



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

גליון מס' 7 מאי 2017

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

**מודל ההתנסות ההדרגתי בהכשרה להוראה במכללת קיי:
"נחיתה רכה" או "טבילת אש"?**

בתיה רייכמן, אורלי קרן וורד רפאלי

מודל ההתנסות ההדרגתי בהכשרה להוראה במכללת קיי: "נחיתה רכה" או "טבילת אש"?

בתיה רייכמן¹, אורלי קרן² וורד רפאלי³

תקציר

בהכשרה להוראה, אפשר לזהות דגמי הכשרה שונים המבקשים לשלב בין הידע התאורטי לבין הידע המעשי. במחקר זה נבחנות עמדות הסטודנטים לגבי דגם התנסות שפותח במכללת קיי כחלק מתכנית הלימודים בשנה א'. דגם התנסות זה מבוסס על התפיסה שיש לספק ללומד סביבה המאפשרת לו לתרגל מיומנויות ולהתמודד עם קשיים בסביבה תומכת ובהדרגה. במסגרת המחקר נערכו ראיונות עם הסטודנטים והועברו שאלונים סגורים. ממצאי המחקר מלמדים על כך שלסטודנטים המתחילים את שנה א' יש עמדות חיוביות כלפי דגם ההתנסות ההדרגתית. בקרב סטודנטים בשנים ב' ו-ד' הממצאים מלמדים על עמדות מעורבות כלפי דגם זה. חלקם הביעו חוסר שביעות רצון והעדיפו התנסות בהוראה בכיתה כבר בתחילת ההכשרה ואחרים העדיפו כניסה הדרגתית להתנסות. הנתונים הכמותיים מלמדים שהסטודנטים משנים ב' ו-ג' תופסים את תרומת רכיבי ההתנסות ההדרגתית להתנסות בשנה ב' כנמוכה יחסית. במסגרת הדיון נבחנים הסברים אפשריים לממצאים וכן המלצות לדרכים שיאפשרו יצירת מעבר קוהרנטי בין חוויית ההתנסות בשנה א' לזו בשנה ב'.

מבוא

אחת השאלות המרכזיות בהכשרה להוראה היא כיצד ראוי שהידע התאורטי והידע המעשי הנדרשים למורים לעתיד יהיו משולבים בתכנית הלימודים (Zeichner, 2010). אפשר לזהות שני מודלים טיפוסיים של הכשרה להוראה המבקשים לשלב בין שני סוגי ידע אלה: המודל המעשי והמודל היישומי. שני מודלים אלה שונים זה מזה מבחינת המקור המייצר את הידע ובעיתוי רכישת הידע המעשי. במודל ההכשרה המעשי הסטודנט מתחיל להתנסות בהוראה בשדה מיד עם תחילת לימודיו. ההנחה העומדת בבסיס המודל הזה היא שהתנסות זו מאפשרת לסטודנט להבנות את הידע הרלוונטי להוראה בתהליך "מלמטה למעלה", תוך דיאלוג עם עמיתיו בבית הספר ומוריו במוסד האקדמי (Shulman, 2004). בק (2001) הצביע על קשיים אחדים במודל זה, ובהם המגבלות של בית הספר בהקצאת משאבי זמן ליצירת ידע על תהליכי הוראה-למידה ולחינוך דור חדש של מורים, והתעלמות מהידע האקדמי הצבור בתחום ההכשרה. אלה עלולים להביא את ההכשרה להיצמדות למוכר, למחשבה שאיננה רפלקטיבית וביקורתית ול"עוד מאותו דבר". בשונה מהמודל המעשי, המודל היישומי נשען על ההנחה שהידע לגבי מהות התהליך החינוכי-לימודי מצוי במוסד האקדמי ונוצר בידי מומחים. לפי מודל זה, הבניית הידע של המורה החדש נעשית בתהליך "מלמעלה למטה": הסטודנט לומד תחילה את הידע התאורטי ואחר כך אמור ליישמו בשדה בשלבים השונים של הכשרתו (Parsons, 1968; Sherrmis & Orlich, 1965). הסטודנט לא תמיד נדרש להבין את ה"מדוע" של פעולותיו, אלא רואה בידע זה "כללים" שעליו ליישם.⁴

הדגם הנפרד

למודל היישומי יש כמה דגמי הכשרה ואפשר לארגן אותם על קו רצף על פי עיתוי הרכישה של הידע התאורטי ועיתוי הרכישה של הידע המעשי (כלומר ההתנסות המעשית). בקצה האחד יש הפרדה מוחלטת בין הידע התאורטי לבין הידע המעשי מבחינת עיתוי הרכישה של כל אחד מהם. נתייחס לדגם התנסות זה בשם **הדגם הנפרד**.

- 1 ד"ר בתיה רייכמן, ראש לימודי הכשרה, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר שבע
- 2 ד"ר אורלי קרן – משנה לנשיאה לעניינים אקדמיים וראש בית הספר להכשרה, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר שבע
- 3 ד"ר וורד רפאלי – מרצה, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר שבע
- 4 למרות פתרון הקושי, כביכול של המודל המעשי, המודל היישומי אינו חף מבעיות. כך למשל, עדיין אין בנמצא תאוריה מבוססת ומוסכמת היכולה להנחות את ההוראה (לם, 2000).

בתחילת הלימודים הסטודנט לומד תאוריה ורוכש ידע ומיומנויות הוראה בקורסים תאורטיים במוסד האקדמי. רק לאחר סיום הלימודים הוא מתנסה בבית הספר. בדגם זה מצופה מהמורה המתחיל לערוך אינטגרציה בין סוגי הידע השונים בכוחות עצמו (Wideen et al., 1998). לטענת לוקס (Lucas, 1999) וכול (Ball, 2000), במודל זה הפער בין סוגי הידע הנלמדים במוסד האקדמי (תאוריה) לבין הידע המצבי הנדרש מהסטודנט בעת קבלת ההחלטות בכיתה, הוא גדול. אי לכך פעולת האינטגרציה שהסטודנט מצופה לערוך בין שני אלה, אינה מובנת מאליה. נוסף על כך, בק (2014) טען שבדגם זה ההתמקדות של הלמידה במכללה היא בהיבטים הטכניים של "כיצד ללמד" ואין עיסוק בשאלות כמו "מדוע ללמד".

על קו הרצף יש גם דגמי ביניים. למשל, הסטודנט לומד תחום דעת במוסד האקדמי ומתחיל את לימודי ההכשרה להוראה לקראת תום לימודי הדיסציפלינה או בסיומם. במהלך לימודי ההכשרה הוא מקבל כיתת אימון משלו והופך מורה "עצמאי" בפיקוחו של מורה חונך מטעם בית הספר והמדריך הפדגוגי במוסד האקדמי. גם דגם זה מבוסס על ההנחה, שהידע מצוי במוסד האקדמי והסטודנט צריך לממשו בהתנסות.

הדגם המשולב

בקצה השני של הרצף מצוי הדגם המשולב, שלפיו המוסד האקדמי אחראי לספק את הידע התאורטי ובו בזמן גם מספק את מסגרת ההתנסות בשדה. בשונה מהדגם הנפרד, בדגם זה נמשך תהליך ההתנסות לאורך שנות הלימודים של הסטודנט במוסד האקדמי. הסטודנט מקבל תמיכה אקדמית במשולב עם ההתנסות בפועל, ועל כן ההנחה היא שיש אינטגרציה בין הידע האקדמי לבין הידע המעשי.⁵

עדיין, לטענת וובלס (Wubbels, 1993) והרינגטון (Harrington, 1991), למרות חשיפת הידע התאורטי בפני הסטודנטים תוך כדי ההתנסות, הם מתקשים להשתמש בו במהלך ניסיון ההוראה שלהם. למרות ניסיונות שונים לשלב בין שני סוגי הידע, התאורטי והמעשי, המחקר מלמד שסטודנטים להוראה לא תמיד רואים את הקשר בין שני סוגי הידע, ויותר מזה: מסתבר שידע תאורטי אינו מוביל בהכרח לידע מעשי (Darling-Hammond, 2006; Harrington, 1991; Lamm, 1993; Wubbels, 1993). יתר על כן, לעתים הסטודנט אף חווה סתירה בין התאוריה שלמד לבין המתקיים בשדה ההוראה (Feiman-Nemser & Buchmann, 1985).

לפער בין התאוריה לבין המעשה יכולים להיות הסברים המתייחסים למבנה ולאופי של הכשרת המורים במוסדות ההכשרה. הסבר אפשרי אחד הוא שהתאוריות הנלמדות במכללה מוקנות בנפרד ובמנותק מהידע המעשי שהסטודנט זקוק לו (Lamm, 1993), כך שעלול להיווצר מצב שבמהלך ההתנסות אין שימוש מושכל בתאוריות (Tickle, 1987), או שהסטודנט חווה אי-התאמה בין התאוריה לבין הפרקטיקה. הסבר אחר מתייחס להבדלים במהות הידע: לתאוריה יש מבנה לוגי, היא "גלויה", אפשר לעיין בה, ללמוד וללמד אותה; לעומת זאת, להתנסות המעשית בהוראה אין מבנה אחיד הניתן לתיאור, ולכן היא נגישה פחות. כך מתקבלים שני מרכיבי ידע השונים במהותם, ומשימתו של הסטודנט היא לחבר ביניהם (Schon, 1983). יתר על כן, הידע התאורטי הוא ידע שנרכש בתהליכי לימוד ואמור להיות מיושם לאחר הלימוד. לעומת זאת, הידע המעשי נרכש בזמן ההתנסות בסביבה דינמית ומשתנה (Schon, 1983). בסוף, ההקשר שבו נערכת כל פעולת ההוראה הוא חד-פעמי ואי-אפשר ללמוד על כל ההקשרים בתאוריה. ההתנסות המעשית בהוראה אינה יכולה לשמש כיישום של תאוריה, משום שהיא מחייבת תהליך מודע של שיקול דעת כלפי יישומה של תאוריה זו או אחרת (Johnson, 1975; Shulman, 1998; 2004).

הקושי לגשר על הפער בין שני סוגי הידע, המעשי והתאורטי, מתחדד ומתעצם כאשר הסטודנט צריך לשלב ביניהם בהתנסות המעשית. מעצם טבעה ההתנסות המעשית מאפשרת לסטודנטים בהכשרה להוראה להבהיר לעצמם מחדש את

5 בשנים האחרונות התפתח בהכשרת מורים מודל השותפות-עמיתות (PDS; Professional Development School) שמטרתו ליצור קהרנטיות בין הלמידה התאורטית במכללה לבין התנסות המעשית בבתי הספר (ראו ענבר ואחרים, 2013).

תפיסתם על אודות ההוראה, ללמוד את עולמם של התלמידים וללמוד את טווח האפשרויות בכיתה. (Wilson, 2002). עם זאת, בהתנסות המעשית בלימודי ההכשרה להוראה ניצבות בפני הסטודנט מספר רב של משימות ופעילויות שעליו לבצע בו-בזמן, ואשר יוצרים אצלו תחושת הצפה (Wideen et al., 1998). בעת ההתנסות המעשית המורה לעתיד נדרש להתייחס להתנהגויות ולצרכים של לומדים שונים ולנהל את הדינמיקה הכיתתית תוך שהוא מנסה לזכור וליישם את מערך השיעור שתכנן (Feldon, 2007). כל אלה מציבים בפניו עומס יתר קוגניטיבי המגביל את יכולתו להסתגל אפקטיבית לדינמיקה המורכבת של הכיתה (Doyle, 1986, in Feldon, 2007).

הסבר אפשרי נוסף לקושי של הסטודנט לשלב בין שני סוגי הידע, מתבסס על ההנחות של תאוריית העומס הקוגניטיבי בלמידה. עומס יתר קוגניטיבי מתרחש כאשר הדרישות שמציבה המטלה בפני הלומד חורגות מגבול היכולת של המשאבים הקשביים שלו (Sweller, 1994). במצב זה הן הלמידה והן התפקוד של הסטודנט המתכשר להוראה נפגעים. לפי תאוריית העומס הקוגניטיבי יש להבחין בין שלושה סוגים של עומס קוגניטיבי: עומס פנימי, עומס חיצוני ועומס רלוונטי (Moos & Pitton, 2014). עומס פנימי מתייחס למידת המורכבות של הנושא הנלמד ומוגדר לפי מספר האלמנטים שעל זיכרון העבודה של הלומד לעבד בבת-אחת (element interactivity). מורכבות המטלה תלויה גם במומחיות של הלומד. מטלה הנחשבת פשוטה ועם אלמנטים מעטים בעבור לומד מומחה, היא מטלה מורכבת ועם אלמנטים רבים בעבור לומד מתחיל. עומס חיצוני נוצר בסביבת הוראה הדורשת מהלומד לעסוק בפעילויות שאינן קשורות ישירות לבניית הסכמה או לפיתוח אוטומטיות. מכיוון שזיכרון העבודה מוגבל, העיסוק בפעילויות אלה מציב עומס שאינו תורם ללמידה. כאשר העומס הפנימי והחיצוני עוברים את קצה גבול היכולת של זיכרון העבודה של הלומד, הלמידה נפגעת. עומס רלוונטי הוא המאמץ המנטלי הנדרש ללמידת הסכמה. עומס זה נוצר מתהליכים קוגניטיביים הרלוונטיים ללמידה (עיבוד, בנייה ואוטומציה של סכמות) והוא אפקטיבי ללמידה.

יש במחקר טענה כי סטודנטים מתחילים בהכשרה להוראה המצויים במצב של עומס קוגניטיבי מפעילים אסטרטגיות חשיבה של "מהיר וחסכני", כלומר הם אינם פנויים לעיבוד ובניית המידע אלא שולפים אוטומטית סכמות ישנות שאינן רלוונטיות תמיד ומשתמשים בהן (Feldon, 2007). טענה נוספת במחקר היא שהעומס הקוגניטיבי החיצוני המופעל על המתכשר להוראה צריך להיות קטן כדי להשאיר מקום בזיכרון לעומס קוגניטיבי פנימי הקשור בתוכני השיעור ובעומס קוגניטיבי רלוונטי הקשור בצרכים הפדגוגיים הקשורים להתנהלות השיעור (Moos & Pitton, 2014).

במכללת האקדמית לחינוך ע"ש קיי פותח מודל התנסות שהוא דגם ביניים לדגם המשולב: ההתנסות בתחילת ההכשרה מתמקדת בהתבוננות בהוראה באמצעות רכיבי התנסות שונים כגון: צפייה, הוראת עמיתים וראיונות. דגם הביניים מבקש ליצור שילוב מהודק יותר בין תאוריה ומעשה בהכשרת מורים והוא מבוסס על הנחות של תאוריית העומס הקוגניטיבי בלמידה. ההנחה העומדת בדגמים הדוגלים בכניסה מידית לשטח היא שכדי לפתח מומחיות יש לרכוש את המיומנויות בסביבה אותנטית ולהתמודד עם קשיים אמיתיים למן ההתחלה. לעומת זאת, מודל ההתנסות בשנה א' הוא הדרגתי ומאפשר את פרק הזמן בין היות הסטודנט תלמיד בבית ספר לבין היותו מתנסה בהוראה בפועל (עמידה מול כיתה בזמן אמת). ההנחה היא שבפרק זמן זה יוכל הסטודנט להתחיל לבנות את זהותו האישית והמקצועית, להכיר באמונותיו ודפוסי החשיבה שלו כדי שאלו ישפיעו על דפוסי ההוראה שלו.

הנחה נוספת שעליה מבוסס דגם ההתנסות בתכנית הלימודים בשנה א' היא שדגם זה מסייע בשליטה על העומס הפנימי. הדגם מספק ללומד סביבה תומכת המאפשרת לו לרכוש מושגים תאורטיים, להבינם ולחשוב על דרכי יישומם בהתנסות. דגם זה גורם לסטודנט לערער ולהרהר על אודות תפיסות למידה והוראה שעמן הגיעו הסטודנטים להכשרה בשנה א'. יתר על כן, הוא מאפשר רכישת מושגים רלוונטיים להתנסות בהוראה. בדרך זו יוכלו הסטודנטים להתמודד עם קשיים בסביבה מאפשרת בהדרגה (Kennedy, 2016).

נוסף לכך, כדי לתמוך בלמידה יעילה, לפי תאוריית העומס הקוגניטיבי, יש לבנות סביבת הוראה המצמצמת את העומס החיצוני ומגבירה את העומס הרלוונטי בגבולות היכולת של הלומד. הכוונה לאפשר לסטודנט פניות להתבונן במעשה ההוראה, בצרכים הפדגוגיים ובהתנהלות השיעור ונוסף על כך, בדינמיקות הנוצרות בתוך הכיתה (בין תלמיד למורה ובין

תלמידים בכיתה) ובהמשגת תהליכי למידה משמעותיים. ההתנסות בשנה א' כוללת רכיבי הוראה שאינם כרוכים בהוראה בפועל בכיתה. רכיבי הוראה אלה מבוססים על מפגשים של הסטודנט עם השטח: תצפיות, הוראת עמיתים, הוראה פרטנית והוראה בקבוצות קטנות (Lampert, 2010; Shulman, 1998). דרך זו מאפשרת ללומד דרכי ביצוע אפקטיביות ומקצועיות לפני שהם מתמודדים עם המורכבות של הכיתה הטבעית בבית הספר. בדגם הביניים המתבסס על הדגם המשולב בלימודי שנה א', יש מספר רכיבי התנסות שבאמצעותם אפשר לזהות שני עקרונות: עקרון ההדרגתיות בהתנסות המעשית שמצמצם את העומס החיצוני ומגביר את העומס הרלוונטי ועקרון השילוב בין תאוריה לפרקטיקה המסייע בבניית מודלים מנטליים על למידה והוראה.

הסטודנט כצופה בהוראה בבית הספר

כחלק מתכנית הלימודים בשנה א' הסטודנטים מבקרים במוסדות חינוך בשכבות גיל שונות ועורכים תצפיות בתהליכי למידה-הוראה בכיתה. מן הספרות לומדים על הערך שיש לתצפיות בשטח בהכשרה להוראה (Schulz, 2005). ראשית, התצפיות מאפשרות ללמוד על התנהגויות של מורים ותלמידים ועל האינטראקציות ביניהם באופן בלתי אמצעי, ולבחון מחדש את תפיסות ההוראה שלהם (Wilson, 2002). כתלמידים בעבר, אשר צפו במורים באופן לא מכוון, פיתחו הסטודנטים במהלך השנים אמונות ותפיסות נאיביות לגבי למידה והוראה. התצפיות מאפשרות אפוא לסטודנטים להבנות תובנות חדשות על בסיס ידע קודם וידע תאורטי שנלמד בקורסים (עקרון השילוב בין ידע מעשי לידע תאורטי).⁶ שנית, התצפיות מאפשרות לסטודנטים לצפות בתהליכים ללא העומס הפנימי – הרגשי והקוגניטיבי – הכרוך בהוראה בפועל והדרוש לצורך עיבוד אירועי ההוראה וקבלת החלטות בזמן אמת (עקרון ההדרגתיות). הסטודנט המצוי במצב של עומס רלוונטי, מסוגל להרהר על דרך ההוראה, יכול לזהות אלמנטים קריטיים בסצנות פדגוגיות ואף יכול לעבד את אירועי ההוראה תחילה באופן אישי עצמאי, ובהמשך בקבוצה (Metcalf et al., 1996).

הסטודנט המלמד בהוראת עמיתים

לצד רכיב התצפית, נדרש הסטודנט בשנה א', במסגרת הקורסים השונים, להתנסות בהוראת עמיתים.⁷ במסגרת הוראת העמיתים הסטודנט לומד באופן עצמאי יחידת לימוד ואחר כך מלמד יחידה זו בקבוצת הלמידה. יש הרואים בהוראת עמיתים שיטת למידה בעלת תועלת ללימוד ולתרגול בתהליך הכשרת מורים במכללה (יריב, 2008). בהתנסות שאיננה הדרגתית הסטודנט המלמד בכיתה מתמודד לא רק עם מעשה ההוראה שמציב בפניו עומס פנימי (בו-בזמן הוא נדרש להוראה בפועל של תוכני למידה, קבלת החלטות פדגוגיות וערנות לצרכים של לומדים) אלא נתון אף בעומס חיצוני, הוא נדרש להתמודד עם צרכים שונים במסגרת בית הספר ובעיות משמעת של תלמידים. הוראת עמיתים בכיתות במוסד האקדמי מפנה אותו מהעומס החיצוני ומפחיתה את העומס הפנימי, היא עשויה לספק לסטודנטים הזדמנויות שאינן קיימות בשדה (Grossman et al., 2009; Lidren et al., 1991; Rittschof & Griffin, 2001) כמו החופש לנסות דרכי הוראה, לקיים סימולציות ומשחקי תפקידים, וכל זאת בסביבה תומכת תוך כדי קבלת משוב מידי מהסטודנטים העמיתים.

6 במסגרת הלימודים בשנה א' יוצאים הסטודנטים לסדורים במסגרות החינוך השונות (גן, בית ספר יסודי, בית ספר על-יסודי, ומסגרות לחינוך מיוחד). הם מתנסים בצפייה מובנית, פוגשים מורים ותלמידים, מתוודעים לתהליכי הוראה-למידה, נחשפים לתרבות בית הספר ולאנטראקציות המתקיימות בו. המוקד שאליו הסטודנטים נדרשים בתצפיות משתנה עם ההתקדמות בתהליך הלמידה ובמורכבות של הידע התאורטי. למשל, בסמסטר א' ניתנת לסטודנטים הזדמנות להכיר את שלבי התפתחות הילד ומאפייניה המרכזיים של הלמידה, שאותם למד תאורטית במכללה. הסטודנטים צופים בתנאים ללמידה והשתמעויותיהם לתהליך ההוראה בגילאים, במסגרות ובמצבים שונים. הם נדרשים לזהות מצבים המעידים שאכן התרחשה למידה אצל התלמידים שבהם צפו ולעבד אותם במסגרת הקבוצה במכללה. בסמסטר ב', לאחר שהסטודנטים הבהירו לעצמם שונות מהי ופיתחו מודעות לשונות בקרב תלמידים, הם מתבקשים לזהות במהלך ההתנסות סוגים שונים של אוכלוסיות בכיתה, של צרכים ושל סגנונות למידה, לקשר את הידע שרכשו בתאוריה אל הוראה בכיתה ולברר את עמדותיהם ביחס להכלת תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

7 הכוונה היא להקניית יחידת לימוד ולא לפרזנטציה.

גרוסמן (Grossman et al., 2009) תיארה את עקרון ההדרגתיות בהתנסות באמצעות המטפורה "ללמוד לשוט בסירת קיאק במים רגועים". בהוראת העמיתים במסגרת ההתנסות ההדרגתית אין עומס חיצוני, ניכרת הפחתה של העומס הפנימי וכך הסטודנט מצוי קוגניטיבית בעומס רלוונטי; הוא "פנוי" לעסוק אך ורק במעשה ההוראה (Moos & Pitton, 2014).

נוסף לכך, בפעילות זו ניתנת לסטודנט הזדמנות לשמש כצופה-משתתף, כאשר הוא בעמדה של עמית-לומד. בעמדה זו הוא פנוי כעת לשים במרכז את מעשה ההוראה של עמיתו המלמד ולא את הלמידה שלו כלומד. בדומה לתצפית שנערכת בשדה, לסטודנט, הצופה בחברו המלמד יש הזדמנות לבחון את מעשה ההוראה של עמיתו דרך המושגים התאורטיים שנלמדו (עקרון השילוב בין תאוריה למעשה).

הסטודנט המתנסה בהוראה פרטנית או בקבוצות קטנות

לצד תצפיות שנערכות בשדה ולצד הוראת עמיתים שנערכת במכללה, כוללת תכנית שנה א' פעילויות פרטניות של "מפגשים עם ילדים", או בקבוצות קטנות.⁸ הוראה פרטנית כחלק מהתנסות בהכשרה להוראה מצוינת בספרות בין מגוון התנסויות שונות מבוססות שדה, התורמות לחוויית הלמידה של הסטודנטים להוראה. הסטודנטים נעשים מעורבים במלאכת ההוראה באמצעות האינטראקציה האינטנסיבית והישירה עם התלמידים (Capraro et al., 2010).

הוראה פרטנית או הוראה בקבוצות קטנות במסגרת תכנית שנה א' מבוססת על המיומנויות שנרכשו ברכיבים הקודמים (תצפית והוראת עמיתים), ויוצרת הזדמנות להתנסות הדרגתית שאיננה מול כיתה שלמה או קבוצה רבת-משתתפים. בהוראה מסוג זה, הסטודנט משוחרר מעומסים קוגניטיביים חיצוניים ופנימיים הנובעים ממסגרת של תכנית לימודים מחייבת, מקצב הוראה מוכתב ומדרישה להערכה פורמלית של תלמידיו.⁹ בדרך זו הסטודנטים מפתחים "כיסים" של מומחיות (Moos & Pitton, 2014) תוך אוטומציה של סכמות, (לדוגמה: מומחיות בבניית מערכי שיעור), שיפנו מקום בזיכרון העבודה.

הסטודנטים עורכים ראיונות אישיים עם מורים ותלמידים

ראיונות אישיים עם תלמידים ומורים מאפשרים לסטודנט להכיר את מעשה הלמידה וההוראה מפרספקטיבות שונות, ובכך מרחיבים את המבט על ההוראה (Perry & Power, 2004). הם מאפשרים לסטודנטים להתוודע לתפיסות הוראה ולמידה שונות, למאפיינים של דמות המורה המשמעותי, כפי שנתפסים על ידי תלמידים ומורים. כמו כן, קישור ממצאי הראיונות למאמרים תאורטיים מאפשר בניית תשתית מושגית שבאמצעותה אפשר להתייחס לממצאים שעלו מן הראיונות. ראיונות אלה הם נדבך נוסף בכניסה ההדרגתית לשדה. ראיונות עם תלמידים יובילו בבוא העת להקלה בעומס הקוגניטיבי החיצוני. הראיונות מזמנים לסטודנטים מפגש בלתי אמצעי עם תלמיד, לא מעמדה של סמכות כמו בהתנסות המעשית המקובלת, אלא מתוך ניסיון להבין את הפרספקטיבה של התלמיד.¹⁰ הבנה זו תוביל לרגש

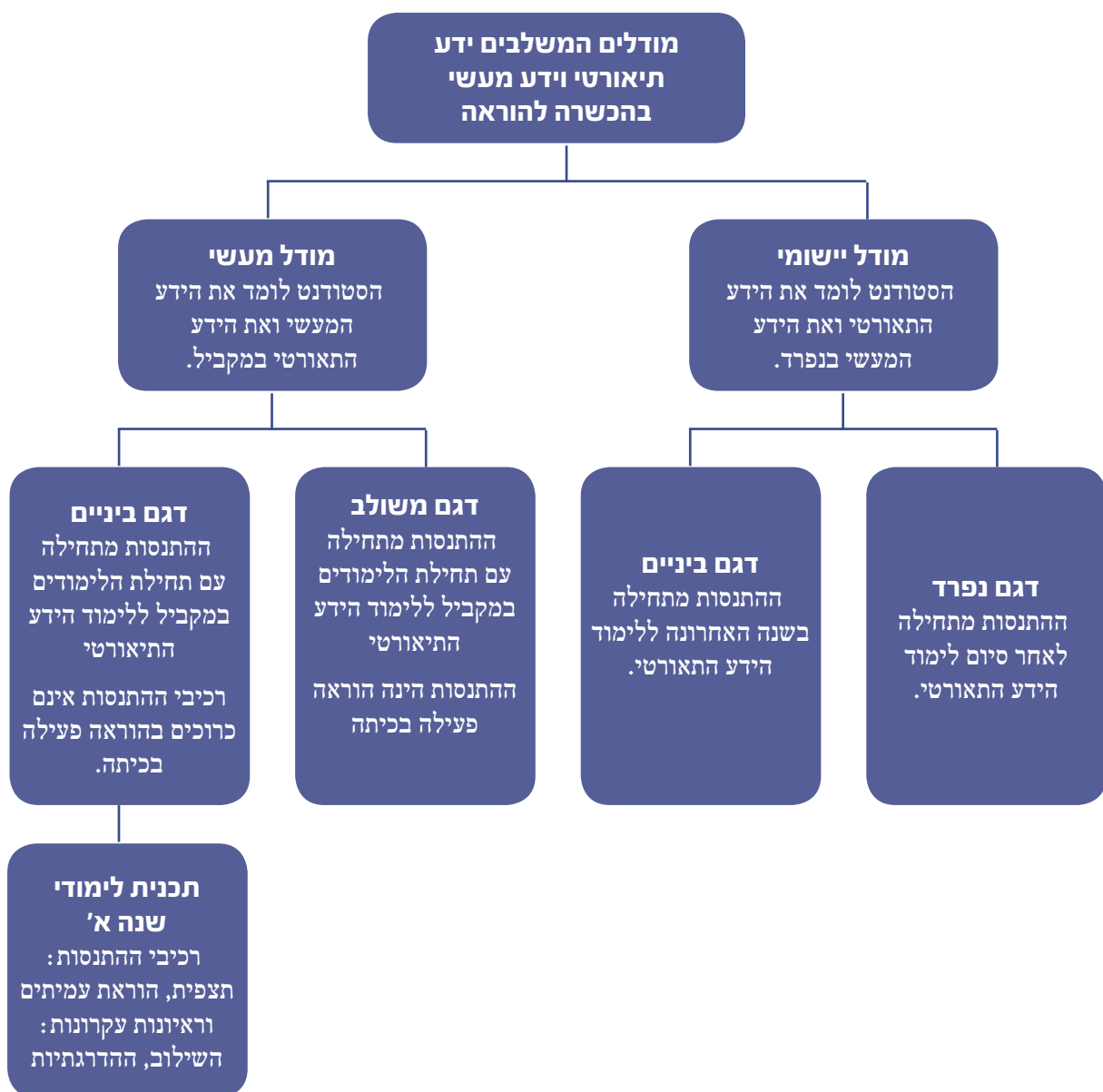
8 שיטת הוראה זו נדונה בספרות משתי זוויות, של התלמיד, כהוראה ממוקדת תלמיד, ושל המורה, ביחס לתפקידו בהוראה מסוג זה (ראה דרסלר, 2010; חטיבה, 2003; פס ואחרים, 2009).

9 פעילויות אלה מוקדשות להוראת נושא או סביב פעילות חברתית מעבר לשעות הלימוד בבית הספר. הסטודנטים יכולים לשתף את תלמידיהם בתכנון המפגשים ובקבלת החלטות ויכולים לשמש כמדריכים וכמגיבים ליוזמות של תלמידיהם. באמצעות המפגשים והאינטראקציות עם הילדים, הסטודנטים מתוודעים להיבט הפדגוגי-חברתי של העשייה החינוכית. הסטודנטים, שלמדו את שלבי התפתחות הילד לפי רצף גילאי (גן, בית הספר היסודי ובית הספר העל-יסודי) ומאפייני הלמידה בכל גיל, מתכננים את הפעילויות על בסיס הידע התאורטי (עקרון השילוב). לאחר תום הפעילויות עם הילדים, הסטודנטים כותבים רפלקציה ודנים על התנסות זו במליאת הכיתה במכללה. הדיון במליאה מספק הזדמנות ליצירת הקשר בין ההתנסות המעשית לבין הידע התאורטי הנלמד בקורסים.

10 הסטודנטים נפגשים עם תלמידים בגילאים שונים (בית ספר יסודי ועל-יסודי) ועורכים עמם ראיונות אישיים מובנים למחצה. עם ההתקדמות ברצף הלמידה הסטודנטים פונים למורים ומראיינים אותם על אודות התפיסה החינוכית ודרכי הפעולה שלהם ומקשרים בין מושגים שנלמדו בתאוריה לבין ממצאי הראיונות. ניתוח הראיונות הן של המורים והן של התלמידים ודיון בממצאים במליאת הכיתה מביא לתובנות באשר לאופן שבו התלמידים חווים ותופסים את מוריהם המשמעותיים, תוך קישור לתאוריות שנלמדו בקורסים.

של אמפתיה לעולמם של הילדים ועשויה להקל בהתמודדות עם בעיות משמעת הנובעות, לעתים, מאי-הבנת הצרכים של הילדים כלומדים.

נראה שעם פיתוח המומחיות בהוראה מתפתחות סכמות (מבני ידע) מורכבות ומאורגנות אשר מאפשרות למורה לזהות מצבים ולהגיב אליהם בצורה יעילה ומהירה (Borko & Livingston, 1989). לפיכך, ראיונות עם מורים מנוסים יובילו ללמידת סכמות ועיבודן ויגבירו את העומס הרלוונטי שאפקטיבי ללמידה. זאת ועוד, ראיונות עם מורים וילדים מאפשרים קישור בין נקודות המבט של המורים עם זו של התלמידים, ובין אלה לבין המושגים התאורטיים. באמצעות פעילויות אלה הסטודנטים מתבוננים בהוראה מפרספקטיבות שונות, מה שמאפשר להם להתחיל להבנות את זהותם המקצועית העתידית.



תרשים מושגי למודלים המשלבים ידע תאורטי וידע מעשי בהכשרה להוראה

המחקר

תאוריית העומס הקוגניטיבי עומדת במרכז הרקע הספרותי והיא רציונל לתכנית שנה א'. עיקרי התאוריה משמשים בסיס רעיוני לדגם ההתנסות ההדרגתית ושולבו בהסברים על אודות רכיבי ההתנסות. מחקר זה מבקש לבדוק את עמדות הסטודנטים בשלבים שונים בהכשרה כלפי דגם ההתנסות ההדרגתית שמאפשר לסטודנטים פניות להתבונן במעשה ההוראה ועשוי להגביר את העומס הרלוונטי.

שאלות המחקר

ההערכה בדקה את עמדותיהם של סטודנטים במכללת קיי, כלפי דגם ההתנסות ההדרגתית בתכנית לימודי שנה א'. שלוש שאלות המחקר הן:

1. איזה דגם התנסות במודל המעשי (משולב או ביניים) מעדיפים סטודנטים המתחילים את ההכשרה?
2. מה הן עמדות הסטודנטים הנמצאים בסוף תהליך ההכשרה לגבי דגם הביניים וההתנסות ההדרגתית?
3. מה הן עמדות סטודנטים בשנה ב' וג' הנמצאים בנקודת המעבר בין ההתנסות ההדרגתית לבין ההתנסות בפועל, כלפי דגם הביניים וההתנסות ההדרגתית? וכיצד הסטודנטים תופסים את תרומתם של רכיבי ההתנסות השונים בשנה א' להוראה המעשית בשנה ב'?

שאלות אלו חשובות, שכן אנחנו משערים שסטודנטים המגיעים להכשרה להוראה מצפים "לעמוד מול כיתה וללמד" כבר בראשית דרכם כסטודנטים להוראה. השערה זו מתבססת על מחקרים קודמים המלמדים על כך שהסטודנטים מעוניינים יותר בהתנסות מעשית בהוראה מאשר בעיסוק בתאוריה (עמרני ופאול-בנימין, 2003; שרוני ואחרים, 2004, אצל אלמוג וארנון, 2011). הציפייה להתנסות מידית בהוראה בכיתה עשויה לצבוע את חוויית ההכשרה של הסטודנטים, שכן אם קיים פער בין ציפיות סטודנטים מתחילים לבין תכנית ההתנסות בשנה עלול הדבר ליצור בקרבם תחושת תסכול ומרירות. על כן יש חשיבות לדעת מהן ציפיותיהם של הסטודנטים המתחילים ולערוך תיאום ציפיות אם קיים פער מעין זה. כמו כן, חשוב לברר את עמדות הסטודנטים שכבר התנסו בדגם ההתנסות ההדרגתית בשנה א' כדי לקבל תובנות לגבי התרומה של תכנית זו להתנסות המעשית בהוראה, לתפיסתם.

שיטה

במחקר עושים שימוש בשיטות מחקר איכותניות ובשיטות כמותיות.

אוכלוסיית המחקר

183 סטודנטים (92 יהודים ו-91 בדואים, מתוכם 164 נשים ו-19 גברים, גיל ממוצע: 23, סטיית תקן: 3.7) הלומדים בשנה א' מילאו שאלון סגור. הסטודנטים למדו במסלולי לימוד שונים (גיל רך, יסודי, על-יסודי וחינוך מיוחד). 220 סטודנטים הלומדים בשנים ב' ו-ג' מילאו שאלון סגור. גיל ממוצע: 22 וסטיית התקן: 4.7 (בטבלה 1 להלן מוצגים מאפייני הסטודנטים בשנים ב' ו-ג').

הסטודנטים למדו במסלולי הלימוד השונים. נוסף על כך, רואיינו 18 סטודנטים הלומדים בשנה ב' ו-12 סטודנטים הלומדים בשנה ד'. הסטודנטים שרואיינו הם סטודנטים הלומדים בתכניות לימודים שונות במכללת קיי. הדגימה בה השתמשנו היתה דגימת שכבות מקרית: סטודנטים שרואיינו נדגמו באופן אקראי תוך שמירה על פרופורציית הסטודנטים מכל תכנית לימודים, מכל מגדר ומכל מגזר.

בטבלה 1 מוצגת התפלגות הסטודנטים שהשתתפו במחקר לפי מאפייני האוכלוסייה.

טבלה 1: התפלגות הסטודנטים (באחוזים) לפי מאפייני האוכלוסייה

שנה ב'	שנה ג'	לא צוין
89	78	*53
(40.5)	(35.5)	(24.1)
מגזר	יהודי	בדואי
113	102	5
(51.4)	(46.4)	(2.3)
מין	גברים	נשים
19	197	4
(8.6)	(89.5)	(1.8)

*הערה: בשל בעיה טכנית בהעברת השאלון, שנת הלימוד של סטודנטים אלה לא צוינה. רוב הסטודנטים הללו (52) הם מהמגזר הבדואי. שאלונים אלה נכללו בניתוח הסטטיסטי.

כלי המחקר ומהלך המחקר

כלים איכותניים

סטודנטים בשנה ב' ובשנה ד' רואיינו בראיונות חצי מובנים, אשר נערכו בטלפון וארכו כ-20 דקות. בראיונות נבדקו עמדות הסטודנטים לגבי היבטים שונים של תכנית הלימודים בשנה א' כחלק מהערכה כוללת של תכנית הלימודים בשנה א' (ראו בנספח 1). הנתונים מראיונות אלה המוצגים כאן מתמקדים אך ורק בהתייחסויות של הסטודנטים להיבט ההתנסותי.

כלים כמותיים

סטודנטים בשנה א' מילאו שאלון קצר ביום הראשון ללימודיהם במכללה. השאלון בדק את העדפות הסטודנטים לגבי שני דגמים להתנסות המעשית, הדגם המשולב (כניסה להוראה בכיתה כבר בשנה א' ללימודים) ודגם הביניים (התבוננות בהוראה של מורים בשנה א' והתנסות בהוראה בשנה ב' והלאה). השאלון הועבר לסטודנטים בקבוצות הלימוד והציג לסטודנטים את שני דגמים אלה בהכשרה להוראה. כל דגם תואר בנפרד והסטודנטים התבקשו לדרג את המידה שבה הדגם הוא דרך למידה טובה בעיניהם. הדירוגים נעשו על סולם בן 5 רמות, מ-1 ("כלל לא טובה") עד 5 ("טובה מאוד"). מילוי השאלון ארך כ-5 דקות. השאלון הסגור שהועבר לסטודנטים בשנה ב' היה שאלון מובנה, שכלל שאלות סגורות. השאלון כלל שאלות שביקשו מהסטודנטים להעריך את תחושת הביטחון שלהם בהוראה במסגרת ההתנסות המעשית כיום וכאשר היו בתחילת שנה ב' (למשל: "נסה להיזכר בתחילת ההתנסות המעשית שלך בהוראה בשנה ב'. באיזו מידה הרגשת נוח ו בטוח להיכנס לכיתה (או לגן) וללמד?"); שאלות שבהן התבקשו להעריך את המידה שבה שנה א' בכללותה ורכיבים התנסותיים שונים בתכנית, תרמו להתנסות המעשית שלהם בהוראה בשנה ב'. ההנחיה היתה: "לפניך טבלה ובה רשימה של פעולות שנערכו בשנה א'. לגבי כל פעולה, ציין באיזו מידה פעולות אלה עזרו או תרמו לך בהתנסות בהוראה בשנה ב'? הקף בעיגול ספרה אחת המתאימה לך ביותר".

הסטודנטים התבקשו להתייחס לפעילויות הבאות: תצפיות בכיתות, הוראת עמיתים, ראיונות עם מורים, ראיונות עם תלמידים, הוראה פרטנית, הוראה בקבוצה קטנה. הסטודנטים ציינו את הערכתם על סולם מ-0 ("כלל לא") עד 5 ("במידה רבה מאוד"). הסטודנטים מילאו את השאלון במהלך אחד ממפגשי הסדנה הדידקטית לקראת סוף סמסטר א'. מילוי השאלון ארך כ-10 דקות.

ממצאים

איזה דגם התנסות מעדיפים סטודנטים בשנה א'?

כללית, הסטודנטים נטו להראות עמדות חיוביות כלפי שני דגמי ההתנסות, הדגם המשולב ודגם הביניים: 92% מהסטודנטים חשבו שההתנסות ההדרגתית בהוראה (דגם הביניים) היא דרך למידה טובה או טובה מאוד ו-77% מהם חשבו כך לגבי כניסה מידית להוראה (הדגם המשולב). לא נמצא קשר בין הדירוגים לשני הדגמים (מתאם ספירמן = 0.04), כלומר, סטודנטים שהעדיפו דגם אחד לא הראו אי-העדפה לדגם האחר. מבחן t מזווג הראה, שהסטודנטים העדיפו יותר את הכניסה ההדרגתית להתנסות (ממוצע = 4.4, סטיית תקן = 0.7) בהשוואה לכניסה המידית אליה (ממוצע = 3.4, סטיית תקן = 1.2), $p < .001$, $t(182) = 10.25$.

מה הן עמדות סטודנטים, הנמצאים בסוף תהליך ההכשרה, לגבי הכניסה ההדרגתית להתנסות?

כדי לענות על שאלה זו ערכנו ראיונות עם סטודנטים בסוף שנת ההתמחות – שנה ד'. כאמור, הראיונות שהתקיימו עם סטודנטים הלוומדים בשנה ד' בדקו את עמדותיהם ותפיסותיהם כלפי היבטים שונים של התכנית. הראיונות הצביעו על שונות בעמדות הסטודנטים כלפי רכיב ההתנסות. בעוד סטודנטים מסוימים ראו יתרון בהיות סטודנט שנה א' "צופה" בהוראה (על כל המרכיבים שתוארו בדגם הביניים) בטרם יהפוך למורה מתנסה בשנה ב', יש סטודנטים החושבים שלכניסה המידית להוראה בשנה א' יש עדיפות.

הסטודנטים שגילו העדפה להתנסות הדרגתית העלו שתי סיבות לכך: היכרות עם השטח מאפשרת כניסה הדרגתית להוראה ומאיימת פחות. עמדה זו תואמת לרציונל של דגם הביניים. כך אמרה אחת הסטודנטיות:

בשנה א' החשיפה (לשטח) איטית ופחות מבהילה. לא טוב לזרוק אותך למים בשנה א' ללא גלגל הצלה. היתה התחלה איטית וזה טוב ונוח. את נחשפת לאט לאט, ואז בשנה ב' יש לך יותר ביטחון ויותר טוב.

היכרות עם השטח באמצעות תצפיות וסיורים בבתי ספר מאפשרת לסטודנטים לברר התאמה למסלול הלימודים הנבחר. נושא זה שהועלה בידי הסטודנטים הוא תוצר נלווה שלא היה חלק מהמטרות של דגם ההתנסות ההדרגתית. כך למשל, העידה אחת הסטודנטיות:

הסיורים היו משמעותיים, נתנו לי לראות מוסדות שונים, ילדים עם מוגבלויות שפעם ראשונה נחשפתי אליו. הבנתי שחנ"מ [חינוך מיוחד] לא מתאים לי וגיל הרך כן מתאים לי. הבנתי שאני במקום הנכון. זה עזר לי להיות שלמה עם ההחלטה ללמוד חינוך לגיל הרך ולא חנ"מ.

הסטודנטים שגילו העדפה להתנסות המעשית המידית, ציינו שתי סיבות לכך: כניסה להוראה בשטח כבר בשנה א' מאפשרת לסטודנטים לרכוש כלים להוראה תוך התנסות ברגעי האמת של ההוראה, במעורבות מלאה ולא כצופה מן הצד:

מה שהיה חסר (בשנה א') זה להיות שם במעשי – התמודדויות ברגע האמת עם הפרעות, איך להחזיק כיתה, רגע אמת שמעורב הרגשות שלך באותו רגע, התגובות המידיות שלך באותו רגע, מבלי לחשוב מה למדת... מקצועיות – זה בא עם הזמן. מעשי מכין אותי יותר טוב מאשר ללמוד תיאוריות. אני מרגישה שהתפתחתי בתור מורה רק בשנה ב'. כל שנה א' היתה רק תאוריה.

ההתנסות בהוראה בכיתה מספקת לסטודנטים את הצורך לברר את ההתאמה שלהם למקצוע הלכה למעשה, ולקבל החלטות לגבי המשך לימודי ההכשרה:

עד שלא התנסיתי בעצמי לא הבנתי כלום... [צריך] לתת כבר משנה א' התנסות כדי לדעת שעשינו את ההחלטה הנכונה. כי בנות מגיעות לשנה ב' ונתקלות במה שקורה באמת ואז עוזבות. רק בשנה ב' מבינים מה המשמעות של הוראה, שזה לא קל.

מה הן עמדות הסטודנטים הלומדים בשנה ב' וג' והנמצאים בנקודת המעבר בין הצפייה במורים לבין ההתנסות בפועל, כלפי דגם ההתנסות ההדרגתית בשנה א'?

סטודנטים הלומדים בשנה ב' רואיינו בסמסטר ב'. הראיונות בדקו את עמדות הסטודנטים לגבי היבטים שונים של תכנית שנה א' ולא שאלו על דגם ההתנסות ספציפית; אך סטודנטים התייחסו ספונטנית לנושא זה. גם כאן אפשר לראות שונות בעמדות הסטודנטים כלפי דגם ההתנסות. היו סטודנטים שראו בדגם הביניים תהליך שאינו מספק את הצורך שלהם בכלי הוראה. כך למשל:

אני היום בשנה ב' מתמודדת עם ההתנסות בחינוך מיוחד, ואני לא חושבת שקיבלתי כלים מעשיים להתמודדות כך שאוכל לעבוד בהצלחה עם התלמידים שלי. נכון אני יותר מבינה את הקשיים שלהם אבל אין לי כלים ברורים ומעשיים לגשת אליהם ולעזור להם. למשל, ישנם ילדים עם בעיות משמעת, בעיות התנהגות, בעיות קשב וריכוז, איך אני מתמודדת עם ההתנהגויות האלו, לא קיבלתי שום הדרכה מעשית ברורה. שנה שעברה הייתה התייחסות לנושאים האלו אבל הכול ברמה כללית, תאורטית חסר לי התמודדות תכלס בשטח מה עושים! ?

יש לציין שבדברי כמה סטודנטים הופיעו, ספונטנית, דימויים המלמדים על תחושת ההלם שהסטודנטים חווים עם כניסתם להתנסות המעשית בכיתה בשנה ב'. כך למשל: "זרקו אותי ישר למים ללא גלגל הצלה", "פתאום את נזרקה לשטח", "טבילת אש". סטודנטים אחרים הביעו שביעות רצון מדגם ההתנסות ההדרגתית בהיותו מספק היכרות עם המערכת טרם הכניסה להוראה:

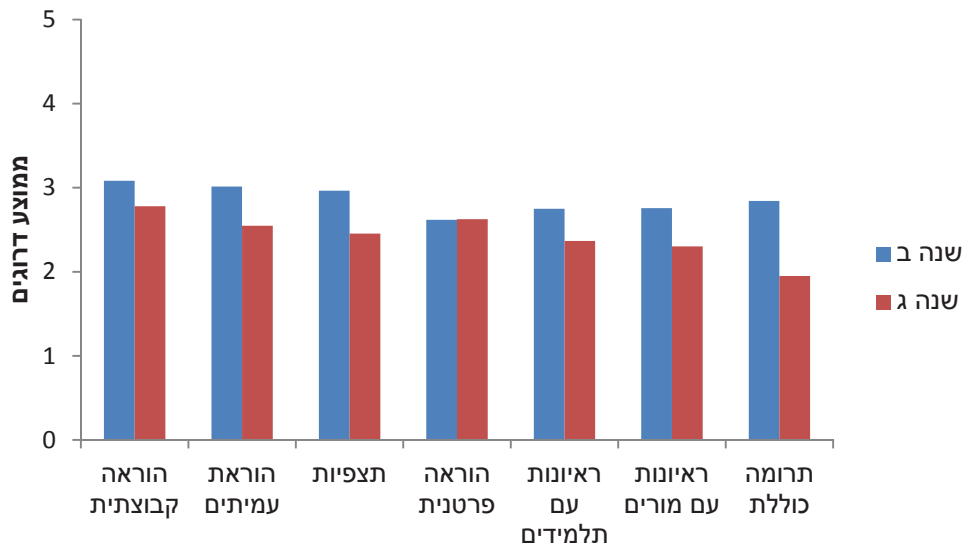
במשך השנה יצאנו לסיורים לימודים בגנים ובתי ספר. למדנו המון מהביקורים האלו, ראינו כיצד אפשר לחולל שינויים במערכת החינוך, ובכלל בחשיבה. למדנו עם אנשים שונים ממסלולים אחרים: בית ספר יסודי, על יסודי, חינוך מיוחד, וכך אתה לומד להכיר "מעבר לקופסה ממנה הגעת". כך אנחנו נחשפים לעוד ראיות והשקפות, ואלו חומרים מעניינים לחשיבה וגם כאיש מקצוע אתה יוצא עם אופק רחב לא צר שקשור אך ורק לגיל הרך.

ועוד:

אני חושבת שנכון ומתאים לקיים התנסות בשנה ב' ולא לפני כן, אם כבר אז רק במחצית ב' של שנה א' אבל לא הכרחי. לאחר שנה אתה צובר ידע וביטחון ומבחינת התהליך זה מתאים להיכנס לכיתה בשנה ב', אם רוצים להקדים אז כדאי בסמסטר ב'.

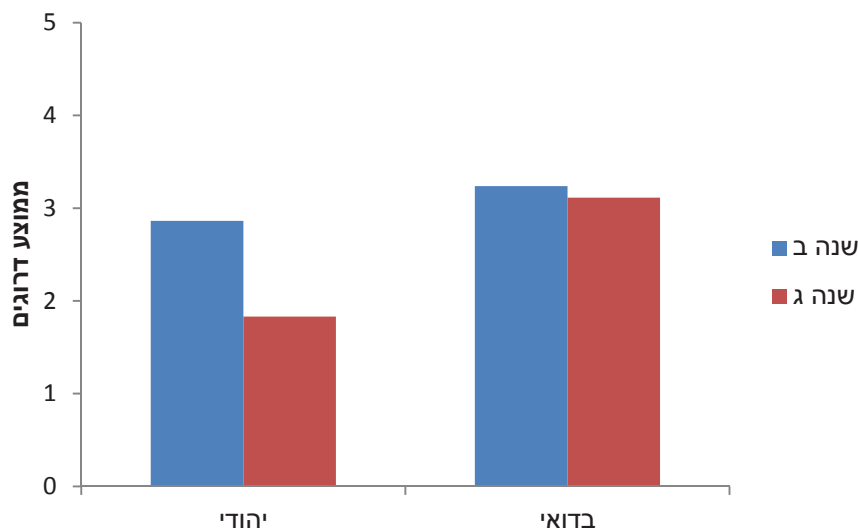
תפיסת הסטודנטים את תרומת רכיבי ההתנסות השונים בשנה א' להוראה המעשית בשנה ב'

כדי לקבל תמונה מייצגת וספציפית יותר באשר לתפישותיהם של הסטודנטים על אודות רכיבי ההתנסות הספציפיים בשנה א', בחנו את תשובותיהם של סטודנטים הלומדים בשנה ב' לשאלון הסגור במדגם רחב יותר. הסטודנטים נטו לספק דירוגים נמוכים לתרומה הכוללת של לימודי שנה א' להתנסות המעשית בהוראה בשנה ב', והסטודנטים בשנה ג' סיפקו דירוגים נמוכים (ממוצע = 1.95, סטיית תקן = 1.34) יותר מאלה של שנה ב' (ממוצע = 2.84, סטיית תקן = 1.18), $t(164) = -4.56, p < .001$. סטודנטים יהודים סיפקו דירוגים נמוכים יותר (ממוצע = 2.15, סטיית תקן = 1.34) מסטודנטים בדואים (ממוצע = 3.25, סטיית תקן = 1.21). ממצא מעניין הוא שסטודנטים שחשו מסוגלות גבוהה יותר בהוראה המעשית בעת מילוי השאלון (בתשובה לשאלה באשר לתחושת הביטחון שלהם בהוראה בכיתה) סיפקו דירוגים גבוהים יותר לתרומת שנה א' להתנסות בשנה ב', כפי שהודגם, במתאם חיובי מובהק (אם כי נמוך למדי) בין תחושת מסוגלות לבין דירוג התרומה של שנה א' להתנסות בשנה ב' ($r=0.33, p < .001$). בתרשים 2 מוצגים דירוגי הסטודנטים בשנה ב' ובשנה ג' את תרומת שנה א' על רכיבי ההתנסות השונים בה להתנסות המעשית בהוראה בשנה ב'.



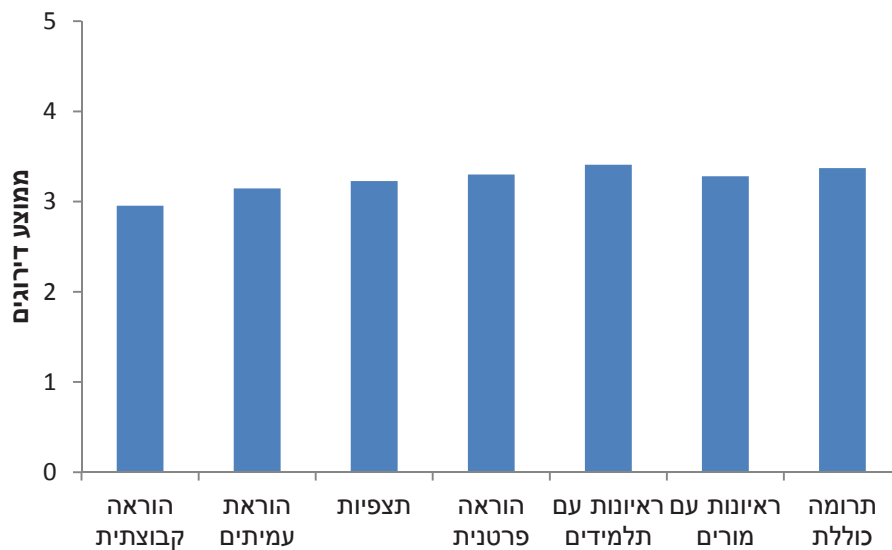
תרשים 2: דירוגי הסטודנטים באשר לתרומת שנה א' על רכיבי ההתנסות השונים בה, להתנסות המעשית בהוראה בשנה ב'

כללית, דירוגי המתמחים לגבי תרומת שנה א' על רכיבי ההתנסותיים נמוכים יחסית, ורוב רובם נמצאים מתחת ל-3 (ממוצע הדירוגים נע בין 2.5 ל-3.1). החציון של הדירוגים הוא 3, כלומר 50% מהמתמחים דירגו את תרומת שנה א' ברמה 3 (רמה בינונית) ומטה. מבחן שונות מעורב (mixed ANOVA), שבו הוכנסו רכיבי ההתנסות כמשתנה בלתי תלוי תוך נבדקי ושנת לימוד ומגזר כמשתנים בלתי תלויים בין נבדקיים, לא הראה הבדלים מובהקים בדירוגים בין רכיבי ההתנסות השונים, $F(6, 372) = 1.41$. הסטודנטים הבדואים נטו לספק דירוגים גבוהים יותר (ממוצע = 3.18) מהסטודנטים היהודים (ממוצע = 2.35), $F(1, 62) = 12.99, p < .01$, וכך סטודנטים בשנה ב' נטו לתת דירוגים גבוהים יותר (ממוצע = 3.05) מסטודנטים בשנה ג' (ממוצע = 2.47), $F(1, 62) = 6.32, p < .05$. כמו כן, נמצאה אינטראקציה גבולית בין שנת הלימוד לבין המגזר, $F(1, 62) = 3.90, p = .053$. תרשים 3 מציג את ממוצע דירוגי הסטודנטים היהודים והבדואים בכל שנת לימוד.



תרשים 3: ממוצע דירוגי הסטודנטים היהודים והבדואים בכל שנת לימוד

מהתרשים אפשר לראות שבקרב הסטודנטים הבדואים אין הבדל בדירוגי תרומת שנה א' בין אלה הלומדים בשנה ב' לבין הלומדים בשנה ג', $t(48) = 0.54$. לעומת זאת, בקרב הסטודנטים היהודים, הסטודנטים בשנה ג' מדרגים את תרומת שנה א' כנמוכה יותר מהסטודנטים בשנה ב', $t(109) = 3.35, p < .01$. לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין רכיבי ההתנסות לשנת הלימוד, וכן לא נמצאו אינטראקציות אחרות. נותחו גם הנתונים של הסטודנטים ששנת הלימוד שלהם לא צויינה. בתרשים 4 מוצג ממוצע דירוגיהם למידת התרומה של שנה א' על רכיביה להתנסות המעשית בשנה ב'.

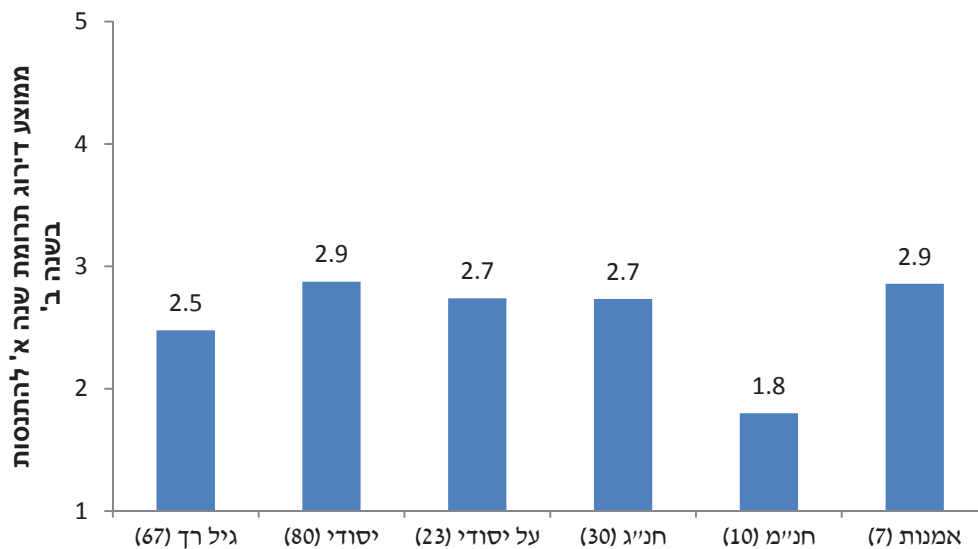


תרשים 4: ממוצע הדירוגים (של סטודנטים שלא ידועה שנת הלימוד שלהם) למידת התרומה של שנה א' על רכיביה להתנסות המעשית בשנה ב'

אפשר לראות שהדירוגים של סטודנטים אלה מעט גבוהים יותר (רובם יותר מ-3) מהדירוגים של הסטודנטים שנתונייהם מוצגים בתרשים 3. רוב הסטודנטים הללו הם מהמגזר הבדואי, וכפי שראינו בנתונייהם של סטודנטים בדואים (בתרשים 3), הם נוטים לספק הערכות גבוהות יותר.

דירוג תרומת שנה א' לפי מסלולים

דירוגי הסטודנטים את תרומת רכיבי ההתנסות בשנה א' להתנסות בהוראה בשנה ב' לפי תכניות לימוד מוצגים בתרשים 5. מכיוון שמספר הנשאלים בשני מסלולים הוא מצומצם, לא ערכנו מבחן סטטיסטי לבדיקת ההבדלים בדירוגים בין התכניות. עם זאת, אפשר לראות שיש נטייה לדירוגים נמוכים בתכנית החינוך המיוחד בהשוואה לתכניות האחרות.



תרשים 5: ממוצע דירוגי הסטודנטים את תרומת רכיבי ההתנסות בשנה א' להתנסות בהוראה בשנה ב' לפי תכניות לימוד (מספר הסטודנטים בכל תכנית שהשתתפו במחקר).

דיון

מבנה ההכשרה המעשית במכללת קיי עבר שינוי שבמרכזו עיתוי רכישת הידע המעשי, שבעטיו פותח מודל ההתנסות ההדרגתי. מחקר זה בחן את עמדות הסטודנטים במודל המעשי כלפי דגם הביניים וההתנסות ההדרגתית בתכנית ההכשרה בשנה א'. במחקר השתמשנו בכלים איכותיים וכמותיים וניתחנו את הממצאים. במהלך ניתוח הממצאים הגענו לתובנה שהשינוי שנעשה בתהליך ההכשרה תואם את רוח תאוריית העומס הקוגניטיבי ולכן החלטנו לשלבה ברקע הספרותי. התהליך עם הסטודנטים סייע בשליטה על העומס הפנימי ואפשר לסטודנטים פניות להתבונן במעשה ההוראה, עם זאת, הבדיקה לא נעשתה ישירות ולכן אי-אפשר להסביר את הממצאים באמצעות תאוריית העומס הקוגניטיבי. סוגיה זו יכולה להיות בסיס לבדיקה במחקר המשך.

הממצאים העוסקים בעמדות הסטודנטים מלמדים על כך שלסטודנטים המתחילים את שנה א' יש עמדות חיוביות כלפי שני דגמי ההתנסות (דגם משולב ודגם הביניים), עם העדפה לדגם הביניים וההתנסות ההדרגתית. ממצאים אלה אינם תואמים את ההשערה שסטודנטים יעדיפו כניסה מיידית להוראה בכיתה. ייתכן שממצאים אלה קשורים לעובדה שנערך תיאום ציפיות עם הסטודנטים בתחילת השנה והוסבר להם הרציונל של מודל ההתנסות ההדרגתית.

הממצאים האיכותניים מלמדים על עמדות מעורבות בקרב סטודנטים בשנה ב' וסטודנטים בשנה ד' כלפי מודל הביניים וההתנסות ההדרגתית. חלקם העדיפו התנסות בהוראה בכיתה כבר בתחילת ההכשרה וחלקם העדיפו כניסה הדרגתית להתנסות. העברת השאלון הסגור למדגם רחב יותר של סטודנטים אפשרה לקבל תמונה רחבה יותר ואולי אף מייצגת יותר של עמדות הסטודנטים. ממצאי שאלון זה הראו שהסטודנטים משנים ב' ו-ג' תופסים את תרומת רכיבי ההתנסות ההדרגתית להתנסות בשנה ב' כנמוכה יחסית. הסטודנטים בשנה ג' סיפקו דירוגים נמוכים יותר מדירוגיהם של סטודנטים בשנה ב'.

ייתכן ששביעות הרצון הגבוהה יותר של שנה ב' נובעת מתיאום ציפיות שנערך בשנה א' הן עם הסטודנטים שלמדו בשנה ב' בעת איסוף הנתונים והן עם המדריכות הפדגוגיות שלהם. כאשר סטודנטים אלה למדו בשנה א', הוסבר להם ולמדריכיהם על הרציונל שמאחורי דגם הביניים וההתנסות ההדרגתית. יש בתהליכים אלה כדי ליצור הלימה בין ציפיות הסטודנטים מלימודיהם בשנה א' לבין הלימודים בפועל. לעומתם, ייתכן שסטודנטים שלומדים כעת בשנה ג' חוו פער

גדול יותר בין מה שציפו שיקרה בשנה א' לבין מה שקרה בפועל, ועל כן עמדו עליהם חיוביות פחות. כמו כן, המדריכים הפדגוגיים עברו תהליך של שינוי תפיסה והתאמה של ציפיותיהם מהסטודנטים העולים לשנה ב'. הדירוגים הנמוכים לתרומת רכיבי ההתנסות בשנה א' להתנסות המעשית בשנה ב' יכולים ללמד על תחושה כללית של חוסר רלוונטיות של הנעשה בשנה א' לבין ההתנסות המעשית בשנה ב' בקרב הסטודנטים. ממצאי המחקר מראים שסטודנטים שיש להם מסוגלות גבוהה יותר בהוראה נוטים לראות את לימודי שנה א' כבעלי תרומה רבה יותר להתנסות בשנה א'. ממצא זה מרמז להבדלים בין-אישיים בעמדות הסטודנטים כלפי לימודי שנה א'.

הסטודנטים הבדואים נטו לספק דירוגים גבוהים יותר מהסטודנטים היהודים וההבדלים בין דירוגי שנה ב' לדירוגי שנה ג' הם במגזר היהודי בלבד. ייתכן שממצאים אלה משקפים הבדלים בציפיות שעמן מגיעים הסטודנטים למכללה. לסטודנטים מהמגזר הבדואי יש אולי ציפיות נמוכות יותר ולכן הם מאוכזבים פחות. אפשרות נוספת היא שבמגזר הבדואי, כחברה קולקטיביסטית, יש נטייה לרצייה חברתית גבוהה יותר ואי-נכונות להודות באי-שביעות רצון. בהתבוננות בנתונים לפי תכניות לימודים, נראה כי שביעות הרצון הנמוכה ביותר קיימת בחינוך המיוחד. לא ניכר הבדל בין התכניות האחרות בשביעות הרצון של הסטודנטים. מכיוון שבחינוך המיוחד מדובר בקבוצה קטנה, המהימנות של הממצאים נתונה בספק ולכן יש להיות זהירים בהסקת המסקנות.

שאלה חשובה העולה נוכח ממצאי המחקר היא מדוע הסטודנטים משנים ב' ו-ג' רואים את תרומה נמוכה בשנה א' להתנסות המעשית? יש מספר הסברים אפשריים לממצא זה, הסברים אשר אינם סותרים זה את זה. הסבר אפשרי אחד הוא שהסטודנטים מגיעים ללימודים עם תחושה שהם יודעים מהי הוראה, שכן שנים רבות צפו במוריהם כלומדים במערכת. הסבר זה תואם לעולה ממחקרים קודמים (Feiman-Nemser, 1983; Feiman-Nemser & Remillard, 1996; Mayer, 1999). לפיכך, הסטודנטים יעדיפו את המודל המשולב, שבו הם נכנסים מיד להוראה בכיתה על פני מודל הביניים המאפשר כניסה הדרגתית. ממצא שתומך בהסבר זה נמצא במחקר המשך שנערך במכללה עם סטודנטים בשנה א', שזוה עתה החלו את לימודיהם במכללה, ולפיו 78% מהסטודנטים בשנה א' הסכימו במידה רבה עד רבה מאוד עם ההיגד: "אני מרגישה שאני יודעת/מה זה אומר ללמד בכיתה".

הסבר נוסף לתפיסת הסטודנטים את שנה א' כבעלת תרומה נמוכה להתנסות המעשית בשנה ב' קשור לציפיות שעמן מגיעים הסטודנטים ללימודים: מכיוון שהסטודנטים מגיעים ללימודים כדי להיות מורים, הם מעוניינים מיד להתחיל התנסות בהוראה. כמו כן, יש להם ציפיות לקבל כלים ספציפיים ומיומנויות להוראה בכיתה כבר בתחילת הלימודים. משציפיות אלה אינן מתממשות מתורגם הדבר לאכזבה ולתחושה של חוסר מוכנות לקראת ההוראה בשנה ב'. מחקר ההמשך אכן תומך בהשערה זו. במחקר נמצא, שרוב הסטודנטים שזוה עתה החלו את לימודיהם (יותר מ-88%) הסכימו במידה רבה עד רבה מאוד עם ההיגדים כגון: "לימודי ההוראה צריכים לתת לי את כל הכלים כדי להיות מורה טוב". עם זאת, רק 40% מהסטודנטים חשים שאין להם סבלנות לחכות עד שייכנסו ללמד בכיתה.

הסבר שלישי הוא שהממצאים משקפים צורך טבעי, אנושי, בסיפוק מידי לממש את הרצון להיות מורה, ולכן הסטודנטים מעוניינים להיכנס לכיתה כבר בתחילת הלימודים. צורך זה מביא לידי ביטוי גישה של "לעשות", של למידה תוך התנסות כאשר הסטודנט במרכז העשייה, השונה מהגישה של "להיות" כפי שהיא באה לידי ביטוי בשנה א', גישה של התבוננות בשדה ההוראה, כצופה מן הצד. עם זאת, שלוש ההסברים אינם עולים בקנה אחד עם הממצא שסטודנטים בשנה א' מעדיפים את מודל ההתנסות ההדרגתי.

הסבר רביעי לממצאים אלה הוא שהסטודנטים אינם רואים קשר בין רכיבי ההתנסות בשנה א' לבין ההתנסות המעשית בכיתה שהם מתחילים בשנה ב'. הסבר זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים (Darling-Hammond, 2006; Harrington, 1991; Lamm, 1993; Wubbels, 1993), שלפיהם סטודנטים להוראה מתקשים לראות את הקשר בין הנלמד בהכשרה לבין עבודתם בשטח. ייתכן כי ממצאים אלה משקפים נטייה כללית כזו, ללא קשר לתכנית ההכשרה, מעצם המהות של מקצוע ההוראה כמקצוע שבו ההתמקצעות מתרחשת לאורך השנים, שכן אין סט מוחלט ואחיד של כלים להוראה בכיתה אשר אפשר לרכוש בשלוש שנות הכשרה. עמדה דומה מביא לידי ביטוי אבוט-צ'פמן

(Abbott-Chapman, 2005). לדבריו ההכשרה להוראה איננה יכולה להכין את המורה לעתיד לכל האתגרים שיעמדו בפניו כמורה בעתיד. עם זאת, ייתכן כי הסטודנטים מצפים שההכשרה תכין אותם לכן האתגרים שיעמדו בפניהם. הממצאים ממחקר המשך אשר הוזכרו לעיל אכן תומכים בהסבר זה.

הסבר חמישי מתייחס לציפיות של המדריכות הפדגוגיות בשנה ב', המצפות שהסטודנטים יגיעו לשנה ב' עם "ארגז כלים" להוראה שרכשו בשנה א'. משציפייה זו אינה מתממשת, יש אכזבה מן הסטודנטים ומהעשייה בשנה א', אשר קרוב לוודאי משודרת בדרך זו או אחרת לסטודנטים.

למחקר יש כמה מגבלות. ראשית, השאלון הסגור שבחן את עמדותיהם של הסטודנטים כלפי רכיבים שונים בהתנסות, נושא בחובו באופן סמוי את התפיסה הטכנאית של ההוראה, שכן הוא מכוון לכלים ספציפיים להוראה ומתעלם מיסודות אחרים רחבים – כמו פיתוח יכולת התבוננות והקשבה – אשר גם להם מקום נכבד בתכנית שנה א'.

נוסף על כך, תאוריית העומס הקוגניטיבי עמדה במרכז הרקע הספרותי והיא בסיס רעיוני לדגם ההתנסות. שלושת סוגי העומס הקוגניטיבי (פנימי, חיצוני ורלוונטי), לא נבדקו ישירות במחקר זה. עיקרי התאוריה אמנם יכולים לשמש סימוכין אבל דרושה העמקה במחקר המשך.

כמה המלצות נגזרות מממצאי המחקר: ראשית, יש חשיבות לעריכת תיאום ציפיות עם הסטודנטים כבר בתחילת שנה א' בעניין ההתנסות בשנה א' ובעניין המעבר לשנה ב'. בהמשך שנת הלימודים יש חשיבות לקיומו של דיון עם הסטודנטים בשאלת הרלוונטיות של ההתנסות בשנה א' להתנסות בהוראה בשנה ב'. במקביל לכך חשוב לקיים תקשורת רציפה ועבודה משותפת עם המדריכות פדגוגיות בשנה ב' כדי לחשוב על דרכים שיאפשרו יצירת מעבר קוהרנטי בין חוויית ההתנסות בשנה א' לחוויית ההתנסות בשנה ב'. מעבר לכך יש מקום לדון עם הסטודנטים ועם המדריכות פדגוגיות על שתי תפיסות עולם ביחס לחינוך בכלל וביחס להכשרה להוראה בפרט: האם הדרך הנכונה ללמוד היא דרך "טבילת אש" או שמא דרך של "נחיתה רכה"?

רשימת המקורות

- אלמוג, א' וארנון, ר' (2011). התנסות בהוראה במתכונת של שבוע מרוכז: הערכת ההתנהלות, התרומות והקשיים. אצל ב' פרסקו, ח' ורטהיים ור' לזובסקי (עורכות), *הערכה כהליך מכוון* (עמ' 365-396). תל אביב: מכון מופ"ת.
- בק, ש' (2001). שתי תפיסות של יחסי מכללה-שדה. בתוך מ' זילברשטיין (עורך), *המכללות למורים ובתי ספר: מערכת יחסים אחרת* (עמ' 39-72). תל אביב: מכון מופ"ת.
- בק, ש' (2014). בשבילי (י) ההכשרה להוראה – מבט פילוסופי של הכשרת מורים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- דרסלר, מ' (2010). הוראה פרטנית כהזדמנות למתן מענה לשונות של לומדים. "אאוריקה" – כתב עת להוראת מדעים וטכנולוגיה, 29, 33-47.
- חטיבה, ג' (2003). *תהליכי הוראה בכיתה*. תל אביב: הוצאה אקדמית לפיתוח סגל הוראה.
- יריב, א' (2008). הוראת עמיתים כהליך מלמד. *עיון ומחקר בהכשרת מורים* 11, 142-165.
- לם, צ' (2000). קירוב הכשרת המורים ל"מיטת" ההוראה. בתוך י' הרפז (עורך), *לחץ והתנגדות בחינוך* (עמ' 8-64). תל אביב: ספריית הפועלים.
- עמרני, נ' ובנימין-פאול, א' (2003). *משוב על תכנית ההכשרה להוראה במסלול ז-י מנקודת ראותם של בוגרים משני מחזורים*. כפר סבא: המכללה האקדמית בית ברל.
- ענבר, ד', משכית, ד' ומברך, ד' (2013). גיליון בנושא מודל השותפות-עמיתות בחינוך (PDS). דפים, 56, 1-318.
- פס י', ונד מ', שרביט ר', כהן ע', מורן ר' ונין מ' (2009). *מדריך לעבודה בשעות פרטניות*. ירושלים: משרד החינוך.
- Abbott-Chapman, J. (2005). Let's keep our beginning teachers! *Principal Matters: the official journal of the Secondary Principals' Associations of Australia*, 2-4.
- Agee, J.M. (1997). Readers becoming teachers of literature. *Journal of Literacy Research*, 29, 397-431.
- Ball, L.D. (2000). Bridging Practice: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241-247.
- Borko, H. & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American educational research journal*, 26(4), 473-498.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P.W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2025-2100.
- Lidren, D.M., Meier, S.E & Brigham, T.A. (1991). The effects of minimal and maximal per tutoring systems on the academic performance of college students. *The Psychological Records*, 41(1), 69-82.
- Rittschof, K.A. & Griffin, B.W. (2001) Reciprocal peer-tutoring: Re-examining the value of co-operative learning technique to college students and instructors. *Educational Psychology*, 21(3), 313-321.
- Capraro. M.M., Capraro. R.M. & Helfeldt. J. (2010). Do differing types of field experiences make a difference in teacher candidates' perceived level of competence? *Teacher Education Quarterly*, (1), 131-154.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-331.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 150-170). New York: Longman.

- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87(1), 53-65.
- Feiman-Nemser, S. & Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. In F. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 63-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Feldon, D.F. (2007). Cognitive load and classroom teaching: The double-edged sword of automaticity. *Educational Psychologist*, 42, 123-137.
- Harrington, H. (1991). *Developing cases for teaching education: issues and concerns*. A paper prepared for the Annual meeting of the American Educational Research Association, April, Chicago, Illinois.
- Johnson, M. (1975). Conceptual confusion and premature policies. In R.A. Smith, (Ed.), *Regaining educational leadership: Critical essay on pBTE/CBTE, behavioral objectives and accountability* (pp.46-63). New York: John Wiley.
- Laboratory, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. Retrieved from the internet at March 20th 2017: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/9/c018.html>
- Kennedy, M. (2016). Parsing the practice of teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 6-17.
- Lamm, Z. (1993). Practice in teacher education – theoretical assumptions, In L. kremer – Hayon, H.C.Vonk&R. Fessler (Eds.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (pp. 45-57). Amsterdam: Lisse.
- Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean?. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 21-34.
- Lucas, G.Y. (1999). *Teacher Education in America: Reform agenda for the twenty-first century*. New York: St. Martin's Press.
- Mayer, D. (1999). *Building teaching identities: implications for pre-service teacher education*. Paper presented to the Australian Association for Research in Education, Melbourne.
- Metcalf, K.K., Ronen Hammer, M.A. & Kahlich, P.A. (1996). Alternatives to field-based experiences: The comparative effects of on-campus laboratories. *Teaching and Teacher Education*, 12, 271-283.
- Moos, D. & Pitton, D. (2014). Student teacher challenges: using the cognitive load theory as an explanatory lens. *Teaching Education*, 25(2). 127-141
- Parsons, T. (1968). Professions. In D. Sills (Ed.), *International Encyclopedia of the Social Science*. (Vol. 12, pp. 536-547). USA: The Macmillan Company.
- Perry, C. M., & Power, B. M. (2004). Finding the truths in teacher preparation field experiences. *Teacher Education Quarterly*, 31(2), 125-136
- Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Sherrmis, S.S. & Orlich, D.C. (1965). Teaching as a profession. In D.C. Orlich (Ed.), *The Pursuit of Excellence: Introductory reading in education* (pp. 288-314). New York: American Book Company.
- Shulman, L. (1998). Theory, Practice and the education of professionals. In L. Shulman (Ed.), *The wisdom of practice: Essays on teaching, Learning, and learning to teach* (pp. 523-544). San-Francisco, California: Jossey-Bass.

- Shulman, L. S. (2004). Forgive and remember: The challenges & opportunities of learning from experience. In L. Solomon & T. Schiff, (Eds.), *Talented Teachers: The essential force for improving student achievement*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schulz, R. (2005). The practicum: More than practice. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 147-167
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and instruction*, 4(4), 295-312.
- Tickle, L. (1987). *Learning teaching, teaching teaching... A study of partnership in teacher education*. London, New York & Philadelphia: Falmer press.
- Wideen M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2) 130-178.
- Wilson. K.E. (2002). Teacher Preparation Research: An Insider's View from Outside. *Journal of teacher Education*, 53, 190-204.
- Wubbels, T. (1993). *Professionalism in teaching: How to save an endangered species*. Paper presented at the 1st International Conference, teacher education: From practice to theory, Tel-Aviv, Israel.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university based teacher educations. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 89-99.

נספח 1

מתווה לראיון

- באיזה מסלול או תכנית אתה לומד? באיזו התמחות?
למה רצית ללמוד במסלול זה? בהתמחות זו?
איך הגעת להוראה? מה הביא אותך ללמוד הוראה?
ספר לי על הלימודים שלך בשנה א'. מה היה בשנה א'?
מה המטרות של לימודי שנה א', לדעתך? מי הוא הבוגר הרצוי של שנה א'? עם מה הוא צריך "להגיע" לשנה ב'?
מה קיבלת בתכנית?
האם היו דברים חדשים שלמדתם? אם כן, מה?
אילו דברים למדתם על הוראה, למידה ואחרים?
אני מבינה שעסקתם בנושאים אישיים (בסיפורים אישיים שלכם) בקבוצת הלימוד בשנה א'. איך אתה רואה את העיסוק
בנושאים אלה בשלב זה של הלימודים?
ספר על שלוש למידות משמעותיות שחווית?
מה הם הנושאים שהיית מוותר עליהם? מה היית מכניס במקומם?

האם לקחת איתך משהו שלמדת משנה א'? (מה תרמו לך לימודי שנה א' להמשך הלימודים במכללה?)
מה היה חסר לך בלימודי שנה א' (מתוך הפרספקטיבה של סטודנט בשנה ב'-ד')?
האם לימודי שנה א' רלוונטיים לשנים הבאות בלימודים במסלול? אם כן, במה? אם לא, מדוע?

בשנה א' לומדים עם סטודנטים מכל המסלולים. מה דעתך על זה?
בשנה א' יש הפרדה בקבוצות בין המגזרים. מה דעתך על זה?
בקורס זהות אישית נדרשתם לכתוב משוב בכל שיעור. מה דעתך על זה?

כמה סטודנטים לומדים בקבוצה?
האם גודל הקבוצה מתאים לפעילויות שאתם עושים? האם הקבוצה קטנה מדי או גדולה מדי?

האם יש לך (או היו לך) קשיים בלימודים בשנה א'? אם כן, מה הם? האם קיבלת מענה מתאים?
כיצד התמודדת עם הקשיים?
האם המכללה סייעה לך להתמודד עם הקשיים?

אילו דברים טובים יש בתכנית שנה א'?
אילו דברים פחות טובים יש בתכנית? האם יש דברים שהיו חסרים לך בלימודים בשנה א'?
במה אפשר לשפר את התכנית?
- אם היית מנהל המכללה, אילו שינויים היית יוצר בתכנית? מה היית מוסיף בה, מוריד, משנה, משאיר?