

## ההדדיות בתהליך ההכשרה להוראה ומשמעותה בעיני הסטודנטים

ד"ר היידי פלביאן

אחווה, המכללה האקדמית

[heidi.flavian@gmail.com](mailto:heidi.flavian@gmail.com)

### תקציר

המדריכים הפדגוגיים (מד"פים) במכללות להכשרת מורים אמונים על ההכשרה המעשית של הסטודנטים להוראה, לפיכך הם מהווים דמות חשובה מאוד בתהליך ההכשרה כולו. תפקידם מתפתח מתוך ליווי הסטודנטים במהלך לימודיהם באקדמיה וביצירת קשר בין התאוריה הנלמדת במכללות לבין הנעשה בבתי הספר (Zeichner, 2010). בספרות תהליך הכשרת המורים מתואר 'משולש הדרכה', ושותפים לו המד"פים, המורים המאמנים והסטודנטים המתכשרים להוראה. כמו כן מודגשת חשיבות ההדדיות ושיתוף הפעולה בין שלושת השותפים. עם זה, משמעות תפקידם של הסטודנטים בתהליך ההכשרה נלמד מתוך תאוריות ומחקרים שהתמקדו במדריכים הפדגוגיים, במורים המאמנים או במורים שהתבקשו לשחזר את תהליך ההכשרה שעברו בלימודיהם, ולא מתוך מחקרים ממוקדים בסטודנטים עוד במהלך לימודיהם.

מטרתו העיקרית של המחקר נקבעה מתוך הצורך לפתח גישת הכשרה המושתתת על הדדיות (Black, 2006) בין לומדים למלמדים כדי לשפר את תהליך ההכשרה להוראה. לצורך פיתוח הגישה והשלמת 'משולש ההדרכה' התבסס תהליך איסוף הנתונים וניתוחם על תשובות הסטודנטים להוראה בשני תחומים עיקריים: תפיסת הסטודנטים את תפקיד המד"פים המלווים אותם בתהליך ההכשרה ותפיסת תפקידם בתהליך ההכשרה להוראה.

118 סטודנטים השתתפו במילוי השאלונים בקבוצות המיקוד או בראיונות אישיים. הממצאים העיקריים מחזקים את מה שהוצג במחקרים קודמים (זילברשטיין, 2005; Feiman-Nemser, 2001; Odell, 1990; Slick, 1998) - הסטודנטים אכן מצפים מהמדריכים הפדגוגיים לתמוך בכל תחום במהלך כל שנות לימודיהם, אך עם זה הדגישו הסטודנטים את החשיבות במתן מרווח להתפתחותם האישית ואת הצורך לאפשר להם להיות שותפים מלאים בתהליך ההדרכה ובקבלת ההחלטות.

מחקר זה מאפשר למידה משותפת לקידום ההדדיות בין המדריכים והמודרכים בתהליך ההכשרה להוראה.

**מילות מפתח:** מדריכים פדגוגיים, הדרכה פדגוגית, הכשרת מורים, פדגוגיה, סטודנטים להוראה

## מבוא

בעשור האחרון חלו שינויים בתכניות ההכשרה למורים בעקבות השינויים שהם נדרשו לבצע בבתי הספר. תכניות ההדרכה שצמחו מתוך תאוריות רבות עוסקות בתכנים שיש ללמד את המורים בעתיד ובמימונויות ההוראה שעליהם לרכוש (אריאב, 2010), אך אין בהן התייחסות למרכיבי התפקיד של המדריכים הפדגוגיים המכשירים בפועל את הסטודנטים. מחקר זה התפתח מתוך הצורך להבין את משמעות התפקיד של המדריכים הפדגוגיים מנקודת מבטם של הסטודנטים. בתכניות הרבות להכשרת מורים המדריכים הפדגוגיים משתלבים בתהליך ההתנסות המעשית של הסטודנטים בבתי הספר. בתהליך זה מתפתחת אינטראקציה מורכבת בין שלושה גורמים: המדריכים הפדגוגיים המייצגים את התאוריות ואת מסגרת ההכשרה, הסטודנטים וכן המורים המאמנים המייצגים את בתי הספר. באינטראקציה משולשת זו "קיימת מערכת יחסים מורכבת, שפנים רבות לה, והשפעותיה על הסטודנט המתכשר המתעתד להיות מורה עשויות להיות הרות גורל" (זילברשטיין, 2005, עמ' 5). נוסף על כך "תפקיד המדריך הפדגוגי מורכב וכולל את הידע הפרקטי-האישי של המורה נוסף על מרכיבים איכותיים אחרים" (מילאט, 1999). בשל כך, לאישיותם ולהתנסותם האישית של המדריכים הפדגוגיים יש השפעה רבה ביותר על ביצוע תפקידם. אחד מעקרונות הליבה הפדגוגיים שמציג פריירה (אצל שור, 1990) מתייחס לחשיבות הדיאלוג האקדמי ההדדי שבין המורה לתלמידיו. מטרת הדיאלוג היא לייחס משמעות ולהגדיר מטרות בתהליך הלמידה. לפיכך בהכנת תכניות ההכשרה מן הראוי לשלב באופן גלוי ומודע את גישתם של הסטודנטים המגיעים לקבל את ההדרכה בכל הקשור לתהליך ההדרכה עצמו. ככל שהלומדים יהיו שותפים יותר בשיקולי הדעת ובתהליכי ההוראה כך הם יפתחו עצמאות רבה יותר בעת היתקלות בדילמות בהוראה (Miskovic & Hoop, 2006). אחד העקרונות החינוכיים המובילים מחקר זה הוא שאין לקבל את הדדיות הסטודנטים בתהליך ההדרכה כמובנת מאליה, אלא יש לשתף אותם באופן פעיל ולקבל מהם משוב בנוגע למשמעות ההדרכה בעיניהם.

התפתחות התאוריות הרבות הקשורות להדרכה הפדגוגית תרמה להרחבת הידע בתחום זה, אך לא הובילה להגדרה שימושית של תפקיד המדריכים הפדגוגיים המאפשרת להבין ולעקוב אחר יעילות תהליך ההכשרה להוראה. אחת הסיבות לחוסר היכולת לבנות תבנית הדרכה שימושית נובעת מהיעדר ההתייחסות של תאוריות ההדרכה ושל המדריכים בפועל למודרכים עצמם. כבר לפני יותר משלושים שנה, בביקורת על מערכת החינוך המפתחת תכניות ותהליכים בלי להתייחס ולהקשיב למתחנכים, התייחס סמילנסקי (1974) לעובדה שקולם של המתחנכים במערכת החינוך אינו נשמע. היעדר

קולם של הסטודנטים בתהליך ההכשרה להוראה בולט בביקורת הטוענת כי יש פער תמידי בין תפיסות המדריכים לבין אלה של המודרכים, פער שאפשר לגשר עליו באמצעות פיתוח הדדיות בין הסטודנטים לבין המדריכים (זילברשטיין, 2002; מילאט, 1999; רייכנברג וורטהיים, 2002; Yates, 1982). לשם יצירת הדדיות זו יש צורך להקשיב לסטודנטים ולא להחליט בעבורם הדדיות מהי. הדדיות מסוג זה צריכה ויכולה להתפתח רק מתוך רצון ללמוד מהמודרכים על מהות ההדרכה בעיניהם.

במחקר זה המודרכים משמיעים את קולם, וזהו צעד ראשון לפיתוח דיאלוג אקדמי בינם לבין המדריכים. מתוך ההבנה של תפיסת הסטודנטים את תהליך ההכשרה להוראה ואת היותם סטודנטים להוראה מוצע כאן גם מודל גרפי המשלב את השותפים להכשרה בדרך אחרת מתפיסת 'משולש ההדרכה' המקובל. שילוב כל השותפים לתהליך ההכשרה להוראה והבנת המשמעות של תפקיד ההדרכה יתרום במידה רבה להתפתחות מקצועית של הצוות בתחום ההדרכה הפדגוגית.

### **הדרכה פדגוגית מהי?**

תהליך ההדרכה הפדגוגית מוגדר בספרות המקצועית כתהליך בין-אישי מתמשך, שבמהלכו האדם המיומן בהוראה מסייע לאדם המיומן בה פחות לפתח מערך התנהגויות וזהות מקצועית של מורה, תוך יצירת אינטגרציה מורכבת בין תוכני ההוראה ותאוריות ההוראה והלמידה, שילוב הידע הפדגוגי וההתאמה למציאות המורכבת של בתי הספר. מורכבות זו מרחיבה את מעגל התפקידים של המדריכים ואת הצורך בשיתוף פעולה של כל השותפים להדרכה (Anderson & Shannon, 1988; Konold, Jablonski, Nottingham & Kessler, 2008; Zeichner, 2010).

בתהליך ההדרכה הפדגוגית מתפתחת בקרב הסטודנטים להוראה מיומנות הגישור בין תאוריית ההוראה לבין מעשה ההוראה. גישור זה מתבצע בעיקר במהלך התהליך האינטגרטיבי שבו המדריכים הפדגוגיים מלמדים במכללה את החלקים הפדגוגיים-התאורטיים ויוצרים הקשרים עם קורסים דיסציפלינריים אחרים, בד בבד עם השתתפותם הפעילה בעבודה המעשית בצפייה בשיעורים, במתן משוב ובהערכת התקדמות הסטודנטים. נוסף על כך המדריכים הפדגוגיים מכוונים את הסטודנטים לפתח מיומנויות של הערכה עצמית רפלקטיבית שיהיו בסיס לקידום תהליך הלמידה וההוראה האישי של כל אחד מהם תוך התמקדות יעילה בכל תחומי ההוראה שהסטודנטים בחרו (לם, 1988, 2000).

במבט כללי על השותפות של שלושת השותפים העיקריים בתהליך ההכשרה להוראה וההדרכה הפדגוגית נראה לכאורה כי שותפות זו פשוטה וברורה לכל המשתתפים בה. הבנת הצורך בהדדיות ובשיתוף פעולה תרמה להתפתחות של כמה גישות להדרכה פדגוגית. הגישות העיקריות כיום הן: מודל ה-PDS (Professional Development Schools) המבוסס על פיתוח הקשרים ההדדיים בין בתי הספר למכללות, מודל הלמידה מתוך דילמות העולות מההתנסות ומשיתוף הסטודנטים בשלבי פתרון הבעיות, ומודל הפדגוגיה הביקורתית שלפיו המתכשרים מבקרים את התהליך שהם ושותפיהם עוברים במהלך ההכשרה (Breunig, 2005; Ryan, Carrington, Selva & Healy, 2009).

על אף החדשנות והפתיחות לכאורה המוצגות במודלים אלו של הכשרה להוראה אין בהן כל הסבר המייצג את עמדות הסטודנטים להוראה ביחס לתהליך ההדרכה כולו. תפקיד הסטודנטים מתמקד בהעלאת שאלות ודילמות, אך את התשובות עליהם לקבל מתוך התאוריות ומתוך הדיונים עם המד"פים. תהליך ביקורתי מצד הסטודנטים כלפי התהליך או התאוריות הנלמדות ייתכן שקיים, אך הוא אינו רשמי וגלוי במודלים.

היות שכיום אין הנחיה מפורשת שלפיה על המד"פים לפעול, ביצוע תפקיד ההדרכה הפדגוגית המורכב כל כך נעשה לעתים קרובות על פי פרשנותם של המדריכים עצמם (מילאת, 2005). לכן קבלת עמדות הסטודנטים והכוונתם לבקר את תהליך ההוראה ואת התאוריות הנלמדות בתהליך ההכשרה תלויים באישיותו ובפתיחותו של כל מדריך פדגוגי.

הטענות שהוצגו לעיל מחזקות את הצורך במחקר הנוכחי המתמקד בנקודת מבטם של הסטודנטים על תהליך ההדרכה הפדגוגית ותפקיד המד"פים בתהליך ההכשרה להוראה. את הפער שנוצר בין המד"פים לבין המורים המאמנים אפשר לצמצם באמצעות שילוב הידע הטמון בקרב הסטודנטים, ידע שיתרום גם לשיפור ולהעמקה של תהליכי ההדרכה בקרב המדריכים הפדגוגיים.

### **תרומת המחקר לתחום ההדרכה הפדגוגית**

על אף השונות שבה מוצגת מורכבות תפקיד ההדרכה הפדגוגית בקרב אנשי מקצוע למיניהם יש הסכמה כי כדי לייעל ולשפר את תהליך ההכשרה להוראה יש לקיים מרחב של עבודה משותפת והדדית (זילברשטיין, פניבסקי וגוז, 2005; מילאת, 1999; סמילנסקי, 1974).

נוסף על כך מתוך מגוון המחקרים העוסקים בגישת המערכת המכשירה את המורים לעתיד לא נמצא מחקר שלמד על גישתם של אלה המעוניינים להפוך להיות מורים. בבדיקת המידע הקיים בנוגע לתפקידי כל השותפים למשולש ההדרכה בולט היעדר נקודת מבטם של הסטודנטים להוראה. כיצד אפשר לבנות מערך הכשרה מורכב המושתת על הדדיות בלי לבדוק מה תפיסתו של הצד השותף? אמנם אפשר ללמוד על תהליכי ההדרכה שעברו המודרכים מתוך דיווחי המדריכים והמורים המאמנים, אך חסר מידע בנוגע לשאלה אם המובילים אותם בתהליך ההכשרה (המדפ"ים) עונים על ציפיותיהם ועל דרישותיהם של המודרכים.

לשם פיתוח יחסי הדדיות בין המכשירים והמתכשרים להוראה יש לברר ראשית אם מערכת ההכשרה האינטנסיבית מהווה חלק מציפיות המתכשרים בבחירת המקצוע. מחקר נוכחי זה הוא צעד ראשון בבניית הדיאלוג בין כל השותפים לתהליך ההכשרה להוראה. המידע החדש יתווסף לתחום הדעת בתהליך ההכשרה הפדגוגית בדגש על הסטודנטים המתכשרים להוראה כיום שהם למעשה מושא העבודה של המדריכים הפדגוגיים.

### **מטרות ושאלות המחקר**

מטרתו העיקרית של מחקר זה מתמקדת בצורך לתרום לידע בתחום הכשרת המורים גם את גישתם של המתכשרים להוראה, וזאת כדי לפתח תכניות הכשרה המבוססות על אינטגרציה של כל הגורמים הקשורים לתהליך הכשרת המורים.

שתי שאלות מחקר מהוות את עמוד השדרה של הליך המחקר כולו והן מתמקדות בסטודנטים המתכשרים להוראה:

1. כיצד הסטודנטים המתכשרים להוראה תופסים את תפקיד המדפ"ים המלווים אותם בתקופת ההכשרה להוראה?
2. כיצד הסטודנטים המתכשרים להוראה תופסים את תפקידם בתקופת ההכשרה להוראה?

### **אוכלוסיית המחקר**

מחקר זה נערך במכללה אקדמית לחינוך המעניקה כיום תארים אקדמיים למיניהם. במכללה זו לומדים יותר מ-1500 סטודנטים בכמה מסלולים להוראה: לימודים לתואר ראשון בשילוב תעודת הוראה, לימודים לתואר שני, השלמה לתעודת הוראה וכן הרחבת הסמכה והסבת אקדמאים.

מבין הסטודנטים שלמדו פדגוגיה ועשו עבודה מעשית בתקופת המחקר בחרו להשתתף בסך הכול 118 סטודנטים. המחקר בוצע בכמה שלבים כפי שמתואר בהמשך. בכל שלב השתתפו סטודנטים אחרים. ההשתתפות בכל שלבי המחקר הייתה התנדבותית ואנונימית. (סטודנטים שלמדו באותה שנה שלמדה בה החוקרת התבקשו שלא להשתתף במחקר, כיוון שהיא נכחה בכל הראיונות האישיים ובקבוצות המיקוד).

### מתודולוגיה

ההבנה כי "מילים הן כלי להבניית המציאות" (שקדי, 2003, עמ' 13) מהווה את מיקוד מתודולוגיית המחקר כולו. ניתוח הטקסטים הדבורים והכתובים של המשתתפים. כיוון שאיסוף הנתונים התמקד במענה על שאלות פתוחות בשאלונים ובהשתתפות בקבוצות מיקוד וראיונות אישיים תוך הבניית שיח בין המשתתפים היה חשוב לבסס את ניתוח הנתונים בהתאם לגישה מתודולוגית זו המגדירה את ניתוח הטקסט והשיח "כפעולה של הבניית המשמעות הקשורה לתופעה הממוקמת בהקשר נתון" (קופפברג, 2010, עמ' 14). במחקר זה ההקשר הנתון הוא תהליך ההכשרה להוראה. בהתאם לגישה מחקרית זו נעשה איסוף הנתונים וניתוחם בחמישה שלבים. לאחר כל שלב של איסוף נתונים נותחו הנתונים מיד ונבדקו הדרכים המתאימות להמשך המחקר. בשלב הראשון מילאו הסטודנטים שלמדו פדגוגיה וביצעו עבודה מעשית בתקופת המחקר שאלונים פתוחים. מילוי השאלונים היה הבסיס לשיח בראיונות הקבוצתיים והאישיים שבוצעו בהמשך. ארבע קבוצות מיקוד ועשרה ראיונות אישיים בוצעו במהלך המחקר כולו. בסך הכול השתתפו במחקר כולו 118 סטודנטים. להלן פירוט כלי המחקר והרציונל לשימוש בהם:

### **השאלונים**

בתהליך של איסוף הנתונים הראשון היו 88 שאלות לסטודנטים, ומתוכן הם ענו על חמש שאלות פתוחות. מתן השאלונים במבנה זה היה הפתיחה למחקר כולו ונעשה מתוך הגישה הטוענת כי איסוף מידע כללי אך רלוונטי וממוקד בנושא המחקר תורם לניסוח שאלות ממוקדות יותר בשאר שלבי המחקר. שאלות אלו נשאלו בקבוצות המיקוד (Schensul, LeCompte, Nastasi & Borgatti, 1999). עד כה לא נעשה מחקר שמטרתו הייתה לברר את תפיסת הסטודנטים בנוגע לתהליך ההדרכה הפדגוגית ולכן לא היה שאלון מוכן. את השאלונים למחקר זה חיברו מובילת המחקר ועוד חמישה מד"פים. חמש השאלות הפתוחות התייחסו לתפקידי המד"פים באופן כללי ולתפקידי הסטודנטים המתכשרים להוראה.

❖ שאלה מספר 1: מה הם לדעתך תפקידי המדריך הפדגוגי בתהליך ההכשרה להוראה? ציין לפחות חמישה תפקידים. אנה הסבר בקצרה את התפקידים שציינת.

שאלה זו עסקה באופן ישיר בהגדרת תפקיד ההדרכה הפדגוגית. לשם כך התבקשו הסטודנטים לפרט לפחות חמישה תפקידים שלדעתם על המדריכים הפדגוגיים לבצע. הבקשה להסבר נבעה מצורך המחקר לעסוק במידע ממוקד ולא כוללני מדי, לכן התבקשו הסטודנטים גם לציין חמישה תפקידים ולא ניתן חופש מוחלט לכמה תפקידים לציין. כפי שצוין בסקירה התאורטית, בספרות מופיעים תפקידים רבים הקשורים למדריכים הפדגוגיים. כדי ליצור מודל יעיל לשימוש יש לציין את התפקידים הבולטים ביותר בעבור הסטודנטים. בתשובותיהם לשאלה זו התייחסו הסטודנטים בעיקר לתפקיד האידיאלי הרצוי לדעתם. האפשרות להעלאת ביקורת או חוסר בהירות בנוגע למהות תפקידי המד"פים ניתנה בקבוצות המיקוד ובראיונות האישיים. כך התאפשר לרכז, מצד אחד, את האידיאל שיוביל לבניית מודל הדרכה פדגוגית, ומצד אחר, לאפשר דיונים שתוצאותיהם יבואו לידי ביטוי בתתי-הסעיפים של המודל המעודכן.

❖ שאלה מספר 2: האם לדעתך יש הבדל בין שנים א', ב', ו-ג' בתהליך ההדרכה הפדגוגית? האם לדעתך אפשר לשלב בקבוצת הפדגוגיה סטודנטים משלוש שנות הלימודים? אנה פרט בהרחבה.

ניסוח שאלה זו נעשה מתוך כוונה גלויה להציג לסטודנטים את המקום שבו הם יכולים להיות שותפים בשיקולי הדעת לקביעת הרכבי קבוצות הסטודנטים. זאת, מתוקף ליבת רציונל המחקר שמטרתו לתרום להדדיות בקרב השותפים לתהליך ההכשרה להוראה. מתוך תשובות הסטודנטים לשאלה זו היה אפשר ללמוד כיצד הבינו את שיקולי ההדרכה הפדגוגית המובאים בחשבון החל במבנה קבוצות הפדגוגיה ועד סיום ההכשרה בפועל. כמו כן היה אפשר ללמוד עד כמה הסטודנטים מעוניינים להשתתף בשיקולי דעת מסוג זה.

❖ שאלה מספר 3: האם יש נושאים או תחומים שלדעתך הם אינם מתפקידו של המדריך הפדגוגי לעסוק בהם? אנה פרט בהרחבה.

מתוך ההבנה של החוקרת, מנסחי השאלות והסטודנטים העוסקים בהוראת המושג נוסחה שאלה זו בהגדרת התפקידים של המד"פים מתוך מה שאינו כלול בתפקידם. כל השותפים מכירים ומלמדים מושגים מתוך הגישה כי באמצעות מתן דוגמאות שליליות ברורות למושג (תפקיד המדריך הפדגוגי) מעמיקה ומתחזקת הגדרת המושג עצמו

(Carroll, 1964). המשך הדיון בשאלה זו התקיים בקבוצות המיקוד ובראיונות האישיים.

❖ שאלה מספר 4: מתוך נקודת הראות שעליך להביא מעצמך לתוך תהליך ההכשרה להוראה, מה הם לדעתך תפקידי הסטודנט להוראה? אנה הסבר בקצרה את התפקידים שציינת.

בשאלה זו התבקשו הסטודנטים להוראה לציין מה הם תפקידיהם. מכיוון שמחקר זה מראה שהסטודנט הוא בעל דעה ובעל יכולת השפעה על תהליך ההכשרה להוראה שהוא שותף לו, מן הראוי היה ללמוד גם על תפיסת תפקיד הסטודנט עצמו במערך הלימודים וההכשרה להוראה. מתוך תפיסת תפקידו אפשר ללמוד על הקשר שהיה צפוי שיתפתח בינו לבין המד"פים ולשלב תפיסה זו במודל המעודכן. אחד מרעיונות היסוד של מחקר זה מבוסס על התפיסה שאם במשולש ההדרכה נזכרים המדריכים, ואם הסטודנטים והמורים המאמנים בשטח הם שותפים שווים לתהליך כולו, הרי הסטודנט הוא גורם דינמי וחשוב בהכשרה להוראה, ועליו להבין שתפקידו מתחיל בהבנת תפקידו ולא בהגדרת תפקידו על פי המדריכים.

❖ שאלה מספר 5: אם יש נושא, רעיון או הערה שאתה רוצה להוסיף אנה עשה זאת. בתשובות לשאלה זו התבקשו הסטודנטים לכתוב הערות. בכל הקשור להדרכה הפדגוגית לא ניתנה להם אפשרות ממוקדת לעשות זאת בשאלות הקודמות. נושאים אלו הוצגו בדיונים בקבוצות המיקוד.

לאחר איסוף המידע וניתוח ראשוני של תשובות הסטודנטים הורכבו קבוצות המיקוד והחל עוד שלב במחקר.

### **קבוצת המיקוד**

הדיונים בקבוצות המיקוד התקיימו בשני שלבים. השלב הראשון התקיים לאחר ניתוח הנתונים מתוך השאלונים. בשלב זה השתתפו שנים-עשר סטודנטים, והם היו שותפים למילוי השאלונים בשתי קבוצות מיקוד. מכיוון ש"קבוצת המיקוד מספקת גישה לנתונים שאי אפשר להשיגם בקלות באמצעות הראיונות האישיים והתצפיות" (שקדי, 2003, עמ' 89) הועלה בדיונים מידע נוסף על זה שנמצא בשאלונים ומטרתו הייתה ליצור אינטראקציה בין חברי הקבוצה, להעמיק את ההבנה בעניין גישת המשתתפים לתפקידי המדריכים הפדגוגיים ולתת הזדמנות לכל משתתף להציג את דעתו ואת



עמדתו בנושא מתוך התייחסות להבדלים האישיים והתרבותיים בין חברי הקבוצה (Le Compte & Schensul, 1999).

לאחר שילוב הנתונים שעלו בשאלונים ובקבוצות המיקוד שבוצעו בשלב הראשון בוצעו עוד שתי קבוצות מיקוד. בשלב זה השתתפו בכל אחת משתי קבוצות המיקוד עשרה משתתפים שלא השתתפו בשלב מילוי השאלונים או בקבוצות המיקוד הקודמות. הדיונים בקבוצות אלו התבססו על מודל ההדרכה שפיתחו אנדרסון ושנון (Anderson & Shannon, 1988) והורחבו לשאלות שהופיעו בשאלונים.

### **הראיונות האישיים**

הראיונות האישיים התקיימו בשלב האחרון לאיסוף הנתונים. היו בהם עשרה סטודנטים שלא השתתפו באף אחד משלבי המחקר הקודמים, כך שהם לא הושפעו ממה שנאמר בקבוצות הדיון או ממה שנכתב בשאלונים.

### **משמעויות והיבטים מעשיים**

כדי שניתוח הנתונים יקדם את תהליך המחקר בהתאם למטרותיו ולאחר ביצוע כל אחד משלבי המחקר נותחו הנתונים באופן מיד. לאחר איסוף השאלונים בוצע ניתוח תוכן של התשובות מתוך כוונה להשיג שתי מטרות: האחת, לשם ניסוח שאלות שיהיו הבסיס לביצוע קבוצות המיקוד באופן יעיל ובעל משמעות למחקר כולו. המטרה השנייה התמקדה באפיון קטגוריות אפשריות למיון הנושאים שהועלו בשאלונים ושיעלו בהמשך איסוף הנתונים. לאחר איתור הקטגוריות שהתבססו על תוכן התשובות אורגנו הנתונים גם לפי הקטגוריות שנקבעו במודל ההדרכה של אנדרסון ושנון (Anderson & Shannon, 1988) כבסיס מהימן לתייחסות להדרכה. כמו כן אורגנו תשובות הסטודנטים גם לפי שנתוני הלימוד שלהם במכללה, כדי לאפשר בדיקה אם תפיסת תפקידי המד"פים משתנה בתהליך ההכשרה להוראה.

ניתוח כלל הנתונים התבצע בשלוש קטגוריות עיקריות: הגדרת תפקידי המד"פים, הגדרת תפקידים שאינם כלולים בתפקידי המד"פים והבנת תפקידי הסטודנטים להוראה השותפים לתהליך ההדרכה הפדגוגית וההכשרה להוראה.

### **הגדרת תפקידי המדריכים הפדגוגיים**

בספרות יש עמימות בנוגע לתפקידי המד"פים במכלול תהליך ההדרכה וההכשרה להוראה. חוסר הבהירות נובע הן מההיבט התאורטי הן מההיבט המעשי. כל גישה המוצגת בספרות מדגישה מודל הדרכה ומגוון תפקידי הדרכה. בפועל כל מדריך פדגוגי דוגל בגישת הדרכה משלו המבוססת על ניסיונו בהדרכה ועל התאוריות שלמד. אין

אחידות בין המדריכים המלמדים באותו מוסד אקדמי. מטרתו העיקרית של מחקר זה היא כי מתוך נקודות המבט של הסטודנטיות יודגשו עיקרי התפקידים של המד"פים ותהליך ההכשרה להוראה יתייעל. להלן דוגמה לדיון שנערך באחת מקבוצות המיבוד בהקשר לתפקיד המד"פים. הדיון מדגיש את עמימות המשמעות של התפקיד בעיני הסטודנטיות.

להלן דוגמה למידע שהוברה באמצעות הדיון בין המשתתפות:  
 חוקרת: מה לדעתכן תפקיד המד"פים בתהליך ההכשרה להוראה?

משתתפת א': "מתן כלים להתמודדות עם מצבים".

משתתפת ב': "את ממש כללית. אני הייתי רוצה שתעזור לי רק במה שקשור להוראה, לא בכל מצב".

משתתפת א': "ברור שלזה התכוונתי. אני רוצה לקבל מהמדריכה הפדגוגית שלי כלים חשיבתיים שיעזרו לי לפרש טוב יותר את מה שקורה בכיתה כשאני מלמדת. אני צריכה כלים עבורי שישמשו לי נקודת פתיחה להתמודדות עם התנהגויות של תלמידים שאנחנו איננו מכירות".

משתתפת ג': "צריך שבזמן שיעורי הפדגוגיה תציג המדריכה הפדגוגית לפנינו סיטואציות מהשטח, ויחד נלמד לנתח אותן ולהתכוון למצבים דומים שיקרו לנו. אי אפשר להישאר רק בתאוריה. חייבים לנתח את המציאות".

משתתפת ד': "אנחנו לומדות המון פסיכולוגיה ולא רואות את זה בשטח כלל. מי בכלל משתמש בפסיכולוגיה [...] מה הקשר?"

משתתפת ב': "אז את רוצה שהמדריכה הפדגוגית שלנו תיישם גם את התאוריות בפדגוגיה שהיא מלמדת וגם את התאוריות בפסיכולוגיה שהיא אינה מלמדת גם אם היא כלל אינה פסיכולוגית?"

משתתפת ד': "כן".

בדיונים בנוגע לשאלה שהתייחסה להגדרת תפקיד המד"פים מתוך מה שאינו תפקידים הועלו הדילמות המורכבות שבתפקיד המד"פים. מצד אחד, הם מעוניינים בדמות שתהיה בעבורם כתובת לכל דבר, ומנגד הם מעוניינים בעצמאות ובהתנהלות אקדמית. ההסכמה בנושא זה, כפי שיפורט בהמשך, הייתה בנוגע לכך שאין מתפקידים של המד"פים להתערב בחייהם האישיים של הלומדים.

לצורך מיבוד העמימות של התפקיד בעיני הסטודנטים נעשה ניתוח הנתונים בעיקרו תוך כדי ניתוח תוכן התשובות של הסטודנטים והבנת שמות הפועל שבהם השתמשו כדי לתאר את תפקידי המד"פים. תשובות הסטודנטים התמקדו בדוגמאות מעשיות

המתארות את תפקידי המד"פים ולא עסקו בתאוריות. לפיכך התמקד ניתוח תוכן התשובות הראשוני באיסוף שמות הפועל שבהם השתמשו הסטודנטים כדי להגדיר ולהסביר את מהות תפקיד המדריכים הפדגוגיים. ההתמקדות בשמות הפועל הובילה לגיבוש מסגרת התפקיד באופן ברור יותר. בתשובות הסטודנטים הוזכרו 62 פעלים שונים זה מזה (פירוט באיור מספר 1).

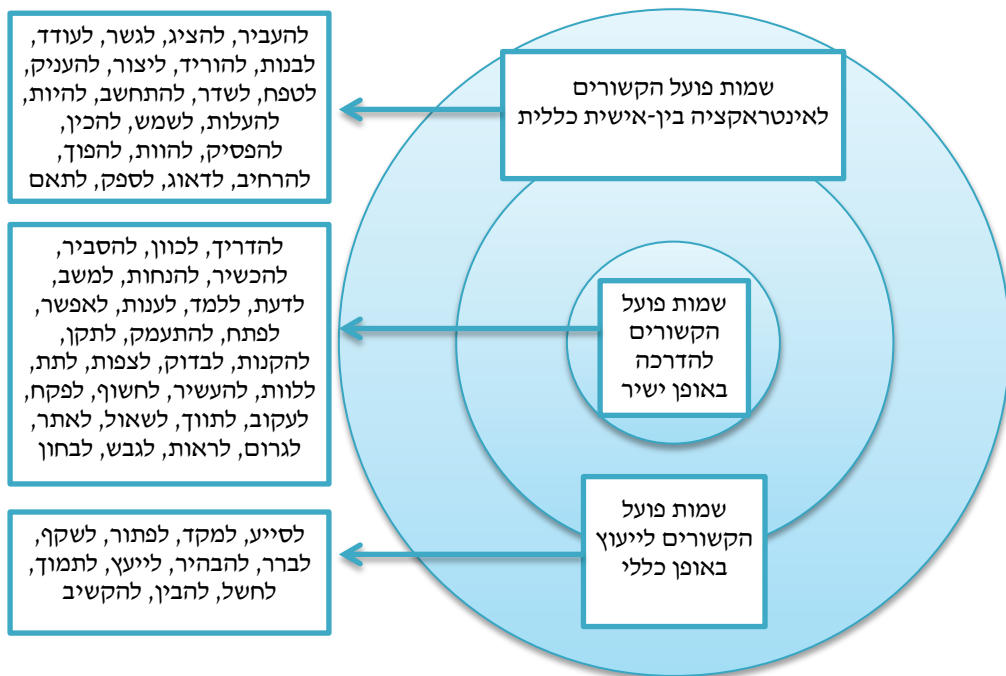
קריאה ראשונה של רשימת 62 שמות הפועל עוררה תמיהה. האם ייתכן שמשמעות הבחירה לעסוק בהדרכה פדגוגית תכלול תפקידים רבים כל כך? ואם ננסה להגדיר את תפקיד המד"פים על בסיס כל שמות הפועל האלה כדי ליצור מודל הדרכה פדגוגית, האם המד"פים יכולים לבצע ביעילות ובמסירות מגוון תפקידים כה רב? ייתכן שהסיבה לכך נעוצה בעובדה שתפקיד המד"פים מורכב ואינו ברור בעיני המדריכים והחוקרים, וכך נוצר גם חוסר בהירות בעיני הסטודנטים. השימוש בשמות פועל כה רבים מחזק גם את טענתם של אנדרסון ושנון (Anderson & Shannon, 1988) שעולם ההדרכה קושר בתוכו הקשרים לכל תחומי החיים ואינו מצטמצם סביב נושא אחד בלבד.

לצורך מיפוי שמות הפועל מההיבט הלשוני נבדק שם הפעולה 'הדרכה' ונבדקו מגוון שמות פועל השייכים לפעולה באמצעות תמיכתה של האקדמיה ללשון העברית. המטרה הייתה לבדוק אם הסטודנטים אכן התייחסו אך ורק להדרכה עצמה או למכלול תחומים אחרים הנובעים מתוך אינטראקציות ההדרכה. בדיקה לשונית זו הדגישה את התייחסות הסטודנטים להדרכה הן מנקודת המבט של תהליך ההוראה הן מנקודות המבט הקשורות לתקשורת בין-אישית מקצועית ולהתייחסות למקרים אינדיבידואליים שאינם קשורים דווקא למקצוע אלא להתפתחות הסטודנט כאדם בכלל. הניתוח הלשוני הוביל למיון שמות הפועל לפי שלושה קריטריונים: שמות פועל המתייחסים ליחסי הדרכה באופן ישיר, שמות פועל הקשורים לתהליכי ייעוץ ושמות פועל המתייחסים לתקשורת בין-אישית באופן כללי. ארגון שמות הפועל לפי קריטריונים דירג את כל התפקידים שהסטודנטים חשבו שעל המד"פים לבצע בלי לשלול אף אחד מהם.

מגוון שמות הפועל מחדד את התפיסה שלפיה תהליך ההדרכה הפדגוגית, גם אם הוא מתמקד בפדגוגיה ובהוראה בלבד, משפיע באופן ישיר על המתכשרים להוראה. כוונת המחקר אינה לשלול תפיסה זו – נהפוך הוא! יש לחזק ולעודד גישה זו תוך העלאת מודעות השותפים לתהליך בנוגע להשפעה הרבה שיש למדריכים הפדגוגיים על מכלול תחומי ההתפתחות של הלומדים. הסטודנטים המתכשרים להוראת תלמידים וכל העוסקים בהדרכה בכלל חייבים להתייחס אל התלמידים בראייה הוליסטית רחבה.

לכן חשוב שגם הסטודנטים להוראה יחוו התייחסות דומה מהמד"פים המשמשים להם מודל להוראה. עם זה, בתהליך ההדרכה הפדגוגית יש להתמקד בעיקר בתחומים הקשורים להדרכה הפדגוגית עצמה ולאפשר לשאר תחומי ההדרכה הרחבים להשתלב כתוספים לפעילויות ההדרכה שהמד"פים מבצעים.

באיור מספר 1 מוצגים 62 שמות הפועל שעלו מתוך תשובותיהם של הסטודנטים בנוגע להתייחסותם למהות תפקיד המד"פים. תפקידי הליבה של המד"פים מוצגים במרכז הפעילויות ומתרחבים בהתאם לשאר הפעילויות. מיון שמות הפועל לשלוש הקבוצות מציג את תהליך ההדרכה הפדגוגית בראייתו הרחבה.



**איור מספר 1: ההדרכה הפדגוגית בהיבט רחב בהתאם לשמות הפועל שהסטודנטים העלו**

איור מספר 1 מאפשר התייחסות לתפקידי המד"פים בצורה ממוקדת תוך מעקב אחר התפקידים לפי מיקומם ביחס לליבת ההדרכה. על אף הארגון הסכמטי הברור אין

בארגון זה כל התייחסות לגורמי אישיות, לידע ולהבנה של המד"פים ושל הסטודנטים. מתן המקום לכל אחד מהשותפים להדרכה בא לידי ביטוי בהמשך באיור מספר 2.

### **מה אינו כלול בתפקידים של המדריכים הפדגוגיים?**

תהליך רכישת השפה בכלל ותהליך רכישת המושגים המופשטים בפרט מורכב הן משלבים התפתחותיים של הלומד הן מהתנסויות חווייתיות למיניהן. ככל שאדם חווה התנסויות מגוונות יותר בהקשר למושג כלשהו, כך הבנתו ותפיסתו את המושג רחבה, מעמיקה ויעילה יותר (Carroll, 1964). תפיסה פדגוגית ודידקטית זו, העוסקת בתהליכי רכישת מושגים אצל ילדים, נלמדת בקרב הסטודנטים בשיעורי הפדגוגיה כבר משנת הלימודים הראשונה במכללה להכשרת עובדי הוראה.

המתכשרים להוראה לומדים כיצד להגדיר ולהסביר מושג באמצעות דוגמאות והתנסויות חיוביות ושליטיות, תוך הדגשת השייך ושאינו שייך למושג עצמו. כמו כן הסטודנטים לומדים כי לעתים אפשר להסביר מושג שאינו ברור באמצעות הגדרה או הסבר על מה שאינו כלול במושג זה.

בתשובות לשאלה שעסקה בשייך ובמה שאינו שייך לתפקיד המד"פים נראה הבדל בולט בין המשיבים בהתייחס לשנת הלימודים שלהם במכללה. סטודנטים הלומדים בשנה א' ובתכנית להסבת האקדמאים לא ענו כלל על השאלה, ומבין הסטודנטים הלומדים בשנים ב' ו-ג' ענו רק 15% מכלל המשיבים. ארבעה מהם טענו ש"אין תפקיד שאינו מתפקיד המדריכה הפדגוגית", ושבעה ענו: "כל מה שקשור למכללה קשור לתפקידה של המדריכה הפדגוגית".

גם בדיונים בקבוצות המיקוד העדיפו הסטודנטים להתמודד עם האתגר של הגדרת התפקיד ולא להגדיר את מה שאינו כלול. חשוב לציין שהסטודנטים שענו על השאלה היו רק אלה שלמדו בשנים ב' או ג'. ייתכן שהסיבות לכך נעוצות בכך שהמשיבים גם חוו זמן ממושך יותר את ההדרכה הפדגוגית וגם הספיקו ללמוד לעומק את סוגיית הוראת המושגים המופשטים והדרכים המגוונות להוראת השפה. בדיונים עלה כי הסטודנטים ראו במדריכים הפדגוגיים גורם שצריך לענות על כל צורכיהם הקשורים למכללה. הם לא הפרידו בין התפקיד האקדמי של המד"פים המתמקד בהוראת הפדגוגיה וגישור התאוריות למעשה לבין גורם אנושי אחר שהם היו זקוקים לו כדי להתמודד עם דילמות וקשיים העולים תוך כדי לימודיהם. אחת ממשתתפות קבוצת המיקוד הסבירה כי "מאוד נוח לחשוב שתפקיד המדריכה הפדגוגית הוא לענות על כל מה שאני צריכה, גם אם זה לא נכון מבחינה מקצועית. למעשה, את מבקשת ממני להגדיר את מה שאינו כלול בתפקידה וכך לגרום לי לקבל יותר אחריות עליי או לחפש

מישהו אחר שיעשה את הדברים. למה שנרצה לעשות את זה אם יש אפשרות שהמדריכה הפדגוגית תלווה אותנו בכל דבר?" מתשובתה של המשתתפת ומהסכמתם של שאר המשתתפים באותה קבוצת דיון עולה התייחסות הסטודנטים לתפקיד המד"פים כאל גורם שיעזור בכל דבר ולא יתמקד רק בהיותו הגורם המקצועי שתפקידו ללמד פדגוגיה.

עם זה הדגישו הסטודנטים כי תפקידם של המד"פים אינו להתערב בחייהם האישיים של הסטודנטים או לנסות לשנות את אישיותם ואת אופיים. הודגשה האבחנה כי תחומים אלו מן הראוי שיטופלו בידי אנשי מקצוע אחרים שאינם קשורים למכללה או להכשרתם המקצועית, ושהפנייה אליהם צריכה להיות ביזמת הסטודנטים בלבד.

לדוגמה, במהלך אחד הדיונים בנושא שהתנהל בין שלוש משתתפות הועלתה הדילמה שלהלן:

משתתפת 1: "מה אם האופי של הסטודנט ממש לא מתאים להוראה?"

משתתפת 2: "תגדירי בכלל מהו אופי שכן מתאים להוראה".

משתתפת 1: "מה זאת אומרת? אופי שתורם להוראה ואינו פוגע בתלמידים".

משתתפת 3: "אין דבר כזה חד משמעי. אם מישהו מאוד שקט באופיו או מאוד דינמי באופיו, האם זה משפיע על ההוראה?"

משתתפת 2: "המדריכה הפדגוגית שלי טוענת שזה שאני שקטה ולא משתתפת בדיונים מספיק ולא יוזמת פעילויות חברתיות זה מראה על כך שאיני מתאימה להיות מורה בעידן של היום".

משתתפת 1: "מה הקשר? האם את יודעת ללמד? האם את מתייחסת בכבוד לתלמידים?"

משתתפת 2: "את רואה למה התכוונתי? כל אחת חושבת שיש אופי אחד מתאים להוראה. תארי לך איזה שיעמום היה אם כל המורים היו עם אותו אופי!"

קטע השיחה המוצג לעיל מציג למעשה את אחד הקשיים בהדרכה הפדגוגית. על המד"פים להדריך את המתכשרים להוראה להיות מורים טובים ככל האפשר. כדי להצליח למלא תפקיד זה יש לענות ראשית על שאלות בסיסיות, כגון מיהו המורה הטוב ומה אופיו. אין ספק שבתקופה קצרה של הדרכה פדגוגית המדריכים הפדגוגיים אינם יכולים ואינם נדרשים לנתח את אופיים של הסטודנטים ולשנותו, אך הם בהחלט נדרשים להתריע מפני התנהגויות לא רצויות של המתכשרים להוראה.

במודל ההדרכה שפיתחו אנדרסון ושנון (Anderson & Shannon, 1988) ושהוצג לפני המשתתפים יש התייחסות לפעולת הייעוץ הנכללת בתפקידו של המדריך. כמו כן במעגל

החיצוני של המודל מודגשות הבעת הדאגה והאמפתיה למודרך. גם מתוך תשובות הסטודנטים לשאלונים עלתה סוגיית הייעוץ והדאגה. אך מתוך הדיונים בקבוצות המיקוד עלה הצורך העמוק בגבולות הייעוץ. הסטודנטים מעוניינים בייעוץ, בדאגה ובאמפתיה, אך בגבולות ברורים מאוד. קביעת גבולות אלו אינה חד-משמעית היות שהיא תלויה באישיות המדריכים והמודרכים כאחד. לפיכך נדרש תהליך ברור של תיאום ציפיות בין המדריכים למודרכים גם בתחום זה. יש לתאם בין ציפיות המודרכים לתחומי הייעוץ של המדריכים לבין התחומים שבהם המדריכים מעוניינים ויכולים לייעץ בהם מבחינה מקצועית.

### **תפקיד הסטודנטים בתהליך ההכשרה להוראה**

תהליך ההדרכה הפדגוגית מחייב הדדיות ושיתוף פעולה בין כל הגורמים השותפים להדרכה: המד"פים, המורים המאמנים והמודרכים. הדדיות מסוג זה מתפתחת בכל מיני דרכים ובעיקר בתיאום ציפיות. מכאן חשיבות ההבנה של מהות תפקידי הסטודנטים מנקודת מבטם.

במהלך הארגון הראשוני של הפעלים ושמות הפועל שעלו מתוך השאלונים והראיונות עם הסטודנטים ניכר כי הסטודנטים ציינו את האקטיביות של המדריכים הפדגוגיים לעומת הפסיביות שלהם עצמם. אבחנה זו בלטה עוד יותר בקרב הסטודנטים הלומדים בשנה א' שציפו מהמד"פים למלא בעבורם כל תפקיד הקשור למכללה ולתהליך לימודיהם לתואר באופן כללי, לעומת אלה הלומדים בשנים מתקדמות יותר שהנמיכו במעט את ציפיותיהם מהמד"פים. נראה כי הסטודנטים מצפים מהמדריכים הפדגוגיים לבצע תפקידים רבים בלי שהם מנסים ליזום או להציג אחריות אישית על הכשרתם להוראה. כל שמות הפועל התייחסו למה שלדעת הסטודנטים, המד"פים צריכים לעשות. הפעולות הרבות שצינו הסטודנטים לא השאירו מרחב ללמידה עצמאית וליזמה בקרב הסטודנטים.

ההתמקדות בהבנת תפקידי הסטודנטים בתהליך הכשרתם הייתה בשאלה הרביעית שנוסחה כך: "מתוך נקודת הראות שעליך להביא מעצמך לתהליך ההכשרה להוראה מה הם לדעתך תפקידיך, הסטודנט להוראה?" על אף ההצהרה הגלויה של החוקרת במהלך הראיונות הקבוצתיים והאישיים שלסטודנטים יש תפקידים בעלי חשיבות רבה בתהליך הכשרתם התמקדו תשובות הסטודנטים בתפקידים שלדעתם על המדריכים הפדגוגיים לבצע. משפטים כגון "תפקידי לקרוא את החומרים שהמדריכה הפדגוגית נותנת לנו לקרוא", "תפקידי להכין מערכי שיעור לפי הנחיות המדריכה הפדגוגית" וכן "תפקידי להצליח בלימודים לפי הדרישות של המדריכה הפדגוגית" מראים את נכונותם

של הסטודנטים לבצע את הנדרש מהם אך לא ליזום או לקבל אחריות מעבר לנדרש. גישה זו אף מודגשת יותר במשפט שחזר על עצמו בעשרה שאלונים המהווים 11% מהמשיבים: "תפקידי לעשות כל מה שהמדריכה הפדגוגית דורשת ממני". עמדה זו גם מתחזקת ממחקרים המציינים כי הסטודנטים זקוקים להנחיות ברורות, תומכות ומובילות בדיוק אל המטרה הקונקרטית (Breunig, 2005).

שלא כמו הפסיביות המוצגת בשמות הפועל שבהם השתמשו הסטודנטים – כאשר הם נשאלו אם לדעתם יש הבדל בין הלומדים בשנים א', ב' ו-ג' ואם אפשר לדעתם לשלב את כולם באותה קבוצת הפדגוגיה – התגלתה תמונה דינמית יותר.

מבין המשיבים לשאלה זו (רק כמחצית מכלל המשיבים על השאלונים) אפשר ללמוד כי הם מודעים להתפתחותם המקצועית ולהבדלים האקדמיים הנובעים ממספר שנות הכשרתם. מודעותם של הסטודנטים למשמעות ההפרדה בין שנות הלימוד באה לידי ביטוי במשפטים כמו: "בשנה א' לומדים את הבסיס. לומדים איך לעשות דברים. אבל בשנים ב' ו-ג' צריך כבר ליישם לבד", או "ניתן לפעמים לשלב בין שנה א' לאחרים אבל לא יותר מדיי. בשנה א' עדיין אין מספיק ביטחון וצריך להקדיש להם תשומת לב מתאימה. אבל מבחינת הדרישות האקדמיות אין ממש הבדל וצריך לדרוש מכולם רמה גבוהה". באופן עקרוני הסטודנטים מעוניינים להמשיך את ההפרדה בין שנות הלימוד בשיעורי הפדגוגיה כדי להמשיך את התקדמותם המקצועית כך שתתאים להם ותתרום להם יותר, עובדה המחזקת את מודעותם לחשיבות תהליך ההכשרה.

במהלך הדיונים בקבוצות המיקוד והראיונות האישיים נמצא שהסטודנטים דינמיים, יוזמים, אחראים ומעוניינים לשנות, אך אינם יודעים כיצד להביא זאת לידי ביטוי. אחת המשתתפות בקבוצות המיקוד הסבירה את הדילמה בדרך הזאת: "כל כך הייתי רוצה לעשות דברים נוספים אבל אני לא יודעת אם אפשר. אולי המדריכה הפדגוגית או המורה המאמנת יחשבו שאני סתם משוויצה או רוצה להראות להן שהן לא יודעות כלום ואני כן. יש לי ניסיון הדרכה בתנועת נוער ובשירות הצבאי, אבל אני לא יודעת אם זה מתאים להראות את זה במכללה". הדילמה אם להביע דעה אחרת מהמקובל ביחסי ההדרכה באה לידי ביטוי גם כאשר משתתפת אחרת שאלה: "זה מותר? מותר לנו להציע דרכים אחרות? זה בכלל בסדר שנדגיש יותר את עצמנו בתהליך?" נראה כי הסטודנטים מעוניינים להיות שותפים פעילים יותר בתהליך ההדרכה אך אינם יודעים איך לעשות זאת אלא בדרך השגרתית של "לעשות מה שהמדריכה אומרת לנו לעשות". אם מעוניינים לפתח הדדיות יש להדגיש זאת לפני השותפים בצורה ברורה וגלויה תוך מתן משימות בונות אמון והדדיות (Breunig, 2005).

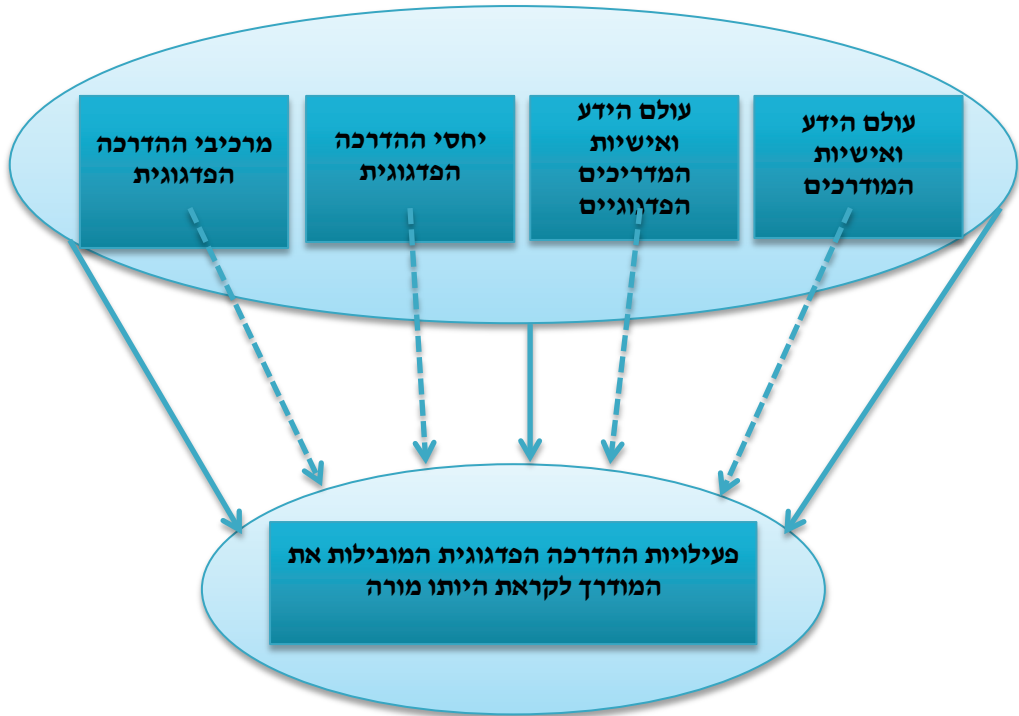


### דיון, סיכום והמלצות

מטרת-העל של מחקר זה הייתה להרחיב את מאגר הידע בתחום ההדרכה הפדגוגית תוך הצגת נקודת מבטם של הסטודנטים, ובכך ליישם את עקרון משולש ההדרכה הפדגוגית. כדי להשיג מטרה זו התמקדה שאלת המחקר העיקרית, שנשאלה באופן גלוי במהלך כל שלבי המחקר, בדרך שבה תפסו, הבינו והגדירו הסטודנטים המתכשרים להוראה את תפקיד המד"פים שליוו אותם בתקופת לימודיהם לקראת תעודת ההוראה. כמו כן נבדקו גם תת-מטרות שנגזרו מתוך מטרת-על זו.

נוסף על כך התבסס המחקר על הגישה הטוענת שלשם השגת מטרות חינוכיות יש לקיים דיאלוג במהלך כל תהליך הלמידה (שור, 1990). דיאלוג זה יכול להתקיים רק אם אכן יבואו לידי ביטוי דעותיהם ועמדותיהם של כל השותפים לתהליך הלמידה. במהלך המחקר כולו ציינו הסטודנטים בעיקר את הצורך להיות שותפים מלאים בתהליך ההדרכה הפדגוגית ואת האפשרות להשמיע את קולם לכשיקבלו כלים מתאימים להתפתחותם המקצועית. הכלים שהסטודנטים זקוקים להם ידועים למדריכים הפדגוגיים מתוקף מקצועיותם. תפקיד המד"פים קיבל משנה תוקף לאחר הצגת התאוריות והגישות הקודמות. מכאן עולה הצורך לפתח את הדיאלוג ואת תהליך ההכשרה כך שהסטודנטים יקבלו מקום לתרומה אישית ויבינו שעליהם לרכוש ידע מקצועי חדש שאחראים לו המדריכים הפדגוגיים.

תאוריות ההדרכה הפדגוגית המוצגות בספרות מדגישות כי תפקידי המד"פים בפועל מושפעים מאישיותם ומניסיונם של המדריכים. כך גם עלה מתוך דברי הסטודנטים במחקר. מהיבט זה הודגשה חשיבות מתן מקום לאישיותם של המדריכים והמודרכים כאחד כחלק בלתי נפרד מההדרכה כולה. איור מספר 2 מציג את ארגון יחסי הגומלין בין המדריכים למודרכים כך שתתאפשר הדרכה מבוססת הדדיות כבסיס לפיתוח מיומנויות ההוראה. כדי לקדם את ההדדיות הנדרשת המד"פים צריכים להציג לפני הסטודנטים את מודל ההדרכה הפדגוגית ולהדגיש את חשיבות שיתוף הפעולה המלא שצריך להתקיים בין כל השותפים. שיתוף הפעולה אינו מבוסס רק על ביצוע משימות מצד הסטודנטים. שיתוף הפעולה בתהליך ההדרכה הפדגוגית מבוסס על הדדיות מלאה הבאה לידי ביטוי בכך שהמודרכים מביאים את אישיותם ואת ניסיונם אל תהליך ההכשרה להוראה בד בבד עם ההכרה באישיותם הייחודית ובניסיונם המקצועי של המד"פים.



**איור מספר 2:** מבנה ההדרכה הפדגוגית המבוסס על ההדדיות

כפי שאפשר לראות באיור מספר 2 המושגים 'הדרכה' ו'להדריך' שהועלו פעמים רבות במהלך הראיונות הרבים אינם מופיעים בו. זאת, היות שאין ספק ששמות הפועל האלה הם חלק מתהליך ההדרכה כולו ואינם שייכים דווקא לתת-סעיף זה או אחר.

רכיב חשוב שהתנוסף בעקבות הראיונות היה אישיותו של המודרך נוסף על אישיותו של המדריך. כפי שתהליך ההדרכה משתנה בהתאם לניסיונם ולאופיים של המדריכים, כך גם הדבר בנוגע למודרכים. מדריך מיומן יבצע תהליכי הדרכה שונים המותאמים לכל מודרך. על המודרכים להתאים את עצמם לתהליך. פעילויות ההדרכה יותאמו לעולם הידע ולאישיות הן של המדריכים הן של המודרכים.

עולם הידע והאישיות של המתכשרים להוראה ושל המדריכים הם הבסיס להדדיות בתהליך ההכשרה כולו. מתוך הראיונות עם הסטודנטים עלו החשיבות והצורך שלהם להיות שותפים לתהליך ההדרכה הפדגוגית מראשיתו. באיור מספר 2 אין קדימות לידע הקודם של המודרכים או המדריכים, אלא התהליך כולו מתחיל מנקודה משותפת לכולם. תרומה אחרת באה לידי ביטוי בהשפעת השותפים והתהליכים בתהליך זה על

זה. מחקר זה מעלה את הצורך במודל פתוח ורב-ממדי, מודל המאפשר מסגרת ברורה מצד אחד, אך גם חופש פעולה מקצועי למדריכים הפדגוגיים ולמודרכים מצד אחר.

אחד המוטיבים העקרוניים שעלו מתוך הספרות ובמהלך המחקר עצמו הוא השונות הטבעית בין בני האדם המובילה גם לשונות בין המד"פים ובין המודרכים. שונות זו מובילה גם לשונות בתפיסתם את תהליך ההדרכה הפדגוגית כולו. שונות זו היא אחד הקשיים בפיתוח מודל אחד שיתאים לכל המשתמשים בו, לפיכך יש צורך לפתח מודל פשוט ויעיל לעבודה מחד גיסא, ומודל שיכיל את כל מרכיבי ההדרכה האפשריים מאידך גיסא. המודל המוצג לעיל מבוסס על המודל העיקרי.

העקרונות שהובילו ליצירת המודל במבנה המוצג באיור מספר 2 הם:

- מיקום הסטודנט במודל המעודכן אינו מקרי. היות שהמודל מוצע בשפה העברית שבה קוראים מימין לשמאל, בעת עיון באיור מתייחסים ראשית לסטודנט. מחקר זה התפתח בשל הצורך להציג ולשלב את דעותיהם של הסטודנטים בנוגע לתהליך ההדרכה. בלי היכרות עם הסטודנטים, עם אישיותם, עם צורכיהם ועם מניעיהם ללמוד הוראה לא תיתכן הדרכה פדגוגית יעילה. לפיכך בראש ובראשונה יש להכיר את המודרכים ולאחר מכן לבנות ולפתח את תהליך ההדרכה הפדגוגית, תוך שילוב עולם הידע, האישיות והמקצועיות של המד"פים. נוסף על כך בדרך זו המודל משמש תזכורת למדריכים הפדגוגיים שתהליך ההדרכה כולו לא היה מתקיים אילו לא הסטודנטים היו אלה שיוזמים את ההדרכה ומגיעים ללמוד הוראה.
- תהליך ההדרכה יכול להתקיים כאשר המדריכים והמודרכים יוצרים בסיס ידע. לכן המודרכים הם שותפים מלאים לתהליך ההדרכה ואין הייררכיות.
- אחד המוטיבים הראשונים שעלו בראשית ניתוח הנתונים וחזקו במהלך כל המחקר היה הצורך לאפשר שותפות של הסטודנטים. אבל יש ללמדם כיצד להיות שותפים, לאפשר להם ליזום ולעודד הובלה של מקצת מתהליכי ההדרכה. במודל המוצע מובלטת העצמה של כל אחד ממרכיבי ההוראה להשפיע על התהליך כולו באופן עצמאי. על אף שיתוף הפעולה הבולט שנדרש, כל אחד ממרכיבי מודל ההדרכה הפדגוגית החדש משפיע באופן ישיר על התהליך הסופי. כך אפשר לפתח את האחריות האישית של המדריכים והמודרכים כלפי תוצאות ההדרכה.
- באיור מספר 2 אין גבולות חיצוניים המגדירים את כל תהליך ההדרכה. זאת בניגוד למודלים אחרים ולמודל ההדרכה שהוצג בתהליך המחקר למשתתפים, מודל שבו התהליך נמצא בתוך מעגל שגבולותיו ברורים. הבנת תהליך ההדרכה הפדגוגית

בעקבות מחקר זה הובילה לצורך להדגיש כי תהליך ההדרכה פתוח להשפעות רבות שמקורן אינו דווקא ביחסי המדריך והמודרך, אלא בגורמים שאי אפשר לצפות אותם ולהגדירם מראש בתהליך. מצד אחד, מכלול היחסים הנוצרים בין עולם הידע ואישיותו של המדריך, עולם הידע ואישיותו של המודרך, המרכיבים של יחסי ההדרכה הפדגוגית ומרכיבי ההדרכה הפדגוגית עצמה הוא המשפיע באופן בולט על פעילויות ההדרכה הסופיות, אבל מצד אחר כל אחד מהתחומים שהוזכרו לעיל משפיע באופן עצמאי וישיר על פעילויות ההדרכה גם כן. את ההשפעות הנפרדות האלה יש לבדוק לעומק במחקר נפרד כדי להוסיף ולשפר את האינטראקציות שבין המדריך למודרך ואת תהליך ההדרכה הפדגוגית כולו ביעילות רבה יותר. כך לדוגמה, במסגרת ההדדיות בתהליך ההדרכה הפדגוגית אפשר לבדוק עד כמה עולם הידע והאישיות של הסטודנטים משפיעים באופן ישיר על פעילויות ההדרכה הפדגוגית, ועד כמה הם מושפעים מעולם הידע ומהאישיות של המדריכים הפדגוגיים.

- לאחר שילוב ארבעת מרכיבי ההדרכה הפדגוגית: עולם הידע ואישיות המודרכים, עולם הידע ואישיות המדריכים הפדגוגיים, יחסי ההדרכה הפדגוגית ומרכיבי ההדרכה הפדגוגית מתחילה להיבנות ההדרכה עצמה. הדרכה זו מוגדרת במודל כ"פעילויות ההדרכה הפדגוגית". פעילויות אלו הן למעשה הליבה של תהליך ההדרכה כולו. בחלק זה משולבים 62 שמות הפועל שהזכירו הסטודנטים והוצגו באיור מספר 1.

תשובות הסטודנטים לא הראו הבדלים בתפיסת תפקידי המד"פים הנובעים ממספר שנות הלימוד שלהם במכללה. עם זה, נראה כי ההבדלים בהבנת תפקידי המד"פים ובתפיסתם נבעו מניסיונם באינטראקציות הדרכה לפני שהגיעו למכללה ובמהלך לימודיהם במכללה. כמו כן אפשר לייחס את ההבדלים האלה גם לאופיו ולאישיותו של כל סטודנט. הסטודנטים שהגישו את ניסיונם הקודם בהדרכה היו גם אלה שהראו את הצורך בעצמאות ובקבלת מרחב ליזמה אישית במהלך הלימודים וההדרכה הפדגוגית. נתון זה אף מחזק את המקום הברור שניתן לידע הקודם של הסטודנטים במודל ההדרכה הפדגוגית המוצע לעיל.

מסקנה עיקרית קשורה לתיאום הציפיות בין המדריכים הפדגוגיים לסטודנטים להוראה. השימוש בשמות פועל כה רבים המתארים את תפקיד ההדרכה הפדגוגית, כפי שבא לידי ביטוי בפעילויות של המדריכים הפדגוגיים, מלמד שחוסר הבהירות בספרות מגיע גם אל המודרכים. כיצד אפשר להוביל להדדיות בתהליך ההדרכה הפדגוגית בשעה

שהמד"פים עצמם לא גיבשו את תפיסת תפקידם? חוסר הבהירות והשימוש הרב בשמות הפועל מובילים לתפיסת הסטודנטים שתפקיד המד"פים מכיל כמעט כל תפקיד אחר הקשור להכשרתם להוראה. תהליך הדרכה המבוסס על הדדיות, כמוצע באיור מספר 2, ימקד את תהליך ההדרכה ויצמצם את חוסר הבהירות.

מחקר זה הוא בסיס להוספת דעותיהם ועמדותיהם של הסטודנטים לתחום ההדרכה הפדגוגית. ההמלצה העיקרית היא להמשיך את המחקר, להרחיבו ולשלב בו סטודנטים רבים במגוון התמחויות ושילבי הכשרה מהמכללות להכשרת מורים. חשיבות הדבר עולה מן השינויים הרבים הנעשים במערכת החינוך בכלל ובמכללות להכשרת עובדי הוראה בפרט. אמנם בחינוך עקרון ההדדיות והדיאלוג בין המדריכים למודרכים קיים בגישות תאורטיות למיניהן, אולם מחקר זה הציג את השימושיות של עקרון הדיאלוג. ההקשבה לסטודנטים הניבה מידע רלוונטי ובו בזמן הובילה אותם להבין את החשיבות במעורבותם הפעילה בתהליך ההכשרה. על אף הדגשת הצורך בהדדיות ובמתן מרחב ביטוי לסטודנטים, יש לזכור כי המד"פים מגיעים אל תהליך ההכשרה הפדגוגית כאשר להם ידע וניסיון רב יותר מזה של הסטודנטים להוראה.

במהלך המחקר התברר כי השימוש במושגים 'הדרכה פדגוגית' ו'מד"פים' בקרב הסטודנטים היה כשימוש במושגים נרדפים. עובדה זו מלמדת שהם רואים בתפקיד המד"פים חלק בלתי נפרד מתהליך ההדרכה כולו.

מתוך מחקר זה עולה כי תפיסת הסטודנטים אינה שונה במהותה מן הקיים עד כה בתאוריות ההדרכה הרבות. עם זה, דעות הסטודנטים הרחיבו והעמיקו את עקרונות ההדרכה המוצגים בספרות ותרמו להתפתחות המודל המוצג כאן. הסטודנטים השתמשו במגוון רב של שמות פועל כדי לציין את משמעות תפקיד ההדרכה הפדגוגית בעבורם, עובדה המדגישה עד כמה המדריכים הפדגוגיים נחוצים לסטודנטים בתהליך הכשרתם להוראה. בשל הצורך של הסטודנטים במדריכים פדגוגיים ובשל הצורך של המדריכים בסטודנטים להדרכה יש להמשיך ולפתח דיאלוג מקצועי קבוע במהלך כל שנות ההכשרה של הסטודנטים. המדריכים הפדגוגיים חייבים לפתח ולקיים תרבות של דיאלוג מקצועי בתהליך ההדרכה הפדגוגית וההכשרה להוראה. הדיאלוג צריך להתבסס על אחריות הדדית ללמידה ולעודד בדיקה, ניתוח, ביקורת והצעת תהליכים חלופיים בעת הצורך. בדרך זו יהפכו הסטודנטים להוראה להיות פעילים יותר בתהליך הכשרתם ויתרמו לתהליך מיזמתם ולא רק לפי דרישות המדריכים הפדגוגיים.

התשובה לשאלה בדבר "מה שאינו כלול בתפקידי המד"פים" כפי שמפורטת בהצגת הנתונים היא סובייקטיבית ונתונה לשינויים בהתאם לתיאום הציפיות שיעשו המד"פים עם הסטודנטים כל שנה.

לסיכום, מתוך תהליך המחקר וממצאיו עולה הצורך להמשיך את המחקר תוך הבנת הדיאלוג הפדגוגי הצומח מהתאוריה ומתפתח באמצעות ההתנסויות המגוונות בשטח. מודל ההדרכה הפדגוגית המוצע כאן הוא עוד שלב בתאוריה הקיימת, תאוריה המחזקת את חשיבות הדיאלוג בין השותפים לתהליך הלמידה וההוראה וניתנת ליישום במגוון מסגרות ההוראה נוסף על המכללות להכשרת מורים.

## מקורות

- אריאב, ת' (2010). הכשרת מורים "מסורתית" ו"חלופית": על מה באמת הוויכוח? **ביטאון מכון מופ"ת**, 41, 3-6.
- זילברשטיין, מ' (2002). **קווים לתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה פדגוגית**. נייר עבודה מס' 1. תל אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ', פנייבסקי, ר' וגוז, ע' (2005). **משולש ההדרכה: מדריך פדגוגי – סטודנט – מורה חונכת. מתכון להצלחה או לכישלון?** תל אביב: מכון מופ"ת.
- לם, צ' (1988). התפתחות פרופסיונלית של מורים. **דפים**, 6, 4-7. תל אביב: מכון מופ"ת.
- לם, צ' (2000). **במערבולת האידיאולוגיות**. ירושלים: הוצאת מאגנס.
- מילאט, ש' (1999). מורה לחיים: מה בין "מורה להוראה" למדריך פדגוגי? תהליך היעשות מדריך פדגוגי – סיפור מקרה. **מעוף ומעשה**, 5, עמ' 1-22.
- מילאט, ש' (2005). המדריך הפדגוגי – דמות מרכזית ביצירת השותפות בין המכללות לבין בתי הספר (P.D.S). בתוך מ' זילברשטיין ור' רייכנברג (עורכים). **עיון מחודש בתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה הפדגוגית** (עמ' 107-144). נייר עבודה מס' 2. תל אביב: מכון מופ"ת.
- סמילנסקי, י' (1974). הפעלים בלשון החינוך. **עיונים בחינוך, חוברת 4**, 13-32.
- קופפברג, ע' (2010). **חקר הטקסט והשיח. ראשומון של שיטות מחקר**. באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון.
- רייכנברג, ר' וורטהיים, ח' (2002). **לקראת פרופיל של מדריך פדגוגי פרופסיונלי: מאפייני תפקיד מדריך פדגוגי "מתחיל" ומדריך פדגוגי "מומחה" במכללות האקדמיות להכשרת מורים**. דו"ח מחקר, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך, מכללת בית ברל וועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת.
- שור, א' (1990). **פדגוגיה של שחרור. דיאלוגים על שינוי בחינוך**. איירה שור עם פאולו פריירה. תל אביב: הוצאת מפרש.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת. מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל אביב: הוצאת רמות.

- Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 13, 17-28.
- Black, T. (2006). Pedagogy of indignation. *Contemporary Sociology, Washington* 35 (2), 188-190.
- Breunig, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *Journal of Experiential Education*, 28 (2), 106-122.
- Carroll, J. B. (1964). *Words, meanings and concepts*. Harvard University.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novice learners to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52, 17-30.
- Konold, T., Jablonski, B., Nottingham, A., & Kessler, L. (2008). Adding value to public schools: Investigating teacher education, teaching, and pupil learning. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 300-323.
- Le Compte, M. D., & Schensul, J. (1999). *Designing & conducting ethnographic research*. Cal: AltaMira Press, A Division of Sage Publication, Inc.
- Miskovic, M., & Hoop, K. (2006). Action research meets critical pedagogy: Theory, practice and reflection. *Qualitative Inquiry*, 12 (2), 269-291.



- Odell, S. J. (1990). Experienced teachers guiding novice teachers. In T.T. Stoddart (Ed.), *Perspective on Guided practice* (pp. 33-34). East Lansing MI: NCRTE, Michigan State University Press.
- Ryan, M., Carrington, G., Selva, G., & Healy, A. (2009). Taking a 'reality' check: Expanding pre-service teachers' views on pedagogy and diversity. *Asia – Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (2), 155-173.
- Schensul, J. J., LeCompte, M. D., Nastasi, B. K., & Borgatti, S. P. (1999). *Enhanced ethnographic methods*. Cal: AltaMira Press, A Division of Sage Publication, Inc.
- Slick, S. K. (1998). A university supervisor negotiates territory and status. *Journal of Teacher Education*, 49, 306-315.
- Yates, A. (1982). Student teaching: Results of a recent survey. *Educational Research*, 24 (3), 212-215.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.