

ממד הזמן בהתנסות המעשית: תפיסות סטודנטים את יעילותן של שתי דרכי התנסות

סלמאן עליאן, להבה תורן

תקציר

מחקר זה בדק כיצד סטודנטים רואים את התפתחותם הפרופסיונלית בהשוואה בין שתי צורות התנסות מעשית: התנסות מעשית מרווחת (המתקיימת פעם-פעמיים בשבוע במשך שנת הלימודים) והתנסות מעשית מרוכזת (המתקיימת ברציפות במשך שבוע). מטרת המחקר הייתה לגבש קונספציה לארגון ההתנסות המעשית במכללה למורים מבחינת פיזור/ריווח יחידות ההתנסות של הסטודנט.

שאלת המחקר היא כיצד תופסים סטודנטים להוראה את התפתחותם הפרופסיונלית בשתי צורות התנסות - מרווחת ומרוכזת. ההתפתחות הפרופסיונלית משמעה התפתחות הידע והשליטה של הסטודנטים בתחומים: (א) ידע דידיקטי ודיסציפלינרי; (ב) ידע על תרבות בית הספר וארגונו; (ג) הידע העצמי הרפלקטיבי; (ד) תקשורת בין-אישית. השערת המחקר הייתה כי ימצא הבדל סטטיסטי מובהק ($P > 0.01$) בגורמים אלה בהשוואה בין ההתנסות המעשית המרווחת לבין ההתנסות המעשית המרוכזת. המחקר נערך בשנת תשס"ג במכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל, חיפה. אוכלוסיית המחקר מנתה 265 סטודנטים מכל המסלולים וההתמחויות. ככלי המחקר שימש שאלון מובנה, המורכב מ-23 היגדים שהתייחסו לארבעת הגורמים שלעיל. הניתוח הסטטיסטי היה מבחן t לשני מדגמים תלויים. השאלון כלל גם שאלה פתוחה שנותחה בשיטת ניתוח תוכן.

ממצאי המחקר מלמדים שהסטודנטים העריכו כי התפתחותם הפרופסיונלית נתרמה יותר בתקופת ההתנסות המרוכזת לעומת המרווחת. בשל כך, בעת ארגון ההתנסות המעשית ראוי להתחשב במידת הריווח או הפיזור שבה היא מתקיימת, ולאמץ מודל המאפשר לסטודנטים התנסות רציפה בפרקי זמן ארוכים.

מבוא

בשנה האחרונה עברה מערכת הכשרת המורים בישראל טלטלה, והיא נמצאת בעיצומו של דיון על אופייה הרצוי והמצוי של ההכשרה, כאשר שאלת ההתנסות

המעשית, לצד לימודי הדיסציפלינות, נמצאת בעין הסערה. הלימודים במכללות למורים כוללים שני מרכיבים עיקריים: (א) מרכיב תאורטי: נלמד במכללה וכולל את תחומי הדיסציפלינות, לימודי חינוך ולימודי יסוד (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003); (ב) מרכיב מעשי - התנסות מעשית בהוראה בבתי ספר. החשיבות של בחינת נושא הזמן בנוגע לארגון ההתנסות המעשית נעוצה בדרישה לצמצם במידה ניכרת את ההיקף הכולל של הלימודים במכללות ובכלל זה גם את ההתנסות המעשית - דרישה שמקורה הוא גם אקדמי וגם תקציבי (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003).

מחקר זה עוסק בהתנסות המעשית בבתי ספר במהלך שלוש שנות הלימודים הראשונות במכללה. מטרתו לגבש קונספציה בדבר ארגון ההתנסות המעשית - באופן מרווח, במרוכז או בשילוב שתי השיטות - כך שהשפעתה של ההתנסות על ההתפתחות הפרופסיונלית של המתכשרים להוראה תהיה מיטבית. כמו כן המחקר עשוי לתרום להכשרת המורים להוראה במערכת החינוך הערבית, במיוחד לנוכח העובדה שלא פורסם רבות על ההתנסות המעשית במערכת זו (שם).

ההתנסות המעשית בהכשרת מורים

קיימות שתי תפיסות מרכזיות בספרות, העוסקות בהתפתחות המקצועית של מורים (כך, 2000): תפיסת ההוראה כמדע יישומי, ולפיה, תכנית הלימודים בנויה על הגישה של "מן התאוריה אל המעשה"; ותפיסת ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי, הבנויה על הגישה של "מן המעשה אל התאוריה" (כך, שם; Schon, 1991; Kagan, 1992). בשתי התפיסות ההתנסות המעשית היא גורם מרכזי בהכשרת המורים במכללות (Applegate, 1985; Goodlad, 1990; Grossman, 1990). זיו (1990) מגדירה את העבודה המעשית כ"התנסות קלינית", ורואה בה תקופה של הוראה מודרכת, אשר בה "לוקח הסטודנט אחריות הולכת וגדלה לגבי קבוצת לומדים נתונה, בפרק זמן קצוב, תקופה שבה משתמעת כוונה ליצור אפשרויות ליישום ידע חינוכי, פעילות מעשית וחשיבה רפלקטיבית" (שם, עמ' 25).

סטודנטים להוראה מציינים, שההתנסות המעשית היא החלק החשוב בתהליך ההכשרה (Franke & Dahlgren, 1996; McNamara, 1995), וגם מורים מציינים את חשיבותה של ההתנסות המעשית של הסטודנטים (Cochran-Smith, 1991; Koerner, 1992).

ההתנסות המעשית מבוססת על ההנחות האלה:

- ההתנסות תורמת לשיפור ההוראה (זיו, 1990; Applegate, 1985).

- לא ניתן להכשיר סטודנטים להוראה ללא התנסות פרקטית (Boydell, 1986).
- ההתנסות מספקת מצב "אמתי", שבו הסטודנטים להוראה מתנסים ויכולים להתבונן באחרים וללמוד מהם (Stons, 1984).
- ההתנסות בשדה היא דרך חווייתית להוראה-למידה (גור, 1984).

ההתפתחות הפרופסיונלית של הסטודנטים

ההתפתחות הפרופסיונלית של הסטודנטים להוראה מתרחשת תוך כדי צבירת ניסיון בתהליך מתמשך. מעורבים בה גורמים שונים: תכנית הלימודים של המכללה ותרבותה, המדריך הפדגוגי, המורים והסטודנטים העמיתים, המשאבים העומדים לרשותם במכללה וההתנסות המעשית בבית הספר על מערכותיו השונות (המורה המאמן, תרבות בית הספר וארגונו, התלמידים והוריהם). צבירת הניסיון של הסטודנט כוללת גם את היבט הזמן שהוקדש להתנסות המעשית. היבט זה מתייחס הן למספר הכולל של יחידות ההתנסות המעשית של הסטודנטים והן למידת פיזורן/ריווחן. מאמר זה מתמקד בתפיסת סטודנטים את ההתפתחותם הפרופסיונלית בשתי צורות התנסות מעשית: התנסות מעשית מרווחת (מתקיימת פעם-פעמיים בשבוע במשך שנת הלימודים) והתנסות מעשית מרוכזת (מתקיימת ברציפות במשך שבוע-שבועיים). ההתפתחות הפרופסיונלית מתייחסת להתפתחות הידע והשליטה של הסטודנטים בגורמים אחדים: (א) ידע דידיקטי ודיסציפלינרי; (ב) ידע על תרבות בית הספר וארגונו; (ג) הידע העצמי הרפלקטיבי; (ד) תקשורת בין-אישית.

היבט הזמן בהתנסות המעשית

היקף ההתנסות המעשית

על פי דרישותיהם של המועצה להשכלה גבוהה (1981) ושל משרד החינוך, התרבות והספורט (2003א), ההתנסות המעשית במכללות למורים מתקיימת בהיקף של 18 שעות שנתיות במשך שלוש שנות לימוד בהתאם להתמחות.¹ שני מושגים בסיסיים נהוגים בארגון ההתנסות המעשית: התנסות מעשית מרווחת (המכונה גם "התנסות מעשית שבועית" או "התנסות רגילה") והתנסות מעשית מרוכזת (המכונה גם "שבוע עבודה מעשית" או "התנסות רצופה"). בהתנסות המרווחת הסטודנטים מתנסים בהוראה בבתי ספר פעם-פעמיים בשבוע לאורך שנת הלימודים כולה או בחלקה.

1. בשנה הרביעית הסטודנטים משתתפים בתכנית ההתמחות בהוראה, סטאז', לצורך קבלת רישיון הוראה. במחקר זה איננו דנים בסטאז'.

בהתנסות המרוכזת הסטודנטים מתנסים בהוראה באורח רצוף, יום-יום במשך שבוע-שבועיים, כשייתכנו עד שתי תקופות כאלה במהלך שנת הלימודים (יונאי, 2003).

במרבית המכללות בישראל נהוגות שתי צורות ההתנסות בשילוב. יש מוסדות שבהן ההתנסות המעשית מתקיימת במשך יום-יומיים בשבוע בכל אחת מהשנים א'-ג', ומתקיימת התנסות מרוכזת של עשרה ימים פעם או פעמיים בשנה, ולעיתים גם שבוע התנסות מרוכזת בתחילת השנה. יש מכללות שבהן מתקיים רק יום אחד של התנסות מעשית בשנה א', או אפילו אין יום התנסות בשנה זו. בשנים ב' וג' מתקיים יום התנסות אחד בשבוע, ההתנסות המרוכזת נערכת במשך שבוע שלם פעמיים בשנה, ומתקיים עוד פרק זמן של שלושה ימים מרוכזים בחופשת הסמסטר, בהתאם להתמחות (שם).

משך הזמן של ההתנסות המעשית

הספרות המקצועית, העוסקת בהיבט הזמן בהכשרה המעשית, מתמקדת בעיקר במונחים של כמות או אורך הזמן המוקדשים להתנסות המעשית של פרח ההוראה, ואילו בכל הקשור למידת הריווח (ריכוז/פיזור) של ההתנסויות בהוראה ההתייחסות מועטה. עובדה זו הייתה הזרז למחקר זה.

דעה רווחת היא, שככל שמשך זמן ההתנסות גדל, כן טובה יותר הכנתו של המורה לתפקיד (Beyer, 1984; Erdman, 1983; Wasserman, 1984; Zeichner & Tabachnick, 1985) וכן שמספר רב יותר של הזדמנויות הוראה בכיתה משפר את הכשרתו המעשית של הסטודנט (Bullough, 1991; Bullough et al., 2002). ההנחה שהרחבת זמן ההתנסות משפרת את דרכי ההוראה אף שימשה בסיס להארכת זמן ההתנסות המעשית (Evans, 1985; Goodman, 1986). לעומת דעה זו, יונאי (2003) מעלה את הדילמה: האם יש קשר בין הזמן המוקדש להכשרה לבין איכות ההכשרה המעשית? כמה שעות שבועיות צריכה ההכשרה המעשית להימשך? האם תוספת זמן תבטיח גם איכות טובה יותר של הכשרה, או שמא ניתן להגיע לשיפור באיכות ההכשרה גם ללא תוספת זמן?

זיו, זילברשטיין ותמיר (Ziv, Silberstein, & Tamir, 1994) בחנו את השפעה של הוספת יום אחד בשבוע להתנסות המעשית המרווחת (השבועית), ומצאו שהרחבת זמן ההתנסות השבועית אינה חיונית להתנסות. לעומתם פרנקל (1993), שבחנה היגדים של סטודנטים ומדריכים פדגוגיים המעריכים תקופת "התנסות מוגברת בהוראה" בשנה ג', המליצה על המשך ניסוי המאפשר ארבעה ימי עבודה מעשית בשבוע בשנה ג'. זיו (1988), שבדקה את השפעת משתנה הזמן (משך ההתנסות המעשית) על ההתקדמות ברכישת דרכי ההוראה בתהליך ההכשרה, מצאה שאין השפעה של הרחבת משך זמן ההתנסות על ההתקדמות ברכישת דרכי ההוראה.

מחקרים מעטים, שעסקו בסוגיית הזמן במגזר הערבי, מתמקדים בעיקר בחוסר הזמן שיש למדריך הפדגוגי לראות את הסטודנטים עקב הפיזור הגיאוגרפי הרב שלהם בבתי הספר (אבו חסין ועיסאוי, 1996; אסמיר, 1992).

זיו (1990) קושרת בין ההתפתחות של פרחי הוראה בהתנסות המעשית לחלוקת הזמן, ומבחינה בין התנסות מעשית מוקדמת לבין התנסות פרופסיונלית. ההתנסות המעשית המוקדמת, שבה מתרחשת ההיכרות הראשונית עם בית הספר, כוללת את ההוראה בקבוצות קטנות ובקבוצות גדולות בפרקי זמן קצרים, ואילו ההתנסות הפרופסיונלית מאפשרת "לסטודנטים להתנסות בהוראה לכיתה שלמה בפרקי זמן רצופים, והם נוטלים אחריות מלאה לתכנונה וארגונה" (שם, עמ' 26). אפלגייט (Applegate, 1985) סבור שיש קשר בין ההתנסות המעשית לארגון הזמן. לדעתו, ההתנסות המעשית כוללת חמש צורות של פעילות, המובילות בהדרגה מהיכרות ראשונית עם בית הספר ועד לקבלת אחריות מלאה להוראה, כשכל פעילות מתבססת על קודמתה: תצפיות, השתתפות מסייעת, הדרכה ועזרה לתלמידים בודדים, הוראה בקבוצות קטנות וגדולות, הוראה לכיתה שלמה. ארבע הפעילויות הראשונות נעשות בפרקי זמן קצרים, ואילו האחרונה - בפרק זמן רצוף.

מודל "ההוראה המצבית", שהוצע ונבחן על ידי כוהן (Cohn, 1981), מלמד על הקשר שבין התנסות שבועית רצופה, תדירות גבוהה של ביקורי צוות המורים המלמד מתודיקה והכרתם את הסיטואציה הכיתתית בבית הספר, לבין יכולתו של הסטודנט לחזק את הקשר בין תאוריה לפרקטיקה. במודל זה נפגשו מורי המתודיקה עם הסטודנטים ליום לימודים במסגרת ההתנסות. ביום זה למדו הסטודנטים מתודיקה ועסקו בפעילויות רלוונטיות להתנסות בכיתה.

מרכיבי ההתפתחות הפרופסיונלית

מחקרנו זה יתמקד אפוא בתפיסתם של הסטודנטים להוראה את התפתחותם הפרופסיונלית בשתי צורות התנסות - מרווחת ומרוכזת. ההתפתחות הפרופסיונלית משמעה התפתחות הידע והשליטה של הסטודנטים בגורמים: (א) ידע דידיקטי ודיסציפלינרי; (ב) ידע על תרבות בית הספר וארגונו; (ג) הידע העצמי הרפלקטיבי; (ד) תקשורת בין-אישית. גורמים אלה הם רכיבים של בסיס הידע בהוראה (מלאה, 2001; Shulman, 1987; Connelly & Clandinin, 1991). הסטודנטים אמורים להתפתח בהם כחלק מתהליך הכשרתם להוראה. "החשיבה המקצועית (הפדגוגית), המתפתחת בתהליך מתמשך, משפיעה על התנהגות המורה בכיתה ומושפעת ממנה"

(מלאה, 2001, עמ' 49). הספרות המקצועית מדגישה את התפתחותו של המורה כהליך מתמשך הנע על פני רצף (מלאה, 1997; שפירי, 1992; Darling-Hammond ; 1996 & Sclan). תנועה זו על פני הרצף משתנה בנסיבות שונות (מלאה, 2001). סביר להניח שהתנסויות הקשורות בארגון זמן שונה משפיעות גם הן על בסיס הידע בהוראה. המחקר מאמץ את המושג בסיס ידע פדגוגי-פרקטי אישי של המורה (שם, עמ' 50). ההתנסות מאפשרת לסטודנט להוראה לבחון מעשית את הידע הדידקטי והאישי, וכמו כן הוא רוכש ידע בהיבט ההתנהגותי-ביצועי. קלארק, הונג וצ'ופאק (Clark, Hong, & Schoppack, 1996) רואים את שיקולי הדעת של המורה במהלך השיעור כחלק מורכב של פעולות, התלויות במהות הידע של המורה ובהתרחשויות שבמהלכן הוא מופק.

מחקר זה יוצא מנקודת הנחה, שבסיטואציית ההתנסות המעשית פרח ההוראה עסוק ביחסי הגומלין בין בעיות תכנון השיעור לידע ולניסיון. הידע הדיסציפלינרי כולל את מפת המושגים לשיעור, ואילו הידע הדידקטי כולל את קביעת המטרות, דרכי ההוראה, התאמת הפעילויות הלימודיות לחומר ולמטרות ההוראה, לחומרי ההוראה הזמינים, לסביבת ההוראה, לארגון הכיתה ולמאפייני התלמידים, וכיצד ידע זה בא לידי ביטוי ביישום בכיתה. אי לכך הסטודנט מודע לשאלות אלו והוא יכול לבחון את התפתחות הידע הפדגוגי-פרקטי האישי שלו.

מהו הידע הנחוץ להוראה? מלאה (2001) מציינת שישה מרכיבי ידע פרקטי אישי החיוניים להוראה: ידע המקצוע, ידע קוריקולרי, ידע הלומד, ידע הסביבה, ידע עצמי וידע דידקטי. בנוסף למרכיבים אלו יעסוק מחקר זה גם במרכיב התקשורת הבין-אישית, שהוא אחד הגורמים המשפיעים על האקלים הבית ספרי במגזר הערבי (Iliyan, 2000). מרכיבים אלה מוינו לארבעה גורמים.

ידע דידקטי ודיסציפלינרי

הידע הדידקטי עוסק במרכיבי ההוראה השונים: תכנון, ביצוע ויכולת הערכת השיעור (Ziv, Silberstein, & Tamir, 1994), שימוש באסטרטגיות הוראה שונות (הרץ-לזרוביץ, 1984), תרגול ורכישת מיומנויות הוראה ועשייה, "ידע מעשי הנובע מתוך עשייתו של המורה" (זוזובסקי, 1998) והכנת חומרי למידה ומבחנים (מלאה, 2001). כמו כן הוא כולל נוהלי הוראה: ניהול הכיתה וארגונה (Goodlad, 1984), תפיסות זמן ומרחב והשימוש בהן בכיתה (קלקין-פישמן, 1988; קשתי ואחרים, 1985; Clandinin & Connelly, 1986).

הידע הפדגוגי-פרקטי של הסטודנט כולל ידע של החומר הדיסציפלינרי: מבנה הדעת של המקצוע, מושגים, עקרונות, רעיונות יסוד ותהליכים (Bloom, 1956; Bruner, 1960); (Schwab, 1964) וכן את הידע הקוריקולרי, כלומר הכרת תכניות לימודים וחומרי למידה והיכולת להשתמש בהם (מלאת, 1986, 1995, Shulman, 1987).

ידע על תרבות בית הספר וארגונו

ידע על תרבות בית הספר וארגונו הוא ידע הסטודנט על רקע בית הספר, על הדפוסים, על הנורמות ועל היחסים בתוך בית הספר והקשרים בינו לבין ההורים, על הקהילה ועל מערכות הממשל הרשמיות. פרידמן, הורוביץ ושליב (1988) מגדירים את תרבות בית הספר כצורת חיים הכוללת ערכים, אמונות, עמדות, מנהגים, מסורות, חוקים כתובים ושאינם כתובים וריטואלים שאינם מכוונים בידי המערכת דווקא. חשיבות ההשפעה של תרבות בית הספר על ההתנסות של הסטודנטים מתוארת בספרות בהרחבה. בוידל (Boydell, 1986), למשל, מדגיש את הקונטקסט החברתי של תרבות בית הספר.

הסביבה הבית ספרית על תרבויותיה השונות, המקיימת בתוכה חוקים גלויים וסמויים ומערכת ציפיות מעמיתים, מההנהלה ומתלמידים (Vonk, 1995), היא "מקום אימון" המוגדר כסוכן הסוציאליזציה העיקרי של הסטודנטים (Lortie, 1975); (Zeichner, 1980). שם הסטודנטים מתמודדים עם תחומי אחריות חדשים. זנטינג, ורלופ וורמונט (Zanting, Verloop, & Vermunt, 2001b) מדגישים את מקומו של בית הספר ואת חשיבותו באימון הסטודנט. גם זוזובסקי (1991) מציינת שההכשרה המעשית תורמת בעיקר לרכישת ידע על בית הספר ועל התלמידים. יש לציין, כי תרבות בית הספר וארגונו בחלק מבתי הספר במגזר הערבי מתאפיינים בעיקר באקלים ארגוני סגור, דבר המקשה על פרחי ההוראה להרגיש שייכות לסגל בית הספר (למרות היותם בני אותה תרבות) עקב האווירה המתוחה השוררת בין המורים (Iliyan, 2000).

ידע עצמי רפלקטיבי

ידע "עצמי" הכולל ערכים, אמונות וגישות המשפיעים על ההוראה, נבחן על ידי חוקרים שונים (Connelly & Clandinin, 1991; Zanting, Verloop, & Vermunt, 2001a). בולו (Bullough, 1991) מציין, שהגורמים האישיותיים של הסטודנט, תפיסתו את עצמו כמורה ותפיסתו את עיצוב הזהות המקצועית שלו משפיעים על ההוראה. לורטי (Lortie, 1975) טוען, כי הביוגרפיה של הסטודנטים והתנסותם

בעבר כתלמידים משפיעות על דרכי הוראתם, כלומר המתכשרים להוראה ינסו לחקות את מוריהם ויארגנו פעילויות לימודיות המוכרות להם. אליוט (Elliot, 1992) מדגיש שההתנסות המעשית גורמת לשינויים במרכיבים הקוגניטיביים והרגשיים של המתכשרים להוראה. לדעת זוזובסקי (1989), היכולת של הסטודנט להפיק לקחים אישיים מן ההתנסות המעשית הולכת ומשתפרת במהלך שלוש שנות ההכשרה במכללה. מלאת (2001) מציינת את הפילוסופיה הפרקטית האישית של המתכשר להוראה, הקשורה בפרטים ביוגרפיים אישיים, רגשיים, מוסריים ואסתטיים, הבאים לידי ביטוי בתהליכי הרפלקציה. כמו כן היכולת הרפלקטיבית של הסטודנט מתפתחת תוך כדי השימוש בתלקיט (פורטפוליו) לתיעוד ההוראה ושיפורה (שילוח, שריפט והיישריק-עמוסי, 2002; Silva, 2000; Bloom & Bacon, 1995).

תקשורת בין-אישית

פרידמן וקרונגולד (1993) סבורים, שיחסי הגומלין בין המורה לתלמידו מתבטאים בקשר, באנושיות ובאינטימיות, בהבעת אמון וביחס של כבוד, באווירה בשעת השיעורים, במשמעת ובהטלת עונשים וגם בהתנהגויות של התלמידים המלחיצות מורים, כגון: הפרעה בכיתה, פטפוט ורעש, אי למידת החומר וביקורת על המורה או העמדתו במבוכה. פרידמן, הורוביץ ושליב (1988) מדגישים את תפקידו של המורה ביצירת האווירה בכיתה על ידי תמיכתו בתלמידו. המורה מבטא זאת בעזרה, בדידות, בפתירות, באמון ובעניין אמתי בדעותיהם ובמחשבותיהם. לדעת לנגברג (1997), ניתוח מצב ההוראה במונחים התנהגותיים יכול לסייע בהכשרת המורים בכך שהוא מאפשר למורה להעלות השערות באשר לגורמים הנסיבתיים הפועלים בכיתה והיוצרים אקלים כיתה.

קרוסו (Caruso, 1998) מציין את ההתלבטות של המורה המאמן בתהליכי האימון בין הענקת עצמאות לסטודנטים ("letting go"), כלומר נתינת אוטונומיה ועצמאות, לבין המשך האחיזה בהם ("hanging"), מעורבות בעבודתם והימנעות מחשיפתם לאחריות ולעצמאות. משכית ווינשטיין (2001) ממקדות את תשומת הלב בקונפליקט מרכזי בחשיבה של המתכשרים להוראה באשר לדפוסי האוטונומיה מחד גיסא ולמעורבות במהלך התנסותם המעשית מאידך גיסא. חוטינר (1996) מתארת את תפקידם של המדריך הפדגוגי ושל המורה המאמן כגורמים המתווכים ומגשרים בין המערכות השונות (המערכת האקדמית והמערכת הארגונית המרכזית, דהיינו משרד החינוך) לבין המתכשרים להוראה ולהפך. זוזובסקי (1989) מציינת שהיכולת של הסטודנט לעבוד בצוות מתפתחת במהלך שנות ההכשרה.

ההתנסות המעשית במכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל

ההיסטוריה של ההתנסות המעשית במכללה

דגם ההתנסות היה בנוי על התנסות מעשית מרווחת (אחת לשבוע) ארבע-חמש שעות ועל התנסות מעשית מרוכזת פעמיים בשנה - עשרה ימים בסוף כל סמסטר. בעבודה המעשית המרווחת ביקרו הסטודנטים באותה כיתה בסמסטר הראשון, והתחלפו בכיתות בסמסטר השני. בעבודה המרוכזת הסטודנטים לא התנסו בכיתות האימון הרגילות אלא יצאו ל"מרכזים", בתי ספר שבחרה המכללה באזורי מגוריהם. בכל מרכז ריכז אחד המדריכים הפדגוגיים את התנסות הסטודנטים. במרכז התאמנו סטודנטים מכל ההתמחויות, מהגן ועד כיתה י'. כל מורי המכללה מכל הדיסציפלינות צפו בשיעורי הסטודנטים והדריכו אותם. בדגם זה קשיי הסטודנטים התבטאו בכך, שבסמסטר הראשון בהתנסות המרוכזת תרבות בית הספר והכיתה לא הייתה מוכרת להם, והתלמידים, המורים המאמנים וסגל בית הספר היו חדשים להם. כדי להתגבר על כך התמקדו שני הימים הראשונים להתנסות בצפייה בלבד. כמו כן היה נתק בקשרי הגומלין בין הסטודנטים לתלמידים ולסגל במשך כחצי שנה. מצד אחר, הסטודנטים הכירו את בתי הספר, על צוותם, במקומות מגוריהם בעומק יתר, דבר שסייע להם (בשלב מאוחר יותר) למצוא מקום עבודה ולהתאקלם בו. על פי דגם זה פעלה המכללה במשך שלושה עשורים. באמצע שנות התשעים, עם קבלת ההכרה של המל"ג להענקת תואר B.Ed והכפלת מספר התלמידים במכללה, בוטל דגם ההתנסות המרוכזת בגלל הקושי הארגוני, ונשארה ההתנסות המרווחת.

דגם ההתנסות בהוראה הנהוג במכללה כיום הוא כדלקמן:
שנה א'

ההתנסות בהוראה מתקיימת אחת לשבוע (התנסות מרווחת) בהיקף של 4-5 שעות במשך שנת הלימודים. הסטודנטים עורכים תצפיות והתנסות מדורגת על פי פעילויות מובנות בהנחיית המדריך הפדגוגי, ואלה מלוות בניהול יומן פדגוגי.

כל מסלול מקיים את ההתנסות בהתאם לאופיו: תלמידי המסלול לגיל הרך בשנה א' מתנסים בגני ילדים, תלמידי המסלול לחינוך המיוחד (בין-מסלולי) מתנסים בכיתות רגילות, תלמידי החינוך היסודי מתנסים בבתי ספר יסודיים, ותלמידי המסלול לחטיבת הביניים מתנסים בשנה הראשונה בחטיבות ביניים.

שנה ב'

גם בשנה השנייה מתקיימת ההתנסות בהוראה כהתנסות מרווחת (פעם בשבוע) בהיקף של 4-5 שעות במשך שנת הלימודים, כשכל מסלול מתמקד בחטיבה הספציפית שלו. במסלול לגיל הרך מתנסים בכיתות א'-ב'. בתחילת שנת הלימודים נמצאים הסטודנטים שבוע שלם בבית הספר (בהתנסות מרוכזת), כדי להכיר מקרוב את בעיות ההסתגלות של ילדי הגן ואת האמצעים והדרכים לפתרון. במסלול לחינוך יסודי הסטודנטים מתנסים בבתי הספר היסודיים. במסלול לחטיבת הביניים (שהוא המסלול הגדול ביותר מבחינת מספר הסטודנטים) כל סטודנט מתנסה בשתי הדיסציפלינות שבהן הוא מתמחה בחטיבות הביניים (בסמסטר א' בהתמחות אחת ובסמסטר ב' בהתמחות האחרת). במסלול זה מתקיימת, החל בשנה השנייה, התנסות מרווחת בשני דגמי התנסות: (א) דגם שבו הסטודנט מלמד וצופה באותה כיתה ומודרך על ידי מורים מאמנים דיסציפלינריים שונים, כשהאינטראקציה שלו היא עם כיתה אחת ומדריכים רבים. (ב) דגם שבו הסטודנט צמוד למורה דיסציפלינרי אחד, והוא צופה ומלמד בכיתות שונות על פי שיעורי המורה המאמן. בדגם זה האינטראקציה של הסטודנט היא עם תלמידים רבים ומדריך אחד. הבחירה בדגם נעשית על ידי הסטודנט בשיתוף עם המדריך הפדגוגי ועם צוות בית הספר.

שנה ג'

ההתנסות בהוראה מתקיימת כהתנסות מרווחת (פעמיים בשבוע) בהיקף של 4-5 שעות כל פעם לאורך שנת הלימודים כולה. במסלול לחטיבת הביניים - כל יום מוקדש לאחת ההתמחויות של הסטודנט. במסלול לגיל הרך - הסטודנט מתנסה יום אחד בגנים וביום האחר בכיתות א'-ב'. במסלול לחינוך מיוחד - הסטודנט מתנסה יום אחד בבתי ספר רגילים, שבהם מתקיים שילוב של הילד החריג, וביום האחר הוא מתנסה בהוראה במעונות יום.

במהלך שנות הלימוד הסטודנטים מבקרים (בהתנסות המרווחת) בקהילות ובבתי ספר שונים כדי להכיר מגוון של מוסדות ופרויקטים. ההתנסות המעשית בהוראה מלווה בסדנה שבועית בהיקף של 2 ש"ש, המונחת בידי מדריך הכיתה, והיא מתקיימת במכללה או בבית הספר המאמן או בשני המקומות גם יחד - על פי בחירת המדריך הפדגוגי. במהלך ההתנסות המרווחת הסטודנט מכין מערכי שיעור בהתייעצות עם המורה המאמן, עם המדריך הפדגוגי ועם מורים מצוות המכללה, ואלה מתמקדים במטרות ובאמצעי הוראה. הסטודנט מתעד את התנסותו בתלקיט, שאותו בודק המדריך הפדגוגי במהלך ביקוריו ובסיום הסמסטר. לקראת ההתנסות המעשית

המרוכזת הסטודנט מגיש את התלקיט לבדיקת המדריך הפדגוגי לפני ההתנסות ולאחריה. עוד יצוין, שבהתנסות המעשית המרוכזת תכיפות ההתייעצות עם המורים המאמנים היא רבה יותר, כנראה עקב האינטנסיביות של ההתנסות.

כאמור, מחקר זה השווה בין תפיסות סטודנטים את התפתחותם הפרופסיונלית בשתי צורות התנסות מעשית: התנסות מעשית מרווחת והתנסות מעשית מרוכזת. אחת המגבלות במחקר קשורה באוכלוסיית היעד. סביר להניח, שהרחבת אוכלוסיית היעד והכללת מדריכים פדגוגיים ומרצים דיסציפלינריים היו משפרות את רמת האובייקטיביות של המחקר. יש לציין שבהתנסות המעשית המרוכזת סגל מרצי המכללה מתגברים את המדריכים הפדגוגיים ויוצאים לצפות בשיעורי הסטודנטים ולהנחותם, לעומת ההתנסות המרווחת המודרכת על ידי המדריכים הפדגוגיים בלבד. מתוך שיחות אקראיות עם המרצים אנו ערים לקושי הכרוך ביציאתם להתנסות המרוכזת, דבר אשר יכול להשפיע על תפיסתם את ההתנסות הזאת. כמו כן ניתן היה להשתמש בשיטות מחקר נוספות, כגון: ניתוח תלקיט (פורטפוליו), שיחות משוב בסדנה הדידקטית, ראיונות, תשאול מזדמן.

המחקר

מטרת המחקר ותרומתו

מטרת המחקר הייתה לגבש קונספציה לארגון ההתנסות המעשית במכללה למורים מבחינת פיזור/ריווח יחידות ההתנסות של הסטודנטים. מחקר זה עשוי לתרום לתכנון תקופת ההתנסות המעשית ולאופייה.

שאלת המחקר

כיצד תופסים הסטודנטים להוראה את התפתחותם הפרופסיונלית בשתי צורות ההתנסות - המרווחת והמרוכזת? מתוך שאלה זו העלינו ארבע שאלות למחקר:

- א. כיצד תופסים הסטודנטים להוראה את התפתחות הידע הדידקטי והדיסציפלינרי בשתי צורות ההתנסות?
- ב. כיצד תופסים הסטודנטים להוראה את התפתחות הידע על תרבות בית הספר וארגונו בשתי צורות ההתנסות?

ג. כיצד תופסים הסטודנטים להוראה את התפתחות הידע העצמי הרפלקטיבי בשתי צורות ההתנסות?

ד. כיצד תופסים הסטודנטים להוראה את התפתחות התקשורת הבין-אישית בשתי צורות ההתנסות?

השערת המחקר

יימצא הבדל סטטיסטי מובהק בהשוואה בין ההתנסות המעשית המרווחת לבין ההתנסות המעשית המרוכזת בכל אחד מהגורמים האלה: (א) ידע דידיקטי ודיסציפלינרי; (ב) תרבות בית הספר וארגונו בהתנסות; (ג) הידע העצמי הרפלקטיבי; (ד) תקשורת בין-אישית.

מערך המחקר

ההתנסות המרוכזת במכללה הערבית הופסקה בשנת 1994, והתקיימה רק שיטת ההתנסות המרווחת. כשנוצר צורך לחדש את ההתנסות המרוכזת אחרי הפסקה של שמונה שנים (במטרה לשדרג את ההתנסות המעשית), עלה הרעיון להשוות את תפיסת הסטודנטים בשתי שיטות ההתנסות. לכן הופץ שאלון על ההתנסות המרווחת לפני תחילת ההתנסות המרוכזת (הסטודנטים שהשתתפו במחקר חוו קודם את ההתנסות המרווחת בלבד), ובתום ההתנסות המרוכזת הראשונה שחודשה הופץ השאלון שוב. יש לציין כי לסטודנטים לא היו כל תפיסה וידע מוקדם על אודות ההתנסות המרוכזת לפני עריכת המחקר וחידוש ההתנסות המרוכזת. מאחר שכל סטודנט חווה כעת את שתי שיטות ההתנסות כל אחת בנפרד, התאפשר לבדוק את תפיסתו באשר לכל אחת משתי ההתנסויות, ולהשוות ביניהן.

זהו, אם כן, מחקר כמותי-תיאורי, המבוסס על איסוף נתונים באמצעות שאלון. כמוכן שקיימות מגבלות המאפיינות את מחקרי השדה הכמותיים. המגבלות הקשורות באחוז הסטודנטים העונים על השאלון ובמידת רצינותם בעת מילוי השאלון עלולות לפגום גם במחקר הנוכחי.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 265 סטודנטים שנדגמו באקראי בשנים א', ב', ג'. מספר זה הוא שליש מכלל הלומדים במוסד, וכל שנת לימוד יוצגה בו באחוזון תואם.

לוח 1: התפלגות הנבדקים לפי נתוני הרקע

המשתנה	הקטגוריות	מספר המשתתפים במדגם	אחוז מכלל המשתתפים במדגם	מספר בכלל אוכלוסיית הסטודנטים	אחוזים
מין	זכר	29	10.9%	93	11.36%
	נקבה	236	89.1%	726	88.64%
שנת לימודים	א'	90	34%	237	28.94%
	ב'	99	37.4%	294	35.94%
	ג'	76	28.6%	288	35.16%
מסלול	גיל רך	93	35.1%	290	35.41%
	יסודי	7	2.6%	27	3%
	חט"ב	116	43.8%	331	40.42%
	חינוך מיוחד	49	18.5%	171	20.88%

כלי המחקר

כלי המחקר הוא שאלון שחובר במיוחד למטרות המחקר.

תהליך בניית השאלון

מדריכים פדגוגיים ואנשי מקצוע בתחום החינוך מהמכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל, חיפה, הוזמנו לשיבה משותפת שבה הוסברו רעיון המחקר, מטרותיו, שאלותיו והשערותיו. כל משתתף התבקש לחבר היגדים אחדים המיועדים לבדיקת שאלות המחקר והשערותיו. במפגש השני ההיגדים נאספו, וכל משתתף קיבל רשימה של כל ההיגדים. המשתתפים התבקשו למיין ולקטלג את ההיגדים לקבוצות משותפות - מרכיבים/גורמים. המפגש השלישי הוקדש לבחירת המרכיבים/גורמים שיש עליהם מידה רבה של הסכמה, ובהתאם לכך הוגדרו ארבעה רכיבים/גורמים משותפים לכל ההיגדים. בהמשך התבקשו המשתתפים לדון בקבוצות של 3-5 אנשים ולמיין את כל ההיגדים לארבעת הרכיבים/גורמים שיש עליהם מידה רבה של הסכמה. בסיום התהליך נמצא שיש התאמה גבוהה בין מיוני הקבוצות, כך שהתגבש שאלון מוסכם על המשתתפים.

המבנה הסופי של השאלון הוצג בפני חמישה מומחים, ואלה התבקשו לקבוע עד כמה כל היגד אכן מתאים לרכיב/גורם שבו הוא נמצא בסולם 1-6. באמצעות ניתוח גורמים נקבע המבנה הסופי של השאלון. השאלון חובר בערבית.

להלן דוגמאות של פריטים מייצגים (שתורגמו מערבית) בכל אחד מהגורמים:

התפתחות הידע הדידקטי והדיסציפלינרי

1. ההתנסות המעשית אפשרה לי להשתמש בשיטות הוראה מגוונות.
2. ההתנסות המעשית אפשרה לי לפתח מפת מושגים של המקצוע.

ידע על תרבות בית הספר וארגונו

1. ההתנסות המעשית אפשרה לי להכיר את החוקים הגלויים והסמויים של בית הספר.
2. בהתנסות המעשית הכרתי את מהות התפקידים השונים בבית הספר.

ידע עצמי רפלקטיבי

1. ההתנסות המעשית אפשרה לי להפיק תועלת מהשימוש בתלקיט (פורטפוליו).
2. בהתנסות המעשית יכולתי לבחון את תפיסת העולם החינוכית שלי מול המציאות.

תקשורת בין-אישית

1. ההתנסות המעשית אפשרה לי לפתח את היחסים הבין-אישיים עם תלמידי הכיתה שהתנסיתי בה.
 2. בהתנסות המעשית רקמתי יחסים עם סגל בית הספר.
- הסטודנטים התבקשו להתייחס לכל היגד הן באשר להתנסות המרווחת והן באשר להתנסות המרוכזת.

הליך המחקר

בסיום תקופת ההתנסות המרוכזת של אותה שנה כונסו הסטודנטים לפגישה שבה ניתן הסבר על אודות המחקר ומטרותיו כמו גם על השאלון ואופן המענה עליו. כל סטודנט התבקש לבחור באחת האפשרויות מ-1 עד 6, המבטאת את מידת הסכמתו לכל אחד מ-23 פריטי השאלון בכל אחת משתי צורות ההתנסות. מידת ההסכמה/אי ההסכמה הוגדרה על הרצף: 1 - בכלל לא מסכים, 2 - מסכים לעתים רחוקות מאוד, 3 - מסכים לעתים רחוקות, 4 - מסכים לעתים קרובות, 5 - מסכים לעתים קרובות מאוד, 6 - מסכים תמיד.

כל משתנה המייצג כל אחד מהגורמים נבנה בחישוב הממוצע המשוקלל של בחירת הסטודנטים בפריטים/היגדים המתייחסים לאותו גורם. המשתנים נבנו בהתייחס להתנסות המרווחת ולהתנסות המרוכזת בנפרד, ועל סמך זה בוצעה השוואה ביניהם.

לוח 2: פריטים מרכיבים וערך מהימנות עקבית פנימית לכל הגורמים

גורם	פריטים מרכיבים	התנסות	אלפא קרונבך
התפתחות הידע הדידקטי והדיסציפלינרי	9, 15, 16, 17	מרווחת	0.84
	18, 20	מרוכזת	0.85
תרבות בית הספר וארגונו	2, 10, 13, 19	מרווחת	0.63
		מרוכזת	0.65
ידע עצמי ורפלקטיבי	3, 7, 21, 22	מרווחת	0.44
		מרוכזת	0.59
תקשורת בין-אישית	1, 4, 5, 6, 8, 11	מרווחת	0.84
	12, 14, 23	מרוכזת	0.81

עיבוד הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות מבחנים סטטיסטיים, שהשוו את הממוצעים בארבעת הגורמים בשתי צורות ההתנסות - המרווחת והמרוכזת. נערך מבחן t לשני מדגמים תלויים, וחושבו ממוצעים וסטיות תקן. באמצעות ניתוח Manova נבדקו השפעות שנת הלימודים ומסלול הלימודים על תפיסת הסטודנטים את הגורמים השונים בכל אחת משתי צורות ההתנסות. השאלה הפתוחה נותחה בשיטת ניתוח תוכן.

ממצאים ודיון

ניתוח ובדיקת ההשערה

הפער בין תפיסת הסטודנט את הגורמים בשתי צורות ההתנסות נבדק באמצעות מבחן t לשני מדגמים תלויים.

לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן לממדים בהתנסות המרווחת והמרוכזת, ערך t ומובהקות

גורם	התנסות	N	ממוצע	סטיית תקן	ערך t
התפתחות הידע הדידקטי והדיסציפלינרי	מרווחת	262	4.26	0.927	12.92*
	מרוכזת		5.12	0.848	
תרבות בית הספר וארגונו	מרווחת	264	4.06	0.904	9.34*
	מרוכזת		4.64	0.932	
ידע עצמי ורפלקטיבי	מרווחת	265	3.89	0.800	10.36*
	מרוכזת		4.52	0.924	
תקשורת בין-אישית	מרווחת	265	4.13	0.895	10.42*
	מרוכזת		4.74	0.854	

* $p < 0.05$

לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן, תפיסת הסטודנטים את הגורמים בשלוש שנות הלימוד, ערכי Manova

גורם	שנה	N	ממוצע בהתנסות המרווחת (סטיית תקן)	ממוצע בהתנסות המרוכזת (סטיית תקן)	ערך t לבדיקת ההבדל בין המרווחת למרוכזת
בתוך הקבוצות					
התפתחות הידע הדידקטי	א	90	4.08 (0.91)	4.94 (0.94)	7.14**
	ב	99	4.22 (0.87)	5.15 (0.80)	8.77**
	ג	76	4.54 (0.97)	5.27 (0.80)	6.04**
תרבות בית הספר וארגונו	א	90	3.96 (0.97)	4.50 (1.02)	4.76**
	ב	99	4.10 (0.84)	4.67 (0.91)	5.87**
	ג	76	4.14 (0.91)	4.78 (0.84)	5.61**
ידע עצמי ורפלקטיבי	א	90	3.80 (0.80)	4.34 (0.91)	5.08**
	ב	99	3.81 (0.75)	4.51 (0.97)	7.10**
	ג	76	4.1 (0.82)	4.75 (0.84)	5.72**
תקשורת בין-אישית	א	90	4.12 (0.85)	4.70 (0.90)	5.55**
	ב	99	3.98 (0.96)	4.68 (0.84)	7.58**
	ג	76	4.34 (0.83)	4.88 (0.82)	4.84**
בין הקבוצות					
התפתחות הידע הדידקטי	א	90	4.08 (0.91)	4.94 (0.94)	
	ב	99	4.22 (0.87)	5.15 (0.80)	
	ג	76	4.54 (0.97)	5.27 (0.80)	

דפים 41 / ממד הזמן בהתנסות המעשית: תפיסת סטודנטים את יעילותן של שתי דרכי התנסות

f=3.27*		f=5.26*		ערך f ומובהקות	
	4.50 (1.02)	3.96 (0.97)	90	א	תרבות בית הספר וארגונו
	4.67 (0.91)	4.10 (0.84)	99	ב	
	4.78 (0.84)	4.14 (0.91)	76	ג	
f=2.08		f=0.95		ערך f ומובהקות	
	4.34 (0.91)	3.80 (0.80)	90	א	ידע עצמי ורפלקטיבי
	4.51 (0.97)	3.81 (0.75)	99	ב	
	4.75 (0.84)	4.1 (0.82)	76	ג	
f=4.19*		f=3.52*		ערך f ומובהקות	
	4.70 (0.90)	4.12 (0.85)	90	א	תקשורת בין- אישית
	4.68 (0.84)	3.98 (0.96)	99	ב	
	4.88 (0.82)	4.34 (0.83)	76	ג	
f=1.38		f=3.71*		ערך f ומובהקות	

* $p < 0.05$

לוח 5: ממוצעים וסטיות תקן, תפיסת הסטודנטים את הגורמים במסלולים השונים, ערכי Manova

ערך t לבדיקת ההבדל בין המרווחת למרוכזת	ממוצע בהתנסות המרוכזת (סטיית תקן)	ממוצע בהתנסות המרווחת (סטיית תקן)	N	מסלול	גורם
בתוך הקבוצות					
8.88**	4.44 (0.83)	5.27 (0.71)	93	הגיל הרך	התפתחות הידע הדידקטי
3.45*	3.81 (1.03)	5.41 (0.58)	7	יסודי	
7.05**	4.04 (0.95)	4.85 (0.98)	116	חט"ב	
6.64**	4.51 (0.92)	5.4 (0.65)	49	חינוך מיוחד	

6.10**	4.14 (0.84)	4.74 (0.85)	93	הגיל הרך	תרבות בית הספר
3.10*	3.36 (1.1)	4.89 (0.64)	7	יסודי	
5.20**	3.90 (0.91)	4.43 (1)	116	חט"ב	
4.57**	4.37 (0.88)	4.91 (0.85)	49	חינוך מיוחד	
6.64**	4.02 (0.74)	4.66 (0.80)	93	הגיל הרך	ידע עצמי רפלקטיבי
3.27*	3.64 (0.48)	4.97 (1.2)	7	יסודי	
6.15**	3.75 (0.81)	4.35 (0.98)	116	חט"ב	
4.34**	4 (0.85)	4.61 (0.91)	49	חינוך מיוחד	
5.75**	4.22 (0.88)	4.80 (0.86)	93	הגיל הרך	תקשורת בין-אישית
3.31*	3.68 (1.18)	4.69 (0.81)	7	יסודי	
6.80**	4 (0.88)	4.63 (0.9)	116	חט"ב	
4.78**	4.35 (0.86)	4.92 (0.72)	49	חינוך מיוחד	
בין הקבוצות					
	4.44 (0.83)	5.27 (0.71)	93	הגיל הרך	התפתחות הידע הדידקטי
	3.81 (1.03)	5.41 (0.58)	7	יסודי	
	4.04 (0.95)	4.85 (0.98)	116	חט"ב	
	4.51 (0.92)	5.4 (0.65)	49	חינוך מיוחד	
	f=7.16*	f=5.20*	ערך f ומובהקות		
	4.14 (0.84)	4.74 (0.85)	93	הגיל הרך	תרבות בית הספר
	3.36 (1.1)	4.89 (0.64)	7	יסודי	
	3.90 (0.91)	4.43 (1)	116	חט"ב	
	4.37 (0.88)	4.91 (0.85)	49	חינוך מיוחד	
	f=3.97*	f=4.94*	ערך f ומובהקות		

דפים 41 / ממד הזמן בהתנסות המעשית: תפיסות סטודנטים את יעילותן של שתי דרכי התנסות

	4.02 (0.74)	4.66 (0.80)	93	הגיל הרך	ידע עצמי רפלקטיבי
	3.64 (0.48)	4.97 (1.2)	7	יסודי	
	3.75 (0.81)	4.35 (0.98)	116	חט"ב	
	4 (0.85)	4.61 (0.91)	49	חינוך מיוחד	
ערך f ומובהקות					
	f=2.87*	f=2.6			
	4.22 (0.88)	4.80 (0.86)	93	הגיל הרך	תקשורת בין-אישית
	3.68 (1.18)	4.69 (0.81)	7	יסודי	
	4 (0.88)	4.63 (0.9)	116	חט"ב	
	4.35 (0.86)	4.92 (0.72)	49	חינוך מיוחד	
ערך f ומובהקות					
	f=1.52	f=2.76*			

* $p < 0.05$

הגורם הראשון - התפתחות הידע הדידקטי והדיסציפלינרי

עיון בלוח 3 מעלה כי הממוצע של גורם זה בהתנסות המרווחת היה 4.26 (בסולם 6-1) לעומת 5.12 בהתנסות המרוכזת. ההבדל נבדק במבחן t ונמצא ערך מבחן שווה ל- $t=12.92$, $p < 0.05$. לפי לוח 4, נמצא הבדל מובהק בתפיסת הסטודנטים את הגורם הזה **לפי שנת לימוד** בהתנסות המרווחת ובהתנסות המרוכזת. הממצאים מלמדים שסטודנטים בשנה ג' תפסו גורם זה בצורה חיובית וגבוהה יותר משאר הסטודנטים. נוסף על כך נמצא הבדל מובהק בתפיסת הסטודנטים את הגורם הזה **לפי מסלול לימודים**. הממצאים מעידים, כי הסטודנטים במסלולים חינוך מיוחד וחינוך יסודי תפסו את הגורם בצורה חיובית וגבוהה יותר מהסטודנטים במסלולים האחרים (לוח 5). במילים אחרות, תפיסת הסטודנט את התפתחות הידע הדידקטי והדיסציפלינרי כרוכה בצבירת ניסיון בתהליך מרוכז, הכולל את תכנית הלימודים של המכללה ואת תכנית הלימודים של בית הספר שהסטודנט מתאמן בו. נתון זה מהווה נדבך נוסף למחקרים אחרים התומכים בנושא (זוזובסקי, 1989; מלאה, 1986, 1995; תמיר, 1989, 1998; Goodlad, 1984; Shulman, 1987).

ממצאי מחקרה של פרנקל (1993) מרחיקים לכת מעט בהמליצה על המשך הניסוי במודל של ארבעה ימי עבודה מעשית בשבוע בשנה השלישית. נתון זה סותר את

עמדתם של זיו (1988) ושל זילברשטיין ותמיר (Ziv, Silberstein & Tamir, 1994), הסבורים כי הרחבת זמן ההתנסות השבועית אינה משפיעה על ההתנסות. אסמיר (1992) מדגיש שההתנסות בהוראה תורמת לשיפור הידע הדידקטי של המורה במידה מוגבלת ופחותה מזו של הלמידה המונחית במכללה לפרחי הוראה. קלונדר (Klunder, 1984) מדגיש כי על המוסדות להימנע מלהיסחף במגמה הכוללת של הרחבת ההתנסות, אשר האפקטיביות שלה לא הוכחה.

הגורם השני - תפיסת תרבות בית הספר וארגונו

מעיון בלוח 3 עולה כי ממוצע הגורם השני - תפיסת תרבות בית הספר וארגונו - שווה ל-4.06 בהתנסות הרגילה לעומת 4.64 בהתנסות המרוכזת. ההבדל נבדק במבחן t , ונמצא ערך מבחן שווה ל- $t=9.34$, $p<0.05$. כלומר לא נמצא הבדל מובהק בתפיסת הסטודנטים את הגורם הזה לפי שנת לימודים בהתנסות המרווחת ובהתנסות המרוכזת (לוח 4). לעומת זה נמצא הבדל מובהק בתפיסת הסטודנטים את הגורם השני לפי מסלול לימודים. הסטודנטים במסלולים חינוך מיוחד וחינוך יסודי תפסו את הגורם הזה בצורה גבוהה יותר בהתנסות המרווחת מאשר הסטודנטים בשאר המסלולים, ואילו בהתנסות המרוכזת הסטודנטים במסלולים חינוך מיוחד והגיל הרך תפסו את הגורם בצורה גבוהה יותר מהסטודנטים בשאר המסלולים (לוח 5). כלומר השפעת תרבות בית הספר על המתכשר להוראה אפקטיבית בתקופה מרוכזת. היא תורמת להכרת הסטודנט בחשיבות תפיסת התרבות של בית הספר, ומסייעת לו לזהות את נקודות החוזק והחולשה של התרבות. הדבר עשוי לסייע לסטודנט להסתגל לאווירת בית הספר ולהבין את דפוסי התרבות בו (אסמיר, 1992), ועשוי להקל עליו להימנע מקונפליקטים ולעמוד במצבי לחץ האופייניים למתכשרים להוראה.

ניתן להסיק גם, שחל שיפור בתפיסת הסטודנט את תרבות בית הספר וארגונו בהתנסות המרוכזת לעומת המרווחת. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם עבודתם של חוקרים אחרים (Lortie, 1975; Zanting, Verloop, & Vermunt, 2001b; Zeichner, 1980) על חשיבות ההכרה של המתכשר להוראה את תרבות בית הספר, ערכיו והנורמות בו. בוידל (Boydell, 1986) מציין כי מקום האימון הוא סוכן הסוציאליזציה העיקרי של הסטודנטים, בתנאי שהאקלים הבית ספרי פתוח, כלומר בתנאי שמערכת היחסים בין המורים להנהלה ובין המורים לבין עצמם נאותה, והצדדים מגלים יחס של סבלנות וסובלנות זה כלפי זה.

יש לציין כי הסטודנטים דירגו את הגורם הזה בציון גבוה בשתי ההתנסויות, המרווחת והמרוכזת. כלומר הסטודנטים חשו שבשתי צורות ההתנסות ניתנה להם הזדמנות

נאותה להכיר את תרבות בית הספר ואת האקלים הארגוני שלו (Clandinin & Connelly, 1986). ממצא זה סותר את ממצאי מחקרו של עליאן (Iliyan, 2000), המעידים שמרבית בתי הספר במגזר הערבי בישראל מתאפיינים באקלים ובתרבות ארגונית סגורים ונוקשים. ייתכן שההסבר נעוץ בכך שגם אם תרבות בית הספר וארגונו אכן נוקשים, אווירה זו אינה מחלחלת אל הסטודנטים בזכות התיווך של המורים המאמנים.

הגורם השלישי - ידע עצמי רפלקטיבי

מלוח 3 עולה כי ממוצע הגורם ידע עצמי ורפלקטיבי בהתנסות המרווחת שווה ל-3.89, ואילו הממוצע בהתנסות המרוכזת הוא 4.52. ההבדל נבדק במבחן t , ונמצא ערך מבחן שווה ל-10.36, $t=10.36$, $p<0.05$. כלומר נמצא הבדל מובהק בתפיסת הסטודנטים את הגורם הזה לפי שנת לימוד בהתנסות המרווחת ובהתנסות המרוכזת. תלמידי שנה ג' תפסו את הגורם בצורה גבוהה יותר לעומת האחרים (לוח 4). כמו כן לא נמצא הבדל מובהק בתפיסת הסטודנטים את הגורם הזה לפי מסלול לימודים בהתנסות המרווחת. לעומת זאת נמצא הבדל מובהק בהתנסות המרוכזת. כלומר, הסטודנטים במסלולים חינוך מיוחד והגיל הרך תפסו את הגורם בצורה גבוהה יותר בהתנסות המרוכזת מאשר הסטודנטים בשאר המסלולים (לוח 5).

מכאן ניתן להקיש כי התפתחות הידע הרפלקטיבי היא תהליך מתמשך, הדורש זמן לצמיחה ולהבשלה והתנסות בשטח במספר רב של סיטואציות הוראתיות וחינוכיות עד לגיבוש "אני מאמין" חינוכי ומקצועי. עוד ניתן ללמוד, כי חל שיפור בתפיסת הידע העצמי והרפלקטיבי בהתנסות המרוכזת לעומת המרווחת. הסטודנטים תופסים שההתנסות הרציפה המרוכזת מועילה יותר מהתנסויות בודדות ומאפשרת להם לרכוש ידע ומיומנויות רפלקטיביות, הנחוצים לסטודנטים בעבודתם בהוראה. מחקרנו מוסיף נדבך למחקרים אשר דנו בהתפתחות הידע העצמי הרפלקטיבי של המתכשר להוראה בהתנסות המעשית (מלאת, 2001; Connelly & Clandinin, 1991; Zanting, Verloop, & Vermunt, 2001a).

הגורם הרביעי - תקשורת בין-אישית

ממוצע תפיסת גורם זה בהתנסות המרווחת הוא 4.13, והממוצע בהתנסות המרוכזת הוא 4.74. ההבדל נבדק במבחן t , ונמצא ערך מבחן שווה ל-10.42, $t=10.42$, $p<0.05$. דהיינו, נמצא הבדל מובהק בתפיסת הסטודנטים את הגורם הזה לפי שנת לימודים בהתנסות המרווחת, אך לא בהתנסות המרוכזת. תלמידי שנה ג' תפסו את הגורם בצורה גבוהה יותר מהאחרים (לוח 4). כמו כן לא נמצא הבדל מובהק בתפיסת הסטודנטים את הגורם הזה לפי מסלולי לימודים בהתנסות המרווחת לעומת ההתנסות המרוכזת.

הסטודנטים במסלולי הגיל הרך והחינוך המיוחד תפסו את הגורם בצורה חיובית וגבוהה יותר מהאחרים (לוח 5).

ההתנסות המעשית מאפשרת יצירת יחסי גומלין בין כל המעורבים לפרק זמן רציף, והיא נותנת לסטודנט הזדמנות לרכוש כלים ומיומנויות תקשורת, לפתח אותם ולהשתמש בהם. יתר על כן, הסטודנט יכול להבין מהן המיומנויות המתאימות לסיטואציות השונות שבהן הוא מעורב ולהיווכח בכך בשטח. הנתונים מלמדים, שאכן חל שיפור בתפיסת כישורי התקשורת הבין-אישית (משכית ווינשטיין, 2001; Graham, 1997) של המתכשר בהתנסות המרוכזת לעומת המרווחת.

הסטודנט נחשף להתנסויות ולאירועים בתדירות גבוהה יותר בהתנסות הרציפה לעומת ההתנסות המרווחת, וחווה סיטואציות ומפגשים ברמה האישית והחברתית בתדירות גבוהה יותר. הוא יכול לפתח ולהבנות את יחסי הגומלין עם צוות מורי בית הספר מיום ליום, לעומת הקשרים הרופפים שהוא יוצר עקב המפגשים הנערכים לסירוגין בהתנסות המרווחת. מגע הסטודנט עם התלמידים בא לידי ביטוי בצורה אקטיבית יותר, המאפשרת לו להתוודע אליהם. קשר זה מחזק את הקשרים הבין-אישיים ומפחית את המרחק בין פרחי ההוראה לתלמידים. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרם של פרידמן וקרונגולד (1993).

מעיון בלוח 4 עולה, באמצעות ניתוח Manova, שאין השפעה לשנת הלימודים ולמסלול הלימודים על תפיסת הסטודנטים את ארבעת הגורמים בשתי ההתנסויות המעשיות, המרווחת והמרוכזת.

ניתוח תוכן של השאלה הפתוחה

בשאלון הופיעה השאלה הפתוחה: "הבע דעתך על ההתנסות המעשית המרווחת לעומת ההתנסות המרוכזת". התשובות לשאלה זו נותחו באמצעות ניתוח תוכן (זיו וזילברשטיין, 1995). הניתוח כלל את הקטגוריות שנדונו לעיל (ברקע התאורטי) ויפורטו בהמשך. ניתוח התוכן מבוסס על הבנת התוכן והפרשנות לתיאור. "שיטה זו מתארת ומפרשת את העקרונות והערכים המאפיינים את תיאור האירועים, כמו כן מוסברת התפיסה הדידקטית... בשיטה זו ממלאת האינטואיציה תפקיד חשוב והיא מגבירה את מידת הסובייקטיביות של ההערכה" (אדן, תשמ"ה). כדי לאזן חיסרון זה מרבים המשתמשים בשיטה זו להביא ציטטות מדברי המרואייין או מבאוות מפורטות מחומרים כתובים, כדי לשמור על מידת הדיוק האפשרית במסירת התוכן, האופי והטון של הדברים. מחקר זה כולל ציטטות מרובות מהתשובות לשאלה הפתוחה.

ניתוח איכותי של היגדי התלמידים בשאלה הפתוחה העלה מרכיבים מהותיים אחדים שחזרו על עצמם. מרכיבים אלו מוינו לקטגוריות מפורטות.

ידע על תרבות בית הספר וארגונו

התייחסות הסטודנטים להתנסות המרוכזת: "חוויתי את המצבים הקשים בכיתה והבנתי אותם יותר טוב בעבודה המרוכזת"; "בשבוע עבודה מעשית מרוכזת הסטודנט מרגיש יותר שייכות לבית הספר, הוא מתאקלם ויכול להתמודד עם כל מיני בעיות בבית הספר שבהתנסות השבועית הוא מתעלם מזה כי הוא לא מרגיש שייכות ולא חי עם זה".

התייחסות הסטודנטים להתנסות המרווחת: סטודנטים ציינו, שההתנסות המרווחת "אינה מאפשרת להשתלב בבית הספר"; הם מרגישים "נתק מסוים"; "פעם אחת בשבוע זו תקופה ארוכה, בכל פעם שאנחנו מגיעים - קורים הרבה דברים חדשים בבית הספר, ואנחנו לא בעניינים עם מה שקרה באותו שבוע, ובעבודה המרוכזת אנחנו חיים באופן מעשי את החיים האמיתיים של המורה בבית הספר". עם זאת, הסטודנטים מדגישים שבהתנסות המעשית המרווחת הם "מכירים את בית הספר ואת הסביבה שאנחנו נמצאים בה"; "יודעים מה קורה בבתי ספר ובמערכת החינוך". דיווחים על ההתנסות המרווחת מעידים, שהתנסות זו מהווה מסגרת להיכרות כללית ושלב ראשון (זיו, 1990; Applegate, 1985) ברכישת ידע על תרבות בית הספר וארגונו, ידע שיתפתח לאחר מכן בהתנסות המרוכזת. הדיווחים מחזקים את הגישה, שבתכנון מסגרת ההתנסות יש לשלב התנסות מרוכזת שבה הסטודנט משתלב בתוך בית הספר, מגלה מידע על רקע בית הספר והסביבה ומבין הקשרים, נורמות ויחסים במסגרת בית הספר, הקהילה, ההורים והרשויות (פרידמן, הורוביץ ושליב, 1988; Lortie, 1988; Boydell, 1986; Zeichner, 1980).

ידע דידיקטי ודיסציפלינרי

התייחסות הסטודנטים להתנסות המרוכזת: סטודנטים מציינים שההתנסות המרוכזת סייעה להתפתחות הידע שלהם מבחינת החומר הדיסציפלינרי. "נתתי לתלמידים כל מה שהם צריכים מבחינת חומר לימודים כדי שיצליחו"; "העבודה הרבה שהשקעתי בהכנת יחידת הוראה, ובמפת המושגים במיוחד, הצלחתי להעביר אותה בשלמותה"; "לקראת העבודה המעשית המרוכזת חיפשתי הרבה יותר מקורות להכנת החומר והכנתי מפת מושגים"; "בהתנסות המרוכזת את מלמדת יחידה שלמה של שיעור ולא חלק מיחידה".

התייחסות הסטודנטים להתנסות המרווחת: רוב הסטודנטים ציינו שבהתנסות המרווחת קיים קושי בהתעדכנות בחומר שהילדים לומדים. "אין אפשרות להיות מעודכן כל הזמן בחומר הלימודים שהתלמיד לומד"; "כשחוזרים בשבוע הבא לבית הספר, הילדים כבר התקדמו בחומר די מספיק ואנו בתורנו, אם רוצים ללמד אותם, צריכים לעקוב לבד, כדי לדעת איזה חומר, איך לנהל את השיעור, איך ניהל אותו המורה כדי להמשיך באותו קצב ובאותה שיטה". כמו כן, הסטודנטים הדגישו את הבעיה שהם "אינם יכולים ללמד יחידת לימוד שלמה לעומת ההתנסות המרוכזת". יתרון יחיד בתחום זה שהעלה סטודנט אחד הוא, שבהתנסות המרווחת "אני יכול להתכונן ולהכין את השיעורים לפי תכנית הלימודים הנהוגה בכיתה זו".

מדברי הסטודנטים עלה, שההתנסות המרוכזת סייעה להם הרבה יותר בתחום הידע הדיסציפלינרי בשל שלושה מרכיבים: (1) הכנה יסודית יותר של יחידת ההוראה בהקשר הדיסציפלינרי; (2) אפשרות ללמד יחידות לימוד שלמות; (3) קשר רצוף בין שיעור לשיעור.

בתחום הידע הדידקטי - דיווחי הסטודנטים באשר להתנסות המרוכזת מוינו לשמונה קטגוריות:

- א. **הכרה של תכניות לימודים ושל חומרי למידה ושימוש נכון בהם** (Korthagen & Kessels, 1999). "לקראת העבודה המרוכזת הכנתי עצמי יותר ביסודיות ואספתי חומר מתאים ממקורות שונים, מלבד מהספרייה גם מהמרכז לתכניות לימודים ומרכזייה פדגוגית בכפר."
- ב. **תכנון השיעור על מרכיביו השונים** (Shulman, 1987). "הגעתי למצב שבו אני יכול להכין שיעור מלא וללמד יחידת לימוד שלמה." "תכנון השיעור שלי היה יותר טוב ויכולתי לקשר בין השיעורים מיום ליום."
- ג. **הכרה והתאמה של אסטרטגיות הוראה שונות ואמצעי הוראה מגוונים ושימוש בהם** (הרץ-לזרוביץ, 1984). "יכולתי לנצל את הידע שלי ולהשתמש בסגנונות ובדרכי הוראה שונים." "השקעתי יותר זמן בתכנון שיטות הוראה." "השתמשתי בשיטות חדשניות בהוראה."
- ד. **ידיעת תהליכי הלמידה והתפתחותם, פיתוח מודעות והתאמת חומר הלימוד לצורכי התלמידים וליכולתם** (תמיר, 1989). "השתדלתי לפתח את אופקי החשיבה של תלמידיי ולהעביר את חומר הלימוד המתאים." "התייחסתי לכל בן ולכל בת." "יכולתי להתייחס לבעיות הספציפיות של התלמידים." "הכנתי תכנית אינטגרטיבית והתאמתי אותה לכיתתי."

- ה. **תכנון וארגון פעילויות מתאימות להשגת מטרות השיעור, הכנת חומרי למידה ומבחנים** (מלאת, 2001). "היו לי רעיונות לפעילויות נוספות." "השקעתי השקעה רבה באמצעי הוראה וניתן לראות את השיפור."
- ו. **תרגול ופיתוח מיומנויות הוראה, ידיעה תוך כדי עשייה** (זוובסקי, 1998). "להתנסות הרבה יותר פעמים בהוראת מקצוע מסוים וללמד בקצב." "נתתי שיעורים מסוימים יותר פעמים בהתנסות המרוכזת."
- ז. **יכולת ארגון כיתה והובלתה** (Goodlad, 1984). "הרגשתי את עצמי כמנהיגה טובה ומעודדת ומתייחסת לתלמידיי באופן טוב ומעודד." "הצלחתי לנהל טוב יותר את הכיתה, כי פגשתי אותם יום יום." "הייתי יותר פעילה כמורה." "הרגשתי שאני יכולה להספיק לעשות המון דברים."
- ח. **יכולת הערכה של הישגי התלמידים בעקבות תכנון וביצוע של יחידת ההוראה** (Ziv, Silberstein, & Tamir, 1994). "בפעם הראשונה שהכנתי מבחן על יחידת הוראה שלמה שלימדתי ויכולתי לקבל תמונה מה התלמידים למדו ומה לא למדו."

- דיווחי הסטודנטים באשר להתנסות המרווחת מובילים לשלוש קטגוריות עיקריות:
- א. **הדרגתיות בהתפתחות הידע הדידקטי** (מלאת, 2001). "ההתנסות השבועית מספקת לנו ניסיון להתמודד עם הקשיים והבעיות בכיתה בהדרגה." "עוזרת לנו להסתגל לעמוד בפני התלמידים בלי התרגשות." "עוזרת לנו להיכנס בהדרגתיות להיות מורות וללמוד דרכי הוראה."
- ב. **קשר בין הידע הנרכש במכללה לבין היישום בשטח** (Korthagen & Kessels, 1999). "אנחנו פועלים בשטח ומיישמים מה שאנו רוכשים במכללה." "יש המשכיות וקשר בין החומר הנלמד בדרכי הוראה לבין מה שיש בשדה."
- ג. **רכישת שיטות הוראה חדשות** (הרץ-לזרוביץ, 1984). "בהתנסות המעשית השבועית ישנה הזדמנות ללמוד שיטות חדשות של דרכי הוראה ואיך צריך להתנהג בפועל." מצד אחר, הסטודנטים מציינים שבהתנסות המרווחת יש קושי להכין אמצעי הוראה. "ישנו לחץ של הכנת חומרים על פי דרישות המורה המאמן ולחץ המדריכה הפדגוגית, כי אנחנו גם לומדים ומכינים עבודות." "אין זמן להכין אמצעי המחשה ודפי עבודה רבים בהתנסות המעשית השבועית, כי גם לומדים."

ידע עצמי ותהליכים רפלקטיביים

דיווחי הסטודנטים בהתנסות המרוכזת התמקדו בשתי קטגוריות:

- א. **השימוש בתלקיט לתיעוד ההוראה ושיפורה** (Bain, Ballantyne, Packer, & Mills, 1999; Bloom & Bacon, 1995; Silva, 2000). "למדתי איך ללמוד

מהטעויות שלי. "הפורטפוליו עזר לי להשתפר ולהתקדם." "השקעתי יותר זמן במושבו." מתפתחת גם פתיחות לקבל ביקורת: "הייתי נכונה יותר לקבל ביקורת".

ב. **פיתוח הידע העצמי הכולל תפיסת עולם מקצועית ופילוסופיה אישית (ערכים, אמונות ועמדות), המשפיעות על תכנון הלימודים וההוראה** (Borko & Mayfield, 1995; Connelly & Clandinin, 1991; Zanting, Verloop, & Vermunt, 2001a). "בהתנסות המרוכזת חשתי שאני מתפתחת כלומדת." "לקדם עצמי בעתיד לעניינים הקשורים לעבודה החינוכית." "הצלחתי לקבל חיזוקים כלפי הקריירה החינוכית שלי." "ניתן לי צ'אנס להתקדם ולהיות מורה יותר טובה." "הרגשתי שהתחלתי להגיע למימוש עצמי כמורה ולהתקדם כפי שנדרש ממני ולמלא את יכולת הפוטנציאל שלי."

התייחסויות הסטודנטים להתנסות המרווחת עסקו בעיקר בשלוש קטגוריות:

1. **גילוי העצמי כמורה:** "אנחנו יכולים לדעת ולהכיר את היכולות שלנו ללמד." "הסטודנט מגלה את היכולות בהוראה."
2. **למידה מניסיון אישי:** "ההתנסות המעשית השבועית מאפשרת לי ללמוד מתוך הניסיון." "מיישמים את הדברים שלומדים במכללה ומתקנים את השגיאות."
3. **הדרגתיות:** "ניתנת לנו הזדמנות בהתנסות המעשית השבועית לראות איך אנו מתקדמים כמורים."

תקשורת בין-אישית

התייחסות הסטודנטים להתנסות המרוכזת: הסטודנטים הדגישו גם את התפתחות היכולת לטפח קשרים בין-אישיים עם גורמים שונים: המדריך הפדגוגי, המורה המאמן, התלמידים, העמיתים, צוות בית הספר, הורים (פרידמן, הורוביץ ושליב, 1988; פרידמן וקרונגולד, 1993; Stanulis & Russell, 2000). "הערכת, הנחיתי ועודדתי בגישה נעימה את תלמידיי." "יצרתי קשרים חברתיים מאוד טובים וקרובים בבית הספר בהתנסות המרוכזת." "בעבודה המרוכזת הרגשתי שיש שיתוף פעולה יותר טוב, תמיכה ועידוד מהצוות." "הרגשתי קרובה יותר לתלמידים." "גישתי לא הייתה מעליבה." "התעניינתי במה שעובר על התלמידים מחוץ לשיעור שלי ועזרתי בשעת הצורך." "השתדלתי להתייחס לתלמידים באנושיות ולעודדם."

התייחסות הסטודנטים להתנסות המרווחת התמקדה רק בחסרונותיה של התקשורת הבין-אישית, עובדה המחזקת את דיווחיהם על יתרונותיה של ההתנסות המעשית המרוכזת. הסטודנטים התייחסו לשתי קטגוריות:

1. **נתק ביניהם לבין התלמידים עקב מרווח הזמן הארוך בין שיעור לשיעור.** "בין כל יום עבודה מעשית ליום השני עובר הרבה זמן." "בתקופה זו התלמידים

שוכחים את קיומנו אצלם בבית הספר." "התקופה בין יום ליום היא ארוכה ואין קשר עם התלמידים." "יש ניתוק רב בינינו לבין הילדים וזה מקשה על ההסתגלות שלנו וגם שלהם."

2. **יחס מזלזל של מנהל בית הספר ושל סגל המורים.** "היחס האישי שנותנים לנו מנהל בית הספר והמורים לא כל כך טוב." "לפעמים המורה וצוות המורים בבית הספר לא מסתדרים איתנו." "לפעמים מורה הכיתה וההנהלה לא מתייחסים טוב ובצורה נעימה לתלמידי המכללה."

סיכום

מחקר זה השווה בין תפיסות סטודנטים את התפתחותם הפרופסיונלית בשתי צורות התנסות מעשית: מרווחת ומרוכזת. תוצאות המחקר מעידות על העדפת הסטודנט להוראה את ההתנסות המרוכזת להתפתחות הידע הכולל במחקרנו את הגורמים: ידע דידיקטי ודיסציפלינרי; ידע על תרבות בית הספר וארגונו; ידע עצמי ותהליכים רפלקטיביים; תקשורת בין-אישית.

ניתוח Manova העלה שאין השפעה לשנת הלימודים ולמסלול על ההבדל בתפיסת הסטודנטים את ארבעת הגורמים בשתי צורות ההתנסות המעשית. מחקר זה מאשש מחקרים נוספים בתחום (כגון: Zeichner, 2002; Bullough et al., 1984; Beyer, 1985; & Tabachnick, 1985) ומעלה את חשיבות ממד הזמן בהקשר של מידת הריווח או הריכוז של התנסויות ההוראה של המתכשר להוראה בהתנסות המעשית. מתוך כך עולה הצורך לבנות מודל נוסף להוראה, אשר יביא בחשבון את יתרונות ההתנסות הרציפה (מרוכזת) לסטודנט, מה גם שיש דרישה לצמצם במידה ניכרת את היקף השעות במכללות להכשרת מורים. עם בניית מודל אחר יהיה חשוב לבחון את הצורך בהתנסות המרווחת, את תדירותה ואת כדאיותה בשלבי הלימוד של הסטודנט.

לאור ההכרה מצד הסטודנטים בצורך בהתנסות מרווחת כשלב ראשון בהתפתחותם הפרופסיונלית, המתרחשת בתהליך הדרגתי, אנו מציעים שילוב בין שתי צורות ההתנסות. בסמסטר הראשון של שנה א' תתמקד ההתנסות המרווחת בסיוורים להכרת בתי ספר מסוגים שונים, בתכניות לימודים ובקיום סדנאות דידיקטיות בין כותלי המכללה, אשר יכללו גם סימולציות, ובסמסטר ב' - התנסות בבית ספר מסוים. בשנים ב' ו-ג' ההתנסות המרווחת תיקבע לפי צורכי הסטודנטים (או תבוטל בכלל), ובכל כיתה פעמיים בכל שנה יתקיימו שבועיים של עבודה מעשית מרוכזת.

ביבליוגרפיה

- אבו חסין, ג' ועיסאוי, מ' (1996). דילמות של מדריכים פדגוגיים במערכת החינוך במגזר הערבי בישראל. הכשרת מורים: שמרנות, התפתחות וחדשנות. הכינוס הבינלאומי השני, ספר המאמרים, 30 ביוני-4 ביולי. נתניה: המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט.
- אדן, ש' (תשמ"ה). קריטריונים להערכת חומר לימודים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.
- אסמיר, נ' (1992). השפעת תכנית לימודים בתחום הפדגוגי בהכשרת מורים על התפתחות המבנה הקוגניטיבי של פרח ההוראה. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.
- גור, ר' (1984). הגדת ההדרכה. עבודת גמר כמילוי חלק מהדרישות לקבלת תואר "מוסמך", אוניברסיטת חיפה, בית הספר לעבודה סוציאלית.
- הרץ-לזרוביץ, ר' (1984). ללמוד בכיתה פעלתנית, הרצוי והמצוי. מדריך למורה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים.
- זוובסקי, ר' (1989). ההכשרה הפדגוגית המבוססת על התנסות מעשית בבית הספר. *חינוך וסביבו*, י"ב, 38-57.
- זוובסקי, ר' (1991). ההתפתחות המקצועית של המורה ויישומה בהכשרת מורים. *דרכים להוראה*, 1, 59-84.
- זוובסקי, ר' (1998). ידע מורים: חשיפה והמשגה - קורס מתקדם בהכשרת מורים. בתוך: מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ וש' זיו (עורכים), *רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה* (עמ' 128-157). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זיו, ש' (1988). גישות חילופיות להתנסות המעשית בהכשרת מורים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית.
- זיו, ש' (1990). ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה, בעיות וגישות. *דפים*, 10, 25-43.
- זיו, ש' (1993). מורים מאמנים בתהליך ההכשרה, הצעת תוכנית. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זיו, ש' וזילברשטיין, מ' (1995). מאפייני עבודתם של מדריכים פדגוגיים במערכת הכשרת המורים בישראל, דו"ח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- חוטינר, א' (1996). המדריך הפדגוגי על פי הגישה המבנית להכשרה פרופסיונלית. *הכשרת מורים: שמרנות, התפתחות וחדשנות*. הכינוס הבינלאומי השני, ספר

המאמרים, 30 ביוני-4 ביולי. נתניה: המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט.

יונאי, י' (2003). הכשרה להוראה, רכיב העבודה המעשית בהכשרת עובדי הוראה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

כץ, פ' (2000). ניתוח מאפייני הדרכה של מורות מאמנות המצליחות בעבודתן עם סטודנטיות המתכשרות להוראה בבית הספר היסודי. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

לנגברג, פ' (1997). ניתוח התנהגות יישומי ותרומתו ליצירת אקלים כיתה חיובי ולהדרכת מורים. דפים, 24, 32-55.

המועצה להשכלה גבוהה (1981). דגם מנחה לתוכנית לימודים לתואר "בוגר בהוראה" (B.Ed). ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

מלאת, ש' (1986). חשיפת ידע קוריקולרי המוקנה למורים בסדנאות לפיתוח תוכניות לימודים. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך", אוניברסיטת תל-אביב.

מלאת, ש' (1995). כלי מחקר איכותיים בחשיפת ידע קוריקולרי המוקנה למורים בסדנאות לפיתוח תוכניות לימודים. מעוף ומעשה, 2, 7-20.

מלאת, ש' (1997). המעבר מפרח הוראה למורה מתחיל. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

מלאת, ש' (2001). "זהו מרוץ אינסופי שבו עליו כל הזמן להתקדם ולהתקדם..." תמורות בהתפתחות "הידע הדידקטי" ו"הידע העצמי" של מורים מתחילים. מעוף ומעשה, 3, 47-78.

משכית, ד' ווינשטיין, נ' (2001). מתכשרים להוראה והמורה המאמנת במהלך ההתנסות המעשית: מפגש של אוטונומיה ומעורבות. דפים, 33, 10-42.

משרד החינוך, התרבות והספורט (2003א). מנהל לומדים במוסדות להכשרת עובדי הוראה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

משרד החינוך, התרבות והספורט (2003ב). הוועדה לבחינת דגם הלימודים לתואר ראשון בהוראה B.Ed. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

פרידמן, י', הורוביץ, ת' ושליב, ר' (1988). אפקטיביות תרבות ואקלים של בתי-ספר. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

פרידמן, י' וקרונגולד, נ' (1993). יחסי גומלין בין מורים לתלמידים. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

פרנקל, פ' (1993). הערכת עמדות כלפי "התנסות מוגברת בהוראה" - מניתוח איכותי ועד יישום "תורת השטחות". *מהלכים בחינוך, בהוראה ובהכשרת מורים*, 37-61.

קלקין-פישמן, ד' (1988). ביחד ולחוד: גנות וילדים מבנים את חיי היום יום בגני ילדים. *מגמות, ל"א (2)*, 7-21.

קשתי, י', אריאלי, מ' והראל, י' (1985). הכיתה כמערכת משמעויות. *מגמות, כ"ט (1)*, 7-21.

שילוח, י', שריפט, ר' והיישריק-עמוסי, מ' (2002). פיתוח "תלקיט למורה חדש" במכללה להכשרת מורים. בתוך: ב' פרסקו וד' כפיר (עורכות), *דיאלוג מתמשך: ההכשרה להוראה והמעשה החינוכי*. תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת בית ברל.

שפירי, נ' (1992). קשרי גומלין במערכת ההתנהגויות הפרקטיות של המורה: זיקות בין "מרכיבי הידע הפרקטי האישי" של מורים המלמדים לוגו בכיתות יסוד. עבודה לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

תמיר, פ' (1989). הידע הדרוש למורה והשלכותיו לגבי הכשרת מורים. *דפים*, 9, 5-14.

תמיר, פ' (1998). ידע וחשיבה רפלקטיבית: ייחודם כמוקדים בעבודתם של מורי מורים. בתוך: מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ וש' זיו (עורכים). *רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה (עמ' 83-95)*. תל-אביב: מכון מופ"ת.

Applegate, J. (1985). Early field experience recurring dilemmas. *Journal of Teacher Education*, 36(2), 60-64.

Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. (1999). Using Journal writing to enhance student teachers reflectivity during field experience placements. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 5(1), 51-73.

Beyer, L. (1984). Field experience, ideology and development of critical reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 35(3), 36-41.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. *Handbook I: Cognitive domain*. New York: D. McKay Co.

Bloom, L., & Bacon, E. (1995). Using portfolios for individual learning and assessment. *Teacher Education & Special Education*, 18, 1-9.

Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 4-12.

Boydell, D. (1986). Issues in teaching practice supervision research: A review of the Literature. *Teaching & Teacher Education*, 2 (2), 115-125.

- Bruner, J. (1960). *The process of education*. New York: Vintage.
- Bullough, R. V. J. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 42-46.
- Bullough, R. V., Young, Jr. J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Berrie, C. F., Hales, V., & Smith, G. (2002). Rethinking field experience: Partnership teaching versus single-placement teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 68-80.
- Caruso, J. J. (1998). What cooperating teacher case studies reveal about their phases of development as supervisors of teachers. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 119-132.
- Clandinin, D. S., & Connelly, F. M. (1986). Rhythms in the teaching: Narrative study teachers, personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2(4), 377-387.
- Clark, R. W., Hong, L. K., & Schoppack, M. R. (1996). Teacher empowerment and site-based management. In: J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 527-547). U. S. A: A. T. E. MacMillan Library Reference.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42, 104-118.
- Cohn, M. (1981). New supervision model for linking theory to practice. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 26-30.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1991). *Teachers as curriculum planners narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & Sclan, E. M. (1996). Who teaches and why: Dilemmas of building a profession for twenty-first century schools. In: J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 490-513). U. S. A: A. T. E. MacMillan Library Reference.
- Elliot, B. (1992). *Moving toward teaching: A model of teacher development*. Paper presented at the European Conference on Teacher Education, Netherlands.
- Erdman, J. (1983). Assessing the purposes of early field experience programs. *Journal of Teacher Education*, 34(4), 27-31.
- Evans, H. L. (1986). How do early field experiences influence the student teacher? *Journal of Education for Teaching*, 12(1), 35-46.

- Franke, A., & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12, 627-641.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. (1990). The occupation of teaching in schools. In: J. I. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimension of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodman, J. (1985). What students learn from early field experience. A case study and critical analysis. *Journal of Teacher Education*, 36(6), 42-48.
- Graham, P. (1997). Tensions in the mentor teacher - student teacher relationship: Creating productive sites for learning within a high-school English teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 513-527.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. NY: Teacher College Press.
- Iliyan, S. (2000). *Secondary school dropout from the minority sector in Israel*. Budapest: Eotvos Lorand University, Faculty of Arts, Ph.D. School of Education
- Kagan, D. M. (1992). Contexts for the use of classroom cases. *American Educational Research Journal*, 30(4), 703-723.
- Klunder, M. M. (1984). Teacher education programs in the 1980'S: Some selected characteristics. *Journal of Teacher Education*, 35(4), 33-35.
- Koerner, M. E. (1992). The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43, 46-56.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McNamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: An exploratory study. *Teaching and Teacher Education*, 11, 51-61.
- Schon, D. (Ed.). (1991). *The reflective turn*. New York and London: Teachers College Columbia University.

- Schwab, J. J. (1964). Structure of the disciplines: Meaning and significance. In: G. W. Ford & L. Pugno (Eds.), *The structure of knowledge and curriculum* (pp. 6-30). Chicago: Rand McNally.
- Shulman, J. H. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Silva, D. Y. (2000). *Triad journaling as a tool for reconceptualizing supervision in the professional development schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, New Orleans, LA.
- Stanulis, R. N., & Russell, D. (2000). "Jumping in": Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, 65-80.
- Stons, E. (1984). *Supervision in teacher education: A counseling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions*. Paper presented at the Annual Conference of AERA, San Francisco, CA.
- Wasserman, S. (1984). *Teacher training with emphasis on the development of classroom competence: We have no easy answer*. Paper presented at the first International Conference on Education, Tel-Aviv, Israel.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001a). Student teachers eliciting mentors' practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17, 725-740.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001b). Student teachers beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57-80.
- Zeichner, K. M. (1980). Myths and realities: Field-Based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspective: Social strategies and institutional control in socialization of beginning teachers. *Journal of Education for teaching*, 11(1), 1-25.
- Ziv, S., Silberstein, M., & Tamir, P. (1994). Increasing the effectiveness of learning how to teach in preservice education. *Interchange*, 25(2), 157-170.