



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 1 ינואר 2011

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**יסודות אובייקטיביים וסובייקטיביים והשתמעויות תפיסת
ה"ניסיון" בהכשרת מורים**

בועז צבר סמדר גילי

יסודות אובייקטיביים וסובייקטיביים והשתמעויות תפיסת ה"ניסיון" בהכשרת מורים

בועז צבר¹ סמדר גלילי²

תקציר

במאמר שלהלן אנו מבקשים לדון בהתלבטות המלווה את עבודתנו ואת עבודתם של מדריכים פדגוגים עמיתים במוסדות להכשרת מורים. התלבטות זו באה לידי ביטוי בקושי הניצב בפני מדריכים פדגוגים לשלב בהצלחה בין ממדיה הסובייקטיביים של מלאכת ההדרכה הפדגוגית לבין ממדיה האובייקטיביים. קושי זה, כך נבקש לטעון, פוגע באפשרות לגבש קווי יסוד אידיאולוגיים שיוכלו להנחות את יחסם ואת התנהלותם של מדריכים אל מול תלמידיהם, ובסופו של דבר הוא פוגע באיכות ההכשרה. להלן נציג את מורכבותה של הדילמה ואת השלכותיה. בהמשך לכך נציע קריטריון לפתרונה (באמצעות המושג "ניסיון" שטבע דיואי) ונציג מקרה בוחן מעניין שבו נעשה שימוש בקריטריון זה במסגרת עבודתנו.

תאריכים: תפיסת הניסיון, יסודות אובייקטיביים, יסודות סובייקטיביים, מדרך פדגוגי, הכשרת מורים, סמכות, הכלה, ספור מקרה.

מרכיבים סובייקטיביים ואובייקטיביים בהכשרת מורים

משימת הכשרתו של המורה העתידי, כפי שהיא באה לידי ביטוי במסגרת ההדרכה הפדגוגית, מעמידה את המדריך הפדגוגי בעמדה אידיאולוגית לא-פשוטה. מחד גיסא הוא מבקש להיענות לצרכיו האינדיבידואליסטיים, הפנימיים, של הסטודנט ומאידך גיסא הוא נדרש להתאימו למדדים חיצוניים, מקצועיים ואובייקטיביים של הוראה. עמדה זו – המצויה במתח מתמיד בין מרכיביה הסובייקטיביים של ההדרכה לבין מרכיביה האובייקטיביים – מתגלה לעתים קרובות כבעייתית, שכן היא משלבת בחובה אלמנטים שהנחותיהן האידיאולוגיות לא-תמיד הולמות זו את זו.

מרכיביו הסובייקטיביים של תהליך הכשרת המורים באים לידי ביטוי ביישומה של גישה פרוגרסיבית התומכת בהתפתחותם האישית של המתכשרים להוראה ובעידודם לאמץ לעצמם עמדה דומה ביחסם האישי והמקצועי אל המציאות החינוכית שבה יפעלו. לפי גישה מעין זו המתכשר להוראה נתפס בתור סובייקט יחיד וצרכיו המיוחדים מוצבים במרכז העשייה החינוכית. על פי הגיונה האידיאולוגי של הגישה, מטרות החינוך אינן נגזרות מן החברה ומן התרבות, אלא מן הצרכים ההתפתחותיים של היחיד המתחנך. בהתאם לכך, משתדלת שיטה חינוכית זו להיות נעדרת מדדים חיצוניים ונעדרת מטרות חיצוניות והיא מציבה את היחיד בתור אמת המידה להערכת התהליך.

1 ד"ר בועז צבר, מ"מ ראש לימודי חינוך במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין, מרצה לפילוסופיה של החינוך בחוג לחינוך האוניברסיטה העברית ירושלים ומורה בביה"ס גבעת גונן בירושלים.

2 ד"ר סמדר גלילי, ראש המסלול היסודי במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין.

על פי שיטה זו התפתחות התקינה של היחיד יכולה להתרחש "רק באווירה חופשית מלחצים, מאימונים ומכפיה... תפקידו של החינוך הוא להסיר ככל שניתן מדרכו של האדם הצעיר המתפתח, את כל מה שעלול לחבל בהתפתחותו" (לם 2002, עמ' 105).³

מרכיבי האובייקטיביים של תהליך הכשרת המורים, מאידך גיסא, באים לידי ביטוי בקיומם של מדדים ודרישות חיצוניות, פרופסיונליות, ברורות ובלתי מתפשרות, שקיומן נתפס כהכרחי בתהליך הכשרתו של מורה. גישה אקסטרניזית מעין זו, המציבה קריטריונים כלליים וחיצוניים להערכת התפתחותו הסובייקטיבית של המתכשר להוראה, תופסת את התהליך המקצועי בתור היסוד ה"קשיח" שאליה יש להתאים את הפרט שהוא בחזקת יסוד "רך". בתפיסה שכזו, מכשירה המערכת – שהמדריך הפדגוגי הוא נציגה בפועל – את הסטודנט לתפקיד ההוראה שאותו ימלא עם סיום לימודיו והכשרתו המקצועית, והיא שמפקחת על תפקודו בפועל באמצעות כינון נורמות התנהגות ופעולה. במערכת שכזו קודמים הקריטריונים החיצוניים והאובייקטיביים לקריטריונים הפנימיים והסובייקטיביים, ועל הפרט המתכשר להוראה להתאים את עצמו (או לפחות לפעול ביחס פוזיטיבי) למדדים ולמטרות שנקבעות עבורו בידי המערכת המכשירה.⁴

להלן נבקש לטעון, כי תהליך ההדרכה הפדגוגית משלב הן מרכיבים סובייקטיביים והן מרכיבים אובייקטיביים, וכי עירוב בלתי פשוט זה מציב את ההכשרה הפדגוגית ואת המדריך הפדגוגי בעמדה מורכבת ואף פרדוקסלית לעתים. מחד גיסא, מחויבת ההדרכה הפדגוגית לצמיחתו האישית של המתכשר להוראה; בהתאם היא משלבת שיח אישי הנושא אופי רגשי ופרסונלי שנועד לתמוך בצמיחתו ללא תנאי. מאידך גיסא, בסופו של יום, ההדרכה הפדגוגית עוסקת בהכשרתם של אנשי חינוך מקצועיים ובעלי יכולת ומיונם ועל הכשרה זו היא אחראית. בהתאם לכך, היא דורשת את מילויים של מדדים חיצוניים ותנאים אובייקטיביים.

מעמד מיוחד זה עלול לעורר דילמות בלתי מבוטלות. במקרים מסוימים מוצא את עצמו המדריך הפדגוגי נקרע בין מעמדו בתור מכשיר מורים ובתור ערכאה פדגוגית-פרופסיונלית גבוהה (על כל האחריות הנגזרת מכך), לבין תפקידו כמדריך, כמסייע וכאישיות מתווכת המלווה את המתכשר להוראה במהלך התפתחותו האישית והמקצועית (במקרים רבים משמש המדריך הפדגוגי כאיש הסגל הקרוב ביותר של הסטודנט במכללה – מעין "מחנך כיתה"). בהיעדר מתאם ברור שישלב בין מרכיביה הסובייקטיביים והאובייקטיביים של הכשרת המורים, מתערפלים המדדים להערכתו של המתכשר להוראה, מטושטשות משימתו וסמכותו של המדריך הפדגוגי וממילא מטושטשים גם האמצעים להשגתה של הכשרה נאותה.

לשם הדגמת הדברים: האם התפתחותו האישית של הסטודנט (מבחינה רגשית ואינטלקטואלית), רלוונטית כאשר עדיין לא ברור באיזו מידה תבשיל התפתחות זו לכדי יצירתה של דמות מחנכת ראויה? האם נעניק לסטודנט שכזה תעודת הוראה על בסיס התקדמותו והבעת רצונו האישי או שמא נדחה אותו על בסיס אי-התאמתו למדדים אובייקטיביים, שאותם אנו תופסים כהכרחיים? בהמשך לכך, האם עלינו להתאים את דרישותינו האקדמיות ליכולתו של כל אחד מן הסטודנטים שלנו, להפחית את חובות הקריאה והכתיבה ולהנמיך

3 במסגרת מוסדות ההכשרה שבהם אנו פועלים, מתגשמת גישה זו בשני ממדים. האחד, ביחסי ההדרכה שבין המדריך והסטודנט, קרי בהטמעתה של מערכת תמיכה אישית ודיאלוגית עם המתכשרים להוראה במהלך הכשרתם (קיומן של שיחות משוב פרטניות, התחשבות קשובה במצבו האישי והמשפחתי של הסטודנט והתאמת תכנים ואמצעים בהתאם להתפתחותו האינדיבידואלית); והאחר, בניסוחו של קוריקולום פדגוגי התומך ביצירת מודעות פדגוגית המתאימה לגישת האינדיבידואליזם – דוגמת תכניות לטיפול בילדים מתקשים; בירור רקע סוציאלי ואמוציונלי להתנהגויות חריגות בבית הספר; דגש על פיתוחם של מדדים אינטרניזיים כגון סקרנות, ביקורתיות, יצירתיות וכיוצא באלה.

4 במסגרת המסלול לחינוך יסודי במכללה, מתגשמת גישה זו בקיומה של מערכת תְּקוּנָן ודרישות התנהגותיות ואקדמיות הבאות לידי ביטוי ברף ציונים ועבודות, התנהגות לימודית (איחורים, חיסורים), הערכת השקעה במערכי שיעור, אוריינטציה פדגוגית, רצינות אקדמית וכיוצא באלה.

את רמת הדיון כדי שיתאים לרמתו ההתחלתית, הסובייקטיבית? ושואל עלינו לקבוע סטנדרטים אובייקטיביים להתנהלות אקדמית ראויה, סטנדרטים שיהיו בבחינת רף וישמשו למתכשרים להוראה סף למעבר? מה בנוגע לבהירות השיקוף הנדרש לצורך הכשרתו של מורה לעתיד במסגרת אימוני ההוראה שלו? עד כמה עלינו להיזהר שלא לפגוע בנפשו של המתכשר להוראה בשעה שהוראתו מתנהלת, לדעתנו, מתחת לכל רמה של איכות סבירה וכאשר הוא עצמו איננו ער ואיננו מודע למצבו העגום.

שניות אידיאלוגית מעין זו המאפיינת את עבודתו של המדריך הפדגוגי ביחסו אל תלמידו, עלולה לפגוע באיכות קשרי ההדרכה וממילא גם באיכות ההכשרה. לעתים נדמה כי אופיים הפרסונלי של יחסי ההוראה ועירובם הבלתי דיאלקטי של הממדים הסובייקטיביים והאובייקטיביים מטשטש את ההבדל המהותי שבין עבודה חינוכית עם ילדים בבית הספר לבין הכשרתם של מורים ומחנכים לעתיד.⁵

מגמה זו משליכה על מעמדו של המדריך הפדגוגי ועל יכולתו להציג קנה מידה אובייקטיבי להערכת הסטודנט ולקביעת עתידו המקצועי. מעבר לכך, עלולה גישה סובייקטיבית מעין זו (כזו שאינה מתייחסת ברצינות מספקת למרכיבי האובייקטיבים של התהליך) להוביל לדלדולו של מרחב ההכשרה בכללו, משום שהיא מצמצמת את ממדה הרפלקטיבי של המציאות ואת תפקידה כקנה מידה אובייקטיבי להערכת תפקודו של המתכשר להוראה ולהערכת איכותו. בסופו של יום, הנטייה להתעלם מחשיבותו המכוננת של המרחב האובייקטיבי בתהליך הכשרה פוגע באפשרויות ההתפתחות של הסטודנט עצמו, מכיוון שהוא שאיננו זוכה לרפלקציה מהימנה על עבודתו ולפיכך איננו מסוגל לפתח תודעה וקנה מידה מסדר גבוה יותר.

לטעמנו, הכשרת המורים עשויה להיתרם מקיומו של דיון מחודש בשאלת הקריטריונים להערכת איכות עבודתם של המתכשרים להוראה. דיון שכזה צריך להתחיל בחיפוש אחר מתאם קוהרנטי, שיצליח לשלב (דיאלקטית) בין ממדי ההכשרה האובייקטיביים לבין ממדיה הסובייקטיביים. קוהרנטיות מעין זו תסייע לשמר את חשיבותו של היחס האמפטי אל המתכשר להוראה ואת המכוונות הכנה להתקדמותו האישית, מבלי שתפגע הסמכות להעריכו ולדרוש ממנו לעמוד בממדים הנקבעים באובייקטיביות בידי סגל המסלול.

להלן נבקש להציע קריטריון אפשרי שכזה לכינון סינתזה בין ממדיה הסובייקטיביים של הכשרת המורים לבין ממדיה האובייקטיביים – סינתזה זו מתגלמת באספקטים מסוימים של המושג "ניסיון" שאותו טבע הפילוסוף האמריקני ג'ון דיואי (John Dewey).

"ניסיון" בתור אמצעי לכינון תודעה רפלקטיבית

שיטתו החינוכית של דיואי ידועה בניסיונה להתמודד ולגשר על פני דיכוטומיות המאפיינות את החשיבה המערבית. בהגותו הענפה התמודד דיואי עם השלכותיהן המוסריות והאופרטיביות של דיכוטומיות כגון פרט-חברה; שכל-חושם; טבע-תרבות וכיוצא באלה. לשיטת דיואי, ה"קרע" שבין הסובייקטיבי והאובייקטיבי אינו מתגשם בבחינת הכרח (אונטולוגי) הנובע מטבעו של העולם, אלא כעיוות "אפיסטמולוגי" בתפיסת המציאות. לדעת דיואי, מקור הפער טמון בתפיסתנו השגויה את הסובייקטיביות ואת האובייקטיביות כאילו הן מנוגדות זו לזו בצורה קוטבית, ובניסיונותינו המשתמעים מכך, לכונן את הסובייקטיביות על הפרט היחיד גרידא (Dewey, 1962, p. 69).

לעומת נטייה בלתי דיאלקטית זו, ביקש דיואי לכונן הכרה שתתבסס על סינתזה בין ממדיה הסובייקטיביים

5 לעיתים קרובות משתמשים סטודנטים בז'רגון הטיפולי שרכשו בקורסים השונים, כדי לתמלל את חוסר הצלחתם לעמוד בממד כלשהו, שנקבע בעבורם במסגרת לימודיהם במסלול. לדוגמה, סטודנטים מרבים לתרץ, שגיאות כתיב וטעויות בניסוח בהיותם "דיסלקטים"; יציאות תכופות ואיחורים, בהיותם "היפראקטיביים". וניסוחים קלוקלים ורדודים בעבודות ובדיאלוגים בכיתה בהיותם "נפגעי תרבות".

והאובייקטיביים של המציאות. סינתזה זו, שהתבססה על עקרונותיו האפיסטמולוגיים של ה"פרגמטיזם" והתגלמה במושג "ניסיון", גרסה כי הסובייקטיבי והאובייקטיבי כרוכים זה בזה ותלויים זה בזה. על פי היגיון זה, מצוי המקור לערכים שבתודעה בניסיונו המוחשי והיום-יומי של האדם, ולא בהפשטות כלשהן על אודות טבעה של המציאות (מוסריות, פילוסופיות או פדגוגיות). תפיסה פרגמטיסטית זו מניחה כי "החיים הם תהליך של הסתגלות בדרך ההתנסות בעולם בו האדם מתמודד עם סדרת מצבים ותנאים חדשים ודינאמיים" (כהן, 1983, עמ' 15). הנחתו היסודית של הפרגמטיזם בהקשר זה היא כי משמעותו של מושג נבחנת על ידי המסקנות הנובעות ממנו, וכי אמיתותו של משפט נבדקת באמצעות תוצאותיו המעשיות (בפרקסיס) (רוטנשטרייך תשכ"ב, עמ' 339).

שיטתו הפרגמטיסטית של דיואי ביקשה לבחון את המציאות מן ההיבט הפרקטי שלה ולהעמידה על הניסיון האמפירי (רוזנוב, תשמ"ו, עמ' 93). פירושו של המושג "ניסיון" בהקשר זה הוא כי היצור החי (סובייקט) פועל על הסביבה (אובייקט) ואחר כך סובל את התוצאות. כאשר הוא מבחין בקשר הסיבתי שבין פעולותיו לבין תוצאותיהן, הריהו נעשה "מחושב" או "מכיר".⁶

חשוב לציין, כי לא כל פעילות היא בבחינת ניסיון, אלא רק פעילות מודעת (לעומת תודעה "סתמית" או "בלתי בשלה") שבמסגרתה חותר האדם להתאמה אקטיבית עם סביבתו.⁷ מצב תודעתי אקטיבי מופעל רק כאשר מופרעת ההרמוניה שבין האדם לבין סביבתו – כלומר, כאשר נוצר באדם איזה שהוא צורך שמפר את שיווי המשקל הקודם ומציב את האדם בפני קיומו של "מצב בעייתי" חדש. אז מתברר הניסיון כתהליך של התמודדות מודעת ואקטיבית. בהמשך לכך טוען דיואי, כי ניסיון סתמי נעשה ניסיון מודע, המכוון למגמה מסוימת, בעקבות "הסבל, העשייה והאינטליגנציה" (Dewey, 1938, p. 290).

במקומות מסוימים נוקט דיואי גם במונח "סיטואציה שהופרעה" (disturbed situation) כלומר תחושת ההפרעה, תחושת הסבל שכרוכה באובדנה של הפוזיטיביות ההרמונית. זוהי תובנה קריטית משום שנגזר ממנה שמקור הסבל והידיעה, חד הם (בן-אז"ר, 2002, עמ' 42). במובן זה, מקורה של העשייה הוא בתחושת אי-נחת. העשייה נולדת מתוך מטרה לבטל את מצב אי-הנחת ולהחזיר את מצב השלווה וההרמוניה הבלתי מופרעת. התאמתה של העשייה למען ביטול מצב חוסר הנחת, היא פעולה "אינטליגנטית" הדורשת שיקול דעת, בחירה מתאימה של אמצעים, ומודעות כלשהי לתוצאה האפשרית. שלושה אלה – הסבל, העשייה והאינטליגנציה, הם שהופכים את הניסיון הסתמי לניסיון מכוון ומודע. התמודדות עם המצב הבעייתי מקדמת פעילות של התפתחות, כאשר פתרון מוצלח הוא פתרון שמאפשר פעילות והתנסות נוספת, פתרון שמציע את האדם קדימה, מרחיב ומפתח את תודעתו.

מעבר להיותו זרז לגדילה ולהתפתחות, ה"ניסיון" פועל כאמצעי המסייע לכינונה של תודעה רפלקטיבית המצויה בהקשר; הניסיון חושף את הפוטנציאליות שבקשר שבין הסובייקטיבי והאובייקטיבי, הוא מגלם את תהליכי הגומלין האימננטיים שבין האדם והעולם.⁸

6 "המשמעות", קובע אדיר כהן בהקשר זה, "מתקשרת להתנהגות" (כהן, 1983, עמ' 20).

7 "כשאנו מנסים דבר מה", כתב דיואי, "הרינו פועלים על הדבר, הרינו עושים בו משהו; אחר כך אנו סובלים מן התוצאות או מתנסים בהן. אנו עושים משהו לדבר ואחר כך, כתמורה, הוא עושה משהו לנו. כזה הוא הצירוף המוזר. הקשר שבין שלבי ניסיון אלה הוא קנה המידה לפוריותו או לערכו של הניסיון" (דיואי, 1960, עמ' 114).

8 חשוב לציין, כי במובן זה נתפס הניסיון בצורתו הרחבה ביותר, והוא מגלם את הפגישה של האדם עם העולם על כל רבדיו האובייקטיביים: ההתרחשויות, הציפיות, התקוות, הסבל. הוא מקשר בין עבר, הווה ועתיד ומסייע להדהוד חוזר של אירועים בלתי מודעים מן העבר. בעניין זה כתב בן-אז"ר: "הניסיון מתרחש כתוצאה מהפגישה בין האדם לבין סביבתו, ומההתייחסות ההדדית שביניהם. צירופם של הניסיונות העוברים על האדם, מהווה את הסיטואציה שהוא חי בה, ואלה יוצרים את הקשר הפעיל, החי, עם המשכיות הטוטאלית. האדם ארוג בתוכה של מערכת הניסיונות, והטרנסאקציה, הקשר הולך ונמשך אל אין סוף המרכיבים והגורמים שבהמשכיות, הופך את האדם לחלק פעיל ונפעל בתוכה" (בן-אז"ר, 2002, עמ' 40).

במידה זו, הניסיון מציב את האדם בהקשר: הוא מסייע לתודעה להפנים, כי המצב שבו היא נתונה איננו סובייקטיבי גרידא, הוא איננו נעוץ רק בנו ואיננו אירוע בודד ומנותק. התפתחותו של המצב תלויה בפעילות "שלי", ב"מה שאני אעשה". הכרה זו בקשר שבין הסובייקטיבי והאובייקטיבי ובהשלכה ההדדית שלהם זה על זה, היא היסוד לכינונה של תודעה רפלקטיבית – תודעה הקושרת בין מעשה לתוצאה. חשוב לציין, כי מודעות פרגמטיסטית מעין זו איננה רק מודעות למה שבדיעבד, אלא גם למה שעוד עתיד להתרחש. התהליך הרפלקטיבי מרמז על האפשרות שבעתיד, על כך שבהיעדר שינוי ומחשבה מחודשת יתרחש דבר במציאות – דבר שטרם קרה, אבל עוד יקרה (באופן הממשי ביותר). תודעה המתבססת על ניסיון מביאה אותנו להאמין בדבר-מה, לפחות זמנית, היא מאפשרת לנו להסיק מן הנמצא אל הבלתי נמצא שעוד עתיד להתרחש. במובן זה משמש הניסיון כדי לכוון את המתכשר להוראה לקראת מימושה של כוונה, לקראת הגשמתה של מטרה (Dewey, 1934, p. 335).

על השתמעויותיה של תפיסת הניסיון לעבודת המדריך הפדגוגי

לדעתנו, יכולה איכותו המיוחדת של המושג "ניסיון" לסייע בגיבושם של קריטריונים פוזיטיביים ואיכותיים להתנהלותה של ההדרכה הפדגוגית ולהערכתה. המושג ניסיון מחזיר את המציאות האובייקטיבית לקדמת הבמה בתור קנה מידה להערכתו של המתכשר להוראה. נוסף על כך, עמדתו המיוחדת של המדריך הפדגוגי, מצויה בנקודת המפגש של התאוריה עם המעשה. נקודה ייחודית זו מעמידה את המדריך הפדגוגי בנקודה קריטית ורבת-עוצמה מבחינת פוטנציאל ההשפעה וההמשגה שטמון בה. המושג ניסיון, כפי שתואר לעיל, עשוי לסייע למדריכים פדגוגיים לגשר על הפער שבין המרחב הסובייקטיבי והאובייקטיבי ולתעלו באופן קונסטרוקטיבי לצורך כינונה של תודעה פדגוגית רפלקטיבית.

האוריינטציה המעשית של המכללות מדגישה את מעמדו של ה"ניסיון" בתור קריטריון מכונן בהכשרת המורים. לעומת האוריינטציה האקדמית-תאורטית שנהוגה באוניברסיטאות, מזמנת ההדרכה הפדגוגית במכללות אפשרות להתמודד עם בעיות ממשיות, כאלו הנגזרות מפרקסיס חינוכי קונקרטי ויום-יומי. התנהלותם של המדריך והמתכשר להוראה בפרקסיס הפדגוגי שומרת על רלוונטיות של ההקשר ועל חיותו של השיח החינוכי. 10 באופן זה מתבררת חשיבותם של אימוני ההוראה בתור מרחב של ניסיון ממשי שבו התאוריה איננה מנותקת מן המעשה אלא כרוכה בו ומזינה אותו. מרחב שכזה הוא, לדעתנו, הקרקע העשירה ביותר לצמיחתה של תודעה מחנכת ראויה ורפלקטיבית.

החלתו של המושג "ניסיון" על תהליך ההכשרה, משנה את תפקידו המסורתי של המדריך הפדגוגי. עתה אין הוא מופקד עוד רק על העצמתו הסובייקטיבית של המתכשר להוראה, אלא גם על השבחת הניסיונות החינוכיים שבהם הוא מעורב ועל הבהרתם. במובן זה מועתקת חלק מתשומת הלב של ההכשרה מן הסובייקט עצמו (הסטודנט) אל עבר השבחת מרחב ההתנסות הפדגוגית. בהתאם להגיון זה צריכים מדריכים פדגוגיים להימנע

9 במסגרת אימוני ההוראה מופקד המדריך הפדגוגי הן על עבודת הנחיה מעשית, שכוללת את הכנת חומרי הלימוד והמשוב על איכות ההוראה, והן על שיעורי דידקטיקה, העוסקים בהמשגת התאורטית של סוגיות וסיטואציות פדגוגיות העולות מן החלק המעשי.

10 כאשר תולשים את הבעיה מהקשרה, היא נעשית "בעיה מדומה". הטיפול התאורטי בילד בלבד או בתכנית הלימודים בלבד הוא טיפול אבסטרקטי ולא-ממשי. כל חד-צדדיות בהקשר זה, אינה ממשית. ההטעמה על צד אחד בלבד הופכת את הבעיה לבעיה בלתי מעורה בהקשר ולפיכך לבעיה שאינה ממשית (ראו בן-אז"ר, 2002, עמ' 42).

מנטייתם האינטואיטיבית לנסות "להכיל" את הסטודנט על כל רבדיו ופעולותיו, שכן נטייה זו מנתקת את הסטודנט מן הפרקסיס ופוגעת במרחב ההתנסות שלו.¹¹ כאשר המדריך הפדגוגי נעשה חזותה של המציאות החינוכית, נוכחותו האקטיבית מאלחשת את מורכבותו של הפרקסיס ואת איכותו ההתנסותית; על פי הגיון זה כאשר אנו מסייעים לסטודנט בפתרון כל בעיה שמתעוררת, כאשר אנו מגלים אמפטיה למצבו בכל מקרה, כאשר איננו מעמתים אותו עם השלכות מעשיו בפרקסיס, פרדוקסלית, אנו פועלים לדלדול איכותו של הניסיון וממילא גם לכינונה של תודעתו במצב פסיבי ובלתי מודע. על פי הגיונו של הניסיון, צריך המדריך הפדגוגי לפעול במגוון דרכים ואמצעים, כדי לייצר את המרחב החינוכי כך שייתפס בבחינת אתגר ו"בעיה" – כזו שתדחק את הסטודנט המתכשר להוראה למצב של חוסר נוחות, שכדי להיחלץ ממנו יאלץ לחשוב ולנקוט פעולה.

תפקיד החלת הניסיון בתור קריטריון לפעולה ולהערכה, משנה גם את האקלים החינוכי בתהליך ההכשרה. בתחילת דברינו ציינו כי תהליך הכשרתם של מורים מסתמך, על פי רוב, על הגיונותיה האידיאולוגיים של הגישה האינדיבידואליסטית (ראו לעיל). על פי תפיסה זו, מתמקד תהליך הכשרה בהעצמת מרחבו הסובייקטיבי (הפנימי והמנטלי) של המתכשר להוראה. תפיסה אינדיבידואליסטית שכזו משתדלת לייצר מרחב חינוכי נוח בעבור הסטודנט, מרחב שיהיה נעים והרמוני ככל האפשר. אקלים שכזה מושג באמצעות מתן תמיכה אישית ומקצועית, עידון יחסים וקונפליקטים, מְדְרוּג קשיים וכך הלאה. לכאורה, אמורה עמדה פוזיטיבית זו לתמוך בצמיחתו הטבעית והבלתי מופרעת של הסטודנט, אלא שבמבחן הניסיון, מתבררת עמדה מעין זו כבעייתית, משום שהיא מצמצמת את הקשר שבין הסובייקט (הפנימי) והאובייקט החיצוני (המרחב הפדגוגי). לעומת עמדה זו, הדגיש דיואי, כי "ללא הגשמה חיצונית (external embodiment), הניסיון נשאר בלתי שלם מבחינה פיסולוגית ופונקציונאלית" (Dewey, 1934, p. 51) הניסיון מדגיש את היחסים ההדדיים שבין האדם לסביבה. באופן זה, הניסיון הסובייקטיבי, המנטלי אינו נשאר גזור באינדיבידואל.¹²

על פי הגיון זה, אם אנו מבקשים לכוון תודעה רפלקטיבית המקשרת באופן ריאלי בין מעשה לבין תוצאה, בין הווה לבין עתיד ובין סובייקטיבי לבין אובייקטיבי, הרי חובה עלינו לפעול להבהרתה של המציאות החיצונית כהווייתה. במידה זו עלינו לשקף לסטודנט את מצבו באופן הנחוש והבהיר ביותר, גם כאשר הדבר כרוך באי-נוחות פרסונלית מסוימת. למשל, אם רמתו האקדמית של סטודנט, כפי שזו באה לידי ביטוי בחיבוריו האקדמיים, איננה מספקת, חייבים אנו לציין אותה בהתאם, ולהדגיש במה היא חסרה ומה יש לעשות כדי לתקנה. אם הועבר שיעור באופן בלתי מניח את הדעת, עלינו לשקף זאת באופן הברור והכן ביותר, וכך הלאה. המחשת המציאות החיצונית כהווייתה תאפשר לסטודנטים לזהות את מקומם ואת איכותם לאשורם, ותסייע להם להכריע בדבר התגייסות ושינוי. בסופו של יום יש לזיהוי ריאליסטי שכזה יותר פוטנציאל לתמוך בצמיחה ממשית של הסטודנט, גם – ואולי דווקא בייחוד – אם הדבר כרוך בתסכול ובקושי מסוימים.

לסיכום חלק זה, נבקש לטעון כי קריטריון ה"ניסיון" מציע את המתאם המתקדם והמוצלח ביותר לשילובם של המרחבים הסובייקטיביים והאובייקטיביים בתחומה של הכשרת המורים. מרחב מעין זה מאפשר את כינונו, ללא סתירה, של יחס הדרכה שיהיה אמפטי, מעודד ותומך מחד גיסא, ודורש, מאתגר וברור מאידך גיסא. כמו כן אנו סבורים כי הכשרה מתוקנת מסוג זו מסייעת לגיבוש זהות מקצועית איתנה יותר ומשמעותית יותר, משום שתחושת הערך העצמי של ההישג משמעותית יותר כאשר האדם פועל ביחס למודל אובייקטיבי וכאשר הוא

11 במהלך השנים היינו עדים ליחסי הוראה שבהם מצא המדריך את עצמו בתפקיד מטפל, סגור, רַע ואפילו איש סוד לסטודנט. במקרים אחרים נעשה המדריך מתווך, כמעט בלעדי, בין הסטודנט לבין העולם הפדגוגי (מנהלת בית הספר, המורה המאמנת, הילדים בכיתה, המרצים במכללה ורשויותיה).

12 במידה שהוא נשאר בגבולות הסובייקט, הרי שיש בו כדי להעיד על בעיה (פתולוגיה).

חש שעבד קשה, שהשתפר, שהתגבר על קשיים שאפיינו את אישיותו בעבר. כמו כן יש לזכור, כי בעבור רבים מן המתכשרים להוראה, משמשים הלימודים כמדרגה בעליית הסטטוס החברתי; בעבורם יש בדרישה לעמידה במדדים מקצועיים, חיצוניים ואובייקטיביים כדי להעלות, מניה וביה, הן את תפיסת דימויים העצמי והן את תפיסת דימויו הפרופסיונלי של מקצוע ההוראה.

עתה נבקש לבחון את התובנות שעלו לעיל על בסיס "סיפור מקרה" שהתרחש באחת מקבוצות ההדרכה שבמסלול היסודי שבמכללה.

ניתוח של סיפור המקרה

ניתוחם של סיפורי מקרים כפרקטיקה מחקרית מתבררת כבעלת ערך רב בהעשרתה של מלאכת הכשרת המורים בעשור האחרון (זילברשטיין, 2002). באמצעות הצגת המקרים אפשר להדגיש נושאים הראויים לדיון מעמיק ולפתח אצל מורים, מדריכים וסטודנטים, ראייה מורכבת יותר של מצבי ההוראה וההדרכה. המקרה שבחרנו להציג 13 מלמד על המורכבות הרבה הקיימת ביישום תפקידם של המדריכים הפדגוגיים העוסקים בהכשרת מורים. באמצעות הצגת סיפור המקרה וניתוחו נבקש להציג את מורכבותו האידיאולוגית של תהליך ההדרכה ואת השתמעויותיה הפדגוגיות של תפיסת הניסיון הדיואיסטית בעבודתו של המדריך הפדגוגי.

מן המפורסמות הוא כי תהליך ההדרכה הפדגוגית נושא בחובו מורכבות אידיאולוגית בלתי פשוטה (פישל ובן אשר, 1997). במרכזו של תהליך ההדרכה עומדים ידע דיסציפלינרי, אינטראקציות בין-אישיות ותהליכי צמיחה אישית. מדריכים פדגוגים מגיעים למלאכת ההדרכה עם מאגר עצום של ידע להוראה, אך לא תמיד הם מצוידים בידע על אודות מורכבותה של ההדרכה עצמה (Clark & Piterson, 1986). המקרה שלהלן מציג תהליך שכיח בעולם ההדרכה של מדריכים פדגוגיים במכללות להכשרת מורים. במהלכו מתוארת התמודדותו של מדריך עם הדרכת סטודנטית שלא עמדה בסטנדרטים הנדרשים להבטחת הכשרתה לתפקיד מורה ומחנכת ראויה לעתיד. במסגרת זו התלבט המדריך בשני עניינים:

- א. כיצד עליו לפעול כדי לקדם את הסטודנטית אל עבר למידה משמעותית המחוללת שינוי מהותי;
- ב. כיצד עליו להתמודד עם חוסר מודעותה העצמית של הסטודנטית בנוגע לאיכות ההוראה הירודה שלה. נוסף על כך, התלבט המדריך בעניין נוסף:
- ג. כיצד אפשר לשלב בין הדרישה החד-משמעית לכינון סטנדרטים איכותיים ובלתי מתפשרים להכשרה לבין החובה להתחשב בצרכיה ההתפתחותיים האישיים, של הסטודנטית.

בתחילתו, נשא תהליך החניכה אופי של דיאלוג מתמשך (קרן, 1997), שבמהלכו ניסה המדריך לקדם את איכותה הפרופסיונלית של הסטודנטית ללא כפייה, תוך ניסיון לפתח את יכולתה האישית ואת מודעותה העצמית בנוגע ליכולותיה על בסיס הקשבה, הכרות אישית, תמיכה ועידוד (Eraut, 2004; Hargreaves & Fullan, 2000; Pellicer & Anderson, 1995). קיום הדיאלוג בין המדריך לסטודנטית התרחש לאורך כל תהליך ההדרכה מתוך אמונה שהיכרות מעמיקה וקשר בין-אישי עם הסטודנטית, הם תנאי בסיסי משמעותי המאפשר את התפתחותה המקצועית. מהלך זה נעשה בעקביות ותוך תמיכה ונדמה היה כי הסטודנטית נענית לו, לפחות להלכה, שכן היא הביעה רצון לשנות והבטיחה לעשות מאמצים ולהשתפר:

נקבעה פגישה עם המדריך, היא סיפרה על בעיות שונות שמלוות את חייה בתחום האישי והמשפחתי ועל הקשיים שמתגלעים ומשליכים, עקב כך, על לימודיה. מובן שהובעה אמפטיה למצבה. התקיימה שיחה שעה

13 המקרה שבחרנו להציג מובא במלואו בנספח למאמר.

ארוכה, תוך הליכה משותפת ברחובות הסמוכים לבית הספר, על חלומה להיות מורה ועל הקשיים שניצבים בפניה. המדריך הסביר לה את ההיגיון העומד ביסוד עמדתו הפדגוגית והמקצועית כמכשיר מורים וכמורה בעצמו – על האחריות, הרצון, המקצועיות, השמחה והאהבה שכרוכים במקצוע ההוראה.

קיום הדיאלוג בין המדריך והסטודנטית התרחש לאורך כל תהליך ההדרכה מתוך אמונה שהיכרות מעמיקה וקשר בין-אישי עם הסטודנטית הם תנאי בסיסי ומשמעותי המאפשר את התפתחותה המקצועית. אלא שלאחר שבועות אחדים נראה היה כי הסטודנטית אינה מפגימה באמת את קשייה ואת דרישות האיכות שמצופות ממנה ואינה מבינה אותם:

תמיהתה התמיהה את המדריך – כיצד ייתכן שהיא איננה מפגימה את מצבה לאחר כל השיחות והמכתבים? כיצד ייתכן שבכל פעם היא מופתעת מחדש ממצבה? ושוב אותו סיפור של כרוניקה הידועה מראש... שבועיים של שינוי, מערכי שיעור מושקעים (אמנם נמוכים ברמתם) ולאחר מכן שוב חזרה לסורה: כרטיסיות מלאות בשגיאות כתיב, אי-מיילים תמוהים – והשיא המביך: סיפור ילדים שלימדה לכבוד פורים, תוך אין-ספור טעויות בניסוח ובהבנה וחלוקת דפי עבודה שהיו מלאים בשגיאות כתיב מביכות.

תגובתה המופתעת, כל פעם מחדש, מן הביקורת שקיבלה על איכות עבודתה, הוכיחה, לטעמו של המדריך, כי היא עדיין מתקשה בהבנת המציאות שבה היא פועלת. נראה היה כי הסבריו המפורטים וניסיונו העקיב לשקף לה את תפקודה הבעייתי באמפטיה, באופן דיאלוגי ותומך לא חדרו באמת לתודעתה ולא הובילו לרפלקטיביות מתמשכת (וכך ממילא גם לא נשאו ביטוי מעשי בשטח). נקודה זו התבררה כקריטית להמשך ההדרכה, משום שברור היה למדריך כי כינונה של תפיסת מציאות ריאליסטית, קונקרטיבית ("ניסיון מודע" לעומת "הפעילות הסתמית" שאפיינה את תפקודה) היא תנאי הכרחי להמשך התפתחותה – ובהיעדרה יישא כל שינוי לטובה אופי חלקי וארעי בלבד.

מתוך כוונה לחולל ולעודד את הסטודנטית לרפלקציה עצמית, החליט המדריך הפדגוגי לפעול להדגשתו של הממד החיצוני והאובייקטיבי בהכשרתה, באמצעות שיקוף בוטה וברור יותר של מצבה הלימודי:

בשלב מסוים זימן המדריך את גילה [שם בדוי] לשיחה ארוכה, שאל אותה מה היא חושבת על מצבה ועל עתידה ושיקף לה את מצבה באופן מפורט (חוות הדעת של המורה המאמנת, גיליון הציונים שלה מן הסמסטר הראשון, פירוט המשובים על השיעורים שהעבירה והכינה במהלך השנה). במהלך השיחה הודגש עד כמה רב המרחק בין הרצינות, האחריות והבגרות המשתקפת מהתנהלותה הנוכחית לבין הרצינות המתבקשת ממורה מכהנת בפועל.

מהלך זה נועד לעורר, באופן דיאלקטי, את מודעותה של הסטודנטית למצבה הריאלי כפי שזה משתקף מדיווחיהם של אלה האחראים על הכשרתה. הדגשה מעין זו באה לידי ביטוי בדרישה לעמידה במדדים חיצוניים ובלתי מתפשרים; בחשיפה ברורה ונטולת פשרות של הערכת הוראתה בידי המורה המאמנת ובידי המדריך, בציון נמוך ואף בדחייה מוחלטת של מערכי שיעור בלתי מספקים. מיותר כמעט לציין, כי הדגשת ממדיה האובייקטיביים של ההכשרה נעשתה, לפחות חלקית, על חשבון הדגשתם של הממדים הסובייקטיביים (אופייה האמפטי והמתחשב של ההכשרה, ודגש על צרכיה הייחודיים של הסטודנטית).

בנקודה זו בחר המדריך לחזור ולשקף לגילה, (שם בדוי), את מצבה ולהציב בפניה דרישות חיצוניות וחד משמעיות לעבודה – דרישות שעל בסיס מיליון תיבוח התנהגותה הלימודית באופן הברור ביותר. בהתאם לכך, בחר המדריך להציב לגילה מדדים ודרישות מקצועיות ובלתי מתפשרות שישמשו משוב תקף לתפקודה ויסייעו

לה להבין לאשורה את המציאות שבה היא פועלת. העמדה החיצונית שבה בחר המדריך, הולמת את טענתה של בנט (Bennett, 1995) שמדריכים פדגוגים הבוחרים להשפיע באופן מעשי על תהליכים שעוברים סטודנטים בתהליך הכשרתם להוראה, חייבים להרחיב את מיומנויות ההובלה והמנהיגות שלהם, נוסף על מיומנויות הסיוע והתמיכה. הצגת דרישות בלתי מתפשרות בידי המדריך הייתה ביטוי להחלטתו להוציא אל הפועל את סמכותו הפורמלית שניתנה לו במסגרת תפקידו, למרות שדרישות כגון אלה נתפסות לעתים כבלתי "פרוגרסיביות" (Fullan, 1992; Fullan, 2001; Pellicer & Anderson, 1995).

לאחר תקופה נוספת ללא שיפור משמעותי בתפקודה של גילה, ובהמשך לאסטרטגיית הדגשת הממדים האובייקטיביים בתהליך הכשרתה הפדגוגית, החליט המדריך לערב ערכאה גבוהה יותר בדמות ראש המסלול (שהייתה מעורבת בפרטי המקרה מראשיתו) ולשקף לסטודנטית כי במצבה דאז, אי-אפשר יהיה לאפשר לה לסיים בהצלחה את לימודיה במסלול לחינוך היסודי. עמדת ראש המסלול בעניין זה הייתה ברורה. על פי תפיסתה, מסלול שמטרותיו ותפקידו להכשיר מורים חייב לייצר מערכת ברורה של דרישות וגבולות אובייקטיביים כדי שאפשר יהיה לפקח איכותם המקצועית והפרסונלית של המתכשרים להוראה ולהעריכן. לפי היגיון זה, לא תיתכן תמיכה גורפת ללא גבול: צוות המסלול נושא באחריות מובהקת כלפי המורים והתלמידים בבתי הספר שאליהם נשלחים בוגרי המסלול בתור מורים.

לכן, לדעתם של המדריך הפדגוגי וראש המסלול אי-אפשר להתפשר ולתמוך בסטודנטית ללא תנאי (Hargreaves & Fullan, 2000; Pellicer & Anderson, 1995) ולאפשר את התפתחותה האישית רק על פי צרכיה האינדיבידואליים ואישיותה הייחודית:

בפגישה נמסר לה שלאור הישגיה והתנהלותה במהלך השנה היא איננה עולה לשנה השלישית בלימודי ההוראה. לאחר דיון מקדים ומשותף הציגה בפניה ראש המסלול אפשרות נוספת, אלטרנטיבה בלתי פשוטה, ששמה כמעין "מבחן של רצינות" עבורה – לחזור על שנת אימוני ההוראה והדידקטיקה של השנה השנייה שוב – תחת תנאים ברורים וחד-משמעיים וללא שום הבטחות לעתיד.

חשוב לציין, כי מעבר לחשיבותה הנורמטיבית, סייעה עמדתה הברורה של ראש המסלול להבהרתו של המרחב הפדגוגי בכך שהדגישה את "גבולות המשחק" האובייקטיביים להתנהלות. באופן זה יכול היה המדריך הפדגוגי לשמור על מחויבותו לסטנדרטיזציה של תהליך ההכשרה, מבלי שיצטרך לוותר על היתרונות הגלומים בממד הפרסונלי של יחסי מדריך-סטודנט. לטעמנו, התנהלות מעין זו חשובה לעילא, משום שהיא מצמצמת את הממד הפוליטי של היחסים הפרסונליים בתהליך ההכשרה ומונעת את האפשרות כי הסטודנטית תשליך את מצבה העגום על טיב היחסים שבינה לבין המדריך, ולא על טיב עבודתה שלה.

למרות תגובתה הקשה של הסטודנטית (תגובה שאותה אפשר לתפוס כגילוי ראשוני של מודעות למצבה בפועל) היא קיבלה על עצמה את דין השנה החוזרת באימוני ההוראה והדידקטיקה והבטיחה להקדיש זמן רב יותר ללימודיה ולשיפור הישגיה במכללה:

גילה עזבה את הפגישה בבכי. הסיטואציה הייתה קשה ובלתי נעימה בעליל. כלל לא היה ברור לאן יתפתחו הדברים מנקודה בלתי פשוטה זו והלאה. לאחר שבוע של התלבטות וחיבוטים שלחה גילה מייל וביקשה להיפגש. בפגישה שנערכה, סיפרה גילה כי מאז השיחה לא מצאה נפשה מנוח ולאחר שהתייעצה עם חברים ומשפחה החליטה שלא לעזוב את לימודי ההוראה ולקבל על עצמה את דין השנה החוזרת.

באספקלריית שילובם של המדדים הסובייקטיביים-אובייקטיביים, נדמה כי ההתמודדות עם הדרישה הבלתי מתפשרת לשפר את התנהלות הפדגוגית, התמודדות שהייתה כרוכה בתסכול ובכאב, סייעה לסטודנטית לקשר

לראשונה בין מעשייה עד כה לבין התוצאות הבלתי נעימות שהיא חווה. כך גם הבינה טוב יותר ובאופן קונקרטי את מורכבותה של המציאות שבפניה היא ניצבת. בסופו של דבר נדמה, כי התהליך הבלתי פשוט שאותו חוותה סייע לה לכוון תודעה רפלקטיבית מהימנה יותר בנוגע למצבה ובנוגע לזהותה המקצועית. מודעות זו באה לידי ביטוי לא רק בהצהרה, אלא גם בנכונות לקבל על עצמה שורת הכרעות ממשיות ובלתי פשוטות: נדמה היה שגילה הפנימה כי בזו הפעם מוטב לצמצם את היקף האמירות. בפשטות, היא הודיעה שצמצמה מאוד את עבודתה בערבים, שהגיעה להסדר עם הוריה בנוגע למימון הלימודים תמורת הבטחה להקדיש זמן ותשומת לב ללימודיה במכללה.

בהקשר זה, מעניין להתייחס גם לטענתה של הסטודנטית, כי בחיבטיה במהלך השבוע שחלף שיתפה חברות וקרובי משפחה שעודדו אותה וייעצו לה להתעשת ולהירתם למשימה הבלתי פשוטה שהוצבה בפניה. לדעתנו, עובדה זו חשובה מאוד, משום שהיא מרמזת כי איכותו של הניסיון מורכבת ורב-מוקדית, והיא מתעצבת ומתעצמת ביחס לשלל אלמנטים (חיצוניים) שאינם תלויים בהכרח ביחסים הנוצרים בתחום הקשר שבין המדריך והמתכשר להוראה. הדגשתם של הממדים האובייקטיביים, עשויה לתרום להעשרת מרחב הניסיון במעגלים הולכים ומתרחבים, החורגים מעבר לאינטראקציות הנוצרות בתיווכו הישיר של המדריך. לאחר פתיחת שנת הלימודים החדשה, הנחה המדריך את הסטודנטית כיצד עליה לפעול כדי שתוכל לשפר את רמת הידע והמוכנות הדידקטית שלה לשיעורים שהיא מלמדת: השיחה הייתה עניינית ועסקה בעיקר באסטרטגיות אפשריות לשיפור הקשיים והכשלים שנתגלו במהלך השנה הקודמת.

שיחות אלו, שנעשו ברוח טובה ותומכת, דנו בחשיבות העלתה של רמת ההוראה בכיתות הלימוד. דיונים פדגוגיים אלו לא התרכזו בהכרח ברמתה של הסטודנטית (טענת השיפור כשלעצמה), אלא גם באופן נורמטיבי כללי יותר, בנוגע לחשיבותן של נורמות תרבות גבוהות להתפתחותו של המורה בתהליך ההכשרה.¹⁴ מהלך זה, שנעשה כחלק ממגמת הדגשתם של הממדים האובייקטיביים בתהליך ההכשרה נועד למנוע את הנטייה – המתגלית לעתים בתהליכי הדרכה – להנמיך את רמת השיעור והדרישות הפדגוגיות שבו לפי רמת הביצוע של התלמידים. הדגשת מעמדה האובייקטיבי של הדעת שימשה כדי להעתיק את המוקד מן הסטודנטית אל הדעת, מההיענות לצרכיה הסובייקטיביים אל קידום מרחב ההתנסות שלה ושיפורו. בהתאם לכך נדרשה הסטודנטית להציג רמה נאותה של ידע בעקבות למידה מעמיקה שתלמד לקראת הכנת השיעור והיא עצמה נדרשה לסלול את דרכה אל רמה נדרשת זו (כמובן תוך הגשת עזרה ומתן עצה):

המדריך ביקש ממנה לנהל "מחברות ידע", שבהן תסכם חומר ממגוון מקורות ותעלה שאלות ומחשבות בנוגע לכל שיעור שתעביר. גילה נעזרה בהמלצות לקריאת חומרי רקע לשיעורים שהכינה. לראשונה שיתפה גילה פעולה עם המדריך באופן עקיב לאורך זמן; השיעורים שהוגשו היו טובים ומוקפדים יותר וניכר שהושקעה בהם מידה בלתי מבוטלת של נכונות ואף של התלהבות: התעקשה להיפגש למשוב לאחר כל כתיבת מערך שיעור או חיבור פדגוגי שכתבה במהלך אימוני הדידקטיקה.

14 כלומר חשיבותם של אמות המידה הגבוהות לעשייה הפדגוגית הראויה (ראו וויטהד, תשי"ח, בפרק הראשון).

נראה היה כי גילה שכללה את תפיסת המציאות שלה, וממילא גם את הבנתה כיצד תוכל להגשים את המטרות והדרישות שהוצבו בפניה. המדריך סייע לה להגדיר את הבעיה ואף הציע לה כלים כדי להגיע לפתרונות אפשריים, אך הוא הותיר בידיה את האחריות לפתור את בעיותיה באופן עצמאי, ביחס לקריטריונים אובייקטיביים, מאתגרים וברורים של איכות. בכך, המדריך הצליח להרחיב ולהעמיק את מרחב ההתנסות הפדגוגית ולהימנע מן הנטייה האינטואיטיבית, הקיימת כמעט תמיד בתהליכי הדרכה פדגוגיים, לסייע לסטודנטית בכל דרך ובכך למנוע ממנה את תהליך ההתנסות העצמית, שרק באמצעותו תתכן למידה משמעותית.

נקודה זו מצביעה על היתרונות הנובעים מהקשחתו ומהעמקתו של המרחב הפדגוגי כתנאי להתפתחותם התודעתית של המתכשרים להוראה. היגיון זה נסמך על חשיבותו המכוננת של אלמנט התסכול והכאב בכינונו של תהליך ה"ניסיון". אנו סבורים כי החוויה המתגרת שעברה הסטודנטית, תרמה, בסופו של דבר, לביסוסו של מתאם תודעה-מציאות קונקרטי יותר, שסייע לה לקשר בין מעשיה לבין תוצאותיהם במציאות. הבנה זו, שהתוותה בידי המדריך הפדגוגי והייתה כרוכה במפגש עם מקומות מתסכלים ומכאיבים, הכריחה את הסטודנטית לשנות את דפוסי פעולתה השגורים (שהיו נוחים לה) ולהתמודד עם מטרות ומצבים חדשים שנקבעו ביחס למדדים ולדרישות אובייקטיביות.

במצב זה יש לשוב ולהדגיש את טענתו החשובה של דיואי, שהתודעה נעשית רפלקטיבית בגין "הסבל, העשייה והאינטליגנציה" וכי כל מהלך תודעתי בעל ערך כרוך בקיומה של תחושת הפרעה (Dewey, 1938, p. 290). התפתחותה הסובייקטיבית של הסטודנטית הייתה כרוכה אפוא בעימות, מכאיב ומתסכל, עם גבולותיה האובייקטיביים של המציאות (כפי שאלה נוסחו בדרישות המדריך) ועם השלכות התנהלותה בה. הפרתה של ההרמוניה שבמסגרתה התנהלה מתוך חוסר מודעות נינוחה, התבררה אז כתנאי הכרחי להתקדמותה. המפגש בין הסובייקטיביות לבין האובייקטיביות, קשה ומתסכל ככל שהיה, הפך לנקודת מפתח עקרונית בהתפתחותה המקצועית והאישית. עתה, בהינתן התמיכה והעזרה הנדרשת, יכולה הייתה הסטודנטית להתכוון כלפי הרמוניה חדשה מסדר גבוה יותר – הרמוניה מפוקחת וקונקרטית יותר המתעצבת ביחס דיאלקטי למציאות אובייקטיבית.

תהליך הדרכתה הפדגוגית של הסטודנטית בסיפור המקרה, חייב את שילובם המגוון של אלמנטים סובייקטיביים ואובייקטיביים: שימוש בידע מקצועי, הפעלת סמכות פרסונלית ופרופסיונלית, התבססות על ניסיון אישי, גילוי אמפטיה והיכרות אישית מעמיקה (Eraut, 2004). אנו סבורים כי שילוב דיאלקטי זה סייע לסטודנטית לגבש את זהותה המקצועית באופן מעמיק ואמיתי וקידם אצלה למידה טובה ומחוללת שינוי. דווקא נוכח המאמץ שהיה כרוך בתהליך ההכשרה הפכה תחושת הערך של ההישג למשמעותית יותר. בעקבות השקעתה הממושכת השתפרה איכות ההוראה של גילה והיא התגברה על קשיים שאפיינו את הוראתה בעבר:

השיפור היה מוחשי וברור, השיעורים שהעבירה נעשו עשירים יותר, בטוחים יותר, דיאלוגיים יותר. מערכי השיעור הוגשו ללא טעויות כתיב (לעתים אמנם בשפה מליצית ומלאכותית שהעידה על מאמץ שלא תמיד היה מוצלח...). העבודות שהגישה אמנם עדיין היו ברמה נמוכה, אבל תמיד הוגשו בזמן וניכר כי הושקעה בהם מחשבה רבה ומאמץ בלתי מבוטל. גילה הקפידה להגיע לשיעורים בזמן ובאופן עקיב.

עתה נראה, כי היא מתחילה לבחון מחדש ובאופן מפוכח יותר את יכולתה לעמוד בדרישות האובייקטיביות של מקצוע ההוראה. חשוב לציין כי מדובר בתהליך שעדיין לא הסתיים. הכשרתה של הסטודנטית נמשכת; עלייה להשלים עוד שנה וחצי של התנסות מעשית ולכן מעניין וחשוב להמשיך ללוות את הכשרתה ולבחון את תהליך התפתחותה עד לסוף ההכשרה ואולי גם לאחר הפיכתה למורה מהמניין.

סיכום

סיפור המקרה שהוצג לעיל מגלם את מורכבות תהליך ההערכה וההדרכה הפדגוגית במסגרת הכשרת המורים. המדריך הפדגוגי ניצב בצומת חשובה מאין-כמוה בתהליך הכשרתם של הסטודנטים להוראה: הוא מלווה את המתכשר להוראה במפגש הראשוני עם התלמידים וצוות ההוראה של בית הספר ועם עולם התוכן של המרחב הפדגוגי; הוא חווה עם תלמידיו את מגוון ההתנסויות הפדגוגיות בכיתת הלימוד ומציב בפניהם את הקריטריונים להתנהלות ראויה. הוא מנחה את הסטודנטים בסבך הרגשי של התרוממות הרוח מן ההצלחה, ושל תחושת התסכול מן הכישלון. הוא מופקד על צמיחתו האישית של המתכשר להוראה ובה-בשעה מעריך את אישיותו ואת כישוריו האינטלקטואליים לשמש במקצוע. הוא משמש אוזן קשבת וגורם מתווך ותומך, ובמקביל משמשת הערכתו כשער הכניסה לסטטוס חברתי ותרבותי גבוה יותר בעבור תלמידיו. כך, במקביל לעבודתו כמנחה, כתומך, כמסייע וכמדריך, מודגש בכל עת תפקידו האוטוריטטיבי: המכשיר, המפקח, הממייץ. אחריותו של המדריך הפדגוגי מצויה במתח בין מחויבותו לצמיחתו האישית של הסטודנט לבין מחויבותו לסטטוס ההוראה. במקרים רבים, מצב זה נתפס כסותר במהותו ויש שהוא מוביל לתחושות של בלבול, תסכול, אשמה וחוסר מקצועיות בקרבם של מדריכים פדגוגים העוסקים במלאכה.

טענתנו העיקרית במאמר היא כי אפשר לגשר על הממדים הסובייקטיביים והאובייקטיביים באמצעות שכלול ה"ניסיון" (כפי שהוסבר לעיל). יתרה מכך, אנו טוענים כי ממדים אלה כרוכים זה בזה ומזינים זה את זה. ביקשנו לטעון גם כי במקרים רבים הדרך היעילה והטובה ביותר להתקדמות משמעותית במרחב הסובייקטיבי היא באמצעות הדגשת המרחבים האובייקטיביים והבהרתם. בהיותם ברורים, מפורשים והגיוניים, נעשים קווי הגבול האובייקטיביים כר גידול פורה להתפתחותו הדיאלקטית של המרחב הסובייקטיבי. הם מסייעים לסובייקט לפתח מודעות רפלקטיבית בנוגע למצבו, הם מעודדים התפתחות ושינוי מסדר גבוה יותר, הם מסייעים להתפתחותה של תחושת אחריות ומסוגלות עצמית, הם מעשירים את טווח ההתנסות והרפלקציה העצמית, ובסופו של דבר, הם מסייעים לכינונה של מערכת נורמטיבית שלפיה יכול המתכשר להוראה לבחון את התנהלותו באופן עצמאי. חשוב לחזור ולציין, כי הדגשתם של הממדים האובייקטיביים איננה מספיקה כשלעצמה וכי כל תהליך של הדרכה פדגוגית חייב להסתמך במקביל על הדרכה אמפטיית ותומכת שתחזק את הסטודנט ותסייע לו למצוא את מקומו ואת קולו האישי בתהליך ההכשרה. שילובם הדיאלקטי של הסובייקטיבי והאובייקטיבי והטמעת הגיונם המשותף במערך ההכשרה, יוכלו להבטיח אז תהליך פדגוגי שיהיה תומך ומכיל, מבלי שיפגע בסמכותם של המדריכים הפדגוגים לדרוש מן הסטודנטים לעמוד בממדים הנקבעים באופן אובייקטיבי. אנו סבורים כי נקודת מבט מיוחדת זו, המסתמכת על טבעו הדיאלקטי של המושג "ניסיון", עשויה לשמש נדבך לניסוחה העתידי של עמדת הדרכה פדגוגית קונקרטיית וקוהרנטית יותר.

מקורות

- בן-אז"ר, ש' (2002). פרגמטיזם ומוסר – על היחס שבין המציאות לבין המוסר לפי הפילוסופיה של ג'והן דיואי. תל אביב: צ'ריקובר.
- דיואי, ג' (1960), דמוקרטיה וחנוך, (תרגום י"ט הלמן). ירושלים: מוסד ביאליק.
- וויטהד, א"נ (תשי"ח). מטרת החינוך, ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- זילברשטיין, מ' (2002). מקומה של ספרות המקרים בתכניות ההכשרה למורים. בתוך מ' זילברשטיין ופ' כץ (עורכים). אידועי הדרכה ואידועי הוראה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- כהן, א' (1983). מהפכה בחינוך. תל אביב: רשפים.
- לם, צ' (2002). במערבולת האידיאולוגיות – יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.
- פישל, ד' ובן אשר, ס' (1997). מפת מושגים ככלי לבדיקת הייצוגים הקוגניטיביים של מורים מדריכים. הדרכת מורים (2), 49-35.
- קרונ, ת' (1997). המימד הדיאלוגי ביחסי מדרך ומודרך. הדרכת מורים (2), 35-21.
- רזנוב, א' (תשמ"ו). יסודות אידיאולוגים ואוטופיים של החנוך. תל אביב: רמות.
- רוטנשטרייך, נ' (תשכ"ב). סוגיות בפילוסופיה. תל אביב: דביר.
- Bennett, N. (1995). *Managing Professional Teachers, Middle Management in Primary and Secondary Schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers thought Processes In: M. Wittore (Ed). *Handbook of Research of Teaching*. pp. 225-296. New York: McMillan.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton Balch.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J (1962). *Individualism Old and New*. New York: Capricorn Books, G.P. Putnam's Sons.
- Eraut, M. (2004). Informal Learning in the Workplace. *Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Fullan, M. (1992). Processes of Implementation and Continuation. In: N. Bennett, M. Crawford & C. Riches (Eds.), *Managing Change in Education - Individual and Organizational Perspectives*. Open University: Paul Chapman.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. (3rd ed.). New York & London: Teachers College Press and Routledge Falmer Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-58.
- Pellicer, L.O. & Anderson, L.W. (1995). *A Handbook for Teacher Leaders*. Thousand.

נספח

סיפור המקרה

נתוני סכם נמוכים מנעו מגילה (שם בדוי), סטודנטית צעירה ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, מלהתקבל כתלמידה מן המניין למכללה. השתדלות גדולה מצדה ומצד הוריה, סדרת מכתבים, הפצרות, התחייבויות ופגישות, שכנעו את ועדת הקבלה של המסלול, כי כוונתיה כנות ועזות וכי נכון יהיה לאפשר לה להתחיל בתהליכים לקראת הגשמת חלומה "להיות מורה". אז נאמרו דברים, נחתמו חוזים ונקבעו תנאים מפורשים וברורים, אבל בסוף שנת הלימודים הראשונה כבר החלה מצטיירת תמונה עגומה. הישגיה האקדמיים של גילה היו נמוכים מאוד. היא לא הצליחה לשפר את ציון הסכם שנדרש ממנה, ולא עמדה ברף הציפיות האקדמיות בקורסים השונים שבהם השתתפה. כנהוג במקרים אלה, זומנה גילה לשיבה פדגוגית שבה הובהר לה מצבה. שוב נאמרו דברים, נכתבו מכתבים והובטחו הבטחות מצדה.

עם פתיחתה של השנה השנייה בלימודי הדידקטיקה, חזרה גילה והעידה על רצון עז ללמוד ולהצליח. אולי היה זה הד לאזהרות שקיבלה בסוף שנת הלימודים הראשונה, ואולי ביטוי לנטייתה המתבררת שלא להפנים, הלכה למעשה, את המאמצים הכרוכים בקיום הבטחותיה ובתרגום כוונותיה הכנות אל הפרקסיס. ואמנם, בתחילה השתדלה גילה להיות נוכחת ומעורבת בשיעורים והצהירה השכם וערב על כוונות רצינות. אלא שהתנהלותה של גילה כבר בשלבים מוקדמים אלה, העידה על קשיים ניכרים. היא לא הצליחה לעקוב אחר הטיעונים, השתתפותה בשיעור הייתה מאולצת וניכר היה שהיא איננה מצליחה להפנים את השיח הפדגוגי שנערך בכיתה. עבודותיה הראשונות העידו על קשיים עצומים: חיבוריה היו דלים ומלאים בשגיאות כתיב וניסוחיה היו בלתי קוהרנטיים ורצופים בטעויות. מעבר לכך, התנהלותה נראתה לנו מוזרה – היא לא טרחה להגיה את העבודות שהגישה ולא חשה שום בושה לנסח, במסגרת התקשורת בינה לבין המדריך הפדגוגי, מיילים רצופי טעויות כתיב וניסוח. נדמה היה כי היא אינה מודעת כלל להתנהלותה ולרשמים שזו מחוללת בקרב האחראים על הכשרתה.

לאחר שגובשה אסטרטגיה דידיקטית ופדגוגית לפעולה (בידי המדריך הפדגוגי וראש המסלול) זומנה גילה לפגישה והתקיימה שיחה עמה על העבודות שהגישה. המדריך וגילה קראו את העבודות יחד תוך הסבר ותיקון. בקשת המדריך הייתה ברורה ופשוטה, עליה להשתדל יותר, להעמיק, לקרוא חומר מקדים, לחזור ולבצע הגהה בטקסט, לבסס את המערכים על חומר דידיקטי שנלמד, לא למהר להגיש וכך הלאה. פגישות מעין אלו נעשו כמעט בכל שבוע שני וכל שיחה שכזו הסתיימה בהבטחה להשתדלות ורצינות מצדה. אמנם לעתים חל שיפור, אלא שהשיפור לא היה עקבי ולא העיד על שינוי איכותי ביחסה. פעם כך ופעם כך; "לפי החשק". יתרה מכך, ככל שחלף הזמן וגבר עומס המטלות, הודגש חוסר יכולתה של גילה להתמיד במצב של תסכול, של מאמץ ושל שהייה. היעדר סקרנות פדגוגית-אינטלקטואלית מצדה, בא לידי ביטוי גם ביציאות תכופות מן השיעורים ובנטייה לאחר ולהיעדר לעתים קרובות.

בשיעורים הראשונים שלימדה (בכיתה ב'), התגלתה גילה כמורה כריזמטית וחיונית – היא הקריאה סיפורים לילדים, שאלה שאלות טובות וניהלה עמם דיאלוג מעניין. ניכר היה כי היא נהנית מן ההוראה ושואבת ממנה סיפוק רב. הילדים מצדם נענו לה בשמחה וזיכו אותה, כדרכם של ילדים מוקירים, בגילויי חיבה גלויים. מובן שהמגמה הזו נוצלה לצורך עידוד וחיזוק.

באותה העת, נדמה היה למדריך הפדגוגי, כי אם תדבק גילה "בחידק" ההוראה, ישליך הדבר גם על רצינותה האקדמאית. אלא שהתקוות הללו נגוזו במהרה נוכח התנהלותה בפועל: מערכי השיעור הבאים שהגישה היו ברמה נמוכה מאוד: שוב מלאי שגיאות כתיב, שוב בלתי מותאמים לרמת הכיתה, חסרי היגיון מקשר ודלים בתוכן, לעתים עד מבוכה. המורה המאמנת והמדריך הפדגוגי חזרו ותיקנו, חזרו והסבירו – ותמיד אותה תשובה, לעולם בארשת קצת מופתעת – "כן אני מבינה, אפשר, אשתדל, אשתנה, אשקיע". וכן הלאה...

בשלב מסוים זימן המדריך את גילה לשיחה ארוכה. הוא שאל, אותה מה היא חושבת על מצבה ועל עתידה ושיקף לה את מצבה באופן מפורט (חוות הדעת של המורה המאמנת, גליון הצינונים שלה מן הסמסטר הראשון ופירוט המשובים על השיעורים שהעבירה והכינה במהלך השנה). במהלך השיחה הודגש עד כמה רב המרחק בין הרצינות, האחריות והבגרות המשתקפת מהתנהלותה דאז, לבין הרצינות המתבקשת ממורה בפועל.

תשובתה הפתיעה. היא טענה שעד עכשיו לא הבינה את מצבה ושעכשיו הכול ישתנה. היא תעבוד פחות בעבודת הערב שלה ותשקיע יותר בלימודיה. נוסף על כך, היא כתבה מכתב הבטחה, והמדריך כתב מכתב לתיק האישי בחתימת כל המעורבים. תמיהתה התמיהה את המדריך: כיצד ייתכן שהיא איננה מפנימה את מצבה לאחר כל השיחות והמכתבים? כיצד ייתכן שבכל פעם היא מופתעת מחדש ממצבה? ושוב אותו סיפור של כרוניקה הידועה מראש... שבועיים של שינוי, מערכי שיעור מושקעים (אמנם נמוכים ברמתם) ולאחר מכן שוב חזרה לסורה: כרטיסיות מלאות בשגיאות כתיב, אי-מיילים תמוהים, והשיא המביך: סיפור ילדים שלימדה לכבוד פורים, תוך אין-ספור טעויות בניסוח ובהבנה וחלוקת דפי עבודה שהיו מלאים בשגיאות כתיב מביכות.

בשלב זה היה ברור כי גילה פשוט איננה מוכנה להיות מורה. שוב נקבעה עמה פגישה בנוכחות המדריך הפדגוגי שבה הוצג בפניה מצב העניינים והובהר כי אי-אפשר לאפשר לה להמשיך את לימודיה לקראת קבלת תעודת הוראה. תגובתה של גילה הייתה עלבון. היא הייתה מוכת תדהמה ("מה הפלג עליי", היא כתבה למדריך באי-מייל ספונטני, כאילו לא היו שיחות ומכתבים קודמים). נקבעה פגישה עם המדריך, היא סיפרה על בעיות שונות שמלוות את חייה בתחום האישי והמשפחתי ועל הקשיים שמתגלעים ומשליכים, עקב כך, על לימודיה. מובן שהובעה אמפטיה למצבה. במשך שעה ארוכה התקיימה שיחה, תוך הליכה משותפת ברחובות הסמוכים לבית הספר, על חלומה להיות מורה ועל הקשיים שניצבים בפניה. המדריך הסביר לה את ההיגיון העומד ביסוד עמדתו הפדגוגית והמקצועית כמכשיר מורים וכמורה בעצמו, על האחריות, על הרצון, על המקצועיות, על השמחה ועל האהבה שכרוכים במקצוע ההוראה. גילה דיברה על רצונה להדמות למורה שתחת הדרכתה היא עובדת ועל אהבתה לילדים שהיא מלמדת בכיתת האימון שלה.

עם כל זאת הובהר לגילה, בלשון ברורה, כי נכון לרגע זה ובשל להתנהלותה, ניאלץ להפסיק את לימודיה לקראת קבלת תעודת הוראה. הוסבר לה שעם כל הרצון הטוב היא חייבת להבין שבסופו של יום, אין המדריך הפדגוגי גורם מטפל, אלא גורם מכשיר, שיש לו תפקיד מכריע בקשר לעתידה המקצועי, וכי הוא וראש המסלול נושאים באחריות כלפי מורים ותלמידים בבתי הספר שאליהם נשלחים הסטודנטים, בוגרי המסלול בתור מורים. היות שכך, כל האמפטיה שבעולם, איננה יכולה לכסות על דלות מאמציה והישגיה בפועל. בהתאם לכך אי-אפשר לקבל תירוצים לחוסר עבודה או חוסר השתדלות מצדה ואין בנמצא כל סיבות מקלות להיעדר האחריות והמקצועיות שמאפיינת את עבודתה בשנה האחרונה. עוד נאמר כי רצינות איננה יכולה להתגלם בהבטחות, במכתבים או בהצהרות, אלא באופן הפשוט והממשי ביותר של העשייה ושל התוצאות המוכחות בפועל. יתרה

מכך, הודגש כי כאשר אין מתאם בין הצהרותיה לבין מעשיה, הרי שזהו המסר וזהו, בסופו של יום, ערך דבריה. שוחחנו עוד על עמדתנו זו, על הגיונה ועל השלכותיה לגביה. גילה הודתה שלא הקדישה מספיק זמן ומאמץ ללימודיה. שלא תפסה את גודל המשימה ואת המחיר שהיא נתבעת לשלם בעבודה. השיחה הסתיימה בתחושה מעורבת: נדמה היה למדריך ולראש המסלול, שלמרות הדברים הקשים והנכוחים שנאמרו, גילה השמיעה ושמעה דברים שיש בהם משום רלוונטיות אותנטית להכשרתה.

באותה עת ברור היה כי התובנות והמסקנות שעלו בשיחה חייבות לקבל ביטוי למעשה בפרקסיס, כי הסיכוי היחידי של גילה להשתפר באמת כרוך ביכולתה לחוות, אחת ולתמיד, את תוצאות התנהלותה הלוקיה במציאות. רק הדחה ממסלול ההוראה תוכל לצמצם את הפער שבין רצונה להלכה והתנהלותה למעשה; רק הדחה תוכל לקדם אותה לקראת הפנמה אמיתית ומלאה של מצבה. באופן פרדוקסלי, רק הדחה מן הלימודים לקראת קבלת תעודת ההוראה, על כל משמעויותיה, תוכל לאפשר לגילה סיכוי לחזור בעתיד ללימודי הוראה כתלמידה ראויה. ואמנם, בסוף השנה זומנה גילה לשיחה עם המדריך הפדגוגי וראש המסלול. בפגישה נמסר לה שבעקבות הישגיה והתנהלותה במהלך השנה היא איננה עולה לשנה השלישית בלימודי ההוראה. לאחר דיון מקדים ומשותף הציגה בפניה ראש המסלול אפשרות נוספת, אלטרנטיבה בלתי פשוטה, ששמה מעין "מבחן של רצינות" בעבודה: לחזור על שנת אימוני ההוראה והדידקטיקה של השנה השנייה פעם נוספת, תחת תנאים ברורים וחד-משמעיים וללא שום הבטחות לעתיד.

גילה עזבה את הפגישה בבכי. הסיטואציה הייתה קשה ובלתי נעימה בעליל. כלל לא היה ברור לאן יתפתחו הדברים מנקודה בלתי פשוטה זו והלאה. לאחר שבוע של התלבטות וחיבוטים, שלחה גילה אי-מייל וביקשה להיפגש. בפגישה שנערכה סיפרה גילה כי מאז השיחה לא מצאה נפשה מנוח ולאחר שהתייעצה עם חברים ובני משפחה החליטה שלא לעזוב את לימודי ההוראה ולקבל על עצמה את דין השנה החוזרת. השיחה הייתה שקטה, כמעט עצורה. נדמה היה שגילה הפנימה כי בזו הפעם מוטב לצמצם את היקף האמירות. בפשטות, היא הודיעה שצמצמה מאוד את עבודתה בערבים, שהגיעה להסדר עם הוריה בנוגע למימון הלימודים תמורת הבטחה להקדיש זמן ותשומת לב ללימודיה במכללה. היא ציינה כי השבוע האחרון היה קשה ומשמעותי בעבורה מאוד וכי הכרעתנו בעניינה חייבה אותה "לחשוב ברצינות מה היא רוצה מעצמה" ו"מי היא רוצה בעצם להיות". כאשר הציגה ראש המסלול את האפשרויות העומדות בפניה לקראת השנה הבאה בחרה גילה להישאר שנה נוספת בקבוצת הדידקטיקה וההדרכה הפדגוגית שבהנחיית אותו מדריך.

בפתיחת שנת הלימודים החדשה זומנה גילה לשיחה שבה חזר המדריך על מה שאירע במהלך השנה שחלפה. השיחה הייתה עניינית ועסקה בעיקר באסטרטגיות אפשריות לשיפור הקשיים והכשלים שנתגלעו במהלך השנה הקודמת. הוסברה לגילה החלטת המדריך לשבץ אותה השנה בכיתה גבוהה יותר (כיתה ה') למרות חששותיה, כדי לתרגל את מיומנות רכישת הידע שלה. המדריך ביקש ממנה לנהל "מחברות ידע", שבהן תסכם חומר ממגוון מקורות ותעלה שאלות ומחשבות בנוגע לכל שיעור שתעביר. גילה נעזרה בהמלצות לקריאת חומרי רקע לשיעורים שהכינה והתעקשה להיפגש למשוב לאחר כל כתיבת מערך שיעור או חיבור פדגוגי שכתבה במהלך אימוני הדידקטיקה. השיפור היה מוחשי וברור, השיעורים שהעבירה נעשו עשירים יותר, בטוחים יותר דיאלוגיים יותר. מערכי השיעור הוגשו ללא טעויות כתיב (לעתים אמנם בשפה מליצית ומלאכותית שהעידה על מאמץ שלא תמיד היה מוצלח...). העבודות שהגישה אמנם עדיין היו ברמה נמוכה, אבל תמיד הוגשו בזמן וניכר כי הושקעה בהם מחשבה רבה ומאמץ בלתי מבוטל. גילה הקפידה להגיע לשיעורים בזמן ובאופן עקיב.

כאשר החלה גילה לקבל משובים חיוביים מן המורה המאמנת ומהמדריך על השיעורים שהעבירה, החלה לזקוף קומה. ברור היה כי המהלך הבלתי פשוט שעברה, חיבוטי הנפש והמחיר הממשי שנדרשה לשלם בגין התנהלותה הקודמת, שינו את יחסה כלפי מקצוע ההוראה. בשיחות קצרות שנערכו עם המדריך הפדגוגי העידה גילה כי היא רואה במקצוע שליחות, לא רק בעבור תלמידיה אלא גם בעבור עצמה. היא הוסיפה וטענה כי עתה היא מבינה מה המחיר הנדרש ממנה כדי שתוכל להיות, ביום מן הימים, מורה בישראל. מחברות הידע שלה הלכו והתמלאו בכתב מוקפד. תיקיית המאמרים שאספה וקראה תוך סימון והדגשה, התעבתה משיעור לשיעור. לאחר מחצית השנה ונוכח הנתונים המעודדים שהובאו בפניה החליטה ראש המסלול לכנס פגישת משוב ותכנון עתידי עם גילה. בפגישה הביע המדריך הפדגוגי את שביעות רצונו מתפקודה של גילה ואף הביא לכך סימוכין מעבודתה. גילה, מצדה, העידה כי מהלך ההרחקה סייע לה "להתאפס" ולהבין את מצבה. היא הוסיפה והדגישה כי השיחות וההמלצות שקיבלה מן הצוות המאמן שלה, סייעו לה לתרגם את תחושת "הלם המציאות" שבו חשה לאחר הדחתה, לתכנית עבודה ממשית, בעלת גבולות ברורים של התנהלות. ניכר היה כי גילה גאה מאוד בתשבחות שקיבלה. היא הציגה את עבודתה – את מערכי השיעור ואת מחברות הידע – וסיפרה כי עתה היא גאה בתהליך הכשרתה להיות מורה, כפי שלא הייתה מעולם.

Subjective and Objective: The Implications of Perceptions of “Experience” in Teacher training

Boaz Tsabar, Smadar Galili

Abstract

In the following article we would like to discuss the dilemma that accompanies our work and that of our colleagues, pedagogical advisers in teachers' training institutes. This dilemma is reflected in the difficulty facing pedagogical advisers when it comes to successfully integrating the subjective and objective dimensions of the work of pedagogical guidance. We would like to argue that this difficulty undermines the possibility of formulating ideological guidelines for the attitude and behavior of advisers' vis-à-vis their students, and in the final analysis the quality of the training suffers. Below, we will try to present the complexity and consequences of this dilemma, followed by a criterion for solving the problem (using the concept of “experience” coined by Dewey) and we will present a test case in which we use this criterion in the context of our work.