

בסיסי ידע בתפקוד פרופסיונאלי של מורים בזיקה לתהליכים רפלקטיביים ולמאפייני הקוריקולום של הכשרת מורים

תאריכים:

פרופסיה, ידע פרופסיונאלי, הוראה וחינוך, הכשרת מורים, פיתוח פרופסיונאלי של מורים, רפלקציה, מורי מורים, מחקר בחינוך, קוריקולום בהכשרת מורים.

תקציר

המאמר מציג מיפוי של בסיסי ידע הקיימים בפרופסיות מורכבות ושל דרכי התגבשותם בפעולת הפרופסיונאל, ומנתח תהליכים בהכשרה ובפיתוח פרופסיונאלי של מורים בזיקה להם.

בחלקו הראשון מתמקד המאמר בהגדרות למושגים פרופסיה וסמי-פרופסיה, בוחן לאורם את מהות סוגי הידע הנגזרים מהם ומציג אותם במיפוי סכמאטי. בחינה זו מתמקדת בבירור מאפייני ידע פרופסיונאלי נדרש לעוסקים בחינוך ובהוראה, ומרחיבה בהבנת משמעות האפיסטמולוגיות הפוזיטיביסטית, הפרשנית, הביקורתית ו"האפיסטמולוגיה של הפרקטיקה", כבסיס להכשרה ולטיפוח פרופסיונאלי של מורים. השימוש הנרחב במושג רפלקציה והצגת מרכזיותם של תהליכים רפלקטיביים בהכשרה ובעבודתם של מורים מנוסים, מחייבים הבהרה של המושג ומשמעויותיו, ובזאת עוסק חלקו השני של המאמר. המאמר מסתיים בדיון בתפקידם של לימודי החינוך, שהם התשתית לפיתוח פרופסיונאלי של מורים, ובמשתמע מכך לגבי מעורבותם של מורי מורים בהכשרה פרופסיונאלית להוראה.

בסיסי ידע בתפקוד פרופסיונאלי של מורים

המושג פרופסיה

תנאי למיפוי ולדיון במאפייני ידע פרופסיונאלי הוא הבנה של המושג פרופסיה, שהוא מושג מורכב המוגדר על-ידי קבוצות שונות בהתאם לצורכיהן. בהגדרות הרווחות בספרות¹ ניתן לזהות בולטות של מספר מאפיינים, אשר מידת תקפותם מעידה על איכותה הנתפשת של הפרופסיה:

1. **מהות הידע** - פרופסיות שונות מבוססות על סוגים שונים של ידע, אשר הבחנות ביניהם מייצגות גם את הריבוד בין הפרופסיות וגם את מידת הפרופסיונאליות של חבריהן. ככל שהידע הפרופסיונאלי מורכב יותר, ייחודי ומובחן מסוגי ידע אחרים - הוא מהווה מקור סמכות וכוח מול הלקוח. מאפייני ידע מייצגים היררכיה שברומה מצויים סוגים של ידע מופשט, מדעי או אינטלקטואלי; בתוך מצוי ידע טכנולוגי, המקשר בין ידע שמקורו מדעי לבין מציאות יישומו; בבסיס מצויים סוגים של ידע תפריטי-ספציפי וידע התרשמותי. מרכיב מרכזי המאפיין את המומחיות הפרופסיונאלית מתבטא ביכולת ליצור מטה-קוגניציה, המתבטאת בהבניה של ידע אישי-ייחודי המקשר בין סוגי הידע השונים.
2. **הכשרה** - מומלצת הכשרה שיטתית וארוכה, שתכלול סוציאליזציה לערכי המקצוע, תתבצע במוסדות להשכלה גבוהה, ותחייב המשך למידה והשתלמות לאורך כל תקופת העיסוק.
3. **קוד אתי** - קיומו משקף מערכת ערכים פרופסיונאלית, שהיא מקור סמכות הן לגבי השאלה מה טוב ללקוחות לאור צורכיהם הייחודיים והן כבסיס מוסרי, ציבורי וחברתי לפעולתם של חברי הפרופסיה.
4. **אוטונומיה** - לפעולת היחיד ולפעולת הקבוצה, שאינה כפופה תדיר להנחיות של סמכות חיצונית ולבקרתה.
5. **אחריותיות** (accountability) ומחויבות - כלפי לקוחות, הן לגבי התהליכים שבהן נוקטת המערכת הפרופסיונאלית והן לגבי תוצאותיהם.

1 הסקירה מבוססת על המקורות: שולוב - ברקן, 1991; קרמר - חיון, 1992; צבר וגבתון, 1995; Hartnett & Naish, 1980; Shulman, 1986; Darling - Hammond, 1998a; Corrigan & Haberman, 1990; Doyle, 1990; Eraut, 1994; Bayer & Braxton, 1998; Hoyle & John, 1998.

6. **תקנים פרופסיונאליים** - המופצים במטרה לבסס אחריות פרופסיונאלית בין עמיתים, ולפתח ביקורת ובקרת איכות על קבלת חברים ועל פעולת העוסקים בתחום.

7. **הכרה רשמית** – מצד לקוחות וחברי פרופסיות אחרות לגבי תפישתה את עצמה כפרופסיה. הכרה זו חשובה לביסוס הבעלות של הפרופסיה על ידע אשר אינו נמצא ברשות אחרים, וזו גם נותנת לה לגיטימציה להשפיע על מדיניות ציבורית.

בחברה בתר-תעשייתית, המאופיינת בנגישות גבוהה למידע ולידע של מי שאינם מוגדרים כפרופסיונאליים, הגדרת המושג ותקפותם של חלק ממרכיביו היא בעייתית (קרמר-חיון, 1992). בעייתיות זו נובעת מצמיחתם של עיסוקים פרה-פרופסיונאליים המבקשים להגדיר את עצמם כפרופסיות, ומשינוי ביחסי פרופסיונאל-לקוח המעניק ללקוח תפקיד בהגדרת הלגיטימציה של תביעת הפרופסיונאל להכיר בו ככזה (Eraut, 1994).

למרות המורכבות, העמימות והבעייתיות של הגדרת הפרופסיה, נראה כי מרכיב עיקרי בהגדרה היא הדרישה לקיומו של ידע מובחן וייחודי, וכי קיימת זיקה בין ידע זה לבין ניסוח שאר המרכיבים בהגדרה. הפרופסיונאל נדרש לדעת כיצד לקשור בין ידע אקדמי-מדעי לבין המציאות, לבחון משמעות קשר זה בהקשרים שונים ולהשתמש בו באופן מושכל לטובת הלקוח. בזאת מובחן הפרופסיונאל מאיש האקדמיה מחד גיסא ומהפרקטיקן מאידך גיסא.

סיווג מקצוע ההוראה כפרופסיה, כסמי-פרופסיה או כעיסוק פרקטי גרידא

בין עיסוקים המוגדרים כ"פרופסיה" קיימות הבחנות בין פרופסיות בכירות (major) שבראשן המשפטים והרפואה לבין משניות (minor) וביניהן עבודה סוציאלית וחינוך (Schön, 1983). האחרונים מוצגים כעיסוקים "סמי-פרופסיונאליים", ומאפייניהם אינם עונים במלואם על מאפייני הפרופסיה שהוצגו לעיל. הגדרתו של עציוני (Etzioni, 1969 אצל: Howsam et al. 1976, p. 8) מתארת "סמי-פרופסיה" כתחום שההכשרה לעסוק בו היא קצרה יותר; הסטאטוס שלו כפרופסיה לגיטימי פחות; זכותו להטבות פחות ממוסדת; יש בו פחות ידע המשקף מומחיות; והעוסקים בו אינם אוטונומיים לגמרי אלא נתונים לפיקוח חברתי.

תפישת ההוראה כסמי-פרופסיה מקובלת על חלק מהחוקרים ואינה מקובלת על אחרים. אלה המבקשים כי ההוראה תיחשב לפרופסיה, כמו שולמן (Shulman, 1986) למשל, מעמידים לה דרישות מחמירות ומותחים עליה ביקורת, מכיוון שלדעתם היא עדיין אינה עומדת בדרישות אלה. לעומת דרישה זו, ניתן להציג את ממצאי מחקרו המפורסם של לורטי (Lortie, 1975), המנתח את פרקטיקת ההוראה ואת מאפייני ההגדרה של המושג פרופסיה, ומראה שלא כולם תקפים לגביה. לורטי אף טוען כי המורים עצמם, מסיבות שונות, אינם פועלים ואינם מתפתחים בדרכים שיקדמו את עיסוקם למעמד של פרופסיה. דויל (Doyle, 1990) מסווג את ההוראה כסמי-פרופסיה. לדעתו, עבודת המורה אינה מושתתת על דעת הקשורה דיה לידע תיאורטי ומחקרי ואינה מגיעה לרמה של מומחיות הנבנית על סמך מחקר. שולוב-ברקן (1991, עמוד 35) טוענת כי "היעדרות קודקס אתיקה מקצועית מקובל, ואי-קיומו של גוף ידע תיאורטי ושיטתי, בנוסף על המורכבויות הרבות שבמאפיינים, כגון סמכות או אוטונומיה מקצועית, יוצרים תמונה מורכבת של ההוראה כפרופסיה, ומטילים על שכמם של אנשי החינוך משימה מורכבת בנסותם לשנות את מעמדה של ההוראה ולחזק את מעמדו המקצועי של המורה". סוקט (Sockett, 1989) מדגיש כי הפער בין המחקר לפרקטיקה הוא "קרע" ממוסד בין הפרקטיקן לאינטלקטואל, והוא אשר יוצר גם את הפער בין מאפייני העיסוק הרווחים בהוראה לבין מאפייני פרופסיה.

יש המעלים ספקות לגבי הכללת ההוראה אפילו בקטגוריה של עיסוקים סמי-פרופסיונאליים שכן ההוראה היא "עיסוק מרובה עוסקים". המספר הרב של העוסקים בהוראה לא מאפשר לכולם להתפתח מבחינה מקצועית ולשלוט במרכיבים חשובים של מאפייני הפרופסיה. כמו כן, שכיחות בהוראה תופעות הנמצאות בסתירה למהות הפרופסיונאליזם כמו למשל: היעדר התאמה בין הכשרה והתמחות להוראה בשכבת גיל מסוימת לבין הוראה בפועל בשכבת גיל זו; ריבוי תופעות של מורים המלמדים נושאים שהם לא הוכשרו בתחום הידע הדיסציפלינארי הנדרש להוראתם; ריבוי מקרים של העסקת "מורים" חסרי כל הכשרה פורמאלית להוראה - תופעה הגורמת "לשבר בבינוי הפרופסיה" (Darling-Hammond, 1988). ההוראה כפרופסיה, על פי דרלינג-המונד וחוב' (Darling-Hammond et al., 1983), היא לא רק שליטה ברפרטואר של טכניקות ספציפיות, אלא תחום הדורש תרגול ביישומן ברגע המתאים. ביצוע זה מותנה בשליטה גם בידע תיאורטי וגם בשיטות. בהקשר זה מצטטת דרלינג-המונד את הבחנתו של בראודי (Broudy, 1956) בין אומנות (craft) לפרופסיה: "אנו מבקשים

מהפרופסיונאל לאבחן קשיים, לאמוד פתרונות ולבחור ביניהם. אנו מבקשים ממנו ליטול על עצמו אחריות מלאה הן על האסטרטגיה והן על הטקטיקה... בניגוד לכך, מהאומן, אנו מצפים לאבחון סטנדרטי ולביצוע נכון של תהליכים, ולא יותר מכך".

ידע פרופסיונאלי בהקשר למקצוע ההוראה

המושגים "דעת" ו"ידע" משמשים בערבוביה במקורות שונים, ובאנגלית משמעותם מובעת באמצעות אותה מילה - knowledge. על פי המילון השלם של שויקה (1997), "דעת" היא ידע, השכלה; שכל, תבונה; . "ידע" משמעותו מכלול הידיעות וההבנה בתחום מסוים או בכמה תחומים. במילון וובסטר (Webster Dictionary) יש למושג knowledge מספר הגדרות שניתן להציגן בסדר היררכי: ממצב של ידיעה בסיסית בתחום כלשהו עד לבעלות על ידע שמקורה בלמדנות ובנאורות. מודגש כי רכישת ידע יכולה להיעשות באמצעות מאפיינים שכליים מופשטים של ידיעה, וכן באמצעות התנסות בפועל ורכישת כישורים מעשיים, ואפילו רכישת כישורים מופשטים כמו במשמעות המושג "ידע מהחיים". תמיר (1998) מבחין בין המונח "ידיעה" – המייצג את הרמה הקוגניטיבית הנמוכה ביותר בטקסונומיה של בלום, לבין המונח "ידע", המייצג בקיאות. (כך למשל, על-פי תמיר, הידע המקצועי של מורה מתבטא בבקיאותו בחומר הלימוד, בדרכי תקשורת שונות ובאינטראקציה בין אלה לבין סביבה לימודית). ארוט (Erat, 1994) מציין את ריבוי ההגדרות למושג ובוחר להשתמש ברחבה שבהן: "הבנה תיאורטית ופרקטית".

המושג "אפיסטמולוגיה" מוגדר במילון וובסטר (שם), כ"תיאוריה או המדע של השיטות או של בסיסי הידע". לעתים משמש המושג כתחליף למושגים "דעת" ו"ידע", במשמעות של חקירת מקורותיהם של הידע והידיעה.

ידע אקדמי בהכשרה פרופסיונאלית

כנאמר לעיל, מאפייני ידע מייצגים גם את הפן הריבודי של הידע (Young, 1973;) (Evetts, 1973). לריבוד זה יש משמעות מבחינת הלגיטימיות שבתביעת הפרופסיונאל להכיר במומחיותו: ככל שההכשרה יותר מורכבת וגם נשענת במידה רבה יותר על ידע אקדמי שאופיו מדעי, תיאורטי או פילוסופי, ועל היכולת ליצור ידע עדכני - כך תוצר ההכשרה עונה על קריטריונים פרופסיונאליים מחמירים יותר, והוא נחשב בציבור למומחה מדרגה גבוהה יותר (Hartnett & Naish, 1980;) (Kennedy, 1987).

מקורות אפיסטמיים של ידע

שלוש האפיסטמולוגיות המקובלות הן הפוזיטיביסטית, הפרשנית והביקורתית:

- **הפוזיטיביסטית** - נטועה בפסיכולוגיה הביהביוריסטית, מבוססת על חקירה למדנית, מנוסחת בחוקים ובהכללות המציניים קשר בין תופעות. גישה זו מאפשרת מחקרים שמטרתם ניסוח תיאוריות או חשיפה של מבנים תיאורטיים הנמצאים בבסיס התופעות הנחקרות, וכן מחקרים יישומיים שנערכים לשם צבירת ידע שיטתי הניתן ליישום שבאמצעותו ניתן לפתור בעיות פרקטיות. הגישה היא רציונאלית, מתמקדת בחיפוש אמצעים "יעילים" להשגת מטרות, ניטראלית לגבי שאלות ערכיות ואינה עוסקת במטרות מנקודת מבט הבוחנת את תקפותן האתית והמוסרית (Schön, 1986; Kirk, 1986; Tom & Valli, 1990; Eraut, 1994; Young, 1971; 1983).

- **הפרשנית** - מקורה בגישת האינטראקציוניזם הסימבולי, המתאר תהליכים חברתיים ובכללם תהליכי למידה כתוצאה של העברת תכנים ומשמעויות באמצעות סמלים משותפים והגדרות מצב משותפות. אפיסטמולוגיה זו קשורה לצמיחתן של תנועות לשחרור חברתי של קבוצות מיעוט (כמו למשל, נשים ומיעוטים אתניים), ושל גישות קונסטרקטיביסטיות, פרגמטיסטיות והרמנויטיות הדוחות את ההבחנה החדה בין "היודע" לבין "ידע". הגישה מדגישה את המשמעויות המשותפות לקבוצה ואת קיומו של רלטיביזם ערכי, שבו נשקלות עובדות לאורם של ערכים פרטיקולאריים ואין הכללות מעבר למקרים הנחקרים (Noddings, 1996; Tom & Valli, 1990).

- **הביקורתית** - מציינת קטגוריה רחבה של גישות הממוקדות בביקורת על הסדר החברתי, על משמעויות המושגים שוויון, צדק והוגנות, על משמעויות ההגדרה "מהו ידע" (מה נחשב לידע) ו"מי הם היודעים". חקירת המוסד החינוכי, על פי גישה זו, מתארת דרכים בהן קבוצות אינטרס אליטיסטיות מגדירות ידע ומבנות אותו (באמצעות קוריקולום מועדף המייצג את ערכיהן ואת תפישתן לגבי השאלה מהם הידע והתכנים הראויים), ובכך מנציחות ריבוד חברתי, כלכלי ופוליטי המבוסס על השכלה והמשרת את מטרותיהן. התיאוריות החברתיות-ביקורתיות מדגישות את הלגיטימציה שיש לתת לערכים פרטיקולאריים וחושפות דרכים המונעות את יישומם. בהיותן רלטיביסטיות מבחינה ערכית, הן בודקות את מידת ההוגנות של מערכת הערכים האוניברסאלית בחברה נתונה ביחס לקבוצות המרכיבות את המרקם החברתי וביחס לפעולות הפרופסיונאליות

המתבצעות בה (Tom & Valli, 1990; Young, 1971). לעתים נמנות על קטגוריה זו גם גישות פרשניות, ואז היא מוצגת כאפיסטמולוגיה פרשנית-ביקורתית.

באופן עקרוני, קיימת ביקורת על תקפות ההכללה של ממצאי מחקרים הנערכים במתודולוגיות הנגזרות מכל אחת מהאפיסטמולוגיות. ההתנגדות להכללות שמקורן במחקרים אפיסטמולוגיים-פוזיטיביסטיים נובעת מגישתה של מתודולוגיה זו לידע ולתקפותו. לטענת הביקורת, גישה זו מבוססת רק על מתודולוגיה אמפריציסטית-פוזיטיביסטית (אשר הנחת היסוד שלה היא כי כל עובדה חייבת להיות ניתנת להוכחה או להפרכה מדעית), והיא דוחה גישה רציונאליסטית למושג ידיעה הרואה גם בהיגיון ובאינטלקט מקור לבחינת ידע. הביקורת כלפי האפיסטמולוגיות האחרות מתייחסת לרלטיביזם הערכי שביסודן, לרלטיביזם שנובע מעיסוקן המוצהר במצבים פרטיקולאריים ושמנוע אפשרות להכללת ממצאיהן. יש שהמבקרים דרכי ניתוח ופרשנות של מחקרים הנשענים על אפיסטמולוגיות אלה גם אינם מסכימים עם אותם ערכים שהם לעתים מושאי התייחסותן. במצב זה, כאשר אין הסכמה על ערכים, לא ניתן ליישם מסקנות.

העיסוק בהוראה ו"האפיסטמולוגיה של הפרקטיקה"

בצד שלוש האפיסטמולוגיות דלעיל, התפתח תחום ידע המובחן כ"אפיסטמולוגיה של הפרקטיקה" (כינויה גם "אפיסטמולוגיה אומנותית" או "חכמת הפרקטיקה"). תחום ידע זה מבקש לבסס לעצמו מעמד לגיטימי בקהילות הפרופסיונאליות והמדעיות. פיתוח אפיסטמולוגיה זו בהכשרת מורים משרת את מיסוד הקשר בין פרקטיקת ההוראה ויישומה בפועל לבין ידע אקדמי. תפישה זו רווחת יותר בקרב מורים בפועל ובקרב מכשירי מורים המתייחסים אל ההוראה כאל אומנות (craft). לשיטתם, מרכיב עיקרי בהוראה הוא "ידע אישי", הניתן לעתים לזיהוי ולניסוח באמצעות רפלקציה של הפרקטיקן על פעולתו. "אפיסטמולוגיה" זו משתמשת במתודולוגיות מחקר איכותניות, במיוחד רפלקטיביות ואתנוגראפיות, על מנת לנסח הכללות ועקרונות המתגבשים לכלל תיאוריה מסוג "תיאוריה מעוגנת במציאות" (Eisner, 1979; Schön, 1983;) Carre, 1986; Sockett, 1989. גישה זו מוצגת בעיקר כאנטיתזה לאפיסטמולוגיה הפוזיטיביסטית, וצומחת מתוך התפישה הטוענת שתהליכי חינוך, הוראה ולמידה הם תופעות אינטראקטיביות מורכבות, המגבילות איתור משתנים ובידודם, כנדרש בגישות הפוזיטיביסטיות (Wideen et al, 1998;)

Zeichner & Gore, 1990; Sockett, 1989; Kirk, 1986). טענה קיצונית עוד יותר מציגה בוכמן (Buchmann, 1984). לפיה, ההוראה כלל אינה ניתנת לניסוח במושגים אובייקטיביים, תקפים ובני מדידה, אלא היא "חכמה פרקטית" המורכבת מאתיקה, מאומנות, מהרגל וממחויבות אישית של הפרקטיקן. מחויבות זו היא המניעה אותו לבחון את פועלו, בחינה שבמהותה היא סובייקטיבית. גם המדע אינו יכול לספק ודאות כנדרש בגלל מגבלות הקשורות במקצוע ההוראה כמו: מימדי זמן שונים - הזמן שבו מתבצע המחקר לעומת הזמן שבו נעשה שימוש בממצאיו; תנאי מחקר שונים - תלות בתיאוריה וגישה סלקטיבית.

יש חוקרים שאינם מקבלים את הקביעה שהניסיון האישי הוא מרכיב עיקרי בבניית הידע הפרופסיונאלי, ולכן גם אינם מעניקים מעמד אפיסטמי מובחן ל"אפיסטמולוגיה של הפרקטיקה" הנחשפת באמצעות רפלקציה. קוריגן והברמן (Corrigan & Haberman, 1990) מציינים כי מורים אכן תופסים את ידע-האומנות (craft-knowledge) כמרכיב הרלוונטי ביותר בהכשרתם, אך המחקרים אינם מוכיחים זאת. ממספר רב של מחקרי מעקב עולה שהשינוי הנצפה בביצועים של פרחי הוראה כתוצאה מהתנסות ישירה בהוראה הוא קטן מאוד, וכי הדגש הניתן לחוויה סוציאליזטורית זו הוא מוגזם. קיימות גם טענות כי הגישה המבססת את ידע המורים בעיקר על "חכמת הפרקטיקה" מבטלת את נטילת האחריות של המורים על למידתם ואינה מותירה בידם את האפשרות להיות שותפים בהגדרת דרכם בפרקטיקה הפדגוגית (Gage, 1978).

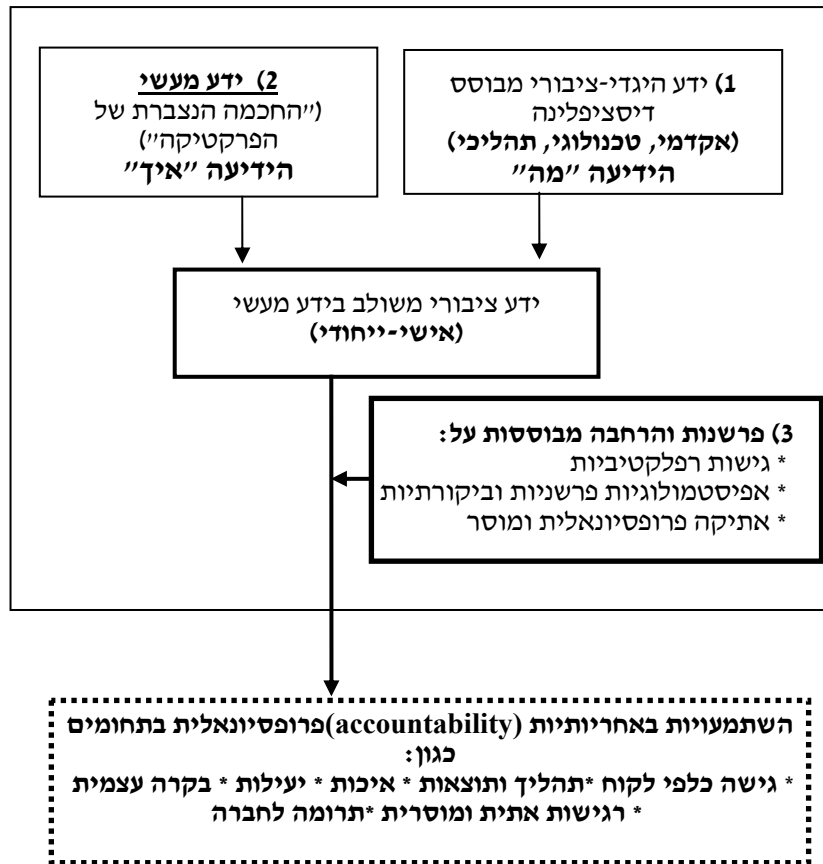
למעשה, ניתן להציג את "האפיסטמולוגיה של הפרקטיקה" כגישה מתודולוגית המשקפת נטייה פרופסיונאלית כללית (Feiman-Nemser, 1990) לחשיפת ידע אישי-ייחודי, המתייחס להיבטים מורכבים של הקשר הפעולה ולמשמעויות האתיות והמוסריות של יישומו. ידע זה כולל בו זמנית חלקים מתוך כל אחת מהאפיסטמולוגיות המקובלות ועשוי להצמיח פרופסיונאל פנומנולוגי, שמודעותו למאפייני תפקודו משלבת בין ידע שמקורו בפרקטיקה לבין גישות אקדמיות שמקורן בשלוש האפיסטמולוגיות המקובלות.

הפילוסוף האנליטי Gilbert Ryle (1949, אצל: Eraut, 1994) יצר הבחנה בין שני סוגי ידע: "הידיעה מה" ("knowing that") ו"הידיעה איך" ("knowing how"). "הידיעה מה" מבטאת ידע היגדי (propositional knowledge) פורמאלי, ערוך בכתב, ממקור מדעי-תיאורטי או פילוסופי. הוא מורכב ממסורות נצברות וערכו חיצוני ובלתי תלוי בידוע. ביסודו הוא מושתת על השאלה "למה", המשקפת את היכולת לנסח השערות והנחות עובדתיות. הוא מבוסס על העיקרון כי הודות לתובנות חדשות ניתן להבנותו מחדש. סוגים שונים של ידע כזה נוטים להיות "נטולי ערכים" (כמו ידע מדעי). נהוג להגדירו כ"ידע ציבורי" (בניגוד ל"ידע אישי").

"הידיעה איך", המתייחסת לביצוע פעולות, מבטאת בעיקר את מרכיב הידע המתגלה תוך כדי התנסות, המתפרש מתוך עצמו (האוריסטי), והבא לידי ביטוי ביכולות אינטלקטואליות וביכולות אחרות. לעתים הוא סמוי, הוא טמון במוחו של הפרקטיקן והוא נבנה ומתמסד על-ידי "היודע", המביא אותו לידי ביטוי בפרקטיקה. הוא כולל גם גילויי פעולה שלא ניתן להסבירם ושלא ניתן להשתית עליהם הנחיות ביצוע (אינו ניתן להמללה), כי הם ייחודיים למבצע (כמו הפקה של טון מוסיקלי או מבע ייחודי של תנועה בריקוד). לעתים, משולב הידע הפרקטי בידע תהליכי (פרוצדוראלי), שהוא צורה של ידע היגדי. את מרכיבי הידע הפרופסיונאלי ניתן להציג כמרכיבים הנובעים משלושה מקורות (איור 1).

2 בפרק זה יצוינו מקורות ביבליוגרפים מסוימים רק בהקשר ספציפי. חלקיו האחרים מבוססים על מקורות הספרות שאזכורם הספציפי גורם לסרבול ומקשה על רצף הכתיבה. המקורות הם: Evetts, 1973; Schön, 1983; Shulman, 1986; Kahane & Starr 1976, 1987; Kennedy 1990; Pintrich, 1990; Tom & Valli, 1990; Cruckshank & Metcalf 1990; Pintrich, 1990; Eraut 1994; Schraq 1996; Bereiter & Scardamalia 1996.

איור 1: ידע פרופסיונאלי והשתמעויותיו



המקור הראשון נובע מידע היגדי מבוסס דיסציפלינה, הכולל: ידע אקדמי-מופשט ושיטתי, ידע טכנולוגי וידע תהליכי.

- **ידע אקדמי-מופשט** מציג תיאוריות, ובכללן תיאוריות פילוסופיות ותפישות הנובעות מגופי ידע מדעיים ושיטתיים. הוא משמש לחקירה, לגילוי ולניסוח עקרונות וחוקים מדעיים, במטרה להתמודד באופן רציונאלי עם המציאות. הדיסציפלינות האקדמיות משמשות בסיס לחקירה אמפירית או פילוסופית ולהבנה של תופעות, עקרונות ותהליכים. תוקפו של ידע זה אינו תלוי בהכרח בשדה הפעולה הפרופסיונאלית והרלוונטיות שלו להכשרה פרופסיונאלית אינה תמיד ברורה. שון (Schön, 1983) מציין שלידע השיטתי-מדעי המשמש בפרופסיות יש ארבעה תחומים מהותיים: הוא התמחותי (specialized), חלקי מקושרים בקפידה (firmly bounded), הוא מדעי (scientific) ועומד בתקנים (standardized). דרישות קפדניות אלה קשות ליישום במרבית העיסוקים ויוצרות הבחנה בעייתית בין מחקר לפרקטיקה.

- **ידע טכנולוגי** מתייחס ל"ידיעה איך" לממש אספקטים יישומיים של מדע, כולל יישום ידע מתחום מדעי החברה, והוא ממלא תפקיד מרכזי בהבניית הידע במקצועות מסוימים. שימוש בידע טכנולוגי מטשטש את ההבחנה המקובלת בין הכשרה מקצועית לבין השכלה אקדמית (Bentley, 1996 Copa &). אף כי מקובל להתייחס לידע טכנולוגי כאל ידע טכני, שהוא רלוונטי לתפעול מכשור טכנולוגי, זוהי הגדרה מצומצמת. ההגדרה המורחבת כוללת גם ידע טכני וגם ידע של שיטות הניתנות לניסוח מדויק, בהתאם לחוקים המיושמים בפרקטיקה. ידע זה מייצג את היכולת הפרופסיונאלית לזהות בעיות ולהתאים להן פתרונות הולמים. המטרה היא להגיע לפרקטיקה יעילה ולתוצאות רצויות, תוך התבססות על עקרונות מדעיים, על שיקולים כלכליים, ועל הבנת מגבלות ערכיות-חברתיות. בעת יישום עקרונות מדעיים, ניתן גם לבחון את תקפותם ויעילותם בהשגת מטרות ספציפיות. הביקורת על שימוש בידע זה מתייחסת למספר היבטים: תוקפו בעייתי, שכן יישומו נשען בעיקר על ניסיון קודם שהוכלל למקרה דומה; הוא מוצג כידע המתייחס לשאלות שמקורן בערכים חברתיים - אך הדבר כמעט ולא מתבצע; הוא מוצג כידע הומוגני, קונקרטי וסטנדרטי, הניתן ללמידה לאור ביצוע יעיל של תפקיד ולא לאור בחינת אמיתותו המדעית. ליסטון וזייכנר (Liston & Zeichner, 1991) מבקרים את השימוש בידע מסוג זה בהכשרת מורים ובעבודת המורה, ומכנים מיומנויות הנרכשות באמצעותו בשם "רציונאליות טכנוקרטית".

- **ידע תהליכי** (פרוצדוראלי) כולל את הידיעה איך לבצע תהליכים וגם איך להגיע לידע היגדי ולעשות בו שימוש הולם. ניתן ליישמו בפעולות מסוגים שונים כמו: רכישת מידע, התנהגות מיומנת, תהליכי בירור הכוללים תכנון וקבלת החלטות, מתן מידע ללקוח, ותהליכי-על של בקרה עצמית שעושה הפרקטיקן הכוללים בירור והערכה של התנהגותו, מעשיו ודרכי חשיבתו.

המקור השני לידע פרופסיונאלי הוא ידע מעשי הכולל ידע תהליכי וכן התרשמויות ופרשנויות שנטבעו אצל הפרקטיקן שמקורם בניסיונו. ידע זה בא לידי ביטוי בטענות ובהנחות ספציפיות שאינן בעלות תוקף אמפירי בהכרח.

- **ידע מעשי** (פראקטי) הוכח כיעיל להשגת מטרות רצויות, הוא מכון לפיתוח מיומנויות וכישורים, נלמד ומבוטא רק בהתנסות מעשית בבחינת דפוס פעולה שהוכרו ככונים ונלמדים באמצעות אינדוקטרינציה מקצועית. צורות מסוימות של ידע זה אינן ניתנות להמללה ולעריכה בכתובים והן באות לידי גילוי בעצם העשייה.

- **ידע תהליכי** (פרוצדוראלי) בהקשר זה, מבטא ידע ציבורי שהופנם כתוצאה מניסיון מצטבר ושנמצא ביסוד פעולה שלעתים היא ייחודית למבצעה, ולעתים הוא אינו מומלל.

- **התרשמויות ופרשנויות** נובעות מהתנסויות אישיות המעובדות לכלל תפישות סכמאטיות של משמעויות ומתנות תגובה על סמך חוויות העבר. סכמות אלה מעוצבות על ידי העולם החיצוני והפנימי. אף כי הן מכתיבות את מסגרת ההתייחסות ואת הפרשנויות לחוויות חדשות, הן גם יכולות להשתנות עם קליטתן של מידע חדש.

- **טענות/הנחות ספציפיות** הן סוג של ידע הרווח בפרקטיקה והמתייחס למקרים מיוחדים. ידע זה הוא תהליכי ומייצג גם ניסיון מצטבר וגם טענות פרקטיות. הוא מתבטא בפתגמים, במימרות ובכללי התנהגות מקובלים. בכל תחום בפרקטיקה קיימים רעיונות אשר מעולם לא אושרו במחקר וקשה להדגים, אך הם מייצגים את "החכמה הנצברת של הפרקטיקה". בהרבה מקרים הם משמשים מקור להדרכה, כשם שעקרונות תיאורטיים ואמפיריים משמשים לכך. תקפותן של טענות/הנחות כאלה היא בעייתית במיוחד, מכיוון שידע זה כולל מידה רבה של אינטואיטיביות ואסוציאטיביות ובדרך-כלל אינו מנוסח באופן שניתן להעמידו לבדיקה אמפירית.

המקור השלישי לידע פרופסיונאלי, במיוחד כשעוסקים בפרופסיות מורכבות, נובע מהגישות החברתיות-הביקורתיות, המושפעות מהתפתחות של זרמים פנומנולוגיים וביקורתיים. זרמים אלה השפיעו גם על ההתייחסות לשאלות של אתיקה ומוסר פרופסיונאליים. מקור זה שוזר בדרכים מושכלות ידע היגדי-ציבורי, ידע מעשי-אישי, תהליכים רפלקטיביים, אפיסטמולוגיות פרשנית וביקורתית, וידע שמקורו באתיקה הפרופסיונאלית ובמוסר.

מארג מקורות ידע אלה יוצר מעין "סופר-אגו" פרופסיונאלי המתבטא במשמעויות מורכבות של מושג ה"אחריותיות" (accountability) הנדרשת בפעולת הפרופסיונאל. המושג הוא אחד המאפיינים העיקריים בהגדרת פרופסיה ופרופסיונאליזם, והוא מבטא: התייחסות לצרכיו של הלקוח ואחריות על תהליכים המתבצעים בעניינו ולתוצאותיהם, מחויבות לאיכות ולרגישויות אתיות ומוסריות, יכולת לבקרה-עצמית ולסקירה תקופתית של אפקטיביות הפעולה, פיתוח מודעות עצמית לנקודות חזקות וחלשות בתפקוד, פיתוח מומחיות אישית וכן מחויבות לבחינת התרומה של הפרופסיה לחברה הרחבה.

אתיקה פרופסיונאלית היא תחום ידע שקשה לעסוק בו בתהליכי הכשרה. שאלות טכניות ואתיות לא ניתנות בדרך כלל להפרדה מוחלטת. הכשרה פרופסיונאלית מתקשה בהתייחסות ייחודית להיבטים אלה, שכן קשה לחשוף הנחות ערכיות סמויות רבות הטבועות בהרגלים אישיים ובמסורות פרופסיונאליות. שולמן (Shulman, 1986) טוען שמורים אמורים לאמץ בעבודתם הנמקה מוסרית או אתית (norms) המבטאת נורמות, ערכים, מחויבויות מוסריות או אידיאולוגיות, תפישת הוגנות, צדק ושוויון. לדעתו, תחום זה שייך לתחום הידע ההיגדי, שכן היגדים נורמטיביים הם "הלב" של "ידע מורים". הם מכוונים את עבודת המורה, לא מפני שהם נכונים במושגים מדעיים או יעילים מבחינה פרקטית, אלא מפני שהם נכונים מבחינה מוסרית או אתית.

לסיכום: ידע מדעי לעומת ידע פרופסיונאלי

ידע מדעי הוא אבסטרקטי, מכוון לחקירה, לגילוי ולניסוח של עקרונות וחוקים, שבאמצעותם ניתן להגיע להבנה מושגית של תחומי דעת שונים. הדגש הוא על חקירה קפדנית, חוזרת ונשנית, של תקפות הידע, תוך יישום עקרונותיו וחוקיו במצבים ממשיים. ידע זה אינו עוסק בהיבטים של אתיקה ומוסר בהקשר של הפעולה.

ידע פרופסיונאלי הוא שילוב בין ידע אקדמי, עיוני ומדעי, שמקורו בדיסציפלינות האקדמיות, לבין ידע טכנולוגי וידע פרקטי-אישי הנצברים תוך כדי התנסות בפרקטיקה, באופן אישי או דרך עמיתים. מטרת הידע הפרופסיונאלי לספק תשובות לשאלות קונקרטיות, תוך התייחסות להיבטים מורכבים של הקשר הפעולה ותוך בחינת משמעויות אתיות ומוסריות של יישומו.

ארוט (Eraut, 1994), מטיב להביע את ההבחנה בין שני סוגי הידע: "ידע פרופסיונאלי, שלא כמו ידע מדעי, מכיל את כל סוגי הידע וצורות החשיבה המאפיינים את הניגודים: תיאוריה ופרקטיקה, ידע ציבורי וידע אישי, ידע היגדי וידע תהליכי, חשיבה אנליטית וחשיבה אינטואיטיבית". השילוב בין סוגי הידע עובר תהליכים של פרסונאליזציה ייחודית, הבאים לידי ביטוי בעבודתו של הפרופסיונאל, וזו גם הסיבה שבאותו תחום מקצועי מועדף פרופסיונאל אחד על רעהו. חלק ניכר ממומחיות זו אינו ניתן להעברה מלאה לידע היגדי.

מורכבות הידע הפרופסיונאלי, והיותו נתון לבחינה של פרופסיונאלים ולקוחות כאחד, מחייבת הכשרה ופיתוח פרופסיונאלי, תוך טיפוח מודעות לידע האישי ולשימושו ותוך בחינה מחדש של הנחות מובנות-מאליהן הטבועות בו. היבט זה מעביר אותנו לדון במושג רפלקציה ובמשמעויותיו בהכשרת מורים.

רפלקציה בהכשרת מורים: בין פרקטיקה טכנית לפרקטיקה פרופסיונאלית

המושג "רפלקציה" תופס מקום מרכזי בשיח אודות הוראה והכשרת מורים. השימוש במושג ובהשתמעויותיו המגוונות התפתח במיוחד לאור הביקורת שנמתחה על הכשרה אקדמית למורים. הכשרה זו התבססה על לימודים כלליים (liberal arts), הדגישה ידע דיסציפלינארי, טיפחה את המורה כמלומד וכמומחה בתחום מקצועות ההוראה והפחיתה בערכו של ידע שמקורו בקורסים עיוניים בחינוך ובהתנסות מעשית בהוראה. הביקורת הופנתה בעיקר כלפי לימודי החינוך שנלמדו ברוח האפיסטמולוגיה הפוזיטיביסטית ואשר לא הוכחו כמסגרת יעילה לקבלת החלטות בפרקטיקה. כרציונל אלטרנטיבי להכשרה זו הוצגה גישה המעמידה בחינה רפלקטיבית של תהליכי הוראה ולמידה, שלעתים אף יכולה לדחות את החשיבות והתרומה של סוגי ידע פורמאלי-אקדמי (Quicke, 1996). המושגים "רפלקציה" ו"חשיבה רפלקטיבית" משמשים בספרות החינוכית בהקשר לזיהוי תרומתם של סוגי ידע שונים לתהליכי הוראה-למידה ולבחינת פעילויות אחרות בעבודת המורה.

המושג ומשמעותיו

ניתן להצביע על שתי גישות מרכזיות לרפלקציה ולתפקיד שהיא ממלאה בתהליכי הכשרה ובפעולה המעשית של הפרקטיקן. האחת, מתייחסת לרפלקציה כאל תהליך הפקת "ידע רפלקטיבי". ידע שיש לו ערך אפיסטמולוגי עצמאי מובחן, המהווה בסיס לפיתוח תובנות והכללות שניתן לקשר אותן לעוסקים בפרופסיה וגם לאלה שאינם משתייכים אליה. האחרת, רואה ברפלקציה שיטה להבניית ידע. מטרתה להביא למודעותו של הפרט הפועל את המאפיינים של דפוסי פעולתו, שהם בעיקר מסוג "ידע אישי" או "ידע סמוי", כפי שהם קשורים לנסיבות ולסיבות התרחשותם. משנחשף מידע זה, הוא הופך מושא לחקירה ולהבנה וניתן לקשור בינו לבין סוגי ידע אחרים.

א. רפלקציה כאמצעי לזיהוי "ידע רפלקטיבי" במעמד אפיסטמולוגי מובחן

שון (Schön, 1983) מציג בירור מושגי ומחקרי של סוגיית הרפלקציה, תוך פיתוח המושג "חכמת הפרקטיקה". לשיטתו, מידע המתקבל מתהליכים רפלקטיביים מעלה "ידע פרופסיונאלי" שניתן להשתמש בו באופן מושכל. בחקירת ה"אפיסטמולוגיה של הפרקטיקה" בפרופסיות שונות וביניהן בהוראה, הוא משתמש בתהליכי "רפלקציה-בזמן-פעולה" (reflection-in-action). מטרת החקירה, בניגוד למחקר האקדמי הלמדני והקפדני, היא זיהוי של מאפיינים המשפיעים על מהלכה של פעולה וטיפול בהם תוך כדי הפעילות, כדי לנסות להגיע לתוצאות מועדפות. את המושג "רפלקציה-על-פעולה" (reflection-on-action) מפתח שון כדרך לבירור התרחשות טרום הפעולה ולאחריה, במטרה לחשוף ולהבין את מרכיביה ואת התנהגות הפועל כדי לשפר תוצאות בעתיד. שון מציג את הידע הפרופסיונאלי, המבוסס על תיאוריות וטכניקות שמקורן במחקר מדעי סדור המקובל במוסדות להשכלה גבוהה, כשונה מידע פרופסיונאלי-דיאלוגי המפתח את "האפיסטמולוגיה של הפרקטיקה". הוא מבקר גישות המזלזלות במרכיב ה"ידע האישי" בהגדרות של ידע פרופסיונאלי, ודוחה את הצגתו כ"רציונאליות טכנית" המבטאת ידע תהליכי והנתפשת כנחותה מידע אקדמי ומדעי. לדעתו, יש לפרש את המושג "ידע" במובן הרחב ביותר. אין להגבילו לידע היגדי ואף לא לידע תהליכי המנוסח רק בכתובים. "ידע פרופסיונאלי", לשיטתו, צריך גם לכלול "ידע אישי-סמוי" שמקורו רפלקטיבי, ובהשכלה הגבוהה יש לתת לו הערכה השווה לסוגי ידע אחרים. הפרקטיקן הוא חוקר בהקשר לפעולה, אין הוא תלוי בקטגוריות של תיאוריה ושל טכניקות ממוסדות, וגילויו מאפשרים

ליצור תיאוריה חדשה מטיפוס "תיאוריה מעוגנת במציאות" המתאימה למקרה ייחודי. החוקר אינו מפריד בין אמצעים למטרות, אלא מגדיר אותם באופן אינטראקטיבי בעת הגדרת מצב המצריך תשובה, ואין הוא בהכרח קשור דווקא לרציונאליות טכנית. לשיטתם של ארג'ריס ושוין (Argeris & Schön, 1996), בבסיס יחסי הגומלין הנוצרים במחקר המשותף לחוקר מהאקדמיה ולפרקטיקן, על החוקר האקדמי לתת אמון ביכולתו של הפרקטיקן להיות בעל ידע רלוונטי בהיבטים שונים (כמו: ידע מקומי, ידע חבוי, ידע פעולה, ועוד). כחוקר אקדמי, תפקידו לכוון את הפרקטיקן למודעות אישית, על מנת שיכיר במגבלות הידע שלו ויזהה "מודלים תיאורטיים" שהוא מנסח על סמך ידע זה. החוקר המדעי מביא לחקירה המשותפת תיאוריות, מודלים, דוגמאות וגישות האוריסטיות, המשמשות כעדשות שדרכן מתבוננים בנושא המחקר. עדשות אלה נבחנות ביכולתן להוות מסגרת הגיונית לממצאי החקירה המשותפת לשניים, אבל לעולם אינן מהוות תחליף לתיאוריות שנבנו מחומרי הסיטואציה עצמה. תפישה כזאת של ידע פרופסיונאלי מאפשרת לחקור אותו, להבינו, ולשתף בהבנה זו גם אחרים שהם מחוץ לפרופסיה אך יש להם קשר לפעולתו של הפרופסיונאל. התייחסותם רצויה ומעשירה את הבנת התופעות.

יש המבקרים את תפישת הרפלקציה, כבסיס ליצירת ידע במעמד אפיסטמי מובחן ואת גישת ההוראה הרפלקטיבית ורואים בהן פגיעה בהכשרה להוראה. הטענה העיקרית היא שהמושג מתאים לכל דבר (Tabachnick & Zeichner, 1991) שאין לו משמעות ברורה, ושהוא תורם לנטייה לתפוס את הכשרת המורים כפרקטית, אנטי-אינטלקטואלית ואנטי-דיסציפלינארית (Hartley, 1993).

ב. רפלקציה כשיטה להבניית ידע בדיאלוג עם ידע שמקורו באפיסטמולוגיות: הפוזיטיביסטית, הפרשנית והביקורתית

קוויק (Quicke, 1992) מציע לבטל את האירוניה והביקורת שבהן מתייחסים אל הידע המופק בתהליכים רפלקטיביים כאל ידע מובחן. הוא מציע ליצור מפגש בין שני העולמות, העולם האקדמי והעולם הפרקטי, כך שגם לשכל הישר וגם לדיסציפלינות תהיה בקרה על מטרות חינוכיות ועל פעולת המורה. קרמר-חיון (Kremer-Hayon, 1993) מציינת כי אין הגישות מבטלות זו את זו אלא מבטאות דגשים ועדיפויות, והשילוב ביניהן מספק תמונה שלמה יותר של מהות ההוראה. לשיטתה, ניתן לעשות שימוש בשתי אוריינטציות עיקריות בהתפתחות המחשבה החינוכית. האחת מעמידה במרכז את הידע, והיא מאופיינת בשמרנות,

ברציונאליות טכנית ובשיטה חינוכית דידקטית. האחרת מעמידה במרכז את תהליך רכישת הידע, המבוסס הן על שימוש ברפלקציה והן על פיתוח עמדות ליברליות וקונסטרוקטיביות כלפי ידע ולמידה. במהלך ההכשרה, בהדרכה נכונה, יכול הלומד להבנות את הידע שלו בעצמו.

תפישת הרפלקציה כמרכיב חשוב בעבודת המורה מופיעה אצל דיואי (Dewey, 1904), והוא ניסח את החשיבה הרפלקטיבית כמטרה בחינוך. הוא מציג כשולייאות (apprenticeship) את ההוראה המבוססת על מיומנויות טכניות, ומנגד הוא מדגיש את הצורך לשלב תיאוריה ופרקטיקה בעבודת ההוראה. לדעתו, חשיבה זו היא דרך להכרת העבר ולחיזוי התפתחויות אפשריות, על בסיס הכרה זו, בעתיד. לשיטתו, חשיבה רפלקטיבית מאפשרת הערכת אירועים והצבת יעדים באופן שונה ממה שהם נתפשים על-ידי מי שאינו מאמץ דרך חשיבה זו (Dewey, 1933, p. 212). דגם "עבודת המעבדה" מוצג על-ידו כדגם מועדף בהכשרת מורים. בדגם זה לומד המורה לעתיד עקרונות פילוסופיים, מדעיים והיסטוריים של החינוך, והוא מבין את משמעויות פעולתו ומסוגל לברר אותן גם מבחינה תיאורטית. בביקורת על "דגם המעבדה" של דיואי נטען, שדגם זה הביא גם להתפתחותם של מחקרי תהליך-תוצר ושל גישות פוזיטיביסטיות בהכשרת המורים ובמאפייני תפקודם, ששיאם היה ביישום שיטות ה-CBTE (Competence-Based Teacher Education), בשנות השבעים של המאה העשרים (Donmoyer, 1996).

גישות הוראה רפלקטיביות הציגו אתגר חדש לרפורמה אקדמית בהכשרת מורים, רפורמה שמקורה בארצות הברית בשנות השמונים של המאה העשרים. רפורמה זו ערערה על מקומם של ידע פוזיטיביסטי ושל מחקרי תהליך-תוצר, ככלים שניתן באמצעותם להסביר תהליכים חינוכיים ותופעות חינוכיות וכמרכיב עיקרי בידע הפרופסיונאלי של מורים (Buchman, 1984). בניגוד לשימוש הרווח בידע זה, פיתח שולמן (Shulman, 1986) את ההבחנה בין שלושה מרכיבים של ידע פרופסיונאלי של מורים: ידע תוכן של נושאי ההוראה; ידע פדגוגי של תוכן; וידע קוריקולארי. מושג המפתח של שולמן הוא "ידע פדגוגי של תוכן", שמשמעותו שימוש בדרכים יעילות להמשיג ולהציג נושאים בתחום מסוים, וכן חקירה והבנה של דרכי העברת הידע מהמורה ללומד. אף כי גישה זו מתייחסת להיבטים פרקטיים של ההוראה, במהותה היא אקדמית ועוסקת בחקירת תהליכי הוראה ולמידה. הכשרת מורים ברוח זאת נקראת Inquiry-Oriented Teacher Education, והשימוש שהיא עושה

ברפלקציה מפתח אצל המורה את הידיעה-העצמית, את המודעות המטה-קוגניטיבית, ואת היכולת להגדיר ולהבהיר כיאות את הסיבות להחלטותיו ולפעולותיו, כנדרש בהגדרתו כפרופסיונאל.

ההתמקדות ברפלקציה בהכשרה ובהוראה קשורה גם להתפתחותן של גישות קונסטרוקטיביסטיות לידע, וביניהן הגישה המדגישה חשיבת מורים. תשומת הלב הופנתה לכך כי חומרים העולים בתהליכי רפלקציה אינם ידע העומד בפני עצמו, וכי התהליך מבטא גם את הדרך בה נרכש ידע פרופסיונאלי והופך למוכן (MacKinnon & Erickson, 1992). ביסוד הגישה עומדת ההנחה שחלק ניכר מהידע הוא חבוי. ההתנסויות האישיות של הפרקטיקן הן מקור הידע שלו, ובעקבותיהן הוא מגבש דפוסי פעולה ייחודיים, שנתפשו על ידו כיעילים במצבים שונים. הוא מאמץ דפוסים אלה כשיטות פעולה, מבלי לנסחם כידע היגדי המוצג בהכללות פרקטיות או תיאורטיות.

לא קיימת אחידות בהתייחסות החוקרים לאופן שבו ניתן לנצל את שיטת הרפלקציה בתהליכי הכשרה ופיתוח פרופסיונאלי של מורים. יש הרואים בה אמצעי כללי לגילוי "ידע" ולקישורו לידע שמקורו בגישות שונות המשמשות בהכשרה. כך למשל, רפלקציה שאופייה טכנולוגי תתמקד באמצעים היעילים ביותר להשגת מטרה מסוימת בהוראה, ואילו רפלקציה שאופייה פרקטי תתמקד בדילמות פרקטיות או במתח הנוצר בין מטרות מתחרות במצב נתון (Feiman- Nemser, 1990). לעומת זאת, יש הסוברים כי תהליכי הרפלקציה צריכים להיות בזיקה לגישות חינוכיות ואידיאולוגיות מועדפות ולכוון אליהן (זילברשטיין, 1998א). כך או כך, תפישת הרפלקציה כשיטה להבניית ידע פרופסיונאלי, קונה לה אחיזה בקרב חוקרים וחינוכאים רבים. לטענתם, הידע האישי הסמוי הוא חומר הגלם שיש לפרופסיונאל. יש לגלותו ויש להשתמש בו כדי להבנות ידע פרופסיונאלי גלוי שיש לו זיקה לאפיסטמולוגיות המקובלות. הרפלקציה אינה רק טכניקה לזיהוי "ידע גלום" (ידע סמוי) בפעולות המורה, אלא היא בסיס להבניה מחדש של בעיה, של התנסות או של ידע קיים (זילברשטיין, 1998ב; בן-פרץ, 1998; Wideen, et al., 1998). עם זאת, גישות אלה אינן מהוות תנאי מספיק להבנה ולפיתוח ידע מורים, אך יש להן תרומה בתהליך ההתפתחות של המורה, בהיותן חלק מגישות קונסטרוקטיביסטיות בלמידה (לוי ונבו, 1998). הדעה המקובלת היא כי יש לקשור בין הידע המתגלה בתהליכים רפלקטיביים לבין גופי ידע קיימים, במטרה לעבדו לכלל אמירה מושכלת, גם כאשר החקירה

הרפלקטיבית גורמת לעתים לדחיית הקיים, להפרכת תקפותו, וגם כאשר היא מעלה ניסוחים אלטרנטיביים הנובעים מהידע שהיא חושפת.

יישום גישות רפלקטיביות בתכניות להכשרת מורים בישראל

מהספרות המחקרית בנושא הכשרת מורים שהתפרסמה בישראל, עולה כי מתרחבים הניסיונות לפתח הכשרה המבוססת על הגישה הרפלקטיבית, כמרכיב מרכזי בתפישת ההוראה ובהכשרה המעשית של פרחי הוראה (זילברשטיין, 1998; בן-פרץ, 1998; מילאט וזילברשטיין, 2001). למרות השימוש הנרחב במושג רפלקציה, נראה כי יישום הגישה ברמה פרופסיונאלית גבוהה, הקושרת ידע המופק בשיטות רפלקטיביות עם מרכיבים אקדמיים של ידע פרופסיונאלי, הוא עדיין בגדר ניסיונות מקומיים. ניסיונות אלה באים לידי ביטוי ביחסים המתפתחים בעיקר בין מדריכים פדגוגיים לסטודנטים ובין מנחים לסטודנטים בעיסוק במחקרי פעולה בסמינריון הגמר. לא נעשה שינוי קוריקולארי מהותי בתכניות ההכשרה, ומורים אחרים המלמדים את מקצועות החינוך אינם שותפים לתהליך. יתרה מכך, פרחי הוראה מדגישים את חשיבותו של הידע הפרקטי-מרשמי, והוא המוערך ביותר על-ידם כתורם להכשרתם (אבדור, 2001). מחקרים, שבחנו מאפיינים של הכשרת מורים בישראל בהקשר זה, מראים כי אין עדויות ליישום שיטתי ומתמשך של טיפוח חשיבה רפלקטיבית, המבטאת יכולות לניתוח תהליכים, לזיהוי מרכיביהם ולחיבור בין משמעויות לבין ידע שמקורו בלימודי היסוד בחינוך, לימודים שהם למעשה בסיס הידע הפרופסיונאלי ההיגדי. התנסויות בתחום זה הציגו תוצאות שונות, בהתאם לדינאמיקה המתפתחת בהם ולמידת ההשקעה של המרצה או המדריך הפדגוגי בתהליך ובטיפוח החשיבה הרפלקטיבית של המודרכים (איזק, 1999; אלפרט, 1995; רייכנברג, 1995; זיו, 1990). מניסיונות אלה עולה כי בזכות הרמה הגבוהה של הפעילות הלימודית הרפלקטיבית, כמו עיסוק במחקר פעולה בשיטות איכותניות, מתנסים הסטודנטים בחשיבה ובניתוח המבוססים על רפלקציה ואף מגיעים לרמות גבוהות של תובנה (אלפרט, 1998; קלקין-פישמן, 1998). יש לציין, שפעולת ההנחיה המקובלת בשיחות משוב הנהוגות בהכשרת מורים אינה מביאה לתהליכים דומים. כך למשל, מדווחת בן פרץ (שם), כי בשיחות משוב של פרחי הוראה עם מורים מאמנים, לא ניצלו הסטודנטים את השיחה לדיון רפלקטיבי במאפייני הוראתם, הם נשארו פסיביים וקיבלו את ההערות בהסכמה.

תהליכים רפלקטיביים בזיקה לסוגי ידע המשמשים בהכשרת מורים

טיפוח חשיבה רפלקטיבית בזיקה לפרקטיקה ולידע פרופסיונאלי לסוגיו, מעלה את השאלה מה צריך לשנות בהכשרת המורים כדי לפתח גישה רפלקטיבית ברמה גבוהה, שתפתח את הידע של הפרקטיקן. בספרות המחקרית יש דוגמאות לשימוש בתהליכים רפלקטיביים הבונים ידע פרופסיונאלי בהדרגה, בהתאם לרמות המורכבות הנדרשות להבנתו וליישומו. חוקרים שונים מציינים מטרות ומאפיינים שונים של תהליכים רפלקטיביים. המכנה המשותף ביניהם הוא הצורך להגיע לרמות גבוהות של רפלקציה, המושתתת על קישור בין סוגי ידע הקשורים ביניהם והבונים את המומחיות והמחויבות הפרופסיונאלית (ראה, לעיל, את המרכיב "קישור הדוק בין מרכיבי הידע", בהגדרתו של שון למושג פרופסיה).

ספרינטהול וחובי (Sprinthall et al, 1996) מציינים תהליך למידה לחשיבה רפלקטיבית, שמשלב חשיפה של ידע אישי בזיקה לתיאוריה ולידע אקדמי אחר (מחקרי, פילוסופי, אידיאולוגי). בתהליך זה עוברים הסטודנטים מספר שלבים: החל מהשלב הראשון - פיתוח התייחסותם לטבעו של הידע, על פי התרשמותם ועל פי דעתם האישית, עד לשלב השביעי, הגבוה ביותר - בו לאחר קבלת החלטה בנושא מסוים יש נכונות להיפתח לידע אחר, המשמש לצורך רפלקציה על טיב החלטה שהתקבלה. החוקרים מסכמים כי עם הגיל והוותק יש יותר פתיחות להגיע לשלבים גבוהים ברפלקציה, וכי רק פרחי הוראה מעטים מגיעים לרפלקציה שהיא מעבר לשלב בינוני בהיררכיה.

בולאו וגיטלין (Bullough & Gitline, 1991) מסווגים רמות שונות של תהליכי רפלקציה בהוראה להיררכיה בת שלוש קטגוריות: טכנית, פרשנית וביקורתית.

רפלקציה טכנית-תהליכית (פרוצדוראלית) מתייחסת לידע טכנולוגי, מדגישה אמצעים ולא מטרות חינוכיות, ומשמשת להערכת ההצלחה של מורים ביישום יעיל של טכניקות הוראה. הגישה מתייחסת להוראה כאל אימון, מצמצמת את תפקיד המורה, מייחדת את האינטלקט שלו לפיתוח טכניקות הוראה ומעודדת מידה רבה של אינדיבידואליזם. בייאר (Beyer, 1991) טוען כי רפלקציה מסוג זה מחזקת את המקובלויות והמסורות של הפרופסיה ולא מאתגרת אותן.

רפלקציה פרשנית עוסקת בידע שמקורו בגישות פסיכולוגיות שונות ומתאימה לדגמים התפתחותיים אישיים. באמצעותה נבדקת פעולת המורה, תוך הבהרה של

משמעויות אישיות במושגי הנרטיב האישי שלו המשפיעים על תגובתו לקוריקולום. המורה אינו רק צרכן של ידע והוא מבטא את האינטלקט שלו גם באמצעות הרפלקציה. הביקורת על רפלקציה מסוג זה מציגה את קשיי הגישה לחרוג מתחום הבירור של מניעים פרטיים להתנהגויות המורה, וטוענת שגישה זו הופכת לעתים לתרפיה ומנותקת מההתרחשות בבית הספר.

רפלקציה ביקורתית, בניגוד לשתי קודמותיה, משלבת ידע רב-תחומי המתייחס הן ליחיד והן לסדר החברתי, ומדגישה התמודדות עם מבנים אידיאולוגיים המצויים בבסיס עבודת בית הספר, ההוראה והכשרת המורים. זוהי צורת ביטוי של האינטלקט, שאינה מכוונת רק להבהרת מטרות ואמצעים בהוראה אלא סוקרת אותם בראייה ביקורתית. הגישה משקפת אמונה שלפיה יש למורים יכולת אינטלקטואלית לזהות באופן ביקורתי תפקידי הוראה שאין עליהם עוררין וגם להתמודד אתם, ולהשתלב בפעולת בית הספר כגורם פרודוקטיבי ופרודוקטיבי תוך התייחסות ערכית לשאלות הקשורות לסדר החברתי וליחסי הכוחות בתוכו.

כל אחד מסוגי רפלקציה אלה מאתגר את הכשרת המורים ויוצר בסיס לחקירה למדנית החורגת מעבר לאימון לתפקידי הוראה. לפיכך, טוענים בולו וגיטלין (שם) שיש לקשור את הקורסים בשיטות הוראה לקורסי יסוד ולקורסים תיאורטיים בחינוך, כך שתיווצר תמונה קוהרנטית של הקשר בין הפוליטיקה העומדת מאחורי גישות ושיטות לבין ההבניה החברתית של ידע. גישה זו עומדת בניגוד לאינדוקטיביות של שיטות הוראה, להכשרה שוליאית ולהבנה טכנית של תפקידי הוראה ושל האמצעים להשגת מטרות.

בייאר (Beyer, 1991) מוסיף סוג רביעי של רפלקציה, **רפלקציה של שיפור** ("ameliorative (reflection)". תוך הפעלת רפלקציה זו, מזהה המורה עכבות פיסיות, פסיכולוגיות וביורוקרטיות המשפיעות על פעולתו ולומד לבקר אותן.

נופקה וברנן (Noffke & Brennan, 1991) אינם מקבלים את הצגת סוגי הרפלקציה באופן היררכי. לטענתם, בכל תהליך רפלקטיבי ניתן למצוא היבט טכני ("איך"), היבט פרקטי ("מה") והיבט ביקורתי ("למה"). לדעתם, להבנה של כל סוגיה וסוגיה נדרשת הפעלה של שלושת סוגי הרפלקציה שהציגו בולאו וגיטלין.

טיפולוגיה מעניינת נוספת של סוגי רפלקציה, מקבילה מאוד לזו של בולאו וגיטלין, קיימת אצל ברונה וחוב' (Barone et al., 1996) ומשמשת לניתוח עתיד

הכשרת המורים. המחברים מגדירים פרופסיונאליזם באמצעות המושגים: מימד הפעולה, מימד החיבור והמימד הפוליטי.

"מימד הפעולה" (operational dimension) מציין היעדר של המשגה בהתייחסות למשמעות ההוראה. המורה מבצע הנחיות מוכתבות, במטרה להשיג מכסימום תוצאות הוראתיות במינימום מחיר (גישה טכנולוגית), תוך הישענות על ידע פרקטי ("knowing how"). הכשרת מורים ברוח זו מפתחת מורה שיודע לבצע תכניות הוראה על פי מערכת אמונות ולאור מטרות מוכרות הנחשבות למוצלחות.

"מימד החיבור" (articulative dimension) מבטא את יכולתו של הפרופסיונאל לנסח עמדות ודרכי פעולה בהקשר לשאלות פילוסופיות, כמו: "מה עליי ללמד, למי ולמה...". שאלות אלה אינן תיאורטיות והן משמעותיות לקביעת דרכי פעולה. סוג כזה של הכשרה ושל התנהגות פרופסיונאלית משקף שימוש בידע מושגי ("knowing that") המשולב בידע פרקטי. הסטודנטים לומדים להשתמש ברפלקציה ביקורתית תוך תהליך של "התבוננות פנימית" ובירור. ההכשרה מעודדת את הסטודנט ליצירת מצע חינוכי משלו. מצע הנשען על אידיאולוגיה חינוכית, המנוסחת לאור בחינה של גישות חינוכיות שונות, תוך הכרת משמעויותיהן מבחינה קוגניטיבית ומבחינת הפעולה ותוך בדיקה של יישומן בפועל. מחקרי פעולה אמורים לפתח סוג זה של חשיבה והתנסות.

"המימד הפוליטי" (political dimension) מתייחס למאמצים הפוליטיים שמשקיעים מורים כדי ליצור מרחב פרופסיונאלי. מרחב שבו יצליחו להתגבר על מגבלות בירוקרטיות ואחרות העוצרות מימוש של תכניות פעולה מבוססות-אתיקה. הכשרת מורים ברוח זו מתבצעת בבתי ספר שבהם יש מודעות למשמעויות פוליטיות וניסיון לשנותן.

השימוש ברפלקציה חושף את הסטודנט לתיאוריות רלוונטיות המשקפות היבטים שונים של הפעולה החינוכית. ביקורתם העיקרית של ברונה וחובי (שם) מתייחסת להתמקדות היתרה ב"מימד הפעולה" בהכשרת המורים. מסקנתם מבוססת על ראיונות עם מורים ותיקים ועם פרחי הוראה, שהעלו כי מרבית המורים זוכרים את הכשרתם כ"אימון בסיסי" יותר מאשר כהליך ההופך אותם לפרופסיונאלים.

לסיכום פרק זה חשוב להדגיש את הגישה הרואה ברפלקציה צורת חשיבה המייצגת חקירה למדנית ברמות שונות של רוחב והעמקה גם מבחינה תיאורטית

וגם מבחינה מעשית. המצדדים בשיטה זו טוענים שהיא מקנה כלים לבירור תהליכים פרופסיונאליים חבויים המעצבים את התנהגות המורה, ודוחים את הביקורת בדבר השפעת תהליכים רפלקטיביים רדודים על "דה-אינטלקטואליזציה" בהכשרת המורים ובעבודתם בהוראה. לדעת המצדדים בשימוש ברפלקציה, עליה לשמש כשיטה בתהליכי חקר שיש לחברם עם הבחנות ועם הכללות תיאורטיות ומחקריות רלוונטיות. לפיכך, גם מודגשת חשיבותם של לימודי החינוך והצורך לקשור בין קורסי יסוד, קורסים מתודולוגיים וקורסים של תכני ההוראה. הפרדה בין קורסים אלה רווחת בגישת האימון. גודמן (Goodman, 1988) מדגיש כי גישת הרפלקציה צריכה להיות "לב" הכשרת המורים. הוא מתאר את התהליך של פרח ההוראה בדרכו "להיות מורה" כתהליך שבו הוא מבנה את ההתנסויות הקיומיות שלו, מפרש אירועים שקרו לו בעבר וקורים בהווה ומעניק להם משמעות. תהליך הכשרת המורים הוא תהליך סוציאליזטורי המערב מחשבות, רגשות, תפישות, ערכים ופעולות. לכן, יש להביא את הסטודנטים להתבוננות אינדיבידואלית לתוך עצמם ולהכשיר את מורי המורים להבנת התבוננות זו, ויש להתאים לכל סטודנט את שיטת ההכשרה המתאימה לו ביותר.

ידע פרופסיונאלי והקוריקולום של הכשרת מורים

ב-"דו"ח הולמס" (Holmes Group, 1995) מודגש הצורך בידע ובמומחיות של מורים בארבעה תחומים: ילדים ודרכי הלמידה שלהם; הידע שיידרש לדורות הבאים; מערכות החינוך; תרבות ולמידה של אנשים צעירים. מחברי הדו"ח מצפים כי מוסדות להכשרת מורים יתרמו תרומה ייחודית להכשרה בתחומי ידע אלה. בעקבות הביקורת על הגישה הפוזיטיביסטית, ועם התבססות הלגיטימיות של אפיסטמולוגיות פרשניות וביקורתיות גם בשיח האקדמי של מדעי החברה וההתנהגות, התפתחו בהכשרת מורים גישות המשלבות בין אפיסטמולוגיות שונות. שילוב זה מחייב בקרה על מגבלותיהן וניצול נקודות הכוח שלהן. "חוכמת הפרקטיקה", המבקשת הכרה בייחודה האפיסטמולוגי, מתייחסת למגוון רחב של נושאים כמו: טכניקות הוראה, עמדות והתנהגות בהוראה, מודעות לשיקולי דעת, הבנת הסמוי בעבודת ההוראה, הכוונה על-ידי קריטריונים מוסריים, יחסי גומלין עם דיסציפלינות אחרות, התייחסות ביקורתית למודל המדעי ה"אובייקטיבי" שעליו מבוססת האפיסטמולוגיה הפוזיטיביסטית, שימוש ב"אמיתות" המייצגות גישה אקלקטית אינטר-סובייקטיבית והדגשה של שאלות המתייחסות למוסר ולאתיקה (Sockett, 1989). גישה זו תואמת את תפישת ההוראה כמקצוע סמי-

פרופסיונאלי, שבסיס הדעת שלו מבטא במידה רבה את הניסיון המצטבר. יש חוקרים המדגישים במיוחד את הניסיון האישי שצובר המורה בעבודתו המעשית, יש הטוענים כי לעתים ניתן לקשור ניסיון אישי לידע תיאורטי ומחקרי אך לעתים נכון יותר לראות בו הוכחה לאפקטיביות של שיטות והתנהגויות שהן בעלות אופי אומנותי (artistry), שקשה, ואולי אף לא ניתן, להמליץ ולגזור מהן גישה הבנויה כהלכה מבחינה מתודולוגית ופילוסופית (קרמר-חיון, 1992; אייזנר, 1997). מרבית החוקרים אינם מוותרים על שדרוג העיסוק, בעיקר בהיבט של בסיסי הידע המשמשים אותו. כדי שהעיסוק בהוראה יתפתח מבחינה פרופסיונאלית, יש לטפח את גרעין הידע הטכני לרמה של מומחיות פרופסיונאלית. תפקידו של המחקר הוא לבנות גרעין ידע זה. באמצע שנות השבעים של המאה העשיריים חלו שינויים בתחום הפסיכולוגיה של החינוך, והועבר הדגש מעיסוק בהתנהגויות מורים לבחינת הייחודיות בחשיבת מורים ולומדים כאחד (Doyle, 1990). שינוי זה הביא להכרה בגישה הטוענת כי מורה חייב להיות בעל כישורים וגמישות שיאפשרו לו תגובה נאותה לאידיויסינקראטיות של מצבי הוראה. ידע האוריסטי (מתפרש מתוך עצמו) צריך להיות הידע העיקרי בעיגון פרופסיונאליזם של מורים, ועליו לתרום ליכולתם הקלינית יותר מאשר נוהלי עבודה על פי תקנים ונוסחאות שמכתיבות המערכות (Donmoyer, 1996).

שינויים בקוריקולום של ההכשרה ובפיתוח הפרופסיונאלי של מורים

לא ניתן לשנות את מאפייני ההכשרה המסורתיים ללא שינוי מהותי בתפישת המקום של מכלול לימודי החינוך, של מאפייני ההתנסות המעשית ושל התפקיד שממלאים מורי מורים בתהליך ההכשרה. בהקשר זה ניתן למצוא בספרות המלצות הקוראות לארגון מחדש של תכניות ההכשרה הפרופסיונאלית ולביסוסן על מספר מרכיבים שחלקם שזורים ומותנים זה בזה, וביניהם:

- **אימוץ גישה התופסת את ההכשרה להוראה כ"חינוך" ולא כ"אימון".** הכשרה שבה הדיאלקטיקה בין הפרקטיקה לתיאוריה היא יסוד מכוון שממנו נגזרות מטרות ודרכים להשגתן. כדי להבנות את ההתנסות הפרקטית, צריכה ההכשרה לספק גירוי לחשיבה רפלקטיבית על הפרקטיקה (זילברשטיין, 1998א, 1998ב). חשיבה רפלקטיבית צריכה להיות מושתתת גם על ידע אקדמי שבאמצעותו מפתח הפרקטיקן מודעות לקיומן של פרספקטיבות אלטרנטיביות למציאות שהוא רואה ומפרש, ויוצר סינתזה מתוך ראייה יותר מאוזנת הכוללת גם גישה ביקורתית (Hoyle & John, 1998; Quicke, 1992; Grimmet 1991).

- **עיסוק במחקר המבוסס על למידה בצוותים המהווים קהילות לומדות וחוקרות**, כדי לפתח את היכולת הפרופסיונאלית ליצירת ידע ולא רק לשחזור ולמחזור של ידע קיים. זהו מעבר מלמידה של תשובות נתונות ללמידה של הדרכים להתמודדות עם בעיות (גורודצקי, 1998; פסיג, 1977). הפרקטיקה היא פרקטית ותיאורטית בו בזמן. השתתפות סטודנטים בצוותא עם מורים מנוסים בקהילות חוקרות, במטרה לחקור את ההנחות שלהם ואת אלה של אחרים, היא דרך להתפתחות פרופסיונאלית רצופה, שתחילתה כבר בשלב ההכשרה הראשונית להוראה. לב העניין הוא חקירה שיטתית המתמקדת בפרקטיקה ובקישור משמעויותיה למערך רחב יותר של תובנות. מורים המשתתפים במחקרים כאלה הופכים ליותר ביקורתיים ורפלקטיביים לגבי עצמם ולגבי עבודתם; הופכים לקוראים ביקורתיים יותר; מגיבים במידה רבה יותר לפרסומים מחקרניים; מעורבים יותר בבחינת המציאות שבה הם פועלים (Brown, 1999; Cochran-Smith & Lytle, (1999, 1998; Abdal-Haqq, 1997).

- **השתתת הידע הפרופסיונאלי על ידע שמקורו במדעי הרוח והחברה**, ידע המתייחס גם לחקר סוגיות העוסקות בהקשרים רחבים של פעולות ביה"ס והמערכת החינוכית, שבהן המורה מעורב בדרך כלל באופן סביל. ידע זה מפתח רגישות ומודעות להיבטים האתיים של העיסוק בהוראה, המתבטאים בצורך של המורה לשפוט ולנקוט עמדה במצבים עמומים, ולהביע התייחסות ערכיות ומוסריות כלפי מציאות החיים החברתית, התרבותית, הפוליטית ואף המדעית (ראו: סולומון ואלמוג, 1994).

- **פיתוח שיח מושכל בין עמיתים ובין שותפי תפקיד שונים**, שיח המעלה את המודעות לאיכויות הגלויות והסמויות של ידע זמין והמפתח יכולת ניתוח והערכה של ידע, תוך התמודדות עם משמעויותיו (גורודצקי, 1998; פסיג, 1997). השיח צריך להשתנות מהתמקדות ב"רטוריקה של מסקנות" להתמקדות בהנמקה פרקטית. יש לפתח דיון המתייחס לסברות ולאפשרויות יותר מאשר לתשובות מוחלטות ולתפריטי התנהגות (Wilson & Berne, 1999). יש להכיר בעובדה שמומחיות רלוונטית רבה מצויה מחוץ למערכת ההשכלה הגבוהה (כמו למשל בבתי-ספר מאמנים), וכי יש לפתח יחסי חליפין בין ההשכלה הגבוהה לבין הפרופסיות (Eraut, 1994; Schön, 1983).

- **פיתוח מחקרי ליווי והערכה של תכניות להכשרת ולפיתוח פרופסיונאלי של מורים**. מטרתם לתרום לבחינת מהות תהליכי ההכשרה ותרומתם להיבטים

המשולבים של הפרקטיקה הפרופסיונאלית והמוסד החינוכי בהקשר החברתי הכולל (Zimpher & Howey, 1987) ולפתח בדרך מבוקרת, מערכות להכשרת מורים שיממשו טיפוח איכותי של העוסקים בהוראה. מחקרים אלה יצטרכו אף לתת מענה לשאלה מהם הקריטריונים שלאורם נשפטת האפקטיביות של מערכת החינוך, מהו תפקידם של המוסדות האקדמיים להכשרת מורים ואיך ניתן להעריכם (Neisler, 2000).

לסיכום, תהליכי ההכשרה להוראה ותהליכי הפיתוח הפרופסיונאלי של עובדי הוראה לאורך הקריירה, אינם תהליכים קלים למימוש והם מעמידים אתגר אינטלקטואלי ואקדמי בפני העוסקים בהם. הפתרונות אינם מצויים בנוסחאות פרקטיות אך גם לא במגדל השן האקדמי. דיאלוג פרקטי-אקדמי, המשקף את המהות והמורכבות של המושג "ידע פרופסיונאלי", צריך להיות מושא תהליכים אלה והיסוד המניע אותם כאחד.

ביבליוגרפיה

- אבדור, שי (2001). אוניברסיטאות ומכללות לחינוך כסביבות הכשרה להוראה: מחקר משווה של בסיסי ידע וגישות חינוכיות המשתקפים בתפישת פרחי הוראה את הכשרתם להוראה לבתי ספר על-יסודיים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- איזק, י' (1999). הוראה רפלקטיבית: מהי, כיצד מודדים אותה וכיצד מכשירים מורים לביצועה?; חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים, 82-92.
- אייזנר, א' (1997). מאפיסטמה לפרונסיס בלימוד ההוראה ובשיפורה, *דפים* 25, משרד החינוך התרבות והספורט, גף להכשרת עובדי הוראה, מכון מופ"ת.
- אלפרט, ב' (1998). "תלמידי הוראה כחוקרים: על תרומתה של התנסות במחקר איכותי לפיתוח חשיבה רפלקטיבית", בתוך: מ' זילברשטיין ואחרים (עורכים), *רפלקציה בהוראה ציר מרכזי בהתפתחות המורה*, משרד החינוך התרבות והספורט, מכון מופ"ת.
- בן פרץ, מ' (1998). "הרפלקציה בהכשרת מורים: מיתוס או מציאות", בתוך: מ' זילברשטיין ואחרים (עורכים), *רפלקציה בהוראה, ציר מרכזי בהכשרת מורים*, משרד החינוך התרבות והספורט, מכון מופ"ת, 43-54.
- גורודצקי, מ' (1998). אינטרדיסציפלינאריות ומעבר. נייר עמדה שהוצג ביום עיון של פורום חינוך במכון ון ליר בירושלים בנושא: מי צריך דיסציפלינות? מכון ון ליר, ירושלים.
- זיו, ש' (1990). ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה, בעיות וגישות, *דפים* 10, משרד החינוך, התרבות והספורט, גף להכשרת עובדי הוראה, מכון מופ"ת, 43-25.
- זילברשטיין, מ' (תשנ"ח, 1998א). *ההוראה כעיסוק פראקטי-רפלקטיבי*; *קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חלופית*, משרד החינוך התרבות והספורט, מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ' (תשנ"ח, 1998ב). הוראה רפלקטיבית – הבהרה קונצפטואלית לתכניות הכשרה והשתלמות מורים, בתוך: מ'

זילברשטיין ואחרים (עורכים), *רפלקציה בהוראה, ציר מרכזי בהכשרת מורים*, משרד החינוך התרבות והספורט, מכון מופ"ת, 15-42.

- ליון, ת' ונבו, י' (1998). תפקיד הרפלקציה בהבניית ידע קוריקולארי והוראתי של מורים, בתוך: מ' זילברשטיין ואחרים (עורכים), *רפלקציה בהוראה, ציר מרכזי בהכשרת מורים*, משרד החינוך התרבות והספורט, מכון מופ"ת, 349-375.
- מלאת, ש' וזילברשטיין, מ' (2001). שותפות מכללה – בית ספר להתפתחות פרופסיונאלית: מודל ייחודי ב"תכנית מצוינים", *מעוף ומעשה*, אחווה המכללה האקדמית לחינוך, 33-46.
- סלומון ג' ואלמוג ת' (1994). הדמות הרצויה של בוגר מערכת החינוך, בתוך: *תכנון מדיניות החינוך. ניירות עמדה – תשנ"ד*, משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, ירושלים.
- פסיג, ד' (1997). טקסונומיה של מיומנויות וכישורים עתידיים, בתוך: *בית-הספר העדכני – מהווייה מורכבת לעתיד מאתגר*, מקראה בהוצאת משרד החינוך, התרבות והספורט, 63-90.
- קרמר-חיון, ל' (1992). התפתחות מקצועית של מורים – ניסיון להבהיר את משמעות המושג, *עיונים בחינוך*, 57/58, 145 – 156.
- רייכנברג, ר' (1996). *אינטראקציה מורה מאמן-סטודנט במסגרת ההתנסות המעשית בהוראה וזיקתה לסגנונות קיום (MoES), עמדות בחינוך והוראה רפלקטיבית*, חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, 188-192.
- שויקה, י' (1997). *רב מילים המילון השלם עברי-עברי*, הוצאת סטימצקי / ידיעות אחרונות וספרי חמד.
- שולוב-ברקן, ש' (1991). *הוראה ופרופסיה, סקירת ספרות מקצועית ודין*, מכון סאלד, ירושלים.
- תמיר, פ' (1998). ידע וחשיבה רפלקטיבית: ייחודם כמוקדים בעבודתם של מורי מורים, בתוך: מ' זילברשטיין ואחרים (עורכים): *רפלקציה בהוראה, ציר מרכזי בהתפתחות מורה*, משרד החינוך התרבות והספורט, גף להכשרת עובדי הוראה, מכון מופ"ת.

- Abdal-Haqq, I. (1997). Constructivism in teacher education: Considerations for those who would link practice to theory. ERIC Digest, No. 97-8, ERIC Clearinghouse on Teacher Education, Washington DC., USA.
- Argiris, C., Schön, D. (1996). *Organizational Learning II, Theory, Method and Practice*. Addison-Wesley Publishing Company, ch. 2.
- Barone, T., Berliner, D.C., Blanchard, J., Casanova, U., McGown, T. (1996). A future for teacher education, developing a strong sense of professionalism. In Sikula, J., Buttery, T. J., Guyton, E.,(eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 1108-1149). Macmillan.
- Bayer, A. E., Braxton, J. M. (1998). The normative structure of community college teaching. *The Journal of Higher Education*, Vol. 69, No. 2, 187-205.
- Bereiter, C., Scardamalia, M. (1996). Cognitive and Curriculum. In Jackson, P.W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. (pp. 517-542). Macmillan, N.Y.
- Beyer, L. E. (1991). Teacher education, reflective inquiry and moral action. In Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M., (eds.) *Issues and Practices in Inquiry - Oriented Teacher Education*. (pp.117-119). The Flamer Press.
- Buchmann, M. (1984). The use of research knowledge in teacher education and teaching. *American Journal of Education*, Vol. 92, 421 - 439.
- Bullough, R. V., Gitlin A. D. (1991). Educative communities and the development of reflective practitioner, In Tabachnick

B. R., & Zeichner K. M., (eds.) *Issues and Practices in Inquiry - Oriented Teacher Education*. (pp. 35-55). The Flamer Press.

- Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (1999). Relations of knowledge and practice: teacher learning in communities *Review of Research in Education*, Vol. 24, 249-305.
- Cochran-Smith, M., Lytle S. L. (1998). Teacher research: the question that persists, *Leadership in education* (INT. J.), Vol.1. No.1. 19-36.
- Copa, G. H., Bentley, C. B. (1996). Vocational education, In Jackson, P.W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. (pp. 891-944). Macmillan, N.Y.
- Corrigan, C., Haberman, M. (1990). The context of teacher education. In Houston W.R. (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 195-211). MacMillan Publishing Company, N.Y.
- Cruckshank, D., R., Metcalf, K., K. (1990). Training Within Teacher Preparation. In Houston W.R. (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 469-475). MacMillan Publishing Company, N.Y.
- Darling–Hammond, L. (1998a). Learning to teach in the 21st century, *Principal*, 78, 1, 23-25.
- Darling–Hammond, L. (1998b). The future of teaching, *Educational Leadership*, 46, 4-10.
- Darling–Hammond, L., Wise, A. E., Pease, S.R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: a review of the literature, *Review of Educational Research*, 53, 3, 285 – 328.

- Donmoyer, R. (1996). The concept of knowledge base, In Murray, F. B. (ed.) *The Teacher Educator Handbook, Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers*. ch.4. Jossey-Bass Publishers.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research, In Houston W.R. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 3-24). MacMillan Publishing Company, N.Y.
- Eisner, E., W. (1979). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan, N.Y; Collier Macmillan, London.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*, The Flamer Press, London.
- Evetts, J. (1973). *The Sociology of Educational Ideas*, Routledge & Kegan Paul, London and Boston.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation; structural and conceptual alternatives. In Houston, W.R. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 212-233). MacMillan Publishing Company, N.Y.
- Goodman J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: a study of preservice teacher professional perspectives, *Teaching & Teacher Education*, 4 (2), 121-137.
- Grimmitt, P. P. (1991), Teacher planning, collegiality, and the education of teachers: a developmental integration of research-validated knowledge with practice In Katz L. G., & Raths J. D. *Advances in Teacher Education*, Albex Publishing Corporation.
- Hartnett, A., Naish, M. (1980). Technicians or social bandits? Some moral and political issues in education of teachers. In

Woods, P. (ed.) *Teacher Strategies, Exploration in the Sociology of the School*. (pp. 254-273). Croom Helm, London.

- Holmes Group. (1995). *Tomorrow's Schools of Education*, The Holmes Group. Inc. USA.
- Howsam, R.B., Corrigan, D.C., Denemark, G., Nash, R.J. (1976). *Educating a Profession*, American Association of Colleges for Teacher Education.
- Hoyle, E., John P. (1998). Teacher Education: the prime suspect, *Oxford Review of Education*, 24 (1), 69 – 82.
- Hurley, A.E., Scandura, T.A., Schriesheim C.A., Brannick M.T., Seers A., Vandenberg R.J., Williams L.J. (1997). Exploratory and confirmatory factor analysis: guidelines, issues, and alternatives, *Journal of Organizational Behavior*, 18, 667 – 683.
- Kahane, R., Starr, L. (1987). Technological knowledge curriculum and occupational role potential, *Sociological Review*, 35 (3), 538-558.
- Kahane, R., Starr, L. (1976). On Technological Education: An Israeli Example, *Comparative Education Review*, 20, 2, 165 - 178.
- Kennedy, M. M. (1990). Choosing a goal for professional education, In Houston, W.R. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, MacMillan Publishing Company, N.Y. 813-825.
- Kennedy, M. M. (1987). Inexact science: Professional education and the development of expertise In Pothkopf, E.Z. (ed.) *Review of Research in Education*, American Educational Research Association, Washington.

- Kirk, D. (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2 (2), 155 – 167.
- Kremer-Hayon, L. (1993). *Teacher Self-Evaluation: Teachers in Their Own Mirrors*. Kluwer Academic Publishers.
- Lincoln, Y. S. (1996). Curriculum studies and the traditions of inquiry: the humanistic tradition, In Jackson, P.W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*, Macmillan, N.Y., 79-97.
- Liston, D.P., Zeichner, K.M. (1991). *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*, Routledge, London. Ch. 1, 2.
- MacKinnon, A., Erickson, G. (1992). The Role of Reflective Practice and Foundational Disciplines in Teacher Education, In Russel and Mhnbys (eds.) *Teachers and Teaching*, Falmer Press.
- Neisler, O. J. (2000). How does teacher education need to change to meet the needs of American's schools at the start of the 21st century?, *Journal of Teacher Education*, May/June 2000, 248-255.
- Noddings, N. (1996). Rethinking the benefits of the college-bound curriculum. escaping the academic captivity. *Phi Delta Kappan*, International. Kappan web articles on line.
- Noffke, S.E., Brennan M. (1991). Student teachers use action research: issues and examples In Tabachnick, B. R. & Zeichner K. M. (eds.) *Issues and Practices in Inquiry - Oriented Teacher Education*, the Flamer Press, 193-199.
- Pintrich, P.R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education, , In

Houston, W.R. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, MacMillan Publishing Company, N.Y, 826-857.

- Quicke, J. (1996). The Reflective Practitioner and Teacher Education: an answer to critics, *Teacher and Teaching: theory and practice*, 2 (1).
- Quicke, J. (1992). Liberal irony and reflective teaching: a role for academic courses in in-service teacher education, *Journal of curriculum studies*, 24 (4), 315 - 325
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*, Basic Books, USA.
- Schraq, F. (1996). Conceptions of Knowledge, In Jackson P.W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*, Macmillan, N.Y., 268-301.
- Shulman, L. S. (1986a). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, 15, 2, 4-14.
- Sockett, H. (1989). Research, practice and professional aspiration within teaching, *Curriculum Studies*, 21 (2), 97-112.
- Sprinthall, L. T., Sprinthall, N. A. (1987). Preservice teachers as adults learners: A new framework for teacher education. In Katz, L., G. & Raths, J., D. (eds.) *Advances in teacher education*, Albex Publishing Corporation, U.S.A. 35-56.
- Tabachnick, B. R., Zeichner, K., M. (1991). Introduction. In Tabachnick, B., R. & Zeichner, K., M. (eds). *Issues and Practice in Inquiry-Oriented Teacher Education.*(ix – xix). The Flamer Press, London, N.Y., Philadelphia.
- Tom, A. R., Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers In Houston, W.R. (Ed.) *Handbook of Research on*

Teacher Education. (pp.373-348). MacMillan Publishing Company, N.Y.

- Wideen, M., Mayer-Smith J., Moon B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry, *Review of Educational Research*, 68 (2), 130 – 178.
- Young, M., (1973). Curricula and the social organization of knowledge In Brown, R., (ed.) *Knowledge Education and Cultural Change*. (pp. 339-369). Tavistock Publications.
- Young, M. F. D. (1971). Knowledge and control. In Young, M. F. D. *Knowledge and Control*, (pp. 1-17). Collier-Macmillan Publishers, London.
- Zeichner, K. M., Gore J.M. (1990). Teacher Socialization. In Houston W.R. (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 329-348). MacMillan Publishing Company, N.Y.
- Zimpher, N.L., Howey, K.R. (1987). Adapting supervisory practices to different orientations of teaching competence, *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 101-127.

