# קהילת אקדמיה-כיתה: מגשרים בין תאוריה לפרקטיקה בהוראה

## עארף אבו־גוידר*

## תקציר

הכשרה קלינית להוראה נתפסת כמרכיב מכריע בהתפתחותם המקצועית של פרחי הוראה, אך פעמים רבות מתקיים פער בין הידע התאורטי הנלמד במוסד האקדמי לבין הפרקטיקה הבית־ספרית. מאמר זה מציע ניתוח ביקורתי ומושגי של מודל "קהילת אקדמיה־כיתה" כמסגרת קלינית־שיתופית להכשרת מורים בישראל, תוך סינתזה שיטתית של ספרות מחקר עדכנית. הדיון מתמקד בהתפתחותו ההיסטורית של המודל מתוך "אקדמיה־כיתה", בעקרונותיו הפדגוגיים (התנסות ממושכת, רפלקציה ומשוב, עבודה בצמד), במבנה הארגוני של השותפות המשולשת (מורה מכשיר/ה־מוביל/ה אקדמי/ת־סטודנט/ית), ובתרומתו לעיצוב זהות מקצועית, מסוגלות, שייכות ושינוייה של התרבות הבית־ספרית. לצד היתרונות, המאמר מנתח אתגרים יישומיים, כגון היררכיות מקצועיות, אינדיבידואליזם מורי והטמעת טכנולוגיות, ומציע מסגרת פרשנית לפיתוח מדיניות הכשרה רגישת הקשר.

**מילות מפתח:** קהילת אקדמיה־כיתה; הכשרה קלינית להוראה; שותפות אקדמיה־בית ספר; זהות מקצועית

## מבוא

הכשרה קלינית להוראה – הכשרה להוראה המבוססת שדה – מהווה שלב מכריע בהתפתחותם המקצועית של הסטודנטים להוראה, שכן היא מספקת הזדמנות לרכוש ידע מעשי, להתנסות בסביבה חינוכית אמיתית ולבסס את זהותם כמורים בעתידם המקצועי. עם זאת, לא כל הכשרה מספקת חוויה מעשית אפקטיבית ומחברת באופן מיטבי בין תאוריה לפרקטיקה. רק הכשרה קלינית המנוהלת באופן מבוקר ומובנה מאפשרת לסטודנטים התנסות משמעותית, משוב מתמשך ושילוב פעיל במציאות הבית־ספרית (ארנון ופרסקו, 2018; Assadi & Murad, 2017). במסגרת תוכנית "קהילת אקדמיה־כיתה" מתקיימת שותפות מעמיקה בין מוסדות אקדמיים לבין בתי הספר, אשר יוצרת הזדמנות ייחודית לסטודנטים להשתלב בתהליכי הוראה ממשיים. שותפות זו מצמצמת את הפער בין למידה תאורטית להתנסות מעשית, מחזקת את תחושת המסוגלות של הסטודנטים ותורמת להתאמה מיטבית שלהם לעולם ההוראה.

מטרתו של מאמר זה היא לנתח באופן ביקורתי ומושגי את מודל "קהילת אקדמיה־כיתה" כמסגרת קלינית־שיתופית להכשרת מורים, ולבחון את מקומו בתוך השיח התאורטי העוסק בהתפתחות מקצועית, בזהות מורים ובמסוגלות פדגוגית. המאמר מציג סינתזה שיטתית של ספרות המחקר העדכנית, תוך התמקדות בהתפתחות ההיסטורית של המודל, בעקרונותיו הפדגוגיים ובמאפייניו הארגוניים, וכן במניעים, במתחים ובאתגרים הכרוכים ביישומו בהקשרים חינוכיים מגוונים. באמצעות ניתוח אינטגרטיבי זה מבקש המאמר

* **ד"ר עארף אבו־גוידר** הוא מרצה בכיר ומוביל אקדמי־פדגוגי במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי ובמכללת אחוה. מחקריו מתמקדים באתגרי סטודנטים ערבים־בדואים באקדמיה, רכישת עברית כשפה שנייה בהקשר אקדמי והקשרים בין מגדר לחינוך. לאחרונה הוא מרחיב את מחקריו לסוגיות במערכת החינוך הערבית־בדואית בישראל, בהן הטמעת בינה מלאכותית בהוראה, צוותי הורים ומורים, פדגוגיה שבטית בית ספרית, המתח בין אקדמיה לפרקטיקה ופדגוגיה דיאלוגית.
arefgweder@gmail.com | https://orcid.org/0000-0002-2050-2150

להעמיק את ההבנה התאורטית של מודלים קליניים-שיתופיים בהכשרת מורים, ולהציע מסגרת פרשנית לפיתוח מדיניות הכשרה ותוכניות הכשרה רגישות הקשר ומבוססות ידע.

## מודלים להכשרת מורים: מהגישה המסורתית ל"אקדמיה-כיתה" ול"קהילת אקדמיה-כיתה"

מודלים מסורתיים של התנסות בהכשרת מורים נתפסו במשך שנים כמסגרת מוגבלת בזמן, שבה הסטודנטים מילאו תפקיד משני ובעל אופי היררכי, ללא השפעה ממשית על חיי בית הספר. בתוכניות אלה, החיבור בין הידע התאורטי שנלמד באקדמיה לבין ההתנסות המעשית בשדה היה לעיתים רופף, מה שהותיר את פרחי ההוראה במתח מתמשך בין התאוריה לפרקטיקה (Cohen et al., 2013; Oved & Raichel, 2024).

על רקע מגבלות אלה פותח בשנים 2010–2012 מודל "אקדמיה-כיתה", כחלק ממהלך רפורמי רחב בהכשרת מורים בישראל. המודל גובש ביוזמת משרד החינוך והמועצה להשכלה גבוהה, בשיתוף המכללות להכשרת מורים ובתי ספר שותפים, מתוך מטרה לחזק את הזיקה בין התאוריה האקדמית לפרקטיקה הבית-ספרית. שינוי זה הסתכם לא רק בהרחבת היקף ימי ההתנסות, אלא כלל טרנספורמציה מבנית ומהותית של ההכשרה: מעבר מהתנסות נקודתית ותצפיתית להשתלבות מתמשכת, פעילה ורפלקטיבית במערכת הבית-ספרית (אריאב, 2014; זילברשטרום, 2015; זך ושטרומר, 2018).

בהקשר החינוכי, המונח "קליני" משקף תפיסה של הכשרה מבוססת שדה (practice-based learning), המדגישה התנסות ממושכת בסביבה אותנטית, ליווי מקצועי צמוד, רפלקציה שיטתית וניתוח ביקורתי של פרקטיקות הוראה, בדומה להכשרה הקלינית במקצועות פרופסיונליים אחרים. במסגרת זו הסטודנטים נוכחים בבית הספר מספר ימים בשבוע לאורך תקופה ממושכת, משתלבים בצוותי ההוראה, נוטלים אחריות הדרגתית על תכנון השיעורים והובלתם, ומשתתפים בשיח מקצועי שוטף עם מורים ומובילים אקדמיים (אבו־עג׳אג׳ ואבו־סעד, 2020; Assadi & Murad, 2017).

מודל זה מבוסס על שילוב רציף של הסטודנטים בצוותי ההוראה, ליווי צמוד של מובילים אקדמיים ושיתוף פעולה אינטנסיבי עם מורים מכשירים (שני ואח׳, 2015; זילברשטרום, 2015). מרכיב מרכזי במודל הוא עבודת הצמד (Co-teaching), שבה הסטודנט והמורה פועלים יחד כצוות דינמי, תוך חלוקת אחריות, למידה הדדית והתנסות במגוון גישות הוראה (אבו־עג׳אג׳ ואבו־סעד, 2020; Abu-Gweder, 2026).

באמצעות מבנה זה מתאפשר תהליך מתמשך של התנסות, משוב ורפלקציה, המחזק את תחושת המסוגלות, מעצב זהות מקצועית יציבה ומצמצם את הפער בין ידע תאורטי לפרקטיקה יישומית (מקדוסי, 2018. Darling-Hammond et al., 2017); השינוי המרכזי שמציע המודל אינו כמותי בלבד אלא איכותי, והוא נוגע לאופן שבו ההכשרה נתפסת כתהליך שיתופי, ממושך ומשולב בקהילה הבית-ספרית.

## קהילת אקדמיה-כיתה

מכאן התפתח מודל "קהילת אקדמיה-כיתה", אשר מרחיב את נקודת המבט מהכשרת הפרט אל טיפוח קהילה לומדת בבית הספר כולו. בעוד מודל "אקדמיה-כיתה" מתמקד בעיקר בחיבור שבין התאוריה לפרקטיקה ובשיתוף הפעולה בין הסטודנט למורה, מודל "קהילת אקדמיה-כיתה" מדגיש את התהליך הקולקטיבי ואת האחריות המשותפת של כלל השותפים החינוכיים. במסגרת זו ההכשרה נתפסת כהתנסות משותפת של מתכשרים, מורים ומובילים אקדמיים, הנשענת על שיח רפלקטיבי, היוועצות הדדית וחשיבה משותפת, והמעודדת תהליכים מטה־קוגניטיביים ופיתוח פתרונות משותפים לאתגרים פדגוגיים (זך ושטרומר, 2018; ארנון ופרסקו, 2018; Assadi & Murad, 2017).

היתרונות של מודל "קהילת אקדמיה-כיתה" באים לידי ביטוי בהשפעה רחבה ורב־ממדית, הכוללת חיזוק תחושת השייכות של הסטודנטים, תרומה להתמקצעות המורים המכשירים, שיפור בהישגי התלמידים והטמעת פדגוגיות חדשניות במערכת כולה (Assadi & Murad, 2017; Abu-Gweder, 2025). מודל "קהילת אקדמיה-כיתה" אינו מתמקד רק בעיצוב זהות המורה המתחיל, אלא הוא גם תורם לבניית תרבות ארגונית מתחדשת בבית הספר. בניגוד למודל "אקדמיה-כיתה" המציב את הסטודנט במרכז תהליך ההכשרה, המודל "קהילת אקדמיה-כיתה" ממקם את בית הספר כקהילה חינוכית מתפתחת, ובכך יוצר השפעה מערכתית רחבה ומשמעותית יותר.

יתר על כן, המודל של "קהילת אקדמיה-כיתה" מאפשר למורים לעתיד השתלבות הדרגתית וחלקה במערכת החינוך, מצמצם את הפער בין תאוריה לפרקטיקה, מחזק תחושת מסוגלות וביטחון עצמי, ומטפח בתי ספר כקהילות למידה מתמשכות (Assadi & Murad, 2017; Abu-Gweder, 2026). החשיפה להוראה בצמד (ראו לעיל Co-teaching) ולשיח מקצועי רפלקטיבי תורמת לפיתוח מיומנויות הוראה מותאמות, אסטרטגיות ניהול כיתה מגוונות ויכולת מענה לצרכים הייחודיים של תלמידים, ובכך מחזקת את תרומתו המערכתית של המודל למערכת החינוך כולה.

## מניעים, אתגרים והזדמנויות בהפעלת התוכנית

אחד המניעים המרכזיים לפיתוח תוכנית "קהילת אקדמיה-כיתה" ולהפעלתה הוא הצורך לצמצם את הפער בין הכשרה אקדמית לבין הוראה מעשית ולהבטיח שהמורים המתחילים יהיו מוכנים טוב יותר לאתגרי הכיתה. מחקרים מצביעים על כך שתוכניות הכשרה מסורתיות אינן מספקות חוויית למידה מספקת בכל הנוגע להתמודדות עם כיתות הטרוגניות, לבניית מערכי שיעור מותאמים אישית ולשימוש בשיטות הערכה חלופיות (Feiman-Nemser, 2012; Cohen et al., 2013; Oved & Raichel, 2024).

במודל "קהילת אקדמיה-כיתה" ההוראה נתפסת כתהליך מתמשך של למידה והתנסות, שבו הסטודנטים לומדים תוך כדי עשייה ומקבלים תמיכה מקצועית מצד מורים מנוסים ומובלים אקדמיים-פדגוגיים גם יחד (Assadi & Murad, 2017; Abu-Gweder, 2025). עם זאת, יישום מוצלח של התוכנית מציב מספר אתגרים משמעותיים. ראשית, העבודה בצמד דורשת שינוי תרבותי בבתי הספר, הכולל הפחתת היררכיה בין המורים לסטודנטים ושיתוף פעולה פתוח ושוויוני. שינוי זה עלול להיתקל בהתנגדויות מצד מורים ותיקים שאינם רגילים לעבודה משותפת עם סטודנטים, כמו גם בחשש לביקורתיות ושיפוטיות פנימית (Ronfeldt & Reininger, 2012).

שנית, שילוב טכנולוגיות הוראה חדשות מהווה אתגר משמעותי ביישום תוכניות כמו "קהילת אקדמיה-כיתה", שכן הוא מחייב הכשרה נרחבת של צוותי ההוראה ושל הסטודנטים עצמם, השקעת משאבים וזמן שאינם זמינים תמיד. (Almufarreh & Arshad, 2023)מעבר לכך, קיימים אתגרים הקשורים לנורמות של אינדיבידואליות בקרב מורים, המדגישות את תרבות המקצוע ההוראתית כתרבות המאופיינת לעיתים באינדיבידואליזם מובנה, שבו המורה פועל במרחב כיתתי סגור הנתפס כטריטוריה מקצועית אישית. דפוס זה לצד פערי למידה הטרוגניים בין תלמידים ולחצים מצד הורים ובעלי עניין בקהילה הבית-ספרית עלולים לעודד מנגנוני זהירות והסתגרות מקצועית, העשויים להקשות על מורים להיחשף, לשתף בקשיים פדגוגיים ולפתוח את הפרקטיקה הכיתתית לשיח שיתופי וביקורתי (Dimitriadou & Lanitis, 2023).

גם יחסי המורים בצוות ההוראה יכולים להוות מגבלה כאשר קיימת חוסר פתיחות ללמידה שיתופית או לחילופי תפקידים דינמיים, מה שמדגיש את הצורך בתמיכה ובהכשרה מתמשכת על מנת לאפשר יישום מוצלח של חדשנות פדגוגית בהוראה (Abu-Gweder, 2026).

## המודל המשולש: תפקידי השותפים

מודל "קהילת אקדמיה-כיתה" מתבסס על שותפות משולשת בין המורים המכשירים, המובילים האקדמיים והסטודנטים, כאשר כל אחד מהם ממלא תפקיד מובחן ומשלים בהכשרת המורים לעתיד. המורים המכשירים משמשים דמות מרכזית בתהליך הלמידה, מספקים ליווי מתמשך, משוב מקצועי והזדמנויות להתנסות מעשית, תוך יצירת סביבה המעודדת רפלקציה, חיזוק מסוגלות ופיתוח זהות מקצועית (אבו־גוידר, 2025; זילברשטרום, 2015; ארנון ופרסקו, 2018).

בשונה מן המודל המסורתי, שבו המדריך הפדגוגי פועל לרוב כדמות חיצונית המלווה את הסטודנט במפגשים תקופתיים וממוקדים, המובילים האקדמיים במודל "קהילת אקדמיה-כיתה" משולבים באופן שוטף במרחב הבית־ספרי. הם מקיימים נוכחות מתמשכת בשדה, שותפים לתהליכי קבלת החלטות פדגוגיות, ומתווכים באופן פעיל בין התאוריה האקדמית לפרקטיקה החינוכית (Admiraal et al., 2017). תפקידם של המובילים אינו מתמקד רק בהדרכה נקודתית, אלא הוא מתמקד בליווי תהליכי עומק של למידה מקצועית, בדומה אך מעבר להגדרות הקלאסיות של תפקיד המדריך הפדגוגי (אריאב, 2014).

הסטודנטים במודל "קהילת אקדמיה-כיתה" נתפסים כשותפים פעילים בתהליך החינוכי, והם אינם מסתפקים בתצפיות פאסיביות. באמצעות למידה בצמד עם המורים המכשירים, הסטודנטים נוטלים אחריות הדרגתית על תכנון שיעורים, ניהול כיתה ופיתוח דיאלוג פדגוגי עם התלמידים. נוסף לכך, הם משתלבים באופן יזום בפעילות השוטפת של בית הספר, לרבות השתתפות בישיבות צוות, בתהליכי תכנון ובהערכת תלמידים, ומקיימים קשרי עבודה שוטפים עם מגוון גורמים מקצועיים (שני ואח', 2015; Abu-Gweder, 2025).

תחושת השייכות המקצועית במודל זה אינה נוצרת רק במסגרת השותפות המשולשת הפורמלית, אלא היא מתפתחת בעיקר מתוך השתלבות רחבה ומתמשכת של הסטודנטים בתרבות הארגונית של בית הספר. האינטראקציה היומיומית עם כלל צוות המורים, ההשתתפות בפרויקטים בית־ספריים ושיתופי פעולה בין־מקצועיים מאפשרים לסטודנטים לפתח קהילה מקצועית לומדת, החורגת מהקשר הישיר עם המורה המכשיר והמוביל האקדמי (אריאב, 2014; Feiman-Nemser, 2012).

באמצעות השתלבות זו הסטודנטים מפתחים חיבור רגשי ומקצועי למערכת, מחזקים את תחושת המסוגלות שלהם ומוכשרים בהדרגה ללקיחת תפקידי הנהגה וחונכות בעתיד (Assadi & Murad, 2017; Ingersoll & Strong, 2011). מודל "קהילת אקדמיה-כיתה" משנה את תפיסת ההכשרה המסורתית: הוא אינו מתמקד רק ביחסי חניכה דו־צדדיים, אלא יוצר מרחב למידה קהילתי רחב, המשלב את הסטודנטים בעשייה חינוכית מערכתית ומכין אותם באופן מיטבי לתפקידם כמורים מובילים (Darling-Hammond, 2017; Zeichner, 2010).

לסיכום, מודל "קהילת אקדמיה-כיתה" מציע מסגרת קלינית ושיתופית להכשרת מורים, המאפשרת חיבור הדוק בין ידע תאורטי לבין התנסות מעשית בבית הספר. ייחודו של המודל טמון בשותפות המשולשת בין המורים המכשירים, המובילים האקדמיים והסטודנטים, היוצרת תהליך רציף של למידה, תמיכה ומשוב. בעוד שהמורים המכשירים מספקים ליווי מקצועי מתמשך, והמובילים האקדמיים מסייעים בתרגום עקרונות תאורטיים לפרקטיקה, הסטודנטים עצמם משתלבים בעבודת הצוות הבית-ספרי כמורים עמיתים לכל דבר, ונוטלים חלק פעיל בתכנון, בהוראה ובהובלת יוזמות חינוכיות.

בדרך זו, המודל אינו מתמצה בהכשרת הפרט בלבד אלא הוא מייצר שינוי תרבותי בבית הספר כולו. הסטודנטים המשתלבים בתרבות הארגונית מתחזקת אצלם תחושת השייכות וזהותם המקצועית, בעוד בתי הספר נהנים מרעיונות חדשניים, מהרחבת שיח רפלקטיבי ומהטמעת פדגוגיות מתקדמות. במקביל, האתגרים הכרוכים ביישום המודל – ובהם שינוי דפוסי היררכיה, אימוץ עבודה בצמד והטמעת טכנולוגיות הוראה – מחייבים תמיכה מתמשכת והכשרה מתמשכת.

על אף האתגרים התוכנית מוכיחה כי יתרונותיה עולים על חסרונותיה: היא מאפשרת למורים לעתיד כניסה חלקה למערכת החינוך, מטפחת תחושת מסוגלות וביטחון עצמי, מצמצמת את הפער בין תאוריה לפרקטיקה, ותורמת לעיצוב תרבות בית-ספרית לומדת ומתחדשת. ניתן לסכם ולומר שמודל "קהילת אקדמיה-כיתה" מהווה מנוף משמעותי לפיתוח מורים מקצועיים ומחזק את מערכת החינוך כולה.

## מקורות


אבו־גוידר, ע' (2025). ללוות, להדריך ולהעצים: עמדותיהן של מורות מכשירות כלפי מודל 'קהילת אקדמיה-כיתה' בהכשרת סטודנטיות ערביות-בדואיות, **מחקרי גבעה**, 12: 215-230.

אבו־עג'אג', א' ואבו־סעד, א' (2020). 'חוויות ותחושות של פרחי הוראה מהחברה הערבית הבדואית בתוכנית "אקדמיה-כיתה', כעת, **5**: 164-185.

ארנון, ר' ופרסקו, ב' (2018). **"תוכנית 'אקדמיה-כיתה' מנקודת המבט של המורה המכשיר"**, יום למידה בנושא: מחקר תוכנית "אקדמיה-כיתה".

אריאב, ת' (2014). התנסות המעשית בהכשרה להוראה: "מחשבים מסלול מחדש". **ביטאון מכון מופ"ת**, 53: 13-19.

זילברשטרום, ש' (2015). **אקדמיה-כיתה: עיקרי התוכנית**. מכון מופת, 55: 6 - 13.

זך, ס' ושטרומר, מ' (2018). תוכנית הכשרה להוראה אקדמיה־כיתה: יתרונות וקשיים על פי תפיסתם של סטודנטים להוראת החינוך הגופני. **בתנועה**, 11: 487-510.

מקדוסי, ע' (2018). **מהאקדמיה לכיתה: בחינת מודל ההכשרה ודפוס ההשתלבות בהוראה בשלושה מגזרים חינוכיים**. מכון מופ"ת.

שני, מ', טל, פ', מרגולין, א' (2015). **אקדמיה כיתה – בשורה חדשה או "עוד מאותו דבר"**. מכון מופת, 55, 14 - 20.

Abu-Gweder, A. (2025). Dialogic learning: Developing teaching and meaningful learning skills in Hebrew as a second language among Arab-Bedouin students in the Community-Academy Classroom Program. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 24(7),798–812 https://doi.org/10.26803/ijlter.24.7.39

Abu-Gweder, A. (2026). Coping characteristics and support circles for successful absorption of novice teachers in Arab-Bedouin schools using the learning community model. Journal of Early Childhood Teacher Education, 1–14. https://doi.org/10.1080/10901027.2026.2622533

Admiraal, W., Buijs, M., Claessens, W., Honing, T., & Karkdijk, J. (2017). Linking theory and practice: Teacher research in history and geography classrooms. Educational Action Research, 25(2), 316–331. https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1152904

Almufarreh, A., & Arshad, M. (2023). Promising Emerging Technologies for Teaching and Learning: Recent Developments and Future Challenges. Sustainability. https://doi.org/10.3390/su15086917

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

Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. Teaching Education, 24, 345–380. https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? European Journal of Teacher Education, 40(3), 291–309.

Dimitriadou, E., & Lanitis, A. (2023). A critical evaluation, challenges, and future perspectives of using artificial intelligence and emerging technologies in smart classrooms. Smart Learning Environments, 10. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00231-3

Feiman-Nemser, S. (2012). Teachers as learners. Harvard Education Press.

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. Review of Educational Research, 81(2), 201–233.

Oved, O., & Raichel, N. (2024). Learning the practice from the practice: Theory–Practice courses in teacher education. Education Sciences, 14(2), 185. https://doi.org/10.3390/educsci14020185

Ronfeldt, M., & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? Teaching and Teacher Education, 28(8), 1091–1106.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. Journal of Teacher Education, 61(1–2), 89–99.