

הצעה לשינוי שיטת ההדרכה הפדגוגית במכללות

פכרי בסול

תקציר:

מאמר זה יעסוק בצורך לחולל תהליך שינוי של שיטת ההדרכה הפדגוגית במכללות להכשרת מורים, והצורך לשנות את תפיסת השיטה הפרונטאלית לשיטות אחרות הדוגלות במסר ההומניסטי של החינוך שתומכת בהוראה עקיפה שבה התלמיד במרכז והמורה מסייע בלמידה ע"י יצירת תנאים מתאימים לפיתוחו.

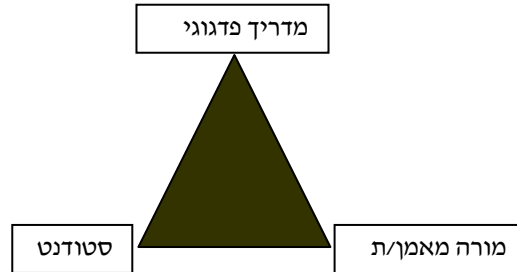
מודל ההדרכה הפדגוגית החלופי המוצע הוא ניסיון לעצב גישה חדשה שיש בה כדי להכיל את האיכויות שתוארו בחלק מהספרות המחקרית העוסקת בהדרכה פדגוגית ובהתנסות מעשית.

המודל יוצר עבודת מורים מאמנים בזוגות, כשכל זוג מורים מאמנים עובד יחד ולכל מורה מאמן סטודנטים משלו, ויפעלו כמדריכים פדגוגים מטעם המכללה, כאשר אחד המדריכים בעל ידע בתקשוב, ואם נבצר משניהם הידע הזה ייעזרו בשירותו של מורה לתקשוב.

הקדמה:

מאמר זה יעסוק בצורך לחולל תהליך שינוי של שיטת ההדרכה הפדגוגית במכללות להכשרת מורים, הצורך עולה מכך שהשיטה הפרונטאלית היא הדומיננטית אצל רוב המורים, לאחר עיונים ודיונים ראינו לנכון לשנות תפיסה זו ע"י שינוי השיטה הפרונטאלית לשיטות אחרות הדוגלות במסר ההומניסטי של החינוך (שקרל רוג'רס) היה אחד מדוגמיה. רוג'רס תמך בהוראה עקיפה שבה התלמיד במרכז והמורה מסייע בלמידה ע"י יצירת תנאים מתאימים לפיתוח עצמי שלו. מטרת ההוראה היא לעצב אדם שלם עם עצמו, פתוח לאחרים המסוגל לפתח מטרות ואמצעים לשנותם בהתאם לצורך, להזדהות עם אחרים ובו בזמן להיות גם בלתי תלוי בהם, וכפועל יוצא, המורים צריכים לשנות את הגישה החינוכית ולהחליפה בשיטות אלטרנטיביות.

כתוצאה מכך תפקידם של המורים ישתנה מסמכותי - שהוא מקור הידע הבלעדי - למדריך ומסייע לתלמידים בלמידה האקטיבית שלו, וכמו כן, מורים אלה יהיו מורים מאמנים לסטודנטים המשתתפים בהדרכה פדגוגית. אולם, השינויים שהוכנסו עד כה מועטים ביותר; המבנה המסורתי שבבסיסו משולש ההדרכה נשאר בדרך כלל ללא שינוי.



כמחצית מהסטודנטים הסדירים הלומדים בשתי המכללות הנמצאות באזור הנגב באים מהמגזר הערבי/הבדואי בדרום הארץ והמרכז. שתי המכללות שנמצאות באזור הדרום שהן המוסדות העיקריים המכשירים פרחי הוראה ומורים בפועל הלומדים לקראת התואר B.Ed או להסמכת גננות במגזר הערבי בדרום. המכללות מעורבות מאוד גם בישובים עצמם בחינוך בבתי הספר ובפעילויות קהילתיות שונות.

מסיבות של תשתיות בעייתיות, העדר תרבות תקשוב בחיי היום יום של הישובים, קשיים בשמירת ותחזוקת מחשבים בבתי הספר, וחוסר מודעות ועידוד לטכנולוגיית התקשוב בחיי בתי הספר, הולך וגדל הפער הדיגיטאלי בין בתי הספר המבוססים בארץ ובדרום לבין בתי הספר במגזר הבדואי. כפועל יוצא נמצאת ההדרכה הפדגוגית באותם בתי ספר במצב שמחייב הרבה שיפורים במטרה שהבוגרים מקרב הסטודנטים יהיו סוכן שינוי לחברה בכלל ולבתי הספר בפרט. ובעידן בו מילת המפתח היא שינוי, אנו חייבים להתאים את עצמנו לתנאים המשתנים של החברה בכלל והערבית בפרט.

מהי הדרכה?

הדרכה היא פעילות של אינטראקציה בין אישית שנועדה לסייע להתפתחותם של הפועלים בה. להדרכה מאפיינים ייחודיים: היא מתייחסת הן לתחום הקוגניטיבי והן לתחום האפקטיבי (רגשי) ונעה ביניהם באופן דינאמי. בנוסף קיימת בהדרכה אי סימטריה בין המודרך למדריך. ההדרכה מעמידה את הפועלים בה בהתמודדות מתמדת, בה גם המכשולים הינם חלק בלתי נפרד מן הדרך, (פלדמן, 1994).

אבן שושן מגדיר הדרכה כ: "הוראת דרך, ניהול בדרך הנכונה". קרון, (1995) מציינת כי מדובר בתהליך, מסע בדרך בו המדריך יודע את המטרה הסופית ואת הכיוון, אך הוא גם שותף פעיל החשוף לטעויות ולהפתעות במהלך מסלול זה.

ההדרכה מגוונת ועשירה וייחודה בכך שהיא מאפשרת תהליך נייד וזורם שיש לו שני שותפים: 1- המדריך 2- והמודרך.

כל הדרכה היא חוויה ייחודית בפני עצמה הרי היא חוויית למידה מתוכננת שמטרתה להוביל שינוי בידע, בעמדות ובמיומנויות של הפרט בארגון.

בנייר עמדה בנושא ההדרכה שגובש על ידי משרד החינוך (פלדמן, 1994, עמ' 1) נאמר: "ביומרות שעליהן מבוססת ההדרכה טמונים הפוטנציאל והסיכונים כאחד, הציפיות הגבוהות שהיא מעוררת מגבירות את החרדה מפני אכזבות קשות. המוכנות, המודעות, והכישורים של הפועלים בה, הן בתחום האפקטיבי והן בתחום הקוגניטיבי, הם בעלי משקל רב להצלחתה של ההדרכה, שמעצם מהותה פוסעת במשעול לא צפוי, וסוללת לעצמה דרך בזמן שהוא תמיד הווה".

קרין, (1995) מציינת כי בספרות קיימות גישות שונות להדרכה אותן ניתן לסווג לשלוש קטגוריות:

1. גישות קוגניטיביות דידקטיות העוסקות בעיקר בהקניית ידע ומיומנויות למודרך.
2. גישות המתבססות על חוויה של גדילה רגשית.
3. גישות המדגישות את התהליך הבין אישי.

קרין מצייעה לסווג גישות להדרכה סביב הפתרונות שהן מציגות לדילמות מרכזיות במהות ההדרכה. לדעתה הבחנות אלו משמעותיות יותר מאשר חלוקה סכמאטית לקטגוריות. היא מתארת רצפים בין קטבים שונים כאשר על פני רצף זה נעה ההדרכה במונחים של יותר או פחות.

- הציר הראשון אותו מציגה קרין הנו מקצועיות לעומת אישיות. ציר זה מתייחס לדילמה המתארת את ההדרכה כנעה על הרצף שבין התמקדות במקצועיותו של המודרך (רכישת ידע ומיומנויות) לעומת התמקדות באישיותו (התייחסות לתכונות, כישורים אישיים)
- הציר השני הנו חיקוי הדגם לעומת הפנמה תוך אוטונומיה. ציר זה מתייחס לרצף הנע בין למידה הנעשית מתוך חיקוי לבין למידה מתוך מרחב ואוטונומיה למודרך.
- הציר האחרון הנו ההתמקדות במודרך לעומת ההתמקדות במדריך. ציר זה מתאר את הרצף הנע בין מדריך המגיע להדרכה עם סדר יום מקצועי משלו ורצון להעבירו ולהנחילו למודרך לעומת מדריך הפתוח לאישיותו של המודרך ורגיש לצרכיו ורצונותיו.

בתחום החינוך נעשו ניסיונות כושלים לשלב הדרכה. יתרה על כך; קיימת עמימות רבה.

ביחס להגדרת המטרות ואופן הביצוע של תהליכי ההדרכה השונים.

(2000 Pollen & Hargraves) מציגים הסבר לטענה זו ומציינים כי אנשי חינוך מתקשים לקבל את ההדרכה כחלק בלתי נפרד מעבודתם מאחר והם אינם תופסים אותה כבעלת תפקיד מרכזי בהובלת שינוי במקצועות החינוך. עם זאת הצורך בהדרכה במסגרות חינוכיות הנו מהותי. במשך שנים רבות הכשרתם של אנשי חינוך כוונה לעבודה שהייתה מנותקת מעמיתים המתרכזת בכיתה , ובבית הספר. המבנה הארגוני המבודד את אנשי החינוך מטיל עומס רגשי כבד ומקשה על מילוי תפקידם בחינוך התלמידים.

בספרות הדנה בתיאור עולמו של איש החינוך ניתן לראות כי בהשוואת החינוך לבעלי מקצועות שונים המבצעים תפקידים דומים, ישנו פער ניכר הן בזכויות, בסטאטוס, בהכרה החברתית כלפי מקצוע זה (אנשי החינוך זוכים פחות בהכרה ובתמיכה), והן באופי המקצוע עצמו - אנשי חינוך פחות עצמאיים בקבלת החלטות ובעלי שליטה נמוכה יותר על סביבת עבודתם. הם כפופים לחוקים ותנאי עבודה, אינם יכולים לבחור את הקליינטים ועל כן פחות אוטונומיים (הרץ - לזרוביץ', שרן וליכטנזון, 1979).

על אף העמימות והשאלות העולות, משרד החינוך (במאמר של פלס, 1994) מוגדרים שני כיוונים עיקריים להדרכה:

1. צבירת ידע ומיומנות מקצועית.
 2. פיתוח אישי של איש החינוך הכולל מודעות והבנה אודות עצמו ותפקידו.
- על פי תפיסה זו ההדרכה משמשת עוגן להתפתחותו המקצועית ותורמת לקידום האישי של העוסקים בחינוך ילדים. השאיפה היא כי הדרכה תלווה את עבודתו של כל איש חינוך, מאחר וכולם זקוקים לה ולא רק המחנך החלש ו / או החדש.

תהליכי שינוי בהדרכה

אפשר להתבונן בכל שינוי מארבעה היבטים עיקריים : התהליך עצמו, תוכן השינוי, ההקשר שבו הוא מתבצע והאנשים המעורבים בו (פוקס, 1995) ההיבט הראשון כולל את מאפייני השינוי, שלביו וביטוי המעשי. בהיבט שני נכללים סוג השינוי , - היקפו - , עומקו והכוחות המאייצים ו /או המעכבים את יישומו. ההיבט השלישי נוגע לסביבה הארגונית שבה מתבצע התהליך ולהקשרים הפנימיים וכה. וההיבט הרביעי מתייחס לאנשים המעורבים בתהליך, המובילים את ביצועו ומושפעים ממנו (פוקס, 1995).

יצחקי ואלוני (1993) מציינים כי ההדרכה היא תהליך רצוף ומתמשך במסגרתו נוצר קשר בין המדריך למודרך המוביל לשיפור או שינוי. מטרת ההדרכה היא לעצב את אישיותו המקצועית של המודרך ולהוות תהליך לימודי משמעותי אשר יוביל לשינוי באורח חייו.

שינוי מוגדר על ידי פוקס (1998) "כהחלפת מצב אחד במצב אחר, מצב שהיה קיים בזמן נתון כלשהו וכעת אינו קיים או שלחילופין צורתו ותוכנו השתנו".

המונח 'מצב' מתייחס למשמעויות, פעילויות, התנהגויות, רגשות, עמדות או סביבה פיזית. עם זאת, טוען פוקס, כי הגדרה זו מורכבת ובעייתית, מאחר ולמעשה היא מתארת את המציאות אותה אנו חווים יום יום ובמסגרתה השינויים מתרחשים מידי דקה ולעולם אינם קבועים. על כן, חייבים אנו להגביל הגדרה זו ולחפש מסגרת הגדרה אחרת. ההגדרה החדשה אותה מציע פוקס מאמצת את נקודת מבטו הסובייקטיבית של הפרט ומוגדרת על ידי ארבעה קריטריונים:

1. המצב החדש אינו תולדה טבעית של המצב הקודם.
2. המצב החדש אינו מצב שכיח או שגרתו לפרט שעבר את השינוי ועבורו זוהי חוויה ראשונית.
3. ההבדל בין מה שהתרחש עד לשינוי ולאחריו משמעותי מאוד.
4. המצב החדש הינו בעל השפעה ישירה על הפרט והוא מגדירו כבעל משמעות.

קריטריונים אלו הינם סובייקטיביים ועל כן לא נוכל לקבוע מראש אם תופעה כלשהי מהווה שינוי או לא, אלא אם נשאל את המודרך, המודרך בעצמו יאשר את תחושותיו.

גישה אחרת אותה מציע פוקס (1998) טוענת כי: "הגדרת השינוי איננה תלויה בחוויותיו הסובייקטיביות של האדם המצוי בתהליך ומושפע ממנו, אלא על ידי שופט חיצוני המביט בתהליך ההדרגתי ובעל המשמעות עבור מי שהשינוי הוחל עליו".

הוא מדגיש כי חסרונה העיקרי של גישה זו הוא בהעדרם של כלי מדידה אובייקטיבים למדידת הקריטריונים שציינו לעיל, אך יתרונה טמון בעובדת היותה כוללת גם תהליכים שהחווים אותם ישירות אינם מודעים להם, אך שופטים חיצוניים יכולים לזהותם כתהליכי שינוי.

מחקרים שונים מתייחסים לגורם המניע לשינוי כמשפיע ביותר על איכותו ותוצאותיו (פסקל, 1998). גורמים המניעים שינוי עשויים להיות חיצוניים, פנימיים או טבעיים ומתוכננים:

1. גורמים חיצוניים - הנם שינויים כפויים המתרחשים בסביבת הפרט: על הפרט להסתגל אליהם ולרוב אינו יכול לשנותם. התנגדות לשינוי כזה עשויה להביא ליישומו שלא על פי התוכנית.
2. גורמים פנימיים - הנם פעולות המכוונות אל הפרט וממוקדות בו. שינוי כזה יבוא לידי ביטוי בדרך כלל בשינוי תפיסותיו, רגשותיו, עמדותיו והתנהגותו של

הפרט. על שינוי כזה יש לפרט שליטה מרבית והוא עשוי ליזום אותה או לבטלה לחלוטין.

3. גורמים טבעיים או מתוכננים - נובעים מהתפתחות טבעית שלא תמיד נשלטת. כל שינוי הוא המרת מצב קיים במצב חדש. השינוי יכול להיות מכוון כלפי חוץ או כלפי פנים.

בספרות תכליתו של השינוי - במסגרות חינוכיות - הוא לאפשר לתלמידים להתמודד בהצלחה עם העולם סביבם ובכך ולשפר את רווחתם הנפשית, כמו גם להגביר את תחושת הסיפוק ורמת המקצועיות של העוסקים בחינוך ובנוסף לעודד את מידת שיתוף הפעולה בין מערכות החינוך להורים ולקהילה.

פוקס (1995) מתאר כי שינוי במערכת החינוך עשוי להתרחש בדרכים שונות. יש הבחורים להוביל שינויים דרך הרכיב הארגוני של המסגרת החינוכית כגון חלוקת תפקידים מחודשת, או לחילופין דרך הרכיב האידיאולוגי של המסגרת החינוכית על-ידי טיפוח עמדותיהם ותפיסותיהם של אנשי החינוך. כאשר דנים בתהליכי שינוי בהדרכה אזי פיתוח מוטיבציה אצל המודרך הינו חלק חיוני ובלתי נפרד מעבודת ההדרכה (משעלי, 2001). למרות זאת, מדריכים רבים מדווחים על קושי בגיוס המוטיבציה של המודרכים לתהליכי שינוי ולמידה ומציינים כי גם אנשי חינוך מתאפיינים במוטיבציה נמוכה לשינוי הרגלי ודפוסי עבודתם. ובכל זאת ניתן לאפיין שני סוגים של השינויים :

א- החדרת שינוי שבא מלמטה - למעלה (Bottom-Up) –

במקרה המתואר השינוי יבוא מלמטה ויתרחש במסגרת יוזמה שבאה מלמעלה. במקרה שלנו כאן, מפקח בית ספר והמנהל והמדריכים הפדגוגים בהאצלה ממרכז ההדרכה של המכללה יניחו ליצור בית ספר להתפתחות מקצועית וישאירו את הטיפול בדרכי העבודה במסגרת העמיתות להחלטות השותפים. ייווצרו מתחים, שמצביעים על ההשפעה המשמעותית של מתחים בתהליכי הכנסת השינוי (Friesen, 1993) יורגשו בצורות וברבדים שונים. זמן, אילוצים, תיעוד סובייקטיביות וציפיות ביחס לתפקיד יהיו כולם גורמים שייווצרו מתחים. בכל גורם כזה יהיה למתח עומק שייצר מימד נוסף של התלבטות. במודל החדש נשען על כך שתפקיד המורה המאמן/מורכב יותר מזה שהיה בדגם המסורתי, וכולל בתוכו למעשה ארבעה תפקידים: הדרכה ופיקוח על הסטודנט, הדרכה של הסטודנט שמונחה ע"י המאמן האחר, תפקוד כמורה מאמן ותרומה לעמיתות המתקיימת בבית הספר להתפתחות מקצועית.

בנוסף, נראה לנו גם סגל המכללה יחוה מתחים. בדרך השיבוץ המקובלת, שתעשה בנהל בירוקרטי ע"י מרכז המסלול והמכללה, הוא זה שישבץ סטודנטים ויצמיד להם מאמנים ומדפ"ים. במודל החדש ידרשו מורי המורים לעבוד עם בתי- ספר עמיתים אחדים באופן מקיף.

1. לעזור למורים המאמנים להכיר את הסטודנטים כדי להתאים להם את השיבוץ הנכון,

2. להדריך את המורים המאמנים כיצד לפעול כמאמנים-מדריכים פדגוגיים במודל החדש. לאנשי המכללה המחויבים לפרסום זוהי מטלה מפרכת, ולגבי המורים המקבלים פיצוי נוסף סמלי התמריץ לעסוק באימון קטן.

השיתוף במודל החדש ישפר את ערוצי התקשורת. יהיה בכך צד חיובי, אך המשמעות תטמון בחיקה היווצרותם של מתחים. על כל השותפים יהיה להיחשף לביקורת אלה על אלה, גם כשהיא לא נעימה. בכך ייצבו מורי המורים בפני סתירה שלפיה מצד אחד ירצו בשינויים כדי שיעצימו אותם ומצד שני לא ירצו שהשינויים ישחקו את המשתתפים.

בנוסף לתארים בהם עושים לפעמים שימוש בהכנסת שינוי בהדרכה פדגוגית, וגם בסדנאות הדידקטיות אשר תכלולנה שימוש באמצעים דיגיטאליים לצורך הכנת יומן פדגוגי, ניתוח אירועים, תיעוד ורפלקציה על עבודת הסטודנטים והמורות המאמנות והכנסת תקשורת מקוונת ופיתוח היכולת לעבוד בקבוצה גם פנים אל פנים וגם וירטואלית השעות רגילות ולא רגילות. מכשול (Obstacle) ומחסום (Barrier). החשיבה על הדרך בה מורי מורים משנים את ההכשרה היא מרכיב חיוני במחקר עתידי על הכשרת מורים. מכללות להכשרה מחויבות לתנאים ולחובות מצד הסטודנטים בטרם התחלת לימודיהם, דבר שקשה לשנות. לכן אין זה מפתיע שמכללות אינן מייצרות "תוצרים חדשים". השאלה היא האם מורי מורים יכולים לפתח תוצרים ונהלים חדשים שניתן להתחשב בהם? גם אם יחליטו שעליהם להתחיל מחדש בכל יוזמה?

ב- החדרת שינוי שבא " מעלה מטה" Top-Bottom

למורים תפקיד מרכזי בהדרכת מתקשרים, זאת מכמה סיבות:
א. לאורך זמן הם יכולים לבנות תקשורת טובה עם הסטודנטים תקשורת המבוססת על אמון, רפלקציה והעצמה (Kent, 2001).

ב. מורים העובדים בשיתוף עם מורי מורים יפתחו מערכת נוספת של מיומנויות (Raphael, 2004). הם מומחים בבניית ידע, באימון, בהערכה וברפלקציה, ויכולים להיות שותפים ליישום יוזמות חדשות ;
ג. הם מסוגלים לעבוד בצוותא וליצור תרבות התומכת בדיון על הוראה ולמידה, ומוכנים לבחון את ההוראה כקהילה מקצועית וכך לפתחה ולשפרה (Wilson) & Berne, 1999. בחינת הבסיס התיאורטי של ההדרכה הפדגוגית של בתי ספר עמיתים מעלה שתי זוויות ראייה חשובות :
האחת - בהדרכת סטודנטים מתפקדים כנותני תמיכה והסטודנטים הם מעין שוליות הוראה, והשנייה - יכולת לתמוך בסטודנטים ולהפכם לסוכני שינוי בבית הספר ולאחר מכן בשטח.

סיבות להתנגדות לשינוי

ווגנר (2001) מציין שלוש סיבות עיקריות להתנגדותם לשינוי של אנשי חינוך :

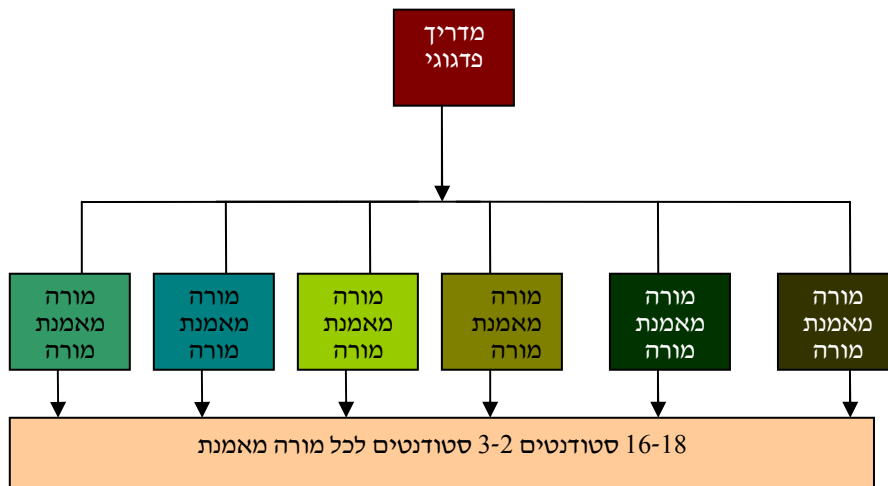
1. הרצון להימנע מסיכונים - העיסוק בחינוך מספק לעוסקים בו סדר, ביטחון ויציבות. בניגוד לאלו הפונים לעולם העסקי ומחפשים סיכונים, מרבית אנשי חינוך מטבעם מתרחקים משינוי. חשוב לציין כאן כי הן הכשרתם והן תנאי עבודתם תורמים לחיזוק התנגדותם לשינוי. בתהליך הכשרתם מקבלים המחנכים הרצאות רבות מידי והזדמנויות מעטות מידי לחשיבה מקורית וביקורתית.
 2. מומחיות במלאכת החינוך וההוראה - מבחינה היסטורית החינוך היה מאז ומעולם מקצוע שמשך בני אדם שנטו לעבוד לבדם ופיתחו באופן עצמאי את החומרים באמצעותם לימדו. על כן, הקריאה לשינוי ההוראה ולקביעת סטנדרטים אחידים בתוכנית הלימודים מאיימת על זהותם המקצועית.
 3. תחושה של אוטונומיה מחד גיסא ובידוד מאידך - בניגוד לעובדים במקצועות אחרים, אנשי חינוך מופרדים יחסית מן העולם המשתנה במהירות. הם מבליים את רוב יום עבודתם במפגש עם ילדים ואינם חשופים לשינויים החלים בעולם העבודה. גם המסגרת הארגונית אינה מעודדת שיתוף פעולה ביניהם ומקשה על עבודת צוות וחשיבה משותפת.
- במסגרת עבודתנו החינוכיות, נוכחנו לדעת כי מורים רבים נשענים ונתמכים מעצם היות סביבת עבודתם קבועה ובלתי מעורערת. ברציונל חינוכי ותכנית עבודה המשקפת תהליך של ניסוי וטעייה. עבודתם זו מבוססת על חוויות, התנסויות אישיות וידע תיאורטי. ולרוב אין להם שותפים שיחלקו או יערערו על בחירת דרכם. גורמים אלו

עשויים ליצור חשש ראשוני מעצם כניסתם של סוכני שינוי בהדרכה. תחושות אלו נובעות מן החשש לשינוי שמא יערער את הקיים והבטוח.

(ווגנר, 2001) מתאר כי "לאנשי חינוך יש מוטיבציה נמוכה לתהליכי שינוי וקבלת הדרכה". להערכתנו התמונה מורכבת יותר וישנם גורמים נוספים התומכים כמו כן יש גם גורמים המקשים על קבלת ההדרכה במסגרות חינוכיות.

תיאור המצב בבתי- ספר בנגב ושיטות ההוראה הקיימות במגזר; תיאור המודל הנהוג בו היום

מודל ההדרכה הקיים היום במכללות שנזכרו לעיל ניתן לסכם אותו בצורה הקלה ביותר, כל מדריך פדגוגי אחראי על מספר סטודנטים/יות הנע בין 14 עד 16 המסתכמים בין 6 ש"ש. כלומר כל שבועיים יכול לראות אותו/ה סטודנט/ית לדון איתו/ה על מהלך שיעור שהעביר. האינטראקציה בין המדריך והסטודנט אינה יעילה.



המודל החלופי להדרכה פדגוגית

מודל ההדרכה הפדגוגית החלופי המוצע הוא ניסיון לעצב גישה חדשה שיש בה כדי להכיל את האיכויות שתוארו בחלק מהספרות המחקרית העוסקת בהדרכה פדגוגית ובהתנסות מעשית. מדובר במתן אפשרות למורים מאמנים ולסטודנטים לשוחח בינם כקהליות נפרדות בכדי ליצור קשר משמעותי בינם לבין מכשירי המורים (Faculty). כך כל השותפים יפתחו הבנה עמוקה ומבוססת יותר של ההוראה.

המודל יוצר עבודת מורים מאמנים בזוגות, כשכל זוג מורים מאמנים עובד יחד ולכל מורה מאמן סטודנטים משלו. לדוגמה, אמירה (שם בדוי) (מורה מאמנת) ממשיכה

בתפקידה כמורה מאמנת לסנאא ומנאר (שמות בדויים) (סטודנטיות), מרים (שם בדוי) (מורה מאמנת) – משמשת כמאמנת לעולא ופדאאי' (שמות בדויים) (סטודנטיות). בנוסף, בזמנים אחרים במהלך יום העבודה, יכולה אמירה לבקר את עולא ומנאר ומרים את סנאא ופדאא'. דגם עבודה זה מאפשר דרכי עבודה מגוונות:

א. אמירה ומרים (המאמנות, שמות בדויים) יכולות להמשיך בהדרכה המסורתית בה הן היו מורגלות.

ב. לא יהיה על המאמנות לסמוך על "צניחה" של המדריך הפדגוגי מהמכללה שיבוא להעריך את הסטודנטים שלהן.

ג. המאמנות יכולות לצאת מכיתותיהן לראות עבודה בכיתה אחרת, דבר שלא יכול היה לקרות בהקשר אחר, אלא בהסכמת מנהל בית הספר והמפקח מטעם משרד החינוך.

ד. כשהמאמנות יבקרו אחת את הסטודנטיות של רעותה, הן יפעלו כמדריכות פדגוגיות מטעם המכללה, מעמד שיכלול את הרווחים הבאים: משכורת מהמכללה (אומנם זעומה), אישור חנייה במכללה, אפשרות שימוש בספרייה, ורשות לרשום מעסיק נוסף בקורות החיים. בכך תלמדנה יותר מקורס אחד בחינם כפי שנהוג כיום. במידה והמכללה תסכים להעסיקן.

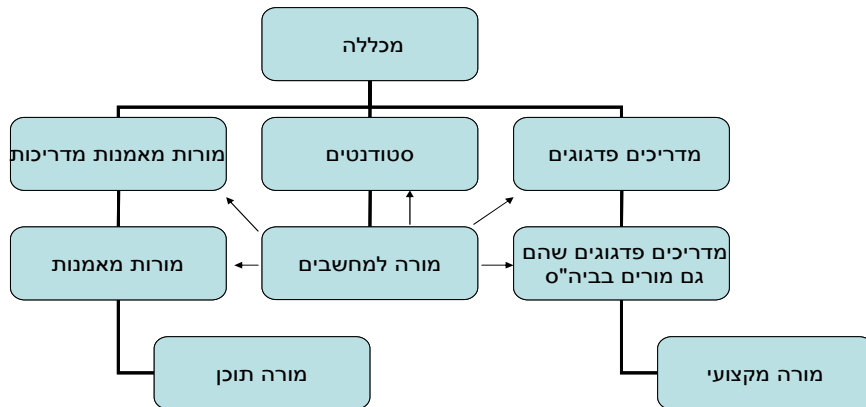
ה. בסוף היום המאמנות יוכלו לדון זו עם זו ועם הסטודנטים כמשולש הדרכה. כך יוכלו לקיים דיאלוג מקצועי על תהליך ההדרכה, ואף לדון בענייני פדגוגיה ותכנון לימודים מעבר לנושאי הדרכה.

ו. בנוסף, המודל של עבודת מאמנים בזוגות יאפשר לסטודנטים לקיים קשר ישיר עם המאמנות ועם המדריכים הפדגוגים מן המכללה, שהן בעצם מאמנות בכיתות סמוכות. גם התקשורת בין הסטודנטים לבין עצמם תתעשר.

ז. המורים, בתפקידם כמאמנים וכמדריכים פדגוגיים, יוכלו להיפגש עם הסטודנטים כקבוצה של ארבעה משתתפים. הזדמנות זו עשויה מועילה מאוד בהקשר של תכנון ההוראה.

ארגונים נתונים לשינויים תדירים במהלך הזמן, שינויים אלה הם חלק הכרחי ובלתי נפרד מהמאמץ המתמשך שלהם כדי לשרוד ולהסתגל לתנאי הסביבה שהם מתפקדים בתוכה. שינויים ארגוניים משקפים תגובות ארגוניות לתמורות שמתרחשות בתנאים השונים של הסביבה החיצונית או הפנימית של הארגון (סמואל, 1990) ומהווים תגובות מתוכננות ומבוקרות המיועדות לסגור פערים בין התפקוד הרצוי של הארגון לבין התפקוד המצוי. מוסד חינוכי הוא מוסד שתהליך השיפור והשינוי מבטאים את האתוס החינוכי שלו (Cuban, 1987).

המודל הרצוי



מנהיגות

מנהיגות הינה מושג המתייחס: ליכולת של אנשים להשפיע על אחרים ולהניע אותם לביצוע משימות, לעיתים מעבר לציפיותיהם הראשוניות וברמת מחויבות גבוהה, תוך שימוש במינימום אמצעי כפייה.

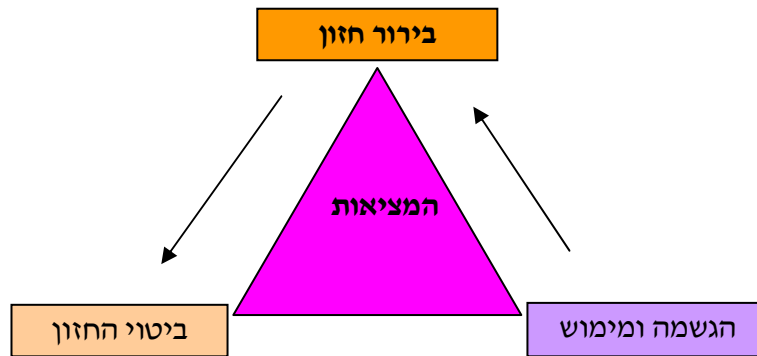
תהליכי המנהיגות מוסברים בספרות המקצועית באמצעות ארבע גישות מרכזיות: גישת התכונות, הגישה המצבית, הגישה תלוית ההקשר וגישה חדשה המשלבת את הגישות הקודמות (פופר, 1994).

המנהיגות כמוה כלהבה ששלושה מרכיביה צריכים לחבור כדי לקיימה לאורך זמן: ניצוץ- המנהיג- חומרי הבעירה – המונוהגים, החמצן שבלעדיו לא תבער האש לאורך זמן- הנסיבות. האינטגרציה שבין שלושת המרכיבים הללו היא תופעת המנהיגות " (פופר 1998, בתוך: קליימן, ש. סדנת סטאז') במאמר זה המונח מנהיגות מבטא את החזון, השליחות, הערכים וההשראה, אילו המונח ניהול מתייחס להוצאה לפועל של המשאבים, ע"י היזם.

היזם הוא מי שמסוגל להשפיע על סביבתו, שאינו מסתפק בתגובות לתמורות החברתיות והכלכליות אלא הוא יוזם אותן. היזם הוא אדם היוצר ומניע את תהליך היזמות. הוא בעל גישה ערכית למצבים ולאירועים ובעל כישורים, מיומנויות, ויכולות המכוונים אותו לחשוב על דברים חדשים ולגרום למימושם, לרווחתו ולרווחת סביבתו. פועלו של היזם הינו בעל אופי ביצועי, ובא בה לידי ביטוי בתכונותיו וכישוריו חברתיים.

פיטרס, 1985, במבוא לפרק 7 "אוטונומיה ורוח היוזמה", מביא ציטטה בשבח היוזמה:

"רעיון חדש שאם לא מוצא אביר, מת". מעורבות רגילה עם רעיון חדש אינה מספקת את האנרגיה הדרושה כדי להתמודד עם האדישות וההתנגדות שמעורר כל שינוי... אין דבר אחד או שניים הגורמים להצלחת היזם. אם הוא מצליח זה הודות לנתונים הבאים: לגיבור הקיים מותר להיכשל, קיימת התמקדות, קיים תהליך מובן של נקיטת אמצעים קטנים ונשלטים, יש תקשורת בין הצוותים, הסביבה מאפשרת שפע של ניסיונות, המבנה הארגוני מעודד חידושים, ולבסוף העדר תכנון יתר. והכול תלוי במוטיבציה של האחראים בין אם הנהלה או מדריכים פדגוגים ומנהלי בתי ספר ומורות מאמנות.



על מנת לבחון את סוגיית המוטיבציה בהדרכה נציין כי פוקס (2002) טוען כי מבוגרים, ובכלל זה גם אנשי חינוך, מונעים ללמידה מסיבות שונות ומורכבות יותר מאשר ילדים וצעירים. על כן עולה השאלה כיצד מפתחים מוטיבציה בקרב מבוגרים לשינוי?

פוקס (2002) מתאר כי: "מבוגרים מונעים ללמידה בדרך כלל בהנעה פנימית. יש להם אוריינטציה של למידה לשמה, אבל הם צריכים להרגיש כי הלימוד מספק צרכים ואינטרסים שלהם; כלומר, מבוגרים שואפים שלמידתם תהיה רלוונטית לחייהם "לכאן ועכשיו" ותהיה משמעותית עבורם. יתרה מזאת, מבוגרים מעוניינים ללמוד ולהתפתח בתחומים המעניינים אותם לצורך העלאת הערך העצמי, העלאת הביטחון העצמי ומימוש העצמי. כל זאת בניגוד ללומדים צעירים הסומכים על זולתם, מונעים מבחוץ, וזקוקים לגמול חיצוני. הלומדים המבוגרים הינם בעלי הכוונה ומטרה, בעבודת ההדרכה עלינו לעזור למודרך מחד גיסא לזהות את הרלוונטיות ואת הערך של תהליך ההדרכה עבורו, להתנהגותו ולאיכות חייו, ומאידך על המדריך לספק למודרך התנסויות בהם יוכל לפתח את כישוריו המקצועיים והאינטלקטואליים (משעלי, 2001). מניסיונו, תהליך ההדרכה טומן בחובו הן מניעים פנימיים והן חיצוניים. המניעים

הפנימיים להדרכה עשויים להיות – התפתחות ורכישת ידע חדש בתחומים מקצועיים, מרחב אישי לבחינת עמדות ודעות תוך גיבוש ה"אני מקצועי", העלאת תחושת המימוש העצמי בעבודה מתוך בחינה מעמיקה של העשייה המקצועית, העלאת הביטחון העצמי בעבודה וכיוב'.

המניעים החיצוניים עשויים להיות – העלאת סטאטוס ויוקרה יחסית לעמיתים למקצוע. תפקיד המדריך בהקשר הזה חייב להיות כמי שאחראי לעסוק בתכני ההדרכה העונים על צרכיו ומניעיו הפנימיים של המודרך, זאת מתוך הבנה כי למידת מבוגרים נשענת על מניעים פנימיים וחיצוניים. פסקל (1998) במחקרה בחנה את המניעים השונים לשינוי בסביבה החינוכית ומצאה כי במסגרות חינוכיות בהם הצליחו בתהליכי שינוי, המניעים לשינוי היו גורמים פנימיים עם הכוונה לגורמים חיצוניים. כלומר, השילוב בין מניעים פנימיים (כדוגמת צרכים המתעוררים בעקבות אירועים במסגרת, רצון לשפר או לחזק תחום מסוים או רעיונות חדשים) לבין מניעים חיצוניים (כדוגמת דרישת מערכת החינוך, לחץ ציבורי או תנאים חיצוניים) הכרחי לצורך שינוי, כאשר בוחנים גורמים נוספים המשפיעים על המוטיבציה להדרכה ושינוי אצל מבוגרים עולה מימד נוסף והוא החשש מאבדן תחושת האוטונומיה והעצמאות. פוקס (2002) מציין כי מאפיין נוסף של הלומד המבוגר הוא כי זכותו לעשות את בחירותיו וללמוד משגיאותיו, ובתור שכזה הוא מקבל על עצמו יותר אחריות בתחומים רבים של חייו. סיטואציות ההדרכה עשויות לעורר איום על תחושת האוטונומיה העצמית של מחנכים, והם עשויים לחוות מתח וחרדה. בשל כך, לדעתנו על המדריך מוטלת האחריות לאפשר למודרך לחוש אוטונומיה ועצמאות בבחירותיו המקצועיות הרי תהליך ההדרכה אינו תהליך הבא לקבוע כללי "עשה" ו"אל תעשה" אלא תהליך משותף של בחינת דרך עבודה ודיון משותף בסוגיות מקצועיות המוביל את המודרך באופן עצמאי לבחירת דרכו.

סיכום

שיטות חדשות של הדרכה פדגוגית הינן דבר חיוני. ככל שאנו מחפשים דרכים יעילות יותר להכשרת מורים השותפים לדרך נוצרות הזדמנויות לפיתוח, לבחינה מחודשת, לשכלול ולמידה על דרכי הדרכה ואימון של סטודנטים, כל זה בדרכים מועילות המתקיימות בתוך בתי הספר ובמכללה/ות להכשרת מורים על ידי מורי מורים – מדריכים פדגוגים - ובבתי ספר .

התפתחות מקצועית מאפשרת שינוי הצומח מלמטה למעלה במסגרת יוזמות הבאות מלמעלה. מאחר ושינוי כזה מציב מתח רב לכל המעורבים בו יש בהכנסת שינוי סיכונים וקשיים. ובכל זאת, יש בכך גם תגמולים רבים; הזדמנות להדרכה פדגוגית

מתחדשת מתוך שיתוף עם כל הגורמים הנוגעים בדבר ובנייה משותפת שאומנם הינה מורכבת ורבת רבדים, אך יכולה גם להוות תמריץ חזק לשינוי לאור החדרת התקשוב והטכנולוגיה לתחום של ההדרכה הפדגוגית.

ביבליוגרפיה

1. הרגרייבס, א. ופולן, מ. (2000). **ההדרכה במילניום החדש**. הוצא ב 28 ביולי, 2004, מעלוניס מקוונים, לשכת ההדרכה הארצית בירושלים, משרד החינוך התרבות והספורט. <http://207.232.9.131/hadracha/gilaion19.htm>
2. הרץ-לזרוביץ, ר., שרון, ש. וליכטנזון, י. (1979). **המורה "בתהליכי השינוי" כיצד מורים תפסו והעריכו פרויקט "גם כך אפשר" להפעלת הלמידה בקבוצות קטנות**. פרויקט "גם כך אפשר" המרכז הישראלי לטלוויזיה לימודית.
3. ווגנר, ט. (2001). **מנהיגות שמובילה ללמידה - תיאורית פעולה לשינוי בית הספר**. הוצא ב 28 ביולי, 2004, מעלוניס מקוונים, לשכת ההדרכה הארצית בירושלים, משרד החינוך התרבות והספורט. <http://207.232.9.131/hadracha/gilaion19.htm>
4. יצחקי, ח. אלוני, ר. (1993). **התנגדות בהדרכה ושימוש בטכניקות דידקטיות ככוח חיובי לפיתוח מנגנוני התמודדות**. חברה ורווחה, י"ג, 403-416.
5. לוי, ע. (2000). **ניהול שינוי ארגוני, גישות, שיטות ותהליכים**, צ'ריקובר תל-אביב.
6. משעלי, מ. (2001). **תהליכי שינוי**. הוצא ב 28 ביולי, 2004, מעלוניס מקוונים, לשכת ההדרכה הארצית בירושלים, משרד החינוך התרבות והספורט. <http://207.232.9.131/hadracha/gilaion15.htm>
7. פוקס, א. (2002). **על מדריכים, מודרכים והדרכה**. הוצאת צ'ריקובר: תל אביב.
8. פוקס, ש. (1998). **הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי**. רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר – אילן.
9. פוקס, א. (1995). **שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך**. תל אביב: הוצאת צ'ריקובר.
10. פלדמן, א. (1994). **הדרכה – מהות ומודל**. הוצא ב 28 ביולי, 2004, מאסופת מאמרים מס' 1 - התשנ"ד, הוצאת משרד החינוך התרבות והספורט. <http://207.232.9.131/hadracha/asufa1>

11. פופר, מ. (1994). **על מנהלים כמנהיגים**, רמות, תל-אביב.
12. פופר, מ. (1998). **סגנונות ניהול נמצא בתוך**: קליימן ש. סדנת סטאז'.
13. פיטרס, מ., ווטרמן, ה. ר. (1985) **להצטיין בניהול**, עתרות, תל-אביב.
14. פלס, נ. (1994). **הדרכת מורים במערכת החינוך**. הוצא ב 28 ביולי, 2004, מאסופת מאמרים מס' 1 - התשנ"ד, הוצאת משרד החינוך התרבות והספורט.
<http://207.232.9.131/hadracha/asufal.htm>
15. פסקל, ל. (1998). **הקשר בין המניע לשינוי ומשך השינוי לבין מאפיינים המעודדים לומד בעל הכוונה עצמית בסביבה הלימודית**. עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
16. קוטר, ג'. (2005). **להוביל לשינוי**. מטר, תל-אביב.
17. קונדה, ג. (2000). **מהנדסים תרבות**, חרגול, תל-אביב.
18. קרון, ת. וירושלמי, ח. (1995). **הדרכה בפסיכותרפיה**. הוצאת מאגנס: האוניברסיטה העברית בירושלים.
19. Cuban, L. (1987). *How Teachers Taught constancy and change in 19 American Classrooms*. New York: longham.
20. Darling-Hammond, L. (2000). Foreword, In: L. Darling-Hammond (Ed.), *Studies of excellence in teacher education: Preparation in a five year program*, American Association of Colleges of Teacher Education. Washington DC.
21. Friesen, D. W. (1993). *Internship possibilities in teacher education: An interpretive exploration of the action research pathway*, SSTA Research Center Report # 93-03, <http://www.ssta.sk.ca/research/instruction/93-03.htm>
22. Kent, S. I. (2001). *Supervision of student teachers: Practices of cooperating teachers prepared in a clinical supervision course*, Journal of Curriculum and Supervision, 16(3), pp. 228-244.
23. Lewin, K. (1951). *Field Theory in social science*. New York: Harper & Row.

24. Raphael, T. (2004). *Focus on professional learning communities: Implementation and evaluation of a standard-based change process in an urban setting*, Paper Presented at the annual meeting of the National Reading Conference.

تلخيص:

يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على الحاجة الملحة لتغيير عملية الإرشاد في كليات إعداد المعلمين بشكل عام، وإعداد المعلمين العرب بشكل خاص. والحاجة إلى تغيير نمط التفكير من الطريقة الإلقائية إلى طرق أكثر فاعلية، تؤمن بالرسالة الإنسانية لعملية التعليم. لقد أيد روجرز طرق التعليم غير المباشر التي تضع الطالب في صلب العملية التعليمية وما المعلم إلا مرشد مساعد لهذه العملية، وذلك عن طريق تهيئة الظروف والشروط التي تؤدي إلى التطور الذاتي بمعية المعلم. يقدم لنا المقال بعض المحاولات المقترحة في تغيير عملية الإرشاد، وتأطيرها ضمن توجه جديد يحمل في جوانبه النماذج القيمة المتداولة في المصادر العلمية الخاصة بعملية الإرشاد. (الموديل) أو النموذج المقترح يجعل كل معلمين مدربين يعملان سوية مع مجموعة من الطلبة، كما أنهما يعملان كمرشدين من قبل الكلية، كما ويقترح المقال أيضا بأن يكون أحد المرشدين ذا خبرة بالتعامل بواسطة الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات