

מורה לחיים: מה בין "מורה להוראה" למדריך פדגוגי? תהליך היעשות מדריך פדגוגי – סיפור מקרה

שוש מלאך

מוקדש לזכרה של רחל שקד (קוקה) ז"ל

תאריכים: היעשות מורה, מדריך פדגוגי, שיחת הכנה, שיחת משוב, הישרדות, תקשורת יעילה.

תקציר

מדריך פדגוגי הוא תפקיד מרכזי בהכשרת מורים. זהו תפקיד שבו בדרך-כלל מורה מומחה בעל ניסיון, ידע וכישורי-הנחיה מתרגם את ניסיונו ומכשיר סטודנטים להיות מורים כמותו, לא בדרך שוליינית. לתפקיד זה, תפקיד ההדרכה הפדגוגית, לא נדרשת הכשרה מיוחדת. מעקב אחרי דרכה של מדריכה פדגוגית (מד"פית) מתחילה הראה, כי שלבי התפתחותה המקצועית מקבילים לשלבים בתהליך היעשות מורה המופיעים בספרות המקצועית. תפקיד המדריך הפדגוגי מורכב וכולל את הידע הפרקטי-אישי של המורה בתוספת מרכיבים איכותיים אחרים, כמו מיומנויות יעוץ, מיומנויות הדרכה, מיומנויות רפלקציה, מיומנויות תקשורת ומיומנויות העצמה.

המאמר מציג סיפור מקרה של מדריכה פדגוגית מתחילה, וחושף את ההקבלה בשלבים של תהליך היעשות מדריך פדגוגי ותהליך היעשות מורה: פנטזיה, הישרדות, השפעה, יעילות ושליטה (Fuller 1969; 1975) המעבר מ"מורה להוראה", (מושג שבו השתמשה המד"פית המתחילה), ל"מדריך פדגוגי" מדגיש את התפתחות הרכיבים האיכותיים של הידע הפרקטי-אישי של המדריך הפדגוגי.

* כל המובאות לקוחות מיומנה של מדריכה פדגוגית שהשתתפה בסדנה למד"פים מתחילים בהנחיית נעמי ארנון במכון מופ"ת.

מבוא

מדריך פדגוגי הוא תפקיד מרכזי ועיקרי בהכשרת מורים. הוא מגשר בין התיאוריה של תורת ההוראה למעשה ההוראה. המד"פ מלמד במכללה, ובמקביל משתתף בעבודה המעשית, צופה בשיעור, נותן משוב ומעריך. הוא יוצר קשר ותיאום בין לימודי הפדגוגיה התיאורטיים הנלמדים בקורסים העיוניים הדיסציפלינריים לבין העשייה והפעילות בכיתה עם התלמידים, ומכוון לפיתוח מיומנויות של הערכה עצמית ורפלקטיבית (Cohn & Gelleman, 1988; Zahorik 1988; Kettle & Sellars 1996; Gold 1996).

למרבה הפליאה, לתפקיד זה אין הכשרה ספציפית. בדרך-כלל מגיעים אליו מורים בעלי תואר שני, בעלי ניסיון רב בהוראה. המניע העיקרי לכניסה לתפקיד הוא הרצון לתרום לחינוך והאמונה ביכולת האישית להשפיע על מערכת החינוך (זיו וחב' 1995), בצד עייפות מהוראה בית-ספרית.

לכאורה, מורים בעלי ניסיון שעברו את תהליך היעשות מורה, יכולים לתרגם את הידע העיוני והמעשי שלהם ולהפוך למדריכים פדגוגיים ולהכשיר מורים חדשים.

הניסיון במכללות בקליטת מד"פים מעיד שתהליך היעשות מדריך פדגוגי מורכב ורצוף קשיים, התמודדויות ותמורות. מעקב אחר הקשיים והתמורות בדרכה של מדריכה פדגוגית מתחילה מראה כמה סימני-דרך מקבילים של תהליך היעשות מורה, כאשר הידע הפרקטי-פדגוגי-אישי של המורה מתעבה והופך לידע פרקטי-פדגוגי-אישי של המדריך הפדגוגי בתוספת איכויות שונות.

בעת שעסקתי במעקב מחקרי אחר מורים מתחילים, ליוויתי כעמיתה מד"פית מתחילה. השיחות הרפלקטיביות בינינו האיבו לי את תהליך ההבנייה המקצועית של המדריך הפדגוגי כמהדורה מקבילה לתהליך היעשות מורה.

במאמר שני חלקים: בחלק הראשון מוצג תהליך היעשות מורה על פי הספרות המקצועית, ובמקביל סיפור תהליך היעשות מדריכה פדגוגית; החלק השני מתאר את בניית הידע הפרקטי של המדריך הפדגוגי על-פי הספרות המקצועית, ובמקביל מדגים מרכיבים ממנו מתוך סיפורה של מדריכה פדגוגית מתחילה.

א. תהליך היעשות מורה

הספרות המקצועית העוסקת בהתפתחותו המקצועית של המורה מתייחסת לתהליך היעשות מורה ומתמקדת בשלבי התפתחותו. להלן כמה מהמודלים הבולטים ביותר בתחום זה:

- Fuller (1969); Fuller & bown (1975) מציעים ארבעה שלבים:
- שלב החלום – נטייה להזדהות באופן מציאותי עם תלמידים ובאופן בלתי מציאותי עם מורים.
- שלב ההישרדות – שבו עסוק המורה המתחיל בעצמו.
- שלב ההשפעה – מיקוד המורה המתחיל בביצועים בתחום ההוראה.

- שלב השליטה (יעילות) – מיקוד המורה המתחיל בצורכי התלמיד.
- באופן דומה, תוארו ארבעה שלבים בקליטתו של המורה החדש, ע"י Ryan אצל (1987) Bullough:
- שלב הפנטזיה – אופוריה והתלהבות בימים הראשונים; תיאור חלומי כמורה הטוב.
- שלב ההישרדות – מאבק להשלטת סדר; יאוש, תסכול, אי-נחת פנימי.
- שלב השליטה – ראייה מציאותית של התלמידים צורכיהם ויכולתם.
- שלב היעילות – התאמה לתלמידים ול"אני", גמישות, ביטחון עצמי, פתיחות לביקורת.

במעקב אחר המד"פית המתחילה נחשפו ארבעת השלבים הנ"ל:

- גם (1993) Tochon & Munby מתייחסים לחלוקה זו ומציינים עיבוי אפיסטמולוגי פונקציונלי – **מדידקטיקה לפדגוגיה**, ומדגישים את השינוי וההתפתחות אצל המורים המתחילים.
- (1993) Cryns & Johnston מצביעים על התפתחות ושינוי אצל המורים המתחילים במעבר ממגמה הממוקדת בהיבט האישי למיקוד בהיבט הפרופסיונלי.

המד"פית המתחילה מתארת אכזבה בשלב השלישי, ומכנה את עצמה "**מורה להוראה**", כאשר החלקים הדידקטיים הם עיקר מלאכתה. בשלב הרביעי היא מדגישה את החלקים הפדגוגיים והפחות דידיקטיים של תפקידה.

- (1992) Kagan סקרה 40 מחקרים העוסקים בשלבי התפתחותם המקצועית של מורים ובנתה על-סמך כך מודל בעל חמישה שלבים:
- עלייה במודעות מורים מתחילים לגבי אמונות שיש להם אודות תלמידים וכיתה.
- רכישת ידע על התלמיד (בניית דימוי התלמיד מחדש על-ידי המורה המתחיל ועיצוב הדימוי העצמי שלו (כמורה)
- מעבר תשומת הלב ממיקוד בעצמו למיקוד במערך ההוראה והלמידה של התלמיד.
- פיתוח שגרות הוראה על-ידי המורה המתחיל, המשלבות הוראה, ניהול כיתה ותקשורת.
- פיתוח כשרי פתרון בעיות.

בתהליך התפתחותה המקצועית של המד"פית המתחילה בלט המעבר ממיקוד בעצמה למיקוד במערך ההוראה והלמידה של תלמידותיה. היא פיתחה שגרות הדרכה והוראה וכשרי התמודדות בפתרון בעיות. קיים פער בין ההתלהבות של המורה המתחיל כשהוא מלא תוכניות לקראת הייעוד החינוכי, לבין ההלם של המציאות המקבלת את פניו (קרמר 1985; Rust 1994).

קשיי מדריכה פדגוגית מתחילה נמצאו דומים למתואר בספרות על דרכו של המורה המתחיל, למרות הניסיון העשיר בהוראה (23 שנים) וניסיון בייעוץ חינוכי (3 שנים). היא מתארת:

1. ההתחלה – הפנטזיה והלם המציאות

כאשר החלטתי לפנות להדרכה פדגוגית במכללה, חשבתי שתהיה לי הזדמנות להעביר מניסיוני ולחסוך לדור הצעיר שגאות. חלמתי להפוך את ההכשרה לחוויה, לעשות טוב יותר בהתאם למה שאני מאמינה, ו... נכנסתי לתפקידי במכללה כמעט ללא הכנה נפשית מוקדמת וללא הכשרה מתאימה הקשורה למיומנויות ההדרכה המעשית. נדמה לי שאין דימוי הולם למצב מהדימוי הבנאלי של "להיזרק למים הקרים והסוערים ולהתחיל לשחות...". וזאת כשלוקחים בחשבון שבכדי לשחות צריך קודם כל לדעת לצוף, להישרד, בקיצור לא לטבוע.

2. שלב ההישרדות שבו עסוק המדריך הפדגוגי המתחיל בעצמו

אפשר לומר, שבתקופה הראשונה להיותי מדריכה פדגוגית הייתי במצב של הלם, התהלכתי כאחוזת תזזית, מנסה ללקט קטעי אינפורמציה מכל מי שרק יכולתי. בדקתי, חקרתי, שאלתי, ולא נתתי מנוח עד שלא קיבלתי תשובות ברורות שיסדרו לי את העניינים. עדיין לא קלטתי כמה רבות השאלות שאין עליהן מענה פשוט וחד-משמעי. ככל ששאלתי יותר נעשו הדברים ברורים פחות. גיליתי (לתדהמתי) שלכל מדריכה פדגוגית תשובה אחרת לאותה סוגיה ממש. ואני "אנא אני באה?". לא הבנתי כיצד זה ייתכן שלכל אחת מן המדריכות השקפה אחרת באותו עניין עצמו.

3. שלב ההשפעה שבו המדריך הפדגוגי המתחיל מתמקד בביצועים בתחום ההדרכה

חיפשי קריטריונים ברורים, דרכי פעולה ברורות ולא מצאתי. המבוכה הלכה וגברה, תחום הידע התיאורטי, שאותו חשבתי כשיא הקושי, נתגלה מהר מאוד כלא בעייתי, לעומת כל השאר. גיבשתי לעצמי כמה החלטות הנוגעות להמשך עבודתי, במגמה לעשותה יותר ברורה ויותר יעילה. מערך השיעור של הסטודנטיות הפך להיות כלי עזר חשוב ביותר. "למה להסתבך?" אמרתי לעצמי. יש לי משהו ברור ביד, ואיתו אני הולכת. יש רעיון טוב, מטרות נכונות, פעילויות טובות? יופי. אין? נחשוב איך לבנות משהו טוב יותר. העבודה הפכה לקלה ויעילה יותר, אבל זה לא היה זה מה שחשבתי. הפכתי להיות "**מורה להוראה**". היו גם אלמנטים של הדרכה כמו עידוד ותמיכה, אך לא במינון שסיפק אותי ואת הסטודנטיות (למרות שלא אמרו לי).

4. שלב השליטה שבו המדריך הפדגוגי המתחיל מנסה להבין את צורכי הסטודנטים

הסתבר לי מאוחר יותר שעיקר הקושי נמצא דווקא לא בתחום הידע והמיומנויות אלא בנקודת החיבור בין המדריך הפדגוגי למתכשר להוראה, היכן שמתנקזים רגשות שונים כמו תסכול, יאוש, כעס, חיבה, שמחה, הערכה, תלות, ביקורת – רגשות הנפגשים בנקודה רגישה ובווערת של שני אנשים הבאים ממקומות שונים ומנסים ביחד להגיע לקו מטרה משותף.

ב. המעבר מ"מורה להוראה" למדריך פדגוגי

הספרות המקצועית הדנה בהדרכה פדגוגית מבליטה את מהות ההדרכה, תפקיד המדריך הפדגוגי, מודלים, סגנונות הדרכה ויעילות ההדרכה הפדגוגית.

אין דיווחים על הכשרת המד"פים (מדריכים פדגוגיים), ואין דיווחים על התהליך להפוך למד"פ, כלומר על הקשיים של הפרט גם בהיותו מנסה בהוראה, ייעוץ והנחיה.

להלן, סקירת ספרות קצרה ורלוונטית על ההדרכה הפדגוגית, בהתאם למה שנחשף במעקב אחרי הבניית הידע הפרקטי של המדריכה הפדגוגית. במקביל למצוין בספרות המחקרית, מופיעות התייחסויותיה של המד"פית לתהליך שהיא עוברת בעיצוב הידע הפרקטי שלה בעבודתה. סעיף זה כולל:

1. ההדרכה הפדגוגית – מהות התפקיד, מודלים וסגנונות.
2. שיחת ההכנה
3. שיחת המשוב

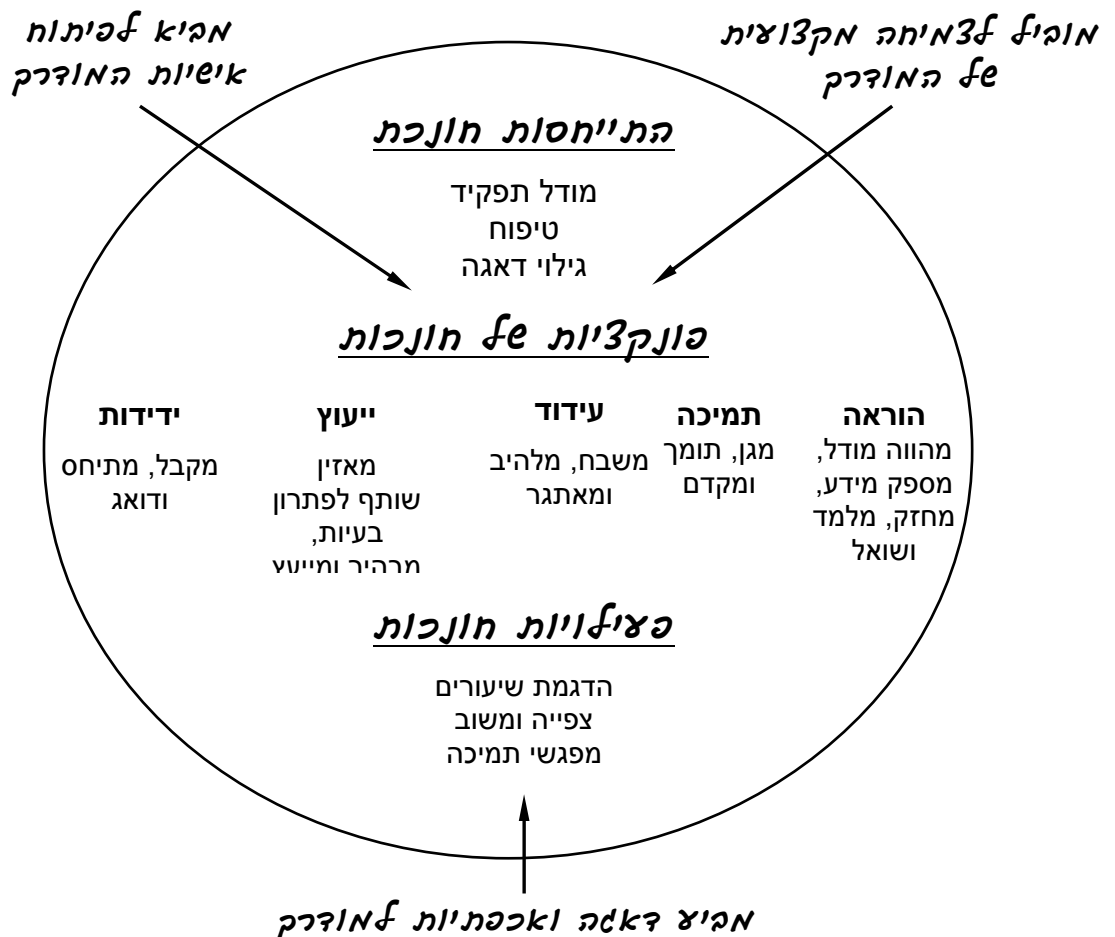
דבריה של המד"פית לגבי שיחת ההכנה ושיחת המשוב מובאים בשתי פאזות, כפי שהיא ניסחה זאת: "המצב הראשוני, לעומת המצב לאחר ההתפתחות והשינוי."

4. יעילות ההדרכה.
5. יחסי גומלין מד"פ סטודנט – תקשורת יעילה.

1. ההדרכה הפדגוגית – מהות התפקיד מודלים וסגנונות

הכשרת-מורים היא תהליך מתמשך והתפתחותי, שראשיתו בתוכניות ההכשרה, והמשכו בקריירה של המורה. ההדרכה והחונכות לפי Anderson & Shanon (1988) הם תהליך של פעילויות הדרכה הכולל תמיכה מצד אדם בעל כישורים רבים יותר וניסיון רב יותר, המלמד, מגיב, מעודד, מייעץ, משמש כמודל לתפקיד, וכחבר לאדם אחר שיש לו פחות מכל אלה, כדי לקדם אותו מבחינה מקצועית ומבחינה אישית (ראו שרטוט 1).

שרטוט 1: תנאים של הדרכה/חונכות (Anderson & Shanon, 1988)



עדויות המד"פית המתחילה מכילות תיאורים של פעילויות הדרכה, ובהן, כמפורט בשרטוט 1, פעילויות של הוראה, הסבר, תמיכה, עידוד, ייעוץ וגילויי אמפטיה וידידות. מרכיבים אלה מופיעים בשתי הפאזות של המד"פית המתחילה המובאות בהמשך.

פעילויות הדרכה ישירות כוללות מתן מידע, פירוש, פיענוח וניתוח, מתן הוראות, הצעת פתרונות ורעיונות ויצירת קשרים. בכל אלה המדריך הוא הדומיננטי והפעיל, בעוד שהסטודנט מקבל, קולט ופסיבי. פעילויות הדרכה ישירות מתייחסות יותר להווה ופחות לעתיד, ומטרתן מתמקדת בשיפור עבודת הסטודנט במצבו הנוכחי. **פעילויות הדרכה מגיבות (בלתי ישירות)** כוללות מתן אישור וחיזוק, עידוד לאתגר, הענקת השראה, עידוד לחשיבה עצמית וביקורת עצמית, הקשבה, הבהרה, העלאת השערות, שיקוף, ייעוץ והכוונה. פעילויות הדרכה אלה מכוונות הן להווה והן לעתיד. Odell (1990) מסבירה את היתרון שיש להדרכה בלתי ישירה. זו מזמנת ומאפשרת למודרך להתמודד בכוחות עצמו עם הבעיות ולפתור אותן. המודרך עובר תהליך חשוב של חשיבה והתמודדות עצמית. לפתרונות שאליהם מגיע המודרך בעצמו עשוי להיות חיסרון, בכך שהם מוגבלים על-ידי ניסיונו המועט. לכן, אסטרטגיה של "**חשיבה משותפת**", שבה המדריך פעיל ומתערב באמצעות שאלות יעילות ומשוב תומך, מכוונת את המודרך לניתוח ושיקוף. בדרך זו המודרך לומד לעשות רפלקציה על רגשותיו, מחשבותיו ופעולותיו.

בדבריה של המד"פית המתחילה מובחן ומודגש ההבדל בין פעילויות ההדרכה הישירות לבין פעילויות ההדרכה הבלתי ישירות.

בהכשרת המורים, תפקיד המד"פ מרכזי ביותר. הוא עוזר לסטודנט לרכוש את המיומנויות כדי להתמודד בהצלחה עם מגוון הפעילויות הכרוכות בהוראה, תומך בקידומו ומעודדו לצמיחה אישית ומקצועית. המדריך פועל להגברת האפקטיביות של התנהגויות ההוראה ולהפחתת וצמצום של התנהגויות בלתי יעילות (Hoover, O'shea & Caroll 1988).

בישראל, במשך 3 או 4 שנות ההכשרה של פרחי ההוראה במכללה להכשרת מורים, מושם דגש על ההכשרה המעשית בביה"ס. במקביל ללימודי חינוך תיאורטיים, צופה פרח-ההוראה בעבודתו של מורה מאמן (מורה מנוסה המלמד בכיתה), עוזר לו בעבודתו ומבצע משימות הוראה שונות המוטלות עליו ע"י המד"פ. מטרתה של דרך הכשרה זו לאפשר לפרח-ההוראה להתנסות ולתרגל פעילויות שונות בהוראה שעליהן למד במכללה, כדי שירכוש את מיומנויות ההוראה.

תוכנית הכשרה זו דומה במהותה ובעקרונותיה לתכנית S.T.E.P. (שרטוטים 2, 3) המתוארת ע"י Cohn & Gellman (1988). תוכנית S.T.E.P. (School-based Teacher Education Program) מדגישה את חשיבות התיאום בין קורסי פדגוגיה ומתודה, ובין עבודה מעשית בביה"ס. אחד מעקרונות התוכנית הוא רציפות עבודת המדריך שמלמד את קורסי התיאוריה והמתודיקה, ומדריך את פרח ההוראה בעבודה המעשית. ההדרכה בשדה מתבססת על הגישה ההתפתחותית, כך שהמדריך הפדגוגי פועל ברצף על-פי שלבים בהתאם להתפתחותו המקצועית של פרח ההוראה. בשלב א' המדריך מתפקד כיועץ אישי וקבוצתי, המעניק עזרה ראשונה. בשלב השני הוא מנתח מצבי הוראה, ובשלב השלישי מסתייע בהדרכה קלינית ותמיכה במעבר מסטודנט למורה עצמאי (Cohn & Gelleman 1988).

המעקב אחר המד"פית הראה את הקשר החזק בהדרכה בין שיעורי הפדגוגיה הנלמדים במכללה לבין ההדרכה בעבודה מעשית. המד"פית מתארת תפקודים שלה ביעוץ ואפילו מתן עזרה ראשונה, ניתוח מצבי הוראה והדרכה קלינית.

Elliot (1986) ו-Mansfield (1986), העוסקים ביחסי הגומלין בין התיאוריה לפרקטיקה, טוענים שבהיעדר מודל מוסכם להוראה יעילה, אין למדריכים מסגרת ברורה שתבטיח תרומה עקבית לידע ולכישורים של ההוראה. מודל זה צריך להיות גמיש, המבוסס על רציונל קוהרנטי תיאורטי, אשר משיג את המרכיבים העיקריים של התנסות פרחי-ההוראה, ומדגיש את יחסי הגומלין בין התיאוריה למעשה.

קיימים ניסיונות ליצירת דגם מובנה להדרכה שיטתית כמו המודל של Goldhammer (1969) (הדרכה קלינית), והמודל של S.T.M. (Supervision Throughput Model) – O'Shea, Hoover & Caroll (1988), המתבסס על הגישה ההתנהגותית ועל פיתוח מיומנויות לקבלת החלטות (שרטוטים 2, 3).

קשירת קשר ראשוני, תוכנית השיעור הסבר ע"י המוכשר להוראה, היחסים מדריך מודרך

איסוף הנתונים ע"י

ניתוח ההסתכלות

עיבוד הנתונים

ניתוח ההדרכה

שלב השיחה שלפני הצפייה

שלב הצפייה

ניתוח וקבלת האסטרטגיה לדיון משותף

שלב ההדרכה

הניתוח שלאחר ההדרכה

א fe

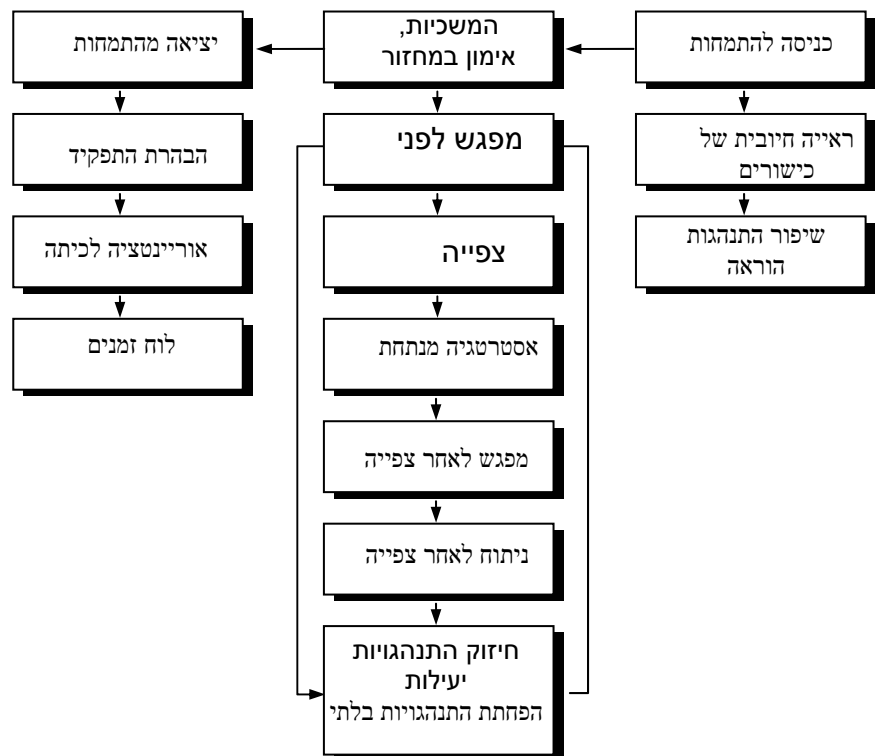
ב' fe

ג' fe

ד' fe

ה' fe

שרטוט 3: מודל כניסה להתמחות S.T.M (Supervision Throughput Model) (Hoover, O'Shea & Carroll 1988)



המודל של Goldhammer (1969) (שרטוט 2) מתאר הדרכה קלינית במגע בין-אישי, או בין המדריך לקבוצה. כאן מטרת ההנחיה הן: שימוש בטכניקות ההדרכה ליעוץ, פיקוח עצמי של פרח ההוראה המודרך, ויעוץ ע"י חברי הקבוצה. המודל נגזר מערכים של למידה עצמית נכונה, ע"י מתן חופש פעולה ובחירה, כאשר המדריך תומך ועוזר לקדם את רמת המודרך ו/או את רמת קבוצת פרחי ההוראה המודרכים.

לפי Moshier and Purpel (1972), המטרה הראשונית של הדרכה קלינית היא שיפור ההוראה. הדרכה קלינית מתמקדת ב"מה ואיך מלמדים מורים כפי שהם מלמדים", כלומר שהוראה היא עניין לניתוח אינטלקטואלי. תפקיד המדריך, על-פי גישה זו, קשור לתכנון, צפייה, ניתוח וטיפול בהוראה בכיתה. הדרכה קבוצתית יכולה להיות מתאימה לכל השלבים. שיחות ההכנה (או כפי שזה מופיע במודלים השונים – מפגש לפני הצפייה), ושיחות המשוב (או כפי שזה מופיע במודלים השונים – מפגש לאחר הצפייה), מעשירות את פרחי ההוראה בתהליך קבלת-החלטות. המחברים מדווחים על פרחי הוראה שראו בשיחות אלה עם המד"פים, גורם מלמד ותורם יותר מאשר כל מקור אחר.

הדגם של Cogan (1976) פועל בשמונה שלבים:

1. יסוד היחסים מדריך-מודרך: הסבר נהלים ורציונל (שיחת הכנה).
2. תכנון משותף של שיעור (או כמה) (שיחת הכנה).
3. תכנון משותף לצפייה ואיסוף נתונים (שיחת הכנה).
4. צפייה בהוראה, איסוף נתונים.
5. ניתוח ההוראה – משותף (שיחת משוב).
6. תכנון ישיבת הדרכה – מדריך לחוד, או בשיתוף עם הסטודנט (שיחת משוב).
7. ישיבת הדרכה (שיחת משוב).
8. תכנון ההוראה לעתיד תוך התחשבות בשינויים הכרחיים (שיחת משוב).

בדיקות יעילות המודל הקליני הצביעו על הצלחה בהשגת המטרות. הממצאים מצביעים על גידול בביטחון העצמי של המורה (Sullivan, 1980), תרומה למדריך – חשיבה נוספת והתבוננות פנימה לתהליך למידה-הוראה (Stones, 1984).

המד"פית המתחילה, שבנתה ועיצבה את הידע הפרקטי שלה בעצמה ללא מודלים וספרות מקצועית, מתארת את התמורות, ההתפתחות והשינויים שחלו בתפקודה כמד"פית, דרך ניתוח אישי-רפלקטיבי של שיחות ההכנה

שיחות המשוב שלה עם תלמידותיה. שיחות ההכנה ושיחות המשוב מהוות כלי בהדרכה הפדגוגית. ניתוח השיחות נעשה בשתי פאזות המבטאות את השינוי מנקודת מבטה.

שיחת ההכנה ושיחת המשוב מוזכרות בספרות המקצועית כשני אלמנטים חשובים הקיימים במודלים השונים של ההדרכה הפדגוגית שהוצגו לעיל, וניתן לזהותם היטב בשרטוט 2, שרטוט 3 ובמודל של Cogan (1976). המובאות והציטוטים של המד"פית מהווים מראה נדירה, שבה חשיבה והתבוננות פנימה לתהליך של למידה-הוראה-הדרכה. ניתן בעזרתם לתפוס דקויות ואיכויות של פעילויות הדרכה, ולעמוד על מהותן של תהליך היעשות מד"פ.

2. שיחת ההכנה

המצב הראשוני

בתקופה הראשונה לעבודתי, לא השתמשתי כמעט בשיחת ההכנה ככלי עזר בעבודתי. לא הבנתי אילו מטרות ניתן להשיג בעזרת שיחת ההכנה. כמו-כן, לא היה לי ברור כיצד אוכל להנחות שיחה לגבי שיעור ללא לקיחת אחריות עליו ועל הצלחתו. לא ידעתי היכן וכיצד אציב גבול בין האחריות שלוקחת הסטודנטית לבין האחריות שאני לוקחת. בתחילת עבודתי הייתי מודעת לצורך שלי לתת עצות, רעיונות ופתרונות לסטודנטיות, ולהעניק להן מניסיוני הרב. לכן היה לי ברור שכל שיחת הכנה תהפוך, שלא ברצוני, לשטף רעיונות שבהם אשטוף את הסטודנטיות. חשבתי שהרעיונות שלי יגרו אותן למצוא עוד ועוד רעיונות. כדי להימנע מפילה ל"מלכודת מעין זו", מנעתי את עצמי מלערוך שיחות הכנה יזומות על ידי, והסתפקתי בשיחות ההכרחיות שיזמו הסטודנטיות עצמן.

המצב לאחר התפתחות ושינוי

כשהבנתי שהתלמידה במרכז, ראיתי כיצד ניתן להשתמש בכלי זה למטרות חשובות ומשמעותיות בבניית הביטחון העצמי של הסטודנטית וביכולתה להתקדם. השיחה יכולה להיות כלי לבניית תקשורת יעילה, היות ששיחת ההכנה היא נטולת מתח הנוצר בשיחת המשוב בעקבות הערכה וביקורת. באווירה של שיתוף נפתחים ערוצי תקשורת, ולסטודנטית יש אפשרות לבדוק את עצמה ולפתח את יכולתה לחשוב באופן רפלקטיבי על מה שתכננה והכינה. התחדדה אצלי נקודה מאוד חשובה (בעקבות השתתפותי בסדנה למד"פים מתחילים): הסטודנטית לא תקבל ולא תפנים משהו שאינה מוכנה או בשלה לקבלו. הבנתי שכל הרעיונות שאספתי במשך שנים של עבודה, כבודם במקומו מונח, אולם יש להניח לסטודנטית להגיע לרעיונות מתוך חופש בחירה ומתוך כבוד ליכולתה לעשות כן. הצורך לתת ולתת מרעיונותי הצטמצם, התרבו שיחות ההכנה, ובשעת הצורך נעשה שימוש בבלמים, כך שלא נבלמים רעיונות הסטודנטית, וכך גם איני מעורבת בקבלת ההחלטות אלא רק בתהליך עצמו. ערכתי, לדוגמה, ביוזמתי שיחות הכנה לסטודנטיות שהיו מתוסכלות מהערכה נמוכה שהן קיבלו ברצף של פעילויות. בשיחת ההכנה היתה אפשרות להעלות את הקשיים והתסכולים ולחפש דרכים חלופות. התכונן המשותף יצר אווירה של שיתופיות והפחתת חרדות, ואיפשר לסטודנטיות לחוות חוויית הצלחה לאחר מספר כישלונות.

3. שיחת המשוב

המצב הראשוני

בתחילת דרכי במוקד שיחת המשוב עמד מערך השיעור של הסטודנטית. המערך על מרכיביו עזר לי להתמקד בדברים הגלויים והברורים, ומנע ממני הסתבכויות בתחום הרגשי. כשהתמקדתי ברעיונות, מטרות ובפעילויות, הרגשתי שבידי קריטריונים ברורים להערכה. עם זאת היה לי ברור שמערך השיעור עוזר לי "לברוח" מהעיסוק בתהליכים הדרכתיים הנחוצים ליווי התהליכים ההתפתחותיים שעוברת הסטודנטית. בראשית התהליך שלי, היה לי מאוד חשוב לומר "הרבה", להעלות הרבה נושאים לדין ולבדוק את השיעור מכל הזוויות האפשריות, מבלי להתחשב ביכולת של הסטודנטית לקלוט כל זאת.

המצב לאחר השינוי

במשך הזמן, עם הפנים לצורכי הסטודנטית, החלטתי לחזור לכלים הייעוציים שהיו בידי כשהגעתי לתפקיד המד"פ, ולהשתמש בהם במשנה מרץ. במצב שבו, לאחר צפייה בשיעור, הסטודנטית חושבת שהיה נפלא ואני חושבת שהיה גרוע, אדע להוביל אותה לנסות ולהבין, מנקודת ראותה, מה היה כל-כך נפלא, ואולי לגלות שבאמת היה משהו נפלא בשיעור שלא ראיתי. ייתכן שאשתמש ב"נפלא" שלה כמוקד השיחה, ולא דוקא ב"ממצאים" שלי. אם בעבר הייתי מנסה להסיט בדיפלומטיות את השיחה לכיוון שאני רציתי, הרי עכשיו אני משתדלת שהמוקד של שיחת המשוב לא יהיה בי אלא בצורכי הסטודנטית. חשוב להביא אותה למקום שממנו תוכל לראות ולשמוע את מה שהייתי רוצה שתראה ותבין. כך תהיה שיחת המשוב יעילה וברת משמעות בתהליך הצמיחה של הסטודנטית. מערך-השיעור עדיין מהווה כלי דידיקטי חשוב בעבודה, אך השימוש בו נעשה בצורה יותר סלקטיבית, במינון יותר נמוך ובפרופורציות שונות משיעור לשיעור. התבניות שיצרתי לעצמי הן גמישות ומשתנות על-פי הצרכים.

שיחת המשוב שלי נושאת אופי תיאורי – פחות מעריכה, פחות ביקורתית. הערכה וביקורת בולמות לעיתים פתיחות וקבלה. שיקוף הפעילות מאפשר יצירת מצב שבו הסטודנטית מוכנה ללמוד על עצמה, לתת את הפרשנות שלה לדברים, ולכך משמעות רבה יותר עבורה מהפרשנות שלי. חשוב לי לצאת מהדימוי של "ודעת הכל" טוב יותר, להבין את שיקולי-הדעת שהפעילה הסטודנטית, לכבדם, ובכך לעזור לה לגבש אישיות מקצועית המאמינה בכוחותיה. ברור לי, שהסטודנטית לאחר שיעור עייפה ונרגשת מאוד. מצידו אין צורך לומר הכול באריכות, אלא להתמקד בדבר הרלוונטי ביותר לגביה שיקדם אותה. אני מרגישה ביכולת שלי לשלוט פחות בתכנים, לכוון את התהליך, אך לא להשתלט עליו, בעזרת שאלות כמו: "במה היית רוצה שנתמקד?", או, "מה חשוב לך להבהיר לעצמך?" ו"מה הקושי העיקרי שאת מזהה?".

4. יעילות ההדרכה

אחד הנושאים שחוזר ועולה בדבריה של המד"פית המחפשת את הדרך המתאימה לה בהדרכה הוא התרומה שלה לפרחי ההוראה. היא שואלת אותי ואת עצמה שוב ושוב: האם שיקולי הדעת שלה ותגובותיה בכל סיטואציה אכן הישיגו את המטרה? האם יהיו תוצאות יעילות? האם נהגה ברכות או להפך? כיצד לשמור על אסרטיביות ואיזון ביחסים עם התלמידות? איך אפשר לתמוך ולהעריך בו-זמנית? כיצד לקרב את התלמידות לתפיסות חינוכיות-ערכיות, כך שיאמצו אותן?

בסעיף זה מוצג הרקע המקצועי המצוי בספרות לגבי יעילות ההדרכה, בדגש על יחסי הגומלין והתקשורת בין המדריך למודרך ובמקביל התייחסותה של המד"פית.

לעומת (1974) Blumberg, הרואה ביחסים של מדריך-מודרך "מלחמה קרה", מציע (1973) Cogan, שההדרכה הקלינית תיסוב על עזרה הדדית. (1986) Mansfield, שעסק בהדגשים של ההדרכה, הגיע למסקנה שהמדריכים מבינים את הצורך ביצירת סביבה לימודית לא מאיימת לפרחי ההוראה, כדי שיתרחש שינוי. ממחקר של (1990) Kagan עולה שמידת האמון והאמינות שנתנו המד"פים לסטודנטים שלהם השפיעה על מידת העצמאות של הסטודנטים. אלה היו רגישים ביותר לכל ביקורת. ככל שרכשו הסטודנטים יותר ניסיון בוזבז פחות זמן על שגיאותיהם, והוקדש זמן לאיכויות ההוראה.

לפי גישתו של Rogers (אצל Hoover O'Shea & Carroll, 1988) על המדריך לדאוג לאקלים תקשורתי ע"י:

- התייחסות חיובית בלתי תלויה – עניינית ובלתי שיפוטית.
 - אמפטיה – הבנת האחר.
 - עקביות – התאמה בין תפיסות חינוכיות ובין התנהגות.
- הדרכה מוצלחת מותנית בטכניקות יעילות, באווירה תומכת המובילה לאמון ושיתוף פעולה, בליווי מתמשך וזמין שעונה לצרכי פרח ההוראה, ובמערכת תקשורתית תקינה וטובה.

במערכת יחסים שבין מדריך ומודרך יכולה להתפתח תלות, ועל המדריך להיות מודע לכך. ידפת, יעקבסון ופינטו (1975) מנסים לאושש את ההשערה כי ההדרכה מעצם טבעה יוצרת תלות, ויש בה מרכיבים המעכבים עצמאות וחדשנות.

5. יחסי גומלין מד"פ סטודנט – תקשורת יעילה

אחד מיסודות ההדרכה הוא בניית תקשורת טובה. זוהי תשתית שלא ניתן לעקוף אותה. התקשורת מהווה יסוד מרכזי ובלתי ניתן להפרדה בשיחת ההכנה ובשיחת המשוב שהוזכרו. לכן, בתהליך היעשות מד"פ, יש לבנייה ולהתפתחות דפוסי תקשורת חשיבות רבה ביותר. תהליך זה של התפתחות המד"פ מלווה ברפלקציה אישית. דבריה של המד"פית המתחילה בנושא התקשורת היעילה מראים על שינויים איכותיים בדפוסי התקשורת בשיחות ההדרכה שלה, כמו: לא להרבות בשאלות (להימנע מחקירה), לא להרבות בהצעות ופתרונות, הימנעות מוויכוח, שיפוט וביקורת במידה, קיום דיון באווירה נינוחה ועניינית.

להלן מחשבותיה:

הבדיקה המחודשת שלי לדפוסי התקשורת שאני משתמשת בהם בעבודתי כמד"פית הביאה אותי לראות דברים שלא ראיתי קודם, ודברים שראיתי נראים באור שונה, לדוגמה מספר השלכות:

לא להרבות בשאלות

עלתה בי המודעות והרגישות למחסומי תקשורת ולמסייעי תקשורת. לדוגמה, מעולם לא חשבתי על שאלות כדבר שהופך לעיתים, בלי להרגיש, לחקירה. חקירה גורמת אצל המונחה להרגיש נחיתות כלפי הסמכות שלי ומביאה אותה לידי התגוננות. כל זה חוסם תקשורת ביני לבינה. מכאן, אני משתדלת במהלך המשוב להפחית בשאלות ולהרבות בתיאור סיטואציות שהסטודנטית מתייחסת אליהן ומבטאת את לקחיה.

הצעות ופתרונות במינון מתאים

באותו אופן, הבנתי שריבוי של הצעות ופתרונות בולם פיתוח חשיבה על אלטרנטיבות ומוריד מהביטחון העצמי של הסטודנטית. שפע הרעיונות שלי הינו פתרון זמני בלבד.

דיון ולא יכוח

אני מנסה להשתחרר מהצורך להוכיח לסטודנטית שאני צודקת. יש משהו לא הוגן בוויכוח עם סטודנטית, ולכן יש לאפשר לה כמה שיותר חופש מחשבה ולקיים דיון שוויוני עד כמה שניתן.

שיפוט וביקורת במידה

קשה מאוד להשתחרר משיפוט וביקורת כשמדובר במשוב לשיעור, בעיקר אם השיעור אינו עומד בקריטריונים שאנו מציבים. אלה לעיתים חוסמים תקשורת, ואזי הם הופכים לרועץ מחד-גיסא, אבל הכרחיים בפיתוח וקידום הסטודנטים מאידך גיסא. השאיפה היא למצוא את הדרך לשחרור משיפוט וביקורת. שלושת היסודות: הקשבה, שיקוף ופתיחת דלת מהווים עבורי נקודות אחיזה בתהליך לקראת שחרור משיפוט וביקורת.

Hoover, O'shea & Carroll (1988) מציינים שעדיין לא ברורה תרומת ההתנסות המעשית וההדרכה בשדה בהכשרת-מורים. הם מדגישים שלושה תחומים שגורמים להפחתת האפקטיביות של ההתנסות:

- תפקיד המדריך – במכללה המדריך הוא גם מעריך, למרות שיש ביניהם סתירה.
- ההקשר של הוראת פרח-ההוראה – התאמה בין עמדות, גישות, אמונות חינוכיות של המוסד המכשיר וביה"ס, שבו חלה ההתנסות.
- יחס המוסד המכשיר (מכללה) להדרכה – מעמד המדריכים בצוות ההכשרה, רמתם ואיכות כישוריהם.

על שלושה מכשולים אחרים בהתנסות בכיתה, בנוסף לתלות שעלולה להיווצר בין המנחה למודרך, מצביעות Feiman-Nemsser & Buchman (1987):
1. המוכרות (פמילריות); 2. שני העולמות; 3. המטרות המצטלבות.

ניתן להתגבר על מכשולים אלה בעזרת המדריכים הפדגוגים:

1. נדרשת שבירה של "המובן מאליו" – פרחי הוראה זקוקים לעזרה כדי שיבינו כיצד ההיסטוריה הפרטית והניסיון שלהם בתפיסת ביה"ס מקשים על ראיית אלטרנטיבות.
2. כדי להתגבר על מכשול שני העולמות, נדרשת הידיעה שהעולמות של מחשבה ופעולה הם שונים באורח לגיטימי. כאן נדרש ניווט לאבחנה בין עולם המכללה וביה"ס.
3. כדי להתגבר על מכשול המטרות המצטלבות, הנובעות מההבדלים בין למידת התיאוריה לבין ההוראה בפועל, נדרשת עבודה לקראת התאמה מרובה יותר בין המטרות.

ההתחבטויות שליוו את דרכה של המד"פית התייחסו לשאלות המצויות בספרות, כמו: איך אפשר להשכיח מהתלמידות את חוויית הלמידה הלא-מוצלחת שעברו? בואו נחשוב על חוויות מתקנות? איך ניתן להתגבר על כך שבעצם בעבודה מעשית בבית הספר לעיתים קורה ההפך ממה שלמדתי לפני שבוע?

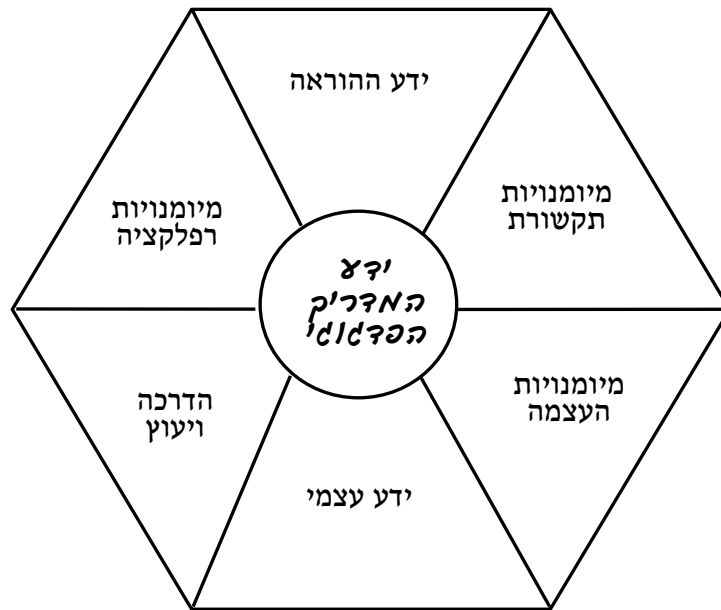
ג. תפיסת תפקיד המדריך הפדגוגי

כאמור, למד"פ תפקיד חשוב ביותר במשך תקופת ההכשרה להוראה. המעבר ממעמד של פרח-הוראה למורה כרוך בפיתוח מקבץ של כישורים, ידע ועמדות אצל פרחי ההוראה. Harrington & Sacks (1984) מזהות את השלבים במעבר זה, ומציעות **התערבויות מסוימות שמדריכים פדגוגיים מכשירי-מורים** יכולים להשתמש בהן כדי לעשות את המעבר חיובי וחלק. השלבים הם:

1. ציפייה – התכונות לקראת כניסה לכיתה. נדרשת תמיכה ועידוד מהמד"פ (שיחת הכנה).
2. כניסה – מאופיין בהרגשת פחד או באופוריה. נדרשים ייעוץ הכוונה ועזרה מהמד"פ.
3. אוריינטציה – פחד ממורכבות ההוראה; "לא מתאים ולא יעיל". נדרשים הסברים, הרגעה ותכנון מהמד"פ.
4. ניסוי וטעייה – שלב ארוך, מאבק לנהל כיתה ולהעריך את האוטונומיה. תקופת "התנדנדות". בשלב זה פרח ההוראה זקוק לחיזוקים כדי לדחות התנהגויות לא יעילות ולאמץ התנהגויות יעילות (שיחת משוב).

המעקב המחקרי אחר דרכם של מורים מתחילים המפתחים את מרכיבי הידע הפרקטי-פדגוגי שלהם, והמעקב אחר דרכה של המד"פית המתחילה בעיצוב הידע הפרקטי שלה הביא למחשבה על סימוכין מהספרות המקצועית. למעשה, ניתן להראות כיצד "הידע הפרקטי האישי" של המדריך הפדגוגי (שרטוט 4) נבנה על-ידי החוקרים עם צירוף מרכיבים שונים.

שרטוט 4: ידע פרקטי של המדריך הפדגוגי



- המד"פית מתייחסת בדבריה לחלק מהמרכיבים הבאים:
1. פעילויות הדרכה וגישות ההנחיה – להעניק עצות ורעיונות לשיעור או לתת חופש פעולה לצמיחה אישית.
 2. ידע ההוראה והניסיון שנצבר במשך שנים.
 3. מיומנויות התקשורת כבסיס לאמון ואמינות הדדיים.
 4. מיומנויות ותהליכי הרפלקציה המופעלים על עצמה ועל תלמידותיה.
 5. ידע העצמי – לערכים, אמונות, מטרות אישיות בעיניה, ותפיסת התפקיד.
 6. מיומנויות העצמה – בשאלות כיצד להעביר למודעות התלמידות את האחריות והסמכות לשיעור הבודד ולמקצוע כולו?

1. **ידע של פעילויות הדרכה**, לפי Anderson & Shanon (1988), הוא תהליך של פעילויות הדרכה הכולל תמיכה מצד אדם בעל כישורים וניסיון רבים יותר, המלמד, מגיב, מעודד, מיעץ, משמש כמודל לתפקיד וכחבר לאדם אחר שיש לו פחות מכל אלה, כדי לקדם אותו מבחינה מקצועית ומבחינה אישית. Zahorik (1988) מצא שלושה מישורים של מטרות מרכזיות שמנחות את המדריך לגישות הנחיה:

- טכניקות הוראה – גישת הנחיה התנהגותית.
- אימוץ אמונות ורעיונות חינוכיים – גישת הנחיה רעיונית.
- טיפוח צמיחה אישית – גישת הנחיה הקשורה לאישיות האדם.

2. **ידע ההוראה – ידע פרקטי-פדגוגי-אישי של מורה** – השילוב הגמיש בין סוגי הידע [ידע המקצוע (Subject Matter), ידע של החומר הנושאי, ידע פדגוגי כללי, אסטרטגיות הוראה-למידה, ידע הלומד, ידע קוריקולרי, ידע הקונטקסט ותנאי הסביבה (Milieu) וידע של מטרות החינוך וההוראה] יוצר את הידע המיוחד והייחודי למקצוע ההוראה "ידע פדגוגי של תוכן". Shulman (1986) מתייחס ל"בסיס הידע להוראה" כבעל מרכיבים ספציפים הבונים את תמונת הידע להוראה (PCK – Pedagogical Content Knowledge). בסיס הידע הפרקטי אישי בהוראה הוגדר ע"י Wilson et al (1987) כגוף של הבנה, ידע כישורים ונטיות הדרושים למורה כדי לבצע ולפעול באפקטיביות בסיטואציות הוראה נתונות. Doyle (1990) מזכיר את הידע הפרקטי של ההוראה ומבחין בינו לבין הידע התוכני של ההוראה.

3. **מיומנויות תקשורת** – סלומון (1987) טוען שהדרכה יעילה מותנית לא מעט בתקשורת טובה. לפיו, תקשורת היא תלות-גומלין בין אנשים המותנית בייחוס משמעותיות ובייחוס כוונות להתנהגויות ולאירועים. זה מתקשר להדרכה בכך שהדגש אינו במה שמועבר, אלא על מה שהמודרך מפיק ועל האופן שבו הוא ישתמש בלקחי ההדרכה.

4. **מיומנויות רפלקציה** – Zeichner (1990), Ross et al (1993) מדגישים את חשיבות הרפלקציה, היות שזו מאפשרת ליבון הדדי וחוזר של סיטואציות הוראה שונות, חשיפת שיקולי-דעת, דילמות, לבטים, תהליכי קבלת החלטות של המתכשר להוראה, מתוך ראייה רטרופקטיבית-אנליטית. Schon (1983) מכנה היבטים אלה "רפלקציה בתוך הפעולה" מול "רפלקציה על הפעולה" שנעשית בדיעבד. המורה מכונה "המורה הרפלקטיב-פרקטי", והוא מתואר כמבנה את המצבים השונים בכיתתו תוך שהוא משפר,

משכלל ובוחן מחדש את התיאוריות הפרטיות שלו על הסביבה החינוכית שבה הוא פועל ומפעיל תהליכי הסקה פנימיים ומדעיים לגבי פעילויותיו.

התהליכים הרפלקטיביים מהווים חלק מהניסיון היומיומי המצטבר, והופכים להיות מרכיב בבסיס הידע הפרקטי אישי והתיאוריות של המורה (Schon 1983; Calderhead 1989).

שפירי (1992) מצינת את השיטה הרפלקטיבית במחקרה כעשויה להתאים כשיטה לתמיכה אישית במורה כפרט.

זילברשטיין (1995) מגדיר במסמך של המזכירות הפדגוגית את ההוראה הרפלקטיבית כהוראה מגיבה, שבה המורה רגיש וקולט את תגובות התלמיד, בוחן את דרכו הוא מול תגובת התלמיד, ומוצא חלופה מתאימה.

פליקס, פישמן רסלר (1995), באותו מסמך, מתייחסים לרפלקציה כאל הכרת האדם את עצמו מתוך התבוננות פנימית (אינטרוספקציה). הגדרה נוספת, המופיעה במסמך הנזכר, של שקולניקוב, גובר שורק (1995), טוענת שהוראה רפלקטיבית-פרקטית פירושה אוטונומיה של המורה להציב מטרות לבחון את העשייה וללמוד ממנה – להיות ביקורתי כלפי התכנים והמטרות, ובמקביל לפתח אצל התלמידים ביקורתיות כזו.

ריינברג (1996) דנה במושג הוראה רפלקטיבית. היא פיתחה כלי הערכה שבאמצעותו ניתן לעמוד על מרכיבים רפלקטיביים דיפרנציאליים לפי המודל של Louden (1992): אינטרוספקציה, שחזור וחזרה, חקירה וספונטניות. קרמר (1986) טוענת שבחשיבה הרפלקטיבית גלום פוטנציאל של צמיחה, התחדשות ויצירת ידע עיוני מקצועי הדרוש למורה. מורה בעל סגנון חשיבה מופשט יתפתח על ידי הוספת ידע עיוני, ובאמצעות רפלקציה יאמת אותו עם עמדותיו.

מורה בעל סגנון חשיבה קונקרטי ינסה לחשוף צרכים ייחודיים של תלמידיו, ויחפש ידע עיוני מקצועי הדרוש לו. כך, חשיבה רפלקטיבית תביא להפנמת הידע על ידי שחזור ובדיקה של התהליכים שקדמו להוראה, והתרחשו בשעת ההוראה ולאחריה.

5. מיומנויות העצמה – למדריך הפדגוגי ולמורה תפקיד מנהיגותי בכיתתם. המנהיגות שלהם יכולה להתבטא בהובלה לביצוע משימות ובמשיכה בחוטים ליצירת מארג לימודי-חינוכי (Manthei 1992; Smyser 1995; Clark et al 1996; Irwin 1997).

Burk (1991) מחפש את האיכויות הבונות מנהיגות כהעצמת אחרים. הוא דן בבסיסים למקורות כוח, אטרקטיביות, אווז הכוח, ומידת היענות האחרים. העצמה בעיניו אינו תהליך פשוט. הוא מגדיר חמישה תהליכי העצמת אחרים: מתן כיוון (הבהרת דרכים מעורבות ופיתוח הדרגתי), עירור (אינטלקטואלי, כיוונים חדשים בצד הקוגניטיבי והאמוציונלי), תגמול חיצוני (מחמאות, תמריצים) תגמול פנימי (על-ידי עניין בעיסוק), פיתוח (השראה לעשות יותר ממה שחשבו) ופנייה לצורכי המונהגים (רגישות לרצון, למה שטוב – היענות לרצונות מעצימה). תהליכי העצמת אחרים אלה קשורים למהויות של אחריות סמכות וכוח.

6. ידע "עצמי" – מטרות אישיות, ערכים, מודעות, אמונות ועמדות המשפיעות על תכנון הלימודים על ההוראה/ההדרכה (Clark 1993; Clandinin 1985; Elbaz 1983; Connelly & Diens 1982) (שיחה אישית).

אחד הדברים הקריטיים בתהליך היעשות מדריך פדגוגי הוא עיצוב תפיסת התפקיד. כאן מתמזגים הכישורים הנדרשים, סוגי הידע המאפיינים למקשה פרקטית, שבה ה"אני" מהווה מרכיב מרכזי.

לסיכום, מובאים הגיגיה, אמונותיה והשקפת-העולם של המדריכה הפדגוגית המתחילה על תפיסתה את תפקיד המד"פ:

אחד הדברים החשובים והמשמעותיים שקיבלתי בסדנה, קשור לתפיסת תפקידי כמד"פית, הוא הידיעה שבעצם ישנן תפיסות שונות של התפקיד, ואין אמת אחת לכולן.

הגעתי למסקנה שאני צריכה לבנות את אישיותי המקצועית מהחומרים שיש לי, מניסיוני ומאישיותי. לא על-פי מודל חיצוני, שלא מתאים לי.

ה"אני מאמין" שלי באדם, בהתפתחות בדיאלוג ובחינוך הם המסגרת לתבניות שבהן אני עובדת. תבניות אלה נעזרות באחרים, אך עלי להיות שלמה עם מה שאני מרגישה שנכון לעשותו.

דבריה החושפים את ה"ידע העצמי" שלה מדגישים את ההקבלה בתהליכי היעשות מורה ותהליכי היעשות מדריך פדגוגי:

אני מודעת יותר לניסיון שלי להשתמש בתבניות שמישהו אחר יצר, אין לי ברירה אלא לבנות את התפקיד במידות המתאימות לי.

אני חייבת לעבור אותו התהליך שאני מצפה שתלמידותי תעברנה.

אין קיצורי דרך. לעשות דברים בדרך שלא מתאימה לאישיותך זה מתסכל. חובה עלי לבדוק את עצמי שוב ושוב, ולהיבנות מתוך הסתכלות רפלקטיבית.

A Lifelong Teacher: The Relationship Between “Teaching For Instruction” and a “Pedagogical Supervisor” – A Process of Becoming A Pedagogical Supervisor

In memory of Rachel Shaked (Koka)

Keywords: becoming teachers, pedagogical supervisor, preparatory dialogue, feedback session, survival, effective communication

A pedagogical supervisor is one of the roles one finds in teacher training centers. It is a position usually filled by an expert teacher with experience, knowledge and skills. The pedagogical supervisor intervenes in an attempt to translate his or her experience in order to train students to be like him/herself, rather than through apprenticeship. At present, there is no special training for the role of pedagogical supervisor. Following the course of the beginning pedagogical supervisor indicates that his or her stages of professional development parallel the stages of becoming a teacher that one encounters in the professional literature. The role of the pedagogical supervisor is complex and includes practical-personal knowledge of the teacher, together with other qualitative elements such as proficiency in counseling and in guidance, reflective skills, mentoring, communication and reinforcement skills.

The article presents the case of a beginning pedagogical supervisor and a beginning teacher and reveals the parallel stages of becoming these roles: idealization, survival, positive influence and control (Fuller, 1969, 1975). The transformation from "a teacher for instruction" (a concept employed by the beginning pedagogical supervisor in the interview) and a "pedagogical supervisor" underscores the qualitative elements of practical-personal knowledge for the pedagogical supervisor.

ביבליוגרפיה

- זיו ש', כץ פ', זילברשטיין מ', תמיר פ'. (1995). מאפייני עבודתם של המדריכים הפדגוגיים במערכת הכשרת מורים בישראל, דו"ח מחקר, מכון מופ"ת.
- ידפת י', יעקובסון י', ופינטו מ'. (1975). יחסי מדריך מודרך: תלות או עצמאות. סעד ירחון לעניינים סוציאליים 7 עמ' 19-28.
- מסמך ועדת הקבע של המזכירות הפדגוגית (1995) לסיכום שנת הלימודים תשנ"ה בנושא הכשרת מורים, דיון מס' 2 עמ' 7-20.
- סלומון ג'. (1987) תקשורת מושגים בדיון חינוכי. האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- קרמר-חיון ל'. (1989). עולמו הפנימי של המורה בישראל, עיונים במינהל ובאירגון החינוך, 16, עמ' 27-52.
- רייכנברג ר'. (1996). אינטראקציה מורה-מאמן-סטודנט במסגרת ההתנסות המעשית בהוראה וזיקתה לסגנונות קיום (MOE), עמדות בחינוך והוראה רפלקטיבית, עבודת דוקטור אוניברסיטת בר-אילן.
- Anderson, E.M. & Shanon, A. L. (1988). Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education* 13, 17-28.
- Blumberg, A. (1974). Supervisors and Teachers: A Private Cold War. California: Berkeley.
- Bullough, R. V. (1987). Planning and the first year of teaching. *Journal of Education for Teaching* 13, 231-250.
- Burk, W. W. (1991). Leadership as empowering others. In: Srivastara, S. (Ed.) Executive Power. San Francisco: Jossey-Bass.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education* 5(1), 43-51.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: a study of teacher's classroom Images. *Curriculum Inquiry* 15(4), 361-385.
- Clark, R. W., Hong, L. K. & Schoepf, M. R. (1996). Teacher empowerment and site-based management. In: Sikula, J., Buttery, T.J. & Guyton, E. (Eds.), Handbook of Research on Teacher Education A. T. E. MacMillan Library Reference, U. S. A., pp. 67-101
- Cogan, M. L. (1973). Clinical Supervision. Boston: Houghton Mifflin.
- Cogan, M. L. (1976). Rationale for clinical supervision. *Journal of Research and Development in Education* 9(2), 3-19.
- Cohn, M. M. & Gelleman, V. C. (1988). Supervision: A developmental approach for fostering inquiry in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education* 39(2), 1-9.
- Connelly, F. M. & Diens, B. (1982). The teacher's role in curriculum studies. In: Leithwood, K. A. (Ed.), Studies in Curriculum Decision Making. Olse Press, The Ontario Institute for Studies in Education, pp. 183-198.
- Cryns, T. & Johnston, M. (1993). A collaborative case study of teacher change: from a personal to professional perspective. *Teaching and Teacher Education* 9(2), 147-158.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In: Hausto, R. (Ed.) Handbook of Research on Teacher Education. MacMillan Pub. Co. N. Y. pp. 3-20.
- Elbaz, F. L. (1983). Teachers Thinking: A Study of Practical Knowledge. London: Croom-Helm.
- Elliot, J. (1988). Action - Research: A framework for self-evaluation in schools, School's Council Program 2, Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning. Project Working Paper. Cambridge Institute of Education.
- Feiman-Nemsser, S. & Buchman, M. (1987). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teacher's College Record* 87(1), 53-65.
- Fuller, M. (1969). Concern of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal* 6, 207-226.
- Fuller, F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In: Ryan, K. (Ed.) Teacher Education 14th Yearbook of National Society for the Study of Education. University of Chicago Press: part 2 pp. 25-52.
- Gold, Y. (1996) Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction. In: Sikula, J., Buttery, T.J. & Guyton, E. (Eds.), Handbook of Research on Teacher Education A. T. E. MacMillan Library Reference, U. S. A., pp. 595-616.
- Goldhamer, R. (1969). Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Harrington, G. N. & Sacks, S. R. (1984). Student to teacher: Novel strategies for achieving the transition. *Journal of Education for Teaching* 10(2), 154-164.

- Hoover, N. L., O'Shea, L. J. & Carroll, R. G. (1988). The supervisor-intern relationship and effective interpersonal communication skills used in conducting intern conferences. *Journal of Teacher Education* 39, 17-29.
- Irwin, W. J. (1997) Empowering Ourselves and Transforming Schools, Educators Making Difference. State University of N. Y., pp. 287-302.
- Kagan, D. M. (1990) Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research* 60(3), 419-469.
- Kagan, D. M. (1992) Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62(2), 129-169.
- Kettle, B. & Sellars, N. (1996) The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education* 12(1), 1-24.
- Louden, W. (1992). Understanding reflection through collaboratory research. In: Hargraves, A. & Fullen, M. G. (Eds.) *Understanding Teacher Development*. pp.178-215. New York, NY: Teacher College Press, Columbia University.
- Mansfield, P. A. (1986). Patchwork pedagogy: A case study of supervisors' emphasis on pedagogy in post-lesson conferences. *Journal of Education for Teacher* 12(3), 259-271.
- Manthei, J. (1992) The mentor teacher as leader. The motives, Characteristics and needs of seventy-three experienced teachers who seek a new leadership role (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 346042).
- Mosher, R. L. & Purpel, D. E. (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin.
- Odell, S. J. (1990). Experienced teachers guiding novice teachers. In: Stoddart, T. (Ed.) *Perspectives on Guided Practice*. pp 33-43. East Lansing, MI: NCRTE, Michigan State University Press.
- Ross, D. D., Bondy, E. & Kyle, D. W. (1993). *Reflective Teaching for Student Empowerment*. New York, NY: McMillan Publishing Company.
- Rust, F. O. (1994) The first year of teaching: it's not what they expected. *Teaching and Teacher Education* 10(2), 205-218.
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4-14.
- Smyser, S.O. (1995) Developing the teacher leader. *The Teacher Educator* 31(2), 130-137.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education: A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen Co. Ltd.
- Sullivan, C. G. (1980). *Clinical Supervision: A State of the Art Review*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum.
- Tochon, F. & Munby, H. (1993). Novice and expert teachers' time epistemology: a wave function from didactics to pedagogy. *Teaching and Teacher Education* 9(2), 205-218.
- Wilson, S. M., Shulman, S. L. & Richert, A. E. (1987). 150 different ways of knowledge in teaching. In: Calderhead, J. (Ed.), *Exploring Teachers Thinking*, London, pp. 84-124.
- Zahorik, J. A. (1988). The observing-conferencing role of university supervisors. *Journal of Teacher Education* 39(2), 9-21.
- Zeichner, K. M. (1990). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. Paper presented in the First International Conference, Teacher Education: From Practice to Theory, Tel Aviv, Israel.