



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 1 ינואר 2011

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**"את מנהלת עכשיו כיתה, את לא רק מעבירה חומר":
תחושותיהם ותפיסותיהם של סטודנטים המתנסים
בהוראה בגישת "המורה העצמאי"**

ברוריה שיסון

“את מנהלת עכשיו כיתה, את לא רק מעבירה חומר” תחושותיהם ותפיסותיהם של סטודנטים המתנסים בהוראה בגישת “המורה העצמאי”

ברוריה שיסון¹

תקציר

גישת “המורה עצמאי” בהתנסות המעשית מאפשרת לפרחי ההוראה (להלן גם – סטודנטים) בשנתם השנייה – האחרונה – להתנסותם המעשית, להיות מורים עצמאיים בכיתה (או בחצי כיתה) במהלך כל השנה, ללא נוכחות מורה מאמן בכיתה. הסטודנטים מקבלים אחריות על למידת תלמידיהם, על ניהול השיעורים, על הערכת התלמידים ועל התמודדות עם בעיות משמעת בכיתה. המדריך הפדגוגי מטעם המכללה מלווה ומנחה אותם במעשה ההוראה.

בשל היות גישה זו להכשרה המעשית של סטודנטים, נפוצה פחות מגישות אחרות, ובשל מעמדם המיוחד של סטודנטים בבתי הספר שהם מתנסים בהם (עוד לא “מורים מן המניין” אך בפועל מתפקדים ככאלה), בחינת תפיסותיהם של הסטודנטים המשתתפים בה, יכולה לשפוך אור על פרק משמעותי ביותר בתהליך הפיכתם למורים. נוסף על כך, היא יכולה לעזור למורי מורים, למדריכים פדגוגיים ולמקבלי החלטות לשפר את החלק המעשי בתהליך ההכשרה להוראה.

הנתונים נאספו בראיונות שנערכו עם שבעה סטודנטים בשנה ג' ללימודיהם במכללה (שנה אחרונה להתנסותם המעשית). מן הממצאים עולה שלצד תחושות של “העצמה” ו“בעלות” על כיתתם ועל תהליכי הלמידה המתרחשים בה, הסטודנטים קובלים על מעמדם הנחות ממעמדו של “מורה מן המניין”. מן המחקר עולה גם שבעוד שמשאת נפשם של הסטודנטים היא ליצור קשר אישי עם תלמידיהם, הרי יחסי הקרבה מורה-תלמיד שהם יוצרים עם תלמידיהם – בהיעדר סמכות מוסדית מספקת הנתונה בידיהם – משמשים אותם במקביל גם כדרך לשפר את שליטתם בכיתה ולהניע תלמידים ללמוד.

תאריכים: התנסות מעשית, אימוני הוראה, סטודנטים-מורים, גישת המורה העצמאי.

מבוא

המחקר שעליו מבוסס מאמר זה נערך על אודות סטודנטים שהתנסו בגישה להתנסות מעשית המכונה לעתים “גישת המורה העצמאי”. במסגרת הכשרתם, הסטודנטים מלמדים בכיתות כמורים עצמאים במשך כל השנה, ללא מורה מאמן, אך תוך ליווי הדוק של המדריך הדידקטי מטעם המכללה. מכיוון שגישה זו שונה מאוד מהגישה המקובלת, שלפיה הסטודנטים מלמדים בכיתות של מורה מאמן ובנוכחותו, חשוב היה לנו לבדוק כיצד התנסותם זו של הסטודנטים, משתקפת בתפיסותיהם ובמחשבותיהם.

ההתנסות המעשית מזמנת לסטודנטים להוראה (student-teachers) הזדמנות להפעיל את הידע שצברו במהלך הקורסים בתכנית ההכשרה וכן לשפר את מיומנויות ההוראה שלהם, כך שכניסתם להוראה תהיה מלווה בזעזועים מעטים ככל האפשר. למרות זאת, מן הספרות בתחום זה נלמד כי מורים בשנתם הראשונה חווים קשיים ניכרים, ורבים מהם עוזבים את ההוראה כבר בשנתם הראשונה או בשנים המעטות שלאחר מכן (Gal, 2006; Macdonald, 1999).

1 ד"ר ברוריה שיסון היא מרצה לפיזיקה ומרכזת תוכנית למצויינים במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.



חוקרים תולים את הקשיים הרבים שבהם נתקלים מורים מתחילים בשנתם הראשונה, במגבלות ההכשרה להוראה כפי שהיא נהוגה במכללות להוראה ובתכניות השונות להכשרת מורים (Feinman-Nemser, 1983; Olson & Osboron, 1991). המחקרים הראו כי תכניות ההכשרה הרגילות שבהם מרכיב ההתנסות המעשית הוא מוגבל, אינן מסוגלות להכשיר את הסטודנטים לתפקיד היום-יומי של ההוראה, כמו גם להתמודד עם ההיבטים הסוציאליים והפוליטיים של ההקשר הבית ספרי. נוסף על כך, שינוי דפוסי התנהגות של סטודנטים הוא תהליך ארוך טווח, ובתכניות מוגבלות כאלה, כאשר הסטודנטים הם למעשה אורחים בכיתה, קשה, אם לא בלתי אפשרי, לראות שינוי משמעותי (McLaughlin, 1991).

כיום, יותר ויותר תכניות הכשרה משלבות את ההתנסות המעשית כבר בשלבים המוקדמים של ההכשרה להוראה (Darling-Hammond et al., 2005). מחקרים על תכניות ההכשרה מראים כי תכנית הכשרה מעשית, המתוכננת בקפידה, מאפשרת לסטודנטים להוראה לחזק, ליישם וליצור סינתזה של מושגים שנלמדו בקורסים השונים.

הצורך להבין את התהליכים העוברים על מורים מתחילים, נובע מתוך הרצון לשפר, בין השאר, את תכנית הכשרתם. צורך זה עומד בבסיס מחקרים המתמקדים בתיאור הקשיים, הבעיות והנושאים אשר עומדים במוקד מחשבותיהם ודאגותיהם של מורים מתחילים ושל פרחי הוראה (Jones & Vesilind, 1995; O'Connell-Rust, 1994; Veenman, 1984). מורים מתחילים ופרחי הוראה מדווחים על קשיים רבים דומים, אך אחד הקשיים המרכזיים שמורה מתחיל צריך להתמודד עמם הוא תחושת בידדותו (Little, 1981; Valli, 1992). קושי זה אשר אינו מאפיין בדרך כלל את אוכלוסיית פרחי ההוראה שכן בדרך כלל הם באים לבתי ספר שבהם נערכת התנסותם, בקבוצה. צבר (Sabar, 2004) אף משווה את אוכלוסיית המורים המתחילים לאוכלוסיית מהגרים, כאשר אחד הפרמטרים הבולטים בהשוואה זו הוא תחושת הבידוד החברתי בבית הספר, שעליה מדווחים המורים המתחילים.

רבים מהנושאים שפרחי הוראה מעלים בהקשר של התנסותם המעשית, קשורים לניהול הכיתה, לסמכות שלהם, לקשר עם התלמידים ולמעמדם בעיני התלמידים. סיטר (Sitter, 1982) מצא כי פרחי הוראה תפסו את עצמם, בהקשר של התנסותם המעשית, בתור שותפים זוטרים בכיתה (שבה היה מורה מאמן). מטרת-העל של הסטודנטים הייתה להוכיח לעצמם כי הם מסוגלים לתפקד בתור מנהיגים בכיתה.

קליינססר (Kleinsasser, 1989) טוען במחקרו שנוערך על אודות סטודנטים שהתמחו להוראה בבתי ספר על-יסודיים, כי מטרתם הראשית הייתה הבעלות על הכיתה (ownership of the classroom). בהיותם גם סטודנטים וגם מורים, הם הרגישו צורך לבסס את שליטתם על הסביבה בכיתה ועל התנהגות תלמידיהם, אף יותר משהרגישו צורך ללמוד שיטות הוראה טובות יותר ולרוכשן. בהקשר של שליטה בכיתה עולה מדי פעם נושא סמכותם של המורים. גודמן (Goodman, 1988) מדבר על סמכות "לגיטימית" בהוראה, המחברת בין שליטה וקשר בין-אישי או אכפתיות (caring) כניגוד לסמכות "מוסדית", המקושרת למעמדו ותפקידו של האדם (במקרה זה המורה). כפי שעולה ממחקרו של גודמן, מרבית הסטודנטים ביקשו לבצר לעצמם סמכות מוסדית, והשתמשו לשם כך במערכת הענישה הבית ספרית ונטו לזהות תלמידים מסוימים כבעייתיים. לעומתם, סטודנטים, מעטים, אחרים ביקשו לבסס את סמכותם האישית על יחסים עם תלמידים כפרטים. מטרת פרחי הוראה אלה הייתה להיות בו-בזמן גם מורה וגם חבר.

בעבור הסטודנטים להוראה, המתנסים בגישת "המורה העצמאי", נושא ניהול כיתה הוא בעל רלוונטיות רבה. מחקרים רבים הראו כי ניהול כיתה (class management) הוא מרכיב קריטי בהוראה יעילה (Brophy, 2006; Torff & Sessions, 2005), אך במקביל, מורים רבים מרגישים שיש להם קושי לנהל כיתה בצורה יעילה. אחד ממוקדי הלחץ של מורים אשר גורם לתגובות רגשיות שליליות אצלם, קשור להתנהגות נאותה מצד



התלמידים (Emmer, 1994; Feitler & Tokar, 1992). בחיפוש אחר הגורמים והפתרונות לניהול נכון של למידת תלמידים (students engagement) והפחתת ההתנהגות הלא-נאותה, החוקרים אימצו נקודת ראייה רחבה על ניהול כיתה שאינה כוללת רק שליטה (control) של המורה להפחתת התנהגות לא-ראויה, אלא גם בניית יחסי קרבה בין המורה לתלמידים, יצירת אווירה תומכת בכיתה ומתן מענה לצורכי התלמיד הקשורים באהבה, בכבוד ובתחושת השתייכות (Pianta, 2006; Ritter & Hancock, 2007; Watson & Battistich, 2006). המושג caring (במאמר זה: "אכפתיות") מתייחס למערכת יחסים של קרבה המתפתחת בין מורה לתלמידו. במובן הרחב, כותבים הארגויס וטאקר (Hargreaves & Tucker, 1991) שאכפתיות (caring) משמע מחויבות מוסרית וחברתית. הקשר הבין-אישי בין המורה לתלמידו אינו חזות הכול, אלא פועל גם באמצעות תכנית הלימודים, הפדגוגיה וניהול הכיתה. נודינגס (Noddings, 1986) ציינה דרכים אחדות שבהן מורים מוצאים לפועל פעולות הקשורות ליחסים בין-אישיים עם תלמידיהם כשהן הדוגמא האישית (מודלינג) של אכפתיות, דיאלוג עם תלמידיהם, וחיזוק וקבלה של תלמידיהם.

הרקע למחקר

כבר יותר משני עשורים נהוגה במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין תכנית מיוחדת להתנסות המעשית להוראה של סטודנטים המתמחים בחינוך העל-יסודי.

במסגרת תכנית זו (להבי, 2009) הסטודנטים אינם מלווים במורה מאמן והם מלמדים בכיתות (או ב"חצאי כיתות") כמורים עצמאיים במשך כל השנה. את ההדרכה, המעקב, המשוב והביקורת מספק המדריך הדידקטי שנמצא איתם בקביעות בבית הספר, נכנס לשיעורים שלהם ונפגש איתם לפני השיעורים ואחריהם. במסגרת שיעורי הדידקטיקה, הסטודנטים מכינים מערכי שיעור, ולאחר המשוב של המדריך הדידקטי הם מלמדים אותם בכיתותיהם. הסטודנטים הם לעתים המורים המקצועיים היחידים בכיתה במקצועות הלימוד כגון תנ"ך, ספרות, היסטוריה ופיזיקה. במתמטיקה הם מלמדים במקביל למורי המתמטיקה של בית הספר, אך עוסקים בנושאים שונים שאינם מועברים בידי המורים מן המניין. במסגרת ההתנסות המעשית הזו, הסטודנטים הם המעריכים את הישגי התלמידים ונותנים להם ציונים, הם העומדים בקשר עם מחנכת הכיתה – ולעתים גם עם הורי התלמידים – הם משתתפים בישיבות פדגוגיות שנערכות בבית הספר ולמעשה ממלאים את כל הפונקציות שממלא מורה מקצועי מן השורה.

הכניסה להוראה היא הדרגתית. בכל כיתה (או חצי כיתה – במרבית המקרים) מצויים בדרך כלל שני סטודנטים: אחד משנה ג' שהוא המורה הראשי ואחד משנה ב', המתפקד כמסייע ולעתים מלמד שיעורים בעצמו. הסטודנטים מלמדים את כיתתם פעם בשבוע למשך שעתיים (סטודנט המתמחה בשני תחומים פוגש פעמיים בשבוע, כיתות שונות). כאמור, על כל ההתארגנות וההפעלה מפקח המדריך הדידקטי מקרוב ומנחה את הסטודנטים.

הסטודנטים להוראה בגישת ההתנסות המעשית, חווים חלק מן החוויות (והקשיים) של מורה מתחיל בשלב "הכניסה להוראה" (induction). כשהסטודנטים להוראה נכנסים לבתי הספר שבהם הם עוברים את ההתנסות המעשית שלהם, הם נתקלים באתגרים חדשים ובתחומי אחריות מורחבים. נוסף על כך, הם חייבים למצוא את מקומם בתרבות בית הספר כארגון, ובו-בזמן למלא את המטלות הכרוכות בהיותם עדיין בשלב הסטודנטיאלי של דרכם.

במאמר זה נבדקים נושאים אחדים אשר עומדים במרכז תשומת הלב של הסטודנטים להוראה: מעמד המיוחד בבית הספר; הצורך שלהם בהערכה ובהכרת תלמידיהם; מאבקם לבסס את סמכותם בכיתתם, התחושה של בעלות שהם מפגינים כלפי כיתתם, בצד תחושה של עצמאות יחסית בפרקטיקה שלהם, ולבסוף הקשר הבין-

אישי עם תלמידיהם שהוא אחת ממטרות-העל שלהם – ואולי המטרה שניתבה אותם להוראה – לצד השימוש שהם עושים בקשר זה כדי להנהיג את התנהגות התלמידים ולכוונה.

המחקר ואוכלוסיית המחקר

המחקר התמקד בשבעה סטודנטים שבאותה עת היו בשנה ג' ללימודיהם (שש סטודנטיות וסטודנט אחד), בשנה השנייה לאימוני ההוראה שלהם. כולם שימשו בתור מורים עצמאיים בכיתותיהם. הם לימדו מתמטיקה, פיזיקה, ספרות, היסטוריה, תנ"ך ומדעים. חלקם לימדו בכיתות שלמות (שבהן כשלושים וחמישה תלמידים), אך רובם לימדו ב"חצאי כיתות". הראיונות עם הסטודנטים נערכו במהלך שנת הלימודים תשס"ט. כל הסטודנטים התמחו במסלול העל-יסודי. להלן שמותיהם (הבדויים) ופרטים על בית הספר שבו ערכו את אימוני ההוראה שלהם (שמות בתי הספר בדויים גם הם):

שם	התמחות	בית הספר	הערות
עמליה	מתמטיקה וחינוך מיוחד	ברנע (מקיף שש-שנתי)	המחקר התמקד רק בהתנסות שלה בתחום המתמטיקה ולא בחינוך המיוחד.
עידית	ספרות והיסטוריה	ראשונים (חטיבת ביניים)	במקביל להתנסותה המעשית בבית ספר ראשונים ונוסף עליה, עידית לימדה שם כמה שעות בתור מורה מן המניין.
לאה	מתמטיקה (חד-חוגי)	ברנע (מקיף שש-שנתי)	המחקר התמקד בכל אימוני ההוראה שלה במתמטיקה.
יורם	מתמטיקה ופיזיקה	ברנע (מקיף שש-שנתי) ושלחבת (חטיבת ביניים)	את ההתנסות המעשית במתמטיקה יורם ערך בבית ספר ברנע ואת ההתנסות המעשית בפיזיקה יורם ערך בבית ספר שלחבת.
הילית	תנ"ך וחינוך מיוחד	ראשונים (חטיבת ביניים)	המחקר התמקד רק בהתנסותה המעשית בתנ"ך ולא בחינוך המיוחד.
יסמין	מתמטיקה ופיזיקה	ברנע (מקיף שש-שנתי) ושלחבת (חטיבת ביניים)	את ההתנסות המעשית במתמטיקה יסמין ערכה בבית ספר שלחבת ואת ההתנסות המעשית בפיזיקה היא ערכה בבית ספר שלחבת. יסמין היא סטודנטית ערבייה.
רויטל	מתמטיקה וחינוך מיוחד	ברנע (מקיף שש-שנתי)	המחקר התמקד רק בהתנסות המעשית שלה במתמטיקה ולא בחינוך המיוחד.

הפנייה לסטודנטים נעשתה בידיי (מחברת המאמר). חלק מן הסטודנטים הכרתי מכיוון שהיו תלמידיי לשעבר ואת שמות האחרים קיבלתי מראש המסלול לחינוך העל-יסודי. כל אחד מן הסטודנטים רואיין ראיון עומק שארך כשעה וחצי במהלך הסמסטר הראשון של שנת הלימודים. הראיון היה "חצי מובנה" ובו סיפרו הסטודנטים על אימוני ההוראה שלהם, על תפקודם, על תחושותיהם, על אמונותיהם ועל חששותיהם. הראיון כלל, בין השאר, שאלות אלו:

- ◆ תאר מה את/ה עושה במסגרת אימוני ההוראה שלך?
- ◆ כיצד את/ה מרגיש/ה בבית הספר שבו את/ה מבצע/ת את אימוני ההוראה?
- ◆ מי נותן לך תמיכה ועזרה? כיצד היא ניתנת?
- ◆ עד כמה, לדעתך, בית הספר יכול לקדם תלמידים הבאים מרקע מאוד דל ובעיית?



במובנים רבים, הסטודנטים של שנה ג', שבהם מתמקד המחקר, דומים למורים בשנתם הראשונה, ורבים ממאפייניהם דומים לאלה של מורים מתחילים: הם האחראים על ההוראה של מקצוע מסוים או נושא מתוך המקצוע, הם נמצאים בכיתה ללא מורה מאמן, הם אלה שמעריכים תלמידים, מתמודדים עם בעיות משמעת, עם הנעת התלמידים ללמידה ויש להם חופש פעולה ותמרון גדולים למדי. אולם, הם עדיין אינם מורים מן השורה. הם נתונים לפיקוח הדוק של המדריך הדידקטי, שנכנס תדיר לשיעוריהם, הם מגישים לו את כל מערכי השיעור לבדיקה והוא נותן להם משוב. גם האינטראקציה שלהם עם גורמים שונים בבית הספר (בעיקר עם מורים אחרים ועם אנשי מינהלה) מצומצמת למדי וכוללת בעיקר אינטראקציה עם המחנכת (לא תמיד) ולעתים עם מרכזת השכבה. במקרים מסוימים, המדריך הדידקטי הוא המתווך בינם לבין בעלי תפקידים בבית הספר. להלן שאלות המחקר שמאמר זה מנסה לענות עליהן:

1. מה הסטודנטים חשים בקשר להיותם מורים עצמאיים בכיתתם, במסגרת התנסותם המעשית?
2. כיצד משלבים הסטודנטים בין רצונם ליצור קשרים בין-אישיים משמעותיים עם תלמידיהם לבין הצורך שלהם לנהל את הכיתה ולהשליט משמעת?

המחקר על גישה זו להכשרה המעשית, מאפשר הצצה לתוך שלב מעבר ייחודי שבין סטודנט למורה בפועל – שלב שהוא עצמאי יותר בהשוואה לסטודנט המלמד בכיתה של מורה מאמן, אך פחות בהשוואה למורה מתחיל בשנתו הראשונה.

ממצאים ודין

כאמור, כל פרחי ההוראה שהשתתפו במחקר לימדו כמורים עצמאיים בכיתותיהם. לחלק מן הסטודנטים היו גם בני זוג שהיו סטודנטים אף הם, אבל אלה היו בשנה ב' ללימודיהם ושימשו כסייעים בכיתה ומידי פעם שולבו בהוראה, כאשר האחראיות הכוללת והמעשית הייתה של הסטודנטים משנה ג' (אלה שהשתתפו במחקר). להבדיל ממרבית התכניות להתנסות המעשית הנהוגות בעולם, שבהן פרחי ההוראה מתנסים ולומדים בכיתות של אחרים (Martin, 2004) והם אינם מורים "אמיתיים", לא בעיני עצמם ולא בעיני תלמידיהם, הרי בגישה שמחקר זה בודק, הסטודנטים הם מורים "אמיתיים" ואינם חולקים כיתה עם מורה מאמן. להבדיל מהתיאורים בספרות על מורים בשנתם הראשונה, הסטודנטים שרואינו לצורך מחקר זה אינם מדווחים על תחושה של בידוד, זאת כנראה בעקבות התמיכה ההדוקה שהם מקבלים מהמדריך הפדגוגי ומחבריהם הסטודנטים המלמדים באותו בית הספר.

המעמד הלא-סגרתי של פרחי ההוראה העצמאיים בכיתה (קצת יותר מסטודנט, אבל עדיין לא מורה ממש) – הן בעיני המערכת הבית ספרית, הן בעיני התלמידים והן בעיני עצמם – השתקף בראיונות עם הסטודנטים בכמה מרכיבים מרכזיים. המרכיבים הבולטים ביותר בדבריהם שבהם באה לידי ביטוי הדואליות של מעמד המיוחד: מצד אחד תחושת הבעלות על הכיתה והעצמאות שהם חשו בניהול הלמידה, ומצד אחר תחושתם שמעמדם בבית הספר ובעיני תלמידיהם נחות ממעמדם של המורים האחרים בבית הספר. נוסף על אלה, ישנו הרצון שלהם ליצירת קשר בין-אישי עם תלמידיהם והשימוש שהם עשו בקשר כזה כדי לקדם את שליטתם בכיתה.

כיצד פרחי ההוראה תופסים את מעמדם בבית הספר

בדברי הסטודנטים בולטת תחושתם לגבי מעמדם הרעוע בבית הספר, הן בעיני המערכת, הן בעיני התלמידים וכנגזרת מכך, תפיסתם את מעמדם ותחושת ההשפעה והשליטה שיש להם על המתרחש בכיתתם. לאוסון (Lawson, 1983) מכנה את מעמדם של הסטודנטים להוראה בבתי הספר מעמד של אורחים: היום הם פה



ומחר (או בשנה הבאה) הם במקום אחר. לדברי המחבר, מעמד זה מונע מהסטודנטים להוראה, בין השאר, להבין לעומק כיצד בית הספר עובד בפועל.

אפילו בגישת ההתנסות המעשית, שבה הסטודנטים נמצאים שנה שלמה באותו בית ספר, עדיין, כדברי אחת הסטודנטיות (עידית): "אימוני ההוראה הם חממה". מלוא הספקטרום של בית הספר כארגון אינו נחשף בפניהם והמדריך הפדגוגי משמש במקרים רבים מתווך ומפשר בינם לבין בית הספר.

מעמדם המיוחד של הסטודנטים בבית הספר משתקף בדבריהם. לדוגמה יסמין: בתשובה לשאלה אם היא מרגישה שהיא מורה בבית הספר, היא אומרת:

לא, אני מרגישה שאני סטודנטית שמעבירה קורס בבית הספר.

גם עמליה מתארת את תחושותיה בקשר למעמדה המיוחד בכיתה, אולם היא רואה גם יתרונות במעמד זה:

קודם כל רואים שאני סטודנטית, זאת אומרת שהם תופסים אותי בתור סטודנטית, זאת אומרת שאיפה שהוא אפשר לעשות צחוק, שאפשר לעשות מהשיעור קצת בלגן. מצד שני, הם תלמידים שחשוב להם מאוד להצליח, והם תופסים אותי בתור מישהי שאכפת לה מהם, אני כמעט בטוחה בגלל שהם לא מפחדים לשאול ולא מפחדים להישאר איתי אחרי זה ולשאול וגם בגלל שהם תופסים אותי בתור משהו קצת חדשני.

דבריה של עמליה מעידים על הקרבה הנוצרת בינה ובין תלמידיה – בעיקר בשל קרבתה לגילם של התלמידים ובשל הסטטוס שלה, שאינו "מורה מן המניין" אלא "משהו קצת חדשני".

חלק מהסטודנטים מטילים את האשמה למעמדם הנמוך (יחסית למעמדו של מורה בפועל בבית הספר) על מערכת בית הספר ובמסרים שהיא מעבירה לתלמידים:

כאילו הם [התלמידים] מרגישים – אני לא יודעת איך המסר עובר אליהם – שזה שיעור שהוא לא חובה בעיניהם [בעיני המערכת הבית ספרית]... אני חושבת שיש איזה מסר שעובר שמעביר להם שזה מיותר או שזה לא טוב, וזה מה שעושה לנו לסטודנטים חיים קשים יותר. [יסמין].

המעמד המיוחד של הסטודנטים בבתי הספר בא לעתים לידי ביטוי בתחושות של אפליה לעומת המורים "הרגילים". האפליה לרעה של הסטודנטים בחלק מבתי הספר נוגעת גם לגורמים ממשיים כגון התייחסות פוגענית ומפלה. רויטל מתייחסת לבית הספר שבו הם עורכים את אימוני ההוראה שלהם:

הם [המערכת הבית ספרית] מתייחסים אלינו כמשהו מאוד מובן מאליו... הם לא מוכנים לתת לנו צילום... לא ממש דיברו איתנו ואז כשכל המורים קיבלו ערכות אז אנחנו לא [קיבלנו].

עידית מספרת על הקשר עם בית הספר ומחנכת הכיתה:

בית הספר לא נחמד לסטודנטים. הוא לא ידידותי לסטודנטים... לדוגמה המחנכת של הכיתה שאני ובת זוגי מלמדות בה היסטוריה, אנחנו יכולות לעמוד על הראש ולמחוא כפיים והמחנכת לא תסתכל עלינו, אלא אם כן נתנו ציון לא מספיק טוב, לדעתה, לתלמיד... המחנכת ממש לא רוצה קשר איתנו.

גם כשיש רצון טוב, מסתבר שזה אינו תמיד מספיק. יורם מתלונן גם על התערבות המחנכת בשיקולים של פרחי ההוראה המלמדים בכיתתה:

היא [המחנכת] נורא רוצה לעזור, אז לפעמים היא מערבת את עצמה יותר מדי. נגיד שאתה חושב שילד צריך לקבל ציון נמוך. בעיקר שם היא תתערב ותשכנע אותך בעדינות שתתן לו ציון עובר... אז לי יש את התעוזה להגיד לה מה אני חושב... רוב הסטודנטים לא יודעים איך לעמוד מולה. הם לא מרגישים מספיק מנוסים או רגועים להגיד לה לא.

ובהקשר זה הוא מוסיף:

היא [המחנכת] עושה את זה, כי זה סטודנטים... ואני מניח שזה קשור למעמד שלהם בבית הספר.

ובמקום אחר יורם אומר:



לפעמים המחנכות מרשות לעצמן להיכנס ואז אותה עומד כמו איזה ילד שמשיהו עוזר לו לא לחטוף מכות. מחד גיסא, הסטודנטים מרגישים שסומכים עליהם (עובדה שנותנים להם ללמד כיתה כמורים עצמאיים) ומאידך גיסא, יש התערבות בשיקול דעתם, התערבות שלדעתם אינה קיימת אצל מורים מן המניין אלא רק אצל הסטודנטים מתוקף מעמדם המיוחד. התערבות זו של גורמים בבית הספר בשיקול דעתם של הסטודנטים, גורם גם הוא לתחושה של ערעור סמכות הסטודנטים.

יורם דואג לבסס את המעמד שלו בכיתה, ובהקשר זה הוא אומר:

אני אף פעם לא אקרא למחנכת. אני אולי אתייעץ איתה... כי גם ככה יש עליי הילה של סטודנט.

דבריו של יורם חושפים את המאבק של הסטודנטים להשגת סמכות (לעתים במחיר גבוה).

גם לאה מתייחסת ליחסיה עם מחנכת הכיתה ומספרת על תחושתה שמחנכת הכיתה מרשה לעצמה דברים שאינם ראויים לדעתה, והמכרסמים בסמכותה:

מראיינת: תגידי, מישהו מבית הספר נכנס לשיעור שלך?

לאה: המחנכת.

מראיינת: היא נכנסת לצפות?

לאה: היא נכנסת לשתי דקות, משהו כזה, לראות שהכול בסדר.

מראיינת: זאת אומרת להסתכל, וכשהיא נכנסת השיעור נעצר כי כולם מסתובבים אליה?

לאה: לא, שום דבר לא נעצר. בדרך כלל זה מאוד מפריע, אבל היא מאוד מבקשת להיכנס. היא נכנסת אלי כמעט כל שיעור ומיד מתחילה לדבר עם הסטודנטית שצופה בי, וזה מאוד מפריע כי שני אנשים שבעצם מעריכים אותך זה מפריע לך באוזן מה הם אומרים עליי עכשיו, למה מדברים על השיעור שלי ואני חושבת שזה לא חכם, אבל היא עושה את זה.

עמליה מתייחסת לחוסר האונים שהיא חשה בשל מעמדה בבית הספר. בדברה על ציפיותיה מעצמה במהלך השנה היא אומרת:

מה אני מצפה? שהשנה תעבור גם מבחינת ההספק של חומר, שהם באמת יבינו וגם אולי נצליח ליצור תקשורת טובה עם כמה תלמידים, שזה חסר, אבל אני לא רואה. אני חושבת שהמקום שלי הוא מאוד מאוד קטן. אפשר לעשות בו דברים, אני לא חושבת שלא, אבל הוא באמת קטן ומוגבל. אז זהו, באמת לבוא כמו מורה לכל דבר, להשיג את המשמעת קודם וגם את הקשר של מורה-תלמידים.

עמליה מבטאת כאן את שאיפתה "לבוא כמו מורה לכל דבר", ולא להרגיש שאין ביכולת כמעט לשנות דברים. מטרותיה של עמליה הן להשיג משמעת בכיתה וליצור קשר קרוב עם התלמידים. אין מוזכרות כאן מטרות לימודיות והתפתחותיות כלשהן.

בתשובה לשאלה עד כמה מורה יכול לקדם תלמיד שבא מבית בעייתי או מסביבה נחשלת, עמליה מתארת שוב את תחושת חוסר האונים ומאבק ההישרדות שהיא מנהלת:

כל עוד אני במעמד שלי שמה [בבית הספר] כאילו כל עוד אני במעמד של לשרוד, זה מה שאני מרגישה, זה לא עובד טוב כי צריך איזה שינוי... אבל במעמד שלי עכשיו, בתנאים שלי ובעיקר במעמד, אני לא מרגישה שיש לי את האפשרות... [לעזור לתלמידים שבאים מרקע דל].

פרחי ההוראה אינם נהנים ממעמד של מורה מן המניין, לא בעיני מערכת בית הספר, לא בעיני תלמידיהם וכפועל יוצא גם לא בעיני עצמם. אולם, בתפקודם היום-יומי בכיתה הם נדרשים להתנהג כאילו הם מורים לכל דבר ועניין, ולהפגין בהתנהגותם סמכותיות ומנהיגות. המתח הזה גורם לחלקם תחושה של חוסר אונים ושל אי עמידה בציפיות של עצמם ושל סביבתם.



תחושת הבעלות על הכיתה והעצמאות שחשים פרחי ההוראה

בשל אופי הגישה של ההתנסות המעשית שבה הסטודנטים הם מורים לכל דבר ועניין, חלק מן הסטודנטים בדבריהם התייחסו לכיתות שבהם לימדו כ"כיתות שלהם". את תחושת הבעלות (ownership) והעצמאות על הכיתה הם ביטאו בהקשרים שונים:

בתשובה לשאלה אם המרואיינת, לאה, יכולה ליזום דברים שונים בכיתה, היא עונה:

אני מרגישה שאני יכולה לעשות מה שאני רוצה. הכיתה היא שלי ואני מורה לכל דבר.

הסטודנטית רויטל אומרת בהקשר להעברתה לכיתה אחרת בבית הספר (בשל בעיות שאינן קשורות בה):

היה לי מאוד קשה, כי לקחו לי את הכיתה שלי.

ובקשר לקשיים שבית הספר מערים מבחינה טכנית כגון צילומים וכיוצא באלה, אומרת רויטל:

אין לי בעיה. אני בונה מערך; אני עושה את זה בכיף כי אני יודעת, רק אני יודעת מה אני יכולה לתת לכיתה

שלי, אף אחד אחר לא יכול לעשות את זה במקומי.

הילית, אחת הסטודנטיות, מכנה את תפקידה "מנהלת כיתה":

לפי דעתי זה מצוין שאנחנו ממש מנהלים כיתה... ופתאום את מסתכלת על הכיתה. באמת את מנהלת עכשיו

כיתה, את לא מעבירה רק חומר.

ובמקום אחר, אומרת הילית, בהתייחסה להשוואה עם התנסותה המעשית בשנה שלפני כן:

אבל השנה, שנה ג', אני מרוצה, אני מאושרת כי אני מנהלת את הכיתה.

היותם של הסטודנטים המורים היחידים בכיתתם באה לידי ביטוי גם ברצונם לקבל אחריות מלאה על המתרחש

בכיתה:

מי שאחראי הוא זה שצריך לטפל כי אחרת הוא מאבד את הסמכות שלו. כלומר, אני אף פעם לא אקרא

למחנכת, אני אולי אתייעץ איתה. (יורם)

זה מאוד חשוב שתהיי הסמכות היחידה... את האחראית וזה מחייב אותך לעשות את כל העבודה... זה כיף

להיות לבד בתוך כיתה. (יסמין)

הסטודנטית הילית מתארת את תפקידה כך:

אני בעצם המורה המקצועית שלהם לתנ"ך... אני מעבירה להם את החומר.

תחושת העצמאות באה לידי ביטוי גם ביכולת של הילית לשנות דברים מסוימים בתכנית הלימודים לפי שיקול

דעתה:

יש לך יכולת למשל דברים שהורידו בתכנית הלימודים אז אני החלטתי להוסיף. למשל, כמו "עשר המכות,

לא נמצא, וכן "יציאת מצריים". קשה בלי שיש לך חיבורים לפעמים להבין תמונה גדולה. אז אני יכולה

להוסיף... מה שיש בתכנית הלימודים את מעבירה... אבל איך להעביר - את מחליטה.

בהקשר אחר הילית אומרת:

אני לא מפחדת לאבד שליטה, ואני גם לא מאבדת שליטה. אני שולטת בכיתה ואני רגועה.

אין ספק כי תחושת ה"בעלות" שהסטודנטים הפגינו קשורה לתחושת ה"העצמה" שהם חווים (Blasé & Blasé,

2001). בהקשר זה טוען המחבר כי תחושת הבעלות אצל מורים קשורה קשר אמיץ לאחריות שהמורים מקבלים

על עצמם וליכולת שלהם לקבל החלטות. תחושת הבעלות על כיתתם המלווה בתחושת עצמאות יחסית גדולה,

מאפיינת את הסטודנטים באימוני ההוראה שלהם בגישת "המורה העצמאי". הסטודנטים רואים עצמם מורים

לכל דבר ועניין. הם מדברים על "הכיתה שלי". הם מרגישים שיש להם סמכויות מלאות, כמעט, בקביעת דרכי

ההוראה, ובמידת מה גם נושאים והדגשים.



הצורך בהערכת ובאהבת התלמידים - בניית הסמכות והמעמד בכיתה

בשל מעמדם המיוחד של פרחי ההוראה בבית הספר, ובשל חוסר ניסיונם הרב בניהול כיתה, הם טרם גיבשו לעצמם תחושה של "אני" מקצועי. הם חרדים מאוד למעמדם ולתפיסתם בידי תלמידיהם. התלמידים הם "השופטים" האולטימטיביים שלהם והדרך שבה תלמידיהם רואים אותם, משפיעה עמוקות על האופן שבו פרחי ההוראה תופסים את עצמם. לדברי הברט וורסי (Hebert & Worthy, 2001), מורים בשנתם הראשונה מדווחים על רצון עז להיות מקובלים על תלמידיהם, על הורי התלמידים, על המורים האחרים בבית הספר ועל אנשי המנהלה בו.

העדויות שנאספו במחקר זה מעידות על החשיבות הרבה שהסטודנטים מייחסים לדעתם של תלמידיהם עליהם. מכיוון שהקשר עם מורים אחרים בבית הספר הוא מוגבל, וכן עם אנשי המנהלה ועם הורי התלמידים, הרי שהסטודנטים מבקשים למצוא אישור לכישוריהם בתור מורים באמצעות דעתם של התלמידים.

יסמין מספרת על ההכנות הרבות שהיא עושה לשיעורים, משום שאחרת מעמדה יתדרדר בעיני התלמידים: אני לא נכנסת לשיעור בלי להתכונן כי אחר כך זה מביך וזה האסון הכי גדול להיכנס לשיעור בלי שתהיי מוכנה כי אחר כך תפסידי את הכול... גם תפסידי את הילדים. הם יודעים שאת לא טובה ואת לא מבינה ואת לא חכמה.

בתגובה לשאלה מה לדעתה תלמידיה חושבים עליה, ענתה יסמין:

כמה פעמים אמרו שאני מורה טובה ואני שמחתי לשמוע, אבל באותו הזמן חלק אמרו שאני קשוחה. אבל אחר כך הם הבינו, אני הסברתי להם, אני דיברתי איתם כמה פעמים: זה לא עניין של קשיחות, זה עניין של כבוד הדדי, אם תתנו לי כבוד אז אני אכבד אתכם... אולי קשה לקבל מישהי שמטילה עלינו עבודה קשה, אבל אחר כך את תגידי להם תודה בתוכך, על זה שהם לימדו אותך ולא העבירו את הזמן. בהתייחסו להחלטה של בית הספר לא לכלול את הנושאים שהסטודנטים מלמדים במבחן השנתי במתמטיקה, אומר יורם:

אני ממש הופך את עצמי לבדיחה ואני לא מוכן לעשות את זה. הם [התלמידים] פשוט לא יקשיבו, הם לא יתייחסו לזה, כי הם יודעים שזה לא משפיע על הציון שלהם.

דבריו של יורם המובאים כאן מציפים את תחושת ערעור הסמכות הקשור לחסך בידע הדיסציפלינרי והידע הדידקטי שהסטודנטים חווים לעתים בבית הספר.

בהקשר אחר, יורם חושף את השיקולים המנחים אותו לא לשתף את המחנכת בבעיות משמעת. הקו המנחה אותו הוא כיצד הוא ייתפס בידי התלמידים אם "ישתף פעולה" עם מחנכת הכיתה:

לפעמים אני אפילו מבקש ממנה [מהמחנכת] לא לדבר איתו [עם התלמיד] על הנושא, כי זה [משנה ניסוח] יש מה שנקרא, אני מאמין שככה הם קוראים לזה, בטח הם קוראים לזה "מורה מלשן" שלא יודע להתמודד לבד... המורה הזה כל פעם רץ למחנכת... הם יגידו את זה, גם אם אתה לא תדע שהם יגידו את זה, כי הם יגידו לך את זה מאחורי הגב... אז עדיף להיות מורה שמקרין את זה שהוא, כביכול, לא צריך את המחנכת, בכיתה הוא עומד בפני עצמו.

פרחי ההוראה מפגינים רצון עז לזכות בהערכת ובאהבת תלמידיהם, בין השאר כדי לבסס את מעמדם בכיתה. האופן שבו הם תופסים את עצמם, מושפע רבות מהאופן שבו הם חושבים שהם נתפסים בידי תלמידיהם.

הקשר האישי עם התלמידים

הקשר האישי עם התלמיד האינדיווידואלי והדאגה לו זוכים להתייחסות מרובה מצד הסטודנטים. הרצון של הסטודנטים לבסס קשר אישי עם תלמידיהם עומד במקרים רבים במרכז השיח של פרחי ההוראה ומשקף את

מידת החשיבות שהם מייחסים לו. מחקרים מצאו שלעיתים קרובות הקשר עם התלמידים הדאגה והאכפתיות של מורים כלפי תלמידיהם (caring) הם הרציונל שעומד בבסיס בחירתם בהוראה של מורים טירונים (McLaughlin, 1991).

בראיונות שערכתי עם הסטודנטים להוראה, הם הרבו לספר על קשריהם עם התלמידים, על האסטרטגיות שהם נוקטים כדי ליצור קשר כזה, ועל מטרתם ליצור את הקשר הזה, שלעיתים היא מוצהרת ולעיתים היא מובלעת. לגבי כל הסטודנטים, הוראה וקשר אישי עם תלמיד הם שני גורמים הקשורים הדוקות זה בזה. במחקר שגולדשטיין וויקי (Goldstein & Vickie, 2000) עשו, הם מצאו שהקשר בין הוראה ואכפתיות (teaching and caring) כל כך חזק אצל הסטודנטים, שהם ראו עדויות לאכפתיות אצל המורה המאמנת שלהם, גם כשהפרקטיקה שלה העידה על היעדר כל סימן לכך.

בניית קשר אישי כביטוי של תפיסה חינוכית

גישת "התלמיד במרכז", מציבה בפני הסטודנטים דרישות אחדות כגון הכרת התלמידים, ידיעת התחומים שבהם התלמידים מתקשים והתחומים שבהם הם מצטיינים, מה מעכב אותם ומה מחזק אותם. מדברי הסטודנטים עולה שהקשר הרגשי עם התלמיד הבודד, האכפתיות כלפיו וההתייחסות המכבדת אליו, הם המטרות העיקריות שלהם בפרקטיקה בהוראה. לדוגמה, עידית מספרת על תחושותיה כלפי מה שהיא רואה סביבה ועל איזו מורה היא רוצה להיות:

אני מאוד מרגישה שזה מה שחסר לתלמידים: האוזן הקשבת הזו, האמונה בכך שהם כן יכולים להצליח. אני שמעתי במו-אוזניי מורות שאומרות לתלמידים "תעופי כבר מהעיניים, אני לא רוצה לראות אותך יותר".

וכשהיא מדברת על איזו מורה היא רוצה להיות, היא אומרת:

כל מורה שמאפשר במה שהוא עושה היום... אחרי עשרים שנה עדיין להיות שמח מזה. כי רוב המורים בחדר מורים מאוד מאוד ממורמרים. כשאני הגעתי לשם [לבית הספר שבו היא מבצעת את ההתנסות המעשית שלה] לפחות חמישה מורים באו אליי ואמרו לי שכדאי לי לעזוב. מורה אחת אפילו אמרה: "את יפה וחכמה ומוצלחת, לך תלמדי משהו אחר". זו הייתה קבלת הפנים... ויש שתי מורות שהן עדיין שמחות והן אמרו שברגע שלא נרגיש שזה המקום - נעזוב. אלו המורות שאני רוצה להיות כמותן - ומבחינת היחס לתלמידים והחום... יש תלמידים שבית הספר יכול להציל אותם... בשביל זה צריך מורים שהם בני אדם קודם כל.

גם יורם מתייחס לקשר האישי עם התלמידים בתור מטרה עליונה בבחירתו בהוראה:

מה שאני למדתי ממנו [בהתייחסו לדמותו החינוכית של אביו שהיה מורה] זה שהמפתח הראשון הראשון הראשון [חזרה והדגשה שלוש פעמים במקור] - לפני ידע ולפני כל דידקטיקה ואיך מסבירים וכל הדברים האלה - זה ממש בסוף ומה שדבר ראשון זה הקשר. כשאתה רואה מורה שמסביר מעולה ואין שם טיפת הומור ואין טיפת חום, אתה רואה שילדים פשוט לא נהנים והם גם לא לומדים... אני מנצל כל הזדמנות הכי קטנה... לעשות את זה בצורה מצחיקה, ליצור איתם קשר... זה הדבר שהכי צריך להשקיע בו... וזה מה שעושה טוב... מה שתלמד אותם [את פרחי ההוראה] זה איך להיות בן אדם עם התלמידים, כי זה הכי קשה להעביר.

בשל הרצון של הסטודנטים ליצירת קשר אישי עם כל אחד מתלמידיהם, חלק מן הסטודנטים שקיבלו כיתות גדולות באימוני ההוראה, מתלוננים על כך שלא יוכלו להגיע לכל התלמידים. רויטל מספרת על הקושי שיש לה



בהתמודדות עם כיתה בת 40 תלמידים:

אמרתי למדריכה שלי שבכיתה של 40 ילדים יהיה לי קשה מאוד להגיע לכל אחד, להבדיל מהכיתה של ה-20 [תלמידים] שידעתי בדיוק [לגבי] כל אחד באיזה מצב הוא נמצא ומי יותר איטי ומי מהיר... אני מתייחסת יותר לתלמיד באופן אישי מאשר כחלק מכיתה... חשוב לי לדעת את הרקע שלהם וגם תגובות כאילו מתי לוותר, מתי לא לוותר.

עמליה מתארת את תפיסתה ביחס לתפקידה בכיתה ובעיקר בעניין העזרה לתלמיד שבא מרקע חלש: אני לא מרגישה שיש לי את האפשרות... אני לא מספיקה להגיע אל כולם.

לאה מתארת את מה שהיא הייתה רוצה להשיג:

אני נורא רוצה שכולם יצליחו אבל [זה] נורא קשה כי בסוף השיעור נזכרת שישבה מתחתיך תלמידה והסתכלת על הכיתה ופספסת אותה.

במקום אחר לאה אומרת בצער ובהשלמה:

עד שלא עמדתי מול כיתה, ציפיתי ליותר מדי, היו לי ציפיות גבוהות... [ראיתי] שיש דברים שהם לא בשליטתי. לא כל התלמידים יבינו את מה שאני אומרת ולא כל תלמיד יוציא מאיות בסוף.

התחושה הקשה שמלווה את הסטודנטיות ביחס להוראה שלהם בכיתה גדולה היא מעבר לקושי שלהם בהתמודדות עם בעיות משמעת – וזהו הקושי "להגיע לכל התלמידים".

עידית מתארת מצב שבו שימת הלב שלה לתלמידים הצילה תלמידה אחת מהתאבדות, ומלינה על כך שאף אחד בבית הספר לא שם לב, אלא רק היא "הסטודנטית המחליפה":

אם לא הייתי נכנסת לכיתה הזו, לכי תדעי מה היה קורה. אף אחד לא ידע ואף אחד לא שמע... אז איך יכול להיות שהילדה בשנה האחרונה של הלימודים שלה ואף אחד לא ראה ולא שמע כלום. המורה נכנסה להחליף [מתכוונת לעצמה] ואני לא חושבת שאני מקסימה ורגישה יותר מאנשים אחרים, פשוט אני רואה את התלמידים מולי, מה שאנשים אחרים לא רואים.

גם תפיסת התפקיד של לאה מציבה את ההיענות לצורכי התלמיד במרכז העשייה החינוכית:

קודם כל הרבה יותר התחשבות והבנה כלפי התלמידים האלה, צורת לימוד שונה, להגיע אליהם בדרך שונה ולדבר איתם.

עידית משתמשת במילה "אהבה" כשהיא מתארת את תחושותיה כלפי כיתה:

אני מאוד אוהבת את הכיתה הזאת. אני מלמדת שם היסטוריה... [הכיתה] ממש נכנסת לי לתוך הרגש.

הקשר הקרוב עם התלמידים יוצר אצל יסמין תחושה של משפחה, והיא אומרת:

אני רוצה שנרגיש כמו משפחה ונכבד אחד את השני.

אחד האמצעים של הסטודנטים ליצירת קשר קרוב עם תלמידיהם, הוא לטעת בהם תחושה שהם, הסטודנטים, זמינים אליהם ופתוחים לקשר איתם. רויטל מספרת:

גם בהפסקה שיש באמצע שיעור, אני לא יוצאת מהכיתה. בחמש דקות האלה הם פונים אליי... ואני גם רואה את ההתנהלות שם.

גם עמליה מספרת על זמינותה לתלמידיה:

אני לא יודעת יותר מדי רקע על התלמידים. אני יודעת שנוצר איפה שהוא קשר מהבחינה שהילדים יכולים להישאר אחרי השיעור ולשאול אותי שאלות על השיעור... הם מרגישים נוח להישאר איתי בהפסקה ולשאול אותי דברים.

לאה מעלה השערה לגבי הסיבה לקשר האמיץ שנרקם בינה לבין תלמידיה:



ברגע שהם יודעים שאנחנו סטודנטים, הם לא מסתכלים אלינו כמורים. הם נפתחים אלינו בצורה אחרת. אני לא יודעת אם זה קשור לזה שאנחנו צעירים... הם נורא נקשרים אלינו ואנחנו נקשרים אליהם, אבל אני חושבת שהם רואים בנו משהו אחר, לא מורה. אז יש בינינו קשר ואני אומרת שוב אנחנו לא מכירים אותם מכל הצדדים שלהם ויודעים בדיוק מאיפה באו, מי ההורים שלהם והכול ומה הם עברו בבוקר ואיזה חיים הם עוברים בבית... אבל זה גם דבר שבא לאט לאט, אנחנו כן שואלים וכן רוצים לדעת... גם בהפסקות אנחנו נמצאים עדיין בכיתה ואנחנו רואים מי נשאר לבד בכיתה, מי עם זה, מי מסתובב עם מי... נראה שלמעמד המיוחד של הסטודנטים בבית הספר יש יתרון מה בזמינות ובפתיחות של הסטודנטים לקשר עם תלמידיהם. להבי (2009) טוען ש"במקרים לא מעטים פרחי ההוראה, הקרובים יחסית בגילם לילדים אותם הם מלמדים, מצליחים לקשור עמם יחסי קרבה מורה-תלמיד שמורים וותיקים מתקשים ביצירתם". הסטודנטים גם מגלים עניין בתלמידיהם ומתעניינים במצבם - ולא רק הלימודי. בהקשר זה מציינת לאה מה היא עושה עם תלמידים מתקשים או בעייתיים:

כשתלמיד מתקשה אז אני מנסה לשוחח איתו. אם תלמיד עייף ומוריד את הראש על השולחן [אני שואלת] "למה אתה עייף? ישנת היום בלילה?".

גם עידית מספרת על ההתעניינות שהיא מגלה לא רק במצבם הלימודי של תלמידיה, אלא גם בחייהם האישיים: הרבה פעמים אני מוצאת את עצמי אומרת לתלמידים "שימו את הלימודים בצד" זה כשאני מדברת באופן אישי אחד על אחד, "עזבו את המבחן. איך נוצר מצב שלא למדתם למבחן? אין לכם פנאי לזה?". בתשובה לשאלה מה לדעתה חושבים עליה התלמידים, חושפת לאה את האכפתיות שהיא מגלה כלפי תלמידיה - אכפתיות שכנראה התלמידים מרגישים בה ולכן גומלים לה בחזרה:

אני חושבת שהם אוהבים אותי... אני חושבת שכן, הם אוהבים אותי... היה לי קצת קשה בהתחלה: הם נורא לא כיבדו אחד את השני ולא כיבדו אותי. לאט לאט ביקשתי "תכבדו את החברים שלכם" או הם מדברים אליי לא יפה אז אני אומרת "אני מכבדת אתכם אז תכבדו אותי בבקשה". זה דבר שנרכש, שלא היה. אני מאמינה שזה באמת נעשה מהלב, כי לא צעקתי "זה יעבור למחנכת". ביקשתי וזה קורה. מעניינת תשובתה של עמליה (המתמחה גם בחינוך המיוחד) לשאלה מהם החלקים החזקים אצלה כמורה. עמליה אומרת:

אני חושבת שלהקשיב לתלמידים.

האכפתיות והאמפתיה שמגלה עמליה כלפי תלמידיה אף מובילים אותה להזדהות עם מצוקתם ותחושותיהם, גם אם הם מכוונים נגדה:

אני שומעת מה הם אומרים [על הרעש בשיעורים שלה] אבל מבליגה. הם גם צודקים. אני לא מאשימה אותם.

הקשר עם התלמידים, יחסי הקרבה איתם, שימת הלב למקומו ולצרכיו של כל ילד, הם מרכיבים מרכזיים בתפיסת העולם החינוכית של הסטודנטים להוראה. הסטודנטים משיגים זאת בפועל באמצעות שידור אמפתיה, באמצעות עידוד התלמידים, באמצעות התעניינות במצבם (לא רק הלימודי), באמצעות זמינותם וכן בעזרת ההכרה שלהם - ושל תלמידיהם - שהם עדיין לא מורים ממש, ומבחינת מעמדם, הם מצויים בין מעמד התלמיד למעמד המורה בפועל. הם עדיין "לא עברו את הגדר". השיח שלהם על תלמידיהם משדר אמפתיה רבה ורצון כן לעזור להם ובמקרים מסוימים אף ניכרת הזדהות של הסטודנטים עם תלמידיהם. מון וחובריו (Moon 1989, et al), טוען שלפראחי הוראה יש השקפת עולם אישית ומקצועית עוד לפני שהתחילו את ההתנסות המעשית שלהם, השקפה זו נשאר קבועה גם במהלך הכשרתם להוראה. בתחילה, מרבית השיח שלהם עוסק בדימוי העצמי שלהם ותחושותיהם כלפי תפקיד המורה. הם עסוקים בעיקר בבניית יחסים בין-אישיים עם תלמידיהם



והרצון לרכוש את אהבת תלמידיהם. ככל שהסטודנטים צוברים ניסיון רב יותר הם מתחילים להשתמש בשפה מקצועית שבה המוקד נוטה יותר לעבר המקצועי ומתרחק יותר מהאישי.

קשר אישי בין מורה לבין תלמיד כאסטרטגיה להשגת שליטה בכיתה ולניהולה

בספרות על ניהול כיתה מסתמנת הסכמה גוברת בין החוקרים שקשר בין-אישי ואכפתיות (caring) ושליטה של המורה בהתנהגות תלמידו (behavioral control) אינם סותרים זה את זה ולכן מומלץ למורים לערב את שניהם בניהול כיתה (Bowers & Flinders, 1990; Jones, 1996; McLaughlin, 1991). יויאן ושון (Youyan & Shun, 2009) הגיעו למסקנה כי הקשר הבין-אישי בין מורה לתלמיד (teacher care) נותן מענה לצרכים של התלמידים בהקשרים של אהבה, כבוד, העסקת התלמידים בפעילויות לימודיות ואף תורם לתחושת שביעות הרצון של תלמידים מבית הספר. השליטה של מורה בכיתה היא אפקטיבית בהפחתה של התנהגות לא-ראויה ובהנעת תלמידים לעיסוק בלמידה, אך לטענת המחברים אפשר לראות את השליטה של המורה בכיתה ואת הקשר הבין-אישי שהוא יוצר עם תלמידיו בתור מרכיבים משלימים בניהול כיתה. היכולת למנוע ולנהל בעיות משמעת נתפסת בידי מנהלים, מפקחים והציבור (ובתוכם המורים) בתור גורם ראשון במעלה בהערכת האפקטיביות של ההוראה (Zuckerman, 2007). במחקרה, מצאה צוקרמן כי אחת האסטרטגיות שסטודנטים-מורים השתמשו בהן הייתה בניית יחסים עם תלמידיהם. הם עשו זאת באמצעות פגישות פרטיות עם תלמידיהם המפריעים.

ליון ונולן (Levin & Nolen, 2003) טוענים כי אסטרטגיה זו חיונית כאשר עובדים עם תלמידים שהתנהגותם בעייתית. צוקרמן (Zuckerman, 2007) מונה סיבות מקצועיות אחדות לצורך להיפגש בפרטיות עם תלמידים מפריעים:

1. איתור הבעיה;
2. זיהוי ההתנהגות הנאותה;
3. בדיקת הבנת התלמיד;
4. עידוד התלמיד למחויבות לשיפור.

המורה צריך להפגין גישה אכפתית, להיות סבלני ועקיב, ומדי פעם לתת לתלמיד תזכורות נחוצות כולל כאלה הקשורות בהצבת גבולות. ואומנם, כל הסטודנטים במחקר דיווחו על הקשרים שהם יצרו עם תלמידיהם, כאשר רובם נוצרו בהקשר של ניהול הכיתה ושליטה בבעיות משמעת. יסמין מספרת על הטקטיקה שבה היא נוהגת כלפי תלמיד מפריע:

אם זה ילד שמפפפט, אז אני אחרי השיעור מדברת איתו, ככה 5 דקות. אני מנסה להגיע איתו להסכם. הילית מספרת על הטקטיקה שהיא נוקטת בכיתה. בהתייחסה לדרישתה של המדריכה הדידקטית שבראשית השיעור תהיה הקראת שמות התלמידים, היא אומרת:

היו לנו [לה ולמדריכה הדידקטית] חילוקי דעות על זה בתחילת השנה. המדריכה רצתה שזה יהיה נורא רשמי, קריאה רצינית... קריאת שמות, קריאת נוכחות, ואני באתי יותר מהמקום של השלום, של מה שלומך, איך אתה מרגיש וליצור קשר עין עם התלמיד. וזה עבד.

הילית משוכנעת כי הגישה החברית והפגנת ההתעניינות והאכפתיות שהיא נוקטת עם תלמידים מביאה לתוצאות טובות יותר מבחינת שליטתה בכיתה. ההקשבה לתלמידים ושימת הלב המכוונת למעשיהם ותגובותיהם, מאפשרת לפרח ההוראה לחוש את צורכיהם ומצוקותיהם ולכוון את השיעור למקומות שיתנו מענה לצרכים אלה.



רויטל מתארת את אסטרטגיית ניהול השיעור שלה שבמרכזה תשומת לב לריכוז של התלמידים: אני רואה את התגובות שלהם [של התלמידים]. אני רואה מתי הם מתחילים לאבד קשב ומתי העבודה עצמית ארוכה או קצרה מדי. מתי אני צריכה לתת עוד קצת תרגול, מתי לעבוד איתם קצת על הלוח. אני מרגישה את התלמידים... מי איתי ומי לא איתי.

עמליה מספרת על גישה שהיא נוקטת לחיזוק התלמידים:

בגלל שאני לא מצליחה לרכז אותם ללוח אז כל הזמן זה (להשקיע) אנרגיות לרכז אותם ללוח, [אז] אני מנסה כל מיני שיטות כדי לנסות דברים. עכשיו אני מגיעה עם תוף מרים לכיתה... בשביל להסב את תשומת לבם ללוח או מי שמתנהג טוב מקבל חתימות. מי שמקבל מספיק חתימות מקבל תוספת ציון על התנהגות ועוד איזה צ'ופר, אז בשיעור האחרון הלך קצת יותר טוב אבל זה [עדיין] מאוד קשה... אמרתי להם שאנחנו אוספים חתימות ובסוף נצ'פר אותם והם אמרו לי: "וואי אף מורה לא צ'פר אותנו. נותנים לנו רק עונשים". השימוש שעמליה עושה בחתימות נועד ליצור קשר עם התלמידים (ובמידה מסוימת לקנות את לבם), לדרבן אותם להתנהג כראוי בשיעורים.

אסטרטגייה נוספת שעמליה נוקטת בה היא זכירת שמות כל התלמידים בכיתה (כארבעים):

זה ממש חשוב לי לדעת את השמות שלהם מההתחלה.

למרות הקושי בשינון שמות רבים כל כך בזמן קצר כל כך, עמליה יודעת שזו דרך הכרחית ליצירת קשר עם תלמידים ומכאן הדרך קצרה יותר לטעת בתלמידים תחושה של מחויבות להתנהגות נאותה. טקטיקה נוספת שעמליה משתמשת בה לניהול הכיתה היא חלוקה לקבוצות קטנות של תלמידים, גישה המאפשרת לה להיות באינטראקציה טובה יותר עם חלק מהתלמידים:

כשאנחנו יושבים באופן פרטי... כשאני מסתובבת ביניהם כשהם עובדים אז נוצרת אינטראקציה טובה כשאנחנו יושבים בקבוצות קטנות.

הסכם או חוזה עם ילדים שמפריעים היא גישה נפוצה מאוד. בהסכם הילד מתחייב, מרצונו, לשפר את התנהגותו. זה נעשה ב"שיחה בשניים" בין המורה לתלמידו וכל צד בהסכם מתחייב לעמוד בו. התלמיד "זוכה" בזמן איכות עם המורה-סטודנט, מורעפת עליו תשומת לב והוא בתמורה מתחייב לשפר את התנהגותו.

יסמין מספרת על מה שאירע בשנה שלפני כן. היא נועדה במשך כמה שעות עם תלמידות אחדות שהפריעו בכיתה ועבדה איתן על חומר הלימודים. להתוועדות הזו של יסמין עם התלמידות היה גם רווח משני - במהלכה נוצרה קירבה בינה לבין התלמידות והפרעותיהן פחתו:

בשנה שעברה היו לי כמה תלמידים שהתקשו בחומר אז ישבתי איתם כמה שיעורים... ישבנו ביחד וניסיתי להסביר. בזמן הזה את גם מתקרבת אליהם, את שומעת מהם, את החלומות שלהם... אם את שומעת מהם אז את יודעת למה הוא מתייחס כך, ואם תדעי אז אולי אחר כך יהיה לך פתרון לזה ואפשר לחשוב איך להתקרב אליו, כי זה גם יעזור לנו.

הסיפה של המשפט "כי זה גם יעזור" מרמז שניסיון ההתקרבות של יסמין לתלמידים נועד גם לעזור לזרימה חלקה יותר של השיעור ולהשתלבות טובה יותר של תלמידים מתקשים.

במקום אחר יסמין מספרת על ילד בשם אולג שגם במקרה שלו התוועדות אישית שלו איתה חשפה אותו לפנייה מחד גיסא, ומאידך גיסא עזרה ליצירת קשר אישי ביניהם, קשר שיעדו הסופי היה שיפור התנהגותו של אולג בכיתה:

יש ילד בשם אולג, בתחילת השנה הוא היה מאוד מופרע והפריע, ואם יש לך אפילו ילד אחד שמפריע והוא המנהיג הזה שמפריע בתוך הכיתה אז הוא באמת יעשה לך חיים מאוד קשים ויהיה קושי ללמד; אז החלטתי לדבר איתו, ודיברתי איתו לא פעם [אלא] כמה פעמים ואחר כך גיליתי שהוא באמת ילד מאוד חכם



וכל הבעיה שלו, שהוא רוצה שאלות מאתגרים יותר, אז נתתי לו שאלות והוא נתן לי גם שאלות לפתור במתמטיקה, אני לא יודעת מה, ואחר כך הוא החליט, הוא הבין שאני דואגת לו והוא הבין ש"היא בסדר, והיא טובה, אז גם אני רוצה להחזיר לה בטוב" ... וזה עוזר לנו. זה עוזר לאווירה לימודית ושקטה. עמליה מספרת על שיחות שהיא מנהלת עם תלמידים אחרי השיעור, ובמיוחד עם תלמידה אחת: שיחה אחת, זה היה ממש טוב כי התלמידה הייתה מאוד מתוסכלת על משהו בשיעור וזה היה טוב שהיא הוציאה את זה... אני הבנתי שהיא מתוסכלת אבל היא לא הבינה שהבעיה הייתה בדרך הדיבור שלה... בזה שהיא התחצפה... אז הבהרתי לה, וגם לתלמיד שלפני כן, שכאילו בפעם הראשונה זו שיחה ואחר כך זה עובר הלאה [למורה].

בתשובה לשאלה אם השיחה עזרה, מוסיפה עמליה:

כן, שיחה אחת עזרה ממש.

העדויות לעיל מראות כיצד הסטודנטים מנצלים את הקשר שנוצר בינם לבין התלמידים כדי לכוון את התנהגותם של התלמידים, להדריך אותם ולטעת בהם מחויבות אישית להשתפר. אולם גם בהיבט זה של יצירת קשר איש עם תלמידים ועידודם לפתח מחויבות פנימית לשיפור התנהגות או ביצועים, הסטודנטים פועלים על פי תחושותיהם. סיכמה זאת אחת הסטודנטיות, לאה, בתשובה לשאלה: "האם את מרגישה שיש לך המיומנות להגיע לכל תלמיד?", היא אומרת:

אני לא חושבת שאפשר לפתח את המיומנות הזו, אני חושבת שזה מכשיר אותך עם הזמן. אני מרגישה אישית שלא כל כך למדתי מה לעשות איתם.

"ומה בכל זאת אפשר לעשות עם תלמידים כאלה?", נשאלה לאה וענתה:

לשבת, לדבר, לעזור לו בשיעורים, הוראה פרטנית יותר. מעבר לזה לא יודעת מה עוד אפשר לעזור.

פרחי ההוראה משתמשים בקשר האישי שהם יוצרים עם תלמידיהם כדי "לקרוא להם לסדר", להניע אותם ללמוד וכדי לשפר את ניהול הלמידה בכיתה. האסטרטגיות שהם נוקטים הן רבות ומגוונות וכוללות זכירת שמות כל התלמידים, פגישות אישיות עם תלמידים שנראה כי יש להם בעיות (לימודיות או אחרות), עזרה מסוימת לתלמידים מסוימים, התעניינות בסיבות לאי-עמידה במטלות לימודיות ושימוש בשיטות ביהיוריסטיות ("שכר ועונש") כדי לחזק התנהגויות חיוביות וכיוצא באלה.

סיכום ומסקנות

מאמר הזה דן בהיבטים אחדים שעלו מתוך סיפורם של סטודנטים להוראה על ההתנסות המעשית שלהם. הגישה של ההתנסות המעשית – "המורה העצמאי" – היא גישה מיוחדת שבה הסטודנטים מלמדים בשנה השנייה להכשרתם המעשית בתור מורים עצמאיים בכיתות בבתי ספר ציבוריים. בחינה מקרוב של תפיסות הסטודנטים, תחושותיהם ואמונותיהם, מאפשרת להרחיב את ההבנה לגבי הזיקה בין היבטים אלה לבין גישת ההתנסות המעשית ובכך לתרום לגיבוש תפיסה מושכלת יותר של הדרך הראויה להכשיר מורים. כל הסטודנטים לומדים במסלול העל-יסודי וזוהי שנתם האחרונה באימוני ההוראה. בשנה שלאחר מכן כולם יתחילו את הסט' בהוראה.

בעקבות היות הסטודנטים מורים עצמאיים בכיתותיהם, אפשר למצוא בדבריהם תחושות של בעלות על הכיתה וכן תחושת העצמה הנובעת מתפקודם כאחראים בלעדיים על כיתה. לעומת זאת, מעמדם בבית הספר אינו זהה למעמד מורים מן השורה. פרחי ההוראה נדרשים לתמרן בין הציפיות והדרישות של המערכת מהם (שיתפקדו כמורים לכל דבר ועניין) ובין המעמד הרעוע שהם נמצאים בו מתוקף היותם סטודנטים וחסרי ניסיון בהוראה.



הם מנסים לבנות לעצמם סמכות כדי שיוכלו לנהל את הכיתה והלמידה. הסמכות המוסדית שמוענקת למורה באשר הוא מורה אינה מוענקת להם בשלמותה. גם מערכת בית הספר אינה רואה בהם מורים "אמיתיים". הסטודנטים מדווחים גם על חוסר נכונות להושיט להם עזרה (בחלק מן המקרים), או על נכונות רבה מדי להגיש להם עזרה, גם כשהיא לא נחוצה או פוגעת קשות במעמדם בעיני התלמידים ובעיני עצמם. בשל תחושתם שאין הם יכולים לסמוך על סמכותם המוסדית, הם מנסים לבצר לעצמם סמכות הנובעת מהאינטראקציה הבין-אישית עם תלמידיהם ושימוש בה בהקשרים הנוגעים לשליטה בכיתה, בתהליך הלמידה ובהתנהגותם של התלמידים. הרצון שלהם ליצור ולקיים קשר אישי עם תלמידיהם, הוא לרובם בבחינת תכלית ההוראה, אבל בעת ובעונה אחת הוא גם משמש אותם לבסס את שליטתם בכיתה.

ההשוואה לקשיים ולבעיות של מורה מתחיל – "הלם הכניסה להוראה" – מתבקשת מאליה. הסטודנטים להוראה שהשתתפו במחקר זה נדרשו לתפקד כמורים לכל דבר. במובנים רבים סטודנטים אלה עוברים את הלם הכניסה למערכת החינוך כבר בשלב ההתנסות המעשית שלהם, אולם בעוד שפרוסה לרגליהם רשת ביטחון של תמיכת המדריך הפדגוגי ותמיכת חבריהם (בניגוד למורים בשנתם הראשונה בהוראה), הרי נקודת הפתיחה שלהם שונה מזו של מורה מתחיל. סגל בית הספר, התלמידים (ובחלק מן המקרים גם ההורים) מתייחסים אליהם כמו אל יצור כלאיים – בין סטודנט למורה. דבר זה מקרין על סמכותם בכיתה, על תחושת המסוגלות שהם חשים (או יותר נכון על היעדרה) ובהכרח גם על אופן תפקודם בכיתה.

שני הפנים המאפיינים את גישת המורה העצמאי נראים לכאורה סותרים זה את זה אולם למעשה הם משלימים זה את זה. מחד גיסא, הסטודנטים חשים עצמאות רבה יחסית בכיתתם ותחושה שיש ביכולתם לקבל החלטות חשובות הקשורות לעבודת ההוראה שלהם. מאידך גיסא, הם חשים כי מעמדם בבית הספר ובעיני תלמידיהם נחות ממעמדו של מורה מן המניין – תחושה הכרוכה לעתים בחוסר אונים. המציאות המורכבת שבה הסטודנטים פועלים מאפשרת חיים בכפיפה אחת של שתי תחושות סותרות אלו. המתח הנוצר בין התחושות האלה הוא כנראה אבן דרך הכרחית בדרך לגיבוש זהותם המקצועית של הסטודנטים להוראה.

אחת מאבני הנגף שעולה מתוך המחקר הוא הקשר עם בית הספר שבו נערכים אימוני ההוראה ואופן שילובם (או אי-שילובם) של הסטודנטים בתרבות הארגונית. יש צורך לתאם ציפיות מראש עם בית הספר ולבדוק דרכים שבהם נושאי תפקידים בבית הספר (כגון מחנכת או מרכזת השכבה) יתמכו בסטודנטים, מתוך רגישות למעמדם המיוחד.

ההכשרה המעשית של הסטודנטים בגישת "המורה העצמאי" מאפשרת להם להישאר שנה שלמה בכיתה אחת. זהו פרק זמן ארוך מספיק שבו הסטודנטים יכולים להפעיל את הכלים שרכשו בלימודיהם, לשכלל אותם ולשפרם ולרכוש מיומנויות בין-אישיות הנחוצות ליצירת קשרים עם תלמידיהם. ייתכן שיוכלו אף ללמוד את תרבות הארגון (בית הספר) שלתוכו נכנסו ולנסות להשתלב בו. הסתכלות הוליסטית על הסטודנט להוראה בתור מורה בעתיד, צריכה להביא בחשבון, מעבר להכשרה במעשה ההוראה, גם את תהליך התבגרות לתוך בית הספר כארגון ולתת לסטודנטים כלים לניתוח המערכת, הבנתה וקישור למקורות התמיכה בה.

נחוצים מחקרים נוספים שיבדקו האם כניסתם להוראה של סטודנטים שהתנסו בגישה הזו של אימוני ההוראה חלקה יותר ובאיזו מידה, וכן האם גישה זו משפרת את ההכשרה המעשית של הסטודנטים ואת פיתוחם המקצועי.

מקורות

- להבי, י' (2009). בראש וראשונה ידיים. הד החינוך. פ"ד, 2 (דצמבר), עמ': 62-64.
- Blasé, J. & Blasé, J.. (2001). *Empowering Teachers: What Successful Principals Do*. (2nd ed). California: Thousand Oaks.
- Bowers, C.A. & Flinders, D.J. (1990). *Responsive teaching: An ecological approach to classroom patterns of language, culture, and thought*. New York: Teachers College.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammon & J. Bransford (Eds) *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Emmer, E.T. (1994). *Teacher emotions and classroom management*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans
- Feinman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shedman & G. Sykes (Eds), *Handbook of teaching and policy*. (pp. 150-170). New York: Longman.
- Feitler, F. & Tokar, E. (1992). Getting a handle on teacher stress: How bad is the problem? *Educational Leadership*, 49, 456-458.
- Gal, N. (2006). The role of practicum supervisors in behavior management education. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 22, pp. 377-393.
- Goldstein, S.L. & Vickie E.L. (2000). "love, love, and more love for children": exploring preservice teachers' understanding of caring. *Teaching and Teacher Education*. 16, 861-872.
- Goodman, J. (1998). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education* 4, 121-137.
- Hargreaves, A. & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education* 7(5/6), 491-505.
- Hebert, E. & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education* 17, 897-911.
- Jones, G.M. & Vesilind, E. (1995). Preservice teachers' cognitive frameworks for class management. *Teaching & teachers Education* 11(4), 313-330.
- Jones, V. (1996). Classroom management (2nd ed.. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 503-521). New York: Simon & Schuster.
- Lawson, H.A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teachers' role orientations and longevity in teaching (Part 2). *Journal of Teaching in Physical Education* 3, 3-15.
- Kleinsasser, A.M. (1989). Four faces of classroom ownership emerging from a grounded theory of novice language art teachers' knowledge of practice. *Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Levin, J. & Nolan, J.F. (2003). *What every teacher should know about classroom management*. Boston: Allyn & Bacon.

- Little, J. (1981). *School Success and Staff Development: the role of staff development in urban desegregated schools*. Boulder: Center for Action Research.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and teacher Education* 15, 835-848.
- Martin, S.D. (2004). Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education* 20, 405-422.
- McCall, A.L. (1989). Care and nurturance in teaching: A case study. *Journal of Teacher Education* 40(1), 39-44.
- McLaughlin, H.J. (1991). Reconciling care and control: Authority in classroom relationships. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 182-195.
- Moon, R.A., Niemeier, R. C. & Karls, E.A. (1989). The language of transformation: An examination of the student teachers' process of transformation of experience to personal knowledge. *Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Noddings, N. (1986). Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard Educational Review*, 56(4), 496-510.
- O'Connell-Rust, F. (1994). The first year of teaching: It's not what you expected. *Teaching and Teacher Education*. 10, 205-217.
- Olson, M. R. & Osborne, J. W. (1991). Learning to teach: Tee first year. *Teaching and Teacher Education* 7, 331-343.
- Pianta, R.C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C.M. Evertson, C.S. & Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685-709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 145-161.
- Sitter, J.P. (1982). *The student teaching experience from the perspective of the student teacher: A descriptive study*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.
- Torff, B. & Sessions, D.N. (2005). Principals' perceptions of the causes of teacher ineffectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 97, 530-537
- Watson, M. & Battistich, V. (2006). Building and sustaining caring communities. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 253-279). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Youyan, N. & Shun, L. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*. 34, 185-194.
- Valli, L. (1992) Beginning teacher problems: areas for teacher education improvement. *Action in Teacher Education*, 14, pp. 18-24.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems in beginning teachers. *Review of Educational Research*. 54, 143-178.
- Zuckerman, J.T. (2007). Classroom management in secondary schools: A study of student-teachers' successful strategies. *American Secondary Education*. 35(2).

"You are now managing a classroom, not just going over materials": Feelings and perceptions of student teachers who experience teaching through "an independent teacher" approach

Bruria Shayshon

Abstract

The "independent teacher" approach enables student teachers in their second (and final) year of field experience to serve as independent teachers in a class (or half a class) during a whole year without the presence of a trainer teacher in the class (the regular teacher of this particular class). The students are accountable for their pupils' learning, and are responsible for managing the class, assessing the pupils, as well as dealing with, and responding to, discipline problems. A supervisor, who is a team member of the teachers' college, guides and supports the students in their practical work. Because this approach to field experience is not a common one, and because of the students' special status in the schools where they gain experience (they are not yet full teachers but they act in that capacity), a study of the student teachers' perceptions and attitudes may shed light on a fundamental element in the process of becoming a teacher. It may also help teachers' teachers, supervisors and other decision makers improve the practical dimension of teachers' training programs.

The data in this research was collected through interviews with seven student teachers. The findings shows that alongside the feelings of empowerment and ownership towards their class and the learning processes that take place, the student teachers complain about their low status relative to that of the regular teachers in their schools. The study also finds that while a relationship of caring with their pupils is their prime goal, in the absence of an institutional authority the student teachers utilize this relationship, in order to control the class and motivate their pupils to learn.