

מראה דו-צדדית: מקומה של למידת עמיתים בהבניית הלמידה של הסטודנט במסגרת קבוצתית בתוכנית עמית אקדמיה במכללת גורדון

**מירית שרון, פני שמעוני, ליאת סובולב-מנדלבאום,
מיכל קופר, פאני אלזרע, כואכב סוף, מירי הילאי,
באסמה חלבי, אורנה כץ**

תקציר

מאמר זה עוסק בתהליכים של למידה פעילה ומערבת במסגרת קבוצתית, כפי שאלה באים לידי ביטוי בתוכנית ההכשרה הייחודית "עמית אקדמיה" אשר פועלת זה שש שנים במכללה האקדמית גורדון שבחיפה (משנת תשע"ו היא חלק מהתוכנית הארצית של משרד החינוך, "אקדמיה-כיתה"). בתוכנית זו כל מסגרת קבוצתית כוללת עשרה עד שנים-עשר סטודנטים (ממגוון חוגי לימוד) הנמצאים בשנת לימודיהם האחרונה במכללה. מדריכה פדגוגית מובילה שוהה יחד עם הסטודנטים במהלך כל יום ההתנסות שלהם הכולל למידה קבוצתית. במוקד העניין שלנו כחוקרות עמדו המפגשים הקבוצתיים והלמידה ההדדית בהם. מטרתנו העיקרית הייתה לעמוד על מקומה של למידת עמיתים בהבניית הלמידה של הסטודנט במסגרת קבוצתית.

המשתתפים במחקר היו כ-80 סטודנטים שלמדו בתוכנית "עמית אקדמיה" בשנת הלימודים תשע"ז (2016-2017). במחקר האיכותני נבדקו הרפלקציות שכתבו הסטודנטים בסוף הסמסטר הראשון. הרפלקציות נותחו תמטית והושוו לראיונות שנערכו עם הסטודנטים בסוף שנת ההתנסות. הממצאים מצביעים על שלוש תמות מרכזיות בנושא הלמידה במסגרת קבוצתית: למידה במישור המקצועי לעומת למידה במישור האישי; למידה מתוך ייצוג (התבוננות) לעומת למידה מתוך השתתפות בקבוצה; למידה של הפרט לעומת למידה של הקבוצה (בעזרת המדריכה הפדגוגית המובילה). כל אחת מהתמות התבטאה בשני רבדים מקבילים: התבוננות (רפלקציה) תוך-אישית והתבוננות בין-אישית.

ההתבוננות במקביל במישור האישי ובמישור המקצועי פורצת דרך לפרדיגמה חדשה של למידה פעילה ומערבת, שכן הסטודנט בוחן במקביל את התנהלותו כפרט ואת התנהלותו כחלק מקהילה לומדת. הוא סוקר

הפלקטיבית הן את התנהלותו כמקבל משוב, הן את התנהלותו כנותן משוב. תהליכים מקבילים אלה עשויים להאיר היבט חדש וייחודי של דגם השותפות-עמיתות, דגם שחשיבותו ניכרת כבר בשלב של הכשרה מעשית להשתלבותם של הסטודנטים בבתי ספר ובגני ילדים בהמשך דרכם המקצועית.

מילות מפתח: דגם שותפות-עמיתות, הכשרה מעשית להוראה, התבוננות תוך-אישית ובין-אישית, למידת עמיתים, קהילה לומדת.

מבוא

בשש השנים האחרונות פועלת במכללה האקדמית גורדון בחיפה תוכנית התנסות ייחודית בהוראה, "עמית אקדמיה". בשנת הלימודים תשע"ד (2013-2014) תוכנית ההתנסות החלה להיות מיושמת בבית ספר יסודי הסמוך למכללה, וזאת מתוך רצון לבסס קשרי אקדמיה-שדה (בדומה לקשרים בין בתי חולים לבין אוניברסיטאות סמוכות). החל משנת הלימודים תשע"ו (2015-2016) התוכנית פועלת כחלק מהתוכנית הארצית של משרד החינוך, "אקדמיה-כיתה". בכל מסגרת חינוכית מכשירה (בית ספר או גן ילדים) משובצת קבוצת סטודנטים. בכל גן ילדים נמצאים יחדיו שני סטודנטים: סטודנט המתנסה בהוראה בגן בכל גן נמצאים יחדיו שני סטודנטים המתנסים בהוראה בגן (בהנחיית גננת מכשירה). בכל מסגרת חינוכית המדריכה הפדגוגית מלווה את הסטודנטים מלווה את הסטודנטים בתוך המערכת הבית-ספרית כמכלול - הנהגת שיטות הוראה חדשניות, שילוב טכנולוגיה והעמקת הידע הדיסציפלינרי. כמו כן היא צופה בשיעורים, מעריכה היבטים פדגוגיים של הוראת הסטודנטים, מסייעת להם בתקשורת עם התלמידים ובתכנון ויישום של יוזמות חינוכיות ייחודיות (ימי שיא, הפסקות פעילות, טקסים וכן הלאה) ומנסה לפתח את החשיבה הרפלקטיבית שלהם. מאפיינים בולטים של התוכנית "עמית אקדמיה" הם למידה משותפת של הסטודנט המתכשר להוראה ושל המורה המכשיר, שילוב של שיטות הוראה ולמידה מתקדמות (כמו למשל למידת חקר ולמידה מבוססת פרויקטים [PBL: Project-Based Learning]) ותהליך בלתי-פוסק של למידת עמיתים-משוב-הערכה הדדית.

מאפיין מרכזי בתוכנית הוא היותה של הקבוצה גורם מניע ללמידה של הסטודנטים. הדבר אינו מפתיע, שכן הסטודנטים צופים יחדיו בשיעור אשר סטודנט עמית מלמד (בגן או בבית הספר) ומקיימים שיח קבוצתי קבוע בהובלת המדריכה הפדגוגית. בהתאם לכך פותח דגם של הערכת עמיתים וצפייה משותפת בשיעורים, והוא הוטמע בכל המסגרות החינוכיות המשתתפות בתוכנית - החל בגני הילדים וכלה בחטיבת הביניים. יחד עם

הסטודנטים פותח גם מחוון ייחודי הכולל קווים מנחים להערכת הסטודנט-עמית שהקבוצה צופה בשיעור אשר הוא מלמד. לאחר השיעור מתקיים שיח בנוכחות כל חברי הקבוצה. השיח הקבוצתי נדונים ההוראה בצמד, מגוון דרכי הוראה, האינטראקציה עם התלמידים, ניהול הכיתה או המפגש בגן, מושגים בתחום הדעת, "הפעלת" התלמידים ונושאים נוספים. נוסף על כך הסטודנטים יכולים לציין בשיח סוגיות ספציפיות בהקשר של הפעילות או השיעור הנצפים.

תהליכים ייחודיים אלה עומדים בבסיס המחקר אשר מתואר במאמר זה. בחינתם יכולה לאפשר הבנה טובה יותר של היבטים תאורטיים והיבטים מעשיים של המתרחש בשדה ההוראה באקדמיה, ובפרט בהקשר של למידת סטודנטים בקבוצות במסגרות ההכשרה להוראה. ההתמקדות בתהליכים קבוצתיים המתקיימים במסגרת הייחודית של התוכנית "עמית אקדמיה", מאפשרת לבחון תהליכים שנחקרו בהקשר של הכשרת מורים המבוססת על דגם בתי ספר להתפתחות מקצועית (Professional development school PDS) ובהקשר של התמחות מעשית בהוראה (סטאז'). בחינה זו מתאפיינת בהתבוננות מעמיקה של המדריכה הפדגוגית המלווה בתהליכי למידה, הוראה והערכה, כמו גם בעיסוק שלה בהיבטים רגשיים וחברתיים של חוויות הסטודנטים במסגרת החינוכית.

בהיבט הפרקטי המחקר הנוכחי מציע כלים להתבוננות רפלקטיבית בהתנסותו של הסטודנט כפרט בתוך קבוצה. עבור הסטודנטים שהתנסו בתוכנית "עמית אקדמיה", תהליך למידת העמיתים - תהליך אשר כלל צפייה בשיעורים ומתן משוב לעמית שלימד, כמו גם הוראה לעיני קבוצת סטודנטים וקבלת משוב מהם בסיום השיעור - היה חוויה חדשה לחלוטין. ממצאי המחקר יכולים להיות דגם להבניית למידה של סטודנט במסגרת קבוצתית ולשמש עבורו כ"צידה לדרך" בשנת ההתמחות ובפעילותו העתידית בסביבה חינוכית דינמית.

מטרת המחקר היא אפוא לבחון את מקומה של למידת העמיתים בתוכנית "עמית אקדמיה" בהבניית הלמידה של הסטודנט (נותן ומקבל המשוב) במסגרת קבוצתית. מקומה של הלמידה נבחן בהיבט האישי ובהיבט המקצועי, וזאת תוך כדי התמקדות בצפייה ובמשוב של העמיתים - סוג למידה שטרם נחקר במסגרת הקבוצתית בהקשר של שלב ההכשרה להוראה.

רקע תאורטי

המסגרת התאורטית של המחקר כוללת שני נושאים עיקריים שקיים קשר ביניהם. נושא אחד הוא ההכשרה המעשית להוראה: מטרותיה, אופני התנהלותה, תוכניות ההכשרה בכלל והתוכנית "עמית אקדמיה" בפרט. הנושא הנוסף הוא למידת עמיתים פעילה

ומערבת (במסגרת ההכשרה להוראה) המתבססת על הדגם של שותפויות-עמיתות. השאיפה היא ללמוד מההתנסות המעשית הייחודית במכללה האקדמית גורדון ולשפר את הכשרת הסטודנטים לקראת יציאתם לשנת ההתמחות בהוראה (סטאז'). מאמר זה מתמקד בדגם של שותפויות-עמיתות הנגזר מדגם השותפויות בהכשרה "אקדמיה-כיתה". בהתאם לכך מוצגים תחילה דגמים (מודלים) של הכשרה מעשית להוראה שהתפתחו בעשורים האחרונים, לאחר מכן נסקרת למידת עמיתים בשדה ההוראה וההכשרה, ולבסוף מתוארת התוכנית "עמית אקדמיה" אשר משלבת למידת עמיתים במסגרת קבוצתית.

דגמים של הכשרה מעשית להוראה

מטרת ההכשרה המעשית להוראה (pre-service teacher education) היא לקשר בין התאוריה לבין הפרקטיקה, ולכן סטודנט המתנסה בעבודת ההוראה שותף לדילמות המקצועיות והאתיות של המורה (גלעד, 2005; שישון, 2011). במהלך ההכשרה הסטודנטים מפתחים את יכולות ההוראה שלהם, את תפיסת ההוראה ואת היכולת לשוחח עם התלמידים ולהגביר את המוטיבציה של אלה ללמוד (מלאת, 2005; עידו ושקדי, 2014; שישון, 2011).

במכללות להכשרת מורים וגננות ובאוניברסיטאות קיימים שני דגמים עיקריים של התנסות מעשית (Loughran, 2006). דגם אחד הוא מודל השוליאיות (apprenticeship) אשר מחייב חניכה מעשית: הסטודנט משמש כעוזר למורה, מצטרף אליו ומסייע לו. בהתנסות המבוססת על הדגם הזה הקשר בין הסטודנט לבין גורמים נוספים בבית הספר - פרט למורה החונך - הוא מועט (אקשטיין ודריפוס, 2007). בדגם השולייית-מבני ההתמקדות היא בצפייה של הסטודנטים במורים החונכים ובחקייו של דרכי הוראתם. עוד נמצא כי פיתוח קשרים עם מורה עמית מגביר את הביטחון העצמי של הסטודנט ומאפשר מעורבות פעילה שלו בשדה ההתנסות (Olsen, 2008).

הדגם המרכזי האחר הוא **מודל השותפויות** בין בית הספר לבין מוסד ההוראה. דגם זה מכונה "בית ספר להתפתחות מקצועית" (PDS: Professional Development School), והוא מתאפיין במעורבות רבה יותר של הסטודנט בחיי בית הספר. בשנות השמונים של המאה שעברה החלה להתגבש מגמה חדשה בתוכניות להכשרת מורים: שותפויות בין המוסד המכשיר לבין בתי הספר (זילברשטיין, בן-פרץ וגרינפלד, 2006; Wang & Odell, 2002). כחלק ממגמה זו התפתח גם מודל השותפויות (PDS). לפי דגם זה, ההתפתחות המקצועית של סטודנטים להוראה, של מורי מורים מהאקדמיה, של מורים חונכים מבית הספר ושל עובדי הוראה אחרים מתקיימת תוך כדי אינטראקציה

אינטנסיבית ביניהם בתוך בית הספר. הסטודנטים משתתפים בקהילות לומדות למיניהן ועוסקים בתהליכי חקר ולמידה (Henschel Pellett & Pellett, 2009). מודל השותפות התפתח בארצות-הברית. הוא מיושם במחקרים ובסדנאות, עוסק בהיבטים פדגוגיים רחבים (כמו למשל מדעים ואומנויות) ומוביל לשיפור בהישגי התלמידים (Grasmick, Johnson, & Kirwin, 2003). בישראל הדגם מיושם משנת 1999, ומדי שנה היישום שלו מתרחב (משכית ומברך, 2013); הסיבה לכך היא יכולתו להציג חלופה להתנסות המסורתית, חלופה שהסטודנטים טרם הכירו.

בהתאם למודל זה הסטודנטים משובצים כקבוצה בבית הספר. הם מתנסים בהוראה בכיתה, משתתפים בהתרחשויות רבות ומגוונות בבתי הספר, משתתפים פעולה עם הסטודנטים האחרים ו"מחלקים את העבודה" ביניהם (קיזל, 2010; שגיא, 2012). מדריכה פדגוגית מלווה את הסטודנטים; היא שותפה לתרבות הארגונית של בית הספר, כמו גם להתנהלות השוטפת של הסטודנטים, ונמצאת בבית הספר יותר מאשר מקובל לפי מודל השוליאיות המסורתית (אריאב וסמית, 2006; כפיר, אבדור וריינגולד, 2006). בית הספר קולט קבוצה של סטודנטים (יחד עם רכו פדגוגי), "חונך אותם" בהתאם למודל השותפות ועורך רפלקציה קבועה של התנסותם בהוראה. מודל זה מאפשר לסטודנט ללמוד לא ממורה הנתפס כמאמן בלבד, אלא ממורה הנתפס כחלק מארגון. שיח מתמיד מתקיים בין השותפים בתהליך - מורים, מדריכים פדגוגיים, מרצים בתחומי הדעת, נציגי מערכת החינוך, מתאמים ובעלי תפקידים (משכית ומברך, 2013). תפיסת התפקיד של המדריך הפדגוגי מתרחבת, והלה נתפס כמופקד על הובלת המערכת הבית-ספרית בנושא ההכשרה להוראה (מלאת, 2005).

לפי מודל השותפות-עמיתות, קהילה לומדת היא משאב למידה המאפשר פסק זמן מההתנסות, חשיבה על אודות אסטרטגיות יעילות שאפשר לנקוט בעתיד ובחינה רפלקטיבית של התהליך כולו (משכית ומברך, 2013). נמצא כי בחינה רפלקטיבית של תהליכי הוראה מאפשרת למורים לזהות התנהגות התורמת לביסוס הלמידה במצבים חדשים, והודות לכך לפתח תובנות חדשות באשר לעצמם (Darling-Hammond & Hammerness, 2002). במחקר שעסק בתהליכי כניסה להוראה (זילברשטרום, 2011), נמצא כי במפגשים קבוצתיים של סטודנטים בשנת ההתמחות עולות דילמות, שאלות וחוויות. מפגשים אלה מאפשרים לסטודנטים ליהנות מתמיכה של קבוצת השווים ולגבש תובנות חדשות. לפיכך דומה כי יש להתמקד בבחינה של למידת עמיתים בקהילה לומדת כבר בשלב ההכשרה וההתנסות.

למידת עמיתים וחשיבותה

מספרות המחקר עולה כי מומלץ לחשוף את הסטודנטים למגוון רחב ככל האפשר של עשייה בית ספרית בכל שלבי ההכשרה וההתנסות, וזאת תוך כדי התמקדות בתהליכים מטה קוגניטיביים (Wæge & Haugaløkken, 2013). קהילת לומדים מוגדרת כקבוצה הטרוגנית של אנשים המבקשים לשתף פעולה כדי לפתח ולקדם ידע בתחום מסוים - הן את הידע הקבוצתי ה"כללי", הן את הידע האישי של כל אחד מהמשתתפים. הלמידה בקהילת הלומדים מתקיימת בדרך של אינטראקציה בין חברי הקבוצה, וזאת בשונה מלמידה מסורתית המתאפיינת בהעברת גוף הידע מהמומחים (המורים) ללומדים באמצעות הרצאה ודיון. השוני בין הלומדים בתחומי הידע, ברקע ובמקום ההיררכי אינו בעייתי, שכן בחוויית הלימוד כל הלומדים נתפסים כשווים (קיני, 2002). אינטראקציה כזו מאפשרת שיתוף פעולה, חקר, אמון, פתיחות, תמיכה והגברת המוטיבציה ללמוד (Castle, Fox, & O'Hanlan Souder, 2006).

בספרות המקצועית למידת עמיתים נדונה בעיקר בהקשר של למידת תלמידים או מורים. פלורס (Flores, 2004) מצאה כי מורים רוצים ללמוד יחדיו, אך סבורים כי מגבלות זמן ותנאי העבודה הקיימים בבית הספר אינם מאפשרים זאת. למידה משותפת של מורים עמיתים בקהילות מקצועיות מסייעת לשפר את הישגי התלמידים במסגרת החינוכית (קורלנד ושחף-ברזילי, 2013; Gajda & Koliba, 2007) ליבון בעיות משותפות בקהילת הלמידה מחייב את הפרט לעמת את הנחות היסוד שלו עם אלו של עמיתו (Merriam, 2004); עליו לנמק את עמדותיו בדיון ולהתמודד עם רעיונות וטיעונים של הזולת (Schwarz, Neuman, & Biezuner, 2000). חשיבותה של למידת עמיתים היא אפוא בחיזוק היבטים קוגניטיביים מורכבים של תפיסת הלומד - אלה מתפתחים בסביבה המכירה בצורך של הפרט לשמוע ולקבל דעות נוספות (Merriam, 2004) - כמו גם בחיזוק היבטים רגשיים של תפיסתו, שכן הלומד חולק חוויות עם עמיתו (Borrett, 1995 & Flores, 2004).

התוכנית הארצית "אקדמיה-כיתה"

דגם הכשרה נוסף המבוסס על המודל של שותפות-עמיתות בין השדה החינוכי לבין המוסד האקדמי מיושם משנת הלימודים תשע"ו במכללה האקדמית גורדון, וזאת כחלק מהתוכנית הארצית של משרד החינוך: "אקדמיה-כיתה". מטרתה של התוכנית הארצית הן קידום למידה משמעותית (צמצום מספר התלמידים בכיתות, פיתוח אקלים פדגוגי אחר ושימוש בשיטות הוראה חדשניות) והכשרה טובה יותר של הסטודנטים לעיסוק במקצוע ההוראה. בתחום ההכשרה להוראה השאיפה היא להפחית את היקף הנשירה של מורים חדשים, לצמצם פערים בין ההוראה בפועל בשדה לבין הנלמד בתוכניות ההכשרה

באקדמיה, וגם להרחיב את שיתוף הפעולה בין המוסדות להכשרת מורים וגננות לבין בתי הספר והגנים המכשירים את הסטודנטים (גרינפלד, 2015; זילברשטרום, 2015).

במודל השותפות-עמיתות הזה מוסדות אקדמיים חוברים לבתי ספר ולגני ילדים, וביחד הם שותפים להתנסות המעשית של הסטודנטים בהוראה (זילברשטרום, 2015). שותפות זו נובעת מראייה כוללת (הוליסטית) שמטרתה לחולל שינוי פרדיגמטי בהכשרה הטרם-תפקידית להוראה, כמו גם בלמידה התוך-תפקידית של המורים (שני, טל ומרגולין, 2015). עוד לפני שנת ההתמחות הסטודנטים משולבים בבתי ספר ובגני ילדים. בשנה הזו הם מלמדים שלושה ימים בשבוע (12 עד 16 שעות לימוד בשבוע) ומקבלים מלגת לימודים (זילברשטרום, 2015). כפי שצוין לעיל, המטרה היא לקדם למידה משמעותית בכיתות ולשפר את הכשרת הסטודנטים להוראה (ראמ"ה, 2017). הסטודנטים שותפים להוראה בכיתה עצמה, מקבלים אחריות רבה יותר לניהול הכיתה ושותפים לפעילות הבית-ספרית במובנה הרחב (גרינפלד, 2015; זילברשטרום, 2015).

בתוכנית "אקדמיה-כיתה" הסטודנט נחשב למורה שני בכיתה, והוא נתפס ככוח הוראה נוסף במוסדות החינוך. המוסד החינוכי נתפס כמוסד מכשיר, והמורים והגננות נתפסים ככאלה שמכשירים את הסטודנטים (ולא רק מאמנים אותם). הודות לכך מתאפשרת "הוראה בצמד" (co-teaching), כלומר הוראה של מורה מנוסה (expert) יחד עם סטודנט מתלמד (novice). שניהם גם מתכננים יחדיו את השיעור או הפעילות, והמורה צופה בשיעורים שהסטודנט מלמד; לאחר מכן המורה מבקר את הוראתו של הסטודנט (ביקורת בונה) ומסייע לו לפתח חשיבה רפלקטיבית. הוראה בצמד ופיתוח קשרים עם מורה עמית מחזקים את הביטחון העצמי של הסטודנט, מאפשרים מעורבות פעילה שלו ותורמים לתהליך גיבוש הזהות המקצועית שלו (Olsen, 2008). אסדי ומורד (Assadi & Murad, 2017) מצאו כי 32 סטודנטים שהשתתפו בתוכנית "אקדמיה-כיתה", חוו חוויות של למידה וצמיחה, התנסו בהוראת שיטות פדגוגיות אשר נלמדו במכללה, שיפרו את מיומנויות ההוראה שלהם והשפיעו על התנהלות התלמידים ולמידתם. ההשתתפות בתוכנית חיזקה את החלטתם לעסוק במקצוע ההוראה וסייעה להם להתמודד עם דילמות, קשיים ואתגרים הכרוכים בעבודת המורה. יש לציין שאף כי הספרות המקצועית דנה בעיקר בהתמחות בבתי ספר, בתוכנית "עמית אקדמיה" למידת עמיתים והוראה בצמד (בהובלת מדריכה פדגוגית) מתקיימות גם בגני ילדים.

למידת עמיתים בתוכנית "עמית אקדמיה"

בארבע השנים האחרונות התוכנית "עמית אקדמיה" פועלת במכללה האקדמית גורדון כחלק מהתוכנית הארצית של משרד החינוך ("אקדמיה-כיתה"). למעשה, כבר בשנת

הלימודים תשע"ד תוכנית זו החלה להיות מיושמת בבית ספר יסודי הסמוך למכללה. בתוכנית זו מורי בית הספר ומנהלות הגנים מצטרפים לסטודנטים ויוצרים קהילת לומדים החותרת להשגת מטרות משותפות: קידום ההוראה ושיפורה, נקיטת אסטרטגיות הוראה חדשניות ושימוש בטכנולוגיות מתקדמות. חברי הקהילה מספרים לעמיתיהם על אודות עבודת ההוראה שלהם, חוקרים אותה, מתייעצים עם עמיתיהם ועם צוות המוסד החינוכי (בית הספר או הגן). קהילת הלומדים מאפשרת לסטודנטים החברים בה לשפר את הידע והעשייה שלהם בתחום ההוראה (בירנבוים, 2009; בלנגה, לנדלר-פרדו ושחר, 2011). מנתונים שנאספו בשנים תשע"ו-תשע"ז במוסדות ההכשרה אשר משתתפים בתוכנית "אקדמיה-כיתה", עולה כי בבתי הספר המשתתפים בתוכנית לא התבססו עדיין קהילות למידה (ראמ"ה, 2017). בתוכנית "עמית אקדמיה" יש אפוא חידוש בהיבט של ביסוס קהילות למידה בקרב הסטודנטים, הגננות המכשירות והמורים המכשירים.

בתוכנית "עמית אקדמיה" מתקיימת גם למידה מבוססת פרויקטים (PBL: Project Based Learning). בלמידה כזו תהליך החקר מתמקד בהכנת פרויקט (או תוצר), והוא מניע את התלמידים לפעול ולהעריך רפלקטיבית את תהליך הלמידה. גישה פדגוגית זו מגבירה את המוטיבציה הפנימית ללמוד, שכן לתלמידים יש אוטונומיה רבה בתהליכי הלמידה והכנת התוצר. במחקרים שניסו להעריך את האפשרות ליישם שיטת הלימוד הזו, נמצא כי היא הניבה התפתחות אישית של הלומדים והגבירה את האינטראקציה החברתית ביניהם (Mergendoller, Markham, Ravitz, & Larmer, 2006; Savery, 2006). שיטה זו חוללה שינוי במעמדו של המורה ובתפקידו: במקום מוסר ידע - מנחה את הלמידה ומכוון אותה. הודות לכך הלמידה הופכת פעילה ומצריכה חשיבה של התלמידים. השינוי מתבטא גם בדרכי הערכה חדשות ובעידוד של למידת חקר ושיתוף פעולה הדוק (לוי, 2015; Mergendoller et al., 2006).

פרסונס וטיילור (Parsons & Taylor, 2011) מדגישים כי מעורבות של הלומדים בלמידה משפרת את האיכות הרגשית שלה, שכן הלומדים מייחסים משמעות חיובית לאפשרות שלהם ליזום פעילויות וליישם תוכניות. יתרה מזאת, המעורבות בלמידה מובילה להזדהות עם ערכי המוסד החינוכי שלומדים בו ולהשתתפות בפעילויות המתקיימות בו (שם). על מנת ליצור רלוונטיות של הלמידה עבור הלומדים (כדי להגביר את מעורבותם בלמידה) יש לטפח את תחושת המסוגלות העצמית שלהם, לתת משוב (פורמלי ובלתי-פורמלי) מקדם, לפתח בקרבם חוויית הצלחה ולהבנות את הכיתה כקבוצת לומדים אכפתית אשר נענית לצורכי הלומדים ומקבלת את השונות ביניהם (וידסלבסקי, 2014).

בעבודה שיתופית (collaboration) חברי הקבוצה נושאים באחריות משותפת ומחפשים יחדיו פתרונות יצירתיים לבעיות. תכלול הלמידה (אינטגרציה) יוצר לכידות

בין חברי הקבוצה הלומדת, והודות לכך הלמידה מעניינת ושיתופית יותר (Campbell & Lott, 2010). כוחו של התהליך הקבוצתי הוא בשונות שבין חברי הקבוצה, שכן זו מאפשרת מגוון של נקודות מבט, חתירה למטרה משותפת ובניית חזון משותף (Vidergor & Sisk, 2013). עבודה שיתופית גם עשויה לספק לסטודנטים המתכשרים להוראה כלים להתמודדות עם קונפליקטים בין-אישיים עתידיים בעבודתם, קונפליקטים הנגזרים מהאינטראקציה בין המורה (או הסטודנט המתכשר להוראה) לבין דמויות חיצוניות (כמו למשל מורה עמית). קונפליקט פנימי זה נחשב לקשה ביותר, כיוון שקשה לתכלל עמדות באשר לאיך (קניאל, 2001. מצוטט אצל מגן-נגר ושטיינברגר, 2016, עמ' 24).

מקומה של המדריכה הפדגוגית בלמידת העמיתים

מהדברים שלעיל עולה חשיבות ההדרכה הפדגוגית בכל דגמי ההכשרה. במהלך התנסותם המעשית בהוראה מדריכה את הסטודנטים מדריכה פדגוגית מטעם מוסד ההכשרה. המדריכה הפדגוגית צופה בשיעוריו של הסטודנט פעמים ספורות בשנה, ובדרך כלל אינה מעורבת בתרבות הבית-ספרית ואינה שותפה לה (חורין, 2005). עידו ושקדי (2014) מצאו כי סטודנטים להוראה סבורים שהחלק החשוב ביותר עבורם בתוכנית ההכשרה הוא ההתנסות המעשית. אותם הסטודנטים טענו כי המדריכים הפדגוגיים סיפקו להם את הכלים הנדרשים כדי להתמודד עם קשיי היום-יום בבית הספר (עידו ושקדי, 2014; שקדי, 2016). מחקרים מלמדים שמהמדרך הפדגוגי נדרשות כמה תכונות: גילוי רגישות ואמפתיה לסטודנט ולמורים המאמנים, יכולת לגשר ולתאם בין הגורמים הרלוונטיים, יכולת הכלה (של הסטודנט), הכרת דרכי למידה והוראה (למידה עצמאית, למידת חקר, למידה מבוססת פרויקטים וכן הלאה), ידע מקצועי ודיסציפלינרי (אריאב, 2010; זילברשטיין, פנייבסקי וגוז, 2005; מלאת, 2005; עמנואל, 2005).

בתוכנית "עמית אקדמיה" יש למידה הדדית של סטודנטים עמיתים הלומדים באותה המסגרת. למידה זו מתבססת על תהליכי משותף, והיא מתבטאת בשיח רפלקטיבי קבוע שהמדריכה הפדגוגית מובילה. המפגשים כוללים תכנון משותף והכנה של ימי שיא בתחומי דעת למיניהם, צפייה משותפת בהוראה של מורים ושל סטודנטים עמיתים ושיח קבוצתי קבוע. המדריכה הפדגוגית מתווכת תהליכי משותף לסטודנט שלימד בשיעור (אשר סטודנטים נוספים צפו בו), או לצמד הסטודנטיות שהובילו את הפעילות בן.

השיח הקבוצתי מתקיים בקביעות במהלך כל השנה בכל המסגרות המשתתפות בתוכנית. הדבר מאפשר לבטא את החשיבה הרפלקטיבית, להתנסות במיומנות של מתן וקבלת משוב ולשפר את הלמידה של כל סטודנט ואת הלמידה של הסטודנטים בקבוצה. תהליך הלמידה מתואר להלן בתרשים 1.



תרשים 1: למידת עמיתים - תהליך של צפייה, מתן וקבלת משוב ששותפים בו סטודנטים עמיתים המשתייכים לאותה מסגרת ההתנסות

לסיכום: בספרות המקצועית העוסקת בהכשרה להוראה נסקרים כמה דגמי הכשרה, לרבות דגם של שותפות-עמיתות. התוכנית "עמית אקדמיה" שפועלת במכללה האקדמית גורדון, תוכנית אשר שואפת לחזק תהליכים של למידה פעילה ומערבת תוך כדי התנסות מעשית של הסטודנטים בהוראה, מתבססת על דגם הכשרה זה. תהליכים אלה מבליטים גם את חשיבות תפקידה של המדריכה הפדגוגית אשר מלווה את הסטודנטים כפרטים וכקבוצה. למידה זו מתבססת על משוב עמיתים, והיא מרחיבה את הגדרת העמיתות: לא רק קשרי אקדמיה-שדה, אלא גם קשרים בין הסטודנטים בקבוצה הייחודית שלהם. בהתאם לכך המאמר מנסה לבחון מנקודת מבטם הייחודית של הסטודנטים את התפתחות תהליך הלמידה העצמית ואת העמקת הידע המקצועי בראייה תוך-אישית ובראייה בין-אישית, וזאת תוך כדי חיבור בין שדה התאוריה והמחקר לבין שדה ההכשרה המעשית. המאמר מתמקד בכמה היבטים של למידת עמיתים בתוכנית "עמית אקדמיה", בחשיבותה להבניית למידתו של הסטודנט בעזרת סטודנטים עמיתים ובהובלה של המדריכה הפדגוגית בכל בית ספר ובכל מקבץ של גני ילדים.

מתודולוגיה

שאלת המחקר

מהו מקומה של למידת עמיתים בתוכנית "עמית אקדמיה" בעיצוב הלמידה של הסטודנט כנותן וכמקבל משוב במסגרת קבוצתית?

שיטת המחקר

המחקר התבסס על הגישה האיכותנית-פרשנית, גישה אשר בוחנת חוויות, עמדות ותפיסות עולם של המשתתפים. בגישה זו האדם הוא כלי המחקר, והיא שואפת להבין את החוויה שהנחקרים חווים ואת המשמעות שהם מייחסים לה (צבר-בן יהושע, 1990; שקדי, 2003). מחקר איכותני מאפשר לבטא את קולותיהם של הסטודנטים, ומאלה החוקרות (כותבות המאמר) יכולות להסיק מסקנות ולגבש תובנות. הבחירה בגישה זו במחקר הנוכחי נבעה מהשאיפה לבחון עמדות וחוויות של סטודנטים שהתנסו בלמידת עמיתים במסגרת קבוצתית; הנתונים שנאספו מכל מסגרת הכשרה בשדה (בתי הספר והגנים), היו אמורים לאפשר הסקת מסקנות שתהיה רלוונטית גם למקרים נוספים ולדגמי הכשרה אחרים. לשם כך נאספו רפלקציות שכתבו הסטודנטים בסיום סמסטר א' (של שנת הלימודים תשע"ז), ונערכו ראיונות חצי מובנים עם הסטודנטים לקראת סיום סמסטר ב' (של שנת הלימודים תשע"ז). כמו כן נעשה שימוש בתמלילי שיחות שהתקיימו במפגשים קבוצתיים לקראת ימי שיא ופעילויות מיוחדות.

החוקרות היו חברות צוות "עמית אקדמיה" במכללה האקדמית גורדון; ראש מערך ההדרכה במכללה, המתאמת האקדמית של התוכנית ומדריכות פדגוגיות מובילות אשר מרכזות את הנושא "עמית אקדמיה" בבתי הספר ובגנים (מדריכה פדגוגית מובילה בכל מסגרת חינוכית). תפקידיהן של החוקרות אפשרו להן להיות פעילות ומעורבות באיסוף הנתונים ולקיים דיאלוג עם הסטודנטים שהשתתפו במחקר. באמצעות הראיונות הנחקרים משקפים לעצמם את החוויה ומבטאים אותה בשפתם (שקדי, 2003).

המשתתפים

במחקר השתתפו כ-80 סטודנטים שלמדו בתוכנית "עמית אקדמיה" בשנת הלימודים תשע"ז. משתתפים אלה התנסו בהוראה בשבע מסגרות חינוכיות - חטיבת ביניים בבית ספר על-יסודי, ארבעה בתי ספר יסודיים ושני אשכולות גנים במגזר היהודי ובמגזר הדרוזי (במחוז חיפה ובמחוז הצפון). סטודנטים אלה מהווים חוליה מקשרת בין האקדמיה לבין השדה, והמחקר מתמקד בלמידת עמיתים המתרחשת בקבוצות של סטודנטים המתנסים יחדיו בהוראה בשדה. חלק מהמשתתפים היו בשנה השלישית ללימודיהם

במכללה, ואחרים היו בשנת לימודיהם השנייה במכללה בתוכנית להכשרת אקדמאים להוראה. ריאיון אישי נערך לכל הסטודנטים שרצו להשתתף בתוכנית "עמית אקדמיה". בכל מסגרת בית ספרית התנסו בהוראה כעשרה סטודנטים; את הסטודנטים ליוו מדריכות דיסציפלינריות (אלו נבחרו בהתאם לתחום הדעת שהסטודנטים לימדו). בכל מסגרת חינוכית שהסטודנטים לימדו בה, גם נכחה בקביעות מדריכה מלווה ("מדריכה אָם") אשר סייעה לסטודנטים במשך כל ימי ההתנסות. כפי שצוין לעיל, ההוראה בשני מקבצים של גני ילדים הייתה בצמד (בכל מקבץ גני הילדים היו סמוכים זה לזה). יש לציין שכל סטודנט היה זכאי למלגת השתתפות (ממשרד החינוך) בתשלום שכר הלימוד במהלך השתתפותו בתוכנית.

כלי המחקר

א. רפלקציות

את הרפלקציות כתבו המשתתפים בתוכנית בסיום סמסטר א' של שנת הלימודים תשע"ז. בחינת הרפלקציות נעשתה כדי לנסות להבין את נקודת המבט הייחודית של כל סטודנט, והיא אפשרה לעמוד על תחושותיהם, ציפיותיהם ותפיסותיהם של הסטודנטים את ייחודיותה של התוכנית "עמית אקדמיה" בכלל ואת תהליך למידת העמיתים שהם חוו בפרט. הסטודנטים נשאלו שאלות מנחות על אודות פעילותם בבתי הספר ובגנים, קשריהם עם המורה או עם הגננת המכשירה והתפתחותם האישית והמקצועית. את המתווה לכתיבת הרפלקציה גיבשו יחדיו כל חברות צוות "עמית אקדמיה"; תהליך זה כָּלל היועצות, ויתור על שאלות לא רלוונטיות, התמקדות בשאלות אחרות, ולבסוף כתיבת מסמך הכולל מאפיינים משותפים וחוצי מסגרות מזה ומאפיינים ייחודיים לכל מסגרת מזה (ראו נספח 1 בסוף המאמר). הרפלקציות אפשרו לסטודנטים לבטא את חוויותיהם ותחושותיהם באשר להתנסות בקבוצה וללמידת העמיתים. הכתיבה הרפלקטיבית מאפשרת לפרחי הוראה להתבונן בתהליכים לאחר פעולה, לנתח ולעבד אותם, לפרש את התהליכים שהתרחשו ולנסות לשפרם. היא מבליטה מחשבות ותובנות ומובילה לשיפור הפעולה; שיפור זה נובע מניתוח מעמיק, מבחינת האפשרויות לפעולה ומבחינה מושכלת בפעולה לאחר הבנת השלכותיה (משכית ויפה, 2011; Wald & Reis, 2010).

ב. ראיונות חצי מובנים

ראיונות אלה נערכו עם הסטודנטים לקראת סיום סמסטר ב' של שנת הלימודים תשע"ז. ריאיון חצי מובנה הוא ריאיון ממוקד הכולל שאלות ש"הוכנו מראש", אך את אלו אפשר לשנות בהתאם להתפתחות השיח עם המרואיין (צבר-בן יהושע ודושניק,

2006). על המראיינים להתמקד בהקשבה לתיאורי המרואיינים את חוויותיהם ובניסיון להבין את המשמעות שהם מייחסים לחוויות (מנקודת מבטם ובשפתם) (שקדי, 2003; Creswell, 2013). בראיונות התאפשר לחוקרות לעמוד על היבטים שלא תוארו בהרחבה ברפלקציות, לדון בנושאים נוספים שצינו בשיחה הפתוחה, ולבחון אם הציפיות של הסטודנטים בסוף סמסטר א' (אלו תוארו ברפלקציה הכתובה) התגשמו בסמסטר ב'.

כל ריאיון ארך כארבעים דקות. השאלות בחנו שנה שלמה של התנסות בהוראה: דוגמאות ספציפיות, תהליכי למידה בשני הסמסטרים, התפתחות אישית ומקצועית, פעילויות מיוחדות שהסטודנטים חוו יחדיו כקבוצה, מקומו של המרואיין בקבוצה, אתגרים שהיו לו במהלך ההתנסות (ראו נספח 2 בסוף המאמר). המראיינות (החוקרות) היו מדריכות פדגוגיות מובילות בתוכנית.

הליך המחקר

הנתונים נאספו במהלך שנת הלימודים תשע"ז (2016-2017), השנה השנייה ליישום התוכנית במכללה האקדמית גורדון כחלק מהתוכנית הארצית "אקדמיה-כיתה". תחילה נבחנו הרפלקציות שכתבו הסטודנטים בסיום סמסטר א'. בנקודת הזמן הזו - סיום סמסטר והיערכות לקראת הסמסטר הבא והאחרון ללימודיהם של הסטודנטים (ולהתנסותם בתוכנית) - רצינו להבין את נקודת מבטם של הסטודנטים, לעמוד על תפיסתם (הרפלקטיבית והכוללת) את התוכנית ולאתר נקודות חוזק ונקודות חולשה בתוכנית לקראת הסמסטר השני. הראיונות נערכו לקראת סיום סמסטר ב' והתמקדו בבחינת תהליך הלמידה האישי של כל סטודנט במהלך השנה כולה.

עיבוד הנתונים

לאחר קריאה חוזרת ונשנית של הרפלקציות גובשו קטגוריות ראשוניות למיון הנתונים. בשלב הבא נערכו ראיונות עם סטודנטים (בכל המסגרות), ואלה הוקלטו ותומללו בהסכמת המרואיינים. תחילה נערך ניתוח תמטי לרפלקציות של סטודנטים מכל מסגרת חינוכית (הרפלקציות של כל קבוצה נותחו בנפרד), וזאת על מנת לזהות דפוסים משותפים ולהיעזר בכך בלמידה. בשלב הבא הניתוח התבסס על זיהוי התמות וקידוד מידע (שקדי, 2003; Shkedi, 2005). הנתונים עובדו בשלושה שלבים: (א) קידוד פתוח (open coding) - בכל אחת מהרפלקציות זוהו הנושאים שקיים קשר בינם לבין נושא המחקר; (ב) קידוד ממוקד (axial coding) - יצירת הכללות נושאיות (קטגוריות); (ג) קידוד על (selective coding) - בחינה נוספת של הקטגוריות וקטגוריות המשנה שהתקבלו, וויתור על הקטגוריות שאינן נחוצות (Seidman, 1991; Strauss, 1987).

בהתאם לגישה ההרמנויטית הטקסטית בראיונות "פורקו" ליחידות משנה קטנות. לאחר מכן זוהו נושאים תמטיים שצוינו בכל הרפלקציות, ומהם נגזרו קטגוריות על. מהנתונים ומהקטגוריות נבנתה תמונה שלמה וחדשה (קסן וקרומר-נבו, 2010) המשקפת את למידת העמיתים במסגרת הייחודית של התוכנית "עמית אקדמיה". באופן דומה נערך ניתוח תמטי גם לראיונות.

בשלב הבא הנתונים שעלו מן הרפלקציות, הושוואו לאלה שעלו מן הראיונות. נושאים מרכזיים זהו ואופייני כדי להתחקות אחר דפוסים חוזרים בדברי הסטודנטים בכלל ובהקשר הקבוצתי בפרט. כמו כן נבדקה תדירות הופעתם בראיונות של היבטים אשר לא צוינו ברפלקציות ולהפך, והקטגוריות "עובו" לפי הצורך. חלק מההיגדים עברו מקטגוריה אחת לקטגוריה אחרת כדי לדייק יותר באפיון של הסטודנט אותם. לבסוף הנתונים שעלו מתוך הניתוח התמטי, הושוואו לספרות המחקר העוסקת בתהליכי הכשרה להוראה. השוואה זו נערכה כדי לבחון את הממצאים, להמשיג אותם ולעגן בתאוריה את הנושאים שציינו הסטודנטים.

אתיקה

כל המשתתפים בתוכנית כתבו רפלקציות ושלחו אותן בדואר אלקטרוני למדריכות המובילות. הסטודנטים התבקשו לאשר שהרפלקציות שלהם יישמשו את צוות התוכנית לצורכי תיעוד, בקרה ומעקב, לרבות לצורכי מחקר, ובלבד שלא ייעשה שימוש בפרטים מזהים. לסטודנטים הובטח שהקלטת הראיונות היא לצורכי מחקר בלבד. כמו כן הובטח להם שלא ייעשה כל שימוש בפרטיהם האישיים, בשם בית הספר או הגן שהסטודנטים לימדו בהם, בשם המנהל וכן הלאה בעת עיבוד הנתונים או פרסום המחקר. המשתתפים היו מודעים למטרות המחקר ולשימוש שיעשה ברפלקציות הכתובות ובראיונות לצורכי המחקר, והם הביעו את הסכמתם לכך. הסטודנטים רואיינו בסוף שנת ההכשרה, וזאת על מנת למנוע ככל האפשר תלות שלהם במדריכים (צבר-בן יהושע ודושניק, 2006). כיוון שהרפלקציות נשלחו בדואר אלקטרוני, כלומר זהות הכותב הייתה ידועה למדריכה אשר הרפלקציה נשלחה אליה, כל חוקרת קראה רפלקציות של סטודנטים אשר לא למדו במסגרת שהיא הדריכה בה (כדי להגדיל את האובייקטיביות של ניתוח, סינון ומיון התכנים שהוזכרו ברפלקציות).

ממצאים

ניתוח הרפלקציות ותמלילי הראיונות מלמד על שלוש תמות מרכזיות בלמידת העמיתים במסגרת הקבוצתית. התמה הראשונה היא **הקבוצה הייתה לי אוזן קשבת** - למידה במישור המקצועי לעומת למידה במישור האישי; התמה השנייה היא **הקבוצה הייתה לי מראה** - למידה מתוך ייצוג (התבוננות) לעומת למידה מתוך השתתפות (פעילות)

בקבוצה; התמה השלישית היא **אני מרגישה שאני יכולה לפנות אליה בכל עת** - למידה של הפרט לעומת למידה של הקבוצה בהובלת המדריכה הפדגוגית. כל אחת מהתמות שעסקו בלמידה פעילה ומערבת בהקשר לימודי-הוראתי ובהקשר רגשי-חברתי, התבטאה בשני רבדים מקבילים: הרובד התוך-אישי והרובד הבין-אישי.

"הקבוצה הייתה לי אוזן קשבת"

א. מקומה של למידת עמיתים בהבניית למידה במישור המקצועי

הסטודנטים חשו כי הלמידה יחד עם עמיתים חידדה היבטים רפלקטיביים של הוראתם:

בכל פעילות למדתי מה יותר טוב ומה פחות טוב וניסיתי לשפר זאת בפעילות שאחרי. גיליתי מה יותר נכון לילדים, מה יותר מעניין אותם ומה פחות, וכיצד עליי לפעול במצבים שונים. הסטודנטיות היו שותפות לאורך כל התהליך. במפגשים שערכנו כל אחת שיתפה בפעילויות שלה, ואף עזרנו אחת לשנייה כאשר הרגשנו קצת אבודות. (נ', התנסתה בהוראה בגן ילדים)

מהדברים שלעיל עולה כי הלמידה נתפסת כתהליך מתמשך, תהליך אשר שותפים בו כל הסטודנטים המתנסים בהוראה באותה המסגרת החינוכית. שיפור המקצועיות מתאפשר הודות למשוב שהסטודנטים מקבלים מחבריהם:

אני רואה דברים מנקודת מבט שונה, שאולי לא הייתי רואה קודם או נחשפת אליהם אילולא הייתי בתוכנית. אנו ממשבות אחת את השנייה בצורה חיובית וביקורתית כדי ללמוד אחת מהשנייה, לדלות מידע ענייני ומהותי כדי להיות מורות מקצועיות עד כמה שאפשר. בעקבות אותם משובים ידעתי מה לחזק בשיעורי ומה לשמר. (ר', התנסתה בבית ספר יסודי)

ר' ונ' מתארות הליכה בצעדים מדודים, כזו הכוללת מבט לאחור ותכנון של המשך הדרך.

נוסף על רכישת כלים המסייעים בשדה ההוראה, מדברי הסטודנטים עולה כי הלמידה בקבוצה סייעה להם ברובד נוסף - הרובד הרגשי: "כשהתנסות היא בקבוצה, את רואה שאת לא לבד בהרגשות שלך ובחשיבה שלך. כל אחת יש לה גם את הבעיות שלה וגם את הדברים הטובים שלה" (ע', התנסתה בבית ספר יסודי). התחושה של הסטודנטים כי אינם "לבד במערכה", מאפשרת להם להבין את מקומם בתוך המארג של ההתנסות המעשית. הם גם חשו כי במפגש הקבוצתי הם יכולים לבטא רגשות: "הפגישות האלה זה היה כמו פריקה. לבוא לפרוק את הדברים, לטוב ולרע. צריך את זה, פעם בשבוע. לבוא, לשבת כולם בקבוצה, לדבר ולספר" (ג', התנסתה בבית ספר יסודי).

דברי הסטודנטים מלמדים על חשיבותה של הלמידה בקבוצה להבניית למידה ולרכישת ידע מקצועי. בד בבד עולה מניתוח הנתונים כי למידת העמיתים תרמה לסטודנטים גם בהיבט האישי.

ב. מקומה של למידת עמיתים בהבניית למידה במישור האישי

ממצאי המחקר מלמדים כי מעגל הלמידה המקצועי היה שזור במעגל אישי של למידה ערכית וחברתית. ד', סטודנטית שהתנסתה בהוראה בבית ספר יסודי, אמרה בריאיון עימה: "למדתי מהסטודנטיות האחרות לעזור אחת לשנייה, לקבל אחת את השנייה, תמיד להיות אחת לשנייה בשעות של צרה". ממצאי המחקר עולה שהסטודנטים חשו כי הם לומדים דברים חדשים על עצמם הודות לאמון ולפתיחות של חברי הקבוצה: "דברים טובים שנאמרו, מאוד חיזקו אותי מבחינת האמונה העצמית והדימוי העצמי. הביקורתיות שהייתה לי כלפי עצמי פחתה" (ר', התנסתה בבית ספר יסודי).

התמיכה הרגשית התבטאה גם ביכולת להיוועץ בסטודנטים עמיתים. ל' סיפרה בריאיון עימה על העצמה אישית שלה הודות לחברותיה לקבוצה:

תמיד כשהייתה לי שאלה, או איזושהי בקשת עזרה, הייתי פונה אליהן. היו מקבלות אותי ועוזרות לי ללא שום מחשבה אחרת. אני חושבת שההצלחה שלי ב"עמית אקדמיה" הייתה בזכות הסטודנטיות, הן היו חלק מזה. לכן אני רואה בקבוצה מסגרת מאוד תומכת ומעצימה.

הקשר הטוב שנוצר במסגרת הקבוצתית, היווה כר פורה לפתיחות ולהיוועצות: "בשנים קודמות הייתי גם חלק מקבוצת בנות אשר מתנסות, אך לא היה בינינו שום קשר אישי. המסגרת של עמית אקדמיה גיבשה והפכה אותנו לקבוצה אמיתית אשר נוצרו בה חברויות, קשרים של עזרה הדדית, ייעוץ, תמיכה ואף הנאה" (ח', התנסתה בבית ספר יסודי); "חוזקות שגיליתי על עצמי: אסרטיביות, ביטחון עצמי שהלך וגדל, יצירתיות ולמידה מתמשכת" (נ', התנסתה בגן ילדים).

"הקבוצה הייתה לי מראה"

א. מקומה של למידת עמיתים בהבניית למידה מתוך ייצוג (התבוננות בסטודנטים עמיתים)

כחלק מתהליך למידת העמיתים הוצע לסטודנטים לצפות בשיעורים שלימדו עמיתיהם: הסטודנט שלימד הזמין את עמיתיו לצפות בו ולתת לו משוב בשיח רפלקטיבי קבוצתי. ד', סטודנטית שהתנסתה בהוראה בחטיבת הביניים, תיארה את למידתה: "ראיתי אסטרטגיות למידה שלא הכרתי, ראיתי סוגי שיעורים שונים שבכלל לא הייתי חושבת עליהם. זה פתח לי את הראש לדברים אחרים, ראיתי סגנון קצת אחר משלי. מכל אחת

לקחתי מה שאני רוצה בשבילי". תיאורה של ד' ממחיש את הפתגם "מכל מלמדיי השכלתי" - הצפייה בשיעורים שלימדו סטודנטים אחרים, אפשרה לה להכיר דרכי הוראה אשר לא היו ידועות לה.

הסטודנטיות שהתנסו בהוראה בגני הילדים, "אירחו" בקביעות (בהתאם לסבב שנקבע מראש) סטודנטיות עמיתות שהתנסו בהוראה בגנים סמוכים. ה"אורחות" צפו בזוג סטודנטיות שעבדו בן, מילאו במהלך הפעילות משוב הערכה (הקריטריונים להערכה הוגדרו יחד עם המדריכה הפדגוגית) ולאחר מכן קיימו שיח רפלקטיבי משותף: "מעבר ליום שיא שערכנו לילדי הגן, היה זה יום שיא עבורי - באו לצפות בי כל העמיתות של 'עמית אקדמיה' [...]. הצפייה ליום זה הייתה מרגשת ומלחיצה. כולם באו לראות את כל מה שעבדתי עליו במהלך הסמסטר ואת כל העשייה שהייתה בגן, וזה לא מובן מאליו" (נ', התנסתה בגן ילדים). בציטוט שלעיל נ' מתארת את חשיבות הנראות שלה. תפיסתה את "יום השיא" שנערך לילדי הגן כיום שיא אישי שלה, מצביעה על תחושתה כי עשייתה והשקעתה המרובה נראות ומוערכות.

גם בבתי הספר כל סטודנט "אירח והתארח" כחלק מההתנסות בלמידה לפי הדגם הקבוצתי. ח', סטודנטית אשר התנסתה בהוראה בבית ספר יסודי, כתבה ש"לרוב המשוב מהעמיתות הוא משוב מחזק ובונה, דבר שנעים לשמוע וגורם לחיזוק ועידוד". החששות מעצם החשיפה בפני אחרים התפוגגו הודות לתהליך המתמשך של מתן וקבלת משוב, כמו גם לשימוש בדרך של ניסוי ותעיה: "התוכנית פתחה בפניי הרבה אופקים ושיטות חדשות לצפות בסטודנטיות אחרות - מהערותיהן אליי אני משפרת, ויש לי הזכות במקביל לתת הערות לסטודנטית שאני צופה בה". ר', שהתנסתה בהוראה בבית ספר יסודי, היטיבה לתאר זאת בריאיון עימה: "אני מרגישה שעכשיו אני יכולה להיכנס לכל כיתה שהיא ולהעביר בה שיעור. ושיצפו בי חופשי. פשוט התנסיתי יותר וגם הלכתי וצפיתי במורות ובסטודנטיות, ראיתי עוד דרכי לימוד".

הדברים שלעיל ממחישים כי על נותן המשוב (הצופה) להבין את נקודת המבט של מקבל המשוב (הסטודנט אשר מלמד בשיעור הנצפה). הבנה כזו מגבירה את האמפתיה ומפחיתה את הלחץ והחששות הנובעים מ"שיעור המבחן" ומהמשוב שאחריו.

ב. מקומה של למידת עמיתים בהנחיית למידה מתוך השתתפות פעילה בקבוצה

תהליך הלמידה במסגרת קבוצתית הצריך הקשבה של הסטודנטים לקולותיהם של העמיתים. אחת הסטודנטיות אשר התנסתה בהוראה בחטיבת הביניים, כתבה בהקשר הזה ש"הקבוצה היוותה לי מראה, יכולתי להתבונן מה לא בסדר". דימוי המראה יכול

להיות בעייתי, שכן הוא עלול ליצור פער בין המצוי לבין הרצוי בעיני הסטודנט:

בהתחלה זה היה קשה לבוא ולתת משוב למישהו שהוא חבר שלך, להגיד את הדברים שהם פחות טובים. למדתי על עצמי שהכול תלוי איך אומרים ומה אומרים. גם לי היה קשה לשמוע את זה מחברות שלי עליי. היום אני מסתכלת על זה, גם כשאני בכיתה וגם כשאני בכל מקום אחר, וזה מהדהד לי. (א', התנסתה בחטיבת ביניים)

ח', סטודנטית שהתנסתה בהוראה בבית ספר יסודי, סיפרה בריאיון עימה כי הצפייה ומשוב העמיתים הובילו אותה לקחת חלק פעיל בלמידת נושא חדש:

זו חוויה יוצאת דופן, אני חושבת. עשינו פעם פעילות על חג המולד, ויש לנו בקבוצה בנות שהן נוצריות. החוויה היוצאת דופן שלי, שהרגשתי שאני לא כל כך בקיאה בנושא הזה. הרגשתי שאני רוצה את העזרה שלהם כדי שאהיה יותר מעורבת ויותר פעילה בפעילות הזאת.

"אני מרגישה שאני יכולה לפנות אליה בכל עת"

א. מקומה של למידת עמיתים בהובלת המדריכה הפדגוגית בהבניית הלמידה של הפרט

בבתי הספר אשר משתתפים בתוכנית "עמית אקדמיה", המדריכה הפדגוגית המובילה מופקדת על קבוצת סטודנטים שאינם עוסקים בהכרח בתחום הדעת שלה (לא תמיד היא המדריכה הדיסציפלינרית שלהם). למרות זאת היא נכנסת לשיעורים שהסטודנטים מלמדים בהם, עורכת שיחות משוב ומעשירה את נקודת המבט של הסטודנט בכמה תחומים: ניהול כיתה, "עמידה בפני קהל", שימוש בפדגוגיה חדשנית וכן הלאה. בגני הילדים המדריכה הפדגוגית היא גם המובילה של כלל הסטודנטיות.

מניתוח דברי הסטודנטים עולה כי ראייתה הכוללת של המדריכה המובילה, כמו גם נגישותה לכל סטודנט, תורמות ללמידה מיטבית. א', סטודנטית שהתנסתה בהוראה בבית ספר יסודי, תיארה את הקשר בינה לבין המדריכה הפדגוגית: "הקשר עם המדריכה הוא קשר מדהים. אני מרגישה שאני יכולה לפנות אליה בכל עת, להתייעץ, לשתף בתחושותיי השונות לגבי ההתנהלות בבית הספר ובכיתה. למדתי המון במחצית זו ממנה, וכיף להגיע לבית הספר עם תמיכה הדדית ורצון טוב לעשייה".

ד', סטודנטית שהתנסתה בהוראה בבית ספר יסודי, כתבה ש"המדריכה צופה בשיעורים אליה היא מוזמנת על ידי הסטודנטים גם שלא לצורך ציון, אלא בעיקר לצורך למידה". ר', סטודנטית אחרת אשר התנסתה בהוראה בבית ספר יסודי, סיפרה ברפלקציה שלה שהמדריכה סייעה לה להתמודד עם חששות:

נקודה אחת של קושי עימה נכנסתי לתוכנית, היא המעבר לשכבת גיל נמוכה (א') משכבת גיל גבוהה (כיתה י', שבה התנסיתי בשנה קודם). חששתי נורא מאופן הכנת השיעורים לשכבה זו, מאופן ההתמודדות עימם ואופן הפנייה אליהם. בעזרת המדריכה של התוכנית התגברתי על הפחדים והקשיים.

גם מתיאורה של ט' עולה כי המדריכה הפדגוגית מטעם המכללה היא דמות מכילה וקשובה:

הקשר עם המדריכה אשר מובילה את התוכנית בבית הספר בו אני מתנסה, הינו קשר מכיל. את כל הלחצים, הפחדים והקשיים שעלו וצפו בתחילת השנה להתנסות היא הכילה, קיבלה, דאגה לכל בעיה. תמיד עם היד על הדופק שכל הסטודנטיות מסתדרות. אם קיים חוסר הבנה, או לחלופין בעיה טכנית כלשהי, היא דאגה תוך שיתוף כל המערכות הטכניות בבית הספר לפתור אותן.

מדברי הסטודנטים עולה אפוא כי הם תופסים את המדריכה הפדגוגית כדמות מכילה ותומכת, דמות אשר מגשרת בין כל הגורמים ופועלת לקידום רווחתו של הסטודנט במהלך ההתנסות.

ב. מקומה של למידת עמיתים בהובלת המדריכה בהבניית הלמידה של הקבוצה

מדברי הסטודנטים עולה כי הם סבורים שהמדריכה הפדגוגית "נמצאת שם עבורם" כדי לשפר את תהליכי הלמידה שלהם בקבוצה. דברי העמיתים לא נתפסו כביקורת על ההוראה של הסטודנט וכמבטאים תחרות, אלא חיזוק את תחושת הסטודנט כי הוא "שווה בין שווים". ח', סטודנטית שהתנסתה בהוראה בבית ספר יסודי, סיפרה כי

ההרגשה שיש שוויון בין הבנות ולא תחרות תרמה להרגשה שאני חלק מקבוצה מאוד תומכת ומלוכדת [...] לדבר על הדברים נותן מקום לחשוב, לפתוח את הראש ליותר רעיונות. הקשיים שעולים בין הסטודנטיות בזמן הזה, ההצלחות, מה כל אחת עשתה. אלה דברים שככה, בהפסקה, אנחנו לא מדברות על זה.

משוב העמיתים נתפס כעצה טובה המאפשרת להתמודד עם משבר או כהכנה להתנסות חדשה:

מספיק שאני מספרת על משהו, ואז מישהו מייעץ לי. אני זוכרת שהיה לי שיעור רע, התחלתי להגיד כל מיני דברים על מה לשפר, אז זה עוזר. או

שאחרים מספרים לי, ואז מייעצת להם. ואת שומעת, כי אם מחר תיתקלי בזה, אז יהיה מה לעשות. (ע', התנסתה בחטיבת ביניים)

בדוגמה שלעיל הסטודנטית ראתה את עצמה הן כמייעצת, הן כמקבלת עצות. מדבריה עולה כי המשוב שקיבלה מהעמיתים לקבוצה, סייע לה להפיק תועלת גם משיעור "רע" שלה. חלק מהסטודנטים התקשו לקבל משוב בתחילת התהליך, אך בהמשך בחינה רפלקטיבית של התהליך אפשרה להם לזהות את יתרונות הקהילה הלומדת:

לאורך כל הסמסטר צפיתי בשיעורים של סטודנטיות אחרות. נחשפתי לרעיונות נוספים, שכבות גיל שונות, שיטות לימוד מגוונות שלא בהכרח קשורות לתחום הדעת שאני לומדת ומלמדת. החשיפה תרמה לי המון. סטודנטיות צפו בשיעורים שלי, ואכן השכלתי מחוות הדעת שקיבלתי מהן, הערותיהן והארות שהיטיבו עימי. בהתחלה חששתי, אבל העצמנו אחת את השנייה.

לסיכום: מניתוח הראיונות והרפלקציות עולה כי למידת העמיתים העצימה את הסטודנטים - הן כפרטים, הן כקבוצה. תהליך הלמידה ביסס אמון בין חברי הקהילה הלומדת, והקהילה נתפסה כמקום בטוח, פתוח ומקבל. אף שהיה על הסטודנטים להתמודד עם הקשיים הכרוכים ב"חשיפה" לצפייה של המדריכה הפדגוגית ושל עמיתיהם בשיעורים אשר הם לימדו, הם הצליחו להמיר את הצפייה החד-צדדית במשוב המצריך חבישת שני כובעים - כובע של נותן המשוב וכובע של מקבל המשוב. למידת העמיתים צמחה בשדה מתוך השהות האינטנסיבית במסגרת משותפת, והיא הובילה ליצירת אמפתיה של הצופים לעמיתם המלמד - אותו הסטודנט שהם עצמם היו במקומו לא מכבר. למידת העמיתים התאפיינה בשמירה על גבולות מקצועיים ובמתן משוב מפורט ומעמיק, כזה אשר התבסס על תבחינים (קריטריונים) שהסטודנטים קבעו במשותף יחד עם המדריכה הפדגוגית המובילה. לעמיתות ולשותפות בין הסטודנטים היה ביטוי בולט ומשמעותי בקהילת הלומדים - קהילה תומכת אשר מעצימה ומבנה פתיחות ואמון. התהליכים הקבוצתיים הללו מובילים להגברת המוטיבציה של הלומדים, לשאיפה לשפר את תהליכי ההוראה וללמידה פעילה ומערבת במוסדות להשכלה גבוהה.

דיון

תרומתו של המחקר אשר הוצג במאמר זה, היא בהבלטת היבטים ייחודיים ללמידה פעילה ומערבת של סטודנטים להוראה המשתתפים בתוכנית "עמית אקדמיה". ממצאי המחקר מלמדים על מקומה וחשיבותה של למידת עמיתים בהתנסות של הסטודנטים

בהוראה כחלק מקבוצה. תרומת הלמידה בקבוצה לסטודנטים ניכרת הן בהיבט המקצועי, הן בהיבט הרגשי. הסטודנטים מקשרים בין התבוננות בפרקטיקת ההוראה (או בייצוגים של הפרקטיקה הזו) המשמשת את האחר לבין למידה של אסטרטגיות בהוראה, פיתוח סגנון הוראה, ניסוח מטרות ההוראה וכן הלאה, ובדרך זו הם בוחנים באופן מודע תהליכים שלפני כן לא תמיד עלו מעל לפני השטח.

שלוש תמות מרכזיות עלו מדברי הסטודנטים ברפלקציות ובראינות: למידה במישור המקצועי לעומת למידה במישור האישי; למידה מתוך ייצוג (התבוננות) לעומת למידה מתוך השתתפות בקבוצה; למידה של הפרט לעומת למידה של הקבוצה בהובלת המדריכה הפדגוגית. כל אחת מהתמות התבטאה בשני רבדים מקבילים: הרובד התוך-אישי והרובד הבין-אישי. בהתאם לכך הדיון בממצאי המחקר מתמקד בשלושה נושאים עיקריים: למידה במישור המקצועי, למידה במישור האישי, ולמידה בהובלת המדריכה הפדגוגית.

מקומה של למידת עמיתים בהבניית למידה מקצועית

בהקשר של הקבוצה כקהילה לומדת יש יתרון גדול ללמידה פעילה ומערבת הן עבור הפרט, הן עבור הקבוצה. בדומה למתרחש בהוראה-למידה הדיאלוגית שהגדיר פריירה, למידה פעילה ומערבת מעצבת את אישיות הלומדים באמצעות הבניית תכונות דוגמת אחריות ללמידה, ספקנות, יעילות, חקירה שיטתית וחשיבה ביקורתית (שור ופריירה, 1990). בקבוצה הלומדים מתוודעים לנקודות מבט, מחשבות ורגשות שונים משלהם, מקשיבים לאחרים ומעריכים אותם (קיני, 2002). כל אלה הם ביטויים לתהליכים קונסטרוקטיביסטיים בהוראה ובלמידה בהקשר חברתי (קוזולין ועילם, 2003). הסטודנט חולק עם סטודנטים עמיתים את הידע שלו ומרחיב את הידע הזה בעזרת עמיתו. בדרך זו נוצר מיזוג בין ידע, משמעות ופרשנויות תוך כדי התהליך של בניית מטרות והתכוונות משותפת. סוג למידה כזה מאפיין את שלב החברות (socialization), שלב המאתחל את כל תהליך הלמידה (גורודצקי וברק, 2009).

ממצאי המחקר מצביעים על כך שההיבט האישי וההיבט המקצועי שזורים זה בזה. הסטודנטים התבוננו בתפקודם המקצועי דרך עיני הקבוצה. כל אחד מהם ראה את עצמו כפרט, אך גם כחלק מקבוצה תומכת ומכילה. בחינה רפלקטיבית של תהליכי ההוראה מאפשרת למורים לזהות התנהגות התורמת לביסוס הלמידה במצבים חדשים, ובדרך זו לפתח תובנות חדשות באשר לעצמם (Darling-Hammond & Hammerness, 2002). המטפורות והדימויים שציינו הסטודנטים, מסייעים לעמוד על תפיסותיהם ועמדותיהם באשר לדגם השותפות (Johnson & Johnson, 2002). בדומה לתהליך המאפיין

למידה המבוססת על חקר בעיות (PBL: Problem-Based Learning) - למידה של הסטודנטים באמצעות חקר בעיות מורכבות שאין להן פתרון חד-משמעי אחד ויחיד - גם בתוכנית "עמית אקדמיה" התהליך הקבוצתי הוא תהליך מקביל (המשתתפים חווים אותו כקבוצה וכפרטים): הסטודנטים משתפים פעולה עם עמיתיהם בצוותי הלמידה כדי להגדיר את הנדרש כדי לפתור את הבעיה, נרתמים ללמידה עצמית ומיישמים ידע חדש. נוסף על כך הם משקפים זה לזה ולעצמם דרכי הוראה במגוון דרכים (Hmelo-Silver, 2004). הערכת עמיתים ואף הערכה עצמית מתקיימות בכל שלב של תהליך הלמידה (Savery, 2006). ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שתהליכי הלמידה של הסטודנטים - הן כמכלול, הן של כל פרט בתוך הקבוצה - התאפשרו הודות לביטחון שסיפקה הקבוצה כקהילה לומדת. גם עצם הסיוע בליבון הקשיים (גם אם לא בהכרח נמצאו פתרונות לקשיים האלה) סייע להבנות תהליך מתמיד של למידה, הוראה והערכה. השיח הקבוצתי השוטף היה חוצה דיסציפלינות, והוא העשיר את הסטודנטים והרחיב את הידע הפדגוגי שלהם. לפי שקדי (Shkedi, 2000), רפלקציה ביקורתית מאפשרת להתמודד טוב יותר עם דילמות בהוראה. ההתנסות האינטנסיבית של הסטודנטים בשיחות משוב רפלקטיביות אמורה לאפשר להם לשכלל את תהליכי החקר, תהליכים שהם תנאי מפתח להערכה לשם למידה (קורלנד ושחף-ברזילי, 2013). התנסות זו גם תסייע לסטודנטים להתמודד עם דילמות בהמשך דרכם בכלל ובשנת ההתמחות בפרט (און, 2017).

מקומה של למידת עמיתים בהבניית למידה אישית

ממצאי המחקר הנוכחי עולה שהסטודנטים אשר השתתפו בתוכנית "עמית אקדמיה", תפסו את מתן הכלים בתחום הרגשי-חברתי (קבלה, הקשבה, מתן משוב מקדם, נכונות לקבל משוב מסטודנטים עמיתים וכן הלאה) כחשוב ביותר להצלחתם בהוראה. משכית ודורפרברג (2017) מצאו כי למידה מסטודנטים אחרים להוראה היא אחד הגורמים הבולטים אשר תורמים לחוויה של התנסות משמעותית בהוראה, ואף לתחושת מוכנות גבוהה של המשתתפים בתוכנית ההכשרה המעשית. ממצא זה תואם גם את המסקנות העולות ממחקרן של שמעוני, גונן ויעקובי (Shimoni, Gonen, & Yaakobi, 2006), ולפיהן על פרחי ההוראה להיות מסוגלים להתמודד עם מצבים מאתגרים ולגבש באמצעות תהליכים רפלקטיביים את הזהות המקצועית שלהם (תוך כדי שילוב בין תאוריה לפרקטיקה). במחקרם של קסלר, זיסברג והראל (Kasler, Zysberg, & Harel, 2017) נמצא כי משאבים אישיים - חוסן ועמידות בפני קשיים, תקווה, תעצומות נפש, סקרנות, תחושת מסוגלות אישית - משפיעים משמעותית על תפיסתם של סטודנטים למדעי החברה ולחינוך (הנמצאים בשנת לימודיהם האחרונה) את אפשרויות התעסוקה

שלהם. ממצא זה חשוב לנוכח העובדה שבסיום שנת ההכשרה האחרונה במכללה הסטודנטים חשים כי הם עומדים בצומת: לימודיהם התאפיינו באופי אינטלקטואלי מחקרי, והמקצוע שהם עומדים לעסוק בו הוא דינמי, תחרותי ומצריך מיומנויות הנדרשות במאה ה-21 (שם). ההכשרה האינטנסיבית בשדה מאפשרת להם לגשר מעט על הפער הזה. בהיבט הזה המחקר הנוכחי חשוב גם לנוכח הביקורת על כך שההכשרה המעשית של פרחי ההוראה מתמקדת בהיבטים אינסטרומנטליים ורציונליים בלבד של ההוראה וההכשרה (בק, 2005; גורודצקי וברק, 2009).

מקומה של למידת עמיתים בהובלת המדריכה הפדגוגית

מן הממצאים עולה כי המדריכה הפדגוגית הייתה שותפה מלאה ללמידה בכל השלבים: תכנון התבחינים (קריטריונים) למחווה הצפייה בסטודנט עמית, הכנת הסטודנטים לתהליכים הכרוכים במתן ובקבלת משוב, עיסוק בהיבטים התוך-אישיים והבין-אישיים הרגשיים של תהליך המשוב וכן הלאה. הסטודנטים ציינו כי למרות חששותיהם הראשוניים מפני חשיפה אישית ומקצועית, תהליך הלמידה בצוותא סייע להם רבות. גם בספרות המקצועית מודגש כי המפגש הקבוצתי וליבון ההיבטים הלימודיים והרגשיים יחד עם המדריכה המובילה מגבירים את האחריות, העצמאות והמשמעת העצמית של הסטודנטים (Bell, 2010) - מאפיינים הנדרשים מכל סטודנט בתוכנית ייחודית כזו.

זילברשטרום (2015) מציינת כי "ליווי המדריך מהמוסד האקדמי בהקשר בית ספרי מאפשר העמקת הזיקה בין התיאוריה לבין הפרקטיקה בתהליכי ההכשרה להוראה לצד סיגול נורמות של עבודה בצוותא ושיתופי פעולה בתוך קהילה מקצועית לומדת" (שם, עמ' 11). בתוכנית "עמית אקדמיה" הליווי בקהילת המורים והסטודנטים אינו מתבטא רק בפיתוח המקצועי, אלא גם בעשייה היומיומית ובבניית תהליכים של מתן וקבלת משוב במהלך כל תקופת ההתנסות. תהליך הלמידה הרפלקטיבי וחקירת מקומם של הסטודנטים בקהילה הלומדת הושפעו אפוא מקשרי הגומלין שהסטודנטים להוראה יצרו עם הסביבה, עם המדריכה ועם הסטודנטים העמיתים (Darling-Hammond & Hammerness, 2002). משכית ודורפרברג (2017) מצאו כי המדריכה הפדגוגית סיפקה תרומה ייחודית לסטודנטים שהוכשרו להוראה בתוכנית "עמית אקדמיה": הסטודנטים דיווחו כי קיבלו עזרה רבה יותר מהמדריכה הפדגוגית המובילה, והודות לכך הכירו טוב יותר את בית הספר כארגון.

במחקר שערכו יריב וקויפמן (2016), נמצא כי מדריכות פדגוגיות מתאפיינות בגישה אינסטרומנטלית: המדריכה הפדגוגית יוזמת את נושא השיחה ומופקדת על הובלתה. לעומת זאת ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שבתוכנית "עמית אקדמיה" כל

השותפים תורמים למהלך השיחה, מגיבים לדברי עמיתיהם ומבנים שיח רפלקטיבי (שם). סימון (2017) מצאה כי על תפיסת ההדרכה בהכשרה להוראה להתבסס על אכפתיות, רגישות והקשבה לסטודנטים במהלך הכשרתם. משוב ומתן כלים פדגוגיים ומתודיים גם מסייעים למנוע נשירה של מורים מתחילים (Çalışkan & Sünbül, 2011).

במחקר הנוכחי הצביעו הסטודנטים על החשיבות של הבניית תחושת מסוגלות עצמית, תחושה אשר הסביבה מספקת להם באמצעות מעורבותם ותמיכתם של הסטודנטים העמיתים והמדריכה הפדגוגית המובילה. שמעוני (2013) מצאה כי תמיכה וחיזוק של תחושת המסוגלות העצמית מאפשרים למורים המתחילים להגביר את האמונה בעצמם, והודות לכך להפחית את תחושת התסכול הגורמת לנשירה מהמערכת (שם) - ממצא אשר תואם את מטרותיה הראשוניות של התוכנית "אקדמיה-כיתה" (זילברשטרום, 2015). הבניית תחושת המסוגלות העצמית מאפשרת למתכשרים להוראה, אלה שקיבלו תמיכה ואמון מהעמיתים ומהמדריכה הפדגוגית, לפעול בהמשך לפיתוח שיח התומך בתלמידים (שויער וגור-יעיש, 2014; Miller & Pedro, 2006). הסיבה לכך היא ששיקוף תהליכי ההוראה מקנה לפרחי ההוראה את המיומנות של חקר הפרקטיקות שלהם, כמו גם את המיומנות של למידה שיתופית יחד עם עמיתים, כבר בתוכנית ההכשרה ומשמש אותם בהמשך דרכם המקצועית (קורלנד ושחף-ברזילי, 2013).

חשוב לציין כי למרות התמקדותה של התוכנית "אקדמיה-כיתה" בעיקר בסטודנטים המתכשרים להוראה בבתי הספר, המחקר הנוכחי מבהיר את חשיבות ההשתתפות בקהילה לומדת גם עבור סטודנטים המתנסים בהוראה בגני ילדים. למעשה, עבודת הגננות מתאפיינת בבדידות מקצועית (פירסטטר, 2012) גדולה יותר מזו אשר קיימת בעבודת המורים (Oplatka & Eizenberg, 2007). ממצאי המחקר מצביעים על כך ששיתוף הפעולה בין הסטודנטים מקדם את היכולת לפתור בעיות, מיומנות שהם יידרשו לה גם בהמשך בעבודתם כמורים וכגננות. בדוח מעקב שערכו משכית ודורפברגר (2017), נמצא כי הלמידה מסטודנטים עמיתים מאפשרת צמיחה מקצועית, התנסות בפיתוח של יחסי עבודה המבוססים על שותפות וביסוס קשרי עבודה מקצועיים ופוריים.

מהדברים שלעיל עולה כי אחד היתרונות הבולטים של ההתנסות הייחודית בהוראה במסגרת התוכנית "עמית אקדמיה", הוא הכנת הסטודנטים לקראת הצפוי להם בעבודתם. הכנה זו מתבטאת בחיזוק היבטים אשר תופסים מקום מרכזי בעבודת המורה בכלל ובעבודת המורה המתחיל בפרט: קיום שיח, עבודת צוות, מתן וקבלת משוב מעמיתים וכן הלאה. יתרון זה מתחדד לנוכח העובדה שתקופת הכניסה להוראה (induction), תקופה אשר מהווה את תחילת צמיחתו המקצועית של המורה הטרון (שני ואחרות, 2015), נחשבת לאירוע מכוון שהשפעתו עצומה על המשך חייו המקצועיים

של המורה. ממחקרים רבים עולה כי מורים חדשים סובלים בכניסתם להוראה מ"הלם השנה הראשונה" (דביר ושץ-אופנהיימר, 2011; משכית ומברך, 2013; שגיא ורגב, 2002), ובהתאם לכך רבים מהמורים המתחילים נושרים. השהות בבתי הספר ובגנים היא "סיפור הכשרה רב-ממדי", סיפור המדגיח היבטים רגשיים בד בבד עם היבטים לימודיים (סימון, 2017).

הלמידה בקהילת עמיתים מאפשרת "לצאת מהשגרה" ולהתנסות במצבים חדשים ולא מוכרים (גורודצקי וברק, 2009). מצבים המאפיינים את ההתרחשויות הדינמיות בגן ובבית הספר. נמצא כי תקשורת בין-אישית, למידה מעמיתים ועבודת צוות הן מיומנויות חשובות ביותר הנדרשות לקראת יציאתם של הסטודנטים לשנת ההתמחות בהוראה, שנה שבמהלכה הם מתמודדים עם קשיים רבים (Harrison, Lawson, & Wortley, 2005). הוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי נדונה לא מעט במחקרים שעניינם מהות ההוראה (זילברשטיין, 1995. מצוטט אצל קיזל, 2010; רייכל וארנון, 2005).

לסיכום: הזיקה ההדדית בין תהליכי הלמידה של הסטודנט לבין תהליכי הלמידה של קבוצת הלומדים במהלך ההכשרה להוראה, אמורה לסייע לסטודנט להתמודד ביתר יעילות עם קשיים תוך-אישיים ובין-אישיים בהמשך דרכו המקצועית. המחקר הנוכחי מבהיר את חשיבות השיח הרפלקטיבי במסגרת קבוצתית כבר בשלב ההכשרה המעשית להוראה, והוא מתמקד לא רק בבתי הספר אלא גם בגני הילדים. ממצאי המחקר מלמדים על תפיסת הסטודנט את עצמו ותפיסתו בידי אחרים בהקשר חברתי דינמי ומתפתח (Rodgers & Scott, 2008). ההתנסות בהוראה בהתאם לדגם של "עמית אקדמיה" מסייעת לבחון באופן חדש וייחודי את תהליך ההכשרה ואת הצורך של הסטודנט בתחושת שייכות, בקבלה ובהעצמה (הן בהיבט הלימודי, הן בהיבט הרגשי). אופן התבוננות כזה יוביל לתהליך הכשרה מיטבי וישפיע על נמענים משמעותיים ביותר בשדה החינוכי - תלמידים, מורים, מדריכים פדגוגיים, הורים וקהילה.

מגבלות המחקר

המחקר התבסס על שני כלי מחקר איכותניים בלבד. ייתכן שלא די בריאיון בן ארבעים דקות עם סטודנט כדי לקבל תמונה מקפת וברורה של תוכנית ההכשרה המעשית להוראה. במחקרים עתידיים כדאי לשלב בין כלי מחקר כמותיים (כמו למשל שאלונים אנונימיים) לבין כלי מחקר איכותניים, וזאת על מנת לעמוד באופן אובייקטיבי יותר על תרומתה ומקומה של למידה פעילה ומערבת בתהליך ההכשרה של הסטודנטים.

מגבלה נוספת של המחקר היא שאת הרפלקציות האישיות קראה תחילה המדריכה המובילה בסיום סמסטר א'. הדבר עלול לגרום לכותב להימנע מהבעת קשיים או תסכול,

כיוון שקוראת הרפלקציה תדריך אותו במהלך סמסטר ב'. בעיה אחרת הייתה שחלק מהראיונות נפגמו במהלך הקלטתם, כמו גם שלא כל הסטודנטים רואיינו (בגלל מגבלות זמן ועומס מטלות בסיום השנה).

מגבלה נוספת נובעת מכך שכמות הסטודנטים המתנסים בהוראה בגני הילדים קטנה מכמות הסטודנטים המתנסים בהוראה בבתי הספר. כמו כן המחקר כלל רק קבוצת ניסוי (סטודנטים שבחרו להשתתף בתוכנית ההתנסות), ללא קבוצת ביקורת. הדבר עלול להקשות על הבנת התרומה היחסית של ההתנסות בקבוצה, כלומר תרומתה בהשוואה לתרומה של תוכנית ההתנסות הרגילה.

ההנחיות לכתיבת הרפלקציה אפשרו לסטודנטים כתיבה חופשית רפלקטיבית. עם זאת, ייתכן שאם הכתיבה הייתה חופשית יותר (ללא הנחיות), היו נחשפים היבטים נוספים. חשיפה כזו הייתה מאפשרת לעמוד על מקומה של הקבוצה גם בלי שהסטודנטים יישאלו על כך.

במחקרי המשך אוכלוסיית המשתתפים צריכה להיות רחבה יותר. כמו כן יש לקיים בהם ראיונות עם המדריכות הפדגוגיות בכל המסגרות החינוכיות, וזאת לנוכח הממצאים בדבר מקומן המרכזי בתהליך ההתנסות המעשית של הסטודנטים. ייתכן שכדאי ליצור מסגרות הכשרה ייחודיות למדריכות פדגוגיות, מסגרות אשר יכשירו אותן להנחות תהליכים קבוצתיים המתמקדים גם בהיבטים רגשיים וחברתיים (ולא רק מקצועיים). חשוב מאוד להקשיב גם לקולותיהם של מנהלי בתי הספר, המורים והגננות בהקשר של למידת עמיתים כוללת המשתפת סטודנטים וסגלי הוראה (בהובלת המדריכה), ובפרט בהקשר של צפייה בשיעורים ותהליכי משותפים (מתן משוב וקבלת משוב) - ליבת ההכשרה המעשית לשיפור תהליכי ההוראה בכיתות ובגני הילדים.

מקורות

און, ל' (2017, פברואר). **משחקים בין-אישיים בתהליך החניכה**. ההרצאה נישאה בכנס ארצי "הכניסה למקצוע ההוראה" במכללה האקדמית גורדון, חיפה.

אקשטיין, ל' ודריפוס, ע' (2007). מרצים דיסציפלינריים במכללות לחינוך - מגוון של טיפוסים. **דפים, 45**, 11-55.

אריאב, ת' (2010). הכשרת מורים "מסורתית" ו"חלופית": על מה באמת הוויכוח? **ביטאון מכון מופ"ת, 41**, 3-6.

אריאב, ת' וסמית, ק' (2006). יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית הספר להתפתחות מקצועית (PDS). בתוך מ'

זילברשטיין, מ' בן-פרץ ונ' גרינפלד (עורכים), **מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר - הסיפור הישראלי** (עמ' 21-67). תל-אביב: מכון מופ"ת.

בירנבוים, מ' (2009). הערכה לשם למידה ומאפיינים של קהילה מקצועית בית-ספרית ותרבות כיתה המעצימים אותה. בתוך י' קשתי (עורך), **הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך: אסופה לזכרו של פרופסור אריה לוי** (עמ' 77-100). תל-אביב: רמות.

בלנגה, א', לנדלר-פרדו, ג' ושחר, מ' (2011). **קהילות מורים לומדות**. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריית. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

בק, ש' (2005). **טכנאות כחזון בהכשרת מורים: מבט ביקורתי על הכשרת המורים הטכנית-רציונאלית**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

גורודצקי, מ' וברק, י' (2009). להיות מורה - למידה לקראת הוראה באמצעות עשייה ופרשנות. בתוך י' ברק וא' גדרון (עורכות), **שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים** (עמ' 41-55). תל-אביב: מכון מופ"ת; באר שבע: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

גלעד, א' (2005). פרחי הוראה מתנסים בבית-הספר: תכנית פרקטיקום בניהול ומה היא מאפשרת. **מעוף ומעשה**, 11, 21-42.

גרינפלד, נ' (2015). אקדמיה-כיתה והכשרת מורים. **ביטאון מכון מופ"ת**, 55, 3-4.

דביר, נ' ושץ-אופנהיימר, א' (2011). להתבונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה** (עמ' 91-116). תל-אביב: מכון מופ"ת.

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה] (2017). **התוכנית "אקדמיה כיתה": ממצאי מחקר ההערכה בשנה"ל תשע"ו**. ירושלים: משרד החינוך וראמ"ה.

וידילבסקי, מ' (2014). למידה משמעותית. **אאוריקה**, 37.

זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וגרינפלד, נ' (2006). שותפויות בין מכללות לבתי ספר: הסיפור הישראלי. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ונ' גרינפלד (עורכים), **מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר - הסיפור הישראלי** (עמ' 9-15). תל-אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטיין, מ', פנייבסקי, ר' וגוז, ע' (2005). **משולש ההדרכה מדריך פדגוגי-סטודנט-מורה חונכת: מתכון להצלחה או לכישלון?** נייר עבודה מס' 4. תל-אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטרום, ש' (2011). דבר מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה** (עמ' 9-12). תל-אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטרום, ש' (2015). אקדמיה-כיתה: עיקרי התכנית. **ביטאון מכון מופ"ת**, 55, 6-13. חורין, א' (2005). תפיסת העמיתות מזווית הראייה של המשתתפים בה: מורים, סטודנטים, מנהלת ומדריכה. בתוך א' מרגולין ומ' צלרמאיר (עורכות), **בגוף ראשון: עמיתות מכללה-שדה** (עמ' 171-207). תל-אביב: מכון מופ"ת **ומכללת לוינסקי לחינוך**.

יריב, א' וקויפמן, י' (2016). לא הקפדן מלמד: ניהול שיח ההדרכה הפדגוגית. **רב-גוונים: מחקר ושיח**, 15(2), 89-119.

כפיר, ד', אבדור, ש' וריינגולד, ר' (2006). **הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי של מורים - תהליך רצוף ומתמשך**. דו"ח מחקר מס' 1 - תשס"ו. תל-אביב: מכון מופ"ת, רשות המחקר הבינ-מכללתית, רשת עמיתי מחקר.

לוי, ת' (2015). פותחים דלתות לחדשנות פדגוגית. **קולות**, 9, 17-18.

מגן-נגר, נ' ושטיינברגר, פ' (2016). מהות הקונפליקטים בתהליך גיבוש זהות מקצועית של מורים במציאות משתנה. **רב-גוונים: מחקר ושיח**, 15(2), 17-48.

מלאת, ש' (2005). "אחוות אחים": שותפות מכללה-בית ספר להתפתחות פרופסיונלית; מודל ייחודי "בתכנית הכשרה בדגש דיסציפלינרי". **מעוף ומעשה**, 11, 1-20.

משכית, ד' ודורפברגר, ש' (2017). **מה למדנו מתהליכי ההכשרה להוראה במודל עמית אקדמיה: דו"ח מעקב תשע"ז**. מסמך פנימי. חיפה: המכללה האקדמית גורדון.

משכית, ד' ויפה, א' (2011). מתמחים מעריכים את עצמם: מה שרואים משם, בהחלט רואים גם מכאן. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה** (עמ' 117-150). תל-אביב: מכון מופ"ת.

משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם ה-PDS. דפים, 56, 15-34.

סימון, ח' (2017). **כולם ילדים שלי: תודעה הורית כתפיסה פדגוגית בהכשרה להוראה**. תל-אביב: מכון מופ"ת. 11-20.

עידו, א' ושקדי, א' (2014). תפיסות סטודנטים-מורים את ההתנסות בתהליך הכשרתם להוראה. **ביטאון מכון מופ"ת**, 53, 20-29.

פירסטטר, א' (2012). האם טוב היות האדם לבדו? עמדתן של גנות כלפי תפקידן כמחנכות יחידות בגני חובה. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 13, 9-33.

צבר-בן יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. תל-אביב: מודן.

צבר-בן יהושע, נ' ודושניק, ל' (2006). "של מי הסיפורים האלה?" - התמודדות אתית במחקר האיכותי. **שבילי מחקר**, 13, 36-41.

קוזולין, א' ועילם, ג' (עורכים) (2003). **לב ויגוצקי: מחשבה ותרבות - אסופה**. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

קורלנד, ח' ושחף-ברזילי, ר' (2013). המדרגה החסרה - קידום הכשרת מורים באמצעות תהליכי הערכה במסגרת קהילה מקצועית לומדת של מורי מורים. **ביטאון מכון מופ"ת**, 51, 67-74.

קיזל, א' (2010). ה-PDS - **בית הספר להתפתחות מקצועית בהכשרת מורים**. נדלה מתוך הבלוג של ד"ר אריה קיזל: <http://www.akizel.net/2010/08/pds.html>

קיני, ש' (2002). קהילת לומדים: קידום מורים והפיכתם ללומדים. בתוך א' שי ו' בר-שלום (עורכים), **המחקר האיכותני בחקר החינוך: מהתיאוריה אל השדה ומהשדה אל התיאוריה** (עמ' 241-277). ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (עורכות) (2010). **ניתוח נתונים במחקר איכותני**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

רייכל, נ' וארנון, ש' (2005). שלושה דיוקנאות של מורים במראת הסטודנט להוראה - המורה האידיאלי, מורה המורים ודמות הסטודנט עצמו כמורה. **דפים**, 40, 23-58.

שגיא, ח' (2012). החונכות הפרטנית כיוזמה מתפתחת במהלך הכשרת הסטודנטים להוראה. בתוך א' קליגר וע' הופמן (עורכים), **"הכול עניין של יוזמה": יוזמות מקדמות פיתוח מקצועי במערכי שותפות מכללה-שדה** (עמ' 19-61). תל-אביב: מכון מופ"ת.

שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי-הנחת בהוראה. **דפים**, 34, 10-45.

שויער, ש' וגור-יעיש, נ' (2014). "המורה, אפשר לדבר אתך?" - התבוננות על אחריותו המקצועית של המורה מבעד לפרספקטיבה המדגישה מערכות יחסים. **דברים**, 7, 47-63.

שור, א' ופריירה, פ' (1990). **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך** (תרגום: נ' גובר). תל-אביב: מפרש.

שישון, ב' (2011). "את מנהלת עכשיו כיתה, את לא רק מעבירה חומר": תחושותיהם ותפיסותיהם של סטודנטים המתנסים בהוראה בגישת "המורה העצמאי". **במעגלי חינוך, 1, 140-159.**

שמעוני, פ' (2013). **תהליך הלמידה תוך כדי הנחיה של גננות בשנת התמחות (סטאז')**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.

שני, מ', טל, פ' ומרגולין, א' (2015). אקדמיה-כיתה - בשורה חדשה או "עוד מאותו דבר"? **ביטאון מכון מופ"ת, 55, 14-20.**

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

שקדי, א' (2016). **הם לא ברחו מהכיתה: נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

Assadi, N & Murad, T. (2017). The effect of the teachers 'training model "academy-class "on the teacher students 'professional development from students 'perspectives. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 214-220.

Bell, S. (2010). Project based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.

Çalışkan, M., & Sünbül, A. M. (2011). The effects of learning strategies instruction on metacognitive knowledge, using metacognitive skills and academic achievement (Primary education sixth grade course sample). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 148-153.

Campbell, T., & Lott, K. (2010). Triad dynamics: Investigating social forces, roles, and storylines. *Teaching Education*, 21(4), 349-366.

Castle, S., Fox, R. K., & O'Hanlan Souder, K. (2006). Do professional development schools (PDSs) make a difference? A comparative study of PDS and non-PDS teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 65-80.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design :Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Darling-Hammond, L & Hammerness, K. (2002). Toward a pedagogy of cases in teacher education. *Teaching Education, 13*(2), 125-135.
- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education, 7*(4), 297-318.
- Gajda, R., & Koliba, C. (2007). Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration: A school improvement perspective. *American Journal of Evaluation, 28*(1), 26-44.
- Grasmick, N. S., Johnson, K. R., & Kirwin, W. E. (2003). *Professional development schools: An implementation manual*. Baltimore, MD: Maryland Partnership for Teaching and Learning K-16, Superintendents and Deans Committee.
- Harrison, J. K., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: Developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice, 6*(3), 419-441.
- Henschel Pellett, H., & Pellett, T. (2009). Professional development schools: A model for effective P-16 physical education partnerships. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 80*(1), 31-38.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review, 16*(3), 235-266.
- Johnson, B., & Johnson, K. (2002). Learning from warthogs and oxpeckers: Promoting mutualism in school and university research partnerships. *Educational Action Research, 10*(1), 67-82.
- Kasler, J., Zysberg, L., & Harel, N. (2017). Hopes for the future: Demographic and personal resources associated with self-perceived employability and actual employment among senior year students. *Journal of Education and Work, 30*(8), 881-892.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Abingdon, UK and New York: Routledge.

- Mergendoller, J. R., Markham, T., Ravitz, J., & Larmer, J. (2006). Pervasive management of project based learning: Teachers as guides and facilitators. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 583-615). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Merriam, S. B. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 60-68.
- Miller, R., & Pedro, J. (2006). Creating respectful classroom environments. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 293-299.
- Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 3-6.
- Oplatka, I., & Eizenberg, M. (2007). The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development of beginning kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 339-354.
- Parsons, J., & Taylor, L. (2011). *Student engagement: What do we know and what should we do?* Edmonton, Canada: University of Alberta.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S., Feiman-Nemser, D. J, McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 732-755). Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20.
- Schwarz, B. B., Neuman, Y., & Biezuner, S. (2000). Two wrongs may make a right... If they argue together! *Cognition and Instruction*, 18(4), 461-494.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Shimoni, S., Gonen, C., & Yaakobi, T. (2006, April). *Dear teacher, would you like to continue teaching next year?* Paper presented at the annual

- meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Francisco, CA.
- Shkedi, A. (2000). Educating reflecting teachers for teaching culturally valued subjects: Evaluation of a teacher-training project. *Evaluation & Research in Education*, 14(2), 94-110.
- Shkedi, A. (2005). *Multiple case narrative: A qualitative approach to studying multiple populations*. Amsterdam and Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University press.
- Vidergor, H. E., & Sisk, D. A (2013). *Enhancing the gift of leadership: Innovative programs for all grade levels*. Ulm, Germany: International Center for Innovation in Education.
- Wæge, K., & Haugaløkken, O. (2013). Research-based hands-on practical teacher education: An attempt to combine the two. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 235-249.
- Wald, H. S., & Reis, S. P. (2010). Beyond the margins: Reflective writing and development of reflective capacity in medical education. *Journal of General Internal Medicine*, 25(7), 746-749.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach and standards-based teaching reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.

נספחים

נספח 1: מדריך לכתובת רפלקציה בסיום סמסטר א'

הנחיות לניתוח רפלקטיבי לסטודנטים בתוכנית "עמית אקדמיה"

שם הסטודנט/ית _____

מקום ההתנסות _____

לסטודנטים שלום רב,

מצ"ב מתווה לכתובת רפלקציה על התנסותכם בתוכנית.

הניתוח כולל התייחסות לשלושה ממדים של ההתנסות.

לצורך הניתוח תוכלו להסתייע בשאלות המנחות.

1. רפלקציה על תהליכי הוראה-למידה בכיתת האימונים/בגן

תארו בהרחבה התרחשות משמעותית מתוך ההתנסות שלכם בכיתת האימונים/בגן. ההתרחשות יכולה להתייחס אל התלמידים, המורה/הגננת המכשירה, תהליכי ההוראה, קונפליקט, חוויית הצלחה וכדומה.

2. רפלקציה על היבטים ייחודיים של ההתנסות במסגרת עמית אקדמיה

במה נתרמתם מהתוכנית? אנא התייחסו לנקודות הבאות:

- שהייה במסגרת כמה ימים בשבוע

- הוראה בצמד

- היכרות עם שיטות הוראה מגוונות

- היכרות עם מגוון דיסציפלינות

- צפייה בסטודנטים עמיתים ומתן משוב

- קבלת משוב מסטודנטים עמיתים שצפו בי

- קבלת משוב משתי מדריכות (רק למתנסים בבתי הספר - הכוונה למדריכה דיסיפלינרית ולמדריכה המרכזת המובילה במסגרת); משוב מהמדריכה המובילה של התוכנית והקשר עימה

- היותי חלק מזוג/מקבוצת סטודנטים במסגרת

- היותי חלק מבית הספר/מהגן כארגון

- היכרות עם מגוון בעלי תפקידים במסגרת (מורים מקצועיים, מרכזי מקצוע, יועצ/ת, שילוב, מנהל/ת, סייעת לגננת ועוד)

3. רפלקציה על פעילות ייחודית/יוזמה במסגרת התוכנית

א. תארו בהרחבה התרחשות מעוררת חשיבה מתוך ההפעלות הבית-ספריות בהן אתם מעורבים במסגרת התוכנית (תוכלו לתאר חוויה חיובית שהשאירה עליכם רושם, או חוויה של קושי/אתגר שחוויתם).

ב. תארו את היוזמה שהפעלתם בבית הספר/בגן. התייחסו לתכנון, לשותפים, למקורות התמיכה והסיוע.

4. רפלקציה על פעילות בית ספרית

תארו פעילות בית ספרית לה הייתם עדים לאחרונה. בחרו פעילות כגון ימי הורים, ישיבות מורים, ביקורים, טקסים, סיורים לימודיים, ישיבות פרופיל, ועדת השמה, מפגש עם פסיכולוג, מפגש עם מדריכה ממושרד החינוך, היערכות לאירועים וכדומה.

שאלות מנחות

1. מדוע התרחשות זו הייתה משמעותית לך כסטודנט/ית, כמחנכ/ת לעֵ-תיד וכאדם?
2. מי היו המעורבים בהתרחשות?
3. מה קידם את הלמידה שלך? מה עיכב אותה?
4. באיזו מידה הרגשת במהלך החוויה מעורבות בחיי בית הספר?
5. באיזו מידה השותפות בקבוצת הסטודנטים סייעה לך?
6. מה הן התובנות שלך בעקבות הפעילות? אילו שאלות עולות בך?

לסיום,

ציינו נקודה אחת של קושי או חשש שלך בתחילת לתוכנית. כיצד התגברתם על הקושי? אילו חוזקות שלכם גיליתם במהלך הסמסטר? אילו תובנות גיליתם? במה צמחתם בסמסטר זה? באיזו מידה אתם חשים שיכולות ההנהגה שלכם התעצמו? מה הייתם רוצים לקבל מהתוכנית בסמסטר ב' (נקודות לחיזוק, מיקוד ספציפי)? האם יש משהו נוסף שהייתם רוצים לשתף בו?

המשך התנסות פורייה ועשייה ברוכה!
צוות עמית אקדמיה

נספח 2: מדריך לריאיון עם הסטודנט/ית בסיום שנת ההתנסות

תודה על היענותך ועל הזמן שפינית על מנת להתראיין. לצורך מחקר העוסק בתוכנית עמית אקדמיה אשאל אותך כמה שאלות. ברשותך אקליט את השיחה. כל פרט מזהה ישמט לאחר איסוף הנתונים לצורך המחקר (שם, מקום ההתנסות, המדריכה וכו').

1. ספר/י על עצמך בקצרה (גיל, מין, חוגי לימוד, לימודים קודמים, מצב משפחתי).
2. איך הגעת להשתתף בתוכנית (מרצונך, המלצות, חברה/ה הביא/ה אותך, פנייה מהמכללה...)?
3. מה היו המניעים להצטרפותך לתוכנית (מדוע בחרת להצטרף)?
4. ספר/י בכמה משפטים על ההשתתפות שלך בתוכנית עמית אקדמיה השנה. איך היית מתאר/ת את התוכנית בה את/ה משתתף?
5. מה היו הציפיות שלך מהתוכנית כשרק נכנסת אליה?
6. אילו מהציפיות שתיארת אכן התממשו ואילו לא?
7. אילו אתגרים חווית בתוכנית (עליות ומורדות)?
8. כיצד התמודדת עם האתגרים? מי סייע לך בכך?
9. תאר/י את החוויה של השעות האינטנסיביות בבית הספר/ בגן. באיזה אופן נתרמת מהשעות בבית הספר/ בגן יומיים-שלושה בשבוע?
10. איך בא לידי ביטוי הקשר שלך עם הסטודנטים האחרים שהתנסו עימך במסגרת?
11. ספר/י על מקומך בקבוצה של הסטודנטים המתנסים עימך במסגרת. איך את/ה רואה את עצמך? איך לדעתך הם רואים אותך?
12. מה למדת מהסטודנטים האחרים?
13. איך היית מגדיר/ה את הקשר עם בית הספר/הגן כארגון? אילו דברים חדשים למדת?
14. ספר/י על חוויה יוצאת דופן שהייתה לך במהלך השנה בתוכנית.
15. ספר/י על הפגישות הקבוצתיות עם המדריכה המרכזת וחויית ההתנסות בקבוצה.
16. ספר/י על ימי שיא ויזמויות מיוחדות. תאר/י מה היה ייחודי בתהליך, בתכנון, בביצוע.
17. ספר/י על הקשר שלך עם גורמים מתווכים: המדריכה המרכזת, המורה המקשרת, המנהל/ת, היועצ/ת, רכז/ת שכבה, הסגן/ית...
18. הצע/הציעי מטפורה (דימוי) לקבוצה ולתפקידה עבורך בתוכנית: התוכנית עבורי היא כמו...
19. בהשוואה להתנסות בשנים קודמות, מהו הערך המוסף שקיבלת השנה בתוכנית?

20. כעת את בסיום שלוש שנות התנסות. איך היית מתאר/ת את התהליך שעברת מהשנה הראשונה עד עכשיו?

21. מה הן ההמלצות שלך לסטודנטים שיתנסו בתוכנית בשנה הבאה?

22. האם יש משהו נוסף שהיית רוצה לשתף בו או להוסיף?

תודה רבה,
צוות עמית אקדמיה