

זיהוי צורכי באי-מפגש ההדרכה הפדגוגית על-פי מדרג הצרכים של מסלאו*

תקציר

המטרה: מטרת מאמר זה היא לבחון באופן שיטתי את צורכי ארבעת המשתתפים העיקריים, הלוקחים חלק בהדרכה הפדגוגית: המדריך הפדגוגי, המורה המאמן, הסטודנט והתלמיד על-פי מדרג הצרכים של מסלאו.

הבעיה: עד כה לא נעשה כל ניסיון שיטתי לחלץ את צורכיהם של באי-מפגש ההדרכה הפדגוגית בעזרת מדרג הצרכים של מסלאו, שעמד במרכזו של החינוך ההומניסטי. במיוחד מורגש חסר מתודי זה על רקע הצרכים המיוחדים, שיש לכל אחד מבאי-המפגש ביחס לעצמו וביחס לשותפיו האחרים – בפרט, ועל רקע הצורך החיוני בהגברת האמון והשותפות המקצועית בין המוסד המכשיר ובין בית-הספר – בכלל.

המתודולוגיה: זיהוי הצרכים של באי-המפגש ומיפויים – חולץ מסדר-היום של ההדרכה הפדגוגית, כפי שתואר בספרות המקצועית, והוא מבוסס גם על ראיונות עם מדריכים פדגוגיים, עם מורים מאמנים, עם סטודנטים ועם תלמידים, שנערכו בבית-הספר לעיצוב, ויצ"ו, חיפה, בין השנים 1997-2005.

המסקנה: התמונה העגומה מאוד, העולה מן המחקר, מגלה, כי המבנה הארגוני של ההדרכה המסורתית אינו נותן מענה הולם לשונות בצרכים של כל אחד מבאי-המפגש ביחס לזולתו, מקשה על שיתוף-הפעולה ביניהם, ובמקרים רבים מונע מהם לממש אפילו את הצרכים הבסיסיים ביותר שלהם, הכוללים את צורכי הביטחון, השייכות וההוקרה. מפאת אי-סיפוקם של הצרכים הבסיסיים – אין, ממילא, מקום לדבר על מימוש עצמי, והראייה, שאין זכר לכך, אפילו ברמז, לא בכתובים ולא בראיונות.

ההמלצה: יש לדאוג למבנה ארגוני, המזמין מלכתחילה את כל באי-המפגש לעבוד כצוות אחד, אשר בו כל אחד מרגיש שהוא חיוני להצלחה המשותפת של זולתו – בפרט, ושל הצוות – ככלל.

* מוקדש למדריכות הפדגוגיות במכללה האקדמית הדתית לחינוך, שאנן, שיוצרות יש – מאין.

מילות מפתח: הדרכה פדגוגית; מדריך פדגוגי; מורה מאמן; פרח-הוראה; תלמיד; תכניות-לימודים; הכשרת-מורים; מסלאו; יחסי-עבודה; תקשורת-בין-אישית.

מבוא

הצורך בהיענות לצורכי הלומד

במשנותיהם של אנשי-חינוך רבים – כמו רוסו, פסטלוצי, טולסטוי ודיואי, ובעיקר מתחילת המאה העשרים ועד היום – עוסקות התאוריות בספרות החינוך, בהרחבה, בדרכים להיענות לצורכי הלומד – כדי לממש את התפתחותו האמוציונלית והקוגניטיבית. התמקדה בכך במיוחד הפסיכולוגיה ההומניסטית, המתבססת על הנטייה לטיפוח-יחס של כבוד ואהדה לכל אדם, לאמון ביכולתו הטבעית להיות בעל ערכים אנושיים חיוביים ולהערכת תכונותיו הייחודיות (לביא, 1978; אלוני, 1997, עמ' 183-184; אלוני, 1998). בולטת בתחום זה משנתו של מסלאו (Maslow, 1956), שעל-פיה כל אדם נולד עם צרכים, המכוונים אותו לצמיחה, להתפתחות ולמימוש עצמי.

מדרג הצרכים של מסלאו

מסלאו הגה תאוריית מניעים, ובה – מדרג צרכים, מעין פירמידת מוטיבציות, המבחינה בין שתי קבוצות עיקריות של צרכים: תחתונים ועליונים.

צרכים תחתונים

הצרכים התחתונים כוללים צרכים פיזיולוגיים, צורכי ביטחון, צורכי אהבה ושייכות וצורכי הערכה והוקרה, המכונים על-ידי מסלאו צורכי החסר (deficiency needs) או מניעי-היסוד (לביא, 1978). הם מאופיינים בכך, שאם אין מספקים אותם, הם נעשים יותר ויותר דוחקים. הם חוזרים, נשנים ונעשים חזקים יותר. לעומת זאת, כאשר מספקים אותם, חדל כוחם המניע ומתאפשר המעבר לצרכים הגבוהים יותר (קלר, 1990).

צרכים פיזיולוגיים (physiological needs)

המניע הראשוני של האדם הוא להבטיח את קיומו באמצעות מזון, חמצן, מים, שינה ותנועה.

צורכי ביטחון (safety needs)

לאחר שהצרכים הפיזיולוגיים באים על סיפוקם, האדם מונע על-ידי צרכים בעלי אופי רווחתי יותר – כמו נוחיות; שחרור מפחד; דאגה להבטחת המחר; הבטחת סדר חיים קבועים וצפויים; היצמדות לשגרת-חיים מוכרת, המבוססת על ודאות, על בהירות ועל יציבות, המונעות הפתעות תכופות ומביכות.

צורכי אהבה ושייכות (belonging and love)

אחרי שצורכי הביטחון באים על סיפוקם, והיחיד ביסס את ביתו במובן הרחב ביותר של המושג, הוא שואף למעורבות – כחבר וכשותף בקבוצה פורמלית או בלתי-פורמלית; עליו לדעת, שאחרים מכירים אותו ורוצים בקרבתו; הוא זקוק ליחסי-ידידות ואהבה ולמעמד חברתי בקבוצת השייכות.

צורכי הוקרה/צורכי הערכה (esteem)

אחרי שצורכי האהבה והשייכות באים על סיפוקם, ההנעה של האדם מוסבת מהצורך להשיג

מקובלות בתוך קבוצה – לצורך לתרום, להוביל ולזכות בהערכתה. הוא לא עוד אחד מקבוצה, אלא נערץ ובולט בה – כאישיות בעלת ערך ייחודי, השואפת לזכות בכבוד ובאמינות, להשיג עמדת-כוח, סמכות ושליטה בתוך הקבוצה.

צרכים עליונים

בעוד שצורכי ההוקרה וההערכה, שהם פסגת הצרכים התחתונים, התבססו על נאהבות והערצה מצד הזולת, הרי ההנעה בצרכים העליונים מכוונת על-פי הסטנדרטים האישיים של היחיד (one's own standards) (Glickman, 1990); על-פי מה שהוא מסוגל להיות; על-פי יכולתו למצות את הפוטנציאל היצירתי והיצרני שלו; לפתח את הכוחות הגנוזים בו. הוא הולך אחרי מה שהוא מאמין בו כטוב ביותר – ללא שימת-לב למה שהזולת חושב ("מה יגידו"). הנאמנות למה שהוא מאמין בו – הופכת להיות דרך חייו להגשמה עצמית או לפי מסלאו "מה שאדם יכול להיות הוא צריך להיות" (Maslow, cited by Glickman, 1990). הצרכים העליונים, המאופיינים בשאיפה להגשמה עצמית, הם בעיקר קוגניטיביים ואסתטיים:

צרכים קוגניטיביים

בין הצרכים הקוגניטיביים אפשר לציין את הצורך לדעת, להבין, לחקור, להתמודד עם הבלתי-נודע, הצורך בסקרנות (השוו קלר, 1990), הצורך בגישה למידע ולימוד, והצורך לדעת כיצד לעשות דברים, לרצות לדעת את משמעות הדברים, האירועים והסמלים (השוו לביא, 1978).

צרכים אסתטיים

בין הצרכים האסתטיים אפשר לציין את הצורך בסימטריה, בסדר, בשיטה ובמבנה, הצורך ביופי, בסדר ובאיזון בחיים (השוו קלר, 1990; לביא, 1978).

התנסות שיא (peak experience)

מסלאו (בתוך לביא, 1978) חקר אנשים, שהגיעו למימוש עצמי, וגילה באנשים אלה תכונות, כגון ספונטניות, הומור, ראליזם ויצירתיות, אך הדבר, שהרשים אותו ביותר, הייתה תופעת "התנסות-שיא", שהיא חוויה אינטנסיבית של מימוש עצמי, משוחררת מחרדות וממתחים, מאופיינת בסיפוק עמוק, הדומה לחוויה מיסטית כעין אקסטזה (דיון בנושא חוויות שיא בלמידה – ראו בלום, 1980).

חשוב לציין, כי הצרכים העליונים – בניגוד לצורכי החסר – מתנוונים או מאבדים את הכוח המניע שלהם, דווקא כאשר לא מספקים אותם, אך, לעומת זאת, כאשר מספקים אותם, הם גדלים, מתעצמים (קלר, 1990) ונתפסים כ"אנושיים" יותר (אריאלי, 1968).

מילוי החסר המתודי

מודל מדרג הצרכים של מסלאו אמנם עומד במרכזו של החינוך ההומניסטי, הן בצורכי הילד ובמניעיו ללמידה (כספי, 1994; לביא, 2000) ומומלץ ככלי להבנת אסטרטגיות ניהוליות של מפקחים (Glickman, 1990) במערכות חינוך – בפרט, ובארגונים – בכלל. אמנם הוא עדיין לא קנה לו מעמד במסגרת הדיון בצורכיהם של כל באי-המפגש בהזרחה הפדגוגית. במיוחד מורגש חסר זה לאור הצרכים המיוחדים, שיש לכל אחד מבאי-המפגש – הן ביחס לעצמו, והן ביחס לשותפיו האחרים – בפרט, ועל רקע הצורך החיוני בהגברת האמון והשותפות המקצועית בין

המוסד המכשיר ובין בית-הספר – בכלל (בק, 2008, עמ' 274; אריאב, 2008, עמ' 48-49). חסר מתודי זה מועצם עוד יותר לאור העובדה, שעצם הרעיון של מימוש הצרכים, ומעל לכל – רעיון המימוש העצמי, נתפס על-ידי רוב המורים "כאוטופיה, שאין לה כל קשר לבית-הספר או, לפחות, כפרפראזה חסרת-מובן" (כספי, 1994, עמ' 68).

החלטנו אפוא להרים את הכפפה ולאמץ את מדרג הצרכים של מסלאו – כדי לזהות את צורכיהם של באי-המפגש.

הערה מתודולוגית

אף כי התבססנו על מדרג-הצרכים של מסלאו, היה מקום להעיר מספר הערות ביחס למדרג ולשימוש שעשינו בו:

אמנם מסלאו הפך בקהילה האקדמית לשם נרדף למדרג-הצרכים, אך עצם המדרג עלול להיות בעייתי:

האם אפשר לקבוע גבול מדויק, מתי מושגת תחושת-ביטחון של אדם, ומתי הוא מרגיש צורך לשייכות, או מתי תחושת-השייכות באה על סיפוקה, והוא שואף להוקרה בייחודיותו? ולמעלה מזה, האם לא ייתכן, שתחושת-ביטחון תתגשם רק לאחר שהאדם חש שייכות לסביבתו? האם לא ייתכן, שתחושת-שייכות תבוא על סיפוקה רק לאחר שהאדם זכה להערכה והוקרה מסביבתו? יתר על כן, האם לא ייתכן, שרק אחרי שהאדם זכה בהערכה והוקרה, רק אז יחוש תחושת-ביטחון מרבית? אפילו מסלאו עצמו לא נתן תשובה אולטימטיבית על כך, ובהזדמנויות שונות הוא רמז, שאת מדרג הצרכים יש לראות באופן גמיש, מעין מגמה כללית (לביא, 1978, עמ' 90).

לאור השאלות הללו היה מקום להבהיר ביתר-דיוק את אופן השימוש שלנו במדרג-הצרכים. למעט הצרכים הפיזיולוגיים, האמורים להיות מסופקים מחוץ לסביבה הלימודית שלנו – קיבלנו את החלוקה המקורית של מסלאו, כמגמה, המתחילה בצורך הראשוני של היחיד להישדרותו כישות עצמאית (הצורך בביטחון, הכולל מאפיינים – כמו שחרור מפחד והיצמדות לשגרת-חיים מוכרת, המבוססת על ודאות), עבור – לצורך של היחיד בקשר שלו עם הסביבה (הצורך בשייכות, הכולל מאפיינים – כמו שותפות בקבוצה ויחסי-ידידות ותמיכה), המשך – בצורך של היחיד להבליט את ייחודיותו – כדי לזכות בהערכת הסביבה (הצורך בהוקרה, הכולל מאפיינים – כמו הערכת האישיות והידע), וגמור – בצורך שלו ליצור במלוא כישוריו, הן למענו והן למען הסביבה (הצורך במימוש עצמי, הכולל מאפיינים – כמו מקוריות ויצירתיות).

ברם, לפני שנדון במדרג צורכיהם של השותפים במפגש ההדרכה הפדגוגית, ננסה לברר מי הם באי-מפגש ההדרכה.

זיהוי באי-מפגש ההדרכה הפדגוגית

בספרות מחקר ההדרכה הפדגוגית קיימות מספר גישות לזיהוי באי-המפגש, הקשורות על-פי-רוב לסיטואציה הלימודית של הסטודנט בסביבת העבודה המעשית שלו.

משולש ההדרכה (זיו, 1991; רייכנברג, 1993):

המושג משולש-ההדרכה – מתייחס לשלושה כוחות, הפועלים בסביבה הלימודית של ההדרכה הפדגוגית: מדריכים פדגוגיים, מורים מאמנים וסטודנטים להוראה.

שלישייה זו מכונה על-ידי מורל (Murrell, 2001) גם שלישייה קלינית (clinical triad). במושג מדריך פדגוגי – הכוונה לנציג מוסד ההכשרה, הממונה על הכשרתו המקצועית של הסטודנט בשדה, במסגרת ההתנסות האישית שלו בכיתת-האימון. באנגלית מקובל לקרוא למדריך פדגוגי: tutor, university supervisor. במושג מורה מאמן – הכוונה למורה הכיתה, שבה מתאמן הסטודנט להוראה. במושג מורה מאמן – יש מספר חלופות בשפה האנגלית: mentor, .cooperator, cooperating teacher, class teacher, coach

במושג סטודנט להוראה (להלן – סטודנט) – הכוונה לתלמיד, הלומד לקבלת הסמכה להוראה במוסד להשכלה גבוהה. בעברית נהוג לכנות סטודנט להוראה גם בשם פרח-הוראה או מורה עתידי. במושג סטודנט להוראה – יש מספר חלופות באנגלית: novis teacher, student teacher.

תאוריית השלישייה (Veal & Rikard, 1998):

תאוריית השלישייה כוללת שתי חלופות לאיוש הכוחות, הפועלים בסביבה הלימודית של ההדרכה הפדגוגית:

חלופה אחת כוללת את המורה המאמן, הנחשב לסמכות העליונה, את הסטודנט, שהוא המשנה למורה המאמן בסמכותו, ואת התלמידים, שהם בתחתית ההיררכיה עם הסמכות המועטה ביותר. שלישיית כוחות מסוג זה מכונה גם שלישייה פונקציונלית (functional triad) בגלל סדר היררכי של כוח, הפועל הלכה למעשה בחיי-היום-יום. שלישייה זו אינה כוללת את המדריך הפדגוגי, שכן משך נוכחותו בכיתת-האימון מסתכמת באחוז זניח בלבד – בניגוד למשך נוכחותו של המורה המאמן (Veal & Rikard, 1998).

חלופה שנייה, כמו במשולש ההדרכה – כוללת את המדריך הפדגוגי, את המורה המאמן ואת הסטודנט להוראה. חלופה זו מתייחסת רק למצב, אשר בו המדריך הפדגוגי מבקר בכיתת-האימון. במקרה זה הכוח השליט בשלישייה הפונקציונלית מוסט מהמורה המאמן – למדריך הפדגוגי, אם משום דרגתו האקדמית הגבוהה יותר או משום שבעבר היה מודרך על ידו. המורה המאמן הופך להיות משנה למדריך פדגוגי בסמכותו, והסטודנט נוטל את מעמדו של התלמיד. במקרה זה התלמיד אינו חלק אינטגרלי מהשלישייה – למרות נוכחותו בכיתה, שכן, הדיון נסב סביב תפקודו של הסטודנט (Glickman, cited by Veal & Rikard, 1998). חלופה זו מכונה גם שלישייה מוסדית (institutional triad) – מפאת האחרייות, המואצלת על המדריך הפדגוגי מהמוסד המכשיר, ומהכוח, המיוחס לו על-ידי המורה המאמן.

אמנם הספרות דנה בשלוש, אך בפועל ניתן לזהות גם הרכבים אחרים, המעידים על ניסיונות לשלב במערך ההדרכה גורמים נוספים:

למשל, מומחה דיסציפלינרי מן המוסד המכשיר, או מדריך דיסציפלינרי (זילברשטיין, בק ואריאב, 2001), ליווי פרשני של גורם שלישי, אשר ימנע את הנצחת הסטטוס-קוו בעבודה המעשית (זילברשטיין, 1995א; 1995ב). או, למשל, מורה-מדריך-מתאם (coordinator) (זילברשטיין ואחרים, 2001), שמקובל בתי-ספר עמיתים, כמורה בכיר, בעל סטטוס מיוחד, איש-קשר בין בית-הספר למוסד המכשיר, שנבחר מקרב סגל בית-הספר, אשר בו מתכשרים הסטודנטים (Sandholtz & Finan, 1998).

מאמר זה מייצג גישה, המזהה כבאי-המפגש את כל ארבעת הכוחות, הפועלים בשתי החלופות של תאורית השלישייה גם יחד: המורים המאמנים, המדריכים הפדגוגיים, הסטודנטים והתלמידים, ובוחרן אפשרויות למימוש הצרכים של כל אחד מהכוחות הפועלים, ביחד ובנפרד. זיהוי הצרכים של באי-המפגש ומיפויים – חולץ מסדר-היום של ההדרכה הפדגוגית, כפי שתואר בספרות המקצועית, והוא מתבסס גם על ראיונות עם מדריכים פדגוגיים, עם מורים מאמנים, עם סטודנטים ועם תלמידים, שנערכו בבית-הספר לעיצוב, ויצ"ו, חיפה, בין השנים 1997-2005. זיהוי הצרכים מבוסס גם על ראיונות עם מספר מדריכים פדגוגיים גם מחוץ לבית-הספר הנ"ל.

זיהוי הצרכים של באי-מפגש ההדרכה הפדגוגית

זיהוי צורכי המדריך הפדגוגי

פעילותו של המדריך הפדגוגי מתרחשת בתוך חדר-הלימוד במוסד המכשיר, ובעיקר – מחוצה לו, ומתבטאת במספר תחומים:

בתחום הארגוני: שיבוץ פרחי הוראה לכיתות-האימון בבתי-הספר וארגון לוחות-זמנים לביקורים ולשיעורי-מבחן.

בתחום העיוני: דיון בתכנים פדגוגיים, בדרכי-הוראה ותכנון-לימודים.

בתחום ההדרכתי: ליווי הסטודנט בעבודתו בשדה, צפייה בשיעורים ומתן משוברים והערכות פעמים אחדות במשך השנה, בכתב ובעל-פה (השוו למשל פוקס, 2002, עמ' 185), וכן – תיווך בין המורה המאמן לסטודנט בעת קונפליקטים (Slick, 1998).

מבנה זה, המקובל במרבית המוסדות להכשרה כמודל קלסי-מסורתי, הנגזר ממגוון השימושים ומריבוי-המשמעויות של המושג הדרכה פדגוגית – מאפשר גמישות רבה ומקום נרחב לאישיותו של המדריך הפדגוגי ולתפיסת-עולמו (יונאי, 2003).

א', מדריכה פדגוגית, ביטאה את הייחודיות שבגמישות הזאת בהשוואה למקצועות אחרים שהיא מלמדת – באומרה, כי מה שמיוחד בהדרכה הפדגוגית הוא, שאתה לא בא עם תכנית, אלא אתה בא עם רעיון מוביל; יש מין סילבוס כזה, כללי מאוד.

המדריך הפדגוגי חופשי להעלות לסדר היום את הנושאים, החשובים על-פי תפיסתו. הוא רשאי לבחור לעצמו אסטרטגיות הדרכה מגוונות, דרכי-הנחייה, אופני-הערכה ומשוב ולוח-זמנים גמיש ביחס לכל סטודנט. האוטונומיה, המזומנת לכל מדריך פדגוגי לבטא את עצמו בהדרכה הפדגוגית לפי דרכו – מעניקה לו, לכאורה, את כל התנאים הדרושים למימוש עצמי בעבודתו. נשאלת השאלה, האם גם באופן מעשי תנאי-העבודה הפתוחים האלה – אכן מאפשרים לו זאת?

צורכי ביטחון

הבסיס לסיפוק צורכי הביטחון של המדריך הפדגוגי – כמו גם צורכיהם של מרבית המורים במערכת-החינוך הקונבנציונאלית – נגזרים מהבטחת המרחב הטריטוריאלי ומהבטחת שגרת עבודתם הקבועה. בניגוד לעבודתם של מרבית המורים, השהים בכיתת-לימוד, המובטחת והמיועדת להם – הרי המדריך הפדגוגי, כשהוא יוצא ל"שדה" (כיתת-האימון, ראה להלן), חסר טריטוריה משל עצמו; הוא 'אורח' בשדה לא לו (Stanulis & Weaver, 1998).

הצורך להבטיח לעצמו "שדה" לעבוד בו

חלק מתפקידו של המדריך הפדגוגי הוא אמנם הפן העיוני של ההוראה, והוא מתבצע בתוך המוסד המכשיר, ולאחרונה – גם 'בבתי-הספר המאמנים (בתי ספר עמיתים) – cooperative schools), אולם, עבודתו העיקרית (הפן ההתנסותי) של המדריך הפדגוגי – מתרחשת בכיתות-האימון, בבתי-הספר עצמם. על-פי רוב כיתות-האימון אינן קבועות, ומדי שנה בשנה מתעוררת אי-ודאות לגבי האפשרויות לאתר כיתות, אשר בהן יוכל לשבץ את הסטודנטים. ביטוי למצוקה זו בלט בראיונות רבים עם מדריכים פדגוגיים – כמו למשל אצל מ' שְקָבֵלָה, כי התחושה בחיפושם אחרי מורים, שיואלו בטובם לקבל את הסטודנטים, מביישת ומתסכלת. והיא כמעט אף פעם אחת אינה יודעת מראש עם אילו מורים תעבוד ואיפה.

לפיכך, לפני פתיחת שנת הלימודים דאגתו ומאמציו של המדריך הפדגוגי מוקדשים להבטיח כיתות-אימון איכותיות לסטודנטים, המהוות תנאי בסיסי והכרחי להצלחה במילוי תפקידו. למגינת-ללבם של המדריכים הפדגוגיים, בחירת כיתת-אימון הנה פעמים רבות בררת-מחדל, משום שהיא כפופה לאילוצים לוגיסטיים-טכניים ולגורמים מנהליים ואחרים, שאינם כלל בשליטתו (זילברשטיין, 1995; 1995b) – כמו לדוגמה: חוסר-התאמה במערכת-השעות בין המוסד המכשיר לבית-הספר, מרחק נסיעה רב (Dunne & Dunne, 1993a; 1993b), מורים איכותיים, המסרבים להתגייס לתפקיד. סוגיה זו, שהטרידה מרואיינות רבות, יוצגה בצורה בוטה על-ידי ש' – כלהלן:

אין לך מושג לאילו מורים אני חייבת לפעמים להכניס אותם. אני ממש מתביישת להסתכל להם בעיניים, כשאני שולחת אותם לשם. מראש אני יודעת, שיהיו להם [לסטודנטים] תלונות על מה שהם רואים. להגיד לך את האמת? לא הייתי רוצה, שהנכדים שלי ילמדו בכיתה כזאת (ש', מדריכה פדגוגית).

הצורך בהבטחת סדרי-עבודה קבועים

גם לאחר הבטחת מקום התנסות לכל הסטודנטים – עדיין שגרת-עבודתו אינה מובטחת לו. מאחר שעבודתו של המדריך הפדגוגי מתפרסת בדרך כלל על פני מספר כיתות-לימוד בבתי-ספר שונים, אשר בהן ההתרחשויות הבלתי-צפויות הן בלתי-נמנעות (ביטול שיעורים, אירועים בית-ספריים ומחלות-מורים), הוא נתון באופן קבוע במצב של חשש מהפתעות, העלולות לשבש, מן הסתם, את יציבות סדרי עבודתו, ומגבילות את יכולתו לתכנן מערך-הוראה רצוף לעצמו ולסטודנטים (ראו גם Loughran, 1997).

סיכום

המבנה הבסיסי של ההדרכה המסורתית לא תמיד נותן מענה על הצורך של המדריך הפדגוגי בביטחון. המדריך הפדגוגי, שעל-פי רוב אינו זוכה בסביבת-עבודה קבועה ותלוי במרחב הטריטוריאלי של המורה המאמן (Slick, 1998) – נבצר ממנו במקרים רבים לפתח תחושות שייכות ללב-לבה של סביבת-עבודתו בכיתת-האימון.

צורכי שייכות

ברם, חוסר-שייכותו אינו מצטמצם רק בהיבט הטריטוריאלי. יש לו השלכות גם לעצם בעיית שייכותו המעמדית-מקצועית – הן כחבר שווה-מעמד בקבוצת העמיתים במוסד המכשיר, והן כבר-סמכא בכיתת-האימון.

שייכות למעמד מקצועי במוסד המכשיר

המדריך הפדגוגי שייך לצוות-ההוראה במוסד-ההכשרה. הוא בדרך כלל מורה בעל-ותק בהוראה בבית-ספר, בעל תואר אקדמי, עם ידע מוצהר בדיסציפלינה כלשהי, המעניקה לו בסיס מחקרי או מעשי לתפקידו כמדריך פדגוגי (מעפיל, 1997), בעיקר – בגלל העובדה, שאין מוסד אקדמי, המכשיר אנשים להדרכה פדגוגית ומקנה להם תואר אקדמי בנושא זה (עזוז, 1993).

מן הסתם, ההדרכה הפדגוגית מיסודה – אינה נתפסת כדיסציפלינה, אלא, לכל היותר, כפרופסיה-למחצה. היא אינה יכולה להתחרות בהילה האקדמית-האוניברסיטאית של תחומי-הדעת, ואפילו לא – במדעי-החינוך (מעפיל, 1997).

לדעת עזוז (1993), המדריך הפדגוגי הוא פונקציה, שעדיין לא הגדירה את עצמה באופן ברור וחד-משמעי מבחינה הוראתית ומבחינה פילוסופית. ההשלכות של חוסר הגדרת המעמד האקדמי של המדריך הפדגוגי – מוצאות את ביטוין אצל המדריכים הפדגוגיים, שבעצמם אינם יודעים להגדיר בדיוק מהו מעמדם המקצועי.

השוו, למשל, את דברי א':

הדרכה פדגוגית אינה מקצוע, לדעתי. רק מחליטים עליך שאתה כזה. אתה לא עובר איזושהי הכשרה. אני, למשל, הייתי מורה לספרות בבית-ספר יסודי. היו לי סמינרסטים בכיתה, והמדריכה שלהם אהבה את שיטת עבודתי והציעה לי לבוא לסמינר ולשמש כמדריכה.

אי-הבהירות סביב גיוסם ומעמדם הלא-מוגדר של המדריכים הפדגוגיים – מטריד מספר חוקרים – כמו האווי וזימפר (Howey & Zimpher, 1999) וריצ'רדסון-קולר (Richardson-Koehler, 1988), החוששים מהמכשלות הכרוכות בכך, וטוענים, כי כדי לאייש תפקיד מחייב כזה – צריך לבדוק מחדש את הבחנים לגיוס ולהכשרה של המדריכים הפדגוגיים.

באין הכשרה אקדמית ולא הכשרה מקצועית, הדרושות לביצוע תפקידו של המדריך הפדגוגי, הוא נאלץ להתבסס בעיקר על שיקולי-הדעת ההוראתיים שלו מתוך ניסיונו בעבר כמורה בבית-ספר (מעפיל, 1997), ובשלב יותר מאוחר – על ניסיונו המצטבר כמדריך פדגוגי בעת עבודתו (מרגולין, עזר וזילברשטיין, 2001), וכן – על ניסיונו של המדריך הוותיק שלפניו.

להלן, 'גלגולה של התורה' מדוד לדור, כפי שמתוארת על-ידי א', המדריכה הפדגוגית:

גיבשתי יחד עם עוד מישהי את התכנית הזאת, והעליתי אותה על הכתב, כי, בעצם, זו תורה שבע"פ, שהייתה הרבה מאוד שנים. אצלנו השיטה היא, שמדריכות מנוסות יותר קולטות את המדריכות הפדגוגיות החדשות. השתדלתי לבנות את המערכת כך, שבשנתון אחד תהיה גם מישהי וותיקה, מישהי – באמצע, ומישהי חדשה.

היעדר דיסציפלינה אקדמית, המגדירה את תפקידו של המדריך הפדגוגי, מהווה לעתים מכשול לשיוך מעמדו בקרב חוג המרצים הדיסציפלינריים במכללה (Slick, 1998).

שייכות לכיתה-האימון

בדומה לבעייתיות שבשיוכו של המדריך הפדגוגי לקבוצת-השוויים שלו בקהילה האקדמית – כך גם כיתה-האימון אינה מקילה עליו את השתייכותו אליה, בעיקר – בגלל בעיית שיבוץ הסטודנטים, המודרכים על ידו.

בקבוצה זו של הסטודנטים, המודרכים על ידו – מצויים בדרך כלל בין 10 ל-20 סטודנטים,

ומתוכם נהוג לשבח סטודנט אחד או שניים בכל כיתת-אימון. שיבוץ הסטודנטים שלו לקבוצות כה קטנות – מגביל את ריכוזם בסביבה גאוגרפית אחת, כמו שתיארה א', המדריכה הפדגוגית:

אני מתקשרת בקיץ לבתי ספר... אני משתדלת שזה יהיה לפי קרבת-מקום של רשימת הסטודנטיות, שצריכות להיות לי, שיהיה להן קל להגיע, שיוכלו להגיע ב- 8:00 לתחילת הלימודים.

סוג שיבוץ זה מחייב פיזור בבתי-ספר רבים בפריסה גאוגרפית רחבה. כתוצאה מכך, עבודתו של המדריך הפדגוגי כרוכה ב'נדידות' תכופות, מבית-ספר אחד – למשנהו, ומכיתה – לכיתה, לפעמים באותו בית-הספר. סדר-יום זה גורם לבזבוז זמן במעבר ממקום למקום ומצמצם את תדירות ביקוריו (Zahorik, 1989) בכיתות-האימון – למספר מועט של פגישות (זיו, 1990):

לפעמים יוצא לי, שאני תקועה בפקקים. את חצי-הזמן אני מבלה במכונית, בקפיצה מבית-ספר לבית-ספר – במקום להשקיע אותו בעבודה עם הסטודנטים.

(א', מדריכה פדגוגית)

מיותר לציין, שבביקוריו החטופים בכיתות-האימון – מוקדש זמנו בעיקר לפעילותו של הסטודנט, ולא להעמקת ההיכרות עם באי כיתת-האימון, כלומר התלמידים והמורה המאמן.

שייכות לתלמידים

המדריך הפדגוגי אינו חש על-פי רוב שייכות לתלמידי כיתת-האימון, כי אינו מכיר אותם בשמותיהם, אינו מכיר את תכונותיהם או את הישגיהם הלימודיים, ומבחינתו הם 'תפאורה' או 'שחקני-משנה' בהצגה הלימודית, המוטלת על הסטודנט, שהוא לגבי השחקן הראשי, כפי שביטאה זאת מ', המדריכה הפדגוגית, בצורה המובנת מאליה:

כשאני נכנסת לכיתה, מה שחשוב לי הוא הסטודנט והשיעור שהוא מעביר. את התלמידים אני, כמובן, לא מכירה ואין לי כל קשר אתם, כי אני רואה עשרות כאלה במהלך יום אחד, ומאות – במהלך כל החודש.

שייכות למורה המאמן

יחסיו עם המורה המאמן – אין בהם בדרך כלל מרכיבים נאותים לספק למדריך הפדגוגי תחושה של שייכות. אמנם, מבחינת מעמד מקצועי הוא מצוי בראש ההיררכיה של משולש-ההדרכה (מדריך פדגוגי, מורה מאמן, הסטודנט), אך יש מקרים, אשר בהם האינטראקציה ביניהם מלווה במתח ובתחרות (Veal & Rikard, 1998), בהתנשאות בדינמיקה כוחנית על מקור הסמכות לידע, על השליטה הטריטוריאלית ובהתנהלות בעלת גוון פוליטי, וכל זאת – כדי לשרוד את העמדות המקצועיות הסותרות ואת תלותן בשירותי-ההארכה של המורה המאמן (Slick, 1998). תלות זו חוסמת בפניו את האפשרות לחוש שייכות למורה המאמן, ואפילו מחייבת אותו לנהוג כאורח מזדמן (Veal & Rikard, 1998) – כזר, החייב לנהוג לפי מנהג-המקום ולקבל מתוך כבוד ונימוס את תנאיו של בעל המקום (Slick, 1998). כל זאת – כדי למנוע מחלוקת וויכוחים אתו (Veal & Rikard, 1998).

עד כמה הצורך 'להלך על קצות האצבעות' מונעת מהמדריך הפדגוגי ליצור דיאלוג ישיר ואמיתי עם המורה המאמן – אפשר ללמוד מדי, המדריכה הפדגוגית:

אני לא מתערבת גם אם לא נראה לי. אם המורה אמרה לסטודנטית לעשות משהו

ולא נראה לי, אני אומרת לה: תשאלי את המורה המאמנת, אם היא מוכנה. המורה המאמנת היא הסמכות העליונה בכיתה. אני משתדלת לא לבוא לידי עימות עם המורה המאמנת, כי אני, פשוט, זקוקה לה, כדי שהיא תיתן את הכיתה שלה. תשמעי, היא נותנת כניסה לי, לאדם זר, לאורח לרגע רואה כל פגע.

הצורך בשייכות לסטודנט

בעוד שלמורה רגיל בכיתה יש עמדת-כוח סמכותית של יחיד, המשפיע בצורה בלעדית על האינטראקציה שבינו ובין התלמיד, הרי בסיטואציה של ההדרכה הפדגוגית נחשף הסטודנט לשתי סמכויות: מצד אחד, לסמכותו של המורה המאמן, ומצד שני, לסמכותו של המדריך הפדגוגי.

כפל-סמכויות זה אינו תמיד סימטרי: אדרבה, המגמה, העולה בדרך כלל מן הספרות, היא, שהשפעת המורים המאמנים על הסטודנטים רבה יותר מהשפעת המדריכים הפדגוגיים, ולעתים קיימת נטייה לקואליציה, לשותפות בין הסטודנט למורה המאמן ולבידודו של המדריך הפדגוגי (Slick, 1998); בין היתר, נובע הדבר מהעובדה, שהסטודנט והמורה המאמן עובדים ושוהים יותר זמן יחד. שנית, הערכת המדריך אינה נחווית אצל הסטודנט ממקום של שותפות במשימה, כי אם מעמדת פיקוח (Dunne & Dunne, 1993a; 1993b).

ההערכה, הניתנת על-ידי המדריך, לפעמים מעוררת יותר חרדה מאשר אמון (Calderhead & Shorrock, 1997) – בשל היותה מנותקת מן הקונטקסט הבית-ספרי של ההתנסות והיותה מבוססת לרוב על מספר קטן של תצפיות (זיו, זילברשטיין ותמיר, 1990).

אף כי מעפיל (1997) סבור, כי הקשר בין המדריך הפדגוגי ובין הסטודנט אמור להיות מושתת בין השאר על אמון הדדי, על קרבה, על תמיכה וקבלה, לא תמיד יש למדריכים הפדגוגיים התנאים, המאפשרים קרבה מסוג זה – כמו שמצרה על כך א', המדריכה הפדגוגית:

אם יש לך 2-3 סטודנטים בכיתה, אין לך מראש כל סיכוי לפתח יחסים אינטימיים אתם, כי יש לך לבקר במקביל ב-8 בתי ספר נוספים!!!

סיכום

בהיעדר טריטוריה משל עצמו – מצוי המדריך הפדגוגי במקרים רבים במרחב-התפר שבין המוסד המכשיר ובין ה'שדה': מצד אחד, מעמדו במוסד המכשיר אינו נתפס כמעמד של מורים, המזוהים כמומחים מקצועיים בדיסציפלינה אקדמית; מצד שני, נוכחותו הקצובה בזמן, הבלתי-סדירה והבלתי-מחוברת כ'מפקח' בסביבה הלימודית של כיתת-האימון – מגבילה לעתים קרובות את השתייכות המדריך הפדגוגי לשאר באי-המפגש.

צורכי הוקרה

כאמור, מעמדו של המדריך הפדגוגי ואופן שיוכו לסביבת-ההוראה שלו – שונה ממעמדם ומשייכותם של המורים הדיסציפלינריים האחרים במוסד המכשיר. יחד עם זאת, צרכיו להערכה, לעמדת-כוח, לסמכות ולהישגים – זהים לשלהם. נשאלת השאלה, אם ניתן לספק צרכים אלה במסגרת חיי-היומיום של ההדרכה הפדגוגית.

הערכת עבודת המדריך הפדגוגי בקרב הקהילה האקדמית

במציאות הנוכחית – ההדרכה מורכבת (פישל ובן-אשר, 1997), משום שהיא מחויבת בו-זמנית ובעוצמה שווה הן לתחום הקוגניטיבי והן לתחום האפקטיבי, החובקים את כל תחומי-ההוראה, הידע הדיסציפלינרי, האינטראקציות הבין-אישיות, תהליכי-הצמיחה האישית והצורך בעשיית אינטגרציה ביניהם. כתוצאה מריבוי מחויבויותיו של המדריך הפדגוגי והיקפיהן האופרטיביים (השוו מעפיל, 1997), המטרות המרכזיות של ההדרכה וההתנהגויות הספציפיות המצופות ממנו אינן ברורות באופן חד-משמעי (Slick, 1998).

בין הציפיות מן המדריך הפדגוגי, העולות מן הספרות – ראוי לציין את מחויבותו לשמש גרעין עיקרי של מכניסי השינוי בשדה – סוכן-שינוי (יפתח, 1985; Smylie, Bay & Tozer, 1999); להיות בעל אישיות הומניסטית ערכית, בעל ידע בתחום-החינוך ובעל בקיאות מקצועית (עוזו, 1993); להיות בעל רקע עיוני – אקדמי ו/או התנסותי בתכנון לימודים (אריאב, 1992); להיות בקי ב"ליווי פרשני" ובמתן משוּב בשיחות רפלקטיביות (זילברשטיין, 1995א; 1995ב), בעל-יכולת הדרכה באוריינטציה מחקרית (זיו, 1990; Smylie et al., 1999), ובטיפוח כישורים אוטונומיים, חשיבה ביקורתית ושימוש במשוב (ניר, 1993); להיות בעל ידע מעמיק בהיבטים הפילוסופיים והאופרטיביים של הדיקטיקה והמתודיקה של ההוראה.

בצד הציפיות הרבות מכישוריו ומידיעותיו של המדריך – מתקיים כיום במרבית המוסדות ארגון מערכתי, המעמיד בספק את האפשרות, שמדריך מסוגל לעמוד בציפיות אלה ולזכות בהערכה גבוהה מצד הקהילה האקדמית על עבודתו:

ראשית, משום שאינו מייצג דיסציפלינה אקדמית;

שנית, משום שאין בוחני-קבלה – כמקובל בפרופסיות, ואין דרישות להכשרה ולהרשאה למילוי התפקיד (זילברשטיין, 1995א; 1995ב; Zahorik, 1989; Howey & Zimpher, 1999); שלישית, משום הקושי הקיים בגיוס מורים מאמנים, המתאימים לטפח סטודנטים אוטונומיים, סוכני-שינוי (ארליך, 1989);

רביעית, גם בהנחה, שמדריך הוא 'איש-אשכולות' בעל הידע והכישורים המוזכרים לעיל – הרי חוסר-הזמן להדרכה (אריאב, 1992), שנקלע אליו המדריך הפדגוגי, מונע ממנו 'ליווי פרשני' בעל אוריינטציה מחקרית (זילברשטיין, 1995א; 1995ב) ועיסוק בסוגיות ערכיות והומניסטיות.

הערכת עבודת המדריך הפדגוגי מצד המורה המאמן

בדומה לקהילה האקדמית – גם למורה המאמן יש ציפיות גדולות ממנו: מצופה ממנו לשרג את ההוראה בשדה בעזרת הידע החדשני מן האקדמיה. ברם, במקרים רבים התאוריות, שמביא אותן המדריך הפדגוגי לשדה, אינן תואמות את העולם האמיתי של בית-הספר, וכפועל יוצא מכך – נתפס המדריך הפדגוגי לעתים כלא-רלוונטי (Proefriedt, 1994).

יתרה מזו, לעתים קרובות לא כל המדריכים הפדגוגיים נמצאים בכיתה במידה מספקת, המאפשרת להם להבין את מכלול מרכיביה של הסיטואציה הלימודית באותה כיתה. עד כמה חש המורה המאמן, כי יש פער תרבותי בין תרבות הכיתה לזו של המוסד המכשיר, שמייצג אותה המדריך הפדגוגי – אפשר ללמוד ממורה מאמנת, המצוטטת על-ידי ויל וריקארד (Veal & Rikard, 1998):

כאב-הבטן העיקרי שלי הוא עם המדריך הפדגוגי ושאר הדוקטורים משם [מהאוניברסיטה], שחושבים שהם יודעים את הכל – בשעה שהם לא יודעים כלום. באין מימוש של ציפיות מהותיות יותר – מצטמצם לעתים קרובות הדימוי של המדריך הפדגוגי בעיני המורה המאמן כ-כ"כלב שמירה", האמון על מילוי-המשימות של הסטודנט מטעם המוסד המכשיר (Slick, 1998).

המורה המאמנת, אלי (Ellie, cited by Slick, 1998), מרחיקה לכת עוד יותר וטוענת: אני מעדיפה סטודנט בכיתה... ללא עזרה כלל מצד המדריך הפדגוגי. עד כמה תחושתה של המורה המאמנת, אלי, אותנטית – אפשר ללמוד מהמדריכה הפדגוגית, מג, (Meg, cited by Slick, 1998), שהתוודתה בפניה, באומרה: אנחנו, המדריכים הפדגוגיים, חושבים, שאנחנו עובדים כ-insiders – בו בזמן שאנחנו, בעצם, outsiders.

הערכת עבודת המדריך הפדגוגי על-ידי הסטודנט

לנוכח הגורמים הבעייתיים במערך ההדרכה המוזכרים לעיל, ובעיקר לנוכח העובדה, שהמדריך הפדגוגי מבקר את התנסותו של הסטודנט רק מספר פעמים בשנה (רייכל, אילטוב ומור, 2002) – ניתן להבין, מדוע סטודנטים רבים מביעים שביעות-רצון נמוכה מאופן מעורבותם של המדריכים הפדגוגיים בניתוח שיעורי המבחן, המבוקרים על-ידם. יש הטוענים, כי ההדרכה היא בעלת אופי טריוויאלי – בגלל שיטות-ההוראה, המועלות כמטרה ולא כאמצעי, ובאופן שבו מושם הדגש על "הכיצד" על חשבון "המדוע" (זיו, 1990). בנוסף לכך, ההדרכה מצטיירת בעיניהם לעתים קרובות גם כבעלת אופי פרוצדורלי, המתבסס בעיקר על הוראות והנחיות ועל דרכי-הישרדות בכיתה.

בל נתפלא אפוא, שוויל וריקארד (Veal & Rikard, 1998) מדווחים, כי סטודנטים אינם רואים בעין יפה את שיפוטם של המדריכים הפדגוגיים אותם, משום שגם הם, כמו המורים המאמנים שלהם, חשים, שהמדריכים הפדגוגיים אינם מכירים את כל הסיטואציה, כי הם 'לא היו שם בעצמם'.

סיכום

בשל היותו בשדה לא לו, בשל הצורך להתנהג כאורח, הבא מסביבה אחרת (different school culture) – אין המדריך הפדגוגי יכול לעתים להפגין סמכות אקדמית, המעוררת הוקרה לפועלו. בנוסף לכך, עקב העובדה, כי אינו נגיש לסוגיות האמיתיות, המתרחשות בכיתת-האימון בזמן אמת – מביעים באי-המפגש במקרים רבים את הערכתם המסויגת מיכולתו של המדריך הפדגוגי להתערב בתהליך הלימודי ולשפוט אותו.

יתר על כן, אפילו המדריכים הפדגוגיים עצמם מצטרפים לעתים קרובות לביקורותיהם של האחרים עליהם – בהכירם את מגבלותיהם – כמו, למשל, א', המדריכה הפדגוגית:

אנחנו מציגים להן שברי-שברים, ואנחנו אומרים: הן, הסטודנטיות, כבר יקשרו. בכלל לא בטוח, שהן יודעות לקשר. מעט מהמדריכות הפדגוגיות יודעות לעשות קשר.

הצורך במימוש עצמי

הצורך בהתפתחות מקצועית בהוראה ובידע הדיסציפלינרי

כמו בכל הדרכה – גם בהדרכה הפדגוגית, יש למדריך הפדגוגי, ציפיות בעבודתו עם באי-המפגש ללמידה, לצמיחה (זיו, 1988; Proefriedt, 1994) ולמימוש הידע המקצועי, הדיסציפלינרי וניסיון-ההוראה.

למרבה הצער, כאשר הצרכים הבסיסיים לביטחון, לשייכות ולהוקרה אינם באים על סיפוקם בצורה מלאה, נחסמת לא רק היכולת לבטא את ניסיונו וכישורי-ההוראה המוכחים מעבודתו, אלא גם נחסמת היכולת להתפתח, ללמוד וליצור תכנית-הדרכה בעלת אופי יצירתי.

על אף העובדה, שהמדריך הפדגוגי נתפס כבעל המומחיות הדיסציפלינרית והפדגוגית, והוא משופע באוטונומיה לפעול לפי דרכו – המבנה המסורתי של ההדרכה הפדגוגית לא רק שאינו מאפשר לו למצות את התנאים למימוש עצמי, אלא חשוב מכך, מונע ממנו לעתים קרובות את האפשרות למצות את ייעודו, כמודל לחיקוי לסטודנט (modeling), לפי הסטנדרטים, שאותם מבקש להציב המוסד המכשיר. משום שבמקרים רבים הוא אינו ממצה את ייעודו כמודל לחיקוי, הוא מחמיץ את ההזדמנות לחלץ את הסטודנט מחיקוי-המצויאות הקיימת (imitation), וממילא הוא אינו יכול לממש את התפקיד, שייעדו לו כסוכן-שינוי.

המבנה המסורתי של ההדרכה הפדגוגית אשר, מחד גיסא, מחייב את המדריך הפדגוגי להתמקד בעיקר בפרוצדורות, ומאידך גיסא, מונע ממנו לעסוק במימוש התאוריות מן האקדמיה הלכה למעשה – מעודד מדריכים פדגוגיים רבים (ובעיקר – באוניברסיטה) לצמצם את מעורבותם בתפקיד ההדרכה הפדגוגית ולהתמקד בעיקר במחקר (השוו גם Zahorik, 1988). יחד עם זאת, קיימת גם קבוצה אחרת של מדריכים פדגוגיים, שמעדיפים תפקיד זה על פני פיתוח קורסים חדשים (Furlong, et al., 2000), כי הוא נתפס כתפקיד, שאינו דורש מאמץ רוחני רב, מסגרתו פתוחה, אינה נתונה תחת פיקוח, ואף "יש בצידו פיצוי כספי נאות", כפי שהדגישה מ', המדריכה הפדגוגית.

זיהוי צורכי המורה המאמן

טראוטמן (Trautman, 2000), המתחקה אחר התפתחותו של המושג מאמן, כפי שהוא מקובל בלועזית mentor – טוען, שהוא מופיע לראשונה באודיסיאה של הומרוס, אשר בה מופיעה דמות בשם Mentor, המיוצגת על-ידי איש זקן, שטיפל בטלמכוס, בנו של אודיסאוס, ולימד אותו, כשאודיסאוס היה עסוק במלחמת טרויה. לפי אנציקלופדיה ובסטר (Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language, 1996), המשמעות של המושג mentor היא "איש חכם ויועץ אמין או מורה" ו"אפוטרופוס או תומך בכיר בעל השפעה".

לכאורה, המושג מורה מאמן היה אמור להיות מובן מאליו: מורה, שהוא מאמן את הזולת, ובמקרה זה – הסטודנט. ברם, המושג מאמן – משמעו לתרגל, לְאִמֵן ידע קיים (coaching teacher), וכל זאת – מתוך ההנחה, שלסטודנט יש ידע קיים בהוראה; במקרה זה הכוונה הוא לידע התאורטי מן המוסד המכשיר. מכאן נובע גם המושג משתף-פעולה (cooperating teacher), שמצפים ממנו, בעצם, ללוות את הסטודנט בצעדיו הראשונים ולהדריך אותו (mentoring).

(זוובסקי, 2000).

ציפיות מתפקיד המורה המאמן

המורה המאמן הוא המארח את הסטודנט בכיתתו, והוא מאפשר לו להתנסות בתפקידו כמלמד. למרות המרכזיות של המורה המאמן במפגש ההדרכה של הסטודנט עם הכיתה (Trautman, 2000) – חסרה לתפקידו הגדרה מפורטת וחד-משמעית (Koerner, 1992).

אני לא יודע אפילו מה עושה מורה מאמן; אני רק יכול להיות מה שאני ומקווה שזה יעבוד. (מורה מאמן, כפי שמצוטט בתוך Calderhead & Shorrock, 1997)

לא רק תפקידו של המורה המאמן לא זכה עד היום להגדרה ברורה, אלא שמצפים ממנו לשורה ארוכה של מטלות, שבמקרים רבים אינה שונה מאלה המצופות מן המדריך הפדגוגי:

למשל, **בתחום הקוגניטיבי** – מצפים ממנו לפתח את הידע הפדגוגי של הסטודנטים באמצעות הפְּנִיָה למקורות-מידע, פיתוח שיקול-דעת פדגוגי, פיתוח חשיבה רפלקטיבית וביקורתית על עבודתם;

בתחום האפקטיבי – מצפים ממנו לתמוך, לעודד, לפתח ביטחון עצמי, להעניק אוטונומיה לסטודנטים, לחזק את הרגשת השייכות שלהם לקבוצת עמיתים (Calderhead & Shorrock, 1997);

בתחום המערכתני-ארגוני – מצפים ממנו לספק לסטודנט מידע בסיסי על חוקים ועל מדיניות בית-הספר, יצירת קשר עם בעלי-תפקידים וקיום קשרי-עבודה שוטפים עם המדריכים הפדגוגיים (טויכר-סער, 2000).

ציפיות מרחיקות-לכת עוד יותר מתוארות על-ידי ג'קובי (בתוך זוובסקי, 2000), הרואה במורה המאמן מודל לחיקוי, ואפילו – מקדם קריירה.

הכשרה לתפקיד

במקביל לאי-הבהירות ביחס לתפקידו של המורה המאמן – אין גם הגדרה ברורה ביחס להכשרתו:

מראיונותיהם של לתי'לין ואחרים (Lathlean, Hagger & McIntyre, 1997) עם מורים מאמנים – עולה, כי מאמנים כלל לא יודעים מה כולל תפקידם, עד שהם מתחילים בתפקידם כמורים מאמנים הלכה למעשה. במקרים רבים מתקבל הרושם, שהמורה המאמן, יותר משהוא ניזון מתוכנית הכשרה מתוקנת ומובנית, הרי הוא מתבסס בעיקר על אוסף מקרי ומזדמן של מקורות-מידע: הוראות המדריך הפדגוגי, מפגש עם מאמנים אחרים, תכנית להשתלמות של מוסד ההכשרה (Lathlean et al., 1997), אך בעיקר – על ידע אישי-מעשי (טויכר-סער, 2000; Calderhead & Shorrock, 1997), שריצ'רדסון-קולר (Richardson-Koehler, 1988) מכנה אותו ידע אינטואיטיבי, המתבסס על ניסוי וטעייה, וכן – על הדוגמה האישית של המורה המאמנת מתקופת הכשרתה להוראה:

אני זוכרת כשהייתי סמינריסטית, היו לי מורות מאמנות שלמדתי מהן הרבה. המודל שלי זו המורה המאמנת. הדברים שעשתה משמשים לי עד היום.

(על-פי טויכר-סער, 2000)

בפרק הבא נבחן, אם לנוכח העמימות ביחס לתפקידו ולדרך הכשרתו – אכן יש ביכולתו לממש

את צרכיו, הנובעים מהציפיות הגדולות ממנו – כמורה מאמן.

צורכי ביטחון

הבסיס לסיפוק צורכי המורה המאמן – כמו צורכיהם של מרבית המורים במערכת-החינוך הקונבנציונאלית – נגזרים מהבטחת שגרת עבודתם בבית-הספר. בשגרה זו גלומים שני מרכיבים עיקריים: ממד הזמן (הפנאי) והמרחב הטריטוריאלי (הכיתה) (Veal & Rikard, 1998).

ממד הזמן

עבודתו של המורה – כמו גם זו של המורה המאמן, הנוטל על עצמו בנוסף למטלותיו הרבות, גם לאמן סטודנטים – מתנהלת על-פי לוח-זמנים קצוב, עמוס וצפוף של שיעורים והפסקות קצרות ביניהם (Katzenmeyer & Moller, 2001). פגיעה בזמנו הפנוי – מטילה עליו תחושות של מתח ואי-נחת בסדרי-עבודתו הקבועים (Burn, 1997). מסיבה זו נבצר ממנו להתפנות ליוזמות חדשות ולפעילויות, שהן מעבר למינימום, הנדרש לתפקוד הבסיסי של הכיתה (ארליך, 1989).

הנחית הסטודנטים לקראת השתלבות יעילה בהוראה בכיתתו של המורה המאמן מהווה משימה עתירת-זמן ומאמץ (Koerner, 1992; Dunne & Dunne, 1993a; 1993b). גם אם נניח, שהסטודנטים הנם בעלי-ידע מספק בחומר הדיסציפלינרי, בדרכי-הוראה, בתכנון ובהבנת הרגישויות הפדגוגיות בכיתה – עדיין מדובר בשעות שבועיות של הדרכה, העשויות להתפרש על פני שלושה תחומים: הקוגניטיבי, האפקטיבי והמערכתי-ארגוני. אם ניקח בחשבון, שחלק ניכר מהסטודנטים הם עדיין בראשית הכשרתם, על אחת כמה וכמה שהם זקוקים לתמיכה ולהדרכה תובעניים יותר. במיוחד אמורים הדברים לגבי סטודנטים בעלי-צרכים מיוחדים – כמו עולים חדשים.

ז', המורה המאמנת, קבלה על כך:

הייתה לי סטודנטית עולה חדשה, שהעברית לא הייתה עדיין שגורה בפה. הייתי חייבת להנחות אותה ולהדריך אותה הרבה מעבר לנדרש. נשבר לי ממנה. הייתי צריכה לתקן לה את העברית. בכל דף שהיא הכינה – הייתי צריכה שהיא תראה לי קודם ולתקן לה. אמרתי למדריכה הפדגוגית שלה: עד כאן! די! אני לא מוכנה! מה, אני צריכה להיות קדושה מעונה?! לא! לכך אני לא מוכנה.

בדרך כלל מתבצעת הנחית הסטודנטים בהפסקה של מספר דקות בין השיעורים או ב'חור' במערכת-השעות או בפגישה חטופה שלפני הלימודים או אחריהם. בהיעדר חפיפה בין מערכות-הלימודים במוסד המכשיר ובין אלה של בית-הספר המאמן – תיאומי לוח הזמנים ביניהם הם לעתים מורכבים או כמעט בלתי-אפשריים ומכבידים על סדרי-עבודתו הקבועים של המורה (ארליך, 1989; Lathlean et al., 1997).

יחד עם זאת, רבים המורים המאמנים, המכירים בתועלת הגלומה בהעסקתם של הסטודנטים כעוזרי-הוראה, המספקים אחדים מצורכיהם ומסייעים להם במשימות התובעות זמן במסגרת הכיתה ומחוצה לה (גבעון, 1987; Edwards & Wilkins; Dynak, Whitten & Dynak, 1997). מדיווחי מאמנים, המתארים כיצד הסטודנטים מסייעים להם – נמצא, שהסטודנטים עוזרים בעבודה הכיתתית – ככוח מסייע לחזק את החלשים, עוזרים בבדיקת-מחברות, בהכנת כרטיסיות עבודה, בהכנת מצגות ובבדיקת-מבחנים.

מורה מאמנת (בתוך טויכר-סער, 2000), הנהנית משילוב הסטודנטים בעבודתה, מתארת את התועלת, הגלומה בנוכחותם של הסטודנטים בכיתה:

זה טוב שיש בכיתה עוד אדם שמסייע, שעוזר לי ולכיתה להתקדם. סטודנטים בכיתה – זו עזרה. הם עוזרים להתכונן לשיעור בכיתה עם 40 ילד ולהעביר שיעורים עם פעילויות מיוחדות.

[ראו גם Lathlean et al., 1997 ; Carney & Hagger, 1997]

ז', המורה המאמנת, מבליטה במיוחד את היתרון של הסטודנט – כ'מורה מחליף לשעת צרה': יש לי תינוק קטן בן שנתיים. לפני שבוע הייתי צריכה ללכת אתו דחוף לרופא. ביקשתי מהסטודנט שיחליף אותי. זה היה פרקטי מאוד. לא הייתה לי בעיה של החלפה.

לצד היתרונות, המצויים בסיועו של הסטודנט, ובמיוחד בבתי-הספר היסודיים, נדגיש, כי לא כל המורים מוכנים למסור חלק מן ההוראה בידי מתאמן, כי נראה להם, שעל-ידי כך יפסידו זמן בכיתה ויאלצו לחזור על הוראת החומר, שנמסר לידי המתאמן (ארליך, 1989). במיוחד חרדים מכך מורים מאמנים מחטיבות-הביניים ומהחטיבות העליונות, החוששים, ששילוב סטודנטים בהוראה היומיומית בכיתותיהם – עלולה לפגוע בלוח-הזמנים, ובעיקר – בתקופה שלפני הבחינות:

זה לא תורם לתלמידים כלום. זה הרבה פעמים מפריע. ההוראה שלי מתעכבת. אפילו שהשיעור הוא טוב, זה מפריע לרצף. נדיר, נדיר, שסטודנט יעביר איזה שיעור, שתהיה איזושהי חוויה ומשהו באמת מקורי. זה יכול לקרות. בדרך כלל אני צריכה לחזור על החומר.

(ז', המורה המאמנת)

מרחב טריטוריאלי

כשם שיש חשיבות למרכיב-הזמן למען הבטחת צורכי הביטחון של המורה המאמן – כך גם יש חשיבות רבה לשליטתו המרבית במרחב הטריטוריאלי שלו בכיתה. בעיקר מדובר בשליטה בשלושה גורמים, העלולים להוות איום פוטנציאלי על שגרת-עבודתו ועל וביטחונו:

הראשון בהם קשור בסטודנט, אשר לעתים שאיפתו לאוטונומיה עלולה להיתפס כאיום על-ידי המורה המאמן – עד כדי חשש מתחרות על נפש תלמידיו (ארליך, 1989 ; Burn, 1997).

הגורם השני הוא המדריך הפדגוגי, שלא תמיד מקפיד להביא לידיעתם של המורים המאמנים את מטרות ההתנסות ואת מהות תפקידם, ואינו מודע לצורך להבהיר את ציפיותיו ולהתאימן לצורכי המורה. כך נוצר פער בין ציפיות המורים המאמנים ובין המתרחש בפועל בתהליך ההתנסות (רייכנברג, 1993 ; זיו, 1991).

הגורם השלישי הוא ההורים, אשר התערבותם הביקורתית לעתים קרובות – במיוחד בשנים האחרונות – יוצרת לחץ על המורה המאמן למנוע מהסטודנטים ל'התגלח על ראש ילדיהם' (ארליך, 1989).

סיכום

צורכי הרגשת הביטחון של המורה המאמן, הנגזרים בעיקר מהבטחת שגרת-עבודתו בכיתה ומחוצה לה – מעלים סתירה מתודית בלתי-נמנעת.

בממד הזמן מתעוררת הסתירה בין הצורך למנוע פגיעה בזמנו המוגבל של המורה המאמן – ובין צורכי הסטודנט, הזקוק להדרכה מעמיקה רבת-שעות. במרחב הטריטוריאלי מתעוררת הסתירה בין הצורך לשמור על הידוע, המוכר, הבטוח והצפוי – ובין צורכי הסטודנט ליזום, לחדש, לנסות, לטעות, להסיק... ולנסות שוב. באופן פרדוקסלי, אפשר להעז ולומר: **ככל שצורכי הביטחון של המורה המאמן באים על סיפוקם – כך יש להניח, שצורכי הסטודנט לא יוכלו להתממש.**

צורכי שייכות

הצורך הבסיסי של המורה להיות מקובל בצוות ולהשתייך לקבוצה ולמעמד חברתי הוא בעייתי בהשוואה למקצועות אחרים – בשל בידודם המקצועי של המורים ובשל ודרכי-הקידום המקובלות בהוראה (Griffin, 1999). צרכים אלה עשויים להיות מסופקים באמצעות הסטודנטים המתנסים בכיתותיהם ובאמצעות הקהילה האקדמית (מוסד ההכשרה והמדריך הפדגוגי) הזקוקה לשירותיו.

הסטודנט – כשותף זוט

באופן פורמלי כל מורה משתייך לצוות-מורים בבית-ספרו, וה'אינדיבידואליזם' של המורים, שנרכש במשך שנות הוראה "מאחורי דלת הכיתה" – יוצר חיץ מקצועי (Griffin, 1999) בינם ובין המבוגרים האחרים שבסביבת עבודתם (שרן ושחר, 1990).

חיץ זה מופר רק לפרקים מחוץ לכותלי הכיתה, בעת שצוותי-מורים מפתחים תכניות-לימודים חדשות, מעצבים פרויקטים בין-תחומיים ושוקדים על פתרון בעיות פדגוגיות ומקצועיות (שרן ושחר, 1990).

כניסתם של סטודנטים ומדריכיהם לתוך חדר-הכיתה, שבו מצוי המורה לבדו עם תלמידיו – עשויה לזמן למורה המאמן קבוצת-שייכות ייחודית, המבוססת על שותפות ועל עבודת-צוות של הסטודנט והמורה המאמן, ואשר כל עיסוקה הוא בסוגיות מקצועיות פדגוגיות ודידקטיות, המתרחשות בזמן אמת בתוך כיתתו (Veal & Rikard, 1998):

כשאני מקבלת סטודנטית טובה מאוד, זה כדאי לי, כי היא מביאה מן המכללה הפעלות ורעיונות, שאני לא מכירה. חלק מהחומר היא משאירה בידי, אם יש כימיה טובה. לפעמים היא (הסטודנטית) מדריכה אותי לעבוד במחשב. אני, פשוט, לומדת ממנה. זה יחסים של תן וקח.

(ז', המורה המאמנת)

יחד עם זאת, לא בכל המקרים נוצרת הרמוניה בין המורה המאמן ובין הסטודנט הזוטר. לעתים אין המורה המאמן מעוניין בכלל בנוכחותו של הסטודנט, מצד אחד, ומצד שני, חושש הסטודנט, שמא הוא לנטל על המורה.

אחת הסטודנטיות מתוודה:

אני מרגישה צער לגביה כשאני נוחתת עליה ומפריעה לה... אף-על-פי שאני מנסה להתאים את עצמי אליה.

(cited by Dunne & Dunne, 1993a; 1993b)

הצורך במעמד

בנוסף להיחלצות אפשרית מן הבידוד המקצועי שלו – האינטראקציה בין המורה המאמן לסטודנט פותחת פתח להצטרפות ולשייכות לקהילה האקדמית (Furlong et al., 2000). הזדמנות זו פותחת בפני המורה המאמן גם ערוץ לקידום מעמדו במדרג-התפקידים בתוך בית-הספר – מעבר לקידום המקצועי שלו, המושתת בעיקרו על בסיס הוותק (לומסקי-פדר וכהנא, 1988).

מבחינה פורמלית המורה המאמן אינו שייך לצוות-ההדרכה המכללתי של מכשירי הסטודנט; הוא אינו עובד מכללה, ואינו מקבל את שכרו ממנה. הוא לא משתייך לצוות מורי המכללה (Veal & Rikard, 1998), ומן הסתם, גם לא נתפס כשווה-ערך מעמדי אליהם. בעצם, המורה המאמן לא שייך ולא חש קשר לחברה האקדמית המלמדת. אדרבה, הוא לעתים נתפס על-ידי המדריך הפדגוגי – כמי שעליו רק "להיות שם" ולספק 'חדר וחבורת ילדים' (Slick, 1998, p. 8), כלומר להיות נוכח בכיתת-הלימוד, כאשר הסטודנטים מתנסים בהוראה – כמי שעליהם להנחות, להסביר ולספק משוב לסטודנטים על הוראתם (טויכר-סער, 2000).

לא רק מבחינה פורמלית המורה המאמן אינו מצוי בקבוצת השייכות של הקהילה האקדמית, אלא גם לא על-פי האידאולוגיות החינוכיות, ולא על-פי הרגלי-העבודה (חודורוב, 1997). כדי שהמורה המאמן יעמוד בנורמות אלה, הוא מתבקש לעבור השתלמויות והכשרות במוסדות המכשירים כמו מכון מופ"ת, סמינר הקיבוצים והטכניון (ראו גם Williams & Bowman, 2000).

סיכום

בבואנו לבחון את האפשרויות, הגלומות בסיפוק צורכי השייכות של המורה המאמן – נראה, כי פנים רבות לה:

באשר לסטודנטים המתנסים, האינטראקציה של המורה המאמן אתם, בגלל הזדקקותם לעצותיו, לידיעותיו, להדרכתו ולהערכתו – עשויה לספק לו קורטוב של שותפות ושייכות בתוך בידודו המקצועי, אך יחד עם זאת, האינטראקציה הבין-אישית אתו לא תמיד עולה יפה ולא תמיד מסייעות לחלץ אותו מבידודו המקצועי.

באשר למדריך הפדגוגי, המייצג את המוסד המכשיר, גם האינטראקציה אתו לא תמיד תורמת לתחושת השייכות. אמנם המורה המאמן מעניק למדריך הפדגוגי את כיתתו, שהוא כה זקוק לה, אך עצם עובדת היותו מארח – אין בה כדי לשייך אותו אוטומטית למעמדם של המלמדים במוסדות-ההכשרה. אדרבה, המורה המאמן בא מתחום, שזילברשטיין ועמיתיו (2001) מכנים תרבות אחרת (different culture), שאינה מעוגנת בתוך העולם האקדמי – כמו זו של המדריך הפדגוגי. דבר זה מדגיש עוד יותר את חוסר תחושת השייכות כלפיו.

צורכי הוקרה

הוקרת הסטודנט

חלק גדול מהסטודנטים, שהיו אצלי בשיעורים, אמרו לי, שבעצם ממי שהם למדו להיות מורים – זה ממני. הם טוענים, שההתנסות אצלי זאת הייתה הדבר היחיד, שלימד אותם להיות מורים.

(א', המורה המאמנת)

המורה המאמן הוא בעל השפעה מְרָבִית על הסטודנט (זיו, 1991; Richardson-Koehler, 1988). הסטודנט, שתלוי בהערכתו של המורה המאמן ובתפקוד הכללי שלו בכיתה, משמש באמצעות תלות זו מקור לגילוי סמכותו של המורה המאמן. סמכות זאת, המתבטאת בעיקר במתן עזרה מקצועית ולאחר מכן במתן תמיכה רגשית (זוֹזוֹבְסְקִי, 2000) – נתפסת על-ידי חודורוב (1997) – כ"ממלאת פונקציות פסיכולוגיות אצל המורה המאמן, עוזרת להתפתחותו המקצועית, מסייעת לתהליך החִבְרוֹת וגם להקניית ידע ואינטלקט". תחושת התעלות זו של המורה המאמן, 'המגדל' דור חדש של מורים, שלעתים מעריצים את כישוריו לנהל כיתה, לתפקד בבטחה בתנאי-עבודה מייגעים – עשויה להוות מקור להערכה עצמית בעבורו.

הוקרת המדריך הפדגוגי

עצם בחירתו של המורה המאמן על-ידי המדריך הפדגוגי להכשיר סטודנטים – מעניקה לו תחושה של ייחודיות, המעידה על כישוריו, שכן המורה המאמן הנבחר הוא מורה בעל-ניסיון בהוראה, ובדרך כלל נחשב למורה טוב ודמות תומכת (טויכר-סער, 2000; פוקס, 2002). יחד עם זאת, בחיי-היום-יום לא תמיד המפגש עם המדריך הפדגוגי עולה יפה. הביקורת, שהמדריך הפדגוגי מותח לעתים על התנסותו של הסטודנט, עלולה להטיל דופי בעצם עבודתו של המורה המאמן או בכישוריו (ארליך, 1989; Veal & Rikard, 1998), שכן המורה המאמן הוא זה שהינחה את הסטודנט בהכנת-השיעור, אשר המדריך הפדגוגי צפה בו.

הוקרת בית-הספר

שלושה מקורות עיקריים עשויים לשפר את יוקרתו של המורה המאמן בבית-הספר:

המקור הראשון הוא עצם רעיון החידושים והיוזמות, שהסטודנטים והמדריכים הפדגוגיים מביאים אתם ממוסדות-ההכשרה, ובמיוחד – על רקע ההימנעות והחרדה במערכת הבית-ספרית מעצם החדרתם של שינויים (Marbach, 1989).

המקור השני הוא שיפור הישגי התלמידים בעקבות המפגש עם הסטודנטים ועם המדריכים הפדגוגיים.

המקור השלישי הוא ייחודו בקרב צוות עמיתיו בבית-הספר – כמי שנמצא מתאים לא רק להורות תלמידים, אלא גם מי שראוי להכשיר סטודנטים להוראה.

הוקרת מוסד ההכשרה

צורכי ההוקרה מצד מוסד ההכשרה – עשויים לבוא על סיפוקם משני מקורות: הערכה פיזית (תגמולים) והערכה מקצועית.

מבחינת ההערכה הפיזית, התגמולים לעבודתו של המורה המאמן מצד המוסד המכשיר – בלתי-מספקים ואינם מעניקים סטטוס פורמלי מוכר (רייכנברג, 1993; ראו גם זיו, 1991). השכר

המועט המשולם לו – נראה סמלי, "מגוחך ומבייש" (ארליך, 1989), כפי שגם ביטאה זו המורה המאמנת, ז':

התגמול שלי הוא בהתנדבות, כמעט בהתנדבות: המכללה מצ'פרת אותי בסוף השנה, לוקחת אותי לאיזשהו טיול לארוחת צהריים ליום כף... כי היא זקוקה לי. צריכה אותי...

גם מבחינת **ההערכה המקצועית** – קיימת הסתייגות ביחס להערכת עבודתו של המורה המאמן מצד מוסד ההכשרה. מן הסתם, הוא אינו נתפס כדגם מעולה הראוי לחיקוי. מבקריו סבורים, כי קיים קשר מועט בלבד בין מה שהוא מבטא בדרכי-הוראתו – ובין תכניות-ההכשרה להוראה, וכי כישורי-ההדרכה שלו אינם מספקים (רייכנברג, 1993; Richardson-Koehler, 1988). לעתים הוא נתפס – כמי שכל מה שמוטל עליו הוא להקנות מיומנויות-הוראה טכניות (טויכר-סער, 2000), להעניק לסטודנט הוראות-פעולה ולא הסברים תאורטיים (Calderhead & Shorrock, 1997). ובמקרים הקיצוניים – להסתפק רק בפעילויות נקודתיות לקראת היום הבא ולשבועות הקרובים (Richardson-Koehler, 1988). שיטות הנחיתם של המורים המאמנים נתפסות לעתים על-ידי ה-millie המכשיר כמי שעובדים באותן השיטות של תחילת המאה, של שוליות, כדגם-החיקוי לסטודנטים, המצפים מהמאמנים לקבלת הידע – כמוחלט (טויכר-סער, 2000), ולא כמורים המנוסים ב'דיגום קוגניטיבי', המסוגלים לפתח דיון ביקורתי עם הסטודנטים (גודלד, בתוך זילברשטיין, 1995א; 1995ב). מסיבה זו סבורים חוקרי ההדרכה הפדגוגית, כי את הדיון הביקורתי יש להפקיד בידי המדריכים הפדגוגיים או ה"גורם השלישי" (גודלד, בתוך זילברשטיין, 1995א; 1995ב) או מומחה מקצועי.

סיכום

החשיפה של הסטודנט לעבודתו היום-יומית של המורה המאמן – מאפשרת לו להכיר את עבודתו של המורה המאמן מקרוב ולהוקיר אותה. יחד עם זאת, נשמעת לא פעם ביקורת מצד הסטודנט, כי הצפייה בעבודת המורה מעוררת בו זיכרונות לא-חיוביים, שאותם משכפל המורה המאמן לפניו.

המורה המאמן עשוי לזכות להוקרה גם מצד בית-הספר, שהוא מלמד בו – בזכות הישגים גבוהים יותר של תלמידיו, הנהנים מעזרתם של הסטודנטים ומהחידושים, שהם מביאים אתם לכיתה.

גם המדריך הפדגוגי עשוי להעניק לו בעצם בחירתו בו כמורה מאמן – קורטוב של הוקרה. יחד עם זאת, למרות העובדה, שהמדריך הפדגוגי בחר את המורה המאמן, ועל-ידי כך הכיר בטיב הוראתו – לא תמיד הוא מצליח להגיע אתו לאינטראקציה שוטפת – בגלל המבנה הארגוני של שיטת-ההדרכה, אשר לפיו השתתפותו בחוויה הלימודית בכיתה מוגבלת לצפייה בסטודנט, ולא בעבודתו השוטפת של המורה המאמן. אי-שייכותו הפיזית לתהליך-ההוראה ולהוויה הלימודית בכיתה – מן הסתם, מונעת ממנו את היכולת להעניק הוקרה משמעותית לעבודתו של המורה המאמן – מעבר להוקרה שבעצם בחירתו לשמש כמורה מאמן.

הצורך במימוש עצמי

אמנם הספרות מזהה צרכים של המורים המאמנים להתפתחות פרופסיונלית (זיו, 1991;

Proefriedt, 1994; Williams & Bowman, 2000), שאיפה לקידום מקצועי (ארליך, 1989) וגם פתח להתקדמות (זוזובסקי, 2000), אך, למרבה הצער, היא לא מרבה לדווח, אם בכלל, על מימוש הלכה למעשה של צרכים עליונים אלה. היא לא מדברת על מימושם של היבטים קוגניטיביים בתהליך ההכשרה, שעובר המורה המאמן – למעט דיווחים ספורדיים של מורים מאמנים, שנהנים מכך שסטודנטים מביאים רעיונות חדשים וחומרים חדשים לכיתה (Calderhead & Shorrock, 1997; Edwards & Wilkins-Canter, 1997); היא לא מדברת על התפתחות הידע הדיסציפלינרי של המורה המאמן, הנובע מתהליך-ההדרכה, ולא על הצורך האסתטי (המבני), וממילא – גם לא על הגשמת הפוטנציאל היצירתי שלו.

נראה, שמבנה ההדרכה המסורתי הנוכחי מציב לעתים קרובות מחסומים בדרך למימוש צרכיו הבסיסיים, ומכאן – גם למימוש צרכיו העליונים של המורה המאמן.

ראינו, כי במימוש צורכי הביטחון כרוכים קשיים רבים – הן בגלל הסגת הגבול הטריטוריאלי על-ידי הסטודנט והמדריך הפדגוגי לסביבה הלימודית של המורה המאמן, והן בגלל גזילת זמנו הפנוי עקב מחויבותו לסטודנט.

ראינו, שהצרכים לשייכות עשויים להתממש רק בחלקם, וזאת – בשל אי-מעורבותם המספקת של הסטודנטים והמדריך הפדגוגי בנטילת-האחריות בעשייה ההוראתית ובשותפות בה. מן הסתם, חוסר-שוויוניות בשותפות בין הסטודנטים והמדריכים הפדגוגיים למורה המאמן – לא תמיד מאפשרת להם לעמוד על מלוא-משמעותה של עבודת-המורה המאמן, וממילא – גם לא תמיד – להוקיר אותה במלוא-היקפה.

היעדר הוקרתם של אורחיו, כבר מעצם טבעו מונע מהמורה המאמן אינטראקציה עם המדריך הפדגוגי ועם הסטודנטים – דיאלוג מקצועי, שיש בו כדי להבטיח התפתחות מקצועית. לכאורה, גם, כאשר מוסדות ההכשרה עורכים תכניות להכשרת-מורים מאמנים במכללות מושם הדגש יותר בצורך להפוך את המאמנים לשותפיהם בהכנת הסטודנטים (זיו, 1991) ועל-פי האידאולוגיות החינוכיות, הנורמות והרגלי-העבודה המקובלים עליהם (חודורוב, 1997) – מאשר להתמקד בצורך של המורים המאמנים עצמם לצמיחה ולהתפתחות אישית.

זיהוי צורכי הסטודנט

ההתנסות בהוראה הנה המרכיב הדומיננטי ביותר בתהליך ההכשרה של הסטודנט – מבחינת עיצוב זהותו המקצועית והתנהגותו כמורה לעתיד כאישיות אוטונומית וכאדם רגיש, בעל תובנה וידע רחב (Proefriedt, 1994).

אף כי לכל מוסד המכשיר מורים קיים מערך התנסות ייחודי, הנגזר מתפיסת ה"אני מאמין" שלו, קיימים מרכיבים אחדים, המחייבים כל סטודנט בשלבי התנסותו – כדי להגיע למטרתו:

צפייה

במושג צפייה הכוונה לסיורים קבוצתיים-מודרכים, במערכות-חינוך שונות ותצפית בשיעורים, המנוהלים על-ידי המורה המאמן ועל-ידי עמיתים.

עזרה בהוראה

במושג עזרה בהוראה – הכוונה להדרכת תלמידים בודדים, לסיוע לקבוצות קטנות, לסיוע

בפעילויות חוץ-כיתתיות, ולהכנת חומרי-למידה והערכת-עבודות, וכל זאת – על-פי הנחית המורה המאמן.

הוראה

במושג הוראה – הכוונה להוראת נושא קצר, הוראת יחידת-לימודים מורכבת והוראה עצמאית (Dynak et al., 1997).

מבנה התנסותי זה, שנראה, כביכול, כמבטיח את השגת המטרה – מעורר את השאלה, עד כמה משפיעה התנסות זאת על רקע השפעתם של המורים – המאמנים, תהליכי החברות בבית-הספר, הציפיות, המוכתבות על-ידי מערכת-החינוך, והביוגרפיה של הסטודנט (זילברשטיין, 1995א; 1995ב).

הביוגרפיה של הסטודנט, המורכבת מאמונות, מגישות ומהבנה לגבי תהליכי-למידה הוא תוצר של חוויות-ילדות (ראו גם זילברשטיין, 1995א; 1995ב), שראשיתן עוד הרבה לפני הלימודים במוסד להכשרת המורים (Wiseman, Cooner & Knight, 1998).

אפשר לזהות שני סוגים עיקריים של סטודנטים:

הסטודנט האוניברסיטאי, המתנסה בכיתת-האימון רק אחרי סיום התואר הראשון במקצוע ההוראה, כשהוא למעשה בעל-ידע בתחום התמחותו.

הסטודנט המכללתי, המתנסה בכיתת האימון – במקביל להכשרתו בתחום התמחותו, כבר מהשנה הראשונה ללימודיו.

שני הסוגים האלה מקובלים בישראל:

המודל האוניברסיטאי – מקורו בתפיסה המערבית, למשל, באנגליה וארה"ב.

המודל המכללתי – מקורו בשיטה, המקובלת בארץ מראשית הקמתם של הסמינרים: בתחילה – כמגמה פדגוגית בבית-הספר התיכון, ולאחר-מכן – כסמינר על-תיכוני, והיום – כמכללה.

בין אם התנסותו של הסטודנט מתבצעת על-פי המודל האוניברסיטאי ובין אם על-פי המודל המכללתי – המפגש של שניהם עם ההתנסות בשדה חושף אותם לבעיות דומות ולמימוש דומה של צורכיהם. בגלל הדמיון בצורכיהם ייצג המושג סטודנט בספר זה – הן את הסטודנט האוניברסיטאי, והן את הסטודנט המכללתי.

בפרק זה ננסה לבדוק את היקף מימושם של צורכי הסטודנט בשדה ההתנסות.

צורכי ביטחון

אף-על-פי שהסטודנט הוא אדם בוגר, אפשר לראות את תפקודו בכיתת-ההתנסות – כהתפתחותו של תינוק, שזה עתה החל לצעוד את צעדיו הראשונים:

הוא נכון ומשתוקק לנסות, אבל יש לעזור לו שלא ימעד, כדי שימצא את שיווי-המשקל המתאים. ישנם תינוקות שמתחילים לרוץ, וצריך ללמד אותם להאט. יש כאלה שמנסים לעשות צעד קדימה, אך מיד מתיאשים, יורדים על ארבע וחוזרים לזחילה. יש כאלה הזקוקים לתמיכה או לליווי כדי לחוש תחושת-ביטחון, ואז הם הולכים בכוחות עצמם.

(אוריון, כספי ושש, 1994, עמ' 46)

ניתן לזהות שלוש רמות התפתחות של הסטודנטים בהתנסות: רמת ההישרדות בעלת אוריינטציה עצמית, רמת הסיטואציה הלימודית ורמת הלומדים (זיו, 1988).

בכל הרמות האלה עלול הסטודנט להימצא בעוצמות שונות של חששות, פחדים ואף חרדות. הוא חושש מחוסר יכולתו 'להשתלט' על התלמידים ולהתמודד עם בעיות-משמעת אפשריות – כמו שביטאה זאת ב', הסטודנטית:

פתחתי את השיעור כפי שתכננתי. לא עברו כמה דקות והרגשתי שאני מאבדת את הילדים. התחלתי להזיע. הרגשתי דפיקות-לב חזקות. הייתי פתאום בבלק-אאוט. כל מה שהצלחתי להבחין בו היו שיחות ערניות בין הבנים. בנות התכתבו ביניהן. נדמה לי אפילו, שמישהו זרק משהו על מישהו אחר ופרץ בצחוק. כל מה שרציתי ברגעים אלה שהאדמה תפתח את פיה – ואני איעלם.

בגלל זיכרונות-העבר לא פעם נחוות הכיתה בעיני הסטודנט כישות אחת, חזקה ומאיימת (אוריון ואחרים, 1994); הוא חסר-ביטחון ליישם ידע פדגוגי, הנלמד במוסד המכשיר (זילברשטיין, 1995א; 1995ב); הוא חסר-ביטחון בידע הדיסציפלינרי וביכולתו לענות על שאלות התלמידים; הוא חסר-ודאות ביחס לנוהלי-המערכת ולציפיות של המערכת ממנו (אוריון ואחרים, 1994); הוא חסר-ביטחון ביכולת לעמוד בפני כיתה – לזכור את אשר תכנן ולהבהיר את עצמו.

ליווי הסטודנט בזמן אמת

בדומה לילד, הזקוק ליד תומכת בזמן ניסיונותיו הראשוניים לקום ולהלך, גם הסטודנט זקוק לאותה יד – כדי לסייע לו בזמן אמת: גם עליו להתגבר על הפחד מפני הצעדים הראשוניים; גם הוא זקוק לליווי צמוד של המדריך הפדגוגי ו/או המורה המאמן, כדי שיתמכו בו, יקשיבו לו (Richardson-Koehler, 1988; Loughran, 1997) ויענו לו על שאלותיו בעת התרחשות-האירועים (אוריון ואחרים 1994; Slick, 1998), שכן העשייה ההוראתית אינה פועלת על-פי מרשמים, המוגשים מבחוץ, ולא על-פי פתרונות פדגוגיים חד-משמעיים הנלמדים בקורס. העשייה ההוראתית היא עיסוק פרקטי רפלקטיבי (זילברשטיין, 1995א; 1995ב; Proefriedt, 1994), שבו אין למצבי-ההוראה משמעות אובייקטיבית כשלעצמם, אלא אותן המשמעויות, שהמלווה בפועל נותן להם. רק המלווים, שמודעים למחשבותיהם ולפעולותיהם של הלומדים בזמן התרחשותם, מסוגלים לסייע לסטודנט ולהסביר אירועים אלה במונחים מושכלים של סיבות, מטרות ומניעים (Proefriedt, 1994).

ציפיות סותרות

אי-ודאות ביחס לציפיות מהסטודנט היא תופעה שכיחה במהלך ההתנסות: המדריך הפדגוגי מצפה מן הסטודנט ליישם את הידע, שרכש במוסד המכשיר במסגרת לימודי המבואות, הפדגוגיה, המתודיקה והדידקטיקה הדיסציפלינרית באופן אינטגרטיבי במסגרת עבודתו המעשית בכיתה (זילברשטיין, 1995א; 1995ב; זילברשטיין, 2002).

לעומת זאת, המורה המאמן מצפה מן הסטודנט להתנסות על-פי שגרת-עבודתו, הידועה והמוכרת לו (Richardson-Koehler, 1988); לעתים קרובות – עד כדי חיקוי דרכי-הוראתו (משכית ווינשטיין, 2001), ולעתים – עד כדי השימוש בו כשוליה בביצוע משימות טכניות (טויכר-סער, 2000).

יתר על כן, מדיווחי-סטודנטים עולה, כי מורים מאמנים משנים לעתים קרובות את דרישותיהם או מטיילים עליהם תפקידים מחוץ לכיתה, המגבילים את יוזמותיהם (זיו, 1987).

למותר לציין, כי בין ציפיות סותרות אלה: מצד המדריך הפדגוגי, מחד גיסא, והמורה המאמן, מאידך גיסא, העלולות לערער את ביטחונן של הסטודנט – לא תמיד נותר לו מרחב-מחיה, המאפשר לפתח כישורים אוטונומיים (Richardson-Koehler, 1988) ופרופסיונליים הנדרשים להתפתחותו (טויכר-סער, 2000).

אדרבה, התפתחותו מלווה לעתים קרובות במאפיינים סותרים: מחד גיסא, קיימת אצלו התלהבות ורעננות, תחושה של שליחות ורצון לחדש ולהשתמש בידע התאורטי החדש, שרכש, ומאידך גיסא, ההסתגלות למערכת, שהוא עובד בה – מביאה אותו, לא פעם, לוותר על עצמיותו (אוריון ואחרים, 1994).

סיכום

למרבה הצער, מערך-ההדרכה הקונבנציונלי, המנציח את הציפיות הסותרות בין דרישות המדריך הפדגוגי ובין צורכי המורה המאמן – מגבילות את האפשרות להעניק לסטודנט הבהרה בקשר לצורכי הביטחון שלו.

נשאלת אפוא השאלה, מי ילווה את הסטודנט בזמן-אמת בצעדיו הראשונים?

אף כי המורה המאמן עשוי היה להיות המלווה האידיאלי לסטודנט בזמן-אמת, שכן הוא נמצא עמו בלב-לבה של ההתנסות בכיתה (Calderhead & Shorrocks, 1997) – לא תמיד הוא מסוגל להתמקד בו. אדרבה, זמנו מוקדש לתלמידיו, ומעט מאוד זמן נותר לו – להדרכתו (Richardson-Koehler, 1988) או כמו שמנסחת זאת ד', המורה המאמנת:

בוודאי שאני גם מתבוננת בסטודנטים... אך כשאני שם [בכיתה] תשומת-הלב הולכת בעיקר לתלמידים.

גם המדריך הפדגוגי, הנפגש עם הסטודנט, אחת לשבועיים (Richardson-Koehler, 1988) לשם בדיקת תכנון שיעור מבוקר וצפייה בשיעור והערכתו – אינו מסוגל לחוות את המצבים הספציפיים, שאליהם נקלע הסטודנט פעמים רבות בזמן-אמת, מעבר לשיעור המבוקר, ולתמוך בו בזמן התרחשותם. נראה אפוא, שבמערך הקיים של ההתנסות – מוגבלת במידה רבה יכולתם של המלווים לממש את צורכי ביטחונן של הסטודנט. במצבי אי-הוודאות הללו – אין פלא, שרבים מהסטודנטים מוצאים, כי האסטרטגיה היעילה ביותר להבטחת הישרדותם היא 'ללכת על בטוח', כלומר להימנע מהפתעות מביכות על-ידי שחזור התנהגויות הוראה מניסיונותיהם קְבִי-השנים כתלמידים, ובשכפול התנהגויות אלה בכיתת-האימון, וכל זאת – כדי לרצות את שאיפותיו ודרישותיו של המורה המאמן (זיו, 1988; זילברשטיין, 1995; 1995ב).

צורכי שייכות

נוסף על צורכי הסטודנט לליווי בזמן-אמת ולוודאות באשר למשימות המוטלות עליו – קיים גם הצורך הבסיסי לגיבוש זהות, להזדהות מקצועית (Danielewicz, 2001), לשייכות חברתית ולשותפות עם הסביבה ההתנסותית: בית-הספר המאמן, המורה המאמן, והתלמידים וקבוצת השווים – עמיתיו (Wiseman et al., 1998).

הצורך בשייכות לבית-הספר המאמן

אף כי הסטודנט משובץ בבית-הספר המאמן על-פי נהלים רשמיים בין המכללה לבית-הספר, הוא אינו נמנה על צוות-ההוראה של בית-הספר: הוא לא במעמד מקצועי של עובד-הוראה מן המניין, ולא של עוזר-הוראה. בעת ההפסקות, בחדר-המורים, הוא אינו חש על-פי רוב שייכות חברתית להווי המקום. לעתים קרובות עולה מדיוחי סטודנטים נימה מסוימת של הסתייגות מהדרך, שבה מקבלים אותם בבתי-הספר, כמו שמבטאת זאת ג':

לא בכל בית-ספר הרגשתי נוח. אפילו הרגשתי שאני מפריעה. בשנה שעברה לא אפשרו לי אפילו לשתות קפה בחדר-המורים.

למרות החשיבות, שמייחסת הספרות להידוק הקשר בין הסטודנט לצוות-ההוראה של בית-הספר ולכוח שהצוות עשוי לתת לו (Trautman, 2000), הרי במקרים רבים אין הסטודנטים מכירים את מרבית צוות ההוראה. הסיבה העיקרית לכך היא, שנוכחותם בבית-הספר היא ארעית ומזדמנת בלבד ולפרקי-זמן קצובים. אין פלא אפוא, שמורה מאמנת מתיכון, המארחת סטודנטים מהאוניברסיטה, מספרת:

הם באים מתי שבא להם. בדרך כלל נורא קשה להם, כי הם צריכים ללמוד. כשיש להם בחינות או בתקופת חופשות, הם בדרך כלל נעלמים. לפעמים נדמה לי, שהם באים רק למלא חורים של שעות חופשיות במערכת-השעות שלהם (א', המורה המאמנת).

הצורך בשייכות לכיתה-האימון

אף כי שלכאורה נראה הסטודנט שייך לכיתה האמון, התנהגותו לא תמיד מעידה על תחושת שייכות, כפי שעולה מדיווחה של א', המורה המאמנת, על שתי הסטודנטיות שלה מתקופת התנסויותיהן הראשונה:

בהתחלה הן יושבות ככה בכיתה וכותבות, ולפעמים יושבות ומדברות ביניהן על הסרט... ואני מלמדת בכיתה. מורה מאמנת, עמיתה שלי, בבית-הספר נוהגת לומר לי לפעמים: "יש לי שני עציצים נחמדים שהגיעו מהמכללה".

(א', מורה מאמנת)

מה שמקשה עוד יותר על הסטודנט להשתלב בתרבות כיתה האמון היא העובדה, ששייכותו או חברותו להוראה – מותנית ביכולתו לציית לקודים או לנורמות או לכללי-ההתנהלות המקובלים בה (Dunne & Dunne, 1993a; 1993b).

אחת הסטודנטיות (cited by Dunne & Dunne, 1993a; 1993b), שדיווחה על התנסותה בהוראה בכיתה-האימון, מספרת:

המורה הרגישה, שאני יותר מדי רכה לילדים, וכך מצאתי את עצמי משתנה ומשתדלת להידמות לה ולהרגיש יותר בבית...

תחושת-השייכות לתלמידי-הכיתה – מורכבת אף היא:

מצד אחד, הסטודנט תלוי בהם, זקוק לשיתוף-פעולה מצדם – לשם הצלחתו בהוראה; מצד שני, מפאת השפעות שליליות, שמקורן – בניסיון-העבר וברצון להבטיח את הישרדותו, הוא מפתח לעתים אוריינטציה של פיקוח, סמכותיות ונוקשות כלפי התלמידים (זיו, 1990; Richardson-

(Koehler, 1988). כתוצאה מהגישה האינטרסנטית והצורך בשליטה – נמנעת לעתים קרובות מהסטודנט תחושת ההדדיות בינו לבנים.

הצורך בהשתייכות לקבוצת עמיתים

במבנה ההתנסות המקובל – משובץ הסטודנט בכיתה-האימון, כשהוא לבדו או יחד עם סטודנט אחד או שניים נוספים, לכל היותר. אם הוא משובץ עם עמיתים נוספים, עשויים להירקם תנאים נוחים ליצירת תחושת-שתייכות לקבוצת-עמיתים – כצוות, המקיים עבודה שיתופית. זו תהיה בעבורו התנסות חווייתית וקוגניטיבית בתהליכים קבוצתיים, שתלמידיו עוברים, כמעט בו-זמנית וכדפוס-עבודה חשוב לעתידו כמורה (Griffin, 1999). קבוצת-העמיתים עשויה לתמוך במישרין או בעקיפין, לבטא אמפתיה, לעזור להבהיר דברים על-ידי דיון משותף – תוך כדי ניסיון לפתור בעיות בצוותא, ובכך לאפשר הפריה הדדית (אוריון ואחרים, 1994). אולם, במציאות, בדרך כלל נדרשים הסטודנטים ללמד בנפרד, כשכול אחד שקוע בעבודתו, וממילא הוא מחמיץ את החוויה של העבודה בצוות.

סיכום

בדרך כלל מתקשה הסטודנט לממש את הצורך הבסיסי לשתייכות. הוא אמנם לומד, אך אינו שייך לקבוצת התלמידים בכיתה. אמנם הוא מכשיר עצמו להוראה, אך אינו נמנה עם צוות-ההוראה. אמנם הוא שייך לקבוצת-העמיתים – השווים, אך במקרים רבים הוא עומד יחיד בכיתה מול התלמידים. 'שיבתו זו על הגדר' עלולה להגביל את יכולתו ליצירת זהות מקצועית קולקטיבית, הנובעת מהאינטראקציה עם הסביבה המקצועית, שהוא משובץ בה (Danielewicz, 2001).

צורכי הוקרה

אחת המטרות המרכזיות של ההתנסות היא הצורך של הסטודנט לגבש דימוי חיובי לגבי יכולתו להיות מורה (זיו, 1990; Loughran, 1997). לשם כך הוא זקוק להוקרה מצד באי-המפגש, לעידוד, לאמפתיה, לתמיכה פרופסיונלית (Williams & Bowman, 2000), הכרה בייחודיותו (אוריון ואחרים, 1994), הכרה במומחיותו (זיו, 1988) והערכה מעצבת תכופה, העשויה ליצור את התנאים ההולמים להצלחתו.

הצורך בהוקרת ייחודיותו של הסטודנט

מעבר לידע, שרכש הסטודנט להוראה – כמו כל לומד אחר, הוא מביא לתהליך-הלמידה גם מאפיינים, הייחודיים רק לו: קווים אישיותיים בולטים, ניסיון-הדרכה מעברו (צבא, תנועת-נוער), תחומי-עניין מתוך עולמו הפרטי או אף מומחיות מקצועית ספציפית (זילברשטיין, 1995א; 1995ב; Griffin, 1999).

כדי לבטא את ייחודיותו הוא זקוק ל'במה', לסביבת התנסות, שתכיר בחשיבות הביטוי הסגולי שלו (Zahorik, 1989), שתעניק לו חיזוקים להוכיח את עצמו על-פי דרכו – בלי שיבלמו אותו (אוריון ואחרים, 1994). בלמידה התנסותית, שמקור המידע בה הוא, בעצם, הפרט עצמו, תהא החווייה ההתנסותית בעלת-ערך לגביו, אם הוא תופס את עצמו כמקור מוסמך-מומחה. אם הפרט אינו תופס עצמו כבעל-ידע בתחום הנלמד, תהא ההתנסות פחות יעילה (זיו, 1988).

אולם למציאות קיימות מגבלות, שמקורן – בסביבת ההתנסות, ותוצאות 'המשחק' על ה'במה' העומדת לרשותו הן לעתים הופעה אינסטרומנטלית, קונפורמית ושמרנית (זיו, 1987; Wiseman et al., 1998; Calderhead & Shorrock, 1997) נטולת כל ייחוד. מכיוון שבדרך כלל מטרות תכניות הלימודים, תהליכי-ההוראה, לוח-הזמנים והמבחנים – מוכתבים למורה המאמן, גם הסטודנט אינו מעורב בפיתוח-התכנית ובקבלת-ההחלטות, העשויות לבטא את כישוריו וידיעותיו הייחודיים כמורה (זיו, 1987; 1990; Richardson-Koehler, 1988).

הצורך בהוקרת המורה המאמן את הסטודנט

הדימוי העצמי והזהות האישית של הסטודנט – נבנים במקרים רבים מהמשוב של המורה המאמן על תפקודו השוטף בכיתה של הסטודנט, ומאופן הערכתו את הישגיו בשיעור-המבחן (Dunne & Dunne, 1993a; 1993b; Danielewicz, 2001). אף כי לעתים קרובות ההערכה של המורה המאמן היא גבוהה, אין היא משקפת בהכרח את הישגיו האמיתיים של הסטודנט משתי סיבות:

האחת, בגלל עצם מעורבותו של המורה המאמן בעיצוב שיעורים אלה (Veal & Rikard, 1998); **השנייה**, בגלל חששו של המורה המאמן להחזיר את הסטודנט לתפקיד תלמיד ולשבש את ההתנסות שלו בתפקידו העתידי כמורה (Veal & Rikard, 1998; Dunne & Dunne, 1993a; 1993b).

על היעדר האותנטיות בהתייחסותו של המורה המאמן – מִצָּרָה אחת הסטודנטיות (cited by Dunne & Dunne, 1993a; 1993b):

הוא לא העיר אף הערה אחת קונסטרוקטיבית על דרך הוראתי בשיעור מסוים או ביחס לגישתי עם התלמידים... כנראה, הוא לא רצה להטריד אותי, אבל ברור, שהוא הבין כי אני הייתי שם כדי ללמוד [ממנו].

הצורך בהוקרת המדריך הפדגוגי את הסטודנט

בנוסף לחשיבות, שיש להוקרת המורה המאמן את הסטודנט ביחס לדימוי העצמי והזהות האישית שלו – יש גם חשיבות להוקרת המדריך הפדגוגי את הסטודנט, ואולי – אף מעבר לכך, שכן, בסופו של דבר, המדריך הפדגוגי הוא בעל זכות ההכרעה הסופית ביחס למעמדו של הסטודנט כפרח-הוראה. ברם, כמו ביחס להערכתו של המורה המאמן את הסטודנט – גם ביחס להערכת המדריך הפדגוגי אותו יש לסטודנט בעיה, שנובעת לפי ריצ'רדסון-קולר (Richardson-Koehler, 1988) מאי-יכולתו לבנות אתו יחסים בוני-אימון, וזאת – מכמה סיבות:

ראשית, המדריך הפדגוגי לא תמיד נמצא ב'שדה' בזמן-אמת ואינו מצוי במכלול הסיטואציה הלימודית, הקשורה לאירועי שיעור המבחן (ראו לעיל את הדיון בהערכת הסטודנט את המדריך הפדגוגי).

שנית, לא תמיד הסטודנט מתכנן את המערך הלימודי לפני שיעור-המבחן לבדו, ועובדה זאת מקשה עוד יותר על שיפוט מהימן של המדריך הפדגוגי. אדרבה, במקרים רבים – העובדה, שהמדריך הפדגוגי לוקח חלק פעיל בהכנת המערך הלימודי לפני שיעור-המבחן של הסטודנט, גורמת לא-פעם לתת לסטודנט משוב חיובי יותר.

שלישית, לא פעם קורה, ששיעור-המבחן נערך על-פי הנחית המורה המאמן, ואז הביקורת,

המופנית כלפי הסטודנט מצד המדריך הפדגוגי, עלולה לעורר מחלוקת, כי הסטודנט עבד לפי הנחית המורה המאמן.

חוסר-יכולתו של הסטודנט לקבל את הערכתו של המדריך הפדגוגי כסמכותית (Loughran, 1997) – ממחישה את הקונפליקט בין עמדת הפיקוח של המדריך הפדגוגי ביחס לסטודנט ובין עמדתו כלפיו כמדריך וכתומך (Dunne & Dunne, 1993a; 1993b). לפעמים עלול הקונפליקט לגרום במקרים קיצוניים לכך שהביקורת תקומם אותו, עד כדי כך שהוא עלול לאבד את ביטחונו, ואולי – אפילו לגבש לעצמו דימוי שלילי לגבי עתידו כמורה.

הצורך בהוקרת התלמיד את הסטודנט

יש חשיבות רבה לתגובותיהם של התלמידים ביחס לסטודנט, העלולות להשפיע על הדימוי העצמי שלו: תגובות אלה נובעות במקרים רבים מכך, שהתלמידים אינם מקבלים את הסטודנט כבעל-הסמכות, ומנצלים את הסיטואציה לפריקת-עול (Featherstone, Munby & Russell, 1997), כפי שעולה, למשל, מתחושות האין-אונים של מ' הסטודנטית לנוכח תגובותיהם של תלמידיה:

השתיקות, שהיו לי בשיעור-המבחן, היו הדבר הכי קשה שחוויתי בהתנסות. הם, פשוט, לא ענו לי, גם לא מישוהו מהתלמידים הטובים. ניסיתי לפנות אישית ליוסי, התלמיד המצטיין בכיתה, ומשום-מה הוא צחק. פניתי לרותי, הנחשבת לחכמה שבכיתה, והיא ענתה לי, שהיא לא דיברה. מי בכלל שאל אותה, אם היא דיברה? לא ידעתי מה לעשות. באותו הרגע הרגשתי אפס מוחלט, והייתי מוכנה שהאדמה תפצה את פיה ותבלע אותי...

במקרים של חוסר-שיתוף-פעולה וזלזול – עלולים להיגרם לסטודנט מפח-נפש וייאוש מעתידו המקצועי, עד כדי ספק בדבר התאמתו להוראה. תחושת-תסכול זו מתחזקת לנוכח העובדה, שמערך-השיעור מתוכנן בדרך כלל לפי הנחיות מדריכיו – הן המדריך הפדגוגי, והן המורה המאמן. או-אז ניצב הסטודנט חשוף בפני הסיטואציה ההוראתית – בלי שיהיה לו מהיכן לשאוב חיזוקים לדימויו העצמי.

סיכום

בפרק זה למדנו, שגם אם הסטודנט ממלא אחר כל הנחיות מדריכיו, עדיין לא מובטחת לו ההוקרה, שכה חשובה לגיבוש זהותו המקצועית.

ראשית, משום שהערכת תפקודו של הסטודנט כרוכה בקשיים, אשר מקורם – בהיעדר מסגרת קונסטרואלית, המבטיחה כלים תקפים ומהימנים לבחון את טיב הוראתו, והמונעת הטיות בהערכה מצד שאר באי-המפגש (זיו, 1988).

שנית, מפני שהערכה, המתבססת בעיקר על הישגיו של הסטודנט בשיעור-המבחן ועל מידת השתלבותו על-פי נורמות ההוראה של המורה המאמן, אינה מדגישה במידה מספקת את קווי-אישיותו הייחודיים של הסטודנט (זיו, 1990; Danielewicz, 2001).

הצורך במימוש עצמי

גם אם הצרכים היסודיים של הסטודנט לביטחון, לשייכות ולהוקרה מסופקים באופן חלקי, עדיין אין ערובה לכך שיווצרו לו התנאים להגשמה עצמית ולהתנהגות מושכלת, המודרכת על-

ידי שיקול-דעת שלו עצמו (זילברשטיין, 2002; Proefriedt, 1994).

אחד המרכיבים המעכבים ביותר את המימוש העצמי הוא מרכיב הצפייה. הסטודנטים חשים במקרים רבים תסכול, חוסר-יעילות, חוסר-התלהבות – עד כדי ניצול לא יעיל של זמן (אלפרט, 1992; Edwards & Wilkins-Canter, 1997), ובמיוחד – כאשר הם צופים במורים הפועלים בכיתה, כפי שראו במשך 12 שנים, כשהם היו תלמידים (זיו, 1990; Griffin, 1999).

המועקה התחילה בתצפיות: צפייה, צפייה ועוד צפייה, עשרות שעות של צפייה, ועוד תצפיות וזה Wow! זה לא נתן כלום. אתה יושב בכיתה כמו עציץ, סתם. זה לא תרם לי כלום, חוץ משני השיעורים הראשונים בהם ראיתי איך המורה מתמודדת עם החומר והתלמידים. אבל אחר כך זה כל הזמן חזר על עצמו: ישבתי בשיעורים, הסתכלתי בשעון לראות, מתי זה כבר ייגמר...

(א' הסטודנטית)

מרכיב נוסף, המעכב את המימוש העצמי, הוא חוסר האוטונומיה בקבלת-החלטות, הקשורות לפיתוחן של תוכניות הלימודים (Loughran, 1997).

אמנם זיו (1990) סבורה, כי תרומת ההתנסות לסטודנט עשויה לסייע בפיתוח תפיסה ראלית יותר של המקצוע, ביצירת עמדות חיוביות יותר כלפי לומדים, בבחינת המוטיבציה שלהם להוראה, ובחיזוק ביטחונם העצמי לעסוק בהוראה, אך היא אינה מצפה כי תרומתה של ההתנסות מותירה מקום לסטודנט לפיתוח היצירתיות והמחשבה המקורית.

יתר על כן, הסטודנטים מפעילים אסטרטגיות שמרניות, אף על-פי שנדמה להם, כי חל שיפור במגוון טכניקות ההוראה, שבהן הם שולטים (זיו, 1988). ואכן המחקרים מאשרים (זיו, 1987), שלא חלים שינויים משמעותיים בפרספקטיבות ההוראה של הסטודנטים בעקבות ההתנסות, ובוודאי על אי-מיצוי הפוטנציאל האישי והיצירתי.

העובדה, שההתנסות מזמנת מעט מאוד מקום לפיתוח יצירתיות ומחשבה מקורית אצל הסטודנט – אינה מקרית. מקורה – באשליה, הנובעת מעצם המבנה הארגוני, שההתנסות על שלושת מרכיביה מתבססת עליו: צפייה, עזרה בהוראה וההוראה עצמה.

אמנם מבחינה פורמלית שלושה מרכיבים אלה אמורים להשלים זה את זה ולקדם את הסטודנט משלב לשלב, החל מהשלב הפסיבי של הצפייה, שהוא צופה בה מן הצד בשיעור המורה המאמן, עָבוֹר – לשלב אקטיבי יותר של עוזר-הוראה, ועד למימוש יכולותיו האישיות כמורה עצמאי, כביכול, בכיתה. אולם, במציאות – התפתחות תהליכית זו מפסיביות לאקטיביות אינה בהכרח התפתחות, המספקת לו תנאים הולמים להגשמה עצמית. אדרבה, כל אחד משלושת השלבים הוא פֶּן מעמיק יותר של מה שמכונה תצפית בעגה המחקרית, החל בתצפית, שהסטודנט מנסה לעמוד על טיב הוראתו של המורה המאמן על-ידי צפייה פסיבית בשיעוריו, עָבוֹר – לתצפית משתתפת, שהסטודנט מנסה להעמיק בה את התבוננותו בדרכי-ההוראה של המורה המאמן על-ידי השתלבות מעשית בעבודתו היומיומית, וְכֵלָה – בתצפית, שהסטודנט מנסה בה עוד יותר למצות את השתתפותו בעבודת המורה המאמן על-ידי התנסות במילוי-מקומו בעבודה היומיומית – כחלק מקבוצת השווים של המורה המאמן.

בשום שלב משלושת השלבים אין הסטודנט 'על-פי-רוב' אדון לעצמו: בוודאי לא בתצפית הטהורה, שהוא נדרש ללמוד בה את דרכי-הוראתו של המורה המאמן; לא בתצפית המשתתפת,

שהוא מחויב לעבודתו של המורה המאמן כעוזר-הוראה, ואפילו לא – בהוראתו העצמאית, שמתבצעת תחת עיניהם הביקורתיות של המורה המאמן ושל המדריך הפדגוגי. ייתכן, שמסיבות אלה לא מצאה זיו (1988) הבדלים משמעותיים בין קבוצות, אשר זכו בהדרכה, ובין אלה, אשר לא זכו בה.

זיהוי צורכי התלמיד

התלמיד – פְּיִשׁוֹת עֲצֵמָאית

אחד הממצאים, ואולי הדרמטי ביותר, העולה מן הספרות המקצועית של ההדרכה הפדגוגית, הוא, שקולם של הילדים לא נשמע (Lincoln, cited by Thomas & Montgomery, 1998). גם אלה, שעורכים מחקר על הנעה [של תלמידים], שוכחים לפעמים לשאול לדעתם של התלמידים...ומהן שיטות-ההוראה, המעניקות להם משמעות. (Kohn, 1999)

דרמטי, אך לא מפתיע:

דרמטי, עקב ההתעלמות הכמעט-מוחלטת של ספרות-ההדרכה הפדגוגית – מנקודת-מבטו של התלמיד, וזאת – בניגוד מוחלט להיקף האדיר של התאוריות החינוכיות במאה העשרים על הצורך, שהתלמיד – יהא במרכז.

א', המדריכה הפדגוגית, מנסה להסביר את גודל ההחמצה בעקבות ההתעלמות הזאת:

... הרבה פעמים במחקר חינוכי ובעשייה חינוכית – לא מגיעים לתלמיד, לשטח. זה רוב ההערות שהיו לי על מאמרים שקראתי והביקורת עליהם, זה שלא הגיעו לתלמיד. עשו עבודה נפלאה קודם, אבל היעד העיקרי הוא, בסופו של דבר, התלמיד בכיתה! אנחנו עושים לוליינות מעניינת ולא מראים, לאן זה צריך להגיע.

לא מפתיע, כי כשם שבמערכת-החינוך הפורמלית – קולם של התלמידים לא נשמע דיו, כך גם בהדרכה הפדגוגית, המתבצעת באותה סביבה חינוכית כמו בית-הספר (Sockett, 2001), קיימת כמעט התעלמות מוחלטת מהתלמיד כישות עצמאית (Sockett, 2001). לא זו בלבד, אלא שההדרכה הפדגוגית, לא זו בלבד, שאינה מציבה את התלמיד במרכז, אלא אף מצמצמת עוד יותר את ההתמקדות בו – בראותה אותו לעתים רק כאמצעי גרידא להשגת מטרותיהם של שאר באי-המפגש.

אמצעי להשגת הערכת הסטודנט

אחד השימושים, שחוקרים מתחום ההדרכה הפדגוגית מייעדים לתלמיד, הוא תפקידו ביחס להערכת עבודתו של הסטודנט. הם מציינים, כי התלמידים הם המקור העיקרי, הקשור לאינפורמציה על השגת מטרות, על מוטיבציה ועל קומוניקציה בין המורה לתלמיד, ולכן הם מקור טוב גם להערכת פרחי ההוראה (זיו, 1988; Carney & Hagger, 1997). אמנם שאיפתה של ההדרכה הפדגוגית היא לעזור לסטודנט לצמוח מְשָׁלֵב של עיסוק הממוקד בבעיותיו – לְשָׁלֵב הממוקד בראיית התלמיד וצרכיו, אך, למרבה הצער, איתור צרכיו של התלמיד ומציאת-הדרך לאזן צרכים אלו – נדחקים במסגרת ההדרכה הפדגוגית לקרן-זווית על חשבון ההתמקדות בצרכיו של הסטודנט.

צורכי ביטחון

בדרך כלל שיבוצו של הסטודנט בכיתת-האימון מתרחש בתחילת שנת הלימודים של המוסד המכשיר. לאחר שהסטודנט מוצג בפני התלמידים, הם על-פי-רוב מתרגלים לנוכחותו, והופעתו הופכת לשגרה בחיי-הכיתה. אולם, לא אחת קורה, ששיעורי-המבחן פוגעים בשגרת-הלמידה, מעוררים מצבי אי-ודאות, שעלולים לערער את ביטחונם של התלמידים בשל הפתעות אפשריות, בלתי-צפויות, שמזומנות להם בעת מפגש ההדרכה – כמו מועד הוראת השיעור, נושא השיעור, עולם המושגים.

מועד הוראת השיעור

רבים המקרים, אשר עם כניסת התלמידים לשיעור הם מופתעים לגלות, שהשיעור לא יתנהל על-ידי המורה המאמן, כי אם על-ידי סטודנט. לעתים תופעה זו קשורה לשכחה, או לחוסר-מודעות מצד המורה המאמן – לצורך ליידע את התלמידים על השינוי בניהול השיעור על-ידי הסטודנט. כך יימנעו מהתלמידים הפתעות מביכות, העלולות ליצור חסמים, כעסים או אף התנגדות לסיטואציה ההוראתית המצפה להם.

נושא השיעור

פעמים רבות נקבע נושא השיעור בין המורה המאמן, ובין הסטודנט והמדריך הפדגוגי – מספר שבועות מראש, כדי שהמדריך הפדגוגי יוכל לתכנן לוח-זמנים במעבר שלו מבית-ספר אחד למשנהו ולצפות בשיעור המבוקר או לבחון את הסטודנט. כמו-כן הנושא נקבע מוקדם ככל האפשר – כדי לאפשר לסטודנט להכין את עצמו לשיעור בצורה נאותה. אך במציאות – התלמידים בכיתת-האימון לא תמיד מתקדמים בקצב המשוער מראש, והנושא, המועבר על-ידי הסטודנט, אינו תמיד מתקשר אינטגרלית לחומר, שנלמד קודם לכן – בין הוא מקדים את המאוחר ובין הוא בבחינת חזרה על חומר שכבר נלמד.

עולם-המושגים

אף על-פי שתוכני-השיעור מתואמים בדרך כלל – הן על-ידי המורה המאמן והן על-ידי המדריך הפדגוגי, הם עלולים לזמן הפתעות או מבוכה לתלמידים. לא אחת מסתמכים הסטודנטים על מושגים, שאובים מעולם התוכן המוכר להם, אך הם "סתומים" לתלמידים.

היא כל הזמן דיברה איתנו על 'מוען' – 'מען' – 'נמען'... כל מיני מילים כאלה. לא הבנתי אף מילה. לא הבנתי, איך זה קשור לשיעור.

(מ', תלמידה)

סיטואציה זו עלולה, מצד אחד, לגרום לנתק מצד התלמידים, אם מחוסר-עניין או משום החשש להפסיק את מהלך-השיעור ולשאול שאלות, שיביכו אותם או את הסטודנט, ומצד שני, סיטואציה זו עלולה לעורר אי-שקט בקרב התלמידים ולעורר הפרעות בהמשך השיעור.

הצורך בסמכות ברורה

כניסתם של הסטודנטים לכיתת-האימון מבשרת לתלמידים על הצטרפותה של סמכות נוספת, שגבולותיה לא תמיד נהירים להם (Loughran, 1997; Featherstone et al., 1997). אף על-פי שבדרך כלל חלוקת-הסמכויות בין המורה המאמן לסטודנט – נדונה באופן כללי בטרם התחלת ההתנסות, עדיין נשארות סיטואציות בלתי-מוגדרות, שלא ניתן לצפות אותן מראש. במקרים,

שהסטודנט נוקט עמדה, הקשורה לענייני-משמעת או לנוהלי-סדר, המנוגדים לנורמות המקובלות בכיתה – עלולה להתעורר בקרב התלמידים תחושת אי-ביטחון, כיוון שאינם יכולים להסתמך על המוכר והידוע להם, או כמו שאחד התלמידים אמר: "מה פתאום היא תגיד לי מה לעשות. מי היא בכלל?" (ראו גם Burn, 1997).

סיכום

למעשה, עבודה קבועה של מספר כוחות הוראה בכיתה – עשויה להעניק לתלמיד תחושת-ביטחון ביחס לשגרת למידתו ולהעצמת הוודאות בסביבתו התומכת. אולם, המבנה הנוכחי של ההדרכה הפדגוגית – לא תמיד מאפשר את ניצול הפוטנציאל הזה. המדריך הפדגוגי, העומד בראש ההייררכייה ההדרכתית, הנו אורח מזדמן, לא-קבוע וחסר-סמכות ברורה ביחס לתלמידי-הכיתה, ותפקודו של הסטודנט לא תמיד עולה בקנה אחד עם 'סדר-היום' של התלמיד. גם המורה המאמן, שלכאורה הוא הסמכות הבלעדית והעליונה בכיתה, נאלץ לוותר, וְלו באופן זמני על מידה מסוימת של שליטה בכיתה. דווקא ריבוי-הסמכויות מונע במקרים רבים את הבטחת תחושת הביטחון ביחס לשגרת סדר יומו של התלמיד.

צורכי שייכות

מעבר לערעור תחושת הביטחון של התלמיד – עלולה כניסתם של המדריך הפדגוגי והסטודנט לערער גם את תחושת השייכות שלו ביחס למורה המאמן ולקבוצת השווים שלו.

הצורך בשייכות לסטודנט

ניתן להתבונן בצורכי השייכות של התלמיד לסטודנט משלושה פנים: פן אי קיומו של הסטודנט, פן ההזדהות עמו ופן התחרות עמו.

פן אי-קיומו של הסטודנט

הסטודנטים, היושבים בכיתה בדרך כלל במושבים האחוריים, מאחורי התלמידים – כדי לא להפריע למהלך-השיעור וכדי לא למשוך את תשומת-לב התלמידים אליהם – נתפסים על-ידי חלק מהתלמידים כלא-רלוונטיים, ולעתים – כזרים, ואפילו מנוכרים:

הם יושבים בצד. כותבים הערות. ככה. כאילו לא שם. אם מישהו מעביר פתק, הם לא יגידו למורה.

(א', התלמידה)

פן ההזדהות

בניגוד לתחושת-הניכור, העלולה לנבוע מנוכחותו של הסטודנט – ניתן לתאר את השתלבותו במרקם החברתי של הכיתה כמעמדו של אח בוגר במשפחה. כמו במשפחה, אשר בה מעמד האח הבוגר עשוי לשמש דמות לחיקוי לאחיו הצעירים – כסמכות, המזדהה עם ההורים ומייצגת את עמדותיהם ואת ערכיהם – כך גם הסטודנט עשוי לשמש דמות תומכת, ואפילו – חבר. מסייעת לכך בגרותו ביחס לתלמידים – מחד גיסא, וגילו הקרוב לגילם לעומת גילו של המורה המאמן – מאידך גיסא, "זה מה שעושה את ההבדל ואת הכיף" (תלמיד, cited by Carney & Hagger, 1997).

הפן התחרותי

בניגוד לתדמיתו כלומד, הקרוב יותר אל התלמידים – עלול הסטודנט להיראות לא פעם אפילו כ'בוגד' ביחס אליהם: כמו במקרה של אח בוגר, הנמצא לעתים קרובות בעמדה, שאינה משייכת אותו עוד לאחיו הצעירים מקבוצת השווים, אלא משייכת אותו אל הסמכות 'ההורית', כך גם במקרה זה: הסטודנט, המצוי בקשר הדוק עם המורה המאמן, עלול להיתפס – כמי שחובר למורה המאמן 'נגדם'.

המדריך הפדגוגי – כנטע זר

בעוד שהסטודנט מִזְמֵן לתלמיד אפשרות להזדהות אתו, הרי המדריך הפדגוגי הוא דמות חיצונית, שמבחינת התלמיד אינה שייכת לא אליו ולא לכיתה, רואה ואינו נראה, היושב בחלקה האחורי של הכיתה או בשוליה ("outsider") (Zahorik, 1988; Slick, 1998) הוא מגיע ליביקורים תקופתיים, בזמן שיעורי-מבחן, שבהם הוא מעריך את רמת-הוראתו של הסטודנט. לא רק שהתלמיד אינו חש כל שייכות אליו; אדרבה, הוא נתפס בעיניו כנטע זר במרקם האנושי של הכיתה.

ז', התלמידה, ביטאה את הסתייגותה מנוכחות המדריך הפדגוגי, כלהלן:

הרגשתי, שמישהו נמצא במבחן, אבל זה לא היה קשור אליי. זה לא עניין אותי. כשהבחנת [הכוונה למדריכה הפדגוגית] הגיעה פעם או פעמיים בשנה לכיתה, לא היה לי שום קשר אתה. השיעור, בעצם, בשבילה ולא בשבילנו. היא שם בשביל שהיא תוכל לבחון.

סיכום

אמנם, הסטודנט עשוי לשמש מקור להזדהות עם התלמיד ולתמיכה בו, אך לעתים הסטודנט אינו פֶּשֶׁל למלא חלל זה. המדריך הפדגוגי מתפקד בכיתה-האימון במעמד של רואה ואינו נראה, והמורה המאמן, שכל-כולו היה נתון עד כה לתלמידיו, צריך לחלוק את תשומת-לבו גם עם אורחיו. לא רק שמסגרת ההדרכה הפדגוגית אינה מסייעת לתלמיד להתקשר עם באי-המפגש, אלא אפילו עלולה לערער במידה מסוימת את שייכותו הטבעית לבני-כיתתו ולמורה שלו.

צורכי הוקרה

את צורכי ההוקרה של התלמיד במסגרת ההדרכה הפדגוגית – ניתן לגזור מתוך שתי סיטואציות לימודיות מנוגדות, שהוא מצוי בהן: האחת, הַנְּצָפָה בשיעור-מבחן של הסטודנט; השנייה, כמונחה על-ידי הסטודנט, המסייע למורה המאמן בחיי היום-יום.

התלמיד – כנצפה

תפקיד הַנְּצָפָה בא לידי ביטוי בשתי סביבות לימודיות שונות:

בראשונה, הוא משמש בתפקיד נצפה – במסגרת הצפייה של הסטודנט במהלך-השיעור, שמעביר המורה המאמן.

בשנייה, הוא משמש בתפקיד של נצפה – במסגרת הערכת שיעור המבחן של הסטודנט על-ידי המדריך הפדגוגי.

בעוד שבמקרה הראשון מתאפשר לתלמיד לשמור על ייחודיותו במסגרת הוראתו של המורה

המאמן, הרי במקרה השני מצטמצם תפקידו לשמש כעין תפאורה, סטטיסט ב'הצגתו' של הסטודנט המלמד.

לפני הבחינה של הסטודנט – המורה שלנו ביקשה, שנתנהג יפה גם אם השיעור יהיה משעמם או קצת לא מובן. היא הבטיחה, שאחרי השיעור היא תענה לנו על שאלות, אם משהו לא יהיה לנו ברור. העיקר שנהיה בשקט.

(א', התלמידה)

התלמיד – כמונחה

תפקיד המונחה בא לידי ביטוי בסביבה הלימודית, אשר בה הסטודנט מסייע לו אישית בגישה טיטוראלית:

אהבתי, שהסטודנטית ניגשה אליי, ולא הייתי צריכה לחכות למורה. אני לא זוכרת בדיוק מה היא עזרה לי, אבל אני זוכרת, שהייתה לי תחושה טובה.

(ל', תלמידה מבית-ספר יסודי)

בסיטואציה, שהתלמיד מונחה בה על-ידי הסטודנט כחלק מצוות-ההוראה, התלמיד אינו מצוי עוד כפרט אחד בתוך קבוצה, ועשוי לזכות ליתר הערכה, תשומת-לב לצרכיו האישיים ולהוקרה על הצלחותיו:

לסטודנט יש יותר זמן בשבילנו מאשר למורה [לבד]. אני מבקש יותר עזרה. עם שלושה מורים [מורה מאמנת ושני סטודנטים] בכיתה, מרוויחים יותר. ניתן לתת תשומת-לב לתלמיד הבודד. לא מאבדים תלמידים.

(תלמידים, כפי שמצוטטים בתוך Carney & Hagger, 1997).

ככל שתשומת-הלב המוקדשת לתלמידים רבה יותר, יש סיכוי גדול יותר להעמיד במרכז-הסביבה הלימודית את הצורך שלהם בטיפוח ייחודיותם, בהערכת אישיותם ובהפגנת הישגיהם הלימודיים (Carney & Hagger, 1997) ולממש את הפוטנציאל שלהם כקהילה של לומדים (community of learners) (Kohn, 1999).

סיכום

בעת מפגש ההדרכה נמצא התלמיד ב'מדרג סיכויי הוקרה', המורכב משלוש סביבות לימודיות: (א) הנחותה שבהן, בעת שיעור המבחן, אשר בה הוא אינו אלא פרט אנונימי בתוך קבוצה, המשמש, בין היתר, אמצעי בידי המדריך הפדגוגי ללמוד, עד כמה יעיל הוא הסטודנט בהעברת שיעורי-המבחן לכיתה.

(ב) בדרגת-הביניים, בעת שיעורי הצפייה של הסטודנט הוא מצוי בסביבת לימודי הטבעית, אשר אמנם מאפשרת לו לבטא את ייחודיותו, אך אין היא מעלה ואינה מורידה מסיכויי-ההוקרה, אשר הוא זוכה להם גם בהיעדר נוכחותו של הסטודנט.

(ג) הדרגה הגבוהה ביותר ב'מדרג סיכויי הוקרה' – באה לידי ביטוי בעת ההנחיה הפרטנית מצד הסטודנט, אשר בה הוא עשוי להעצים את ייחודיותו בעזרת התמיכה הרגשית והמקצועית, אשר הוא זוכה בה מן הסטודנט, ואינו זוכה לה לעתים בחיי-היום-יום שלו – בגלל מחויבותו של המורה היחיד לכל תלמידיו הרבים.

הצורך במימוש עצמי

אוטופיה

מדי שנה בשנה משובצים בבתי הספר בישראל כ-25,000 סטודנטים להוראה [כ-24,000 במכללות, וכ-1,000 באוניברסיטאות (עבאס, 2002)] בעלי מגוון רחב של כישורים, המהווים תוך כדי התנסותם בכיתה – פוטנציאל רחב-ממדים של כוח-עזר בהוראה למען מימוש צורכיהם הייחודיים של התלמידים. אולם, למרבה הצער, אין מחקרים בעלי היקף לאומי בספרות-החינוך בישראל, הבוחנים את מימוש יכולתם של התלמידים – בהיחשפם למפגש לימודי, אשר מצוי בו כוח-עזר נוסף בכיתה.

ייתכן, שהגורם לכך נובע בעיקרו מהעובדה, שבמקום שאין למורה המאמן, למדריך הפדגוגי ולסטודנט – סביבה לימודית, המאפשרת למצות את הפוטנציאל האישי שלהם, אין גם לצפות למימוש הפוטנציאל האישי של התלמיד; ואולי טמון הדבר בגישתם של המורים, אשר לפי כספי (1994, עמ' 68): "תופסים את רעיון המימוש העצמי כאוטופיה, שאין לה כל קשר עם בית-הספר, או, לפחות, כפראזה חסרת-מובן".

סיכום הדיון בצורכי באי-המפגש

בדיקת צורכיהם של באי-המפגש העלתה את מגוון הקשיים הכרוכים בהיענות להם. ניתן להניח, כי חלק מהקשיים נובע מהמהמורות, שבסיסן נעוץ במבנה הארגוני של ההדרכה המסורתית, וחלקם נובע מחוסר-מודעות מספקת של מעצבי תכנית העבודה המעשית, למדרג הצרכים של כל באי-המפגש.

במקרים רבים – המבנה הארגוני, הקיים במרבית מוסדות-ההכשרה, אינו נותן מענה למימוש צורכי הביטחון בגלל "הפלישה למרחב הטריטוריאלי של שטח הזולת" ובגלל אי-הוודאות באשר לציפיות המשתתפים הן מעצמם והן מזולתם. מערכת-יחסים בעייתית זאת מעוררת קונפליקטים וניגודי-אינטרסים, המקשים על סיפוק תחושת השייכות של באי-המפגש זה לזה. הניגודים הם לא רק בגלל הפרובלמטיקה סביב הגדרת המרחב הטריטוריאלי, אלא גם בגלל הפער בין תרבות המוסד המכשיר ובין תרבות בית-הספר. בהיעדר מבנה ארגוני, המאפשר לנוכחים במפגש-ההדרכה לחוש, כי הם מהווים חלק בלתי-נפרד ממנו, מקובלים ורצויים בו – אין פלא, שיש רמזים מועטים בלבד להיווצרות תנאים הולמים, המאפשרים להוקיר את חשיבותו ואת ייחודיותו של כל פרט בין באי-המפגש. אם ביחס לסיפוק צורכי ההוקרה של באי-המפגש נמצאו רק רמזים מועטים בלבד, הרי על פסגת השאיפה למימוש עצמי לא נמצא כל רמז, לא בכתובים, לא בראיונות ולא בשדה-עבודתנו.

המלצות או ציוני-דרך לקראת עיצוב מבנה ארגוני חדש בהדרכה הפדגוגית

לרווחת כל באי-מפגש-ההדרכה הפדגוגית – דרוש מבנה ארגוני חדש, שיעניק להם יתר-ביטחון, שייכות והוקרה לקראת מימוש עצמי של כל אחד מהם ושל כולם יחד. כדי לממש את צורכיהם של באי-המפגש אנו ממליצים לעצב את המבנה הארגוני של ההדרכה הפדגוגית על גישה מערכתית. על-פי גישה זו יש לראות את באי-מפגש-ההדרכה הפדגוגית: הסטודנט, המורה

המאמן, המדריך הפדגוגי והתלמיד – שותפים בצוות למידה-הוראה ויוצרים ידע במסגרת צוות זה. כל זאת – תחת הובלתו של המדריך הפדגוגי כסוכן-שינוי.

להלן תוסבר חשיבותם של שלושת ציוני-הדרך הללו: **למידה-הוראה בצוות, יצירת-ידע בתהליך למידה-הוראה, והמדריך הפדגוגי כסוכן-שינוי** – כבסיס לעיצוב המבנה הארגוני החדש בהדרכה הפדגוגית.

למידה-הוראה בצוות

המושג למידה-הוראה בצוות מתייחס לפעילות משותפת של שניים או יותר (מורים, סטודנטים, תלמידים) בתהליכי-תכנון, ביצוע והערכה בבית-הספר. ספרות מחקר החינוך מרבה לציין את החשיבות שביצירת סביבת עבודה, המעודדת הן את המלמד והן את הלומד לעבוד בצוותים. כל זאת – על סמך שתי הנחות יסוד:

האחת מבוססת על העובדה, שהמידע גדל והולך מעבר ליכולתו של אדם אחד לעבד אותו לכלל תוצר מורכב, ויש צורך לחלוק אותו בין מספר אנשים (פסיג, 1996).

השנייה מבוססת על העובדה, שאנחנו מצויים בעידן הפוסט-מודרני, שבו הידע הוא פלורליסטי, וככל שהידע בנוי מראייה רב-פנית יותר, יש לו סיכוי, שהוא יהיה עשיר יותר ותקשורתי יותר (לביא, 2000).

על סמך שתי הנחות-היסוד הללו, אפשר להניח הנחה נוספת:

הגשמת מלוא-אישיותו הייחודית של הפרט – מותנה ביחסי-האמון ושיתוף-הפעולה שלו עם הזולת (מסלאו ורוג'יס, כפי שמצוטטים בתוך לביא, 2000). בשיתוף-הפעולה בין הפרט לזולת – ניתן לזהות הן משמעות מקצועית והן משמעות פסיכולוגית.

משמעות מקצועית

הספרות המקצועית מדגישה (בר-קול, 1997), כי פיתוחה וגיבושה של קבוצת עמיתים מהווה תנאי להתפתחות מקצועית תקינה. ההנחה היא, כי הגדרת תפקידו של המורה צריכה להתרחב ולאפשר לו להיות שותף פעיל ויוזם בתכנון-הלימודים הבית-ספרי – כבסיס לביצוע (זילברשטיין, 1995א; 1995ב).

עבודת תכנון ופיתוח של יחידות לימוד עשויה להניב תפוקות יעילות יותר, רב-כיווניות יותר ועשירות יותר במסגרת עבודת צוות – מאשר בעבודתו של המורה כפרט (שרן ושחר, 1990; איזנהמר, 1999).

הכרעות, המתקבלות בצוות לאחר דיון וחשיבה משותפת, מצביעות על אימוץ חשיבה רב-ממדית, המתחשבת בתרומה הייחודית של המשתתפים השונים. כאשר אין הכרעה ברורה מראש, שיתוף-הפעולה בתוך הצוות – מאפשר שקילה של פעולות חלופיות. תהליך ההערכה של המעשה מול המטרות המוצהרות – תורם לפיתוח הביקורתיות. כך מתקיימת פעילות של תכנון הערכה ובחירה מודעת, שיש בה נקיטת עמדה אישית ואחראית (היימן, 2001).

עבודת-המורים בצוות – מעודדת תרבות ארגונית, המזמינה את המורים לחוויית-הלמידה בפני עצמה, כעין השתלמות חדשה, המכוונת לקידום-מיומנויות ההוראה שלהם (שרן ושחר, 1990; לוין, 1995).

משמעות רגשית

חווית-הלמידה, החושפת את חברי-הצוות לבטא את רעיונותיהם בסביבה חופשית וסובלנית, הנעדרת פורמליות, מצד אחד, ומדגישה את הכבוד ההדדי, מצד שני – מביאה לידי ביטוי את ההבדלים הבין-אישיים, מעודדת תהליכי-למידה וחקירה מתוך סקרנות, ללא צורך בהתגוננות (איזנהמר, 1999).

היא מעוררת מוטיבציה לעבוד ביחד, מגבירה את ההנאה ושיעור-הרצון מהעבודה המשותפת וטומנת בחובה את הסיכוי ליצירת יחסים של תמיכה הדדית בין חברי-הצוות (שרן ושחר, 1990).

משמעות השותפות בהדרכה הפדגוגית

העבודה בצוות בהדרכה הפדגוגית היא בבחינת חלק מתכנית-ההתנסות במצבי-הוראה – כמו הוראת חומר חדש, טיפול בבעיות-משמעת בכיתה, חיזוק הלכידות החברתית ופתרון-בעיות, הקשורות בניהול-הכיתה – כמו בהתנסויות במצבי-הוראה, שניתן להפנים אך ורק תוך כדי ביצועם (Ponté, 2002; השו גם מרבך, 2001), כך גם שיתוף-הפעולה בצוות ההדרכה הפדגוגית הוא תנאי בסיסי להפנמת תפקודו העתידי של הסטודנט כמורה לעתיד בצוות (זילברשטיין ובן פרץ, 2002). טבעי, שמורים וסטודנטים, המאמצים דפוסי-עבודה בצוות – עשויים לעודד דפוסים אלה בעבודת-התלמידים בכיתה.

יחד עם זאת, לא תמיד חיוני, שכל באי-המפגש יפעלו יחד בו-זמנית (השוו שרן ושחר, 1990). אדרבה, במקרים מסוימים יעיל יותר לפעול בצוותי-משנה, אשר מביאים לידי ביטוי בצורה יעילה יותר את תרומתו הייחודית של כל אחד מהשותפים – מאשר בהרכב כללי של באי-המפגש. כך ניתן, למשל, לראות הרכבים של צוות מורה מאמן וסטודנטים – לצד צוות של תלמידים עם מדריך פדגוגי.

יצירת ידע בתהליך למידה-הוראה

בתהליך למידה-הוראה נופלות המחיצות באחת בין כל באי-המפגש מבחינת תרומתו הייחודית של כל אחד מהם ליצירת-הידע. בעוד שבעבר הלא-רחוק היה מקובל, כי יש מי שמופקד על הידע והעברתו, ויש מי שתפקידו רק לקבל אותו. בעידן הנוכחי, הידע אינו מוגבל ל"גבולות בית-הספר", הוא ארעי ומתהווה ללא-הרף, הוא נמצא בכל מקום: "בכל סופרמרקט, בכל קליפ ובכל ביטוי רטורי של תעשיית-הפרסום, הרי גופי-הידע ודימויי-הידע שהתלמיד מפיק – מצויים במרחב שבין מדונה ומרדונה הבורסה והקזינו" (גור-זאב, 1997, עמ' 9). רק טבעי, שבעידן הנוכחי התפתחה הגישה **הקונסטרוקטיביסטית**, אשר לפיה כל לומד חייב לארגן ו"לבנות" את הידע שלו על העולם בכוחות עצמו – על יסוד נטיות וכישורים, הטבועים בו מלידה, ובעזרת מבנים קוגניטיביים פנימיים. בסופו של דבר, על הלומד עצמו לבחור לסגן לעבד, לפרש, ולארגן את הידע שלו. האקסלי (כפי שמצוטט בתוך לביא, 2000, עמ' 81), טוען, כי ניסיון [התנסות] "איננו מה שקורה לך, אלא מה שאתה עושה עם מה שקורה לך... הדבר הבסיסי ביותר, שאותו אנו עושים עם מה שקורה לנו, הוא שאנו מארגנים אותו".

ידע אינטראקטיבי-דיאלוגי

כדי להגיע לגיבוש מזוכך יותר של הידע ומשוחרר מגורמים זרים ככל האפשר, הן אצל הלומד והן אצל המלמד – דרוש 'דיאלוג אמיתי' (בובר, כפי שמצוטט בתוך ברגמן, 1974, עמ' 248), המבוסס על דו-צדדיות 'ממשית' ביניהם. הבסיס לדו-צדדיות ממשית זו הוא שוויון, אשר בו כל צד, הן המלמד והן הלומד – נתפסים איש בעיני רעהו, בכל ישותם ובמלוא האינדיבידואליות שלהם, כשכל אחד חופשי לשוחח עם רעהו באופן ספונטני. הלומד, לא ירא מפני המלמד ומשוחרר מן הדאגה מה הוא חושב עליו או איך הוא מתרשם ממנו – מחד גיסא, והמלמד, נמנע מ'ראייה רדוקטיבית' של הלומד הניזונה ממה שבובר מכנה 'נוסחאות גנטיות' – מאידך גיסא. מרגע שכל צד מקבל את רעהו באופן סימטרי כישות אינדיבידואלית, העומדת ברשות עצמה, אין המפגש ביניהם מתמקד עוד בנוטלים חלק בו, אלא בין שניהם, בממד, הנתפס אך ורק על-ידיהם, ב'גשר' המתהווה תוך כדי המפגש ביניהם (קורצויל, 1978, עמ' 18-22).

אף כי אנשי-חינוך נוהגים לתאר במקרים רבים את התקשורת ביניהם לבין תלמידיהם – כדיאלוג, הרי לא תמיד מה שהם מתארים אותו כדיאלוג – אכן דיאלוג אמיתי הוא. ולא פלא הוא הדבר, שכן במקרים רבים עצם השימוש במושג דיאלוג בתחום החינוכי – לא כיוון בעבר ואינו מכוון עד היום לשיתופיות מלאה ושוויונית בין בני-השיח, לא בתאוריה ולא במציאות.

הדיאלוג ה'אפלטוני' היה מבוסס בעיקרו על מי שמעלה שאלות (הלומד) ומי שיודע לענות עליהן (המלמד). במודל הקלסי של קורצ'ק – קורצ'ק הוא שהחליט בכל דבר קטן כגדול, שלא פסל הטלת-עונשים, במקרה הצורך, כולל עונשים גופניים. מאפיין של המבוגר "הכל יודע" – משותף גם למודל ההומניסטי הקלסי של פסטלוצ'י, כששניהם נוטים לייחס להחלטותיהם ביחס לתלמידיהם תוקף אוניברסלי, המתאים לכל סיטואציה חינוכית (קורצויל, 1978, עמ' 45-51).

המודל של פריירה, אבי 'הפדגוגיה הדיאלוגית', המאחד את החינוך והפוליטיקה למקשה אחת (כהן, 1983, עמ' 183) – בנוי מלכתחילה על מי שנמצא במצוקה (האזרח או הלומד המדוכא) ומי שיודע איך לחלץ אותו ממנה (המנהיג או המורה), שלא ברור בפועל מי הוא, כיצד יפעל ומהם הבחנים לבחירתו) (כהן, 1983, עמ' 202-203).

גם פאול גודמן, אשר חרת על דגלו את הסיסמה, ש"ההוראה והלמידה הם התייחסות אישית הבנויה על דו-שיח" (כהן, 1983, עמ' 133), ואשר "נרתע מכל מיסוד בחינוך, ומציון, כי על החברה לאפשר לתלמידים ללמוד כל דבר שברצונם לגלות ולמנוע בעד כל דבר, החוצץ בין התלמיד כאדם – ובין הידיעה שהוא מחפש" (כהן, 1983, עמ' 107), גם הוא לא מאמין בדיאלוג אולטימטיבי בין מורה ללומד. אדרבה, הוא מתנגד להענקת מעמד שווה לרוקנרול (כמייצג את העדפת הלומד הצעיר בן הזמן) ולבטהובן (כמייצג את העדפת המחנך, המופקד על שימור הזיקה לנכסי-צאן-ברזל של התרבות הלאומית והאוניברסלית)! "לי ברור" – הוא אומר – "כי התת-תרבות הרעשנית של היום אינה מבוגרת, שזהו לשבחה, אבל גם לעולם לא תוכל להתבגר" (כהן, 1983, עמ' 103). ולמעלה מזה.

סיגד (כפי שמצוטטת בתוך זמרון, 2003, עמ' 69) מטילה בכלל ספק באפשרות קיומו של דיאלוג אמיתי בין מורה לתלמיד. לדעתה, "המורה והתלמיד אינם שווים, כאשר המורה יודע את חומר-הלימוד, והתלמיד אינו יודע". היא ממשיכה, כי "לשוחח ב'גובה-העיניים' צריך להיות במשמעות של כבוד הדדי ולא במשמעות של ידיעה שווה". היא מוסיפה, כי "בחיים הדמוקרטיים שלנו, דווקא מפני שהכול הולך והכול אפשרי, צריך החינוך להציג קריטריונים על מנת לבלום את

המלל, הקשור לידע ולתרבות, ולמנוע סיטואציה חינוכית, שבה אין לומדים דבר, אבל העיקר שכולם מתבטאים... עלינו להקפיד, שמא מרוב רצון לשמוע את התלמידים – יהפוך הדיאלוג לחרב-פיפיות, ובמקום לחנך לאדם חושב וביקורתי הוא יהפוך את התלמידים לאדם חושב שהוא חושב, ובוודאי לא לאדם ביקורתי". "הסכנה", לפי שיטתה, "היא בהפיכת הדיאלוג לפטפט". אפילו המודל 'אני – אתה' של בובר, המותנה בסימטריה שוויונית מוחלטת בין אדם לאדם, מסויג בכל מה שקשור לתחום החינוכי, ומסומל לא על-ידי קו ישר אופקי בין מורה לתלמיד, אלא על-ידי קו משופע, מהמחנך לחניך (קורצוויל, 1978, עמ' 53).

המדריך הוא הקובע את הנורמה, שלפיה הוא מודד את הישגיהם של תלמידיו (קורצוויל, 1978, עמ' 102).

ואם לא די בכל אלה, כל סיטואציה חינוכית קונבנציונלית מושתתת ביסודה על הכוונת שאיפתם של התלמידים להגשים את הנורמות המוצגות להם על-ידי מוריהם, ובמיוחד – בחינוך, הנוטה להדגיש את ההוראה כגורם מקדם מבחינה כלכלית חברתית על חשבון החינוך (קורצוויל, 1978, עמ' 109).

הנחת-היסוד, שהפלורליזם בעידן הפוסט-מודרני מעודד שוויון-הזדמנויות באיתור-המידע, השימוש בו והפקתו הן על-ידי המורה והן על-ידי הלומד – מעוררת אולי תקווה לעיצוב דיאלוג אמיתי בין מלמד ללומד, שכן שוויון-ההזדמנויות ב'דרך אל הידע' לא רק שהוא אופציונלי, אלא אף מחייב את המלמד **בעל-כורחו** להקשיב גם ללומד באותה מידה, שהלומד מקשיב לו. תהליך ההקשבה ההדדית, המבוסס בעיקרו על האזנה – הפנמה – תגובה (מרבך, 2001), הוא, למעשה, דיאלוג (השוו ברגמן, 1974, עמ' 170), כשכל צד, המאזין – המפנים – והמגיב, תורם את חלקו לקראת הפקת-הידע מהנקודה, שבה הוא נמצא. במקום שיש הקשבה הדדית, יש חיפוש-דרך ואין פתרון אחד, מתפתחת ראייה ביקורתית. וכך, הלומד והמלמד, כל אחד, על גבי הידע הקודם שלו והחשיפה לדברי זולתו – מגבש מחדש את הסתכלותו, את תבונתו.

הסכמתם של בני-השיח לפתרון – יוצרת ידע משותף, שבו תפקידי המלמדים והלומדים משתנים ביחס להתקדמות הדיאלוג, ולפיכך לפעמים שניהם מצויים בחזקת מלמדים, ולפעמים – בחזקת לומדים.

על בסיס הסכמה הדדית זו בנוי גם הדיאלוג המשקף את הגישה בסביבת ההדרכה הפדגוגית.

הדיאלוג בסביבת ההדרכה הפדגוגית

אינך יכול להכשיר אדם לקיים דיאלוג, ליצור ידע חדש... אם דרך ההכשרה עצמה אינה דיאלוגית...

(זמרן, 2003, עמ' 58-59; ראו גם גובר, 2003).

כיוון ש"בישראל, רק מיעוט מהמורים מחנך בדרך הדיאלוגית" (תדמור, 1997) – יש חשיבות רבה לשיטה, אשר בה ניתן להעצים את 'הדרך הדיאלוגית' בסביבת ההדרכה הפדגוגית, וזאת – כחלק מהתמורות המבוקשות בתרבות בית-הספר – בפרט, ובחברה – בכלל.

הדיאלוג בסביבת ההדרכה הפדגוגית הנו קשר, המאחד את כל המשתתפים. הוא נסמך בעיקר על אופן ההידברות בין באי-המפגש, וזאת – על רקע תכנון קפדני של תוכני-הלמידה. הידברות, אשר בה יש לתלמידים, לסטודנטים, למורה המאמן ולמדריך הפדגוגי הזכות השווה לשאול, לחקור, לבקר, ללמוד, ולהבין את מרחב-המושגים, הלשון והערכים של זולתם.

כך מתחילה אצל כל אחד מהם הדרך להשגת "הידיעה מחדש" (תדמור, 1997), המתגלמת לא רק בהרחבתה ובהעמקתה של הידיעה, אלא גם בידיעה מה יודעים ומה אין יודעים. בדיאלוג שביניהם הם מודעים לכך שכל אחד לומד ומלמד לחלופין. הכול – על-פי המידע והידע הקודם, שמבקש היחיד ללכד, לבסס או להרחיב. הסיטואציה בהדרכה הפדגוגית, אשר בה כל אחד מבאי-המפגש שולט בידע שונה וייחודי משלו ותלוי בשאר המשתתפים בגיבוש-הידע – משמשת מטבֵּעָה חממה להתפתחות דיאלוג אמיתי, אשר בה כל באי-המפגש נמצאים במצב שהם לומדים ומלמדים בו-זמנית.

סוגי הידע המתהווה בהדרכה הפדגוגית

אפשר להבחין בין שני סוגי ידע, המתהווים בהדרכה פדגוגית בכיתת-האימון: הידע הדיסציפלינרי, המבוסס על תחום-הדעת והמתמקד ב"מה", והידע המתודולוגי, המבוסס על תהליכי למידה-הוראה (פדגוגיה) והמתמקד ב"איך".

כל אחד מבאי-המפגש תורם ונתרם בו-זמנית למאגר הידע המתהווה על שני סוגיו:

מצד אחד, הוא תורם מאישיותו הייחודית, ומצד שני הוא נתרם על-ידי התרומה הייחודית של זולתו: הסטודנטים – על רקע הידע הדיסציפלינרי הראשוני בשילוב חוויותיהם בתוך עולם הצעירים וההתנסות הפדגוגית שלהם כלומדים; המורה המאמן – על רקע ניסיונו המעשי בתחום הדעת הנלמד והמומחיות הפדגוגית הקודמת שלו עם הכיתה; התלמידים – על רקע החשיפה הבלתי מוגבלת שלהם למדיה השונים והנגישות אל מקורות-המידע המוצעים (פוסטמן, 1990) לצד הכישורים הפדגוגיים האינטואיטיביים בעלי-השאיפה הטבעית לחקר וללמידה (ברונר, 1961); המדריך – על רקע הידע האקדמי-הדיסציפלינרי הקודם שלו וניסיונו בהוראה ויכולתו לעצב סביבה לימודית לכל באי-המפגש.

המדריך הפדגוגי – כסוכן-שינוי

המדריך הפדגוגי מקבל מנדט

המדריך הפדגוגי בישראל ממונה מטעם המוסד להכשרת-מורים על הכשרה מעשית של קבוצת-סטודנטים (פרחי-הוראה) – בכפוף לנהלים של האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד-החינוך: הוראות האגף מתייחסות להיקף שעות-ההתנסות, שעל הסטודנט לבצע בכל שנת-לימוד, להיקף-שעות, המבוקרות על-ידי המדריך הפדגוגי ולמספר שיעורי-המבחן. במקביל להנחיות הארגוניות המובנות – מעניק האגף להכשרת-עובדי-הוראה במשרד-החינוך למדריך הפדגוגי – חופש-פעולה מלא למילוי משימותיו החל בהיערכות הארגונית – ועד ביצוע המפגש והערכתו.

הצורך במילוי הוואקום

ההנחה הבסיסית המסורתית היא, שאת **היסודות התאורטיים** להוראה – לומד הסטודנט במוסד המכשיר, ואת **הידע המעשי** ירכוש בעזרת ניסיונו של המורה המאמן. ברם, יש הבדל מהותי בין הידע, שנלמד בדרך עיונית, לבין הידע, שנלמד תוך כדי יישומו: בעוד שאת הידע התאורטי ניתן ללמוד הרחק מהסביבה הלימודית הטבעית של ההוראה, הרי את הידע המעשי ניתן ללמוד תוך כדי אימון והתנסות אישית רק בזמן-אמת בסביבה הטבעית. רק האחרון הופך לידע פעיל ובעל-כוח (שרמר, 1994), והוא גם הגילוי האמיתי של הידע התאורטי (מרבך, 2001).

הציפיות מן המורה המאמן, שהיה אמור לאמן את הסטודנטים בזמן-אמת, תוך כדי הוראת תלמידיו – לא תמיד מתגשמות (ראו לעיל הפרק על המורה המאמן). חוסר-הפנאי שלו להדרכה או/ו כישורי-ההנחה שלו אינם דומים לאלה הדרושים לו ללמד את תלמידיו. התוצאה היא, שבמקרים רבים נוצר וקום בגישה המסורתית, שאין לסטודנטים מורה המלמד (ולא רק בוחן) אותם את העבודה המעשית.

השיטה, שלפיה המדריך רק מסייע לסטודנט להכין את השיעור המבחן ודן אתו עליו לאחר סיומו (רפלקסיה) – לוקה בחסר, שכן המדריך הפדגוגי, שאינו מלווה באופן רצוף את הסטודנטים בהתנסותם, אינו בקי במכלול הגורמים, הפועלים בתוך אותה סביבה לימודית ספציפית, אשר הסטודנטים מתנסים בה (רמת-התלמידים, קשיי-הלמידה שלהם, השונות שלהם) ואינו יכול לתת מענה הוליסטי לסטודנטים המתחילים, שלא תמיד בשלים לזהות את הבעיות העומדות בפניהם לקראת תכנון השיעור המוטל עליהם. יתר על כן, גם תוך כדי העבודה המעשית (שלא בשיעור-המבחן) – מתעוררות בעיות בלתי-צפויות, שהמורה המאמן, השקוע בעיקר בעבודתו עם התלמידים, לא יכול לתת להן מענה בעת התהוותן.

ההכרח בהימצאותו המתמדת של המדריך הפדגוגי בעבודה המעשית

שילובו של המדריך הפדגוגי במילוי הוואקום הזה, מחייב הימצאות מלאה בעבודה המעשית כתנאי מוקדם להגשמת מטרותיה, וזאת בעיקר מארבעה טעמים:

האחד, הרעיוני, לפיו המדריך הפדגוגי הוא היחיד, שמופקד על השילוב בין שני סוגי הידע, זה הנלמד במכללה וזה הנלמד בעת ההתנסות, והוא גם היחיד, שמשוגל להסביר את תהליך העשייה באמצעות התאוריה. מאחר והידע בהתנסות מופק תוך כדי התהוותו בכור ההיתוך בכיתה, הימצאותו בתהליך היווצרותו חיונית להשלמת עיצוב השילוב בין שני סוגי הידע למען הסבר קונטקסטואלי, הנובע מהדינמיקה המשתנה בכיתה. לחלופין, אי הימצאותו ברגע האמת מונעת ממנו לראות את הסיטואציה הלימודית בכל היקפה, ובמילא כל רפלקסיה, שתיערך לאחר מכן בין הסטודנטים שיהיו שם לבין המדריך הפדגוגי שלא היה שם לאורך כל התהליך, יוצאת חסרה, ואולי לא מקצועית במידה מספקת. אדרבה, הערכה מעצבת מתמדת המתבצעת בכל רגע נתון תוך כדי העבודה המעשית עשויה להוות זמן מתאים למקצה שיפורים.

השני, הרגשי, לפיו המדריך הפדגוגי, שמכיר את הסטודנט לא רק מן ההיבט הלימודי אלא גם ברובד האישי, מסוגל לזהות במידת הצורך את עכבותיו ולתמוך בו ברגע האמת לפי צרכיו הספציפיים – בדומה לתשומת-הלב של המורה המאמן המופנה אל תלמידיו.

השלישי, לשמש כמופת להזדהות (modeling) על-ידי השתלבותו בצוות הלמידה-הוראה תוך

הדגמות היאני מאמין' שלו ושל המוסד המכשיר, ולמנוע בין השאר על-ידי כך חיקוי מזדמן של המורה המאמן או חיקוי של דפוסים שהסטודנט אימץ לעצמו משנות לימודיו (Tom, 1997). המדריך פדגוגי, המאמין בחינוכותו של האקלים הדיאלוגי כשיח דו-סטרי, מתפקד כמעין סוכן-שינוי עם כניסתו לכיתת-האימון יחד עם הסטודנטים שלו, אשר באמצעותם נוצרת סביבה לימודית המאופיינת באסתטיקה של תקשורת – בנעימות הדיבור, בעידוד הבעת דעה ובהידברות (במקום הטפה). המדריך הפדגוגי הוא יוזם הסביבה וגם מנחה את התנהלותה. התנהלותו היום-יומית מדגימה דפוס אשר יאומץ במהלך הזמן על-ידי שאר באי המפגש. הוא בבחינת החלוץ, ההולך לפני המחנה.

הרביעי, הקשבה לצורכי באי-המפגש בכללותם, כמי שתוך כדי דיאלוג בין כל הכוחות הפועלים בכיתה מעמיק את ראייתו המערכתית, נחשף לצרכים הרעיוניים, הרגשיים והארגוניים של הסביבה הלימודית הכיתתית, לא רק ביחס לסטודנט, אלא גם ביחס לצרכים המידיים הן של המורה המאמן והן של התלמיד (רייכל, אליטוב ומור, 2002).

מודל הובלת ההדרכה הפדגוגית על-ידי המדריך הפדגוגי, על רקע הגישה הרואה את כל באי-המפגש כשותפים בצוות למידה-הוראה, שמטרתו ליצור דיאלוג של הפקת ידע, הוא המודל הארגוני החדש המוצע על-ידינו למימוש הצרכים של כל אחד מהשותפים. את המודל יש לבחון באמצעות מחקר-שדה משלושה היבטים: **תכנון, ביצוע והערכה**, המתמקדים הן בהיבטים **מבניים** והן בהיבטים **מקצועיים**.

ביבליוגרפיה

- אוריון, ס', כספי, מ' ושש, נ' (1994). הדרכת עובדי הוראה חדשים. **הדרכת מורים אסופת מאמרים**, 1, 46-61.
- איזנהמר, מ' (1999). בניית יחידות למידה בצוות – אמצעי לשינוי חינוכי בחדר המורים. **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 14, 30-43.
- אלוני, נ' (1997). חינוך הומניסטי. בתוך י' קשת, מ' אריאלי ושי' שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 183-184). תל-אביב: רמות.
- אלוני, נ' (1998). **להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלפרט, ב' (1992). אנתוגרפיה בהכשרה הפדגוגית: כלים להתבוננות ולחקירה. **דפים**, 15, 7-17.
- אריאב, ת' (1992). תכנון לימודים והכשרה פדגוגית. **דפים**, 14, 7-18.
- אריאב, ת' (2008). **ההכשרה להוראה: תמונת המצב בעולם ובארץ ומבט לעתיד**. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (סדרת מדיניות חינוך ופדגוגיה, עמ' 19-55). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אריאלי, מ' (מתרגם ועורך). (1968). **עיונים בערכים אנושיים**. תל-אביב: דגה.
- ארליך, י' (1989). לבעיית ההדרכה הפדגוגית. **דפים**, 8, 83-86.
- בלום, ב' (1980). השקפות חדשות על התלמיד והשתמעויותיהן לגבי דרכי ההוראה ולגבי תכניות הלימודים. **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 3, 23-39.
- בק, ש' (2008). האומנם הכשרה מיותרת? על ייחודה של הכשרת המורים האקדמית. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (סדרת מדיניות חינוך ופדגוגיה, עמ' 251-280). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ברגמן, ש"ה (1974). **הפילוסופיה הדיאלוגית מקירקור עד בובר**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- ברונר, ג' (1965). **תהליך החינוך** (ני גינתון, מתרגם). תל-אביב: יחדיו.
- בר-קול, ר' (1997). הוראה בצוותים. בתוך י' קשת, מ' אריאלי ושי' שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 113-114). תל-אביב: רמות.
- גבעון, י' (1987). יישומי מחשבים בחינוך: ממדים ומסקנות. **דפים**, 5, 5-16.

- גובר, ני (2003). הכשרת המורים ברוח הפדגוגיה הביקורתית, המפנה האפיסטמולוגי. בתוך אי זמרן, ני גובר, ר' בורשטיין, ח' גיא וד' נידרלנד, **אפשר גם אחרת – פדגוגיה ביקורתית ופדגוגיה המחנכת לביקורת** (נייר דיון, 7, עמ' 43-60). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- גור-זאב, אי (עורך). (1997). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי** (מהדורה שנייה). ירושלים: מאגנס.
- היימן, ר' (2001). מודל למחקר פעולה שיתופי כאמצעי לפיתוח מקצועי של מורים בבית הספר. בתוך ר' זוזובסקי, ת' אריאב וע' קינן (עורכות), **הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי רעיונות** (עמ' 25-39). תל-אביב, מכון מופ"ת.
- זוזובסקי, ר' (2000). צמיחה של תפיסת תפקיד בקרב מורים מאמנים במהלך הכשרתם. **דפים**, 31, 113-126.
- זיו, ש' (1987). מודעות המורים המאמנים להיבטים בהערכת שיעור בהתנסות בהוראה. **דפים**, 6, 5-13.
- זיו, ש' (1988). **גישות חלופיות להתנסות המעשית בהכשרת מורים** (עבודת דוקטור). האוניברסיטה העברית בירושלים.
- זיו, ש' (1990). ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה: בעיות וגישות. **דפים**, 10, 25-43.
- זיו, ש' (1991). המורה המאמן בהכשרת מורים: בעיות וכיווני התמודדות. **דפים**, 13, 24-35.
- זיו, ש', זילברשטיין, מ' ותמיר, פ' (1990). הגברת האפקטיביות של ההתנסות המעשית בהכשרת מורים. **דפים**, 11, 7-18.
- זילברשטיין, מ' (1995א). **ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: השתמעויות להכשרת והשתלמות מורים: נייר-עמדה**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- זילברשטיין, מ' (1995ב). ספרות של מקרים (Case Literature): דרך חלופית בהכשרת מורים ובהשתלמות מורים. **דפים**, 20, 121-132.
- זילברשטיין, מ' (2002). **קווים לתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה פדגוגית** (נייר עבודה, 1). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ' ובן פרץ, מ' (2002). יצירת קהיליית לומדים בקבוצות של מדריכים פדגוגיים המשתתפים בלימודי התמחות. **דפים**, 35, 30-54.
- זילברשטיין, מ', בק, ש' ואריאב, ת' (2001). **המכללות למורים ובתי הספר: מערכת יחסים אחרת**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זמרן, אי (2003). פדגוגיה ביקורתית: מדוע סינתזה ולא בלעדיות. בתוך אי זמרן, ני גובר, ר' בורשטיין, ח' גיא וד' נידרלנד, **אפשר גם אחרת – פדגוגיה ביקורתית ופדגוגיה המחנכת לביקורת** (נייר דיון, 7, עמ' 61-72). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- חודורוב, ר' (1997). תפיסת התפקיד של מורים מאמנים. **הדרכת מורים: אסופת מאמרים**, 2, 59-77.
- טויכר-סער, ו' (2000). למידה מתוך הכוונה עצמית: תפיסת המושג ותפיסת תפקיד המורים המאמנים בפיתוח למידה מתוך הכוונה עצמית. **דפים**, 31, 127-147.
- יונאי, י' (2003). **הכשרה להוראה: רכיב העבודה המעשית בהכשרת עובדי הוראה**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- יפתח, י' (1985). הסמינר כגורם להכנסת שינויים בשדה. **דפים**, 1, 28-35.
- כהן, א' (1983). **מהפכה בחינוך**. תל-אביב: רשפים.
- כספי, מ' (1994). מטרות-למידה של האדם, תפקודי-הוראה ומה שמעבר להם. **במכללה: מחקר עיון ויצירה**, 5, 67-90.
- לביא, צ' (1978). **אתגרים בחינוך: לקראת בית-ספר פתוח יותר**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- לביא, צ' (2000). **הייתכן חינוך בעידן הפוסטמודרניזם?** תל-אביב: ספרית פועלים.
- לויך, ת' (1995). תכניות לימודים בעידן הטכנולוגי. בתוך ד' חן (עורך), **החינוך לקראת המאה ה-21** (עמ' 73-85). תל-אביב: רמות.
- לומסקי-פדר, ע' וכהנא, ר' (עורכים). (1988). **דיוקנו של המורה בחברה הישראלית: נתוח מקורות** (ישראל – חברה מתהווה, ד). ירושלים: אקדמון.
- מעפיל, אי (1997). **המכללות לחינוך בסוף שנות התשעים: הצעת קווי מסגרת לדיון**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- מרבך, ע' (2001). **תיהלוך החשיבה האקדמית**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- מרגולין, מ', עזר, ח' וזילברשטיין, מ' (2001). פיתוח חשיבה רפלקטיבית במהלך המשוב הפדגוגי: "סיפור מקרה" ומודל לניתוחו. בתוך ר' זוזובסקי, ת' אריאב וע' קינן (עורכות), **הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי רעיונות** (עמ' 135-153). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- משכית, ד' ווינשטיין, ני (2001). מתכשרים להוראה והמורה המאמנת במהלך ההתנסות המעשית: מפגש של אוטונומיה ומעורבות. **דפים**, 33, 10-42.

- ניר, מ' (1993). ליווי בקליטת המורים הצעירים: משוב והשתמעויות לתהליכי הכשרת מורים. **דפים**, 16, 110-112.
 עבאס, ד' (2002). הערות לדוח הוועדה לבדיקת הכשרת המורים בישראל. **דפים**, 35, 212-214.
 עזוז, ר' (1993). המדריך הפדגוגי – כשירויות ודרכי הכשרה. **דפים**, 17, 59-63.
 פוסטמן, נ' (1990). **אבדן הילדות** (נ' כפרי, מתרגמת, מהדורה שלישית). תל-אביב: ספריית פועלים.
 פוקס, א' (2002). **על מדריכים, מודרכים והדרכה**. תל-אביב: צ'ריקובר.
 פישל, ד' ובן-אשר, ס' (1997). מפת מושגים ככלי לבדיקת הייצוגים הקוגניטיביים של מורים מדריכים. **הדרכת מורים: אסופת מאמרים**, 2, 35-47.
 פסיג, ד' (1996). **טקסונומיה של מיומנויות וכישורים קוגניטיביים עתידיים**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
 קורצווייל, ב' (1978). **מרטין בומר והמחשבה החינוכית המודרנית**. ירושלים: שוקן.
 קלר, י' (1990). הנעה וריגוש. בתוך י' שרגל (עורכת), **מבוא לפסיכולוגיה: חטיבה שלישית יחידה 7**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
 רייכל, ר', אילטוב, ז' ומור, ע' (2002). עבודה מעשית, חשיבה מחודשת – דגם צומח של התנסות במכללת אוהלו. **דפים**, 34, 191-220.
 רייכנברג, ר' (1993). מסמך מדיניות וסדנה בנושא המורה המאמן. **דפים**, 17, 117-118.
 שרמר, ע' (1994). הנחיית המורים והדרכתם: פרספקטיבה ביקורתית. **הדרכת מורים: אסופת מאמרים**, 1, 7-28.
 שרן, ש' ושחר, ח' (1990). **ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך**. ירושלים: שוקן.
 תדמור, י' (1997). חינוך דיאלוגי. בתוך י' קשת, מ' אריאלי ושי' שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 177-178). תל-אביב: רמות.

- Burn, K. (1997). Learning to teach: the value of collaborative teaching. In D. McIntyre (Ed.), **Teacher education research in a new context: The Oxford internship scheme** (pp. 145-161). London: Paul Chapman Publishing.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). **Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers**. London: The Palmer Press.
- Carney, S., & Hagger, H. (1997). The impact of student teachers on the classroom experiences of pupils. In D. McIntyre (Ed.), **Teacher education research in a new context: The Oxford internship scheme** (pp. 189-201). London: Paul Chapman Publishing.
- Danielewicz, J. (2001). **Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education**. New York: State University of New York Press.
- Dunne, R., & Dunne, E. (1993a). The purpose and impact of school-based work: the supervisor's role. In N. Bennett & C. Carre (Eds.), **Learning to teach** (pp. 120-134). London: Routledge.
- Dunne, R., & Dunne, E. (1993b). The purpose and impact of school-based work: the class-teacher's role. In N. Bennett & C. Carre (Eds.), **Learning to teach** (pp. 135-148). London: Routledge.
- Dynak, J., Whitten, E., & Dynak, D. (1997). Refining the general education student teaching experience through the use of special education collaborative teaching models. **Action in Teacher Education**, 19, pp. 64-74.
- Edwards, A. T., & Wilkins-Canter, E. A. (1997). Conversations about early clinical experiences: cooperating teachers offer their ideas for reform. **Action in Teacher Education**, 19, 75-83.
- Featherstone, D., Munby, H., & Russell, T. (Eds.). (1997). **Finding a voice while learning to teach**. London: Palmer Press.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000). **Teacher education in transition: Re-forming professionalism?** Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Glickman, C. D. (1990). **Supervision of instruction: A developmental approach** (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Griffin, G. A. (1999). Changes in teachers education. In G. A. Griffin (Ed.), **The education of teachers** (pp. 1-28). Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Howey, K. R., & Zimpher, N. L. (1999). Perspectives on teacher education. In G. A. Griffin (Ed.), **The education of teachers** (pp. 279-305). Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). **Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders**. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- Koerner, M. E. (1992). The cooperating teacher: an ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 46-56.
- Kohn, A. (1999). **The schools our children deserve: Moving beyond traditional classrooms and tougher standards**. Boston: Houghton Mifflin.
- Lathlean, J., Hagger, H., & McIntyre, D. (1997). Skills of mentoring in initial teacher education. In D. McIntyre (Ed.), **Teacher education research in a new context: The Oxford internship scheme** (pp. 134-144). London: Paul Chapman Publishing.
- Loughran, J. (1997). Teaching about teaching: Principles and practice. In J. Loughran & T. Russel (Eds.), **Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education** (pp. 57-70). London: Palmer Press.
- Marbach, A. (1989). **Development locating information in books in the fifth grade of the elementary school** (Doctoral dissertation). University of Sheffield, Sheffield.
- Maslow, A. H. (1956). **Motivation and personality**. New York: Row and Harper.
- Murrell, P. C. J. (2001). **The community teacher: A new framework for effective urban teaching**. New York: Teachers College Press.
- Ponte, P. (2002). How teachers become action researchers and how teacher educators become their facilitators. *Educational Action Research*, 10(3), 399-422.
- Proefriedt, W. A. (1994). **How teachers learn: Toward a more liberal teacher education**. New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Richardson-Koehler, V. (1988). Barriers to the effective supervision of student teaching: a field study. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 28-34.
- Sandholtz, J. H., & Finan, E. C. (1998). Blurring the boundaries to promote school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 13-25.
- Slick, S. K. (1998). A university supervisor negotiates territory and status (teacher educators and teacher as researchers). *Journal of Teacher Education*, 49(4), 306-315.
- Smylie, M. A., Bay, M., & Tozer, S. E. (1999). Perspectives on teacher education. In G. A. Griffin (Ed.), **The education of teachers** (pp. 29-62). Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Sockett, H. T. (2001). Transforming teacher education. In H. T. Sockett, E. K. Demulder, P. C. Lepage & D. R. Wood (Eds.), **Transforming teacher education** (pp. 1-10). Westport: Bergin & Garvey.
- Stanulis, R. N., & Weaver, D. (1998). Teacher as mentor, teacher as learner: Lessons from a middle-school language arts teacher. *The Teacher Educator*, 34(2), 134-143.
- Thomas, J. A., & Montgomery, P. (1998). On becoming a good teacher: Reflective practice with regard to children's voices. *Journal of Teacher Education*, 49(5), 372-380.
- Tom, A. R. (1997). **Redesigning teacher education**. New York: State University of New York Press.
- Trautman, P. L. J. (2000). Mentoring, social interaction, and transformations: Overview and framework. In D. J. McIntyre & D. M. Byrd (Eds.), **Research on effective models for teacher education** (pp. 132-135). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Veal, M. L., & Rikard, L. (1998). Cooperating teachers' perspectives on the student teaching triad. *Journal of Teacher Education*, 49(2), 108-119.
- Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary: Of the English Language** (Rev. ed.). (1996). New York, NY: Random House Value Publishing
- Williams, D. A., & Bowman, C. L. (2000). Reshaping the profession: One teacher at a time. In D. J. McIntyre & D. M. Byrd (Eds.), **Research on effective models for teacher education** (pp. 173-187). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Wiseman, D. L., Cooner, D. D., & Knight, S. L. (1998). **Becoming a teacher in a field-based setting**. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Zahorik, J. A. (1989). The observing-conferencing role of university supervisors. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 9-16.

