

מחקר הערכה: הצלחות ומהמורות בפרויקט ניסויי להכשרת אקדמאים להוראה בדגם המבוסס על עקרונות של בתי ספר לפיתוח פרופסיונאלי

ד"ר שלומית אבדור

המכללה האקדמית אחוה

דוא"ל: savdor@netvision.net.il

תקציר

במאמר זה מוצג ומוערך מודל הכשרה פרופסיונאלית המתאים להכשרת אקדמאים להוראה. המודל מבוסס על תכנית הכשרה אינטגרטיבית-תמאטית שיישומה מותנה בשיתוף מובנה ומוקפד בין מוסד ההכשרה האקדמי לבין מסגרות ההתנסות המעשית. המודל מוצג על רקע הביקורת הקיימת על המודלים המסורתיים להכשרת מורים ועל רקע הטענה כי הכשרה פרופסיונאלית צריכה להתמקד בחינוך ובאימון לתפקידי חינוך והוראה בהיקף נרחב יותר מהמקובל בתכניות ההכשרה המסורתיות.

בשני עניינים היה הפרויקט שונה מהתכנית הרגילה להסבת אקדמאים להוראה: א. לימוד הנושאים הנגזרים מתמות הליבה בלימודי החינוך נעשה במסגרות למידה ייחודיות ולא, כמקובל, בשילוב עם סטודנטים במסגרות ההכשרה הרגילות; ב. ההדרכה הפדגוגית והוראת הדידקטיקה של המקצועות נעשתה באמצעות החונכים הפדגוגיים בשדה (המורים החונכים). המאמר מציג ממצאי מחקר ההערכה אשר ליווה את הפרויקט ואפשר לזהות מטרות ויעדים שהתפתחו במהלכו ושלא נוסחו בשלב התכנון. זניחתם, אף כי שלא במתכוון, השפיעה על האפקטיביות של הפרויקט. כן מציג המאמר את ההיבטים שבהם היו לפרויקט יתרונות ברורים על פני התכנית הרגילה להכשרת אקדמאים להוראה, ואת אלה שבהם הוא לא הוסיף אך גם לא גרע. הממצאים מראים כי למרות מהמורות ביישומו - הייתה בפרויקט מידה גבוהה יותר של שביעות רצון מתהליכי ההכשרה וההכנה להוראה ונכונות להמליץ על מודל הכשרה זה למתעניינים.

המאמר מעלה לדיון שתי סוגיות המאפיינות את מרבית התכניות להכשרת מורים: א. הצורך להתמודד בדרך מושכלת עם הנתק שבין הלימודים העיוניים במכלול מקצועות החינוך לבין מציאות ההתנסות המעשית; ב. שאלת המהות של יחסי הגומלין וחלוקת התפקידים במשולש מדריך פדגוגי-פרח הוראה-מורה חונך (או מורה מאמן).

מילות מפתח: הכשרה להוראה, הכשרת אקדמאים להוראה, הסבת אקדמאים להוראה, בתי ספר לפיתוח פרופסיונלי, PDS, הדרכה פדגוגית ודידקטית, מורה חונך, התנסות מעשית בהוראה, תכנית לימודים אינטגרטיבית, תכנית לימודים תמטית, הערכת תכניות בהכשרת מורים.

הקדמה

השאלה מהי הכשרת מורים ראויה שבה ועולה בכל עת שמתגברת הביקורת על הכשרת המורים אשר לעתים מזומנות גם נתפסת כמקור העיקרי לכשליה של מערכות החינוך. החיפוש אחר מודלים של הכשרה הביא לתובנות כי המודלים הנהוגים כיום בהכשרת מורים, שאופייה בעיקר אקדמי ושאינה יוצרת קישור משמעותי עם המציאות שפוגשים המתכשרים להוראה בשדה, אינם אפקטיביים. הכשרה מעין זו מפתחת ריחוק הן מהיבטים אקדמיים של הבנת המקצוע והן מפיתוח מומחיות פרופסיונלית הנשענת על הדיאלוג הפרקטי-אקדמי (אבדור, 2008). התפתחויות בהגות, במעשה ובמחקר בנושא זה מדגישות כי לא ניתן להזניח את הצד הפרקטי בהכשרה להוראה, וכי יש למצוא דרכי קישור אפקטיביות לפרקטיקה ולמצותן ככל האפשר מבלי לוותר על ההיבטים העיוניים והמחקריים המזינים את הפרקטיקה. מחקרים מראים כי בוגרי תכניות להכשרת מורים אשר נחשפו בהיקף רב ובצורה שיטתית לקישור בין הפרקטי לאקדמי מצוידים בכישורים ובידע יותר מבוגרי תכניות הכשרה אחרות, ואלה מקלים עליהם את המפגש הראשוני עם הכיתה ועם בית הספר. יתרה מזו: בוגרים אלה חווים חוויות של הצלחה תפקודית רבות יותר מבוגרי תכניות אחרות כבר בשנות עבודתם הראשונות, חוויות הקובעות גם את עתידם במקצוע (Riedely, Hurwitz, Davis, Mary & Knutson Miller, 2005). דוגמה בולטת להשפעה של סוציאליזציה מקצועית מעין זו על הישגי תלמידים מצויה בדנמרק, הבולטת בהישגי תלמידיה במבחנים הבינלאומיים. ההכשרה הראשונית להוראה בדנמרק מושתתת על מחקרי פעולה אשר יוצרים את הקשר בין הפרקטיקה לסגנון החשיבה האקדמי (מחקרי, תאורטי ואידאולוגי). גישה זו מועתקת אחר כך הן לסגנון עבודת המורים עם תלמידיהם והן לעבודת צוותי העמיתים בבתי הספר המעצבת גם את התפתחותם המקצועית. גישה זו מוצגת במחקרים כמפתח להצלחתם של המורים לפתח לעצמם יכולות ומיומנויות גבוהות המתבטאות בהישגי תלמידיהם (Mckinsey, 2007; Kansanen, 2003).

הכשרת מורים במרכזן של תביעות לשינוי בכיוון של קוריקולום אינטגרטיבי

באופן כללי, לתכניות להכשרת מורים יש דימוי שלילי, אקדמי וציבורי כאחד, ותרומתן לסוציאליזציה הפרופסיונלית של המורים מוכחת כמוגבלת ביותר (Sykes, 2008). במרבית הביקורות על תכניות אלו מצויים מאפיינים החוזרים על עצמם ומשקפים את היותן בעלות מטרות לא ברורות ולעתים אף סותרות, נעדרות עקביות ויצבות פנימיות, והיותן שאפתניות ולא מציאותיות (Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000: 45). הקורסים אינם תורמים בפועל להכשרה קוהרנטית בשל היותם בדרך כלל

מבודדים זה מזה. הם אינם מדגימים את מורכבותה של הלמידה, הן של מורים הן של תלמידים, ותרומתם להתנסות המעשית בזמן ההכשרה פחותה מזו של הניסיון האישי הקודם של פרחי ההוראה כתלמידים בבתי הספר (Fienman-Nemser, 2001). האקדמיזציה של התכניות להכשרת מורים נגסה ברכיב ההתנסות המעשית בשדה ובקישור שבין המעשה לתאוריות בחינוך. הקושי נובע מהשונויות בין צורכי ההכשרה כפי שהם נתפסים על ידי סגל ההוראה וההכשרה באקדמיה לבין התרבות והדגשים של מסגרות האימון המעשי (Sykes, 2008). ניתוח על של מחקרים רבים בתחום זה מלמד כי תכניות ההכשרה להוראה נכשלות בהשגת הצלחה בשלוש משימות עיקריות: א. ברכישת ידע על תלמידים; ב. בשימוש בידע זה כדי להגדיר ולבנות מחדש את התמונה האישית שלהם על עצמם כמורים; ג. בפיתוח שגרות סטנדרטיות היוצרות אינטגרציה בין ניהול כיתה לבין הוראה. הן חסרות ידע קוהרנטי הנמצא בבסיס ההתנסות המעשית בכיתה האימון ואף חסר בהן קשר בין מציאות זו לבין הנדרש בקורסים הנלמדים בקמפוס האקדמי (Kogan, 1992). מחקרם של ווידין מאייר-סמית ומון (Wideman, Mayer-Smith & Moon, 1998) שעסק בניתוח-על של 93 מחקרים אמפיריים העוסקים בהכשרת מורים מתקף ממצאים אלה ומראה כי: א. בבסיסן של מרבית התכניות נמצא מודל האימון לפיו האוניברסיטה מספקת תאוריה, בתי הספר מספקים אפשרות לתרגל את הידע, ופרח ההוראה מספק את המאמצים לתרגל ידע זה; ב. בסיום ההכשרה סטודנטים רבים אינם משנים את עמדותיהם ואת ערכיהם בהשוואה לעמדות ולערכים שהביעו בתחילתה של ההכשרה. כמו כן, לקראת כניסתם לעבודה התקשו מרביתם ליכור את אשר למדו בקורסי היסוד, וגם אם זכרו - הם התקשו לקשר למידה זו למעשה ההוראה בפועל; ג. בדיקה של חומרי הלימוד ודרכי ההוראה בקורסים העוסקים בשיטות ההוראה ובלמודי החינוך בכלל מלמדת כי גם בתקופת ההכשרה עצמה יש לידע, למיומנויות ולעמדות שהוצגו לפני הסטודנטים השפעה מעטה על פעולותיהם. ממצאים דומים המראים כי הכשרת המורים אינה מכינה כראוי למציאות העבודה בשדה החינוך נמצאו גם בישראל. אלה מראים כי בוגרי המכללות להכשרת מורים ובוגרי האוניברסיטאות מסווגים כבינונית ומטה את תרומת הקורסים בלימודי החינוך לצורכיהם המקצועיים בעבודת ההוראה. הערכות בינוניות ניתנו לקורסים העוסקים בידע מקצועי בתוכני ההוראה ולקורסים העוסקים בתכניות לימודים ובעיבוד תכנים להוראה ברמות שונות. הערכות נמוכות במיוחד ניתנו להכשרה בנושאים הקשורים לחינוך ולארגון כיתה (פסטרנק, 1989). כן נמצא כי כבר בשלב סיום הלימודים להוראה במכללות לחינוך או באוניברסיטאות מתרחש "אפקט המחיקה" (Shulman, 1986) של תכנים עיוניים ומחקריים שנלמדו בקורסים הנתפסים

על ידי הסטודנטים כמנותקים מההתנסות במציאות ההוראה. בשתי המערכות הסטודנטים מציינים באופן גורף כי קורסים בעלי אופי פרקטי מובהק (שבעיקר מספקים "מרשמים" לעבודת השדה) – הם הקורסים שתרמו יותר מהאחרים להכשרתם להוראה (אבדור, 2001). לכן, קורסים הנתפסים על ידי הסטודנטים להוראה כמקושרים למציאות ההוראה מקבלים הערכות גבוהות יותר בשאלונים להערכת ההוראה מקורסים שאינם נתפסים ככאלה (אבדור, 2006). נראה אפוא כי הנתק הבולט בין הרכיב האקדמי לרכיב הפרקטי הוא בעוכריהן של תכניות ההכשרה ומעמיד אתגר לפיתוח תכניות היוצרות דיאלוג בין הרכיבים. מדינות שונות מתמודדות עם בעיה זו בדרכים שונות. יש אשר האריכו את משך ההכשרה להוראה והשתיתו אותה על קישור בין פרקטיקה לתאוריה המלווה בהערכות בכל הנוגע לאיכותה ולתרומתה. הערכות אלה מבוססות על עדויות כי פרחי הוראה ומורים מתחילים יודעים לעשות קישורים כאלה בהקשרים מגוונים וכי מורי המורים יודעים להנחות תהליכים כאלה. ועדה אוסטרלית אשר בדקה את סוגיית הערכתן של תכניות ההכשרת מורים מדגישה את הצורך להעמיק בהערכה כזו ואת הצורך לוודא שהערכה זו תהיה איכותית ותקפה, כל זאת כדי שממצאיה יוכלו להוות בסיס אמין לקבלת החלטות בכל הנוגע לתקצוב התכניות ולאופיין, בעיקר מבחינת הקשר שבין תאוריה ופרקטיקה (Queensland College of Education, 2012).

הכשרת מורים במודל בתי ספר לפיתוח פרופסיונלי של מורים

הגיוון הרב בין המודלים בתכניות להכשרת מורים מלווה בחיפושי דרך להגיע להכשרה יעילה אשר תכין בוגרים שמסוגלותם המקצועית תעמוד בפני הלם הכניסה למערכת החינוך ותמנע את פרישתם בשנים הראשונות לתפקודם בהוראה. כצפוי, עיקר הקושי נובע מהסוציאליזציה שלהם בתכניות ההכשרה להוראה החסרות את רכיב ההכשרה הפרופסיונלית, שתפקידו לסייע בקישור יעיל את התכנים האקדמיים להתנסות המעשית וליצור התנסות מעשית יעילה (Zeichner, 2008).

האפיסטמולוגיה של "חכמת הפרקטיקה" (Shulman, 1986) היא הבסיס למודל הפרופסיונאלי המבוסס על יצירת קשר מתוכנן ומובנה בין התאוריה לפרקטיקה, ולהפך. המודל מבוסס על קשרי גומלין ועל שיתוף באינטרסים בין מוסד להכשרת מורים לבין השדה. מודל בית ספר לפיתוח פרופסיונלי (PDS) מושתת על ההנחה כי מוסד ההכשרה יכול להשפיע יותר על איכות ההתנסות המעשית של פרחי הוראה כאשר הוא מבטיח מערכת להתנסות פרקטית תומכת ומקצועית שנבחרה ואומנה לצורך זה. מערכת כזאת משפיעה על תהליכי ההכשרה המעשית בכך שהיא מאפשרת לפרחי

הוראה להתנסות בסביבה אותנטית ורלוונטית לצורכי התנסותם ותפקודם העתידי כבוגרים.

חשוב להדגיש כי אין עדיין בספרות המחקרית עדות חותכת לכך שמודל ה-PDS אכן משפר משמעותית את ההכשרה להוראה ומאפשר לפתח בוגרי הכשרה ברמה ובאיכות גבוהות יותר. מחקר משווה בין מודל הכשרה זה לאחרים מצריך פיקוח על משתנים רבים (Zeichner, 2008). עם זאת, קיימות עדויות לא מעטות על תרומתו של דגם זה (אריאב וסמית, 2006), ובכללן עדויות מתוך תכניות דומות שפותחו בישראל (זילברשטיין ובן-פרץ, 2006). יישומן של תכניות אלה מלווה בדרך כלל במחקר מטיפוס "חקר-מקרה" (אריאב ועמנואל, 2005; 2003; Anotonek, Matthews & Levin, 2003) המתמקד בזיהוי הצלחות, קשיים, יתרונות וחסרונות. מחקרים כאלה מראים כי תרומת ההכשרה המעשית במודל פרופסיונלי מתבטאת בתפיסתם של פרחי ההוראה את תהליך ההכשרה כתורם לביטחונם האישי בשלב הכניסה להוראה (כמורים טירונים) וכן כתורם לתפקודם בפועל. נמצא כי בוגרי תכניות כאלה מתפקדים עם כניסתם לעבודה כמורים בשנת הוותק השנייה שלהם ולא כמורים טירונים בשנתם הראשונה; הם חשים מוכנים יותר לעבודת ההוראה; חוויית "ההלם התרבותי" בכניסתם לבית הספר פחותה יותר; הוראתם אפקטיבית יותר מאשר הוראתם של בוגרי תכניות הכשרה מסורתיות; ורבים מהם נוטלים על עצמם תפקידים בתוך בית הספר ונתפסים על ידי מנהלים ועמיתים כסוכני שינוי. כן מלמדים מחקרים שונים שלבוגרי תכניות הכשרה אלה יש גם יתרון ביכולותיהם לנהל כיתה, לנהל למידה וליצור אינטראקציה עם תלמידים (סימקה, 2009; Riedely et al. 2005). פרויקטים ברוח זו הם חלק מתהליכים רחבים יותר של חיפוש קוהרנטיות בהכשרת מורים המהווה תנאי לאיכות ההכשרה ומחייבת תשומת לב רבה לקשר שבין רמת המתקבלים לתכנית, מאפייני הקוריקולום ומאפייני הסגל (Gambhir, Broad, Evans & Gaskell, 2008).

אחת הבעיות ביישום תכניות בגישת ה-PDS היא שאלת ההצלחה ביצירת קשור אינטנסיבי ויעיל בין הקמפוס האקדמי לבין מסגרות האימון בשדה, כך שאכן ניתן יהיה לפתח דיאלוג פרקטי-אקדמי שיתרום באופן משמעותי ליצירת הידע הנדרש לפרחי ההוראה. לשם כך יש ליצור שינוי תפיסתי בקרב מורי המורים בהקשר למהות תפקידם ולהעלות את מודעותם למטרות בהכשרת מורים ואת תחושת שותפותם בהשגתן (Shen אצל: Neisler, 2000). שיתופי פעולה בין מערכתיים צריכים להיות מושתתים על פיתוח ועל טיפוח תרבות של שיתוף ביניהן ובתוך כל אחת מהן (ברק, גורודצקי והדרי, 2009).

שיתוף זה מצמיח מבחינה מקצועית שתי דמויות מרכזיות. האחת, היא המורה החונכת או המורה החונך, שעליהם לעבור שינוי בתפיסת ממדי תפקידם ותכניו ובהיקף האחריות הייחודית המוטלת עליהם מתוקף היותם שותפים להכשרת מורים. הדמות האחרת היא המדריכה הפדגוגית או המדריך הפדגוגי. תפקידם – כמסייעים לזיהוי, לפרשנות וליצירה של ידע מקצועי אצל פרחי ההוראה – מועצם, ומקבל משנה תוקף בשל הסיוע הנדרש מהם בתיווך בין התכנים והדרישות אליהם נחשף פרח ההוראה בלימודיו בקמפוס האקדמי לבין מציאות מצבי ההתנסות המעשית בשדה. נוסף לכך, עליהם להיות בקשר עם מספר רב של מורים וממלאי תפקיד עם נפגשים הסטודנטים במהלך ההתנסות המעשית במטרה לתמוך בהתנסות מעשית מורכבת זו (זילברשטיין, פנייבסקי וגוז, 2005 : 7).

הכשרת אקדמאים להוראה במכללות לחינוך בישראל

כבר למעלה מעשור עולה בהתמדה מספר האקדמאים הלומדים במכללות לחינוך בתכניות להכשרת אקדמאים להוראה. הפונים לתכניות אלה מגיעים להוראה מסיבות שונות. במספר מכללות ו"בפורום להסבת אקדמאים להוראה" המתקיים במכון מופ"ת² נערכו מחקרים המאפיינים את הלומדים מבחינת הפרופיל הדמוגרפי שלהם, מניעי הפנייה להוראה ושביעות הרצון מההכשרה. מן הממצאים עולה כי קיימת שונות בין התכניות מבחינה קוריקולרית ומבנית בגלל מאפייני הרקע האקדמי של הלומדים וצורכיהם הלימודיים. לעתים הלומדים בתכניות אלה מהווים קבוצות לימוד נפרדות מהתלמידים הלומדים בתכניות ההכשרה הרגילות ולעתים הם משולבים בהן. טרם נערך בישראל מחקר רחב היקף אשר חקר את תכניות ההסבה מנקודות מבט הבוחנות את מטרתן, מהותן, ערכן ותוצאותיהן. התכנית הניסויית בהכשרת מורים אקדמאים של מכללת קיי (תכנית שח"ף), היא התכנית היחידה אשר לוותה במחקר שיזם צוות התכנית שחקר את השקעתו בתהליכים של בירור ולמידה – בינו לבין עצמו, בינו לבין שותפי התפקיד בבתי הספר החונכים ובינו לבין הסטודנטים עצמם (ברק וגדרון, 2009).

הפרויקט הניסויי להכשרת אקדמאים להוראה במכללה האקדמית אחוה ברוח

בתי ספר לפיתוח פרופסיונלי של מורים: רציונל, מטרות-על ומבנה ארגוני

תכנית ההכשרה המוצגת במאמר זה הוגדרה כפרויקט שמטרתו ליישם מודל הכשרה פרופסיונלית (Russell, McPherson & Martin, 2001) בהכשרת אקדמאים להוראה,

² מבוסס על פרסומי הפורום באתר האינטרנט של מכון מופ"ת, בכתובת:

המבוסס על פיתוח קוריקולום אינטגרטיבי-תמטי. ההשראה לפרויקט הייתה תכנית התמחות לתואר B.Ed בהוראה הנלמדת באוניברסיטת קלגרי שבקנדה (Calgary University, 2000).³ ייחודה בכך שהיא העמידה במוקד ההכשרה פיתוח בוגרים שידעו לתפקד כמחנכים פרופסיונאליים. הפרויקט הדגיש את הרעיון כי הוראה היא זהות ולא תפקיד. תפקיד מתמקד בפונקציות ובהתנהגויות הכרוכות בביצוע מטלות ואילו זהות מתייחסת גם לערכים, לאמונות, למחויבויות ולהשקעה העומדים בבסיס ביצוע המטלות (Calgary, *ibid*).

התפיסה הייתה כי מורי המורים במכללה יצליחו לקדם רעיונות של שינוי בהכשרה בקמפוס ובשדה רק באמצעות מעורבות אישית בתוך בתי הספר (Jacobson et al, 1998). בתכנון הפרויקט הודגשו במיוחד הקשר וההמשכיות בין מסגרות הלמידה בקמפוס לבין ההתנסות המעשית בשדה. גישה זו דורשת מהשותפים עבודה משולבת ושיטתית אשר מבוססת על הסכמה למחויבויות מוסדיות הדדיות ולתיאום בין שתי המערכות (Darling-Hamond, 1994). סגל ההוראה שיועד לפרויקט היה שותף לתכנון שינוי הדגשים בתכנית הלימודים בתחומי לימודי החינוך וההתנסות המעשית. שינויים אלה עוצבו במטרה לסייע לסטודנטים לשפר את ההעברה של ידע תאורטי ושל מיומנויות הנלמדים בקמפוס האקדמי לעקרונות המנחים את ההוראה בפועל (בשדה). לשם כך עוצב קוריקולום ייחודי המבטא גישה אינטגרטיבית-תמטית אשר משלבת בין תכנים ונושאים ויוצרת המשכיות בנושאים מוגדרים מראש בין מסגרות הלמידה בקמפוס, בינן לבין עצמן ובינן לבין מסגרות ההתנסות המעשית בשדה. הלמידה בשיטה זו נתפסת כאפקטיבית יותר בגלל הקישור שנוצר בין תחומי ידע שונים על ידי הדגשת נושא או נושאים משותפים הנגזרים מהם, ויישומם בהקשרים רלוונטיים (Willis, 1995; Lipson, Valencia, Wixson & Peters, 1993). קוריקולום אינטגרטיבי מאפשר ליצור דיאלוג בין שני עולמות המאפיינים את ההוראה: ה"רציונלי" וה"אי-רציונלי"; ה"תאוריה" וה"פרקטיקה"; ה"מדעי" וה"אידיאולוגי"; ה"גלוי" וה"סמוי" (Oucike, 1992).

³ התכנית באוניברסיטת קלגרי מיועדת לבוגרי תואר ראשון. בסופה הם מקבלים תואר ראשון נוסף, בהוראה.

ההנחה הייתה כי בשל היות הסטודנטים בעלי תואר אקדמי וידע רלוונטי לתחומי התמחותם - הם יוכלו ביתר קלות להרחיב את ידיעותיהם בידע הדיסציפלינרי הנדרש בתכניות הלימודים הנלמדות במערכת החינוך. הפרויקט הדגיש תהליכי למידה אישיים וקבוצתיים בליווי ובתיווך משותף של מורים חונכים מהשדה ומסגל האקדמי של המכללה. המורים החונכים נתפסו כשותפים מלאים בהכשרת הסטודנטים, ובניגוד למקובל – גם כאחראים העיקריים להדרכה ולהנחלה של היסודות הפדגוגיים הנלמדים בהכשרה להוראה (דידקטיקה כללית) ושל עקרונות דידקטיים במקצועות ההוראה שבהם התמחו הסטודנטים (דידקטיקה דיסציפלינרית). גישה זו שהייתה עיקרון מהותי בפרויקט יצרה שינוי בתפקידי המדריך הפדגוגי והמורה המאמן/חונך גם בהשוואה למודלים קיימים ב-PDS. ההחלטה ליצור צמידות רבה בין הסטודנטים למורים המאמנים, אשר כונו "חונכים פדגוגיים", נגזרה מהתפיסה שההכשרה להוראה היא חינוך ואינה רק אימון פרקטי (Cruckshank & Metcalf, 1990), וכי חשוב שפרחי הוראה ייחשפו לקול הייחודי של המורים המנוסים בשדה ולזהותם המקצועית כגורם מרכזי בהכשרתם. קול זה מבטא תפיסות ייחודיות ותובנות של מורים מנוסים על מעשה ההוראה המהוות את "הידע הסמוי" הנמצא בבסיס "חכמת הפרקטיקה", והוא מאתגר את הידע הפורמלי המוצג על ידי הסגל האקדמי (Miller & Silvernail, 1994). המורים נבחרו בהסתמך על יכולותיהם ועל ידיעותיהם הדיסציפלינריות, הדידקטיות והפדגוגיות, ובהסתמך על מידת התאמתם האישיותית לשמש חונכים פדגוגיים בהתאם למצופה מתפקיד זה. הליווי של מדריכים פדגוגיים מתוך הסגל התבטא במפגשים עם החונכים הפדגוגיים ועם הסטודנטים במטרה לעקוב מקרוב אחר תהליכי ההנחיה ולדון עם הסטודנטים בסוגיות שעלו בהתנסות המעשית.

מטרות-העל של הפרויקט ומסגרות הלמידה

- במסמך העקרונות של הפרויקט (אבידב, סטינגר ולאור, תשס"ג) נוסחו חמש מטרות-על:
1. תכנית הלימודים תבטא תפיסה מערכתית, ומסגרות הלמידה במכללה ובשדה יהיו בזיקה זו לזו ויעסקו בכמה נושאים/סוגיות ליבה;
 2. במטרה ליצור מסגרות לבירור עמדות ודעות ולהעשיר את הלמידה ואת ההתנסות יתבססו דרכי ההוראה והמטלות על מידה רבה של עבודת עמיתים;
 3. תכנית הלימודים תתייחס גם להיבטים ערכיים בעבודת המורה;
 4. דרך העבודה בפרויקט תיצור אינטגרציה בין היבטים יישומיים ותאורטיים בזיקה להתנסות, ויושם דגש בפיתוח מודעות להיבטים מחקרניים של עבודת ההוראה וסוגיות בחינוך;
 5. "ההתבוננות פנימה" (הרפלקציה) תהווה כלי משמעותי בתהליכי הוראה-למידה.

התפיסה האינטגרטיבית-תמטית של הקוריקולום הדגישה ארבע סוגיות ליבה עבור כל מסגרות הלמידה אשר נתבקשו להתייחס אליהן במוקד פעילותן:

1. "הלומד והלמידה": התמקדות בהבנת תופעת הלמידה באמצעות הגות פסיכולוגית, סוציולוגית, פילוסופית ופדגוגית. במוקד נושא זה עמדו הבנת הסטודנטים את משמעות היותם לומדים והציפייה כי יתפתחו גם כלומדים עצמאיים.
2. "המורה וההוראה": התמקדות בהבנת תופעת ההוראה מבחינת מטרותיה, ההיסטוריה שלה והיבטיה הפרקטיים, התאורטיים, האישיים והאתיים. במוקד נושא זה עמדה הבנת הסטודנטים את המשמעות של היותם מורים.
3. "תכניות לימודים ותכנון לימודים": הבנה של סביבות פוליטיות, חברתיות ותרבותיות המשפיעות על עיצוב תכניות לימודים.
4. "ביה"ס כמשקף וכמעצב מדיניות חינוכית": תפיסת הקהילה הבית-ספרית כמשקפת תהליכים מקרו-חברתיים, ותפיסת תפקידו של בית הספר בהתייחסות למציאות זו.

חמש מסגרות למידה תמכו בלמידה העיונית והמעשית. שלוש בקמפוס האקדמי ושתיים בשדה, והן:

בקמפוס האקדמי: 1. קורס למידה עיונית בתחומים פסיכולוגיה, סוציולוגיה ופילוסופיה של החינוך; 2. סדנה לחקר אירועים שמטרתה הייתה לפתח מיומנויות להתבוננות, לניתוח וללמידה של אירועים במערכת החינוך; 3. סדנה לפיתוח פרופסיונלי – מטרתה הייתה לחזק תחושה של מסוגלות עצמית פרופסיונלית באמצעות ליבון סוגיות שמקורן בתהליכי התנסות בהוראה.

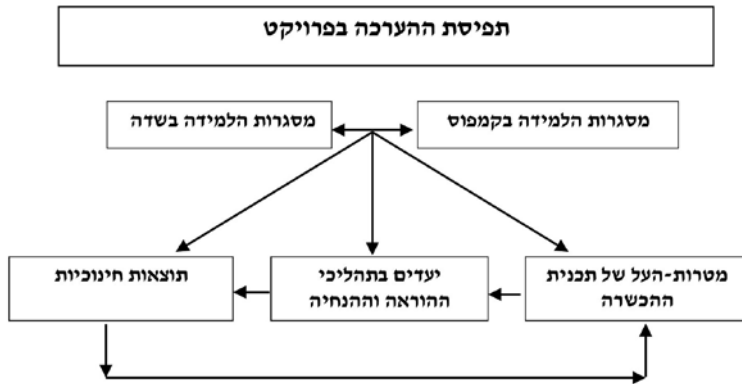
בשדה: 1. מסגרת ההתנסות המעשית באחריות כמעט בלעדית של החונכים הפדגוגיים. מסגרת זו כללה הדרכת סטודנטים בתפקידי הוראה הן בהיבט הדיסציפלינרי והן בהיבטים פדגוגיים ודידקטיים; 2. סמינר שדה תומך התנסות מעשית אשר הונחה על ידי מדריכים פדגוגיים מסגל המכללה. מטרתו הייתה לסייע לסטודנטים לפתח מיומנויות פרקטיות ולעסוק בניתוח רפלקטיבי של תהליכי ההתנסות.

במהלך שנת יישום הפרויקט ערך הסגל האקדמי במכללה מפגשים חודשיים קבועים אשר התמקדו בבחינת מידת האינטגרציה בין מסגרות הלמידה השונות; במהלך סמסטר אי' נדונו בהם ממצאי ההערכה המעצבת שליוותה את הפרויקט והתקבלו החלטות אד-הוק בכל הנוגע להתנהלותו. מסיבות שונות ובניגוד להחלטה המקורית ולרציונל התכנית – לא השתתפו החונכים הפדגוגיים במפגשים אלה, והם יוצגו על ידי המדריכים הפדגוגיים.

המתודולוגיה של מחקר הערכה שליווה את הפרויקט

יש חוקרים הטוענים כי "ממצאים רכים" המתייחסים להיבטים של "שביעות רצון" מההכשרה אינם רלוונטיים דיים להקיש על איכותה, וכי יש לחפש נתונים "קשים" המעידים על כך. נתונים אלה ניתן להפיק רק בדיעבד, במחקרי מעקב אחר השתלבות הבוגרים בעבודת ההוראה ובחינת תפיסתם את תרומת ההכשרה בעבודה. כמעט אין בנמצא מחקרים אשר בודקים היבטים אלה בעיקר מפני שהשתלבות והצלחה בהוראה הן תוצאה של הקשר ושל תוכן (Shen, 2002). מחקרים על הישגי תלמידים של מורים בוגרי תכניות הכשרה שונות מנסים לספק תשובות לשאלות בדבר איכות ההכשרה הראשונית להוראה. יש הפוסלים גם מחקרים מסוג זה בטענה שהסתמכות על "נתונים קשים" אינה חפה מבעיות ומאי-הסכמות. קוכרן-סמית (Cochran-Smith, 2001) טוענת כי כאשר ביצוע פרופסיונלי מסוים נחשב לתוצאה של הכשרת מורים, הרי שיש שונות בדגשים של רכיבי הביצוע, ולשונות זו יש השפעה על מדידת התוצאות. זאת ועוד, קיימת שונות בסטנדרטים ובקריטריונים להערכת ביצועים: יש תכניות שבהן מעריכים את ביצועי פרחי ההוראה על פי סטנדרטים העולים בקנה אחד עם סטנדרטים של תכניות לימודים ועם סטנדרטים להוראה; בתכניות אחרות משווים אותם לסטנדרטים של פרקטיקה פרופסיונלית התקפים בתחום, ויש שמעריכים את ביצועי פרחי ההוראה מול שילוב כלשהו של שני מקורות אלה.

תפקיד מחקר ההערכה שליווה את הפרויקט (אבדור, 2003) היה לתת משוב לסגל התכנית על התנהלותו בכל אחת ממסגרות הלמידה בזיקה למטרות-העל. ביצוע ההערכה חייב את סגל הפרויקט לנסח – תוך כדי היכרות עם הסטודנטים וצורכיהם – את היעדים שהוא גוזר ממטרות-העל ואת ביטויים ב"תוצאות חינוכיות". "תוצאה חינוכית יכולה להיות כל מאפיין שמחנך או קבוצת מחנכים מאמינים שחשוב שסטודנט ידגים בו יכולת ביצוע או שליטה" (Stark, 1990). הערכת תוצאות חינוכיות בוחנת מנקודת המבט של המתכננים ושל הלקוחות, שאלות הנוגעות להבנה של "מה אני (המתכנן והלקוח) השגתי בתכנית" (Barr & Tagg, 1995). גישה זו עולה גם בקנה אחד עם העדיפות הגבוהה שניתנה בפרויקט לפיתוח לומד עצמאי המזהה את צרכיו ברכישת ידע ומיומנויות תוך כדי התנסות בתהליכים רפלקטיביים עם מוריו, עם עמיתיו ועם עצמו. הסטודנטים צפו וגם התנסו בתדירות גבוהה במטלות הוראה במציאות האותנטית, ולכן גם נחשפו ביתר שאת לצורכי הכשרתם ולהיבטים האישיים הנגזרים מהם, הן במסגרות הלמידה בשדה והן במסגרות הלמידה בקמפוס האקדמי.



מטרות מחקר הערכה היו: א. לזהות יחד עם סגל התכנית את היעדים המוגדרים שנבעו ממטרות-העל של הפרויקט; ב. לבחון באמצעות משוב מהסטודנטים ומהחונכים הפדגוגיים האם קיימים מטרות ויעדים נוספים שחשוב לתת עליהם את הדעת בתכנון ההכשרה ובדרכי יישומה; ג. לספק ממצאים להנהלה ולסגל על תפיסת הסטודנטים את איכות הכשרתם, במושגים של "תוצאות חינוכיות" במכלול יעדי הפרויקט שהגדרתם האופרטיבית הלכה והתבהרה תוך כדי יישומו.

המחקר התחיל בהערכה מעצבת המאופיינת בגמישות, במעקב אחר שינויים ובאפשרות לפתח כלי הערכה רלוונטיים לדינמיות של התכנית ולמתן משוב במהלך ביצועה. הערכה זו סיפקה לחברי הסגל מידע על טיבו של המעבר שנעשה מהמטרות הכלליות ליעדים ממוקדים ועל מידת השגתם. כלי ההערכה פותחו יחד עם חברי הסגל. פעילות זו הצריכה לשוב ולדון במשמעויות של מטרות-העל, להגדיר יעדים ולברר את משמעותם האופרטיבית במונחים של "תוצאות חינוכיות מצופות". התהליך עצמו תרם למעורבות של הסגל בהסתכלות כוללת על הפרויקט ולא רק בהתייחסות לתחומי האחראיות האישית של כל אחד. הייתה לכך השתמעות בפיתוח האחראיות של חברי הסגל ושל מובילי התכנית למהלכי הפרויקט ולתוצאותיו, ובכלל זה הבנה וקבלת אחריות על מה שלא התממש. ההערכה התבססה על שילוב של שיטות כמותיות ואיכותניות. ממצאי ההערכה בסיום סמסטר א', היוו את הבסיס לפיתוח שאלון ההערכה המסכמת בסוף סמסטר ב'.

תמצית ממצאי ההערכה בסמסטר הראשון

חמש מטרות-העל המוצהרות של הפרויקט תורגמו ליעדים ולהיגדים אופרטיביים שנכללו בשישה שאלוני הערכה ונוסחו כ"תוצאות חינוכיות". לכל אחת מחמש מסגרות

הלמידה נוסח שאלון ייחודי לה; בנוסף, נוסח שאלון כללי להערכת הפרויקט בהיבטים שלא נכללו בשאלונים הייחודיים. בכל אחד מהשאלונים נתבקשו הסטודנטים לבחור שני היגדים המייצגים "היבטים ראויים לציון לטובה" וכן שני היגדים המייצגים היבטים שבהם "רצוי לשנות/לשפר" בפרויקט ולנמק/להסביר את בחירותיהם. נערך ניתוח תוכן של כל ההתייחסויות המילוליות (797 התייחסויות, כמוצג בנספח מס' 1). הניתוח העלה עשר קטגוריות ששיקפו את חוויות הלמידה של הסטודנטים מבחינת הדגשים הקיימים והחסרים בפרויקט, והן: תכנים, דרכי הוראה, מטלות, משוב, טיפוח תהליכי רפלקציה אישית ודיאלוג רפלקטיבי, תרומה לניסוח תפיסה חינוכית, תרומה לצמיחה אישית ומקצועית, הקניית כלים להוראה, התנסות מעשית, יחסי גומלין בין-אישיים, התייחסות כללית לפרויקט.

מהמידע שהצטבר מכל מקורות ההערכה, כולל הראיונות עם כל 17 החונכים הפדגוגיים, עלתה תמונה מורכבת בכל הנוגע להתנהלותו של הפרויקט ולקוריקולום הסמוי שלו.⁴ הסתבר כי שני היבטים חשובים בפרויקט – אשר נגזרו ממטרות-העל – לא זכו לתשומת לב מספקת במימושו, והם: "רכישת ידע פדגוגי דידקטי והרחבת ידע דיסציפלינרי בזיקה לתפקידי הוראה" ו"התנסות מעשית אפקטיבית". נפח ההתייחסויות הגבוה להיבטים אלה בניתוח התוכן של השאלות הפתוחות, והציונים הנמוכים יחסית בהערכת הסטודנטים את מימושם בתכנית הצביעו על בעיה בהקשרים אלה.⁵ למעשה ניתן לקשור בין ההיבטים, שכן על פי עקרונות הפרויקט רכישת אפקטיבית של ידע פדגוגי ודידקטי והרחבת ידע דיסציפלינרי צריכות להיעשות בזיקה להתנסות המעשית באחריות החונכים הפדגוגיים.

הראיונות עם החונכים הפדגוגיים העלו כי יש להם קושי לתמוך בסטודנטים וללמדם חלק ניכר ממכלול ההיבטים שנדרש מהם להדגיש בחניכה. הקושי נבע מסיבות ארגוניות ומהותיות: 1. היעדר "זמן חונך" מספק אשר מאפשר התארגנות ולימוד לקראת ההנחיה, וכן חסר בזמן פנוי לקיום מפגשי הנחיה; 2. היעדר ידע פדגוגי ואחר כיצד להמשיג לסטודנטים היבטים שונים בעבודתם, היבטים שהחונכים יכלו להדגים אך לא ללמדם בשיטות; 3. המחויבויות כלפי תלמידיהם שהצריכה בראש ובראשונה

⁴ "הקוריקולום הסמוי" מבטא את מכלול המסרים המועברים במצבי למידה מתוך התייחסות למבנה החברתי של הלמידה ולמאפייני הלומדים והמורים. המושג מתייחס למסרים המועברים באמצעות מבנה נסתר של משמעויות הקיים הן בתוכן הפורמלי והן ביחסים החברתיים של תכניות ומצבי למידה מעבר למה שמועבר בקוריקולום המוצהר, הגלוי. בהכשרה להוראה, המסרים כוללים הקשרים ממוסדים והקשרים אחרים שבתוכם מתנהלת ההכשרה, ובכללם מסרים שמקורם במערך יחסים ביורוקרטיים, בתהליכים, בתכניות ההכשרה ובכללן בשיטות פדגוגיות ובחומרי למידה (Ginsburg & Cliff, 1990).

⁵ הנתונים אינם מוצגים במאמר זה המתמקד רק בהערכה המסכמת.

לעמוד בקצב מוכתב להשגת הישגים לימודיים אשר נתפסה כקודמת למחויבות לסטודנטים.

בראיונות עם המדריכים הפדגוגיים מסגל המכללה שהיו מופקדים על הנחיית סמינר השדה עלה הקושי שלהם לממש את תפקידם בעיקר בגלל מגבלות זמן של החונכים הפדגוגיים ושל הסטודנטים, והיעדר שיתוף פעולה מספק.

ההערכה המסכמת בסמסטר השני

א. מניסוח מטרות בראשית הדרך לזיהוי מטרות ויעדים במונחים של תוצאות חינוכיות

כאמור, ניתוח התוכן של התשובות בשאלוני ההערכה שהועברו בסמסטר א', הראה כי קיימת מידה גבוהה של עקביות פנימית בעבודת הסגל בזיקה למטרות-העל וליעדים שנגזרו מהן. בנוסף, עלה הצורך לנסח עוד שתי מטרות שהיו למעשה חלק מהרעיון המרכזי של הפרויקט אולם היעדר ניסוח ברור שלהן פגם, כנראה, במידת ההתמקדות בהן. המטרות הן: "רכישת ידע פדגוגי דידקטי והרחבת ידע דיסציפלינרי בזיקה אפקטיבית לתפקידי הוראה" ו"פיתוח מודעות לתהליכים בינאישיים ותרומתם לעבודת המורה-המחנך". ניסוח מחדש של שבע מטרות-העל, המפורט להלן, אפשר לנסח את היעדים הנגזרים מכל מטרה במונחים של "תוצאות חינוכיות".

1. הכרת היבטים מערכתיים של בית הספר ושל מערכת החינוך כפי שהם משתקפים בעבודת בית הספר.
2. רכישת ידע פדגוגי דידקטי והרחבת ידע דיסציפלינרי בזיקה אפקטיבית לתפקידי הוראה.
3. התנסות בלמידה עצמית ובלמידת עמיתים כבסיס להרחבת אופקים מקצועיים.
4. פיתוח כישורי קישור ושילוב בין היבטים שונים (עיוניים ומעשיים) של המעשה החינוכי.
5. פיתוח כישורי רפלקציה ומסוגלות אישית כאמצעי לפיתוח העצמה וצמיחה אישית.
6. פיתוח מודעות לתהליכים בינאישיים ותרומתם לעבודת המורה-המחנך.
7. בניית יסודות לזהות מקצועית בממד הערכי.

ב. השאלון המסכם

השאלון המסכם הועבר בסוף סמסטר ב', בסיומו של הפרויקט. ההערכה התייחסה לפרויקט בכללותו ולא למסגרות הלמידה הייחודיות. באמצעות השאלון נבחנה המידה

שבה הושגו תוצאות חינוכיות מצופות ברשימה של 16 יעדים שנגזרו משבע מטרות-העל כמפורט בלוח מס' 1 המוצג בפרק הממצאים. כל היעדים תוארו באמצעות היגדים המבטאים תוצאות חינוכיות שהסטודנטים היו אמורים להשיג בתכנית ההכשרה. למעט מטרה אחת שנוסחה באמצעות יעד והיגד אחד – בשאר המטרות נוסחו לפחות שני יעדים, וכל יעד נוסח בשני היגדים לפחות. למקבץ ההיגדים בכל יעד חושב מקדם המהימנות על פי מדד אלפא קרוונבך (או מתאם פירסון במקרה של שני היגדים). טווח הערכים של מקדמי המהימנות הוא 86. – 91; מקדם המהימנות (על פי מתאם פירסון) ביעד אחד היה נמוך יותר וערכו: 64. השאלון כלל גם שלושה היגדים כלליים אשר שימשו כ"מדדי קריטריון" שבדקו תפיסה מסכמת של איכות ההכשרה, והם: "תפיסת ההכשרה כהכנה לעיסוק בהוראה"; "שביעות רצון כללית מהתכנית ההכשרה"; "המלצה על תכנית ההכשרה למתעניינים". בנוסף הוצגה למשיבים שאלה פתוחה שבה הם יכלו להביע דעתם בהיבטים שונים מעבר להיבטים שנכללו בשאלון.

ג. העברת השאלון לשתי קבוצות

כדי להשוות את ההתייחסויות לתכניות ההכשרה להוראה של אקדמאים – השאלון הועבר גם לקבוצת הסטודנטים שלמדו בתכנית הרגילה להסבת אקדמאים להוראה. מטרת ההשוואה הייתה לראות האם בהיבטים שהודגשו יותר בפרויקט, בגלל אופי הקוריקולום והדרישות מהסטודנטים ומהסגל, אכן יימצא יתרון בהערכת הסטודנטים את רכיבי תכנית ההכשרה בהשוואה להערכת הסטודנטים במסגרת הרגילה. למרות השוני בתכניות ההכשרה גם התכנית הרגילה אמורה הייתה להשיג אותן מטרות שהפרויקט הדגיש מבלי שיוחד לה מבנה קוריקולארי ומערכתי אחר. ההחלטה להשוות בין ההערכות באמצעות אותו שאלון הפכה בשלב זה את מחקר ההערכה למחקר מטיפוס "מעין-ניסויי" ("quasi-experimental") במערך הנקרא: A nonequivalent comparison group design. מערך זה אינו מחייב הצבה אקראית (רנדומלית) לשתי הקבוצות אלא רק דמיון במשתני הרקע שלהן, באופן שיאפשר לבחון את השאלה האם התכניות השונות שבהן השתתפו הסטודנטים השפיעו עליהם באופן שונה, ואם כן לבחון את מידת ההשפעה ואת כיוונה (Fitzpatrick, Sanders & Worth, 2004). שיבוץ הסטודנטים לקבוצת הפרויקט לא היה שיבוץ אקראי. הופנו אליו סטודנטים ללא כל ניסיון קודם בהוראה. בתכנית הרגילה של הסבת האקדמאים היו גם סטודנטים שכבר עבדו כמורים ממלאי מקום במערכת החינוך (מצב המאפיין חלק מהאקדמאים הפונים ללמוד במכללות לקבלת הסמכה להוראה). רק כאשר התמלאה מכסת הסטודנטים בפרויקט הופנו האחרים לתכנית ההסבה הרגילה. לפיכך, קבוצה זו הייתה קבוצה

מעורבת מבחינת ניסיון כלשהו בהוראה. בתכנית ההכשרה של קבוצה זו נכללו קורסי יסוד בחינוך (סוציולוגיה ופסיכולוגיה של החינוך); קורסים לדידקטיקה של המקצועות שאותם לימדו/עמדו ללמד; קורס בפדגוגיה וכן ליווי בהתנסות המעשית של מנחה פדגוגי מסגל המדריכים הפדגוגיים במכללה. שתי הקבוצות כללו סטודנטים המתמחים להוראה בתחומים שונים.

בפרויקט למדו 43 סטודנטים. בתכנית ההסבה הרגילה למדו 35 סטודנטים. בכל קבוצה ענו על השאלון 75% מהלומדים. בשל העובדה שכל קבוצה כללה סטודנטים שהכשירו עצמם להוראה לדרגי חינוך שונים ולהתמחויות שונות – (לחטיבת הביניים, לגיל-הרך ולחינוך המיוחד) – ננקט משנה זהירות בבחינת ההבדלים בין הקבוצות כדי לפקח על האפשרות שההבדלים ביניהן נובעים מהשפעתה של ההתמחות. לשם כך נערכה בתוך כל קבוצה השוואה בין ממוצעי ההערכות של תת קבוצות ולא נמצאו ביניהם הבדלים מובהקים. האפשרות שהשוויות במשתני הרקע של דרג חינוך והתמחות משפיעה על ההערכות לא עמדה במבחן המציאות ואפשרה את השוואה בין שתי הקבוצות.

ממצאי ההערכה המסכמת

בפרק זה מוצגים ממצאי ההערכה המסכמת בכל אחד מהיעדים שנגזרו ממטרות-העל בהשוואה בין שתי קבוצות ההכשרה. רצף ציוני ההערכה ששימש בשאלון נע מציון 6 – הציון הגבוה עד לציון 1 – הציון הנמוך. חלוקת הטווח (1-6) לשלושה תת-רצפים מראה את המיקום היחסי על הרצף של הציונים הגבוהים, הבינוניים והנמוכים. הציונים הגבוהים הם בטווח שבין 4.34 ל-6.00; הציונים הבינוניים הם בטווח שבין 2.67 ל-4.33; הציונים הנמוכים הם בטווח שבין 1.00 ל-2.66.

הישגי הפרויקט בהשוואה לתכנית הרגילה של הסבת אקדמאים להוראה

1. מגמת ההבדלים בין קבוצת הפרויקט לבין התכנית הרגילה של הסבת אקדמאים להוראה

השוואת הישגי הפרויקט להישגי התכנית הרגילה של הסבת אקדמאים להוראה נעשתה באמצעות מבחן t דו-צדדי ("Student-t- test"). פירוט סטטיסטי של הממצאים מוצג בלוח מס' 1 ובאיוורים 1 ו-2. מההשוואה עולה כי:

- בשתי מטרות-על, לא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות באף לא אחד מהיעדים המתוארים אותן, והן: 1. הכרת היבטים מערכתיים של מסגרת האימון ושל מערכת החינוך כפי שהם משתקפים בפעילות בית הספר/הגן; 2. רכישת ידע פדגוגי דידיקטי והרחבת ידע דיסציפלינרי בזיקה אפקטיבית לתפקידי הוראה.

- בשמונה מתוך שישה עשר היעדים שנגזרו ממטרות-העל נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין הקבוצות המראה כי קבוצת הפרויקט העריכה את התכנית בהערכות גבוהות יותר מבחינת השגת התוצרים החינוכיים המצופים. בשמונת היעדים האחרים לא נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין שתי הקבוצות.
- ביעדים שבהם נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים – הציונים בפרויקט נעים בטווח המלמד על מידה די גבוהה של השגת היעד (טווח ממוצעי ההערכות נע בין הערכים 4.36 ל-5.07), ואילו הציונים בתכנית הרגילה מלמדים על מידה בינונית ואפילו בינונית-נמוכה של השגת היעד (טווח ממוצעי ההערכות נע בין הערכים 3.52 ל-4.65).
- בשלושת "משתני הקריטריון" שבדקו היבטים של שביעות רצון כללית מתכנית ההכשרה נמצא יתרון סטטיסטי מובהק לפרויקט.
- ב-17 מתוך 19 ההשוואות גובה סטיות התקן של ההערכות בפרויקט נמוך מאלה של הקבוצה המקבילה. נתון זה מעיד על הומוגניות גבוהה יותר בתפיסות הסטודנטים את התכנית על היבטיה השונים.

**לוח 1: השוואת קבוצת הפרויקט לקבוצת ההכשרה הרגילה בהקשר למידה שבה
 הושגו המטרות והיעדים**

(ערכי מקדמי המהימנות של רכיבי השאלון, ממוצעים וסטיות תקן)

P (כאשר נמצאו הבדלים סטטיסטיים) או הממוצע הכללי וסטיית התקן (בסוגריים)	התכנית הרגילה n=26		קבוצת הפרויקט n=30		מקדם מהימנות*	מטרות-על ויעדים
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת		
1. הכרת היבטים מערכתיים של מסגרת האימון ושל מערכת החינוך כפי שהם משתקפים בפעילות בית הספר/הגן:						
הבדל לא מובהק. ממוצע כללי: 3.82 (1.5)	1.7	3.54	1.3	4.07	-	1.1 הסטודנטים יכירו היבטים מערכתיים של עבודת בית-הספר/הגן (נמדד באמצעות היגד אחד)
2. רכישת ידע פדגוגי-דידקטי והרחבת ידע דיסציפלינרי בזיקה אפקטיבית לתפקידי הוראה:						
הבדל לא מובהק. ממוצע כללי: 4.58 (1.0)	1.3	4.44	0.8	4.69	0.64	1.2 הסטודנטים ירכשו כלים פדגוגיים ודידקטיים המתאימים לעבודתם בהוראה בכלל (נמדד באמצעות 4 היגדים)
הבדל לא מובהק. ממוצע כללי: 4.47 (1.2)	1.3	4.31	1.1	4.61	0.64	2.2 הסטודנטים ירכשו כלים דידקטיים בהתמחותם הנושאת (נמדד באמצעות 2 היגדים)
הבדל לא מובהק. ממוצע כללי: 4.68 (1.1)	1.4	4.40	0.7	4.92	0.89	3.2 הסטודנטים יתנסו בתהליכי חונכות משמעותיים בבית הספר (נמדד באמצעות 5 היגדים)
3. התנסות בלמידה עצמית ובלמידת עמיתים כבסיס להרחבת אופקים מקצועיים						
הבדל לא מובהק. ממוצע כללי: 4.20 (1.4)	1.5	3.87	1.3	4.48	0.89	1.3 הסטודנטים יתנסו במטלות מגוונות שיעמיקו את המשתמע מהתנסויות עיוניות, מעשיות ומתהליכי פיתוח מקצועי אחרים (נמדד באמצעות 2 היגדים)
p<0.03	1.4	3.98	1.4	4.83	0.91	2.3 הסטודנטים ירחיבו את ידיעותיהם כתוצאה מהשתתפותם בתהליכים של למידת עמיתים (נמדד באמצעות 2 היגדים)
p<0.03	1.7	4.16	1.1	5.10	-	3.3 הסטודנטים ירחיבו את ידיעותיהם כתוצאה מלמידה עצמית הנדרשת במסגרות הלמידה וההתנסות (נמדד באמצעות היגד אחד)

המשך...

P (כאשר נמצאו הבדלים סטטיסטיים) או הממוצע הכללי וסטיית התקן (בסוגריים)	התכנית הרגילה n=26		קבוצת הפרויקט n=30		מקדם מהימנות*	מטרות-על ויעדים
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת		
4. פיתוח כישורי קישור ושילוב בין היבטים שונים (עיוניים ומעשיים) של המעשה החינוכי						
p<0.03	1.7	3.81	1.3	4.72	-	1.4 המפגשים עם החונכת הפדגוגית/המורה המאמנת בהתנסות המעשית השלימו את הלימודים במסגרות אחרות/ קורסים אחרים של תכנית ההכשרה (נמדד באמצעות היגד אחד)
p<0.02	1.5	3.85	1.0	4.76	0.86	2.4 הסטודנטים ייחשפו לשילוב היבטים יישומיים ותאורטיים בלימודיהם/ התנסותם במסגרות השונות (נמדד באמצעות 3 היגדים)
הבדל לא מובהק. ממוצע כללי : 4.34 (1.3)	1.4	4.19	1.3	4.47	-	3.4 הסטודנטים יתנסו בלמידה/בתהליכים המדגישים אינטגרציה בין תכנים הנלמדים במסגרות השונות (נמדד באמצעות היגד אחד)
5. פיתוח כישורי רפלקציה ומסוגלות אישית כאמצעי לפיתוח העצמה וצמיחה אישית						
הבדל לא מובהק. ממוצע כללי : 4.65 (1.4)	1.6	4.34	1.1	4.90	0.89	1.5 הסטודנטים יתנסו בתהליכי רפלקציה הנובעים מהתנסותם העיונית והמעשית במסגרות השונות (נמדד באמצעות 2 היגדים)
p<0.03	1.4	4.08	1.1	4.87	0.91	2.5 הסטודנטים יתנסו בתהליכים המחזקים תחושות של מסוגלות אישית (נמדד באמצעות 3 היגדים)
6. פיתוח מודעות לתהליכים בינאישיים ותרומתם לעבודת המורה-המחנך						
הבדל לא מובהק. ממוצע כללי : 4.84 (1.3)	1.2	4.65	1.4	5.00	-	1.6 הסטודנטים יתנסו בקבלת משוב/התייחסות בונה (נמדד באמצעות היגד אחד)
p<0.01	1.5	4.15	1.0	5.07	0.83	2.6 הסטודנטים יתנסו בתהליכים בינאישיים המפתחים אמפתיה והבנה של הזולת (נמדד באמצעות 2 היגדים)

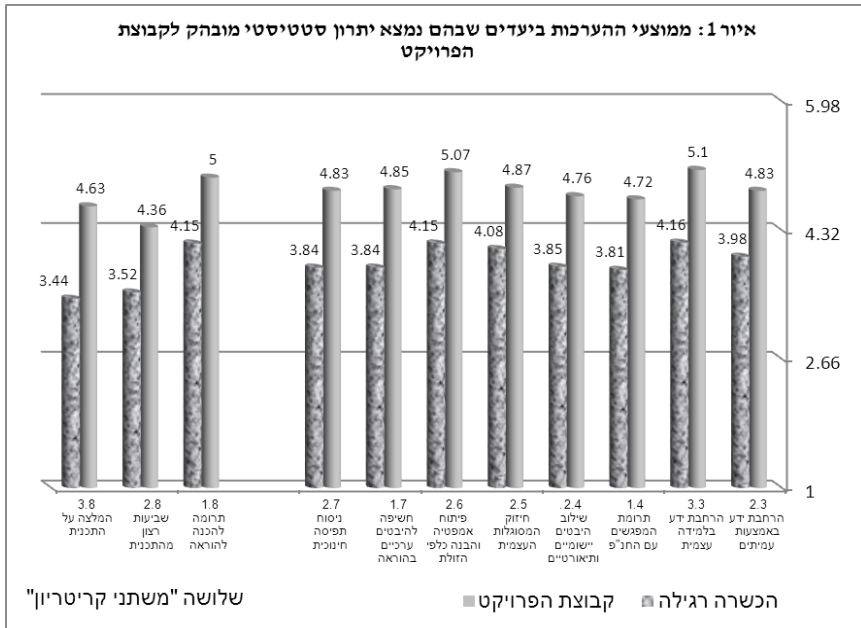
המשך...

המשך...

P (כאשר נמצאו הבדלים סטטיסטיים) או הממוצע הכללי וסטיית התקן (בסוגריים)	התכנית הרגילה n=26		קבוצת הפרויקט n=30		מקדם מהימנות (*)	מטרות-על ויעדים
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת		
7. פיתוח בסיס לזהות מקצועית בממד הערכי						
p<0.01	3.84	1.5	4.85	1.1	0.90	1.7. הסטודנטים יחשפו להיבטים ערכיים בעבודת המורה (נמדד באמצעות 4 היגדים)
p<0.01	3.84	1.5	4.83	1.1	-	2.7. הסטודנטים יתנסו בניסוח תפיסה חינוכית (נמדד באמצעות היגד אחד)
ב. היגדים כלליים אשר שימשו "כמשתני קריטריון" המתייחסים באופן כללי לתפיסת איכותה של תכנית ההכשרה להוראה						
8. שביעות רצון כללית מתכנית ההכשרה ('משתני קריטריון')						
P<0.04	4.15	1.7	5.00	1.0	-	1.8. ההתנסות המעשית בתכנית ההכשרה היא טובה כהכנה לעיסוק בהוראה
P<0.05	3.52	1.8	4.36	1.2	-	2.8. שביעות רצון כללית מתכנית ההכשרה
P<0.01	3.44	1.8	4.63	1.4	-	3.8. המלצה על תכנית ההכשרה למתעניינים

(*) אלפא קרוונבך (או מתאם פירסון כאשר היעד מנוסח על-ידי שני היגדים)

2. מטרות ויעדים שבהם קיים יתרון מובהק לקבוצת הפרויקט בהשוואה לקבוצת ההכשרה הרגילה



בלוח 1 ובאיור 1 מוצגים המטרות והיעדים שנגזרו מהן שבהם נמצא יתרון סטטיסטי מובהק של פרויקט הניסוי על קבוצת ההכשרה, והם:

1. המטרה השלישית: **התנסות בלמידה עצמית ובלמידת עמיתים כבסיס להרחבת אופקים מקצועיים** – הושגה במידה רבה יותר בשני יעדים מתוך השלושה שנגזרו ממנה: "הרחבת ידיעות כתוצאה מהשתתפות בתהליכים של למידת עמיתים" (ממוצעי ההערכות: 4.83 ; 3.98, בהתאמה; $p < 0.03$); "הרחבת ידיעות כתוצאה מלמידה עצמית הנדרשת במסגרות הלמידה וההתנסות" (ממוצעי ההערכות: 5.10 ; 4.16, בהתאמה; $p < 0.03$).
2. המטרה הרביעית: **פיתוח כישורי קישור ושילוב בין היבטים שונים (עיוניים ומעשיים) של המעשה החינוכי** – הושגה במידה רבה יותר בשני יעדים מתוך השלושה שנגזרו ממנה: "המפגשים עם החונכת הפדגוגית (חנ"פ), המורה המאמנת בהתנסות המעשית השלימו את הלימודים במסגרות אחרות/במסגרות של תכנית ההכשרה" (ממוצעי ההערכות: 4.72 ; 3.81, בהתאמה; $p < 0.03$); "שילוב היבטים יישומיים ותאורטיים בלימודים/בהתנסות במסגרות השונות" (ממוצעי ההערכות: 4.76 ; 3.85, בהתאמה; $p < 0.02$).

3. המטרה החמישית: **פיתוח כישורי רפלקציה ומסוגלות אישית כאמצעי לפיתוח העצמה וצמיחה אישית** – הושגה במידה רבה יותר ביעד אחד מתוך שני היעדים שנגזרו ממנה: "התנסות בתהליכים המחזקים תחושות של מסוגלות אישית" (ממוצעי ההערכות: 4.87 ; 4.08, בהתאמה; $p < 0.03$).
4. המטרה השישית: **פיתוח מודעות לתהליכים בינאישיים ותרומתם לעבודת המורה-המחנך** – הושגה במידה רבה ביעד אחד מתוך שני היעדים שנגזרו ממנה: "התנסות בתהליכים בינאישיים המפתחים אמפתיה והבנה את הזולת" (ממוצעי ההערכות: 5.07 ; 4.15, בהתאמה; $p < 0.01$).
5. המטרה השביעית: **פיתוח בסיס לזהות מקצועית בממד הערכי** – הושגה במידה רבה יותר בשני יעדיה: "חשיפה להיבטים ערכיים בעבודת המורה" (ממוצעי ההערכות: 4.85 ; 3.84, בהתאמה; $p < 0.01$). "התנסות בניסוח תפיסה חינוכית" (ממוצעי ההערכות: 4.83 ; 3.84, בהתאמה; $p < 0.01$).
6. **בשלושת "משתני הקריטריון" שבדקו את שביעות הרצון הכללית מתכנית ההכשרה נמצא יתרון סטטיסטי מובהק לפרויקט הניסויי בהשוואה לקבוצת ההכשרה הרגילה:**
 - תפיסת ההתנסות המעשית כתורמת להכשרה להוראה (ממוצעי ההערכות: 5.00 ; 4.15, בהתאמה; $P < 0.04$).
 - שביעות רצון כללית מתכנית ההכשרה (ממוצעי ההערכות: 4.36 ; 3.52, בהתאמה; $P < 0.05$).
 - המלצה על תכנית ההכשרה למתעניינים (ממוצעי ההערכות: 4.63 ; 3.44, בהתאמה; $P < 0.01$).

3. מטרות ויעדים שבהם לא נמצא יתרון לקבוצת הפרויקט בהשוואה לקבוצת ההכשרה הרגילה



בלוח 1 ובאיור 2 מוצגים המטרות והיעדים שנגזרו מהן שבהם לא נמצא יתרון סטטיסטי מובהק של פרויקט הניסוי על קבוצת ההכשרה, והם:

1. במטרה הראשונה: הכרת היבטים מערכתיים של מסגרת האימון ושל מערכת החינוך כפי שהם משתקפים בפעילות בית הספר/הגן – הציון הממוצע של שתי הקבוצות הוא 3.54.
2. במטרה השנייה: רכישת ידע פדגוגי דידיקטי והרחבת ידע דיסציפלינרי בזיקה לתפקידי הוראה – הציונים הממוצעים של שתי הקבוצות בשלושת היעדים הנגזרים ממנה הם: 4.58; 4.47; 4.68, בהתאמה.
3. במטרה השלישית: התנסות בלמידה עצמית ובלמידת עמיתים כבסיס להרחבת אופקים מקצועיים – לא נמצא הבדל בין הקבוצות ביעד אחד מתוך שני היעדים שנגזרו ממנו: "התנסות במטלות מגוונות שיעמיקו את המשתמע מהתנסויות עיוניות, מעשיות ומתהליכי פיתוח מקצועי אחרים". הציון הממוצע של שתי הקבוצות הוא 4.20.

4. במטרה הרביעית: *פיתוח כישורי קישור ושילוב בין היבטים עיוניים ומעשיים של המעשה החינוכי* – לא נמצא הבדל בין הקבוצות ביעד אחד מתוך שלושת היעדים שנגזרו ממנו: "התנסות בלמידה/תהליכים המדגישים אינטגרציה בין תכנים הנלמדים במסגרות השונות". הציון הממוצע של שתי הקבוצות הוא 4.34.
5. במטרה החמישית: *פיתוח כישורי רפלקציה ומסוגלות אישית כאמצעי לפיתוח העצמה וצמיחה אישית* – לא נמצא הבדל בין הקבוצות ביעד אחד מתוך שני היעדים שנגזרו ממנו: "התנסות בתהליכי רפלקציה הנובעים מההתנסות העיונית והמעשית במסגרות השונות". הציון הממוצע של שתי הקבוצות הוא 4.65.
6. במטרה השישית: *פיתוח מודעות לתהליכים בינאישיים ותרומתם לעבודת המורה-המחנך* – לא נמצא הבדל בין הקבוצות ביעד אחד מתוך שני היעדים שנגזרו ממנו: "התנסות בקבלת משוב/התייחסות בונה". הציון הממוצע של שתי הקבוצות הוא 4.84.

למעט במטרת-העל הראשונה ברשימה זו, שבה ההערכה הממוצעת היא נמוכה למדי בשתי הקבוצות (ציון 3.82) – בכל שאר היעדים שנגזרו ממטרות-העל, אשר בהן לא נמצא הבדל בהערכות הממוצעות של שתי הקבוצות, הערכות על מידת השגתן כ"תוצאות חינוכיות" הן גבוהות מעט יותר, אולם מצויות בחלקו הנמוך של טווח הציונים הגבוהים בסולם ההערכה.

סיכום פרק הממצאים

בהתייחס לשבע מטרותיו של הפרויקט ובהשוואה לקבוצה הרגילה של הסבת אקדמאים נראה כי סיכום התרשמותם של הסטודנטים מלמד כי הפרויקט השיג במידה רבה את המטרה "פיתוח בסיס לזהות מקצועית בממד הערכי", וכן הושגו חלק מהיעדים שנגזרו מעוד ארבע מטרות: "התנסות בלמידה עצמית ובלמידת עמיתים כבסיס להרחבת אופקים"; "פיתוח כישורי קישור ושילוב בין היבטים עיוניים ומעשיים של המעשה החינוכי"; "פיתוח כישורי רפלקציה ומסוגלות אישית כאמצעי לפיתוח העצמה וצמיחה אישית"; "פיתוח מודעות לתהליכים בינאישיים ותרומתם לעבודת המורה-המחנך".

ממוצע שביעות הרצון הכללית מתכנית ההכשרה בפרויקט גבוה ממרבית ממוצעי ההערכה בכל שאר היעדים. ניתן לומר, במידה של זהירות, ש"השלם גדול מסכום חלקיו". כלומר, אף כי ייתכן ששביעות רצון מסכמת זו מושפעת מן ההילה של הפרויקט, מעצם היותו משופע במשאבים ובתשומת לב רבה בהשוואה לתכנית ההכשרה הרגילה של אקדמאים להוראה, עדיין בולט יתרונו על תכנית ההסבה הרגילה.

ניתן לייחס תוצאה זו להקפדה של סגל המורים להיצמד למטרות התכנית שנוסחו בהשתתפותם ולהתמדתם בתהליכי רפלקציה אישית וקבוצתית מגובים בממצאי הערכה שסייעו לבחון את מהלכי התכנית לפרטיה.

למרות היתרונות שעולים מן הממצאים על הפרויקט, עיקר חולשתו, כמו גם זו של תכנית ההסבה הרגילה, היא בחוסר הצלחתו לעסוק בהכשרה פדגוגית ובהכשרה דיסציפלינרית ברמה גבוהה. חולשה זו באה לידי ביטוי כבר בהתייחסויות המילוליות של הסטודנטים בפרויקט בתום סמסטר א', וכן בשאלון המסכם שהועבר לשתיה הקבוצות בתום ההכשרה. בשאלון המסכם נבדקו גם ציפיות הסטודנטים מתכנית ההכשרה ומידת מימושו. הממצאים מראים כי 77% מהציפיות שהביעו הסטודנטים בקבוצת ההכשרה הרגילה ו-83% מהציפיות שהביעו הסטודנטים בפרויקט התייחסו לשני היבטים אלה, בעיקר להיבט הפדגוגי. אלה, לדעתם, לא מומשו כהלכה. כבר צוין קודם לכן, כי ייתכן שהיעדר ניסוח מדוקדק של יעדים אלה נבע מהנחת יסוד מקדמת כי הם נובעים מהמטרה המרכזית, הטבועה והמובנת מאליה בתכניות להכשרת מורים. בדיעבד הסתבר, כי היעדר דגשים אופרטיביים וייחודיים של מטרה זו פגע בישומה האינטגרטיבי עם מטרות אחרות של הפרויקט.

דיון

א. סיכום הפרויקט הניסויי

בפרויקט נבנו שתי מערכות של שותפות תפקידית. האחת – בין הקמפוס האקדמי לבין השדה, והשנייה – בין סגל המרצים בתוך המכללה. כדי לקיים שותפויות אלה הוגדרו מסגרות למידה שהתמקדו בעיסוק באותן תמות וניסו ליצור הלימה פנימית בין לבין עצמן ובין לבין הידע והניסיון שהסטודנטים הביאו לתהליך הלימודי מתוך ההתנסות המעשית בשדה. מערך זה נבנה מתוך כוונה לפתח אצל הסטודנטים גישה רפלקטיבית, מודעות לתהליכי עבודתם, צמיחה אישית וראשיתה של התפתחות מקצועית המבוססות על בחינה של תהליכים שונים בתחום החינוך וההוראה בהקשרם האותנטי.

תוך כדי התקדמות הפרויקט ולאור ממצאי הערכה של סמסטר א' – סגל הפרויקט במכללה נעשה מודע להיבטים שלא הודגשו דיים בעבודה עם הסטודנטים ולהיבטים נוספים שיש לתת להם מענה, בעיקר: רכישת ידע פדגוגי דידיקטי והרחבת ידע דיסציפלינרי בזיקה אפקטיבית לתפקידי הוראה.

למרות שלא כל יעדי הפרויקט הושגו באותה מידה – נראה כי היה לו ערך מוסף בהשוואה לתכנית הרגילה להסבת אקדמאים להוראה. על כך העידו ההבדלים שנמצאו

בהתייחסותם של המשתתפים כלפי תרומתו להם בהשוואה להתייחסותם של הסטודנטים בקבוצה שלמדה בתכנית ההסבה. במספר מטרות תרומתו הייתה גבוהה למדי, והן: בהתנסות ובהרחבת ידע בלמידה עצמית ובלמידת עמיתים כבסיס להרחבת אופקים מקצועית; במפגשים עם החונך הפדגוגי / החונכת הפדגוגית; בחיזוק תחושת מסוגלות אישית; בפיתוח רגשות אמפתיה והבנה כלפי הזולת; בחשיפה להיבטים ערכיים בעבודת המורה; בהתנסות בניסוח תפיסה חינוכית אישית. במחצית מיעדיו וכן בשלוש התייחסויות-על מסכמות: שביעות רצון כללית מתכנית ההכשרה, תרומתה הנתפסת להכשרתם להוראה וההמלצה שימליצו לאחרים על השתתפות בתכנית ההכשרה – זכה הפרויקט להערכה גבוהה יותר מזו שניתנה לתכנית ההסבה הרגילה. הפרויקט לא השיג הערכות גבוהות יותר מהתכנית ההסבה בהשגתם של יעדים אחרים שנגזרו ממטרותיו, אך גם לא נפל ממנה במידת השגתם. בין היעדים שלא נענו במידה מספקת יחסית לתכנון המקורי בולטים שניים: רכישת ידע פדגוגי דידיקטי והרחבת ידע דיסציפלינרי בזיקה לתפקידי הוראה.

ציטוט מדברי אחת מבין שתי המנחות בסדנה לחקר אירועים – סדנה שנועדה ליצור אינטגרציה בין הפרקטיקה לתאוריה או לפתח עיון מושכל – מייצג את עצמת התהליכים שעברו השותפים לפרויקט (סטודנטים וסגל מהמכללה) מזוויות שונות:

... המסגרת שהנחנו – אחרי הלמידה התאורטית וההתנסות בשדה – היוותה צומת מפגש בין מה שראו הסטודנטיות לבין ניסיון לגבש אני מאמין אישי [...] לאורך כל הדרך היה קשה להתאים את התכנים והנושאים למה שאנחנו חושבים שנכון לתת למתכשרים להוראה, ומצד שני למה שהסטודנטיות חשבו שצריך לעסוק בו. ככל שהן העמיקו בעבודת השדה – הן רצו יותר להביא את מה שקורה להן, ואנחנו רצינו לתת את ההיבטים שאנחנו, כמנחות, חשבנו שהם חשובים [...].

בהסברת ההבדל בין שתי התכניות לטובת הפרויקט הניסויי קיימת גם אפשרות שבקבוצת ההסבה הרגילה, שכללה גם סטודנטים שכבר עסקו בהוראה ללא תעודת ההוראה (בחלקיות משרה או במשרה מלאה), היו ציפיות אחרות מתכנית ההכשרה וכי היא ענתה עליהן בעצמה פחותה יותר. אפשרות זו מבליטה את הצלחתו של הפרויקט (בעיני משתתפיו) יחסית לקבוצה האחרת. הסבר זה אינו מבטל את תשומת הלב לאותם היבטים שבהם השיג הפרויקט "תוצאות חינוכיות מצופות" גבוהות יותר. כמוצג בפרק הממצאים – נראה כי יתרונו של הפרויקט בהשגת חלק מהתוצאות החינוכיות שהציב לעצמו נובע מההקפדה של סגל התכנית בקמפוס האקדמי להיצמד למטרותיו וליעדים אשר גזר מהם ולהתמיד בתהליכי רפלקציה מגובים בממצאי הערכה.

ב. ההתנסות המעשית – בין המדריך הפדגוגי למורה החונך

במהלך הפרויקט עלו שני עניינים שהשפיעו על התנהלותו. האחד – מינהלי, והוא הקביעה של משרד החינוך בנוגע להיקף ההכשרה הנדרשת בתכניות להסבת אקדמאים והעמדתה על מספר שעות שלא אפשר ליישם את הפרויקט בתכנית דו-שנתית, כמתוכנן. השני, מתייחס לחלוקת התפקידים בין החונכים הפדגוגיים ("אנשי השדה") לבין המדריכים הפדגוגיים מסגל המכללה. חלוקה זו לא הייתה ברורה ויצרה חלל תפקודי במענה לצורכי הסטודנטים.

נראה כי אחת מהנחות היסוד של הפרויקט כי מכלול תפקידיו של המדריך הפדגוגי יכול להתממש באופן מיטבי על ידי מורים חונכים "מהשדה" שנבחרו לתפקיד זה בקפידה לא עמדה במבחן המציאות. בשל לחצי זמן ועומסים שוטפים של החונכים הפדגוגיים הם לא השתתפו בסדנה שהייתה אמורה ללוות את עבודתם עם הסטודנטים ולתת להם כלים וידע שנדרשו לתפקודם בהנחיה ובחינה. מחויבותם לתלמידיהם ולדרישות מערכת החינוך היו בסדר קדימות ראשון, והם לא הקדישו את הזמן הנדרש כדי לפתח מיומנויות והיבטים אפקטיביים לקשר עם הסטודנטים. מיומנויות אלה הן תנאי לתמיכה יעילה בהתמודדותו של פרח ההוראה עם דרישות העבודה המעשית, לחציה ועומסיה. בראיונות שהתקיימו עם החונכים הפדגוגיים הסתבר שחלק לא מבוטל מהם הגיע להכרה, אם כי בדיעבד, כי הקשר עם הקמפוס האקדמי בקורס ייחודי שיקנה להם תובנות, כלים והכשרה מעשית לתפקידם הוא חיוני עבורם לצורך תפקודם כחונכים.

בהכשרת מורים יש למדריך הפדגוגי תפקיד מרכזי בהנחיה ובקישור שבין הפרקטי לאקדמי ובתמיכה מתמדת במכלול צרכיו של פרח ההוראה במהלך התפתחותו ועיצוב זהותו התפקידית. בפרויקט זה שונה תפקידן של המדריכות הפדגוגיות. כדי למלא בתוכן רלוונטי את תפקידן במסגרת "סמינר השדה" הן היו תלויות בדיווחי הסטודנטים והמורים החונכים. בשל נדירות הזמן במהלך יום ההתנסות המעשית נדחקה מסגרת זו לשולי הפעילות מבחינת סדרי העדיפויות של הסטודנטים ושל המורים החונכים, כאחד, דבר שפגע ביעילותה לסייע לסטודנטים לחזק היבטים פדגוגיים ודידקטיים מעבר להנחיית "החונכים הפדגוגיים".

למרות הקושי של המדריכות הפדגוגיות מסגל המכללה ללוות את הסטודנטים – הייתה התנסות זו עבורן הזדמנות להתבונן על תפקידן ולהגיע לתובנות חדשות באשר לקישור הנדרש בין הפרקטי לאקדמי. ציטוט מדבריה של מדריכה פדגוגית, אשר במקביל לעבודתה בפרויקט עבדה גם עם קבוצת ההסבה להוראה בתכנית הרגילה, מציג את

מסקנתה מההשוואה הבלתי נמנעת שערכה בינה לבין עצמה, אותה הציגה בשיחת הסיכום של סגל הפרויקט:

אנחנו מצאנו שבעבודת ההדרכה הרגילה יש שדרוג בעבודתנו. העבודה עם החונכות הפדגוגיות ועם הסטודנטיות היא אחרת מאשר בתכנית הרגילה ומהווה שדרוג למעמד ההדרכה והמדריכות הפדגוגיות. ההתנסות חיזקה את התחושה שלנו שההכשרה צריכה להיות מחוברת לבתי הספר. ההגעה מדי שבוע לבתי הספר מאפשרת להכיר את המערכת הבית ספרית וזה עוזר בעבודה עם החונכות ועם הסטודנטיות. השונות בין החונכים הפדגוגיים היא מאוד גדולה. לאור זאת התגמשנו, התגמדנו ולמדנו ללכת בין הטיפות ולשמור על המקום שלנו בין כל בעלי התפקידים [...].

לא בכדי משתמשת המדריכה במונחים "התגמשנו, התגמדנו ולמדנו ללכת בין הטיפות". הגדרת התפקידים בין החונכים הפדגוגיים בשדה לבין המדריכים הפדגוגיים צריכה לשוב ולהתברר. ממצאי ההערכה בפרויקט, שכללו גם ראיונות אישיים עם כל השותפים, מספקים תובנות לא מעטות בעניין זה. אחת מהן היא הצורך לשוב ולבחון בכל תכנית להכשרת מורים שאלה עקרונית המתייחסת למידת תרומתם ויעילותם של מדריכים פדגוגיים ודיסציפלינריים בתנאים שבהם הם אינם נמצאים באופן תכוף באתרי ההתנסות המעשית. בסוגיה זו יעסוק הפרק הבא.

ג. הדיאלוג הפרקטי-אקדמי כאבן יסוד בהכשרת מורים ובתפקידים של מדריכים פדגוגיים ומורים חונכים

שני היבטים מרכזיים בפרויקט הניסויי לא מומשו כמצופה. הראשון, מתייחס לרכישת ידע מספק ולהתנסות בכלים פדגוגיים ודידקטיים, הכנת מערכי שיעור, תכנון יחידת הוראה על פי פריסת תכנים, תכנון זמן והכנת חומרי למידה. השני, מתייחס לידע הנדרש לניהול כיתה ולהתנסות מספקת בתחום זה, ובכלל זה קבלת כלים לטיפול בבעיות משמעת. ממצאי מחקר ההערכה העלו שגם בתכנית ההכשרה הרגילה של האקדמאים נתקבלה רמה דומה של התייחסות למידת השליטה בהיבטים אלה. יוצא אפוא, כי חונכים פדגוגיים, ללא הכשרה מוקדמת מספקת, הצליחו להביא את המתכשרים להוראה בפרויקט הניסויי לרמה של הבנה בתחומים הפדגוגיים והדידקטיים הדומה לרמה שהצליחה להשיג המדריכה הפדגוגית שליוותה את תכנית ההכשרה הרגילה וכן הקורסים בדידקטיקה הדיסציפלינרית שנלמדו בקמפוס. יתרה מכך, נזכיר כי בקבוצת ההכשרה הרגילה היו גם סטודנטים אשר כבר לימדו בפועל ללא תעודת הוראה. היבט זה מוסיף משנה תוקף להיעדר ההבדל בין הקבוצות ולשאלת

הערך המוסף להכשרה להוראה של מדריכים פדגוגיים שתדירות ביקוריהם בעבודה המעשית של הסטודנטים היא נמוכה ביותר ואינה מאפשרת התייחסות מעמיקה למכלול מערך ההתנסות. זאת ועוד, ממצא זה מעלה גם תהיות בדבר תרומתם של קורסי הדידקטיקה בדיסציפלינות ההוראה, הניתנים בקמפוס האקדמי, בהשוואה להתנסות בפועל בהוראת מקצועות אלה בתמיכה של מורה חונך בעל יכולות הנחיה והדרכה טובות ובזיקה לתכניות הלימודים הנדרשות בשדה.

תפקיד המדריך הפדגוגי מחייב ההתמחות וניסיון מצטבר שלא יסולאו בפז, אולם שני תנאים נדרשים למימושו בצורה האפקטיבית ביותר: האחד, תכיפות גבוהה של נוכחותו בכיתות האימון – כדי שיכיר היטב את ההקשר שבו מתנסים הסטודנטים באימוני ההוראה ויוכל לסייע לחונך הפדגוגי לקשר את הידע הפרקטי שאליו נחשף הסטודנט עם היבטים נוספים (עיוניים, מחקרניים ואחרים) התומכים בידע זה. התנאי השני, הוא היותו חלק בלתי נפרד מצוות ההכשרה להוראה במכללה, כלומר, שותף מלא בצוות המורים המלמדים את מקצועות החינוך השונים, כך שיוכל ליצור תיאום ואינטגרציה בין תוכני הלימוד בקמפוס לבין צורכי הסטודנטים, וגם להיות חלק מרכזי בצוות המכיין תכניות הכשרה אינטגרטיביות בלימודי החינוך. ההפרדה הנהוגה במכללות לחינוך בין המדריכים הפדגוגיים לבין מרצים בתחום לימודי החינוך (ובכללם הדידקטיקות בדיסציפלינות ההוראה) מונעת את האפשרות ליצור קוריקולום תמטי אינטגרטיבי, שחלק מהפוטנציאל הטמון בו הודגם בפרויקט הניסויי המתואר במאמר זה.

מסקנות

מאמר זה מעלה שלוש מסקנות עקרוניות בכל הנוגע להפעלתן של תכניות להכשרת מורים המבוססות על שינוי קוריקולארי ומערכת. המסקנה הראשונה היא כי מומלץ לשקול שינויים בהגדרת התפקיד, בהכשרה, בהתמחות ובמעורבותם של המדריכים הפדגוגיים והדידקטיים מסגל המכללה. השנייה, מדגישה את הצורך בהתוויה של קשר שאינו אדמיניסטרטיבי גרידא עם בתי ספר אשר מוכנים לשותפות בתהליכי ההכשרה של פרחי הוראה, שכן לטיב ולאיכות הקשר יש השפעה על האפקטיביות של תהליכים אלה. הימצאותם הקבועה של הסטודנטים, כקבוצה, עם המדריך הפדגוגי באותו בית ספר היא האפשרות הטובה ביותר למצות את יחסי הגומלין במשולש מדריך פדגוגי-חונך פדגוגי או מורה מאמן-סטודנט. המסקנה השלישית היא, שאין לאפשר למורים מהשדה לחנוך פרחי הוראה אם לא השתתפו בהכשרה מתאימה לתפקידם, ואם אין

עמם קשר רצוף מצד מוסד ההכשרה המבוסס על שותפות בתהליך ואחריות לאיכותו.
ללא כל זאת – פוחת הסיכוי לשיתוף פעולה הדדי ואפקטיבי בין המערכות.

יש חשיבות רבה ללמידת עקרונותיהן של תכניות חדשות בהכשרת מורים ולפרסום
יישומן, גם אם הן אינן בבחינת הצלחה מוחלטת. הממצאים לגבי הפרויקט המתואר
במאמר זה וזיהוי יתרונותיו וקשייו בהשוואה לתכנית הרגילה להכשרת אקדמאים
להוראה מהווים חקר מקרה המצטרף למחקרים העוסקים בשאלת הקשר בין המערכת
האקדמית לשדה.

המאמר מצביע על הצורך הבלתי מתפשר בהשקעה רבה במשאבי כוח אדם מומחים
אשר יטפחו את ההבניה של תכניות יעילות להכשרת מורים הקושרות בין הקמפוס
האקדמי לשדה. יחסי גומלין ממוסדים אלה מחייבים תכנון קפדני בשתי המערכות
(Field, Hoffman & Cohen, 1999; Moran, 1998), ופעילות יזמית המגיבה לריבוי
מציאויות משתנות ולשוני התרבותי ביניהן. חשוב להדגיש כי שיתוף פעולה מובנה בין
המכללה והמוסדות המאמנים אינו יכול להוות גורם המבטיח את הצלחתה ואת
יעילותה של הכשרת המורים ללא ביסוס תכנית ההכשרה על קוריקולום קוהרנטי
המציב מטרות ומנתח את האמצעים להשגתן (Lattuca 1996; Lasley & Stark & Watras, 1991).
צוות תכנית שח"ף (ברק וגדרון, 2008) היטיב לתאר ולהמשיג את
מורכבותם של התהליכים העוברים על המערכת הארגונית, על המדריכים הפדגוגיים,
על המורים בבתי הספר החונכים ועל הסטודנטים. פרילינג וטוריאנסקי (2009)
מדגישות כי נדרשות שנים רבות של טיפוח שיתוף פעולה תוך-צוותי שמוביל לנכונות
להפוך מצוות אקראי לקהילה לומדת. מצוות ההכשרה נדרש לשנות גישות ועמדות
מקצועיות, לוותר על "מומחיות מוכחת", לגלות נכונות ויכולת הסתגלות לתרבות
אחרת ונכונות להתנסות במצבים לא שגרתיים ולא צפויים. השקעה זו מאפשרת לפתח
מורי מורים בעלי יכולת וראייה עמוקה שינהיגו תכנית להכשרת מורים משוקעת
בפרקטיקה וקושרת אותה לשאלות אקדמיות, אתיות ופרופסיונליות; שאלות שיש בהן
כדי להעצים את מסגרות ההכשרה, לפתח את המסוגלות האישית של פרחי ההוראה
ואת יכולתם להתמודד בתוך מערכת החינוך ולהשתלב בה. עראפת, פתראלדין ווינברגר
(2009), אף מציינות כי מסגל ההכשרה נדרשת גם התעוזה ללמוד בכל פעם מחדש,
לדעת שאין קונספציה אחת ולדעת ללמוד כדי ללמד.

נראה כי מסקנתם של ראסל ועמיתיו (Russell et al. 2001) שחקרו תכניות
אינטגרטיביות בהכשרת מורים ברוח עקרונות ה-PDS (ביניהן גם את תכנית קלגרי)

לפיה, קל להגיע לקוהרנטיות בתכנון תכניות – אך קשה לבצע אותן בפועל, היא מסקנה מתבקשת גם ממחקר זה, אך אין בה כדי להרפות מהניסיונות למצוא דרכים אפקטיביות ואיכותיות להכשרה להוראה של פרחי הוראה בכלל ושל אקדמאים בפרט.

לסיכום, נצטט מדברי הסיכום של מנהל בית ספר על-יסודי שבו התאמנו כמה מן הסטודנטים בפרויקט:

"המאמץ כדאי ביותר מנקודת הראות של ההכשרה. כגוף שקולט את תוצרי ההכשרה אני שמח לקלוט מורה שעבר תהליך הכשרה שכזאת. הקשר שנוצר עם בית הספר הוא חשוב ואין לו תחליף. צריך ליצור סינכרוניזציה בין המערכות. זכינו בזה שזה תהליך חיוני ומשמעותי לבית הספר. לא הגענו לשורה התחתונה וגם אנחנו עוד צריכים לשפר וללמוד. זוהי אופציה להתפתחות של הצוות שלנו ויש לפרויקט השפעה על תרבות בית הספר מבחינת חניכה של מורים ובחינה של תהליכי ההוראה בבית הספר. זוהי בהחלט פריצת דרך בשיתוף בין ההכשרה לבית הספר".

נספח 1: היבטים ראויים לציון לטובה והיבטים המצריכים שיפור:

ניתוח תוכן של התגובות המילוליות בשישה שאלוני ההערכה שהועברו בסוף סמסטר א'

היבטים המצריכים שינוי/שיפור			היבטים ראויים לציון לטובה			נושאים
%	n		%	n		
7	23	לא מחדשים; לא תורמים; לא רלוונטיים	22	100	מגוונים; קישור תאוריה למעשה; מרחיבי אופקים אישיים ומקצועיים	1. תכנים
2	8	עבודת בצוות לא מתאימה לי	10	47	מקצועיות המרצים/ מנחים	2. דרכי הוראה
1	5	חסרה עבודת צוות	13	62	מפתחות עבודת צוות באווירה תומכת באמצעות משימות קבוצתיות	
7	24	לא מגוונות; אין רצף; מפגשים ארוכים ומעייפים; מנחים מתחלפים מהר מדי				
6	21	עומס; היעדר רלוונטיות למציאות השדה; לא מגוונות; לא מועילות	3	15	תורמות	3. מטלות
1	3	פוגע, חריף ושיפוטי	15	69	תומך, מפתח, פתוח	4. משוב וטיפוח תהליכי רפלקציה ודיאלוג רפלקטיבי
7	23	אין תרומה משמעותית, זה עניין של זמן והתנסות בפועל	6	26	בירור עמדות ואמונות בתחום המקצועי והערכי	5. תרומה לניסוח תפיסה חינוכית
3	11	אין תרומה. יש חשש מחשיפה ואיום על הדימוי האישי	7	30	ההכשרה תורמת להתפתחות המקצועית	6. תרומה לצמיחה אישית ומקצועית
30	104	חסרה התמקדות בהיבטים יישומיים דידיקטיים, פדגוגיים ומערכתיים	11	48	ההכשרה מקנה כלים להוראה	7. הקניית כלים להוראה

המשך...

המשך...

נושאים		היבטים ראויים לציון לטובה		היבטים המצריכים שינוי/שיפור	
%	n	%	n	%	n
8. התנסות מעשית		37	8	8	2
				חסר זמן להפנמה וליישום הנלמד בשדה	
				אינה מספקת, אין מספיק שיעורי התנסות ברצף, לא מגוונת מבחינת חשיפה והתנסות בשיטות הוראה	45
				אינה מחזקת תחושת ביטחון	4
9. יחסי גומלין		8	2	קשר לא תורם/ מקדם עם החונך הפדגוגי	12
				קשר לא תורם בין חונך פדגוגי למרכזת סדנת השדה	4
				קשר לא תורם ; בנוי ; מעניין	5
10. התייחסות כללית לפרויקט		5	1%	שעות רבות מדי וקשות לאחר יום לימודים ארוך ; מאכזב , ארגון לקוי, אין הבהרה של נהלים, רק העבודה המעשית תורמת	46
				שעות רבות מדי וקשות לאחר יום לימודים ארוך ; מאכזב , ארגון לקוי, אין הבהרה של נהלים, רק העבודה המעשית תורמת	46
				סה"כ	456
					341
					99*

* עיגול האחוזים למספרים שלמים יצר חסר מצטבר באחוז אחד

מקורות

אבדור, ש' (2001). **אוניברסיטאות ומכללות לחינוך כסביבות הכשרה להוראה: מחקר משווה של בסיסי ידע וגישות חינוכיות המשתקפים בתפיסת פרחי הוראה את הכשרתם להוראה לבתי ספר על-יסודיים**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

אבדור, ש' (2003). **להגות, לפעול, להעריך, להתלבט: הערכת פרויקט חלוץ - ניסוי במסלול להסבת אקדמאים להוראה**. דו"ח הערכה מסכם. אחוה: המכללה האקדמית לחינוך.

אבדור, ש' (2006). **בשביל מי ובשביל מה? – גורמי הטיה בהערכת ההוראה והקורס במכללות לחינוך ושאלת תרומת ההליך למוערכים ולמערכת. דפים, כתב עת לעיון ומחקר בחינוך, 41, 10-37**
(ראו גם: http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d8922.pdf).

אבדור, ש' (2008). **השינוי הנדרש במאפייני המועמדים להוראה, בהכשרתם ובפיתוחם המקצועי**. בתוך כפיר ד' ואריאב ת' (עורכות). **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 145-175). ירושלים: הוצאת מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.

אבידב, א', סטינגר, מ' ולאור, א' (תשס"ג). **תכנית ניסויית במסלול הסבת אקדמאים**. אחוה, המכללה האקדמית לחינוך.

אריאב, ת' וסמית, ק' (2006). **יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית הספר להתפתחות מקצועית (PDS)**. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ וני גרינפלד (עורכים). **מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר – הסיפור הישראלי** (עמ' 9-20). תל-אביב: מכון מופ"ת.

אריאב, ת' ועמנואל, ד' (2003). **מערך בית הספר לפיתוח מקצועי בין המסלול העל-יסודי ובתי הספר המאמנים "שרת" ו"דרור" בתשס"ג: הערכה מעצבת בדגש על תפיסות, ביצוע ותרומות של המורים המאמנים**. דו"ח מחקר. מכללת בית ברל.

ברק, י' וגדרון, א' (2009). **שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

ברק, י', גורודצקי, מ' והדרי, ח' (2009). **ליצור שפה משותפת בין שדה לבין מכללה, בתוך י' ברק וא' גדרון (עורכות). שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים** (עמ' 235-257). תל-אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטיין, מ', פנייבסקי, ר' וגוז, ע' (2005). **משולש ההדרכה: מדריך פדגוגי-סטודנט-מורה חונכת: מתכון להצלחה או לכישלון? נייר עבודה מס' 4**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטיין, מ' ובן-פרץ, מ' (2006). **מן המקרים הפראקטיים אל היסודות המשותפים במערך יצירת השותפות**. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ וני גרינפלד (עורכים).

מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר – הסיפור הישראלי (עמ' 437-476). תל-אביב: מכון מופ"ת.

סימקה, מ' (2009). קולות הבוגרים: "אף אחד לא סיפר לי מה זה שח"ף". בתוך י' ברק וא' גדרון (עורכות). **שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים** (עמ' 81-110). תל-אביב: מכון מופ"ת.

עראפת, א', פתראלדין, מ' ווינברגר ט' (2009). לדעת וללמוד. בתוך: י' ברק וא' גדרון (עורכות). **שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים** (עמ' 283-299). תל-אביב: מכון מופ"ת.

פסטרנק, ר' (1989). הערכת מורים את הכשרתם המקצועית, **דפים**, 8, 12-29.

פרילינג, ד' וטורניאנסקי, ב' (2009). ללמוד לא לדעת. בתוך י' ברק וא' גדרון (עורכות). **שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים** (עמ' 258-282). תל-אביב: מכון מופ"ת.

Antonek, J. L., Matthews, C. E., & Levin, B. B. (2005). A theme-based, cohort approach to professional development schools: An analysis of the benefits and shortcomings for teacher education faculty. *Teacher Education Quarterly*. Retrieved: March 2006 from:

http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3960/is_200501/ai_n9522067.

Barr R. B. & Tagg J. (1995). From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education, *Change*. Retrieved: January 2005 from: <http://critical.tamucc.edu/~blalock/readings/tch2learn.htm#chart>

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson J. (Eds.) (2000). Green paper on teacher education in Europe: *High quality teacher education for high quality education and training*. Retrieved: March 2006 from: <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html>

Calgary University (2000). *Handbook for B.Ed Master of teaching program. Year I 2000-2001*. Faculty of Education, Division of Teacher Preparation. Calgary, Alberta Canada.

Cochran-Smith, M. (2001). Constructing outcomes in teacher education: Policy, practice and pitfalls. *Education Policy Analysis Archives*, 9(11). (54p.). Retrieved: Dec. 2007 from: <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n11.html>

- Cruckshank, D., R., & Metcalf, K., K. (1990). Training within teacher preparation. In: Houston W.R. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, (pp.469-475). N.Y.: MacMillan Publishing Company.
- Darling-Hammond, L. (Ed.). (1994). *Professional development schools*. New York: Teachers College Press.
- Feinman-Nemser, Sharon (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen sustains practice. *Teachers College Record*, 10 (6), 1013- 1055.
- Field, T. T., Hoffman, N., & Cohen, L. J. (1999). School/University collaborations: letters from the front. *Teacher Development*, 3(2), 291-300.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B., R. (2004). *Program Evaluation, Alternative Approaches and Practical guidelines*, (pp. 314-329). Pearson, Boston.
- Gambhir. M., Broad, K., Evans, M. & Gaskell, J. (2008). *Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues*. A report prepared for the International Alliance of Leading Education Institutes. Retrieved: February, 2010 from: <http://www.intlalliance.org/Canada.pdf>
- Hoyle, E., & John P. (1998). Teacher Education: the prime suspect, *Oxford Review of Education*, 24(1), 69 – 82.
- Jacobson, S. L., Emihovich, C., Helfrich, J., Petrie. H. G. and Stevenson, R.B. (1998). *Transforming Schools and Schools of Education – A New Vision for Preparing Educators*. CA: Corwin Press.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. In M. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*. Bucharest: Unesco-Cepes. 85–108
- Kim, M. M., Andrews R. L., & Carr. D. L. (2004). Traditional versus integrated preservice teacher education curriculum: A case study. *Journal of Teacher Education*, 55, 341-356.

- Kogan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers, *Review of Educational Research* 62(2), 129-162.
- Lasley T. J., & Watras, J. (1991). Teacher education at the crossroad, In: Katz, L. G. & Raths, J. D. (Eds.) *Advances in Teacher Education*, Albex Publishing Corporation.
- Lipson, M. Y., S. Valencia, K. Wixson, & Peters, C. (1993). Integration and thematic teaching: Integration to improve teaching and learning. *Language Arts* 70(4), 252-263.
- Mckinsey Report (2007). *How the world's best-performing schools come out on top?* Retrieved: July 2010 from: http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~/_/media/Reports/UKI/Education_report.ashx
- Miller, L., & Silvernail, D.L. (1994). Wells Junior High school: Evaluation of a professional development school. In: Linda Darling-Hammond (Ed.). *Professional Development Schools*. N.Y. Teachers College Press, Columbia University, 28-49.
- Moran, A. (1998). The Northern Ireland Professional Growth Challenge: Towards an integrated model of teacher education. *Teacher Development*, 2(3), 455-465.
- Neisler, O. J. (2000). How does teacher education need to change to meet the needs of American's schools at the start of the 21st century? *Journal of Teacher Education*, May/June, 248-255.
- Queensland College of Teachers (2012). *An investigation of best practice in evidence-based assessment within preservice teacher education programs and other professions*. Retrieved: November, 2012 from: http://www.qct.edu.au/PDF/PSU/Best_PreserviceReacherEdPrograms.PDF
- Quicke, J. (1992). Liberal irony and reflective teaching: A role for academic courses in in-service teacher education. *Journal of curriculum studies*, 24(4), 315 - 325
- Riedely S. D., Hurwitz S., Davis H., Mary R., & Knutson Miller K. (2005). Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation: Is PDS-based preparation really better? *Journal of Teacher Education* 56(1), 46-56.

- Russell, T., McPherson, S., & Martin, A. K. (2001). Coherence and collaboration in teacher education reform, *Canadian Journal of Education*, 26(1), 37-55.
- Shen, J. (2002). Student teaching in the context of a school-university partnership: A case study of a student teacher, *Education*, 122(3), 564-580.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Stark, Joan S. (1990). Approaches to Assessing Educational outcomes. In: Stark, J.S. and Thomas, A.(eds.) (1994). *Assessment and Program Evaluation*. (679-690). USA: Pearson Custom Publishing.
- Stark, J. S., Lattuca L., R. (1996). *Shaping the college curriculum*. USA: Allyn and Bacon.
- Sykes, G. (2008). Teacher education and the predicament of reform. In: Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, D. John McIntyre, Kelly E. Demers (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. (3rd edition). (1294-1309). USA: Co-Published by Routledge/Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B.(1998). A critical analysis of the research of learning to teach: Making the case for ecological perspective on inquiry, *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Willis, S. (1995). Refocusing the curriculum: Making interdisciplinary efforts work. *ASCD Education Update*, 37 (1), 1-8.
- Zeichner, K. (2008). Setting for teacher education. In: Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, D. John McIntyre, Kelly E. Demers (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. (3rd edition). (265-268). USA: Co-Published by Routledge/Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.