



התפתחות מקצועית וסיפוק אישי של מורים מכשירים בתכנית אקדמיה-כיתה

דוח מחקר המוגש למכון מופ"ת על ידי

רחל ארנון וברברה פרסקו

המכללה האקדמית בית ברל

ינואר 2020

“מכל מלמדי השכלתי”

(תהילים, קי"ט, צ"ט)

תודות

אנו מודות לד"ר עינת גוברמן שכראש רשות המחקר במכון מופ"ת תמכה במחקרנו וצרפה אותנו לקבוצת החוקרים בנושא אקדמי כיתה. תודה מייוחדת לד"ר חגית מישקין שלא עזרתה בשלבים הראשונים של המחקר, כולל ייעוץ בבנית כלי המחקר והפצתו, היינו מתקשות מאוד להוציא את המחקר לפועל. תודה לד"ר אילנה מילשטיין ששיתפה אותנו בנסיונה העשיר בהפעלת התכנית אקדמיה כתה במכללה האקדמית בית ברל וחשפה אותנו לשאלוני המחקר שלה.

אנו רוצים להודות מקרב לב לכל המורים שלקחו חלק במחקר. תודה למורים שהסכימו להתראיין וישבו אתנו שעות ארוכות והעלו בפנינו את החוויות והתובנות שלהם ובכך קרבו אותנו לאוכלוסית היעד. המידע שקיבלנו מהם לא רק שהיווה את התשתית לבניית שאלון המחקר אלא גם העמיק את הבנתנו בפרוש הממצאים. וכמובן אי אפשר שלא להודות למורים שנענו לבקשתנו, תרמו מזמנם והשיבו בקפדנות וברצינות על שאלון המחקר. במיוחד יש לציין את התשובות העשירות והמפורטות שלהם לשאלות הפתוחות.

תקציר מנהלים

"אקדמיה-כיתה" היא תכנית שנועדה להעמיק את ההכשרה המעשית של פרחי הוראה באמצעות הוראה משותפת של הסטודנט עם מורה מכשיר בבית הספר. מחקרים בנושא אקדמיה-כיתה התמקדו בעיקר בבדיקת ההכשרה המעשית של הסטודנטים (למשל, מישקין וגוברמן, 2019; רונן, דניאל-סעד והולצלבלט, 2018), ואילו המחקר הנוכחי נועד לבחון את התרומה למורים המכשירים, כפי שהיא באה לידי ביטוי בהתפתחות המקצועית שלהם ובתחושת הסיפוק האישי שהם חווים.

קידום ההתפתחות המקצועית של המורה, לפי הגישה הרווחת כיום, לא נעשה באמצעות "טעימות" מנושאים שונים שאינם יוצרים מקשה אחת ומנותקים מהפרקטיקה של הכיתה ובית הספר, אלא באמצעות התנסות אותנטית בשדה. התנסות בתפקיד מורה מכשיר בתכנית "אקדמיה-כיתה" כוללת פעילויות המייצרות הזדמנויות לרפלקציה והפקת תובנות, התחדשות והגברת עניין במקצוע שזוהו כקריטיות להתפתחות מקצועית של מורים ואף למניעת נשירתם מהמערכת.

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון כיצד חוו המורים המכשירים את ההתנסות שלהם בתפקיד ובאיזה מידה השפיעה התנסות זו על ההתפתחות המקצועית והסיפוק האישי שלהם.

רקע למחקר

הספרות המחקרית מתייחסת בנפרד לתהליכים של הוראה משותפת ולתהליכים של חונכות. אך בתכנית "אקדמיה-כיתה" זירת השותפות בין המורה המכשיר לסטודנט משלבת הוראה משותפת עם חונכות. בעוד שבחונכות המורה המכשיר מתמקד בהכשרת הסטודנט, בהוראה משותפת הוא צריך לדאוג ללמידה של התלמידים בכיתתו ובנוסף להנחות ולכוון את הסטודנט. מחקרים רבים שבדקו את ההכשרה המעשית להוראה התמקדו בסטודנטים הלומדים להיות מורים ולא בחנו את ההכשרה מנקודת המבט של המורים המכשירים העובדים אתם בבית הספר. ברוב המקרים הממצאים על התרומה למורה החונך היו בבחינת ממצאי לוואי, ולעיתים – אף לא צפויים. המחקרים מראים כי קיימת השפעה אפשרית על המורים בשני מישורים עיקריים: התפתחות מקצועית וסיפוק אישי.

במחקר מוקדם שנערך בשנות השמונים נמצא כי שני-שליש מהמורות החונכות שהשתתפו במחקר הסכימו עם הקביעה שההתנסות בתפקיד חונך לפרחי הוראה קידמה אותם מקצועית ואף הצביעו על הסיבות לכך. להלן נציג סיכום ההיבטים העיקריים המסבירים את ההתפתחות המקצועית המתרחשת בעקבות עבודה כמורה מכשיר.

א. העמקת הידע בתחום הדעת ובדרכי ההוראה שלו. התכנון המשותף של השיעורים הוביל לפעילויות הוראה והתנסויות חדשות, הצגת הידע בדרכים מגוונות והעלאת רעיונות חדשים.

ב. הגברת ההזדמנויות לרפלקציה על עבודת ההוראה. ההוראה המשותפת, התכנון והשיח ההדדי עם הסטודנט מגבירים את תהליכי הרפלקציה החיונית להכנסת שינויים בדרכי ההוראה.

ג. קטליזטור להכנסת שינויים וליציאה מ"אזור הנוחות" של המורה. החשיפה לנקודות מבט שונות מקטינה את החששות משינוי ומעודדת נקיטת גישות פדגוגיות חדשות.

- ד. למידה מהסטודנט. התובנה "אפשר ללמוד מהסטודנט" מתפתחת הן הודות לאינטראקציה המפרה עמו והן הודות למפגש באמצעותו עם האקדמיה.
- ה. קשרים שנקמים בין המורים המכשירים לנציגי האקדמיה. יש מורים שקשר זה מדרבן אותם להמשיך ללמוד בתכניות לתואר שני או להיות מעורבים במחקר.
- ו. הרחבת התפקיד המקצועי של המורה. בנוסף לתפקידו כמורה לתלמידים הוא גם מכשיר מורים עתידיים ומפתח כישורי מנהיגות.
- ז. שבירת חומת הבדידות: הנוכחות הקבועה בכתה של אדם אחר והאפשרות לשיח מקצועי והחלפת דעות בזמן אמת.
- ח. הערכה עצמית מחודשת ומעצימה, מימוש פוטנציאל וקשר מפרה עם העמיתים. סקירת ההיבטים שלמעלה מראה כי קיימת תלות ביניהם, והם גם חופפים במידה מסוימת להיבטים המסבירים את תחושת הסיפוק של המורה המכשיר שיוצגו להלן:
- א. אינטראקציה עם אנשי האקדמיה, כשהיא מתנהלת היטב, מכניסה ענין, מעשירה את ההשכלה של המורה ומקנה לו תחושת התקדמות.
- ב. שביעות רצון מהשפעת העבודה של הסטודנטים על התלמידים. התלמידים זוכים ליחס אישי ולתשומת לב ומתקדמים בלימודים. גם הסטודנטים עצמם מבחינים בשביעות הרצון של המורה מהשפעתם הברוכה על התלמידים.
- ג. הנאה מהנתינה, מהתרומה להכשרת הסטודנט. המורים עדים להתקדמות של הסטודנט ברכישת מקצוע ההוראה ולעיתים אף זוכים לראות אותו כמורה בצוות המורים של בית הספר וכקולגה לכל דבר. במבט רחב יותר הם מרגישים כי מילאו תפקיד משמעותי בהכשרת דור המורים העתידי.
- ד. פיתוח קשר אישי נעים עם הסטודנט.
- ה. עליה בערך העצמי. הבחירה של המורה לתפקיד והיותו מודל בעל השפעה מעלים את תחושת הערך העצמי של המורה המכשיר. הוא מבין כי צבר הרבה ידע, ניסיון ותבונה ויש לו בהחלט מה לתרום לאדם צעיר המבקש להצטרף למקצוע ההוראה.
- מרבית החוקרים מפנים את תשומת הלב גם לקשיים שעל המורה המכשיר להתמודד אתם, שבמבט חיובי אפשר לקרוא להם אתגרים. האתגר המרכזי העומד בפני המורה המכשיר הוא לשלב בין האחריות שלו כלפי התלמידים מצד אחד, והאחריות שלו כלפי הסטודנט, מצד שני. חששות באשר ליכולת הסטודנט להשתלב בהוראה אפקטיבית בכיתה יכולות להיות מלוות בתחושת אשם כלפי תלמידי הכיתה שמא הדבר יפגע בהתקדמותם בלימודים. דמות נוספת שלמורה המכשיר יש צורך בתאום וקישור עמה היא המדריכה הפדגוגית, האמונה על פיקוח ותמיכה בסטודנט והערכה של כישוריו המקצועיים, פונקציות שגם המורה המכשיר ממלא. תופעה ידועה היא שסטודנטים המגיעים לשדה מושפעים יותר מהמורה המכשירה מאשר מהמדריכה הפדגוגית, דבר היוצר מתח ביניהן ומסביר את משולש היחסים הרגיש מורה-מדריכה פדגוגית – סטודנט.
- בנוסף בולטים קשיים הקשורים במידת המוכנות של הסטודנט בכישורי הוראה, הרצון שלו ללמוד, מידת האחריות והיזומה שהוא מראה. לעיתים דווקא כישורים גבוהים של הסטודנט עלולים לאיים על המורה ולפגוע בביטחון שלו. כל אחד מהפרטנרים תורם את חלקו: "כימיה" ביניהם, רגישות והערכה הדדית מעצימים את השותפות, ומתחים ואי הלימה פוגעים בה. יש המתארים מצב זה

כנישואים כפויים שלעיתים קרובות נכשלים. מכאן בולטת חשיבות השיבוץ הנכון הלוך בחשבון התאמה בין המורה לסטודנט בהקשר לסוג בית הספר, דרג הכיתה, מקצוע ההוראה ומתן אפשרות למורה להיות מעורב בתהליך זה.

נפוצים גם קשיים הנגרמים בשל כישורי הנחיה לא מספקים של המורה, שכן מורה טוב הוא לא בהכרח מנחה טוב. מורים חסרי ביטחון שמטילים ספק ביכולתם לעמוד בדרישות מתקשים מאוד למלא את תפקידם כמורים מכשירים. מפרוט הקשיים שלמעלה ניתן להסיק מסקנות על אודות כיוונים אפשריים להתמודדות אתם. במיוחד רלוונטי למחקרנו הנושא של הכנה טובה לקראת התפקיד והליווי בעת ביצוע התפקיד. **תפקיד המורה המכשיר הוא מסע רווי אתגרים, רגישויות, ומאבקים. הכנה טובה לתפקיד ובמיוחד ליווי צמוד יכולים להקל מאוד על המורה ולשפר את התפקוד שלו בהכשרת הסטודנט. ואכן, נמצא כי מורים-חונכים שקיבלו הכשרה תפקודו באופן יעיל יותר ממורים חונכים שלא הוכשרו לתפקיד.**

ההכנה צריכה לכלול נושאים הקשורים לידע בתחומי הוראה ובהנחיה כמו מתן משוב רגיש. נדרשת תמיכה במורה המכשיר בהתמודדות מול המצבים המורכבים והבעייתיים של משחק הכוחות בין בעלי התפקידים השונים וניגוד אינטרסים ביניהם. את הליווי ניתן להרחיב שיכלול לא רק את המדריכים הפדגוגיים ונציגים אחרים של האקדמיה אלא גם מורים עמיתים במסגרת קהילה לומדת ואף הסטודנטים עצמם הנכנסים ל"מעגל התמיכה" במשוב שהם נותנים למורה ובהכרת תודה על המאמצים שהוא משקיע בהם.

חווית ההתנסות של המורה המכשיר בתכנית אקדמיה כלה את עבודת החניכה של הסטודנט וההוראה המשותפת עמו, הקשיים והאתגרים שעמדו בפניו וההכנה והליווי שקיבל. מטרת המחקר לבחון חוויה זאת על כל מרכיביה ולבדוק את השפעה שלה על הרווחים שהפיק המורה מהתכנית בשני מישורים עיקריים: התפתחות מקצועית וסיפוק אישי. מטרה זו חולקה לחמש שאלות מחקר שפרק הממצאים יענה עליהן.

שיטה

המחקר נערך בגישה משלבת כשהרכיב הדומיננטי כמותי. הרכיב האיכותני כלל ראיונות מקדימים שסייעו למקד את הנושאים והסוגיות הרלבנטיות כבסיס לבניית השאלון, ושאלות פתוחות אחדות שהופיעו בשאלון המחקר.

משתתפים היו 258 מורים מרביתם נשים ובעלי תואר שני. כ-61% מהם מלמדים בבתי ספר השייכים למערכת החינוך הממלכתית, ואילו השאר מתחלקים בין בתי ספר ממלכתיים-דתיים ובתי ספר ממלכתיים ערביים. כ-57% מהם מלמדים בבתי ספר על יסודיים, לעומת 43% שמלמדים בבתי ספר יסודיים. הם מלמדים מגוון של מקצועות לימוד, ומרביתם (62%) משמשים כמחנכים בנוסף לתפקידם כמורים מקצועיים. המורים בעלי ותק ממוצע בהוראה של 18.6 שנים.

כלי המחקר העיקרי היה שאלון אינטרנטי שהכיל ברובו שאלות סגורות (מרביתם בסולם תשובה שנע בין 1 ל-5), וגם מספר שאלות פתוחות שנועדו להרחיב ולהעשיר את הממצאים הכמותיים.

ממצאים עיקריים

הממצאים העיקריים מוצגים על פי חמש שאלות המחקר. בשל השוני המהותי בין החינוך היסודי לעל יסודי כל אחת משאלות המחקר נחקרת בנפרד עבור כל דרג חינוך ונערכת השוואה ביניהם.

שאלת המחקר הראשונה : מה מאפיין את ההשתתפות בתכנית אקדמיה-כיתה?

בבתי הספר היסודיים המנהל הוא האחראי העיקרי להפעלת התכנית במה שנוגע לבחירת המורים לתפקיד ולשיבוץ הסטודנט בכיתתם, ואילו בבתי הספר העל יסודיים המעורבות שלו בבחירות אלה קטנה יותר והפעלת התכנית נתונה גם בידי מתאם התכנית מטעם המכללה. מרבית המורים קיבלו את ההכנה להשתתפות בתכנית וגם את הליווי לאורך השנה, אך שיעורם של אלה גבוה יותר ביסודי מאשר בעל יסודי. המתכונת הקבוצתית מאפיינת את מרבית מפגשי ההכנה והליווי הנערכים ביסודי, ואילו בעל יסודי מפגשים אישיים מרובים יותר וגם התרומה שלהם מוערכת כגבוהה יותר מאשר הפגישות הקבוצתיות. ההשתלמויות שהוצעו למורים היו בנושאים שרובם קשורים לתכנית אקדמיה-כיתה ושיעור ההשתתפות בהן של מורי היסודי היה גבוה משל מורי העל יסודי. מרבית המורים העריכו את התרומה שלהם כרבה עד רבה מאוד.

שאלת המחקר השנייה : כיצד מתרחשת ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר?

בשאלון הוצגה למורים מערכת של היגדים שמתארים מצבים אופייניים בעבודה המשותפת עם הסטודנט והם התבקשו להעריך באיזה מידה התקיים כל אחד מהם. בניתוח גורמים של פריטים אלו זוהו שלושה גורמים שעל פיהם נגזרו שלושה מדדים: אינטראקציה חונך – חניך, אחריות ויזומה של הסטודנט ועיסוק בהערכה ובמשו. בשלושת התחומים הללו התקבלו הערכות גבוהות, כשהן גבוהות יותר ביסודי מאשר בעל יסודי (להוציא את מדד האינטראקציה השווה בשני דרגי החינוך), מה שמעיד על התנסות אינטנסיבית של חונכות ועבודה בצמד הנעשית בזירת ההכשרה. התגובות לשאלות הפתוחות תומכות ומדגימות את התחומים.

זוהו ארבעה מדדי קשיים, שגם הם נגזרו על סמך ניתוח גורמים של מערכת הפריטים, ואלו הם: א. חוסר מוכנות של הסטודנט; ב. מתחים בעבודה המשותפת; ג. היעדר סביבה תומכת בבית הספר; ד. קשיי התמודדות עם דרישות התכנית. הממצאים מראים שעוצמת הקשיים אינה גבוהה באופן אבסולוטי, וכן גם שאין הבדל בעוצמה בין שני דרגי החינוך. ההתבטאויות החופשיות של המורים בשאלות הפתוחות הרחיבו את הבנתנו לגבי הקשיים השונים. למשל קושי בולט בהתמודדות עם דרישות התכנית התמקד בתיאום בין המוסד האקדמי לבית הספר, הן במישור הארגוני והן במישור הלימודי: *"ניסיון להבין את השפה של המכללה ושל בית הספר. קיים פער גדול ביניהם".* ועוד: *"המורה המכשירה צריכה לדעת מה תכנית הלימודים של הסטודנטים, על מנת ליצור דיאלוג עם רמת בהירות גבוהה ושימוש במונחים מעולם ההוראה שברור לנו שהסטודנטים כבר מכירים מעולם האקדמיה".* תגובות רבות עסקו בעומס על המורה ואף לוו לעיתים בדרישה להגדלת הפיצוי הכספי.

המורים המכשירים העריכו את תרומת מפגשי ההכנה והליווי שקיבלו, על מגוון הנושאים הכלולים בהם ברמה בינונית-גבוהה, עם הבדלים אינדיבידואליים בולטים ביניהם כאשר הייתה מגמה של הערכות גבוהות יותר בקרב מורי היסודי לעומת מורי העל יסודי.

שאלת המחקר השלישית: מהי השפעת התכנית על המורים המכשירים?

ההשפעה הישירה של התכנית על המורים התבטאה בשני מישורים: המישור האישי והמישור המקצועי. מדד הסיפוק האישי חושב על פי מערכת של שבעה פריטים שעברה ניתוח גורמים ונמצאה

כמוסברת על ידי גורם אחד. נמצא כי המורים בשני דרגי החינוך חשים רמת סיפוק גבוהה מאוד, אך מורי היסודי הביעו סיפוק רב יותר ממורי העל יסודי. הסיפוק האישי נובע במיוחד מהתרומה לדור העתיד של המורים ומהקשר עם הסטודנט, כפי שהתבטא מורה אחד: *"נהניתי מאוד ללוות את הסטודנטית. זה תרם לי במישור האישי. הרגשתי משמעותית מאוד"*.

ההתפתחות המקצועית נחקרה בעזרת מערכת של עשרה פריטים שכל אחד מהם מתאר שינוי שחל אצל המורה שתורם להתפתחות המקצועית שלו. ניתוח גורמים הראה שגורם אחד מאחד את כולם וחושב מדד מסכם המצביע על התפתחות מקצועית ברמה בינונית (ממוצע מעל 3) עם פער מובהק לטובת החינוך היסודי. סטיות התקן הגדולות מצביעות על הבדלים משמעותיים בין המורים: חלקם דיווחו על תרומה מקצועית רבה, וחלקם על תרומה מקצועית נמוכה. בתשובות לשאלות הפתוחות הסבירו המורים את השינוי שעברו, לדוגמה: *"כשמישהו אחר מלמד בכיתה שלי יש לי יותר מודעות לתהליכי למידה שהתלמידים עוברים"*; *"הסטודנטית עוררה אותי לבדוק שוב כמה התנהלויות של שגרה"*. בשני דרגי החינוך רמת ההתפתחות המקצועית שהתגלתה הייתה נמוכה משמעותית מרמת הסיפוק האישי. ממצא זה די צפוי שכן תחושת סיפוק קשורה ברגש פסיכולוגי של התרוממות רוח, ואילו התפתחות מקצועית קשורה לתהליך של שינוי קוגניטיבי והתנהגותי שהוא קשה ומורכב יותר. להשפעות של התכנית על הסיפוק האישי ועל ההתפתחות המקצועית של המורה יש להוסיף את פיתוח התובנה "אפשר ללמוד מהסטודנט", ששיעור די גבוה של מורים שהשתתפו במחקר הנוכחי הסכימו עמה ורבות מההתבטאויות הסבירו אותה: *"הסטודנטית מביאה אתה מבט חדש, תובנות מעניינות של למידה"*; *"הכלים שפ' מעניקה לי מעצימים אותי כמורה"*.

המורים גם העריכו את התרומה של התכנית לכל אחד מהגורמים המעורבים בה (סטודנטים, תלמידים, מורים מכשירים ובית הספר) וחושב מדד מסכם של הערכות אלה. נמצא כי בעיני המורים התכנית היא בעלת תרומה גבוהה. המורים בשני דרגי החינוך מעריכים את התרומה להם כנמוכה ביותר מזו של שאר הגורמים, ואילו התרומה הגבוהה ביותר בעיניהם היא לסטודנט. והנה תגובה המבטאת את התרומה לכל הגורמים: *"תכנית מבורכת תורמת המון הן לסטודנט, הן לתלמידים והן למורה המכשיר"*. בהערכת התכנית בהשוואה לתכניות הכשרה אחרות רוב המורים היו סבורים שהיא "טובה יותר" או אף "הרבה יותר טובה", ונמקו זאת: *"הסטודנט מכיר לא רק את התכנים בהם צפה או לימד אלא רואה תמונה שלמה של תכנית לימודים ונחשף לשיקולי דעת של מורה בתכנון רצף לימודי, תכנון משימות הערכה וכדומה"*.

שאלת המחקר הרביעית: מהי מערכת הקשרים בין משתני המחקר?

אילו משתנים נמצאו בקשר עם רמת ההתנסות? בבית הספר היסודי נמצא כי מורים פחות ותיקים, מורים שהם גם מחנכי כיתות ומורים שהשתתפו במפגשי הכנה מדווחים על התנסות אינטנסיבית יותר. בבית הספר העל יסודי נמצא כי מורים שקיבלו ליווי ותמיכה, בדגש על ליווי אישי, מדווחים על רמת התנסות גבוהה יותר וכן גם מורים המשמשים בתפקיד מחנך. מורים השייכים לפיקוח הדתי בשני דרגי החינוך מעריכים את רמת ההתנסות כנמוכה יותר מאשר המורים המשתייכים לפיקוח החילוני או לפיקוח הערבי.

אילו משתנים נמצאו בקשר עם מדד הקשיים? בבית הספר היסודי וגם בבית הספר העל יסודי נמצא כי מורים ותיקים חווים פחות קשיים וגם מורים שהמנהל היה מעורב בבחירתם. בבית הספר העל יסודי מורים שקיבלו הכנה וליווי והשתתפו בהשתלמויות חוו פחות קשיים. ככל הנראה מפגשים אלו סייעו להם להתמודד עם הקשיים. יש לציין כי מורים בפקוח דתי מדווחים על רמת קשיים נמוכה משמעותית מעמיתיהם.

אילו משתנים נמצאו בקשר עם מדד התרומה של ההכנה והליווי? בבית הספר היסודי השתתפות במפגשים קבוצתיים הוערכה כתורמת יותר מאשר השתתפות במפגשים אישיים, בעוד שהמורים בחינוך העל יסודי העריכו את המפגשים במתכונת אישית כתורמים להם יותר. רמת ההשכלה של המורה המכשיר נמצאת בקשר הפוך עם הערכת התרומה והליווי.

מערכת הקשרים בין משתני ההתנסות (מדדי התנהלות הקשר עם הסטודנט ומדדי הקשיים) נבדקה בעזרת מתאמים, שכן משתנים אלה הם כמותיים. בתוך מערכת מדדי ההתנהלות בולט במיוחד הקשר הגבוה מאוד בין מדד האחריות והיוזמה של הסטודנט לבין אינטראקציה חונך-חניך של המורה עם הסטודנט, הן ביסודי והן בעל יסודי. גם בין מדד ההערכה והמשוב ומדד האינטראקציה התקבלו מתאמים גבוהים בשני דרגי החינוך. מתאמים גבוהים התקבלו גם בין ארבעת מדדי הקשיים. חוסר מוכנות הסטודנט לעבודה בהוראה נמצא בקשר עם מתחים בעבודה המשותפת עם הסטודנט. בולט גם המתאם בין היעדר סביבה תומכת והקושי להתמודד עם דרישות התכנית.

הקשרים בין מדדי התנהלות הקשר עם הסטודנט לבין מדדי הקשיים הם כמובן בסימן שלילי: ככל שרב הקושי, ההתנהלות פחות טובה. הבולטים שבהם: מדד היוזמה והאחריות של הסטודנט עם קושי של חוסר מוכנות הסטודנט ומדד היוזמה והאחריות עם מתחים בעבודה המשותפת.

מערכת הקשרים בין מדדי ההתנסות כמשתנים בלתי תלויים לבין מדדי השפעת התכנית כמשתנים תלויים היא המוקד של המחקר הנוכחי, ונבחנה גם בעזרת ניתוחי רגרסיה.

מדדי ההתנסות שהם בקשר בולט עם הסיפוק האישי של המורה הם האינטראקציה חונך-חניך בינו לבין הסטודנט וכן פעילות היוזמה והאחריות שמגלה הסטודנט. ההתפתחות המקצועית נמצאה קשורה לתרומת ההכנה והליווי ולמדד היוזמה והאחריות של הסטודנט. כדאי לשים לב שהמתאמים עם מדד הסיפוק גבוהים ביסודי יותר מאשר בעל יסודי. עוד נציין כי התובנה "אפשר ללמוד מהסטודנט" קשורה בקשר הדוק עם היוזמה והאחריות שמגלה הסטודנט, עם האינטראקציה חונך-חניך עם הסטודנט ובקשר שלילי עם המתחים בעבודה המשותפת. קשרים בולטים עם מדד מסכם של הערכת התכנית נמצאו רק בבית הספר היסודי: עם מדד יוזמת הסטודנט ועם מדד האינטראקציה.

שאלת המחקר החמישית: אילו משתנים מנבאים את מדדי השפעת התכנית?

בניתוח רגרסיה הירארכית לניבוי הסיפוק האישי שהמורה בבית הספר היסודי קיבל מהשתתפותו בתכנית (אחוז השונות המוסברת 56.5%) נמצא כי שני משתנים הם בעלי תרומה ייחודית לניבוי הסיפוק האישי: התנהלות הקשר עם הסטודנט והערכת התרומה של התכנית לגורמים השונים. התוצאות לניבוי הסיפוק בבית הספר העל יסודי (44.4% שונות מוסברת) מראות כי הסיפוק רב יותר אצל מורים שנבחרו לתפקיד מורה מכשיר על ידי מנהל בית הספר, אצל מורים המדווחים על

התנהלות טובה של הקשר עם הסטודנט ואצל מורים שמעריכים כגבוהה את התרומה של התכנית לגורמים השונים.

בניבוי ההתפתחות המקצועית של המורים המכשירים המלמדים בבתי ספר היסודיים (39.4% שונות מוסברת) נמצא כי שלושה משתנים הם בעלי תרומה מובהקת: ותק המורה בהנחיית סטודנטים (ביחס הפוך), התנהלות הקשר עם הסטודנט והתרומה של ההכנה והליווי. המשתנים בניית הרגרסיה לניבוי ההתפתחות המקצועית של המורים בבית הספר העל יסודי מצליחים להסביר שיעור גבוה יותר של שונות (50.4%) וכן גם בנוסף לשלושת המנבאים שהופיעו ביסודי נוספו המשתנים הבאים: בחירה לתפקיד על ידי המנהל, קשיים שהתעוררו במהלך השנה והערכת התרומה של התכנית לגורמים השונים. יש לציין את הקשר המעניין בין הקשיים שהתעוררו וההתפתחות המקצועית. מסתבר כי כאשר יש פיקוח סטטיסטי על משתנים בלתי תלויים אחרים, מורים שהיו צריכים להתמודד עם קשיים רבים יותר גם דיווחו על התפתחות מקצועית רבה יותר.

בניבוי הערכת התרומה של התכנית לגורמים שונים בקרב מורי בית הספר היסודי (שונות מוסברת 38.7%) נמצא כי ככל שהתנהלות הקשר עם הסטודנט הייתה חיובית יותר המורים העריכו את התרומה של התכנית כרבה יותר. בקרב מורי העל היסודי ניבוי התרומה הכללית של התכנית היה חלש יותר (27.6% הסבר שונות). המשתנים המובהקים שנכנסו לנוסחת הרגרסיה הם ותק בהוראה (יחס הפוך), התנהלות הקשר עם הסטודנט והתרומה של ההכנה והליווי.

סיכום והמלצות

המחקר התמקד במורה המכשיר המשתתף בתכנית אקדמיה-כיתה. המחקר תיאר את תהליך העבודה המשותפת והחונכות המשולבת בו ובחן את השפעת התנסות זאת על התועלת האישית והמקצועית שהמורה מפיק. נמצא כי ההתנסות כמורה מכשיר בתכנית אקדמיה-כיתה תורמת למורים להתפתחותם המקצועית, ותורמת אף במידה רבה יותר, לתחושת סיפוק. ממצאי המחקר מצביעים לא רק על כך שכדאי למורה להשתתף בתכנית, אלא גם מנתחים את תהליך ההתנסות של המורה המכשיר למרכיביו השונים ומסבירים את הקשר שלהם, ושל משתנים נוספים הנוגעים לרקע של המורה ובית הספר, לתוצאות החיוביות שהמורה מפיק מהתכנית. על סמך ממצאים אלו ניתן לגזור מספר מסקנות הקשורות להפעלה אפקטיבית של התכנית מנקודת המבט של המורה המכשיר, שעשויות גם להיטיב עם שאר הגורמים המעורבים. לאור ממצאי המחקר אנו ממליצים להמשיך ולקיים תכניות כמו אקדמיה-כיתה כבעלות פוטנציאל מוכח לקידום מורים.

1. **חשוב לתת הכנה וליווי איכותיים למורים המכשירים.** תרומת ההכנה והליווי התגלתה כמנבא משמעותי של כל אחד ממשתני השפעת התכנית על המורים, הן ביסודי והן בעל יסודי. אילו נושאים צריכים להיכלל במפגשי ההכנה? הממצאים מראים כי הנושאים הבסיסיים חייבים לכלול הגדרות התפקידים, הנהלים ודרכי ההנחיה ומתן משוב. חשוב לא רק לחשוף את המורים למודלים של הוראה משותפת, אלא גם לספק להם תמיכה ועידוד ליישם מודלים שמאפשרים יותר עצמאות לסטודנט. במיוחד הדבר נכון לגבי המורים בעל-יסודי שם הם כנראה חוששים לעשות זאת בשל האיום של בחינות הבגרות. בנוסף יש לתת למורים מידע על תכנית ההכשרה של הסטודנט. המתכונת הקבוצתית של הליווי מתאימה יותר לבית הספר היסודי, ואילו פגישות אישיות מתאימות יותר לבית הספר העל יסודי. מוצע להרחיב את מעגל הליווי כך שיכלול בנוסף למדריכה

הפדגוגית גם מורים מכשירים וסטודנטים מכיתות מקבילות הנפגשים במועדים קבועים ודנים בנושאים העולים על הפרק ובעיות שמתעוררות.

2. יש לבחון מחדש את תפקיד המדריכה הפדגוגית. הליווי של המדריכה הפדגוגית אמור להינתן בשני מישורים, האחד מכוון להכשרת הסטודנט והשני מכוון למורה המכשיר ולהתפתחות המקצועית שלו (על פי מסמכי התכנית). מורים רבים התלוננו על הקשר הרופף עם המדריכה הפדגוגית וביקשו מסגרת ברורה של פגישות קבועות. מוצע לחזור ולבחון באיזה מידה האחריות להתפתחות המורה הוא יעד ריאלי בעבודה של המדריכה הפדגוגית. יתכן כי יש להסירו מהגדרת תפקידה.

3. כדאי להפעיל שיקולים מסוימים בעת בחירת מורים מכשירים. מספר היבטים הקשורים ברקע של המורה ובסביבה הבית ספרית התגלו במחקר זה כחשובים בזיהוי מורים שהם בעלי פוטנציאל להפיק תועלת מתפקיד המורה המכשיר. משתנה רקע חשוב הוא הוותק של המורה המכשיר הפועל במגמה שלילית, שכן למורים פחות ותיקים יש לאן להתפתח. גם הבחירה של המורה לתפקיד על ידי המנהל הוכחה כחשובה. לכן ההמלצה היא לא להסס מלגייס מורים פחות ותיקים ולדאוג שהמנהל יהיה מעורב בבחירה שלהם ובמתן תמיכה לפעילותם כמורים מכשירים בבית הספר. כמו כן, חשוב להתאים את תחום הדעת של הסטודנט לזה של המורה, וגם לאפשר למורים להיות מעורבים בבחירת הסטודנט שאותו ינחו.

4. שיפור ההשתלמויות מטעם האקדמיה. במסמכי המדיניות של התכנית ובפרוט הרכיבים המתוקצבים נאמר כי במסגרת התכנית תציע האקדמיה למורה המכשיר 30 שעות של השתלמויות שיעשירו את עולמו המקצועי. דיווחי המורים מצביעים על כך שמרבית ההשתלמויות כוונו ישירות לנושאים הממוקדים בתפקידים באקדמיה-כיתה, ורק מקצתם היו בנושאים כלליים של הוראה ולמידה. כך שהכוונה המקורית שהאקדמיה תקנה למורים הכשרה נוספת סביב נושאים עדכניים בתחום החינוך וההוראה לא התממשה. מכאן ברור כי ההתפתחות המקצועית של המורים התרחשה לא הודות לקורסים מטעם האקדמיה, אלא הודות לעצם התנסותם האוטנטית כמורים מכשירים בתכנית. המסקנה היא שאין צורך להציע למורים השתלמויות מעשירות במתכונת של פעם, אלא לפתח השתלמויות ממוקדות סביב מרכיבי התפקיד של המורה המכשיר שבהם יציגו למורים נושאים שנלמדו באקדמיה, כולל התפתחויות חדשות ומאמרים שהסטודנטים קוראים. השתלמויות אלה אינן בגדר אחריותו הבלעדית של המדריך הפדגוגי אלא בשילוב של מרצים שונים באקדמיה. הדבר יקל על מלאכת ההנחיה והעבודה המשותפת של המורה עם הסטודנט וגם יגביר את השפעת האקדמיה על השדה שהייתה אחת ממטרות המוכרזות של התכנית.

5. הידוק הקשר בין האקדמיה לבית הספר. קשר זה הוא יעד מרכזי בתכנית ובא לידי ביטוי בשמה. הוא צריך להיות מתואם טוב יותר בשני מישורים: המישור הלימודי והמישור הארגוני. באשר למישור הלימודי כוונת תכנית אקדמיה-כיתה הייתה לחזק את השפעות ההדדיות בין האקדמיה לשדה. מחקרים רבים מראים שהסטודנט מושפע מאוד ממה שקורה בכיתה ובבית הספר וכמעט אין השפעה בכוון ההפוך. חשוב שתכנית ההכנה לתפקיד תערוך למורה היכרות טובה עם הנעשה באקדמיה כולל התפתחויות חדשות וחומרים שהסטודנטים נחשף אליהם. באשר למישור הארגוני נדרש הרבה יותר תיאום בין מועדי תחילת הלימודים בשני המוסדות, מועדי החופשות, מועדי הבחינות, ימי הנוכחות של הסטודנטים מול ימי ההימצאות של המורים המכשירים בבית הספר ועוד. לפעמים קשיים הנובעים מסיבות ארגוניות כגון אלו פוגעים קשות בתהליך ההתנסות וההשפעות שלו על הסטודנט ועל המורה המכשיר. נהלים קבועים שייקחו בחשבון את הנתונים של

כל מוסד יקלו מאוד על החלת התכנית וישפרו את ההתנסות של המורים המכשירים המשתתפים בה.

6. יש להמשיך לחקור את ההתפתחות המקצועית של מורים מכשירים. במחקר הנוכחי ההתפתחות המקצועית נבדקה על סמך ההערכה הסובייקטיבית של המורים. חשוב ביותר לבדוק את הקשר בין התחושות אלו והביטוי שלהן בהוראה בכיתה ובהישגי התלמידים. ממצאי המחקר הצביעו על מספר משתנים הקשורים לתרומת התכנית למורים המכשירים, כגון מעורבות המנהל בבחירת המורה ומלוי תפקיד מחנך כיתה. יש מקום לערוך מחקרים נוספים שיבהירו את תהליכי ההשפעה של משתנים אלה.

לסיום, תכנית אקדמיה-כיתה נמצאה בעלת תרומה משמעותית למורים המכשירים, אך היא גם בעלת חשיבות לכלל. שכן מורים שהתפתחו מבחינה מקצועית ושמרגישים סיפוק ושביעות רצון עשויים להיות מורים טובים יותר והם נכס חשוב למערכת. יש להניח כי התלמידים שלהם יגיעו להישגים גבוהים וכן גם רב הסיכוי שימשיכו ויתמידו במקצוע.

תוכן עניינים

עמוד	
2	תודות
3	תקציר מנהלים
17	מבוא
18	רקע למחקר
18	א. התנסות בתפקיד מורה מכשיר
18	הוראה משותפת וחונכות
18	התנהלות הקשר עם הסטודנט
19	קשיים ואתגרים בעבודת המורה המכשיר
21	הכנה וליווי של המורה המכשיר
21	ב. השפעת ההשתתפות בתכנית על המורים המכשירים
22	התפתחות מקצועית
23	סיפוק אישי
24	הערכת התכנית
25	ג. מטרות המחקר
27	שיטה
27	מערך המחקר
27	משתתפים
28	כלי המחקר
29	הליך
29	אתיקה וזכויות המשתתפים
29	עיבוד הנתונים
30	משתני המחקר
32	ממצאים
32	א. ההשתתפות בתכנית
32	1. בחירת המורים המכשירים
33	2. תיאור הסטודנטים ושיבוצם בתכנית
35	3. הכנה וליווי של המורים המכשירים
36	4. ההשתלמות מטעם האקדמיה למורים המכשירים
37	ב. ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר
37	1. שינויים בהוראה המשותפת במהלך השנה
38	2. התנהלות הקשר עם הסטודנט במסגרת העבודה המשותפת
40	3. קשיים שהתעוררו במהלך השנה
45	4. תרומת ההכנה והליווי

46	ג. הערכת התכנית
46	1ג. התרומה של התכנית לגורמים שונים
47	2ג. ההשוואה לתכניות הכשרה אחרות
48	ד. השפעות על המורה המכשיר
48	1ד. סיפוק אישי
49	2ד. התפתחות מקצועית
51	ה. קשרים בין משתנים בחינוך היסודי
51	1ה. הקשר בין משתני הרקע של המורה ובית הספר ומשתני הפעלת התכנית לבין משתני ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר
55	2ה. הקשר בין משתני הרקע של המורה ובית הספר ומשתני הפעלת התכנית לבין משתני הערכת התכנית
57	3ה. הקשר בין משתני הרקע של המורה ובית הספר ומשתני הפעלת התכנית לבין משתני השפעת ההשתתפות על המורים
57	4ה. מערכת המתאמים בין משתני ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר, משתני הערכת התכנית ומשתני השפעת ההשתתפות על המורים
59	ו. הקשרים בין משתני המחקר בבית הספר העל יסודי
60	1ו. הקשר בין משתני הרקע של המורה ובית הספר ומשתני הפעלת התכנית לבין משתני ההתנסות בתפקיד כמורה מכשיר
66	2ו. הקשר בין משתני הרקע של המורה ושל בית הספר ומשתני הפעלת התכנית לבין משתני הערכת התכנית
68	3ו. הקשר בין משתני הרקע של המורה ובית הספר ומשתני הפעלת התכנית לבין משתני השפעת ההשתתפות בתכנית על המורים
70	4ו: מערכת המתאמים בין משתני ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר, משתני הערכת התכנית ומשתני השפעת ההשתתפות על המורים
72	ז. ניבוי תוצרי ההשתתפות בתכנית עבור המורים
72	1ז. תוצאות הרגרסיה עבור המורים שמלמדים בבית ספר יסודי
75	2ז. תוצאות הרגרסיה עבור המורים שמלמדים בבית ספר על יסודי
78	דיון
78	התרומות למורה
79	תהליך ההתנסות
81	ניבוי השפעות התכנית
82	קבוצות השתייכות
84	מסקנות והמלצות
87	מקורות
91	נספחים
91	נספח א: פרוטוקול הריאיון עם מורה מכשיר

92	נספח ב: שאלון המחקר
99	נספח ג: קידוד מחדש של תשובות לפריטים אחדים בשאלון
101	נספח ד: ניתוחי גורמים ומהימנות
104	נספח ה: מתאמים לניתוחי הרגרסיה

רשימת לוחות

עמוד		
27	תיאור מדגם המחקר לפי דרג החינוך	לוח 1:
30	הנושאים הנחקרים והשאלות הפתוחות המקבילות להם	לוח 2:
31	תיאור המדדים	לוח 3:
32	מידע על בחירת המורה המכשיר, לפי דרג החינוך	לוח 4:
33	תיאור אפיוני הסטודנטים, לפי דרג החינוך	לוח 5:
35	מידע על ההכנה והליווי של המורים המכשירים, לפי דרג החינוך	לוח 6:
36	הנושאים שהציעו המורים המכשירים שיש לכלול במסגרת ההכנה והליווי לתכנית	לוח 7:
36	מידע על ההשתלמות של המורים המכשירים, לפי דרג החינוך	לוח 8:
38	רמת ההתנסות בהוראה של הסטודנטים בתחילת השנה ובסוף השנה, לפי דרג החינוך	לוח 9:
38	מידת ההתרחשות של מצבים אופייניים בהתנהלות הקשר עם הסטודנט, לפי דרג החינוך	לוח 10:
41	קשיים שהתעוררו במהלך השנה בשני דרגי החינוך (בסולם 1 עד 5)	לוח 11:
45	מידת התרומה של ההכנה והליווי בתחומים שונים, לפי דרג החינוך	לוח 12:
46	תרומת התכנית לגורמים השונים המעורבים בה בשני דרגי החינוך	לוח 13:
47	הערכת התכנית יחסית לתכניות אחרות בשני דרגי החינוך*	לוח 14:
48	סיפוק אישי מההשתתפות בתכנית בשני דרגי החינוך	לוח 15:
50	התפתחות מקצועית של המורים המכשירים בשני דרגי החינוך	לוח 16:
51	קשרים בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית לבין מדד ההערכה והמשוב בהתנהלות העבודה המשותפת בבית הספר היסודי	לוח 17:
52	קשרים בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית למדדי הקשיים בבית הספר היסודי	לוח 18:
54	קשרים בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית לבין המדד המסכם של תרומת ההכנה והליווי בקרב המורים המכשירים בבית הספר היסודי (בסולם 1 עד 5)	לוח 19:

55	קשרים בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית עם הערכות המורים את מידת החשיבות של מעורבות המורה בשיבוץ בבית הספר היסודי (בסולם 1 עד 5)	לוח 20 :
56	הקשרים בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית לבין מדד מסכם של התרומה לגורמים השונים בבית הספר היסודי	לוח 21 :
56	קשרים בין משתני רקע ומשתני הפעלת התכנית עם ההשוואה של התכנית לתכניות אחרות של הכשרת מורים בבית הספר היסודי	לוח 22 :
58	קשרים בתוך מערכת משתני ההתנסות בבית הספר היסודי	לוח 23 :
59	קשרים בין משתני ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר לבין מדדי הערכת התכנית והשפעת ההשתתפות בתכנית על המורה המכשיר בבית הספר היסודי	לוח 24 :
60	קשרים בין משתני הרקע של המורה ובית הספר ומשתני הפעלת התכנית לבין מדדי התנהלות הקשר עם הסטודנט במסגרת העבודה המשותפת בבית הספר העל יסודי	לוח 25 :
62	הקשר בין משתני הרקע ומשתני תפעול התכנית לבין מדדי הקשיים השונים בבית הספר העל יסודי	לוח 26 :
64	הקשר בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית לבין הערכת התרומה של ההכנה והליווי בעיני המורים בבית הספר העל יסודי	לוח 27 :
66	הקשר בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית לבין עמדת המורה באשר לחשיבות המעורבות שלו בשיבוץ הסטודנט בבית הספר העל יסודי	לוח 28 :
67	הקשר בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית לבין מדד מסכם של התרומה לגורמים השונים בבית הספר העל יסודי	לוח 29 :
68	הקשר בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית לבין תחושות סיפוק אישי בקרב מורים מכשירים בבית הספר העל יסודי	לוח 30 :
69	קשרים בין משתני רקע ומשתני תפעול התכנית לבין מדד ההתפתחות המקצועית בקרב מורים מכשירים בבית הספר העל יסודי	לוח 31 :
70	קשרים במערכת משתני ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר בבית הספר העל יסודי	לוח 32 :
71	הקשרים בין מדדי ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר לבין מדדי הערכת התכנית והשפעה של ההשתתפות בתכנית על המורה המכשיר בבית הספר העל יסודי	לוח 33 :
72	ניבוי הערכת המורים בבית ספר יסודי את תרומת התכנית לגורמים שונים : ניתוח רגרסיה הירארכית	לוח 34 :
73	ניבוי הסיפוק האישי מההשתתפות בתכנית של המורה המכשיר בבתי ספר יסודיים : ניתוח רגרסיה הירארכית	לוח 35 :
74	ניבוי ההתפתחות המקצועית של מורים מכשירים בבית הספר היסודי : ניתוח 76 רגרסיה הירארכית	לוח 36 :

75	ניבוי הערכת התרומה של התכנית על גורמים שונים של המורים בבתי הספר העל יסודיים : ניתוח רגרסיה הירארכית	לוח 37 :
76	ניבוי הסיפוק האישי מההשתתפות בתכנית של המורה המכשיר בבתי הספר העל יסודיים : ניתוח רגרסיה הירארכית	לוח 38 :
77	ניבוי ההתפתחות המקצועית בעקבות ההשתתפות בתכנית של המורים המכשירים בבתי הספר העל יסודיים : ניתוח רגרסיה הירארכית	לוח 39 :

רשימת גרפים

26	מודל של הקשרים בין רכיבי המחקר	תרשים 1 :
----	--------------------------------	-----------

מבוא

תכנית "אקדמיה-כיתה" פותחה על מנת להשיג שלושה יעדים מרכזיים: קידום למידה משמעותית בכיתה הודות לשילובם של שני מורים העובדים בו-זמנית, שיפור ההכשרה של הסטודנטים להוראה וההתפתחות המקצועית של המורים המכשירים (משרד החינוך, 2014). במסגרת התכנית סטודנטים להוראה מתנסים באופן קבוע בכיתה אחת במהלך שנת הלימודים בליווי צמוד של מורה מכשיר ובעבודה משותפת אתו תחת אחריות של המדריך הפדגוגי מהמוסד האקדמי בו הם לומדים. כוחה של התכנית הוא באינטנסיביות שלה ובהיקפה הרחב הנוגע לתלמידים, לסטודנטים להוראה, למורים המכשירים ולמדריכים הפדגוגיים. המחקר הנוכחי מתמקד במורה המכשיר שהוא שחקן מרכזי בזירה והצלחת התכנית תלויה במידה רבה בו.

על פי תיאור התכנית (ראה משרד החינוך, 2017), המורה המכשיר בתכנית "אקדמיה כיתה" הוא מורה מנוסה שנבחר לתפקיד על ידי מנהל בית הספר והסכים להשתתף בתכנית. הוא מקבל לכתתו את הסטודנט כעמית ומשתף אותו במעשה ההוראה על כל היבטיו תוך כדי שהוא מדריך, מכוון ותומך בו כעניין שבשגרה. המורה המכשיר נדרש, אם כן, לארגן את תכנון וביצוע ההוראה בדרך שונה מזו שהיה רגיל בה עד כה כששימש כמורה יחיד בכיתה. תהליך השינוי דורש שקיפות וחשיפה של מרכיבי העבודה: תכנון ושיקול דעת בבחירת חומרי הלמידה ואסטרטגיות ההוראה המתאימות, ניהול הכיתה, דרכי הערכה של הלומדים והלמידה ועוד. במסגרת ביצוע תפקיד מורכב זה עליו לפתח גם כישורים הקשורים להדרכת סטודנטים השונים מאלו של הוראת תלמידים. מעבר לפעולות המקצועיות שפורטו נדרשת ממנו רמה גבוהה של פתיחות לסגנונות הוראה שונים משלו. בהיותו חשוף לצפייה ולהתבוננות עליו לפתח מוכנות לביקורת ומשוב מצד הסטודנט והמדריך הפדגוגי, יכולת שיתוף פעולה עם סטודנט בעל אופי שונה משלו ונכונות לקבל מצב בו תלמידים מסוימים עשויים להעדיף את הסטודנט על פניו. התפקיד המורכב של המורה המכשיר דורש, אם כן, השקעה מרובה ומחויבות משמעותית לעמידה באתגרים של התכנית שלא כל מורה מסוגל להתמודד אתם.

התנסות בתפקיד מורה מכשיר כוללת, אם כן, פעילויות המייצרות הזדמנויות לרפלקציה והפקת תובנות, התחדשות והגברת עניין במקצוע, היבטים שזוהו כקריטיים להתפתחות מקצועית של מורים, ואף למנוע את נשירתם מהמערכת. הן גם מתאימות לגישה הרווחת היום שלפיה התפתחות מקצועית צריכה להיעשות לא באמצעות "טעימות" מנושאים שונים שאינם יוצרים מקשה אחת ומנותקים מהפרקטיקה של הכיתה ובית הספר, אלא באמצעות התנסות אותנטית בשדה (Gallo-Fox & Scantelbury, 2016; Wilson, 2013).

המחקר הנוכחי בוחן את "תכנית אקדמיה כיתה" מנקודת המבט של המורה המכשיר ועל פי הדיווחים שלו בחלוקה לשני שלבים: תהליך ההתנסות במסגרת העבודה המשותפת עם הסטודנט וההשפעות של ההתנסות. באשר לתהליך נבחנת התנהלות הקשר עם הסטודנט, הקשיים שהתעוררו וההכנה והליווי שניתנו למורה במהלכו. ההשפעות של ההשתתפות בתכנית על המורה מתבטאות בהערכה כללית של התכנית, הסיפוק האישי וההתפתחות המקצועית של המורה. בנוסף נבדקים הקשרים בין משתני הרקע וההתנסות של המורה מצד אחד, לבין מישורי ההשפעה והתרומה למורה מצד שני. הממצאים מוצגים בנפרד עבור בית הספר היסודי ועבור בית הספר העל יסודי ובהשוואה ביניהם.

רקע למחקר

א. התנסות בתפקיד מורה מכשיר

הוראה משותפת וחונכות

הספרות המחקרית בנושא הכשרת מורים מתייחסת בנפרד לתהליכים של הוראה משותפת ולתהליכים של חונכו. בתכנית "אקדמיה-כיתה" זירת השותפות בין המורה המכשיר לסטודנט משלבת הוראה משותפת עם חונכות (אקדמיה-כיתה, 2014). בעוד שבחונכות המורה המכשיר מתמקד בהכשרת הסטודנט, בהוראה משותפת הוא צריך לדאוג ללמידה של התלמידים בכיתו ובנוסף להנחות ולכוון את הסטודנט. בנייר עמדה מסכם של צוות החשיבה של התכנית "אקדמיה-כיתה" (2017) מוגדרת הוראה בצמד כ"מערך ארגוני והוראתי שבו שני מורים עובדים בשיתוף פעולה בכיתה רגילה, למען כמה מטרות ובהן: לספק הזדמנויות למידה לקבוצות של תלמידים, לייצר הזדמנויות לביטוי אישי בהוראה, ולייצר מצב של ריבוי נקודות מבט" (עמ' 5).

הספרות בנושא הוראה משותפת מזהה אפיונים של שותפות ומתארת מודלים נפוצים. חלק מהמחקרים בנושא עסקו בקונטקסט של מורה ראשי ומורה משלב בהקשר לחינוך המיוחד (לדוגמה: Austin, 2001; Murawski & Swanson, 2001; Pancsofar & Petroff, 2013), או במצב של שני מורים בעלי משקל שווה (פרסקו, 2002; Delvin-Schorer & Sardone, 2013). מחקרים אלה מתמקדים בעיקר ברווח של הלומדים וביחסים המתקמים בין שני המורים. במחקרים שבדקו עבודה בצמד בהקשר להכשרת מורים הדגש הוא בעיקר על המורה הטירון ולא על המורה המכשיר (למשל, Thomas, 2014). במחקר אחד שכן בדק הוראה בצמד מנקודת מבט של המורה המכשיר נמצא כי הוראה בצמד תורמת לפרקטיקה של ההוראה ומשפיעה גם על העמדות של המורים (Barnes, 2007).

מורסאקי ושוואנסון (Murawski & Swanson, 2001) התייחסו לחמישה אפיונים של הוראה משותפת: מידת השוויון בין השותפים, האם נכנסו לשותפות מרצון, הסטטוס המקצועי של השותפים, חלוקת האחריות ביניהם והשימוש במגוון שיטות הוראה. הסתכלות אחרת על הוראה משותפת מתמקדת בזיהוי תבניות הוראה בצמד (למשל, Hongfield & Dove, 2015): מורה אחד מלמד והשני צופה, מורה אחד מלמד והשני מסייע, שני המורים מלמדים במקביל, שני המורים מלמדים בזה אחר זה, תחנות למידה ועוד. במחקר הערכה עדכני של התכנית "אקדמיה-כיתה" (רטנר ושמואלי, 2018) נבדקה השכיחות של שמונה תבניות, ונמצא שהנפוצה ביותר היא זו שבה "המורה מעביר את השיעור והסטודנט עובר בין התלמידים ועוזר למי שצריך". יש הטוענים שבהכשרה להוראה, רצוי להפעיל את התבניות באופן הדרגתי התואם את מידת העצמאות המתפתחת אצל הסטודנט (Baeten, Simons, Schelfhout, & Pinxten, 2018).

התנהלות הקשר עם הסטודנט

תבניות ההוראה המשותפת מבוססות על ניתוח התנהגותי של הנעשה בכיתה במונחים חיזוניים של זמן ומקום, הדומיננטיות של השחקנים בכיתה, משך הזמן והמיקום של סיטואציות ההוראה. אך סיווג זה אינו יורד לעומק של התהליכים המתרחשים, הן עבור הסטודנט והן עבור המורה המכשיר,

על היחסים המתקמים בין השניים ועל התובנות המקצועיות הנבנות הודות לשותפות. במחקר איכותני הבודק מספר מצומצם של צמדים מנקודות מבט של כל המעורבים בזירת ההכשרה (הסטודנט, המורה המכשיר, המדריכה הפדגוגית, מנהל בית הספר) (Carmi, 2019) נמצא כי הניתוח במונחי תבניות של הוראה משותפת הוא שטחי ויש לבחון בהתבוננות מקרוב בעזרת תצפיות את מערכת היחסים בין הדמויות ואת הממדים הסמויים החושפים את התמונה האמתית.

מבט מעמיק של תהליך העבודה המשותפת עם הסטודנט מספק בולו ועמיתיו (Bullough et al., 2003) המשווים שני מודלים של הוראה משותפת: מודל בו יש סטודנט אחד בכיתה מול מודל של שני סטודנטים. ההשוואה נעשתה על פי שלוש נקודות מבט: א. יחסים, ב. תחומי אחריות, ג. תובנות, ערכים ואמונות. ממצאי המחקר מצביעים על יתרון למודל של שני סטודנטים מכיוון ששם מתקמים יחסים שמעודדים יותר דו-שיח, העמקה, הבניה מחדש, יצירתיות והעזה המעצימים את הסטודנטים, כמו גם את המורה המכשיר. התנהלות זאת היא ברוח הגישה הקונסטרוקטיביסטית בהכשרה להוראה המדגישה פיתוח תובנות והבניית הידע בעקבות ה"רפלקציה הקריטית" על ההתנסויות שחווים (Kumari, 2014), שהיא בעלת התרומה המשמעותית ביותר להתפתחות המקצועית של מורים, כפי שנראה בהמשך.

קשיים ואתגרים בעבודת המורה המכשיר

מרבית החוקרים שבדקו הוראה משותפת מפנים את תשומת הלב גם לקשיים שעל המורה המכשיר להתמודד אתם, שבמבט חיובי אפשר לקרוא להם אתגרים (Simpson, 2014; Ponte & Twomey, 2007; Hastings & Hill, 2007). אותן נקודות שמהוות את היתרונות של העבודה כמורה מכשיר יכולות להיות לו גם לרועץ ולגרום לו לקשיים. אפשר לחלק את הקשיים למספר קטגוריות: קשיים הקשורים במסגרת של ההכשרה, קשיים הקשורים באפיוני הסטודנט וקשיים שמקורם במורה עצמו וביחסים המתקמים בינו לבין הסטודנט. מברור הקשיים ניתן להסיק על כיוונים אפשריים של התמודדות אתם.

באשר לקשיים הקשורים למסגרת הכוללת של ההכשרה ולמהות התפקיד, האתגר המרכזי העומד בפני המורה המכשיר הוא לשלב בין האחריות שלו כלפי התלמידים מצד אחד, והאחריות שלו כלפי הסטודנט, מצד שני. חששות באשר ליכולת הסטודנט להשתלב בהוראה אפקטיבית בכיתה יכולות להיות מלוות בתחושת אשם כלפי תלמידי הכיתה שמא הדבר יפגע בהתקדמותם בלימודים (Simpson et al., 2007). דמות נוספת של המורה המכשיר יש התחייבויות כלפיה וצורך בתיאום וקישור עמה היא המדריכה הפדגוגית, האמונה על פיקוח ותמיכה בסטודנט והערכה של כישוריו המקצועיים (Burns et al., 2017), פונקציות שגם המורה המכשיר ממלא (Ponte & Twomey, 2014). ספרות מחקרית ענפה עוסקת בקשר של המורה עמה ובמשולש היחסים הרגיש: מורה - מדריכה פדגוגית - סטודנט (למשל, Bullough & Draper, 2004). תופעה ידועה היא שסטודנטים המגיעים לשדה מושפעים יותר מהמורה המכשירה מאשר מהמדריכה הפדגוגית, דבר היוצר מתח ביניהן (Allen, 2009). ניתן לסכם כי המחויבות של המורה כלפי מספר גורמים והצורך בתיאום מול גורמי האקדמיה, הן באשר להיבטים לימודיים מהותיים והן באשר להיבטים ארגוניים, יוצר מתח ותחושה של העדר תנאים מתאימים לבצע את העבודה כנדרש (Ponte & Twomey, 2014).

מידת המוכנות של הסטודנט בכישורי הוראה, הרצון שלו ללמוד, מידת האחריות והיוזמה שהוא מראה - הם גורמים קריטיים להצלחת התהליך לא רק מנקודת המבט של הסטודנט אלא גם באשר לתרומה למורה (Ponte & Twomey, 2014). סטודנטים נוקשים שאינם פתוחים לביקורת או שאינם מקדישים מספיק זמן למטלות מקשים מאוד על המורה המכשיר (Simpson et al., 2007). לעיתים דווקא כישורים גבוהים של הסטודנט עלולים לאיים על המורה, לפגוע בביטחון שלו ולתת לו תחושה שהוא לא רלוונטי. ברוב המקרים המורה אינו בוחר את הסטודנט שאותו יחנך וגם לא נעשה תהליך של התאמה ביניהם בקריטריונים מרכזיים כמו תחום ההתמחות. מכאן בולטת חשיבות השיבוץ הנכון הלוקח בחשבון התאמה בין המורה לסטודנט בהקשר לסוג בית הספר, דרג הכיתה, מקצוע ההוראה ומתן אפשרות למורה להיות מעורב בתהליך זה (Darling-Hammond, 2014; Desimone et al., 2014).

המורה המכשיר צריך להיות מבורך במגוון תכונות. ראשית, תחושת יכולת חזקה בכישורים המקצועיים שלו המאפשרת שקיפות וביטחון לחשיפה, מוכנות לקבלת ביקורת, רצון להתחדשות ולשינוי, יכולת נתינה וניסיון קודם בהדרכה. עם זאת, אפילו עבור מורים המצוידים בכל התכונות הטובות הללו זהו אתגר. עבודת ההכשרה היא מורכבת ושונה מעבודת ההוראה. מורים טובים אינם בהכרח מכשירים טובים (Bullough et al., 2003). ההכשרה צריכה להיעשות במקצועיות וברגישות רבה והקושי הוא "לספק לסטודנט הזדמנויות לרפלקציה ולא תשובות קונקרטיות" (Ponte & Twomey, 2014, עמ' 31). סוג קשיים נפוץ הם קשיים הנגרמים בשל כישורי הנחיה לא מספקים של המורה, הכנה לא מספקת לתפקיד והעדר תמיכה, מה שעשוי לגרום למורים רבים חששות הקשורים בספקות שמא לא יעמדו בדרישות התפקיד. מורים חסרי ביטחון שמרגישים שהם לא מספיק טובים, חששות שבדרך כלל מיוחסות לסטודנטים, מתקשים מאוד למלא את תפקידם כמורים מכשירים (Simpson et al., 2007).

כל אחד מהפרטנרים תורם את חלקו והיחסים ביניהם הם שקובעים את התנהלות העבודה המשותפת. "כימיה" ביניהם, רגישות והערכה הדדית מעצימים את השותפות, ומתחים ואי הלימה פוגעים בה. לעתים, יחפש הסטודנט מורה חונך נוסף באופן בלתי פורמלי על מנת להעשיר את ההכשרה שלו ולקבל תמיכה וליווי נוספים שהוא זקוק להם (נאסר, רייכנברג, ופרסקו, 2006; Desimone et al., 2014). חקר מקרים מעמיק של עבודה משותפת בהכשרה להוראה, אמנם בקונטקסט של שילוב בחינוך מיוחד, מראה כי כאשר נוצרת אווירה של אמון וכבוד הדדי בין שני הפרטנרים, השותפות ממלאת אותם בהתלהבות, הם מעצימים אחד את השני ומשמשים כמודלים מעוררי מוטיבציה לתלמידים. קשיים שמתגלים בשל הבדלים בתכנון, סגנון הוראה וניהול כיתה יכולים לגרום להתדרדרות חמורה ביחסים ולתחושה של תקיעות וחוסר אונים. מסטרופיירי ושותפים מתארים מצב זה כ"נישואים כפויים לעיתים קרובות נכשלים" (Mastropieri et al., 2005, עמ' 265) ומצביעים על הצורך בשיבוץ פרטנרים באופן שאינו נכפה עליהם. בולו ודרפר (Bullough & Draper, 2004), שמחקרם מתבסס על תיאורית הפוזיציה של יחסים בין בעלי תפקידים, מפנים את תשומת הלב למצבים בעייתיים שנגרמים בשל פוליטיקה וניגוד אינטרסים העשויים לפגוע ביחסים ולשבש את תהליך ההכשרה.

התיאור שלמעלה מצביע על קשיים בולטים שיש לתת את הדעת על אודות כיוונים אפשריים להתמודדות אתם: סוגיות כמו הגדרה ברורה של התפקידים ובמיוחד התפקיד של המדריכה הפדגוגית המהווה את איש הקשר עם האקדמיה, החשיבות של שיבוץ נכון של סטודנט לכיתה של המורה המכשיר הלוקח בחשבון אפיונים משותפים של שני הצדדים, הנושא של הכנה טובה לקראת התפקיד (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2014) והליווי הניתן למורה בעת ביצוע התפקיד (רונו, דניאל-סעד והולצבלט, 2018).

הכנה וליווי של המורה המכשיר

תפקיד המורה המכשיר הוא מסע רווי אתגרים, רגישות, ומאבקים. הכנה טובה לתפקיד ובמיוחד ליווי צמוד יכולים להקל מאוד על המורה ולשפר את התפקוד שלו בהכשרת הסטודנט (Hobson, 2008; Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Yusko & Feiman-Nemser, 2008). ואכן, נמצא כי מורים-חונכים שקיבלו הכשרה תיפקודו באופן יעיל יותר ממורים חונכים שלא הוכשרו לתפקיד מבחינת קידום המורים החניכים בתכנון, הוראה ועשייה רפלקטיבית (Giebelhaus & Bowman, 2005; Schelfhout, Dochy, Janssens & Londers, 2002).

ההכנה צריכה לכלול העמקת ידע בתחומי הוראה ובנושאים הקשורים להדרכה והנחיה כמו מתן משווא רגיש (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2014). נדרשת תמיכה במורה המכשיר גם למען לעזור לו בהתמודדות מול המצבים המורכבים והבעייתיים של המשחק של הכוחות בין בעלי התפקידים השונים, פוליטיקה וניגוד אינטרסים (Bullough & Draper, 2004). את מושג הליווי ניתן להרחיב שיכלול לא רק את המדריכים הפדגוגיים ונציגים אחרים של האקדמיה אלא גם מורים עמיתים (במסגרת קהילה לומדת) ואף הסטודנטים עצמם הנכנסים ל"מעגל התמיכה" במשוב שהם נותנים למורה ובהכרת תודה על המאמצים שהוא משקיע בהם (Ponte & Twomey, 2014).

ב. השפעת ההשתתפות בתכנית על המורים המכשירים

מהן ההשפעות של השתתפות בתכנית "אקדמיה-כיתה" על המורה המכשיר? מה יוצא למורה המכשיר העובד במתכונת של הוראה משותפת וחונכות עם סטודנט להוראה? הוצגו שני מישורים עיקריים של תרומה. הראשון קשור להתפתחות המקצועית של המורה, והשני לתחושת הסיפוק ושביעות הרצון מהעשייה הזאת. ההתפתחות המקצועית מתבטאת בתחומים הקשורים לידע בתחום הדעת, לרפרטואר דרכי הוראה, יחס לפרט וניהול כיתה, שיתוף עם עמיתים, תפקידים שמחוץ לכיתה ומוטיבציה להמשיך ולעסוק במקצוע. היא מתרחשת הודות ליציאה מהבדידות, חילופי דעות, העצמת השיח הרפלקטיבי על ההוראה ופיתוח תובנות חדשות. תחושת שביעות הרצון והסיפוק נבנית הודות להעצמת האגו וההערכה העצמית, להכרה של המורה בהשפעתו המשמעותית על הסטודנט, ההשפעה המבורכת של ההוראה המשותפת על תלמידי הכיתה והתרומה של המורה להכשרת דור העתיד של המורים. תחושות הסיפוק שהמורים חווים מתפקידם וההתפתחות המקצועית שלהם הם תוצאות שיכולות למנוע שחיקה ולהגביר את הסיכוי שהמורים יישארו במערכת החינוך ויעלו את איכותה. בנוסף, המורה המכשיר מסתכל סביבו ומבחין בין מה שקורה לו והתועלת שצומחת לו מהתנסות מורכבת זו לבין מה שעובר על הגורמים השונים המעורבים בתכנית בבית הספר. לכן במחקרים שבדקו הערכת מורים את התרומה להם גם בדקו את ההערכה הכללית של המורים את תכנית ההכשרה.

התפתחות מקצועית

קריטריונים להתפתחות מקצועית של מורים

הגישה להתפתחות מקצועית של מורים עברה שינוי במהלך השנים מקורסים חיצוניים המנותקים מההקשר של השדה והשתלמויות בית ספריות קצרות טווח לכיוון של מסגרות המספקות למורים התנסויות רציפות וממושכות, מעודדות רפלקציה על ההוראה שלהם, חושפות אותם לגישות פדגוגיות חדשות ומאפשרות יישום הנלמד בתנאים של תמיכה וחוסר איום. מחקרים שבדקו את עבודת המורה המכשיר סטודנטים להוראה, בין אם במתכונת חונכות ובין אם בהוראה משותפת, מנקודת המבט של המורה מציעים לראות התנסות זאת כאמצעי טוב להתפתחות מקצועית איכותית של המורה.

אבידב-אונגר, רוזנר ורוזנברג (2013) מסווגים התפתחות מקצועית של מורים למספר תחומים: תחום הדעת, תחום דידקטי חינוכי ותחום ארגוני ניהולי. גישה אחרת לניתוח ההתפתחות המקצועית היא על פי אפיונים של התנסויות אפקטיביות שיש להן השפעה משמעותית ומובהקת על העשרת הידע והכישורים של מורים ועל הכנסת שינויים בהתנהלות שלהם בכיתה (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Guskey, 2003; Wilson, 2013). ניתן לחלק אפיונים אלה המגדירים התפתחות מקצועית "ברמה גבוהה", לשתי קטגוריות עיקריות (Garet et al., 2001): אפיונים מבניים הקשורים למסגרת של ההתנסות ואפיוני ליבה הקשורים למהות של ההתנסות. האפיונים המבניים כוללים את משך הזמן של ההתנסות, מידת הקוהרנטיות והקולקטיביות שלה. ככל שהתנסות נמשכת זמן ארוך יותר נוצרות יותר הזדמנויות לדיונים מעמיקים בתחום הדעת, להפעלת דרכי הוראה חדשות ולקבלת משוב עליהן. התנסות קוהרנטית ורציפה יעילה יותר מהתנסויות בודדות (אבדור, ריינולד וכפיר, 2010), והתנסות שמזמנת עבודה עם עמיתים מעודדת החלפת רעיונות ושיח מפרה. אפיונים מהותיים כוללים התמקדות בתחום הדעת ולמידה פעילה המעודדת רפלקציה. גוסקי (Guskey, 2003) טוען בגישה ביקורתית שכל ההיבטים שלמעלה אמנם מאפיינים התפתחות מקצועית אבל מודדים אותם על סמך דיווחי מורים ולא על ידי "עובדות מוצקות". לדעתו, הקריטריון הנכון להערכת איכותה של פעילות המיועדת להתפתחות מקצועית של מורים הוא ההישגים של התלמידים שלהם.

התנסות בתפקיד מורה מכשיר כאמצעי להתפתחות מקצועית

מחקרים רבים שבדקו את ההכשרה המעשית להוראה התמקדו בסטודנטים הלומדים להיות מורים ובדרך כלל לא בחנו את ההכשרה מנקודת המבט של המורים המכשירים העובדים אתם בבית הספר. ברוב המקרים הממצאים על התרומה למורה החונך היו בבחינת ממצאי לוואי, ולעיתים – אף לא צפויים. במחקר מוקדם יחסית שנערך בשנת 1986 בקרב 178 מורות חונכות (Hawk, 1986), נמצא כי שני-שליש מהן הסכימו עם הקביעה שההתנסות בתפקיד חונך לפרחי הוראה קידמה אותם מקצועית ואף הצביעו על הסיבות לכך: א. השקעת מאמץ לשיפור ההוראה בכיתה; ב. הגברת המודעות לצורך בשיח הדדי; ג. הבנה טובה יותר של המישור המנהלי. אך אין די בממצאים אלה. עצם החשיפה המתמשכת לאחרים, במקרה זה לסטודנט להוראה ולמדריך הפדגוגי, עשויה להביא להעצמה מקצועית של המורה המכשיר (דהרי-חרמש, 2016).

ממצאי המחקרים שיסוכמו להלן מצביעים על היבטים דומים לאלו שתוארו למעלה כמשמעותיים להתפתחות מקצועית אפקטיבית. מרבית המחקרים הללו הם בעלי אופי איכותני המאפשר לרדת לעומקן של הסיבות שנקבו המורים המכשירים כמסבירות את ההתפתחות המקצועית שהם חוו. סקירה מסכמת של התמות העיקריות שנמצאו במספר מחקרים (Scantelbury, Gallo-Fox & Wilson, 2016; Desimone et al., 2014; Huling & Resta, 2001; Ponte & Twomey, 2014; Wilson, 2013) מורה על חפיפה רבה בינם לבין התנאים שצוינו כמקדמים התפתחות מקצועית:

ט. **תנאים המעודדים העמקת הידע בתחום הדעת ובדרכי ההוראה שלו.** התכנון המשותף של השיעורים הוביל לפעילויות הוראה והתנסויות חדשות, הצגת הידע בדרכים מגוונות וסגנונות הוראה שונים.

י. **הגברת ההזדמנויות לרפלקציה על עבודת ההוראה.** ההוראה המשותפת, התכנון והשיח ההדדי עם הסטודנט מגבירים את תהליכי הרפלקציה החיונית להכנסת שינויים בדרכי ההוראה.

יא. **קטליזטור להכנסת שינויים וליציאה מ"אזור הנוחות" של המורה.** החשיפה לנקודות מבט שונות מקטינה את החששות משינוי ומעודדת נקיטת גישות פדגוגיות חדשות.

יב. **למידה מהסטודנט.** התובנה "אפשר ללמוד מהסטודנט" נבנית הן הודות לאינטראקציה המפרה עמו והן הודות למפגש באמצעותו עם האקדמיה.

יג. **קשרים שנקמטים בין המורים המכשירים לנציגי האקדמיה** נתפשים כבעלי ערך לקידום ההתפתחות המקצועית של המורה. יש מורים שקשר זה מדרבן אותם להמשיך ללמוד בתכניות לתואר שני או להיות מעורבים במחקר.

יד. **הרחבת התפקיד המקצועי של המורה.** בנוסף לתפקידו כמורה לתלמידים הוא גם מכשיר מורים עתידיים ומפתח כישורי מנהיגות.

טו. **שבירת חומת הבדידות:** הנוכחות הקבועה בכיתה של אדם אחר והאפשרות לשיח מקצועי והחלפת דעות בזמן אמת.

טז. **הערכה עצמית** מחודשת ומעצימה, מימוש פוטנציאל וקשר מפרה עם העמיתים.

ההשתתפות בתכנית אקדמיה כיתה מספקת למורים המכשירים את מרבית התנאים של התפתחות מקצועית שפורטו למעלה. יש עוד לציין כי סקירת ההיבטים הללו מראה כי הם אינם בלתי תלויים אלא קשורים ביניהם ומוליכים זה לזה ואף קשורים לחוויה של סיפוק אישי שתסקר להלן.

סיפוק אישי

מחקרים רבים שבדקו התפתחות מקצועית של מורים מכשירים מדווחים גם על רווח במישור האישי: הנאה, שביעות רצון, מימוש עצמי, התפתחות רגשית, צמיחה אישית ורווחים פסיכולוגיים. במחקר של נאסר-אבו אלהיג'א ופרסקו (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2014) על מורים ותיקים החונכים מורים מתמחים נמצא קשר בין ההתפתחות המקצועית שחוו המורים לבין סיפוק מהנתינה לדור החדש. לאור הקשר בין שני המישורים, אין זה מפתיע, כי קיימת חפיפה בין התמות המאפיינות התפתחות מקצועית לבין הגורמים העיקריים לסיפוק בקרב מורים מכשירים שסיקרו להלן:

1. *שבירת תחושת הבדידות*. עצם העובדה שיש עוד מישהו שניתן להחליף עמו דעות, בלי קשר למהותן, גורמת להנאה ולשביעות רצון. לפי ממצאי המחקר של סימפסון ועמיתיו השיח המתמשך עם פרחי ההוראה היה בבחינת "דיבור תרפויטי" עבור המורים (Simpson et al., 2007). פתיחת הדלת לסטודנט והחשיפה לעבודתם בכיתה חיזקה את הביטחון העצמי שלהם.
2. *עליה בערך העצמי*. הבחירה של המורה לתפקיד והיותו מודל בעל השפעה מעלים את תחושת הערך העצמי של המורה המכשיר. הוא מבין כי צבר הרבה ידע, ניסיון ותבונה ויש לו בהחלט מה לתרום לאדם צעיר המבקש להצטרף למקצוע ההוראה. כל זה ממלא את המורה בתחושה של מימוש עצמי, הנאה וגאווה (Ponte & Twomey, 2014).
3. *אינטראקציה עם אנשי האקדמיה*, כשהיא מתנהלת היטב, מכניסה ענין, מעשירה את ההשכלה של המורה ומקנה לו תחושת התקדמות.
4. *שביעות רצון מהשפעת העבודה של הסטודנטים על התלמידים*. התלמידים זוכים ליחס אישי ולתשומת לב ומתקדמים בלימודים. גם הסטודנטים עצמם מבחינים בשביעות הרצון של המורה מהשפעתם הברוכה על התלמידים (Baeten, Simons, Schelfout & Pinxten, 2018).
5. *הנאה מהנתינה, מהתרומה להכשרת הסטודנט*. המורים עדים להתקדמות של הסטודנט ברכישת מקצוע ההוראה ולעיתים אף זוכים לראות אותו כמורה בצוות המורים של בית הספר וכקולגה לכל דבר. במבט רחב יותר הם מרגישים כי מילאו תפקיד משמעותי בהכשרת דור המורים העתידי (Ponte & Twomey, 2014).
6. *פיתוח קשר אישי נעים עם הסטודנט*.

הערכת התכנית

תוצאה נוספת של ההשתתפות בתכנית עבור המורה המכשיר הוא פיתוח הערכה כללית כלפי התכנית. כיוון שתכניות הכשרה להוראה נועדות להקנות לסטודנטים כישורים מקצועיים מתאימים השגת יעד זה הוא המוקד העיקרי במחקרים. אך יש גורמים נוספים שיכולים להרוויח מהשתתפות בתכנית מסוג של אקדמיה כיתה ביניהם התלמידים, מורים אחרים ובעלי תפקידים אחרים בבית הספר. מורים מכשירים יכולים לספק מידע חשוב על תרומת התכנית וכן גם להשוותה למודלים אחרים להכשרת מורים המוכרים להם.. במחקר של בייטן ושותפים (Baeten, Simons, Schelfout, & Pinxten, 2018) שנערך בבליגיה ונועד לבחון את מודל האסיסטנטורה בהכשרת מורים, הנחקרים העיקריים היו הסטודנטים המהווים את קהל היעד של התכנית, אך גם מורים צורפו למחקר. המחקר נועד בעיקר לזהות פעילויות שמועדפות על הסטודנטים והעוזרות להם להכשיר את עצמם לעבודת ההוראה. הסטודנטים נשאלו, בנוסף לפעילויות ההכשרה שמועדפות עליהם, גם מהם היתרונות והחסרונות של המודל בעיניהם ואותה שאלה הופנתה למורים. הסטודנטים המתמחים דווחו על עזרה משמעותית למורה ועל תרומה לתלמידים שקיבלו יותר תמיכה ותשומת לב מכפי שהיו מקבלים אם לא היה נוכח סטודנט מתמחה בכתתם. מאידך, היו שצינו כי הנוכחות של הסטודנט גרמה למבוכה כלשהי בקרב תלמידי הכיתה. תגובות המורים

המכשירים באשר ליתרונות התכנית היו דומות לאלו של הסטודנטים ואף הוסיפו יתרון הקשור בניהול כיתה יעיל יותר. בצד היתרונות הם ציינו שלעיתים העזרה למורה היא מוגבלת וכן שלפעמים קיים בלבול בקרב התלמידים באשר לסמכות המורה.

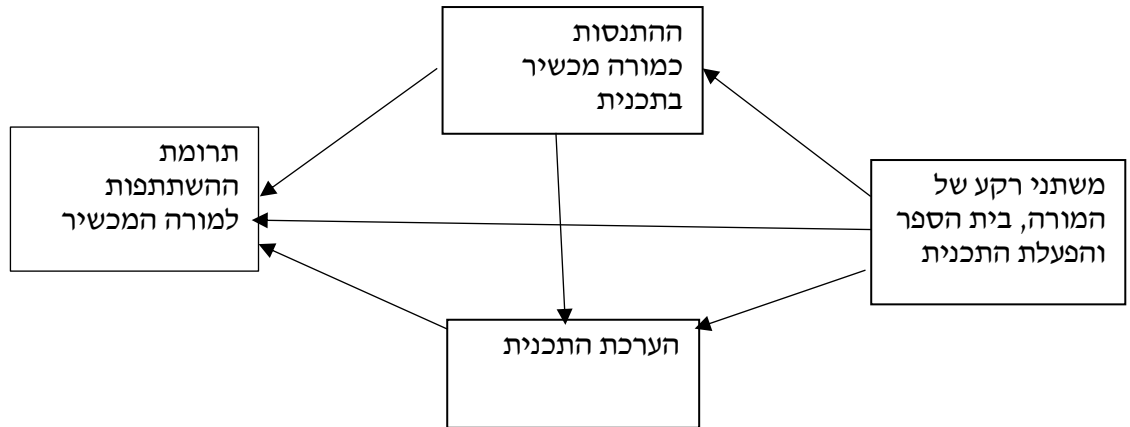
ג. מטרת המחקר

סקירת הספרות הציגה תמונה של תפקיד המורה בהכשרת סטודנטים להוראה בשילוב של חניכה ועבודה בצמד, בדומה לזה המתרחש בזירת ההכשרה בתכנית של אקדמיה כיתה. בהמשך הוצג סיכום של מחקרים המצביעים על התנאים המאפשרים השפעה חיובית על המורים המכשירים, הן במישור המקצועי והן במישור האישי. מסתמן כי מרבית התנאים הללו אמורים להתקיים בהפעלת תכנית אקדמיה כיתה, אך הדבר טרם נבדק אמפירית.

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון כיצד חוו המורים המכשירים את ההתנסות שלהם בתפקיד ובאיזה מידה השפיעה התנסות זו על ההתפתחות המקצועית והסיפוק האישי שלהם. מטרה זו תורגמה לחמש שאלות מחקר שיוצגו להלן.

- א. מה מאפיין את ההשתתפות בתכנית אקדמיה-כיתה? (הבחירה לתפקיד, ההכנה בכניסה, הליווי במהלך השנה, מאפייני הסטודנטים השותפים, הקשר עם האקדמיה)
- ב. כיצד מתרחשת ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר? (התקדמות הסטודנט בהוראה במהלך השנה, התנהלות הקשר עם הסטודנט במסגרת העבודה המשותפת והקשיים שהתעוררו)
- ג. מהי השפעת התכנית על המורים המכשירים? (הערכה כללית של התכנית, סיפוק אישי מההשתתפות והתפתחות המקצועית)
- ד. מהי מערכת הקשרים בין משתני רקע, משתנים הקשורים להפעלת התכנית, משתני ההתנסות כמורה מכשיר ומשתני השפעת התכנית על המורים המכשירים?
- ה. באיזה מידה משתני רקע ומאפייני ההתנסות מנבאים את תרומת התכנית למורים המכשירים?

תרשים 1 מציג את הרכיבים שנבחנו במחקר והקשרים המשוערים ביניהם: משתני רקע, ההתנסות בתכנית, הערכת התכנית ותרומתה למורה המכשיר.



תרשים 1: מודל של הקשרים בין רכיבי המחקר

שיטה

מערך המחקר

המחקר נערך בגישה משלבת (נאסר- אבו אלהיגיא, 2011) כשהרכיב הדומיננטי הוא כמותי: העברת שאלון למדגם גדול של נבדקים. הרכיב האיכותני שירת שתי מטרות: א. סיוע למקד את הנושאים והסוגיות הרלוונטיים לשדה המחקר ששימשו בסיס לבניית השאלון. ב. העשרה והעמקה של המידע שהתקבל בפריטים הסגורים של השאלון. רכיב זה כלל ראיונות חצי מובנים והתשובות לשאלות פתוחות בשאלון המחקר.

משתתפים

לשלב הראשון של המחקר נבחר מדגם נוחות של שישה מורים שהתנסו בתכנית אקדמיה-כיתה עם סטודנטים ממכללה אחת ושהסכימו להתראיין. ארבעה מהם מורים בבית ספר יסודי ושניים מורים בבית ספר תיכון. בנוסף רואיינו שתי מרכזות של התכנית מטעם האקדמיה בעלות ניסיון בהפעלת התכנית.

במחקר השתתפו 258 מורים מכשירים אשר ענו באופן מלא על שאלון המחקר. מתוכם 113 (44%) הם מורים המלמדים בבית ספר יסודי, ואילו 144 (56%) הם מורים המלמדים בבית ספר על יסודי. תיאור המדגם לפי דרג החינוך מוצג בלוח 1.

לוח 1: תיאור מדגם המחקר לפי דרג החינוך

משתנה	ערכים	ב"ס יסודי (n=113)	ב"ס על יסודי (n=144)
פיקוח	ממלכתי	61%	62%
	ממלכתי-דתי	17%	24%
	ערבי	22%	14%
מגדר *	זכר	10%	22%
	נקבה	90%	78%
השכלה ***	תואר ראשון	57%	33%
	תואר שני	43%	67%
מסגרת ההכשרה להוראה ***	תכנית B.Ed.	78%	56%
	הכשרת אקדמאים	22%	44%
מקצוע ההוראה ***	שפות זרות	14%	20%
	מתמטיקה ומדעים	27%	30%
	מדעי הרוח והחברה	23%	44%
	חינוך מיוחד	10%	6%
	מורה כולל	26%	0%
ממלאי תפקיד מחנך ***	כן	75%	52%
	לא	25%	48%
ממלאי תפקיד מורה מקצועי ***	כן	47%	79%

21%	53%	לא	
41%	30%	כן	ממלאי תפקיד מרכז מקצוע
59%	70%	לא	
12%	30%	כן	ממלאי תפקיד אחר ***
88%	70%	לא	
30%	16%	עד 10 שנים	ותק בהוראה *
32%	33%	11 – 20	
24%	36%	21 – 30	
13%	15%	31 – 40	
29%	26%	0 – 1	ותק בהנחיית סטודנטים
25%	21%	2 – 3	לפני אקדמיה כיתה
20%	22%	4 – 5	
26%	31%	6 ומעלה (עד 28)	
64%	46%	שנה ראשונה	ותק בתכנית אקדמיה כיתה **
36%	54%	שנתיים ויותר	

רמת מובהקות ההבדלים בין שתי הקבוצות: $p = .001$ ***; $p = .01$ **; $p = .05$ *

מלוח 1 עולה דמיון בין שתי הקבוצות מבחינת פיקוח (כ-60% עובדים בבתי ספר ממלכתיים), ותק בהנחיית סטודנטים והשיעור שממלא תפקיד מרכז מקצוע. לעומת זאת, נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות במגדר, השכלה, מסגרת ההכשרה, מקצוע ההוראה, מילוי תפקיד מחנך, מילוי תפקיד מורה מקצועי, מילוי תפקידים אחרים, ותק בהוראה וותק בתכנית אקדמיה-כיתה. הבדלים אלה מצדיקים את ההחלטה להציג ממצאים נפרדים לפי דרג החינוך.

כלי המחקר

ראיונות אישיים

הראיונות חצי מובנים נערכו כדי לברר סוגיות עיקריות בעבודת ההוראה המשותפת של מורה מכשיר וסטודנט מתמחה, כשהן מגובות בדוגמאות של אירועים שהתרחשו ובחוויות ורגשות המלווים אותם. המורים המרואיינים נשאלו כיצד הצטרפו לפרויקט ואיך שובץ הסטודנט המתמחה בכתתם; מהם השינויים שהכניסו בעבודתם בעקבות החלת התוכנית; כיצד נעשה שיתוף הפעולה עם הסטודנט והשפעות התכנית עליהם ועל התלמידים, הסטודנטים ובית הספר. כמו כן, נשאלו המורים על אודות עמדותיהם כלפי התוכנית והצעות לעתיד. מחוון של הנושאים שנבדקו בראיונות אלה מוצג בנספח א.

שאלון מקוון

השאלון נבנה על בסיס התגובות שהתקבלו בראיונות ועל בסיס רקע תאורטי מעמיק ועדכני, ובדיקה של שאלון קיים שנבנה לצורך הערכת התכנית באחת המכללות (מילשטיין, 2017). השאלון היה מורכב ברובו משאלות סגורות, עם סולם שנע בין 1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד), וגם מספר שאלות פתוחות להעשרה ולהעמקה. טיוטה של השאלון נמסרה לשתי המרכזות שרואיינו בשלב

הראשון של המחקר. הן התייחסו לתוכן המוצג ולבהירות הניסוח, והציעו היבטים נוספים שראוי לכלול אותם בשאלון.

השאלון כלל 41 שאלות שהוצגו בשלושה חלקים עיקריים: א. רקע אישי ומקצועי; ב. העבודה המשותפת עם הסטודנט; ג. תובנות והערות כלליות. טופס השאלון מוצג בנספח ב.

הליך

בשלב הראשון של המחקר נערכו הראיונות עם המורים המכשירים ומרכזות התכנית. הראיונות התקיימו במקומות שונים לפי רצונם של המרואיינים. הראיונות נרשמו, הוקלטו ושוקלטו. יש לציין כי כל המרואיינים נענו ברצון לפנייה ושמחו לשתף אותנו בהתנסותם בתכנית ולסייע לנו בבניית שאלון המחקר. הראיונות נערכו ברובם על ידי שתי החוקרות, ונמשכו בין שעה לשעתיים.

באביב 2017 נעשתה פניה בדואר האלקטרוני לכל המורים המכשירים בתכנית אקדמיה-כיתה באותה השנה בבקשה לענות על שאלון המחקר שנמצא בלינק ל-Google Drive. יש לציין כי מרבית המורים מילאו את השאלון בקפידה, ורבים מהם השיבו בהרחבה רבה במתן תשובות לשאלות הפתוחות.

אתיקה וזכויות המשתתפים

ההשתתפות במחקר הייתה וולונטארית, ולא ניתנו כל תמריצים. לכל משתתפי המחקר (בראיונות האישיים ובשאלון המקוון) הובהר כי המידע שנאסף יישמר באופן אנונימי לצורכי המחקר בלבד. החוקרות קיבלו את האישור הנדרש לביצוע המחקר מוועדת האתיקה המחקרית של המוסד האקדמי שאליו הן משתייכות.

עיבוד הנתונים

בשלב הראשון של עיבוד הנתונים הכמותיים, חושבו התפלגויות, ממוצעים וסטיות תקן, ונערכו ההשוואה בין המורים המלמדים בבית ספר יסודי והמורים המלמדים בבית ספר על יסודי באמצעות מבחני t או מבחני חי בריבוע. בשלב השני נבדקו הקשרים בין המשתנים, בנפרד לשתי קבוצות המשתתפים. קשרים אלה נבדקו באמצעות חי בריבוע, מבחן t, ניתוח שונות, ומתאמים, בהתאם לסוגי המשתנים. בשלב האחרון נערכו רגרסיות היררכיות לניבוי הערכת המורים את תרומת התכנית, הסיפוק האישי שקיבלו מהשתתפותם בתכנית והפיתוח המקצועי שעברו כמורה מכשיר. גם ניתוח זה נעשה בנפרד לפי דרג החינוך.

הניתוח האיכותני של השאלות הפתוחות גם הוא התבצע בשלבים. תחילה נערך ניתוח תוכן לכל שאלה פתוחה בנפרד. כיון שהתגובות לשאלות הפתוחות לא היו ממוקדות והתייחסו גם לנושאים שלא נשאלו בשאלה הספציפית, אוחדו התשובות לכל השאלות ונותחו לפי נושאים. תשובותיהם של המורים לשאלות הפתוחות מרחיבות, מעמיקות ומעשירות את התמונה שהתקבלה באשר להתנהלות העבודה המשותפת, הקשיים שהתגלו, הרווחים למורה והערכת התכנית בכללותה. לוח 2 מציג את השאלות הפתוחות העיקריות שנוגעות בנושאים השונים של המחקר.

לוח 2: הנושאים הנחקרים והשאלות הפתוחות המקבילות להם

הנושא הנחקר	השאלה הפתוחה שעסקה בנושא
התנהלות	אילו לא הייתה בכיתה נוכחות של סטודנט מתמחה, מה הם לדעתך הדברים שלא היו מתרחשים? (שאלה 32)
קשיים	מה הם לדעתך הנושאים החשובים שיש לכלול במסגרת ההכנה והליווי של המורים המכשירים (שאלה 20) הארות והערות נוספות הקשורות לדעתך על התכנית (שאלה 41)
הערכת התכנית	אילו לא הייתה בכיתה נוכחות של סטודנט מתמחה, מה הם לדעתך הדברים שלא היו מתרחשים (שאלה 32) הסבר שניתן להערכת התכנית יחסית למודלים אחרים של הכשרת מורים (שאלה 40) הארות והערות נוספות הקשורות לדעתך על התכנית (שאלה 41)
תרומה למורה	שתי השאלות הנוגעות להערכת התכנית (שאלות 32, 40) הארות והערות נוספות הקשורות לדעתך על התכנית (שאלה 41)

משתני המחקר

משתני המחקר חולקו לארבעה תחומים:

- א. משתני רקע: של המורה המכשיר (מגדר, השכלה, מקצוע ההוראה, תפקידים בבית הספר, ותק בהוראה, ותק בהנחיה וותק בתכנית אקדמיה כיתה) ושל בית הספר (פיקוח ודרג החינוך)
- ב. משתנים של הפעלת התכנית: בחירת המורה לתפקיד, שיבוץ הסטודנט, הכנה לתפקיד מורה מכשיר, ליווי ותמיכה במהלך השנה והשתתפות בהשתלמות מטעם האקדמיה.
- ג. ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר: מידת העצמאות של הסטודנט בתחילת השנה ובסוף השנה, התנהלות הקשר עם הסטודנט, קשיים שהתעוררו בעבודה המשותפת והערכת התרומה של ההכנה והליווי שהמורים קיבלו.
- ד. הערכת התכנית: תרומת התכנית לגורמים השונים (לסטודנט, לתלמידים, לבית הספר) והערכת התכנית יחסית למודלים אחרים של הכשרת מורים.
- ה. השפעות על המורה המכשיר: סיפוק אישי והתפתחות מקצועית.

משתני הרקע והמשתנים של הפעלת התכנית נבדקו באמצעות שאלות ישירות בעלות תוקף נראה. במקרים בודדים צומצם סולם התשובות. בנוסף שני משתנים חדשים נוצרו והם: התאמה או אי התאמה בין מקצועות ההוראה של המורה ותחום ההתמחות של הסטודנט, ושינוי במידת העצמאות של הסטודנט במהלך השנה. פירוט דרך יצירת משתנים אלה מובא בנספח ג.

כמו כן, נוצרו שני משתנים חדשים הקשורים לנושא ההשתלמות שקיבלו (שאלה 34) ולתכנים הרצויים במפגשי ההכנה והליווי (שאלה 20). בשני המקרים התשובות המילוליות של המורים קודדו: 1 = תכנים הקשורים לתכנית אקדמיה-כיתה; 2 = נושאים כלליים הקשורים להוראה.

פרט למשתנה אחד (שנמדד בשאלה 39), כל אחד מהמשתנים של ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר בתכנית אקדמיה-כיתה, הערכת התכנית והשפעות התכנית על המורה נבדק באמצעות מקבץ של

היגדים. בהתייחסותם להיגדים אלה ציינו הנבדקים באיזו מידה הם מסכימים עמם על גבי סולם מ-1 "כלל לא" עד 5 "במידה רבה מאוד". נערך ניתוח גורמים על כל מקבץ, ונוצרו מדדים בהתאם. התוצאות של ניתוחי הגורמים מוצגות בנספח ד. בלוח הבא סיכום המדדים שנוצרו הכולל נושא המדד, מספר הפריטים בהרכבתו ומקדם המהימנות של קרונבך.

לוח 3: תיאור המדדים

נושא	מס' פרטים	מהימנות
א. ההתנסות בתפקיד		
התנהלות הקשר עם הסטודנט	אינטראקציות של חונך-חניך	4
	אחריות ויוזמה של הסטודנט	6
	עיסוק בהערכה ומשוב	4
	ציון כולל	14
קשיים שהתעוררו	חוסר מוכנות של הסטודנט	3
	מתחים בעבודה המשותפת	4
	היעדר סביבה תומכת בבית הספר	4
	קשיי התמודדות עם דרישות התפקיד	5
	ציון כולל	16
הכנה וליווי	הערכת התרומה של ההכנה והליווי	8
ב. הערכת התכנית		
תרומת התכנית לגורמים שונים	4	.839
ג. השפעות על המורים		
סיפוק אישי	7	.847
התפתחות מקצועית	10	.925

ממצאים

הממצאים של המחקר מוצגים בחלוקה לבית ספר יסודי ולבית ספר על יסודי שכן מדובר בשני מוסדות בעלי אופי שונה וכן בחלק גדול ממשתני הרקע התגלו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות. הממצאים מאורגנים בשבעה פרקי משנה. בארבעת הפרקים הראשונים מוצג ניתוח תיאורי של הממצאים בנושאים הבאים: ההשתתפות בתכנית, ההתנסות כמורה מכשיר, הערכת התכנית וההשפעה של ההשתתפות בתכנית על המורים. שני הפרקים הבאים כוללים את תוצאות בדיקת מובהקות הקשרים בין משתני המחקר בחינוך היסודי ובחינוך העל יסודי, בהתאמה. בפרק השביעי והאחרון מוצג מודל מסכם של מערכת הקשרים בין משתני המחקר. בכל אחד מהפרקים הוצגו הממצאים הכמותיים ולאחריהם הממצאים האיכותניים הרלבנטיים לקבלת תמונה מלאה ומעמיקה של הנושא הנחקר.

א. ההשתתפות בתכנית

בחלק זה יוצגו ממצאים המתארים את דרכי הפעלת התכנית: כיצד נבחרים המורים המכשירים, מי אחראי לשיבוץ הסטודנטים בכתותיהם, ההכנה שקיבלו לפני תחילת השנה והליווי והתמיכה במשך השנה והאם השתתפו בתכניות השתלמות מטעם האקדמיה.

1. בחירת המורים המכשירים

לוח 4 מציג ממצאים הקשורים לבחירת המורה המכשיר להשתתף בתכנית. בבית הספר היסודי כשלושה רבעים מהמורים המכשירים דווחו שהייתה זאת המנהלת שהציעה להם את התפקיד. בבית הספר העל-יסודי רק מחצית מהמורים נבחרו על ידי המנהלת ועוד קרוב לשליש קיבלו את התפקיד בעקבות הצעה של מקשרת התכנית בבית הספר, כך שגם כאן הגורם הדומיננטי בבחירת המורים נמצא בבית הספר ומשקל הגורמים הקשורים במכללה קטן בהרבה.

לוח 4: מידע על בחירת המורה המכשיר, לפי דרג החינוך

שם המשתנה	ערכים	ב"ס יסודי (n=113)	ב"ס על יסודי (n=144)
בחירת המורה לתפקיד ***	מנהלת בית הספר הציעה לי	75%	50%
	מקשרת התכנית בבית הספר הציעה לי	13%	31%
	מתאמת התכנית מהמכללה הציעה לי	6%	8%
	המדריכה הפדגוגית מהמכללה הציעה לי	2%	8%
	הסטודנט המתמחה פנה אלי וביקשה שאדריך אותו	0%	1%
	הצעתי את עצמי לתפקיד	4%	1%

רמת מובהקות ההבדלים בין שתי הקבוצות: *** p = .001; ** p = .01; * p = .05

א2. תיאור הסטודנטים ושיבוצם בתכנית

המורים נשאלו מספר שאלות הנוגעות לסטודנטים. המדד הראשון שנבדק הוא מספר הסטודנטים שהמורה מכשיר בשנה שנבדקה במחקר. נמצא כי כ-75% מהמורים במדגם (89% ביסודי ו-72% בעל יסודי) דיווחו כי הם מכשירים סטודנט אחד, ואילו האחרים מכשירים שני סטודנטים. בהמשך התבקשו מהמורים לציין את אפיוני הרקע של הסטודנט, תוך שהם מתייחסים לסטודנט אחד בלבד. לוח 5 מציג התפלגויות של אפיונים אלה בכל אחד מדרגי החינוך ותוצאות בדיקת מובהקות ההבדל ביניהם.

לוח 5: תיאור אפיוני הסטודנטים, לפי דרג החינוך

משתנה	ערכים	ב"ס יסודי (n=113)	ב"ס על יסודי (n=144)
מגדר***	זכר	7%	22%
	נקבה	93%	78%
תכנית ההכשרה להוראה**	B.Ed.	74%	57%
	הכשרת אקדמאים	26%	43%
תחום ההתמחות בלימודים*	שפות זרות	7%	20%
	מתמטיקה ומדעים	42%	29%
	מדעי הרוח והחברה	33%	38%
	חינוך מיוחד	2%	7%
	מורה כולל	6%	6%
	מותאם	60%	85%
	לא מותאם	40%	15%
מספר ימים בשבוע שנמצא הסטודנט בבית הספר***	יומיים	45%	67%
	שלושה ימים	55%	33%
התנסות גם בכיתות של מורים אחרים	לא	43%	34%
	כן, מדי פעם	39%	45%
	כן, באופן קבוע	18%	21%
מנהלת בית הספר הייתה מעורבת בשיבוץ הסטודנט***	כן	50%	29%
	לא	50%	71%
מקשרת התכנית הייתה מעורבת בשיבוץ הסטודנט	כן	44%	50%
	לא	56%	50%
המתאמת מטעם המכללה הייתה מעורבת בשיבוץ הסטודנט*	כן	38%	25%
	לא	62%	75%
המדריכה הפדגוגית הייתה מעורבת בשיבוץ הסטודנט	כן	22%	19%
	לא	78%	81%
הסטודנט עצמו היה מעורב בשיבוץ הסטודנט	כן	8%	12%
	לא	92%	88%

17%	8%	כן	למורה המכשיר היה חלק בהחלטה*
83%	92%	לא	
0%	2%	כן	גורם אחר היה מעורב
100%	98%	לא	
55%	51%	גורם אחד	מספר המעורבים בשיבוץ הסטודנט
30%	31%	שני גורמים	
13%	13%	שלושה גורמים	
2%	5%	ארבעה גורמים	
10%	14%	כלל לא	חשיבות מעורבות המורה המכשיר בשיבוץ
10%	8%	במידה מועטה	
15%	24%	במידה בינונית	
28%	24%	במידה רבה	
38%	30%	במידה רבה מאוד	

רמת מובהקות ההבדלים בין שתי הקבוצות: * $p = .05$; ** $p = .01$; *** $p = .001$

מלוח 5 עולה כי כצפוי, נשים מהוות את עיקר המדגם 93% מקרב המתאמנים בבתי הספר היסודיים ו-78% בבתי ספר על יסודיים הן נשים. בבית הספר היסודי כשלושה רבעים מכלל הסטודנטים שייכים לתכנית B.Ed. ורק רבע משתייכים לתכנית הכשרת אקדמאים, בעוד שבבתי הספר העל יסודיים שיעור הסטודנטים המכשירים עצמם להוראה במסגרת הכשרת אקדמאים הוא 43%.

מהם תחומי ההתמחות של הסטודנטים שהמורים מכשירים? בבתי הספר העל יסודיים 38% מתמחים במדעי הרוח והחברה, 29% במתמטיקה ומדעים ו-20% בשפה זרה. בבית הספר היסודי שיעור הסטודנטים המכשירים עצמם להוראת שפה זרה הוא רק 7%. הקטגוריות הבולטות הן: מתמטיקה ומדעים (42%) ומדעי הרוח והחברה (33%).

יש חשיבות שתהיה התאמה בין מקצוע ההתמחות של המורה המכשיר לזה של הסטודנט העובד עמו. כצפוי, מדד ההתאמה שפותח במחקר הנוכחי גבוה בהרבה בבתי הספר העל יסודיים מאשר בבתי הספר היסודיים (85% מול 60%). הלוח מפרט את מספר הימים בשבוע שהסטודנט נמצא בבית הספר. כאן ניכר הבדל חד בין שני דרגי החינוך: יותר ממחצית הסטודנטים בבתי הספר היסודיים באים שלוש פעמים בשבוע, ואילו בבתי הספר העל יסודיים רק רבע מגיע שלוש פעמים בשבוע ומרביתם נמצאים רק פעמיים בשבוע בבית הספר. הבדלים אלו נובעים ככל הנראה בשל ריכוז השעות במערכת הרב יותר למורים בבתי הספר העל יסודיים. היבט חשוב שנבדק היה ההתנסות גם בכתות אחרות חוץ מאשר בכיתה של המורה המכשיר שנבדק במחקר. ואמנם מתקבלת תמונה לפיה 66% מקרב הסטודנטים בבתי הספר העל יסודיים ו-57% מקרב הסטודנטים ביסודי זוכים להתנסות גם בכתות אחרות, אך מרביתם לא באופן קבוע אלא רק מדי פעם.

באשר לשיבוץ הסטודנטים התפלגות התגובות אינה מסתכמת ל-100% שכן המורים יכלו לבחור ביותר מגורם אחד המעורב בשיבוץ. אמנם ברוב המקרים, הן בבית הספר היסודי והן בבית הספר העל-יסודי, נבחר רק גורם אחד, אך כשליש מהתגובות הצביעו על שני גורמים ואחרים ציינו אף יותר. הממצאים מראים כי בבית הספר היסודי המנהלת היא הדמות הבולטת בשיבוץ (50%) ושאר המעורבים הם בעיקר מקשרת התכנית מטעם בית הספר, המתאמת מטעם המכללה והמדריכה

הפדגוגית. במקרים מועטים יותר למורה היה חלק בהחלטה או אף לסטודנט עצמו. בבית הספר העל-יסודי מתגלה תמונה דומה באשר למשקל הכולל של גורמים בבית הספר לעומת אנשי האקדמיה. אך כאן הגורם הבולט הייתה מקשרת התוכנית בבית הספר ורק לאחריה צוינה מנהלת בית הספר. המתאמת מטעם המכללה והמדריכה הפדגוגית הוזכרו גם כן בשכיחות משמעותית כמעורבות בשיבוץ הסטודנט בכיתה של המורה המכשיר. ראוי לציין כי בשונה מהמצב בבית הספר היסודי חלק גדול יחסית מהתגובות של מורי העל יסודי מצביעות על כך שלמורה המכשיר היה חלק בהחלטה על שיבוץ הסטודנט (17% לעומת 8%).

המורים נשאלו גם למידת החשיבות שהם מיחסים למעורבות שלהם בבחירת הסטודנט שהם יכשירו בכתתם. כפי שניתן לצפות מרביתם בשני דרגי החינוך היו רוצים שיתחשבו בדעתם בהחלטה זו. בבית הספר היסודי 54% מהמורים מבקשים להיות מעורבים במידה רבה או במידה רבה מאוד ואילו בדרג החינוך העל-יסודי שיעור זה גבוה יותר ועומד על 68%.

מהממצאים שלמעלה עולה כי בבית הספר היסודי המנהל הוא האחראי העיקרי להחלטות הקשורות בתכנית, ואילו בבתי הספר העל יסודיים, הגדולים והמורכבים יותר, הפעלת תכנית "אקדמיה כיתה" נתונה לא רק בידי המנהל אלא גם בידי מתאם של בית הספר. המורים בבתי הספר העל יסודיים מעורבים יותר ומבקשים יותר מעורבות בשיבוץ הסטודנט בכתתם.

א3. הכנה וליווי של המורים המכשירים

הפעלת תכנית "אקדמיה-כיתה" לוותה במפגשי הכנה וליווי למורים המכשירים והנתונים עליהם מוצגים בלוח 6. מהלוח עולה כי מרבית המורים קיבלו את התמיכה הנדרשת להשתתפות בתכנית אך שיעורם של אלו גבוה יותר בבתי הספר היסודיים מאשר בבתי הספר העל יסודיים. שיעור המורים שלא השתתפו במפגשי ההכנה מקרב מורי העל יסודי היה 29% לעומת 14% מהמורים ביסודי ושיעור המורים שלא קיבלו ליווי מקצועי בעל יסודי היה 19% מול 11% ביסודי. מרבית ההכנה והליווי נעשית במסגרת מפגשים קבוצתיים ומיעוטה במפגשים אישיים. האחרונים רבים יותר בקרב מורי העל יסודי, שיתכן כי שובצו לתכנית מאוחר יותר והחמיצו מפגשים קבוצתיים או שלוח הזמנים שלהם כמורים מקצועיים העובדים במספר כיתות לא אפשר להם להשתתף. אפשר גם להניח שכיוון שהמורים בבתי הספר העל יסודיים הם מורים מקצועיים המלמדים מקצועות שונים קשה יותר להציע להם מפגשים קבוצתיים שיתאימו לתחומי הדעת המגוונים שלהם. מפגשים אישיים מתאימים להם יותר.

לוח 6: מידע על ההכנה והליווי של המורים המכשירים, לפי דרג החינוך

שם המשתנה	ערכים	ב"ס יסודי (n=113)	ב"ס על יסודי (n=144)
השתתפות במפגשי הכנה לתפקיד *	לא השתתף	14%	29%
	השתתף רק במפגש קבוצה	47%	35%
	השתתף רק במפגש אישי	5%	5%
	השתתף במפגש קבוצתי וגם במפגש אישי	34%	31%

19%	11%	לא קיבל	קבלת ליווי מקצועי מהמדריכה הפדגוגית *
27%	37%	קיבל רק במפגשים קבוצתיים	
22%	12%	קיבל רק באופן אישי	
32%	40%	במפגשים קבוצתיים וגם באופן אישי	

רמת מובהקות ההבדלים בין שתי הקבוצות: $p = .05$; $p = .01$; $p = .001$

בהמשך השאלון הוצגה שאלה פתוחה על אודות הנושאים החשובים שיש לכלול במסגרת ההכנה והליווי לתפקיד. נושאים אלו נותחו, חולקו לשתי קטגוריות והם מוצגים בלוח 7.

לוח 7: הנושאים שהציעו המורים המכשירים שיש לכלול במסגרת ההכנה והליווי לתכנית

התנהלות בתכנית אקדמיה כיתה	תהליכי הוראה והדרכה
<ul style="list-style-type: none"> הגדרת התפקידים של המורה המכשירה והמדריכה הפדגוגית הגדרת חובות הסטודנט בכיתה ובבית הספר קשר ותיאום עם האקדמיה במישור הלימודי ובמישור הארגוני מודלים של עבודה משותפת הערכת הסטודנט ואחריות כלפי המערכת 	<ul style="list-style-type: none"> תכנון ההוראה תחומי הדעת ניהול כיתה הוראה דיפרנציאלית יחסי הגומלין עם הסטודנט מתן משוב רגיש ובונה

4.4. ההשתלמות מטעם האקדמיה למורים המכשירים

למורים המכשירים הוצע להשתתף בהשתלמויות שהיו בבחינת הטבה שניתנה להם מהאקדמיה כתגמול על השתתפותם בתכנית. לוח 8 מציג את המידע שנאסף על ההשתלמות וההשתלמויות אלה.

לוח 8: מידע על ההשתלמות של המורים המכשירים, לפי דרג החינוך

שם המשתנה	ערכים	ב"ס יסודי (n=113)	ב"ס על יסודי (n=144)
השתלמות מטעם האקדמיה *	לא השתתף	28%	41%
	השתתף	72%	59%
נושאי ההשתלמות	מיקוד בעבודה באקדמיה כיתה	86%	73%
	העשרה בנושאי הוראה	14%	27%
מידת התרומה של ההשתלמות למורה	כלל לא	5%	9%
	מועטה	8%	8%
	בינונית	27%	23%
	רבה	25%	30%

30%	35%	רבה מאוד
-----	-----	----------

רמת מובהקות ההבדלים בין שתי הקבוצות: $p = .001$ ***; $p = .01$ **; $p = .05$ *

מלוח 8 עולה כי לא כל המורים ניצלו את ההזדמנות שניתנה להם: מקרב מורי היסודי 28% לא השתתפו בהשתלמויות ומקרב מורי העל יסודי שיעור אי ההשתתפות גבוה אף יותר והוא עומד על 41%. מרבית ההשתלמויות היו בנושאים הקשורים ישירות לתכנית "אקדמיה-כיתה" (86% בהשתלמויות למורי בית הספר היסודי ו 73% למורי העל יסודי) ומיעוטם בנושאי הוראה כלליים. מרבית המורים (60%), הן ממורי היסודי והן ממורי העל יסודי, העריכו את התרומה של השתלמויות אלו כרבה או רבה מאוד.

ב. ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר

בפרק הקודם הצגנו את הממצאים הנוגעים להפעלה הפורמלית של תכנית "אקדמיה-כיתה". בפרק זה יוצגו ממצאים הנוגעים לעצם חווית ההתנסות של המורה המכשיר: ההתקדמות שחלה אצל הסטודנט במהלך השנה, התנהלות העבודה המשותפת וקשיים שהמורה חווה.

ב1. שינויים בהוראה המשותפת במהלך השנה

בשאלון הוצגו שמונה תבניות של הוראה משותפת והמורים התבקשו לציין באיזו מידה כל אחת מהן התרחשה במהלך השנה בעבודה עם הסטודנט. מפאת תקלה שקרתה בקובץ השאלון האינטרנטי, לא התקבלו נתונים לשאלות אלה. אך בהמשך השאלון הוצגו שתי שאלות נוספות שבהן התבקשו המורים לציין אלו מן התבניות אפיינו במיוחד את עבודתם בהתחלת השנה ואלו תבניות אפיינו את עבודתם בסוף השנה (שאלות 29 ו-30, בהתאמה). התבניות דורגו מבחינת העצמאות והאחריות של הסטודנט ונבנה מדד שאפיין את עבודתו בתחילת השנה ומדד שאפיין את עבודתו בסוף השנה. הסבר מדויק לבניית המדדים ניתן בנספח ג.

לוח 9 מציג את התוצאות של בדיקת ההבדלים ברמת ההתנסות בשני המועדים (מבחן t למדגמים תלויים), עבור בית ספר יסודי ועבור בית ספר על יסודי, וזאת כמובן מנקודת המבט של המורה המכשיר. יש לציין כי מספר המקרים נמוך יחסית, כנראה בשל התקלה בשאלה הקודמת שהתייחסה לנושא התבניות של העבודה המשותפת וגם מכיוון שרק מקרים שענו על שתי השאלות נכנסו לעיבוד זה.

לוח 9: רמת ההתנסות בהוראה של הסטודנטים בתחילת השנה ובסוף השנה, לפי דרג החינוך

ב"ס על יסודי *** (n=77)		ב"ס יסודי *** (n=65)		ערכים	משתנה
ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת		
1.51	0.69	1.71	0.76	בתחילת השנה	רמת ההתנסות של הסטודנט בהוראה המשותפת בכיתה
2.17	0.69	2.32	0.75	בסוף השנה	

רמת מובהקות ההבדלים בין שתי התקופות $p = .001$ ***

מהלוח מסתמנת מגמה ברורה ומובהקת של עליה ברמת ההתנסות העצמאית מתחילת השנה ועד סוף השנה, בכל אחד מדרגי החינוך. יש לציין כי בתחילת השנה הסטודנטים בבתי הספר היסודיים התנסות בהוראה משותפת ברמה גבוהה יותר בהשוואה לסטודנטים בבתי הספר העל יסודיים ($p=.012$), אולם בסיום השנה ההבדל ביניהם אינו מובהק.

2. התנהלות הקשר עם הסטודנט במסגרת העבודה המשותפת

בשאלון הוצגה למורים מערכת של היגדים שמתארים מצבים אופייניים בעבודה המשותפת עם הסטודנט והם התבקשו להעריך באיזה מידה התקיים כל אחד מהם. בניית גורמים שנערך על תגובותיהם לפריטים אלו זוהו שלושה גורמים "המכסים" את הפעילות המתרחשת בזירת ההכשרה: אינטראקציה חונך – חניך, אחריות ויוזמה של הסטודנט ועיסוק בהערכה ובמשוב. לוח 10 מציג ממוצעים וסטיות תקן של תשובות המורים הן בהיגדים והן במדדים שנוצר.

לוח 10: מידת ההתרחשות של מצבים אופייניים בהתנהלות הקשר עם הסטודנט, לפי דרג החינוך (בסולם 1 עד 5)

ב"ס על יסודי (n=138)		ב"ס יסודי (n=107)		המצב האופייני
ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
4.19	0.71	4.21	0.64	אינטראקציה חונך - חניך
4.05	1.02	4.20	0.81	י. אנחנו מנתחים את תהליכי הלמידה שהתרחשו אצל התלמידים.
4.31	0.75	4.29	0.82	יב. אנחנו משוחחים על בעיות שהתעוררו בהקשר לניהול כיתה
4.21	0.88	4.29	0.79	יא. הסטודנט מקבל משוב בסוף כל שיעור
4.38	0.88	4.36	0.83	יד. הסטודנט לא מהסס לשאול שאלות ולבקש עזרה
4.08	1.00	4.15	0.81	ב. הסטודנט פונה אלי לעזרה כשהוא נתקל בקושי לא צפוי במהלך ההוראה
4.09	1.11	3.98	1.04	ו. הסטודנט מעביר אלי את מערכי השיעור שאותם הוא מתכוון ללמד
3.88	0.86	4.13	0.81	אחריות ויוזמה של הסטודנט *
4.21	1.02	4.37	0.93	ט. הסטודנט מגלה אחריות וניתן לסמוך עליו
4.29	0.91	4.36	0.81	ח. הסטודנט מגלה רצון ופתיחות לקבלת משוב

1.21	3.19	1.10	3.73	ג. הסטודנט יוזם פעילויות לימודיות ***
1.15	3.82	0.99	4.09	א. הסטודנט מתכוון באופן יסודי לשיעורים בכיתה. *
0.84	3.45	0.76	3.85	עיסוק בהערכה ובמשוב***
1.01	3.75	0.86	3.97	ד. מתקיימות פגישות הכנה בהן אנו מתכננים את נושאי הלימוד
1.11	3.04	0.95	3.65	ה. כשיש צורך אני מתערבת במהלך ההוראה של הסטודנט ***
1.26	3.05	1.12	3.45	יג. הסטודנט לוקח חלק בהערכת הלמידה של תלמידים **
1.44	3.54	1.08	3.92	ז. המדריכה הפדגוגית מעורבת במתן משוב לסטודנט *
0.66	3.92	0.62	4.10	מדד התנהלות מסכם כולל *

רמת מובהקות ההבדלים בין שתי הקבוצות: *** p = .001; ** p = .01; * p = .05

המדד הראשון בלוח 10 הוגדר כ"אינטראקציה חונך-חניך" כיוון שהוא מכיל סיטואציות של עבודה הדדית: ניתוח תהליכי למידה, שיחה על בעיות בניהול כיתה, הצגת שאלות, בקשת עזרה, מתן משוב. בתחום זה הממוצעים של מרבית הפריטים גבוהים, סטיות התקן קטנות יחסית ואין הבדל מובהק בין שני דרגי החינוך, מה שמעיד שמדובר בפעילויות שכיחות ומקובלות במידה שווה הן בבית הספר היסודי והן בבית הספר העל יסודי.

המדד "אחריות ויוזמה של הסטודנט" מבוסס על פריטים המתארים את אפיוני הסטודנט: אחריות, פתיחות, יוזמה ותכנון והממצאים מעידים על רמה גבוהה במרביתם. כמו בכל יתר המדדים גם כאן הממוצעים גבוהים יותר עבור תגובות המורים המכשירים בבית הספר היסודי מאשר אלו בעל יסודי, כאשר בפריטים הקשורים לתכונות כלליות של אחריות ופתיחות הסטודנט ההבדלים אינם מובהקים, ואילו באשר ליוזמות לימודיות והכנה יסודית של הסטודנט לשיעורים ההבדלים מובהקים. בגורם המסכם את תפקוד הסטודנט ההבדל בין דרגי החינוך מובהק, כאשר הממוצע של הדיווחים גבוה יותר בקרב המורים בבית הספר היסודי.

המדד השלישי קיבל את הכותרת "עיסוק בהערכה ובמשוב" והוא מכיל פריטים הקשורים להערכת עבודת הסטודנט ומתן משוב לסטודנט על ידי המורה המכשיר ועל ידי המדריכה הפדגוגית. מדד זה מכיל גם פריט המתאר פעילות הערכה של הסטודנט את התלמידים. במדד זה הממוצעים בבית הספר היסודי גבוהים באופן מובהק מאשר בבית הספר העל יסודי, שם ככל הנראה לסטודנט יש פחות הזדמנויות להעריך את התלמידים שכן מדובר בהערכות יותר קריטיות והמורה המכשיר חושש מלהפקיד אותן בידי הסטודנט. מדד מסכם שחושב כממוצע רגיל של התשובות בכל ההיגדים שבלוח 10 הראה רמה מאוד גבוהה (סביב ציון 4 בסולם 1 עד 5) של התנהלות ההקשר עם הסטודנט כפי שהמורה המכשיר מעריך אותה, וזאת בשני דרגי החינוך, אך גבוהה יותר בבית הספר היסודי מאשר בבית הספר העל יסודי.

הנתונים האיכותניים שנאספו מהשאלות הפתוחות משלימים ומעשירים את התמונה. נציג מספר דוגמאות לכל אחד משלושת התחומים שנבדקו כמותית.

תגובות שכיחות לנושא של האינטראקציה חונך-חניך עסקו ברפלקציה ובהעמקת המודעות לתהליכי הוראה ולמידה המתפתחת בעקבות ההתבוננות בסטודנט והשיח ההדדי בין המורה לסטודנט בתכנון השיעור, במהלך השיעור ובשיחות בתום השיעור. האינטראקציות עם הסטודנט כללו "ניתוח מעמיק של המתרחש בכיתה מבחינת תכנים ובכלל דברים המתעוררים במהלך השיעורים"; "רפלקציה על תהליך הלמידה בכיתה באופן פרטני ובאופן כתיבי". שיח זה תרם "לבדוק שוב כמה התנהלויות של שגרה" ולפיתוח "דרכים חדשות ללימוד הנושאים". נכתבו עוד התבטאויות ברוח זו, למשל: "חלק מהשאלות (שהסטודנט שאל) חידדו אצלי תובנות ועזרו לי לפתח דרכי קיצור וגישור על הקשיים שהתעוררו". במשפטים אלה יש כבר מן התרומה וההעצמה למורה בעקבות השיח ההדדי שלו עם הסטודנט, מה שמסביר את המתאם הגבוה בין מדדים אלה שיוצג בהמשך.

האחריות והיוזמה של הסטודנט באה לידי ביטוי במספר תחומים. באשר להוראת תחום הדעת: *"הסטודנט העלה את רמת העניין של התלמידים וסקרנותם, העלה את המעורבות של התלמידים בלמידה"; "הסטודנטית מביאה אתה מבט חדש, תובנות מעניינות של למידה"; "בנינו יום לימודים חדשני ומיוחד"; "יצרנו פינות למידה מתחלפות בתדירות על פי נושאים".* לפי התיאורים של המורים, הודות לסטודנט התרחשה "למידה מגוונת ומשמעותית"; "גיוון בדרכי הוראה"; "שילוב משחקים"; "רעיונות חדשים"; "הובלת תהליכים ארוכים ומשמעותיים עם עומק"; "היו שינויים לטובת התלמידים הודות לרוגע שיש בה".

מעניין לציין כי, בניגוד למצופה, תגובות הקשורות לתקשוב, שלכאורה סטודנטים צעירים מצטיינים בהם יותר ממורים ותיקים, כמעט ולא נאמרו. פעילות רבה של הסטודנט קשורה לעבודה אינדיבידואלית עם התלמידים המתאגרים הזקוקים לתווך או עבודה עם קבוצה קטנה שמתקשה בתוך השיעור הרגיל עצמו. ואז, לפי המורים, "לתלמידים הייתה עוד כתובת לפנות אליה". נוכחות הסטודנט כדמות נוספת אחרת מזו של המורה מכניסה אווירה צעירה ורעננה בכיתה. בהקשר זה מורים לא חסכו בשבחים לסטודנטים: *"יחס מדהים, צעיר ואחר של הסטודנטית"; "התלמידים אהבו ללמוד אתנו"; "נוכחותה של הסטודנטית הוסיפה הרבה אווירה נעימה"; "סטודנטים מכניסים אווירה של חידוש ורעננות לכיתה וזה מחייב את המורה לאתגר את עצמו".* מספר מורים אף ציינו כי נוכחות הסטודנט תרמה גם לניהול כיתה טוב יותר ולצמצום בעיות המשמעת.

ההתייחסות של המורים לנושא ההערכה והמשוב התמקדה באופן מתן המשוב לסטודנט. הם לא תיארו את התהליך אלא הצביעו על המורכבות של הנושא בשל הצורך מצד אחד יהי משוב בקריות ומצד שני עליו להיות רגיש ומעודד. התבטאויות אלה יוצגו בהמשך בהקשר של הקשיים והצורך לתת להם מענה במפגשי ההכנה והליווי.

ההתבטאויות החופשיות על התנהלות הקשר עם הסטודנט, נאמרו בדרך כלל בהקשר חיובי של תרומה למורה, אך לעיתים בנימה ביקורתית תוך הצבעה על התנהלות הדורשת שיפור, אלו סווגו בניחות האיכותני תחת הקטגוריות של קשיים ויוצגו בהמשך.

3.3. קשיים שהתעוררו במהלך השנה

בהמשך לחקירת דרכי התנהלות הקשר עם הסטודנט נחקרו גם הקשיים המלווים אותם. לוח 11 מציג את הממצאים הקשורים לקשיים שהתעוררו במהלך השנה, מסודרים על פי המדדים.

לוח 11: קשיים שהתעוררו במהלך השנה בשני דרגי החינוך (בסולם 1 עד 5)

ב"ס על יסודי (n=138)		ב"ס יסודי (n=107)		תיאור הקושי
ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
2.02	0.80	2.09	0.87	חוסר מוכנות של הסטודנט
2.14	1.07	2.20	1.12	יב. ידע פדגוגי חסר של הסטודנט
2.01	1.13	2.07	1.12	יד. ידע לא מספיק מעמיק של הסטודנט בתחום הדעת
2.17	1.05	2.06	0.96	טו. פחדים וחששות של הסטודנט לעמוד בפני הכיתה
1.61	0.85	1.52	0.75	מתחים בעבודה משותפת
1.58	0.91	1.49	0.88	ה. היעדר התאמה ("כימיה") ביני לבין הסטודנט
1.77	1.12	1.69	1.03	ו. חוסר התאמה של הסטודנט למקצוע ההוראה
1.78	1.19	1.58	0.95	ט. חוסר נכונות להשקיע מצד הסטודנט
1.33	0.76	1.28	0.67	יג. תחושה של אי נוחות מפתיחת הדלת לסטודנט
1.65	0.71	1.67	0.62	היעדר סביבה תומכת בבית הספר
1.45	0.88	1.38	0.77	ח. היעדר תחושה של שותפות בקרב צוות המורים המכשירים בבית הספר
2.14	1.07	2.20	1.12	ב. חוסר תיאום ביני לבין המדריכה הפדגוגית
1.35	0.72	1.30	0.74	ז. אקלים לא תומך בבית הספר
1.92	1.18	1.95	1.13	יא. היעדר זמן קבוע במערכת למפגשים ביני לבין הסטודנט
1.93	0.59	2.01	0.65	קשיי התמודדות עם דרישות התכנית
2.29	0.99	2.46	1.09	ד. עומס רב המוטל על הסטודנט
1.35	0.63	1.43	0.75	ג. ספקות באשר להתאמתו לתפקיד
2.17	1.05	2.06	0.96	טז. עומס רב המוטל עלי כמורה מכשירה
1.77	0.94	2.06	1.10	י. התנגשות בין הדרישות הלימודיות של המוסד המכשיר לבין דרישות ההוראה בכיתה *
2.04	0.99	2.05	1.03	א. אי הכנה מספקת לתפקידי כמורה מכשירה
1.80	0.59	1.81	0.58	מדד קשיים מסכם

רמת מובהקות ההבדלים בין שתי הקבוצות: *** p = .001; ** p = .01; * p = .05

התבוננות בממצאי לוח 11 מראה שעוצמת הקשיים שהמורים חשו אינה גבוהה באופן אבסולוטי: ממוצעים של עד 2.0 במדדים השונים. באף אחד מהמדדים של הקשיים לא התקבל הבדל מובהק בין שני דרגי החינוך. הפריט היחיד שלגביו נמצא הבדל מובהק הוא התנגשות בין הדרישות

הלימודיות של המוסד המכשיר לבין דרישות ההוראה בכיתה, שם הקושי רב יותר דווקא בבית הספר היסודי.

נסקור להלן את גורמי הקושי העיקריים שהתקבלו ונצרף אליהם את ממצאי הניתוח האיכותני של התשובות לשאלות הפתוחות התומך בגורמי הקשיים שתוארו למעלה. בדרך כלל תגובות הקשורות לקשיים הופיעו בתשובות לשאלה האחרונה של "הערות והארות" וכן גם בתשובות לשאלת הנושאים המומלצים שחשוב לטפל בהם במסגרת מפגשי ההכנה לתכנית, כיוון שנושאים אלו היו במקרים רבים פועל יוצא של קשיים ואתגרים שהמורים נתקלו בהם במהלך העבודה. הצבעה על קשיים אלו הייתה מלווה במקרים רבים במתן פתרון והמלצות כיצד ניתן להתגבר עליהם.

חוסר מוכנות של הסטודנט, המהווה את המדד הראשון, הוא קושי מהותי בהתנהלות העבודה המשותפת, שכאמור שווה במידתו בין שני דרגי החינוך. חוסר המוכנות נובע בעיקר מידע חסר בתחום הפדגוגיה ובתחום הדעת וכן מחוסר בטחון בעמידה מול כיתה. חלק מהמורים ציינו היבטים אלו ואף כתבו בהרחבה:

"הסטודנטית השנה הייתה פסיבית למדי, לא גילתה יוזמה כלל, הייתי צריכה כל הזמן להניע אותה לקום ולהסתובב בין התלמידים. כשהיא הייתה צריכה ללמד כמה שישבתי אתה לפני להכין את השיעור, ברגע האחרון היא עוד לא הייתה מוכנה. משום מה גם האחריות על הנוכחות שלה כאילו הוטלה עלי. הייתה נוהגת לבקש ממני אישורים להיעדר – מה שמאוד התיש אות י- חבל! אשמח להמשיך בתפקיד עם סטודנטית רצינית".

"הסטודנטית השנה הייתה די חששנית ושקטה ולא הורגשה מאוד מבחינת התלמידים. אפילו מבחינה טכנולוגית אני לימדתי אותה וחידשתי לה ולא למדתי ממנה. הסטודנטית בשנה שעברה התחבבה מהר על התלמידים והרבה פנו אליה מיוזמתם ונעזרו בה. עם זאת כתבתי שאין חשיבות לעירוב המנחה בבחירת הסטודנט, כי ממילא ההכרות מתחילה רק עם העבודה המשותפת ולמורה המנחה אין מידע מקדים שעשוי להוות שיקול דעת משמעותי בבחירה".

המורים ציינו כי יש לקחת בחשבון את העדרם של כישורים מספקים של הסטודנט בעבודה המשותפת ולהיערך לכך: "להגדיר את מצב השותפות מתוך בחינת מצב המסוגלות והמוכנות של הסטודנט. בשטח הסטודנטים צריכים הרבה הדרכה"; "שיטות ודרכים להגברת העבודה העצמאית"; "מיומנויות הוראה שצריך לחזק אצל הסטודנט"; "הכנת הסטודנט לניהול כיתה"; "מתן משוב והתמודדות עם קשיים של הסטודנטים".

שיפור כישורי הסטודנט מלווה במתן משוב הולם בעיתוי הנכון שהוא רגיש, מתחשב ומעודד. זהו נושא שעומד במוקד תשומת הלב של המורים המכשירים והם מבינים את החשיבות שלו בתהליך ההכשרה ולכן רבים מהם ביקשו שבתכנית ההכנה והליווי ילמדו את המורים "מתן משוב בצורה אפקטיבית"; "דרכים למתן משוב ראוי והולם שיקדם את הסטודנטים".

בעוד שהנושא הראשון של הקשיים מבטא את כישורי ההוראה של הסטודנט, המדד השני הנקרא "מתחים בעבודה המשותפת" מתייחס להיבטים אישיותיים הן של הסטודנט והן של המורה המכשיר: כימיה בין המורה לסטודנט, חוסר התאמה של הסטודנט למקצוע, מוטיבציה ירודה של הסטודנט ומנגד רתיעה מסוימת של המורה המכשיר מלפתוח את הדלת לסטודנט. מורים מבינים

כי הדרך להתמודד עם קונפליקטים בין אישיים הוא לנסות ולשים עצמך בנעלים של הסטודנט, וכך התקבלו הרבה הצעות לנושאים של מפגשי ההכנה שעוסקים ב"התייחסות לחלקים הרגשיים העובר סטודנט בהכשרתו". על מנת להתמודד עם בעיות אלה נדרשת מהמורה, לפי הערותיהם, "עבודה יצירתית. יכולת לספוג קונפליקטים ולהתגבר עליהם, החוכמה בהתמודדות אתם"; "התמודדות עם סיטואציות מאתגרות"; "התמודדות עם מצבים חריגים של סטודנטים". חוסר מוטיבציה וחוסר נכונות להשקיע מפריעים מאוד למורה: "הסטודנטית שלי לא הייתה בעניין של לתרום ולעשות בכלל. הרגשתי שעשיתי למענה מעל ומעבר ועדיין לא היה שינוי גישה מבחינתה". בהקשר לתחום זה הוצע כי: "יש להנהיג נוהלי עבודה יותר נוקשים שיחייבו את הסטודנטים להקפיד על נוכחות"; "הם לא מגיעים לכיתה ולא מודיעים על כך מראש. אין להם שום צורך לדווח או להחתיים שאכן הגיעו".

הנושא של "העדר סביבה תומכת בבית הספר" קשור לדמויות מפתח בסביבתו של המורה המעורבות בתכנית אקדמיה-כיתה: המורים העמיתים, מנהל בית הספר והמדריכה הפדגוגית שאינם מספקים לו תמיכה מספקת, נהלים מקשים של החלת התכנית (כמו העדר זמני מפגש קבועים) ואקלים ב"ס תומך. מספר רב של תגובות לשאלות הפתוחות עסקו בנושא זה. בתום שנת עבודה משותפת עם הסטודנט המורה מבין עד כמה חשוב לו להרגיש שהוא לא לבד ויש מסביבו צוות של שותפים אתם הוא יכול לחלוק את חוויותיו ולהתייעץ בשעת הצורך. ואמנם, המורים ביקשו שיהיו יותר מפגשים מלווים בין צוות המורים המכשירים, בין המורים והסטודנטים ובין המורים לבין האחראיות והמובילות של התכנית בבתי הספר. במפגשים אלו יתנו תמיכה, יעוץ וליווי הדדי לכל הנוגעים בדבר ויעלו בעיות וסוגיות שנתקלו בהם. להלן מספר דוגמאות של דברי המורים: "חשוב שתהיה השתלמות של המורים המכשירים ביחד עם הסטודנטים וכן מפגשי שיתוף קבוצתיים להארות ושיתוף בנושאים שנלמדו"; "תמיד טוב להיפגש ולשתף. לכולן היו אותן הבעיות וחשוב לקבל עזרה מהעמיתים".

בתוך מעגל התמיכה ניצבת גם המדריכה הפדגוגית שהיא הצלע השלישית במעגל סטודנט-מורה-מדריכה הפדגוגית: "למדריכה הפדגוגית חלק חשוב בהבנת מה מתרחש ואיך לתווך לסטודנט"; "חשובה השותפות עם המדריכה הפדגוגית"; "חשוב לדעת מה הסטודנט פוגש מול המדריכה הפדגוגית שלו ושתהיה התאמה בין הדברים". למרות החשיבות של תפקיד המדריכה הפדגוגית, בפועל הקשר לא תמיד מוכיח את עצמו. כמעט כל התגובות שעסקו במדריכה הפדגוגית נאמרו בנימה ביקורתית, לדוגמה: "הייתי מעדיפה יותר פגישות והסבר לכל הסטודנטיות מטעם המדריכה"; "הקשר עם המדריכה הפדגוגית לוקה בחסר. מאוד!!!"; "יש להכשיר את המדריכות הפדגוגיות שיהיו יותר רציניות"; "אשמח להבא לפגוש את המדריכה הפדגוגית". לעיתים נאמרו טענות קשות נגד תפקודו של המדריך הפדגוגי, נוכחות דלה שלו בבית הספר וחוסר תיאום וחוסר גמישות מול המורה המכשיר:

"לא היה לי שום קשר עם המדריכה הפדגוגית וחבל. מראה על חוסר רצינות ובלגן בתכנית. המדריכה הגיעה אחת לשנה לצפות בסטודנט".

"על מנת שהתכנית תהיה מוצלחת ותרשום תוצאות טובות צריך להכשיר קודם כל את המדריכים הפדגוגיים שיהיו רציניים ומכירים היטב את התכנית והמטרות שלה. ואז

הסטודנטים לא יזלזלו בתכנית ויהפכו ליותר רציניים, משקיעים, מובלים, יוזמים ויעילים.
הדבר יפיק הצלחות והעלאת מעמד התכנית".

"קשיי התמודדות עם דרישות התפקיד" מהווה את הנושא הרביעי שהתקבל בניתוח הקשיים. הוא כולל תחושות של עומס המוטל הן על הסטודנט והן על המורה המכשיר. עוד כלולים בתחום זה תחושות של חוסר הכנה לתפקיד מורה מכשיר ופקפוק באשר להתאמה לו. כמו כן קשיים שנגרמים בשל התנגשות בין דרישות הלימוד של המוסד המכשיר לבין דרישות ההוראה בבית הספר. נושא העומס על הסטודנט חוזר ומופיע בתגובות לשאלות הפתוחות. למשל: "הסטודנטית שלי פרשה באמצע השנה, כי לא מצאה את התכנית טובה עבורה, הן מבחינת העומס שהוטל עליה והן מבחינת הרצינות ורמת הסטודנטים האחרים שלמדו אתה בתכנית". ההתבטאויות באשר לעומס על המורה היו מלוות לעיתים בדרישה להגדלת הפיצוי הכספי: "העמל הוא רב ויש הרבה זמן והשקעה בסטודנטים לכן התמורה הכספית צריכה להיות יותר גדולה". ועוד: "המורה המכשיר משקיע שעות רבות מזמנו. לא קל להסביר כל מהלך. למשל, ללמד כיצד להעריך מבחן לוקח זמן רב, עובדה העשויה להקשות על העבודה השוטפת ומאלצת אותו להשקיע זמן רב נוסף בבית. השכר ששולם למורה בסוף התהליך הוא בעיני מבוזה. זו הסיבה שסירבתי להשתתף פעם נוספת בתכנית".

ההתמודדות עם דרישות התפקיד מחייבת גם התאמה בין האקדמיה לכיתה, הן בנושאים מהותיים לימודיים, הן בנושאים ארגוניים-טכניים והן באשר לדמויות שתפקידן לקשר בין האקדמיה לכיתה, במיוחד למדריכה הפדגוגית, שעליה כבר דובר למעלה. להלן מספר התבטאויות שעוסקות בהידוק שיתוף הפעולה בין המכללה לבית הספר: "ניסיון להבין את השפה של המכללה ושל בית הספר. קיים פער גדול ביניהם"; "לשתף את המורים במאמרים אליהם נחשפים הסטודנטים במכללה. מצד שני, חשוב שהסטודנטים יגיעו עם רמת ידע"; "נדרשת היכרות עם דרישות המוסד המכשיר"; "נדרש מידע על ההכשרה שמקבלים הסטודנטים בתחום הפדגוגיה ובתחומי הדעת שהם מלמדים"; "מידע על מה הם עושים במכללה, תכנית הלימודים שלהם, מקצועות, הכנה להוראה וכו'"; "לתת ליווי צמוד וקשר בין המכללה והמורה על תכני הלמידה של הסטודנטים, הגדרת מטרות ברורה ועוד".

בתגובות המורים לשאלות הפתוחות מושם דגש רב על ההיבט הארגוני שכן יש דרישות ואילוצים הקשורים במכללה (מועדי הבחינות, הגשת עבודות) ויש דרישות ואילוצים הקשורים בבית הספר (מועד תחילת שנת הלימודים שאינו חופף לתחילת שנת הלימודים במכללה, ימי הסורים של בית הספר, ימי עבודה של מורים ויום החופש של מורה). כל אלו חשוב שיילקחו בחשבון: "לא עשו פרויקטים כי נפל להם על תקופת מבחנים ועל יום שהם לא בבית הספר"; "הסטודנטים מגיעים בימי שני ורביעי. לכן לא מומלץ שהטולים יתנגשו עם ימים אלו"; "הימים של הסטודנטית בבית הספר לא תאמו את הימים שלי. הסטודנטית שלי נכחה בבית הספר ביומי החופשי"; "בנוסף קיימת בעיה בתיכון בגלל הברוויות. אז לא ניתן לסטודנטים להעביר שיעורים וגם התלמידים לא כל כך מרוצים כי נדמה להם שהסטודנטים לא יכולים להכין אותם מספיק טוב לברות".

4.2. תרומת ההכנה והליווי

במחקר הוצגו הנושאים שהיו כלולים במסגרת ההכנה והליווי והמורים התבקשו להעריך עד כמה הנושא הנדון תרם להם. לוח 12 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של מידת התרומה של כל אחד מהנושאים שנבחנו.

לוח 12: מידת התרומה של ההכנה והליווי בתחומים שונים, לפי דרג החינוך (בסולם 1 עד 5)

ב"ס על יסודי (n=144)		ב"ס יסודי (n=113)		תחום התרומה של ההכנה והליווי
ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
3.39	1.18	3.77	1.02	א. חידוד התפקיד הייחודי שלך כמורה מכשירה **
3.33	1.28	3.66	1.10	ב. השותפות עם המדריכה הפדגוגית *
3.03	1.36	3.30	1.12	ג. מידע על ההכשרה שמקבלים הסטודנטים בתחום הפדגוגיה
2.98	1.34	3.21	1.16	ד. מידע על ההכשרה שמקבלים הסטודנטים בתחומי הדעת שהם מלמדים
3.22	1.31	3.56	1.10	ה. היכרות עם מודלים של הוראה משותפת *
3.41	1.37	3.62	1.04	ו. דרכים למתן משוב בונה לסטודנטים
3.31	1.33	3.56	1.04	ז. התמודדות עם קונפליקטים בעבודה המשותפת
3.42	1.22	3.70	1.06	ח. התרומה הכללית של ההכנה והליווי שקיבלת *
3.27	1.13	3.53	0.90	מדד תרומה מסכם*

רמת מובהקות ההבדלים בין שתי הקבוצות: $p = .001$ ***; $p = .01$ **; $p = .05$ *

כל הנושאים של ההכנה והליווי המופיעים בלוח 12 נתפשו כתורמים במידה בינונית-גבוהה (ממוצעים מעט מעל 3 בסולם 1 עד 5) אך קיימת שונות גבוהה (כל סטיות התקן מעל 1). המורים בבתי ספר על-יסודיים נוטים להעריך את התרומה של כל אחד מהנושאים כנמוכה יותר מאשר מורי היסודי (בארבעה מתוך שמונת הנושאים ההבדלים הללו מובהקים).

ניתן לראות כי ההכנה והליווי שקיבלו המורים בשני דרגי החינוך תרמו להם יותר בשלושה תחומים ותרמו להם פחות בארבעה תחומים. התרומה הייתה רבה יותר לגבי חידוד תפקידם כמורים מכשירים, השותפות עם המדריך הפדגוגי ודרכים לתת משוב בונה, ואילו התחומים בהם התרומה הייתה נמוכה יותר היו: מידע על ההכשרה הפדגוגית של הסטודנטים, מידע על ההכשרה בתחום הדעת, היכרות עם מודלים של הוראה משותפת והתמודדות עם קונפליקטים.

חשיבות ההכנה והליווי בעיני המורים המכשירים באה לידי ביטוי גם בהתבטאויות החופשיות שלהם בתשובה לשאלות הפתוחות. להלן התבטאויות כלליות באשר לחשיבות הפגישות: "חשוב לערוך פגישות אישיות בין המורה המכשיר לבין המדריך הפדגוגי לתיאום ציפיות שיעזרו לו בנושא"; "ההכנה במפגשים קבועים של סטודנטים ומלווים בהם יועלו שאלות, הצעות וקשיים"; "חשוב שתהיה השתלמות של המורים המכשירים ביחד עם הסטודנטים וכן מפגשי שיח קבוצתיים להארות ושיתוף בנושאים שנלמדו"; "תמיד טוב להיפגש ולשתף. לכולן היו אותן הבעיות וחשוב

לקבל עזרה מהעמיתים"; "קיום שיח עמיתים תמידי לאורך כל השנה"; "ההשתלמות במהלך ההכשרה מאוד עוזרת ותומכת".

מספר נושאים בולטים בהצעות שנתנו המורים למפגשי ההכנה והליווי הללו, והן קשורות ברובן לקשיים שהמורים חווים ובאות לתת מענה להם. על מנת להתמודד עם המתחים בעבודה המשותפת עם הסטודנט המורים מציעים שתכנית ההנחיה תכלול: "הנחיה כיצד להתמודד עם סיטואציות מאתגרות" ו"התמודדות עם דילמות שונות עם הסטודנטים, התמודדות עם קונפליקטים בעבודה העלולים להיווצר". בין שאר הנושאים שיכללו במפגשי ההכנה בולטת גם הדרישה למידע על ההכשרה: "המורה המכשירה צריכה לדעת מה תכנית הלימודים של הסטודנטים על מנת ליצור דיאלוג עם רמת בהירות גבוהה ושימוש במונחים מעולם ההוראה שברור לנו שהסטודנטים כבר מכירים מהאקדמיה". ההנחיה של הסטודנט מלווה בהערכה ובמשוב ויש להכשיר את המורים לכך, ולכן חוזרת ועולה מצדם ההצעה שבמפגשי ההכנה ידונו ב"דרכים למתן משוב בונה, ראוי והולם".

ג. הערכת התכנית

המורים העריכו את תרומת התכנית "אקדמיה-כיתה" לגורמים שונים וכן השוו אותה לתכניות אחרות.

1. התרומה של התכנית לגורמים שונים

כיצד רואים המורים את התרומה של התכנית לסטודנטים, לתלמידים, לבית הספר ולהם המורים המכשירים? לוח 13 מציג ממצאים אלו בשני דרגי החינוך.

לוח 13: תרומת התכנית לגורמים השונים המעורבים בה בשני דרגי החינוך (בסולם 1 עד 5)

ב"ס על יסודי (n=138)		ב"ס יסודי (n=107)		הגורם הנתרם
ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	
0.82	3.96	0.61	4.33	מדד תרומה מסכם**
0.81	4.45	0.66	4.55	הסטודנטים להוראה
1.01	3.86	0.72	4.36	התלמידים בכיתה***
1.01	3.67	0.89	4.09	המורים המכשירים***
1.12	3.87	0.74	4.31	בית הספר***

רמת מובהקות ההבדלים בין שתי הקבוצות: *** p = .001; ** p = .01; * p = .05

מלוח 13 מתברר כי המורים המכשירים סבורים כי התכנית בעלת תרומה גבוהה מאוד לכל הגורמים המעורבים בה. ממוצע מדד התרומה המסכם בקרב מורי היסודי עומד על 4.33, וממוצע של כמעט 4 בקרב מורי העל יסודי. מעניין כי גם מורי היסודי וגם מורי העל יסודי מעריכים את התרומה להם כנמוכה יותר מזו שנתרמים שאר הגורמים, ואילו התרומה הגבוהה ביותר בעיני המורים בשני דרגי החינוך היא לסטודנט. ואמנם, תכנית "אקדמיה-כיתה" נועדה בראש ובראשונה להכשרת סטודנטים ובעיני המורים יעד זה הושג. המורים גם רואים את התרומה הרבה לתלמידים בכתותיהם שכן הלמידה עם שני מורים מעצימה את הלמידה בכיתה ומגבירה את תשומת הלב

שהפרט זוכה לה. המורים ביסודי מעריכים תרומה זאת כגבוהה יותר מאשר מורי העל יסודי, ככל הנראה בגלל מגבלות ההכנה לבגרות בתיכונים. בכתות אלה המורים רוצים להספיק את החומר והתלמידים חוששים שמא הסטודנט לא מספיק בקיא ולכן לא יכין אותם מספיק טוב לבגרות. גם בית הספר יוצא נשכר מהחלת התכנית ובסה"כ נראה כי המורים מעריכים את התכנית כמוצלחת מאוד לכל הנוגעים בדבר, כפי שהתבטא אחד המורים: "תכנית מבורכת תורמת המון הן לסטודנט, הן לתלמידים והן למורה המכשיר".

2.2. ההשוואה לתכניות הכשרה אחרות

המורים התבקשו להעריך את התכנית יחסית לתכניות אחרות של הכשרה להוראה המוכרות להם. לוח 14 מציג את התפלגות התגובות שלהם לשאלה זו. כרבע עד שליש מהמורים דיווחו כי הם לא מכירים תכניות אחרות. אבל מתוך אלו שהכירו אף מורה לא אמר שהתכנית "אקדמיה-כיתה" פחות טובה ברמתה מיתר התכניות ורק מספר מועט של מורים אמרו שהיא שווה ברמתה. רוב המורים המכשירים היו סבורים שהיא טובה יותר או אף הרבה יותר טובה. לא נמצא הבדל מובהק בהתפלגות ההערכות בין יסודי לתיכון.

לוח 14: הערכת התכנית יחסית לתכניות אחרות בשני דרגי החינוך*

ב"ס על יסודי (n=138)	ב"ס יסודי (n=107)	
33%	26%	אני לא מכירה מודלים אחרים
0%	0%	אקדמיה כיתה היא הרבה פחות טובה
0%	0%	אקדמיה כיתה פחות טובה
7% (10%)	8% (11%)	אקדמיה כיתה שווה ברמתה
34% (51%)	27% (36%)	אקדמיה כיתה יותר טובה
25% (37%)	39% (53%)	אקדמיה כיתה הרבה יותר טובה

* המספרים הרשומים בסוגריים מבטאים את שיעור המורים מתוך אלו שמכירים תכניות אחרות.

בהמשך לשאלת הערכת התכנית יחסית לתכניות אחרות הוצגה שאלה פתוחה שבה התבקשו המורים להסביר את קביעתם. התשובות שלהם נגעו לכל ההיבטים של הפעלת התכנית ובמיוחד לתרומת התכנית לגורמים השונים המשתתפים בה. גם בתשובות לשאלות הפתוחות האחרות הסבירו המורים מדוע לדעתם התכנית הזאת בהשוואה לתכניות אחרות תורמת יותר לכל הנוגעים בדבר, עם דגש רב על הסטודנטים. נציג להלן מספר תגובות ברוח זו:

"הסטודנט מכיר לא רק את התכנים בהם צפה או לימד אלא רואה תמונה שלמה של תכנית לימודים ונחשף לשיקולי דעת של מורה בתכנון רצף לימודי, תכנון משימות הערכה וכדומה";

"באקדמיה כיתה הסטודנט נמצא יותר שעות עם המורה, כך שבחלק מהכתות הוא בכל השיעורים ולא אורח. הוא שותף לעוד תהליכים מסביב ללמידה ומכיר יותר לעומק את המערכת ששמה בית ספר";

"במודל הרגיל הסטודנט לא באמת מנסה להיות חלק מהכיתה ותהליך ההוראה, לא יוצר קשר משמעותי עם התלמידים ולא רואה דברים לעומק. באקדמיה-כיתה כל התהליכים יותר משמעותיים ועמוקים, וגם הסטודנטים מקבלים יותר כוחות ותחושת מסוגלות רבה יותר";

"הסטודנט מתפקד כמורה לכל דבר. הוא דמות משמעותית ביותר למורים, להורים ולתלמידים. זוהי עזרה ותמיכה חשובה ביותר לכיתה ולבית הספר".

חלק ניכר מההתבטאויות המסבירות את הערכת התכנית כטובה מתכניות אחרות קשורות לרווח של התלמידים מהיות שני מורים בכיתה: "בנוסף אלי לתלמידים הייתה עוד כתובת לפנות אליה, במיוחד שלימדנו בכיתה גדולה"; "למידה מגוונת ע"י שני מורים"; "חוויית למידה שונה בקרב התלמידים, שיעורי אקטואליה, חשיפה לידע עולם נרחב"; "בנינו יום למידה חדשני ומיוחד שלדעתי לא היה מתקיים בלי הסטודנטיות הנפלאות. פרויקטים שונים, תגבור ומתן מענה לתלמידים הנמצאים מאחור".

בנוסף נכתבו שבחים כלליים על התכנית ורצון להמשיכה: "תכנית חשובה ומשמעותית לכל השותפים. מקווה שתתעצם ותתרחב. יש בה יתרונות עצומים הן למורה והן לסטודנט"; "בעיני זהו פרויקט הדגל של משרד החינוך. זה המקום להשקיע ולפתח אותנו"; "תכנית מצוינת, חשובה, מפתחת את הזהות הפרופסיונאלית של הסטודנט באמצעות מודלים לחיקוי שהוא מפנים. התרומה היא הדדית גם למורה המכשיר יש חלק בהתרמות לעניות דעתי. אין לי ספק שיש להמשיך וליישם זאת ואף להתפתח עם התכנית. יישר כוח".

ד. השפעות על המורה המכשיר

11. סיפוק אישי

ההשפעה הראשונית של התכנית על המורה המכשיר היא בחווייה של תחושת סיפוק אישי. לוח 15 מציג את הפריטים שנכללו במדד הסיפוק האישי בשני דרגי החינוך.

לוח 15: סיפוק אישי מההשתתפות בתכנית בשני דרגי החינוך (בסולם 1 עד 5)

ב"ס על יסודי (n=138)		ב"ס יסודי (n=107)		תחום הסיפוק
ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
3.99	0.70	4.24	0.64	מדד סיפוק מסכם**
3.81	1.03	4.06	0.97	א. אני נהנית שעוד מישהו רואה את עבודתי בכיתה *
3.96	1.00	4.21	0.93	ח. נהנית להיות מודל לחיקוי *
3.93	1.06	4.23	0.88	ב. טוב לי שיש אפשרות לחלוק חוויות עם עוד אדם שנוכח בכיתה *
4.37	0.84	4.33	0.87	יא. יש לי סיפוק מהתרומה שלי לדור העתיד של המורים
3.63	1.04	4.11	0.88	ט. תלמידים לומדים טוב יותר עם שני מורים בכיתה**

1.03	4.24	0.83	4.38	ד. אני מרוצה מהקשר שלי עם הסטודנט
0.98	3.99	0.79	4.32	יח. בזכות עוד אדם בכיתה יכולתי לתת מענה דיפרנציאלי לתלמידים שונים **

רמת מובהקות ההבדלים בין שתי הקבוצות: $p = .001$; $p = .01$; $p = .05$ *

כפי שניתן לראות בלוח 15 המורים חוו תחושות חזקות של סיפוק בכל התחומים. תחושות הסיפוק גבוהות יותר בקרב מורי בית הספר היסודי מאשר בקרב מורי העל-יסודי. ממה נובע הסיפוק שחשים המורים? ראשית, הם חווים הנאה מעצם החשיפה, מכך שהם מהווים מודל לחיקוי ומהאפשרות לדבר על עבודתם ולחלוק חוויות עם עוד אדם שכן למרות שהמורה ניצב מול כיתה של תלמידים, עבודתו נעשית בבדידות. המורה נהנה מהקשר שהצליח ליצור עם הסטודנט ומכך שהוא יכול להפיק ממנו תועלת לטובת התלמידים הזוכים ללימוד מגוון ואישי יותר. תחושת הנתינה שחווים המורים אינה רק בהקשר לסטודנט הבודד שהם מכשירים כעת אלא גם במבט רחב יותר. הם מבינים שבעבודתם כמורים מכשירים הם תורמים לדור העתיד של המורים ולחברה בכלל. ראוי להדגיש כי לגבי תחושה זו מורי העל יסודי אינם נמוכים ממורי היסודי.

המורים בטאו את תחושות הסיפוק ושביעות הרצון שלהם גם בתשובות לשאלות הפתוחות. בצד אמירות כלליות על ההנאה שחוו, היו גם הרבה תגובות שבהם תארו את מקור הסיפוק שחו. להלן מספר התבטאויות: "נהניתי מאוד ללוות את הסטודנטיות. זה תרם לי במישור האישי. הרגשתי משמעותית מאוד". "קיבלתי מהן המון במישור האישי", "היה מעולה והרגשה מעולה" "נהניתי ונתרמתי מהמודל". הנוכחות של עוד אדם בכיתה תורמת לסיפוק: "עוד אדם שאפשר לחלק אתו חוויות"; "עוד מוח שיכול להאיר"; "חשיבה עמוקה יותר ויצירתית". הסיפוק גם נובע משביעות רצון מההתקדמות של התלמידים שזוכים בעוד מורה בכיתה: "תלמידי כתתי היו ממתנינים זמן רב יותר (בעבר) לקבלת עזרה לימודית ותיווך כי לא היו מספיק אנשים שיעזרו להם", "הרגשתי שהקפנו והצלחנו להגיע לכל הילדים. ראיתי את התקדמותם של ילדים מתקשים שהיו זקוקים לעבודה פרטנית ונעזרו בסטודנטיות".

המורים חשו סיפוק מהיחסים הבין אישיים ההדוקים שנרקמו בינם לבין הסטודנטים ויצרו את התנאים הטובים לעבודה בצוותא: "נוכחותה של הסטודנטית הוסיפה הרבה אוירה נעימה", "הסטודנטית שנוכחת בכתתי היא סטודנטית מצוינת ומעורבת עד כדי כך שהיא חלק בלתי נפרד מהשיעור ולכן התנהגות התלמידים אינה משתנה לטובה או לרעה. התלמידים מתנהגים בטבעיות ומשתפים פעולה". הסטודנטים נשאו בעול מטלות ההוראה ובכך אפשרו למורה להתפנות לתפקידים נוספים בבית הספר: "לא הייתה מתאפשרת לי עבודה על מספר כה רב של תפקידים, במיוחד חינוך כיתה ח' בסוף כל שנה עם כל המשמעויות של זה". כמובן שתחושות של סיפוק והעצמה נוצרו גם בשל כך שהמורה מהווה מודל לחיקוי ותורמת לחינוך דור העתיד: "תלמידי העתיד זוכים במורים יותר מוכשרים ומנוסים".

2.4. התפתחות מקצועית

מדד ההתפתחות המקצועית נבנה על סמך תוצאות ניתוח גורמים ומבוסס על עשרה פריטים שונים שכל אחד מתאר שינוי שחל אצל המורה, בעקבות העבודה המשותפת במהלך השנה, ותורם להתפתחות המקצועית שלו. לוח 16 מציג את מערכת הפריטים הללו עבור כל דרג חינוך.

לוח 16: התפתחות מקצועית של המורים המכשירים בשני דרגי החינוך (בסולם 1 עד 5)

ב"ס על יסודי (n=138)		ב"ס יסודי (n=107)		תחום ההתפתחות
ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
0.92	3.24	0.84	3.46	מדד מסכם התפתחות מקצועית *
1.19	3.08	1.20	3.29	טז. פיתחתי תובנות חדשות לגבי ניהול כיתה
1.17	3.39	1.09	3.59	טו. שיטות ההוראה של חומר הלימוד נעשו מגוונות יותר
1.20	3.37	1.01	3.53	יז. התגבר אצלי הרצון להתפתח וללמוד דברים חדשים
1.19	3.42	1.00	3.65	יד. כישורי ההנחיה שלי השתפרו
1.25	3.02	1.17	3.35	יג. הצורך להכין עם הסטודנט את נושא ההוראה גרם להעמקת הידע שלי בחומר הלימוד *
1.18	3.28	1.12	3.57	יט. ההתלהבות והמוטיבציה שלי לעבודת ההוראה התחזקה *
1.12	3.57	1.01	3.64	ו. העבודה עם הסטודנט פיתחה את יכולת ההתבוננות והיצירתיות שלי
0.97	3.88	0.87	3.86	י. הצורך להסביר פעילויות הוראה לסטודנט תרם לי לראיה מחודשת בדרכי ההוראה
1.34	2.53	1.21	3.04	יב. מעמדי בבית הספר התחזק **
1.33	2.82	1.23	3.08	ז. בזכות הסטודנט נעשה שימוש רב יותר בכיתה באמצעים טכנולוגיים
				פריט נוסף
1.08	3.67	1.00	3.61	ה. הבנתי שיש דברים שאני יכולה ללמוד מהסטודנט

רמת מובהקות ההבדלים בין שתי הקבוצות: *** p = .001; ** p = .01; * p = .05

יש לציין כי הממוצעים שהתקבלו בפריטים של הסיפוק (לוח 15) גבוהים מהממוצעים שהתקבלו בפריטים של ההתפתחות המקצועית (לוח 16), כך שמצטיירת תמונה שתכנית "אקדמיה-כיתה" תרמה יותר לסיפוק של המורים מאשר להתפתחות המקצועית שלהם. כיצד מתרחשת ההתפתחות המקצועית? העבודה עם הסטודנט כוללת תכנון משותף של חומר הלימוד ושל דרכי ההוראה המלווה במתן הסברים ובשיח הדדי. פעילות זאת מחייבת את המורה לבחון מחדש את דרכי ההוראה שהיה רגיל בהם, לגוון אותם וכן להעמיק את הידע שלו בתחום הדעת: "כשמישהו אחר מלמד בכיתה שלי יש לי יותר מודעות (אני פנויה להפנות את תשומת הלב) לתהליכי למידה שהתלמידים עוברים", "הסטודנטית עוררה אותי לבדוק שוב כמה התנהלויות של שגרה" "הסטודנטית מביאה אתה מבט חדש, תובנות מעניינות של למידה". העבודה המשותפת עם הסטודנט מפתחת אצל המורה יכולת התבוננות ויצירתיות. כל השינויים החיוביים הללו מגבירים את המוטיבציה של המורה לעסוק במקצוע, וכן גם משפרים את מעמדו בבית הספר. פתיחת הדלת בפני אדם נוסף היא נקודת המוצא של ההתפתחות המקצועית שהתרחשה במשך השנה כך שבתום השנה הושגה התובנה הכללית "הבנתי שיש דברים שאני יכולה ללמוד מהסטודנט" המוצגת בפריט הנוסף המופיע בסוף לוח 16. מורים רבים ביטאו תובנה חשובה זאת של עצם הלמידה מהסטודנט, כאשר המיקוד המסורתי של החניכה הוא הפוך: "הכלים שפזית מעניקה לי מעצימים אותי כמורה".

מרכיב חשוב בהתפתחות המקצועית הוא העמקת הידע בתחום הדעת שהמורה נדרש לעשות על מנת שיוכל להכשיר את הסטודנט: "הניתוח המעמיק של המתרחש בכיתה מבחינת תכנים ובכלל דברים המתעוררים במהלך השיעורים בכיתה". המורים מצביעים על הסתכלות חדשה ויצירתית על נושאי ההוראה ודרכי ההוראה שחלה הודות לסטודנט: "סטודנטים מכניסים אוירה של חידוש ורעננות לכיתה וזה מחייב את המורה לאתגר את עצמו", " (לנקוט בשיטות הוראה אחרות".

ה. קשרים בין משתנים בחינוך היסודי

חלק זה מציג את הקשרים בין משתני הרקע של המורה ובית הספר ומשתני הפעלת התכנית כמשתנים בלתי תלויים שהם איכותיים בטבעם לבין שלוש קבוצות של משתנים תלויים כמותיים: משתני ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר (סעיף ראשון), משתני הערכת התכנית (סעיף שני) ומשתני ההשפעות על המורה המכשיר (סעיף שלישי). קשרים אלה שבין המשתנים האיכותיים לכמותיים נבדקו בעזרת מבחני הסקה (t או F). בנוסף יוצגו לוחות של מתאמים. האחד לצורך בדיקת מערכת הקשרים בין משתני ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר לבין עצמם. לוח המתאמים השני מציג את הקשרים בין משתני ההתנסות הללו לבין משתני ההשפעות על המורה המכשיר.

1. הקשר בין משתני הרקע של המורה ובית הספר ומשתני הפעלת התכנית לבין משתני ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר

התנהלות הקשר עם הסטודנט במסגרת העבודה המשותפת

מה קשור להתנהלות הקשר עם הסטודנט במסגרת העבודה המשותפת? כזכור, בניית גורמים שנעשה על פריטי ההתנהלות זוהו שלושה גורמים שעל פיהם נקבעו שלושה מדדי התנהלות. בבית הספר היסודי רק המדד של הערכה ומשוב הראה קשרים מובהקים עם משתני הרקע ומשתני ההפעלה והם מוצגים בלוח 17.

לוח 17: הקשרים בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית לבין מדד הערכה והמשוב בהתנהלות העבודה המשותפת בבית הספר היסודי (בסולם 1 עד 5)

משתני רקע והפעלה	ערכים	ממוצע	ס"ת	N
ותק בהוראה *	עד 10 שנים	3.69	0.91	16
	11 – 20	3.93	0.72	36
	21 – 30	3.65	0.79	38
	31 – 40	4.31	0.37	16
ממלא תפקיד של מונח כיתה *	לא	3.58	0.77	27
	כן	3.94	0.74	80
	לא	3.56	0.81	16

51	0.75	3.84	כן, רק במפגש קבוצתי	השתתפות במפגשי הכנה לתפקיד *
4	0.64	3.17	כן, רק במפגש אישי	
36	0.71	4.06	כן, גם בקבוצתי וגם באישי	

רמת מובהקות הקשר על פי מבחן t או שונות: $p = .001$; $p = .01$; $p = .05$ *

המורים והמדריכות הפדגוגיות המלוות את הסטודנט פעילים במתן הערכה ומשוב וגם מאפשרים לסטודנט לקחת חלק בהערכת התלמידים שלהם. שני משתני רקע, ותק בהוראה ומילוי תפקיד של מחנך, נמצאו בקשר עם עיסוק בהערכה ובמשוב. מגמת הקשר במשתנה הוותק אינה לינארית וניתנת לתיאור כך: המורים הוותיקים מאוד מראים התנהלות המשולבת במידה רבה של עיסוק בהערכה של עבודת הסטודנט ובמתן משוב. המורים בעלי ותק של בין 11 ל-20 שנה מראים רמה בינונית, ואילו קבוצות המורים האחרות עוסקות הכי מעט בהערכה ובמשוב. מורים הממלאים תפקיד של מחנך עוסקים במידה רבה יותר בתחום זה ממורים שאינם מחנכים.

קשיים שהתעוררו במהלך השנה

לוח 18 מציג את משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית שנמצאו בקשר מובהק עם מדדי הקשיים. מרבית הקשרים המובהקים הם עם משתני הרקע ולא עם משתני הפעלת התכנית.

לוח 18: קשרים בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית למדדי הקשיים בבית הספר היסודי (בסולם 1 עד 5)

N	ס"ת	ממוצע	ערכים	משתני רקע והפעלה
מדד כללי				
16	0.66	1.93	עד 10 שנים	ותק בהוראה **
36	0.67	2.00	11 – 20	
38	0.46	1.69	21 – 30	
16	0.39	1.46	31 – 40	
27	0.40	1.61	לא	המנהל היה מעורב בבחירת המורה *
75	0.61	1.85	כן	
מדד: היעדר סביבה תומכת בבית הספר				
16	0.65	1.91	עד 10 שנים	ותק בהוראה **

36	0.71	1.87	20 – 11	
38	0.52	1.50	30 – 21	
16	0.33	1.33	40 – 31	
27	0.46	1.42	לא	המנהל היה מעורב בבחירת המורה המכשיר**
75	0.64	1.76	כן	
מדד: קשיי התמודדות עם דרישות התכנית				
16	0.62	2.19	עד 10 שנים	ותק בהוראה **
33	0.73	2.23	20 – 11	
38	0.53	1.86	30 – 21	
16	0.47	1.62	40 – 31	
28	0.51	1.81	לא	השתתפות בהשתלמות מטעם המוסד המכשיר *
79	0.68	2.08	כן	

רמת מובהקות הקשר על פי מבחן t או ניתוח שונות: $p = .001$; $*** p = .001$; $** p = .01$; $* p = .05$

משתנה בולט הנמצא בקשר עם המדד הכללי, היעדר סביבה תומכת וקשיי התמודדות עם התפקיד הוא ותק בהוראה. המגמה היא שהמורים הכי ותיקים חווים פחות קשיים, ככל שעולה הוותק רמת הקושי יורדת. מעורבות המנהל בבחירת המורה המכשיר הוא משתנה חשוב. התוצאה שהתקבלה היא שדווקא מורים מכשירים שלא נבחרו על ידי מנהל בית הספר מדווחים על קשיים פחותים. מדובר במדדי הקושי של היעדר סביבה תומכת בבית הספר ומדד קשיים כללי. בנוסף לקשר אלו נמצא כי המורים שהשתתפו בהשתלמות מטעם המוסד המכשיר דיווחו יותר על קשיי התמודדות עם התפקיד.

תרומת ההכנה והליווי שניתנה למורה

כזכור, מספר שאלות בשאלון עסקו בתרומה של ההכנה והליווי שהמורה קיבל בנושאים שונים הקשורים להנחיית הסטודנט להוראה, וחושב מדד מסכם שלהם. מספר משתנים נמצאו קשורים למדד המסכם של מידת התרומה של ההכנה והליווי. הם מוצגים בלוח 19.

לוח 19: קשרים בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית לבין המדד המסכם של תרומת ההכנה והליווי בקרב המורים המכשירים בבית הספר היסודי (בסולם 1 עד 5)

N	ס"ת	ממוצע	ערכים	משתני רקע והפעלה
64	0.77	3.65	ממלכתי	פיקוח **
19	1.06	2.96	ממלכתי דתי	
24	1.00	3.62	ערבי	
26	0.99	3.36	1 – 0	ותק בהנחיה לפני אקדמיה כיתה *
21	0.91	3.58	3 – 2	
23	0.62	3.99	5 – 4	
31	0.96	3.33	6 ומעלה (עד 28)	
10	1.15	2.55	לא	קבלת ליווי ותמיכה מקצועית במהלך השנה ***
41	0.77	3.54	כן, רק במפגש קבוצתי	
14	0.97	3.11	כן, רק במפגש אישי	
41	0.73	3.88	כן, גם בקבוצתי וגם באישי	
28	0.92	3.21	לא	ממלא תפקיד מחנך *
81	0.88	3.63	כן	

רמת מובהקות הקשר על פי מבחן t או ניתוח שונות: *** p = .001; ** p = .01; * p = .05

באשר למשתנה הפיקוח נמצא כי ההערכות הנמוכות ביותר של תרומת ההכנה והליווי היו של המורים השייכים למגזר הממלכתי דתי. הערכות של המורים בפיקוח הממלכתי ובפיקוח הערבי היו גבוהות בהרבה ודומות ביניהן. נושא הוותק בהנחיה מראה מגמה לינארית חלקית: ככל שעולה הוותק הערכת התרומה עולה. אך מורים ותיקים מאוד מעריכים את התרומה של ההכנה והליווי כנמוכה בדומה למורים הצעירים מאוד.

נמצא קשר בין המשתנה המפרט את צורת הליווי והתמיכה לבין הערכת התרומה של הליווי והתמיכה. כצפוי, מורים שלא קיבלו כל ליווי מסודר מעריכים את התרומה של הליווי והתמיכה כנמוכים. מורים שקיבלו ליווי קבוצתי העריכו ברמה גבוהה יותר את התרומה של המפגשים מאשר מורים שזו ונתמכו באופן אישי בלבד.

חשיבות מעורבות המורה בשיבוץ הסטודנט

עמדה יחידה שנבדקה בשאלון הייתה בנושא שיבוץ הסטודנט: באיזה מידה המורה סבור שחשוב שהוא יהיה מעורב בהחלטה זאת? שני משתנים נמצאו קשורים לעמדת המורים בסוגיה זאת. לוח 20 מציג קשרים אלו. משתנה עיסוק בהערכה ובמשוב, שנמצא בקשר כמעט מובהק, מראה מגמה מעניינת. המורים הדתיים מראים את הדרישה הגבוהה ביותר לקבלת השפעה על ההחלטה בדבר שיבוץ הסטודנטים. מגמה זו הפוכה למה שנמצא בכל יתר המשתנים התלויים הקשורים להערכת התכנית והתרומה שלה שם ההערכות הנמוכות ביותר ניתנו על ידי המורים בפיקוח הדתי, כפי שנראה בהמשך. שתי הקבוצות האחרות נמוכות יותר ודומות למדי זו לזו. במשתנה ההכנה לתפקיד נמצא כי מורים שקיבלו הכנה רק במפגש קבוצתי או לא קיבלו הכנה כלל תובעים פחות להיות מעורבים בשיבוץ הסטודנט מאשר מורים שזכו גם להכנה קבוצתית וגם לאישית. הגבוהים ביותר בדרישת המעורבות הם קבוצה קטנה של מורים שקיבלו רק הכנה אישית.

לוח 20: קשרים בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית עם הערכות המורים את מידת החשיבות של מעורבות המורה בשיבוץ בבית הספר היסודי (בסולם 1 עד 5)

משתני רקע והפעלה	ערכים	ממוצע	ס'ת	N
פיקוח (0.73)	ממלכתי	3.30	1.40	66
	ממלכתי דתי	4.10	0.94	19
	ערבי	3.42	1.41	24
קבלת הכנה לתפקיד **	לא	3.37	1.54	16
	כן, רק במפגש קבוצתי	3.13	1.36	52
	כן, רק במפגש אישי	4.80	0.45	5
	כן, גם בקבוצתי וגם באישי	3.84	1.17	38

רמת מובהקות הקשר על פי ניתוח שונות: $p = .001$ ***; $p = .01$ **; $p = .05$ *

2. הקשר בין משתני הרקע של המורה ובית הספר ומשתני הפעלת התכנית לבין משתני הערכת התכנית

תרומת התכנית לגורמים השונים

המחקר הנוכחי התמקד בתרומה של התכנית למורים המכשירים, אך שאלה אחת עסקה גם בתרומה לגורמים השונים המשתתפים בתכנית: הסטודנטים, התלמידים, בית הספר והמורים המכשירים, וחושב מדד מסכם של הערכות אלה. נמצאו שני משתנים בלתי תלויים שהם בקשר עם מדד זה והם מוצגים בלוח 21. משתנה הוותק בהוראה מראה מגמת קשר בה הערכות הגבוהות ביותר הן של המורים בקבוצת הוותק הגבוהה. את הערכות הנמוכות ביותר של התכנית נתנו מורים בעלי ותק בינוני (21 עד 30 שנות ותק). כמו כן, הערכת התכנית קשורה לקבלת ליווי ותמיכה.

ההערכות הנמוכות ביותר הם בקרב מורים שלא קיבלו כל ליווי ותמיכה, ואילו המורים שקיבלו ליווי ותמיכה קבוצתית וגם אישית העריכו את תרומת התכנית הכי הרבה. בולט כי מורים שקיבלו רק ליווי אישי העריכו את התכנית יחסית נמוך ביחס למורים שקיבלו ליווי כלשהו. היתרון של הקבוצתי על פני האישי למורים המכשירים בבית ספר יסודי צוין כבר מקודם בהקשר למשתנה תלוי אחר.

לוח 21: הקשרים בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית לבין מדד מסכם של התרומה לגורמים השונים בבית הספר היסודי (בסולם 1 עד 5)

משתני רקע והפעלה	ערכים	ממוצע	ס"ת	N
ותק בהוראה *	עד 10 שנים	4.30	0.44	16
	11 – 20	4.40	0.62	36
	21 – 30	4.14	0.65	37
	31 – 40	4.69	0.47	16
קיבלתי ליווי ותמיכה מקצועית *	לא	4.00	0.72	11
	כן, רק במפגש קבוצתי	4.31	0.50	39
	כן, רק במפגש אישי	4.11	0.60	13
	כן, גם בקבוצתי וגם באישי	4.49	0.64	43

רמת מובהקות הקשרים על פי ניתוח שונות: $p = .001$ ***; $p = .01$ **; $p = .05$ *

השוואת התכנית לתכניות אחרות

המורים התבקשו להשוות את "אקדמיה כיתה" לתכניות אחרות שהם מכירים להכשרת מורים, והערכותיהם נמדדו בסולם של 1 עד 5. אפשר לפרש מדד זה כציון מסכם השוואתי של התכנית יחסית לתכניות אחרות. לוח 22 מציג את הקשרים בינו לבין מספר משתני רקע ומשתני הפעלת התכנית שנתגלו כבעלי קשר מובהק.

לוח 22: קשרים בין משתני רקע ומשתני הפעלת התכנית עם השוואה של התכנית לתכניות אחרות של הכשרת מורים בקרב מורים בבית הספר היסודי (בסולם 1 עד 5)

משתני רקע והפעלה	ערכים	ממוצע	ס"ת	N
השכלה ***	תואר ראשון	4.62	0.53	47
	תואר שני	4.12	0.79	32

19	0.78	4.05	לא	ממלא תפקיד מחנך **
61	0.62	4.52	כן	
24	0.85	4.25	לא	השתתפות בהשתלמות מטעם המוסד המכשיר **
56	0.60	4.48	כן	
8	0.71	3.75	לא	קבלת הכנה לתפקיד **
39	0.60	4.49	כן, רק במפגש קבוצתי	
3	0.58	4.67	כן, רק במפגש אישי	
30	0.73	4.47	כן, גם בקבוצתי וגם באישי	

רמת מובהקות הקשרים: $p = .001$; ***; $p = .01$; **; $p = .05$; *

נמצא כי מורים בעלי תואר ראשון מעריכים את התכנית כטובה יותר מאשר מורים בעלי תואר שני. זוהי מגמה שהתקבלה עבור משתנים תלויים נוספים. מגמה נוספת שחוזרת ומתקבלת כאן היא עבור המשתנה תפקוד כמחנך שקשור עם ההערכות גבוהות יותר. מגמה זאת חזקה במיוחד בבית הספר התיכון, כפי שנראה בהמשך, אך קיימת ככל הנראה גם בבית הספר היסודי. מורים שהשתתפו בהשתלמויות שניתנו על ידי המוסד המכשיר גם הם מעריכים את התכנית ברמה גבוהה יותר מאשר אלו שלא השתתפו. משתנה ההכנה לתפקיד התקבל כחשוב ונמצא בקשר עם כל יתר המשתנים התלויים שנסקרו עד כה. הממצא הבולט הוא הפער בין קבוצת המורים שלא קיבלה כל הכנה וההערכות שלה היו הנמוכות ביותר לבין המורים שקיבלו הכנה, בכל צורה שהיא.

ה3. הקשר בין משתני הרקע של המורה ובית הספר ומשתני הפעלת התכנית לבין משתני השפעת ההשתתפות על המורים

תרומת התכנית למורים התבטאה בשני משתנים תלויים: סיפוק אישי והתפתחות מקצועית. משתנים אלה לא נמצאו בקשר מובהק עם אף אחד ממשתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית בקרב מורי בית הספר היסודי.

ה4. מערכת המתאמים בין משתני ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר, משתני הערכת התכנית ומשתני השפעת ההשתתפות על המורים

עד כה בחנו את הקשרים בין משתני הרקע של המורה ושל בית הספר ומשתני התפעול מצד אחד לבין משתני ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר, הערכת התכנית והשפעת ההשתתפות בתכנית על המורים שהיו בגדר משתנים תלויים, מצד שני. בסעיף זה תיבחן מערכת הקשרים בין המשתנים התלויים הללו שהם כמותיים באופיים. תחילה תוצג מטריצת המתאמים בין משתני ההתנסות לבין עצמם (לוח 23). בהמשך יוצגו המתאמים בין משתני ההתנסות לבין משתני הערכת התכנית והשפעת התכנית על המורים (לוח 24).

עיון בלוח 23 מלמד כי, כצפוי נמצאו מתאמים גבוהים בין מדדי ההתנהלות לבין עצמם, ובין מדדי הקשיים לבין עצמם. בין מדדי ההתנהלות ראוי לציין את הקשר הגבוה שנמצא בין אחריות ויוזמה של הסטודנט לבין האינטראקציה חונך-חניך: ככל שהסטודנט מפגין כישורים גבוהים, יוזמה ורצון כן יחסי גומלין בינו לבין המורה מתעצמים. וכמובן שאפשר גם לפרש את הקשר בכוון ההפוך: כאשר מתקיימים יחסי גומלין הדוקים בין הסטודנט למורה, זה מעודד את הסטודנט לפעול היטב ולהשקיע. בולט גם הקשר בין מדד האינטראקציה ומדד ההערכה והמשוב ($r=.60$) שכן האינטראקציה חונך-חניך עשויה לכלול מתן הערכה ומשוב. הקשרים בין מדדי הקושי השונים גבוהים ועומדים על מתאם של כ-0.60. הקשר החזק ביותר ($r=.73$) הוא בין קושי שנגרם בשל חוסר מוכנות של הסטודנט לבין קשיי התמודדות עם דרישות התכנית.

הקשרים בין מדדי התנהלות הקשר עם הסטודנט לבין מדדי הקשיים הם בסימן שלילי: ככל שרוב הקושי ההתנהלות פחות טובה. בולט הקשר בין מתחים בעבודה המשותפת לבין אחריות ויוזמה של הסטודנט ($r=-.52$). יש להדגיש כי זהו מעגל המחזק את עצמו ואין להצביע על כוון אחד של השפעה. עוד קשר ברור הוא בין מתחים בעבודה המשותפת ומדד האינטראקציה של ההתנהלות. ברור שכאשר נוצרים מתחים בעבודה ואין כימיה טובה בין שני הצדדים גם האינטראקציה חונך-חניך הנדרשת בעבודת השותפות אינה מתקיימת באופן הרצוי. עוד יש לציין את הקשרים בעוצמה בינונית בין תרומת ההכנה והליווי והמדדים הבאים: עיסוק בהערכה ובמשוב, אינטראקציה חונך-חניך ואחריות ויוזמה של הסטודנט.

לוח 23: קשרים בתוך מערכת משתני ההתנסות בבית הספר היסודי *

7	6	5	4	3	2	1	
						-	1- תרומת ההכנה והליווי
						.308	2- אחריות ויוזמה של הסטודנט
					.701	.334	3- אינטראקציה חונך-חניך
				.600	.448	.410	4- עיסוק בהערכה ובמשוב
							5- חוסר מוכנות של הסטודנט
							6- מתחים בעבודה המשותפת
							7- היעדר סביבה תומכת
							8 קשיי התמודדות עם דרישות התכנית

* המתאמים הגבוהים מ-0.190, הם מובהקים ברמה של $p=.05$, לפחות.

לוח 24 מראה כי קיימים קשרים מובהקים בין מדדי ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר מצד אחד, לבין המדדים של הערכת התכנית והשפעתה על המורה המכשיר, מצד שני. למרות שמתאמים לא מצביעים על קשר סיבתי, ההנחה היא שיש כאן כיוון של השפעה. מסקירת הלוח עולה כי תרומת

ההכנה והליווי משמעותית להתפתחות המקצועית של המורה יותר מאשר לתחושת הסיפוק שלו, שכן ההכנה והליווי נוגעת במיוחד להיבטים המקצועיים של תהליך הנחייה. לעומת זאת, מדדי התנהלות הקשר עם הסטודנט נמצאים בקשרים גבוהים יותר עם מדד הסיפוק מאשר עם מדד ההתפתחות המקצועית. במיוחד בולט הפער במדד האינטראקציה ובמדד האחריות והיזומה של הסטודנט. מסתבר כי הסיפוק של המורה נובע, בין השאר, מהנתינה לסטודנט ומהיחסים המתקמים בעבודה המשותפת עמו. ראוי גם לציין את התובנה החשובה של "אפשר ללמוד מהסטודנט" שגם היא נמצאה בקשר גבוה מאוד עם המדד של תפקוד הסטודנט כאחראי ויוזם. כצפוי, מדדי הקשיים נמצאים בקשר שלילי עם מדדי ההשפעה של התכנית על המורה וכן גם עם התובנה של "אפשר ללמוד מהסטודנט". כצפוי, מדד הסיפוק יותר רגיש למשתני הקשיים בהתנסות בתפקיד מורה מכשיר מאשר מדד ההתפתחות המקצועית. במיוחד יש לציין את הקושי המתעורר בעקבות מתחים בעבודה המשותפת כפוגע הרבה יותר בסיפוק מאשר בפיתוח המקצועי.

לוח 24: קשרים בין משתני ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר לבין מדדי הערכת התכנית והשפעת ההשתתפות בה על המורה המכשיר בבית הספר היסודי *

משתני ההתנסות	סיפוק אישי	פיתוח מקצועי	הערכת התכנית	אפשר ללמוד מהסטודנט
תרומת ההכנה והליווי	.359	.433	.390	.213
אחריות ויזומה של הסטודנט	.594	.372	.553	.673
אינטראקציה חונך-חניך	.613	.384	.493	.562
עיסוק בהערכה ומשוב	.441	.405	.427	.379
חוסר מוכנות של הסטודנט	-.394	-.355	-.328	-.412
מתחים בעבודה המשותפת	-.357	-.146	-.329	-.458
היעדר סביבה תומכת	-.333	-.231	-.230	-.388
קשיי התמודדות עם דרישות התכנית	-.249	-.157	-.132	-.223

** המתאמים הגבוהים מ-.190, הם מובהקים ברמה של $p=.05$, לפחות.

1. הקשרים בין משתני המחקר בבית הספר העל יסודי

בפרק הקודם בחנו את מערכת הקשרים בין משתני המחקר בבית הספר היסודי ובפרק זה נציג את ממצאי אותן בדיקות בבית הספר העל יסודי.

1. הקשר בין משתני הרקע של המורה ובית הספר ומשתני הפעלת התכנית לבין משתני ההתנסות בתפקיד כמורה מכשיר

התנהלות הקשר עם הסטודנט במסגרת העבודה המשותפת

בבית הספר העל יסודי מערכת הקשרים בין המשתנים הקשורים לרקע והפעלת התכנית לבין משתני ההתנהלות הקשר עם הסטודנט בעבודה המשותפת היא עשירה ומורכבת יותר מאשר בבית הספר היסודי. מסתמנים קשרים מובהקים עם כל המדדים של ההתנהלות והם מוצגים בלוח 25.

לוח 25: קשרים בין משתני הרקע של המורה ובית הספר ומשתני הפעלת התכנית לבין מדדי התנהלות הקשר עם הסטודנט בבית הספר העל יסודי (בסולם 1 עד 5)

N	ס"ת	ממוצע	ערכים	משתנה רקע
התנהלות הקשר עם הסטודנט: מדד כללי				
42	0.64	3.89	עד 10 שנים	ותק בהוראה *
44	0.68	4.02	11 – 20	
33	0.50	4.04	21 – 30	
19	0.82	3.54	31 - 40	
28	0.72	3.71	לא	קבלת ליווי ותמיכה במהלך השנה *
36	0.71	3.78	כן, רק במפגש קבוצתי	
30	0.65	4.01	כן, רק במפגש אישי	
44	0.54	4.10	כן, גם בקבוצתי וגם באישי	
מדד: אינטראקציה חונך – חניך				
46	0.80	3.99	לא	התנסות הסטודנט גם בכיתות מורים אחרים *
63	0.57	4.33	מדי פעם	
29	0.77	4.18	באופן קבוע	
מדד: אחריות ויוזמה של הסטודנט				
44	0.92	4.10	תואר ראשון	השכלה *
93	0.80	3.79	תואר שני	
42	0.92	3.85	עד 10 שנים	ותק בהוראה **
44	0.82	4.00	11 – 20	
33	0.64	4.08	21 – 30	
19	0.95	3.32	31 - 40	

מדד: עיסוק בהערכה ובמשוב				
40	0.91	3.24	לא	השתתפות במפגשי הכנה לתפקיד **
48	0.85	3.40	כן, רק במפגש קבוצתי	
8	0.50	3.00	כן, רק במפגש אישי	
41	0.69	3.81	כן, גם בקבוצתי וגם באישי	
28	0.93	2.87	לא	קבלת ליווי ותמיכה במהלך השנה ***
36	0.77	3.38	כן, רק במפגש קבוצתי	
30	0.81	3.50	כן, רק במפגש אישי	
44	0.63	3.83	כן, גם בקבוצתי וגם באישי	
57	0.87	3.20	לא	השתתף בהשתלמות מטעם המוסד המכשיר **
79	0.78	3.62	כן	

רמת מובהקות הקשרים על פי מבחן t או ניתוח שונות: $p = .001$ ***; $p = .01$ **; $p = .05$ *

להלן נסקור את הקשרים המוצגים בלוח 2.5. המדד המסכם של התנהלות הקשר עם הסטודנט נמצא בקשר מובהק עם ותק בהוראה כשהציון הנמוך ביותר באופן בולט הוא בקרב המורים הוותיקים ביותר. מדד זה גם קשור לקבלת ליווי ותמיכה. ממוצעים נמוכים יחסית התקבלו בקרב המורים שלא קיבלו שום ליווי ותמיכה במהלך השנה ובקרב המורים שקיבלו רק ליווי קבוצתי.

האינטראקציה של חונך-חניך בין המורה לסטודנט נמצאה קשורה להיבט מסוים של עבודת הסטודנט: כאשר הסטודנט מבקר מדי פעם או באופן קבוע גם בכיתות של מורים אחרים המורה המכשיר מדווח על רמת אינטראקציה גבוהה יותר עם הסטודנט. יתכן שהיא נגרמת הודות להתנסויות המגוונות יותר של הסטודנט המחודדות אצלו את יכולת השיח עם האחר והגמישות המחשבתית.

מדד האחריות והיוזמה של הסטודנט בעבודה המשותפת נמצא קשור גם כן לוותק בהוראה בדיוק באותה מגמת קשר שתוארה למעלה. משתנה ההשכלה של המורה נמצא קשור באופן הבא: מורים בעלי תואר ראשון מדווחים על התנהלות טובה יותר של הסטודנט מאשר מורים בעלי תואר שני, שהם ככל הנראה ביקורתיים יותר בהערכתם את רמת תפקוד הסטודנט על האחריות והיוזמה שהוא מגלה.

מדד העיסוק בהערכה ובמשוב נמצא קשור למשתני תפעול התכנית: השתתפות במפגשי הכנה, קבלת ליווי ותמיכה במהלך השנה והשתתפות בהשתלמות מטעם המוסד המכשיר. במפגשי ההכנה והליווי ובהשתלמויות שניתנות על ידי המוסד המכשיר מפנים ככל הנראה את תשומת לב המורים המכשירים לצורך במתן משוב לסטודנט ולאפשרות שהסטודנטים יהיו מעורבים בהערכת התלמידים. בעוד שליווי ותמיכה חשוב שיעשו באופן אישי או בשילוב של קבוצתי ואישי, מפגשי

הכנה קבוצתיים מסתמנים כמשפיעים יותר על עיסוק בהערכה ומשוב מאשר מפגשים אישיים. מורים שקיבלו רק הכנה אישית מדווחים על שכיחות נמוכה יותר של פעילויות הקשורות במתן משוב והערכה. מגמה זו מקבילה למה שנמצא בבית הספר היסודי.

קשיים שהתעוררו במהלך השנה

לוח 26 מציג את משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית שנמצאו בקשר מובהק עם שלושת תחומי הקשיים ומדד הקשיים הכולל.

לוח 26: הקשר בין משתני הרקע ומשתני תפעול התכנית לבין מדדי הקשיים השונים בבית הספר העל יסודי (בסולם 1 עד 5)

משתנה רקע	ערכים	ממוצע	ס"ת	N
קשיים: מדד כללי				
ותק בהנחית סטודנטים לפני אקדמיה כיתה*	1 – 0	1.95	0.66	38
	3 – 2	1.94	0.57	27
	5 – 4	1.60	0.48	27
	6 ומעלה (עד 28)	1.70	0.59	36
מדד: חוסר מוכנות הסטודנט לעבודה בהוראה				
ותק בהנחית סטודנטים לפני אקדמיה כיתה *	1 – 0	2.13	0.83	38
	3 – 2	2.26	0.84	27
	5 – 4	1.66	0.62	27
	6 ומעלה (עד 28)	1.97	0.80	36
מדד: היעדר סביבה תומכת בבית הספר				
קבלת ליווי ותמיכה במהלך השנה **	לא	1.90	0.87	26
	כן, רק במפגש קבוצתי	1.79	0.62	35
	כן, רק במפגש אישי	1.67	0.79	28
	כן, גם בקבוצתי וגם באישי	1.39	0.55	45
	לא	1.84	0.79	64

69	0.59	1.48	כך	
מדד: קשיי התמודדות עם דרישות התכנית				
38	0.55	2.16	1 – 0	ותק בהנחיה לפני אקדמיה כיתה **
27	0.62	2.04	3 – 2	
27	0.47	1.70	5 – 4	
36	0.64	1.78	6 ומעלה (עד 28)	

רמת מובהקות הקשרים על פי מבחן t או ניתוח שונות: $p = .001$ ***; $p = .01$ **; $p = .05$ *

ותק בהנחית סטודנטים לפני "אקדמיה כיתה" מתגלה כמשתנה בולט בהקשר לתחושות קושי. הוא נמצא בקשר עם שלושה מדדים: קשיים בהתמודדות עם דרישות התכנית, חוסר מוכנות של הסטודנט לעבודה בהוראה והמדד הכולל של קושי. המגמה המסתמנת היא שמורים בעלי ניסיון מועט בהנחיית סטודנטים דיווחו על קשים רבים יותר מאשר המורים בעלי ניסיון. באשר למדד של היעדר סביבה תומכת נמצא כי הוא קשור למילוי תפקיד מחנך כיתה וקבלת ליווי ותמיכה. מורים מכשירים שהם מחנכים דיווחו על פחות קשיים בתחום זה מאשר מורים שאינם מחנכים. כמו כן, מורים שלא קיבלו שום ליווי ותמיכה נתקלו בקשיים רבים יותר בתחום זה. לעומתם המורים שקיבלו גם ליווי אישית וגם ליווי קבוצתית דיווחו הכי פחות על קשיים בתחום זה. יש לציין כי מורים שקיבלו רק ליווי אישי דיווחו על פחות קשיים ממורים שקיבלו רק ליווי קבוצתי. המדד של מתחים בעבודה המשותפת לא נמצא קשור לאף משתני רקע שנבדק במחקר זה.

תרומת ההכנה והליווי שניתן למורה

לוח 27 מציג את הקשרים המובהקים שהתגלו בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית (כמשתנים בלתי תלויים) לבין המדד המסכם את הערכות המורה את התרומה של ההכנה והליווי שקיבל לתפקודו כמורה מכשיר (כמשתנה תלוי).

לוח 27: הקשר בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית לבין הערכת התרומה של ההכנה
 והליווי בעיני המורים בבית הספר העל יסודי (בסולם 1 עד 5)

N	ס"ת	ממוצע	ערכים	משתנה רקע
83	1.20	3.29	ממלכתי	פיקוח (0.061)
34	0.95	2.96	ממלכתי דתי	
20	0.97	3.70	ערבי	
46	1.10	3.55	תואר ראשון	השכלה *
91	1.12	3.12	תואר שני	
20	1.06	2.78	לא	התאמת ההתמחות של הסטודנט למקצוע המורה*
110	1.14	3.33	כן	
76	1.06	3.44	חט"ב	כיתות ההוראה *
59	1.17	3.02	תיכון	
16	0.80	3.13	לא	קבלת הכנה לתפקיד ***
51	0.80	3.59	כן, רק במפגש קבוצתי	
5	0.83	3.02	כן, רק במפגש אישי	
37	1.04	3.68	כן, גם בקבוצתי וגם באישי	
20	1.10	1.97	לא	
39	0.94	3.00	כן, רק במפגש קבוצתי	קבלתי ליווי ותמיכה מקצועית ***
32	0.95	3.28	כן, רק במפגש אישי	
46	0.74	4.05	כן, גם בקבוצתי וגם באישי	
50	1.19	2.78	לא	
80	0.98	3.55	כן	השתתפות בהשתלמות מטעם המוסד המכשיר ***
65	1.11	2.99	לא	

67	1.08	3.56	כן	המנהל היה מעורב בבחירת המורה המכשיר **
67	1.18	3.05	לא	ממלא תפקיד מחנך *
70	1.04	3.48	כן	

רמת מובהקות הקשרים על פי מבחן t או ניתוח שונות: $p = .001$ ***; $p = .01$ **; $p = .05$ *

הממצאים בלוח 27 מראים כי כלל המורים מעריכים את התרומה של ההכנה והליווי שקיבלו כטובה. ההערכות בקרב המורים הערביים היו הגבוהות ביותר ואילו בקרב המורים השייכים לפיקוח הממלכתי דתי ההערכות היו הנמוכות ביותר, אבל גם הן היו סביב ציון 3 (בסולם של מ-1 עד 5). מורים בעלי תואר ראשון מעריכים יותר את התרומה של ההכנה והליווי שקיבלו מאשר עמיתיהם בעלי תואר שני. מגמה דומה לזו שנמצאה במשתנה ההשכלה בולטת גם בהקשר לכיתות ההוראה: מורי חטיבת הביניים מעריכים את התרומה כגבוהה יותר מאשר מורי התיכון. אפשר גם להסביר זאת בהקשר לאופי הלימודים: בתיכון תחומי הדעת קשים ומורכבים יותר וההכנה של המורים לתפקיד מורים מכשירים ככל הנראה היה פחות מתאים להם.

שיבוץ נכון של סטודנטים תוך שמירה על התאמה בין תחום ההתמחות שלהם למקצועות שמלמדים המורים המכשירים נמצא כחשוב. ייתכן כי העבודה המשותפת עם סטודנטים אלו תתנהל טוב יותר, הם יחוו הצלחה ואז גם יטו ליחס אותה להכנה והליווי שקיבלו. מורים שהם גם מחנכי כיתה בבתי הספר העל יסודיים לוקחים על עצמם יותר מחויבות מאשר מורים שאינם מחנכים ואולי גם בשל כך דואגים לקבל את הליווי והתמיכה לתפקיד ומעריכים את ההכנה והליווי כתורמים להם יותר מהמורים שאינם מחנכים. גם ייתכן שההכנה והליווי התאימו יותר לצרכיהם.

משתנה מעורבות המנהל בבחירת המורה המכשיר נמצא קשור להערכת התרומה והליווי. מורים שנבחרו על ידי המנהל מעריכים את התרומה של ההכנה והליווי כגבוהה יותר מאשר מורים שלא נבחרו על ידי המנהל. השתתפות בהשתלמות מטעם המוסד המכשיר הוא משתנה נוסף שנמצא קשור להערכת התרומה והליווי. ההשתלמויות רובן ממוקדות בנושאים הקשורים ישירות או בעקיפין לעבודת ההנחיה של סטודנטים. כך שמורים שהשתתפו בהשתלמויות אלה קיבלו ידע רלוונטי המתוסף לידע שרכשו במפגשי ההכנה והליווי. בבואם להעריך את תרומת הסיוע שקיבלו, הם מתייחסים ככל הנראה גם לידע שרכשו בהשתלמויות הללו וכך שההערכות שלהן גבוהות מאלו של המורים שלא השתתפו בהשתלמויות.

קבלת הכנה לתפקיד וקבלת ליווי ותמיכה מקצועית במהלך השנה קשורים כצפוי למדד התרומה. יש הבדל בין מסגרת מפגשי ההכנה למסגרת מפגשי הליווי. בעוד שעבור ההכנה, הנעשית לפני הכניסה לתפקיד, מפגש קבוצתי מסתמן כעדיף על פני מפגש אישי שכן מדובר בחומר רב יחסית שלא ניתן ללמדו בפגישה קצרה, הרי הליווי והתמיכה ניתן לאורך כל השנה בתזמון ומינון גמיש וכאן מתאים יותר למורי העל יסודי מפגש אישי. שילוב של שתי צורות הפגישה מניב את ההערכות הגבוהות ביותר, ובהעדר כל מפגשים, הערכות התמיכה הן הנמוכות ביותר.

חשיבות מעורבות המורה בשיבוץ הסטודנט

משתנה זה מבטא עמדה כלפי הפעלת התכנית שהתגבשה בעקבות ההתנסות ולכן בחרנו להציגו בפרק זה ולבחון את הקשרים בינו לבין משתני הרקע ומשתני התפעול. יש לציין שבתשובה לשאלות הפתוחות היו הרבה התבטאויות והצעות שעסקו במעורבות המורה המצביעות על החשיבות שהמורים מייחסים למעורבות שלהם בבחירת הסטודנט שאותו יכשירו ולהתאמה של הסטודנט אליהם ובכך מבטאות את הצורך שלהם להשפיע על התנהלות התכנית. לוח 28 מציג משתנה בלתי תלוי אחד שהממצאים מורים על היותו בקשר עם העמדה בנושא השיבוץ. מהלוח עולה כי מורים שהוכנו לתפקיד רק במפגש קבוצתי או לא קיבלו כל הכנה מראים עמדה פחות נחרצת לגבי חשיבות המעורבות שלהם בשיבוץ הסטודנט מאשר מורים שהוכנו רק במפגש אישי או במתכונת משולבת.

לוח 28: הקשר בין קבלת הכנה לתפקיד לבין עמדת המורה באשר לחשיבות המעורבות שלו בשיבוץ הסטודנט בבית הספר העל יסודי (בסולם 1 עד 5)

משתנה רקע	ערכים	ממוצע	ס"ת	N
קבלת הכנה לתפקיד **	לא	3.55	1.40	42
	כן, רק במפגש קבוצתי	3.44	1.39	50
	כן, רק במפגש אישי	4.12	0.99	8
	כן, גם בקבוצתי וגם באישי	4.27	1.02	44

רמת מובהקות הקשרים על פי ניתוח שונות: $p = .001$; $p = .01$; $p = .05$ *

21. הקשר בין משתני הרקע של המורה ושל בית הספר ומשתני הפעלת התכנית לבין משתני הערכת התכנית

הערכת תרומת התכנית

המורים התבקשו להעריך את התכנית אקדמיה-כיתה לגורמים שונים: הסטודנטים, התלמידים, המורים המכשירים ובית הספר. חושב מדד מסכם של הערכות אלו ונבדקו הקשרים בין מדד זה כמשתנה תלוי לבין מערכת משתני הרקע ומשתני ההפעלה כמשתנים בלתי תלויים. הקשרים המובהקים שנמצאו מוצגים בלוח 29.

לוח 29: הקשר בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית לבין מדד מסכם של התרומה לגורמים השונים בבית הספר העל יסודי (בסולם 1 עד 5)

משתנה רקע	ערכים	ממוצע	ס"ת	N
ותק בהוראה ***	עד 10 שנים	4.01	0.78	42
	11 – 20	4.27	0.72	45
	21 – 30	3.79	0.80	34
	31 – 40	3.39	0.83	18
קבלת הכנה לתפקיד *	לא	3.94	0.82	40
	כן, רק במפגש קבוצתי	3.76	0.86	47
	כן, רק במפגש אישי	3.94	0.61	8
	כן, גם בקבוצתי וגם באישי	4.23	0.72	43
קבלתי ליווי ותמיכה מקצועית ***	לא	3.57	0.96	28
	כן, רק במפגש קבוצתי	3.78	0.84	36
	כן, רק במפגש אישי	4.09	0.72	30
	כן, גם בקבוצתי וגם באישי	4.26	0.62	45

רמת מובהקות הקשרים על פי ניתוח שונות: $p = .001$ ***; $p = .01$ **; $p = .05$ *

שלושה משתנים נמצאו בקשר מובהק עם התרומה של התכנית לגורמים השונים המעורבים בה. משתנה ותק בהוראה מגלה מגמת קשר הפוכה מזו שנמצאה בבית הספר היסודי: המורים הוותיקים ביותר מעריכים הכי נמוך את תרומת התכנית לגורמים השונים, ואילו המורים בקבוצת הוותק השנייה מעריכים את התרומה כהכי גבוהה. אשר לקבלת הכנה לתפקיד נמצא כי מורים שלא קיבלו כל הכנה מעריכים את התכנית כגבוהה יותר מאלו שקיבלו הכנה קבוצתית ובמידה שווה לאלו שקיבלו הכנה אישית. הערכות גבוהות יותר של התכנית התקבלו בקרב מקבלי הכנה אישית מאשר בקרב מקבלי הכנה קבוצתית, ואלו שקיבלו הכנה גם במסגרת קבוצתית וגם באופן אישי הם בעלי הערכות הגבוהות ביותר.

קבלת ליווי ותמיכה מקצועית נמשכת לאורך כל שנת הלימודים ולא רק בתחילת השנה גם נמצאת קשורה להערכת התרומה של התכנית. המגמה שמסתמנת כאן היא עקבית: ההערכות הנמוכות ביותר הן בקרב מורים שדווחו כי לא קיבלו ליווי ותמיכה מקצועית וההערכות הגבוהות ביותר בקרב מורים שזכו לקבל ליווי ותמיכה הן במפגשים קבוצתיים וגם במפגשים אישיים. המורים שהליווי ניתן להם רק במפגשים אישיים מראים הערכות גבוהות מאלו שקיבלו ליווי רק במפגשים

קבוצתיים. ככל הנראה וכפי שכבר צוין, ליווי במפגשים אישיים מתאים למורי העל יסודי המלמדים מקצועות שונים ואילו פגישות ליווי כלליות לא מתאימות להם.

השוואת התכנית לתכניות הכשרה אחרות

לא נמצאו קשורים בין משתני הרקע וההפעלה לבין ההערכה היחסית של התכנית על ידי המורים.

3. הקשר בין משתני הרקע של המורה ובית הספר ומשתני הפעלת התכנית לבין משתני השפעת ההשתתפות על המורה

התרומה של התכנית למורה באה לידי ביטוי בשני מדדים: סיפוק אישי והתפתחות מקצועית. נזכיר כי בדרג החינוך היסודי אף אחד ממשתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית לא נמצא בקשר מובהק עם משתני ההשפעה על המורה.

סיפוק אישי

לוח 30 מציג את הקשרים המובהקים בין משתני הרקע וההפעלה לבין המדד של תחושת הסיפוק של המורה מהעבודה המשותפת. רק שני משתנים נמצאו קשורים לסיפוק אישי: הפיקוח אליו שייך בית הספר והתאמת ההתמחות של הסטודנט למקצוע המורה. כל יתר המשתנים הבלתי תלויים לא הראו קשרים מובהקים עם מדד הסיפוק. מורים בפיקוח ממלכתי ובפיקוח ערבי דומים בהערכותיהם הגבוהות, בעוד שמורים בפיקוח ממלכתי דתי מדווחים על רמת סיפוק נמוכה יותר. באשר להתאמה בין הסטודנט למורה נמצא, כפי שניתן לצפות, כי העבודה המשותפת עם סטודנט המתאים למורה מבחינת תחום הדעת תניב עבודה פורייה יותר ותגרום לתחושת סיפוק גבוהה יותר מזו של מורים שמכשירים סטודנטים שההתמחות שלהם שונה ממקצוע ההוראה שלהם.

לוח 30: הקשר בין משתני הרקע ומשתני הפעלת התכנית לבין תחושות סיפוק אישי בקרב מורים מכשירים בבית הספר העל יסודי (בסולם 1 עד 5)

משתנה רקע	ערכים	ממוצע	ס"ת	N
פיקוח **	ממלכתי	4.09	0.63	87
	ממלכתי דתי	3.69	0.86	33
	ערבי	4.07	0.55	17
התאמת ההתמחות של הסטודנט למקצוע המורה *	לא	3.67	0.70	21
	כן	4.05	0.70	112

רמת מובהקות הקשרים על פי מבחן t או ניתוח שונות: *** p = .001; ** p = .01; * p = .05

התפתחות מקצועית של המורה המכשיר

ההתפתחות המקצועית היא היעד החשוב שמורים מכשירים עשויים להשיג מהשתתפותם בתכנית "אקדמיה-כיתה". הקשרים המובהקים בין משתני הרקע של המורה ומשתני הפעלת התכנית לבין מדד ההתפתחות המקצועית מוצגים בלוח 31.

לוח 31: קשרים בין משתני רקע ומשתני תפועל התכנית לבין מדד ההתפתחות המקצועית בקרב מורים מכשירים בבית הספר העל יסודי (בסולם 1 עד 5)

משתנה רקע	ערכים	ממוצע	ס"ת	N
פיקוח *	ממלכתי	3.32	0.94	87
	ממלכתי דתי	2.90	0.82	33
	ערבי	3.51	0.31	17
השכלה *	תואר ראשון	3.50	0.86	45
	תואר שני	3.14	0.90	91
ותק בהוראה **	עד 10 שנים	3.43	0.79	42
	11 – 20	3.37	0.95	45
	21 – 30	3.19	0.81	33
	31 – 40	2.51	1.02	17
קבלת הכנה לתפקיד ***	לא	3.22	0.91	39
	כן, רק במפגש קבוצתי	2.90	0.94	46
	כן, רק במפגש אישי	3.47	0.48	8
	כן, גם בקבוצתי וגם באישי	3.61	0.83	43

רמת מובהקות הקשרים על פי מבחן t או ניתוח שונות: *** p = .001; ** p = .01; * p = .05

בחינה בלוח 31 מלמד כי משתנה הפיקוח מראה מגמת קשר שהתקבלה גם עם משתנים תלויים אחרים. מורים במגזר הערבי מדווחים על התפתחות מקצועית שהם חווים הודות לעבודתם בתכנית אקדמיה-כיתה ברמה הגבוהה ביותר, ואילו ההערכות הנמוכות ביותר מתקבלות מהמורים בפיקוח ממלכתי דתי. גם לגבי משתנה ההשכלה מציגים הממצאים תמונה דומה לזו שהתקבלה בבדיקת הקשרים עם משתנים תלויים אחרים: בעלי תואר ראשון מעריכים את ההתפתחות המקצועית שהם

חווים כגבוהה יותר מבעלי תואר שני. משתנה ותק בהוראה מראה קשר שלילי: ככל שעולה הוותק הערכת ההתפתחות המקצועית יורדת.

באשר למשתנה ההכנה לתפקיד מגמת הממצאים שונה מהממצאים הקודמים. ראשית, נמצא כי מורים שלא קיבלו כל הכנה מדווחים על התפתחות מקצועית גבוהה יותר מאלו שקיבלו הכנה קבוצתית. ממצא נוסף השונה מהמגמה שדווחה בחינוך היסודי: מורים שההכנה שלהם לתפקיד נעשתה במפגשים אישיים מדווחים על תחושת התפתחות מקצועית גבוהה מזו של מורים שהוכנו במפגשים קבוצתיים.

41: מערכת המתאמים בין משתני ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר, משתני הערכת התכנית ומשתני השפעת ההשתתפות על המורים

בסעיף זה תיבחן מערכת הקשרים בין המדדים הכמותיים של המחקר. תחילה תוצג מטריצת המתאמים בין משתני ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר לבין עצמם. בהמשך יוצג לוח עם המתאמים בין משתני ההתנסות לבין משתני הערכת התכנית והשפעת התכנית על המורים.

לוח 32 מציג את מטריצת המתאמים של מדדי ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר בבית הספר היסודי: התנהלות הקשר עם הסטודנט במסגרת העבודה המשותפת, קשיים שהתעוררו במהלך השנה ותרומת ההכנה והליווי שקיבל המורה המכשיר.

לוח 32: קשרים במערכת משתני ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר בבית הספר העל יסודי*

7	6	5	4	3	2	1	
						-	1-תרומת ההכנה והליווי
						.289	2-אחריות ויזמה של הסטודנט
					.653	.173	3-אינטראקציה חונך-חניך
				.481	.476	.495	4-עיסוק בהערכה ומשוב
							5-חוסר מוכנות הסטודנט
							6-מתחים בעבודה המשותפת
							7-היעדר סביבה תומכת
							8-קשיי התמודדות עם דרישות התפקיד

* המתאמים הגבוהים מ- .190, הם מובהקים ברמה של $p=0.05$, לפחות.

המדד הבודק את תרומת ההכנה והליווי קשור בעיקר למדד הבודק עיסוק בהערכה ובמשוב. תכנית ההכנה לתפקיד מורה מכשיר כוללת בדרך כלל את נושא מתן ההערכה והמשוב לסטודנטים ומכאן, ככל הנראה, הקשר הגבוה שהתקבל ($r=.49$), כמו גם בממצאים המקבילים בבית הספר היסודי. כמצופה, שלושת מדדי ההתנסות נמצאים בקשרים גבוהים בינם לבין עצמם. מתאמים גבוהים התקבלו כצפוי גם בין ארבעת מדדי הקשיים. חוסר מוכנות הסטודנט לעבודה בהוראה נמצא בקשר עם מתחים בעבודה המשותפת עם המורה וגם עם המדד של קשיי ההתמודדות עם דרישות התפקיד

המבטא את התחושה שלהיות מורה מכשיר זו עבודה קשה. תוצאה דומה התקבלה גם בממצאים של בית הספר היסודי.

ככל שהמורים נתקלים ביותר קשיים כן ההתנהלות של העבודה המשותפת עם הסטודנט פחות טובה. ואמנם, כל המתאמים בין מדדי הקשיים למדדי התנהלות הקשר עם הסטודנט הם בסימן שלילי. הפגנת אחריות ויוזמה על ידי הסטודנט קשור בקשר שלילי לחוסר מוכנות הסטודנט להוראה ולמתחים בעבודה המשותפת. עוד תוצאה בולטת היא הקשר השלילי בין האינטראקציה עם הסטודנט ומתחים בעבודה המשותפת.

בלוח 33 מוצגים הקשרים בין משתני ההתנסות לבין משתני ההשפעה על המורה המוצגים.

לוח 33: הקשרים בין מדדי ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר לבין מדדי הערכת התכנית וההשפעה של ההשתתפות בתכנית על המורה המכשיר בבית הספר העל יסודי

משתני ההתנסות	סיפוק אישי	פיתוח מקצועי	הערכת התכנית	אפשר ללמוד מהסטודנט
תרומת ההכנה והליווי	.256	.489	.342	.141
אחריות ויוזמה של הסטודנט	.468	.445	.402	.565
אינטראקציה חונך-חניך	.481	.310	.333	.594
עיסוק בהערכה ובמשוב	.311	.300	.359	.263
חוסר מוכנות של הסטודנט	-.241	-.220	-.258	-.332
מתחים בעבודה המשותפת	-.336	-.157	-.249	-.540
היעדר סביבה תומכת	-.170	-.064	-.347	-.237
קשיי התמודדות עם דרישות התכנית	-.238	-.049	-.258	-.222

* המתאמים הגבוהים מ-.170, הם מובהקים ברמה של $p=.05$, לפחות.

נמצא כי ההכנה והליווי תורמים בעיקר להתפתחות המקצועית של המורה ופחות למשתנים האחרים. מתוך שלושת מדדי ההתנהלות, זה הקשור לאחריות וליוזמה בתפקוד הסטודנט הוא בעל הקשרים החזקים ביותר עם כל המדדים התלויים שנבחנו. שכן, מורה שזכה וקיבל סטודנט בעל כישורים, יוזמה ומוטיבציה גבוהים נתרם מאוד מהעבודה המשותפת עם הסטודנט, הן במישור המקצועי והן במישור האישי וגם מפתח תובנה של "אפשר ללמוד מהסטודנט". מדד האינטראקציה של חונך-חניך נמצא בקשרים חזקים עם סיפוק אישי והאמירה "אפשר ללמוד מהסטודנט". בולט המתאם הגבוה בין מדד האינטראקציה לבין הסיפוק האישי התומך בהנחה שמקור הסיפוק נעוץ בעיקר במערכת היחסים המשמעותית שמתפתחת בין המורה לסטודנט.

מדדי הקשיים נמצאים, כצפוי, במתאם שלילי עם ההשפעות של התכנית על המורה. הם פוגעים יותר בסיפוק האישי מאשר בהתפתחות המקצועית של המורה, וגם פוגעים בתובנה של אפשר ללמוד מהסטודנט. מבין מדדי הקשיים בולט במיוחד מדד המתחים בעבודה המשותפת הנמצא במתאם של -.54 עם תובנה זו.

ח. ניבוי תוצרי ההשתתפות בתכנית עבור המורים

עד כה נחקרו הקשרים בין משתני הרקע, משתנים הקשורים להשתתפות בתכנית אקדמיה כיתה ומשתנים של השפעות ההשתתפות על המורים המכשירים. כל פעם נבדק הקשר בין שני משתנים בלבד. בפרק זה נתמקד בהשפעות של ההשתתפות בתכנית והניבוי שלהם על ידי **מכלול** של משתני רקע ומשתני השתתפות. למטרה זו נערכו סדרה של ניתוחי רגרסיה הירארכית כשהמשתנים התלויים הם: הערכת המורים את השפעת התכנית על גורמים שונים, הסיפוק האישי שהם קיבלו מהתפקיד מורה מכשיר וההתפתחות המקצועית שהפיקו ממילוי תפקיד זה. בשלב הראשון של הניתוח הוכנסו למשוואת הרגרסיה ארבעה משתני רקע: ותק בהוראה, ותק בהנחיית סטודנטים, אם המורה הוא גם מחנך כיתה ואם הוא נבחר לתפקיד מורה מכשיר על ידי מנהל בית הספר. משתנים אלה נבחרו על סמך התוצאות של הקשרים הפשוטים בין המשתנים שדווחו לעיל. בשלב השני של ניתוח הרגרסיה הוספו משתני השתתפות בתכנית שכללו: המדד של התנהלות הקשר עם הסטודנט, המדד של קשיים שהתעוררו במהלך השנה והמדד של תרומת ההכנה והליווי שקיבל המורה. התוצאות מוצגות בנפרד עבור המורים שמלמדים בבית ספר יסודי והמורים שמלמדים בבית ספר על יסודי.

1ז. תוצאות הרגרסיה עבור המורים שמלמדים בבית ספר יסודי

ניתוח הרגרסיה הראשון בדק את ניבוי הערכת המורים את התרומה של התכנית לגורמים שונים. התוצאות מוצגות בלוח 34.

לוח 34: ניבוי הערכת המורים בבית ספר יסודי את תרומת התכנית לגורמים שונים: ניתוח רגרסיה הירארכית (N=102)

שלב בניתוח	משתנה מנבא	B	SE	β	p	R ²
1	ותק בהוראה	.012	.008	.173	.140	.061
	ותק בהנחיית סטודנטים	-.013	.011	-.134	.241	
	ממלא תפקיד מחנך כיתה	.277	.139	.198	.048	
	המנהל בחר אותו לתפקיד	.075	.123	.061	.546	
2	ותק בהוראה	.003	.007	.041	.681	***.387
	ותק בהנחיית סטודנטים	-.009	.009	-.097	.304	
	ממלא תפקיד מחנך כיתה	.076	.118	.054	.522	
	המנהל בחר אותו לתפקיד	.092	.102	.076	.369	
	התנהלות הקשר עם הסטודנט	.486	.100	.482	.000	
	קשיים שהתעוררו במהלך השנה	-.056	.100	-.053	.581	
	התרומה של ההכנה והליווי	.113	.059	.170	.060	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

עיון בלוח מלמד כי משתני הרקע כמכלול מסבירים רק 6% מהשונות בהערכת המורים, תוצאה שאיננה מובהקת סטטיסטית. לעומת זאת, בשלב השני כשמכניסים את משתני ההשתתפות בתכנית למשוואת הרגרסיה אחוז השונות המוסברת מגיע ל-38.7%. התנהלות הקשר עם הסטודנט הינה

המשתנה בעל המשקל הרב ביותר בניבוי עם ביתא של 482. נמצא כי ככל שהתנהלות הקשר היה חיובית יותר המורים העריכו את התרומה של התכנית כרבה יותר. משתנה נוסף בעל משקל משמעותי, אך לא מובהק סטטיסטית, הוא תרומת ההכנה והליווי: ככל שמשנתנה זה חזק יותר גם ההערכה של המורים גבוהה יותר.

תוצאות ניתוח הרגרסיה לניבוי הסיפוק האישי שהמורה קיבל מהשתתפותו בתכנית מוצגות בלוח 35. כמו בניתוח הקודם, גם כאן למשתני הרקע אין תרומה משמעותית לניבוי. אולם עם הכנסת המשתנים של ההשתתפות בתכנית בשלב השני, מתקבל אחוז שונות מוסברת של 45.6%. בניתוח זה וגם בניתוח של התפתחות מקצועית, הוחלט לבצע שלב שלישי בו הערכת המורים את תרומת התכנית לגורמים השונים מוכנסת למשוואת הרגרסיה. ניתן לראות כי לגבי הסיפוק האישי, הכנסת משתנה זה מעלה את אחוז השונות המוסבר ל-56.5%. שני משתנים בעלי תרומה ייחודית לניבוי הסיפוק האישי: התנהלות הקשר עם הסטודנט והערכת התרומה של התכנית לגורמים השונים.

לוח 35: ניבוי הסיפוק האישי מההשתתפות בתכנית של המורה המכשיר בבתי ספר יסודיים: ניתוח רגרסיה הירארכית (N=102)

שלב בניתוח	משתנה מנבא	B	SE	β	p	R ²
1	ותק בהוראה	.017	.009	.225	.059	.038
	ותק בהנחיית סטודנטים	-.013	.011	-.128	.269	
	ממלא תפקיד מחנך כיתה	.079	.148	.054	.594	
	המנהל בחר אותו לתפקיד	.064	.132	.050	.629	
2	ותק בהוראה	.005	.007	.068	.465	***.456
	ותק בהנחיית סטודנטים	-.009	.009	-.089	.316	
	ממלא תפקיד מחנך כיתה	-.147	.117	-.100	.213	
	המנהל בחר אותו לתפקיד	.091	.101	.070	.374	
	התנהלות הקשר עם הסטודנט	.596	.099	.560	.000	
	קשיים שהתעוררו במהלך השנה	-.120	.100	-.108	.232	
	התרומה של ההכנה והליווי	.088	.059	.125	.141	
3	ותק בהוראה	.004	.006	.051	.543	***.565
	ותק בהנחיית סטודנטים	-.005	.008	-.048	.547	
	ממלא תפקיד מחנך כיתה	-.181	.106	-.122	.091	
	המנהל בחר אותו לתפקיד	.050	.092	.039	.589	
	התנהלות הקשר עם הסטודנט	.380	.100	.357	.000	
	קשיים שהתעוררו במהלך השנה	-.096	.090	-.086	.291	
	התרומה של ההכנה והליווי	.037	.054	.053	.493	
	תרומת התכנית לגורמים השונים	.444	.092	.421	.000	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

בלוח 36 מוצגות התוצאות של הרגרסיה לניבוי ההתפתחות המקצועית של המורים המכשירים המלמדים בבתי ספר היסודיים. נמצא כי משתני הרקע כמכלול אינם מסבירים שיעור שונות מובהקת של ההתפתחות המקצועית. עם הוספת המשתנים של ההשתתפות בתכנית למשוואה, מתקבל אחוז שונות מוסברת של 31.5%. בשלב הזה של הניתוח שלושה משתנים הם בעלי תרומה מובהקת לניבוי ההתפתחות המקצועית: ותק המורה בהנחיית סטודנטים (ביחס הפוך), התנהלות הקשר עם הסטודנט והתרומה של ההכנה והליווי. כשהערכת המורים את התרומה של התכנית לגורמים השונים נוספת למשוואה הרגרסיה אחוז השונות המוסברת עולה ל-39.4%. ותק המורה בהנחיה ותרומת ההכנה והליווי נשארים משתנים משמעותיים במשוואה, אך בשלב זה של הניתוח התנהלות הקשר עם הסטודנט כבר לא בעל תרומה ייחודית מובהקת. מקומו נתפס על ידי הערכת המורים את תרומת התכנית עם הביתא הכי גבוה. שינוי זה כנראה תוצאה של הקשר החזק יחסית בין התנהלות הקשר עם הסטודנט ותפיסת טיב התכנית (תרומתה לגורמים השונים) על ידי המורים.

לוח 36: ניבוי ההתפתחות המקצועית של מורים מכשירים בבית הספר היסודי: ניתוח רגרסיה הירארכית (N=102)

R ²	p	β	SE	B	משתנה מנבא	שלב בניתוח
.069	.066	.215	.011	.021	ותק בהוראה	1
	.020	-.268	.015	-.035	ותק בהנחיית סטודנטים	
	.446	.075	.193	.148	ממלא תפקיד מחנך כיתה	
	.302	.104	.172	.178	המנהל בחר אותו לתפקיד	
***.315	.318	.105	.010	.010	ותק בהוראה	2
	.021	-.232	.013	-.030	ותק בהנחיית סטודנטים	
	.525	-.057	.174	-.111	ממלא תפקיד מחנך כיתה	
	.192	.116	.151	.198	המנהל בחר אותו לתפקיד	
	.005	.302	.147	.425	התנהלות הקשר עם הסטודנט	
	.708	-.038	.148	-.056	קשיים שהתעוררו במהלך השנה	
.002	.300	.088	.279	התרומה של ההכנה והליווי		
***.394	.364	.090	.010	.009	ותק בהוראה	3
	.039	-.197	.012	-.026	ותק בהנחיית סטודנטים	
	.368	-.076	.165	-.149	ממלא תפקיד מחנך כיתה	
	.292	.089	.143	.152	המנהל בחר אותו לתפקיד	
	.249	.128	.156	.181	התנהלות הקשר עם הסטודנט	
	.844	-.019	.140	-.028	קשיים שהתעוררו במהלך השנה	
	.010	.238	.085	.222	התרומה של ההכנה והליווי	
	.001	.360	.144	.503	תרומת התכנית לגורמים השונים	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

22. תוצאות הרגרסיה עבור המורים שמלמדים בבית ספר על יסודי

בסעיף זה נציג את תוצאות הרגרסיות ההיארכיות לניבוי ההשפעות על המורים המכשירים המלמדים בבתי ספר על יסודיים. בלוח 37 מוצגות התוצאות לניבוי הערכת המורים את תרומת התכנית לגורמים השונים. עיון בלוח מלמד כי משתני הרקע כמכלול אינם מנבאים את הערכות המורים באופן מובהק. יחד עם זאת, לוותק בהוראה יש תרומה ייחודית מובהקת (יחס הפוך). בשלב השני של הניתוח, אחוז השונות המוסברת עולה ל-27.6%, כשהמשתנים המובהקים הם: ותק בהוראה (יחס הפוך), התנהלות הקשר עם הסטודנט והתרומה של ההכנה והליווי.

לוח 37: ניבוי הערכת התרומה של התכנית על גורמים שונים של המורים בבתי הספר העל יסודיים: ניתוח רגרסיה הירארכית (N=123)

R ²	p	β	SE	B	משתנה מנבא	שלב בניתוח
.055	.032	-.223	.009	-.019	ותק בהוראה	1
	.661	.045	.016	.007	ותק בהנחיית סטודנטים	
	.371	.082	.146	.131	ממלא תפקיד מחנך כיתה	
	.717	-.033	.158	-.058	המנהל בחר אותו לתפקיד	
***.276	.015	-.229	.008	-.020	ותק בהוראה	2
	.652	.041	.015	.007	ותק בהנחיית סטודנטים	
	.650	-.038	.134	-.061	ממלא תפקיד מחנך כיתה	
	.598	-.043	.143	-.076	המנהל בחר אותו לתפקיד	
	.015	.239	.124	.308	התנהלות הקשר עם הסטודנט	
	.110	-.152	.127	-.205	קשיים שהתעוררו במהלך השנה	
	.007	.243	.065	.177	התרומה של ההכנה והליווי	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

תוצאות ניתוח הרגרסיה לניבוי הסיפוק האישי של המורים המכשירים מובאות בלוח 38. כמו בניתוחי רגרסיה אחרים שהצגנו עד כה, גם כאן משתני הרקע כמכלול של המורים אינם תורמים לניבוי. אחוז השונות המוסברת על ידי משתני הרקע יחד עם המשתנים של ההשתתפות בתכנית הוא 28.9%, תוצאה מובהקת סטטיסטית. הוספת הערכת התרומה של התכנית לגורמים השונים מביאה את אחוז השונות המוסברת ל-44.4%. עיון במשתנים בעלי תרומה ייחודית מלמד כי הסיפוק רב יותר אצל מורים שנבחרו לתפקיד מורה מכשיר על ידי מנהל בית הספר, אצל מורים המדווחים על התנהלות חיובית יותר של הקשר עם הסטודנט ואצל מורים שמעריכים גבוה יותר את התרומה של התכנית לגורמים השונים.

לוח 38: ניבוי הסיפוק האישי מההשתתפות בתכנית של המורה המכשיר בבתי הספר העל יסודיים: ניתוח רגרסיה הירארכית (N=123)

R ²	p	β	SE	B	משתנה מנבא	שלב בניתוח
----------------	---	---	----	---	------------	------------

.030	.334	-.101	.008	-.001	ותק בהוראה	1
	.204	.133	.014	.018	ותק בהנחיית סטודנטים	
	.782	.026	.124	-.034	ממלא תפקיד מחנך כיתה	
	.127	.141	.134	.205	המנהל בחר אותו לתפקיד	
***.289	.240	-.109	.007	-.008	ותק בהוראה	2
	.144	.133	.012	.018	ותק בהנחיית סטודנטים	
	.137	-.125	.111	-.166	ממלא תפקיד מחנך כיתה	
	.048	.163	.118	.237	המנהל בחר אותו לתפקיד	
	.000	.458	.103	.492	התנהלות הקשר עם הסטודנט	
	.642	-.044	.105	-.049	קשיים שהתעוררו במהלך השנה	
	.345	.084	.054	.051	התרומה של ההכנה והליווי	
***.444	.974	-.003	.006	.000	ותק בהוראה	3
	.159	.114	.011	.015	ותק בהנחיית סטודנטים	
	.151	-.107	.099	-.143	ממלא תפקיד מחנך כיתה	
	.013	.183	.105	.266	המנהל בחר אותו לתפקיד	
	.000	.347	.094	.373	התנהלות הקשר עם הסטודנט	
	.750	.027	.095	.030	קשיים שהתעוררו במהלך השנה	
	.722	-.029	.049	-.018	התרומה של ההכנה והליווי	
	.000	.464	.068	.387	תרומת התכנית לגורמים השונים	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

ניתוח הרגרסיה האחרון שבוצע התמקד בניבוי ההתפתחות המקצועית של המורים המלמדים בבתי הספר העל יסודיים. התוצאות מובאות בלוח 39.

עיון בלוח מלמד על מספר ממצאים בולטים:

- 1) רבים מן המשתתפים הבלתי תלויים תורמים לניבוי רמת ההתפתחות המקצועית של המורים המכשירים: ותק בהוראה (יחס הפוך), בחירה לתפקיד על ידי המנהל, התנהלות הקשר עם הסטודנט, קשיים שהתעוררו במהלך השנה, תרומת ההכנה והליווי והערכת התרומה של התכנית לגורמים השונים. יש לציין את הקשר המעניין בין הקשיים שהתעוררו וההתפתחות המקצועית. מסתבר כי מורים שהיו צריכים להתמודד עם קשיים רבים יותר גם דיווחו על התפתחות מקצועית רבה יותר.
- 2) משוואת הרגרסיה בכל שלב של הניתוח מובהקת. משתני הרקע כמכלול מסבירים 17.9% מהשונות בהתפתחות המקצועית של המורים; משתני ההשתתפות בתכנית מוסיפה עוד 26.9% לשונות המוסברת ואילו הערכת תרומת התכנית לגורמים השונים מביאה את אחוז השונות המוסברת ל-50.4%.

לוח 39: ניבוי ההתפתחות המקצועית בעקבות ההשתתפות בתכנית של המורים המכשירים בבתי הספר העל יסודיים: ניתוח רגרסיה הירארכית (N=123)

שלב בניתוח	משתנה מנבא	B	SE	β	p	R ²
---------------	------------	---	----	---------	---	----------------

***.179	.006	-.267	.009	-.025	ותק בהוראה	1
	.252	-.110	.016	-.019	ותק בהנחיית סטודנטים	
	.305	.088	.145	.149	ממלא תפקיד מחנך כיתה	
	.014	.211	.157	.392	המנהל בחר אותו לתפקיד	
***.448	.007	-.224	.008	-.021	ותק בהוראה	2
	.197	-.103	.014	-.018	ותק בהנחיית סטודנטים	
	.782	-.020	.125	-.035	ממלא תפקיד מחנך כיתה	
	.013	.182	.133	.338	המנהל בחר אותו לתפקיד	
	.000	.392	.115	.537	התנהלות הקשר עם הסטודנט	
	.081	.145	.119	.209	קשיים שהתעוררו במהלך השנה	
	.000	.320	.060	.248	התרומה של ההכנה והליווי	
***.504	.046	-.160	.007	-.015	ותק בהוראה	3
	.133	-.115	.013	-.020	ותק בהנחיית סטודנטים	
	.889	-.010	.119	.017	ממלא תפקיד מחנך כיתה	
	.005	.194	.127	.360	המנהל בחר אותו לתפקיד	
	.000	.326	.113	.446	התנהלות הקשר עם הסטודנט	
	.020	.187	.114	.269	קשיים שהתעוררו במהלך השנה	
	.001	.253	.059	.195	התרומה של ההכנה והליווי	
	.001	.277	.083	.295	תרומת התכנית לגורמים השונים	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

דיון

מחקרים בנושא אקדמיה-כיתה התמקדו בעיקר בבדיקת ההכשרה המעשית של הסטודנטים (מישקין וגוברמן, 2019; רוני, דניאל-סעד והולצלבלט, 2018) ואילו המחקר הנוכחי נועד לבחון את התרומה למורים המכשירים, כפי שהיא באה לידי ביטוי בהתפתחות ובהתחדשות המקצועית שלהם ובסיפוק האישי שהם חווים. היה ברור כי לא ניתן להתייחס רק לתוצאה הסופית של ההשתתפות בתכנית אלא יש לבחון את זירת ההכשרה בה משמש המורה גם כחונך מול הסטודנט וגם כפרטנר לעבודה המשותפת בכיתה, ולברר מהן ההתרחשויות שמשפיעות על ההעצמה המקצועית של המורה ועל שביעות הרצון האישית שלו. בדיקת שאלות אלו נעשתה באמצעות דיווחים עצמיים של 257 מורים בשאלון מקוון, שהכיל בעיקר שאלות סגורות ומספר מצומצם של שאלות פתוחות שנועדו להעמיק ולהעשיר את הממצאים הכמותיים.

התרומות למורה

הנחת המוצא של המחקר הנתמכת בממצאי מחקרים קודמים (למשל, Baeten et al., 2018; Lopez-Real & Kwan, 2005; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016) הייתה שההתנהלות בתפקיד מורה מכשיר מזמנת התנסויות שמאפשרות למורה לחדד את הכישורים והנטיות המעצימים את ההתפתחות המקצועית שלו. הנחה זו היא ברוח הגישה לפיה ההתפתחות המקצועית של מורים מתרחשת בעקבות התנסויות אותנטיות הנמשכות לאורך זמן, המערבות תהליכי התבוננות ורפלקציה ויוצרות מבט חדש ויצירתי על למידה והוראה, ולא באמצעות קורסים והשתלמויות בודדות וקצרות יחסית שאינן מתחברות לכדי שלם קוהרנטי ומשמעותי (אבדור, ריינגולד וכפיר, 2010). ואמנם, ממצאי המחקר מראים כי ניתן לשפר את מקצועיותם של המורים בדרך של מילוי תפקיד כמורה מכשיר והתנסות זאת אף מקנה להם תחושה עזה של סיפוק אישי. לפיכך זהו פתרון יעיל ואפקטיבי ולמערכת החינוך צריך להיות עניין בממצאי המחקר ובמסקנותיו. אמנם ממצאים אלה מבוססים על דיווח עצמי של המורים ולא על עדויות מהשטח הנוגעות להישגי התלמידים או להתקדמות הסטודנטים כפי שיש הדורשים (למשל, Guskey, 2003), אך בהנחה שדיווחים עצמיים משקפים תחושות אמיתיות, נוכל לקבל את ממצאי המחקר.

בחינת התרומה של התכנית למורים המכשירים, מורה כי הם הרוויחו מההשתתפות שלהם בתכנית, הן במישור המקצועי והן במישור האישי. אבל התרומה בהיבט האישי הייתה רבה מהתרומה בהיבט המקצועי, וגם אחידה יותר לגבי המשתתפים. ממצא זה די צפוי שכן קיים הבדל מהותי בין שני סוגי תרומות אלה. תחושת סיפוק קשורה ברגש פסיכולוגי של התרוממות רוח. התפתחות מקצועית, לעומת זאת, קשורה כמו כל התפתחות, בתהליך של שינוי קוגניטיבי והתנהגותי שהוא קשה ומורכב (Guskey, 2003; Sarason, 1982), וכן גם קשורה בצרכים הדיפרנציאליים של המורים הנגזרים מהרקע האישי שלהם ומהשיוך המוסדי שלהם. כצפוי, וכפי שהתגלה גם במחקרים אחרים (למשל, Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2014; Ponte & Twomey, 2014; Simpson, et al., 2007), נמצא קשר חזק בין התפתחות מקצועית ותחושת סיפוק הנובע, ככל הנראה, מהשפעות הדדיות ביניהם ומכך שגורמים משותפים משפיעים על שניהם. כאשר המורה המכשיר מרגיש כי מגוון ההתנסויות שהוא חווה והתמודדותו עם האתגרים תרמו להתפתחות

המקצועית שלו הוא מרוצה וחש סיפוק, שביעות רצון, גאווה והעצמה עצמית. מאידך, תחושות של סיפוק מקנות למורה פתיחות ולמידה ויצרות תנאים נוחים להתפתחות מקצועית.

תחושת הסיפוק החזקה של המורים שהתגלתה במחקרנו, שמדווחת גם במחקרים אחרים (לדוגמה, Ponte & Twomey, 2014) מקורה, ככל הנראה, גם בשל תופעת ההאדרה של השדה הפרקטי האופיינית לסטודנטים המתמחים בעת שהם מגיעים לבית הספר. הסביבה הבית ספרית והמורה המכשיר כנציגה מגמדים בעיניו את משקל האקדמיה והתכנים התאורטיים המוקנים שם (Allen, 2009; Bullough & Draper, 2004). המורה המכשיר זוכה ליחס של הערכה מצד הסטודנט וזה מחזק את דמותו המקצועית של המורה בעיני עצמו ומקנה לו תחושת סיפוק. הממצאים מראים שמורי היסודי מגלים תחושת סיפוק גבוהה מאשר מורי העל יסודי. הסבר אפשרי לממצא זה: מורי היסודי הם ברובם מחנכי כיתות ומורים כוללים וההיכרות שלהם עם תלמידיהם עמוקה יותר מאשר מורי העל יסודי. הם מרגישים אחריות כלפי תלמידיהם לא רק במישור הלימודי אלא גם במישור החברתי והאישי (ארנון ובר זוהר, תשס"ב). הודות לנוכחות הסטודנטים משתפר הטיפול האינדיבידואלי בתלמידים בכל ההיבטים, המורים המכשירים עדים לכך והדבר מעלה את תחושת הסיפוק שלהם.

להשפעות של התכנית על המורה ניתן להוסיף את פיתוח התובנה "אפשר ללמוד מהסטודנט", ששיעור די גבוה של מורים שהשתתפו במחקר הנוכחי הסכימו עמה, וגם מחקרים אחרים מדווחים על כך (Lopez-Real & Kwan, 2005; Ponte & Twomey, 2014). להבנתנו תובנה זו אינה מצטמצמת רק בסטודנט אלא מתרחבת ל"אפשר ללמוד גם מהתלמידים", ואמונה זו עשויה לשפר את כל דרכי ההוראה והקניית הידע. שכן המורה שאימץ תובנה זו מוכן לקבל את התפישה שהוא אינו חייב להתנהל בכיתה כמומחה לכל דבר ופחות חושש ממצבים שבהם אין לו שליטה מלאה (Nutov & Shriki, 2019). הביטחון העצמי של המורה והאומץ לקחת סיכונים שהתחזקו הודות לסטודנט (Bullough et al., 2003) תורמים להגברת השימוש בצורת הוראה יצירתית לא סמכותית וכן גם מגבירים את השיח ההדדי עם העמיתים ליצירת קהילה לומדת.

תהליך ההתנסות

במחקר הנוכחי נבדק תהליך ההתנסות בתפקיד מורה מכשיר והשפעתו על המורה כשזירת ההכשרה נותחה משתי נקודות מבט: ההתרחשויות הכרוכות בהתנהלות הקשר עם הסטודנט והקשיים שהמורה המכשיר חווה. כמו כן, נבדקה הערכתו את תרומת ההכנה והליווי שקיבל בתקופת ההתנסות.

שלושת המדדים שהופקו מניתוח הגורמים של פריטי ההתרחשויות הם: האינטראקציה של חונך-חניך, העיסוק בהערכה ובמשוב והאחריות והיזומה של הסטודנט. מערכת הפריטים שעליה מבוסס מדד האינטראקציה כוללת מצבים שצוינו בספרות כתנאים טובים להתפתחות מקצועית (דוגמא לפריט "הסטודנט לא מהסס לשאול שאלות ולבקש עזרה"). התגובות של המורים מעידות על רמה גבוהה של אינטראקציה חונך-חניך באווירה נינוחה ולא מאיימת. הימצאותו של הסטודנט לצדם שוברת את חומת הבדידות שהיו נתונים בה בכיתה, מאפשרת להם שיח פורה, התבוננות מחודשת, העמקת הידע בתחום הדעת, הפעלת דרכי הוראה מגוונות ואף דרכים חדשות לניהול כיתה, תוך

יציאה מ"אזור הנוחות" שלהם. כפי שהתבטא אחד המורים: "כשמישהו אחר מלמד בכיתה שלי יש לי יותר מודעות לתהליכי למידה שהתלמידים עוברים".

בעוד שמרכיב האינטראקציה מבטא פעילויות של קשרי גומלין בין המורה לסטודנט מרכיב נוסף שנמצא בניתוח ההתרחשויות מבוסס על פעילויות שמקורן בסטודנט: ביוזמות העצמאיות שהוא נוקט והאחריות האישית שהוא מגלה (דוגמא לפריט "הסטודנט יוזם פעילות לימודית"). המורה כאן משחק תפקיד פסיבי יותר, אך חווה את ההוראה העצמאית של הסטודנט, לומד ומושפע ממנה. ציטטה מדגימה מאחד המורים: "הסטודנטית עוררה אותי לבדוק שוב כמה התנהלויות של שגרה". יתר על כן, הסטודנט הפעיל משחרר את המורה לפעילויות נוספות שלא התפנה קודם לעסוק בהן, ובכך מאפשר למורה להרחיב את התפקיד המקצועי שלו, שהוא אחד הקריטריונים להתפתחות מקצועית. מורה שפתח את דלתו בפני הסטודנט, הרבה בפעילות רפלקטיבית המלווה במשוב וביקורת, הנו בשל יותר מתמיד גם לשיח מפרה עם העמיתים שלו התורם רבות להתפתחות מקצועית (Bullough et al., 2003; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016; Huling & Resta, 2001; Ponte & Twomey, 2014).

הפעילות הכרוכה במתן הערכה ומשוב (דוגמא לפריט: "כשיש צורך אני מתערבת במהלך ההוראה של הסטודנט") נמצאה כמרכיב מרכזי בזירת ההתנסות. עיסוק זה דורש ניתוח מצבים מורכבים שמזמנת ההוראה המשותפת, מעמיק הסתכלות, מעודד רפלקציה ובונה תובנות חדשות אצל המורה. שלושת המדדים שתוארו למעלה על מרכיביהם עונים על מרבית הגורמים שהוצגו בספרות כמעודדים התפתחות מקצועית של מורים ובונים תחושת סיפוק (Desimone et al., 2014; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016; Wilson, 2013). היבט יחידי ברשימת התנאים שלא בא לידי ביטוי בולט בממצאים הכמותיים במחקרנו, גם בשל מיעוט פריטים העוסקים בנושא, הוא הקשר עם האקדמיה. בתגובות המילוליות התקבלו הערות שהצביעו על חוסר זה ועל הצורך שהמורים והאקדמיה "ידברו באותה שפה".

העבודה המשותפת עם הסטודנט מזמנת מצבים של מתח, בעיות ביחסי אנוש וקשיים שההתמודדות אתם דורשת שיקול דעת, רגישות ותובנה בין אישית. במחקר זה ארבעה סוגי קשיים שהוזכרו גם בספרות (Ponte & Twomey, 2014; Mastropieri et al., 2005), אך יש להדגיש כי המורים מדווחים עליהם כקיימים בעוצמה נמוכה: קשיים שמקורם בחוסר בשלות של הסטודנט ("פחדים וחששות של הסטודנט לעמוד בפני כיתה"), במתחים של המורה בעבודה המשותפת עם הסטודנט ("חוסר התאמה (כימיה) ביני ובין הסטודנט"), בהיעדר תמיכה ("חוסר תיאום ביני ובין המדריכה הפדגוגית") ובדרישות מקשות ("התנגשות בין הדרישות הלימודיות של המוסד המכשיר לבין דרישות ההוראה בכיתה"). חשוב להדגיש כי פעמים רבות הקשיים מחשלים את המורה, גורמים לו להתאמץ ולהפיק יותר בבחינת התמודדות מעצימה. ממצא משמעותי ביותר הוא העדר הבדלים בעוצמה בין הקשיים שחווים המורים בבית הספר היסודי לעומת מורי העל יסודי. כלומר, הקשיים שהמורים המכשירים בתכנית אקדמיה-כיתה נתקלים בהם קשורים לאופי העבודה המשותפת עם הסטודנט ולא למסגרת בה הם עובדים.

גורם חשוב שהתגלה כמשמעותי ביותר בתהליך ההתנסות הוא ההכנה והליווי שניתנו למורים המכשירים. הערכות המורים את התרומה של גורם זה לתפקודם היו גבוהות ביותר וגם הסתבר כי

מסגרת הפגישות הללו היא בעלת חשיבות. נמצא כי מורים ביסודי שהליווי שקיבלו היה במסגרת קבוצתית העריכו את תרומתו כגבוהה יותר מאלו שקיבלו ליווי אישי ואילו בקרב מורים בעל יסודי שקיבלו ליווי אישי ההערכות של התרומה היו גבוהות מאשר אלו של עמיתיהם שהליווי שקיבלו היה במסגרת קבוצתית, ואילו בקרב מורי העל יסודי שקיבלו ליווי קבוצתי הערכות התרומה שלו היו גבוהות מאשר של המורים העל יסודיים שקיבלו ליווי קבוצתי. למורי העל יסודי מתאים יותר הליווי האישי, ככל הנראה בשל המיקוד בתחום הדעת השונה ממורה למורה.

ניבוי השפעות התכנית

חשיבות המחקר היא בזיהוי משתני הרקע ומשתני ההתנסות שנמצאו כקשורים להערכות של המורה המכשיר את השפעות התכנית: הערכה כללית של התכנית, הסיפוק האישי וההתפתחות המקצועית שהוא חווה. בניבוי שתי ההשפעות הראשונות קיימת חפיפה רבה בין דרגי החינוך, ואילו ניבוי ההתפתחות המקצועית שונה ביותר.

לגבי ההערכה הכללית של התכנית כפי שהיא מתבטאת בתרומתה לגורמים השונים (סטודנטים, תלמידים, מורים ובית הספר) המנבאים שנמצאו כמשמעותיים בשני דרגי החינוך הם מדד המסכם את התנהלות הקשר עם הסטודנט ומדד הערכת התרומה של ההכנה והליווי. בחינוך העל יסודי נוסף גם המשתנה של ותק בהוראה כאשר המגמה היא שהפחות ותיקים מדווחים על הערכה גבוהה יותר לתכנית.

לגבי ניבוי הסיפוק האישי בשתי קבוצות המורים, המדד המסכם את התנהלות הקשר עם הסטודנט ומדד ההערכה הכללית של התכנית התגלו כמשתנים מנבאים חשובים. בשני המקרים נוסף משתנה רקע המצביע על מידת המעורבות של המורה בבית הספר: בחינוך היסודי מי שממלא תפקיד מחנך דווח על סיפוק רב יותר, ואילו בחינוך העל יסודי מורים שנבחרו לתפקיד על ידי המנהל הם שדווחו על סיפוק רב יותר. המחנך בבית הספר היסודי הוא בדרך כלל מורה כולל המלמד מספר מקצועות המכיר את הילדים ועוקב אחר התפתחותם לעומת המורה המקצועי שמלמד בהרבה כיתות ובמובן זה דומה יותר למורה בחינוך העל יסודי, מה שככל הנראה מכביד על תפקודו כמורה מכשיר ועשוי לפגוע ברמת הסיפוק שהוא חש. בית הספר העל יסודי הוא מוסד גדול והמנהל מעורב פחות בבחירת המורים המכשירים. יתכן שאלו שבחירתם נעשתה על ידי המנהל רואים זאת כמחמאה וחשים סיפוק רב יותר מהמורים שנבחרו על ידי המקשרים של התכנית. הניבוי של הסיפוק האישי טוב בהרבה בבית הספר היסודי לעומת העל יסודי.

הממצא המעניין הוא בניבוי ההתפתחות המקצועית של המורה המכשיר השונה מאוד בין בית הספר היסודי לבית הספר העל יסודי, כשההבדל הוא לא רק בטיב הניבוי (אחוז השונות המוסברת) הגבוה יותר בעל יסודי מאשר ביסודי, אלא גם במספר המשתנים המנבאים ובמהותם. ניתוח התוצאות בבית הספר היסודי מראה כי מבחינת משתני הרקע, מורים שהם פחות מנוסים בהנחת סטודנטים מדווחים על התפתחות מקצועית רבה יותר. מבחינת משתני ההשתתפות רק מדד הערכת התרומה של ההכנה והליווי נמצא כמנבא חשוב. המשתנה השלישי שהתגלה כמשמעותי הוא מדד הערכת התרומה של התכנית לגורמים השונים. חשוב לציין כי המדד המסכם את ההתנסות בהכשרת הסטודנט (התנהלות העבודה המשותפת עם הסטודנט) לא נכנס לנוסחת הרגרסיה. נראה כי בבית הספר היסודי, שבו כאמור מרבית המורים ממלאים תפקיד מורה כולל ומחנך, ההתפתחות

המקצועית של המורים קשורה כנראה למעגל החיצוני של הפעלת התכנית בבית הספר ופחות להתרחשויות היומיומיות בהתנהלות הקשר המקצועי של המורה עם הסטודנט.

לעומת זאת, ההוראה בבית הספר העל יסודי מעוגנת בתחומי הדעת ולכן בנוסף למדדים של הערכת תרומת התכנית לגורמים השונים ותרומת ההכנה והליווי, שנכנסו כמנבאים התפתחות מקצועית בחינוך היסודי, התווספו כאן שני מדדים הקשורים ישירות להתנסות המורה בעבודת ההכשרה של הסטודנט: התנהלות העבודה המשותפת עם הסטודנט והקשיים שהוא חווה במהלכה. יש להבהיר כי ההתמודדות עם הקשיים אינה פוגעת בהתפתחות המקצועית אלא להפך: מהווה אתגר המעצים את ההתפתחות המקצועית. שני משתנים מנבאים נוספים בבית הספר העל יסודי קשורים לאפיוני המורים והם גם נמצאו בניבוי ההערכה הכללית של התכנית (תרומת התכנית לגורמים השונים) והוצע הסבר עבורם. נמצא כי מורה שנבחר לתפקיד על ידי מנהל בית הספר מדווח על התפתחות מקצועית רבה יותר. הוותק של המורה נמצא כמנבא התפתחות מקצועית אבל במגמה הפוכה, כפי שדווח גם במחקרים אחרים (Simpson et al, 2007): מורים ותיקים כבר צברו התנסויות מעשירות ואילו למורים פחות ותיקים יש יותר מקום להעצים את ההתפתחות המקצועית שלהם.

המשתנים השונים שנמצאו כמנבאים את השפעות התכנית על המורים מעמיקים את הבנתנו באשר לתהליך שמתרחש. הם חוזרים ומצביעים על הקשר שבין זירת ההכשרה להוראה והתפקיד המורכב של המורה בתוכה, המשלב חניכה עם עבודה בצמד, לבין התפתחות המקצועית של המורה ולתחושת הסיפוק שלו.

קבוצות השתייכות

ממצאי המחקר מצביעים על הבדלים מובהקים בין קבוצות השתייכות בשני משתנים: דרג החינוך והפיקוח. המשתנה של דרג החינוך נלקח מראש בחשבון ולכן כל שאלות המחקר נבדקו בנפרד בכל אחד מהדרגים. ואמנם התגלו הבדלים מובהקים במרבית המדדים שהצבענו עליהם והוצע להם הסבר ייחודי בהקשר לשאלות המחקר. ברצוננו להוסיף הסבר כולל באשר למגמה שחזרה על עצמה של הערכות גבוהות יותר ביסודי מאשר בעל יסודי. ראשית, יתכן שממצא זה מצביע על החלה רבה ואחידה יותר של תכנית אקדמיה-כיתה בבית הספר היסודי והדבר בא לידי ביטוי גם בהשתתפות גבוהה יותר של המורים במפגשי ההכנה ובהשתלמויות המוצעות על ידי האקדמיה. היבט נוסף קשור למישור הארגוני: בבית הספר התיכון רבים מהמורים מגישים תלמידים לבגרות והם חשים אחריות רבה וחוששים מהוראה פחות אפקטיבית כשהם נותנים לסטודנט להתנסות בכיתה. גם בחטיבת הביניים המורים הם מורים מקצועיים המכוונים להכנת התלמידים להשתלבות מוצלחת בתיכון. המטרה הלימודית בחינוך העל יסודי לא מעודדת פעילות עצמאית של הסטודנטים ולקיחת סיכון בהפעלת גישות פדגוגיות חדשות, כפי שנמצא בבדיקת רמת העצמאות בהוראה של הסטודנטים הנמוכה יותר בעל יסודי מאשר ביסודי. אפשרות נוספת קשורה לאפיונים של המורים בשתי מסגרות החינוך. יתכן כי המורים בבית הספר העל יסודי, שרובם בעלי השכלה גבוהה משל מורי היסודי, הם ביקורתיים יותר וכן בעלי גישת הערכה מחמירה יותר, שכן אותה הם מפעילים גם על תלמידיהם.

האפקט של משתנה הפיקוח התגלה לאחר ביצוע המחקר. המגמה שנמצאה וחזרה על עצמה במדדים רבים הייתה שהערכות המורים במגזר הערבי דמו לאלו של המורים במגזר החילוני או

שהיו גבוהות יותר. הערכות המורים בבתי הספר הדתיים באשר להתנסות בתכנית והתרומות שלה היו הנמוכות ביותר. ייתכן כי ממצא זה מעיד שתכנית אקדמיה-כיתה הוטמעה פחות בפיקוח הדתי או שניתן לפרשו בסולם ההערכה השונה של המורים הדתיים. נוסף עוד כי המורים בפיקוח הדתי דיווחו על רמת הקשיים הנמוכה ביותר בין סוגי הפיקוח ואילו ההערכות שלהם במשתנה "רצון להיות מעורב בשיבוץ הסטודנט" היו הגבוהות ביותר.

מסקנות והמלצות

המחקר התמקד במורה המכשיר המשתתף בתכנית אקדמיה-כיתה. המחקר תיאר את תהליך העבודה המשותפת והחונכות המשולבת בו ובחן את השפעת התנסות זאת על התועלת האישית והמקצועית שהמורה מפיק. נמצא כי ההתנסות כמורה מכשיר בתכנית אקדמיה-כיתה תורמת למורים להתפתחותם המקצועית, ותורמת אף במידה רבה יותר, לתחושת סיפוק. ממצאי המחקר מצביעים לא רק על כך שכדאי למורה להשתתף בתכנית, אלא גם מנתחים את תהליך ההתנסות של המורה המכשיר למרכיביו השונים ומסבירים את הקשר שלהם, ושל משתנים נוספים הנוגעים לרקע של המורה ובית הספר, לתוצאות החיוביות שהמורה מפיק מהתכנית. על סמך ממצאים אלו ניתן לגזור מספר מסקנות הקשורות להפעלה אפקטיבית של התכנית מנקודת המבט של המורה המכשיר, שעשויות גם להיטיב עם שאר הגורמים המעורבים. לאור ממצאי המחקר אנו ממליצים להמשיך ולקיים תכניות כמו אקדמיה-כיתה כבעלות פוטנציאל מוכח לקידום מורים.

1. חשוב לתת הכנה וליווי איכותיים למורים המכשירים. תרומת ההכנה והליווי התגלתה כמנבא משמעותי של כל אחד ממשתני השפעת התכנית על המורים, הן ביסודי והן בעל יסודי. אילו נושאים צריכים להיכלל במפגשי ההכנה? הממצאים מראים כי הנושאים הבסיסיים חייבים לכלול הגדרות התפקידים, הנהלים ודרכי ההנחיה ומתן משוב. חשוב לא רק לחשוף את המורים למודלים של הוראה משותפת, אלא גם לספק להם תמיכה ועידוד ליישם מודלים שמאפשרים יותר עצמאות לסטודנט. במיוחד הדבר נכון לגבי המורים בעל-יסודי שם הם כנראה חוששים לעשות זאת בשל האיום של בחינות הבגרות. בנוסף יש לתת למורים מידע על תכנית ההכשרה של הסטודנט. המתכונת הקבוצתית של הליווי מתאימה יותר לבית הספר היסודי, ואילו פגישות אישיות מתאימות יותר לבית הספר העל יסודי. מוצע להרחיב את מעגל הליווי כך שיכלול בנוסף למדריכה הפדגוגית גם מורים מכשירים וסטודנטים מכיתות מקבילות הנפגשים במועדים קבועים ודנים בנושאים העולים על הפרק ובעיות שמתעוררות.

2. יש לבחון מחדש את תפקיד המדריכה הפדגוגית. הליווי של המדריכה הפדגוגית אמור להינתן בשני מישורים, האחד מכוון להכשרת הסטודנט והשני מכוון למורה המכשיר ולהתפתחות המקצועית שלו (על פי מסמכי התכנית). מורים רבים התלוננו על הקשר הרופף עם המדריכה הפדגוגית וביקשו מסגרת ברורה של פגישות קבועות. מוצע לחזור ולבחון באיזה מידה האחריות להתפתחות המורה הוא יעד ריאלי בעבודה של המדריכה הפדגוגית. יתכן כי יש להסירו מהגדרת תפקידה.

3. כדאי להפעיל שיקולים מסוימים בעת בחירת מורים מכשירים. מספר היבטים הקשורים ברקע של המורה ובסביבה הבית ספרית התגלו במחקר זה כחשובים בזיהוי מורים שהם בעלי פוטנציאל להפיק תועלת מתפקיד המורה המכשיר. משתנה רקע חשוב הוא הוותק של המורה המכשיר הפועל במגמה שלילית, שכן למורים פחות ותיקים יש לאן להתפתח. גם הבחירה של המורה לתפקיד על ידי המנהל הוכחה כחשובה. לכן ההמלצה היא לא להסס מלגייס מורים פחות ותיקים ולדאוג שהמנהל יהיה מעורב בבחירה שלהם ובמתן תמיכה לפעילותם כמורים מכשירים בבית הספר. כמו כן, חשוב להתאים את תחום הדעת של הסטודנט לזה של המורה, וגם לאפשר למורים להיות מעורבים בבחירת הסטודנט שאותו ינחו.

4. שיפור ההשתלמויות מטעם האקדמיה. במסמכי המדיניות של התכנית ובפרוט הרכיבים המתוקצבים נאמר כי במסגרת התכנית תציע האקדמיה למורה המכשיר 30 שעות של השתלמויות שיעשירו את עולמו המקצועי. דיווחי המורים מצביעים על כך שמרבית ההשתלמויות כוונו ישירות לנושאים הממוקדים בתפקידם באקדמיה-כיתה, ורק מקצתם היו בנושאים כלליים של הוראה ולמידה. כך שהכוונה המקורית שהאקדמיה תקנה למורים הכשרה נוספת סביב נושאים עדכניים בתחום החינוך וההוראה לא התממשה. מכאן ברור כי ההתפתחות המקצועית של המורים התרחשה לא הודות לקורסים מטעם האקדמיה, אלא הודות לעצם התנסותם האוטנטית כמורים מכשירים בתכנית. המסקנה היא שאין צורך להציע למורים השתלמויות מעשירות במתכונת של פעם, אלא לפתח השתלמויות ממוקדות סביב מרכיבי התפקיד של המורה המכשיר שבהם יציגו למורים נושאים שנלמדו באקדמיה, כולל התפתחויות חדשות ומאמרים שהסטודנטים קוראים. השתלמויות אלה אינן בגדר אחריותו הבלעדית של המדריך הפדגוגי אלא בשילוב של מרצים שונים באקדמיה. הדבר יקל על מלאכת ההנחיה והעבודה המשותפת של המורה עם הסטודנט וגם יגביר את השפעת האקדמיה על השדה שהייתה אחת ממטרות המוכרזות של התכנית.

5. הידוק הקשר בין האקדמיה לבית הספר. קשר זה הוא יעד מרכזי בתכנית ובא לידי ביטוי בשמה. הוא צריך להיות מתואם טוב יותר בשני מישורים: המישור הלימודי והמישור הארגוני. באשר למישור הלימודי כוונת תכנית אקדמיה-כיתה הייתה לחזק את ההשפעות ההדדיות בין האקדמיה לשדה. מחקרים רבים מראים שהסטודנט מושפע מאוד ממה שקורה בכיתה ובבית הספר וכמעט אין השפעה בכוון ההפוך. חשוב שתכנית ההכנה לתפקיד תערוך למורה היכרות טובה עם הנעשה באקדמיה כולל התפתחויות חדשות וחומרים שהסטודנטים נחשף אליהם. באשר למישור הארגוני נדרש הרבה יותר תיאום בין מועדי תחילת הלימודים בשני המוסדות, מועדי החופשות, מועדי הבחינות, ימי הנוכחות של הסטודנטים מול ימי ההימצאות של המורים המכשירים בבית הספר ועוד. לפעמים קשיים הנובעים מסיבות ארגוניות כגון אלו פוגעים קשות בתהליך ההתנסות וההשפעות שלו על הסטודנט ועל המורה המכשיר. נהלים קבועים שייקחו בחשבון את הנתונים של כל מוסד יקלו מאוד על החלת התכנית וישפרו את ההתנסות של המורים המכשירים המשתתפים בה.

6. יש להמשיך לחקור את ההתפתחות המקצועית של מורים מכשירים. במחקר הנוכחי ההתפתחות המקצועית נבדקה על סמך ההערכה הסובייקטיבית של המורים. חשוב ביותר לבדוק את הקשר בין התחושות אלו והביטוי שלהן בהוראה בכיתה ובהישגי התלמידים. ממצאי המחקר הצביעו על מספר משתנים הקשורים לתרומת התכנית למורים המכשירים, כגון מעורבות המנהל בבחירת המורה ומלוי תפקיד מחנך כיתה. יש מקום לערוך מחקרים נוספים שיבהירו את תהליכי ההשפעה של משתנים אלה.

לסיכום, תכנית "אקדמיה-כיתה" נועדה בעיקר לשפר את ההכשרה של הסטודנטים להוראה ובו זמנית לתת מענה לכיתות עמוסות תלמידים. המחקר הנוכחי התמקד במורה המכשיר המשתתף בתכנית ובדק כיצד הוא חווה את תהליך החונכות והעבודה המשותפת עם הסטודנט. כמו כן, נבחנה השפעת התנסות זאת על התועלת האישית והמקצועית שהמורה מפיך מהתכנית. נמצא כי ההתנסות כמורה מכשיר בתכנית אקדמיה-כיתה עומדת במבחן של מרבית הקריטריונים שהציבו

התאורטיקנים כנדרשים להתפתחות מקצועית איכותית, וגם תורמת לסיפוק רב ושביעות רצון של המורים. אך לתוצאות המחקר השלכות גם לטובת הכלל. יש להניח, כפי שמוצע בספרות, כי מורים אלה שהתפתחו מבחינה מקצועית, רואים ברכה בעמלם ומפתחים תקווה לעתיד, הם מורים טובים יותר והם נכס חשוב למערכת. התלמידים שלהם יגיעו להישגים גבוהים וכן גם רב הסיכוי שימשיכו ויתמידו במקצוע חשוב זה, יעלו את קרנו ויתרמו לחינוך דור העתיד.

מקורות

- אבדור, ש., ריינגולד, ר. וכפיר, ד. (2010). רצף הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים בישראל: טוריקה מול שגרה מעורפלת. *דפים*, 49, 148-165.
- אביד-אונגר, א., רוזנר, מ. ורוזנברג, א. (2013). הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בראי הרפורמות של "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" – ממדיניות ליישום. בתוך ש. שמעוני וא. אביד-אונגר (עורבות), *על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תאוריה ומעשה* (עמ' 165 – 196). תל אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- "אקדמיה-כיתה" (2014). *מסמך מדינות מסכם של צוות חשיבה אקדמיה-כיתה: שותפות לחיזוק ההוראה*. ירושלים: משרד החינוך, מנהל עובדי הוראה.
- ארנון, ר. ובר זוהר, י. (תשס"ב). מקצוע ההוראה מנקודת ראות של תלמידים, מורים, סטודנטים להוראה והורים. בתוך ב. פרסקו ד. כפיר(עורכות), *דיאלוג מתמשך: ההכשרה להוראה והמעשה החינוכי* (עמ' 33-11). תל אביב: מכון מופ"ת.
- דהרי-חרמש, ע. (2016). *חוויות משמעותיות כמתוות דרך בעבודת הייעוץ החינוכי*. עבודת גמר לתואר שני בייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית בית ברל.
- מילשטיין, א. (2017) שיחה אישית עם המחברת.
- מישקין, ח. וגוברמן, ע. (2019). סקירת מחקרים בנושא: תכנית "אקדמיה-כיתה" מתוך סיכום יום למידה שנערך במכון מופ"ת בתאריך 9.10.2018. תל אביב: מכון מופ"ת.
- משרד החינוך (2014). *אקדמיה-כיתה: שותפות לחיזוק ההוראה*. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2016). *אקדמיה-כיתה: ההתנסות המעשית כזירה של שותפות – המלצות צוות החשיבה*. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2017). *הוראה בצמד: נייר עמדה מסכם של צוות החשיבה*. ירושלים: משרד החינוך.
- נאסר-אבו אלהיג'א, פ. (2011). שימוש במערך מחקר מעורב בהערכה. בתוך ב. פרסקו, ח. ורטהיים ור. לזובסקי (עורכות), *הערכה כיתה-ליך מכוון* (עמ' 186-153). תל אביב: מכון מופ"ת.
- נאסר, פ., רייכנברג, ר. ופרסקו, ב. (2006). *ההתמחות בהוראה (סטאז') – דו"ח סופי*. ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.
- פרסקו, ב. (2002). הוראה אחרת במכללה: שתי חלופות של הוראה בצוות. בתוך ב. פרסקו וד. כפיר (עורכות) *דיאלוג מתמשך: ההכשרה להוראה והמעשה החינוכי* (עמ' 266-247). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- רוני, א., דניאל-סעד א. והולצבלט, ר. (2018). *התנסות בדגם 'אקדמיה כיתה' בהשוואה להתנסות בדגם מסורתי כפי שמעריכים סטודנטים מהחברה היהודית וסטודנטים מהחברה הערבית (דו"ח מחקר)*. תל אביב: במכון מופ"ת.

רטנר, ד. ושמואלי, ח. (2018). התוכנית "אקדמיה כיתה": ממצאי מחקר ההערכה בשנים תשע"ו-תשע"ז. תל אביב: ראמ"ה ומשרד החינוך.

Allen J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25, 647-654

Austin, V.L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.

Baeten, M., Simons, M., Schelfhout, W., & Pinxten, R. (2018). Team teaching during field experiences in teacher education: Exploring the assistant teaching model. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 377-397.

Barnes, G. (2017). *Co-teaching: The importance of professional development*. Doctoral dissertation, LaFetra College of Education in California, Organizational Leadership Department.

Bullough Jr., R.V. (2011). Hope, happiness, teaching, and learning. In C. Day & J. C. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work* (pp. 15-30). Dordrecht: Springer.

Bullough Jr, R. V., Young, J., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Erickson, L., ... & Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 57-73.

Bullough Jr, R. V., & Draper, R.J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55, 407-420.

Burns, R. W., Jacobs, J. & Yendol-Hoppey, D. (2016). The changing nature of the role of the university supervisor and function of preservice teacher supervision in an era of clinical-rich practice. *Action in Teacher Education*, 38(4), 410-425.

Carmi, T. (2019). Who is learning to teach" Student teachers as change agents affecting mentor teachers' practice. Paper presented at the 7th International Conference on Teacher Education. Tel Aviv, Israel (24-26 June).

Desimone, L.M., Hochberg, E.D., Porter, A.C., Polikoff, M.S., Schwartz, R., & Johnson, L.J. (2014). Formal and informal mentoring: Complementary, compensatory, or consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88-110,

- Devlin-Schorer, R. & Sardone, N. B. (2013) Collaboration as a form of professional development: Improving learning for faculty and students. *College Teaching*, 61, 30-37, 2013.
- Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191-202.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Giebelhaus, C.R., & Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: is it worth the effort? *Journal of Educational Research*, 95(4), 246-255.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750.
- Hawk, P. (1986). Beginning teacher programs: Benefits for the experienced educator. *Action in Teacher Education*, 8(4), 59-64.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Honigsfeld, A., & Dove, M.G. (2015). Co-teaching ELLS: Riding a tandem bike. *Educational Leadership*, 73(4), 56-60.
- Huling, L. & Resta, V. (2001). Teacher mentoring as professional development. *ERIC Digest*, 1-6.
- Kumari, V. (2014). Constructivist approach to teacher education: An integrative model for reflective teaching. *Journal on Educational Psychology*, 7(4), 31-40.
- Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. & McDuffie (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Success, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.

- Murawski, W.W., & Swanson, H.L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education, 22*(5), 258-267.
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2014). An exploration of the relationships between mentor recruitment, the implementation of mentoring, and mentors' attitudes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 22*(2), 162-180.
- Nutov, L. & Shriki, A. (2019). A teacher-students collaborative inquiry community: A setting for teachers' professional development. Paper presented at the 7th *International Conference on Teacher Education*. Tel Aviv, Israel (24-26 June).
- Pancsofar, N. & Petroff, J. G. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Association with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher Education and Special Education, 36*(2), 83-96.
- Ponte, E., & Twomey, S. (2014). Veteran teachers mentoring in training: Negotiating issues of power, vulnerability and professional development. *Journal of Education for Teaching, 40*(1), 20-33.
- Sarason, S.B. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Schelfhout, W., Dochy, F., Janssens, S., & Londers, E. (2005, August). *Training mentors to coach student teachers: an inductive approach towards activating teachers*. Paper presented at the EARLI biannual conference, Nicosia, Cypress.
- Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). 'I knew that she was watching me': the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: theory and practice, 13*(5). 481-498.
- Thomas, J.D. (2014). Co-teaching: Enhancing the student teaching experience. *Kappa Delta Pi Record, 50*(2), 76-80.
- Wilson, S. M. (2013). Professional development for science teachers. *Science, 340*, 310-313.
- Yusko, B., & Feiman-Nemser, S. (2008). Embracing contraries: Combining assistance and assessment in new teacher induction. *Teachers College Record, 110*(5), 923-953.

נספחים

נספח א: פרוטוקול הריאיון עם מורה מכשיר

רקע:

כיתות (שכבות גיל) הוראה? מקצוע ההוראה? ותק בהוראה?
איך הגיע לתכנית (מורה מכשיר)? כמה שנים המורה בתכנית?
אם היה מורה מאמן (לפרח הוראה) או חונך (למתמחה) בעבר? (כמה שנים?)
אם קיבל הכשרה לתפקיד
גודל בית הספר ומספר המתכשרים בבית הספר בתכנית, מספר השנים בתכנית
הקשר עם איזו מכללה?
מספר הסטודנטים בכיתה שלו השנה?

מה קורה בכיתה: (עם דוגמאות)

תכנון והכנה

ביצוע: הוראה, השתתפות בפעולות חוץ-כיתתיות עם תלמידים, ישיבות צוות ומפגשים עם הורים

קשר עם הסטודנט (איך מסתדרים?)

קשר עם המדריך הפדגוגי

קשיים/אתגרים

סיפוקים

השתתפות בהשתלמות מטעם המכללה

תוצרים:

לתלמידים

למורה עצמו

לבית הספר

נספח ב: שאלון המחקר

שאלון למורים בתכנית אקדמיה-כיתה

שלום רב,

אנחנו עורכות מחקר שנועד לבדוק כיצד מצטיירת תכנית אקדמיה-כיתה בעיני המורים המכשירים. השאלון שחיברנו מורכב משלושה חלקים: א. נתוני רקע ב. העבודה המשותפת עם הסטודנט ג. תובנות והתרשמויות כלליות. ההערכות שלך חשובות מאוד להבנת תהליך ההנחיה.

מטעמי נוחיות השאלון מנוסח בלשון נקבה עבור המורים המכשירים, ובלשון זכר עבור הסטודנטים להוראה, אך כמובן שהוא נועד גם למורים וגם למורות ומתייחס הן לסטודנטים והן לסטודנטיות.

נודה לך אם תעני על השאלון בכנות ובפרוט רב ככל האפשר. השאלון נועד לצרכי מחקר בלבד והתשובות יישארו חסויות.

אנו מודות לך על שיתוף הפעולה,

פרופ' ברברה פרסקו וד"ר רחל ארנון, המכללה האקדמית בית ברל

חלק א: רקע אישי ומקצועי

פרטים אישיים

1. מגדר: א. זכר ב. נקבה
2. השכלה: א. תואר ראשון ב. תואר שני ג. אחר: _____
3. מסגרת ההכשרה להוראה: א. תכנית לתואר ראשון (B.Ed.) ב. תכנית להסבת אקדמאים במכללה ג. תכנית להסבת אקדמאים באוניברסיטה ד. אחר: _____
4. ותק בהוראה: _____
5. ותק בהנחית סטודנטים שלא בתכנית אקדמיה-כיתה: _____
6. ותק בתכנית אקדמיה-כיתה: _____

פרטים על עבודתך הנוכחית:

7. המוסד החינוכי בו את עובדת:
 - א. בי"ס יסודי שש שנתי
 - ב. בי"ס יסודי שמונה שנתי
 - ג. חטיבת ביניים
 - ד. בית ספר על יסודי שש שנתי
 - ה. חטיבה עליונה/תיכון
8. הפיקוח: א. ממלכתי ב. ממלכתי-דתי ג. ממלכתי ערבי, בדואי ודרוזי
9. מקצוע ההוראה א: _____
10. מקצוע ההוראה ב: _____

11. תפקידך בבית הספר (אפשר לסמן יותר מתפקיד אחד): א. מחנכת כיתה ב. מורה מקצועית
ג. רכזת שכבה ד. רכזת מקצוע ה. מקשרת אקדמיה כיתה ו. יועצת חינוכי ז. רכזת חברתית
ח. רכזת הערכה ט. סגנית מנהל י. מנהלת יא. אחר: _____

פרטים על אקדמיה כיתה בבית הספר

12. מספר הסטודנטים בבית הספר השנה במסגרת אקדמיה-כיתה: _____
13. מספר הסטודנטים שאת מכשירה במסגרת אקדמיה כיתה: א. אחד ב. שניים ג. שלושה
14. כיצד נבחרת להיות מורה מכשירה בתכנית אקדמיה כיתה?

- א. מנהלת בית הספר הציעה לי
ב. מקשרת התכנית בבית הספר הציעה לי
ג. מתאמת התכנית מהמכללה הציעה לי
ד. המדריכה הפדגוגית מהמכללה הציעה לי
ה. הסטודנט המתמחה פנה אלי וביקשה שאדריך אותו
ו. הצעתי את עצמי לתפקיד
ז. אחר. פרט: _____
15. מי היה מעורב בשיבוץ הסטודנט בכתתך? (אפשר לציין יותר מגורם אחד)

- א. מנהלת בית הספר
ב. מקשרת התכנית בבית הספר
ג. המתאמת מטעם המכללה
ד. המדריכה הפדגוגית
ה. הסטודנט עצמו
ו. היה לי חלק בהחלטה
ז. אחר. פרט: _____

16. באיזו מידה חשוב לדעתך לערב את המורה המכשירה בבחירת הסטודנט שיוצמד אליה?
א. כלל לא ב. במידה מועטה ג. במידה בינונית ד. במידה רבה ה. במידה רבה מאוד

הכנה וליווי של המורים המכשירים בתכנית:

17. האם השתתפת במפגשי הכנה לקראת תפקידך כמורה מכשירה? א. לא ב. כן, רק במפגש
קבוצתי ג. כן, רק במפגש אישי ד. כן, גם במפגש קבוצתי וגם במפגש אישי
18. האם במהלך השנה קיבלת ליווי ותמיכה מקצועית מהמדריכה הפדגוגית או מגורם אחר
מהמוסד המכשיר? א. לא ב. כן, במפגשים קבוצתיים ג. כן, באופן אישי ד. כן, במפגשים
קבוצתיים וגם באופן אישי
19. נסי להעריך באיזו מידה ההכנה והליווי שקיבלת תרמו לך בכל אחד מהתחומים הבאים:

התחום	כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד
א. חידוד התפקיד הייחודי שלך כמורה מכשירה					
ב. השותפות עם המדריכה הפדגוגית					
ג. מידע על ההכשרה שמקבלים הסטודנטים בתחום הפדגוגיה					

					ד. מידע על ההכשרה שמקבלים הסטודנטים בתחומי הדעת שהם מלמדים
					ה. היכרות עם מודלים של הוראה משותפת
					ו. דרכים למתן משוב בונה לסטודנטים
					ז. התמודדות עם קונפליקטים בעבודה המשותפת
					ח. התרומה הכללית של ההכנה והליווי שקיבלת

20. מהם, לדעתך, הנושאים החשובים ביותר שיש לכלול במסגרת ההכנה והליווי של המורים המכשירים?

חלק ב: העבודה המשותפת עם הסטודנט

בחלק זה נרצה לברר כיצד מתנהלת העבודה המשותפת עם הסטודנט. אם הנך מכשירה יותר מסטודנט אחד, עני על השאלות בחלק זה בהתייחס לאחד מהם בלבד.

21. מגדר הסטודנט: א. זכר ב. נקבה

22. תכנית ההכשרה של הסטודנט: א. תכנית לתואר ראשון (B.Ed) ב. תכנית להכשרת אקדמאים

במכללה ג. תכנית להכשרת אקדמאים באוניברסיטה ד. אחר: _____

23. תחומי ההתמחות בלימודים של הסטודנט: _____

24. מספר הימים בשבוע שהסטודנט נמצא בבית הספר: _____

25. מספר השעות השבועיות שהסטודנט נמצא אתך: _____

26. באלו כיתה/כיתות עובד אתך? א. א-ב ב. ג-ד ג. ה-ו ד. ז-ט ה. י-יב

27. האם הסטודנט מתנסה גם בכיתות של מורים אחרים?

א. לא

ב. כן, מדי פעם

ג. כן, באופן קבוע

28. להלן מספר תבניות של הוראה משותפת. באיזה מידה כל אחת מהן התרחשה בעבודתך במהלך השנה?

תבנית ההוראה	כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד
א. המורה המכשירה מלמדת והסטודנט צופה בה					
ב. הסטודנט מלמד והמורה המכשירה צופה בה					

					ג. המורה המכשירה יוצאת מן הכיתה והסטודנט מלמד את הכיתה
					ד. המורה המכשירה והסטודנט מלמדים באותו שיעור בזה אחר זה
					ה. המורה והסטודנט מלמדים יחד מול הכיתה
					ו. המורה המכשירה מלמדת והסטודנט עובר בין התלמידים ומסייע להם במידת הצורך
					ז. המורה המכשירה מלמדת את הכיתה והסטודנט עובד עם קבוצה קטנה של תלמידים
					ח. הכיתה מחולקת למספר קבוצות עבודה וכל אחד עובד עם קבוצה אחרת

29. האם היו תבניות הוראה שאפיינו במיוחד את עבודתך בהתחלת השנה? אם כן, צייני מהם

מתוך הרשימה בטבלה למעלה (מספיק לרשום את האות): _____

30. האם יש תבניות הוראה שמאפיינות במיוחד את עבודתך לקראת סוף השנה? אם כן, צייני מהם

מתוך הרשימה בטבלה למעלה (מספיק לרשום את האות): _____

31. להלן רשימה של מצבים אופייניים בהתנהלות התכנית אקדמיה כיתה. נסי להעריך באיזו מידה

מתקיים כל אחד מהם.

המצב	כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד
א. הסטודנט מתכוון באופן יסודי לשיעורים בכיתה.					
ב. הסטודנט פונה אלי לעזרה כשהוא נתקל בקושי לא צפוי במהלך ההוראה					
ג. הסטודנט יוזם פעילויות לימודיות					
ד. מתקיימות פגישות הכנה בהן אנו מתכננים את נושאי הלימוד					
ה. כשיש צורך אני מתערבת במהלך ההוראה של הסטודנט					
ו. הסטודנט מעביר אלי את מערכי השיעור שאותם הוא מתכוון ללמד.					
ז. המדריכה הפדגוגית מעורבת במתן משוב לסטודנט					
ח. הסטודנט מגלה רצון ופתיחות לקבלת משוב					
ט. הסטודנט מגלה אחראיות וניתן לסמוך עליו					
י. אנחנו מנתחים את תהליכי הלמידה שהתרחשו אצל התלמידים.					
יא. הסטודנט מקבל משוב בסוף כל שיעור					
יב. אנחנו משוחחים על בעיות שהתעוררו בהקשר לניהול כיתה					
יג. הסטודנט לוקח חלק בהערכת הלמידה של תלמידים					

					יד. הסטודנט לא מהסס לשאול שאלות ולבקש עזרה
--	--	--	--	--	--

32. אילו לא הייתה בכיתה נוכחות של סטודנט מתמחה, מה הם לדעתך הדברים שלא היו מתרחשים?

חלק ג: תובנות והערכות כלליות

בחלק האחרון של השאלון נרצה לקבל את ההתרשמות הכללית שלך מהתוכנית ומהתרומה שלה לכל הנוגעים בדבר. כמו כן נרצה לשמוע על הקשיים שנתקלת בהם, נקודות תורפה והצעות לשיפור.

33. האם במהלך השנה השתתפת בהשתלמות (של 30 שעות) למורים מכשירים מטעם מוסד ההכשרה של הסטודנטים באקדמיה כיתה? א. לא ב. כן

34. אם כן, מה היה נושא ההשתלמות? _____

35. באיזו מידה השתלמות זו תרמה לך?

א. כלל לא ב. במידה מועטה ג. במידה בינונית ד. במידה רבה ה. במידה רבה מאוד

36. להלן רשימה של קשיים שעשויים להתעורר במהלך העבודה בתכנית. נסי להעריך באיזו מידה נתקלת בכל אחד מהם.

תיאור הקושי	כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד
א. אי הכנה מספקת לתפקידי כמורה מכשירה					
ב. חוסר תיאום ביני לבין המדריכה הפדגוגית					
ג. ספקות באשר להתאמתן לתפקיד					
ד. עומס רב המוטל על הסטודנט					
ה. היעדר התאמה ("כימיה") ביני לבין הסטודנט					
ו. חוסר התאמה של הסטודנט למקצוע ההוראה					
ז. אקלים לא תומך בבית הספר					
ח. היעדר תחושה של שותפות בקרב צוות המורים המכשירים בבית הספר					
ט. חוסר נכונות להשקיע מצד הסטודנט					
י. התנגשות בין הדרישות הלימודיות של המוסד המכשיר לבין דרישות ההוראה בכיתה					

					יא. היעדר זמן קבוע במערכת למפגשים ביני לבין הסטודנט
					יב. ידע פדגוגי חסר של הסטודנט
					יג. תחושה של אי נוחות מפתיחת הדלת לסטודנט
					יד. ידע לא מספיק מעמיק של הסטודנט בתחום הדעת
					טו. פחדים וחששות של הסטודנט לעמוד בפני הכיתה
					טז. עומס רב המוטל עלי כמורה מכשירה

37. להלן אמירות שהשמיעו מורות מכשירות. נסי להעריך באיזו מידה את שותפה לתגובות אלה.

האמירה	כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד
א. אני נהנית שעוד מישהו רואה את עבודתי בכיתה					
ב. טוב לי שיש אפשרות לחלוק חוויות עם עוד אדם שנוכח בכיתה					
ג. התמורה הכספית שקיבלתי עבור עבודתי בתכנית הוגנת					
ד. אני מרוצה מהקשר שלי עם הסטודנט					
ה. הבנתי שיש דברים שאני יכולה ללמוד מהסטודנט					
ו. העבודה עם הסטודנט פיתחה את יכולת ההתבוננות והיצירתיות שלי					
ז. בזכות הסטודנט נעשה שימוש רב יותר בכיתה באמצעים טכנולוגיים					
ח. נהניתי להיות מודל לחיקוי					
ט. תלמידים לומדים טוב יותר עם שני מורים בכיתה					
י. הצורך להסביר פעילויות הוראה לסטודנט תרם לי לראיה מחודשת בדרכי ההוראה					
יא. יש לי סיפוק מהתרומה שלי לדור העתיד של המורים					
יב. מעמדי בבית הספר התחזק					
יג. הצורך להכין עם הסטודנט את נושא ההוראה גרם להעמקת הידע שלי בחומר הלימוד					
יד. כישורי ההנחיה שלי השתפרו					
טו. שיטות ההוראה של חומר הלימוד נעשו מגוונות יותר					
טז. פיתחתי תובנות חדשות לגבי ניהול כיתה					
יז. התגבר אצלי הרצון להתפתח וללמוד דברים חדשים					

					יח. בזכות עוד אדם בכיתה יכולתי לתת מענה דיפרנציאלי לתלמידים שונים
					יט. ההתלהבות והמוטיבציה שלי לעבודת ההוראה התחזקה

38. העריכי את התרומה של תכנית אקדמיה כיתה לכל אחד מהגורמים הבאים.

הגורם	כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד
א. הסטודנטים להוראה					
ב. התלמידים בכיתה					
ג. המורים המכשירים					
ד. בית הספר					

39. נסי להעריך את התכנית אקדמיה כיתה **יחסית** למודלים אחרים של הכשרת מורים שאת מכירה מניסיוןך.

א. אני לא מכירה מודלים אחרים.

ב. אקדמיה כיתה היא הרבה פחות טובה.

ג. אקדמיה כיתה פחות טובה.

ד. אקדמיה כיתה שווה ברמתה.

ה. אקדמיה כיתה יותר טובה.

ו. אקדמיה כיתה הרבה יותר טובה.

40. צייני לאיזה מודל הנך משווה והסבירי את תשובתך :

41. הארות והערות נוספות הקשורות לדעתך על התכנית :

תודה על שיתוף הפעולה!

נספח ג: קידוד מחדש של תשובות לפריטים אחדים בשאלון

מספר השאלה(ות)	משתנה המחקר	ערכים
3, 22	<ul style="list-style-type: none"> • מסגרת ההכשרה של המורה • מסגרת ההכשרה של הסטודנט 	1 = תכנית B.Ed. (א) 2 = הכשרת אקדמאים (ב, ג)
7	דרג החינוך	1 = יסודי (א, ב) 2 = על יסודי (ג, ד, ה)
11	ממלא תפקיד מחנך	0 = לא סימן 1 = סימן
15	מנהל היה מעורב בשיבוץ	0 = לא סימן 1 = סימן
39	הערכת התכנית ביחס למודלים אחרים של הכשרת מורים	ריק = לא הכירו עוד מודלים (א) 1 = הרבה פחות טובה (ב) 2 = פחות טובה (ג) 3 = שווה ברמתה (ד) 4 = יותר טובה (ה) 5 = הרבה יותר טובה (ו)
10,9 23	<ul style="list-style-type: none"> • מקצוע ההוראה של המורה • תחום ההתמחות של הסטודנט 	1 = שפה זרה (אנגלית, ערבית/עברית, צרפתית) 2 = מתמטיקה, מדעים ומחשבים 3 = מדעי הרוח והחברה 11 = חינוך מיוחד 12 = מורה כולל
על בסיס הקידוד הקודם	התאמה בין מקצוע ההוראה של המורה ותחום ההתמחות של הסטודנט	0 = אין התאמה 1 = יש התאמה
20 34	<ul style="list-style-type: none"> • נושאים חשובים לכלול בהכנה וליווי • נושאי השתלמויות שניתנו מטעם האקדמיה 	1 = ממוקדים בתכנים הקשורים לתכנית אקדמיה כיתה* 2 = נושאים כלליים הקשורים להוראה**

* נושאים הקשורים ישירות לתכנית אקדמיה כיתה - כל הנושאים הפורמליים (מידע) שקשורים להפעלת התכנית: נהלים, הגדרת תפקידים (המורה המכשיר, המד"פ, הסטודנט; העברת מידע בין האקדמיה לכיתה על תכנית הלימודים של הסטודנטים, תיאום זמנים של לימודי הסטודנט ושל הבגרויות וכו'); תיאום ציפיות בין המורה והסטודנט; העבודה המשותפת עם הסטודנט (מודלים של הוראה משותפת, תמיכה רגשית, יחסי גומלין, מתן משוב בונה, הערכה); עבודה משותפת עם המד"פ; התמודדות עם קשיים ודילמות.

** נושאים הקשורים לתהליכי הוראה והם בעלי קשר עקיף לתכנית - תחום הדעת ודרכי ההוראה שלו, ניהול כיתה, אקלים כיתה, משמעת, הוראה אינדיבידואלית, תקשוב ומחשוב

בנוסף למשתנים המוצגים בלוח, נוצרו שלושה משתנים חדשים הקשורים לעבודה המשותפת עם הסטודנט בהתחלה ובסוף השנה. שמונה תבניות של הוראה משותפת שהוצגו בשאלון (שאלה 28) דורגו על ידי החוקרות לשלוש רמות הוראה הנדרשת מהסטודנט: $1 =$ רמה נמוכה (תבניות א, ו), $2 =$ רמה בינונית (תבניות ב, ז), $3 =$ רמה גבוהה (תבניות ג, ד, ה, ח). בשתי שאלות פתוחות התבקשו המורים לציין אלו תבניות הוראה אפיינו במיוחד את עבודתם עם הסטודנט, פעם בהתחלת השנה (שאלה 29) ופעם בסוף השנה (שאלה 30). בחישוב המדדים של רמת ההוראה הנדרשת מהסטודנט (פעם בהתחלת השנה ופעם בסופה), סוכם הערכים שצינו המורים, וסכום זה חולק במספר התבניות שצינו. בצורה זאת התקבל ממוצע של הרמה בהתחלה ובסוף השנה. כדי לבדוק אם חל שינוי במהלך השנה של רמת ההוראה של הסטודנט נוצר משתנה חדש נוסף שהוא ההפרש בין שני הציונים האלה.

נספח ד: ניתוחי גורמים ומהימנות

לוח 1ד: תוצאות ניתוח הגורמים* של התנהלות הקשר עם הסטודנט: טעינות ההיגדים, אחוז השונות המוסברת ומקדם מהימנות של קרונבך.

המצב	גורם א: אינטראקציות של חונך-חניך	גורם ב: אחריות ויזמה של הסטודנט	גורם ג: עיסוק בהערכה ובמשוב
י. אנחנו מנתחים את תהליכי הלמידה שהתרחשו אצל התלמידים.	.801	-.550	.514
יב. אנחנו משוחחים על בעיות שהתעוררו בהקשר לניהול כיתה	.783	-.367	.359
יא. הסטודנט מקבל משוב בסוף כל שיעור	.733	-.384	.350
יד. הסטודנט לא מהסס לשאול שאלות ולבקש עזרה	.641	-.560	.353
ב. הסטודנט פונה אלי לעזרה כשהוא נתקל בקושי לא צפוי במהלך ההוראה	.617	-.518	.521
ו. הסטודנט מעביר אלי את מערכי השיעור שאותם הוא מתכוון ללמד.	.528	-.470	.350
ט. הסטודנט מגלה אחראיות וניתן לסמוך עליו	.578	-.896	.318
ח. הסטודנט מגלה רצון ופתיחות לקבלת משוב	.632	-.744	.362
ג. הסטודנט יוזם פעילויות לימודיות	.431	-.714	.576
א. הסטודנט מתכוון באופן יסודי לשיעורים בכיתה.	.338	-.632	.370
ד. מתקיימות פגישות הכנה בהן אנו מתכננים את נושאי הלימוד	.564	-.564	.658
ה. כשיש צורך אני מתערבת במהלך ההוראה של הסטודנט	.252	-.183	.590
יג. הסטודנט לוקח חלק בהערכת הלמידה של תלמידים	.396	-.418	.557
ז. המדריכה הפדגוגית מעורבת במתן משוב לסטודנט	.274	-.288	.383
% שונות מוסברת	40.0	5.4	4.3
מקדם מהימנות α	.849	.834	.658

*לפי שיטת PAF עם רוטציה OBLIMIN.

לוח 2ד: תוצאות ניתוח הגורמים* של קשיים הקשר שהתעוררו במהלך השנה: טעינות ההיגדים, אחוז השונות המוסברת ומקדם מהימנות של קרונבך

גורם ד: קשיי התמודדות עם דרישות התכנית	גורם ג: היעדר סביבה תומכת בבית הספר	גורם ב: מתחים בעבודה המשותפת	גורם א: חוסר מוכנות של הסטודנט לעבודה בהוראה	תיאור הקושי
.133	.220	.224	.844	יב. ידע פדגוגי חסר של הסטודנט
.101	.087	.266	.819	יד. ידע לא מספיק מעמיק של הסטודנט בתחום הדעת
.185	.059	.261	.494	טו. פחדים וחששות של הסטודנט לעמוד בפני הכיתה
.211	.136	.863	.245	ה. היעדר התאמה ("כימיה") ביני לבין הסטודנט
.103	.194	.686	.439	ו. חוסר התאמה של הסטודנט למקצוע ההוראה
-.035	.247	.560	.483	ט. חוסר נכונות להשקיע מצד הסטודנט
.112	.368	.468	.218	יג. תחושה של אי נוחות מפתחת הדלת לסטודנט
.090	.645	.248	.036	ח. היעדר תחושה של שותפות בקרב צוות המורים המכשירים בבית הספר
.196	.468	.059	.285	ב. חוסר תיאום ביני לבין המדריכה הפדגוגית
.249	.466	.336	-.009	ז. אקלים לא תומך בבית הספר
.254	.458	.009	.304	יא. היעדר זמן קבוע במערכת למפגשים ביני לבין הסטודנט
.745	.089	-.045	.078	ד. עומס רב המוטל על הסטודנט
.456	.196	.278	.063	ג. ספקות באשר להתאמתו לתפקיד
.389	.217	.233	.168	טז. עומס רב המוטל עלי כמורה מכשירה
.388	.224	.043	.379	י. התנגשות בין הדרישות הלימודיות של המוסד המכשיר לבין דרישות ההוראה בכיתה
.379	.336	.250	.167	א. אי הכנה מספקת לתפקידי כמורה מכשירה
3.3	5.6	7.4	33.7	% השונות המוסברת
.690	.658	.850	.828	מקדם מהימנות α

*לפי שיטת PAF עם רוטציה VARIMAX.

לוח ד3: תוצאות ניתוח הגורמים* של השפעות ההשתתפות: טעינות ההיגדים, אחוז השונות המוסברת ומקדם מהימנות של קרונבך

האמירה	גורם א: התפתחות מקצועית	גורם ב: סיפוק אישי	גורם ג: פתיחות ללמידה מהסטודנט
טז. פיתחתי תובנות חדשות לגבי ניהול כיתה	.861	.437	.264
טו. שיטות ההוראה של חומר הלימוד נעשו מגוונות יותר	.844	.497	.319
יז. התגבר אצלי הרצון להתפתח וללמוד דברים חדשים	.827	.466	.372
יד. כישורי ההנחיה שלי השתפרו	.796	.510	.208
יג. הצורך להכין עם הסטודנט את נושא ההוראה גרם להעמקת הידע שלי בחומר הלימוד	.787	.489	.247
יט. ההתלהבות והמוטיבציה שלי לעבודת ההוראה התחזקה	.777	.496	.256
ו. העבודה עם הסטודנט פיתחה את יכולת ההתבוננות והיצירתיות שלי	.698	.584	.580
י. הצורך להסביר פעילויות הוראה לסטודנט תרם לי לראיה מחודשת בדרכי ההוראה	.648	.640	.258
יב. מעמדי בבית הספר התחזק	.635	.432	.210
ז. בזכות הסטודנט נעשה שימוש רב יותר בכיתה באמצעים טכנולוגיים	.530	.427	.368
א. אני נהנית שעוד מישהו רואה את עבודתי בכיתה	.525	.754	.334
ח. נהנית להיות מודל לחיקוי	.488	.751	.210
ב. טוב לי שיש אפשרות לחלוק חוויות עם עוד אדם שנוכח בכיתה	.533	.743	.421
יא. יש לי סיפוק מהתרומה שלי לדור העתיד של המורים	.367	.683	.250
ט. תלמידים לומדים טוב יותר עם שני מורים בכיתה	.379	.643	.263
ד. אני מרוצה מהקשר שלי עם הסטודנט	.328	.573	.524
יח. בזכות עוד אדם בכיתה יכולתי לתת מענה דיפרנציאלי לתלמידים שונים	.489	.502	.198
ה. הבנתי שיש דברים שאני יכולה ללמוד מהסטודנט	.398	.397	.927
% השונות המוסברת	44.4	7.5	4.6
מקדם מהימנות α	.925	.847	-

*לפי שיטת PAF עם רוטציה OBLIMIN.

נספח ה: מתאמים לניתוחי הרגרסיה

לוח ה1: בית הספר היסודי - מטריצה של מתאמי פירסון, n=102

משתנה	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1- מחנך	-								
2- ותק בהוראה	-.072	-							
3- ותק בהנחיה	.004	.495	-						
4- המנהל בחר	.090	-.204	-.033	-					
5- התנהלות הקשר	.201	.157	.045	-.032	-				
6- קשיים	.017	.293	-.131	.162	-.468	-			
7- תרומת ההכנה והליווי	.207	.090	.003	-.018	.401	-.217	-		
8- תרומת התכנית	.191	.080	-.050	.048	.586	-.468	.388	-	
9- סיפוק אישי	.041	.148	-.018	.013	.645	-.393	.357	.661	-
10- התפתחות מקצועית	.068	.056	-.165	.076	.431	-.225	.424	.540	.690

* מתאמים גדולים מ-0.163. הנם מובהקים ברמה של p=.05, לפחות.

לוח ה-2: בית הספר העל יסודי - מטריצה של מתאמי פירסון, N=123

משתנה	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1- מחנך	-								
2- ותק בהוראה	-.143	-							
3- ותק בהנחיה	.009	.470	-						
4- המנהל בחר	.108	.000	-.102	-					
5-התנהלות הקשר	.147	-.005	.014	-.051	-				
6- קשיים	-.153	-.141	-.113	.044	-.507	-			
7- תרומת ההכנה והחיווי	.256	-.123	-.058	.173	.354	-.236	-		
8- תרומת התכנית	.111	-.214	-.056	-.029	.401	-.299	.373	-	
9- סיפוק אישי	.005	-.035	.070	.125	.486	-.269	.259	.561	-
10- התפתחות מקצועית	.148	-.331	-.256	.232	.419	-.075	.485	.480	.598

* המתאמים הגדולים מ-148. מובהקים ברמה של $p=.05$, לפחות.