

על בוגרי המכללה בתחילת דרכם בהוראה**

א. רקע

כל המקורב לעשייה החינוכית יודע היטב, עד כמה קשה התמודדותו של המורה עם בעיות החינוך וההוראה בשנים הראשונות לאחר סיום הכשרתו המקצועית (מור, 1992; פלד, 1992). חיזוק לדבר מתקבל עם השנים גם במכללת דוד ילין מתוך שיחות עם הבוגרים בערב הפגישות, הנערך כמקובל בסוף שנת עבודתם הראשונה. הבוגרים מציינים לטובה את תרומת הלימודים במכללה, אך עם זאת מדגישים את קשיי ההוראה בבתי-הספר. קשיים אלה בולטים במיוחד בעבודה עם תלמידים טעוני טיפוח ובכיתות הטרוגניות.

תקופת הכשרתם של הסטודנטים להוראה במכללה כוללת עבודה מעשית מדורגת, שבשלביה האחרונים יש עימה מידה רבה של עצמאות. במהלך העבודה המעשית, התלמידים נהנים מהדרכה צמודה של המדריך הפדגוגי ושל המורה המאמן בבית-הספר. בשנת עבודתם הראשונה נדרשת ממורים אלה עצמאות כמעט מלאה בפתרון בעיות קשות, בלא שניתן להם, בדרך כלל, סיוע מקצועי של ממש (מעטים בתי-הספר הנותנים את הדעת לקשיי המורים הצעירים והמפעילים מערך קליטה והדרכה שיטתית).

אין צורך לומר ששנות ההתנסות הראשונות בהוראה הן תקופה קריטית למורים צעירים. ידועה תופעת הנשירה מן המקצוע מחמת תסכולים וחוסר ישע (מור, 1992; עמיר ותמיר, 1992).

לנוכח מצב זה הוחלט במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין בשנת הלימודים תשמ"ט לפתוח תכנית ניסויית, הכוללת מתן הדרכה מתאימה לבוגרי

* הגב' מרים ניר היא מדריכה פדגוגית ומורה במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

** המאמר פורסם בגרסתו הראשונה ב"דפים" 16, תשנ"ג.

המכללה בראשית דרכם בהוראה. הכוונה לא היתה מתן השתלמויות למורים במערכת, אלא מתן אפשרות למורים מתחילים להעלות בעיות חינוך ספציפיות, העולות במהלך ההוראה, ולקבל ייעוץ לשם פתרון. ההנחה היתה, שבתהליך ההדרכה יקבלו המורים המתחילים תמיכה בהתמודדותם עם בעיות חינוך והוראה. תמיכה זו באה לשפר את יכולתם המקצועית ואף לעודדם ולטפחם עד שיהיו למורים עצמאיים, המסוגלים לממש את הפוטנציאל שלהם. תכנית זו עולה בקנה אחד עם רעיון ה"הכשרה תוך כדי שירות" (Training in Service). הדרכה מעין זו, המתמקדת בבעיות של ממש הצצות במהלך העבודה, עשויה להשלים את ההכשרה הפורמלית, שקיבלו הבוגרים בין כותלי המכללה.

נוסף על המטרה העיקרית של התכנית – סיוע והדרכה למורים מתחילים – היתה לנו עוד מטרה: המשוב, שיתקבל מפניות הבוגרים ומניתוח הבעיות שיעלו, עשוי לשמש בסיס חשוב לייעול דרכי הכשרתם של תלמידי המכללה בעתיד.

בשנת הלימודים תש"ן פנה האגף להכשרה והשתלמות של משרד החינוך והתרבות אל מכללת דוד ילין בהצעה להיכלל בפרויקט "ליווי בקליטה", מיזמתו של ד"ר דורון מור. מטרת הפרויקט היא כאמור לספק הדרכה וייעוץ למורים בשנת ההוראה הראשונה (מור, 1992). מאז ועד היום, במשך חמש השנים האחרונות, פועל פרויקט זה במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

בשנת הלימודים תשנ"ד משתתפים בפרויקט כ-80 בוגרים של מכללת דוד ילין בשנת עבודתם הראשונה. הפרויקט מופעל בידי צוות מדריכות פדגוגיות ומורות במסלולים השונים של המכללה. הן משמשות יועצות ומנחות של המורים הצעירים בדרכים שונות, כמפורט להלן.

ב. מסגרות הפרויקט

הפרויקט פועל בשלוש מסגרות: (א) בוגרי חפ"ן (חינוך פתוח ניסויי); (ב) בוגרי מעו"ף (מורים בעיירות פיתוח); (ג) בוגרי המסלולים: "הגיל הרך", "החינוך היסודי" ו"החינוך המיוחד". בפרויקט נכללות פעילויות שונות על-פי גישה דיפרנציאלית – בהתאם לצורכיהם של הבוגרים במסגרות השונות.

להלן פירוט הפעילויות ששימשו בסיס לאיסוף הנתונים המובאים במאמר זה:

1. הדרכה אינדיווידואלית – בוגרים המעוניינים בכך פונים אל אחד היועצים, לפי הנושא ולפי תחום התמחותו של היועץ, ונועצים בו בבעיות חינוך והוראה, בתהליכי היערכותם להוראה ובשאלות אחרות. בדרך כלל ההדרכה האישית באה בעקבות פניותיהם של הבוגרים; אולם יש מקרים שההדרכה היא יזומה ובאה בעקבות פניותיהם של היועצים אל המורים הצעירים.

2. הדרכה קבוצתית – קבוצת מורים צעירים נפגשת אחת לשבועיים-שלושה לדיון בבעיות חינוך והוראה. נושאי הדיונים נקבעים בתיאום עם הבוגרים ועל-פי צורכיהם. לעתים היועצים הם שמציעים את הנושאים, בעקבות המשוב המתקבל מן ההדרכה האישית ומהדיונים בקבוצות. דוגמאות לנושאים שהקבוצות עוסקות בהם: אסרטיביות ומקומה בהתפתחותו של המורה; הפעלת שיקול דעת בהתמודדות עם בעיות משמעת; הגבול שבין סמכותיות למתירנות; הוראה בכיתה הטרוגנית.

3. פגישות קבוצתיות אזוריות – הדרכה קבוצתית לצוות מורים המלמדים באזור מסוים. הדרכה בדרך זו ניתנת בעיקר לצוותי מורים, המלמדים בעיירות פיתוח ובאזורים המרוחקים מירושלים, שבה נמצאת המכללה. המורים המתחילים מקבלים מן המנחות חומר קריאה שהוא רלוונטי לעבודתם, משתתפים בשיעורים המתקיימים במכללה, מסיירים במרכזייה הפדגוגית ומשתתפים בסדנאות הנערכות בה.

4. ימי עיון – במשך שנת הלימודים מוזמנים הבוגרים לימי עיון מרוכזים. ימי עיון אלה מיועדים בעיקר למורים צעירים המלמדים בעיירות פיתוח ובאזורים המרוחקים מן המכללה. בימי העיון מתקיימים דיונים בבעיות שהבוגרים מעלים מעבודתם בשדה וכן נערכות פגישות עם יועצים בתחומים שונים, בהתאם לצורכיהם של הבוגרים.

5. "קו ייעוץ פתוח" – הבוגרים מוזמנים לפנות בטלפון בשעות הערב לאחד מיועצי הפרויקט, לשם קבלת ייעוץ והדרכה בבעיות המטרידות אותם.

6. "יום ייעוץ פתוח" – בראשית שנת הלימודים (לפעמים יום לפני פתיחת שנת הלימודים) מוזמנים המורים הצעירים ל"יום ייעוץ פתוח", שבו הם נפגשים עם היועצים לשם היערכות לקראת שנת הלימודים.

7. ביקור בשיעורי בוגרים – בתיאום עימם ועל-פי רוב בעקבות הזמנתם, לשם ניתוח משותף של השיעורים ומתן משוב.

במשך ארבע שנות פעילותו של הפרויקט הצטבר חומר רב, הן מתוך פניותיהם האישיות של הבוגרים והן מתוך נושאי הדיונים שנערכו בקבוצות ההדרכה. תוכן הפעילויות במסגרות האישית והקבוצתית נרשם ותועד. בפגישות צוות היועצים בפרויקט התקיים דיון בבעיות שעלו במסגרות השונות, כדי לעמוד על משמעות המשוב העולה מהן. נתונים אלה שימשו אותי בניתוח המוצע להלן. ממצאי הניתוח הובאו לפגישת המדריכים הפדגוגיים במכללת דוד ילין, לשם בירור המשתמע מהן לצורך הנהגת שינויים בתהליכי הכשרת מורים, אם יידרשו.

בהמשך דברי אציע פירוש הנתונים לפי קטגוריות, המשקפות את קשיי המורים בשנות ההוראה הראשונות שלהם, כעולה מפניותיהם של בוגרי המכללה. בעקבות הניתוח הזה אנסה לבחון השתמעויות אחדות לתהליכי הכשרת מורים.

ג. קשייהם של מורים בשנות ההוראה הראשונות

בפגישות האישיות של היועצים עם המורים החדשים וכן בקבוצות ההדרכה הועלו קשיים שונים, הן בתחום המקצועות הדיסציפלינריים והן בתחום הפדגוגי-חינוכי. עם זאת ראוי לציין, שרוב הבעיות שהועלו הן בתחום החינוכי ובתחום הבין-אישי: במערכות היחסים שבין המורה לתלמידים, בין המורה להורים ובין המורה לממלאי תפקידים אחרים בעשייה החינוכית. עדויות דומות עולות ממחקרים ומסיכומים אחרים בנושא זה (ראה ארליך, 1992; עמיר ותמיר, 1992).

במאמר "הערכת מורים את הכשרתם המקצועית" (פסטרנק, 1989) נבדקה מידת שביעות רצונם של המורים מרמת הכשרתם להוראה בתקופת לימודיהם. מתוך המחקר משתמע, שהמורים גילו שביעות רצון מרמת הכשרתם במקצועות הדיסציפלינריים. מורים אלה לא נתקלו, לדבריהם, בקשיים רבים בתחום הידע. עם זאת, בתחום ההכשרה הפדגוגית-חינוכית ציינו המורים, שמידת הכשרתם בנושאים החינוכיים-חברתיים היתה נמוכה. בתחום זה נתקלו המורים בקשיים רבים במהלך עבודתם.

מתוך שיחות עם מורים צעירים עולה שינוי מעניין שחל בגישותיהם ובעמדותיהם כלפי התחום הפדגוגי-חינוכי. בתקופת הכשרתם להוראה הם ייחסו, כסטודנטים, חשיבות רבה יותר ללימודים במקצועות הדיסציפלינריים מאשר ללימודי החינוך. אולם כמורים צעירים העידו הבוגרים, שהבעיות החינוכיות מטרידות אותם יותר מאשר שליטתם

במקצועות הדיסציפלינריים. עדויות דומות עולות גם ממחקרה של רבקה פלג במכללת אורנים (פלג, 1992).

להלן כמה מן התחומים שבהם מתבטאים קשיי המורים הצעירים:

1. משמעת והתנהגות תלמידים

פניות רבות של מורים בשנת ההוראה הראשונה נוגעות לקשיים בהנהגת הכיתה ולבעיות משמעת. זהו גם הנושא הראשון בחשיבותו, שהמורים מבקשים לדון בו בקבוצות ההדרכה. אכן, במקרים רבים יש למורים בסוף שנת ההוראה הראשונה הרגשה של התחזקות והתקדמות בהתמודדותם עם בעיות משמעת בכיתה. אולם בראשיתה של שנת ההוראה הראשונה קיימת על-פי רוב הרגשת תסכול וחוסר אונים. הדבר נכון בעיקר בחטיבת הביניים, כאשר הכיתות הן גדולות והטרוגניות. חלק מן המורים גם טוענים, כי הקושי גובר כאשר הכיתה אינה מחולקת לרמות, כלומר כאשר שיטת ההקבצה אינה נהוגה בבית-הספר. בכיתות הטרוגניות כאלה נוצרים פערים הישגיים וחברתיים, הגורמים לאווירה לא רגועה ולבעיות משמעת.

לעתים קורה שבמשך שנת הלימודים מצטרפים לכיתה עולים חדשים, והם מהווים עד שלישי ואף מחצית מכלל התלמידים. אין צריך לומר, שבתנאים כאלה של ניידות רבה ותכופה, נוצרת אווירה של אי-יציבות ואי-קביעות, וזו מקשה על המורים הצעירים להנהיג את הכיתה.

בהקשר זה גם אפשר למנות קשיי התמודדות עם תלמידים "חריגים" ו"בעייתיים". במרבית המקרים, המורים הצעירים חשים שהם לא הוכשרו כלל להתמודד עם בעיות בתחום זה (חוץ מבוגרי מסלול "החינוך המיוחד", כמובן).

במקרים אחרים חשו המורים הצעירים, שהם אינם מצליחים ללמד – למרות המאמצים הרבים שהשקיעו בהכנת חומר הלימודים. לדבריהם, הימצאותם בין כותלי בית-הספר ובחדר הכיתה נושאת לעתים אופי של מלחמת קיום עבורם. ברוח זו התבטאה אחת הבוגרות במכתבה אלינו: "הרגשתי שאני רק מתמודדת, נלחמת – עם הילדים, עם ההורים... שנאתי לקום בבוקר לימלחמה!"

2. הוראה בכיתה הטרוגנית

אל הדברים שנאמרו לעיל מתקשר ההיבט הדידקטי. במהלך הכשרתם להוראה התוודעו הסטודנטים לשיטות ולדרכי הוראה שונות. הם למדו

הוראה בקבוצות קטנות, הוראה פעלתנית, הוראה בדרך הגילוי, ובמקרים רבים אף "הוראה משקמת" לתלמידים טעוני טיפוח. יש להניח שבחלק מדרכי הוראה אלה התנסו הסטודנטים הלכה למעשה במהלך הכשרתם להוראה, בהדרכתם הנאמנה של המדריכים הפדגוגיים. אולם בבואם ללמד בכיתה הטרוגנית, מתקשים מורים צעירים אלה להתייחס אל סוגי ההכשרה הדידקטית שקיבלו כאל מערכות דידקטיות חלופיות, שיש להתאימן התאמה גמישה ומובחנת לסוגי התלמידים השונים. בכיתה הטרוגנית יושבים תלמידים בעלי רמות הישגים שונות, בעלי כשרים שונים ובעלי דפוסי חשיבה שונים. לשם קידום, זקוקים תלמידים אלה לדרכי הוראה דיפרנציאליות מתאימות.

אחת מדרכי ההוראה המקובלות ביותר על המורים הצעירים היא דרך הגילוי. מורים צעירים אלה חדורים מוטיבציה להפעילה בכיתתם; ואולם תגובותיהם של התלמידים טעוני טיפוח שבכיתה, המתקשים לתפקד בדרך הוראה זו, הן בעייתיות למורים. במקרים מסוימים, הקשיים של תלמידים טעוני טיפוח בלמידה בדרך הגילוי מתגלים כבר בשלביו הראשונים של תהליך ההוראה-למידה, אך במקרים אחרים המשוב מתקבל באיחור, והוא טופח על פניהם של המורים. קשיים כאלה צצים במקצועות הוראה שונים ובשלבים שונים של בית-הספר היסודי וחיטבת הביניים.

במקרה הטוב התודעו פרחי ההוראה אל "ההוראה המשקמת" במהלך לימודיהם, ולמדו להבין ולנתח תגובות של תלמידים טעוני טיפוח ולהגיב אליהן בהתאם לעקרונות ההוראה המשקמת. אך הקושי העיקרי בכיתה הטרוגנית הוא להפעיל עקרונות אלה, בצד עקרונות הוראה אחרים, הפעלה דיפרנציאלית, בהתאם לסוגי התלמידים השונים בכיתה. במצב דברים זה על המורה להפעיל שיקול דעת דידקטי ולהיעזר במערכות דידקטיקה אלטרנטיביות ודיפרנציאליות (לם, 1973) (עוד בנושא זה, ראה להלן).

3. יישום שיטות הוראה חדשניות

מורים צעירים רבים נתונים במבוכה עקב המסר הכפול ה"משודר" אליהם. מצד אחד מצפים מהם שיהיו מעין "סוכני שינוי" בבתי-הספר; זהו המסר שהם מקבלים בדרך כלל במכללה, בעיקר אלה מהסטודנטים המלמדים בעיירות פיתוח. אולם בהגיעם לבתי-הספר, המורים הצעירים נתקלים בצוות מורים החושש מפני שינוי. במקרים מסוימים הם אף נתקלים ביחס של חשדנות, ואולי אף עוינות, מצד מורים ותיקים. המורים

הצעירים חשים אפוא תסכול רב ואינם מעזים להציע תכנית חדשה, שהכירו במהלך הכשרתם להוראה, או להתנסות בדרך הוראה מעניינת.

מצד שני "משודר" למורים הצעירים מסר, שלפיו עליהם "להיקלט במערכת קליטה טובה"; משמע, עליהם להסתגל למקובל במערכת החינוך. מורים צעירים אלה, החוזרים על-פי רוב מוטיבציה לממש רעיונות חינוכיים חדשניים, שהתוודעו אליהם בין כותלי המכללה, חוששים שמא יתגלו כסתגלנים וכקופאים על השמרים.

4. הרקע הסביבתי-חברתי של התלמידים

בפגישות עם הבוגרים עולות לא פעם בעיות קשות מאוד, הנוגעות למצבם הסוציו-אקונומי של התלמידים. הדבר נוגע בעיקר למשפחות באזורי מצוקה, שבהם שוררת אווירה של עזובה והזנחה חינוכית. מורים צעירים באזורים אלה מדווחים על מקרי אלימות במשפחה, בעיקר כלפי ילדים, ועל תופעות קשות של הורים הדוחים את ילדיהם. תלמידים מגיעים לעתים לבית-הספר כשהם רעבים או כשעל גופם סימני חבלה. דווח אף על מקרי התאבדות או נסיונות התאבדות בקרב הורי תלמידים ואף בקרב תלמידים. במקרים חמורים אלה, המורים הצעירים חשים תסכול וחוסר אונים, משום שלדבריהם לא קיבלו הכשרה מספקת להתמודדות עם בעיות מסוג זה.

לפעמים הבעיות עוד מחמירות, משום שהמורים הצעירים אינם זוכים לסיוע מתאים בבית-הספר; לעתים אף נעשים נסיונות מצד המורים הוותיקים וההנהלה להסתיר את הבעיות, "לטייח", "לא להוציא החוצה".

אין צריך לומר, שבמצבים כאלה מחריפה עוד תחושת התסכול והמצוקה בקרב המורים הצעירים, המתלבטים בין האחריות והרצון לסייע לתלמידיהם לבין תחושת המחויבות כלפי ההנהלה וכלפי עמיתיהם.

5. יחסי מורים-הורים

קשיים רבים של מורים בשנת ההוראה הראשונה שלהם נובעים ממערכת היחסים שלהם עם הורי התלמידים. אחד ההיבטים במערכת רגישה זו הוא הקושי לשתף הורים בחיי הכיתה, מבלי שהמורה יחוש שהוא נתון לבחינה מדוקדקת מצדם. קושי זה גובר, כאשר מעורבות ההורים גובלת בהתערבות בחיי הכיתה ובדרכו של המורה. לעתים הקושי נעוץ באי-היכולת לראות בעיות גם מנקודת ראותם של ההורים ולהזדהות עימם.

כמו בתחומים אחרים, גם בתחום מערכת היחסים עם ההורים מתקשים המורים הצעירים לגלות אסרטיביות, להיות מודעים לגבולות ואף לקבוע גבולות מבלי "לשדר" חולשה וחוסר אונים מחד גיסא ותוקפנות מאידך גיסא.

6. היחסים בין הגורמים השונים בסיטואציה החינוכית

המורים הצעירים מגלים קושי רב בהתייחסותם לסיטואציה החינוכית-לימודית שהם מצויים בה, התייחסות אובייקטיבית ומנוטרלת מאפקטים. קשה להם לנתח את הזיקה האפשרית שבין הגורמים השונים באותה סיטואציה, באופן שיתאפשר להם לאתר את מקורות הבעיה ואת סיבותיה האפשריות. במקום גישה אובייקטיבית בעיקרה, נוטים המורים הצעירים לגלות רגשות אשמה, או האשמה; גישה דיכוטומית במקום גישה קונפיגורציונלית. היינו, מצד אחד נוטים מורים אלה לראות עצמם כנכשלים וכאשמים במצבים בעייתיים מסוימים, ומצד שני הם נוטים להאשים גורמי חוץ אחרים, כגון הורים, הנהלה וכיוצא באלה. במקרים רבים המסקנה היא נטישת מערכת החינוך בשלב מוקדם.

7. היעזרות בממלאי תפקידים שונים במערכת

בכל מוסד חינוכי מצויים ממלאי תפקידים, כגון יועצים חינוכיים, פסיכולוגים, מרכזי שכבות, מרכזי מקצועות וכדומה. במקרים מסוימים עשוי המורה הצעיר להיעזר באחד מממלאי התפקידים הללו לשם ניתוח משמעותן של בעיות מסוימות ולשם מציאת דרכי התמודדות מתאימות. לפעמים אף ניתן להיעזר בגורמים מתאימים מחוץ לכותלי המוסד.

פעמים רבות אין המורים הצעירים מסתייעים בגורמים אלה, למרות שהם עובדים עימם באותו מוסד חינוכי. לעתים, המורים אינם פונים לגורמים המתאימים משום היעדר מניע מתאים, אולם במרבית המקרים הדבר נובע מסיבות אחרות: הפנייה לסיוע ולעזרה מותנית, בראש ובראשונה, בהכרה בקושי ובכוח הנפשי להתעמת עם הכרה זו. ברוב המקרים, המורים בשנות ההוראה הראשונות מתקשים לפתח מודעות עצמית לבעיותיהם, להתעמת עם קשייהם, לשתף בכך אחרים ולפנות לגורמים מתאימים לשם קבלת ייעוץ וסיוע.

יש בוגרים המבטאים תחושה, כאילו אין זה לגיטימי לגלות חולשה ולהזדקק להדרכה נוספת ולסיוע, אחרי שנות ההכשרה להוראה. במקרים כאלה, תחושת המורים הצעירים היא כי בשלב זה מצפים מהם שיגלו עצמאות מלאה ויתמודדו עם בעיותיהם בכוחות עצמם. מעניין לציין,

שגישה כזו נתגלתה פחות אצל בוגרי החינוך המיוחד מאשר אצל בוגרי המסלולים האחרים.

8. עבודת צוות

חלק מן המורים הצעירים מדווחים על קושי בשיתוף פעולה עם עמיתים לשם הכנת תוכני הוראה ועזרי הוראה, וכן על קושי במתן משוב זה לזה. במקרים מסוימים הדבר נובע מהיעדר מסורת של עבודת צוות בבית-הספר, אולם במקרים אחרים הבוגרים חשים שהם לא התנסו כראוי בעבודת צוות בתקופת הכשרתם להוראה.

אחד ההיבטים של עניין זה הוא הקושי לתת ולקבל בריבזמן; הקושי לקבל מבלי לחוש פגיעה בדימוי העצמי; הקושי לתת מבלי לחוש מנוצל; היינו, הקושי לתפקד בסיטואציה אמיתית של הדדיות.

9. סף תסכול נמוך

אחת התופעות הרזוחות ביותר בשנות ההוראה הראשונות היא סף תסכול נמוך. מרכיב זה השפעתו מכרעת על כושר התמודדותו של המורה עם בעיותיו. כמו כן הוא משפיע על נטייתו לנשור מן ההוראה, או לחלופין, על התייחסותו אליה כאל אתגר מעניין.

מעניין לציין, שפעמים רבות דווקא טובי המורים הצעירים והרגישים שבהם סובלים תסכול בראשית השתלבותם במערכת החינוך; זאת משום אי-יכולתם להתמודד עם תחושת חוסר ההצלחה, בצד שאיפתם להצלחה הצלחה מושלמת. מורים אלה מתקשים בניתוח הגורמים לקשייהם, בגילוי יכולת דיאגנוסטית לגבי מהותה של תחושת אי-ההצלחה שלהם, וביכולת להפיק לקחים (ראה גם סעיף 5 לעיל).

על תופעה דומה של נשירה מן ההוראה בקרב המורים "בעלי פוטנציאל הצטיינות" בשנות ההוראה הראשונות כותבים עמיר ותמיר במאמרם (1992).

תחושת הכישלון של המורים הצעירים בביצוע תפקידם עשויה להשפיע השפעה נחרצת על תהליך ה"היזדרות" של המורה (לם, 1966). לדעת לם, תהליך זה הוא חלק מדפורמציה של מקצוע ההוראה, תהליך "שבו האדם מאבד חלק מזהותו". בתהליך זה הוא מבחין בשלושה שלבים: "השלב הראשון של ההיזדרות, הסמוך לכניסתו של המורה הצעיר לעבודה, ניזון בעיקר מכשלונותיו של הטירון בביצוע תפקידו" (שם).

10. דימוי עצמי

יש מורים הנוטים לפתח ואף לטפח דימוי עצמי אידיאלי, הרחוק מן המציאות. תהליך זה של התנכרות לעצמי האמיתי ויצירת אשליה של דימוי עצמי בלתי ריאלי עשויה להיות השפעה מכרעת על התפתחות אישיותו של המורה.

על תופעה זו בקרב מורים כותבת עדה אברהם (אברהם, 1972), המגדירה שלושה פנים לעצמי: "הממשי, האידיאלי והמיוחל" (שם, עמ' 57).

העצמי הממשי נוגע ליכולתו של המורה להיות מודע לרגשותיו, לחוויותיו וליחסיו עם הזולת, ובד בבד לשמור על "תעלות פתוחות" עם פנימיותו. העצמי האידיאלי נוגע להגדרת המורה את עצמו, כפי "שרוצה היה להיות, בהתאם לערכיו, לאידיאלים שלו ולשאיפותיו" (שם, שם); ואילו "הדימוי העצמי המיוחל הוא האשליה שמשלה עצמו המורה כי הוא מושלם, אידיאלי" (שם, שם). על-פי אברהם, הדימוי העצמי המיוחל הינו תוצאה של ראיית העצמי הממשי כזהה עם העצמי האידיאלי, הבלתי ריאלי.

תהליך זה של התנכרות לעצמי עולה בקנה אחד עם תהליך ההיזדרות לפי לם (ראה לעיל, סעיף 8). תהליך ההתנכרות של המורה לעצמו מתחיל לעתים כבר במהלך ההכשרה להוראה. אין ספק שגישה לא נכונה, שלפיה מעמידים לפני הסטודנטים להוראה מודל של מורה אידיאלי הראוי לחיקוי, עלולה לחזק את נטייתם של המורים הצעירים לגבש דימוי עצמי בלתי ריאלי. זאת במקום להיות קשובים לעצמם ולפתח את הפוטנציאל שלהם פיתוח אופטימלי. מורים צעירים, הנוטים לפתח דימוי עצמי אידיאלי, נאלצים במקרים רבים לתפקד בשנים הראשונות להוראה באופן הפוגע בדימוי העצמי שלהם. מרביתם מתקשים להתמודד עם דיסוננס זה; חלקם נוטים לנשור מן ההוראה וחלקם מפתחים תהליך של התכחשות לעצמם, שאת תוצאותיו הקשות והמחבלות בנפשו של המורה מפרטת עדה אברהם (שם).

בין המורים הצעירים יש המצהירים על ה"אני מאמין החינוכי" שלהם ומתייחסים אליו התייחסות דפוסית חסרת גמישות. לעתים מתקבל הרושם, שאצל מורים אלה התגבש ה"אני מאמין החינוכי" בטרם עת והחל בתהליך הבנייה בלי הפנמה אמיתית. מורים אלה מגיבים בהלם על המציאות, הרחוקה מאוד מהצהרת כוונותיהם ומן האידיאלים שלהם (עמיר ותמיר, 1992).

11. מילוי תפקידים אחדים בעת ובעונה אחת

במרבית המקרים, תקופת צעדי ההוראה הראשונים של המורים הצעירים

היא גם תקופת מפנה בחייהם הפרטיים. המדובר בעיקר באותם מורות ומורים המקימים בר־זמן את התא המשפחתי. מורים אלה מתקשים למלא בעת ובעונה אחת תפקידים שונים, התובעים מהם אחריות רבה והשקעה אינטנסיבית של כוחות ה"אני". הדבר נכון בעיקר לגבי מורות צעירות, הנעשות אמהות; עליהן לשמש בתפקידים רבים ואחראיים בר־זמן: אם, רעייה, מורה – תפקידים שלא התנסו בהם עד כה. הקושי העיקרי במילוי תפקידים אלה מתבטא במרבית המקרים באי־יכולת להציב גבולות ולהימנע מ"העדפה" של תפקיד אחד על האחרים.

מורות צעירות העידו על השפעתם של קשיי ההוראה לסוגיהם על חיי המשפחה שלהן. אחת מבוגרות המכללה כתבה ליועצות הפרויקט "ליווי בקליטה": "...אני אל מול כל המערכת. המערכת לחצה... הייתי אשה עצובה... לא שידרתי שמחה אלא מצוקה; מאחר שאני אשת־איש ואם לילדה קטנה, הרגשתי שאין זה הוגן לשדר להם כל העת אי־שביעות רצון ולגרום בכך למתיחויות במשפחה..."

מורות צעירות אלה מתקשות פעמים רבות לגלות אסרטיביות ולהציב גבולות לעצמן, להורים או לתלמידים, במטרה לפתח מגננונים מתאימים, שיאפשרו להן לתפקד כראוי בכל אחד מן התפקידים; וזאת מבלי לחוש רגשות אשם, מבלי להשקיע כוחות "אני" מרובים במילוי אחד התפקידים על חשבון תפקידים אחרים ומבלי לפגוע בחוסן הנפשי.

ד. השתמעויות לתהליכי הכשרת מורים

אין ספק שקשה ואולי אף בלתי אפשרי להכשיר מורים למציאות חינוכית ספציפית. פעמים רבות אין העוסקים בהכשרת מורים מסוגלים לצפות מראש סיטואציה אפשרית, שתבוגרים ייקלעו אליה. דוגמה לכך היא אחת הבוגרות במסלול הגיל הרך, שביקשה בראשית שנת הלימודים לקבל ייעוץ, כיצד להתמודד עם מצב של עבודה בשישה גני־ילדים שונים – אחד בכל יום מימי השבוע (גננת צעירה זו משמשת ממלאת מקום של גננות בימי החופשה שלהן, בהתאם לנוהג חדש בגני־הילדים). גננת זו לא הוכשרה, כמובן, לעבוד עם שש קבוצות במקביל ולטפל בבעיותיהם של ילדים כה רבים – למעלה מחמישים!

יש להתייחס בכובד ראש ובאחריות למשוב המתקבל מקשייהם של המורים הצעירים ולבחון את ההשתמעויות המתקבלות ממנו, לגבי תהליכי הכשרה הולמים של מורים.

1. דיפרנציאציה ואינטגרציה בעת ובעונה אחת

כפי שנאמר לעיל, הסטודנטים להוראה מייחסים בתקופת הכשרתם חשיבות רבה יותר ללימודי הדיסציפלינות מאשר ללימודי החינוך, וגישה זו משתנה בשנות ההוראה הראשונות שלהם. ראוי אפוא למצוא דרכים שיהפכו את לימודי החינוך לענפיהם השונים למשמעותיים יותר עבור הסטודנטים בתקופת הכשרתם. הגישה המתחייבת היא דיפרנציאציה ואינטגרציה בעת ובעונה אחת. היינו, התמודדות עם משמעותו הייחודית של כל אחד מענפי החינוך, כגון פדגוגיה, פסיכולוגיה חינוכית, פילוסופיה של החינוך, דידקטיקה; ובד בבד לעמוד על הזיקה שבין מקצועות אלה לבין תרומתם להתפתחות של התלמיד (נסיונות מעניינים ברוח זו נעשים במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, ביוזמתו ובהנחייתו של מנהל המכללה, ד"ר איתי זימרן).

2. הזיקה שבין תיאוריות לבין העשייה החינוכית

ראוי היה שהעוסקים בהכשרת מורים יחפשו דרכים מתאימות להבלטת הזיקה ההדוקה שבין תיאוריות חינוכיות לבין העשייה החינוכית. הוראת תיאוריות חינוכיות תוך הדגשת משמעותן למעשה החינוכי היא תהליך דו-סטרתי של הפריה הדדית בין תיאוריה למעשה. ברוח זו ניתן לנתח סיטואציות חינוכיות על רקע גישות תיאורטיות מסוימות. בפועל, הכוונה היא לסדנאות, שבהן יעלו הסטודנטים להוראה בעיות שצצו תוך כדי התנסותם בעבודה המעשית. פעילות כזו, הנובעת מצורכיהם הממשיים של הסטודנטים, עשויה להגביר את המוטיבציה שלהם ולהיות משמעותית עבורם. בסדנאות כאלה מנתחים אירועים, המשקפים בעיות בלמידה, בהוראה ובחינוך, מתוך זיקה לגישות התיאורטיות שהוצגו בשיעורים השונים, ומתוך התודעות לדרכי התמודדות מתאימות.

כמו כן ייתכן שבדרך זו ניתן למנוע מורים מסוימים מנטייתם "לברוח" לתיאוריות, או להישאר רק ברובד הקונקרטי (כלומר, להזדקק ל"מרשמים"), ובמקרים מסוימים – לעשות תיאורטיזציה של דרכי עשייתם והרגליהם (על תופעה אחרונה זו ראה למ, 1966).

חשוב להדגיש שניתוחים ודיונים בסדנאות, הנערכים בקבוצות עבודה, עשויים לתרום תרומה לכישוריהם וליכולתם של הסטודנטים להוראה לעבוד בצוות עמיתים ובכך למנוע קשיים מעין אלה שתוארו לעיל (סעיף ג' 8). היה כדאי שקבוצות עבודה יורכבו מסטודנטים להוראה ממסלולים שונים, לשם ניתוח בעיות מנקודות ראות שונות וכדי ליצור צוותים הדומים בהרכבם לצוותים שבבתי-הספר.

3. תרגילי הדמיה

סוג נוסף של פעילויות, העשוי לתרום להגברת הזיקה שבין תיאוריה למעשה, הוא תרגילי הדמיה (סימולציה). הכוונה היא להתנסויות במצבים אפשריים במהלך ההכשרה להוראה, כלומר סיטואציות "כמו אמיתיות". תרגילים כאלה יכולים לעסוק בהדמיה של שיחת מורה-תלמיד, שיחת מורה-הורה, שיחה של מורה או גננת עם קבוצת הורים (אסיפת הורים, למשל), שיחה של מורה עם מנהל או מפקח, או אף שיחה של גננת עם "עוזרת לגננת", וכיוצא באלה.

תרגילי הדמיה מסוג זה, הכרוכים בניתוח הסיטואציות האפשריות ובתהליכים של "חשיבה רפלקטיבית", עשויים למנוע קשיים בקשר עם תלמידים, עם הורים ועם גורמים אחרים בסיטואציה החינוכית, כפי שתוארו לעיל (עוד על "חשיבה רפלקטיבית", ראה להלן).

אילוסטרציה מעניינת לקושי זה של מורים צעירים אפשר למצוא בדברי בוגרת, אשר תיארה אירוע בקבוצת הדרכה וביקשה את עזרת הקבוצה בהתמודדות עם תלמיד מסוים בכיתה. חברי הקבוצה הציעו להזמין את התלמיד לשיחה אישית, כדי לנסות להבין את מניעי התנהגותו. הבוגרת הסבירה את הקושי שלה לשוחח עם התלמיד, ולפי דבריה, היא ידעה מה לומר לו אך לא ידעה כיצד לשוחח איתו.

4. התנהגות אוטונומית

במוקד תהליך הכשרת מורים יש להעמיד את פיתוח אישיותו של המורה, ולא רק הקניית ידע בתחום הדיסציפלינות או אף בתחום דרכי ההוראה. במרכז האוריינטציה של העוסקים בהכשרת מורים ראוי להעמיד טיפוח כישורים מתאימים אצל המורים, להכשירם להיות בעלי "אני" חזק ובעלי יכולת תפקוד אוטונומי. השימוש במושג "אוטונומיה" בחקר זה הינו ברוח הגישה של קי פרנקשטיין, הגורסת כי האוטונומיה כרוכה ב"הכוונה פנימית" וב"הכרעה עצמית", ובד בבד – ב"הישמעות לצווים ולחוקים של הזהות הפנימית" (פרנקשטיין, 1977, עמ' 249).

אוטונומיה אמיתית "אין פירושה אי-תלות בלא-אני, אלא הכרתיות ופתיחות היאני מול האוטונומיה של הלא-אני... אוטונומיה פירושה יכולתו של היאני – כאובייקט של הלא-אני האוטונומי – לשמור על עמדתו כסובייקט..." (שם, שם). הכוונה אפוא לאוטונומיה במשמעות של היכולת לתפקד בעת ובעונה אחת כסובייקט וכאובייקט כלפי הזולת, שהוא אכן אובייקט וסובייקט בו-בזמן.

5. אסרטיביות

להתנהגות האוטונומית, כפי שתוארה לעיל, נלווית יכולת נוספת, שראוי לפתחה אצל המורים הצעירים, ואולי אף ניתן לראות בה היבט של האוטונומיה; הכוונה היא לתכונת האסרטיביות. מתוך בחינת קשייהם של מורים צעירים (ראה פרק ג' לעיל), משתמע כי טיפוח האסרטיביות במהלך הכשרתם להוראה עשוי לחזק את המורים הללו ולמנוע מהם תסכולים במקרים מסוימים. מורים אסרטיביים הם מי שמסוגלים לעמוד על דעתם ולתת ביטוי לדעותיהם ולעמדותיהם מבלי לגלות נוקשות ותוקפנות ומבלי לפגוע בזולת; וכן מי שמסוגלים להציב גבולות באינטראקציה עם הגורמים השונים, הלוקחים חלק בסיטואציה של הוראה וחינוך; וכמו כן מי שמסוגלים להציב גבולות לעצמם במטרה לתפקד תפקוד יעיל ולשמור על חוסן נפשי.

בהקשר זה ראוי לציין את תרומת הפעילויות בקבוצות ההדרכה של בוגרי המכללה במסגרת הפרויקט "ליווי בקליטה", בהנחיית מומחים בנושא זה. הבוגרים שהשתתפו בסדנאות בנושא זה הביאו דוגמאות של תפקוד אסרטיבי בקשר עם תלמידים, עם הורים ועם גורמים אחרים במערכת החינוך, בעקבות הדיונים והפעילויות בסדנאות.

6. חשיבה רפלקטיבית

כושר נוסף, שמן הראוי לטפחו, הוא חשיבה רפלקטיבית. לפי סטאוט (1989), החשיבה הרפלקטיבית בהוראה נחלקת לכמה מרכיבים:

א. חשיבה רטרוספקטיבית ופרדיקטיבית – היכולת להתייחס לתהליכים, לתגובות ולפעילויות שהתרחשו בסיטואציה של הוראה, ובד-בבד להתייחס לפעולות מטרימות, לתהליכים ולתרחישים אפשריים.

ב. חשיבה ביקורתית – היכולת לנתח התנהגות או פעילות, לבחון סיבות או מניעים אפשריים, להעריך את מהות השפעתם על הסיטואציה של ההוראה ולהפעיל ביקורת עצמית.

ג. חשיבה הכרוכה בהתמודדות עם בעיות הוראה וחינוך ובפתרון – מודעות למהותם של הקשיים, יכולת מישוג ומשפול (אינטלקטואליזציה) של קשיים, המורגשים בחוש (דיואי, 1973); היכולת להפעיל שיקול דעת פדגוגי ודידקטי, להעלות פתרונות אפשריים ולהתייחס אליהם כאל השערות, העשויות לכוון חשיבה במטרה לפתור בעיות.

ד. קבלת משוב ושימוש בו – היכולת לגלות רגישות כלפי המשוב

המתקבל מן התלמידים, מההורים ומשאר הגורמים בסיטואציה של ההוראה, והכושר להפיק לקחים ממשוב זה, כדי לשפר את תפקודי ההוראה והחינוך.

טיפול החשיבה הרפלקטיבית של המורים במהלך הכשרתם להוראה עשוי לשפר היבטים רבים של עבודתם ולרכך את הקשיים המתגלעים בשנות ההוראה הראשונות, כפי שתוארו לעיל (פרק ג'). חשיבה רפלקטיבית עשויה לשפר את יכולתו הדיאגנוסטית של המורה לאתר את מוקדי הבעיות בכיתתו בדרך למציאת פתרונות מתאימים.

טיפול החשיבה הרפלקטיבית יסייע למורה לנתח ניתוח אובייקטיבי את הזיקה שבין הגורמים השונים בסיטואציה החינוכית. בכך יימנעו תופעות של אשמה בלתי מוצדקת, או הטלת האשמות מתוך גישה דיכוטומית, במקום חיפוש הסיבות מתוך גישה קונפיגורציונלית (ראה לעיל, ג' 6).

7. מודעות עצמית

מן המשוב המתקבל תוך כדי ליווי הבוגרים מסתברת חשיבותו הרבה של טיפוח המודעות העצמית של המורה. ליכולת זו השלכה על היבטים רבים בתפקוד המורה. מודעות עצמית הינה תנאי ליכולת התעמתות עם קשיים והפעלת גישה דיאגנוסטית לאיתור מוקדי בעיות. גישה כזו עשויה לתרום למניעת תופעות אופייניות למורים צעירים – טיפוח דימוי עצמי לא ריאלי וכן הקושי להכיר בקיומם של קשיים ולפנות לגורמים מתאימים לקבלת סיוע.

יש חשיבות רבה בטיפול גישות ועמדות בקרב הסטודנטים להוראה, שלפיהן אפשרי, מותר, לגיטימי ואף רצוי להיעזר בגורמים שונים כדי להתמודד התמודדות נכונה עם בעיות חינוך והוראה. בקשת סיוע אינה בהכרח עדות לכישלון; במקרים רבים היא עדות ליכולתו של המורה לאתר מוקדי בעיות, לעמוד על טיבן ולגלות יוזמה ותושייה בפנותו לגורמים המתאימים.

רצוי לפתח במורים יכולת להתמודד עם מצבים של אי-הצלחה; יכולת "לקבל" את עצמם גם במצבים כאלה, בצד השאיפה הלגיטימית להצלחה. חשיבות מיוחדת נודעת לטיפול יכולת זו בעיקר בקרב הרגשים שבסטודנטים להוראה, שבמקרים רבים הם בעלי פוטנציאל להצלחה ועם זאת גם בעלי פוטנציאל לנשירה (עוד בעניין זה, ראה לעיל, סעיף ג' 9).

8. בעיות מתחום "החינוך המיוחד"

במהלך הכשרתם של הסטודנטים להוראה מכל המסלולים, טוב לכלול סדנאות, שבהן יידונו בעיות מתחום "החינוך המיוחד". בוגרים רבים מעידים על חוסר ידע ועל אי-הבנה של בעיות, ובמקרים מסוימים אף על חוסר אוניס בהתמודדות עם תלמידים "חריגים". למותר לציין שהכרת נושאים שונים מתחום "החינוך המיוחד" עשויה לתרום למורים בהבנת מניעיהם, קשייהם וצורכיהם של כלל התלמידים, במטרה לתרום לפיתוח אישיותו של כל תלמיד.

יש נושאים שחשוב במיוחד לעסוק בהם; ספק רב אם אמנם הסטודנטים להוראה זוכים להכשרה הראויה בהתמודדות עם נושאים כגון מוות במשפחה, התאבדות ואלימות במשפחה (ראה לעיל, סעיף ג' 4).

כנזכר לעיל (ראה סעיף ג' 10), יש מורים צעירים המצהירים על ה"אני החינוכי" שלהם באופן דפוסי ונוקשה ועל תחושת הלם במפגשים עם המציאות. נראה לנו שראוי להימנע מגיבוש והבניה של "אני מאמין חינוכי" בטרם עת, כדי לא לפתח גישה נוקשה ועולם של עקרונות נטול זיקה למציאות. יש לפתח בסטודנטים להוראה גישה מפוכחת, המביאה בחשבון גם את ערכיהם ואת גישותיהם החינוכיות.

9. "ההוראה המשקמת"

מן הבחינה הדידקטית אנו מציעים להעמיד במוקד תהליכי הכשרתם של מורים את הכיתה ההטרוגנית. מורים צעירים מתקשים, כאמור, בהוראה בכיתות הטרוגניות, הן מבחינה חינוכית – בעיות התנהגות ומשמעת, והן מבחינה דידיקטית – נקיטת דרכי הוראה מתאימות בכיתות הכוללות תלמידים בעלי כישורים שונים ופערי הישגים גדולים, בהם תלמידים טעוני טיפוח. עשויה לתרום לכך "ההוראה המשקמת" על שלושת היבטיה: האטיולוגיה (הסיבות והגורמים לתופעה), הסימפטומטולוגיה (מאפייני הקשיים של טעוני טיפוח) וה"שיקום" (דרכי הוראה המכוונות לטעוני טיפוח) (פרנקנשטיין, 1981).

"ההוראה המשקמת" מציעה למורים "גישה איכותית" בעת התמודדותם עם בעיות מתחום ההוראה והחינוך של תלמידים טעוני טיפוח. היא מסייעת להם שלא להזקק ל"גישות כמותיות", המציעות קריטריונים מדידים להגדרתם של טעוני טיפוח; הגישות ה"כמותיות" אינן תורמות למורים ואף עלולות להיות בעוכריהם בניסיון לעמוד על משמעות תגובותיו של כל אחד ואחד מתלמידיהם ללא דעות מוקדמות.

בעניין זה ראוי להדגיש שהכשרת מורים ל"הוראה משקמת" צריכה להיכלל בלימודי הדידקטיקה, לפי גישת הדידקטיקה הדיפרנציאלית (פרנקנשטיין, 1977). גישה זו אינה מסתפקת בצידום של הסטודנטים להוראה בדרכים ובשיטות הוראה, אלא גם בפיתוח יכולת דיאגנוסטית, בשיקול דעת דידקטי דיפרנציאלי וביכולת להפעיל מערכות דידקטיקה אלטרנטיביות ודיפרנציאליות בהתאם לאוכלוסיית התלמידים בכיתה (לם, 1973).

חשוב מאוד לתת ביטוי לגישת הדידקטיקה הדיפרנציאלית כבר מראשית תהליך הכשרת המורים; בדרך זו נימנע מהבניה מוקדמת של גישות ועמדות של דרכי הוראה.

חשוב להדגיש כי בפיתוח היכולת הדיאגנוסטית ויכולת הפעלתן של מערכות דידקטיות אלטרנטיביות באופן דיפרנציאלי ראוי לשלב תיאוריה ומעשה, ברוח הדברים שנאמרו לעיל. שילוב כזה מחייב, כמובן, התנסות בהוראה בכיתות הטרוגניות, ניתוח סיטואציות הוראתיות-לימודיות וחינוכיות תוך הסתמכות על הרובד התיאורטי, בצד יישום שיטות ואסטרטגיות הלכה למעשה. גישה כזו עשויה לתרום לשינוי גישות ועמדות אצל הסטודנטים להוראה כלפי לימודי החינוך כבר במהלך הכשרתם להוראה.

ביבליוגרפיה

- ארליך, י' (1992). "על הליווי בקליטה בשנה"ל תשנ"א", בתוך: **דפים 14**, עמ' 85-87. אברהם, ע' (1974). **עולמם הפנימי של המורים**, תל-אביב, אוצר המורה.
- דיואי, ג' (1973). "ניתוח החשיבה הרפלקטיבית", בתוך מ' כספי (עורך), **החשיבה**, ירושלים, האוניברסיטה העברית, עמ' 122-132.
- לם, צ' (1973). **ההגינות הסותרים בהוראה**, תל-אביב, ספריית פועלים.
- לם, צ' (1966). "ההוראה וההיזדרות", בתוך: **מגמות י"ד**, 1-3, עמ' 163-171.
- מור, ד' (1992). "ליווי בקליטה - הפרויקט והתפתחותו", בתוך: **דפים 14**, עמ' 63-75.
- עמיר, נ' ותמיר, פ' (1992). "צרכים אופייניים, דרכים ודגשים בתהליכי כניסה להוראה", בתוך: **דפים 14**, עמ' 76-84.
- פלג, ר' (1992). "ליווי בקליטת מורים בשנת ההוראה הראשונה; ממצאי מחקר-מעקב ב"אורנים", בתוך: **דפים 14**, עמ' 88-97.
- פסטרנק, ר' (1989). "הערכת מורים את הכשרתם המקצועית", בתוך: **דפים 8**, עמ' 12-29.
- פרנקנשטיין, ק' (1987). "הגדרת המושג טעון טיפוח", בתוך: **אמת וחופש**, תל-אביב, ספריית פועלים, עמ' 137-160.

- פרנקשטיין, ק' (1977). "בית הספר ללא הורים", בתוך: **כנות ושיוויון**, תל-אביב, ספריית פועלים, עמ' 241–269.
- פרנקשטיין, ק' (1977). "תפקידי ההכשרה של בית הספר לחינוך", בתוך: **כנות ושיוויון**, תל-אביב, ספריית הפועלים, עמ' 271–284.
- פרנקשטיין, ק' (1981). **הם חושבים מחדש**, תל-אביב: עם עובד.
- Stout, C.J. (1989). "Teachers Views of the Emphasis on Reflective Teaching Skills During their Student Teaching", *The Elementary School Journal* 89 (4), pp. 511–527.