

שני מורים בכיתה אחת?

היבטים רגשיים בהתנסות המעשית בתוכנית "אקדמיה כיתה"

יונית ניסים, עדני נייפלד

תקציר

מחקר זה מבקש לבחון זווית נוספת של ההכשרה המעשית להוראה בתוך התוכנית "אקדמיה כיתה". אחת ממטרותיה של התוכנית, שבמהותה נועדה להעמקת ההתנסות המעשית בהוראה, הוגדרה כקידום למידה משמעותית בכיתות על ידי שילובם של שני מורים המלמדים בזמנית. הסטודנט להוראה, המשתלב כמורה שני, פועל כשותף ועמית למורה המכשיר, באופן המקדם הוראה חדשנית ומענה לסגנונות למידה שונים בכיתה (משרד החינוך, 2014). במאמר זה נבקש לבחון את מימושה של מטרה זו בתהליכי ההתנסות המעשית המתקיימים במכללת "אוהל", ובעיקר להפנות זרקור אל היבטים רגשיים, מחשבות, תחושות ותפיסות של משתתפי התוכנית לגבי ההוראה בצמד. אוכלוסיית המחקר כללה 125 נבדקים, 51 מתוכם (40.8%) מורים, 36 (28.8%) סטודנטים להוראה, 18 (14.4%) גננות ו-20 (16.0%) סטודנטיות לגיל הרך. המחקר הינו מחקר משולב - כמותי ואיכותני. באמצעות מתודה מחקרית זו ביקשנו לתת תשובה מעמיקה לשאלה, האם אכן שיטת ההוראה בצמד בתוכנית "אקדמיה כיתה" מייצרת, הלכה למעשה, מצב שבו מורה וסטודנט מלמדים כשני מורים בכיתה אחת?

הממצאים המרכזיים בחלק הכמותי מצביעים על כך שעל פי דיווחי המורים המכשירים, הסטודנט הוצג על ידם כמורה שני בכיתה כבר מהיום הראשון להתנסות ((3.86, ואילו אצל הסטודנטיות המתנסות בגני הילדים נמצא שכלל לא הוצגו כגננת שנייה בגן הילדים (2.86). הבדל זה נמצא מובהק. מנגד, נמצא כי בחינוך בגיל הרך, הסטודנטית מדווחות על היותן חלק אינטגרלי מצוות הגן באופן מובהק יותר (הוראה סינרגית) (3.94) מאשר הסטודנטים לחינוך ולהוראה בבתי הספר (3.03). כמו כן, נמצא כי קיים פער בין הדרך שבה הסטודנטים תופסים את עצמם כמורה שני בצמד (3.27), לבין תפיסת המורים והגננות המכשירים אותם (3.27). נמצא כי הסטודנטים מעריכים עצמם כשווים יותר למורה/לגננת לעומת המורים והגננות, המעריכים את הסטודנטים כמי שעדיין מצויים בתהליך הכשרה, ואינם משתווים אליהם כמורה שני בכיתה.

פן אחר במחקר האיר את הסוגיה מההיבט האיכותני. חלק זה התבסס על מענה רפלקטיבי לשאלה אשר בחנה רגשות, תחושות ומחשבות בנוגע להתנסות בהוראה בצמד. מניטוח התוכן עלו כמה קטגוריות מרכזיות שזוהו כמשמעותיות: אישיות (אינטראקציות בין-אישיות), הכשרה והכנה מתאימה, איכות המורים/סטודנטים, מוטיבציות ורגשות שעלו כתוצאה מהתנסות ייחודית זו. ניתוח התוכן מצביע על כך שאינטראקציות בין-אישיות סובייקטיביות (סטודנט-מורה, סטודנטית-גננת) הן אלה שהשפיעו על התחושות השונות.

המסקנה העיקרית העולה ממחקר זה היא כי בבתי הספר נתפסו הסטודנטים בתוכנית כמורים משניים, ולא כמורים שניים. מנגד, בגני הילדים, אף שהסטודנטיות לא זכו להיות מוצגות כגננות בתחילת השנה, הן חשו תחושות של שוויון ושל שותפות מלאה בעבודה הפדגוגית והגיעו לרמה גבוהה יותר של הוראה בצמד.

מילות מפתח: אקדמיה כיתה, הכשרת מורים, התנסות מעשית

סקירת ספרות

מחקרים אחדים מתארים את ההתנסות המעשית בתהליכי הכשרת מורים כהתנסות קלינית המתרחשת בזמן אמת בשדה החינוכי. הידע התיאורטי הנלמד במכללה, המתורגם לפן המעשי, מעצב מורה בעל יכולת אקדמית גבוהה וידע בתחום התוכן, לצד כלים מעשיים להתמודדות עם אתגרי השטח (רן, 2018; Ronfeldt & Reining, 2012). הסטודנט המתכשר להוראה מדומה לא אחת ל"פרח הוראה" הלומד מגוון רחב של קורסים עיוניים בחינוך ובתחום הדעת, ומתנסה בהוראה באופן קליני - כלומר, התנסות בתהליכי הוראה-למידה בשטח, במסגרת ההתנסות המעשית.

למעשה, לאורך ארבע שנות הלימוד במכללות לחינוך ולהוראה עובר הסטודנט תהליך של התפתחות, של למידה ושל הבניית זהות אישית ומקצועית לצד עשייה והתבוננות. הוא לומד על עצמו - על הידע ועל הכישורים שלו, ומגבש עמדות ותפיסת עולם חינוכית (Walkington, 2004). מן הספרות עולה כי חשיפה מרובה להתנסויות הוראה - בצמוד למורה מכשיר - מגדילה את מוכנות הסטודנט לתפקידו כמורה (משכית ומברך, 2013; Whitford & Barnett, 2016). כמו כן עולה כי סטודנטים מדווחים על כך שההתנסות המעשית הינה הרכיב המשמעותי ביותר בלימודיהם (Brett, 2006; Brandburg & Ryan, 2001; Walkington, 2005).

בישראל מתקיימת ההתנסות להוראה בדגמים שונים. כל דגם מדגיש באופן שונה את מקום הקשר של המכללה להוראה עם בית הספר ואת אינטנסיביות ההתנסות ומידת מעורבותו הפעילה של הסטודנט המתכשר. הדגמים הקיימים מתחילים במודלים מסורתיים, שבהם הקשר עם בית הספר הוא קלוש, והשיבוץ להוראה נסמך על הבחירה במורה מקצועי ספציפי; בלי קשר משמעותי או מעורבות של גורמים נוספים בבית הספר (להבי, 2010; עליאן ודניאל-סעד, 2013), ועד מודלים כגון ה-PDS (Professional Development School), המייחסים לבית הספר חלק משמעותי בהתפתחות הסטודנט המתכשר להוראה ומשלבים תהליכים הדדיים של התפתחות ושל למידה (אריאב, 2014; אריאב וסמית, 2006; משכית ומברך, 2013). בארבע השנים האחרונות פועלת בישראל התוכנית "אקדמיה כיתה", המבוססת על עקרונות ה-PDS ומדגישה את אינטנסיביות ההתנסות. תוכנית זו מפתחת תהליכי שותפות רחבים בין בתי הספר והמכללות ומציגה את הסטודנט כמורה שני בכיתה, כאשר הוא עובד עם המורה המכשיר בהוראה בצמד (co-teaching) (משרד החינוך, 2014; רן, 2018; שפרלינג, 2017). מחקרים שנערכו בנושא הצלחת התוכנית "אקדמיה כיתה" מצאו שבגוריה היו בעלי מסוגלות עצמית גבוהה ומוכנות לתפקיד ההוראה, וכן בעלי סיכויים טובים יותר להשתלב בהוראה (מקדוסי, 2018; ארן וזרצקי, 2017). מורים וסטודנטים שהשתתפו בתוכנית הביעו שביעות רצון וסברו כי היא בעלת תרומה לכל המעורבים - מורים, סטודנטים ותלמידים (ארנון ופרסקו, 2018; רוטמן ושמואלי, 2017).

מהי הוראה בצמד - co-teaching?

ההוראה בצמד (co-teaching) היא מצב שבו שני מורים עובדים יחד מול קבוצת תלמידים במרחב כיתתי אחד לאורך שלבי ההוראה השונים - תכנון, ארגון וביצוע (Bacharach, Heck & Dank, 2004). ההוראה בצמד נתפסת כבעלת ערך כאשר היא מביאה איתה ערך מוסף של הוראה מסוג אחר, שונה מהותית, אשר מאפשרת לתלמידים חויית שיעור אחר (Cook & Friend, 2002; Wenzlaff et al., 1995). ההוראה בצמד מהווה עבור המורה, הבודד יחסית, "קהילת למידה של שני מומחים", מצמיחה אותו ומהווה עבורו תמיכה רגשית (Mandel & Eiserman, 2015). בראשיתה, פרקטיקת ההוראה בצמד הייתה נהוגה לצורך שילובם של תלמידים בעלי מוגבלויות במערכת החינוך הרגילה, ויועדה לתת מענה חינוכי הן לתלמידים בעלי ההתפתחות התקינה הן לתלמידים בעלי המוגבלויות שלמדו בה. במקרה זה השותפים היו מורה לחינוך מיוחד ומורה לחינוך רגיל (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010).

הוראה בצמד בהכשרת מורים

לעומת זאת, השימוש בהוראה בצמד במסגרת החינוך הרגיל הוא יחסית חדש (Bacharach, Heck & Dahlberg, 2010). אחד מדגמיה הוא במסגרת ההכשרה להוראה - מעבר מהתנסות מעשית מסורתית שיש בה היררכיה בין חונך למונחה, לתהליך שבו מאמן ומתכשר הם שותפים החולקים בהוראה ובתחומי אחריות שונים בכיתה. מסטודנט הצופה במורה המאמן ומלמד שיעור לגמרי בעצמו, אל סטודנט החווה תהליך למידה משותף עם המורה, מתנסה בשיתופי פעולה במערכת הבית ספרית ומוכן יותר לעידן של קהילות חינוכיות לומדות ומתפתחות. ג'ויס ועמיתיו (Guise, Habib, Thiessen & Robbins, 2017) מיפו את דגמי העבודה המשותפת של מורה ושל סטודנט מתכשר לארבע קטגוריות מרכזיות, על רצף: החל בהתנסות מסורתית - שבה רק מורה אחד מלמד, ועד הוראה שיש בה תכנון ועבודה משותפת ודינמיקה של שוויון כוחות בין הסטודנט והמורה.

ניסים ונייפלד (Nisim & Naifeld, 2018) עקבו אחרי דיווחיהם של 56 סטודנטים ושל 69 מורים שהשתתפו בתוכנית "אקדמיה כיתה". הזוגות הונחו לעבוד בצמד, במגוון הדגמים על פני הרצף. החוקרות מיפו את דגמי ההוראה ברצף שבין התנסות מסורתית - ללא הוראה בצמד, דרך דגמי ההוראה בצמד ברמה נמוכה - אשר ייצגו מורה אחד דומיננטי ומורה נוסף תומך/מסייע, ועד התנסות בצמד ברמה סינרגטית - שבה מורה וסטודנט עבדו יחד בשיתוף מלא תוך תכנון, יישום ובקרה. מן הממצאים עלה כי המשתתפים בחרו להשתמש במגוון הדגמים השונים של ההוראה בצמד, ולא דווקא רק במודלים מסורתיים.

יתרונות ההוראה בצמד בהכשרת מורים

ההוראה בצמד במסגרת תוכניות להכשרת מורים נמצאה כבעלת יתרונות עבור השותפים השונים: מורים, סטודנטים ותלמידים (Darragh, Picanco, Tully, & Henning, 2011). נמצא כי תלמידים מקבלים הזדמנויות רבות יותר לקבלת תיווך ומתקדמים יותר מבחינה לימודית (Bacharach, Heck, & Dahlberg, 2010). כמו כן המורים המאמנים המתנסים בהוראה בצמד מדווחים על התפתחות מקצועית אותנטית ומשמעותית עבורם. זאת משום שהאינטראקציות

היומיומיות מחייבות דיון ורפלקציה מתמדת על ההוראה, מכניסות משאבים קוריקולריים חדשים ומעודדות את המורים המאמנים להרחיב את תפקידיהם כמנהיגים וכמורי-מורים בבית הספר (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016).

סטודנטים שהתנסו בעבודה בצמד עם מורה מכשיר דיווחו כי התנסות זו יצרה עבורם את ההקשר בין התיאוריה למעשה. נוסף על כך הם דיווחו כי הרפלקציה מאפשרת להם למידה הדדית וכי ההוראה בצמד מהווה סביבה תומכת ללמידה מקצועית ומעמיקה (Rytivaara, & Kershner, 2012). ממחקר (Naifeld & Nisim, 2018) שבדק את עמדותיהם של סטודנטים ומורים בתוכנית "אקדמיה כיתה", עלה כי הן המורים הן הסטודנטים רואים את יתרונות ההוראה בצמד - הן עבור התלמידים, הן עבור הסטודנטים והן עבור המורים. שני מורים בכיתה בתוכנית "אקדמיה כיתה"

בהגדרת מטרותיה של תוכנית ההתנסות "אקדמיה כיתה" הודגשה המטרה של קידום למידה משמעותית בכיתות על ידי שילובם של שני מבוגרים העובדים ברזמנית בכיתה. הסטודנט להוראה משתלב כמורה שני, שותף ועמית למורה המכשיר שלו, ויחד הם מקדמים שימוש בשיטות הוראה חדשניות ונותנים מענה רחב לסגנונות למידה שונים בכיתה (משרד החינוך, 2014).

בניגוד להוראה בצמד של שני מורים מנוסים, שווים במעמדם, המורה השני המשולב בתוכנית "אקדמיה כיתה" הינו סטודנט, חדש בתחום ובעל ניסיון דל בהוראה. על מנת למצב את הסטודנט להוראה כמורה שני בכיתה וכחבר בצוות ההוראה, יש להציגו ככזה בפני קהילת בית הספר. מעורבות פעילה שלו, לצד מתן הזדמנויות הוראה מגוונות על ידי המורה המאמן, יעצימו תדמית זו. בנינגוף (Benninghof, 2016), שהתייחס להוראה בצמד של מורה רגיל ושל מורה לחינוך מיוחד, טען נגד הניסיון ליצור דמות אחידה של שני המורים העובדים בצמד, והדגיש את הרווח העולה מהצגה של שני מורים שהם בעלי מאפיינים, יכולות וחוזקות שונים בפני התלמידים. לדעתו, יכולת עבודה בצמד יכולה לבוא רק על בסיס שיח שיבליט את השונות בין המורים. גם פריינד (Friend, 2015) תומכת בגישה זו. היא טוענת כי אין צורך בזהות מוחלטת, וכי השונות בדרכי ההוראה והלמידה בכיתה היא מקובלת וחיובית ובעלת ערך ביצירת אקלים כיתה שבו יש מקום לקבלה.

הכלה רגשית: תחושת שייכות וקבלה של הסטודנט להוראה

ההוראה משתייכת לקבוצת פרופסיות שאפשר להגדירן בנקל כמקצועות אמוציונליים, הדורשים אסטרטגיות התמודדות רגשית בעולם התעסוקתי - מורה נדרש ללהטט בין איכויותיו המקצועיות, אישיותו ורגשותיו. מחקרים שונים מציינים כי הוראה היא מקצוע רגשי, והסיבה לכך נעוצה במקצוע הכולל אינטראקציה פנים אל פנים עם תלמידים, עם עמיתים, עם הורים ועם קהילה (Ogbonna & Harris, 2004; Kremenitzer & Miller, 2008). לפיכך, לא אחת נבנות מערכות יחסים בעלות עומק רגשי בין סטודנטים למורים המאמנים אותם (Carr Hermann & Harris, 2005).

כחלק מהגדרת תפקידו מתבקש המורה המכשיר לשמש מדריך, מלווה, יועץ ומעודד, וכן להיות מקור לתמיכה אישית ורגשית עבור הסטודנט המתכשר להוראה (Bray & Nettelton, 2006).

(Hupper, 2001; Lawson, Cakmak, Gunduz & Busher, 2015). במחקרים נמצא כי תחושות הכלה, תמיכה ושייכות הינן מרכיב מרכזי בהצלחת ההתנסות. נמצא כי סטודנטים שחוו זאת הם בעלי ביטחון רב יותר בהוראה והצליחו לעבור בהצלחה תהליכים אישיים של התפתחות מקצועית ולפתח סגנון אישי (Boreen, 2009; Lai, 2005; Rajuan, Beijaard & Verloop, 2008). תחושות השוויון וההכלה מתפתחות בזכות כבוד הדדי, תקשורת סדירה ופתיחות של המורה לתת לסטודנט מקום ולהיתרם ממנו (Bacharach, Heck & Dahlberg, 2010; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016).

לאור סקירת הספרות ומטרת תוכנית "אקדמיה כיתה" להוראה בצמד, עולות השאלות הבאות: כיצד תופסים מורים מכשירים וסטודנטים מתכשרים בתוכנית "אקדמיה כיתה" את אופן השתלבותם כמורה שני או מורה משני בכיתה? מהן המוטיבציות ההדדיות (מורה/סטודנט) למעורבות משמעותית בהוראה? מהן התחושות וההרגשות של המורים ושל הסטודנטים לגבי אופן השתלבותם בהוראה בצמד?

שיטת המחקר

הליך המחקר

בסוף שנת הלימודים תשע"ז נעשתה פנייה מקוונת לכלל השותפים בתוכנית "אקדמיה כיתה", ובה בקשה להשתתף במחקר. לפנייה צורף קישור שכלל שאלון מקוון באמצעות קובץ שיתופי (גוגל דרייב). המשתתפים במחקר נכנסו אל השאלון ומילאו אותו בזמנם החופשי. המחקר הינו מחקר משולב (mix method) - מחקר העושה שימוש בתיאוריה מעוגנת בשדה ובכלי מחקר כמותיים, המורכבים מכמה מבחנים סטטיסטיים. גישת המחקר המשולב נבחרה באופן מושכל מתוך הרצון ליצור הבנה עמוקה יותר של תהליכים ולהאיר את המתח המובנה המייצג את הפער בין הצינון הניטרלי המובא בניתוח הכמותי לבין הקול האישי, כפי שבא לידי ביטוי בחלק האיכותני של המחקר (Greene, 2007) וכן לתת לממצאים תיקוף בר משמעות על ידי חיזוקם בשני האופנים.

משתתפים

לצורך המחקר בוצע מדגם חד-שלבי - מדגם נוחות. השאלון נשלח לכלל המורים, הגננות והסטודנטים שהשתתפו בתוכנית "אקדמיה כיתה" בשנתון הנתון. מקרב 140 סטודנטים שהשתתפו בתוכנית "אקדמיה-כיתה" וכ-100 מורים וגננות מכשירים, ענו לשאלון 125 משתתפים (52% אחוזי היענות). 51 מן המשתתפים (40.8%) מורים, 36 (28.8%) סטודנטים להוראה, 18 (14.4%) גננות ו-20 (16.0%) סטודנטיות לגיל הרך. הסטודנטים למדו בשנה השלישית במסגרת לימודיהם לתואר הראשון בחינוך. המורים והגננות, בני גיל ממוצע 42 ובעלי ותק ממוצע של 15 שנים בהוראה, לימדו ב-24 מוסדות חינוך שהשתתפו בתוכנית "אקדמיה כיתה" בשנת תשע"ז בחסות מכללת "אוהל" בקצרין, במחוז הצפון של משרד החינוך.

כלי המחקר

לצורך המחקר נבנה שאלון מתוקף (תיקוף נראה) על ידי שלוש מומחיות מתחום החינוך בעלות דוקטורט. כלי המחקר הורכב משני חלקים:

בחלק הכמותי של המחקר ענו הנבדקים על סדרה של חמישה היגדים הבוחנים את תפיסתם לגבי השתלבות הסטודנטים כמורה שני בכיתה מבחינת תחושה ומוטיבציה. ההיגדים נבנו בסולם ליקרט 1-5, כאשר ערך גבוה ייצג מידת הסכמה גבוהה עם הנאמר בהיגד. ממצאי התשובות לשאלות נותחו סטטיסטית.

בחלק האיכותני ענו הנבדקים על שאלה אחת פתוחה, שבה התבקשו לתאר את תחושותיהם ואת מחשבותיהם לגבי השתתפותם בתוכנית "אקדמיה כיתה". נוסח השאלה היה: "פרט/י לגבי הרגשתך האישית כגננת עמיתה או מורה שווה עמיתה שותפה בתוכנית". לתשובה זו התקבלו 50 מענים (40% מכלל המשיבים). תשובות הנבדקים נותחו בעזרת ניתוח תוכן כמפורט בהמשך.

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים הכמותי נעשה בתוכנת SPSS. בשלב הראשון חושבו מדדי הסטטיסטיקה התיאורית ונבדקה מהימנות השאלונים. בשלב השני, לצורך בדיקת שאלות המחקר הראשונות, בוצעו מבחני ANOVA חד-כיווניים.

עיבוד הנתונים האיכותני נעשה בשלושה שלבים: בשלב הראשון התבצע זיהוי הקטגוריות המרכזיות שעלו מתשובות המשתתפים; בשלב השני התבצעה ספירה של התשובות בכל קטגוריה והצגת הממצאים בטבלת שכיחויות; בשלב השלישי מוינו הקטגוריות השונות לארבע קטגוריות מרכזיות. כמו כן בוצעו תהליכי ספירת מילים ודומיננטיות של מילות מפתח (באמצעות תוכנת אטלס).

אתיקה

במחקר זה החוקרות מלוות את התוכנית במסגרת תפקידן האקדמי, הן כמנהלות התוכנית הן כחוקרות. הנחקרים ידעו על אודות מטרת המחקר בפתיח לשאלון שהופץ אליהם. מילוי השאלון היה אנונימי. איסוף השאלונים התבצע באופן מקוון ואנונימי, כאמור - באמצעות "גוגל דרייב".

ממצאים

החלק הכמותי

לצורך מענה על שתי שאלות המחקר הראשונות - כיצד תופסים מורים מכשירים וסטודנטים מתכשירים בתוכנית "אקדמיה כיתה" את אופן השתלבותם כמורה שני או מורה משני בכיתה? ומהן המוטיבציות ההדדיות למעורבות משמעותית בהוראה? - נערך ניתוח כמותי של חמשת ההיגדים.

להלן התוצאות:

לוח 1
הבדלים בפריטים על פי קבוצות ותוצאות מבחני שונות

F	סטודנטיות לגיל הרך (N=17)		גננות (N=18)		סטודנטים להוראה (N=33)		מורים (N=49)		היגד
	ממוצע	ס' תקן	ממוצע	ס' תקן	ממוצע	ס' תקן	ממוצע	ס' תקן	
*2.85	1.35	2.76	1.40	3.78	1.60	3.55	1.16	3.86	מן היום הראשון להתנסות הסטודנט הוצג כמורה שני בכיתה
*3.47	1.14	3.94	1.26	4.22	1.63	3.03	1.29	3.57	הסטודנט הינו חלק אינטגרלי מצוות בית הספר
0.67	1.06	3.59	1.40	3.78	1.51	3.27	1.10	3.45	הסטודנט נתפס כמורה שווה בקרב התלמידים
**4.11	90.	4.24	1.36	3.72	84.	3.91	1.36	3.22	הסטודנט רוצה ומביע עניין להשתתף בכמה שיותר הזדמנויות למידה
*3.07	1.20	4.06	61.	4.61	1.40	3.70	89.	4.20	אני מאפשר לו ומעודד אותו לקחת חלק בכמה שיותר הזדמנויות הוראה

** - $p < 0.01$ * - $p < 0.05$

מניתוח נתוני הטבלה עולים כמה ממצאים:

נמצא כי על פי דיווחי המורים המכשירים, הסטודנט הוצג על ידם כמורה שני בכיתה כבר מן היום הראשון להתנסות. קבוצה זו קיבלה את הניקוד הגבוה ביותר. לעומת זאת, הסטודנטיות המתנסות בגני הילדים הציגו את הניקוד הנמוך ביותר. הבדל זה נמצא מובהק. נמצא כי בתחום החינוך בגיל הרך, הסטודנטית מדווחות על כך שהינן חלק אינטגרלי מצוות הגן באופן מובהק יותר מאשר הסטודנטים לחינוך ולהוראה בבתי הספר. עוד נמצא כי יש פער בין הדרך שבה הסטודנטים תופסים את עצמם כמורה שני בצמד, לבין תפיסת המורים והגננות המכשירות אותם. הסטודנטים מעריכים עצמם כשווים יותר למורה/לגננת, זאת לעומת המורים והגננות - המעריכים את הסטודנטים כמי שעדיין מצויים בתהליך הכשרה, ואינם משתווים אליהם כמורה שני בכיתה. מדיווחי הסטודנטיות לחינוך בגיל הרך, הן מביעות עניין רב יותר להשתתף בכמה שיותר הזדמנויות למידה באופן מובהק יותר לעומת העולה מן הדיווחים של המורים בבתי הספר באשר לרצונם של הסטודנטים להוראה לקחת חלק ולהשתתף. עוד נמצא כי גננות מאפשרות לסטודנטיות שלהן לקחת חלק בכמה שיותר הזדמנויות הוראה ומעודדות אותן לעשות כן באופן מובהק יותר מהאופן שבו מתארים הסטודנטים את העידוד שנותנים המורים בבתי הספר להשתתפות פעילה בהוראה.

החלק האיכותני

לצורך מענה על שאלת המחקר השלישית - מהן התחושות וההרגשות של המורים והסטודנטים לגבי אופן השתלבותם בהוראה בצמד? - התבקשו המשתתפים לענות על שאלה פתוחה: פרט/י לגבי הרגשתך האישית כגננת עמיתה או מורה שווה עמיתה שותפה בתוכנית.

בחלק זה בוצע ניתוח תוכן המתבסס על הגישה המגשרת בין פורמלים סטטיסטי לבין ניתוח איכותני של החומרים (באואר וגאסקל, 2011). תהליך ניתוח התוכן מצריך הבניה של מערכת קטגוריות, והוא נוצר תוך כדי חיפוש של מרכיבים בולטים בין התיאוריה לחומר הנחקר (צבר בן-יהושע, 1990). מטרת הטכניקה היא להסיק מסקנות מתוך הטקסטים הכתובים בהקשר לממצאים הכמותיים שהוצגו לעיל.

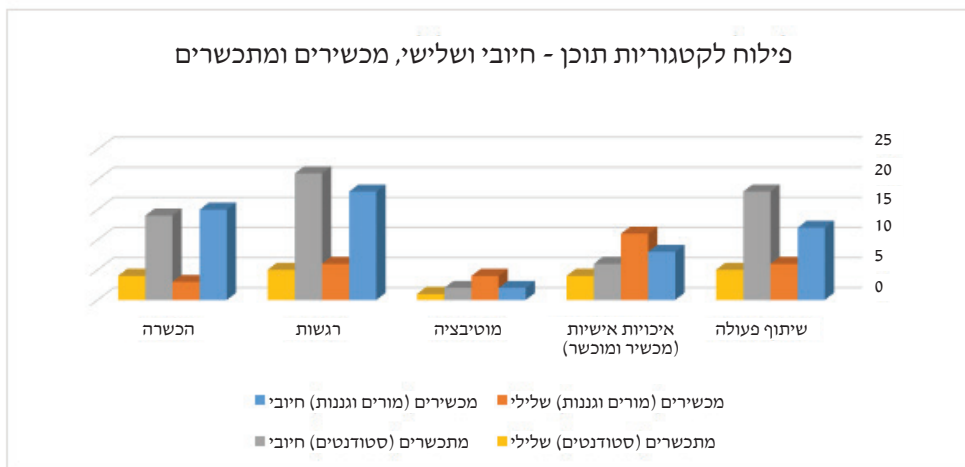
ההיגדים נקראו כמה פעמים, סומנו וקודדו. בשלב הראשון נוצרה חלוקה ראשונית - להיגדים בעלי אופי חיובי ולהיגדים בעלי אופי שלילי. כלל ההיגדים חולקו לשתי קבוצות: האחת שמתארת שביעות רצון גבוהה מאוד, והשנייה שמתארת שביעות רצון נמוכה או התייחסות שלילית. חלוקה זו אפיינה את כל ארבע הקבוצות שנדגמו - המורים והגננות המכשירות והסטודנטים המתנסים בבתי הספר ובגני הילדים. מארבע הקבוצות הוגדרו שתי קבוצות להשוואה: המכשירים (מורים וגננות) והמתכשרים (הסטודנטים).

בשלב השני אותרו היגדים המבטאים קטגוריות נושאות דומיננטיות שחזרו על עצמן. הנושאים שעלו ייצגו היבטים מסוימים, אשר עשויים לשפוך אור על שאלות המחקר המרכזיות ולתת ביטוי מילולי מנומק מנקודת מבט אישית לסיבות לשביעות רצון או לחוסר שביעות רצון מההוראה המשותפת בצמד ומגישת "שני מורים בכיתה".

הקטגוריות המרכזיות שאותרו בניתוח התשובות היו: איכויות אישיות (של המורה או של הסטודנט), מידת שיתוף הפעולה, ההכשרה והמוטיבציות.

גרף מס' 1

פילוח הקטגוריות המרכזיות - מכשירים ומוכשרים (שלילי וחיובי)



מניתוח המענה לשאלה הפתוחה שבה התבקשו המשתתפים לפרט לגבי ההרגשה האישית, עולים כמה ממצאים מרכזיים:

רק כ-40% ממשתפי המחקר ענו על השאלה הפתוחה. זאת לעומת המענה הרב (125 משיבים) לשאלות הסגורות (סולם ליקרט 1-5). מקרב אלו שענו על השאלה הפתוחה ניכר כי גם המורים המכשירים וגם הסטודנטים המתכשרים ראו עין בעין את הצד החיובי בשיתוף הפעולה ובהוראה בצמד. מנגד, המורים והגננות ציינו לשלילה (יותר מאשר הסטודנטים) את חוסר המוטיבציה של הסטודנטים. היבט זה נמצא גם בשאלות הסגורות, כפי שעולה מהממצאים שלעיל. ההיבטים הרגשיים השונים בלטו יותר מכל הקטגוריות, בשני הקצוות - בצד החיובי ובצד השלילי, גם על ידי המורים המכשירים וגם על ידי הסטודנטים המתכשרים, מה שמצביע על המקום המרכזי השמור לרגשות בתהליך ההכשרה וההוראה, ועל כך שהאינטראקציות בין מורה- לסטודנט מושפעת מאוד מהיבטים רגשיים. נושאים הקשורים להכשרת הסטודנטים, הכוללים מתודות הוראה בצמד, שיתופיות, הדרכה פדגוגית מותאמת והכשרת המורים המכשירים, נמצאו גם הם דומיננטיים מאוד במענה לשאלה זו, ונמצאו במקום השני בשכיחות ההתייחסות.

מנגד, לנושא המוטיבציה הייתה התייחסות מועטה מנקודת המבט של המכשירים והמתכשרים כאחד, הן בהיבט החיובי הן בהיבט השלילי. במסגרת זו נמצא שהמורים הם אלה שהביעו ביקורת רבה יותר כלפי הסטודנטים, רמת המוטיבציה שלהם והיעדר השקעה מספקת מצידם. אף שהשאלה ביקשה לברר את התחושות ואת המחשבות לגבי שיתוף הפעולה בהוראה בצמד, רוב המשיבים בחרו להוסיף נדבך לתשובות, שחלק מרכזי בו כלל מגוון רגשות - בהם התייחסות בולטת לאיכויות האישיות, לטוב ולרע, של השותפים לצמד. מהממצאים עלה שלמכשירים - הגננות והמורים - יש ביקורת רבה יותר על איכותם של המוכשרים - הסטודנטים. נוסף על כך, היו שני היגדים בלבד אשר בלטו בכך שהיו יוצאי דופן וחריגים באורכם, במגוון ובריבוי הנושאים שביקשו להדגיש (הרבה מעבר למה שביקשה השאלה), אופיינו בביקורת נוקבת ובסגנון כתיבה שהעלה מגוון תחושות, רגשות ומחשבות מוקצנות - שלא אפיינו את כלל המשיבים. אנו סבורות שמדובר במקרים פרטניים, אשר ביקשו להעביר מסר הנובע מקושי אישי, ייחודי, שאינו מאפיין את הקבוצה שנדגמה.

דיון ומסקנות

להלן ננתח את הממצאים המרכזיים בהלימה ומתוך מענה לשאלות המחקר שהוצגו בראשית המאמר.

שאלת המחקר הראשונה ביקשה לבדוק כיצד תופסים מורים מכשירים וסטודנטים מתכשרים בתוכנית "אקדמיה כיתה" את אופן השתלבותם כמורה שני או מורה משני בכיתה. מניתוח ומעבוד הנתונים הכמותיים נמצא כי על פי תפיסת המורים המכשירים בבתי הספר, הסטודנטים הוצגו על ידם למן היום הראשון להתנסות, מייד עם כניסתם לבתי הספר, כמורה שני בכיתה. לעומת זאת, מדיווחי הסטודנטיות לחינוך בגיל הרך, שהתנסו בגני הילדים, עולה באופן מובהק כי אותן מיעטו להציג כגננת שנייה בגן עם כניסתן להתנסות בגני הילדים בתחילת שנת הלימודים. להבנתנו, הפער המוצג יכול לנבוע משני טעמים: התנהלות ארגונית ואופי העבודה.

בהיבט הארגוני: במסגרת תוכנית "אקדמיה כיתה" היו בתי הספר מאורגנים היטב והכינו עצמם מראש לקליטת סטודנטים באופן מיטבי. בכל בית ספר מונתה מורה מקשרת, שתפקידה היה, בין היתר, שילובם של הסטודנטים בצוות בית הספר וחשיפתם לתרבות הארגונית במוסד. לדוגמה: הסטודנטים הוזמנו לישיבות ולימי הערכות והוצגו בפני כלל הצוות והתלמידים כ"מורה שני" בכיתה. ואכן, בחנו מחקרים שונים המצביעים על כך שכדי שהסטודנט להוראה ייתפס כמורה שני בכיתה וכחבר בצוות ההוראה, יש להציגו ככזה בפני קהילת בית הספר. מעורבות פעילה שלו, לצד מתן הזדמנויות הוראה מגוונות על ידי המורה המאמן - יעצימו תדמית זו.

כאמור, בנינגוף (Benninghof, 2016) טען נגד הניסיון ליצור דמות אחידה של "שני מורים העובדים בצמד". לדבריו, יש רווח בהצגת שני מורים, בעלי מאפיינים, יכולות וחוזקות שונות בפני התלמידים. לדעתו, יכולת עבודה בצמד יכולה לבוא רק על בסיס שיח שיבליט את השונות בין המורים. גם פריינד (Friend, 2015) תומכת בגישה זו. בהתנסות המעשית בתוכנית "אקדמיה כיתה" היו בתי ספר אחדים שאף שרינו תאים אישיים או מקום ישיבה לסטודנטים בחדר המורים, דבר שהנכיח באופן סימבולי את מקומם בצוות והעניק להם את התחושה שהינם "מורים שווים". תחושה זו אפשרה התחלה טובה יותר ותחושת הכלה של הסטודנטים בתוך צוות המוסד (Boreen, 2009; Lai, 2005; Rajuan, Beijaard & Verloop, 2008).

בשונה מכל זה, המערך הארגוני של גן הילדים פשוט יותר - הגננת היא הדמות המנהלת את הגן, את הצוות, היא ה"מקשרת" של התוכנית והיא המלווה הפדגוגית של הסטודנטיות. בצוות הקטן של הגן (לרוב סייעת או שתיים) יש אווירה ביתית יותר ופחות מקום לפורמליות. נראה שעל כן, הסטודנטיות בגני הילדים דיווחו מעט מאוד על הצגה פורמלית תוך קטלוגן מול הילדים כ"גננת שנייה". מבחינת אפיון העבודה בגן, ילדים צעירים בגילאי גן הילדים מודעים פחות להבדלים בין אנשי הצוות - הגננת, הסייעת, הסטודנט או כל דמות אחרת המעורבת במרחב הגן. גם אופי העבודה בגן בין גננת לסטודנטית בהוראה בצמד נמצא במחקרנו הקודמים (Nisim & Naifeld, 2019; Naifeld & Nisim, 2018) בעל אופי ברור יותר של עבודה סינרגטית ושל רמת שיתופיות גבוהה המתבטאת במגוון פרקטיקות של הוראה בצמד. אנו סבורות שמכל האמור לעיל, לא עלה הצורך להנכיח את הסטודנטיות כגננות שניות באופן מלאכותי, אלא הייתה ציפייה שהדבר יקרה כתוצאה מהדינמיקה המיוחדת של סביבת גן הילדים ושל מערכת היחסים הצמודה יותר של גננת מכשירה וסטודנטית.

עם זאת, בשאלה שבה התבקשו המשתתפים להעריך את המידה שבה הסטודנט נתפס כמורה שני בכיתה בעיני התלמידים, נמצא כי יש פער בין הדרך שבה הסטודנטים תופסים את עצמם כמורה שני בצמד, לבין המורים והגננות המכשירים אותם. נראה כי הסטודנטים מעריכים עצמם כשווים למורה - ייתכן שלאור מערכות היחסים הטובות עם המורים, שיצרו קשרים עמוקים ותחושת שיתוף ושוויון (Carr Hermann, & Harris, 2005). זאת לעומת המורים, המעריכים את הסטודנט כמי שעדין מצוי בתהליך ההכשרה ואינו משתווה אליהם כלל כמורה שני בכיתה. מסקנות אלו מקבלות חיזוק ממבחן סטטיסטי נוסף שמצא כי בגן הילדים הגננות רואות את הסטודנטיות כחלק אינטגרלי מהגן, לעומת הסטודנטים בבתי הספר שדיווחו פחות על תחושה של היותם חלק מובנה מחיי בית הספר.

ממצא זה מופיע בסתירה להצגתם הפומבית בתחילת השנה כמורה שני בכיתה. נראה מכאן,

שלמרות פומביות ההצגה והתחושה הטובה שהיא מעניקה, הרי שבפועל, במהלך השנה חשים הסטודנטים כי אינם מורים שניים, אלא מורים משניים, או לכל הפחות מתנסים בתהליך הכשרה קליני כחלק מלימודיהם, קרי - הם "רק סטודנטים". בדומה לדגמי התנסות מסורתית המציבים היררכיה ברורה של מורה וסטודנט (להבי, 2010; עליאן ודניאל-סעד, 2013). הפער המתואר מציג תחושה ראשונית של סמי-אופוריה בעת קבלת הסטודנט בתחילת השנה, אך במבחן האמת, ככל שהשנה מתקדמת, התחושות הולכות ונשחקות בחלק מהמקרים המתוארים. לעומת זאת, מממצאי המחקר נראה כי בגן הילדים אין אומנם "הצגה רשמית" של הסטודנטית כגננת, אך מערכת היחסים הולכת ונרקמת כסינרגטית ומעצימה ככל שהשנה מתקדמת (Nisim & Naifeld, 2018).

גם ניתוח התוכן האיכותני תומך בפער הזה. ייצוג לתפיסה זו אפשר לראות בהיגדים הבאים של הסטודנטיות לעומת המורות: "הרגשה מדהימה. אני מתפתחת ולומדת ובעיקר נהנית יחד עם התלמידים". או אחרת שציינה כי "אני חשה כמורה עמיתה למורים אחרים המלמדים יחד איתי, ואני איתם, אני מרגישה ויודעת היטב את האחריות המוטלת עליי ובאה מראש עם מטרה להגיע לכמה שיותר ילדים בכיתה. העבודה בצמד מחייבת שיתוף פעולה משלבי תכנון היחידות או השיעורים ועד לבניית קבוצות פרטניות לעבודה הכוללת קבלת החלטות משותפות". היגד של מורה היה קונקרטי יותר: "אני אישית מאמינה מאוד בהוראה בצמד... המורה משפר את תהליכי ההוראה למידה שלו משום שישנו עמית שלומד ממנו אסטרטגיות. ובנוסף, ההוראה בצמד נותנת הזדמנות להגיע לכל תלמיד במידת האפשר".

שאלת המחקר השנייה ביקשה לבדוק מהן המוטיבציות של המורים ושל הסטודנטים למעורבות פעילה של הסטודנט בהוראה בכיתה.

מניתוח הממצאים עולה כי הסטודנטיות לחינוך בגיל הרך דיווחו על עצמן כבעלות המוטיבציה הגבוהה ביותר להשתתף בכמה שיותר הזדמנויות למידה, באופן מובהק יותר מאשר האופן שבו המורים תפסו את המוטיבציות של הסטודנטים להוראה. ממצא זה נמצא בהלימה לממצא שלפיו הגננות מאפשרות ומעודדות לקחת חלק בכמה שיותר הזדמנויות למידה והוראה באופן מובהק יותר ממה שהסטודנטים להוראה מדווחים לגבי האפשרויות שמוריהם מעניקים להם ללמידה ולהוראה. בכך מתחדד הפער בין גישת הגננות המכשירות לבין המורים המכשירים בבתי הספר.

נראה כי הסיבות לכך נובעות מהאופי השונה בין המוסדות ומהעבודה החינוכית השונה בין בתי הספר לגנים. המורים נתונים למערכת ארגונית מרובדת ומורכבת יותר - בית הספר כולל הערכה והישגיות, אנשי מקצוע, עמיתים ומנהלים - ואיתם דרישות וציפיות. ייתכן כי בשל כך המורים חוששים וממעטים להעביר את השליטה בהוראה לידי של הסטודנט הצעיר וחסר הניסיון, המצוי בתחילת דרכו המקצועית - חסר ידע וניסיון. לעומת זאת, האפשרויות שעומדות לזכות הגננת בגן הינן סביבת למידה המאפשרת התנסויות מגוונות יותר, ללא לחצים של הישגיות והערכה (משרד החינוך, 2010). דבר זה מאפשר הוראה בצמד באופן נינוח יותר והעברת ההובלה לסטודנטית ללא חשש.

בחלק האיכותני ראינו כי לנושאי המוטיבציה הייתה התייחסות מועטה מנקודת המבט של המכשירים והמתכשרים כאחד, הן מההיבט החיובי הן מההיבט השלילי. במסגרת זו נמצא

שהמורים הביעו ביקורת רבה יותר כלפי הסטודנטים, רמת המוטיבציה הנמוכה שלהם והיעדר השקעה מספקת מצידם. נמצא פער בין ההערכה של המורים המכשירים את איכות הלומדים והמוטיבציה שלהם להשקיע בהכשרה, לבין הערכת הסטודנטים את עצמם (הערכת יתר). הממצאים הכמותיים הלמו לחלוטין את הממצאים המילוליים האיכותניים. שאלת המחקר השלישית ביקשה לברר מהן התחושות, ההרגשות והמחשבות של המורים ושל הסטודנטים לגבי אופן השתלבותם בהוראה בצמד.

מניתוח התשובות אפשר לזהות שתי מגמות בולטות: התייחסות חיובית המתארת שיתופיות ויישום של הוראה בצמד מחד גיסא, ומורים מכשירים שהצביעו על חוסר מוטיבציה של הסטודנט, מה שפוגם ביישום ההוראה השיתופית, מאידך גיסא.

מן התשובות נפרש מנעד רחב מאוד של רגשות חיוביים ושליילים בקרב משתתפי המחקר. מתוך העובדה כי רק 50 משתתפים מתוך 125 בחרו לענות לשאלה הפתוחה, נראה כי הקולות שבוטאו בשאלה זו הינם מקרב משתתפי התוכנית אשר הייתה להם אמירה נחרצת - לחיוב או לשלילה, וחשוב היה להם לבטא את קולם.

מחד גיסא, אנו סבורות כי יש להתייחס למגבלה זו של המחקר, ולהשתמש בנתונים כבתיאור תופעה, העשרה של הנתונים שהתקבלו, כיוון או מיקוד - ולא לייחס להם מאפיין רוב או מובהקות מסוימת. מאידך גיסא, מניתוח התוכן עולות כמה קטגוריות דומיננטיות: איכות אישיותית, שיתופי פעולה, תיאום ציפיות, הכשרה מספקת, מוטיבציות אישיות, תחושות ורגשות מגוונים. רוב ההתייחסויות הינן סובייקטיביות, והן פורטו בהרחבה בטבלת הממצאים. מכלל הניתוח ניכר כי המפגש האנושי - אדם מול אדם - הוא בעל המשקל המרבי בקביעת איכות התחושות, הרגשות המוטיבציות וההכשרה המיטבית. האופן שבו הסטודנט מרגיש מוכל, שותף ושווה, מגביר את המוטיבציה להתנסות ומשפיע על האופן שבו ההתנסות המעשית תיתפס (Boreen, 2009).

חלק גדול מהתחושות הללו יתבססו על האופן שבו תופס המורה/הגננת את הסטודנט ואת אישיותו, ולהפך. מכאן שלמפגש בין דמות המורה או הגננת לבין דמות הסטודנט ישנה ההשפעה המרכזית ביותר על מידת שביעות הרצון, התחושות, אופי העבודה בצמד, הצלחתו או אי הצלחתו של הסטודנט והמוטיבציה להרגיש מורה שני או מורה משני. נוסף על כך, עלו כמה היגדים שתיארו היבטים נוספים, כמו הכשרה מספקת, ביצוע תיאום ציפיות ראוי, שהמשיבים תיארו כגורם משפיע על תחושת השוויון או אי השוויון בהוראה בין סטודנט לדמות מכשירה.

סיכום

מצאנו שעל אף התחושות הראשוניות של שוויון בתחילת השנה בבתי הספר, הסטודנטים נתפסו בסופו של דבר כמורים משניים, ולא כמורים שניים. קליטה מיטבית והכשרה איכותית מתבססות על מגוון רחב של פרקטיקות המעניקות לסטודנט הזדמנות אמיתית לחוש כי הוא אכן מורה שני, ולא שוליה או כוח עזר משני. מנגד, בגני הילדים הסטודנטיות לא זכו בתחילת השנה להצהרות המכריזות עליהן כעל גננת שנייה, אך הן חשו תחושות של שוויון ושל שותפות מלאה בעבודה הפדגוגית, כשוות לגננת המכשירה. ממד אחר של המחקר, המאיר את הסוגיה מההיבט הרגשי והתחושת, מצביע על כך שאינטראקציות בין-אישיות סובייקטיביות השפיעו על התחושות השונות, כפי שעולה מהחלק האיכותני. כלומר, הסיטואציה הינה מורכבת יותר ורב רובדית.

מכל אלה עולות ההמלצות הבאות:
יש חשיבות רבה להכנה המקדימה המשמעותית בטרם קליטת הסטודנטים בבתי הספר ובגנים בתחילת השנה. חשוב שהמורים והגננות המכשירים יציגו את הסטודנטים בפני הכיתה כסטודנטים המתנסים בהוראה ופחות כ"מורים שניים" בכיתה.
אנו סבורות שיש ליצור "פרוטוקול" לקליטת סטודנטים מתנסים בכיתות ובגנים. על פיו כל שותף בתהליך (מורה/ סטודנט/מנהל/תלמיד) יודע את הגדרת תפקידו ואת המצופה ממנו. דבר זה יבסס תהליך מובנה יותר וימנע אי הבנות.
חשוב להכשיר את המורים והגננות המכשירים המשתתפים בתוכנית על מנת שיעמדו על העומקים ועל המורכבויות הכרוכים במשימה. מוצע לבצע השתלמויות רחבות יותר, משותפות לצוותים המשולבים (מורים/ סטודנטים).
חשוב להגדיר מראש אם הסטודנט הינו אכן מורה שני או שהוא פרח הוראה משני. בבחירת המורים והגננות המכשירים חשוב לשים דגש על מקצועיותם ובעיקר על אישיותם, שתאים להנחיית פרח הוראה.
למרות התוצאות החיוביות שנמצאו בתהליכי הכשרת הסטודנטיות בחינוך בגיל הרך, אנו סבורות שיש מקום ליצור שיפור בטכניקת קליטת הסטודנטיות והנחתן בגן באופן ברור, שיכריז עליהן רשמית כעל גנת שנייה בגן. דבר זה יעניק מעמד ברור ומעצים יותר, לטובת הילדים, הסטודנטיות והגננות, בבחינת מסגרת ארגונית רשמית יותר.

מקורות

אריאב, ת' (2014). ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה: "מחשבים מסלול מחדש". ביטאון מכון מופ"ת, 53, 13-19.

אריאב, ת' וסמית, ק' (2006). יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית הספר להתפתחות מקצועית. (PDS) בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ונ' גרינפלד (עורכים), מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר - הסיפור הישראלי (עמ' 21-67). מכון מופ"ת.

ארן, צ' וזרצקי, ר' (2017). התוכנית "אקדמיה כיתה" כמקדמת מסוגלות עצמית בהוראה: מחקר השוואתי. מכלול: כתב עת רב תחומי המכללה ירושלים, ל"ב, 121-129.

ארנון, ר' ופרסקו, ב' (2018). תוכנית אקדמיה כיתה מנקודת המבט של המורה המכשיר. המחקר הוצג ביום הלמידה בנושא: מחקר תוכנית "אקדמיה כיתה". מכון מופ"ת.

באואר, מ' וגאסקל, ג' (עורכים) (2011). מחקר איכותני - שיטות לניתוח טקסט, תמונה וצליל. האוניברסיטה הפתוחה.

להבי, י' (2010). בראש ובראשונה ידיים - על התנסות מעשית בהכשרה להוראה. מס"ע, מכון מופ"ת. נדלה ב-7 במאי 2017, מ-<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=2882>.

מקדוסי, ע' (2018). מהאקדמיה לכיתה: בחינת מודל ההכשרה ודפוס ההשתלבות בהוראה בשלושה מגזרים חינוכיים. המחקר הוצג ביום הלמידה בנושא: מחקר תוכנית "אקדמיה כיתה". מכון מופ"ת.

משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות

בדגם ה-PDS. דפים - כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, 56, 15-34.

משרד החינוך (2014). אקדמיה כיתה - שותפות לחיזוק ההוראה: מסמך מדיניות מסכם של צוות החשיבה. נדלה ב-31 באוקטובר 2018, מ- <http://academia-kita.macam.ac.il/Documents/%D7%A2%D7%99%D7%A7%D7%A8%D7%99-%D7%9E%D7%A1%D7%9E%D7%A-%D7%9E%D7%93%D7%99%D7%A0%D7%99%D7%95%D7%AA-%D7%90%D7%97%D7%A8%D7%99-%D7%AA%D7%9-9%D7%A7%D7%95%D7%A0%D7%99%D7%9D.pdf>

משרד החינוך, האגף לחינוך קדם יסודי (2010). עשייה חינוכית בגן הילדים: קווים מנחים לצוות החינוכי. נדלה ב-9 בדצמבר 2018, מ- <http://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/KavimManhim.pdf>

עליאן, ס' ודניאל-סעד, א' (2013). מעבר מהדגם המסורתי בהתנסות המעשית לדגם השיתופי - סיסמה או צורך השעה? דפים - כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, 56, 35-59.

צבר בן-יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. מסדה.

רטנר, ד' ושמואלי, ח' (2017). התוכנית "אקדמיה כיתה" - ממצאי מחקר הערכה בשנת הלימודים תשע"ו. ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

רן, ע' (2018). תוכניות הכשרת מורים מעוגנות שדה - Teacher programs residency: סקירת דגמים נבחרים. מכון מופ"ת.

Aldous, J. (2006). Family, ethnicity, and immigrant youth's educational achievements. *Journal of Family Issues*, 27, 1633-1667.

Arzubiaga, A. E., Nogueron, S. C. & Sullivan, A. L. (2009). The Education of children in im/migrant families. *Review of Research in Education*, 33, 246-271.

Baker, A. J. L., Kessker-Sklar, S., Piotkowski, C. S., & Parker, F. L. (1999). Kindergarten and first-grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, 99(4), 367-380.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Research Perspectives, Development Psychology*, 22, 723-742.

Clarke, B. L., Sheridan, S. M. & Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 61-79). Routledge.

Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79.

Derman-Sparks, L. (1992). Reaching potentials though anti-bias, multicultural curriculum. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (pp. 114-128). National Association for the Education of Young Children.

- Fantini, A. E. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence*. Center for Social Development, Washington University in Saint Louis. Retrieved from <http://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RP07-01.pdf>.
- Glick, J. E., & Hohmann-Marriott, B. (2007). Academic performance of young children in immigrant families: The significance of race, ethnicity and national origins. *International Migration Review*, 41, 371-402.
- Gratton, B., Gutmann, M.P., & Skop, E. (2007). Immigrants, their children, and theories of assimilation: Family structure in the United States, 1880-1970. *The History of the family* 12(3), 203-222.
- Green, D. (2014). Education of foreign children in Japan: Local versus national initiatives. *International Migration and integration*, 15, 387-410.
- Kasinitz P., Mollenkopf J. H., Waters M. C. & Holdaway J. (2008). *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age*. Russell Sage Foundation and Harvard University Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: an Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Lee, R. M., Jung, K. R., Su, J. C., Tran, A. G. T. & Brahrassa, N. (2009). The family life and adjustment of Hmong-American sons and daughter. *Sex Roles*, 60, 549-558.
- Malewski, E., Sharma, S., & Phillion, J. (2012). How international field experiences promote cross-cultural awareness in preservice teachers through experiential learning: Findings from a six-year collective case study. *Teachers College Record*, 114(8), 1-44.
- Mansbach, I. K. & Greenbaum, C. W. (1999). Developmental maturity expectation of Israeli fathers and Mothers: effects of education, ethnic origin and religiosity. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 771-797.
- Carreón, G. P., Drake, C., & Barton, A. C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experience. *American Educational Research Journal*, 42, 465-498.
- Ramirez, A. Y. (2003). Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents. *The Urban Review*, 35(2), 93-110.
- Soffer, A. (2008). The Connection between Demography and National Security. *The case of E.U. National Security and the Future*, 1-2(9), 7-21.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Harvard University Press.
- Umana-Taylor, A. J. & Fine. M. A. (2002). Examining ethnic identity among Mexican-origin adolescents living in the United States. *Hispanic Journal of*

Behavioral Sciences, 26(1), 36-59.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2017). *International Migration Report 2017: Highlights* (ST/ESA/SER.A/404).

Wimmer, A. (2008). The making and unmaking of ethnic boundaries: A multilevel process theory. *American Journal of Sociology*, 113(4), 970-1022.