

עריכת הטקסט

2. המורה הטוב – מיהו?

בחלק זה של העבודה **ברצוני להציג יוצגו מחקרים חלק מן הספרות המחקרית** בתחום התפתחות ההוראה, ולאחר מכן **להתייחס ידונו שאלה כיצד תפיסות פילוסופיות חינוכיות רואות את שונות על המורה הטוב והראוי**. **בנוסף בפרט אלהתמקד בדיוקן המורה הטוב והראוי בעיני תלמידים וסטודנטים להוראה**, ובעיני מורים בכלל ו**במיוחד בתרבות הערבית בפרט**. לבסוף **סקוד תיסקר את תפיסת המורה הטוב והראוי מנקודת כפי שבאה לידי ביטוי בהכשרה של המוסד להכשרת מורים לפי התמחות**.

2.1 ההוראה ההיסטורית של הויכוח הציבורי בשאלת המורה הטוב והראוי

עד שנות ה-80 **השמונים** של המאה העשרים, כאשר דובר בשיח הציבורי על שיפור בתי הספר בעולם בכלל ובארצות הברית בפרט, התמקד הדיון בשיפור ובשינוי **תוכניות לימודים**, בשיטות ובתוכניות ניהול, בהקמת בתי ספר אלטרנטיביים וכדומה (Darling-Hammond, 2000a). **רק בשנות השמונים באה לידי ביטוי בפעם הראשונה ההתייחסות החלה ההוראה לזכות ליחס של להוראה כאל פרופסיה תחום מקצועי ופאל מרכיב הכרחי ברפורמה כוללת בחינוך**. **יסוד השינוי דרישה זו יסודה הוא באי נחת מן המורים, והיא והוא עלתה מתוך התפיסה המניחה שאיכות ההוראה קשורה להישגי התלמידים**. הציבור וקהילת המורים טענו לחוסר **אפקטיביות ועילות** של תוכניות ההכשרה להוראה, לאי התאמה לשינויים המתרחשים בחברה, **לחוסר לניתוק קשר עם המהנעשה בשטח ולאוסר יכולת לקושי** למשוך סטודנטים מצטיינים להוראה. מומחים ואנשי חינוך קראו לרפורמה בהכשרת המורים שמטרתה **חינוך לחזק את הידע הבסיסי של המורים בתחומי הדעת, חינוך לחזק את הקשר בין הידע התיאורטי לבין הוראה יישומית ולקדם התפתחות פיתוח מקצועית של המורים במהלך הקריירה שלהם** (Darling-Hammond, 2000b).

הדיון הציבורי התמקד בשלושה היבטים מרכזיים: (1) **החיבט הראשון דן בקשר הקשר בין איכות ההוראה ואיכות המורה לבין הישגיהם של התלמידים** (Darling-Hammond, 2000b); (2) **החיבט השני בחן את המאפיינים של המורה ה"איכותי", הטוב, הראוי, הרצוי למערכת החינוך**; ו- (3) **החיבט השלישי התמקד בדרכים חדרכים הטובות ביותר להכשיר את המורה הטוב והראוי**.

01] עם הערות: רצוי לקצר בניסוחים ולא להוסיף הרחבה מיותרת ומחססת – במקום "ברצוני להציג" מוטב לכתוב "אציג".

02] עם הערות: בכתובה אקדמית מומלץ להשתמש בלשון סביל היכן שאפשר לעשות זאת, כי זה מאפשר להימנע מהתייחסות יתר לחוקר עצמו ומפנה את הדגש למחקר באופן אובייקטיבי יותר. יש לציין כי השפה העברית נוטה יותר לגוף פעיל (לעומת אנגלית למשל), ולכן הסביל לא תמיד נשמע הולם או ברור, אך במקומות שבהם זה מתאפשר רצוי לשאוף לכך, כמו בדוגמה שאכן.

03] עם הערות: ניסוח ארוך ומסורבל – לקורא ברור כי מדובר רק בחלק מהספרות, ובמקרה זה ניתן להשתמש במילה פשוטה וקצרה אחת (מחקרים) במקום בניסוח ארוך זה.

04] עם הערות: חוקרים מהאקדמיה ללשון עברית ממליצים להשתמש בפועל "להתייחס" בהקשר של יחסים, בעיקר בין בני אדם – אדם מתייחס לחברו כך או אחרת. כשמדובר על רעיונות מופשטים מוטב להשתמש בחלופות כמו נוגע, דן, מזכיר את, עוסק ב וכדומה.

05] עם הערות: קיצור הסרבול – במקום "אתייחס לשאלה כיצד תפיסות שונות רואות את...", ניסוח תמציתי יותר הוא "אדון בתפיסות שונות על...".

06] עם הערות: בכתובה עיונית מומלץ לכתוב מספרים במילים ולא בספרות, אלא אם כן הספרות משמעותיות לטקסט (למשל פרשנות של טבלה סטטיסטית, או מספר ארוך שחוזר על עצמו ושוב ושוב בטקסט כמו המאה ה-19). במקרה זה השינוי אינו מפריע ואף מסייע למנוע קטיעות בקריאה בעברית.

07] עם הערות: הכתיב התקני הוא "תכנית" ולא "תוכנית" (כי הניקוד הוא בקמץ קטן ולא בחולם).

08] עם הערות: רצוי להשתמש במונחים עבריים במקום לועזיים בכתובה בעברית היכן שהשימוש בהם מקובל ומונח לקרא.

09] עם הערות: לאחר שצינו כי מדובר בשלושה היבטים, אין צורך להזכיר בכל סעיף כי מדובר בהיבט (ההיבט הראשון דן...), ובנוסף רצוי להשתמש בגוף סביל ולא פעיל כשמדברים על דברים מופשטים כמו היבטים. ניסוח מקוצר יותר שמקובל במאמרים נעזר בחלוקה למספרים: כל היבט מוצג בסעיף ממוספר משל עצמו, ולאחר המספור מופיע תוכן הדברים בלי מילות קישור כמו "ההיבט אומר ש...". הסעיפים מופרדים בנקודה-פסיק כדי להדגיש את החיבור של כולם לנושא הכללי שבראש המשפט.

10] עם הערות: חזרה מרובה על תיאורים נרדפים, רצוי לקצר

הטקסט לאחר עריכה

2. המורה הטוב – מיהו?

בחלק זה של העבודה יוצגו מחקרים בתחום התפתחות ההוראה, ולאחר מכן יידונו תפיסות פילוסופיות חינוכיות שונות על המורה הטוב והראוי. בפרט אתמקד בדיוקן המורה הטוב והראוי בעיני תלמידים וסטודנטים להוראה, ובעיני מורים בכלל ובתרבות הערבית בפרט. לבסוף תיסקר תפיסת המורה הטוב והראוי כפי שבה לידי ביטוי במוסד להכשרת מורים לפי התמחות.

2.1 ההוראה ההיסטורית של הויכוח הציבורי בשאלת המורה הטוב והראוי

עד שנות השמונים של המאה העשרים, כאשר דובר בשיח הציבורי על שיפור בתי הספר בעולם בכלל ובארצות הברית בפרט, התמקד הדיון בשיפור ובשינוי תכניות לימודים, בשיטות ובתכניות ניהול, בהקמת בתי ספר אלטרנטיביים וכדומה (Darling-Hammond, 2000a). רק בשנות השמונים החלה ההוראה לזכות ליחס של תחום מקצועי ומרכיב הכרחי ברפורמה כוללת בחינוך. יסוד השינוי הוא באי-נחת מן המורים, והוא עלה מתוך התפיסה שאיכות ההוראה קשורה להישגי התלמידים. הציבור והמורים טענו לחוסר יעילות של תכניות ההכשרה להוראה, לאי-התאמה לשינויים המתרחשים בחברה, לניתוק מהנעשה בשטח ולקושי למשוך סטודנטים מצטיינים להוראה. מומחים ואנשי חינוך קראו לרפורמה בהכשרת המורים שמטרתה לחזק את הידע הבסיסי של המורים בתחומי הדעת, לחזק את הקשר בין הידע התיאורטי לבין הוראה יישומית ולקדם התפתחות מקצועית של המורים במהלך הקריירה שלהם (Darling-Hammond, 2000b). הדיון הציבורי התמקד בשלושה היבטים מרכזיים: (1) הקשר בין איכות ההוראה ואיכות המורה לבין הישגיהם של התלמידים (Darling-Hammond, 2000b); (2) המאפיינים של המורה ה"איכותי" הרצוי למערכת החינוך; (3) הדרכים הטובות ביותר להכשיר את המורה הטוב וראוי.