

הערכתה פנימית מוצבת: פיתוח והערכתה של תכנית להתמחות בהוראת הדיסציפלינות למורי מורים במכינות

מיכל הייאן

תקציר

התמחות מקצועית של אנשי חינוך היא סוגה שאינה יורדת מסדר היום של מערכת החינוך, והוא מתפרשת על פי רוב כתהליך הקשור בשיפור ההוראה. כאשר הסוגה נדונה בהקשר של השכלה גבוהה, המושג "התמחות מקצועית" מקבל פירושים שונים שرك אחד מהיבטים הוא שיפור ההוראה. תכניות העוסקות בקידום ההוראה בהשכלה הגבוהה בעולם ובארץ אין זכות לאחדה כמו אלה המיעודות למורים בבתי ספר, דבר המעלה הרהור באשר לחשיבות שהמוסד מייחס להיבט זה בהתמחות איש הסגל.

התמחות בהוראת הדיסציפלינות, המתקיימת במכון מופ"ת, מתחמקת בפיתוח מקצועי ובשיפור ההוראה של מורים המלמדים במכינות להכשרת מורים. התכנית החל בשלב ההגות שלה ובמשך שנים מספר עוצבה וגובשה תוך בחינת היבטים השונים הנדרשים מאיש הסגל במוסדות להכשרת מורים על מנת להיחשב מומחה בתוכומו. בעיצוב התכנית הובאו בחשבון הביקורת והערכתה של צוות המתכננים, של המבצעים ושל המשתתפים. ההערכה, בגישה מחקר פועלה, שימשה הן כלי עזר לעיצוב הקורס והן אמצעי לבקרה ולמשוב על איכות הפעולות והתאמת לאוכלוסיות היעד. במאמר זה נציג את תהליכי בניית התכנית בהסתמך על ההחלטה והמעקב, על ההתאמוה לאוכלוסיות היעד ועל המודל שצמיח על יסוד פעילות זו.

* המחברת מבקשת להודות לשותפותה, חברות צוות הקורס, ד"ר תמר יהיאלי, גב' נעמי ארנון וגב' לילך פפה, שהתכנית המתוארת כאן היא פרוייקט חדשני שלhon, ואשר תרמו רבות גם בתיקון המאמר הנוכחי. המחברת רוצה להזכיר תודה מיוחדת לראש התכנית, פרופ' מנחם פיניגולד, שהלך לעולמו בעת כתיבת המאמר. בלבד מחיותו מורה דגול, השראתו ודרך עבודתו הייחודית הצמיהו שיתוף פעולה הדוק בקרב המנהים וביניהם בין המתמחים.

רקע

באופן מסורתי התמחות מקצועית של אנשי אקדמיה מתחבطة במחקר ובפרסומים בעיתונים יוקרתיים, והם המעדים על רמתו המקצועית של הכותב. תיק העבודות שאיש האוניברסיטה נדרש להציג כדי להתקדם בדרגה כולל את מערכ הפרסומים ואת העשייה המחקרית שלו. כיום, עם התרבויות המוסדות האקדמיים שמלכתה הילה מוגדרים כמוסדות להוראה ברמה גבוהה ולהכשרה מקצועית ולא רק כמוסדות מחקר, מוקדשת יותר ויוטר תשומת לב גם להתפתחות המקצועית של איש האקדמיה בתחום ההוראה. כך, לדוגמה, במוסדות להכשרת מורים הקידום בסטטוס המקצועי אינו מושתת רק על מחקר, כי אם גם על ההוראה ועל פיתוח תכניות לימודים. למרות גישה זו, התכניות לפיתוח ההוראה בהשכלה הגבוהה עדין אין נפוצות כמקבילות להן, המיעודות למורים בבתי הספר (חטיבה, 2001).

התכניות להתמחות מקצועית של מורי דיסציפלינות במכינות להכשרת מורים (תהמ"ד) נועדה לתת מסגרת לקידום מקצועי של אנשי חינוך במוסדות להכשרת מורים. ההנחה היא שמדובר באנשי חינוך, מומחים לדיסציפלינה שהם מלמדים, שעיסוקם המקצועי הוא ההוראה והכשרת המורים לעתיד. תכנית זו הchallenge לפועל במכון מופ"ת בשנת תש"ס. בעיצובה תכנית ההתמחות הקדישו המתכנים תשומת לב להתמחות בהוראה בהשכלה הגבוהה לצד פיתוח מקצועי רחב יותר של איש הסגל במכילה. התהמ"ד היא אחת משלוש תכניות¹ המתקיימות במכון מופ"ת במסגרת ההתמחות הפרופסיאונלית למורי מורים. לצד פועלות התכנית להתמחות בהוראה פדגוגית והתכנית להתמחות בניהול אקדמי-педagogi. את תחיליך הפיתוח של התכנית ליוו מפתחה בהערכתה שתפקידה, לצד בחינת המטרות שהוגדרו מראש, לבחון באיזה אופן התכנית משיגה את יעדיה. מסמך זה מסכם את מודל ההתמחות ואת ממצאי הערכה במהלך ארבע השנים הראשונות לفعاليתה.

תכניות להתמחות בהוראה ולפיתוח מקצועי של מורים

תכניות להתמחות ולפיתוח מקצועי מבוססות על תפיסת מהות המומחיות המבוקשת. אלה הרואים בפיתוח מקצועי של אנשי חינוך תהליך של רכישת ידע וšípor מיומנויות ההוראה בלבד, יובילו להתמחות בתחום התוכן ולהעמקת הידע בההוראה (המודל הטכנו-

1. נכון בזמן כתיבת המאמר. בשנת הלימודים תשס"ו נפתחה במופ"ת תכנית נוספת: התמחות - מורי מורים חוקרים.

רצינלי). גישה אחרת, הראה בلمידה תהליך של הבניית ידע (קונסטרוקטיביזם), תכוון לפיתוח מיומנות של זיהוי ידע מוקדם, של איתור תפיסות נאייבות והתמודדות עם תפיסות שגויות. גישה הראה באיש החינוך שליח של טרנספורמציה חברתית תוביל להdagשת התכנים הביקורתים, ואילו זו הדוגלת בפיתוח על ידי חקר עצמי והמשגת ידע צבור تعدוד מחקר יישומי המבוסס על תהליכי רפלקטיביים ועל ניתוח מצביו הוראה ולמידה, במטרה לשפר את הבנת איש ההוראה את עבודתו ולתרום לשיפור הפרקטיקה שלו (גובר, 1997; חביבה, 2001; Kutner, Sherman, & Tibbets, 1997). לפיכך הפיתוח המकצועי של איש סגל ההוראה בהשכלה גבוהה צריך לכלול גם היבט של שיפור ההוראה, במיוחד בkontext ספציפי שבו המורה המלמד אמרור לשמש מודל לתלמידיו בעבודת ההוראה שלהם (לדוגמה, במוסדות להכשרת מורים, שם ההוראה אינה רק אמצעי להעברת ידע כי אם מודל לעיסוק שהלומד מוכשר עבורה).

משמעותו של חבר סגל ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה לשפר את הוראתו תלויים ברוב המקרים במשקל שהמוסד מיחס לההוראה טובה, ככלומר ב מידת ההשפעה שיש לההוראה על מעמדו ועל קידומו. פרט לגורמים האידאולוגיים גם גורמים כלכליים, כגון השפעת ההוראה על יוקרת המוסד בקרב הלומדים והנושאים ללימודים, עשויים להיות גורם ממירץ לעידוד אנשי הסגל לשפר את הוראותם. תכניות לשיפור ההוראה של הסגל בהשכלה גבוהה מכונות על פי רוב לסגל הזוטר, והן מציגות גישות שונות. להלן דוגמאות:

1. **פיתוח ושכלול הידע בתחום הדיסציפלינה** - תכניות אלה מיועדות לשיפור הידע המකצועי של המורה בתחום הדיסציפלינה שהוא מלמד. הן מכונות בדרך כלל למורי בת ספר ופחות למורים בהשכלה גבוהה, הנחשבים מומחים בתחום הדעת שהם מלמדים. על פי רוב, פיתוח הידע בדיסציפלינה בשדה האקדמי הוא עיסוקם של מוסדות מחקר.
2. **פיתוח ייחדות ההוראה** - תכניות אלה עוסקות בפיתוח קורס או תחום נלמד, בתכנון הלימודים ובבנייה הלמידה. תכניות אלה מיועדות לפיתוח או לשיפור נושאים באמצעות הגדלה וארגון מחדש של הנלמד, בשילוב שיטות ההוראה, בהטמעת סוגים מדיה שונים בההוראה (למקרה מרחוק, לדוגמה) ובפיתוח חומרי למידה. לעיתים נבחנת מחדש מידת ההתאמנה של הנלמד לקוריקולים הכלול של המוסד/הארון ומוגדרים מחדש יודי ההוראה והדריכים להשגתם ולבדיקת יכולותם. תהליך הלמידה בתכניות אלה מתקיים לרוב(Cl) כlidת שיתופית של עמיתים במהלך הפיתוח, וגם הוא שכיח בתзи ספר ופחות בהשכלה גבוהה.
3. **פיתוח כישורי ההוראה של איש הסגל כפרט** - תכניות אלה כוללות ייעוץ בנושאים מגוונים: שיטות ההוראה, ניהול כיתה, הערכת הישגים של תלמידים,

מיומניות להרצאה והצגה (פרזנטציה) של נושאים, שאלת שאלות, דיון בדילמות מורה-תלמיד וצדמה. אלה תכניות המכוננות בעיקר לאנשי סגל אקדמי חסרי ידע פדגוגי ולמורים בתים ספר כהתחמות נוספת בהוראה (לדוגמה: חטיבה, 2001).

4. **פיתוח איש הסגל כמורה בתחוםו ובבעל קריירה** - תכניות המיועדות לפתח את תכנון מסלול הקידום בקריירה המקצועית, את הידע ואת המיומניות להשיג תקציבי מחקר, לפרסם מאמרים מדעיים, ללמד היבטים מינלאים בתחום העבודה ועוד. תכניות אלה פופולריות אצל הנדרשיםקדם באופן אישי את הקריירה, והן מתאימות בעיקר לסלג האקדמי.

5. **פיתוח קומפטנטיות מקצועית** - היבט זה כולל טיפול של כישורי管理, מיומניות בין-אישיות, התמודדות עם ניהול זמן בתנאי לחץ, פיתוח מיומניות אסרטיביות וצדמה. בתכניות מטיפוס זה המשתתפים חוקרם את ההוראה במטרה לבן שאלות הנוגעות להוראה עצמה ולאפקטיביות שלה. תכניות אלה פופולריות במוסדות חינוך ובבים לקידום管理 מקצועית בתים הספר ובאקדמיה (Pittas, 2000; Rowland, Byron, Furedi, Padfield, & Smith, 1998; Wearmouth, Edwards, & Richmond, 2000; Webb & Murphy, 2000²).

6. **פיתוח מיומניות מחקר וחשיבה ביקורתית על העשייה** - ההנחה בתכניות אלה היא כי קיימת השפעה של הידע האישי המושג במחקר על הפרקטיקה, על יכולות ההוראה (מרכזיב בפיתוח המקצוע) ועל פיתוח ביקורתיות ועכמאות ריעונית (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Darling-Hammond, 1998; Kember & McKay, 1996; NSTA Position Statement, 1990; Winch & Foreman-Peck, 2000; Zeichner, 2001 ידע, ולא רק מעבד ומעביר שלו, עוזר הן בשינוי האפיסטטולוגיה של הידע והן בפיתוח מומחיות מקצועית הקשורה לפיתוח חשיבה מחקרית-ביקורתית (היימן, Louie, Drevdahl, Purdy, & Stackman, 2003; 2004). קשר הדוק קיים גם בין מבנה השתלמות להיבט התוכני שלה. לדוגמה, במחקר רחוב היקף בקרב מורים מתמטיקה ומדעים נמצא יתרון בולט לשתלמיות ארוכות טווח הנוטנות Garet, Porter, (Desimone, Birman, & Yoon, 2001).

2. רשות המידע לשיפור כישורי ההוראה והמנהיג של חברי סגל במוסדות להשכלה גבוהה בארה"ב Professional and Organizational Development Network in Higher Education [POD] (Education [POD] מרכזת ידע רב על תכניות לפיתוח מקצוע המתקיימות במוסדות אקדמיים שונים, כפי שמופיע בכתבota: <http://www.podnetwork.org>).

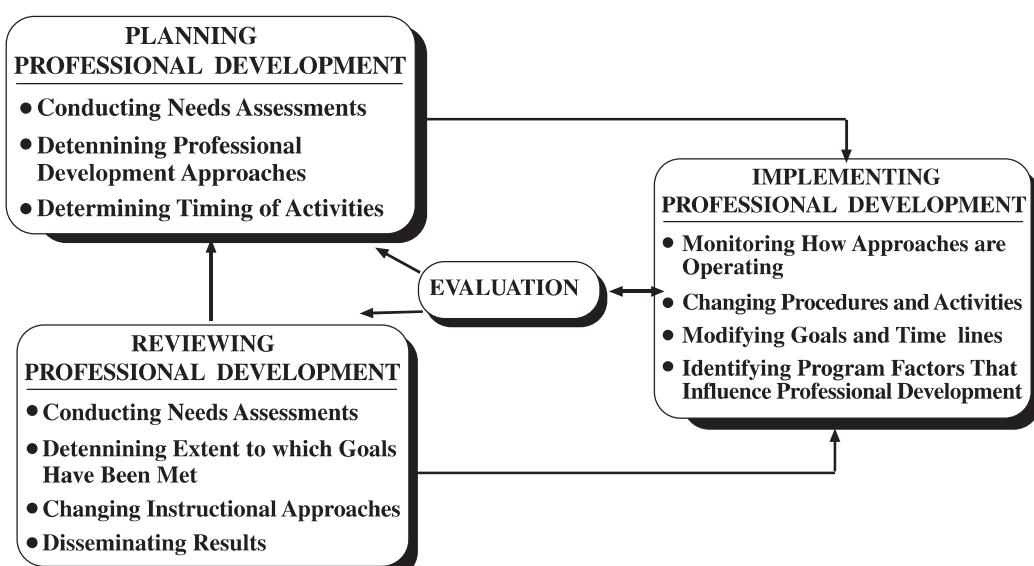
הערכת תוכניות להתמחות בהוראה ולפיתוח מקצועי

בעשורים האחרונים חלו שינויים במטרות ובתפקידים המוחסנים לתהליכי ההערכתה. תחילתה יוחס להערכתה תפקיד של שיפוט האיכות וاسפקת מידע עבור מקבלי החלטות. כיוון ההערכתה נתפסת כאמצעי לעיצוב תהליכי וтворכים וכן כאמצעי להכוונה ולחזמה של מבצעים ושל ארגונים (נבו, 2001; Scriven, 1967; Tyler, 1949; Worthern, Sanders, & Fitzpatrick, 1997). נבו (2001) מגדיר הערכת בחינוך כ"פעולה של איסוף שיטתי של מידע הנוגע לטבעם של מושאי החינוך ולאיכותם", ואילו פטרמן (Fetterman, 1996) ו זימרמן (Zimmerman, 2000) מדגישים את תפקיד ההצעה (empowerment) שיש להערכתה בעת שהמבצע מקיים אותה בעצמו. תפיסה זו, המבוססת על גישת מחקר הפעולה, רואה במחקר המבוצע על הפרקטייה הזדמנות לפיתוח אישי ומקצועי תוך הגבה מידית לצרכים ולשינוי.

ניתן להבחין בין סוגים שונים של הערכת על פי יעדיה. **הערכת מסכמת** נעשית לאחר מעשה ומטרתה לבדוק את השגת המטרות שהוצבו מראש. **הערכת מעצבת** מתבצעת במהלך הפעולה ונועדה לשפר את מושא הערכת תוך הבלטת נקודות חולשה וחוזק, ולהציג המלצות לשינוי וליישום במהלך הפעולות (Patton, 1990). פיתוח והפעלה של תוכנית הם תהליך דינמי שמתקיימים בו שינויים רבים. כאשר התהליך מלווה בהערכתה, הוא נתון לביקורת ולבקרה עצם המעשה ולא רק בסופו, וכך ניתן להגביל עליו מידית ולהגדיל את האפקטיביות של הפעולות (ראו איור).

איור (Kutner et al., 1997)

Evaluation as part of an ongoing professional development process



דפim 41/ הערכת פנים מעצבת: פיתוח והערכת של תוכנית להתמחות בהוראת הדיסציפלינות

144

בדיקת איכותן של תכניות לפיתוח מקצועי

בבדיקה איכות של תכניות לפיתוח מקצועי ניתן להיעזר בהנחיות של הארגון לשיתוף לאומי למציאות ולאחוריות בהוראה (ארה"ב) National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching להמלצתם, ההיבטים שיש להתחשב בהם בהערכתה הם (NPEAT, 1998, 1998):

1. תהליכי הלמידה של הלומד, במיוחד זיהוי הבעיות בין מטרות הלמידה המוצחרות לתוצאות שהלומדים מציגים;
2. מידת השיתוף של המשתתפים בזיהוי הרכבים והמאוויים האישיים שלהם ופיתוח התנסיות למודיות התואמות צרכים אלה;
3. ההזדמנויות לפתרון שיתופי של בעיות;
4. מעקב המשכי הבוחן את מידת המשך הלמידה לאחר סיום התכנית;
5. מידת ההטמעה של הערכת הלומד בנסיבות שונות ובהסתמך על מקורות שונים;
6. מידת ההזדמנויות הניננת לקשר בין תאוריות וידע יישומי למעשה;
7. מידת קשר התכנית לпрактик שינוי כולל המוקד בשיפור הלמידה של הלומד.

וורת'ן וחוב' (Worthen et al., 1997, 1997) מציעים מודל אחר להערכת תכניות אימון ופיתוח מקצועי, שבו שלושה מוקדים:

1. זהות והגדירות - בדיקת ההגדירה של אוכלוסיות היעד, צרכיה ומטרות האימון שלה;
2. מודל האימון הנדרש - בירור הדרכים האופטימליות ללמידה עבור אוכלוסיות היעד, שביעות הרצון מהתכנית וכן איתור שינויים נדרשים על פי חווות הדעת של המשתתפים;
3. התוצאה של התכנית - זיהוי מידת היישום והתפוקה מהandler.

על יסוד המוקדים השונים להערכתה ניתן לנוקוט אסטרטגיות המגדירות את שיטת ההערכתה ואת מקומו של המעריך ביחס לאובייקט הנחקר. נזכיר את אלה הנוגעות לעניינו:

1. הערכת ממוקדות מטרות

טיילר פיתח את הגישה זו כבר בשנות הארבעים והחמישים של המאה העשרים (Tyler, 1949), והוא מקובלת גם כיום כגישה בסיסית להערכתה. לפי המודל של טיילר, על המתכננים להגדיר מראש את יודי התכנית, וההערכתה מכוונת לבדיקת השגת היעדים באמצעות הצעדים הבאים: (1) הצבת מטרות או יעדים רחבים; (2) מילוי המטרות; (3) הגדרת המטרות במושגים התנהגותיים; (4) הגדרת מetriks שבהם ניתן לצפות במטרות או ביעדים צפויים (performance assessment);

(5) פיתוח או בחירה של שיטות למדידה; (6) איסוף נתונים ביצוע; (7) השוואת נתונים הביצוע למטרות המוצחרות. מודל זה מבוסס על המסורת הפסיכומטרית למידה ולהישגים לימודים, והולם את גישת עיצוב ההתנהגות (bihaviorism), המדגישה מעקב אחר ממצאי ביצוע.

נבו (2001) מציע להתחשב בחמישת מרכיבים מרכזיים בהערכתה של פרויקטים חינוכיים: (1) הצגת השאלות במונחים מעשיים; (2) בחירה של כלי מדידה ושל הליכים לאיסוף נתונים; (3) דגימה; (4) בחירת שיטה לאיסוף נתונים; (5) קביעת לוח זמנים לישום. כאשר נמצא חוסר הלימה בין המטרות לביצוע, יש להכניס שינויים ולקיים מעגל הערכה חדש. הערכה זו יכולה להתבצע על ידי מעריך חיצוני או פנימי, הפועלים על פי קритריונים ומדדים שנקבעו מלבתחילה.

2. הערכה שאינה ממוקדת במטרות (goal-free evaluation)

בגישה פחות מובנית מציע סקריבן (Scriven, 1999) לקיים תהליך הערכה ללא יעדים מוגדרים מראש. גישה זו שוללת את הקודמת בטענה, כי יעדים מוגדרים מראש אינם אלא יעדים רטוריים, ורק לעיתים רוחקות הם משיגים את המטרות האמתיות או את השינוי המתוכנן. שינויים רבים אינם כוללים בתחום התכנון, והם מושגים כתוצאות נלוות (Worthern, Sanders, & Fitzpatrick, 1997). לעיתים דוקא יעדים שלא הוגדרו מראש הם המרכזיים בתכנית וחשיבותם ביוטר. גישת הערכה זו תורמת לפיתוח רגישות לתופעות בלתי צפויות או לכלה שהמתכננים לא כיוונו אליהן. הערכה זו צריכה להתבצע על ידי מעריכים חיצוניים שאינם מכירים את מטרות התכנית כפי שהוגדרו על ידי המתכננים, או על ידי מעריך שאינו מכוון למדידת איכות על פי מטרות מוצחרות מראש (Scriven, 1999).

3. הערכה בגישה מחקר פעולה

מחקר פעולה הוא פעילות מחקרית המבוססת על הנחה כי שיפור הפרק시스 מתרחש באמצעות תהליכי מחקר מחזורי המבוסס על תכנון, על יישום, על הערכה ועל תכנון מחדש. המודל שהציג קורט לוין לפני שנים רבות היה זה והוא מושך מאוד בקשר למכיריו מורים וחוקריו חינוך החל בשנות השמונים כאמצעי לטיפוח המחקר על ההוראה וכאמצעי לפיתוח מקצועי של אנשי חינוך (Dick, 1998; Elliott, 1991; Fetterman, 1996; Zuber-Skerritt, 1982). מתוך גישה זו צמח השילוב בין מחקר פעולה לבין הערכה. שילוב זה זכה לשם **הערכתה מעכימה** (Fetterman, 1996, 1998; Zimmerman, 2000) (empowerment evaluation). כמו קודמותיה, גם הערכה זו מיועדת לשיפור התהליך והתוצר, אך מדגישה את

מעורבות המבצע בתהליכי ההערכתה ואת פיתוח מילויו ויכולתו לפתרון בעיות המתעוררות במהלך הביצוע.

תהליכיים מעכינים עקרונית הם כאשרם מושגים שליטה, נגישות למקורות נדרשים והבנה ביקורתית של הסביבה החברתית. התהליך מעכינים אם הוא עוזר לאנשים לפתח מיומנויות לפתרון בעיות ולקבלת החלטות באופן עצמאי. תהליכיים מעכינים מתקיימים באופן שונה בرمאות השונות. לדוגמה, תהליכי מעכינים ליחוז עשו להתייחס למעורבות ארגונית וקהילה; תהליכי מעכינים ברמת הארגון עשוי לכלול מנחיות משתפת וקבלת החלטות, ותהליכי מעכינים ברמת הקהילה עשוי להתייחס לנגישות לamodel, לתקשורת ולמקורות קהילתיים (Zimmerman, 2000).

התוצר המוצפה מהערכתה זו הוא **תוצאות מעכינות** (*empowered outcomes*), וביטוין יכול להיות ברמת הפרט, הארגון או הקהילה.

תוצאות מעכינות מלמדות על הניסיון של היחיד להגיע לשילטה טובה... לגבי היחיד, התוצאות יכולו שליטה באירועים ייחודיים, במילויו ובהתנהגות פרו-אקטיבית. ברמת הארגון, התוצאות יצבעו על בסיס תקשורת, השגת אמצעים ומשאבים ומינוף מדיניות... ובהעצמה קהילתית, נחפש דרכים לקומו של פלורליזם, בסיס קואליציה ארגונית ונגישות למקורות מידע קהילתיים (שם).

הערכתה של המבצע היא אמצעי לפיתוח מומחיות מקצועית, חשיבה ביקורתית ויכולת ליזום שינויים ושיפורים. תהליכי שנבנה על יסוד מטרות מוגדרות מראש מחייב עיצוב קритריונים ברורים להערכתן של האובייקט הנבדק ותורם לבירור מكيف של המטרות ושל המדרדים לבדיקת השגתן. הבדיקה מאפשרת תיקון תקלות תוך כדי העשייה. בדיקה שמטרתה להיות משוחררת מkritriyonim מוגדרים מראש צריכה להסתמך על מידע בעל מבניות רופפת יותר (תהליכי רפלקטיביים, לדוגמה). שני המודלים, בהיותם מבוצעים על ידי המפתח, תורמים לרכיבת כלים לבקרה עצמית לאורץ החיים. הערכת זו מספקת משוב מיידי ומאפשרת לצמצם את הפער בין איסוף הנתונים לתגובה. בהערכתה כזו מעמד הצוות המקצועי (המנחה) משתנה ביחס לאוכלוסיית המידע, והוא תלוי בתהליכי המתפתח בין השותפים יותר מאשר בקביעות שנקבעו מראש (Fetterman, 1998). ההערכתה בגישה מחקר הפעולה אינה מגדירה את שיטת איסוף הנתונים, ועל כן היא יכולה להתבצע גם בגישה הרכומתית וגם בגישה האינטנסיבית. הגישה מגדירה את מעמדו של החוקר המעריך ביחס לאובייקט ההערכתה, ואילו האופן שבו יבחן האובייקט נתון לבחירת החוקר.

צוות התכנית בחר להעריך את התכנית עצמה בהתבסס על ההנחה שכז' יהיה ניתן להשbieח את התכנית ב邏輯ות וביעילות בהשוואה לתהליך הערכה שיבצע גורם חיוני. לפיכך מדובר בערכה בגישה מחקר פעולה. תפיסת הערכה מלכתחילה הייתה שהיא תלואה את תהליכי היפוי וההפעלה לשם תיעוד, בדיקה של מידת ההתאמה לצורכי המשתתפים ומידת שביעות הרצון מהתוצאות המתקיימת ועיצוב חדש תוך כדי קבלת המשוב (הערכתה עצמה). עד מהרה התברר שתהליכי היפוי וההפעלה הם תהליכי מורכבים, שימושים התבטים ודים מושגים הקשורים לקבלת החלטות בכל שלב ושלב, ועל כן תהליכי הערכה היה למעשה מקור לידע שנכלל בשיקולי הדעת בעת תהליכי קבלת ההחלטה. כמו כן, פיתוח התכנית לא התבסס על ידע מחקרי קודם, שכן לא נמצאו תכניות מתוחכמות דומות לקבוצות היעד הרלבנטיות. על כן בתהליכי הערכה היה צורך לבחון לא רק את שביעות הרצון של המשתתפים אלא גם את צורכיהם, את תפיסת הלמידה שלהם כסטודנטים מבוגרים וכמורים מכללות, את תפיסתם המקצועית ואת תפיסת המומחיות הנדרשת. קבוצות המתוחכמות הקטנות עוררו צורך להתייחס לכל משתתף באופן ייחודי, וזאת כדי להתאים ככל האפשר את הפעולות לצרכים ולרצונות. על כן תכיפות השימוש בשאלוני שביעות רצון כללים ירדה, משום ששאלונים אלה לא הניבו את הידע הנדרש (פיזור העמדות היה רחב מכדי לגבש דעה כוללת), והוגדל השימוש בבירור מكيف ומעמיק יותר של עמדות, מאווים וציפיות בדרך של מושבים פתוחים בכתב ובעלפה (כפי שיוסבר בפרק השיטות). כל מחוור לימוד הוסיף על המידע, מה שיש בפיתוח ההבנה הקשורה למאפייני המשתתפים, בעיצוב גישה לתכניות המתוחכמות, בגיבוש אסטרטגיות ההוראה ודרכי ניהול של דיאלוג המשוב עם המשתתפים.

התכנית להתחמות בהוראה של מורי דיסציפלינות במכללות להכשרת מורים

התכנית להתחמות בהוראה של מורי דיסציפלינות במכללות להכשרת מורים (תהמ"ד) נפתחה ביוזמת מכון מופ"ת (בית ספר למחקר ופיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות) באוקטובר 1999. בראש התכנית עמד פרופ' מנחם פינגולד ז"ל, מומחה להוראת המדעים מהטכניון, ולצדו פעל צוות של שלוש מנהhot המלמדות במכללות להכשרת מורים. התכנית יועדה לפיתוח מקצועם של מורים המלמדים את תחומי הדעת השונים במכללות.

התכנית נבנתה על יסוד הגדרה כוללת של צרכים, אף כי לא קדם לה מחקר המברר את הצרכים ואת המאפיינים של אוכלוסיית היעד (כפי שמצוים קווטנר וחוב', Kutner, 1980).

(Sherman, & Tibbets, 1997). צוות המתכננים התבסס על ידע אישי³, על היועצות במומחים מתחומי הקשרת מורים בארץ ובעולם וכן על מודל תכנית התמחות מקבילה שנועדה למדריכים פדגוגיים במכילות.⁴

בשלב מוקדם התבחר כי המושג "מורה דיגיטליינה במכילה להקשרת מורים" הוא מושג ייחודי למכילות בישראל. ככל הידוע לא קיימים בעולם מוסדות או קורסים בתחום הדעת, הייחודיים לפרחי ההוראה. לפיכך לא נמצא ידע עיוני ואמפירי באשר לתפקיד ההוראה של מורה הדיגיטלינה במכילה להקשרת מורים, ולא נוסח בסיס הידע הנוכחי למורים אלה בעבודתם (פיינגולד, ארנון, היימן, חייאלי ויפה, 2002). תכניות דומות שענינן פיתוח ההוראה באקדמיה עוסקות בדרך כלל בפיתוח סגל במוסדות מחקר ולא בהקשרת מורים (לדוגמה: Lanthan, Camblin, & Joseph, 2000; Pittas, 2000; Rowland et al., 1998; 2000). חסרונה של משנה סדרה בעניין ההכשרה של מורים מורים במכילות ומייעוט מחקרים העוסקים בתחום זה חייבו את הצוות לבזר תחילת את מאפייני אוכלוסיותה היעד ואת מהות הפיתוח המקצועי הנדרש. תפיסת התכנית ניזונה מגישתן של תכניות פיתוח מקצועית בהשכלה הגבוהה (כזכור קודם) והتبססה על תהליכי הלמידה של הלומד המבוגר (לדוגמה: Mancuso, 2001).

בתכנית נעשה שילוב בין המודל הטכנו-רצionario המתבסס על העשרה בתחומי הпедagogיה, ההוראה והלמידה לבין מודל ההתפתחות בדרך של פיתוח תכניות למורים וביצוע מחקר עצמי בגישה מחקר פעולה. פיתוח התכנית כלל תכנון, הפעלה ובדיקה שהתקיימו כמעט בו-זמנית, כשהתכוון מקדמים אך במעט את הביצוע. לפיכך הוכזה מקום רב לדיוון ביקורתית ולחוות דעת של הנוגעים בדבר (הצotta המנחה והמתמחים). תהליך זה הוביל לגיבוש מודל בעל ממדים עיוניים ומעשיים מוגדרים.

המחקר

מטרת המתקר

מטרת מחקר ההערכה הייתה לסייע למתקני התכנית לשפר אותה באמצעות הפקת נתונים מיידיים. לשם כך נבחנו: (1) המאפיינים של אוכלוסיותה היעד של התכנית וצורכי התמחות והפיתוח המקצועי שלה; (2) מידת ההתאמנה בין התכנים וסגנון הפעולות בתכנית לציפיות המשתתפים (שביעות רצון); (3) השפעת התכנית על משתתפיה.

3. כל חברי הסגל, למעט ראש התכנית, הם מורים במכילות להקשרת מורים.

4. תוכנית התמחות בראשות פרופ' זילברשטיין נפתחה קודם לכן במסגרת בית הספר למורי מורים של מכון מופ"ת.

השיטה

התכנית לוותה בהערכתה פנימית של חברי הצוות ומשתתפי התכנית, וזאת בהנחה שהמשתתפים הם שותפים בהגדרת צרכים והעדפות וביצוע ההתחמחות המבוקשת. צוות התכנית השתמש בו-זמןית בכל הערכה מגוונים שהותאמו לשאלות ולצרכים שונים. כל המשתתפי התכנית והצוות לוקחו חלק בתהליך זה.

המצאים מבוססים על חוות דעת תקופתיות (בשנה הראשונה חולקו שאלוני משוב אחת לחודש, לאחר מכן ירדה התכיפות לפעמיים בסמסטר) ועל תוצאות. המשתתפים התבקשו לענות על שאלות הנוגעות לתפישותיהם, לעמדותיהם ולציפיותיהם באשר למוחות הפיתוח המקצועני הנדרש וכן לדרג את שביעות הרצון מהתכנית. נתונים אלה התקבלו בדרך של שאלונים סגורים ושאלות פתוחות וכן בשיחות משוב. נוסף לכך בכל השיעורים התקיימו תצפיות בלתי מובנות (צוות התכנית נכח בכל שיעור כושאן או כמלמד).

צוות התכנית נמנע מבדיקת ההשפעה של התכנית באמצעות מדדי ביצוע בשל הקושי האטי הכרוך בהערכת עמידים, ועל כן התבבס על דיווח של המשתתפים. כאמור, ההערכתה מתיחסת לתקופת הפיתוח וההפעלה של התכנית בין השנים תש"ס-תשס"ג, ככלומר שלושת המחזוריים הראשונים של התכנית במלואם ומחצית התקופה של המחזור הרביעי.

ביסוס אמינות

מעורבותם של חברי הצוות בתכנון, בהוראה, בהדרכה ובהערכתה עלולה לעורר ספק באשר למידת האמינות של הנתונים ושל פרשנותם. אף כי בגישת המחקר האיקוטי ובמחקר פעולה אין עוסקים בחיפוש אחר אובייקטיביות, ההסתמכות על מספר רב של נתונים מקורות שונות שנאספו לאורך כל התקופה הנדונה מגילה את היכולת לקבל תמונה מקיפה ומאפשרת להביא קולות רבים. במחקר זה נעשה שימוש באמצעים המקבילים במחקר הפרשני: ריבוי מקורות מידע והצלבתם (טריאנגולציה) כמתואר בספרות המחקר (תיקוף באמצעות נחקרים, עמידים, תאורייה וכדומה) (Lincoln & Guba, 1985; Norris, 1997; Patton, 1990) כמו כן נעשה שימוש בנתונים כמוותיים אף כי מספרם קטן בשל מיעוט המשתתפים. קיימת המגבלה שחלק מהנתונים נרשמו על ידי הצוות המערוב (חוקרים מטערבים ומעורבים), אך ההקפדה הייתה על רישומים נאמנים ככל האפשר למקור וכמובן הסתמכות על רישום המשתתפים עצמם. במאמר זה מצוטטים דברים שאמרו או שכתבו המשתתפים כראיה לתוכנים שהמצאים מתיחסים אליהם.

ה משתתפים

הנתונים מבוססים על תשובות של 28 המשתתפים שלקחו חלק בתכנית במהלך שלושה מחזורי פעילות ועל תשובות חמישה חברים צוות שלימדו בתכנית במשך אותה תקופה. כל המשתתפים הם מורי מכללות להכשרת מורים בעלי ותק שבין שנים אחדות לשירות שנים.

ממצאים

המצאים יוצגו תחילה על פי המוקדים שהציעו וורת'רן, סנדרס ופייצטראיך (Worthern, Sanders, & Fitzpatrick, 1997) בנושאים: (א) זהות והגדירות; (ב) ציפיות מתכנית התמחות; (ג) צורת האימון הנדרש; (ד) אפקטיביות התכנית (השפעתה על המשתתפים ותועלתה). לאחר מכן יוצגו שינויים שהלו בתכנית במשך הפעלה המתואמת (ארבע שנים) בהשפעת המחקר המלאה וההבנות שהושגו תוך כדי תהליך הפעלה. לסיום יוצע מודל מודף המבוסס על ההתנסות הנוכחיית.

זהות והגדירות של אוכלוסיות היעד⁵

אוכלוסיות מורי הדיסציפלינות מכללות להכשרת מורים היא הטרוגנית ומגוונת מאוד, וכוללת מורים בעלי רקע שונה הן מבחינת השכלתם, הן מבחינת ניסיונם האקדמי והחינוכי והן מבחינת עיסוקם כמורים במכלה.⁶ ההכשרה של מורי המורים מגוונת גם היא. חלקם מורים לדיסציפלינה שצמחו בבתי ספר תוך שלמת לימודים לתארים מתקדמים, וחלקם צמחו באקדמיה והגיעו להוראה במכלה לאחר השלמת הלימודים ללא ניסיון בהוראה. חלק מהמשתתפים חסרו השכלה פדגוגית פורמלית, ואלה שהיו בעלי ידע זהה, רכשו אותו בעיקר בקשר להוראה בבית הספר. משום כך, תכנית הקורס אינה יכולה להיות מעוצבת כחליפה אחידה לכל המשתתפים.

5. לשם אפיון אוכלוסיות היעד של התכנית נעזרנו, בנוסף על אפיון משתתפי התכנית בפועל, גם בהיקרות הרחבת של חברי הצוות ושל המשתתפים עם המורים במכלה להכשרת מורים.

6. תכנית הלימודים בהכשרת מורים בנויה משני תחומיים עיקריים: דיסציפלינה הנלמדת למטרות הוראה (כגון: מתמטיקה, תקשורת, גאוגרפיה, היסטוריה) או לחופין מקצוע עזר או העשרה כללית למטרות השכלה כללית, כשרות למקצוע ההוראה, לפיתוח כישורים אקדמיים או כאידאולוגיה ערכית (סוציאולוגיה, פסיכולוגיה, יהדות, שפה זרה, תקשורת למורים שאינם מלמדים זאת וכו') (פינגולד ואחרים, 2002).

בדיעבד התברר כי המאפיין המשותף היחיד למשתתפי התכנית הוא היוטם מורים לדיסציפלינה, אף כי חלקם עוסקים גם בהדרכה פדגוגית.

העיסוק המקצועני של המשתתפים מגוון ביותר וגם הזרות המקצועית אינה אחידה. מורי מכללות שהיו מורים בבתי ספר או במכילה אימצו את ההוראה כמרכיב מרכזי בזרותם המקצועי. אלה שרכשו את הקשרים במוסדות אקדמיים (אוניברסיטאות) והתפתחו כחוקרים, התקשוゾהות את עצם (לפחות בתחילת) כמורים או כמורים. לפיכך מטרת הוצאות הייתה לעזור בגיבוש זורת מקצועית של מורי מורים תוך הדגשת השתנות השונות ולהבחין בין זורת של מרצה במכילה להכשרת מורים לבין זו של מרצה באוניברסיטה.

הziepiot מתכנית ההתמחות

על אף העובדה שהתכנית יועדה למורי דיסציפלינות חסרי הכשרה פדגוגית, הצטרפו אליה גם מורים ותיקים בעלי תעוזות והסמכה להוראה, דבר שגרם לגיוון בziepiot מהתכנית. המשתתפים ראו בה מקום לפיתוח כישורי ההוראה, הזדמנויות להתרענון, להעשרה רעיונית או לקידום הידע בתחום המחקר. חלקם ציינו את חשיבות רכישתה של תעודת ההסמכה להוראה (מרכיב השכר), ואחרים - את הזדמנויות לכינסה ללימודים תוארי אקדמי (שלישי).

בסיום הקורס הראשון התבקו המתמחים לנשח מחדש את ziepiotיהם אילו החלו את הקורס שנית, ולהשוו את הכתוב למסמך שנכתב בראשית השנה הראשונה ללימודיהם, לשם בדיקת השינוי שחל בהעדפות ובziepiot בין ראשית הקורס לסיוםו.
להלןziepiot משני המועדים:

בראשית הקורס

- (אני מצפה) שהקורס יעודד חשיבה על תהליכי ההוראה, סוגיות וקשיים המtauוררים במהלך ההוראה יULO לדיוון, כך שנגיע להבנה טוביה יותר של עקרונות המקצועי.
- מטרתי הייתה להבון יותר את הסטודנטים שלו. אני בא מדיסציפלינה מאוד מורכבת וכל הזמן אני צריך ללמידה עצמי.

בתום הקורס

- אני חייב להודות שלא באתי לקורס עם ziepiot ברורות בלבד משיפור ההוראה שלי, אבל לאחר שמיית הרצת מדריכי הקורס... התעוררו אצלי... ziepiot הבאות:
 - המשגה ברורה של המקצוע שבו אני עוסק;
 - שיפור יכולת שלי לרמות ידע שאטו באתי לקורס בתחום ההוראה;

- קיבל את התחושה של התמקצעות בתחום ההוראה (במקור אני מתחום הדעת ללא תעודת ההוראה);
- למדוד על גישות שונות ועדכניות בחינוך/הוראה/למידה;
- קיבל תעודת המוכרת לצורך צבירת גמולים וכו' ;
- הייתה מענין, מرتק ומחדי!
- שנים רבות למדתי במכלה ולא العليyi מעולם דברים על הכתב במאמר/מחקר. רוצה מאוד למדוד להפוך את הדברים כתובים ומסודרים, כך שאוכל לפרסם בעיתון המכלה שלי או בכתב עת מתאים.
- להכיר תאוריות: למידה, חשיבה וכו', להכיר מה קורה בעולם בהכשרה להוראה, להעשיר ולשפר את ההוראה שלנו כעוסקים בהכרה להוראה, להכיר כל סדנה שונים. הייתה מענין, מרטק, מأتגר ומגרה להמשיך ברמה של לימוד אינדיבידואלי...
- הרחבת הבסיס של טכניקות להדרכת אנשי הסגל אשר באחריותי לגבי בניהו תכנית לימודים ולגבי שיפור רמת ההוראה שלהם...
- ... לרכוש כלים הקשורים לדרך הוראה של מבוגרים (סטודנטים) במכלה...
- ... למדוד יותר על מחקר פועלה...

המתמחים צינו ציפיות שב uninias נתפסות כהתמחות בהוראה: השלים ידע חסר מתחום הפסיכולוגיה והפדגוגיה של הלמידה, לימוד דרכי הוראה מגוונות, שיפור יכולת להבין את הלומד ואת צרכיו (במיוחד בהתיחס לסטודנטים מבוגרים) וכן המשגה תאורתית ומחקרית של הידע הציבור. איש מהם, כמובן, לא ציפה להגדיל את הידע בתחום הדיסציפלינה שהוא מלמד. בבדיקות חוזרות נמצאו שינויים מעטים בציפיות במהלך הקורס. הרוב צינו כי ציפיותיהם התגשמו (ענין, התפתחות אישית, רענון) והציגו שלא שיירדו עד כמה המפגש עם עמיתים להוראה יהיה חשוב ומשמעותי. בתחילת הקורס עלו הצהרות מעורפלות, כגון: "רצון להתפתח, למדוד ולהתעניין", ואילו בסיום חל מיקוד ברור במחות ההתמחות בכיוון של העמקת החשיבה על ההוראה, כולל אסטרטגיות ההוראה, שיפור ניהול צוות, כתיבת תכניות לימודים והעמקת הידע לביצוע מחקר בחינוך בהיבט יישומי (כחוקרים וכמורים המנחים תלמידים). הצורך בשיח ובחלפת דעתות עם עמיתים עליה בבירור בכל קבוצה. ככל שחלף הזמן וגדלה האינטימיות בקבוצה, החלו המשתתפים לייחס חשיבות רבה יותר לקיום השיח הפנימי, להחלפת ידע ודעת, לתמייה ולביקורת הדדית. בכל קבוצה התפתחה תחושת אינטימיות שתרמה לאפשרויות אלה, כפי שציינו מתמחים:

- אני לא מחותט את המרצים מהחוץ. אנחנו מლמים את אותה אוכלוסייה יעד וכולנו נתקלים בכל מיני שאלות ובעיות וכולנו מומחים גם אם אין לנו תעודת ההוראה. חשבתי (צריך) יותר להעלות בעיות אמיתיות בהוראה המשותפות לכלם, וכל פעם למקד משחו ולמדוד ביחיד.

- ההפריה שקיימת בתוך הקבוצה היא הדבר המשמעותי ביותר. יותר מכל המרצים. לקחת את השיעור של ח' בסטרוונסקי ולימדי אותו בדיסוננס קוגניטיבי... (בקורס) יש הזדמנות ללמידה אחד מהשני ולעשות משהו אינטראקטיבי.
- הדינום בין האנשים (המתמחים) יותר מאשרם. בסדנה לומדים ביחד על דברים. כשבוגרים העשרה זה טוב פעמיים ... צריך ליצור יותר דינומים פנימיים. אם הייתי מכשירה מורים אני מביאה אותם לבעה, וمبקשת מהם לפטור אותה. ממצאים אלה השפיעו על תפיסת התכנית ועל אופי הפעולות. ככל שהחלק הזמן עלה חשיבותו של המשוב הדדי בין הלומדים לבין עצמם ובין הלומדים לצוות לשם הבנת הרכבים והציפיות וכתהליך בניית מומחיות ומעצים.

צורת האימון החדש

- תכנית הקורס מבוססת על הרצאות, על סדנאות ועל דינונים בנושאים פדגוגיים שונים (גישה למידה, אנדרוגניה, שיטות הוראה והערכתה). בתגובה לבקשת מתמחים נוספים נושאים שונים על פי הרכבים שעלו בקבוצה (עבודות צוות במכלה, שילוב בין צוותים). מנהלי הקורס לימדו נושאים שהתמחו בהם ועזרו במרצים חיצוניים להרחבת הנושאים הנלמדים. המשתתפים עצם לימדו נושאים שבתחום התמחותם אשר רלוונטיים לנלמד בקורס. על יסוד ההגדרה כי התכנית מיועדת לפתח את המומחיות בהוראה בכלל ובהוראת תחום הדעת בפרט, הוגדרו לתכנית ארבעה מוקדי ידע פדגוגיים: תאוריות למידה, שיטות הוראה (ובכלל זה גם פיתוח כישורי הוראה), דרכים לתוכנו למידים וגישות להערכתה. מוקד נוסף עסק בקידום המחקר האישי של המתמחים. ליווי הקורס בהערכתה חשף חוות דעת והשפיע על התוכנו (הוספה או החסירה של נושאים ושל מרצים והרחבת הדין בין עמיתים). הרצון להיענות לצרכים שהעלו המשתתפים הקשה על המתכננים לפתח מדיניות איחודית בגלל הרקע השונה של המשתתפים וסגנונות הלמידה השונים שלהם. בתגובה המשתתפים ניתנו להבחן בקומפטנטיות מקצועית בתחום הדעת, בהכרת הערך העצמי, ביכולת לשנות בתהליכי הלמידה האישיים ובעצמאות, המתאימים למורים מבוגרים.
- היו הרבה הרצאות שלא נגעו ישירות לעבודתי ולקחתי מהן הרבה מאוד: תפיסות עולם, ידע, ראייה מכיוון אחר.
 - כמדריכה פדגוגית ראתי שיעור במוסיקה ומיד עשית את החיבורים שלנו לתחומים שונים שייעשרו את ההכשרה של התלמידה. צריך יותר לנצל את העבודה שיש כאן יותר מדיסציפלינה אחת ואפשר לעשות אשכולות של תחומיים.
 - (אני) לא צריכה שיגידו לי איך מלמדים מורים. אני לוקחת מהרבה מקומות (נושאים והריצאות).

הנושאים שהתעניינו בהם המשתתפים היו מגוונים: הקשר בין חינוך לדמוקרטיה, מאפייני הלומד המבוגר, הוראה בין-תחומיות ושיילוב בין דיסציפלינות בהוראה, פיתוח תהליכי רפלקטיביים או הכוונה עצמית של הלומד, תאוריות בפסיכולוגיה במישרין בתחום הלמידה, גיון בשיטות הוראה, דרכים חלופיות להערכת הישגים וכן היכרות עם מכלולות שונות להכשרת מורים.

הפער בין המתוכן לבין העדפות המתמחים נגע בעיקר לבקשת המתמחים להציג תכנים יישומיים ופחות תכנים תאורטיים ולהרחיב את הטיפול בשיפור ההוראה בפועל. גם לוצאות הייתה ביקורת על התכנית, בעיקר בנוגע לקשיי קבל תמונה קוגניטיבית של **תכנים הלימודים**:

עד כה המרצים שנבחרו היו מאוד מוצלחים ולכן הקורס זוכה להצלחה מרובה. כיוון שהתחומים בהם הקורס עוסק הם בסך הכל די חופפים, הרי לא נוצרת תחושה של כאוס במהלך הזמן, להפך, המרצים פעמים רבות משלימים אחד את דברי השני וגורמים לתחושה של שלמות מרובת פנים. בחלוקת מהמקרים נוצר הרושם כאילו התזמון מאד מדויק ומדובר אולם ההפר הוא הנכון, התזמון ספרונטי, והתוצאה הטובה יוצאה באופן מקרי.

אפקטיביות התכנית

בדיקת אפקטיביות התכנית מבוססת גם היא על עדות המתמחים ועל ההשפעה שהם מייחדים לששתפות בתכנית על עבודתם המקצועית. תיקוף לדברים שנאמרו בשיחות משוב התקבל גם באמצעות שאלונים ועדויות של תוכרים שהציגו בוגרי התכנית באירועים שונים (כנסים מקצועיים, לדוגמה).

אפקטיביות מבחינת התרומה להתפתחות המקצועית

התפתחות המקצועית של המתמחים במהלך התקופה בוודאי אינה תלולה רק בתכנית. לשם בחינת ההתפתחות המקצועית של המתמחים לא הופעלו אמצעים הנחוגים במחקר העריכה מסורתיים (כגון: מדדי ביצוע, בדיקת שינוי בעמדות ובדפוסי חשיבה), משום היחס ההמוני בין הוצאות לבין המתמחים הנטאנסים בעמיטים ולא כאובייקטיבים למחקר. דיווח אישי של המתמחים החליף לצורך זה את מדדי הביצוע כאמצעי לאבחן ההתפתחות מקצועית בקריטריון רלוונטיים. היה שלא התקיים כל דיון על ציוני התמחות צפויים (למעט עיסוק בפיתוח מיוויניות ספציפיות, כגון כישורי הוראה והמשגת ידע צבור בתהליך מחקרי ובכתיבת תוכניות לימודים), הממצאים המוצגים כאן מבוססים על הגדרות של המשתתפים.

פיתוח רגשות ללמידה

אחד הקריטריונים המקבילים לציון התפתחות מקצועית נוגעים ליכולתו של המורה להתמקד בצורכי הלומד ולא בחומר שעליו למד. חלק מה משתתפים העידו שהם עוניים לקריטריון זה. בעקבות ההשתתפות בקורס (וחתבוננות ביקורתית בעבודתם) העידו משתתפים אלה כי חל שינוי ביחסם לסטודנטים (התחשבות בהם והבנת צורכיהם) ובמשקל המchioס לחומר הנלמד. אחד המתמחים סיפר:

בריאון הקבלה נשאלתי מה אני מתחפש בקורס ונזכרתי שכשאני הייתה מורה צעיר ומלא לhatt והייתה לי תחושה מוזרה בכיתה, בחדר המורים שאלת מורה: "איך אתה מרגיש בתור מורה"? היא אמרה לי: "ובוא הזמן שאתה תבין אותם (את הסטודנטים)...". מטרתני הייתה להבין יותר את הסטודנטים שלי. אני בא מדיסציפלינה מאוד מורכבת וכל הזמן אני צריך ללמידה עצמי. אז שאני בקורס זה עולה בקרשצ'נו. מה שאני חש במשמעותו הוא משפט בקונטקט. מבחינת המרצים, יש דברים שעוזרו לאorgan את המחשבה, להבין את הסטודנטים ואת הילדים שלי יותר טוב..."

בסוף הסמסטר השלישי ללימודים ציין מתמחה אחר:

עicker ההשפעה על עובdotyi נוגעת למחקר הפעולה. אני מעביר השנה קורס בנושא דמוקרטיה שבו אני מתבסס על תאוריית חברתיות. בקורס אני מנהל התכתבות עם התלמידים. הדבר גורם לי להתמקד בקורס, להתלבט בשאלות כמו מידת האפקטיביות, והאסטרטגייה ממוקדת ומתוחכמת. לסטודנטים (עליהם חדשנים) מאוד קשה. אני מאוד מגיב ומקשיב לסטודנטים... השינוי הוא במיקוד של המורה בתלמידים, בעניין שלי בהם ולא רק בחומר.

בסיום שנת הלימודים השנייה ציינו מתמחות:

- (תרומת הקורס הייתה ביכולת לחשב על ההוראה, למחדך נקודות לתיקון, לשינוי, להבין יותר את תלמידי).
- (תרומת הקורס הייתה בפיתוח) מודעות להיבטים של ההוראה ושל התפיסה שלי את עצמי כמורה; מודעות ורגשות לתלמיד הסטודנט שמלוי.
- ... להיות יותר קשובה כלפי הסטודנטים במכלה...

פיתוח זהות מקצועית ופיתוח מסוגלות עצמית גבוהה

במהלך הקורס התקיימו דיונים רבים הנוגעים למשמעות ההוראה במכלה להכשרת מורים. עקב לכך חל שינוי בתפיסה זהות המקצועית של חלק מה משתתפים. אלה ציינו כי פיתחו יכולת להפנים וליחסם עקרונות הוראיים וחינוכיים מתוך תאוריית שלמדו. בסוף השנה השנייה ללימודים (תשס"א) סיפרה אחת המתמחות על שינויים שחלו בעובdotha במהלך התקופה:

לא יודעת מה מהשינויים הוא תוצאה של הקורס, של הלימודים באוניברסיטה או של התפתחות אישית אחרת. (אני) מסכמת את השינויים בראשי התיבות מק"ה:
מ - מחקר - המחקר המדעי הפוזיטיביסטי נחשב בעיני המחברת הטוב. הייתה בעלת התייחסות דיכוטומית למחקר ולמדע. שינוי בולט זה יש לי ביחס למחקר. היום אני מכירה בערך של המחקר האיקוני.

ק - קונסטרוקטיביזם - התבשלתי בשנה האחרונות, להכנס לכיתה ולתפוס מקום בצד ולהסתכל על הסטודנטים. בחוברת שכתבת עם (שם) על כתיבה בסביבה מתוקשבת בא ידי ביטוי מקומו של הסטודנט בתהילך. בסוף כל ייחוד אני מבקשת מהסטודנטים רפלקציה ותיעוד של תהליך הלמידה. פיתחת מודעות להיבטים הדידקטיים שבתקיד של הוראה.

ה - הוראה - עד היום התבחשתי להשתיכות לسطוּס המורה וכל הזמן תיארתי את עצמי בדרך של מרצה או סטוּס אחר. היום (אני) פחות מכחישה תוך התייחסות לכך שאין חשיבות למה שאינו מלמדת אלא שיכת לעולם ההוראה. שינוי המיקוד בהישג התלמידים ולא בהישג המורה. لكن (אני) מבצעת אתם תהליכי רפלקטיביים ומתקדמת בקשיים של הסטודנטים.

ניתן לראות כי הזיהות המקצועית של מורה מומחה נתפסת כמיוזג של כמה מוקדים: מומחיות בהוראה עצמה הנשענת על תפיסת הלמידה הקונסטרוקטיביסטית והtabונות ביקורתית חוקרת בעשייה המקצועית. גם בנוגע לפיתוחمسؤولות עצמית התייחסו המתמחים להיבטים אחדים. חלקם ציינו את תרומות ההתמכחות לתஹשות المسؤولות האקדמית בכך שהם מוכנים לנוקוט צעד מעשי כדי לפנות ללימודיו תואר שלישי. אחרים דנו בפיתוח הזיהות של מורה-חוקר:

- ההשתתפות בקורס אפשרה לי בכלל להתחיל לחשב על דוקטורט ורק בשיטת מחקר פועלה. אני יודעת שאיני יכולה לבצע מחקר בשיטה אחרת, זה מדובר אליו, והעובדה שעשיתי מחקר כאן נותנת לי את הכוח והתuzeה לחשב על כך לעתיד.
- אני מלמדת שנים רבות (28 שנים בהוראה) ותמיד תפости את עצמי כמורה. כל הזמן רק נתתי ולאלקח לעצמי דבר. לא חשבתי מעולם שהידע שלי הוא משחו שיש להתגאות בו או שהוא משמעותי חז' מאשר להבהיר ידע לתלמידים. אני מאוד מתחרבת למחקר פועלה ומגבשת היום לעצמי את השאלות איפה אני המורה, החוקרת, אני ולא הם. מקווה שתור מספר שנים נוכל לראות גם פרסומים שלי בעיתונים מדיעים...
- אני אישית התבוחתי ונעשיתי מורה-חוקר הודות לקורס... למדתי לא להסתפק באמירת רעיונות אלא גם להעלותם על הכתב...
- רכשתי יותר ביטחון בהוראה. הרחבתי את השימוש בדרכי הוראה לא פורמליות.

גיון בשיטות ההוראה

תכנית הקורס לפיתוח מקצוענו נועדה, פרט לפיתוח העמדת המקצועית, גם להעシリ את שיטות ההוראה של המתמחים כחלק מיכולתם לבחור באמצעות אמצעים שונים על מנת לטפח במידה משמעותית אצל הלומד. באחת משיחות הסיקום סיפרו מתמחות:

- ... העמדה הבסיסית שלי הייתה שהרצאה היא השיטה הטובה ביותר ל传הברה של חומר לימוד. לאחר ששמעתי את ייש' החלוטי לנשות ולאמצ' הורה בקבוצות, זה שינה את דרך ההוראה בעיקר בהיבט הגיון. האוריינטציה שלי של מורה דיסציפלינרית מאוד חזקה. העיסוק באוריינטציה של מורי הדיסציפלינה ושל מורי המסלול במכינות פתחה את הפתח להיות יותר קשובה כלפי הסטודנטים במכילה.
- לבאורה לא קיבלנו דבריהם ישירים להוראה במכילה, אבל בעקבות הקורס הזה גרם לשינוי ההוראה (בגלל הדוגמה האישית). זה הרבה יותר מאשר לפני הרצאות תיאורטיות. למדתי שיטות למידה והוראה שונות... למדתי טרמינולוגיה חדשה, זרגון מקצועי, למדתי דרכי הוראה חדשות.
- (הוסףתי ידע) בתכנון וביצוע הרכה.

פיתוח היכולת הרפלקטיבית

מרבית מסמכיו המשוב ושיחות המשוב בקורס עסקו בצורה זו או אחרת בדיזונים רפלקטיביים של המתמחים. חלקם ציינו זאת בשיחות המשוב, למשל:

- (פיתוח) יכולת להשתמש ברפלקציה בין אם בהוראה ובין אם לאו, כדי לנתח סיטואציות בהן אני נמצא וכייד אני מגיבה בהן.

מבין התגבותות הנוגעת להתבוננות הפנימית, ציין אחד המתמחים שינוי שחל בעמדתו כלפי מהות הפיתוח המקצועי. לדבריו, במשמעות שכתב ביום הראשון לקורס על ציפיותו מהקורס, משתקף כי כתב אותו מורה שאינו לו ספקות הנוגעים לרמת ההוראה שלו, והוא מփש דרך להעלות את רמת ההוראה של הסטודנטים ושל המורים במסלול שהוא אחראי לו. בסיום הקורס, כאשר התבקש לחזוץ על ציפיותו מהקורס לו היה מתחילה אותו מחדש, ציין כי הפיתוח המקצועי שהוא רוצה בו מתקדם יותר בעצמו. כשהשווה בין שני המסמכים ראה כי:

החז' השתנה מבחן פנימה, ואם היה מתחיל מחדש את הקורס היה מצפה להרחב את הידע שלו, ללמוד יותר על המתרחש בחינוך, בתכניות עתידיות ובעצמו להשתנות ולהשתפר... הייתה מצפה ללמידה במסגרת שיעור לעמיטים פעמים מספר כדי לקבל משוב וביקורת.

הרחבת ידע כללי וענין

מתמחים אחדים ציינו כי ההשתתפות בקורס הייתה עבורה מקור ללימוד חידושים בשיטות הוראה (במיוחד בשילוב טכנולוגיות מתקדמות) וכן הזדמנויות לעסוק מחדש בהוראה, לאחר שהחלו לחוש בשחיקה.

- הקורס פתח בשביבי "דלותות" של קוגניציה שמצוון הונחתי. לדעתי, מורה טוב חייב להיות בעל עניין רחב, אבל נסיבות החיים תורמות לאיכות המחשבה, לתכנים של הקורסים שאדם מלמד. כל אחד מהצורות הקבוע, איש-איש בתחומו, עורר בי חדש עניין וסקרנות אינטלקטואלית שבשנים האחרונות היו רדומים. לדעתי זו תרומה חשובה ביותר.
- (התכוית) תרמה להבנת מכלול הבעיות בתחום אשר קודם לא הייתה מודעת להן או חשתה בהן באופן אינטואיטיבי.
- בז'רגון שלי הרבה מילים שלא היו קיימות. בשיעור הראשון של אוניברסיטת ירושלים שמעתי את (שם מרצח) מדברת על מחקרים בחינוך. חשבתי, מה זה הקשוש הזה? היה לי קשה לשמעו את זה. אני מנסה לעשות רפלקציה על מה שעברנו. לא הייתה מסוגלת לדבר כאן על מה שאנו עושים. ההרצאות היו מאוד חשובות.
- (התרומה היא ב)חומר הנוגע לתחומיים שאני עוסק בהם, כמו פרופ' ח', שיטות DIDKTIC וגישות בחינוך ... יותר מהכל - הפריה במפגש עם קבוצת עמיתים בעלי רמה...

השפעה של ביצוע מתקר אישוי על התפתחות המקצועית

כזכור, חלק בלתי נפרד מההתמחות היה על המשתתפים לעורוך מחקר העוסק בהתמודדות עם דילמה מתחום עבודות ההוראה. עדיפות ניתנה למחקר פעולה, אף כי אלה שהתקשו לאמץ גישה זו יכולו לבחור בגישה אחרת, ובלבך שתשרה את המשגת הידע הצבור של המורה החוקר. הסתבר כי מחקר בגישת מחקר פעולה ומחקר איקוטני הוא תחום חדש למרבית המתמחים (משמעותם חניכי האסכולה הפוזיטיביסטית או בשל חוסר ניסיון במחקר בכלל). לפיכך היה צורך להקדיש זמן ניכר בתכנית ללימוד התפיסה והmethodologies הנוגעות במחקר זהה. כשליש מפעילות הקורס הוקדשה לכך. למורות העיסוק הנרבב יחסית בתחום, חשבו חלק מהמתמחים כי יש להוסיף ולהרחיבו. ראוי לציין כי איש לא פקפק בדבר חשיבות העיסוק במחקר כחלק מהഫיתוח המקצועי, אך חלקם הביעו קושי גדול בביוזן המחקר עצמו. חלק קטן מהמתמחים לא השלימו אותו אף על פי שעשו את רוב הדרכן כדי להוציא אותו לפועל. המתמחים שבכל זאת השלימו את המחקר העידו על שינוי שחל בගישתם למחקר יישומי ולמחקר איקוטני. בין אלה שהציגו את השינוי היו כאלה שפרקפו תחילתה בחשיבות הנושא. המתמחים ציינו כי למחקר שעשו יש השפעה ישירה על הוראותם ועל הפיתוח המקצועיונלי שלהם. חלקם אמרו שלמחקר הייתה תרומה

ליוכלתם להכיר טוב יותר את הלומד, להיות חשוב יותר לצרכיו. אצל אחרים חל שינוי בעמדת הבסיסית כלפי זהותם המקצועית כמורים חוקרים. יש ציינו העצמה אישית בתחום המחקר, היכולת את תחושת المسؤولות והחשיבות בפיתוח מחקר אישי ובהדרcht הסטודנטים במחקר בוחינוך. לדוגמה:

- במסגרת מחקר הפעולה שערכתי קיימי התכתבות עם תלמידי זו שינוי ממשמעותית את גישתי הן למקצוע והן לתלמידים. מקשו של השינוי בחידוד הריגשות של לזרכיהם ולנושא העניין שלהם.
- מחקר פועלה בהחלט מתאים למטרות. הדיוון הקבוצתי מעודד את החשיבה על, וגורם לפיתוח משמעותית יותר יכולת לבצע מחקר פועלה תוך כדי הפעלה.

חלק מהמשתתפים ציינו כי הם עדים וחובבים במונחים של מחקר כמוותי, אך שכנוו בתועלת של מחקר איקוטני יישומי, במיוחד לאחר ששמעו את עמיתיהם מדוחים על המחקר ועל ממצאו. תגובה מסוימת נשמעה מספר מועט ביותר של משתתפים, ציינו כי למרות העניין והתועלת שהם מכירים בנושא, אין הם מעוניינים להקדיש לכך זמן. כאמור, ההשלמה עם הפרדיגמה האיקוטנית קשה לחניכי אסכולת הפרדיגמה הפוזיטיביסטית. הקושי נזוץ בתפיסת סובייקטיביות הנتونים וחוסר יומרה להכללה, הנטפסים כחסרי משמעות וצדוק (את מי זה מעוניין מה אני חשב?). התנסות והדגמות של מחקרים שביצעו העמיטים ערערו במקצת את ההתנגדות, כפי שעולה מדבריהם של מתמחות בתום הקורס:

- הנושא שלמדתי ממנו יותר מכל וראיתי שיש עוד הרבה מה ללמידה - במחקר פועלה... למדתי המון כאשר אנשים שאלו. יש הרבה מה לקחת מהרבה אנשים וליב זה מאוד תורם. הייתה צריכה להתרגל לרעיון מחקר הפעלה. לא תמיד התחושה אחרי שיעור כזו (היתה) כל כך נוחה. הנושא חדש. אם היו מזעימים אותי כך בהתחלה הייתי בורחת... אם היוינו מתחילה את הטיפול במחקר איקוטי (יותר מוקדם). הייתה צריכה להתחיל יותר בטוח בדברים אחרים ולא להתחיל מההתחלתה.
- המחקר קידם את העבודה שלי באופןמשמעותי ביותר. בעבר רأיתי את המתמחות שלי כمفחתת תכניות לימודים ומבצעת אותן. המחקר נראה לי חסר חשיבות. הוצרך לבצע מחקר תוך כדי פיתוח ויישום של תחום חדש חשף בפניי את יכולת להתמודד עם קשיים ביחסם התהיליך ולקדם במקביל את העשייה. כמו כן אני מרגישה שנפתחו בפניי דלתות רבות והשאלה היא איך דלת פתוחה...

נציין כי השפעות ציינו המתמחים היו בעיקר בתחום קידום المسؤولות העצמית ופחות בתחום הפסיכוגרפיה הביקורתית. את השפעת המחקר לטוווח ארוך ניתן היה לראות בשימוש שעשו המתמחים במידע זה בתום ההתמחות. חלק ניכר מהם הצינו

את מחקריהם בכנסים מקומיים ובין-לאומיים בארץ ו בחו"ל, ואף ציינו בפני הוצאות את תרומת ההשתנסות בקורס כגורם מעודד, מגש זהות מקצועית של מורה-חוקר. משתתפים אחרים ממשיכים את העיסוק בתחום המחבר במסגרת לימודים לתארים מתקדמים או במסגרת פיתוח של תכניות לימודים במכלה.

шибועות רצון מהתכנית

שיעור משוב ושאלונים תקופתיים העידו על שיבועות רצון גבוהה של המשתתפים מהתכנית. בשאלון שהועבר בתום שנת הלימודים השנייה, שבחן גם העדפות בתכנים ובפעילות, קשה היה לגלוות העדפות מובהקות בנושאים הנלמדים. המתמחים התעניינו בעיקר בתחוםים יישומיים הקשורים להוראה במכלה ופחות בתחוםים תאורטיים. בין הנושאים שזכו לתמיכה גבוהה היו הוראת עמיתים, ביצוע מחקר אישי והציגו בפני העמיתים וכן לימוד מגוון של שיטות הוראה ותכנון לימודים במכלה. תכניות הלימודים של בית הספר ושל מערכת החינוך הממלכתית, שהן עיקר עניינו של המורה ושל הסטודנט להוראה, תופסות את המקום השני. להלן ציטוטים אחדים:

- ניכר בקורס שהושקע מאמץ בארגונו. חלון של הרצאות היה מעוניין במיוחד וחילקו חשיבותן הייתה בעצם העלאת הנושא, אך לא בדרך ההוראה. כמו כן נוצרה בקורס אוירה לימודית תומכת הן מצד המתמחים בו והן מצד הוצאות שהנו נעים מאוד ופתוחות לביקורת.
- למehrha הפלא, למורות שעיסוקו שונה במהותו מעסוק יתר חברי הקבוצה, ההרכב המגוון של הקבוצה... והאוירה הנעימה בקבוצה הוסיף הרבה לעניין שיש לי בתכנית לימודים זו.
- נהנתי מכל המפגשים למעט הרצאות של (שם המרצה). הנושאים שנבחרו היו מעוניינים מאוד והוא עברו על ידי מרצים מעולים...
- בכלל, הקורס והפעילות מתרקים ומארגנים האוירה מצוינת. בנוסף, חברי הוצאות חשובים לביעות או להצעות וכוכבים לעוזר, ועל כך הגיעו לכל המאגרנים שבחים, במיוחד שככל אלה נדרים במקומותינו...
- באופן כללי אני מאוד שמחה שהצטרפתי לקורס ואני מרגישה שפתחתי אשנבים לתחומיים ונושאים מקצועיים מאוד מעוניינים. אני מצפה בשםחה לימי חמישי, למורות הקושי הלוגיסטי (המרקח הגאוגרפי) והכספי שהנשיאה לת"א דורשת ממני... אני ממש מתפעלת מהבחירה האנושי-מקצועית שהצליחתם לגייס למפגשים שלנו. כולם (בהסתיגות מסוימת [שם המרצה]) הוכיחו ידע עמוק בתחום שעליו הרצוי, יכולת דיבור מצוינת, פתיחות והתייחסות טובה אלינו, וכל מפגש עם כל אחד מהם היה

מצוין... נראה לי, שאתם משקיעים הרבה אנרגיות מנטליות ופיסיות בקורס שלנו... הדבר ניכר בארגון הזמן שלנו, בעמידה בלוח הזמנים המתוכנן לכל נושא, בהתייחסות אל השאלות וההשגות העולות במהלך הדינמיות וההרצאות ובאזור הקשובה שלכם אלינו. אני מודה לכם על כל אלה ומczęה להמשך אפילו טוב יותר.

בתשובה לשאלת: אילו תרומות שאין נוגעות ישירות להוראה היו לתוכנית מבחינה? אמרו המתמחים:

- הכרת אנשים מדיסציפלינות חדשות אחרות, חשיבה על ההוראה מנוקדות מבט נוספת.
- המפגש עם עמיתיים ממכללות שונות היה מרתך.
- פיתוח חשיבה, העשרה בנושאים מגוונים, סיפוק והנאה.
- המפגש השבועי עם קבוצת עמיתים (חכמים וסימפטים) גרמה לי הנאה מרובה.
- למורות שעסקתי במחקר פולה גם קודם אני קיבלתי הזדמנויות לחדד את מיומנותי/ הבנתי. הת�රתי מהפגש עם הקבוצה.

השפעת ההערכה על התוכנית שינויים במהלך יישום התוכנית

כאמור, יישום התוכנית ובקרה על היישום היו חלק בלתי נפרד מהתהליך הפיתוח, שכן תשובות המתמחים והצotta היו מקור מידע חשוב להעדרות ולצריכים של אוכלוסיית היעד. בראשית דרכה נסמכה התוכנית בעיקר על מומחים חיצוניים. תופעה זו התמתנה עם הזמן בעקבות הפיכת המתמחים לקהילה לומדים שימושית במידה מסו��טה. בתכנון הראשוני לא נלקח בחשבון צורך זה. משנתברר כי חלק מהמומחים קיבלו תשובות צוננות (בשל אי-יכולת ההוראה, חוסר הרלוונטיות של הנושא או הצורך בדיונים פנימיים), הוחלט לצמצם את חלקם ולהגדיל את תרומת הצotta והמתמחים לדיוונים ולהרצאות. במקביל נעשתה בחירה של התכנים הנדונים על פי הצריכים שהוברו. לצורך השוואה, בתחילת כשיישים שלישים מההרצאות נישאו על ידי מרצים אורחים ובהמשך חלקם ירד לכדי שליש.

שינויים בתוכנית הלימודים

הנושאים שבhem עסקה תוכנית הלימודים לאורך השנים שנסקרו היו דומים אך לא זרים. ההבדלים נבעו מחוות דעת המתמחים, מה צורך לשלב בין מחזורי הלומדים (חיסכון בಗל גודל הקבוצות וה צורך בהפריה הדידית) וכן בעקבות שינוי בהרכב

הצאות שהוביל למומחיות אחרת.⁷ כך הלהקה והتبססה תפיסת העובדה בمعالגים מקבילים (כהגדרת חברת הצאות נ"א), כאשר שיקולי הדעת בהפעלת פעילות זו או אחרת זוכים גם הם לניתוח ולביקורת תוך שמירה על שקייפות מקסימלית בתהליך בניית הקורס ובשיקולי הדעת המופעלים.

בתכנון התכנית היו שתי מגמות ה poking; הרצון להתחשב בדעת המתמחים חייב גמישות ובניה של פעילות תוך כדי הפעלה, ואילו הצורך להביא תכנית מגובשת כ"חוזה עבودה" חייב תכנון מראש שאינו מתחשב בצריכים ספונטניים. נסיבות אלה יצרו בראשית הדרך תחושה של חוסר התחשבות בדעת המשתתפים. במרוצת הזמן נמצא פתרון מובנה בדרך של השארת חלקים פתוחים בתוך התכנית הכלכלת, וכן ניתן מקום מובנה יותר למעורבות המשתלמים בתכנון. ראוי לציין כי חלק מהמשתתפים פירשו זאת כחוסר בהירות במטרות התכנית.

ההבדל בין העדפות שונות על פי סוגנו למידה אישי והפער בין אוכלוסיות היעד המתוכנת לקורס (מתמחים חסרי הכשרה פדגוגית) לבין המתמחים בפועל הביאו לשינויים בצריכים ובתכנים. הטרוגניות המתמחים בכל הנוגע לידע המוקדם בתחום ההוראה והפדגוגיה הקשו נקיטת עדשה חד-משמעות בפעילויות זו או אחרת. הליווי המתמיד של הקורס בהערכת שימוש גם הוא מודל מודגמים, כפי שצין אחד המתמחים: "היהתי מצפה ללמידה שיטות מתוחכמות (sneaky methods) של חשוב... על מנת להשתמש בהן כדי להפעיל אותן אצלם".

דיון וסיכום

"הבחן לפראקטיקה הטובה ביותר הוא אם הוא המודל הטוב ביותר כי אם הוא עובד היבט בהקשרו" (Mancuso, 2001). בתכנית הלימודים של התהמ"ז חלו שינויים שנבעו בחלוקת מהפער בין הצפוי לבין הנתונים הלהקה למעשה (הרכבת אוכלוסיות היעד, גודל הקבוצות) וחלוקת מהתפתחות התפיסה של חברי הצוות באשר לתהליכי ההתמחות הנדרש. ההערכתה שלילוותה את הפיתוח אפשרה למקד את השינויים ולהתאים את התכנית לצרכים. תוכנית הלימודים בפועל הייתה תוצאה של מיזוג בין התכנון המוקדם לבין הלקחים המופקים במהלך הפעלה. שיחות משוב אפשרו להציג צרכים ותובנות שלא היו צפויים מראש, וכך ניתן היה להתחשב בהם מידית.

7. לדוגמה, בעקבות שינוי בהרכב הצוות התווסף העיסוק בשיפור כישורי הנחיה וההוראה. עיסוק זה הוביל בדיון כבעל חשיבות גבוהה מאוד.

מודל מומלץ לתוכנית התמחות בהוראה למורים דיסציפליניות במכינות להכשרת מורים

לאור הניסיון שנצבר בהפעלת התכנית בתקופה הנדונה, ניתן לסכם עקרונות מרכזיים של בסיסם ראוי לבנות מסגרת של התמחות כזו בהתחשב באוכלוסייה היעד הייחודית (מורים מכינות להכשרת מורים).

- **פיתוח זהות מקצועית של מורה בהשכלה הגבוהה תוך הדגשת ההוראה במכילה**
זהות מקצועית זו כוללת התייחסות לומד המבוגר (андרגוגיה) במובן מהלומד הצעיר (פדגוגיה). זהות של איש מקצוע מומחה בתחום הדעת שהוא מלמד, שהיא בעלת גוון ייחודי המתחשב בכך שהتلמיד אמור להיות מורה ועל כן מורה המורים משמש מודל להוראה.
- **פיתוח חשיבה ביקורתית על ההוראה**
החשיבה על ההוראה צריכה להיות הנו בהיבטים פילוסופיים (ההוראה כפרקטיקה מוסידית וחברתנית) וכן בהיבטים יישומיים של הפרקטיקה של היחיד.
- **פיתוח רגשות לומד ולרוכביו**
מורים המורים צריכים לפתח מודעות לצרכים שונים של תלמידים (כולל תלמידים בעלי צרכים מיוחדים) ולהיות מiomנים לשלב זאת בהוראה ובהערכת ההישגים הלימודיים.
- **שיפור וגיון בשיטות ההוראה**
כפועל יוצא מהסעיף הקודם וכדי שהסטודנטים להוראה יחוו הוראה טובה, מורה המורים צריך לגונן את דרכי ההוראה שלו. על כן עליו ללמידה ולשפר את איכות כישורי ההוראה שלו (כגון הכנת פרזנטציה וחומר למידה).
- **פיתוח ידע ומיומנות לחקור את הפרקטיקה**
חלק בלתי נפרד מההתפתחות המקצועית ארוכת הטוח מbasס על רכישת כלים ומיומנויות לבקרה עצמית, בין אם מבוססת רפלקציה ובין אם חקירה עצמית שיטית יותר. היכולת זו צריכה לעבור במודע גם אל התלמידים.
- **עיזוז פעילות של עיבוד ידע צבור וдиון משותף עם עמיתים בסוגיות מקצועיות**
המורה בהשכלה הגבוהה, ובעיקר מורים דיסציפליניות במכינות, מתפקידים בבודדים שאינם משתיכים לקהילת עמיתים. מפגש בקבוצת עמיתים הוא מקור להעשרה, ללמידה ולהפריה הדידית, והוא חשוב ביותר לייצרת מסוגות עצימות גבוהות יותר.
- **עבודה בمعالגים מקבילים**
עבודה בمعالגים מקבילים מציגה את העבודה שההוראה והתלמיד בתכנית מהוות מודל להוראה וללמידה במכילה. משום כך הפעולות המתיקימת בתכנית משמשת מוקד לניתוח ולבקרה. כך גם הוראת צוות התכנית עומדת לביקורת

ולדיון בוגר לשיקולי הדעת בתכנון ייחידת הוראה. דיון זה מדגים ומאפשר התנסות בתהליך שראוי היה לקיימו גם במקללה בין המרצה לסטודנטים שלו.

• **התחשבות בצורכי המשתתפים**

חלק בלתי נפרד מתכניות ההתמחות צריך להתחשב בכך שבכל קבוצה קיימים צרכים מגוונים של המשתתפים. על כן יש להשאיר מקום להבעת דעה, לביקורת ולהיענות לצרכים של המשתתפים בתכנון הפעילות באופן מובנה.

הרשימה שלעיל מעידה על כך שבתכנית ההתמחות הנוכחית קיימים למשה שני מוקדים עיקריים: האחד - **פיתוח מקצועי של איש הסגל כפרט**, והאחר - **פיתוח ההוראה**. השלמת שני מוקדים אלה נעשית באמצעות המחקר, ויחד הם מהווים ציר שסביבו נבנתה תכנית הקורס, עם העשרה ונגיעה בתחומים מודגמים. אופי הפעולות המועמדת הוא שילוב בין עובדה סדנאית בקבוצה ודינונים לעיבוד ידע חיצוני ועובדה טיוטוריאלית בפתרונות אישיות או באמצעות תקשורת אלקטטרונית.

בשילובת תכניות פיתוח מקצועי שפורסמו על ידי NPEAT (1998) לתכניות התהמ"ז עולה התאמה חלקית, שמקורה ככל הנראה בהבדלים הקיימים בין קהלי היעד:

1. מיקוד בנימוח תהיליכי למידה של הלומד וזיהוי פערים בין מטרות למידה מוצחרות לתוצאות של תלמידים מציגים - בתהמ"ז עיקר הדגש הוא בلمידת מבוגרים תוך התייחסות לסטודנטים שבמקללה ובהתחשב באוכלוסייה היעד הישירה של התכנית (מורים המורים).
2. שיתוף המורים בזיהוי צרכים אישיים ופיתוח התנסויות לימודיות توאמות - הערכה קבועה של צרכים ומואווים והטאה מתמדת אליהם. בהיותם קהילת לומדים, המתמחים עצם הם מקור לידע וחברים בקשרים לאולטם.
3. פתרון בעיות שיתופי - עיקרון זה ממושך בתכנית בעיקר בתחום פיתוח כישורי ההוראה (כדיון משותף) או באמצעות הצגת מקרים ביוזמת המשתתף או כחלק מחקר אישי. לא מתקיים תהיליך של פתרון בעיות מתוך הדעת של ההוראה, משום תחומי הדעת השונים שהמתמחים עוסקים בהם.
4. המשכיות ומעקב אחר המשך למידה - היבט זה חסר באופן ממוסד וモבנה בתכנית. אם הוא קיים, הוא מבוסס על מפגשים אקראיים או על הייעוץ אישית. היבט זה מתקיים בתכניות המקבילות לתהמ"ז.
5. הטמעה של הרכבת הישגים של הלומד בגישה שונות ובהסתמך על מקורות שונים - תהיליך זה תפיס מקום עיקרי יותר ויוטר במרוצת פיתוח התכנית. אף כי קיימות תרבויות הרכה שונות באקדמיה ובבתי הספר, המשתתפים נחשפים לתחומי

- החלופות בהערכתה, ומתקיים דיון הנו בחשיבות הנושא הנו בקשר המשלים שבין תפיסות ההוראה לתפיסות ההערכתה.
6. יצירת הזדמנויות לקשר בין תאוריות וידע יישומי למעשה - הקישור בין תאוריה לפרטיקה נדרש ככל מקרה ובכל זמן. ההתחשבות והשימוש במידע הציבור של מורי המורים ו קישורו לידע פדגוגי תאורטי חיצוני הוא מרכיב חשוב באופי המשימות המוצעות בתכנית ובמיוחד במחקר האישי.
 7. קישור לתהליך שינוי כולל הממוקד בשיפור הלמידה של הלומד - היבט זה, כמו הקודם, הוא העיקרי במחקר האישי של המשתתפים על עבודתם וכן בניתוח הדדי של שיעורים שהמתמחים מקיימים בקבוצת הלמידה.
- לモתר לצין, כי מומלץ ככל מקרה שתכניות לפיתוח מקצועי, ובמיוחד אלה הנמצאות בשלב הפיתוח, ילוו בהערכתה פנימית או חיצונית כדי שתהליכי הפיתוח יוכל להיענות במידה מסוימת לצרכים של אוכלוסיית היעד. חשיבות תהליכי זה בתכנית הנדונה הייתה רבה עוד יותר בשל הצורך לאפיין את צורכי ההתמחות של קהל היעד הרלוונטי, שהגדרכם בעת הפעלה השתנתה מהצפויה בטרםימוש התכנית.
- לסיכום נציין, כי חלק הארי של התכנים נמצאו מעניינים ומתאים בעיני המשתתפים (למקרה, ההוראה, הערכת ותכנון ללימודים), אך חלו שינויים בדררכי ההוראה ובמעמד המתמחים כשותפים לתכנון ולהוראה. מרכיב חשוב בתכנית, שעוצמתו לא נצפתה מראש, היה הרצון של המתמחים להתחלק בחוויות ובירוד עם עמיתיהם לצורך תמייה והיועצות. חשוב מתמיד אפשר להתחשב בבריאות ובחווות הדעת. את התהייחסות לחשיבות התכנית ולהשפעתה על המשתתפים סיכם אחד מהם במילים: "אני סבור שהקורס היה צריך להיות שלב חיוני בהתפתחות המקצועית של מי שמתעד למד במוסדות על-תיכוניים".

אין לנו אלא ל��ות, שמעצבים המדיניות ומורי המכילות יכירו בכך ובתועלתו שאפשר להפיק ממפגש מקצועי ולימודי כזה, שיכל לא רק לעזור לפרט להתמודד עם דילמות, כי אם לשפר את יכולות ההוראה ברמת הארגון כולם.

ביבליוגרפיה

- גובר, נ' (1997). הכשרת המורים והשתלמותם ברוח החינוך הביקורתי. *עינויים בחינוך*, 2(2), 109-127.
- היימן, ר' (2004). מורה-חוקך: שני כובעים לאחד או שני כובעים שהם אחד? מחקר, ההוראה וההתפתחות מקצועית במחקר פועלה. *דפים*, 37, 96-117.

חטיבה, נ' (2001). ההוראה האוניברסיטאית, הערכטה ומודלים חלופיים לשיפורה. בתוך: א' יוגב, ר' שפירא וד' חן (עורכים), *החינוך לkrאת המאה העשרים ואחת*. (עמ' 459-447). תל-אביב: רמות.

נבו, ד' (2001). הוראה בית ספרית, דיאלוג לשיפור בית ספר. ابن יהודה: RCS. פייןגולד, מ', ארנון, נ', היימן, ר', יהיאל, ת' ויפה, ל' (2002). *לימוד התחמות בהוראה הדיסציפלינית, דו"ח סיכום פעילות תש"ס-תשס"א*. תל-אביב: מכון מופ"ת.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In: P. D. Pearson & A. Iran-Nejad (Eds.), *Review of Research in Education*, (Vol. 24, pp. 251-307). Washington, DC: American Educational Research Association.

Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6-11.

Dick, B. (1998). *Action research and evaluation*. A paper prepared for the on-line conference on "Innovations in Evaluation and Program Development", ARIA Associates.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Bristol, PA: Open University Press.

Fetterman, D. M. (1996). Empowerment evaluation: An introduction to theory and practice. In: D. M. Fetterman, S. J. Kaftarian, A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability* (pp. 3-46). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fetterman, D. M. (1998). Empowerment evaluation and the internet: A synergistic relationship. *Current Issues in Education* [On-line], 1(4).

Retrieved December, 7, 2003, from
<http://cie.ed.asu.edu/volumel/number4/>

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-946.

Kember, D., & McKay, J. (1996). Action research into the quality of student learning: A paradigm for faculty development. *The Journal of Higher Education*, 67(5), 528-554.

Kutner, M., Sherman, R., & Tibbetts, J. (1997). *Evaluating professional development: A framework for adult education*. A Publication of Building Professional Development Partnerships for Adult Educators Project PRO-

- NET, U.S. Department of Education Division of Adult Education and Literacy.
- Lanthan, D., Camblin, Jr., & Joseph, A. (2000). Steger rethinking faculty development. *Higher Education*, 39, 1-18.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Louie B. Y., Drevdahl, D. J., Purdy, J. M., & Stackman, R. W. (2003). Advancing the scholarship of teaching through collaborative self-study. *The Journal of Higher Education*, 74(2), 150-171.
- Mancuso, S. (2001). Adult-centered practices: Benchmarking study in higher education. *Innovative Higher Education*, 25(3), 165-181.
- Norris, N. (1997). Error, bias and validity in qualitative research. *Educational Action Research*, 5(1), 172-176.
- NSTA Position Statement (1990). *The role of research in science teaching*. Available online: <http://www.nsta.org/159&id=30>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park London: Sage Publications.
- Pittas, P. A. (2000). A model program from the perspective of faculty development. *Innovative Higher Education*, 25(2), 97-110.
- Rowland, S., Byron, C., Furedi, F., Padfield, N., Smyth, T. (1998). Turning Academics into Teachers? *Teaching in Higher Education*, 3(2), 133-141.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In: R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Scriven, M. (1999). The nature of evaluation part ii: Training. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(12). Retrieved December, 7, 2003 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=12>
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago.
- Wearmouth, J., Edwards, G., & Richmond, R., (2000) Teachers' professional development to support inclusive practices. *Journal of In-Service Education*, 26(1), 49-61.
- Webb, G., & Murphy, D. (2000). Organisational approaches to staff development to support teaching and learning. *Teacher Development*, 4(1), 15-29.

- Winch, C., & Foreman-Peck, L. (2000). Teacher professionalism, educational aims and action research: The evolution of policy in the United Kingdom. *Teacher Development*, 4(2), 165-176
- Worthern, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program evaluation, alternative approach to practical guidelines*. New York: Addison Wesley Longman.
- Zeichner, K. M. (2001). *Teacher research as a professional development activity for P-12 educators*. Paper presented at the Keynote presentation on the Virtual Conference "Opening Gates in Teacher Education", held on the 12-14 February, Mofet Institute, Israel.
Available online: http://vcisrael.macam.ac.il/site/eng/show_file.asp?propid_key=2fi&subject=ks&page=people
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of Analysis. In: J. Rappaport & E. Seldman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-78). New York: Plenum.
- Zuber-Skerritt, O. (1982). *Action research in higher education*. London: Kogan.