

תפקיד המדריך הפדגוגי בקשר בין המכללה לשדה: מתוך חקר מקרה¹

תפיסות הכשרת המורים בארץ ובעולם עברו תהפוכות בשנים האחרונות. קיימים בעולם דגמי הכשרה שונים אשר בדרך כלל מייצגים את ה"אני מאמין" החינוכי של המכללה לחינוך או של המחלקה לחינוך הפועלות לפיהם. השוני בין התפיסות מושפע מגורמים רבים ומשפיע עליהם בשלבי היישום בשטח. אפשר למצוא קשרים מגוונים בין מכללות לחינוך לבתי ספר המשמשים מקום התנסות לסטודנטים להוראה. בתכניות להכשרת מורים שותפים ברוב המקרים סטודנט, מורה מאמן ומדריך פדגוגי. הקשרים ביניהם משתנים על פי התפיסה ויישומה בשדה. במאמר זה מתואר קשר בין המכללה לשדה המבוסס על דגם ה"שותפות"².

תכנית "שותפות" (Partnership) בין המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין ובית הספר היסודי "יפה נוף" בירושלים³ החלה בשנת 1991, כאשר פנה אליי ד"ר איתי זמרון, מנהל המכללה, והציע לי להיות חלק מפרויקט המתבסס על קשר הדוק בין המסלול לגיל הרך במכללה ובין בית הספר.

בית הספר "יפה נוף" שוכן בשכונת בית הכרם בירושלים. בשנים ההן הייתה ירידה במספר הנרשמים לבית הספר ועלתה מחשבה לסגור את בית הספר. אינטרסים חינוכיים חשובים, הן של בית הספר הן של המכללה, הביאו את שני הצדדים ליצור יחדיו שותפות אשר תתרום את המרב לשני הצדדים. מצד אחד המכללה רצתה לבנות תכנית להכשרת מורים שתהיה בה מעורבות גדולה יותר של אנשי מכללה בבית הספר, ומצד אחר בית הספר רצה שינוי בדרכי ההוראה, בחשיפה לתכניות חדשות ולדרכי הוראה חדישות ובמעורבותו של מוסד חינוכי, על תכניותיו ואנשי המקצוע שבו. גודלד טוען שכדי להביא לשינוי בהכשרת מורים חייבים להתרחש "שינויים ארגוניים" (Goodlad, 1993, p. 249). טענה זו היא אחד מבסיסייה של תכנית ה"שותפות". השינויים הארגוניים מיושמים באמצעות השותפים בפרויקט: מטעם המכללה - הסטודנט והמדריך הפדגוגי; מטעם בית הספר - המורה המאמן והנהלת בית הספר המייצגת את שאר רכיביו של בית הספר.

1 מתוך עבודת דוקטורט הסוקרת את התפתחותם המקצועית של כל השותפים בתכנית להכשרת מורים.
2 בתי הספר השותפים בתכנית הכשרת מורים נקראים Partnership Schools או Professional Development Schools (PDS). המונח "שותפות" הוא המונח העברי המקביל.
3 בבית הספר פועלים כמה מסלולים מטעם המכללה. מאמר זה עוסק במעורבות של המסלול לגיל הרך בבית הספר (מן הגן ועד כיתה ב').

בהיותי מדריכה פדגוגית הוצעה לי הצעה מאתגרת - לפתח את הפרויקט הזה מתוך שינוי בתפיסה של התכנית להכשרת מורים, שינוי הגדרת התפקיד של כל השותפים: הסטודנט, המדריך הפדגוגי והמורה המאמן. מסגרת השותפות נגעה לכל הגורמים המעורבים. מאמר זה עוסק בשינוי מהפרספקטיבה של המדריכה הפדגוגית.

הכשרת מורים באמצעות שותפות

רעיון ה"שותפות" נרקם בכמה מקומות בעולם. בתי ספר לחינוך באוניברסיטאות בארצות הברית ובאנגליה היו חלוצים בתחום זה, ושאיפתם הייתה לבנות תפיסה חדישה ואחרת בהכשרת מורים אשר מבוססת על "פרקטיקום [אימוני הוראה] של בית ספר וקהילה" (Zeichner, 1990, p. 117). הפיכת בית הספר לבסיס ההכשרה מאפשרת הגדרה חדשה של תפקיד בית הספר והפיכתו משטח פעולה לשותף שווה, ואולי אף בכיר, באימוני ההוראה (Taylor, 1969, p. 199).

לשותפות ניתנו הגדרות אחדות, כולן מדגישות את הגורמים העיקריים ששותפות מבוססת עליהם: חשיפת הסטודנט להוראה לאימוני הוראה בעלי משמעות, ובו בזמן הבאתו לחוש בחשיבות המחויבות כלפי בית הספר. זייכנר (Zeichner, 1992) טוען שחויית אימוני ההוראה בתכנית להכשרת מורים צריכה להיות בעלת משמעות הן לסטודנטים הן לבתי הספר. לשם כך אימוני ההוראה חייבים לכלול הרבה מעבר להזדמנות להתנסות בהוראה.

יש חשיבות מהותית ביצירת סיטואציה אשר תאפשר לסטודנט את ההבנה הישירה של הקשר בין העבודה השוטפת בכיתה להקשר הרחב יותר. הקשר זה כולל את בית הספר, את ההורים ואת הקהילה. התנסות זאת תלמד את הסטודנט לקבל אחריות אישית על התפתחותו המקצועית. קמפוי (Campoy, 2000, p. 53) טוען שבית ספר הפועל במסגרת שותפות הוא מסגרת לרפורמה בהכשרת מורים אשר תאפשר להבנות כאלו להתקיים.

על פי זייכנר (Zeichner, 1986) השותפות בין המכללה לשדה כוללת את היעדים האלה:

- א. פיתוח וניסוי של תכניות הוראה איכותיות לילדים;
- ב. עידוד למידה של מורים וחידוש בית הספר;
- ג. הכנה של סטודנטים להוראה;
- ד. הוספת ידע מקצועי למורי בית הספר כדי לקדם את התפתחותם המקצועית של המורים ושל בית הספר.

לשותפות בין המכללה ובין בית הספר בהקשר של הכשרת מורים יש דגמים שונים.

כדי שהשותפות תתבצע השותפים בתכנית צריכים להבין שעליהם לוותר על הגדרת תפקידים המסורתית ולקחת על עצמם תפקידים אחרים (Levine, 1998). המוכנות של כל אחד מהשותפים לעשות זאת ושל השותפים האחרים להבין ולקבל זאת היא חיונית.

אחת הדרישות היא שכל השותפים יבינו ויקבלו את הקשרים בין השותפים העיקריים המהווים משולש, דהיינו הסטודנט, המורה המאמן והמדריך הפדגוגי. הבסיס והאיכות של מערכת היחסים הזו ישפיעו על יעילותה של השותפות (Chakanyuka, 2002).

הגר ואחרים מדגישים כי חשוב שמשולש זה יהיה "משולש בריא" ויעודד שותפות אמתית ופורייה (Hagger, Burn and McIntyre, 1993, pp. 30-31). חיוני שכל אחד מהשותפים יבין ויפנים את ההבדלים בינו לבין האחרים - הבדלים בזווית הראייה, בצרכים ובתפקידים - כדי שבית הספר יוכל להיות מחויב להתפתחותם המקצועית של כל השותפים. בית ספר כזה משנה את התפקידים, את ההקשרים ואת האחריות הניתנת בדרך כלל למורים ולהנהלה בשני המוסדות המקושרים ביניהם, בית הספר והמכללה (Teitel, 1997). שותפות כזו, אשר מקשרת בין העולם התאורטי-אקדמי ובין העולם המעשי, מעודדת את השותפים לבצע רפלקציה בנוגע לעבודתם ולחפש תובנות לשינוי, לשיפור ולהתפתחות (Levine, 1998). שותפויות מרחיבות את האפשרויות להתפתחות מקצועית על ידי חיבור בין מוסדות השואפים לאותה מטרה - שיפור החינוך - בדרכים שונות (Harriman, 2000).

האפשרות להתפתחות מקצועית היא מנת חלקם של כל השותפים במשולש להכשרת מורים: במכללה - הסטודנט והמדריך הפדגוגי, ובבית הספר - המורים, גם כשהם מורים בכיתתם וגם כשהם מורים מאמנים. ברור שההשפעות אינן מוגבלות לשותפים הישירים אלא חלות על כל המעורבים.

ייחודיות השותפות בין מכללת דוד ילין ובית הספר "יפה נוף" בתכנית להכשרת מורים במסלול לגיל הרך

המסלול לגיל הרך במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין נמצא בשותפות עם בית הספר "יפה נוף" משנת 1992. התכנית נבנתה כדי לספק את צורכיהם של בית הספר ושל המכללה, ושותפות זו ייחודית בכמה היבטים הנוגעים לתפקידיהם של השותפים. תפקידי השותפים עברו שינוי שנגע לכל אחת מצלעות משולש ההדרכה:

מבחינת המורה המאמן – למורה מאמן נבחר בדרך כלל מורה בעל ותק וניסיון בהוראה. אולם כל המורים המאמנים בפרויקט זה החלו לעבוד בפרויקט בשנתם הראשונה בהוראה. המדריכה הפדגוגית סייעה למורות להתמודד עם סוגיית המורה המאמנת.

המדריכה הפדגוגית של הסטודנטים במסגרת הפרויקט הייתה גם המדריכה הפדגוגית של המורים המאמנים בעבודתם בכל התחומים. תפקיד המדריכה הפדגוגית לא היה ברובד של הדרכת סטודנטים מטעם המכללה בלבד, אלא כלל תפקידים נוספים מטעם בית הספר. העיקרי שבהם, הרלוונטי לתכנית הכשרת המורים, הוא הדרכת המורים המאמנים, כאמור לעיל. ההדרכה כללה עבודה בכיתה ועבודת צוות, הן עם הסטודנטים הן עם השותפות לעבודה בחטיבה הצעירה.

מבחינת הסטודנט - במסגרת זו הסטודנט היה מעורב במעגלים רחבים יותר מהכיתה שהוא לימד: הייתה מעורבות ברמת השכבה, שכן שתי המחנכות עבדו בצמידות בחלל אחד; הייתה מעורבות ברמת החטיבה הצעירה, שכן נערכו בהזדמנויות שונות פעילויות רב גיליות על-כיתתיות, ובהן לכל סטודנט הייתה מעורבות הן ברמת התכנון הן ברמת הביצוע; לעתים הייתה מעורבות אף ברמת בית הספר כולו. לסטודנט הייתה אפשרות להכיר מבחינה מעשית את תרבות בית הספר (school culture) התורמת באופן מהותי לסוציאליזציה של המורה או המחנך כאשר יגיע לעבודתו העצמאית (Stanton and Hunt, 1992). שותפות הסטודנט בצורה פעילה בכל המעגלים חיונית לתפיסת הכשרה זו.

בכל אחת מהרמות האלה אפשר לראות שההכוונה מופנית לפיתוח התפתחותם המקצועית והאישית של כל אחד ואחד מהשותפים.

בהמשך אדון בהתפתחות המקצועית של המדריך הפדגוגי.

תפקידו של המדריך הפדגוגי בתכנית להכשרת מורים

על פי המחקר של זימפר ואחרים (Zimpher et al., 1980) תפקיד המדריך הפדגוגי הוא לסייע בקידום החוויה של "אימוני הוראה" (Slick, 1997, p. 822). טענתם היא שבלי המשוב מהמדריך הפדגוגי חוויית ההוראה תהיה משמעותית פחות ופורייה פחות. בדגמים מסורתיים של תפקיד המדריך הפדגוגי אפשר לראות שתפיסת התפקיד כוללת "השגחה" על הסטודנט במעבר בין המכללה לבית הספר. הגדרת התפקיד היא שהסטודנט מלמד, והמדריך צופה בו, ולאחר מכן נערך דיון על השיעור (Stones, 1987). במעבר לתפיסת הכשרת מורים באמצעות בתי ספר שותפים התרחש גם שינוי בתפיסת התפקיד של המדריך הפדגוגי. על פי פיש, בהכשרה באמצעות בתי ספר שותפים, המדריך הפדגוגי הוא "החוליה החיונית המקשרת בין הסטודנט, המורה המאמן, בית הספר והמכללה לחינוך" (Fish, 1995, p. 97).

מיינרד (Maynard, 1996) טוענת שבשלב היכרות הראשונית בין המכללה לבית הספר, על ציפיותיהם ודרישותיהם, תפקיד המדריך הפדגוגי מהמכללה הוא לתמוך במורים המאמנים בעבודתם עם הסטודנט באמצעות דיון בצרכים של כל אחד מהם ובדרכים להשיגם. תפקיד המדריך הוא לתמוך בסטודנט ובמורה המאמן. מעורבותו צריכה להיות מכוונת להתפתחותם המקצועית של הסטודנט ושל המורה המאמן.

הדרכה טובה, לדברי פיש (Fish, 1989), כוללת את היכולת לעזור לסטודנט לחקור ולשקף את אשר הוא עושה, מנסה לעשות או נכשל בו. בדרך זו הסטודנט לומד לחבר את התאוריה שלמד במכללה או באוניברסיטה לצד המעשי המתבצע בבית הספר ומשם להמשיך.

בדרך כלל מדריך פדגוגי מנהל עם הסטודנט שיחות בנוגע להשגת מטרותיו. שיחות אלו יכולות להתנהל בצורת דו-שיח רפלקטיבי או בצורת הקשבה סבילה של הסטודנט (Fish, 1995). המפתח להתפתחותו המקצועית והאישית של הסטודנט נמצא בשיחות אלו. השיחות מאופיינות ביכולת הסטודנט לבטא את דעתו, לברר את עמדתו מבחינה מקצועית, לפתח חשיבה ביקורתית, ליצור מתוך ההתנסות תאוריות ולקשר בין התאוריה למעשה (שם). אלו הן אבני היסוד להתפתחות מקצועית.

באופן עקרוני תמיד הקשר בין המדריך והסטודנט צריך להיות קשר של שותפות בהתפתחותו המקצועית. אם שיחות ההדרכה מכוונות לכך, הסטודנט יוכל לחקור את בחירותיו, לנתחן ולשקף את תהליך הלמידה שלו. כדי שזה יקרה יש צורך שהסטודנט ייחשף למודל חשיבה ביקורתית וביקורת עצמית. שיחות הדרכה אלו אינן מפתחות רק את הסטודנט מבחינה מקצועית אלא גם את המדריך הפדגוגי. באמצעות שיחות אלו המדריך הפדגוגי יכול לחקור את מקצועיותו ואת דרכי עבודתו (שם). מדריך פדגוגי משיג את יעדיו אם הסטודנט משיג את שלו (Stones, 1984).

המדריכה הפדגוגית בחטיבה הצעירה בבית הספר "יפה נוף"

כפי שתואר לעיל, תפקיד המדריכה הפדגוגית בבית הספר השותף היה מורכב ומגוון. מתוקף היותה נציגת מכללה לחינוך בבית הספר כלל תפקידה את הדרכת הסטודנטים, ועל כך נוספו אחריות רבות נוספות בהגדרת תפקידה.

במשך השבוע הייתה המדריכה הפדגוגית נוכחת נוכחות כמעט מלאה בחטיבה הצעירה בבית הספר. מעורבותה כללה את כל התחומים הרלוונטיים לחטיבה הצעירה בבית הספר: בניית תכניות לימודים, הכנסת דרכי הוראה חדשות, עבודת צוות, עבודה עם הורים, קשר עם ההנהלה ועוד. התפקיד הנוסף הנוגע באופן ישיר להכשרת מורים והחשוב מאוד לכל השותפים במשולש ההדרכה הוא הדרכת המורים המאמנים. כולם היו בראשית דרכם בהוראה, הן בהיותם מחנכי הכיתה הן בהיותם מורים מאמנים. נוכחותה של המדריכה הפדגוגית בבית הספר בצורה אינטנסיבית אפשרה את כל אלו.

לנוכחות האינטנסיבית של המדריכה הפדגוגית בשדה היו השפעות שונות על כל משתתפי תכנית ההכשרה: הסטודנטים, המורות המאמנות והמדריכה הפדגוגית עצמה. בהמשך אתמקד בעיקר בהשפעה על התפתחותה של המדריכה הפדגוגית עצמה.

בראיונות אשר ערכתי במסגרת מקיפה יותר (Shach, 2003) אפשר לראות איך הגדרת התפקיד השפיעה על הכשרת הסטודנטים והמורות המאמנות מצד אחד ועל המדריכה הפדגוגית מצד אחר.

נ, ראש המסלול לגיל הרך ושותפה פעילה לתכנית זו, אמרה:

"המדריכה הפדגוגית רואה אותם [הסטודנטים והמורות המאמנות] בזמן אמת... יש חשיבות לסיטואציות הרלוונטיות המתרחשות במקום ועל הימצאותו בשטח של אדם מקצועי אשר יכול לפקוח עיניים, לעזור בשיקוף הסיטואציה... לעזור בפתרון בעיה כאשר היא חמה".

ד, סטודנטית בפרויקט, ראתה דבר דומה מזווית ראייתה:

"העובדה שהמדריכה כה מעורבת אפשרה לי להתייעץ אתה כמעט בכל מצב, היא יכולה לחבר ביני ובין הסיטואציה".

י, סטודנטית אחרת, הוסיפה ואמרה:

"הידע שלה בנוגע אליי היה כאילו טבעי. היא הכירה אותי ביום יום ולא רק בשיעורים אשר הכנתי כאשר ידעתי שהיא מגיעה".

בהיותי מדריכה פדגוגית בפרויקט זה אני יכולה לומר שמבחינה מקצועית התאפשרה לי ראייה הוליסטית ממגוון היבטים. קמפוי (Campoy, 2000) טוען שכאשר אין שותפות, יכול להיווצר מצב שבו המדריכה הפדגוגית מחמיצה הזדמנויות חשובות, מלאות עצמה והשפעה להדרכה.

ראייה הוליסטית זו אפשרה התמודדות עם ההבדלים הברורים בין תרבות בית הספר לתרבות של מוסד להשכלה גבוהה. על פי גודלד וסטודרט (Goodlad, 1993;) (Stoddart, 1993) קשה ומורכב לאנשי מכללה לעבוד בשתי סביבות תרבותיות שונות כל כך. שותפות בשתי התרבויות השונות הללו מחייבת התמודדות אישית של המדריכה הפדגוגית כאיש חינוך ויכולת לעזור לסטודנטים להתמודד עם המתחים העלולים להיווצר בעקבות זאת. דוגמה לכך היא ההתמודדויות ברמות שונות בין תאוריה ומעשה. נושא נוסף היכול להוות בעיה הוא האיזון בין הכשרת מורים לבין "חידוש בית הספר" (Miller, 1993), כיוון שכל אחד מנושאים אלו בעל דגש שונה, ולעתים הם יכולים להתנגש זה בזה. בתפקיד זה בתוך השותפות התמודדויות אלו הן יום יומיות.

בשותפות כזו אשר נבנתה בין המכללה ובין בית הספר, עצם היותה של המדריכה הפדגוגית דמות משמעותית הן מבחינת הסטודנטים הן מבחינת בית הספר אפשר למדריכה למצוא דרך טבעית ואמתית אשר תספק את צורכיהם של כל השותפים להפיק מכך את המרב. לאנשי החינוך מהמכללה ניתנה הזדמנות מיוחדת במינה להיות עדים למציאות בבית הספר, דבר המאפשר התמודדות מתוך היכרות

(Higgins and Merickel, 1997, p.172). מציאת דרך זו לא תמיד הייתה קלה, והיא דרשה התמודדויות מכל השותפים, ובכללם המדריכה הפדגוגית.

אחד הקשיים שהיה צורך להתגבר עליהם היא עובדת היות המדריכה הפדגוגית נוכחת בצורה אינטנסיבית כל כך, דבר אשר לא היה קל לאחדים מהסטודנטים בשלבים מסוימים. הימצאותה המתמדת של המדריכה הפדגוגית הלחיצה אחדים מהם, בעיקר בתחילה הדרך.

הסטודנטית ס' הבהירה בריאיון עמה איך היא וסטודנטיות אחרות התמודדו עם סיטואציה זו:

"המדריכה יכלה בכל רגע להיכנס, ומה יקרה אם אני אינני מוכנה או סתם יושבת... מה היא תחשוב?"

אך מצד אחר:

"הרגשתי שהמדריכה כל כך נגישה, ואם יש לי איזו בעיה יש לי למי לפנות. זה היה מבלבל אך נפל לי האסימון ויכולתי לראות את שני צדי המטבע".

לי דיברה מזווית אחרת:

"למען האמת, בהתחלה אפשר להיות מאוד לחוצים... זה יכול לתת לך ביטחון, כיוון שכל הזמן את עוסקת בבדיקה עצמית, אך זה גם יכול להיות גורם למתח. בהתחלה הרגשתי שהמדריכה כל הזמן מתחת לרגליים שלי... היה לי לא ברור בהתחלה... בשלב מסוים הבנתי שזה חלק מהתפקיד של המדריכה הפדגוגית, והפכת להיות חלק מהנוף, ואז לומדים לנצל זאת לטובתך".

המתחים כללו לא רק את עצם הימצאותה של המדריכה בשדה ההכשרה בצורה אינטנסיבית אלא גם את מגוון תפקידה.

כפי שאמרה ר', במשפט אשר הבהיר לי נקודות רבות:

"בהתחלה לא ידענו אם את בשבילנו או בשבילן [המורות המאמנות]".

מעורבותה האינטנסיבית מאוד של המדריכה הפדגוגית בהיותה מדריכת המורות המאמנות ובהיותה חלק אינטגרלי מהחטיבה הצעירה בבית הספר גרמו לתפיסה זו. הסיטואציה הייתה לא ברורה, ורק לאחר דו-שיח אשר פתח התמודדות בנושא זה הצליחו הסטודנטיות והמדריכה הפדגוגית ללמוד ולהפיק את המרב מסיטואציית ההכשרה.

אי השתמשה בכך כדי להקל את התמודדותה עם הימצאותה של המדריכה הפדגוגית:

"כששמעתי שהמדריכה כל הזמן בבית הספר ותראה כל מיני דברים שאני לא כל כך רוצה שהיא תראה... אך התחלתי להבין שהמדריכה הפדגוגית לא שם רק בגללי, וכשהיא הייתה באה הייתי אומרת לעצמי: היא באה למורה המאמנת ולא אליי, אז זה הוריד את המתח".

גם את היתרונות אפשר היה לראות מזוויתן של המורות המאמנות ומהזווית של הסטודנטים.

ח', מורה מאמנת בפרויקט, הדגישה את השותפות בין בית הספר למכללה: "המדריכה הפדגוגית והמורה המאמנת ובית הספר כולם שולחים את אותו מסר לסטודנט. הקרקע משותפת, הציפיות משותפות... כך זה מקל על הסטודנט".

ג', גם היא מורה מאמנת בפרויקט, הוסיפה על כך:

"אנו בונים ביחד ולכן המטרות דומות... הסטודנט לומד את העקרונות ורואה אותם באים לידי ביצוע, לא נשארים רק בתאוריה".

ח', סטודנטית בפרויקט, הוסיפה על כך מהיבט אחר:

"סוף סוף יש קשר בין מה שלומדים בשיעור דיסקטיקה ומה שקורה בשטח".

א', סטודנטית בפרויקט בעבר והיום מורה מאמנת בו, אמרה:

"לא ייתכן שבמכללה מדברים בשפה אחת ואז באים לבית ספר וזו שפה אחרת. מי שמתבלבל זה הסטודנט - צריך לתת לנו לנסות גם את מה שאנו מדברים בכיתות השונות... העקרונות צריכים להיות דומים".

ח' השלימה זאת ואמרה:

"פה זה לא יכול לקרות... אנו עובדים ביחד כשותפים וכולנו מעורבים... לא משנה מה קורה, זה לא נשאר תאוריה".

הקישור בין קדקודי המשולש השותפים בהדרכה חיוני. השותפות ביניהם הופכת את חוויית ההכשרה למשמעותית ומובילה להתפתחות אישית ומקצועית.

מתוך ראיית הדברים בהיותי אחת המדריכות הפדגוגיות בפרויקט, העלאת כל הנושאים האלו למודע, ניתוחם וההתמודדות אתם במגוון דרכים היו חלק מתהליך התפתחותי המקצועית. מבחינתי השותפות בפרויקט הייתה מעין "מציאת אוצר". ה"אוצר" האמתי, מבחינתי, הוא העושר המקצועי שרכשתי מהשיחות ומהדיונים עם כל השותפים - הסטודנטים, המורים המאמנים, שותפי מהמכללה, שותפי בהנהלת בית הספר ועוד ועוד.

מעבר להתמודדות עם מציאות היום יום, יש נקודה מהותית בהתפתחות המקצועית של מדריך פדגוגי והיא המודעות לנסתר מאחורי ההתנהגויות, הדעות וההתייחסויות. ההתמודדות עם הידע הזה הוא המפתח לאינטראקציה פורייה ומוצלחת למדריך פדגוגי בכלל, ובסיטואציה מורכבת כזו על אחת כמה וכמה.

סיכום

בפרויקט שותפות של מכללה להכשרת מורים ובית ספר אפשר למצוא איזון פורה בין כל הרכיבים, איזון המאפשר לכל השותפים להיות בתהליך של למידה מתמדת והתפתחות מקצועית.

כפי שסיכמה א', מדריכה פדגוגית בפרויקט:

"סוג ההדרכה הזו היא טוטלית. המעורבות היא בהרבה יותר מצפייה בשיעור זה או אחר. התמונה שלמה - אני יודעת ומאמינה באשר קורה בבית הספר. אני לא צריכה להתפשר ואני חלק מתהליך. מצב זה נותן לי תמונה שלמה, לסטודנט תמונה שלמה, למורים המאמנים תמונה שלמה ולבית הספר תמונה שלמה".

האמונה והחזון החינוכי של ד"ר איתי זמרן אשר יזם את הפרויקט, תמך בו וליווה אותו על כל שותפיו, לאורך כל הדרך, הפכו את פרויקט השותפות להזדמנות חינוכית לכל המעורבים.

ביבליוגרפיה

- זילברשטיין, מ', בק, שי ואריאב, תי (2001), המכללות למורים ובתי ספר: מערכת יחסים אחרת, הוצאת מופת, תל אביב.
- Campoy, R. (2000), *A Professional Development School Partnership: Conflict and Collaboration*, Westport, Conn.: Bergin and Garvey.
- Chakanyuka (2002), *A Case Study of Mentoring in Zimbabwe*, Unpublished Phd., University of Sussex.
- Fish, D. (1995), *Quality Learning for Student Teachers: University Tutors Educational Practice*, London: Fulton.
- Goodlad, J. I. (1993), "School-University Partnerships and Partner Schools", *Educational Policy*, 7 (1) , pp. 24-39.
- Hagger, Burn and McIntyre (1993), *The School Mentor Handbook*, London: Kogan Page.
- Harriman, N. (2000), "Teaching and Learning in a School-University Partnership", *Teaching and Change*, Vol. 8 , No. 1, pp.114-133.
- Higgins and Merickel (1997), "The Promise and Promises; Partnerships from a University Perspective", *The Teacher Ed.*, 32:3 , pp.165-184.
- Hoz and Silberstein (eds.) (1995), *Partnerships of School Institutions of Higher Education in Teacher Development*, Ben Gurion University Press.
- Levine, M. (1998), "Professional Development Schools : More than a Good Idea", *Teaching and Change*, Vol. 6, No. 1, pp. 8-20.
- Miller, L. (1993), "Professional Development Schools: Linking School Renewal and Teacher Education", in: Hoz and Silberstein (eds.) (1995), *Partnerships of School Institutions of Higher Education in Teacher Development*, Ben Gurion University Press, pp.144-164
- Shach, A. (2003), *New Deveopments in Teacher Education: The Case Study of a Partnership in Israel*, Unpublished Phd., University of Sussex.
- Slick, S. (1997), "The University Supervisor: A Disenfranchised Outsider", *Teaching and Teacher Education*, Nos. 5-8, pp. 821-834.
- Stanton, A. and Hunt, S. (1992), "Teacher Socialization: Review and Conceptualization", *Communication Education*, 41 (2), pp. 109-137.

- Stoddart, T. (1993), "The Professional Development School: Building Bridges Between Cultures", *Educational Policy*, Vol. 7, No. 1, pp.5-23.
- Stones, E. (1984), *Supervision in Teacher Education: A Counseling and Pedagogical Approach*, London: Methuen.
- Taylor, W. (1969), *Society and the Education of Teachers*, London: Faber and Faber.
- Teitel, L. (1997), "Professional Development Schools and the Transformation of Teacher Leadership", *Teacher Education Quarterly*, pp. 9-15.
- Zeichner, K. (1986), "The Practicum as an Occasion for Learning to Teach", *The South Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 14, No. 2, pp. 11-27.
- Zeichner, K. (1990), "Changing Directions in the Practicum: Looking ahead to the 1990s", *Journal of Education for Teaching*, Vol. 10, pp. 105-132.
- Zeichner, K. (1992), "Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership", *Journal of Teacher Education*, Vol. 43, No. 4, pp. 296-307.
- Zimpher et al. (1980), "A Closer Look at University Student Teacher Supervision", *Journal of Teacher Education*, Vol. 3, No. 4, pp. 11-15.