

מהלכה למעשה ובחזרה – כוחה של התנסות מעשית המשולבת בקורסים עיוניים והשפעתה על מסוגלותם העצמית של סטודנטים להוראה

טלי רונן, איל ויסבליט

תקציר

מסוגלות עצמית מהווה מרכיב חשוב ברכישת כישורים חדשים. למידה והכשרה להוראה בכלל ולהוראת חינוך גופני בפרט, דורשות מסטודנטים להוראה יכולת של מסוגלות עצמית כדי לבצע את המשימות בזמן הלימודים, ובמיוחד לאחר סיומם. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון שילוב התנסות מעשית מקצועית בשני קורסים עיוניים משלימים: טיפוח יציבה ולמידה מוטורית. אוכלוסיית המחקר כללה 30 סטודנטים להוראה בשנה השנייה מתוך ארבע שנים, בתוכנית להכשרת מורים לחינוך גופני במערכת החינוך, מגן הילדים ועד כיתה י"ב. משימתם של הסטודנטים הייתה ללוות מבוגרים בחמישה מפגשים, שהתקיימו במהלך שישה חודשים, במטרה ללמד אותם לאמץ יציבה נכונה במהלך עבודתם מול מחשב. הסטודנטים התבקשו לכתוב רפלקציה פתוחה אחת לחודש. הרפלקציות נותחו באופן איכותני. הממצאים העיקריים של המחקר הראו שהתנסות המעשית המקצועית סייעה לסטודנטים להוראה להגביר את המסוגלות העצמית שלהם ואפשרה להם להיות בטוחים יותר במשימתם המקצועית. התנסות מעשית מקצועית המשולבת בקורס עיוני מאתגרת את הסטודנטים להוראה, והם הופכים ללומדים פעילים החשים מסוגלות עצמית גבוהה מבחינה מקצועית.

מילות מפתח: התנסות מעשית, מסוגלות עצמית, סטודנטים להוראה, טיפוח יציבה, למידה מוטורית

מבוא

ניסיון בכלל וניסיון עצמי בפרט הוא מקור חשוב ללמידה (Dewey, 1938; Andresen, Boud, & Boyd, Grossman, 1995; Kolb, 2014) והוא ממלא תפקיד משמעותי בעבודת המורים (Cohen, 1995; Kolb, 2014; Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2009; Ronfeldt & Reininger, 2012; Benedict, Holdheide, Brownell, & Foley, 2016). בשלב ההכשרה של המורים מתבטא הניסיון בהתנסות מעשית, ויתרונה הוא בכך שהיא מעודדת את המוטיבציה, מקדמת את התפתחות הסטודנטים להוראה ותורמת למסוגלות העצמית שלהם (Kolb, 2014; Hicks, 2017; McLachlan, Rawlings, Sanaei, Mason, Haski-Levanthal, & Nabeel, 2017). על פי תיאוריית המסוגלות העצמית, ביצוע ומוטיבציה נקבעים בחלקם על ידי המידה שבה אנשים מאמינים באפקטיביות שלהם (Bandura, 1982). מאוחר יותר הסביר בנדורה (Bandura, 1995) שמסוגלות עצמית מתייחסת להסברים שהאדם מספק על אודות המתרחש עימו – הסברים הנחוצים להצלחה במצבים העומדים להתרחש.

המרכיב החשוב של מסוגלות עצמית הוא האמונה העצמית של אנשים ביכולות שלהם (Snyder & Lopez, 2001). זוהי גרסה ממוקדת מטרה של הערכה עצמית (Lunenburg, 2011), והעיקרון הבסיסי שלה הוא שהפרט עשוי לעסוק יותר בפעילויות שעבורן יש לו רמה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית, ועשוי לעסוק פחות בכאלה שעבורן יש לו רמה נמוכה יותר של מסוגלות עצמית (van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2001). מסוגלות עצמית משפיעה על יכולות הלמידה של אנשים, על המוטיבציה שלהם ועל ביצועיהם, מאחר שלעיתים קרובות אנשים מנסים ללמוד ולבצע רק את אותן משימות שבהן הם מאמינים שיוכלו להצליח (Lunenburg, 2011).

מסוגלות עצמית של סטודנטים להוראה ושל מורים בפועל עמדה במוקד מחקרים אחדים בשנים האחרונות. אחדים מהם מצאו הליכים חיוביים שהגבירו מסוגלות עצמית של סטודנטים להוראה (Flores, 2015; Nissim & Weissblueth, 2017; Weissblueth & Nissim, 2018), בעוד אחרים מצאו, ששיטות חשיבה חיוביות – כגון שיטות תכנון שיעור – לא הגבירו מסוגלות עצמית (Lee & Lee, 2014). מרבית המחקרים הצביעו על כך שמורים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה תפקדו טוב יותר כמורים (Bautista & Boone, 2015).

על פי שונק (Schunk, 2001), מורים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה עשויים לפתח פעילויות מאתגרות, לסייע לתלמידים להצליח ולקדם תלמידים בעלי קושי בלמידה. השפעות הנעתיות אלה מקדמות את למידת התלמידים ומחזקות את מסוגלות המורים על ידי העברת המסר, שהם מסוגלים לסייע לתלמידים ללמוד. אשטון וווב (Ashton and Web, 1986) מצאו שמורים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה נטו לקיים אווירה חיובית בכיתה (לדוגמה, חרדה נמוכה יותר מצד התלמידים וביקורת פחותה מצד המורה). הם נטו לתמוך ברעיונותיהם של תלמידים ולהיענות לכל צורכיהם.

אסטרטגיות למידה נתפסות בדרך כלל כעזרי למידה, אולם הן יכולות גם להשפיע על מסוגלות עצמית ועל מוטיבציה (Corno & Mandinach, 1983). האמונה שאסטרטגיה שנלמדה משפרת את הלימוד, יכולה לעורר תחושת שליטה על תוצאות הביצוע, ועל ידי כך להגביר את המסוגלות העצמית ולגרום ללומד ליישם את האסטרטגיה בחריצות. אם השימוש באסטרטגיה משפר את ביצוע המשימה, המסוגלות העצמית של התלמיד מתחזקת, והוא ימשיך ליישם את האסטרטגיה. שונק (Schunk, 1989) מתאר כיצד מסוגלות עצמית יכולה לפעול במהלך למידה בכיתה. בתחילת הפעילות התלמידים שונים זה מזה באמונותיהם באשר ליכולתם לרכוש ידע, להפעיל מיומנויות, לשלוט בחומר הלימוד וכן הלאה. המסוגלות העצמית הראשונית משתנה כתוצאה מהיכולות ומהגישות שלהם, וכן כתוצאה מניסיון קודם. גורמים אישיים, כגון הצבת מטרות ועיבוד מידע, לצד גורמים מצביים, כמו תגמול ומשוב מהמורה, משפיעים על התלמידים בזמן עבודתם. על בסיס גורמים אלה מסיקים התלמידים את מסקנותיהם על אודות אופי הלימוד שלהם, והם משתמשים בהן כדי להעריך את מסוגלותם העצמית ללמידה נוספת.

המוטיבציה של תלמידים גוברת כאשר הם מבחינים שהם מתקדמים בלמידה. ככל שהם עובדים על משימות ונעשים מיומנים יותר, הם רוכשים חוש של מסוגלות עצמית לביצוע טוב. מרבית המחקרים מבוססים על התיאוריה של בנדורה (Bandura, 1982) ושל גיסט ומיטשל (Gist & Mitchell, 1992), הכוללת מודל המורכב מארבעה גורמים שונים המגבירים ומעצימים מסוגלות עצמית של תלמידים: עוררות פיזיולוגית (PA - Physiological Arousal), שכנוע

מילולי (Verbal Persuasion – VP), התנסות אחרים (Vicarious Experience – VE) ושליטה בפועל (EM Enactive Mastery).

הוראה בכלל היא תהליך מורכב, והוראת חינוך גופני מורכבת עוד יותר משום שבמקצוע החינוך הגופני מתווספת הדרישה להוראה בסביבת לימודים שונה ומורכבת יותר מכיתה רגילה, כגון אולם התעמלות, חצר ואפילו אצטדיון. יתרה מכך, בעוד שלימודי הכשרה בתחום המשפט, הרפואה והבריאות מערבים בתוכם בדרך כלל התנסויות מיוחדות, שהן מעשיות וקשורות למקצוע במהלך הלימודים, אין הדבר כך במקרה של סטודנטים להוראה בכלל ושל סטודנטים לחינוך גופני בפרט; אלו מתנסים ומשתמשים בידע שהם רוכשים במהלך לימודיהם למשך זמן קצר, רק כאשר הם בתקופת העבודה המעשית במהלך התנסויות ההוראה שלהם. לפיכך, מחקר זה בחן את הרעיון שהתנסות מעשית מקצועית המשולבת בקורס עיוני אקדמי – שאינו עבודה מעשית – יכולה לסייע בהגברת המסוגלות העצמית של הסטודנטים להוראה.

המחקר הנוכחי התבסס על ההיבטים הרגשיים של הסטודנטים להוראה בעת התנסות מעשית הקשורה לקורסים העיוניים: טיפוח יציבה ולמידה מוטורית. שאלת המחקר הייתה: "כיצד מושפעת מסוגלות עצמית של סטודנטים להוראת חינוך גופני מלמידה הכוללת יישום מעשי?" ההשערה הייתה שהמסוגלות העצמית של הסטודנטים להוראה תגבר לאחר שהתנסו ביישום החומר התיאורטי עם מתלמידים. עם זאת, הציפייה הייתה שהם ייתקלו בקשיים ובמגוון רגשות בעת מילוי המשימות שהוטלו עליהם, ויצליחו לבסוף, יחד עם עלייה במסוגלות העצמית שלהם תוך התעניינות ביציבה נכונה.

מתודולוגיה

המחקר נערך בשיטה האיכותנית, שהתבססה על דיווחים נרטיביים של רפלקציה, אשר נכתבו על ידי סטודנטים להוראת החינוך הגופני במטרה להכשיר את עצמם להוראת המקצוע. כחלק מתוכנית הלימודים, הם השתתפו בשני קורסים: "למידה מוטורית" ו"טיפוח יציבה". כל אחד מהקורסים הקנה להם נקודות זכות עבור ארבע שעות סמסטריאליות. מטרת הקורסים הייתה לקדם את תהליכי הצמיחה המקצועית של הסטודנטים. בקורסים הוצגו עקרונות תיאורטיים ומעשיים שונים שמטרתם ללוות את הכישרים המוטוריים וללמד יציבה נכונה, כפי שנדרש בזירה החינוכית. במקביל הוטלה על הסטודנטים משימה מקצועית מעשית, שדרשה מהם ללוות מתלמידים מבוגרים בחמישה מפגשים לאורך שישה חודשים במטרה לאפשר להם ללמוד לאמץ יציבה נכונה בזמן עבודתם מול מחשב (ראו איור 1).

איור 1

תמונות של מתלמדים: (א) ישיבה זקופה ללא תמיכה לגב; (ב) יציבת גו מעוותת ולא־מאוזנת; (ג) רכינה קדימה ללא תמיכה לגב; (ד) הישענות אחורה בגו לא זקוף



משתתפי המחקר

30 סטודנטים להוראת חינוך גופני במכללה אקדמית לחינוך ולהוראה בשנתם השנייה מתוך תקופת הכשרה של ארבע שנים להוראת חינוך גופני במערכת החינוך הישראלית. טבלה 1 מציגה את מאפייני אוכלוסיית המחקר.

טבלה 1

מאפיינים כללים של אוכלוסיית המחקר (ממוצע וסטיית תקן)

ממוצע גיל בשנים (סטיית תקן)	N	מאפיינים
26.5 (4.7)	18	גברים
26 (5.48)	12	נשים

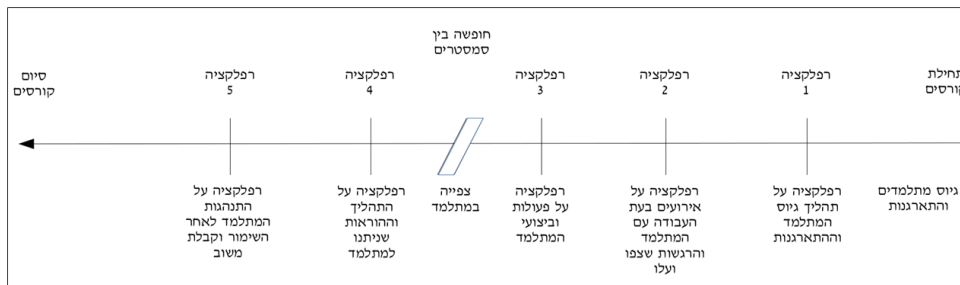
כלי המחקר ומהלכו

כדי להעצים את ניסיון הלמידה שלהם, הסטודנטים התבקשו לכתוב רפלקציה חצי־חופשית בחמש נקודות זמן שונות במהלך הקורס (ראו איור 2), בהפרשים של חודש, כדלקמן: (1) חודש לאחר תחילת הקורס – הסטודנטים התבקשו לאתר מתלמד או מתלמדת שיוכלו ללוותם במהלך השנה ולצלמם; (2) לאחר שהורו למתלמדים כיצד לשבת בעודם עובדים על מחשב; (3) לימוד ביניים; (4) סיום התהליך – הפגישה האחרונה עם המתלמד; (5) רפלקציה של שימור – לאחר תקופה שבה לא התבצעה כל הוראה למתלמד. צילום תמונה של המתלמד ובקשת משוב ממנו. חופשת הסמסטר הייתה בין הרפלקציה השנייה לשלישית. הרפלקציה הראשונה התבססה על תשובות לשאלות שניתנו לסטודנטים להוראה, בעוד שהרפלקציות הנוספות נכתבו על ידם באופן חופשי.

הסטודנטים קיבלו מידע בנוגע למטלות המעשיות במהלך העבודה בשני הקורסים. הם קיבלו הוראה לבחור מבוגר, לקבל את הסכמתו בכתב, להשתתף במחקר וללוות אותו לפחות פעם

בחודש, ולא יותר מפעם בשבוע, במשך תקופה של שישה חודשים. במהלך תקופה זו התבקשו הסטודנטים ליישם את הידע שרכשו בקורס "למידה מוטורית" ובקורס "טיפוח יציבה" על מנת לשפר את התנהגות היציבה של המתלמדים בזמן עבודתם מול מחשב.

איור 2
ציר הזמן של תהליך המחקר



ניתוח הנתונים

ניתוח נרטיבי איכותני בוצע בשלושה שלבים (Miles, Huberman, & Saldaña, 2013): השלב הראשון כלל מיון וניתוח. בשלב זה נעשה שימוש בקידוד כדי ליצור תוויות מתאר מדויקות; השלב השני כלל מיון וניתוח כדי לקדם סיווג ויצירת תימות; השלב השלישי כלל את פירוש התוצאות תוך השוואה להשערות המחקר ולמודל המסוגלות העצמית (Gist & Mitchell, 1992).

ממצאים

הסטודנטים הגישו את הרפלקציות שלהם במהלך הקורס. בכל פעם, לפחות 60% הגישו את הרפלקציות שלהם (ראו טבלה 2).

טבלה 2

מספר הרפלקציות שהוגשו בכל אחת מחמש המטלות ובסה"כ

מספר הרפלקציה	1	2	3	4	5	סה"כ
מספר המשיבים (מתוך 30)	30	25	23	22	20	120

ברפלקציה הראשונה התייחסו הסטודנטים 19 פעמים לעוררות פיזיולוגית – PA. מתוכן שמונה התייחסויות היו חיוביות ו-11 היו שליליות. ברפלקציה השנייה התייחסו הסטודנטים 34 פעמים ל-PA. מתוכן 25 התייחסויות חיוביות ותשע שליליות. התייחסות חיובית אחת לקטגוריית שליטה בפועל (תוצאות ביצועים) – EM. ברפלקציה השלישית התייחסו הסטודנטים באופן חיובי 11 פעמים ל-PA, פעם אחת לשכנוע מילולי – VP ושלוש פעמים ל-EM. ברפלקציה הרביעית התייחסו הסטודנטים 16 פעמים באופן חיובי ל-PA, 14 פעמים באופן חיובי ל-VP, שמונה פעמים באופן חיובי להתנסות אחרים – VE ו-11 פעמים באופן חיובי ל-EM. ברפלקציה האחרונה התייחסו הסטודנטים ארבע פעמים באופן חיובי ל-PA, ארבע פעמים באופן חיובי ל-VP ושלוש פעמים באופן חיובי ל-EM. טבלה 3 מציגה את מספר ההתייחסויות החיוביות והשליליות ואת הדוגמאות שלהן לפי סדר הרפלקציות וקטגוריות המסוגלות העצמית.

טבלה 3

**מספר כרונוולוגי ונושא הרפלקציה, קטגוריית המסוגלות העצמית,
מספר ההתייחסויות החיוביות והשליליות ודוגמאות מתוך הרפלקציות של הסטודנטים**

מספר ונושא הרפלקציה	קטגוריה של מסוגלות עצמית	מספר התייחסויות	דוגמאות של התייחסות
1 צילום אדם עובד מול מחשב ללא ידיעתו	PA עוררות פיזיולוגית	8 (+)	"הרגשתי נוח" "...לשמחתי הרבה הם הסכימו" "...התחלתי לחוש ביטחון" "...הייתה לי תחושת סיפוק שהצלחתי..."
	VE התנסות אחרים	11 (-)	"חשתי פחד ובושה" "חשתי תסכול ואי נעימות" "חדירה לפרטיות" "קשה" "תחושה של מציצנות"
	VP שכנוע מילולי		
	EM שליטה בפועל	ללא התייחסות	

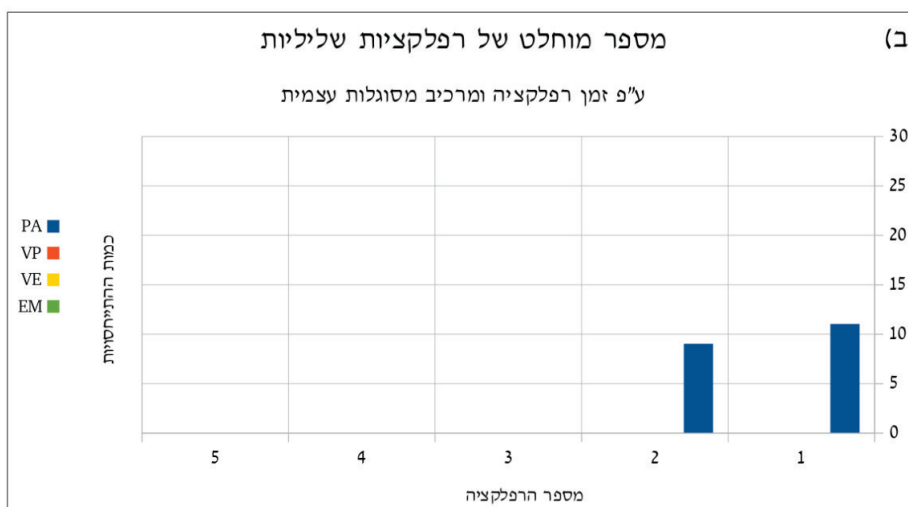
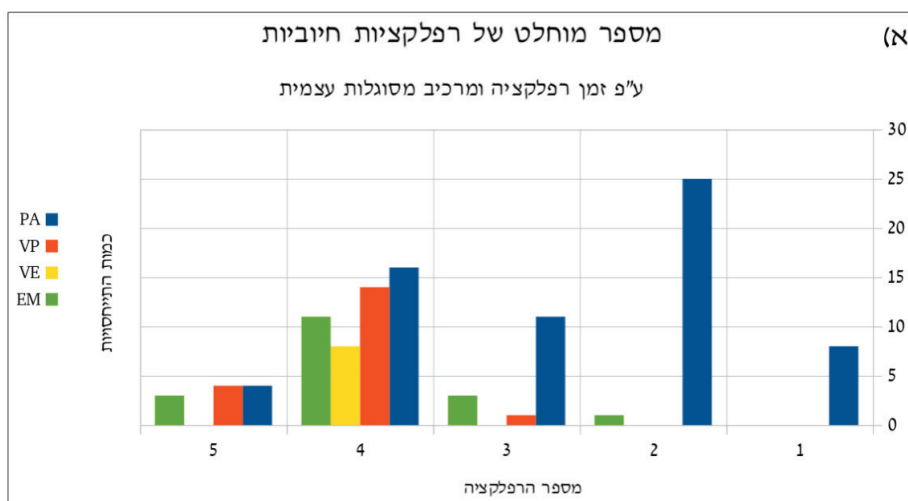
<p>"הרגשתי שאצליח" "הייתי מאושר ומלא סיפוק" "הרגשתי טוב אחר..." "הרגשתי יותר נוח עם הזמן" "...בטוח" "...מרוצה" "הרגשתי חיובי ואפקטיבי" "...תחושה של שליחות..." "הייתה לי תחושה של כוח" "...אנרגיות טובות" "...התנסות משמעותית..."</p>	25 (+)	PA עוררות פיזיולוגית	2 מפגש עם מונחה - הנחייה כיצד לשבת ולעבוד מול מחשב
<p>"חשתי בושה" "הרגשתי חרדה ופחד" "הייתי ביישן ועצבני" "הייתי נבוך"</p>	9 (-)		
"אין ספק שצורת הישיבה של המתלמד שלי השתפרה לאחר המפגש הראשון"	1 (+)	EM שליטה בפועל	3 המשך עבודה עם המונחה
ללא התייחסות		VE התנסות אחרים	
		VP שכנוע מילולי	
<p>"...התהליך היה מעניין ומהנה..." "...במיוחד כאשר הם הרגישו טוב יותר..." "המחשבות והרגשות שלי היו מאוד חיוביים ומלאי אנרגיה..." "...חשתי ביטחון והרגשתי טוב..." "הרגשתי שאני מועיל... שמחתי לשמוע שהמתלמד שלי יישמה את מה שלימדתי אותה... חשתי סיפוק אדיר" "הרגשתי שאני מסוגל לתמוך..." "...תחושת שליחות..." "חשתי גאווה..."</p>	11 (+)	PA עוררות פיזיולוגית	
"המתלמד שלי שיבח את עזרתך..."	1 (+)	VP שכנוע מילולי	
<p>"...תחושת סיפוק עצמי מאחר שיכולתי לחולל בו שינויים משמעותיים..." "אמרתי לה שהיא השתפרה מאוד מאז המפגש הראשון... הרגשתי שהצלחתי..." "הצלחתי מאחר שהיא לא רק מתלמדת שלי אלא היא גם מתקנת אחרים..."</p>	3 (+)	EM שליטה בפועל	
	ללא התייחסות	VE התנסות אחרים	

<p>"...הרגשתי שאני מסוגל..." "...הופתעתי..." "...חשתי מלא סיפוק וגאווה..." "...הייתי נרגש..." "הרגשתי בפעם הראשונה שאני מורה" "...הייתה לי תחושת ביטחון..." "...חשתי בנוח..." "...הרגשתי שאני מנהיג... הרגשתי העצמה ורצון ללמד יותר..." "... תחושת ריגוש..." "... תחושה של התרוממות רוח... וגאווה..."</p>	<p>16 (+)</p>	<p>PA עוררות פיזיולוגית</p>	<p>4 סוף תהליך ההנחיה, מפגש אחרון של הנחיה</p>
<p>"...היא הודתה לי על התהליך המדהים... על כך שעזרתי לה..." "...אמרה שהיא שמחה לעבור את התהליך יחד איתי..." "...ציינה שהתהליך היה מאוד אפקטיבי..." "...הודתה לי שבחרתי בה..." "...אמרה שהתהליך היה טוב מאד... אני בטוח שמילותיה השפיעו עליי לטובה והגבירו את הביטחון העצמי שלי" "...המתלמדת שלי אמרה רק מילים טובות, והרבה..." "...נאמר לי שזו הרגשה טובה לדעת שהיה לי אכפת ושעזרתי..."</p>	<p>14 (+)</p>	<p>VP שכנוע מילולי</p>	
<p>"אשתי עזרה לי ושיפרתי..." "קיבלתי עזרה גם מחברים אחרים... ומעמיתים ומבני כיתתי כיצד לעבוד עם המתלמד שלי..." "כאשר תהיתי מה עליי לעשות, קיבלתי עזרה מאחרים שהיו בעלי ידע רחב יותר... וגם מהאינטרנט..."</p>	<p>8 (+)</p>	<p>VE התנסות אחרים</p>	
<p>"...יציבת הישיבה שלה השתפרה וזה היה נפלא לראות את זה..." "...התוצאה שלי הייתה מצוינת..." "... השגרה הייתה טובה והמתלמד השתפר..." "...תוצאת התהליך הייתה הרבה מעבר לטובה, ניתן לומר אפילו מצוינת... זה מייד נתן לי כוח" "המטופל עבר תהליך נהדר וטוב... זה השפיע עליי באופן חיובי ועודד אותי להפוך מורה מצליח..." "המתלמד שלי טען שהתהליך היה טוב ומהנה, וזה גרם לי לרצות להשקיע עוד"</p>	<p>11 (+)</p>	<p>EM שליטה בפועל</p>	
<p>"הופתעתי לגלות שהמתלמד שלי התקדם..." "התרגשתי..." "הייתה לי תחושת סיפוק..." "הרגשתי שאני שולט בידע המקצועי..."</p>	<p>4 (+)</p>	<p>PA עוררות פיזיולוגית</p>	
<p>"המתלמד שלי אמר שהוא מעריך את עבודתי. 'הודות לך אני מרגיש טוב יותר עכשיו'." "נאמר לי שהגישה שלי הייתה מקצועית, אכפתית... עשינו זאת יחד!" "נאמר לי שהפגנתי ידע רב ומקצועיות"</p>	<p>4 (+)</p>	<p>VP שכנוע מילולי</p>	<p>5 לאחר תקופה של אי מתן הנחיה: צילום של המונחה ובקשת משוב ממנו</p>
<p>"עם סיום התהליך, המתלמדת שלי ישיבה בצורה נכונה והיציבה שלה באמת השתפרה... זה היה מעניין מאוד ומאלף..." "המתלמד שלי חש, שהתהליך היה מוצלח ומעניין ביותר ויחד הגשמו את המטרה הסופית... זה נתן לי הרבה כוח ואמונה ביכולות שלי" "התהליך עם המתלמדת שלי גרם לי לסיפוק רב לראות את היציבה המשופרת שלה"</p>	<p>3 (+)</p>	<p>EM שליטה בפועל</p>	
<p>לא הייתה התייחסות לקטגוריה</p>	<p>VE התנסות אחרים</p>	<p>VE התנסות אחרים</p>	

רפלקציות חיוביות לאורך כל התהליך התאימו בעיקר לקטגוריית PA של מסוגלות עצמית בעוד שקטגוריות אחרות קיבלו התייחסות לעיתים קרובות יותר ברפלקציות השלישית עד החמישית (ראו איור 3א). ברם, רפלקציות שליליות נמצאו רק ברפלקציות הראשונה והשנייה והתייחסו לקטגוריות PA ו-VP (ראו איור 3ב).

איור 3

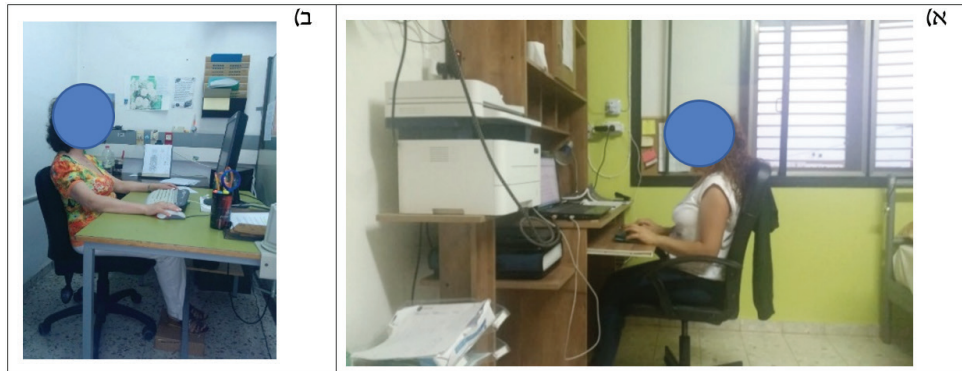
המספר הכולל של התייחסויות חיוביות (א) ושליליות (ב) של הסטודנטים להוראה לפי מספר הרפלקציות ורכיבי המסוגלות העצמית: עוררות פיזיולוגית (PA), שכנוע מילולי (VP), התנסות אחרים (VE) ושלטיה בפועל (EM)



כל הסטודנטים שהשלימו את כל המפגשים, דיווחו על שיפור והצלחה ביישום יציבה נכונה בישיבה בעבודה מול מחשב (ראו איור 4).

איור 4

תמונות של מתלמדים בסיום התהליך: (א) גו זקוף עם תמיכה מלאה לגב; (ב) ישיבה זקופה עם תמיכה מלאה לגב, כפות הרגליים מונחות על הרצפה



דיון

המחקר הנוכחי בדק את השפעת ההוראה של שני קורסים בנושא יציבה נכונה תוך שימוש ביישום מעשי על מסוגלות עצמית של סטודנטים להוראת חינוך גופני. מספר תופעות ראויות לציון: ראשית, חשיבות ההתנסות המעשית בתהליך של הכשרת מורים לחינוך גופני. הסטודנטים העידו ברפלקציות שלהם על חשיבות ההתנסות המעשית עבורם. הדבר עולה בקנה אחד עם מחקרם של מקלכלן ושותפיו (McLachlan et al., 2017). הם מצאו שהתנסות מעשית בהכשרת מורים חשובה, מאחר שהיא מגבירה את המוטיבציה ללמוד, לחקור ולרכוש ידע. רק לאחר תקופת זמן של התנסות מעשית החלו הסטודנטים לחוות התקדמות בלמידה שלהם, אשר העלתה את המוטיבציה שלהם ללמוד. הם מילאו מטלות שניתנו להם על ידי המרצים, תרגלו כישורים שנבעו מהמקצוע שאותו הם לומדים ושהיו רלוונטיים להם.

הציפייה לתוצאות של הסטודנטים השפיעה על המוטיבציה שלהם ללמוד: הם הקשיבו למרצים, הבינו את החומר הלימודי, שיננו את המידע שהיה עליהם לזכור והשקיעו מאמצים בשקדנות כדי להעביר אותו הלאה. השילוב של היותם סטודנטים עם פעילותם המעשית כמורים מלמדים, השפיע וחיזק את תחושת האמונה ביכולתם האישית. במהלך ההתנסות המעשית קיבלו הסטודנטים משוב מהמרצה שלהם ומהמתלמדים שלהם, דבר אשר תרם להתקדמות שלהם לעבר המטרה, אשר בו זמנית העלתה את אמונתם ביכולתם האישית. לפיכך, התנסות מעשית היא מרכיב חיוני בתהליך בניית מסוגלות עצמית בקרב סטודנטים להוראה, וזו באה לידי ביטוי במערכת היחסים בין מורה למתלמד ומתעצמת לאור הישגי הביצוע שלהם.

שנית, עוררות פיזיולוגית – PA, שמהווה חיווי בסיסי למסוגלות עצמית (Bandura, 1982);

(Gist & Mitchell, 1992) נכללה בכל הרפלקציות, בעוד שחיוניים אחרים של מסוגלות עצמית באו לידי ביטוי רק בשלב מאוחר יותר של תהליך ההוראה. אפשר להבין עובדה זו בכך שכדי שרכיבים אחרים של מסוגלות עצמית ייכנסו לפעולה, הסטודנטים היו צריכים לחוות קודם לכן רגשות ותחושות ראשוניים. דבר זה דרש מהם להתמודד קודם כול עם רגשות ועם תחושות אלה. רק לאחר מכן, כאשר התקדמו בזמן והמשאבים הנפשיים השתחררו, הם יכלו לפנות לרכיבים אחרים של מסוגלות עצמית על מנת שאלה יתחילו להשפיע. ממצא זה מעיד על חשיבות גדולה לרגשות הסטודנטים בתהליך ההכשרה להוראה, וייתכן כי העוסקים בהכשרת המורה צריכים לתת לכך מקום רב יותר במכלול השיקולים לקביעת תוכניות ההוראה במסלולים השונים. שלישית, ההתייחסויות השליליות ברפלקציות באו לידי ביטוי רק בתחילת תהליך ההוראה. ההסבר לכך נעוץ כנראה בתהליך ההוראה עצמו. אפשר להניח ששינויים פנימיים חיוביים התרחשו בקרב הסטודנטים להוראה. בתחילה לא בטחו הסטודנטים ביכולתם, וכן לא היו בטוחים אם הידע שרכשו הספיק עבורם כדי להסביר לאחרים וללמדם. בהמשך תהליך ההדרכה החלו לחוש בנוח, וייתכן שאף התרגלו לתהליך הסיוע. כך הם הבינו שהם יכולים לתת הוראות, להדריך ולאמן. נוסף על כך, הם נוכחו בכך שהידע שרכשו הוא זה שאפשר להם לעשות זאת. ייתכן שתחושה זו גרמה לרפלקציות השליליות להיעלם. עם הזמן הם חוו הצלחות, שייתכן שהוליכו להיעלמות המלאה של הדיווחים השליליים ולשיפור בתחושת המסוגלות העצמית. לסיכום, התנסות מעשית מקצועית המשולבת בקורס עיוני מספקת אתגרים פעילים של הוראה ולמידה בקרב סטודנטים להוראה והופכת אותם למשתתפים פעילים בתהליך ההכשרה שלהם, תוך שהם חשים התפתחות מקצועית רבה יותר. על העוסקים בהכשרת מורים להביא בחשבון את יתרונה של ההתנסות המעשית המקצועית בהגברת המסוגלות העצמית של הסטודנטים להוראה, ולנסות לשלב אותה יותר בתהליך ההכשרה בקורסים עיוניים.

מקורות

- Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (1995). Experience-Based Learning. In Foley, G. (Ed.), *Understanding Adult Education and Training* (pp. 207-219). Allen & Unwin.
- Ashton P. T., & Webb R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman Publishing Group.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1995). Self-Efficacy in changing societies. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bautista, N. U., & Boone, W. J. (2015). Exploring the impact of TeachMETM lab virtual classroom teaching simulation on early childhood education majors' self-efficacy beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 26(3), 237-262. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9418-8>

- Benedict, A., Holdheide, L., Brownell, M., & Foley, A. M. (2016). Learning to teach: Practice-based preparation in teacher education. *Special Issues Brief*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=Experience++based+learning+in+teacher+preparation&pg=2&id=ED570144>
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440. <https://doi.org/10.3102/0162373709353129>
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18(2), 88-108. <https://doi.org/10.1080/00461528309529266>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Simon & Schuster.
- Flores, I. M. (2015). Developing preservice teachers' self-efficacy through field-based science teaching practice with elementary students. *Research in Higher Education Journal*, 27, 1-19.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211. <https://doi.org/10.5465/amr.1992.4279530>
- Hicks, A. (2017). Participation as pedagogy: Student and librarian experiences of an open access publishing assignment. *Journal of Education for Library and Information Science*, 58(3), 160-175.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Lee, Y., & Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice. *Computers & Education*, 73, 121-128. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.001>
- Lunenburg, F. C. (2011). Decision making in organizations. *International Journal of Management, Business and Administration*, 15(1), 1-9.
- McLachlan, K., Rawlings-Sanaei, F., Mason, C., Haski-Levanthal, D., & Nabeel, H. (2017). The student experience of PACE at Macquarie University: Understanding motivations for learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18(1), 59-71.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Nissim, Y., & Weissblueth, E. (2017). Virtual Reality (VR) as a source for self-efficacy in teacher training. *International Education Studies*, 10(8), 52-59.
- Ronfeldt, M., & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091-1106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003>

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208. <https://doi.org/10.1007/BF01320134>

Schunk, D. H. (2001). Self-Regulation through goal setting. ERIC/CASS Digest. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=author%3aSchunk+pubyear%3a2001&id=ED462671>

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2001). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.

van der Bijl, J. J., & Shortridge-Baggett, L. M. (2001). The theory and measurement of the self-efficacy construct. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice*, 15(3), 189-207.

Weissblueth, E., & Nissim, Y. (2018). The contribution of virtual reality to social and emotional learning in pre-service teachers. *Creative Education*, 09(10), 1551-1564. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.910114>