

Kibbutzim College of Education

Technology and the Arts

The Segal Institute for Research and Evaluation



סמינר הקיבוצים

המכללה לחינוך טכנולוגיה ולאמנויות
הרשות למחקר ולהערכה על-שם סגל

הערכת התכנית לתואר שני בהוראה (M.Teach)

דוח מחקר

ד"ר מיכל לוי-קרן

פנימי – לא לפרסום

17 אוקטובר, 2018

תודה לד"ר צפי טימור

על שיתוף הפעולה בתכנון המחקר ובהליך איסוף הנתונים

תוכן העניינים

עמ'

4	תקציר
10	מבוא
12	שיטת המחקר
12	1. אוכלוסיית המחקר והמדגם
15	2. כלי המחקר
18	3. הליך
18	4. ניתוח הנתונים
19	ממצאים
19	1. ממצאים הנוגעים למרצי התכנית
19	1.1 השוואת שני מדגמי המרצים (נתוני תשע"ז או תשע"ח)
27	1.2 השינוי שחל בקרב המרצים (נתוני תשע"ז ותשע"ח)
33	2. ממצאים הנוגעים לסטודנטים
33	2.1 השיקולים שליוו את החלטות הסטודנטים להירשם לתכנית (תשע"ז)
34	2.2 השינוי שחל בקרב הסטודנטים (נתוני תשע"ז ותשע"ח)
35	2.3 מתאמים בין רכיבי השאלון
36	2.4 ניתוח הממצאים לפי משתני הרקע
37	2.5 אפיון סטודנטים עם שביעות רצון נמוכה וגבוהה מהתכנית
38	3. השוואה בין עמדות המרצים לעמדות הסטודנטים
40	סיכום, דיון והמלצות
41	1. סיכום עיקרי הממצאים והדיון בהם
41	1.1 ממצאים הנוגעים למרצי התכנית
42	1.2 ממצאים הנוגעים לסטודנטים
45	2. המלצות
47	ביבליוגרפיה

תקציר

המחקר הנוכחי מהווה המשך למחקר שבוצע ב-2013, בו הוערכה התכנית "מוסמך בהוראה" בשנה הראשונה להפעלתה במכללת סמינר הקיבוצים. בעקבות פנייתה של הנהלת המכללה, הוחלט ברשות המחקר במכללה ללוות שוב את התכנית למשך שנתיים, החל מתשע"ז.

מטרת המחקר היתה להעריך את התכנית "מוסמך בהוראה", על הרכיבים הכלולים בה (יסוד גנרי של לימודי חינוך, מתודולוגיה מחקרית, פדגוגיה ומתודיקה בהוראת המקצועות והתנסות מעשית בהוראה) מנקודת מבטם של צוות המרצים בתכנית והסטודנטים. ההערכה שהתבצעה היא הערכה מעצבת, שנועדה לעצב ולשפר את התנהלות התכנית, זאת על-ידי הצבעה על נקודות חוזק, זיהוי בעיות וקשיים והצעת פתרונות אפשריים.

מתוך מטרת המחקר נגזרו שאלות המחקר הבאות, שחלקן התמקדו במרצי התכנית וחלקן בסטודנטים.

שאלות מחקר הנוגעות למרצים:

1. מהן עמדות המרצים כלפי היבטים שונים של התכנית, העיוניים והמעשיים?
 2. מהן תפיסותיהם של המרצים לגבי תרומתן של ישיבות המליאה של כלל מרצי התכנית?
 3. מה מידת מעורבותם של המרצים בהיבטים שונים של התכנית, ובאיזו מידה הם חשים מחויבות להצלחת הסטודנטים?
 4. באיזו מידה חל שינוי בפרקטיקות ההערכה הננקטות על-ידי מרצי הקורסים השונים? שאלה זו נשאלה בעקבות העבודה הנעשית עם המרצים בנושא של דרכי הערכת סטודנטים מזה שלוש שנים ברציפות ביוזמת ראש התכנית ובשותפות עם היחידה לקידום הוראה.
- שאלות מחקר הנוגעות לסטודנטים:
5. מהם המניעים של הסטודנטים ללמוד בתכנית?
 6. מהן תפיסות הסטודנטים לגבי תרומתה של התכנית להכשרתם כמורים לעתיד?
 7. מהן עמדותיהם כלפי התכנית, על רכיביה העיוניים והמעשיים?

אוכלוסיית המחקר הנוכחי כללה את כל המרצים שלימדו בתכנית בשנים תשע"ז-תשע"ח, וכן את כל הסטודנטים שהחלו את לימודיהם בתכנית בתשע"ז. נתוני המחקר נאספו באמצעות שאלונים "סגורים" קיימים שהותאמו לצרכי המחקר הנוכחי, כמו גם שאלונים שפותחו במיוחד בשיתוף עם ראש התכנית. בשאלונים נכללו גם מספר שאלות "פתוחות". על השאלונים השיבו 20 מרצים בתשע"ז (57%) ו-16 מרצים בתשע"ח (46%). תשעה מרצים השיבו על השאלון בשני השנתונים. מדגם הסטודנטים כלל 72 נבדקים שענו על השאלון בתשע"ז (84%) ו-52 נבדקים שענו על השאלון בתשע"ח (69%). ארבעים סטודנטים השיבו על השאלון בשני השנתונים.

סיכום עיקרי הממצאים והדיון בהם

1. ממצאים הנוגעים למרצי התכנית

התוצאות שלהלן יתייחסו לממצאים שהתקבלו בקרב המרצים שענו על השאלון בתשע"ז או בתשע"ח (מדגם לא מזווג), ולממצאים שהתקבלו במדגם המזווג (מרצים שענו על השאלון בתשע"ז ובתשע"ח).

ממצאים אלה יוצגו בשלושה צירי השוואה מרכזיים:

- א. השוואה בין השנתונים (תשע"ז ותשע"ח) בתוך המדגם הלא מזווג. ההשוואה תיעשה תוך שימוש בסטטיסטיקה תיאורית (השוואת התפלגות שכיחויות וממוצעים).
- ב. השוואה בין תוצאות המדגם הלא מזווג לתוצאות המדגם המזווג. גם השוואה זו תיעשה תוך שימוש בסטטיסטיקה תיאורית.
- ג. השוואה בין השנתונים בתוך המדגם המזווג, לבדיקת השינוי שחל בעמדות המרצים. השוואה זו תיעשה תוך שימוש במבחנים א-פרמטריים, בשל גודלו הקטן של המדגם.

להלן הממצאים העיקריים שהתקבלו:

א. **מרצי התכנית הביעו עמדות חיוביות בזיקה לתכנית, על היבטיה העיוניים והמעשיים, ולתרומת ישיבות המליאה: לחשיבה ולעשייה, להכרת מטרות התכנית והמבנה שלה, להכרת צוות המרצים ועוד. כמו כן ניכר לפי דיווחיהם כי הם מעורבים במידה רבה בהיבטים שונים של התכנית, חשים מחויבות רבה להצלחת הסטודנטים ומצליחים ליישם פרקטיקות הערכה יעילות ומגוונות במהלך הוראתם. בהשוואה בין תשע"ז לתשע"ח בקרב נבדקי המדגם הלא מזווג, ניתן לראות עמדות מעט חיוביות יותר בתשע"ח. ממצא זה מעיד על כך שהמאמצים שנעשו על-ידי ראש התכנית עם צוות המרצים בנושא תפיסות של הוראה, למידה והערכה, והקשר ביניהם, במהלך השנים תשע"ד- תשע"ו, נשאו פירות. נראה שמפגשי הסגל שקוימו במהלך שנים אלה הצליחו להשיג את מטרותיהן: גיוון ושדרוג דרכי ההערכה בקורסים השונים, הבנת הצורך בקביעת קריטריונים להערכה ובשימוש במחוונים, גיבוש והידוק של נהלים ויצירת האחדה בין המרצים, ועוד (לפרטים נוספים, ראו טימור, 2016). הממצאים הנוגעים לתרומת ישיבות הצוות לתחום ההערכה, יכולים להסביר את הממצא לפיו המרצים, בשני השנתונים, ציינו שהערכת ההישגים בקורס שלהם משקפת במידה רבה את יכולות הלומדים.**

ב. **בהשוואה בין המדגם הלא מזווג למדגם המזווג, נראה שעמדות נבדקי המדגם המזווג חיוביות יותר, וזאת בזיקה לעמדות כלפי התכנית, למידת המעורבות של המרצים ולתרומת ישיבות המליאה להכרה של מטרות התכנית והרציונל שלה לעומק, להכרת מכלול התכנים הנלמדים בתכנית, להכרת אנשי צוות המרצים המלמדים בתכנית ולהעלאת מודעות לגבי קיומם של אשכולות שונים הקיימים בתכנית (כגון קורסים בחינוך, קורסים מתודולוגיים וקורסים סמינריים). ייתכן שאותם תשעה מרצים שבחרו לענות על השאלון בשני השנתונים מאופיינים בתחושת מחויבות רבה יותר לתכנית ו/או תחושת שביעות רצון גבוהה יותר ממנה. סביר אם כן להניח שמדגם מרצים זה הוא מוטה. הטיה במדגם, כסוגיה מתודולוגית, עלולה ליצור הטיה גם בתוצאות, ולהקטין לפיכך את תוקפם החיצוני של ממצאי המחקר הנוגעים לשינוי שחל בקרב המרצים.**

ג. **בהשוואה בין השנתונים בקרב נבדקי המדגם המזווג, נראה שלא חל שינוי משמעותי בעמדותיהם החיוביות של המרצים בין תשע"ז לתשע"ח. מבחנים א-פרמטריים שבוצעו לבדיקת השוני בין השנתונים העידו על כך שהעמדות של המרצים כלפי התכנית בכללותה, כלפי תרומתן של ישיבות הצוות וכלפי יישום פרקטיקות של הערכה היו חיוביות מאוד הן בתשע"ז והן בתשע"ח. בהיבט אחד אף חל שינוי משמעותי לטובה: בתפיסה של המרצים בתשע"ח לגבי תרומת הישיבות להכרת מכלול התכנים הנלמדים בתכנית.**

2. ממצאים הנוגעים לסטודנטים

התוצאות שלהלן יתמקדו תחילה בתוצאות שהתקבלו לגבי מניעי הסטודנטים ללמוד בתכנית. נושא זה נבדק רק בתשע"ז. בהמשך יוצגו הממצאים שנתקבלו רק במדגם המזווג (סטודנטים שענו על השאלון בתשע"ז ובתשע"ח) וזאת בשל גודלו הסביר של המדגם. ההשוואה בין השנתונים בתוך מדגם זה, תוצג לצורך בדיקת השינוי שחל בעמדות הסטודנטים.

ד. **המניעים הבולטים של הסטודנטים לבחירה ללמוד בתכנית הם בראש ובראשונה אידיאולוגיים (הרצון להשפיע על החינוך בארץ), אך גם אקסטרניזיים (הרצון לרכוש מקצוע והרצון לתואר שני בנוסף לתעודת הוראה, החיפוש אחר מקצוע עם פרנסה קבועה ועם שעות עבודה נוחות וכדומה). ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שהראו שבבחירת מקצוע ההוראה ישנה העדפה ברורה למניעים אינטרינזיים – רצון להפיק הנאה אישית מהקשר עם הילדים, להטביע חותם, "להיות משמעותיים". כלומר הבחירה מונעת מתוך תחושה של מְכוֹנָנוּת לזולת (ינון, 2014). יחד עם זאת, מחקרים נוספים שבדקו סטודנטים לתואר שני במכללות אקדמיות לחינוך בישראל ובוגרי תכניות להכשרת אקדמאים ותכניות ייחודיות אחרות,**

הראו שההחלטה ללמוד לתואר שני נובעת ממניעים אינטרינזיים לצד שכוחות נמוכה יותר של מניעים אקסטרניזיים (טל, ואלטרץ, 2016; עמנואל-נוי ווגנר, 2015; פייגין ואחרים, 2015).

ה. עמדות הסטודנטים כלפי התכנית, ותפיסת תרומתה לפיתוח סוגי ידע שונים: ידע פדגוגי, ידע תוכן וידע תוכן פדגוגי, היו חיוביות במידה בינונית בשני השנתונים. בנוסף, בתשע"ח נמצאה ירידה בעמדות הסטודנטים כלפי התכנית וכלפי תרומתה לפיתוח ידע תוכן פדגוגי. בחינה מדוקדקת יותר של פריטי שאלון העמדות הכלליות כלפי התכנית, הראתה ירידה מובהקת בדירוגי הסטודנטים בתשע"ח ביזיקה לארבעה היבטים: המידה בה התכנית מאזנת בין תיאוריה ומעשה, המידה בה התכנית מדגישה את ההיבטים הפרקטיים של ההוראה, המידה בה היקף ההתנסות המעשית בתכנית מספק והמידה בה התכנית עונה לציפיות האישיות של הסטודנטים.

ציפיותיהם של הסטודנטים לקבל כלים ו"טיפים" להוראה אמנם ברורות, אבל יש לזכור שהתכנית "מוסמך להוראה" מקנה לבוגריה גם תואר שני, בנוסף לתעודת ההוראה. ולפיכך היא אמנם נועדה להקנות לבוגרים כישורים מקצועיים אשר יסייעו להם להשתלב במערכת החינוך, אך גם תשתית עיונית שנועדה להזין את העשייה החינוכית.

הממצא לגבי תרומתן הבינונית של תכניות ההכשרה עולה גם ממחקרים אחרים שנעשו במכללות להוראה: במחקרם של פייגין ועמיתיה (2017), נמצא כי בוגרי כל תכניות ההכשרה שנבדקו, וביניהן התכנית M.Teach שהתקיימה בעת המחקר בארבעה מוסדות הכשרה שונים, דירגו את התרומה של תכנית ההכשרה לעבודתם בבית הספר כבינונית או מעט יותר מבינונית. דירוג זה התייחס לארבעה תחומים: רכישת כלים ומיומנויות הוראה גנריים, הכשרה להוראת מקצוע ההתמחות, הכנה לתפקיד המורה במובן הרחב, ורכישת ידע וכלים אקדמיים. המחסור בעבודה מעשית צוין גם על-ידי ראשי תכניות ה-M.Teach.

במחקר קודם שבוצע בקרב תלמידי M.Teach בסמינר הקיבוצים (לוי-פלדמן וחזובסקי, 2013), תרומת התכנית נבחנה באופן כללי ביחס לארבעה היבטים עיקריים, שטופלו בכל אחת משנות הלימוד: הכרות עם בסיסי ידע, רכישת מיומנויות למידה ומתודולוגיות חקירה, רכישת מיומנויות הוראה ותפיסת תפקיד ובניית זהות מקצועית. תרומת התכנית ביחס לרכיבים אלה נתפסה כבינונית. בנוסף, שביעות הרצון של הסטודנטים משלושת מרכיבי התכנית: המרכיב העיוני, הפדגוגי ודידקטי וההתנסות, היתה בינונית.

גם במחקרים שבוצעו בקרב בוגרי סמינר הקיבוצים נתקבלה תמונה דומה. מחקרן של ארביב-אלישיב, רוזנברג ועוזרי-רויטברג (2018) הראה שמורים חדשים בשנתיים הראשונות לכניסתם להוראה, מעריכים כי תרומת תהליך ההכשרה להוראה להטמעת מרכיבי הידע הבסיסיים (ידע פדגוגי, ידע תוכן פדגוגי וידע אודות דרכי התמודדות עם תלמידים וצורכיהם) הינה בינונית. במחקר נוסף שנערך בקרב בוגרי המכללה שסיימו את לימודיהם בין השנים 2016-1985, נמצא כי הבוגרים חשו שהלימודים במכללה תרמו להם במידה בינונית לרכישת ידע וכלים בהוראת תחום הדעת הנלמד; במידה בינונית נמוכה ליכולת ניהול כיתה ובמידה מעטה לרכישת ידע על מערכת החינוך כארגון (גליקמן ושמר-אלקיים, 2017).

ו. נמצאו מתאמים חיוביים, מובהקים וחזקים בעוצמתם בין תרומתם הנתפסת של רכיבי הידע השונים בשני השנתונים: ידע תחום התוכן, ידע פדגוגי כללי, וידע פדגוגי של תחום התוכן. ממצא זה מעיד על כך, שככל שהסטודנטים תפסו את התכנית כתורמת לפיתוח הידע הפדגוגי שלהם (ידע של הליכים ושיטות כלליות של הוראה מעבר לתחום תוכן מסוים), כך הם תפסו את התכנית כתורמת לפיתוח ידע התוכן (ידע הנושאים אותם הם מלמדים) וידע התוכן הפדגוגי, כסוג הידע המגשר בין ידע תחום התוכן שלהם והידע אודות התלמידים, שמאפשר לידע שלהם להיות נגיש עבורם. בנוסף, **עמדות הסטודנטים כלפי התכנית נמצאו בקשרים חיוביים, וחזקים בעוצמתם, בעיקר בתשע"ח, עם סוגי הידע השונים:** ככל שהסטודנטים נטו לתפוס את התכנית כתורמת יותר להקניית ידע פדגוגי, ידע תוכן וידע תוכן פדגוגי, כך עמדותיהם כלפיה היו חיוביות יותר.

שלושת סוגי ידע אלה חיוניים לפי מאמריו הקלסיים של שולמן (Shulman, 1987) להוראה טובה, והקשר ביניהם נובע ככל הנראה מהעובדה שבתכניות להכשרת מורים משולבים "ידע על אודות" ו"ידע כיצד" (בק, 2013).

ז. לא נמצא שוני מובהק בין הסטודנטים לפי מגדר, גיל, ותחום לימודים בתואר הראשון בזיקה לעמדות כלפי התכנית ולתרומתה לטיפול סוגי הידע השונים, כפי שנתקבלו בסוף שנה ב'. עם זאת, סטודנטים שצינו שהם עוסקים עכשיו בהוראה תפסו את התכנית כתורמת פחות לפיתוח ידע פדגוגי וידע תוכן פדגוגי, וזאת בהשוואה לסטודנטים שצינו שהם לא עוסקים עכשיו בהוראה.

אחד המקורות לפיתוח ידע תוכן פדגוגי הוא ניסיון הוראתי (Evens, Elen & Depaepe, 2015). ייתכן אפוא שהסטודנטים שדיווחו שהם עוסקים בהוראה הגיעו ללימודים עם תחושה שיש להם יכולת לבחור תכנים מסוימים למטרות הוראה מתוך בסיס הידע שרכשו במסגרת לימודי ה-BA. ייתכן גם שגילם המבוגר יחסית של הסטודנטים תרם לגישה ביקורתית זו.

ח. סטודנטים שהיו בעלי שביעות רצון גבוהה מהתכנית בתשע"ח, (ציונם היה גבוה מהממוצע הקבוצתי) ביטאו גם בתשע"ז עמדות חיוביות כלפי התכנית וכלפי תרומתה לטיפול סוגי ידע שונים, וזאת בהשוואה לנבדקים ששביעות רצונם מהתכנית בתשע"ח היתה נמוכה יותר. עם זאת, השוני בין הקבוצות בתשע"ז לא היה מובהק סטטיסטית ($P > .05$). בנוסף, נמצא שוני מובהק ($p < .01$) בין הסטודנטים שהיו מרוצים בתשע"ח לבין עמיתיהם הפחות מרוצים בכל מה שקשור לתרומת התכנית לפיתוח סוגי ידע שונים בתשע"ח: ידע פדגוגי, ידע תוכן וידע תוכן פדגוגי. נראה אפוא שהפער בין שתי קבוצות הנבדקים נפער בשנה ב' ללימודיהם.

בבדיקות שנעשו לבחינת השוני בין שתי קבוצות נבדקים אלה בעמדות כלפי התכנית בהיותם בשנה ב', לא נמצא הבדל מובהק לפי מגדר, גיל, עיסוק עכשווי בהוראה ותחום לימודים ב-BA: תחומי לימוד עתירי מלל לעומת תחומי לימודי דלי מלל.

ט. שלושה היגדים הופיעו הן בשאלון שהועבר למרצים והן בשאלון שהועבר לסטודנטים, ולפיכך הם אפשרו השוואה בין שתי קבוצות הנבדקים: מידת היות התכנית מאזנת בין תיאוריה ומעשה, המידה בה הערכת ההישגים משקפת את יכולות הלומדים, והרמה האקדמית של התכנית. המרצים ביטאו שביעות רצון גבוהה מהתכנית, עם שיפור קל שחל בתשע"ח. הסטודנטים ביטאו שביעות רצון בינונית, עם ירידה קלה שחלה בתשע"ח. ירידה זו בלטה בעיקר בזיקה להיגד: "התכנית מאזנת בין לתיאוריה למעשה": בהיותם בשנה א' הסטודנטים הסכימו עם היגד זה במידה בינונית. בהיותם בשנה ב', מידת ההסכמה פחתה, והיא נעה בין "במידה מועטה" ל-"מידה בינונית".

הטענה של הסטודנטים לגבי חוסר האיזון בין תיאוריה לפרקטיקה צוינה גם במחקרם של פייגין ועמיתיה (2015) לגבי התכנית M.Teach, וגם ובמחקרן של שריקי ותותרי (2012) לגבי שבע תכניות שונות לתואר שני במכללת אורנים, ובכללן M.Teach. מתוך ממצאי מחקרן של שריקי ותותרי עלה הצורך בחיזוק החיבור שבין תכני הלימוד לבין הידע המקצועי שמביאים איתם הלומדים והשטח שבו הם פועלים.

שביעות הרצון הגבוהה של צוות המרצים מתכנית ה-M.Teach צוינה גם היא בדוח של פייגין ועמיתיה (2015). כך למשל, הם העידו כי הם נהנים ללמד את הסטודנטים בתכנית, ושהם מוצאים כי הסטודנטים הם בעלי מוטיבציה גבוהה יחסית, וברמה גבוהה יחסית לתכניות הכשרה אחרות.

2. המלצות

א. מומלץ להמשיך לקיים ישיבות מרצים בתכנית ולהמשיך בדאילוג איתם בכל הנוגע לתחום ההערכה, וזאת כדי לשמר את הנהלים והנורמות שכבר אומצו ואף לשפרם במידת הצורך. לצד זכותם לאוטונומיה מקצועית, כמקובל במוסד להשכלה גבוהה, למרצים יש גם מחויבות מקצועית והערכה מקצועית היא חלק ממחויבות זו, והיא חלק בלתי נפרד גם מהוראה יעילה (כפיר, פרסקו ופאול, 2006). עמידה בסטנדרטים של הערכת הישגים מהימנה ותקפה חשובה במיוחד לצורך מיתון תופעת הציונים האינפלציוניים המבוססים על מדידות סובייקטיביות, תופעה שרווחת במוסדות להשכלה גבוהה, ושמקיה רבים (פגיעה בלמידה עצמה, בשמו הטוב של המרצה וביוקרתו של המוסד, ועוד. שם, 2006).

ב. מומלץ לבחון מדי פעם את מניעי הסטודנטים הבוחרים בהוראה כקריירה שניה. זיהוי המניעים עשוי לסייע בהערכת סיכויי הקליטה של בוגרי התכנית במערכת בחינוך. כך, למשל, נמצא שלומדים שהתאפיינו במניעים אלטרואיסטיים וחברתיים, נקלטו יותר במערכת החינוך בהשוואה לבוגרי תכניות אחרות להכשרת אקדמאים להוראה (ראו פרטים אצל עמנואל-נוי ווגנר, 2015).

ג. מומלץ לערוך תיאום ציפיות עם הסטודנטים כבר בתחילת שנה א' לגבי רכיבי השונים של התכנית, ובכלל זה לדגש הרב יותר שניתן לרכיב המעשי בשנה א' (במסגרת ההדרכה הפדגוגית). כמו כן מומלץ לחדד את תרומתם האפשרית של רכיבי התכנית לתחושת המוכנות שלהם להוראה ולתחושת המסוגלות העצמית שלהם. בהקשר זה מומלץ, למשל, להגביר את מודעותם למורכבות של מצבי הלמידה ולקשר שלהם לקשיי הלמידה של תלמידים

ד. כדי לגשר בצורה טובה יותר בין החלקים התיאורטיים של התכנית לחלקיה הפרקטיים, מומלץ לתת את הדעת לשינויים אפשריים בקורסים השונים, תוך התייחסות מעמיקה יותר לפן היישומי של תכניהם. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על האפשרות, שככל שהסטודנטים ירגישו שהתכנית תורמת יותר להכשרתם כמורים לעתיד, כך עמדותיהם כלפיה יהיו חיוביות יותר.

פיתוח פדגוגי מבוסס-פרקטיקה בהכשרת מורים (practice-based pedagogy) מהווה כיום אתגר לחוקרים רבים. בהקשר זה עולה בין היתר השאלה כיצד להפוך את האופי הסמוי של פדגוגית ההכשרה לגלוי עבור המתכשרים להוראה. יש הטוענים, שהפער בין תיאוריה למעשה נובע מכך שהכשרת המורים המסורתית ממוקדת ברובה בידע קונצפטואלי מדעי, מומחי ומופשט – אפיסטמה (episteme). נקודת המוצא של ההכשרה צריכה להיות בידע שמתכשרים יוצרים במהלך התנסויותיהם בשדה – פרונסיס (phronesis), בתבונה המעשית, וכיוון ההכשרה צריך להיות מן המעשה אל התיאוריה (Peercy, & Troyan, 2017).

במחקר שפורסם לאחרונה (Arnesson & Albinsson, 2017), נמצא שפעולת חניכה (Mentorship), המבוססת על החלפת ידע וניסיון בין מנחה ומונחה ומעודדת העמקת מחשבות וידע, יכולה לשמש ככלי פדגוגי לשילוב תאוריה ופרקטיקה במסגרת ההשכלה הגבוהה. במחקר נמצא שהשפעות החניכה, שנבחנה במסגרת תכנית למדעי החברה באוניברסיטה בשבדיה, בה השתתפו סטודנטים בשנת לימודיהם השלישית, ניכרו גם לאחר סיום לימודי המונחים ופנייתם לחיים מקצועיים.

במחקר נוסף (Ünver, 2014) תוארו השפעותיהן של פעילויות שונות שנעשו במסגרת תכנית להכשרת מורים בארה"ב, כדי לחבר בין התיאוריה לפרקטיקה. הפעילויות כללו הוראה ישירה מצד המנחים, צפייה במנחה המלמד תלמידים בזמן אמת, הכנת מערכי שיעור להוראה, חזרות על שיטות הוראה ספציפיות בקבוצות קטנות, הערכה עצמית או דיונים קבוצתיים במהלך החזרות, וכן ביצוע משימות. פעילויות אלה סיפקו לפרחי ההוראה הבנה לגבי שיטות ההוראה, כיצד ליישם שיטות הוראה בכיתות אמיתיות, כיצד לבצע רפלקציות לגבי הפרקטיקה שלהם, וכיצד לשפר את ביצועי ההוראה שלהם.

מבחינה מחקרית, מומלץ במחקר עתידי לנקוט במספר פעולות הכרוכות במגבלות המחקר הנוכחי:

א. המחקר בוצע במתכונת של "לפני-אחרי". במתכונת זו קיים קושי טכני, שכן לא כל הסטודנטים והמרצים ענו על השאלונים בשתי תקופות הזמן בהן נערך המחקר. קושי זה, שהתגלה בעיקר במדגם המרצים, לא איפשר לבדוק את הנתונים באמצעות פרוצדורות סטטיסטיות בעלות חוזק ותוקף סטטיסטי. בנוסף לכך, מדגם המרצים שהשיבו על השאלון בשני מועדי הבדיקה נראה כמוטה, ולפיכך יש להתייחס לתוקפם החיצוני של התוצאות ברמת הזהירות הנדרשת. במחקרים נוספים יש לתת את הדעת למגבלה זו, ולנסות לשפר, עד כמה שאפשר, את דרכי איסוף הנתונים.

ב. המחקר לא כלל בדיקה של התפלגות ציוני הסטודנטים בקורסים השונים. בדיקת זו היתה מאפשרת לראות האם חלה התמתנות בתופעת האינפלציה בציונים.

ג. תוצאות המחקר התבססו בעיקר על נתונים כמותיים. מומלץ במחקר עתידי לשלב נתונים איכותניים. כך למשל, ניתן לראיין את המרצים, הסטודנטים ואת ראש התכנית כדי לקבל תמונה מלאה וברורה יותר לגבי תפיסותיהם את תהליך ההכשרה.

ד. הדוח הנוכחי חשף היבטים מסוימים הקשורים **בתהליך** היישום של תכנית ההכשרה, באמצעות בחינת התפיסות העכשוויות של הסטודנטים מיד עם סיום הלימודים בה. כדי לראות אם הביקורת שהושמעה על-ידם היא נקודתית, או לא, יש לעקוב אחר **התוצרים** של התכנית, במונחים של קליטת הבוגרים בבתי הספר, תפיסת המוכנות שלהם להוראה, תחושת המסוגלות שלהם, שביעות רצונם מהבחירה בהוראה, מידת ההתמדה שלהם במערכת החינוך ועוד.

מבוא

הרצון להעלות את מעמד המורה, להפוך את מקצוע ההוראה לפרופסיה ולהבטיח את איכות המורים החדשים במערכת, הביאו במדינות רבות להשתרשותם של מסלולי הכשרה להוראה, שההשתתפות בהן היא תנאי מחייב לקבלת רישיון הוראה (Darling-Hammond, Berry & Thoreson, 2001).

כיום נפוצים בארץ ובעולם שני מודלים מרכזיים של תכניות המיועדות להכשרה ראשונית להוראה: המודל הבו-זמני (concurrent), המכשיר סטודנטים להוראה במקביל ללימודיהם לקראת התואר הראשון. הלימודים הנמשכים בדרך כלל כארבע שנים, מקנים לבוגריהם תואר ראשון ותעודת הוראה (B.Ed) המכשירה אותם להורות את המקצוע שבחרו. המודל השני הוא המודל ההמשכי (consecutive). מודל זה מיועד לכאלה שסיימו את לימודי התואר הראשון שלהם, וכעת הם מעוניינים להמשיך בלימודיהם לקראת תעודת הוראה. לימודים אלו מקנים להם תעודת הוראה במקצוע שבחרו בשכבת הגיל שבה התמחו (ראו פירוט במאמרו של זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2017).

התכנית "מוסמך בהוראה (M.Teach)" פותחה על-פי דגם ההכשרה ה"המשכי". תכנית זו מיועדת לבעלי תואר אקדמי ראשון (או שני) באחת מהדיסציפלינות הנלמדות בבתי הספר, שאין להם השכלה פורמלית בחינוך או בפדגוגיה. את הכשרתם בחינוך הם מקבלים במוסד אקדמי כלשהו (מכללה או אוניברסיטה). במקביל הם מקבלים הכשרה עיונית ופרקטית וליווי בעבודתם בבית הספר. התכנית מתפרסת על שנתיים מלאות והיא מבוססת על המתווים של וועדת אריאב המנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (המועצה להשכלה גבוהה, 2006). במסגרת ההתנסות המעשית, חלק מהלומדים מלמדים בשנה השנייה במשרת הוראה חלקית או מלאה במערכת החינוך ועושים בשנה זו את הסטאז'. עם סיום ההכשרה מקבלים הבוגרים תואר מוסמך בהוראה M.Teach ותעודת הוראה.

בתכנית M.Teach ההכשרה היא ארוכה ומובנית, בהיותה מבוססת על **גישת ההתמקצעות** (professionalization), גישה הקוראת לחיזוק ההכשרה הפורמלית להוראה באמצעות התמקדות של תכניות ההכשרה בלימודים אקדמיים גבוהים בדיסציפלינות ההוראה ובמדעי החינוך והפדגוגיה, וזאת בד בבד עם התנסות מעשית מבוקרת בהוראה. לפי המאמינים בגישה זו, רק בידי המכללות והאוניברסיטאות היכולות לקיים הכשרת מורים איכותית. גישה זו שונה מתכניות הכשרה "חלופיות", שפותחו בישראל בשל המחסור במורים בפריפריה ובמקצועות הוראה מסוימים. תכניות אלה מבוססות על גישה אחרת המכונה "דה-רגולציה" (deregulation), שמצדדיה אינם חושבים שלהוראה יש בסיס ידע מובחן כמו לפרופסיות אחרות. משך ההכשרה בתכניות אלה הוא קצר – שבוע עד עשרה חודשים (Haberman, 2006; פייגין, פרסקו, טל, טלמור, לוי-פלדמן וקופרמינץ, 2017).

התכנית "מוסמך בהוראה (M.Teach)" החלה לפעול בישראל בשנת הלימודים תשע"א, ובכלל זה גם במכללת סמינר הקיבוצים. התכנית נועדה לשדרג את פרופיל העוסקים בהוראה ולהבטיח שבבתי הספר ילמדו מורים בעלי תואר שני בהוראה ותואר ראשון במקצוע ההוראה אותו הם

אמורים ללמד. לאור זאת, התכנית שמה לה למטרה להכשיר מורים בעלי תפישה חינוכית רחבה, אשר ישמשו הן כמחנכים והן כמורים מקצועיים בתחום הדעת שלהם. הלימודים בתכנית נועדו לאפשר לסטודנטים לברר לעצמם את בחירתם המקצועית, להכיר תלמידים ומצבי הוראה, להכיר תכניות לימודים, חומרי למידה ודרכים מגוונות של הוראה, להיחשף לדינאמיקה החברתית הנוצרת בכיתות ובבתי הספר, ללמוד הרגלים של עבודת צוות בקהילת עמיתים ולגבש תפיסה מקצועית כאנשי מקצוע רפלקטיביים. התכנית חותרת לתעל את הידע והמוטיבציות של משתתפיה לתרומה משמעותית לחברה ולעוסקים במלאכת ההוראה.

התכנית מעניקה לבוגריה תואר שני בהוראה ותעודת הוראה לביה"ס העל-יסודי באחד מתחומי הדעת (על פי לימודי התואר הראשון): ספרות, היסטוריה, מקרא, אנגלית, אזרחות, מתמטיקה, ביולוגיה, מחשבים וטכנולוגיות מידע, עיצוב, אמנות, תקשורת, קולנוע, תיאטרון וניהול עסקי.

התכנית כוללת ארבעה מרכיבים עיקריים:

- לימודי חינוך, שנועדו להקנות תשתית עיונית אשר תזין את העשייה החינוכית תוך מתן דגש לסוגיות חינוכיות אותנטיות הלקוחות מהמציאות הישראלית בתחומי חברה וחינוך
 - מתודולוגיות מחקר בחינוך, סמינריונים בחינוך
 - לימודי פדגוגיה ומתודיקה כלליים ומרכיב ייחודי לכל אחת מהתמחויות. מרכיב זה מקנה לסטודנטים ידע פדגוגי פרקטי הנדרש להוראת תכני המקצוע אותו למדו בלימודי התואר הראשון
 - התנסות מעשית. את ההתנסות המעשית מלווים מדריכים פדגוגיים, מומחים בתחום הדעת. ההתנסות נערכת בבתי הספר המאמנים הנבחרים בקפידה, בדגש על תכנון הוראה, ביצועה ועיבוד רפלקטיבי של חוויות ההוראה. ההתנסות נערכת בקבוצות התמחות קטנות הייעודיות לסטודנטים בתכנית, ולכן מאפשרת לסטודנטים לעבור תהליך משמעותי.
- היקף הקורסים בלימודי חינוך גדול יותר בשנה ב', בעוד שבקורסים המעשיים (הדרכה פדגוגית וקורסים פדגוגיים) מספר השעות בשנה א' גדול יותר (אתר התכנית תואר שני M.Teach מוסמך בהוראה, מכללת סמינר הקיבוצים, 2018).

התכנית לוותה במחקר על-ידי הרשות למחקר ולהערכה החל עם פתיחתה בשנת הלימודים תשע"א. מחקר זה נמשך שנתיים, ומטרתו היו לבחון את מידת הייחודיות של התכנית לפי תפיסת הסטודנטים; לבחון את יעילות הפעלתה על-פי תרומת התכנית והשגת מטרותיה הייחודיות, וכן לבחון את שביעות רצון הסטודנטים ביחס להיבטים שונים בתכנית (לוי-פלדמן וחזובסקי, 2013). ממצאי בדיקה זו הראו, בין השאר, שהמרכיב בתכנית שביחס אליו הובעה שביעות הרצון הגבוהה ביותר, הן על-ידי תלמידי שנה א' והן על-ידי תלמידי שנה ב', הוא המרכיב ההתנסותי, אחריו המרכיב הפדגוגי דידיקטי ולבסוף - המרכיב העיוני. שביעות הרצון משלושת מרכיבים אלה היתה בינונית בלבד. דו"ח המסכם מעקב זה אחר התכנית נמסר לבעלי העניין בפברואר 2013.

בעקבות פנייתו של פרופ' ציפי ליבמן, נשיאת המכללה, הוחלט ברשות המחקר במכללה ללוות שוב את התכנית למשך שנתיים, החל מתשע"ז. תכנית ההערכה המוצעת להלן גובשה לאחר שיחה עם ד"ר צפי טימור, ראש התכנית.

מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת המחקר הייתה להעריך את התכנית "מוסמך בהוראה", על הרכיבים הכלולים בה (יסוד גנרי של לימודי חינוך, מתודולוגיה מחקרית, פדגוגיה ומתודיקה בהוראת המקצועות והתנסות מעשית בהוראה) מנקודת מבטם של צוות המרצים בתכנית והסטודנטים. ההערכה שהתבצעה היא הערכה מעצבת, שנועדה לעצב ולשפר את התנהלות התכנית, זאת על-ידי הצבעה על נקודות חוזק, זיהוי בעיות וקשיים והצעת פתרונות אפשריים.

מתוך מטרת המחקר נגזרו שאלות המחקר הבאות, שחלקן התמקדו במרצי התכנית וחלקן בסטודנטים.

שאלות מחקר הנוגעות למרצים:

1. מהן עמדות המרצים כלפי היבטים שונים של התכנית, העיוניים והמעשיים?
 2. מהן תפיסותיהם של המרצים לגבי תרומתן של ישיבות המליאה של כלל מרצי התכנית?
 3. מה מידת מעורבותם של המרצים בהיבטים שונים של התכנית, ובאיזו מידה הם חשים מחויבות להצלחת הסטודנטים?
 4. באיזו מידה חל שינוי בפרקטיקות ההערכה הננקטות על-ידי מרצי הקורסים השונים? שאלה זו נשאלה בעקבות העבודה הנעשית עם המרצים בנושא של דרכי הערכת סטודנטים מזה שלוש שנים ברציפות בשותפות עם היחידה לקידום הוראה.
- שאלות מחקר הנוגעות לסטודנטים:
5. מהם המניעים של הסטודנטים ללמוד בתכנית?
 6. מהו תפיסות הסטודנטים לגבי תרומתה של התכנית להכשרתם כמורים לעתיד?
 7. מהן עמדותיהם כלפי התכנית, על רכיביה העיוניים והמעשיים?

שיטת המחקר

1. אוכלוסיית המחקר והמדגם

המחקר כלל את כל המרצים שלימדו בתכנית קורסים עיוניים וקורסים מעשיים בשנים תשע"ז-תשע"ח (35 מרצים). כמו כן נכללו באוכלוסיית המחקר כל הסטודנטים שהחלו ללמוד בתכנית בתשע"ז. אוכלוסייה זו מנתה 86 סטודנטים בתשע"ז, כאשר בתשע"ח היא מנתה 75 סטודנטים.

מדגם המרצים

המרצים נבדקו בסוף סמסטר א' תשע"ז ובסוף סמסטר ב' תשע"ח. על השאלון שהועבר באופן מקוון בסוף סמסטר א' של שנת הלימודים תשע"ז, ענו 20 מרצים מתוך 35 (57%). שניים מהם לא ניתן היה לזהות מתוך הרשימה, בשל העדר התאמתן של 4 הספרות האחרונות של תעודת הזהות שלהם לאלו שהופיעה ברשימה. בתשע"ח השיבו על השאלון המקוון 16 מרצים מתוך 35 (46%). בשנה זו הוצאו מהרשימה 7 מרצים שלא המשיכו ללמד בתכנית. עם זאת, לרשימה של תשע"ח נוספו 7 מרצים חדשים. מספר המרצים שלימדו אפוא בשני השנתונים היה 28.

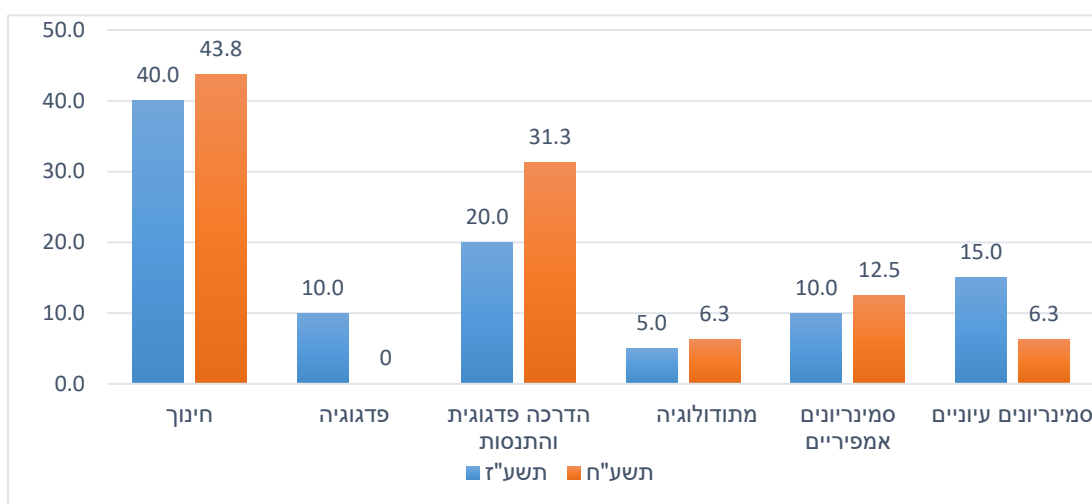
מתוך 18 המרצים שהשיבו בתשע"ז ושזוהו ברשימות (על-פי 4 ספרות אחרונות של תעודת הזהות), שני מרצים הפסיקו ללמד בתכנית. מתוך 16 מרצים "תקפים" בתשע"ז, 9 השיבו על השאלון גם בתשע"ח (56%).

מהנתונים שנאספו בתשע"ז, עולה שהמרצים מלמדים באשכולות שונים, כמפורט להלן:

לוח 1: האשכול שבמסגרתו מלמדים המרצים בתכנית

האשכול	תשע"ז		תשע"ח	
	מספר	אחוז	מספר	אחוז
חינוך	8	40.0	7	43.8
פדגוגיה	2	10.0	0	0
הדרכה פדגוגית והתנסות	4	20.0	5	31.3
מתודולוגיה	1	5.0	1	6.3
סמינריונים אמפיריים	2	10.0	2	12.5
סמינריונים עיוניים	3	15.0	1	6.3
סה"כ	20	100.0	16	100.0

תרשים 1 ממחיש את התפלגות זו.



תרשים 1: התפלגות מרצי התכנית לפי אשכול הוראה בתשע"ז ובתשע"ח

נתוני תרשים 1 מראים שהמרצים שהשיבו על השאלון בשני השנתונים מלמדים בעיקר באשכול "חינוך" (40% בתשע"ז ו-44% בתשע"ח) והדרכה פדגוגית (20% בתשע"ז ו-31% בתשע"ח). בשכיחות נמוכה יותר (בין 10% ל-15%) ניתן למצוא מרצים המלמדים בשאר האשכולות.

לוח 2 מציג באופן השוואתי את נתוני הרקע של המרצים שהשיבו בשני השנתונים.

לוח 2: נתוני הרקע של המרצים שהשיבו על השאלון בתשע"ז ובתשע"ח

תשע"ז (n=20)			תשע"ח (n=16)			משתני הרקע
טווח ערכים	ממוצע	סטיית תקן	טווח ערכים	ממוצע	סטיית תקן	
5-35	23.78	8.32	10-32	23.94	5.893	וותק בהוראה (בשנים)
1-30	12.26	10.06	1-52	9.13	7.356	וותק במכללה (בשנים)
20-117	77.58	26.82	10-100	69.88	31.192	היקף העסקה במכללה (באחוזים)

מתוך נתוני לוח 2 ניתן לראות כי קיים דמיון בין שני המדגמים במספר שנות הוותק הכללי בהוראה. עם זאת מדגם המרצים שהשיבו בתשע"ז מעט ותיק יותר במכללה ועם היקף העסקה גבוה יותר.

מדגם הסטודנטים

מדגם הסטודנטים בסוף סמסטר ב' של שנת הלימודים תשע"ז כלל 72 סטודנטים, מתוך 86 שלמדו בשנה א' בתכנית (84%). סטודנטים אלה ענו על שאלון שהועבר להם באופן ידני. המדגם בסוף סמסטר ב' בתשע"ח כלל 47 סטודנטים שהשיבו על השאלון שהועבר ידנית. חמישה סטודנטים נוספים ענו על השאלון שנשלח לאחר מכן באופן מקוון. סה"כ השיבו על השאלון 52 סטודנטים מתוך 75 שלמדו בשנה ב' (69%).

סטודנט אחד לא הזדהה בתשע"ח לפי 4 הספרות האחרונות של תעודת הזהות. לאור זאת, נותרו 51 סטודנטים שלגביהם ניתן היה לעשות התאמה עם נתוני תשע"ז. מתוך קבוצה זו, **40 סטודנטים ענו על השאלון בשני השנתונים (78%)**.

על-פי נתוני תשע"ז, המדגם כלל 28 גברים (38.9%) ו-44 נשים (61.1%). גילם נע בין 25 ל-57 (ממוצע: 34.6, ס.תקן: 7.3). רובם (87.5%) נולדו בישראל. השאר (12.5%) נולדו בארץ אחרת: אלבניה, ארגנטינה, ארה"ב, אוקריינה ורוסיה. לוח 3 מציג את התפלגות הסטודנטים לפי תחום התמחותם בהוראה.

לוח 3: התפלגות הסטודנטים לפי תחום התמחותם בהוראה

תחום ההתמחות	מספר	אחוז
1. אזרחות	13	18.1
2. מתמטיקה	12	16.7
3. ביולוגיה	9	12.5
4. היסטוריה	7	9.7
5. תקשורת	7	9.7
6. ניהול עסקי	7	9.7
7. עיצוב ואמנות	6	8.3
8. אנגלית	4	5.6
9. ספרות	3	4.2
10. קולנוע	2	2.8
11. תקשורת וקולנוע	2	2.8
סה"כ	72	100.0

נתוני לוח 3 מראים שתחומי ההתמחות העיקריים הם: אזרחות (18.1%), מתמטיקה (16.7%), וביולוגיה (12.5%). בשאר ההתמחויות לומדים בין 3% ל-10% מכלל הסטודנטים. לכל הסטודנטים תואר ראשון. חלקם (5 סטודנטים) בעלי תואר שני (6.9%). לוח 4 מפרט את תחומי הלימוד בהם נעשה תואר ראשון, תוך חלוקה לתחומים שהם עתירי מלל ולתחומים שהם דלי מלל.

לוח 4: התפלגות הסטודנטים לפי תחומי לימוד לתואר ראשון

תחום הלימוד	דוגמאות	מספר	אחוז
1. עתיר מלל	מדעי החברה, מדעי הרוח, אומנויות ומשפטים	45	62.5
2. דל מלל	מדעי החיים, הנדסה, מדעים מדויקים וניהול	25	34.7
3. אין תשובה		2	2.8
סה"כ		72	100.0

מתוך לוח 4 נראה שמרבית הסטודנטים (כ-63%) למדו בתואר ראשון תחומי לימוד שהם עתירי מלל. תחומי הלימודי במסגרתם נעשה תואר שני: רפואה, ביולוגיה, מינהל עסקים, התנהגות ארגונית וקרימינולוגיה.

רוב הסטודנטים (59.7%) לא עסקו בעבר בהוראה, ורובם (59.7%) לא עוסק כיום בהוראה. מהתשובות שנתקבלו לגבי הסטודנטים שצינו שהם עסקו **בעבר** בהוראה (29 סטודנטים) התברר שרובם (21 סטודנטים – 72%) לימדו בבתי ספר יסודיים, תיכוניים או פנימיים, בארץ או בחו"ל; חמישה סטודנטים (17%) עסקו בהדרכה ובחונכות במסגרות שונות, שניים (7%) נתנו שיעורים פרטיים. סטודנט אחד (3%) לימד קורסים באוניברסיטה הפתוחה.

מהתשובות שנתקבלו לגבי הסטודנטים שצינו שהם עוסקים **כיום** בהוראה (29 סטודנטים) התברר שאחוז גבוה מהם (12 סטודנטים, 41%) מלמדים כמורים מקצועיים או כמחליפי מקום בבתי ספר יסודיים או בחטיבות ביניים; שמונה סטודנטים נוספים (28%) מלמדים בבתי ספר יסודיים; ארבעה (14%) עובדים במערכת החינוך, אך לא פירטו את מסגרת ההוראה; שניים (7%) מלמדים במוסדות להשכלה גבוהה או בהוראת מבוגרים; שניים נוספים (7%) עוסקים בהדרכה, וסטודנט אחד (3%) עובד בגן ילדים.

2. כלי המחקר

כלי המחקר בהם נעשה שימוש מפורטים להלן:

שאלון למרצים

השאלון למרצים בדק ארבעה נושאים:

1. **עמדות כלפי היבטים שונים של התכנית**, כמו מידת קיומם של נהלים ברורים בתכנית (נוכחות סטודנטים, ליו"ז הגשת עבודות, כתיבת סילבוסים ועוד, 4 שאלות). כמו כן נבדקה ההתנהלות בקורס הספציפי אותו המרצה מלמד, כמו רמת האיזון בין תיאוריה למעשה, הרמה האקדמית של התכנית, רמת הסטודנטים ועוד (5 שאלות).

שלושה היגדים בחלק זה הופיעו גם בשאלון לסטודנטים: מידת היות התכנית מאזנת בין תיאוריה ומעשה, המידה בה הערכת ההישגים משקפת את יכולות הלומדים, והרמה האקדמית של התכנית.

2. **תרומת ישיבות המליאה** לחשיבה ולעשייה של המרצים (2 שאלות), להכרת מטרות התכנית והמבנה שלה, להכרת צוות המרצים, ועוד (4 שאלות).

3. **מידת מעורבות המרצים בהיבטים שונים של התכנית**, כמו מיון מועמדים לתכנית, השתתפות בימי עיון, השתתפות בוועדות היגוי וכדומה (5 שאלות), ושאלה נוספת על תחושת המחויבות שלהם כלפי התלמידים.

4. **פרקטיקות הערכה המיושמות על-ידי המרצים בתכנית**. בחלק זה של השאלון נבדקו תפיסותיהם של המרצים לגבי הערכת הסטודנטים בקורסים השונים. בהקשר זה הם נשאלו לגבי שבעה רכיבים הקשורים להתנהגות ולמטלות שהם כוללים בציון הסופי, והמשקל הניתן לכל אחד מהם (השתתפות פעילה בשיעורים, תרגילים/עבודות/רפרטים, מבחן מסכם, עבודה מסכמת, וכו'). בנוסף הם נשאלו על מידת השימוש במחוונים בבדיקת עבודות ובבדיקת שאלות פתוחות בבחינה-2 שאלות.

חלק זה של השאלון פותח על-בסיס מחקרן של כפיר, פרסקו ופאול (2006).

חלקים 1-3 של שאלון פותחו לצרכי המחקר הנוכחי בשיתוף עם ראש התכנית. רוב השאלות היו "סגורות", ובודדות, בהן נתבקש המרצה לפרט את תשובתו, היו "פתוחות". לוח 5 מציג את חלקי השאלון, לגביהם ניתן היה לחשב מהימנות (דהיינו, מקבץ שאלות הבודקות אותו עולם תוכן).

לוח 5: מבנה השאלון למרצים				
הממד הנבדק	מספר פריטים	מהימנות לפי אלפא של קרונברך		דוגמאות לפריטים
		Pre	post	
עמדות כלפי התכנית	5	.63	.78	התכנית מאזנת בין תיאוריה ומעשה
תרומת ישיבות המליאה	4	.87	.84	באיזו מידה ישיבות המליאה גורמות לך להכיר לעומק את מטרות התכנית והרציונל שלה
מעורבות בתכנית	5	.72	.58	בנוסף להוראה, האם תרצה/י להיות מעורב/ת בהיבטים הבאים של התכנית: מיון מועמדים לתכנית

שאלון לסטודנטים

השאלון לסטודנטים עובד על-פי שאלונם של פייגין, טל, טלמור, לוי-פלדמן, פרסקו, קופרמיניץ ובר-לב (2015). השאלון כלל מספר חלקים:

1. שאלות **רקע דמוגרפי ולימודי**, כמו מגדר, שנת לידה, תחום התמחות וניסיון בהוראה בעבר ובהווה.

2. **השיקולים שליוו את החלטות הסטודנט להירשם לתכנית**. חלק זה כלל 10 שאלות. חלק מהשיקולים שיקפו מניעים אינטרינזיים, שהם בעלי אופי פסיכולוגי (כמו מימוש עצמי), או חברתי-אידיאולוגי (כמו הרצון להשפיע על החינוך), או מקצועי-קרייריסטי (הרצון לעסוק בהוראה); וחלקם שיקפו מניעים אקסטרניזיים, שהם פרקטיים בעיקרם, כמו הרצון לרכוש מקצוע עם שעות עבודה נוחות. סיווג זה של השיקולים נעשה בעקבות מחקרן של עמנואל-נוי ווגנר (2015).

3. עמדות כלפי המידה בה תכנית הלימודים מכשירה את הסטודנטים כמורים לעתיד. חלק זה של השאלון כלל 21 היגדים שבדקו מספר היבטים: תרומת התכנית להבניית ידע פדגוגי גנרי (כמו הבנה של תפקיד המורה ופיתוח זהות מקצועית כמורה); תרומתה להבניית ידע תוכן (כמו היכרות עם תיאוריות בחינוך), ותרומתה לידע תוכן פדגוגי, דהיינו להתנסות, כולל ידע דיסציפלינארי (הכרת בית הספר כארגון והיכרות עם מערכת החינוך הישראלית, מיומנויות ניהול כיתה, כלים לתכנון מערכי שיעור וכדומה).

4. עמדות כלפי התכנית: חלק זה כלל 10 היגדים נוספים שביקשו לבדוק את המידה בה התכנית מאזנת לפי תפיסת הסטודנטים בין תיאוריה למעשה; המידה בה היקף ההתנסות המעשית מספק, ועוד.

השאלות בשאלון זה הותאמו לקורסים הנלמדים בתכנית. טווח אפשרויות התשובה לגבי כל אחד מההיגדים שהוצגו בשאלון נע בין 1 (כלל לא מסכים) ל-5 (מסכים במידה רבה מאוד). לוח 6 מציג את מבנה השאלון.

השאלון שהועבר בתשע"ח לא כלל את נתוני הרקע של הסטודנטים ואת השאלות שהתייחסו לשיקוליהם בבחירת התכנית.

לוח 6: מבנה השאלון לסטודנטים

הממד הנבדק	מספר פריטים	מהימנות לפי אלפא של קרונברך	דוגמאות לפריטים
		Pre	post
1. שיקולי הרשמה לתכנית			
• אידיאולוגיים	1		ברצוני להשפיע על החינוך בארץ
• פסיכולוגיים	1		חיפשתי שינוי בחיים המקצועיים שלי
• מקצועיים	1		תמיד רציתי להיות מורה
• פרקטיים	7	.60	רציתי מקצוע עם שעות עבודה נוחות
2. תרומת התכנית			
• ידע פדגוגי	5	.83	.75 הבנה של תפקיד המורה והמחנך
• ידע תוכן	7	.81	.87 היכרות עם מערכת החינוך הישראלית
• ידע תוכן פדגוגי	9	.87	.79 ידע, כלים ומיומנויות הקשורים לניהול כיתה
3. עמדות כלפי התכנית			
	10	.82	.87 התכנית מאזנת בין תיאוריה ומעשה

לוח 7 מסכם את כלי המחקר שהועברו לכל אחת מקבוצות המחקר בכל אחד ממועדי הבדיקה.

לוח 7: תיאור מערך המחקר

קבוצת הנבדקים	מוקד הבדיקה	מועד הבדיקה	
		שנת תשע"ז	שנת תשע"ח
מרצים	1. עמדות כלפי התכנית והלומדים בה	✓	✓
	2. התרומה של ישיבות המליאה בתכנית	✓	✓
	3. מעורבות בהיבטים שונים של התכנית	✓	✓
	4. פרקטיקות הערכה המיושמות בקורסים הנלמדים	✓	✓
סטודנטים	1. שיקולי הרשמה לתכנית	✓	✓
	2. תרומת התכנית להכשרתם כמורים לעתיד	✓	✓
	3. עמדות כלפי התכנית	✓	✓

3. הליך

השאלונים למרצים הועברו בתשע"ז בסוף סמסטר א' באמצעות טופס מקוון, ובתשע"ח- בסוף סמסטר ב'. השאלונים לסטודנטים הועברו בתשע"ז באופן ידני בתחילת סמסטר ב', בתחילתו של אחד השיעורים. בתשע"ח הם הועברו בסוף סמסטר ב' ובאותו אופן, וכן באופן מקוון, לסטודנטים שנעדרו מהשיעור.

לצרכי מעקב, זיהוי הנבדקים נעשה על-ידי ציון 4 הספרות האחרונות של תעודת הזהות שלהם.

4. ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים הכמותיים בזיקה למדגם המרצים שענו על השאלון בתשע"ז או בתשע"ח נערך באמצעות סטטיסטיקה תיאורית. ניתוח הנתונים המתייחס למדגם המרצים שענה על השאלון בשני השנתונים נעשה באמצעות סטטיסטיקה א-פרמטרית, וזאת בשל גודל הקטן של המדגם. ניתוח הנתונים בזיקה למדגם הסטודנטים נעשה באמצעות סטטיסטיקה תיאורית וסטטיסטיקה היסקית. החלק האיכותני של המחקר, שבא לידי ביטוי בתשובות שנתקבלו בשאלות ה"פתוחות", נותח באמצעות "ניתוח תוכן".

ממצאים

ממצאי המחקר יובאו להלן בשלושה חלקים: בחלק הראשון יוצגו ממצאים הנוגעים למרצים. בחלק השני יוצגו הממצאים הנוגעים לסטודנטים, ובחלק השלישי יוצגו ממצאי השוואה בין המרצים לסטודנטים, בהתייחס לאותם היגדים בשאלון שהיו משותפים לשתי קבוצות אלה.

1. ממצאים הנוגעים למרצי התכנית

פרק זה יכלול תחילה את הממצאים שנתקבלו בזיקה לכל אחד משני המדגמים, דהיינו לגבי המרצים שענו על השאלון בתשע"ז או בתשע"ח. בהמשך, לצורך בדיקת השינוי שחל אצל המרצים, יוצגו הממצאים הנוגעים למדגם המרצים שענו על השאלון גם בתשע"ז וגם בתשע"ח.

1.1 השוואת שני מדגמי המרצים (נתוני תשע"ז או תשע"ח)

1.1.1 עמדות כלפי התכנית

המרצים נתבקשו לציין את מידת הסכמתם לגבי היבטים שונים של התכנית ושל הקורס הספציפי אותו הם מלמדים. הממוצע בחלק זה של השאלון בתשע"ח היה מעט גבוה מזה שהתקבל בתשע"ז (ממוצע: 3.84, סטיית תקן: 0.54, לעומת ממוצע: 3.65, סטיית תקן: 0.45, בהתאמה)

לוח 8 מציג את הממצאים שנתקבלו בכל אחד מההיגדים שנבדקו.

לוח 8: עמדות המרצים לגבי היבטים שונים של התכנית ושל הקורס אותו הם מלמדים

השנה	ההיגד הנבדק	כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	ממוצע	סטיית תקן
תשע"ז (n=20)	1. התכנית מאזנת בין תיאוריה ומעשה	-	-	40.0	40.0	20.0	3.80	.77
	2. הרמה האקדמית של התכנית גבוהה	-	-	25.0	60.0	15.0	3.90	.647
	3. רמת הסטודנטים בתכנית גבוהה	-	5.0	35.0	55.0	5.0	3.60	.687
	4. הערכת ההישגים בקורס שלי משקפת את יכולות הלומדים	-	-	5.0	90.0	5.0	4.00	.327
	5. בקורס אותו אני מלמד/ת אני משלב טכנולוגיה בהוראה	10.0	15.0	50.0	20.0	5.0	2.95	1.00
תשע"ח (n=16)	1. התכנית מאזנת בין תיאוריה ומעשה	-	-	18.8	62.5	18.8	4.00	.63
	2. הרמה האקדמית של התכנית גבוהה	-	-	12.5	62.5	25.0	4.13	.62
	3. רמת הסטודנטים בתכנית גבוהה	-	-	50.0	43.8	6.3	3.56	.63
	4. הערכת ההישגים בקורס שלי משקפת את יכולות הלומדים	-	-	6.3	62.5	31.3	4.25	.58
	5. בקורס אותו אני מלמד/ת אני משלב טכנולוגיה בהוראה	6.3	18.8	31.3	31.3	12.5	3.25	1.13

מרבית המרצים (60% ומעלה בשני השנתונים) הסכימו במידה רבה או במידה רבה מאוד עם היגדים 1-2, וכמעט כולם הסכימו עם היגד 4 המתייחס להערכת ההישגים בקורס (95% בתשע"ז ו-94% בתשע"ח) עם זאת, בשכיחות נמוכה יותר המרצים חושבים שרמת הסטודנטים בתכנית גבוהה (60% בתשע"ז ו-50% בתשע"ח), ובמידה פחותה יותר הם משלבים טכנולוגיה בקורס אותו הם מלמדים (25% בתשע"ז ו-44% בתשע"ח).

מבין אלה שטענו שהם משלבים טכנולוגיה, נתקבלו הדוגמאות הבאות:

בתשע"ז:

- שימוש במצגות, שימוש במוזל, תקשורת עם סטודנטים באימייל והוצעות
- הצגת עבודות אונליין, משוב אונליין
- מצגות, סרטונים, הצגה מתוקשבת של עבודות
- בעיקר עבודה ב-MOODLE, קבצי גולד דוקס
- סרטונים, מצגות, סקר קצר ב-mentimeter, עשיתי גם לוח Padlet ... בסיסי ואשמח ללמוד יותר, אפילו על המוזל...
- מצגות מורכבות תוכנת מיפוי ידע, אתר ובו חומרי הקורס
- משתמש במצגות ותוכנת לאולברה
- שימוש בחומר דיגיטלי מסוים שונים במוזל, שימוש בכלי ווב-2.
- סרטונים, מצגות, שימוש במוזל - האלמנטים הבסיסיים
- מצגות / סרטונים
- הקורס מלווה באתר מוזל. מטלות הבית נעשות באתר (מטלות קריאה ורפלקציה על מאמרים); לוח אינויט להעלאת קישורים והסברים; והעלאת נושאים שונים לדיון.
- יש לי אתר מלווה קורס במוזל. חלק מהמטלות מוצגות באופן מקוון. חלקן באופן שיתופי וחלקן כמטלות אישיות יש אלרון מונחים שיתופי מקוון ופורומים שונים בקורסים אותם אני מלמדת יש יחידת לימוד של טכנולוגיה בחינוך.

בתשע"ח:

- שימוש באינטרנט, סרטים, שימושי מחשב שונים
- שימוש בלוח שיתופי להעלאת תמונות, יחידה מקוונת א סינכרונית במסגרת הקורס יש בה פורום, שאלות ויצירת מאגר מושגים (לא בכל השנים)
- פעילויות שונות ופורומים באתר הקורס, שימוש במצגות, צילום תמונות סטילס וניתוח מדרש תמונה, צילום וידאו וניתוח של פעילויות וסימולציות
- כלי ווב - 2, מוזל
- מצגות, הצגת עבודות באופן ממוחשב, מוזל, תקשורת פרטית וכללית עם הכיתה
- שימוש במוזל לרציפים והצגות שימוש במערכת ההוצעות למשובים על הרפרטים.
- שילוב סרטונים, שימוש בתוכנות מתמטיות

- טפסי גולד דוקס, מצגות שיתופיות, סימולציות, wordcloud
- סרטי וידאו מוקלטים מהטלביזיה, סרטוני יוטיוב, מוזל
- כן- השנה עברתי תהליך הנחיית טיפאק, לא ספציפית לקורס זה, אבל ככלל, אני עושה שימוש בסרטונים, שמיעת שירים, עבודה על מצגות וקבצים שיתופיים, שימוש בלוחות פזל, הפונקציות של המוזל (כמו פורומים, כמוהן שהעלאה של חומרים לאתר ולאחרונה אל השתמשתי בפונקציית דפי פעילות עם משימות והפר קישורים לאתרים רלוונטיים). כמו כן אני עושה שימוש לעיתים ב-mentimeter.

תשובות המרצים מצביעות בעיקר על שימוש בסיסי בטכנולוגיה: שימוש באתר הקורס, שילוב סרטונים, מצגות וכו'. מרצים בודדים (5 מרצים בכל שנתון) ציינו שימוש בכלים דיגיטליים מתקדמים יותר כמו wordcloud, padlet, linoit, mentimeter ובתוכנות שונות, כמו גאוגברה ותוכנת מיפוי ידע.

בשאלה נוספת המרצים נתבקשו לפרט מהם ההתאמות שהם עשו, בקורס אותו הם מלמדים כיום בתכנית, מקורס דומה בתואר ראשון, במידה ואכן נעשו. שלושה מרצים בלבד פירוט את ההתאמות שהם עשו:

בתשע"ז:

- קריאה באנלית- חובה.
- דרישה של רמת חשיבה גבוהה יותר בעבודות ההלשה
- שילוב של למידה פעילה, סרטונים, עיקסו ועוד מתודות של עבודה בקבוצות
- ההתאמות נעשו בעיקר להתכוונות להלשת העבודה הסמינריונית בסוף השנה.
- אכן, סמסטר ב' מוקדש בעיקר לעניין זה, וזאת בניגוד לקורס שנתי בנושאים דומים שלימדתי בתוכנית המצטיינים בזמני.

בתשע"ח:

- הוספתי: פעילויות האתר הקורס, מאלות היניים, פעילות בנושא מטפורה בהוראה, פעילות במרכז אמפתיה - סטורי קפה.
 - רמת השיח בכיתה והמאלות התאמת תוכן השיעורים והדוגמאות
 - הספרות המחקרית הורחבה (לם בעברית ולם באנלית) וכן הדרישות מן הסטודנטים לקריאה ולביצוע מאלות מחקריות הורחבה משמעותית
- תשובות אלה מעידות על כך שהשינויים שנעשו מרצים בודדים נוגעים להעלאת דרישות הקורס, לגיוון שיטות ההוראה ולתכנים הנלמדים.

בנוסף, המרצים נשאלו האם לדעתם קיימים נהלים ברורים בתכנית. להלן אחוז המשיבים בחיוב.

לוח 9 : עמדות המרצים לגבי קיומם של נהלים שונים בתכנית

ההיבט לגביו מתייחס הנוהל		תשע"ז (n=20)		תשע"ח (n=16)	
		מספר	אחוז	מספר	אחוז
1. נוכחות הסטודנטים		18	90.0	16	100.0
2. לז"ז הגשת עבודות		19	95.0	13	81.3
3. כתיבת סילבוסים		19	95.0	15	93.8
4. היעדרויות מרצים מהשיעורים		20	100.0	13	81.3

תשובות המרצים מעידות על כך שאחוז גבוה מאוד מהם, בשני השנתונים (בין 81% ל-100%), סבורים שהנהלים שצינו ברורים.

1.1.2 תרומת ישיבות המליאה

לוח 10 מציג את התפלגות תשובות המרצים לשאלה: עד כמה ישיבות המליאה של כלל המרצים בתכנית גרמו לך לחשיבה מחודשת ו/או לעשייה בנושאים שונים.

לוח 10: התפלגות תשובות המרצים לגבי תרומתן של ישיבות המליאה

תשע"ז (n=20)			תשע"ח (n=16)		
לא	באופן חלקי	כן	לא	באופן חלקי	כן
55.0	20.0	25.0	75.0	25.0	0
25.0	45.0	30.0	43.8	37.5	18.8

בנוגע להתאמת הקורס שלהם לתכנית, בתשע"ז כמחציתם טענו ששיבות המליאה לא גרמו להם לחשיבה מחודשת ובתשע"ח האחוז היה גבוה יותר (55%-75%, בהתאמה). עם זאת, מרבית המרצים (75% בתשע"ז ו-56% בתשע"ח) טענו ששיבות המליאה גרמו להם לחשיבה מחודשת ו/או לעשייה (באופן חלקי או מלא) בנושא השימוש במגוון דרכי הערכה.

מרצים שהשיבו "כן" או "באופן חלקי" נתבקשו לפרט כיצד השינוי בא לידי ביטוי בפועל.

להלן העדויות שנתקבלו מהמרצים בתשע"ז ובתשע"ח לגבי השינוי שלך אצלם בשימוש דרכי הערכה, תוך חלוקה לנושאים שהועלו:

א. התייחסות לשימוש במספר רב יותר ומגוון של דרכי הערכה וליתרונות הנובעים מכך:

בתשע"ז:

- הוספת תרזיל ביניים שני, הוספת קריאה באנליזת של מאמרים למבחן המסכם
- מעדיף לתת יותר מטרות קטנות
- מערש מהתרומה הבין-תחולית ומפרספקטיבות משלימות
- חשיבה נוספת על מרכיבי הציון ומסקלם היחסי.

- המדריכים הפדגוגיים מחברים את מרכיבי הערכה ביחד.

בתשע"ח:

- הרעיון למתן מטרות אמצע ולבנייה מודולרית של העבודה המסכמת לאורקל כל הסמסטר, נבנו כתוצאה מרעיונות והצעות ששוחחתי עליהם עם קוללות, בין היתר, בישיבות המרצים.
- קבעתי מטרות ביניים, אך מסיבות שונות נאלצתי לבטלה.
- התאמת המטרות בקורס למטרות של יתר המד"פים והמד"פיות בתכנית

ג. התייחסות לאופן מתן הציון ולשימוש במחוננים:

בתשע"ז:

- שינוי בתפיסה לגבי הצורק בציון
- לכתוב מחוננים מפורטים הרבה יותר
- בעיקר בכל הקשור למחונן והצלתו בפני הסטודנטים.

בתשע"ח:

- שיפור נושא המחוננים
- יצירת מחונן
- חשיבה והידוק של מומים להערכה

ג. התייחסות לתופעת האינפלציה בציונים:

בתשע"ז:

- התייחסות לאינפלציה בציונים
- חשיבה מחודשת על האפשרות להגשת תיקונים למטרות הביניים בעקבות אינפלציה בציונים גבוהים. אני מעבירה את האפשרות להגשת תיקונים אחרי הגשה פורמאלית של המטרות

בתשע"ח:

- רמת הציונים

ד. התייחסות כללית (בתשע"ז):

- אני מקבלת רעיונות מתייעצת ומסנה/מספרת מסמסטר לסמסטר...

בעדויות שנתקבלו לגבי התאמת הקורס לתכנית, ניתן לזהות כאלה המעידות על שינוי שנעשה בפועל בעקבות ישיבות המליאה, למשל:

בתשע"ז:

- בעיקר העלאת הדרישות כנדרש מתואר שני
- רבולטא, ישבנו עם המרצה של שיטות מחקר איכותניות וראינו שהדרישות בסמינר האמפירי תואמות את מה שנלמד ונדרש... ומה שלא, אני מוסיפה
- הוספתי את נושא החינוך לפני הנושאים האחרים בסמינריון.

בתשע"ח:

- התייחסות לתחומי ההתמחות של הסטודנטים-יות
- כן בדקנו, אל מול מרצים המלמדים קורסים מתודולוגיים, שכלי המחקר הראוונטיים אסמינר האמפירי אכן נלמדים בהם ומה בדיוק יוצגים הסטודנטים, כשהם מליצים אליי בשנה ה'.

לצד תשובות אלה, תשובות נוספות העידו על השינוי שנעשה ברמת המודעות וההבנה של התכנית בתשע"ז:

- ישיבות המליאה גורמות לי לראות את מכלול התכנים ואת הרצף שבתכנית קל לי יותר לקשר אנשים שאני יוצרת שנלמדו.
- בעיקר באמצעות אנשים השונים שהסטודנטים עוברים והיכולת שלי להפנות אליהם ולהתייחס אליהם בשיעורים שלי-רמת התכנון.

בסדרה נוספת של שאלות, המרצים נתבקשו לציין באיזו מידה ישיבות המליאה תרמו להם בהיבטים שונים הקשורים להוראתם בתכנית. הממוצע שנתקבל במקבץ שאלות בתשע"ח היה מעט גבוה מזה שהתקבל בתשע"ז (ממוצע 3.91, סטיית תקן: 0.75, לעומת ממוצע: 3.64, סטיית תקן: 0.80, בהתאמה)

לוח 11 מציג ביתר פירוט את התפלגות התשובות לכל אחד מההיגדים שנכללו במקבץ זה.

לוח 11: התפלגות תשובות המרצים (באחוזים) לגבי תרומת ישיבות המליאה בהיבטים שונים הקשורים להוראה בתכנית

שנה	ההיגד הנבדק	כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	ממוצע	סטיית תקן
תשע"ז (n=20)	להכיר לעומק את מטרות התכנית והרציונל שלה	-	15.0	20.0	55.0	10.0	3.60	.88
	להכיר את מכלול התכנים הנלמדים בתכנית	-	10.0	25.0	55.0	10.0	3.65	.81
	להכיר את אנשי צוות המרצים המלמדים בתכנית	-	10.0	25.0	40.0	25.0	3.80	.95
	להעלאת מודעות לגבי קיומם של אשכולות שונים הקיימים בתכנית (כגון קורסים בחינוך, קורסים מתודולוגיים וקורסים סמינריים)	5.0	15.0	20.0	45.0	15.0	3.50	1.10
תשע"ח (n=16)	להכיר לעומק את מטרות התכנית והרציונל שלה	-	12.5	12.5	56.3	18.8	3.81	.91
	להכיר את מכלול התכנים הנלמדים בתכנית	-	-	31.3	43.8	25.0	3.94	.77
	להכיר את אנשי צוות המרצים המלמדים בתכנית	-	-	18.8	43.8	37.5	4.19	.75
	להעלאת מודעות לגבי קיומם של אשכולות שונים הקיימים בתכנית (כגון קורסים בחינוך, קורסים מתודולוגיים וקורסים סמינריים)	-	18.8	25.0	25.0	31.3	3.69	1.14

מתוך נתוני לוח 11 נראה שמרבית המרצים בתשע"ז (בין 60% ל- 65%) סברו ששיבות המליאה תרמו להם "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד" בזיקה לכל ההיבטים שנבדקו. בתשע"ח, נראה שאחוז גבוה יותר מהמרצים (בין 69% ל-81%) נתמנו משיבות המליאה בהיבטים שצוינו, למעט בהיבט הנוגע להעלאת המודעות לגבי קיומם של אשכולות שונים בתכנית, לגבי התרומה היתה פחותה (56% השיבו "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד"). הממוצעים הגבוהים יותר שנתקבלו בתשע"ח מחזקים את הממצא לגבי תרומתן הרבה יותר של ישיבות המליאה בשנה זו.

1.1.3 מעורבות ומחויבות

המרצים נשאלו באיזו מידה הם ירצו להיות מעורבים בהיבטים שונים של התכנית, בנוסף להוראה. הממוצעים שנתקבלו במקבץ שאלות זה, שהתשובות לגביהן היו "כן" או "לא", היו דומים בתשע"ז ובתשע"ח: 1.63 (סטיית תקן: 0.33), בתשע"ז; 1.68 (סטיית תקן: 0.28) בתשע"ח.

לוח 12 להלן מציג את מספר ואחוז המשיבים בחיוב לגבי כל אחד מההיגדים שנבדקו.

לוח 12: תשובות המרצים לגבי נכונותם למעורבות בהיבטים שונים של התכנית

	תשע"ז (n=20)		תשע"ח (n=16)		ההיבט הנבדק
	מספר	אחוז	מספר	אחוז	
1.	12	60.0	11	68.8	מיון מועמדים לתכנית
2.	18	90.0	14	87.5	השתתפות בימי עיון
3.	10	50.0	11	68.8	השתתפות בסדורים לימודיים
4.	12	60.0	7	43.8	השתתפות בוועדת היגוי שתוקם לקראת הסמכת התכנית להענקת תואר שני מחקרי
5.	11	55.0	11	68.8	השתתפות בוועדות היגוי בנושאים אחרים הקשורים לתכנית

עיון בלוח 12 מראה שמרבית המרצים מרגישים מעורבים בתכנית במרבית ההיבטים שצוינו, בעיקר בכל הנוגע להשתתפות בימי עיון (90% בתשע"ז ו-88% בתשע"ח), ומיון מועמדים לתכנית (60% ו-69% בתשע"ח). בתשע"ח אחוז גבוה יותר מהמרצים ציינו את היבטים 3 ו-5 (השתתפות בסדורים ובועדות היגוי בנושאים שאינם קשורים לתואר השני המחקרי), בעוד שאחוז נמוך יותר ציינו את היבט 4 (השתתפות בוועדת היגוי שתוקם לקראת הסמכת התכנית להענקת תואר שני מחקרי).

בשאלה נוספת, המרצים נתבקשו לדרג מ-1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד) את מידת מחויבותם לכך שהתלמידים יסיימו את התכנית. במדגם המשיבים בתשע"ז, למעט משיב אחד (5%) שציין 3 (ערך המבטא "במידה בינונית"), שאר המשיבים ציינו 4 (20%) או 5 (75%). כלומר, כמעט כולם מרגישים מחויבות להצלחת הסטודנטים בתכנית. ממדגם המרצים שהשיבו על השאלון בתשע"ח נתקבלה תמונה דומה: 19% ציינו 4, ורובם (81%) ציינו 5, דהיינו ביטאו תחושת מחויבות רבה מאוד.

1.1.4. פרקטיקות הערכה המיושמות על-ידי המרצים בתכנית

למרצים הוצגו מספר רכיבים אפשריים לקביעת הציון הסופי בקורסים שהם מלמדים. לוח 13 מציג את מספר ואחוז המרצים שבחרו בכל רכיב, ואת המשקל שהם הקצו לו בקביעת הציון הסופי.

לוח 13: הרכיבים שקובעים את המשקל הסופי בקורסים, ומשקלם

הרכיב	תשע"ז (n=20)		תשע"ח (n=16)		תשע"ז (n=20)		תשע"ח (n=16)	
	מספר	אחוז המציינים את הרכיב	מספר	אחוז המציינים את הרכיב	מספר	אחוז המציינים את הרכיב	מספר	אחוז המציינים את הרכיב
							טווח	ממוצע
1. השתתפות פעילה בשיעור	12	60.0	10	62.5	0-25	6.50	0-20	7.19
2. תרגילי ביניים או עבודות ביניים	16	80.0	13	81.3	0-45	21.10	0-60	22.50
3. עבודה מסכמת	17	85.0	14	87.5	0-85	49.25	0-95	54.06
4. מבחן אמצע	2	10.0	0	0	0-25	1.25	0	.00
5. מבחן מסכם	5	25.0	2	12.5	0-75	17.75	0-75	8.75
6. מבחן בית	2	10.0	0	0	0-80	7.00	0	.00
7. רפרטים	11	55.0	5	31.3	0-30	6.25	0-25	5.00

מתוך לוח 13 ניתן לראות שמרבית המרצים בשני השנתונים (55% ומעלה) קובעים את הציון הסופי בקורסים שלהם על-פי השתתפות פעילה של הסטודנטים בשיעור, ו/או תרגילי ביניים או עבודות ביניים, ו/או עבודה מסכמת. מבין רכיבים אלה, העבודה המסכמת מקבלת את המשקל הגבוה ביותר (49% בממוצע בתשע"ז ו- 54% בתשע"ח). במבחן, על סוגיו השונים, נעשה שימוש מועט יחסית.

רכיבים נוספים, שלא הופיעו בשאלון ושצוינו על-ידי המרצים הם: הכנה ותכנון שיעורים (משקל: 15%), והעלאת קישור והסבר ללוח לינויט (Linoit) - כלי דיגיטלי המאפשר הצגת מידע ושיתוף תכנים בדרך חזותית של לוח וירטואלי (משקל שנע בין 5%-ל-10%); תוצרי סדנאות בשיעור והוראת עמיתים (ללא מתן משקל). במדגם של תשע"ח ארבעה מרצים ציינו את הרכיבים הבאים: רפלקציות בעקבות מטלות קריאה (20%); הכנה ותכנון (15%); מחוון הוליסטי להערכת העבודה האמפירית, והנחיית עמיתים בקורס (ללא מתן משקל).

בשתי שאלות נוספות ביקשנו לדעת האם המרצים עושים שימוש במחוון בעת בדיקת עבודות ושאלות פתוחות בבחינה. לוח 14 מציג את תוצאות בדיקה זו.

לוח 14: התפלגות תשובות המרצים לגבי האופן בו הם בודקים עבודות ושאלות פתוחות בבחינה

ההיגד	השנה	בבדיקת עבודה (N=19)				בבדיקת שאלות פתוחות בבחינה (N=15)			
		אף פעם	לעיתים רחוקות	לעיתים קרובות	תמיד	אף פעם	לעיתים רחוקות	לעיתים קרובות	תמיד
בעת קביעת הציון אני קודם כל קובע ערכים מדויקים למרכיבים שונים של הציון, ואז מעריך כל מרכיב ומחבר	תשע"ז	5.3	15.8	21.1	57.9	13.3	13.3	20.0	53.3
	תשע"ח	בבדיקת עבודה (N=16)				בבדיקת שאלות פתוחות בבחינה (N=10)			
		6.3	6.3	37.5	50.0	0	0	30.0	70.0

נתוני לוח 14 מראים שמרבית המרצים בשני השנתונים משתמשים במחוונים לעיתים קרובות או תמיד, הן במהלך בדיקת עבודות והן במהלך בדיקת שאלות פתוחות בבחינה (בין 73% ל-100%). הממוצע שהתקבל בתשע"ז לגבי בדיקת עבודות הוא 3.32 (סטיית תקן: 0.95), ולגבי בדיקת שאלות פתוחות הוא 3.13 (סטיית תקן: 1.13). בתשע"ח התקבל ממוצע דומה לגבי בדיקת עבודות: 3.31 (סטיית תקן: 0.87), וגבוה יותר לגבי בדיקת שאלות פתוחות בבחינה: 3.70 (סטיית תקן: 0.48). ממוצעים אלה מחזקים את הממצא לגבי שכיחות השימוש במחוונים.

1.2 השינוי שחל בקרב המרצים (נתוני תשע"ז ותשע"ח)

פרק זה יתייחס לאותם 9 מרצים שהשיבו על השאלון בתשע"ז ובתשע"ח (להלן "מדגם מזווג"). כשלב מקדים להצגת הממצאים, נבדקה מידת הדמיון בין המדגם המזווג לבין מדגם המרצים שהשיבו על השאלון רק בתשע"ז או רק בתשע"ח. בדיקה זו העלתה כי תפיסת המרצים לגבי התכנית בכללותה, תרומת הישיבות, ומידת מעורבותם בתכנית היו חיוביות יותר במדגם המזווג, הן בתשע"ז והן בתשע"ח.

לוח 15 מציג את תוצאות בדיקה זו.

לוח 15: ממוצעים וסטיות תקן במרכיבי השאלון בקרב נבדקי המדגם המזווג והמדגם הלא מזווג

הרכיב הנבדק	קבוצת הנבדקים	גודל הקבוצה	ממוצע	סטיית תקן
עמדות_תשע"ז (טווח 1-5)	מדגם לא מזווג	11	3.40	0.32
	מדגם מזווג	9	3.96	0.41
תרומת הישיבות_תשע"ז (טווח 1-5)	מדגם לא מזווג	11	3.36	0.85
	מדגם מזווג	9	3.97	0.61
מעורבות_תשע"ז (טווח 1-2)	מדגם לא מזווג	11	1.56	0.36
	מדגם מזווג	9	1.71	0.28
עמדות_תשע"ח (טווח 1-5)	מדגם לא מזווג	7	3.63	0.42
	מדגם מזווג	9	4.00	0.59
תרומת הישיבות_תשע"ח (טווח 1-5)	מדגם לא מזווג	7	3.71	0.68
	מדגם מזווג	9	4.06	0.80
מעורבות_תשע"ח (טווח 1-2)	מדגם לא מזווג	7	1.66	0.30
	מדגם מזווג	9	1.69	0.28
	מדגם מזווג	9	4.00	0.59

ממצאי לוח 15 מצביעים על פערים עקביים בכיונם בשני השנתונים, לטובת נבדקי המדגם המזווג. בולט במיוחד הפער בין שני המדגמים בעמדות כלפי התכנית, כפי שנבדקו בתשע"ז: ממוצע נבדקי המדגם המזווג היה 3.96, בעוד שהממוצע שהתקבל בקרב נבדקי המדגם שאינו מזווג היה 3.40, פער של למעלה מסטיית תקן.

1.2.1 עמדות כלפי התכנית

מידת הסכמתם של המרצים לגבי היבטים שונים של התכנית ושל הקורס הספציפי אותו הם מלמדים מוצגת בלוח 16.

לוח 16: ממוצעים וסטיות תקן לגבי עמדות המרצים בזיקה להיבטים שונים של התכנית ושל הקורס אותו הם מלמדים (n=9)

ההיגד	תשע"ז		תשע"ח	
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
התכנית מאזנת בין תיאוריה ומעשה	4.22	.83	4.22	.67
הרמה האקדמית של התכנית גבוהה	4.22	.67	4.44	.53
רמת הסטודנטים בתכנית גבוהה	3.78	.83	3.67	.71
הערכת ההישגים בקורס שלי משקפת את יכולות הלומדים	4.11	.33	4.22	.67
בקורס אותו אני מלמד/ת אני משלב טכנולוגיה בהוראה	3.44	.88	3.44	.88
ציון כולל	3.96	.41	4.01	.59

נתוני לוח 16 מעידים על עמדות חיוביות של המרצים, בשני השנתונים, כלפי היבטים שונים של התכנית ושל הקורס אותו הם מלמדים: במרבית ההיבטים ממוצע תשובותיהם נע סביב הערך 4 המעיד על הסכמה רבה. יוצאת דופן מכלל זה המידה הבינונית בה הם משלבים טכנולוגיה בהוראה. השינויים שחלו בין השנתונים, בכל אחד מההיגדים ובציון הכולל, אינם מובהקים ($P > .05$) לפי מבחן וילקוקסון (Wilcoxon), מבחן א-פרמטרי למדגמים מזווגים.

בסדרת שאלות נוספת, המרצים נשאלו האם לדעתם קיימים נהלים ברורים בתכנית. להלן אחוז המשיבים בחיוב.

לוח 17: עמדות המרצים לגבי קיומם של נהלים שונים בתכנית (n=9)

ההיבט לגביו מתייחס הנוהל	תשע"ז		תשע"ח	
	מספר	אחוז	מספר	אחוז
נוכחות הסטודנטים	8	88.9	9	100.0
לוח הגשת עבודות	9	100.0	7	77.8
כתיבת סילבוסים	9	100.0	8	88.9
היעדרויות מרצים מהשיעורים	9	100.0	8	88.9

מנתוני לוח 17 ניכר שכמעט כל המרצים (בין 78%-ל-100%) סבורים, בשני השנתונים, שהנהלים שצוינו ברורים. קיימים שינויים קלים בין תשע"ז לתשע"ח, כשהבולט מבניהם מתייחס לירידה הקלה שחלה באחוז הסבורים בתשע"ח שהנהלים לגבי לוח הגשת עבודות ברורים (ירידה של כ-22%). שינויים אלה, על-פי תוצאות מבחן מקנמר (McNemar), כמבחן א-פרמטרי נוסף למדגמים מזווגים, לא היו מובהקים סטטיסטית ($P > .05$)¹.

1.2.2 תרומת ישיבות המליאה

התפלגות תשובות המרצים לשאלה: עד כמה ישיבות המליאה של כלל המרצים בתכנית גרמו לך לחשיבה מחודשת ו/או לעשייה בנושאים שונים, מוצגת בלוח 18 שלהלן.

לוח 18: התפלגות תשובות המרצים (באחוזים) לגבי תרומתן של ישיבות המליאה (n=9)

ההיבט הנבדק	תשע"ז			תשע"ח		
	לא	באופן חלקי	כן	לא	באופן חלקי	כן
התאמת הקורס שלך לתכנית מבחינת תכני הקורס ודרכי הוראתו	55.6	22.2	22.2	66.7	33.3	-
שימוש במגוון דרכי הערכה (כולל תוספת מטלת ביניים בקורס)	22.2	44.4	33.3	33.3	44.4	22.2

נתוני לוח 18 מצביעים על העדר תרומתן למרביתם, בכל הנוגע להתאמת הקורסים שהמרצים מלמדים לתכנית, מחד, ועל תרומתן של הישיבות בכל הנוגע לשימוש במגוון של דרכי הערכה למרבית המרצים בשני השנתונים (78% בתשע"ז ו-67% בתשע"ח), מאידך. השוני בין השנתונים לא נמצא מובהק סטטיסטית לפי מבחן וילקוקסון ($p > .05$).

בסדרה נוספת של שאלות, המרצים נתבקשו לציין באיזו מידה ישיבות המליאה תרמו להם בהיבטים שונים הקשורים להוראתם בתכנית.

¹השוני בין המבחנים הסטטיסטיים נובע מרמות המדידה השונות של המשתנים הנבדקים: נומינלית (במקרה של מבחן מקנמר) או אורדינלית (במקרה של מבחן וילקוקסון).

לוח 19 מציג את התפלגות התשובות.

לוח 19: ממוצעים וסטיית תקן לגבי תרומת ישיבות המליאה בהיבטים שונים הקשורים להוראה בתכנית (n=9)

ההיגד	תשע"ז		תשע"ח	
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
להכיר לעומק את מטרות התכנית והרציונל שלה	3.78	.83	3.67	1.12
להכיר את מכלול התכנים הנלמדים בתכנית	3.89	.60	4.22	.67
להכיר את אנשי צוות המרצים המלמדים בתכנית	4.33	.71	4.33	.71
להעלות מודעות לגבי קיומם של אשכולות שונים הקיימים בתכנית (כגון קורסים בחינוך, קורסים מתודולוגיים וקורסים סמינריים)	3.89	.93	4.00	1.12
ציון כולל	3.97	.61	4.06	.80

מתוך נתוני לוח 19 נראה ששיבות המליאה תרמו למרצים, בשני השנתונים, במידה רבה (ממוצעים סביב הערך 4). בהשוואה בין השנתונים ניתן לראות שינויים קלים, אולם מבחני מובהקות לפי מבחן וילקוקסון הראו שלא קיים שוני מובהק במרבית ההיגדים, גם לא בציון הכולל. יוצא דופן ההיגד המתייחס לתרומת הישיבות להכרת מכלול התכנים הנלמדים בתכנית ($p < .05$): העמדות היו חיוביות יותר בתשע"ח בהשוואה לתשע"ז.

1.2.3 מעורבות ומחויבות

המרצים נשאלו באיזו מידה הם ירצו להיות מעורבים בהיבטים שונים של התכנית, בנוסף להוראה. הממוצעים שנתקבלו במקבץ שאלות זה, היו דומים בתשע"ז ובתשע"ח: 1.71 (סטיית תקן: 0.28), בתשע"ז; 1.69 (סטיית תקן: 0.28) בתשע"ח.

לוח 20 להלן מציג את מספר ואחוז המשיבים בחיוב לכל אחד מההיגדים שהופיעו במקבץ השאלות.

לוח 20: תשובות המרצים לגבי נכונותם למעורבות בהיבטים שונים של התכנית (n=9)

ההיבט הנבדק	תשע"ז		תשע"ח	
	מספר	אחוז	מספר	אחוז
1. מיון מועמדים לתכנית	7	77.8	7	77.8
2. השתתפות בימי עיון	8	88.9	9	100.0
3. השתתפות בסדורים לימודיים	6	66.7	6	66.7
4. השתתפות בוועדת היגוי שתוקם לקראת הסמכת התכנית להענקת תואר שני מחקרי	5	55.6	3	33.3
5. השתתפות בוועדות היגוי בנושאים אחרים הקשורים לתכנית	6	66.7	6	66.7

נתוני לוח 20 מעידים על הדמיון הרב הקיים בתחושת המעורבות הרבה של המרצים בתכנית בשני השנתונים, כאשר ההשתתפות בימי עיון היא הבולטת ביותר. מרביתם מרגישים מעורבים בתכנית גם בשאר ההיבטים שצוינו, למעט בהיבט של "השתתפות בוועדת היגוי שתוקם לקראת הסמכת התכנית להענקת תואר שני מחקרי", בו חלה יריד קלה מתשע"ז לתשע"ח (ירידה של כ-23%).

הדמיון בין השנתונים תוקף באמצעות תוצאות מבחן מקנמר, שהראה שלא קיים שוני מובהק ביניהם בזיקה לכל אחד מההיבטים שנבדקו ($P > .05$).

מידת מחויבותם של המרצים לכך שהתלמידים יסיימו את התכנית נבדקה בשאלה נוספת, בה הם נתבקשו לדרג את תשובתם מ-1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד). ממוצע התשובות שנתקבל בתשע"ז היה 4.56 (סטיית תקן- 0.73), דהיינו- מידת מחויבות רבה עד רבה מאוד. בתשע"ח הממוצע היה 4.78 (סטיית תקן- 0.44), דהיינו- מידת מחויבות רבה מאוד. בחינת מובהקות השוני בין השנתונים, הראתה כי שוני זה אינו מובהק לפי מבחן וילקוקסון ($p > .05$).

1.2.4 פרקטיקות הערכה המיושמות על-ידי המרצים בתכנית

למרצים הוצגו מספר רכיבים אפשריים לקביעת הציון הסופי בקורסים שהם מלמדים. לוח 21 מציג את מספר ואחוז המרצים שבחרו בכל רכיב, ואת המשקל שהם הקצו לו בקביעת הציון הסופי.

לוח 21: הרכיבים שקובעים את המשקל הסופי בקורסים, ומשקלם (n=9)

הרכיב	תשע"ז		תשע"ח		תשע"ז		תשע"ח	
	מספר	אחוז המציינים את הרכיב	מספר	אחוז המציינים את הרכיב	המשקל שניתן לכל רכיב בקביעת הציון הסופי (באחוזים)	טווח	ממוצע	טווח
השתתפות פעילה	6	66.7	6	66.7	המשקל שניתן לכל רכיב בקביעת הציון הסופי (באחוזים)	0-20	6.67	0-20
תרגילי ביניים או עבודות	9	100.0	9	100.0	המשקל שניתן לכל רכיב בקביעת הציון הסופי (באחוזים)	10-40	25.56	0-50
עבודה מסכמת	8	88.9	7	77.8	המשקל שניתן לכל רכיב בקביעת הציון הסופי (באחוזים)	0-85	55.00	0-85
מבחן אמצע	0	0	0	0	המשקל שניתן לכל רכיב בקביעת הציון הסופי (באחוזים)	0	0	0
מבחן מסכם	2	22.2	2	22.2	המשקל שניתן לכל רכיב בקביעת הציון הסופי (באחוזים)	0-75	15.56	0-75
מבחן בית	0	0	0	0	המשקל שניתן לכל רכיב בקביעת הציון הסופי (באחוזים)	0	0	0
רפרטים	5	55.6	4	44.4	המשקל שניתן לכל רכיב בקביעת הציון הסופי (באחוזים)	0-20	4.44	0-25

נתוני לוח 21 מצביעים על דמיון רב בין שני השנתונים: מרבית המרצים (שני שליש ומעלה) קובעים את הציון הסופי בקורסים שלהם על-פי השתתפות פעילה של הסטודנטים בשיעור, ו/או תרגילי ביניים או עבודות ביניים, ו/או עבודה מסכמת. מבין רכיבים אלה ניתן משקל רב יחסית בקביעת הציון הסופי לעבודה המסכמת (55% בתשע"ז ו-48% בתשע"ח, בממוצע). אף אחד מהמרצים לא עושה שימוש במבחן אמצע או מבחן בית, ובודדים עושים שימוש במבחן מסכם (22% בשני השנתונים).

לבדיקת מובהקות השוני בין השנתונים במספר המרצים שכללו כל אחת מהרכיבים השונים בקביעת הציון הסופי, בוצע מבחן מקנמר. תוצאות מבחן זה הצביעו על העדר הבדל מובהק מזיקה לכל אחד מהרכיבים ($P > .05$). לבדיקת מובהקות השוני בין השנתונים בממוצע המשקל שניתן לכל רכיב בקביעת הציון הסופי, בוצע מבחן וילקוקסון. באף אחד מהרכיבים לא נמצא הבדל מובהק ($p > .05$).

בשתי שאלות נוספות ביקשנו לדעת האם המרצים עושים שימוש במחווה בעת בדיקת עבודות ושאלות פתוחות בבחינה. לוח 22 מציג את תוצאות בדיקה זו.

לוח 22: ממוצעים וסטיות תקן לגבי האופן בו המרצים בודקים עבודות ושאלות פתוחות בבחינה

ההיגד		בבדיקת עבודה (n=9)		בבדיקת שאלות פתוחות בבחינה (n=6)			
		תשע"ז		תשע"ח		תשע"ח	
		ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
בעת קביעת הציון אני קודם כל קובע ערכים מדויקים למרכיבים שונים של הציון, ואז מעריך כל מרכיב ומחבר		3.78	.44	3.56	.726	3.83	.41

מתוך נתוני לוח 22 עולה שהמרצים דיווחו בשני השנתונים על שימוש במחווה לעיתים קרובות עד שימוש תמידי, הן לצורך בדיקת עבודות והן לצורך בדיקת שאלות פתוחות בבחינה. בהשוואה בין השנתונים, נראית ירידה קלה (של 0.4 סטיות תקן) במידת השימוש במחווה בבדיקת עבודות, לצד העדר שינוי בשימוש במחווה בעת בדיקת שאלות פתוחות בבחינה. השוני במידת השימוש במחווה בבדיקת עבודות לא נמצא מובהק סטטיסטית לפי מבחן וילקוקסון ($p > .05$).

1.2.5 מתאמים עם משתני הרקע

בדיקה של עוצמת הקשר בין וותק המרצים בהוראה (בכלל, ובמכללה בפרט), לבין תרומת ישיבות המליאה, מידת מעורבותם בתכנית ועמדותיהם כלפיה בתשע"ח, העידה על קיומם של קשרים חיוביים אך נמוכים ברובם (בין 0.04 ל-0.3). לוח 23 מציג א ממצאים אלה ביתר פירוט.

לוח 23: מתאמים בין מספר שנת הותק של המרצים לבין רכיבי השאלון (n=9)

הרכיב הנבדק	וּתֵק בִּמְכֻלָּה	וּתֵק כִּלְי בְּהוֹרָא
תרומת הישיבות	.049	.291
מידת מעורבות	.043	.330
עמדות כלפי התכנית	.302	.199

נתוני לוח 23 מורים על כך שהותק במכללה נמצא קשור בעיקר לעמדות כלפי התכנית: ככל שמספר שנות הוּתֵק של המרצים היה רב יותר, כך עמדותיהם היו חיוביות יותר ($r = 0.3$). הותק הכללי בהוראה נמצא קשור בעיקר לתרומת הישיבות ($r = 0.29$) ולמידת המעורבות בתכנית ($r = 0.33$).

2. ממצאים הנוגעים לסטודנטים

בפרק זה נציג תחילה את הממצאים שנתקבלו בתשע"ז לגבי מניעי הסטודנטים ללמוד בתכנית. בהמשך יוצג השינוי שחל בקרב הסטודנטים בין תשע"ז לתשע"ח, וזאת בהתבסס על מדגם הנבדקים שהשיבו על השאלון בשני השנתונים (n=40).

2.1 השיקולים שליוו את החלטות הסטודנטים להירשם לתכנית (תשע"ז)

בתשע"ז, בהיות הסטודנטים בשנתם הראשונה לתכנית, הם נשאלו על המניעים שהיו להם ללמוד בתכנית. לוח 24 מציג את הממוצעים שנתקבלו (בסדר יורד) בהיגדים השונים שבדקו מניעים אלה.

לוח 24: ממוצעים וסטיות תקן בהיגדים שבדקו את שיקולי הסטודנטים להירשם לתכנית

ההיגד	מספר המשיבים	ממוצע	סטיית תקן
1. ברצוני להשפיע על החינוך בארץ	72	4.04	0.85
2. רציתי לרכוש מקצוע	70	3.64	1.1
3. רציתי תואר שני בנוסף לתעודת הוראה	70	3.59	1.48
4. חיפשתי שינוי בחיים המקצועיים שלי	70	3.51	1.36
5. חיפשתי מקצוע עם פרנסה קבועה	69	3.2	1.44
6. תמיד רציתי להיות מורה	71	3.17	1.25
7. רציתי מקצוע עם שעות עבודה נוחות	68	3.1	1.34
8. התנאים האטרקטיביים של התכנית השפיעו עלי (מספר ימי הלימודים, הלוואה מותנית)	71	2.97	1.29
9. אנשים שאני מעריך/ה או אנשים הקרובים לי השפיעו עלי	68	2.94	1.34
10. אני כבר עוסק/ת בהוראה וחייבו אותי לרכוש תעודת הוראה	69	1.42	1.02

הבחירה ללמוד בתכנית ממניע **אידיאולוגי** היא הבולטת ביותר (היגד מס' 1- רצון להשפיע על החינוך). אחריה מופיעים מניעים **מעשיים** כמו רצון לרכוש מקצוע (היגד 2), רצון לתואר שני- (היגד 3) וחיפוש מקצוע עם פרנסה קבועה (היגד 5). בהמשך ניתן לראות מניע **פסיכולוגי** (היגד 4- מימוש עצמי), מניע **מקצועי** (הרצון לעסוק בהוראה, היגד 6), ובמידה הפחותה ביותר- מניעים פרקטיים נוספים (שעות עבודה נוחות- היגד 7, תנאי התכנית- היגד 8, והשפעות חיצוניות - היגדים 9 ו-10).

מבחני t למדגמים בלתי תלויים, הראו כי אין הבדלים מובהקים ($p > 0.05$) בין הנבדקים לגבי מניעיהם, בחלוקה לפי משתני הרקע שלהם: מגדר, עיסוק עכשווי בהוראה (כן, לא), תחום לימודים ב-BA (עתיר מלל, דל- מלל) וגיל (עד גיל 32, גיל 33 ואילך, לפי הערך החציוני).

2.2 השינוי שחל בקרב הסטודנטים (נתוני תשע"ז ותשע"ח)

לצורך בדיקת השינוי שחל שבתפיסות הסטודנטים במהלך לימודיים בתכנית, בוצעו מבחני t למדגמים תלויים בזיקה לכל אחד מהרכיבים שנבדקו בשאלון הן בתשע"ז והן בתשע"ח: עמדות כלפי התכנית (המידה בה התכנית מאזנת לפי תפיסת הסטודנטים בין תיאוריה למעשה; המידה בה היקף ההתנסות המעשית מספק, ועוד), ותרומתה לפיתוח סוגי ידע שונים. לוח 25 מציג ממצאים אלה.

לוח 25: ממוצעים וסטיות תקן שנתקבלו בקרב הסטודנטים ברכיבי השאלון (n=40)

הרכיב הנבדק	תשע"ז		תשע"ח		ערך t
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
עמדות כלפי התכנית	3.11	.68	2.86	.79	*2.01
תרומת התכנית לידע פדגוגי	3.00	.83	2.95	.81	.33
תרומת התכנית לידע תוכן	2.88	.69	2.97	.81	-.80
תרומת התכנית לידע תוכן פדגוגי	2.96	.78	2.56	.72	**3.42
**P<.01 *P=.051					

נתוני לוח 25 מורים על כך שבעמדות הסטודנטים כלפי התכנית בשני השנתונים, שנראה שהן חיוביות במידה בינונית, חלה ירידה על גבול המובהקות: העמדות בתשע"ז, בהיות הסטודנטים בשנה א', היו מעט גבוהות יותר בהשוואה לעמדותיהם בשנה ב' (3.11 לעומת 2.86, בהתאמה). בנוסף, תרומת התכנית לפיתוח ידע תוכן פדגוגי נתפסה כבינונית-מועטה בשנה ב' לעומת תפיסתה כבינונית בשנה א' (שוני מובהק בין 2.56 ל-2.96, בהתאמה). בשני הרכיבים הנוספים (תרומת התכנית להקניית ידע פדגוגי וידע תוכן), הממוצעים היו סביב הערך 3, המעיד על תרומה בינונית.

לצורך הבנה מעמיקה יותר של השוני שנמצא בעמדות, לוח 26 מציג מידע מפורט לגבי כל פריט שנכלל ברכיב זה של השאלון.

לוח 26: ממוצעים וסטיות תקן שנתקבלו בקרב הסטודנטים בפריטי שאלון העמדות (n=40)

היגד	תשע"ז		תשע"ח		ערך t
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
1. התכנית מאזנת בין תיאוריה ומעשה	2.88	0.99	2.48	0.75	*2.12
2. התכנית מדגישה את ההיבטים הפרקטיים של ההוראה	2.78	0.95	2.38	0.87	*2.51
3. התכנית מקנה מסגרת של ידע תיאורטי בחינוך כמקובל בתכנית של תואר שני	3.13	0.91	2.98	1.07	.70
4. חומרי הקריאה בקורסים רלבנטיים ומרחיבים את הנלמד בכיתה	3.08	1.07	3.23	1.10	-.72
5. ימי הלימודים ושעות הלימודים נוחים	3.68	0.94	3.68	1.14	.00
6. נוצרת קהילת לומדים מגובשת	3.23	0.92	3.20	1.24	.14
7. הערכת ההישגים בתכנית משקפת את יכולות הלומדים	2.95	1.12	2.69	1.17	1.46
8. היקף ההתנסות המעשית בתכנית מספק	3.69	1.20	2.79	1.24	**3.73
9. התכנית עונה לציפיות האישיות שלי	2.88	1.18	2.50	1.13	*2.20
10. הרמה האקדמית של התכנית גבוהה	2.80	1.159	2.68	1.163	.67

*p<.05 **P<.01

מתוך נתוני לוח 26 ניתן לראות שעמדות הסטודנטים לגבי מרבית ההיבטים שנבדקו בשני השנתונים הן בינוניות (ממוצעים סביב הערך 3). בהיגד אחד התקבל בשני השנתונים ממוצע גבוה יותר (סביב הערך 4), המעיד על עמדות חיוביות יותר: *ימי הלימודים ושעות הלימודים נוחים* (ממוצע: 3.68 בתשע"ז ובתשע"ח).

כמו כן, נתוני לוח 26 מצביעים על ירידה מובהקת בעמדות הסטודנטים בזיקה ל-4 היבטים:

- המידה בה התכנית מאזנת בין תיאוריה ומעשה
- המידה בה התכנית מדגישה את ההיבטים הפרקטיים של ההוראה
- המידה בה היקף ההתנסות המעשית בתכנית מספק
- המידה בה התכנית עונה לציפיות האישיות של הסטודנטים

בשאר ההיבטים, לא נמצא שוני מובהק בין השנתונים.

2.3 מתאמים בין רכיבי השאלון

לוח 27 מציג את המתאמים שנתקבלו בין רכיבי השאלון השונים בכל אחת מהשנים תשע"ז-תשע"ח: עמדות כלפי התכנית ותפיסות תרומתה להקניית סוגי ידע שונים הנחוצים להכשרתם כמורים לעתיד. מתאמים אלה יוצגו בנפרד לגבי כל שנתון.

לוח 27: מתאמים בין עמדות המרצים כלפי התכנית לבין תרומתה להקניית סוגי ידע שונים (n=40)

הרכיב הנבדק	תשע"ז		
	ידע פדגוגי	ידע תוכן	ידע תוכן פדגוגי
עמדות	.556**	.543**	.640**
ידע פדגוגי	-	.739**	.595**
ידע תוכן		-	.642**
ידע תוכן פדגוגי			-
	תשע"ח		
	ידע פדגוגי	ידע תוכן	ידע תוכן פדגוגי
עמדות	.671**	.688**	.743**
ידע פדגוגי	-	.658**	.741**
ידע תוכן		-	.706**
ידע תוכן פדגוגי			-

**P<.001

נתוני לוח 27 מעידים על מתאמים חיוביים, מובהקים וחזקים בעוצמתם בין רכיבי הידע השונים בשני השנתונים. ממצא זה מעיד על כך, שככל שהסטודנטים תפסו את התכנית כתורמת לפיתוח הידע הפדגוגי שלהם (ידע של הליכים ושיטות כלליות של הוראה מעבר לתחום תוכן מסוים), כך הם תפסו את התכנית כתורמת לפיתוח ידע התוכן (ידע הנושאים אותם הם מלמדים) וידע התוכן הפדגוגי, כסוג הידע המגשר בין ידע תחום התוכן שלהם והידע אודות התלמידים, שמאפשר לידע שלהם להיות נגיש עבורם. בנוסף, עמדות הסטודנטים כלפי התכנית נמצאו בקשרים חיוביים, וחזקים בעוצמתם, בעיקר בתשע"ח, עם סוגי הידע השונים: ככל שהסטודנטים נטו לתפוס את התכנית כתורמת יותר להקניית ידע פדגוגי, ידע תוכן וידע תוכן פדגוגי, כך עמדותיהם כלפיה היו חיוביות יותר.

2.4 ניתוח הממצאים לפי משתני הרקע

לבדיקת השוני בין הסטודנטים ברכיבי השאלון, כפי שנתקבלו בסוף שנה ב' (עמדות כלפי התכנית ותורמתה לטיפול סוגי ידע שונים), בוצעו מבחני t למדגמים בלתי תלויים לפי משתני הרקע של הנבדקים: מגדר: גברים (n=18), נשים (n=22); גיל: "צעירים" - עד גיל 32, כערך החציוני (n=19), ו"מבוגרים" - מעל גיל 33 (n=21); ניסיון עכשווי בהוראה: אין (n=22), יש (n=18), ותחום לימודים ב-BA: תחומי לימודים דלי מלל (n=15) ותחומים עתירי מלל (n=23).

בדיקה זו העלתה כי בזיקה לכל אחד מהרכיבים לעיל, לא קיים שוני מובהק לפי מגדר ($P>.05$); לא קיים שוני מובהק לפי גיל ($P>.05$), ולא קיים שוני מובהק לפי תחום לימודים בתואר הראשון. עם זאת, נמצא הבדל מובהק לפי ניסיון עכשווי בהוראה בשני רכיבים: ידע פדגוגי, והבדל על גבול המובהקות ($p=.055$) בידע תוכן פדגוגי. לוח 28 מציג את הממצאים המתייחסים לבדיקה זו.

לוח 28: ממוצעים וסטיות תקן שנתקבלו בקרב הסטודנטים, לפי ניסיון עכשווי בהוראה

הרכיב	קבוצת הנבדקים	גודל הקבוצה	ממוצע	סטיית תקן	ערך t
ידע פדגוגי	לא עוסקים בהוראה	22	3.18	.84	**2.08
	עוסקים בהוראה	18	2.67	.70	
ידע תוכן פדגוגי	לא עוסקים בהוראה	22	2.75	.69	*1.98
	עוסקים בהוראה	18	2.31	.71	
					*p=.06 **P<.05

נתוני לוח 28 מראים שסטודנטים שציינו שהם לא עוסקים עכשיו בהוראה תפסו את התכנית כתורמת יותר לפיתוח ידע פדגוגי וידע תוכן פדגוגי, וזאת בהשוואה לסטודנטים שציינו שהם עוסקים עכשיו בהוראה.

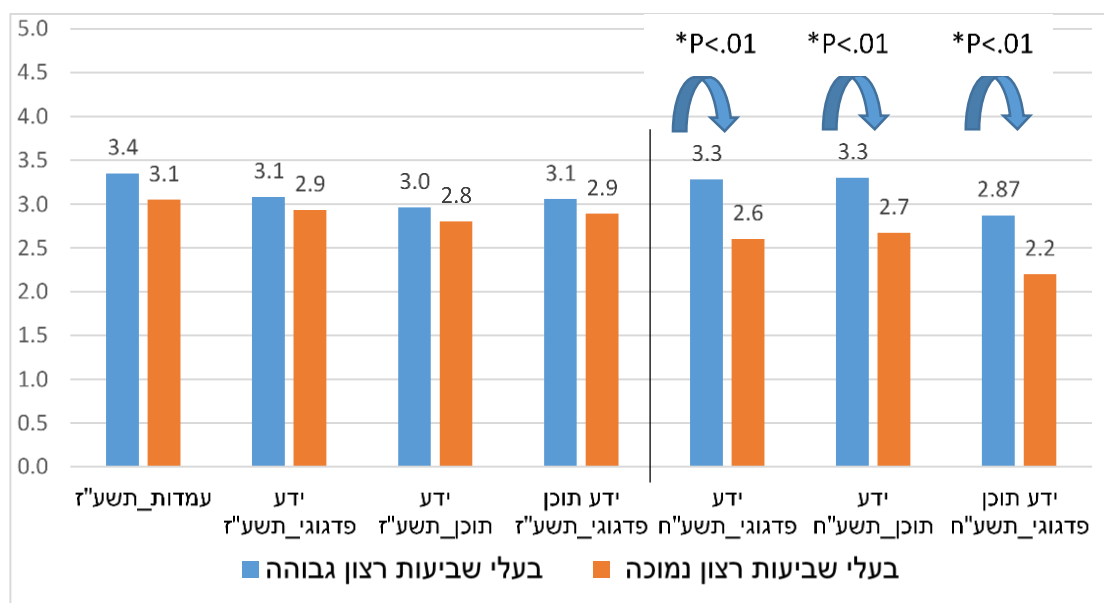
2.5 אפיון סטודנטים עם שביעות רצון נמוכה וגבוהה מהתכנית

על מנת לראות מה מאפיין סטודנטים שהביעו שביעות רצון גבוהה מהתכנית בשנה ב', מדגם הנבדקים שענו על השאלון בשני השנתונים (n=40) חולק ל-2 קבוצות: נבדקים שהציון הממוצע שקיבלו בשאלון העמדות שהועבר בתשע"ח היה גבוה מהממוצע הקבוצתי (2.86), ונבדקים שציונם היה שווה או נמוך מהממוצע הקבוצתי. בקבוצה הראשונה (להלן "בעלי שביעות רצון גבוהה") נכללו 18 נבדקים. בקבוצה השנייה (להלן "בעלי שביעות רצון נמוכה") נכללו 22 נבדקים.

תוצאות מבחני t למדגמים בלתי תלויים, הצביעו על כך שנבדקים שהיו בעלי שביעות רצון גבוהה מהתכנית בתשע"ח, ביטאו גם בתשע"ז עמדות חיוביות כלפי התכנית וכלפי תרומתה לטיפול סוגי ידע שונים, וזאת בהשוואה לנבדקים ששביעות רצונם מהתכנית בתשע"ח היתה נמוכה יותר. עם זאת, השוני בין הקבוצות בתשע"ז לא היה מובהק סטטיסטית ($P>.05$).

כמו כן, נמצא שוני מובהק ($p<.01$) בין הסטודנטים שהיו מרוצים בתשע"ח לבין עמיתיהם הפחות מרוצים בכל מה שקשור לתרומת התכנית לפיתוח סוגי ידע שונים בתשע"ח: ידע פדגוגי, ידע תוכן וידע תוכן פדגוגי. נראה אפוא שהפער בין שתי קבוצות הנבדקים נפער בשנה ב' ללימודיהם.

תרשים 2 מציג את תוצאות הניתוח המשווה בין שתי הקבוצות הנ"ל במרכיבי השאלון המרכזיים, הן בתשע"ז והן בתשע"ח.



תרשים 2: פער בין סטודנטים עם שביעות רצון גבוהה ונמוכה מהתכנית בתשע"ח, לפי רכיבי השאלון

בבדיקות שנעשו לבחינת השוני בין קבוצות שביעות הרצון במשתני הרקע, לא נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות לפי **מגדר** ($\chi^2 = 0.004; df = 1; p > .05$). בקרב גברים ונשים נמצא אחוז דומה (44.4% לעומת 45.5%, בהתאמה) של בעלי שביעות רצון גבוהה מהתכנית בתשע"ח. גם בחלוקה לפי **גיל** ("צעירים" ו-"מבוגרים") לא נמצא שוני מובהק: אחוז הצעירים שהביעו שביעות רצון גבוהה היה אמנם נמוך מאחוז המבוגרים (31.6% לעומת 57.1%, בהתאמה), אולם הבדל זה לא נמצא מובהק סטטיסטית ($\chi^2 = 2.63; df = 1; p > .05$).

בבדיקת השוני לפי **עיסוק עכשווי בהוראה**, נמצא שסטודנטים שאינם עוסקים בהוראה מרוצים יותר מהתכנית (54.5%) בהשוואה לסטודנטים שעוסקים בהוראה (33.3%). אולם גם כאן, שוני זה לא נמצא מובהק סטטיסטית ($\chi^2 = 1.80; df = 1; p > .05$).

ולבסוף, בחלוקה לפי **תחום לימודים ב-BA**, נמצא שסטודנטים שלמדו ב-BA תחומי לימוד עתירי מלל היו מרוצים יותר מהתכנית בהשוואה לסטודנטים שלמדו תחומי לימודי דלי מלל (52.2% לעומת 40.0%, בהתאמה). עם זאת, הבדל זה לא נמצא מובהק ($\chi^2 = 0.54; df = 1; p > .05$).

נראה אפוא שסטודנטים מבוגרים יחסית, שאינם עוסקים בהוראה ושלמדו ב-BA תחומי לימוד עתירי מלל נוטים יותר להיות שבעי רצון מהתכנית, אם כי לא באופן מובהק.

3. השוואה בין עמדות המרצים לעמדות הסטודנטים

כאמור, שלושה היגדים הופיעו הן בשאלון שהועבר למרצים והן בשאלון שהועבר לסטודנטים: מידת היות התכנית מאזנת בין תיאוריה ומעשה, המידה בה הערכת ההישגים משקפת את יכולות הלומדים, והרמה האקדמית של התכנית.

לוח 29 מציג את התוצאות שנתקבלו בהיגדים אלה בשני סוגי המדגמים של המרצים: המזווג והלא מזווג, ובמדגם המזווג של הסטודנטים.

לוח 29: ממוצעים וסטיות תקן (בסוגריים) בהיגדים המשותפים למרצים ולסטודנטים

מדגם סטודנטים		מדגם מרצים				
מזווג		מזווג		לא מזווג		ההיגד הנבדק
תשע"ח (n=40)	תשע"ז (n=40)	תשע"ח (n=9)	תשע"ז (n=9)	תשע"ח (n=16)	תשע"ז (n=20)	
2.48 (0.75)	2.88 (0.99)	4.22 (0.67)	4.22 (0.83)	4.00 (0.63)	3.80 (0.77)	התכנית מאזנת בין תיאוריה ומעשה
2.69 (1.17)	2.95 (1.12)	4.22 (0.67)	4.11 (0.33)	4.25 (0.58)	4.00 (0.32)	הערכת ההישגים בקורס שלי/בתכנית משקפת את יכולות הלומדים
2.68 (1.16)	2.80 (1.16)	4.44 (0.53)	4.22 (0.67)	4.13 (0.62)	3.90 (0.64)	הרמה האקדמית של התכנית גבוהה

מתוך נתוני לוח 29 ניתן לראות שבקרב המרצים העמדות הן חיוביות (סביב הערך 4) והן מבטאות הסכמה רבה עם כל אחד מההיגדים. השוואה בין שני סוגי המדגמים, מצביעה על-פי רוב על עמדות מעט חיוביות יותר בקרב נבדקי המדגם המזווג. ההשוואה בין תשע"ז לתשע"ח מראה על שיפור קל בעמדות, בשני סוגי המדגמים.

בקרב הסטודנטים, העמדות נמוכות יותר (סביב הערך 3) והן מבטאות הסכמה בינונית עם ההיגדים. בהשוואה בין השנתונים במדגם המזווג נראה שחלה ירידה קלה בעמדות, שהיא משמעותית יותר בזיקה להיגד: "התכנית מאזנת בין לתיאוריה למעשה": בהיותם בשנה א' הסטודנטים הסכימו עם היגד זה במידה בינונית. בהיותם שנה ב', מידת ההסכמה פחתה, והיא נעה בין "במידה מועטה" ל-"מידה בינונית".

סיכום, דיון והמלצות

המחקר הנוכחי מהווה המשך למחקר שבוצע ב-2013, בו הוערכה התכנית "מוסמך בהוראה" בשנה הראשונה להפעלתה במכללת סמינר הקיבוצים. בעקבות פנייתה של הנהלת המכללה, הוחלט ברשות המחקר במכללה ללוות שוב את התכנית למשך שנתיים, החל מתשע"ז.

מטרת המחקר היתה להעריך את התכנית "מוסמך בהוראה", על הרכיבים הכלולים בה (יסוד גנרי של לימודי חינוך, מתודולוגיה מחקרית, פדגוגיה ומתודיקה בהוראת המקצועות והתנסות מעשית בהוראה) מנקודת מבטם של צוות המרצים בתכנית והסטודנטים. ההערכה שהתבצעה היא הערכה מעצבת, שנועדה לעצב ולשפר את התנהלות התכנית, זאת על-ידי הצבעה על נקודות חוזק, זיהוי בעיות וקשיים והצעת פתרונות אפשריים.

מתוך מטרת המחקר נגזרו שאלות המחקר הבאות, שחלקן התמקדו במרצי התכנית וחלקן בסטודנטים.

שאלות מחקר הנוגעות למרצים:

1. מהן עמדות המרצים כלפי היבטים שונים של התכנית, העיוניים והמעשיים?
2. מהן תפיסותיהם של המרצים לגבי תרומתן של ישיבות המליאה של כלל מרצי התכנית?
3. מה מידת מעורבותם של המרצים בהיבטים שונים של התכנית, ובאיזו מידה הם חשים מחויבות להצלחת הסטודנטים?
4. באיזו מידה חל שינוי בפרקטיקות ההערכה הננקטות על-ידי מרצי הקורסים השונים? שאלה זו נשאלה בעקבות העבודה הנעשית עם המרצים בנושא של דרכי הערכת סטודנטים מזה שלוש שנים ברציפות ביוזמת ראש התכנית ובשותפות עם היחידה לקידום הוראה.

שאלות מחקר הנוגעות לסטודנטים:

5. מהם המניעים של הסטודנטים ללמוד בתכנית?
6. מהן תפיסות הסטודנטים לגבי תרומתה של התכנית להכשרתם כמורים לעתיד?
7. מהן עמדותיהם כלפי התכנית, על רכיביה העיוניים והמעשיים?

אוכלוסיית המחקר הנוכחי כללה את כל המרצים שלימדו בתכנית בשנים תשע"ז-תשע"ח, וכן את כל הסטודנטים שהחלו את לימודיהם בתכנית בתשע"ז. נתוני המחקר נאספו באמצעות שאלונים "סגורים" קיימים שהותאמו לצרכי המחקר הנוכחי, כמו גם שאלונים שפותחו במיוחד בשיתוף עם ראש התכנית. בשאלונים נכללו גם מספר שאלות "פתוחות". על השאלונים השיבו 20 מרצים בתשע"ז (57%) ו-16 מרצים בתשע"ח (46%). תשעה מרצים השיבו על השאלון בשני השנתונים. מדגם הסטודנטים כלל 72 נבדקים שענו על השאלון בתשע"ז (84%) ו-52 נבדקים שענו על השאלון בתשע"ח (69%). ארבעים סטודנטים השיבו על השאלון בשני השנתונים.

1. סיכום עיקרי הממצאים והדיון בהם

1.1 ממצאים הנוגעים למרצי התכנית

התוצאות שלהלן יתייחסו לממצאים שהתקבלו בקרב המרצים שענו על השאלון בתשע"ז או בתשע"ח (מדגם לא מזווג), ולממצאים שהתקבלו במדגם המזווג (מרצים שענו על השאלון בתשע"ז ובתשע"ח).

ממצאים אלה יוצגו בשלושה צירי השוואה מרכזיים:

א. השוואה בין השנתונים (תשע"ז ותשע"ח) בתוך המדגם הלא מזווג. ההשוואה תיעשה תוך

שימוש בסטטיסטיקה תיאורית (השוואת התפלגות שכיחויות וממוצעים).

ב. השוואה בין תוצאות המדגם הלא מזווג לתוצאות המדגם המזווג. גם השוואה זו תיעשה

תוך שימוש בסטטיסטיקה תיאורית.

ג. השוואה בין השנתונים בתוך המדגם המזווג, לבדיקת השינוי שחל בעמדות המרצים.

השוואה זו תיעשה תוך שימוש במבחנים א-פרמטריים, בשל גודלו הקטן של המדגם.

להלן הממצאים העיקריים שהתקבלו:

א. מרצי התכנית הביעו עמדות חיוביות בזיקה לתכנית, על היבטיה העיוניים והמעשיים, ולתרומת ישיבות המליאה: לחשיבה ולעשייה, להכרת מטרות התכנית והמבנה שלה, להכרת צוות המרצים ועוד. כמו כן ניכר לפי דיווחיהם כי הם מעורבים במידה רבה בהיבטים שונים של התכנית, חשים מחויבות רבה להצלחת הסטודנטים ומצליחים ליישם פרקטיקות הערכה יעילות ומגוונות במהלך הוראתם. בהשוואה בין תשע"ז לתשע"ח בקרב נבדקי המדגם הלא מזווג, ניתן לראות עמדות מעט חיוביות יותר בתשע"ח. ממצא זה מעיד על כך שהמאמצים שנעשו על-ידי ראש התכנית עם צוות המרצים בנושא תפיסות של הוראה, למידה והערכה, והקשר ביניהם, במהלך השנים תשע"ד- תשע"ז, נשאו פירות. נראה שמפגשי הסגל שקוימו במהלך שנים אלה הצליחו להשיג את מטרותיהן: גיוון ושידרוג דרכי ההערכה בקורסים השונים, הבנת הצורך בקביעת קריטריונים להערכה ובשימוש במחוונים, גיבוש והידוק של נהלים ויצירת האחדה בין המרצים, ועוד (לפרטים נוספים, ראו טימור, 2016). הממצאים הנוגעים לתרומת ישיבות הצוות לתחום ההערכה, יכולים להסביר את הממצא לפיו המרצים, בשני השנתונים, ציינו שהערכת ההישגים בקורס שלהם משקפת במידה רבה את יכולות הלומדים.

ב. בהשוואה בין המדגם הלא מזווג למדגם המזווג, נראה שעמדות נבדקי המדגם המזווג חיוביות יותר, וזאת בזיקה לעמדות כלפי התכנית, למידת המעורבות של המרצים ולתרומת ישיבות המליאה להכרה של מטרות התכנית והרציונל שלה לעומק, להכרת מכלול התכנים הנלמדים בתכנית, להכרת אנשי צוות המרצים המלמדים בתכנית ולהעלאת מודעות לגבי קיומם של אשכולות שונים הקיימים בתכנית (כגון קורסים בחינוך, קורסים מתודולוגיים וקורסים סמינריים). ייתכן שאותם תשעה מרצים שבחרו לענות על השאלון בשני השנתונים מאופיינים בתחושת מחויבות רבה יותר לתכנית ו/או תחושת שביעות רצון גבוהה יותר ממנה. סביר אם כן להניח שמדגם מרצים זה הוא מוטה. הטיה במדגם, כסוגיה מתודולוגית, עלולה ליצור הטיה גם בתוצאות, ולהקטין לפיכך את תוקפם החיצוני של ממצאי המחקר הנוגעים לשינוי שחל בקרב

המרצים.

ג. **בהשוואה בין השנתונים בקרב נבדקי המדגם המזווג, נראה שלא חל שינוי משמעותי בעמדותיהם החיוביות של המרצים בין תשע"ז לתשע"ח.** מבחנים א-פרמטריים שבוצעו לבדיקת השוני בין השנתונים העידו על כך שהעמדות של המרצים כלפי התכנית בכללותה, כלפי תרומתן של ישיבות הצוות וכלפי יישום פרקטיקות של הערכה היו חיוביות מאוד הן בתשע"ז והן בתשע"ח. בהיבט אחד אף חל שינוי משמעותי לטובה: בתפיסה של המרצים בתשע"ח לגבי תרומת הישיבות להכרת מכלול התכנים הנלמדים בתכנית.

1.2 ממצאים הנוגעים לסטודנטים

התוצאות שלהלן יתמקדו תחילה בתוצאות שהתקבלו לגבי מניעי הסטודנטים ללמוד בתכנית. נושא זה נבדק רק בתשע"ז. בהמשך יוצגו הממצאים שנתקבלו רק במדגם המזווג (סטודנטים שענו על השאלון בתשע"ז ובתשע"ח) וזאת בשל גודלו הסביר של המדגם. ההשוואה בין השנתונים בתוך מדגם זה, תוצג לצורך בדיקת השינוי שחל בעמדות הסטודנטים.

ד. **המניעים הבולטים של הסטודנטים לבחירה ללמוד בתכנית הם בראש ובראשונה אידיאולוגיים (הרצון להשפיע על החינוך בארץ), אך גם אקסטרניזיים (הרצון לרכוש מקצוע והרצון לתואר שני בנוסף לתעודת הוראה, החיפוש אחר מקצוע עם פרנסה קבועה ועם שעות עבודה נוחות וכדומה).** ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שהראו שבבחירת מקצוע ההוראה ישנה העדפה ברורה למניעים אינטרינזיים – רצון להפיק הנאה אישית מהקשר עם הילדים, להטביע חותם, "להיות משמעותיים". כלומר הבחירה מונעת מתוך תחושה של מכוונות לזולת (ינון, 2014). יחד עם זאת, מחקרים נוספים שבדקו סטודנטים לתואר שני במכללות אקדמיות לחינוך בישראל ובוגרי תכניות להכשרת אקדמאים ותכניות ייחודיות אחרות, הראו שההחלטה ללמוד לתואר שני נובעת ממניעים אינטרינזיים לצד שכיחות נמוכה יותר של מניעים אקסטרניזיים (טל, ואלטרץ, 2016; עמנואל-נוי ווגנר, 2015; פייגין ואחרים, 2015).

ה. **עמדות הסטודנטים כלפי התכנית, ותפיסת תרומתה לפיתוח סוגי ידע שונים: ידע פדגוגי, ידע תוכן וידע תוכן פדגוגי, היו חיוביות במידה בינונית בשני השנתונים. בנוסף, בתשע"ח נמצאה ירידה בעמדות הסטודנטים כלפי התכנית וכלפי תרומתה לפיתוח ידע תוכן פדגוגי.** בחינה מדוקדקת יותר של פריטי שאלון העמדות הכלליות כלפי התכנית, הראתה ירידה מובהקת בדירוגי הסטודנטים בתשע"ח בזיקה לארבעה היבטים: המידה בה התכנית מאזנת בין תיאוריה ומעשה, המידה בה התכנית מדגישה את ההיבטים הפרקטיים של ההוראה, המידה בה היקף ההתנסות המעשית בתכנית מספק והמידה בה התכנית עונה לציפיות האישיות של הסטודנטים.

ציפיותיהם של הסטודנטים לקבל כלים ו"טיפים" להוראה אמנם ברורות, אבל יש לזכור שהתכנית "מוסמך להוראה" מקנה לבוגריה גם תואר שני, בנוסף לתעודת ההוראה. ולפיכך היא אמנם נועדה להקנות לבוגרים כישורים מקצועיים אשר יסייעו להם להשתלב במערכת החינוך, אך גם תשתית עיונית שנועדה להזין את העשייה החינוכית.

הממצא לגבי תרומתן הבינונית של תכניות ההכשרה עולה גם ממחקרים אחרים שנעשו במכללות להוראה: במחקרם של פייגין ועמיתיה (2017), נמצא כי בוגרי כל תכניות ההכשרה שנבדקו, וביניהן התכנית M.Teach שהתקיימה בעת המחקר בארבעה מוסדות הכשרה שונים, דירגו את התרומה של תכנית ההכשרה לעבודתם בבית הספר כבינונית או מעט יותר מבינונית. דירוג זה התייחס לארבעה תחומים: רכישת כלים ומיומנויות הוראה גנריים, הכשרה להוראת מקצוע ההתמחות, הכנה לתפקיד המורה במובן הרחב, ורכישת ידע וכלים אקדמיים. המחסור בעבודה מעשית צוין גם על-ידי ראשי תכניות ה-M.Teach.

במחקר קודם שבוצע בקרב תלמידי M.Teach בסמינר הקיבוצים (לוי-פלדמן וחובסקי, 2013), תרומת התכנית נבחנה באופן כללי ביחס לארבעה היבטים עיקריים, שטופלו בכל אחת משנות הלימוד: הכרות עם בסיסי ידע, רכישת מיומנויות למידה ומתודולוגיות חקירה, רכישת מיומנויות הוראה ותפיסת תפקיד ובניית זהות מקצועית. תרומת התכנית ביחס לרכיבים אלה נתפסה כבינונית. בנוסף, שביעות הרצון של הסטודנטים משלושת מרכיבי התכנית: המרכיב העיוני, הפדגוגי ודידקטי וההתנסות, היתה בינונית.

גם במחקרים שבוצעו בקרב בוגרי סמינר הקיבוצים נתקבלה תמונה דומה. מחקרן של ארביב-אלישיב, רוזנברג ועוזרי-רויטברג (2018) הראה שמורים חדשים בשנתיים הראשונות לכניסתם להוראה, מעריכים כי תרומת תהליך ההכשרה להוראה להטמעת מרכיבי הידע הבסיסיים (ידע פדגוגי, ידע תוכן פדגוגי וידע אודות דרכי התמודדות עם תלמידים וצורכיהם) הינה בינונית. במחקר נוסף שנערך בקרב בוגרי המכללה שסיימו את לימודיהם בין השנים 2016-1985, נמצא כי הבוגרים חשו שהלימודים במכללה תרמו להם במידה בינונית לרכישת ידע וכלים בהוראת תחום הדעת הנלמד; במידה בינונית נמוכה ליכולת ניהול כיתה ובמידה מעטה לרכישת ידע על מערכת החינוך כארגון (גליקמן ושמר-אלקיים, 2017).

ו. **נמצאו מתאמים חיוביים, מובהקים וחזקים בעוצמתם בין תרומתם הנתפסת של רכיבי הידע השונים בשני השנתונים: ידע תחום התוכן, ידע פדגוגי כללי, וידע פדגוגי של תחום התוכן.** ממצא זה מעיד על כך, שככל שהסטודנטים תפסו את התכנית כתורמת לפיתוח הידע הפדגוגי שלהם (ידע של הליכים ושיטות כלליות של הוראה מעבר לתחום תוכן מסוים), כך הם תפסו את התכנית כתורמת לפיתוח ידע התוכן (ידע הנושאים אותם הם מלמדים) וידע התוכן הפדגוגי, כסוג הידע המגשר בין ידע תחום התוכן שלהם והידע אודות התלמידים, שמאפשר לידע שלהם להיות נגיש עבורם. בנוסף, **עמדות הסטודנטים כלפי התכנית נמצאו בקשרים חיוביים, וחזקים בעוצמתם, בעיקר בתשע"ח, עם סוגי הידע השונים:** ככל שהסטודנטים נטו לתפוס את התכנית כתורמת יותר להקניית ידע פדגוגי, ידע תוכן וידע תוכן פדגוגי, כך עמדותיהם כלפיה היו חיוביות יותר. שלושת סוגי ידע אלה חיוניים לפי מאמריו הקלסיים של שולמן (Shulman, 1987) להוראה טובה, והקשר ביניהם נובע ככל הנראה מהעובדה שבתכניות להכשרת מורים משולבים "ידע על אודות" ו"ידע כיצד" (בק, 2013).

ז. לא נמצא שוני מובהק בין הסטודנטים לפי מגדר, גיל, ותחום לימודים בתואר הראשון בזיקה לעמדות כלפי התכנית ולתרומתה לטיפול סוגי הידע השונים, כפי שנתקבלו בסוף שנה ב'. עם זאת, סטודנטים שצינו שהם עוסקים עכשיו בהוראה תפסו את התכנית כתורמת פחות לפיתוח ידע פדגוגי וידע תוכן פדגוגי, וזאת בהשוואה לסטודנטים שצינו שהם לא עוסקים עכשיו בהוראה.

אחד המקורות לפיתוח ידע תוכן פדגוגי הוא ניסיון הוראתי (Evens, Elen & Depaepe, 2015). ייתכן אפוא שהסטודנטים שדיווחו שהם עוסקים בהוראה הגיעו ללימודים עם תחושה שיש להם יכולת לבחור תכנים מסוימים למטרות הוראה מתוך בסיס הידע שרכשו במסגרת לימודי ה-BA. ייתכן גם שגילם המבוגר יחסית של הסטודנטים תרם לגישה ביקורתית זו.

ח. סטודנטים שהיו בעלי שביעות רצון גבוהה מהתכנית בתשע"ח, (ציונם היה גבוה מהממוצע הקבוצתי) ביטאו גם בתשע"ז עמדות חיוביות כלפי התכנית וכלפי תרומתה לטיפול סוגי ידע שונים, וזאת בהשוואה לנבדקים ששביעות רצונם מהתכנית בתשע"ח היתה נמוכה יותר. עם זאת, השוני בין הקבוצות בתשע"ז לא היה מובהק סטטיסטית ($P > .05$). בנוסף, נמצא שוני מובהק ($p < .01$) בין הסטודנטים שהיו מרוצים בתשע"ח לבין עמיתיהם הפחות מרוצים בכל מה שקשור לתרומת התכנית לפיתוח סוגי ידע שונים בתשע"ח: ידע פדגוגי, ידע תוכן וידע תוכן פדגוגי. נראה אפוא שהפער בין שתי קבוצות הנבדקים נפער בשנה ב' ללימודיהם.

בבדיקות שנעשו לבחינת השוני בין שתי קבוצות נבדקים אלה בעמדות כלפי התכנית בהיותם בשנה ב', לא נמצא הבדל מובהק לפי מגדר, גיל, עיסוק עכשווי בהוראה ותחום לימודים ב-BA: תחומי לימוד עתירי מלל לעומת תחומי לימודי דלי מלל.

ט. שלושה היגדים הופיעו הן בשאלון שהועבר למרצים והן בשאלון שהועבר לסטודנטים, ולפיכך הם אפשרו השוואה בין שתי קבוצות הנבדקים: מידת היות התכנית מאזנת בין תיאוריה ומעשה, המידה בה הערכת ההישגים משקפת את יכולות הלומדים, והרמה האקדמית של התכנית. המרצים ביטאו שביעות רצון גבוהה מהתכנית, עם שיפור קל שחל בתשע"ח. הסטודנטים ביטאו שביעות רצון בינונית, עם ירידה קלה שחלה בתשע"ח. ירידה זו בלטה בעיקר בזיקה להיגד: "התכנית מאזנת בין לתיאוריה למעשה": בהיותם בשנה א' הסטודנטים הסכימו עם היגד זה במידה בינונית. בהיותם בשנה ב', מידת ההסכמה פחתה, והיא נעה בין "במידה מועטה" ל-"מידה בינונית".

הטענה של הסטודנטים לגבי חוסר האיזון בין תיאוריה לפרקטיקה צוינה גם במחקרם של פייגין ועמיתיה (2015) לגבי התכנית M.Teach, וגם במחקרן של שריקי ותותרי (2012) לגבי שבע תכניות שונות לתואר שני במכללת אורנים, ובכללן M.Teach. מתוך ממצאי מחקרן של שריקי ותותרי עלה הצורך בחיזוק החיבור שבין תכני הלימוד לבין הידע המקצועי שמביאים איתם הלומדים והשטח שבו הם פועלים.

שביעות הרצון הגבוהה של צוות המרצים מתכנית ה-M.Teach צוינה גם היא בדוח של פייגין ועמיתיה (2015). כך למשל, הם העידו כי הם נהנים ללמד את הסטודנטים בתכנית, ושהם מוצאים כי הסטודנטים הם בעלי מוטיבציה גבוהה יחסית, וברמה גבוהה יחסית לתכניות הכשרה אחרות.

לסיכום עמדות המעורבים בתכנית, כפי שהם עולים מתוך דוח זה, ניתן לומר שעמדותיהם של מרצי התכנית הינן חיוביות ביותר בזיקה להיבטים השונים הקשורים בתכנית, ולפעילות הנעשית במסגרתה לפיתוחם המקצועי. נראה ששייכות הצוות הצליחו לקדם תרבות של דיאלוג ושיתוף מקצועי בין המרצים וכן ליצור שפה מקצועית משותפת ואחידה בתחום ההערכה. עם זאת, עמדותיהם של הסטודנטים כלפי היבטיה השונים של התכנית, בעיקר אלה הנוגעים לפרקטיקה של ההוראה, היו ביקורתיות יותר. גם תרומתה של התכנית לפיתוח סוגי ידע שונים הנחוצים לעבודתם כמורים לעתיד (ידע פדגוגי, ידע תוכן וידע תוכן פדגוגי), נתפסה כבינונית.

2. המלצות

א. מומלץ להמשיך לקיים ישיבות מרצים בתכנית ולהמשיך בדיאלוג איתם בכל הנוגע לתחום ההערכה, וזאת כדי לשמר את הנהלים והנורמות שכבר אומצו ואף לשפרם במידת הצורך. לצד זכותם לאוטונומיה מקצועית, כמקובל במוסד להשכלה גבוהה, למרצים יש גם מחויבות מקצועית והערכה מקצועית היא חלק ממחויבות זו, והיא חלק בלתי נפרד גם מהוראה יעילה (כפיר, פרסקו ופאול, 2006). עמידה בסטנדרטים של הערכת הישגים מהימנה ותקפה חשובה במיוחד לצורך מיתון תופעת הציונים האינפלציוניים המבוססים על מדידות סובייקטיביות, תופעה שרווחת במוסדות להשכלה גבוהה, ושנזקקה רבים (פגיעה בלמידה עצמה, בשמו הטוב של המרצה וביוקרתו של המוסד, ועוד. שם, 2006).

ב. מומלץ לבחון מדי פעם את מניעי הסטודנטים הבוחרים בהוראה כקריירה שניה. זיהוי המניעים עשוי לסייע בהערכת סיכויי הקליטה של בוגרי התכנית במערכת בחינוך. כך, למשל, נמצא שלומדים שהתאפיינו במניעים אלטרואיסטיים וחברתיים, נקלטו יותר במערכת החינוך בהשוואה לבוגרי תכניות אחרות להכשרת אקדמאים להוראה (ראו פרטים אצל עמנואל-נוי ווגנר, 2015).

ג. מומלץ לערוך תיאום ציפיות עם הסטודנטים כבר בתחילת שנה א' לגבי רכיביה השונים של התכנית, ובכלל זה לדגש הרב יותר שניתן לרכיב המעשי בשנה א' (במסגרת ההדרכה הפדגוגית). כמו כן מומלץ לחדד את תרומתם האפשרית של רכיבי התכנית לתחושת המוכנות שלהם להוראה ולתחושת המסוגלות העצמית שלהם. בהקשר זה מומלץ, למשל, להגביר את מודעותם למורכבות של מצבי הלמידה ולקשר שלהם לקשיי הלמידה של תלמידים

ד. כדי לגשר בצורה טובה יותר בין החלקים התיאורטיים של התכנית לחלקיה הפרקטיים, מומלץ לתת את הדעת לשינויים אפשריים בקורסים השונים, תוך התייחסות מעמיקה יותר לפן היישומי של תכניהם. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על האפשרות, שככל שהסטודנטים ירגישו שהתכנית תורמת יותר להכשרתם כמורים לעתיד, כך עמדותיהם כלפיה יהיו חיוביות יותר.

פיתוח פדגוגי מבוסס-פרקטיקה בהכשרת מורים (practice-based pedagogy) מהווה כיום אתגר לחוקרים רבים. בהקשר זה עולה בין היתר השאלה כיצד להפוך את האופי הסמוי של פדגוגית ההכשרה לגלוי עבור המתכשרים להוראה. יש הטוענים, שהפער בין תיאוריה למעשה נובע מכך שהכשרת המורים המסורתית ממוקדת ברובה בידע קונצפטואלי מדעי, מומחי ומופשט –

אפיסטמה – (episteme). נקודת המוצא של ההכשרה צריכה להיות בידע שמתכשרים יוצרים במהלך התנסויותיהם בשדה – פרונסיס (phronesis), בתבונה המעשית, וכיוון ההכשרה צריך להיות מן המעשה אל התיאוריה (Peercy, & Troyan, 2017).

במחקר שפורסם לאחרונה (Arnesson & Albinsson, 2017), נמצא שפעולת חניכה (Mentorship), המבוססת על החלפת ידע וניסיון בין מנחה ומונחה ומעודדת העמקת מחשבות וידע, יכולה לשמש ככלי פדגוגי לשילוב תאוריה ופרקטיקה במסגרת ההשכלה הגבוהה. במחקר נמצא שהשפעות החניכה, שנבחנה במסגרת תכנית למדעי החברה באוניברסיטה בשבדיה, בה השתתפו סטודנטים בשנת לימודיהם השלישית, ניכרו גם לאחר סיום לימודי המונחים ופנייתם לחיים מקצועיים.

במחקר נוסף (Ünver, 2014) תוארו השפעותיהן של פעילויות שונות שנעשו במסגרת תכנית להכשרת מורים בארה"ב, כדי לחבר בין התיאוריה לפרקטיקה. הפעילויות כללו הוראה ישירה מצד המנחים, צפייה במנחה המלמד תלמידים בזמן אמת, הכנת מערכי שיעור להוראה, חזרות

על שיטות הוראה ספציפיות בקבוצות קטנות, הערכה עצמית או דיונים קבוצתיים במהלך החזרות, וכן ביצוע משימות. פעילויות אלה סיפקו לפרחי ההוראה הבנה לגבי שיטות ההוראה, כיצד ליישם שיטות הוראה בכיתות אמיתיות, כיצד לבצע רפלקציות לגבי הפרקטיקה שלהם, וכיצד לשפר את ביצועי ההוראה שלהם.

מבחינה מחקרית, מומלץ במחקר עתידי לנקוט במספר פעולות הכרוכות במגבלות המחקר הנוכחי:

א. המחקר בוצע במתכונת של "לפני-אחרי". במתכונת זו קיים קושי טכני, שכן לא כל הסטודנטים והמרצים ענו על השאלונים בשתי תקופות הזמן בהן נערך המחקר. קושי זה, שהתגלה בעיקר במדגם המרצים, לא איפשר לבדוק את הנתונים באמצעות פרוצדורות סטטיסטיות בעלות חזק ותוקף סטטיסטי. בנוסף לכך, מדגם המרצים שהשיבו על השאלון בשני מועדי הבדיקה נראה כמוטה, ולפיכך יש להתייחס לתוקפם החיצוני של התוצאות ברמת הזהירות הנדרשת. במחקרים נוספים יש לתת את הדעת למגבלה זו, ולנסות לשפר, עד כמה שאפשר, את דרכי איסוף הנתונים.

ב. המחקר לא כלל בדיקה של התפלגות ציוני הסטודנטים בקורסים השונים. בדיקת זו היתה מאפשרת לראות האם חלה התמתנות בתופעת האינפלציה בציונים.

ג. תוצאות המחקר התבססו בעיקר על נתונים כמותיים. מומלץ במחקר עתידי לשלב נתונים איכותניים. כך למשל, ניתן לראיין את המרצים, הסטודנטים ואת ראש התכנית כדי לקבל תמונה מלאה וברורה יותר לגבי תפיסותיהם את תהליך ההכשרה.

ד. הדוח הנוכחי חשף היבטים מסוימים הקשורים **בתהליך** היישום של תכנית ההכשרה, באמצעות בחינת התפיסות העכשוויות של הסטודנטים מיד עם סיום הלימודים בה. כדי לראות אם הביקורת שהושמעה על-ידם היא נקודתית, או לא, יש לעקוב אחר **התוצרים** של התכנית, במונחים של קליטת הבוגרים בבתי הספר, תפיסת המוכנות שלהם להוראה, תחושת המסוגלות שלהם, שביעות רצונם מהבחירה בהוראה, מידת ההתמדה שלהם במערכת החינוך ועוד.

ביבליוגרפיה

- ארביב אלישיב, ר', רזנברג, ק' ועוזרי-רויטברג, ס' (2018). מורים חדשים מדברים על תהליך הכשרתם. דוח ביניים. סמינר הקיבוצים. הרשות למחקר ולהערכה.
- אתר התכנית תואר שני M.Teach מוסמך בהוראה, מכללת סמינר הקיבוצים (2018).
<https://www.smkb.ac.il/m-teach>
- בק, ש' (2014). בשבילי ההכשרה להוראה: מבט פילוסופי על הכשרת מורים. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- גליקמן, א' ושמר-אלקיים, ט' (2017). סקר בוגרים תשע"ז. דוח מחקר. סמינר הקיבוצים. הרשות למחקר ולהערכה.
- המועצה להשכלה גבוהה (2006). החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21.11.2006 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" – דו"ח "ועדת אריאב". אוצר מתוך
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHuraa/Hozrim/MitveTudatHuraa.ht>
- זחובסקי, ר' ודוניצה-שמידט, ס' (2017). גיוס מורים איכותיים, הכשרתם, התמדתם והתפתחותם האקדמית: השוואה בין מודלים שונים של תכניות הכשרה להוראה. דפים, 66, 40-13.
- טימור, צ' (2016). תכנית M.Teach - אבני דרך בעבודת סגל: תפיסות של הוראה, למידה והערכה. הוצג בפורום של ראשי תכניות לתואר שני בפקולטה לחינוך.
- טל, ז' ואלטרץ, ח' (2016). עוגני קריירה אישיים ובחירת תכנית לימודים לתואר שני בחינוך. דפים, 63, 11-43.
- ינון, ח' (2014). תהליכי קבלת החלטות תעסוקתיות של עובדי הוראה לאורך כעשר שנות קריירה. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך החוג ללמידה, הוראה והדרכה.
- כפיר, ד', פרסקו, ב' ופאול, א' (2006). כולנו מצוינים: על ציונים ועל הערכות בחינוך הגבוה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- לוי-פלדמן, א' וזחובסקי, ר' (2013). הערכת תכניות התואר השני במכללת סמינר הקיבוצים. דוח מחקר. סמינר הקיבוצים, הרשות למחקר ולהערכה.
- עמנואל-נוי, ד' ווגנר, ת' (2015). האומנם טירונים בהוראה? מניעים ומסוגלות עצמית של הבוחרים בהוראה כקריירה שנייה. דפים, 61, 82-112.
- פייגין, נ', טל, פ', טלמור, ר', לוי-פלדמן, א', פרסקו, ב', קופרמינץ, ח' ובר-לב, ב' (2015). תכניות חלופיות בהכשרת מורים בישראל. דוח מחקר. תל אביב: מכון מופ"ת.
- פייגין, נ', פרסקו, ב', טל, פ', טלמור, ר', לוי-פלדמן, א', וקופרמינץ, ח' (2017). תכניות חלופיות בהכשרת מורים בישראל: מאפייני הלומדים בהן והשתלבות בוגריהן במערכת החינוך. דפים, 66, 41-74.
- שריקי, ע', תותרי מ' (2012). תרומת הלימודים במסגרת תכניות ה-M.Ed. במכללת אורנים להתפתחותם המקצועית של המוסמכים ולהשפעתם על הובלת שינויים במערכת החינוך: תקציר דו"ח מחקר. דברים, 5, 131-134.

- Arnesson, K., Albinsson, G. (2017). Mentorship – a pedagogical method for integration of theory and practice in higher education, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3 (3), 202-217.
- Darling-Hammond, L., Berry, B., & Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? Evaluating the evidence, *Educational evaluation and Policy Analysis*, 23 (1), 57-77.
- Evens, M., Elen, J., & Depaepe, F. (2015). Developing pedagogical content knowledge: Lessons learned from intervention studies, *Educational Research International*, 1-23.
- Haberman, M. (2006). What makes a program "alternative certification?"- An operational definition, *National Association for Alternative Certification*, 1(1), 5-11.
- Peercy, M. M., & Troyan, F.J. (2017). Making transparent the challenges of developing a practical-based pedagogy of teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 61, 26-36.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Ünver, G. (2014). Connecting Theory and Practice in Teacher Education: A Case Study, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1402-1407.