

# ”לא סתם לשבת בכיתה כמו עציץ“

## תפיסות הסטודנטיות להוראה את מטרותיהן ואת מקומן בבית הספר בימי העבודה המעשית

אילנית אברהם ואתי גוהריאן

### מבוא

תהליך הכשרת מורים הוא חיוני והכרחי להוראה טובה ולהצלחת החינוך. בכל שנה יש הזדמנות לחדש את סגל ההוראה על ידי הכנסת מורים חדשים למערכת החינוך. חלק עיקרי בהכשרה הוא ההתנסות בשטח - עבודה מעשית של הסטודנטים במוסדות החינוך. במסגרת העבודה המעשית פועל משולש הדרכה המורכב משלושה שותפים: סטודנט להוראה, מורה מאמן בבית הספר ומדריך פדגוגי ממוסד אקדמי. בכתיבת תוכנית ההכשרה המעשית וקביעת מטרותיה עוסקים צוותי ההוראה במוסדות האקדמיים. משקל רב ניתן לידע, לניסיון ולתפיסות של המדריכים הפדגוגיים בקביעת התוכנית. לא פעם תפיסות אלו מבוססות על המשוב המתקבל מהמורים המאמנים. גם כאן משוב זה משקף את תפיסות המורים המאמנים על בסיס הרקע וההתנסות האישית שלהם. מחקר זה בא לבדוק את הצלע השלישית במשולש ההדרכה, הקול של הסטודנט, הבא לידי ביטוי בפרשנותו את חוויותיו במסגרת העבודה המעשית, כדי לתת לסטודנטים עצמם מקום בבניית תוכנית הכשרה המותאמת לצורכיהם, תוכנית שתוביל ללמידה משמעותית ואפקטיבית.

### סקירת ספרות

להתנסות בהוראה במסגרת העבודה המעשית יש תפקיד חשוב בעבור הסטודנט בבניית זהותו המקצועית.<sup>1</sup> נוכחות הסטודנט בכיתה מזמנת התנסות במגוון דרכים המבקשות ליישם, הלכה למעשה, את הידע הנלמד במסגרת הקורסים האקדמיים והתאורטיים

1. היי, אל ומקיסק, 2016; וייט ופורגסז, 2013.

במכללה.<sup>2</sup> יום העבודה המעשית הוא כגשר המצמצם פערים בין התאוריה למעשה, משמש הזדמנות לחשיפה לדילמות, לצרכים, לאתגרים ולשאלות חינוכיות.<sup>3</sup> בהתאם לגישה האקולוגית, הסטודנטים לומדים ורוכשים כלים ביום העבודה המעשית מכלל האנשים הסובבים אותם: צוות בית הספר, המורים המאמנים, המורים המקצועיים, אנשי המנהלה וקהילת התלמידים. חשיפה זו מזמנת להם היכרות עם תרבות בית הספר והבנת הנורמות המקובלות.<sup>4</sup>

בתהליך הלמידה וההתנסות ביום העבודה המעשית יש משולש הדרכה שפועלות בו שלוש דמויות מרכזיות: מדרִיך פדגוגי, מורה מאמן וסטודנט.<sup>5</sup> לכל אחת מהדמויות משקל, תפקיד וכוח להשפיע על חוויית ההתנסות, על תהליך הלמידה ועל ההתפתחות המקצועית של הסטודנט ושל הדמויות האחרות.<sup>6</sup> בולו ודרפר מצאו כי באמצעות משולש זה אפשר להבין איך כל אחת מהדמויות תופסת את מקומה ואת האחריות המוטלת עליה וכן את מקומן של שתי הדמויות הנוספות.<sup>7</sup> על פי הדרך שבה כל אחת מהדמויות במשולש זה רואה את עצמה ותופסת את מקומה נקבעת האינטראקציה בין הדמויות ומתגבשת הזהות האישית והמקצועית.

הסטודנט מגיע למקום ההתנסות טעון ציפיות ותפיסות הנשענות על ניסיונו הקודם כלומד, על אינטראקציה קודמת עם צוות הוראה ועל תפיסתו את המסגרת שבה הוא מתנסה.<sup>8</sup> גיבוש הזהות המקצועית הוא תהליך דינמי ומתפתח, ולכן במהלך שנות ההכשרה וההתנסות תשתנה זהותו המקצועית של הסטודנט ותתגבש.<sup>9</sup> תהליך זה מושפע מגורמים אחדים: המטרות שהסטודנט מגדיר לעצמו למען הזהות המקצועית שהוא רוצה לגבש – המורה שהוא רוצה להיות, והאינטראקציה עם הסביבה שבה הוא פועל ועם הדמויות בסביבה זו.<sup>10</sup> לסביבה הלימודית יש יכולת לחזק או לערער את הציפיות והתפיסות הקודמות של הסטודנט ואת תפיסותיו וציפיותיו המתפתחות במהלך ההתנסות.<sup>11</sup> נוסף על כך לסביבה יש יכולת השפעה על הפרשנות העצמית של הסטודנט המצדיקה את ההתנהגות שלו ושל הסביבה או מסבירה אותה.<sup>12</sup>

2. סייקאוסקיני ולדאוסקס, 2017.

3. צ'וי ואחרים, 2014.

4. טיניאלה והייקין, 2011.

5. רייכנברג, 1993, עמ' 117-118.

6. בברסקי ומרצבך, 2012.

7. בולו ודרפר, 2004.

8. פאז וולאו, 2012.

9. צ'וי ואחרים, 2014.

10. אספפורס, אקלונד והנסן, 2019.

11. מנאל ודוטון, 2019.

12. שטיינרט, אוסליבן ואירבי, 2019.

בספרות המחקר נמצאו מגוון גורמים המשפיעים על תפיסת הסטודנט את מקומו במסגרת ימי העבודה המעשית. כבר לפני כשלושים שנה הגדיר לוסון את התחושה של הסטודנט כאורח בכיתה ובמסגרת בית הספר.<sup>13</sup> היו שהגדירו את תחושתו כבודד או כשותף בעל ערך משני בלבד.<sup>14</sup> תחושות אלו נובעות מעצם הגדרת התפקיד על ידי המערכות המלוות – בית הספר והמוסד המכשיר. גישות פסיכולוגיות טוענות כי תפיסת המקום תלויה בגורמים אישיותיים של הסטודנט. בין הגורמים האישיותיים שנחקרו בישראל כלולים רכיבים קוגניטיביים, רגשיים ויכולת עבודה בצוות.<sup>15</sup> במחקר שנערך בהולנד נמצא כי המידה של תחושת העצמאות, האוטונומיה, האפשרות לבחירה ומרחב הפעולה שניתן לסטודנט משפיעים על תפיסתו את מקומו במסגרת ימי העבודה המעשית.<sup>16</sup>

מחקרים שבחנו את תפקידה ואת מקומה של הסביבה בתהליך הלמידה מצאו שסטודנט המרגיש אפשרות להתפתחות אישית ולהתפתחות מקצועית, וחש שותף מלא בתהליך ההתנסות שלו, ישיג כלים ומיומנויות מהתנסות זו ויחוש סיפוק רב מעשייתו ומבחירתו בהוראה.<sup>17</sup> סביבה ארגונית תומכת היא מרכיב חשוב בתהליך ההכשרה של הסטודנט. בהגדרה של סביבה תומכת נכללים: תקשורת פתוחה, תחושת אמון, יחסים חברתיים שיתופיים, אינטראקציה חיובית עם עמיתים ומתן מקום ללמידה ולהתנסות.<sup>18</sup> למידה מקצועית מתרחשת בסביבה שיחסי אמון שוררים בין חבריה. לסביבה זו יש כוח רב בהשפעה על מידת השילוב בין הפרקטיקה והשטח לבין התאוריה.<sup>19</sup> בסביבה תומכת, הלומד מבטא טוב יותר את המיומנויות ואת הכישורים שלו, חש סיפוק ותחושת מסוגלות, מפתח כלים ומגבש זהות מקצועית.<sup>20</sup>

תחושת שייכות אישית ומקצועית היא מניע חשוב במוטיבציה של הסטודנט. ככל שתחושת השותפות וההערכה של הסביבה גוברת מבחינת החוויה האישית של הסטודנט, כך יגבר הרצון מצד הסטודנט להשקיע, ותפיסת הזהות העצמית והמקצועית תגבר בהתאמה.<sup>21</sup> כדי להשיג את אחת המטרות המרכזיות של יום העבודה המעשית וגיבוש זהות מקצועית חיובית של הסטודנט, הסטודנט זקוק לסביבה מאפשרת, תומכת, מוקירה ומכילה. תפיסתו את הסביבה כתומכת תשפיע על מידת גיבוש זהות מקצועית חיובית.

13. לוסון, 1983.

14. ניובארי ואולסופ, 2017, עמ' 863-880.

15. שישון ופופר-גבעון, 2015.

16. ורמונט ודונצ'ה, 2017.

17. ביורקלונד ואחרים, 2020.

18. פאטון, פרקר וטנהיל, 2015.

19. פולאן והרגרייווס, 2012.

20. גריטי, 2013.

21. קורטהאגן, 2017.

תאוריות הלמידה מסבירות את סוגיית הלמידה המקצועית של סטודנטים להוראה. תאוריות אלה רלוונטיות גם ללמידה של סטודנטים במסגרת העבודה המעשית. למידה נעשית אפקטיבית כאשר היא מכוונת מטרה ורלוונטית ללומד.<sup>22</sup> בעבור לומד המגדיר מטרות הנובעות מהנעה ללמידה ולהתנסות הלמידה היא אפקטיבית, בעלת ערך ומשמעותית יותר, ומניעיו ללמידה יהיו הרצון לפתח מיומנויות, לרכוש כלים וידע ולשפר את הישגיו.<sup>23</sup> סביבת הלמידה יכולה להשפיע במידה רבה על המטרות שהלומד מגדיר.<sup>24</sup> סוג התקשורת והאינטראקציה בין השותפים בסביבה הלימודית משפיעים על המוטיבציה ללמידה של הלומד. תקשורת פתוחה המאפשרת שיח פתוח המכבד את דעת הלומד ויכולותיו תתרום להתפתחות מוטיבציה פנימית אצל הלומד, המונעת מהנאה מההתנסות עצמה, ובכך תתרום לפיתוח למידה עצמית.<sup>25</sup> המוטיבציה ומטרות הלומד הן גורמים המשפיעים על הפרשנות של הלומד לסביבת הלמידה.<sup>26</sup> כמו במחקרים המוזכרים לעיל, גם תהליך הלמידה של הסטודנט להוראה מושפע מהסביבה הלימודית שבה הוא מתנסה. התפיסה של הסטודנט את הסביבה שבה הוא מתנסה תשפיע על מטרותיו ליום העבודה המעשית, על המוטיבציה שלו, על האפקטיביות של הלמידה ועל הזהות המקצועית המתגבשת.

במסגרת ההכשרה יש מגוון דגמים של התנסות, שמטרתם ליצור סביבת למידה תומכת ומאפשרת לסטודנט. מודל PDS (Professional Development School) מתבסס על שותפות בין מוסד ההכשרה האקדמי לבין בית הספר שבו הסטודנט משתלב בהתנסות המעשית. מטרת השותפות היא לקיים תהליכי חקר, למידה ושיח משותפים. לרוב נעשית ההתנסות במתכונת של יום בשבוע. המודל מרחיב גם את תפיסת המדריך הפדגוגי כמוביל מערכת בית ספרית להכשרה להוראה, לצמיחה מקצועית של צוות המורים בכללו ולשביעות רצון כללית של באי בית הספר.<sup>27</sup>

עוד מודל הוא אקדמיה-כיתה: הסטודנט משולב בין יומיים לשלושה במסגרת ההכשרה ומשמש כוח אדם נוסף המאפשר הוראה בצמד של מורה ותיק וסטודנט בהכשרה להוראה. מודל זה ממצב את תפקיד המורה המכשיר בבית הספר כמנחה וכשותף בהליך הלמידה וההכשרה. גם הגדרת תפקיד המדריך הפדגוגי משתנה לאחראי לתכנון ולהבניה של ההתנסות המעשית במוסדות החינוך.<sup>28</sup>

22. ז'נו ואחרים, 2017.

23. שרר, 2020.

24. רוזק, 2016.

25. ריינולדס, 2019.

26. בוארסמה ואחרים, 2016.

27. משכית ומברך, 2013.

28. זילברשטרום, 2015.

במחקר זה נבחן מודל מסורתי של הכשרה במסגרת יום עבודה מעשית בשבוע. המדריך הפדגוגי ממונה על הכשרתו המקצועית של הסטודנט על ידי שילוב הידע הפדגוגי והתאמתו למציאות בשדה החינוכי בבתי הספר. אגב הבייט תשתית של שותפות בין המכללה לבית הספר והתוויה של דרכי פעולה לקידום השותפים בו.<sup>29</sup> המחקר מתמקד בתפיסת הסטודנטית את הסביבה שבה היא מתנסה במסגרת יום העבודה המעשית ובקשר שבין משך תקופת הניסיון לתהליך גיבוש הזהות המקצועית שלה. מטרת המחקר היא לפתח תוכניות עבודה מעשית המבוססות על תובנות של הסטודנטית ביום העבודה המעשית, כפי שאפשר להבין מחשיפת עמדותיהן של הסטודנטיות.

שאלת המחקר היא כיצד סטודנטיות בשנה א' ובשנה ג' תופסות את רכיבי הלמידה והסביבה של העבודה המעשית, לפי היבטים אלה: א. מטרות יום העבודה המעשית; ב. תפקיד המורה המאמנת ומאפייני הקשר איתה; ג. מקומה של הסטודנטית ותפקידה ביחס לתלמידים; ד. הקשר של הסטודנטית בעבודה המעשית עם צוות בית הספר.

המחקר מתבסס על הגישה האיכותנית-פרשנית. בגישה זו החוקר הוא כלי המחקר, והשיטה בוחנת חוויות, עמדות ותפיסות עולם של המשתתפים ושואפת להבין את החוויה שהנחקרים חווים ואת המשמעות שהם מייחסים לה.<sup>30</sup> לצורך המחקר נוסחו נקודות להתייחסות המנחות לכתיבת חיבור אישי על יום העבודה המעשית בבית הספר. השאלות מכוונות את הסטודנטיות לכתוב על מטרותיהן ביום זה ועל תפיסתן את הקשרים עם המורה המאמנת, עם צוות בית הספר ועם התלמידים כדי ללמוד על התפתחותן האישית והמקצועית. את המתווה המנחה לכתיבת החיבור גיבשנו לאחר עריכת מחקר ניסויי, שנועד להבין את נקודת המבט הייחודית של כל סטודנטית, כדי שיהיה אפשר לעמוד על תחושותיהן, על ציפיותיהן ועל תפיסותיהן של הסטודנטיות. ההנחיות והשאלות המנחות מובאות בנספח שבסוף המאמר.

המחקר נערך במכללה להוראה בישראל. הסטודנטיות הנחקרות לומדות במסלול הכשרה למורות בבית הספר היסודי בשנים א' וג'. יום העבודה המעשית מתקיים בבית ספר יסודי בעיר גדולה בארץ, ואנו המדריכות הפדגוגיות של שתי קבוצות הסטודנטיות. הסטודנטיות שהשתתפו נענו לבקשתנו לכתוב חיבור על פי השאלות המנחות. מ'12 תלמידות שנה א' השתתפו עשר, ומ'12 תלמידות שנה ג' השתתפו כולן. כל הסטודנטיות שהשתתפו במחקר נכחו ולימדו ביום העבודה המעשית באותו בית ספר, בסביבת למידה והוראה דומה מבחינת קהילת הלומדים, מבחינת צוות ההוראה והצוות המינהלי, ומבחינת אקלים בית הספר.

29. זייכנר, 2010.

30. צברבן יהושע, 2016.

לאחר שקיבלנו מוועדת האתיקה במוסד האקדמי שבו לומדות הסטודנטיות אישור לעריכת המחקר, פנינו לסטודנטיות בשיעורי הדידקטיקה וביקשנו מהן להשתתף במחקר באנונימיות, ללא נוכחותן בכיתה בעת כתיבת החיבור. אנו, המדריכות הפדגוגיות, לא ידענו מי השתתפה ולא ידענו את זהותה של כל כותבת. אחת הסטודנטיות אספה את החיבורים, ומסרה אותם לאחת מאיתנו במעטפה סגורה. רק לאחר מתן הציונים בסיום הקורס פתחנו את המעטפה וניתחנו את הנתונים, וכך יכלו הסטודנטיות להיות בטוחות שלמידת נכונותן להשתתף במחקר ולתוכן החיבור אין השפעה על הערכתן. כל סטודנטית שהשתתפה חתמה על אישור השתתפות במחקר. בחרנו לערוך את המחקר במהלך המחצית השנייה של סמסטר ב', לאחר שהסטודנטית התנסתה בהוראה ובהיכרות ארוכה וממושכת עם הסביבה בבית הספר ובכיתה. בהצגת הממצאים במחקר ניתן לכל סטודנטית שם בדוי. לאחר קריאה חוזרת ונשנית של החיבורים גובשו קטגוריות ראשוניות למיון הנתונים. תחילה נערך ניתוח תמטי לחיבורים, כדי לזהות דפוסים משותפים. בשלב הבא התבסס הניתוח על זיהוי התמות וקידוד מידע.<sup>31</sup> הנתונים עובדו בשלושה שלבים:

- א. קידוד פתוח (Open Coding) – בכל חיבור זהו הנושאים שיש קשר בינם לבין שאלות המחקר.
- ב. קידוד ממוקד (Axial Coding) – יצירת הכללות נושאיות (קטגוריות).
- ג. קידוד על (Selective Coding) – בחינה נוספת של הקטגוריות וקטגוריות המשנה שהתקבלו וויתור על הקטגוריות שאינן נחוצות.<sup>32</sup>

## ממצאי המחקר

במחקר תיארו הסטודנטיות את יום העבודה המעשית שלהן. הן התבקשו להתייחס לקשר עם המורה המאמנת, עם הצוות ועם התלמידים. מהתיאורים היה אפשר ללמוד גם על המטרות ועל החוויות של הסטודנטיות במסגרת העבודה המעשית, וכן על תפיסתן את מקומן במערכת הכיתתית והבית־ספרית. הממצאים מוצגים לפי ארבע שאלות המחקר הראשונות, ואילו ההשוואה בין שנה א' לשנה ג' מוצגת בסוף כל סעיף.

### מטרות יום העבודה המעשית

מתיאורי הסטודנטיות היה אפשר להבחין בכמה מטרות עיקריות. המטרות סווגו למטרות אישיות, מטרות הקשורות למורה המאמנת, מטרות הקשורות לתלמידים ומטרות הקשורות

31. שקד, 2003.

32. סיידמן, 2006; קורבין ושטראוס, 2014.

לצוות בית הספר. אשר למטרות האישיות ציינו הסטודנטיות את החשיבות של יום עבודה מעשית כהזדמנות להתנסות וללמידה. תלמידות שנה א' הדגישו במיוחד את הערך של יום זה כמפיג חששות מעמידה לפני כיתה ובניהול הכיתה והלמידה: "אני חושבת שזה ממש ממש עזר לי וגם כל החששות שאתה מגיע איתם ואז אתה עושה את זה ומגלה שזה לא כל כך נורא, זה עוזר" (רותם). שושנה, גם היא משנה א', ציינה: "בהתחלה הייתי חסרת ביטחון וחששתי לעמוד מול כיתה [...] אבל אחרי זה בשיעורים אחר כך נפתחתי וזה נתן לי אישית כלים". סטודנטיות שנה א' גילו סלחנות גדולה יותר לאי-הצלחות מסטודנטיות שנה ג'. אחת הסטודנטיות משנה א' כתבה: "כמובן שהיו שיעורים שיותר הלכו ושיעורים שפחות הלכו, אבל זה עבד בגדול" (מעייין). סטודנטית אחרת משנה א' הדגישה את הלמידה בעקבות שיעור לא מוצלח: "זה לא נורא [...] לומדים מטעויות" (רותם). סטודנטיות שנה ג' הדגישו במיוחד את בניית הזהות האישית והמקצועית לקראת היציאה לשנת ההתמחות: "העבודה המעשית הייתה עבירי צבירת ידע וניסיון לגבי האני המקצועי שלי" (שחר). סטודנטית אחרת משנה ג' טענה שהעבודה המעשית עזרה לה "להבין יותר את המציאות האמיתית שאליה צועדים אחרי סיום הלימודים" (הילה). עוד סטודנטית כתבה בכלליות על תרומת העבודה המעשית "מכין אותי בתכלס להיות מורה מול כיתה" (סיגל). סטודנטיות שנה ג' גם הרחיבו בתיאורן את מגוון הכלים וההיבטים הדידקטיים, הרגשיים והניהוליים שהן מבקשות לרכוש. אחת הסטודנטיות משנה ג' ציינה שרכשה כלים דידיקטיים: "ללמוד על דרכים בהוראה ואיך לגוון" (הילה). עוד סטודנטית כתבה על כלים בקשר לתלמידים "כיצד לתת יחס לכל התלמידים בכיתה גדולה" (יעלה).

נמצאו הבדלים בהצגת המטרות בין סטודנטיות שנה א' לסטודנטיות שנה ג'. הפעולות שתיארו מרבית הסטודנטיות בשנה א' היו פעולות פסיביות, והגדרות המטרות היו כלליות ולא ממוקדות. לדוגמה, "לקבל כמה שיותר חומר איך ללמד" (רותם), "לראות איך מתנהל שיעור" (ריקי). לעומת זאת, הפעולות שתיארו סטודנטיות שנה ג' היו פעולות אקטיביות, והמטרות היו מפורטות, לדוגמה: "להעביר את הנושא שאני בוחרת" (לימור), "לקדם את עצמי [...] לתת יחס לכל התלמידים" (יעלה), "להעביר שיעור בצורה מעניינת" (רחל).

בחיבורים של הסטודנטיות באה לידי ביטוי מערכת היחסים בין הסטודנטית למורה המאמנת, ונמצאו הבדלים ניכרים בין היחס של סטודנטיות בשנה א' למורות המאמנות לעומת יחסן של תלמידות שנה ג' למורות המאמנות. סטודנטיות שנה א' ציינו בעיקר את המקום של המורה המאמנת כמקור לתמיכה ולסיוע. אחת מהן כתבה: "המורה מאוד תמכה" (מעייין), ואחרת כתבה: "כשהייתי צריכה עזרה לגבי השיעורים, או אם יש בעיה עם התלמיד הפרטני, אז היא עזרה, מה ואיך עושים" (אילה). לעומתן סטודנטיות שנה ג' תיארו את התרומה שלהן כעזרה למורה המאמנת. הן ראו בעצמן מקור לסיוע בכל מיני דרכים. אחת מהן כתבה שהיא שואפת "לעזור למורה במהלך השיעור במיוחד כשיש עבודה בקבוצות או בפרטני" (לימור). עוד תלמידה משנה ג'

ציינה שהיא רוצה "לעזור למורה המאמנת עם התלמידות [...] להכין קיר פעיל או מרכז למידה" (יעלה). הן הדגישו את האחריות שיש להן כלפי המורה: "הסטודנטיות צריכה להראות נכונות ואחריות אישית ולתרום למורה בכל מה שהיא יכולה לעזור" (רננה). סטודנטיות נוספת משנה ג' כתבה: "שהשיעור שאעביר יהיה מוצלח ולא אקלקל למורה אלא אעזור לה בלמידה" (אורטל).

בתיאור המטרות שהן הגדירו בקשר לתלמידים בכיתה תיארו סטודנטיות שנה ג' את הקשר שנוצר במסגרת הוראת כלל הכיתה ובמסגרת ההפסקות, ואילו סטודנטיות שנה א' תיארו בעיקר את הקשר עם התלמיד הפרטני שעבדו איתו כחלק מחובות יום העבודה המעשית. אחת מסטודנטיות שנה א' כתבה: "לימדנו שיעורים פרטניים, היינו אוספות חומר ועובדות עם התלמידים" (מעייין). לעומתן סטודנטיות שנה ג' ראו את מקומן מול כל התלמידים בכיתה לאורך כל היום בדרכים מספר. אחד המוקדים שסביבם תואר הקשר של סטודנטיות שנה ג' עם התלמידים היה עזרה בלימודים, כגון זה: "שימת לב לתלמידים שצריכים עזרה בשיעור – לא סתם לשבת בכיתה כמו עציץ" (יעלה), וכן "לעזור בכיתה לתלמידים שצריכים תיווך" (לימור). מוקד נוסף הוא מתן מענה לצורך היכרות עם עולמם האישי והחברתי. לדוגמה, אחת הסטודנטיות הדגישה: "חשוב לי להיפגש עם סיטואציות חברתיות שבין השיעורים וללמוד מה אפשר לעשות" (הודיה). סטודנטית אחרת משנה ג' הביעה תחושה דומה ברמה אישית יותר: "פיתוח קשר אישי עם תלמידים" (לימור).

הסטודנטיות תיארו מטרה נוספת: עד כמה חשוב להן שיום העבודה המעשית יהיה יום משמעותי, מועיל וחוויתי. גם כאן נמצאו הבדלים בין סטודנטיות שנה א' לסטודנטיות שנה ג'. סטודנטיות שנה ג' הגדירו זאת כמטרה, והביעו חשש שמא יום העבודה המעשית לא יהיה יעיל ומשמעותי, ואילו סטודנטיות שנה א' כמעט לא הזכירו זאת. הפעמים שבהן סטודנטיות שנה א' נדרשו להיבט זה והזכירו את חווייתן כמשמעותית למערכת היו בעקבות יום שבו הן מילאו את מקומה של מורה שנעדרה, לדוגמה: "אם היה צריך למלא מקום באיזה כיתה, אז היה יום מעניין" (מעייין). כלומר, רק כאשר חשבו שהאחריות על ההתנהלות בכיתה היא שלהן, וחשו את האמון של בית הספר כלפיהן ואת המקום שהוא נותן להן, הן הרגישו חיוניות ושיום העבודה המעשית היה משמעותי. לא הוזכרה תחושה דומה בהתנהלות השגרתית ביום העבודה המעשית.

סטודנטיות שנה ג' הדגישו כמה חשוב להן שיום העבודה המעשית יהיה "משמעותי ומועיל", "כולו פעילות" ו"מאפשר התנסות משמעותית". אחת הסטודנטיות היטיבה לתאר את הרצון שלה לתחושת מימוש עצמי: "יום שאני מוציאה לפועל את כל הרצונות עליהם חשבתי ולמדתי" (יעלה). סטודנטיות אחרות הביעו חשש שחלילה היום לא יהיה "משמעם ולא מנוצל" (הילה) או "בזבוז זמן" (אסתי).

נוסף על הבדלים אלו נמצא גם שוני בין התיאורים של סטודנטיות שנה א' לתיאורי סטודנטיות שנה ג' בהיבט הלשוני: שילוב תארים, רגשות ומחשבות בחיבור המעידים על



חווייה. סטודנטיות שנה א' כתבו תיאורים כלליים המתארים את החווייה, לדוגמה: "אני מאוד שמחה שהיה לי את יום העבודה מעשית" (אילה), "אני חושבת שנפלתי על מקום ממש טוב" (רותם). לעומת זאת התארים שהשתמשו בהם סטודנטיות שנה ג' העידו על חווייה המונעת ממוטיבציה גבוהה, לדוגמה: "אני מתרגשת לקראת יום זה" (נירה). היטיבה לתאר אחת הסטודנטיות משנה ג', שאמרה: "זה היום היחיד בשבוע שאני מקפידה לקום מוקדם ולצאת בזריזות מהדירה" (רננה).

לסיכום, אף שנמצא דמיון בין המטרות שהגדירו ושתיארו כלל הסטודנטיות בקשר ליום העבודה המעשית, נמצאו הבדלים בין הסטודנטיות בשנה א' לסטודנטיות בשנה ג' בהיקף של ההיבטים הנכללים באותן מטרות שהגדירו: סטודנטיות שנה ג' רואות גם את הצורך למלא את צורכי המערכת הבית ספרית, המורה המאמנת והתלמידים, ואילו סטודנטיות שנה א' מתמקדות בעיקר בצרכים האישיים שלהן. גם בתיאור מטרותיהן ביום העבודה המעשית נמצא הבדל: בהשוואה לסטודנטיות שנה א', סטודנטיות שנה ג' הרחיבו יותר והוסיפו לתיאור יום העבודה המעשית פירוט של רגשות, של כוונות ושל מחשבות ותיארו אלו פעולות אקטיביות יזמו כדי להשיגן.

### תפיסת תפקיד המורה המאמנת

בחיבורים אפשר לראות כי הסטודנטיות רואות במורה המאמנת דמות חשובה במסגרת הלמידה וההתפתחות שלהן ביום העבודה המעשית. כל הסטודנטיות תיארו את מקומה של המורה המאמנת בעזרה בהכנת השיעור ובמשוב לאחר השיעור, אך נמצא הבדל בין השנתונים באשר לאופי העזרה. סטודנטיות שנה א' תיארו את עזרתה בעיקר בהכנת השיעור, בעזרה בחשיבה, בבנייה ובהכנה משותפת. לדוגמה, סטודנטית אחת כתבה: "עזרה לי לבנות את השיעור ביחד איתה" (שושנה), ואחרת כתבה: "בנתה איתנו את השיעורים [...] מה צריך להיות בשיעור [...] איך להעביר את הפעילות, איך לסגור את השיעור" (מעיון). לעומת זאת סטודנטיות שנה ג' תיארו את עזרת המורה המאמנת בהכונה כללית המבקשת מהן לכתוב מערך באופן עצמאי, לדוגמה: "מכוונת אותנו על מה ללמד" (אסתי), "ממקדת אותי בחומר שאני צריכה להעביר" (נירה). כך גם בדבר המשוב של המורה המאמנת, הניתן לסטודנטית לאחר השיעור שלימדה. שתי קבוצות הסטודנטיות ציינו את חשיבות המשוב: סטודנטיות שנה א' ציינו זאת בכלליות ולא תיארו את תוכן המשוב: "נותנת משוב בסוף השיעור שלימדתי" (חן), ואילו סטודנטיות שנה ג' הרחיבו על איכות המשוב: "איך היה ומה לשפר" (סיגל). הן רואות במשוב כלי חשוב לשיפור וללמידה: "לתת לי הארות והערות על מנת להיות מורה טובה יותר" (נירה). כמו כן אפשר ללמוד על החשיבות שהן מייחסות להיות המשוב חיובי ומעודד, לדוגמה: "חשוב לי המשוב שיהיה משוב מחזק" (לימור).

עוד הבדל נמצא בתפיסת המורה גם כמודל שאפשר ללמוד ממנו בזמן שהן צופות במורה ובהתנהלותה במהלך היום כולו. ביטוי לתפיסה זאת נמצא רק בקרב סטודנטיות

שנה ג'. אחת הסטודנטיות תיארה: "צפיתי בשיעורים שלה ולמדתי ממנה המון" (שחר). סטודנטית אחרת כתבה: "היא מסבירה דברים תוך כדי ההתנהלות במהלך היום, וזה מאוד מלמד ועוזר" (רחל), ואחרת תיארה: "היא לוקחת בחשבון שאנו צופות בה ואנו לומדות ממנה במהלך כל היום" (סיגל).

בתיאור מאפייני טיב הקשר בין לבין המורה המאמנת ומידת הקרבה והקשר ביניהן תיארו שתי הקבוצות שנוצר ביניהן קשר או שלא הצליח להיווצר קשר. סטודנטיות שנה א' תיארו את הקשר בכלליות, לדוגמה: "היה לי קשר עם המחנכת" (ריקי), ואפשר ללמוד שהקשר נוצר או שלא נוצר בהתאמה למספר השיעורים שלימדו, "היו לי איתה פחות שיעורים שהעברתי וגם פחות חיבור" (שושנה). לעומת זאת סטודנטיות שנה ג' הרחיבו במתן תיאורים לאיכות הקשר, לדוגמה: "הקשר עם המורה המאמנת היה מצוין" (נירה), "היה טוב מאוד ומאוד מכבד" (נועם), "יש לי קשר מעולה איתה" (לימור). כך גם בתיאור האופי של המורה המאמנת. אחת הסטודנטית תיארה: "יש לי איתה קשר טוב. המורה ממש מתחשבת, מעודדת, נותנת כלים" (רננה), ואחרת תיארה את המורה: "מקסימה ומקבלת אותנו במאור פנים ורוחב לב" (סיגל).

סטודנטיות שנה ג' כתבו על קשר שנמשך לאורך כל היום, שהוא קשר חברי, של שיתוף העוסק במגוון נושאים ולא רק בהכנת השיעור או במשוב שבעקבותיו. אחת הסטודנטיות תיארה: "היא משתפת אותי בחייה" (אסתי). אחרת כתבה: "ולפעמים בדיבורים על הא ועל דא בהפסקות" (הודיה). לא מצאנו תיאור דומה בחיבורי הסטודנטיות בשנה א'.

לסיכום, כל הסטודנטיות תיארו את הקשר עם המורה המאמנת: סטודנטיות שנה א' תופסות את הקשר עם המורה בממד אחד ורואות בה שותפה ומובילה בהכנת השיעור ובמתן משוב לאחריו, ולכן קיום הקשר ואיכותו נמדדים בהתאמה למספר השיעורים שלימדו בכיתתה. לעומתן סטודנטיות שנה ג' רואות במורה המאמנת מודל ודגם, שותפה וחברה, ואת תפקידה בבניית השיעור כמכוננת ומעודדת. הקשר שהן תיארו עם המורה אינו תלוי במספר השיעורים אלא בשהות המשותפת.

### יחס הסטודנטיות לתלמידים

הסטודנטיות תיארו בחיבורים את הלומדים ואת הקשר שביניהן ובין התלמידים במגוון היבטים לאורך יום עבודה מעשית. סטודנטיות שנה א' תיארו כמה איכויות של קשר. היו שתיארו קשר חיובי: "אני מאוד אוהבת את הכיתה" (רותם). היו שתיארו שיש קשר אך הוא אינו מספק והדוק: "הקשר שלי עם התלמידים איננו רציף, מכיוון שאני נמצאת בתפקידים שונים בזמן קצר" (שמרית). היו סטודנטיות שתיארו קשר שלילי: "היה תלמיד אחד שהיה הורס לנו את השיעורים ולא כל כך שמח שהיינו באות" (אילה). לעומתן, סטודנטיות שנה ג' תיארו את הקשר עם התלמידים כקשר טוב וחיובי: "אני מחכה ליום רביעי לבוא לבית הספר ולפגוש את התלמידים" (לימור).

הבדל נוסף נמצא ביוזמים של הקשר שתיארו הסטודנטיות ובגורמי ההשפעה על טיבו. סטודנטיות שנה א' תיארו את התלמיד כיוזם, לדוגמה: "התלמידות דואגות לי לכיסא ורוצות שאשתתף איתן ואשב לידן" (תהילה). לעומת זאת סטודנטיות שנה ג' תיארו את היוזמה שהן מגלות ואת תפקידן כמעודדות וכיוצרות של קשר זה: "אני נשארת איתן בהפסקות ואנו משוחחות ופותרות תשבצים" (רננה), סטודנטית אחרת כתבה: "במסגרת השיעור אני ניגשת לילדים שמתקשים ועוזרת להם, כיף לראות שהם שמחים לקבל עזרה ושאיני מצליחה לעזור להם" (אורטל). את האחריות שהן מקבלות עליהן אפשר ללמוד מדבריה של לימור: "מתמלאת תפילה בכל פעם שאני מגיעה לכיתה שלא אפספס שום תלמיד היום".

סטודנטיות שנה א' תיארו את הקשר בהקשר לימודי, ובייחוד עם התלמידים שעבדו איתם במסגרת הפרטנית: "יש לי קשר טוב עם הילדה שאיתה אני עובדת בשעה הפרטנית. הקשר נבנה יותר ויותר ממפגש למפגש" (חן), ואילו סטודנטיות שנה ג' ראו את מקומן מול כל התלמידים בכיתה לאורך כל היום בכמה תפקידים. בהיבט הלימודי תיארו הסטודנטיות: "שימת לב לתלמידים שצריכים עזרה בשיעור" (יעלה), "לעזור בכיתה לתלמידים שצריכים תיווך" (לימור). עוד תפקיד שבו ראו הסטודנטיות את מקומן מול התלמידים הוא מתן עזרה וסיפוק צרכים רגשיים וחברתיים, לדוגמה: "חשוב לי להיפגש עם סיטואציות חברתיות שבין השיעורים וללמוד מה אפשר לעשות" (הודיה), "חשוב לי פיתוח הקשר האישי עם התלמידים" (לימור).

לסיכום, יש הבדל בתיאור איכות הקשר עם התלמידים שתיארו סטודנטיות שנה א' לסטודנטיות שנה ג'. כמו כן יש הבדל בתיאור הסטודנטית את מקומה בבניית הקשר ובהשפעה על איכותו ועל התחומים שבהם ייווצר.

## יחס הצוות

מהחיבורים אפשר ללמוד כי כאשר תיארו הסטודנטיות קשר עם צוות בית הספר, הוא תואר כקשר חיובי. לדוגמה, אחת הסטודנטיות משנה א' תיארה: "עם צוות בית הספר היה קשר טוב, כשהיינו צריכים הם עזרו לנו ודאגו לנו" (אילה). חלק מסטודנטיות שנה א' תיארו את הקשר עם הצוות כענייני בלבד: "המנהל היה די מרוצה אני חושבת, כי היו שיעורים שהיינו עושות לו השלמות ומילויי מקום כי מורה לא באה ואנחנו היינו במקומה וזה עזר לו" (שושנה). סטודנטית אחרת משנה א' כתבה: "כל שאר הצוות היה קשר טכני, לא משהו מיוחד" (רותם). לעומתן סטודנטיות שנה ג' תיארו קשר עמוק יותר, מכבד והדדי, לדוגמה: "המורות רואות חשיבות בנוכחות שלנו ומאירות פנים" (סיגל), "צוות המורים מקסים ונותן אמון וביטחון ואף קשר חברי" (יעלה), "נוצרות שיחות גם עם מורים אחרים בבית הספר (על חייהם כמורים) וזה מרחיב עוד יותר את התמונה" (אסתי), "צוות בית הספר מקסים, חם ואכפת לו מאיתנו" (רננה).

סטודנטיות שנה ג' תיארו את הקשר שנוצר עם המורות המקצועיות ועם אנשי הצוות הנוספים המלמדים ונוכחים בכיתה: "פיתחתי גם קשרים טובים עם אנשי הצוות, במיוחד המורים המקצועיים והסייעות. אני נעזרת בהם הרבה כשאני צריכה להעביר שיעור, מתייעצת וגם כף לי לשמוע את דעתם" (לימור). סטודנטית אחרת כתבה: "אנשי הצוות, המורים המקצועיים, הסייעות מאוד מעורבות, ואנו ממש חלק מהן, והאווירה נעימה בבית הספר" (אורטל). לא נמצא תיאור דומה בחיבורי סטודנטיות שנה א'.

לסיכום, נמצא כי כל הסטודנטיות בעבודה המעשית תיארו יחס חיובי מצד צוות בית הספר, גם שנה א' וגם שנה ג'. סטודנטיות שנה א' תיארו בעיקר קשר ענייני טוב עם הצוות, וסטודנטיות שנה ג' תיארו את הקשר עם אנשי הצוות כמכבד, חברי וכעמוק יותר.

## דין

מטרת המחקר היא לבחון את הקשר בין תפיסת הסטודנטית את מקומה, את תפקידה ואת הסביבה שבה היא מתנסה במסגרת יום העבודה המעשית ובין תהליך הלמידה וההתנסות שלה, בהשוואה בין סטודנטיות שנה א' לסטודנטיות שנה ג'. בדומה לממצאי המחקר של קורטהאגן,<sup>33</sup> ממצאי מחקר זה מאששים את הקשר בין תפיסת הסטודנטית את הסביבה הלימודית שבה היא מתנסה לבין תהליך הלמידה וההתנסות שלה ביום עבודה מעשית. הסביבה הלימודית כוללת את המורה המאמנת, שהיא צלע מרכזית במשולש ההדרכה, שיש בה להשפיע על הסטודנט ועל מידת ההדדיות בהשפעה של כל אחת מהצלעות במשולש זה על הצלעות האחרות.<sup>34</sup>

בהתאם לתאוריות הלמידה האפקטיבית<sup>35</sup> ולמחקרים על כוחה והשפעתה של הסביבה הלימודית,<sup>36</sup> נמצאה הלימה בין תפיסת הסטודנטיות את הסביבה לתפיסתן את מקומן בה. במחקר נבדקו המידה שבה הסביבה מאפשרת לסטודנטיות להפעיל שיקול דעת עצמאי ומידת תחושת השייכות שהן מרגישות מהסביבה בבית הספר במסגרת יום העבודה המעשית. נוסף על כך במחקר נבדקה תפיסת הסטודנטיות את מידת ההערכה שחשים כלפיהן צוות בית הספר והמורה המאמנת, לתיאורן את מידת הקשר שלהן עם גורמים אלה ואת איכות הקשר.

33. קורטהאגן, 2017.

34. בברסקי ומרבר, 2012.

35. ביגס ומור, 1993.

36. ז'נו ואחרים, 2017.

הלימה זאת דומה למסקנה של ריינולדס,<sup>37</sup> שמצא כי סוג התקשורת והאינטראקציה בין השותפים בסביבה הלימודית משפיע על המוטיבציה ללמידה של הלומד. תקשורת פתוחה המאפשרת שיח פתוח המכבד את דעת הלומד ואת יכולותיו תתרום להתפתחות מוטיבציה פנימית של הלומד, המונעת מהנאה מן ההתנסות עצמה, ובכך תתרום לפיתוח למידה עצמית.

סטודנטיות שתפסו את עצמן בתור 'אורחות' בכיתה תיארו את תפיסתן את תפקידן בביצוע חובות מכללה בהוראת שיעורים ביום העבודה המעשית על פי הנחיות המורה המאמנת. את הקשר עם המורה המאמנת וצוות בית הספר הן תיארו כקשר ענייני, שמטרתו השגת מטרות אלו; כקשר שבו המורה היא האחראית על ניהול הכנת השיעור, והן, הסטודנטיות, מלמדות על פי הנחייתה. כך גם בכל הקשור לקשריהן עם התלמידים. תיאורי הקשר התמקדו בהיבט הקוגניטיבי וההתנהגותי בשיעורים שהן מלמדות.

סטודנטיות שכתבו על קשר של חברות ושותפות עם המורה המאמנת ועם חברים נוספים בצוות בית הספר תיארו תהליך של חשיבה משותפת בהכנת השיעור עם המורה המאמנת, שבה הן האחראיות להכנת השיעור ולניהולו. את הקשר עם התלמידים בכיתה הן תיארו בצורה מחייבת יותר, בכמה היבטים: הבנת הלמידה; רכישת המיומנות; תחושת מסוגלות והצלחה וגם בהיבטים חברתיים ורגשיים שלו. תיאור הקשר עם תלמידים העיד שהוא מתקיים במהלך כל היום: בשיעורים הנערכים בניהולן של הסטודנטיות אך גם בשיעורים האחרים, הנלמדים בניהול המורה המאמנת או מורים אחרים, וכן בהפסקות. ממצאי המחקר מראים כי תפיסת הסביבה על ידי הסטודנטיות ומידת תחושת השייכות שלהן בסביבה זו משפיעות על הגדרות מטרותיהן, על המוטיבציה ועל האפקטיביות של הלמידה שלהן. גם רוזק מצא תופעה דומה לכך שהמוטיבציה ומטרות הלומד הן גורמים המשפיעים על הפרשנות של הלומד לסביבת הלמידה.<sup>38</sup> סטודנטיות שחשו אמון מהסביבה, שייכות ומשמעותיות העידו על מוטיבציה לעשייה מעבר לדרישות המכללה ביום העבודה המעשית: מילוי מקום בכיתה; הכנת סביבה לימודית; סיוע לילדים במהלך היום בזמן השיעורים ובזמן ההפסקות. הסטודנטיות תיארו רגשות המעידים על התרגשות, על חוויה משמעותית ועל מוטיבציה גבוהה.

בהשוואה בין הסטודנטיות משנה א' לסטודנטיות משנה ג' נמצא שתהליך הגיבוש המקצועי והאישי של הסטודנטית הוא דינמי ומתפתח. ממצא זה תואם למחקר שנערך בסינפור, שבו נמצא שתהליך גיבוש הזהות האישי והמקצועי של הסטודנטים להוראה מבוסס על הציפיות האישיות, על הרקע שלהם ועל ניסיונם הקודם.<sup>39</sup> נראה שהניסיון

37. ריינולדס, 2019.

38. רוזק, 2016.

39. צ'וי ואחרים, 2014.

המצטבר בימי העבודה המעשית בשנות הלימודים במכללה משפיע על תפיסת הסטודנטיות על הדרך שבה הן מפרשות את המתרחש בסביבה שבה הן מתנסות ועל הדרך שבה הן מסבירות אותו ואת השפעת הדברים עליהן, בדומה למחקר שנערך בארצות הברית.<sup>40</sup> סטודנטיות שנה א', שזו להן שנת ההתנסות הראשונה ומתחדשות במעבר בתפקידן בסביבת בית הספר (כמוסד לימודי) מלומדות למלמדות, מרגישות "אורחות" יותר ושייכות פחות, לא בעלות ערך שווה למורה המאמנת ולצוות בית ספר. לעומת זאת, סטודנטיות שנה ג' בעלות ניסיון רב יותר בהוראה במסגרת העבודה המעשית ומנסות וותיקות יותר בתפקידן ובהגדרתן 'מלמדת' או 'מורה'. הן חשות בעלות ערך רב יותר ומרגישות יותר את תחושת האמון מהמורה המאמנת, מהתלמידים ומצוות המורים.

לסיכום, נמצא שיש קשר בין שנת הלימודים, הרקע והניסיון של הסטודנטית ובין תחושותיה, תיאור החוויות שלה בעבודה המעשית, הגדרתה את מטרות ההתנסות ותפיסתה את תפקידה ואת מקומה בכיתה ובבית הספר.

את המחקר ערכנו אנו, המדריכות הפדגוגיות המכשירות את הסטודנטיות הנחקרות, ולפיכך הוחלט שלא לערוך ראיונות נרטיביים בשיח דבור, מתוך רצון שלא להשפיע על תוכן הדברים. דרך זו נבחרה כדי שהסטודנטיות לא תחשובנה שעליהן לרצות את המדריכה הפדגוגית, וכדי שלא תחשושנה לומר את הדברים שעל ליבן פן יבולע להן, או שמא תהיה להם השפעה על הציון הסופי בעבודה המעשית. ייתכן שאילו היה השיח נערך פנים אל פנים עם מראיין חיצוני, היו הסטודנטיות מרגישות חופשיות יותר והיו מעלות דברים נוספים אשר לא נכתבו בחיבורים. ייתכן שהמעבר מהשיח הדבור לכתיבה מנע התבטאות ספונטנית, הערות אגב ושטף של הדברים, מכיוון שבדרך כלל השיח הכתוב מופק לאחר תכנון וחשיבה.

מגבלה נוספת של המחקר נובעת מעיצוב המחקר, שהשוו בו עמדות של שתי קבוצות סטודנטיות בשנתונים שונים. מוצע לערוך מחקר המשך שבו ישוו תפיסות של אותה קבוצת סטודנטים באשר למקומם ולתפקידם במסגרת העבודה המעשית במשך שנות ההכשרה, כך שיתאפשר לעקוב אחר אותו סטודנט, לבדוק שינויים בתפיסתו ולמצוא את הגורם לשינויים.

## סיכום

בחנית תפיסות הסטודנטיות, תחושותיהן ופרשנותן את המתרחש בסביבה שבה הן פועלות בעבודה המעשית מאפשרת להרחיב את ההבנה בדבר הקשר בין היבטים אלו להבנת תפקיד העבודה המעשית בתהליך ההכשרה של הסטודנטים להוראה, כדי לשלב תובנות

40. שטיינרט, אוסליבן ואירבי, 2019.

אלו בבניית תוכנית ההכשרה והבנת תפקיד שתי הצלעות הנוספות לסטודנט במשולש ההדרכה: המורה המאמנת והמדריכה הפדגוגית.

המודעות לעוצמת ההשפעה של הרקע וההתנסות הקודמת של הסטודנטים על הפרשנות ועל תהליך הלמידה, יש בה כדי לתרום למכשירי פרחי ההוראה. ניכר כי סטודנטיות שנה ג' מרגישות בטוחות הרבה יותר בימי עבודה מעשית, הן נתרמות מהקשר שלהן עם המורה המאמנת וגם תורמות לכיתה שבה הן נמצאות. הדבר מעיד על החשיבות של התארכות ההתנסות בבית הספר. עולם הידע והרקע האישי של הסטודנטים להוראה הם בסיס לתהליך ההתנסות שלהם, ועל המורה המאמן והמדריך הפדגוגי להבין זאת ונכח זאת ליצור תהליכי התקשרות ולמידה המותאמים לכל סטודנט. פעילויות ההדרכה יזמנו אפשרות של למידה הדדית על תפיסות של כל אחד ממשולש ההדרכה. למידה זו יכולה להוביל לשיח המזמין הכרה בתפיסות ובפרשנות של כל שותף. שיח זה יכול לעורר לחשיבה ועשוי לאפשר הזדמנות להציג חלופות לפרשנות וללמידה.

נוסף על כך השיח עשוי לעורר בסטודנטים שאלות וחשיבה ביקורתית על הנחות היסוד שלהם ובדיקה עצמית אם הם מתאימים לסביבה שבה הם מתנסים, למטרות העבודה המעשית, למקומם ולתפקידם. המדריכים הפדגוגיים יוכלו להתאים את תהליך ההכשרה ואת סביבת הלמידה בעבודה המעשית, וימים אלו יכוונו את הסטודנטים להתנסות בכיתות אימון שבהן יש במסגרת הכיתה ובסביבת בית הספר מקום מרכזי לסטודנט. המדריך הפדגוגי יוכל לבנות מפגשים של שיתוף והפריה הדדית בין הסטודנטים לבין המורים המאמנים. בהגדרות של העבודה המעשית אפשר לכלול פעילויות המצריכות שיתוף פעולה קבוע במהלך היום כולו, כך ששעות ההוראה של הסטודנטים יהיו מרכזיות ויהיו חלק חשוב ביום הלימודים, אך הן לא יהיו המטרה היחידה והעיקרית.

הגדרת מקומם של הסטודנטים כחלק מצוות הכיתה וצוות בית הספר תוכל להביא לתחושת שייכות ואמון ולידי תפיסת הסטודנטים את מקומם ואת תפקידם כחלק ממערך הכיתה ובית הספר. שילוב הסטודנטים במפגשים, בישיבות, בוועדות ובאספות הנערכות בבית הספר עשוי לעודד שיח בין המורה המאמנת וצוות בית הספר ובין הסטודנטים. תהליכים אלה יתרמו לתהליך הלמידה וההכשרה שלהם ולהבנה כי הם חלק חשוב בסביבה שבה הם מתנסים. הגדרת הסטודנטים בתור שותפים היא מרכיב מרכזי במודלים המקבילים של עבודה מעשית. במודל PDS יש שותפות בתהליך הלמידה, ההתמקצעות והמחקר בין המוסד המכשיר, צוות בית הספר והסטודנטים. במודל אקדמיה-כיתה הסטודנטים שותפים לתהליך ההוראה לצד מורה מנוסה בשותפות המאפשרת היכרות מעמיקה עם מערכת החינוך על מורכבותה ומכלול תפקידיה לצד יצירת קשר משמעותי עם תלמידים. לשם בדיקת התועלת של המלצות אלה אפשר להשוות בין קבוצת סטודנטים שבמסגרת הכשרתה נערך עם חבריה שיח הדדי ופתוח בין המורה המאמן ובין המדריך

הפדגוגי על תפיסותיהם את תפקידם, אגב מתן מקום לקולם האישי, לבין קבוצת סטודנטים שלא נערך איתה שיח כזה. אפשר ללמוד ממחקר זה כי הלמידה היא תוצר של שילוב בין ההתנסות האישית, התאוריה הנלמדת ותנאי הסביבה שבה היא מתקיימת. גם במסגרת האקדמית יש לתת חשיבות לתפיסות של הסטודנטים, תפיסות המשפיעות על תהליך הלמידה. על ההוראה המיטבית להתחשב בצרכים האישיים וברקע של הלימוד ולהתאים את עצמה אליהם. במסגרת ההכשרה חשוב לזכור את מקומו של הסטודנט במשולש ההדרכה ואת ההשפעה של הסטודנט על תהליך ההכשרה. הקשבה לקולו של הסטודנט יכולה לסייע להתאים לו את תהליך הלמידה וההתנסות ואת סביבת הלמידה. הקשבה לפרשנות של הסטודנט ולתפיסותיו חשובה כדי לוודא שהוא חש שייכות לסביבה שבה הוא מתנסה וכי הוא מרגיש שהסביבה נותנת בו אמון.

## רשימת קיצורים ומקורות

- M. C. Abas, "Pre-Service Teachers' Experiences During Off-Campus Observation: Basis for Improving the Roles of Teacher Education Institutions and Cooperating Schools", *Journal of Education and Learning* 10 [2] (2016), pp. 187–202. אבס, 2016
- J. Aspfors, G. Eklund & S. E. Hansén, "Early Career Teachers' Experiences of Developing Professional Knowledge from Research-Based Teacher Education through Five Years in the Profession", *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik* 5 [1] (2019), pp. 2–18. אספפורס, אקלונד והנסן, 2019
- מ' בברסקי וע' מרבר, "זיהוי צורכי באי מפגש ההדרכה הפדגוגית על פי מדרג הצרכים של מסלאו", *שאנן* יח (2012), עמ' 276-231. בברסקי ומרבר, 2012
- A. Boersma, G. Ten Dam, W. Wardekker & M. Volman, "Designing Innovative Learning Environments to Foster Communities of Learners for Students in Initial Vocational Education", *Learning Environments Research*, 19 [1] (2016), pp. 107–131. בוארסמה ואחרים, 2016



- Bullough Jr. R. V., & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of teacher education*, 55(5), pp. 407-420. בולו ודרפר, 2004
- J. B. Biggs & P. J. Moore, *The Process of Learning*, 3<sup>rd</sup> edition, New Jersey 1993. ביגס ומור, 1993
- P. Jr Bjorklund, A. J. Daly, R. Ambrose & E. A. van Es, "Connections and Capacity: An Exploration of Preservice Teachers' Sense of Belonging, Social Networks, and Self-Efficacy in Three Teacher Education Programs", *AERA Open* 6 [1] (2020), <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2332858420901496> ביורקלונד ואחרים, 2020
- Garrity, K. M. (2013). *Educational triage: A comparative study of two high school principals serving program improvement schools*. University of California, Riverside. גריטי, 2013
- M. Haigh, F. Ell & V. Mackisack, "Judging Teacher Candidates' Readiness to Teach", *Teaching and Teacher Education* 34 (2013), pp. 1–11. היי, אל ומקיסק, 2013
- S. White & R. Forgasz, "The Practicum: The Place of Experience?" in: J. Loughran & M. L. Hamilton (eds), *International Handbook of Teacher Education*, Singapore 2016, pp. 231–266. וייט ופורגסז, 2016
- J. D. Vermunt & V. Donche, "A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward", *Educational Psychology Review* 29 [2] (2017), pp. 269–299. ורמונט ודונצ'ה, 2017
- K. Zeichner, "Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education", *Journal of Teacher Education* 61 [1–2] (2010), pp. 89–99. זייכנר, 2010
- ש' זילברשטרום, "אקדמיה כיתה: עיקרי התוכנית", **מכון מופת** 55 (2015), עמ' 6-13. זילברשטרום, 2015

- L. M. Jenö, A. Raaheim, S. M. Kristensen, K. D. Kristensen, T. N. Hole, M. J. Haugland & S. Mæland, "The Relative Effect of Team-Based Learning on Motivation and Learning: A Self-Determination Theory Perspective", *CBE—Life Sciences Education* 16 [4] (2017), pp. 1–12. זינו ואחרים, 2017
- P. Tynjälä & H. L. Heikkinen, "Beginning Teachers' Transition from Pre-Service Education to Working Life" *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 [1] (2011), pp. 11–34. טיניאלה והייקינן, 2011
- H. A. Lawson, "Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: The Subjective Warrant, Recruitment, and Teacher Education", *Journal of Teaching in Physical Education* 2, pp. 3–16. לוטון, 1983
- J. Manuel & J. Dutton, "Teachers in the 'Process of Becoming': The Role of Pre-Service Teachers' Narratives in Developing Critical Reflective Practice", *Handbook of Research on Critical Thinking and Teacher Education Pedagogy*, 2019, pp. 15–38. מנואל ודוטון, 2019
- ד' משכית וז' מברך, "אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם ה-PDS", **דפים** 56 (2013), עמ' 15-34. משכית ומברך, 2013
- Newberry, M., & Allsop, Y. (2017). Teacher attrition in the USA: The relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching*, 23(8), 863-880. ניובררי ואולסופ, 2017
- I. Seidman, *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*, New York 2006. סיידמן, 2006
- A. Saikauskienė & T. Lazdauskas, "Dynamics of Difficulties Experienced by Prospective Teachers of Psychology During Teaching Practice", *Pedagogika* 125 [1] (2017), pp. 122–131. סייקאוסקיני ולזדאוסקס, 2017

- F. Faez & A. Valeo, "TESOL Teacher Education: Novice Teachers' Perceptions of their Preparedness and Efficacy in the Classroom", *TESOL Quarterly* 46 [3] (2012), pp. 450–471. פאז וולאו, 2012
- K. Patton, M. Parker & D. Tannehill, "Helping Teachers Help Themselves: Professional Development that Makes a Difference", *NASSP bulletin* 99 [1] (2015), pp. 26–42. פאטון, פרקר וטנהיל, 2015
- M. Fullan & A. Hargreaves, "Reviving Teaching with 'Professional Capital'", *Education Week* 31 [33] (2012), pp. 30–36. פולאן והרגרייווס, 2012
- נ' צבר־בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (מהדורה ראשונה), תל אביב 2016. צבר־בן יהושע, 2016
- D. Choy, A. F. Wong, K. C. Goh, & E. Ling Low, "Practicum Experience: Pre-Service Teachers' Self-Perception of their Professional Growth", *Innovations in Education and Teaching International* 51 [5] (2014), pp. 472–482. צ'וי ואחרים, 2014
- J. Corbin & A. Strauss, *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, California 2014. קורבין ושטראוס, 2014
- F. Korthagen, "Inconvenient Truths about Teacher Learning: Towards Professional Development 3.0", *Teachers and Teaching* 23 [4] (2017), pp. 387–405. קורטהאגן, 2017
- E. A. Ruzek, C. A. Hafen, J. P. Allen, A. Gregory, A. Y. Mikami & R. C. Pianta, "How Teacher Emotional Support Motivates Students: The Mediating Roles of Perceived Peer Relatedness, Autonomy Support, and Competence", *Learning and Instruction* 42 (2016), pp. 95–103. רוזק ואחרים, 2016
- ריינברג, ר' (1993). מסמך מדיניות וסדנה בנושא המורה המאמן. **דפים, 17**, עמ' 117-118. ריינברג, 1993
- K. Reynolds, *Audience Analysis: Learning about Student Motivations and Instructional Preferences*, Portland 2019. ריינולדס, 2019

- Y. Steinert, P. S. O'Sullivan & D. M. Irby, "Strengthening Teachers' Professional Identities through Faculty Development", *Academic Medicine* 94 [7] (2019), pp. 963–968. שטיינרט, אוסליבן ואירבי, 2019
- ב' שישון וא' פופר-גבעון, "בהוראה, אתה נכנס לכיתה, עושה את העבודה שלך, הולך הביתה ושם זה מסתיים" – על חינוך, הוראה ונטיית הלב של פרחי הוראה ומורים מתחילים", **במעגלי חינוך** 5 (2015), עמ' 45-60. [https://www.dyellin.ac.il/publications/journal\\_education/edition5](https://www.dyellin.ac.il/publications/journal_education/edition5) שישון ופופר-גבעון, 2015
- א' שקדי, **מילים המנסות לגעת – מחקר איכותני, תיאוריה ויישום**, תל אביב, 2003 שקדי, 2003
- V. Scherrer, F. Preckel, I. Schmidt & A. J. Elliot, "Development of Achievement Goals and their Relation to Academic Interest and Achievement in Adolescence: A Review of the Literature and Two Longitudinal Studies", *Developmental Psychology* 56 [4] (2020), pp. 795–814. שרר ואחרים, 2020

## נספח

סטודנטית יקרה,

כמדריכות פדגוגיות במסלול יסודי אנו מעוניינות ללמוד על תהליך ההכשרה והחוויה שלך ביום עבודה מעשית. לשם כך אנו מבקשות ממך לכתוב חיבור קצר הכולל את הנקודות המפורטות.

כתיבת החיבור היא וולונטרית, אינך חייבת לבצע משימה זו, נודה מאוד על עזרתך.

ניתן להגיש מטלה זו בעילום שם.

### הנחיות לחיבור:

נא כתבי חיבור קצר (כחצי עמוד) המתאר את יום הפעילות בכיתה ובביה"ס במסגרת יום העבודה המעשית.

בכתיבתך נא התייחסי לנקודות אלו:

א. תארי את יום העבודה המעשית, התייחסי לפעילות שלך ביום זה.

ב. כתבי מהן המטרות שלך ביום זה.

ג. מהו תפקידה של המורה המאמנת?

ד. תארי את הקשר שלך:

- עם התלמידים.

- עם המורה המאמנת.

- עם אנשי צוות נוספים בכיתה או בבית הספר.