

## התמחות מתוקשבת לעומת התמחות פנים אל פנים בשלב הכניסה להוראה

דפנה המר-בודנרו

### תקציר

מאמר זה מתמקד בהשוואה בין התמחות מתוקשבת לבין התמחות "פנים אל פנים" בשלב הכניסה להוראה. מטרת המאמר היא לבחון את עמדותיהם של מתמחים בהוראה - כאלה המשתתפים בסדנאות מתוקשבות, בסדנאות מתוקשבות חלקית או בסדנאות לא מתוקשבות - באשר להתמחות מתוקשבת, לעמוד על התרומה שהם מפיקים מן הסדנה ולזהות את ההשלכות הרלוונטיות להשתלבות בהוראה ולאופי ההכשרה הנדרשת. במחקר זה חולקו שאלונים ל-251 מתמחים. מהממצאים עולה כי קיים קשר בין סוג הסדנה לבין סוג התרומה שלה למתמחים (רגשית, פדגוגית, פרקטית). כמו כן סוג הסדנה שהמתמחים משתתפים בה משפיע על ההבדלים ביניהם בתפיסת מטרות הסדנה, תפקיד המנחה והרכיבים החשובים בסדנה. הממצאים מראים כי חשוב מאוד לדון בסוג ההכשרה הניתנת למתמחים בהוראה בעידן הטכנולוגי-דיגיטלי ובהשפעתה על איכות ההוראה בישראל.

**מילות מפתח:** התמחות בהוראה, מסוגלות מקצועית, סדנת התמחות, תקשוב.

### מבוא

התמחות בהוראה (סטאז') היא שלב מרכזי במעבר מן ההכשרה האקדמית במוסדות להכשרת מורים אל הקליטה בפועל של מורים חדשים במערכת החינוך. ההתמחות נועדה לאפשר קליטה מיטבית של מורים חדשים בבתי הספר, והיא כוללת שני רכיבים מרכזיים: (א) הוראה בבית ספר המלווה בחונכות של מורה ותיק; (ב) סדנת ליכוי ותמיכה הנערכת במוסדות ההכשרה. במוסדות להכשרת מורים קיימים כמה דגמים של סדנאות התמחות. המשותף לחלק ניכר מהסדנאות הללו הוא התנהלותן במתכונת המסורתית של למידה "פנים אל פנים". שיקולים פדגוגיים ופרקטיים, כמו גם הרצון לצייד את המורים בכלים ובמיומנויות התואמים את הנדרש מהם במאה ה-21, גורמים לכך שבשנים האחרונות הלימוד בסדנאות ההתמחות כולל שימוש באמצעים טכנולוגיים - בעיקר פורום אינטרנטי המלווה קורס אשר נלמד פנים אל פנים. סדנת התמחות כזו מתאפיינת ב"למידה מרחוק": בפורום האינטרנטי מוצגים חומרי לימוד אשר עוסקים בהיבטים פדגוגיים, פרקטיים ורגשיים של ההתמחות. סדנאות כאלו התקיימו בכמה מכללות לחינוך גם בעבר, אך הן זוכות לעדנה ומתרבות לנוכח התפתחות הטכנולוגיה בחינוך.

בספרות המקצועית בארץ ובעולם קיימת הסכמה כי לשנת ההוראה הראשונה יש חשיבות רבה בהתפתחות הפרופסיונלית של המורה (לדרר, 2015; Kagan, 2003; Feiman-Nemser, 1996; Vonk, 1992), ובעיקר השפעה מכרעת על טיפוח זהותו המקצועית ועל עיצוב עמדותיו בנושא ההוראה. במחקרים נמצא כי קיים קשר הדוק בין הצלחה בשלב הזה לבין שביעות רצונו של המורה והתמדתו בהוראה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015; פרידמן וגביש, 2001; Kagan, 1996; Vonk, 1992). לפיכך חשוב מאוד שההתנסות המעשית בהוראה בבית הספר, כמו גם הלמידה בסדנאות ההתמחות, יהיו יעילות ויספקו מענה מיטבי לצרכיו של המתמחה. המחקר המתואר במאמר זה ניסה לבחון את תפיסתם של המתמחים את תרומתן (הפדגוגית, הפרקטית והרגשית) של סדנאות ההתמחות למיניהן לתפיסת המסוגלות העצמית המקצועית שלהם ולהשתלבותם בבית הספר, ולפיכך גם לקליטתם המיטבית בבית הספר. כמו כן הוא ביקש לבחון אם למידה בסדנת ההתמחות המתקשבת משפרת את תהליך הקליטה של המתמחים בבית הספר ומשיגה את מטרות ההתמחות. לשם כך נערכה השוואה בין הסדנה המתקשבת לבין סדנאות המתנהלות במתכונת המסורתית של למידה פנים אל פנים.

#### התמחות בהוראה

התמחות בהוראה קיימת במדינות רבות בעולם כשלב האמצעי בתהליך ההתפתחות המקצועית של המורה. בשלב הראשון, שלב ההכשרה, הסטודנט להוראה רוכש את הכלים הבסיסיים של הפרופסיה; בשלב השני, שלב הכניסה להוראה, המורה המתחיל מגבש את זהותו המקצועית. בשלב הזה הוא משתתף בתכנית התמחות בהוראה; בשלב השלישי המורה "מתמקצע" בהוראה (Vonk, 1996).

שלב הכניסה להוראה הוא שלב מורכב - הן מבחינה מקצועית הן מבחינה רגשית. בשלב הזה על המורה לגלות יכולות אישיות ומקצועיות באינטראקציות שלו עם תלמידים, מורים והורים, ובד בבד להבנות את זהותו המקצועית. עליו להתמודד עם הפער שבין הידע האקדמי אשר רכש בהכשרתו לבין המימוש בפועל של ידע זה, כמו גם עם הפער שבין ציפיותיו ממקצוע ההוראה ומתפקודו שלו כמורה לבין מידת יישומן בבית הספר ("האידיאלי מתחלף בריאלי") (נאסר-אבו אלהיג'א, פרסקו ורייכנברג, 2011).

מסקירה של תכניות התמחות בעולם (Bartlet & Johnson, 2010; Carver & Feiman-) עולה כי המשותף לכולן הוא השילוב בין האקדמיה לבין השדה: במוסד ההכשרה להוראה הוא לומד בסדנה אקדמית המעניקה לו תמיכה אישית ומקצועית, ובבית הספר מורה חונך מלווה אותו ומסייע לו (Whitaker, 2000). תכנית ההתמחות מנסה לסייע למורה המתחיל בשלב הכניסה להוראה באמצעות פיתוח דפוסי פעולה פרופסיונליים, התנסות של המתמחה בהוראה ב"תנאים אמיתיים", ובד בבד מתן כלים לבית הספר אשר מסייעים לקלוט את המתמחה ולהעריך את יכולתו המקצועית (זילברשטרום, 2011; Whitaker, 2000). מחקרים מלמדים כי תכניות אלו

תורמות לקליטת המתמחה בבית הספר (פז וסלנט, 2012; רייכנברג, לזובסקי וזיגור, 2000; שוובסקי, גולדנברג, שץ-אופנהיימר ובסיס, 2012; Wang, Odell, & Schwille, 2008), ובמידה רבה גם ליכולתו להתמיד במקצוע (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015; שוובסקי ואחרים, 2012). בישראל תכנית ההתמחות בהוראה מתקיימת במוסדות להכשרת מורים מאז שנת 2000. בשנת הלימודים הרביעית פרח ההוראה עובר לשלב ההתמחות, ובשלב זה הוא מתנסה בהוראה בבתי ספר או בגני ילדים בהיקף של שליש משרה לפחות. תכנית ההתמחות מבוססת על מעבר מן האקדמיה אל השטח. את עבודת ההוראה של המתמחה מלווה מורה חונך במוסד החינוכי, ובד בבד המתמחה משתתף בסדנת תמיכה פרופסיונלית המתקיימת במוסד המכשיר (משרד החינוך, התרבות והספורט, 1999). המורה החונך מהווה דמות תומכת, מתווכת ומעריכה עבור המתמחה, ואילו סדנת ההתמחות מסייעת למתמחה לשלב בין ההתנסות בשטח לבין היבטים תאורטיים של הפרופסיה ומעצימה אותו אישית ומקצועית (זילברשטרום, 2011). תכנית ההתמחות מזמנת אפוא למתמחה התנסות בהוראה ולמידה ב"תנאים אמיתיים", מסייעת לו בעיצוב דפוסי פעולה פרופסיונליים (נוסף על אלה שרכש בשלב ההכשרה) ומעודדת אותו לקבל אחריות להתפתחותו המקצועית (לזובסקי וזיגור, 2004; רייכנברג ואחרים, 2000). בתום תקופת ההתמחות המתמחה מקבל רישיון לעסוק במקצוע ההוראה (נוסף על תואר אקדמי ותעודת הוראה).

סדנאות ההתמחות במוסדות ההכשרה להוראה הן מקום נייטרלי ואובייקטיבי המאפשר לשתף בהתלבטויות, לשאול שאלות ולקבל תמיכה מקצועית. הדבר מאפשר למתמחים לבנות חוסן מקצועי, מאפיין אשר נדרש כדי להתמיד במקצוע לאורך זמן ולתפקד באופן מיטבי (פיטרסה ופלד, 2014; פרידמן וקס, 2000). מטרות הסדנה כוללות העצמה אישית ומקצועית של המתמחים, פיתוח מסוגלות עצמית ומתן כלים שיאפשרו להם לפתור בעיות, להעמיק בלמידת סוגיות חינוכיות וליצור גוף ידע חדש המבוסס על ניסיונם ועל חוויותיהם (דר וכהן, 2007; לזובסקי וזיגור, 2004; פרידמן וקס, 2000). ההשתתפות בסדנת ההתמחות מסייעת למתמחה לגבש זהות מקצועית ומעודדת חשיבה רפלקטיבית שלו. הסדנה מהווה מסגרת תומכת לחשיבה משותפת על אודות הנעשה בבית הספר (פרידמן וגביש, 2001; Carver & Feiman-Nemser, 2009), כמו גם קהילה לומדת של עמיתים (שגיא ורגב, 2002; Howe, 2006). כמו כן הסדנה מסייעת למתמחה לגבש דפוסי עבודה מקצועיים בראשית דרכו בהוראה (דר וכהן, 2007; Carver & Feiman-Nemser, 2009).

מרבית סדנאות ההתמחות במוסדות ההכשרה מתנהלות במתכונת המסורתית של מפגשים פנים אל פנים. אף שבשנים האחרונות נוצרו דגמים חדשים של סדנאות התמחות (בעיקר כאלו המשלבות שימוש באמצעים מתוקשבים), המחקר בנושא השפעת סדנאות מסוג זה על שלב הכניסה להוראה מצומצם עדיין. בשנת תשע"א נערך דיון בנושא של התמחות מתוקשבת בפורום הארצי של רכזי ההתמחות והכניסה להוראה. בפורום הוצגו ניסיונות שנערכו בכמה מכללות לשלב תקשוב (באופן חלקי או מלא) והוראה מקוונת בסדנאות ההתמחות. הדיון בחן

אם הסדנאות עונות על מטרות ההתמחות, אם חשוב לקיים סדנאות מתוקשבות בכל מכללה ולאילו אוכלוסייה הן מיועדות. כמו כן נדונה המדיניות של אגף התמחות וכניסה להוראה שבמשרד החינוך באשר להכשרת סגל הוראה מיומן ו"מעודכן" (זילברשטרם, 2011). מהדיון הזה עולה כי לפי תפיסת המתמחים והמנחים בסדנאות, אין הבדל בין מטרות הסדנה המקוונת לבין מטרות הסדנה הרגילה: בשני סוגי הסדנאות המטרות העיקריות הן שיתוף בחוויות ובלבטים ופיתוח מקצועי. רוב המתמחים דיווחו כי בחירתם בסוג הסדנה נובעת מטעמי נוחות. עוד נמצא כי יש חשיבות ל"תיאום ציפיות" באשר לתפקידי הקבוצה והמנחה. המתמחים צריכים להיות בקיאים במיומנויות מחשב, להיות מסוגלים לנהל שיח פתוח ומעמיק, לגלות סובלנות לדעות מגוונות, לקבל אחריות לפעולותיהם ולהקפיד לשמור על כללי האתיקה המקצועית. כמו כן מומלץ ליצור קבוצת תמיכה והנחיה למנחים עצמם. מבחינה מערכתית נמצא כי עלות התפעול של סדנה מתוקשבת הייתה גבוהה מתרומתה, שהעומס על המנחים היה גדול, ושהם התקשו להתמודד עמו. מה הם אפוא יתרונותיה וחסרונותיה של התמחות מתוקשבת, ובפרט של סדנת ההתמחות המתקיימת בשלב הכניסה להוראה?

בין היתרונות של התמחות מתוקשבת אפשר לציין את הגמישות והזמינות, את זמן התגובה ואת האנונימיות הרבה יותר של המתמחים. כמו כן מתמחה המתקשה להביע את עצמו היטב בעל-פה, או כזה שאינו בולט בכיתה, עשוי להעדיף את המבע הכתוב והאינטרנטי: בדרך זו הוא יכול להביע את דעתו בלי לחשוש שמתמחה אחר "ישתלט על הדיון" (סלע, 2010). יתרון נוסף הוא זמן התגובה הארוך יותר: ללומד יש די זמן ללמידה רפלקטיבית תהליכית, והדבר מאפשר לו להציג רעיונות, לקבל משוב ולבצע רפלקציה מעמיקה יותר. בסוג כזה של התמחות גם מתאפשרת בחינה חוזרת של דילמות, וזו מעודדת העמקה וחשיבה ביקורתית. הודות לכך נוצר גוף ידע חדש אשר משותף ונגיש לכל המתמחים המשתתפים בסדנה (גלסנר, 2012; ודמני, 2012; Bonk, 2009).

אחד הנושאים שסדנת ההתמחות מתמקדת בו הוא תהליכי העצמה ותמיכה. חיזוק לטענה כי למידה מקוונת יכולה להשתלב במודלים של למידה שעד כה נתפסו כאישיים, רגשיים ומבוססים על אינטראקציה פנים אל פנים, נמצא במחקרם של פיטרסה ופלד (2014). באותו המחקר נמצא כי בתנאים מסוימים קיום ההתמחות ברשת הטוויטר יכול להוות תחליף למפגשים פנים אל פנים. למידה בשיטה הזו מאפשרת למנחה מעקב רציף אחר מצב רוחם של המתמחים ואחר אופן התמודדותם עם מכשולים מזה ועם הצלחות מזה, ואילו למתמחים - חברי הקבוצה שלפני כן היו זרים זה לזה - היא מאפשרת ליצור קהילה מקצועית התומכת בבניית החוסן הפנימי של המורה (שם).

בין החסרונות של התמחות מתוקשבת אפשר לציין את החרדה מטכנולוגיה, את הצורך להיות בקיאים במיומנויות טכניות ואת העדר המידיות והספונטניות הקיימות בלמידה פנים אל פנים (בירנבוים, 2004; זיפרט, 2005). חיסרון נוסף הוא מרכזיותם של הטקסט והכתיבה בלמידה, אשר מקשה על אלה שכתבתם אינה רוויה. קושי אחר הוא העדר תקשורת חזותית (מחוות

לא מילוליות, חיוך, גובה הקול וכן הלאה): האם "סמיילי" יכול להחליף חיוך, מבט חם ומבין או מגע (דודזון, 2012; כץ ובן יהודה, 2003; פיטרסה ופלד, 2014)? הלמידה המתוקשבת מחייבת את המתמחה לגלות משמעת עצמית ולקבל אחריות רבה לתהליך הלמידה שלו ול"ארגון הזמן". ללמידה מתוקשבת יש גם היבטים חברתיים, שכן העדר מסגרת חברתית ותחושת הבדידות מקשים את ההסתגלות לשיטת למידה זו (דודזון, 2012; זייפרט, 2005).

למנחי הסדנאות יש השפעה רבה על מידת הצלחתן. המנחה הוא הגורם אשר מקנה ידע, מתווך ומוביל תהליכי למידה ורפלקציה (פליקס, הרפז ושינפלה, 2009). בסביבה מתוקשבת על המנחה לעסוק גם בתיווך ובעזרה למתמחים להתגבר על מחסומים רגשיים וטכנולוגיים: הוא נדרש להנחות ביעילות ללא שימוש בקשר עין, להגביר את המוטיבציה של המתמחים להשתתף בדיונים הווירטואליים ולגרום להם לחוש כי יש ערך לתרומתו ולהשקעתו. בסדנה המתוקשבת המנחה מופקד על סביבת הלמידה, על הבניית שאלות המקדמות למידה ועל יצירת תנאים המעודדים עבודה משותפת של המתמחים (ניר-גל, 2001). על המנחה בסדנה כזו להיות אפוא מנהיג אינטלקטואלי, "מארגן שיח" ומדריך טכנולוגי (דר וכהן, 2007). לעומת זאת בסדנאות המתנהלות פנים אל פנים עליו לשמש כמדריך אישי (מנטור) של כל מתמחה, כמו גם כמנחה של הקבוצה כולה. הוא מתמקד יותר ביצירת אווירה שיתופית ובעידוד למידה אישית, הכלה, תמיכה והעצמה, ופחות בהוראה ובהקניית ידע צבור (פרידמן וגביש, 2001; תם, 2005). אפשר לסכם ולקבוע כי תהליך התמחות מוצלח אמור לתרום להכשרת מתמחים בעלי מיומנות מקצועית ומחויבות להישאר במקצוע ההוראה. המחקר הנוכחי מבקש לבחון את התרומה הפדגוגית, הרגשית והפרקטית של הסדנה המתוקשבת ולהשוות בינה לבין תרומתן (לפי תפיסת המתמחים) של הסדנה המתוקשבת חלקית ושל הסדנה המתנהלת פנים אל פנים. כיוון שמחקרים מדגישים כי לשנת העבודה הראשונה יש השפעה מכרעת על ההתפתחות המקצועית של המורה ועל התמדתו בהוראה, ולנוכח העובדה שהמחקר בנושא התמחות מתוקשבת בחינוך מצומצם עדיין, דומה כי בתוצאות המחקר הנוכחי יש תרומה תאורטית ופרקטית לתהליך ההכשרה להוראה.

#### שאלות המחקר ומטרותיו

המחקר ביקש לבחון את עמדותיהם של מתמחים בהוראה באשר להתמחות מתוקשבת ולתרומתה הפדגוגית, הרגשית והפרקטית. לשם כך נערכה השוואה בין עמדותיהם של מתמחים שהשתתפו בסדנה מתוקשבת לבין עמדותיהם של מתמחים שהשתתפו בסדנה מתוקשבת חלקית או בסדנה לא מתוקשבת ("פנים אל פנים"). בהתאם לכך נוסחו שאלות המחקר:

1. באיזו מידה קיימים הבדלים בין המתמחים בכל אחד מסוגי הסדנאות בתפיסותיהם את מטרות הסדנה ואת תפקיד המנחה?
2. באיזו מידה קיימים הבדלים בין המתמחים בכל אחד מסוגי הסדנאות בתפיסותיהם את התרומה הפדגוגית, הרגשית והפרקטית של הסדנה, את תרומתה להשתלבות בבית הספר ואת תרומתה לתפיסת המסוגלות המקצועית?

3. באיזו מידה קיימים הבדלים בין המתמחים בכל אחד מסוגי הסדנאות בעמדותיהם באשר להשתתפות בסדנה מתוקשבת?

## מתודולוגיה

### המשתתפים

במחקר השתתפו 251 מתמחים שבשנת הלימודים תשע"ד למדו בסדנאות התמחות בהוראה במכללת סמינר הקיבוצים. אף שהמדגם אינו מייצג את כלל המתמחים להוראה בישראל, ביכולתו של המחקר להצביע על מגמות חדשות בהכשרה להוראה - כמו גם על השפעתן האפשרית של מגמות אלו על תפיסת המתמחים את תרומת הסדנה להשתלבותם במערכת החינוך.

המשתתפים במחקר מייצגים את שלושת סוגי הסדנאות הקיימות במכללה: סדנה מתוקשבת, סדנה מתוקשבת חלקית וסדנה שהתמחות בה מתנהלת "פנים אל פנים". בכל אחד מסוגי הסדנאות נדגמו שלוש קבוצות; בכל קבוצה בסדנה "פנים אל פנים" פרופיל המתמחים והדיסציפלינה שהם השתייכו אליה תאמו את הפרופיל ואת הדיסציפלינה של המתמחים בקבוצות המקבילות בסדנה המתוקשבת ובסדנה המתוקשבת חלקית. המתמחים שובצו לסדנאות לפי בחירתם ובהתאם לשיקולים קוריקולריים ולשיקולי נוחות (ארביב-אלישיב ולדרר, 2011). השיבוץ לסדנה מתוקשבת הצריך גם עמידה בכל החובות הלימודיות ומגורים במרחק של למעלה מ-60 קילומטרים מהמכללה.

82.9% מהמשתתפים במחקר היו נשים. גילה של המשתתפת הצעירה ביותר היה 21, וגילה של המבוגרת ביותר היה 57 (גיל ממוצע: 28.94, סטיית תקן: 5.80). 91 משתתפים (36.2%) למדו בסדנה מתוקשבת, 79 (31.5%) למדו בסדנה מתוקשבת חלקית, ו-81 משתתפים (32.3%) למדו בסדנה שאינה מתוקשבת.

### כלי המחקר

במסגרת המחקר חולק למתמחים שאלון דיווח עצמי. השאלון נבנה בהתאם למטרת המחקר והתבסס על שאלונים מהימנים ותקפים קודמים: שאלון למתמחים (ארביב-אלישיב ולדרר, 2011), שאלון מסוגלות בהוראה (פרידמן וקס, 2000) ושאלון הבוחן את עמדות סגל ההוראה באשר לשילוב תקשוב במכללות לחינוך (שינפלד, 2012). בהקדמה לשאלון הובהרה מטרת המחקר, והובטח למשיבים שפרטיהם יהיו חסויים. החלק הראשון של השאלון כלל שמונה שאלות שעניינן מאפייני רקע של המתמחים; בחלקו השני נכללו חמש שאלות על אודות סדנת ההתמחות, מטרותיה, רכיביה העיקריים ותפקיד המנחה; החלק השלישי כלל 15 היגדים שעניינם עמדות המשיבים באשר להתמחות מתוקשבת; החלק הרביעי כלל 18 היגדים שעניינם תרומתה של סדנת ההתמחות; החלק החמישי והאחרון של השאלון כלל 13 היגדים בנושא מסוגלות מקצועית. מרבית השאלות היו סגורות ומיעוטן פתוחות. את תקפות התוכן של השאלון בדקו שופטים המתמחים בפיתוח מקצועי של מורים ובנושא של התמחות בהוראה. השאלון חולק

תחילה לקבוצת מתמחים שהשתתפו בסדנה "פנים אל פנים", ולאחר בחינת תשובותיהם שונו בשאלון פרטים אחדים.

### משתני המחקר

א. המשתנה התלוי

המשתנה התלוי היה עמדות המתמחים באשר לתרומת סדנת ההתמחות. תרומה זו מוערכת לפי חמישה פרמטרים: תרומה פדגוגית, תרומה רגשית, תרומה פרקטית, תרומה להשתלבות בבית הספר ותפיסת המסוגלות המקצועית. מידת ההסכמה של המשיבים להיגדים שבשאלון התבססה על סולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - במידה נמוכה מאוד, 5 - במידה רבה מאוד). תרומת הסדנה נבדקה באמצעות בחינה של מידת ההסכמה ל-17 היגדים אשר סווגו לשלוש קטגוריות: תרומה פדגוגית, תרומה רגשית ותרומה פרקטית (ההיגד ה-18, "הסדנה תרמה לי להשתלבות בבית הספר", סווג לקטגוריה נפרדת). תפיסת המסוגלות המקצועית של המתמחים נבדקה באמצעות בחינה של מידת הסכמתם ל-13 היגדים המבטאים יכולת מקצועית בתחום ההוראה. לאחר ניתוח גורמים נפרד קובצו כל ההיגדים הללו למשתנה אחד. בטבלה 1 שלהלן מוצג סיכום של ניתוחי הגורמים להערכות המתמחים את תרומת הסדנה.

טבלה 1: סיכום ניתוחי הגורמים להערכות המתמחים את תרומת הסדנה

תרומה	מספר היגדים	מהימנות (ערכי אלפא של קרונברך)	ערך עצמי (EV) של הגורם	שונות מוסברת (באחוזים)	דוגמאות
פדגוגית	7	0.90	1.80	24.41	* ניהול כיתה * אסטרטגיות הוראה
רגשית	7	0.91	8.60	28.95	* העצמה אישית * מתן תמיכה רגשית
פרקטית	3	0.79	1.50	16.90	* הגברת שיתוף הפעולה בין המתמחים * אפשרות לעקוב אחר תהליכי הלמידה של מתמחים
השתלבות בבית הספר	1	-	-	-	השתלבות המתמחים בבית הספר

תרומה	מספר היגדים	מהימנות (ערכי אלפא של קרונבך)	ערך עצמי (EV) של הגורם	שונות מוסברת (באחוזים)	דוגמאות
מסוגלות מקצועית	13	0.68	4.06	33.79	* אני חושב/ת שאני מלמד/ת בדרך מעניינת אשר מגבירה את המוטיבציה של התלמידים. * כשאני מלמד/ת, אני יודע/ת להתאים את רמת הקושי של החומר לרמת התלמידים (כדי שהם יבינו את החומר). * אני מרגיש/ה שהתלמידים נענים ברצון לבקשותיי ולהנחיותיי בשיעור.

עמדות המתמחים באשר להתמחות מתוקשבת נבדקו משתי נקודות מבט. נקודת מבט אחת הייתה מידת ההתאמה של המתמחים לסדנה המתוקשבת, ובהתאם לכך השאלות בחנו אם הכישורים האישיים של המשתתפים מתאימים לסוג סדנה זה. נקודת מבט נוספת הייתה הדרישות מן המתמחים אשר מעוניינים להשתתף בסדנה כזו. בטבלה 2 שלהלן מוצג סיכום של ניתוח הגורמים לעמדות המתמחים באשר להתמחות מתוקשבת.

טבלה 2: סיכום ניתוחי הגורמים לעמדות המתמחים באשר להתמחות מתוקשבת

מספר היגדים	מהימנות (ערכי אלפא של קרונבך)	ערך עצמי (EV) של הגורם	שונות מוסברת (באחוזים)	דוגמאות	
התאמת הלומד לסדנה המתוקשבת	4	0.88	3.52	39.08	* אני מרגיש מיומן טכנית להשתתף בסדנה מתוקשבת. * אני מרגיש שיש לי כישורים להשתתף בסדנה מתוקשבת.
דרישות הסדנה מהמתמחים	5	0.90	3.04	33.79	* השתתפות בסדנה מתוקשבת מצריכה את המתמחה להשתמש בדרכי למידה חדשות. * השתתפות בסדנה מתוקשבת מחייבת את המתמחה ללמוד תוכני הוראה חדשים.



ב. המשתנה הבלתי תלוי

המשתנה הבלתי תלוי היה סוג הסדנה. משתנה זה כלל שלוש קטגוריות: (א) סדנה לא מתוקשבת המתנהלת "פנים אל פנים"; (ב) סדנה מתוקשבת חלקית; (ג) סדנה מתוקשבת.

ג. משתני הבקרה

משתני הבקרה היו מגדר, גיל והתנסות קודמת בקורס מתוקשב.

### הליך המחקר

המחקר הקוואזי-ניסויי השווה בין שלוש קבוצות: קבוצת המשתתפים בסדנה מתוקשבת, קבוצת המשתתפים בסדנה מתוקשבת חלקית וקבוצת המשתתפים בסדנה המתנהלת "פנים אל פנים". ההשוואה נערכה לאחר שיבוצם של המתמחים לקבוצות. שאלוני המחקר חולקו למתמחים לקראת סיום סמסטר ב' בשנת הלימודים תשע"ד (בחודשים מאי-יוני): השאלונים למתמחים בסדנה המתוקשבת חולקו באופן מתוקשב, והשאלונים למתמחים בסדנה המתוקשבת חלקית ובסדנה "פנים אל פנים" חולקו באחד המפגשים בסדנה. החוקרת חילקה את השאלונים בכיתות לאחר תיאום עם מנחי הסדנה, ומילוי השאלונים ארך כעשרים עד שלושים דקות (בתחילת המפגש או בסופו). מרבית המתמחים מילאו את השאלונים.

### ניתוח הנתונים

חלק מן הנתונים נותחו באמצעות שילוב בין הגישה האיכותנית לגישה הכמותית, וזאת על מנת להציג תמונה מלאה של הסוגיות הנבדקות ולבטא את כל התפיסות של המשתתפים באשר לסדנת ההתמחות. ניתוח הנתונים נערך בשיטות סטטיסטיות (סטטיסטיקה תיאורית וניתוח שונות חד-כיווני) והשווה בין תשובות המתמחים בסדנאות המתנהלות פנים אל פנים לבין תשובות המתמחים בסדנאות המתוקשבות חלקית ובסדנאות המתנהלות ב"למידה מרחוק" בכל ההיבטים שנבחנו במחקר. השאלות הפתוחות נותחו בהתבסס על הגישה האיכותנית-אינדוקטיבית: בשלב הראשון התשובות סווגו לנושאים, ובשלב השני נושאים דומים קובצו לקטגוריות המייצגות את התפיסות המרכזיות שעלו מן התשובות (Maykut & Morehouse, 1994).

### ממצאים

#### עמדות המתמחים באשר למטרות הסדנה

עמדות המתמחים באשר למטרות הסדנה נבדקו איכותית וכמותית. תחילה הוצגה למתמחים שאלה פתוחה ("לפי תפיסתך, מה הן מטרות הסדנה?"), והתשובות לה נותחו איכותית וסווגו לקטגוריות. התשובות לשאלה עסקו בשלושה נושאים מרכזיים: (א) תמיכה והעצמה אישית - המתמחים בחרו במונחים דוגמת ליווי, תמיכה, שיתוף, התייעצות והכלה, כדי לבטא את תפיסתם כי סדנת ההתמחות מסייעת להם מאוד להסתגל לתפקידם כמורים; (ב) תמיכה מקצועית -

בהקשר הזה המתמחים השתמשו במונחים ובצירופים דוגמת העצמה ופיתוח מקצועי, הקניית ידע פרקטי, למידת עמיתים וניתוח אירועים מהשטח; (ג) תמיכה בירוקרטית - בהקשר הזה המתמחים הדגישו את שאיפתם לקבל במהלך הסדנה תמיכה שתסייע להם בהתדיינות בנושאים בירוקרטיים עם גורמים במערכת (בעיקר אלה המעורבים בשלב הכניסה להוראה).

בחינת התשובות לשאלה מלמדת כי רוב המשתתפים בסדנה המתוקשבת (למעלה מ-85%) ראו בהקניית הידע הֶצְבוּר את המטרה העיקרית של הסדנה. דוגמה לכך מספקים דבריו של אחד המתמחים שהשתתף בסדנה מתוקשבת:

המטרה של סדנת הסטאז' היא להקנות לנו ידע. מבחינתי, בעיקר ידע שבא מניסיון של מתמחים משנים קודמות וניסיון של הקבוצה שלנו. מבחינתי, הדבר המרכזי הוא ניתוח האירועים. כך אני צובר ידע. אני חוזר וקורא ושוב ושוב את האירועים, לא סתם. אני לא מאלו שסתם אוהבים לקרוא חומר לימודי, אלא כשיש לי בעיה בבית הספר, אני נכנס לקרוא מה כתבו כבר בהקשר הזה למתמחה אחר. אני מסתכל על הדילמה הרלוונטית, על התגובות של הקבוצה, מה כתב המרצה ואם הוא צירף מאמר מעניין בנושא. פחות חשוב לי אם המנחה חם ומבין [...] זה נחמד, אבל לא הכרחי. התפקיד האולטימטיבי של המרצה בסדנה בשנה זו, מבחינתי, הוא הקניית ידע.

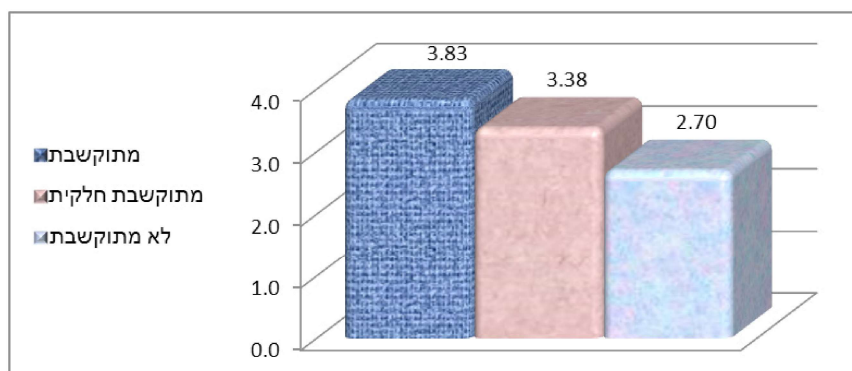
לעומת זאת רוב המשתתפים (92%) בסדנה המתנהלת פנים אל פנים ראו בתמיכה ובהעצמה האישית את מטרתה העיקרית של הסדנה. דוגמה לכך מספקים דבריו של מתמחה שהשתתף בסדנה כזו:

המטרה של הסדנה, לתפיסתי, היא ליווי ותמיכה אישיים. את ההיבט המקצועי קיבלתי בחלקו בהכשרה ובחלקו בחדר המורים. תמיד יש מדריכים בכל מקצוע. בסדנה כולנו נמצאים באותו "סטייט אוף מיינד" רגשי. הקושי של השנה הזו הוא רגשי במרכזו, לכן המטרה המרכזית בסדנה היא השיתוף הרגשי, ההעצמה והתמיכה. מבחינתי, תפקידו היחיד של המנחה להיות מנטור. ממש מנטור רגשי המסוגל להעצים אותי, להושיט לי יד ולעזור לי לא רק לשרוד, אלא להרגיש שהצלחתי בשנה משמעותית זו. זה בעיניי ההבדל בין קורס אקדמי ומרצה מעולה לסדנה ומנחה.

תשובות המתמחים בסדנה המתוקשבת חלקית היו מגוונות. חלקם (כ-30%) ציינו כי הקניית ידע היא המטרה העיקרית של הסדנה, חלקם (כ-25%) ציינו את התמיכה הבירוקרטית, ואחרים (45%) ציינו את הליווי ואת ההעצמה הרגשית:

- מה ששובר אותי השנה זו הבירוקרטיה. המון טפסים, המון ניירת ופרוצדורות בהמון מקומות - בבית הספר, באגף כוח אדם, באגף הסטאז'.
- לא תמיד יד ימין יודעת מה יד שמאל עושה, וכאן אני מאוד נעזר בקבוצה. כולם באותו מצב, ואחד התפקידים המשמעותיים של הסדנה הוא עזרה. צריך גם להגיש הרבה תכניות עבודה וטבלאות ולוחות זמנים. ואם מישהו בקבוצה כבר עשה, הוא מלמד את כולם - או במפגשים פנים אל פנים או במודל. לכן הקבוצה חשובה, אחרת

- זה סיוט. טובעים בים ניירת. מבחינתי, הכי חשוב שלמנחה יש ניסיון, והוא יכול לקצר לנו תהליכים, להסביר ולקדם.
- לי הכי חשוב שהקבוצה תהיה רגישה ומכילה ותבין אותי. כולנו באותו מצב [...] אני מתוסכלת ובוכה המון, והקבוצה ממש תומכת בי. מזל שחלק מהמפגשים הם מקוונים, ושם אני לא בוכה. יש לנו גם מנחה מדהים. מבחינתי, מה שחשוב הוא לאו דווקא הידע שיש לו (ויש לו), אלא הרגישות והתמיכה וההכלה. הוא היה מנחה קבוצות, והוא גם יועץ חינוכי. זה בהחלט מורגש. מבחינתי, זה התפקיד הכי חשוב שלו.
  - החלק של התמיכה חשוב, אבל במידה סבירה ולא באופן דביק. לא צריך להתעסק רק בזה. חשוב לקבל בסדנה ידע, ידע שקשור לשנה הראשונה שלנו ולעיצוב הזהות המקצועית. אני לא רוצה רק לשרוד, אלא להרגיש שהתקדמתי. אז לפעמים באמת חשובה לי המילה הטובה, ולפעמים ההיכרות שלו עם המערכת, אבל בעיקר הידע. אני מקבל הרבה ידע מהמנחה והקבוצה, וזו המטרה של הסדנה והמנחה מבחינתי.
- השלב הבא של בחינת עמדות המתמחים היה כמותי: למתמחים הוצג היגד ("באיזו מידה, לדעתך, מטרות הסדנה יכולות להיות מושגות באמצעות סדנה מתוקשבת?"), ומידת ההסכמה שלהם להיגד זה התבססה על סולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - במידה נמוכה מאוד, 5 - במידה רבה מאוד). תוצאות ניתוח השונות החד-כיווני לבדיקת ההבדלים בתשובות לפי סוג הסדנה שהמשיב השתתף בה, מוצגות להלן בתרשים 1.



תרשים 1: הערכת המתמחים את "השגת מטרות הסדנה" באמצעות השתתפות בסדנה מתוקשבת

מהתרשים עולה כי המשתתפים בסדנה המתוקשבת סברו שמטרות הסדנה יכולות להיות מושגות "באופן מתוקשב" במידה רבה (ממוצע: 3.83, סטיית תקן: 0.81). מידת ההסכמה להיגד של משתתפים אלה הייתה גבוהה יותר משל המשתתפים בסדנה המתוקשבת חלקית (ממוצע: 3.38, סטיית תקן: 1.11) ובסדנה "פנים אל פנים" (ממוצע: 2.70, סטיית תקן: 1.02). הבדלים אלה בין הקבוצות היו מובהקים סטטיסטית ( $F=27.18, p<0.001$ ). ייתכן כי חלק מההבדלים בין המשיבים בנושא זה נובעים מהבדלים ביניהם בהתנסויות קודמות בשימוש באמצעים מתוקשבים.

### עמדות המתמחים באשר לתפקיד המנחה

גם עמדות המתמחים באשר לתפקיד המנחה נבדקו איכותית וכמותית. מניתוח התשובות לשאלה הפתוחה "לדעתך, מה הם תפקידיו המרכזיים של המנחה?" עולה כי המתמחים רואים במנחה הסדנה גורם מרכזי ביותר בהתפתחות המקצועית שלהם:

- אני שומע בהשתלמויות בחדר המורים את המונח "פיתוח מקצועי". מבחינתי, מי שעוזר לי להתפתח מקצועית - ואני ממש מרגיש שמעצב אותי - הוא ל', המנחה שלי. הוא ממש כמו גזע עץ איתן שכולנו נתמכים בו, והוא מצמיח אותנו. בזכותו אני מרגיש שאני מתפתח מקצועית.

- המנחה שלנו לא נותנת לנו להישאר במקום אחד. היא כל הזמן מעבירה אותנו שלבים ומראה לנו שני צעדים קדימה. היא כל הזמן שמה את הפוקוס על ההתקדמות שלנו: איפה היינו בתחילת השנה, היכן אנחנו היום ולאן אנחנו רוצים להגיע. היא מדגישה שחשוב להתפתח מקצועית - להיות מורה טוב יותר, מחנך טוב יותר. אני ממש מרגישה שהיא הדמות היציבה שלי, הסלע האיתן. היא נותנת פרופורציה ותמיכה מדהימה, אישית ומקצועית.

מתשובות המתמחים לשאלה זו עולה אפוא כי לפי תפיסתם, איכות ההנחיה משפיעה במידה רבה על מידת ההצלחה של הסדנה ועל רמת שביעות הרצון של משתתפיה. תשובות המתמחים עסקו בארבעה היבטים מרכזיים של תפקיד המנחה: (א) ליווי והעצמה אישית - המתמחים בחרו במונחים דוגמת הכלה, תמיכה, אמפתיה, התייעצות ומתן אוזן קשבת, כדי לבטא את תפיסתם כי המנחה הוא מנטור אישי וקבוצתי אשר מסייע להם מאוד להסתגל לתפקידם כמורים; (ב) תמיכה והעצמה מקצועית - בהקשר הזה המתמחים השתמשו במונחים ובצירופים דוגמת העצמה מקצועית, מתן ארגז כלים, הקניית ידע פרקטי, למידת עמיתים וניתוח אירועים מהשטח; (ג) מיומנויות הנחיה - המתמחים הרבו לעסוק בתשובותיהם במידת המומחיות של המנחה בתפקידו כמנחה קבוצה. בהקשר הזה הם הזכירו: יצירת גיבוש, הובלת תהליכים קבוצתיים, יכולת להוביל ולפתח דיון ויצירת לכידות ותחושת שייכות; (ד) תמיכה בירוקרטית ואדמיניסטרטיבית - המתמחים הדגישו את רצונם להסתייע במנחה בנושאים בירוקרטיים. מתשובותיהם עולה כי הם תופסים את המנחה כבקי ומיומן בפעילות הבירוקרטית ובאינטראקציות הנדרשות עם גורמים במערכת בשלב הכניסה להוראה: בתי הספר, המכללות, אגף התמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך. המתמחים ציינו מפורשות את תפקידו המרכזי של המנחה בתיווך ובסיוע באינטראקציות שלהם עם גוף כוח אדם בהוראה ועם אגף התמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך.

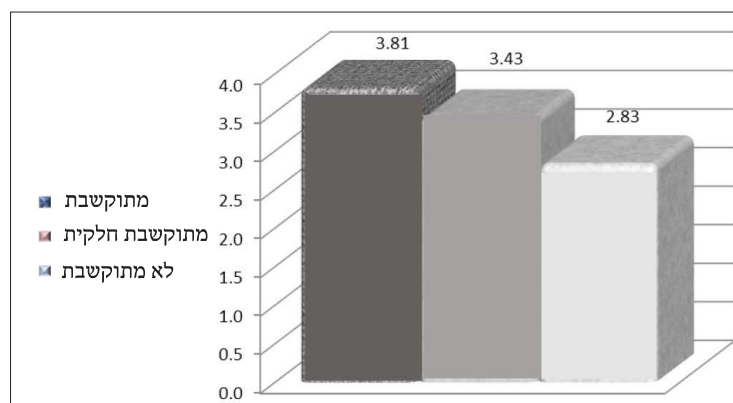
בחינת התשובות לפי סוג הסדנה מעלה כי המשתתפים בסדנה המתקשבת תפסו את המנחה כדמות המתמקדת בהוראה, בהקניית ידע, בהתאמת סביבת הלמידה, בתיווך ובסיוע בהיבטים הטכניים של ההתמחות המתקשבת:

מבחינתי, מנחה ללא ידע טכנולוגי, ללא מודעות למהות של תקשוב בהוראה, לא יכול להנחות סדנה מתקשבת. אני בהחלט מצפה ממנחה בסדנה מתקשבת שכישוריו יעלו על אלו שלי, והוא יוכל לתרום לי ידע, להבין את סביבת הלמידה המתקשבת

ולשתמש בה כדי לעזור לנו. ולעזור לנו גם בפתרון בעיות טכניות, או בהתגברות על פחד מטכנולוגיה שיש לחלק מן הסטודנטים. ' היא כזו. היא יודעת להפיק מהמדיה הזו את המקסימום. אנחנו עובדים קשה, אבל מרגישים מרווחים. לעומת זאת המשתתפים בסדנה המתנהלת פנים מול פנים סברו כי תפקידו העיקרי של המנחה הוא להיות מנטור אישי התומך בהם ומעצים אותם: "נ' היא המנטורית שלנו. היא עובדת אתנו באמצעות כתיבת סיפורי חיים. יש לה יכולת להכיל אותנו ולהעצים אותנו מבחינה רגשית ואישיותית. בעיניי, זה תפקידו המרכזי של המנחה בסדנה. לא הייתי מחליפה אותה באחרת". גם בהקשר הזה תשובותיהם של המשתתפים בסדנה המתוקשבת חלקית היו מגוונות. חלקם ציינו את הקניית הידע כתפקידו המרכזי של המנחה, חלקם - את העזרה בנושאים בירוקרטיים, וחלקם - את הליווי וההעצמה הרגשית:

מבחינתי, המנחה צריך להיות מודלינג כמעט מושלם. התפקיד שלו הוא משולש: גם להקנות במהירות ויעילות ידע שלא ניתן לנו בהכשרה, או שלא שמנו לב שקיבלנו, כי לא היה רלוונטי אז; גם לתמוך ולתמוך ולתמוך, כי כל הזמן אנחנו על סף שבירה, נעים ממשבר למשבר; וגם להיות "מומחה בירוקרטיה" שיוציא אותנו בשלום מסבך הניירת, השכר, הטפסים, הציפיות וההערכות. זה קצת כמו זוגיות, קשה למצוא באדם אחד את כל התכונות.

השלב הבא של בחינת עמדות המתמחים היה כמותי: למתמחים הוצג היגד ("באיזו מידה, לדעתך, תפקידי המנחה יכולים להיות מושגים באמצעות סדנה מתוקשבת?"), ומידת ההסכמה שלהם להיגד זה התבססה על סולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - במידה נמוכה מאוד, 5 - במידה רבה מאוד). תוצאות ניתוח השונוות החד-כיווני לבדיקת ההבדלים בתשובות לפי סוג הסדנה שהמשיב השתתף בה, מוצגות להלן בתרשים 2.



תרשים 2: הערכת המתמחים את "השגת תפקידי המנחה" באמצעות השתתפות בסדנה מתוקשבת

מהתרשים עולה כי המשתתפים בסדנה המתוקשבת סברו שתפקידי המנחה יכולים להיות "מושגים באופן מתוקשב" במידה רבה (ממוצע: 3.81, סטיית תקן: 0.88). מידת ההסכמה להיגד של משתתפים אלה הייתה גבוהה יותר משל המשתתפים בסדנה המתוקשבת חלקית (ממוצע: 3.43, סטיית תקן: 1.23) ובסדנה "פנים אל פנים" (ממוצע: 2.83, סטיית תקן: 1.01). הבדלים אלה בין הקבוצות היו מובהקים סטטיסטית ( $F=19.01, p<0.001$ ).

המסקנה העולה מהממצאים הכמותיים, כמו גם מעיון בתשובות לשתי השאלות הפתוחות אשר הוצגו לעיל, היא שקיימת מגמה דומה בתפיסת מטרות הסדנה ובתפיסת תפקיד המנחה: המשתתפים בסדנה המתוקשבת מתמקדים בהקניית ידע (פרקטי, פדגוגי ודידקטי), ואילו המשתתפים בסדנה "פנים אל פנים" מתמקדים בממד הפסיכולוגי-רגשי (העצמה אישית, ליווי ותמיכה רגשית).

#### תפיסת המתמחים את תרומתה של סדנת ההתמחות

תרומת הסדנה נבדקה כמותית באמצעות הצגת סדרה של היגדים. בחינת תשובותיהם של המתמחים לשאלה בדבר תרומתה של סדנת ההתמחות הצביעה על חמישה היבטים מרכזיים של תרומה זו: רגשי, פדגוגי, פרקטי, תרומה להשתלבות בבית הספר ותרומה לקידום המסוגלות המקצועית. בטבלה 3 שלהלן מוצגות התוצאות של ניתוח שונות חד-כיווני לבדיקת ההבדלים בתשובות (עבור כל אחד מההיבטים האלה) לפי סוג הסדנה שהמשיב השתתף בה.

טבלה 3: ניתוח שונות חד-כיווני לבדיקת ההבדלים בתפיסת תרומתה של סדנת ההתמחות

F	פנים אל פנים	מתוקשבת חלקית	מתוקשבת	
6.79*	4.08 (0.81)	3.70 (0.86)	4.07 (0.54)	תרומה רגשית
10.48*	3.39 (0.75)	3.37 (0.95)	3.88 (0.77)	תרומה פדגוגית
5.68*	3.45 (1.03)	3.50 (0.97)	3.06 (0.86)	תרומה פרקטית
7.21*	3.91 (1.25)	3.35 (1.32)	3.94 (0.76)	השתלבות בבית הספר
2.52	4.13 (0.40)	4.13 (0.52)	4.26 (0.34)	מסוגלות מקצועית

\* $p<0.01$

בחינת ההבדלים בין הקבוצות מלמדת כי בסוגיה זו ההבדלים העיקריים בין הסדנה "פנים אל פנים" לבין הסדנה המתוקשבת הם בהערכת התרומה הפדגוגית והתרומה הפרקטית של סדנת ההתמחות: בקרב מתמחים שהשתתפו בסדנה המתוקשבת בלטה יותר הערכת התרומה הפדגוגית, ואילו בקרב מתמחים שהשתתפו בסדנה "פנים אל פנים" בלטה יותר הערכת התרומה הפרקטית. בשני היבטים הללו הערכותיהם של מתמחים שהשתתפו בסדנה המתוקשבת חלקית היו דומות לאלו של מתמחים שהשתתפו בסדנה "פנים אל פנים". אשר להערכות של התרומה הרגשית ושל התרומה להשתלבות בבית הספר, לא נמצאו הבדלים בין המתמחים בסדנאות השונות - בשתי הקבוצות תרומתה של סדנת ההתמחות נתפסה כמשמעותית במידה רבה. יש לציין כי בשני היבטים הללו המשתתפים בסדנה המתוקשבת חלקית העריכו את תרומתה של סדנת ההתמחות פחות מהמשתתפים בשני סוגי הסדנאות האחרים. אשר לקידום המסוגלות המקצועית נמצא כי בכל סוגי הסדנאות המשתתפים העריכו את תרומתה של סדנת ההתמחות כרבה מאוד, ולא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות.

מהתוצאות שלעיל עולה אפוא כי המשתתפים בסדנה המתוקשבת תופסים את התרומה הפדגוגית של סדנת ההתמחות כמשמעותית עבורם, ואילו המשתתפים בסדנה הלא-מתוקשבת מדגישים את תרומתה הפרקטית. ממצא מעניין נוסף הוא הדמיון בין המשתתפים בסדנה המתוקשבת לבין המשתתפים בסדנה "פנים אל פנים" בתפיסת התרומה הרגשית של סדנת ההתמחות, תרומתה להשתלבות המתמחים בבית הספר ותרומתה לתחושת המסוגלות המקצועית שלהם. לעומת זאת המשתתפים בסדנה המתוקשבת חלקית מעריכים פחות את התרומה הרגשית של סדנת ההתמחות ואת תרומתה להשתלבותם בבית הספר; אולם בהערכת התרומה הפדגוגית של סדנת ההתמחות, תרומתה הפרקטית ותרומתה לתחושת המסוגלות המקצועית של המתמחים יש דמיון רב בין תפיסותיהם של המשתתפים בסדנה מתוקשבת חלקית לבין תפיסותיהם של המשתתפים בסדנה מתוקשבת. דומה אפוא כי חשוב לאפיין את הסדנה המתוקשבת חלקית ולבדוק את הסיבות לכך שהמשתתפים בה אינם נהנים משילוב יתרונותיהם של שני סוגי הסדנאות. לשם כך יש לבחון היבטים שעניינם המנחה, הקבוצה, תוכני הסדנה ואופן הלימוד בפועל. כך למשל ייתכן כי החלק המתוקשב בסדנאות אלו אינו מודגש דיו, ולכן המתמחים אינם נהנים מכל יתרונותיו האפשריים. נושא זה נדון באופן מעמיק יותר בפרק הדיון.

#### עמדות המתמחים באשר להתמחות מתוקשבת

המתמחים נשאלו על אודות תפיסתם באשר להתאמת כישוריהם לסדנת התמחות מתוקשבת ולדרישות של סדנה מתוקשבת מהמתמחים. כמו כן נבדקה רמת שביעות הרצון שלהם מהסדנה שהם השתתפו בה. בטבלה 4 שלהלן מוצגות התוצאות של ניתוח שונות חד-כיווני לבדיקת ההבדלים בתשובות (לפי סוג הסדנה).

טבלה 4: ניתוח שונות חד-כיווני לבדיקת ההבדלים בתפיסת ההתמחות המתקשבת

F	פנים אל פנים	מתקשבת חלקית	מתקשבת	
20.94*	3.10 (0.903)	3.63 (0.990)	4.00 (0.857)	התאמת כישורי הלומד לסדנה מתקשבת
28.75*	3.40 (1.071)	3.02 (0.778)	2.37 (0.824)	דרישות הסדנה המתקשבת מהמתמחים
0.96	3.91 (0.917)	3.78 (0.970)	3.98 (0.856)	שביעות רצון

\*p<.001

מעיון בטבלה 4 עולה כי המשתתפים בסדנה המתקשבת חשו יותר מהמשתתפים בסדנה "פנים אל פנים" שכישוריהם מתאימים לסוג כזה של סדנת התמחות (ממוצע 4 לעומת 3.1, בהתאמה). לעומת זאת המשתתפים בסדנה "פנים אל פנים" האמינו יותר מהמשתתפים בסדנה המתקשבת שבסדנה מתקשבת על המתמחים להכיר דרכי למידה חדשות ותוכני הוראה חדשים (ממוצע 3.4 לעומת 2.37, בהתאמה). עם זאת, ניכר דמיון בין המתמחים בכל הסדנאות ברמת שביעות הרצון מהסדנה שבה השתתפו - אצל כולם רמת שביעות הרצון הייתה גבוהה.

מאפייני הסדנה ותפיסת תרומתה להתפתחות המקצועית של המשתתפים בה סעיף זה מבקש לאמוד את ההשפעה ה"נקייה" של סוג הסדנה על תפיסתם של המתמחים את תרומתה. לשם כך נערכה רגרסיה לינארית שמשנתנה הדמה בה הוא סוג הסדנה (קטגוריית השוואה: סדנה מתקשבת), והמשתנים הנוספים בה הם התאמת כישורי הלומד לסדנה מתקשבת, דרישות הסדנה המתקשבת מהמתמחים, רמת שביעות הרצון של המתמחים מהסדנה שהשתתפו בה ומשתני רקע (מגדר, גיל והתנסות קודמת בקורס מתקשב). מקדמי הרגרסיה מוצגים להלן בטבלה 5 (שבעמוד הבא).

הממצא המרכזי אשר עולה מהטבלה הוא קיומו של קשר בין סוג סדנת ההתמחות לבין תפיסת המתמחים את תרומתה. תוצאות הרגרסיה הלינארית מראות שהמשתתפים בסדנה פנים אל פנים תופסים את תרומתה הפדגוגית של הסדנה ואת תרומתה להשתלבות בבית הספר כנמוכות יחסית למשתתפים בסדנה המתקשבת; בהיבט של הערכת התרומה הפרקטית נמצא כי המשתתפים בסדנה פנים אל פנים דיווחו שהסדנה תרמה להם יותר מכפי שדיווחו המשתתפים בסדנה המתקשבת; לא נמצאו הבדלים בין שני דגמי הסדנאות בתפיסת התרומה הרגשית והתרומה לקידום המסוגלות המקצועית. אשר לסדנה המתקשבת חלקית, ברוב ההיבטים המשתתפים בסדנה זו דיווחו על תרומה נמוכה יותר מכפי שדיווחו המשתתפים



בסדנה המתוקשבת; לעומת זאת בהיבט הפרקטי המשתתפים בסדנה המתוקשבת חלקית דיווחו על תרומה גבוהה יותר מכפי שדיווחו המשתתפים בסדנה המתוקשבת. תוצאות הרגרסיה הלינארית מחזקות ככלל את ממצאי ניתוח השונות החד-כיווני: המתמחים מייחסים תרומה פדגוגית רבה יותר לסדנה המתוקשבת ותרומה פרקטית רבה יותר לסדנה המתנהלת "פנים אל פנים".

טבלה 5: מקדמי רגרסיה לינארית לאמידת ההשפעה של סוג הסדנה על תפיסת המתמחים את תרומתה

סוג התרומה	תרומה פדגוגית	תרומה רגשית	תרומה פרקטית	השתלבות בבית הספר	מסוגלות מקצועית
סוג הסדנה (לעומת סדנה מתוקשבת):					
מתוקשבת חלקית	-.461*	-.377*	.516*	-.762*	-.127*
פנים אל פנים	-.502*	-.085	.539*	-.410*	-.101
התאמה לסדנה מתוקשבת	.195*	.206*	.264*	.076	.102*
דרישות מהמתמחים	.243*	.355*	.133*	.499*	.094*
רמת שביעות הרצון	.616*	.461*	.538*	.438*	.132*
מגדר (קטגוריית השוואה: נשים)	-.081	-.113	.049	-.377*	.022
התנסות קודמת בקורס מתוקשב	.080	.167*	.154	.250*	.101*
גיל	-.026*	-.028*	.013	-.033*	-.010*
קבוע	.842*	1.346*	-.928*	1.781*	3.297*
R <sup>2</sup>	.545	.480	.466	.326	.172

\*p<.05

ממצא נוסף נוגע להערכת המתמחים את הסדנה המתוקשבת. נמצא קשר חיובי בין דרישות הסדנה המתוקשבת והצורך להתאים את כישורי הלומד לסדנה לבין ייחוס תרומה גבוהה יותר לסדנה זו בכל ההיבטים כמעט (לא נמצא קשר מובהק בין ההשתלבות בבית הספר לבין התאמת כישורי הלומד לסדנה המתוקשבת). עוד עולה מן הממצאים כי קיים קשר חיובי בין רמת שביעות הרצון של המתמחים לבין כל חמשת היבטי התרומה של הסדנה. העלייה ברמת שביעות הרצון של המתמחים מהסדנה מלווה אפוא בעלייה בהערכתם את תרומתה של הסדנה. עוד נמצא קשר שלילי בין הגיל לבין תרומתה של סדנת ההתמחות (תרומה פדגוגית, תרומה רגשית, תרומה להשתלבות בבית הספר ותרומה לקידום המסוגלות המקצועית): ככל שגיל

המתמחים גבוה יותר, תרומתה של הסדנה למתמחים נתפסת כנמוכה יותר. קשר חיובי נמצא בין התנסות קודמת בקורס מתוקשב לבין שלושה מחמשת ההיבטים של תרומת הסדנה למתמחים (לא נמצא קשר כזה בין התנסות קודמת בקורס מתוקשב לבין תרומה פרקטית ותרומה פדגוגית). לפיכך אפשר לקבוע כי מתמחים שכבר השתתפו בקורס מתוקשב, נוטים לתפוס את תרומת הסדנה כגבוהה יותר בהשוואה למתמחים שלא השתתפו בעבר בקורס מתוקשב. עוד עולה מהממצאים כי השפעת המגדר (גברים או נשים) על תרומת הסדנה למתמחים היא שולית. סוג הסדנה הוא אפוא גורם בעל השפעה רבה על תפיסת המתמחים את תרומתה של סדנת ההתמחות; השפעה זו ברורה יותר בקרב המשתתפים בסדנה המתוקשבת. עוד נמצא כי גם רמת שביעות הרצון של המתמחים מהסדנה ועמדותיהם באשר להתמחות מתוקשבת משפיעים במידה רבה על תפיסותיהם את תרומת הסדנה.

### דיון ומסקנות

מאמר זה בחן את הזיקה שבין טכנולוגיה לבין חינוך בעידן הפוסט-דיגיטלי והתמקד בהקשר הזה בהכשרת מורים. המאמר התבסס על מחקר שנערך בשנת הלימודים תשע"ד ואשר דן בתפיסות של מנחים ומתמחים את ההתמחות המתוקשבת ותרומתה; אותו המחקר השווה בין כמה דגמים של סדנאות התמחות ובחן את תרומתם לתהליך ההכשרה של מורים. הסוגיה המרכזית שהמאמר עסק בה הייתה תפיסתם של המתמחים את תרומת ההתמחות המתוקשבת בשלב הכניסה להוראה. ממצאי המחקר עולה כי אם קיימת התאמה בין מאפייני המתמחים לבין דרישות הסדנה מהם, אזי הסדנה המתוקשבת עונה על צורכיהם יותר מאשר הסדנאות האחרות. אותם המתמחים דיווחו על מידה רבה של שביעות רצון מהסדנה והעריכו את תרומתה הפדגוגית, את תרומתה להשתלבות בבית הספר ואת תרומתה לקידום תפיסת המסוגלות המקצועית יותר מאשר את תרומת הסדנאות האחרות. ממצא זה תומך בתפיסה התאורטית אשר רואה בהתמחות מתוקשבת גשר בין התאוריה לבין הפרקטיקה. לפי תפיסה זו, ההתמחות המתוקשבת מאפשרת ללוות את עבודת המורה בבית הספר (באמצעות פריצת גבולות הזמן והמקום) ולהשיג מטרות פדגוגיות מרכזיות (קריץ, 2012; DeWert, Babinski, & Jones, 2003). התמחות כזו מסייעת למתמחה לגבש זהות מקצועית, מעודדת חשיבה רפלקטיבית שלו, מספקת מסגרת לתמיכה ולחשיבה משותפת על אודות הנעשה בבית הספר (פרידמן וגביש, 2001; Swann, 2010) ומאפשרת יצירת קהילה לומדת של עמיתים (פז וסלנט, 2012; שגיא ורגב, 2002). התמחות בהוראה נועדה לאפשר הבניה פעילה של ידע, שימור ושיתוף שלו ויצירת ידע חדש (Honebein, 1996); מדברי המשתתפים בסדנה המתוקשבת עולה כי היא עושה זאת בהצלחה. ממצאי המחקר הנוכחי גם תומכים במסקנה של פיטרסה ופלד (2014), כי בתנאים מסוימים קיום ההתמחות ברשת הטוויטר יכול להוות תחליף להתנהלותה "פנים אל פנים".

בסוגיה של תפיסת המתמחים את מטרות הסדנה ואת תפקיד המנחה ניכרו במחקר הבדלים ברורים בין המשתתפים: המתמחים שהשתתפו בסדנה המתוקשבת ראו בהקניית הידע הצבור את המטרה העיקרית של הסדנה ואת תפקידו העיקרי של המנחה; המתמחים שהשתתפו

בסדנה המתנהלת "פנים אל פנים" ראו בתמיכה ובהעצמה האישית את מטרתה העיקרית של הסדנה ואת תפקידו העיקרי של המנחה (המנחה כמנטור); ואילו המתמחים שהשתתפו בסדנה המתוקשבת חלקית ראו בהקניית ידע, בעזרה בנושאים בירוקרטיים ובליוי והעצמה רגשית את המטרה העיקרית של הסדנה ואת תפקידו העיקרי של המנחה. לפיכך דומה שאפיון הסדנה והגדרתה יוכלו לעזור למתמחה להחליט אם היא מתאימה עבורו (מקצועית ורגשית) בשלב הכניסה להוראה.

בסוגיה של הערכת תרומת הסדנה ניכרו הבדלים בין המשתתפים בתפיסת התרומה הפדגוגית, התרומה הרגשית והתרומה הפרקטית של הסדנה, תרומתה להשתלבותם בבית הספר ותרומתה לתחושת המסוגלות המקצועית שלהם: המתמחים שהשתתפו בסדנה המתוקשבת הדגישו את תרומתה לתחושת המסוגלות העצמית שלהם ואת תרומתה הפדגוגית; המשתתפים בסדנה הלא-מתוקשבת הדגישו את תרומתה הרגשית (כמו גם את תרומתה לתחושת המסוגלות העצמית שלהם); ואילו המשתתפים בסדנה המתוקשבת חלקית הדגישו את תרומת הסדנה לתחושת המסוגלות העצמית שלהם. דומה אפוא כי קיימת תמימות דעים בין כל המתמחים באשר לתרומה החשובה של סדנת ההתמחות לתחושת המסוגלות המקצועית שלהם. פיתוח המסוגלות המקצועית הוא חלק בלתי נפרד מתהליך ההתפתחות המקצועית שתיאר וונק (Vonk, 1996).

הערכתם של המשתתפים בסדנה המתוקשבת חלקית את התרומה הרגשית של הסדנה ואת תרומתה להשתלבות בבית הספר הייתה נמוכה מאוד בהשוואה להערכותיהם של המשתתפים בשני הדגמים האחרים של סדנאות ההתמחות. על מנת להסביר את הממצא הזה יש לבחון היבטים שעניינם המנחה, הקבוצה, תוכני הסדנה ואופן הלימוד בפועל. כך למשל ייתכן כי החלק המתוקשב בסדנאות אלו אינו מודגש דיו, ולכן המתמחים אינם נהנים מכל יתרונותיו האפשריים. חשוב אפוא להשקיע מחשבה באפיון הסדנה, לבחון את היחס בין רכיביה ולנסות לעמוד על אפיוני המנחה והמתמחים המתאימים להשתתף בסוג כזה של סדנה. תכנון קפדני יותר יאפשר למתמחים המשתתפים בסדנה מתוקשבת חלקית, ליהנות מהיתרונות של שני דגמי ההתמחות האחרים.

לנוכח ממצאי המחקר חשוב להתמקד בכמה נקודות:

- דומה כי כחלק אינטגרלי משילוב טכנולוגיה בחינוך בכלל ובתכניות להכשרת מורים בפרט, אפשר ואף רצוי לקיים סדנאות מתוקשבות גם בשלב הכניסה להוראה (כיום בסדנאות ההתמחות רווחת בעיקר הוראה "פנים אל פנים"). המחקר הנוכחי מראה כי גם בשדה חינוכי אשר נחשב "אישי" אפשר להשתמש במודל מתוקשב ולהשיג תוצאות טובות (אלו התבטאו ברמת שביעות הרצון של המתמחים). הגדלת מערך הסדנאות המתוקשבות עשויה לתת מענה לא רק לצרכים הרבים של המתמחים בשנה החשובה של כניסתם להוראה, אלא גם לצרכים האדמיניסטרטיביים של המערכת (בלי לפגום בתהליך ההתפתחות המקצועית של המתמחה).
- על מנת לייעל את ההכשרה חשוב לאפיין כל דגם של סדנה. בד בבד יש לבחון אילו מתמחים מתאימים לה ואילו מנחים יכולים להוביל אותה. כך למשל את המיון לסדנה המתוקשבת

- יש לבסס לא רק על שיקולים דוגמת מקום מגורים ומרחק גאוגרפי, אלא גם על התאמה לכישורים הנדרשים מהמשתתפים בסוג כזה של סדנה.
- בכל מוסד המכשיר להוראה יש לאפשר גיוון ובחירה של סדנאות התמחות. ממצאי המחקר מצביעים על כך שכל סוג סדנה "מתאים" לאוכלוסייה אחרת של מתמחים, ולכן חשוב להציע את שלושת סוגי הסדנאות. כמו כן עולה מהממצאים שהאפשרות לבחור בין הסדנאות מגבירה את המוטיבציה ואת רמת שביעות הרצון של המתמחים.
  - לנוכח הממצאים המצביעים על קשר בין גיל המתמחה לבין תחושת המסוגלות העצמית שלו והשתלבותו בבית הספר, חשוב מאוד לנסות לחזק את הרכיבים האלה. הדברים אמורים בעיקר בתכניות ההכשרה של אקדמאים להוראה, שכן ממחקרים בתחום זה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015) עולה כי דווקא הטובים שבהם "מועדים לנשירה" עקב הפערים בין הציפיות שלהם מן המערכת לבין המצב בפועל.
  - ממצאי המחקר הנוכחי יכולים לתרום לתהליך ההכשרה בכל שלביו - החל בהדרכה הפדגוגית, עבור בסדנאות ההתמחות וכלה בקורסים לפיתוח מקצועי אשר מתקיימים במהלך ההתמקצעות של המורים. תם (2005) חילק את תהליך הכניסה להוראה לשלושה שלבים: שלב ההישרדות, שלב השליטה (אמצעים, שיטות, מתודות) ושלב ההשפעה. בתחילת השנה המתמחים נמצאים בשלב ההישרדות ומדווחים על קשיים במגוון נושאים: ניהול כיתה, חינוך והוראה, עומס מערכת, יחסי צוות, קשר עם הורים. במהלך השנה מתחיל המעבר לשלב השליטה; סדנת ההתמחות מהווה גוף מקצועי אשר תומך במתמחה ומלווה אותו, ולפיכך סוג הסדנה עשוי לסייע למעבר מהיר יותר או נכון יותר לשלב השליטה. מן הממצאים הסטטיסטיים ומתשובות המתמחים במחקר עולה כי הסדנה המתקשבת מתמקדת בהיבט הפדגוגי ובהעצמה מקצועית של המתמחים. לפיכך יש לה תרומה חשובה למעבר לשלב השליטה, שכן היא עוסקת ביצירת ידע פדגוגי ובהקניית ידע צבור.
  - נקודה מרכזית נוספת העולה במרומוז ממחקר זה היא החשיבות של חשיבה מחודשת על אודות מטרות ההתמחות. המטרות המוצהרות של סדנאות ההתמחות הן ליווי, תמיכה והעצמה של המתמחים בדרכם החדשה במערכת החינוך. מחקר זה מעלה אפשרות של הוספת מטרה: השמעת קולו הייחודי של המורה. קול זה משפיע הן על בית הספר הן על תכניות ההכשרה. הוספת מטרה זו תאפשר למנחי הסדנאות להוביל את המתמחים צעד נוסף קדימה: לא עוד התמקדות רק בקשיים, אלא עיסוק גם בהצלחות לקראת מטרה ראויה - בניית עתודה של מנהיגות פדגוגית, כלומר עשיית המתמחים למורים יוזמים מחוללי שינוי.

#### מגבלות המחקר

חשוב לציין כי המחקר היה ראשוני ולא מייצג, שכן מתמחים בוחרים את סוג הסדנה בהתאם להיצע הסדנאות. יתרה מזאת, שאלון המחקר חולק לסטודנטים רק בסוף שנת הלימודים ולא בתחילתה. לפיכך יש להיזהר בפרשנות של ממצאים שעניינם העדפה של אחד מסוגי הסדנאות על פני סוגים אחרים. בהקשר הזה חשוב לזכור כי שיעור גבוה של מתמחים בוחר בסדנה

מסוימת משיקולי נוחות או משיקולים פדגוגיים (ארביב-אלישיב ולדרר, 2011). בשל כך אי-אפשר לבטל את האפשרות שמקורם של ההבדלים בין הממצאים בסדנאות הוא בהבדלים בין מאפייני המתמחים עצמם.

### המלצות למחקר עתידי

- א. רצוי לבצע מחקרים בתחום זה גם במכללות להוראה המכשירות מורים לבתי ספר במגזר הערבי ובמכללות להוראה המכשירות מורים לבתי ספר בחינוך הממלכתי-דתי.
- ב. יש להרחיב את המחקר באמצעות יצירת מערך מחקר ניסויי הבודק את עמדות המתמחים לפני השתתפותם בסדנה ולאחריה.
- ג. מומלץ לבחון את ההבדלים במשתנים הרלוונטיים לאחר שיבוץ המתמחים לסדנאות בהגרלה, כלומר בחלוקה אקראית.

### מקורות

- ארביב-אלישיב, ר' ולדרר, ד' (2011). תהליך הכניסה להוראה: השנה הראשונה שלאחר ההתמחות. דוח מחקר. תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים, הרשות למחקר ולהערכה.
- ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים, 59, 175-206.
- בירנבוים, מ' (2004). יתרונות וחסרונות של הדיון והלמידה בפורום מתוקשב. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל למדע וטכנולוגיה, פורטל מדע וטכנולוגיה.
- גלסנר, א' (עורך) (2012). "ראש החץ" ו"היד החמה" (זה לא סיפור אינדיאני): סיפורים על תקשוב והכשרת מורים. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דודזון, ר' (2012). היבטים חברתיים ורגשיים של סביבות למידה מקוונות. בתוך א' גלסנר (עורך), "ראש החץ" ו"היד החמה" (זה לא סיפור אינדיאני): סיפורים על תקשוב והכשרת מורים (עמ' 37-72). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דר, א' וכהן, א' (2007). תרומת המרכיב המקוון לסדנת הסטאז'. דוח מחקר. תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים, היחידה למחקר והערכה.
- ודמני, ר' (2012). דפוסי שינוי והתפתחות בתפיסות מורים את משמעות ההוראה והלמידה בסביבות מבוססות טכנולוגיה. דפים, 54, 167-192.
- זייפרט, ת' (2005). תחושת שייכות לקבוצה בלמידה מקוונת. החינוך וסביבו, כז, 97-113.
- זילברשטרום, ש' (2011). דבר מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 9-12). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- כץ, נ' ובן יהודה, ק' (2003). איפה החינוך? מחקר על לימודי מחשב בקורס וירטואלי. החינוך וסביבו, כה, 127-133.
- לדרר, ד' (2015). "משיח של חירשים אל שיח משותף": פרקטיקות של מענה למתמחות בהוראה. החינוך וסביבו, לז, 125-142.

- לזובסקי, ר' וזיגר, ט' (2004). הסטאז' בהוראה - הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה החונך, של סדנת הסטאז' ושל התכנית בכללותה. דפים, 37, 65-95.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (1999). ההתמחות בהוראה - עקרונות, קווים מנחים ודפוסי פעולה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף להכשרת עובדי הוראה.
- נאסר-אבו אלהיג'א, פ', פרסקו, ב' ורייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה - מבט כולל. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 55-87). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ניר-גל, ע' (2001). תפקיד המורה במרחב הלמידה הווירטואלי: היבט חדש מתוך צורכי הסטודנטים. דפים, 32, 65-87.
- סלע, א' (2010). שימוש בפורום א-סינכרוני מקוון בסדנת סטאז'. קריית טבעון: אורנים - המכללה האקדמית לחינוך.
- פז, ד' וסלנט, ע' (2012). שלב הכניסה להוראה (Induction). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- פיטרסה, א' ופלד, י' (2014). "מלווה צמוד": טוויטר לצרכי הנחיה מקצועית, תמיכה חברתית והעצמה אישית בסדנת מורים מקוונת. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, נ' גרי, י' קלמן, ו' זילבר-רוך וי' יאיר (עורכים), ספר הכנס התשיעי לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ"ייס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 159-168). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- פליקס, א', הרפז, ג' ושינפלד, מ' (2009). הוראה מקוונת והשפעתה על תהליך ההוראה והלמידה. תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- פרידמן, י' וגביש, ב' (2001). המורה המתחיל: הקשיים, התמיכה וההסתגלות - סקירת ספרות מקצועית. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י' וקס, א' (2000). תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- קריץ, מ' (2012). אקדמיה מקוונת מובילה שינוי במוסדות חינוך: שילוב טכנולוגיות בלמידה בהקשר של רב-תרבותיות. גדיש, יג, 81-90.
- רייכנברג, ר', לזובסקי, ר' וזיגר, ט' (2000). הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחותו המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה (שלב א'). כפר סבא: מכללת בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.
- שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. דפים, 34, 10-45.
- שוובסקי, נ', גולדנברג, ג', שץ-אופנהיימר, א' ובסיס, ל' (2012). תהליך ההתמחות בהוראה והגורמים המשפיעים על הצלחתו מנקודת מבט של מנהלי בתי ספר. דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שינפלד, מ' (2012). שילוב תקשוב במכללות לחינוך - שאלון לסגל ההוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- תם, ה' (2005). האם ליווי בקליטה אפקטיבי להתפתחותם המקצועית של מורים מתחילים? ממצאי מחקר אורך. דפים, 39, 66-84.
- Bartlet, L., & Johnson, L. S. (2010). The evolution of new teacher induction policy: Support, specificity, and autonomy. *Educational Policy*, 24(6), 847-871.

- Bonk, C. J. (2009). *The world is open: How web technology is revolutionizing education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carver, C. L., & Feiman-Nemser, S. (2009). Using policy to improve teacher induction: Critical elements and missing pieces. *Educational Policy*, 23(2), 295-328.
- DeWert, M. H., Babinski, L. M., & Jones, B. D. (2003). Safe passages: Providing online support to beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 311-320.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Honebein, P. C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 11-24). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: Flamer Press.
- McNally, J. (2002). Developments in teacher induction in Scotland and implications for the role of higher education. *Journal of Education for Teaching*, 28(2), 149-164.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Swann, J. (2010). A dialogic approach to online facilitation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 50-62.
- Vonk, J. H. C. (1996, April). *Conceptualizing the mentoring of beginning teachers*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New York.
- Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152.
- Whitaker, S. D. (2000). What do first-year special education teachers need? Implications for induction programs. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 28-36.