

ה'אני מאמין' החינוכי בתהליך הכשרת מורים

רק כעבור חמש שנות הוראה שבהן שימשתי מדריכה פדגוגית במסלול לגיל הרך במכללה למורים רכשתי תחושת ביטחון מספקת בתוכני ההוראה שלי ובסגנונה ויכולתי לתת מבט ביקורתי יותר בי ובעמיתיי. ובכן, מה שגיליתי הוא שחלק גדול מתשומת הלב במסגרת הכשרת המורים מוקדש לסוגיות טכניות, כגון שיטות ניהול ההתרחשות בכיתה, אמצעי הוראה, תכנון שיעור ופיתוח חומרי לימוד. המכללה שאני מלמדת בה בוודאי אינה מקרה מבודד שנלכד בגישה טכנוקרטית זו להוראה. תופעה זו נדונה בהרחבה במחקרים ובכתיבה ביקורתית ברחבי העולם.

הגילוי שהפליא אותי אפוא בהקשר זה היה שעל אף הדגש באינסטרומנטלי בהכשרת מורים, השפעתנו על מעשה ההוראה של תלמידינו, המורים לעתיד, היא מעטה בלבד.

שטראוס (Strauss, 1998) דן בנושא ההוראה הבלתי משתנה ומנסה לחשוף את הסיבות להבדל שבין הדרכים שבהן מורים מדברים על הוראתם לבין האופן שבו הם מלמדים בכיתות הלכה למעשה. כדי להגדיר סוג של ידע הנמצא בדרך כלל בשימוש אצל מורים בבסיס הוראתם המעשית בכיתה, שטראוס משתמש בתיאורו של ברונר (Bruner, 1996) הניזון מן הפסיכולוגיה העממית, שעל פיה האדם רוכש סוג מסוים של ידע מבלי שמישהו הקנה לו אותו באופן פורמלי או בלתי אמצעי. דבר זה קשור באופן הדוק למה ששטראוס מכנה 'מודלים בפעולה'. הוא טוען שהמודלים האלה מנחים את המורים בעבודתם בכיתה. מצד שני, בידי המורים יש גם 'שיטות מנטליות המובעות בדיבור', והן מכילות את מה שצריכה להיות ההוראה לפי הבנתם של מורים, באשר הן משקפות את מגוון התאוריות והתפיסות שהמורים רוכשים במהלך הכשרתם.

לפי הרעיונות הללו שטראוס מציין כי על אף ההבדל באופנים שבהם מורים מדברים על הוראתם לפני ההכשרה ואחריה, התנהלותם בכיתה הלכה למעשה נשארת בלי שינוי ניכר.

ובכן, שאלתי את עצמי מהו אותו דבר החסר בהכשרת המורים, שאנחנו, המכשירים את המורים לעתיד, הזנחנו, והוא האחראי להבדל בדרך ההוראה של תלמידינו ההופכים למורים אחר סיום לימודיהם.

מדוע הכשרת המורים אפקטיבית בעיקר בתחום השתלבות המורים במערכת של בית הספר, אך לא בהכרח מספקת בסיס לשינוי חינוכי ולצמיחה? - שאלה זו נדונה במאמר זה בדרכים שונות. תחילה אערוך בירור מושגים הקשורים לאמונות, ובהמשך אתאר את מאפייניה הכלליים של תכנית ההתערבות שערכתי.

ריצ'רדסון (Richardson, 1996) מצטטת את אולסון (Olson, 1993) שמצא כי תלמידים לא שינו את אמונותיהם והשקפותיהם לגבי ההוראה במהלך תכנית ההכשרה, משום שלא קיבלו עידוד לבחון את אמונותיהם ולכן המשיכו לדבוק בהן כבעבר.

פירושו של דבר שאילו הכשרת המורים נשאה אופי מעורר התבוננות, רפלקטיבי יותר, ואילו התייחסה לאמונות הסטודנטים לגבי ההוראה, הן מבחינת הסגנון הן מבחינת התכנים, היו תכניות ההכשרה זוכות בהשפעה רבה יותר על הסטודנטים.

כאשר בחנתי את הספרות הקיימת, הופתעתי לגלות כמות כה רבה של מחקרים העוסקים במושגים כמו 'אני מאמין', 'מערכת אמונות', 'גישות המורה' או 'השקפותיו'. לא הכרתי את המאמרים האלה כלל בהיותי סטודנטית וגם כאשר כבר עבדתי בתחום ההוראה. אציג כאן כמה הגדרות המצויות בספרות, החל בטיעוניו של גיימס מתחילת המאה ה-20, הגדרותיו של רוקח (Rokeach, 1968.1972) לגבי אמונות, גישות וערכים וכלה במחקרים חדשים הרבה יותר, של טבצ'ניק וצייכנר (Tabachnick & Zeichner, 1984), נספור (Nespor, 1987), פג'רס (Pajares, 1992) וריצ'רדסון (Richardson, 1996). אסיים בהגדרת ה'אני מאמין' המלווה אותי בהיותי מדריכה פדגוגית.

מערכת אמונות

ההגדרות של מערכת אמונות יכולות להיות רבות כמעט כמו מספר האמונות עצמן, ולכן אתחיל בסקירת הגדרות אלה ואבחר את הדרך שבה אשתמש במושג 'אני מאמין' כינוכי לאורך מאמר זה.

1. אמונה רציונלית

באוסף של מרפי (Murphy, 1995, p. 17) קובצו מעבודותיו של גיימס שנכתבו בין 1893 לבין 1903. גיימס מתחיל את תיאור תהליך הבנייה של מערכת אמונות בטענה הזאת:

"אנו מכנים בשם היפותזה כל דבר שאנו עשויים להאמין בו".

על פי גיימס אנו מבדילים בין היפותזה 'יחיה' לבין היפותזה 'מתה'. דרגת חיות ההיפותזה נמדדת על ידי מידתו של רצון האדם לנהוג על פיה. רצון האדם לנהוג בלי היסוס על פי דבר בלתי ידוע או היפותטי יציין את הדרגה הגבוהה ביותר של חיות ההיפותזה. מושג החיות, כלומר הנכונות והרצון לפעול, ישפיע על המשך הדיון בנושא אמונה ומערכת אמונות. למושג זה יש חשיבות רבה בדיון העוסק באותו הדבר שגורם למורים לראות את עבודתם כפי שהם רואים אותה ולפעול בדרך שהם פועלים.

2. פעולה ואמונה

הנושא של נקיטת פעולה עודנו מרכזי בדיון על הגדרת מהות האמונה. פגירס (1992) ליקט רשימת השקפות בנושא האמונה מתוך סקירת עבודות של אחרים. הוא מדגיש, בין היתר, את ההשפעה הבולטת של האמונות על ההתנהגות האינדיבידואלית. פגירס (Pajares, 1992, p. 313) מצטט את רעיונותיו של דואי (Dewey, 1933, p. 6) בנוגע לאמונות ורואה בהן חשיבות מכרעת: "[הן] נוגעות לכל דבר שעליו אין בידינו ידע ברור מעל לכל ספק, אך עם זאת אנו סומכים עליהן במידה מספקת כדי לפעול על פיהן...". הדברים מזכירים את דבריו של גיימס בנושא.

פגירס מצא רעיונות דומים בנוגע לאמונות אצל סיגל (Sigel, 1985) וכן אצל קלרק ופטרסון (Clark & Peterson, 1986). כולם עוסקים בחשיבות הניסיון בתהליך רכישה של מה שסיגל מכנה "מבנים מנטליים... מרוכזים ומשולבים לעתים קרובות בתבניות סכמטיות או במערכות מושגים", הנתפסים כאמיתות ומנחים את ההתנהגות.

רוקח (Rokeach, 1968.1972) מתאר שלושה רכיבי אמונה עיקריים. בדומה להגדרה המוזכרת לעיל, גם רוקח מפנה את תשומת הלב לרכיבי התנהגות המניעים לפעולה אשר מוכתבים מתוכן האמונה. לפי רוקח, שני הרכיבים הנוספים הם הרכיב הקוגניטיבי והרכיב האפקטיבי-רגשי. הרכיב הקוגניטיבי מייצג את הידע האנושי בדבר מציאות פיזית וחברתית. הרכיב האפקטיבי-רגשי של אמונה נוגע לאופנים שבהם אובייקט האמונה מסוגל לעורר רגש אצל המאמין.

נספור (Nespor, 1987, p. 323) דנה ברכיב הרגשי של אמונה באופן מפורט מעט יותר:

"לעתים תכופות אמונות קשורות במצבי רוח, בתחושות, בהרגשות ובהערכות סובייקטיביות".

נספור (Nespor, 1987, p. 319) סבורה שאי-אפשר להתעלם מהיבטי האמונה הקוגניטיביים, והיא מבהירה את מיקומו של כל אחד מהרכיבים:

"אפשר לומר כי מערכת אמונות קשורה באופן בולט יותר ליסודות הרגש וההערכה מלמערכות ידע".

נספור ממשיכה את הדיון ברכיבי האמונה הרגשיים, והיא בוחנת את השפעתם על האופן שבו תופס האדם את ניסיון העבר. היא טוענת כי מצב הרוח והרגש נשמרים בזיכרון ארוך טווח ומקבלים צביון של מערכי גשטלט. הם משפיעים על הצורה הניתנת לדברים השמורים בזיכרון ועל בנייתם מחדש בזמן ההיזכרות. לפיכך עידוד ההתבוננות והרפלקציה וחיזוק מיומנויות הזיכרון עשויים לקבל תפקיד מכריע במהלך הכשרת מורים.

פג'רס (Pajares, 1992) מחזק את תפיסתה של נספור בסברה שאמונות מתגבשות מוקדם ומשתמרות על אף הסתירות הנגרמות על ידי השכל, הזמן, מסגרות לימוד או הניסיון שבא מאוחר יותר. הוא מטיל ספק בכך שאמונות יכולות להשתנות במהלך השנים הבוגרות, אולם אם תופעה נדירה זאת מתרחשת, היא תיגרם מתמורות במקורות הסמכות או מתזוזה במערכי הגשטלט.

פג'רס (Pajares, 1992, p. 317) גם דן בדבריהם של נייבט ורוס (Nisbett & Ross, 1980) בנושא גמישות האמונות ומגיע למסקנה כי "ככל שאמונה מתבססת מוקדם יותר בתבנית האמונות, כך היא קשה יותר לשינוי".

נייבט ורוס מצאו כי אנשים מעדיפים לבצע "קפיצת סלטה" מנטלית [לצורך תפנית] כדי שלא להזדקק להפרכת אמתות האמונות שכבר קיימות אצלם, זאת בהשפעת אמונות מוקדמות יותר על הבנתם ועל זיכרונם".

הם מסבירים כי תופעה זו של דבקות מופלגת נובעת מכך שבני אדם יוצרים תאוריות משלהם על עולם הטבע ועל החברה שסביבם, ואלה מתבססות על מידע שנרכש בגיל מוקדם יחסית. תאוריות אלה כוללות מסקנות שבני האדם מסיקים על עצמם, על הסובב אותם ועל נסיבותיו, והן מעוותות עיוות ניכר את המידע שנרכש בהמשך. אף כאשר המידע החדש שנרכש בהמשך עומד בסתירה בולטת לתאוריות האישיות, יזכו התאוריות האלה לעדיפות כדי למנוע בלבול וצרימה.

באופן דומה רוקח (Rokeach, 1968.1972) השכיל להבחין בין אמונות שהוא מחשיב ל"מרכזיות" יותר לבין האמונות האחרות. לטענתו ככל שהאמונה שבגופה עשוי להתרחש השינוי מרכזית יותר, כך ההתנגדות לשינוי תהיה רחבה יותר. ההתנגדות תהיה רחבה פחות לגבי אמונה מרכזית פחות. ובכן, אם נכונה הסברה שככל שהאמונה התגבשה מוקדם יותר, כך היא מרכזית יותר, הרי הטיפול באמונות המוקדמות ביותר נעשה דחוף יותר ויותר. במהלך הכשרת מורים לגיל הרך ימצאו הסטודנטים את עצמם באופן קבוע עוסקים באמונות בסיסיות ומוקדמות מאוד שהתגבשו מתוך חוויותיהם כשהיו ילדים קטנים.

השאלה הנובעת מכך אשר עולה בעל כורחה היא "כיצד אוכל אפוא ליצור את מה שפג'רס מכנה 'תזוזה במערכי הגשטלט', תזוזה חזקה דייה להביא למעורבות של ממש בדיון על אמונות?". בתהליך הכשרת מורה, כמו בכל מצבי ההוראה הפורמלית, נדמה שלעתים תכופות אנו עוסקים אך ורק בהעברת ידע, ואיננו עוסקים די, אם בכלל, בבחינה ובניתוח של האמונות שלנו ושל תלמידינו. פג'רס מציין מספר מחקרים כשל רלר, דפי, הרמן, קנלי וגיונסון (Roehler, Duffy, Herrmann, Conley, & Johnson, 1988), שדנים באמונה כבדבר העומד בניגוד לידע: "... [האמונות] סטטיות ומייצגות אמתות נצחיות שנשארות בלתי משתנות במחשבת המורים", ובכך כובלות את המורים בתפיסות בלתי הפיכות ובתבניות מנטליות עצלות.

בדומה לכך נספור (Nespor, 1987) מניחה הנחת יסוד שעל פיה מערכת אמונות מכילה תכופות הנחות באשר לקיום או אי קיום של ישויות, וישויות אלה נתפסות כקבועות, מעבר להשפעה או לפיקוח של המורה.

3. אמונה וידע

מושגים אלה של קביעות והעדר כל שינוי מדאיגים, אף כאשר רלר ואחרים ממשיכים לתאר ידע כמנוגד לאמונה, בתור "נוזלי וצף כחוויה חדשה המתפרשת והמשתלבת בתוך תבניות וסכמות קיימות". הגדרת הידע מניחה כי ידע הוא ניטרלי מבחינה רגשית, בשונה מאמונה הטעונה בעצמת הרגש. ההבחנה שנעשתה כאן בין ידע לאמונה אינה משכנעת אותי באופן מספק, גם לא כשמדובר בשאלה אם שניהם יכולים לעבור שינויים. כאשר רלר ואחרים מעמיקים בדרך שבה חוויות חדשות עשויות ליצור תמורות בתבניות הידע של האדם, הם עדיין עומדים על כך שמבנה אמונות האדם אינו נתון לשינוי או להשפעה באותו האופן.

ובכן, אם נביא בחשבון שאמונות הן אכן תוצאה של חוויות עבר משמעותיות, יהיה הגיוני שחוויות אחרות, מאוחרות יותר ומשמעותיות, יוכלו להשפיע השפעה ניכרת על מערכת האמונות של האדם. כדי לתמוך בגישה זו נספור (Nespor, 1987, p. 321) מציעה הגדרה שימושית של מערכת אמונות:

"אפשר לתאר מערכת אמונות כמערכת שגבולותיה רופפים והיא קשורה באופנים שונים ביותר ובלתי ברורים לאירועים, מצבים ומערכות ידע [...] הקשרים אלה [...] מוגדרים על ידי ניסיון אישי, ארעי ואמוציונלי של המאמין".

פג'רס (Pajares, 1992, p. 314) עושה את ההבחנה הזאת:

"אמונה מבוססת על שיפוט והערכה. ידע מבוסס על עובדות אובייקטיביות".

מגוון ההגדרות הרחב למושג האמונה מדגים את מספר זוויות הראייה שבהן אפשר לדון בנושא מערכת האמונות. אולם אפשר בקלות לטבוע בערב רב של הגדרות. אציג כאן הגדרה פשוטה למדי, שבחרתי כדי להמשיך את הדיון בנושא "כיצד ניתן לטפל ב'יאני מאמין' החינוכי ובמערכת אמונות במסגרת הכשרת מורים?".

אופן השימוש במושגים 'אמונה' או 'יאני מאמין' חינוכי מתייחס לגוף הידע האינטואיטיבי וכן מניח את הבסיס לדרכי המחשבה והפעולה בחינוך. הגדרתם של טבצ'ניק וצייכנר (Tabachnick & Zeichner, 1984, p. 31) תומכת במה שמכונה 'השקפתו של המורה' ומבטאת את המושג באופן מדויק ביותר:

"[זוהי] דרך המחשבה של המורה על עבודתו (כלומר, מטרות, יעדים, תפיסת הילד, פיתוח חומרי הוראה) והדרך שבה הוא מעניק משמעות לאמונות האלה בהתנהגותו בכיתה".

אף על פי שהאמונה נקשרת תכופות לסוגיות כמו תוכן מוסרי, ערכים ואתיקה, כאן אני מתייחסת לאמונות חינוכיות בלבד, שנכללות בקטגוריות הדומות לאלה המתוארות אצל פג'רס (Pajares, 1992, p. 316):

- יעילותו של המורה (השפעה על ביצועי התלמידים)
- רכיבים המשפיעים על ביצועי המורים או התלמידים (מוטיבציה, חרדה, דרכי השליטה והפיקוח וכד')
- תפיסת הערך האישי והערכה עצמית
- יעילות אישית (ביטחון בביצוע משימות ספציפיות)
- אמונות בנושאים או תחומים (התפתחות הילד, סגנונות למידה, אינטליגנציה וכד')

נספור (Nespor, 1987) מזהה ארבעה רכיבים המאפיינים אמונה, והם תומכים בגישה לאמונה שהייתי רוצה לאמץ במאמר זה. הרכיב הראשון שהיא מתארת הוא 'הנחות יסוד אקזיסטנציאליות', כלומר אמתות אישיות שאינן מוטלות בספק. הן מתגבשות בדרך מקרה, מתוך התנסות אינטנסיבית או רצף מאורעות מסוים. האמונה מתגבשת באמצעות חוויות משמעותיות ויוצאות דופן, ומאורעות העבר תופסים בה מקום מרכזי. רעיון זה עומד במרכז החלק הראשון של הפרויקט שלי, שכוונתו להשפיע על אמונות הסטודנטים לגבי הוראה ולפתחן.

נספור מציינת את דרגת הרגש שבאמונה בתור רכיב שני, אך אני מחשיבה אותה רק כעוד פן של חוויה יוצאת דופן. ככל שהחוויה נוגעת בנו יותר לעומק מבחינה רגשית, כך השפעתה על מחשבתנו תהיה חזקה יותר.

הרכיב השלישי על פי נספור מכונה 'האלטרנטיביות'. כאן היא מתארת מצבים שבהם האדם מתאמץ ליצור אידאל המשמש אלטרנטיבה, חלופה למציאות. מצד אחד, זאת יכולה להיות תמונה דמיונית של העבר, אך מצד אחר, היא עשויה גם להיות חלום העתיד.

לבסוף, הרכיב הרביעי המאפיין אמונה על פי נספור הוא אופייה האפיזודי. הכוונה לסוג זיכרונות שעולים זה על זה, שוטפים זה את זה, בין שזה זיכרון החוויה ובין שזה הרושם, וכך תקרית, אפיזודה אחת משפיעה על האחרות.

פג'רס (Pajares, 1992, p. 310) מצטט את גודמן (Goodman, 1988), המתאר את הרכיב האחרון במילים שונות:

"מורים מושפעים מדימויים דומיננטיים מתוך מאורעות העבר אשר יוצרים מעין מסך אינטואיטיבי המסנן את המידע החדש שמגיע אליהם".

רבים אחרים מדגישים עד כמה חשוב לחתור להבנה עמוקה יותר של גורמי ההשפעה על התנהגות המורים בכיתה, ומצטרפים לגודמן בסוגיה זו. כאשר גודמן עוסק ב'דימויים דומיננטיים מתוך מאורעות העבר', כפי שהוא אומר

זאת, הוא מציב לפנינו יעד, אך אינו מוסיף רעיונות מעשיים המפרטים כיצד אפשר להגיע אליו.

פיתוח מערכת האמונות ושימוש בה

הצורך להביא בחשבון את 'היאני מאמין' החינוכי של מורה נעשה ברור יותר ויותר, ככל שאנו מרבים לעיין בסקירות על מה שנחשב ל'הוראה טובה'. הרגריבס ופולן (Hargreaves & Fullan, 1998, p. xxi) מבהירים זאת באופן ישיר:

"... התשובה היא: להעמיק, לחתור אל עומק משימות המוסר, הרגש והתקווה אשר עומדים בלב לבה של ההוראה הטובה".

בניסיונם לחפש דרכים כדי להעצים את מקצוע ההוראה בימים אלה, הרגריבס ופולן מדברים על היחסים בין בתי ספר לקהילה ועם זאת על הצורך ליצור קשר מחודש עם התשוקה שהופכת את ההוראה ואת הלמידה למלהיבות כפי שהן יכולות להיות. לזאת הם מתכוונים באמנם "להעמיק". נושא 'התשוקה' מופיע לעתים קרובות בכתבים על מורים ומאת מורים שהטביעו את חותמם, והוא מבטא את ההיבט המרכזי בין ההיבטים הרגשיים במערכות אמונות של המורה. פריד (Fried, 1995, p. 16) מזכיר את הקושי שעולה כאשר מנסים להחדיר מושגים אלה לחינוך מעשי של מורים:

"חוסר היכולת שלנו לתרגם סיפורים גדולים ומלהיבים [של מורים אשר חוללו שינוי בחיי תלמידיהם] לפדגוגיה שימושית נובע מהמפגש עם משהו שאנשים מתקשים לזהות, לשוחח עליו או לתפוס אותו באופן אינטלקטואלי. אני מאמין שהדבר שאנו מדברים עליו כאן שמו תשוקה".

אחרים מתארים את עצמת ההוראה במושגים של השפעה על הלומדים, כמו בדוגמתו של ויטקר (Whitaker, 1995, p. ix) המצטט את רוג'רס (Rogers, 1967). רוג'רס מבדיל בין 'הוראה שגרתית' לבין 'הוראה משמעותית':

"הוראה משמעותית היא יותר ממצבור של עובדות. זאת הוראה שמעוררת שינוי בהתנהגות הפרט, בבחירת פעולותיו העתידיות, בגישתו ובאישיותו...".

על אף הקשיים להגדיר מילולית את האמונה והתשוקה, על אף הערפול שבהצהרת הכוונות המסותרת של המורה, במיוחד כאשר חלק מכל אלה נעלם אף מן התודעה שלו עצמו, קשה להתעלם מהשפעתם ומן החותם שהם משאירים על מעשה ההוראה. פג'רס (Pajares, 1992) מצטט את הערתו הנבואית של פנסטרמכר (Fenstermacher) בשנת 1979 על כך שחקר היאני מאמין החינוכי של המורים ייהפך למוקד המחקר בדבר אפקטיביות ההוראה.

בניסיון לתאר העמקה פנימה לתוך נבכי עולמו של המורה ואל הגורמים המגבשים את תפיסתו, ובלי לתת תחושה שהכשרת מורים צריכה ליהפך להסתעפות של

פסיכואנליזה, אנו מגיעים למונח מקובל יותר בהקשר זה: רפלקצייה. ריצ'רדסון (Richardson, 1996, p. 104) משתמשת במונח זה, והיא מסתמכת על מחקרם של באסיס, צ'ייטנדן ואמרל (Bussis, Chittenden & Amarel, 1976) שחקרו את דרכיהם האישיות של מורים בבחינת חומרי הלימוד ובתפיסת הילדים:

"הם הגיעו למסקנה כי שינוי של ממש אצל מורה יכול להתרחש רק כאשר המורה נמצא בתהליך של 'חקירה, ניסוי ורפלקצייה, התבוננות אישית'".

ריצ'רדסון דנה בסוגיה של יצירת שינוי והתקדמות אצל מורים שכבר עובדים בשטח, ואילו הערותיה של בריטצמן (Britzman, 1991, p. 3) מכוונות למורה בתהליך ההכשרה. בריטצמן מגיעה למסקנה הדומה לזו של ריצ'רדסון, אך מנסחת אותה אחרת. היא מתמקדת במה שהיא מכנה ה'דיאלוגיזם' של ההוראה:

"הוראה צריכה להיות קשורה לביוגרפיה של האדם, לנסיבות חייו העכשוויות, למחויבותו העמוקה, להשקעה רגשית, להקשר החברתי ולשיוך קונפליקטואלי על מה שמתכוונים כשאומרים 'להיעשות מורה'".

דבר זה הביא אותי לשאול את עצמי כיצד אוכל לסייע באופן מרבי לתלמידי בתהליך זה של התבוננות בביוגרפיה האישית, במחויבות, בתשוקות, ובקיצור, באמונותיהם החינוכיות על עצמם המורים ועל ההוראה. להרצות לפני הסטודנטים על טכניקות הוראה ופיתוח חומרי לימוד - זאת לא הייתה משימה קשה מדי, אך אם מחשבתו של ג'יימס מתחילת המאה ה-20 היא אמת, כלומר ש"התשוקות האנושיות [...] הן בעלות עצמה רבה יותר מכללים טכניים", הרי בהחלט היה עליי למצוא דרך למשוך את תשומת לבם של הסטודנטים אל אותן התשוקות, לאותם הרגעים והמקומות בביוגרפיה האישית שבהם התגבשו.

תכנית התערבות

תכנית ההתערבות שבה השתמשתי בעבודתי עם תלמידי נערכה במשך שנה אחת בגדר מחקר פעולה והיא מורכבת משלושה חלקים. כל חלק מהתכנית משמש להוראת חלק אחר של נושא הלימוד, ההקשר של כל אחד מהחלקים חשוב באותה מידה הן בלמידה הן בהוראה. התערבות זו חרגה באופן מובהק מניסיון העבר של הסטודנטים ומציפיותיהם, לכן באופן בלתי נמנע היא עודדה אותם להתחיל לחשוב על חינוך בדרך שונה.

מטרתי הכוללת הייתה למצוא דרך לגעת ב'אני מאמין' החינוכי של תלמידי, לטפח מבנים שכבר קיימים בחשיבתם ולסייע להם לבנות מערכת אמונות שתוכל להניע ולהדריך אותם וכן לשפר את עבודתם לכשיהיו מורים בעתיד.

כדי להשיג מטרה זו חילקתי את המשימה לשלושה חלקים. חיבורם יחד הניב את תכנית ההתערבות שלי. לכל חלק היה תפקיד להזין תחום אחר של 'אני מאמין' החינוכי, כפי שראיתי לנכון.

הנה שלושת החלקים של תכנית ההתערבות:

חלק 1: התנסות בדמיון מודרך

ישנן שתי סיבות לשימוש בהתנסות בדמיון מודרך. מצד אחד, מטרתה לסייע בפיתוח מיומנות הדמיון אצל הסטודנטים כדי לשפר את יכולתם לגשת ליצירת תמונה מנטלית של מה שיכול להיות את החינוך האידאלי. זאת לפי רכיב ה'אלטרנטיביות' של נספור המוזכר לעיל.

חלק מההתנסויות בדמיון המודרך עוסק בסיטואציות דמיוניות שמעולם לא נחו, אך חלק מהותי של התנסויות אלה עוסק גם בזיכרונות העבר. ג'קנס (Jackins, 1982) טוען כי אפשר להשפיע על פעולת ההיזכרות, ואיכותה אף עשויה להשתפר. ג'קנס גם מציע טכניקות יעילות לצורך כך ומציין כי הזיקה של האדם לזיכרונות ולרשמים שהם השאירו בו תהיה ברורה יותר, כאשר נוגעים תחילה בזיכרונות היומיומיים, הרציונליים והנעימים, ורק אחר כך עוברים לזיכרונות נעימים פחות ואף לאלה המעוררים לא מעט מתח.

אחת הטכניקות שהרביתי להשתמש בהן בהתנסויות הדמיון המודרך הייתה גיוון של סוגי הזיכרון מהתנסות להתנסות, אגב זהירות שלא לשהות בקביעות בתחום אחד בלבד אשר עלול לעורר מתח, וכך לחסום את הגישה לזיכרונות האחרים.

הסיבה השנייה להתנסויות בדמיון המודרך הייתה לעזור לסטודנטים להגיע לחלקים של התת-מודע שלהם. כפי שמציין לורטי (Lortie, 1975), ואתו חוקרים אחרים, סטודנטים מתחילים בהכשרה לקראת הוראה כאשר הם כבר מצוידים במבחר עשיר של מודלים להוראה (ובמערכת אמונות) משלהם. הם רכשו, אספו והפנימו אותם במשך ניסיונם הארוך כשהיו תלמידים. לפני שיהיה אפשר לנסות לפתח או אף לשנות מודלים אלה, יש צורך להביא את קיומם לתודעת הסטודנטים, ותהליך זה הוא אחת ממטרות ההנחיה בדמיון מודרך.

מיטצ'ל ווובר (Mitchell & Weber, 1999, p. 55) מסתמכות על הגדרתו של קוטר (Kotre, 1995), הנוגעת ל'ניסיון חיים', כדי להסביר גישה זו: "...חוקרים בתחום הפנומנולוגיה העוסקים בזיכרון מדברים על גוף האדם כעל 'מכל זכירה'. עלינו לגעת באובייקטים מן העבר, לחוש בריחות הישנים, לשמוע את הצלילים שהיו, לעמוד למטה במפלס האדם הקטן ולחפון מחדש את חוויית הילדות. כך נוכל לחוות את פרטי הזיכרון באופן עמוק יותר, כאשר הם מתגלמים במחוות יד קטנה או בתנועת גוף".

חוויות מיוחדות, כמתואר מטה, נועדו להפגיש את הסטודנטים עם חוויית למידה שונה באופן ניכר, הנבדלת בעצמה רבה מניסיון הלמידה שלהם בעבר, ולכן הן יעוררו במידה מסוימת את שיווי המשקל המנטלי. מלבד זאת, הן נועדו לסייע לתלמידים לפסוע לתוך זיכרונות ילדות ישנים כדי 'לחיות מחדש' סיטואציות דומות.

חלק 2: חוויות למידה מיוחדות

חוויות הדמיון המודרך התמקדו בחקר העצמי, בהגברת המודעות, בהתבוננות פנימית וברפלקציה כדי לעזור לסטודנטים להתייבב בהצלחה רבה יותר מול ה'אני מאמין' החינוכי שכבר קיים בקרבם. באותה עת חלק שני של תכנית ההתערבות מוקדש יותר לתחום נושאי הלימוד.

סיטואציות הלימוד שמורכבות מכמה טיולים חינוכיים שבהם התלמידים חווים חוויות שונות התקיימו בכוונה תחילה מחוץ להקשר של שגרה. זאת מתוך תקווה ליצור חוויית לימוד נבדלת מאוד מחוויות התלמיד בעברו בהיותו תלמיד בבית הספר, ואפילו סותרת חוויות אלו. כך תערער חוויית הלימוד במידת מה את האיזון הקוגניטיבי שלו, כפי שמתאר פיאזיה, וזהו צעד חשוב לעבר צמיחתו האינטלקטואלית (Cowan, 1978).

אם נקבל את הטענה כי ה'אני מאמין' החינוכי הוא בעל מבנה מנטלי איתן שאינו משתנה בקלות, נדמה שנצטרך להיענות לאתגר ולנסות להשפיע עליו ואף לשנותו בעזרת קונפרונטציה ישירה. התמודדות כזאת צפויה לערער את האיזון הקוגניטיבי, כך שתידרש מידה של רה-ארגון, ארגון מחדש של מחשבה, אשר יש לקוות כי הוא יכול להביא לשינוי.

חוסר-איזון מנטלי (*Disequilibrium*)

קוואן (Cowan, 1978) דן בתפיסתו של פיאזיה על תהליך הלמידה ועל קשריו למודלים של איזון כקטליזטור של שינוי התפתחותי. פיאזיה מתאר את מהותו של 'מחולל השינוי' כאשר הוא רואה את האינטראקציה של הילד עם הסובב בתור מקור הארגון, שבו הידע הוא תוצאה של שינויים פנימיים הנתפסים כ'הבניה'. קוואן גם מסתמך על הנט (Hunt, 1961), שכתב על האופן שבו חוסר האיזון נחוץ בהחלט כדי לסמן את התרחשות הצמיחה הקוגניטיבית. הוא מתאר תהליך זה "חוסר תיאום בין המבנה הנוכחי לבין מבנה ההתרחשויות החדשות, פנימיות או חיצוניות".

מחקרה של הלינגסוורת (Hollingsworth, 1989, p. 170) עוסק בהשפעת מיקום העבודה המעשית על תלמידים. היא מצאה כי התלמידים "הגיעו למודעות, הם הבהירו והתאימו את אמונותיהם על למידה [וכן] על הוראה [...] נראה שהדבר נוצר עקב התערעורת האיזון אשר נגרם מההבדלים בין אמונותיהם שלהם עצמם לבין אלה של המורים המאמנים".

הלינגסוורת מתארת את 'אי התיאום' בין שני מקבצים של אמונות בתור הגורם להפרת האיזון שעשוי להוביל לתמורה בולטת, עד כי במקרה שבו הסטודנט והמורה המאמן נהנו מהסכמה מלאה בסוגיות הלימוד וההוראה, התקדמות הסטודנטים מבחינת התפתחותם האישית הייתה נמוכה.

יצירת סיטואציות הגוררות אחריהן הפרת איזון קוגניטיבי תוארה באופן שונה מעט אצל בריטצמן (Britzman, 1991, p. 3). היא טוענת שבמהלך גיבוש האישי שונה החינוכית המורה מפתח "מודעות כפולה" כדי "לטפח הערכה כלפי תהליך החינוך". בריטצמן ממשיכה ודנה בצורך להפוך "את הלמידה כיצד ללמד לבעייתית [...] שמתחבטת בין מה שיכול להיתפס כראייה מזלזלת, מנוגדת להערכה וסותרת פרשנויות של הגורם החברתי ושל זהות המורה כחלק מעבודה חבויה של הלמידה כיצד ללמד".

לא לחלוטין ברור מתוך כתביה מה כוונתה באמרה "עבודה חבויה", אך הדבר יכול להיות מתואר באופן כללי כאוסף של אותם הדברים העדינים יותר, השבילים הבלתי נאמרים במהלך הכשרת מורים, ודומני שישנה משמעות נוספת לביטוי זה בהקשר הנתון.

"עבודה חבויה" - מושג זה עשוי לתאר את העבודה הפנימית, שאינה נראית לעין, ולכן נעשית בדרכים פרטיות ואינדיבידואליות, מתגוונת אצל כל תלמיד ותלמיד. במקרה זה "עבודה חבויה כיצד ללמוד ללמד", פירושה אותם הדברים שמתרחשים כחלק מתהליך אינדיבידואלי שבסופו נהפכים למורה, מאמצים זהות חינוכית מסוימת ולא מה שנדון במהלך שעות הלימוד או נצפה בעבודה המעשית.

עם זאת, הייתי רוצה לטעון כי כדאי ש"עבודה חבויה" זו תיהפך לנראית, תזכה לחשיפה פתוחה בין הסטודנטים ותעמוד במוקד הדיון עם המורות המאמנות והמדריכות הפדגוגיות. דווקא בדיונים פתוחים ורחבים אלה ריבוי ההשקפות באשר ל'יאני מאמין' החינוכי יכול לשמש נושא התמודדות, הטלת ספק ואף הערכה מחודשת.

חלק 3: דיונים ופרזנטציות

חלק זה של תכנית ההתערבות נועד לרתום את סוגיית ההשפעה על היאני מאמין' החינוכי של הסטודנטים מזווית נוספת, שונה. במשך שנת הלימודים נלמדו ונדונו אמונות חינוכיות של מחנכים לאורך ההיסטוריה, החל ביוון העתיקה וכלה במחנכים בני זמננו. יתרה מזו, הסטודנטים נפגשו עם מרצה אורחת אשר הציגה בכיתה את היאני מאמין' החינוכי שלה. לקראת סוף שנת הלימודים נערך בכיתה דיון רב משתתפים (פנל), ובו הציגו שלושה אנשים את סיפורם האישי ואת יחסם ל'יאני מאמין' החינוכי שלהם. הזדמנויות נוספות וצורות מפגש אחרות נוצלו כדי לדון במערכת אמונות של אנשים גם באמצעות ערבי וידאו שבהם צפינו בסרטים המתבוננים במורים ובהוראה ולאחר מכן דנו בנצפה.

המפגש עם מערכת האמונות של אנשים אחרים - אם באופן אישי, אם בכתובים ואם בצפייה בסרט - היא פעילות שבעזרתה קיוויתי לסייע בידי הסטודנטים להרחיב את אופקיהם. הצגתי לפניהם מגוון מודלים לחשיבה בחינוך ואת האופן

שבו מודלים אלה לבשו צורות בהיסטוריה, צורות אישיות פרטיות וכן כלליות ואוניברסליות.

סיכום

בתיאור תכניתי בת שלושת החלקים לא ירדתי לפרטים ספציפיים ונמנעתי מלהביא דוגמאות מהתנסויות בדמיון מודרך או מטיולים חינוכיים מרגשים ומרשימים במיוחד שהתרחשו במהלך ההתנסויות עם תלמידיי. כוונתי הייתה לחלוק מחשבות ונימוקים כלליים בנוגע לצורך לעסוק ב'אני מאמין' החינוכי במסגרת הכשרת מורים מתוך אמונה שתאוריות הן בעלות משמעות של ממש רק כאשר אנו מממשים אותן הלכה למעשה. אך עם זאת אני יודעת שכדי לעשות כן כל מורה וכל מי שעוסק בהכשרת מורים מוכרח למצוא את דרכו שלו, המשמעותית ביותר לגביו, שתואמת יותר מכול את אישיותו ואת 'אני מאמין' החינוכי של המורה. התכנית המוצגת כאן היא רק אחת מתוך רעיונות אפשריים רבים, ואהיה מאושרת אם היא תוכל לשמש השראה או מניע לעמיתיי לעבודה ולמורים כמוני.

ביבליוגרפיה

- Britzman, B. P. (1991), *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*, State University of New York Press, Albany.
- Bruner, J. S. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press.
- Bussis, A., Chittenden, E., & Amarel, M. (1976), *Beyond the Surface Curriculum: An Interview Study of Teachers' Understandings*, Boulder, Co. Westview Press.
- Clark, C. N. & Peterson, P. L. (1986), "Teachers' Thought Processes", *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edition, pp. 256-283.
- Cowan, P. A. (1978), *Piaget: With Feeling: Cognitive, Social, and Emotional Dimensions*, Hold, Rinehart and Winston.
- Dewey, J. (1933), *How We Think*, Boston, D.C. Heath.
- Fried, R. L. (1995), *The Passionate Teacher: A Practical Guide*, Beacon Press, Boston, Massachusetts.
- Goodman, J. (1988), "Constructing a Practical Philosophy of Teaching: A Study of Preservice Teachers' Professional Perspectives", *Teacher & Teacher Education*, 4, pp. 121-137.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998), *What's Worth Fighting for in Education?*, Open University Press.
- Hollingsworth, S. (1989), "Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach", *American Educational Research Journal*, Vol. 26, No. 2, pp. 160-189.
- Hunt, J. McV. (1961), *Intelligence and Experience*, New York: Ronald Press.
- Jackins, H. (1982), *Fundamentals of Co-counseling Manual (Elementary Counselors manual)*, Rational Islands Publishers, Seattle, Washington.
- Kotre, T. (1995), *White Gloves: How We Create Ourselves Through Memory*, New York: The Free Press.
- Lortie, D. C. (1975), *Schoolteacher: A Sociological Study*, University of Chicago Press.
- Mitchell, C. and Weber, S. (1999) *Reinventing Ourselves as Teachers: Beyond Nostalgia*, Falmer Press, UK.
- Murphy, T. (1995) *The Will to Believe and Other Writings from William James*, Bantam Doubleday Dell Publishing Group, Inc.

- Nespor, J. (1987) "The Role of Beliefs in the Practice of Teaching", *Journal of Curriculum Studies*, 19, 4, pp. 317-328.
- Nisbett, R. & Ross, L. (1980), *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgement*, Englewood Cliffs, NJ, Prentiss Hall.
- Olson, M. (1993), *Knowing What Counts in Teacher Education*, Paper Presented at the Canadian Association of Teacher Educators, Canadian Society of Studies in Education Conference, Ottawa.
- Pajares, M. F. (1992), "Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct", *Review of Educational Research*, 62, 3, pp. 307-332.
- Richardson, V. (1996), "The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach", *Handbook of Research on Teacher Education*, chapter 6, pp. 102-116.
- Roehler, L. R., Duffy, G. G., Herrmann, B. A., Conley, M. & Johnson, J. (1988), "Knowledge Structures as Evidence of the 'Personal': Bridging the gap from thought to practice", *Journal of Curriculum Studies*, 20, pp. 159-165.
- Rogers, C. (1967) *On Becoming a Person*, London: Constable.
- Rokeach, M. (1968.1972), *Beliefs, Attitudes and Values*, Jossey-Bass, Inc.
- Sigel, I. E. (1985), "A Conceptual Analysis of Beliefs" in Sigel, I. E. (Ed.), *Parental Belief System: The Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 345-371.
- Strauss, S. (1998), *Mental Models*, Paper Presented at the 'Mofet' Conference, Levinsky Teacher's College, December 20, 1998.
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1984), "The Impact of the Student Teaching Experience on the Development of Teacher Perspectives", *Journal of Teacher Education*, November-December, 1984.
- Whitaker, P. (1995), *Managing to Learn: Aspects of Reflective and Experiential Learning In Schools*, Cassell, Villiers House, London.