

מה כבר יש לחדש? הכשרה פדגוגית למנחים חדשים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי

רוני אולמן דרום ויעל רובין

תקציר

ההדרכה הפדגוגית היא אחת מאבני היסוד של מערך הכשרת המורים. זהו תהליך בין-אישי, המתקיים בין המדריך הפדגוגי לבין הסטודנט, שבו נקרא המדריך הפדגוגי להוות בראש ובראשונה מודל. בין תפקידיו המגוונים נזכיר כי עליו לקשר בין הידע התיאורטי הנלמד באקדמיה לבין יישומו בעת ההתנסות בהוראה בבתי הספר; עליו לאפשר תהליכי למידה משמעותיים על ידי יצירת תנאים מתאימים; והוא נדרש לתת מענה לשוני שבין הסטודנטים, לספק משוב ולעודד חשיבה מסוגים שונים. על המדריך הפדגוגי להיות איש שיח ולדעת לנהל קונפליקטים. שלל תפקידיו מצריכים הכשרה מקצועית ייחודית.

מטרות המאמר להציג כיצד מתבצע תהליך ההכשרה הפדגוגית למנחים חדשים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי בשתי מכללות בישראל; ובנוסף, ללמוד מתוך דברי המשתתפים על הדומה והשונה: היתרונות, החסרונות וההמלצות לתהליך ההכשרה.

בממצאי המחקר תואר תהליך הליווי בשתי המכללות, המכללה האקדמית בווניגייט ומכללת סמינר הקיבוצים, כחשוב ומשמעותי עבור המשתתפים והוא זימן צמיחה אישית והתפתחות מקצועית. דווח כי נוצרה תשתית של ידע פדגוגי, שקשרה בין התיאוריה שנלמדה במסגרת האקדמית לבין הניסיון המעשי. מפגשי קבוצת המדריכים הפדגוגיים עודדו יחסי גומלין בין המדריכים לבין עצמם, ובינם לבין מנחת הקבוצה. ההבדלים בין שתי התוכניות נמצאו בהתייחסות למשך התהליך, למועד הצפייה בשיעורים של המדריכים הפדגוגיים החדשים, ובציון יחסי העבודה שנוצרו בין רכות הליווי לרכות שנה ב' במכללה שבה צוות המדריכים הפדגוגיים הינו גדול.

מילות מפתח: **הדרכה פדגוגית בחינוך הגופני, מדריך פדגוגי, מנחה להוראה, הכשרה להוראה, תהליכי הוראה-למידה משמעותיים**

מבוא

ההדרכה הפדגוגית היא אחד מרכיבי היסוד במערך הכשרת המורים בישראל (המר בודרנו, 2014). זהו תהליך בין-אישי, שבמהלכו אדם מיומן ובעל ניסיון בהוראה משמש כמתווה דרך למתכשר להוראה. למדריך הפדגוגי כמה תפקידים חשובים בהכשרת מורים, ובהם: ליווי תהליך הלמידה של הסטודנטים המתכשרים להוראה, ויצירת תשתית של ידע פדגוגי המקשר בין התיאוריה הנלמדת במסגרת האקדמית לבין הניסיון המעשי הנרכש בהתנסות המעשית (Williams, 2013); פיתוח שיקול הדעת של הסטודנטים ועידוד דרכי חשיבה ביקורתית; ניתוח מצבי הוראה שונים תוך עידוד שיח רפלקטיבי ופיתוחו; קידום הסטודנטים בהיבטי ההתנהלות וההתנהגות הדרושות לשם ביצוע נאות של משימות ההוראה; קידום תהליך צמיחה אישית והתפתחות מקצועית (פירסטין, 2015; פלביאן ותוסייה-כהן, 2009). מילוי תפקיד המדריך הפדגוגי מצריך שינוי ועדכון של הזהות המקצועית שלו והתפיסות הפדגוגיות (Korthagen et al., 2005). בהיות ההדרכה הפדגוגית נדבך חשוב ביותר בתהליך הכשרת המורים (שקדי, 2008), נעשה ניסיון במאמר זה לתת את הדעת על אודות תהליך ההכשרה לקראת מילוי תפקיד המדריך הפדגוגי. מטרתו לתאר

את תהליך הכשרתם הפדגוגית של מנחים חדשים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי. תהליך הכשרה שהוא ממוקד תחום דעת, ומתרחש בשתי מכללות, תוך התייחסות להכשרה של הפרט בתוך קבוצת עמיתים ועם הסטודנטים שאותם הוא מלווה.

המדריך הפדגוגי

המדריך הפדגוגי מכונה לעיתים גם מנחה להוראה. הוא ממלא תפקיד עיקרי וחשוב מאוד בפיתוח התנהגות וזהות מקצועית אצל הסטודנטים, בדרכם להיות מורים חדשים. ניסיונות להגדרת תפקידי המדריך הפדגוגי נתקלו בקשיים בשל חוסר הבהירות הקיים ביחס לתפיסת מהות מקצועו, ובשל העובדה שהוא פועל במעין מרחב שלישי, המשיק למרחב האקדמי ולמרחב השדה. כלומר, תחומי האחריות של המדריך הפדגוגי כוללים הן את הידע התיאורטי הנלמד והן את יישומו בשטח (רן, 2018).

המדריך הפדגוגי מלווה את הסטודנט בביקור בבית הספר שבו מתנסה הסטודנט, ועל ידי צפייה בשיעוריו. הוא נדרש להעניק למתכשרים כלים פרקטיים (Mena et al., 2016). ההתנסות בשדה מורכבת מהתרחשויות, המלוות בתחושות ורגשות אישיים, והמדריך הפדגוגי נדרש לתת מענה לסיפור הכשרתו הייחודי של כל סטודנט באשר הוא (המר בודרנו, 2014). הוא מלווה את המתכשר להוראה באמצעות קריאת יומנים, בדיקת תיקי הוראה ומתן הערכה לסוגיה (רן, 2018). כבסיס ליחסי גומלין מקצועיים, עליו לקיים עם הסטודנט דיאלוג. הדיאלוג יכול להתרחש בעת זימון שיחות על פי הנדרש ובעת מפגשים תקופתיים, והוא יכול לסוב סביב משוב מקצועי או שיח אישי (פלביאן ותוסייה-כהן, 2014).

בין שאר הדברים, מצופה מהמדריך הפדגוגי לנהל קונפליקטים. קונפליקט הוא תהליך שמתחיל כאשר אדם או קבוצה חושבים שקיימים הבדלים בינם לבין אנשים אחרים, ואלה מובילים לאי הסכמה ולאי הבנה. השוני יכול לבוא לידי ביטוי בתפיסת עולם, באמונות, בערכים, בדרכי עבודה, במשאבים ועוד. תהליך ההכשרה מהווה קרקע פורייה להיווצרות קונפליקטים. המדריך הפדגוגי נדרש לעיתים לנהל קונפליקט בין אנשים אחרים, לדוגמה בין שני סטודנטים או בין סטודנט למורה מאמן, ולעיתים הוא עצמו חלק מהקונפליקט. כאשר המדריך הפדגוגי הוא חלק מהקונפליקט, הרי שהמצב רגיש יותר. כאן עליו להציג מיומנויות ניהול גבוהות. למעשה, עליו לגלות אחריות לניהול הקונפליקט באופן כן, לתת מקום לאמונה אישית ולמחשבה מקצועית חדשות ואחרות, לגלות פתיחות ויכולת הקשבה, להשתחרר מחולשותיו ולהוביל לפתרון הקונפליקט באופן מקצועי וראוי. עליו להעריך את הסטודנט מבלי שהקונפליקט ינהל את עשייתו (אופלטקה, 2015).

המדריך הפדגוגי נקרא להיות דוגמה אישית ולאפשר למידה באמצעות דיגום (Modeling). עליו להיות מורה משמעותי, המשוכנע בחשיבותם ובערכם של הנושאים שהוא מלמד. הוא נדרש להיות איש מעשה ובעל חשיבה רפלקטיבית, הניחן, בין השאר, בערכיות, בידע, בגמישות וביצירתיות (לזובסקי ואחרים, 2007). מצופה ממנו להתייחס לשונות, להתמודד עם הוראה בכיתה הטרוגנית ולראות בסטודנט שותף לתהליך ההוראה-למידה (אולמן דרום, 2016; אולמן דרום ורובין, 2015). על המדריך הפדגוגי להיות מחויב ומעורב (אבינון, 2014; ארגז, 2014). כחלק מתהליך ההכשרה להוראת החינוך הגופני במכללה האקדמית בוינגייט ובסמינר

הקיבוצים, נדרש מהמדריך הפדגוגי לקיים שני קורסים אקדמיים, הקשורים בקשר ישיר: הקורס האחד הינו קורס עיוני, והאחר מעשי. בקורס העיוני מצופה המדריך הפדגוגי לשלוט בתוכן ידע רלוונטי, דוגמת: מאפייני הלומדים בבית הספר היסודי; תוכניות הלימודים בחינוך הגופני לגילאי א'-ו'; חוזר מנכ"ל לשמירה על בטיחותם של התלמידים בשיעורי החינוך הגופני; חוק השילוב ומענה להוראה הטרוגנית הנדרשת בחינוך הגופני. בנוסף, במהלך קורס זה מתייחס המדריך הפדגוגי גם למיומנויות ההוראה, לתכנון ההוראה באמצעות כתיבת מערכים ויחידות הוראה, וכן לסיווג וניתוח מיומנויות מוטוריות. לכל אורכו של הקורס מתייחס המדריך הפדגוגי לתפקיד המורה לחינוך גופני כאל מחנך, ולמשמעויות הרחבות של עבודת ההוראה והחינוך. הקורס מתנהל באמצעות הרצאות וסדנאות, פעילות בלמידה פרונטאלית, דיונים, למידה עצמית ולמידת עמיתים, ובמידת הצורך הרצאות סינכרוניות בזום והקלטות של תכנים אסינכרוניים (מכללה אקדמית בווינגייט, חסר תאריך; מכללת סמינר הקיבוצים, חסר תאריך).

הקורס הנוסף, המעשי, מתקיים בבתי הספר במהלך יום הוראה. ביום זה מגיעים הסטודנטים לבית הספר שאליו צוותו ומתנסים בהוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי. כלומר, עליהם לתכנן באופן מעשי שיעורים בהתייחס לאפיוני הלומדים ובדגש על שוויון בהזדמנויות למידה, וכל זאת בזיקה לתוכנית הלימודים. עליהם להתנסות בפועל בדרכי הוראה מגוונות הכוללות הוראה מרחוק, הוראה פרונטאלית, ושילוב דרכי הוראה בהתאם למתווה המשתנה. עליהם לערוך רפלקציה ולהיות שותפים לשיחת המשוב הכוללת, למשל, שיח אישי או קבוצתי על אודות בחירת נושאי הלימוד, שיקולי הדעת במהלך ההתנסות, תחושות ורגשות.

במהלך יום ההוראה נע המדריך הפדגוגי בין בתי הספר השונים. לעיתים ישהה בבית ספר אחד ולעיתים יבקר בבית ספר נוסף. המדריך הפדגוגי יצפה בשיעורים המועברים על ידי הסטודנטים וימלא דף מחוון, אשר ישקף לסטודנט את תהליך ההוראה-למידה שהתרחש בשיעורו. המדריך הפדגוגי יקיים שיחת משוב אישית וקבוצתית, ינהל שיחה עם המורה המאמן ולעיתים אף ידגים שיעור (מכללה אקדמית בווינגייט, חסר תאריך; מכללת סמינר הקיבוצים, חסר תאריך).

חוקרים שבדקו את ההשפעה הפדגוגית של מדריכים פדגוגיים על מתכשרים הסיקו כי יש להם תפקיד חשוב ביותר בתהליך הכשרתם להוראה (Ongondo & Jwan, 2009). נמצא כי על מנת להגשים את תפקידו משתמש המדריך הפדגוגי באסטרטגיות שונות להובלת תהליך הליווי של המתכשר להוראה (פיירסטיין, 2015). הספרות המקצועית מתייחסת אומנם למאפייניו של המדריך הפדגוגי האידיאלי, אבל נמצא שהיישום הפרקטי משתנה ממדריך פדגוגי אחד למשנהו (לזובסקי ואחרים, 2007).

ההכשרה לקראת ההדרכה הפדגוגית

בהיות המדריך הפדגוגי מכשיר מורים לעתיד, ובכדי שיוכל למלא את תפקידו, הוא נדרש להכשרה פדגוגית. ראוי שהכשרה זו תכלול מאפיינים של תהליכי למידה, שיובילו להרחבת רפרטואר ההוראה, להעמקה ולהתמקצעות. מאפיינים אחדים שניתן לציין הם: למידה של המורים, המדריכים הפדגוגיים, בסביבה תומכת ובטוחה, קרוב להקשר שבו הם מלמדים; עליה להיות מושתתת על שיח ועל דוגמאות אותנטיות ככל שניתן; עליה לאפשר התייחסות עניינית ושיח קונקרטי על מעשה ההוראה; על המורים, המדריכים הפדגוגיים, להיות פעילים במלאכת

חקירת ההוראה, ולהוביל אותה; בין חברי הסגל המתכשר להוראה חשוב לבנות יחסי עבודה קרובים ומכבדים, המושתתים על אמון בין העמיתים ובין מנהליהם (המנהל הפדגוגי, 2015). גלאגר ועמיתיו (Gallagher et al., 2011) ציינו כי אכן קיימת הכשרה פדגוגית כללית של מורים המכשירים להוראה, אך התהליך מתרחש תוך כדי איוש התפקיד עצמו, וזאת על ידי השתלמויות מורים ולמידה בצוות עמיתים. קבוצת העמיתים מאפשרת התפתחות מקצועית של אנשי החינוך, והמשתתפים בה עוברים תהליך של שיפור כקהילה של מלומדים. המפגש עם העמיתים תורם להעשרה מקצועית, המקשרת בין התיאוריה להתנסות בהוראה בשדה. המשתתפים במפגש זוכים לתהליך של העצמה אישית והעלאת תחושת הביטחון העצמי. עם זאת, המנהל הפדגוגי (2015) פרסם כי נכון הוא שתהליכי למידה תוך כדי עבודה עשויים לשמש מנוף רב-עוצמה להתמקצעות, אך לא כל תהליך למידה משיג זאת. מורים מעידים לא פעם על כך שתהליכי הלמידה שבהם הם משתתפים אינם תורמים ידע מעשי מספיק להתמודדות עם המורכבות הכרוכה במלאכתם היומיומית.

גודוויין ואחרים (Goodwin et al., 2014) חקרו 293 מורי מורים בעלי תואר דוקטור, שעסקו בפועל בהכשרת מורים. הם ציינו במחקרם כי לא מצאו תוכניות מגובשות להכשרת מורים המכשירים סטודנטים להוראה, ולא נמצאה פדגוגיה ברורה בתחום. הם חיזקו את דבריהם בהביאם דיווח מהמשתתפים על כך שהגיעו להכשרה להוראה במקרה, והתקבלו על סמך ידע תוכן וניסיון קודם בהוראה - כישורים שהוכרו על ידי מוסדות ההכשרה כמספיקים דיים. הם הרחיבו באומרם כי המדריכים הפדגוגיים החדשים העידו שהידע שהביאו איתם לא תורגם באופן מיידי לפדגוגיה משכנעת של הכשרה. מבחינת תוכן הידע הצביעו המרואיינים על הצורך בחיזוק הידע התיאורטי שלהם. מבחינה רגשית תיארו המרואיינים שמדובר בתהליך אקראי של ניסוי וטעייה, ולמידה תוך כדי עשייה; תהליך של טביעה אל מול שחייה; תהליך של הישרדות, כמו בבית הספר; ותהליך שהתאפיין בבדידות. מבחינה חברתית תיארו המרואיינים כי אין כמעט למידה של מדריכים פדגוגיים חדשים ממדריכים פדגוגיים ותיקים, ואם מתקיימת חונכות היא אינה תהליך דינמי.

רן (2018) קבעה כי יש צורך ביצירת מסגרת הכשרה מסודרת להדרכה פדגוגית, ובהגדרה מאורגנת של התפקידים השונים. דוגמה לתוכנית להכשרה כללית להדרכה פדגוגית מתקיימת בישראל במכון מופ"ת. התוכנית פתוחה לקהל המורים, דוגמת מורים בשנת שבתון, ולמי שמבקשים להרחיב ידיעותיהם. היא עוסקת בהתמחות בתפקיד המדריך הפדגוגי, ומתמקדת בהובלה ובהכוונה של פרחי ההוראה בהתמודדות תוך-אישית ובין-אישית במציאות המשתנה. מטרת ההתמחות במכון מופ"ת היא להקים קהילת חשיבה רב-תרבותית של מדריכים פדגוגיים, שתלמד ביחד את המציאות החדשה ותגבש דרכים חדשות להגדיר את תפקידיהם של המדריכים הפדגוגיים. בין הנושאים הנלמדים בתוכנית: ההדרכה הפדגוגית כפרופסיה; ההדרכה הפדגוגית בישראל ובעולם; אקדמיה ושדה במרחב ההיברידי; הדרכת דור חדש ומשתנה; יזמות, חדשנות ומעורבות חברתית. תוכנית זו הינה תוכנית כללית, רב-תרבותית, והיא אינה שמה דגש על הכשרה להוראה בתחום דעת ייחודי (מכון מופ"ת, חסר תאריך).

באשר להכשרה מקצועית הממוקדת בתחום דעת ספציפי, קלהאן (Callahan, 2016) קבע שלמעשה אין כזו. הוא הדגיש כי קיימת חשיבות רבה לנושא הפיתוח המקצועי הספציפי של המדריכים הפדגוגיים ושל תוכניות הכשרתם הייחודיות. לדבריו, התוכניות נדרשות להציב

מטרות ברורות למדריכים הפדגוגיים ולסייע בפיתוח מקצועי ייחודי להם. רן (2018) ציינה כי בישראל אכן קיימים מודלים שונים של הדרכה פדגוגית ושותפויות בין האקדמיה לשדה, אך כל מוסד המכשיר להוראה אחראי להכשרת המדריכים הפדגוגיים שלו באופן ספציפי.

הכשרה פדגוגית של מנחים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי

תהליך הכשרת מדריכים פדגוגיים חדשים, הממוקד בתחום דעת של הוראת החינוך הגופני, מתקיים במכללה האקדמית בווינגייט ובמכללת סמינר הקיבוצים. כל המדריכים הפדגוגיים הם אנשי אקדמיה, המהווים את עמוד התווך בהכשרה להוראת החינוך הגופני. במכללה האקדמית בווינגייט קיים ליווי של מדריכים פדגוגיים חדשים מזה שנים רבות. תהליך הליווי נעשה בנוסף לשיבות הצוות של כלל המדריכים הפדגוגיים, הוותיקים והחדשים. תהליך הליווי נעשה באופנים שונים. בעבר הרחוק (שנות ה-80 ותחילת שנות ה-90) הוצמד מדריך פדגוגי חדש אל מדריך פדגוגי ותיק והוא צפה בשיעוריו, באופן הדרכתו ובאופן שבו נתן משוב ופתר דילמות כיתתיות ואישיות. מאוחר יותר, באמצע שנות ה-90, קיבלו המדריכים הפדגוגיים החדשים מעין קורס מלווה. הקורס ניתן כהשתלמות מקצועית והתמקד בתכנים הפדגוגיים בהדרכה. בהמשך ליוו רכזי השכבות את המדריכים הפדגוגיים החדשים. בשנת תשע"ט (2019) הוחלט על ליווי סימסטרילי על ידי מדריך פדגוגי בעל ותק וניסיון רבי שנים. בשנת תש"פ (2020) הקצתה מכללת וינגייט משאב חדש לטובת הכשרת המדריכים הפדגוגיים החדשים, ופתחה תוכנית ליווי שנתית. לשם כך מונתה מלווה לתוכנית ההכשרה והיא פעלה בקשר ישיר עם רכזת שנה ב', המכשירה סטודנטים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי. השתיים נמצאו כל העת בקשר מקצועי לטובת ניהול וניווט תוכנית ההכשרה הייחודית למדריכים הפדגוגיים החדשים. דוגמה לכך היא בחירתה של רכזת השכבה להיות נוכחת בכל מפגש של תהליך ההכשרה.

משתתפי התוכנית הינם מדריכים פדגוגיים חדשים, המלווים סטודנטים משנה ב' בהכשרה להוראה בבית הספר היסודי. בשנת תשפ"ב משתתפים בתוכנית תשעה מדריכים פדגוגיים: שתי מדריכות פדגוגיות שזו להן השנה הראשונה בהדרכה הפדגוגית, מדריך פדגוגי אחד שהחל במחצית השנה שעברה, שני מדריכים פדגוגיים שהחלו את שנתם השלישית וביקשו להמשיך בתוכנית, שתי מדריכות פדגוגיות שהגיעו ממכללות אחרות, שלושה מדריכים פדגוגיים שהיו בעבר מדריכים פדגוגיים במכללת וינגייט וחזרו בחלוף שנים. התוכנית כוללת מפגשים מקצועיים, צפייה בשיעורים ושיחות אישיות (איור 1), ומטרותיה הן:

1. קליטת מדריכים פדגוגיים חדשים: יצירת מסגרת תומכת להתמודדות עם תרבות ארגונית, כללים, מורים ותיקים ותלמידים חדשים.
2. יצירת מסגרת עמיתים תומכת להתמודדות עם תוכן ידע חדש, התאמת ידע מניסיון קודם לידע פדגוגי ודידקטי עכשווי, השבחת תהליכי ההוראה-למידה והפיכתם לתהליכים משמעותיים.
3. טיפוח מערכות קשר בינאישיות לשם יצירת דיאלוג חינוכי.
4. מתן כלים לניהול קונפליקטים בתהליך ההכשרה להוראה.
5. חיזוק רכיב "הבחירה" - החופש האקדמי.
6. לנסות לזמן העצמה אישית, העלאת הביטחון העצמי וצמיחה מקצועית (מכללה אקדמית בווינגייט, חסר תאריך).

איור 1



התהליך החל בחודש ספטמבר, טרם תחילת שנת הלימודים במכללה. משך כל מפגש הוא כשעה וחצי, והנוכחות בו היא בגדר חובה. תוכנית המפגשים בחלקה קבועה מראש, וחלקה האחר דינאמי ומשתנה. החלק הקבוע מתייחס להעשרת תוכן ידע תיאורטי, ולמחשבה משותפת על אודות אופני יישומו בשדה. בין התכנים העיוניים שאליהם נחשפו המדריכים הפדגוגיים החדשים היו: מה בין תהליך משמעותי של הוראה-למידה לבין חינוך גופני? אפיונים וצרכים של תלמידי בית הספר היסודי; תוכניות הלימודים לכיתות א'-ב' ולכיתות ג'-ו'; הוראת המשחק; הוראה בתנאים מגבילים; הוראה-למידה מרחוק; מיומנויות הוראה; הרפלקציה; התמודדות עם קשיי משמעת; סיווג וניתוח מיומנויות מוטוריות.

החלק המשתנה בתוכנית נקבע בהתאם לצורכי המדריכים הפדגוגיים החדשים, ועל פי הנחיית רכזת השכבה. דוגמה אחת לתכנים המשתנים, שעלו בהתאם לצורך השעה, היא השיח על אודות פער שקיים בין המתבצע בשטח לבין ההכשרה להוראה. משום שכמה מדריכים פדגוגיים חדשים הם מורים לחינוך גופני הממלאים משרה זו בנוסף לעשייתם במכללה, עלתה השאלה בעניין הוראת תוכן עיוני בעת שיעור סינכרוני בזום. הזום מהווה למעשה דרך להוראה-למידה מרחוק. הפיקוח הארצי על החינוך הגופני פרסם הנחיות מפורשות לדרך הוראה זו על תנאיה המשתנים (משרד החינוך, 2020). צוות ההכשרה להוראה במכללה דרש להקפיד על הנחיות אלה, ולשלב פעילות מעשית בכל שיעור סינכרוני בתהליך של הוראה-למידה מרחוק. לנוכח שיח זה עלתה הבקשה לקיים מפגש בין כל המנחים החדשים ולהציג דוגמאות לשיעורים מעשיים, הנשענים על תוכנית הלימודים והנחיות המפמ"ר. המפגש זימן אפשרות לדור הצעיר להציג את מרכולתו, ולדור הוותיק יותר - או למי מהמדריכים הפדגוגיים שאינם מלמדים עוד בבית הספר - ללמוד, וביחד לבסס רציונל מקצועי וליצור קשר אקדמי בין התיאוריה להנחיית הסטודנטים, ובין הפקת תוצרי הוראה להתנסות בבתי הספר.

בנוסף למפגשים הקבוצתיים כוללת התוכנית גם צפייה בשיעורים, בתיאום עם המדריכים הפדגוגיים עצמם. הצפייה מאפשרת לאסוף נתונים בסביבה הטבעית. מטרתה להבין את המציאות דרך התבוננות בהתרחשות במקום ובמצב הטבעי. הצפייה מאפשרת לצופה להיות חלק מהסיטואציה, כדי לנסות לחוות אותה מנקודת מבטם של המשתתפים. בעת הצפייה ניתן לראות את הסביבה הפיזית, את הסביבה האנושית, את הפעילות שמתקיימת, את

האינטראקציה הפורמלית והבלתי פורמלית ואת התקשורת הבלתי מילולית. ניתן לתעד שפה ואופן התבטאות, ואף להתרשם ממה שלא התרחש ואולי היה ראוי שיקרה (Roach et al., 2016). סוג התצפית הוא "תצפית מעורבת", שכן היא עונה על הקריטריונים של תצפית ממוקדת, המתקיימת בזמן קצר יחסית, וקיימת מעורבות של הכותב בתופעה שאחריה הוא עוקב (שקדי, 2003). הצפייה בווינגייט מתבצעת לרוב בסמסטר ב'. היא נעשית על ידי רכזת השכבה או רכזת התוכנית, או מי שנמצא מתאים וקיבל את אישורה של ראשת בית הספר לחינוך. אחרי הצפייה מתקיימת שיחת הערכה מעצבת, שמספקת משוב המאפשר שיפור ופיתוח מקצועי. הצפייה, כמו גם ההערכה המעצבת, מייצגות תרבות למידה והערכה, והן חשובות לשם ליווי התהליך ולשם קיום הדיאלוג המקצועי (לוי-פלדמן ואחרים, 2021). בנוסף לשיח הקבוצתי ולצפייה, כל משתתף יכול לקיים קשר רציף עם מנחת התוכנית. מטרתו של השיח האישי היא לתת מענה לצורכי המדריך הפדגוגי החדש ולאפשר שיח תומך לשם התלבטות והתייעצות (המנהל הפדגוגי, 2015).

גם במכללת סמינר הקיבוצים מתקיים תהליך ליווי במסלול להכשרת מורים לחינוך גופני. עד לשנה זו נעשה הליווי באמצעות חונכות. נהוג היה למנות למשך שנה שלמה מדריך פדגוגי ותיק לכל מדריך פדגוגי חדש שנכנס לשכבה. התהליך היה אישי. בשנת תשפ"ב הקציבה מכללת סמינר הקיבוצים משאב להכשרת מדריכים פדגוגיים חדשים. הדבר נבע מהעובדה שבשנה ב' בהכשרה להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי לא נמצא מדריך פדגוגי ותיק. חברי הצוות, שהוגדר כחדש, הם: מדריכה פדגוגית שהחלה את השנה השלישית, מדריך פדגוגי שעבר משנתון אחר ולא לימד מעולם בהכשרה של שנה זו, ומדריך פדגוגי חדש לחלוטין.

טרם קבלת האישור לתחילתו של התהליך הוצג רציונל התוכנית:

1. על המדריך הפדגוגי להיות מסוגל לתת מענה לאוכלוסיית הסטודנטים המגוונת מאוד, תוך כדי ניסיון לגבש אותם כקבוצה לומדת. עליו לשלוט בתכנים העיוניים הרלוונטיים למקצוע ולהיות מסוגל ללמדם בדרכים מגוונות, התואמות את תנאי השעה.
2. תוכן הידע המומלץ להכשרתו של המדריך הפדגוגי: הבוגר הרצוי של המאה ה-21 ושל המכללה; תהליכי הוראה-למידה משמעותיים; תוכניות הלימודים בחינוך הגופני, ומאפיינים וצרכים של תלמידי בית הספר על גיליהם השונים; מתוכנית הלימודים אל תוכנית ההוראה, יחידת ההוראה ומערך השיעור; מה בין המשחק התנועתי לסיווג וניתוח המיומנות המוטורית; תכנון תוכנית הוראה שנתית; הוראה בתנאים מגבילים; הוראה מרחוק בעת "משבר הקורונה"; שילוב טכנולוגיה בהוראת החינוך הגופני; סגנונות הוראה ככלי המאפשר מתן מענה לשונות שבין התלמידים; המורה היוזם ועוד.
3. על המדריך הפדגוגי להיות מסוגל לקשור בין הנלמד אצל המרצים בקורסים הדיסציפלינריים להדרכה פדגוגית ולהוראה המעשית.
4. עליו להיות מסוגל להנגיש לסטודנטים את התובנות שרכש מניסיונו בעבודה בהוראה בבית הספר: מיומנויות הוראה ככלל ומיומנויות הוראה ייחודיות להוראת החינוך הגופני, הכרה ושליטה במגוון הערכות חלופיות, הכרת התרבות הארגונית של בית הספר תוך השתלבות בה, וכדומה.
5. עליו להיות מסוגל לזהות היבטים מוסריים-ערכיים ואתיים, להתמודד איתם ולנסות לתת להם מענה.

6. עליו להיות מסוגל להשתלב בתוך צוות המדריכים הפדגוגיים לשם יצירת קהילה חוקרת ולומדת (מכללת סמינר הקיבוצים, חסר תאריך).

מכללת סמינר הקיבוצים החליטה להקצות לטובת תהליך הליווי וההכשרה מספר שעות מוגדרות במהלך הסמסטר הראשון. התהליך החל בחודש ספטמבר, טרם תחילת שנת הלימודים במכללה. מסגרת המפגשים תואמה עם שלושת המדריכים הפדגוגיים החדשים. המפגשים נערכו בשעות הערב, בזום, ומשכם נקבע על פי הנדרש. משום שכל הצוות היה חדש, לא היה מצב שבו התקיימה ישיבת צוות כללית של השכבה ובמקביל לה נערך תהליך ליווי לחדשים. לכן, נדרשה התייחסות לתכנים מגוונים, למשל: עריכת הסילבוסים, דיון בתפישת ה"אני מאמין" של המדריך הפדגוגי, פניות לפיקוח ולמציאת בתי ספר מאמנים, מילוי טפסים ואישורים והוצאת מכתבים. זאת לצד למידה על אודות תהליך משמעותי של הוראה-למידה בחינוך גופני; אפיונים וצרכים של תלמידי בית הספר היסודי; תוכניות הלימודים לכיתות א'-ב' ולכיתות ג'-ו'; הוראת המשחק; הוראה בתנאים מגבילים; הוראה-למידה מרחוק; מיומנויות הוראה; המשוב והרפלקציה; והתמודדות עם קשיי משמעת.

בנוסף למפגשים הקבוצתיים התקיים גם שיח אישי בין מנחת התהליך לבין כל אחד מהמדריכים הפדגוגיים. משום שכל אחד משלושת המדריכים הפדגוגיים החדשים היה בשלב שונה לחלוטין בתהליך ההכשרה שלו, ביקש השיח המתחשב לאפשר לכל מדריך פדגוגי להשתתף בשיח מקצועי הרלוונטי לו, תוך מחויבות לסטנדרטים של חשיבה קפדנית ומחויבות לידע (המנהל הפדגוגי, 2015). את הצפייה בשיעורים ביצע ראש החוג כבר בסמסטר א', כחלק מתהליך צפייה כללי ברוב המורים. ראש החוג במכללת סמינר הקיבוצים נמצא כל העת בקשר ישיר עם האחראית על תוכנית ההכשרה. הוא היה מעורה בתהליך הליווי באמצעות רצף דיווחים ובאמצעות שיחות אישיות בין השניים. בהסתמך על המתואר לעיל, ניתן לראות כי היה קיים קשר רציף בין ראש החוג והאחראית על תוכנית הליווי ההכשרה והוא היה הכרחי לטובת ניהול וניווט תוכנית ההכשרה (איור 2)

איור 2:



דברים בשם אומרם

כותבות מאמר זה ממלאות, האחת, את תפקיד רכזת ליווי ההכשרה בשתי המכללות, והאחרת - את תפקיד רכזת שנה ב' בווינגייט, המכשירה סטודנטים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי. כחלק מהרצון לעקוב אחר פועלן בחרו הכותבות לפנות אל כל המדריכים הפדגוגיים החדשים להוראה בבקשה לכתוב באופן חופשי על תהליך הליווי. בקריאה מתמשכת ובעיון מעמיק בתוכני התשובות התאפשר תהליך קידוד תוכן, שבמהלכו נעשתה חלוקה ליחידות תוכן ונעשה צירוף של קטעי מידע לקבוצות לפי נושא (שלסקי ואלפרט, 2007). ארבע התמות המרכזיות שזוהו היו: התהליך, התחום החברתי, התחום הרגשי, והדיגום (Modeling). בכל תמה נמצאו תתי תמות (איור 3).

תמת התהליך

1. משמעות התהליך

מ"ט, מדריכה פדגוגית, שזו לה השנה הראשונה, ציינה ש"התהליך כל כך נחוץ והכרחי". נ', שלו זו השנה השנייה, שיתף ש"החיבור בין התיאוריה למעשה מעשיר מאוד משני הכיוונים [...] החיבור לעולם ההתנסות בהוראה מאפשר לי להתבונן באופן הוליסטי יותר על מקומי ועל תרומתי למכללה". א', שהחלה את השנה השלישית בהדרכה פדגוגית ובחרה להמשיך בתוכנית הליווי, הוסיפה: "אני חושבת שבכל עבודה חדשה, בכל מקום חדש, נדרש ליווי בכדי להיכנס לשטח [...] לי, באופן אישי, הליווי עשה קסמים. יש מצב שבלעדיו הייתי הולכת לאיבוד". גם ל"ע החלה את השנה השלישית בהדרכה פדגוגית, היא רשמה ש"התהליך מאפשר התמקצעות בהעברת התכנים, לימוד בצורה מאתגרת ויצירתית, ומיקוד בתוכן הנלמד של הסטודנטים". ל' ומ"ר שימשו כמדריכות פדגוגיות במכללה אחרת ועברו אל מכללת הנוכחית. מ"ר אמרה כי:

חשוב לציין כי ליווי מנחים חדשים הינו תהליך חשוב ומשמעותי ביותר בכל מוסד

הכשרה להוראה, ויש להקצות לכך את המשאבים הנדרשים, הן בכוח האנושי - אנשי סגל המתאימים לתפקיד, והן בהקצאת הזמן הנדרש לכך. אומנם תוכני הלימוד ניתנים בסילבוס הקורס לכל הצוות הפדגוגי, אולם קיימת חשיבות רבה לאופן שבו מנחה להוראה מנגיש את החומר לתלמידיו; ישנן דרכים רבות ומגוונות להוראת ה"איך" ולא דווקא ה"מה".

ל' בחרה לומר כי התהליך משמעותי מהסיבות הבאות:

השתלבות וקליטה בתוך האקדמיה אל יחידה מצומצמת המהווה בסיס תומך ומלווה [...] הוא מהווה הכנה ממוקדת על פי שלבי התקדמות [...] הבטחה לרמת מקצועיות אחידה, היכרות עם התכנים ושליטה בידע, שמבטיחה רמת הוראה אחידה לכלל הסטודנטים הלומדים עם מנחים שונים.

א"כ, מדריך פדגוגי, שמילא בעבר תפקיד זה וחזר לאחר הפסקה, אמר: "מספר פעמים לא ידעתי כלל כיצד לגשת לחומר הנדרש ומפגשים אלו נתנו את הידע והיכולת". נקודה נוספת שעלתה ביחס לחשיבות התהליך נגעה לקשר שבין המדריך הפדגוגי לבין הסטודנטים. נ' ציין:

הקשר האינטנסיבי הנרקם בין הסטודנטים לביני שונה ועמוק הרבה יותר מהוראה בקורסים העיוניים עתירי המשתתפים שאותם אני נוהג ללמד, ויוצר חוויות מרגשות וויטאליות [...] אני מתבונן בסטודנטים בהרבה יותר דאגה אכפתית, וחשוב לי כי הם יעשו זאת במידה לא פחותה עם תלמידיהם בבתי הספר.

2. מועד ומשך תהליך הליווי

בעניין זה התבטא י', מדריך פדגוגי חדש: "לי אישית חסרו יותר הכוונה וחניכה לפני הכניסה לתפקיד, בעיקר לאור העובדה שנכנסתי לתפקיד בדקה התשעים ולא כל כך ידעתי בהתחלה למה אני נכנס, מול מה אני מתמודד, ואילו תכנים מקצועיים אני צריך". משך התהליך זכה אף הוא להתייחסות. המדריכים הפדגוגיים שידעו מלכתחילה שהתוכנית היא שנתית, דיווחו על תחושת הכרחיות וסיפוק: "הידיעה שאנחנו ממשיכים יחד בצוות ומתמודדים ביחד לאורך כל השנה נותנת תחושה של ביטחון ושותפות בדרך". המדריכים הפדגוגיים שבמכללתם נקבע כי התהליך הוא סמסטריאלי, רשמו: "קריטי להמשיך גם בסמסטר ב' כי אני לא מרגיש סגור לגבי התכנים של סמסטר ב', ומהניסיון בסמסטר א' יש כל הזמן תרחישים (לא בהכרח מקצועיים מתחום ההוראה) שאני צריך לגביהם עזרה והכוונה". "לא מקצועי ולא יכול להיות שאנחנו נרגיש חווית נטישה באמצע השנה, וזה לא נכון גם כלפי מה שיועבר לסטודנטים".

3. אופיו של התהליך

א"ר אמר: "השנה מתקיימת סדנה למנחים החדשים באופן מאורגן ומסודר, המעוגן בלוח פגישות קבוע". א"כ פירט באומרו: "אנחנו נפגשים פעם בשבוע בזום, רכזת התוכנית מעלה תכנים לאתר המנחים להוראה ומסבירה את מהותם ומשמעותם. כמו כן אנו מקבלים דרכים ורעיונות שונים ללימוד החומר. גם לאחר המפגש נמשך הליווי, לכל מי שזקוק לו". י' התייחס לכך ש"יש מענה ברור ומפורט לגבי כל אירוע ותרחיש בהתאם לשלב שבו אני נמצא כמד"פ מתחיל". ל"ע הוסיפה באומרה כי אופיו של הליווי הוא כזה ש"אין בו אווירה ביקורתית ברמה של תכנים, ברמה של תהליכים, ברמה של ונטילציה, עם יכולת חשיפה". ל' ציינה כי מה שמאפיין את התהליך הוא השיתוף, הלמידה העצמית והחברתית, העידוד ליצירתיות, לחשיבה עצמאית, להדדיות ולשלומות.

מספר מדריכים פדגוגיים ביקשו לצרף המלצות לדיוק התהליך. כאן התייחסו בבקשה למענה לשונות. מ"ר ביקשה שאופי הליווי יהיה כזה ש"המדריכים הפדגוגיים החדשים יהיו שותפים יותר, כך שיביאו עצמם לידי ביטוי תוך עידוד למעוף ויצירתיות בדרכי ההוראה השונות", ואילו א"ר ביקש להרחיב, במידת האפשר, את הדיון על אודות "איזה נושא נבחר ללמד ומדוע?" נ' פירט באומרו:

הייתי שמח מאוד להשתתף בדברים הבאים: (א) "כיתות אומן", המועברות על ידי המנחות הוותיקות, בנושאים שונים, כגון הדגמות והמחשבות של עקרונות הוראה משמעותית לפעילויות מעשיות בשיעורי החינוך הגופני; (ב) סדנאות תכנון הוראה, החל ממערך השיעור הבודד, עבור ליחידות הוראה וכלה בתכנון שנתני; ו- (ג) יותר שיעורים מעשיים, הניתנים על ידי הצוות המקצועי של ענפי הספורט השונים, לשיפור הוראת המקצוע.

תמת התחום הרגשי

1. ביטחון עצמי:
מ"ר התבטאה כך: "עצם תהליך הליווי מעניק למנחה להוראה החדש תחושה של ביטחון".
א"כ כתב: "מספר פעמים לא הייתי משוכנע בידע האישי שלי ומשהתברר כי דרכי הייתה נכונה רכשתי ביטחון עצמי רב יותר. הידיעה כי יש מי שיעזור, במקום שלא אדע או לא אצליח, נותנת תחושת ביטחון".
2. העצמה:
מ"ר אמרה: "התהליך נתן תחושת העצמה, אשר הובילה לתחושת מסוגלות טובה יותר וחופש, הן להביא את עצמך לידי ביטוי בדרכים רבות ומגוונות והן לבחור את הדרך המתאימה והנכונה לך".
3. הקלת לחץ:
א' רשמה: "[...] העיסוק התמידי עם החשש הגדול בצד הפדגוגי והמנהלי, יצר לפעמים קצת לחץ. לחץ שנעלם כלא היה בכל ישיבת הדרכה (ליווי)".
4. קונפליקטים:
א' שיתפה: "התהליך עורר בי יצר חדש להעמיק יותר בתכנים [...] החשש העיקרי שלי היה איך ללמד, מה אלמד, איך אצליח לעמוד מול הסטודנטים במשך שעה וחצי. יש כל כך הרבה תכנים, מה כדאי ללמד קודם ומה נכון להגיד להם".

תמת התחום החברתי

1. פרגון:
מ"ר אמרה: "לא פחות חשוב היחסים החברתיים שנרקמים, הפרגון".
2. תמיכה:
מ"ר אמרה: "חשובה התמיכה ההדדית". ול' אמרה: "לא פחות חשובה התמיכה ההדדית".
3. שייכות:
ל' בחרה להתייחס לתחושת השייכות. היא פירטה באומרה שזה מחזק כאשר יש "הרגשה שלמישהו חשוב שאני אצליח ושהצלחה שלי היא גם ההצלחה שלו, של הצוות". מ"ר אמרה: "הליווי מזמן לנו תהליך של שותפות לדרך, לתחושת ה'ביחד'".
4. שיתופי פעולה:
ל' אמרה כי "זה מחזק, היחסים החברתיים שנרקמים, שיתופי הפעולה וההירתמות של כל הקבוצה".

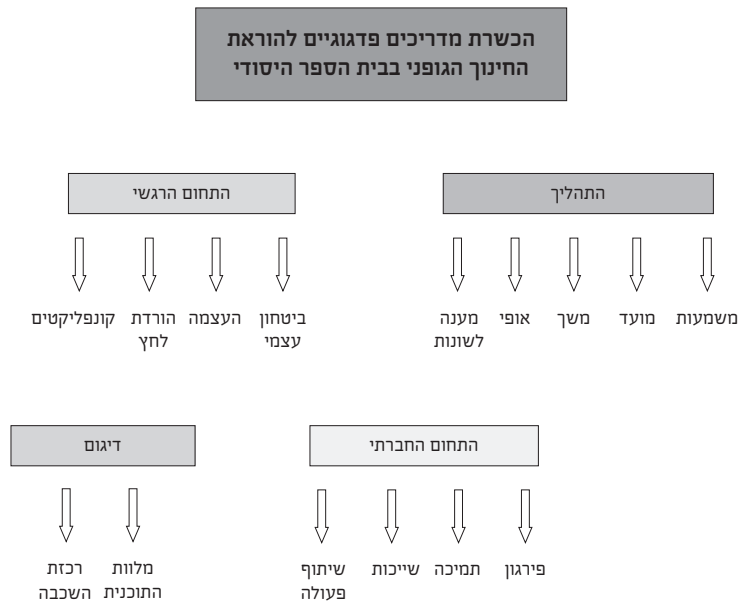
תמת הדיגום (Modeling)

1. מלוות התוכנית:
י' אמר: "ניכר כי הליווי מגיע עם הרבה מאוד ניסיון בתחום, וחשיבה על הפרטים הקטנים".
א' כתבה: "מנחת הליווי כל הזמן שמרה אותי בפקוס, ציידה אותי בהמון כלים, רעיונות וידע חדש ממוקד ומעמיק". ל' ציינה: "היחס האישי והמוכנות והנכונות האין סופית של המלווה להדריך לשם השבחת ההוראה [...] תמיכתה של המלווה, המהווה דוגמה ומודל לכולם, בהחלט

משפיעה לטובה על כולם". ל"ע התבטאה באומרה כי: "מלוות התוכנית נותנת המון פתרונות מתוך האישיות שלה ומתוך הניסיון האישי שלה, גם בפן התיאורטי-לימודי".

2. רכזת שנה ב', המכשירה סטודנטים להוראת חינוך גופני בבית הספר היסודי: במכללת וינגייט מפגשי המדריכים הפדגוגיים החדשים מתקיימים בנפרד משיבות הצוות המורחב. בין הדברים נרשמה התייחסות לדיגום ביחסי העבודה בין רכזת שנה ב' לרכזת תכנית הליווי. מ"ט הרגישה ש"יש לי ליווי ממש צמוד, נעים, מכיל ומאפשר. הפתיחות של שתיכן, השיתוף בחומרים וברעיונות, העזרה בכל שעה, הכול כל כך משמעותי". א"ר ציין כי "יש זמינות גדולה של רכזת השכבה ושל המלווה למנחים החדשים. שיח מאוד פתוח, זמין, עם מענה מידי ומלא לכל שאלה, בקשה, הרהור או דילמה".

איור 3



דיון

ניתן לומר כי המכללה האקדמית בווינגייט ומכללת סמינר הקיבוצים הכירו בחשיבותה של ההכשרה הפדגוגית למדריכים הפדגוגיים החדשים. נמצא שתהליך הליווי היה חשוב ובעל ערך למשתתפים משתי המכללות. לא נמצא הבדל במענה, שניתן למדריכים בתהליך הליווי, בין מדריך פדגוגי חדש, שזו לו השנה הראשונה בשכבה או בכלל, לבין מדריך פדגוגי שזו לו השנה השנייה או השלישית. כמו כן לא נמצא הבדל במענה שנתן הליווי בין מדריך פדגוגי שחזר לאחר שנים לבין מדריך שעבד בתפקיד זה במכללה אחרת ושזו לו השנה הראשונה במכללה הנוכחית. הליווי אכן זימן למדריכים הפדגוגיים החדשים תהליך של התפתחות בתוך תחום הדעת הייחודי, כפי שביקש קלהאן (Callahan, 2016).

מובילי ההכשרות במכללות הבינו כי לשם הכשרת המדריכים הפדגוגיים נדרשים משאבים ובכך תמכו בעמדתו של שקדי (2008). משך הליווי נקבע על פי שיקול דעת פנימי. הכשרת המדריכים הפדגוגיים בשתי המכללות נעשתה תוך כדי הקליטה למערכת, החל מחודש ספטמבר, ולא כמערך הכנה בפרק זמן ניכר טרם ביצוע התפקיד. מדריכים פדגוגיים אחדים התייחסו לעיתוי ההכשרה. יש לשער כי אילו נעשתה ההכשרה טרם הכניסה לעבודה אפשר היה לערב יותר את המדריכים הפדגוגיים החדשים בבחירת התכנים, ולהרחיב את מגוון נושאי ההכשרה. שכן, ייתכן שסד לחץ זמן ההכשרה לקראת ביצוע התפקיד הגביל. אמירות המשתתפים חיזקו את ממצאיהם של גלאגר ועמיתיו (Gallagher et al., 2011) ואת ממצאיהם של גודוויין ועמיתיו (Goodwin et al., 2014).

נמצא כי בתהליך הליווי, על כל אופניו, נוצרה תשתית של ידע פדגוגי, שקישרה בין התיאוריה הנלמדת במסגרת האקדמית לבין הניסיון המעשי (williams, 2013). המדריכים הפדגוגיים דיווחו כי באמצעות התהליך הם נעשו מיומנים יותר (המר בודרנו, 2014). הם ציינו כי חוו צמיחה אישית והתפתחות מקצועית, והיה מי שתיאר שתפקידו המקצועי כמדריך פדגוגי חדש התעצב באופן שונה מעמדת המרצה - הוא פיתח יותר אכפתיות אל הסטודנטים שלו, ומתוך כך קיימת בו התקווה שהם עצמם יהפכו לכאלה. עמדות אלה חיזקו את דבריהם של פלביאן ותוסייה-כהן (2009), של פיירסטיין (2015) ושל צוות החוקרים בראשות קורת'גן (Korthagen et al., 2005). לעניין המענה לצורכי השונות שבין המדריכים הפדגוגיים (לזובסקי ואחרים, 2007), יש שדיווחו כי היה מענה לשונות ויש שביקשו לחזקו.

בעניין הצפייה בשעורים, במכללת סמינר הקיבוצים היא נעשית בסמסטר א' ואילו במכללה האקדמית בווינגייט היא תעשה בסמסטר ב'. אף אחד מהמדריכים הפדגוגיים לא התייחס למשמעות הצפייה בשיעוריו - לא אלה שחוו אותה במכללת סמינר הקיבוצים ולא אלה שטרם חוו אותה בשנה זו (מקצתם חוו אותה בשנה שחלפה או קודם לכן). בכך למעשה לא התקבל מהמדריכים הפדגוגיים מידע שיכול היה לאשש או לדחות את עמדתם של שקדי (2003) ושל רואץ' ועמיתיו (Roach, 2016) בנושא.

המפגשים המשותפים של המדריכים הפדגוגיים הצליחו לעודד יחסי גומלין בינם לבין עצמם ובינם לבין מנחת הקבוצה, בדומה לנאמר במחקרו של קלהאן (2016). אופן התנהלות התהליך, ובעיקר הדיאלוג והשיח הפתוח והמאפשר במפגשים ובאופן אישי (לוי-פלדמן ואחרים, 2021; פלביאן ותוסייה-כהן, 2014), נתנו כלים להתמודדות משותפת, כמו למשל עם מצבי לחץ וניהול

קונפליקטים (אופלטקה, 2015). אמירותיהם של המדריכים הפדגוגיים החדשים בנוגע למידה המשותפת, שהתרחשה במפגשי השיח וגם במפגשי הפעילות, סותרות את ממצאיהם של גודוין ועמיתיו (Goodwin, 2014), שטענו כי כמעט ואין למידה של מדריכים פדגוגיים חדשים ממדריכים פדגוגיים ותיקים.

המדריכים הפדגוגיים החדשים התייחסו לתחום הרגשי. יש מי שתיארו תחושת לחץ ואפשרות של "הליכה לאיבוד", כדברי גודוין ועמיתיו (Goodwin, 2014). רובם חיזקו את טענות גלאנגר ועמיתיו (Gallanger, 2011) באומנם שככל שהתהליך התקדם גבר ביטחונם העצמי, והם חוו תהליך של העצמה אישית.

נושא הדיגום (modeling) קיבל אף הוא ביטוי. חלק מההתבטאויות התייחסו למלווה של התוכניות בשתי המכללות, וחלק אחר הופנה לקשר שבין המלווה לרכזת שנה ב', במכללה שבה מתקיימים שני צוותים בו־זמנית: צוות מורחב של מדריכים ותיקים וחדשים, וצוות של הכשרת המדריכים הפדגוגיים החדשים. השתיים הצליחו למלא אחר בקשתם של לזובסקי ואחרים (2007), של אונגונדו וז'ואן (Ongondo & Jwan, 2009) ושל המנהל הפדגוגי (2015), ולהוות מודל ומורות משמעותיות עבור המדריכים הפדגוגיים החדשים. באמצעות חשיבה משותפת לפני תחילת תוכנית הליווי, ובהדדיות מקצועית בכל שלב ושלב בהמשך תוכנית הליווי, הן הצליחו להיות מחויביות ומעורבות, כפי שאוזכר אצל אבינון (2014) וארגז (2014).

תהליך הליווי אפשר את קיומם של תהליכי למידה, שהובילו להרחבת רפרטואר ההוראה, להעמקה ולהתמקצעות. המדריכים הפדגוגיים דיווחו כי הכשרתם התרחשה בסביבה תומכת, והשיח על אודות מעשה ההוראה אפשר דיון ענייני, פתוח ומתחשב. יחסי הלמידה והעבודה הושתתו על שיתוף ואמון בין העמיתים לבין מובילות התוכנית. כל אלה אפשרו התפתחות בהיבטים קוגניטיביים ותמכו בהתפתחותו החברתית והרגשית של המדריך הפדגוגי החדש, כפי שנטען במסמך המנהל הפדגוגי (2015).

סיכום

מאמר זה הציג קשר בין התיאוריה לבין ההבנות והפרשנויות של כותבות המאמר, בבואן ללמוד ולעקוב אחר עשייתן כמלוות תהליך הכשרה של מדריכים פדגוגיים חדשים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי. מיצובן של הכותבות בשדה עשייתן, מקובל מזה שנים.

המדריך הפדגוגי ממלא תפקיד עיקרי וחשוב בתהליך הכשרתם של סטודנטים המבקשים להיות מורים חדשים. הוא פועל כמתווך בין התיאוריה הנלמדת במסגרת המכללה לבין ההכשרה בהתנסות המעשית בבתי הספר. עליו לקדם את המתכשר להוראה במגוון נתיבים ולפתח בו זהות מקצועית ואישית. לכן, מצופה ממנו להיות בעל כישורים מגוונים.

תהליך הכשרה של מדריכים פדגוגיים חדשים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי מתקיים הן במכללה האקדמית בווינגייט והן במכללת סמינר הקיבוצים. רוב התייחסויות המדריכים הפדגוגיים החדשים לתהליך הכשרתם היו דומות, על אף שהם משתי מכללות שונות. זאת למעט ההתייחסות למשך התהליך, שהוגדר מלכתחילה כשונה, וליחסי העבודה שנוצרו בין רכזת הליווי לרכזת השכבה במכללה שבה צוות המדריכים הפדגוגיים הוא גדול. שונות נוספת קיימת במועד הצפייה בשיעורים של המדריכים הפדגוגיים החדשים. מכיוון שמטרת הצפייה היא לשמש כבסיס להערכה מעצבת כדאי לשקול לקיימה כבר בסמסטר א', כפי שמתרחש במכללת סמינר הקיבוצים, ובמידת הצורך והרצון להוסיף צפייה נוספת בסמסטר ב'. באופן זה, שתי הצפיות יכולות להוות נדבך חשוב בהכשרתו המקצועית של המדריך הפדגוגי החדש.

התהליך שתואר לעיל נמצא עדיין בתחילתו. ראוי לקחת בחשבון את בקשותיהם והמלצותיהם של המדריכים הפדגוגיים החדשים בדבר תחילת מועד הליווי ומשכו, ומתוך כך ניתן יהיה להתייחס גם להעשרת תכנים ולהכרות רחבה יותר עם דרכי ההוראה. כיוון שבשנים האחרונות גובר העניין בפיתוח המקצועי של המדריכים הפדגוגיים, מומלץ למכללה האקדמית בווינגייט ולמכללת סמינר הקיבוצים להמשיך לבצע מעקב, לקיים הערכה מעצבת ומסכמת על אודות התהליך ומשתתפיו ולהסיק מסקנות. חשוב לתעד ולפרסם ממצאים אלה, שכן ככל שנשכיל לראות תמונה מקצועית רחבה יותר של ההכשרה לקראת מילוי תפקיד משמעותי זה, כך ניטיב עם המדריכים הפדגוגיים החדשים ועם הסטודנטים המתכשרים תחת שרביטם.

מקורות

- אבינון, י' (2014). להיות מורה משמעותי. **ביטאון מכון מופ"ת**, 52, 29-31.
- אולמן דרום, ר' (2016). ספקטרום סגנונות ההוראה של מוסטון ככלי עזר לעיצוב ה"בוגר הרצוי" בחינוך הגופני במאה ה-21. **רוח הספורט**, 2, 31-46.
- אולמן דרום, ר' ורובין, י' (2015). הוראת החינוך הגופני בכיתה הטרוגנית מרובת יכולות. בתוך: י' הררי ונ' והררי (עורכים), **דרכים בהוראת החינוך הגופני והספורט** (עמ' 285-293). אסיף הוצאה לאור.
- אופלטקה, י' (2015). **יסודות מנהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון חינוכי**. פרדס הוצאה לאור.
- ארגז, א' (2014). רק את עצמי ללמד ידעתי: הוראה משמעותית והכשרת מורים משמעותיים. האם ניתן להכשיר להוראה משמעותית? **ביטאון מכון מופ"ת**, 52, 50-55.
- המנהל הפדגוגי, (2015). **נתיבים להוראה משמעותית: מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית**. <https://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/netivim.pdf>
- המר בודרנו, ד' (2014). **הדרכה פדגוגית: האישי והמקצועי - הילכו יחדיו?** חינוך וסביבו שנתון המכללה ל"ו. <https://www.smkb.ac.il/college-publications/edu-2014>
- לוי-פלדמן, א', פרסקו, ב', ריינדרס-כפרי, ס' ושפריץ, ש' (2021). איך מורים רוצים שיעריכו אותם? **דפים: כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך**, 74, 171-196.
- לזובסקי, ר', רייכנברג, ר' וזיגר, ט' (2007). המורה החונך במסגרת ההתמחות בהוראה: מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה למתמחה בכללותה.
- דפים: כתב עת לעיון, למחקר ולהוראה בהכשרת מורים**, 45, 56-89.
- מכון מופ"ת (חסר תאריך). **הדרכה פדגוגית: מנהיגות במציאות משתנה**. נדלה ב-10 באפריל, 2022 <https://mofet-web.macam.ac.il/prof/pedagog>
- מכללה אקדמית בוינגייט (חסר תאריך)**. **מנחים חדשים להוראה**. נדלה ב-10 באפריל, 2022 מ: <https://online3.wincol.ac.il/course/view.php?id=25227>
- מכללת סמינר הקיבוצים (חסר תאריך)**. **מנחים חדשים להוראת החינוך הגופני**. נדלה ב-10 באפריל, 2022 מ: <https://portal.smkb.ac.il/Portals/staff>
- משרד החינוך - הפיקוח הארצי על החינוך הגופני (2020). **הנחיות כלליות להוראת החינוך הגופני בשנה"ל תשפ"א - בצל משבר הקורונה**. https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/hinuchgufani/Guidelines%20for%20Teaching%20Physical%20Education%20tspa.pdf
- פירסטין, א' (2015). "מודלינג" (Modeling) בתהליכי החונכות. **לקסי קיי - אנשים חושבים חינוך**, 4, 18-21.
- פלביאן, ה' ותוסייה-כהן, ב' (2009). מיפוי מרכיבי תפקיד המדריך הפדגוגי במסלולי הכשרת מורים והגדרתם בעזרת חקר נקודת המבט של המדריכים הפדגוגים: דוח סיכום מחקר. אחווה - המכללה האקדמית לחינוך.
- פלביאן, ה' ותוסייה-כהן, ב' (2014). הדיאלוג כבסיס ליחסי גומלין מקצועיים בין המדריך הפדגוגי למודרך. **ביטאון מכון מופ"ת**, 53, 94-99.
- רן, ע' (2018). **תפקיד המדריך הפדגוגי בארץ ובעולם: דגמים נבחרים מאירלנד, הולנד, ישראל, סינגפור ושבדיה**. מכון מופ"ת.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתובת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט**. מכון מופ"ת.

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

שקדי, א' (2008). דפוסי הכשרה פדגוגית: מגישה יישומית לגישה התנסותית-קונסטרוקטיביסטית. בתוך: ד' כפיר, ות' אריאב (עורכות), **במשבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 302-322). מכון ון ליר בירושלים.

Callahan, J. (2016). Encouraging retention of new teachers through mentoring strategies. *The Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal of Professional Educators*, 83(1), 6-11.

Gallagher, T., Griffin, S., Ciuffetelli-Parker, D., Kitchen, J. & Figg, C. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and teacher education*, 27(5), 880-890.

Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R., & Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284-302.

Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers – studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this theme issues. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.

Mena, J., García, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53-76.

Ong'ondo, C. O., & Jwan, J. O. (2009). Research on student teacher learning collaboration and supervision during the practicum: A literature review. *Educational Research and Review*, 4(11), 515-524.

Roach, A. S., Bergman, B. S., Mack, K., & Wettergren, Å. (2016). Observing judicial work and emotions: Using two researchers. *Qualitative Research*, 16(4), 375-391.

Williams, J. (2013). Boundary crossing and working in the Third Space: Implications for a teacher educator's identity and practice. *Studying Teacher Education*, 9(2), 118-129.