



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 11, תשפ"ב-תשפ"ג, 2022

ניתן לקריאה באתר כתב העת
https://www.dyellin.ac.il/publications/journal_education

**השפעת ההכשרה בתוכנית אקדמיה-כיתה ובהכשרה המסורתית
על תפקודן של מתמחות בשנה הראשונה לכניסתן להוראה**

אתי גואטה וכוכי פרג'ון

תקציר

מאמר זה עוסק בבחינת יעילותן של שתי תוכניות הכשרה, אקדמיה-כיתה והכשרה מסורתית, כפי שהיא באה לידי ביטוי בהערכות המעצבות של מתמחות בוגרות שתי התוכניות. תוכנית אקדמיה-כיתה הינה תוכנית הכשרה חדשנית. קדמו לה שתי תוכניות להכשרת פרחי הוראה: הכשרה מסורתית ובתי ספר להתפתחות מקצועית (PDS). סוגיות בתחום של אקדמיה-כיתה התמקדו עד כה בבחינת יעילותה של ההכשרה המעשית מנקודת מבטם של הסטודנטים. בשונה מהם, בוחן מחקר איכותני זה את יעילות ההכשרה להוראה בתוכנית אקדמיה-כיתה בהשוואה ליעילותה במסגרת הכשרה מסורתית. ההשוואה נעשתה מנקודת מבטם של המעריכים (החונכים והמנהלים), כפי שבאה לידי ביטוי בהערכה המעצבת (משוב אמצע) של מתמחות בוגרות שתי התוכניות. נותחו 30 גיליונות הערכה מעצבת של מתמחות מהמכללה האקדמית חמדת, שמואלאו בידי המעריכים, בהן 15 הערכות מעצבות של בוגרות תוכנית אקדמיה-כיתה, ו-15 הערכות מעצבות של בוגרות הכשרה מסורתית. ניתוח תוכן של כל הערכה מעצבת נעשה אגב בחינת נקודות החוזקה והנקודות הטעונות שיפור. ממצאי המחקר מצביעים על קיומם של הבדלים בין שתי ההכשרות בנקודות החוזקה ובנקודות שיש לשפר, המוצאים את ביטויים בתפיסת תפקיד המורה. בתוכנית אקדמיה-כיתה, נתפס תפקיד המורה באופן הוליסטי, על כלל תפקידיו בכל תחומי העשייה החינוכית, לעומת תפקידו של המורה בהכשרה המסורתית הנתפס כממוקד בתחום ההוראה בלבד. הנקודות הטעונות שיפור בשתי ההכשרות באות לידי ביטוי בתחום ההוראה ובתחום הדיסציפלינרי. עיון בנקודות הטעונות שיפור ובנקודות החוזקה של שתי תוכניות הכשרה אלו, מזמין חשיבה מחודשת על תהליך ההכשרה להוראה בשתי התוכניות.

מבוא

קיימות שלוש תוכניות להכשרת סטודנטים להוראה: הכשרה מסורתית (שוליאית), במסגרתה מחויב הסטודנט לשהות יום אחד בשבוע במחיצתו של המורה המאמן, לשם צפייה, אימוץ והתנסות מעשית; PDS (Professional Development Schools), תוכנית הכשרה המבוססת על שותפות ככל הקשור ליחסי הגומלין בין המוסד המכשיר (אקדמיה) לבין השדה החינוכי (בתי הספר והגנים). כמו בתוכנית המסורתית גם בתוכנית זו שווה הסטודנט יום אחד בשבוע במוסד החינוכי; תוכנית אקדמיה-כיתה היא למעשה הרחבה של תוכנית PDS ומיועדת לסטודנטים שנה ג' במוסדות האקדמיים להכשרת עובדי הוראה. במסגרתה הם משולבים שניים עד שלושה ימים בשבוע בבתי ספר ובגנים, במשך שנה. התוכנית נועדה לחזק את השותפויות בין כל הגורמים הרלוונטיים להכשרת מורים.

תוכנית אקדמיה-כיתה נולדה על רקע רפורמות מבניות ופדגוגיות ושינויים נרחבים שמטרתם להתאים את מערכת החינוך לאתגרי המאה ה-21, בכללם: ביסוס הלמידה על תשתיות טכנולוגיות מתקדמות, גיוון בדרכי הוראה ולמידה, מאמץ לקידום הישגים, פיתוח חשיבה מסדר גבוה, מיומנויות חקר ועוד (גרינפלד, 2015). ההתאמה לאתגרים אלו דרשה העמקת היחסים בין המורה לתלמיד כדי להכיל את הלומדים על שונותם וכך ליצור עבורם אקלים תומך המושתת על מוגנות ועל עידוד המעורבות החברתית בקהילה. תוכנית אקדמיה-כיתה פותחה כדי לתת מענה לאתגרים אלו וכן כיוון שהיא מספקת בסיס ללמידה שיתופית, שיש בה תהליך מתמשך של שיח עמיתים הכולל בין היתר צפייה בשיעורים, הוראה בצמד (Co-teaching), מיומנויות של רפלקציה, משוב והערכה (דזירה, 2015). התוכנית מפגישה את הסטודנטים עם התרחשויות הוראתיות וחינוכיות על כלל רכיביהן בזמן אמת ובראייה הוליסטית (זילברשטרום, 2015; משכית ומברך, 2013). מדובר בשותפות מלאה בין הנהלת המחוז של משרד החינוך, מחלקות החינוך ברשויות המקומיות ומרכזי פסג"ה. יחד עם המוסדות האקדמיים הם מגבשים תפיסת הוראה-למידה משותפת וייחודית לחיזוק איכות הלמידה (שני, 2010). התמורות המצופות מתוכנית אקדמיה-כיתה הן התאמת תהליכי ההכשרה להוראה באוריינטציה ממוקדת שדה, עידוד חדשנות בהוראה ובלמידה באמצעות דגמי עמיתות של שני מורים בכיתה, פיתוח של מגוון מסלולי קריירה בהוראה ובחינוך למימוש היכולות של סגלי ההוראה, פיתוח רצף פדגוגי בין מוסדות אקדמיים להכשרת מורים לבין בתי ספר וגני ילדים ומיצוב מעמד ההוראה כפרופסיה, היינו ביסוסה כעיסוק מקצועי, פרקטי ורפלקטיבי המחייב למידה בלתי-פוסקת (משרד החינוך, 2014).

השערת המחקר

ההערכה המעצבת שיקבלו מתמחות בוגרות אקדמיה-כיתה תכלול נקודות חוזקה רבות יותר מאלה שתקבלנה מתמחות בוגרות הכשרה מסורתית.

שלושה נימוקים עומדים בבסיס השערה זו. האחד, היקף ההתנסות המעשית: שהות של הסטודנטים מאקדמיה-כיתה במוסד החינוכי הוא שניים עד שלושה ימים בשבוע, לעומת יום אחד בשבוע בתוכנית ההכשרה המסורתית. יש להניח שהשהייה המרובה במוסד החינוכי מאפשרת הזדמנויות רבות יותר ומגוונות ללמידה מתוך התנסות מעשית. הנימוק השני, מהות ההתנסות: הוראה בצמד (Co) (ולמידה שיתופית בתוכנית אקדמיה-כיתה, לעומת הוראה ולמידה על פי רוב אינדיווידואלית בהכשרה המסורתית). ההנחה היא כי בלמידה שיתופית טמון פוטנציאל רב יותר להרחבת הידע, ליכולת ההמשגה, למסוגלות הוראתית ועוד. צפוי שאלה יתרמו לתפקוד גבוה יותר. הנימוק השלישי, מסגרת ההתנסות: הסטודנטים באקדמיה-כיתה מעורבים בתהליכים חינוכיים המתרחשים בתחומים שונים במוסד החינוכי, לעומת התנסות דיסציפלינרית בהכשרה המסורתית. ההתנסות בתחומים שונים של העשייה החינוכית מרחיבה ומעמיקה את תפיסת התפקוד של המורה על היבטיו השונים, ויש להניח שהיא תשפיע על תפקוד מיטבי.

נימוקים והנחות אלה יכולים להסביר את ההשערה כי ההערכות המעצבות של מתמחות בוגרות אקדמיה-כיתה יכלול נקודות חוזקה רבות יותר. השערה זו מתחזקת לאור ממצאי מחקרם של (Assadi & Morad, 2017), המצביעים על חוויה של הצלחה ויכולת להתמודד עם קשיים ואתגרים בהוראה בקרב סטודנטים בתוכנית אקדמיה-כיתה.

המחקר הנוכחי התבסס על ניתוח ההיגדים שכתבו המנהלים והחונכים בהערכות המעצבות בשתי תוכניות ההכשרה הקיימות במכללה האקדמית חמדת: המסורתית והאקדמיה-כיתה. בחינת יעילותה של תוכנית אקדמיה-כיתה נעשתה דרך השוואתה לתוכנית ההכשרה המסורתית באמצעות הכלי להערכת מתמחים, שיתואר בהמשך.

רקע תאורטי

הבסיס התאורטי של המחקר הנוכחי כולל שני נושאים עיקריים. האחד, סקירה של שתי תוכניות הכשרה באקדמיה חמדת: הכשרה מסורתית ואקדמיה-כיתה. השני, הערכה מעצבת: מהות, מבנה ומטרות.

תוכנית הכשרה מסורתית

תוכנית הכשרה זו מכונה "שוליאות" (apprenticeship), שכן היא מחייבת את הסטודנט לשהות במחיצתו של המורה המאמן, כפי שבעבר שהה השוליה במחיצתו של המאסטר, לשם צפייה, אימון והתנסות מעשית. ההתנסות המעשית מאפשרת לסטודנט לחוות את מהות תהליכי ההוראה והחינוך בתנאי אמת, בתוך התרחשויות הוראתיות-חינוכיות על כלל רכיביהן במרחב הכיתתי. אולם הקשר של הסטודנט עם גורמים אחרים מחוץ למרחב הכיתתי מצומצם ביותר (אקשטיין ודרייפוס, 2007; רן, 2018; Olsen, 2008). ההתנסות המעשית מהווה הכנה הדרגתית לעבודה עצמאית בתום לימודי ההכשרה להוראה (חוזר מנכ"ל, 2016). הכשרת הסטודנטים במתכונת המסורתית מתמקדת בצפייה שלהם במורים המאמנים ובחיקוי דרכי הוראתם.

תוכנית אקדמיה-כיתה

תוכנית הכשרה זו מיועדת לסטודנטים שנה ג' במוסדות האקדמיים להכשרת עובדי הוראה. בתוכנית משולבים סטודנטים לפני שנת ההתמחות שלהם, שבמהלכה יבקרו בבתי ספר ובגנים שניים עד שלושה ימים בשבוע. הסטודנטים הם כוח הוראה נוסף במוסדות החינוך. כוח הוראה זה מאפשר הוראה ב-Co של ותיק וטירון. הוותיקים הם מורים מנוסים

ומומחים (expert), והטירונים הם סטודנטים מתכשרים להוראה (novice). הסטודנטים משתלבים בהדרגה בפעילויות שונות, בהן צפייה, סיוע, הוראה פרטנית, הוראה בצמד עם המורים המכשירים ועד להוראה עצמאית מלאה. בבתי הספר הם נוטלים חלק פעיל לקידום למידה משמעותית של תלמידים. המדריכים הפרדגוגיים מהמוסדות האקדמיים מלווים הן את הסטודנטים הן את צוות המורים המכשירים, וכיחד מובילים תהליכי פיתוח מקצועי עבור צוות המוסד החינוכי בהתאם לנושאים הנדרשים (ארנון ופרסקו, 2020). השותפים לתהליך ברמה היישובית הם הנהלת המחוז, מחלקות החינוך ברשויות המקומיות ומרכזי פסג"ה. יחד עם המוסדות האקדמיים הם אמורים לגבש תפיסת הוראה-למידה משותפת וייחודית לחיזוק איכות הלמידה (Gallo-Fox & Scantelbury, 2016; Yaron, 2009).

תוכנית אקדמיה-כיתה נולדה על רקע שינויים ורפורמות בהתפתחות קריירה המקצועית במערכת החינוך. שינויים ורפורמות אלו העמידו בפני מערכת החינוך כמה אתגרים מרכזיים וחשובים, המוצאים את ביטויים בתוכנית זו: איכות ורלוונטיות: במערכת החינוך הולכת ומתחזקת הדרישה שהתלמיד יהיה שותף בתהליך הלמידה מתוך תחושה של רלוונטיות, משמעות וערך. כדי לתת מענה לצורך זה נדרשים המוסדות האקדמיים להכשרת מורים להיות קשובים ורלוונטיים יותר לצרכים העולים מתוך המציאות החינוכית. לפיכך, נדרשת העמקת השותפות בין האקדמיה לשדה. שותפות זו מוצאת את ביטוייה בתוכנית אקדמיה-כיתה, המחייבת את המורים המכשירים להשתתף בהשתלמות במוסד האקדמי לשם הכשרתם לתפקיד. המורים המכשירים מהווים גם חוליה מקשרת בין צורכי המוסד החינוכי לבין דרישות האקדמיה בתהליך ההכשרה.

קליטה, השמה ומניעת נשירה: משרד החינוך משקיע מאמצים רבים שמטרתם לשמר במערכת את כוח ההוראה החדש המסיים את הכשרתו, בין השאר דרך חניכה אישית וליווי של המתמחים. למרות זאת, ניכרת בקרב מורים מתחילים רבים תחושה של תסכול ובידודות, עד כדי רצון לפרוש מהמערכת. על רקע זה הוצעו קובעי המדיניות לחזק את הרצף בין ההכשרה לבין שלב הכניסה להוראה (גרינפלד, 2015; זילברשטרום, 2015). תוכנית אקדמיה-כיתה מחזקת את הרצף בין ההכשרה המעשית לשלב הכניסה להוראה באמצעות הרחבת היקף ההתנסות המעשית של הסטודנט במוסד החינוכי ומחויבותו לקחת חלק פעיל במכלול העשייה החינוכית.

התפתחות מקצועית: מחקרים רבים מצביעים על כך שהצלחתם של התלמידים ואיכות הלמידה תלויות במידה רבה באיכות המורים, ולכן נעשים מאמצים רבים להבנייה ולגיבוש זהותם המקצועית של המורים (Olsen, 2008). ההשקעה בפיתוחם המקצועי של המורים נועדה להפוך את ההוראה לפרופסיה המזמנת חוויית למידה משמעותית ורלוונטית לתלמידים (בק, 2014). תוכנית אקדמיה-כיתה תורמת להתפתחותם המקצועית של המורים המכשירים, דרך הכשרתם לתפקיד במוסד אקדמי, ולהבניית הזהות המקצועית של הסטודנט, דרך חשיפתו להיבטים השונים של תפקיד המורה ולמורכבותו.

מרחב למידה: יצירת אקלים חינוכי מיטבי תלויה בין היתר במרחב הלימודי. קשיים בסיסיים, ובראשם רמת הצפיפות בכיתות, מעכבים תהליכי הוראה ולמידה מיטביים. מציאות זו דירבנה את משרד החינוך לכתובת מסמך המדיניות לתוכנית אקדמיה-כיתה להכשרת מורים (משרד החינוך, 2014). השהייה של הסטודנט לצד המורה המכשיר שניים עד שלושה ימים בשבוע מאפשרת יחס אישי של המורה או הסטודנט לתלמיד, וכן תהליכי הוראה ולמידה איכותיים יותר. התמורות המוצפות העולות ממסמך המדיניות של משרד החינוך הן: העמקת הקשר האישי בין מורים לתלמידים באמצעות הרחבת סגל ההוראה בכיתות; התאמה של תהליכי ההכשרה להוראה באוריינטציה ממוקדת שדה; חיזוק למידה איכותית בבתי הספר באמצעות שיתוף פעולה עם מוסדות אקדמיים; עידוד חדשנות בהוראה ובלמידה באמצעות דגמי עמיתות של שני מורים בכיתה; צמצום נשירת מורים בשנים הראשונות לעבודתם ועידוד נכונותם להתמיד בהוראה; פיתוח של מגוון מסלולי קריירה בהוראה ובחינוך למימוש היכולות של סגלי ההוראה; פיתוח רצף פדגוגי בין המוסדות האקדמיים להכשרת מורים לבין מוסדות החינוך; מיצוב מעמד ההוראה כפרופסיה וביסוסה כעיסוק מקצועי, פרקטי ורפלקטיבי המחייב למידה בלתי-פוסקת.

המאפיינים העיקריים המבדילים בין שתי תוכניות ההכשרה

היקף ההכשרה במוסד החינוכי ואופייה: הסטודנט בתוכנית אקדמיה-כיתה שווה במוסד החינוכי שניים עד שלושה ימים בשבוע, ואילו סטודנט בתוכנית ההכשרה המסורתית שווה בו יום אחד בשבוע בלבד. באקדמיה-כיתה סך השעות מתחלק באופן זהה: 70% מן השעות במוסד החינוכי מוקדשות לצפייה, סיוע, הוראה במליאה, הוראה בקבוצה והוראה

פרטנית, ו-30% מן השעות מוקדשות ליוזמות מוסדיות. לעומת זאת, בתוכנית ההכשרה המסורתית השהייה במוסד החינוכי מתייחדת ברובה לצפייה במורה המאמן ולהתנסות בהוראה.

מוקד ההתנסות: בתוכנית אקדמיה-כיתה נחשף הסטודנט למכלול הפעילויות בשדה ההוראה, לרבות תחום הדעת, ואילו בתוכנית ההכשרה המסורתית החשיפה היא בעיקר לפעילויות הקשורות לתחום הדעת.

תפקיד הסטודנט: בתוכנית אקדמיה-כיתה הסטודנט הוא במעמד של מבוגר שני בכיתה לצד המורה. הוא שותף מלא בפעולות ההוראה וחבר בצוות החינוכי. סטודנט בתוכנית ההכשרה המסורתית בעיקר צופה בהוראת המורה המאמן ומלמד באופן חלקי בכיתה.

תפקיד האקדמיה בהתנסות: בתוכנית אקדמיה-כיתה קיימת מערכת של שותפות בין המוסד האקדמי המכשיר לבין המוסד החינוכי. המוסד האקדמי מעמיד לרשות כל מוסד חינוכי מדריך פדגוגי מיומן ומקצועי וכן מתאם אקדמי ליצירת שותפות. כן מקיים המוסד האקדמי השתלמויות להכשרת המורים המכשירים. המוסד החינוכי מצידו מעמיד לרשות המוסד האקדמי מורים מכשירים ומורה מקשר. תפקידו של האחרון לדאוג לקיומה של שותפות מיטבית. בתוכנית ההכשרה המסורתית מעמיד המוסד האקדמי לרשות הסטודנט במוסד החינוכי מדריך פדגוגי בלבד, והמוסד החינוכי מעמיד לרשותו מורה מאמן.

תפקיד המדריך הפדגוגי: בתוכנית אקדמיה-כיתה תפקידו של המדריך הפדגוגי מכוון הן לסטודנט הן למורה המכשיר. בהכשרה המסורתית ממוקד תפקיד זה בסטודנט בלבד.

תפקיד המורה במוסד המכשיר: באקדמיה-כיתה מלמד המורה המכשיר בצמד (co) עם הסטודנט בחלק משעות ההוראה, משלב אותו בתהליכים חינוכיים ומשתתף עם המדריך הפדגוגי בהערכתו (ארנון ופרסקו, 2020). בהכשרה המסורתית, המורה המאמן מאפשר לסטודנט לצפות בו מלמד בכיתה ואף ללמד בה בעצמו, ומשתתף בהערכתו.

תפקיד מנהל בית הספר: באקדמיה-כיתה מנהל בית הספר שותף בתהליך הקליטה וההערכה של הסטודנט ובבחינת התאמתו העתידית למערכת. בתוכנית ההכשרה המסורתית מקבל המנהל מידע בסיסי על הסטודנט, ועל פי רוב אינו לוקח חלק בתהליך ההכשרה וההערכה (מנדל-לוי ובוזו-שוורץ, 2016).

הערכה מעצבת

הערכה מעצבת הינה הערכה הניתנת באמצע תהליך ומזמנת למוערך חשיבה רפלקטיבית וביקורתית על אודות התהליך שעבר, לשם השגת יעדים אופטימליים. בהכשרה להוראה, ההערכה המעצבת, ובשמה הרשמי משוב אמצע שנתי, היא הערכת מתמחים באמצע שנת התמחותם. מטרתה לשפר את מיומנויות ההוראה שלהם ולהביא להחלטה מושכלת באשר להתאמתם להוראה. את ההערכה כותבים מנהל/ת בית ספר או מפקחת על הגנים וחונך/ת על סמך צפייתם בשיעורי המתמחה ושיח עימו בזיקה למדדי-על בכלי להערכת מתמחים. ההערכה המעצבת כוללת התייחסות של המעריכים לנקודות החוזקה ונקודות הטעונות שיפור. המעריכים מתבקשים להביא עדויות רלוונטיות תומכות, המלצות אופרטיביות ודרכי פעולה להמשך עבודת המתמחה. כן מתבקשים המעריכים לכתוב תיאור מסכם של אופן היקלטותו במוסד החינוכי (זמיר, 2013).

מתודולוגיה

שאלת המחקר

כיצד באה לידי ביטוי השונות בין מתמחות בוגרות אקדמיה-כיתה לבין מתמחות בוגרות הכשרה מסורתית בנקודות החוזקה ובנקודות הטעונות שיפור בהערכות המעצבות של מתמחות בוגרות שתי ההכשרות.

שיטת המחקר

במחקר זה נקטנו מתודה משלבת: איכותנית וכמותית. המתודה האיכותנית התבססה על ניתוח תוכן של ההיגדים בהערכות מעצבות של מתמחות בוגרות שתי ההכשרות. היגדים אלו סווגו לנקודות חוזקה ולנקודות הטעונות שיפור בכל

אחד מהרכיבים בארבעת מדדי-על בכלי להערכת מתמחים. המתודה הכמותית התבססה על השוואת מספר ההיגדים בנקודות החוזקה ובנקודות הטענות שיפור בין שתי ההכשרות.

המשתתפים

במחקר השתתפו 30 מתמחות במכללה האקדמית חמדת: 15 מתמחות בוגרות הכשרה מסורתית ו-15 מתמחות בוגרות תוכנית אקדמיה-כיתה.

כלי המחקר

הכלי ששימש לבחינת יעילותה של תוכנית אקדמיה-כיתה הוא הכלי להערכת מתמחים שפיתחה ראמ"ה (רשות הארצית למדידה ולהערכה בחינוך) במטרה לבחון את תפקודם של מתמחים בשנת עבודתם הראשונה. כלי זה מהווה אמצעי להערכתם של מורים בשלב הכניסה להוראה לשם קבלת רישיון הוראה. הכלי כולל ארבעה מדדי-על: תפיסת התפקיד ואתיקה מקצועית, תחום הדעת, תהליכים לימודיים וחינוכיים ושותפות בקהילה מקצועית. כל מדד-על מכיל מספר רכיבים המפרטים את תפקודו של המורה, הנבחן ברמות ביצוע שונות (מתחת לרמת מתמחה, ברמת מתמחה ומעל לרמת מתמחה). הערכות המתמחים מתבצעות בידי מנהל/ת בית הספר או המפקחת על הגנים והחונך/ת, ובמידת הצורך, מעריכים נוספים (קורלנד, 2010). ההערכות מבוססות על תצפיות בעבודת המתמחה ועל ראיות נוספות שנאספו מאז כניסתו של המתמחה להוראה. לכתובת ההערכות קודמת שיחת משוב של המעריכים עם המתמחה, המשקפת את רמת הביצוע שלו, מתוך התייחסות לרכיבים השונים בכלי להערכת מתמחים. להערכה ולשיחת המשוב הפרדגוגית עם המתמחה כחלק מסביבת עבודה תומכת יש השפעה על המוטיבציה של המתמחים והחלטתם להתמיד במקצוע ההוראה, ועל צמצום ממדי הנשירה (גוטמן, 2007; שפרלינג, 2015) ההערכה מתבצעת פעמיים במהלך שנת ההתמחות: הערכה מעצבת באמצע השנה והערכה מסכמת בסופה (רייכנברג ואחרים, 2006). בין שתי הערכות אלו יש כמה הבדלים. ההערכה המעצבת במהותה נועדה לשקף למתמחה תמונת מצב הכוללת נקודות חוזקה ונקודות הטענות שיפור ולאפשר לו לשפר את תפקודו, ואילו ההערכה המסכמת נועדה לקבוע אם המתמחה ראוי לקבל רישיון הוראה. כמו כן, ההערכה המעצבת היא הערכה פתוחה וכתובה ידנית בידי החונכת והמנהל. ההערכה משקפת נקודות חוזקה ונקודות הטענות שיפור בתפקוד המתמחה, בשילוב עדויות תומכות לתפקודו ואופן קליטתו במוסד החינוכי. ההערכה המסכמת, להבדיל מההערכה המעצבת, היא הערכה סגורה ומקוונת, ומופיעה בה רשימת הרכיבים בכלי להערכת מתמחים. המעריכים נדרשים לציין בכל רכיב את רמת תפקודו של המתמחה: מתחת לרמת מתמחה, ברמת מתמחה ומעל לרמת מתמחה.

הליך המחקר

הליך המחקר כלל ארבעה שלבים:

1. כל אחת מהחוקרות סיווגה בנפרד את ההיגדים שכתבו המעריכים (מנהל/ת בית ספר, מפקחת על גני הילדים וחונך/ת) בהערכה המעצבת של כל אחת מבוגרות שתי תוכניות ההכשרה לנקודות חוזקה ולנקודות הטענות שיפור. נמצאה הלימה של למעלה מ-90% בסיווג ההיגדים בין שתי החוקרות.
2. באמצעות תוכנת נרלייזר (שקדי, 2004), כל אחת מהחוקרות סיווגה בנפרד את ההיגדים שכתבו המעריכים (מנהל/ת בית ספר, מפקחת על גני הילדים וחונך/ת) בהערכה המעצבת של כל אחת מבוגרות שתי תוכניות ההכשרה לכל אחד מהרכיבים של כל אחד מארבעת מדדי-העל שבכלי: תפיסת תפקיד ואתיקה מקצועית, תחום הדעת, תהליכים לימודיים וחינוכיים ושותפות בקהילה מקצועית. בין החוקרות נמצאה הלימה של למעלה מ-85% בסיווג ההיגדים.
3. החוקרות קיימו דיון על ההיגדים שבסיווגם לא הייתה הלימה (כ-15% מההיגדים) עד להסכמה.
4. החוקרות סיכמו את מספר ההיגדים בכל אחד מרכיבי מדדי-העל בנקודות שיש לשפר ונקודות חוזקה של המתמחות בשתי ההכשרות (המתודה הכמותית).

עיבוד הנתונים

כמצוין לעיל, ניתוח תוכן ההיגדים בהערכות המעצבות של המתמחות בוגרות שתי ההכשרות נעשה באמצעות סיווגם

לכל אחד מהרכיבים של כל אחד מארבעת מדדי-העל שבכלי. כמו כן סוכם מספרם של ההיגדים בכל אחד מרכיבי מדדי העל בנקודות הטעונות שיפור ובנקודות חוזקה של המתמחות בשתי ההכשרות (להלן טבלת הממצאים). ברכיבים שבהם נראו הבדלים משמעותיים בין שתי ההכשרות נבחנו גורמים אפשריים לכך.

ממצאים, ניתוח והסברים

הטבלה להלן מציגה השוואה בין נקודות החוזקה והנקודות לשיפור בהערכותיהן של מתמחות בוגרות אקדמיה-כיתה והכשרה מסורתית. ההשוואה התמקדה ברכיבים במדדי העל שבהם נמצאו הבדלים מספריים.

הכשרה מסורתית		אקדמיה כיתה		רכיב	מדד-על
נקודות לשיפור	נקודות חוזקה	נקודות לשיפור	נקודות חוזקה		
	0		3	שיתוף הורים בהיבט החינוכי/לימודי	מדד-על מס' 1: תפיסת תפקיד ואתיקה מקצועית
1		4		אחריותיות / כתיבת תוכניות עבודה ומתן דוח ביצוע	
	1		8	השקעה בהוראה	
	12		15	מחויבות להצלחת התלמידים	
2	11	9	3	בקיאות בתחום הדעת ובהוראתו	מדד-על מס' 2: תחום הדעת
2		5		מתן משוב מקדם למידה	מדד-על מס' 3: תהליכים לימודיים וחינוכיים
2	4	6	2	עבודה דיפרנציאלית לקידום המחויבות ללמידת כל התלמידים	
11	8	5	1	התנהלות השיעורים: מבנה, ניצול זמן וגמישות	
4		1		טכנולוגיית תקשוב בהוראה ובלמידה	
4	5	0	7	מגוון דרכי הוראה, למידה והערכה	
	6		13	מהות הקשר מורה-תלמיד ושגרת מפגשים	
	4		0	מטרות השיעורים והתאמתן לתנאים	
1	14	3	7	קביעת כללים בארגון הכיתה ובניהולה	
	14		20	למידה משותפת ורפלקציה	מדד-על מס' 4: קהילה מקצועית בית ספרית
1		5		מעורבות בקהילת תחום הדעת	

הנתונים המופיעים בטבלה מצביעים על כך שקיימים הבדלים בין שתי הקבוצות הנחקרות, הן בנקודות החוזקה והן בנקודות לשיפור. בניתוח הממצאים והדיון תהיה התייחסות רק לאותם רכיבים שבהם ניכר הבדל בין שתי ההכשרות.



נקודות חוזקה בשתי ההכשרות: ניתוח הממצאים

בתוכנית אקדמיה-כיתה באות לידי ביטוי החוזקות במדדי-על מספר 1, 3 ו-4 ברכיבים האלה: במדד-על 1 (תפיסת תפקיד ואתיקה מקצועית) נמצאו חוזקות בשני רכיבים: השקעה בהוראה ושיתוף הורים בהיבט החינוכי/ לימודי. *המספרים בסוגריים מתייחסים למספר ההיגדים המציינים חוזקות ברכיבים שבהם קיים פער לטובת תוכנית אקדמיה-כיתה.

הציטוטים המובאים בזה הם מדגם מייצג של היגדים המציינים חוזקות: השקעה בהוראה (8/1): "המורה א' יוזמת, ראש גדול, מובילה יוזמות, יוצרת ועסוקה כל הזמן בעשייה, הכנת תיק כיתה, פריסות, דפי קשר וכל עבודת המחנך, בכל התחומים העבודה נעשית ברצינות ובשמחה"; "ח' משקיעה באמצעי הוראה"; "ר' משקיעה בעבודה ובחשיבה על חומרי הוראה ולמידה". שיתוף הורים בהיבט החינוכי/ לימודי (3/0): "עבודתה של ל' כללה ערבי כיתה"; "לא' יש קשר מצוין עם הילדים בכיתה ועם הוריהם".

ציטוטים אלה ואחרים מצביעים על המחויבות הגבוהה של מתמחות בוגרות אקדמיה-כיתה למערכת הבית ספרית, שבאה לידי ביטוי בתחומים השונים והמגוונים של העשייה החינוכית. אופייה של ההכשרה באקדמיה-כיתה יכול להסביר את קיומן של נקודות החוזקה בקרב הבוגרות, שכן הן נדרשו לשהות במוסד החינוכי שניים עד שלושה ימים בשבוע ולהיות שותפות בכל הקשור לתהליכים של הוראה ולמידה. ייתכן שהעשייה המרובה במוסד החינוכי והחובה לקחת חלק ביוזמות בית ספריות חשפה אותן למגוון ההיבטים המאפיינים את אישיותו והתנהלותו הראויה של המורה, את החשיבות של ההשקעה בהוראה בכלל ושל הקשר עם הורים ותלמידים בפרט (זילברשטיין, 1998; סופר, 2013). במדד-על 3 (תהליכים לימודיים וחינוכיים) נמצאה חוזקה ברכיב מהות הקשר מורה-תלמיד ושגרת מפגשים (13/6): "המורה ע' בקשר טלפוני תמידי עם הורי הכיתה"; "נ' משתפת פעולה עם ההורים ומעדכנת אותם באופן סדיר בדבר תפקוד התלמידים"; "ה' לוקחת חלק פעיל באספות הורים ומקיימת שיחות עם הורים".

מתמחות בוגרות תוכנית אקדמיה-כיתה חויבו לקחת חלק ולהיות שותפות בתחומים השונים של העשייה החינוכית בבית הספר, ובכלל זה השתתפות בישיבות פדגוגיות, באספות הורים, קיום שיחות ייעוץ עם גורמים מקצועיים מתוך בית הספר, השתתפות במסיבות, בערבי כיתה ועוד. סביר להניח ששותפות זו חשפה אותן לחשיבות שמירת הקשר עם הורי התלמידים ולתרומה של שגרת המפגשים להיבטים החברתיים, הלימודיים והערכיים של התלמידים. במדד-על 4 (קהילה מקצועית בית ספרית) נמצאה חוזקה אחת ברכיב של למידה משותפת ורפלקציה (20/14). הציטוטים להלן מבטאים זאת: "ה' בעלת מוטיבציה בעבודתה, מגלה עניין ורצון להתפתח מקצועית"; "נ' מוכנה לקבל ולשתף פעולה עם המורה החונכת ועם בעלי תפקידים בבית הספר".

ייתכן, שרצונן של המתמחות בוגרות אקדמיה-כיתה ללמוד ולהתפתח מקצועית מקורו במעורבותן בעשייה החינוכית בשלב ההכשרה, שהביאה אותן להכרה בחשיבות העבודה מול עמיתים ובעלי תפקידים שונים מהווים קהילה מקצועית לומדת (אברור ואחרים, 2010).

בתוכנית הכשרה מסורתית באות לידי ביטוי נקודות החוזקה במדדי-על מספר 2 ו-3 ברכיבים האלה: במדד-על 2 (תחום הדעת) נמצאה חוזקה ברכיב בקיאות בתחום הדעת ובהוראתו. להלן ציטוטים מדגמיים מתוך ההערכות המעצבות של בוגרות הכשרה המסורתית. *המספרים בסוגריים מתייחסים למספר ההיגדים המציינים חוזקות ברכיבים שבהם קיים פער לטובת תוכנית הכשרה מסורתית.

בקיאות בתחום הדעת ובהוראתו (11/3): "ש' מעבירה את החומר בצורה מסודרת ומעניינת על הלוח ומפעילה את התלמידים במהלך השיעור"; "ר' מארגנת, עובדת בצורה מסודרת ומתוכננת כראוי", "ס' שולטת באופן מלא בחומר". במדד-על 3 (תהליכים לימודיים וחינוכיים) נמצאו חוזקות בשלושה רכיבים: התנהלות השיעורים: מבנה, ניצול זמן וגמישות, מטרות השיעורים והתאמתן לתנאים וקביעת כללים בארגון הכיתה ובניהולה. התנהלות השיעורים: מבנה, ניצול זמן וגמישות (8/1): "א' ניכרת הכנה טובה לשיעורים", "ר' השיעורים בנויים ברצף", "נ' השיעורים מעניינים ומוכנים לתלמידים", "י' מערכי שיעור מובנים". מטרות השיעורים והתאמתן לתנאים (4/0): "י' מטרות השיעור מנוסחות כך שניתן להעריכן", "א' התאמת מטרות השיעור לתלמידים".

קביעת כללים בארגון הכיתה וניהולה (14/7): י' "ניכרים הרגלי עבודה טובים בכיתה"; "ע' משקיעה בהקניית הרגלים וערכים... מקפידה על כללי ניהול הכיתה"; "ע' בעלת תקשורת טובה, בונה אקלים בקרב תלמידי הכיתה, בעלת יכולת וכישורים לניהול כיתה"; "לס' יכולת לנווט כיתה".

ההכשרה המסורתית במהותה היא הכשרה דיסציפלינרית, במסגרתה מחויבות הסטודנטיות על פי רוב ללמוד מקצועות מתחום הדעת בהלימה להכשרתן. הן נדרשות לתכנן מערכי שיעור על פי תוכנית הלימודים, מתוך הקפדה על שפה מקצועית ושימוש בדרכי הוראה מותאמות לתחום הדעת. בהכשרה זו הן נדרשות ללמוד שיעורים מתחום הכשרתן, לגלות בקיאות בתחום הדעת ולתכנן מערך שיעור עם דרכי הוראה מותאמות ומבוססות על שיקולי דעת דידקטיים תואמי דיסציפלינה. משום כך בקיאות בתחום הדעת ובהוראתו באה לידי ביטוי כחוקה משמעותית בהכשרה זו. זאת ועוד, בהכשרה המסורתית נדרשות הסטודנטיות לנהל את הכיתה באופן עצמאי, לקבל אחריות מלאה על המתרחש במהלך השיעור ולקבוע כללי התנהגות שיאפשרו לנהל את השיעורים כראוי, בשונה מתוכנית אקדמיה-כיתה, שם מתנהלת ההוראה בצמד עם המורה המכשירה, אשר בדרך כלל מעורבת בניהול הכיתה.

עד כה הוצגו נקודות החוקה בהערכותיהן של מתמחות בוגרות הכשרה מסורתית ואקדמיה-כיתה וההסברים האפשריים לכך. להלן יוצגו הנקודות לשיפור בכל אחת מהכשרות אלו לצד הסברים.

נקודות לשיפור בשתי ההכשרות: ניתוח הממצאים

בתוכנית אקדמיה-כיתה באות לידי ביטוי הנקודות לשיפור במדדי-על מספר 1,2,3 ו-4 ברכיבים האלה:
במדד-על 1 (תפיסת תפקיד ואתיקה מקצועית) נמצאה נקודה אחת לשיפור ברכיב של אחריותיות וכתובת תוכניות עבודה ומתן דוח ביצוע.

*המספרים בסוגריים מתייחסים למספר ההיגדים המציינים נקודות שיפור רבות יותר בתוכנית אקדמיה-כיתה.
הציטוטים הבאים הם מדגם מייצג של ההיגדים המציינים נקודות לשיפור כפי שכתבו עליהן המעריכים:
אחריותיות וכתובת תוכניות עבודה ומתן דוח ביצוע (4 / 1): ס' "יש צורך בחשיבה נוספת לגבי תכנון מול ביצוע, חשוב מאוד להספיק את כל החומר שתוכנן להעביר לכיתה". א' "תכנון לוח זמנים וחלוקתו בהתאם לנושא ולמגבלות שבהוראת כיתה עם בדיקת נוכחות, איחורים וכו'". כאמור, בתוכנית אקדמיה-כיתה שהו הסטודנטיות שניים עד שלושה ימים בשבוע לצד המורים המכשירים והיו שותפות לתהליכים השונים ולמתרחש הן בכיתה והן במוסד החינוכי בכללו. נראה כי המחויבות שלהן למכלול העניינים הקשורים לעשייה החינוכית באה על חשבון ההתמקצעות הדיסציפלינרית. הסבר זה כוחו יפה גם לרכיב בקיאות בתחום הדעת ובהוראתו (9 / 2) כנקודה לשיפור במדד-על 2. נקודה זו לשיפור באה לידי ביטוי בציטוטים האלה: נ' "העמקת הידע בתחומי הדעת שלימדה המורה". א' "יש להתמיד להשתמש בתוכנית ההוראה על פי התוכנית". אר' "יש להעמיק את הבקיאות בתחום הדעת ובהוראתו ושימוש בשפה מקצועית".
במדד-על 3 (תהליכים לימודיים וחינוכיים) נמצא רכיב אחד כנקודה לשיפור בהערכותיהן של מתמחות בוגרות אקדמיה-כיתה: עבודה דיפרנציאלית לקידום המחויבות ללמידה של כל התלמידים (6 / 2). הציטוטים להלן משקפים את העבודה הדיפרנציאלית כנקודה לשיפור: א' "עבודה דיפרנציאלית - למקד את המטרות מול אותם תלמידים המתעכבים בלימוד... להתאים את הקצב לתלמידים...לא לעכב את המעוכבים". ל' "עבודה מול ילדים מאתגרים", "מומלץ להכין דפי עבודה בהתאם לשונות בין הלומדים".

אפשר לקשור נקודה זו לשיפור, לאופן שבו מוסדות מכשירים רבים תופסים את תפקידם של פרחי ההוראה בתוכנית אקדמיה-כיתה. מוסדות רבים רואים בהם כוח עוזר לסגירת פערים לימודיים, ומשום כך הם מגויסים במקרים רבים לסיוע לתלמידים מעוכבי למידה באופן פרטני או בקבוצות קטנות. מעט מאוד מסך שעות ההתנסות שלהם מתבצע מול כיתות מליאה. לכן, הניסיון המצטבר שלהם בעבודה דיפרנציאלית וכמתן מענה מותאם לתלמידים בכיתה הטרוגנית לוקה בחסר. במדד-על 4 (קהילה מקצועית בית ספרית) נמצא הרכיב של מעורבות בקהילת תחום הדעת כנקודה לשיפור בהערכותיהן של מתמחות בוגרות אקדמיה-כיתה (5 / 1). להלן הציטוטים: ס' "להמשיך את התהליך של בניית הצמיחה וההתפתחות המקצועית הן על ידי המורה החונכת והן על ידי השתלמויות". נ' "יש לקחת חלק בהשתלמות להרחבת הידע הפדגוגי בתחום השפה, השתלבות בקורסים לפיתוח מקצועי בפסגה" או בכל מקום אחר בו נערכות השתלמויות מקצועיות". ה' "לקבוע עם רכזות מתמטיקה מפגשי הדרכה קבועים". כפי שהוזכר לעיל, נראה כי המחויבות הגנרית של מתמחות בוגרות אקדמיה-כיתה למכלול העניינים הקשורים לעשייה החינוכית, באה על חשבון השקעה והתמקצעות

בתחום הדעת. משום כך, המעריכים ראו זאת כנקודה לשיפור והמליצו למתמחות להתמקצע בתחום הדעת במסגרת השתלמויות.

בתוכנית הכשרה מסורתית באות לידי ביטוי הנקודות לשיפור במדרג על מספר 3 (תהליכים לימודיים וחינוכיים) ברכיב של התנהלות השיעורים: מבנה, ניצול זמן וגמישות, ורכיב של טכנולוגיה, תקשוב בהוראה ובלמידה. *המספרים בסוגריים מתייחסים למספר ההיגדים המציינים נקודות שיפור רבות יותר בתוכנית ההכשרה המסורתית. הציטוטים הבאים הם מדגם מייצג של ההיגדים המציינים נקודות לשיפור כפי שכתבו עליהן המעריכים. ברכיב של התנהלות השיעורים: מבנה, ניצול זמן וגמישות (11 / 5): נ' "לזמן לתלמידים התנסויות בעבודת צוות וליצור למידה שיתופית". י' "יש ללמד בצורה הדרגתית בקבוצות ההוראה". ס' "לסייע פחות לתלמידים, להעביר לתלמידים את האחריות להבאת הציוד וללמידה". ע' "לבנות שיעור מיטבי על פי העקרונות הבאים: חלוקת זמן בין חלקי השיעור, הספק מול מטרות מצופות". ממצא זה עומד בסתירה עם הממצא שעלה כנקודת חוזקה. שכן בניגוד למצופה, נמצאו ברכיב זה גם נקודות חוזקה רבות יותר (8 / 1) וגם נקודות לשיפור רבות יותר (11 / 5) בקרב בוגרות הכשרה מסורתית. החוקרות לא מצאו הסבר מניח את הדעת לסתירה זו בכממצאים.

ברכיב של טכנולוגיית תקשוב בהוראה ובלמידה (4 / 1): נ' "לשפר את יכולותיה בשימוש בטכנולוגיית התקשוב". ר' "לקיים שיעור מתוקשב". י' "יש לעשות שימוש מושכל בטכנולוגיה ככלי עזר להשגת מטרות השיעור". נמצא הסבר משותף להופעתם של רכיבים אלה כנקודות לשיפור, המתבסס על אופיה של ההכשרה המסורתית. כאמור, הסטודנטיות והוות בתוכנית ההכשרה המסורתית במוסד החינוכי יום אחד בלבד בהיקף של 4-5 שעות, על פי רוב בקבוצה של 2-4 סטודנטיות עם מורה מאמנת אחת. מרבית השעות מיועדות לצפייה במורה המאמנת, והיתר להתנסות בהוראה של כל אחת מהן מול הכיתה. לפיכך, ההתנסות המעשית של כל אחת מהן מצומצמת, מה שמסביר את חוסר הניסיון שלהן ואת מיעוט הידע המצטבר בניהול כיתה באופן עצמאי, בבניית שיעורים מגוונים, בחלוקת זמן התואמת את מהלכי השיעור ומטרותיו אגב שילוב דרכי הוראה מגוונות ובכללן שימוש בטכנולוגיה.

סיכום הממצאים ודיון

עד כה הוצג ניתוח השוואתי בין נקודות החוזקה ונקודות הטעונות שיפור כפי שהופיעו בהערכות המעצבות של שתי הקבוצות הנחקרות, בוגרות אקדמיה-כיתה ובוגרות הכשרה מסורתית, והסברים אפשריים להבדלים אלו. מעיון בנתונים ובהסברים עולה כי לכל אחת מההכשרות יש תרומה ייחודית להכשרת פרחי ההוראה, ואף המלצות לשיפור. נקודות החוזקה של ההכשרה בתוכנית אקדמיה-כיתה כפי שעולה מההערכות המעצבות, באו לידי ביטוי ברכיבים אלה: מהות הקשר מורה-תלמיד ושגרת מפגשים, שיתוף הורים בהיבט החינוכי-לימודי, השקעה בהוראה ולמידה משותפת ורפלקציה. המכנה המשותף לרכיבים אלה הוא בראייה הוליסטית של תפקיד המורה מלבד ההיבט ההוראתי-דיסציפלינרי. במילים אחרות, ניתן כאן ביטוי לאופיה של ההכשרה, אשר מחדדת את ההבנה בקרב המתכשרים להוראה כי תפקיד המורה מקיף תחומי עשייה רבים מלבד תחום ההוראה. חוזקות אלו עולות בקנה אחד עם הנימוקים שהוצגו בהשערת המחקר, לפיהן הראייה ההוליסטית של תפקיד המורה התאפשרה הודות לאופיה של ההכשרה. היקף גדול יותר של ההתנסות המעשית והוראה ב-co, לצד מעורבות בתהליכים חינוכיים נוסף על תהליכי ההוראה, בהכרח מגבשת תפיסת תפקיד הוליסטית.

הנקודות לשיפור של ההכשרה בתוכנית אקדמיה-כיתה כפי שעולה מההערכות המעצבות, באו לידי ביטוי ברכיבים אלה: אחריות / כתיבת תוכניות עבודה ומתן דוח על ביצועה, בקיאות בתחום הדעת ובהוראתה, עבודה דיפרנציאלית לקידום המחויבות ללמידה של כל התלמידים ומעורבות בקהילת תחום הדעת. המכנה המשותף לרכיבים אלה הוא בראייה ממוקדת בהיבט ההוראתי.

נקודות החוזקה של ההכשרה המסורתית כפי שעולה מההערכות המעצבות, באו לידי ביטוי ברכיבים אלה: בקיאות בתחום הדעת ובהוראתה, התנהלות השיעורים: מבנה, ניצול זמן וגמישות, התאמת מטרות השיעורים לתנאים וקביעת כללים בארגון הכיתה. המכנה המשותף לרכיבים אלה הוא קישורם לתחום ההוראה ותחום הדעת.

הנקודות לשיפור של ההכשרה המסורתית כפי שעולה מההערכות המעצבות, באו לידי ביטוי ברכיבים אלה: התנהלות השיעורים וטכנולוגיית תקשוב בהוראה ובלמידה. כמו בנקודות החוזקה כך גם בנקודות לשיפור, המכנה המשותף הוא קישורם לתחום הדעת ותחום ההוראה.

המלצות

מאחר שמדיניות משרד החינוך נוטה להרחיב את תוכנית אקדמיה-כיתה לכלל המתכשרים להוראה בארץ, בחרנו להתמקד בהמלצותינו לתוכנית הכשרה זו, המבוססות על ההסברים האפשריים לממצאים שהוצגו בטבלה לעיל. ההמלצות מתמקדות בנושאים אלה: דגשים בהכשרת פרחי הוראה; המעריכים; הכלי להערכת מתמחים; הוספת מדדים לכלי להערכה מעצבת והמלצות להמשך מחקר.

דגשים בהכשרת פרחי הוראה

קביעת כללים בארגון הכיתה ובניהולה: ההכשרה במסגרת אקדמיה-כיתה נעשית על פי רוב בצוות (Co). המורים המכשירים "לוקחים את הפיקוד" על ניהול הכיתה ומשחררים את הסטודנט מהתמודדות. זה אינו המצב הרצוי. על כן מומלץ כי בתהליך ההכשרה בתוכנית זו יושם דגש על מתן מרחב עצמאי לסטודנט, כדי שיוכל לרכוש כלים וניסיון בכל הנוגע לניהול כיתה. המלצה זו רלוונטית גם להכשרת המורים המכשירים ולתפיסת תפקידם. גיבוי להמלצה זו ניתן למצוא ברוח מחקר שהוגש למכון מופ"ת ובו צוין: "חשוב לתת הכנה וליווי איכותיים למורים המכשירים... הממצאים מראים כי הנושאים הבסיסיים חייבים לכלול הגדרות התפקידים, הנהלים, דרכי הנחיה ומתן משוב" (ארנון ופרסקו, 2020, עמ' 10).

עבודה דיפרנציאלית: בתוכנית אקדמיה-כיתה ניתן מענה לתלמידים מאתגרים במסגרת שיעורים פרטניים או בקבוצות קטנות, אך לא לשונות בין הלומדים במסגרת מליאת הכיתה. הדבר נובע מכך שמוסדות מכשירים רבים תופסים את תפקידם של פרחי ההוראה בתוכנית אקדמיה-כיתה ככוח עזר לסגירת פערים לימודיים, ומעט מסך שעות ההתנסות שלהם מתבצע מול כיתות מליאה. זאת ועוד, לעיתים קרובות משבצים המוסדות המכשירים את פרחי ההוראה בחצאי כיתות או בקבוצות קטנות לפי צורכי המערכת, ומשום כך הניסיון המצטבר שלהם בהוראה דיפרנציאלית בכיתות הטרוגניות לוקה בחסר. לכן מומלץ לעמוד על החשיבות של הקניית כלים ומיומנויות להוראה מותאמת בקורסים למורים מכשירים, ואף להדגיש את הערך של שמירת האיזון בין שיעורי מליאה להוראה פרטנית או בקבוצות קטנות. בדומה, מומלץ למדריכים הפדגוגיים לשמש כרגולטורים לשמירת האיזון בין צורכי המוסד החינוכי לדרישות האקדמיה בכל הנוגע להכשרתם המעשית.

מתן משוב מקדם למידה: המתמחות בתוכנית אקדמיה-כיתה התקשו במתן משוב תוך כדי תהליך למידה. כאמור, הסיבה לכך היא שההוראה נעשית פעמים רבות יחד עם המורה המכשירה. ההוראה בצמד נתפסת בעיני המורים המכשירים כהוראת עמיתים, ומשום כך קשה להפריד בין חלקם של המורים המכשירים בניהול השיעור לחלקם של פרחי ההוראה. לזה יש להוסיף את העובדה שבחלק לא מבוטל של השיעורים הם לימדו בקבוצות קטנות או תלמידים באופן פרטני בלי נוכחות של מורה מכשירה, ולא תמיד היה אפשר לקיים תהליך של משוב והערכה. משום כך מומלץ להקנות בקורסי הכשרה למורים המכשירים כלים ומיומנויות למתן משוב מקדם למידה.

המעריכים

מניתוח הכלי להערכת מתמחים מצטיירת תמונה שעל פיה מנהלים ומורים חונכים מנסחים ביטויי הערכה שטחיים ללא ביסוס. למשל בהערכה שקיבלה א' ממנהל נכתב: "א' חשה מחויבות להצלחת כל אחד מן התלמידים בהיבט הקוגניטיבי, הרגשי, החברתי והלימודי". אלה הם דברים כוללניים שאין בהם נימוק משכנע או עדויות תומכות. במקרים לא מעטים אף היו סתירות בין רכיבי ההערכה לבין הסיכום, מה שמצביע על חוסר דיוק. כך למשל נכתב בהערכה של י': "התייחסות למענה דיפרנציאלי בשיעורים". זו נקודת חוזקה, אבל בהמלצות האופרטיביות ודרכי פעולה להמשך עבודת המתמחה נכתב: "ממליצה על שיפור עבודה דיפרנציאלית בכל שיעור והתאמת חומרי למידה לכל קבוצה". יתר

על כן, נמצא פער בין הדרך שבה תופסים המתמחים את ההערכה המעצבת לבין הדרך שבה היא נתפסת אצל המנהלים המעריכים. המתמחים רואים בתהליך זה הערכה מעצבת ומקור לצמיחה ולשיפור בהוראה, ואילו המנהלים משתמשים בו בעיקר כדי להחליט אם המתמחה ימשיך לשמש עובד הוראה או לא. עובדה זו מחזקת את הרושם שההערכות לוקות במידה מסוימת של חוסר הגינות.

ניתוח ההיגדים שכתבו המעריכים מעלה כי הם לא תמיד השתמשו באופן מקצועי בכלי להערכת המתמחים, כמתבקש. ייתכן ששפע המונחים הפדגוגיים שבכלי מחייבים ידע והבנה מקצועיים, שלא בהכרח מצויים באמתחתם של המעריכים. במחקר שבדק את מידת התאמתם של מנהלי בית ספר להעריך מורים מתמחים כתנאי להענקת רישיון הוראה, הועלתה הסברה שלמנהלים אין די ידע פדגוגי או הבנה בתחום ההוראה של המתמחה (Fransson, 2011). על כן מומלץ לחשוף את המעריכים לכל פרטי הכלי ולהכשירם לשימוש מושכל בו. ריבוי המונחים בכלי והצורך לעשות בו שימוש נכון דורשים זמן וידע. כתיבת הערכה מעצבת באופן אפקטיבי, הוגן ורציני מחייבת את המעריכים להתבונן ולעקוב מקרוב אחר העשייה החינוכית של המתמחים אגב תיעוד, ליווי ומתן תמיכה. תפקיד זה מחייב פניות, בעיקר של המנהלים. עיון בהיגדים שכתבו המעריכים מחזק את הרושם שבחלק מהמקרים ההיגדים לא באו בעקבות תמיכה, ליווי ומעקב כמצופה, אלא כמילוי חובה בתנאי עומס.

לאור הנאמר לעיל מומלץ אפוא לפטור את המנהל מתהליך ההערכה בשל העומס הרב בעבודתו, ולמנות לתפקיד זה נציג מטעם הנהלת בית הספר, שהוא גם בעל ידע פדגוגי והבנה בתהליך הקליטה של מתמחים והערכתם.

הכלי להערכת מתמחים

על אף קיומו של כלי להערכת מתמחים מפורט ומחייב, בפועל מנהלים ממעטים להתייחס לכל הרכיבים שיש בו. פירוט יתר וריבוי המונחים הופך את הכלי למורכב ומייגע הן מבחינה פרקטית הן מבחינה ויזואלית. על כן מומלץ לחשוב מחדש על המורכבות שלו ועל המשגה העמומה של חלק מרכיבי ההערכה שבו. למשל במדד-על 1, המתייחס לתפיסת התפקיד ולאתיקה מקצועית, מופיע ההיגד: "מחויבות להצלחת כל התלמידים בהיבטים: הקוגניטיבי, הרגשי, הערכי והחברתי". העמימות נובעת מכך שמושגים אלה ניתנים לפרשנות רחבה ולעיתים לא מדויקת. מומלץ אפוא להפוך את הכלי לפשוט, מובן, ידידותי וממזה (קורלנד, 2010). כן מומלץ שהממונים מטעם משרד החינוך על תהליכי ההערכה ובניית הכלי להערכת מתמחים יטמיעו אופני בקרה ופיקוח לשם ביצוע מיטבי של תהליכי ההערכה.

הוספת מדדים לכלי להערכה מעצבת

ניתוח ניסוחי ההערכה המעצבת העלה התייחסות מצד המעריכים (המנהלים והחונכים) לשני מדדים שאינם מופיעים בכלי להערכת מתמחים. בשל חשיבותם, ממליצות החוקרות להוסיפם למדדי ההערכה בכלי זה (החוקרות הן שניסחו את שמות המדדים):

זהותו האישית של המורה כמשפיעה על זהותו המקצועית: היגדים רבים הצביעו על ההתרשמות הכללית מזהותו האישית של המורה כחלק מזהותו המקצועית. למשל, ל' "רצינית ומסורה". א' "יש לה נתינה גדולה לילדים ולצוות". ע' "יש לה נתינה גדולה", ע' "יש לה מסירות למקצוע". היגדים אלה שהתייחסו לזהותו האישית והמקצועית של המורה, היו היגדים חיוביים שיש להם השפעה רבה על ההערכה הכללית של המתמחה, ומשום כך מצאנו כי חשוב שיופיעו כמדד בכלי להערכת מתמחים.

אופן הקליטה במוסד החינוכי: ברבים מגיליונות ההערכה המעצבת הופיעו היגדים בעלי אופי כללי המתארים באופן חיובי את הקליטה של המתמחות בבית הספר בכלל ובצוות המורים בפרט. דוגמאות: "ר' נקלטה יפה ומשתלבת בצוות"; "ח' נקלטה יפה בבית הספר". "ע' נקלטה בצוות בית הספר". "ס' נקלטה בבית ספרנו באופן מיטבי"; "כמורה ש' נקלטה יפה ועושה חיל". באמצעות היגדים פשוטניים אלה ביטאו המנהלים את התרשמותם ממעורבותן הכללית והחברתית של המתמחות בנעשה במוסד החינוכי. המנהלים רואים באופן קליטתן של המתמחות רכיב משמעותי שמצביע על התאמתן לתפקיד המורה, ומן הראוי שיהיה מדד מובנה בכלי להערכת מתמחים.

המלצות להמשך מחקר: אנו ממליצות אפוא להרחיב את אוכלוסיית המשתתפים במחקר המשך ואת הרכבה הן מבחינה מגדרית הן מבחינה מגזרית. כמו כן, נראה שכדי לקבל נקודות מבט נוספות ותמונה רחבה ומהימנה יותר של אופי ההכשרה בתוכנית אקדמיה-כיתה מן הראוי להוסיף לכלי המחקר ראינות עם הסטודנטיות ועם המורים המכשירים.

סיכום

מטרת תוכנית אקדמיה-כיתה היא להכשיר את פרחי ההוראה באופן מיטבי לכניסתם להוראה. ניתוח נקודות החזקה והנקודות הטעונות שיפור בהערכה המעצבת שניתנה לכל אחת מהן היה הבסיס להמלצות החוקרות. המחקר הנוכחי בחן את יעילות ההכשרה בתוכנית אקדמיה-כיתה ובתוכנית הכשרה מסורתית באמצעות ניתוח תוכן של ההערכות המעצבות שכתבו מנהלי בתי הספר, מפקחות על הגנים והמורים החונכים למתמחות משתי קבוצות הכשרה: 15 מתמחות מתוכנית אקדמיה-כיתה ו-15 מתמחות מתוכנית ההכשרה המסורתית. הנחת העבודה הייתה, שההיגדים בהערכה המעצבת של מתמחות שהוכשרו בתוכנית אקדמיה-כיתה יכללו יותר נקודות חזקה באופן מובהק ופחות נקודות לשיפור מאשר אלה שנכתבו למתמחות מתוכנית ההכשרה המסורתית. הנחה זו התבססה על אופייה של תוכנית אקדמיה-כיתה, שבה נדרשים הסטודנטים לשהות שניים עד שלושה ימים בשבוע בצמידות למורה מכשיר, לקחת חלק ביוזמות חינוכיות ולימודיות ולהיות מעורבים ושותפים לעשייה החינוכית במוסדות המכשירים, כגון השתתפות באסיפות הורים, בישיבות פדגוגיות, במסיבות וטיולים (שני ואחרים, 2015). הנחה זו אושרה חלקית, שכן ממצאי המחקר מצביעים על כך שלשתי תוכניות הכשרה אלו יש חוזקות וגם נקודות לשיפור. החזקה של תוכנית אקדמיה-כיתה באה לידי ביטוי בראייה הוליסטית של תפקיד המורה ובקשת רחבה של תפקידים שאינם מצמצמים לפן ההוראתי בלבד, ואילו ההמלצות לשיפור מתמקדות בתפקידו בתחום ההוראה. בתוכנית ההכשרה המסורתית, החזקות כמו הנקודות שיש לשפר מתמקדות בתחום ההוראה לברו.

מאחר שמדיניות משרד החינוך נוטה להרחיב את תוכנית אקדמיה-כיתה לכלל המתכשרים להוראה בארץ, כולל המחקר המלצות הנוגעות לתוכנית הכשרה זו בקטגוריות אלה: דגשים בהכשרת המורים המכשירים; המעריכים; הכלי להערכת מתמחים והוספת מדדי הערכה. בדגשים בהכשרת מורים מכשירים מתמקדות ההמלצות במתן מרחב עצמאי לסטודנטיות בניהול כיתה, ובהפיכת המשוב במהלך הלמידה לחלק אינטגרלי מתהליך הכשרתן. מומלץ אף לשמור על האיזון בין ההתנסות במתכונת של מליאה לבין התנסות פרטנית, או בקבוצות קטנות.

בקטגוריה של המעריכים ממליצות החוקרות לחשוף את המנהלים והחונכים לכלי להערכת מתמחים ולמכלול ההיגדים והמונחים הפדגוגיים הכלולים בו, כדי שיוכלו להשתמש בו באופן מושכל ומתוך ידע והבנה מקצועיים. כדי לאפשר למעריכים תנאים לתמיכה ולליווי של המתמחים ממליצות החוקרות למנות נציג הנהלה בעל ידע פדגוגי והבנה בתהליך הקליטה של מתמחים לביצוע הערכתם.

נמצא גם כי פירוט יתר וריבוי המונחים בכלי להערכת מתמחים הופכים אותו למורכב ומייגע הן מבחינה פרקטית הן מבחינה ויזואלית. על כן מומלץ להפוך את הכלי לפשוט, מובן, ידידותי וממצה. המלצה נוספת להטמעת אופני בקרה ופיקוח על ביצוע מיטבי של ההערכה בידי המעריכים מופנית לממונים מטעם משרד החינוך על תהליכי ההערכה ובניית הכלי להערכת מתמחים. בכלי זה ממליצות החוקרות להוסיף שני מדדים שנמצאו כאינדיקטורים חשובים להתאמתם להוראה, והם: זהותו האישית והמקצועית של המורה ואופן קליטתו במוסד החינוכי.

מקורות

אברון, ש', ריינגולד, ר' וכפיר, ד' (2010). רצף הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים בישראל: רטוריקה מול שיגרה מעורפלת. דפים, 49, 148-165.

אריאב, ת' (2014). ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה: "מחשבים מסלול מחדש". ביטאון מכון מופ"ת, 53, 13-20.
אריאב, ת' וסמית, ק' (2006). יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית הספר להתפתחות מקצועית (PDS). בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ונ' גרינפלד (עורכים) מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר - הסיפור הישראלי (עמ' 21-27). מכון מופ"ת.

ארנון, ר' ופרסקו, ב' (2020). התפתחות מקצועית וסיפוק אישי של מורים מכשירים בתוכנית אקדמיה-כיתה. דוח מחקר המכללה האקדמית בית ברל.

אקשטיין, ל' ודרייפוס, ע' (2007). מרצים דיסציפלינריים במכללות לחינוך - מגוון של טיפוסים. דפים, 45, 11-55.
בק, ש' (2013). בשבילי (י) ההכשרה להוראה: מבט פילוסופי להכשרת מורים. מכון מופ"ת.

- גוטמן, ק' (2007). שיחות משוב בעקבות תצפיות הוראה - כלי לשיפור תהליכי הוראה ולמידה בבית הספר. החינוך וסביבו, כט, 13-27.
- גרינפלד, נ' (2015). אקדמיה-כיתה והכשרת מורים. ביטאון מכון מופ"ת, 55, 3-4.
- דזירה, פ' (2015). מודל שולייאות בהוראה: מורה ראשי ומורה מתמחה-מסייע בכיתה. ביטאון מכון מופ"ת, 55, 53-57.
- זילברשטיין, מ' (1998). מורה גדול, מומחה ומקצוען: שלוש זוויות ראייה לבחינת דמותו של "המורה אשר". דפים, 26, 71-53.
- זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וגרינפלד, נ' (2006). שותפויות בין מכללות לבתי ספר: הסיפור הישראלי. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ונ' גרינפלד (עורכים) מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר - הסיפור הישראלי (עמ' 1-9). מכון מופ"ת.
- זילברשטרום, ש' (2015). אקדמיה-כיתה: עיקרי התוכנית. ביטאון מכון מופ"ת, 55, 6-13.
- זמיר, ש' (2013). מגמות בהערכת מורים: ישן מול חדש. ביטאון מכון מופ"ת, 51, 39-44.
- כפיר, ד', אברור, ש' וריינגולד, ר' (2006). הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי של מורים - תהליך רצוף ומתמשך. דוח מחקר מס' 1. מכון מופ"ת.
- מישקין, ח' וגוברמן, ע' (2019). סקירת מחקרים בנושא תוכנית "אקדמיה-כיתה" מתוך סיכום יום למידה שנערך במכון מופ"ת ב-9.10.2018. מכון מופ"ת.
- מנדל-לוי, נ' ובזוו-שוורץ, מ' (עורכות) (2016) עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית. אבני ראשה. משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בתוכנית ה-PDS. דפים, 56, 15-34.
- משרד החינוך (2014). מופ"ת התנסות בהוראה. מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
<https://academia-kita.macam.ac.il/wp-content/uploads/2017/11/academia-kita-2014.pdf>
- סופר, א' (2013). דמות המורה הרצוי. הד החינוך, פז(4).
- עליאן, ס' ודניאל-סעד, א' (2013). מעבר מהדגם המסורתי בהתנסות המעשית לדגם השיתופי - סיסמה או צורך השעה? דפים, 56, 35-59.
- קורלנד, ח' (2010). מנהלים מעריכים מורים - בין תפיסה לביצוע. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 31, 271-323.
- רוני, א', דניאל-סעד, א' והולצלבלט, ר' (2018). התנסות בדגם "אקדמיה-כיתה" בהשוואה להתנסות בדגם מסורתי כפי שמעריכים סטודנטים מהחברה היהודית וסטודנטים מהחברה הערבית. דוח מחקר של הוועדה הבין-מכללתית. מכון מופ"ת.
- רייכנברג, ר', שגיא, ר' ולוי-פלדמן, א' (2006). הערכת המתמחה בשנת ההתמחות: מי יעריך וכיצד. מכון מופ"ת.
- רן, ע' (2018). תוכניות הכשרת מורים מעוגנות שדה: סקירת דגמים נבחרים. מכון מופ"ת.
- שני, מ' (2010). לקראת תפיסה אקולוגית של שילוב. בתוך א' מרגולין (עורכת) מעבר לנהר - נתיב הכשרה רב-מסלולי: הכשרת מורים כרב שיח (עמ' 148-170). מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי.
- שני, מ', טל, פ' ומרגולין, א' (2015). אקדמיה-כיתה - בשורה חדשה או 'עוד מאותו דבר'. ביטאון מכון מופ"ת, 55, 17-14.
- שפרלינג, ד' (2015). סקירת מידע בנושא נשירת מורים ברחבי העולם. מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2012). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה. רמות.

Assadi, N., & Murad, T. (2017). The effect of the "Academy-Class" teachers' training model on the teacher-students' professional development from the students' perspective. *Journal of Language Teaching & Research*, 8(2), 214-220.

Gallo-Fox, J. & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191-202.

Fransson, G. (2011). Head teachers on evaluating newly qualified teachers' competencies: What to focus on and how. In I. Zogla, & L. Rutka (Eds.), *Teachers' life-cycle from initial teacher education to experienced professional*. Association for Teacher Education in Europe.



- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition? Research report. *Consortium for Policy Researching in Education (CPRE)*.
- Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 3-6.
- Yaron, J. (2009). *Shared leadership: Practice and perceptions of teachers in a virtual community*. Doctoral dissertation. The Hebrew University of Jerusalem.