

הדרכה פדגוגית: האישי והמקצועי – הילכו יחדיו?

תקציר: מאמר זה מבקש להציג את המתח בין האישי למקצועי בזהות המקצועית בהדרכה הפדגוגית באמצעות סיפור חיים; כמו כן הוא יציג את ההשתמעויות הנובעות מכך בנוגע להדרכה הפדגוגית, לתפקיד המדריך בהבניית זהות מקצועית של מתכשרים להוראה ולשימוש בסיפורי חיים ככלי להתבוננות ולהעצמה של המדריך וההדרכה. המאמר מבקש לחלוק עם הקוראים את המסע האישי בתהליך שעברה הכותבת ואת התובנות שרכשה בהיבט האישי, המקצועי והתרבותי.

מילות מפתח: סיפורי חיים, הדרכה פדגוגית, זהות אישית, זהות מקצועית, מודלינג, פרדיגמה נרטיבית, נרטיב וחקירה נרטיבית.

מבוא

מאמר זה יבחן את ההיבט האישי בזהות המקצועית שלי בהדרכה פדגוגית באמצעות סיפור חיים. בחרתי בסיפור החיים ככלי מתודולוגי, כיוון שמחקרים קודמים הצביעו על תרומתם הגדולה של סיפורים אלה והקונפליקטים המוצגים בהם להוראה בכלל ולהדרכה הפדגוגית בפרט (אלבז-לוביש, 2002; דביר, 2005; שפי וויינברגר, 2007; בר-שלום ודיין, 2010; תובל-משיח וספקטור-מרזל, 2010; קס, 2012).

המסגרת התאורטית המוצגת במאמר משלבת עיסוק בפרדיגמה הנרטיבית עם דיון במדריך ובהדרכה הפדגוגיים. תובל-משיח וספקטור-מרזל (2010) מציעות פרדיגמה נרטיבית האומרת שנרטיב בורא מציאות ולא רק משקף אותה. לפי גישה זו, ההתייחסות לסיפור תהיה כמושא לבחינה ולא כצינור ניטרלי להעברת ידע, מתוך שמירה הן על עקרון הכוליות, המדבר על ניתוח הוליסטי של נרטיב, והן על הסיפור והשיח, או התוכן והצורה – שני היבטים אינהרנטיים לפרדיגמה הנרטיבית.

שיטת הניתוח שבה בחרתי מתבססת על השיטה של ליבליך ועמיתותיה (Lieblich et al., 1998), הכוללת ניתוח מבני ותוכני. כפי שצינו גם עזר ועמיתותיה (2004) במאמרו, שיטת ניתוח זו מאפשרת להציג תמונה משמעותית מבחינה מבנית ותוכנית. כך, בעזרת הסיפור והקונפליקטים המוצגים בו אבחן דמויות משמעותיות ואירועי מפתח בחיי, שהשפיעו והבנו את זהותי האישית והמקצועית, ואתמקד במתח בין האישי למקצועי בהדרכה.

סקירת ספרות

הדרכה פדגוגית

ההדרכה הפדגוגית היא אחד מרכיבי היסוד של מערך הכשרת המורים בישראל, הכולל שלושה רכיבים עיקריים: לימוד דיסציפלינרי, לימוד מבואות חינוכיים כלליים והדרכה פדגוגית. היא משמשת זירה היוצרת שלושה מפגשים עיקריים: מפגש בין הדיסציפלינה לחינוך, מפגש בין התאוריה החינוכית והדיסציפלינרית למעשה ההוראה ומפגש בין האקדמיה לשדה העשייה החינוכי. בזירה זו ניתנת לסטודנטים האפשרות לתרגם את התאוריות למעשה, לערוך היכרות בלתי אמצעית עם מוסדות בית ספריים ומורים, להתנסות בהוראה ובתכנון, להתבונן בצורה ביקורתית הן על התאוריות והן על המערכת ולהבנות תפיסה עצמית (זוזובסקי, 1991; דביר, 2005; אייל, 2006; שץ-אופנהיימר ודביר, 2010). מטרותיה העיקריות של ההדרכה הפדגוגית הן הקניית עקרונות הוראה כלליים והבנה מעמיקה בתחומי הדעת, היכרות עם אוכלוסיית התלמידים על גווניה ומורכבותה, התבוננות והתנסות בקשרים וביחסי גומלין שבין תלמיד למורה, היכרות עם מעגלי השותפות והפעולה ברמת ההורים, השכבה ובית הספר ופיתוח האישיות המקצועית האוטונומית של המתכשרים להוראה (זוזובסקי, 1991; גן ואחרים, 2007). על פי שץ-אופנהיימר ודביר (2010) פיתוח האישיות המקצועית מתבצע באמצעות ראיית הקונפליקטים בסיפורי החיים וצמיחה מהם מתוך שינוי הסיפור והבניה מחודשת של הנרטיב והזהות (דביר, 2010).

מתוך מטרות אלו נגזרים תפקידיו של המדריך הפדגוגי. על פי קוסטר ועמיתיו (Koster et al., 2008), ניתן לסמן שמונה תפקידים מרכזיים של המדריך הפדגוגי: מנחה ומאפשר של תהליכי למידה על ידי יצירת תנאים מתאימים; מבצע תהליכי מודלינג ומתן משובים; מקנה מיומנויות רפלקטיביות של הערכה עצמית מתמדת; מפתח תוכניות לימוד חדשות ומשפר קיימות; מספק הערכה בנוגע לכשירותם של המועמדים להוראה; מצוי במחקר האקדמי ותורם לו; משפיע על מורי בית הספר שבו הוא פועל ותורם לפיתוחם המקצועי; שותף לצוות המדריכים הפדגוגיים ומעורב בשדה החינוך אגב יצירת שיתופי פעולה עם מוסדות וארגונים מגוונים. במאמר מוקדם יותר מתייחסים קוסטר ועמיתיו (Koster et al., 2005) לחמישה תפקידים של מורי המורים, אך אינם מונים בהם את תפקיד המדריך הפדגוגי כמבנה זהות מקצועית באמצעות סיפורי חיים ואת המורה כחוקר.

תהליך ההדרכה מורכב מהתנסויות, מאירועים, מהתרחשויות וממקרים, ולכן הוא דומה לסיפורים. הסיפורים מבקשים להמחיש, להדגים ולשקף רעיונות, מחשבות ומסרים הטמונים ביסוד ההדרכה. בסיטואציית ההדרכה באים לידי ביטוי נושאים כגון קונפליקטים, שיתוף פעולה, קבלת החלטות ויחסי כוחות, וניתן לעסוק בסיפורים אלה בתהליך ההדרכה מתוך התייחסות לרובד האישי, המקצועי והתרבותי המשתקף בהם (Lieblich et al., 1998).

נרטיב וחקירה נרטיבית

מקור המילה נרטיב הוא לטיני, ומשמעותה היא ידע ויכולת הבעה. מאוחר יותר היא קיבלה משמעות רחבה יותר, הכוללת היבטים בתחומי התרבות, ההיסטוריה, הפסיכולוגיה והחינוך. היום המונח הרווח הוא "פרדיגמה נרטיבית" (ספקטור-מרזל, 2008), הבוראת מציאות ולא רק משקפת אותה. במרכז הנרטיב עומד סיפור שבו שלושה רכיבים עיקריים: הסיפור (הכולל את ההתרחשות, העלילה, הדמויות והמסרים על פני רצף של זמן ומקום); סוגת הסיפור ומבנהו הספרותי; ופעולת הסיפור עצמה. כלומר, האופן שבו מסופר הסיפור (שץ-אופנהיימר, 2003), החושף ממדים של העצמי של המספר.

המונח "חקר נרטיבי" נטבע על ידי קונלי וקלנדינין (Connelly & Calandinin, 1990; Calandinin et al., 2006) בעקבות הרעיון של דיואי (Dewey 1954), שחינוך וחיים חד הם. ג'וסלון וליבליך (Josselson & Lieblich, 2001) מגדירות מחקר נרטיבי כמתייחס לכל חקירה המבוססת על שיח ועל דיווחים מילוליים של אנשים על התנסויותיהם. צ'ייס (Chase, 2005) מדבר על שש עדשות שדרכן המחקר הנרטיבי משקיף: הסיפור כיוצר משמעות, הסיפור כהשמעת קול, הסיפור כמבטא זהות ומכונן זהות, הסיפור כמגלם שינוי והתפתחות, הסיפור כקשר בין המספר למאזין והסיפור כתוצר הקשרי. במאמר זה אדרש לחקירה של הסיפור כמבטאת זהות ומכוננת אותה. בהתייחס לסיפור שלי אלך גם בעקבות המודל התאורטי שמציעות ליבליך ועמיתותיה (Lieblich et al., 1998) להבנת הקשרים שונים של הנרטיב. לפי מודל זה, לכל סיפור יש שלושה הקשרים – אינטרסובייקטיבי, קולקטיבי וכללי מטה-נרטיבי – אשר יחד מאפשרים ראייה מלאה שלו והסקת מסקנות בעניינו.

המחקר הנרטיבי בתחום החינוך

על פי אלבז-לוביש (2002), הגישה הנרטיבית מעלה שתי טענות בסיסיות בזכות השימוש בסיפור ככלי בחקר ההוראה ובעבודה עם מורים: האחת גורסת שמורים נותנים ביטוי להיבטים חשובים של עבודתם באמצעות סיפורים; השנייה, שהסיפור הוא כלי קונספטואלי שבאמצעותו ניתן להסביר את עבודת ההוראה. הנרטיב של סיפור החיים תופס מקום נכבד גם בתהליך הכשרת מורים והדרכתם המקצועית. בתהליך זה הסיפורים משמשים כלי דידקטי. תיאור ההתנסויות, הן של סטודנטים והן של מורים ומדריכים, מעלה את יחסי הגומלין שמתקיימים בין ההיבטים האישיים ובין ההיבטים המקצועיים שלהם, בין הייחודי לאוניברסלי ובין הפרטי לציבורי. בר-שלום ודיין (2010), שמחקרם עוסק בהעמקת ההבנה בנוגע למקומו של הסיפור ככלי הוראה, מדברים על הסיפור "כמשאב עוצמתי לקהל שבו" ומתייחסים למספרת ולסיפור כמנחילי ערכים. במחקרם הם מצאו כי לשימוש

בסיפורים ככלי הוראה יתרונות רבים, והם מאפשרים העמקת ההבנה של הסטודנטים, מעודדים מעורבות בלמידה, מגשרים בין השדה הקוגניטיבי לעולם הרגשי ומשמים כלי להתבוננות פנימית והעלאת שאלות.

סיפורים עשויים להיות גם כלי לשינוי ערכי של הלומדים, שכן הזדהות עם דמות שעברה שינוי פותחת פתח לשינוי שלהם עצמם. השימוש בסיפור יכול לסייע לפרחי ההוראה לסגל לעצמם את הטכניקה הזאת כמרצים ולספק להם כלי נוסף לפיתוח מודעות רחבה יותר להתפתחותם המקצועית. היכולת לספר סיפור ולהשתמש בסיפור בהדרכה מעשירה את המרצה ואת ההוראה ומשפרת אותם. הסיפורים משמשים אמצעי להפיכת ההוראה לזירה שמזמנת יחסים משמעותיים עם הסטודנטים מתוך חשיפת רכיבים אנושיים ופגיעות. בכך הם נותנים לסטודנטים, באמצעות מודלינג, כלי חשוב למודעות עצמית שמאפשרת קרבה לתלמידים במורכבות של שדה החינוך הישראלי. המסר הבולט במחקר של בר-שלום ודיין (שם) הוא העוצמה שיש בסיפור כמשפיע על הלמידה, על הקניית ערכים ועל עצם היכולת ללמוד. כן עולה ממנו הרצון של המרצות שנחקרו לתת לסטודנטיות מודלינג של הוראה מיטבית הנעזרת בסיפורים ככלי משמעותי להגברת היכולת הדידקטית והמודעות העצמית. בר-תקוה (2010) עוסקת במחקרה בתרומת הסיפור האוטוביוגרפי או האישי של מורה בעלת לקויות למידה בראשית עבודתה לאני המקצועי שלה. היא טוענת שישנה התאמה בין הסיפור האישי לבין הסיפור המקצועי, ושבישקולי הדעת המקצועיים של המורים נחבא ידע שנאגר בסיפורם האישי. הוא משפיע על שיקולים אלה ומעשיר את האני המקצועי של המורה בראשית עבודתו. לפיכך רכיבים אישיים המשפיעים על שיקולי דעת מקצועיים יכולים להיחשב חלק מזהותו המקצועית של המורה (שם; אלבוז-לוביש, 2002). הבניית כלל החלקים, האישיים והמקצועיים, מביאה לראייה הוליסטית של האדם ותורמת הן להבנת הייחודי בסיפורו והן לראיית הסיפור כמייצג תהליכים אוניברסליים (שץ-אופנהיימר, 2003).

באמצעות כתיבה נרטיבית יש למורים ולמורי המורים הזדמנות להבין טוב יותר את נופי בית הספר ואת עצמם כמתעצבים על ידי נופים אלו, ובכך לשנות את דרכי ההוראה והלמידה, את תוכניות הלימודים ואולי אף את נופי בית הספר (שם). בעזרת עיבוד הסיפורים ניתן לברר זהות מקצועית של מורים ואקלים של מוסדות חינוך ולהציג את תמונת עולמו המקצועי של המורה בזיקה למערכות חינוך ולקבוצות ייחודיות של התרבות והחברה שהוא פועל בה (Hargraves & Fullan, 2000).

האישי והמקצועי בנרטיב של עובדי הוראה

שאלת הקשר בין האישי למקצועי מעסיקה חוקרים רבים, והיא סימן היכר לעבודה החינוכית.

אלבז-לוביש (2002) סבורה שבעבודת ההוראה קשה להפריד בין האישי למקצועי. אחד האמצעים לבירור סוגיה זו הוא הסיפור. דרך הסיפורים שאנו מספרים על חיינו האישיים והמקצועיים אנו מבררים סוגיות הנוגעות לאישי ולמקצועי, למשקל שיש להם בחיינו ולהשפעתם על עבודתנו כמורים ומדריכים. בספרה לא לפחד מן הפחד מתארת קס (2012) את הקשר הזה בין האישי למקצועי ואת השפעתו על תחושת המסוגלות של המורה. בעזרת חלקים מן הסיפור האישי שלה ומסיפורים של מורות המוצגים בספר היא מדגימה ומדגישה את הקשר בין המרחב האישי והמשפחתי למרחב המקצועי ולתחושת המסוגלות של המורה. קס שוזרת שלושה חוטים יחדיו: המסע האישי שלה כאישה, כבת וכאם; המסע המקצועי שלה בהוראה ובהדרכה פדגוגיות; והמסע המחקרי ותובנות תאורטיות בנוגע למקורות המשפיעים על תחושת המסוגלות המקצועית.

על פי בר-תקוה (2010), הבחירות המקצועיות של מורים אינן מקריות, אלא הן תולדה של אירועים משמעותיים בעברם, המעצבים את זהותם המקצועית. שיקולי הדעת המקצועיים של המורה במחקר שערכה מכוונים פעם אחר פעם אל הצרכים האינדיווידואליים של תלמידיה, המוכרים לה מניסיון חייה כתלמידה. נראה אפוא שהסיפור האישי משמש משאב עשיר לשיקולי הדעת המקצועיים של מורים בראשית עבודתם. לפיכך יש בממצאי מחקרה חיזוק לגישה המצדדת בשילוב של למידת הקשבה לסיפור האישי בהכשרת המורה, כיוון שמדובר בגורם שמקדם התפתחות מקצועית. מורה שיקשיב לסיפורו האישי ולסיפורי עמיתיו ידע להקשיב בתבונה וברגישות גם לסיפורי תלמידיו. המחקר הנרטיבי מאפשר לתאר את ההיבטים המקצועיים והאישיים של עובדי הוראה כביטוי אישי-חברתי-פוליטי-היסטורי של היחיד ולהיווכח שהחיים האישיים הם חלק בלתי נפרד מהציווד המקצועי שהמורים ומורי המורים מביאים לכיתה, או כפי שכתב ווד (Wood, 1993) "מורים מעולים אינם מלמדים תחום דעת אלא את מי שהם".

מתודולוגיה: תהליך הניתוח

שיטת הניתוח שבה בחרתי נגזרת מגישתן של תובל-משיח וספקטור-מרזל (2010) ושל ליבליך ועמיתותיה (Lieblich et al., 1998), שתוארו לעיל. אציג כאן שלושה סיפורים המשלבים אירועים ודמויות שנתפסים בעיני כמשמעותיים ביצירת הזהות האישית והמקצועית שלי, ושעד היום משמשים זרקורים להתנהלותי המקצועית ולמסוגלות המקצועית שלי ומתוכם אני פועלת בזירת ההדרכה הפדגוגית. המתודולוגיה שתיארת עזרה לי לחלץ משמעות מן הסיפור ולאפשר בעקבות כך העמקה והכללה בהבנת המתח בין האישי למקצועי וביטויו בהדרכה.

ממצאים

סיפור ראשון: הצבא ופיקוד אקדמי

את ג'ק (שם בדוי) הכרתי לראשונה כחיילת טרייה שממתינה לשיבוץ. הגעתי לבסיס אחרי סדרה של אירועים שיכולים להתרחש רק בפלנטה הצבאית. ביקשתי רחוק וקיבלתי קרוב, מתוך עיקרון חדש-ישן להעלות את הרמה האנושית במקומות שבהם המערכת חושבת שאת נדרשת. ישבתי מחוץ לצריף של קצין המיון ביום חורפי וקר, לחוצה ורועדת, וברקע צפה בי חייל. לאט-לאט הוא ניגש ואמר, "את יודעת, למדנו יחד בתיכון. הייתי מאוהב בך הרבה זמן, אבל היה לך חבר צמוד כל התיכון". בהיתי בו מופתעת. בראשי ריצדו תמונות מהתיכון. לא הצלחתי לשייך אותו לאף תמונה. הוא הוסיף, "קצין המיון הזה הוא דוד שלי. אני אבקש ממנו להשאיר אותך כאן. כך לפחות יהיה לי סיכוי להיות קרוב אלייך". "אבל אני רוצה צבא חווייתי, בסיס רחוק, סגור", מלמלתי בלחש.

נכנסתי לצריף ולאחר שלוש דקות יצאתי עם שיבוץ לאותו בסיס. עדיין לא היה ברור לי לאיזה תפקיד. הלכתי במסדרון צר וארוך בהרגשה שהקירות סוגרים עליי, ולא יכולתי שלא להבחין בגבר מבוגר ומרשים עם דרגות אלוף משנה. כמה דקות הוא צעד אחרי ונעץ בי מבטים. "חדשה?" שאל. הרגשתי מבוכה, וכשהסתובבתי הוא עקף אותי והמשיך בדרכו. שובצתי להיות רל"שית והתבקשתי להתמקם בלשכה של מפקד הבסיס. כשנכנסתי, עדיין עמוסה בתיקים רבים, ראיתי לתדהמתי את אותו הקצין. הוא ביקש לשבץ אותי כראש הלשכה שלו, תפקיד נחשק ומעניין.

וכך חלפו הימים והשבועות. לימים סיפרו לי שהוא גרוש, אשתו עזבה אותו עם חמישה ילדים ובהם תינוקות בת חצי שנה. אני זוכרת שאחרי זמן מה הוא קרא לי ושלף תמונה, "סתכלי", אמר לי. בהיתי בה בתדהמה ובחשש ושאלתי אותו מהיכן יש לו תמונה שלי מגיל 12. זה היה מלחיץ, כמו לראות את אחותי התאומה. "זו לא תמונה שלך, זו תמונה של בתי נ'", הוא השיב והסביר בדיעבד מדוע נעץ בי עיניים.

עקב מצבו המשפחתי והאחריות שקיבל על עצמו, הוא בילה שעות רבות בעבודה בבית. עם הזמן התחיל לשלוח אותי לשיבות במקומו. בתחילה כעסו הקולגות שלו וניסו להתנגד – לא היה מקובל להכניס לשיבות אנשים שאינם מפקדים בכירים מאוד, וודאי שלא פקידות. תשובתו לשאלותיי מהדהדת בראשי: "אני מכשיר אותך לעתיד. לימים תודי לי. את בחורה אינטליגנטית. הם יתרגלו אלייך, ואת תקשיבי ותלמדי המון. ראייה מערכתית, חשיבה קדימה ויכולת פתרון בעיות". אני זוכרת אירוע שבו הדיון נסב על שאלת מזון לשעת חירום. העזתי להציע פתרון והופתעתי שהתייחסו אליו ברצינות ואף יישמו אותו. כך הלכה ונרקמה לה שגרה. פתחתי עיניים ואוזניים, הקשבתי ולמדתי.

זכור לי מקרה אחר שבו רבו חמש הפקידות במשרד. הן לא רצו לתייק, כל אחת

הפילה את המשימה והאשמה על השנייה, ואני פניתי אליו. "אני לא הכתובת", אמר לי. "את המפקדת שלהן. נהלי אותן במקום לעשות את העבודה עבורן". המון אמירות שאמר מדהדות בראשי. "ארגון, דפנה. סדר וארגון הם בסיס לכול. בואי ואראה לך". "תחשבי תמיד קדימה, זה המפתח", נהג לומר. אני זוכרת שלקראת סוף השירות שלי הגיעו המחשבים לבסיס. המפקד קרא לי והודיע: "רשמתי אותך לקורס הקלדה עיוורת, ממחר את בשבוע חופש". שתקתי המומה, נעלבתי. "אני לא פקידה", אמרתי לו. "יש לך חמש פקידות שיכולות להדפיס לך. למה אני?" "כשתלמדי באוניברסיטה תודי לי", אמר. "כשאחרים ישלמו הרבה כסף לקלדניות, את תוכלי להקליד לבד". וכך אכן היה. הסיפור הזה הדהד בראשי באוניברסיטה.

הסיפור האחרון שאני זוכרת הוא סירובו לחתום לי על יציאה לקצונה. "אני חייב לדאוג לעצמי", אמר. "את כל כך מוכשרת. ואת צריכה גם להתקדם לאקדמיה. חבל על הזמן שלך". ואף שבאותו רגע הרגשתי מנוצלת ומושפלת, הבנתי בדיעבד את כל מה שעשה בעבורי. בתור פיצוי שלח אותי לקורס אנגלית באוניברסיטה, כהכנה ללימודים אקדמיים.

מתוך התבוננות בציר המרכזי של הסיפור ניתן לזהות שאף על פי שהמפגש אתו שילב היבטים אישיים (כמו החייל שלמד אתי בבית הספר וקצין המיון דודו והדמיון לבתו של המפקד), שגרמו לי להרגיש מוגנת ובטוחה בתוך מערכת בירוקרטית מנוכרת, הייתה לו עבורי גם משמעות חזקה מבחינה מקצועית: המודלינג שלו כאדם מקצועי, חד, מאורגן ומסודר. ההקניה של מכלול ערכים, כמו שאיפה למציאות, ראיית חשיבות ההשכלה, מנהיגות ויוזמה, שהובילו אותי אל המקום שבו אני היום. הדוגמה האישית שנתן והדברים שאמר ועשה הם פנסים שהאירו לי את דרכי ובאים לידי ביטוי גם בהדרכה הפדגוגית שלי, כשאני מחזקת את הסטודנטים שלי לשפר מיומנויות אקדמיות ולפרוץ קדימה.

מדהדות בראשי שתי אנקדוטות לחיזוק הפן האקדמי שבי. אחת מחיי הפרטיים ואחת מן המקצועיים. בראשונה, אמי מדגישה בפנינו את חשיבות ההשכלה, הן כדמות לחיקוי, בידע הרחב שיש לה בכל התחומים – חינוך, אמנות, מדע, ספורט, שפות עתיקות וחדשות – והן במעשיה. אני רואה אותה בעיני רוחי יושבת לעת ערב וקוראת – בעברית, באנגלית ובגרמנית; מתרגמת מאמרים לסטודנטים ועוסקת לא רק בתרגום טכני, אלא גם בקריאת התכנים וברכישת ידע. "בואי, דפנה, תראי, יש כאן מאמר על פמיניזם. תראי כמה יפה". "דפנה, כדאי לך לקרוא את הנער הפרסי, היום לא לומדים כמו שצריך את התקופה הזאת". וגם באמירות כמו "השכלה פותחת לפניך עולמות, אבל גם דלתות למקצועות ותפקידים. אדם משכיל, כל האפשרויות פתוחות לפניו".

בדוגמה השנייה, המקצועית, העברה של הדגמים שחוויתי לשיחה עם אור (שם בדוי), שהיה סטודנט שלי, והיום סגר מעגל, סיים בהצטיינות את לימודי הדוקטור ומלמד במכללה.

"אור, התעייפת?" "למה, דפנה?" "עבודה מצוינת, אור. חשיבה יפה, ניתוח מצוין וקישור בין הפרקים. אבל מה עם הביבליוגרפיה? לרשימת מקורות יש כללים ברורים. אל"ף-בי"ת של שמות משפחה הוא הבסיס של הבסיס". ובשיחת סיכום מסמטר: "אור, אתה חייב ללמוד לכתוב היטב ולקרוא קריאה אקדמית גם באנגלית. איך תעשה דוקטורט?" ואחרי רפרט של אור הדגשתי שיכולת ההבעה בעל פה היא קריטית: "תרגל אותה כל הזמן. כשתהיה מרצה זה יהיה אחד הכלים המרכזיים שלך". ואור מחייך ואומר: "אני, מרצה?" ואמירות כמו "את המודל שלי, אני רוצה ללמוד ייעוץ חינוכי".

כך נרקם בתוך הסיפורים חוט שני שמשלב בין האישי לתאורטי ולאקדמי, ושהוביל אותי לבניית הזהות המקצועית שלי. שילוב מעין זה אפשר לי לעזור לסטודנטים לחלץ ערכים ומשמעויות משלהם על החיבור בין האישי למקצועי ולהבנות את זהותם בחייהם האישיים ובעבודתם כמורים.

סיפור שני: 'מורה טוב מורה לחיים' – הפרופסור כמנטור

את פרופ' יעקובי (שם בדוי) פגשתי ברגע משבר בחיי. הגעתי לאוניברסיטת בר-אילן יום לפני תחילת שנת הלימודים. אני זוכרת את הרגע הזה שהתרחש לפני 23 שנה כאילו היה היום. למעשה, התקבלתי ללימודי ספרות באוניברסיטת באר שבע והתכוונתי לעבור לבאר שבע עם בן זוגי שכבר למד שם הנדסה גרעינית. כדרכי, הכול כבר היה מאורגן – הזוגיות, מעבר הדירה למגורי הזוגות במעונות האוניברסיטה, מקצוע הלימודים. אך החיים, כדרכם, מלאי הפתעות, ובבת אחת התנפצו לרסיסים החלום והחיים – האישיים והמקצועיים – הזוגיות התפרקה ברגע אחד דוקר ומרסק, ופירוק המערכת הזוגית השליך כמובן גם על הצד המקצועי. בלב שבור, פגועה וחסרת אונים, אספתי את עצמי ואת חפציי וחיפשתי דרך אחרת. פתח מילוט. מקום של שפיות. ושם מצאתי אותם, באותו מפגש, כשבחוץ הכול קר וסוער ובפנים חם – אני, המשבר ופרופ' יעקובי.

אני זוכרת אותי עומדת ומחכה לפגישה. מה חשבתי לעצמי, יום לפני תחילת השנה? נכנסתי לחדר קר ואפלולי. קירות בטון חשופים. הקור חדר לעצמותיי והוסיף מועקה למגוון רגשותיי. ואז, בשבריר שנייה, הוא נכנס. "מה שמך?" שאל, "דפנה", עניתי. בתוך הכאוס הזה נגלו לי עיניים חומות וצוחקות, עטופות בזקן עבות. עיניים מאירות שגם המשקפיים העבים לא יכלו להסתיר. הוא הציע כוס תה ושאל לשלומי ומה אני מחפשת אצלו. נראה היה שהוא באמת מתעניין. ואני בכיתי. נגע ללבי שמישהו זר שואל לשלומי. סיפרתי לו את הסיפור, והוא הקשיב קשב רב. אני זוכרת שחשבתי לעצמי שהוא יודע להקשיב. תכונה נדירה. אף שקבענו פגישה קצרה, הוא ביקש ממזכירתו לא להעביר לו שיחות ולמורת רוחה הקדיש לי שעתיים מזמנו. לקח לו כחמש דקות מתוך השעתיים שהקדיש לי להסביר את

הדברים האלה, "דפנה, בגלל שאין לך משקפיים, קשה לך כרגע לראות שהכול לטובה. את צריכה ללמוד, אבל חינוך, לא ספרות. וכמובן - אצלנו. וחתן? ההפסד כולו של הבחור. בר-אילן הוא המקום האידאלי להיכרות ושידוכים, ואל דאגה נמצא לך חתן". אחר כך הוסיף ואמר, "במסגרת התואר בייעוץ חינוכי הקורסים שתידרשי ללמוד הם..." והמשיך בהרצאה אקדמית מקצועית.

יצאתי מהפגישה רועדת, אבל כבר לא מקור ופחד. הרגשתי עטופה ומוגנת. למחרת התחלתי את לימודיי. ייעוץ חינוכי כחוג ראשי וספרות עברית כמשני. מצאתי בית ומנטור ושילוב מדהים בין אישי למקצועי שאני נוצרת ומעריכה. עד היום אני שומרת על קשר עם אותו מרצה שהוביל אותי בצורה מקצועית ויוצאת דופן עד לסיום לימודי הדוקטור. אדם שהתווה בדרכו את חיי. המפגש עמו הציע שילוב נדיר אך נכון, ונדרש, בין האישי למקצועי. אינני יודעת, ואין לכך חשיבות, מה בא אצלו או אצלי לפני מה. החשוב הוא שממנו למדתי איך לשלב בין האישי למקצועי: לצד הסבר מקצועי לחלוטין על האוניברסיטה, על מערכת השעות ועל תחומי הלימוד, הרצאה ששלט בה היטב, הוא נתן לי הרצאה לא רשמית על ערכים כמו אמפתיה, רגישות ואהבת האדם, ובדרך שיש בה המון חוש הומור.

בזיקה, אך בניגוד לסיפור הקודם, שהדגש שלו היה מקצועי, כאן הדגש הוא על האישי בשילוב עם המקצועי. את התפיסה הזאת העברתי גם לזירת ההדרכה, ונתתי בה מקום גם לצד המקצועי וגם לאישי. בהיבט הכיתתי אני זוכרת התייחסות שלי לימי הולדת, ימי נישואין ולידות, בלוויית ההסבר שמדובר בבחירה מכוונת לעסוק גם באישי. בהיבט הפרטני – מתן אפשרות לסטודנטים לדון באירועי חיים שלהם, בסיפורים קטנים ובדוגמאות אישיות, שהיום אני יכולה להכליל כגישה נרטיבית אבל בתחילה נבטו באופן אינטואיטיבי.

בעת הכתיבה מהדהדים בראשי סיפורים כמו הקשר שלי עם ש', סטודנטית עם הפרעת קשב קשה, שבאה מבית לא קל ושכלה את אמה, שהייתה חולה בסרטן בשנה האחרונה ללימודיה. במכוון בחרתי להוביל אותה להתמקצעות במתמטיקה, תוך כדי שיחות על האישי, כשמטרתי הייתה לנסות, ולו במעט, לתת לה ייעוד מקצועי שיסיח את דעתה מהמציאות הקשה של חייה. היום היא מורה משובחת למתמטיקה, שמשלבת אישי ומקצועי במהלכה עם תלמידיה, שכן מדובר במקצוע שמעורר חוויות אישיות ומגוון של רגשות נלווים.

סיפור נוסף הוא המסע שעברתי עם ר'. בחינה של סיפור חייה ושל ההתרחשויות האישיות והמקצועיות בהם הובילה אותנו לערוך ראייה מחודשת של אירועים אלה והבניה מחודשת של הזהות האישית והמקצועית שלה. ר' הייתה סטודנטית שלי הן בחינוך מיוחד והן בספרות, מן התלמידות שמגיעות למכללה עם חלום לחוויה מתקנת בעקבות לקויות למידה והתנסויות קשות בבית הספר התיכון. ליוויתי אותה בלימודיה מתוך יצירת מטרות

לימודיות. בשנתה השלישית שמתתי לב שהחזות שלה השתנתה, והיא רזה מאוד וחיוורת. שיחה אתה העלתה שהזוגיות שלה הסתיימה רגע לפני חתונה, בריאותה אינה תקינה, משפחתה חיה בקביעות בחו"ל, ובעצם היא לבד, ואין לה כל מקורות תמיכה. גם בבית הספר שבו עבדה התעוררו קשיים רבים עם המנהלת וצוות הסייעות. הילדים, לעומת זאת, הוקסמו ממנה. כצעד ראשוני, אם כי מאוד לא רשמי, פתחתי לפני את ביתי. הגדרתי ברורות שבתקופה שהיא בעין הסערה אני ומשפחתי נהיה לה מקור תמיכה. היא הגיעה לארוחות השבת שלנו, ותמיד הביאה אתה משהו ממנה – מוזיקה, מאכל או משחק שיצרה עבור בנותיי.

לקראת סוף השנה ישבתי עם ר' וניסינו להסתכל בצורה שונה על אירועים שחוותה. הנחיתי אותה לספר אותם שוב מזווית ראייה אחרת. כך, תוך כדי התהליך נבנה הסיפור באופן שונה וכך גם הזהות שיצרה: "אני כבר לא רואה את עצמי כבחורה מנוצלת וחסרת עמוד שדרה שנורקה; אחת שמתביישים בה. היום אני רואה את עצמי כמי שנמלטה מזוגיות לא טובה לה, עם תובנות ומקורות תמיכה. מורה מצוינת עם הרבה סיבות לגאווה". בעזרת הצד המקצועי שלה הראיתי לר' שיש בה תבונה רבה, רגישות לילדים, חמלה, יצירתיות, אמפתיה, ושהמשרים שאתם התמודדה חיזקו ובנו אותה מחדש, הן מבחינת חשיבות הערכים שלפיהם התנהגה והן מבחינת חיזוק הזהות המקצועית שלה. ר' מלמדת היום בשוודיה, ודרכינו עדיין שלובות.

כשני קודמיו, גם הסיפור השלישי מייצג את הקשר בין האישי למקצועי, אלא שכאן יש מעגל המזין את עצמו – מתוך האישי נעשתה בחירה מקצועית וממנה חזרה למישור האישי הזוגי.

סיפור שלישי: "פרופסור לזוגיות – או לדעת לריב"

את פרופ' ז' המכונה "הפרופסור למריבות" פגשתי בבית השני שלי, אוניברסיטת בר-אילן, במסגרת האג'נדה "בואו נלמד עד שנמצא חתן". כך, עד למציאת בן זוג מתאים הצלחתי לרכוש מגוון מקצועות. כבוגרת ייעוץ חינוכי הוצע לי ללמוד שנתיים טיפול זוגי ולקבל תעודה מקצועית. סקרנות ואהבה ללימודים (דהוד לבית שגדלתי בו, שהדגיש את החשיבות של רכישת השכלה רחבה) הביאו אותי להיענות להצעה. שם, בבניין מדעים בקומה השלישית, פגשתי אותו. גבר מרשים, כריזמטי, בעל תבונה ורגישות והמון אהבה לאנשים. בן 80 היה, ולצערי כבר נפטר. הלימודים התקיימו במשך שנתיים, אחת לשבוע, שש שעות בכל פעם. בשנה הראשונה למדנו, ובשנייה שילבנו התנסות מעשית בטיפול בזוגות בכלא. למדנו תאוריות שונות על זוגיות, משפחה ותקשורת, ומדי פעם בפעם אחת מ-20 הנשים שאתן למדתי שיתפה אותנו בדוגמאות מחייה האישיים. אני בחרתי רוב הזמן

לא לסדוק את השריון האישי ולהתמקד במקצועי. התנהגות זו אופיינית לי עד היום – אני מאוד חברותית אך לא בהכרח פתוחה. בשקט הפנמתי ויישמתי הכול על עצמי.

שני שיעורים זכורים לי במיוחד: אחד מהם עסק בסגנונות תקשורת ואחד במריבות – שיעורים לחיים שאני מיישמת עד היום בחיי האישיים, בהדרכה ובהוראה. בשיעור שעסק בסגנונות תקשורת הוצגה תאוריה המבוססת על משנתה של וירג'יניה סאטיר, העוסקת בהשוואה של דפוסי תקשורת להתנהגות בעלי חיים: הכלבלב, הטיפוס המרצה והפייסן; הטיגריס או האריה, זה שתמיד קודם כול יתקוף; והבואש, זה שזורק הבזקים ריחניים ומסריח את האווירה באמירות קטנות וחדות. כל אחד התבקש לחשוב מה הסגנון שלו. היה לי ברור שאני המרצה. תמיד חשוב לי שאחרים יהיו מרוצים, שכולם יאהבו אותי ושחלילה לא יכעסו עליי. להפתעתי, המרצה טען שיש בי אלמנטים של בואש – אני תמיד אומרת משהו "מתחת לשפם" – ולדעתו יש בי גם אסרטיביות ותוקפנות, שכרגע אולי אינן באות לידי ביטוי. כעסתי מאוד ונעלבתי. אך כשבחנתי את עצמי לעומק, הבנתי שיש משהו בדבריו וניסיתי להגיע לאיזון בין הסגנונות שעליהם דיברנו.

לשיעור זה אני מייחסת חשיבות קריטית, ולכן בחרתי ללמד אותו בשלמותו הן בשיעורי ההדרכה והן בסדנאות הסטאז'. חשוב מאוד בעיניי שכל אחד יזהה כיצד הוא פועל, מה מניע אותו ובאיזה סגנון הוא יוצר תקשורת. צעד אחד נוסף קדימה הוא לזהות גם מי עומד מולך. בסביבה החברתית של בית הספר חשוב לזהות במהרה את סגנונות התקשורת: על פי איזה סגנון פועל המנהל, המורה החונך ורכז המקצוע. במקרה זה, התחום המקצועי הוביל לבחינה של התבנית האישית והסקת מסקנות בכל הנוגע לזירה המקצועית. כמו כן מדובר בהעברה של כלי מתחום הטיפול הזוגי לתחום החינוך.

השיעור השני עסק בכעס ומריבות. מאז ומתמיד פחדתי מכעס. גדלתי בבית שלי ושקט, ומעולם לא הרימו עליי קול. המרצה נכנס לכיתה והתחיל לצעוק על אחת הסטודנטיות. אני זוכרת שנדרכת ונחרדתי. רעד עבר בגופי וראיתי שחלק מחברותיי זזות אף הן בחוסר שקט. זה היה הפתיח לשיעור, והריב היה כמובן מבוים. אחר כך למדנו שחשוב להביע כעס ולריב, אבל יש צורות שונות של ריב. השיטה שלמדנו נקראת "ריב הר געש": כשאתה מגיע הביתה מהעבודה עמוס רגשות, עצבני ועל סף התפרצות, אתה פותח במשפט: "אני חייב לריב עכשיו, זה ריב הר געש", אתה לא הסיבה, רק תקשיב", וצועק ככל העולה על רוחך ומתלונן על כל העולם, במקום שבו אתה מרגיש בטוח ונוח. אני חושבת שבאותה שנה רבתי כפי שלא רבתי בחיי – לפני ואחרי. זה היה שיעור מכוון, והיום אני מלמדת את בנותיי לריב, לשחרר כעס ולהמשיך הלאה.

באותו שיעור שוחחנו גם על כך שבהבניית הזהות שלנו, האישית והמקצועית, אנחנו חייבים לברר מה גורם לנו לפחד ולכעוס ולהתמודד עם זה. המפגש עם פרופ' ז'

וההשתתפות בקורס אפשרו לי הבנה של אופיי וקבלתו, על יתרונותיו וחסרונותיו: החלק האינטלקטואלי, החריף, האסרטיבי; והחלק האישי, החם והעוטר. מצד אחד התמודדות עם הקושי לריב והצורך לרצות, הקושי להקשיב והצורך לתת פתרונות לאלתר, ומצד שני היתרונות שביכולת להעניק חום, פתיחות, קבלה ואמפתיה.

סיכום: מן הנרטיב האישי לתאוריה

מכלול האנקדוטות שהעליתי מסיפור חיי סייע לי לבחון את זהותי המקצועית "בעדשה הבוחנת את הסיפור כמבטא זהות ומכונן זהות", על פי הטרמינולוגיה של צייס (Chase, 2005). ניתן לזהות בסיפורים ציר מרכזי ששלוכים בו ערכים סותרים, לכאורה, המבטאים את האישי והמקצועי גם יחד. כפי שנכתב לעיל, ג'וסלזון וליבליך (Josselson & Lieblich, 2001) מגדירות מחקר נרטיבי כמתייחס לכל חקירה המבוססת על שיח ועל דיווחים מילוליים של אנשים על התנסויותיהם. בחינת הנרטיב שלי מספקת המללה והמשגה שלי להתנסויות האישיות והמקצועיות שעברתי. כפי שטוענות תובל-משיח וספקטור-מרזל (2010), הנרטיב שלי ברא מציאות ולא רק שיקף אותה, והסיפור שבראתי במאמר הוא מושא לבחינת העצמי ולא צינור ניטרלי להעברת ידע.

במהלך המסע שעשיתי כאן סיפרתי את הסיפור שלי תוך כדי ניתוחו ובחינתו, פירוקו והרכבתו מחדש, כך שהסיפור השלם עולה על סך חלקיו. בהתייחס למאמרו של שץ-אופנהיימר ודביר (2010), העוסק בבחינת תפקיד הקונפליקט בהבניית זהות מקצועית של מדריכות פדגוגיות, לא רק בחנתי את ההשפעה של כל דמות וכל אירוע שהצגתי על חיי ועל זהותי, אלא בראתי מציאות חדשה והגעתי לתובנות מחודדות יותר על זהותי המקצועית. הבנתי מחדש שאני משתמשת במתח הסמוי בין האישי למקצועי ומתעלת אותו להדרכה, כמו כן הגעתי להבנה שהזיקה בין המרחב האישי למרחב המקצועי, כפי שמגדירה זאת קס (2012), יצרה בי תחושת מסוגלות גבוהה ותרמה להיותי מורה ומדריכה טובה יותר. תובנה זו התחדדה מתוך התבוננות בשלושה הקשרים, כפי שהציעו ליבליך ועמיתותיה (Lieblich et al., 1998) והומשגו גם על ידי תובל-משיח וספקטור-מרזל (2010): אינטרסובייקטיבי, קולקטיבי וכללי מטה-נרטיבי, אשר יחד מאפשרים ראייה מלאה והסקת מסקנות. בהקשר האישי סובייקטיבי – התייחסתי לסיפור חיי (המרחב האישי) ובחנתי בו רגשות ותחושות שעלו במפגשים עם הדמויות המשמעותיות; בהקשר הקולקטיבי (המרחב המקצועי) – בחנתי את הערכים שהובילו אותי בחיי וניסיתי לבדוק אותם גם כשמדובר בהעברתם לקהילה מקצועית רחבה כמו הסטודנטים שלי; ואילו בהקשר הכללי (במסע המחקרי), ברמה המטה-נרטיבית – עלה ההיבט האישי בחיבורו עם המקצועי. חיבור זה מרחיב את תפיסת ההדרכה שלי לתפיסה אלטרנטיבית של הדרכה פדגוגית של מורי

המורים, שעשויה לאתגר את התפיסה המפרידה בין האישי למקצועי ורואה בהם היבטים הסותרים זה את זה.

בסיום המסע האישי אעלה כמה תובנות שהגעתי אליהן. המסע היה ארוך ומרתק, וכמי שבאה ממחקר כמותי ואינה מתמצאת ברזי הכתיבה הנרטיבית, מצאתי את עצמי בשטח לא מוכר. נוכחתי שגם המקרי אינו מקרי, שפעמים רבות הסטיות מן הדרך והעצירות הן משמעותיות לא פחות מן הדרך עצמה. למדתי להכיר את עצמי לעומק מתוך הבנה וקבלה של יכולותיי ומגבלותיי. במסע זה גיליתי כי יש צד נרטיבי אינטואיטיבי בזהותי האישית והמקצועית גם יחד. אם אחזור לרגע להצדקות הנהוגות במחקר הנרטיבי (אישיות, פרקטיות וחברתיות), השמעתי את קולי הייחודי ומצאתי בו יופי רב ובו בזמן הגעתי לתובנות אישיות ומקצועיות.

התובנה הראשונה שהגעתי אליה הוצגה כבר קודם לכן: האישי והמקצועי בסיפור חיי שלובים ומשפיעים זה על זה, ולפיכך האישי הוא חלק בלתי נפרד מארגו הכלים המקצועי שלי. התהליך שעברתי לימד אותי להרגיש נוח עם ה"נגיעות האישיות" שאני עושה בתהליך ההדרכה ולא להרגיש אשמה או פחות מקצועית בשל כך. אני מזדהה מאוד עם דבריה של קס (2012) שיש זיקה הדוקה בין המרחב האישי למקצועי בכל הנוגע לתחושת המסוגלות האישית והמקצועית, ונוכחתי שזיקה זו אכן יצרה אצלי תחושת מסוגלות גבוהה בזירת ההדרכה. בהיבט הפרקטי, בניסיון להצביע על אמירה רחבה יותר הנוגעת להדרכה הפדגוגית, הגעתי למסקנה שבסיטואציית ההדרכה חשוב לתת מקום לקול האישי של הסטודנט ולאפשר לו לשלב בין האישי למקצועי ולהביא את האישי לארגו הכלים שלו, הן בזירת ההדרכה והן כמורה בכיתה. שילוב זה יתרום גם לתחושת המסוגלות המקצועית שלו, והוא, בתורו, יאפשר לתלמידו לחוות תהליך מקביל. אם נחזור לתפקידים שהציגו קוסטר ועמיתיו במאמרם (Koster et al., 2008) והזכרתי לעיל, נוסף להם חשוב להתייחס למדריך הפדגוגי כמבנה זהות מקצועית באמצעות סיפורי חיים, ולמורה, ובעקבותיו המתכשר להוראה, כחוקר ומבנה ידע.

תובנה שנייה עוסקת אף היא בקשר בין האישי למקצועי, אך בהיבט אחר – מודלינג. על פי תפיסתי, למודלינג יש חשיבות רבה הן בהיבט האישי כתלמידה והן בהיבט המקצועי כמדריכה וכמכשירת מורים. כפי שתיארתי לעיל, חוויתי בחיי מודלינג כתלמידה, כחיילת וכסטודנטית, ואני משתמשת במודלינג בעבודתי עם תלמידיי. אם נעביר את התובנות האלה לשדה המקצועי, בהיבט היישומי חשוב לשלב בתוכנית ההדרכה מדריכים עם סגנונות הדרכה שונים, כך שהסטודנט יוכל להיות מודע לשוני ולבחור את הסגנון המתאים לו. כפי שאני אומרת לסטודנטים שלי: יש מגוון של תלמידים ומגוון של מורים – אין דגם אחד של מורה אידיאלי או דגם אחד של תלמיד כזה. וכך צריך להיות. מבחינה חברתית-תרבותית

רחבה יותר, דומה הדבר לדמוקרטיה ולרב-תרבותיות. אדם רשאי לברור מתוך היצע רחב של מפלגות, תרבויות ועמדות מה מתאים לו ואילו תפיסות ברצונו לאמץ.

תובנה שלישית עלתה מתוך עיסוק בשאלה אם הבחירה בדיסציפלינה מושפעת מסיפור החיים. במהלך המסע שעשיתי שיניתי את הנחת המוצא שאָתה יצאתי לדרך, שעל פיה הבחירה שלי בחינוך המיוחד היא מקרית ונסיבתית. המקרי והנסיבתי קיבלו אופי מעט שונה, וניכר כי בסיפור חיי נטמנו זרעים שעשויים להסביר בחירה זו. בהיבט האישי, העיסוק בשאלה נבע מתוך רצון לבחון את הבחירה המקצועית שלי ושל תלמידיי; בהיבט הפרקטי, מתוך ניסיון להצביע על אמירה רחבה יותר הנוגעת להדרכה הפדגוגית, למדתי שניתן ורצוי לעסוק בשאלה זו בזירת ההדרכה, ושדיון כזה מאפשר לסטודנטים לבחון את המניעים האישיים והמקצועיים שהובילו אותם לעסוק בחינוך מיוחד. מהיכרותי עמם מסקנתי היא שבחינוך המיוחד האישי והמקצועי שלובים אף יותר, כיוון שחלק גדול מן הסטודנטים מגיעים מבית שבו אחד מבני המשפחה הוא בעל צרכים מיוחדים, או שהם עצמם מבקשים חוויה מתקנת עקב התנהלות המערכת החינוכית בכל הנוגע ללקויות שלהם.

תובנה רביעית נובעת מעיסוק בשאלה אם סגנון ההדרכה מושפע מסיפור החיים. בהיבט האישי, מסע זה הוביל אותי להגדרת סגנון ההדרכה שלי ולהבנה שמהלך החיים של האדם, האירועים המשמעותיים שהוא חווה והאנשים שפגש הם חלק חיוני מהאני המקצועי שלו. בהיבט הפרקטי, ניתן באמצעות תהליכים מקבילים לנסות להביא את הסטודנט לבחינה של סגנון ההוראה שלו ולהבנה כיצד סיפור חייו משפיע על סגנון זה.

התובנה החמישית נבעה מהדיון בשאלה אם ניתן ורצוי להשתמש בסיפור החיים ככלי בהדרכה הפדגוגית. בהיבט האישי, הייתי סקרנית לדעת מה טומן בחובו המסע שלי, לאן אגיע בסופו ומה אראה בדרך. זוהי הפעם הראשונה בשבילי שהדרך עצמה היא העיקר ולא סופה. בהיבט הפרקטי-מקצועי, היה לי חשוב לברר אם ניתן להשתמש בכלי זה כחלק מארגז הכלים שאנו מקנים לסטודנטים, ומהם היתרונות והחסרונות של כלי זה. המסקנה שאליה הגעתי נחלקת לשתיים: בהיבט האישי, להפתעתי, הפקתי מידע רב אישי ומקצועי דרך סיפור החיים – השימוש בסיפור חיים ככלי היה הצלחה גדולה בעבורי; בהיבט המקצועי-פרקטי, הגעתי למסקנה מורכבת יותר. אף על פי שמדובר בכלי משמעותי מאוד, מסע כזה עשוי לטלטל ולנער. על כן שימוש בסיפור חיים דורש בשלות רבה וחוסן נפשי רב, ויש סכנה בהפקדתו בידיים צעירות ולא מנוסות. לפיכך לא הייתי מכניסה אותו לארגז הכלים שאני מקנה לתלמידיי בשלב האישי והמקצועי שהם נמצאים בו. עם זאת, הייתי משלבת רבדים הקשורים לכתיבה והדרכה נרטיבית בשיעורי ההדרכה:

עבודה באמצעות סיפורים אישיים ומקצועיים בסיטואציית ההדרכה, מתוך הבחנה בין האישי למקצועי, מאפשרת לזהות את הרכיבים החשובים למדריך ולמודרך, לסיטואציה

ולנושא ההדרכה. במודלינג, כפי שמציינת גם קס (2012), נכון ליצור תחושת מסוגלות גבוהה ומשמעותית. איתור מקומות, אירועים, אנשים ואמירות חזקות עשוי אפוא לתרום להבנה עצמית ולראייה רפלקטיבית, היוצרות תחושת ביטחון, מסוגלות והעצמה של הסטודנטים בבחירתם בהוראה.

תפיסת סיפור החיים המקצועי ככלי שמשזרת בו הזהות האישית. תפיסה זו מאפשרת לפתח חשיבה רפלקטיבית וחשיפת עמדות אישיות, מערכת ערכים ואמונות מקצועיות. כפי שציינו במאמרם קונלי וקלנדינין (Connelly & Clandinin, 1990). פיתוח החשיבה הרפלקטיבית ומודעות אישית ומקצועית הם תנאי לעבודת ההדרכה.

התייחסות לאופן שבו נמסר הסיפור חשובה אף היא וניתנת להדגמה בהדרכה. לתפיסת אלבז-לוביש (2002), יש חשיבות לקול, לקצב, למבנה הסיפור ולמטפורות השזורות בו. פיתוח כישורי הקשבה ואמפתיה נדרשים בעבודת ההדרכה, והם המאפשרים את תהליך הזיהוי הקוגניטיבי והרגשי של הרעיונות הטמונים בסיפור ומשמעותם לעולמו של היחיד. תהליך הפרשנות חושף את המשתתפים לחשיבה עשירה ומגוונת המאפשרת ראייה של חלופות, כאשר תופעה אחת מקבלת פרשנויות מאנשים שונים.

הפרשנות ככלי דידיקטי בעבודת ההדרכה. בזירת ההדרכה יכול כל סטודנט לקבל פרשנות הן מחברי הקבוצה והן מהמדריך, וזו חיונית להתפתחותו האישית והמקצועית (סלע, 2006). עיסוק בגלוי וסמוי. הסיפור האישי, כמו ההדרכה, עוסקים בפערים בין הגלוי לסמוי – מאבקי מנהיגות, דילמות של יחסי כוחות ועוד. חשיפת הרובד הסמוי מעניקה משמעות, ומתן משמעות לעלילה הוא תהליך שמרתק את כלל המשתתפים ומאפשר פתיחות לתהליכי רפלקציה – איתור מושגים ותהליכים הנידונים בסיפור בהרחבה וכוללים התנסות במערכות יחסים, יחסי גומלין, אמון, ביטחון, תלות, תחרותיות, ציפיות ושיתוף פעולה. תהליכים אלו מקבילים גם בסיטואציית ההדרכה, מאחר שהיחיד פועל במערך סביבתי. כפי שציינה גם בר-תקוה (2010), הסיפור הוא טקסט אך יש לו גם קונטקסט. יחסי הגומלין בין היחיד לבין סביבתו האנושית או המערכתית נידונים בתהליך ההדרכה ומסייעים בהבנה של השפעת הגורמים הסביבתיים על היחיד.

התובנה האחרונה עוסקת במניע האישי שלי לעיסוקי בהכשרת מורים. למדתי ממסע זה כי בראייה רחבה מה שמניע אותי הוא הרצון להשפיע על איכות החיים בחברה הישראלית. בחרתי בשדה החינוך מתוך יחסי הגומלין בין האישי למקצועי: ערכים שנוצקו בי במהלך הדרך, החל במשפחת המוצא, עבור בדמויות שפגשתי והאירועים שחוויתי, וכלה בשילובם במקצועי – התמקדות בהכשרת מורים כאפיק השפעה מרכזי על עתיד חיינו, חברתנו ועתיד ילדינו. המטרה שלי משותפת לרבים וטובים, גם אם הדרך שונה: הכשרת דור מחנכים מקצועי, ערכי ומעורב, שישמש סוכן שינוי למען חינוך טוב יותר בחברה טובה יותר, ובמקום לעסוק בסיפורי מלחמה יעסוק בסיפורי חיים.

מקורות

- אייל, א' (2006) ההגיונות הסותרים בהכשרת מורים, בתוך: ד' ענבר (עורך), לקראת מהפכה חינוכית?, ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר בירושלים, עמ' 166-176.
- אלבו-לוביש, פ' (2002). סיפורי מורים: האישי, המקצועי ומה שבניהם, בתוך: מ' צלרמאייר ופ' פרי (עורכות), מורות בישראל: מבט פמיניסטי, תל אביב: קו אדום, הקיבוץ המאוחד, עמ' 115-133.
- בר-שלום, י', ודיין, י' (2010). אני כל כולי סיפורים: על הסיפור ככלי בעבודתן של מרצות במכללה אקדמית להכשרת מורים, במכללה 22, עמ' 161-180.
- בר-תקוה, ח' (2010). הידע המקצועי והסיפור האישי: מורה בעלת ליקוי למידה בראשית עבודתה, עיון ומחקר בהכשרת מורים 12, עמ' 65-93.
- גן, א', המר ד', ומיכאלי נ' (2007). "יש דרך בהדרכה פדגוגית", מכללת סמינר הקיבוצים, עמ' 7-9 (פרסום פנימי).
- דביר, נ' (2005). "מדריכות פדגוגיות: זהויות, פרקטיקות וידע בהבניית פרופסיית ההוראה", חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- (2010). "כוח וידע" בסיפורי חיים של מדריכות פדגוגיות, דפים 50, עמ' 137-160.
- זוזובסקי, ר' (1991) ההתפתחות המקצועית של המורה ויישומה בהכשרת מורים, דרכים להוראה 1.
- ליבליך, ע', זילבר, ת', ותובל-משיח, ר' (1995). מחפשים ומוצאים הכללה והבחנה בסיפורי חיים, פסיכולוגיה ה (1), עמ' 84-95.
- סלע, א' (2006). "לאלתר מערך שיעור: מחקר נרטיבי של התפתחות והתבססות הידע המקצועי אצל מורים", חיבור לשם קבלת דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה.
- ספקטור-מרזל, ג' (2008). צברים לא מזדקנים, ירושלים: מאגנס.
- עזר, ח', מלאת, ש', ופטקין, ד' (2004). "לשמוע את קולם: סיפוריהם של מורי מורים בהקשר רב תרבותי", דפים 38, עמ' 127-151.
- קס, א' (2012). לא לפחד מן הפחד: תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה, תל אביב: מכון מופ"ת.
- שפי, פ', וויינברגר, י' (2007). מסוגיה לסוגיה: עיצוב זהות מקצועית באמצעות מחקר נרטיבי, החינוך וסביבו כט, 123-134.
- שץ-אופנהיימר, א' (2003). "סיפורי חיים" מקצועיים ככלי לפיתוח כישורי הדרכה, תל אביב: מכון מופ"ת.
- שץ-אופנהיימר, א', ודביר, נ' (2010). "סיפור חיים מקצועי-נרטיבי של קונפליקטים" בתוך: תובל-משיח, ר' וספקטור-מרזל, ג' (עורכות) מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות, ירושלים: מאגנס ומכון מופ"ת, עמ' 322-348.
- תובל-משיח, ר', וספקטור-מרזל, ג' (2010). מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות, ירושלים: הוצאת מאגנס ומופ"ת.
- Chase, S. E. (2005). Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices, in: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA.: Sage (3rd edition), pp. 651-680.

- Clandinin J. D., Pushor D., & Murray Orr A. (2006). Navigating Sites for Narrative Inquiry, *Journal of Teacher Education* 58 (1), pp. 21-36.
- Connelly, F. M. & Calandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry, *Education Researcher* 19 (5), pp. 2-14.
- Dewey, J. (1954). *Moral Principles in Education*, New York: Philosophical library.
- Hargraves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium, *Theory into Practice* 39 (1), pp. 50-56.
- Josselson, R. & Lieblich A. (2001). Narrative Research and Humanism, in: K. J. Schneider, J. F. T. Bugenthal, & J. F. Pierson (eds.), *The Handbook of humanistic Psychology*, Thousand Oaks, CA.: Sage, pp. 275-289.
- Koster, B., Brekelmans M., Korthagen F., & Wabbels D. (2005). Quality Requirements for Teacher Educators, *Teaching and Teacher Education* 21 (2), pp. 157-176.
- Koster, B., Dengerink J., Korthagen F., & Lunenberg M. (2008). Teacher Educators Working on their Own Professional Development: Goals, Activities and Outcomes of a Project for the Professional Development of Teacher Educators, *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 14 (5-6).
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach R., & Zilber T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*, Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Wood, G. H. (1993). *Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Programs*, New York: Dutton.

