

שביעות הרצון של סטודנטים אשר מתנסים בהוראה לפי דגם ה-PDS מהעבודה המעשית ומהגורמים המעורבים בה¹

ראיד זידאן, סלמאן עליאן

תקציר

המחקר המתואר במאמר זה הוא מחקר חלוצי. למעשה, זהו חלק ממחקר הערכה מקיף אשר בחן את הטמעתה של תכנית ההכשרה להוראה לפי דגם ה-PDS הקלסי במכללה האקדמית הערבית לחינוך שבחיפה. במחקר השתתפו 83 סטודנטים - 35 מהם התנסו בתכנית הוראה לפי דגם ה-PDS, ואילו 48 סטודנטים התנסו בהוראה לפי הדגם המסורתי. המחקר ניסה לאמוד את מידת שביעות הרצון של הסטודנטים שהתנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS - הן מהתנסותם בעבודה המעשית, הן מהגורמים המעורבים במערך השותפות. ממצאי הראיונות עם הסטודנטים מהקבוצה הראשונה מלמדים על שביעות רצון גבוהה מתכנית ההתנסות המעשית, מלוח הזמנים של התכנית, מיעילות ה"ניצול" של ימי ההתנסות ומהפעילויות הלימודיות והבלתי-פורמליות שהשתתפו בהן. כמו כן, הסטודנטים דיווחו על שביעות רצון גבוהה שלהם משיתוף הפעולה בין המדריך הפדגוגי לבין המורים המאמנים. לעומת זאת הם הביעו שביעות רצון בינונית מהיקף שיתוף הפעולה בינם לבין המנהל וצוות בית הספר. הממצאים הכמותיים מצביעים על הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות הסטודנטים במידת שביעות הרצון מכל הגורמים המעורבים במערך השותפות.

מילות מפתח: התנסות מעשית, מדריך פדגוגי, מורה מאמן.

מבוא

במכללה האקדמית הערבית לחינוך שבחיפה נערכה במשך שנים רבות התנסותם המעשית של סטודנטים להוראה בהתאם לדגם ההכשרה המסורתית. לפי דגם זה, ההתנסות המעשית היא "מרווחת" או "שבועית": הסטודנטים מגיעים לבית הספר פעם אחת בשבוע ושוהים בו במשך חמש שעות (ביום ההתנסות השבועי). לכל כיתת לימוד במכללה (המונה בין 20 ל-30 סטודנטים) מדריך פדגוגי אחד; האחרון "גייס" בתי ספר מארחים ומורים מאמנים לצורך ההתנסות המעשית בהוראה, והסטודנטים חולקו ופוזרו בין חמישה או שישה בתי ספר אשר

1 במאמר מוצגות חלק מהתוצאות של מחקר הערכה רחב היקף שנערך באוניברסיטת תל-אביב בשנת הלימודים תשע"א בהנחייתה של ד"ר יעל שילוח (במסגרת הלימודים לתואר שני במגמה לשיטות מחקר, מדידה והערכה). דוח המחקר הוגש גם למכללה האקדמית הערבית לחינוך שבחיפה, וזאת הודות לפעילותה של יחידת המחקר במכללה זו.

שכנו בכמה יישובים. מצב זה אפשר למדריך הפדגוגי לבקר בכל בית ספר לא יותר מפעם בחודש. הקשר בין המדריך הפדגוגי לבין הסטודנט היה אפוא רופף מדי, ולמדריך לא היה די זמן לקיים שיחה מקדימה עם הסטודנט לפני השיעור או לסכם את מהלך העניינים בתום יום ההתנסות. חלק ניכר ממלאכת המעקב וההדרכה הוטל על כתפי המורה המאמן, ולא תמיד הלה עמד בכך בהצלחה או הוכשר לעשות זאת. הקשר בין המדריך הפדגוגי לבין המורה המאמן לא היה אינטנסיבי, והתיאום ביניהם היה רופף ביותר. נוסף על ההתנסות המעשית השבועית הוקדש שבוע אחד בכל סמסטר להתנסות מעשית "רצופה" או "מרוכזת", כזו שבמהלכה הסטודנטים מתנסים בהוראה מדי יום במשך שבוע.

במחקר שבחן את שני דגמי ההתנסות הללו (עליאן ותורן, 2006), קרי ה"מרווחת" וה"מרוכזת", נמצא כי התנסות מעשית רצופה יעילה הרבה יותר מהתנסות מעשית שבועית. הראשונה תורמת רבות להתפתחות הידע, הכישורים והמיומנויות של הסטודנטים, וזאת בעיקר מפני שהזמן - רציפות ההתנסות בהוראה מעשית - הוא ממד מכריע המשפיע על יעילות ההתנסות. עוד נמצא באותו המחקר (שם) כי שיתוף פעולה בין המורה המאמן לבין המדריך הפדגוגי, כמו גם הגברת האינטראקציה בין המדריך הפדגוגי לבין הסטודנטים ובין האחרונים לבין המורה המאמן במשך פרק זמן קצוב, שיפרו את שביעות רצונם של הסטודנטים ותרמו רבות לכישורי ההוראה שלהם. בעקבות המחקר הזה הוחלט לחפש דגם (מודל) התנסות אשר יבטיח יתר שיתופיות והדדיות בין המכללה לבין בתי הספר המאמנים, מגע אינטנסיבי בין כל המעורבים בתהליך ההתנסות ונגישות שלהם לסטודנטים. לפני שנים אחדות נחשפה המכללה האקדמית הערבית לחינוך לדגם של התנסות מעשית שיתופית אשר נותן מענה לדרישותיה.

אחד הדגמים לשותפות בין האקדמיה לשדה הוא בית ספר להתפתחות מקצועית (PDS: Professional Development School). בשותפות כזו ההתפתחות המקצועית של סטודנטים להוראה, מורי מורים מהאקדמיה, מורים מאמנים (חונכים לסטודנטים) מבית הספר ובעלי תפקידים נוספים מתרחשת בתוך בית הספר. לנוכח אי-שביעות הרצון של המכללות לחינוך מהדגם המסורתי (אריאב, 2001; בק, 2001; זילברשטיין, 1995; תשנ"ה; Giebelhaus & Bowman, 2002; Korthagen, 2001; Levine, 2002), גבר הצורך ביצירת שותפויות ביניהן לבין בתי ספר, שותפויות אשר מטרתן ליצור תכניות של הכשרה להוראה. בתכניות אלו הסטודנטים לומדים בין כותלי המוסד המכשיר את אשר עליהם לדעת על אודות ההוראה, ובד בבד מתאפשר להם ללמוד להורות במהלך העשייה ההוראתית וההתנסות בפועל בבתי הספר. במהלך שנת הלימודים תשס"ט הופעלה תכנית ניסויית (פיילוט) של התנסות מעשית בהוראה לפי דגם ה-PDS. בתכנית זו סטודנטים משלוש כיתות לימוד במכללה האקדמית הערבית לחינוך ביקרו בשלושה בתי ספר, ושלושה מדריכים פדגוגיים מהמכללה נלוו אליהם והדריכו אותם (לכל בית ספר הגיעו סטודנטים מכיתה אחת במכללה, והמדריך הפדגוגי שלהם הנחה אותם). על מנת להחליט אם להמשיך ליישם את דגם ה-PDS ולהגדיל את מספר הכיתות

המשתתפות בניסוי, או לחלופין להפסיק את ההכשרה המעשית לפי דגם זה ולאמץ דגם אחר (לרבות חזרה לדגם המסורתי), נדרש לבדוק את משמעויות היישום של דגם זה ולבחון את תהליך ההטמעה שלו בקרב הסטודנטים. לפיכך הוחלט לערוך מחקר אשר יאמוד את מידת שביעות הרצון של הסטודנטים שהתנסו בהוראה מעשית לפי דגם ה-PDS - הן את שביעות רצונם מההתנסות המעשית המתקיימת לפי דגם הכשרה זה, הן את שביעות רצונם מהגורמים המעורבים בתהליך ההכשרה וההתנסות: מנהל בית הספר, המורה המאמן, צוות המורים והעובדים בבית הספר והמדריך הפדגוגי. את שביעות הרצון של הסטודנטים אשר השתתפו בתכנית נדרש להשוות לשביעות הרצון של סטודנטים שלא השתתפו בה.

החידוש והייחודיות שבמחקר

עדויות רבות מצביעות על כך שסוגיית שביעות הרצון של סטודנטים המתנסים בהוראה מעשית לפי דגם ה-PDS טרם נבדקה בארץ ובחול (לא לפי הפרדיגמה הכמותית ולא לפי הפרדיגמה האיכותנית); כמו כן בתי הספר שהתנסו בתכנית הם בתי ספר ייחודיים (הסבר מפורט מופיע להלן בסעיף אשר עוסק במדגם). מחקר זה בוחן אפוא סוגיה חדשה, וזאת באמצעות שימוש במערך מחקר משולב ובכלים רבים אשר נבנו לצורך כך. במחקר השתתפו גורמים רבים, ולפיכך היו מקורות שונים ומגוונים לאיסוף המידע, אשר סייעו לשפוך אור על הסוגיה הנחקרת.

סקירת ספרות

ההתנסות המעשית והרציונל של בית הספר להתפתחות מקצועית (PDS)

ההתנסות המעשית של הסטודנטים היא חלק חשוב ובלתי-נפרד מתהליך ההכשרה להוראה. היא מאפשרת לסטודנט ליישם את הידע התאורטי שרכש במוסד המכשיר (מלאת וזילברשטיין, 2001), להתנסות בתהליכי הוראה, לרכוש מיומנות וביטחון ולהגיע לרמה של "הוראה טובה". הוראה טובה היא היכולת לשלב וליישם תאוריות למיניהן בתחום הדעת, בתחומי הפדגוגיה והדידקטיקה ובתחומי הפסיכולוגיה והסוציולוגיה בהוראה פעילה של תלמידים (אריאב וסמית, 2006). התנסות מעשית יעילה היא תנאי חיוני ליצירת תשתית מקצועית נאותה, לגיבוש ביטחון העצמי של המורה בראשית הדרך ולהגברת אמונתו ביכולתו המקצועית; למעשה, התנסות כזו היא תנאי להוראה טובה. מחקרים מלמדים שסטודנטים העריכו כי בתקופת ההתנסות ה"מרוכזת" והאינטנסיבית הם התפתחו מקצועית יותר מאשר בתקופת ההתנסות השבועית ה"מרווחת", וזאת בעיקר מפני שזמינותו של המדריך הפדגוגי עבורם הייתה משמעותית ורבה יותר בתקופת ההתנסות המרוכזת (עליאן ותורן, 2006).

מחקרים מצביעים על כך שהתנסות מעשית בהוראה עשויה להיות יעילה יותר, אם תתקיים בבית ספר אשר מורים מנוסים מלמדים בו ואם תתוכנן כהלכה (Giebelhaus & Bowman, 2002), כלומר תוך כדי עבודה משותפת ואחריות משותפת של המוסד להכשרת מורים ושל בית

הספר. שיתוף פעולה בין הגורמים משפר את טיב ההתנסות של המתכשרים להוראה ומחזק את תפיסת זהותם המקצועית (אריאב וסמית, 2006). תהליך הכשרת המורים חייב להתבסס על שיתוף בין האקדמיה לבין השדה (Lucas, 1997), מאחר שהשילוב בין הפן האקדמי-תאורטי לבין הפן היישומי-מקצועי מאפשר פתרון מקיף למגוון בעיות ומכשולים אשר מעכבים תהליכי צמיחה במערכת החינוך (McBee & Moss, 2002). למדריך הפדגוגי יש תפקיד מרכזי בניסיונות ליצור שותפות כזו, והשינויים אשר חלים בתנאי עבודתם של המדריכים הפדגוגיים בעקבות יצירת השותפות גורמים לשינויים מרחיקי לכת בתפיסת תפקידם ותפקודם (זילברשטיין, כץ וגוז, 2009).

שינויים מהותיים התרחשו ועודם מתרחשים בהכשרת המורים בארץ ובעולם בסוגיית יחסי הגומלין בין המוסד המכשיר (אקדמיה) לבין השדה החינוכי (בתי ספר וגני ילדים). כיום המגמה באקדמיה היא לכוון שותפות עם הארגונים החונכים ולעשותם לשותפים פעילים יותר בתהליך של הכשרת המורים. מגמה זו מנוגדת להתנסות המעשית לפי המודלים המסורתיים, ולפיהם לא נדרש לתאם בין המחויבות של האקדמיה להכשרת הסטודנט לבין התמקדותו של בית הספר בשיפור הישגי תלמידיו (אריאב וסמית, 2006). בעשור האחרון מתרחשת מהפכה בתכניות להכשרת מורים במכללות, לרבות בתפיסת מקומם של בתי הספר בתכניות אלו (זילברשטיין, בן-פרץ וגרינפלד, 2006). דגם ה-PDS הוא אחד מדגמי ההכשרה הבולטים, והוא מתואר להלן.

הגדרת דגם ההתנסות של בית ספר להתפתחות מקצועית (PDS)

בית ספר מאמן הוא בית ספר אשר קולט קבוצת סטודנטים עם המדריך הפדגוגי שלהם ושמתיימות בו ההתנסות המעשית וההדרכה. בית הספר הזה מאפשר ליצור קשר הדוק בין המדריך הפדגוגי לבין המורה המאמן ובין הסטודנטים לבין המורה המאמן, והוא מתמקד ביצירת קשר מקיף, רצוף ופורה בין השדה (בית הספר) לבין התאוריה (המכללה) (מלאת וזילברשטיין, 2001). בבית ספר כזה הסטודנט מתנסה בהוראה תוך כדי עריכת רפלקציה מתמדת על התנסותו בהוראה, מקבל הדרכה צמודה מהמורה המאמן ומהמדריך הפדגוגי, משתף פעולה עם עמיתים וזוכה לתמיכה ולהדרכה ממורים חונכים (mentors). לימוד המתאפיין בהתנסות בהוראה מעשית, בשיתוף פעולה עם כל הגורמים המעורבים ובעריכת רפלקציה על ההתנסות עומד במרכז תכניות ההכשרה להוראה, והוא תורם רבות לתהליך ההכשרה של הסטודנטים (Darling-Hammond, 1994).

עבד אל-חאק (Abdal-Haqq, 1998) מגדיר את בתי הספר להתפתחות מקצועית כמערך המתאפיין בשיתוף פעולה בין כמה גופים (בתי ספר, מכללות, אוניברסיטאות) שעניינם חינוך והוראה. שיתוף הפעולה הוא בארבעה תחומים: (א) לימוד וחתירה להישגים מיטביים של התלמידים באמצעות פיתוח ויישום של הוראה מצוינת; (ב) חקר ההוראה כדי לשפר אותה ואת הישגי הלומדים; (ג) התפתחות מקצועית מתמדת; (ד) הכשרת מורים חדשים יעילים.

תומכי ה-PDS מאמינים שדגם זה של הכשרת מורים הוא המתאים ביותר להתפתחות המקצועית של המורים העתידיים. להלן מאפייניהם של בתי ספר להתפתחות מקצועית

בהקשר של הכשרת מורים: (א) ההתנסות המעשית מתרחשת במהלך כל תקופת פעולתה של תכנית ההכשרה; (ב) מתקיים קשר בין תאוריה לבין מעשה; (ג) את הסטודנטים מנחים מורים מבית הספר ומורי מורים מהמוסד המכשיר; (ד) מערכת התמיכה בסטודנטים חזקה ומותאמת לצורכיהם; (ה) תכנון התכנית ויישומה משותפים לכל המעורבים בה (Hastings, 2004; Leonard, Lovelace-Taylor, Sanford-DeShields, & Spearman, 2004; Mantle-Bromley, 2001). יש לציין שבבית הספר להתפתחות מקצועית מתרחשת אינטראקציה אינטנסיבית בין כל השותפים - סטודנטים, מדריכים פדגוגיים, מורים מאמנים. כולם משתתפים בקהילות לומדות למיניהן ומקיימים תהליכי חקר ולמידה (זילברשטיין, בן-פרץ וגרינפלד, 2006). מחקרים מלמדים שלהתנסות המעשית בהוראה לפי דגם ה-PDS יש תרומה משמעותית הרבה יותר מלזו של ההתנסות לפי הדגם המסורתי, וזאת בשל הקשר והתיאום המשופרים בין בית הספר לבין המכללה. להלן מוצגים עיקרי הממצאים של מחקרים על אודות תרומה זו.

תרומת דגם ה-PDS

מחקרים רבים מעידים על תרומתה של ההתנסות המעשית בהוראה לפי דגם ה-PDS לתהליך ההכשרה של פרחי הוראה, כמו גם להתפתחותם המקצועית של המתכשרים להוראה בתוך כותלי בית הספר. על פי המחקרים, העבודה המעשית היא אחד החלקים החשובים ביותר בהכשרת הסטודנטים; יש לה השפעה חיובית גם על יחסם של הסטודנטים לילדים עם צרכים מיוחדים ועל יכולתם ללמד ילדים עם ליקויי למידה. ההתנסות המעשית במסגרת קבוצתית ומובנית מפיגה מן המתח של הסטודנטים במהלך ההתנסות (זיו, 1990; קיזל, 2010; Franke & Dahlgren, 1996). לפיכך יש לבדוק את מידת שביעות הרצון בקרב "משולש ההדרכה" המאפיין את ההכשרה לפי דגם ה-PDS: מדריך פדגוגי, מורה מאמן ומתכשר להוראה.

PDS ושביעות רצון

בישראל טרם נבדקה סוגיית שביעות הרצון מההכשרה המעשית להוראה לפי דגם ה-PDS, אך נבדקו היבטים אחדים אשר יכולים ללמד על שביעות רצון: תחושת ביטחון, אמון, תיאום ציפיות. למעשה, גם בעולם מעטים המחקרים אשר מציגים עדויות כמותיות ליתרונן של דגם ה-PDS על דגם ההתנסות המסורתית בסוגיה של הכשרת עובדי הוראה (Ridley, Hurwitz, Hackett, & Miller, 2005).

חלק מהמחקרים עוסקים בשביעות הרצון של השותפים בהכשרה להוראה במסגרת ההתנסות המעשית. ממצאי מחקר הערכה של השותפות (אבדור, 2004) עולה כי בעקבות פעילותו של המדריך הפדגוגי (בדגם ה-PDS) פחתה מידת החרדה של הסטודנטים, שוקם הנתק בין הסטודנטים לבין המורים החונכים וגבר האמון ביניהם. בהקשר הזה יש לציין שמיסוד

השותפות בין המורים החונכים לבין המדריך הפדגוגי (באמצעות קביעת מסגרת מוסדרת של מפגשים משותפים תכופים ביניהם) מסייע לגשר על פערים ועל בעיות ביניהם, מכתוב את הפרשנות למצבי הוראה מורכבים ותורם לפיתוח מקצועי של כל השותפים (מלאת, 2005).

תחושת הביטחון העצמי מהווה חלק משביעות הרצון של המתכשרים להוראה. קוב (Cobb, 2001) טוענת שאצל סטודנטים המתכשרים להוראה לפי דגם ה-PDS ההתנסות מעשירה, ארוכה ומובנית יותר, ההדרכה והמשוב ניתנים לעתים קרובות ובאורח שיטתי יותר, והזדמנויות הלמידה מגוונות ואוטנטיות יותר מאשר בהכשרה לפי דגמים מסורתיים. אשר לעמדות המתכשרים, אלה סבורים כי ההכשרה טובה ומחזקת את אמונתם ביכולתם המקצועית.

תיאום בין ציפיותיהם של השותפים (מורה מאמן, חונך, מדריך פדגוגי וסטודנט) הוא רכיב חשוב ביצירת אווירה נוחה. מחקרים מדווחים כי שביעות הרצון של השותפים גברה, אם ידעו במדויק מה מצופה מכל אחד, מה עליו לעשות וכיצד לממש זאת בבתי הספר. מעורבות גבוהה של השותפים בבית הספר מיטיבה עם המתכשרים להוראה (Whitehead & Fitzgerald, 2006).

אחד הרכיבים המרכזיים בקשר שבין השותפים בתהליך ההתנסות לפי דגם ה-PDS הוא אמון. גימברט (Gimbert, 2001) מצאה שבתהליך התנסות המתאפיין ביחסי אמון, תקשורת בין-אישית היא נורמה מקובלת עבור החונך והסטודנט: כל משתתף כיבד את החלטתו של האחר לחשוב אחרת ולבחון רפלקטיבית את העשייה העצמית שלו. אם החונך נתן אמון בסטודנט (הציג אותו בפני התלמידים וההורים כעמית מקצועי, הוסיף את שם הסטודנט בכל המכתבים אשר נשלחים אל ההורים וכן הלאה), הסטודנט סבר שהדבר סייע לו בבניית מעמדו בכיתה. בקשר כזה הוקצה זמן רב יותר לנושא המוכנות של הסטודנט להורות, והתהליך נתפס כיעיל מאוד.

טיפוח היחסים בין הסטודנט לבין המדריך הפדגוגי נעשה בדרכים מגוונות במהלך השנה. מנקודת מבטם של הסטודנטים דומה שהעבודה המשותפת במשך שנה שלמה מהווה מסגרת זמן אשר מאפשרת ליצור יחסי אמון ולקבל תמיכה. הדבר מפיג במידת מה את חששם של הסטודנטים מפני הערכת עבודתם.

אחד הגורמים אשר מגבירים את תחושת ההיתרמות של המורים החונכים ואת שביעות רצונם הוא התמקדות בצד המעשי (פרקטי) של השותפות: הבניה משותפת של חומרי למידה, מבחנים ופעילויות למיניהן. המטרה של מתן מענה לצורכי בית הספר והוגדרה כבעלת חשיבות גבוהה, ובהתאם לכך תוכננו הנושאים אשר נדונו בהמשך בישיבות הצוות (Latham & Vogt, 2007).

במחקרים נמצא כי סטודנטים שהתנסו בהוראה מעשית לפי דגם ה-PDS מוכנים יותר לעבודת ההוראה, מגלים מעורבות גבוהה בחיי בית הספר, בקיאים בידע פדגוגי ודיסציפלינרי ומודעים לשונות ברמתם של הלומדים (Patterson, 2000) יותר מאשר סטודנטים שהתנסו בהוראה מעשית לפי הדגם המסורתי. כמו כן נמצא כי שביעות רצונם של סטודנטים אשר

התנסו בעבודה לפי דגם ה-PDS גבוהה באופן מובהק מזו של אלה אשר התנסו לפי הדגם המסורתי: הם מרגישים מוכנים יותר, בטוחים בעצמם יותר ונוטים פחות לחוות "הלם תרבותי" (culture shock) בעת שהם מתחילים ללמד (Ross, 2001), וזאת כיוון שהיחס אליהם הוא כאל בוגרים שהם מורים מתחילים.

כמו כן נמצא שסטודנטים אשר התנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS מתאפיינים בלמידה עצמית אקטיבית, במתן מענה לצרכים של תלמידים ובגילוי נורמות התנהגות המלמדות על מנהיגות (Russell, 2002). עוד נמצא כי תחושת השחיקה בקרב מורים שבמהלך הכשרתם התנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS, קטנה משמעותית מזו של מורים בוגרי תכנית הכשרה מסורתית (Levine, 2002).

במחקרים אחרים נמצא כי מודל ה-PDS מעודד היווצרות של קהילות לומדות, מטפח תרבות של למידה שיתופית ומאפשר תקשורת "זורמת" לצורך העברת מידע ורעיונות (Edens, Shirley, & Toner, 2001). המודל הזה מאפשר בניית יחסי אמון בין הסטודנט לבין המערך המסייע לו, והודות לכך ניתן לפתור בעיות רגשיות, פסיכולוגיות, טכניות וקונספטואליות של הסטודנט המתכשר להוראה (Wang & Odell, 2002).

שביעות הרצון של הסטודנטים מתבטאת אף בהוראה עצמה. קיימות עדויות לכך שאי-נשירה ממקצוע ההוראה רווחת בקרב מורים אשר הוכשרו לפי דגם ה-PDS. לאתם ו-ווגט (Latham & Vogt, 2007) מצאו כי רוב המורים שהוכשרו והתנסו בהוראה מעשית לפי דגם ה-PDS, השתלבו במקצוע ההוראה והתמידו בעבודתם. הדבר עשוי להסביר את שביעות הרצון הגבוהה שלהם מההתנסות לפי דגם ה-PDS. שביעות רצון גבוהה גילו גם מנהלים של בתי ספר אשר סטודנטים להוראה התנסו בהם לפי דגם ה-PDS (Ross, 2001). אריאב ועמנואל (2004) מצאו ששביעות רצון גבוהה קיימת גם בקרב מדריכים פדגוגיים אשר נטלו חלק בשותפות בין המכללה לבית הספר.

שאלות המחקר

1. מהי מידת שביעות הרצון של הסטודנטים מההתנסות המעשית לפי דגם ה-PDS הקלסי ומהגורמים המעורבים במערך ההתנסות: מנהל בית הספר, המורים ואנשי המקצוע האחרים בבית הספר, המורה המאמן והמדריך הפדגוגי? מה הן הסוגיות שגורמות לשביעות רצון או לאי-שביעות רצון בקרב הסטודנטים?
2. האם קיימים הבדלים במידת שביעות הרצון מההתנסות המעשית ומהגורמים המעורבים בה בין סטודנטים המתנסים בהוראה לפי דגם ה-PDS לבין סטודנטים המתנסים בהוראה לפי הדגם המסורתי?

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

בתכנית ה-PDS השתתפו סטודנטים משלוש כיתות לימוד במכללה:

א. תלמידי השנה השלישית בכיתת ערבית-עברית במסלול היסודי (בהדרכת ד"ר ח"ח). בכיתה זו למדו 18 סטודנטיות.

ב. תלמידי השנה השנייה בכיתת ערבית-עברית במסלול היסודי (בהדרכת ד"ר ע"ק). בכיתה זו למדו 15 סטודנטיות וסטודנט אחד.

ג. תלמידי השנה השנייה והשנה השלישית בכיתת אנגלית במסלול מצוינים (בהדרכת א"ע). בכיתה זו למדו 12 סטודנטיות.

בסך הכול השתתפו אפוא בתכנית 46 סטודנטים משלוש כיתות, שהיו בשנה השנייה או השלישית ללימודיהם ואשר התמחו בלימוד שפה (ערבית, עברית או אנגלית) בבית הספר היסודי או העל-יסודי. בתכנית נטלו חלק גם שלושה בתי ספר מאמנים. הם נבחרו להשתתף בתכנית בהמלצת משרד החינוך:

א. בית הספר היסודי א' (בניהולו של ס"ע) אשר ממוקם בכפר א' - בית הספר הזה הצטרף לתכנית "אופק חדש". הוא מתאפיין ברמת הישגים נמוכה ומוגדר כבית ספר ברמה סוציו-אקונומית נמוכה (דרגה 3 בסולם בן ארבע דרגות שמגדירה התכנית "אופק חדש"). לפי דברי מנהל בית הספר:

המצב הסוציו-אקונומי נמוך מאוד בכל היישוב, לרבות בשכונה שבית הספר ממוקם בה. אנחנו ממוקמים בדרגה 3 על סולם בן 4 דרגות שנבנה לצורך תכנית 'אופק חדש'. זה אומר שהמצב שלנו גרוע מאוד. יש לנו הישגים נמוכים מהממוצע הכללי בכ-8 דרגות בכיתות ה' ו-ח'. יש לנו בעיה רצינית, והיא רמה נמוכה של מעורבות הורים.

ב. בית הספר ע"א (בניהולו של מ"ע) אשר ממוקם בשכונת ח' בחיפה - להלן תיאורו של המנהל את בית הספר:

בית הספר מוכר [כנמצא] ברמת ה-SES הנמוכה מאוד (10). בית הספר משרת אוכלוסייה מרובת בעיות חברתיות. הוא שוכן בשכונת מצוקה קשה, לומדים בו הרבה תלמידים עם צרכים מיוחדים והרבה תלמידים היפראקטיביים. 50% ממשפחות התלמידים הן משפחות חד-הוריות, 70% ממשפחות התלמידים מוכרים או מטופלים על ידי מחלקת הרווחה בעירייה.

ג. בית הספר ב' (בניהולה של ד"ר נ"ס) אשר ממוקם בשכונת ה' בחיפה - להלן תיאורו של המנהל את בית הספר:

בית הספר שלנו מוכר ברמתו הסוציו-אקונומית הנמוכה מאוד: ה-SES שלנו מוגדר בדרגה 9.4 על סולם בן 10 דרגות, זה הגרוע שבגרוע. אנחנו מתמודדים עם בעיות אלימות, יש לנו כיתות אומ"ץ וחינוך מיוחד. האוכלוסייה שבית הספר ענייה מאוד וסובלת מבעיות חברתיות קשות (זנות, עוני, פשע, סמים וכן הלאה). יש אחוז גבוה של תלמידים טעוני טיפוח ותלמידים בסיכון.

מכל אחד משלושת בתי הספר השתתפו בתכנית שש מורות מאמנות. כל המורות היו בעלות תואר ראשון בתחום ידע ובעלות תעודת הוראה. בניגוד לסטודנטים שבשלוש כיתות הלימוד שהתנסו בדגם השותפות, שאר הסטודנטים במכללה (עשר כיתות של תלמידי השנה הראשונה, תשע כיתות של תלמידי השנה השנייה ושמונה כיתות של תלמידי השנה השלישית) למדו והתנסו לפי הדגם המסורתי בכמה בתי ספר בגליל.

המדגם

מתוך 46 הסטודנטים שהתנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS, נבחרו 35 סטודנטיות (בהתאם לתדירות נוכחותן, זמינותן, האפשרות לקיים מפגש עמן והסכמתן למלא את השאלון). בכל כיתה מספר הסטודנטיות שנבחרו תאם את מספר התלמידים הכללי בכיתה, ולפיכך במדגם נשמר יחס שווה כמעט בין הכיתות: 14 סטודנטיות מבין הלומדים בשנה השלישית בכיתת הערבית-עברית, 12 סטודנטיות מבין הלומדים בשנה השנייה בכיתת הערבית-עברית ו-9 סטודנטיות מבין הלומדים בשנה השנייה ובשנה השלישית בכיתת האנגלית במסלול המצוינים. מתוך 35 הסטודנטיות האלו נבחרו באופן דומה (מאותם השיקולים) 19 אשר השתתפו בריאיון. מתוך הסטודנטים ב-27 הכיתות שהתנסו בהוראה לפי הדגם המסורתי, נבחרו 48 סטודנטיות אשר שנת לימודיהן במכללה, המסלול שלמדו בו וההתמחויות שלהן היו דומים לאלה של הסטודנטיות שהתנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS. בחירת הכיתות הייתה מכוונת, אך הסטודנטים אשר השתתפו במחקר נבחרו אקראית. הסטודנטים שהתנסו בהוראה לפי הדגם המסורתי השתתפו במילוי השאלון בלבד.

כמו כן רואיינו ארבע מורות מאמנות, שלושה מדריכים פדגוגיים, שלושה מנהלי בתי ספר, מרכזת ההדרכה במכללה ומנהל המכללה.

כלי המחקר

ריאיון חצי-מובנה - לצורך המחקר נערך ריאיון חצי-מובנה עם סטודנטים אשר התנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS ועם שותפים נוספים בתהליך. ריאיון זה עסק ברכיבי ההתנסות המעשית, בדרכי התנהלותה ובגורמים המעורבים בה.

שאלון שביעות הרצון - לצורך המחקר נבנה שאלון למדידת שביעות הרצון של הסטודנטים מכל הגורמים המעורבים בתכנית (ראו נספח בסוף המאמר). השאלון כלל 22 היגדים בהתאם לפירוט הבא: חמישה היגדים בחנו את שביעות הרצון של הסטודנטים מההדרכה הפדגוגית ומההתנסות המעשית בבית הספר; שלושה היגדים בחנו את שביעות הרצון של הסטודנטים ממנהל בית הספר; שלושה היגדים בחנו את שביעות הרצון של הסטודנטים מצוות בית הספר והעובדים בו; שישה היגדים בדקו את שביעות הרצון של הסטודנטים מהמדריך הפדגוגי; חמישה היגדים בחנו את שביעות הרצון של הסטודנטים מהמורה המאמן. ההיגדים דורגו על סולם מ-1 (אי-שביעות רצון) עד 4 (שביעות רצון גבוהה מאוד).

את ההיגדים שבשאלון שביעות הרצון (כמו גם את שאלות הריאיון) פיתח החוקר בהתייעצות עם רכז ההדרכה במכללה, מנהל המכללה, המדריכים הפדגוגיים שהשתתפו בתכנית ה-PDS ומדריכים פדגוגיים אשר הדריכו בהתאם לדגם המסורתי. ההיגדים נבנו ונוסחו באופן שאמור להתאים לקטגוריות שהם רצו לבדוק. לאחר בניית השאלון הוא הוצג למדריכים פדגוגיים, ואלה העירו את הערותיהם. הערות אלו שימשו לצורך גיבוש הנוסח הסופי של השאלון. בדיקת מהימנות פנימית שימשה כמדד למהימנות השאלון. הערכים שהתקבלו מוצגים בטבלה.

טבלה 1: מקדמי המהימנות לממדי שאלון שביעות הרצון

ממד	היגדים	אלפא של קרונברך
שביעות רצון מההדרכה הפדגוגית	5-1	$\alpha = 0.955$
שביעות רצון ממנהל בית הספר	8-6	$\alpha = 0.955$
שביעות רצון מצוות בית הספר	11-9	$\alpha = 0.926$
שביעות רצון מהמדריך הפדגוגי	17-12	$\alpha = 0.723$
שביעות רצון מהמורה המאמן	22-18	$\alpha = 0.948$

מסמכים - לצורך המחקר נאספו פרוטוקולים של ישיבות, דוחות ויומנים של מדריכים פדגוגיים והתכתבויות בין המכללה לבין משרד החינוך ובתי הספר.

איסוף הנתונים

הראיונות עם הסטודנטים אשר התנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS ועם שאר הגורמים נערכו בימי ג', כיוון שביום זה התקיימה ההתנסות המעשית של הסטודנטים בבית הספר. תהליך זה נמשך שלושה שבועות (שלושה ימי ג'), ובסיומו של כל ריאיון התבקשו הסטודנטים (רק הם!) למלא שאלון של שביעות רצון. 19 סטודנטים השתתפו בראיונות האלה, כמו גם ארבע מורות מאמנות, שלושה מדריכים פדגוגיים, שלושה מנהלי בתי ספר ומרכזת ההדרכה במכללה. הראיונות נערכו באווירה חיובית מאוד. למרואיינים הובטח שיישמרו הסודיות והאנונימיות של פרטיהם, והודות לכך כל תשובה שלהם לוותה בהסבר.

השאלונים מולאו אחרי סיום הריאיון (המראיין יצא מהחדר ואפשר לסטודנטים למלא את השאלון). אשר לסטודנטים שהתנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS, הרי שנוסף על 19 הסטודנטיות שהשתתפו בראיונות ומילאו את השאלונים, 16 סטודנטים מילאו את השאלון בלבד (אך לא השתתפו בראיונות). הסטודנטים שהתנסו בהוראה לפי הדגם המסורתי לא רואיינו, אלא התבקשו למלא שאלון שביעות רצון בלבד (בסוף יום העבודה המעשית שלהם, בשעת הסיכום).

חשוב לציין שהסטודנטים אשר התנסו בהוראה לפי דגם השותפות PDS, התנסו בשנים קודמות בהוראה לפי הדגם המסורתי. תשובותיהם לשאלות הפתוחות בריאיון מעידות על ההשוואה שערכו בין שני דגמי ההתנסות.

ניתוח הנתונים

החוקרים ערכו ניתוח תוכן של הראיונות אשר התבסס על טריאנגולציה (הצלבת נתונים ועדויות שהתקבלו מכמה מקורות וכלים לצורך אישוש, השלמה והעמקה של הידע). כמו כן נערך ניתוח כמותי סטטיסטי של הנתונים הכמותיים שהופיעו בתשובות לשאלונים. מבחן t לשני מדגמים בלתי-תלויים שימש כדי להשוות בין סטודנטים שהתנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS לבין סטודנטים שהתנסו בהוראה לפי הדגם המסורתי. בהתאם לרצף המתודולוגי נוסחו שאלות המחקר. השאלה הראשונה הצריכה ניתוח איכותני, ואילו השנייה הצריכה ניתוח כמותי. בהתאם לכך יוצגו תחילה הממצאים האיכותניים ולאחריהם הממצאים הכמותיים.

ממצאים

א. שאלת המחקר הראשונה

על מנת לענות על שאלת המחקר הראשונה נערך ניתוח תוכן איכותני לראיונות עם הסטודנטים (בשיטת הטריאנגולציה). נוסף על כך נערך ניתוח כמותי-תיאורי לשאלות שבשאלון אשר עוסקות בכל אחד מהממדים.

השאלה הראשונה בריאיון

מהו היקף שיתוף הפעולה בין המדריך הפדגוגי, המורים המאמנים, הסטודנטים ובית הספר בכלל? האם הסטודנטים מרוצים משיתוף פעולה זה?

מרכזת ההדרכה, המדריכים הפדגוגיים והמורים המאמנים ציינו כי קיים שיתוף פעולה בין המדריכים הפדגוגיים לבין המורים המאמנים. הם ציינו כי ביום ההתנסות שעה קבועה אחת מוקדשת לפגישה בין המדריך הפדגוגי לבין המורים המאמנים והסטודנטים. במהלך הפגישה מתקיימים למידה משותפת ודיונים בהתרחשויות, בדילמות ובקשיים מהשדה; ניתוח של הקשיים ודיון בהם; הערכת שיעורים ודפי עבודה; כתיבת מערכי שיעור, התכוננות לפרויקט הגמר והכנת פורטפוליו. המרואיינים ציינו כי המדריכים הפדגוגיים מתייעצים עם המורים המאמנים בעיקר בסוגיות של תכנון השיעורים, תפקודם וביצועיהם של הסטודנטים, הקפדה על עמידה בלוחות זמנים, דרך העברת השיעורים ושימוש בעזרים דידקטיים. המדריכים הפדגוגיים ציינו את שיתוף הפעולה בינם לבין המורים המאמנים, כמו גם את העובדה שמתקיימות ישיבות תיאום. גם המורים המאמנים אישרו כי מתקיימים שיתוף פעולה והתייעצות הדדית. כך למשל אחת המורות המאמנות אמרה ש"תמיד היינו מתואמות בבית הספר, וגם אחר-הצהריים שוחחנו

בטלפון". מורה מאמנת אחרת הוסיפה ש"הוא [המדריך הפדגוגי] תמיד מתייעץ אתנו בנושאים כמו ביצועי הסטודנטים, תרומתם לתלמידים ולבית הספר, פעילויות לימודיות וחברתיות - כמו עיתון בית הספר והרבה פעילויות אחרות".

גם לפי דברי הסטודנטים, קיימת שעה קבועה ביום ההתנסות אשר במהלכה המדריך הפדגוגי נפגש עם המורים המאמנים ועם הסטודנטים לצורך דיונים ולמידה משותפת. הסטודנטים אישרו כי המדריכים הפדגוגיים מתייעצים עם המורים המאמנים. הם אמרו כי שיתוף הפעולה מקדם את תהליך הלמידה שלהם ומשפר את התיאום ואת הקשרים בין הגורמים המעורבים בהתנסות. לדברי הסטודנטים, שיתוף הפעולה הזה משיב את רצונם.

הסטודנטים השיבו בחיוב על השאלה בדבר שיתוף הפעולה בינם לבין המדריכים הפדגוגיים והמורים המאמנים. לדבריהם, המדריכים הפדגוגיים והמורים המאמנים מזמינים אותם לשיבות ולפגישות עבודה כדי לתת להם משוב, לסקור את תפקודם ולהעריך את ביצועיהם. סטודנטית אחת אמרה כי "בדרך כלל המדריך הפדגוגי מזמן אותנו לשיבות הדרכה, הנחיה ומשוב. המורים המאמנים לפעמים מזמנים אותנו. הם מבהירים נהלים וכללים, הם מציגים בפנינו את שיטת עבודתם ונותנים לנו הנחיות לאינטרסים של בית הספר". היא הוסיפה כי "עם סיום השיעור המורה המאמן נותן הערות כלליות וקצרות על השיעור שהיה והתהליכים שהוא כלל". אותה הסטודנטית אמרה כי אם היא טועה במהלך שיעור שהיא מלמדת, המורה המאמנת "מאותתת לי בעיניים או בתנועת יד קלה, או שהיא מתערבת - אבל בצורה שהתלמידים לא יבחינו שטעיתי". היא מתערבת כאילו שהיא רוצה להוסיף לתלמידים מידע או להעיר, ובכך היא חוזרת על מה שאמרת, אבל נכון יותר ובלי שהתלמידים יבחינו". סטודנטית אחרת ציינה כי "ראשית, המדריך מגיב ומעודד אותי בתחילת כל משוב. [הוא] לא שוכח להפנות את שימת לבי לטעויות שעשיתי, כדי שלא אחזור שנית על אותן טעויות. הוא בודק אותי בשיעורים אחרים כדי לוודא שלא חזרתי על אותן טעויות". סטודנטית אחרת אמרה ש"אנחנו עדים לתיאום ולהתייעצויות רבות בין המדריך הפדגוגי לבין המורה המאמן, אך למעט תיאום עם שאר חברי צוות המורים בבית הספר. המדריך הפדגוגי ואנחנו שומרים על קשר טוב וחיובי עמם". סטודנטית נוספת אמרה כי "חשוב מאוד לעבוד באווירה נינוחה, חיובית ותומכת. זה מאפשר לנו לקבל את מלוא ההדרכה מכל הגורמים בבית הספר. לפעמים מורים בבית הספר, שאינם המורים המאמנים שלנו, נותנים ייעוץ, הצעות, פעילויות, מציעים דפי עבודה, אמצעי המחשה. נעים מאוד ללמד באווירה כזו".

אשר לקשר בין המנהל וצוות בית הספר לבין הסטודנט נמצא כי הוא חלש למדי. קשר זה מקצועי בלבד ואינו חורג מעדכונים, מהבהרות ומבקשות שגורות שעניינן הצורך לקיים את הנורמות ואת הכללים הנהוגים בבית הספר. שיחות בין הסטודנטים לבין מנהל בית הספר מתקיימות לעתים רחוקות מאוד, והן קצרות ביותר. באופן דומה אפשר לאפיין את הקשר של הסטודנטים עם צוות בית הספר, כלומר עם מורים שאינם מאמנים אותם. לעומת זאת הקשר

שלהם עם השרתים ועם המזכירה בבית הספר הוא חזק, ידידותי ומתאפיין ברמה אישית-חברית יותר. הסטודנטית מ' אמרה כי "מנהל בית הספר מדבר אלינו רק בקבלת הפנים הראשונה עם כניסתנו לבית הספר, בתחילת שנת הלימודים. עם שאר צוות בית הספר אין לנו מגע כמעט, פרט להערכה ולדברי נימוס וברכות". הסטודנטית ר' ציינה כי "אני מכבדת את המנהל, שכמעט ולא מתערב בתהליך ההתנסות שלנו. הוא פתח בפנינו את כל דלתות בית הספר וביקש מכל הצוות לשתף אתנו פעולה. אני מכבדת מאוד את שאר המורים בבית הספר, הם תמיד מעודדים אותי ומציעים עזרה". סטודנטית אחרת ציינה בדבריה את הקשר המיוחד עם עובדי המנהלה בבית הספר: "הם מאוד נחמדים וסימפטיים. ללא העזרה שלהם לא הייתי מצליחה לעשות הרבה דברים. הם משכפלים לנו דפי עבודה, עוזרים בסידור הכיתה וארגונה לצורך פעילות מתוכננת. המזכירה אחראית מאוד ומתייחסת אלינו בכבוד, כאילו אנחנו חלק מהצוות".

פרוטוקולים של ישיבות ודוחות של המדריכים הפדגוגיים העידו על קיום התייעצויות ותיאום בין המדריך הפדגוגי לבין המורה המאמן. בפרוטוקולים ובדוחות מוזכרים אותם נושאי דיון ואותן הנקודות לתיאום והתייעצות אשר המדריכים הפדגוגיים והמורים המאמנים ציינו בראיונות עמם.

מההתכתבות של המכללה עם בתי הספר עולה כי המנהלת של אחד מבתי הספר המשתתפים בתכנית ציינה במכתבה למנהל המכללה את רמת התיאום הגבוהה, כמו גם את השותפות המלאה, אשר מתקיימות בין המדריך הפדגוגי והסטודנטים לבין המורים המאמנים וצוות בית הספר. טבלה 2 (שבעמוד הבא) מציגה את התוצאות שהתקבלו בניתוח כמותי של תשובות הסטודנטים להיגדים שעניינם הקשר שלהם עם הצוות המלווה אותם בבית הספר.

מהממצאים בטבלה עולה כי הרוב המכריע של הסטודנטים היו מרוצים במידה רבה או רבה מאוד מהיחס הכללי אליהם בבית הספר, מיחסו של המדריך הפדגוגי אליהם ומיחסו של המורה המאמן. הסטודנטים הביעו רמה בינונית של שביעות רצון מיחסו של המנהל אליהם, מתמיכתו ומנכונותו להיענות לצורכיהם. הם הביעו שביעות רצון נמוכה למדי מהקשר שלהם עם צוות בית הספר ומשיתוף הפעולה עמו.

טבלה 2: התפלגות מידת שביעות הרצון של הסטודנטים מהקשר שלהם עם המדריך הפדגוגי, עם המורה המאמן, עם המנהל ועם צוות בית הספר (N=19)

מספר היגד	היגד	כלל לא 1	במידה מעטה 2	במידה רבה 3	במידה רבה מאוד 4
4	קיבלתי יחס ראוי בבית הספר.	-	-	42.1%	57.9%
6	מנהל בית הספר יידע אותי בדבר הנורמות הקיימות בבית הספר.	10.5%	31.6%	15.8%	42.1%
7	המנהל תמך בי ועודד אותי במהלך השנה.	21.1%	26.3%	26.3%	26.3%
8	המנהל סיפק מענה לצרכיי בהדרכה.	15.8%	42.1%	5.3%	36.8%
9	יצרתי קשר הדוק עם צוות בית הספר.	10.5%	52.6%	21.1%	15.8%
10	צוות בית הספר תמך בי ועודד אותי במהלך השנה.	21.1%	26.3%	26.3%	26.3%
11	צוות בית הספר סיפק מענה לצרכיי בהדרכה.	26.3%	21.1%	26.3%	26.3%
17	המדריך מתייחס אליי בכבוד.	-	-	10.5%	89.5%
22	המורה המאמן מתייחס אליי בכבוד.	10.5%	5.3%	15.8%	68.4%

דומה שהממצאים הכמותיים בנושא מידת שביעות הרצון של הסטודנטים מהיחס אליהם בבית הספר המכשיר, כמו גם מהקשר שלהם עם השותפים למיניהם במערך ההתנסות המעשית לפי דגם ה-PDS, מעניקים משנה תוקף לממצאים האיכותניים שהתגלו בראיונות. שני סוגי הממצאים מעידים על רמה דומה של שביעות רצון מאותם ההיבטים.

השאלה השנייה בריאיון

מהי תרומתם של המדריך הפדגוגי ושל המורים המאמנים, ועד כמה אתה מרוצה מתרומתם זו? שאלה זו נועדה לשפוך אור על שביעות רצונם של הסטודנטים מההתקדמות שלהם ומתרומתם של המדריכים הפדגוגיים והמורים המאמנים במישור הדידקטי, במישור הפדגוגי ובמישור הארגוני. הסטודנטית ר' אמרה:

מבחינה דידיקטית למדתי יותר על שיטות הפעלת התלמידים ועל העברת שיעור מקוון. מבחינה פדגוגית רכשתי כלים שאפשרו לי להתמודד עם בעיות משמעת, ומבחינה ארגונית - הקפדה על תכנון מערכי שיעור ועמידה בלוח זמנים הפכו נר לרגליי; והוסיפה רכשתי כלים איך לתקשר עם עמיתיי הסטודנטים, איך לתכנן מערכי שיעורים, איך לתקשר עם תלמידים בעייתיים ולמשוך אותם לשיעורים.

סטודנטית אחרת אמרה:

יש לי יכולת לתכנן פעילויות דידקטיות תוך התייחסות למטרות הלימודיות, לתכנים ולחומרים הקשורים. רכשתי מיומנויות דידקטיות, פדגוגיות וארגוניות רבות. מבחינה דידקטית אני מאמינה שאני מצוידת בכל כך הרבה מיומנויות לימוד אפקטיביות. אני מרגישה את הכוח שיש לי להחליט באיזו שיטת הוראה, באיזו דרך ובאיזה כלי עזר אני אשתמש. השליטה שלי והיחסים שלי עם התלמידים יותר טובים. מבחינה ארגונית התכנית תרמה לי מאוד. אני רואה בעצמי "מורה לעתיד" טובה שיכולה לשאת באחריות כבדה, לבצע, לארגן ולתכנן תכנית שתסייע לי להצליח. אני מודה מאוד למדריך הפדגוגי שלי.

סטודנטים אחרים הביעו שביעות רצון מתרומתם של המדריך הפדגוגי ושל המורה המאמנת לרכישת מיומנויות הוראה. מרכזת ההדרכה אמרה בהקשר זה כי "הייתה תרומה משמעותית לסטודנטים - בייחוד מהמדריכים הפדגוגיים שהשקיעו מאמצים אדירים. על אף פרק הזמן הקצר יחסית יש התקדמות מורגשת של הסטודנטים מכל הבחינות: הדידקטית, הפדגוגית והארגונית". המדריכים הפדגוגיים פירטו את התרומה העצומה לסטודנט. כך למשל המדריך ח' אמר ש"העיקר בתכניות שנבנו הוא גיוון בשיטות ההוראה והפיכת הלמידה לחוויה. הדבר נעשה באמצעות סביבת למידה מתוקשבת (מצגות) ובאמצעות אמצעי המחשה". הממצאים שעלו מהניתוח הכמותי בנושא שביעות הרצון של הסטודנטים מהקשר שלהם עם הצוות המלווה תומכים בממצאים האיכותניים שהתקבלו בראיונות. בטבלה שלהלן מוצגים הממצאים הכמותיים בנושא.

טבלה 3: התפלגות מידת שביעות הרצון של הסטודנטים מתרומתם של המדריך הפדגוגי והמורים המאמנים (N=19)

מספר היגד	היגד	כלל לא 1	במידה מעטה 2	במידה רבה 3	במידה רבה מאוד 4
15	המדריך הקנה לי כלים להתמודד עם בעיות משמעת ולנהל את הכיתה.	-	-	26.3%	73.7%
21	המורה המאמן הקנה לי כלים להתמודד עם בעיות משמעת ולנהל את הכיתה.	10.5%	26.3%	36.8%	26.3%
18	המורה המאמן סייע לי בהתאמת החומר לרמות השונות של התלמידים.	5.3%	15.8%	57.9%	21.1%
13	המדריך התייחס למערכי השיעור על מרכיביו השונים.	-	5.3%	10.5%	84.2%
12	המדריך סייע לי בהתאמת החומר לרמות השונות של התלמידים.	-	5.3%	26.3%	68.4%

הממצאים בטבלה שלעיל מלמדים כי הסטודנטים הביעו שביעות רצון גבוהה במיוחד מיחסו של המדריך הפדגוגי למערכי השיעור, כמו גם מהכלים ומהמיומנויות שהוא הקנה להם כדי להתמודד עם בעיות משמעת ולנהל את הכיתה. הם הביעו שביעות רצון גבוהה מסיועו של המדריך הפדגוגי בהתאמת חומר הלימוד לרמתו של כל תלמיד. לעומת זאת הסטודנטים הביעו שביעות רצון נמוכה יותר מהכלים ומהמיומנויות שהקנה להם המורה המאמן כדי להתמודד עם בעיות משמעת ולנהל את הכיתה, כמו גם מעזרתו בהתאמת חומר הלימוד לרמתו של כל תלמיד. הממצאים האיכותניים עולים בקנה אחד עם הנתונים הכמותיים המוצגים בטבלה 3, וגם מהם עולה רמה דומה של שביעות רצון מאותם ההיבטים.

השאלה השלישית בריאיון

האם הפעילויות שתוכננו במהלך השנה אכן התקיימו, ומהי מידת שביעות הרצון שלך מכך? הסטודנטים ציינו כמה פעילויות לימודיות שתוכננו ובוצעו: יום השפה הערבית, שיעורים מקוונים, הכנת עיתון בית-ספרי, שלושה "ימי אנגלית" ופעילויות נוספות. סטודנטית מכיתת האנגלית אמרה בריאיון: "אני נהנית גם כאשר אני רואה את התלמידים בבית הספר נהנים ומשתתפים בפעילויות". סטודנטית אחרת אמרה ש"נוסף על התועלת הלימודית שהתלמידים מפיקים, הם גם רוכשים כישורים חברתיים ואישיותיים. זה מדהים, זה נותן תחושה שאני עושה משהו טוב ומועיל".

גם המדריכים הפדגוגיים ציינו פעילויות לימודיות וחברתיות שתוכננו ובוצעו: יום המתמטיקה בבית הספר, שיעורים מקוונים ומצגות, פעולות לשיפור האסתטיות של בית הספר (קישוט, צביעת קיר מרכזי), הכנת עיתון בית-ספרי ופעילויות נוספות. כדאי לציין שבאחד הספורים שלי (יחד עם מנהל המכללה ומרכזת ההדרכה) ראיתי במו עיניי את ההכנות ואת ההתכוננות של הסטודנטיות לקראת פעילויות מגוונות ומשמעותיות. גם בדוחות של המדריכים הפדגוגיים מתוארות פעילויות שונות שבוצעו. בהתכתבות בין מנהלת אחד מבתי הספר אשר השתתפו בתכנית לבין מנהל המכללה פירטה המנהלת פעילויות לימודיות וחברתיות שהתקיימו בין כותלי בית הספר.

הממצאים שעלו מהניתוח הכמותי של סוגיית ההשתתפות של הסטודנטים בפעילויות אשר תוכננו והתקיימו, עולים בקנה אחד עם הממצאים שעלו מהראיונות עם הסטודנטים עצמם. טבלה 4 מציגה את הממצאים הכמותיים בנושא זה.

טבלה 4: התפלגות מידת שביעות הרצון של הסטודנטים מהשתתפותם בפעילויות שתוכננו והתקיימו (N=19)

מספר היגד	היגד	כלל לא	במידה 2 מעטה	במידה 3 רבה	במידה 4 רבה מאוד
2	במסגרת ההתנסות השנה השתתפתי בפעילויות שונות בתוך בית הספר.	10.5%	5.3%	47.4%	36.8%

עיון בטבלה מלמד כי הנתונים הכמותיים בנושא שביעות הרצון של הסטודנטים מהשתתפותם בפעילויות אשר תוכננו, תומכים בממצאים האיכותניים שעלו מהראיונות - כ-85% מהסטודנטים הביעו שביעות רצון רבה או רבה מאוד מהשתתפותם בהכנת פעילויות לימודיות ואחרות (לא פורמליות).

השאלה הרביעית בריאיון

האם התכנית מתבצעת בזמן ובהתאם לתכנון (תדירות הסדנה הדידקטית, תדירות ההדרכה בבית הספר)? האם אתה שבע רצון מלוח הזמנים של קיום התכנית?

מתשובות הסטודנטים עולה כי התכנית התבצעה בזמן ובהתאם לתכנון (הן בהיבט של תדירות הסדנה הדידקטית, הן בהיבט של תדירות ההדרכה בבית הספר). לא היו מקרים והתרחשויות שגרמו לדחייה או לעיכוב ביישום של תכנית ההתנסות המעשית השבועית ושל הסדנה הדידקטית. אחת הסטודנטיות אמרה כי "לא זכור לי אפילו מקרה אחד, וזה מאוד תורם לנו". כל הסטודנטים שהשתתפו בתכנית ענו תשובות דומות: כולם הסכימו שלא היו שום ביטולים, דחיות או העדרויות, ובהתאם לכך טענו כי הם מרוצים מהעמידה בלוח הזמנים של התכנית. גם מרכזת ההדרכה אמרה כי "אף שהתכנית מעמיסה על בתי הספר, בכל זאת מנהלי בתי הספר ומורים מאמנים הושיטו יד וסייעו להצלחת השותפות. לא היו שום דחייה או ביטול". אחד המדריכים הפדגוגיים ציין כי "לא היו שום אירועים או מקרים שגרמו לדחייה או עיכוב ביישום התכנית", וגם שני המדריכים האחרים ענו תשובה דומה. גם מורה מאמנת אמרה ש"לא היו מקרים חריגים, הכול הלך לפי המתוכנן". בעיון ביומנים ובדוחות של המדריכים הפדגוגיים לא נמצא דיווח על חריגה בקיום התכנית כמתוכנן.

הממצאים שעלו מהניתוח הכמותי של שביעות הרצון מלוח הזמנים של ביצוע התכנית ומקיומה בהתאם לתכנון (תדירות הסדנה הדידקטית, תדירות ההדרכה בבית הספר) תואמים את הממצאים שעלו מהראיונות עם הסטודנטים עצמם. טבלה 5 מציגה את הממצאים הכמותיים בנושא זה.

טבלה 5: התפלגות של מידת שביעות הרצון מלוחות הזמנים של ביצוע התכנית ומקיומה בהתאם לתכנון (N=19)

מספר היגד	היגד	כלל לא	במידה מעטה 2	במידה רבה 3	במידה רבה מאוד 4
5	ימי ההתנסות המעשית נוצלו ביעילות.	-	-	10.5%	89.5%
16	המדריך שמר והקפיד על נוכחות ועל לוח זמנים במהלך שנת ההתנסות.	-	-	5.3%	94.7%
3	הפקתי תועלת מהסדנה הדידקטית.	-	5.3%	26.3%	68.4%

עיון בטבלה שלעיל מלמד כי מרכזת ההדרכה, המדריכים הפדגוגיים, המורים המאמנים והסטודנטים ציינו כי לא היו חריגות ודחיות בתכנית. הסטודנטים הביעו שביעות רצון גבוהה מאוד מלוח הזמנים לביצוע התכנית, מקיומה בהתאם לתכנון, מ"ניצול" ימי ההתנסות ומהתועלת שהופקה מהם.

השאלה החמישית בריאיון

האם הדגם החדש (PDS) יעיל יותר מהדגם המסורתי בהכשרת פרחי הוראה? מהי מידת שביעות הרצון שלך ממנו?

כפי שצוין לעיל, הסטודנטים אשר התנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS התנסו בשנים קודמות בהוראה לפי הדגם המסורתי, ולפיכך היה ביכולתם להשוות בין שני דגמי ההתנסות. השאלה החמישית הייתה השאלה המרכזית בריאיון. להלן תשובתו של מנהל המכללה לשאלה זו:

בתכנית זו קיימים כמה רכיבים שאינם קיימים בתכנית המסורתית: עניין השותפות עם בית הספר המאמן ועם הפיקוח, הרגשת השייכות של המורים המאמנים (אשר עוברים השתלמות במכללה ומרגישים את שייכותם לפרויקט), המדריכים הפדגוגיים המרוכזים בתוך אותו בית ספר ושותפים לתהליך קבלת ההחלטות בבית הספר. גם הסטודנטים זוכים ליחס הדוק יותר - תמיכה, סיוע והנחיה ברמה גבוהה יותר.

גם מרכזת ההדרכה מנתה כמה רכיבים השונים מאלו הקיימים בדגם המסורתי:

במודל השיתופי היקף הקשרים גדול יותר. הדבר דורש יצירת אמון וכבוד הדדי ומיסוד תקשורת יעילה. כמו כן הרבה פעולות של תיאום, גיוס משאבים, מעורבות ושיתוף אמיתי משני הצדדים בקבלת החלטות. קיימת גם תחושת מחויבות של כל צד [מכללה ובית ספר]. המחויבות של המדריך בדגם ה-PDS רחבה יותר וכוללת סטודנטים, מכללה,

מורים חונכים ואת הנהלת בית הספר. יצירת מטרות, תכנית משותפת וראלית לביצוע, שיתוף בידע, שינוי בגישת המדריך לבית ספר ולמורה המאמן.

המדריכים הפדגוגיים חזרו על עיקרי הדברים של המנהל ושל המרכזת. אחד המדריכים הפדגוגיים אמר ש"התכנית מאפשרת קשר ישיר יותר עם כל המערכות וקשר מעמיק יותר עם הסטודנט. התכנית מעניקה למדריך מרחב שמאפשר לו בהחלט להדריך באופן מקצועי את תלמידיו, והיא מאפשרת איזון טוב בין צורכי פרח ההוראה לבין המערכות השונות". המדריכה הפדגוגית א' אמרה כי "התכנית שונה מתכנית ההתנסות המסורתית בכך שהקשר עם הנהלת בית הספר וצוות המורים נעשה הדוק יותר [...] אנחנו נמצאים בשטח, מנתחים מצב, קובעים סדר עדיפויות, מציעים יעדים, מפתחים שיטות ותכנים [...] התנסות באתגרים האמיתיים בהווי הבית-ספרי". גם מנהל בית הספר א', מר ס', ציין כמה יתרונות של התכנית:

קירוב המקצוע לתלמידים, יותר אמפתיה ושיטות הוראה שונות ומגוונות הביאו לאהדה כלפי המקצוע. הייתה עבודה גם לחזק את החזקים (נוסף על תמיכה ועידוד החלשים), שיפור הישגי התלמידים, העלאת ההשתתפות, תרומה לאווירה בית-ספרית, יותר פעילות, נחרצות ואכפתיות. הם יוצרים אווירה חיובית מאוד - גם בכיתה, במהלך השיעור, וגם בבית הספר. התכנית תרמה מאוד לבית הספר. יש רציניות ועקביות ומעקב בכל התכנית: גם מצד המדריכה הפדגוגית, גם מצד מרכזת ההדרכה ורכזת ה-PDS, גם מצד הנהלת המכללה. זה נותן לנו תחושה של אכפתיות, שותפות מלאה והתעניינות [...] זה בכלל לא היה בהתנסות בשנים שעברו.

מנהלת בית הספר ב', ד"ר נ', אמרה:

הרבה עזרה ותמיכה הוגשה לתלמידים במקצוע הערבית-עברית. המורים שלנו נעזרו גם הם בשיטות ובאמצעים של הסטודנטים מהמכללה והמדריך הפדגוגי. הסטודנטים גילו מעורבות רבה בפעילויות ופרויקטים המתקיימים בין כותלי בית הספר, והם תרמו לאסתטיקה של בית הספר. המדריך הפדגוגי גילה עניין ומנהיגות, יצר קשר עם העירייה והגיש רשימת דרישות לשיפור בית הספר. קיים שיפור בהישגים הלימודיים במקצועות ערבית ועברית. המשמעת בכיתות שיש בהן סטודנטים מתכשרים להוראה עלתה. את כל זה לא מצאתי בהתנסות שהייתה אצלי בשנים שעברו.

המנהל השלישי ציין יתרונות דומים והוסיף: "היום קיים שדה למידה עשיר יותר מאשר בהתנסות שהייתה בשנים שעברו. זה משהו אחר לגמרי, קיימת למידה הדדית". גם המורים המאמנים סיפרו על יתרונותיה של תכנית זו.

הסטודנטיות ציינו מספר רב של יתרונות, וזאת נוסף על המיומנויות שהן רכשו. סטודנטית אחת אמרה כי "הרגשתי שאני מעורבת יותר בנעשה בבית הספר", וסטודנטית אחרת ציינה את היתרונות הבאים: "קידום הלמידה של התלמידים בבית הספר, שיפור ההכשרה של

הסטודנטים להוראה כדי שיוכלו להתמודד עם הבעיות הקשורות להוראה, העלאת המוטיבציה של התלמידים בבית הספר". סטודנטית אחרת הרחיבה ופירטה על אודות יתרונות התכנית: הדגם הזה, PDS, יעיל מאוד ומצוין בהשוואה לדגם המסורתי. ההתנסות לפי דגם זה מעמידה בפני בית הספר אחריות גדולה ומחייבת אמינות והשקעה רצינית. אנחנו קרובים יותר לתלמידים, מתעניינים בהם יותר ומתחשבים ברמות התלמידים. [...] גם אנחנו כסטודנטים מפיקים תועלת רבה מהתהליך הזה. הייתה לנו הזדמנות עשירה ומעניינת להיחשף לרמות שונות של תלמידים ולהתאים את ההוראה שלנו לרמות השונות, וזה אתגר רציני. אני משקיעה יותר, יוזמת יותר, הביטחון העצמי שלי עולה, מסתגלת למצבים שונים. זה דגם מאתגר: התכנית דינמית מאוד, וכל יום אני מגלה משהו חדש בתהליך יישום התכנית. אין ספק, אני מרגישה את ההבדל בין התנסות לפי דגם ה-PDS לבין ההתנסות לפי הדגם הקלסי. השיפור חל על כל הסטודנטים. הסטודנטית ר' אמרה כי "נוסף על התפתחותי המקצועית ועל התועלת שהפקתי במישורים הדידקטי, הפדגוגי והארגוני, נהניתי מאוד. מצאתי אתגר ועניין רב בתכנון, בארגון ובביצוע פעילויות לימודיות ולא פורמליות, קיבלתי יחס מהתלמידים, והתמיכה שהוענקה לי סיפקה אותי מאוד". טבלה 6 שלהלן מציגה את ממצאי הניתוח הכמותי של שביעות הרצון מהיחס אל הסטודנטים ומהקשר שלהם עם הצוות המלווה.

טבלה 6: התפלגות מידת שביעות הרצון של הסטודנטים מתרומת הדגם החדש (PDS) (N=19)

מספר היגד	היגד	כלל לא	במידה מעטה 2	במידה רבה 3	במידה רבה מאוד 4
1	ההדרכה הפדגוגית סייעה לי ברכישת ידע בתחום ההתמחות שלי.	-	10.5%	10.5%	78.9%

מהטבלה עולה כי יותר מ-90% מהסטודנטים הביעו שביעות רצון גבוהה מתרומתה של ההתנסות המעשית לפי דגם ה-PDS. נתון זה עולה בקנה אחד עם הממצאים שעלו מהראיונות.

ב. שאלת המחקר השנייה

התשובות לשאלה זו נבדקו רק באמצעות השאלון. על מנת לבחון את ההבדל בין שביעות הרצון של סטודנטים המתנסים בהוראה לפי דגם ה-PDS לבין שביעות הרצון של סטודנטים המתנסים בהוראה לפי הדגם המסורתי, נערך מבחן t לשני מדגמים בלתי-תלויים. טבלה 7 מציגה את הממוצעים ואת סטיות התקן של מידת שביעות הרצון מההתנסות המעשית ומהגורמים

המעורבים בה בקרב סטודנטים שהתנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS ובקרב סטודנטים שהתנסו בהוראה לפי הדגם המסורתי, כמו גם את ההשוואה בין הקבוצות באמצעות מבחני t.

טבלה 7: ממוצעים וסטיות תקן של מידת שביעות הרצון מההתנסות המעשית ומהגורמים המעורבים בה בקרב סטודנטים שהוכשרו לפי דגם ה-PDS ובקרב סטודנטים שהוכשרו לפי הדגם המסורתי

מבחן t	S.D.	M	N	דגם	גורם
3.11**	.42	3.58	35	PDS	מעריך ההדרכה וההתנסות
	.47	3.28	48	מסורתי	
5.63***	1.07	2.63	35	PDS	מנהל בית הספר
	.77	1.43	48	מסורתי	
6.28***	.96	2.42	35	PDS	צוות בית הספר
	.35	1.35	48	מסורתי	
6.35***	.27	3.81	35	PDS	מדריך פדגוגי
	.34	3.39	48	מסורתי	
5.47***	.93	2.83	35	PDS	מורה מאמן
	.67	1.87	48	מסורתי	
6.67***	.52	3.19	35	PDS	הערכה כללית
	.41	2.47	48	מסורתי	

p<.01, *p<.001

עיון בטבלה שלעיל מלמד כי קיים הבדל מובהק בין סטודנטים שהתנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS לבין סטודנטים שהתנסו בהוראה לפי הדגם המסורתי במידת שביעות הרצון ממעריך ההדרכה ($t=3.11, p<0.01$). הסטודנטים שהתנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS הביעו שביעות רצון רבה יותר ממעריך ההדרכה מאשר הסטודנטים שהתנסו בהוראה לפי הדגם המסורתי. נמצא כי קיים הבדל מובהק בין סטודנטים שהתנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS לבין סטודנטים שהתנסו בהוראה לפי הדגם המסורתי במידת שביעות הרצון ממנהל בית הספר

($t=5.63, p<0.001$). הסטודנטים שהתנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS הביעו שביעות רצון רבה יותר מיחסו של מנהל בית הספר. כמו כן, נמצא כי קיים הבדל מובהק בין סטודנטים שהתנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS לבין סטודנטים שהתנסו בהוראה לפי הדגם המסורתי במידת שביעות הרצון מצוות בית הספר והעובדים בו ($t=6.28, p<0.001$). סטודנטים שהתנסו בדגם השותפות הביעו שביעות רצון רבה יותר מהצוות. הבדל מובהק נמצא גם במידת שביעות הרצון מהמדריך הפדגוגי ($t=6.35, p<0.001$) ומהמורה המאמן ($t=5.47, p<0.001$). הסטודנטים שהתנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS הביעו שביעות רצון רבה יותר מהמדריך הפדגוגי ומהמורה המאמן מאשר הסטודנטים שהתנסו בהוראה לפי הדגם המסורתי.

אם כן, נמצא כי קיים הבדל מובהק בין סטודנטים שהתנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS לבין סטודנטים שהתנסו בהוראה לפי הדגם המסורתי במידת שביעות הרצון הכללית ($t=6.67, p<0.001$). הסטודנטים שהתנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS הביעו שביעות רצון כללית רבה יותר מהסטודנטים שהתנסו בהוראה לפי הדגם המסורתי.

דין

לשביעות הרצון של פרחי הוראה במהלך התנסותם המעשית יש חשיבות רבה ביותר לתהליך הכשרתם, והיא מהווה נדבך חשוב בתכנון ההתנסות המעשית בהוראה (Ilaiyan, 2008). סטודנטים שאינם שבעי רצון משיתוף הפעולה עמם, מהיחס אליהם ומהקשר שלהם עם הגורמים המעורבים בתהליך ההתנסות, או שאינם שבעי רצון מתרומתם של הגורמים הללו ומהתועלת אשר הם (הסטודנטים) מפיקים ממערך ההתנסות, עלולים לא להפיק את מרב התועלת מההתנסות, כמו גם לאבד את הרצון ואת היכולת שלהם להשתלב במערך ההתנסות (שם).

שיתוף הפעולה בין המדריך הפדגוגי, המורה המאמן ומנהל בית הספר

במערך ההתנסות אשר פועל לפי דגם ה-PDS קיים שיתוף פעולה הדוק ואינטנסיבי בין גורמי "השילוב המשולש" - המדריך הפדגוגי, המורים המאמנים ובית הספר. שיתוף הפעולה מתבטא בתדירות גבוהה של ישיבות תיאום בין המדריכים הפדגוגיים לבין המורים המאמנים, כמו גם בכך שהמדריכים הפדגוגיים מתייעצים עם המורים המאמנים בנושאים רבים ומגוונים (ניהול כיתה, אמצעי המחשה, רמות התלמידים והתאמת ההוראה אליהן, חומר לימודי, פעילויות לימודיות וחברתיות, שיטות הוראה, "ביצועי" הסטודנטים, תרומתם לתלמידים ולבית הספר, פעילויות לימודיות).

עוד נמצא כי קיים קשר מקצועי הדוק ומשמעותי בין המדריך הפדגוגי והמורה המאמן לבין הסטודנטים. קשר זה הוא מקצועי ולא אישי: כל הנושאים שנדונו בישיבות האלו עסקו בביצועי ובכישוריו של הסטודנט, בהנחייתו ובהדרכתו המקצועית. לא נמצאו עדויות

לקשר אישי-חברתי בין המדריך הפדגוגי והמורה המאמן לבין הסטודנט. המשמעות היא כי המדריכים הפדגוגיים והמורים המאמנים רוכשים כבוד לסטודנטים ומקפידים לא להביך אותם או לפגוע בכבודם וברגשותיהם במהלך התנסותם בהוראת שיעורים ופעילויות לימודיות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים, ולפיהם שיתוף הפעולה בין הגורמים השותפים במערך ההדרכה וההתנסות עשוי לשפר את טיב ההתנסות של המתכשר להוראה ומחזק את תפיסת זהותו המקצועית (אריאב וסמית, 2006).

הסטודנטים הביעו רמה גבוהה של שביעות רצון מהיחס שזכו לו בבית הספר ושביעות רצון בינונית מהיקף שיתוף הפעולה בינם לבין מנהל בית הספר והצוות. יש לציין שהסטודנטים שיבחו את ההבהרות ואת ההסברים שקיבלו ממנהל בית הספר ומצוותו. בד בבד בלטה למדי העובדה שהם תיארו את הקשר שלהם עם השרתים ועם המזכירה כחזק מאוד וידידותי - הקשר היחידי אשר תואר כאישי-חברתי.

המנהל וצוות בית הספר מעורבים ושותפים בתכנון ההתנסות לפי דגם ה-PDS. דגם זה מכשיר את המורים לקראת מחויבותם החדשה וער לצורכי הסטודנט. הוא מקצה משאבים נוספים המאפשרים התנסות מיטבית בהוראה, ויש בו מוכנות לשינויים מבניים וארגוניים אשר יענו על צורכי ההתנסות. שינויים כאלה נועדו לתמוך בשותפים לתהליך באופן פעיל באמצעות שיחות, ישיבות ומתן משוב (זילברשטיין, בן-פרץ וגרינפלד, 2006; McBee & Moss, 2002). יש לציין שבבית הספר להתפתחות מקצועית מתרחשת אינטראקציה אינטנסיבית בין כל השותפים; כולם משתתפים בקהילות לומדות ושותפים בתהליכי חקר ולמידה (זילברשטיין, בן-פרץ וגרינפלד, 2006), מאפיין אשר אינו קיים בבתי ספר שמתקיימת בהם התנסות מסורתית בהוראה.

אפשר לקבוע כי ככלל הסטודנטים היו מרוצים מהיחס שקיבלו מבית הספר ומהסביבה הבית-ספרית, והציפיות שלהם מהמערכת הסובבת התאמתו. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי המחקר של וונק (Vonk, 1996), ולפיו תיאום ציפיות בין הגורמים אשר נוטלים חלק בדגם השותפות חשוב ליצירת אווירה נינוחה. גם במחקרם של וייטהד ופיצג'רלד (Whitehead & Fitzgerald, 2006) מדווח על שביעות רצון גבוהה של הגורמים המעורבים בתהליך מתיאום הציפיות.

שביעות הרצון של הסטודנטים מתהליך ההתנסות

בהתנסות בהוראה לפי מודל ה-PDS המדריך הפדגוגי והמורה המאמן זכו לציין גבוה (בהשוואה לציין שלהם בהתנסות לפי המודל המסורתי) במדד שביעות הרצון של הסטודנטים. הדבר נובע מכך ששניהם נגישים לסטודנט, נפגשים זה עם זה לעתים קרובות ועובדים בהרמוניה. במהלך יום ההתנסות המדריך הפדגוגי זמין ויכול לתת מענה למכלול הסוגיות אשר מתעוררות במהלך ההתנסות. זמינות זו מגבירה את שביעות רצונם של הסטודנטים אשר מתנסים בהוראה לפי

מודל ה-PDS. ממצאים אלה תואמים ממצאים של מחקרי הערכה אחרים, ולפיהם בהתנסות לפי מודל ה-PDS יש ירידה במידת החרדה של הסטודנט, הפחתה של הנתק בין הסטודנטים לבין המורים החונכים ועלייה במידת האמון בעקבות פעילותו של המדריך הפדגוגי (אבדור, 2004). הסטודנטים הביעו שביעות רצון גבוהה מאוד מהתרומה המקצועית של המדריכים הפדגוגיים, אך שביעות רצון פחותה מתרומתו של המורה המאמן. מתברר שהמדריך הפדגוגי הוא נושא הדגל של ההוראה המיטבית, ולסגנונו ולדמותו יש השפעה מכרעת על תהליך ההכשרה. הסטודנטים גילו מידה רבה של שביעות רצון מההתנסות בדגם השותפות. נמצאו הבדלים מובהקים בין סטודנטים שהתנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS לבין אלה שהתנסו לפי הדגם המסורתי בכמה פרמטרים: מידת שביעות הרצון ממערך ההדרכה, ממנהל בית הספר, מצוות בית הספר, מהמדריך הפדגוגי, מהמורה המאמן. מידת שביעות הרצון הכללית של סטודנטים שהתנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS הייתה גבוהה מזו שהביעו סטודנטים שהתנסו בהוראה לפי הדגם המסורתי.

ממצא זה תומך בממצאי מחקרים אשר היוו את המניע לעיצוב - ובהמשך לאימוץ - של הדגם השיתופי בהתנסות המעשית, וזאת לנוכח אי-שביעות הרצון מהדגם המסורתי (אריאב, 2001; בק, 2001; זילברשטיין, 1995; תשנ"ח; Korthagen, 2002; Giebelhous & Bowman, 2002). הצורך ביצירת שותפויות של האקדמיה עם בתי ספר נועד ליצור תכניות הכשרה למורים אשר במסגרתן הסטודנטים לומדים בין כותלי המוסד המכשיר את שעליהם לדעת על אודות ההוראה, ואילו תוך כדי העשייה ההוראתית וההתנסות בפועל בבתי הספר הם לומדים "ללמוד את ההוראה". מדיווחי הסטודנטים עולה כי מערך הדרכה הפועל בהתאם לדגם השותפות מאורגן וברור יותר. בית הספר להתפתחות מקצועית הוא דוגמה לחינוך ולהוראה איכותיים, והוא מתאפיין במחויבות ובאחריות משותפת של ראשי המוסדות (מכללה ובית ספר) להצלחת התהליך - הקצאת משאבים אנושיים וכלכליים, הפעלת מערך מלווה אשר מעריך ומבקר את הלמידה ושיפור התהליכים, בניית קבוצות הדרכה הכוללות לא יותר מ-14 סטודנטים ומחויבות של המורים החונכים להשתתף בקהילת לומדים כדי להגביר את התפתחותם המקצועית (זילברשטיין, כץ וגוז, 2009).

שביעות הרצון של המדריכים הפדגוגיים מתהליך ההתנסות

במחקר הנוכחי נמצא כי גם המדריכים הפדגוגיים שבעי רצון מדגם השותפות ומעודדים מכך. הם אלה שיזמו את השיחות ואת הדיונים עם המורים המאמנים ועם מנהל בית הספר וצוותו. במילים אחרות, המדריכים הפדגוגיים הם אלה שיוצרים את שיתוף הפעולה - בעיקר אם הם שבעי רצון. ממצאים אלה תומכים בממצאי מחקרן של אריאב ועמנואל (2004), אשר דיווחו על מידה גבוהה של שביעות רצון מהשותפות בקרב המדריכים הפדגוגיים; כמו גם בממצאי המחקר של זילברשטיין, כץ וגוז (2009), אשר מצאו כי למדריך הפדגוגי יש תפקיד מרכזי בניסיונות ליצור את השותפות עם המורים המאמנים ועם מנהל בית הספר. שותפות זו, כמו גם השינויים

אשר חלים בתנאי עבודתם של המדריכים הפדגוגיים בעקבות יצירת השותפות, אמורים להביא לשינויים מרחיקי לכת בתפיסת תפקידם ותפקודם של המדריכים הפדגוגיים (שם). מרכזיותו של המדריך הפדגוגי מודגשת גם במאמר המתאר אותו ככזה אשר מקיים תקשורת דיאלוגית עם כל השותפים (Edens, Shirley, & Toner, 2001). לפי מאמר זה, המדריך הפדגוגי מודע וערני לשיח הגלוי ובעיקר הסמוי אשר מתקיים בבית הספר; מגשר על הפערים בין צורכיהם של בית הספר ושל הסטודנטים; מדריך ומנחה את המורים החונכים כקבוצה וכיחידים; ותומך רגשית בסטודנט - ולעתים גם במורה החונך - בעת ההתמודדות עם מכלול של מאורעות ומצבים כיתתיים ובית-ספריים. גם המורה המאמן שותף לכל התהליכים האלה באופן פעיל, והוא מעורב בהם יותר מאשר בהתנסות המסורתית.

סיכום

הממצא העיקרי שעולה מהמחקר הנוכחי הוא כי דגם ההתנסות השיתופי PDS יעיל יותר מהדגם המסורתי בהכשרת פרחי הוראה. יתרונו של דגם זה בולט בכל הממדים והרמות, תרומתו לכל הגורמים השותפים משמעותית, והתועלת שבו מורגשת. ממצא זה תומך בממצאי מחקרים רבים (Giebelhaus & Bowman, 2002), ולפיהם על ההתנסות המעשית להתקיים בבית ספר שמלמדים בו מורים מנוסים ולהיות מתוכננת כהלכה. שיתוף פעולה ואחריות משותפת של המוסד להכשרת מורים ושל בית הספר משפרים את טיב ההתנסות של המתכשר להוראה ואת תפיסת זהותו המקצועית (אריאב וסמית, 2006). תהליך הכשרת מורים אשר מתבסס על שיתוף בין האקדמיה לבין השדה, טומן בחובו פתרון מקיף למגוון של בעיות ומכשולים המעכבים תהליכי צמיחה במערכת החינוך (McBee & Moss, 2002). גם קוב (Cobb, 2001) טוענת שאצל סטודנטים אשר הוכשרו במסגרת של תכניות PDS, ההתנסות המעשית הייתה מעשירה, ארוכה ומובנית יותר, ההדרכה והמשוב התקיימו לעתים קרובות ובאופן שיטתי יותר, והזדמנויות הלמידה היו מגוונות ואותנטיות יותר מאשר בהכשרה לפי דגמים מסורתיים. ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם דבריהם של תומכי דגם ה-PDS (Hastings, 2004), ולפיהם דגם זה של הכשרת מורים הוא המתאים ביותר להתפתחותם המקצועית של מורים עתידיים.

ממצאי מחקרנו עולה כי ההתנסות בדגם השותפות הייתה מתוכננת היטב. המדריכים הפדגוגיים והסטודנטים תכננו ויישמו בפועל מספר רב של פעילויות לימודיות ובלתי-פורמליות. בהקשר הזה יש לציין כי המנהלת של אחד מבתי הספר אשר השתתפו בתכנית שלחה מכתב תודה למנהל המכללה, והביעה בו את שביעות רצונה הגבוהה משיתוף הפעולה בין המכללה לבין בית הספר. הדבר עולה בקנה אחד עם דבריה של רוס (Ross, 2001), ולפיהם שביעות הרצון של מנהלי בתי הספר אשר סטודנטים התנסו בהם לפי דגם ה-PDS הייתה גבוהה.

מהמחקר הנוכחי עולה אפוא כי דגם ה-PDS יעיל יותר מהדגם המסורתי בהכשרת פרחי הוראה. הסטודנטים הביעו שביעות רצון גבוהה מתרומתו של דגם זה להתנסותם ולהכשרתם, כמו גם מהתועלת שהפיקו במהלך ההתנסות. ממצאים אלה נתמכים במחקרים שגילו כי סטודנטים אשר התנסו בהוראה לפי דגם ה-PDS, מוכנים יותר לעבודת ההוראה, מגלים מעורבות גבוהה

בחיי בית הספר, בעלי ידע פדגוגי וידע דיסציפלינרי ומודעים לשונות ברמתם של הלומדים (Patterson, 2000) יותר מאשר סטודנטים שהתנסו בהוראה מעשית לפי הדגם המסורתי.

רשימת מקורות

- אבדור, ש' (2004). פיתוח פרופסיונאלי של מורים בפרויקט השיתופי: ממצאי שאלון להערכה מסכמת של הפרויקט. אחוה - המכללה האקדמית לחינוך.
- אריאב, ת' (2001). הכשרת מורים ובתי ספר: מערכת יחסים אחרת, תגובות ומחשבות. נייר דיון מס' 6. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- 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 בתכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר - הסיפור הישראלי (21-57). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אריאב, ת' ועמנואל, ד' (2004). מערך בית הספר לפיתוח מקצועי בין המסלול העל-יסודי ובתי הספר המאמנים "שרת" ו"דרור" בתשס"ד: הערכה מעצבת בדגש על הסטודנטים להוראה. המכללה האקדמית בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה.
- בק, ש' (2001). שתי תפיסות של יחסי מכללה-שדה". נייר דיון מס' 6. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זיו, ש' (1990). ההתנסות המעשית בהכשרת להוראה, בעיות וגישות. דפים, 10, 25-43.
- זילברשטיין, מ' (1995). ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: השתמעויות להכשרה והשתלמות מורים. נייר עמדה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית.
- זילברשטיין, מ' (תשנ"ח). ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חלופיות. נייר דיון מס' 1. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וגרינפלד, נ' (עורכים) (2006). מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר - הסיפור הישראלי. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ', כץ, פ' וגוז, ע' (2009). התפתחות ה"אני מאמין" ההדרכתית: המקרה של עדנה. בתוך ד' עמנואל ור' רייכנברג (עורכות), הדרכה משמעותית - אפשר גם אחרת: מסע בנתיבי כתביו האחרונים של פרופ' משה זילברשטיין (61-97). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- מלאה, ש' (2005). המדריך הפדגוגי - דמות מרכזית ביצירת השותפות בין המכללות לבין בתי הספר (PDS). בתוך מ' זילברשטיין ור' רייכנברג (עורכים), עיון מחודש בתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה פדגוגית: נייר עבודה מס' 2 (107-143). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- מלאה, ש' וזילברשטיין, מ' (2001). שותפות מכללה-בית ספר להתפתחות פרופסיונלית: מודל ייחודי ב"תכנית מצוינים". מעוף ומעשה, 7, 33-46. נדלה מתוך http://www.achva.ac.il/sites/default/files/achvafiles/maof_book/7/2001_3.pdf
- עליאן, ס' ותורן, ז' (2006). ממד הזמן בהתנסות המעשית: תפיסות סטודנטים את יעילותן של שתי דרכי התנסות. דפים, 41, 197-229.

- קיזל, א' (2010). ה-PDS - בית הספר להתפתחות מקצועית בהכשרת מורים. נדלה מתוך <http://www.e-mago.co.il/Editor/edu-3464.htm>
- Abdal-Haqq, I. (1998). *Professional development schools: Weighing the evidence*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Cobb, J. B. (2001). Graduates of professional development school programs: Perceptions of the teacher as change agent. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 89-107.
- Darling-Hammond, L. (1994). Developing professional development schools: Early lessons, challenge, and promise. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools: Schools for developing a profession* (1-27). New York: Teachers College Press.
- Edens, K., Shirley, J., & Toner, T. (2001). Sustaining a professional development school partnership: Hearing the voices, heeding the voices. *Action in Teacher Education*, 23(3), 27-32.
- Franke, A., & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *The Journal of Educational Research*, 95(4), 246-254.
- Gimbert, B. G. (2001, April). *The power of multiple mentoring in the context of a professional development school: E pluribus Unum - out of many, one*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Hastings, W. (2004). Emotions and the practicum: The cooperating teachers' perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(2), 135-148.
- Ilaiyan, S. (2008). Teacher trainees' perception of the time dimension in practical training. *Magis - International Journal of Research in Education*, 1, 127-146.
- Korthagen, F. A. J. (2001). Teacher education: A problematic enterprise. In F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (1-19). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Latham, N. I., & Vogt, W. P. (2007). Do professional development schools reduce teacher attrition? Evidence from a longitudinal study of 1,000 graduates. *Journal of Teacher Education*, 58(2), 153-167.

- Leonard, J., Lovelace-Taylor, K., Sanford-DeShields, J., & Spearman, P. (2004). Professional development schools revisited: Reform, authentic partnerships, and new visions. *Urban Education, 39*(5), 561-583.
- Levine, M. (2002). Why invest in professional development schools? *Educational Leadership, 59*(6), 65-69.
- Lucas, C. J. (1997). *Teacher education in America: Reform agenda for the twenty-first century*. New York: St. Martin's Press.
- Mantle-Bromley, C. (2001, April). *The status of early theories of professional development school potential: Progress of four settings across the United States*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- McBee, R. H., & Moss, J. (2002). PDS partnerships come of age. *Educational Leadership, 59*(6), 61-64.
- Patterson, J. H. (2000, November). *Impact of PDS in teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Bowling Green, KY.
- Ridley, D. S., Hurwitz, S., Hackett M. R. D., & Miller, K. K. (2005). Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation: Is PDS-based preparation really better? *Journal of Teacher Education, 56*(1), 46-56.
- Ross, F. (2001, April). *So what type of teachers are they? Graduates of a PDS teacher preparation program 3-6 years later*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Russell, T. (2002). Guiding new teachers' learning from classroom experience: Self-study of the faculty liaison role. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study* (73-87). London: Routledge Falmer.
- Vonk, J. H. C. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: Results of a Dutch experience. In R. McBride (Ed.), *Teacher education policy: Some issues arising from research and practice* (113-134). London: Falmer Press.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research, 72*(3), 481-546.
- Whitehead, J., & Fitzgerald, B. (2006). Professional learning through a generative approach to mentoring: Lessons from a training school partnership and their wider implications. *Journal of Education for Teaching, 32*(1), 37-52.

נספח: שאלון לבחינת שביעות הרצון מהעבודה המעשית ומהגורמים המעורבים בה

סטודנטים יקרים,
 במסגרת הערכת העבודה המעשית יחידת המחקר ומועצת ההדרכה הפדגוגית במכללה מעוניינות בחוות דעתכם באשר להיבטים שונים של העבודה המעשית, וזאת על מנת לעקוב אחר הדגם החדש של ההדרכה הפדגוגית ומתוך כוונה לשפר את ההכשרה להוראה. אנו מבקשים מכם למלא את השאלון. השאלון אנונימי, והשימוש בנתונים הוא לצורך מחקר בלבד. צוות המחקר

אנא הקיפו את התשובה הנכונה.

מגדר: 1. זכר 2. נקבה

התמחות: 1. ערבית/עברית 2. אנגלית

בהיגדים הבאים אתם מתבקשים להעריך את שביעות רצונכם מההדרכה הפדגוגית ומההתנסות המעשית בבית הספר. אנא הקיפו את התשובה הנכונה (4 - במידה רבה מאוד, 1 - כלל לא).

מס'	היגד	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מעטה	כלל לא
1	ההדרכה הפדגוגית סייעה לי ברכישת ידע בתחום ההתמחות שלי.	4	3	2	1
2	במסגרת ההתנסות השנה השתתפתי בפעילויות שונות בתוך בית הספר.	4	3	2	1
3	הפקתי תועלת מהסדנה הדידקטית.	4	3	2	1
4	קיבלתי יחס ראוי.	4	3	2	1
5	ימי ההתנסות המעשית נוצלו ביעילות.	4	3	2	1

בהיגדים הבאים אתם מתבקשים להעריך את שביעות רצונכם ממנהל בית הספר. אנא הקיפו את התשובה הנכונה (4 - במידה רבה מאוד, 1 - כלל לא).

מס'	היגד	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מעטה	כלל לא
6	מנהל בית הספר יידע אותי בדבר הנורמות הקיימות בבית הספר.	4	3	2	1
7	המנהל תמך בי ועודד אותי במהלך השנה.	4	3	2	1
8	המנהל סיפק מענה לצרכיי בהדרכה.	4	3	2	1

בהיגדים הבאים אתם מתבקשים להעריך את שביעות רצונכם מצוות בית הספר והעובדים בו. אנא הקיפו את התשובה הנכונה (4 - במידה רבה מאוד, 1 - כלל לא).

מס'	היגד	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מעטה	כלל לא
9	יצרתי קשר הדוק עם צוות בית הספר.	4	3	2	1
10	צוות בית הספר תמך בי ועודד אותי במהלך השנה.	4	3	2	1
11	צוות בית הספר סיפק מענה לצרכיי בהדרכה.	4	3	2	1

בהיגדים הבאים אתם מתבקשים להעריך את שביעות רצונכם מהמדריך הפדגוגי. אנא הקיפו את התשובה הנכונה (4 - במידה רבה מאוד, 1 - כלל לא).

מס'	היגד	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מעטה	כלל לא
12	המדריך סייע לי בהתאמת החומר לרמות השונות של התלמידים.	4	3	2	1
13	המדריך התייחס למערכי השיעור על מרכיביו השונים.	4	3	2	1

1	2	3	4	המשוב שנתן לי המדריך סייע לי ברכישת מיומנויות בתחום הדידקטי ובתחום הפדגוגי.	14
1	2	3	4	המדריך הקנה לי כלים להתמודד עם בעיות משמעת ולנהל את הכיתה.	15
1	2	3	4	המדריך שמר והקפיד על נוכחות ולוח זמנים במהלך שנת ההתנסות.	16
1	2	3	4	המדריך מתייחס אליי בכבוד.	17

בהיגדים הבאים אתם מתבקשים להעריך את שביעות רצונכם מהמורה המאמן. אנא הקיפו את התשובה הנכונה (4 - במידה רבה מאוד, 1 - כלל לא).

מס'	היגד	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מעטה	כלל לא
18	המורה המאמן סייע לי בהתאמת החומר לרמות השונות של התלמידים.	4	3	2	1
19	המורה המאמן התייחס למערכי השיעור על מרכיביו השונים.	4	3	2	1
20	המשוב שנתן לי המורה המאמן סייע לי ברכישת מיומנויות בתחום הדידקטי ובתחום הפדגוגי.	4	3	2	1
21	המורה המאמן הקנה לי כלים להתמודד עם בעיות משמעת ולנהל את הכיתה.	4	3	2	1
22	המורה המאמן מתייחס אליי בכבוד.	4	3	2	1