

---

# תוכנית הכשרה להוראה אקדמיה–כיתה : יתרונות וקשיים על פי תפיסתם של סטודנטים להוראת החינוך הגופני

סימה זך ומרית שטרומר

המכללה האקדמית בוינגייט

## תקציר

המחקר הנוכחי נועד לבדוק את תפיסות הסטודנטים בנוגע למאפיינים רלוונטיים לתוכנית ההכשרה "אקדמיה–כיתה" במהלך ההתנסות בהוראה. מטרתה המרכזית של התוכנית היא להתנסות בהוראה בבתי הספר באופן שיאפשר הפריית ידע הדדית בין האקדמיה לבית הספר ויצמיח מורים חדשים שקליטתם בהוראה תהיה קלה מבתוכנית המסורתית. מטרת המחקר הייתה לבדוק את תפיסתם של סטודנטים לחינוך הגופני את יתרונות התוכנית ומהם הקשיים שחוו בתוך כדי התנסותם בה. המחקר כלל עשרה סטודנטים (שישה סטודנטים וארבע סטודנטיות), שגילם הממוצע הוא 26 שנה (ס' תקן = 3.2), והם בשנת לימודיהם השלישית במכללה לחינוך הגופני. המחקר הוא איכותני, ולפיכך כלי המחקר היה ראיונות חצי מובנים עם כל הסטודנטים בשלוש נקודות זמן לאורך השנה: בראשיתה, באמצעה ובסיומה. ממצאי המחקר מלמדים כי תפיסת יתרונות התוכנית הדגימה תהליך התפתחותי של הסטודנטים והשתלבות הדרגתית במלאכת ההוראה, ושעיקר הקשיים שעמם התמודדו הסטודנטים לא רק שלא השתנו ולא התפוגגו, אלא אף קובעו לאורך כל השנה ואפילו התעצמו. המחקר מעלה שורה ארוכה של המלצות יישומיות לשיפור עתידי של התוכנית.

---

**תאריכים:** אקדמיה–כיתה, התנסות בהוראה, תפיסות סטודנטים להוראה, ציפיות

סטודנטים להוראה

התנסות בהוראה בבית הספר היא בעלת חשיבות רבה לסטודנטים להוראה מאחר שהיא מאפשרת את התפתחותם המקצועית בכך שהם מכירים את חיי היום-יום ואת אוירת בית הספר וחווים אותם אותנטית (Loughram, 2016; Gullu & Temel, 2013). במהלך ההתנסות סטודנטים מלמדים ברצף יחידות הוראה שונות, מכירים מגוון של קבוצות אוכלוסייה של לומדים ויוצרים איתן קשר עמוק. כמו כן הם צופים

במורים מנוסים לראות כיצד אלה מלמדים ונחשפים למגוון שיטות הוראה (Heak & Bacharach, 2016). סטודנטים להוראה תופסים את ההתנסות המעשית כגורם בעל הערך הרב ביותר בתהליך ההכשרה. יתרה מזאת, עולה שההתנסות השפיעה במידה ניכרת על תחושת המסוגלות העצמית שלהם, וביכולתם להשפיע לחיוב על התלמידים בכיתתם (Thouqan & Yakoub, 2017).

הסוגיה איך להשביח ולשפר את תהליך ההתנסות המעשית בבית הספר על מנת לשפר ולקדם את ההתפתחות המקצועית נדונה בכמה מחקרים. לדוגמה, מודל בשם "הגישה המציאותית" (The realistic approach) מציע כי הסטודנטים להוראה יחלו בהתנסות הבית-ספרית כבר בשנת ההכשרה הראשונה שלהם בהדרכה צמודה הכוללת משוב המשקף את עבודתם ומסייע להם לפתח מיומנויות הוראה נחוצות (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001). מנגד, מחקר שבחן את השינוי בתפיסות ובציפיות של סטודנטים-מורים לאורך ארבע שנים הציע מודל שלפיו הכניסה להתנסות המעשית תהיה מדורגת מבחינת האינטנסיביות שלה (Choy, Wong, Chuan Goh & Ling Low, 2014). כך, בסוף השנה הראשונה הסטודנטים שוהים שבוע בבית ספר יסודי ושבוע בתיכון כדי להכיר את שיטות העבודה בבית הספר; בסוף השנה השנייה הם צופים במשך חמישה שבועות במורים המאמנים ומספקים להם משוב, ביסודי או בתיכון; בשנה השלישית הם מתנסים לראשונה בהוראה במשך חמישה שבועות; בסמסטר השני של השנה הרביעית הם מלמדים במשך עשרה שבועות ולא רק צופים.

מרבית הסטודנטים מגיעים להכשרה להוראה עם ציפיות בדבר התהליך שהם עתידים לעבור (Atay, 2007). חלק מהציפיות נבנות בעקבות תקופת הצפייה במורים מכשירים בטרם התחלת ההתנסות בהוראה בפועל ועל סמך מאפיינים ספציפיים של המוסד החינוכי שבו הם מתנסים בהוראה, כגון קשרים מקצועיים בין הצוות ורמת ומגוון המתקנים והציוד המקצועי.

אפשר שיווצר פער בין ציפיות מוקדמות אלה לבין המציאות המורכבת יותר (Atay, 2007) הטופחת לעיתים על פניהם של הסטודנטים כאשר התנאים בשטח שונים מהמצופה. למשל, בכיתות מאוכלסות בצפיפות או בחוסר ציוד ומתקנים לפעילויות ספורט (Gomleksiz, 2012). פער נוסף נצפה במחקר שנעשה בסינגפור – בין רמת הציפיות של המתכשרים להוראה לקבלת תמיכה בתוכנית שיתופית עם מורים מכשירים לבין התמיכה שסופקה להם בפועל (Wong & Goh, 2002). ציוי ואחרים (Choy, Wong, Chuan Goh & Ling Low, 2014) בדקו את ציפיות הסטודנטים מההכשרה להוראה בשלוש נקודות זמן שונות של ההתנסות. בשנה הראשונה שבה צפו בלבד במורים מכשירים ציפו הסטודנטים להכיר מיומנויות הוראה וארגון כיתה, ואילו בשנים השנייה והשלישית שבהן כבר התנסו בהוראה בפועל היו ציפיותיהם להיות מסוגלים ללמד ולארגן כיתה בעצמם ולהפיק רפלקצייה על שיעוריהם.

סאג (Sag, 2014) פיתח כלי שבחן שינויים בציפיותיהם של סטודנטים להוראה לאורך שנת לימודים. הכלי כלל היבטים כמו עמיתות (קשרים מקצועיים), הדרכה

מקצועית ומנהיגות, ציפיות מהמורה בבית הספר ומתוכנית ההכשרה. עוד בחן הכלי את הערכת הציפיות מתהליך ההתנסות בהוראה בזיקה למה שהתרחש בפועל. נמצא כי השינוי הגדול ביותר שחל בציפיות הסטודנטים לאורך זמן הוא בהיבט של הדרכה מקצועית. כלומר, רמת הציפיות של הסטודנטים לקבל הדרכה מקצועית פחתה במידה ניכרת מתחילת התוכנית ועד לסיומה. גם בממדים עמיתות ומנהיגות דווח על ירידה ברמת הציפיות. לדעתו של סאג, בתחילת ההכשרה היו הסטודנטים להוראה במצב של "הלם ראשוני" שבו כל דבר נראה להם מאתגר ומחדש, ואילו לקראת סיומה של התוכנית היו מודעים לכלים שיש בידיהם, תחושת המסוגלות העצמית שלהם עלתה, ולכן כנראה חשו שהם זקוקים פחות להדרכה מקצועית.

עוד עלה ממחקר זה כי לא רק הציפיות של הסטודנטים משתנות אלא גם הנושאים המעסיקים אותם משתנים לאורך השנה: בראשית השנה עליהם למצוא את מקומם בקרב המורים הוותיקים וסגל בית הספר, ועליהם להסתגל למבנה בית הספר ולאקלים הבית-ספרי; באמצע השנה הם נכנסים לעובי הקורה ומתמודדים עם מורכבות ההוראה ובהיבט הרגשי חווים בידוד חברתי; בסיום השנה אפשר שיחושו סיפוק – תלוי במידת מימושו או אי-מימושו של הציפיות שהיו להם עם כניסתם לתוכנית.

היבט נוסף בציפיות הסטודנטים בהתנסות בהוראה הוא הציפיות מהמנחה להוראה. ציפיות אלה כוללות בין היתר היבטים פדגוגיים כמו אמות המידה שעל פיהן ראוי להעריךם כסטודנטים. לתפיסתם, ראוי לתת בונוס בציון לסטודנטים המגלים נוכחות מלאה והתמדה בביקור השבועי בבית הספר. היבטים לוגיסטיים כוללים ציפיות, כגון מתן אפשרות לבחירה של בתי ספר ורצוי באזור מגוריהם (Gullu & Temel, 2016).

מחקרים שבדקו הצעות לשיפור תהליך ההתנסות המעשית בבית הספר בקרב סטודנטים לחינוך הגופני שבדקו את ציפיותיהם והשגותיהם של סטודנטים מתוכנית ההכשרה, כללו ברובם הצעות לצפייה בפעילויות, למשל: צפייה בפעילות מועדון הספורט הבית-ספרי, צפייה באימון נבחרות בית-ספריות וצפייה בשיעורים שמורים מנוסים מלמדים בהם. כמו כן הסטודנטים גילו ענין בהכרת יישומים טכנולוגיים בשילוב חינוך גופני (Gullu & Temel, 2016). אחרים דיווחו על החשיבות שסטודנטים מייחסים לקשר שבין התאמת הקורסים הנלמדים במכללה לבין ההתנסויות בשטח (e.g., Allsopp, DeMarie, Alvarez-McHatton, & Doone, 2006).

חלק ניכר מהסטודנטים להוראה שהשתתפו בתוכנית "רביבים" (תוכנית הכשרת מצטיינים להוראה של מקצועות היהדות) ציינו בתום תקופת ההכשרה כי מדובר בתהליך התמחות שאינו אינטנסיבי דיו והעדיפו קצב מהיר יותר ושהייה ממושכת יותר בבית הספר (שקדי, 2016). סטודנטים אלה סברו שיש להתחיל את ההתנסות בהוראה כבר בשנה הראשונה של ההכשרה עוד בטרם נרכש מבוא תאורטי כלשהו. לדעתם, רכישה עצמאית של כלים להתמודדות עם מצבים שונים היא דרך ההכשרה הנכונה, שכן הם לוו במדריכים פדגוגיים שנתנו לכל אחד מהם את ההנחיה

המתאימה והנדרשת אך מבלי להזדקק להנחיות מפורשות של "עשה ולא תעשה". סטודנטים אלה ראו תועלת בצפייה הן בעמיתים לתוכנית והן במורים בעלי ניסיון. ניסיון לחבר יחד את הביקורות שהושמעו במחקרים לעיל ונוספים המוזכרים להלן על תוכניות מסורתיות בהכשרת מורים העלה כמה קשיים: (1) מתח שנוצר ב"משולש ההדרכה": מנחה להוראה מטעם האוניברסיטה, המורה המכשיר מטעם בית הספר והסטודנט, מאחר שהמנחה והסטודנט הרגישו כאורחים בממלכה של המורה המכשיר וחשו קושי ליצור היכרות מעמיקה עם כיתה מסוימת ולהרגיש שייכות למקום (Cohen, Hoz, & Kaplan, 2013); (2) פרקי זמן קצרים מאוד להנחיה וחוסר זמן למתן משוב הולם לאחר שיעור (Cohen, Hoz, & Kaplan, 2013); (3) אי-קיום רצף לימודי בכיתה אחת, ונוצר אפוא קושי ללמד יחידת הוראה בשלמותה (Darling-Hammond, 2006); (4) חוסר זמן למפגש של הסטודנטים עם המנחה או עם ההנהלה שיצר תחושת נתק בין ההנהלה למשתתפי תוכנית ההכשרה להוראה (Varrati & Smith, 2010); (5) המפגש הקצר בין המנחה להוראה ולמורה המכשיר גרם לעיתים למתיחת ביקורת על המורים המכשירים מצד הסטודנטים בשל חוסר החיבור בין התאוריה למעשה (Yayli, 2008).

לפיכך נבחנו במוסדות להכשרת מורים תוכניות חלופיות שיענו על הצורך לקשר הדדי בין האוניברסיטאות לבתי הספר. אחד המודלים שפיתחה המועצה הלאומית להכשרת מורים בארצות הברית הוא ה-PDS (Professional Development Schools), שבו הודגשו קהילת למידה, אחריות ואיכות מקצועית, שיתופי פעולה והקשר בין תאוריה לפרקטיקה (Development Schools Colwell, MacIsaac, Tichenor, Heins & Piechura, 2014). בתוכנית שהוטמעה באוניברסיטת ג'ורג' מייסון (George Mason) למשל נעשה ניסיון לעשות התאמות בכמה קורסים באוניברסיטה על פי הצרכים העולים מהשטח (Parsons et al., 2016). מפתחי תוכניות ה-PDS ציפו שבעקבות התנסות אינטנסיבית, אישית ואיכותית יפחתו אחוזי הנשירה של מורים חדשים (Ingersoll, Merrull, & May, 2014). נמצא כי מורים חדשים שהתמחו בבתי ספר בתוכנית PDS הביעו שביעות רצון גבוהה מתהליך ההכשרה לעומת מורים בתוכניות אחרות (ממחקרם של רינולדס ואחרים (e.g., Reynolds, Ross & Rakow, 2000).

כאשר אפשרו לסטודנטים לבחור בין השתתפות בתוכנית המסורתית לבין השתתפות בתוכנית PDS בתמורה למלגת לימודים, ציינו 63% מהמשתתפים שהמלגה בעבור שכר הלימוד הייתה גורם מרכזי במערכת השיקולים שלהם (Esposito, Berlin & Ial, 2007). סיבות נוספות היו מיקום ונוחות היות שחלק ניכר מהקורסים בתוכנית הלימודים נלמד בבית הספר, סביבת הלמידה שבאה לידי ביטוי ביחס קטן בין סגל לסטודנט, חיזוק הקשר בין התאוריה למעשה, החומר הנלמד מיושם מהר יותר בעבודה בשטח, וקצב ההתקדמות מואץ. עם זאת הסטודנטים העידו על לחץ שחשו בעקבות הזמן הקצר שעמד לרשותם להכנת המטלות הן לבית הספר והן כסטודנטים להוראה, ועל הכורח בויתור על תחומים אחרים בחיים לרבות תחביבים או בילוי עם משפחה.

בעקבות הצלחת מודל ה-PDS יצא לדרך בשנת הלימודים 2015/2016, ביוזמת משרד החינוך, מיזם חדש שהוא הרחבה והסדרה של מודל זה, המתמקד ביצירת הקשר בין תאוריה לפרקטיקה. בתוכנית החדשה, שנקראת "אקדמיה-כיתה" מתנסים סטודנטים שלושה ימים בשבוע בבית ספר ומקבלים בתמורה מלגה, ומגמתה המרכזית של התוכנית היא התנסות בבתי הספר שתאפשר הפריה הדדית בין האקדמיה לבית הספר ותצמיח מורים חדשים שקליטתם להוראה תהיה "רכה" יותר לעומת התוכנית המסורתית (שני, טל, ומרגולין, 2015; זילברשטרום, 2015). במהלך ההתנסות כל סטודנט מקושר אל מורה מכשיר אשר אמון על הליווי ועל ההנחה על בסיס שבועי, רציף ומתמשך לאורך שנת הלימודים. מהמורה המכשיר מצופה לספק סביבה מתאימה, לתמוך ולהדריך במקצועיות, לצפות בשיעורים, לספק משוב, ואף ללמד בצמד. במודל אקדמיה-כיתה משתתפים הסטודנטים בצוות "קהילה לומדת", הכולל הן את המורים המכשירים והן את המדריכה/הפדגוגית מהאקדמיה. מטרתו של מפגש זה לסגל נורמות לחשיבה משותפת כמו גם עבודה בצוות (Woodgate-Jones, 2012).

ההתנסות בהוראה נבחנה בהיבטים שונים כדי להשביח תוכניות ותהליכים (Cohen, Hoz, & Kaplan, 2013), אולם מקומם של הסטודנטים, על ציפיותיהם ותפיסותיהם, נפקד. בדיקת ציפיות הסטודנטים במהלך הכשרתם היא אמצעי לשיפור איכות ההכשרה (Abdullah, 2006). עוד ניתן לומר שככל שהציפיות מתממשות, כך הסטודנטים מרגישים מסופקים יותר (Sag, 2014). בשל היענות חלשה מקרב הסטודנטים להשתתף בתוכנית אקדמיה-כיתה בשנת היישום הראשונה שלה, עלה הצורך ללמוד על התוכנית הן כדי לשפרה והן כדי לשפר את שביעות רצונם של הסטודנטים המשתתפים בה. אנו סבורים שמשלב אומנותי של משתתפי התוכנית יסייע בהשבחתה בעשותה לרלוונטית וגם מותאמת לצורכי הלומדים בה. לכן מטרת המחקר הנוכחי היא אלה: (1) לברר כיצד חוו הסטודנטים את התוכנית; (2) לבחון את נקודת מבטם בדבר יתרונותיה של התוכנית; (3) ללמוד על הקשיים שחוו במהלך ההתנסות. נקודות מבט אלה ייבחנו על רצף של שנת התנסות הסטודנטים בתוכנית בשלוש נקודות זמן: בראשית השנה, באמצעה ובסופה.

## השיטה

המחקר נערך על פי מודל של מחקר איכותני, חקר מקרה של כיתה הלומדת בתוכנית לימודים בהכשרה להוראת החינוך הגופני. המחקר נמשך לאורך שנת לימודים תמימה, כאורכה של התוכנית. מחקר זה מציג את נקודת מבטם של הסטודנטים בדבר יתרונות התוכנית וכן את הקשיים שחוו במהלך ההתנסות.

### משתתפים

כל הסטודנטים בתוכנית, עשרה במספר – שישה סטודנטים וארבע סטודנטיות – שגילם הממוצע 26 שנה (ס' תקן = 3.2). הסטודנטים היו בשנת לימודיהם השלישית

במכללה, שהיא השנה השנייה להתנסותם בהוראה. כולם משתייכים לקבוצת הוראה אחת שמדריכה אותה מדריכה פדגוגית אחת.

### כלי המחקר

מחקר זה התבסס על הגישה האיכותנית, שמטרתה לאפיין את נקודות המבט של המשתתפים בתהליך ההכשרה בתוך כדי התהליך. לפיכך כלי המחקר היה ריאיון שהתקיים שלוש פעמים: בראשית השנה, באמצעה ובסיומה. הריאיון היה חצי מובנה ונערך פנים אל פנים במשך כ-20–30 דקות. הריאיון כלל נקודות להתייחסות כמו מיקום בית הספר, הקשר עם המורה המכשיר וצוות המורים לחינוך הגופני בבית הספר, תחושת השייכות בחדר המורים, תמריצים ייחודיים בפרויקט, מתקנים וציוד בבית הספר, דרישות מיוחדות בפרויקט, שימוש במודלים חדשים להוראה כמו הוראה בצמד, שילוב הלימודים במכללה עם הפרויקט, התקדמות בכישורי הוראה בזכות התנסות אינטנסיבית, קשרים והיכרות עם בעלי תפקידים בתחום החינוך הגופני, חשיפה להווי בית ספר (לפירוט שאלות הריאיון ראה נספח 1). המראיינת הייתה חברת סגל של המכללה שלא הייתה מוכרת לסטודנטים המרואיינים והציגה עצמה כמי שבאה מטעם המכללה ללמוד על דעתם על התוכנית.

### הליך

לאחר קבלת אישור למחקר מוועדת האתיקה המכללתית נערכו עם הסטודנטים שלושה ראיונות – האחד בתחילת השנה, השני באמצעה, והשלישי בסופה. הראיונות הוקלטו והועלו על הכתב מילה במילה. הריאיון הראשון הכיל כ-600 מילים בממוצע, השני 698 מילים בממוצע, והשלישי 584 מילים בממוצע.

מתוך תמלילי השיחות נבחנו הנושאים המרכזיים, כלומר תמות (Themes) שחזרו בראיונות ונעשה ניתוח תוכן על פי תמות בהסתמך על ניתוחם של בראון וקלארק (Braun & Clarke, 2006). בהמשך לניתוח התוכן הראשוני נבחנו ההבדלים בין תמות שעלו בראיונות בתחילת השנה לעומת אלה שעלו באמצעה ובסופה.

### אמינות

אמינות המחקר הושגה בכמה דרכים: ראשית, הקפדה על איסוף נתונים מקצועי (צבר בן יהושע, 1999; Creswell & Miller, 2000) בהכנה מדוקדקת של שאלות הריאיון, תרגולו כסימולציה בין מחברות המאמר כשלב מכין ובדיקת השיח המוקלט לאחר ריאיון ראשון כדי לברר מה מידת הפתיחות שהצליחה המראיינת לייצר בשיחתה. לאחר האזנה לריאיון הראשון מוקדה המראיינת במספר שאלות קטן, והובהרה החשיבות של מתן זמן ביטוי למרואיינים; שנית, צמצום הטיית החוקר (dependability) והתוקף הפרשני הושגו בנייתו החומר המתומלל והגעת שתי מחברות המאמר – כל אחת בנפרד – הגעה בלתי תלויה לתמות. לאחר שלב זה התקיים דיון בין שתי המחברות על הגדרת התמות והצגתן עד הסכמה מלאה, מה שנקרא גם הצלבה (Guba, 1981; Lincoln, 1995); שלישית, החוקרות השתמשו בריבוי מקרים אף שיכלו להסתפק בריאיון של אחדים מחברי הכיתה. כך הגיעו לתיאור מעובה שניתן כמענה לשאלותיהן (צבר בן יהושע, Creswell, & Miller, 1999; 2000).

## ממצאים

מטרת המחקר הראשונה הייתה לברר מהם יתרונות התוכנית לתפיסתם של הסטודנטים שהשתתפו בה. לוח 1 מציג את התמות שעלו מהראיונות בשלוש נקודות זמן לאורך השנה.

### לוח 1. פירוט היתרונות של תוכנית אקדמיה-כיתה על פי תפיסת סטודנטים להוראת החינוך הגופני

מועד	נושא מרכזי (תמה)	פירוט
<b>תחילת שנה</b>	התנסות אינטנסיבית ורציפה	מקבלים נפח רב של הוראה ולימוד. מלמדים ברצף אותה כיתה במהלך השבוע.
	למידה והתפתחות מקצועית	מורה מלווה מסייע להתקדמות ממשית ביחס אישי ובמשוב. לומדים הרבה מהמורה המכשיר הן מקצועית והן מתודית. מכירים מגוון סיטואציות מאחר שמלמדים כיתות רבות.
	תחושת השתייכות לצוות	נרקם קשר עם מורים נוספים בחדר המורים. תחושת שייכות לצוות המורים לחינוך הגופני בבית הספר.
<b>אמצע שנה</b>	תכנון	מצליחים לראות שיפור בתכנון השיעור. מנצלים שעות מנהליות לתכנון מערכים.
	מעורבות ועצמאות	מעורבים בפרויקטים ולומדים איך להפיק עצמאית.
	שליטה ותקשורת מורה-תלמיד	בעיות משמעת הולכות ופוחתות.
	התאמת תוכן ללומדים	היכרות מעמיקה עם התלמידים מאפשרת התאמת תכנים.
	העצמת לומדים	העצמת לומדים בשיעורים פרטניים.
	העשרה בדרכי הוראה	צפייה במורים נוספים בצוות ולימוד דרכי הוראה נוספות.
	התנסות בהוראה בצמד	מודל "הוראה בצמד" מאפשר הוראה איכותית.

סוף שנה	עבודת צוות	התנסות אינטנסיבית בעבודת צוות והכרת דרכי התמודדות.
	התעניינות בתוכנית	ביקור והתעניינות של מפקחים מכל הארץ בפרויקט.
	למידה אותנטית	רואים מה מתרחש בבית ספר ואיך מתנהלת מערכת החינוך.
	סיוע כספי	מלגת הלימודים מסייעת להצליח בתוכנית.
	שיפור בתכנון	שיפור ניכר בתכנון יחידות הוראה.
	כתיבה על התוכנית	התנסות בכתיבה על הפרויקט בפורומים שונים.
	תחושת מסוגלות בהוראה	תחושה שאני מורה לכל דבר ולא סטודנט שבא פעם בשבוע.

### יתרונות שדווחו בתחילת השנה

מלוח 1 עולה כי בראשית השנה נבעו התמות שנתפסו כיתרונות בעיקר מההשוואה להתנסות של הסטודנטים בהוראה בעבר. להלן פירוט התמות המרכזיות שעלו בראיונות:

**התנסות אינטנסיבית ורציפה.** הוראה ברצף של אותו נושא. הסטודנטים השוו כניסה אינטנסיבית שלוש פעמים בשבוע לכניסה חד-שבועית ונוכחו ביתרון של אינטנסיביות זאת. הם לימדו אותה כיתה פעמיים בשבוע מה שמאפשר: "מקבלים נפח רב של הוראה ולימוד, ניתן לעבוד ברצף עם אותה כיתה כי מגיעים לשני השיעורים השבועיים שלה" (סטודנט).

**למידה והתפתחות מקצועית.** הסטודנטים נפגשו עם תלמידים רבים בגילים שונים וצפו בשלל התנהגויות: סטודנט ד: "אנחנו נתקלים בהרבה סיטואציות, אוכלוסיית התלמידים מאוד מגוונת – נחשפים לתלמידים מכיתות שונות ומשכבות סוציו-אקונומיות מגוונות ומתנסים במגוון של מצבי הוראה".

מגוון זה העמיק את היכרותם עם מצבי הוראה גם בשל התייעצות עם המורים המכשירים איך להתמודד בעתיד עם דילמות בהוראה.

**תחושת השתייכות לצוות.** תחושה זו באה לידי ביטוי בכך שהרגישו בחדר המורים כחלק מצוות המורים לחינוך הגופני, בניגוד להרגשת אי-שייכות לחדר המורים שחשו כאשר למדו בשנה שעברה פעם בשבוע. זאת ועוד, הם ציינו תחושה של קשר הדוק לא רק עם כל צוות מורי החינוך הגופני אלא גם עם מורים אחרים כמו רכזת שכבה או מחנכי כיתות. כמשתמע מדברי הסטודנטית ש': "יש הרגשה שאנחנו



חלק מצוות המורים לחינוך הגופני בבית הספר נרקם קשר גם עם מורי ביה"ס האחרים למשל עם הרכזת הפדגוגית".

### **יתרונות שדווחו באמצע השנה**

באמצע השנה ציינו הסטודנטים תמות נוספות שמעידות על כניסתם בעובי הקורה של מעשה ההוראה:

**תכנון.** הסטודנטים דיווחו כי חשו שיפור במיומנויות תכנון השיעור. הסטודנטים ייחסו זאת להכרת הלומדים, לתמיכה הצמודה מהמדריכה הפדגוגית, מהמורה המכשיר ומעוזרת ההוראה. נוסף על זה, הם ניצלו כהלכה את הקצאת השעות לכתובת מערכים בבית הספר. סטודנטית א': "יש שיפור בבניית שיעור, בהתאמת חומר ללומדים, תכנון השיעור יותר יעיל, לומדים גם להעצים תלמידים בשיעורים פרטניים".

**מעורבות ועצמאות.** הימצאות בבית ספר שלושה ימים בשבוע במהלך השנה אפשרה לסטודנטים להיות מעורבים בפעילויות נוספות על הוראת השיעור הבודד. הם סייעו בהפקת פרויקטים, כמו למשל מרוץ שדה, ולמדו על שלבי הכנת הפרויקט ויישומו. כפי שהעיד ש': "צפיתי בפרויקט ריצת שדה ולמדתי איך לבצע לבד פרויקט כזה, ראיתי איך המורה אוסף את כל המספרים מהמורות ולא ממשך עד שמוודא שכל התלמידים הגיעו לסיום".

### **שליטה ותקשורת מורה-תלמיד. העיד הסטודנט ג':**

החשש שהיה לי בראשית השנה לגבי היכולת שלי לעמוד מול כיתה תלמידים תיכוניסטים, אחרי שנת התנסות ביסודי, הלכה והתפוגגה. עם הזמן למדתי גם לאזן בין הקשיחות שלי לבין הרצון להתקרב אליהם כדי להשפיע יותר. השתתפתי בכל הפעילויות שדרשתי מהתלמידים, ובכך קירבתי אותם לפעילות. לא זוכר התמודדות אחת עם בעיית משמעת או התנהגות.

הימצאותם של הסטודנטים בבית הספר כמה ימים בשבוע, הוראה של כיתות ברצף, פגישה בתלמידים בהפסקות ובטיולים, הוראה פרטנית והוראה בצמד מאפשרים היכרות עם התלמידים. הסטודנט ל': "הרגשתי שנוצרת קירבה ביני לבין התלמידים בעיקר בזכות שיחות אישיות שהיו לי ביוזמתי. אם לא הספקתי בשיעור, נשארתי בהפסקה. זה עושה את כל ההבדל בין מורה שבא והולך, לבין מורה שאיכפת לו".

**התאמת תוכן ללומדים.** העידה הסטודנטית ש': "כאשר נכנסים ללמד כיתות שונות ברצף, שני שיעורים בשבוע, לומדים לא רק את השמות של כל התלמידים, אלא מה יודעת, למה מסוגלת ומה אוהבת כל תלמידה בכיתה. לומדים את זה מהסתכלות, מניסיון וגם משיחות".

**העצמת לומדים.** סטודנטים בתוכנית הרגילה אינם מגיעים כלל להשתתף בהוראה פרטנית בשל מחויבותם למספר שעות מינימלי בכיתות, בהתנסות חד-שבועית. לעומת זאת בתוכנית אקדמיה-כיתה הסטודנטים מתבקשים להשתתף גם בהוראה פרטנית. כך יוצא שהם פוגשים אישית תלמידים בעלי יכולות שונות

ולומדים כיצד לקדם תלמידים אלה בהיבטים שונים. סיפר נ': "הזמנתי את צ' תלמיד י"א, שמן וחסר ביטחון. הצעתי לו לבנות ביחד תוכנית אימונים. כזאת שאסביר ונדגים בשיעור פרטני, ובאחריותו להוסיף עוד שני אימונים כאלה בעצמו בבית. ההתלהבות שלו הייתה שווה הכול. הרגשתי שהשפעתי עליו לטובה".

**העשרה בדרכי הוראה.** אמצע השנה היה בחזקת כניסה בעובי הקורה בכל מה שקשור לא רק לתכנים אלא גם לדרכי הוראה. הם נעזרו בגישות המאפיינות את התוכנית אקדמיה-כיתה: הוראה פרטנית והוראה בצמד. הללו צוינו כגורם ייחודי ומעשיר. לדוגמה, סיפרו סטודנטיות שלמדו התעמלות כי סייעו לכמה תלמידות מתקשות באמצעות תרגול נוסף והדרכה אישית באלמנטים בהתעמלות קרקע שהן לא הצליחו לבצע כחלק מתרגיל תנועה. לאחר העזרה בשיעור הפרטני חזרו הבנות והשתלבו בשיעור הרגיל. התרגול האישי ניתן על פי מה שלמדו במכללה ובכך שילבו דרכי הוראה מהאקדמיה בשטח: הסטודנטית ב' תיארה זאת כך: "עבדתי בצד עם בנות שלא הצליחו לבצע גלגל בכלל ואחרי כמה שיעורים בהם לימדתי לפי השלבים שלמדתי במכללה הן הצליחו וחשו סיפוק גדול".

**התנסות בהוראה בצמד.** ככלל, ההוראה על פי מודל "ההוראה בצמד" שלפיו לימדו שני מורים (כלומר מורה וסטודנט) בעת ובעונה אחת את אותה כיתה (בדרך כלל כל אחד חצי כיתה) נתפסה כאיכותית בעיניהם מאחר שקבוצות הלימוד קטנות, יש הפחתה ניכרת בבעיות משמעת, וניתן להתרכז בהוראת המיומנויות ללא היסח דעת. עם זאת הוראה זאת הייתה חדשה ולא מוכרת לאיש מהמשתתפים בתוכנית, לא למורים ולא לסטודנטים. ניכר היה שחוסר הידע המוקדם הוביל מחוסר ברירה למגוון התנסויות, כמו שמתארת ד': "היו שיעורים שבהם המורה לימדה ואני עברתי בין הבנות ועזרתי בעידוד, תיקון שגיאות, שמירה. בשיעורים אחרים התחלפנו. לפעמים כל אחת לקחה חלק מהכיתה וכך הפרדנו בין מתחילות למתקדמות".

### **יתרונות שדווחו בסוף השנה**

בסוף השנה יכלו הסטודנטים להביט לאחור, והיתרונות שציינו היו בעלי גוון סיכומי. **עבודת צוות.** הסטודנטים ייחסו תפקיד מרכזי למורים המכשירים. הם היו צמודים אליהם ונתנו יחס אישי ומשוב שסייעו רבות להתקדמותם המקצועית. הסטודנט ר': "יש מורה מלווה שצמוד אליי, יחס אישי שגורם לי להתקדמות, המורה המכשיר נותן הרבה טיפים ומסייע לי להתקדם", "לומדים הרבה מהמורה המכשיר לא רק מבחינה מקצועית", "ההוראה והצפייה האינטנסיביות מאפשרים לחוות הרבה סיטואציות בהקשר להוראה והתנהגויות תלמידים תוך אפשרות לנתח את הסיטואציות שעלו בשיעור עם המורה המכשיר וללמוד מהן".

בעת הכנת פרויקט סיום משותף הייתה התנסות בעבודה בצוות רב-משתתפים שכלל את כל הסטודנטים בתוכנית. הסטודנט מ' תיארה זאת כך: "ההתנסות הייתה חשובה וניתן היה ללמוד בה איך להתמודד עם מצבים בהם חלק מחברי הצוות מובילים ונמרצים לצד אחרים שלא נותנים כתף למאמץ המשותף".

**התעניינות בתוכנית.** הסטודנטים דיווחו על הכרה בחשיבות שהתוכנית מקבלת גם מגורמי חוץ במפגשים עם מפקחים לחינוך הגופני מכל הארץ וכן עם מפקחים כוללים.

**סיוע כספי.** מלגת הלימודים שהוענקה לסטודנטים צוינה והודגשה כיתרון רב מצד כל המשתתפים, ורק עם סיום השנה.

**למידה אותנטית, שיפור בתכנון ותחושת מסוגלות בהוראה.** הסטודנטים חשו "מורה לכל דבר" ולא כסטודנט שמגיע ללמד פעם בשבוע. חל שיפור ניכר בתכנון יחידות הוראה והיה ערך מוסף להתנסות בכתיבה על התוכנית בפורומים שונים. למשל, הסטודנטית ש' אמרה: "בשנה ב הגענו כאורחים לבית הספר. השנה היינו מורים לכל דבר. השתתפנו בישיבות, נתנו ציונים, שוחחנו עם תלמידים, לימדנו כיתות ברצף וגם שיעורים פרטניים. זאת הוראה. לא?"

**כתיבה על התוכנית.** הסטודנטים התבקשו לכתוב על התוכנית מתוך התנסותם בפורומים שונים. בעת כתיבתם הם מצאו עצמם שוב ושוב משווים בינם לבין חבריהם ואת הניסיון שצברו בהתנסות זו לניסיונם בשנת ההתנסות הראשונה בהוראה. הסטודנט ד' כתב:

תוך כדי כתיבה על התוכנית סיכמתי במחשבות מה למדתי, במה השתפרתי. מה אני חושב שקיבלתי בתוכנית וגם מה היה לי קשה ועל מה הייתי צריך להתגבר. עצם הכתיבה אילצה אותי לנתח את התהליך שעברתי ולבדוק את עצמי. היום אני בטוח שאני רוצה להיות מורה.

למרות תחושת הסיפוק וההתקדמות לאורך השנה ציינו הסטודנטים כי השנה הייתה מאד מאתגרת עבורם, ולעיתים חשו כי העומס כבד מנשוא. לוח 2 מציג את הקשיים שהעיקו עליהם.

**לוח 2. פירוט הקשיים של סטודנטים לחינוך הגופני בתוכנית אקדמיה-כיתה**

מועד	נושא מרכזי (תמה)	קשיים
תחילת שנה	תכנון	קושי בהכנת מערך שיעור לפי דרישות המורה המכשיר; קושי בהגדרת מטרות; נדרשים לריבוי טפסים הקשורים לתכנון.
	נסיעות	קושי רב הנובע מנסיעות ממקום המגורים לבית הספר, למכללה ולעבודה.
	ציוד ומתקנים	חוסר בציוד ובמתקנים.

מפגעי בטיחות	מגרש סינתטי, התלמידים מחליקים עליו ; גג דולף בימות הגשמים.
תקשורת מורה – סטודנט	קושי בציוות בין מורה לסטודנטית יצר תחושה לא נעימה.
עייפות מצטברת	נטל עבודה, היום מתחיל מוקדם בבוקר ומסתיים מאוחר בערב.
הבנת מטרות התוכנית	אין יודעים מה המטרה הסופית של התוכנית, מה יהיה בעוד חודשיים...
הוראה בצמד	לא ברור מה המשמעות של הוראה בצמד.
קשר עם אנשי צוות בית הספר וההנהלה	חסר מפגש עם אנשי צוות נוספים ועם המנהלת להכרת היבטים כמו למשל תכנון תקציב לציווד.
<b>אמצע שנה</b>	
לוח שנה מוגדר	לא ברור מה המדיניות בתקופת המבחנים (האם וכמה חייבים ללמד).
רפלקצייה בכתב	לעיתים תחושה מאולצת למלא כל יום רפלקצייה.
עומס, שילוב עם הלימודים	עומס רב, אין מצליחים לעמוד במטלות במכללה (שוקלים לבטל סמינריון). ירידה בממוצע הציונים לעומת שנים קודמות, אין מצליחים להגיע לשיבות הפדגוגיות אחר הצהריים. מגיעים לגבול מכסת החיסורים במכללה. התנגשות בין ההוראה לבין דרישות בקורסים אחרים.
ציוד	חסר ציוד, יש בקשה למלאו מן המכללה.
הוראה בצמד	הוראה בצמד היא התנסות עם קבוצה קטנה, מכינה פחות למציאות בעתיד.
<b>סוף שנה</b>	
עומס	ימים ארוכים ומתישים.
תכנון	יש דרישה לכתוב יחידות הוראה רבות בזמן קצר. קשה להתכונן לשיעורים פרטניים, בכל פעם מגיעים תלמידים אחרים.
הגעה ללימודים	קושי להגיע לשיעורים במכללה.

פעמים רבות בתום השיעור ממהרים למכללה, ואין מספיקים לקבל משוב.	משוב
היה קושי לסטודנטים לעבוד כזוות ולהפיק פרויקט.	עבודת צוות

### קשיים שדווחו בראשית השנה

הקשיים בראשית השנה היו קשורים בהסתגלות לעבודת ההוראה ולבית הספר. **תכנון**. חלקם חשו בעומס סביב הגשת טפסים רבים לפני כל שיעור ולאחריו. ציינה ד': "כמות התכנון שנדרש מאיתנו נראית לי לא הגיונית. אם רוצים באמת להכין שיעור טוב ומלא צריך לשבת ולתכנן שעות. איך אפשר בכלל לתכנן 12 שיעורים בשבוע. כל שבוע?..."

**נסיעות**. נראה שאחד המכשולים הגדולים שעמדו בפני הסטודנטים הוא הנסיעות הארוכות והממושכות. היה עליהם לנסוע מרחוק לבית הספר ומשם למכללה או להפך. הדבר יצר עומס בלתי סביר. סיפרה צ': "קמתי בחמש וחצי בבוקר כדי להספיק לצאת לאוטובוס לפני הפקקים ולהגיע לשיעור של שמונה בבוקר. ב-12 מיהרתי לצאת מבית הספר ולנסוע למכללה. כך פעמיים בשבוע. בפעם השלישית נסעתי מבית הספר לעבודה אחר הצהריים. כמות הנסיעות וההוצאה על נסיעות מטורפת".

**ציוד ומתקנים**. בית הספר היה גדוש במספר רב של מורים וסטודנטים על כיתותיהם, והיה צורך בתיאום מדוקדק מאוד באשר למתקנים ולציוד. לא תמיד העניין צלח. יתרה מזאת, לעיתים נמצא שהרעיונות ליחידות הוראה לא תאמו את הציוד הקיים בבית הספר, והיה צורך להחליט מניין להביא ציוד – האם לרכוש? האם להביא מהמכללה? או האם ללמד לפי מה שקיים בבית הספר ולוותר על רעיון היחידה שאיננה כלל, או אין די ציוד כדי ללמד.

**מפגעי בטיחות**. אחד הסטודנטים ציין מפגעי בטיחות בבית הספר כמו מגרש סינתטי שיש חשש להחלקה עליו וכן חיפוי מגרש הדולף בימות הגשם. על מפגעים אלה דיווחו הסטודנטים בתסכול, שכן לטענתם, תפקידם של המורים הקבועים בבית הספר להתריע על כך, ומתברר שדבר לא נעשה בנדון.

**תקשורת מורה-סטודנט**. כאשר נוצרו קשיים בתקשורת בין המורה המכשיר לבין הסטודנט, נוצרה בעיה משום שכל עבודת הצוות נפגמה. היה צורך לערוך מחדש את השיבוץ בצוות הזה כדי לוודא שתתרחש למידה ושמלאכת ההתנסות לא תיפגע. **עייפות מצטברת**. לדוגמה, סטודנט י': "אין לי מושג איך אני הולך לסיים את השנה הזאת. עומס התכנון גדול מאוד. הנסיעות שוחקות. בנוסף לכל אלה חשוב לי להצליח בלימודים. אני לא מחסיר הרצאות וגם עובד. אני מוצא את עצמי מגיע לסוף שבוע מת".

**הבנת מטרות התוכנית**. הסטודנטים ציינו כי מטרת התוכנית לא הייתה ברורה להם מספיק, וגם כשניסו לבררה, התשובות שקיבלו לא ממש סייעו בהבנה. **הוראה בצמד**. בתחילת השנה לא היה כלל ברור מה המשמעות של הוראה בצמד, כמו למשל אם מתכננים יחד את מערך השיעור. היה עליהם ללמוד בניסוי

וטעייה את האפשרויות שמודל הוראה זה מזמן. הסטודנטית מ': "בהתחלה לא הובהר בדיוק מה המשמעות של לעבוד בצמד... האם אני והמורה גם מתכננים את השיעור ביחד או רק מלמדים יחד? ומה זאת אומרת מלמדים ביחד? כל אחת מלמדת חלק מהשיעור?"

**קשר עם מורי בית הספר ועם ההנהלה.** הסטודנטית ש': "הגענו ללמד כבר בראשית השנה. היחס הקרוב ביותר שלו זכינו היה מצדו של המורה המכשיר. הכרנו את צוות המורים לחינוך הגופני שהיו עבורנו קבוצת השתייכות, אבל לא ממש הכרנו מורים אחרים בחדר המורים ולא נפגשנו או הכרנו את ההנהלה."

### **קשיים שדווחו באמצע השנה**

אשר ליתרונות ניתן לראות שינוי ואף התפתחות אישית לאורך שנת הלימודים, אך מרבית הקשיים של הסטודנטים ליוו אותם לכל אורך השנה. הסטודנטים חזרו והדגישו את מיקום בית הספר המרוחק הן ממקום מגוריהם והן מהמכללה כקושי ניכר. הקושי בא לידי ביטוי פעמיים בכל יום הוראה: בבוקר, כאשר היה עליהם להגיע לבית הספר ממקום מגוריהם, ולעיתים משך ההגעה הוא כשעתיים, ובתום יום ההוראה להגיע למכללה בזמן ולא לאחר לשיעורים.

**לוח שנה מוגדר.** היות שעל פי התוכנית אקדמיה-כיתה שנת הלימודים מתחילה כבר עם ימי ההיערכות של המורים בסוף חודש אוגוסט, יוצא שהחופשות של בית הספר אינן חופפות בזמנים את החופשות מהלימודים במכללה. לא תמיד היה ברור באיזה לוח לדבוק, שכן כל עוד הלימודים במכללה מתקיימים, ברור שהסטודנט אינו יכול להיות בחופש גם אם הוא בחופש מבית הספר.

**רפלקציה בכתב.** הדרישה הבלתי מתפשרת לכתובת רפלקציות נוסף על תכנון מערכי השיעורים ויחידות ההוראה יצרה עומס לא סביר שעורר לעיתים קרובות מרמור. הסטודנט ל' הרחיב: "לא הבנו למה צריך אינסוף רפלקציות. לדעתי נכון לבקש רפלקציה יומית או שבועית, כדי להקל ולא להכביד עלינו. יש הרבה 'טופסולוגיה' מה הופך אותנו לקצת רובוטים... סביב כל שיעור יש המון טפסים שצריכים להגיש שקשורים לתכנון..."

**עומס, שילוב עם הלימודים.** הסטודנטים הביעו אכזבה מכך שאינם מצליחים להגיע לשיבות הפדגוגיות ולהכיר פן נוסף של התלמידים נוסף על אלה שבשיעור ולחוות מחיי בית הספר. ההשתתפות נבצרה מהם משום שהשיבות התקיימו אחר הצהריים, אך הם נאלצו לשוב בתום כל יום הוראה למכללה. הם תיארו תיאור מוחשי (של) עייפות בשל הנטל הכבד שמקורו בשילוב בין שלושה מקורות תובעניים: לימודים במכללה, מחויבות לעבודה והשתתפות בתוכנית אקדמיה-כיתה. הסטודנטים תיארו מציאות שבה הם משכימים קום על מנת להגיע לבית הספר, משם הם ממהרים למכללה, ובסיום יום הלימודים הם ממהרים לעבודה. הסטודנט ד' פירט:

קיים קושי להתחיל את היום בחמש וחצי בבוקר כדי להגיע לביה"ס בשעה שבע וחצי, ואז ללמד ובהמשך, לרוץ למכללה ולפעמים לאחר לשיעור.... ומשם לרוץ לעבודה.... לכן, בערב אין כוחות לחזור על החומר ולהתכונן וזה חיסרון

הן כלפי הלימודים והן כלפי ההוראה.... המרוץ הבלתי נגמר במשך היום... לא אנושי בלשון המעטה...

העומס היה כה רב עד כי חשו שהם יורדים ברמת הלימודים, והציונים שהשיגו במבחנים היו נמוכים מאלה שהשיגו בשנה שחלפה. אחדים שקלו לבטל סמינריון ולדחות אותו לשנת הלימודים הרביעית או לסמסטר קיץ. הסטודנט מ' הבהיר:

רציתי לבטל סמינריון כי לא הספקתי להגיש בזמן את מה שנדרש..., בסמסטר הראשון עשיתי את הלא ייאמן... גם מבחנים, גם מערכת עמוסה של שנה ג, גם עובד כל יום... הציונים נפגעים האנרגיה נפגעת..., הממוצע הכי נמוך בציונים שהיה לי עד כה במכללה. אני על גבול החיסורים בוינגייט וזו בעיה.

**ציוד.** חוסר במתקנים ובציוד היה אף הוא קושי ממשי לאורך כל שנת הלימודים, עד כדי כך שמדי פעם התבקשו הסטודנטים להביא ציוד מהמכללה. **הוראה בצמד.** חלק מהסטודנטים טען כי הוראה בצמד למעשה אינה מכינה ל"החיים האמיתיים", משום שברוב בתי הספר יהיה עליהם להתמודד עם הוראה בכיתות גדולות ללא האפשרות להיעזר באחרים. משום כך, לדעתם, הוראה בצמד אינה יתרון של התוכנית כי אם חיסרון.

#### **קשיים שדווחו בסוף השנה**

העומס שדווח עליו במהלך השנה נותר כשהיה גם בסוף השנה, ואף התגבר. הסטודנטים תיארו את הקשיים שבאו לידי ביטוי בתקופה זו בהיבטים שונים של פעילותם.

**עומס, תכנון והגעה ללימודים במכללה.** בסוף השנה התבקשו הסטודנטים לכתוב יחידות הוראה רבות בזמן קצר. לדעתם היה בכך טעם לפגם. הסטודנטית ש': "לא הגיוני לדרוש תכנון של מספר שיעורים כה גדול משבוע לשבוע. משהו בשיתוף צריך לעבוד אחרת". נוסף על זה, הסטודנטים חשו קושי להתכונן לשיעורים פרטניים מאחר שבכל פעם הגיעו לשיעור תלמידים אחרים ולא תמיד ידעו מראש מי מגיע ומה תהיה מטרת השיעור. הסטודנט ד': "לפעמים לא היה ברור מה לעשות בפרטני... היה קשה להתכונן מראש היות ואף פעם אתה לא יודע עם אילו תלמידים אתה עובד וכמה יהיו... כל פעם זה היה משתנה". כך גם לא נוצר רצף עבודה שהיה מאפשר מעקב שיטתי אחרי התקדמות התלמידים או יצירת תקשורת מקרבת בינם לבין הסטודנטים.

**משוב.** בשל הצורך למהר בתום השיעור למכללה המשוב שקיבלו בדרך כלל, אם בכלל קיבלו, מולא בלחץ זמן, ולא היה יסודי ומעמיק כפי שמתבקש.

**עבודת צוות.** חלק מהסטודנטים חשו קושי לעבוד כצוות ולהפיק פרויקט. אחדים התלוננו כי עבדו והשקיעו מאמץ, ואילו חבריהם עמדו מנגד ולא הטו שכם. עוד הוסיפו הסטודנטים וציינו בסוף השנה כי חשו קשיים ארגוניים שיצרו אי-ודאות ותחושת החמצה בנוגע ליישום חלק ממטרות התוכנית. למשל, לא היה להם ברור אם מצופה מהם להשתתף בישיבות פדגוגיות ומה מקומם במתן הערכה

וציונים לתעודה "למרות שלימדנו את אותה כיתה פעמיים בשבוע לא לקחנו חלק במתן ציון כי היינו בחופשת בחינות בתקופה בה ניתנו הציונים בבית-הספר".

## דיון

ההתייחסות של הסטודנטים לחוזקה של התוכנית וליתרונותיה מציגה תהליך תפיסתי מתפתח שאותו הם חווים. בראשית השנה הסטודנטים ממוקדים בתחושותיהם האישיות, בסביבה הלימודית החדשה ובחדר המורים. תהליך דומה של התמקדות ב"אני" דווח אצל אחרים גם לגבי מורים בשנת כניסתם הראשונה להוראה (כמו למשל, Zach, Stein, Sivan, Harari, & Nabel-Heller, 2015; Zach, Talmor, & Stein, 2016). שלב הכניסה להוראה הוא תקופת מעבר בין היותם סטודנטים להיותם מורים ומתבטא בין השאר גם ברצף הוראה, במשך ההוראה ובהימצאות ממושכת בבית הספר. כך גם הסטודנטים בתוכנית הנוכחית. המעבר משנת ההתנסות הראשונה שבה ביקרו אחת לשבוע בבית הספר, לשהייה בבית הספר שלוש פעמים בשבוע, בניסיון להתערות בחיי בית הספר, הוא שינוי מהותי, והם מיטיבים להביע זאת בתחושותיהם.

במהלך השנה, לאחר שנכנסו בעובי הקורה, הם מצליחים להפנות משאבים אל התלמיד ואל הכיתה ולהתקדם ביכולות התכנון של תוכני ההוראה ושיפור איכותה. זאת ועוד, הסטודנטים דיווחו על ניצול זמן שהייה בבית הספר לתכנון הוראה. כלומר, תודעת חשיבות התכנון חלחלה והייתה להרגלי עבודה הן בקרב הסטודנטים והן בקרב המורים המכשירים. נושא התכנון עלה ביתר שאת בשל הדרישה ללמד בצמד. על כל אחד משני המורים שהיו עתידים להיכנס לכיתה היה להיות שותף הן בקביעת נושא השיעור ויעדיו והן בתכנון המשימות. כך גם באשר ליחידת ההוראה כולה, ולאורך השנה. במובן זה מצאנו את תרומתה הרבה ביותר של התוכנית, שכן אחת ממטרותיה, כפי שניסחו אותה מתכנניה, היא להקל את תהליך הקליטה של מורים חדשים לעומת התוכנית המסורתית (שני, טל ומרגולין, 2015; זילברשטרם, 2015). נוכל אפוא להניח בזהירות כי התהליך שעברו, הן בקליטתם ובמעורבותם והן במחויבותם לתכנון, דומה במידת מה לתהליך כניסה של מורים חדשים, ועשוי להקל את כניסתם העתידית להוראה.

חלק מהמשתתפים ציינו את חוויית העבודה בצוות כיתרון של התוכנית, ואילו אחרים ראו בה נקודת תורפה. ייחסנו זאת לעובדה שהיו סטודנטים שחוו התנסות מעניינת ומאתגרת בהכנת פרויקט עם צוות גדול של סטודנטים, ואילו האחרים חוו שהנטל נופל בעיקר עליהם וסברו שזהו קושי מובנה בתוך התוכנית. אכן, ידוע כי סגנון העבודה בצוות, דרכי חלוקת הנטל והערבות ההדדית בו הם שיכריעו את הכף לכיוון התפתחות אישית בתוך הצוות ולהצלחה בעבודת הצוות (למשל, Schreurs, van Emmerik, Van den Broeck, & Guenter, 2014) וכן לשביעות רצון מההשתייכות אליו (למשל, Hamlyn-Harris, Hurst, Von Baggo, & Bayley, 2006). ניתן לראות בממצא זה נקודה להתייחס אליה הן בעת הכנת צוותי



העבודה והן בליווי שיינתן לאורך השנה ויסייע לצוות להתגבש היטב הן מבחינה משימתית והן מבחינה חברתית.

בהשוואה לתפיסת יתרונות התוכנית אשר הדגימה תהליך התפתחותי של הסטודנטים והשתלבות הדרגתית במלאכת ההוראה, עולה כי עיקר הקשיים שעיימם התמודדו הסטודנטים, כמו עומס יתר וקושי בניהול זמן, לא רק שלא השתנו או התפוגגו, אלא אף קובעו ונשארו לאורך כל השנה ואפילו התעצמו. ניכר כי יש חשיבות רבה להעלאת המודעות של מתכנני התוכנית לקשיים ולנתינת פתרון הולם. בעת בחינת נקודות הקושי ציינו הסטודנטים בכל שלושת הראיונות את העומס הכבד ואת הריצה ממקום למקום, וכן את החובה למהר למכללה בתום יום ההוראה. קושי זה פגם בתפקודם כסטודנטים להוראה, היות שלא ניתן לנהל שיחות משוב בתום השיעור ולא להשתלב בישיבות פדגוגיות. נוסף על זה נפגם תפקודם כסטודנטים בשל זמן הגעתם לשיעור ואי-הקדשת זמן מספיק לשיעורים ולמבחנים. שילוב מאומץ בין שני תפקודים אכן מייצר קושי שמצריך ידע בניהול זמן, הגדרת מטרות מדוקדקת וסדר עדיפויות רלוונטי לפרט (van der Meer, Jansen, & Torenbeek, 2010). ממצא זה עולה המלצה נוספת והיא מתן תמיכה וסיוע לתלמידי התוכנית בכל הקשור לידע בניהול זמן ועמידה במטלות.

בד בבד עם קשיים ש"הלכו עימם לאורך כל הדרך" ניתן לראות קשיים ייחודיים שאפיינו את תקופת השנה. למשל, בריאיון הראשון שהתקיים בראשית שנת הלימודים של בית הספר, בטרם החלה שנת הלימודים האקדמית במכללה, ציינו הסטודנטים שחסר להם ידע על מאפייני הלומדים בתיכון ועל דרכים להתאמת משימות עבורם מאחר שהתחילו ללמד בבית הספר בטרם התחילו לימודי המתודיקה במכללה. נוסף על זה הביעו חשש בדבר המשמעות הפרקטית של הוראה בצוות. בריאיון שהתקיים בתום הסמסטר הראשון בא לידי ביטוי הקושי להתמודד עם הציונים הנמוכים שקיבלו כסטודנטים במקצועות שנלמדים במכללה לעומת ציוניהם בשנים קודמות. כמו כן הרגישו ניתוק מתהליך הערכת הלומדים שלהם משום שתקופת המבחנים במכללה חלה בתקופת ההערכה והישיבות הפדגוגיות בבית הספר. בריאיון השלישי עדיין התמודדו חלקם עם אי-בהירות באשר להוראה פרטנית – כיצד לעשותה יעילה וטובה, משום שחוו מודל זה בדרך ארעית ומקרית ולא שיטתית.

מעניין שאף שהתוכנית כללה מפגש שבועי של "קהילת לומדים" שנכחו בו הסטודנטים, המורים המכשירים והמדריכה הפדגוגית והועלו בו רעיונות, השגות והצעות, אין כל התייחסות של הסטודנטים להיבט זה של התוכנית. "קהילה לומדת" מוצגת בספרות העוסקת בהכשרת מורים כסביבה חברתית המאפשרת מפגש ללמידה קבוצתית של אנשים שיש ביניהם יחסי גומלין והם משפיעים זה על זה ושעשויה להשביח למידה ולסייע לתהליך בניית הזהות המקצועית (שקדי, 2016). במונח "קהילה" יש דגש על קבוצת אנשים המחויבים זה לזה, ונמצא ש"קהילה לומדת" סייעה לא רק לתמיכה בתוך הקבוצה אלא אף לפיתוח הבנת המתרחש במהלך ההתנסות (שולמן, 1997). תובנות אלו מכונות "חוכמת המעשה" – מחויבות לרעיונות

המשותפים לחברי הקבוצה, שמפרים זה את זה וחשים שותפות (שקדי, 2016). זאת ועוד, בתוכנית הנוכחית לא נשמעה עדות מדברי הסטודנטים על העמיתים כגורם מחזק, מסייע ומדרבן, לעומת למשל תוכנית רביבים (תוכנית למצטיינים בלימודי היהדות) שבה ניתן משקל רב לקבוצת העמיתים בהתייעצות, בהחלפת רעיונות לבניית מערכי שיעור ובתרומה לצמיחה ולהתפתחות האישית והמקצועית (שקדי, 2016). יש אפוא לתת את הדעת בעתיד על דרך ליצירת מצב שבו בתהליך ההכשרה יתרגלו הסטודנטים להתנהל בשיתופי פעולה פוריים בין עמיתים, מה שעשוי להכניס לשיתוף פעולה ולהתנהלות במסגרות בית הספר בעתיד.

### השלכות והמלצות

תיעוד הקשיים והיתרונות של התוכנית מתוך המשוב של המרואיינים מאפשר להפיק המלצות שיסייעו לשפר ולקדם את התוכנית אקדמיה-כיתה בעתיד. להלן המלצות אחדות: (1) היבטים גאוגרפיים ארגוניים – נכון לשקול את המרחק בין בית הספר הנבחר לתוכנית לבין המכללה כדי להקל על הסטודנטים בהוצאות הנסיעה ובביטול הזמן בנסיעות ממושכות; (2) להמשיך ולבחור בתי ספר שיהיו מודל מקצועי איכותי להכשרת מורים, ושיהיה בהם מספר מתאים של מורים מכשירים המתאימים לתוכנית ומוכנים להשתתף בהנחיה כפי שנעשה בפרויקט הנוכחי; (3) לעודד חדשנות אצל הסטודנטים בשיעורים בבית הספר; (4) לבחון את דרכי ההתמודדות עם העומס הרב שאותו ציינו כל הסטודנטים במהלך השנה; (5) לעודד את הסטודנטים להפיק פרויקט ייחודי ורב-משמעות בתום השנה (מלבד זה שמפיקים המתנסים בתוכנית ההכשרה המקובלת) כפי שנעשה בפרויקט הנוכחי; (6) הוראה בצמד אינה יכולה להילמד על בסיס של ניסוי וטעייה. יש ללמדה כחלק מהתוכנית אקדמיה-כיתה במסגרת קהילת ידע כדי ליישמה כהלכה הן בידי הסטודנטים והן בידי המורים המכשירים; (7) לספק לסטודנטים מסגרת התייחסות שיטתית, קבועה ויציבה, וכן כלים מתאימים להוראה פרטנית בחינוך הגופני כדי שתהיה מיטבית; (8) לקיים מפגש שבועי של הסטודנטים עם המנחה להוראה גם ללא המורים המכשירים כדי לפתח נושאים ייחודיים להם כמתכשרים להוראה; (9) להציע שתהיה התייחסות בהרצאות במכללה גם לסוגיות העולות מההוראה "בשטח"; (10) לוודא שבתום כל יום הוראה מוקדש זמן למתן משוב אפקטיבי ומעורר חשיבה; (11) לקיים את קורס המתודיקה ויישומי הוראה בבית הספר אגב קישור החומר התאורטי לסוגיות העולות מהשטח והפיכתו אותנטי ככל שניתן; (12) ליזום פעילויות המצריכות שיתוף פעולה של עמיתים על בסיס שבועי כמו גם בפרויקטים בסוף השנה; (12) לבנות את מפגש "קהילה לומדת" על פי תכנים שיאפשרו העשרה והפריה הדדית הן לסטודנטים והן למורים המכשירים.

### רשימת המקורות

- זד, ס', טלמור, ר', ושטיין, ח' (2016). התמחות בהוראה – נקודת מבטם של מתמחים בחינוך הגופני. *בתנועה, יא(2)*, 228 - 253.
- זילברשטרום, ש' (2015). אקדמיה-כיתה : עיקרי התוכנית. *מכון מופת, 55*, 6 - 13.
- צבר בן יהושע, מ' (1999). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. מודן.
- שני, מ', טל, פ', מרגולין, א' (2015). אקדמיה כיתה – בשורה חדשה או "עוד מאותו דבר". *מכון מופת, 55*, 14 - 20.
- שולמן, ל' ס' (1997). *קהילות לומדים וקהילות מורים*, בתרגום א' צוקרמן, ירושלים : מכון מנדל.
- שקדי, א' (2016). *הם לא ברחו מהכיתה : נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך*. תל אביב : מכון מופת.
- Abdullah, F. (2006). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies, 30*, 569-581.
- Allsopp, D. H., DeMarie, D., Alvarez-McHatton, P., & Doone, E. (2006). Bridging the gap between theory and practice: Connecting courses with field experience. *Teacher Education Quarterly, 33*, 19-35.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development, 11*, 203-219.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77-101.
- Choy, D., Wong, A. F., Goh, K. C., & Ling Low, E. (2014). Practicum experience: Pre-service teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International, 51*, 472-482.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education, 24*, 345-380.

- Colwell, C., MacIsaac, D., Tichenor, M., Heins, B., & Piechura, K. (2014). District and university perspectives on sustaining professional development schools: Do the NCATE standards matter? *The Professional Educator*, 38, 1.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61, 35-47.
- Esposito, M. C., Berlin, D. H., & Lal, S. (2007). Special education professional development schools; Why do candidates choose to participate? *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 2, 4-17.
- Gömleksiz, M. N. (2012). Anatolian teacher training high school students' views on the effectiveness of teaching practicum activities and the impact of these activities on students' attitudes toward teaching profession. *Journal of Turkish Studies*, 7, 337-366.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75-91.
- Gullu, M., & Temel, C. (2016). Investigating the opinions of physical education teacher candidates on the school experience course. *Educational Research and Reviews*, 11, 1634.
- Haberman, M., & Post, L. (1998). Teachers for multicultural schools. *Theory into Practice*, 37(2), 96-104.
- Hamlyn-Harris, J. H., Hurst, B. J., Von Baggo, K., & Bayley, A. J. (2006). Predictors of team work satisfaction. *Journal of Information Technology Education*, 5, 299-315.
- Heck, T. W., & Bacharach, N. (2016). A better model for student teaching. *Educational Leadership*, 73, 24-29.

- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?* (Research Report). Consortium for Policy Researching in Education (CPRE), Pennsylvania.
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice to theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 1-19). London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1, 275-289.
- Loughran, J. (2003). *Knowledge construction and learning to teach about teaching*. Keynote Lecture presented to the Biennial International Study Association of Teachers and Teaching Conference, Leiden, The Netherlands.
- Parsons, S. A., Parker, A. K., Daoud, N., Bruyning, A. K., Gallagher, M. A., & Groth, L. A. (2016). Striving to enact the professional development school philosophy: George Mason University's Elementary Education Program. *Teacher Educators' Journal*, 9, 136-155.
- Reinolds, A., Ross, S. M., & Rakow, J. H. (2002) Teacher retention, teaching effectiveness, and professional preparation: a comparison of professional development school and non- professional development school graduates. *Teaching & Teacher Education*, 18, 289-303.
- Ronfeldt, M. (2012). Where should student teachers learn to teach? Effects of field placement school characteristics on teacher retention and effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34, 3-26.
- Sağ, R. (2014). The course of pre-service teachers' expectations in school practices and the factors affecting their expectations. *Creative Education*, 5, 353.

- Schreurs, B., van Emmerik, I. H., Van den Broeck, A., & Guenter, H. (2014). Work values and work engagement within teams: The mediating role of need satisfaction. *Group Dynamics, 18*(4), 267-281.
- Thouqan, S., & Yakoub, M. (2017). Opportunities and barriers of practicum from the perspectives of English language student teachers. *Universal Journal of Educational Research, 5*, 1059-1071.
- van der Meer, J., Jansen, E., & Torenbeek, M. (2010). It's almost a mindset that teachers need to change: first-year students' need to be inducted into time management. *Studies in Higher Education, 35*, 777-791.
- Varrati, A. & Smith, A. (2010). Principals as mentors in teacher education: How preservice teachers' voices informed practice. *Academic Leadership, The Online Journal*.
- Wong, A. F. L., & Goh, K. C. (2002). The practicum in teacher training: A preliminary and qualitative assessment of the improved NIE-School partnership model in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 30*, 197-206.
- Woodgate-Jones, A. (2012). The student teacher and the school community of practice: An exploration of the contribution of the legitimate peripheral participant. *Educational Review, 64*, 145-160.
- Yayli, D. (2008). Theory–practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher–mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education, 24*, 889-900.
- Yendol-Hoppey, D., Hoppey, D., Morewood, A., Hayes, S. B., & Graham, M. S. (2013). Micropolitical and identity challenges influencing new faculty participation in teacher education reform: When will we learn. *Teachers College Record, 115*, 1-31.
- Zach, S., Stein, H., Sivan, T., Harari, I., & Nabel-Heller, N. (2015). Success as a springboard for novice physical education teachers in their efforts to develop a professional career. *Journal of Teaching in Physical Education, 34*, 278-296.

## נספח 1

### שאלות ריאיון ראשון

1. מהן ציפיותיך מפרויקט "אקדמיה-כיתה"?
2. כיצד אתה תופס את תפקידך בפרויקט?
3. מה אתה מוכן/ה לעשות כדי לתרום להצלחת הפרויקט? איזה מאמץ מיוחד?
4. מהם הקשיים או הדילמות שחווית עד כה במסגרת החדשה?
5. אילו היבטים בתכנית מחזקים את ציפיותיך ממנה? מה עושה לך טוב בתוכנית? מה החוזק של התוכנית מבחינתך?
6. אשמח לשמוע עוד על התוכנית מנקודת מבטך...

### שאלות ריאיון שני

1. מה טיב היחסים בינך ובין המורה המכשיר? האם אתם לומדים זה מזה?
2. האם אתה מרגיש שחל שיפור אצלך בחלק ממומנויות ההוראה (למשל: תכנון שיעור, ניהול שיעור ועוד...)?
3. באילו פרויקטים היית מעורב מלבד הוראה בכיתה?
4. מה דעתך על המודלים הייחודיים לפרויקט (הוראה בצמד, פרטני)?
5. מה דעתך על המשוב שאתה מקבל בתום השיעור?
6. האם יש הקלה בעומס שאפיין את תחילת השנה?
7. האם יש דברים נוספים שחשוב לך לומר ושלא נשאלו?

### שאלות ריאיון שלישי

1. תאר את הרגשתך בפרויקט (איך הרגשת בחברת המורה המכשיר? האווירה בבית הספר? הקשר עם הסטודנטים העמיתים)?
2. אילו יתרונות ואילו קשיים היו לנוכח האינטנסיביות של הפרויקט?
3. מה היית ממליץ/ממליצה לשמר בפרויקט "אקדמיה-כיתה" בשנה הבאה?
4. מה היית ממליץ/ממליצה לשפר בפרויקט "אקדמיה-כיתה" בשנה הבאה?
5. מה לקחת איתך מהפרויקט?
6. איך אתה מסכם/מסכמת את השנה?