

# **תוכנית הכשרה להוראה אקדמיה-כיתה במסלול להכשרת מורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות משלוש נקודות מבט: יתרונות, אתגרים והמשמעות של קהילה לומדת**

מיכל ניסים, אורלי עידו, אסנת לנדאו, לילי ורטהיימר, דקלה אורן, נעמי אריאל

## **תקציר**

מחקר ההערכה המוצג כאן נועד לבחון את היתרונות, האתגרים והערך של קהילה לומדת במסלול הכשרה להוראה לתלמידים עם מוגבלויות מנקודת מבטם של סטודנטיות, מורות מכשירות ומדריכות פדגוגיות שלקחו חלק בתוכנית הכשרה בדגמי התוכנית אקדמיה-כיתה בשנת תשפ"ב. שאלת המחקר היא: האם יש הבדלים בין תחילת שנת ההכשרה ולסופה בתפיסת היתרונות, האתגרים והערך של קהילה לומדת לאורך תהליך ההכשרה בדגמי אקדמיה-כיתה משלוש נקודות מבט של משתתפות התוכנית? במחקר השתתפו 37 נשים: 16 סטודנטיות, 5 מדריכות פדגוגיות ו-16 מורות מכשירות. כלי המחקר היה שאלון מקוון אנונימי שנשלח בראשית השנה ובסיומה לכלל משתתפות המחקר. מן התשובות שעלו נבחנו הנושאים העיקריים שחזרו בשאלונים ונעשה בהן ניתוח תוכן תמטי. ממצאי המחקר מצביעים על כך שמודל ההכשרה אקדמיה-כיתה מסייע להתפתחות האישית והמקצועית של השותפות בתהליך, שבו יש מקום חשוב לקהילה הלומדת. מן התשובות גם התברר שהאתגרים של התוכנית קשורים בעיקר למשאב הזמן ולקשיי תיאום בין האקדמיה ובית הספר – הן בתחילת השנה והן בסופה.

**מילות מפתח: הכשרת מורים, חינוך מיוחד, אקדמיה-כיתה, תלמידים עם מוגבלויות מרובות**

## **מבוא**

ההכשרה המעשית במסלולי החינוך היא חלק מהותי מהתמקצעות הסטודנטים להוראה בשנות לימודיהם לתואר האקדמי. בשנים אלו עוברת הסטודנטית תהליך התפתחות ובניית זהות אישית ומקצועית. בהכשרה לחינוך תלמידים עם מוגבלויות (חינוך מיוחד) נדרש ידע ייחודי הכולל את היכולת לתכנן תוכנית לימודים שנתית וארוכת טווח לכל תלמיד בתחום הלימודי, הרגשי, החברתי ועוד (בשארר ושחר, 2016). נמצא שחשיפה מרובה להתנסויות בהוראה מכינה את הסטודנט והסטודנטית לתפקיד המורה, וכי סטודנטים מדווחים שההתנסות המעשית היא הרכיב המשמעותי ביותר בלימודיהם (ניסים וניפלד, 2020).

בעולם וגם בישראל התפתחו מודלים שונים של שותפויות בין בתי ספר למוסדות אקדמיים להכשרת מורים. מודלים אלו התמקדו בראייה הוליסטית של תפקיד איש החינוך ושל המיומנויות המרובות הנדרשות מהסטודנט להוראה מעבר למעשה ההוראה, וכן בטיב הקשר בין הגורמים המלווים את הסטודנט (ביגמן ופריד, 2021; שני ואח', 2015). שלושת באי המפגש בהכשרה מעשית להוראה הם המדריך הפדגוגי, המורה המכשיר והסטודנט להוראה. מדריך פדגוגי הוא נציג מוסד ההכשרה הממונה על הכשרתו המקצועית של הסטודנט בשדה במסגרת ההתנסות המעשית בכיתה ההכשרה. מורה מכשיר או מורה מכשיר מלמדים בכיתה שבה מתנסה הסטודנט להוראה. סטודנט להוראה הוא הסטודנט הלומד לקבלת הסמכה להוראה במוסד להשכלה גבוהה (Nael & Gnaim, 2021).

אחד המודלים העיקריים במסלולי החינוך הוא המודל המסורתי. במודל זה, הקשר בין בתי הספר והאקדמיה הוא נמוך (זידאן ועליאן, 2013), ובהלימה לכך אין קשר בין המורים המכשירים לסטודנטים והמדריכים הפדגוגיים לסטודנטים. עליאן ותורן (2006) מצאו, כי קשר רציף בין המדריך הפדגוגי למורה

המכשיר ובין המדריך הפדגוגי לסטודנטים תרם לכישורי ההוראה של הסטודנטים. מסקנתו של מחקר שבדק את הישגי התלמידים במערכת החינוך בישראל הייתה שיש להשקיע משאבים נוספים בהתמקצעות המורים ולחשוב על דרכי הכשרה שישפרו את איכות אנשי החינוך במערכת, וכך הם ישפיעו על שינוי בהישגי התלמידים (עליאן ודניאל-סעד, 2013). על פי המודל המסורתי, המורה המכשיר הוא המלווה העיקרי של הסטודנט להוראה. אם מורה מלווה זה אינו מעודכן בשיטות של הוראה וחינוך התואמות את דרישות המאה ה-21, עלולה להיות לכך השפעה שלילית (Nael & Gnaim, 2021).

מודל הכשרה נוסף הוא מודל ה-PDS (Professional Development Schools), שבבסיסו שותפות בין המוסד האקדמי המכשיר את המורים – שהוא השדה התאורטי של מחקר וידע על ההוראה – לבין בית הספר – השדה הפרקטי של העשייה החינוכית (חורש ואח', 2016). השותפות, על פי מודל זה, מתרחשת בין כותלי בית הספר ומכשירה את הסטודנט לתפקיד ההוראה הרחב. אחד העקרונות המנחים את המודל הוא מהות הקשר בין כל השותפים: סטודנט להוראה, מדריך פדגוגי ומורה מכשיר, המהווים יחד קהילה לומדת. האינטראקציה והלמידה מתרחשות במתכונת של חקר משותף על תהליכי הלמידה וההוראה, המתברים בין השדה לאקדמיה. תפקיד המדריך הפדגוגי במודל ה-PDS הוא ליצור קהילה לומדת, שכל אחד מחבריה תורם לקידום הידע המשותף והאישי של האחרים. שותפות כזאת מזמנת תקשורת מיטבית ויעילה להעברת מידע ורעיונות ומאפשרת שיח מול דילמות וקשיים העולים בשדה (משכית ומברך, 2013). דגם הכשרה זה מבוסס על עקרון הלמידה תוך כדי עשייה. היקף ימי ההתנסות המעשית רחב, ובכך מאפשר לסטודנט להיות שייך ומחויב לכלל הצוות ושותף לפעילויות החברתיות והחינוכיות. נמצא כי דגם זה של הכשרה להוראה מצמיח ומקדם הן את הסטודנט להוראה והן את המורה המכשיר (זידאן ועליאן, 2013). ההנחה היא שהידע נמצא אצל כל אחד ואחד מהמשתתפים בתהליך ההכשרה ושכולם שותפים להבאת הידע לקהילה (אבידן, 2017). נמצא כי בהשוואה לבוגרי ההכשרה המסורתית, בוגרי הכשרת PDS מגלים בשנת העבודה הראשונה יכולת טובה יותר בתכנון שיעור, ביצירת מוטיבציה ללמידה אצל התלמידים ובמתן הזדמנויות ללמידה פעילה. הסטודנטים להוראה מרגישים בטוחים לקראת כניסתם למערכת החינוך ומתמידים באופן מתמשך בעבודתם (זידאן ועליאן, 2013).

ההכשרה בדגם ה-PDS דורשת משאבים תקציביים ואנושיים רבים, והספרות המחקרית מתארת פערים בין החזון לביצוע בפועל. בתי הספר הפועלים על פי מודל ה-PDS מעידים על קשיים ועל תחושות של עומס וחוסר בזמן. השותפים דיווחו על עמימות בהגדרת התפקידים של המורה המכשיר ושל המדריך הפדגוגי ותיארו קשיים ארגוניים, כגון מציאת מנגנונים קבועים בזמן ובמקום לניהול השותפות. הקשרים בין הגורמים פועלים בעיקר בזוג, בין המורה המכשיר לסטודנט להוראה או בין המדריך הפדגוגי לסטודנט להוראה, והומלץ על מציאת זמן ומקום להזדמנויות ללמידה הדדית ולהעשרה בין כלל השותפים (משכית ומברך, 2013).

מודל נוסף, חדש יותר של הכשרה, הוא אקדמיה-כיתה (יחידת מו"פ התנסות בהוראה, 2022). מודל זה מציע שותפות בין האקדמיה לשדה דרך ההתנסות המעשית במסגרות החינוכיות. במשך ההתנסות יש לכל סטודנט להוראה מורה מכשיר האמון על הדרכה שנתית רציפה על בסיס שבועי. המורים המכשירים והמדריכים הפדגוגיים שותפים לתוכנית ההכשרה, והשאיפה היא להוראה בצמד (זך ושטרמר, 2018; יחידת מו"פ התנסות בהוראה).

הוראה בצמד (CO) היא למעשה מעבר ממודל של היררכיה לתהליך שבו המורה המכשיר והסטודנט להוראה הם שותפים החולקים בהוראה ובתחומי אחריות שונים בכיתה (ניסים ונייפלד, 2020). האינטראקציות של המורה המכשיר עם הסטודנט להוראה מחייבות דיון ורפלקציה מתמדת על ההוראה,

מכניסות משאבים נוספים ומעודדות את המורים המכשירים להרחיב את תפקידם כמנהיגים מורי מורים בבית הספר (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016). סטודנטים להוראה שהתנסו בהוראה בצמד דיווחו כי התנסות זו יצרה עבורם את ההקשר בין התיאוריה למעשה ועודדה התפתחות מקצועית מעמיקה של תפקיד ההוראה (ניסים וניפלד, 2020). מחקר קודם שבדק את ההתפתחות המקצועית של הסטודנטים להוראה שלקחו חלק במודל אקדמיה-כיתה מצא, כי ההכשרה במודל זה משפרת את רמת הידע והמיומנות של הסטודנטים, כי ההתנסות הייתה אפקטיבית מאוד והקשר עם המדריך הפדגוגי, המורה המכשיר והמוסד החינוכי היה טוב (Assadi & Murad, 2017). במחקר על תוכנית ההכשרה להוראה במודל אקדמיה-כיתה, שהתמקד בחשיפת נקודת המבט של הסטודנטים בתוכנית נמצא, כי חל תהליך התפתחות וכי הסטודנטים השתלבו בהדרגה במקצוע ההוראה (זך ושטרומר, 2018).

במודל אקדמיה-כיתה מתקיים אחת לכמה מפגשים מפגש קהילה לומדת. משתתפים בהם כל הסטודנטים להוראה בבית הספר, המורים המכשירים והמדריך הפדגוגי מהאקדמיה. כך נוצרת מערכת אחת משותפת שמתפתחת תוך כדי הפריה הדדית, שבסיסה סקרנות וחדשנות. סטודנטים שהיו חלק בלתי נפרד מהצוות המקצועי וחוו את התפקיד מעבר למעשה ההוראה העידו כי הגיעו לעבודת ההוראה מוכנים להתמודדות מול הקשיים (שני ואחי, 2015).

התוכנית אקדמיה-כיתה, המשלבת קורסי תפ"ר (תאוריה ופרקטיקה) שמהותם חיבור בין התכנים האקדמיים להכשרה המעשית, מחייבת יומיים מלאים של התנסות במוסד החינוכי. בשנת הלימודים תשפ"ב (2022) פותחו למודל ההכשרה אקדמיה-כיתה שלושה תתי-דגמים. הדגם הראשון, המכונה אקדמיה-כיתה, הוא הדגם הבסיסי הכולל התנסות של הסטודנטים במוסדות החינוך, בליווי של מורה מכשיר מהמוסד החינוכי ומדריך פדגוגי מטעם המוסד המכשיר. הדגם השני מכונה קהילת אקדמיה-כיתה. בדגם זה, נוסף על ההתנסות בהוראה כפי שהיא באה לידי ביטוי במודל הבסיסי, פועלת במוסד החינוכי קהילה המורכבת מסטודנטים, מורים מכשירים ומדריכים פדגוגיים. את הקהילה מובילים המדריכים הפדגוגיים בשיתוף נציג מהמוסד האקדמי. הדגם השלישי הוא עמיתי אקדמיה-כיתה, הבנוי על העיקרון של הידוק השותפות בין המוסד האקדמי למוסד החינוכי כבסיס לשיפור ההתנסות המעשית של הסטודנטים. הדרך לעשות זאת היא על ידי הכשרת מורי בית הספר לחקירה עצמית במסגרת הקהילה הלומדת. בקהילה הלומדת בדגם זה משתתפות כלל המורות מצוות בית הספר, וההנחיה היא מטעם המוסד האקדמי (יחידת מו"פ התנסות בהוראה, 2022).

מאמר זה מתמקד במסלול מלמ"ם – מורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות. בשלוש שנות הכשרה מכשיר המסלול מורים לעבודה עם תלמידים עם מוגבלויות מרובות ומעניק תואר בוגר בהוראה (B.Ed). חזון מסלול המלמ"ם הוא ברוח חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (1998), המדגיש כי מוגבלותו של האדם אינה מגדירה אותו אלא אך ורק את צרכיו הייחודיים. סגל המסלול מאמין בזכותו של כל אדם עם מוגבלות, מורכבת ככל שתהיה, לחינוך מותאם ואיכותי כבסיס למימוש הפוטנציאל האישי שלו.

על פי החזון של מסלול המלמ"ם, סגל המסלול פועל לפיתוח מנהיגות חינוכית שתאפשר את התפתחותם של תלמידים עם מוגבלויות כבני אדם שווים ושתסלול את הדרך להשפיע על החינוך ועל החברה בישראל. השאיפה היא שכל סטודנט יחווה תהליך של התפתחות וצמיחה בהכשרתו להוראה ושבעקבותיו יגבש "אני מאמין" חינוכי, חברתי וערכי משלו ויראה עצמו כאיש חינוך בעל חשיבה ביקורתית ויצירתית, החוקר ולומד לאורך חייו המקצועיים. מלבד ידע אקדמי רוכשים הסטודנטים במסלול המלמ"ם הכשרה מעשית במשך ארבע שנות ההכשרה. ההכשרה המעשית מתקיימת בבתי ספר לתלמידים עם מוגבלויות מרובות. בבתי ספר אלו יש פחות כיתות מאשר בבתי ספר כוללניים – ובכל כיתה שבעה תלמידים

בממוצע. תלמידים אלה מלווים בצוות תומכי הוראה (סייעות, מרפאות בעיסוק, קלינאיות תקשורת, פיזיותרפיסטיות ועוד).

בשנה א' להכשרה, נמצאים הסטודנטים להוראה במסלול המלמ"ם במסגרת החינוכית יום בשבוע למשך שלוש שעות, וההכשרה נעשית במודל המסורתי. בשנה ב' להכשרה הם נמצאים במסגרת החינוכית יומיים בשבוע. בשנת תשפ"ב (השנה בה נערך המחקר הנוכחי) סטודנטים אלה השתתפו בפעם הראשונה בתוכנית להכשרה להוראה במודל קהילת אקדמיה-כיתה. מסגרת ההתנסות המעשית במודל האקדמיה-כיתה בשנה ב' במסלול המלמ"ם מתחילה באוקטובר, על פי לוח השנה של המכללה. הסטודנטים נדרשים ללמד בכיתה פעמיים בשבוע ואף מחויבים להשתתף בשתי ישיבות במהלך השנה: ישיבת תל"א (תוכנית לימודים אישית) וישיבת סיכום השנה. בשנה ג' להכשרה נמצאים הסטודנטים שלושה ימים בשבוע במסגרת החינוכית ובשנת תשפ"ב לקחו חלק במודל עמיתי אקדמיה-כיתה. בשנה ג' מסגרת ההתנסות המעשית האקדמית מתאימה את עצמה ללוח השנה הבית ספרי ומעמיקה את הקשר בין הסטודנטים למסגרת החינוכית: הסטודנטים מלמדים פעמיים בשבוע, משתתפים בחמש ישיבות צוות לאורך השנה, באים לאסיפות ההורים, ומשתתפים בפעילויות הבית ספריות השוטפות, כגון טיולים שנתיים, פעילות חברתית לצוות (יום גיבוש) ופעילות חגים, ככל שמערכת השעות הסטודנטאית שלהם מאפשרת זאת. הסטודנטים בשנה ג' מבצעים הוראה בצמד עם המורים המכשירים במוסד החינוכי (הוועדה להערכת איכות של תוכניות הלימודים להכשרת עובדי הוראה בחינוך המיוחד במכללות לחינוך, 2019). יש לציין כי התוכנית שתוארה היא תוכנית ההכשרה במסלול המלמ"ם, והיא אינה תקפה לתוכניות הכשרה אחרות בתחום החינוך המיוחד.

בהסתמך על הסקירה שהוצגה, **מטרת המחקר** הייתה לבחון את היתרונות, האתגרים והערך של קהילה לומדת בתהליך ההכשרה של מסלול המלמ"ם מנקודת מבטם של סטודנטים, מורים מכשירים, ומדריכים פדגוגים שלקחו חלק בתוכנית ההכשרה בדגמי אקדמיה-כיתה. נושא זה נבחן בתחילת השנה ובסוף השנה. **שאלת המחקר** היא: מהם ההבדלים בין תחילת השנה לסוף השנה בתפיסת היתרונות, האתגרים והערך של קהילה לומדת בדגמי אקדמיה-כיתה משלוש נקודות מבט של משתתפי התוכנית?

## השיטה

למחקר נבחרה השיטה האיכותנית, ועל פיה נערך חקר מקרה של סטודנטים, מורים מכשירים ומדריכים פדגוגיים במסלול לתואר ראשון להכשרת מורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות. המחקר נמשך לאורך שנת הלימודים תשפ"ב, כאורכה של התוכנית.

## המשתתפים

כל משתתפי המחקר הנוכחי היו נשים, 37 במספר: 8 סטודנטיות בשנה ב' ו-8 סטודנטיות בשנה ג' במסלול המלמ"ם; 2 מדריכות פדגוגיות של שנה ב' (כולן בשנה הראשונה בתוכנית הכשרה אקדמיה-כיתה) ו-3 מדריכות פדגוגיות של שנה ג' במסלול המלמ"ם (שתיים מהן יותר מארבע שנים בתוכנית הכשרה אקדמיה-כיתה ואחת שלוש שנים בתוכנית זו); 8 מורות מכשירות של סטודנטיות בשנה ב' (כולן בשנה ראשונה בתוכנית הכשרה אקדמיה-כיתה – חמש מורות בעלות ארבע עד שמונה שנות ותק בהוראה ושלוש בעלות ותק של יותר תשע שנים בהוראה); 8 מורות מכשירות של סטודנטיות בשנה ג' (ארבע מהן מורות משתתפות זו השנה השלישית בתוכנית ההכשרה אקדמיה-כיתה וארבע משתתפות בה יותר מארבע שנים. לכל המורות המכשירות של הסטודנטיות בשנה ג' במסלול המלמ"ם ותק של ארבע עד שמונה שנים בהוראה).

## כלי המחקר

כלי המחקר היה שאלון מקוון אנונימי שנשלח פעמיים לכלל הסטודנטיות (ל-16 סטודנטיות משנה ב' ול-23 משנה ג'), למורות המכשירות (ל-16 מורות מכשירות של שנה ב' ול-23 מורות מכשירות של שנה ג') ולמדריכות הפדגוגיות (ל-3 מדריכות של שנה ב' ול-3 מדריכות של שנה ג'). כל אלו לקחו חלק בתהליך ההכשרה במסלול המלמ"ם בשנת תשפ"ב בראשית השנה ובסיומה. לא כל המוזמנות להשתתף במחקר הסכימו לשתף פעולה, ולכן מספר המשתתפות בפועל קטן ממספר אלו שהוזמנו לענות על השאלון. השאלון כלל שאלות רקע אישי ונקודות להתייחסות, כמו חוויות מההכשרה המעשית, תהליך ההתפתחות המקצועית, יתרונות ואתגרים בתהליך ההכשרה, והערך והמשמעות של קהילה לומדת כחלק מתהליך ההכשרה. השאלון נוסח על ידי כותבות המאמר, ועל מנת להבטיח את תקפות תוכנו התבקשו שתי מדריכות פדגוגיות שלא השתתפו במחקר ושתי בוגרות מסלול המלמ"ם לסייע בדיוק נוסח השאלות.<sup>1</sup>

## הליך המחקר

עם קבלת אישור למחקר מוועדת האתיקה המכללתית ומהמדען הראשי של משרד החינוך התבקשו משתתפות המחקר לענות על שאלון אנונימי מקוון – פעם בתחילת השנה ופעם בסופה. בפנייה למשתתפות הוסבר שמדובר במחקר שנועד להעריך את תהליך ההכשרה במסלול המלמ"ם וצוין שהשאלון הוא אנונימי וכפוף לכללי האתיקה הרלוונטיים.

הנתונים האנונימיים הועברו לחברת סגל במכללה שלא השתתפה בתוכנית ההכשרה של מסלול המלמ"ם לצורך ניתוח ובדיקה (לא הייתה אפשרות לזהות את המשתתפות מתוך תשובותיהן). מתוך התשובות שעלו נבחנו הנושאים העיקריים (תמות) שחזרו בשאלונים ונעשה ניתוח תוכן תמטי בהסתמך על ניתוחם של בראון וקלארק (2006) ניתוח התוכן נעשה בשישה שלבים: (1) הנתונים נקראו כמה פעמים כדי להיטיב להכירם; (2) בוצע קידוד פתוח שבו חולקו התשובות לכל שאלה ליחידות משמעות קצרות; (3) מכלול הקודים שויכו לקבוצות בסיס לתמות; (4) התמות עברו תהליך עיבוד עד לקבלת נתונים סופיים תוך שמירה על הומוגניות פנימית והטרוגניות חיצונית; (5) כל תמה עברה התבוננות לעומק; (6) הוצגו תמות סופיות ושולבו ציטוטים נבחרים בפרק הממצאים. על מנת לצמצם הטיית חוקר ולהשיג תוקף פרשני הגיעו שתיים ממחברות המאמר לתמות כל אחת בנפרד (הגעה בלתי תלויה). לאחר שלב זה הן דנו על הגדרת התמות והצגתן עד שהגיעו להסכמה מלאה. לאחר מכן נבחנו ההבדלים בתמות בין תחילת השנה לסוף השנה ביחד עם כלל כותבי המאמר.

## ממצאים

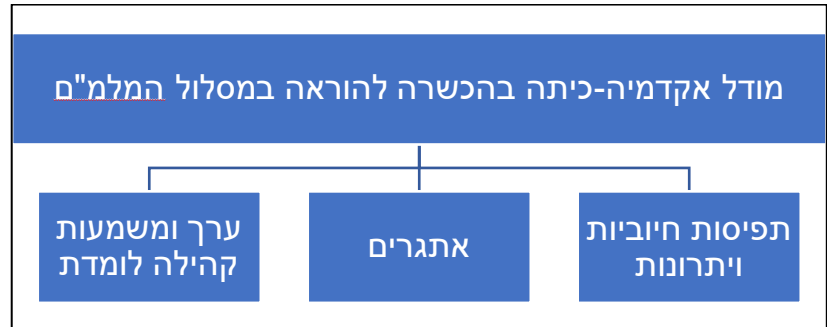
כפי שנכתב לעיל, המחקר נועד להבין את היתרונות, האתגרים והערך של קהילה לומדת במסלול ההכשרה של מסלול המלמ"ם לתפיסתן של סטודנטיות, מורות מכשירות ומדריכות פדגוגיות שלקחו חלק בתוכנית הכשרה בדגמי אקדמיה-כיתה. הנושא נבחן כאמור בתחילת השנה ובסוף השנה כדי להבין גם את ההבדלים

<sup>1</sup> לפירוט השאלון ראו:

<https://docs.google.com/forms/d/1mn3WbYf9r68si8pNt6rQNMO1EzWT->

[j0CZH\\_IFA4yXJc/edit](https://docs.google.com/forms/d/1mn3WbYf9r68si8pNt6rQNMO1EzWT-j0CZH_IFA4yXJc/edit) .(

בתפיסות בטווח הזמן הזה. ניתוח הממצאים העלה שלוש תמות עיקריות: (א) תפיסות חיוביות ויתרונות; (ב) אתגרים; (ג) ערך ומשמעות קהילה לומדת. איור 1 מציג את התמות שעלו, ולוח 1 מציג סיכום של הממצאים. הממצאים עצמם יוצגו על פי נקודת המבט של משתתפות המחקר, תוך התייחסות לכל אחת מהתמות שעלו.



איור 1: המחשה ויזואלית של התמות

לוח 1: סיכום של הממצאים

משמעות קהילה לומדת		אתגרים		תפיסות חיוביות ויתרונות			
סוף השנה	תחילת השנה	סוף השנה	תחילת השנה	סוף השנה		תחילת השנה	
<p>- התפתחות מקצועית - חוויה קהילתית - העמקת הקשר בין בית הספר לאקדמיה - חשיפה של הסטודנטים לקולות האוטנטיים של המורות המכשירות בהתמודדות היומיומית בכיתה</p>	<p>- התפתחות מקצועית - העמקת הקשר בין בית הספר לאקדמיה</p>	<p>- עומס וחוסר זמן - חוסר בראייה מערכתית של צורכי בית הספר - העדר כלים להדרכה למורות המכשירות - הצורך לשמור נאמנות למערכת כמקום עבודה אל מול השקיפות מול הסטודנטית</p>	<p>- עומס וחוסר זמן - קושי בתיאום בין מערכת המכללה למערכת הבית ספרית</p>	<p>יתרונות לאיכות ההוראה</p> <p>יתרונות למורות המכשירות</p> <p>יתרונות לסטודנטיות</p> <p>יתרונות להעשרת תוכן השיעור</p> <p>יתרונות לאיכות המכשירות</p> <p>יתרונות לתנסות אותנטית ובלמידה</p>	<p>יתרונות להעשרת תוכן השיעור</p> <p>יתרונות לאיכות המכשירות</p> <p>יתרונות לתנסות אותנטית ובלמידה</p>	<p>יתרונות לסטודנטיות</p> <p>יתרונות לתנסות אותנטית ובלמידה</p>	<p><b>מורות מכשירות</b></p>
<p>- תהליך בונה ומצמיח של כלל השותפים - יצירת שפה משותפת - עידוד רצון למחקר</p>	<p>- שותפות - חיבור בין הניסיון בשטח ובין הידע האקדמי - חיזוק רגשי ופיתוח חוסן נפשי</p>	<p>- קושי בתיאום זמנים ועומס - דילמה באשר לחשיפת מצבים מורכבים בהוראה כבר בשלב הלמידה</p>	<p>- מתח וחשש מחילוקי דעות בין המורות המכשירות למדריכה הפדגוגית - ניהול הקהילה הלומדת לאורך שנים עם אותם מורים ולחלופין התלפזות המורים המכשירים וכניסתם של חדשים הדרש "יישור קו" - קושי בתיאום זמנים ועומס</p>	<p>- יצירת שפה משותפת בין האקדמיה למעשה החינוכי - ראייה הוליסטית להתפתחות מקצועית אישית - טיוב תהליך ההכשרה של הסטודנטיות</p>	<p>- יצירת שפה משותפת בין האקדמיה למעשה החינוכי - ראייה הוליסטית להתפתחות מקצועית אישית - טיוב תהליך ההכשרה של הסטודנטיות</p>	<p>- חיבור בין התוכן האקדמי למעשה החינוכי - עבודה בצמד המשפיעה על ההתערות בבית הספר - ככל שיש ימים רבים יותר בכיתה, ההתנסות משמעותית יותר</p>	<p><b>מדריכות פדגוגיות</b></p>
<p>- למידה והתפתחות תחושת שייכות - שיח משותף - נקודות מבט שונות ומגוונות</p>	<p>- תחושת שייכות - ראייה מערכתית - שיח משותף - נקודות מבט שונות ומגוונות</p>	<p>- דרישות גבוהות - משאב הזמן</p>	<p>- חוסר זמן - קשיי תמרון בין דרישות הלימודים לדרישות ההתנסות המעשית</p>	<p>- ליווי משותף של מדריכה והמורה תחושת שייכות - יצירת שפה משותפת בין האקדמיה למעשה החינוכי - הכנה טובה להוראה (מניעת הלם ראשוני ונשירה)</p>	<p>- ליווי משותף של מדריכה והמורה תחושת שייכות - יצירת שפה משותפת בין האקדמיה למעשה החינוכי - הכנה טובה להוראה (מניעת הלם ראשוני ונשירה)</p>	<p>- הזדמנות לפיתוח מקצועי וצבירת ניסיון - ליווי משותף של מדריכה והמורה תחושת שייכות</p>	<p><b>סטודנטיות</b></p>

## נקודת מבטן של המורות המכשירות

### תפיסתן של המורות המכשירות את יתרונותיו של המודל אקדמיה-כיתה

היתרונות שעלו מן הראיונות חולקו לשלוש תתי-תמות: א. יתרונות לסטודנטיות; ב. יתרונות למורה המכשירה; ג. יתרונות התורמים לאיכות ההוראה. להלן מובאים ציטוטים מן הראיונות הנוגעים לאופן שבו תופסות המורות המכשירות את היתרונות הללו, הן בתחילת השנה והן בסופה.

### בתחילת השנה

#### א. יתרונות לסטודנטיות

היתרון הראשון הוא למידה מניסיונה הרב של המורה: "בעיניי, התוכנית מאפשרת לסטודנטית ללמוד הרבה מהמסגרת בה היא מלמדת וגם ליצור חיבור עם מורה בתחום שיכולה ללמד אותה מהניסיון האישי שלה ולעזור לה" (אושרת, מורה מכשירה, שנה ג').

הניסיון שצוברת הסטודנטית מההתנסות האותנטית בכיתה הוא יתרון חשוב בתהליך הכשרתה: "יתרונות של חוויה 'על אמת' של השטח לפני כניסה לסטודנטיות. יתרון של למידה בשטח, התנסות בהעברת שיעורים בפועל ולא רק באופן תאורטי. המגע הישיר עם הילדים, היכרות עם סדר היום בכיתה והתנסות בניהול כיתה מול הסייעות" (יפעת, מורה מכשירה שנה ג').

החוויה האותנטית היא תוצאה של נוכחות אינטנסיבית של הסטודנטית בכיתה: "הנוכחות של הסטודנטיות בכיתה לאורך היום היא חשובה מאוד. הן לומדות הרבה בכך שהן חוות את התלמידים במצבים שונים ולא רק בזמן למידה" (יעל מורה מכשירה, שנה ב').

#### ב. יתרונות למורה המכשירה

היתרון הראשון הוא הציפייה להתפתחות מקצועית: "עוד לא היו מספיק מפגשים להתרשמות מלאה, אך בינתיים אני מתחברת לרעיון ומקווה שאכן יהיה משמעותי" (חוה, מורה מכשירה שנה ב'); "אני מקווה כי תהיה התפתחות המקצועית של המורות" (מוריה, מורה מכשירה, שנה ב').

יתרון נוסף למורה המכשירה נוגע לתרגול עבודת הצוות ולניסיון שרוכשת מורה זו בהדרכת הסטודנטית להוראה: "יתרונות של עבודה בצוות, הכנת שיעורים ומערכים בזמן... והניסיון בהדרכה עבור מורות מאמנות" (מורה מכשירה, שנה ג').

#### ג. יתרונות התורמים לאיכות ההוראה

העבודה בצמד מעשירה את תוכן השיעור עד כדי קבלת זווית נוספת למשמעות מקצוע ההוראה: "העבודה ב-CO מכניסה עוד תוכן לשיעור וקיבלתי פרספקטיבה נוספת למקצוע ההוראה" (אושרת, מורה מכשירה, שנה ג').

### בסוף השנה

#### א. יתרונות לסטודנטיות

לתפיסתן של המורות המכשירות, נוכחות רציפה של הסטודנטיות במסגרת ההתנסות המעשית בכיתה היא הלמידה האמיתית. באופן הזה הן "חוות את התלמידים" במצבים שונים ומגוונים: "הנוכחות של הסטודנטיות בכיתה לאורך היום היא חשובה מאוד. הן לומדות הרבה בכך שהן חוות את התלמידים במצבים שונים ולא רק בזמן למידה. ההתנסות מאפשרת לסטודנטים לחוות את הכיתה, ללמוד מההתנהלות הכללית, לייצר חיבור בין הלמידה התאורטית למעשית ולרכוש כלים להמשך (אירית, מורה מכשירה, שנה ג').



שהות של שלושה ימים במסגרת החינוכית מזמנת לסטודנטית חשיפה רחבה למגוון רב של תכנים: "שלושה ימים מאפשרים קשר רב יותר של הסטודנטיות עם התלמידים, הזדמנויות להיחשף לתכנים נוספים. רכישת כלים להמשך הדרך בהוראה" (אושרת, מורה מכשירה, שנה ג').

### ב. יתרונות למורה המכשירה

העבודה המשותפת מקדמת את התפתחותה המקצועית של המורה המכשירה מכיוון שיש בה למידה הדדית – של המורה המכשירה ושל הסטודנטית להוראה: "המפגשים מזמינים יותר שיח ויותר למידה גם תוך כדי, גם למורה המאמנת וגם לסטודנטיות" (מוריה, מורה מכשירה שנה ב'); "אני מרגישה שאני כל הזמן מקבלת זוויות ראייה חדשות ורעיונות חדשים וכל הזמן מקבלת תזכורות להוראה מיטבית" (חבצלת, מורה מכשירה, שנה ג').

המורה המכשירה משפרת את הוראתה: "בזכות ההתנסות של הסטודנטית הקפדתי יותר על ארגון השיעורים והכנת החומרים שלי. זה מחזיר אותי תמיד לחשוב למה? להיות ברורה עם מטרות ברורות (דנה, מורה מכשירה, שנה ג').

### ג. יתרונות התורמים לאיכות ההוראה

החיבור בין התוכן העיוני הנלמד באקדמיה למעשה החינוכי מתרחש הלכה למעשה במודל האקדמיה-כיתה ולא נותר רק בשיח, אלא מתורגם בשטח: "החיבור בין העיוני למעשי, החיבור בין התכנים האקדמיים לעשייה פרקטית בשטח, לא נשאר רק ברמת השיח" (אירית, מורה מכשירה, שנה ג').

## **תפיסתן של המורות המכשירות את האתגרים שבמודל אקדמיה-כיתה**

### **בתחילת השנה**

בתחילת השנה חשו המורות המכשירות כי התוכנית עמוסה וכי יש מעט זמן למפגשים של המורה המכשירה עם הסטודנטיות: "לא תמיד יש זמן לשבת עם הסטודנטיות וליצור למידה יותר מדויקת. חיי בית הספר מאוד עמוסים וחבל שאין במערכת עוד זמן לשבת בנחת עם הסטודנטיות" (חוה, מורה מכשירה שנה ב'); אני מרגישה שכדי להפיק תועלת מהלמידה בשטח צריך יותר זמן בכיתה. יש מעט זמן לראות טיפולים ומעבר לשעות המצומצמות האלו. בנוסף הייתי רוצה יותר מפגשים ביחד עם הסטודנטית והמדריכה, לעבור על מטרות ביחד, כדי שיהיה הבנה בין כולם מה הכי מתאים לתלמידים, גם מהמבט של המורה של הכיתה, וגם מהמבט של המדריכה ולשלב את מה שמלמדים במכללה בשיעורים (רינה, מורה מכשירה שנה ב'); האתגר בתוכנית שזה דורש ממני כמורה מאמנת זמן ופניות במהלך היום כשהסטודנטית נמצאת, ולא תמיד זה מתאפשר מפאת העומס היומיומי. אבל בגלל שזו שעה מסודרת במערכת, תמיד מוצאים את הפתרון, וזה לרוב מתאפשר ודווקא מאוד חיוני ונצרך (דנה, מורה מכשירה שנה ג').

אתגר נוסף שמעלות המורות המכשירות הוא התיאום הטכני של התוכנית אקדמיה-כיתה שמחברת בין התנהלות של שתי מערכות: האקדמיה ובית הספר. לעיתים, תוכנית ההכשרה של הסטודנטיות במכללה גורמת להן להיעדר מהמסגרת החינוכית, מה שיוצר "קצר" בתהליך: "האתגרים הם שלא תמיד התוכנית נכנסת לתוך מערכת בית הספר בצורה חלקה וזה יוצר בעיות טכניות" (חבצלת, מורה מכשירה שנה ג'); "הסטודנטיות נעדרות לפעמים בעקבות ימי הכשרה במכללה וזה גם יוצר קצר בתהליך" (יפעת, מורה מכשירה, שנה ג').

### **בסוף השנה**

בסוף השנה הדיווח על האתגרים ממוקד בחוסר ראייה מערכתית של התהליכים הבית ספריים: "לעיתים חסר חיבור לנעשה מבחינה פדגוגית בבית הספר" (דינה, מורה מכשירה, שנה ב'); "בעיניי חסר חיבור

לתהליכים שקורים בתוך בתי הספר. הסטודנטיות מעורבות בנעשה בכיתה בצורה מדהימה ולוקחות חלק בכול, אבל חסר משהו מערכתית יותר" (רינה, מורה מכשירה, שנה ב').

אתגר נוסף שהטריד את המורות המכשירות גם בסוף השנה הוא חוסר זמן משותף לסטודנטית להוראה ולמורה המכשירה: "האתגר הוא למצוא את הזמן המשותף במהלך היום, כי למרות השעה הקבועה במערכת, לעיתים חוסר בכוח אדם מציב בעיה" (אירית מורה מכשירה, שנה ג'). עוד אתגרים שעלו בסוף השנה קשור לתפיסת ההדרכה כמקצוע והצורך לקבל כלים בהדרכה. מכיוון שבמודל אקדמיה-כיתה המורה המכשירה הופכת לגורם משמעותי ביותר במשולש של מורה מכשירה-מדריכה פדגוגית-סטודנטית להוראה, יש צורך בכלים להדרכה שהם גורם מכריע בהצלחת הכשרתה של הסטודנטית: "אני זקוקה לקבלת יותר כלים להדרכת הסטודנטית" (יפעת, מורה מכשירה, שנה ג').

אתגר נוסף עוסק בשאלה מהותית לגבי השותפות בין הסטודנטית למורה המכשירה. עד כמה יכולה המורה המכשירה לשתף את הסטודנטית ואם היא יכולה להעלות דילמות חינוכיות מאתגרות, שעלולות לפגום בנאמנות שלה למערכת: "האתגר הוא היכולת הפתיחות להעלות דברים מאתגרים אל מול הסטודנטיות. לויאליות למערכת מולן" (שימרת, מורה מכשירה, שנה ג').

### **תפיסתן של המורות המכשירות את הקהילה הלומדת במודל האקדמיה-כיתה תחילת השנה**

רוב המורות המכשירות מדגישות בתחילת השנה את חשיבותה של הקהילה הלומדת בחשיבה המשותפת ובשיתוף ברעיונות, שמהווים גורם חשוב בהתפתחות המקצועית שלהן: "קהילה לומדת [מפתחת] יצירה, חשיבה משותפת, שיכולה להפרות את עצמה" (יעל, מורה מכשירה, שנה ב').

למידה הדדית מחדדת את המחשבה: "קהילה לומדת היא למידה משמעותית אחת מהשנייה, חידוש מחשבה" (חוה, מורה מכשירה שנה ב'). בקהילה לומדת נשאלות שאלות, נלמדים כלים ומועבר ידע: "קהילה לומדת חשובה מאוד כדי ללמוד ולהתפתח תוך כדי. זו למידת עמיתים, דרך שיתוף העלאת שאלות הארות העברת כלים ודרכי ידע" (רינה, מורה מכשירה, שנה ב').

מהדיווחים עולה, שהמורות המכשירות מדגישות כי השותפות הזאת היא משוואה שבה כולם מורווחים. הקהילה הלומדת משפיעה על השיח היומיומי, שהופך להיות מקצועי יותר, וכך משתפר גם בית הספר: "הקמת קהילה לומדת של סטודנטים ומורים הלומדים אחד מהשני. גם סטודנטים לסטודנטים, גם סטודנטים למורים ולהפך. זה הופך את השיח היומיומי והשפה למקצועית יותר ומשותפת יותר... זה משהו שמרים את בית הספר למעלה" (יפעת, מורה מכשירה, שנה ג').

המורות המכשירות מדווחות על שביעות רצון ומדגישות את התחושה של הזדמנות לעסוק בנושאים משותפים להן ולסטודנטיות להוראה. כדי לתאר עבודה משותפת של מורות בעלות ניסיון ושל סטודנטיות להוראה הנמצאות בסיום תהליך ההכשרה במסגרת הקהילה הלומדת נבחר המושג "קבוצת השווים": "[נוצרת כאן] האפשרות לחלוק בקבוצת שווים הן בקרב המחנכות והן בקרב הסטודנטיות (אושרת, מורה מכשירה, שנה ג').

ניתן אפוא לומר כי השותפות מומשגת, וכי המילים שהמורות המכשירות בוחרות להשתמש בהן משקפות תהליך של חיבור, שייכות, עוצמה של קבוצה, רצון לשתף ולחלוק: "חיבור ושפה משותפת בין כולם כבר מתהליך ההכשרה ועד העבודה בשטח. בעיניי להרגיש חלק מקבוצה זה ערך משמעותי, קבוצה שאפשר להיעזר [בה] וללמוד ממנה, לחלוק, לשתף, להרגיש שייכות. לקבוצה יש חוזק (חבצלת, מורה מכשירה, שנה ג').

גורם מכריע נוסף המאפיין את הקהילה הלומדת הוא העמקת הקשר בין בית הספר לאקדמיה: "קהילה לומדת מאפשרת להעמיק את הקשר והלמידה בין בית הספר למכללה" (מוריה, מורה מכשירה, שנה ב').

### **בסוף השנה**

אמירות שנאמרו בתחילת השנה על הקהילה הלומדת מקבלות חיזוק בסופה. כך, קהילה לומדת מסייעת להתפתחות ולהתקדמות בתחום החינוך המיוחד: "קהילה לומדת זה מסייע להתפתח ולהתקדם בתחום" (רינה, מורה מכשירה שנה ב'); "קהילה לומדת זה חשוב ומעשיר מאוד לכל הצדדים! (יעל, מורה מכשירה שנה ב'); "קהילה לומדת זו הזדמנות ליצירת שיח, חשיבה משותפת ויכולת לראות דברים בצורה רחבה יותר. קהילה לומדת היא הזדמנות מצוינת להרחיב ידע" (דינה, מורה מכשירה, שנה ב').

באמצעות הקהילה הלומדת מתרחשים תהליכי התפתחות של למידה, יצירתיות, והתקדמות בכלל: "קהילה הלומדת מאוד משמעותית ללמידה ולהתקדמות, לפיתוח מחשבה יצירתית" (דנה, מורה מכשירה, שנה ג').

חווית הקהילה הלומדת כה משמעותית, עד כדי הפיכתה לאחד המרכיבים המרכזיים עבור המורות המכשירות: "השיתוף בקהילה הלומדת הוא אחד המרכיבים החשובים שמחזיקים אותנו, תחושה השייכות ובניית קהילה הן לסטודנטיות והן למורות" (אירית, מורה מכשירה שנה ג'). כך נוצר חיבור באמצעות הקהילה הלומדת בין האקדמיה לשדה: "קהילה הלומדת היא חיבור בין האקדמיה לשדה ולהפך (שימירית, מורה מכשירה, שנה ג').

משמעות נוספת בהכשרתה של הסטודנטית להוראה היא החשיפה, במסגרת הקהילה הלומדת, לקולות האוטנטיים של המורות המכשירות בהתמודדות היומיומית בכיתה: "הכשרה נוספת לסטודנטים ששומעים את הקול האמיתי של המורה בהתמודדות היומיומית (יפעת, מורה מכשירה, שנה ג').

## **נקודת מבטן של המדריכות הפדגוגיות**

### **תפיסתן של המדריכות הפדגוגיות את יתרונותיו של מודל האקדמיה-כיתה**

#### **בתחילת השנה**

בתחילת השנה מתארות המדריכות הפדגוגיות את ההתנסות המעשית במודל האקדמיה-כיתה באופן חיובי, בונה, שמאפשר לעצור ולהתמקד בנושאים הרלוונטיים להוראה גם לסטודנטים וגם למורות. עבור המדריכות הפדגוגיות זהו תהליך חיובי של טיוב ההדרכה. הן קשובות יותר לצרכים ולמחשבות הן של המורות המכשירות והן של הסטודנטיות להוראה: "התוכנית מאפשרת לי עצירה והתמקדות בנושאים רלוונטיים לסטודנטים ולמחנכות בתחום ההוראה" (שולה, מדריכה, שנה ב').

היתרון הראשון הוא החיבור בין העולם האקדמי והעולם המעשי: "השיח הפתוח בין העולם האקדמי לעולם המעשי מאפשר הכנה משמעותית יותר של הסטודנטים לקראת העבודה בשטח. העלאת דילמות, הקשבה, התייעצות והשותפות מכינות אותם לעבודה עם צוות רב-מקצועי בהמשך הדרך. הסטודנטים יוצאים מועצמים יחד עם תחושת ענווה" (איריס, מדריכה שנה ב'); "היתרונות של ההכשרה הם מפגשים קבועים ושיח משותף בין הסטודנטיות, המורות והנהלת המסגרת. תהליך ההתפתחות המקצועית הופך להיות מדויק יותר משנה לשנה היות והקשר עם המסגרת מתחזק... התכנים נקבעים בישיבה משותפת בה מחליטים יחד מהם המטרות והיעדים לשנה זו וכיצד אנו כמסגרת הכשרה מתחברים לתכנים. [זה] שיח דיאלוגי ותמיכה לסטודנט, למורה המכשירה ולצוות הניהול בבית הספר (ליאורה, מדריכה, שנה ג').

בשנה ג' התוכנית מחייבת להיות מספר ימים בכיתה, ולשהות הממושכת הזאת בבית הספר יש משמעות מכרעת להתערותן של הסטודנטיות בו, לקבלת תמונה רחבה ולהתנסות מגוונת ככל האפשר: "התוכנית מתפרסת על מספר ימים וכך מאפשרת תמונה רחבה והתנסות מגוונת יותר" (חגית, מדריכה, שנה ג').

יתרון טמון גם בעבודה בצמד. ההתנסות המעשית של הסטודנטית העובדת בצמידות עם המורה המכשירה הופכת את הסטודנטית להוראה לפרטנרית שלה ולחלק מבית הספר: "בשנה ג' כשהסטודנטים עובדים ב-CO עם המורה המאמנת, הם הופכים להיות חלק מצוות הכיתה ומשמעותיים מאוד בבית הספר (ליאורה, מדריכה, שנה ג').

### **בסוף השנה**

תכנים דומים מדווחים בסוף השנה. המדריכות הפדגוגיות מדגישות כי מודל האקדמיה-כיתה מרחיב את חוויית ההתנסות המעשית ובעצם מיטיב את תהליך הכשרת המורים: "תוכנית ההכשרה היא רצינית, יסודית, אינטנסיבית ומשמעותית. היא מאפשרת למידה של דרכי הוראה ורכישת מיומנויות דידקטיות תוך פיתוח הפן האישי והחברתי הדרוש לאיש החינוך" (איריס, מדריכה, שנה ב').

בדיווחי סוף השנה מדגישות המדריכות הפדגוגיות את הערך המוסף של השותפות בדגם אקדמיה-כיתה. עבודה בשותפות מתרחשת הלכה למעשה, וכך נותר למדריכה לתווך את התהליך: "כשאני מצטרפת למפגשים אלו, המפגש הרחב מעבר למפגשי המשוב הנקודתיים של מחנכת-סטודנטית מאפשר לי לתווך לסטודנטיות עבודה בשותפות, ניהול דיון ויכולת להקשיב לנקודות מבט שונות" (איריס, מדריכה, שנה ב'). השותפות יוצרת שיח פתוח ושפה משותפת של ה"שילוש" מורה מכשירה-מדריכה פדגוגית-סטודנטית: "התוכנית מאפשרת שיח פתוח וכן על הדילמות, הקשיים וההתחלות, מחדדת ומלמדת תכנים רלוונטיים בהוראה, ובדרך זו יוצרת שפה משותפת למחנכות, למדריכה ולסטודנטים" (שולה, מדריכה, שנה ב').

תפיסתן של המדריכות הפדגוגיות את המודל אקדמיה-כיתה מדגישה את העבודה המערכתית המשותפת עם הנהלת בית הספר, וזו מעין קפיצת מדרגה בחיבור בין האקדמיה לשדה. ראייה מערכתית והוליסטית זו מובילה להוראה מיטבית יותר, שבה יוצאים מורווחים התלמידים: "יש כאן הבניה משותפת עם הנהלת בית הספר בתוכני מפגשים ועבודה עם מורים וסטודנטים, שיחות וחשיבה עם המורה והסטודנט ביחד (ליאורה, מדריכה שנה ג'); "השיח [המשותף] מאפשר פיתוח תוכניות עבור התלמידים, שכולם לוקחים חלק בהן. [זאת] ראייה הוליסטית יותר" (חיה, מדריכה, שנה ג').

המדריכות מעידות על התפתחות מקצועית ואישית שלהן, שבין השאר באה לידי ביטוי בבקיאותן בתכנים הנלמדים בבית הספר ובהתמקדות במתרחש בכיתה. מכאן קצרה הדרך למתן משוב מקצועי ומדויק יותר שלה כמדריכה פדגוגית ביחד עם המורה המכשירה: "לגבי התפתחות מקצועית אישית, תוכני הלימוד מאפשרים לי הסתכלות ממוקדת יותר על דרך ההוראה ומתן משוב על פי התכנים שנלמדו יחד בשיתוף פעולה ובשפה משותפת עם המחנכת (איריס, מדריכה, שנה ב').

### **תפיסתן של המדריכות הפדגוגיות את האתגרים במודל האקדמיה-כיתה**

#### **בתחילת השנה**

בתחילת השנה ניכרה בדגם אקדמיה-כיתה חשיבותה של מערכת יחסים פתוחה ושוויונית בין המורות המכשירות למדריכות הפדגוגיות. עבודה הרמונית ושיתופית של השילוש – מורה מכשירה, מדריכה פדגוגית וסטודנטית הוא קריטי להכשרה מיטבית של הסטודנטית, ובכלל להתנהלות מקדמת ומצמיחה של כל אחת

מהשותפות. במודל זה מיטשטש במקצת הגבול הברור בין התפקידים השונים (מורה מכשירה, מדריכה פדגוגית). האתגר שעליו מדברות המדריכות הפדגוגיות מצביע על מתח, שבו במהלך השיח הפתוח בין השותפות יתגלו חילוקי דעות בין המורות המכשירות למדריכה הפדגוגית, ומצב זה יתפרש בקרב הסטודנטיות להוראה כחוויה שלילית שתגרור חוסר אמון וזלזול במורה המכשירה או במדריכה הפדגוגית: "לעיתים ייתכן שהמורות יביעו דעות שונות הסותרות את דברי המדריכה וכן הסטודנטים יכולים לחשוב שהדעה של המורה לא נכונה. הפחד שלי שזה ייצור קונפליקטים, תחושה של חוסר אמון וזלזול" (שולה, מדריכה, שנה ב').

יש מדריכות פדגוגיות שמציינות את האתגר שיש בניהול הקהילה הלומדת לאורך שנים עם אותם מורים. הנחיית קהילה לומדת דורשת מקצועיות, יכולת של הנחיית קבוצות ומיומנויות חדשות המתבקשות במודל אקדמיה-כיתה: "האתגר בתוכנית הוא קיום קהילה לומדת לאורך שנים, שבה המורים המאמנים נשארים קבועים. [זה] מצריך חידוש קבוע והתפתחות שאחראית עליה המדריכה הפדגוגית, מה שמהווה אתגר לצד הזדמנות" (חגית, מדריכה, שנה ג').

אתגר נוסף באותו ההקשר הוא התחלפות המורים המכשירים וכניסתם של חדשים, מה שדורש כל הזמן התאמה הדדית: "כניסה ויציאה של מורים מאמנים ותיקים וצעירים מצריכה ליישר קו כל הזמן" (חגית, מדריכה, שנה ג').

אתגר טכני המשפיע על איכות מערכת היחסים הוא תיאום ותכנון מראש בתוך המערכת הבית ספרית, במפגשים בקהילה הלומדת, ובאלה שבין המורה המכשירה והסטודנטית: "תיאומי הזמן בתוך המערכת האינטנסיבית לקהילה לומדת ולמפגשי מורה-סטודנטית הם אתגר" (שולה, מדריכה, שנה ב'). גם העומס המוטל על המדריכה הפדגוגית מעצם שילוב העבודה הנוספת הוא אתגר: "[מוטל] עומס גדול על המדריכות הפדגוגיות שעבודתן במוסד ההכשרה משולבת עם עבודה במשרד החינוך אם בחינוך כיתה ואטם בסגנות. עומס כזה יכול להוביל לשחיקה" (ליאורה, מדריכה, שנה ג').

## **בסוף השנה**

המדריכות מדגישות גם בסוף השנה כי משאב הזמן מקשה על ההתנהלות: "האתגר הוא משאב הזמן בתוך שעות ההכשרה המעשית. קשה לתאם זמנים ללמידה בקהילה לומדת" (איריס, מדריכה שנה ב'). נראה כי השיח הפתוח שבו מעלות המורות המכשירות קשיים, מעלה את השאלה, עד כמה נכון לחשוף את הסטודנטיות להוראה להתמודדות המורכבת של המורות: "האתגר שהתמודדתי איתו הוא השאלה, עד כמה נכון לחשוף את הקשיים של המחנכות עם הסטודנטים, כיצד מאפשרים למידה מבלי לגרום למשבר ולחשש גדול מצד הסטודנטים" (שולה, מדריכה, שנה ב').

## **תפיסתן המדריכות הפדגוגיות את הקהילה הלומדת במודל האקדמיה-כיתה**

### **בתחילת השנה**

בקרב המדריכות הפדגוגיות ניכרת ההבנה, כי השותפות בין המדריכה הפדגוגית, המורה המכשירה והסטודנטית יוצרת כוח משותף שהוא חזק מכוחה של כל אחת מהשותפות בנפרד. הבנה זו באה לידי ביטוי בעבודת צוות, בהפריה הדדית, בלמידה מניסיוןן של המורות המכשירות ובתמיכה הדדית: "הערך של קהילה לומדת הוא השותפות. ההבנה שלכל אחד מחברי הקבוצה, יש כוח וחשוב שכל אחד יבוא לידי ביטוי" (איריס, מדריכה, שנה ב').

החשיבה המשותפת יוצרת חיבור בין הניסיון בשטח ובין הידע האקדמי. חיבור זה מעמיק ומחדד את המחשבות המתלוות תדיר למעשה החינוכי. תהליך מעמיק זה מיטיב עם התלמידים: "הערך של קהילה

לומדת הוא החיבור בין ידע אקדמי מבוסס מחקר לידע של הניסיון בשטח. [זה] מאפשר דיוק של העבודה אל מול התלמידים. לעיתים יש התנגשויות או פערים ודילמות, וחשיבה משותפת של שטח ואקדמיה עוזרת להבין מהי הדרך המיטבית לפעול. התלמידים יוצאים נשכרים משותפות זו" (שולה, מדריכה, שנה ב'). משמעות הקהילה הלומדת והשותפות הנרקמת במסגרתה בין המורות המכשירות, הסטודנטיות והמדריכות הפדגוגיות מאפשרת יצירת תשתית של חדשנות ופיתוח חוסן נפשי: "משמעות קהילה לומדת היא שההזדמנויות עולות על האתגרים... כאשר מורות המאמנות הן בוגרות של המסלול והקהילה עובדת בשיתוף פעולה, הקשרים מייצרים תשתית איתנה וטובה לבנייה ולחדשנות... והם מקור לחוסן נפשי הן למורה והן לסטודנטית" (חיה, מדריכה, שנה ג').

### **בסוף השנה**

גם בסוף השנה נשמעים בדברי המדריכות הפדגוגיות שבחים על תרומתה של הקהילה הלומדת. הן מתארות תהליך בונה ומצמיח הן למורות המכשירות והן לסטודנטיות: "קהילה לומדת היא החיבור בין תיאוריה לשדה. לסטודנטים זו הזדמנות לחיבורים עם הקורסים השונים, ולמחנכות זו עצירה מהאינטנסיביות של היום-יום לחשיבה רפלקטיבית ולחשיפה לתיאוריות חדשות (שולה, מדריכה, שנה ב').

כל השותפות לתהליך שואפות להתפתח, לחשוב וללמוד, חרף העומס הכבד שמונח על כתפיהן. כולן רוצות להבין את העשייה שלהן וליצור שפה משותפת. נראה כי התהליך מעצים, וכל השותפות בעשייה החינוכית מעריכות אותו: "הערך של קהילה לומדת הוא הרצון של אנשי החינוך, הסטודנטים, המחנכים והמדריכות כל הזמן ללמוד, להתפתח, לעצור מהעבודה והעומס ולחשוב, כדי שהעבודה תהיה מנומקת ולא אוטומטית. כל הצדדים המשתתפים בקהילה הלומדת תורמים ונתרמים" (איריס, מדריכה, שנה ב'); "משמעות קהילה לומדת היא יצירת שפה משותפת המצמיחה את הסטודנטית ואת השטח. גישור בין עולמם של הסטודנטים פרחי ההוראה לבין עולמם של המורים שבשטח והמדריכים הנעים בין לבין" (שולה, מדריכה, שנה ב'): "משמעות קהילה לומדת היא מינוף שפה ולמידה משותפת המותאמת לכלל קהילה (חגית, מדריכה, שנה ג').

ההזדמנות של הלמידה במסגרת הקהילה הלומדת מאפשרת גם לעלות קומה – לחשיבה מסדר שני ורצון לחקור: "המשמעות של קהילה לומדת היא העברת ידע. יצירת אפשרויות לחקר. פיתוח תקשורת ולמידה אחד מהשני" (ליאורה, מדריכה, שנה ג').

### **נקודת מבטן של הסטודנטיות**

#### **תפיסתן של הסטודנטיות את היתרונות במודל ההכשרה אקדמיה-כיתה**

### **בתחילת השנה**

בתחילת השנה תיארו הסטודנטיות את ההתנסות המעשית כחוויה חיובית של למידה והנאה: "אני נהנית מאוד מהמפגש עם התלמידים ועם אנשי המקצוע. אני חווה את תהליך ההכשרה שלי בצורה טובה, אני מרגישה שאני לומדת הרבה" (ליאל, סטודנטית, שנה ב').

הסטודנטית מזוהות על התנסות מעשית שמאופיינת בלמידה מתמשכת ומלווה במורה המכשירה ובמדריכה הפדגוגית. ההתנסות היא הזדמנות לצבירת ניסיון ותרגום מעשי של הלימודים התאורטיים: תהליך ההכשרה טוב מאוד! לומדת הרבה מאוד מהמורה המאמנת שלי, המדריכה עוזרת ותומכת מתי ואיך

שצריך, וטוב מאוד שהלימודים קשורים למשהו מעשי וקונקרטי. טוב גם שיש לנו הזדמנות לצבור ניסיון כשיש לנו הדרכה, ולאט לאט מוסיפים תחומי אחריות" (רעיה, סטודנטית, שנה ג').

יש המדגישות את ההשפעה המכרעת בליווי המשותף של המדריכה הפדגוגית והמורה המכשירה: "אני מרגישה שכל שבוע מחדש אני מתפתחת מקצועית בזכות המורה המכשירה והמדריכה. כל שבוע אני לומדת יותר לעומק את התלמידים, והמורה נותנת לי משוב על נקודות בשיעור וגם על כתיבת השיעור. המדריכה בודקת לי ומעלה לי נקודות מחשבה לשיעור הנוכחי ולשיעורים הבאים" (אליה, סטודנטית, שנה ב').

ההתנסות המעשית בשנה ג' מתחילה בחודש ספטמבר, דבר התואם את לוח השנה של מערכת החינוך ולא של האקדמיה. הסטודנטית משתלבת בכיתה כחלק מהצוות מתחילת השנה. נראה כי עיתוי כניסתה לכיתה הוא קריטי לתחושת השייכות שלה לכיתה ולבית הספר: "לדעתי מאוד היה טוב שהתחלנו את השנה במעשי כבר מתחילת השנה בבתי ספר. זה מאוד עוזר להכיר את התלמידים כבר מההתחלה ולא להרגיש שאת נכנסת למערכת שכבר מסודרת... בשנים קודמות הרגשתי לא כל כך שייכת. ההרגשה של שייכות היא המקום שיש לי להגיד ולדבר גם בישיבות צוות, להציע דברים וכו'" (שירה, סטודנטית, שנה ג'). תחושת השייכות בונה את הביטחון להשתתף כאחת מהצוות בישיבות הצוות.

### בסוף השנה

בסוף השנה המשיכו הסטודנטיות לדווח על חוויה טובה. הן הדגישו את התרומה של הליווי המשותף של המורה המכשירה ושל המדריכה: "אני חווה את ההכשרה בצורה טובה ואינטנסיבית מאוד! המורה המכשירה שלי מלווה אותי בכל התהליך בצורה מקיפה וטובה, וגם המדריכה, אז אני מרגישה שאני מקבלת ליווי מאוד רחב" (ספיר, סטודנטית, שנה ב').

הקביעות והתדירות הגבוהה של השהייה בבית הספר והרעיון שהסטודנטיות הן חלק מהצוות במודל האקדמיה-כיתה יוצרים את תחושת השייכות והמחויבות: "תהליך ההתפתחות המקצועי קורה באופן טבעי בזמני ההכשרה המעשית, בשנה ג' זה מרגיש ממש כמו **עבודה**, ימים קבועים, העברת תכנים ושיעורים וחוויה של חלק מצוות חינוכי. במודל אקדמיה-כיתה גם יש התנסות בשטח וגם הדגשים התאורטיים" (שירה, סטודנטית, שנה ג'); "התנסות מעשית, ליווי של אנשים מומחים בתחום, חיבור של התוכן העיוני למה שרואים בשטח, ליווי של מורה מאמנת, עזרה ממדריכה – כל אלו יתרונות של תהליך ההכשרה" (ענבל, סטודנטית, שנה ג').

בשנה ג' המדריכה הפדגוגית מלמדת גם קורס אקדמי ובהדרכתה בבית הספר היא מעודדת את הסטודנטיות לשלב את הידע האקדמי שרכשו בקורס וליישמו בשיעוריהם בכיתה: "היתרון באקדמיה-כיתה בשבילי הוא שהמדריכה הפדגוגית היא המרצה בקורס קליניקות קריאה. היא תמיד מזכירה לשלב בשיעור קריאה/כתיבה/דיבור... וזה תורם לשיעור שלי להרגיש שיעור לימודי אמיתי" (ענבל, סטודנטית, שנה ג').

יתרון מרכזי של המודל אקדמיה-כיתה, שחוזר ומופיע במרבית הדיווחים, הוא השיח המתנהל בין השותפים כחלק מובנה בתפיסת תהליך ההכשרה: "אני מרגישה שלשמוע מעוד אנשי צוות מרחיב את הידע המקצועי שלי" (רעיה, סטודנטית, שנה ג'); אני מאוד אוהבת את השיח המקצועי העמוק עם המורות בשילוב ההדרכה הפדגוגית לתיאום ציפיות" (נועה, סטודנטית, שנה ג'); "יתרונות שלדעתי קיימים הם למידה דרך התנסות, למידה משותפת עם המורות המכשירות, רכישת כלים נוספים, ותחושה של שותפות" (רעיה, סטודנטית, שנה ג').

יתרון נוסף וחשוב של המודל, הנובע מההכנה הטובה להוראה בשטח, הוא מניעת "הלם המציאות" של מורים מתחילים: "היתרונות של התנסות אינטנסיבית היא שאני מגיעה לשטח בשנה ד' ואני עושה סטאז' ולא מקבלת שוק, כי אני לומדת את זה בזמן הלימודים" (ענבל, סטודנטית, שנה ג').

### **תפיסתן של הסטודנטיות את האתגרים במודל ההכשרה אקדמיה-כיתה**

#### **בתחילת השנה**

בתחילת השנה האתגרים הם בעיקר חוסר זמן וקשיי תמרון בין דרישות הלימודים לדרישות ההתנסות המעשית. השותפות מחייבת תיאום בין המורות המכשירות, המדריכות הפדגוגיות והסטודנטיות. זמן הוא משאב יקר בחיי היום יום הבית ספריים, משאב שלא תמיד קיים: "קשה שיש הרבה ימי עבודה מעשית בשבוע וזוהי מאוד עמוס ביחד עם ימי הלימודים" (ספיר, סטודנטית, שנה ב'); "קשה לתאם שעות, [לענות על] פניות של מורות" (בר, סטודנטית, שנה ב').

#### **בסוף השנה**

בסוף השנה הטיעון המרכזי של הסטודנטיות נסוב סביב הדרישות הרבות במסגרת ההתנסות המעשית: "יש הרבה דרישות באקדמיה-כיתה" (אביה, סטודנטית, שנה ב'). אתגר נוסף הוא השקעת הזמן בשיתוף והתייעצות עם המורה: "לפעמים הקשר ההדוק עם המחנכת הוא גם קצת מקשה, כי הוא דורש זמן והשקעה של שיתוף והתייעצות" (ענבל, סטודנטית, שנה ג').

### **תפיסתן של הסטודנטיות את הקהילה הלומדת במודל אקדמיה-כיתה**

#### **בתחילת השנה**

בתחילת השנה, מרבית הדיווחים של הסטודנטיות מעידים על גישה חיובית לקהילה הלומדת ויש הבנה והסכמה לגבי יתרונותיה: "הדיונים המשותפים במסגרת הקהילה הלומדת מייצרים חיבור בין המורות המכשירות לסטודנטיות תוך יצירת אווירה טובה. המפגשים מחזקים את הקשר האישי ואת תחושת השייכות בבית הספר"; "בקהילה לומדת היה מעניין וחשוב לשמוע את הצד של המורות. הישיבה המשותפת מביאה לחיבור מן נוסף מאוד חשוב באווירה נעימה. אני אוהבת שיש קשר אישי, מקצועי ומלמד עם המורה המכשירה. ודבר נוסף, שאתה חלק בלתי נפרד מצוות הכיתה" (אליה, סטודנטית, שנה ב').

הסטודנטיות מעידות כי הלמידה שלהן מעמיקה ומתרחבת לראייה מערכתית יותר: "לומדים מהשטח! ככל שנוכל להתנסות ולהיות יותר שותפות לתהליכים החינוכיים, [כך] נוכל ללמוד יותר. אני אוהבת שיש הבנה מעבר, ראייה היקפית, פתאום לצאת למאקרו, להבין מה התהליכים במסגרות, חשוב בעיניי אבל עדיין לא חווינו מספיק מהמודל" (בר, סטודנטית, שנה ב').

מפגשי הקהילה לומדת הם פלטפורמה לשיח משותף. "כולם לומדים מכולם", כפי שהתבטאה הסטודנטית ליאל. ייתכן שהכוונה היא שמפגשים אלו מטשטשים באופן מסוים היררכיה ויוצרים סינרגיה ושיח מחודש ומרענן: "מפגשי קהילה זה חשוב מאוד מאוד! מפגשי קהילה לומדת מייצרים אחדות. מפגשי קהילה לומדת מובילים לכך שכולם לומדים מכולם וזה ממש חשוב ומעניין (ליאל, סטודנטית, שנה ב').

ערך מוסף של הקהילה הלומדת הוא בחשיפה לנקודות מבט שונות ולקשרים חדשים בין אנשי צוות, שמתקיימים במסגרתה: "למידה משותפת כקהילה מפתחת ומביאה לקשרים ולנקודות מבט שונות שלא היו קורים בלעדיה" (אליה, סטודנטית, שנה ב'); "כשנחשפים ללמידה ולאנשים נוספים שחווים חוויות



דומות או שונות ומדברים על קשיים וסיטואציות, הלמידה הופכות למשמעותיות יותר" (רעיה, סטודנטית, שנה ג').

### בסוף השנה

בסוף השנה נשמעו קולות דומים של הכרה ביתרונותיה הרבים של הקהילה הלומדת כמזמנת למידה והתפתחות, דרך הדיונים עם אנשי מקצוע ובעלי ניסיון: "קהילה לומדת מזמנת הזדמנות לחשוב, לדון ולשמוע מאנשי מקצוע עם ניסיון בתחום. קהילה לומדת נותנת לך להתנסות בדברים שבסוף יהיו בשטח" (ליאל, סטודנטית, שנה ג').

קהילה לומדת מספקת לסטודנטיות מקום בטוח וליווי מקצועי בתהליך הכשרתן. ריבוי הדעות של השותפים בקהילה, למידה מטעויות של חברי הקהילה, פיתוח יכולת לשמוע ביקורת בונה והתמיכה ההדדית המתפתחת ביניהן, כל אלה לא יסולאו בפז: המשמעות של קהילה לומדת היא תמיכה ועזרה אחת לשנייה. חשוב מאוד מאוד... זו תמיכה והרחבת ידע. קהילה לומדת יוצרת ריבוי דעות, למידה מטעויות של האחר, שיפור קידום ויכולת לשמוע ביקורת בונה (מיכל, סטודנטית, שנה ג').

השיתוף בידע וברעיונות משפר את הגיוון בשיעורים ואת הדיוק בהתאמות לתלמידים עם המוגבלויות המרובות והצרכים המיוחדים: "המשמעות של קהילה לומדת היא שזה מאפשר למידה משותפת ואפשרות להיעזר באחרים בתהליך הלמידה. זה גם מאפשר מרחב של שיתוף רעיונות. קהילה לומדת זה ממקד, מחדד את היכולת לעשות שיעורים לתלמידים עם התאמות (שירה, סטודנטית, שנה ג').

### דיון

מטרת מחקר ההערכה הנוכחי הייתה לבחון את היתרונות, האתגרים והערך של קהילה לומדת במסלול הכשרה להוראה לתלמידים עם מוגבלויות מנקודת מבטן של סטודנטיות, מורות מכשירות ומדריכות פדגוגיות שלקחו חלק בתוכנית ההכשרה בדגמי אקדמיה-כיתה בשנת הלימודים תשפ"ב. שאלת המחקר שנגזרה מתוך מטרה זו הייתה: מהם הבדלים בין תחילת שנת ההכשרה ולסופה בתפיסת היתרונות, האתגרים והערך של קהילה לומדת לאורך תהליך ההכשרה בדגמי אקדמיה-כיתה, משלוש נקודות מבט של משתתפות התוכנית?

על מנת לענות על שאלת המחקר נבחר נושא זה בתחילת השנה ובסוף השנה. ניתוח הממצאים העלה שלוש תמות עיקריות: תפיסות חיוביות ויתרונות; אתגרים וערך ומשמעות של קהילה לומדת. נדון בממצאים שעלו מנקודת מבטן של המשתתפות בתהליך ההכשרה במודלים של אקדמיה-כיתה לאורך תקופת ההכשרה.

**תפיסות חיוביות ויתרונות:** נראה כי התפיסה הכללית של הפרויקט הייתה חיובית כבר בתחילת השנה ועוד יותר בסופה. לגבי תחילת השנה ניתן להבחין בניצנים של חשיבה משותפת, שותפות ובעיקר ציפייה להתפתחות. בסוף השנה היתרונות ברורים יותר. הראשון שעלה הוא פיתוח מקצועי לכלל השותפות לתהליך. בתחילת השנה זו ציפייה, ואילו בסוף השנה יש אמירה ברורה באשר להתפתחות המקצועית כנשות חינוך לתלמידים עם מוגבלויות. הפיתוח המקצועי הוא יתרון משמעותי עבור הסטודנטיות אך בעיקר עבור בית הספר, שכן צמיחה פרופסיונלית של צוות המורים היא חשובה (גוטליב, 2019).

היתרון השני הוא החוויה של שהות הסטודנטית בבית הספר ימים מספר בשבוע. יש לכך משמעות מכרעת להתערותן של הסטודנטיות בבית הספר, לקבלת תמונה רחבה ולהתנסות מגוונת. התנסות מעשית רציפה תורמת להתפתחות הידע ולרכישת מיומנויות הנדרשות לסטודנט בהוראה. האינטנסיביות והגברת הקשר בין הסטודנט למורה המכשיר ולמוסד ההכשרה ביותר ימי הכשרה נמצאה יעילה (זידאן

ועליאן, 2013). חשיפה מרובה להתנסויות הוראה בליווי מורה מכשיר מגדילה את המוכנות לתפקיד המורה (משכית ומברך, 2013). הקביעות והתדירות הגבוהה של השהות בבית הספר והמודל התופס את הסטודנטיות כחלק בלתי נפרד מהצוות הבית ספרי יוצרים תחושת מחויבות ושייכות. תחושות הכלה ושותפות הן מרכיב מרכזי וחשוב בהתנסות המעשית והן תורמות להתפתחות המקצועית של הסטודנט (Rajuan et al., 2008). כמו כן נראה כי הנוכחות המשמעותית בכיתה ועם התלמידים כל יום הלימודים ובמצבים שונים ומגוונים גורמת ללמידה אותנטית מהשטח עוד בטרם היציאה לסטאז'. נקודה זו חשובה, שכן נראה שבהוראה שיתופית יש פוטנציאל לצמצום תופעת ההלם הראשוני שמוביל לנשירת מורים רבים מהמערכת (רטנר ושמואלי, 2018). מחקר שנערך על דגם ההכשרה להוראה אקדמיה-כיתה מצא, כי סטודנטים שהוכשרו בדגם זה הם בעלי מסוגלות עצמית גבוהה ומוכנות לתפקיד ההוראה, ועל כן גובר הסיכוי שלהם להשתלב בהמשך בהוראה (ארן וזרצקי, 2017).

יתרון שלישי שעלה באופן גורף אצל שלוש השותפות לתהליך הוא החיבור בין האקדמיה למעשה החינוכי ושפה משותפת. שני ואח' במאמרן (2015) מדגישות, כי מטרת הכשרת אקדמיה-כיתה היא לגשר על הפער בין תאוריה לפרקטיקה ולחבר בין מוסדות ההכשרה לבין בתי ספר כתוכנית הכשרה אחת סינרגטית ומתפתחת. במסלול המלמ"ם מתקיימים קורסי תפ"ר שבהם נלמד הידע התאורטי בשילוב ההתנסות בשטח. נראה כי במקרים שבהם המרצה בקורס התפ"ר האקדמי היא גם המדריכה הפדגוגית המקושרת לשטח, חוויית הלמידה וההכשרה היא גבוהה ביותר בקרב הסטודנטיות. הידע התאורטי האקדמי הנלמד במסגרת קורס התפ"ר ומתורגם לפן המעשי מעצב מורה לעתיד בעל יכולת אקדמית גבוהה וידע בתחום התוכן, בשילוב כלים מעשיים להתמודדות עם השטח המאתגר (רן, 2018). ממצאים אלו תומכים בגישה המערכתית-אקולוגית (Keiny, 2002) שעל פיה המציאות החינוכית היא מערכת דינמית, מורכבת ורב-ממדית ובגישה הסוציו-תרבותית (ויגוצקי, 2004), שרואה בהקשר שבו מתקיימת הפעולה גורם חשוב ביותר לאופן שבו אנשים מתפתחים ולומדים.

**אתגרים:** כל השותפות בתהליך, הן בתחילת השנה והן בסופה, סבורות שאקדמיה-כיתה היא תוכנית עם דרישות גבוהות, שאחת מהן היא משאב הזמן: השותפים מתמודדים עם פינוי זמן לשיבות משותפות, הן בתוך בית הספר והן עם האקדמיה. מסתבר שקשה לתאם בין האקדמיה לבית הספר, על רקע הצרכים והדרישות של כל מוסד. זה בעיקרו אתגר טכני, הדורש מתן כבוד זה לזה, דיאלוג וקביעת מטרות משותפות (Nael & Gnaim, 2021).

לאתגרים אלו שצוינו בתחילת השנה ובסופה, הצטרפו אתגרים שצוינו רק בסוף השנה, ורק בקרב חלק מהשותפות לתהליך. אתגר ראשון שצוינו המורות המכשירות הוא חוסר בכישורי הדרכה ורצון לקבל כלים בהדרכה. מכיוון שבמודל אקדמיה-כיתה המורה המכשירה הופכת לגורם משמעותי ביותר במשולש-מורה מכשירה-מדריכה פדגוגית-סטודנטית, כלים בהדרכה הם גורם מכריע בהצלחת הכשרתה של הסטודנטית. תהליך ההדרכה דורש כישורי חינוך, הקניית ידע, הצבת גבולות וטיפול בבעיות ובהיבטים מגוונים. על כן יש צורך שלמדריך תהיה היכולת לתמוך במודרך, להבהיר את הקושי, ליזום ולעודד יוזמות של המודרך, להפגין סבלנות, יכולת להבין את מקור ההתנגדות של המודרך ועוד (Kaufman et al., 2010). ההדרכה היא תהליך מתמשך, שיטתי ומשותף. המדריך מאפשר את צמיחתו והתפתחותו של המודרך ומגדל איש מקצוע עם תחושת מסוגלות גבוהה. לעצמו מסגל המדריך מאפיינים ברמה האישית והסביבתית על פי מודלים של הדרכה שונים (פלד וברונשטיין-קלומק, 2019). מכאן שההדרכה היא פרופסיה שיש ללמוד ולהתמקצע בה, ואין לצפות ממורה שלא הוכשר להדריך. יש אף לחשוב על דרכים לסייע למורה המכשיר ללמוד כישורי הדרכה כחלק מהתוכנית אקדמיה-כיתה.

אתגר שנוסף בסוף השנה למורות המכשירות הוא שאלה מהותית לגבי מידת השותפות בין הסטודנטית למורה המכשירה. עד כמה יכולה המורה המכשירה לשתף את הסטודנטית והאם היא יכולה להעלות דילמות חינוכיות מאתגרות, שעלולות לפגום בנאמנות שלה למערכת?. המורות המכשירות מוסיפות נדבך משמעותי המייחס לרמה הסביבתית שבה פועלים המורה המכשירה והסטודנטית, במסגרת הבית ספרית. יש להכניס למשוואה של ההדרכה גם את ההקשר של המחוייבות הארגונית. ההקשר מרמז על מקומות פיזיים ועל אינטראקציות חברתיות. ההקשר כולל בתוכו גם ציפיות מרומזות במקום העבודה, התנהגות, נהלים ועוד (Gee, 1991).

אתגר שצוין על ידי המדריכות הפדגוגיות בלבד בתחילת השנה קשור למערכת היחסים בין המורות המכשירות והמדריכות הפדגוגיות בתוכנית. עבודה הרמונית ושיתופית של השילוש מורה מכשירה, מדריכה פדגוגית וסטודנטית היא קריטית להכשרה מיטבית של הסטודנטית ובכלל להתנהלות מקדמת ומצמיחה של כל אחת מהשותפות. במודל אקדמיה-כיתה מיטשטש הגבול הברור בין התפקידים השונים. המדריכות הפדגוגיות מצביעות על החשש מחילוקי דעות בין המורה המכשירה למדריכה הפדגוגית, ומצב זה יתפרש בקרב הסטודנטיות כחוויה קונפליקטואלית, שתגרור חוסר אמון במורה המכשירה או במדריכה הפדגוגית. עם זאת, זוהי הזדמנות ללמד את הסטודנטית להתמודד עם מורכבות ועם נקודות מבט סותרות. הסטודנטית מפתחת חשיבה חדשה ורחבה, והמורה מביאה לידי ביטוי את הידע, הניסיון והמקצועיות שצברה, שתורמת להעצמתה (ביגמן ופריד, 2021).

**ערך ומשמעות של קהילה לומדת:** לכלל השותפות רגשות חיוביים כלפי מפגשי הקהילה הלומדת הן בתחילת השנה והן בסופה. תרומתה של הקהילה הלומדת היא החשיבה המשותפת ושיתוף ברעיונות – גורם חשוב בהתפתחות המקצועית. בקהילה הלומדת נשאלות שאלות, נרכשים כלים ומתקיים שיתוף ידע. החשיבה המשותפת עם אנשים חדשים במערכת (הסטודנטיות) עם מורות ותיקות היא חשיבה מפרה. ערך נוסף שיש לקהילה הלומדת הוא העמקת הקשר בין בית הספר לאקדמיה. נראה כי זוהי תכליתה המרכזית של השותפות בדגם התוכנית אקדמיה-כיתה. השותפות מדגישה את ערכה של כל אחת מהשותפות לתהליך, ונראה כי השלם גדול מסך חלקיו. כמו כן, נוצרת שפה משותפת, שהיא כמו שכבר נאמר בסיס חשוב להכשרת סטודנטים למקצוע ההוראה. שפה משותפת מקטינה את הפער בין המושגים בשטח למושגים באקדמיה (Woodgate-Jones, 2012).

המפגשים מחזקים את הקשר האישי ואת תחושת השייכות בבית הספר. תחושה זו של שוויון ושייכות נמצאה במחקרים קודמים כמאפשרת התחלה טובה ותחושת הכלה של הסטודנטים כחלק אינטגרלי של צוות המוסד החינוכי (Boreen, 2009; Rajuan et al., 2008). הסטודנטיות מעידות כי הלמידה שלהן מעמיקה ומתרחבת לראייה מערכתית יותר. מפגשי הקהילה לומדת הם פלטפורמה לשיח המשותף.

משמעות חשובה לא פחות בהכשרתה של הסטודנטית במסגרת הקהילה הלומדת היא החשיפה לקולות האותנטיים של המורות בהתמודדות היומיומית בכיתה. אחת המטרות של קהילה לומדת היא למידה מרחיבה (expansive learning), כלומר יצירת ידע חדש המרחיבה את הידע הקיים. זאת נוסף על שיפור הידע המקצועי של המשתתפים באמצעות בחינה ואימוץ של ידע קיים (Guberman & Smith, 2021). אכן, נראה כי נוצר ידע חדש קהילתי.

**השלכות והמלצות פרקטיות:** מן המחקר עולה, כי להכשרת מורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות בדגמי אקדמיה-כיתה יתרונות להתפתחות המקצועית של כלל השותפות לתהליך, וכי השותפות ויצירת שפה אחידה בין האקדמיה לבית הספר היא כורח המציאות בהכשרת מורים. עם זאת, המודל טומן

בחובו אתגרים המקשים על יישומו, ויש לתת את הדעת עליהם על מנת לשפרו. למשל, הדרכה וליווי של המדריכה הפדגוגית במספר מסגרות מצומצם ולא מפוזר גאוגרפית תאפשר הדרכה יעילה, שבה תוכל המדריכה לראות את הסטודנטיות בתדירות גבוהה וליצור קבוצות של למידת עמיתים, ובכך לחסוך זמן במעברים בין המסגרות הרבות והתיאומים הנדרשים ליצירת קהילה רב מוסדית.

המלצה נוספת היא למצוא משאב שילווה את המורים המכשירים ויקנה להם כלים להיות מורים מכשירים. מורה טוב לא בהכרח יודע להיות מלווה ומנטור טוב עבור הסטודנט; עליו לדעת לפתח חשיבה אצל הסטודנט וללמד את הסטודנט להציב מטרות לטווח ארוך מעבר ללימוד שיטות הוראה ומתן תמיכה רגשית (Wexler, 2020).

**מגבלות וסיכום:** למחקר הנוכחי כמה מגבלות. הראשונה היא המספר המצומצם של משיבות לשאלון, היות שמדובר במסלול קטן של הכשרה להוראה. מומלץ לערוך מחקר עם יותר משתתפים כדי לבסס את הממצאים הנוכחיים. מגבלה נוספת היא ההתמקדות באזור אחד בארץ. מאחר שמדובר במדגם נוחות המבוסס על תוכנית הכשרה להוראה במסלול אקדמי המתקיים בירושלים, המשיבות ענו על בסיס הניסיון בירושלים. ייתכן שבמקומות אחרים יתגלו אתגרים, יתרונות ותפיסות נוספים או אחרים. עוד מגבלה היא ההתמקדות בנשות חינוך מתחום החינוך המיוחד המורכב. ייתכן שאוכלוסיית תלמידים אחרת תניב ממצאים אחרים. גם ההתמקדות בדגמי אקדמיה-כיתה ללא השוואה לדגמי הכשרה נוספים היא בגדר מגבלה. אנו ממליצים אפוא להרחיב את המחקר הנוכחי לדגמי הכשרת מורים נוספים ולהשוות בין הממצאים ששנו לאלה שיעלו בעתיד. כמו כן אנו ממליצים לערוך מחקר המשך ובו לעקוב בפירוט רב אחר המפגשים של הקהילות הלומדות ולהבין באופן עמוק יותר את המשמעות והערך של המפגשים.

**לסיכום,** חרף המגבלות שצוינו לעיל, למחקר הנוכחי משמעות רבה. ממצאיו מצביעים על כך שהן הסטודנטיות, הן המורות המכשירות והן המדריכות הפדגוגיות שלקחו חלק בתהליך ההכשרה בשנת תשפ"ב במסלול המלמ"ם סבורות שהתוכנית טובה ומסייעת בפיתוח מקצועי ואישי של שלוש השותפות לתהליך. עם זאת, לדעתן, דיוקים והתאמות ישפרו אותה.

## מקורות

אבידן, א' (2017). בחינת אפיוני מנהיגותה המשתפת של הגנת בעידן של תמורות. **עיונים בחינוך, 15-16**, 215-246.

ארן, צ' וזרצקי, ר' (2017). התוכנית "אקדמיה כיתה" כמקדמת מסוגלות עצמית בהוראה: מחקר השוואתי. **מכלול, לב**, 121-129.

ביגמן, ז', ופריד, ט' (2021). "למדתי לעשות שתיקה": סיפורה של שותפות דיאלוגית בין מכללה לבית ספר יסודי לשם קידום תהליכי חשיבה מסדר גבוה. **שאנן, כו**, 179-195.

בשורה, ס' ושחר, ח' (2016). יעילות בית הספר ושיפור הישגיהם של תלמידים בבתי ספר לחינוך מיוחד במגזר היהודי ובמגזר הערבי בישראל. **דפים, 46**, 159-189.

גוטליב, מ' (2019). תמונת הפיתוח המקצועי – התבוננות אישית. **ביטאון מכון מופ"ת, 63**, 3-7.  
הוועדה להערכת איכות של תוכניות הלימודים להכשרת עובדי הוראה בחינוך המיוחד במכללות לחינוך (2019). **דוח הוועדה להערכת איכות של תוכניות הלימודים להכשרת עובדי הוראה בחינוך המיוחד במכללות לחינוך**. המועצה להשכלה גבוהה.

ויגוצקי, ל' (2004). **למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים**. הקיבוץ המאוחד.

- זידאן, ר' ועליאן, ס' (2013). שביעות הרצון של סטודנטים אשר מתנסים בהוראה לפי דגם ה-PDS מהעבודה המעשית ומהגורמים המעורבים בה. **דפים**, 56, 261-290.
- זך, ס' ושטורמר, מ' (2018). תוכנית הכשרה להוראה אקדמיה-כיתה: יתרונות וקשיים על פי תפיסתם שסטודנטים להוראת החינוך הגופני. **בתנועה**, יא, 487-509.
- חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998
- חורש, נ', זך, ס', רם, י' והררי, י' (2016) תפיסת תרומתם של מדריכים פדגוגים ומורים מאמנים להכשרת סטודנטים להוראה-השוואה בין תכנית PDS (Professional Development Schools) לבין תוכנית "רגילה" של הכשרה להוראת החינוך הגופני. **בתנועה**, י"א, 321-343.
- יחידת מו"פ התנסות בהוראה (2022). **מסמך אסטרטגי: אתגרים, מטרות ויעדים**. מכון מופת.
- משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם ה-PDS. **דפים**, 56, 15-34.
- ניסים, י', וניפלד, ע' (2020). שני מורים בכיתה אחת? היבטים רגשיים בהתנסות המעשית בתוכנית אקדמיה כיתה. **זמן חינוך**, 6, 23-38.
- עליאן, ס' ודניאל-סעד, א' (2013). מעבר מהדגם המסורתי בהתנסות המעשית לדגם השיתופי - סיסמה או צורך השעה? **דפים**, 56, 35-59.
- עליאן, ס', ותורן, ז' (2006). ממד הזמן בהתנסות המעשית: תפיסות סטודנטים את יעילותן של שתי דרכי התנסות. **דפים**, 43, 197-229.
- פלד, ד' וברונשטיין קלומק, ע' (2019). מה צריך מדריך? הקשר בין מאפייני ההדרכה האישיים והסביבתיים של המדריך להתפתחות והמסוגלות המקצועית של המתמחים. **פסיכואנליטיקה**, 73, 18-28.
- רטנר, ד' ושמואלי, ח' (2018). **התוכנית "אקדמיה כיתה" ממצאי מחקר ההערכה בשנים תשע"ו-תשע"ז**.
- רן, ע' (2018). **תוכניות הכשרת מורים מעוגנות שדה (Teacher residency programs): סקירת דגמים נבחרים**. מכון מופ"ת.
- שני, מ', טל, פ' ומרגולין, א' (2015). אקדמיה-כיתה-בשורה חדשה או "עוד מאותו הדבר"? **בימת דיון**, 55, 15-19.
- Assadi, N., & Murad, T. (2017). The effect of the teachers' training model "Academy-Class" on the teacher students' professional development from students' perspectives. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 214-220.
- Boreen, J. (2009). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, coaching*. Stenhouse Publishers.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191-202.
- Gee, J. (1991). Socio-cultural approaches to literacy (literacies). *Annual review of applied linguistics*, 12, 31-48.

- Guberman, A., & Smith, K. (2021, July). *Expansive learning in teacher education in frontiers in education* (Vol. 6, p. 696965). Frontiers Media SA.
- Kaufman, J., Hughes, T. L., & Riccio, C. A. (Eds.). (2010). Handbook of education, Training, and supervision of school psychologists in school and community, Vol. II: Bridging the training and practice gap: Building collaborative university/field practices. Routledge.
- Kenji, S. (2002). *Ecological thinking: A new approach to educational change*. University Press of America.
- Nael, I., & Gnaim, L. (2021). The changes in training teachers' roles performance following academy-classroom practical training model. *Education Quarterly Reviews*, 4(4), 345-351.
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2008). Student teachers' perceptions of their mentors as internal triggers for learning. *Teaching Education*, 19(4), 279-292.
- Wexler, L. J. (2020). 'I would be a completely different teacher if I had been with a different mentor': Ways in which educative mentoring matters as novices learn to teach. *Professional development in education*, 46(2), 211-228.
- Woodgate-Jones, A. (2012). The student teacher and the school community of practice: An exploration of the contribution of the legitimate peripheral participant. *Educational Review*, 64, 145-160.