

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

קהילות אקדמיה במסגרת ההתנסות הקלינית

דוח מחקר הערכה לשנת תשפ"ג

מוגש לרשות המחקר

מכון מופ"ת

דצמבר, 2023

צוות המחקר :

ד"ר נרימאן אבו רחמון

ד"ר יוסף עבד אלגני

ד"ר פתחי שמא

ד"ר ופא מורקוס

ד"ר ראיד זידאן

ד"ר נעים נגימי

תוכן עניינים

עמ' 1	תקציר
עמ' 2	מבוא
עמ' 3	רקע עיוני
עמ' 4	מאפייני קהילות מורים
עמ' 4	עמדות מורים כלפי קהילות לומדות
עמ' 5	מטרת המחקר
עמ' 6	שיטה
עמ' 10	ממצאים
עמ' 25	דיון והמלצות
עמ' 29	מקורות

רשימת טבלאות:

- עמ' 6 טבלה (1): חלוקת ההיגדים בשאלון עבור מורים
- עמ' 7 טבלה (2): חלוקת ההיגדים בשאלון עבור סטודנטים
- עמ' 8 טבלה (3): נתוני קהילות תשפ"ג
- עמ' 9 טבלה (4): מדגם ראיונות
- עמ' 9 טבלה (5): התפלגות נתוני מורים משיבים לשאלון
- עמ' 13 טבלה (6): התפלגות תשובות המורים על היגדי האקלים בשאלון: ממוצעים וסטיות תקן
- עמ' 14 טבלה (7): התפלגות תשובות הסטודנטים על היגדי האקלים בשאלון: ממוצעים וסטיות תקן
- עמ' 15 טבלה (8): התפלגות תשובות המורים על היגדי המוטיבציה בשאלון: ממוצעים וסטיות תקן
- עמ' 17 טבלה (9): התפלגות תשובות הסטודנטים על היגדי המוטיבציה בשאלון: ממוצעים וסטיות תקן
- עמ' 18 טבלה (10): התפלגות תשובות המורים על היגדי העמדות בשאלון: ממוצעים וסטיות תקן
- עמ' 19 טבלה (11): התפלגות תשובות הסטודנטים על היגדי עמדות בשאלון: ממוצעים וסטיות תקן
- עמ' 22 טבלה (12): התפלגות תשובות הסטודנטים על היגדי השייכות: ממוצעים וסטיות תקן

מחקר זה עוסק בעמדות של מורים מכשירים וסטודנטים כלפי ההשתתפות בקהילת אקדמיה במכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל, חיפה. מטרת המחקר הינה להעריך את דגם קהילת אקדמיה במסגרת ההתנסות הקלינית המופעלת במכללה מבחינת היישום וההשפעות הנתפסות על ההתפתחות המקצועית של מורים מכשירים וסטודנטים.

הממצאים המרכזיים:

1. נמצא כי הקהילות מתנהלות לפי דרישות התכנית: סדירויות קבועות בהן נידונו סוגיות רלוונטיות לשדה ההתנסות.
2. נמצאו מספר אתגרים במהלך התנהלות הקהילה: שילוב הקהילה בלוי"ז העמוס של המורה, הבדלים ברמת המוטיבציה של המורים, אי מתן תמריצים לסטודנטים ועוד.
3. נמצא כי הקהילה התאפיינה באקלים חיובי והיוותה מקום בטוח וחופשי להביע רגשות.
4. נמצא כי התגמול הכספי למורים חשוב אולם, הרצון ללמוד מאחרים, לפתח מיומנויות הדרכה וכיבוד השותפות עם המוסד המכשיר בלשו כמניעים מרכזיים להשתתפות בקהילה.
5. נמצא כי למרות עומס העבודה/ לימודים מורים וסטודנטים כאחד מחזיקים עמדות חיוביות כלפי הקהילה בה השתתפו. הדבר בא לידי ביטוי על ידי רמת מחויבות גבוהה וכן ההמלצה לאחרים להשתתף לקהילה.
6. נמצא כי מפגשי הקהילה תרמו להגברת תחושת השייכות של הסטודנטים לבית הספר.
7. נמצא כי ההשתתפות בקהילה אכן תרמה להתפתחות המקצועית והאישית של המורים המכשירים והסטודנטים.
8. נמצא כי הקהילה היטיבה עם הקשר של מורה מכשיר-סטודנט הן ברמה האישית והן ברמה המקצועית.

ההמלצות העיקריות של צוות המחקר:

1. להמשיך ולהרחיב את קיומו של דגם קהילת אקדמיה במסגרת ההתנסות הקלינית ולחשוב על דרכים לפתחו כך שמורים המשתתפים בקהילה יותר משנה לא יאבדו עניין ויחוו למידה בכל פעם הם לוקחים חלק בקהילה זו.
2. התאמת דרישות הדגם למציאות העמוסה של מורים במערכת החינוך הציבורית.
3. לחשוב מחדש על תמריצי המורים המשתתפים בדגם. למרות שמורים לא ציינו אי שביעות מהתגמול, היה ברור למשל שהכרה בקהילה כחלק משעות התקן של המורה בבית הספר תיטיב עם התהליך ואף תוסיף ממחויבותו למסגרת.
4. קביעת מדיניות הערכה ומנגנוני משוב קבועים עבור קהילות מתוך הבנה שתהליך משוב מתמשך מאפשר חידוד תוך כדי תנועה של התכנים והצרכים ומבטיח מתן מענה הולם.

5. לערוך מחקר הערכה המשווה התנסויות מדגמים שונים על מנת לעמוד על התרומה הייחודית של דגם זה להתנסות הקלינית.

מבוא

בשנת תשפ"ב ובמטרה להעמיק ולהרחיב את תכנית אקדמיה כיתה במסגרת ההתנסות הקלינית, הוספו שני דגמים לתכנית כאשר הראשון בהם הוא "קהילת אקדמיה כיתה" הכולל קהילה של המורים המכשירים, הסטודנטים הנמצאים בהנחייתם והמדריך הפדגוגי מטעם המוסד המכשיר אשר מוביל את הקהילה. מטרת הקהילה, כפי שפורסמה בקול קורא תשפ"א, הייתה לשמש מקום מקצועי ותומך להיווצרות של הסטודנטים על ידי התעסקות בסוגיות העולות משדה ההתנסות כגון דילמות, התלבטויות, שאלות קשיים ואתגרים הרלוונטיים לחברי הקהילה. הדגם השני "עמיתי אקדמיה- בית ספר חוקר" המוסיף לדגם קהילת אקדמיה קהילה לומדת של מורים. דוח זה מתייחס לדגם קהילת אקדמיה בלבד.

במהלך שנת תשפ"ב נערכו שני סקרים מטעם מו"פ התנסות בהוראה. הסקר הראשון נערך בתחילת השנה על ידי העברת שאלון למדריכות המובילות קהילות אקדמיה כיתה במטרה ללמוד "כבר בשלב מוקדם על תחושות ותפיסות ראשוניות ולזהות מוקדי קושי גדולים" (נוטע-קורן 2021, עמ' 1). למרות שהמדגם לא היה מייצג, נוכח הצוות לגלות כי מטרות הקהילות הובנו במגוון של דרכים. בנוסף, נמצא כי קיים פער בין מובילות קהילה עם נסיון לכאלה בלי, כאשר הדבר בא לידי ביטוי הן ברמת תחושת הבטחון ביישום והן בשליטה בכלים. לבסוף, רוב המשיבות דיווחו על אתגר יצירת המוטיבציה להשתתף בקהילה למרות שהאמינו בכוחה של הקהילה לתרום לכלל המשתתפים בה.

הסקר השני אשר בוצע כעבור שלושה חודשים סיפק הצצה, אומנם חלקית, אך מהירה למה שקורה בשטח. שאלות הסקר התמקדו "בתחושות בנוגע להובלת הקהילה ובשינויים אשר התחוללו עם הזמן בתחושות אלו, בעמדות בנוגע לתרומתה של הקהילה למשתתפים בה ובמוקדי הקושי שיש להתמודד עימם בשלב זה של השנה" (נוטע-קורן 2022, עמ' 2). תוצאות הסקר העידו על שיפור בהבנה של רוב המובילות את מטרות הקהילה. בנוסף, מהתיאור של המובילות לקהילות שלהן עלו ארבעה טיפוסים קהילה: (1) קהילה מתוכננת בה נקבע סילבוס תכנים מראש וכל מפגש מוקדש לנושא מסויים; (2) קהילה מתהווה בה תחומי העיסוק נובעים מהשדה ומשאלות שהסטודנטיות מעלות במהלך שנת ההתנסות; (3) קהילה משלבת: כשמה היא. היא משלבת את שני הדפוסים הראשונים וכוללת מפגשים המשלבים למידה של נושא מסוים וכן דיון ושיתוף במקרים העולים משדה ההתנסות ו(4) קהילה מתפתחת בה עוסקים השותפים בפיתוח של פרויקט בית-ספרי או כלי הוראה למיניהם.

לאור האמור לעיל, חשוב היה לבחון ולהעריך באופן שיטתי שאלות הנוגעות ליישום וההשפעה של דגם קהילת-אקדמיה על ההכשרה של הסטודנטים והמורים המכשירים, כגון: האם הקהילות מתנהלות לפי הסדיריות שנקבעו? כיצד שיתופי הפעולה בין השותפים באים לידי ביטוי? עד כמה מפגשי הקהילה תורמים להתפתחות המקצועית של הסטודנטים והמורים המכשירים? מה עוזר לקהילה לתפקד? אילו אתגרים עומדים בפני הקהילה?

קהילות למידה של מורים הפכו לשגרה של ימינו בארץ ובעולם. הן נוצרו כמענה לצורך בהעמקת הידע ושיפור מיומנויות פדגוגיות בקרב מורים (Borko, 2004) ומתוך הבנה שיש ביכולתן של קהילות אלה להציע סביבה ללמידת מורים (Admiraal et al., 2012). מהספרות עולה כי קיים מגוון רחב של קהילות מורים אשר ניתן לאפיין אותן, בין היתר, לפי מבנה, הרכב, מיקום, מרחב העשייה, רמת הדיון (Dumitru, 2012) וסוג מתכנסים, פיזית או ורטואלית, ובוחנים את הידע שלהם במשותף במטרה להתפתח מבחינה מקצועית (בלנגה, לנדלר-פרדו ושחר 2011; בוקק-כהן 2016). במטרה לפתח מודל ולהגיע להגדרה מקיפה של קהילות למידה Admiraal ועמיתיו (2012) מתבססים על מחקרים קודמים בנושא ומגדירים קהילות למידה של מורים כקבוצת מורים המשתתפים בדיונים וקבלת החלטות, חולקים ובונים ידע עם זהות קבוצתית הקושרת אותם לישות חברתית, פועלים לפי תחום ומטרות משותפות ורפרטואר של אינטראקציות משותפות.

קהילות למידה מתבססות על הגישה הקונסטרוקטוביסטית התופסת את תהליך הלמידה כתהליך הבנייה של ידע על ידי הלומד דרך חשיבה, הפעלת שיקול דעת ורפלקציה (בירנבוים 2009; בלנגה, לנדלר-פרדו ושחר 2011) ומהווים מעין קהילות עשייה (Community of Practice) בהן המשתתפים מעמיקים את הידע והמומחיות שלהם באמצעות שיתוף בידע ונסיון, היועצות ועזרה הדדית, צפייה בעמיתים, שיקוף והתאמת פרקטיקות העבודה והלמידה בהתאם (Geeraerts et al., 2018). אי לכך, הלמידה במסגרת הקהילה הינה שיתופית ומתפתחת בה נורמות של מחויבות אישית, עזרה הדדית ושיתוף בידע, רפלקציה ביקורתית אישית ובין עמיתים (בוקק-כהן 2016).

עוד עולה מהספרות המחקרית כי רוב קהילות הלמידה של המורים מונחות על ידי מורים מנוסים ומומחים בתחום הדעת בהתבסס על ההנחה ששילוב ידע תיאורטי ונסיון מעשי מצטבר של מורים אלו מהווה מסגרת פעולה חלופית לאמצעי הפיתוח המסורתיים שלא הוכיחו את יעילותם (בוקק-כהן 2016). לקהילה תרומה ניכרת למשתתפים בה הן בהקשר של שיפור פרקטיקות ההוראה (Little, 2012), והן בהקשר של ההתפתחות המקצועית של המורה הבודד והיכולת הכללית של בתי ספר (Achinstein, 2002; Waldman & Blonder, 2020). חוקרים אלה ואחרים גורסים כי התנאים לשיפור ההוראה והלמידה מתחזקים כאשר מורים משתפים פעולה ובוחנים פרקטיקות הוראה לא יעילות ותפיסות הוראה-למידה חדשות ותומכים אחד בהתפתחותו המקצועית של השני (Admiraal et al., 2012).

בהקשר של מתכשרים להוראה, הוגלנד ועמיתיה (Hoaglund et al., 2014) מדגישות את החשיבות של השתתפות סטודנטים להוראה בקהילות למידה. לטענתן, יש באפשרותן של קהילות אלה לפתח מיומנויות של עבודה קוליגלית העומדת בבסיס עבודתם של מורים ועל כן, יש לפתח את הבסיס למיומנויות אלו דרך התנסויות מכוונות ומתוכננות במטרה להתגבר על האתגרים להם נחשף המתכשר להוראה בשנים הראשונות לחייו כמורה. מכאן, קהילת-אקדמיה, נשוא מחקר זה, עונה על הצורך לעיל ומהווה מסגרת לפיתוח המיומנויות הנדרשות, בין היתר, לעבודה שיתופית.

מאפייני קהילות מורים

כאמור, קיים מגוון רחב של קהילות למידה של מורים. אולם, קיימת הסכמה אודות המאפיינים המרכזיים של קהילה המשיגה את מטרותיה בהקשר של פיתוח מקצועי בקרב מורים ושיפור הישגי תלמידים. מאפיינים אלה כוללים, בין היתר, ביסוס נורמות, חזון וערכים משותפים, יצירת אחריותיות קולקטיבית ללמידה ושיתוף פעולה עם דגש על למידה, אמון הדדי, כבוד ותמיכה, התפתחות מקצועית אישית וקולקטיבית, חקירה רפלקטיבית של תיאוריה ומעשה (בוקק-כהן, 2016). מאפיינים אלה עומדים בבסיס קהילת-אקדמיה גם כן.

אין ספק שעל מנת לפתח ולהוביל קהילה לומדת של מורים, נדרשת בחינה של כלל הגורמים העשויים לקדם ו/או לעכב את צמיחתה של הקהילה לצד ביצוע התאמות ארגונית ופדגוגיות למיניהן. מבין גורמים אלה נמנים גורמים מבניים וכן גורמים אנושיים-חברתיים כגון מנהיגות מובילת הקהילה (McLaughlin & Talbrt, 2006), מידת הפתיחות של המשתתפים וכישורי המורים המשתתפים. כמו כן, ישנו צורך בבדיקת ההקשר בו מתקיימת הקהילה ולנסות להתאימו למטרת הקהילה. למשל, קהילה המתאפיינת בהומוגניות תרבותית בין משתתפיה תזכה לפחות קשיים ביצירת אמון ותמיכה הדדית לעומת קהילה המאופיינת בשונות בין משתתפיה (Bryk et al., 1999). בהקשר של המחקר המוצע, בעוד שחברי הקהילה באים מרקע תרבותי דומה, מימד השוני מתייחס לתפקיד של כל חבר: מורה מכשיר וסטודנט. לשונות זו שתי פנים. מצד אחד, ייתכן והדבר יביא למצב בו יהיה קשה להגיע להסכמה ותהליך הלמידה ילווה בקונפליקטים אך מצד שני, שונות זו עשויה להעשיר את השיח ואת תהליך הלמידה ויטפח ערכים של סובלנות, כבוד לאחר ורפלקציה עצמית ביקורתית (בלנגה, לנדלר-פרדו ושחר, 2011).

עמדות מורים כלפי קהילות לומדות:

מהספרות המחקרית עולה כי ללמידה במסגרת קהילות תרומה למורים ולסטודנטים להוראה וכי העמדות כלפי הקהילות חיוביות בקרב שתי הקבוצות. במחקר שבדק את תפיסת המורים ביחס לקהילות לומדות כהזדמנויות לצמיחה מקצועית מתמשכת ואפקטיבית (Morrow, 2010), נמצא כי מורים המעורבים בקהילות לומדות תופסים אותן כמסגרות מקצועיות וכבסיס לקידום. המחנכים שהשתתפו במחקר של מורו (Morrow, 2010) הצביעו על כך שקהילה לומדת אכן מאפשרת צמיחה מקצועית מתמשכת ואפקטיבית. בנוסף, מורים דיווחו על הגברת ההשראה והרצון בשיתוף ידע וניסיון וכפועל יוצא שיפור בהישגי התלמידים.

באופן דומה, מחקר חדיש אשר בחן קהילת למידה המשלבת בתוכה מורים וסטודנטים להוראה בפינלנד מראה עמדות ותפיסות חיוביות להשתתפות בקהילה לומדת. הדבר בא לידי ביטוי על ידי דיווחים של סטודנטים להוראה אשר דיווחו כי למדו את משמעות העבודה-בקו יחד עם מורים והרוויחו הזדמנות מוחשית לפיתוח עצמי כמורים לעתיד. בנוסף, מורים בפועל ראו בקהילה כתמיכה להתפתחות הפדגוגית שלהם וכי גם הם למדו מיומנויות של עבודה בצוות (Naykki et al., 2021). מכאן, מעניין יהיה לבדוק את עמדות ותפיסות המשתתפים בדגם קהילת-אקדמיה במכללה כמודל למידה חדש ותרומתו להתפתחות המקצועית של מורי העתיד.

מטרת המחקר

מטרתו של מחקר זה הינה להעריך את דגם אקדמיה-קהילה הפועל בבתי ספר במסגרת ההתנסות הקלינית של הסטודנטים במכללה האקדמית הערבית לחינוך בחיפה מבחינת היישום וההשפעה של דגם זה על ההכשרה של הסטודנטים והמורים המכשירים. המחקר מתמקד בהיבטים הבאים של קהילות אקדמיה: 1. אפיון הקהילה, האקלים והמוטיבציה של המשתתפים; 2. עמדות הסטודנטים והמורים המכשירים כלפי ההשתתפות בקהילה; 3. השפעות ההשתתפות בקהילה בהיבטים של התפתחות אישית ומקצועית של הסטודנטים, המורים המכשירים והמוביל האקדמי כפי שהדבר נתפס בעיניהם של המשתתפים.

שאלות המחקר

א. מהם מאפייני הקהילה המרכזיים, מאפייני האקלים והמוטיבציה של המשתתפים?

- א.1. מהם דפוסי העבודה של הקהילות המשתתפות במחקר?
- א.2. מהן הסוגיות אשר עלו במפגשי הקהילות השונות?
- א.3. מהם האתגרים שעלו במהלך מפגשי הקהילה מנקודת מבטם של המורים המכשירים, הסטודנטים והמוביל האקדמי?
- א.4. מהם מאפייני האקלים בקהילה כפי שזה נתפס בעיני המורים המכשירים והסטודנטים?
- א.5. מהו המניע של המורים המכשירים והסטודנטים להשתתף באופן פעיל בקהילה?

ב. מה הן העמדות של מורות מכשירות וסטודנטים כלפי קהילת-אקדמיה?

ג. מהן התפוקות של הקהילה עבור המשתתפים בה?

- ג.1. מהי השפעת הקהילה על הקשר מורה מכשיר - סטודנט, כפי שזה נתפס בעיני הסטודנטים והמורים המכשירים?
- ג.2. מהי השפעת הקהילה על תחושת השייכות של הסטודנטים לבית הספר כפי שזה נתפס בעיני הסטודנטים?
- ג.3. באיזה מידה תרמה קהילת-אקדמיה לפיתוח מיומנויות הכשרת סטודנטים בקרב המורים המכשירים כפי שזה נתפס בעיני הסטודנטים והמורים המכשירים?
- ג.4. באיזה מידה תרמה קהילת-אקדמיה לפיתוח פרקטיקות בהתנסות המעשית בקרב הסטודנטים, כפי שזה נתפס בעיני הסטודנטים, המורות המכשירות והמוביל האקדמי?

מקורות המידע

המחקר מבוסס על שלושה מקורות מידע עיקריים.

1. שאלון אשר הופץ לכלל הסטודנטים והמורים המשתתפים בדגם קהילת-אקדמיה (46 מורות מכשירות ו- 59 סטודנטיות)

השאלון מורכב משני חלקים: א. נתוני רקע של המשתתפים. ב. ארבעה מימדים (28 הגידים בשאלון המורים ו- 26 הגידים בשאלון הסטודנטים): 1. עמדות של הסטודנטית ושל המורות כלפי הקהילה, מורכב מ-10 הגידים בשאלון המורים ו- 9 הגידים בשאלון הסטודנטים, דוגמה להגדים משותפים: "אני מאמין שהלמידה בקהילה מטפחת את התפתחותי המקצועית, אני מרגיש שהפעילות שלי בקהילה השפיעה על העשייה שלי בכיתה" 2. השפעה (נתפסת) של מפגשי הקהילה על תחושת השייכות של הסטודנטיות לבית הספר, מורכב מ- 6 הגידים בשאלון המורים ו- 5 הגידים בשאלון הסטודנטים, לדוגמה (אני מתכוון להמשיך להיות שייך לקהילה, הקהילה נותנת לי תמיכה נפשית ורגשית) 3. אקלים בקהילה – יחסי קרבה, אמון וביטחון של סטודנטיות ומורות, מורכב מ- 6 הגידים (אותם הגידים בשני השאלונים), לדוגמה (הרגשתי שאני יכולה להביע את עצמי בחופשיות, הקהילה שלנו מהווה מקום בטוח לשיתוף פעולה והדדיות) 4. מוטיבציה של סטודנטיות ומורות להשתתף במפגשים ולקחת בהם חלק פעיל, מורכב מ 6 הגידים, לדוגמה (אני מעריך את יכולתי ללמוד כגבוה, נכחתי בכל המפגשים מתחילתם ועד הסוף), ע"פי סולם ליקרט מ- 1 עד 5 כאשר 1 לא מסכים בכלל ו5 מסכים במידה גבוהה. השאלון עבר בדיקת תוקף מבחין ונמצא מתאם נמוך וזה מעיד על זה שהשונות האמיתית אינה תוצר של שונות בתכונה דומה שלא התכוונו לבדוק. לאחר החרגת ההגדים "אני מאמינה כי אני יכולה ללמוד דברים חדשים בקהילה" ו "הצטרפתי לקבוצה מתוך אמונה פנימית שזה יעזור להתפתחות המקצועית שלי" השאלון תקף. בנוסף, השאלון עבר בדיקת מהימנות כפי שרואים בטבלה 1 להלן:

טבלה (1) חלוקת ההגדים בשאלון עבור מורים

Elements	Items in final version		Cronbach's α
	Items	N	
שאלון מורים			
עמדות של המורים כלפי הקהילה	Q1-Q10	10	.878
השפעת מפגשי הקהילה על השייכות	Q11-Q17	6	.732
אקלים בקהילה	Q17-Q22	6	.724
מוטיבציה	Q23- Q28	6	.919
		N=28	.943

הניתוח אישש את קיומן של ארבעת הממדים לשאלון הקהילה של המורים, עמדות של המורים כלפי הקהילה עם $\alpha=.878$, השפעת מפגשי הקהילה על השייכות עם $\alpha=.732$, אקלים עם $\alpha=.724$ ומוטיבציה עם $\alpha=.919$.

טבלה (2): חלוקת ההיגדים בשאלון עבור סטודנטים

סטודנטים			
עמדות של התלמידים כלפי הקהילה	Q1-Q9	9	.876
השפעת מפגשי הקהילה על השייכות	Q10-Q14	5	.689
אקלים בקהילה	Q15-Q20	6	.786
מוטיבציה	Q21- Q26	6	.892
		N=26	.941

בנוסף הניתוח אישש את קיומן של ארבעת הממדים לשאלון הקהילה של הסטודנטים, עמדות של הסטודנטים כלפי הקהילה עם $\alpha=.876$, השפעת מפגשי הקהילה על השייכות עם $\alpha=.689$, אקלים עם $\alpha=.786$ ומוטיבציה עם $\alpha=.892$.

2. ראיונות

נערכו ראיונות חצי מובניים עם סטודנטים ומורים מכל קהילה (סה"כ: 6 מורות מכשירות ו 7 סטודנטיות). שאלות הראיון התבססו על שאלות המחקר וכללו שאלות הנוגעות ללמידה במסגרת הקהילה, סדיריות, אתגרים ויתרונות ההתשתתפות במסגרת כזו. השאלות נכתבו כשאלות פתוחות במטרה לאפשר תגובות נרטיביות עשירות והמאפשרות שאלות המשך לבירור והעמקה (Morris, 2015). למשל שאלנו את הסטודנטים "איך התנהלו מפגשי הקהילה? מי ניהל את המפגשים?, תארו את האווירה במפגשים, איזה סוגיות עלו ואיזה את זוכרת במיוחד? מה את חושבת שלמדת/ השגת מההשתתפות בקהילה ועוד. המורים המכשירים נשאלו שאלות דומות וכללו, בין היתר, מה המניע שלך להשתתף בקהילה? מה לדעתך ההשפעה של קהילה כזו על ההתפתחות המקצועית של מורים וסטודנטים? האם לדעתך קיום קהילה בה מורים מכשירים וסטודנטים חניכים שותפים לעבודה הוא רעיון טוב, הסבירי.

3. מסמכים

- טופס אודות התנהלות הקהילות בשתי נקודות זמן: סוף סמסטר א וסוף סמסטר ב. טופס שה מולא על ידי כל המובילים האקדמיים.
- רפלקציות של סטודנטים ומורים: בתום כל מפגש נתבקשו הסטודנטים והמורים לענות על מספר שאלות רפלקציה אודות המפגש שהיה באמצעות Google Form. השאלות היו: 1. מה היה לי טוב במפגש היום? 2. מה לא אהבתי במפגש היום? 3. מה הייתי מוסיפה ו/ או משנה במפגש הקהילה היום? 4. מה אני לוקחת איתי מהמפגש היום?
- עבודות סיום של מורות מכשירות הכוללות רפלקציה כללית לתהליך אותו עברו במסגרת הקהילה.

אוכלוסיה ומדגם

אוכלוסיית המחקר הינה רוב הסטודנטים המתנסים בדגם קהילת-אקדמיה (סה"כ 59) ורוב המורים המכשירים אותם (סה"כ 46).

הטבלה שלהלן מציגה את נתוני הקהילות שהתקיימו במכללה בדגם בשנת הלימודים תשפ"ג

טבלה (3): נתוני קהילות תשפ"ג

התמחות הסטודנטים	סה"כ	מספר סטודנטים	מספר מורים	מספר מכשירים בקהילה	מספר בקהילה
אנגלית	14	9	5	5	1
אנגלית	14	10	4	4	2
ביולוגיה-כימיה	15	10	5	5	3
ביולוגיה-כימיה	16	10	6	6	4
מתמטיקה	14	9	5	5	5
חינוך מיוחד ומדעים (יסודי)	16	6	10	10	6
חינוך מיוחד ומדעים (יסודי)	11	5	6	6	7
חינוך מיוחד ומדעים/ מתמטיקה (יסודי)	18	7	10	10	8

המדגם כלל 2 קהילות: קהילת מתמטיקה אשר מנתה 14 משתתפים (5 מורות ו-9 סטודנטים) וקהילת חינוך מיוחד ומדעים -יסודי ואשר מנתה 16 משתתפים (10 מורות ו-6 סטודנטיות). מדגם זה היווה את הבסיס העיקרי לבדיקת המסמכים (רפלקציות ועבודות סיכום) וכן לביצוע הראיונות. יחד עם זאת, נעשו ראיונות עם סטודנטים ומורים מקהילות נוספות מאחר ולא היה ניתן להגיע למספר מרואיינים מספיק משתי הקהילות. הטבלה שלהלן מציגה את התפלגות המרואיינים ביחס לקהילות:

מדגם הראיונות כלל 1-2 מרואיינים מקהילות שונות (סה"כ 13) כמפורט בטבלה שלהלן:

טבלה (4): מדגם ראיונות

קהילות	מס ראיונות עם מורות	מס' ראיונות עם סטודנטים
קהילה 1 (חינוך מיוחד- מדעים יסודי)	3	2
קהילה 2 מתמטיקה	2	2
קהילה 3 אנגלית	1	2
קהילה 4 חינוך מיוחד ומתמטיקה - יסודי	-	1
סה"כ	6	7

טבלה (5) מראה את נתוני הרקע של מורים מכשירים

טבלה (5): התפלגות נתוני מורים משיבים לשאלון

10 שנות ותק	7	14%
יותר מ-10 שנות ותק	42	86%
עם ותק של 3- שנים בהדרכה	26	53%
יותר מ-3 שנים בהדרכה	23	47%
מורים ליסודי	27	55%
על יסודי	22	45%
עם ניסיון קודם בקהילה	35	71%
ללא ניסיון קודם בקהילה	14	29%

מהטבלה ניתן לראות כי רוב המורים המכשירים הם בעלי ותק בהוראה (86% עם ותק מעל 10 שנים בהוראה). בנוסף, רוב המורים המכשירים המשתתפים בדגם זה (71%) השתתפו בקהילת אקדמיה.

ניתוח הנתונים

הליך ניתוח המידע הכמותי עבור המחקר הנוכחי הוא שלב קריטי המבקש לפענח את הקשרים והדפוסים בתוך הנתונים שנאספו, במיוחד ביחס לשאלת המחקר. שאלון הסקר נותח באמצעות מדדים סטטיסטיים רלוונטיים, לרבות חישוב ערכי האחוזון של סולם ליקרט, הממוצעים וסטיות התקן.

המידע המילולי נותח על יד שלושה חברי צוות בהתבסס על הגישה הפרשנית-אינדוקטיבית בה נעשה חיפוש לדפוסים ותמות העולים מהנתונים (Ligurgo et al., 2018). חלק מהקודים נגזרו משאלות המחקר כגון איתור של ראיות התומכות לקשר בין סטודנט ומורה, למידה, ואתגרים. חלק אחר של הקודים עלו מניתוח חוזר של

הנתונים. צוות המחקר דן בתמות הראשוניות ואלה מוזגו לקטגוריות מגובשות לאחר הגעה להסכמה. היגדים מייצגים לקטגוריות משובצים בפרק הממצאים.

ממצאים

א. מהם מאפייני הקהילה המרכזיים, מאפייני האקלים והמוטיבציה של המשתתפים?

שאלה זו נגעה במספר תתי שאלות כאשר חלקן בעלות ביטוי התנהגותי כגון תכיפות המפגשים, אופן ניהול המפגשים והסוגיות שעלו. החלק האחר של השאלות נגע בסוגיות סובייקטיביות יותר כגון האתגרים שעלו במהלך המפגשים, האווירה ששררה והמניעים להשתתף במפגשים מנקודות המבט של המורים המכשירים, הסטודנטים והמוביל האקדמי.

היבטים מבניים בניהול כיתה:

א.1. מהם דפוסי העבודה של הקהילות המשתתפות במחקר?

מדיווח המובילים האקדמיים וכן מהראיונות עולות שתי תמונות של דפוסי עבודה: חמש מתוך שמונה הקהילות (60%) התקיימו לאחר יום הלימודים בבית הספר כמפגש פנים-אל-פנים בימים קבועים מראש כאשר משך המפגש היה שעתיים. שלושת הקהילות הנוספות קיימו את מפגשיהן במהלך יום הלימודים, בשיעור חופשי שהוסדר במערכת השעות מתחילת השנה לכלל המורים והסטודנטים. בנוסף, בחלק מהקהילות התקיימו מפגשים מרחוק דרך פלטפורמת הזום. אולם מפגשים אלו לא עלו על 1-2 בכל קהילה אשר השתמשה בדפוס עבודה כזה. כמו כן, נמצא כי התקיימו שני דפוסי קהילות: (1) קהילה מתהווה בה תחומי העיסוק נובעים מהשדה ומשאלות שהסטודנטיות מעלות במהלך שנת ההתנסות; (2) קהילה משלבת בה המפגשים שילבו למידה של נושא מסוים וכן דיון ושיתוף במקרים העולים משדה ההתנסות.

לרוב סדירויות הקהילות היו קבועות ולא השתנו. מדיווחי המובילים האקדמיים וכן מתצפיות של מפגשי הקהילות שבמדגם עולה כי כל מפגש התחיל בפעילות של התכנסות, כלל דיון במקרה רלוונטי לשדה הספיציפי של הקהילה או דילמה מקצועית שעלתה והסתיים בסיכום תובנות או הצעות אופרטיביות לפעולה. במהלך הדיון, המוביל האקדמי עודד את המשתתפים לשאול שאלות הבהרה והעמקה במטרה לחדד ולכוון את השיח לפתרונות והצעות ולדרכי פעולה ישימים ומותאמים להקשר.

בנוסף, ניהול המפגשים היה באחריות המוביל האקדמי אשר התחיל בעריכת תיאום ציפיות ממפגשי הקהילה, ופעל ליצירת תעודת זהות קבוצתית, אמון בקבוצה, נהלים ודרכי עבודה. מפגשים אלו נעו בין 2-3 מפגשים. ברוב הקהילות, המוביל האקדמי פעל בגישת המודלינג (**modeling**): הציג מקרה לדוגמה יחד עם הנחיות פעולה בשלבי הדיון השונים. הרעיון שבציטוט שלהלן חזר על עצמו בקרב רוב המובילים "חשבתי שיהיה יותר נכון להביא דוגמה לאיך מפגש השיתוף במקרה אמור להיות, וכך עשיתי העליתי דילמה ותרגלנו שאלות הבהרה והעמקה". מובילה אחרת סיפרה "אני מגיעה מתחום החינוך המיוחד ומאמינה במתן דוגמאות כאסטרטגיה, ... הצעתי דילמה ודנו בה ביחד לפני שיקשתי מהמורות והסטודנטיות לחלוק בדילמה משלהן". לאחר מכן, המורה

המכשירה והסטודנטיות/יות שבאחריותה בליווי המוביל האקדמי כמנחה שפתח וסיכם את המפגש השתתפו בניהול המפגש. במהלך המפגש, המורה המכשירה והסטודנטיות/יות הציגו מקרה, דילמה ו/ או תוצר שביקשו להתייעץ לגביו.

א.2. מהן הסוגיות אשר עלו במפגשי הקהילות השונות?

שאלה זו באה להעמיק את הידע אודות דפוסי הפעולה של הקהילות ולצלול לעומק התכנים שנידונו במפגשים. המובילים האקדמיים מילאו טופס אודות התנהלות הקהילות בשתי נקודות זמן: סוף סמסטר א וסוף סמסטר ב. מדיווח המובילים האקדמיים עולה כי ברוב מפגשי הקהילות נידונו נושאים רלוונטיים לשדה החינוכי ונגעו במקרים ספיציפיים שהסטודנטים הביאו עימם או שהמוביל האקדמי בחר להציף. את הסוגיות ניתן לחלק ל3 קטגוריות: 1. סוגיות הנוגעות לפרקטיקה למשל הוראה דפרנציאלית, משמעת וניהול כיתה, מרכיבי השיעור המנצח, חשיבה רפלקטיבית ככלי למידה בעבודת המורה והסטודנט. 2. סוגיות הנוגעות לקשר סטודנט-מורה מכשיר, למשל, מידת מעורבות המורה בשיעורי סטודנט (באיזה שלב, מינון, איך ומתי) 3. סוגיות כלליות כמו למשל דרכי התמודדות עם דילמות חינוכיות, מדדי הערכה, למידה מהצלחות ומכישלונות ועוד.

מאחר וחלוקת הקהילות הייתה דיסציפלינרית (סטודנטים הלומדים אותה התמחות והמוביל האקדמי מומחה בתחום הדעת) ניתן היה לראות, מטבע הדברים, נטייה לדון בנושאים/ מקרים ספיציפיים לתחום הדעת יותר מאשר נושאים כלליים. כך למשל, בקהילה אחת בה הסטודנטים והמוביל האקדמי מגיעים מתחום הוראת המתמטיקה, עלו סוגיות כגון חדשנות בהוראת המתמטיקה: משימות מדורגות (Stepped tasks: Top-down structures), מהות ותכלית עבודת הבית במתמטיקה להבדיל ממקצועות אחרים וכו'.

היבטים סובייקטיביים בניהול קהילה

3. מהם האתגרים שעלו במהלך מפגשי הקהילה מנקודת מבטם של המורים המכשירים, הסטודנטים והמוביל האקדמי?

את התשובה לשאלה זו קיבלנו מהראיונות עם הסטודנטים והמורים המכשירים וכן מדיווחי המובילים האקדמיים. האתגר הבולט ביותר היה תיאום זמן אחרי יום הלימודים הנובע בעיקר מלוח זמן עמוס של יום עבודת המורה. כפי שעולה למשל מראיון עם מורה מכשירה שזאת שנתה הראשונה כמשתתפת בקהילה: "מאוד קשה להיפגש אחרי יום עבודה בבית הספר. לרובנו יש את כל הגמולים שאנו צריכים. רק מורה אחת צריכה את הגמול". מורה נוספת מקהילה אחרת הוסיפה "זה לא רק מפגשי הקהילה שאנחנו מחוייבים להם, יש השתלמות בית ספרית, השתלמות למדעים מהפיקוח, ילדים, בית ואחריות. יוצא שכל יום אנחנו מגיעות הביתה בארבע. וזה קשה".

בקהילה אשר התקיימה במסגרת יום הלימודים בבית הספר, המורה, שהיא רכזת תחום הדעת בבית הספר גם סיפרה על אתגר הזמן. היא אומרת:

יום ההתנסות יוצא יום עמוס למדי. מצד אחד אתם מבקשים שיהיו כמה שיותר שיעורים על מנת שהסטודנטיות יתנסו ומצד שני באה הבקשה לשיעור חופשי באמצע היום. התוצאה היא שאין לנו

שיעור חופשי אחר לעצמנו כמורות. זה מעייף להיות בפעולה שבעה שיעורים ברצף. אולם, אנו מבינים את הצורך ועושים את המקסימום אבל את יודעת המורות מתלוננות על דוחק בזמנים.

נראה כי הקושי של המורות המתואר לעיל הועבר בדרך מסויימת גם לסטודנטיות. סטודנטית מאותה קהילה קהילה מספרת,

היה קשה למורות להגיע למפגשים. אני יכולה להבין אותן כי זה השיעור החופשי היחיד שיש להן. בתחילת המפגש היו מגיעות עם הבעות פנים של "לא בא ליי" או "אני עייפה" או "לא הספקתי להכין קפה" וכו' אבל זה עבר להן מהר. ברגע שהתחלנו בדיונים הן היו אקטיביות ושיתפו פעולה עד הסוף.

בנוסף, מדיווחי המובילים האקדמיים עלו מספר אתגרים עיקריים:

1. **תיאום זמנים בין כלל השותפים:** למרות ההסכמה עם הנהלת בית הספר בתחילת השנה על פינוי יום ההתנסות למפגשי הקהילה, עדיין, במקרים מסויימים, נתקלים באילוצי מערכת של בית הספר או המורות אשר מקשים על ניהול לוחות זמנים. אתגר זה מתעצם במיוחד לאור האישור התקציבי המגיע לאחר פתיחת השנה.
2. **הבדלים ברמת המוטיבציה של המורות:** קהילות אקדמיה מתקיימות במוסדות חינוכיים בהם לרוב כל מורות תחום הדעת נדרשות להיכלל בקהילה. מצד אחד הדבר מיטיב עם ההתנסות הקלינית מכוח העובדה שהמוביל האקדמי פוגש את הסטודנטים והמורים כל שבוע בקביעות ואינו נאלץ להתחלק בין שני בתי ספר. אולם, מצד שני, ובמיוחד כאשר קבוצת הסטודנטים גדולה (8-10 סטודנטים) אנו נאלצים לכלול את כל המורים בהתמחות בבית הספר. מצב זה מציב אתגר איתו המוביל האקדמי נאלץ להתמודד כאשר אחת המורות מביעה אי נכונות ועניין להשתלב בקהילה. לעיתים אתגר זה המשיך להתקיים לאורך המפגשים שהרי רמת המוטיבציה של אותה מורה לא תואמת את רמת המוטיבציה של עמיתה. הדבר, לעיתים, הקשה על ניהול הקהילה וגרם לאי נוחות.
3. **הדרישה למקדם התמדה גבוה בבית הספר מול הצורך בחידוש.** רוב הקהילות מתנהלות בבתי ספר ותיקים בתכנית. הדבר מציב את המוביל האקדמי מול אתגר לא פשוט. מצד אחד, תוכנית אקדמיה כיתה מצדדת בשימור בתי ספר בה פועלת התכנית, וזאת לאור המשאבים הרבים המושקעים בהם. מצד שני, שימור זה, אשר בא לידי ביטוי על ידי מקדם התמדה גבוה, מהווה אתגר עבור מובילים אקדמיים הנדרשים להביא עימם חידוש מדי שנה עבור אותם מורים מכשירים שותפים. נמצא כי אותן מורות מכשירות משתתפות בקהילה עם אותו מוביל אקדמי במשך שנתיים ויותר ברצף. כפי שהביע אחד המובילים האקדמיים "זהו אתגר לא פשוט הדורש התחדשות ושינויים אפילו בדוגמאות שאתה מביא לדיון. אם השנה דנו בשילוב ערכים בשיעורי מתמטיקה אני נדרש לשנות בשנה הבאה למרות שמדובר בסטודנטים חדשים. מבחינת המורה המכשיר, הוא ירגיש שהדבר חוזר על עצמו ויאבד עניין".
4. **תמריצים לסטודנטים:** במסגרת דגם קהילת אקדמיה, סטודנטים מתבקשים לשהות לאחר יום ההתנסות למשך שעתיים ללא תגמול. מובילים אקדמיים דיווחו על תחושת אי שביעות מצד הסטודנטים במיוחד לאור העובדה שבשנים קודמות, ההשתתפות בתכנית כללה תגמול כספי. לפי אותם מובילים, הדבר הקשה על התנהלות המפגשים בהתחלה ודרש מהם צורך מוגבר לשכנע ולחפש תמריצים במסגרת ההתנסות הקלינית לעודד את השתתפותם בקהילה.

אתגר זה נתמך על ידי תשובות הסטודנטים לפריט 6 בשאלון העמדות ("בקהילת אקדמיה בה אני משתתפת יש תחושת עומס ואי נוחות") עם מספר סטודנטים המסכימים 26 מתוך 59 שמהווים 44% ו (M=2.98, S.D=1.57). והלא מסכימים 24 סטודנטים שמהווים 40.7%.

4. מהם מאפייני האקלים בקהילה כפי שזה נתפס בעיני המורים המכשירים והסטודנטים?

לצד היבטים אופרטיביים של התנהלות קהילה, חשוב לדון בהיבט הרגשי והשפעותיו על תהליך הלמידה במסגרת הקהילה. ההנחה היא כי מפגשי הקהילה מעוררים מגוון רגשות בעלות השפעה על הדרך בה הלמידה מתקיימת בקהילה. כאשר מערכות היחסים בין המורים המכשירים והסטודנטים מתאפיינות בכבוד הדדי ואמון לצד יחסי שותפות מתקיים איזון של רגשות שליליים וחששות. מורים וסטודנטים המדווחים על אוריה ואקלים חיוביים מדווחים על חוויה מעצימה, נוטעת בטחון ומאפשרת שיתוף פעולה.

כאמור, השאלון שהועבר למורים ולסטודנטים התייחס למספר תחומים כאשר אחד מהם הינו האקלים בקהילה. תחום זה מורכב משישה פריטים כפי שמופיע בטבלה שלהלן:

טבלה 6: התפלגות תשובות המורים על היגדי האקלים בשאלון: ממוצעים וסטיות תקן (N=46)

אקלים בקהילה				
פריטים	(1,2) לא מסכימה	(3) עמדה בינונית	(4,5) מסכימה	ממוצע (5) וסטיית תקן
אני מרגישה טוב לשתף את מחשבותיי ורגשותיי עם הסטודנטיות בקהילה	4.1%	6.1%	89.9%	4.43 0.87
אני מרגישה שאני יכולה להביע את עצמי בחופשיות בקהילה	2%	8.2%	89.8%	4.39 0.81
השיח בין חברי הקהילה הינו דיאלוגי ומכבד	6.1%	4.1%	89.8%	4.53 0.98
הקהילה מהווה מקום בטוח לשיתוף פעולה והדדיות	2%	8.2%	89.8%	4.55 0.82
אינני מרגישה בנוח בקהילה	71.4%	6.1%	22.4%	2.04 1.53
אני מקבלת תמיכה והכוונה בעבודתי במסגרת הקהילה	4.1%	8.2%	87.8%	4.31 0.94

מהטבלה ניתן לראות כי האקלים בקהילה נתפס כחיובי מאוד בעיני המורים המכשירים. הקהילה היוותה עבורם מקום בטוח, נוח וחופשי להביע מחשבות ורגשות כאשר השיח התאפיין כשיח חיובי הבנוי על כבוד הדדי ושיתוף פעולה.

טבלה 7: התפלגות תשובות הסטודנטים על היגדי האקלים בשאלון: ממוצעים וסטיות תקן (N=59)

אקלים בקהילה				
ממוצע (1-5) וסטיית תקן	(4,5) מסכימה	(3) עמדה בינונית	(1,2) לא מסכימה	
4.17 1.15	45 76.2%	7 11.9%	7 11.9%	אני מרגישה טוב לשתף את מחשבותיי ורגשותיי עם המורות בקהילה
4.27 1.06	48 81.3%	6 10.2%	5 8.5%	אני מרגישה שאני יכולה להביע את עצמי בחופשיות בקהילה
4.44 0.97	51 86.4%	5 8.5%	3 5.1%	השיח בין חברי הקהילה הינו דיאלוגי ומכבד
4.44 0.97	51 86.4%	5 8.5%	3 5.1%	הקהילה מהווה מקום בטוח לשיתוף פעולה והדדיות
2.86 1.73	25 42.4%	5 8.5%	29 49.2%	אינני מרגישה בנוח בקהילה
4.24 0.88	49 83.1%	8 13.6%	2 3.4%	אני מקבלת תמיכה והכוונה בהכשרתי במסגרת הקהילה

מהטבלה ניתן לראות כי מנקודת מבטם של הסטודנטים ובדומה למורים המכשירים בקהילה (לפי חישוב מבחן t בין שתי הקבוצות לא נמצאו הבדלים ($t(105)=0.73, p>0.05$), האקלים נתפס כחיובי וידידותי ברמה שראויה לציון וזה בא לידי ביטוי בממוצעים הגבוהים של ששת הפריטים בשאלון. האקלים נתפס כנוח ומאפשר לכלל המשתתפים להיפתח ולשתף בכל אשר עולה על רוחם. לפי תשובות הסטודנטים נראה כי התפתח בקהילה שיח ודיאלוג מכבד בין המשתתפים. הסטודנטים ציינו כי הקהילה מהווה עבורם מסגרת בטוחה לקיום שיתופי פעולה בין העמיתים ומחזקת אצלם את ההרגשה שנוח לי כאן וטוב לי, כפי שניתן לראות בפריט " הקהילה מהווה מקום בטוח לשיתוף פעולה והדדיות" ממוצע (4.44).

הראיונות עם המורים והסטודנטים העלו תמונה דומה ואף חידדו את תפיסות המשתתפים לאקלים אשר רווח בקהילה. סטודנטית לאנגלית סיפרה כי "הקהילה הייתה מקום מועיל ונחמד", סטודנטית לחינוך מיוחד הוסיפה "יבהתחלה הדבר היה מלחיץ כי לא ידענו איך אנחנו הולכות לשבת ולשוחח עם אלו שיש להתייחס אליהם ברשמיות. בהמשך הכל הלך כשורה ובנינוחות". מורה אחת סיפרה כי "נהניתי להיות חלק מהקהילה. שיתוף הרגשות היה מעורר השראה".

הרפלקציות שסטודנטיות כתבו לאחר המפגשים אף הן תמכו בכך שהאקלים היה חיובי ונוח. כשנתבקשו הסטודנטים לכתוב מה היה להם טוב במפגשי הקהילה, חלק ניכר התייחס לאווירה הנוחה, השיח המכבד, ההזדמנות להתבטא בחופשיות ולשתף בקשיים.

א.5. מהו המניע של המורים המכשירים והסטודנטים להשתתף באופן פעיל בקהילה?

כעיקרון, דגם קהילת אקדמיה מתגמל מורים מכשירים המשתתפים בקהילה בשני אופנים: (1) תגמול כספי (2) הכרה בגמול השתלמות. יחד עם זאת, רוב המורים המכשירים בקהילות נשוא מחקר זה הינם בעלי ותק של יותר מ-10 שנים. מכאן, שחלק ניכר מהם הגיע לתקרת הגמולים לקידום בדרגות. מכאן, נשאלת השאלה מה המניע שלהם להשתתף בקהילות למרות הקשיים שהוזכרו לעיל?

טבלה (8): התפלגות תשובות המורים על היגדי המוטיבציה בשאלון: ממוצעים וסטיית תקן (N=46)

מוטיבציה				
ממוצע (1-5) וסטיית תקן	(4,5) מסכימה	(3) עמדה בינונית	(1,2) לא מסכימה	
3.33 1.30	49%	28.6%	22.4%	הצטרפתי לקהילת אקדמיה משום שהלמידה בה מקנה לי גמול השתלמות

4.39 0.95	87.8%	8.2%	4.1%	הצטרפתי לקהילת אקדמיה מתוך רצון להיפגש עם עמיתים ולשתף אותם בהצלחות ובקשיים שלי כמורה מכשירה
4.45 0.89	93.9%	2%	4.1%	הצטרפתי לקהילת אקדמיה כדי לשפר את מיומנויות ההדרכה שלי לסטודנטיות
4.20 1.04	83.7%	8.2%	8.2%	הצטרפותי לקהילת אקדמיה עשתה לי טוב וסדר בעבודה שלי
4.51 0.82	93.9%	2%	4.1%	נכחתי בכל המפגשים מתחילתם ועד הסוף
4.65 0.81	93.9%	2%	4.1%	הקפדתי להגיע לכל המפגשים

מהטבלה לעיל עולה כי רוב המורים היו מחוייבים לקהילה והקיפידו להגיע למפגשים ולהיות נוכחים לאורך כל המפגש. לפריטי ההקפדה להגיע למפגשים ולנוכחות היו הממוצעים הגבוהים ביותר ($M=4.65$) ו ($M=4.51$). בנוסף, הטבלה מראה כי הרצון ללמוד מאחרים, לשתף בהצלחות ובקשיים וכן לפתח מיומנויות הדרכה בלטו כמניעים עיקריים להשתתפות בקהילה. הנתונים לעיל מצביעים שגמול ההשתלמות קיבל את הממוצע הנמוך ביותר ($M=3.33$).

הראיונות עם מורים הסבירו את המניעים שלהם להשתתף בקהילות על אף האתגרים והקושי. מורה שזו השנה הראשונה שלה בקהילה סיפרה "מפגשים כאלה מאוד חיוניים למורים מכשירים. את לומדת דברים חדשים אודות מורים אחרים בבית הספר לא רק הסטודנטיות שבאות להתנסות". מורה אחרת הדגישה את ענין התגמול הכספי אך לא רק "נכון שתוספת 2000 שקל היא טובה אולם זה לא רק עניין של כסף. זוהי תכנית שהמכללה שהיא שותפה עימנו מבקשת וזה טוב לסטודנטים אז למה לא". מורה שיש לה נסיון עם קהילה משנה שעברה סיפרה "המניע שלי זה לעזור למורי העתיד. נכון שזה קשה ומעמיס אבל במפגשים אני מרגישה שאני לומדת דברים חדשים, אישיים ומקצועיים".

מתשובות המורים ניתן לראות כי למרות שהתגמול הינו משמעותי, התרומה להתפתחות המקצועית והאישית מהווה מניע יותר חזק להשתתף בקהילה ולהתחייב לדרישותיה. בנוסף, ניתן לראות שיחסי השותפות עם המכללה והרצון לעזור לחברה בהכשרת מורי העתיד היוו מניע משמעותי אשר בא לידי ביטוי במחוייבותם לקהילה.

להבדיל ממורים המקבלים תגמול עבור השתתפותם בקהילה, סטודנטים משתייכים לקהילה מתוך דרישה של המכללה והמדריך. מכאן, בדיקת היבט זה מקבל משנה תוקף מעצם מחויבותם למפגשי הקהילה ודרישותיה. הטבלה שלהלן מציגה את תשובות הסטודנטים בתחום המוטיבציה:

טבלה (9): התפלגות תשובות הסטודנטים על היגדי המוטיבציה בשאלון: ממוצעים וסטיות תקן (N=59)

מוטיבציה				
ממוצע (1-5) וסטיות תקן	(4,5) מסכימה	(3) עמדה בינונית	(1,2) לא מסכימה	
4.41 0.91	49 83.1%	8 13.6%	2 3.4%	אני מרוצה מהצטרפותי לקהילת אקדמיה השנה במסגרת ההתנסות
4.59 0.72	56 94.9%	2 3.4%	1 1.7%	אני מעריכה שיש לי יכולות גבוהות ללמוד ולהתפתח מקצועית.
4.41 0.81	52 88.1%	6 10.2%	1 1.7%	אני שבעת רצון מהתנהלות הקהילה
4.56 0.82	54 91.5%	3 5.1%	2 3.4%	נכחתי בכל המפגשים מתחילתם ועד הסוף
4.44 0.88	51 86.4%	6 10.2%	2 3.4%	טוב לי בקהילה ואני מרגישה תורמת ונתרמת
4.63 0.76	56 94.9%	1 1.7%	2 3.4%	הקפדתי להגיע לכל המפגשים

מהטבלה עולה כי בדומה למורים, תחום זה קיבל את הממוצעים הגבוהים ביותר ביחס לתחומים אחרים בשאלון. הדבר מעיד על כך שמפגשי הקהילה היו מעצימים ותורמים לסטודנטים מה שהוביל לרמת מוטיבציה

גבוהה להשתתף בה. הסטודנטים דיווחו על רמות גבוהות של מחויבות לקהילה בכך שהקפידו להגיע לכל המפגשים, כפי שזה בא לידי ביטוי בפריט עם הממוצע הכי גבוה ($M=4.63$). שביעות הרצון הגבוהה של חלק גדול מהסטודנטים בעניין השתתפותם בקהילה ($M=4.41$) נראית כמשפיעה על ההערכה העצמית החיובית של אותם סטודנטים כפי שמשקף בפריט 22 לעיל: "אני מעריכה שיש לי יכולות גבוהות ללמוד ולהתפתח מקצועית" ואשר קיבל ממוצע ($M=4.59$). בנוסף, העלייה במוטיבציה בקרב משתתפי הקהילה באה לידי ביטוי ברצון העז שלהם לתרום להתפתחות הקהילה הן חברתית והן מקצועית, כפי שמשקף בפריט שממוצעו ($M=4.44$), "טוב לי בקהילה ואני מרגישה תורמת ונתרמת".

ב. מה הן העמדות של מורות מכשירות וסטודנטים כלפי קהילת-אקדמיה?

שאלה זו באה לשפוך אור על נקודות המבט והעמדות שמורים מכשירים וסטודנטים מחזיקים כלפי הקהילה מתוך הבנה שיש ביכולתן של עמדות אלו לעצב את ההתפתחות והצמיחה האישית והמקצועית שלהם. עמדות חיוביות תורמות ליצירת סביבת למידה תומכת המטפחת שיתופי פעולה ותקשורת פתוחה ובטוחה ואשר בתורם מקדמים מערכת יחסים שתומכת בהתפתחות אישית ומקצועית.

טבלה (10): התפלגות תשובות המורים על היגדי העמדות בשאלון: ממוצעים וסטיות תקן ($N=46$)

עמדות המורים כלפי הקהילה				
היגד	(1, 2) לא מסכימה	3 עמדה בינונית	(4, 5) מסכימה	ממוצע (1-5) ס.ת.
אני מאמינה שהלמידה בקהילה מטפחת את התפתחותי המקצועית	4.1%	4.1%	91.8%	4.45 0.91
הצטרפתי לקהילת אקדמיה עשתה לי טוב וסדר בעבודה שלי	8.2%	8.2%	83.7%	4.20 1.04
אני ממליצה לאחרים להצטרף לקהילת אקדמיה	6.1%	6.1%	87.8%	4.47 1.00
אני מרוצה מהצטרפתי לקהילת אקדמיה השנה	4.1%	4.1%	91.8%	4.53

0.92				
4.51 0.82	89.8%	8.2%	2%	אני שבעת רצון מהתנהלות הקהילה
4.51 0.79	91.8%	6.1%	2%	טוב לי בקהילה ואני מרגישה תורמת ונתרמת
1.96 1.00	10.2%	10.2%	79.6%	בקהילת אקדמיה בה אני משתתפת יש תחושת עומס ואי נוחות
3.88 1.20	71.4%	16.3%	12.2%	אני נתרמת מהלמידה השיתופית בקהילת אקדמיה.
4.20 1.00	83.7%	10.2%	6.1%	קהילת אקדמיה מסייעת לי לפתח מסוגלות אישית - ביטחון ביכולתי להתגבר על האתגרים שאני פוגשת כמורה מכשירה.
4.10 0.98	81.6%	12.2%	6.1%	אני מרגישה שהפעילות שלי בקהילת אקדמיה משפיעה על העשייה שלי בבית הספר

מהטבלה לעיל ניתן לראות כי מורים מכשירים מחזיקים בעמדות חיוביות מאוד כלפי השתתפותם בקהילה. הדבר בא לידי ביטוי בממוצעים הגבוהים במגוון הפריטים לעיל. נראה כי רוב רובן של המורות (91.8%) שבעות רצון מהצטרפותן לקהילה (M=4.53) וכי הן מרגישות תורמות ונתרמות (M=4.51). הנכונות להמליץ למורים אחרים לקחת חלק ולהשתתף בקהילות דומות גם הוא קיבל ממוצע גבוה (M=4.47) בקרב רוב המורים (87.8%). בנוסף, הממצאים לעיל מעידים על תרומה נתפסת משמעותית של ההשתתפות בקהילה על ההתפתחות האישית והמקצועית. דבר אשר יפורט בהמשך בפרק התפוקות.

טבלה (11): התפלגות תשובות הסטודנטים על היגדי עמדות בשאלון: ממוצעים וסטיות תקן (N=59)

עמדות של הסטודנטים כלפי הקהילה

היגד	(1, 2) לא מסכימה	3 עמדה בינונית	(4, 5) מסכימה	ממוצע (1-5) ס.ת.
אני מאמינה שהלמידה בקהילה מטפחת את התפתחותי כמורה לעתיד	2 3.4%	3 5.1%	54 91.5%	4.58 0.81
הצטרפותי לקהילת אקדמיה עשתה לי טוב וסדר בלמידה שלי	2 3.4%	6 10.2%	51 86.4%	4.47 0.88
אני ממליצה לאחרים להצטרף לקהילת אקדמיה	3 5.1%	4 6.8%	52 78.1%	4.49 0.95
קהילת אקדמיה מאפשרת להיפגש עם סטודנטים אחרים ומורים ולשתף אותם בהצלחות ובקשיים שלי כסטודנטית	4 6.8%	5 8.5%	50 84.7%	4.41 1.07
קהילת אקדמיה משפרת את מיומנויות הלמידה וההוראה שלי כסטודנטית ומורה לעתיד	3 5.1%	3 5.1%	53 89.8%	4.51 0.88
בקהילת אקדמיה בה אני משתתפת יש תחושת עומס ואי נוחות	24 40.7%	9 15.3%	26 44%	2.98 1.57
אני נתרמת מהלמידה השיתופית בקהילת אקדמיה.	1 1.7%	14 23.7%	44 74.5%	4.24 0.94
קהילת אקדמיה מסייעת לי לפתח מסוגלות אישית - ביטחון ביכולתי להתגבר על האתגרים שאני פוגשת כמורה לעתיד.	2 3.4%	7 11.9%	50 84.7%	4.44 0.90
אני מרגישה שהפעילות שלי בקהילת אקדמיה משפיעה על העשייה שלי בבית הספר	2 3.4%	5 8.5%	52 88.1%	4.42 0.86

מהטבלה לעיל עולה כי בדומה למורים מכשירים, סטודנטים מחזיקים עמדות חיוביות כלפי הקהילה וההשתתפות בה. הם מדווחים על שבעות רצון מהקהילה ותכניה וכן מרגישים שיש לה השפעה חיובית על ההתפתחות האישית והמקצועית שלהם. בנוסף, נמצא כי חלק גדול מהסטודנטים (78.1%) היו ממליצים לאחרים להצטרף לקהילה. יחד עם זאת, נראה כי כמעט מחצית מהסטודנטים הרגישו עומס ואי נוחות בקהילה (44%). ממצא זה שונה מהממצא התואם בקרב מורים אשר רק 10.2% מהם הביעו רגשות אלו.

מהממצאים ניתן ללמוד כי למרות העומס ואי הנוחות, שבעיקר נובעים מדוחק הזמן, עדיין סטודנטים מאמינים שההשתתפות בקהילה מועילה וחיונית לתחושת המסוגלות ופיתוח מיומנויות הוראה ולמידה. הפרק הבא ידון בהרחבה בתפוקות של הקהילה עבור המורים והסטודנטים.

ג. מהן התפוקות של הקהילה עבור המשתתפים בה?

שאלה כוללית זו התייחסה למספר נקודות ובעיקר להשפעות הנתפסות של הקהילה על התפתחות הקשר בין הסטודנטים והמורים המכשירים, על תחושת השייכות לבית הספר וכן על הפיתוח המקצועי של המורות והסטודנטיות.

ג.1. מהי השפעת הקהילה על הקשר מורה מכשיר - סטודנט, כפי שזה נתפס בעיני הסטודנטים והמורים המכשירים?

לקשר בין סטודנט ומורה מכשיר במסגרת ההתנסות הקלינית חשיבות רבה בהתווית תהליך ההתפתחות והלמידה של שניהם.

מהראיונות עם מורים עולה כי למפגשי הקהילה והתהליך אותו עברו המורים המכשירים והסטודנטים במסגרת הקהילה השפעה ניכרת על הקשר בין המורה המכשיר והסטודנט החניך. כך עולה מתשובתה של אחת המורות אשר סיפרה "מפגשי הקהילה מאפשרים לסטודנט להכיר אותי ברמה אישית יותר במיוחד באותם מפגשים בה משתפים חוויות אישיות. היא רואה אותי כמי שיכולה להיות פגיעה או עושה טעויות ולא רק כמורה מכשירה". באותה רוח, מורה נוספת טענה "ייתכן ולסטודנט יש תפיסה שגויה אודות המורה המכשיר והמפגשים מאפשרים לסטודנט לדעת מי אני באמת. שלמרות ואני קשה לפעמים אך אני מעוניינת בעיקר בלהועיל עם סטודנטים והתלמידים".

כשסטודנטים נשאלו על הקשר שלהם עם המורה המכשיר בעקבות מפגשי הקהילה, הם השיבו שמפגשי הקהילה היטיבו עם הקשר, העמיקו אותו וחשפו היבטים חדשים על כל אחד.

אני בטוחה שמפגשי הקהילה השפיעו על הקשר ביני לבין המורה המכשירה. בהתחלה הרגשתי שהיא לא כל כך מקבלת אותי. חשבתי שיש לי בעיה. הרגשתי שהיא מתנשאת. לא עשיתי כלום בעניין כי בשנה שעברה לא נהניתי מההתנסות ולא רציתי שדברים יחזרו על עצמם לכן זרמתי. כשהתחלנו עם המפגשים התקרבונו אחת לשניה והתפתח הקר בינינו ואפילו החלפנו סיפורים אישיים. (סטודנטית לאנגלית)

סטודנטית אחרת ציינה " כשאת מקשיבה למורה המכשירה שלך במפגשים אלו את מקבלת הזדמנות להבין אותה יותר, את נחשפת לאיך היא רואה עניינים ואיך היא חושבת וזה עוזר לך לדעת איך לעבוד איתה". סטודנטית אחרת הוסיפה "יכולנו לראות דברים שהמורה לר הראתה במסגרת הכיתה".

בנוסף, סטודנטית אחרת ציינה שמפגשי הקהילה היוו מקום לדיון בבעיות ובאתגרים ומכאן חשיבותם. היא סיפרה "לחלק מהסטודנטים היו בעיות עם המורים המכשירים שלהם ואנחנו דנו בנושאים אלו במסגרת הקהילה - הקשר עם המורה המכשיר. דברים השתנו. אני חושבת אלמלא המפגשים ייתכן וסטודנטים היו נשארים עם תחושות של אי שביעות רצון כל השנה". סטודנטית נוספת אף ציינה "מפגשי הקהילה היוו נקודת מפנה עבור חלק מהסטודנטים".

סטודנטית אחת ראתה במפגשי הקהילה כמי שעזרו לה בהתמודדות עם שתי מורות מכשירות. לסטודנטית היו שתי מורות מכשירות מאחר והיא לומדת בשתי התמחויות: חינוך מיוחד ומדעים. היא מספרת, מפגשי הקהילה היו יעילים מאוד עבורי במיוחד שהיו לי שתי מורות. המורות שהיו לי היו מאוד שונות מבחינת אישיות. האחת היתה אנרגטית והשניה היתה שקטה למדי. יש הבדל עצום באיך הייתי צריכה להתמודד עם כל אחת. מפגשי הקהילה שהפגישו את שתי המורות היוו הזדמנות שהן יכירו אחת את השניה (למרות שהן עבדו באותו בית ספר, הן לא הכירו אחת את השנייה באמת). העמקת הקשר ביניהן עזרה לי מאוד: הן היו דנות בשיעורים שלי ואז האחת היתה שומעת מהשניה על הביצועים שלי ומחליפות דעות. זה עזר לי מאוד.

מתשובות הסטודנטים והמורים נראה כי מפגשי הקהילה היוו הזדמנות להעמקה וייצוב של הקשר בין המורים והסטודנטים וכן עזרו להם בהתמודדות עם המורות המכשירות. יש לציין כי הדבר בלט כיותר משמעותי בקרב סטודנטים מאשר מורים.

ג.2. מהי השפעת הקהילה על תחושת השייכות של הסטודנטים לבית הספר כפי שזה נתפס בעיני הסטודנטים?

כאמור מפגשי הקהילה פעלו במתכונת של מפגשים שבועיים או דו-שבועיים. הממצאים מעלים כי אותם מפגשים השפיעו לטובה על תחושת השייכות הן לקהילה והן למוסד החינוכי בו התנסו הסטודנטים כפי שהדבר נתפס בעיניהם.

טבלה (12): התפלגות תשובות הסטודנטים על היגדי השייכות: ממוצעים וסטיות תקן (N=59)

השפעת מפגשי הקהילה על השייכות

היגד	(1, 2) לא מסכימה	3 עמדה בינונית	(4, 5) מסכימה	ממוצע (1-5) ס.ת.
יש לי יתרון להיות שייך לקהילת אקדמיה	1 1.7%	8 13.6%	50 84.7%	4.42 0.86
אני מרגישה טוב בקהילה ובעיקר מהיחס של המשתתפים	1 1.7%	4 6.8%	52 88.1%	4.53 0.77
הקהילה נותנת לי תמיכה וחוסן נפשי ורגשי בעבודתי כסטודנטית בבית הספר ומורה לעתיד	4 6.8%	3 5.1%	52 88.1%	4.46 0.93
הקהילה מספקת לי תחושת שותפות ושייכות לתכנית ולבית הספר.	2 3.4%	7 11.9%	50 84.7%	4.42 0.89
הקהילה אינה מספקת לי את העזרה שאני מצפה לו בבית הספר	24 40.7%	9 15.3%	26 44%	2.93 1.62

מהטבלה עולה כי הסטודנטים הביעו תחושת שייכות גבוהה לקהילה בשל העובדה כי מקום זה מהווה עבורם מסגרת שיש בה כבוד הדדי, מקום לכל אחד להביא את עצמו לידי ביטוי בצורה חופשית ופתוחה. הקהילה עבור משתתפיה נתפסה כמי שנותנת מענה מקצועי ברמה של התפתחות אישית ותורמת לעיצוב דמותם כמורי העתיד וכן כמי שנותנת מענה רגשי כך שהחוסן האישי והביטחון העצמי התפתחו עם הזמן, דבר אשר מגביר את תחושת השייכות והאכפתיות לכל מה שקורה בקבוצה הקטנה – הקהילה ובקבוצה הגדולה – בית הספר. סטודנטים ציינו כי הקהילה נתנה מענה לצרכיהם ועמדה בציפיות האישיות מה שהעצים את תחושת השייכות.

הראיונות עם הסטודנטים והמורים תמכו בממצא זה. סטודנטית אחת ציינה 'תחושת השייכות שלי לבית הספר השתנתה. אני זוכרת מפגש עם סגן המנהל באחד בו דנו בסוגייה בעייתית שאירעה בתחילת השנה. הדיון איפשר לנו להסביר את נקודת מבטנו כסטודנטים. לאחר אותו מפגש התנהגותו של הסגן השתנתה'. סטודנטית אחרת

הוסיפה, "הדברים נהיו טובים יותר. בהתחלה הרגשנו מנותקים ולא רצויים אך הדברים השתנו והתחלנו לקחת חלק בפעילויות הבית ספריות".

מדיווחי הסטודנטים נראה כי מפגשי הקהילה והדיונים במסגרתה סיפקו הזדמנות בה הסטודנטים יכלו לשתף בתחושותיהם וחששותיהם בבטחה וללא איום גם מול צוות ההנהלה של בית הספר. השינוי הם חוו, הן ברגשות והן בהתנהלות האחר עימם, נראה כי העצים את בטחונם האישי והשפיע על תחושת השייכות שלהם לקהילה בכלל ולבית הספר בפרט.

ג. באיזה מידה תרמה קהילת-אקדמיה לפיתוח מיומנויות הכשרת סטודנטים בקרב המורים המכשירים כפי שזה נתפס בעיני הסטודנטים והמורים המכשירים?

אחת המטרות המוצהרות של קיום דגם אקדמיה קהילה הינה פיתוח מקצועי של המורים המכשירים ובמיוחד לתמוך ולטפח מיומנויות של הדרכה וליווי של סטודנטים המתכשרים להוראה.

תשובות המורים לשאלון מצביעים על כך שרוב רובם של המורים (91.8%) מאמינים שהלמידה בקהילה מטפחת את התפתחותם המקצועית ($M=4.45$, $SD 0.91$). 83.7% השיבו כי הצטרפותם לקהילה עשתה להם סדר בעבודה. הראיונות עם המורים העלו תמונה דומה אולם מפורטת יותר. תגובתה של אחת המורות שזו השנה הראשונה שלה בקהילה מעידה על כך,

דרך תהליך ההיוועצות שקיימנו למדתי איך להיות, הלכה למעשה, קשובה יותר לצרכים של מי שהוא שונה ממני. הסטודנטית שלי מגיבה ברגישות יתר לכל אמירה מצדי. בהתחלה לא ידעתי מה לעשות, עד כמה שאני מנסה להיות עדינה אך עדיין רציתי הגיד מה אני באמת חושבת. במהלך דיון בקהילה נחשפנו לסוגיות דומות אצל אחרים והסכמנו על דרך פעולה שתטיב עם כולם.

מורה אחרת הוסיפה, "למרות שבשנה הראשונה והשנייה שלנו בתכנית לקחנו השתלמות על איך להדריך וללוות סטודנטים, השנה זה אחרת. הסטודנטים הם איתנו ואת רואה את התגובות שלהם ושומעת את שאלותיהם במגוון ענינים". מורה עמיתה מאותה קהילה הוסיפה, "השיתוף מאוד עוזר במיוחד כשכולנו מאותו בית ספר ויש לנו ראייה וחזון משותפים". מורה אחרת סיפרה, " למדתי על עצמי הרבה ועל איך אני יכולה לעזור לסטודנטית".

מהתגובות לעיל ניתן להבין שמסגרת הקהילה ובמיוחד לאור ההיוועצות, שיתוף הסוגיות וכן תחושת הבטחון בה, תרמו לטיפוח מיומנויות הכשרת סטודנטים. המורים דיווחו על כך שלמדו פרקטיקות שעזרו להם בהדרכת וליווי הסטודנטים. לעומת זאת, סטודנטים לא יכלו להצביע על שיפור באותן מיומנויות. הדבר ייתכן ונובע, בין היתר, מחוסר ידע ומעצם העובדה שזוהי השנה הראשונה שלהם עם המורים ואין להם נסיון להשוות אותו עם החוויות שלהן כיום. מבחינת אותם סטודנטים, המורים 'הבינו אותנו יותר', אולם, לא יכלו להצביע על מיומנות מסויימת שטופחה.

ג.4. באיזה מידה תרמה קהילת-אקדמיה לפיתוח פרקטיקות בהתנסות המעשית בקרב הסטודנטים, כפי שזה נתפס בעיני הסטודנטיות, המורות המכשירות והמוביל האקדמי?

כאמור לעיל, מאחר וההתנסות הקלינית במכללה מתקיימת לפי התמחות, הקהילות שנוצרו היו מקצועיות. מכאן, תוצר מצופה היה דיון בפרקטיקות הוראה ולמידה הקשורות למקצוע ההתמחות. התרומה של הקהילה לפיתוחן וטיפולן של פרקטיקות אלו בלט במיוחד בתגובות המורים והסטודנטים ברפלקציות שכתבו לאחר המפגשים, בראיונות ובשאלון.

הממצאים מראים כי הקהילה שימשה כמרחב דינמי לטיפול ידע מעשי ויישומי עבור הסטודנטים. ההתמקדות במצמדי אתגר-ידע/ דילמה-ידע המכוונים לנושאים ספיציפיים סיפקה מסגרת מובנית להתמודדות עם אתגרי עבודת המורה במיוחד בתחילת דרכו. סטודנטים דיווחו על חשיפה לגישות מגוונות, דרכי הוראה ופרקטיקות יישומיות כגון: דרכי התמודדות עם תלמידים עם בעיות קשב וריכוז, עבודת צוות, שימוש באמצעים מוחשיים, דרכי אימפרוביזציה, הקניית מושגים מתמטיים בכיתה. חשיפה ומידה זו העשירה את ארגז הכלים הפדגוגי שלהם והגבירה את תחושת ההסתגלות והיצירתיות בפתרון בעיות בתוך ההקשר החינוכי. אחת הסטודנטיות ממחישה עניין זה באומרה,

נהגנו לדון במקרים שונים וכל אחת היתה אומרת מה היא חושבת. בשאת שומעת את המורה המכשירה, את אומרת לעצמך וואלה לא חשבתי על זה ככה. אולי בגלל שאנחנו עדיין חדשים וצעירים. למשל אני זוכרת פעם אחת עשיתי טעות במהלך שיעור, טעות באנגלית, ואחד התלמידים תיקן אותי. הרגשתי ממש מבולבלת ולא יגתי מה לעשות, וענתי "תודה". במהלך המפגשים בקהילה הועלה מקרה דומה ולמדתי איך אני יכולה לצאת ממצבים כאלה. למדתי איך לשמור על הבטחון העצמי מול הסטודנטים. אהבתי את האסטרטגיה שאחת המורות הציגה. את לומדת אסטרטגיות שבאמת עובדות כי המורות מנוסות. זה עוזר.

סטודנטית אחרת סיפרה, "אם את שואלת אותי, השנה למדתי הקבה יותר משנה שעברה. שנה שעברה למשל הכנו ויישמנו יום שיא באנגלית לכל החטיבה. היה מוצלח מאוד. אולם, לא למדתי הרבה ממנו. השנה, למדתי הרבה יותר מעצם השתתפותי בקהילה. למדתי אסטרטגיות, מרגישה שאני מוכנה יותר לעתיד." סטודנטית נוספת סיכמה זאת באומרה "גם אם זה לא היה חובה הייתי מצטרפת."

מהציטוטים לעיל ניתן לראות כי הקהילה הצליחה לתרום להתפתחות האישית והמקצועית של הסטודנטיות באופן משמעותי כפי שזה נתפס בעיניהם.

המורים המכשירים והמובילים האקדמית הסכימו שאכן מפגשי הקהילה העשירו את ההתנסות הקלינית של הסטודנטים. אחת המורות העידה "בכל פעם שיש שיתוף ברעיונות יש למידה". מפגשי הקהילה מהווים הזדמנות נוספת, ועשירה יותר, של למידה בהשוואה לדגמי התנסות אחרים עבור הסטודנטים, המורים והמוביל האקדמי. כך עולה ממובילה אקדמית שזו היתה השנה השניה שלה בהובלת קהילה, "מפגשי הקהילה מהווים הזדמנות ללמוד מכולם, סטודנטים עמיתים ומורות שונות. הלמידה מתעצמת מאחר והיא עונה על צרכים שעולים משדה ההקשר הספיציפי שלהם והדבר בא לידי ביטוי, בין היתר, בציונים בסוף שנה בהתנסות".

מטרת המחקר הנוכחי הינה להעריך את דגם קהילת אקדמיה מבחינת היישום וההשפעות הנתפסות על ההתפתחות המקצועית של המשתתפים. ממצאי המחקר תומכים בממצאים קודמים אודות דגם קהילות אקדמיה-כיתה במיוחד קיומן של דפוסים שונים של קהילות. קהילות נשוא מחקר זה נמצאו כמי שעונים על שני דפוסי קהילות: (1) קהילה מתהווה בה תחומי העיסוק נובעים מהשדה ומשאלות שהסטודנטיות מעלות במהלך שנת ההתנסות; (2) קהילה משלבת: כוללת מפגשים המשלבים למידה של נושא מסוים וכן דיון ושיתוף במקרים העולים משדה ההתנסות. כמו כן, אתגר הנעת המורים להשתתף בקהילה ייתכן ומחייב חשיבה מחודשת לגבי אופי התמריצים הניתנים.

ממצאי המחקר תומכים בהיותן של קהילות אקדמיה-כיתה קהילות עשייה (Comminuty of Practice), בהן השיתוף בידע והנסיון וקיומו של מודל היוועצות מעמיקים את הידע של השותפים בה (Geeraerts et al., 2018) וכי הלמידה במסגרת קהילות מעין אלו הינה שיתופית ובולטות בה נורמות של מחויבות אישית ושיתוף חופשי בידע. ליתר דיוק, ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים את התרומות המשמעותיות של דגם קהילת אקדמיה כקהילה לומדת הן לתהליך והן למשתתפים בו. בנוסף, הם שופכים אור על ההיבטים הרבגוניים העומדים בבסיס הצלחת דגם זה במסגרת ההתנסות הקלינית של סטודנטים המתכשרים להוראה בשנתם האחרונה להתנסות.

• תרומת מאפייני הדגם לתהליך:

התרומה האיתנה של קהילת אקדמיה לתהליך היתה ניכרת דרך הסדירויות, עושר הסוגיות, המקרים והדילמות שהמורים המכשירים והסטודנטים העלו. מסגרת זו התגלתה כקטליזטור לצמיחה מקצועית באמצעות השילוב היעיל של הסוגיות והדילמות מהעולם האמיתי של שדה ההתנסות הקלינית. עושר המקרים לא רק שימש כיישום פרקטי של ידע תיאורטי אלא גם עורר חשיבה ביקורתית וטיפח מיומנויות של פתרון בעיות בקרב המשתתפים.

בנוסף, האקלים אשר התאפיין בשיח דיאלוגי פתוח, המבוסס על כבוד הדדי היה ראוי לציון מכיוון שהוא מטפח סביבה בה המשתתפים מרגישים בנוח לחלוק מחשבות ורגשות ללא חשש של שיפוטיות. האווירה החיובית והתומכת ששררה בקהילות הופכת, בתורה, לגורם מכריע ובעלת תפקיד מרכזי בהתגברות על אתגרים שמתעוררים לאורך התהליך. כמו כן, המחויבות והמסירות של כלל המשתתפים (מורים, סטודנטים ומוביל אקדמי) לשמירה על סביבה זו מדגישה את החוסן של מסגרת דגם קהילת אקדמיה לטיפוח חווית לימודים הוליסטית והדגשת חשיבותו של אקלים נוח בהנעת תהליך יעיל של למידה בכלל ושל התנסות בפרט.

• תרומת התהליך למשתתפים:

התרומה של התהליך אותו עברו המורים, הסטודנטים והמוביל האקדמי למערכת היחסים והקשר ביניהם ותחושת השייכות לקהילה ולבית הספר היתה אבן יסוד בממצאים שלנו. הממצאים מעידים על כך שהתהליך

אותו עברו המשתתפים כפי שנתמך על ידי דגם קהילת אקדמיה התעלה על פרדיגמות מסורתיות של התפתחות מקצועית. העמקת הקשר בין מורים וסטודנטים מעידה לא רק על חילופי ידע אלא גם עיבוד של קשרים אישיים משמעותיים.

ליתר דיוק, נראה כי הקהילה תרמה להיווצרותם של קשרים אישיים חדשים בין מורות בית הספר עצמן. הממצאים העלו כי מפגשי הקהילה, אשר התאפיינו בשיח פתוח ומשתף, חשפו בפני המשתתפים היבטים אישיים ומקצועיים שלא היו ידועים. תוצאה בלתי מכוונת זו מדגישה את הכוח הטרנפורמטיבי של קהילה מסוג זה שכן קולגות מאותו מוסד חינוכי מזה שנים מגלים הבנה מעמיקה יותר של זה ברמה אישית. בנוסף, המחקר חשף תחושת שייכות מוגברת בקרב מורים מכשירים וסטודנטים המעידה על השפעות חיוביות רחבות של דגם קהילת אקדמיה. הצמיחה המקצועית הנתפסת, הן עבור המורים המכשירים מבחינת כישורי ומיומנויות הכשרה, והן עבור הסטודנטים בשכלול ופיתוח פרקטיקות הוראה ועבודת צוות מדגישה את ההשפעה המהותית והרחבה של קהילת אקדמיה כיתה.

• תרומת המשתתפים לתהליך

המעורבות וההשתתפות הפעילה של המורים המכשירים והסטודנטים למרות הקשיים של זמן ומאמץ מתגלה כגורם משמעותי בהצלחת קהילת אקדמיה. העמדות החיוביות והמוטיבציה שהפגינו המורים והסטודנטים להשתתף באופן פעיל במפגשי הקהילה ממחישים את ההכרה שלהם בערך השזור בהשתתפות בדגם זה. יש לציין כי תפקידו של המורה המכשיר חורג מעבר להעברת ידע. המחוייבות שלהם היתה ניכרת ומוחשית בפיתוח וטיפול מיומנויות של עבודה שיתופית ועודת צוות. מסירותם של המורים המכשירים לתהליך מחזקת עוד יותר את המבנה של קהילת אקדמיה ומבססת אותה כקהילה משגשגת בה צמיחה ולמידה קולקטיבית נחשבים לעקרונות מרכזיים.

לאור האמור לעיל, ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים את התלות ההדדית וקשרי הגומלין של מסגרת דגם קהילת אקדמיה, הדינמיקה בין מורה מכשיר וסטודנט ומחוייבות השותפים לדרך תוך הבנה שהצלחת התהליך של קהילת אקדמיה טמונה בסינרגיה של אלמנטים אלה. המסגרת מספקת מרחב מובנה ללמידה, יחסי מורה מכשיר וסטודנט בליווי המוביל האקדמי מוסיפים מימד אנשוי ואישי, ומחוייבות כלל השותפים מבטיחה את המשך החיוניות של התכנית. גישה הוליסטית זו לפיתוח מקצועי לא רק משפיעה על משתתפים בודדים אלא תורמת למערכת החינוכית הרחבה יותר- בית הספר ומערכת החינוך. היא מטפחת תרבות עבודה בה התפתחות מתמשכת ושיתופי פעולה בין הצוות החינוכי עומדים בבסיס הכשרת מורים.

חשוב לציין כי המאפיין הייחודי של קהילת אקדמיה טמון בגישה הכוללנית שלה המשלבת מורים מכשירים וסטודנטים להוראה במסגרת אחת משותפת של קהילה להבדיל מקהילות מסורתיות הכוללות בעיקר מורים. דגם קהילת אקדמיה מזהה את הקשר הסמביוטי בין מורים מכשירים מנוסים לחניכים שלהם ויוצרת מרחב דינמי ללמידה והפרייה הדדית. מבנה ייחודי זה לא רק מקל העברת ידע ממורה לסטודנט אלא גם יוצר סביבת למידה שיתופית שה התובנות זורמות בצורה חלקה לשני הכיוונים. על ידי שילוב נקודות המבט של המורים המכשירים, הסטודנטים והמוביל האקדמי, קהילה זו, כאמור לעיל, מתעלה על מודלים אחרים בהתנסות הקלינית ומטפחת גישה הוליסטית בעלת מימדים שונים להתפתחות המקצועית. מבנה זה לא רק מעשיר את חווית ההתנסות הקלינית אלא גם תורם להבנה מקיפה יותר של פרקטיקות הוראה אפקטיביות, יצירת קהילת

למידה נמרצת המתבססת על החוכמה הקולקטיבית של מורים ומחנכים ותיקים ושל אלה המנווטים את השלבים המוקדמים של קריירת ההוראה שלהם.

ההמלצות:

- ❖ קביעת מדיניות הערכה ומנגנוני משוב קבועים עבור קהילות מתוך הבנה שתהליך משוב מתמשך מאפשר חידוד תוך כדי תנועה של התכנים והצרכים ומבטיח מתן מענה הולם.
- ❖ התאמת דרישות הדגם למציאות העמוסה של מורים במערכת החינוך הציבורית.
- ❖ לחשוב מחדש על תמריצי המורים המשתתפים בדגם. למרות שמורים לא ציינו אי שביעות מהתגמול, היה ברור למשל שהכרה בקהילה כחלק משעות התקן של המורה בבית הספר תיטיב עם התהליך ואף תוסיף ממחוייבותו למסגרת.
- ❖ לערוך מחקר הערכה המשווה התנסויות מדגמים שונים על מנת לעמוד על התרומה הייחודית של דגם זה להתנסות הקלינית.

בוקק-כהן, יי (2016). קהילות למידה מקצועיות למורים. מכון מופ"ת, תל-אביב, מכון מופ"ת

בירנבוים, מ. (2009) הערכה לשם למידה ומאפיינים של קהילה מקצועית בית ספרית ותרבות כיתה המעצימים אותה. בתוך י. קשתי (עורך), הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך: אסופה לזכרו של פרופסור אריה לוי ז"ל, (עמ' 77-100). תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

בלנגה, א', לנדלר-פרדו, ג' ושחר מ' (2011). קהילות מורים לומדות, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות. מאוחר מ

זידאן, ר' (2018). שיטות מחקר במדעי חינוך וחברה. מכון מופ"ת, תל-אביב, מכון מופ"ת

נוטע-קורן, ע' (2021). על קהילות אקדמיה קהילה בעיניים של מובילות קהילה. מסמך ראשון בסדרה: תחילתה של דרך חדשה. [קישור לקובץ](#)

נוטע-קורן, ע' (2022). על קהילות אקדמיה קהילה בעיניים של מובילות קהילה. מסמך שני בסדרה: בעיצומה של השנה הראשונה. [קישור לקובץ](#)

רטנר, ד' (2018). התוכנית "אקדמיה-כיתה": ממצאי מחקר ההערכה בשנים תשע"ו-תשע"ז. ראמ"ה

Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College* 104(3), 421-455.

Admiraal, W., Lockhorst, D., & van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environment Research* 15: 345–361. DOI 10.1007/s10984-012-9117-3

Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, y. & Sligte H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?, *Professional Development in Education*, 47:4, 684-698, DOI: 10.1080/19415257.2019.1665573

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.

Bryk, A. & Camburn, E. & Louis, K. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly - EDUC ADMIN QUART.* 35. 751-781. 10.1177/0013161X99355004.

Dumitru, D. (2012). Communities of inquiry. A method to teach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33, 238 – 242.

Geeraerts, K., P. Tynjälä, and H. L. T. Heikkinen. 2018. "Inter-Generational Learning of Teachers: What and How Do Teachers Learn from Older and Younger Colleagues?" *European Journal of Teacher Education* 41 (4): 479–495. doi:10.1080/02619768.2018.1448781.

Hoaglund, A., Birkenfeld, K. & Box, J. (2014). Professional learning communities: Creating a foundation for collaboration skills in pre-service teachers. *Education*, 4, 521-528. Project Innovation Austin

Ligurgo, V., Philippette, T., Fastrez, P., Collard, A. S. & Jacques, J. (2018). A method combining deductive and inductive principles to define work-related digital media literacy competences. In S. Kurbanoglu, J. Boustany, S. Spiranec, E. Grassian, D. Mizrahi & L. Roy (Eds.), *Information Literacy in the workplace* (pp. 245-254). Springer.

Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. *Teacher learning that matters: International perspectives*, 22–46.

McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.

Morrow, J. R. (2010). Teachers' perceptions of professional learning communities as opportunities for promoting professional growth. Unpublished doctoral (Education) study, Graduate School Appalachian State University.

Naykki, P., Kontturi, H., Seppänen, V., Impio, N. & Jarvela, S. (2021). Teachers as learners – a qualitative exploration of pre-service and in-service teachers' continuous learning community OpenDigi. *Journal of Education for Teaching*, 47 (4), 495-512, DOI:10.1080/02607476.2021.1904777

Snyder, W. M., Wenger, E., & de Sousa Briggs, X. (2003). Communities of practice in government: Leveraging knowledge for performance. *The Public Manager*, 32(4), 17–22.

Waldman, R., & Blonder, R. (2020). A Sense of Community in a Professional Learning Community of Chemistry Teachers: A Study of an Online Platform for Group Communication.