשרתה התנסתה בביס' רמז. מתגוררת בעיירה סמוכה לב"ש ולמרות שהיא לא אמרה זאת בראיון הבנתי שניסתה לעבור למסגרת חינוכית קרובה יותר למקום מגוריה ולא הצליחה.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראיון	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית מבנה פנימי	הערות	סה"כ בסעיף ניקוד
הכיתה מסודרת ומאורגנת ויש בה אווירה אסטטית ונעימה, כולל עציצים. הקירות מקושטים בנושאי לימוד 3	הראיון היה מאורגן ושרונה הייתה מאד מאורגנת ועניינית לאורכו. 3	לכאורה יש לשיעור נושא ומבנה פנימי ברור אך למעשה אין העמקה אלא מעבר מנושא לנושא 2	הרושם הכללי הוא ששרונה מקדישה מאמץ לטיפוח סדר חיצוני ומבקשת גם מהתלמידים לנהוג כך.	8/9 88	
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות	תוכן: קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12	
סיפרה על תקופת ההכשרה, יותר ברמה החווייתית ואלו נושאים לימדה ופחות לגבי ידע ומיומנויות 2	שרונה סיפרה שהיא מקבלת כיתות חדשות ברמה גבוהה, לבקשתה. לדבריה מלמדת את כל המקצועות ויש לה חומרים מוכנים. בפועל לא ראיתי חומרים 2	שרונה ציינה בראיון שאת הידע המקצועי שלה רכשה בבית הספר, מהצוות ולא מההתנסות. בהמשך חזרה בה מעט אך כללית זו הייתה תחושה. 1	עשייתה של שרונה מכוונת לכאורה לאוכלוסיה רגילה, היא מנסה לפנות לתלמידים כאל אנשים בוגרים ומבינים וגוערת בהם כשאננם עומדים בצפיותיה. 3	8/12 66	
תהליכי רצף: חומרי הוראה ומתוך הראיון	רצף שהמראיינת מתייחסת אליו	רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12	
לא ראיתי חומרי הוראה מאחר ושרונה לא שלחה לי למרות שהבטיחה ופניתי אליה מספר פעמים. בראיון היה רצף והיא ענתה לעניין ובהקשר 1.5	שרונה התייחסה לרצף של הכנת חומרים בצוות, ציינה כיצד עובדים בבית הספר. 3	בתצפית שראיתי היה רצף של נושאים שהתייחסו לנושא הנלמד אך ללא התעכבות על שיתוף התלמידים ותרגול למטרות למידה. 2	הייתה עקביות אך חסרו מאד חזרות מובנות, הדגמות ושיתוף התלמידים. שרונה שאלה שאלות וכשהתלמידים התקשו הפנתה אותם לחומרים כתובים בקלסר 2	12/8.5 71	
התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה	בתצפית	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	הסבר מילולי לגבי קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסיס 12	
לא קיבלתי ממנה חומרים וממידע עקיף שקיבלתי הבנתי שאין לה. היא טענה שיש לה.	בתצפית הייתה התאמה של הנושא לרמת הכיתה ברמת התכנים אך לא ברמת ההוראה 2	בכיתה היה שימוש בחומרים מותאמים חלקית כגון תמונות. 2	שרונה הסבירה לי שהיא לוקחת נושא ומפרקת למטרות ולשלבבים. לדבריה פועלת די מקביל לחינוך הרגיל. 2	6/12 50	
הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: הפעלה מושכלת בתכנון הוראה	בתצפית יישום בפועל	בראיון רפלקציה	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בסיס 12	
לא ראיתי חומרים. מדבריה פועלת	ההוראה שצפיתי בה הייתה במליאה והייתה	שרונה דיברה בראיון על נטייתה ללמד	ראיתי שיעור אחד במליאה ולא הייתה בו	3/12 25	

במקביל לחינוך רגיל	ברובה פרונטלית עם שיתוף מועט של התלמידים 1	במקביל לחינוך רגיל והדבר ניכר בעשייתה כגון רבוי שאלות והעדר שיתוף של תלמידים 1	התייחסות לצרכים מיוחדים של תלמידים. 1	
תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים	בתצפית	בראיון	התאמה להערכות פורמליות של כיתות רגילות	בסיס 12
לא היו	לא היו	לא היו	שרונה התייחסה באופן כללי לעשייתה וציינה שפועלת במקביל לחינוך הרגיל.	1/12
יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון	בתצפית הדגמה, חזרה, שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בראיון	בסיס 12
לא הייתה התייחסות כזו	במהלך התצפית שרונה הייתה מאד חסרת סבלנות ולא שיתפה את התלמידים למעט שאלות. 1	לא היה	. בראיון הייתה תקשורת טובה, שרונה ענתה בחביבות וברצף. 3	4/12 33
בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות	בסיס 12
דיברה על ההתנסות באופן מאד חיובי בעיקר על המורים המאמנים. עם זאת ציינה שלא למדה כלים מקצועיים 3	סקרה את עשייתה אחורה ולא דיברה על תוכניתו לעתיד. ציינה בגאווה שהיא מקבלת בכל שנה כיתה חדשה גבוהה. 2	שרונה התייחסה לתרומת בית הספר לידע המקצועי שלה ופחות להכשרה. 2	לא הייתה הרבה אמירה רפלקטיבית במהלך הראיון. 1	8/12 66

ציון כשרות מקצועית של שרונה הוא 50 .

פרופיל כשירות מקצועית אישי של שרונה – ביה"ס רמז, מוגבלויות בינוניות, בוגרים

(א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר - שרונה סיפרה על עשייתה בבית הספר בהקשר לתהליכי למידה שחוותה. היא ציינה שאת כל מה שהיא יודעת היום למדה בבית הספר ומקורס מאבחנות דידקטיות (נושא שלא קשור לתחום הוראתה העכשווי שלה) ובעקיפין אמרה שלא למדה גבר במכללה. למרות זאת הזכירה בנימה חיובית את המורים המאמנים ואת מסגרות ההתנסות וציינה שקיבלה יד חופשית לעשות ויצאה נשכרת מהתהליך

"... נ'סן שפתח את הכיתה והלחץ... לימדה צרכנות ונהירות מדרכים... הייתה שנה נהדרת..." היא הזכירה תהליכים של הכנת חומרים ופרוק נושא לשלבים ובעיקר הדגישה את פעילותה בהקשר לתוכנית הלימודים הרגילה. שרונה ממשיכה ללמד את נושא זהירות בדרכים שאותו התחילה

בשנת ההתנסות השלישית שלה והיא מרכזת את הנושא בבית הספר. בשיעור שצפיתי בו לא ראיתי תהליכי הוראה מותאמים או שימוש בחומרים המעידים על הבנת תהליכי הוראה או התעמקות בחומר הנלמד. מאידך, קשה לי לקבוע על פי נתונים אלו שאין תהליכי למידה. מה שבולט אצל שרונה הוא אמירה די גלויה לפיה היא אינה רוצה להיות במקום שהיא נמצאת בו. ההתייחסות להוראת תלמידים גבוהים בלבד, האמירה הגלויה ביחס לתוכנית הלימודים, אזכור קורס מאבחנות שקשור ללקויות קלות, כל אלו מעידים על רצונה ללמד תלמידים גבוהים יותר. האם זה משפיע על תהליכי הלמידה שלה? לדעתי כן, זה גורם לדעתי להתעלמות מנושאים מקצועיים הקשורים למסגרת עשייתה הנוכחית ואולי אפילו להתנגדות ללמוד נושאים הקשורים לעשייתה.

(ב) כיצד עשייה זו בשילוב מרכיבים נוספים תורמים להתפתחותה המקצועית – שרונה מציינת בראיון שהיא אחראית בבית הספר על נושא זהירות בדרכים, מרפ"ד, ספריית המורים, דואגת להזמין סרטים, להחזיר למקום, לקרוא כל חג מוציאה חומרים, ריכזה את קייטנת הקיץ מספר פעמים.... כלומר, נראה ששרונה נוטה להתפתח לכיוון של ארגון וניהול ופחות לכיוון של הוראה. הדבר ניכר גם בהשקעתה בארגון הכיתה, השקעה שהיא יותר מארגנת ואסטרטגית ופחות מכוונת ללימודים. כך לדוגמא הקירות, המקושרים וצבעוניים אך הנושאים אינם מתאימים לרמת התלמידים כגון כרטיסים עם חודשי השנה, מפת ארץ ישראל וסמלי המדינה. הרושם הכללי הוא של צבעוניות, אסטיקה וסדר אך מבט משתנה מראה שאין בהכרח קשר בין הדברים...

(ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה – קצת קשה לי להתייחס לנושא מאחר ולא ראיתי חומרי הוראה, התצפית הייתה בעייתית מבחינת איכויות ההוראה שלה ושיתוף התלמידים. עם זאת שרונה חשבה שהיא מלמדת היטב, לראייה היא הסכימה שאצפה בה, למרות שלא היו לה חומרי הוראה שהכינה מראש. לא ראיתי מרכיבים של הכשרת מורים בעשייתה, למעט אולי התייחסות לתאריך העברי והלועזי בתחילת השיעור, נושא ששמים עליו דגש במהלך ההכשרה ולדעתי גם בבית הספר, שכן הוא קיים בכל הכיתות.

(ד) נטייה כפי שהיא מסתמנת מתוך החומרים שנאספו אודות המשתתפת – שרונה היא אישה צעירה, בשנות השלושים לחייה, נשואה ואם לארבעה ילדים. היא אישה מאד נאה שמקפידה תמיד להגיע לבית הספר לבושה בטוב טעם ומטופחת מאד. נראה שהיא שמה דגש רב על ארגון ואסטיקה. מהתצפית ומהשיחה איתה לא התרשמתי שהיא מכירה חומרים עדכניים בתחום הוראת תלמידים בעלי מוגבלויות ובתצפית היא נהגה בתלמידים בחוסר סבלנות שגבל בזלזול ולא תרגלה איתם את הנושא הנלמד. לגבי ביצוע מהלכי הערכה, היא לא דיברה על כך ולא ראיתי תהליכים כשלהם במהלך השיעור. הרושם שאני קיבלתי היה שהייתה מעדיפה ללמד כיתה של תלמידים לקויי למידה, בבית ספר רגיל. האם היא מתנהלת כך משום שהיא עייפה או "שחוקה"? איני יודעת לענות על שאלה זו....

לסיכום, הציון של שרונה בכשירות מקצועית הוא 50. ארבעה תחומים במודל הכשירות המקצועית שלה שבהם קיבלה ציונים סבירים. הציון הגבוה ביותר היא בתחום הארגון (88), השני היה בתחום תהליכי הרצף (71), ובהתנסות בהוראה ובחינה רפלקטיבית (66). שני התחומים בהם קיבלה ציונים גבוהים

יחסית קשורים לארגון. נראה שבית הספר מודע לכך ולכן נותנים לה יותר משימות ארגון ובתחום ההוראה מחליפים כיתה בכל שנה....

א3 רינת - בית ספר שמש, ילדים בעלי הפרעות תקשורת, נמוכים, גיל 12

רינת סיימה את לימודיה בשנת 2000 ומאז מלמדת בבית ספר "שמש". היא מחנכת כיתה, אין לה תפקיד בבית הספר מתוך בחירה ולדבריה רוצה להשקיע במשפחה ובילדים ופחות בעבודה. אין לה ציפיות גבוהות והייתה רוצה לעבוד פחות שעות. מתנהלת לאיטה, מאד רגועה ולא רוצה להתאמץ. למרות כל זאת שלחה חומרים מאד מפורטים בתחום התכנון, כנראה בזכות המדריכות, היא ציינה זאת מספר פעמים בשיחה שלנו. מחנכת אותה כיתה 4 שנים.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראוי	מבנה השיעור בתצפית פנימי	הערות	סה"כ בסעיף ניקוד
הכיתה מאורגנת בצורה שמתאימה לתלמידים, עם אי סדר מתון. 2	רינת התנהלה באיטיות לאורך הראיון ודיברה בצורה מסודרת למדי, אם כי ניכר היה שלא זוכרת הרבה מתקופת המכללה. 2	בתצפית שאני ראיתי היה מבנה פנימי הן בעבודה הפרטנית והן בעבודה עם הקבוצה. רינת אמרה שהיא מקבלת הדרכה בנושא משתי מדריכות. 3	הרושם הכללי היה של התנהלות רגועה אבל גם לא יעילה, לא במטרה לקדם אלא במין שלווה נינוחה.	7/9 77
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות	תוכן קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12
סיפרה על עשייתה בתקופת ההכשרה בצורה די כללית. לתחושתה למדה הכול בבית הספר וכמעט שלא למדה דבר במכללה. 1	סיפרה על עשייתה, תיארה מעשים וידעה פחות להמשיג אותם. סיפרה על פרויקט הגינה ועל הצלחתו. 2	קישרה מעט מאד, לאחר עידוד ממני כגון בנושא פרוק משימה. היא חשה שלמדה הכול בבית הספר וכל מה שלמדה במכללה לא התאים. 2	מאמינה שהמשפחה קודמת לעבודה, שאין טעם לעסוק בנושאים שהילדים לא מסוגלים להגיע אליהם. 3	8/12 66
תהליכי חומרי הוראה ומתוך הראיון	רצף שהמוראיינת מתייחסת אליו	רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12
בחומרי ההוראה יש תהליכי רצף מאד מובנים, מדורגים וברורים. בראיון, הרצף פחות ברור. 2	מתייחסת לרצף הזמן בעיקר. בחומרי התכנון מתייחסת לרצף של נושא. 3	התכנון היה מאד רצוף, ההוראה פחות, נראה שההוראה וגם התכנון הם תוצרים שאינם שלה. 2	יש סממנים ברורים של חזרות ותרגול מובנה. 3	10/12 83
התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה	בתצפית	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	הסבר מילולי לגבי חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסיס 12

4/12 33	הייתה התייחסות לנושא, בעיקר בפן הביקורתי מאחר ורינת סבורה שאין טעם בקישור כזה לאור רמתם הנמוכה של הילדים. 1	הכיתה מאורגנת בהתאם לצורכי הלומדים ומאחר ורמתם התקשורתית נמוכה, יש פחות סממנים של קישור לתוכנית הרגילה. 1	הסממנים הגלויים הם בטיפוח גינה, ביתר הנושאים פחות. 1	יש סממנים לכך אך זו כיתה מאד נמוכה ובהליכי ההוראה הגלויים אין סממנים כאלה. יותר קרוב לגיל הגן. 1
בסיס 12	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בראיון רפלקציה	בתצפית יישום בפועל	הכרות והפעלה של הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה
10/12 83	ראיתי אותה בעבודה פרטנית וגם בקבוצה והיא פעלה בצורה טובה ועניינית. 3	התייחסה מעט לשיטות הוראה וכמעט שלא השתמשה בשפה מקצועית. 2	היישום בפועל בתצפית היה טוב, ובהתאם לתכנון. 3	לאור השיחה המקדימה ובהמשך מעיון בתוכנית העבודה נראה שהחומרים לא הוכנו על ידי רינת אלא על ידי המדריכות. היא התייחסה לנושא 2
בסיס 12	התאמה להערכות פורמליות של כיתות רגילות	בראיון	בתצפית	תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים
6/12 50	לא הייתה התייחסות לכך.	הייתה התייחסות לכך בעיקר בהקשר לחומרי ההוראה. 2	הייתה מעט התייחסות להערכה למרות שבעבודה הפרטנית הייתה אמורה להיות התייחסות מרובה 1	יש התייחסות מרובה לתכנון החומרים להערכה. תהליכים מפורטים ומובנים 3
בסיס 12	בראיון	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בתצפית הדגמה, חזרה, שאילת שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון
3/12 25	. לא הייתה התייחסות לכך	לא ניתן בכיתה זו	הייתה התייחסות לכך בהתאם ליכולות התלמידים 3	לא הייתה התייחסות לכך
בסיס 12	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות
8/9 88		התייחסה למצבים שארעו בההלך ההתנסות ופירשה אותם. 3	התייחסה למה שעשתה לא דיברה כלל על העתיד. 2	התייחסה לחוויות ותובנות אישיות במהלך ההתנסות גם בהקשר למצבה האישי באותה תקופה. 3

ציון כשרות מקצועית של מיכל הוא 63. ניתוח המודל של רינת מאד בולטות חולשות המודל למול המערך המיוחד של הכיתה. בכיתה זו אין אפשרות לקדם תהליכי דיון, או שלפחות זה קשה מאד. נכון שרינת לא נראתה משתדלת במיוחד לעשות זאת בנוסף, התאמת חומרים רגילים שבעיקרון ניתן

לעשות תמיד, לא נעשה בכיתה זו משיקולים שונים. לכן, מצד אחד התמונה המתקבלת היא אובייקטיבית נכונה... אך אפשר היה להיות רגישים יותר למבנה המיוחד. הציון של רינת במודל הכשירות המקצועית לפי שמונת התבחינים הוא 63 ולדעתי הוא אפילו גבוה יותר ממה שתפקודה מרמז, אולי בזכות חומרי ההוראה שהכינה עם המדריכה.

פרופיל כשירות מקצועית של רינת – ילדים בעלי הפרעות תקשורת, נמוכים, גיל 12:

(א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר – רינת תיארה תהליך הכשרה שהתמקד בהתנסות, סיפרה מה עשתה בכל שנה, באיזו שנה היה לה יותר קל ומדוע. היא התעכבה על קשרים אישיים ונראה שמה שקבע מבחינתה אם ההתנסות הייתה טובה היה הקשר עם המדריכה, המורה המאמנת והסטודנטית העמיתה. לא ברור אם זה דפוס, והיא לא הזכירה בעבודתה הנוכחית הקשר דומה. עם זאת, היא ציינה מספר פעמים שכל מה שהיה במכללה היה שונה מאד ממה שמתרחש בבית הספר וניכר שאינה מקשרת בין הכשרתה לעשייתה. רינת מזכירה נושאים שהכינה ולימדה "לימדה בגושן תירס חם".... אבל לא מתייחסת לתהליכים שלמדה, או למושגים או שיטות... היא אפילו אומרת שלמדה הכול בבית הספר: "הכול מאד שונה מהמכללה, אני הרגשתי שכל מה שלמדנו במכללה, שזה היה מאד שונה... למדה הכול בבית הספר, מכתיבת מטרות, בחירת נושאים ללמד... לא הרחיבו על אוטיזם..." שאלתי אותה לגבי עיצוב התנהגות, אם למדה במכללה ואם מיישמת בבית הספר ולא ידעה לענות... זו דוגמא ממחישה וקצת מעוררת תהיות שכן עיצוב התנהגות היא השיטה המרכזית הנהוגה בבית הספר וציפיתי שתדע לספר מה קורה בבית הספר בהקשר הזה גם אם לא זכרה שלמדה את הנושא כקורס במכללה.

(ב) כיצד עשייה זו בשילוב מרכיבים נוספים תורמים להתפתחותה המקצועית – בסעיף זה, אם נתייחס למה שרינת אמרה במהלך הראיון הרי שאת עשייתה המקצועית היא החלה והמשיכה בתחילת עבודתה ולא במהלך הכשרתה. היא גם נתנה דוגמאות: " ... כאן למדה לעשות תצפית, ולהשתמש בה..." מתייחסת להבחנות בין התוכנית הכיתתית לתוכנית האישית, מה היה קודם ומה כעת... מדבריה נשמע באמת שאת הידע המקצועי שלה רכשה בבית הספר והמכללה אולי הייתה מעין פתיח מינורי לכל התהליך. בצד מה שלמדה בבית הספר היא מודעת גם לביקורת כלפיה "כל הזמן אמרו לי שאני אמורה לקחת יותר... אבל אני לא יכולה..." האמירה הזו, שיש בה הרבה יושר מעידה על רינת, היא באמת לא יכולה יותר... גם בכיתה היא מתנהלת באיטיות, בעייפות רבה וניכר בה שכל תנועה היא מאמץ עבודה. למרות שהיא אישה צעירה, בתחילת שנות השלושים שלה, היא משדרת עייפות פיזית וחוסר רצון להתאמץ. לעומת זאת היא מספרת בחיבה ובסיפוק אודות בנותיה, כיצד היא מכינה עבורן משחקים משקיעה בהן ואילו הן רוצות לברוח ממנה... להתרחק קצת... היא מספרת בביקורתיות על אחותה שמשקיעה בעבודה ונותנת לאנשים אחרים לשמור על ילדיה... עשייתה המקצועית, שניכרת בכיתה, בחומרים ובדיבור נראים כאילו נכפו עליה ...

אם נתייחס לדברים שנאמרו תוך כדי ראיון, לאחר שאלות מבהירות, רינת "הודתה" שלמדה כמה דברים במכללה, כגון שלמדה על תצפית גם במכללה... ובכל זאת התחושה הכללית שלה היא שלמדה יותר בבית הספר.

(ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה - חלק זה אני כותבת בצורה היפותטית, שכן רינת לדבריה לא למדה כמעט דבר שימושי במכללה... מאחר והייתי מדריכה שלה בשנה ג', אני יכולה להעיד על נושאים שלמדה, גם אם בזמן הראיון היא לא זכרה אותם, כגון עיצוב התנהגות, תכנון לטווח ארוך, תל"א וכד'... לדעתי הנושאים הללו אמנם חשובים לבניית בסיס ידע אך הם חלק מתצרף שכדאי להתייחס אליו. מה שרינת כן אומרת באופן מובלע הוא שהמכללה נתנה לה תמונה כללית על הנעשה במערכת, היא גם מציינת ש"בהתחלה נעזרה הרבה במכללה"... שוב זו אמירה שחוזרת גם אצל בוגרות אחרות, התחושה הזו שיש מקום שאפשר לפנות אליו, לקבל סיוע... זה מאפיין חשוב שההכשרה המכללתית נותנת לבוגריה ומסייעת להם, גם כשהם חשים קושי בקישור הנלמד למציאות החיצונית. מאפיין נוסף שהוא משתמע מתוך דברי רינת זו התחושה שלמרות שהכל נלמד בתוך בית הספר ההכשרה נתנה רקע, משהו שניתן להתחיל ממנו.

(ד) נטייה - הרושם שרינת עושה כשמביטים בה במבט "מקיף" הוא של התנהלות איטית וחסרת כוחות. האם זה נובע משחיקה? לדעתי (דעה שאינה מבוססת על עובדות אלא על תחושה בלבד) זה נובע מחוסר ידע ותחושת תסכול למול הדרישות. רינת מודעת לחוסר הידע שלה ולכך שאת החומרים המדריכה מכינה איתה ושהיא בעצם לא ממש יודעת כיצד לפעול ביוזמתה. אפילו את הראיון נאלצתי לבצע בשלוש פגישות, דבר שלא קרה לי עם אף בוגרת אחרת... רינת לא מצאה זמן, או שלא הצליחה להתארגן לשבת איתי וגם כשישבה היא לא הצליחה לענות על השאלות ששאלתי אותה וביקשה להפגש שוב... היא סיפרה לי שלא מכינה מערכים ולדעתי גם החומרים שהראתה לי לא היא הכינה... נראה שהיא עובדת מתוך כורח כלכלי והייתה מעדיפה להיות בבית. בהלך רוח כזה קצת קשה לדבר על התפתחות מקצועית...

4א סוטה - בית ספר שמש- ילדים עם הפרעות תקשורת, ה'-ו' גבוהים

סוטה סיימה את תהליך ההסבה לחינוך מיוחד בשנת 2003. במהלך ההסבה הייתה עולה חדשה והתקשתה מאד בעברית. הרושם שנותר ביזכרוני מתקופת ההתנסות היה של סטודנטית חלשה, חסרת ביטחון שלא האמנתי שתצליח. בזמן ביצוע מחקר המעקב היא חניכה כיתה של ילדים עם הפרעות תקשורת, גבוהים, ונראתה מאד מצליחה ובעלת ביטחון. היא קיבלה אותי בשמחה ואמרה לי: "השתנית".

ארגון תיאור כיתה פיזי	ארגון האיש הראיין	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית מבנה פנימי	הערות	סה"כ בסעיף ניקוד
הכיתה מאורגנת ומסודרת, עם פינות לפי נושאי הוראה, פינות עבודה וגם מליאה במרכז. ³	הדיווח היה מאורגן והייתה בו כנות מרשימה, במיוחד לאור מוכנותה להודות בקשייה. ³		השיעור מובנה מאד, אפילו קצת מובנה מדי ונראה שלינה חוששת לחרוג. ²	סוטה מתפקדת היטב בכיתה וניכר שהיא בטוחה בעצמה ויודעת מה עליה לעשות.	8/9 88
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות	תוכן קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בס"ס 12	

בתקופת ההכשרה				
12/12	סוטה הביעה יותר חוויה של סיפוק מכל שהצליחה להשתלב בהוראה ופחות עסקה בפילוסופיה. נראה שהייתה מעדיפה פחות שילוב תכנים מהחינוך נרגיל ויותר חוויות 3	למרות שאינה אומרת זאת משתמע מדבריה שהיא השתמשה במה שלמדה במכללה כבסיי לעשייתה לפחות בתחילת עבודתה. 3	סוטה תיארה את עשייתה העכשווית כמוונת על ידי המדריכה ניצן. היא הייתה מעדיפה תכנים יותר חווייתיים 3	תיארה בהרחבה את ההתנסות ואת המשבר שעברה במהלכו. ניראה שבצד המשבר היא גם למדה רבות. 3
סה"כ ניקוד בסיס 12	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	רצף שהמוראיינת מתייחסת אליו	תהליכי רצף: חומרי הוראה ומתוך הראיון
10/12 83	בתצפית היו סממנים של עקביות אך לא הייתה מספיק התייחסות להערות של התלמידים. 2	בתצפית ניכר הרצף של הנושא ואופן יישומו, במיוחד משום שהנושא מורכב, ריכוז בוקר, נושא שיש בו מספר תתי נושאים שצריך להתייחס אליהם. 3	סוטה מתייחסת ברצף ההוראה יותר לתכנים ולחיבור שבין התכנים הרגילים לחינוך המיוחד ופחות לתהליכים מדורגים. 2	ראיתי חומרים בכיתה, בדומה לחומרים של אתי ללא מערך. יש תהליכי רצף שכנראה מוכתבים על ידי המדריכה. בראיון התייחסה לתהליכים האישיים יותר. 3
בסיס 12	הסבר מילולי לגבי קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	בתצפית	התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה
10/12 83	היה הסבר מילולי חלקי. 2	בכיתה הייתה התייחסות לנושא מפגש הבוקר וגם לנושא יום העצמאות באמצעות הצגת תכנים מדורגים באופן חזותי ומילולי. 3	בתצפית הייתה התאמה של הנושא לצורכי התלמידים כגון התייחסות ליום העצמאות. 3	בתכנון התייחסות גלויה לחומרי הוראה שקשורים לקבוצת הגיל עם התאמות חסרו דרוגים מותאמים. 2
בסיס 12	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בראיון רפלקציה	בתצפית יישום בפועל	הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה
11/12 91	בתצפית ראיתי שיעור במליאה, אך אני יודעת מסוטה שהיא מרבה לעבוד גם פרטני. 3	דיברה יותר על אופן עבודתה עם המדריכה וכיצד היא משיימת את מה שהמדריכה מכוונת אותה. אמרה שאם זה היה תלוי בה הייתה פועלת בצורה מעט שונה. 3	בתצפית יישמה טכניקות של עיצוב התנהגות ושם הדגמה וחיקוי. 3	סוטה לא אמרה מפורשות שהיא מכירה שיטות הוראה מסוימות אך נראה שהיא פועלת על פי שיטות של עיצוב התנהגות המופעלות בבית הספר. לדעתי היא חסרה את המושגים העיוניים. 2
בסיס 12	התאמה להערכות פורמליות של כיתות רגילות	בראיון	בתצפית	תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים

9/12 75	התייחסה לקשר שבין התצפית המתועדת למבחן בחינוך הרגיל. ²	ציינה בראיון שהדגש השנה הוא על הערכה. התצפית המתועדת היא אמצעי הערכה. קישרה למבחן. ³	במהלך התצפית לא ראיתי אותה כותבת וגם לא הייתה לכך התייחסות. עם זאת הייתה התייחסות מעריכה כלפי תגובות התלמידים ¹	הציגה חומרי הערכה בנושא ארוחת הבוקר ובאנגלית, עם שישה תבחינים בארוחת הבוקר ושלושה תבחינים באנגלית ³
בסיס 12	בראיון	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בתצפית הדגמה, חזרה, שאילת שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון
4/12 33	. לא עסקה בכך	היא יצרה מעט מצבי דיון כגון ששאלה שאלה פתוחה. ²	הייתה התייחסות לנושא אם כי לא תמיד בצורה מירבית כגון שהתעלמה משאלה של תלמיד בנושא יום העצמאות ²	לא הייתה התייחסות לנושא
בסיס 12	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות
9/9 100		סוטה דיברה בעיקר על האופן שבו ניתן להרים או לדכא אדם, בעקבות התנסותה. ³	סוטה הזכירה את עשייתה בחול, ובארץ ועל התמודדותה. נראה שהמקום שהיא נמצאת בו היום מספק אותה ואין לה שאיפות מעבר לכך. ³	עסקה בהרחבה בהתנסות בעיקר בשנה ג' שבה היה לה קשה במיוחד. עם זאת דיברה גם על התובנות שזה זימן לה. ³

ציון כשרות מקצועית של סוטה הוא 82.

פרופיל כשירות מקצועית של סוטה - ילדים עם הפרעות תקשורת, ה'-ו' גבוהים:

(א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר - סוטה הגיעה להכשרה כשהיא כבר מורה, שאמנם השלימה את חוק לימודיה בארץ אחרת (באחת ממדינות ברה"מ לשעבר) אבל עם ידע פדגוגי כללי ועם וותק של מספר שנים בהוראה, בחינוך הרגיל. בעייתה המרכזית הייתה העברית שגם הגבילה אותה בלימודיה. בהתנסות בשנה ג', כשהיא הייתה מודרכת שלי היא לא הפגינה יכולות למידה טובות וגם לא מוטיבציה והרושם שלי היה שהיא הגיעה להסבה בלית ברירה משום שלא יכלה ללמד במסגרת רגילה בגלל יכולותיה הנמוכות בעברית. עם זאת היא סיימה את שנת ההתנסות בציון עובר וניכר היה שהיא משתדלת, בעיקר לקראת סוף השנה. בשיחה שניהלנו במהלך איסוף הנתונים סיפרה שהיא חשה מאד מאוימת מתהליך ההכשרה, בעיקר בגלל הקושי בשפה וגם משום שהמורה המאמנת במסגרת ההתנסות הראשונה נתנה לה תחושה שאינה עושה דבר נכון, או כדבריה: "כל מה שעשיתי לא התקבל בחיוב, הייתה לי מצוקה פנימית". בתוך בית הספר נראה שרכשה ידע רב הן בנושא ילדים עם הפרעות תקשורת והן בהקשר לחומרי הוראה. לדוגמא, במהלך

הראיון היא עשתה קישורים בין מושגים בית ספריים כגון "תצפית מתועדת" למבחנים בחינוך הרגיל, הראתה לי חומרים שמעידים הן על תהליך ההדרכה האינטנסיבי שהיא מקבלת והן על תהליך הלמידה האישית שהיא חווה וניכר בה שהיא מאד גאה בעשייתה ובעלת מוטיבציה גבוהה. היא סיפרה, כעדות להצלחתה, שהיא קיבלה כיתת בוקר לאחר שעבדה כמורה משלימה אחר הצהריים, מצב שלרוב נמשך זמן רב ואצלה היה קצר. התנהלותה בכיתה מעידה גם היא על תהליך למידה, היא מאורגנת וממוקדת, מעירה הערות שניכר שהן קבועות ומתמודדת היטב עם בעיות התנהלות, מצב שהוא שכיח בכיתות זו מחייב ידע מקצועי. סוטה היא כעת מחנכת כיתה בשלוש השנים האחרונות ונראה שהיא לומדת ומשתלבת היטב בעשייה הבית ספרית. הקושי בעברית לא נעלם עדיין ושפתה דורשת שיפור.

(ב) כיצד עשייה זו בשילוב מרכיבים נוספים תורמים להתפתחותה המקצועית - נראה לי שהעשייה בבית הספר, כמחנכת, הביאה את סוטה למצב שבו היא נדרשה לרכוש יותר ידע הן בתחום ילדים עם הפרעות תקשורת והן בתחום העברית והפדגוגיה. נראה שדווקא החוויות הקשות של ההתנסות ושנות העבודה בגן של ילדים עם הפרעות תקשורת, בטרם הגיעה לבית ספר שמש, גרמו לה להיות בעלת מוטיבציה גבוהה יותר ולהשתדל יותר בעשייתה. בנוסף, ההדרכה הצמודה והדרישות הבית ספריות תרמו רבות לדעתי להתפתחותה המקצועית. היא רכשה ידע הן באופן הכנת החומרים והן באופן ההתנהלות בכיתה וזה ניכר הן בתצפית והן בחומרים. למרות שסוטה נמצאת עדיין בתהליך למידה אישי שבו היא זקוקה להכוונה והדרכה ואינה עצמאית בעשייתה, היא מפגינה ביטחון ובעיקר הרבה רצון טוב ומוכנות להשקיע. היא מאד מעריכה את המקום שהיא נמצאת בו היום ורואה בו הצלחה. עם זאת, אי-אפשר להתעלם מכך שסוטה היא מורה כבר קרוב לעשר שנים (כולל תקופת עבודתה בחול) והיא עדיין נמצאת בשלבים לא גבוהים של התפתחות מקצועית, כלומר, עדיין תתקשה לפעול בכוחות עצמה ותתקשה להדריך אחרים. נראה שמחסום השפה מהווה עדיין בעיה מרכזית בעשייתה. כמו כן, לא התרשמתי שסוטה קוראת ביוזמתה חומרים מקצועיים בעברית או בשפה אחרת (אנגלית).

(ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה - במקרה של סוטה הקשר בין ההכשרה להכשרת המורים ברור. היא התנסתה בגן לילדים עם הפרעות תקשורת בשנת ההתנסות האחרונה שלה ובהמשך עבדה בגן דומה וכעת בבית ספר לילדים עם הפרעות תקשורת. בנוסף, יש בעשייתה עדיין "שרידים" של הכשרה, כגון שימוש במושגים מעריכים שלמדה בהכשרה (מבצע באופן עצמאי, עם סיוע או בלעדיו), למרות שמושגים אלו מקובלים גם על המדריכה הנוכחית ובבית הספר. מעבר לסממנים בודדים נראה שהשפעת המכללה ניכרת בעיקר בזכות הדמיון שבין תהליך ההתנסות בשנה ג' ועשייתה היום. נראה שהדמיון הזה מקל על סוטה להשתלב וגם לרכוש ידע המשכי בתחום עשייתה.

(ד) נטייה כפי שהיא מסתמנת מתוך החומרים שנאספו אודות המשתתפת - סוטה הפגינה לאורך כל המפגשים שלי איתה (הייתי אצלה די הרבה במהלך השנה כי גם הייתה לי סטודנטית שהתנסתה אצלה) גישה מאד חיובית ומקבלת. לדעתי חלק מגישה זו נובעת מרצונה להתקבל ולא בהכרח משום שאינה ביקורתית או שאין לה מה לומר. כך לדוגמא, כשהעיתי הערה לגבי המדריכה (שאותה אני מכירה ומעריכה מאד) היא הצטרפה להערתי וגם נתנה דוגמא... ניכר בהתנהלותה שהיא מודעת עדיין ל"זרותה",

שהיא אינה חלק משאר המורות, הישראליות, דוברות העברית.... והיא משתדלת יותר... כך לדוגמא היא מיעטה לספר על קשיים בהווה וסיפרה לי יותר על קשיים בעבר, מתקופת ההתנסות. חלק מהקשיים שהיא הציגה היו קשורים לתחושות, כגון שחשה שלא רואים בחיוב את עשייתה וזה גרם לה למצוקה וכד'. היא אינה מביטה לאחור ורואה את חסרייה ונראה שהיא עדיין מייחסת את מה שקרה אז, בהתנסות, להעדר רצון טוב של המורה המאמנת. גם ביחסה אל הסטודנטית שהיא אימנה ניכרה התייחסות דומה, היא מאד עודדה ופרגנה גם כשהסטודנטית עשתה שגיאות... מאידך היא גם נתנה לה הרבה מרחב והזדמנויות רבות ללמד ולהתנסות. בסך הכול סוטה היא סיפור הצלחה, היא הצליחה להשתלב במסגרת חינוכית לאחר שהגיעה מחול' ולמרות בעיית השפה מצאה מקום שבו היא עוסקת במקצועה.

לסיכום, ציון הכשירות המקצועי שלה היה 82, ציון גבוה יחסית אם משווים אותו לציונים של מירב ויפה. סוטה קיבלה ציונים גבוהים במיוחד בתחומים של ההתנסות בהוראה, ידע והכרות עם שיטות הוראה ובחינה רפלקטיבית. לדעתי, שלושת התחומים הללו מהווים גרעין טוב להמשך התפתחותה.

5א יפה - בית ספר שמש- ילדים עם הפרעות תקשורת

יפה סיימה את לימודיה במכללה בשנת 2005, עבדה בבית ספר שמש וברעות, יצאה לחופשה, חזרה ונראה היה שלא מצאה את מקומה. בסופו של דבר נשארה בבית ספר שמש, מחנכת כיתה, רכזת שילוב בחווה החקלאית. נשואה ואם לבת.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראוי	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית מבנה פנימי	הערות	סה"כ בסעיף	ניקוד
הכיתה וגם חדר סידור ארוחת הבוקר מאורגנים בהתאם לצורכי התלמידים ויש תשומת לב רבה לפרטים 3	התחושה הייתה שיפה מדברת באפיוזות אבל המקטעים התחברו ובסך הכול היא העבירה את המסר באופן מאורגן. 2		ראיתי הכנת ארוחת בוקר, היה תהליך מאד מובנה, ברור, עם חיזוקים, הדגמות. 3	לדעתי יפה עובדת הרבה באופן אינטואיטיבי ופחות באופן מושכל, כלומר לפי דגם. החומרים הכתובים שראיתי מאששים זאת	8/9 88	
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות		תוכן קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12	
סיפרה יותר על החוויה בתקופת ההכשרה ופחות על ידע ומיומנויות 2	בעשייתה ניכר ידע מעשי ופחות ידע תיאורטי. כך גם במיומנויות 2		מקשרת בין מה שלמדה במכללה לבין עשייתה היום כגון בתכנון שיעור 3	אין פילוסופיה מוצהרת אבל ניכרת גישה מאד חיובית ובונה לתלמידים ועבודה רגועה ומכילה עם הצוות 2	9/12 75	
תהליכי רצף: חומרי הוראה ומתוך הראיון	רצף שהמראיינת מתייחסת אליו		רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12	
בחומרי ההוראה שראיתי היה רצף בגדול ולא בפרטים, כלומר פירוק מדורג. כך גם בראיון 2	התייחסה לרצף יותר בהקשר ללימודים במכללה ופחות לעשייתה החינוכית. 2		בביצוע ההוראה ניכר רצף ועקביות שלא ניכרו בתהליך התכנון. שוב, זה מתקשר לידע מעשי. 3	בתצפית היו סממנים עקביים של עקביות וחזרות מובנות שתרמו מאד לתלמידים 3	10/12 83	

התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה	בתצפית	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	הסבר מילולי לגבי חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסיס 12
שלחה חומר בנושא ל"ב 21 שהתאימה לכיתה. ההתאמה הייתה בעיקר ברמת הטקסט והנושא ופחות בתהליך ההוראה המפורט, שהיה חסר. 2	ראיתי תהליך הוראה שמראש לא קיים בחינוך הרגיל, הכנת ארוחת בוקר. ההתאמה הייתה יותר לכיוון של חיי היום יום 2	סביבת ההוראה בכיתה הייתה מותאמת לילדים 3	לא הייתה התייחסות מרובה לנושא, אבל הייתה התייחסות מעשית כגון בחירת שיטת הוראה מהחינוך הרגיל. 2	9/12 75
הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה	בתצפית יישום בפועל	בראיון רפלקציה	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בסיס 12
בתכנון ההוראה לא ניכר שימוש בשיטות הוראה 0	בתצפית ניכר מאד יישום שיטות של עיצוב התנהגות, שוב, יותר בהקשר המעשי ומפחות בידע עיוני. 3	דיברה על הוראה במליאה ובקבוצות אך לא התייחסה לנושא בצורה ממוקדת 2	עובדת יותר באופן פרטני פחות במליאה ומאד גאה בעצמה שהיא עובדת כעת במליאה. 2	7/12 58
תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים	בתצפית	בראיון	התאמה להערכות פורמליות של כיתות רגילות	בסיס 12
לא היו	הייתה הערכה מילולית ללא רישום	לא הייתה התייחסות לכך	לא הייתה התייחסות לכך	אין ציון בסעיף זה
יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון	בתצפית הדגמה, חזרה, שאילת שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בראיון	בסיס 12
בחומרי התכנון הייתה התייחסות מועטת לכך 1	הייתה התייחסות מרובה, בעיקר באמצעות נדגמות, עידוד והקשבה 3	איפשרה לתלמידים להביע עצמם, הקשיבה, השלימה דיבור חלקי 2	לא התייחסה לכך ישירות בראיון אך מן התיאורים שלה ניכר שהיא מייחסת לכך חשיבות רבה. 2	8/12 66
בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות	בסיס 12
התייחסה יותר לשנה ג' ופחות לשנים האחרות. ציינה את תרומתן 2	התייחסה יותר לאחור ופחות קדימה. נראה שהיא מאד מרוצה ממה שעשתה עד כה וגם ממה שלמדה במכללה. 2	היא מודעת לקשיים שהיו לה בתהליך הכניסה להוראה, עזרה שקיבלה מחברה וקשיים שיש לה גם היום. 3	היא לא הרבתה לתאר מצבים אבל כן דיברה על תובנות כגון דברים ששמעה מהמדריכה בשנה ג' וחשבה שהם לא נכונים וכעת	9/12 75

ציון כשירות מקצועית של יפה הוא 65.

פרופיל כשירות מקצועית של יפה - בית ספר שמש- ילדים עם הפרעות תקשורת:

(א) תהליכי למידה המתרחשים במהלך עשייה בתוך בית הספר – יפה מתארת תהליכי למידה שעברה בבית הספר שבו היא מלמדת היום וגם במסגרות אחרות שבהן לימדה. היא מזכירה את המדריכה שלה, סנדרה (שגם היא בוגרת המכללה והשתתפה במחקר המעקב) ואת חברתה מירב שסייעה לה להקלט והמנהלת. היא גם מזכירה את עשייתה בתחום "ב' 21, עשייה שמחייבת התאמת חומרים, שכן הפרויקט אינו מתאים לתלמידים צעירים וגם לא לתלמידים שתפקודם נמוך. יפה מזכירה במיוחד את חברתה מירב ואת המדריכה כשתי דמויות שמאד עזרו לה להיקלט בבית הספר ולהבין מה קורה וכיצד להתנהל. נראה שהעזרה שלהן תרמה רבות לעשייתה היום שכן היא מתנהלת בביטחון וניכר שהיא יודעת כיצד להגיב. בדומה למירב, גם הלמידה שלה נראית ונשמעת יותר כלמידה מעשית וחסרים בה מרכיבים עיוניים כגון שימוש בביטויים מקצועיים המעידים על התמצאות בתיאוריות הקשורות לצורכי התלמידים, כגון פירוק משימה, סוגי חיזוקים וכד'. גישתה הפדגוגית תואמת את הנדרש היום במערכת, היא פונה לילדים בכבוד, מקשיבה, מבצעת מהלכים של הרחבת והשלמת שפה, פועלת בצורה אסרטיבית אך לא מענישה ומתעקשת על דיבור רלוונטי. כלומר, נראה שיפה מקבלת הדרכה מקצועית שמאפשרת לה לתפקד היטב בתוך בית הספר וגם למול הגורמים השונים, שכן היא אחראית על שילוב בחווה החקלאית.

(ב) כיצד עשייה זו תורמת להתפתחותה המקצועית – נראה שעשייתה בבית הספר מהווה גורם מרכזי ואולי אפילו גורם יחיד להתפתחותה המקצועית שכן היא לא הזכירה מסגרות נוספות שבהן היא לומדת או משתלמת. גם היא, בדומה למירב, הביעה עניין בהמשך לימודים, לתואר שני, בחינוך מיוחד. חלק מעשייתה מקצועית לקוחה מהמכללה, לא תמיד באופן נכון ומותאם למציאות המקצועית שבה היא פועלת. לדוגמא, היא סיפרה לי שהיא למלמדת קריאה בשיטה שהיא בעיקרה פונטית-מאוזנת, שיש בה שימוש רב בבעלי חיים אך אינה מתאימה כלל להוראה של ילדים בעלי לקויות תקשורת קשות, או לפחות מחייבת התאמה. למרות שלמדה גם תהליכי הקניית קריאה אחרים שמותאמים יותר לתלמידה היא בוחרת ללמד אותם בשיטה זו, כמובן ללא הצלחה יתרה. לדעתי, אחת הסיבות לכך היא קורסים מאד משמעותיים בהקניית קריאה לתלמידים בעלי לקויות קלות שהיא למדה במכללה.

תהליך התכנון וההוראה שלה אינו מדורג ומעריך כפי שהתהליך מחייב בחינוך המיוחד... וגם כשהוא מדורג, הדרוג אינו שלה אלא של המדריכה. נראה שיפה עדיין לא התמקמה בעשייתה המקצועית והיא חסרה עדיין אבני יסוד משמעותיים. נראה שהיא מודעת לכך ומעוניינת לקבל עזרה.

(ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה – יפה פועלת באופן מעשי כמורה ברוח ההכשרה שקיבלה בשנה ג' להכשרתה, כלומר הכשרה בתחום החריגות הקשה. הדבר בא לידי ביטוי בגישה מעשית מאד מובנית כלפי נושאי ההוראה, עקביות, תיווך רב מלווה בהדגמות וכד'. היא גם מציינת בראיון שהיא משתמשת עד היום בתהליכי תכנון ובמערכ

שיעור שלמדה בשנה ג'. בפועל, בדיקת החומרים ששלחה אינה מראה זאת והתכנון דומה יותר לתכנון כללי שאפילו בחינוך הרגיל היה נחשב לחלקי. אין בכלל תהליכי הערכה למרות שבראיון איתה היא מדברת על סטנדרטים. מבחינה זו יש קו עקבי בהתנהלותה של יפה בכך שלאורך כל תהליך איסוף הנתונים יש פער בין מה שהיא מצהירה לבין מה שהיא מבצעת בפועל, בעיקר בתחום התכנון וההערכה. לדעתי, חלק מהתנהלות זו נובעת מנטיית לב שהיא יותר אינטואיטיבית ופחות שכלתנית וחלקה נובעת מהיעדר ידע שכנראה בית הספר אינו מחייב אותה לרכוש. בנוסף, יפה ציינה שחלק מתקופות ההתנסות שלה היו קשות מסיבות שונות, בחלקן בגלל קשרים בעייתיים עם המדריכות הפדגוגיות המוצגות באור מאיים. בנוסף, היא נעזרת בידע שרכשה בקורסים אחרים כגון קורסי קריאה לתלמידים לקויי למידה, היא נעזרת בשיטת הוראה שאינה מתאימה לתלמידיה אך גם כאן, יש כנראה נטייה בבית הספר לפעול בדרך זו ויפה מקבלת לכך תמיכה למרות העדר ההתקדמות.

ד) נטייה אישית וקישורה לכשירותה המקצועית - יפה היא אישה צעירה, אם לילדה קטנה, מאד נאה וחביבה. היא משדרת נעימות, היא משתדלת להיות נינוחה ולשתף פעולה. לאורך כל הזמן שצפיתי בה ושוחחתי איתה וגם בפעמים אחרות שבהן הייתי בבית הספר וראיתי אותה, היא תמיד הפגינה אותו מזג נעים הליכות. לדעתי זה חלק מ"כרטיס הביקור" שלה. הכניסה שלה להוראה ולעולם העבודה לא הייתה קלה, היא עשתה הפסקה, לקחה חופשה, נסעה עם בעלה, חזרה, לימדה, הפסיקה, ניסתה לעבוד בתחום אחר ושוב חזרה. נראה היה שקשה לה לבנות לעצמה שיגרת עבודה אך היא הצליחה בסופו של דבר ל"הכנס" ולהתמיד. נראה שהייתה מחנכת בבית ספר הוא תפקיד שהיא חשה איתו בנוח והיא מצליחה בו. מבחינה מקצועית היא מתנהגת כמורה בראשית דרכה, לא בטוחה בעצמה, זקוקה לאישור, חרדה מפני ביקורת. האם זה נובע מסיבות אובייקטיביות, כגון שהמערכת מגיבה כלפיה בביקורת? אני יודעת, ייתכן שזה נובע מתובנה אישית שלה או מודעות לקושי שהיא חוותה בתחילת דרכה ואולי עדיין חווה. בניגוד למירב (חברתה הטובה שגם למדה איתה באותו מחזור במכללה), שחשה מאד ממוקמת בבית הספר, היא עדיין לא חשה כך וזקוקה להרבה תמיכה.

סיכום - ציון הכשירות המקצועית של יפה הוא 65, מאחר ובתחום אחד, תחום ההערכה לא קיבלה כלל ניקוד. התחומים בהם קיבלה הערכות גבוהות (מעל 80) היו ארגון כיתה ותהליכי רצף. בשאר התחומים קיבלה הערכות נמוכות יותר. למרות שסיימה לימודיה בשנת 2005 ולמעט שנה אחת עבדה כל השנים היא נמצאת עדיין בתחילת דרכה המקצועית וזקוקה להכוונה וגם ללמידה עצמית רבה. ייתכן שהתנהלותה נובעת ממבנה אישי אך לדעתי ככל שתדע יותר כך עמידתה תהיה יותר איתנה וברורה.

6א ורד - בית ספר "רעות" תלמידים בני 13-10 תפקוד בינוני נמוך.

ורד סיימה את לימודיה במכללה בשנת 2000. מאז לימדה במסגרות שונות, כיתה ז' מקדמת, כיתה מקדמת בבית ספר רגיל, ברעות... כלומר התנסתה בהוראת תלמידים בעלי לקויות קלות ועד קשות מאד. נמצאת ב"רעות" כבר 6 שנים במהלכם חינכה קבוצת בוגרים ובכיתה הנוכחית. ורד גרושה, אם לארבעה ילדים וחייה עם בן זוג צעיר ממנה שהיא שוקלת להינשא לו.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראיון	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית פנימי	הערות	סה"כ בסעיף ניקוד
הכיתה מאורגנת ומסודרת, יש בה מאפייני גן כגון מגירות עם ציוד אישי, וגם פינות עבודה. 3	ורד מתארת בצורה מסודרת ובהתאם לרצף הזמן את לימודיה ומה שעשתה מאז סיימה. 3		השיעור מאורגן במבנה פנימי ברור ויש שיגרה קבועה. 3	הכיתה מתפקדת ברמה נמוכה.	9/9 100
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות		תוכן קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12
ורד מתייחסת לנושאים שעסקה בהם בהתנסות, כגון תכנון יחידות הוראה וכתובת מערכים. 2	בעשייתה העכשווית יש הסתמכות על נושאים שתכננה בהתנסות כגון יחידה גרפית מוטורית. לא ניכר ידע חדש. 2		ורד אינה מקשרת בין העבר להווה, היא אפילו מציינת שמה שלמדה במכללה לא מציאותי, למרות שהיא משתמשת בחומרים. 2	מאמינה שלומדים בדרך של ניסוי וטעייה. למרות שאינה אומרת זאת ניכר בה שהיא אינה מאמינה שתלמידה יכולים להגיע להישגים. 2	8/12 66
תהליכי רצף: חומרי הוראה ומתוך הראיון	רצף שהמראיינת מתייחסת אליו		רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12
בחומרי ההוראה אין תהליכי רצף אלא יותר דוגמאות של דפי עבודה שאינם מחוברים ביניהם. 1	מתייחסת יותר לרצף של התנסות, מה עשתה בעבודה וכד'. 2		בתצפית היה רצף ברור בעשייה וגם ניכר שהרצף מוכר לתלמידים 3	היו סממנים של עקביות וחזרה, הנחיות ברורות. רמת ההנחיות מאד נמוכה. 2	8/12 66
התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה	בתצפית		בסביבת ההוראה כגון בכיתה	הסבר מילולי לגבי קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסיס 12
לא ראיתי קישור כזה בתכנון. עובדת ברמה של גן צעירים מבחינה מוטורית.	גם בתצפית לא נמצא קישור לתוכנית הלימודים הרגילה.		בכיתה יש סממנים בעיקר על הקירות, כגון התייחסות לחגים וכד'. 2	לא היה	2/12 16
הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה	בתצפית יישום בפועל		בראיון רפלקציה	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בסיס 12
לא ראיתי סממנים בחומרים שהראתה לי. בונה חוברות עבודה. נראה שהיא פועלת יותר בשיטות של הדגמה וחקיקה. 1	בתצפית הייתה גישה עקבית של עיצוב התנהגות. 2		לא הייתה התייחסות לנושא	ורד עבדה בתצפית בשיטה פרטנית בלבד, בחריגות הקשה זו הרמה הנמוכה ביותר. 2	5/12 41
תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות	בתצפית		בראיון	התאמה להערכות פורמליות של כיתות רגילות	בסיס 12

				בתכנון חומרים
1/12 8	לא היה	לא היה	הייתה התייחסות כללית לתלמידים כגון תסיים תצא להפסקה ללא רישום. 1	לא ראיתי התייחסות לנושא
בסיס 12	בראיון	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בתצפית הדגמה, חזרה, שאילת שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון
	לא היה	לא היה	לא היה	לא היה
בסיס 12	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות
4/9 44		היו מעט הפקת לקחים כגון שציינה שהיה לה קשה בכיתה ז' כי לא ידעה כיצד ללמד אותם. 2	היה מבט אחורה בלבד, ללא הפקת תובנות. 1	סקרה את ההתנסות יותר כאירוע שבו למדה נושאים שלא שירתו אותה בעבודה. 1

ציון כשירות מקצועית 43 .

פרופיל כשירות מקצועית של ורד – תלמידים בני 10-13 תפקוד בינוני נמוך:

(א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר - ורד מספרת על עצמה כמי שלומדת באמצעות ניסוי וטעייה ומעט ממה שהכינה ולמדה במכללה "יש לי את היחידה בגרפו מוטוריקה שבניתי במהלך הפרויקט בשנה ג', ואני משתמשת עד היום, עם התאמות. כך גם מפגש הבוקר, שאר הדברים זה באמת התנסות, ניסוי וטעייה". זו אמירה שבעצם משקפת את עשייתה במידה רבה... כלומר ורד לא עושה הרבה בתחום תכנון ההוראה, בניית חומרים וביצוע הערכה... כפי שהיא מודה בעצמה. "בשטח לא עושים יחידות הוראה ומערכים. זה לא באמת ריאלי במציאות..." נראה שיש תוכנית כיתתית אך אני לא ראיתי אותה וורד סיפרה עליה "יש תלב"ס שמתוך זה את צריכה לגזור מה מתאים לכיתה, וללמד אותם". מה זה מעיד על תהליכי הלמידה של ורד? ההתרשמות שלי היא שהיא עושה רק מה שהיא מחויבת לעשות על ידי המנהלת ולאור זאת תהליכי הלמידה שהיא חווה מועטים, שכן היא לא נדרשת לתכנן הרבה "הן (המנהלת והרכזת הפדגוגית) קוראות את התוכנית המפורטת לפי רמות והן מעירות ... רק תכנון בלי חומרי הוראה..." הרושם שלי היה שבתוך הכיתה יש מעט גיוון והעשייה היא עשייה של שיגרה... והתלמידים נוהגים בהתאם, מנסים להתחמק, מעדיפים לצפות בטלוויזיה. עם זאת, האווירה בכיתה טובה, רגועה, אין מתח והתלמידים אמנם נראים משועממים אך אינם מאוימים וגם לא כועסים.

(ב) כיצד עשייה זו בשילוב מרכיבים נוספים תורמים להתפתחותם המקצועית - במקרה של ורד העשייה הזו מקרינה עליה ועל הכיתה ויוצרת מעין מצב של "תרדמת".... לדעתי היא לא מתפתחת בגלל המעגל שהיא נמצאת בתוכו שבו היא מתנהלת מאז סיום הלימודים... אני מעריכה שיש גם חומרי הוראה

שהיא מתכננת ביחד עם המדריכה, אך כנראה שאלו לא חומרים משמעותיים שכן לא הזכירה אותם בשיחה וגם לא הציעה להראות לי כשהייתי בכיתה.

ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה – למרות שורד מצינת שמה שלמדה במכללה אינו רלוונטי לעשייתה בבית הספר, לדעתי זה משמש לה בסיס שבאמצעותו היא שורדת. יחידת הוראה שהכירה במכללה משרתת אותה עדיין.

ד) נטייה – הרושם שאני קיבלתי מורד הוא שהיא אישה בעלת ביטחון עצמי ומודעות עצמית גבוהה שנמצאת היום במקום לא הכי טוב מבחינה מקצועית מתוך בחירה כלשהי... היא מרשימה ביכולת הארגון שלה, הן בכיתה והן בשיחה איתה אודות נושאים אישיים. היא עברה משבר אישי משמעותי שהיא הצליחה להתאושש ממנו ואפילו לפתח קשר חדש, כשארבעת הילדים איתה. לאור זאת התנהלותה המקצועית תמוהה, שכן, יש לה יכולות ללמוד ולהצליח בעשייתה.

א7 גלינה - בית ספר "רעות" תלמידים בוגרים ברמה בינונית נמוכה

גלינה סיימה את לימודיה במכללה בשנת 2001. במהלך שנה ג' שבה אני הדרכתי אותה היו לה קשיים רבים, בעיקר בתחום השפה. היא הייתה סטודנטית מאד חסרת ביטחון ולכן הופתעתי לפגוש אותה ולראות כמה השתנתה כמעט מכל הבחינות. במהלך התקופה מאז סיום לימודיה, היא נישאה, ילדה שני ילדים, נראית אישה צעירה מטופחת מאד, ובטוחה בעצמה, בשונה מאד מהדמות שאני זכרתי.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראוי	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית מבנה פנימי	הערות	סה"כ בסעיף	ניקוד
הכיתה מאורגנת הן בהקשר הדידקטי והן בהקשר האסטי בצורה מאד מותאמת וטובה. יש פניות למידה ויש אבזורים ועציצים. 3	גלינה הייתה מאד מאורגנת בשיחתנו, הציגה את דעותיה, סיפרה ותיארה באופן בנתן תחושה שהיא מתארת רצף. 3		השיעור היה מובנה עם חלקים שבהם שותפו התלמידים. החלקים השונים בשיעור היו ברורים וניכר שהתלמידים בקיאים בהם וגם בחומר. 3	גלינה מלמדת באופן מאד רגוע מחד ומאידך מצליחה לשתף את התלמידים. התלמידים מפגינים כלפיה חיבה וניכר שהם גם מכבדים אותה.	9/9 100	
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות		תוכן: קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12	
גלינה זכרה יותר את השנה השלישית וגם את הראשונה, יותר בגלל בעייה שהייתה לה עם המדריכות. ציינה שבשנה ג' קיבלה יותר כלים שעדיין משתמשת בהם. 3	היום היא מחנכת, מלמדת נושאים שמתכננת בכיתה וגם מרכזת ל"ב 21 בבית הספר. נראה שהיא מרוכזת יותר בתחומים ארגוניים בכיתה והדידקטיקה שלה היא באמצעות משחק ושינון. 3		קשרה בין מה שלמדה בשנה ג' לבין מה שעושה היום כגון בהצבת מטרת הפירוק. התייחסה לכך שאינה מכינה מערכים, למרות שלמדה איתי להכין מערכים מפורטים. 3	גלינה הפגינה גישה של אכפתיות כלפי התלמידים אך ללא ביטוי של פילוסופיה חינוכית. בעשייתה ניכרת גישה סמכותית אבל גם מתחשבת וקשובה. 3	12/12	
תהליכי חומרי ומתוך הראיון	רצף שהמרואינת מתייחסת אליו	רצף ובצוע הוראה מתוך התצפית	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12		

11/12 91	השיעור שצפיתי בו היה מובנה עם חלקים של תיוף. הפתיחה רמת הידע של התלמידים שהעידה על תהליך מובנה כגון הכרת שם הבירה, מושגים כגון הכותל, שמו של ראש הממשלה וכד'. 3	בתצפית היה רצף מאד גלוי ומובנה, הן בחלקים השונים של השיעור והן בהקשר לנושא. 3	גלינה אינה מתייחסת לרצף אלא יותר מיישמת אותו. זה מאפיין אותה גם בתחומים אחרים, כגון בתכנון ובביצוע. התכנון שלה נראה פחות מפורט ומובנה מהביצוע. 2	בחומרי ההוראה שראיתי היה רצף בתוך התכנון וגם בדפי התקשורת החילופית. כך היה גם הראיון. ניכר שהיא מאד מאורגנת. 3
בסיס 12	הסבר מילולי לגבי קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	בתצפית	התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה
12/12 100	גלינה לא עסקה בכך ישירות אך ניכר שהיא מודעת לנושא. לדוגמא, בתחום המפה היא בחרה מושגים שהתלמידים יכולים להתמודד איתם והם גם רלוונטיים להם כגון זיהוי הימים. מתוך זה אחת התלמידות העירה שאין מים במדינה, מה שמעיד על הבנה. 3	בכיתה הייתה התאמה של החומר לרמת התלמידים הן בת התקשורת חלופית והן בהתמקדות במושגים רלוונטיים כגון מה יש בעיר הבירה וכד'. 3	ראיתי תצפית בנושא המפה, זבה הייתה התייחסות גלויה לתכנים כגון זיהוי הים, זיהוי עיר בירה וכד'. אם כי ברמה נמוכה בהרבה מבני גילם. עם זאת, לאור המגבלה שלהם רמת הידע העידה על התאמה טובה. 3	בחלק מן הנושאים כגון הוראת המפה היה קשר גלוי בין תוכנית הלימודים הרגילה לנלמד בכיתה, התייחסות לעיר הבירה, הכותל וכד'. היו גם נושאים שלא היו קשורים כגון חלקי היממה. 3
בסיס 12	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בראיון רפלקציה	בתצפית יישום בפועל	הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה
8/12 66	התייחסה לעבודה בקבוצות לעומת עבודה פרונטאלית ונראה שהיא סבורה שעדיף לעבוד בקבוצות. אני ראיתי אצלה שיעור המליאה. 2	דיברה יותר על תהליכי פרוק של נושא כגון היממה ופחות על מושגים של שיטות. דיברה על הצורך לדעת לשחק. 1	גלינה יישמה את מה שתיארתי בעמודה הקודמת. לא ברור לי אם היא מכירה את שמות השיטות השונות ואת מורכבותן. 3	הפעילה בפעילות בשיעורים תהליכי הדגמה, שימוש בתקשורת חלופית ומשחקים. היא לא התייחסה אליהם באופן מילולי אלא ביצעה. 2
בסיס 12	התאמה להערכות פורמאליות של כיתות רגילות	בראיון	בתצפית	תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים
אין ציון	לא הייתה התייחסות	לא היה	לא ראיתי	לא ראיתי
בסיס 12	בראיון	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בתצפית הדגמה, חזרה, שאילת שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות	יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון

בחומרי התכנון יש פרוק נושא למרכיבים שמתייחסים לרמת הידע של הלומדים. 2	הייתה הרבה התייחסות לכך הן בהקשר המדגים והן בתקשורת חלופית. 3	גלינה יצרה מרחב לדיון באמצעות הצגת בעיה של תלמיד או התייחסות לנושא לימודי כגון תמונת ראש הממשלה שלא מעודכנת. 3	התייחסה לצורך להתחיל מה שהתלמיד יודע. נראה וקשה לה להמליל אותו. 2	10/12 83
בחגיגה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות	בחגיגה עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	נתיחה מצבים והפקת תובנות	נתיחה מצבים והפקת תובנות	בסיס 12
גלינה התייחסה להתנסות בהקשר למה שהיא עשתה וגם לאופן שבו הגיבו כלפי עשייתה. היא ציינה מה למדה וכיצד זה משמש אותה היום. 3	גלינה ציינה את עשייתה עד היום, היכן לימדה לאורך השנים ומה עושה היום. היא מחנכת ורכזת ל"ב 21. 3	היא ניתחה מצבים שקרו לה בשנה א' ובשנה ג' וסיפרה כיצד למדה מהגננת בשנה ג'. יש מעט תובנות. 2		8/9 88

ציון כשירות מקצועית של גלינה הוא 78

פרופיל כשירות מקצועית של גלינה - תלמידים בוגרים ברמה בינונית נמוכה:

(א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר – אצל גלינה תהליך הלמידה שהיא מתארת הוא ברור. בלמידה שלה יש מספר פנים. פן אחד הוא פן ה"שמירה על עצמה" או הסנגור: היא מספרת על שנה א', שבה כמעט והפסיקו את לימודיה בגלל אי הבנה וכמה היא התקשתה לסנגר על עצמה. למרות שהיא אינה אומרת זאת בראיון, בהתנהגותה בזמן איסוף הנתונים יש מעין אמירה המעידה שהיא למדה מאז כיצד להציג עצמה ולשמור על זכויותיה. לדוגמא, היא מסכימה שאכנס אליה לתצפית אבל רוצה לדעת מתי אגיע, מנסה לתאם שעה שיהיה לה נוח... את הראיון ניהלנו בשיעור חופשי שלה, כשאנו לבד בכיתה והיא מבקשת מהתלמידים שלא יפריעו לה.

הפן השני שהיא מציינת בראיון והוא ניכר גם בעשייתה בכיתה, הוא פן הידע המעשי, הבסיסי, שאותו רכשה בהתנסות, ובעיקר לדבריה בשנה ג', שכן ההתנסות במסגרת הגן בחריגות קשות תואמת את מה שהיא עושה היום. היא מספרת על הגננת, לאה, שלימדה אותה להיות שחקנית כי " לאה בעצמה שחקנית והיא לימדה אותי איך לעמוד מול הכיתה, איך לשחק עם הקול, מתי לצחוק עם הילדים...לימדה אותי להיות שחקנית. זה חשוב בעיקר בפיגור, צריך לדעת איך ליצור קשר עם הילדים, לדבר איתם בנימת הקול המתאימה וגם לפעמים צריך לדעת לעשות צחוק מעצמך". . נראה שההתנסות בשנה זו תרמה לה רבות למרות שבעיני היא נראתה אז כסטודנטית שאינה מפיקה הרבה מההתנסות, בעיקר בגלל קשיי השפה. בהמשך, היא מתארת את תהליך הכניסה שלה לעבודה, שהיה תהליך איטי, שבו לאורך מספר שנים לא הייתה לה כיתה משלה אלא היא סייעה, החליפה מורות ושימשה בתפקידים שונים, מצב שהיא מתארת בעקיפין כתהליך של למידה. אני משערת שגם המנהלת שקלטה אותה, ראתה את הקשיים ויצרה עבורה את התהליך שגלינה מתארת כסוג של "מורטוריום" שבו היא אינה נדרשת להתחייב לכיתה אחת

אך היא צוברת ידע ורואה מודלים של הוראה ממורות אחרות. כפי שכבר ציינתי גלינה אינה מתארת חלק זה כתהליך של למידה אלא כתהליך של כניסה לעבודה, ואני מפרשת אותו כאן כתהליך של למידה. גלינה מתייחסת להתנסות בשנה ג' ולמה שקורה בהמשך בעשייתה הבית ספרית במעין רצף שמעיד על מידת התאימות בין מה שלמדה בשנה ג' לבין המתרחש בבית הספר. נראה שהתהליך הזה היטיב עימה לאור ההישגים שהשיגה עד כה (מחנכת, רכזת נושא בית ספרי).

(ב) כיצד עשייה זו בשילוב מרכיבים נוספים תורמים להתפתחותה המקצועית - כפי שציינתי בסעיף הקודם, נראה שאצל גלינה תהליך ההכשרה וגם תהליך הכניסה למקצוע יצר בהדרגה נדבכים של ידע, בעיקר ידע מעשי, שבאמצעותו גלינה מצליחה היום לתפקד, להוביל מהלכים ובעיקר היא בטוחה יותר בעצמה ומסוגלת לעשות פעולות שגם אם אינה בקיאה בהם, היא פונה ומנסה. נראה שהתרומה המרכזית להתפתחותה המקצועית היא גם תרומת הצוות או אולי בית הספר שהשכיל לראות את הפוטנציאל שבה, שכן גם גלינה מציינת שבתחילת דרכה בהכשרה להוראה היא הייתה מועמדת להדחה. גם היום היא מתארת את תפקידה כרכזת נושא בזיקה לתמיכה שהיא מקבלת: " ... זה אומר הכוונה ועזרה בבניית חומרים בל"ב 21.... מקבלת הדרכה מהרכזת המחוזית..." בהמשך גלינה מציינת שהיא גם מציגה את בית הספר בפני בתי ספר אחרים, מצב המחייב היערכות, ידע וביטחון עצמי לא מבוטל.

(ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה - המאפיין הבולט ביותר בעבודתה של גלינה שניכרת בו השפעת ההכשרה הוא תהליך התכנון שהיא מציינת אותו שלמדה במכללה, בעיקר בשנה השלישית להכשרתה. היא גם מתייחסת לשינויים שחלו במה שלמדה בהקשר לדרישות בית הספר: "... כמובן הרבה דברים השתנו אבל המטרות והיעדים נשארו כמו שלמדנו. דרכי העבודה הן אותן דרכים...." נראה שגלינה מתייחסת בעיקר לחלקים המעשיים וכמעט בכלל לא לחלקים העיוניים. היא מרבה להזכיר את הגננת המאמנת שלה משנה ג' "בעיקרון למדתי המון בגן של לאה וגם איתך כי כיוונת אותנו איך לבנות חומרים, איך לעמוד בכיתה ולאה נתנה לי את הבסיס את הקבצים לעבודה".

(ד) נטייה כפי שהיא מסתמנת מתוך החומרים שנאספו אודות המשתתפת - אני מנסה לזקק את התיאורים שתיארתי כאן לידי מילים בודדות שסביבן אוכל לתאר את נטיותיה של גלינה. המילה הראשונה שעולה בדעתי היא עקשנות ואחריה התמדה. גלינה כנראה מאד רצתה "להגיע" ולמען מטרות זו היא השקיעה מאמצים רבים והתמידה. למרות שהיא עדיין מתקשה בעברית והידע המקצועי שלה בהקשר העיוני נראה מועט, גלינה הצליחה ליצור לעצמה מקום אפילו מכובד במערך המקצועי שבו היא נמצאת. היא מחנכת כיתה, רכזת נושא בית ספרי, בתור מחנכת היא נחשבת למחנכת מצליחה, יש לה משפחה וילדים.... היא הצליחה. לתחושת, גם היא רואה זאת כך שכן התנהלותה מעידה על שביעות רצון, על ביטחון ועל מוכנות לשותף אחרים, כגון אותי בעשייתה גם כשעשייה זו אינה מושלמת, היא הודתה שאינה כותבת מערכים... אני חייבת להודות שאילו נשאלתי לפני שנים, לאחר שסיימה, היכן אני רואה את גלינה בעוד חמש שנים או יותר, הייתי משערת שהיא לא תצליח להיקלט שכן בעיני, תפקודה היה נמוך מאד ולא ראיתי אותה כלל כמחנכת המנהלת כיתה ועוד בחריגות הקשה שבה נדרש הן ידע פדגוגי רב והן כישורי ניהול צוות... אני שמחה לכתוב שהתבדיתי וגם שאני חושבת שגלינה עשתה כשרת דרך ארוכה בזכות

מוכנותה להמשיך, להתמיד, להתעקש... לעשות ולתקן ולהמתין להזדמנות... ואם נעלבה וכאבה... ומן הסתם זה קרה, בדומה למה שקרה לה בשנה א'... היא המשיכה הלאה ונראה שהמאמץ השתלם מבחינתה וגם מבחינת המערכת, שהשכילה ליצור עבורה הזדמנויות.

לסיכום, הציון של גלינה בכשירות מקצועית הוא 78 מה שמעיד על הציונים הגבוהים שאותם קיבלה ברוב התחומים. התחום הנמוך היה הכרת שיטות הוראה, וזה תואם את הידע המעשי שלה. השאלה המרכזית שאני שואלת את עצמי היא האם גלינה תפתח בהמשך או שתישאר באותה נקודה? כלומר, האם זה המרחק המרבי שהיא יכולה לעשות בתחום התפתחותה האישית במקצוע ההוראה או שמא בהמשך היא תאזור כוח ותמשיך לטפס?

א8 מדלן - בית ספר "אורנים", כיתה בוגרת שיתוק מוחין, סיעודית

סיימה את לימודיה בשנת 2008, ומלמדת כיתה של לומדים בוגרים הסובלים משיתוק מוחין, שנה שנייה. נשואה ואם לתינוק. הכיתה מאד מורכבת מבחינת המוגבלויות שהן גם פיזיות וגם קוגניטיביות.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראוי	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית פנימי	הערות	סה"כ בסעיף	ניקוד
הכיתה מאורגנת בהתאם לצורכי התלמידים, פינוק רלוונטיות וגם אזורים התכנסות. 3	הדיווח הראוי היה מאורגן ורציף. 3		השיעור היה מאד מובנה עם הפסקות שבהן ניתנה לתלמידים הזדמנות להגיב ולהשתתף 3	הכיתה סיעודית, מורכבת התלמידים לא מדברים ולמרות זאת מתקיימים תהליכי בחירה וגם דיונים	9/9 100	
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות		תוכן קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12	
התייחסה לנושאים שלמדה בשנה ב' ובשנה ג', בעיקר בהתנסות 3	מכנה חומרים ברמה גבוהה יחסית בגלל דרישת ההורים. עובדת עם התוכנית הרגילה תוך ביצוע התאמות. 3		מבחינה בין מה שלמדה במכללה לבין מה שלמדה בבית הספר, אולי משום שהכול עדיין מאד טרי. 3	מדלן מדגישה את הצד החברתי, את יחסי האנוש בעשייתה. היא מציינת מספר פעמים את חשיבות הקשר והיחסים הטובים כגורם המקדם עשייה חינוכית. 3	12/12 100	
תהליכי רצף: חומרי הוראה ומתוך הראיון	רצף שהמרוואינת מתייחסת אליו		רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12	
בראיון מדלן ענתה בהתאם למה ששאלתי והתמקדה בנושא ללא קפיצות. 3	מדלן התייחסה לרצף של הלמידה במכללה וגם לרצף של כניסתה להוראה וקבלת הכיתה. 3		בתצפית הייתה מבניות ברורה והרצף היה ברור. 3	בשיעור הייתה מבניות והיו חזרות באופן שכל תלמיד קיבל הזדמנות להשתתף. 3	12/12 100	
התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים	בתצפית		בסביבת ההוראה כגון בכיתה	הסבר מילולי לגבי קישור של חומרים תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסיס 12	

				והתאמתם לכיתה
10/12 83	ההסבר הראשי היה קשור לבקשת ההורים ואחר כך לדרכים שבהם פעלה לביצוע הקישורים. השימוש בתקשורת חלופית ובמצגות. 3	בתוך סביבת ההוראה הקישורים לתוכנית הרגילה פחות בולטים בגלל הצרכים המיוחדים מאד של התלמידים. 2	בתצפית התלמידים למדו נושא עיוני, על אברי הרבייה של הפרח, למרות שהנושא אינו קשור לתוכנית של בני גילם, הוא קשור לתוכנית הרגילה בכיתות נמוכות יותר. 3	היה קישור גלוי בין הנושאים הנלמדים לתוכנית הרגילה אם כי היו הרבה התאמות בגלל המוגבלויות של התלמידים 2
בסיס 12	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בראיון רפלקציה	בתצפית יישום בפועל	הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה
12/12 100	אני ראיתי עבודה במליאה, דבר בחריגות הקשה הוא המצב המועדף והקשה יותר שכן הוא מחייב השקעה מרובה ורמה מקצועית גבוהה מהמורה. 3	בראיון דיברה על כל האפשרויות הללו. 3	בתצפית הקפידה מאד לשתף את התלמידים, לאפשר להם לבחור ולהביע את דעתם ואפילו לקיים דיון באמצעות בחינת תשובות של תלמידים אחרים. 3	דיברה יותר על תהליכים של פירוק משימה, מתן אפשרות בחירה, ניהול דיון ותקשורת חלופית. 3
בסיס 12	התאמה להערכות פורמאליות של כיתות רגילות	בראיון	בתצפית	תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים
5/12 41	לא ראיתי.	התייחסה לבקרה באמצעות שאילת שאלות, דפי עבודה, לוח תקשורת וכד'. 2	לא ראיתי בתצפית רישום של תגובות אבל ראיתי שכל תלמיד קיבל זמן וניתנה לו אפשרות להגיב. 1	בתוך חומרי ההוראה אין התייחסות ישירה למדדי הערכה אבל מדלן טענה שבאמצעות השאלות ודפי העבודה ניתן להעריך את הידע של התלמידים. 2
בסיס 12	בראיון	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בתצפית הדגמה, חזרה, שאילת שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון
11/12 91	. תיארה בראיון כיצד היא עושה זאת, בעיקר באמצעות יצירת אפשרויות בחירה, עידוד השתתפות וכד'. 3	יצרה מרחב לדיון באמצעות שאלות שעסקו בבחינת תגובות של תלמידים אחרים והערכתם. 3	בתצפית הייתה פנייה הן פרטנית והן למליאה ועודדה תגובות של תלמידים והשתתפות. 3	בחומרים היו מרכיבים שעודדו בחירה וגם פנייה אל החומר ואל המורה כגון המצגת 2
בסיס 12	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות
8/9 88		היא ניתחה את המצב שנוצר בינה לבין ההורים וכיצד היא הבינה אותו. 3	היא נמצאת בתחילת דרכה ולכן כרגע רואה את חינוך הכיתה כמשימתה המרכזית. 3	התייחסה להתנסות פחות בהקשר רפלקטיבי ויותר בהקשר מעשי 2

ציון הכשירות המקצועי של מדלן הוא 87.

פרופיל כשירות מקצועית של מדלן - כיתה בוגרת שיתוק מוחין, סיעודית:

(א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר - מדלן קרובה מאד לסיום הלימודים והדבר ניכר בהתנהלותה. היא זוכרת עדיין פרטים רבים מתקופת ההתנסות, כגון שסיפרה על הילדים שלימדה בשנה ג' " הכי נשאר לי דוד שמצד אחד היה מרביץ ומצד שני נותן הרבה אהבה וגם הרבה תוצאות..." היא מתייחסת לדברים שלמדה "יש דברים שלמדתי ממך, מבחינת החזרתיות, הראייה לאורך הבדיקה, אני מיישמת בכך שאיני מצפה אחרי שיעור שהם ידעו אלא צריך לחזור..." מאידך, בצד הנושאים שהיא מציינת שלמדה היא גם מתייחסת לדברים שנדרשה להתמודד איתם כגון שיטת הוראה מותאמת לתלמידים עם מוגבלויות קשות מאד מבחינה פיזית ובעיות תקשורת קשות "קיבלתי הדרכה מקלינאית תקשורת... קיבלתי טיפים מהמנהלת לגבי דפי עבודה ... היום אני מנסה למצות ממה שיש..." מדלן מודעת לצורך שלה להתעדכן, להכין חומרים, לבחון דרכי הוראה ולהתאים אותן לתלמידיה וגם לרצות את ההורים. נראה שהיא משתדלת מאד ליישם את מה שלמדה במכללה ולהוסיף ידע חדש שחסר לה. המנהלת, קלינאית התקשורת וגם הצוות הם מקורות המידע שלה. היא מספרת שהיא גם נעזרת באינטרנט, מחפשת חומרים. היא נשמעת כמי שנמצאת בתוך תהליך למידה מאד אינטנסיבי, שאולי מאפיין את תחילת הכניסה להוראה.

(ב) כיצד עשייה זו בשילוב מרכיבים נוספים תורמים להתפתחותה המקצועית - מדלן נמצאת בתחילת תהליך התפתחותה המקצועית. עם זאת, גישתה היום מעידה על רצון עז ללמוד ולבצע את עבודתה על הצד הטוב ביותר, דבר שאפיין אותה גם במהלך ההתנסות. היא מוכנה לבחון וללמוד דרכים שונות ואינה נוקטת עמדה לגבי שיטה מסוימת... בשלב זה קשה לדעת אם התהליך הזה יימשך או שייפסק עם הזמן. נראה שהיא משתמשת בידע שקיבלה במכללה כבסיס ומוסיפה עליו בהתאם לנדרש.

(ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה - אצל מדלן אפשר לזהות מרכיבים שקיבלה בתהליך ההכשרה, כגון תכנון הוראה, שימוש בטכניקות שמעודדות בחירה. בנוסף, היא גם פנתה וביקשה עזרה ממרצה שלמדה איתה בעבר שעזרה לה לבנות מצגות מתאימות עבור התלמידים. במקרה הזה, נראה שמדלן ממשיכה לקבל "שירותי תמיכה" מהמכללה למרות שכבר סיימה, אולי משום שהיא פונה ומבקשת. עצם הזמינות הזו מעידה שהמכללה משאירה ערוץ תקשורת פתוח עם הבוגרים, כפי שעוד בוגרות מעידות.

(ד) נטייה - המאפיינים הבולטים אצל מדלן הם המוכנות הגבוהה שלה בכל הקשור לרכישת כלים ומיומנויות מקצועיות וגם הגמישות שלה בכל הקשור ליחסי אנוש. היא הבינה שעל מנת להצליח בכיתה שהיא מחנכת עליה קודם כל לרצות את ההורים ואחר כך את המנהלת ... היא מודעת לכך שמצד אחד ההורים מכתיבים הרבה מהלכים אך מאידך היא מיישמת דרכי הוראה שתואמות את מה שלמדה... וגם את הגישה שלה "לראות את הפן החיובי, לחפש את הנקודות הטובות..." , אמנם היא מתייחסת לכך כאל נושא שלמדה במכללה, אבל למעשה היא אימצה את הדרך הזו כי היא תואמת את העדפותיה.

לסיכום, מדלן נמצאת בתחילת הדרך ולכן המושג "התפתחות מקצועית" מבחינתה הוא עדיין בשלב הראשוני למרות הציון הגבוה יחסית שהיא קיבלה. לדעתי, התפתחותה תלויה במידה רבה במסגרת שבה היא תמשיך לעבוד בעתיד, שכן, המסגרת הנוכחית מאתגרת אותה וגורמת לה לעשות דברים ייחודיים אך היא גם מאד תובענית ועלולה לגרום לשחיקה אם לא תקבל הרבה סיוע מקצועי.

9 אורטל – בית ספר "רעות" תלמידים צעירים, מוגבלויות קשות

אורטל סיימה את לימודיה במכללה בשנת 2001 ומאז הספיקה להיות מורה מחנכת בבית ספר שמש, ארבע שנים, גנת שילוב במתי"א, וברעות, הייתה מחנכת, מורה למחשבים וכעת מורה לחינוך לשוני. משיחות לא רשמיות קיבלתי את הרושם שאורטל עברה משבר אישי והיו גם דיבורים על הפסקת עבודתה. כעת היא נראית שמחה ומצליחה והבנתי ממנה שגם בבית הספר מרוצים מתפקודה. אני זוכרת אותה כסטודנטית מצליחה, מאד חרוצה, סקרנית ומשקיענית. הופתעתי לשמוע את קורותיה, על המעברים התכופים מעידים קושי.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראוי	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית מבנה פנימי	הערות	סה"כ בסעיף	ניקוד
אורטל היא מורה מקצועית, מארגנת בעיקר את הישיבה ומגיעה עם חומרים שלה. יוצרת סביבה נעימה 3	נשמעת מאד מאורגנת ומסודרת, מתארת ברצף הן תהליכי הכנה ובניית חומרים והן תהליכי עבודה שחווה. 3	השיעור היה מאד מאורגן, עם רצף פנימי ברור והיא עמדה על הרצף הזה גם כשהילדים לא שיתפו פעולה. 3	הגיעה לשיעור עם חומרים ממחשבים	9/9 100		
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות	תוכן: קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12		
אורטל התקשתה מאד לציין דברים שלמדה בהכשרה וטענה שלמדה הכול בבית ספר רעים.. רק לאחר שהזכרתי לה וזכרה 1	בעשייתה העכשווית יש הרבה ידע פרקטי ומעט מאד כתיבה ושימוש במושגים. עובדת בשיטה של פרוק משימה 2	מקשרת בעיקר בין המסגרות שעבדה ופחות בין המכללה לעשייתה המקצועית. 2	נראה שהיא מאמינה ב"עבודה מהבטן" שפירושו שהיא אינה כותבת חומרים. עושה רושם שהיא זקוקה להרבה מרחב אישי בעשייתה 3	9/12 75		
תהליכי חומרי הוראה ומתוך הראיון	רצף שהמרואינת מתייחסת אליו	רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12		
לא ראיתי חומרי	אורטל מתייחסת לרצף של תכנון ביצירת המחשות מתוך ספרים וסיפורים, בתהליכים מדורגים שקשורים לתלכ' 3	בתצפית ניכר תכנון הן בהקשר של רצף הסיפור והן בהקשר הדידקטי של הצגת הפריטים, המללם וכד' 3	הייתה עקביות, חזרות ומתן אפשרות לתלמידים להשתתף ולתרגל. 3	9/12 75		
התאמה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים	בתצפית	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	הסבר מילולי לגבי קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסיס 12		

מרכזיים והתאמתם לכיתה				
לא הייתה התייחסות לנושא אלא לתלכס ולתלכ. נראה שאורטל בחרת סיפורים שמתאימים לתלמידים בהקשר הלשוני 2	מבנה השיעור דמה לשיעור רגיל בגיל הרך, עם הרבה המחשות, הקראה, ותירגול. 2	בתוך הכיתה יצרה מצבים של הקשבה ותירגול, בדומה לכיתה רגילה בגיל הרך. 2	הייתה התייחסות בהסבר של חומרים כגון זכוכית מגדלת שהייתה בסיפור. הביאה סיפור מקורי ולא משוכתב 3	9/12 75
הכרות והפעלה של הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה	בתצפית יישום בפועל	בראיון רפלקציה	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בסיס 12
לא ראיתי	עובדת עם שיטות של עיצוב התנהגות ומתן חיזוקים 3	התייחסה לנושא יותר בדרך הביצוע ופחות בשימוש במושגים. 2	לימדה בקבוצה, שזה המצב המורכב יותר בחריגות הקשה. 3	7/9 77
תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים	בתצפית	בראיון	התאמה להערכות פורמליות של כיתות רגילות	בסיס 12
לא ראיתי	היו יותר פעולות מעצבות כגון חזרות אך ללא רישום. 1	לא היה	לא היה	
יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון	בתצפית הדגמה, חזרה, שאילת שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בראיון	בסיס 12
לא ראיתי חומרי תכנון	היו הדגמות, שאילת שאלות ושיתוף הלומדים בסיפור. 3	היו נסיונות כאלה באמצעות שאלות פתוחות 3	. לא הייתה התייחסות לנושא	6/12 50
בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות	בסיס 12
סיפרה על הקושי בשנה ג' בכיתה ומה היה לה קשה. 3	אורטל סקרה בעיקר לאחר, סיפרה היכן לימדה ומה עשתה עד היום. 2	לא היה		5/12 41

ציון הכשירות המקצועית של אורטל הוא 62.

פרופיל כשירות מקצועית של אורטל – תלמידים צעירים, מוגבלויות קשות:
(א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר - אורטל עבדה בשלוש מסגרות חינוך מסיום לימודיה. במסגרת הנוכחית, ברעות, היא עבדה במחנכת, כמורת מחשבים וכעת כמורה לחינוך לשוני. ההתניידות הגבוהה עשויה מצד אחד לתרום לרכישת כלים מקצועיים ומאידך להעיד על קושי בהתנהלות. לדעתי, במקרה של אורטל שני הדברים התרחשו במקביל, היא רכשה מיומנויות מקצועיות מרשימות, כגון היכולת שלה לתכנן תהליכי פירוק

משימה וליישם אותם בהקשר של חינוך לשוני וגם בהקשרים אחרים. היא מספרת על תהליך שבו בנתה ספר עבור תלמיד שהתקשה להתארגן בבוקר, קודם צילמה אותו במצבים שונים שקשורים להתארגנות הזו ובהמשך בנתה ספר... התיאור הזה מעיד מצד אחד על תובנה לגבי הצורך להתחיל מדברים הקרובים לחיי התלמיד ומצד שני כיצד לעשות את התהליך לנגיש לו למרות שאינו קורא... גישה זו מעידה על ידע. מאידך, המעברים התכופים, כנראה על רקע קשיים בתפקוד, גרמו לעיכוב בהתפתחותה המקצועית. לזכות המערכת יש לציין שנראה שמעריכים את יכולותיה של אורטל ומוכנים ליצור עבורה הזדמנויות, דבר שאינו שכיח בארגונים גדולים כגון מערכת החינוך. אצל אורטל בולטת היצירתיות האישית שלה בשילוב עם נושאים שלמדה לאורך השנים במכללה ובמסגרות העבודה כגון שימוש בעיצוב התנהגות, פרוק משימה וכד'. עם זאת, התנהלותה חסרה עיגון של כתיבה, כלומר תיעוד הנעשה, מצב שיוצר "רגעיות", והעדר בסיס מעריך, חסר שלדעתי בעתיד ימנע ממנה להתקדם ולהתפתח.

(ב) כיצד עשייה זו בשילוב מרכיבים נוספים תורמים להתפתחותה המקצועית – כפי שצינתי למעלה, עשייתה של אורטל לאורך השנים יצרה עבורה סביבה מאתגרת ומגוונת שבה היא יישמה ידע שרכשה כנראה בעיקר בבית ספר רעים ואולי בהכשרה. המיומנות המעשית שלה בולטת כשצופים בה, אך ניכר בה שהיא חסרה את היכולת/הרצון להשאר באותו מקום הרבה זמן... להתמיד, להשתפר תוך כדי עשייה... היא נראית זקוקה לגירויים חדשים ולכן, ייתכן שהתפקיד הנוכחי שמאפשר לה מעבר מכיתה לכיתה, ללא מחויבות לקבוצה אחת או לחומר מסוים מתאים לה יותר ואולי גם יתרום להתפתחותה. כיום, למרות שנראה שהיא יודעת הרבה בנושא החינוך הלשוני וגם בנושא שיטות הוראה מותאמות לאוכלוסיית התלמידים, היא אינה יודעת להמשיג את הידע שלה אלא לבצע אותו בלבד, בחלקו בגלל היעדר חומר כתוב של עשייתה, שנראית טובה ומרשימה. לא ברור אם קוראת חומרים מקצועיים וגם לא הזכירה השתלמויות שעברה בנושא זה או נושאים קרובים.

(ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה – אצל אורטל קשה להתייחס לנושא הזה שכן היא נראית ומתנהגת באופן שונה לחלוטין מתקופת ההכשרה. במהלך ההכשרה נראה היה לי שאורטל מבצעת את המשימות מתוך עניין, זוכרת, לומדת וכד' ואילו בשיחה איתה היא מספרת ספור שונה "לא כל כך אהבה את בית הספר והמסגרת. הכיתה הייתה מאד קרה ונוקשה והאווירה לא הייתה נעימה, בעיקר בגלל התלמידים". התיאור הזה, שהוא מאד קשה נאמר היום על ידי אורטל כמעט בחיוך וללא התנצלות או מבוכה, למרות שלא זכור לי שבתקופת ההתנסות התלוננה על כך למרות שנפגשו רבות. גם הנושאים שנראים לי קשורים למכללה כגון הגישה האוריינית לספר, תהליך פרוק המשימה, שיטת עיצוב ההתנהגות, שנראו לי קשורים ישירות ללימודיה במכללה, אורטל קישרה אותם לבית ספר שמש (שבו עבדה) ופחות למכללה. היא חשה ששם קיבלה את היסוד לעשייתה המקצועית היום.

(ד) נטייה – מאד קשה לי להגדיר את הנטייה של אורטל בהקשר האישי-מקצועי שלה... אולי הצורך במרחב אישי שאינו מחייב אותה לעשייה שהיא אינה בוחרת בה... ואולי האפשרות להשתנות, להיות בכל פעם קצת אחרת, להתחדש, להמציא עצמה. היה משהו מאד ניגודי בהתנהלות של אורטל, מצד אחד הפגינה שמחה, מצב רוח טוב, נראתה מטופחת ומסודרת, דיברה ברצון ובשטף על עשייתה ומצד שני

הודתה בחצי צחוק שאינה מכינה חומרים, שאינה עושה מה שאינה חייבת... וגם הפגינה חוסר עניין בולט בעתידה המקצועי. לדעתי אורטל "איבדה את מעופה" המקצועי אי שם בדרך, אולי במהלך לידת הילדים, או שאולי בגלל משהו שקרה בחייה האישיים. יש פער מאד גדול בין התנהלותה במכללה לבין התנהלותה בעבודה. אפילו פיזית היא נראית שונה לחלוטין (עלתה הרבה במשקל) ולאורך שני המפגשים שלנו חשתי שהיא מסתירה את מצבה הנפשי מאחורי החיוך ושטף הדיבור שלא תאמו תמיד את מה שהציגה. לדעתי המערכת מודעת לכך ומנסה ליצור עבורה מסגרת עבודה שבה היא תתרום ותיתרם.

א10 אושרת בית ספר "רמז", תלמידים בוגרים, לקויות קשות ומורכבות

ברמה גבוהה

אושרת סיימה את הכשרתה להוראה בשנת 2000 ומאז עובדת בבית ספר "רמז", שהוא בית ספר מיוחד ללומדים בעלי לקויות קשות ומורכבות מגיל 14 ומעלה, ברמה גבוהה יחסית. היא רכזת מחשבים בבית הספר ויש לה גם תפקידים מחוזיים כגון הדרכה בתחום המחשוב. כשראיינתי אותה הייתה בשנת שבתון ועבדה בבית הספר רק יום אחד בשבוע. היא אחראית בבית הספר גם על רכישת ציוד ברמת המוסד כגון למנהלה והעומס עליה רב. למרות זאת היא גם מלמדת ולא רק עוסקת במנהל. בנוסף, לומדת בתוכנית לתואר שני בייעוץ. היא נשואה ואם לשני ילדים בת ובן והמשפחה מאד חשובה לה (לדבריה).

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראוי	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית פנימי	הערות	סה"כ בסעיף	ניקוד
כיתת המחשבים משמשת לנושאים נוספים כגון ספרייה, חדר משאבים למורות וכד' ולמרות זאת יש גם צביון כיתתי מאורגן. 3	אושרת מאורגנת בדיווח שלה אבל לא חששה להרחיב נושאים, לתת דוגמאות, להתעכב על נושאים או לסגת לנושאים קודמים 3	הייתה	אושרת פועלת לפי מטרה שהיא מציבה לעצמה ובדרך מאפשרת לעצמה ולתלמיד לנוע בגמישות. למרות המיקוד היא מאפשרת שינויים 3	אושרת משדרת רוגע מהול בביטחון עצמי וגישה חיובית ואוהדת כלפי כולם, תלמידים וצוות. את הביקורת שיש לה היא שומרת לעצמה ולרוב אינה חושפת אותה.	9/9 100	
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות		תוכן קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12	
אושרת מתארת במושגים עדכניים מה שלמדה במכללה כגון טכניקות של עיצוב התנהגות ויישומן, שיטת קיראה ליטף, תכנון לטווח ארוך. היא מציגת שגם למדה לקשר בין העיון למעשה 3	אושרת מציגת בעשייה העכשווית מגוון גדול של עשייה הן בתחום תכנון הלימודים והן בתחום הבית ספרי במסגרת תפקידה כרכזת מחשבים. 3		אושרת מקשרת בין מה שלמדה במכללה כגון בתכנון לטווח ארוך, חשיבה חשבונית, קריאה וכד' לבין מה שעושה היום ונותנת דוגמאות. 3	יש מעט פילוסופיה גלויה כגון, שחשוב להפוך נושאי לימוד לפונקציונאליים, עיקר הפילוסופיה שלה מתבטאת בהתנהגות מאד מכבדת, רגועה, מסבירה, מאפשרת ובצדה עקבית וממוקדת. 3	12/12 100	
תהליכי רצף: חומרי הוראה ומתוך הראיון	רצף שהמרואינת מתייחסת אליו		רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12	
בחומרי ההוראה יש רצף כללי של נושאים	אושרת מתייחסת לרצף של זמן, של		בתצפית היה רצף מאד ברור ועקבי בין	היו סממנים של עקביות באמצעות	11/12	

91	הסבר ממוקד, מתן אפשרות לבצע לאחר הקשבה להסבר, 3	המטרה, כגון הכרת תוכנה חדשה לבין התהליך והשלבים. 3	נושאים, תכנון, קישור בין עיון למעשה. 3	ללא פירוט מדורג. בראיון יש רצף ברור של נושאים. 2
בסיס 12	הסבר מילולי לגבי קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	בתצפית	התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה
11/12 91	דיברה על התאמת נושא החשבון לצורכי הלומדים וכיצד עושה זאת בכיתה. 3	בכיתת המחשבים יש התייחסות נורמטיבית לנושא, ולמרות שיש התאמות הן אינן בולטות והתלמידים לומדים גם נושאים רגילים כגון גלישה ברשת, התכתבות במייל וכד'. 3	היה קישור בדרך ההוראה ובנושא עצמו שהוא הכרת תוכנת מחשב. עם זאת, הדגש היה על ההתאמה ופחות על הקישור. 3	יש קישור בין תוכנית הלימודים הרגילה לנלמד בתחום המחשבים וגם בתחומים אחרים למרות שחלק מהנושאים הקישור רופף כגון חשבון. 2
בסיס 12	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בראיון רפלקציה	בתצפית יישום בפועל	הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה
12/12 100	ראיתי את אושרת עובדת באופן פרטני ובזוג. בשני המקרים הייתה מאד ממוקדת ויצרה תחושה מאד טובה אצל התלמידים. 3	דיברה על מה שלמדה במכללה וכיצד הרחיבה את ידיעותיה בנושא עיצוב התנהגות תוך כדי עבודה ובמי נעזרה לשם כך 3	בתצפית הקפידה על יצירת קשר עין, על מתן הוראות ברורות והקפדה על ביצוען, מתן חיזוקים והעצמת הלומד 3	אושרת פועלת בעיקר בשיטות של עיצוב התנהגות וחיזוקים ומשתמשת במושגים עדכניים בנושא. 3
בסיס 12	התאמה להערכות פורמאליות של כיתות רגילות	בראיון	בתצפית	תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים
				אין התייחסות לנושא
בסיס 12	בראיון	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בתצפית הדגמה, חזרה, שאילת שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון
9/12 75	. גם בראיון התייחסה לכך וסיפרה כיצד יוצרת בשיעור אינטראקציות בין תלמידים כגון בשיעורי חשבון 3	איפשרה לתלמידים להביע עמדה, שכנעה, הסבירה... 3	הייתה הרבה מאד התייחסות לכך, ביצירת קשר עין, מתן איפשרה לתלמידים להגיב, הקשיבה. 3	בחומרי התכנון אין התייחסות לכך.
בסיס 12	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות

12/12 100	הביאה דוגמאות וניתחה אותם תוך שהיא מתייחסת לדרך ההנהלה לקבל החלטות וכד' 3	ציינה כיצד למדה במכללה נושאים, כיצד בבית הספר התבקשה להכין ומה עשתה 3	אושרת סקרה בעיקר את עשייתה מאז סיום הלימודים, בבית הספר ובמחוז ולא הזכירה כלל את לימודיה. 3	דיברה על מה שקיבלה וכיצד זה מתקשר לעשייתה היום. 3
--------------	---	---	---	---

ציון הכשירות המקצועית שלה הוא 82 ולדעתי אינו משקף את התפתחותה מקצועית הן ברמה האישית שלה והן בהשוואה לשאר הבוגרות.

פרופיל כשירות מקצועית של אושרת - תלמידים בוגרים, לקויות קשות ומורכבות ברמה גבוהה

(א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר – אושרת מתארת את תהליך ההכשרה שלה בפירוט ובהערכה רבה: "... זה היה מאד משמעותי, כי לימדנו הרבה, בשיטת ליטף, הכרתי טוב את השיטה ולימדנו גם חגים וחשבון. ממש כל מה שלמדתי במכללה למשל אצל רונה יכולתי ליישם... אצל רינה קריאה, זה לא היה מנותק". אושרת פורטת ונותנת דוגמאות רבות לנושאים שלמדה במכללה ובהמשך שתרמו לה לעשייתה הבית ספרית "... למדתי עם שוש כלכלת אסימונים, עם שמרית למדתי מעגל הקסם ואני מיישמת ומתאימה... הכול רק יותר השתכלל". הפירוט הזה מעניין עוד יותר לאור העובדה שעברו תשע שנים מסיום לימודיה והיא עדיין זוכרת בפירוט מה למדה אצל מי, כיצד זה תרם לה וכד'. נראה שמימד הזמן לא תמיד משחק תפקיד וכנראה יש גם מימד אישי של הפנמה והטמעת ידע וגם גישה חיובית לנושאים בצד יכולת לעבד וליישם. מי ששומע את אושרת יכול ממש לספור את הנושאים השונים שהיא מזכירה וכיצד היא נתרמה מהם.

(ב) כיצד עשייה זו בשילוב מרכיבים נוספים תורמים להתפתחותה המקצועית – אושרת עוסקת היום בעיקר בהוראת מחשב והטמעתו בבית הספר ובמחוז. דווקא את הנושא הזה היא לא מזכירה כלל, למרות שלמדה אותו גם במכללה. לדעתי היא הגיעה לנושא מתוך אהבתה לתחום, אני זוכרת אותה גם בתור סטודנטית עוסקת בכך באהבה רבה למרות שבשנת התנסותה השלישית, כשלמדה אצלי לא עסקה בכך כלל. עם זאת היא כן מיישמת נושאים אחרים כגון תכנון לטווח ארוך, עיצוב התנהגות, כלכלת אסימונים ונושאים דומים. "... את לימדת אותי דגם, באתי עם זה לשולה, (המנהלת הקודמת) וזה התקבל...". בצד עיסוקה במחשב היא מיישמת נושאים אחרים שלמדה במכללה והוסיפה עליהם ידע בהמשך כגון טכניקות של עיצוב התנהגות, חיזוקים וכד'. נראה שהלימודים במכללה שימשו עבודה בסיס של ידע שהיא פיתחה בהמשך.

(ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה – המאפיין המרכזי שקשור לדעתי להכשרת מורים הוא תהליך רכישת הידע. אושרת מתייחסת לידע שצברה במהלך ההכשרה וכיצד הידע הזה שימש לה כנקודת פתיחה מסייעת בתהליך הכניסה לעבודה וגם בהמשך. עם זאת, מה שבולט מאד הוא הפן האישי, האופן שבו היא מיישמת את מה שלמדה באופן שמישרת ומקדם הן אותה והן את המערכת. כלומר, בצד הדברים הרבים שהיא מזכירה בהקשר ללימודים במכללה, ציינתי אותם בסעיפים הקודמים בליווי ציטוטים, מה שבולט הוא דווקא הפן האישי,

אופן עיבוד בנושאים, השימוש בהם, הרחבתם... ההשקעה, הלמידה העצמית הרבה והמוכנות להשקיע ולתרום לתלמידים, לבית הספר ולעצמה ולמשפחתה.

ד) נטייה - אושרת הפגינה גישה חיובית, אוהדת ומפרגנת כלפי סביבתה. גישה זו באה לידי ביטוי הן בתיאור שלה את ההכשרה שקיבלה, וגם בגישתה לעבודתה עם התלמידים והמורים. היא משתדלת לפתור בעיות בצורה חיובית, לא לקטר ולא לבקר, גם כשהתנאים אינם מיטביים. התוצאה היא שאושרת מאד מצליחה בעשייתה וכולם פונים אליה והיא מודעת לכך ופועלת מתוך מודעות ובחירה.

לסיכום אושרת היא לדעתי הבוגרת שהגיעה לדרגת ההתפתחות המקצועית הגבוהה ביותר. הציון במודל הכשירות המקצועית אינו משקף את הישגיה, אולי בגלל העדר התייחסותה למדדי הערכה ואולי מסיבות אחרות כגון שהמודל אינו מצליח להתאים עצמו לפעילות בחריגות הקשה. בצד יכולותיה הקוגניטיביות הבולטות (היכולות הטכנולוגיות הגבוהה, יכולת השימוש והיישום של מושגים מקצועיים ועדכניים, יכולתה ללמוד בעצמה) אושרת הרשימה אותי ביכולת שלה ביחסי אנוש, במוכנות שלה להשקיע מאמץ רב על מנת ליצור יחסים טובים, אווירה טובה ולשמור על שלוה יחסית בתוך מהומה. זה לא שאין לה ביקורת, שוחחתי איתה פעמים רבות מחוץ למסגרת איסוף הנתונים והיא הביעה ביקורת בנושאים שונים הקשורים למערכת החינוך וגם לנעשה בבית הספר. גם בראיון היא מתייחסת לכך, לדוגמא, כשהיא מסבירה מדוע מורים לא מוכנים לקחת על עצמם פרויקטים של למידה מרחוק: "... זה אחר הצהריים, הכנת השיעור לוקחת זמן רב... להכיר את הצד הטכני... ההורה לידו (ליד התלמיד) וזו חשיפה מאד גדולה..." אפילו בהסבר הזה רואים כיצד היא מתייחסת מכמה היבטים אבל לא מבקרת בצורה פוגעת. לדעתי, במידה רבה זה סוד ההצלחה שלה, הגישה הזו שמעודדת אנשים לעבוד איתה עם פחות חשש מיכולותיה.

11 סנדרה – בית ספר "שמש" ילדים עם הפרעות תקשורת, כיתה א'

סנדרה סיימה את לימודיה במכללה בשנת 1999 ומאז עובדת בבית ספר שמש. לאורך השנים מילאה תפקידים שונים בנוסף להיותה מחנכת כגון רכזת פדגוגית. השנה לראשונה היא מחנכת כיתה א'. סנדרה הייתה ונשאר אישה מלאת גוף ובעלת ביטחון עצמי שמשדרת סמכות מהולה ברוגע. ניכר בהתנהלותה שהיא יודעת מה לעשות וכיצד. מאז סיום הלימודים נישאה ויש לה שני ילדים.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראוי	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית פנימי	הערות	סה"כ בסעיף	ניקוד
הכיתה מרווחת ומסודרת עם תכנים המתאימים ללומדים כגון מערכת שעות, מפרט של רכז בוקר 3	סנדרה סיפרה בהתאם למה שנשאלה, הייתה מאורגנת ומסודרת באופן הדיווח. 3	השיעור היה מובנה והתבסס על כללים של עיצוב התנהגות וחזוקים. 3	האווירה הייתה רגועה מאד ולא היו כמעט התפרצויות של ילדים, מצב די מפתיע יחסית לקבוצה זו.	9/9 100		
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות	תוכן קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12		
דיברה יותר על מה	תיארה תהליכי למידה	קישרה מעט בין	אין התייחסות ישירה	8/12		

66	לפילוסופיה חינוכית אבל היא משתמעת מתוך עשייתה. היא משלבת סמכות עם רוגע והרבה אכפתיות וחום. 2	ההווה לעבר, עסקה יותר במה שלמדה במהלך העבודה. 1	שמתרחשים בכיתה בנושאי שפה ותקשורת. 3	שעשתה במהלך ההתנסות השתמע מתוך מה שסיפרה, כגון הקניית קריאה. 2
סה"כ ניקוד בסיס 12	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	רצף שהמוראיינת מתייחסת אליו	תהליכי רצף: חומרי הוראה ומתוך הראיון
11/12 91	היו סממנים של עקביות במתן הוראות, בתרגול ובעמידה בהבטחות. 3	בתצפית היה רצף ברור מאד בהקשר למערך התגובות והחזיוקים שניתנו לתלמידים, מה שתרם מאד לאווירה הרגועה בכיתה. 3	סנדרה מציינת רצף של זמן במהלך הראיון מבחינת עשייתה המקצועית. 3	חומרי ההוראה מציינים רצף כללי ולא מפורט. גם בראיון כך. 2
בסיס 12	הסבר מילולי לגבי קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	בתצפית	התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה
8/12 66	הייתה התייחסות כללית לנושא ללא דוגמאות, ברמה בית ספרית 2	הכיתה מאורגנת יותר במתכונת של גן מאשר כיתה רגילה ומבחינה זו יש קישור ישיר לתוכנית הרגילה בגן. 3	בתצפית שאני נכחתי לא היה קישור גלוי לתכנים של תוכנית לימודים רגילה למעט אולי הקניית הרגלים 1	משיחה עם סנדרה הייתה התייחסות אם כי חלקית לנושא כגון בנושא הקריאה 2
בסיס 12	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בראיון רפלקציה	בתצפית יישום בפועל	הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה
10/12 83	ראיתי הוראה במליאה, שבחריגות הקשה היא המצב המיטבי. 3	גם בראיון הייתה התייחסות לתהליכי הוראה ולמידה של עיצוב התנהגות 3	בתצפית הייתה הפעלה ממוקדת של תהליכי עיצוב התנהגות וניכר ידע בנושא 3	בתכנון לא ניכרת התייחסות מיוחדת לשיטת הוראה מסוימת אלא יותר להמחשות 1
בסיס 12	התאמה להערכות פורמליות של כיתות רגילות	בראיון	בתצפית	תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים
7/12 58	לא הייתה התייחסות ישירה אלא יותר בהקשר לתכנון 2	הייתה התייחסות להערכה מעצבת תיאור אחד הילדים בכיתה והתהליך שבוצע איתו. 3	לא היו סממנים של הערכה כתובה.	בתכנון הייתה התייחסות להערכה מסכמת וכמעט בכלל לא להערכה מעצבת. 2
בסיס 12	בראיון	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בתצפית הדגמה, חזרה, שאלות המעוררות שיח והמותאמות	יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון

ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות				
בחומר התכנון לא ניכרו סממנים של עידוד תקשורת.	בתצפית היו הרבה סממנים ופעולות של עידוד תקשורת 3	לא היה מרחב דיון בעיקר משום שזה לא מתאים לרמת הילדים.	גם בראיון לא הייתה לכך התייחסות.	3/12 25
בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות	בסיס 12
לא הייתה התייחסות רפלקטיבית להתנסות אלא יותר דיווח והיזכרות. עם זאת ניכר שסנדרה ההתייחסה לנושא וזכרה. 3	סנדרה דיווחה על עשייתה עד היום ופחות על תוכניותיה לעתיד. בהמשך אמרה לי שהיא מעונינת להמשיך לתואר שני. 3	לא הייתה התייחסות לנושא אלא סיכום של עשייה וכיצד חשה לגביה. 2		8/9 88

הציון של סנדרה במודל הכשירות הוא 72, עדיין נמוך יחסית לרושם שאני קיבלתי.

פרופיל כשירות מקצועית של סנדרה – ילדים עם הפרעות תקשורת, כיתה א'

(א) תהליכי לימדה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר – סנדרה סיימה את לימודיה לפני כעשר שנים והייתה אחת המרואיינות ה"וותיקות" ביותר. תהליכי הלימדה שבלטו אצל סנדרה היו ממוקדים יותר בעשייתה הבית ספרית שאותה תיארה בהרחבה ופחות בלימודיה שהיו חלק מהעבר. היא התייחסה בצורה עניינית לעשייתה בהתנסות וכמעט בכלל לא לנושאים שלמדה בקורסים, אולי גם משום שהראיון לא כיוון לנושאים אחרים. היא סיפרה מה עשתה בהתנסות וציינה אפילו שיש לה עדיין תוצרים משנה א', דבר שמעיד על החשיבות שהיא מייחסת להתנסות. עם זאת לא הייתה הערכה גלויה בדבריה, לטוב או לרע, אלא יותר דיווח. לעומת זאת ניכרה התלהבות בתיאורים שלה את עשייתה בבית הספר, את הדמויות שסייעו לה, כגון המנהלת הקודמת, המנהלת הנוכחית וכיצד העצימו אותה. אם בוחנים את כמות הנאמר אודות תקופת ההכשרה לעומת תקופת עבודתה, אין ספק שהמאזן נוטה לתקופת העבודה ובצדק. סנדרה בעלת תפקיד בכיר בבית הספר והיא נמצאת היום במקום שבו היא משפיעה על המערך הבית ספרי ולא רק הכיתתי. התהליך הזה נוצר בהדרגה, הבסיס היה בהכשרה, אבל הבסיס הזה מדבריה הוא בסיס כללי ולא ממוקד בעוד שבבית הספר רכשה כלים ממוקדים "בעיקר למדה מסימה (המנהלת הקודמת) והעניין של עיצוב התנהגות, העקביות, האמונה... סימה לימדה אותה איך לעבוד עם קבוצה, עם צוות..." למרות שלמדה בתקופת ההכשרה את הנושאים שהיא מזכירה כאן סנדרה חשה שלמדה אותם בבית הספר.

(ב) כיצד עשייה זו בשילוב מרכיבים נוספים תורמים להתפתחותה המקצועית – נראה שסנדרה מציגה את מהלך עשייתה כרצף של אירועים שתרמו לידע המקצועי שלה. בנוסף היא הפגינה אהדה והסכמה גלויה עם המתרחש בבית הספר ותיארה כיצד עשייה זו קשורה אליה "מאז שסימונה הגיעה בנינו מודל שקושר את התלב"ס התל"כ והתל"א ופיתחנו דרך הערכה שהכנסנו מאד חזק ואני לקחתי חלק גדול וזה עובד וגם רואים תוצאות". כלומר, עשייתה המקצועית משולבת כאן עם קבלה והסכמה עם הנעשה בבית

הספר. מעניין שסנדרה וגם לא מרואיינות אחרות לא הציעו הצעות לשיפור ולא ביקרו מהלכים בית ספריים.

ג) לברר כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה - הרושם המתקבל מכלל החומרים של סנדרה הוא שההכשרה נתנה לה את הבסיס הכללי יותר לעשייתה ובהמשך היא התמקצעה בתחום המסוים שהיא עוסקת בו היום, דהיינו ילדים עם הפרעות תקשורת. אמירה זו נראית ונשמעת הגיונית שכן המכללה אינה מכשירה בצורה ממוקדת לתחום מאד מוגדר אלא שואפת לתת לבוגרות ידע כללי רחב בתחום החינוך המיוחד. מצב זה אינו מאפשר התמחות ולכן העשייה הבית ספרית המתוארת כאן תואמת את המציאות. יש אולי מקום לשאול באיזו מידה התרחשו כאן תהליכי למידה אישיים, או אם היו יוזמות אישיות...

ד) נטייה - סנדרה הרשימה אותי כאדם שמתנהל באיטיות, בביטחון, בסמכותיות ובאהדה רבה לעשייתה. ניכר שהיא אוהבת את הילדים, היא פונה אליהם בחיבה, מחבקת ומנשקת למרות הסמכותיות ואינה מוותרת כשצריך. יש בעשייתה גם מרכיבים בולטים של ידע והיא בעיקר משרה ביטחון. גם בצוות מתנהל בהתאם להלך רוח זה. למרות שהיא אישה מלאת גוף הלבושה בפשטות ובאופן די פונקציונאלי, במבט מקרוב היא מטופחת, נעימה למראה ובעיני אפילו יפה. לדעתי זה חלק מהמורכבות האישית שלה, שקצת מטעה, שכן במבט ראשון היא נראית אשה שמתנהלת לאיטה, בכבדות, אך במבט מעמיק יותר היא פעילה, נמרצת ובעיקר יודעת לאיזה כיוון היא הולכת וזה ניכר בכל עשייתה. אני צופה שסנדרה תהיה בעתיד מנהלת בית ספר ותצליח בעשייתה.

לסיכום, כמו במקרה של אושרת, גם אצל סנדרה ציון הכשירות המקצועית אינו משקף לדעתי את המקום שבו היא נמצאת היום. היא קיבלה ציון נמוך בהרבה ממירב, שלדעתי נמצאת הרחק מאחוריה. הנושאים שבהם קיבלה ניקוד נמוך היו בהערכה וביצירת תקשורת. חומרי ההוראה לא ניו מפורטים דיים וגם אצלה, בדומה לרוב הבוגרות במחקר הזה יש פער ניכר בין העשייה לבין אופן ארגון, תיעוד והצגת הנושאים בכתב.

א12 אביגיל – בית ספר "רעות" מוגבלויות קשות, כיתה ד'-ו'

אביגיל עבדה באותו בית ספר שבו היא עובדת כעת לפני שלמדה הוראה, כמורה מחליפה. היא הגיעה ללימודים בגיל מבוגר יחסית, לאחר גיל 30, כשהיא כבר נושאה ואם לשלושה ילדים. אביגיל אדם מאד צנוע ומופנם ושומרת על פרטיותה כמעט בקנאות. רק בדרך אגב אני יודעת על מחלה קשה שלקתה בה לפני מספר שנים ועל מחלת בעלה. למרות זאת אביגיל המשיכה ללמוד, השתתפה בהשתלמות דו שנתית בבית ברל, וממלאת תפקידים מרכזיים בבית הספר בנושא תכנון לימודים. היא מאד משתדלת להתעדכן וליישם. כשאני פגשתי אותה היא נראתה לא בריאה אך משתדלת מאד לתפקד ולמלא את כל המשימות. נראה שבבית הספר מאד מעריכים את פועלה.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראיון	הדיווח מתוך	מבנה בתצפית פנימי	השיעור מבנה	הערות	סה"כ בסעיף	ניקוד
הכיתה מאורגנת	הדיווח של אביגיל		בתצפית שאני ראיתי	יש פער גדול בין מה	9/9		

100	שאביגיל אומרת שהיא עושה, לבין מה שהיא כותבת בתוכניות. התכנון שלה אינו משקף את הידע הרב והמיומנות שלה	היה מבנה ברור ובוצעו מהלכים מדורגים. 3	מאורגן ומסודר, מאד מפורט ועם זאת אינו מלאה. היא מתנסחת באופן תמציתי ובהיר. 3	ומסודרת בהתאם לצורכי התלמידים, יש שולחנות באמצע הכיתה, ומסביב פינות עם נושאי הלימודים. 3
סה"כ ניקוד בסיס 12	הערות פילוסופיה חינוכית	תוכן קישור בין הווה לעבר	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות	תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה
11/12 91	אין פילוסופיה מוצהרת אבל יש רמזים כגון חושבת שצריכה לחלוק ידע עם מורות שיוודעות פחות ממנה. חשה אחריות לנעשה בתוך בית הספר ולא רק בכיתה. 2	מקשרת בין מה שלמדה במכללה בנושא תכנון, כתיבה, והוראת קריאה לבין מה שעושה היום. 3	מציינת את הרקע העשיר שלה בעקבות השתתות בקורס חינוך לשוני ויישומי. היא מתייחסת לתהליכים של פרוק משימה, המחשות, דרכי הוראת קריאה. 3	אביגיל פירטה מה עשתה בכל שנת התנסות וגם אלו מיומנויות קיבלה מקורסים אחרים כגון כתיבה, דבור נכון. 3
סה"כ ניקוד בסיס 12	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	רצף שהמוראיינת מתייחסת אליו	תהליכי רצף: חומרי הוראה ומתוך הראיון
10/12 83	בתצפית וגם בתכנון ניכרת תבנית עבודה ברורה עם רציונל מובנה כגון שיקולי הדעת בבחירת המושגים. 3	התצפית עסקה בנושא טו בשבט והרצף לא היה ברור לי, אם זאת בתהליכי ההוראה ניכר רצף מתוך שיתוף הפעולה של התלמידים. 2	אביגיל מתייחסת לרצפים הן בתוך כיתתה, בנושאים שלומדים והן ברמה הבית ספרית, כגון שנושא הצרכנות נלמד עם קריאה... 3	אביגיל מדברת על תהליכי רצף בהוראה וגם בחומרים יש רצף של מושגים בתוך נושא אך חסר רצף מדורג. 2
בסיס 12	הסבר מילולי לגבי קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	בתצפית	התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה
12/12 100	בראיון הייתה התייחסות לנושא, כגון בחירת מושגים שמתאימים לתלמידים ומאפשרים שימוש בהם גם לצרכים נוספים. 3	גם בכיתה היו סממנים של שימוש בתוכנית הרגילה כגון של תעודת זהות, שקשורה לאזרחות. 3	היה קשר גלוי בין הנושא, טו בשבט, לבין ההתייחסות אליו בכיתה, המושגים השירים וכד'. 3	יש שימוש בתוכנית הרגילה בנושא חגי ישראל, יום העצמאות וכד'. 3
בסיס 12	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בראיון רפלקציה	בתצפית יישום בפועל	הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: הפעלה מושכלת בתכנון הוראה
10/12 83	אביגיל לימדה במליאה, מצב מורכב בחריגות הקשה שלרוב מעדיפה את הפרטנית או הקבוצות הקטנות. 3	לא הייתה הרבה התייחסות לנושא אבל היא כן הזכירה דרכי הוראת קריאה. 2	בפועל אביגיל מפעילה טכניקות הוראה משתפות המעצימות מאד את התלמידים, כגון התייעצות איתם בנושא נלמד בשיעור	אביגיל מתייחסת לשיטות של עיצוב התנהגות ופרוק משימה בלבד. 2

			3	
תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים	בתצפית	בראיון	התאמה להערכות פורמאליות של כיתות רגילות	בסיס 12
לא הייתה התייחסות לנושא				
יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון	בתצפית הדגמה, חזרה, שאילת שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בראיון	בסיס 12
בחומרי התכנון יש תמונות ממחישות וגם עזרים נוספים המעודדים תקשורת. 3	הייתה הרבה מאד הפעלה באמצעות שאלות, הדגמות, התלבטות משותפת וכד' 3	שאלה את התלמידים לדעתם בנושא שעסקו בו וכד' 3	. דיברה הרבה על הצורך לשתף את המורים בבית הספר שיחלקו ידע ויעשו את הדברים בצורה נכונה. ראייה שכוללת הן את הלומדים והן את המורים 3	12 / 12 100
בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות	בסיס 12
אביגיל ראתה בהתנסות פתיח שאפשר לה להתחיל את תהליך ההתמקצעות שלה ונתן לה כלים שבאמצעותם יכלה להתחיל. משם המשיכה הלאה. 3	אביגיל נמצאת היום במרכז העשייה הבית ספרי והיא רוצה להמשיך ללמוד ולהתפתח. 3	אביגיל ציינה מצבים כגון שמורים מקבלים חומרים ומבצעים חלקית או שאינם מיישמים בכיתות ומה ניתן לעשות בהקשר. 3		9/9 100

ציון הכשירות המקצועית של אביגיל הוא 82.

פרופיל כשירות מקצועית של אביגיל – ביה"ס רעות, מוגבלויות קשות, כיתה ד'-ו':

(א) הליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר - אביגיל מתארת בראיון תהליכי למידה שעברה במכללה, הן במהלך ההתנסות והן בקורסים אחרים, דבר די ייחודי, שכמעט ואינו מופיע אצל בוגרות אחרות: "למדתי לכתוב טוב במכללה אצל בל... וגם אצל אמירה, למדתי לדבר...מאד עזר לי בשנה הראשונה גם מקצוע האמנות עם גילה..." בהמשך היא מספרת היכן למדה לתכנן, וממי למדה שיטות קריאה ואיך פנתה בתחילת דרכה ונעזרה: "... ופתאום הייתה צריכה לכתוב תא"לות ואז באה אלי וישבנו והסברתי לה... ובנתה..." למרות שהיא מציינת שדברים השתנו היא זוכרת מה קיבלה ממי וכיצד נעזרה ומה חשבה וכיצד פעלה קודם " לא ידעתי מה התכנים שצריכים להילמד בבית הספר. לקחנו כמו בחינוך רגיל... עבדנו על פרוק מילים לצלילים..." נראה שאצל אביגיל התרחש תהליך עיבוד שבו היא הגיעה לבית הספר עם מטען ידע שבית הספר אפשר לה להשתמש בו מאחר והוא תאם כנראה את דרכו וכך היא נעזרה בחומרים קיימים בתוך בית הספר

ובהמשך התייעצה איתי ועם אנשי צוות מתוך בית הספר והמשיכה.... בשונה מרוב הבוגרות היא גם המשיכה להשתלם והיא חשה שהיא יודעת היום יותר מרוב המורות בבית הספר בתחום והייתה רוצה להמשיך וללמוד עוד. אביגיל הזכירה הן את מה שלמדה בהתנסות לאורך השנים וגם מה שהתרחש בתוך בית הספר כשכבר עבדה בו כמורה. היכולת שלה לזכור את האירועים כתהליך ולתאר אותו היא דבר לא שכיח בקרב הבוגרות, אולי זה נובע מכך שהגיעה בוגרת יותר לתהליך ואולי גם עם רצון עז יותר ללמוד ולהתקדם.

(ב) כיצד עשייה זו בשילוב מרכיבים נוספים תורמים להתפתחותה המקצועית – לאור מה שתיארתי למעלה, נראה לי שהתפתחותה המקצועית של אביגיל התרחשה על פני ציר של זמן, עשייה ולימודים כשביתה ספר נותן לה רוח גבית ומעודד אותה בכך. מוכנותה של אביגיל ללמוד, להשקיע הן בתכנון והן בעשייה הבית ספרית הקנו לה מעמד מרכזי ומכובד בבית הספר, כהגדרתה "יד ימינה של אלה" (המנהלת), כשהיא ממלאת תפקידים של רכזת פדגוגית ורכזת חינוך לשוני, בנוסף להיותה מחנכת. עם זאת, אני חייבת לציין כאן הערה שאולי תישמע לא לויאלית... אביגיל אינה מעבירה מסר של ידע, הדבור שלה אינו כולל מושגים מקצועיים, החומרים שהיא מתכננת אינם מדורגים, אין תבחיני הערכה ואין העמקה. אני כותב את הדברים הללו מתוך ביקורת אלא דווקא מתוך תהייה, שכן, מבלי להנמיך ולהקטין מן המאמץ האישי של אביגיל, יש כאן דבר שמעורר תהייה, כיצד נעשים דברים בתוך המערכת כשהם נראים כל כך לא מקצועיים... אני יודעת לענות על שאלה זו, אולי זה נובע מכך שרוב המורים עושים פחות? אולי משום שאין חומרים טובים יותר בעברית? ואולי משום שמערכת החינוך בחריגות הקשה עדיין לא מצאה את דרכה? ועם זאת, אין ספק שאביגיל התקדמה, טיפסה והגיעה להתפתחות מקצועית שמכבדת אותה. האם אפשר היה אחרת? תמיד אפשר....

(ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה - במקרה של אביגיל התשובה די ברורה. תהליך ההכשרה תרם לאביגיל כלים ומיומנויות בסיסיות של למידה, של התנסויות וכתובה, דברים שהיא מציינת אותם בראיון. תוכנית ההכשרה גם עודדה אותה לעשות וליישם אך מאידך אי-אפשר להתעלם מכך שגם בית הספר עשה זאת במידה רבה, כך שכאן השילוב של ההכשרה עם בית הספר נמצא טוב. עם זאת, נראה שרוב ההכשרה מכוונת לחינוך המיוחד הרגיל (לקויי למידה) ופחות לבעלי צרכים מיוחדים יותר כגון בעלי מוגבלויות קשות ומורכבות והדבר ניכר בקשיי הבוגרות להתאים חומרים וליצור תהליכי הוראה מדורגים.

(ד) נטייה - אביגיל אדם שקט וחרוץ מאד. אם הייתי צריכה להמשיל אותה ליצור חי אחר, הייתי ממשילה אותה לנמלה, הן בהתנהלותה השקטה והחרוזה והן בכך שהיא עסוקה בענייניה ודואגת לסביבתה בנאמנות ובשקדנות. בעיני אלו תכונות חשובות מאד, אפילו נאצלות, כי מהן נגזרת מוכנות להשקיע, לקדם הן את עצמה והן את התלמידים שלה, לתרום לבית הספר ולכיתתה... בקיצור, בעיני זו תכונה מאד טובה לכל עובד בכל תחום ולכל מערכת. אבל, האם כמו הנמלה היא תישאר בד' אמותיה ולא תפרוץ את המסגרת שהיא חיה בתוכה? קראתי פעם שהנמלה אינה משתלטת על העולם משום שהיא ישנה את שנת החורף וכשהיא קמה היא מתחילה בכל פעם מחדש, לאגור אוכל לגדל דור... אביגיל לא נראית לי כזו... ולכן מטפורת הנמלה מתאימה לה רק חלקית, בתחום השקדנות, ההשקעה, אולי גם הנאמנות לקבוצה

שהיא פועלת בתוכה. אביגיל מודעת לכך שהיא זקוקה ליד מכוונת, שהיא אמנם לומדת אבל רחוקה עדיין מלהיות "מומחית" בתחומה. לדעתי יש בה תובנות אישיות מעמיקות שהיא אינה חולקת עם אחרים וזה גורם לה להיות מסוגרת ואפילו נזהרת במידה רבה... שכן היא גם אינה רוצה לחשוף את העדר הידע שלה... אני מאמינה שאם תינתן לה הזדמנות היא תשלים את החסר ותפרוץ קדימה, שכן צירוף של מוטיבציה עם חריצות והשקעה הם תמהיל בטוח להצלחה.

לסיכום, אביגיל אישה חכמה מאד, גם אם השכלתה עדיין חסרה והיא בעלת פוטנציאל טוב להמשיך ולהתקדם. היא מבינה את המערכת ופועלת בתוכה תוך ניסיון לעשות את הטוב ביותר במסגרת האפשרויות שהיא מאד מודעת להן. גם הציון שלה אינו משקף לדעתי את מיקומה בתהליך ההתפתחות המקצועית.

א13 ליז – ביה"ס שמש (הפרעות תקשורת) מורת צהריים בכיתה של סנדרה, כיתה א'

ליז סיימה את לימודיה במכללה בשנת 2007. היא התנסתה בביס' שמש בשנה ג' ובהמשך נשארה בבית הספר כמורת צהריים. ליז נישאה ויש לה ילד. מורת צהריים הוא תפקיד שנחשב לפחות ממורת בוקר שקובעת את התנהלות הכיתה. בכיתה הקודמת שבה הייתה מורת צהריים ליז לא הצליחה וקיבלה מהורים הערכות לא טובות, בעיקר בגלל הטענה שלא הכינה חומרים. המידע הזה לא נאמר לי על ידי ליז, אלא הגיע אליי בעקיפין. ליז אחראית על שילוב בגן הזואולוגי, פעם בשבוע לוקחת 4 כיתות לגן הזואולוגי, אחראית לתכנים, לתיאום, לעבודה ולדיווחים השוטפים.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראוי	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית מבנה פנימי	הערות	סה"כ בסעיף	ניקוד
הכיתה מסודרת, אך במהלך השיעור היה די הרבה בלגן בחלקו בגלל הפעילות 2	הדיווח מאורגן בהתאם לשאלות שנשאלות ואין סטיות. 3		השיעור היה מאורגן בחלקו וניכר שלא נלקחו בחשבון מצבים שנוצרו כולל התוצר הסופי. 21	ליז התנהלה בעצלתיים, בניחותא ולא התרגשה מהמתרחש. הצוות מאד מיומן ולא נראה שסמכות עליה.	7/9 77	
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות		תוכן קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12	
ליז מזכירה דברים שלמדה בתקופת ההתנסות איתי ולימודיה עם רונית. הרשמים שלה הם סביב עשייה ופחות סביב ידע או מיומנות. 2	בעשייתה העכשווית בולט הידע הפרקטי, כגון שהיא יודעת כיצד להגיב כלפי הילדים, מה לבקש מהם, כיצד לחזק. 2		ליז מציינת שהיא פועלת בתוך מסגרת שהוכשרה לכך מתקופת ההתנסות ומיישמת דברים שלמדה ובנוסף רכשה בעבודה כגון יצירת קשר עין, מתן חיזוקים. 3	אין התייחסות לנושא באופן ישיר, אך מהתנהלותה בכיתה בולטת אצלה הגישה של מתן מרחב לילדים ולצוות והיא אינה יוצרת תהליכים ברורים, עקביים... 2	9/12 75	
תהליכי חומרי הוראה ומתוך הראיון	רצף שהמרוואיינת מתייחסת אליו		רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12	

9/12 75	יש סממנים של מבניות וחזרות אך לא ממוקדות... הדברים מתרחשים במן ניהוטא שמצד אחד יוצר אווירה טובה ומאידך גורם להעדר תוצרים 2	בתצפית ניכר שהעדר התכנון המפורט פוגע בתהליך. כך לדוגמא טבילת הידיים בצבע לא הניב את התוצאה המצופה- יונה, הילדים עשו כל מני דברים לא קשורים או שלא עשו דבר. 2	מתייחסת לתהליכי תכנון בבניית תוכית לימודים ומערכים, מביאה לדוגמא את שיעור התנועה ומסבירה כיצד בנתה אותו בסיוע סנדרה. 3	חומרי ההוראה מעידים על רצף "גדול", ללא פרטי בנייים. גם בראיון בולט אותו דפוס, של התייחסות לנושאים גדולים ולא לפרטים. 2
<u>בסיס 12</u>	הסבר מילולי לגבי קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	בתצפית	התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה
11/12 91	לא הייתה התייחסות ממוקדת לנושא אבל ניתנו הסברים והיה ברור מן הנאמר שיש התייחסות. 2	בכיתה יש עיסוק בהקניית מיומנויות למידה ראשוניות וגם בנושאים שלומדים בכיתה א'. 3	בתצפית הייתה פעילות שתאמה את התל הרגילה, עסקו בדגל ישראל ויצירה משותפת בנושא. 3	מאחר והילדים בכיתה א' יש קשר ניכר בין תל' הרגילה לתכני הכיתה, כגון הפעילות ליום העצמאות. 3
<u>בסיס 12</u>	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בראיון רפלקציה	בתצפית יישום בפועל	הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה
11/12 91	ראיתי את ליז מלמדת במליאה, מצב שנחשב הכי קשה בחריגות הקשה. 3	התייחסה לתכנון לטווח ארוך הצבת מטרות ופירוקן לשלבים. 3	בתצפית יש דגש רב על עיצוב התנהגות וכל התגובות של ליז והצוות מכוונות לכך. 3	ליז פועלת בשיטות של עיצוב התנהגות עם הרבה מאד חום ומתן חיזוקים. בתהליך התכנון הנושא מתבטא בחלקו כי התכנון לא מספיק מפורט. 2
<u>בסיס 12</u>	התאמה להערכות פורמאליות של כיתות רגילות	בראיון	בתצפית	תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים
2/12 16	לא הייתה התייחסות לנושא.	לא הייתה התייחסות לנושא.	לא היו פעולות הערכה שאני ראיתי.	בחלק קטן של החומרים הייתה התייחסות לתהליכי הערכה, בעיקר באמצעות תצפית. נראה שזה כיוון שבית הספר מכוון אליו. 2
<u>בסיס 12</u>	בראיון	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בתצפית הדגמה, חזרה, שאילת שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון
5/12	לא הייתה התייחסות לכך.	לא היה מצב כזה בתצפית וגם לא ראיתי	בתצפית הייתה תקשורת וגם עידוד	בחומרי התכנון יש התייחסות כללית

לנושא, כגון לבקש מהילד להגיד... וכד'. 2	לתקשורת כגון ילד שלקח לבד מים ביקשו ממנו להגיד מה הוא רוצה. 3	התייחסות לכך בחומרים	41
בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות בסיס12
סקרה את מה שעשתה בהתנסות, בעיקר הדברים שתרגמו לה בשנה ג'. 2	התייחסה יותר למה שכבר עשתה ועושה היום ופחות לעתיד. 2	התייחסה למצבים שבהם לא הסכימה עם חלק מההנחיות והיום רואה את חשיבותם ותרומתם. 2	6/9 66

הציון של ליז במודל כשירות מקצועית הוא 57 .

פרופיל כשירות מקצועית של ליז – (הפרעות תקשורת) מורת צהריים בכיתה א' :

(א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר - ליז הזכירה בראיון דברים שלמדה בהתנסות ומשרתים אותה עד היום כגון "במבוא לחינוך מיוחד בשנה ראשונה אמרו לנו "תראו דברים לא קלים, אין מה לרחם כי זה רק מתנשא ולכן..." סיפרה שלמדה על שיטות עבודה במהלך התנסות בשנה ג' וגם ממרצה שעסקה בנושא המוגבלויות הקשות "דנה אמרה לצ'פר, לתת לא באוכל..." ליז מתייחסת לאמירות, לדברים שאמרו לה לעשות או לא לעשות וכמעט בכלל לא למושגים או לנושאים הקשורים לעשייתה או ללימודיה. נראה שהיא מתחברת מאד לאפיוזדות ופחות למושגים מקצועיים. כך גם בהתנהלותה היום, היא מספרת כיצד בנתה תוכנית לימודים בתנועה "לא ידעתי איך לבנות כי לא הכרתי את הילדים... אז ישבתי עם סנדרה..." נראה שהיא עדיין לא מצליחה לבנות חומרי הוראה בעצמה ונעזרת במחנכת הבוקר שהיא גם מדריכה בבית הספר.

(ב) כיצד עשייה זו בשילוב מרכיבים נוספים תורמים להתפתחותה המקצועית - בשלב זה לא ברור כיצד עשייה זו מקדמת אותה מבחינה מקצועית. לדעתי, ליז אינה בקיאה בדרכי הוראה וגם לא בדרכי תכנון חומרים. הרושם שהיא הותירה בי בעקבות התצפית, הראיון ועיון בחומרים ששלחה לי, שהיא אינה מתאמצת במיוחד להכין חומרים, לקרוא ולהתקדם. נראה שהיא לוקחת את הדברים בקלות, עושה את המינימום ומסתפקת בכך. לדעתי היא מודעת לחוסר שביעות הרצון מהתנהלותה אך בשונה מרינת שמתנהלת כאילו אינה מסוגלת לעשות יותר, ליז מתנהלת כאילו זו בחירה. האם זו בחירה? לדעתי התשובה היא אי שם באמצע... נראה שקשה לה להירתם ולהשקיע בנושא, גם בתור סטודנטית היא לא יצאה מגידרה לבצע משימות.

(ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה - ליז מתייחסת לחלק מן המאפיינים של ההכשרה ולחלק אחר היא מתעלמת. כך לדוגמא היא מתייחסת לנושא התכנון אך מודה שלא מכינה מערכים, או שמכינה בתחילת השנה ומשתמשת בהם לאורך השנה ללא עדכון. היא מתעלמת לחלוטין ממאפיין ההכשרה המעודד לימוד עצמי והיא מציינת בגלוי שלסנדרה "יש הרבה רעיונות" והיא נעזרת בהם ודי לה בכך. האם זה נובע מיכולת נמוכה? מקשיים

ללמוד בעצמה? איני יודעת להשיב על כך אך נראה שהיא מסתפקת בקיים. זוכרת את המכללה באופן חיובי והתייחסה למרצה שלמדה איתה קורסים (דנה) וגם להדרכה שקיבלה ממני.

ד) נטייה – ליז הפגינה לאורך כל תהליך איסוף הנתונים גישה נינוחה, שלווה ולא נלחצת. היא מפגינה אהבה לילדים אך ניכר שאינה יודעת ללמד אותם מעבר למה שנדרש ממנה... גם הצוות חש בכך והיא נותנת להם להתנהל.... לדעתי התנהלותה נובעת מנטייתה להתנהלות איטית, להעדר חריצות... האם זה מקרין על תפקודה? בודאי, העובדה שהיא מורת צהריים כבר מעידה על כך שהמערכת מודעת לכך שהיא תתקשה לשאת באחריות של לימודי הבוקר. מה יקרה בעתיד? בשיחה שלאחר איסוף הנתונים ליז התעניינה בהמשך לימודים לתואר שני, דבר שדי הפתיע אותי. מאידך, ייתכן שדווקא הלימודים יגרמו לה להתגייס ולפעול בצורה נמרצת יותר.

14 לוטם-בית ספר רעות- בוגרים, מוגבלויות קשות מאד

לוטם סיימה את לימודיה בשנת 2003, במהלך לימודיה השתייכה לתוכנית רג"ב (תוכנית מצטיינים) וסיימה את ההכשרה להוראה בשלוש שנים. מסיום הלימודים ועד מועד איסוף הנתונים עובדת בביס' "רעות". השנה (תשס"ט) קיבלה כיתת בוגרים בתוך בית ספר "רעות" שבה שוהים תלמידים עם מוגבלויות קשות מאד, סיעודיים, כולם למעט אחד אינם מדברים. הייתה רכזת פדגוגית ועברה השתלמות בבית ברל בנושא חינוך לשוני. פעילה בבניית התלב"ס הבית ספרי, השנה היא רכזת הערכה, נמצאת בשלבי הגדרה של הנושא. ללוטם הייתה אחות בעלת מוגבלויות קשות שביקרה בעבר במסגרת שבה היא מלמדת היום, היא נפטרה לפני זמן רב (מעל עשר שנים, גם אני הכרתי אותה) אבל ללוטם יש עדיין קשר מיוחד לתלמידים הללו גם בגלל אחותה. לפני כשנה וחצי ילדה תאומות לאחר התערבות רפואית ממושכת והיא משתדלת מאד לתפקד הן כאם והן כמחנכת, ניכר שקשה לה. בבית הספר נחשבת לדמות מובילה מבחינה מקצועית (בעיני המנהלת) והבנתי מהמנהלת שהיא אינה אהובה על ידי הצוות. לא שוחחתי איתה בנידון ולא קיבלתי ממנה שום רמז לנושא. היא הביעה סיפוק רב מעבודתה ורצון להמשיך.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראוי	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית פנימי	הערות	סה"כ בסעיף	ניקוד
הכיתה מאורגנת לצרכים של תלמידים סיעודיים, יש הרבה מרחב. יש מעט פינות עם חומרים. סך הכול מתאים לכיתה, אפשר היה לשמח יותר 2	מאד מאורגנת ומסודרת הן בדיווח והן בהתייחסות שלה לעבודתה. 3		השיעור שצפיתי בו היה מאד מאורגן, מונה עם הרבה המחשות, חזרות, שיתוף התלמידים ומתן מרחב השתתפות בצורה טובה מאד. 3	השיעור היה מאד טוב, חסרה בו שמחה, משהו שיעשה טוב, כגון מוזיקה, שיר... תמונה שמחה...	8/9 88	
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות		תוכן קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12	
זוכרת יותר את השנה השנייה ובעיקר את השלישית שבה לימדה ילדים אוטיסטים.	לוטם מחנכת כיתה סיעודית מורכבת, הייתה רכזת פדגוגית וכעת רכזת הערכה.		מרגישה שאת רוב הידע שלה צברה במהלך עבודתה בבית הספר ומעט במכללה.	ללוטם אין פילוסופיה חינוכית גלויה. היא גם לא עסקה בזה במהלך הראיון אלא יותר	11/12 91	

התנסות והוראת מגוונים וגם ח"מ 3	בתכנון נושאים בתחומי	היא קודם כל מחנכת ומשקיעה רבות בנושא, עובדת בעיקר בטכניקות של עיצוב התנהגות ופרוק משימה. 3	רוב הזמן לא עסקה כלל בפיגור ולכן חשה שלא למדה שם הרבה. זוכרת את תוכנית רג"ב כגורם מדרבן להצלחה 3	דיווחה על עשייתה. מאד ורציונאלית ופחות מביעה התלבטויות. עם זאת ניכר שהיא מאד מבינה ויודעת. 1
תהליכי חומרי ומתוך הראיון	רצף: הוראה	רצף שהמרואינת מתייחסת אליו	רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות
חומרי מאורגנים, מפורטים בדומה לתוכניות לימודים רגילות וחסר פרוק משימות. יש מערכים לא מפורטים 2	ההוראה מפורטים לתוכניות לימודים רגילות וחסר פרוק משימות. יש מערכים לא מפורטים 2	לזמן מתייחסת למספר רצפים, בחומרי ההוראה, בראיון, במערך. בכולם חסר הפרוק לשלבים מדורגים שראיתי תצפית 2	התצפית הייתה מאד מדורגת ומובנית, המערך עם מלל מלווה. 3	בתצפית היו סממנים של עקביות, חזרות ותרגול רב, עם הרבה המחשבות כפי שמתבקש לתלמידים אלו. 3
התאמה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה	בתצפית	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	הסבר לגבי חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסיס 12
יש קישור לתוכנית לימודים רגילה באופן ההתייחסות לתלכ' ולנושאים אם כי יש גם התאמות מרובות. 3	יש התייחסות למבנה שיעור, לעשייה ממוקדת נושא, לא יותר מזה כי התלמידים בעלי מוגבלויות קשות מאד. 3	בכיתה יש התאמה חלקית, כגון לוחות עם נושאים, בדומה לכיתה רגילה אך חסרה התאמה של איכות חיים כגון יותר סיפורת 2	לזמן התייחסה לנושא וניכר שהיא מבינה אותו היטב אך הפירוש המעשי הוא יבש במקצת. 3	11/12 91
הכרות והפעלה של הוראה ולמידה: הפעלה מושכלת בתכנון הוראה	בתצפית יישום בפועל	בראיון רפלקציה	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בסיס 12
לזמן יודעת שעליה לדרג כל נושא וללמד אותו בצורה מובנית ומוחשית ובדרכים של עיצוב התנהגות והתנסות. היא פועלת כך. 3	גם בתצפית ניכרה עשייה מובנית ומדורגת אך חסרה בה ההתייחסות מעמיקה לנושאים וגיישה אוהדת כגון שילוב חומרים כייפים. 2	הייתה מעט רפלקציה בראיון ובנושא הזה כמעט שלא הייתה. לזמן דיברה על הצורך בהפעלת שיטות הוראה מותאמות אך לא התעמקה בנושא וגם לא ציינה מפורשות שיטות. 2	אני צפיתי בשיעור במליאה, שהוא שיעור מורכב ונחשב לקשה שכן פשוט יותר לעבוד פרטני במיוחד עם תלמידים אלו. 3	10/12 83
תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים	בתצפית	בראיון	התאמה להערכות פורמאליות של כיתות רגילות	בסיס 12
בתכנון הכיתתי המטרות כתובות בצורה מעריכה אך אין התייחסות מפורשת להערכה. 1	לא הייתה התייחסות להערכה ולא ראיתי שמישהו מאנשי הצוות רשם תפקוד.	הזכירה בראיון את נושא ההערכה המעצבת והמסכמת ונתנה דוגמא שהתייחסה יותר	זו כיתה שהרמה בה מאד גבוהה. לכן בכל מקרה ההערכה צריכה להיות יותר מכוונת ליכולות	3/12 25

	לתכנון ופחות להערכה. 2	התלמידים. לא הייתה התייחסות לנושא.	
יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון	בתצפית הדגמה, חזרה, שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בראיון בסיס 12
בחומרי התכנון למעט במערך לא הייתה התייחסות לשיתוף התלמידים. 2	בתצפית היה שיתוף ברמה המוחשית וגם ברמה המילולית לתלמיד שמסוגל. 3	לא רלוונטי בכיתה הזו אבל היו ניסיונות כגון שהציגה בפניהם תמונה ושאלה אם הם מזהים... 3	8/12 66 לא הייתה התייחסות לנושא.
בחינה רפלקטיבית: בחינה ההתנסות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות בסיס 12
לוטם התייחסה לתקופת ההתנסות יותר בהקשר החווייתי ופחות כתרומה מקצועית. 3	לוטם שואפת להתקדם הן בבית הספר והן מחוצה לו. 3	לוטם הציגה עמדה די ברורה לגבי אופן ראייתה את ההכשרה ואת תקופת עבודתה בבית הספר. 3	9/9 100

הציון של לוטם במודל כשירות המקצועית הוא 79, הציון נמוך יחסית משום שבתחום ההערכה קיבלה ציון מאד נמוך.

פרופיל כשירות מקצועית של לוטם - בית ספר רעות- בוגרים, מוגבלויות קשות מאד:

(א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר – בשיחה עם לוטם במהלך הראיון היא העידה על עצמה שלמדה בעיקר תוך כדי עבודה מאחר ולא עסקה במהלך ההתנסות בתלמידים בעלי מוגבלויות אינטלקטואליות. למרות שבשנה ג' התנסתה בבית ספר לילדים עם הפרעות תקשורת, תחום קרוב, היא חשה שלא הייתה מוכנה כשהגיעה לרעות והמעט שידעה התייחס יותר לתהליכי תכנון הוראה כגון פרוק משימה וכד'. עם זאת היא הדגישה שלמדה במסגרות פורמאליות חיצוניות כגון השתלמות דו שנתית בבית ברל, ביחד עם המנהלת ועמיתה והדרכה שקיבלה תוך כדי עבודה. היא לא הזכירה מקורות ידע עיוניים כגון שקראה חומרים או שיטות מכתבי עת. מאחר ולוטם היא בעלת תפקיד מרכזי בבית הספר (הייתה רכזת פדגוגית ובזמן איסוף הנתונים היא הייתה רכזת הערכה) נראה שהשלימה את החסרים ולמדה רבות. למרות שצינה שהייתה מעדיפה ללמד ילדים עם הפרעות תקשורת, היא עוסקת בהוראת ילדים בעלי מוגבלויות קוגניטיביות מסיום לימודיה ונראה שהיא מתכוונת להמשיך בכך. למרות שמאד התרשמתי מהתצפית והראיון, חומרי ההוראה של לוטם אינם מרשימים משתי סיבות, ראשית משום שהם אינם מדורגים דיים, כיאה לחומרים המיועדים לקבוצת לומדים בעלי מוגבלויות קשות מאד, ושנית משום שאין בהם חומרים "כייפיים", כלומר אותו מרכיב שהופך חומרי למידה מיבשים למעניינים, כגון שירים, משחקים, סיפורים... מרכיבים שבתחום החריגות הקשה אני מצפה לראותם יותר מאחר וסד ההספק אינו תלוי מעל ראש המורים וזה מאפשר הרבה מרחב

של עשייה מגוונת ומעשירה. לא ראיתי עשייה כזו בתכנון וגם לא בתצפית. גם לוטם עצמה, שמאד הרשימה אותי כמורה יעילה, לא הרשימה אותי כמורה חמה, שמפגינה רגשות, שמחבקת שנוגעת, שוב נושא מאד חשוב בעיקר בתחום החריגות הקשה.

(ב) כיצד עשייה זו בשילוב מרכיבים נוספים תורמים להתפתחותה המקצועית – לוטם הגיעה לרמת התפתחות מקצועית גבוהה למדי בתוך בית הספר. הדבר ניכר בתפקידים שקיבלה על עצמה וכנראה הצליחה בהם שכן היא ממשיכה להיות בעלת תפקיד גם בזמן איסוף הנתונים. בנוסף, היא עברה השתלמויות ארציות בתחום החינוך הלשוני ועוסקת ביישום הנושאים שלמדה לצוות בית הספר ומחוצה לו, לבתי ספר אחרים. לוטם מציינת שהיא רוצה להתקדם, שחלק מהשאלות שלה נוצרה מהשתתפותה בפרויקט רג"ב שמאד העצים אותה. מעניין לציין שבראיון היא לא התייחסה כלל לחינוך כיתה כחלק מהתפתחותה המקצועית אלא יותר כחלק ממהלך העבודה השוטפת וגם לא ציינה כלל הישגים.

(ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה – מתוך עיון בחומרים שלוטם שלחה, התצפית, הראיון והכיתה, נראה שלוטם לקחה מההכשרה תפיסה של התקדמות אישית (בעיקר מרג"ב) ועקרונות בסיס בהוראה של תלמידים בעלי מוגבלויות קשות. השפעת בית הספר ניכרת הרבה יותר ובאה לידי ביטוי באופן התכנון וברמת הפירוט של חומרי ההוראה. לוטם פועלת במידה רבה מאד בזיקה ישירה להכוונת בית הספר וגם היא מעידה על כך בראיון בציינה שאת עיקר הידע שלה רכשה בעבודה ולא במכללה. לדעתי הדבר קשור למידת המיקוד של ההכוונה, בעוד שבית הספר ממוקד בהנחיותיו, ההכשרה מטבעה אינה כזו ולוטם ראתה בכך מעין ערפול שלא תאם את תפיסותיה.

(ד) נטייה – לוטם עושה רושם של מורה טובה, חרוצה, יעילה, מסורה וחכמה. היא מכינה חומרים ומתייחסת לתלמידים בתשומת לב ובכבוד רב. היא אינה מכריחה אותם לעשות דברים שאינם רוצים ומשתדלת ללמד אותם כמיטב יכולתה למרות התנאים המאד מורכבים. עם זאת נעדרת בעשייתה "שמחה", משהו שעושה את השיעור לכיפי ולא רק שיעור... אין בדיחות, אין צחוקים, אין שירים.... במקום שבו יש את כל הסיבות שבעולם שיהיו.... אין ניסיון להפוך עשייה למשהו מעניין.... בשיחה עם המנהלת בנושאים אחרים היא ציינה שלוטם נחשבת למורה "יבשה" למרות שלדעתה היא אדם מאד חכם ורציונאלי. אני מסכימה איתה. לוטם רוצה ללמוד ולהתקדם, למרות שלדעתי היא עדיין חסרה ידע בסיסי בתחום ההוראה, התכנון וההערכה בחריגות הקשה. בנוסף, לוטם אחראית על תחום שלא ברור מה היא יודעת עליו וזה לא מפריע לה, היא אפילו מציינת שהנושא נמצא ב"שלבי הגדרה".... כשאני כותבת את השורות הללו אני חושבת לעצמי שללוטם היה מתאים יותר להיות מורה בתיכון או בחטיבת ביניים, ללמד תחום דעת מוגדר, אולי אפילו לבגרות. מה היא עושה בכיתה של תלמידים סיעודיים? האם זה קשור לאחותה? האם היא שמחה בעשייתה? האם זה היה משנה במשהו את עשייתה אילו הצגתי בפניה את הכתוב?

ריכוז הבוגרות במכללת קיי

הטבלה נבנתה לפי סדר ארגון המסמך המתאר את כל הפרופילים ואין משמעות לסדר הצגת המשתתפות

שם	מקום עבודה ומאפייני הכיתה	סיום לימודים	ציון במודל כשירות מקצועית	תפקידים	מאפיינים בולטים
א1 מירב	בית ספר יסודי, ילדים בעלי נפרעות תקשורת. כיתה ד', ילדים בעלי תפקוד גבוה	2004	88	מחנכת כיתה ואחראית שילוב	דגש על קשרים אישיים
א2 שרונה	בית ספר תיכון, ח"מ, מלמדת תלמידים בוגרים ברמה גבוהה	1998	50	מחנכת כיתה ורכזת זהירות בדרכים ואחראית על הספרייה הבית ספרית	דגש על ארגון ואסטיקה
א3 רינת	ביס' שמש, מחנכת תלמידים בני 12, לקויות תקשורת, נמוכים	2000	63	מחנכת	עייפה, חסרת מוטיבציה.
א4 סווסה	ביס' שמש, כיתה ד', לקויות תקשורת, גבוהים	2003	82	מחנכת	מודעות גבוהה, מוכנות לקבל וגיישה חיובית
א5 יפה	ביסד שמש, כיתה ג', לקויות תקשורת	2005	65	מחנכת ורכזת שילוב בחווה החקלאית	נעימה ונינוחה
א6 ורד	בי"ס רעות, 10-13, בינוני נמוך	2000	43	מחנכת	מאורגנת ובעלת ביטחון עצמי
א7 גלינה	ביס' רעות, בוגרים, בינוני נמוך	2001	78	מחנכת רכזת ל"ב 21	מתמידה ועקשנית
א8 מדלן	ביס' אורנים, כיתה של בוגרים, שיתוק מוחין	2008	87	מחנכת	סקרנית וחרוצה, גמישה מאד ביחסי אנוש
א9 אורטל	ביס' רעות, צעירים, נמוכים	2001	62	מורה לשוני לחינוך	זקוקה למרחב אישי וגיוון
א10 אושרת	ביס' רמז, כל ביה"ס	2000	82	רכזת מחשבים בבית הספר ובמחוז	בעלת יכול למידה גבוהה ויחסי אנוש מעולים.
א11 סנדרה	ביס' שמש, כיתה א'	1999	72	מחנכת ורכזת פדגוגית	שקטה וסמכותית
א12 אביגיל	רעות, כיתה ד'-ו'	2001	82	מחנכת, רכזת פדגוגית	שקטה וחרוצה
א13 ליז	ביס' שמש, כיתה א' של סנדרה	2007	55	מורת צהריים	אדם נינוח ואיטי
א14 לוטם	ביס' רעות, כיתה בוגרים סיעודיים	2003	79	מחנכת, אחראית הערכה ומדידה	בעלת יכולת למידה גבוהה
14 משתתפות	ארבעה בתי ספר	1998-2008	טווח 42-88 ממצע	11 מחנכות, 8 בעלות תפקיד	

פרופיל קבוצתי – בוגרות מכללת קיי חריגות קשה והקשרים למכללה

קבוצת הבוגרות ממכללת קיי מנתה 14 משתתפות, שסיימו במהלך עשר השנים האחרונות (1998-2008), מלמדות בארבעה בתי ספר לחינוך מיוחד, קבוצות שונות של תלמידים בעלי מוגבלויות קשות ומורכבות, אך מגוונות. בהמשך, אנסה לתאר את הפרופיל של הקבוצה וגם להתייחס לקשרים עם המכללה, בהקשר לצוות ולנושאים שנלמדו במסגרת תוכנית הלימודים במסלול חינוך מיוחד.

ישנם מספר מאפייני רקע שהם לכאורה שטחיים, או ברורים מאליהם ולמרות זאת אציין אותם כאן מאחר ולדעתי הם קשורים לפרופיל המשותף: רוב הבוגרות (למעט אחת) הן בסוף שנות העשרים או בשנות השלושים לחייהן, נשואות (למעט אחת שהיא גרושה), וכולן (למעט אחת) אמהות לילדים. רובן (למעט שתיים) ילידות ישראל, גדלו והתחנכו באזור הדרום (באר שבע וסביבותיה) וממשיכות להתגורר באזור גם היום. נראה שבחירתן, ללמוד במכללת קיי שיקפה את הקשר שלהן לאזור ואת כוונתן להמשיך ולהישאר בו ולא בהכרח (לדעתי) מתוך התייחסות למאפיין של המכללה. אני כותבת משפט זה מאחר ואני טוענת שהבוגרות בעבודה זו הגיעו למכללה מתוך ציפייה לקבל כלים שבאמצעותם יוכלו להיקלט בעבודה במסגרת מערכת החינוך ומאחר וזו היא המכללה היחידה בבאר שבע המכשירה להוראה, הן למדו בה. כלומר, המכללה הייתה עבורן אמצעי, או "פתח" לרכישת מקצוע.

המאפיין המקצועי הראשון שבחרתי להציג כאן והוא עולה באופן בולט מתוך הממצאים, הוא **ידע מעשי בתחום עשייתן**, שהתבטא בהתנהלות בתוך הכיתה, עם התלמידים, הצוות, חומרי ההוראה. בידע מעשי אני מתכוונת להוראה עם קבוצות ופרטים, למאגר של תגובות שנועדו להתמודד עם התנהגויות מגוונות וצרכים מאד מגוונים של הלומדים ושיתוף פעולה וניהול צוות רב מקצועי. כל האמור לעיל מחייב ידע מעשי רב ומורכב שלכאורה הוא "שקוף", כלומר, זר, או אדם שאינו בקיא בתחום ייכנס לכיתה והדברים יראו פשוטים, קלים ולא מסובכים... ולא כך הדבר. או שאולי נכון לכתוב שעל מנת שהם יראו פשוטים הכול צריך להתנהל היטב... וברוב הכיתות שבהן צפיתי דברים התנהלו באופן שמעיד על רמת ידע מעשי סבירה ואפילו טובה. אין זה אומר שתהליכי ההוראה היו תמיד מיטביים ועל כך אכתוב בהמשך.

הבוגרות סיפרו שהידע שלהן מקורו בעשייה היומ-יומית בתוך בית הספר, וגם בעקבות תהליכי למידה והנחיה של הצוות במקום. בנוסף, בחינת הראיונות מראה שכל הבוגרות הגיעו לבית הספר עם מאגר ידע אישי כלשהו מהמכללה וגם מניסיון החיים, וכאן אני מוצאת לנכון להזכיר שוב את היותן נשים ואמהות, מצב שהוא תמיד מורכב ומחייב התחשבות, אכפתיות (caring), גמישות ועשייה מתמשכת. תלמידים בחינוך המיוחד זקוקים לכך באופן אינטנסיבי מאד.... ולדעתי בכך עוצמתן. גם אם אינן בקיאות ברזי ההוראה הנכונה ואינן יודעות את שמות המושגים בעיצוב התנהגות (שאיני מקטינה מחשיבותם), הן יודעות "לנהל כיתה", או במינוח הלא תקני "להחזיק כיתה". לאורך התצפיות, השיחות, הביקור בכיתות, ניכרת העשייה הזו שהיא תמהיל של כל הכתוב לעיל והיא נראית כאילו אינה דורשת מאמץ והיא נעשית כבדרך אגב ובקלות ולא כך הוא הדבר.

המאפיין השני של הקבוצה הוא **הגישה החיובית** הן כלפי המערכת (בית הספר, המנהלת, המדריכות) והן כלפי הצוות והתלמידים. גם בוגרות שסיפרו על קשיים כגון מדלן, הציגו אותם מנקודת מבט של התמודדות ותיארו ניסיונות לבצע מהלכים שנועדו לשפר וליצור הצלחות. בהקשר זה הופתעתי לגלות

שזה הדדי, כלומר שהגישה החיובית נמצאת גם בתוך המערכת כלפי המורות. מתוך הראיונות, כלומר מדיווחי המורות, זיהיתי מספר מקרים שבהם נעשו ניסיונות על ידי המערכת להכיל וליצור עבור המורות "מרחבי עשייה" שמתאים להן, כגון במקרה של אורטל, שרונה, רינת וורד וגלינה שלמורות הקשיים המקצועיים נמצא להן מקום וניתנו להן הזדמנויות להפגין את יכולותיהן בהקשר לתחומי העוצמה שלהן. בתוך חברה תחרותית וביקורתית, במערכת גדולה, זה מצב די נדיר ולא צפוי שלדעתי יש מקום לעסוק בו בהרחבה ולתהות על מקורותיו. אחת התוצאות העקיפות של גישה זו היא אווירה טובה בבתי הספר, בכיתות הן בין המורות לתלמידים והן בין המורות לאנשי הצוות והנהלה. כולן דיברו בשבח המנהלות והמדריכות וגם כשסיפרו על גישה ביקורתית של אחת המנהלות (במקרה אחד) אותה בוגרת סיפרה ששאר המורות בצוות אמרו לה לא לקחת את הדברים באופן אישי... כלומר, העדר הביקורת מצד המורות כלפי צוות הנהלה והמערכת בכלל נראית במבט חיצוני כסוג של קבלה, מעין "נמיכות רוח" מצד המורות, ואילו הממצא שאני מציינת כאן, לאור דוגמאות לא מעטות שצינתי לעיל, מעידה על גישה מפרגנת ומעצימה של המערכת כלפי המורות, שהן חשות בה והן מגיבות אליה בתמיכה ובאהדה. ברור לי שממצא זה מחייב בדיקה מעמיקה יותר, אך לדעתי הוא ראוי לבדיקה כזו שכן לראשונה אני נתקלת בו וגם לא ראיתי עד כה ממצאי מחקרים בנושא שעוסקים בכך.

המאפיין השלישי הוא **העדר התכנון המפורט וההערכה עקבית של התלמידים**. אצל כל המשתתפות במחקר זה נמצא תכנון חלקי בדומה לתכנון בחינוך הרגיל, כגון כותרות של נושאים והתייחסות כללית לנושאים ורק במקרים מועטים מאד, כגון אצל רינת, שהמדריכה עשתה איתה תהליך פרוק. נראה שקיים פער בין מה שהמורות מספרות שהן עושות ומה שהן מאמינות ותופסות כ"הוראה טובה" לבין מה שקורה בפועל בהקשר זה. בתצפיות זה ניכר, לא הייתה תצפית שבה ראיתי תהליכי הערכה מתועדים וחלק מהמשתתפות הודו שאינן עושות זאת בדרך כלל... על השלכותיו של מאפיין זה ארחיב בדיון, כאן אסתפק באמירה שהבעיה אינה קשורה רק לעבודת המורה בכיתה אחת, אלא גם לדרישות המערכת. בהקשר זה, אין קשר בין מה שלמדו במכללה בנושא לבין הנעשה בשטח, כפי שמורות העידו בעצמן, כגון ורד שאמרה גלויות שאינה מכינה מערכים ושהעשייה בבית הספר שונה לחלוטין ממה שלמדה במכללה. אני סבורה שמאפיין זה קשור גם להעדר ידע עיוני ועדכני של מודלים להוראת תלמידים בעלי מוגבלויות קשות ומורכבות בעולם.

הקשר למכללה – הקשר של הבוגרות למכללה "מבצבץ" בנתונים במספר הקשרים, האחד, המכללה כמסגרת, כמקום פיזי שהן שהו בו תקופה והן מציינות כל אחת בדרכה את חוויותיהן מהמקום. חלקן מספרות על המקום בחיבה וחלקן באדישות או בטינה. לא פגשתי בוגרת שכעסה על המקום אך מאידך, רובן גם לא הפגינו אהבה רבה אלא הזכירו את המכללה כמקום שמילא תפקיד בחייהן במשך תקופה לא קצרה. אף אחת מהן לא מתייחסת להקשר החברתי, כגון שהיו לה חברות, שהקבוצה תרמה לה וכד'.

ההקשר השני הוא הקשר האישי עם הצוות, שכמחציתן מציינות אותו לחיוב בכל מני הקשרים, כגון קשר אישי מתמשך עם מדריכות פדגוגיות (מירב, אביגיל, אושרת), פנייה אל מרצה בבקשה לקבל סיוע (מדלן, אביגיל, מירב). נראה שסיום הלימודים לא קטע את הקשר ושבמהלך הלימודים עבר כנראה מסר שהמכללה ממשיכה להיות מקום שניתן לפנות אליו ולהיעזר בו. נראה שגם הצוות נתפס בעיני הבוגרות

כצוות מקצועי, דעתן, שניתן להיעזר בו. הן אינן מציינות שימוש בספרייה או שימוש בחומרים מתוך אתר המכללה (מת"ל).

ההקשר השלישי, מתייחס למה שהבוגרות מציינות שלמדו במכללה. יש התייחסות רבה לתרומת המדריכות הפדגוגיות בהקשר להתנסות ובניית חומרי הוראה, תכנון וכד' וגם התייחסות למרצות בנושאי קריאה, מוגבלויות, עיצוב התנהגות וכד'. הבוגרות שנראה שהגיעו להתפתחות מקצועית גבוהה כגון אושרת, אביגיל, מירב מציינות פרטים רבים יחסית אודות מה שלמדו במכללה וגם הביעו הערכה למה שלמדו, ואילו בוגרות שקיבלו הערכה נמוכה בפרופיל הכשירות המקצועי כגון שרונה, רינת, ורד, ציינו שאינן זוכרות מה למדו במכללה. כאן נראה שיש קשר בין התפתחותן המקצועית של הבוגרות לאופן שבו הן זוכרות את תקופת הכשרתן. לדעתי הנושא הזה קשור גם לנטייה, נושא שעליו נרחיב את הדיבור בדיון.

ממצאים

חלק ב' – מכללת שאנן

פרופיל אישי לפי תבחני כשירות מקצועית בוגרות מכללת שאנן

שמות הבוגרות ושמות בתי הספר שונו לצורך שמירה על חיסיון.

1 עמית – בית ספר ספיר, כתה מקדמת בחטיבת ביניים

עמית סיימה את לימודיה במכללת "שאנן" ב 2001. התנסותה בהוראה כללה שנה ראשונה – בית ספר יסודי, כתה רגילה; שנה שנייה – בית ספר יסודי בכתה מקדמת; שנה שלישית – בית ספר לפיגור קל. עם תום לימודיה לימדה בביה"ס בעכו וחינכה כתה ובה ילדים עם בעיות התנהגות. בשנה שנייה לעבודתה ריכזה פרויקט מל"א, מיועד לתלמידים בעלי בעיות רגשיות ולימודיות נועד למנוע נשירה. בשנה שלישית לעבודתה לימדה ביחידה לקידום נוער בנהרייה, במטרה לקדם תל' שנשרו ממערכת החינוך שיגיעו ל – 10, 12 שנות לימוד ותעודת בגרות. בשלושת השנים האחרונות מחנכת כתה מקדמת בישיבה תיכונית בקריות.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראוי	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית פנימי	הערות	סה"כ בסעיף ניקוד
קירות הכתה מכילים קישוטים קבועים לצד חומר המיועד להקניית מתמטיקה ותחומי דעת נוספים. 3	מובנית ומסודרת בונה טיעונים שיטתיים וברורים עם דוגמאות והמחשבות קשורות 3		שעור שיטתי מובנה ומאורגן ובו חזרות קבועות ותרגול רב 3	מורה לחינוך מיוחד המתמחית במתמטיקה לתלמידים מתקשים ורואה בכך אתגר	9/9 100%
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות		תוכן קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12
עמית מציינת שבראשית ההכשרה רכשה גישה חינוכית וכלי עבודה ואילו בסופה רכשה מיומנויות דעת ספציפיות וכיצד ללמדן. 3	מחפשת דרך להתייעל: מתייעצת עם מומחים לח"מ, מומחים לתחום הדעת ואנשים מחוץ לתחום החינוך. מיישמת עקרונות פירוק, דרוג והמחשה ואימון ובודקת כל הזמן האם היא בדרך הנכונה 3		נערך קישור בין הנלמד בהתנסות לבין הנעשה בפועל בכתה 3	אחראיות אישית ללמידה של עצמה לקידום של כל תלמידה גם אלה שאינם תואמים את הפרופיל הכתתי. 3.	12/12 100%
תהליכי חומרי הוראה ומתוך הראיין	רצף שהמוראיינת מתייחסת אליו		רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	הערות סמנים עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12
ראיין: מובנה מאורגן ושיטתי חומרי הוראה: קיים תכנון כללי ורצף התפתחותי שיטתי. ניכר פירוק מטרה לשלבם ופירוק מטלה	התייחסה באופן מסודר ורציף להתקדמות הדרגתית במתמטיקה ולצורך במבניות ורצף בהקנייה. 3		קיים תכנון מסודר ושיטתי של כל שלב ושלב בהקניית משוואות מהמעלה הראשונה עד פירוק של אילו הפעלות תעשינה בכל תת	חשיבה תכנון וביצוע על פי עקרונות עקביות מבניות חזרות תוך לימוד לקראת שליטה 3	12/12 100%

לתת מטלות 3	בתצפית	שלב 3		
התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה	בתצפית	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	הסבר מילולי לגבי חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסיס 12
מלמדת את חומר הלימודים במתמטיקה של כיתה ז', אם כי ברמת דרוג ופירוק שונה 3	הקניה שיטתית של שלי פתרון חזרה מתמדת על שלי הפתרון, בדקלום, תוך הפניה לכרטיס הניווט. תהליכים שקופים בהם תלמידים שותפו בתהליך ויישמו את הנלמד 3	כתה מאורגנת ומסודרת. תלמידים יושבים במבנה של חית ומורה עוברת בניהם, מוסיפה תרגילים נוספים למתקשים. 3	המורה הסבירה בראיון כיצד היא מקפידה על קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים, אינה חוששת להעלות את הרמה ואינה חוששת מקושי 3	12/12 100%
הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה	בתצפית יישום בפועל	בראיון רפלקציה	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בסיס 12
בתכנון ההוראה ניכר שימוש בדרכי עבודה של החינוך המיוחד ויישומן למתמטיקה. 3	חוזרת על "מנטרות" להפנמת עקרונות מתמטיים וכן השקפות עולם" אחראיות שלכם להגיע לכתה אחראיות שלי שתבינו אלגברה" 3	מבינה מה היא עושה ומסבירה את הרציונל מאחורי עשייתה. לדוגמא למה חשוב פירוק כל שלב ל12 תתי שלבים, 3	קיימת עבודה פרטנית, וכן עבודה במליאה. לא צפיתי בעבודה בקבוצות. 2	11/12 92%
תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים	בתצפית	בראיון	התאמה להערכות פורמליות של כיתות רגילות	בסיס 12
כבר בשלב תכנון ולאורך הביצוע וכן בתום הלמידה ניתן משקל רב להערכה מעצבת ולבסוף להערכה מסכמת. 3	ניתן משקל לבירור ידע קודם לפני תחילת הלמידה, קיימת הקפדה על חזרותיות לצורך וידוי שליטה, נעשית הערכה של ידיעותיו המתמטיות של כל ילד מידי שיעור 3	עמית תארה כיצד היא עושה הערכה מעצבת והערכה מסכמת התואמת את הבחינות של תלמידי כיתה ז' רגילה. לא השתמשה במושגי על. הדגישה שהיא אחראית לכך שיבין ולחיפוש דרכים יצירתיות למאבק הקושי 3	. ראיתי בפועל התאמת חומר הלימוד וכן מבחני הישגים של הכיתה הרגילה. 3	12/12 100%
יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון	בתצפית הדגמה, חזרה, שאילת שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בראיון	בסיס 12
עמית מתכננת מראש מקומות בשיעוריה בה	עמית מתאימה את השיח ליכולות	לא ראיתי יצירת מרחב לדיון פתוח 1	בראיון לא הודגש כלל נושא התקשורת	7/12

תיווצר תקשורת המעודדת השתתפות, אך אין הזדמנויות בחירה 2	תלמידה ומוודאת השתתפות כולם. לחלשים היא פונה בשאלות קלות, העיקר שישתתפו ויהיו חלק מהכיתה 3	בין ילדיה ובניהם לבניהם 1	58%
בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות
לינה התייחסה בצורה ברורה אך מצומצמת להתנסות בלמידה ולמידה בה נתרמה ממנה, יתכן שזה נבע מכך שסיימה ללמוד לפני שנים רבות 2	קיים ניתוח מעמיק של הקשר בין מה שלמדה בעבר, לא רק במכללה ועשייתה היום 3	קיים ניתוח ברמה גבוהה של חיפוש הסיבות לאי ההבנה של התלמידים וחיפוש דרכים אלטרנטיביות להוראה 3	ידעה לנתח לעומק תהליכים ולהפיק מהם תובנות. 3
11/12 92%			בסיס 12

הציון של עמית במודל הכשירות המקצועי הוא 92.7 ציון הנמוך ביותר הוא בסעיף יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון, ציונים טובים יותר קיבלה עמית בתחומים: הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה, בעיקר מתקופת ההתנסות, וכן, בחינה רפלקטיבית של תקופת ההתנסות בלבד, כשיכולתה הרפלקטיבית העכשווית גבוהה. ציוניה הגבוהים היו בתחומי ארגון כיתה; תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות; תהליכי רצף; התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה; תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות.

פרופיל כשירות מקצועית אישי של עמית, מחנכת כתה מקדמת בחט"ב:

א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר - בחינת שמונת התבחינים מראה שעמית מעורה בנדרש ממנה בתוך בית הספר, החזון החינוכי שהתווה מנהל בית הספר תואם את החזון החינוכי שלה, היא מזדהה מאד עם דרך העבודה שבית הספר מתווה ואכן היא פועלת בהתאם לכך, כאשר אינה לוקחת זאת כתורה מסיני, אלא משנה את סדר העקרונות על פי השקפת עלמה. "מנהל בית הספר שלנו מקפיד על 1) התנהלות; 2) נאכחות וביקור סדיר; 3) לימודים רק בסוף. אני מסכימה עם זה מאוד, הייתי מדברת קודם על נאכחות ואז התנהלות ואז לימודים כי אני מאמינה שילד צריך להיות נאכח כדי שגשה איתו משהו. ואם התנהלות טובה הוא פנוי ללמידה ואכן זה הסדר שצריך להיות בדישה לילדים."

עמית מתארת מיומנויות למידה יעילות ופחות יעילות מתקופת הכשרתה ומנתחת כיצד היא עושה בהן שימוש עד עצם היום הזה: "כל זאת אני יכולה לשייך למדריכה הפדגוגית מנה ב' שהדישה איך אבנה מטרות לימודיות, חברתיות, קואניטיביות, איך אחיש, איך אבנה תכנית ב - 3 רמות. היא ממש נתנה כלים אחד לאחד מה עושים, לא רק דיבורים, איך בסוף מאתרים רמה של ילד ואיך מקדמים אותו"

עמית מציינת שהתפתחה מאוד כתוצאה מניסיון ומלמידה עצמית. היא אוספת הדרכות ומשפרת מיומנויות: *"לפני היום, מדריכת מתי"א מאוד צערה לי. תמכה, כיוונה אותי, לא בטיסה לחינוך אלא בטיסה לחינוך מיוחד. לדואל - בשנה שצברה הסבירה לי איך בונים תכנית, הצירה לי על תכניות לא טובות בצורה בונה, מכוונת. גם משנה לא היה בסדר, ידעה איך להגיד אותי, לא מתוך ביקורתיות. לא הרגשתי שזה מאיים עלי."* עמית יודעת לערוך הבחנה ברורה מי סייע לה בתכנים, מיומנויות וידע מקצועי וממי למדה נהלים שהקלו על השתלבותה בבית הספר: *"אני מרגישה הצלחה בזכות שתי מורות מקדמות שצוננות לי יותר דברים... מה שקשור במסגרת כיתתית - אין לי בעיה, אק אתה צריך לדעת איך להתנהל בתוך ביה"ס, דברים מנהלתיים פשוטים שיכולים להכשיל אותך כשאתה לא יודע והן צערו לי עם צוות, הנהלה. במסגרת כיתתית לא הייתה לי בעיה."* עמית משוכנעת בדרכה ואף שמחה להפיץ את אמונותיה וללמד מורות רגילות בבית הספר כיצד לעבוד עם תלמידיה בשערים המקצועיים.

(ב) כיצד עשייה זו תורמת להתפתחותה המקצועית - התפתחותה המקצועית של עמית תוצג כאן בהקשר לאופן שבו היא רואה את עשייתה למול תלמידיה, הוריהם, הנהלת בית הספר וגורמי ההדרכה. עמית חשה שעשייתה תורמת לתלמידיה, שהם לומדים ומתקדמים. עמית מתמודדת עם העשייה החינוכית העכשווית שלה, לומדת כיצד לצלוח קשיים, ומתארת כיצד היא מתמודדת עם נושא חדש שמעולם לא נלמד בחינוך המיוחד, היא מיישמת הלכה למעשה את דרכי ההוראה: *"פרקתי את זה לאורמים קטנטנים ליחידות לימוד קטנטנות שאנחנו מתרגלים אותם האון. למדתי מניסיון שכל נושא חייבים ללמד כמה שיצורים ולתרגל האון ואז להוסיף רמת קושי קטנה ושוב לתרגל, וכך כל זה מתחלק - מותר להמשיך הלאה. תוך כדי גם אני למדתי את הנושא כי מצולם לא לימדתי כק, ואז הרגשתי מתי עלי ללכת רוורס, אחורה, מתי אני יכולה להעז ולתקדם"* עמית אינה פוחדת מאתגרים ומקשיים, יש לה בטחון מקצועי ביכולותיה ובהבנתה את תחום הדעת מחד (מתמטיקה) ואת תחום מיומנויות למידה המתאימות לחינוך המיוחד, היא עושה שילוב מעולה של השניים: *"אף פעם לא לימדתי בחינוך מיוחד את הנושא הזה (משוואות מהמחצית הראשונה). תחילה היא הולכת למומחה לחינוך מיוחד: "המנחה הסנתה אותי למנחה במתמטיקה במתי"א שנתנה לי יריצה כללית מה הילדים בכתה מקדמת צריכים לדעת, מה המטרה הסופית כדי שאדע ממה להתחיל. אחר כך היא הולכת אל המומחית בתחום הדעת ללומדים רגילים: "הת"צצתי עם מורה למתמטיקה על כתה ז' רגילה, ראיתי איך היא עשתה" בשלב שלישי היא חוזרת על עקרונות החינוך המיוחד וכיצד יש ללמד לומדים לקויי למידה ובעלי הפרעות קשב: "ולקחתי 10 צעדים אחורה וכך בהדרגה התקדמתי" היא מתארת כיצד היא עורכת הערכה מעצבת כבסיס להתקדמותה לשלב הבא: "ובכל פעם בדקתי שהם יודעים לפני שצילתי רמה. זה איפשר נטמע בהם לאט לאט."*

עמית יודעת להסביר ולהדגים מהן מיומנויות העבודה האידיאליות לעבודה בחינוך מיוחד: "רוב העבודה שאני עושה בח"מ זה באמת יצרים מאוד קצרים, חילוקים רבים, לעבוד עם כל ילד ברמה שלו, המחשה רבה, לדרכי ולקדש".

ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה - עמית מציינת שלמדה רבות על חשיבות שילובו של הלומד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה ולכן היא מלמדת את תלמידיה כאילו היו לומדים רגילים: "אנחנו הולכים לפי יצרים של חינוך רגיל של משה"ח כאשר אני בוחרת תכנים מתוך יצרים אלה ומתאימה אותם לתלמידים שלי. לפי שיקול דעתי אני בוחרת את התכנים המתאימים לכיתתי ולפי יש תכנית אישית לכל תלמיד".

רק כשהגיעה לשטח התחזקה בעמית האמונה בדבר חשיבות השילוב והיא החלה לחפש דרכים יצירתיות לעקוף מהמורות בדרך אל שילוב מוצלח: "הילדים שלי משתלבים בכיתה רגילה, אנחנו מלכתחילה משלבים רק תלמידים בכיתות שאני יודעת שיהיה לי שיתוף פעולה עם המורים. זה קריטריון ראשון לשיפוט של תלמידי, בלי שיתוף פעולה אין לנו סיכוי. אם המורה לא קואופרטיבי לא אכניס לשם תלמיד".

עמית היא פורצת ומפלסת דרך ללא מורא ופחד: "לא הייתה דרך, אני פילסתי לעצמי את דרכי, והיה לי די ביטחון גם שהתייצצתי עם מנחה ומורה וגם למדתי מניסיוני הדברים אחרים ואמרתם מקסימום נטעה, לא פחדתי".

ד) נטייה אישית וקישורה לכשירותה המקצועית - עמית רואה בקידום תלמידים חלשים ומתקשים יעוד ושליחות. היא מדגישה ש"יותר הישגים ללמד תלמידים מציניים לתוצאות בשרות, יותר קשה ויותר חשוב לקדם תלמידים שגורו ממערכת החינוך שיגיעו ל - 10, 12 שנות לימוד ותוצאות בשרות". עמית היא אדם לומד, היא ממשיכה ללמוד מכל אדם בסביבתה שהיא חשה שהוא יכול לתרום לה: "למדתי המון מניסיון, אני מקווה שהיום אני עושה יותר טוב ממה שעשיתי בעבר. אני מרגישה שאני יותר מבונה, יותר בטוחה, יותר עושה דברים בצורה טובה. עמית היא לומדת המחפשת דרך יצירתית לפתור בעיות: "בחינוך המיוחד יש מקרים של "וואלה ניסיתי הכל וזה לא עובד" ואז צליק לחשוב להמצא שיטה חדשה כדי שזה יעבוד. אני מרגישה ששיטה אחת עובדת מצוין על תלמיד או שניים לא עובדת על אחרים וחייבים להיות יצירתיים איתם". עמית מתגלה כאדם בשל מורכב, היודע להתמודד עם תסכוליו וקשיו, לא להיכנע להם ולחפש דרך אחרת להתמודד עם הקושי היא מחפשת תחילה דרכים בתוך עצמה, וכשנתקלת בקושי, יודעת לצאת, לחקור, להתייעץ וכל זאת על מנת לפתור את הבעיה ולא לתת לקושי להכניע אותה ואת תלמידיה: "כשזה לא הולך, זה מאוד מתסכל, דקה אחרי רגע תסכול" אני לא נשאת לבד, מתייצצת עם אנשים חכמים, קוללות, מנחה, בצל, גם אנשים עם ראיה מחוץ, לא אנשי חינוך שהם רואים את הדברים אחרת". עמית מתארת תהליך רפלקציה מתמיד בו היא בוחנת את דרכה ומשתנה בהתאם: "ההרגשה טובה מאוד, היו

כאשק התהליך כמה פעמים שלקחתי צעד אחורה, עאלתי עצמי כמה הם לא מבינים? כמה אתמול הבינו והיום לא?

עמית מגדירה בדרכה את אחד העקרונות החינוכיים עליהם דיבר בזמנו יאנוש קורצ'אק, שאם ירשה לעצמו להיעלב מתגובות הלומד, לא תתאפשר למידה: "לפעמים אנו נפצעים, לוקחים אישית, לכן, זה טוב לשתף אחרים כי הם נותנים פרספקטיבה שונה על הדברים. היעד – לקדם את הילדים ולא להישאר במקום פאזים, נצפים ולא יצירתיים".

עמית אף מאמינה במשנתו של הרבי מקוצ'ק בדבר העובדה שאחריות על למידת הלומד מוטלת על המחנך ולא על הלומד: "אני מרשימה שזו אחראיות שלי בלבד שינינו. אפשר ללמד אותם הכול, הכול תלוי בי, הכול הם יכולים ללמוד ואם הם לא מבינים אני רואה את זה אחראיות שלי, תלמידי שלא קולט על הילות, אני יושבת איתו לבד, כל אחד קולט בדרכו שלו ובסוף הם קולטים. זה צניין של הדרכה, זה ההבדל בניהם, כל אחד מביין את זה בדרכו אחרת וזה תפקידי ללמוד את אותה דרך".

סיכום: בהערכת כשירותה המקצועית עמית הגיעה לציון 92.7 ניכר שעמית אדם בשל, חושב, מעמיק, המאמין באחריותו לקדם כל לומד ומחפש דרך לעשות זאת באופן היעיל ביותר, בכלים הטובים ביותר ותוך התייעצות עם המומחים הטובים ביותר מהם היא יכולה ללמוד.

2 מורן - מרכז למידה הרי הכרמל, מורה להוראה מתקנת כתה א-ט

מורן היא מורה צעירה שכבר בתקופת שרות לאומי בן שנתיים עסקה בחינוך והוראה. החלה עבודה חינוכית עוד לפני תום לימודי ה - BED. התנסותה בהוראה כללה: שנה א' – חינוך רגיל; שנה ב' – כתה מקדמת; שנה ג' – כיתת פיגור בינוני והפרעות נפשיות. היא עובדת שנתיים במרכז למידה בהוראה מתקנת בקריאה וחלקית בבית הספר לפיגור בינוני בו התנסתה בתקופת הכשרתה להוראה.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראוי	מבנה השיעור מבנה בתצפית פנימי	הערות	סה"כ בסעיף	ניקוד
קירות הכתה מכילים חומר המיועד להקניית קריאה וחשבון. קירות מפעילים, משחקים 3	דיווח אישי מובנה ומסודר. מורן בונה טיעונים שיטתיים וברורים עם דוגמאות והמחשבות קשורות 3	שעור שיטתי מובנה ומאורגן ובו חזרות קבועות, המחשבות, מבניות ותרגול רב 3	מורה שלימדה שנתיים בשרות לאומי ועובדת שנתיים.	9/9 100%	
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות	תוכן קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12	
מציינת שרכשה ידע ומיומנויות בתקופת הכשרה, יודעת אף לציין שמות מיומנויות שאימצה.	רוכשת ידע ממקורות שונים, שמחה לקבל הדרכה אישית בכל עת, אך גם יודעת ללמוד לבד. מעשירה את מאדר הידע והמיומנויות שלה. 3,	נערך קישור בין הנלמד בהתנסות לבין הנעשה בפועל בכתה 3	מאמינה בתלמיד, וחפת לשילובו במלא בכתתו, אינה מוותרת לתלמיד ואינה מוותרת בתביעותיה מהמחנכת לשילוב ראוי 3	12/12 100%	
תהליכי רצף: רצף שהמוראיינת מתייחסת אליו	רצף בתכנון וביצוע הוראה	הערות סממנים של	סה"כ ניקוד בסיס 12		

ומתוך הראיון	מתוך התצפית	עקביות, חזרות, מבניות	
ראיון: מובנה מאורגן ושיטתי חומרי הוראה: קיים תכנון כללי ורצף התפתחותי שיטתי. ניכר פירוק מטרה לשלבים ופירוק מטלה לתת מטלות 3	התייחסה באופן מסודר לרצף ההתפתחות במבנה יחידת לימוד ובעיצוב תכנית התקדמות לילד. אינה דנה ברצף ההתפתחות האישית שלה. 2	קיים תכנון מסודר ושיטתי של כל שלב ושלב בהקניית הקריאה, עד פירוט של אילו הפעלות תעשינה בכל תת שלב. 3	11/12 92%
התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה	בתצפית	הסבר מילולי לגבי קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסיס 12
מלמדת הוראה מתקנת תוך שימוש בחומר מתכנית הלימודים הכיתתית. מתעקשת שלומדים יהיו חלק מהכיתה ועובדת שיתוף פעולה עם מחנכות כתות רגילות. 3	הקניה שיטתית של עקרונות ודרכי עבודה תוך שימוש במשחקים ועזרים רבים. שיעור מובנה עם תהליכים שקופים בהם תלמיד שותף במהלך ויישמו את הנלמד 3	כתה מאורגנת ומסודרת. קירות הכתה משמשות מאגר כרטיסי ניווט הרלוונטיים ללמידה ומשתנים מלומד ללומד, ללומד, משעור לשיעור. 3	11/12 92%
הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה	בתצפית יישום בפועל	בראיון רפלקציה	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה
בתכנון ההוראה ניכר שימוש במגוון שיטות תקריאה כשמכל שיטה נלקח הייחוד שיתאים לגישת ההוראה הכללית 3	ניכר שהתלמיד מורגל לסדר העבודה ופועל על פיו, אם כי נדרשת הנחיה מפורשת של המורה 2	מבינה מה היא עושה ומסבירה את הרציונל מאחורי עשייתה. לדוגמה "לא עבדתי על כתיבה ברמה נמוכה, דווקא על כתיבה עיתונאית שתדרבן אותו 3	9/12 75%
תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים	בתצפית	בראיון	התאמה להערכות פורמאליות של כיתות רגילות
כבר בשלב תכנון ולאורך הביצוע וכן בתום הלמידה ניתן משקל רב להערכה מעצבת לבסוף להערכה מסכמת. 3	ניתן משקל לבירור מיד תשליטה והבנה וכן גמישות בשינוי תכנית לאור אי הבנה של הלומד. מורן אף מציינת: עקביות, שיטתיות, חזרות ותרגולים רבים עד שאני בטוחה שהוא הבין, אז אני עולה שלב. 3	מורן ציינה את חשיבות ההערכה כמנוף להתקדמות ולשינוי תכנית על פי ההערכה. לכן היא מקפידה לבדוק הפנמה והטמעה לכל אורך הדרך. 3	12/12 100%
יצירת תקשורת	בתצפית	יצירת מרחב	בראיון
בסיס 12			

המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון	הדגמה, חזרה, שאילת שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	לדיון, כיצד?		
מורן מתכננת מראש מקומות בשיעוריה בה תיווצר תקשורת המעודדת השתתפות הלומד בבחירה מה יבצעו מתוך כמה אופציות שהוצגו בפניו. לדבריה, כך תגביר מוטיבציה שלו ³	מורן מתאימה את השיח ליכולות התלמיד, ובהחלט מושכת כלפי מעלה גם במשל השפה ודם ברמת התרגילים, יחד אם זאת קיימת תקשורת פתוחה והיא קשובה לצרכיו ³	ראיתי יצירת מרחב לדיון פתוח. מורן יודעת לא להיסחף אחר האסוציאטיות של התלמיד, אך מאידך היא מאפשרת מרחב דיון פתוח בדברים המטרידים אותו, בזמנים קבועים מראש. ³	בראיון הדגישה מורן את התקשורת בינה לבין התלמידים. היא מקפידה אחת לחודש לשוחח עם כל הורה ועם כל מחנך על התקדמות התלמיד. ³	12/12 100%
בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות	בסיס12
מורן התייחסה בצורה ברורה להתנסות למידה בה נתרמה ממנה, בחלק של קורסים ומורות מאמנות, אך לא בחלק של מדפ"ות ותרומתן ²	קיים ניתוח מעמיק של הקשר בין מה שלמדה בעבר, לא רק במכללה ועשייתה היום ³	מורן חושבת ומנתחת כיצד להשביח את עבודתה. קיים ניתוח ברמה גבוהה של קשר מורה מנהלת; מורה עמיתים; מורה הורים; ומורה תלמידים; ³	ידעה לנתח לעומק תהליכים ולהפיק מהם תובנות. ³	11/12 92%

הציון של מורן במודל הכשירות המקצועי הוא 93.5 ציון הנמוך ביותר הוא בסעיף הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה ציוניה הגבוהים היו בתחומי ארגון כיתה; תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות; תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות; יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון.

פרופיל כשירות מקצועית של מורן, מורה במרכז למידה כתות א-ט:

א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר - מורן יודעת להביט לאחור ולנתח מה למדה ממי וכיצד: "מורה מאמנת - אישיות גדולה. אופי, שמחת חיים, מרץ, שהצבירה שיצורים לימדה אותי הרבה"..... "מאמנתה למדתי להתמקד בעיקר" היא אף מתארת מה למדה מקורסים ספציפיים וכיצד הם קידמו אותה. להפתעתי, למרות היותה צעירה, לא דיברה על תרומת ההדרכה הפדגוגית לעיצובה כמורה, אם כי, בדבריה היא מצטטת אמירות של מדריכה פדגוגית.

מורן מתארת תהליך צמיחה והתפתחות, בו דברים לא ברורים אט אט התבררו תוך כדי צפייה ולמידה: "מתחילתה שנה לא הפנתי מה תלמידים מסוימים עושים עס, ובמהלך השנה הפנתי" היא אף מתארת כיצד העמימות אותה חשה לא נטרלה אותה אלא הצמיחה אותה: "מאמנות להי

למדת, בהתחלה היה לי קשה לאמץ כמה חומר להכין לשיעור,למדתי להיות מאוקדת, להכין פצילות מספיקות לשיעור כדי שתהיה סבירת מצל פסיעור ולא נקטע באמצע כי לא הספקנו, למדתי תכנון זמן".

(ב) כיצד עשייה זו תורמת להתפתחותה המקצועית - מורן מתארת מיומנויות עבודה שרכשה בהתנסות וכיצד היא משתמשת בהן: "אימננו את הרפלקציה אצל תלמידים ואצלי לפני, במהלך ואחרי שיעור..... במהלך השיעור להתאמץ שדברים לא הולכים כמתוכנן ולפזר פצילות הולמות.... עם פסיעור חסר לתווק כל אחד ברמה שלו, כל אחד עם כלים מתאימים לו ואם לדעת הכול על פי זרכיו". היא אף משכילה לראות את היתרונות שבעבודה על פי עקרונות החינוך המיוחד לה ולתלמידה: "בהוראה מתקנת התכנית המובנית של שבעה חלקים עשתה סדר עם לי ואם לתלמידים כי הם ידעו מה עכשו מה אחר כך הרץ הקבוצ הנה הכנים סדר, עשה מבניות ועשה להם יותר קל ואם לי". מורן יודעת לערוך הפרדה אילו כלים מתאימים לילדים בעלי פיגור ואילו מתאימים לתלמידים לקויי למידה, לשתי הקבוצות אינה מוותרת ומושכת אותם כלפי מעלה: "יש לי כלים שרכשתי בשיעורים: הטרמה, רפלקציה, חזרות מולונות, למידה תוק כדי עשייה, המחלות, תכנון שיעור כשהוא תואם לתלמידים לפי הרמות שלהם כי כל תלמיד שונה. להתאים למידה ברמה פרונטאלית לפי התל"א האישי ולפי רמת הקבוצה".

(ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה – למורן דעות ברורות ומוצקות כיצד ראוי לקדם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, עוד בתקופת ההתנסות היא פיתחה יכולת בקורת והעריכה מה נעשה ומה ראוי שיעשה: "חלק עולות חדשות של לטעם בספה ולא קיבלו עזרה מספקת, לדעתי היה מקום לתת להם עזרה לפני שילכו אותם בשיעור בתורה" מורן מאמינה גדולה בשילוב הלומד בעל הצרכים המיוחדים. היא מתארת כיצד נאבקה עם מורות שנטו לוותר לתלמיד שלה ודרשה שיעלו את הדרישות הכיתתיות על מנת שישתלב כנדרש: "לפני משה עצמית בו, הקשר עם ביה"ס נוצר לקשר אותו לכתה. בתחילת שנה קרא טקסט מנוקדים כשהוא בכתה ה', התעקשתי להוריד ניקוד שיהיה תלמיד ככל הילדים וזה עזר לו.... אח"כ שם נט לוותר לו ואני לא הסכמתי" מורן אינה טיפוס המיישם ללא עוררין כל מה שלמד. היא יודעת לנתח מה למדה, מה הוכח כיעיל, מה היא דוחה וכיצד היא יוצקת את אישיותה אל כלים מיומנויות וידע תיאורטי שרכשה ויוצרת מעשה הוראה הייחודי רק לה.

(ד) נטייה אישית וקישורה לכשירותה המקצועית – מורן היא אדם חושב ומתפתח. היא מציינת את תרומת הרפלקציה לשיפור יכולות ההוראה שלה ואף מדגישה: "אני מרגישה מנחת מנה, זה נותן יותר תחושה של רצף בין השיעורים כשיש תכנון ברור, את יודעת אינה כלל עובד וכדאי להמשיך אותו ומה כדי לזנוח, עם אצלי ואם אצל התלמידים". בעבודתה של מורן

ניכרת אמונה בכוחו של הלומד להגיע רחוק והיא אף מדרבנת אותו לכך, היא מאפשרת לו להיות חלק מהכיתה למרות קשייו, ודורשת ממנו, מהוריו וממוריו לא לוותר. היא אינה משתמשת בסיסמאות ריקות מתוכן, אלא פועלת באופן נחוש על מנת שיוכל להשתלב בכיתו: **"חיברתי את האסטרטגיות לחומר לימודי הכתה, התרשימים בהיסטוריה ציירו לי להבין טוב יותר ולצק אחר רצף האירועים..."** זה קצת משהו פספוס שחבל, יכלו לקדם אותו ובמקום זה ויתרו לו **"יותר מיד, זה הכס התקדמות בביה"ס"**.

אנו רואים שלצד אמונה ביכולות הלומדים, תמיכה אישית לחיזוק בטחון עצמי ואמונה עצמית בכוחותיהם, מורן אף דואגת לכך שלומדים ירכשו מיומנויות עבודה לצד ידע התואם את גילם.

היא אינה מוותרת להם כי ויתור להם נתפס על ידה כויתור עליהם, ובזה כוחה.

מורן מפגינה חוש בקורת, אינה מאמצת כתורה מסיני כל מה שלמדה. אלא, בוחנת מה יעיל לסיטואציות שונות, אינה מהססת לחזור לספרות וללמוד בעצמה ויוצרת את ה"אני מאמין חינוכי" האישי שלה. תכונה זו מפתיעה אצל מורה צעירה כל כך שלרוב בשנותיה הראשונות מבצעת בדיוק מה שלמדה

סיכום: מורן היא מורה צעירה מלאת מוטיבציה ורצון לקדם את תלמידיה. היא רואה בשילוב תלמיד בכיתה האם ערך חינוכי מרכזי ופועלת להשיגו, גם במחיר מאבקים במערכת. מבחינתה היא עדיין בשלב הראשוני למרות הציון הגבוה יחסית שהיא קיבלה. לדעתה, התפתחותה אינה תלויה במסגרת שבה היא תמשיך לעבוד בעתיד, שכן, היא עצמה מכוח אישיותה מאותגרת מהעבודה החינוכית וחותרת להתפתח. למרות הידע הרב שצברה, לא נראה לי שיש בה כושר מנהיגות להנחות מורים ולהוביל צוות, אך אם תשולב במרכזיה פדגוגית, לשם באים אלה הרוצים לרכוש כלים, היא תוכל לסייע גם להתפתחותם.

ב3 אילנה - בית ספר מאיר מורת שילוב בבית ספר יסודי.

אילנה ש. סיימה את לימודיה ב 1994. במהלך ההתנסות בהוראה למדה במקומות הבאים: שנה א' – בחינוך רגיל; שנה ב' – פיגור וגן טיפולי; שנה ג' – פיגור בינוני וחינוך רגיל. אילנה עבדה בשנה ראשונה בכיתה א' מעבר, במרכז למידה בקרית חיים ומשמשת כמורת שילוב 13 שנה בבית ספר מאיר.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראוי	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית מבנה פנימי	הערות	סה"כ בסעיף	ניקוד
קירות הכתה מכילים חומר המיועד להקניית קריאה וחשבון. קירות מפעילים, משחקים 3	מובנית ומסודרת בונה טיעונים שיטתיים וברורים עם דוגמאות והמחשבות קשורות 3 למרות שהיא מעידה על עצמה שאינה מאורגנת 3	שעור שיטתי מובנה ומאורגן ובו חזרות קבועות, מבניות ברורה ותרגול רב 3	מורה מנוסה וותיקה בעלת השקפת עולם חינוכית מוצקה וברורה	9/9 100%		
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות	תוכן קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12		
מצינת בפרוטרוט מה למדה מכל מדפ"ית, מורה מאמנת וקורסים 3	צופה באחרים, לומדת ומתאימה זאת לצרכיה. 3	נערך קישור בין הנלמד בהתנסות לבין הנעשה בפועל בכיתה. יודעת אף	אחריות אישית ללמידה של עצמה לקידום של כל תלמידיה. רואה	12/12 100%		

	לנתח דברים שהבינה רק לאחר שהחלה לעבוד בשטח 3	בהוראה שליחות, רואה בקושי אתגר. 3.	
תהליכי רצף: חומרי הוראה ומתוך הראיון	רצף שהמרואינת מתייחסת אליו	רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות
ראיון: מובנה מאורגן ושיטתי חומרי הוראה: קיים תכנון כללי ורצף התפתחותי שיטתי. 3	התייחסה באופן מסודר ורציף לרצף ההתפתחות המקצועית שלה בתהליכי הכשרה ועבודה. 3	קיים תכנון מסודר ושיטתי של כל שלב ושלב בהוראה. 3	חשיבה תכנון וביצוע על פי עקרונות עקביות מבניות חזרות תוך לימוד לקראת שליטה 3
התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה	בתצפית	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	הסבר מילולי לגבי קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים
עבודת צוות עם מחנכות כתות רגילות. קימת התאמת הנושא לרמת הילדים ויכולותיהם 3	הקניה שיטתית של קריאה תוך שימוש המשחקים ועזרים רבים. שיעור מובנה עם תהליכים שקופים בהם תלמידים שותפו במהלך ויישמו את הנלמד 3	קירות הכתה משמשים כספר פתוח. כתה מאורגנת ומסודרת, מורה מתייחסת לכל לומד 3	המורה הסבירה בראיון כיצד מתאימה עצמה לתכניות בית ספריות רגילות לשילוב חברתי ולימודי של תלמידה 2
הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה	בתצפית יישום בפועל	בראיון רפלקציה	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה
בתכנון ההוראה ניכר שימוש במגוון שיטות הוראה, ניכרת הפעלה מושכלת של מהליך ההוראה ושינויי בהתאם לתגובת התלמידים 3	ניכר שהתלמידים מורגלים לסדר העבודה ופועלים על פיו גם ללא הנחיה מפורשת של המורה 3	מבינה מה היא עושה ומסבירה את הרציונל מאחורי עשייתה. מסבירה אילו כלים מפעילה מתי 3	קיימת עבודה פרטנית, קבוצתית. לא צפינו בעבודה בכתה מלאה 2
תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים	בתצפית	בראיון	התאמה להערכות פורמאליות של כיתות רגילות
כבר בשלב תכנון ולאורך הביצוע וכן בתום הלמידה ניתן משקל רב להערכה מעצבת ולבסוף להערכה מסכמת. 3	ניתן משקל לבירור ידע קודם לפני תחילת הלמידה, קיימת הקפדה על חזרתיות לצורך ווידוי שליטה, נעשית הערכה מתמדת ושינוי בהתאם במהלך השעור 3	אילנה ש. ציינה את חשיבות ההערכה כמנוף להתקדמות למידה. לכן היא מקפידה לבדוק כל ילד מידי יום ומספקת הוראה דיפרנציאלית לכל לומד. 3	ראיתי בפועל תהליך הערכה עקבי ושיטתי בשלב טרום למידה, בעת למידה ולאחריה 3
יצירת תקשורת המעודדת השתתפות	בתצפית הדגמה, חזרה, שאילת	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בראיון

לומדים: בחומרי התכנון	המעוררות והמאותמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות			
לא ראיתי בתכנון תחנות יזומות ליצירת תקשורת המעודדת השתתפות 1	אילנה ש. מתאימה את השיח ליכולות תלמידה ומוודאת השתתפות כולם. 3	ראיתי יצירת מרחב לדיון פתוח באמצעות מתן מקום בטוח ומוכר באמצעות שגרות המוכרות היטב לילדים, כך שידעו באילו חלקי שעור יש להם במה לדיון פתוח 3	בראיון הדגישה אילנה ש. את התקשורת בין ילדיה ובינה לבניהם. גם מיוזמתם וגם מיוזמתה. 3	10/12 83%
בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות	בסיס 12
אילנה התייחסה בפירוט רב לתרומת ההתנסות, הלמידה ממורות מאמנות והלמידה מקורסים ספציפיים במהלך הכשרתה ואף ניתוח את מידת תרומתם/אי תרומתם לפיתוח המקצועי 3	קיים ניתוח מעמיק של הקשר בין מה שלמדה בעבר, לא רק במכללה, בהשתלמויות, קורסים, תארים מתקדמים לבין עשייתה היום 3	קיים ניתוח ברמה גבוהה של קשר מורה מנהלת; מורה עמיתים; מורה הורים; ומורה תלמידים; 3	ידעה לנתח לעומק תהליכים ולהפיק מהם תובנות. 3	12/12 100%

הציון של אילנה ש. במודל הכשירות המקצועי הוא 96.5 ציון הנמוך ביותר הוא בסעיף. יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון, וכן בסעיף. הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: למידה פרטנית וקבוצתית במליאה. ציוניה הגבוהים היו בסעיפים: ארגון כיתה; תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות; תהליכי רצף; התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה; תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים; בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות

פרופיל כשירות מקצועית של אילנה – בית ספר מאיר מורת שילוב בבית ספר יסודי:

(א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר - בחינת שמונת התבחינים מראה שאילנה הינה דמות מרכזית בבית ספרה. היא מעורה בנדרש ממנה בתוך בית הספר ומשמשת "מומחית ידע" המסייעת למנהלת ולצוות בשיקולי דעת כיצד לקדם לומדים מתקשים. במהלך התצפית, הצגת החומרים והראיון ניכר שלפנינו דמות מקצועית בעלת השקפת עולם ברורה ובעלת "אני מאמין" מקצועי ברור ויציב. אילנה היא טיפוס של לומד מתמיד, היא מתארת תהליכי למידה מתמידים שאפינו אותה מקדמה דנה. למרות שהיא מדגישה את תרומת ההכשרה, היא מציינת: "למרות את הידע שלי רק הנני se הכשרה זו de'אה, כי לאורכ כל הצמודה שלי היו עוד השתלמויות, הכשרות". אילנה מנתחת באופן מעמיק את תרומת ההכשרה לעבודתה

בשטח ואף מציינת: "אני באתי אל השטח יודעת". אילנה מקפידה שתלמידה יהיו חלק מכיתת האם וילמדו על פי תכנית הלימודים הכיתתית, היא יוצאת למאבק למענם: "אני מקצרת טקסטים שלא ייבהל מטקסט ארוך. את טקסט של הכתה לא נראה לי, אני משוחזת את מחנכת הכתה, אומרת לה: "זה לא טקסט סיפורי מספיק טוב, אין בו סכימת סיפור, מסר" אני לא כופה, אני מציגה למורה ולרוב היא עושה שינוי, וכך הילד נתרם ואם אני נתרמת".

(ב) כיצד עשייה זו תורמת להתפתחותה המקצועית - אילנה כמהה לדעת, אוספת ידע תיאורטי ופרקטי, חוזרת לספרות, מתייעצת עד היום, כשהיא בעצמה מורה מאמנת, עם המדריכה הפדגוגית שלה מתקופת המכללה. היא מחפשת מקומות, אנשים, ספרים וכלים היכולים לתרום להתפתחותה המקצועית. אילנה עסוקה בבניית תכניות התערבות מושכלות ובהערכה מתמדת האם היא מצליחה לקדם את תלמידה, לא רק שאינה פוחדת מביקורת, ההפך, היא מחפשת אותה על מנת להצמיח את הלומדים ואת עצמה: "אני מאוד נהנית מהעבודה. אני באה בשמחה. היום הילד שלי חולה, שמתי אותו אצל אימי ואמתי אני חייבת לראות את התלמידים שלי. אני בונה תכניות לימודים ברורות, אני יודעת שאני חייבת לעמוד ביצרים. כל 4 שיצורים אני עושה סיכום שלי לראות מה השתני ומקשת ממדריכת מתי"א שתבדוק מה השתני. חשוב לי התהליך של מקרה מחולי", כפי שהשכילה לנתח באופן מעמיק של כל שלב בהתנסותה, כך יכולה אילנה לא לדבר גבוהה גבוהה, אלא לציין בפירוט ובמקצועיות מהם כלי העבודה בהם היא משתמשת, אילו עקרונות עומדים מאחריהם, ומדוע הם יעילים בסיטואציה זו ולא בסיטואציה אחרת: "אני מצדיפה לקצר טקסט של הכתה ולא לתת טקסט אחר, להכניס מילים מראות, לדאוג לדיוק ופירוק מטרות, המחשה של כוח 10, מצב הדרכת המחשה תלת ממדית להמחשת דו ממדית לדין עבודה, בקריאה - שימוש באמצעים רב חושיים, ראייה במראה של תנועת הפה בשמיעת תנועה. אימון בהשמעת קולות, ציסוק ברב חושים, המחשה ורק אז מצב הדרכת אל דפי עבודה".

(ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה - אילנה מנתחת בראיה רפלקטיבית את תרומת ההדרכה הפדגוגית להכשרתה, למרות שהיא בעלת ותק של חמש עשרה שנים, היא מציינת לפי סדר מה רכשה בכל מסגרת התנסות בה למדה לאורך שישנה סמסטרם: "במה"ס בצכו - למדתי ללמד קריאה באמצעות מחשבים וטפולי - למדתי את הדק של שימוש באמצעי המחשה. ברנניס - "שמתי העשרה אינסטרומנטלית" היא אף מציינת שמות של קורסים שתרמו להתפתחותה המקצועית: "קורס הילד החריץ בכתה מאוד סייצ לי. קריאה זה נועל עצמה בשנים אחרונות בצורה כל כך משמעותית, אבל אני באתי אל השטח יודעת". בשלב שלישי, לאחר שציינה את תרומת ההתנסות, את תרומת הקורסים, ידעה לנתח במה תרמה לה כל מדריכה פדגוגית: אריאלה - אני עד היום לומדת ממנה. היא מדריכה פדגוגית עיצבה את האישיות המקצועית שלי.

תרמה לי שהילד במרכז, תרמה לי שאני יכולה להיות מבקר של עצמי ולא לפחד מזה, זה חלק פקחתי לשטח והוא מאוד חשוב לי. רונת - תרמה לי אסטיקה, ארזון, סדר, אהבתי אותה. היא עצרה לי בארזון כי יש לי בעיית ארזון חמורה והיא עצרה לי להתארזן בעצמי. היא אף מבקרת את המדריכה ממנה לא נתרמה נחמה - אני לא נזכרת שתרמה לי לעבודה מעשית במשק, היא לא ביצעה משק נכון ולא כל כך הצמיחה אותי".

אילנה מנתחת בתובנה רבה את הקשר שלה למדריכה הפדגוגית ואת הכלים הברורים לחיים שלמדה מהדוגמא האישית שלה: "אני צדיין תופסת אותה כ"מורה לחיים" שלי. כשארילנה חלתה בסרטן, היה חשוב לנו לא לברוח ממנה כי עצמיו היא חולה. הלכתי לפסול אותה, וטס טס, היא לא שפטה, לא מבקרת, מקבלת באהבה מה שנחת עליה, אדם שיכול לנתח אותך, ואתה רואה איך הוא מוציא טוב מכל דבר. היא מסייעת לך להבדיל לך את מה שאתה בטון יודע, טס אט זה לא ברור לך".

(ד) נטייה אישית וקישורה לכשירותה המקצועית - אילנה היא איש חינוך בנשמתה. היא חדורת שליחות ומאמינה ביכולתה לקדם כל תלמיד ותלמיד שלה: "משק קודם תאמין בעצמך בכל מה שאתה צוה". אילנה מתארת תהליך של חיפוש דרך, תהיה, התלבטות וצמיחה עד שמצאה את היעוד שלה: "במהלך הלימודים חשתי שאני יוצאת מההוראה, ברצף שהבנתי שאני צריכה לעצב את האני מאמין שלי בתוך תהליך העבודה. למדתי להכיר את זה דרך משק, דרך עבודה, דרך פידבק שקיבלתי, זה לא דברים שהיו מובנים בהתחלה". למרות שעל פניו נראה שאילנה לומדת מכולם ללא מסננת או ביקורת. היא אף ציינה במפורש אילו קורסים ואילו מדריכים לא תרמו להתפתחותה המקצועית, ולעומת זאת, מי הצמיח אותה ועל כך היא מודה לו עד היום. ניכר גם תהליך רפלקטיבי הבוחן דברים מפרספקטיבה של זמן: "היום אני מבינה שזה תהליך פסיכולוגי שראיתי בזה משהו מיותר ומפגע, כי בסוף השנה הבנתי את התוצאת של זה. לאורך כל השנה העמתי בהתנצחות והיה לי חשוב לחזק את האישיות והאני מאמין מקצועי בתוך מסגרת העבודה ואת זה הבנתי רק בסוף השנה". אילנה יודעת לנתח את אישיות ואת התהליכים שעברה על מנת להשיג את יעדיה בדרכים אלטרנטיביות: "אני לא "יסמנית", היום לא הייתי מצפה לעשות את זה והייתי פוצלת באופן יותר חכם".

סיכום: בהערכת כשירותה המקצועית אילנה ש. הגיעה לציון 96.5. דפוס עבודתה של אילנה הינו עבודה פרטנית, כמורת שילוב. אין לה מליאה ולכן לא יכלה לקבל הערכה על עבודת מליאה. ניתן לסכם שלפנינו מורה חושבת, יצירתית, דעתנית, חדורת שליחות, האוספת מכל תחנות חייה פנימי הוראה ומיישמת אותם באופן מעורר הערכה. לפני מספר שנים נולד לאילנה ילד בעל צרכים מיוחדים, עובדה שרק חידדה את תחושת השליחות שלה בקידום תלמידיה, כיון שהחלקים הקוגניטיביים בעבודתה היו גם קודם לכן. אין ספק שאילנה תתקדם בעבודתה ותפרה מורים רבים בידע ובמיומנויות שלה.

ב4 סימונה - מחנכת כתה ז' מקדמת, בבית ספר חטיבת ביניים קדמה.

סימונה משמשת כמורה משנת 1996. התנסות בהוראה כללה הוראה בכתה רגילה בביה"ס יסודי, בכתה משלבת והוראה במוסד למפגרים. לאחר תום לימודיה מילאה את התפקידים הבאים: רכזת מחשבים בבית ספר יסודי; מורת שילוב – בתוך הכתה הרגילה; מורה טיפולית, מורה למחשבים ביה"ס לחינוך מיוחד, מורה בכתות מקדמות. ערכה את עיתון ביה"ס וספר מחזור של בוגרי כיתות ו'; היום מחנכת כתה מקדמת בחטיבת ביניים ומשמשת כמורה מדגימה בנושא חינוך לשוני מבוסס סטנדרטים.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראיון	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית מבנה פנימי	הערות	סה"כ בסעיף בסיס 9	ניקוד
קירות הכתה מכילים חומר קבוע: חזון בית הספר לצד חומר עדכני מתחומי הלמידה העכשווית, משחקי שפה וקטעי כתיבה של הילדים 3	סימונה בטיעוניה, אך מידי פעם קופצת מנושא לנושא, נראית קופצנית בהתנהלותה 2	מובנית מידי קופצת מנושא לנושא, נראית קופצנית יתר בהתנהלותה 2	סימונה שינתה מבנה קבוע של שיעור והתלמידים הבחינו בכך וביקשו לחזור למבנה הרגיל, עדות לכך שלמרות הקופצניות, יש מבניות ברורה לה ולתלמידים. 3	מורה ותיקה בעלת השקפת עולם חינוכית יציבה וברורה	8/9 88%	
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות	תוכן קישור בין הוה לעבר	נערך קישור בין הנלמד בהתנסות לבין הנעשה בפועל בכתתה 3	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12	
ציינה שלמדה אך כשנתבקשה לפרט ולהדגים נותרה רק בחיזוק רגשי של הלומד, בהכנת דף עבודה מובנה. 1	אינטואיטיבית ולומדת רק מה שמוגש עד לפתחה. לא יוזמת רכישת ידע, רוכשת מיומנויות ומשפרת הוראה כדי ליעל למידה 2	נערך קישור בין הנלמד בהתנסות לבין הנעשה בפועל בכתתה 3	פילוסופיה ברורה ויציבה. מציינת בעיקר חיזוק בטחון עצמי, כבוד ותחושת מסוגלות, אך גם מציינת קידום לימודי 3.		9/12 75%	
תהליכי רצף: חומרי הוראה ומתוך הראיון	רצף שהמראיינת מתייחסת אליו	רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	קיים תכנון מסודר ושיטתי של השיעור ויחד עם זאת ניכרה גמישות בנכונות לשנות את התכנון על פי בקשת התלמידים תוך התחייבותם שלמען השינוי שתעשה המורה הם יעמדו בדרישות 3	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12	
בראיון: מידי פעם עלו קפיצות מנושא לנושא. חומרי הוראה: קיים תכנון כללי ורצף התפתחותי בו ממוספר המצב העכשווי של כל תלמיד תוך מטרה לקדמו על הרצף. 2	"חפשי לאור השנים האלו דרכים חדשות לעבוד עם התלמידים ואתגדל את אליהם אחריות". 3	קיים תכנון מסודר ושיטתי של השיעור ויחד עם זאת ניכרה גמישות בנכונות לשנות את התכנון על פי בקשת התלמידים תוך התחייבותם שלמען השינוי שתעשה המורה הם יעמדו בדרישות 3	חשיבה תכנון וביצוע על פי עקרונות עקביות מבניות חזרות תוך לימוד לקראת שליטה 3		11/12 92%	
התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים	בתצפית	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	מילולי לגבי קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים		בסיס 12	

8/12 66%	המורה הסבירה בראיון באופן מושכל ומנומק מדוע עיסוק בתכנית לימודים רגילה של חט"ב תביא לעיסוק ב"מה" בחומר ולא ב"איך". איך לרכוש מיומנויות יסוד של קריאה כתיבה הבנה. 1	כתה מאורגנת ומסודרת. תלמידים יושבים בקבוצות ומורה עוברת בניהם, מוסיפה תרגילים נוספים למתקשים. 3	קיים שימוש יעיל בחומרי הוראה מגוונים, אם כי בגישה ילדותית במקצת שאינה הולמת את תכנית הלימודים בחט"ב 2	והתאמתם לכיתה לא ניכרה התאמה לתכנית הלימודים של כתה רגילה, אך כל העשייה המקצועית השונים נסכה סביב נושא אחד, 2
בסיס 12	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בראיון רפלקציה	בתצפית יישום בפועל	הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה
12/12 100%	קיימת עבודה פרטנית, קבוצתית וכן עבודה במליאה. ניכר הפעלת שיקול דעת מתי לבצע מה 3	מבינה מה היא עושה ומסבירה את הרציונל מאחורי עשייתה. לדוגמא למה חשוב סדר עקבי וקבוע במהלך ההקניה 3	ניכר שהתלמידים מורגלים לסדר העבודה ופועלים על פיו גם ללא הנחיה מפורשת של המורה 3	בתכנון ההוראה ניכר שימוש במגוון שיטות תקריאה כשמכל שיטה נלקח הייחוד שיתאים לגישת ההוראה הכללית 3
בסיס 12	התאמה להערכות פורמאליות של כיתות רגילות	בראיון	בתצפית	תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים
9/12 75%	לא ראיתי בפועל התאמת חומר הלימוד לכתות אחרות 1	סימונה ציינה את חשיבות ההערכה כמנוף להתקדמות למידה, בעיקר באמצעות הקודים שבנתה בתחום חינוך לשוני מבוסס סטנדרטים. היא רושמת במדויק באילו סעיפים שולט הלומד כך שתוכל לעקוב האם התקדם. 3	ניתן משקל לבירור ידע קודם לפני תחילת הלמידה, קיימת הקפדה על חזרתיות לצורך וידוי שליטה, נעשית הערכה אישית של הבנתו של כל ילד ומתן הסברים נוספים על מנת לוודא הבנה ושליטה. 3	כבר בשלב תכנון ולאורך הביצוע וכן בתום הלמידה ניתן משקל רב להערכה מעצבת באמצעות תצפית בתפקוד וללא חוות הבחנות. 2
בסיס 12	בראיון	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בתצפית הדגמה, חזרה, שאלת שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון
12/12 100%	בראיון הדגישה סימונה את התקשורת בין ילדיה ובינה לבניהם. גם מיוזמתם וגם מיוזמתה. 3	סימונה דואגת ליצירת מרחב לדיון פתוח, היא מעודדת חשיבה, הבעה אישית ומכבדת גם דעות שאינן מקובלות 3	סימונה מתאימה את השיח ליכולות תלמידיה ומוודאת השתתפות כולם. לחלשים היא פונה בשאלות קלות, העיקר שישתתפו ויהיו חלק מהכיתה 3	זוהי נקודת החוזק של סימונה. היא מתכננת מראש מקומות בשיעוריה בה תיווצר תקשורת המעודדת השתתפות הלומדים בבחירה מה יבצעו. היא אף מעלה את ערך הבחירה כערך חשוב בפיתוח תלמידיה

לעצמאות 3				
בחינה רפלקטיבית: בחינה ההתנסות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות	בסיס 12
התייחסה בצורה ברורה להתנסות למידה בה נתרמה ממנה 3	קיים ניתוח מעמיק של הקשר בין מה שלמדה בעבר ולעשייתה היום 3	קיים ניתוח של קשר מורה מנהלת; מורה עמיתים; מורה הורים; ומורה תלמידים בעיקר בתחום הרגשי ופחות בתחומי למידה 2	ידעה לנתח לעומק תהליכים ולהפיק מהם תובנות. 3	11/12 91%

הציון של סימונה במודל הכשירות המקצועי הוא 77% ציון הנמוך ביותר הוא בסעיף התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה, היא קיבלה ציון נמוך יחסית גם בתחומים: תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות; תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות. ציוניה הגבוהים היו בתחומי יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים; הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה וכן בתחום: בחינה רפלקטיבית

פרופיל כשירות מקצועית של סימונה - מחנכת כתה ז' מקדמת בחטיבת בינים קדמה:

(א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר – סימונה מציינת במפורש את תרומת ההכשרה להוראה לעיצובה כמורה, ומציינת שזה שילוב של אישיותה עם הכשרתה. אין היא מציינת למידה נוספת ביוזמה שלה במהלך חיי העבודה שלה. היא מנצלת במידה מסוימת משאב שסופק לה בשעות העבודה ואף יודעת לנתח שאינה מפקה ממנה די: **"מדריכת אתי"א שלי מלמדת אותי איך להשתמש בחומרי הוראה, נותנת לי את פסוק "כבוד את אביך" לפני שבוע והיא ממנה הסבירה לי איך להתחבר לזה שזה טקסט מפיץ. אני חושבת שאפשר להפיק ממנה יותר מאשר שאני מפקה ממנה".**

(ב) כיצד עשייה זו תורמת להתפתחותה המקצועית - ניכרת התפתחות מקצועית עצמאית תוך ניסיון לייעל את העבודה: **"מאתי לי דרך להפוך את תכנית הלימודים לח"מ לחינוך לשוני מבוסס סטנדרטים אידיאותיות ואורגניות יותר. מזה נובע תכנית הכתה ממנה גלרתי - טבלת מיפוי קבוצתית... לקחתי את התכנית וצילתי קידוד לצלמי, לדואל - בהיעד ראשון - כתובה. תחומי המנהל - מוספרתי. וכך אני יכולה להצריק בדיוק איפה כל ילד ולכן הוא הצליח להתקדם"** כך היא מפעילה תכנית הערכה מעצבת, ובכך "התלמיד עלה עם רבו", הגיעה ליישום יעיל יותר מאשר לימודי מדריכות מתיא. היא יודעת לציין שאינה יכולה לעבוד עם המורה מכתה מקבילה **"אני ומהקבילה שלי שונות מאוד, בגלל סטנדרות הוראה, יחס לתלמידים. מקום שאנו נותנים לתלמיד ולדעותיו. אני והמורה המקבילה שלי שונות מאוד, לכן פחות עובדות בלילות"** ובעניין הזה אכן בתצפית ניכר המקום המרכזי שהיא נותנת לרווחתם הרגשית של תלמידיה לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית שלהם לדיאלוג ותקשורת עימם.

ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבורג בעבודתו כמורה – סימונה יודעת לנתח במה נתרמה מהמורות המאמנות שלה, תרומה בה היא מסייעת עד היום. "התנסתי אצל חניית וריקו, שתינה מצויות. כך אני זוכרת מהן לעבוד ולתכנן באופן מופנה ומסודר". סימונה אף יודעת להגדיר במדויק מה למדה מהמדריכות הפדגוגיות שלה: "מכונות לקחתי את ה"לראות את התלמיד", היא הטיפה "שמך מהותך" הדידי מה את, ולאן את חותרת; מלימור, באלף שפלימיה בצמח הביאה כל הזמן דואמאות לדברים עצמה בכתה – אז לא הצרכתי את סיפורי על הכיתה, היום אני מבינה יותר. עלי ורחל – אני מצריכה אותן מאוד אבל אני לא זוכרת מהו פלקחתי כי הייתי שם כבר עם פניס החוצה עם מחשבה על פרויקט אמר". סימונה אף מציינת מעט מיומנויות שונות שרכשה במהלך הכשרתה התורמות לה עד היום, (רצף, מבניות) כשנתבקשה להרחיב אילו עוד כלי הוראה למדה או משתמשת היום, לא ידעה לציין, למרות שבתצפית ראינו שימוש מושכל במיומנויות הוראה הטובות לחינוך המיוחד. נראה שסימונה משקיעה הרבה בתחושות תלמידה ובהעצמתם הרגשית, אולי על חשבון קידום לימודי.

ד) נטייה אישית וקישורה לכשירותה המקצועית – סימונה מפעילה תהליך רפלקטיבי ומנתחת כיצד הגיע לרמת ההוראה העכשווית שלה: "זה שילוב של האישיות שלי עם מה פלקחתי, מהמורות בהכשרה להוראה". היא אף יודעת להביט בראיה רפלקטיבית לאחור ולציין שבמהלך הלימודים לא הבינה את תכלית הלמידה "אז לא הצרכתי את סיפורי על הכיתה, היום אני מבינה יותר". לסימונה תפיסת עולם ברורה לגבי תפקידה כמורה, הן מחיזוק הפו הרגשי של תלמידה והן מקידום הקוגניטיבי: "בתפיסת ההוראה שלי אני נמצאת פה בשילוב. זה מאוד משמעותי, זה לא מקום צמוד. טוב לי פה, יש לי פה חברים אבל אחתי אליהם ולא לחברות. חשב לי לראות מצב להצליח ולא להצליח. אני רואה אותם". לסימונה אישיות ברורה ומוצקה, אין היא מהססת לעזוב מקום עבודה הקרוב לביתה והנוח יותר למען תחושת רווחה, שמחה ונועם המאפיינת אותה ואת האווירה בכתה: "זו מסגרת טובה לי פה כי היא מתאימה לפילוסופית החיים שלי. אני עובדת על בור, יחס שלא יצליחו אחד את השני, שאני לא אצליח אותם. שיהיה להם טוב".

סיכום: בהערכת כשירותה המקצועית סימונה הגיעה לציון 77%. הציונים הנמוכים נבעו בעיקר מהעדר התייחסות ישירה בתכנון לנושאים הללו למרות שבתצפיות ניכרה הפעלה שיטתית ומושכלת של מיומנויות הוראה ההולמות את החינוך המיוחד, אך סימונה לא ידעה לציין במפורש. סימונה פועלת באופן אינטואיטיבי, ואכן יש לה אינטואיציות מצוינות, אהבת אדם, שמחת חיים ועליזות המדביקה את תלמידה ואת כל הסובבים אותה. היא מורה אינטליגנטית המחפשת בתוך עצמה דרכים ליעל את עבודתה, אך לא ממהרת ללכת ללמוד, למעט הלמידה המגיעה עד אליה והמתרחשת בשעות העבודה. לפני שלוש שנים נולד לסימונה ילד בעל צרכים מיוחדים, ונראה שסדרי העדיפויות שלה השתנו. כשהיא בכתה, היא

נותנת את כל כולה ומצמיחה את תלמידיה בעיקר רגשית אבל גם לימודית. בתום יום העבודה, היא עושה לביתה. זו הסיבה שהמערכת בחרה לא להצמיח אותה למרות כישוריה המצוינים (למעט מורה מדגימה).

5 ליאת - מחנכת כיתה מיוחדת מלמדת בבית ספר יסודי "טוהר"

ליאת סיימה לימודים ב – 2007. התנסותה בהוראה כללה: שנה א' - ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה, טיפול בילד לקוי למידה, בעל קשיי קריאה בכיתה האם. שנה ב' - כיתה ה' בבית ספר רגיל, פרויקט כיתה משלבת וגם ליווי תלמיד מתקשה. שנה ג' – בית ספר לחינוך מיוחד, לקויות קשות, פיגור. מתום לימודיה היא מלמדת כמורה לכיתה מיוחדת בבית ספר רגיל.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראוי	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית פנימי	הערות	סה"כ בסעיף	ניקוד
קירות הכיתה מכילים חומר המיועד להקניית קריאה וחשבון. קירות מפעילים, משחקים 3	מובנית ומסודרת בונה טיעונים שיטתיים וברורים עם דוגמאות והמחשבות קשורות 3		שעור שיטתי מובנה ומאורגן ובו חזרות קבועות ותרגול רב 3	מורה צעירה לה פילוסופיה חינוכית מוצקה וברורה על פיה היא עובדת.	9/9 100%	
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות		תוכן קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12	
מציגת דקלרטיבית מעט מיומנויות אך בפועל מיישמת ידע ומיומנויות שהוקנו לה בתקופת ההכשרה 2	צופה באחרים, לומדת ומתאימה זאת לצרכיה. ודעת ללמוד למידה עיונית עלפי צרכי הכיתה. מיומנויות דידקטיות ומיומנויות של תחום דעת 3		נערך קישור בין הנלמד בהתנסות לבין הנעשה בפועל בכיתה 3	אחריות אישית ללמידה של עצמה לקידום של כל תלמידה. 3.	11/12 92%	
תהליכי חומרי הוראה ומתוך הראיון	רצף שהמראיינת מתייחסת אליו		רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12	
ראיון: מובנה מאורגן ושיטתי חומרי הוראה: קיים תכנון כללי ורצף התפתחותי שיטתי. ניכר פירוק מטרה לשלבים ופירוק מטלה לתת מטלות 3	התייחסה באופן מסודר ורציף להתקדמות הדרגתית בקריאה של תלמידה. 3		קיים תכנון מסודר ושיטתי של כל שלב ושלב בהקניית הקריאה, עד פירוט של אילו הפעולות תעשינה בכל תת שלב. 3	חשיבה תכנון וביצוע על פי עקרונות עקביות מבניות חזרות תוך לימוד לקראת שליטה 3	12/12 100%	
התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה	בתצפית		בסביבת ההוראה כגון בכיתה	הסבר מילולי קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסיס 12	
עבודת צוות עם מחנכות כתות רגילות. מתארת תפקיד מרכזי	הקניה שיטתית של שלב קריאה תוך שימוש המשחקים		כיתה מאורגנת ומסודרת. תלמידים יושבים בקבוצות	המורה הסבירה בראיון כיצד נעזרת בתכניות בית ספריות	12/12 100%	

במסיבת סידור וכיצד פועלת לשיתוף פעולה ולהדדיות בין האנשים. מתאימה תכנית לימודים לתלמידיה ³	ועזרים רבים. שיעור מובנה עם תהליכים שקופים בהם תלמידים שותפו במהלך ויישמו את הנלמד ³	ומורה עוברת בניהם, מוסיפה תרגילים נוספים למתקשים. ³	רגילות לשילוב חברתי ולימודי של תלמידיה ³	
הכרות והפעלה של הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה	בתצפית יישום בפועל	בראיון רפלקציה	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בסיס 12
בתכנון ההוראה ניכר שימוש במגוון שיטות תקריאה כשמכל שיטה נלקח הייחוד שיתאים לגישת ההוראה הכללית ³	ניכר שהתלמידים מורגלים לסדר העבודה ופועלים על פיו גם ללא הנחיה מפורשת של המורה ³	מבינה מה היא עושה ומסבירה את הרציונל מאחורי עשייתה. יודעת לנתח מדוע לא תשתמש ביצירותיה ומה המחיר של השימוש בה מבחינת הספק חומר ³	קיימת עבודה פרטנית, קבוצתית וכן עבודה במליאה. ניכר הפעלת שיקול דעת מתי לבצע מה ³	12/12 100%
תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים	בתצפית	בראיון	התאמה להערכות פורמאליות של כיתות רגילות	בסיס 12
כבר בשלב תכנון ולאורך הביצוע וכן בתום הלמידה ניתן משקל רב להערכה מעצבת ולבסוף להערכה מסכמת. ³	ניתן משקל לבירור ידע קודם לפני תחילת הלמידה, בתצפית קיימת הקפדה על חזרתיות לצורך ויזוי שליטה, נעשית הערכה אישית של קריאתו של כל ילד מידי שיעור ³	מציינת שאינה סומכת על ידע קודם ומקפידה להקנות הכול, שוב ושוב עד להפנמה. מקיימת פעולות הערכה מידי שיעור וכן מבחנים אובייקטיביים. ³	. ראיתי בפועל התאמת חומר הלימוד לכתות אחרות. בראיון צוינה ההשקעה בשילוב לימודי וחברתי תוך הכנה משותפת של נושא מסיבת סידור עם מורות של הכתות הרגילות ³	12/12 100%
יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון	בתצפית הדגמה, חזרה, שאילת שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בראיון	בסיס 12
ליאת מתכננת מראש מקומות בשיעוריה בה תיווצר תקשורת המעודדת השתתפות הלומדים בבחירה מה יבצעו מתוך מאגר של משימות ³	ליאת מדברת במשלב שפה גבוה ואם עולים קשיים היא מפשטת ומדגימה. היא מנסה לסחוף אותם כלפי מעלה, ויחד עם זאת "חשה" אותם ומשנה בהתאם. מחזקת ומעודדת, מסבירה שגיאה היא מקור ללמידה. ³	לא ראיתי יצירת מרחב לדיון פתוח ¹	בראיון הדגישה ליאת את התקשורת בין ילדיה בינה לבין הוריהם ובינה לבין עמיתים בבית הספר. ³	10/12 83%
בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות	בסיס 12
ליאת התייחסה בצורה ברורה להתנסות	קיים ניתוח מעמיק של הקשר בין מה שלמדה	קיים ניתוח ברמה גבוהה של קשר מורה	ידעה לנתח לעומק תהליכים ולהפיק מהם	12/12

למידת התרמות ממנה 3	בעבר, ועשייתה היום, יש שיפוט אמיץ מה מצאה יעיל ומה דחתה 3	מנהלת; מורה עמיתים ;מורה הורים; ומורה תלמידים; קיים אף ניתוח מעמיק כיצד גוזרת פעילויות להשגת מטרותיה 3	תובנות. 3	100%
------------------------	--	---	-----------	------

הציון של ליאת במודל הכשירות המקצועי הוא 96.7 ציון הנמוך ביותר הוא בסעיף יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון וכן בסעיף תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות. ציוניה הגבוהים היו בסעיפים: ארגון כיתה; תהליכי רצף; התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה; קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה; הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה ; תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות; בחינה רפלקטיבית.

פרופיל כשירות מקצועית של ליאת - מחנכת כיתה מיוחדת בבית ספר יסודי.

א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר - ליאת משלבת בעבודתה ידע ומיומנויות שרכשה בהכשרה עם השקפת עולם ערכית ברורה אודות מעשה החינוך. היא יודעת להגדיר אילו כלי עבודה רכשה בהתנסות: "כִּלְי רֵאשֶׁן וּחֶלֶק בְּיוֹתָר עֲקִיבֵלְתִי מֵהַתְנַסּוֹת: זֶה כּוּחַ-הַתְּצִיבִית כִּשְׁהִיִּיתִי נִכְנַסֶּת לִכְתֵּה, לִשְׁבֵּת כִּתֵּה וּלְרִאֲוֹת, זֶה מִלְּמֵד, נוֹתֵן כּוּחַ וְהַבְנָה רַבָּה עַל כִּתֵּה מֵאִתְּרֵחָה. ליאת מתלבטת, חושבת, מנסה, לומדת מעשייתה הקודמת ומשביחה את מעשה ההוראה שלה: "אֲנִי מֵרְצִיבָה הַשֶּׁנָּה עֲאֲנִי לֹא מִסְפִּיק יִצְרִיתִית לְמַרְוֹת עֲאֲנִי מֵאֹדַי יִצְרִיתִית מִטְּבִיעִי. אֲנִי כִּשְׁצִיבִיתִי בִּאֲחֵרִים עֲלִימֵדוּ עֲלִימֵדוּ, לֹא עֲלִי יִפְתָּחוּ שִׁיעוּרֵי בִּאֻפֵּן מֵרֵתֶק? הַיּוֹם בִּשְׁטַח אֲנִי רֹאֶה שֶׁיֵּשׁ יִלְדִים עֲאֲחֵרִי פְתִיחָה יִצְרִיתִית וּמֵרֵתֶק, הֵם אוֹתֵמְרוּ אֶךְ אִי אֶפְשֶׁר לְהִרְצִיעַ אוֹתָם וּלְהוֹבִילָם חֲזָרָה לְעֹבֹדָה. יֵשׁ מֵחִיר לִיִּצְרִיתִיוֹת. זֶה כְּרֹאֵךְ עִם בִּהְסַחֵת דָּעִת זֶה דֹּרֵשׁ מֵאֲמָצִים רַבִּים עֲאֲנִי תֵּמִיד אֶפְשָׁרוֹת וְזֶמֶן עֲבֹרֶם".

ליאת אינה רואה עצמה בתוך בועת הכיתה שלה אלא: "אֲנִי רֹאֶה חֶלֶק מֵאֹדַי חֵשֶׁב בְּכֶךְ עֲאֲנִי אִישׁ צִוּוֹת, זֶה שִׁתּוֹץ פְּצוּלָה, זֶה מֵאֲחָד וְאֲנִי חֶלֶק מֵצִוּוֹת...". היא גם רואה את הילד בתוך מערך החיים שלו ולכן משקיעה בקשר הדוק עם הוריו: "אֲנִי רֹאֶה אֶת הַקֶּשֶׁר עִם הַהוֹרִים כֵּאֲחָד הַתְּפִקִּידִים הַחֲשׂוֹבִים עָלַי כִּי הֵרַבָּה תּוֹצְאוֹת תְּלִיּוֹת בְּשִׁתּוֹץ פְּצוּלָה" היא מציינת שעקרון זה למדה מהמדפ"ית שלה: "עִם ד"ר לִינֹר. לִמְדֵיתִי לְהִיּוֹת מוֹדְעוֹת לְצִרְכֵּי עַל הַהוֹרִים...".

ב) כיצד עשייה זו תורמת להתפתחותה המקצועית - ליאת למדה להכיר היטב את צרכיהם המיוחדים של תלמידיה ולאפשר להם סביבה בטוחה בה יפעלו: "מֵאֹדַי קִשָּׁה לִי שֶׁנִּכְנַס בְּנֵאֲדָם זֶר שֶׁהֵם לֹא מְכִירִים, הֵם מֵתְּפַכִּים". לכן, בתחילה גילתה קושי בדבר הצורך בתצפית. היא רואה בראש ובראשונה את תפקידה לא רק כמעבירה ידע, אלא כמפתחת סקרנות וכמיהה לחשוב: "מֵהֵן עֵהם צִרְכֵּי עֲלֵהם בְּצִמְטָה".

אט לא הספיקו לתרגל כתיבה – לא מדאי' אותי. חשב לי שישבו מה לאדתי, איך זה צויר לי ומה זה קשור אלי'". ליאת מציינת שהיא לומדת בכל הזדמנות ומכל אדם. היא אף מבליטה הזדמנויות בהן למדה מתלמידה ומחמיאה להם על כך. היא הופכת את ערך הלמידה למרכזי ובכך מהווה מודל לתלמידה. ליאת מנסה דרכים שונות ולומדת מהן. יש לזכור שהיא מורה בשנתה השנייה ולכן מפתיע שמורה צעירה כל כך לא מקבלת כל דבר שלמידה כתורה מסיני, היא תוהה, מתלבטת, משנה דרכיה ולומדת לניסיונה.

למרות ניסיונה המצומצם, ליאת אינה "יסמן" וגם אם היא סבורה שצריך לפעול אחרת ממדיניות בית הספר, היא באה אל המנהלת עם משנה סדורה, שוטחת את טענותיה, משכנעת ויוצאת עם אישור לנהוג על פי השקפת עולמה.

ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה – ליאת מציינת שהיא משתמשת שימוש מושכל בכלים שרכשה בהתנסותה: "אט השנה כשי' לי התלבטות, אני נכנסת ומסתכלת מהצד על התלמיד, כדי להכיר את הילד ולהבין". היא אף מפגינה חשיבה רפלקטיבית ומציינת שבכל המעשה החינוכי היא מנסה להגדיר לעצמה מטרות, דר שלמדה מן ההתנסות: "אק לאדתי כל פעם שאני רוצה לעשות משהו, אני שואלת לאמה, לאמה, מה אש' בזה וההפק, כל דבר שאני רוצה להשי' אני מדירה ושואלת את עצמי מה הדרכים להשי' מורה זו. המורה היא הכסיס לכל" ליאת הפעילה במהלך התצפית בכתה עקרונות ומיומנויות חינוך מיוחד רבים, אך, בראיון, כשנתבקשה לציין, הסתפקה בשלוש מיומנויות מעשיות ויותר דמה בפילוסופיה חינוכית והשקפת עולם ערכית. "אני רוצה שהם יראו שאני אדם. בתור מורה אני אדם ומשתדלת לא ללכת ימנה ומאחלה מעקרוני, יש מאסה על ילדים ואני חייבת את האכולות, יש ילד יש לו צורק לראות מורה בנאדם".

ד) נטייה אישית וקישורה לכשירותה המקצועית – ליאת מצאה את ייעודה בחיים: "אני מרשי' עצמתי את עצמי בחינוך... אני חולצת הביתה מרוצה ומסופקת" היא אף מציינת את הנאתה מהצורה החינוכית. היא יוזמת ביקורי בית אצל תלמידה וניכר שהיא משקיעה רבות גם בפאן הרגשי וגם בפאן של קידום לימודי שלהם. היא הישגית ומדרבנת אותם להיות הישגים כמוה. לליאת יש חזון חינוכי ברור ומוצק: "תפקידי המרכזי הוא החינוך, אני עוסקת בחינוך בכל שיעור, צברית תורה, מסורת, אני לא מפרידה את החינוך מהוראה". ליאת אינה פוחדת מהעדר ידע ומדרבנת את תלמידה לגלות סקרנות, לחקור, להבין וללמוד: "דיברנו על כך שזה חשב, אדם שקורא יודע אפשר להתייץ איתו. אנחנו רוצות לדעת, להיות חכמים, לרכוש ידע ולהשתמש בידע יש, ואז התחלנו לחשוב – מאיפה נשי' את המידע". היא אף אינה סומכת על ידע קודם ורואה חובה ללמד הכול ולוודא הפנמה של כל חומר באמצעות הערכה מתמדת. "אני מאכתיחלה באה מדעה שאין משהו ברוך, אין משהו ברוך הכול צריך ללמד"

סיכום: מפתיע שמורה חדשה, העובדת רק שנתיים תקבל ציון גבוה כל כך. הציון של ליאת במודל הכשירות המקצועי הוא 96.7. ליאת השתייכה לפרויקט מצוינים, הצטיינה לאורך כל לימודיה, זכתה למלגות ולפרסי הצטיינות, ואכן, אחרי שנתיים הוראה ניכר שגם בעבודה בולטות יכולותיה הקוגניטיביות, הבשלות הרגשית שלה, הפילוסופיה החינוכית על פיה היא חיה ועובדת. אכן, היא נמצאת בתחילת הדרך ולכן המושג "התפתחות מקצועית" מבחינתה הוא עדיין בשלב הראשוני למרות הציון הגבוה יחסית שהיא קיבלה, אני בהחלט צופה לה התקדמות מהירה, הגעה להדרכת מורים, כבר בשנה הבאה כמורה מאמנת ואולי העתיד כמדריכת מתי"א. יהיה זה מעניין לראות עד היכן תגיע התפתחותה המקצועית בעתיד.

6 שני - מחנכת כתה בבית ספר לחינוך מיוחד יהודה הלוי

שני סיימה את לימודיה במכללת שאנן ב - 2006. בשנה א' למדה במכללת בית וגן בירושלים ושם לא התנסתה. בשנה ב' התנסתה בכתה מקדמת בבית ספר רגיל ובשנה ג' התנסתה בבית ספר לחינוך מיוחד המתמחה בפיגור קל. עבדה שנה בביה"ס שלומות לחינוך מיוחד והשנה עובדת בבית ספר לחינוך מיוחד, בכתה בה 10 תלמידים מתבגרים וסייעת. נשואה ואם לילדה.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראוי	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית פנימי	הערות	סה"כ בסעיף	ניקוד
קירות הכתה מכילים לוחות הפעלה קבועים: ימי שבוע, מזג אוויר, ימי הולדת ולוח הפעלה אחד ויחיד המשתנה: החג האחרון אין פינות עבודה, תל' יושבים בחית. 1	מובנית ומסודרת בונה טיעונים שיטתיים וברורים עם דוגמאות והמחשבות קשורות 3		שעור שיטתי מובנה ומאורגן ובו חזרות קבועות ותרגול רב 3	נושא השיעור "כישורי חיים"-נסיעה באוטובוס	7/9 77%	
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות		תוכן: קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12	
רכישת ידע ומיומנויות ממורות מאמנות ופחות ממד"פית. ממד"פית – בקורת לא בונה, לחץ, "לא הבנתי מה היא רוצה ממני. 2	מיישמת מה שמד"פית לימדה בשעה שקודם אמרה שלא למדה ממנה מאומה, מציבה מטרות לכל שעור, אוספת מה שלמדה בהתנסות המתאים לתלמידה, מתייעצת עם מורים ותיקים. ומתאימה זאת לצרכיה. 2		לא נערך קישור בין הנלמד בהתנסות לבין הנעשה בפועל בכתה 0	קיימת הצהרה של אחראיות אישית ללמידה של עצמה "היום אני ממשיכה בתהליך למידה שלי על פי אנשי מקצוע כאן בביה"ס" לקידום של כל תלמידה, אך בפועל בתצפית לא ראיתי ישום של פילוסופיות אלה 2.	6/12 50%	
תהליכי חומרי הוראה ומתוך הראיין	רצף שהמראיינת מתייחסת אליו		רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12	
ראיון: מובנה מאורגן ושיטתי	התייחסה באופן מסודר ורציף לרצף התקדמות		קיים תכנון מסודר ושיטתי של תהליכי	חשיבה תכנון וביצוע על פי עקרונות	11/12 92%	

חומרי הוראה: קיים תכנון כללי ורצף התפתחותי שיטתי. ניכר פירוק מטרה לשלבים ופירוק מטלה לתת מטלות 3	אישית של תלמידה. לא מציינת את רצף ההתפתחות המקצועית שלה בתהליכי הכשרה ועבודה. 2	עבודה. מצוין דרוג ופרוק לשלבים ומעקב אחר השגת שלב לפני מעבר לשלב הבא. 3	עקביות מבניות חזרות תוך לימוד לקראת שליטה, ציון בראיון ונצפה בתצפית ובתל"א 3	
התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה	בתצפית	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	הסבר מילולי לגבי קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסיס 12
הקניית מושגי מפתח ואימון לשימוש עצמאי בהם, ללא קשר לנעשה בתכנית לימודים הרגילה, 0	הקנייה שיטתית של שלבי נסיעה באוטובוס תוך המחשות ותמונות ושינון קולי של השלבים. 3	כתה מאורגנת ומסודרת. תלמידים יושבים בקבוצה ומורה עומדת מולם. מורה וסייעת נעות בניהם. 3	לא נעשה בראיון בתצפית ובחומר שהוצג למרות שידוע לי שבבה"ס מגישים תל' לבגרויות למרות מגבלתם. 0	6/12 50%
הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה	בתצפית יישום בפועל	בראיון רפלקציה	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בסיס 12
בתכנון ההוראה ניכר שימוש במגוון שיטות למידה ללא ציון שיקול דעת פדגוגי מדוע ולמה 2	ניכר שהתלמידים מורגלים לסדר העבודה ופועלים על פיו גם ללא הנחיה מפורשת של המורה 3	מבינה מה היא עושה ומסבירה את הרציונל מאחורי עשייתה. לדוגמא למה חשוב סדר עקבי וקבוע במהלך ההקניה 3	קיימת עבודה פרטנית, וכן עבודה במליאה. ניכר הפעלת שיקול דעת מתי לבצע מה 3	11/12 92%
תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים	בתצפית	בראיון	התאמה להערכות פורמאליות של כיתות רגילות	בסיס 12
בשלב תכנון ולאורך הביצוע וכן בתום הלמידה ניתן משקל להערכה מעצבת ולהערכה מסכמת. 2	ניתן משקל לבירור ידע קודם לפני תחילת הלמידה, קיימת הקפדה על חזרתיות לצורך ויזוי שליטה, נעשית הערכה אישית של קריאתו של כל ילד מידי שיעור 3	שני ציינה שהיא משנה תכנית חל אור תגובת התלמידים ובכך יש אלמנט של הערכה. בתכנון לוקחת בחשבון מראש את רמתם השונה של תלמידיה ובונה שיעור שונה לכל רמה, לא ציינה אלמנטים פורמאליים של הערכה 2	לא ראיתי בפועל התאמת חומר הלימוד לכתות אחרות. 0	8/12 75%
יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון	בתצפית הדגמה, חזרה, שאילת שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בראיון	בסיס 12

לא ראיתי תכנון מראש של מקומות בשיעוריה בה תיווצר תקשורת המעודדת השתתפות הלומדים בבחירה מה יבצעו 0	שני מתאימה את השיח ליכולות תלמידיה ומוודאת השתתפות כולם. 3	לא ראיתי יצירת מרחב לדיון פתוח 1	בראיון הדגישה לינה את התקשורת בנה לבין תלמידיה ואת העידוד שהיא חשה חובה לתת לכל אחד: "אתה יכול אתה מסוגל" 3	7/12 58.3%
בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח תהליכים והפקת תובנות	בסיס 12
לינה התייחסה בצורה ברורה להתנסות ולטענתה לא תרמה לה מאומה מלבד הצבת מטרות שעור 1	לא קיים ניתוח מעמיק של הקשר בין מה שלמד בעבר, במכללה ועשייתה היום 1	קיימות הצהרות חלקיות הנראות ללא בסיס, יש ידע פרקטי טוב הנשען על אינטואיציה טובה אך לא קיים ניתוח רפלקטיבי 1	לא ידעה לנתח לעומק תהליכים ולהפיק מהם תובנות. 1	4/12 25%

הציון של שני במודל הכשירות המקצועי הוא 65 ציון הנמוך ביותר הוא בסעיף בחינה רפלקטיבית, תוכן ידע ומיומנויות וכן התאמה לתכנית לימודים רגילה. ציוניה הגבוהים היו בתהליכי רצף ובשיטות למידה.

פרופיל כשירות מקצועית של שני, מחנכת כיתה בביה"ס לחינוך מיוחד יהודה הלוי
(א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר - שני אינה זוכרת את תהליך הלמידה במכללה כתהליך מצמיח: "זה לא מה שמדמתי במכללה". הניתוח הרפלקטיבי שלה מלמד שגם אם למדה דרכי הוראה במכללה, בתקופת הלמידה ואחריה, היא לא יצאה נשכרת מכך: **"הכלים שנתנו לי במכללה - זה אולי לא היה מעשי ואולי לא זוכרת כלום ממה שמדמתי".** היא מציינת שעיקר הלמידה שלה היא בדרך של עשייה תוך התייעצות עם מורים ותיקים: **"עליתי מורים ותיקים ואוריס לימדו אותם קודם, ספריסות, זה ידע שהם מכירים".**

היא אינה מציינת קורסים, הדרכות שסייעו לה בהכשרתה למעט צפייה במורה המאמנת בבית הספר. היא לא ציינה אמירות, השקפות עולם חינוכיות ערכיות או דרכי עבודה פרקטיות שרכשה בלימודיה. גם תהליך הלמידה העכשווי שלה הינו תהליך לא מעמיק העוסק בעשייה היומיומית ולא מעבר לכך.

(ב) כיצד עשייה זו תורמת להתפתחותה המקצועית - התפתחותה המקצועית של שני תוצג כאן בהקשר לאופן שבו היא רואה את עשייתה למול תלמידיה, הוריהם, הנהלת בית הספר וגורמי ההדרכה. שני חשה שעשייתה תורמת לתלמידיה, שהם לומדים ומתקדמים. אין היא מציינת מאומה אודות סביבת בית הספר (ההורים, הנהלת בית הספר, המדריכה, הצוות המלווה). היא מציינת שהיא לומדת ממורים ותיקים, ונראה שהיא בטוחה מאוד ואולי בטוחה מידי במה שהיא עושה. אין היא מדברת על הצורך להתפתח, ללמוד, להמשיך ללמוד, אלא רק על צורך לרכוש כלים קונקרטיים נוספים לביצוע בכתה.

איננו רואים כאן דפוס למידה ועשייה של לומד בוגר ומיומן הכמה לדעת ולהשכיל. גם לא שמענו מאומה על תפיסת התפקיד של שני שבמכללה דתית ניתן משקל רב לעקרונות השקפת העולם הדתית ערכית

בדבר חשיבותו של המורה ואחריותו האישית לקידום תלמידיו בכל מחיר, זאת ועוד, בדבריה, בכתבה ובעשייתה החינוכית של שני לא ראינו מאפיינים אישיותיים או עקרונות עבודה כגון: ארגון, סדר, מבניות, עקביות, בדיקה עצמית מתמדת.

ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה - שני מציגת שבעצם לא נתרמה מלימודיה במכללה: "הכלים שנתנו לי במכללה - זה אני לא היה מעשי ואני לא זוכרת כלום ממה שלמדתי, היום כשני צוהרת, אני ממשיכה בתהליך למידה שלי עם אנשי המקצוע כאן בבית"ס. מימי למדתי בעיקר מהמורות האמנות ודפוס מלוות חינוכי כאן, אני מנסה להוסיף חומר מהמכללה".

עולות סתירות בדבריה של אשרת. מחד: "למדתי מורות אמנות, פחות השתמשתי במד"סית... הייתי בלחץ לפני שבאה... היו לי ציפיות גבוהות ולא הבנתי מה היא רוצה ממני" מאידך: "הבנתי מורות לפי מה שרונת המד"סית לימדה אותי"

איכות עבודתה של שני כבוגרת הוראה אינה מעידה על יכולת מעמיקה: היא אינה בקיאה בדרכי הוראה וגם לא בדרכי תכנון חומרים. בעקבות התצפית, הראיון ועיון בחומרים ניכר שהיא אינה מתאמצת במיוחד להכין חומרים ייחודיים ויותר ממחזרת מה שלקחה ממורות אחרות, לא ניכר גם ניסיון לקרוא, להתפתח ולהתקדם.

ד) נטייה אישית וקישורה לכשירותה המקצועית - מדבריה של שני לא עולה יכולת העברה מתחומים שלמדה אל תחומים שלא למדה. היא מתקשה לעשות העברת מדרכי למידה לליקויי למידה אותם רכשה במכללה, אל דרכי למידה לתלמידה בעלי יכולת שכלית נמוכה. "במכללה התמקדנו בלקוח למידה. מה שלמדתי לא מתאים". מעט הניתוחים שעשתה שני בראיון היו קונקרטיים מאוד ועסקו בכלי הוראה זה או אחר, לא בתהליכים או תובנות: "אני משתמשת בקריאה תבניתית, בהפרקות, זה למדתי מההתנסות ביהודה הלוי, מהמורה האמנות, נראה לי אסטטית הכי טובה בשל התלמידים שלי זה המחשה, התאמה של משפטים, הדגשת פסלים באדום".

מדבריה של שני נדמה אולי שהיא אוטודידקטית ולומדת בעצמה תוך כדאי עבודה: היום כשני צוהרת, אני ממשיכה בתהליך למידה שלי עם אנשי המקצוע כאן בבית"ס". שני מודעת לחסרי המיומנויות שלה, אך אינה חשה בחסרי ידע תיאורטי בסיסי אודות תלמידה יכולותיהם ונקודות החוזק שלהם: "אני צריכה נכנסת לאינטרנט לראות דרכי הוראה זה צריכה חסר לי". לא ראינו יכולות למידה עצמית גבוהות או ניתוחים רפלקטיביים מעמיקים.

שני פיתחה דפוס התנהלות מקצועי שמשלב התנהגות סמכותית למול התלמידים ומול המורים וההנהלה. אין היא מתנהלת כמורה צעירה הזקוקה להנחיה רבה ולידע ומיומנויות נוספים, אלא כאדם בעל דעה עצמית, החושב שהוא יודע מה הוא עושה ולכן היא פחות קשובה להדרכות, הנחיות, למידה משיבות מורים ומהשתלמויות בית ספריות. שהיא אינה משלימה וקוראת מאמרים מקצועיים שהם מחוץ לעשייה של"כאן ועכשיו" ואין היא שמחה להתעדכן כשהזדמנות נקרית לפניה, אלא רק כאשר היא חשה חוסר

של כלי ספציפי לעשייה יומיומית בכתה. שני ביקורתית כלפי דרכי הכשרתה במכללה וכן כלפי סביבתה המקצועית העכשווית.

סיכום: בהערכת כשירותה המקצועית שני הגיעה לציון 65. בלטה עקביות הממצאים מכלי המחקר השונים: גם בתצפית, גם במסמכים, חומרי למידה תל"א תל"כ ומערכי השיעור וגם בראיון עלו דפוסים עקביים.

ב7 רותם – מורת שילוב בבית ספר יסודי "רבין".

רותם סיימה את לימודיה בשנת 1994, מאז תום לימודיה במכללת "שאנן", השלימה לימודי B.Ed. במכללת אורנים, למדה שנתיים בקורס "אבחון דידקטי" ולומדת היום ל M.Ed. במסגרת התנסות בעת לימודיה רותם התנסתה בחינוך רגיל, כיתת שילוב, מוסד לילדים עם הפרעות רגשיות ולקויות למידה, פיגור קל ופיגור עמוק. היא עבדה כמורת שילוב במשך 3 שנים ומזה 3 שנים היא עובדת כ"מורת שילוב" בבית ספר יסודי רבין. היא דתית אך מלמדת בבית ספר ממלכתי המעריך את כישוריה המקצועיים. נשואה ואם ל - 3 בנות.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון הדיווח האישי מתוך הראיון	מבנה השיעור בתצפית פנימי	הערות	סה"כ בסעיף ניקוד
הכיתה מאורגנת ומסודרת בהתאם לצורכי התלמידים, פינות רלוונטיות 3	הראיון היה מאורגן ומובנה. בנתה את דבריה כמשנה סדורה בעיקר בערכים שספגה מהמד"פית... 3	השיעור היה מאורגן ובעל מבנה ברור. השגרה החינוכית ברורה ומוכרת ללומדים, השתתפותם פעילה אך לא מתפרצת. סדר וארגון מופתיים 3	המורה רותם אינה נראית מאורגנת ויחד עם זאת הכתה, השיעור והראיון העידו על ארגון פנימי ברור.	9/9 100
תוכן: בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות	תוכן קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12
ניתחה ידע רב, מיומנויות רבות וכן ערכים חינוכיים רבים שנרכשו המהלך ההתנסות 3	מקפידה ללמוד במסגרות שונות, כמהה לדעת ולהבין, מחפשת מקורות ידע, רואה בהתמקצעות שליחות. רוכשת מיומנויות דידקטיות ומפיצה אותן לעמיתות. לומדת רק מה שיסייע לעבודתה ורואה בשאר מיותר 3	אינה מבחינה היכן נרכשו מקורות הידע: בין מה שלמדה במכללה, בהשתלמויות לבין מה שלמדה בבית הספר, אך בפועל משתמשת בכל מה שלמדה ועושה קישור טוב בין עבר להווה 3	רותם מדגישה את העצמת הלומד, פיתוח מסוגלות אישית ואמונה שכל ילד מסוגל להתקדם כשאחריות לקידומו – על המורה. "לדחוף קדימה" מלמדת בשמחה עמיתים. מחפשת דרך ופורצת דרכים לקידום תלמידיה 3	12/12 100
תהליכי רצף: חומרי הוראה ומתוך הראיון	רצף שהמראיינת מתייחסת אליו	רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12

12/12 100	משתמשת במיומנויות הוראה בח"מ: מבניות, חזרתיות, המחשה, דרוג ופרוק, למידה רב חושית, הדגמות, הצגות 3	בתצפית הייתה מבניות ברורה והרצף היה ברור. בתכנון קיים רצף הגיוני של הקניה תרגול ושיתוף. בביצוע קיימת גמישות בשינוי הרצף על פי צרכי הלומדים 3	רותם התייחסה לרצף של הכשרתה במכללה, ביקרה את רצף העבודה המעשית ואת ההיגיון מאחוריו, התוותה לעצמה דרך ברורה להתפתחות מקצועית. דנה ברצף הקניית הקריאה. 3	בראיון רותם בנתה את טיעונה ברצף לוגי ובמבניות מאורגנת. ענתה בהתאם למה ששאלתי והתמקדה בנושא ללא קפיצות. 3
בסיס 12	הסבר מילולי לגבי קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	בתצפית	התאמה ושימוש הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה
8/12 75%	ההסבר מנומק מושכל ומעמיק מתי יש לערוך קישור לתכנית לימודים ומתי קישור זה יפגע בלומד. 3	בתוך סביבת ההוראה הקישורים לתוכנית הרגילה פחות בולטים בגלל הצרכים המיוחדים מאד של התלמידים. 2	בתצפית התלמידים עסקו בהקניית קריאה ללא קשר לשיעור תורה שהיה בכיתה. 1	היה שיקול דעת באשר מתי לערוך קישור בין הנושאים הנלמדים לתוכנית הרגילה. "אצלנו לומדים בשיטת הנושאים לכן לקטנים אני עושה הקניית קריאה בלי קשר לכתה ואילו את הבוגרים אני מלמדת אסטרטגיות למידה על חומר הכתה בהיסטוריה" 2
בסיס 12	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בראיון רפלקציה	בתצפית יישום בפועל	הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: הפעלה מושכלת בתכנון הוראה
11/12 92%	ניכרה עבודת מליאה ועבודה יחידנית. לא הייתה עבודה קבוצתית או עבודה בזוגות 2	ניכר תהליך רפלקטיבי מעמיק ובו ניתוח מה למדה, כיצד התפתחה וכיצד מנתחת מה מתרחש עם תלמידיה 3	בתצפית הקפידה מאד לשתף את התלמידים, התלמידים מכירים את שגרות העבודה ופועלים לפיהם. 3	בתכנון ההוראה ניכר שימוש במגוון שיטות קריאה כשמכל שיטה נלקח הייחוד שיתאים לגישת ההוראה הכללית. 3
בסיס 12	התאמה להערכות פורמאליות של כיתות רגילות	בראיון	בתצפית	תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים
12/12 100%	ראה בעמודה קודמת 3	ציינה שתלמידה עושים מבחן "מיצב" כמו עמיתיהם בכתה ורק אז מגיעים אליה כשהיא	כל תלמיד מחויב ליישם בקול רם את הנלמד וכך המורה עורכת	קיימת הערכת ידע ומיומנויות בשלב תכנון, ועל פיו מתוכננת יחידת הלימוד. קיימת הערכה

מעצבת גם במהלך השיעור ועל פיה שינוי יעדים. 3	הערכה מעצבת. במקרה קושי שינתה מיד את התכנון והתאימה אותו ללומד 3	מציינת איזה סוג תיווך סיפקה: הקראתי/הסברתי/ סיפקתי פיגומים מעטים- רבים ואז יש לי תמונה מה עושה עצמאית ומה עושה עם מתווך 3		
יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון	בתצפית הדגמה, חזרה, שאילת שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בראיון	בסיס 12
בתכנון ההוראה רותם שמה דגש על מקומות ופעילויות בהן תיווצר תקשורת המעודדת השתתפות קולית של תלמידיה, השתתפות בבחירה כיצד יוצג הידע שנרכש 3	3רותם מנהלת את הדיון במבניות אך גם תוך מתן מקום לתקשורת בין הילדים ובינה. היא מקפידה על תגובות מעודדות: "כל הכבוד" ומשגיחה שאיש לא יוותר מאחור 3	לא ראיתי יצירת מרחב לדיון פתוח 1	בראיון הדגישה רותם את התקשורת בינה ובין עמיתות. פחות דיברה על תקשורת בינה לבין הילדים 1	8/12 75%
בחנינה רפלקטיבית: בחנינה ההתנסות	בחנינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח תהליכים והפקת תובנות	בסיס 12
רותם הטיבה לתאר ולנתח את תרומת ההתנסות להפיכתה לאדם מעמיק ואיכותי ולמורה מצוינת. המד"פית עד היום משמשת כמודל לחיקוי עבורה 3	רותם מנתחת לעומק תהליכים, יודעת להצביע בבירור ממה נתרמה, מה היה מיותר וכיצד מה שלמדה משרת אותה נאמנה בעבודתה 3	קיים ניתוח ברמה גבוהה של מצבים "ממוקשים" בעבודת מורת שילוב, כמו קשר מתחרה/מדריך עם עמיתות. קיימת יכולת ניתוח יכולות עצמיות וצמיחה עצמית ברמה גבוהה 3	ידעה לנתח תהליכי למידה, תכנונים ומדיניות בית ספרית 3	12/12 100%

הציון של רותם במודל הכשירות המקצועי הוא 92.75, הציון הנמוך ביותר הוא בסעיף יצירת תקשורת וכן בתחום התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה.

פרופיל כשירות מקצועית של רותם – מורת שילוב בבית ספר יסודי:

א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר – בחינת שמונת התבחינים מראה שרותם מעורה בנדרש ממנה בתוך בית הספר ופועלת בהתאם, היא נאמנה מאד להשקפת העולם החינוכית של בית הספר: "עצ לפני שנת'י עמדת'י רק עצ כתה ד' מתוק השקפת צולט חינוכית שנקיצ האון כשהם צעיר'ם ואל נכין אותם ויסתדרו בלי מואר יותר". לפני שנת'י נפלה החלטה בית ספרית לעבוד ב"שיטת הנושאים" והיא התאימה עצמה לכך: "השנה יש לי בוגר'ם ואיתם אעבוד על אסטרטגיות למידה בהיסטוריה ולגיאוגרפיה בהתאם לשיטת הנושאים ונראה אם זה מסייע להם או יחבל בקידומם מבחינת הבסיס יש לתת להם" למרות שסיימה את לימודיה מזמן, חווית ההתנסות וההדרכה הפדגוגית השלינה רושם על רותם. הדבר ניכר בכל התנהלותה. היא זוכרת עדיין פרטים רבים מתקופת ההתנסות, כגון: "מי שנתן לי נק' חשיבה הייתה המדריכה הפדגוגית רות' שיש לדחוף קדימה כל ילד. לילדים עם פיגור קל ובין'ני צייתי שיצור על כלי המקדש ואחר'ם גם לילדים רגילים קשה מאוד ללמד אותם והמורה המאמנת כיוונה אותי וסייעה לי ואחר'י כמה זמן רות' אמרה לי על דברים בסיסיים שמורים אחר'ם אמרו שאי אפשר ואני הצלחתי ללמד. רות' לימדה אותי שיש לדרוש ולהאמין ולהתקדם".

רותם בהחלט רואה בחינוך והוראה יעוד ומאמינה שהאחריות לקידום תלמידה מוטלת עליה: "ראיתי שילדים עם פיגור קל ובין'ני – לימדנו אותם חומר שאל פנוי לא חשבתי שהם מסוגלים והם עשו והגיעו מוכנים לעשות דברים מעבר למה מסוגלים ומגיעים איתם לשיאים, לצומת זאת מורים לילדים לקווי למידה קלים שהרימו ידיים מראש וחשבו שילדים לא מסוגלים.... לימדתי אותם על ניקיון אישי, כלי ניקיון ואחר'י שנה שבמקרה שלימדתי אותם את תאמין שהם ילמדו הם ילמדו בפועל. זה תלוי באמונה שלם באנרגיות הנחישות שלם לדחוף אותם קדימה"

רותם מנתחת את ההתנסות בהוראה ואת תרומת המדריכה הפדגוגית להכשרתה, היא אף משתמשת בעקרונות אלה היום כאשר היא משמשת כמורה מאמנת לפרחי הוראה: "הת'צתי רבות על הפרויקט. עשנו דיונים קבוצתיים בהם הצלנו נושא והיה דיון שבו יצאו לנו איך ומה לעשות. נתנו לנו הדרכה איך לבנות מערך שיצור, לדבר על לוח זמנים, לחשוב ולהפציץ שיקול דעת איך לפעול, מה לבחור ומת', זה כק, גם דיבור על רצף וקשר בין השיצורים לכדי יחידת לימוד אחת, אני חושבת שנה שלישיית הובילה אותי. הכי זכור לי וזה משהו שאני עושה היום תמיד, הנושא שאחר'י שלימדתי היא הייתה נותנת לי פידבק לגבי הדרך שלימדתי ואני הייתי צריכה לעשות רפלקציה על השיצור כולו וזה הצצים אותי מאוד. אני הצרכתי את הדרך שבה היא מתייחסת לשיצור, איך היא מצריכה את השיצור, ביקורת בונה, למה זה לא עבד ואם הייתי עושה אחרת אולי זה כן היה עובד. כך אני עושה גם לסטודנטיות שאני מאמנת"

(ב) כיצד עשייה זו תורמת להתפתחותה המקצועית - התפתחותה המקצועית של רותם תוצג כאן בהקשר לאופן שבו היא רואה את עשייתה למול תלמידה, הוריהם, הנהלת בית הספר וגורמי ההדרכה. רותם חשה שעשייתה תורמת לתלמידה, שהם לומדים ומתקדמים ושהסביבה (ההורים, הנהלת בית הספר, חשים כמוה. למרות שהיא חשה שעשייתה נכונה היא מדברת בראיון על הצורך להתפתח, ללמוד, להמשיך. רותם מנתחת במבט לאחור את תרומת ההתנסות ומציינת: "במהלך ההתנסות לא שמתי לב לזה אק פערספקטיבה על הרבה זמן ציכלתי את ההבדלים בין המורים ואישותיהם". ניתוח זה לימד אותה איזו מורה היא רוצה להיות. "יש לדחוף קדימה כל ילד על דברים בסיסיים שמורים אחרים אמרו לא אפשר ואני הצלחתי ללמד. תמר לימדה אותי יש לדרוש ולהאמין ולהתקדם".

רותם מזדהה מאד עם דרך העבודה שבית הספר מכון אליה ולאורך כל תהליך איסוף החומרים לא שמעתי ממנה דברי ביקורת או "מחשבות כפירה" לגבי דרך ההוראה החדשה "שיטת הנושאים", נשמעת תהייה האם הדרך הזו תקדם את תלמידה "על לפני שנתיים עצמתי בעיקר על כתיב ד', מתוך השקפת צולמ חינוכית שנקיצ האון כשהם צעירים ואל נכין אותם ויסתדרו היטב בלי מבושר יותר. השנה יש לי ילדים מכתה ה' ואיתם אעבוד על אסטרטגיות בשיטת הנושאים ונראה אם זה יסייע או יחבל בקידומם".

כצופה מן הצד ראיתי בהזדהות הזו יתרון וגם חיסרון. היתרון הוא בכך שההסכמה עם הדרך מאפשרת לרותם לנסות דרך חדשה גם במחיר של שגיאה או מעידה, הדבר עשוי לתרום להתקדמותה המקצועית, שכן המערכת נוטה לקדם אנשים שתומכים בדרכה ומהווים שותפים לדרך ופחות אנשים ביקורתיים ומתנגדים. החיסרון נעוץ בהעדר ביקורת מצידה, למרות שאינה בטוחה שדרך זו מתאימה לילדיה. שכן, גם כשמערכת פועלת היטב חלק מתהליך ההתפתחות האישי מחייב בחינה ביקורתית וחשיבה עצמאית. לפנינו דפוס למידה ועשייה של לומד בוגר ומיומן ולא של פרח הוראה או מורה מתחיל. דפוס העקביות המאפיין את רותם לקוח מעקרונות השקפת העולם הדתית ערכית בדבר חשיבותו של המורה ואחריותו האישית לקידום תלמידיו בכל מחיר, זאת לצד מאפיינים אישיותיים של רותם עצמה כגון: ארגון, סדר, מבניות, עקביות, בדיקה עצמית מתמדת (קשור לנטייה טבעית (PREDISPOSITION).

היא רוכשת מאגרי ידע ו"ארגז כלים" להתמחות מקצועית בהקניית קריאה ומדווחת בבירור מה לדעתה אינו תורם ומהווה בזבוז זמן וממה היא נתרמת ומתפתחת. מכך אנו למדים על יכולות למידה עצמית גבוהות. תהליכים אלה מהממוצע מובילים את רותם לדרגות התפתחות מקצועיים גבוהות כמורה, להערכתי בעתיד יכולותיה ינוצלו גם להדרכת מורים לחנוך מיוחד כפי שכבר עתה, ללא תפקיד פורמאלי היא משמשת כמדרכה של עמיתותיה.

(ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה – רותם מציינת שהערך החינוכי המרכזי שלמדה היה להאמין ביכולתם של הלומדים להתקדם וביכולותיה לקדם אותם. היא אף ציינה את יכולותיה ללמוד משגיאות בעקבות ההכשרה שקיבלה: "נדהמתי ללמוד עם דברים שאני לא מלמדה: "לא הצלחתי כ... והייתי צריכה לעשות אחרת...." רונת הצליחה את היכולת שלי להביע ביקורת על ההתנהלות שלי

מה טוב/רע. למה זה לא עבד? ובלעדי עזיתי נכון וילדים לא הבינו, זה לא אומר שזה שיצור אפס. הנתי למה לא הצלחתי להצטרף וללמד מהערכה שלי את השיצור קיבלתי ממנה מסר שזה בסדר מאוד, ואני כיום כמורה מאמנת מנהל מפעילה את זה והסטודנטים שלי נדהמים".

שרותם ציינה שלמדה פילוסופיה חינוכית, (להאמין בלומד ולא לפחד לדחוף אותו קדימה) ידע (מעבירה למורות הרגילות הדרכות איך לעבוד עם הילדים) ומיומנויות הוראה במהלך ההכשרה שעשו מורה טובה ובזכותם היא ממשיכה להתפתח: תכנון הוראה, המחשה, מבניות, רצף, תכנון לטווח ארוך, פרוק משימה וכד'. היא גם ציינה שהיא ממשיכה להיות בקשר עם המדריכה הפדגוגית המשמשת עבודה "מנטור ומורה לחיים" גם בעניינים אישיים..

ד) נטייה אישית וקישורה לכשירותה המקצועית – אכפתיות, חום ואהבה – אלה הם הרכיבים הרגשיים העומדים בבסיס התנהלותה של רותם. כמיהה לידע ושדרוג מקצועי מתמיד לצורך השגת קידום התלמידים – אלה הם הרכיבים הקוגניטיביים המאפיינים את נטייתה של רותם. אחראיות מקצועית לקידומו של כל לומד ולומד, בין אם הוא תלמיד, פרח הוראה או עמית הוראה – אלה הם הרכיבים הערכיים המאפיינים את הנטיות של רותם..

8 לינה – מחנכת כתה מקדמת בבית ספר יסודי "ספיר"

לינה בת 40, עלתה ארצה מברית המועצות, שימשה כסייעת בגנים וכמורה מחליפה. החליפה גנות לתקופה ארוכה ואז ניהלה גן בעצמה. לאחר מכן פנתה ללימודים במכללה. סיימה את לימודיה בשנת 2006. מאז עובדת כ"מורת כתה א' מקדמת" בבית ספר יסודי "ספיר" בקרית. נשואה ואם לילד.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי מתיוך הראיון	מבנה השיעור בתצפית מבנה פנימי	הערות	סה"כ בסעיף ניקוד
קירות הכתה מכילים חומר המיועד להקניית קריאה וחשבון. קירות מפעילים, משחקים 3	מובנית ומסודרת בונה טיעונים שיטתיים וברורים עם דוגמאות והמחשות קשורות 3	שעור שיטתי מובנה ומאורגן ובו חזרות קבועות ותרגול רב 3	גגנת מרוסיה שעברה הכשרה בחינוך מיוחד במסלול רגיל	9/9 100%
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות	תוכן קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופיה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12
רכשתי מגרות ידע בשילוב עם עבודה אינטואיטיבית 2	צופה באחרים, לומדת ומתאימה זאת לצרכיה. ודעת ללמוד למידה עיונית עלפי צרכי הכתה. מיומנויות דידקטיות ומיומנויות של תחום דעת 3	נערך קישור בין הנלמד בהתנסות לבין הנעשה בפועל בכתה 3	אחראיות אישית ללמידה של עצמה לקידום של כל תלמידה גם אלה שאינם תואמים את הפרופיל הכיתתי. 3.	11/12 92%
תהליכי רצף: חומרי הוראה ומתיוך הראיון	רצף שהמרוואינת מתייחסת אליו	רצף בתכנון וביצוע הוראה מתיוך התצפית	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12
ראיון: מובנה מאורגן	התייחסה באופן מסודר	קיים תכנון מסודר	חשיבה תכנון וביצוע	12/12

100%	על פי עקרונות עקביות מבניות חזרות תוך לימוד לקראת שליטה 3	ושיטתי של כל שלב ושלב בהקניית הקריאה, עד פירוט של אילו הפעלות תעשינה בכל תת שלב. 3	ורציף להתקדמות הדרגתית בקריאה של תלמידה. מציגת אף את רצף ההתפתחות המקצועית שלה בתהליכי הכשרה ועבודה. 3	ושיטתי חומרי הוראה: קיים תכנון כללי ורצף התפתחותי שיטתי. ניכר פירוק מטרה לשלבים ופירוק מטלה לתת מטלות 3
בסיס 12	הסבר מילולי לגבי קישור חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	בתצפית	התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה
11/12 92%	המורה הסבירה בראיון כיצד נעזרת בתכניות בית ספריות רגילות לשילוב חברתי ולימודי של תלמידה 2	כתה מאורגנת ומסודרת. תלמידים יושבים בקבוצות ומורה עוברת בניהם, מוסיפה תרגילים נוספים למתקשים. 3	הקניה שיטתית של שלב קריאה תוך שימוש המשחקים ועזרים רבים. שיעור מובנה עם תהליכים שקופים בהם תלמידים שותפו במהלך ויישמו את הנלמד 3	עבודת צוות עם מחנכות כתות רגילות. הקניית מושגי מפתח ואימון לשימוש עצמאי בהם 3
בסיס 12	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בראיון רפלקציה	בתצפית יישום בפועל	הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה
12/12 100%	קיימת עבודה פרטנית, קבוצתית וכן עבודה במליאה. ניכר הפעלת שיקול דעת מתי לבצע מה 3	מבינה מה היא עושה ומסבירה את הרציונל מאחורי עשייתה. לדוגמא למה חשוב סדר עקבי וקבוע במהלך ההקניה 3	ניכר שהתלמידים מורגלים לסדר העבודה ופועלים על פיו גם ללא הנחיה מפורשת של המורה 3	בתכנון ההוראה ניכר שימוש במגוון שיטות תקריאה כשמכל שיטה נלקח הייחוד שיתאים לגישת ההוראה הכללית 3
בסיס 12	התאמה להערכות פורמאליות של כיתות רגילות	בראיון	בתצפית	תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים
12/12 100%	. ראיתי בפועל התאמת חומר הלימוד לכתות אחרות. בראיון צוינה ההשקעה בשילוב לימודי וחברתי תוך הכנה משותפת של נושאי השבוע עם מורות של הכתות הרגילות 3	לינה ציינה את חשיבות ההערכה כמנוף להתקדמות למידה. לכן היא מקפידה לבדוק קריאתו של כל ילד מידי יום, מעריכה רמת כתיבה ולפיה מספקת הוראה דיפרנציאלית לכל לומד. 3	ניתן משקל לבירור ידע קודם לפני תחילת הלמידה, קיימת הקפדה על חזרתיות לצורך ווידוי שליטה, נעשית הערכה אישית של קריאתו של כל ילד מידי שיעור 3	כבר בשלב תכנון ולאורך הביצוע וכן בתום הלמידה ניתן משקל רב להערכה מעצבת ולבסוף להערכה מסכמת. 3
בסיס 12	בראיון	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בתצפית הדגמה, תזרה, שאילת שאלות המעוררות שיח והמותאמות ליכולות	יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים: בחומרי התכנון

הלומדים, תגובות מעודדות				
לינה מתכננת מראש מקומות בשיעוריה בה תיווצר תקשורת המעודדת השתתפות הלומדים בבחירה מה יבצעו מתוך מאגר של 3 משימות. היא אף מעלה את ערך הבחירה כערך חשוב בפיתוח תלמידה לעצמאות 3	לינה מתאימה את השיח ליכולות תלמידה ומוודאת השתתפות כולם. לחלשים היא פונה בשאלות קלות, העיקר שישתתפו ויהיו חלק מהכיתה 3	לא ראיתי יצירת מרחב לדיון פתוח 1	בראיון הדגישה לינה את התקשורת בין ילדיה ובינה לבניהם. גם מיוזמתם וגם מיוזמתה. 3	10/12 83%
בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח מצבים והפקת תובנות	בסיס 12
לינה התייחסה בצורה ברורה להתנסות למידת התרומות ממנה 3	קיים ניתוח מעמיק של הקשר בין מה שלמדה בעבר, לא ר במכללה ועשייתה היום 3	קיים ניתוח ברמה גבוהה של קשר מורה מנהלת; מרה עמיתים; מורה הורים; ומורה תלמידים; 3	ידעה לנתח לעומק תהליכים ולהפיק מהם תובנות. 3	12/12 100%

הציון של לינה במודל הכשירות המקצועי הוא 95.87, הציון הנמוך ביותר הוא בסעיף יצירת תקשורת.

פרופיל כשירות מקצועית אישי של לינה, מחנכת כתה מקדמת בבית ספר יסודי רגיל:

(א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר - לינה מעורה היטב בתכנית הלימודים במאפייני התלמידים עליהם היא אחראית, עוצמותיהם ונקודות החולשה שלהם. היא לומדת מעמיתים (צפתה בשיעוריהם), ממפקחת, ממדריכה. היא חברה בצוות עמיתים הנפגש מדי שבוע והמתכנן בצוותא את תכנית הלימודים לתלמידים רגילים) ולומדת מחומר תיאורטי באופן עצמאי, ניכר שלינה חותרת להעשרת הידע שלה (נכנס לכיתתי תלמיד CP אז הלכתי לאינטרנט ללמוד על CP). רוצה לומר, לינה לומדת פעילה, לומדת מהסביבה ומהתיאוריה, מיישמת, ומתאימה את החומר לתלמידה. לוקחת ידע, מביאה לעמיתים את הידע שלה וחולקת אותו עימם.

(ב) כיצד עשייה זו תורמת להתפתחותה המקצועית - לינה הגיעה אל מעשה ההוראה בגיל בוגר, לאחר לימודים ועבודה כגננת לא מוסמכת, לפנינו דפוס למידה ועשייה של לומד בוגר ומיומן ולא של פרח הוראה או מורה מתחיל. דפוס העקביות המאפיין את לינה לקוח מעקרונות עבודת הגננת בהקניית הרגלים, זאת לצד מאפיינים אישיותיים של לינה עצמה כגון: ארגון, סדר, מבניות, עקביות, (קשור לנטייה טבעית (PREDISPOSITION) היא רוכשת מאגרי ידע ו"ארגז כלים" להתמחות מקצועית בהקניית קריאה ומדווחת על יכולות למידה עצמית גבוהות. תהליכים אלה לצד נקודת התחלה גבוהה מהמוצע מובילים את לינה לדרגות התפתחות מקצועית גבוהות כמורה, להערכתי בעתיד יכולותיה ינוצלו גם להדרכת מורים לחנוך מיוחד כפי שכבר עתה, ללא תפקיד פורמאלי היא משמשת כמדרכה של עמיתותיה, מחנכות כתה א'.

(ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה - לינה מציינת בהרחבה אילו כלים רכשה משנות הכשרתה ואף מסבירה שתחילה לא הבינה את

חשיבותם: "אף הפנתי כאלף אלף צוים הטראמה ולמה זה סוף אחרי ההדרכה אף הפנתי את המחשבה מאחורי ההטראמה". היא אף מציינת שבעבודתה העכשווית היא מסתייעת בידע אודות התפתחות שפה שרכשה במכללה. היא מדגישה שהעבירה "טיפים" שרכשה במכללה לעמיתים בעבודה. מדבריה עולה שהיא הגיע אל ההוראה עם אישיות מקצועית מגובשת והשכילה לקחת מהמכללה את תחומים שלדעתה חסרו לה, דוגמא: ידע בכישורי שפה. בשונה מדרגת הפירוט הגבוהה בניתוח עשייתה החינוכית, כאן, כשנבדקה לציין מה רכשה מלימודיה, סיפקה לינה תשובות קצרות עמומות, למעט שלוש תרומות. האחת התייחסה ישירות למראיית. לינה נוטה לשמר את הידע הקודם והמיומנויות איתם הגיע ואליהם לצרף את הידע החדש שרכשה. לינה אינה מערערת על מה שלמדה מהמערכת אך לינה בדרכה יודעת לגרום למערכת לאפשר לה לפעול ולקבל את אישור המערכת לפועלה.

ד) נטייה אישית וקישורה לכשירותה המקצועית – ללינה השקפה חינוכית ברורה ויציבה שעבודה שיטתית מאורגנת ומסודרת תוביל להצלחה לימודית. נטייתה האישית לעבודה מסודרת מנחה את דרך התכנונותה לעבודה ועבודתה בפועל. לאורך כל הדרך לינה מאמינה שארגון ותכנון מסייע ומקדם, ו"נאה מקיים" (ארגון שלה עצמה) ו"נאה דורש" (ארגון של תהליכי למידה של תלמידה). המרכיב השני הבולט אצל לינה הינו "אני מאמין" נוקשה וברור, קיבלה את הנחיות המערכת, לא באה בטענות שהוכנסו לכיתת תלמידים לא מתאימים, אינה ראוותנית אך בעדינות מעבירה מסר לא מצטנע. זאת לצד גמישות בעבודתה הנראית תחילה כמנוגדת לדרכה הנוקשה והברורה. לינה יצאה לעצמה "גומחא" סגורה אך היא יוצאת מתוכה מזמינה אליה אנשי צוות, מדריכה אותם ולומדת מהם. בתוך אותה גומחה סגורה היא מביאה את העולם החיצוני ובאמצעותו משנה את המתרחש בגומחה.

סיכום: הערכת כשירותה המקצועית של לינה הגיעה לציון 97.5%. זהו ציון גבוה מאד המלמד שבכל התחומים שנבדקו לינה היא לומד חושב שלמד לעומק בשלב ההכשרה, שהוסיף ידע עולם והתנסויות קודמות לאורך כל חייו ושהשכיל לרכוש ידע גם במהלך העבודה. הציון הנמוך יותר היה בתחום יצירת מרחב לדיון. לינה מאורגנת ומתוכננת כל כך שהיא פחות מאפשרת דיונים פרי יוזמת תלמידה אלא יוזמת אותם, וזה חבל. יהיה עליה לאפשר מרחב דיון לכל ילד גם אם זה אינו תואם את תכנית הלימודים שלה.

9 תמר- מורת שילוב בבית ספר יסודי "שלומות"

תמר סיימה את לימודיה בשנת 2004, מאז תום לימודיה במכללת "שאנן" למדה שנתיים בקורס "אבחון דיסקטי". במסגרת התנסות בעת לימודיה תמר התנסתה בחינוך רגיל, כיתת שילוב, מוסד לילדי CP ובכיתה של עולים חדשים מאתיופיה המגלים קשיי למידה. תמר עבדה במרכז למידה כמורה להוראה מתקנת במשך 3 שנים, שם קיבלה הדרכה צמודה. כיום מלמדת שנה שנייה ילדי שילוב בבית ספר רגיל. נשואה ואם ל- 2 בנות.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראיון	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית מבנה פנימי	הערות	סה"כ בסעיף ניקוד
לתמר אין כתה קבועה. היא נושאת איתה תיק ענק ובו כל עזרי הלמידה שלה, פורשת אותם על השולחן ועובדת בסיועם. משעור לשיעור אורות הכול ומתחילה מחדש. התיק הענק לא נראה מאורגן ונדרש זמן לשלוף מתוכו את הנדרש. 1	תמר משיבה לשאלות כנדרש, דיווחה מאורגן וברור. אינה קופצת מנושא לנושא. 3	השיעור מאד מובנה, עם כותרות מלוות, דפי עבודה נלווים ומתן אפשרויות תגובה לתלמידה. 3	למרות התנאים החיצוניים הקשים. ניכר ניסיון להקפיד על מבניות וארגון החיוניים כל כך לילדתה עם הפרעת קשב וריכוז..	7/9 77%	
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות	תוכן קישור בין הווה לעבר	פילוסופיה חינוכית	בסיס 12	
ביקרה מאד את תהליך ההכשרה וציינה שרק ממד"פית שנה ב' למדה משהו, מורות מאמנות לא השאירו חותם עליה ואינן זכורות לה. בהדרכה הפדגוגית למדה רק להיות רגישה לילדים אך לא כיצד לקדם אותם. 0	בעשייה העכשווית ניכר שיש שליטה במיומנויות חשוכות להוראה מתקנת. אין הפגנת ידע מעמיק תיאורטי או פרקטי 2	בתחילת דרכה חשה שמה שלמדה במכללה אינו מתאים כלל. טוענת ששלוש שנים במרכז הלמידה לימדוה ואילו מהמכללה יצאה נטולת ידע פרקטי. מרגישה שידעת די על מנת להתמודד עם היעדים. 2	תמר מגנה על ילדיה בישיבות צוות ומראה למורים שהתקדמו ביחס לעצמם גם אם בכתה לא רואים זאת. אינה מתייאשת מילד שמחנכת מתיאשת ממנו. מרגישה אחראיות להעשיר ידע עולם שלהם. 3	7/12 58%	
תהליכי רצף: חומרי הוראה ומתוך הראיון	רצף שהמראיינת מתייחסת אליו	רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12	
הראיון היה מובנה והרצף לא היה תלוי בה. עם זאת היא כן נשארה בתוך הרצף הנתון. חומרי הוראה: יש תכנון כללי של תכנית הלימוד ללא פירוט ומבניות מספקת 1	לא התייחסה 1	תמר הקפידה על רצף במהלך השיעור, ללא התאמת הרצף שתוכנן ולא התאים לקשיי התלמידה למרות שבראיון הצהירה שהיא משנה רצף על פי צורך 1.	קיימת עקביות ומבניות בשיעור ומהלכו. אין מספיק חזרות לצורך הפנמה. אין גמישות מתי יש צורך לצאת מהמבניות שתוכננה. 1	4/12 75%	
התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: _____ קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים	בתצפית	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	הסבר מילולי לגבי חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסיס 12	

מרכזיים והתאמתם לכיתה				
קיים שיתוף פעולה הדוק עם המחנכת. "המורה אומרת לי מה הנושא הנלמד ואני מנסה להתחבר לכיתה ולצמצם פערים" 3	שיעור מובנה – עיסוק בסיפור על תקשורת בימי קדם בהמשך למה שנלמד בכתה. 3	כאמור זוהי כיתה ניידת יחד עם זאת תמר הביאה תמונות שיסייעו בהמחשת הנלמד 3	יש ניסיון לקשר בין תוכנית הלימודים הרגילה לעשייה החינוכית בהוראה מתקנת, יש קשר קבוע עם המחנכות על מנת לשמור על תקשורת והתאמה לתכנית הלימודים. 3	12/12 100%
הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: והפעלה מושכלת בתכנון הוראה	בתצפית יישום בפועל	בראיון רפלקציה	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בסיס 12
בתכנון ההוראה לא ניכר שימוש מגוון בשיטות הוראה. 1	התצפית הייתה בנושא אחר ובמהלכה ניכרו הפעלת תהליכים מיידעים, המללה, מתן אפשרות לחזרה על הנאמר על ידי התלמידה. לא נראה שהתלמידה מכירה ושולטת בשלבי השיעור ובמהלכו, הייתה פסיבית. 2	יש התייחסות להעשרת הידע עולם, לקשר עם תכנית לימודים, לקשר עם המחנכת ולהערכה מתמדת. נראה כסיסמאות ולא כניתוח רפלקטיבי. 2	יש בכיתה למידה פרטנית, כיון שהשיעור היה לתלמידה אחת, לכן אי אפשר להוריד ציון על כך 3	8/12 66
תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים	בתצפית	בראיון	התאמה להערכות פורמאליות של כיתות רגילות	בסיס 12
בתכנון החומרים יש התייחסות לבירור ידע עולם והשלמתו בשלב טרום למידת הנושא. יש דף משוב הבודק האם השערותיי אומתו. בתכנון אין בחינה של הערכה מעצבת ומסכמת. 1	בתצפית שאני ראיתי לא הייתה כלל הערכה אבל הייתה התייחסות עקיפה לנושא באמצעות חזרה, ויזווי הבנה. 1	בראיון ניתן דגש רב לדוחות הערכה ומעקב חודשיים. מהערכות מעצבות מידי שיעור והשתנות בהתאם וכן להערכות מסכמות מה הושג הנושא דיוק, שטף והבנת קריאה. 3	לא ראיתי תהליך הערכה עקבי, אם כי ציינה בראיון את תרומתה לראיה אובייקטיבית של התקדמות התלמיד ביחס לעצמו ולא רק באי התקדמותו ביחס לכתה. 2	7/9 77%
יצירת תקשורת המעודדת השתתפות	בתצפית הדגמה, חזרה, שאילת שאלות	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בראיון	בסיס 12

לומדים: בחומרי התכנון	המעוררות שיח והמותאמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות			
בתכנון לא ניכר עיסוק ישיר בנושא אלא בעקיפין, כגון באמצעות בחירת המושגים, ההפעלות, חיבור לעולם הילד 21 ואהבה. 3	בתצפית ניכרה עשייה מובנית אך לא תואמת את רמת מוסחות הילדה וקשייה. ניתנו תגובות מעודדות רבות , אכפתיות, חום ואהבה. 3	התאמצה מאוד, אך התקשתה ליצור מרחב דיון בשל העדר שיתוף פעולה של הילדה. תמר פעלה כשורה 3	דיברה על תקשורת מצוינת עם עמיתים לרווחת תלמידה, דיברה בכאב על בתיים ההרוסים של תלמידה. 3	11/12 92%
בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח תהליכים תובנות	בסיס 12
התייחסה בצורה כללית להתנסות וציינה שלא נתרמה ממאומה זולת "להיות רגיש לילד" 1	לא קישרה בין עשייתה המקצועית היום למה שלמדה, במכללה, 1	"אם התכנית שהכנתי לא הולכת אני עוצרת ומשנה, שעור ישתנה ברגע על פי צורך" 3	לא ניכרה יכולת ניתוח מעמיק של תהליכים 1	6/12 50%

הציון של תמר במודל הכשירות המקצועי הוא 74.3%, הציון הנמוך ביותר הוא בסעיף תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה, קישור עבר-הווה ופילוסופיה חינוכית.

פרופיל כשירות מקצועית של תמר - מורת שילוב בבית ספר יסודי "שלומות".

א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר – תמר מדווחת שלא התרחשו אצלה תהליכי למידה בהתנסות המעשית בתקופת הכשרתה להוראה. לדבריה מכל 3 שנות ההכשרה למדה שני דברים "לבנות שעור בכמה רמות ולהיות רגישה לצרכי הילדים. "אין מורה יכולה ללכת אצל מורה צעירה ולא לדעת מה לעשות תכל'ס מעבר מלהיות ראש אינדיבידואל" תמר אף מציינת שכל מה שלמדה בהכשרה לא הוטמע ולא הופנם באופן שיהווה תשתית ידע לפיתוח מקצועי עתידי: "לא למדתי שום דבר במסגרת ההתנסות מעבר אותי היום, זה התאדה באוויר איך שהוא, לא מהו מעצותי מעבר לנל האטרות שלימה שלומות".

מהם תהליכי הלמידה של תמר, אם כן? "עלי עניי במרכז למידה פרטי, אלה הכלים המשמעותיים שצאתי איתם ומאז אני משתמשת בהם, אני מרכישה אישית שנה את יכולת החשיבה שלי, כך שאני נותנת צורות למחנכות"

אלמנט התקשורת הבין אישית עם מחנכות ובניית מעמד שלה בבית"ס כמגנה על תלמידה חזק אצל תמר: "בישיבות צוות יש לי הרבה מה להעיד ואני יוצאת נכד הורים ומחנכים, אני יודעת

מה קורה אצל, אני רואה קידוש אצל, שהחנכת לא רואה ואני באה ואומרת."
לא ניכר מדבריה של תמר שהיא חשה חלק מהצוות, אלא קיימות שתי מחלקות: מחלקת "התלמיד ותמר" שם הוא מתקדם ומחלקת "התלמיד והמחנכת" שם הוא "לא מתקדם בעל חוסר תקשורת עם המחנכת" אם כי היא מציינת שהיא נותנת עצות למחנכות והיא בקשר מצוין איתן..

(ב) **כיצד עשייה זו תורמת להתפתחותה המקצועית** - התפתחותה המקצועית של תמר תוצג כאן בהקשר לאופן שבו היא רואה את עשייתה למול תלמידיה, הוריהם, המחנכות, הנהלת בית הספר. תמר חשה שעשייתה תורמת לתלמידיה, שהם לומדים ומתקדמים ושהסביבה (ההורים, הנהלת בית הספר, מחנכות) לא חשה כמות. היא חשה שעשייתה נכונה, היא מרגישה מקצועית מומחית ומיומנת ואינה מציינת העדר ידע, חוסר במיומנויות או צורך להתפתח וללמוד.
לא נראה שהיא מוכנה לבחון וללמוד דרכי הוראה שונות, לא בעת ההתנסות ולא במהלך העבודה השוטפת.

(ג) **כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה** - אם ניתן ללמוד על טבעה של תמר מתקופת הכשרתה - שם חוותה חוויות, עברה התנסויות, למדה תיאוריות ו"זה התאדה באולי, איך שלא, לא מהנחותי..." טבע זה נראה גם במהלך עבודתה. בשדה: כיצד הסכימה להיות מורה נודדת ללא כיתה? מדוע אינה משתלמת? (מטופלת בשתי בנות קטנות, אך לא ציינה כמיהה ללמוד ולהתפתח).

ניכר גם פער גדול בין העשייה בפועל כפי שצפתה בתצפית, שם ראינו רק המחשה בתמונה וחזרתיות, לבין ההצהרות "אני מנתנת באמצעי המחשה, כרטיסי ניווט ומהדגמות ואכל הדרכים מהמחשבה במרכז המידה (הכרטיז)"

תמר לא פיתחה תהליכי הוראה חדשים ולמעשה מבחינת תכנון נותרה ברמה מקצועית שהייתה בו בסוף שנה ג', למרות שלדעתה לא למדה אז מאומה. אני הנחיתי אותה בעבודתה במרכז הלמידה הפרטי, שם התבלטה בתקשורת בין אישית מצוינת ובהפעלה נכונה של מערכי שיעור מוכנים, אותם התאימה נכון לתלמידיה. השיעור והראיון הינם ברמה נמוכה מאוד ביחס לרמת עבודתה כשלוותה בהדרכה צמודה. לא רק שלא ניכרת התפתחות מקצועית, אלא לדעתי חלה נסיגה.

(ד) **נטייה אישית וקישורה לכשירותה המקצועית** - לתמר אישיות חמה וקורנת. ניכר שמהר מאוד היא מתקשרת מלב אל לב עם תלמידיה, עמיתיה ומדריכיה. היא מאירה פנים וגם כשהיא מעירה היא עושה זאת ברוח טובה, לדעתי, היא מתחבאת מאחורי תכונות אנושיות נפלאות אלה ואינה מלווה אותן בידע, מיומנויות ופילוסופיה חינוכית מוצקה. בראיון היה קשה להביאה לומר מהו חינוך בעיניה, מה חשוב בעיניה, היה זה עצוב שהיא התלוננה שבהכשרה רק לימודה ליצור קשר עם ילדים ולא סיפקו כלי למידה, ואילו כעת - זה מה שהיא עושה בפועל, יוצרת קשר אך לא יוצרת למידה מספקת. היא מציינת את חשיבות ההערכה המתמדת אך לא ראינו זאת במערכי השעורים, ברפלקציה על השעורים (שתי שורות וחצי לכל שיעור) או במבחנים שהציגה למעט אבחון ראשית שנה.

סיכום: בהערכת כשירותה המקצועית תמר אתי הגיעה לציון 74, כשהתחומים שבהם קיבלה ציונים גבוהים היו **התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה**, וכן תקשורת בין אישית. בכל שאר התבחינים ציוניה נמוכים וגורמים לתהייה מדוע אדם רגיש, בעל יכולות, העובד מצוין תחת הדרכה אישית צמודה, אינו מסוגל להגיע להתפתחות מקצועית עצמאית בשדה ונסוג לאחר. הסבר אפשרי אחד הוא משפחה הגוזלת ממנה את עיקר האנרגיה. לדעתי הבעיה מורכבת יותר ומלמדת שכפי שלימודי ההתנסות "התאדו באוויר", כל מה שרכשה בשלוש שנות הדרכה פרטנית "התאדה באוויר" ואולי זה מאפיין נטייתי אישיותי שעזמו באה את מעשה ההוראה.

ב10 רננה – מחנכת כתה בבית ספר לחינוך מיוחד "יהודה הלוי".

רננה סיימה את לימודיה במכללת שאנן ב 2008. התנסות בהוראה כללה: שנה א' – כתה רגילה בבית ספר יסודי; שנה ב' – כתה א' מקדמת יבנה ק. אתא; שנה ג' – בית ספר לחינוך מיוחד – פיגור קשה. במסגרת שירות לאומי לימדה שנתיים בבית ספר לחינוך מיוחד והשנה מלמדת בבית ספר "יהודה הלוי" ובו מתבגרים בעלי פיגור כשקיימים פערים מהותיים ביכולותיהם וחלקם אף ניגש לבחינות הבגרות.

ארגון כיתה תיאור פיזי	ארגון האישי הראוי	הדיווח מתוך	מבנה השיעור בתצפית פנימי	הערות	סה"כ בסעיף	ניקוד
קירות הכתה מכילים לוחות הפעלה קבועים: ימי שבוע, מזג אוויר, ימי הולדת ולוחות הפעלה משתנים כדוגמאת הטיוול לירושלים בחודש, תל' יושבים בחית.3	מובנית ומסודרת בונה טיעונים שיטתיים וברורים עם דוגמאות והמחשות קשורות 3		שעור שיטתי מובנה ומאורגן ובו חזרות קבועות ותרגול רב 3	נושא השעור ; הטיוול המתוכנן לירושליים	9/9 100%	
תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות בתקופת ההכשרה	תוכן: עשייה עשייה עכשווית: ידע ומיומנויות		תוכן קישור בין הווה לעבר	הערות פילוסופייה חינוכית	סה"כ ניקוד בסיס 12	
רכישת ידע ומיומנויות ממדפ"ת. יותר ציון תחומי עיסוק ספציפים ופחות דרכי הוראה בחינוך המיוחד 2	מיישמת מה שמדפי"ת לימדה, מציבה מטרות לכל שעור, בודקת הבנה, חוזרת שוב ושוב עד להפנמה, זקוקה להדרכה צמודה 2,		נערך קישור בין הנלמד בהתנסות לבין הנעשה בפועל בכתה 3	קיימת פילוסופיה חינוכית בדבר בטחון, הצמחה וחיזוק רגשי לתלמידה, קיימת מוטיבציה גבוהה של רננה ואמונה שחינוך הוא "אומנות האריגה" כלשונה 3	10/12 83%	
תהליכי חומרי הוראה ומתוך הראיין	רצף שהמוראיינת מתייחסת אליו		רצף בתכנון וביצוע הוראה מתוך התצפית	הערות סממנים של עקביות, חזרות, מבניות	סה"כ ניקוד בסיס 12	
ראיון: מובנה מאורגן ושיטתי חומרי הוראה: קיים תכנון כללי ורצף	התייחסה באופן מסודר ורציף לרצף התקדמות אישית של תלמידה. לא מציינת את רצף		קיים תכנון מסודר ושיטתי של תהליכי עבודה. מצויין דרוג ופרוק לשלבים ומעקב	חשיבה תכנון וביצוע על פי עקרונות עקביות מבניות חזרות תוך לימוד לקראת	11/12 92%	

	התפתחותי שיטתי. ניכר פירוק מטרה לשלבים ופירוק מטלה לתת מטלות 3	ההתפתחות המקצועית שלה בתהליכי הכשרה ועבודה. 2	אחר השגת שלב לפני מעבר לשלב הבא. 3	שליטה, ציון בראיון ונצפה בתצפית ובתל"א 3	
התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה	בתצפית	בסביבת ההוראה כגון בכיתה	הסבר מילולי לגבי חומרים של תוכנית רגילה לצורכי לומדים	בסיס 12	
. הקניית מושגי מפתח בעיר ירושליים. חומר הקיים בתכנית לימודים לגיל צעיר יותר. 2	לימדה התמצאות במקום, מיקום ירושליים, הסטוריה תנ"ך וגאוגרפיה, כיסתה את הנושא מתחומים שונים 2	כחה מאורגנת ומסודרת. תלמידים יושבים בקבוצה ומורה עומדת מולם. מורה וסייעת נעות בניהם. 3	ניתן הסבר מדוע חלק מהנושאים יקבלו משקל יתר בתכנית העבודה כיון שיכשירו לומדות לחיים, נעשה קישור לרמות ידע גבוהות יותר, אך עדיין מתחתלרמת הגיל הכרונולוגי. למרות שידוע לי שבביה"ס מגישים תל' לבגרויות למרות מגבלתם. 2	9/12 75%	
הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה: הפעלה מושכלת בתכנון הוראה	בתצפית יישום בפועל	בראיון רפלקציה	למידה פרטנית, קבוצתית ובמליאה	בסיס 12	
בתכנון ההוראה ניכר שימוש במגוון שיטות למידה תוך ציון שיקול דעת פדגוגי מדוע ולמה 2	ניכר שהתלמידים מורגלים לסדר העבודה ופועלים על פיו גם ללא הנחיה מפורשת של המורה 3	עושה היטב, מבינה מה היא עושה אך מתקשה להסביר בראיון את הרציונל מאחורי עשייתה. לדוגמא למה חשוב סדר עקבי וקבוע במהלך ההקניה 2	קיימת עבודה פרטנית, וכן עבודה במליאה. ניכר הפעלת שיקול דעת מתי לבצע מה 3	10/12 83%	
תכנון וביצוע פעולות הערכה מעצבות ומסכמות בתכנון חומרים	בתצפית	בראיון	התאמה להערכות של פורמליות של כיתות רגילות	בסיס 12	
בשלב תכנון ולאורך הביצוע וכן בתום הלמידה ניתן משקל להערכה מעצבת ולהערכה מסכמת. 3	ניתן משקל לבירור ידע קודם לפני תחילת הלמידה, קיימת הקפדה על חזרתיות לצורך ווידוי שליטה, נעשית הערכה אישית של הבנתה של כל לומדת 3	רננה ציינה שהיא משנה תכנית לאור תגובת התלמידים ובכך יש אלמנט של הערכה. בתכנון. לוקחת בחשבון מראש את רמתם השונה של תלמידיה ובונה שיעור שונה לכל רמה, לא ציינה אלמנטים פורמלים של הערכה 2	לא ראיתי בפועל התאמת חומר הלימוד לכתות אחרות. 0	8/12 66%	
יצירת תקשורת המעודדת השתתפות	בתצפית הדגמה, חזרה, שאילת	יצירת מרחב לדיון, כיצד?	בראיון	בסיס 12	

לומדים: בחומרי התכנון	המעוררות והמאותמות ליכולות הלומדים, תגובות מעודדות			
ראיתי תכנון מראש של מקומות בשיעוריה בה תיווצר תקשורת המעודדת השתתפות הלומדים בבחירה מה יבצעו 3	רננה מתאימה את השיח ליכולות תלמידה ומוודאה השתתפות כולם. 3	ראיתי יצירת מרחב לדיון פתוח, בעיקר בנושא החששות מיציאה מסביבה בטוחה לסביבה זרה 3	בראיון הדגישה רננה את התקשורת בנה לבין תלמידה ואת אחראיותה ליצור עבורם סביבה בטוחה ותומכת 3	12/12 100%
בחינה רפלקטיבית: בחינת ההתנסות	בחינת עשייתה המקצועית מבט קדימה ואחור	ניתוח מצבים והפקת תובנות	ניתוח תהליכים והפקת תובנות	בסיס 12
רננה התייחסה בצורה ברורה, סיפרה שנתרמה מאוד, ציינה כלי עבודה קונקרטיים אך לא מיומנויות עבודה בחנוך המיוחד 2	קיים ניתוח של הקשר בין מה שלמדה בעבר, במכללה ועשייתה היום 2	למרות החרדה הרבה שלה וחוסר הביטחון. ניכרה יכולת ניתוח מצבים ובחירת אסטרטגית התמודדות איתם 3	ידעה לנתח תהליכים, להביט לאחור וללמוד ולהשתפר. מנהלת יומן עשייה בעזרתו מנתחת ומתפתחת 3	10/12 83%

הציון של רננה במודל הכשירות המקצועי הוא 85.2 ציוניה הנמוכים היו בתחומי הערכה מעצבות ומסכמת; ובתחום התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה; ציוני הביניים שלה היו בתחומים: הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה; תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות. ציוניה הגבוהים היו בתחומי יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים; ארגון כיתה; תהליכי רצף.

פרופיל כשירות מקצועית של רננה – מחנכת כיתה בבית ספר לחינוך מיוחד:

(א) תהליכי למידה המתרחשים אצל מתכשרים להוראה ובהמשך כמורים במהלך עשייתם בתוך בית הספר - רננה מנתחת באופן בוגר ומושכל את היתרונות והחסרונות של תהליך ההכשרה שלה, היא מתארת את החרדות של ראשית הדרך ואת ההתחושה שרצים מידי ולא מאפשרים עיבוד הטמעה והפנמה: "כאן הנה הרעתי קפצנו ממקום למקום עד שהתחלתי לכתוב ביסודי פנה א', קפצנו לכתוב פנה ב'". היא מתארת תהליך שעברה ומציינת את הרפלקציה של המדפית שהצמיחה אותה: "בהתחלה היה קשה אכן היא אמרה שראתה מהפך לטובה.

החרדה הרבה מההתחלות מאפיינת את רננה במהלך הפיתוח המקצועי שלה: "אט בצורה כאן, בסוף, כאן, לא האמנתי להשתלט על כל הכיתה, היו בנות שהיו קשורות למורה קודמת והיה קשה להם לקבל אותי. האחראיות הרתיצה אותי". למרות החרדה הו, רננה מסוגלת לנתח תרומה של מדפי"ת לקידומה ואינה נרתעת כשדעתה אינה תואמת את דעתן של רוב חברותיה: "הנה שהכי למדתי ממנה לו פנה ב' אט מדפי"ת יצא נ. הרבה בנות

טוונות שלא קיבלו כלים מהמכילה וזה עקר הכי גדול..... מה שיצא הדאמה לי הפנמתי" בת אל מצינת קורס אחד שמסייע לה היום בבניית תכנית חינוך לשוני מבוסס סטנדרטים לתלמידה.

רננה השתלבה היטב בבית הספר, הפנימה את החזון החינוכי שלו ופועלת בדרכה כדי להגשימו. היא זקוקה להדרכה ומנצלת את המשאב שניתן לה על ידי בית הספר: "שבית"ס יס לי מורה חונכת אני למדת ממנה את מצמד המורה בכתה, בהתחלה ישר ראיתי שאני צריכה להתחיל עם מנינות, סדר חוקים כלליים, נורמות אחרת לא תהיה אוורית למידה".

ב) כיצד עשייה זו תורמת להתפתחותה המקצועית - התפתחותה המקצועית של רננה תוצג כאן בהקשר לאופן שבו היא רואה את עשייתה למול תלמידה, הוריהם, הנהלת בית הספר וגורמי ההדרכה. רננה חשה שעשייתה תורמת לתלמידה, שהם לומדים ומתקדמים. היא מצינת כלים מעשיים שלמדה וכיצד נתרמה מהם: "לעל - איך מניס שיצור בו יס 3 רמות. איך לבסס ידע חדש על ידע קודם ואני שמה לב שאם אני לא ממחישה בפעולות מילוליות, אם לא ירדשו את החלוקה לקבוצות בעצמן, לא יפילו את המהות של הפעולות. אני חייבת המחשבות" רננה לומדת מהתנסות ומשפרת את תהליכי עבודתה בשני תחומים - בתחום הלימודי: "לא רק ערכתי הרבה כלים אלא גם הייתה לי אפשרות להתנסות במאון כלים שוב ושוב ולתפנים אותם.... הדגשה של טבלאות השוואה ומיון, הדגשת מילות קשות, חלוקה לפסקות, אסטרטגית קריאה, 3 רמות הבנה: מילולית, מפרשת ומשמעת", וגם בתחום מנהיגות כיתתית והקניית עקרונות חברתיים: "למדת ממנה איך ליצור קשרים חבריים בין הבנות, איך ליצור אוורית ותקשורת יציבה בכתה. ניהול קונפליקטים וסכסוכים. יכול להיות שבבית"ס אחר יס נורמות התנהגות אחרת. זה מאוד חשוב שאני מכירה סוג זה של תלמידים בסיוע החונכת. אין בעיות משמעת אצלי". חשוב להדגיש שקיים פער בין הערותיה הקונקרטיות מאוד של רננה במהלך הראיון, לבין העשייה החינוכית הטובה שראינו בתצפית בכתה: בראיון לא הוזכרו עקרונות עבודה בחינוך מיוחד, התצפית בשיעור יושמו היטב עקרונות אלה. בראיון הושמעו בעיקר פחדים, חששות ואפילו אי נכונות לקחת אחריות, בתצפית בשיעור רננה יודעת מה היא עושה ומובילה את תלמידותיה באופן מעורר הערכה. לא צוינה התיחסות להורים.

ג) כיצד מאפיינים שקשורים להכשרת מורים תורמים לטבע ואיכות עבודתו של הבוגר בעבודתו כמורה - ברמה הצהרתית, רננה מצהירה שיצאה מהמכללה עם כלים שבפועל צריכים לתרום לעבודתה בשטח: "אני מרשיה שבאתי מהמכילה מאוד מוכנה. עשיתי באמת מאמצים להשתמש בכיתה שיותר כלים, דרכים, אסטרטגיות שצרכו לתלמידות. למדת עזריק להקשיב לתלמידים ואני עושה זאת, לא בעצמתי זמן, השתמשתי בכל מה שלמדו אותי", אולם בפועל, היא מצינת שאינה עושה מאומה ללא הדרכה, הן התחום "מה ללמד" והן בתחום "איך ללמד". עלינו לזכור שזו מורה העובדת רק שנתיים, יחד עם זאת היינו מצפים לעצמאות מחשבתית או מעשית. כל

שהיא ומה שאנו שומעים בעיקר הוא: למדתי המון במכללה, כולל פירוט אסטרטגית קריאה ופחות דרכי הוראה בחינוך המיוחד, ועם כל מה שלמדתי, אינני עושה מאומה ללא המדריכה.

רננה מגלה רגישות רבה למצבם הרגשי של תלמידיה וכאן, בשונה מאי יזימה בתחום הלימודי, בתחום הרגשי היא יוזמת, מכינה מערכי שעור ממוקדים להפחתת חרדות של תלמידיה, ואולי זה נובע מרמת הרדה האישית הגבוהה שלה מכל דבר חדש: "רננה (שם בדוי) יש לה בעיה פסיכיאטרית, ד"ר הטיוף הכניס אותה ללחץ, היא נבהלה מהמפלצת והמופץ האורקולי הפחיד אותה והיא סיפרה שפחדת ולא רוצה לצאת לטיוף. אז השיעור של היום נוצר להראות אותה. לידע אותה מה יהיה, שתדע מראש ולא תלחץ, אבל אני לא מבטיחה את השונות שלה ולכן השיעור ניתן לכולס לא רק לה, היא נבונה, והיא לומדת אט אט תוך שיתוף חכמות. השנה היא לא דכאונית לחלוטין, השתפרה, צוחקת, משתתפת בדיונים, לא מתביישת לספר על עצמה. קושרת קשרים חברתיים עם צעקות מכות אחרות".

בשונה מהמתרחש בפועל, במעשה ההוראה, מהראיון עולה שאיכות עבודתה של רננה כבוגרת הוראה אינה מעידה על יכולת מעמיקה: בדבריה היא אינה בקיאה בדרכי הוראה וגם לא בדרכי תכנון חומרים. קשיי הלומדת במעשיה ובכתביה התמונה שונה: בעקבות עיון בחומרים ניכרת רמת ניתוח גבוהה והבנה מעמיקה של ועוצמותיה, אולם, לאור דבריה של רננה אינני בטוחה שתכניות לימודים מצויינות אלה נכתבו באופן עצמאי. חשוב להדגיש שבתצפית ראינו שעור מצויין, בו היא הפעילה באופן מושכל ונכון את עקרונות הלמידה בחינוך המיוחד: דרוג ופירוק, התאמת ההמחשה ליכולת הלומדת, גמישות הניהול השעור והתאמתו ללומדת, מבניות ברורה של שעור, עקרון החזרתיות ותרגול רב ומגוון.

ד) נטייה אישית וקישורה לכשירותה המקצועית - רננה מפגינה חוסר בטחון עצמי, חשש מאחריות וחוסר אמונה בכוחותיה, בכל התנסות חדשה אותה היא חווה: "כל שנה..... הייתה לי נקודת שבירה, בשיעור נתנו לי ביקורת עלמדתי אמנה ונקודת השבירה הלו הרגשתי שאני צומחת, כל שנה היה לי אותו דבר בנק' שבירה. בכיתי, הרגשתי שאני לא מסתדרת ויצאתי מחולקת" לצד החרדה מהחדש אנו שומעים גם צורך בתלות ובהדרכה צמודה: "הסתמכתי על המדפיות, הניסיון שלהן ומהן למדתי איפה לתקן. השנה זה יותר קשה כי אני צריכה לעשות זאת עצמי" למרות תכונות אופי אלה העלולות לעורר דאגה בדבר יכולת המנהיגות שלרננה בהובלת תלמידיה, אנו שומעים על מנגנון תעוד עצמי, למידה עצמית, ניתוח רפלקציה וצמיחה: "יש לי יומן שאני בו כותבת מה היה כל יום מה היה רצונו, מה עשיתי, איך לשנות. עם לראות למדתי איך אני עושה רפלקציה בסוף כל שיעור, לאחר כל איור בחייה. אני חייבת לראות כל שיעור, אחרי כל שיעור רפלקציה לקב' ולכל תלמידה ותלמידה". רננה פיתחה דפוס התנהלות מקצועי המתאים אישיותה, המשדר חום, אהבה, קבלה ומתן תמיכה לכל לומדת. היא יצרה לתלמידותיה סביבת למידה המהווה "בית חם ותומך" התואמת את הצורך האישי שלה בהפחתת חרדה עצמית, ואין בזה פסול, שהרי "מה ששנוא עליך אל תעשה לחברך (לתלמידך).

סיכום: בהערכת כשירותה המקצועית רננה הגיעה לציון 85.2 ציוניה הנמוכים היו בתחומי הערכה מעצבות ומסכמות; ובתחום התאמה יצירה ושימוש בחומרי הוראה: קישור גלוי בין תוכנית לימודים רגילה, מושגים מרכזיים והתאמתם לכיתה; ציוני הביניים שלה היו בתחומים: הכרות והפעלה של שיטות הוראה ולמידה; תוכן: התנסות בהוראה ידע ומיומנויות. ציוניה הגבוהים היו בתחומי יצירת תקשורת המעודדת השתתפות לומדים; ארגון כיתה; תהליכי רצף. עלתה חוסר עקביות בממצאים מכלי המחקר השונים: גם בתצפית, גם במסמכים, חומרי למידה תל"א תל"כ ומערכי השעור עלו דפוסים עקביים ואילו בראיון, רננה לא התבטאה בהרחבה, בחלק מהתחומים עלה העדר התייחסות בראיון לעומת עשייה מצויינת בתצפית, ובחומר הכתוב.

מין הראוי לסיים פרופיל זה בדבריה של רננה: *"נכון שהתמודדות לא נאמרת וכל יום 33 אות אי אילו בעיות חדשות, אך יש בי הרבה מוטיבציה ואני רואה בזה אתגר. אני מרגישה כמו מאמץ שהוא מרחוק "סחי"e": מורים לחינוך מיוחד הם "אומני הארץ". אני חושבת שצטט המורכבות, היא היא הדבק של אותי וקול אותי אל התפקיד שלי"*

ריכוז הבוגרות במכללת שאנן

הטבלה נבנתה לפי סדר ארגון המסמך המתאר את כל הפרופילים ואין משמעות לסדר הצגת המשתתפות

שם	מקום עבודה ומאפייני הכיתה	סיום לימודים	ציון במודל כשירות מקצועית	תפקידים	מאפיינים בולטים
ב1 עמית	ביס' תיכון מחנכת כיתה מקדמת.	2001	92.7	מחנכת כיתה מקדמת, מתמחה במתמטיקה לרות גבוהות.	שילוב מושכל של מאפייני מ"מ עם עקרונות לימוד מתמטיקה בכיתה רגילה. מתייעצת, מחפשת דרך, לומדת ומתפתחת.
ב2 מורן	מרכז למידה וביה"ס לח"מ – מוגבלויות קשות	2008	93.5	מורה להוראה מתקנת ומורה בכיתת לומדים בעלי מוגבלויות קשות	מאמינה בדרכה, חדורת מוטיבציה, כמהה ללמוד ולהתפתח, בעלת יכול למידה גבוהה ויחסי אנוש מעולים.
ב3 אילנה	ביס יסודי מורת שילוב	1994	92.75	מורת שילוב, מורה מאמנת, מדריכת צוות.	חדורת שליחות, מאמינה שחובתה לקדם כל ילד ואחריותה לחפש דרך, לומדת ללא לאות, מקפידה על פיתוח מקצועי מתמיד, מיישמת היטב את הפילוס' החינוכית שלה.
ב4 סימונה	בית ספר תיכון מחנכת כיתה מקדמת.	1996	77	מחנכת ומורה מדגימה לחינוך לשוני	מלאת עליונות ומורדות, אינה לומדת מעבר לחובותיה בשעות העבודה. עייפה, מטפחת רגשית את תלמידיה ומחזקת בטחון עצמי שלהם.
ב5 ליאת	בית ספר יסודי כיתה א' חנוך מיוחד	2007	96.7	מחנכת כיתה	אינטליגנטית, חדורת מוטיבציה, בעלת פילוס' חינוכית ברורה הנעה בין גמישות ומבניות, חותרת

ב6 שני	בית ספר תיכון ח"מ, מלמדת תלמידים בוגרים, בעלי מוגבלויות קשות	2006	65	מחנכת כיתה	לפיתוח מקצועי אישי
ב7 רותם	ביס' יסודי מורת שילוב.	1994	96.5	מורת שילוב, מורה מאמנת, מדריכה צוות מורים בית ספרי	חדורת שליחות לומדת מכולם כל העת, אחראית לקידום תלמידיה, מחפשת דרכי התייעלות, מיישמת כלי ח"מ באופן מעולה, כמה לפיתוח מקצועי מתמיד.
ב8 לינה	ביס' יסודי מס' ב' מחנכת כיתה א' מקדמת.	2006	95.8	מחנכת כיתה מקדמת	סקרנית, חרוצה, אינטליגנטית, בשלה, אחראית לקידום כל תלמידיה, מאמינה בשילוב, פועלת ע"פ עקרונות ח"מ, חותרת לפיתוח מקצועי.
ב9 תמר	ביס' יסודי מס' ד'. מורת שילוב	2004	74.3	מורת שילוב	אינה מפגינה מה שלמדה, מציינת שמה שלמדה נעלם ברוח. גם מעבודתה במרכז למידה בהדרכתי לא נותר הרבה. מלמדת אינטואיטיבית. תקשורת טובה אך התקדמות אישית מצומצמת.
ב10 רננה	בית ספר תיכון, ח"מ, מלמדת תלמידים בוגרים, מוגבלויות קשות	2008	85.2	מחנכת	חסרת בטחון עצמי, חרדה, בעלת מוטיבציה גבוהה, לומדת ומחפשת בכל דרך.
10 משתתפות	3 בתי ספר תיכונים ו5 בתי ספר יסודיים	1994-2008	ממוצע 86.94 טווח ציונים 65-96.7	6 מחנכות, 4 מורות שילוב, 3 בעלות תפקיד נוסף	

פרופיל קבוצתי – בוגרות מכללת "שאנן"

קבוצת הבוגרות ממכללת "שאנן" מנתה 10 משתתפות, שסיימו את לימודיהן במכללה במהלך ארבע עשרה השנים האחרונות (1994-2008). הן מלמדות בתשעה מוסדות חינוכיים, בחמישה בתי ספר יסודיים רגילים, בשלושה בתי ספר תיכוניים רגילים, במרכז למידה ובבית ספר לחינוך מיוחד. הקשת הרחבה של בתי הספר מאפשרת יכולת הכללה ואיתור תהליכים מקצועיים משותפים. בהמשך, נתאר את פרופיל הקבוצה ונתייחס לקשרים עם המכללה, בהקשר לצוות ולנושאים שנלמדו במסגרת תוכנית הלימודים במסלול חינוך מיוחד.

מאפייני רקע - טווח גילאי הבוגרות נע מ-21 עד 40. שתיים רווקות, אחת גרושה והשאר נשואות ואמהות לילדים קטנים. רוב המורות (למעט שתיים) ילידות ישראל, גדלו והתחנכו באזור הצפון (חיפה

וצפונה לה) וממשיכות להתגורר באזור. נראה שבחירתן, ללמוד במכללת "שאנן" שיקפה חיפוש מסגרת חינוך דתית באזור מגוריהן, תוך התייחסות למאפיין הייחודי של המכללה. בחינוך הדתי מקובל לנסוע ללימודים הרחק מהבית לאולפנה או למכללה. חלק מהתלמידות עושות זאת כבר בהיותן בתיכון. בגיל זה הראיה יותר פרקטית, פרגמטית. נשים דתיות נוהגות להינשא וללדת ילדים בגיל צעיר, חלק מהבעלים לומדים בטכניון או במוסדות חינוך באזור, ולכן הן נוטות לגור בסמוך למשפחתן המורחבת על מנת שתסייע בגידול הילדים בעת הלימודים. נראה שהן בחרו ללמוד במכללת "שאנן" כאמצעי, או "פתח" לרכישת מקצוע.

לשתיים מהבוגרות נולדו בנים שהם היום בני שלוש שנים, בעלי צרכים מיוחדים. שתיהן היו תלמידות מצוינות ומורות מעולות לפני הלידה, כל אחת מתמודדת עם הקושי בצורה שונה לחלוטין. אחת, לידת הבן בעל הצרכים המיוחדים חישלה ושיפרה את יכולות ההוראה והחינוך שהיו ממילא גבוהות. האחרת, לידת הבן בעל הצרכים המיוחדים החלישה והפחיתה את יכולות ההוראה והחינוך שהיו בתחילה גבוהות מאוד. הסיבה להבדל, קשורה כנראה במבנה אישיות, בנטיות ובתמיכה משפחתית כוללת. שתי המורות מקבלות תמיכה וסיוע מבית הספר בו הן מלמדות.

חינוך מתוך תחושה שליחות ואחריות אישית - המאפיין המקצועי הראשון והבולט שעלה באופן שיטתי מתוך הממצאים היה ראיית החינוך וההוראה כשליחות. המרואיינות לא באו אל החינוך כדי למצוא פרנסה, או לפחות לא ציינו זאת. תשע מתוך עשר מרואיינות דיברו על אחריותן האישית לקידומו של כל לומד, על תחושת השליחות בעבודתן החינוכית ועל כמיהתן להרחיב דעת כדי למצוא מענה לכל לומד. שבע מתוך עשר ציינו שהן מקפידות להמשיך ללמוד, להתייעץ עם מומחים, רבנים, עמיתים ומדריכים פדגוגים לשעבר כדי לחפש פתרונות לקידום תלמידיהן. בנוסף לאחריות אישית לקידום הלימודי של תלמידיהן שאפיינה שבע מתוך העשר, את כל העשר אפיינה תחושת אכפתיות לרווחתו האישית של כל לומד. כולן ציינו פעולות מעשיות שהן עושות לצורך העצמה אישית ופיתוח מסוגלות אישית של תלמידיהן, חום, אהבה, אכפתיות וחיזוקים בלתי פוסקים. בדברי הבוגרות ניתן לראות פילוסופיה חינוכית מוצקה וברורה והשקפת עולם ערכית לגבי תפקידן ואחריותן בקידומו של הלומד ובשילובו בחברת בני גילו.

ידע מעשי בתחום העשייה החינוכית - בראיונות, בתצפיות ובחומרי ההוראה ניכר שכל עשר המורות מצוידות בידע מעשי עשיר כיצד לנהל את מעשה ההוראה בתוך הכיתה, עם התלמידים, הצוות, ההורים. הבוגרות מפגינות בעבודתן מיומנויות וכלי הוראה המופעלים כראוי בהתאם לסיטואציות המשתנות בכתה. לרשותן מאגר של תגובות שנועדו להתמודד עם התנהגויות מגוונות וצרכים מאד מגוונים של הלומדים, תוך שיתוף פעולה עם המחנכים בכתות הרגילות ותוך חתירה מתמדת לשלב את תלמידיהן בחברת ילדים רגילים. חלקן עשו זאת בהקשרים לימודיים וכולן עשו זאת בהקשרים חברתיים. באופן שמעיד על רמת ידע מעשי סבירה ואפילו טובה.

גישה חיובית כלפי המערכת, מעשה ההוראה והדמויות המעורבות בו - בשיחות עם המרואיינות צוינו קשיים, תסכולים וכאבים, אך הגישה הכללית של המורות כולן, צעירות וותיקות הייתה גישה חיובית הן כלפי המערכת (בית הספר, המנהלת, המדריכות) והן כלפי הצוות (מורות מקבילות העובדות איתן

בשיתוף פעולה והמוכנות ללמוד מהן ולתת להן מקום כמקצועניות בטיפול (במתקשים) והן כלפי התלמידים (נכונות להכיל את התסכול שלהם נוכח קשייהם, נכונות לא להיעלב ממשפטים ומעשים פוגעים של התלמידים). גם כאשר הן סיפרו על קשיים, זה נאמר ממקום של התמודדות, חיפוש דרך וניסיונות לבצע מהלכים שנועדו לשפר וליצור הצלחות, ובעיקר, ממקום של אופטימיות ותקווה. העדר הביקורת מצד המורות כלפי צוות ההנהלה והמערכת בכלל עלולה להראות במבט חיצוני כסוג של קבלה, מעין "נמיכות רוח" מצד המורות, אולם, הן העידו על ל גישה מפרגנת ומעצימה של המערכת כלפיהן, נכונות ללכת לקראתן גם כשהן מעלות "רעיונות משוגעים". כאדם המעורה במערכת החינוך על כל רבדיה, ממצא זה מפתיע ומעורר תהיות ושאלות, שהרי, בכל מערכת קיימים זרמים תת קרקעיים וחוסר שביעות רצון כזו או אחרת בנושאים שונים "ההשתלמות המוסדית לא מתאימה לתלמידי".." "מכריחים אותי לעשות כך ואחרת..." כיצד יתכן שבראיונות תלונות רווחות אלה לא עלו?

תחילה סברנו שהבעיה היא בחוקרת המראיינת, המהווה דמות לא רק בחיי המכללה אלא גם המשרד החינוך. ואולי המורות "צנזרו" את ביקורתן מחשש שיבולע להן ודבריהן יעברו למפקחת, למנהלת בית הספר? הנחה זאת נבדקה נוכח דבריהן של המראיינות. הן לא התביישו לבקר מדריכות פדגוגיות תוך ציון מפורש של שמן. הן לא היססו לציין שמות מרצים וקורסים מהן חשו שלא נתרמו, ומדוע לא השמיעו קולות נגד המערכת ובלטו בגישה חיובית כלפיה? יתכן שלא פחדו לבקר את העבר, את ההיסטוריה, שהרי אינן במכללה ולא ישובו אליה, קשה יותר לבקר את ההווה. חזרנו לנתונים ובחנתי מה בדיוק נאמר אודות ההווה? האם יש שם קבלה מוחלטת? יש שם גישה חיובית שגם מה שראוי להשתנות ישתנה בדרכי נועם והערכה הדדית שלהן את המערכת ושל המערכת אותן, כגון אחת המראיינות שציינה שבכל השנה היא עושה משהו חדש, אינה בטוחה שיעבוד, אך דרישות המערכת הן כאלה, לכן בחרה להתנסות. ללמוד מהניסיון ואם יהיה צורך תפנה להנהלה ותבקש לשנות. אין זאת "נמיכות קומה" אלא, תחושה של מסע משותף, בו כולנו באותו צד של המתרס, מחפשים דרך, וגם אם נטעה, ניכל לשנות בתוך המערכת, ללא צורך במלחמות חורמה.

הערכה עקבית של הישגי התלמידים - כל המורות מתעדות כל מה שנעשה בשעורים, מקפידות על הערכה מעצבת והערכה מסכמת. כולן הדגישו שמאז שנכנסה למחוז חיפה תכנית חינוך לשוני מבוסס סטנדרטים, חל שיפור מהותי ביכולתן להעריך ולפקח אחר התקדמות תלמידיהן. בפרויקט חינוך לשוני מבוסס סטנדרטים מדריכות המתי"א בהנחיית גב' טובה גרינפלד פירקו לשלבים כל ציון דרך, כך שניתן למפות במדויק היכן נמצא כל תלמיד. כיון שהגישה רווחת בכל המחוז, כולן מציינות את חשיבות ההערכה כמנוף לקידום תלמידיהן. אין הן מסתפקות בהצהרה בדבר חשיבות התייעוד וההערכה. עיינו בתכניות תל"א ובמידת התאמתן למערכי השיעור שסופקו לי ומצאתי הלימה. בתצפיות ראינו "תחנות בדיקה" בהן המורות מוודאות הבנה והפנמה לפני שהתקדמו. רק בתצפית אחת, בה המורה לא למדה מאומה משנותיה במכללה, לא ראינו שהיא בודקת מידת הבנה, משנה אסטרטגיה נוכח קושי או עורכת הערכה מעצבת תוך כדי שיעור, אחת מתוך עשר.

השפעת הלימודים במכללה על ההתפתחות האישית העכשווית - המכללה היוותה אבן דרך משמעותית בפיתוח המקצועי של המראיינות. כולן שהו שם 3 שנים, חלק מהמראיינות חברות ובכל זאת, הן לא

ציינו את תרומת המכללה לעיצוב אישיותן, לבניית מעגל חברתי תומך. יתכן שהדבר נובע מכך שלא נשאלו על כך ישירות וסברו שהראיון עוסק בדרכי הוראה ולמידה ולא בפאן האישי. בכל מקרה מוצאנו שזה מפתיע שמרואיינת משוחחת כשעה על חוויותיה במכללה ואינה מציינת כלל אלמנטים חברתיים מתקופה זו. כמחצית המרואיינות סיפרו על חוויות מכוונות מתקופת העבודה המעשית, בעיקר בהקשר של עבודה עם הילדים.

כל המרואיינות למעט שתיים ציינו במפורש את תרומתם של אנשי צוות להתפתחותן המקצועית. חלקן ממשיך להשתמש בסגל המכללה כ"מומחה תחום הדעת" העומד לרשותן במענה לקשיים וללבטים בעבודה. שתי מרואיינות ציינו במיוחד קשר אישי עמוק עם מדריכה פדגוגית, קשר המסייע להן בנקודות שונות בחייהן, כבן אדם, כבת וכאחות, כאשר איש, כאם וכמורה. התיאור שלהן היה מרגש מאוד ולימד עד כמה דמות המדריכה הפדגוגית עיצבה ומעצבת את חייהן עד היום. רוב המרואיינות ציינו במיוחד את שמה של מדריכה פדגוגית זו ועד כמה סייעה להן לפתח רגישות לצרכיו הרגשיים של הלומד, להעצים ולפתח אותו. רוב המרואיינות התייחסו גם לתרומת מדריכה פדגוגית נוספת, חלקן הבינו מייד את תרומתה וחלקן ציינו שרק כשיצאו לשטח הבינו מה רבה חשיבות ההוראה של מדריכה פדגוגית זו ושתיים (אותן שתיים...) ציינו שבזכותה את זמןן ולא למדו ממנה מאומה. שמות ותרומות של מדריכות פדגוגיות נוספות לא ציינו כלל. צוינו תרומות חינוכיות של שמות שתי מרצות בלבד מתוך עשרות קורסים שנלמדו במכללה. הן אינן מציינות שימוש בספרייה, במרפ"ד או שימוש בחומרים מתוך אתר המכללה.

מרואיינות שנראה שהגיעו להתפתחות מקצועית גבוהה מציינות פרטים רבים יחסית אודות מה שלמדו במכללה וגם הביעו הערכה למה שלמדו, ואילו מרואיינות שקיבלו הערכה נמוכה בפרופיל הכשירות המקצועי ציינו שאינן זוכרות מה למדו במכללה. כאן נראה שיש קשר בין התפתחותן המקצועית של הבוגרות לאופן שבו הן זוכרות את תקופת הכשרתן.

הערכה ביקורתית של תהליכי ההכשרה - שתי מרואיינות ציינו שההתנסות בהוראה לא סייעה להן במאומה. כל אשר הן יודעות/ עושות נרכש על ידן באמצעות אינטואיציה וחקר באינטרנט, הן גם לא ציינו המשך השכלה ודעת מאז תום לימודיהן. שמונה מרואיינות אחרות התגלו כטיפוס של scholar, אדם תאב דעת הכמהה ללמוד והלומד בכל מאודו, בכל הזדמנות שניכרה בפניו. זאת ועוד, אין הן מסתפקות במה שניקרה לפנייהן, אלא, באופן אקטיבי הן מחפשות פתרונות יצירתיים למוקשים ולמהמורות בהם נתקלו תלמידיהן. הן ידעו לציין במדויק מה למדו מהמורה המאמנת, מה למדו ממדפ"ת בשנה ראשונה, שנייה, שלישית ומה היה חסר בדרך ההכשרה. אצלן ניכר מיקוד שליטה פנימי וראיית האחראיות ללמידה ודעת שלהן על עצמן, ללא הטלת אחראיות על "המדפ"ת שאשמה כי "לא לימדה אותי" בכך עוצמתן.

דיון ומסקנות

עבודה זו היא מחקר מעקב אחר בוגרות מסלול חינוך מיוחד משתי מכללות להכשרת מורים, האחת בדרום, מכללה ממלכתית והשנייה בצפון, מכללה דתית. העבודה בחנה את כשירותן המקצועית של הבוגרות באמצעות מודל דו שלבי שפותח בהשראת המודל של ברואר וקורטהאגן (Brouwer &)

Korthagen, 2005) וניסתה להתחקות אחר מקורות הידע של הבוגרות ובחינת קישור מקורות אלו למסגרת העבודה העכשווית שלהן ולהתנסות בהוראה, במהלך התכשרותן להוראה.

העבודה הניחה שתי הנחות מקדימות: א) שכשירות מקצועית מורכבת משילוב של מאפיינים אישיים (נטיות אישיות dispositions) ידע קודם (לימודי ההכשרה להוראה) וידע חדש (המשלב בתוכו את חלקים משני המרכיבים שהוזכרו לעיל), שנוצר במסגרת פעילות מקצועית; ב) שכלל שהידע הקודם (שנרכש במסגרת ההתנסות בהוראה) נתפס על ידי המורה/הבוגרת כתואם את דרישות סביבת העבודה (בית הספר), ואת נטיותיה, היא תשתמש בו יותר ותתאים אותו לצרכיה המקצועיים.

בחינת הממצאים בשתי הקבוצות מראה שיש תחומי דמיון ושוני והדיון יעסוק בשני התחומים, במטרה לנסות ולפרש את הממצאים את שהתקבלו בזיקה לסביבת ההכשרה, העבודה והנטייה האישית של הבוגרות. בנוסף, ננסה לבחון השלכות הממצאים הללו למרות שהמדגם קטן וההכללה בעייתית. עם זאת, מאחר ולא נתקלנו במחקר דומה שבוצע בארץ בעשורים האחרונים, ננסה להציע בזהירות הכללות מתוך הממצאים או לפחות לנסות ולהתייחס למשתמע מהם.

בתחומי הדמיון זיהינו ארבעה נושאים בולטים: הגישה החיובית והלא ביקורתית של הבוגרות כלפי המערכת ולרוב גם כלפי המכללה, תפיסת בית הספר כארגון ומסגרת מקצועית המעניקה ידע, שמכוון את אופן העבודה, מקומו וביטוי של הידע המעשי אצל הבוגרות ותפיסת המכללה כמקור ידע זמין גם לאחר תום ההכשרה. ממצאי ארבעת הנושאים הללו, שנתייחס אליהם בהמשך, "מקרינים" על דמות הבוגרת בהקשר לתפקודה וכשירותה המקצועית הן מן הבחינה האקולוגית (Maschewsky, 1979; Tabachnick, 1981) והן מן הבחינה האישית תלוית ההקשר (Zeichner & Tabachnick, 1985). בחרנו להתייחס בדיון "לתמונה הגדולה" שמתקבלת מן המשותף ונעשה זאת באמצעות תיאור הדיוקן המתקבל לאור תחומי הדמיון שציינו לעיל. בהמשך נתייחס גם לפן הייחודי של כל קבוצה, בזיקה לדיוקן הזה, שלדעתנו מהווה את "לב" הממצאים של עבודה זו.

הרושם הכללי המתקבל בשתי הקבוצות הוא של נשים השמחות בחלקן, עוסקות בהוראה לרוב מתוך בחירה ובשמחה, בהנאה ובתחושה של הישג הן עבור עצמן והן עבור תלמידיהן. יסודו של רושם זה באמירות ובהתנהלות שפירטנו בממצאים שמראה שרוב המורות רואות במסגרת עבודתן מקום טוב וראוי, שמקדם ומאפשר להן לרכוש ידע ולעסוק בנושא שמעניין אותן. הן ממעטות להשמיע ביקורת או אפילו להתלונן על עבודתן ולמרות שאפשר לפרש זאת כהתנהלות זהירה, מחשש שהדברים יגיעו לאוזני ההנהלה, מאחר ורוב המורות תיארו את עבודתן בדרך זו, אנו מניחות שכך הן חשות. גישה זו באה לידי ביטוי גם כלפי המכללה, למרות שהיו יותר הערות ביקורתיות, כגון בוגרות שציינו שלא למדו במכללה אלא בבית הספר, לא היו טענות ברורות וגם לא הייתה ביקורת ממוקדת. ממצא זה נתמך בעקיפין גם על ידי ממצאים שהראו שהמערכת (בית הספר וגם מערכת החינוך שמעבר לה) עושה מאמצים למצוא למורות מקום עבודה שהן שמחות בו. זהו ממצא מעניין שלרוב אינו מוצג והוא נמצא כאן בעקיפין באמצעות סיפורים של מורות במהלך הראיונות שבהן סיפרו כיצד עברו ממסגרת למסגרת, לרוב בהסכמתן עד ש"מצאו את מקומן". כלומר, נראה שגישת הארגון (משרד החינוך במקרה זה) היא לנסות להתאים למורות מסגרת עבודה מתאימה וכנראה שהדבר צלח בידי העוסקים בכך, שכן הבוגרות ברובן

הגדול הביעו עמדה חיובית מאד כלפי בית הספר, הצוות וההנהלה שבה הן עובדות. בחינת מידת שביעות רצון של מורים ממקום עבודתם במקומות אחרים בעולם, כגון אנגליה (Finnigan, Friedman,) (Aguilar & Brent, 2008), מראה שבסקירה של מעל שבעת אלפים מורים המלמדים בבתי ספר ציבוריים, שבה בדקו את מידת שביעות רצונם בתחומים הקשורים לבית הספר, הציון הממוצע היה 7 (בסולם של 0-10), ממצא התואם את הממצא שלנו, אם כי להערכתנו שביעות הרצון של הבוגרות שלנו הייתה גבוהה יותר, שכן מתוך 24 משתתפות, מעל 20 ציינו שביעות רצון ממקום עבודתן ומעשייתן המקצועית.

בהקשר לתפיסת בית הספר כארגון ומסגרת מקצועית המעניקה ידע, שמכוון את אופן העבודה, מורות העובדות בתחום החריגות הקשה (תלמידים בעלי מוגבלות קשה) ציינו יותר ממורות המלמדות בכיתות שבהם לומדים תלמידים לקויי למידה את מידת ההכוונה של בית הספר. נראה שמסגרות חינוך מיוחד מבדלות, כגון בתי ספר מיוחדים, יוצרים קהילות מקצועיות שבהן מתגבשת עשייה מקצועית מכוונת יותר בעוד שמורות המלמדות בכיתות מיוחדות בתוך בתי ספר רגילים עובדות יותר למול צוותים של כיתות רגילות ולכן הן יצורות דפוסי עבודה מותאמים למסגרת הרגילה ופחות למסגרות דומות בבתי ספר אחרים. בשתי הקבוצות צוין שבית הספר מאפשר עשייה ו/או מכוון ונראה שבתי ספר מהווים מסגרת שבה מתרחשת פעילות מקצועית שיש בה הן התייחסות לידע מקצועי והן יצירת ידע חדש, כגון מורות שציינו שהן מתאימות תהליכי הוראה בהתאם לצורכי התלמידים, ושבת הספר מעודד אותן לעשות זאת, גם כשפעילויות אלו מחייבות חשיבה שונה, או מציאת פתרונות יצירתיים. גם ממצא זה מפתיע, שכן, התמונה שלרוב אנו רגילים לקרוא אודותיה היא של מערכת שאינה גמישה, שמחייבת הישגים והספק ואילו בשתי הקבוצות לא הייתה התייחסות לכך, ולהיפך, הן סיפרו שיש תמיכה בעשייתן מצד בית הספר ועידוד הן בהקשר לגישתן והן בהענקת מרחב עשייה. מן התיאורים הללו תפיסת עולם של המשתתפות, שבה הן רואות עצמן פועלות בתוך מערכת התומכת בהן, או לפחות מאפשרת להן לפעול בהתאם לצורכי התלמידים. עמדה זו בולטת יותר בקרב המורות המלמדות בכיתות ללקויי למידה ופחות במסגרות מיוחדות שבהן מדווחת גישה מערכתית יותר.

מקומו וביטוייו של הידע המעשי אצל הבוגרות מופיע בשני הקשרים, האחד, בעשייתן השוטפת, בתצפית, בתכנון, בחומרי ההוראה שראינו ובראיונות. גם הדברים הנראים לכאורה "פשוטים", כגון תהליכים של ניהול כיתה, מעידים על ידע מעשי רב. ידע זה בולט עוד יותר למול העדרו לכאורה של הידע העיוני שכמעט שאינו באל ידי ביטוי גלוי. גם כאן, בקבוצת המורות המלמדות בכיתות מקדמות (לקויי למידה) הייתה התייחסות מעטה לידע עיוני כגון באזכור מודלים של הוראה ולמידה. בקרב הבוגרות המלמדות בכיתות חינוך מיוחד לתלמידים עם מוגבלויות קשות הפך העיוני נעדר כמעט לחלוטין למעט התייחסות מעטה למושג כגון "עיצוב התנהגות". האם העדר זה מעיד על חוסר ידע או שהוא שייך יותר למימד ה"סמוי", שעליו מתבסס הידע המעשי? אין לנו תשובה חד משמעית לנושא והוא שייך לנושאים שיש מקום לחקור אותם במחקר המשך. ברור שהידע המעשי תופס מקום נכבד בחייה המקצועיים של המורה, אך כמו בכל תחום, גם כאן ציפינו להתייחסות לחידושים, לשינויים, כגון אלו המתרחשים בתחום החריגות הקשה ולא מצאנו אותם.

תפיסת המכללה כמקור ידע זמין – בשתי הקבוצות נתפסת המכללה כמקור ידע מקצועי, וחלק מהצוות מוזכר כדמויות מוערכות מאד. רוב המשתתפות מציינות שהן מודעות לאפשרות להמשיך ולקבל הדרכה וחומרים גם לאחר סיום הלימודים, חלקן אף ציין שהן משתמשות באפשרות זו ומיעוטן אף ציינו קשרים הדוקים עם מדריכות פדגוגיות ובמקרה אחד עם מרצה מתחום המחשבים. זהו ממצא לכאורה שולי, אך בראייה רחבה יותר הוא מעיד על הקשר שבין המכללות (שתי המכללות) לשטח, שכן, נראה שמידת התאימות הקיימת בין המכללה לבתי ספר מעודדת את הקשר. האם זה נכון או "טוב" שהמכללות פועלות בזיקה למערכת החינוך? זו שאלה מורכבת שיש בה מספר פנים, פן מקצועי, שבו ניתן לראות במכללות את "חוד החנית" או נושאת הדגל בתחום הידע העדכני בהוראה, או פן ערכי, שבו אפשר לבקר את המכללות לגבי העדר "מידת החתרנות" הנדרשת להובלת חידושים בחינוך. לאור התייחסות הבוגרות למכללה, נראה שהן לא חוו במכללה רעיונות חדשניים אך קיבלו ידע וכלים מקצועיים.

הפן הייחודי של כל קבוצה – קבוצת הבוגרות ממכללת שאנן בלטה במחויבות האישית למקצוע ולילדים. אמירה זו מחייבת הבהרה שכן אין הכוונה שבקבוצה השנייה נעדרה מחויבות, אלא שבקבוצה זו היה לה ביטוי מוצהר, שחזר על עצמו אצל רוב המשתתפות. נראה שהבוגרות של מכללת שאנן רואות בהוראה ייעוד, מעשה שיש בו מידה רבה של תרומה לתלמידים והזדמנות לסייע. הן מספרות בהרחבה על דרכי ההוראה וההערכה שהן נוקטות על מנת לקדם את התלמידים, את ההשקעה וגם את התוצאות. ייתכן שתפיסת העולם של אישה דתית קשורה גם היא לאופן הצגת הדברים. בנוסף, למרות המחויבות הרבה שהן מבטאות רובן אינן בעלות תפקידים, כלומר, שהן רואות עצמן עוסקות בהוראה כמקצוע, בעוד שבקבוצת הבוגרות ממכללת קיי כמחציתן היו בעלות תפקידים בבית הספר וגם במחוז.

קבוצת הבוגרות ממכללת קיי בלטה בהשתלבות בבית הספר. כמעט כל המשתתפות בעבודה זו ציינו לטובה את המסגרת שבה הן מלמדות, הן כמקום עבודה והן כמקום שהעניק להן ידע וכישורים מקצועיים. רובן ציינו את בית הספר כמקור הידע שלהן ופחות את המכללה. ייתכן שהדבר נובע מכך שרוב ההכשרה במכללת קיי בחינוך מיוחד מתמקד בלקוי למידה ורק בשנה ג' יש אפשרות להתנסות בכיתות שבהם לומדים תלמידים בעלי מוגבלויות קשות וגם הקורסים הנלמדים בנושא מועטים. נושא נוסף שבהן בלטו בוגרות מכללת קיי היה העדר כמעט מוחלט של התייחסות לתכנון לימודים מפורט ודרכי הערכה. חלקן ציינו שלמדו במכללה לתכנן ולהציב מטרות אך בפועל, בדיקת החומרים מראה שיש התייחסות לכותרות של נושאים וברוב המקרים חסר פרוט מדורג ומערכים כמעט שלא היו בכלל וכך גם לגבי הערכה. ייתכן שהדבר נובע מתפיסת המערכת הבית ספרית וגם כאן יש מקום למחקר המשך בנושא.

מסקנות והמלצות:

א) מושג ה"כשירות המקצועית" הוא מושג מורכב שמאפשר בחינתו בהקשרים שונים. במבט לאחור, נראה שמדדי המושג הציגו מגוון נושאים הקשורים להוראה ולהתפתחות מקצועית. יש מקום לבחון מדדים אלו שוב ולשפר אותם או אולי להוסיף עליהם.

ב) למרות שתוכנית ההכשרה דומה בשתי המכללות ישנם הבדלים בין הבוגרות, כנראה על רקע מקום העבודה ותפיסת עולם.

ג) בחינת שתי הקבוצות מראה שאין קשר ברור בין ציון בכשירות מקצועית לבין קבלת תפקיד, דבר המעיד על התקדמות מקצועית ועל בולטות.

ד) נראה שקיים קשר בין המכללות לבתי הספר בהקשר לתפיסת העולם המקצועית ועדיין, בית הספר נתפס כמקום דומיננטי יותר מבחינת השפעתו על דרכי העבודה של הבוגרת. לאור זאת חשוב עוד יותר לחזק את הקשרים בין המכללות לבתי הספר וליצור קהילות למידה משותפות.

רשימת מקורות

ארנון, ר., פלאוט, א. ושרוני, ו. (2004). מעקב אחר בוגרי המכללה האקדמית בית ברל בשנים 1990-2001: השתלבות בעבודה ותפיסת מקצוע ההוראה. המכללה האקדמית בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה.

בן סירא, ד., אלדר, ד. ואילון, י. (1990). סקר על השתלבות בוגרי התוכנית לתואר ראשון במקצוע חינוך גופני. מכון וינגייט.

גדרון, א., ברק, י., ערפאת, א. ווינברגר, ט. (הצעת מחקר בביצוע). מי הם המורים שאנו מחנכים. תל אביב: מכון מופ"ת.

הורוביץ, ת. וזק, א. (1979). דפוסי גיוס נשירה והתמדה בהוראה. ירושלים: מכון סאלד.
הורוביץ, ת. וזק, א. (1981). דפוסי גיוס נשירה והתמדה בהוראה – מעקב אחרי תלמידי סמינרים. היחידה למחקר הערכה ומדידה, אוניברסיטת תל אביב.

כהן, א., הוז, ר., קפלן, ח., וגולדשטיין, א. (בעריכה). סקירת ספרות ביקורתית על התנסות בהוראה. תל אביב: מכון מופ"ת.

קינן, ע., הוז, ר., כהן, א., פישל, ד., ורדי, א. (1995). מעקב אחרי בוגרים. מכללת קיי.
קציר, י. וקרמר, ר. (1993). השתלבות בהוראה של בוגרי מכללת לוינסקי לחינוך. מכללת לוינסקי.

Anderson, D., Lawson, B. , & Mayer-Smith, J. (2006). The impact of extended practicum experiences in a marine science centre. *Teaching Education*, 17(4), 341 - 353.

Ball, A.F.(2000). Preparing teachers for diversity: Lessons learned from the U.S. and South Africa . *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 491-509.

Brouwer, N.,& Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, Vol.42 (1), 153-224.

Clift, R., & Brady, P.(2005). Research on Methods Courses and Field Experiences. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report to the AERA panel on research and teacher education* , Cp.6, 309-424. Mahwah, NJ: LEA.

- Creswell, W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research : Choosing Among Five Approaches*.(2nd Edition). London: Sage Publications.
- Davydov, V. (1977). *Arten der Verallgemeinerung im Unterricht* [Types of generalization in education]. Berlin: Volk & Wissen. In: N. Brouwer,& F. Korthagen.(2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, Vol.42 (1), 153-224.
- Edwards, C.J., Carr, S, & Siegel, W. (2006). Influences of experiences and training on effective teaching practices to meet the needs of diverse learners in schools. *Education*, 126(3), 580-592.
- Finnigan, S., Friedman, B., Aguilar, C.R., Brent, B.O. (2008). What affects teachers' satisfaction? What can we do? Human resources/ Labor Relations.
http://www.sabisa.org/phpbb/files/teacher_satisfactn_usa_09_880.pdf
- Garton, B. L., & Cano, J.(1996). The Relationship between Cooperating Teachers' and Student Teachers' Use of the Problem-Solving Approach to Teaching. *The Journal of Agricultural Education*, 37(1), 48-55.
- Guyton, E., & McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experiences. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 514-534. New York: Macmillan.
- Hawkey, K.(1998). Mentor Pedagogy and Student Teacher Professionals: A study of two mentoring relationship. *Teacher and Teaching Education*, 14, 657-678.
- Hranitz, J., & Shanoski, L. (1988). *A Follow-Up Study of a Fifth-Year Teacher Certification Graduate Program in Early Childhood Education*. Pennsylvania, Bloomsburg: University of Pennsylvania.
- Hollins, E. R.& Guzman, M. T.(2005) Research on preparing teachers for diverse populations. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report to the AERA panel on research and teacher education* ,p.477-548. Mahwah, NJ: LEA.
- Husserl, E (1970).*Logical investigations*. New York: Humanities Press.
- Kahn (2001) Brian Kahn, Portrait of success: Mentor teachers and the Student teaching experience. *Action in Teacher Education* 22 (4), 48–58.
- Lanier, J., & Little, J.(1986). Research on teacher education. In: M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rd Edition). New York: MacMillan.

- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher, a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Malouf, D., & Schiller, E. (1995). Practice and research in special education. *Exceptional Children*, vol.61, 414-424.
- Maschewsky, W. (1979). Zur Bedingungskontrolle in der psychologischen Forschung:
- Rationale, Möglichkeit, Notwendigkeit . In: N. Brouwer, & F. Korthagen. (2005). Can Teacher Education Make a Difference. *American Educational Research Journal*, Vol.42 (1), 153-224.
- McPherson, S. (2000). From Practicum to Practice: Two Beginning Teachers' Perceptions of the Quality of their Preservice Preparation. *A thesis submitted to the Faculty of Education in conformity with the requirements for the degree of Masters of Education*. Ontario, Canada: Queen's University, Kingston.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. Washington, DC: American Educational Research Association. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition), p. 877–904. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sexton, S. (2004). Prior Teacher Experiences Informing How Post-Graduate Teacher Candidates See Teaching and Themselves in the Role as the Teacher. *International Education Journal* Vol 5, (2), 205-214.
- Sleeter, C. E. (2001). *Culture, difference and power: Instructor's manual*. New York: Teachers College Press.
- Tabachnick, B. R. (1981). Teacher education as a set of dynamic social events. In B. R. Tabachnick, T. Popkewitz, & B. B. Szekely (Eds.), *Studying teaching and learning: Trends in Soviet and American research*, p.183–199. New York: Praeger.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario Canada: The University of Western Ontario.
- Veenman, S. A. M. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational*

- Research*, 54, 143–178.
- Weaver, D., & Stanulis, R.N. (1996). Negotiating Preparation and Practice: Student Teaching in the Middle. *Journal of Teacher Education*, 47, 27-36.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130–178.
- [Williams, W.](#) Zelazek, J. (1996). *Graduate Student Follow-up Study As Compiled by the Teacher Education Assessment Committee (TEAC)*. Missouri: Central Missouri State University.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B.R. (1985). Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11, 1–25.
- Zelazek, J., Williams, W., McAdams, C., & Palmer, K. (2000). *Teacher Education Follow-Up Study: A Summary of First and Second Year Teachers, Graduate Students, and Their Employers with Respect to State and National Standards*. Warrensburg, MO: Central Missouri State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED429965)