

## מבט השוואתי על דגמי שותפות אקדמיה-שדה המתקיימים במוסדות אקדמיים להכשרת מורים: תפיסות של בעלי תפקידים מהאקדמיה ומהשדה<sup>1</sup>

אורית אבידב-אונוגר, יעל גרינשטיין, עדית ליבנה, חיים שקד, דניאל ניקריטין

### תקציר

אתגר מרכזי בהכשרת מורים הוא מציאת איזון בשותפות בין האקדמיה לבין השדה, כולל פיתוח מודלים שיממשו שותפות זו. מטרת המחקר הנוכחי היא לאפיין את שלושת דגמי השותפות המתקיימים במוסדות האקדמיים - המודל המסורתי, המודל אקדמיה-כיתה והמודל הקליני-ממוקד שדה. המחקר התבסס על 45 ראיונות עם בעלי תפקידים בהכשרה (מנהלי תוכניות הכשרה, מדריכים פדגוגיים ומורים מאמנים) ב-15 מכללות ואוניברסיטאות שבהן התוכניות פועלות, ובבתי ספר הקולטים את הסטודנטים להוראה. במסגרת הממצאים מוגדרת מהות השותפות, ומוצגות החולשות והעוצמות בכל אחד משלושת הדגמים. נמצאו הבדלים בין המודלים הנוגעים להגדרות התפקיד של המורה המאמן, למערכת היחסים בין הסטודנט להוראה לבין המורה המאמן, לתרומת ההתנסות המעשית לסטודנט להוראה וכן לזיקה בין הידע התאורטי לידע המעשי. נוסף על כך, עלו יתרונות וחסרונות בכל אחד מהמודלים הקשורים להיקף המרכיב ההתנסותי, לחיבורים בין השדה למוסד המכשיר ולתפקיד מנהל בית הספר בהכשרה. הממצאים מצביעים על הצורך במעבר למודל שהדגש שלו הוא קליני יותר, וכן על תרומת הקשר בין בעלי התפקידים השונים להצלחת ההכשרה להוראה.

**מילות מפתח:** הכשרה קלינית, הכשרת מורים, מורים מאמנים, שותפות אקדמיה-שדה

### מבוא

תהליכי השותפות בין האקדמיה לשדה הפכו בשנים האחרונות למרכזיים בתחומים שונים, ובהם תחומי חינוך והוראה במוסדות ההכשרה (זילברשטיין ואח', 2006; Straub & Ehmke, 2021; White et al., 2022). ממחקרים עולה כי האופן שבו סטודנטים להוראה הלומדים באקדמיה מבצעים את תהליכי הלמידה בשדה בתקופת הכשרתם להוראה, הוא קריטי להצלחתם העתידית כמורים (המר, 2017; סלמאן ודניאל-סעד, 2013; Goldrick et al., 2012). קיימים דגמים שונים של שותפויות בין המוסדות האקדמיים המכשירים מורים (מכללות ואוניברסיטאות) לבין השדה, כלומר בתי הספר וגני הילדים (Ingersoll et al., 2014; Leventhal et al., 2020). השפעת תוכניות הליווי של הסטודנטים להוראה, שהם משתתפים בהן כחלק מעבודתם המעשית,

מהותית להצלחתם (Carver & Feiman-Nemser, 2009). מחקרים מראים כי השתתפות של פרחי הוראה בתהליכי הכשרה שקיימת בהם שותפות אפקטיבית בין האקדמיה לשדה, משפיעה עליהם באופן חיובי כמורים לעתיד (Ingersoll & Strong, 2011). מהמחקר הנוכחי עולה כי תוכניות הליווי של הסטודנטים בשדה החינוכי משפיעות באופן חיובי על כמה גורמים, ביניהם מחויבותו של המורה החדש למערכת (ובכלל זה שימור מורים), תהליכי ההשתלבות שלו בכיתה וגם הישגי התלמידים (Ingersoll et al., 2014).

בישראל משרד החינוך מעודד בשנים האחרונות את המוסדות האקדמיים לפתח קשרי אקדמיה-שדה כחלק מתהליכי ההכשרה להוראה (זילברשטיין ואח', 2006). כך למשל נכתב במסמך מדיניות של משרד החינוך לפתיחת שנת הלימודים תש"פ (2019): "אנו מאמינים שרק באמצעות שותפות הדוקה בין הגורמים השונים המעורבים בהכשרת סטודנטים לחינוך ולהוראה ובקליטתם של הבוגרים במערכת החינוך נוכל ליצור סינרגיה שתקדם הן את המערכת והן את עובדי ההוראה כולם". כיוון שהשותפות בין האקדמיה לבין השדה חיונית להצלחת תהליכי הכשרת מורים לעתיד, חשוב לבחון את המודלים השונים ולהצביע על מאפייניהם בזיקה לשותפות זו. מטרת מחקר זה היא לאפיין את שלושת דגמי השותפות המתקיימים במוסדות האקדמיים - המודל המסורתי, המודל אקדמיה-כיתה והמודל הקליני-מוקד שדה - ולהגדיר את מהות השותפות ואת החולשות והעוצמות בכל אחד מהדגמים. מטרה זו תושג דרך בחינת תפיסותיהם של בעלי תפקידים במוסדות להכשרת מורים ובשדה ההוראה.

## סקירת ספרות

הכשרה להוראה כשלב ראשון בהתפתחות המקצועית של מורים (Auton et al., 2002) כוללת כיום רצף קוהרנטי של שלושה שלבים: שלב ראשון של הכשרה להוראה, שלב שני של התמחות בהוראה ושלב שלישי של פיתוח מקצועי של מורים (נגר, 2013). השלב הראשון שאנו עוסקים בו במחקר זה, מתייחס לסטודנטים לחינוך המכונים גם פרחי הוראה או סטודנטים להוראה (pre-service teachers). בחינה של תוכניות להכשרה להוראה במדינות המערביות מצביעה על הבדלים ניכרים ביניהן (שפרלינג, 2017). בק (2014) מתאר את ההבדלים בין תוכניות אלו כך:

חלקן נערכות באוניברסיטאות או במכללות. חלקן מתבצעות על ידי ארגונים אחרים, מחוזות חינוך ואפילו בתי-ספר. אחדות מהתוכניות להכשרת מורים ארוכות במיוחד ואחרות קצרות במיוחד. חלקן מיועדות לבוגרי בית ספר תיכון, ואחרות מכשירות רק בעלי תארים אקדמיים. חלקן מתנהלות כתוכניות עצמאיות, אחרות מהוות רכיב בתוך תוכנית לימודים כוללת. בנוסף, חלקן מציעות הכשרה טרום תפקידית ואילו אחרות מכילות רכיב משמעותי של הכשרה תוך תפקידית. (עמ' 6)

בק ממשיך עוד ומצביע על הבדלים נוספים ביחס לדרישות הקבלה והסיום, לאופני ההערכה לתוכניות הלימודים, לדרכי ולסביבות ההוראה ואף למורים המלמדים.

בדומה לאתגרים בהכשרת מורים ברחבי העולם (Cochran-Smith & Villegas, 2016) גם בישראל ההכשרה להוראה מתמודדת לאורך השנים עם שינויים מהותיים במערכת החינוך, במערכת ההשכלה הגבוהה ובחברה, שחייבו אותה להשתנות במקביל (Weinberger & Donitsa-Schmidt, 2016). שינויים אלה כוללים בעיקר את תהליך האקדמיזציה של המכללות לחינוך בשנות השמונים, שלא הוביל לשינוי המצופה בהרכב החברתי והחינוכי של הסטודנטים; הם כוללים גם את מהפכת המכללות בשנות התשעים, שהרחיבה את הנגישות לתואר ראשון בכלל ובקרב אוכלוסיות מוחלשות בפרט, והציבה את ההכשרה להוראה אל מול תחרות קשה; הם כוללים גם את הפגיעה המתמשכת לאורך השנים במעמד המורים, המתבטאת בין היתר בקושי של המכללות לחינוך למשוך אליהן סטודנטים, אשר יצר מחסור במורים המתגבר בהדרגה (קלויר ואח', 2009). בעבודת מחקר מקיפה על תהליכי ההכשרה להוראה באוניברסיטאות בישראל, רמות (2020) מצביעה על הצורך להכיר בשונות בין המוסדות השונים להכשרה ולהתאים את ההכשרה לסוג המוסד. היא מדגישה את החשיבות בשיתוף מלא של המוסדות האקדמיים ובתי הספר בקבלת החלטות הקשורות להכשרת מורים, על מנת להבין את הצרכים המקומיים שעל ההכשרה למלא.

ועדות שונות שבחנו לאורך השנים את נושא הכשרת המורים, התייחסו למרכזיות של ההתנסות המעשית בתהליך ההכשרה ולחשיבות של הרחבתה (בן-פרץ, 2001; ועדת אריאב, 2006; ועדת דברת, 2005; ועדת ודמני-ענבר, 2020). מחקרים נוספים שבחנו את ההתנסות המעשית בשדה, הדגישו את חשיבות השותפות עם בתי ספר לעיצוב זהות מקצועית של מורים (מרגולין, 2010). עם זאת, הם ציינו את המורכבות ביישומה ובהרחבתה תוך דגש גם על ההבחנות בין הכשרה באוניברסיטאות לעומת המכללות (לידור ואח', 2013). מורכבות זו באה לידי ביטוי גם במעבר של המכללות האקדמיות להוראה לתקצוב הוועדה לתכנון ותקצוב (מבקר המדינה, 2019). ניתן לראות בהחלטות הוועדות השונות, כמו גם בשינויים שהוצעו לאורך כמה עשורים הנוגעים להכשרת מורים, את החשיבות במרכיב ההתנסות המעשית בשדה ואת הפיכתה ההדרגתית לקלינית.

#### הבחנה בין מודלים שונים של התנסות מעשית

ההתנסות במסגרת ההכשרה להוראה באה לידי ביטוי בכמה מודלים המתבססים על הנחות יסוד שונות באשר למהות ההוראה ולדמות המורה הרצוי, ומאפייניהם ועקרונותיהם מובחנים (בק, 2014). הספרות התאורטית והמחקרית מצביעה על כמה הבחנות בין מודלים אלה. אנו נתמקד כאמור בהבחנה המתייחסת למידת השותפות בין האקדמיה לשדה (Ridley et al., 2005), או במילים אחרות למידת השותפות של כל המעורבים בהתנסות: המוסדות האקדמיים האחראים להכשרה להוראה, כלומר בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות והמכללות לחינוך (המדריכים הפדגוגיים), בתי הספר שהיא מתקיימת בהם (המורים המאמנים) וכמובן הסטודנטים לחינוך (זילברשטיין ואח', 2005).

לפי סקירת ספרות שנערכה לאחרונה (Leventhal et al., 2020), קיימים שלושה מודלים מרכזיים להתנסות מעשית בהכשרת מורים בישראל: (1) מודל מסורתי, שלפיו פרחי הוראה

מבלים יום בשבוע (שש שעות) בתרגול הוראה בבית הספר, כשמנחה פדגוגי מבצע תצפיות על תפקודם בכיתה ונותן להם משוב מספר פעמים לאורך השנה. רוב התרגול הוא למעשה חיקוי של פעולות המורה בכיתה ומעט הזדמנויות ללמד באופן פעיל בכיתה. כמו כן אין קשר הדוק בין הנלמד במוסד להשכלה גבוהה לבין ההתנסות בין כותלי בית הספר; (2) מודל של התפתחות מקצועית בבית הספר (Professional Development School - PDS), שבו יש שיתוף פעולה הדוק בין המוסד להשכלה גבוהה לבין בית הספר. נוסף על כך, פרחי ההוראה מקבלים הזדמנויות להתנסות באופן פעיל בהוראה בבתי ספר נבחרים במקביל ללימודיהם; (3) מודל של אקדמיה-כיתה, שבו פרחי ההוראה עוברים התנסות אינטנסיבית בבית הספר שלושה ימים בשבוע ומלמדים בכיתות בשיתוף עם המורה המאמן.

לפי חלוקה זו ניתן לראות במודל המעשי המסורתי מודל של שולייאות (להבי, 2009), הנשען על שותפות חלקית ומוגבלת שמאופיינת בהשפעה רחבה של המורה המאמן על המתכשרים להוראה (אריאב ועמנואל, 2003; זילברשטיין ואח', 2009). במודל זה יש התייחסות מפורטת להתנסות המעשית (ועדת אריאב, 2006), אך גבולותיה מתמקדים בקשר בין הסטודנט לבין המורה המכשיר שהוא החונך, ופחות מתרחבים ביחס לשותפויות נוספות או לפרקי זמן רחבים יותר של שהייה בבית הספר כשדה. גם בדוח ועדת סם ויינברג (2015) מופיעה ביקורת על היעדר נגישות של חברי סגל באוניברסיטאות כאקדמיה לבתי הספר כשדה ועל פרקי הזמן המצומצמים שבהם סטודנטים נחשפים לתהליכי חינוך והוראה ממשיים בשטח. מגבלות אלה של המודל הובילו לדגם של התפתחות מקצועית (Professional Development School - PDS), שפותח בהדרגה בישראל ובעולם (משכית ומברך, 2013; Mule, 2006; Blaik Hourani & Litz, 2019), וממקם חלק נרחב מההתנסות בתוך בתי הספר. על פי מודל זה, חשיפת המתכשרים להוראה לבית הספר על מגוון בעלי התפקידים שבו היא רבה יותר. על בסיס ה-PDS וכחלק ממודל השותפות-עמיתות התפתח בשנים 2015-2016 דגם בשם אקדמיה-כיתה.<sup>2</sup> סטודנטים לחינוך בשנת הלימודים השלישית חוברים למורים מאמנים מנוסים, מלמדים יחד באופן פעיל וכך רוכשים את הניסיון הדרוש להם (Nissim & Naifeld, 2018). גם השותפות בין האקדמיה לשדה מתחזקת באמצעות ההוראה בצמד (Co-Teaching) בכיתות של המורים המאמנים ובזכות המעורבות של הסטודנטים לחינוך בפעילויות כיתתיות ובית-ספריות נוספות (שני ואח', 2015; Assadi & Murad, 2017). תהליך שהפך מרכזי בדגמים אלה הוא התחזקותה של חשיבות החונכות. הליווי הצמוד של מורה ותיק יותר הוא בסיס ודרך להעברת מסרים מדור לדור, פרקטיקות, תפיסות, אידאות, רעיונות וערכים בתחומים מגוונים (שץ-אופנהיימר, 2021). כך גם עולה החשיבות של תמיכה ושל תהליך הכשרה למורים החונכים. הקשר הנוצר בין המורים החונכים לבין הסטודנטים מהווה גשר ושותפות בין האקדמיה לבין השדה.

2 לפירוט על אודות דגם זה, ראו גיליון 55 של ביטאון מכון מופ"ת שהוקדש לו.

הערכה מקיפה שביצעה ראמ"ה (2018) הצביעה על כמה חולשות של דגם אקדמיה-כיתה, ובעיקר עומס על הסטודנטים לחינוך לנוכח התאמה חלקית בין המוסדות האקדמיים לבתי הספר, צורך בשיתוף רב יותר של הסטודנטים בתכנון השיעורים ואי-בהירות באשר למעורבות הנדרשת מהמדריכים הפדגוגיים. ההוראה בצמד נתפסת בעיני המדריכים הפדגוגיים, המורים המאמנים והסטודנטים לחינוך כמורכבת בפני עצמה וכמובילה לעיתים לקשיים ואף לעימותים (Bashan & Holsblat, 2012). עם זאת, עלתה בבירור שביעות רצון מדגם זה ומתרומותיו החשובות לכל המעורבים בו (ראמ"ה, 2018). ממצאים ראשוניים על ההתנסות הקלינית בכלל ועל דגם זה בפרט מעידים על היתרונות הטמונים בו בהשוואה למודל המסורתי ואף למודל ה-PDS (משרד החינוך ומכון מופ"ת, 2018), כמו העמקת ההיכרות עם בתי הספר ועם תוכניות הלימודים ויצירת תחושות של שייכות, מעורבות ואחריות (רונון ואח', 2021). ממצאים אלה מצביעים על החשיבות בפיתוח מודל שיביא לידי ביטוי את הרחבת מרכיבי ההתנסות הקלינית בהשוואה לשני המודלים האחרים.

#### פיתוח מודל התנסותי קליני הממוקד בשדה

שותפות אקדמיה-שדה שהתפתחה בעשורים האחרונים בשדה החינוך, מחזקת את מיצובם של בתי הספר בתהליכי הכשרת מורים כשדה פעולה המהווה מרחב פורה ומשמעותי להתנסויות מעשיות שהדגש הקליני בהן הוא מרכזי. השימוש במושג "הכשרה קלינית" התחזק בשנים האחרונות בתחומי החינוך בהקבלה לתהליכי הכשרה ברפואה ובסיעוד, שבהם בתי החולים משמשים כשדות שמתבצעת בהם הכשרה מעשית מקיפה (Becher & Lefstein, 2020; McLean & Davies et al., 2015). ביטוי להתחזקות המשמעות הקלינית של ההכשרה ניתן למצוא במתווה החדש של הכשרת מורים חדשים (ועדת ודמני-ענבר, 2020), שבו ניתן דגש על בניית תוכניות הכשרה להוראה המתאפיינות בלכידות ובשילוב בין רכיבי ליבת ההכשרה בתחומי הדיסציפלינה, החינוך, ההוראה וההכשרה הקלינית. לצד ההתמקדות בידע לימודי, חינוכי ופדגוגי, מיוחסת חשיבות לחיזוק ניכר של המחקר ולהקניית מיומנויות מחקריות במהלך ההכשרה. ההכשרה הקלינית נתפסת כבסיסו של תהליך ההכשרה, והיא כוללת מעורבות רבה של סטודנטים במסלולי ההכשרה בחיי בית הספר על כל היבטיהם (ועדת ודמני-ענבר, 2020). משמעות הרחבת מתחילת התואר האקדמי ובמתן תו איכות של עמיתי אקדמיה לבתי ספר להכשרת מורים שבהם ההכשרה הקלינית מתבצעת בדומה לזו הנהוגה בבתי חולים אוניברסיטאיים. המתווה המוצע נשען על עקרונות תאורטיים המדגישים התנסות קלינית-מבוססת מחקר (research-informed clinical practice), שבה מתקיימת הדדיות ברמה גבוהה בין ידע תאורטי לבין ידע מעשי-יישומי (Burn & Mutton, 2015), דרך ביצוע חקר המדגיש מאפייני יצירתיות, אנליזה וסינתזה, סקרנות ושיפוט. מחקרים נוספים מדגישים את חשיבות החיבור של סוגי הידע כחלק משיתוף פעולה הדוק בין האקדמיה לשדה (Darling-Hammond, 2023), ובעיקר את האתגרים הקיימים בחיבור זה (Beshir et al., 2023) ואת הצורך במעורבות גבוהה של סטודנטים להוראה במחקר המתבצע בשדה ומשלב ידע תאורטי מהאקדמיה.

- מטרת המחקר** הנוכחי היא לאפיין את שלושת דגמי השותפות המרכזיים הנהוגים במוסדות האקדמיים להכשרת מורים ולהגדיר את מהות השותפות ואת החולשות והעוצמות בכל אחד מהם. מטרה זו תושג באמצעות דיון בשתי **שאלות מחקר** מרכזיות:
1. מהם מאפייני דגמי השותפות השונים בהכשרת מורים מנקודת מבטם של השותפים לתהליך?
  2. מהן נקודות החוזק והחולשה של כל אחד מהדגמים, וכיצד הן באות לידי ביטוי בהתנסות המעשית מנקודת מבטם של השותפים לתהליך?

## מתודולוגיה

### שיטת המחקר

מחקר זה נשען על הגישה הפנומנולוגית המתמקדת במשמעות שקבוצת אנשים מייחסת לתופעה המשותפת להם (Flick, 2018; Vagle, 2018). באמצעות הסוגה הפנומנולוגית נעשה ניסיון לגבש התייחסות כוללת לחוויות ולמאפיינים של ההתנסויות השונות של סטודנטים להוראה בקולן של קבוצות שונות של בעלי תפקידים מהאקדמיה ומהשדה, המתארים את נקודת מבטם על המודלים השונים של ההכשרה.

### שדה המחקר והמדגם

במחקר הנוכחי הוגדר שדה המחקר כמוסדות שהם אוניברסיטאות ומכללות ברחבי הארץ המקיימות תוכניות מגוונות להכשרת מורים. נבחרו 15 מוסדות - 4 אוניברסיטאות ו-11 מכללות לחינוך ולהוראה ממגזרי חינוך שונים (ממלכתי חילוני, ממלכתי דתי וממלכתי ערבי) מסביבות גאוגרפיות מגוונות (פריפריה צפונית ודרומית, מרכז הארץ, השרון והשפלה, חיפה והקריות). בכל מוסד רואיינו שלושה בעלי תפקידים מרכזיים: אחראי ההכשרה מהמוסד האקדמי, שגם נתן את הסכמתו להשתתפות במחקר והמליץ על שני בעלי התפקידים הנוספים; מדריך פדגוגי מטעם המוסד האקדמי; ומורה מכשיר מבית הספר שהוא נציג השדה בשותפות אקדמיה-שדה. בסך הכול רואיינו 45 בעלי תפקידים, 15 מכל תפקיד. חשוב לציין כי במהלך הראיונות מצאנו שונות מובהקת בהגדרות התפקידים של אותם בעלי תפקידים במוסדות השונים וכן הבדלים בשיום התפקידים עצמם. עוד מצאנו שהמרוויינים מחזיקים תפקידים נוספים המעצבים את תפיסת עולמם.

### כלי המחקר

המחקר התבסס על ראיונות חצי מובנים. לכל קבוצת מרוויינים גובש מתווה לריאיון המותאם למאפיינים של אותה קבוצה (Lareau, 2021). על אף השוני בין המתווים נשמר דמיון ביחס לנושאים העיקריים שעליהם נשאלו המרוויינים, למשל עקרונות מנחים בהכשרה, מאפייני הפרקטיקות המופעלות, יחסים בין בעלי תפקידים בהכשרה, דגמים אידיאליים להכשרה ועוד. לאחר תמלול הראיונות קודד כל אחד מהראיונות על פי המוסד האקדמי ועל פי התפקיד הספציפי. כך, הספרה הראשונה בקידוד מייצגת את המוסד האקדמי (ספרות 2, 5, 9, 11

מייצגות אוניברסיטאות, ושאר הספרות מייצגות מכללות להכשרת מורים). הספרה השנייה בקידוד מייצגת את התפקיד (הספרה 1 מייצגת את אחראי ההכשרה מטעם המוסד; הספרה 2 מייצגת את המדריכים הפדגוגיים; והספרה 3 מייצגת את המורים המכשירים). כך למשל בקידוד 2.1 - הספרה 2 מייצגת את המוסד האקדמי, במקרה הזה אוניברסיטה, והספרה 1 מייצגת את התפקיד של אחראי ההכשרה מטעם המוסד. קידוד זה אפשר לקבץ את הראיונות לפי שלוש הקבוצות של בעלי התפקידים שרואיינו בכל מוסד: אחראי ההכשרה מטעם המוסד האקדמי, מדריך פדגוגי במוסד האקדמי, המורה המכשיר מבית הספר. בחודשים ינואר-פברואר 2020 נעשתה פנייה ראשונית לאחראים להכשרות במוסדות השונים. הראיונות עצמם נערכו מפברואר 2020 ועד ינואר 2021. כל הראיונות הוקלטו ותומללו.

### ניתוח הנתונים

עם התקדמות איסוף הנתונים בוצע בהם ניתוח תמטי הדרגתי (Guest et al., 2012). הדגש בניתוח היה על זיהוי נושאים משותפים שעלו מהראיונות של בעלי תפקיד שונים וארגונים כקטגוריות, תוך כדי השוואה בין הקטגוריות. נושא שחזר במונחים דומים (segments) הוגדר כתמה, והתבסס באמצעות היגדים שונים שיש בהם התייחסות לאותה יחידת משמעות (Corbin & Strauss, 2015). בהמשך נבדקו ההבדלים בין התמות השונות כדי לוודא זיקוק של התמה והיעדר חפיפה עם תמות אחרות (Turner, 2021). תהליך הניתוח הוביל לאיתור מאפיינים של מודלים שונים של הכשרה. הניתוח התייחס להיגדים הנוגעים לתוכניות קיימות (בעיקר אקדמיה-כיתה), לתוכניות שפחות נפוצות כיום, אך עדיין חלק מהמרוויינים עבדו לפיהן (כמו המודל המסורתי), וכן לתוכניות שיש שאיפה לחזקן ולהרחיבן אף שאינן מתקיימות בפועל (המודל הקליני). הקידוד ופיתוח התמות נבדקו באופן חוזר על ידי חוקרים שונים השותפים למחקר הנוכחי (Marshall & Rossman, 2016).

### ממצאים

מטרת המחקר הייתה כאמור לאפיין את דגמי השותפות המתקיימים במוסדות האקדמיים ולהגדיר את מהות השותפות ואת החולשות והעוצמות בכל אחד מהם. הממצאים יוצגו להלן תוך התייחסות לשתי שאלות המחקר. משתתפי המחקר תיארו את מאפייני השותפות בין האקדמיה לשדה מנקודת מבטם. על בסיס סקירת הספרות ובניתוח התמטי הראשוני ניתן היה לזהות שלושה דגמים מובחנים של שותפות: (1) המודל המסורתי; (2) מודל אקדמיה-כיתה; ו-(3) המודל הקליני-ממוקד שדה. בכל אחד מדגמי השותפות הללו, כפי שהם נהוגים במוסדות האקדמיים להכשרת מורים שאופיינו לעיל, חודדו ארבעת המאפיינים האלה: (1) הגדרות התפקיד של המורה המאמן; (2) מערכת היחסים בין הסטודנט להוראה למורה המאמן; (3) תרומת ההתנסות המעשית לסטודנט להוראה; ו-(4) הזיקה בין הידע התאורטי לידע היישומי במהלך ההתנסות המעשית.

כך, באשר לשאלת המחקר הראשונה, נציג להלן כל אחד משלושת דגמי השותפות שנמצאו, בזיקה לארבעת המאפיינים שחודדו.

### דגם השותפות הראשון - המודל המסורתי

הגדרות התפקיד של המורה המאמן - במודל המסורתי הגדרות התפקיד של המורה המאמן קובעות שעליו לאפשר לסטודנט להוראה לצפות בו בעת שהוא מעביר שיעורים. לאחר מכן הסטודנט עצמו מעביר שיעורים אחדים, שבסופם הוא מקבל משוב. כך למשל ציינה אחת המרואיינות: אני מבקשת מכל אחד שישלח לי מערך שיעור. אני עוברת, שולחת הערות ובהתאם ככה השיעור מועבר על ידם. אני נוכחת בשיעור, אז ככה שאני שם, ואם יש צורך להעיר אני כן אומרת בין לבין מה שצריך. אני בהתחלה הרבה פעמים שותפה של הסטודנטים בשיעור עד שלאט לאט אני סומכת עליהם כדי שהם יעבירו את זה לבד. (מרואינת 4.3)

**מערכת היחסים בין הסטודנט להוראה למורה המאמן** - הסטודנט להוראה נתפס במודל המסורתי ככזה שבעיקר צופה במורה המאמן, מלמד שיעורים אחדים בלבד במהלך השנה ואינו שותף בתהליכי הוראה משמעותיים. אחת המרואיינות תיארה זאת כך:

הפרקטיקות בדרך כלל זה שהסטודנטיות צופות בהן ואז הן לומדות ממה שהן עושות. ואז מבחינת התכנון הן מתכננות ביחד איזה שיעור ללמד, ואז בדרך כלל הסטודנטית בונה מערך שיעור ואז המורה צופה בה. (מרואינת 3.2)

מרואינת נוספת תיארה זאת כך:

זה לא זה, אין מספיק שעות, אין התנסויות, אין אפשרות... אין אפשרות לעבד את התהליכים כמו שצריך. (מרואינת 2.1)

ניתן לזהות אפוא מערכת יחסים מצומצמת של ליווי, הכוללת התייחסות ממוקדת לפעולות שהסטודנט נדרש לבצע, ומכוונת בעיקר להוראה בכיתה שנערכת בה תצפית, ושבעקבותיה ניתן משוב.

**תרומת ההתנסות המעשית לסטודנט להוראה** - לדברי המרואיינים, במודל המסורתי ההכשרה של הסטודנט להוראה אינה בהכרח מסייעת לו להתנסות בשטח בצורה מיטבית. כך מתאר זאת אחד המרואיינים:

פה זה תלוי במורה המכשיר, כי שמעתי מסטודנטיות אחרות שלי שלא כל המורים המכשירים נותנים לסטודנטים להיכנס לכיתה ולעשות את מה שצריך לעשות ולשבת ולבנות שיעור, והם הרבה פעמים אומרים להם: טוב, תשאירו את זה לנו, תשבו בצד ותצפו בנו. (מרואינת 1.3)

בשל האופי המצומצם של תהליך הליווי ניתן לראות כי ה"שדה" שהסטודנט נחשף אליו תלוי במורה המלווה, ולפיכך הוא נחשף להיבטים ספציפיים מאוד בעבודת המורה.

**הזיקה בין הידע התאורטי לידע היישומי במהלך ההתנסות המעשית** - במודל המסורתי הזיקה בין הידע התאורטי לידע היישומי מאפשרת פחות ליישם את הלמידה העיונית בשיעורים. הסיבה לכך היא שבמרבית המקרים הסטודנט להוראה צופה במורה המאמן, ובפעמים האחרות שבהן הוא מלמד, הוא למעשה מחקה את המורה המאמן. כך למשל אמר אחד המרואיינים:

הסטודנטים לומדים במכללות הרבה דברים, אבל הם לא לומדים את מה שצריך פרקטית בשטח... קודם כול החומר, תחום התוכן. הם לומדים המון דברים שהם ברמה



של אוניברסיטה וזה בסדר, אבל יש פער. הם לומדים נגיד מיקרו ביולוגיה, כשבפועל בחטיבת הביניים כמעט ולא נוגעים בחיידקים. זה חומר של י', י"א, י"ב. (מרואינת 1.3) ציטוט זה ממחיש מגבלה מרכזית במודל המסורתי שבאה לידי ביטוי בהפרדה בין הידע התאורטי לבין הידע המעשי. בעוד תכליתה של התנסות מעשית היא חיבור בין סוגי הידע הללו, הרי במודל זה קיימת הפרדה בין סוגי הידע, ואין מנגנונים מוסדרים ליצירת החיבורים הנדרשים.

דגם השותפות השני - מודל אקדמיה-כיתה

**הגדרות התפקיד של המורה המאמן** - במודל אקדמיה-כיתה הגדרת תפקידו של המורה המאמן משקפת שיתוף פעולה מלא בין הסטודנט להוראה לבין המורה המאמן. אחד המרואיינים התייחס להיבטים נוספים בהוראה שהסטודנט מתנסה בהם, מעבר להעברת שיעורים, וכך תיאר זאת:

דאגנו מאוד שהסטודנטים שלנו יהיו עם מחנכי כיתות כדי ללמוד מהם איך מתפקד מחנך כיתה ולא רק ללמד ולעשות ולהכין מערך שיעור או איך לעמוד בכיתה או איך ללמד תוכנית בכיתה עם המורה המכשיר. הוא צריך גם לדעת איך להיות מחנך, איך מעבירים שעת חינוך, איך עושים שעה פרטנית. (מרואינת 14.2)

בציטוט זה אפשר לראות הרחבה של תפקיד המורה המאמן, הכוללת התייחסות למגוון תפקידים הנדרשים ממנו, עם דגש על הצבת מודל בפני הסטודנט דרך תהליך עמוק יותר של חונכות. כלומר, התפקיד של המורה המאמן אינו מצטמצם לפעולות ספציפיות אלא מתרחב לתפקיד של ליווי במשמעות עמוקה של מהות ההוראה והחינוך.

**מערכת היחסים בין הסטודנט להוראה למורה המאמן** - נמצא כי הסטודנט להוראה מחובר למורה המאמן ושניהם מלמדים יחד כצמד (Co-Teaching). מרואינת תיארה את היתרון של עבודת הצוות בין המורה המאמן והסטודנט להוראה כך:

הסטודנטיות מסייעות כי הן חולקות איתנו שותפות מלאה בחיי הכיתה. גם מבחינה לימודית, הן עוזרות בהכנות ואפילו השנה מעורבות בישיבה פרטנית עם תלמיד, להגיד לו למשל או לפתור בעיה כלשהי, בעיית משמעת, או שהוא הרגיש לא טוב, אז זה גם נקודת חוזקה של שני מורים בכיתה. אחת הסטודנטיות השנה הייתה מעורבת כמעט בכל דבר שאני הייתי אחראית עליו. (מרואינת 3.3)

ניתן לראות במערכת היחסים הנוצרים ובהרחבת התפקידים של המורה המאמן ושל הסטודנט את מהותה של החונכות ביצירה ובהעברה של נורמות ותרבות בית הספר.

**תרומת ההתנסות המעשית לסטודנט להוראה** - במודל אקדמיה-כיתה מתאפשר לסטודנטים להוראה לקחת חלק פעיל בהוראה ולהתנסות לא רק בלימוד שיעורים אלא במכלול ההיבטים שבהוראה, כגון: אספות הורים והשתתפות בפעילויות בית-ספריות. כך אמרה אחת המרואיינות: קודם כול אנחנו משתדלים ובגלל זה גם אנחנו אוהבים את האקדמיה-כיתה, שהם יעשו מקסימום מהדברים שקשורים לבית הספר... כאלה אגב שמלמדים המון. לפעמים מתחילים להחליף, ויש הרבה שמשתבצים תוך כדי בבית הספר. (מרואינת 5.1)

מדברי המרואיינים אפשר ללמוד כי השהייה הממושכת בשדה לצד היחסים העמוקים הנוצרים עם המורה המאמן, מובילים לתרומה גבוהה יותר של ההתנסות, שביטויה הוא ההפנמה של "מה זה אומר להיות מורה" במכלול ההיבטים של חיי בית הספר.

**הזיקה בין הידע התאורטי לידע היישומי במהלך ההתנסות המעשית - במודל אקדמיה-כיתה נמצא שיש זיקה בין החומר התאורטי ליישומו בשטח. כך מתארת זאת אחת המרואיינות:**

ב"פוקס" אני גם מלמדת דרכי הוראה, כך שזה הכי טוב שניתן. כשעובדים על בניית מערכי שיעור, או איך ללמד הבנת הנקרא, או איך ללמד דקדוק, אז אני אומרת להם "אוקיי, תביאו לי את החומר מההכשרה הספציפית שלכם, תביאו לי את החומר מההתנסות המעשית שלכם ובואו נכין ביחד". ואז לסטודנט יש שתי פרספקטיבות - יש את הפרספקטיבה של המרצה לדרכי הוראה, ויש את הפרספקטיבה של המדריך, ואז הוא יכול עם השיקול דעת ועם הדיון שנעשה לבנות יחידות לימוד ומערכי שיעור שהם טובים יותר. ואז גם קורס דרכי הוראה נותן מענה לצרכים שלהם בהתנסות המעשית. (מרואיינת 3.2)

בניגוד למודל המסורתי, במודל זה בולט הניסיון לחבר בין סוגי הידע מתוך תהליך משמעותי. עם זאת, חשוב להדגיש כי בעיקר המורה המאמן והמדריך הפדגוגי הם שיוצרים את החיבורים האלה עבור הסטודנט.

### דגם השותפות השלישי - המודל הקליני-ממוקד שדה

**הגדרות התפקיד של המורה המאמן - המורה המאמן מלווה את הסטודנט להוראה בתהליך ההוראה, מאפשר לו להתנסות בשטח ולשלב את התאוריה שלמד בפועל. לכך התייחס המרואיין הזה:**

אנחנו רוצים שהסגל שלנו יפגוש את הסטודנטים האלה בשדה, ידריך אותם בשדה וייצור את האינטגרציה עם המורה, את הסוגיות על המגרש תוך ניסוי, טעייה, לימוד משותף. אנחנו מארגנים יום אחד שהוא מתבסס על עקרונות ה-SEL, על ה-Social Emotional Learning. היום השני מתבסס על ה-Project Best Learning ועל ה-Problem Based Learning. כאשר החלק המחקרי שלנו יתבסס על ה-Problem Based Learning ביחד עם הסגל של בית הספר בניסיון להעביר את החשיבות של הבדיקה האמפירית, של החלק המחקרי, של המורה וכסטודנט כמי שהוא חוקר את העבודה שלו, מבצע מחקרי פעולה ובוחן אותם בשיטות מדעיות, מתבסס על ידע שנצבר בעולם האקדמי. (מרואיין 11.1)

ההיגד שלעיל משקף שינוי בהגדרת התפקיד של המורה המאמן במובן זה שהוא עובד בשיתוף עם הסגל מהאקדמיה ויוצר תשתית ידע משותפת הכוללת גם מחקר הנוגע לתחומי הוראה וחינוך בכלל, ולא דווקא לתכנים שיש להעביר בכיתה. הדגש הוא על כך שהמורה המאמן מכוון את הסטודנט, גם בחקרו את עצמו, בתהליכי ההוראה שעליו לבצע, מחזק את הקשר ביניהם ובהמשך גם מוביל לחיבור בין סוגי הידע הנדרשים.

**מערכת היחסים בין הסטודנט להוראה למורה המאמן** - במודל הקליני-ממוקד שדה ניתן לראות שהסטודנט להוראה נתפס כמתמחה קליני. כלומר, ההכשרה המעשית והלימודים התאורטיים של הסטודנטים להוראה מתבצעים בתוך בית הספר. היטיב לנסח זאת אחד המרואיינים: קודם כול אנחנו רוצים לחזק את הזיקה שבין המורה המכשיר לבין הסטודנט. אנחנו גם מצפים שהסטודנטים יהיו הרבה יותר מפרואקטיביים, והמורים המאמנים ייקחו חלק יותר משמעותי בהכשרה שלהם. אנחנו עוברים למתודה שנקראת Practice of Education, כשהחלק של הפרקטיקה הופך להיות מרכזי בהכשרה, ואנחנו נעבוד בשיתוף פעולה עם בתי הספר והמורים והצוותים הניהוליים. למעשה הוצאנו קורסים ומרצים לתוך בתי הספר. במקום ללמד מהיציע, מהאוניברסיטה, אנחנו מנסים ללמד את הסטודנטים על המגרש. (מרואיין 11.1)

התהליך המתואר בהיגד זה מדגיש גישה מערכתית הקושרת בין האקדמיה לשדה ובין סוגי הידע הנרכשים בשני המוסדות. נוסף על כך, הקשרים מתוארים ככאלה המשלבים פרקטיקות מחקריות.

**תרומת ההתנסות המעשית לסטודנט להוראה** - התרומה באה לידי ביטוי בכך שהסטודנטים נחשפים למגוון בעלי תפקידים באקדמיה ובשדה ולומדים לבצע משימות של הוראה ולבחון את עצמם ואת ביצוע המשימות הללו באמצעות תהליכי מחקר עצמי ומחקר פעולה. התוצר של תהליך זה יוצר הרחבה של ההכשרה, כפי שמתארת אחת המרואיינות:

קודם כול, כמובן להוציא מורים מדויקים וטובים יותר וגמישים ומתאימים לעולם של היום ולעולם שיהיה גם אולי בעוד עשר שנים. הסיפור הוא רגע להסתכל על התלמידים שלי מסביב, על הצרכים, על ההורים, על המצוקות ולחשוב איך עכשיו אני מתאימה ומה אני מתאימה וזה הסיפור, ולהסכים גם להתאים ולא להתבצר בעמדה שלי. לא "סליחה, זה החומר ואם אני לא מלמדת את החומר הזה הם לא יוכלו לקבל ציון עובר", סתם כדוגמה... (מרואינת 4.1)

**הזיקה בין הידע התאורטי לידע היישומי במהלך ההתנסות המעשית** - הזיקה בין הידע התאורטי

לידע היישומי מתבטאת בתאוריה המיושמת בבית הספר עצמו הלכה למעשה. כך למשל: אני לא רק מראה לה איך ללמד. אנחנו חוקרות ביחד את התהליך שאנחנו מבצעות. בודקות אם באמצעות התהליך שחשבנו עליו הופנמו התכנים טוב יותר, אם אנחנו היינו יכולות ללמד זאת אחרת. זה מלווה בחקר של מה שאנחנו עושות, וגם התלמידים חשופים לזה. (מרואינת 11.3)

בלוח 1 מוצג סיכום של שלושת דגמי השותפות שנמצאו ותיאור המאפיינים של כל אחד מהם.

לוח 1: שלושת דגמי השותפות בין האקדמיה לשדה ותיאור המאפיינים בכל דגם

מודל מאפיין	מודל	מודל מסורתי	מודל אקדמיה-כיתה	מודל קליני-ממוקד שדה
1	הגדרות התפקיד של המורה המאמן	ליווי הסטודנט להוראה באופן המאפשר לסטודנט לצפות במורה המאמן. הסטודנט מעביר מספר שיעורים ולאחר מכן מקבל משוב מהמורה המאמן.	קיים שיתוף פעולה כמעט מלא בין הסטודנט להוראה למורה המאמן. הם מתחלקים בהעברת השיעורים ונוסף על כך גם חולקים בהיבטים שמעבר להוראה, בסוגיות כמו אספת הורים ועוד.	ליווי מלא של הסטודנט להוראה בתהליך ההוראה, כך שניתנת לסטודנט האפשרות להתנסות בשטח ולשלב בפועל את התאוריה שלמד.
2	מערכת היחסים בין הסטודנט למורה המאמן	הסטודנט להוראה כצופה במורה המאמן אינו שותף בתהליכי הוראה משמעותיים.	הסטודנט להוראה חובר למורה המאמן ושניהם מלמדים יחד כצמד (Co-Teaching).	הסטודנט להוראה נתפס כמתמחה קליני. נוצרת הדדיות מלאה בין הסטודנט למורה המאמן כולל אפשרויות למחקר משותף וללמידה הדדית.
3	תרומת ההתנסות המעשית לסטודנט להוראה	ההתנסות המעשית מוגבלת יחסית ואינה מסייעת לסטודנט להתנסות בשדה בצורה כוללת ורחבה.	ההתנסות המעשית מאפשרת לסטודנט להוראה לקחת חלק פעיל הן בהוראה הן בהיבטים נוספים הקשורים להוראה ולפעילויות הבית-ספריות.	הסטודנט להוראה הוא חלק מצוות בית הספר ובעקבות כך הוא גם חשוף לפעילויות של ההנהלה, צוות המורים והתלמידים במכלול עיסוקיהם כולל תהליכי הוראה-למידה. החשיפה נרחבת יותר למבחר רב של נושאים כמו השתתפות בפגישות הורים ובישיבות רלוונטיות.
4	הזיקה בין הידע התאורטי לידיע היישומי במהלך ההתנסות המעשית	כמעט שאין אפשרות ליישם את הלמידה העיונית בשיעורים. החלק המעשי של ההכשרה פחות בא לידי ביטוי.	הסטודנטים מיישמים בשטח את החומר התאורטי תוך כדי ההתנסות המעשית.	החיבור בין סוגי הידע מתבטא בדגש על מחקר שהמורים החדשים מבצעים בעצמם בהדרכת אנשי סגל מהאקדמיה או בשיתוף עם מורים ותיקים. הדגש המחקרי מוביל להעמקת הידע ולהפיכת הסטודנט להוראה למורה החוקר את עבודתו.

**שאלת המחקר השנייה** התמקדה בנקודות החוזק והחולשה של שלושת המודלים של דגמי השותפות בין האקדמיה לשדה. בהתאם לשאלת המחקר השנייה עלו מתוך הראיונות שלוש תמות מרכזיות המתארות הן את נקודות החוזק הן את נקודות החולשה בכל אחד משלושת המודלים: (1) היקף המרכיב ההתנסותי-קליני בתוכנית ההכשרה; (2) החיבורים בין השדה למוסד המכשיר; (3) תפקיד מנהל בית הספר המכשיר בהכשרה.

**התמה הראשונה, היקף המרכיב ההתנסותי-קליני בתוכנית ההכשרה** - תמה זו מתייחסת למשך התקופה, להיקף ולתדירות שבהם הסטודנטים מתנסים בפועל במהלך הכשרתם להוראה. משך זמן ההכשרה נע בין פעם בשבוע במודל המסורתי לשלוש פעמים בשבוע במודל הקליני-ממוקד שדה. נמצא כי משך זמן ההכשרה במודל הקליני-ממוקד שדה מוצג כנקודת חוזק, כפי שתיארה זאת אחת המרואיינות:

אני רואה בו את החלקים המאוד מאוד טובים שבהם המתווה מכוון להרבה מאוד שעות התנסות ומכוון לשבירה של סדיריות, ובזמנו הייתה חשיבה לעבור למקוון. אני לא חושבת שזה הכיוון. צריכה להיות שבירה של סדיריות במובן של עריכת פרויקטים, למידה בתוך בית הספר, מחקרים שיש להם שותפים נוספים. (מרואיינת 11.4)

מנגד, במודל המסורתי זמן ההכשרה דווקא נתפס כנקודת חולשה, כפי שתיארה אחת המרואיינות: אמרתי לך שאצלנו המהות היא אותה מהות. הקטע של השעות הוא קריטי. אני חושבת שאם אפשר היה, באמת לא משנה כרגע השם של התוכנית, אבל אם אפשר היה להגדיל את מספר השעות של הסטודנט בתוך בית ספר, זה הסיפור המרכזי. (מרואיינת 4.1)

גם במודל אקדמיה-כיתה עולה מדברי המרואיינים כי השעות המוקדשות להכשרה הן יתרון גדול, אם כי גם עליהן אפשר להוסיף שעות שיתרמו לסטודנטים להוראה, כפי שציין אחד המרואיינים:

ההתנסות בבית ספר היא מצוינת, רק שלפעמים היא צריכה להיות מאסיבית יותר. אחרי נניח שלב של הכשרה, כשהוא כבר יודע את הדברים, להכניס אותו כל שבוע נניח יום שלם לפחות, או חמש שעות, הוא גם צריך לחוש איך ללמד חמש שעות ברצף. לא שהוא יעשה פה שיעור ופה פעם בשבוע עוד שיעור ועוד שבועיים עוד שיעור. הינה, תכין עכשיו מערך של שישה שיעורים ותיכנס לזה יום שלם מכיתה י' לכיתה י"א, לכיתה י"ב, כמו שאומרים זה המעשי. זה לא פשוט, אז הם צריכים להרגיש את הלא פשוט הזה. (מרואיין 9.3)

**התמה השנייה, החיבורים בין השדה למוסד המכשיר** - תמה זו מתייחסת לקשרים ולאנשים המתווכים בין בית הספר למוסד האקדמי. נמצא כי ככל שיש קשר הדוק יותר בין בית הספר לאקדמיה, הסטודנטים מרוויחים בעיקר בהקשר של חיבור בין העולם התאורטי והמעשי. במודל אקדמיה-כיתה נמצאה מורכבות ביחס לתמה זו, כאשר לעיתים החיבורים נתפסים כחולשה ולעיתים כחוזקה, זאת בשל העמימות באשר לתפקידיו של כל מוסד אקדמי ובית הספר ובאשר לשותפות ביניהם. מרואיינת מספרת על החולשה במודל אקדמיה-כיתה ומציינת שהחיבור בין השדה למוסד ההכשרה אינו מיטבי:

מצד אחד מדברים על אקדמיה-כיתה כשותפיות, ובאמת אני יכולה להגיד לך שאני ראייתי איך פיתחנו את הקשרים, ובאמת יש לנו קשרים מצוינים עם בתי הספר. אבל בסופו של דבר יש פה שתי מערכות. יש את המערכת הבית-ספרית עם השיקולים שלה, ויש את המערכת של הסטודנטים, ולפעמים יש "טאקלים" או קשיים בתוך הקשרים האלה. ויש את צורכי בית הספר ויש את צורכי הסטודנטים, וצריך שמישהו ייצג את הסטודנטים. (מרואינת 1.1)

זאת ועוד, במודל המסורתי, לעומת מודל אקדמיה-כיתה, ניתן לראות את החיבורים בין בית הספר לאקדמיה כחזקים הודות לגבולות הברורים בין המוסדות. כך דיווחה מרואינת: למורות המכשירות יש מדי פעם פגישות. זה בסדר שיש את הפגישות האלה אבל אנחנו בתור מורים לא יכולים לבוא להגיד למכללה מה כן ומה לא, אני לא חושבת שזה התפקיד שלנו. אני חושבת שזה התפקיד של המד"פיות [מדריכות פדגוגיות]. אנחנו יכולות לסמן מה בשטח קורה ולהגיד מה צריך בשטח, ופה זה התפקיד של המד"פיות לשבת ביחד עם זו שאחראית על ההכשרה במכללה ולהגיד: תקשיבי יש בעיה כזאת וכזאת, בואי נחשוב על ההכשרה מחודשת. (מרואינת 1.3)

במודל הקליני-ממוקד שדה ניתן להבין שהחיבורים בין השדה למוסד המכשיר הם חזקים גם כן, אך בשונה מהמודל המסורתי, שבו היתרון של החיבורים נובע מהגבולות הברורים בין המוסדות, במודל זה יתרון החיבורים נעוץ דווקא בשותפות החזקה ביניהם. כך תיארה זאת מרואינת: אנחנו רוצים שמורים חדשים בשטח יעסקו במחקר. מחקר עצמי של העבודה שלהם, או מחקר שהם עושים ביחד עם חבר סגל מהאקדמיה. מחקר שיש בו דגש על הפעולות שלהם ועל התוצרים. לא רק עבודה סמינריונית כדי לסמן וי של חובת הגשה. (מרואינת 10.1)

**התמה השלישית, תפקיד מנהל בית הספר המכשיר בהכשרה - תמה זו מתייחסת לדומיננטיות או לפסיביות של המנהל בכל הקשור לתהליך ההכשרה של הסטודנטים בבית הספר שלו.** במודל המסורתי נמצא שהמנהלים מעורבים, אם כי המעורבות שלהם מתבטאת בעיקר בשיחה בתחילת השנה ובצפייה בשיעור מבחן בסוף השנה. בשאר הזמן מעורבותם פסיבית. כך דיווח מרואיין בהקשר זה:

דאגתי בכל שנה, ממש בתחילת השנה, להכניס אותו סטודנט או סטודנטית למנהלת החטיבה. גם לקיים איזושהי שיחת פתיחה וגם לפי הנהלים שמסתובבת עוד דמות חיצונית בבית הספר, צריך לקבל על זה אישור. המנהלת רצתה לראות מי הדמויות שהולכות להיות בעצם בחדרי המורים, הולכות להיות בתוך הכיתות, ולכן יש פה חשיבות גדולה לשיחה הזאת. (מרואיין 12.3)

במודל אקדמיה-כיתה נמצא שתפקיד המנהל מרכזי יותר מתפקידו במודל המסורתי, כפי שתיארה מרואינת בהקשר זה:

יש מנהלים יותר מעורבים ויש מנהלים פחות. זה תלוי בגודל בית הספר, זה תלוי באישיות של המנהל. אבל לא יכולה להיכנס לבית הספר תוכנית בלי שאנחנו, זאת אומרת אנחנו

קודם כל מתחילים מהמנהל, גם מכבדים את ההיררכיה. יש מנהלים שמזמנים את הסטודנטים אחת לחודשיים לשיחה בחדר מנהל, הוא שואל אותם, מתעניין בהם, זה מאוד מאוד יפה. (מרואינת 1.1)

ניתן לראות כי למעורבות המנהל ערך רב גם לנוכח הזמן שבו הסטודנטים שוהים בבית הספר ולנוכח מעורבותם בתהליכים שונים בתוך בית הספר.

גם במודל הקליני-ממוקד שדה תפקיד מנהל בית הספר בהכשרה נתפס כמשמעותי, כשהוא לוקח חלק חשוב בתהליך ההכשרה. עם זאת, אפשר לראות זאת גם כצעד קדימה לעבר הרחבה נוספת של תפקיד המנהל ובית הספר כולו. כך תיארה מרואינת בהקשר זה:

החזון הוא שמנהלי בתי ספר יוגדרו כמנהלי מוסד מחקרי. כלומר, שדה שיש בו יצירה של ידע חדש, לא רק הקניית ידע; שהחונכים והסטודנטים ישתפו פעולה עם חברי סגל ויעשו פה מחקרים. שאקדמיה לא תהיה מגדל שן. אנחנו צריכים נתונים ושדה מחקר. אבל לא רוצים רק לקחת ללא שותפות. רוצים שמנהל יהיה חלק מזה. (מרואינת 4.1)

מההיגדים שנתחו בנוגע לשאלות השונות ניתן לראות שונות רבה ביחס לתפקידים וביחס לאופן שבו הכשרות נתפסות במוסדות שונים. עם זאת, ניתן לזהות מגמות משותפות המצביעות בבירור על סוגי דגמים שונים להכשרה ועל משמעויות משותפות הנגזרות מהם. נוסף על כך אפשר לראות כי קיימת התייחסות רחבה יותר לדגם אקדמיה-כיתה המיושם באופן רחב. הדגם הקליני זוכה להתייחסות בעיקר ברמת השאיפות או הכוונות העתידיות, תוך דגש על זיהוי נקודות חולשה בדגמים האחרים והתגברות עליהן בדגם הקליני. השינוי המהותי במודל הקליני בהשוואה למודל אקדמיה-כיתה הוא המעורבות וההיערכות הרחבה של בית הספר כמוסד מכשיר המתבטאות במעורבות מרכזית של המנהלים, במשך הזמן שבו הסטודנטים נמצאים בבית הספר, ביצירת גופי ידע גם בתוך בתי הספר באמצעות מחקרים בשיתוף האקדמיה ובהעמקת השותפות בין המוסדות. ניכר כי המרואיינים בתפקידים השונים מכירים בהתפתחות שחלה מהמודל המסורתי למודל של אקדמיה-כיתה. הם גם מכירים מניסיונם את היתרונות של המודל, שבעיקר מחזקים את הצורך בהתקדמות לעבר חיבור בולט יותר בין האקדמיה לשדה, שיבוא לידי ביטוי אצל כל בעלי התפקידים שרואיינו למחקר, וכן אצל הסטודנטים ומנהלי בתי הספר שאליהם התייחסו המרואיינים במחקר זה.

## דיון וסיכום

במחקר הנוכחי בוצעה בדיקה השוואתית של שלושה דגמים שונים בהכשרה להוראה תוך התייחסות למאפייניהם, ליתרונותיהם ולחסרונותיהם מנקודות מבט של בעלי תפקידים שונים באקדמיה ובשדה. הממצאים שעלו מניתוח הראיונות יידונו להלן לפי שתי שאלות המחקר.

**אשר לשאלת המחקר הראשונה,** ניתן לראות כי ארבעת המאפיינים שנמצאו - הגדרות התפקיד של המורה המאמן, מערכת היחסים בין הסטודנט למורה המאמן, תרומת ההתנסות לסטודנט להוראה וזיקה בין הידע התאורטי לידע היישומי - מאפשרים לזהות את ההבדלים בין שלושת המודלים של ההכשרה להוראה. המודל המסורתי נמצא בקצהו האחד של הרצף, שבו

הכנת הסטודנט להוראה מתבססת בעיקרה על צפייה; המודל הקליני-ממוקד שדה, הנמצא בקצה האחר של הרצף, נותן מענה בדמות שילוב התאוריה עם השטח, הבנת תהליכים לעומק, יצירת קשרים והתנסות משמעותית המבוססת על זמן שהייה נרחב בבית הספר וחיבור הידע התאורטי והיישומי באמצעות תהליכי מחקר; ומודל אקדמיה-כיתה, הנמצא בתווך ברצף, מוביל לשיפור בהתנסות בהכשרה להוראה ומאפשר חלוקת עבודה באופן זהה בין הסטודנט למורה המלווה.

התבוננות השוואתית בשלושת המודלים מלמדת כי במודל המסורתי קיימת מערכת היררכית יותר (להבי, 2009), שבה התפקידים של הסטודנטים ושל המורים המלווים מובנים יותר וברורים, ואילו במודל הקליני-ממוקד שדה מערכת היחסים שוויונית יותר, והסטודנט אקטיבי באופן ההופך אותו לעמית ולשותף לתהליך ההוראה (ועדת ודמני-ענבר, 2020; Lee, 2018). מודל זה נשען על הרעיון המרכזי שלפיו אקטיביות ושותפות של הסטודנט מובילות לחוויה מלאה של משמעות ההוראה ולהבנה של מהות המקצוע והזירה החינוכית הבית-ספרית כבר בשלבים מוקדמים של ההכשרה. באופן זה הידע הופך לחלק בלתי נפרד מההכשרה, והיישום שלו מובנה ומוטמע בתהליך באופן שוטף ודינמי (רוני ואח', 2021). כך הלמידה הופכת למשמעותית יותר כאשר ידע אקדמי מתחבר להתנסות (Darling-Hammond et al., 2017). המודל אקדמיה-כיתה, הנמצא בתווך בין המודל המסורתי למודל הקליני-ממוקד שדה, עשוי להיתפס כשלב מעבר. לפי ממצאי המחקר הנוכחי, מודל אקדמיה-כיתה ממסד תהליכים שיתופיים ושוויוניים בין הסטודנט למורה המכשיר (Nissim & Naifeld, 2018), תוך חשיפה אינטנסיבית יחסית של הסטודנט להוראה לשדה ההוראה. כמו כן ההתמסדות של תפקיד המורה המלווה כחונך מדגימה את המרכזיות שהשדה תופס בתהליך ההכשרה, כאשר אין מדובר בליווי מצומצם לצורכי הערכה בלבד אלא בתהליך מהותי הכולל הטמעה של תהליכי חינוך והוראה, וכן פרקטיקות של חקר המחזקות את הקשר בין ידע תאורטי לידע יישומי (שץ-אופנהיימר, 2021; Orland-Barak & Wang, 2021). נוסף על כך, החונכות כוללת גם תמיכה ראויה לציון של זירת בית הספר כשדה, כמו למשל מתן כלים ומיומנויות לסטודנטים בתהליכי ההתמודדות מול הורים (עזריה וצר, 2023). ועדיין, מודל אקדמיה-כיתה אינו מהווה את המעבר המוחלט לשדה, וארבעת מאפייני המודלים שנמצאו במחקר זה אינם מגיעים בו למלוא המיצוי. עם זאת, כפי שהציגו המרואיינים במחקר, מודל אקדמיה-כיתה מצביע על הפוטנציאל בחיזוק הנוכחות של סטודנטים להוראה בשדה ועל משמעותה של נוכחות זו בהפיכת הידע לחלק מההכשרה ובחיזוק האקטיביות שלהם בתהליך (Ronen, 2022). בימים אלו, כאמור, מודל אקדמיה-כיתה מקבל תפנית פרקטית נוספת שלא נחקרה עדיין.

**אשר לשאלת המחקר השנייה, מצאנו כי כל אחת משלוש התמות - היקף המרכיב ההתנסותי-קליני בתוכנית ההכשרה, החיבורים בין השדה למוסד המכשיר ותפקיד מנהל בית הספר המכשיר בהכשרה - נעה על הרצף שבין חוזק לחולשה ומצביעה למעשה על היתרונות ועל החסרונות של כל אחד משלושת המודלים. בנוגע להבדלים בין הדגמים, נמצא שהחוזק של**



שלושת הדגמים הוא ביחס למרכיב של הכשרת המורים. כך נמצא שהמודל הקליני-ממוקד שדה חזק לעומת שני המודלים האחרים במרכיב "ההיקף ההתנסותי-קליני בתוכנית ההכשרה". כך הדגש המחקרי תופס חלק נכבד בהכשרה, ונוצרת הדדיות ברמה גבוהה בין ידע תאורטי לבין ידע מעשי-יישומי (Burn & Mutton, 2015). המודל המסורתי והמודל הקליני-ממוקד שדה נמצאו שניהם חזקים בזיקה למרכיב השני, "חיבורים בין השדה למוסד המכשיר", אם כי הסיבה לקשרים החזקים שונה בין מודל אחד למשנהו. אשר למרכיב השלישי, "תפקיד מנהל בית הספר המכשיר בהכשרה", נמצא שבשני המודלים, אקדמיה-כיתה והקליני-ממוקד שדה, המנהלים מעורבים בתהליך ההכשרה של הסטודנטים, מקיימים איתם קשר רציף ומהווים דמות משמעותית עבורם. עם זאת, במודל הקליני-ממוקד שדה בהשוואה למודל אקדמיה-כיתה, תפקידו של המנהל משמעותי יותר בהפיכת בית הספר לזירה מחקרית המתנהלת בשיתוף פעולה עם האקדמיה וגם אחראית ליצירת ידע חדש המגיע מהשדה (ועדת ודמני-ענבר, 2020; Bergmark, 2023).

סוגיות אלה חשובות, שכן למעשה הן מהות המרכיבים המרכזיים בהכשרה להוראה. המודל הקליני-ממוקד שדה שהוצג בעיקר כמודל אוטופי שיש לשאוף אליו, בדומה למקצועות קליניים כמו רפואה וסיעוד (McLean Davies et al., 2015; Becher & Lefstein, 2020), אמור להישען על מרכיב התנסותי משמעותי. המרואיינים בתפקידים השונים התייחסו לצורך בחשיפה ממושכת יותר של הסטודנטים להוראה לשדה החינוכי בתהליך ההכשרה ובחזוק הנוכחות שלהם בבתי הספר בשדה באופן שוטף. לעומת זאת, היקף המרכיב ההתנסותי במודל המסורתי נתפס כלוקה בחסר, כמצומצם וכמופרד מהשדה. נראה כי בהלימה למחקרים קודמים ההכשרה אינה יכולה להתקיים באקדמיה במנותק מהשדה (Conroy et al., 2013; Cozza, 2010). זמן שהייה בשדה בתהליך ההכשרה, שהתפתח והתרחב במודל אקדמיה-כיתה, נתפס בעיני המרואיינים כמפתח להצלחת ההכשרה ולהגברת סיכויי ההתמדה במקצוע בשלבים מאוחרים יותר של קליטה בבתי הספר (Ronen, 2022).

נושא מרכזי שעלה מהראיונות הוא החיבור בין האקדמיה לבין השדה. במודל המסורתי קיימת הפרדה בין הזירות, כולל עמימות בקשרים וחוסר בהירות, למשל, באשר לתפקידים של המדריך הפדגוגי והמורה המכשיר. השותפות בין המוסדות אינה נתפסת כהכרחית, והצורך לקיים פגישות וקשר רציף אומנם נוכח, אך אינו ממומש בשל המבנה המופרד. המשמעות הפרקטית גם ביחס למודל המסורתי וגם ביחס למודל אקדמיה-שדה היא כי הידע נרכש בזירה אחת ומיושם בזירה אחרת, כאשר לא תמיד קיים תיאום בין אלה המקנים את הידע ובין האמונים על הטמעתו. הצלחת התהליך טמונה בשותפות חזקה של ידע, של תהליכים וגם של בעלי תפקידים ובעיקר המורים המכשירים (Ingersoll & Strong, 2011; Orland-Barak & Wang, 2021). במודל הקליני-ממוקד שדה כל אלה מתקיימים תוך שימת דגש על הקשר בין האקדמיה לבין השדה ועל התהליכים המתרחשים ביניהם כתוצר של שותפות מלאה (זילברשטיין ואח', 2006; Beshir et al., 2023; Straub & Ehmke, 2021; White et al., 2022).

לתפקידי מנהלי בתי הספר נמצא שמעורבותם מהותית ומקיפה יותר במודל אקדמיה-כיתה ובמודל הקליני-ממוקד שדה. ככל שהסטודנטים שוהים יותר בבית הספר ותפקידם אקטיבי יותר, כך מעורבותם הופכת אותם לחלק מבית הספר ואת מנהל בית הספר למי שמכיר אותם טוב יותר ומיטיב לשלבם בצוות ובפעילות למען השגת יעדי בית הספר.

לסיכום, המחקר הנוכחי מציע מיפוי של דגמי השותפות השונים. מבחינה תאורטית הוא תורם להבנתם באופן השוואתי, לפי קריטריונים, תוך יצירת רצף שמהותו תחומי החוזק והחולשה שלהם גם יחד. נקודות המבט שלפיהן נערך מיפוי זה הן של בעלי תפקידים שונים ממכללות ומאוניברסיטאות המכשירות להוראה. מכאן שהיריעה רחבה בכל הנוגע למשמעות הדגמים וליישומם הנוכחי או העתידי. מבחינה יישומית המחקר מסייע להבנת היתרונות הגלומים במודלים פחות מסורתיים, והוא מציע דגשים להטמעה של מודלים אלה, להשלכותיה של ההטמעה ולצורך להדק את השותפות בין האקדמיה לשדה תוך בחינת היתרונות היחסיים של כל אחד מהשותפים. חשוב להדגיש כי ההתבוננות בבתי ספר והעמדתם במרכז מחייבות מתן דגש על צרכים מקומיים של בתי הספר ועל שותפות מלאה שלהם בקבלת החלטות הקשורות לתהליכי ההכשרה (רמות, 2020). כך גם נדרשת התבוננות-על רחבה יותר במעמד של המורים, בעבודתם במציאות משתנה ובתהליכים חברתיים גלובליים שיש להם השפעה על תהליכי ההכשרה (Ben-Peretz, 2016).

כך למשל, מבחינה יישומית יש להביא בחשבון את ההשלכות של מגפת הקורונה על ההתנסות בהוראה כאשר בתי הספר היו סגורים. להשלכות אלה יש ודאי השפעה גם על נקודת המבט של בעלי התפקידים השונים בהתייחסותם להתנסות המעשית בהוראה בדגמים השונים. זאת ועוד, לאור התפתחויות בעקבות מגפת הקורונה מחקר זה עשוי לקבל משמעות נוספת, בעיקר באשר למודלים היברידיים שיהיה צורך ליישם בהכשרה מעשית בעתיד (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020). במאמרם של אליס ואח' (Ellis et al., 2020) רואיינו מנהיגים של תוכניות להכשרת מורים מיבשות שונות בעולם (צפון אמריקה, אירופה, אסיה ואוקיאניה). המאמר מתאר מגוון פתרונות מקוונים להכשרת מורים שנעשה בהם שימוש בתקופת הקורונה, כולל צפייה בסרטונים של הוראה בכיתה לצד הנחיות לניהול דיונים רפלקטיביים על הסרטונים, שיבוץ וירטואלי של סטודנטים בתוכנית חינוכית מקוונת ומתן הזדמנויות לסטודנטים לסייע למורים מאמנים בתכנון הוראה מקוונת מרחוק במסגרת ההתנסות המעשית. המשתתפים במחקר הסכימו שההתנסות המקוונת תרמה רבות להכשרה של פרחי ההוראה (שם). נציין כי המחקר הנוכחי נעשה בתחילת מגפת הקורונה.

אף שמחקר זה מציע נקודות מבט מגוונות של בעלי תפקידים, מחקרי המשך יכולים להרחיב את הידע באמצעות בחינת נקודת המבט של הסטודנטים להוראה עצמם. נוסף על כך ניתן לשקול מחקרי פעולה בדגם של הכשרה קלינית בשדה, שהוא חדש יחסית ומציע יתרונות בהשוואה לדגמים האחרים. חשוב גם לבחון את היכולת להטמיע את הדגמים השונים בסביבות בעלות מאפיינים ייחודיים כמו אזורי פריפריה ואוכלוסיות חלשות. עוד מומלץ לחקור את

ההשלכות של מגפת הקורונה על ההתנסות בהוראה כדוגמת מחקרים אחרים שנעשו בנושא (Ellis et al., 2020).

## מקורות

- אריאב, ת' ועמנואל, ד' (2003). מערך בית-הספר לפיתוח מקצועי בין המסלול העל-יסודי ובתי-הספר המאמנים "שרת ו"דרור" בתשס"ג: הערכה מעצבת בדגש על תפיסות, ביצוע ותרומות של המורים המאמנים. המכללה האקדמית בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה.
- בן-פרץ, מ' (2001). הכשרת מורים בישראל בתמורות הזמן - דין וחשבון הוועדה לבדיקת הכשרת מורים בישראל. משרד החינוך והתרבות.
- בק, ש' (2014). בשביל(י) ההכשרה להוראה: מבט פילוסופי על הכשרת מורים. מכון מופ"ת.
- המר, ד' (2017). הובלת תהליכי שינוי אקדמיה-שדה בשלב הכניסה להוראה: מבט תלת שנתי. החינוך וסביבו, ל"ט, 27-50.
- ועדת אריאב (2006). מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. המועצה להשכלה גבוהה.
- ועדת דברת (2005). התוכנית הלאומית לחינוך: כוח המשימה לקידום החינוך בישראל. משרד החינוך והתרבות.
- ועדת ודמני-ענבר (2020). דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. המועצה להשכלה גבוהה.
- ועדת סם ויינברג (2015). דוח הוועדה הבינלאומית להערכת איכות הלימודים בתחום החינוך ותכניות הוראת מדעים - תל אביב. המועצה להשכלה גבוהה.
- זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וגרינפלד, נ' (2006) (עורכים). מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבתי-ספר - הסיפור הישראלי (עמ' 21-57). מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ', פנייבסקי, ר' וגוז, ע' (2005). משולש ההדרכה: מדריך פדגוגי-סטודנט-מורה חונכת. מתכון להצלחה או לכישלון? נייר עבודה מס' 4. מכון מופ"ת.
- להבי, י' (2009). "בראש ובראשונה ידיים" - על התנסות מעשית בהכשרה להוראה. הד החינוך, 84(3), 62-64.
- לידור, ר', טלמור, ר', פייגין, נ', פרסקו, ב' וקופרמינץ, ח' (2013). התוכנית "מתווים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" בראי המלצות קודמות לרפורמות בימי היישוב ובשנות המדינה: ניתוח השוואתי. דפים, 55, 146-176.
- מבקר המדינה (2019). משרד החינוך כוח אדם בהוראה - תכנון, הכשרה והשמה. דוח שנתי 69ב. מבקר המדינה.
- מרגולין, א' (2010). מעבר לנהר: נתיב הכשרה רב-מסלולי הכשרת מורים כרב שיח. מכון מופ"ת.
- משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם ה-PDS. דפים, 56, 15-34.
- משרד החינוך (2019). מסמך מדיניות משרד החינוך, מכתב ממנהלת האגף לנשיאי המכללות לחינוך והאוניברסיטאות העוסקים בהכשרת מורים. משרד החינוך.
- משרד החינוך ומכון מופ"ת (2018). יום למידה בנושא: "מחקר תוכנית "אקדמיה-כיתה". חוברת תקצירים.

- נגר, ג' (2013). חזון הרצף בהכשרת עובדי הוראה, בכניסתם לתפקיד ובפיתוחם המקצועי. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה** (עמ' 17-24). מכון מופ"ת.
- סלמאן, ע' ודניאל-סעד, א' (2013). מעבר מהדגם המסורתי בהתנסות המעשית לדגם השיתופי - סיסמה או צורך השעה? **דפים**, 56, 35-59.
- עזריה וצר, א' (2023). **התליכי הכשרה להתמודדות עם הורים בבית-הספר מנקודות מבטם של מורים חדשים ומורים חונכים**. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", החוג לחינוך, המכללה האקדמית תל-חי.
- קלויר, ר', כהן, נ', עבאדי, ר' וגרינפלד, נ' (2009). **הלכה, מעשה וחזון: הכשרת סטודנטים מצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך**. מכון מופ"ת.
- ראמ"ה (2018). **התוכנית "אקדמיה כיתה": ממצאי מחקר ההערכה בשנים תשע"ו-תשע"ז**. ראמ"ה.
- רון, א', דניאל-סעד, א' והולצבלט, ר' (2021). **התנסות בדגם 'אקדמיה כיתה' בהשוואה להתנסות בדגם מסורתי כפי שמעריכים סטודנטים מהחברה היהודית וסטודנטים מהחברה הערבית**. **דפים**, 74, 37-64.
- רמות, ר' (2020). **מדיניות מחקר ופיתוח חינוכי בישראל - המקרה של מדיניות הכשרת המורים באוניברסיטאות המחקר (2005 ואילך)**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- שני, מ', טל, פ' ומרגולין, א' (2015). **אקדמיה-כיתה - בשורה חדשה או "עוד מאותו דבר"? ביטאון מכון מופ"ת**, 55, 14-19.
- שפרלינג, ד' (2017). **סקירת מידע בנושא תוכניות להכשרת מורים בעולם** (בעריכת ל' יוספסברג בן-יהושע). מכון מופ"ת.
- שץ-אופנהיימר, א' (2021). **חונכות: תיאוריה מחקר ומעשה**. רסלינג.
- Assadi, N., & Murad, T. (2017). The effect of the teachers' training model "Academy-Class" on the teacher students' professional development from students' perspectives. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 214-220. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0802.02>
- Auton, S., Berry, D., Mullen, S., & Cochran, R. (2002). Induction program for beginners benefits veteran teachers, too. *Journal of Staff Development*, 23(4), 77-92.
- Bashan, B., & Holsblat, R. (2012). Co-teaching through modeling processes: Professional development of students and instructors in a teacher training program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 207-226. DOI: 10.1080/13611267.2012.678972
- Becher, A., & Lefstein, A. (2020). Teaching as a clinical profession: Adapting the medical model. *Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/0022487120972633>
- Ben-Peretz, M. (Ed.). (2016). *Embracing the social and the creative new scenarios for teacher education*. Mofet Institute.
- Bergmark, U. (2023). Teachers' professional learning when building a research-based education: Context-specific, collaborative and teacher-driven professional

- development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210-224. DOI:10.1080/19415257.2020.1827011
- Beshir, S., Dagnaw Kelkay, A., & Melesse, T. (2023). Perceptions of practicum actors in the primary teacher education practicum program. *Cogent Education*, 10(1). DOI:10.1080/2331186X.2023.2206628.
- Blaik Hourani, R., & Litz, D. R. (2019). Aligning professional development, school self-evaluation and principals' performance standards: A UAE case study. *School Leadership & Management*, 39(2), 222-249. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1479848>
- Burn, K., & Mutton, T. (2015). A review of 'research-informed clinical practice' in initial teacher education. *Oxford Review of Education*, 41(2), 217-233. DOI: 10.1080/03054985.2015.1020104
- Carver, C., & Feiman-Nemser, S. (2009). Using policy to improve teacher induction: Critical elements and missing pieces. *Educational Policy*, 23(2), 295-328. <https://doi.org/10.1177/0895904807310036>
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. In H. D. Gitomer & A. C. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th ed., pp. 439-547). American Educational Research Association.
- Conroy, J., Hulme, M., & Menter, I. (2013). Developing a 'clinical' model for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 557-573. DOI: 10.1080/02607476.2013.836339
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Cozza, B. (2010). Transforming teaching into a collaborative culture: An attempt to create a professional development school-university partnership. *Educational Forum*, 74(3), 227-241. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2010.483906>
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E.-L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2023). Response to how teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 74(2), 157-159. DOI:10.1177/00224871231160378
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46, 586-595. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799708>
- Ellis, V., Steadman, S., & Mao, Q. (2020). 'Come to a screeching halt': Can change in teacher education during the Covid-19 pandemic be seen as innovation. *European*

- Journal of Teacher Education*, 43, 559-572. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821186>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Goldrick, L., Osta, D., Barlin, D., & Burn, J. (2012). *Review of state policies on teacher induction*. New Teacher Center.
- Guest, G., MacQueen, K. A., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher Attrition? *CPRE Research Reports*. [https://repository.upenn.edu/cpre\\_researchreports/78](https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/78)
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Lareau, A. (2021). *Listening to people*. The University of Chicago Press.
- Lee, R. E. (2018). Breaking down barriers and building bridges: Transformative practices in community and school based urban teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 118-126. <https://doi.org/10.1177/0022487117751127>
- Leventhal, O., Naifeld, E., Kharanbe, S., & Amasha, M. (2020). Experience changes perceptions: Arabic-speaking students' perceptions regarding the PDS model and teacher training. *International Education Studies*, 13, 115-122.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). Sage.
- McLean Davies, L., Dickson, B., Rickards, F., Dinham, S., Conroy, J., & Davis, R. (2015). Teaching as a clinical profession: Translational practices in initial teacher education – An international perspective. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 514-528. DOI: 10.1080/02607476.2015.1105537
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 205-218. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.011>
- Nissim, Y., & Naifeld, E. (2018). Co-teaching in the academy-class programme: From theory to practical experience. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 79-91.
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72, 86-99.
- Ridley, D. S., Hurwitz, S., Hackett, M. R. D., & Miller, K. K. (2005). Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation: Is PDS-based preparation really better? *Journal of Teacher Education*, 56(1), 46-56.
- Ronen, I. K. (2022). The experience of teaching: Beyond teaching skills the case of the academy-class practice model. *Studies in Educational Evaluation*, 72. DOI:10.1016/j.stueduc.2021.101115

- Straub, R., & Ehmke, T. (2021). University-school partnerships in teacher education in Germany. In J. C.-K. Lee & T. Ehmke (Eds.), *Quality in Teacher Education and Professional Development: Chinese and German Perspectives* (pp. 192-205) Routledge.
- Turner, D. (2021). Coding system design and management. In C. Vanover, P. Mihos, & J. Saldana (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative research after the interview* (pp. 133-148). Sage.
- Vagle, M. D. (2018). *Crafting phenomenological research*. Routledge.
- Weinberger, Y., & Donitsa-Schmidt, S. (2016). A longitudinal comparative study of alternative and traditional teacher education programs in Israel: Initial training, induction period, school placement, and retention rates. *Educational Studies*, 52(6), 552–572. <https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1231679>
- White, E., Timmermans, M., & Dickerson, C. (2022). Learning from professional challenges identified by school and institute-based teacher educators within the context of school–university partnership. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 282-298.